



Savaria University Press

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

Konferenciakötet

2015



Savaria University Press



Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia Konferenciakötet

**A konferencia szervezője: NymE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző
Kar Pedagógiai Intézet**

**A konferencia helyszíne: Szombathely, Károlyi G. tér 4.
A konferencia ideje: 2015. június 8-10.**

Szerkesztette: Kovácsné Tóth Tímea

Szakmai lektor: dr. Gáspár Mihály professzor emeritus NyME BDPK
Vidonyiné Solymos Rita igazgató, Vas Megyei Pedagógiai
Szakszolgálat Szombathelyi Tagintézménye

ISBN 978-615-5251-55-9

TARTALOMJEGYZÉK

Vidonyiné Sólymos Rita:	5.
Pedagógiai szakszolgálat – a gyermek útja a felismeréstől a segítő támogatásig	
Karbovszkyné Pesti Tünde:	17.
A korai fejlesztés helyzete Kőrmenden	
Domiterné Weidl Anita:	47.
Inklúzió az óvodában	
Doncsecz Erika:	78.
Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai integrációjának vizsgálata három vas megyei faluban	
Móroczné Rosta Andrea:	110.
Az infokommunikációs eszközök szerepe az óvodáskorú gyermekek életében	
Horváth Mária:	142.
A szülői attitűd szerepe a beszéd- és nyelvi zavarral küzdő gyermekek logopédiai terápiájában	
Szarvas Adrienn:	190.
A gmp diagnosztika helye és szerepe a diszlexia prevencióban	
Reider Orsolya:	212.
Korszerű szűrési eljárások a diszlexia, diszgráfia terén	
Eredics Edina:	235.
A diszgráfias írás jellemző tünetei kezdő íróknál valamint az individuális írás kialakulását követően	
Gicziné Bejczy Rita Edina:	257.
Az első osztályos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi- és beszédfejlődése egy év iskolai munka eredményeinek tükrében	
Palkáné Tóth Beáta:	300.
Tanulásmódszertani tréning kisiskolások számára	
Pacsai Tünde:	326.
Tanulási szokások eltérő tantárgyak esetén	
Dormánné Kovács Erika:	359.
Tanulási szokások vizsgálata matematika tantárgy otthoni tanulásának keretein belül	
Maurer Ildikó Teréz:	396.
Mobiltelefon és az internet a serdülőkorú tanulók életében	
Lakosiné Dobronics Zsuzsanna:	428.
Az internet és a televízió hatása a tanulók olvasási hajlandóságára (a logopédus szemszögéből)	
Ódor Katalin:	446.
Nevelőotthonban élő serdülők énképe	
Gálné Nagy Erika:	471.
A szakma kérdései a mentorálás folyamatában	
Pap Adrienn:	516.
Az új típusú szaktanácsadás	

PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLAT – A GYERMEK ÚTJA A FELISMERÉSTŐL A SEGÍTŐ TÁMOGATÁSIG

Vidonyiné Sólymos Rita

Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

A hazai köznevelés rendszerében a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátására, a szükséges szolgáltatások biztosítására összetett és sok feladatot ellátó intézményrendszer alakult ki. A szolgáltatás célja a gyermekek és családjaik mentálhigiénés támogatása, a köznevelési rendszerben való sikeres haladásuk segítése, az oktatásukat-nevelésüket ellátó pedagógusok támogatása. Hozzájárul a gyermekek különleges gondozáshoz való jogának megvalósulásához: „Minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy megkapja a képességeinek megfelelő fejlesztést és rendelkezésére álljanak azok a pedagógiai feltételek, amelyek hozzásegítik őt személyiségének legteljesebb kibontakoztatásához.”¹

A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek fogalma a köznevelési törvényben

Az Európai Unió belüli országok oktatási rendszere, és ezen belül a fogyatékosok ügyének kezelése is igen különböző. A jelentős eltérések a gyakorlatban alkalmazott különféle „fogyatékoság” kategóriák alkalmazására, továbbá a sajátos nevelési igény ellátására kialakított képzési rendszerek formájára vezethetők vissza. (Sujbert és Vajda, 2006) A fogyatékos elnevezés mellett megjelent egy sokkal tágabb fogalom is: a sajátos nevelési szükségletű – magyar megfelelője a sajátos nevelési igényű. Az egyes országok más és más gyakorlatot követnek a speciális nevelési igényű tanulók besorolására.

Az OECD meghatározása szerint speciális nevelési szükségletű az a gyermek, akinek a többiekétől eltérő, megemelt szintű személyi és tárgyi megsegítése szükséges. Az OECD által készített nemzetközi összehasonlító tanulmány három nagyobb csoportját különböztette meg a speciális oktatási szükségletnek. Ennek értelmében az „A” kategóriába tartoznak a szervi rendellenességen alapuló fogyatékoságból, a „B” kategóriába a nem szervi rendellenességen alapuló tanulási nehézségekből fakadó szükségletek, a „C” kategóriába pedig az olyan speciális szükségletek, melyek alapja valamilyen társadalmi, kulturális vagy nyelvi jellemző (például kisebbségek vagy bevándorlók).²

¹ 1991. évi LXIV. Törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről

² OECD, CERI, 2005, Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators, OECD, Paris.

Az SNI gyermekeknek nyújtott különleges oktatási szolgáltatás az egész közoktatás általános kérdése. Az OECD-országokban az SNI ellátásában általában kétféle, szakmai szempontból mégis azonos gyökerű modell működik:

- a részletes szükségletprofilra épülő, fejlesztési területeket megjelölő, eredményértékelő, -követő rendszer;
- a diagnosztikai kategóriákra épülő, az ellátási protokollt és finanszírozást a diagnosztikához rendelő rendszer.

Az előbbi — jelentős költségigénye miatt — általában a legfejlettebb, magas jövedelmű országokban működik (például Finnország). Ez a rendszer mindenekelőtt azért drága, mert az SNI komplex állapotfelmérése, az egyénre szabott fejlesztés és az eredmények folyamatos követése és korrekciója számos magasan képzett és specializált szakembert igényel a közoktatásban, továbbá az eszköz- és infrastruktúra-szüksége is igen magas. (Csépe, 2008) Hazánkban a diagnosztikai kategóriák alapján strukturálódik az ellátási rendszer. Ez a megoldás rendszeresen végzett és nagyon alapos protokoll szerinti diagnosztikai munkát, speciálisan képzett szakembereket igényel, ám ez a szakaszonként végzett feltáró folyamat koncentrálnálható speciális intézményekbe (pedagógiai szakszolgálat), nincsen szükség minden oktatási-nevelési intézményben a kiépítésére. A köznevelést szabályozó törvényi előírás kiemelten kezeli a pedagógiai többlétszolgáltatást igénylő tanulókat. Az egyes diagnosztikai kategóriák elnevezése az utóbbi években többször változott, a 2011-es Nkt.fogalom használata: „13. kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló:

a) különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:

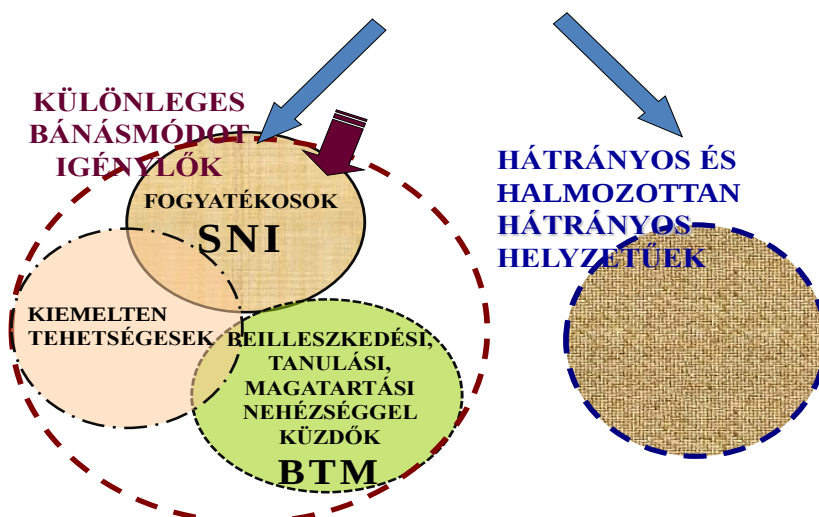
aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,

ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,

ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,

b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.”³ Az egyes kategóriák természetesen nem jelentenek merev határokat, azok között átfedések megjelenhetnek. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért az 1. ábra a kategóriák egymáshoz való viszonyát, a 2. ábra a sajátos nevelési igény árnyaltabb megjelenítését mutatja.

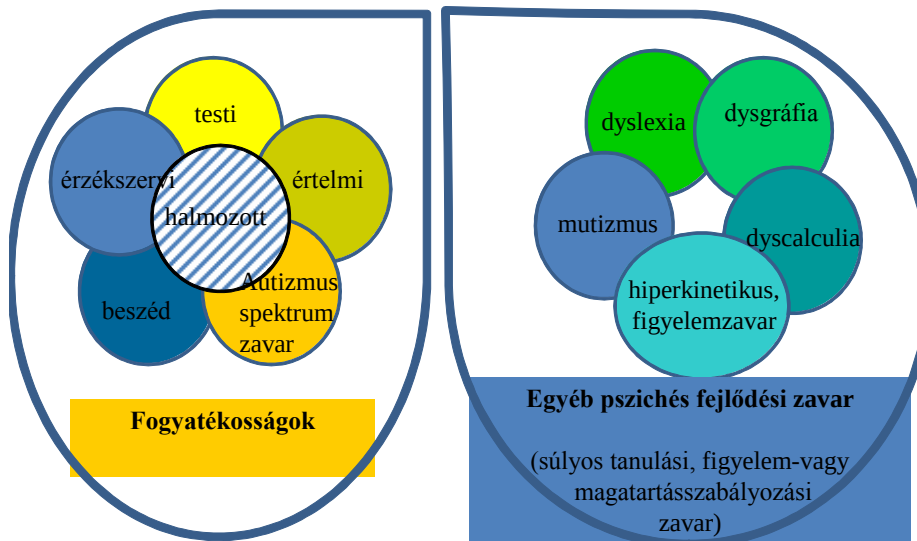
KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEK



1. ábra A pedagógiai többlétszolgáltatást igénylő gyermekek kategóriáinak egymáshoz való viszonya

³ 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 4.§.

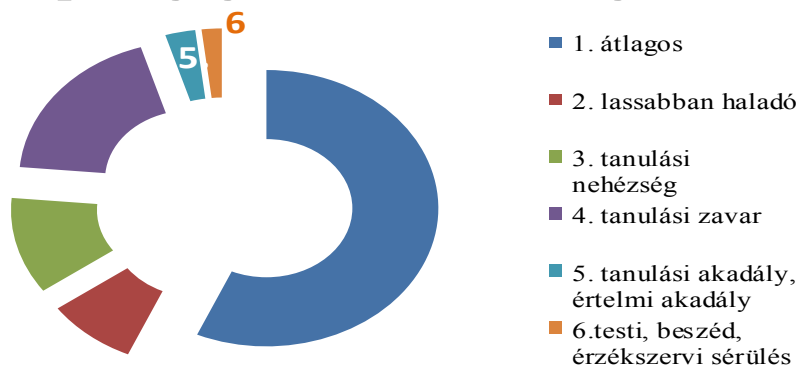
A sajátos nevelési igény értelmezése



2. ábra A sajátos nevelési igényű tanulók csoportjai

Elvárások és szükségletek tanulási problémák esetén

A tanulási problémák és a pedagógiai többlétszükséglet



3. ábra A különböző típusú tanulási problémák kategorizálása

Összefüggések

1. Az átlagos tanuló esetében az alaptantervben rögzített tudás megszerzésének az átlagos szintű oktatási intézményben nincs akadálya, az ide tartozó tanulók esetében nincs pedagógiai többlétszükséglet.
2. A lassabban haladó gyermek esetében van teljesítményprobléma, azonosítását a pedagógus végzi, korrepetálással, differenciálással segíti.
3. A tanulási nehézséggel küzdő gyermek esetében a teljesítmény bizonyos területeken jelentősen átlag alatti, a különleges oktatási szükségletet erre specializált szakember azonosítja (tankerületi szakértői bizottság). A segítséghez komplex szakdiagnózis szükséges. A tanuló oktatása során differenciálást szükséges alkalmazni, fejlesztése során pedig, melyet a

szakértői véleményben megjelölt szakember (fejlesztőpedagógus, szaktanár) végez, készségfejlesztés illetve tanulás-tanításmódszertani támogatás indokolt.

A fejlesztés történhet szakszolgálati intézményben is.

4. A tanulási zavar esetén a különleges oktatási szükségletet és rehabilitációs célú fejlesztési igényt erre specializált szakember azonosítja (megyei szakértői bizottság - SNI). standardizált diagnosztikai rendszeren alapuló komplex szakdiagnózis során.

A tanuló integráltan vesz részt az általános, középiskolai oktatásban. A rehabilitációs foglalkozások a szakértői véleményben meghatározottak szerinti speciális szakember (gyógypedagógus) vezetésével történnek a gyermek iskolájában. Az alaptantervben rögzített követelmények az iskolai dokumentumok szabályozása mentén módosulhatnak.

5. A tanulási, az értelmi akadályozottság esetében a különleges oktatási szükséglet kifejezett, a komplex diagnózis mielőbbi megállapítása szükséges (megyei szakértői bizottság). A tanuló részt vehet az általános szintű oktatásban integrált neveléssel, vagy speciálisan szakosodott szegregált intézményben. Speciális pedagógiai többlétszükséglete kifejezett, számára a tudás megszerzésének követelményeit az Irányelvek alapján kell meghatározni. Rehabilitációs célú támogatását gyógypedagógus végzi a szakértői véleményben meghatározott óraszámában.

6. A testi és érzékszervi sérülés esetén a komplex diagnózis elvégzése az országos szakértői bizottságokban történik. ⁴ Bizonyos esetekben mód van az integrációra. Esetükben gyakran a sérülésnek megfelelő speciális pedagógiai többlétszolgáltatásra van szükség, erre kifejlesztett tárgyi eszközök bevonásával. Esetükben a tudás tartalma kevésbé, inkább a megszerzésének módja speciális.

	teljesítmény	követelmény	pedagógiai többlétszükséglet	más szakember bevonása
átlagos tanuló	nem jellemző	alaptanterv szerinti	nem szükséges	nem
lassabban haladó	megjelenik	alaptanterv szerint	korrepetálás, differenciálás	szükséges lehetséges
tanulási nehézség	bizonyos területeken jelentős	alaptanterv szerinti	készségfejlesztés, fejlesztő pedagógus	szakértői bizottság, nevelési tanácsadás
tanulási zavar	kifejezett nehézség	alaptanterv szerint differenciál- tan	rehabilitációs célú foglalkozás, gyógypedagógus integrálás	szakértői bizottság
tanulási akadály	súlyos nehézség	speciális követelmé- nyek (Irányelvek)	gyógypedagógus integráltan vagy szegregált intézményben	szakértői bizottság
testi, érzék- szervi sérülés	nehézség inkább az ismeret elsajátításá- ban	speciális eszközök, módszerek, követelmény- hangsúlyok (Irányelvek)	speciális szakos gyógypedagógus integráltan vagy szegregált intézményben	országos szakértői bizottság

⁴ Beszédvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, Budapest, VII. kerület, Izabella utca 1.

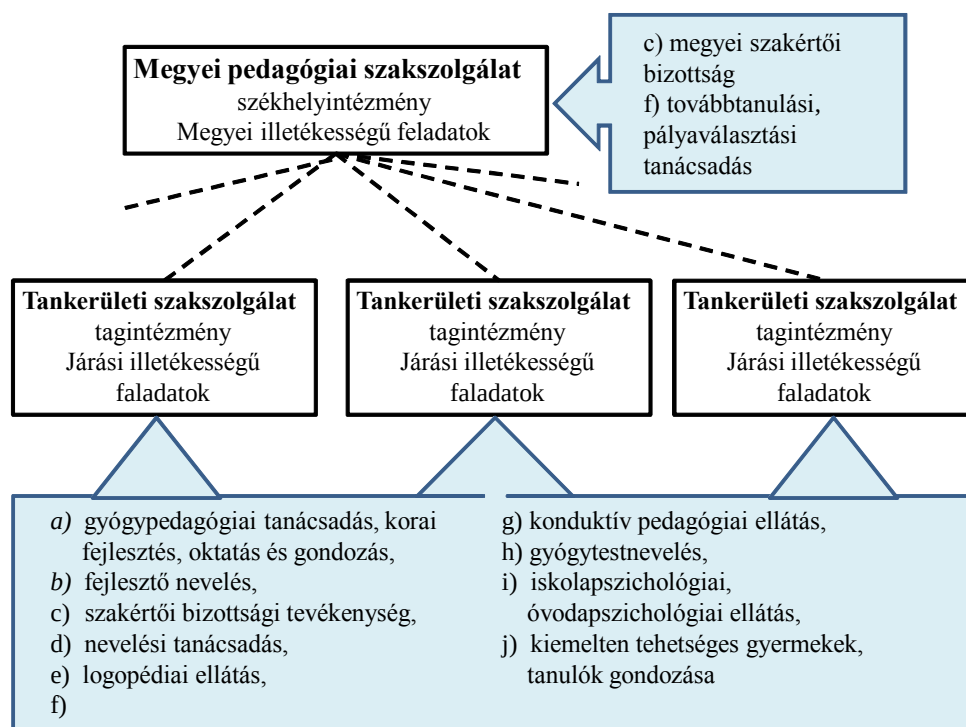
A pedagógiai szakszolgálat

A többlétszolgáltatást igénylő gyermekek számára a nevelési-oktatási intézmények mellett a pedagógiai szakszolgálatok nyújtanak támogatást.

A pedagógiai szakszolgálati feladatokat a köznevelési törvény az alábbiak szerint nevesíti:

- a) gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás,
- b) fejlesztő nevelés,
- c) szakértői bizottsági tevékenység,
- d) nevelési tanácsadás,
- e) logopédiai ellátás,
- f) továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,
- g) konduktív pedagógiai ellátás,
- h) gyógytestnevelés,
- i) iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,
- j) kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása.⁵

A pedagógiai szakszolgálati intézmények működését az 15/2013. (II.26.) és annak módosítása szabályozza. A rendelet értelmében a pedagógiai szakszolgálati intézményrendszer struktúrája a következők szerint épül fel:



4. ábra a pedagógiai szakszolgálat intézményrendszere

A pedagógiai szakszolgálat a gyermeket, fiatalt a köznevelési intézményben töltött időtartama végéig láthatja el. Feladata a tanulási, magatartási, viselkedési, közösségi életben mutatott mentálhigiénés jellegű probléma, a segítség módja pedagógiai, pszichológiai ellátás. A szülő joga, hogy gyermeke neveléséhez igénybe vegye a pedagógiai szakszolgálat intézményét.⁶ A

⁵ 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 18.§.

⁶ Uo. 72.§. (4)

tanuló akkor veheti igénybe a pedagógiai szakszolgálat feladatait ellátó intézmények szolgáltatásait, ha nappali oktatás munkarendje szerint folytatja tanulmányait.⁷

Az egyes szakszolgálati ellátások közös jellemzője a gyermekközpontú szemléletmód, a szakmai teambe rendeződött munkavégzés és a színes, módszerspecifikus képzettség.

Milyen feladatok ellátása jellemző az egyes szakterületekre?

a) a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás,

Feladata a komplex koragyermekkorai intervenció és prevenció, ennek keretében a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi beilleszkedésének támogatása. E szakszolgálat keretén belül nyújtott segítségnyújtás a komplex gyógypedagógiai fejlesztés, tanácsadás, a társas, a kommunikációs és nyelvi készségek fejlesztése, a mozgásfejlesztés és a pszichológiai segítségnyújtás. A korai fejlesztés az arra való jogosultság megállapításától kezdődően (megyei szakértői bizottság) a gyermek 3, illetve 5 éves koráig folyik.

b) a fejlesztő nevelés,

Az 5. évet betöltött súlyos, halmozottan fogyatékos gyermekek komplex gyógypedagógiai fejlesztése, melynek feladata a gyermek fejlesztő nevelés-oktatásra való felkészítése a szülő bevonásával, a szülő részére tanácsadás nyújtással.

c) a szakértői bizottsági tevékenység,

Az intézmény szakértői bizottsága a gyermek, a tanuló komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógypedagógiai, továbbá szükség szerint orvosi, sajátos nevelési igény gyanúja esetén komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógypedagógiai, orvosi vizsgálat alapján szakértői véleményt készít

- az iskolába lépéshez szükséges fejlettség megállapítása céljából
- a beilleszkedési, a tanulási, a magatartási nehézség megállapítása vagy kizárása,
- a sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása, céljából.

A tevékenység megjelenik a tagintézmények és a székhelyintézmény szintjén is, némiképpen eltérő feladatellátással.

d) a nevelési tanácsadás,

A komplex pszichológiai és gyógypedagógiai ellátás keretében a gyermekek, családok mentálhigiénés támogatását, ellátását végzi

- folyamatdiagnosztikai célú pszichológiai, gyógypedagógiai-pedagógiai vizsgálatot, valamint gondozást végez,
- pszichoterápiás ellátást, korrekatív megsegítést nyújt a nevelési tanácsadás keretében fejlesztésben, terápiában részesülő gyermekek, tanulók számára,
- pszichológiai, gyógypedagógiai, pedagógiai tanácsadást biztosít, és konzultációs lehetőséget nyújt a gyermekek, a tanulók szülei, pedagógusai részére,
- prevenciós ellátásként pedagógiai, pszichológiai támogatást, fejlesztést, terápiás gondozást nyújt a gyermeknek, a tanulónak, támogatja a család nevelő, a pedagógus nevelő és oktató munkáját, szükség esetén segíti a nevelési-oktatási intézmények és a család kapcsolattartását.

e) a logopédiai ellátás,

A logopédiai ellátás feladata a beszédindítás, a hang- beszéd- és nyelvfeladási elmaradás, a beszédhibák és a nyelvi-kommunikációs zavarok javítása, az egyes tanulási zavarok (diszlexia, a diszortográfia, a diszgráfia, a diszkalkulia) kialakulásának megelőzése a beszéd technikai és tartalmi fejlesztését szolgáló logopédiai terápiás foglalkozáson.

⁷ Uo. 60.§. d)

f) a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás,

Feladata a tanuló adottságainak, tanulási képességének, irányultságának szakszerű vizsgálata, a tanuló személyes adottságainak, érdeklődésének figyelembe vételével iskolaválasztás ajánlása, szem előtt tartva az egyéni tulajdonságokat és a foglalkoztatási lehetőségeket.

g) a konduktív pedagógiai ellátás,

A konduktív pedagógiai ellátás feladata a központi idegrendszeri sérültek konduktív nevelése, fejlesztése és gondozása. A konduktív pedagógiai ellátás az óvodai neveléshez, iskolai neveléshez és oktatáshoz kapcsolódóan a szakértői bizottság javaslata alapján egyéni fejlesztő foglalkozás keretében nyújtható.

h) a gyógytestnevelés,

Feladata a gyermek, a tanuló speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása, ha az iskolaorvosi vagy szakorvosi vizsgálat gyógytestnevelésre utalja. A foglalkozás csoportos szervezésű, lehetőség szerint úszás tevékenységet is tartalmaz.

i) az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás,

A nevelési-oktatási intézményekben dolgozó óvoda-, iskolapszichológusok munkájának összefogása és segítése a pedagógiai szakszolgálati intézményben, melyet az iskola- és óvodapszichológus feladatok koordinátora lát el. A tevékenység az egészségpszichológia, a prevenció szemléletével elsősorban a szervezeti szintű mentálhigiénét erősíti.

j) a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása.⁸

A korai tehetség-felismerés, tehetségazonosítás útján a gyermek számára az optimális lehetőségek felkutatása, az oda való irányítás.

A probléma azonosítása – diagnosztikai folyamat

Mi a teendő abban az esetben, ha a pedagógus észleli a tüneteket, az általános pedagógiai módszerekkel való beavatkozás nem jár sikerrel, külső segítség igénybe vétele látszik indokoltnak?

A probléma összefoglalása. A pedagógus, szaktanár összegyűjti az általa azonosított problémákat (megfigyelés, elemzés, egyéni beavatkozások tapasztalatai, konzultáció az iskolai fejlesztő pedagógussal, stb.). A gyermek, tanuló szüleivel egyeztetni azokat, valamint javaslatát a további beavatkozás szükségességéről, céljáról. A szülővel közösen kitöltik a vizsgálatot (szakdiagnózist) kérő dokumentumot⁹, melyhez mellékelik az orvosi adatlapot. Az adatlap az iskolaegészségügyi dokumentáció része. E dokumentumok megküldésével kezdeményezik a tanuló problémájának feltárását a tankerületi szakszolgálat szakértői bizottságánál.

Diagnosztikai folyamat. A tankerületi szakértői bizottság elvégzi a tanuló komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógypedagógiai, továbbá szükség szerint orvosi alapvizsgálatát. E vizsgálat kiterjed a tanuló bio-pszicho-szociális fejlettségének figyelembe vételével a következő területekre:

- Általános képességvizsgálat (intellektus, problémamegoldás)
- Iskolai készségek vizsgálata a kérdésnek megfelelő irányban (írás, olvasás, számolás, szövegértés, helyesírás)

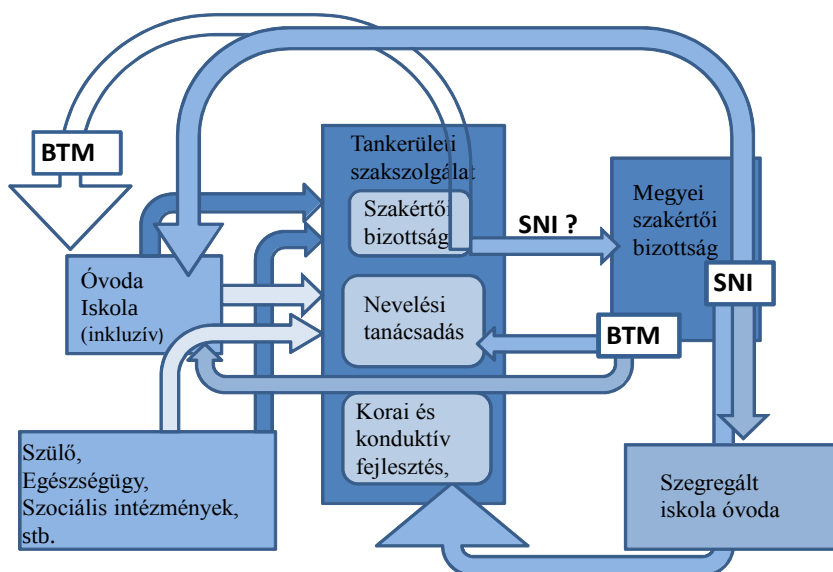
⁸ 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 18.§.

⁹ 1. melléklet a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelethez_SZAKÉRTŐI VÉLEMÉNY IRÁNTI KÉRELEM, 4. melléklet a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelethez_Adatlap a fejlődési szint megítéléséhez az iskolai felkészítés elősegítésére

- Háttérvizsgálatok, melyek a különböző készségek fejlettségét vizsgálják, ezek: figyelem, emlékezet, beszédészlelés,-értés, orientáció, szerialitás, finommotorika, stb.

A vizsgálatok pontosan kidolgozott szakmai protokoll szerint zajlanak. (Torda és Nagyné, 2013) Az alapvizsgálat minden esetben szakértői vélemény készítésével zárul, melynek összefoglalójában megállapítást nyerhet a tanuló: Enyhe fokú, vagy időszakos tanulási problémája, melynek orvoslása az átlagos pedagógiai lehetőségek keretében megoldható, azaz nincsen kifejezett készség probléma. Időszakos segítséssel, vagy felzárkóztatással kezelhető.

Tanulási nehézség merül fel (előfordulhat magatartási, ill. beilleszkedési nehézség is - BTM), azaz jól körülírható valamely készség gyengébb fejlettsége. Ebben az esetben egyéni megsegítésre, készségfejlesztésre van szükség, mely optimális esetben iskolai keretek között, fejlesztőpedagógus vezetésével történik. Amennyiben szükséges a pedagógiai szakszolgálatban, a nevelési tanácsadás keretében is megvalósulhat. Akkor történik ez, ha speciális eszközre, pl. Ayres-terápia, vagy speciális módszerre van szükség a fejlődéshez. Amennyiben pszichológiai jellegű terápiás segítségre van szükség, a nevelési tanácsadás ellátásán belül történhet. Amennyiben tanulási zavarra utaló gyanú merül fel a vizsgálatok során, a tanuló vizsgálati anyaga, azok elemzése, összefoglalása továbbításra kerül a megyei szakértői bizottság felé. A megyei szakértői bizottság feladata a sajátos nevelési igény státuszának meghatározása szakértői véleményben. Ebben a folyamatban a dokumentumok elemzése és a kiegészítő vizsgálatok elvégzése során: átfogó, team munkában megvalósuló vizsgálat során a személy élettörténetének, szűkebb és tágabb szociális környezetének kontextusában azonosítsa személyiségének, képességeinek, teljesítményeinek és ismereteinek gyengén fejlett területeit és erősségeit, megállapítsa az elmaradások, zavarok súlyosságát és mintázatát; majd a teljes klinikai kép feltárását követően komplex véleményt alkotson (melynek része a diagnózis); mindehhez kapcsolódóan megállapítsa a jogosultságokat; végül az egyéni nevelési és oktatási szükségletek ismeretében, a szülők bevonásával és velük együttműködve (az intézményes ellátásra és a szükséges beavatkozások jellegére, területeire, módszereire a megfelelő végzettségű szakember hozzárendelésével) olyan javaslatot tegyen, amely a legkedvezőbb fejlődési, tanulási feltételeket biztosítja az intézményes ellátásra és a szükséges beavatkozások jellegére, területeire, módszereire a megfelelő végzettségű szakember hozzárendelésével. (Nagyné és Mészáros, 2012)



5. ábra A problémát mutató gyermek vizsgálati útja

Az alapellátás elemzése során világossá válik az a kiemelt figyelmet igénylő tény, hogy a pedagógiai szakszolgálat egyes feladatokat kivéve (korai fejlesztés, fejlesztő nevelés és konduktív terápia) nem vesz részt az SNI gyerekek fejlesztő ellátásában. A szakszolgálat feladata e területen a feltárás, a diagnosztikai folyamat szakszerű végig vitele és lezárása, valamint a kontrollvizsgálatok lefolytatása, és a sajátos nevelési igényű tanulónak számára a köznevelés ideje alatti oktatásuk, nevelésük során néhány, jogszabályban lehetővé tett könnyítésről való határozat hozatala.

A sajátos nevelési igényű tanuló segítése

Amennyiben megállapítást nyer a tanuló SNI státusza, azaz a különleges bánásmód szükséglete, a szakértői véleményben megjelenik az eredményes haladásához nélkülözhetetlen tárgyi és személyi feltételek szükséglete, további nevelése-oktatása történhet speciális – erre szakosodott – szegregált intézményben, illetve folytatódhat az eddigi iskolájában, integrált oktatás keretein belül.

SNI tanuló az integrált oktatás – nevelésben

Ebben az esetben a törvény által előírt szükséges feltételek biztosítása kötelező. A sikeres integráció szakmai feltételei

Tanári attitűdök (szociális érzékenység, empátia, eltérések elfogadása, a különbségek kezelésének a képessége)

A tanárok szakmai kompetenciája (gazdag módszertani repertoár, megfelelő segédanyagok és idő a sokféleség kezeléséhez)

Támogató környezet iskolákon belül és kívül (igazgató, helyi irányítás, helyi közösségek, kormány, szakmai szervezetek részéről)

Egyértelmű kormányzati politika (és ennek megfelelő finanszírozási rendszer).

A sikeres integrációs iskolai gyakorlat jellemzői:

Kooperatív tanítás: multidiszciplináris tanári és szakértői teamek.

Kooperatív tanulás: egymást segítő tanulók, csoportos tanulás.

Együttműködés a problémamegoldásban: megállapodásokon alapuló világos szabályok.

Heterogén csoportok: rugalmas tanulásszervezés, alternatív utak.

Hatékony tanítás: igényesség, teljesítményorientáltság, folyamatos mérés és visszajelzés, egyéni tanulmányi terv és nyomon követés (Meijer, 2001).

A sikeres integráció feltétele az elfogadó attitűdökkel rendelkező többségi pedagógusi közösség (N. Tóth, 2009) aki felkészült erre a feladatra, és képes a tanuló környezetét is felkészíteni a befogadásra, valamint a fogyatékoság típusához értő gyógypedagógus jelenléte.

A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének és iskolai oktatásának irányelve valamennyi problématerületre kitérve részletes útmutatást ad a speciális követelményeket, pedagógiai többlétszolgáltatást illetően. 2008-ban nagy ívű szakmai fejlesztés¹⁰ zajlott e témakörben, ennek eredményeképpen több kiadvány mellett a befogadó pedagógusok mindennapi munkáját segítő online anyagok feltétlenül használandóak.¹¹ A befogadó pedagógus számára minden kompetenciaterületre vonatkozóan megtalálható témakörök:

^{10 10} Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív program 2.1 intézkedés központi program „B” komponens (Sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése

^{11 11} <http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/index.html> - 2015.05.19.

Koncepció

Tantervek

Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséhez

Modulleírások, tanári-tanulói eszközi elemek

Módszertani segédletek

Sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelést támogató tanári segédanyagok Az intézményvezetők segítője pedig a Módszertani intézményi útmutató és a Jó gyakorlatok tanulmányozása lehet.

Pedagógiai célú habilitáció – rehabilitáció

Az SNI gyerek eredményes haladásának támogatására a törvény az SNI kategóriához illeszkedő pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs foglalkozásokat ír elő, hozzárendelt óraszámokkal.¹² E foglalkozásokat a szakértői véleményben meghatározott szakos gyógypedagógus vezeti, egyéni fejlesztési terv alapján haladva. A gyógypedagógus a képességet a sérült, akadályozott fejlődésű gyermekek fejleszthetőségével, nevelhetőségével, taníthatóságával kapcsolatban közelíti meg. A képességproblémákat részben a sérülések hatására kialakuló fogyatékoság következményeként, részben az akadályozott fejlődés okaként magyarázza. A gyógypedagógiai fejlesztés, oktatás, terápia, rehabilitáció a képességzavarok mérséklésére irányul, speciális eljárásaival a képességek fejlődésének akadályozottságát csökkenti.¹³ A tevékenység a gyermek képességeinek, a fejletlen vagy sérült funkció feltérképezésével, a rendelkezésre álló diagnosztikus adatok, vizsgálati eredmények értékelésével indul. A fentiek ismeretében fejlesztési terv készül, melynek célja a gyermek fejlettségi szintjéhez, fejlődési üteméhez alkalmazkodó fejlesztési stratégia kidolgozása. Fő lépései:

A fejlesztendő területek számbavétele

A feladatok meghatározása

Időterv összeállítása: mit, mikor, mennyit?

Együtműködési lehetőségek feltérképezése

Segédanyagok, eszközök számbavétele

A habilitációs-rehabilitációs foglalkozások anyagának, tapasztalatainak feljegyzése folyamatosan folyik. Lényeges elem a rendszeres pedagógiai diagnosztizálás, amelyet írásban rögzít a gyógypedagógus. Ez alapján készül el a következő időszak terve. A pedagógiai célú habilitáció során alkalmazott eljárások lehetnek:

- szakmódszertani alapon felépülő terápiák (TSMT, AYRES, Sindelar...),
- teljesen egyedi, sérülésspecifikus terápiák egyéni fejlesztési tervek szerint,
- az egyéni szükségletekhez igazodóan speciális segédeszközök használata; a segédeszközök elfogadtatása, azok következetes használatára és megóvására nevelés;
- a kompenzációs lehetőségek körének bővítése a nem vagy kevésbé sérült funkciók differenciáltabb működésének tudatos fejlesztésével.¹⁴

A sikeres együttnevelés megvalósítása a habilitációs-rehabilitációs szemlélet érvényesülésében mutatkozik meg. Az iskolai habilitációs-rehabilitációs tevékenység a nevelés-oktatás teljes folyamatában jelen van, de a törvény lehetőséget biztosít külön

¹² 2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről, 6. melléklet; 27.§.(8)

¹³ **Adaptációs kézikönyv.** Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest, 2008

¹⁴ Schmechl Júlia: A habilitációs-rehabilitációs terápiák elvei, céljai és eljárásai – NSZFI e-tananyag
[/http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3_1284_022_110131.pdf](http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3_1284_022_110131.pdf) (2015.05.19.)

rehabilitációs foglalkozásokra egyéni vagy kiscsoportos formában. Az oktatás, a képzés a rehabilitációs folyamat meghatározó eleme, és ez fordítva is igaz: az oktatásnak része a rehabilitációs tevékenység.¹⁵

Utazó gyógypedagógus hálózat

Az SNI tanulók szakszerű habilitációs-rehabilitációs ellátásához szükséges szakemberek felkutatása gyakran komoly nehézséget jelent az intézményvezetők számára. A törvény lehetőséget ad egy nagyon széles spektrumú, színes szaktudást és tapasztalatot birtokoló szervezet igénybe vételére, ez az intézmény az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, ismertebb nevén: EGYMI.¹⁶ Az EGYMI-k szakembergárdája segítséget nyújthat az integrációt felvállaló intézmények körének helyi és térségi szinten. A szolgáltatás legcélravezetőbb formájának az utazó gyógypedagógusi hálózat működtetése. Mivel a speciális pedagógusokra vonatkozó igények egy helyre futnak be, az erőforrásokat könnyebben lehet a feladatokhoz kapcsolni, irányítani. Az utazó gyógypedagógusi hálózatban dolgozó szakemberek számára pedig az intézmény stabil szakmai háttérrel biztosít.

Természetesen az integráltan nem nevelhető gyermekek részére továbbra is lehetőség marad a speciális óvodai, általános iskolai és speciális szakiskolai rendszer megtartására, mely mellett szervezetileg, szakmailag megfér az intézmény bázisára szervezett EGYMI is. A gyógypedagógiai intézmények feladatrendszere markánsan átalakulóban van. A gyógypedagógiai nevelés és a szolgáltató hálózat differenciálódása, tevékenységi körének bővülése következtében felerősödött a gyógypedagógus segítő, szolgáltató szerepe, amely nemcsak a sajátos nevelési igényű gyermekekre, a befogadó pedagógusra, illetve más segítő szakemberre irányul, hanem a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülőre is.

Irodalom

1991. évi LXIV. Törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről
2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 4.§.
2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 18.§.
2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről, 6. melléklet; 27.§.(8)
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
1. melléklet a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelethez SZAKÉRTŐI VÉLEMÉNY IRÁNTI KÉRELEM, 4. melléklet a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelethez_Adatlap a fejlődési szint megítéléséhez az iskolai felkészítés elősegítésére
- Adaptációs kézikönyv. Gyakorlati útmutató integráló pedagógusoknak. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság. Budapest, 2008
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők, In: *Zöld könyv A magyar közoktatás megújításáért*, p.139
- Meijer V. D. W. (2001): *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, DK

¹⁵ Uo. 128.p.

¹⁶ Nkt. 20.§.

- Nagyné Réz Ilona–Mészáros Andrea (2012) *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft,
- N. Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 2. szám 105–120.
- OECD, CERI, 2005, Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators, OECD, Paris.
- Schmehl Júlia: *A habilitációs-rehabilitációs terápiák elvei, céljai és eljárásai – NSZFI e-tananyag*
[/http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3_1284_022_110131.pdf](http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3_1284_022_110131.pdf)
(2014.08.08.)
- Sujbert Mónika-Vajda Zsuzsanna (2006): *Együtt nevelés vagy külön nevelés? Dilemmák a másság ellátásában, Európában* Iskolakultúra 16. sz. 12.
- Torda Ágnes és Nagyné Réz Ilona (2013): *Alapprotokoll*, OKKER
<http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/index.html> - (2014.08.01.)
[/http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3_1284_022_110131.pdf](http://www.kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/3_1284_022_110131.pdf)
(2015.05.19.)

A KORAI FEJLESZTÉS HELYZETE KÖRMENDEN

Karbovszkyné Pesti Tünde

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

*A bátorság nem mindig oroszlánüvöltés.
A bátorság néha az a halk hang,
ami a nap végén azt suttogja:
„ Holnap újra megpróbálom.”
Mary Anne Radmacher*

1993 óta dolgozom sajátos nevelési igényű gyermekekkel. Tizenhárom évig tanítottam szegregált keretek között, ez azonban nem vette el a gyógypedagógia legfontosabb célját az önálló életre való nevelést. 2007-ben felkérést kaptam egy tapasztalt szakembergárdához való csatlakozásra. Munkámban a korai fejlesztés számos új kihívás elé állított. Természetesen nem először találkoztam a szülők útkeresésével, de először tapasztaltam meg a kóros fejlődésment miatt érzett kétségbeesést.

A „Hogyan tovább?”- kérdéssel találkozó családoknak való segítség első lépcsőfokát a pedagógiai szakszolgálatok korai fejlesztő szakfeladata adhatja meg. A 0-6 éves gyermekek fejlesztésének fontosságára és az egymástól sokszor elszigetelten működő különböző ágazatok együttműködésének hiányára hívja fel a figyelmet (Herczog, 2008). Ez megnehezíti a pontos információáramlást. A korai intervenció létjogosultsága mára megkérdőjelezhetetlen. (Kereki és Lannert, 2009) munkájukban felhívják a figyelmet a társadalom és a legelesettebbek kapcsolatára. Az egyén szempontjából a hátrányok megfelelő idejű kiküszöbölését, a társadalom oldaláról pedig a prevenció későbbi költségcsökkentő hatására hívja fel a figyelmet (Kereki, 2010). Azonban a környezeti, oktatáspolitikai változásokhoz való rugalmas alkalmazkodás nem könnyű feladat. A kistérségek, majd tankerületek létrejöttével, a törvényi háttér módosulásaival Körmend városában is elkezdődhetett az óvodás kor előtti fejlesztés intézményes megvalósítása. kutatásomban a majdnem egy évtizedes múlttal rendelkező körmenői korai fejlesztés helyzetét igyekszem feltárni. Ehhez szükségesnek tartom a korai fejlesztésben részt vevő családok véleményének, tapasztalatainak megismerését, valamint a térségben tevékenykedő egészségügyi szereplők és az intézményünk közötti kapcsolat feltérképezését.

Remélem, hogy gondolataim és a feltárt eredmények más hasonló intézménynek és a témában érintett családoknak is hasznos információkkal szolgálnak.

Elméleti összefoglalás

A pedagógiai szakszolgálatot, mint önálló intézményt az 1993. évi közoktatásról szóló törvény nevesíti először. Több szakember is ennek megfelelően definiál., A törvény „ A pedagógiai szakszolgálatok” cím alatt sorolja fel és szabályozza a szülő és a pedagógus nevelőmunkáját és a nevelési-oktatási intézmény feladatainak ellátását segítő pedagógiai szakszolgálatokat.” (Gordosné, 2004.166.o.) Nem hagyományos nevelési-oktatási feladatot lát el, hanem a köznevelési hálózat magas színvonalú, szakmailag összetett támogatása a célja. A szakszolgálatok változatos formában voltak jelen, közös jellemzőjük azonban az ingyenes igénybevehetőség.

A pedagógiai szakszolgálatok ésszerű jogi szabályozásának igénye több évre nyúlik vissza. „A nem kötelező feladatok teljesítését egyre kevesebb fenntartó önkormányzat vállalja, a pedagógiai szakszolgálati feladatok a megyékhez, mint köteles feladatellátókhoz való kerülése a lakóhelyi vagy lakóhely közeli ellátás csökkenését vonhatja maga után. Az ellátás ma sem teljes körű, sok kisgyermek nem jut fejlesztéshez, nem kerül a szakemberek látókörébe. A rehabilitációs foglalkozások száma kevés. A logopédiai ellátás részleges, nincs országos regisztrációja.”(Virágné,2004.3. o.) Virágné a megoldást a kistérségi együttműködésben, mint pedagógiai szakszolgálati társulásokban látta. A pedagógiai szakszolgálatokban jelentős szervezeti átalakulás zajlik napjainkban, melynek egyik legfontosabb okaként az ellátás területi egyenlenségét, illetve az ellátás és a feladatok átfedését tartják a téma kutatói. (Kereki és Lannert, 2009); (Torda és Nagyné, 2013)] Ezeket a módosításokat törvények szabályozzák.

Legnagyobb változást a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről eredményezte. A változtatás tíz tevékenységet sorol fel, ezek országos megvalósítását a 15/2013.(II.26.) EMMI rendelet határozza meg. (Torda és Nagyné, 2013) A 2013-as tanévtől egy pedagógiai szakszolgálati intézményben valósulnak meg az eddig különböző fenntartásban és működtetési formában tevékenykedő, nevelési tanácsadók, logopédiai intézetek szakértői bizottságok és más szakszolgálati feladatot ellátó intézmények. Az új rendszerben tankerületenként alakítanak ki tagintézményeket. Így várhatóan országsszerte azonos minőségben hozzáférhető lesz mind a tízféle szakszolgálati ellátás. (Kereki, 2010)

A szakszolgálat feladatait tehát a fenn említett 2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről 18.§(2) szabja meg. Ezek a következők: gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás; fejlesztő nevelés; szakértői bizottsági tevékenység; nevelési tanácsadás; logopédiai ellátás; továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás; konduktív pedagógiai ellátás; gyógytestnevelés; iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás; kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása.

Korai fejlesztés

„A korai fejlesztés önálló szakmává válása Magyarországon az 1990-es évek elejére tehető, ami a gyógypedagógián belül egy önálló tudományággá kezd válni.” (Czeizel,2009.157.o.) A korai fejlesztés összetett feladatot lát el. Írásomban igyekszem áttekinthető képet adni erről a speciális területről.

A szakszolgálati feladatok közül a korai fejlesztésben zajlottak a legjelentősebb változások az utóbbi évtizedben. A terminológiai változásokhoz a szakmai, szülői igényeken túl az Európai Unióhoz való csatlakozás is hozzájárult. Az Unió dokumentumok magyarra fordítása megkívánja a közös fogalomhasználatot. (Asboth, 2010) Napjainkban a korai fejlesztés- korai intervenció, hasonló és gyakran használt fogalmak. Jelentésük azonban nem

szinonim. A korai fejlesztés egy speciális részként jelenik meg a korai intervencióban. Az utóbbit tehát gyűjtőfogalomként szerepeltetik a téma kutatói. (Kereki és Lannert, 2009) A fogalomhasználat kontextus függő. A gyógypedagógusok többnyire a korai fejlesztést, míg az egészségügy inkább a korai intervenciót használja. Hajtó és Tóth (2003) szerint a korai fejlesztés kísérlet a sérült fejlődésmenet optimálissá tételére az időben megkezdett beavatkozással. Rosta (2006) az óvodás kor előtti fejlesztő tevékenységekre utal, de szerinte a képességeket nem fejleszteni kell, hanem a megfelelő feltételek megteremtésével kibontakoztatni, funkcióéretté tenni. Czeizel (2011) a fogalom tisztázására hívja fel a figyelmet, miszerint a törvény egyértelműen meghatározza, kikre irányulhat a korai fejlesztés. E szerint az organikus vagy egyéb okokból fejlődésmenetükben akadályozott gyermekeknek szól. Ebbe a rendszerbe nem tartoznak az egyébként egészségeseknek szóló „okosító” fejlesztések. Tóth (2012) szerint a korai fejlesztés az eltérő fejlődésmenetű kisgyermekek előre tervezett gyógypedagógiai és más terápiát ötvöző programja, melyben a család igényeit is figyelembe kell venni.

A korai intervenció értelmezésére a nyugat-európai országokban már a hatvanas évektől törekedtek. Bevezették a „korai terápia” elnevezést. Felismerték, hogy nem csupán a kisgyermekek terápiás megsegítése a cél, hanem azt is, hogy a család és annak környezetével való szoros együttműködés és felvilágosító munka nélkül nincs megfelelő hatékonyság. (Rosta, 2006; Kereki, 2010). Az Ügynökség „Korai fejlesztés: az európai helyzet elemzése” című projektjéből kiderül, hogy a 0-tól iskoláskorig tartó kort egységesen szemlélik. A gyermekeknek és szüleiknek biztosított különféle szolgáltatások és juttatások összességét értelmezik korai intervencióként.

A témával foglalkozó hazai szakemberek egyetértenek a korai intervenció fogalmának bevezetésével, illetve gyakorlati használatával. Hangsúlyozzák, hogy nem a korai terápiával egyenlő tevékenység, bár a különböző terápiák szerves részét képezik a tevékenységnek. (Rosta, 2006). A korai fejlesztés fogalma a 15/ 2013. (II.26.) EMMI rendelet alapján: 4. § (1) Az Nkt. 18. § (2) bekezdés a) pontja szerinti „gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás (a továbbiakban: korai fejlesztés és gondozás) feladata a komplex koragyermekkorai intervenció és prevenció: az ellátásra való jogosultság megállapításának időpontjától kezdődően a gyermek fejlődésének elősegítése, a család kompetenciáinak erősítése, a gyermek és a család társadalmi inklúziójának támogatása”. A rendeletben tehát együtt szerepel a korai fejlesztés és a korai intervenció fogalmának használata.

A kora gyermekkorai intervenció Czeizel (2011) publikációjában, a 0-5 (6) éves korú eltérő fejlődésű gyermekek tervszerűen felépített programja, amely magába foglalja a család segítését, szűrést, komplex diagnosztikai vizsgálatot, gyógypedagógiai fejlesztést, tanácsadást, különböző terápiás szolgáltatásokat figyelembe véve a gyermek állapotát és a család körülményeit, valamint egyedi igényeiket. Tóth (2012) szerint a korai intervenció a sérült gyermekek és családjaiknak nyújtott, komplex segítségnyújtás érdekében szerveződött, több szakterületet érintő szolgáltatások összessége.

A korai fejlesztés rendszerének áttekintése

A gyermekük sérülésével szembesülő szülők sokszor tanácsstalanok, hová forduljanak megfelelő ellátásáért. Az egészségügyi szakemberek nem minden esetben motiváltak a pontos információ továbbítására. Gyakran az érintett családok egymást informálva jutnak el a speciális intézménybe. Kereki, (2010) Hargitai és Demcsik, (2009) felosztása alapján a legkorábbi jelzést az egészségügyből kaphatják a családok. (PIC, NIC, szakorvos, gyermekorvos, védőnő) Majd a szakértői bizottságok kijelölik a megfelelő pedagógiai szakszolgálatot. A második lehetséges út a szülő közvetlen jelzése a szakértői bizottság vagy

a pedagógiai szakszolgálat felé. A harmadik lehetőség a gyermekvédelem (bölcsőde, gyermekjóléti intézmények) jelzése után a szakszolgálati rendszerbe való bekerülés.

A korai intervencióhoz többféle intézmény és szereplő kapcsolódik. Minden olyan intézményt és azok képviselőit, melyek kapcsolatba kerülnek a 0-6 éves korú, bármely okból sérült vagy fejlődésmenetében veszélyeztetett gyermekkel és családjával a rendszer részét képezik. *Kereki (2010; 2013)* és *Torda, (2013)* szerint a résztvevők szerepe az ellátás folyamatában változhat szabályozott keretek mentén, egyesek bevonása tartós, másoké megszűnhet.

A koragyermekkori intervenció első állomását az egészségügyi intézmények adják. A korai felismerést és kezelést a perinatális intenzív centrumok és a neonatális intenzív centrumok végzik. Magyarországon 21 PIC/NIC működik. Az egészségügy rehabilitációs, illetve habilitációs szakellátást nyújt hat éves korig, melyet az OEP támogat. (*Kereki, 2009*) Az 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről határozza meg az életkorhoz kötött orvosi vizsgálatokat, szűréseket. *Odor (2007)* felsorolja a védőnők által kötelezően végzett szűrővizsgálatok idejét, tartalmát. Ezek között szerepel csecsemőkortól hat éves korig a pszichomotoros és mentális fejlődés nyomon követése.

Az alábbi intézményes szereplők vesznek részt a korai fejlesztésben (*Kereki és Lannert, 2009*). Az óvodai nevelésre való felkészítést célozzák meg a speciális módszereket alkalmazó, eltérő fejlődésű gyermekeket fogadó bölcsődék, szakképzett segítőkkel (gyógypedagógus, konduktor, gyógytornász). A fogyatékosok ápoló- gondozó otthonai a tartós bentlakásra vagy nappali gondozásra szakosodott intézmények. Súlyos, halmozottan sérült személyek ápolása, közoktatási feladatok ellátása történik ezekben az otthonokban. A Szakértői bizottságok feladatáról korábban már volt szó. Kapcsolata a korai fejlesztéssel kikerülhetetlen, hiszen a komplex diagnosztizáló eljárás után a bizottságok irányítják a szülőket a területileg illetékes ellátókhoz.

2013. szeptember elsejével megalakultak a megyei pedagógiai szakszolgálatok. Az EGYMI-k feladatköréből kikerült a logopédiai ellátás, a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás. A korai fejlesztést nyújtó intézmények alapja a megyei pedagógiai szakszolgálatok lettek. Ezen kívül a megyékhez tartozó tagintézmények, melyek sokszor a különböző szakszolgálatok egybeolvadásával jöttek létre, látják el a korai intervenciót. (*Torda, 2013*) Az ellátó intézmények közé tartoznak a korai fejlesztő központok és civil szervezetek is. A gyermekek több szempontú vizsgálata, és sokszínű terápiás ellátása zajlik a szülők bevonásával, alapítványi fenntartással ezeken a helyeken. (*Kereki és Lannert, 2009*) Korai fejlesztést végző szakember szakképzettségét pedagógus munkakörben a 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelethez tartozó 6. melléklet fogalmazza meg. Eszerint a szakfeladatot gyógypedagógus, pszichológus vagy konduktor láthatja el.

A fejlesztés alapját, a gyermeket ellátó szakembernek a szakértői bizottság véleménye alapján kidolgozott egyéni fejlesztési terve adja. Az eltérő fejlődésű gyermekek tervszerűen felépített programja tartalmazza a komplex diagnosztikai vizsgálatot a gyógypedagógiai oktatás, fejlesztés és különböző terápiás lehetőségek elképzelését. A fejlesztés célja: kialakítani a kisgyermek optimális fejlődését, segítséget és támogatást nyújtani a családnak. (*Szanati, 2011*) A nemzeti köznevelési törvény értelmében a fejlesztést a szakértői vélemény kiadásának időpontjától lehet megkezdeni. A 0-3 éves gyermekek heti egy-négy óra, a 3-5 évesek, heti 2-5 óra egyéni fejlesztésre jogosultak. A szakértői bizottságok túlterheltsége miatt gyakran elhúzódik a szakvélemények kiadása. A korai fejlesztés lényege azonban a minél előbbi terápiás megsegítés. Ezért fontos az együttműködés a szűrő és ellátó intézmény között. (*Kereki és Lannert, 2009*)

A korai fejlesztésben alkalmazott terápiák sokszínűsége gyakran zavarba ejtő lehet a családok számára. Útkeresésük alkalmával a módszerek sokaságát szeretnék kipróbálni, bízva abban, hogy gyermekük „meggyógyul” valamelyiktől. A felelősség a pontos diagnózis

kézhezvételétől a szakemberek kezében van. (Hajtó, Tóth, 2003) Tanulmányomban a szenzomotoros fejlesztést ragadtam ki, hiszen e terület fejlesztése a csecsemőkor szempontjából kritikus időszak. Az első terápia, amit újszülött kortól a fejkontroll kialakulásáig alkalmazhatnak a képzett gyógytornászok a neurohabilitációs tréning. Szigorú vizsgálati protokoll előzi meg a szülő betanítását. A híres Katona-módszer a csecsemő agyának mozgás szabályozását aktiválja. Berényi (2013), felhívja a figyelmet a szakmai illetékesség betartására. A neuroterápia folytatásaként ajánlja a korai intervenciót és nem helyette.

Korai konduktív neveléssel megelőzhetők a kóros tartások, kontrakúrák vagy a tanulási nehézség. A Pető-módszert a központi idegrendszer sérülései esetén, szakképzett konduktor végezheti. (Kulcsár és Domján, 2011) A korai időszakban a gyógypedagógiai fejlesztés is a mozgáson keresztül történik. A jól megtervezett cselekvés sor állandó szenzoros visszajelzést követel, ezáltal fejlesztve az intellektuális funkciókat. „...ezért nevezzük „hídnak” a szenzoros és intellektuális funkciók között.” (Huba, 2010. 49. o.) Vas (2002) szerint az idegrendszer alulszervezettségét a tervezett mozgássor beérleli, így az anyanyelvi és kognitív funkciók is jobbra válnak. A felsoroltakon kívül egyéb kiegészítő terápia is megjelenhet a kínálatban pl.: Dévény-féle manuál technika, hidroterápia, Bobath- módszer, Tervezett Szenzomotoros Tréning.

Az első életévek jelentősége

A korai fejlesztés nevéből adódódik, hogy ez a legkorábban nyújtható szakszolgálati forma, ami egyben különleges gondozáshoz való jogot is jelent. Miért szükséges, hogy a társadalom kellő körültekintéssel gondoskodjék az érintettek első élet éveiről? „Az első évek örökké tartanak!” Herczog (2008. 33. o.) véleménye szerint ez a mondaszólás kellőképpen rávilágít a gyermekkorban kapott minőségi gondozás és nevelés fontosságára, aminek hiányát a későbbiekben csak fokozott küzdelmek árán lehet részlegesen pótolni. „Nincs még egy olyan életszakasz, melynek során ilyen gyors ütemű változások történnek. Az idegrendszer szerveződésével először az általános (humán), majd a családirag örökölt egyéni képességek bontakoznak ki Mindkét irányú veszélyeztetettség – mind a biológiai, mind a környezeti – lassítja és torzítja a fejlődés harmóniáját. Csecsemő- és kisgyermekkorban a sérülés arányától függően ez a káros folyamat még jelentős mértékben kiegyensúlyozható, visszafordítható.” (Rosta, 2006, 7. o.) Czeizel (2009) a gyermeklélektani kutatások által feltárt magyarázattal érvel, miszerint az ember fejlődése az élet első éveiben a legszembetűnőbb ütemű. Ha ezt az időszakot nem használják ki megfelelően a nem normál ütemben fejlődő gyermekeknél, akkor a gyermek bizonyos képességeket soha sem, vagy csak nehezen fog megszerezni. Várkonyi (2005) szerint az intelligencia quociens kilenc éves korig nem állandó. Meghatározó az első életévekben szerzett mozgásos, érzékszervi tapasztalat. A fent felsorolt érvek neurofiziológiai hátterét az agy fejlődése adja meg. Az agy tömege születéskor kb. 350 g, tíz éves korra ez a tömeg csaknem megnégyszereződik. Az újszülött idegrendszerében még sokáig zajlanak az ideghálózatok összekapcsolódási folyamatai. A csecsemő számos tevékenysége befolyásolja az agy plaszticitását. A kóros irányú változások korai beavatkozással megszüntethetők, a létrejött funkciózavarok újjászervezhetők. (Berényi és Katona, 2012)

Kereki (2013) az intézményrendszer együttműködésének fontosságára céloz. „A gyermeki fejlődés üteme az első években a leggyorsabb, a mozgásos, kognitív, nyelvi funkciók kiépülése, a szociális, önszabályozó képesség kialakulása, az érzelmi biztonság, fizikai egészség megalapozása ebben az időszakban zajlik, és jelentősen befolyásolja a későbbi életlehetőségeket. Nem mindegy, hogy a gyermeket és családot körülvevő ellátó rendszerben felismerik-e, illetve mikor ismerik fel és azonosítják a problémákat, segítik-e a

szülőt a felismerésben, eljutnak-e a szükséges információk az érintettekhez, biztosítja-e a rendszer a szolgáltatásokhoz való hozzáférést, az időben való ellátásba kerülést, garantálja-e a megfelelő színvonalú ellátást.”(Kereki, 2013.23.o.) Csiky (2006) véleménye is az ellátórendszer együttműködését hangsúlyozza. Szerinte a kóros alapról induló fejlődés a személyiség minden részében diszharmóniát eredményez. A másodlagos torzulások megelőzéséhez gyors és pontos diagnózisra és több szakember összehangolt munkájára van szükség.

A korai fejlesztés célcsoportjai

Vannak olyan állapotok, melyek már a születés pillanatában, sőt méhen belül diagnosztizálhatók. A genetikai ártalmak közül a Down-szindróma a leggyakoribb. A legkorábban felismerhető betegségek, szülési sérülések, végtag deformitások, egyéb fejlődési rendellenességek pl. ajakhasadék egyértelműen kijelölik a gyermekkel kapcsolatos további azonnali egészségügyi és más teendőket. A sérülés azonban nem mindig azonnal felismerhető. Ide sorolhatók a látás, hallás, mozgás, vagy beszéd rendellenességei. Megjelennek a pszichikus funkciók eltérései, mint az értelem sérülése, autizmus, mutizmus, kóros aktivitás zavarok. Súlyosabb esetekben ezek halmozottan jelennek meg. (Bicsákné, 2003) A célcsoporthoz tartoznak a fejlődés szempontjából veszélyeztetett gyermekek pl. koraszülöttek, ikrek, szociálisan veszélyeztetettek. Természetesen az őket nevelő családok kísérése is a korai intervenció feladata. Kereki (2010) a szakértői bizottságok által megállapított igényjogosultságról ír, mely kijelöli, hogy különleges gondozás keretében milyen korai fejlesztésben kell részesíteni a gyermeket. Felsorolja a jogosultak körét: akik, jelentős elmaradást mutatnak a mozgás; az értelem; a kommunikáció, a beszédfejlődés; a szociális fejlődés; vagy a különböző percepció területén.

A koraszülöttek ellátásának fontossága

Magyarországon a koraszülések száma évről évre stagnál, a KSH adatai szerint nyolc- kilenc százalék körüli. Okai sokszínűek, ezek felsorolására tanulmányomban nem térek ki. Azonban a korai fejlesztésben ellátott gyermekek között egyre nagyobb számban jelennek meg a koraszülött gyermekek. A koraszülöttség rizikótényező, önmagában nem minősül hátránynak.(Ferenczi, 2009) Nyikos (2005) szerint a koraszülöttség időfaktor kérdése, ez alapján a harminchetedik terhességi hét előtt világra jött újszülötteket nevezhetjük koraszülöttnak. Súlyuk általában nem éri el a 2500g-ot, az időre született, de kis súlyú újszülöttre az intrauterin sorvadás fogalmat alkalmazzák. A koraszülötteknél a méhen belüli élet erőszakosan megszakad, ezért kényszerülnek éretlenül, sérülékenyen alkalmazkodni a külvilághoz. Szanati (2011) írja munkájában, hogy a koraszülöttek fejlődési kilátásait meghatározzák a megszületés körülményein túl az első napok, hetek történései. Ugyancsak kitér az anya- gyermek kapcsolat veszélyeztetettségére, és a nyomonkövetés fontosságára. „Legkönnyebb egy spektrum mentén elhelyezni ezeket a csecsemőket és kisgyermeket: a spektrum egyik végpontját a fejlődésmenetükben jelentősen akadályozott, súlyosan-halmozottan sérült volt koraszülött gyermekek állnak, a középsőzónát a megkésett pszichomotoros fejlődésű gyermekek alkotják, és a spektrum legjobb életkilátásokkal rendelkező gyermekcsoportjába az ép értelmi képességekkel rendelkező, de a rész-képesség zavarok szempontjából veszélyeztetett koraszülött gyermekek tartoznak” (Czeizel, 2014.21. o.) Számos képességterületen mutatnak elmaradást időre született társaiknál. Mozgáséretlenségük oka az izomtónus eloszlási zavarból fakad, illetve a koordináció,

egyensúly, ritmus, gyorsaság sem megfelelő ütemben fejlődik az idegrendszer éretlensége miatt. Fennállnak a bioritmus zavarai, étkezési, alvási problémák (Csiky, 2006). (Szanati, 2011) A súlyos beszédhibás gyermekek között sok a koraszülött, vagy kis súlyú újszülött. Bár a koraszülöttek nem tekinthetők homogén csoportnak, veszélyeztetettségük nyilvánvaló. Mindezek figyelembevételével, fennáll a korai fejlesztés létjogosultsága a koraszülöttek és családjaik körében. „A családot el kellene kísérni a gyermek iskoláskoráig, mert az iskolai nehézségek – csökkent terhelhetőség, rövidebb időtartamú koncentrációs készség stb. – az első iskolai években a kis súlyú koraszülöttek mintegy felénél előfordulnak.” (Edith, 2001.27. o.)

A szülőkkel kapcsolatos dilemmák a korai fejlesztés során

A korai fejlesztésben való részvétel jogi lehetőség, de nem kötelezettség a családok számára. Az orvosi terápiák mellett, a pedagógiai szakszolgálatok által kínált fejlesztő lehetőségek állnak a sérült gyermeket nevelő szülők rendelkezésére. A szülő tulajdonképpen a célcsoport részét képezi a terápiás hármásban (gyermek, szülő, gyógypedagógus). Kertész (2001) szerint, a szülői jelenlét a fejlesztés során nem zavaró, a munkát figyelő személynek kell tekinteni, hanem segítő partnernek. Szintén ő foglalja össze a pszichoanalízis irodalmából a fogyatékos gyermek rejtett szülői elutasításának típusait, melyekkel szemben a fejlesztést végzőknek kellő empátiával kell rendelkezni. Ezek a következők: a gyermek fogyatékoságának eltagadása; a felelősség másra hárítása; a gyermek felruházása nem létező képességekkel; önbüntető életstílus. Munkánk során találkozunk a sérült anya-gyermek kapcsolat, fejlesztést hátráltató hatásaival. Az alábbi idézet jól tükrözi a szakember által végzett szülői kísérés nehézségeit. A korai fejlesztésben dolgozónak nem szabad félnie a szülőtől, nem szabad őt elválasztani a gyerektől. A legnehezebb feladat a szülővel való kommunikálás: a nehézségek megfogalmazása és általában a „rossz hírek” közlése. Ha a szülők még nincsenek befogadóképz állapotban, reménytelen partnerkapcsolatra gondolni. A partnert” meg kell csinálni”, ez sok munka és nem nagyon látványos feladat.”(Stummer, 2009.78.o.) A szakember munkájának hatékonysága függ a szülővel való megfelelő kommunikációtól. „Közvetíteni mit miért tesz, magyarázni a gyermek viselkedését, tevékenységét.” „A család éppúgy segítheti a speciális szakembert információkkal, mint ahogyan az segíti mindennapi életük megszervezésében.” (Hajtó és Tóth, 2003.24. o.) Egy Romániában készült vizsgálat konklúziójaként fogalmazza meg (Demeter, 2003), hogy a csökkent szorongású szülők közreműködése a terápiában hatékonyabb, ezért érdemes lenne pszichológus vezette stressz oldó terápia bevezetése számukra. Eigner (2013) szintén a szülői elfogadás nehézségeiről ír dolgozatában a sérülékeny vagy veszélyeztetett gyermeket nevelők körében. Stummer(2009) pedig a szakemberek kompetenciájának növelését hangsúlyozza családterápiás és alaposabb pszichológiai módszertani ismeretek bővítésével. Némethné (2007.44.o.) fogalmazza meg munkájában, hogy „a pedagógus erőfeszítéseivel elengedhetetlen a maximális szülői támogatás.” Az eredményes szülő- szakember kapcsolat tehát nélkülözhetetlen feltétele a sikeres fejlesztésnek.

A körmendi korai fejlesztés bemutatása

Intézményünket Körmend Város Önkormányzata és a Körmendi Mikrotérségi Köznevelési Intézményfenntartó Társulás hozta létre szülői kezdeményezésre 2006-ban.(Alapító Okirat, Körmend, 2006) Fenntartója 2007. 09. 01-től a Körmendi Mikrotérségi Köznevelési Intézményfenntartó Társulás. A szakszolgálat 2013 szeptemberéig intézmény egységként a helyi Batth yánné Coreth Mária Óvodához tartozott. 2013-tól a Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Körmendi Tagintézményeként működik. A gyógypedagógiai tanácsadás, korai

fejlesztés, oktatás és gondozás, mint szakfeladat ambuláns keretek között zajlik. Jelentkezni írásban, személyesen vagy telefonon lehet. A személyes találkozás után a megfelelő szakértői és rehabilitációs bizottság vizsgálatára küldjük a gyermeket, ahol meghatározzák a főbb fejlesztési irányokat. A szakértői véleménnyel rendelkező gyermekek a szülők igényeit is figyelembe véve kerülnek a heti foglalkozások rendjébe, majd egyéni fejlesztési terv alapján folyik fejlesztésük. Az ambulancián egyéni, esetenként kiscsoportos formában látjuk el a 0-6 éves gyermekeket. A területen dolgozó szakemberek konduktor, gyógypedagógus, nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus szakképesítéssel rendelkeznek. (*Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Körmenti Tagintézménye, SZMSZ,2013*)

A korai fejlesztésben külön hangsúlyt fektetünk a manipulációs és játéktevékenységre, a testvázlat kialakítására, a gyermek ismereteinek bővítésére, valamint a vezető diszfunkció kóros kifejlődését megelőző feladatok beállítására. Célunk mindezek mellett a családi nevelés segítése, a gyermek óvodai, illetve iskolai életre való felkészítése.

A korai fejlesztés helyzetének kutatása

A vizsgálat célkitűzése

A gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozásban felvállalt funkciók meghatározóak a konkrét segítséget igénylők és az egész társadalom szempontjából. A Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Körmenti Tagintézményében működő korai fejlesztés területi illetékessége a Körmenti Tankerületre terjed ki. Több mint negyven település lakói számára adott a lehetőség, hogy igénybe vegyék az ellátást. Vajon betölti-e a szerepét egy nem megyeszékhelyen lévő intézmény ezen a speciális területen? A szakszolgálati munkatársaknak komoly kihívást jelent az elsődleges jelzőrendszerrel (gyermekorvosok, védőnők) való kapcsolattartás és felvilágosító munka annak érdekében, hogy az érintett családokat a legkorábbi időtől az intézményünkbe irányítsák. Ezért fontos megvizsgálnom, hogy a megalakulásunktól eltelt évek elegendőek voltak-e arra, hogy kellő információhoz jussanak a térség egészségügyi szereplői. tanulmányomban igyekszem feltárni a terület gyermekorvosainak, védőnőinek általános tájékozottságát, attitűdjét a korai intervencióval kapcsolatban. Bemutatom az ellátottak létszámának alakulását 2006-tól napjainkig. Természetesen a legnagyobb várakozással a szülők elégedettségének felmérése során kapott eredmények töltenek el. Hogyan válik ismertté és elismertté a gyermekük másságával éppen szembesülő szülők számára? Miben kapnak segítséget tőlünk, megtalálják-e általunk az első „utat” gyermekük boldogulásához? Megvizsgálom, hogy a családot és a gyermeket körülvevő ellátórendszerben időben azonosították-e a problémákat, van-e igény arra, hogy a körmenti korai fejlesztés keretében végzett munka nagyobb nyilvánosságot kapjon.

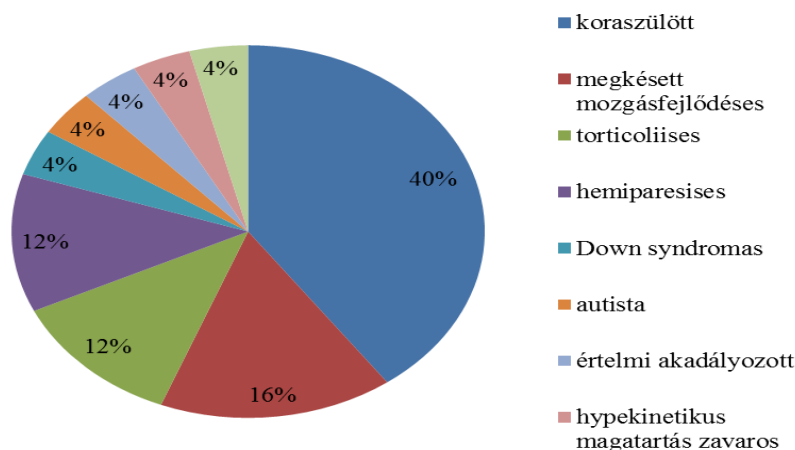
A vizsgálat hipotézisei

1. A térségben működő, elsődleges jelzőrendszer szereplői (gyermekorvosok, védőnők) általános ismeretei megfelelőek a korai fejlesztéssel kapcsolatban.
2. Az elsődleges jelzőrendszer szereplői hatékonyan támogatják a korai intervenció rendszerét a tankerületben.
3. A Körmenten megvalósuló korai fejlesztést ismerik a tankerületben, ehhez intézményünk megfelelő információáramlást biztosít a résztvevők számára.

4. A körmendi gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás hatékonyan kielégíti a szülők igényeit.

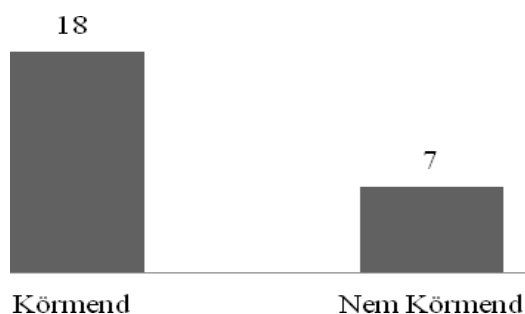
Vizsgálati minta bemutatása

A körmendi gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás ellátási körzetébe negyvenhat település tartozik. Ezek között található igen kevés lélekszámú falu is. A települések védőnői ellátása tizenegy körzetre oszlik, melyekben nyolc fővel végzik szakmai munkájukat. A gyermekeket ellátó orvosok között vannak vegyes praxisú háziorvosok és házi gyermekorvosok. A kérdőívek kiadása előtt személyesen kerestem fel a járási vezető védőnőt, hogy segítsen a körzeti védőnők megkeresésében. A felméréseket a megegyezés alapján e-mailben küldte szét kolléganőinek. A járási vezető védőnő elmondta, hogy a térség védőnői teljes létszámmal vettek részt a TÁMOP 6.1.4. Koragyermekkori (0-7 év) kiemelt projekt című képzésén, 2014-ben. A program célja az egészségügyi alapellátás szakembereinek olyan módszertani ismeretek nyújtása, mellyel egységes szűrőeljárásokat alkalmazva, mérhető módon tudnák a fenn említett gyermekek fejlettségét megállapítani. Ezen a programon ismereteket szereztek a korai intervenció egészségügyön kívüli szereplőiről is. Az elküldött nyolc kérdőívből öt érkezett vissza. A házi gyermekorvosoknak, valamint a gyermeket is ellátó háziorvosoknak egyéni megkeresés alkalmával adtam át a kérdőíveket. Az öt orvos szívesen adott válaszokat, így az egészségügyi partnereknek szánt kérdőívek 76%-át kaptam vissza kitöltve. A szülőknek szóló kérdőíveket a 2014/2015-ös tanévben ellátott gyermekek szüleinek osztottam ki. Az idei tanévben harmincegy család korai intervencióját végezzük. Közülük hat gyermek fejlesztése decemberben lezárult. Ők tünetmentessé váltak. A huszonöt ellátott gyermek diagnózis szerinti megoszlása (1. ábra): tízen koraszülöttek, megkésett mozgásfejlődésű négy fő, hemiparesises három fő, torticollis három fő, down syndroma egy fő, autista egy fő, értelmi akadályozott egy fő, hyperkinetikus magatartás zavar egy fő, halmozottan sérült egy fő.



1. ábra: 2014/2015-ös tanévben ellátottak diagnózis szerinti megoszlása

Közülük nyolc gyermek fejlesztése nem az idei tanévben kezdődött el és állapotuk jellege miatt korai megsegítésük hat éves korukig tarthat. A 25 családból tizennyolcan élnek Kőrmenden, heten a környező településekről érkeznek (2. ábra).



2. ábra: A családok lakóhely szerinti megoszlása

A családokat ambuláns formában, meghatározott heti óraszámban fogadjuk. A szülőket a terápiára érkezés sorrendjében, személyesen tájékoztattam a vizsgálat céljáról. A huszonöt kiadott kérdőívből húszat kaptam vissza kitöltve az arra kijelölt gyűjtődobozba.

A vizsgálat módszerei

A kutatás vizsgálati részének elkészítéséhez feltáró módszerként kérdőívet használtam. A kérdőív zárt, félig zárt és értékelési skálát egyaránt tartalmazott. A kérdőívek feleletválasztó kérdései alternatív választási lehetőséget és többszörös választást is felsorakoztattak. Néhány esetben feleletalkotó válaszadásra kértem a kitöltőket. A felvetett hipotézisek minél egyértelműbb megválaszolását ez a felépítés szolgálta. A kérdőívek feldolgozását a kódolás segítette, így a kapott válaszok egyértelműen azonosíthatók. Az adatrögzítés után, azok kérdésenkénti értékelését és kutatási jelentésük megfogalmazását végeztem el. A vizsgálataimhoz két kérdőívet szerkesztettem (1.-2. sz. melléklet). Az egészségügyi partnereknek szóló tizenöt kérdéssel a korai fejlesztéssel kapcsolatos általános ismereteket és az intézményünkkel való kapcsolattartást, tájékozottságot igyekeztem feltárni. A szülőket kilenc kérdéssel szolgáltattam meg. Itt a térség elsődleges jelzőrendszerének hatékonyságáról, az intézményünkkel való szülői elégedettségéről és a megfelelő információáramlásról próbáltam hiteles képet kapni (1. táblázat). A Körmendi Pedagógiai Szakszolgálat megalakulása óta eltelt évek során ellátott gyermekek adatainak feltárására dokumentumelemzést választottam. Ehhez a Forgalmi naplók adataiból és az Egyéni fejlesztési naplóból gyűjtöttem adatokat.

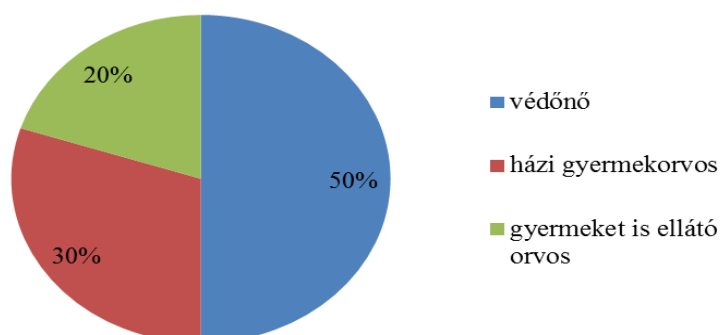
1. táblázat: A hipotéziseket bizonyító kérdések csoportosítása

Hipotézis	Egészségügyi partnerek kérdőívén szereplő sorszámok	Szülői kérdőívén szereplő sorszámok
1. A térségben működő, elsődleges jelzőrendszer szereplői (gyermekorvosok, védőnők) általános ismeretei megfelelőek a korai fejlesztéssel kapcsolatban.	2;3;4;5;6;7;8.	-
2. Az elsődleges jelzőrendszer szereplői hatékonyan támogatják a korai intervenció rendszerét a tankerületben	-	2;3;4.

3. A Körmenten megvalósuló korai fejlesztést ismerik a tankerületben, ehhez intézményünk megfelelő információáramlást biztosít a résztvevők számára.	9;10;11;12;13;14;15.	5;6;7;8.
4. A körmendi gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás hatékonyan kielégíti a szülők igényeit.	-	9.

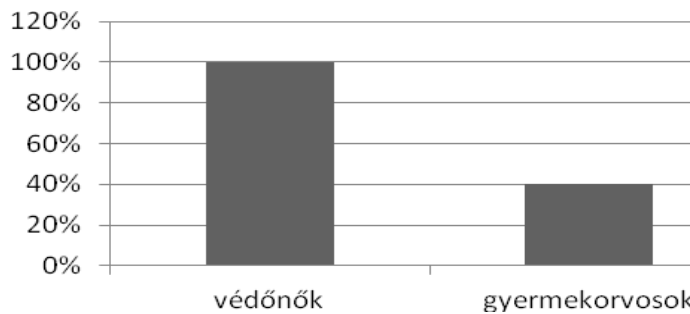
A vizsgálat eredményeinek bemutatása

A körmendi tankerületben tevékenykedő egészségügyi partnerek és a 2014/2015-ös tanévben ellátott gyermekek szülői kérdőíveinek elemzése során feltárt eredmények. A vizsgálat során feltételeztem, hogy a térségben működő, elsődleges jelzőrendszer szereplői (gyermekorvosok, védőnők) általános ismeretei megfelelőek a korai fejlesztéssel kapcsolatban. A hipotézist hét kérdéssel igyekeztem feltárni. A koragyermekkori intervencióban nélkülözhetetlen az egészségügyi alapellátásban különböző szakterületet ellátók munkája. A feldolgozott kérdőívek alapján a tankerületben öt védőnő, és öt háziorvos válaszolt a feltett kérdésekre (3. ábra).



3. ábra: Az egészségügyi alapellátás szereplőinek megoszlása

Az intervenciót segítő munkánkhoz fontos, hogy az elsődleges jelzőrendszer szereplői kompetensek legyenek a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás témában. A hagyományos orvosi szemlélet, mely terápiát ír elő egy-egy kórformára, csak megfelelő tudás birtokában nyithat egy, a köznevelés rendszerében működő speciális ellátás felé.

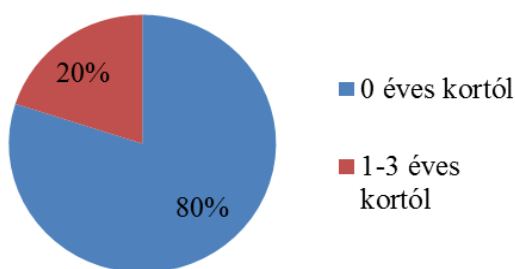


4. ábra: Az egészségügyi szakemberek továbbképzéseinek megoszlása a korai fejlesztés témakörében

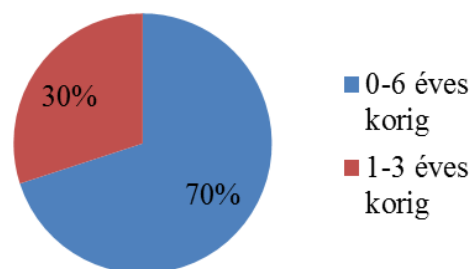
Felmértem, hogy a térség egészségügyi szakembereinek képzései között szerepelt-e a korai intervenciót is felölelő ismeretanyag. A kérdőíveket visszaküldő védőnők valamennyien részt vettek a TÁMOP 6.1.4. programon, mely során módszertani ismereteik bővültek a témával kapcsolatban. A gyermekorvosok negyven százalékának szerepelt a szakmai továbbképzései között a korai fejlesztés területének megismerése (4. ábra).

A következő kérdéssel azt mértem, hogy az egészségügyi szakemberek tisztában vannak-e azzal, hogy mely életkorban kezdhető a korai fejlesztés. A kérdéses gyermekpopulációt először az egészségügyi rendszerben diagnosztizálják, és ha kell, rehabilitációs vagy habilitációs szakellátást nyújtanak. Első tehát a terápia, majd a gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai és egyéb fejlesztés. A Körmend térségében dolgozó egészségügyi szakemberek 80%-a tisztában van azzal, hogy 0 éves kortól módjában áll a családoknak a korai fejlesztés lehetőségével élni, míg 20%-uk az 1-3 éves kort jelölte meg, amely számunkra jelentős időkiesést jelent a terápiák hatékonyságának szempontjából (5. ábra).

Arra a kérdésre, hogy meddig vehet részt a gyermek korai fejlesztésben, 70%-ban válaszoltak helyesen a megkérdezettek 30%-uk az 1-3 éves kort jelölte meg (6. ábra). Az időben megkezdett fejlesztéssel valóban tünetmentessé válhat egy-három éves korra némely célcsoport, pl. megkésett mozgásfejlődés, koraszülöttség. A súlyosabb kórformáknál hat éves korig biztosított a korai fejlesztés pl. diagnosztizált genetikai ártalmak, fejlődési rendellenességek.



5. ábra: A korai fejlesztés kezdetére vonatkozó ismeretek



6. ábra: A korai fejlesztésben eltölthető évek ismerete

A korai fejlesztésben ellátott gyermekek célcsoportjainak ismerete szintén szükséges a megfelelő együttműködéshez (2. táblázat).

2. táblázat: a korai fejlesztést igénylők célcsoportjainak ismerete

célcsoport	N	%
szülői kérésre bármely csecsemő	1	10%
rizikó csecsemők pl koraszülöttek	3	30%
fejlődési rendellenesség bármely okból	2	20%
szociális hátrány	1	10%
megkésett mozgásfejlődés	3	30%
a fenn felsoroltak bármelyike	6	60%

Téves az az információ, amely szerint szülői kérésre bármely csecsemőt ellátunk. A környékünkön is divatos babatornák és játszóházak kínálatával ellentétben, a mi intézményünkbe szigorú feltételek alapján kerülhetnek a gyerekek. A szakértői és rehabilitációs bizottságok állapítják meg minden esetben a hozzánk fejlesztésre irányított gyermekek igényjogosultságát. Ezért csak részben mondható el, hogy az utolsó válaszra kapott 60% alapján pontosan ismerik a védőnők és gyermekorvosok a célcsoportokhoz tartozó problémákat. A korai fejlesztésben dolgozó szakemberek szakképzésének ismeretére vonatkozó kérdésre a megkérdezettek több választ is megjelölhettek (3. táblázat).

3. táblázat: A korai fejlesztésben dolgozók szakképzésének ismerete

szakképzés	N	%
gyógypedagógus	9	90%
konduktor	8	80%
gyógytornász	6	60%
pszichológus	4	40%
bölcsődei gondozónő	0	0%
óvónő	0	0%
fejlesztő pedagógus	4	40%

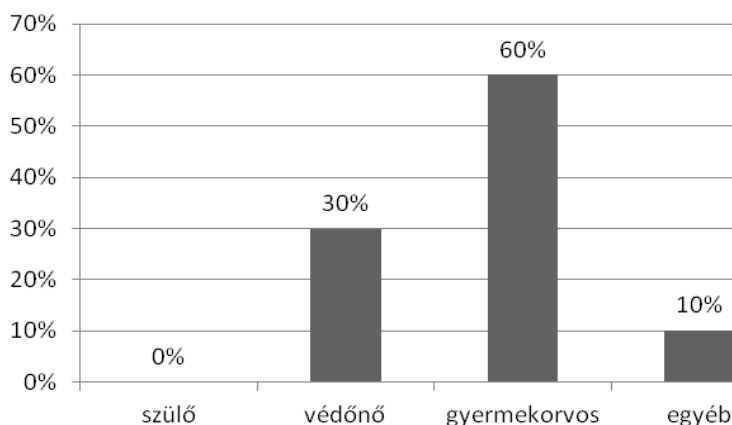
Többségében helyesen ismerik a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozáshoz köthető végzettségeket. A válaszok egyben súlypontosítják is a szakemberek arányát a korai fejlesztő intézményekben. A fejlesztő pedagógust jelölő 40% azonban azt jelzi, hogy nincs elég információjuk az egészségügyi szakembereknek, a gyógypedagógus és fejlesztő pedagógus kompetenciáinak különbségéről.

A korai fejlesztés szükségességének megítélésére pozitív válaszokat kaptam. A válaszadók valamennyien szükséges szakellátásnak tartják a korai fejlesztést. Közülük öten indokolták véleményüket.

„Minden nap látom a korai fejlesztés eredményeit a praxisomban. A védőnő iszonyú fontos, jó, ha mi mind jól összedolgozunk. A korán kezdett szakszerű fejlesztéssel nagyobb az esély a hátrányok behozására. Minél előbb történik az eltérés felismerése és kezelése, annál nagyobb hatékonysággal javítható a gyermek állapota. Az egészséges fejlődéshez mindenkinek alanyi joga van. A korai fejlesztés biztosítja, hogy minden gyermek eljusson odáig, amíg lehetőségei engedik.”

A félig nyílt kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a gyermekek egészségügyi állapotát nyomon követők elismerik az első életévben megkezdett, nem orvosi szemléletű fejlesztés fontosságát. Megvizsgáltam, hogy az egészségügyi szakemberek véleménye alapján kinek a felelőssége a családok mielőbbi korai fejlesztő ellátáshoz irányítása. A nem normál ütemű fejlődés felismerése nagy felelősség, amely megoszlik a gyermeket körülvevők között. Az eltérések megállapítása kellő tapasztalatot igényel. A diagnózis felállítása és a családdal való közlése szintén kellő szaktudást, empátiát követel meg. Az egészségügyi szakemberek szerint 60%-ban a gyermekorvosok feladata a korai fejlesztés ellátásához irányítani a

családokat. Egy válaszadó az egyéb lehetőséget megjelölve az első észlelő személy felelősségének tartja a korai fejlesztés igénybevételére felhívni a családok figyelmét. A védőnők felelősségének 30%-os jelölése kevésnek tűnhet, valójában ők a szűréseik eredményét először a gyermekorvosokkal közlik, ez után adhatnak felvilágosítást a megfelelő lehetőségekről az érintett szülőknek. (7. ábra)



7. ábra: A korai fejlesztés intézményébe irányító személy felelősségének megoszlása

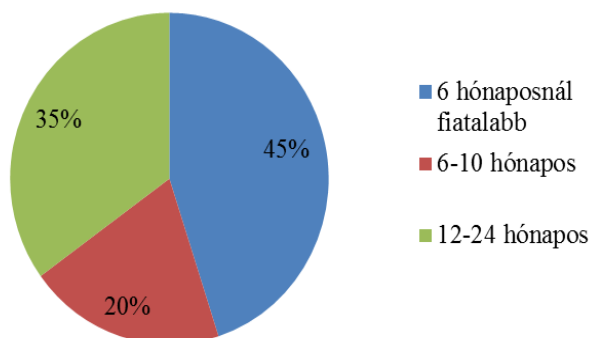
Az első hipotézis, a vizsgált egészségügyi partnerek körében, részben igazolódott. A védőnők továbbképzéseik által elegendő információval rendelkeznek a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozásról. Sajnos a vegyes praxisú, gyermekeket is ellátó háziorvosok nem szereztek kielégítő általános ismereteket a témával kapcsolatban. Az életkori határokat megfelelően ítélték meg. A fejlesztésre szorulóknak célcsoportjainak ismerete között nagy számban (70%) jelent meg a bármely csecsemő fejlesztése is. A pedagógiai szakszolgálatok feladatellátása azonban szigorúan a diagnózissal feltárt okból lemaradó gyermekekre terjed ki. A korai fejlesztésbe irányítás felelőseinek rangsorában a gyermekorvosok szerepét hangsúlyozták a kérdőív kitöltői. A leghelyesebb azonban az első észlelő személy felelősségének megfogalmazása volt. Az alapellátásban dolgozó egészségügyi partnerek valamennyien szükséges szakellátásnak tekintették a korai fejlesztést, melyet helytálló megállapításokkal támasztottak alá.

Feltevésém szerint az elsődleges jelzőrendszer szereplői hatékonyan támogatják a korai intervenció rendszerét a tankerületben. A hipotézis igazolásához a szülőket szólítottam meg, hiszen így kaphattam reális képet az elsődleges jelzőrendszer korai intervenciót támogató hatékonyságáról. Számunkra jelző értékű, az egészségügyi szakemberek időben tájékoztatják-e a családokat a köznevelés rendszerébe tartozó terápiás lehetőségekről. Felmértem, hogy a fejlesztés kezdetekor az ellátott gyermekek mely életkorban kerültek intézményünkbe (4. táblázat).

4. táblázat: A fejlesztés kezdetének százalékos megoszlása életkor alapján

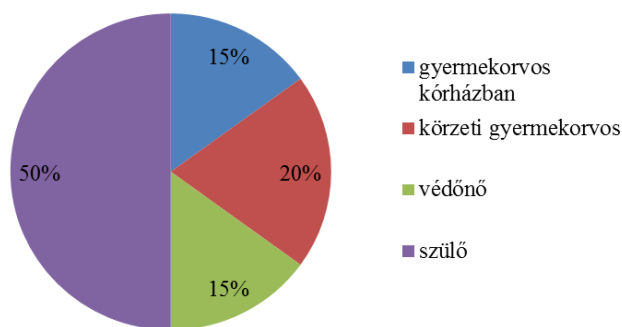
A fejlesztés kezdetekor betöltött életkor	N	%
2 hónap	2	10%
3 hónap	4	20%
4 hónap	1	5%
6 hónap	2	10%
8 hónap	1	5%
9 hónap	2	10%
10 hónap	1	5%
1 év	4	20%
2 év	3	15%

Szakmánkban a korai időszakon az első heteket, hónapokat értjük. A Körmenden folyó korai fejlesztés sem szakmailag, sem eszközeiben nem veheti át a PIC-ben megkezdett neurohabilitációs utógondozást. Ezért az, hogy az idei tanévben ellátott csecsemők negyvenöt százalékának hat hónapos kora előtt kezdhették meg a fejlesztését, kielégítőnek mondható. Azonban harmincöt százalékuk a fejlesztő módszerek hatékonysága szempontjából késve érkezett hozzánk, hiszen egy évesek vagy annál idősebbek voltak (8. ábra).



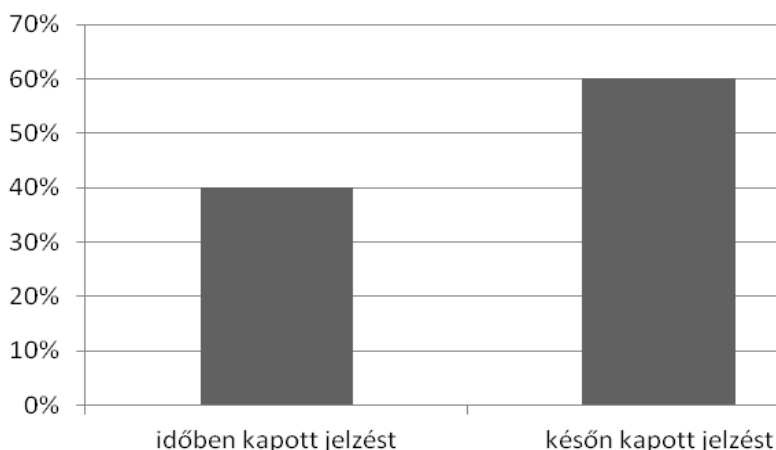
8. ábra A korai fejlesztés kezdetének életkori megoszlása

Az egészségügyi rendszerből érkező hatékony támogató munka bizonyításához fontos megvizsgálni, hogy ki ismerte fel a hozzánk érkező gyermekek problémáját. A gyanú, amely elindítja a szülőket, hogy kapcsolatba kerüljenek velünk, felmerülhet az elsődleges jelzőrendszer szereplőiben (védőnők, gyermekorvosok) vagy a hozzátartozókban, ismerősökben. Az első, normálistól eltérő jelek néhány hetes korban nem mindig feltűnőek, ezért a családtagok, orvosok, védőnők értékes megfigyelései fontosak a korai időszakban. A megkérdezett szülők 50%-a adta válaszul, hogy saját maga ismerte fel gyermeke problémáját. Ez meghaladja a térség egészségügyi szakembereinek észlelését, mely összesen 35%-os volt. Három esetben már a kórházban nyilvánvalóvá vált, hogy az újszülött fejlődésében akadályozottá fog válni (9. ábra).



9. ábra: A problémát észlelők megoszlása

Arra, hogy időben kapott-e jelzést a szülő gyermeke állapotáról, a húsz válaszadó közül tizenketten érezték úgy, hogy nem időben kaptak figyelmeztetést (10. ábra). Ez csaknem megegyezik a gyermekek életkor szerinti intézményünkbe való bekerüléssel, ahol a hathónaposnál idősebbek létszáma tizenegy fő.



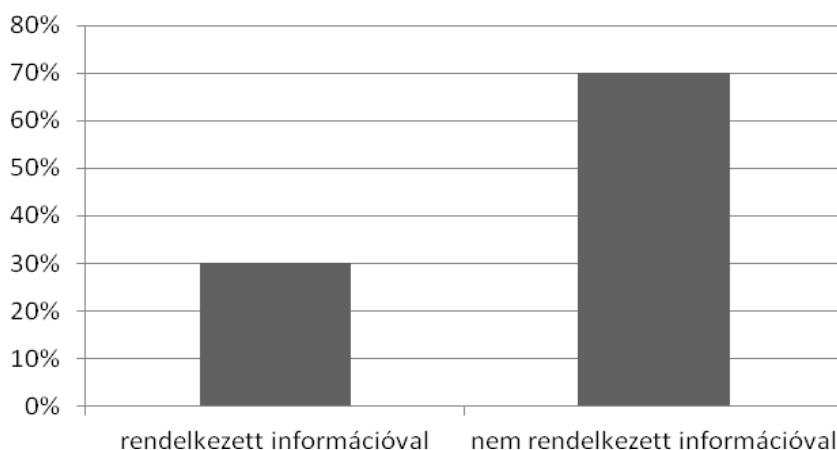
10. ábra: A probléma jelzésének megoszlása

A második hipotézis részben igazolódott.

Az elsődleges jelzőrendszer korai intervenciót támogató tevékenységének érzékeny mutatója az időben történő probléma-felismerés. Az elhúzódó időfaktor a gyanújelek észlelésétől a kóros fejlődésmenetet erősíti. A szülők 60%-a érzi későinek a probléma diagnosztizálását. Ötven százalékban ugyancsak ők észlelték az eltérő fejlődés első megnyilvánulásait. Ez az érték elmarad attól, hogy az egészségügy szereplői a gyermekorvosok felelősségének tulajdonítják a szülők felvilágosítását, a gyermekük átlagostól eltérő állapotáról. Azonban az intézményünkbe kerülő gyermekek 45%-a hat hónaposnál fiatalabb csecsemő, ami pozitív visszajelzés a munkánkat támogató egészségügyi jelzőrendszerrel.

Megvizsgáltam, hogy a Körmenden megvalósuló korai fejlesztést ismerik-e a tankerületben, és ehhez intézményünk megfelelő információáramlást biztosít-e a résztvevők számára.

A hipotézis bizonyításához a szülőket és az egészségügyi partnereinket is megkérdeztem. Felmértem, hogy a szülők hallottak-e korábban a Körmenden megvalósuló korai fejlesztés lehetőségéről.



11. ábra Az előzetes információk megoszlása a körmendi korai fejlesztésről a szülők körében

A válaszadók hetven százalékának nem volt korábbi információja intézményünk korai szakellátásáról. Harminc százalékuk tudta, hogy a városban létezik korai fejlesztés (11. ábra). Természetesen minden család ideális terhességi időszakra és egészséges gyermekre vágyik, ezért nem várható el, hogy előre tájékozódjon egy feltételezett probléma megoldásáról.

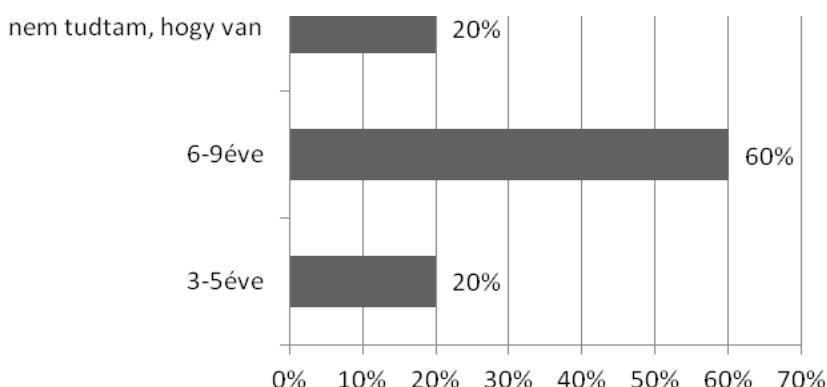
Vannak kórképek, amelyek már a méhen belül diagnosztizálhatók, vagy a születés pillanatában válnak biztossá. Ez esetekben az egészségügyi protokoll megkívánta tevékenység mellett vagy után jutnak el hozzánk a családok. A fejlődést akadályozó állapotok a rizikó csecsemők esetében csak hetek, hónapok elteltével válnak egyértelművé. Őket a védőnők, házi gyermekorvosok irányítják intézményünkbe vagy a szülő más forrás birtokában szerez információt rólunk.

A döntés, amely miatt a szülők a körmendi intézményt választották gyermekük fejlesztéséhez ötvenöt százalékban az egészségügyi szakemberek ajánlásának köszönhető. Ezt követi 25%-al az itt dolgozó szakemberek híre, majd a könnyű megközelítés. Csekély indok a választáshoz az ismerősök tanácsa valamint az idősebb testvér korábbi ellátása (12. ábra).



12. ábra: Az intézményünk választásának megoszlása

Azt, hogy a szülők 55%-a az egészségügytől szerzett információkat intézményünkről, alátámasztják az egészségügyi partnerektől kapott válaszok is.



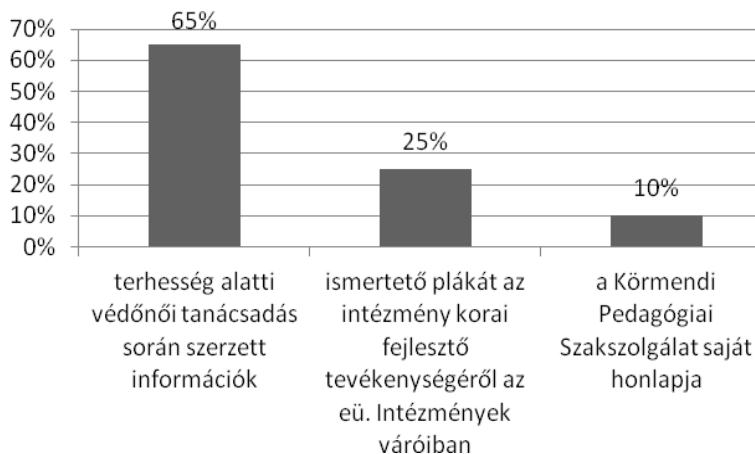
13. ábra: A körmendi korai fejlesztés létének ismerete az eü. szakemberek körében

A védőnők, gyermekorvosok 60%-nak volt tudomása arról, hogy Körmenden kilenc éve működik korai fejlesztés, húsz százalékuk nem pontosan ismerte mióta található meg a városban ez a lehetőség. Két vegyes praxisú háziorvos máig nem tudott létezésünkről (13. ábra).

Felmértem, hogy az egészségügyi partnerek tisztában vannak-e a körmendi korai fejlesztés igénybevételének módjával. A válaszadók 60%-a válaszolt igennel. A szintén rájuk vonatkozó kérdés arra irányult, hogy eddigi munkájuk során irányítottak-e családokat

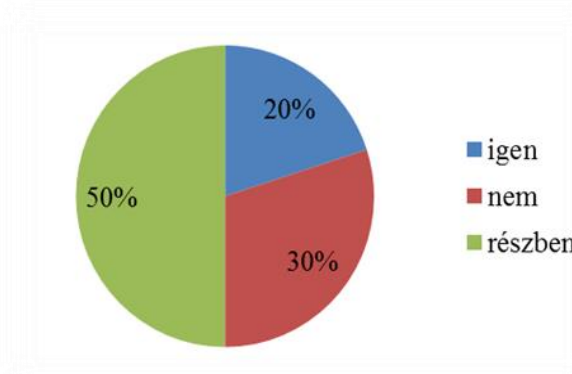
intézményünkbe. A térség védőnőinek, gyermekorvosainak 60%-a küldött korábban hozzánk családot. Azzal kapcsolatban, hogy a városban folyó fejlesztő munkát ismerik-e a tankerületben tevékenykedő védőnők, gyermekorvosok, csupán ketten válaszoltak igennel. Nyolcvan százalékuk részben, vagy egyáltalán nem ismeri munkánk mindennapi menetét. Az egészségügyi partnerek körében megvizsgáltam, hogy kértek-e visszajelzést a szakemberek a fejlesztés hatékonyságáról. Partnereink 60%-a részben tájékozódott az eredményességéről. Csupán egy esetben várt rendszeresen visszajelzést, három esetben nem kért visszacsatolást a gyermek állapotának alakulásáról a fent említett partner csoport. A szorosabb együttműködés a különböző szakterületek között fontos feladatunk. Általa megteremthetővé válna a területek összehangolása, egymás hozzáállásának befolyásolása, attitűdjének formálása, mely jelentősen hatna a családok szemléletére is.

A szülőknek 100%-os igénye, hogy a korai fejlesztés híre eljusson minden kisgyermekes családhoz. Az információs csatornákról, amelyek intézményünk ismertségét szolgálják, rangsort állítottak fel a szülők.



14. ábra: információs csatornák alkalmassága a szülők szerint

A legalkalmasabbnak a terhességi tanácsadásokon szerzett információkat tartották, hogy intézményünk híre eljusson az érintettekhez. A második helyen az egészségügyi intézményekbe kihelyezett információs anyagokat vélték alkalmasnak (14. ábra). A válaszok tükrözik az elsődleges jelzőrendszerrel való együttműködésünk fontosságát. Szükségessé teszi ezt a fenti eredmények mellett az egészségügyi partnerektől kapott válasz az intézményünkkel való kapcsolattartás minősítésére. A megkérdezettek 50%-a részben itéli megfelelőnek a kapcsolattartást a két intézmény között. Harminc százalékuk egyáltalán nem itéli jónak a kontaktust (15. ábra).



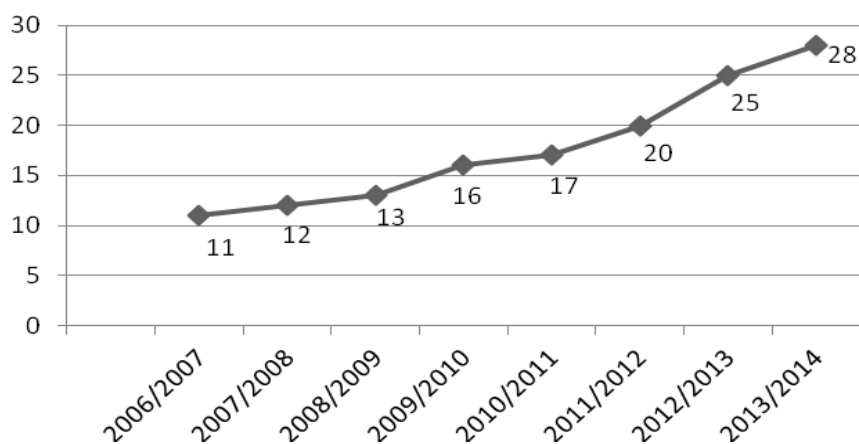
15. ábra: A kapcsolattartás megítélésének megoszlása a két szakterület között

A személyes együttműködés igényét jelzi, hogy az egészségügyi partnerek kilencven százaléka a közös fórumot vagy esetmegbeszélést tartotta alkalmasnak a kooperációra (5. táblázat).

5.táblázat:az együttműködést segítő csatornák megoszlása

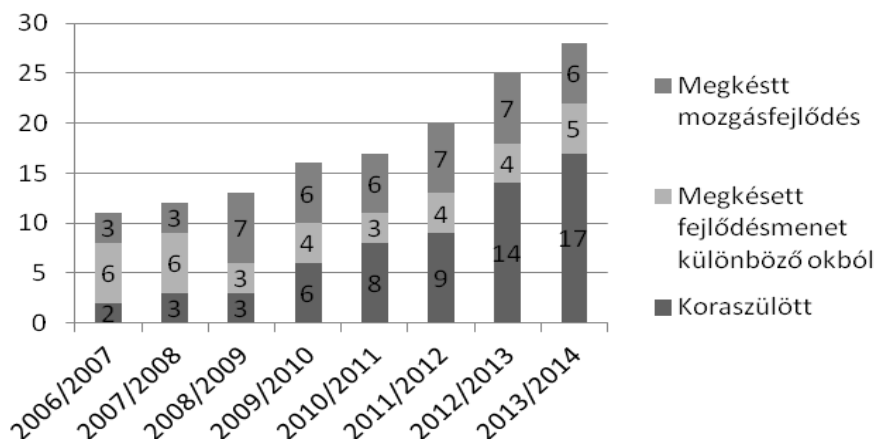
az együttműködést segítő csatornák	N	%
email	0	-
írásos levélváltás	0	-
szóban (fórum, esetmegbeszélés)	9	90%
telefon	2	20%
egyéb	0	-

Az intézmények létjogosultságát szükségességük, kihasználtságuk határozza meg. Ezt támogatja a megfelelő információáramlás a szakszolgálat és az érintett csoportok között. Az eltelt kilenc év alatt jelentős szerepe volt ebben annak a néhány elkötelezett védőnőnek, házi gyermekorvosnak, akikkel jó kapcsolatot tudtunk kiépíteni. Így az érintett családoknak a térségünkben nem egymástól kellett információt gyűjteni, hanem a fent említett szakemberektől kaptak útmutatást. Az általunk fejlesztett gyermekek létszáma évről évre nőtt (16. ábra).



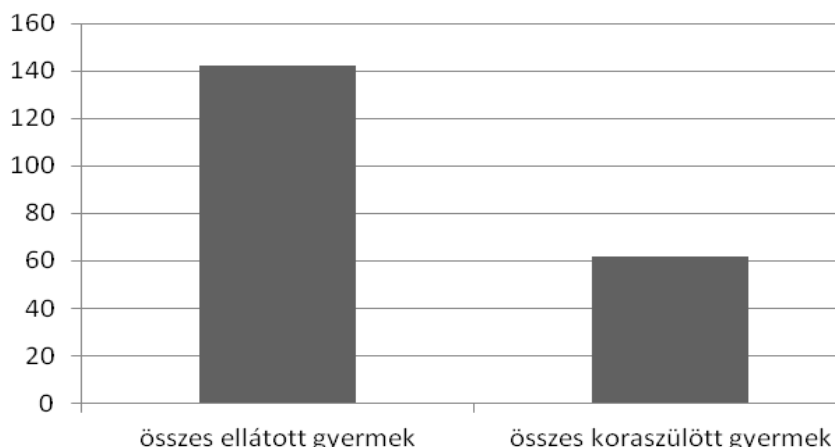
16. ábra: A létszámok alakulása 2006 és 2014 között (év/fő)

Az eltelt évek alatt 155 százalékos volt a létszám növekedése. Eközben az igényeknek megfelelően az ellátott célcsoportokban is átalakulás figyelhető meg (17. ábra).



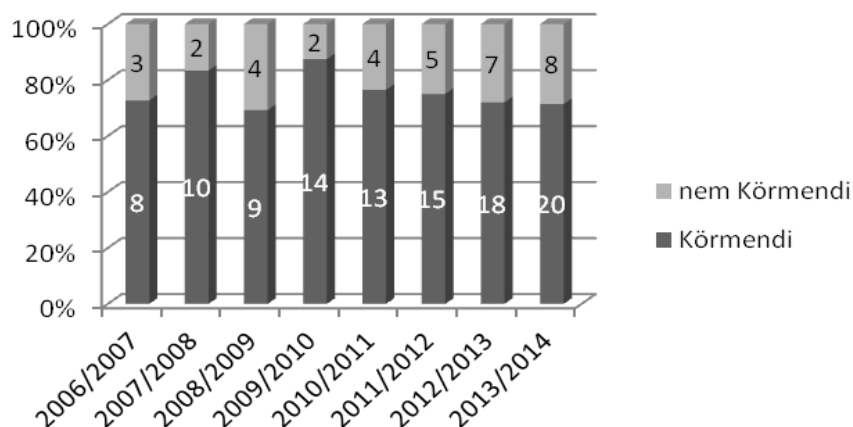
17. ábra: Az ellátott gyermekek célcsoportjainak alakulása

Az ábráról leolvasható, hogy az összes fejlesztett gyermek közül a koraszülöttek csaknem a felét teszik ki az ellátottaknak (18. ábra).



18. ábra: A koraszülöttek létszáma az összes ellátott gyermekhez képest

Az alapellátásban dolgozó egészségügyi szakemberekkel való kapcsolatunk eredménye, hogy a koraszülötteknek, mint veszélyeztetett fejlődésmentű gyermekeknek a korai megsegítését hatékonyan ítélik meg és felismerik azt, hogy a speciális fejlesztésük helyben is elérhető. Az intézményünkbe kerülő családok területi megoszlása évek óta nem változott a tanévenkénti létszámok arányaihoz viszonyítva (19. ábra).



19. ábra: Az ellátottak területi megoszlása

A kérdőívre választ adó szülők közül tizenhárman élnek Körmenden és heten a környező településeken. A családok területi megoszlása azt mutatja, hogy a Körmenden élők nagyobb számban jutnak el hozzánk, mint a nem Körmenden élők. Ennek oka egyrészt az intézményünkről tovább jutó információ hiányában keresendő. Másrészt a környező településeken, vegyes praxisú háziorvosok dolgoznak, akik szintén nem informáltak a körmendi lehetőségekről.

A harmadik hipotézis részben nyert igazolást.

A szülők és egészségügyi szakemberek közös igénye, hogy bővebb tájékoztatáshoz jussanak szolgáltatásainkról, az itt folyó tevékenységekről, eredményekről. Az információáramlás hiányosságai mellett azonban a meglévő kapcsolatok hozzájárultak egy stabil létszámnövekedéshez és a koraszülött csecsemők mind nagyobb körben való

ellátásához. A nem Kőrmenden tevékenykedő védőnők, háziorvosok aktívabb bevonása a jövőben kiemelt fontosságú intézményünk számára.

A vizsgálat elején feltételeztem, hogy a kőrmendi gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás hatékonyan kielégíti a szülők igényeit.

A kőrmendi gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakellátásunk működése akkor válik hatékonná, ha a szolgáltatásokat igénybe vevők eredményesnek ítélik azokat. Az idei tanévben ellátott gyermekek szüleit arra kértem, hogy értékeljék munkánkat az általam súlypontosnak ítélt megállapítások alapján.

A szakszolgálat munkatársainak elérhetőségével a szülők 95% nagyon elégedett. Szintén ezt az eredményt kaptam a személyes problémák meghallgatásával kapcsolatban. Úgy gondolom, hogy az intervenció egyik lényeges eleme, hogy azok a családok, akik vállalják az esetenként több évig tartó rendszeres részvételt a fejlesztéseken, jól eső érzés egy nyugodt, biztonságos közegbe érkezni. Ennek érdekében szülői értekezleteket tartunk, a szülőkkel előzetesen egyeztetett témákról, meghívott vendégekkel a megszokott gyógypedagógiai tanácsadáson kívül. Vannak hagyománnyá vált rendezvényeink is, ahol a családok kapcsolódhatnak, ismerkedhetnek egymással. Ilyen az év végi családi nap, (20. ábra) a bababörze, Mikulás váró vagy a fejlesztésből kikerülő gyermekek „elballagtatása”.



20. ábra: Önarckép festése a családi vetélkedőn

A fejlesztő tevékenység hatékonyságával és színvonalával 100%-os elégedettség eredményét kaptam. Az intervenció során alkalmazott speciális konduktív és gyógypedagógiai módszerek (21.-22. ábra) sok tekintetben javítják a fejlődésmentükben károsodott gyermekek állapotát. A szülőkben megfogalmazódó természetes elvárás, hogy gyermekük fejlődése látványosan pozitív irányba változzon. Eredményeink által motiválttá válnak a családtagok is, ami jelentősen befolyásolja a terápiás munka eredményességét. Az otthoni gyakorláshoz kapott segítséggel a megkérdezettek 90%-a elégedett maximálisan. Az otthoni foglalkozásokhoz igyekszünk reális alapot nyújtani a terhelhetőség és módszerek tekintetében. A találkozások alkalmával időt biztosítunk arra, hogy a szülő is kipróbálja gyermekével a feladatokat. A döntés azonban a szülő kezében van, hogy kellő rendszerességgel, fegyelemmel, türelemmel végezze az általunk ajánlott gyakorlatokat.



21. ábra: Mozgásfejlesztés



22. ábra: Artikulációs gyakorlatok

A fejlesztő foglalkozások heti gyakoriságával 85%-ban nagyon elégedettek, 15%-uk többé-kevésbé elégedett. A rendelkezésre álló időkeretet törvény határozza meg, mely a gyermek szakértői véleményében is feltüntetésre kerül. Igyekszünk figyelembe venni az egyes esetek eltéréseit és a gyermekek életkorát. Ehhez igazodva készítjük el a szülőknek is megfelelő órarendet. A foglalkozások rendje a család életszituációjának változása esetén pl. munkába állás, év közben is módosítható. A fejlesztő eszközök minőségével és változatosságával 100%-uk nagyon elégedett. Intézményünkben a fejlesztő eszközök minőségére, azok kihasználhatóságára és tartósságára fokozottan figyeltünk. Az évek során igyekeztünk olyan felszereléseket beszerezni, melyek több irányból fejlesztik kis pácienseinket. Pályázati lehetőségeink alig voltak és a központi költségvetés sem biztosított elég anyagi hozzájárulást.

Az eszközeink beszerzését adományokból, támogatói rendezvények bevételeiből valósítottuk meg, szülői segítséggel.

A negyedik hipotézis a vizsgált szülők körében igazolódott. Elégedettek szakmai munkánk színvonalával, ami által hatással lehetünk az egész család szemléletére. A problémájukra szánt idővel és a munkatársak elérhetőségével szintén elégedettek. Kollégáimmal lehetőséget biztosítunk a családoknak a hétköznapiakból kiszakadva, másfajta társadalmi érintkezésekre rendezvényeink által. Mi is számíthatunk a szülők összefogásának eredményeire, mellyel jelentősen hozzájárulnak eszközeink újításához.

Összegzés

A gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás lehetőségét az 1993-as köznevelési törvény teremtette meg. A 2011.évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről nevesíti az ellátandók körét. A szakma képviselői a csupán gyermekre koncentrálnak tevékenység helyett az egész család támogatására helyezték a hangsúlyt. Így a kora gyermekkori intervenció magába foglalja a korai életkorban megkezdett, sérült vagy veszélyeztetett fejlődésmentű gyermekek és családjaik számára nyújtott lehetőségek rendszerét. Irányultsága kiterjed a pontosan diagnosztizálható, eltérő fejlődésmentű gyermekekre és a fejlődési zavar szempontjából rizikó csoportokba tartozó gyermekekre és az őket nevelő családokra.

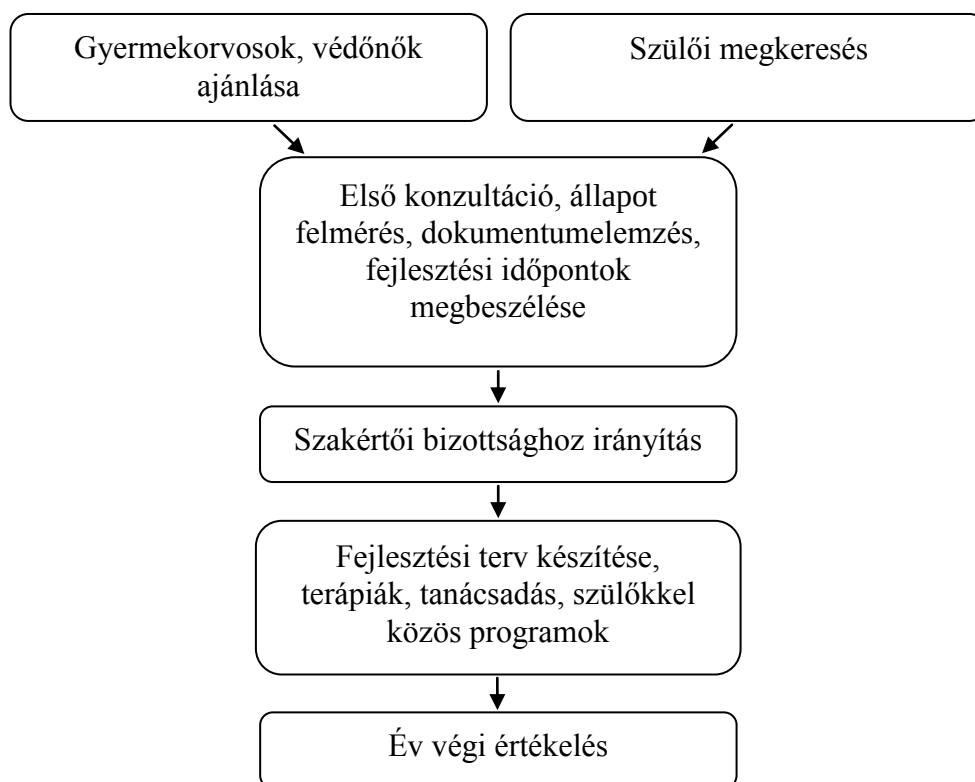
Körmenden a köznevelési rendszerben zajló szemléletformálódás előtt elkezdődött a fent nevezett tevékenység. Nagy szerepe volt ebben azoknak a körmendi családoknak, akik sérült kisgyermekükkel nem tudták vállalni a megyeszékhelyre való rendszeres utazást. A 2006/2007-es tanévben a tizenegy gyermek ambuláns fejlesztését egy fő konduktor látta el. Később a törvényi előírásoknak megfelelően gyógypedagógus bevonása is szükségessé vált. A jól működő intervencióhoz, mint tágabban értelmezett korai beavatkozáshoz a folyamat összes résztvevőjének összehangolt munkájára van szükség. Tanulmányomban a körmendi tankerületben működő korai fejlesztés helyzetét igyekeztem feltárni. Ennek érdekében kérdőíves felmérést készítettem az intervenció kiemelt szereplőivel. A szülők és az alapellátásban dolgozó egészségügyi szakemberek válasza alapján megismerhettem a korai fejlesztésről való tájékozottságot, a szakmák és családok közti információáramlást és a szülői igényeknek való megfelelést.

A térségben működő, elsődleges jelzőrendszer szereplői (gyermekorvosok, védőnők) általános ismeretei megfelelőek a korai fejlesztéssel kapcsolatban. Megvizsgáltam, hogy az ellátási körzetünkbe tartozó védőnők, gyermekorvosok általános tájékozottsága a korai fejlesztésről elegendő-e a hatékony együttműködéshez. Az adatokból kiderült, hogy a korai fejlesztés időbeli határait jól ismerik a megkérdezettek. A célcsoportokra és a hozzájuk rendelhető szakemberek végzettségére vonatkozó ismereteik nem teljes körűek. Köszönhető ez a továbbképzéseiken szerzett információknak, amelyeket az egészségügy rendszerében sajátítottak el. Valamennyi védőnő és gyermekorvos szükséges szakellátásnak tartja a korai fejlesztést. 60%-uk véleménye, hogy az orvosok felelőssége a szülők mielőbbi informálása a korai fejlesztés lehetőségéről.

Az elsődleges jelzőrendszer szereplői hatékonyan támogatják a korai intervenció rendszerét a tankerületben. Az egészségügyben dolgozók intervenciót támogató munkájának jelzője, hogy időben küldjék az érintett családokat a korai fejlesztés rendszerébe. A megkérdezett szülők válasza alapján nem teljesül teljes mértékben az az igényünk, hogy mielőbb megkapják a szülők a korrekt felvilágosítást gyermekük állapotáról. Alátámasztja ezt az a tény is, hogy húsból tíz szülő maga ismerte fel gyermeke problémáját. A körmendi

szakszolgálati ellátás választása azonban legtöbb esetben az egészségügyi szereplőknek köszönhető. Felvilágosító munkájuknak köszönhetően intézményünk gyermeklétszáma folyamatosan nőtt az eltelt évek során.

A Kőrmenden megvalósuló korai fejlesztést ismerik a tankerületben, ehhez intézményünk megfelelő információáramlást biztosít a résztvevők számára. Az ismertség kialakulásához intézményünknek is szerepet kell vállalni. Az egészségügyi apparátuson belül a családalapítást tervező párok első segítői a védőnők, orvosok. Fontosnak tartjuk, hogy az eltérő fejlődés legkorábbi felismerése után a családok szakszerű gyógypedagógiai és egyéb fejlesztésben részesülhessenek. Az egészségügyi szereplők között vannak vegyes praxisú háziorvosok, akik nem hallottak a városban lévő lehetőségről. Az információáramlás további hiányosságát jelzi, hogy 40%-uk nincs tisztában a korai fejlesztés igénybevételének módjával, az itt folyó munkával. 90%-uk nem, vagy csak alkalmanként kér visszajelzést az ellátott gyermekek fejlődéséről. Városunkban tehát adott minden olyan szakember, aki a korai fejlesztésben szerepet vállal, de nem megfelelő informáltsággal. A korai fejlesztésről való tájékozódás és a két szakterület kapcsolatának kiépítéséhez a megkérdezettek a személyes együttműködést (fórum, esetmegbeszélés) tartják hatékonynak. A szülők a terheségi tanácsadásokon nyújtott felvilágosítást várják el legnagyobb mértékben e terület lehetőségeinek megismerésére. Ezért a jövőben feladatunk egy kölcsönösségen, hatékony kommunikáción alapuló jelzőrendszer kialakítása, a gördülékeny működés fenntartásának érdekében.



23. ábra: A korai fejlesztés rendszere Kőrmenden

A kőrmendi gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás hatékonyan kielégíti a szülők igényeit. A szülők elégedettségének felmérése alapján megállapítottam, hogy az általunk nyújtott korai fejlesztés, tanácsadás, gondozás kielégíti a családok igényeit. A szülők gyermekükkel együtt vesznek részt a fejlesztéseken. Nyomon követhetik a terápia folyamatát. Speciális fejlesztő eszközeink kínálatán túl az otthoni gyakorláshoz megfelelő gyakorlatokkal és ötletekkel állunk rendelkezésükre. A kötelező

foglalkozások mellett igyekszünk programjainkkal lehetőséget nyújtani a különböző közösségi érintkezésekhez.

A körmendi korai fejlesztés igénybevételének módjait és az ellátás rendszerét a 23. ábra szemlélteti. Ahogy lelkes szakembereknek kilenc évvel ezelőtt a városban lehetősége nyílt a sérült csecsemők fejlesztésére, ma a családjukat is segítő, több szakterületet érintő teamek kiépítésén kell fáradozniuk. A korai fejlesztés működése összehangolt, felelős tervezést kíván. Ebben a szereplők a szülők, gyermekek, egészségügyi dolgozók és a fejlesztő szakemberek. A kapcsolatok kiépítése, a különböző ágazatok együttműködése, a folyamatos megújulásra kész gyógypedagógia mind egy célt szolgál. Ez nem más, mint a gyermekek felkészítése egy harmonikus, integrálható életre, ehhez azonban a jogalkotóknak, fenntartóknak rugalmas, ésszerű segítséget kell nyújtani.

Irodalom

- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2010. 117.sz. 21883-21885.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. 162.sz. 39622-39695.
- 15/2013.(II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. *Magyar Közlöny*, 2013.32. sz. 2672-2727.
- Alapító Okirat (2006): Körment Város Önkormányzata, Határozat.
- Aczél Anna, Locsmándi Judit (2012): *Családközpontú szolgáltatások bemutatása*. TÁMOP.3.1.6. Konferencia előadás. Budapest.
- Asboth Katalin (2010): *A szaktárca korai intervenciót érintő fejlesztései -A koragyermekkori intervenció helyzete Európában és Magyarországon*. Nemzetközi konferencia.
- Berényi Marianne, Katona Ferenc (2012): *Fejlesztésneurológia az öntudat, a kommunikáció és a mozgás kialakulása*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Berényi Marianne, Katona Ferenc (2013): *Fejlesztések és terápiák*. Fogalomzavar, vagy vetélkedés a mindennapokért? *Gyógypedagógiai Szemle*, 41. 3. sz.174-185.
- Bicsákné Némethy Terézia (2003): *Kistérség-közoktatás-együttműködés Szakszolgálat*. Kézirat, Zalaegerszeg.
- Czeizel Barbara (2009): *A koragyermekkori intervenció múltja, jelene és remélt jövője*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37.2-3.sz. 153-160.
- Czeizel Barbara (2011): *A magyarországi kora gyermekkori intervenciók szolgáltató hálózat elemei, résztvevői és célcsoportja*. Konferencia előadás, Nyíregyháza.
- Czeizel Barbara (2014): *A Budapesti Korai Fejlesztő Központ Pedagógiai Programja-Átdolgozás*. www.koraifejleszto.hu/budapesti_korai_fejleszto_kozpont (2014. 11. 11.)
- Csikó Erzsébet (2006): *Fejlesztési zavarok korai felismerése*. *Credo Iskolaelőkészítő és Fejlesztő Központ, Érd*. <http://www.nevelésitanácsadó.hu/bid50/Szakirodalom> (2014.11.22.)
- Csikó Erzsébet (2006): *Koraszülöttek tanulási problémáinak elemzése biológiai és környezeti hatások tükrében*. *Credo Iskolaelőkészítő és Fejlesztő Központ, Érd*.
- Demeter Csilla (2004): *Hogyan befolyásolja a szülők korai fejlesztő beavatkozással szembeni elégedettségét az anya terápiában való aktív részvétele, szorongásszintje, valamint a sérült gyermek fejlődése*. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40.3. sz. 173-182.
- Edith Müller- Rieckmann (2001): *A koraszülött gyerekek*. Akkord Kiadó, Budapest.

- Eigner Bernadett (2013): A szülői stressz szerepe a korai anya-gyerek kapcsolatban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41.1. sz.39-54.
- Euronews –on special needs education (2006): *Az Ügynökség „Korai fejlesztés: az európai helyzet elemzése” című projektje*. 1-12.
http://www.european-agency.org/sites/default/files/euronews15_hu.pdf (2014. 11. 10.)
- Ferenczi Szilvia (2009): A temperamentum és a fejlődés kapcsolata koraszülött és időre született kisgyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37. 4. sz.202-218.
- Gordosné Szabó Anna (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hajtó Krisztina, Tóth Anikó (2003): A korai segítségnyújtás elmélete és modellje az eltérő fejlődésű csecsemők ellátásában. *Fejlesztő Pedagógia*, 14.1. sz. 21-28.
- Hargitai Enikő, Demcsik Mónika (2009): *A fogyatékos gyermekek korai diagnosztikája és fejlesztése érdekében az egészségügyi, közoktatási, szociális és gyermekvédelmi intézmények együttműködésének jogszabályi, működési, intézményi feltételei*. TÁMOP 5.2.1.
http://gyerekesely.eu/wp/wp-content/uploads/2014/07/fogyatekos_gyerekek_korai_diag_intezmenyek_091125.pdf (2014. 11. 13.)
- Herczog Mária (2008): A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 33.-52.
- Huba Judit (2010): *A pszichomotoros fejlesztés gyakorlati kézikönyve*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Kereki Judit (2013): A koragyermekkori intervenció rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41.1. sz. 23-38.
- Kereki Judit (2010): A koragyermekkori intervenció rendszerének anomáliái és jó gyakorlata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38.1. sz.32-45.
- Kereki Judit, Lannert Judit (2009): *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése kutatási zárójelentés*. Zárótanulmány.
http://www.fszk.hu/opi/szolgaltatas/koraiintervencio/FINAL_0302_MODOSITOTT_Zarotanutmany_KORINT.pdf (2014. 10.29.)
- Kertész Ildikó (2001): A szülők szerepe a korai fejlesztésben. In: Módszertani Lapok: *Speciális Pedagógia*, 8.4. sz. 11-20.
- Kissné Haffner Éva, Alkonyi Mária (1994): *Ők és mi- Down szindrómás csecsemők és kisgyermekek korai fejlesztése*. Bárczi Gusztáv TF „Egyenlő Esélyt” Alapítvány, Budapest.
- KSH (2014): NÉPESEDÉSI HELYZET. *STATISZTIKAI TÜKÖR*. 2014. 28. SZ.14-15.
[HTTP://WWW.KSH.HU/VAKBARAT/LETOLTHETO.HTML](http://www.ksh.hu/vakbarat/letoltheto.html) (2015. 01. 12.)
- Kulcsár-Domján Rita (2011): *A koraszülöttség és a konduktív pedagógia*. Előadás.
www.koraszulott.com/fejlesztési-mozszerek/385-a-koraszuloettseg-es-a-konduktiv-pedagogia.html(2014. 12. 10.)
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft, Pápa.
- Nyikos Péter (2005): *Tényeken alapuló orvostudomány- Koraszülött*. Melania Kiadó Kft, Budapest.
- Odor Andrea (2007): *A védőnői rendszer működésének bemutatása, fejlesztésre irányuló javaslatok összefoglalása* A tanulmány Fazekas Károly az „Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal” elnöke felkérésére, készült a „Koragyermekkori nevelés” témához
http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/01/odor_andrea_vedonoi_rendsz
er.pdf (letöltés: 2014. 11. 20.)

- Rosta Katalin (2006): *Add a kezed! A mentális fejlődés segítése sajátos nevelési igényű gyermekeknél.* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Rosta Katalin, Wagner Pálné (1996): *Az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ története 25 év tükrében.* http://specovoda.elte.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=92&Itemid=155 (2014. 11. 13.)
- Stummer Mara (2009): Szülők és szakemberek együttműködésének egy kiemelt területe: a szülők lelki egészségvédelme. In: Könczei György (szerk.): *A súlyos és halmozott fogyatékossgal élő emberek helyzete Magyarországon tanulmánykötet – második rész Nagy Eszti (1985–2003) emlékére.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 76-88.
- Szanati Dóra (2011): A logopédus-egészségpszichológus szerepe a koraszülött gyermekek utánvizsgálatában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 39. 3-4.sz.188-196.
- Tóth Anikó (2012): *Fejlődés-fejlődési zavartól a komplex gyógypedagógiai fejlesztés és tanácsadásig.* Budapest Korai Fejlesztő Központ, Előadás.
- Torda Ágnes, Nagyné Réz Ilona (2013): *Alapprotokoll-munkaanyag.* Oktatási, kiadó és Kereskedelmi Zrt. http://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop342b/szakteruleti_protokoll_konzultacio/Alapprotokoll.pdf (2014. 11.11.)
- Várkonyi Ágnes (2005): Az értelmi fogyatékos gyermekek pszichés fejlődési sajátosságai. In: Létai Dalma, Hoffmann Judit (szerk.): *Bevezetés az értelmi fogyatékosok pedagógiájába.* Szöveggyűjtemény. Comenius Bt., Budapest. 41-51.
- Vas Erika (2002): Az alapozó terápia alkalmazhatósága egy eset tükrében. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia,* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67-71. Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Körmen di Tagintézménye SZMSZ (2013)
- Virágné Katona Zsuzsanna (2004): Kihívások és átalakulás a pedagógiai szakmai szolgáltatások és szakszolgálatok működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 6. sz. 21-27.

Mellékletek

1. Szülői kérdőív

Kutatásomhoz szeretném az Ön segítségét kérni a kérdőív kitöltése által. Az itt szereplő adatokat kizárólag a tanulmány témájának alátámasztásához használom fel. A kérdőíveket szíveskedjen név nélkül visszajuttatni az arra kijelölt gyűjtődobozba.

Segítségét köszönöm. Karbovszky Péti Tünde

1. Az Ön lakóhelye. Kérem, aláhúzással jelölje!
a) Körmenten élek. b) Nem Körmenten élek.
2. Mennyi idős volt gyermeke a fejlesztés kezdetekor? _____
3. Ki ismerte fel gyermeke problémáját? Kérem, egy választ jelöljön!
☐ a) gyermekorvos kórházban
☐ b) körzeti gyermekorvos
☐ c) védőnő
☐ d) saját magam
☐ e) rokonok
☐ f) ismerősök
4. Ön szerint időben kapott-e jelzést gyermeke állapotáról?
a) igen b) nem
5. Hallott-e korábban a Körmenten megvalósuló korai fejlesztés lehetőségéről?
a) igen b) nem
6. Ön szerint szükség van-e arra, hogy a korai fejlesztés lehetősége eljusson minden kisgyermekes családhoz? a) igen b) nem
7. Kérem, a felsorolt információs csatornákat, melyek intézményünk ismertségét szolgálják, rangsorolja 5 fokozatú skálán! Az 1-a legalkalmasabbat, az 5-a legalkalmasabbat jelenti.
☐ a) Terhesség alatti, védőnői tanácsadás során szerzett információk.
☐ b) Ismertető plakát, prospektus az intézmény korai fejlesztő tevékenységéről a terhes tanácsadó vagy gyermekorvosi rendelők várójában.
☐ c) A Körmenti Pedagógiai Szakszolgálat saját honlapja.
☐ d) Városi televízió
8. Mi indokolta, hogy gyermeke fejlesztéséhez a mi intézményünket választotta? Kérem, egy választ jelöljön!
☐ a) Egészségügyi szakemberek (gyermekorvos, védőnő) ajánlása.
☐ b) Könnyű megközelítés.
☐ c) Az itt dolgozó szakemberek híre.
☐ d) Ismerősök ajánlása
☐ e) Idősebb gyermekem korai fejlesztése is itt zajlott.
9. Kérem, értékelje a következő állításokat!
1: elégedetlen 2: többé-kevésbé elégedett 3: nagyon elégedett vagyok
a) a szakszolgálat munkatársainak elérhetőségével.
b) a személyes problémák meghallgatásával.
c) a fejlesztő tevékenység hatékonyságával, a fejlesztés színvonalával.
d) az otthoni gyakorláshoz kapott segítséggel.
e) a fejlesztő foglalkozások heti gyakoriságával.
f) a fejlesztő eszközök minőségével, változatosságával.

2. Egészségügyi partnerek kérdőíve

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

Egészségügyi partnerek kérdőíve

Kutatásomhoz szeretném az Ön segítségét kérni a kérdőív kitöltése által. Az itt szereplő adatokat kizárólag a tanulmány témájának alátámasztásához használom fel. A kérdőíveket szíveskedjen név nélkül visszajuttatni a megadott email címre, február 28-ig! (grof.98@freemail.hu)

Segítségét köszönöm! Karbovszky Péti Tünde

1. Az Ön egészségügyben betöltött munkaköre.

- ☐ a) házi gyermekorvos
- ☐ b) gyermeket is ellátó háziorvos
- ☐ c) védőnő

2. Az Ön szakmai (tovább) képzései között szerepelt-e a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás területének megismerése?

- a) igen
- b) nem

3. Ön szerint mikortól vehet részt a gyermek korai fejlesztésben? Kérem, egy választ jelöljön!

- ☐ a) 0 éves kortól
- ☐ b) 1-3 éves kortól
- ☐ c) óvodás kortól

4. Ön szerint meddig vehet részt a gyermek korai fejlesztésben? Kérem, egy választ jelöljön!

- ☐ a) 0-6 éves korig
- ☐ b) 0-1 éves korig
- ☐ c) 1-3 éves korig

5. Ön szerint kikre irányul a korai fejlesztés? Több választ is megjelölhet!

- ☐ a) szülői kérésre bármely csecsemő
- ☐ b) rizikó csecsemők pl. koraszülöttek
- ☐ c) fejlődési rendellenesség (bármely okból)
- ☐ d) szociális hátrány
- ☐ e) megkésett mozgásfejlődés
- ☐ f) a fenn felsoroltak bármelyike

6. Ön szerint szükséges szakellátás a korai fejlesztés?

- a) igen
- b) nem

Kérem, válaszát röviden indokolja!

.....

7. Ön szerint, az alábbiak közül mely szakemberek végzik a korai fejlesztést? Több választ is megjelölhet!

- ☐ a) gyógypedagógus
- ☐ b) konduktor
- ☐ c) gyógytornász
- ☐ d) pszichológus
- ☐ e) bölcsődei gondozónő
- ☐ f) óvónő
- ☐ g) fejlesztő pedagógus

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

8. Ön szerint kinek a felelőssége a család mielőbbi korai fejlesztésben való ellátáshoz irányítása? Kérem, egy választ jelöljön!

☐ a) szülő
☐ b) védőnő
☐ c) gyermekorvos
☐ d) egyéb:

9. Ön szerint mióta van Kőrmenden korai fejlesztés? Kérem, egy választ jelöljön!

☐ a) 1-2 éve
☐ b) 3-5 éve
☐ c) 6-9 éve
☐ d) Nem tudtam, hogy van.

10. Ön tisztában van-e a körmendi korai fejlesztés igénybevételének módjával?

a) igen b) nem

11. Áll-e Önnek rendelkezésére elegendő információ a Kőrmenden folyó fejlesztő munkáról?

a) igen b) nem c) részben

12. Eddigi munkája során szükség volt-e arra, hogy Ön, családot irányítson intézményünkbe?

a) igen b) nem

13. Kért-e visszajelzést munkatársainktól a fejlesztés hatékonyságáról?

a) igen, rendszeresen b) alkalmanként c) nem

14. Megfelelőnek tartja-e intézményünk kapcsolattartását a település (tankerület) egészségügyi szereplőivel?

a) igen b) nem c) részben

15. Mely információs csatornát tartja alkalmasnak az alábbiak közül a kiegyensúlyozott együttműködésre az egészségügy és a korai fejlesztés között? Több választ is megjelölhet!

☐ a) email
☐ b) írásos levélváltás
☐ c) szóban (fórum, esetmegbeszélés)
☐ d) telefon
☐ e) egyéb:

INKLÚZIÓ AZ ÓVODÁBAN

Domiterné Weidl Anita

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Napjainkban egyre többször fedezhetjük fel, hogy egy-egy gyermek különbözik a többiektől. Vajon mi ennek az oka, és mit tehetünk mi, pedagógusok azért, hogy a helyzetük ne jelentsen számukra hátrányt? Fontosnak tartom, hogy foglalkozzunk ezzel a témával és merjük vállalni a feladatot, hogy egy fogyatékos gyermeket eljuttassunk arra a fokra, ahonnét továbbléphet. A feladat nem könnyű, de fel kell vállalnunk, mert minden gyermeknek joga van arra, hogy az őt megillető nevelésben részesüljön.

A társadalmi kirekesztés csökkentése kiemelt feladata az utóbbi évek oktatáspolitikájának. Az európai uniós állásfoglalások hangsúlyozzák a társadalmi méretű integrációt, azt az elvet, hogy speciális problémái miatt senki ne legyen megkülönböztetve, kirekesztve. Napjainkban a pedagógiai munka egyik kihívása az integráció sikeres megvalósítása (Czibere, 2006). Dolgozatom témája az óvodai integráció. Úgy érzem, hogy az óvodapedagógusok nagy része el tudja fogadni a gyermeket olyannak, amilyen, és megtesznek mindent a gyermek fejlődése érdekében. Az óvodás gyermek sokkal jobban tolerálja a „másságot” és természetesen reagál rá. Az óvónő feladata az, hogy a sérült gyermek értékes tulajdonságait felismerve örömteli kapcsolatot teremtsen a csoportjában. Hiszem azt, hogy sok olyan óvodapedagógus van, aki nem tesz különbséget értékes és kevésbé értékes életek között, és vallja azt, hogy mindnyájan megszüntethetünk valami keveset sérült gyermekeink kiszolgáltatottságából. Logopédusként én is arra törekszem, hogy lehetőségeimhez képest mindent megtegyek annak érdekében, hogy ezek a gyermekek fejlődjenek, és pozitív előrelépéseket eredményezzenek a különböző fejlesztések.

Elméleti áttekintés

Az integráció fogalma

„Az integráció szón a különálló részek egészbe, egységbe való beilleszkedését, beolvadását, egységesülését értjük” (Réthy, 2002a. 314.). Speciális nevelési szükségletű gyermekek együttnevelése-oktatása többségi közoktatási intézményekben ép társaikkal. Evans és munkatársai (1996) megfogalmazásában a hangsúly nem a pusztán együttlét, hanem az együttes tevékenykedésen, a közös játékon, a közös tanuláson, a kölcsönös kommunikáción van (Csányi, 2000). Az integrált nevelés elterjedése nagymértékben hozzájárul az iskolarendszer kívánatos átalakulásához. Az együttneveléssel az intézmény szociálisan befogadóvá, s alkalmassá válik arra, hogy a legkülönbözőbb társadalmi háttérű és képességű tanulók előmenetelét színvonalromlás nélkül biztosítsa (Metzger, 2006). „Az inklúziót pedig

pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként, magas fokaként értelmezzük” (Réthy, 2002b. 282.).

Az integráció típusai

Az óvodai-iskolai együttnevelésnek több formája létezik.

A lokális vagy fizikai integráció az integráció legegyszerűbb változata. Az épület közös, de a gyermekek között nincs semmiféle kapcsolat. A speciális nevelési szükségletű gyermekek csoportja a többségi iskola (óvoda) egyik osztályát (csoportját) alkotja. Az elkülönített gyermekekkel gyógypedagógus vagy fejlesztő pedagógus foglalkozik. Magyarországon az általános iskolában működő eltérő tantervű vagy logopédiai osztályok jó példák erre a formára (Csányi, 2007).

A szociális integráció a szociális kapcsolatok kialakítását erősíti. A fogyatékos csoport tudatos egyesítése a kortárs közösséggel az óvodában a foglalkozásokon kívüli, az iskolában a tanórán kívüli időben. Két fokozata különíthető el. Az egyikben az együttnevelés időszakos és esetleges (pl. kirándulások, rendezvények), a másik esetben rendszeres, folyamatos együttnevelés zajlik a játék, séta, az étkezés vagy a délutáni programok során (Csányi és Perlusz, 2001).

A funkcionális integráció során együtt fejlesztik a gyermekeket az óvodai foglalkozásokon vagy az iskolai tanórákon. Két alcsoportja van. A részleges integrációban a SNI-s gyermek csak az idő egy részében van együtt a többiekkel. A teljes funkcionális integráció során a fogyatékos gyermek a teljes időt a többségi óvodában vagy iskolában tölti (Csányi, 2007).

A spontán integráció esetében nem áll fenn tudatos integrációs szándék a szakemberek részéről. A szülő a szakértői bizottságnál nem járt gyermekével, gyógypedagógus sem segíti a munkát. A többségi pedagógus segítség hiányában maga igyekszik megoldani a problémákat. Az iskola alapító okiratában nem szerepel az integráció, anyagi támogatást nem igényel és nem is kap az intézmény (Gaál, 2007).

Fordított integráció esetén a gyógypedagógiai intézménybe vesznek fel nem fogyatékos gyermeket (Csányi, 2007).

Az integrált nevelés-oktatás szintjei

Az integráció megvalósulásának két minőségben is eltérő szintje van: a fogadás és a befogadás (inklúzió).

Fogadás esetén általában anélkül veszik fel a fogyatékos gyermeket a többségi intézménybe, hogy ismernék sajátos vonásait. Maximális alkalmazkodást várnak el tőle, hasonló teljesítményt nyújtson, mint a többiek. A pedagógus hagyományos módszerekkel tanít továbbra is, nem keres megoldásokat, hárítja a problémát a gyógypedagógusra. A gyógypedagógus feladata a külön foglalkozás a gyermekkel (Csányi, 2007).

A befogadás (inklúzió) célja, hogy valamennyi gyermeket a lakóhelyéhez közeli többségi intézménybe vegyék fel, az iskola életét, módszereit, szervezési formáit, tanítási programjait személyi és tárgyi feltételeit úgy alakítják, hogy a fogyatékosok szükségleteit is maximálisan kielégítsék (Réthy, 2002b). Az inklúzió az integrált oktatás minőségileg legmagasabb foka, nem csak befogadják a SNI tanulókat, hanem a fogadó közösség is változik (Némethné, 2007). Biztosítják számukra, hogy kortársaikkal együtt legyenek a teljes nevelési-oktatási folyamatban (Egyed, 2007). Törekednek a szociális beillesztésre is. A fogyatékos tanulók eredményes szocializációját elősegíti ép társaikkal együtt történő inkluzív

oktatásuk (Girasek, 2007). Valamennyi pedagógus az egyéni differenciálást, a gyermekek egyéni igényeihez, szükségleteihez való maximális alkalmazkodást tartja fő feladatának. Korszerű, változatos, egyénre szabott értékelő és fejlesztő módszereket alkalmaznak. A lexikális tudás helyett a képességek kibontakoztatását tartják szem előtt (Papp, 2007; Kiss és Orbán, 2009).

A gondok megoldását a többségi pedagógusok vállalják. A gyógypedagógus és a többségi pedagógus partneri kapcsolatot ápol, együttműködnek, közösen terveznek, közösen gondolkodnak. Szükség esetén a gyógypedagógus a gyermekkel is foglalkozik. A gyermekek szüleit is aktívan bevonják az iskola életébe, programjaiba, közösségi feladataiba (Gaál, 2007). A befogadás sajátos változata, amikor két szakember, a többségi pedagógus és a gyógypedagógus együttesen visz egy osztályt (Gaál, 2007).

Az integrált nevelés-oktatás feltételei

Az integráció elengedhetetlen feltétele az iskolarendszer demokratikus volta, decentralizáltsága, alternativitása, nyitottsága (Réthy, 2002a). A sikeres integráló nevelésben objektív és szubjektív feltételek is szerepet játszanak. Ezek személyi, tárgyi és szakmai feltételeket jelentenek. Az objektív tényezők között szerepel a törvényi és pénzügyi háttér, a speciális taneszközök, gyógyászati segédeszközök, az osztály létszáma, összetétele, az épület hozzáférhetősége, a tanterem adottságai, a segítő szolgáltatások és személyek biztosítása, a korrekt diagnózis, megfelelő iskolai követelmények és értékelési rendszer. Az integráció szubjektív tényezői a gyógypedagógus és a fogadó pedagógus kapcsolata, az osztálytársak, a család pozitív és támogató hozzáállása (Csányi, 2000).

Az integrált nevelés-oktatás kialakulásának mozgatórugói

Az integrációs tendencia kibontakozása Nyugat-Európában már a hatvanas-hetvenes években kezdődött, általános elismerésére csak a kilencvenes években került sor (Szegál, 2007a). „Elméleti alapjait a fogyatékosok jogaiért folyó polgárjogi mozgalmak (USA), a kisebbségek diszkriminációja elleni fellépés (Olaszország), és a normalizációs elv képezi” (Mesterházi, 2001. 113.).

Skandináviában az 50-es években megjelenő „normalizációs elv” hangsúlyozta, hogy a fogyatékos emberek számára is olyan életfeltételeket kell teremteni, melyek közelítenek a normális életfeltételekhez (Csányi, 2000).

Az USA-ban a polgárjogi mozgalmak keretében léptek fel a fogyatékosok jogaiért és a szegregáció oldásáért (Csányi és Perlusz, 2001).

„Olaszországban az antipszichiátriai mozgalom és a kisebbség diszkriminációja elleni fellépésnek volt jelentős része a szegregáció megszüntetésében” (Csányi, 2000. 383.). Az 1977-ben megjelent oktatási törvény felszámolta a speciális iskolákat, az integrált fogyatékosokat fogadó osztályok számára kedvező feltételeket biztosított.

Angliában a 70-es években a gyógypedagógiai iskolák és eredményességük felülvizsgálatát rendelte el a kormány. Az erre létrehozott Warnock-bizottság 1978-ban közzétett jelentése elégedetlen volt a gyógypedagógiai intézmények hatékonyságával. A jelentés eredménye volt az 1981-ben megjelent angol közoktatási törvény, amely zöld utat adott az integrált oktatásnak (Csányi és Perlusz 2001).

Németországban és Ausztriában lassabban terjedt az integráció gondolata. Itt elsősorban a szülők követelésére történt váltás a 80-as évek végén (Csányi, 2000).

Az inklúziót támogató nemzetközi szervezetek

Számos nemzetközi szervezet támogatja az integrált nevelést. Az ENSZ több nyilatkozatot is tett fogyatékos gyermekekre vonatkozólag. 1993-ban fogadta el az ENSZ közgyűlése a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályzatot (Csányi, 2007).

Ehhez csatlakozott Magyarország is. Az állásfoglalás lényege: a sérült személyek oktatása többségi iskolázásban valósuljon meg (Gaál, 2007). Az alapszabályzat kimondja, hogy az államok biztosítsák az integrált nevelés lehetőségét is, a kormányok rugalmas tanterveket biztosítsanak a megfelelő változtatásokkal, ez irányú folyamatos pedagógusképzést, az integráló pedagógusok megsegítését (Csányi, 2007).

Az UNESCO több világkonferenciát szervezett a fogyatékos gyermekek iskolázása és integrált nevelése érdekében. A legnagyobb jelentőségű az 1994-ben a spanyolországi Salamancában megtartott rendezvény, itt kapott először hangsúlyos szerepet az inklúzió (Csányi, 2007). A Salamancai tézisek használta pedagógiai értelemben először az inklúzió fogalmat és az inkluzív nevelés szószerkezetet. Tartalmában az „iskola mindenkinek” iskolareformra épített (Papp, 2012). A Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet megerősíti, hogy „minden gyermeknek alapvető joga van a neveléshez, minden gyermeknek egyéni tulajdonságai, érdeklődési köre, képességei és tanulási szükségletei vannak” (Schiffer, 2008. 50.). Ezeket az iskoláknak figyelembe kell venniük, minden gyermek olyan többségi iskolába járjon, amely képes számára a tanulói szükségleteinek megfelelő nevelést biztosítani. A nyilatkozat az ilyen orientációjú iskolákat nevezi inkluzív iskoláknak, az inklúzió elvét törvényi alapelvként ajánlja az országok számára. A Salamancai Nyilatkozat és Cselekvési Tervezet az inklúzió témában megteremtette a pedagógia és az oktatáspolitiká számára a legfontosabb szakmai alapokat (Schiffer, 2008).

Az OECD CERI rövidítésű bizottsága megkülönböztetett figyelmet fordít az integrált nevelés és a gyermekek, tanulók különtámogatásának alakulására (Csányi, 2007). Az Európai Unióban az 1980-as évek elején kezdődött a SNI tanulókkal kapcsolatos közösségpolitika. 1984-ben, majd 1987-ben indultak programok ezen a területen. Ekkor alapozták meg az integráció közösségi politikáját, és feltérképezték, hogy milyen a tagországok viszonyulása a témához. 1990-ben a Miniszterek Tanácsa határozatot fogadott el az integrációs politikáról. Ez a politika hazánkban is érezte hatását, de a SNI tanulók kimutatható integrálásáról csak a XXI. század elejétől beszélhetünk (Györkéné, 2009).

Integráció, inklúzió megvalósulása Magyarországon

Az integrált nevelés első jelei az 1970-es évek végén jelentkeztek, amikor Budapesten a gyengénlátók budapesti iskolájából utazótanárok segítettek a többségi intézményekbe járó gyermekeket. A 80-as években még sokan megkérdőjelezték az integráció létjogosultságát (Csányi, 2007). Az integrált nevelés gyakorlata számottevően a rendszerváltás utáni oktatásban jelenik meg. Az 1993-as közoktatási törvény lehetővé tette az integrált oktatás megszervezését. Az SNI tanulóknak joga van arra, hogy többségi iskolában a többiekkel együtt tanuljanak. Számos gátló tényező akadályt jelent az integrált nevelés megvalósításában. Még mindig jelen van a szegregáció, hiányos a szervezeti kultúra, az egyéniesített pedagógiai gyakorlat, ragaszkodunk a központi tantervekhez és taneszközökhöz, szűkös az anyagi háttér (Némethné, 2009).

„Mára minden magyar közoktatási intézménynek kötelessége megteremteni a sajátos nevelési igények kielégítésének feltételeit, amennyiben a tanuló fejlődése a többi nem speciális igényű tanulóval együtt lehetséges. A folyamatban az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Központok (2007) létrehozása jelentős segítséget nyújtott” (Némethné, 2009).

110.). 2007-ben a pedagógusok, szakmai közösségek, a szülők jelentős része még nem volt meggyőződve az integrált nevelés előnyeiről. Hiányoztak a sajátos nevelésű igényű fiataalkorúak eloszlásáról megbízható adatok, elméleti és módszertani alapok, modellek. Nem határozták meg egyértelműen a finanszírozás feltételeit, a közigazgatási szervek feladatait az iskolák fenntartóinak szerepét és felelősségét (Szegál, 2007b).

A hazai tipikus integrálási forma a funkcionális teljes integráció. Többnyire azonos speciális igényű gyermekek vannak jelen a többségi intézmény egy csoportjában vagy osztályában. Szinte teljesen hiányzik a részleges funkcionális integráció. Széles körben találjuk meg a lokális integrációt a tanulásban akadályozottak, a beszéd-, nyelvfajlódási problémákat mutató gyermekeket felvevő logopédiai osztályok esetében (Csányi, 2007). Speciális osztályok működnek a többségi általános iskola épületében, nincs együttműködés a többségi iskola és a gyógypedagógus között. A szociális integráció lehetőségével sem nagyon élnek még az iskolák, kevés vagy teljesen hiányzik a közösen szervezett napi program. Lokális integráció zajlik az óvodák esetében, amikor fogyatékosági típusra specializálódva működtetnek egy vagy több csoportot (Csányi és Perlusz, 2001). A spontán integráció is jelen van még a magyar iskolarendszerben. Ennek okai a következők lehetnek: nincs a körzetben a gyermek sajátos nevelési igényeit ellátó szakos gyógypedagógus, nem szerepel az intézmény alapító okiratában, nevelési programjában az integrációs szándék, nem rendelkeznek megfelelő anyagi feltételekkel (Csányi, 2007). Az együttnevelés az esetek többségében nem inkluzív. A SNI gyermekektől asszimilációt várnak el, az iskola szemlélete nem változott. A gyógypedagógus vagy más segítő szakember szerepe elsősorban a felelősség átvállalásából és a gyermekkel zajló foglalkozásból áll. Ritka még, hogy egy teljes iskola szemléletet váltson. Egyes alternatív tantervű iskolákban van már jelen a tényleges inklúzió (Csányi, 2007).

Több hazai vizsgálat (Csányi és Perlusz, 2001; Némethné, 2007, 2008) foglalkozott a pedagógusok integrált neveléssel kapcsolatos attitűdjével. A megkérdezett pedagógusok 51%-a elfogadó az integrációval kapcsolatban, felének már volt tapasztalata fogyatékos gyermekekkel. A beszédhibás gyermekeket fogadnák legszívesebben, a leginkább elutasított kategóriák a magatartászavart mutató és az értelmi fogyatékos gyermekek. Az érzékszervi és mozgássérült gyermekek közepén helyezkednek el (Csányi és Perlusz, 2001). Némethné és munkatársai 2008-ban Szombathelyen végzett kutatásában a mozgássérült és részképesség zavarokkal küzdő SNI gyermekeket fogadnák legszívesebben az iskolában és az osztályban is. A legkevésbé elfogadottak a látássérült és a hallássérült gyermekek (Némethné és mtsai, 2008). Az elutasító pedagógusok a szakmai felkészültség hiányára hivatkoztak (Csányi és Perlusz, 2001). 2007-ben a Nyugat-Dunántúl 10 iskolájában, 170 gyakorló többségi pedagógus körében végzett vizsgálat is hasonló megfigyelésre jutott. A megkérdezettek nem rendelkeznek megfelelő tudással az SNI-ről, tanulásszervezésileg és módszertanilag sincsenek felkészülve a befogadásra. A válaszadók több mint kétharmada befogadná iskolájába a SNI tanulót, egyharmaduk teljes mértékben elutasítja, hogy tanítson speciális igényű tanulókat. A többségi általános iskolában tanító pedagógusok 54%-a fogadna el SNI gyermeket az osztályában (Némethné, 2009). Fischer Gabriella kutatásában a többségi pedagógusok 90%-a tanítana legalább egyféle fogyatékosági típusba tartozó gyermeket osztályában (Fischer, 2009).

A nevelési szintek és az integráció

A hazai óvodák nyitottabbak az integráció irányában, mint az iskolák. Ennek okai, hogy jobb a felnőtt-gyermek arány, nincsenek kötelezően elvárt teljesítmények, szabadabb a pedagógiai mozgástér, kevesebb a kötelező foglalkozások száma, az egyéni differenciálás magától értetődő eljárás (Csányi, 2007).

Inklúzió esetén az iskola törekvése, hogy zökkenőmentes átmenetet biztosítson a SNI tanulóknak a felsőbb osztályokba. Az általános iskolákban a tanulásban akadályozott gyermekek, az érzékszervi sérült, a mozgáskorlátozott tanulóknak sikerül a nehézségekkel megbirkózniuk. Hiányzik az általános iskolákból a külföldön már jól bevált SNI-koordinátor (Csányi, 2007).

A középiskolák elvégzése mindig integrált formában történt. Az érzékszervi sérült, a mozgáskorlátozott, a diszlexiás diákok integrációjáról beszélhetünk. A segítőhálózat lényegesen hiányosabb, mint az általános iskolákban. Léteznek speciális szakiskolák elsősorban értelmileg akadályozott tanulók számára (Csányi, 2007).

A felsőfokú intézményekben egy 1999-ben hozott kormányrendelet hatására megjelentek a támogatás különböző szervezett formái a SNI hallgatók számára. Megjelentek a koordinátorok, a normatív támogatás fordítható dologi kiadásokra és személyes segítségre. Nagyobb volumenű feladat az épületek és helyiségek akadálymentesítése, ez pályázati úton oldható meg. Lehetőség van a vizsgakörülmények módosítására is (Csányi, 2007).

Kitekintés Európa országaira

Észak- és Nyugat-Európa országaiban régebbi hagyományai vannak az integrációnak.

Franciaországban csak akkor kerül speciális iskolába a tanuló, ha ez feltétlenül szükséges és minimálisra kell szorítani az itt eltöltött időt. Elsősorban a fogyatékos gyermek lakóhelyéhez legközelebbi többségi iskola felelőssége a gyermek felvétele (Csányi, 2007). 2005 óta jogszabály írja elő a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatását (Némethné, 2008).

Németország azt az álláspontot képviseli, hogy lehetőleg minden tanulót (SNI és nem SNI) együtt kell nevelni. A 2006/07. tanévben a SNI tanulók csak 16%-a tanult többségi iskolákban (Némethné, 2008).

Olaszországban a kormány a 70-es években a speciális iskolák megszüntetéséről döntött. Az integrált nevelés a sajátos nevelési igények kielégítésének kizárólagos színtere, módja. A SNI tanulók egyénileg nyernek elhelyezést a többségi osztályokban. A tanórákon támogató tanárok segítik a hátrányos helyzetű vagy fogyatékos tanulókat. A támogató és a többségi tanár team-munkában dolgozik (Némethné, 2008).

Belgiumban tanulási szempontból négy csoportra, segítő oktatás szempontjából öt szintre osztják a tanulókat. Így a közoktatásban súlyosság szerint nyolc SNI csoport van. Többségi vagy speciális iskolákban részesülhetnek speciális segítségnyújtásban. A speciális szakképzés integrációban történik (Némethné, 2008).

Lengyelországban a speciális iskolától/osztálytól az integrált formáig minden változat megtalálható a közoktatásban. A speciális iskolákban és az inkluzív osztályokban speciálisan képzett tanárok taníthatnak (Némethné, 2008).

Írországban megtalálhatók a szegregált nevelés speciális intézményei és a teljes integrációt megvalósító többségi iskolák is, az utóbbiak nem részesülnek emelt állami támogatásban. Az iskolák tárgyi és személyi adottságai rendkívül jók, mivel az állam jelentős összegeket fordít az oktatásra (Némethné, 2008).

Törökországban 1991 óta részesülnek a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásban. A fogyatékosok jelentős része ma is szegregált intézményekben tanul. A többségi iskolákban nem fordítanak elegendő figyelmet a speciális igényekre (Némethné, 2008).

Ausztriában 1993 óta érvényesül az integrációs gyakorlat. A szülők döntenek arról, hogy többségi vagy speciális iskolába kívánják-e küldeni gyermeküket. A tanulók egy hozzájuk igazított speciális terv szerint haladnak. Az integráció három variációja működik: a

kéttanáros modell, teljes integráció részleges megsegítéssel, együttműködő osztályok (Csányi, 2007).

Finnországban törvény kötelezi az önkormányzatokat az integráció biztosítására a kétéves óvodákban és az iskolákban. A törvény nem állít fel fogyatékosági kategóriákat. Először a többségi iskolába vesznek fel valamennyi SNI tanulót, kiscsoportos gyógypedagógiai foglalkozások biztosításával. További megoldások csak akkor merülnek fel, ha ez nem válik be. A speciális osztályokból részlegesen integrálják a tanulókat a párhuzamos osztályokba (Csányi, 2008; Vincze, 2003).

Romániában, a 90-es években a legtöbb SNI tanuló speciális iskolában tanult. Az integrált oktatás fejlődése az ezredforduló táján indult el. A kormány 2005-ös 1251-es számú határozatával elrendelte, hogy a megyékben hozzanak létre inkluzív nevelést segítő iskolaközpontokat, ezek feladata az integrált SNI tanulók ellátásának segítése (Némethné, 2009).

Szlovákiában 2001. februári adatok szerint a sajátos nevelési igényű tanulók legnagyobb hányada speciális intézményekben tanult. A szlovák parlament tiltja a 2008. májusban elfogadott új közoktatási törvényben a diszkriminációt és szegregációt az oktatásban (Némethné, 2009).

Bulgáriában az integráció gondolata a 90-es évek végén jelent meg. A 2002-es közoktatási törvény lehetővé tette az integrált óvodai és iskolai nevelést, amennyiben azt a szülők igényelték. Jelenleg az országnak saját nemzeti programja van az inkluzív nevelés megvalósítására, a nevelésügyi központ feladata az integráció problémájának kezelése (Némethné, 2009).

Attitűdvizsgálat

Célkitűzés

Témaválasztásommal és vizsgálatommal célom, hogy megvizsgáljam a gyakorló óvodapedagógusok és a szülők vélekedését a sajátos nevelési igényű gyermekek integrálásáról. Választ kerestek arra, hogy elfogadják-e az óvónők és a szülők az integrációt, és ez mennyiben változtatja meg az óvodai csoportok életét. Kíváncsi vagyok arra is, hogy megfelelőnek tartják-e az óvoda személyi és tárgyi feltételeit az integrációhoz.

Hipotézisek

Kutatásom előkészítésekor az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. Az óvoda fiatalabb pedagógusai és a szülők is elfogadják, és támogatják a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját.
2. A csoport életében nem hozott jelentős változásokat a speciális szükségletű gyermekek jelenléte, összebarátkoztak új társaikkal, befogadták őket a közösségbe.
3. Úgy vélem, hogy - az óvoda által biztosított - integrált neveléshez szükséges személyi és tárgyi feltételekkel az óvodapedagógusok és a szülők is elégedettek.
4. Feltételezésem szerint az óvónők a beszéd fogyatékos gyermekeket fogadnák legszívesebben, a magatartászavart mutató gyermekeket utasítanák el leginkább.

A hipotézisek és a vizsgálati eszközök koherenciáját az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat A hipotézisek és a vizsgálati eszköz koherenciája

Hipotézis	Óvónői kérdőív kérdései	Szülői kérdőív kérdései
1. Az óvoda fiatalabb pedagógusai és a szülők is elfogadják, és támogatják a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját.	1. Mi a véleményed arról, hogy az óvodában sajátos nevelési igényű gyermekeket is fogadunk? 7.Hány éve dolgozol óvónőként?	1. Mi a véleménye arról, hogy az óvodában sajátos nevelési igényű gyermekeket is fogadnak?
2. A csoport életében nem hozott jelentős változásokat a speciális szükségletű gyermekek jelenléte, összeharátkoztak új társaikkal, befogadták őket a közösségbe.	2. Szerinted mennyiben változott /változna meg a csoport élete a SNI gyermekek fogadása miatt? 3. A csoportban hogyan fogadta a többi gyermek a SNI gyermeket / gyermekeket?	2. Ön szerint mennyiben változott meg a csoport élete a speciális nevelési szükségletű gyermekek fogadása miatt? 3. Hogyan viszonyul gyermeke ezekhez a gyermekekhez?
3. Úgy vélem, hogy - az óvoda által biztosított - integrált neveléshez szükséges személyi és tárgyi feltételekkel az óvodapedagógusok és a szülők is elégedettek.	4. Megfelelőek-e a személyi és a tárgyi feltételek az inklúzióhoz az óvodában?	4. Ön szerint megfelelőek-e a személyi és a tárgyi feltételek az inklúzióhoz (teljes befogadáshoz) az óvodában?
4. Feltételezésem szerint az óvónők a beszéd fogyatékos gyermekeket fogadnák legszívesebben, a magatartászavart mutató gyermekeket utasítanák el leginkább.	5.Milyen fogyatékos gyermeket fogadnál legszívesebben a csoportodban? 6.Milyen fogyatékos gyermeket fogadnál legkevésbé a csoportodban?	

Vizsgálati minta

A minta az óvoda nevelőtestülete és a „Kiscsillagok” osztatlan csoport gyermekeinek szülei. Az óvodában 22 óvodapedagógus dolgozik, mindenki kitöltötte és visszaadta a kérdőívet. A pályán töltött idő alapján feltűnik, hogy sok az idősebb, húsz évnél régebben dolgozó pedagógus (14 fő 63%). A szülőknek 20 kérdőívet adtam ki, ők is mindannyian kitöltötték és visszaadták.

Módszerek, eszközök

Vizsgálatom során háromféle módszert alkalmaztam:

- a) megfigyelés
- b) kérdőíves adatfelvétel
- c) SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz

a) A megfigyelés a pedagógiai kutatás egyik legelterjedtebb módszere, a valóság közvetlen észlelésén alapul. A tudományos megfigyelés alapos, tudatos és időigényes tevékenység. Sajátosságai: céltudatosság, tervszerűség, objektivitás, megbízhatóság, rendszeresség. A téma természete szerint a megfigyelés lehet strukturált vagy strukturálatlan (Báthory és Falus, 1997). A megfigyelés tárgya különböző technikákkal rögzíthető: kódolás nélküli (napló, feljegyzés, jegyzőkönyv) és kódolós (becslési skála, jelrendszer és kategóriarendszer). A kódolás nélküli technika alkalmazásakor a megfigyelő a saját nyelvi formáit használja a rögzítésnél, a kódolós technikában kötött a rögzítés módja. (Tóth, 2011). Megfigyeléseimet az óvodai csoportban és a logopédiai foglalkozásokon végeztem. Megfigyeltem a kisgyermek magatartását, játékát, kommunikációs sajátosságait, mozgásait és muzikalitását.

b) A kérdőíves vizsgálat írásbeli módszer, eszköze a kérdőív. A szakirodalom szerint előnye, hogy egyszerre sok személytől nyerhetünk adatokat. Segítségével személytörténeti, viselkedési adatokat és információkat gyűjthetünk a válaszadóról. Feltárhatjuk a válaszoló véleményét, igényeit, elvárásait, attitűdjét, érzelmeit, ismereteit (Tóth, 2011). Alkalmazható önállóan és más módszerekkel kombinálva is. Fontos a kérdőívek szabatos és egyszerű megfogalmazása (Báthory és Falus, 1997). A kérdések típusai: zárt, nyílt, félig zárt, skálába soroló. Zárt kérdésre a kérdezett adott válaszkészletből jelöli meg választát, nem kell használnia saját nyelvi kódját. Ez lerövidíti a válaszadást és felgyorsítja az adatfeldolgozást. A nyitott kérdésre a válaszadó szabadon, saját nyelvhasználatával válaszol, így több információt szerezhetünk róla. A félig zárt kérdés válaszkészletet ad, de lehetővé teszi a szabad válaszadást is. Az értékelési skálát valamely dolog meglétének vagy hiányának kifejezésére használják. A következő típusait különböztetjük meg: grafikus, numerikus és deskriptív (Tóth, 2011).

Az általam végzett kutatásban alkalmazott eszköz saját készítésű kérdőív. A vizsgálatomhoz szükséges kérdések az integrációhoz kapcsolódóan több témakört érintenek. Az alábbiakban az óvónői kérdőív kérdéseit részletezem (ld. 2. sz. melléklet). Az integráció támogatása (1. kérdés), az integráció hatása az óvodai csoport életére (2. és 3. kérdés), tárgyi és személyi feltételek (4. kérdés), az integrációval kapcsolatos attitűd (5. és 6. kérdés), az óvónői pályán eltöltött évek (7. kérdés). Az óvónői kérdőív hét kérdést tartalmaz. A kérdések összeállításánál használtam nyitott (4. és 7.) és zárt (1. 2. 3. 5. 6.) kérdéseket is. A zárt kérdéseknél „igen” vagy „nem” válaszokat vártam (4.), illetve a megadott alternatívák közül kellett választaniuk a megkérdezetteknek (1. 2. 3. 5. 6.). A 4. kérdésnél „nem” válasz esetén nyitott kérdést is megfogalmaztam. A szülői kérdőív (ld. 3. sz. melléklet) négy kérdést tartalmaz. A kérdések összeállításánál zárt kérdéseket használtam. A kérdésekre „igen” vagy „nem” válaszokat vártam (4.), illetve megadott alternatívák közül kellett választani (1. 2. 3.). A 4. kérdés „nem” válasza esetén nyitott kérdést is tartalmaz a kérdőív. A kérdések a következő témaköröket érintik: az integráció támogatása (1. kérdés), az integrált gyermekek elfogadása (2. és 3. kérdés), tárgyi és személyi feltételek (4. kérdés).

c) A SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz 5-6 éves korú gyermekek beszéd- és nyelvi elmaradásainak és az írott nyelvi zavarok kockázatának kimutatására szolgál. Bár önmagában nem diagnosztizálja a beszéd- és nyelvi zavarokat, erős, empirikus bizonyítékokkal és elméletileg megalapozott jelzést ad e zavarokat illetően. A vizsgált területek a következők: artikuláció, szóemlékezet, álszavak hallási

megkülönböztetése, formaegyeztetés, nyelvtani morféma használata, álszóismétlés, mondatismétlés, hangtani tudatosság, figurásor másolása, gyors megnevezés. A szűrőeljáráshoz különböző eszközök szükségesek, például képtábla, játékasztal, játékszekrény, korongok. A vizsgált gyermek teljesítményét, válaszait jegyzőkönyvben rögzítjük. A feladatokat külön kiértékeljük, és egy összefoglaló táblázat segítségével megállapítjuk, hogy az elért pontszám az életkori határértéken belül van-e, tapasztalható-e elmaradás, és ha igen, melyik területen (*Kas, Lórik, M. Bogáth, Sz. Vékony és Sz. Mályi, 2012*).

Vizsgálat körülményei

Kutatásomat 2015 februárjában a *Szentgotthárd és Kistérsége Egyesített Óvodák és Bölcsőde (SZEOD) Játékvár Óvodájában* végeztem (9970 Szentgotthárd, Kossuth Lajos u. 14.). Kutatásomhoz olyan óvodát választottam, ahol már több éve integrálnak sajátos nevelési igényű gyermekeket.

2. táblázat SNI gyermekek száma az elmúlt öt nevelési évben

ELEM	SZÜKSÉGES
Könyvek	1
Magazinok	3
Jegyzetfüzetek	1
Papírtömbök	1
Tollak	3
Ceruzák	2
Kiemelő	Két szín
Olló	1 pár

Az integrált nevelés feladatát a fenntartó jelöli ki az óvoda alapító okiratában. A fogadó intézmény alapító okiratában és helyi nevelési programjában szerepelnie kell annak, hogy fogyatékos gyermeket kíván integrálni (*Turi, 2010*). Az általam választott intézmény alapító okirata (*SZEOD, 2014*), pedagógiai programja (*SZEOD, 2013*) és szervezeti és működési szabályzata (*SZEOD, 2014*) is tartalmazza ezt a feladatot. Az intézményvezető felelőssége, hogy alkalmassá tegye a pedagógusokat ennek a feladatnak az ellátására és megszervezze a fejlesztő foglalkozásokat (*Turi, 2010*). Nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy ezek a kisgyermek a lehető legjobb nevelésben, fejlesztésben részesüljenek. Az óvoda a város egyetlen óvodája, jelenleg 11 csoportban nevelik a kisgyermeket, a létszám a 2014-15-ös tanévben 228 fő. A 22 óvodapedagógus munkáját a dajkákon kívül 3 pedagógiai asszisztens is segíti. Ők azokban a csoportokban tevékenykednek, ahol SNI gyermekek vannak. A csoportszobák tágasak, világosak, önálló kiszolgáló helyiségekkel rendelkeznek. A gyermekek által használt helyiségeket, azok berendezését, felszerelését pályázati lehetőségeket is kihasználva folyamatosan újítják. Az udvar tágas, változatos terepviszonyú (parkosított, aszfaltozott, dombos), sok udvari játékkal ellátott. Nincsen viszont az óvodásoknak megfelelő méretű tornaszoba, elegendő szertár, raktár.

A vizsgálatomban részt vevő valamennyi gyermek az óvoda „Kiscsillagok” osztatlan csoportjába jár. Csoportlétszám 21 fő, ebből 12 leány és 9 fiú. Közülük 10 nagycsoportos, 2 középsős és 9 kiscsoportos korú. A csoportban két sajátos nevelési igényű gyermek van. Velük gyógypedagógus, logopédus és gyógytestnevelő foglalkozik, heti 4 alkalommal. Játékidőben az óvónők is olyan tevékenységeket ajánlanak számukra, amivel segítik felzárkóztatásukat. Differenciált óvodai neveléssel, egyéni fejlesztési terv készítésével, a

szakemberekkel együttműködve segítik őket. A csoportban a gyermekek segítőkészek, empátikusak egymással. Ez a vegyes életkorból adódóan természetes számukra (segítés a kisebbeknek, figyelés egymásra). A csoportban több baráti kapcsolat is kialakult, a nagycsoportosok játékaikba kisebb társaikat is beveszik, együtt játszanak. A közös tevékenységekbe szívesen, örömmel bekapcsolódnak. Szeretik az énekes, zenés, mozgásos tevékenységeket, ezekben a SNI kisgyermekek is részt vesznek, érdeklődésüktől függően hosszabb-rövidebb ideig. A csoportszoba tágas, világos, tárgyi felszereltsége jó. Van babakonyha, kockázó, játszószőnyeg, a mozgásos tevékenységekhez megfelelő tér.

A vizsgálatomban részt vevő gyermek szüleivel (főleg az édesanyával) évek óta tartó jó kapcsolatom van. Megkésett beszédfejlődése miatt már kiscsoportos kora óta foglalkozom vele. Most elmondtam a szülőknek, hogy gyermekükkel kapcsolatos megfigyeléseimet és vizsgálati eredményeimet tanulmányomban is fel fogom használni, ehhez beleegyezésüket adták. A csoportba járó többi kisgyermek szüleivel egy megbeszélésen találkoztam, röviden ismertettem a vizsgálatomat és az együttműködésüket kértem. A szülők segítőkészek voltak és szívesen bekapcsolódtak a munkába.

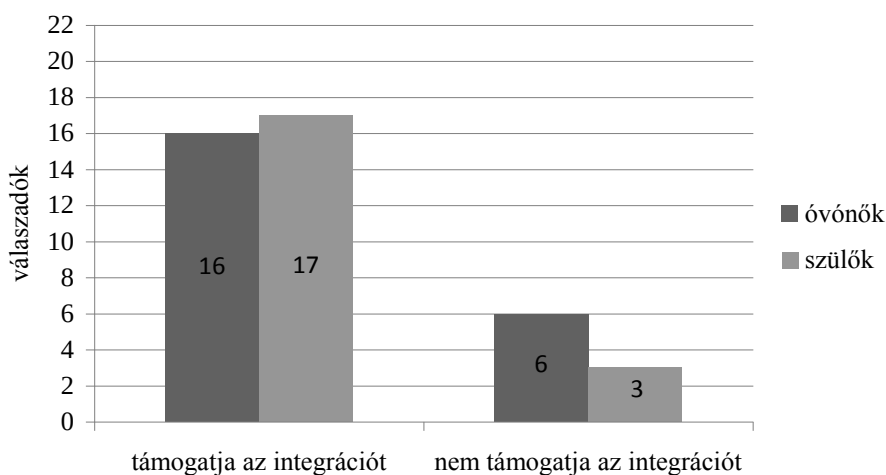
Az óvoda vezetőjét és az óvónőket egyenként kerestem fel, röviden elmondtam nekik a vizsgálatot és kértem őket, hogy a kérdőívek kitöltésével támogassák a munkámat. Kutatásom témája felkeltette érdeklődésüket, örömmel fogadták, többüknek gyakorlati tapasztalatai is vannak ezen a területen. A szülői kérdőívek összegyűjtésében a csoport óvodapedagógusai segítettek, a kitöltött óvónői kérdőívekért személyesen mentem el.

Vizsgálat eredményei

A kutatásom eredményeit a hipotézisek alapján kívánom elemezni. Elsőként az volt a meggyőződésem, hogy az óvoda fiatalabb pedagógusai és a szülők is elfogadják, és támogatják a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját.

A vizsgálatomban részt vevő gyermek beszéd fogyatékos, számára különösen fontos, hogy ép társaival együtt lehessen, mivel a nyelvelsajátításhoz szükséges, hogy a gyermek emberi környezetben nőjön fel. A társas környezet és gyermek számára elérhető nyelvi minta segíti a nyelvelsajátítást. Ha a gyermek részt vesz a közösség tevékenységeiben és hallja is a nyelvet, akkor gyorsan és könnyedén tanulja meg a szavakat (*M. Cole és S. Cole, 2003*). Segíti a nyelvelsajátítást a gyermek társas környezete (*Tomasello, 1999*). A beszéd- és nyelvi funkciók területén elmaradást mutató gyermek fejlesztése logopédiai feladat, de nem nélkülözhető a család és a gyermek tágabb környezetében (bölcsőde, óvoda) lévő felnőttek segítő közreműködése sem. Fontos, hogy a gyermek fejlődését minél több oldalról segítsük (*Bittera és Juhász, 1991*). Bár az ép gyermekek közösségében való részvétel nem szünteti meg a beszédhibát és a nyelvi fejlődés zavarait, a beszédsérült gyermek számára hatékony beszédmodellt biztosít. Sok, kommunikációs nehézséggel küzdő gyermekben fokozódik a beszédkedv, a törekvés, hogy jól beszélő, hasonló korú társaival kommunikálni tudjon (*Gereben, 2004*).

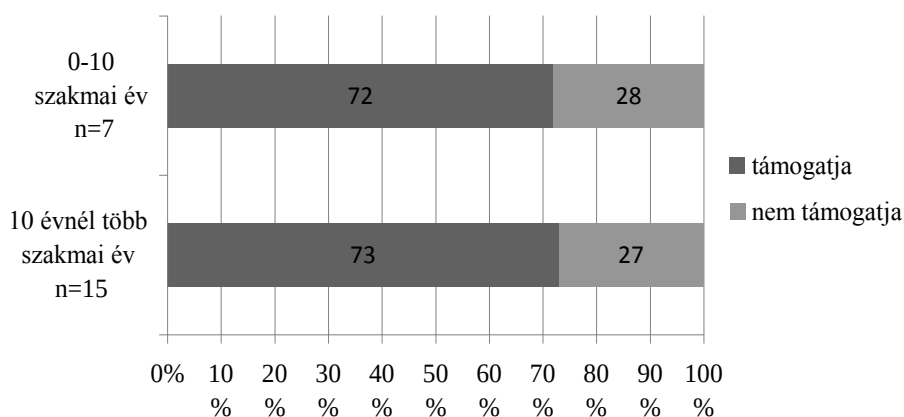
Az óvodáskor az az időpont, amikor az anyanyelv fejlesztése a legnagyobb sikerrel és a leggyorsabban végezhető (*Kiss és Balasi, 2006*). Ezért fontos, hogy az óvodák is felvállalják az integrációt, segítve ezzel a fogyatékos gyermekek fejlődését. Az 1. ábrán láthatjuk, hogy a vizsgálatomban részt vevő óvónők és szülők milyen mértékben támogatják az integrációt.



6. ábra Az óvónők és a szülők integráció iránti attitűdjei

A megkérdezett óvónők háromnegyede úgy vélekedik, részéről nincs akadálya annak, hogy az óvoda befogadja a SNI kisgyermeket, egynegyedük viszont elutasítja a fogadásukat. A szülők részéről is nagy az integráció támogatottsága, a válaszadók 85%-a támogatja a SNI kisgyermek befogadását és csak 15% válaszolt „nem”-mel erre a kérdésre.

Az óvónők körében a pályán eltöltött évek alapján is megvizsgáltam az integráció támogatottságát. Ennek eredményét a 2. ábrán láthatjuk.



7. ábra Az óvónők integráció iránti attitűdjei a pályán eltöltött évek alapján

A válaszok alapján megállapítható, hogy a fiatalabb és az idősebb óvónők is azonos mértékben támogatják az integrált nevelés gondolatát. A 0-10 éve dolgozó óvónőknek és a tíz évnél több szakmai évvel bíró óvónőknek is több mint kétharmada fogadja el az integrációt.

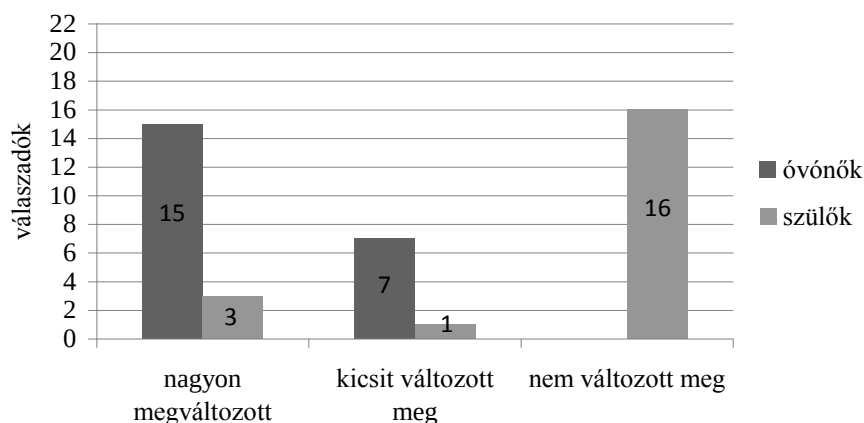
A vizsgálatok eredményei alapján a mintában csak részben sikerült igazolnom a hipotézisemet, mivel az óvoda fiatalabb és idősebb pedagógusai egyformán elfogadják és támogatják az integrációt. A hipotézis szülőkre vonatkozó részét sikerült igazolnom a mintában, 85%-uk egyetért az integráció gondolatával.

Feltételeztem továbbá, hogy a csoport életében nem hozott jelentős változásokat a speciális szükségletű gyermekek jelenléte, összehátrókoztak új társaikkal, befogadták őket a közösségbe.

A sajátos nevelési igényű gyermek közösségbe történő beilleszkedése szempontjából fontos tényező a csoporttársak el- és befogadóképessége. Minél kisebbek a gyermekek, annál

természetesebb az elfogadás. Óvodásoknál szinte problémamentes a befogadás, magától értetődően elfogadják sérült társukat. Sok múlik az óvónőn, hogy megfelelően felkészítsék a kisgyermekeket sérült társuk fogadására. A csoporttársak személyisége is gazdagodik azzal, ha megismerik, mire képes fogyatékos társuk, milyen erősségei vannak. Így tanulják meg a fogyatékosokkal való együttélést. Megismerhetik a segítségnyújtás lehetőségeit és azok helyes mértékét. A pedagógus jó hozzáállása, a gyermek erős oldalainak tudatos felhasználásával az ép gyermekek észre sem veszik, hogy társuk révén az együttnevelés részesei (Czibere, 2006). Az érintett és a többségi szülők viszonyának a tolerancián, az együttérzésen, az előítélet-mentességen, a segítőkészségen, a diszkriminációmentes kapcsolatépítésen kell alapulnia (Turi, 2010).

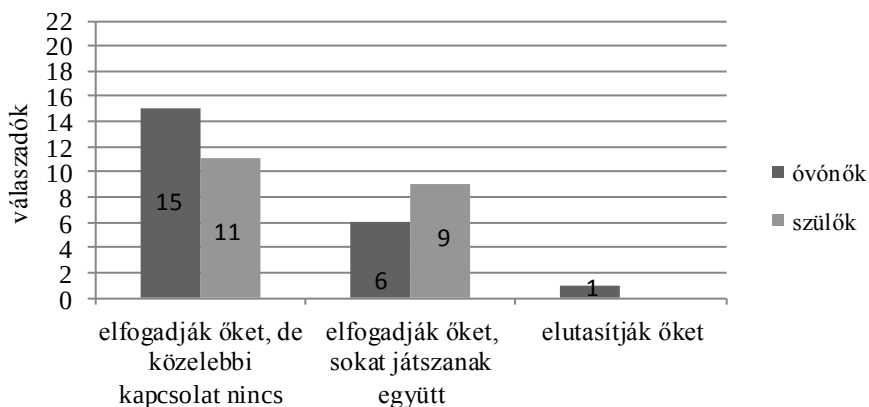
Feltételezésem szerint a csoport életében nem hozott jelentős változásokat a SNI kisgyermek jelenléte. Erről a kérdéssel az óvónők és a szülők válaszai ellentétesek. Az eredményeket a 3. ábra mutatja.



8. ábra Az integráció hatása a csoport életére

A megkérdezett óvónők kétharmada vélekedik úgy, hogy a csoport élete nagyon megváltozik, ha SNI gyermek is jár oda, a szülőknek csak egyhatoda van ezen a véleményen. Ezzel szemben a szülők többsége (80 %) gondolja úgy, hogy a csoport életében ez nem jelent változást, az óvónők közül senki nem jelölte be ezt a válaszlehetőséget. A válaszadó óvónők egyharmada van azon a véleményen, hogy a csoport életében kis változást jelent az integráció, a szülők közül egy osztja ezt a véleményt.

Kíváncsi voltam arra is, hogy a csoporttársak mennyire fogadják el sérült társaikat, és kialakul-e köztük közelebbi kapcsolat. Ennek eredményét a 4. ábrán láthatjuk.

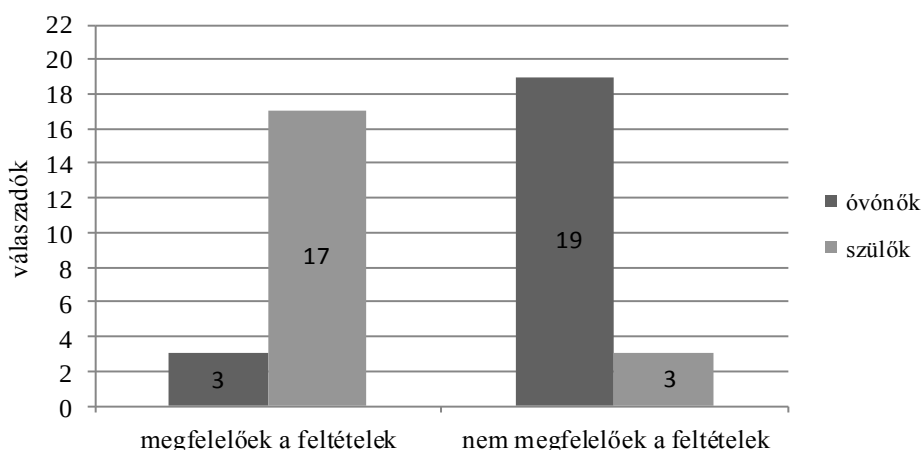


9. ábra SNI gyermekek és többségi gyermekek kapcsolata

A megkérdezett óvónők és szülők is azon a véleményen vannak, hogy az ép gyermekek elfogadják SNI társukat, csupán egy óvónő véli úgy, hogy a többségi gyermekek elutasítók sérült kortársaikkal. Az óvónők kétharmada, a szülők fele gondolja úgy, hogy az elfogadás mellett közelebbi kapcsolat nem alakul ki az ép és sérült gyermekek között. Kevesebben vannak azok, akik úgy vélekednek, hogy szorosabb kapcsolat is kialakul a gyermekek között, a pusztán együttléten túl a játéktevékenységbe is bevonják a sérült kisgyermeket. Az óvónők közül hatan a szülők közül kilencen vannak ezen a véleményen.

Az eredményeket összegezve elmondhatjuk, hogy a szülők válaszai alapján sikerült igazolni a hipotézist, vagyis a csoport életében nem hozott jelentős változást a speciális szükségletű gyermekek jelenléte, és társaik is elfogadták őket. Az óvónők válaszai alapján a hipotézisnek azt a részét sikerült igazolni, hogy a gyermekek elfogadják a sérült társaikat. A hipotézis másik részét az óvónői minta alapján nem sikerült igazolni, mivel a válaszadók úgy gondolják, hogy a csoport élete nagyon megváltozott a SNI gyermekek jelenléte miatt.

Harmadik hipotézisemben úgy vélem, hogy - az óvoda által biztosított - integrált neveléshez szükséges személyi és tárgyi feltételekkel az óvodapedagógusok és a szülők is elégedettek. Az intézmény tárgyi feltételei véleményem szerint jók, rendelkeznek tornateremmel – bár mérete nem ideális óvodás korú gyermekeknek -, a mozgásfejlesztéshez számos eszköz van. A különféle fejlesztő játékok mellett az óvónők is szívesen készítenek játékokat. Rendszeresen pályáznak, ebből is sok eszköz megvásárlását fedezik. Két óvónő rendelkezik fejlesztőpedagógusi végzettséggel is, az óvoda alkalmaz három pedagógiai asszisztentst. A rehabilitációs órák ellátására megbízási szerződéssel alkalmaznak gyógypedagógust, logopédust és gyógytestnevelőt. Az integráció feltételeivel való elégedettséget az 5. ábra mutatja.



10. ábra Az integráció feltételeivel való elégedettség

Az ábrán megfigyelhetjük, hogy a szülők és az óvónők ellentétesen vélekednek erről a kérdéssel. A szülők nem érzékelnek hiányosságokat az integrált gyermekek ellátásához szükséges személyi és tárgyi feltételekben. Véleményem szerint ez annak köszönhető, hogy a vizsgálatomban részt vevő intézmény vezetője mindent megtesz azért, hogy az integrált kisgyermek számára kijelölt szakembereket biztosítsa.

Az óvónők többsége nem elégedett az integráció személyi és tárgyi feltételeivel. A 3. táblázat sorra veszi a gyakorló óvónők által megfogalmazott hiányosságokat.

3. táblázat Az integráció megvalósulásához hiányolt feltételek

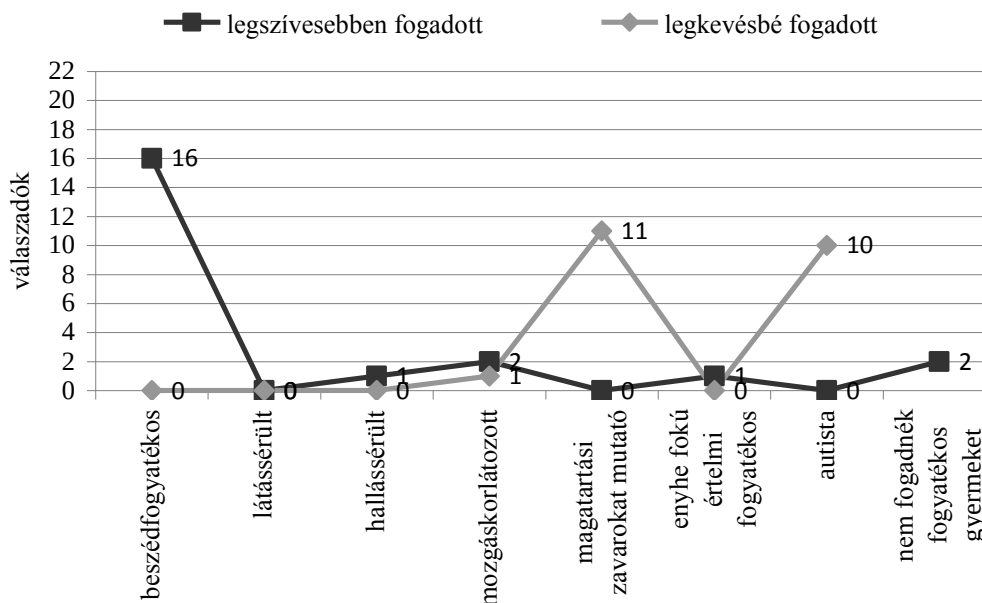
ELEM	SZÜKSÉGES
Könyvek	1
Magazinok	3
Jegyzetfüzetek	1
Papírtömbök	1
Tollak	3
Ceruzák	2
Kiemelő	Két szín
Olló	1 pár

A táblázatban láthatjuk, hogy a tárgyi feltételek hiányáról a 22 válaszadóból négyen írtak: a megfelelő méretű tornatermet egy válaszadó említette, a mozgásfejlesztő eszközökét pedig három. Ebben a munkában nagy szükség van a külső szakemberekkel való együttműködésre (Venterné, 2006). Az óvónők válaszaiból is kitűnik, hogy az integráció személyi feltételeivel nem elégedettek, 19 válaszadó „nem”-mel felelt erre a kérdésre. Hiányolják a szakmai támogatást (1 válaszadó), a szakembereket (7 válaszadó), gyógypedagógust (5 válaszadó), gyermekpszichológust (4 válaszadó), konduktort (1 válaszadó), logopédust (2 válaszadó). Amíg az óvodához tartozott a gyógypedagógus és a logopédus, könnyebb volt a napi kapcsolattartás. A szakemberek (pl. a szurdopedagógus) messziről jönnek, kevés időt tudnak az intézményben tölteni. A városban nincs konduktor, a sérült gyermeket kell utaztatni. Fontosnak tartják, hogy a gyógypedagógus megfigyelje a gyermeket a csoportban a játékokban és egyéb gyermeki tevékenységekben. Hiányolják az óvodapszichológust, jó lenne a segítő tanácsadás az óvónőknek és a szülőknek is. Szükség lenne szülőgondozásra, folyamatos segítségre. A helyi pedagógiai szakszolgálatnál egy pszichológus dolgozik, részmunkaidőben. Tevékenysége nagy részét a pszichológiai vizsgálatok teszik ki, kevesebb idő jut terápiára, és arra, hogy az intézményekbe kimenjen, és ott megfigyelje a gyermekeket. Az óvónők igénylik a szakirodalmi segítségnyújtást, fontos, hogy a befogadás előtt az óvodapedagógus olyan alapismeretekkel rendelkezzen a fogyatékosokról, hogy a gyermek szükségleteit ki tudja elégíteni, megfelelő segítséget tudjon nyújtani.

A mintában ezt a hipotézist csak részben sikerült igazolnom, mivel az óvónők többsége nem elégedett az integráció személyi és tárgyi feltételeivel. A szülők többsége viszont elégedett ezekkel a feltételekkel.

Feltételeztem továbbá, hogy az óvónők a beszéd fogyatékos gyermekeket fogadnák legszívesebben, a magatartászavart mutató gyermekeket utasítanák el leginkább.

Több hazai vizsgálat (Csányi és Perlusz, 2001; Némethné és mtsai, 2008) foglalkozott azzal, hogy milyen fogyatékos gyermeket fogadnának legszívesebben a többségi pedagógusok, és melyek a legkevésbé elfogadottak. A legszívesebben fogadott fogyatékosok között a beszédhibás, a mozgássérült és a részképesség zavarokkal küzdő SNI gyermekek szerepelnek. A legkevésbé elfogadottak a magatartászavart mutató, az értelmi fogyatékos, a látássérült és a hallássérült gyermekek. A 6. ábrán láthatjuk, hogy az általam vizsgált óvodában hogyan vélekednek erről a gyakorló óvodapedagógusok.



11. ábra A SNI gyerekek elfogadása fogyatékosági kategóriák szerint az óvónők véleménye alapján

Az általam megkérdezett óvónők háromnegyede is a beszéd fogyatékos gyermekeket fogadná legszívesebben a csoportjában. Mozgáskorlátozott gyermeket 2 fő, hallássérült és enyhe fokú értelmi sérült gyermekeket 1-1 fő fogadna, míg 2 óvónő nem szeretne fogyatékos gyermeket nevelni a csoportjában.

A legkevésbé elfogadott fogyatékosági kategóriák a magatartási zavar (11 fő) és az autista (10 fő). Mozgáskorlátozott gyermeket 1 óvónő nem fogadna a csoportjában.

A mintában sikerült igazolni a hipotézist, miszerint az óvónők a beszéd fogyatékos gyermekeket fogadnák legszívesebben és a magatartászavart mutató gyermekeket utasítanák el leginkább.

Összefoglalva a fentiek megállapítható, hogy az óvónők és a szülők is támogatják az integrációt. Az óvónők véleménye alapján a sajátos nevelési igényű kisgyermek jelenléte nagyon megváltoztatja a csoport életét, a szülők ellentétes álláspontot foglalnak el ebben a kérdésben. Szerintük nem okoz jelentős változást az integráció az óvodai csoportban. Az integrációt támogató személyi és tárgyi feltételekkel a szülők elégedettek, az óvodapedagógusok hiányolják a speciálisan képzett szakembereket (gyógy pedagógus, pszichológus). Az érintettek a fogyatékosági kategóriák közül jobban kedvelik a beszéd fogyatékosokat, mint a magatartási zavarokat mutató és az autista kisgyermeket. A következőkben az óvodai integráció egy sikeres példáját szeretném bemutatni.

Esettanulmány

Az esetben szereplő kisgyermek beszéd fogyatékos, jelenleg 6;3 éves.

A beszéd- és nyelvi teljesítmények súlyos zavarai, melyeknek hátterében biológiai, organikus, funkcionális okok húzódnak a beszéd fogyatékosok körébe tartoznak. A beszéd fogyatékos a beszéd több területén, változatos tüneti képekkel jelenhet meg. A beszéd fogyatékosok csoportja nem homogén, ezért speciális szükségleteik, ellátási igényeik

sokfélék lehetnek (Torda, 2000). A beszéd fogyatékos gyermek számára különösen fontos, hogy ép társaival együtt lehessen. A társas környezet, a nyelvi minta, a közös tevékenységek segítik a nyelvelsajátítást. Az ép gyermekek közössége hatékony beszédmodellt biztosít és fokozza a kommunikációs nehézséggel küzdő gyermekben a beszédkedvet.

A gyermek jellemzése a szakértői vélemény alapján

A szakvélemények meghatározó szerepet játszanak a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése szempontjából. Magyarországon jelentős fejlődés mutatkozik a többségi óvodákban, iskolákban történő elhelyezés terén az elmúlt években (Csányi, 2013).

Anamnézis: A gyermek problémamentes terhesség után időre született. Rohamos, sima lefolyású szülés komplikációk nélkül. Csecsemőként és kisdedként is nagyon aluszékony volt. Mozgásfejlődéséből kimaradt a kúszás, mászás. Az első szavak 1,5 éves korában jelentkeztek (3-4 szó), de a szókincse tovább nem bővült egészen 3 éves koráig. A gyermek óvodába érkezésekor nem beszélt. Verbális megnyilvánulásai hangokra, szótagokra korlátozódtak. Orrmanduláit 2012 novemberében eltávolították, az anya szerint utána a beszédre jobban figyelt. Több fülfelszúrása volt, a hallásvizsgálat eltérést nem jelez.

Pszichodiagnosztikai tesztvizsgálatok: a SON nonverbális óvodás intelligenciatesztet két ülésben tudták felvenni vele, mivel képtelen volt 1-2 percre leülni az asztalhoz. Ebben nagy százalékban dacos ellenállása is szerepet játszott. A tesztben leggyengébben a grafomotorika és a rajztevékenységek területén teljesített. Rajza még firka szinten tart. Nem értette a Mozaik próbát, többszöri bemutatás után sem tudott reprodukálni. Szortírozás, Kombináció és Emlékezet szubtesztben életkorának megfelelően, jól teljesített. Az átlagérték a normál övezeti zónába sorolja. A Gardner expresszív szókincs tesztben elért eredménye szórt életkori sávban mozog. Szeriális felfogása, kivitelezése a beszédhangok és szavak esetében nehezített. Mondat emlékezete gyenge. A PPL főnévvégződés próba a grammatikai rendszer jelentős fejletlenségét jelzi.

Összegzés, diagnózis: „A 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet értelmében a tankerületi szakértői bizottság alapvizsgálata és a megyei szakértői bizottság kiegészítő vizsgálatai alapján megállapítjuk a sajátos nevelési igény fennállását. A tanuló a 2011. évi CXCV. tv. 4. § 13. pont a) bekezdés aa) alpont és 25 pontban meghatározott sajátos nevelési igényű tanulók közé tartozik.

Diagnózis: kifejező beszéd zavara BNO: F80.1” (ld. 1. sz. melléklet)

Fejlesztési javaslatok: „A fejlesztés tartalma speciális. Logopédiai fejlesztés heti 4 órában, gyógypedagógiai és mozgásfejlesztés heti 1 órában. Az óvodapedagógus és a logopédus összehangolt együttműködése szükséges. Az optimális fejlődés érdekében több terület (beszéd, nagymozgás, finommotorika) együttes fejlesztése indokolt. Javasolt a logopédiai terápia támogatása mozgásterápiával. Kijelölt intézmény: SZEÓB Játékvár Óvodája Szentgotthárd” (ld. 1. sz. melléklet).

Kezdeti állapot

Beszoktatás az óvodába: A kisgyermek örömmel jött óvodába, nem igényelte anyja jelenlétét. Már első nap feltalálta magát, könnyen elvált édesanyjától. Egész nap csak szaladgált, ismerkedett a játékokkal. Amit tudott kiborított és továbbállt, ez kb. 2 hétig tartott. Enni is futtában szokott. A harmadik héten már egy-egy játéknál megállt, de ez nem tartott néhány percnél tovább. Nagyon szeretett az autókkal, kockával játszani. A játékokat nagyon szétszórta. Rendszeresen kiszaladgált a csoportból, folyamatosan kezét akart ilyenkor mosni.

Rendszerint szerzett egy-egy játékot a szomszéd csoportból, amivel aztán mégsem játszott. Kb. egy hónap után ebédelt és aludt az óvodában.

Magatartása: Kapcsolatot felvenni pszichés állapota függvényében hajlandó, általában kezdeményező a kapcsolatteremtésre felnőtten és társakkal egyaránt. Alapvetően barátságos természetű. Nyugodtsága vagy nyugtalansága pszichés állapotának függvénye: kipihent vagy fáradt, sikerélmény vagy kudarc érte. Hangulata ingadozó. Akaratát mindig véghez akarja vinni. Ha valami nem tetszik neki, ledobja magát a földre és duzzog. Csoporttársaival többször durva, minden játékot magának akar, ha nem kapja meg, akkor odaüt. Figyelme könnyen elterelhető. Foglalkozásokon a feladatokat megérti, segítséggel teljesíti. Feladattartása segítséget igényel, szétszórt, nem kitartó. Munkatempója gyors. Étkezéseknél jó étvágyú, de nagyon maszatosan eszik. Ebéd után alszik.

Játékára inkább a gyakorló játékok (kockarakosgatás, építés, autótologatás) jellemzőek. Játékait változtatja, csak rövid ideig tevékenykedik egy helyen. A szimbolikus játékoknak rövid ideig résztvevője, nem kitartó, játéka kapkodó. A szabályjátékokban a szabályokat gyakran megszegi, a veszítést, a kudarcot nehezen viseli el. Társai sikerének örül. Fogócskában mindig fogó akar lenni, térérzéke fejletlen, össze-vissza szaladgál, szabályokat megérti, de nem tartja be. Kártyajátékban a párokat ügyesen, gyorsan megtalálja, ha kiterítjük, de közben tartva nincs türelme a játék végigviteléhez. Társasjátékban az egyszerű szabályt megérti, de a szabályokra mindig, folyamatosan figyelmeztetni kell. A több szabályos, összetett játékot elutasítja. Kártyajátékot és társasjátékot csak kétszemélyes helyzetben játszik. Többnyire egyedül játszik, társai mellett. A játékoknak résztvevője vagy passzív szemlélője. A fejlesztés érdekében bevonják a gyermeket a játékhelyzetekbe.

Kommunikációs sajátosságai: A gyermek szívesen kommunikál gyermekekkel és felnőttekkel egyaránt. A beszéd iránt érdeklődő. Sokat akar beszélni, de gondolatait nem mindig tudja megértetni, ezért non-verbális eszközöket használ. Kezével, tekintetével, egész testével jelzi érzelmeit. Sokat gesztikulál, mimikát is használ. A gesztusokat verbális kommunikációja kiegészítésére használja. Ezek mindig összhangban vannak a közlés tartalmával. Szövegalkotásának fejlettségére jellemző, hogy általában hangadással, szótöredékekkel vagy gesztusokkal fejezi ki mondandóját. Beszédét többnyire azok értik meg, akik sok időt töltenek vele. Beszédére jellemző a dysgrammatizmus. A tárgyragot irányítottan használja. Szókincse szegényes, elvont kifejezéseket nem használ. Szöveg visszaadására nem képes. Beszédmegértésnél válaszai hiányosak. Mondókát, verset tud, kevésbé érthető módon. A saját nyelvén önállóan is próbálja mondani. Az egyszerű utasításokat, mondatokat megérti, követi, a feladatokat végrehajtja. A prozódiai elemek közül a hangsúly és a hanglejtés figyelhető meg a beszédében. Akkor használja, ha örömet vagy bánatát szeretné kifejezni. Artikulációja fejletlen, figyeli a szájmozgást, próbálja utánogni. Artikulációs mozgásutánozást több-kevesebb sikerrel végez, de a hangok izolált ejtésére még nem képes. Beszéde a köznyelvi formáktól nagyon eltér, megkésett beszédfejlődése miatt beszéde nehezen érthető.

Mozgása általában koordinálatlan. A gyermek nagy mozgásigényű, futás közben felkapkodja a lábát. Térben rosszul tájékozódik, különösen a futó-fogó játékok tükrözik ezt. Se a fogó, se a menekülő szerepben nem halad a megfelelő irányba. Futás közben gyakran ütközik társaival a kialakulatlan téri tájékozódása miatt. Ugyanez vonatkozik rá az udvaron rollerezés, biciklizés közben is. Szívesen, örömmel tornázik. A tornaszereket kivétel nélkül szereti. Padon, mászórácsra bátran mozog. Szeret, kapkodó magatartása miatt gyakran mellélép, melléfog. A várakozási időt nehezen tűri, nehezen várja ki a sorát. Azt csinálja a tornaszeren, amit ő szeret – ha teheti. Labdázni szeret, de labdakövetése pontatlan, szem-kéz koordinációja fejletlen. A labdát jól dobja, de nem tudja elkapni. Pattogatni nem tud, labdavezetése jobb kézzel sikeres. Kúszni-mászni tud, irányváltoztatással is, átmászik tárgyak alatt és felett. Páros lábon ugrál, de egy lábon még bizonytalan. Guggolásnál és felállásnál egyensúlyát veszti. Lépcsőn való járása folyamatos, váltott lábbal.

Finommozgások: Szem-kéz koordinációja fejletlen, kézereje gyenge. Ceruzafogása, nyomhagyása erőtlen, vonalvezetése nehézkes, határozatlan. Nagy szemű gyöngyöt sikeresen fűz. Pötyi, Lego használata ritka. Kockázni, építeni szeret. A kockákat inkább csak egymás mellé rakja. Egymásra rakás pontatlan, leborul. Szívesen tologat autót, vonatot. Ujjmozgatása koordinálatlan, kissé merev. Ritmikus ökölbezárás, ujjnyitás, érintés pontatlan. Jobb-bal megkülönböztetése korának megfelelően jó. Lateralitása kialakulóban van. Jobb oldal domináns. Kifejező mozgásai megfelelőek. Testrészeit felismeri, és meg is tudja nevezni magán és másokon is.

A gyermek beszédszervi mozgásai fejletlenek, ügyetlenek, lassúak, töredezettek, renyhék. Utánzás útján próbálja kivitelezni ezeket a mozgásokat, még nem automatizálódtak.

Muzikalitására jellemző, hogy a tanult óvodai dalokat felismeri, énekelni szeret, de beszéde miatt a szöveget nem tudja pontosan visszaadni, dúdolva követi. Ritmusérzéke jó. Egyszerű ritmusokat visszatapsol, mondókák tapsolásával próbálkozik több-kevesebb sikerrel.

A gyermek fejlődése a terápiás foglalkozások, fejlesztések hatására

Szociális fejlettség, érettség: kapcsolatteremtése felnőttel a kezdeti elutasító magatartásból változó, illetve elfogadó irányba fejlődött. Társakkal kezdetben elutasító volt, most már közeledik társaihoz, de még mindig a változó magatartás jellemzi. Tevékenységekben inkább magányosan tevékenykedik. Feladatmegértése és feladattartása is javult. Kezdetben nem értette a feladatokat, most már megérti, és segítséggel teljesíti. Munkatempója továbbra is átlagos. Érzelmi életére a kezdetektől fogva a nyugtalanság, erőszakosság jellemző. Étkezéseknél még előfordul, hogy összekeveri magát, a kapott ételt elfogyasztja, az evőeszközöket már jól használja. Az öltözködésben még segítséget igényel, WC-használata már önálló.

Játék: A gyakorló játékokban már nem zavarja társait, és ő maga is kitartóan tevékenykedik. A szerepjátékokban még nem kitartó, nem fogad el mindenkit. Játékára a kapkodás jellemző. A szabályjátékok közül a mozgásos játékokat kedveli. A szabályokat gyakran megszegi és a veszítést, a kudarcot nehezen viseli el.

Mozgásfejlettség: Járása folyamatos, biztos, különböző járásmódokra képes. Futása összerendezett. Tud páros lábon ugrálni helyben és előre-hátra is. Tud mászni és kúszni irányváltoztatással is, átmászik tárgyak alatt és felett. A labdát jól dobja és elkapja. Jobb lábbal rúg. Nem tud pattogtatni és labdát vezetni. Egyensúlyérzéke fejlett, a gyakorlatokat jól kivitelezi. „A nagymozgások terén kialakult testtudata, térérzékelése. A mozgása összerendezettebb, figyelme hosszabb ideig tart. A feladatokat megérti. Kicsit hirtelen, heves, nincs félelemérzete. A szereken segítség nélkül is tud dolgozni. Fejlődnie kell még az összpontosításban, a nyugodt és pontos feladatvégzésben.”

(R. Cs. gyógytestnevelő értékelése)

Finommozgásaira jellemző, hogy ujjmozgásai ügyesedtek, ujjak ritmikus nyitása, zárása jó. Ceruzafogása biztos. Szívesen rajzol, gyurmázik és fest. Színezése és vonaltartása még további fejlesztésre szorul. Hajtogatni, vágni nem szeret. Dominanciája kialakult, jobb oldali.

Értelmi fejlettség: Ok-okozati összefüggéseket nem ismeri fel. Időrendisége képszinten és beszédszinten is bizonytalan, segítséggel fogalmaz meg időbeli viszonyokat. Figyelme rövid ideig tart. Eszköz + beszédre és mozgás + beszédre figyel. A verbális utasításokat többször figyelmen kívül hagyja. Figyelme könnyen elterelhető. Emlékezete pontatlan, verset, mondókát nehezen tanulja meg. Verbális és vizuális memória további fejlesztése fontos feladat. Tárgyakat szín, forma és nagyság szerint tudja csoportosítani. Hasonlóságokat és különbségeket csak segítséggel ismeri fel.

Beszédfejlődésének jellemzői 2013 májusában: a gyermekközösség és a terápia hatására beszéde megindult. Beinduló szótanulás és rövid mondatok alkotása jellemzi. Aktív és passzív szókinccse fokozatosan gyarapodik. Önálló megnevezésekkel is sikeres, utánmondással minden szót elismétel. Szövegalkotására jellemző, hogy szívesen beszél főleg szavakban, szókapcsolatokban, két-háromszavas diszgrammatikus mondatokban. A mondatok távirati jellegűek, „telegrafikusak”, a funkciószavak (névelő, létige) és a szóvégződés (ragok) elhagyása jellemzi. Csak azokat a szavakat használja, melyek a legfontosabb tartalmat képviselik. Örömet okoz neki, hogy kommunikálhat. Amit nem tud, arra rákérdez és utánozza a beszédet. Figyeli a szájmozgást és utánozza. Szókinccse szegényes, kevés mobilizálható aktív szava van. Passzív szókinccse gyarapodott. Mondókákat szívesen tanul, önállóan is próbálja mondani. Gyermekdalokat segítséggel énekel, ha van kedve hozzá. Az utasításokat, mondatokat megérti, követi, a feladatokat végrehajtja. Artikulációs mozgásutánpótlást sikerrel elvégzi, de még csak kis ismétlésszámmal, a mozgások még nem automatizálódtak. Nyelvmozgások szájtéren kívül és belül a sok gyakorlás hatására ügyesednek. Beszéde a köznyelvi formáktól nagyon eltér, beszéde nehezen érthető. Beszédére jellemző fonetikai-fonológiai szinten paralália, diszlália, alália. Morfológiai-szintaktikai szinten a mondatalkotás alacsony szintje. Lexikai-szemantikai szinten csekély mobilizálható aktív szókinccse, telegrafikus mondatok. Spontán beszéde nehezen érthető a hangképzési hibák és a sajátos, egyéni szókinccse miatt. Aktív szókinccse csekély, jóval kora szintje alatt van.

Beszédfejlődésének jellemzői 2014 májusában: aktív és passzív szókinccse fokozatosan gyarapodik. Szókinccse bővült, több mobilizálható aktív szava van. Mondatalkotás során egyszerű mondatokat használ, raghasználatát bizonytalan. Szeret állatokról, járművekről mesélni, néha fantáziál. Mondókákat szívesen ismétli, szereti, ha hangszerrel vagy tapsal kísérik. Gyermekdalokat segítséggel elénekli. Artikulációs gyakorlatokat elvégezi, néhány már automatizálódott. Hangutánpótlásokat végrehajtja, szereti kitalálni, hogy minek a hangja szól. Hangfejlesztéseket, rögzítéseket a „k, g, l” hangoknál elvégeztük, automatizáltuk szavakban, mondatokban és mondókákban. A spontán beszédben is sikeresen használja. A terápiát a s hang fejlesztésével, automatizálásával fejeztük be. Az automatizálásokra sok időt kellett fordítanunk, a hangok izolált ejtése után azok még a szavakban, mondatokban nehezen jelennek meg. Beszéde alakilag, tartalmilag és grammatikailag is további fejlesztésre szorul. Dacos magatartása sokszor nehezítette a foglalkozások megtartását. Azokba a feladatokba kapcsolódott be, amit már ismert, jól begyakorolt. Új feladatot elutasított vagy csak többszöri rábeszélés után oldotta meg. Figyelme elkalandozó, nehéz lekötni. Hamar ráun egy feladatra, kilép a feladatból. Szabályokat nehezen fogadja el, nem mindig alkalmazza, illetve megváltoztatná azokat. Társasjátékot szívesen játszik, de csak addig, amíg ő győz. Ha veszít, dacossá válik, abbahagyja a tevékenységet.

Beszédfejlődésének jellemzői 2015 márciusában: mondatalkotás során bővített mondatokat használ, raghasználatát biztosabb. Sokat mesél, főleg saját élményeiről és kedvenc mesehőseiről. Eseményképekről kérdések segítségével beszél. Rövidebb mondókákat elmondja, gyermekdalokat kis segítséggel elénekli. Hangfejlesztéseket, rögzítéseket a s, zs, cs, hangoknál elvégeztük. Jelenleg automatizáljuk szavakban, mondatokban. Erre több időt kell fordítanunk, az izolált ejtés után nehezen tudja beépíteni a hangokat a szavakba. Figyelmetlenség, kapkodás jellemző a beszédére. Nehezen fogadja el, ha hibás ejtését javítom, ilyenkor dacossá válik, a segítséget elutasítja.

A vizsgált gyermek SZÓL-E? szűrőeljárással mért beszéd- és nyelvi fejlettségét a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat A SZÓL-E? szűrőeljárás eredményei (Forrás: Kas és mtsai, 2012)

Feladat (maximális pontszám)	Teljesítmény		Szűrési határértékek		
	5;3 év	6;3 év	5;0 – 5;5	5;6 – 5;11	6;0 – 6;5
Szóemlékezet (15)	4	5	< 3.16	< 3.92	< 4.96
Álszavak hallási megkülönböztetése (36)	6	8	< 3.98	< 4.75	< 5.55
Formaegyeztetés (5)	1	2	< 0.79	< 1.47	< 1.74
Nyelvtani morfémak – produkció (12)	5	6	< 4.15	< 4.77	< 5.00
Nyelvtani morfémak – megértés (12)	12	12	< 9.30	< 10.12	< 10.22
Álszóismétlés (36)	15	15	< 13.32	< 13.22	< 13.30
Mondatismétlés – tartalom (6)	1	2	< 1.61	< 2.10	< 2.37
Mondatismétlés – szerkezet (6)	1	1	< 1.44	< 1.92	< 2.54
Hangtani tudatosság (8)	3	4	< 1.16	< 1.21	< 1.62
Figurasor másolása (12)	3	5	< 0.62	< 2.64	< 4.34
Gyors megnevezés – pontosság (36)	26	31	< 27.77	< 32.32	< 32.20
Gyors megnevezés – idő /mp/	70	50	< 111.82	< 97.20	< 91.61

A táblázat Teljesítmény oszlopában láthatjuk a kisgyermek 5;3 éves és 6;3 éves korban elért teljesítményeit. Ezeket összehasonlítva a megfelelő korcsoporthoz tartozó szűrési határértékekkel megállapíthatjuk, hogy az elért pontszám az életkori határértéken belül van-e, illetve tapasztalható-e elmaradás valamelyik területen. A vizsgált gyermek a „Mondatismétlés – tartalom”, a „Mondatismétlés – szerkezet” és a „Gyors megnevezés – pontosság” feladatokban nem érte el a szűrési határértéket. Ezeknek a területeknek a fejlesztésére a terápia során kiemelt figyelmet kell fordítani.

Összefoglalva a fentiek elmondhatjuk, hogy a kezdeti nehézségek ellenére a vizsgált gyermek beszédfejlődése elindult. Az időben elkezdett terápiás foglalkozások, az óvónők és a logopédus összehangolt együttműködése segítette a gyermek beszédfejlődését. Az integrált óvodai nevelés megfelelő szakembereket, elegendő időt és tág teret biztosít a kisgyermek egyéni szükségleteinek kielégítésére. E lehetőségek hiányában a gyermek fejlettsége valószínűleg nem állna a jelenlegi szinten.

Összegzés

Kutatásom fő célja az volt, hogy megismerjem az óvodapedagógusok és a szülők véleményét a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjáról. Vizsgálatomhoz kérdőívet használtam, melynek kitöltésére az óvónőket és a többségi gyermekek szüleit kértem meg. Mindenki segítőkész volt, érdeklődve és szívesen bekapcsolódtak a munkába. Minden kiosztott kérdőívet visszajuttattak hozzám. Megfigyeléseimet a „Kiscsillagok” óvodai csoportban végeztem, itt is maximálisan támogattak az óvónők. Több alkalommal is bementem a csoportba, hogy minél többféle tevékenységben láthassam a gyermeket. Tapasztalataikkal, véleményeikkel segítették munkámat. A vizsgálat során nem merült fel semmilyen hátráltató tényező, nehézség. Kutatásomhoz hipotéziseket fogalmaztam meg. Az alábbiakban összefoglalom vizsgálatom tapasztalatait és azt, hogy a megfogalmazott hipotéziseket sikerült-e igazolnom a mintában.

Feltételeztem, hogy az óvoda fiatalabb pedagógusai és a szülők is elfogadják, és támogatják a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját. Vizsgálatomban azt tapasztaltam, hogy az óvodában nemcsak a fiatalabb pedagógusok támogatják az integrációt, hanem a pályán már több évtizede dolgozó óvónők is. A szülők körében is jelentős mértékű az integráció elfogadása, a 20 válaszadóból 17 támogatja. Ennek okát abban látom, hogy az integrálható gyermekek régebben is megtalálhatóak voltak az óvodai csoportokban, különösen vidéken, ahol speciális, szegregált intézmények nem voltak elérhetőek a fogyatékos kisgyermekek számára. Az óvoda intézményi funkciójából kiindulva is más, mint az iskola. Itt nem a teljesítményeknek kell megfelelni, a csoportösszetételbe sok minden belefér, jobban tolerálják a különbségeket a gyerekek között. A vizsgálatban részt vevő óvoda már évek óta felvállalja az integrációt, a pozitív visszajelzések biztatják a vezetőket és az óvónőket is a feladat folytatására. Az ő munkájukat dicséri az is, hogy a többségi szülőket is megfelelően tájékoztatják erről a témáról, és meg tudják győzni őket az együttnevelés fontosságáról.

Számítottam arra, hogy a csoport életében nem hozott jelentős változásokat a speciális szükségletű gyermekek jelenléte, összebarátkoztak új társaikkal, befogadták őket a közösségbe. Ezt a feltevésemet teljes mértékben csak a szülők válaszai alapján tudtam igazolni, többségük (80 %) gondolja úgy, hogy a csoport életét nem változtatta meg a SNI kisgyermek jelenléte. Szerintem ez a vélemény a csoport óvónőinek a munkáját dicséri, hiszen sok függ attól, hogy az óvónői páros a többségi gyerekeket hogyan tudja felkészíteni a fogyatékos kisgyermek fogadására. Sok múlik azon, hogy mennyire kezelik természetesen a csoport tagjaitól valamiben eltérő gyermeket. Az óvodások könnyen, gyorsan elfogadják sérült társukat, főleg ha az óvónők az egyénekhez igazodva vezetik a csoportot, meglátják az egyes gyermekek erősségeit és gyenge pontjait, ki miben kiemelkedő, illetve ki milyen szempontból marad el a többiektől. Így sem a kisgyermekek, sem a szülők nem vesznek észre változást a csoport életében. A szülők válaszával ellentétben az óvónők azt érzékelik, hogy a csoport élete megváltozik, ha SNI kisgyermek is jár oda. Véleményem szerint több tényező is hozzájárul ahhoz, hogy az óvónők ezt a válaszlehetőséget jelölték be. Több feladattal, munkával jár, ha sérült gyermek érkezik a csoportjukba. Bizonyos alapismeretekkel kell rendelkeznie az adott fogyatékosaságról, az eredményes fejlesztés érdekében együttműködik a gyógypedagógussal, a sérült gyermek szüleit segíti tanácsaival, a többségi szülőket is fel kell készítenie a fogyatékos gyermek fogadására. Ezek mellett a csoport életét is úgy kell vezetnie, hogy a többségi és a sérült kisgyermekek is jól érezzék ott magukat és szívesen jöjjenek a csoportba. A szülők reggel és délután pillantanak be a csoport életébe, amikor hozzák és viszik haza kisgyermeküket. A nap további részének eseményeiről gyermekük elmondásai, mesélései alapján értesülnek. Az óvónők az egész nap folyamán együtt vannak a kisgyermekekkel és tapasztalják azokat a változásokat, problémákat, nehézségeket, melyek az együttnevelés során jelentkeznek. Van összehasonlítási alapjuk, főleg a több éve, évtizede dolgozó óvónőknek, hogy milyen vezetni egy „normál” óvodai csoportot, és miben más egy olyan csoport nevelése, ahol fogyatékos gyermek is van.

Abban megegyezett a szülők és az óvónők véleménye is, hogy a többségi kisgyermekek elfogadják sérült társaikat. Ez az életkori sajátosságoknak is köszönhető, illetve az óvónők szakszerű hozzáállásának. Sok együttjátszással elérhető, hogy elfogadják és befogadják a SNI kisgyermekeket.

Úgy gondolom, hogy - az óvoda által biztosított - integrált neveléshez szükséges személyi és tárgyi feltételekkel az óvodapedagógusok és a szülők is elégedettek. A hipotézist a szülők válaszai alapján sikerült igazolnom, nagy többségük (85%) elégedett az integráció személyi és tárgyi feltételeivel. Az óvoda vezetője valóban mindent megtesz azért, hogy a SNI kisgyermekek megkapják a számukra előírt fejlesztéseket, ehhez biztosítsa a megfelelő szakembereket. Ez nem kis erőfeszítésbe kerül, hiszen a gyógypedagógusokat, logopédust, pszichológust a város más intézményeiből illetve a környező városokból kell biztosítani. Az

óvónők válaszaiból az derül ki, hogy nagy többségük (86 %) nem elégedett a feltételekkel, a leírtak alapján a személyi feltételekben látják a hiányosságokat. Ezek véleményem szerint is valós és reális problémák. Az eredményes fejlesztésnek legfőbb feltétele az óvodapedagógus és a gyógypedagógus együttműködése, rendszeres konzultációja. Ezt nehéz megvalósítani, ha a gyógypedagógus más intézményből, más városból jön és kevés időt tud az adott intézményben tölteni, vagy délután jön, amikor az óvónő már nincs az óvodában. Kevés a gyógypedagógus, a logopédus és nagyon túlterheltek, előfordul, hogy az előírt rehabilitációs óráknak csak egy részét tudják elvállalni. 2013 előtt az óvodának volt saját gyógypedagógusa, logopédusa, ez mára már nem így van. Jelentős probléma még az óvodapszichológus hiánya. Az óvodapedagógusok, a többségi és a sérült gyermekek szülei is igénylik a segítséget, szülőgondozást.

Véleményem szerint erre a problémára megoldást nem helyi szinten, hanem megyei és országos szinten lehetne találni. Gondolok itt az alkalmazotti státusz bővítésére és az egyetemeken a képzési keretszámok emelésére.

Feltételeztem továbbá, hogy az óvónők a beszéd fogyatékos gyermekeket fogadnák legszívesebben, a magatartászavart mutató gyermekeket utasítanák el leginkább. A mintában sikerült igazolni a hipotézist, az általam megkérdezett óvónők is a beszéd fogyatékos gyermekeket fogadnák legszívesebben a csoportban, a magatartási zavarokat mutató gyermekeket pedig a legkevésbé. Véleményem szerint azért választottak így az óvónők, mert a beszéd fogyatékos gyermekekhez könnyebb szakembert találni, hiszen a városokban van logopédus, ezért a segítségnyújtás könnyebben megoldható. Egy beszéd fogyatékos kisgyermek „nem forgatja úgy fel” a csoport életét, ha vannak is beilleszkedési és magatartásproblémák, nem olyan súlyosak, mint egy magatartási zavart mutató gyermeknél. Az óvodai csoportokban vannak más beszédproblémával küzdő kisgyermekek is (pösze, dadogó, megkésett beszédfejlődésű), így könnyebben elfogadják, nem annyira újszerű számukra. A magatartási zavart mutató kisgyermeket nehezebben fogadják el a többségi gyermekek, hiszen ők többet bántják szóban és tettben is társaikat, így több a konfliktus, amit nehezebben tolerálnak a gyerekek. A közös játékba is nehezebben vonhatók be, ritkábban választják őket párnak, játszótársnak ép társaik. Fejlesztő szakembert (pszichológus, pszichopedagógus) is nehezebben talál az óvoda, így az eredményes fejlesztés, az óvodapedagógus és a gyógypedagógus együttműködése is nehezebben megoldható. A csoport életében is jelentős változásokat hoz az ő jelenlétük, így az óvónőknek több erőfeszítésükbe, munkájukba kerül, hogy a megfelelő nevelést tudják adni a többségi gyermekeknek is.

Az óvónők több fogyatékosági kategória közül választhatták ki azokat, akiket legkevésbé fogadnának csoportjukban. Tíz óvónő az autistát is bejelölte legkevésbé elfogadott gyermekként. Véleményem szerint a szakember hiánya miatt, valamint az óvónők nem ismerik kellően ezt a kórképet, ritka az előfordulása, ezért tartanak egy autista gyermek fogadásától.

Vizsgálatommal és tanulmányom megírásával elértem kitűzött célomat, sikerült közelebbről megismernem az óvoda pedagógusainak és a szülőknek az integráció iránti attitűdjét. Értékes tapasztalatokat szereztem, hasznos következtetéseket vonhattam le az eredményekből, melyek biztosan segíteni fognak további gyógypedagógusi, logopédusi munkám során. Ha lehetőségem lenne folytatni a vizsgálatot, akkor kiterjeszteném a többi, SNI kisgyermeket integráló óvodai csoportra is, illetve a város összes pedagógiai intézményére. Megvizsgálnám az általános iskola alsó és felső tagozatának, a gimnázium és a szakközépiskola többségi pedagógusainak az integráció iránti attitűdjét. Ezek eredményét összehasonlítnám a korábban e témában végzett kutatások eredményeivel.

Irodalom

- Szentgotthárd és Kistérsége Egyesített Óvodák és Bölcsőde (SZEOB) Alapító Okirata. (2014) <http://ovodaksztg.hu/index.php/dokumentumtar> (2014. 12. 28.)
- Szentgotthárd és Kistérsége Egyesített Óvodák és Bölcsőde Pedagógiai Programja. Gyökerek és szárnyak. Szentgotthárd, 2013. szeptember 01. napjától. <http://ovodaksztg.hu/index.php/dokumentumtar> (2014. 12. 28.)
- Szentgotthárd és Kistérsége Egyesített Óvodák és Bölcsőde Szervezeti és Működési Szabályzata. (2014) <http://ovodaksztg.hu/index.php/dokumentumtar> (2014. 12. 28.)
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 445.
- Bittera Tiborné és Juhász Ágnes (1991): *A megkésett beszédfejlődés terápiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cole, M. és Cole, S. (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Eötvös Loránd Tudományegyetem BGGYFK, Budapest. 377-408.
- Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés-inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 314-332.
- Csányi Yvonne (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova, Budapest. 138-163.
- Csányi Yvonne, (2013): Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2013. 3. sz. 165-173.
- Czibere Csilla (2006, szerk.): *Inkluzív nevelés. Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 5-15.
- Egyed Katalin (2007): Sajátos nevelési igény és pszichológiai megismerés. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova, Budapest. 105-119.
- Fischer Gabriella, (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2009. 4. sz. 55-68.
- Gaál Sándorné (2007): Az inklúzió fogalma, tartalma. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova, Budapest. 79-89.
- Gerebenné Várbíró Katalin (2004): A logopédiai óvoda a gyógypedagógiai intézményrendszerben. In: Rosta Katalin (szerk.): *Taníts meg engem! Fejlesztő program logopédiai óvodák számára*. Logopédia Kiadó, Budapest. 11-15.
- Girasek János (2007): Sajátos nevelési igényű gyermekek. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova, Budapest. 69-78.
- Györkéné Mölcs Mária, (2009): Útban az inklúzió felé. *Fejlesztő Pedagógia*, 2009. 3. sz. 38-44.
- Kas Bence, Lőrík József, M. Bogáth Réka, Sz. Vékony Andrea és Sz. Mályi Nóra (2012): *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz*. Logotech, Székesfehérvár.
- Kiss Csilla – Balasi Csilla (2006): Fejlesztő munka a zuglói logopédiai óvodai csoportban. In: M. Tamás Márta (szerk.): *Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort, Budapest. 127-151.

- Kiss Szidónia és Orbán Réka, (2009): Viselkedészavaros és tanulási zavaros gyermekek inkluzív oktatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2009. 1. sz. 33-37.
- Mesterházi Zsuzsa (2001, szerk.): *Gyógypedagógiai Lexikon*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Metzger Balázs (2006): Előterben az integráció. Közoktatási változások a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok szemszögéből. In: Tamás Márta (szerk.): *Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort, Budapest. 13-24.
- Nagy Gyöngyi Mária (2000): Közoktatási intézmények és szolgáltatások a fogyatékos gyermekek számára. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Eötvös Loránd Tudományegyetem BGGYFK, Budapest. 357-376.
- Némethné Tóth Ágnes (2007, szerk.): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft., Pápa.
- Némethné Tóth Ágnes, (2008): Körkép a befogadó nevelésről Európán innen és túl. *Fejlesztő Pedagógia*, 2008. 6. sz. 20-25.
- Némethné Tóth Ágnes, Golecz Andrea, Györkéné Mölcs Mária, Tóth Katalin, Tulok Szilvia és Tüske Adél, (2008): Inklúzió – ahogy mi csináljuk. *Fejlesztő Pedagógia*, 2008. 3. sz. 17-31.
- Némethné Tóth Ágnes, (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109. 2. sz. 105-120.
- Papp Gabriella, (2007): A pedagógus megváltozott szerepe az együttnevelésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2007. 2. sz. 114-118.
- Papp Gabriella, (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012. 4-5. sz. 295-304.
- Réthy Endréné (2002a): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest. 314-332.
- Réthy Endréné, (2002b): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában: Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281-300.
- Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE BGGYFK és ELTE Eötvös Kiadó közös tankönyvsorozata, Budapest. 45-63.
- Szegál Borisz (2007a): A sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának és nevelésének megalapozása. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova, Budapest. 53-68.
- Szegál Borisz (2007b): Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pró és kontra. In: Girasek János (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova, Budapest. 90-96.
- Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Torda Ágnes (2000): Beszédhibás gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Eötvös Loránd Tudományegyetem BGGYFK, Budapest. 573-600.
- Tóth László (2011): Kutatásmódszertan-pedagógiai mérés. In: Némethné Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió. Változó tanárképzés. I.* Savaria University Press, Szombathely. 254-265.
- Turi Istvánné, (2010): Az érzelmi nevelés és a szocializáció – integráció, inklúzió, multikulturális nevelés az óvodában. *Új Pedagógiai Szemle*, 260. 3-4. sz. 160-163.

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

- Venterné Balogh Angelika (2006): Ma a mi napunk van! Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai integrációja. In: M. Tamás Márta (szerk.): *Integráció és inklúzió. Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort, Budapest. 25-33.
- Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértői Bizottsága 13848/2013. számú Szakértői Véleménye.
- Vincze Szilvia (2003): A hátrányos helyzet értelmezési keretei. In: *A hátrányos helyzetű fiatalok speciális képzési és foglalkoztatási lehetőségei a Nyugat-dunántúli Régióban*. Helyzetelemzés. Reginnov Tanácsadó Kft., Vasvár, 8-27.

Mellékletek

Kérdőív óvónők számára

Szeretném a segítségeket kérni a kutatásomhoz, ezért kérlek Benneteket, hogy az alábbi kérdőívet szíveskedjete kitölteni. Minden kérdésnél csak egy választ jelöljete be!
Megértéseete és segítségeete előre is köszönöm:

Domiterné Weidl Anita

1. Mi a véleményed arról, hogy az óvodában sajátos nevelési igényű gyermekeket is fogadunk?

☐ Támogatom, minden gyermeknek joga van az őt megillető neveléshez.

☐ Nem tartom jónak.

2. Szerinted mennyiben változott/változna meg a csoport élete a SNI gyermekek fogadása miatt?

☐ nagyon megváltozott/megváltozna

☐ kicsit változott meg/változna meg

☐ nem változott meg/változna meg

3. A csoportban hogyan fogadta a többi gyermek a SNI gyermeket/gyermekeket?

☐ Elfogadják őket, de közelebbi kapcsolatuk nincs.

☐ Elfogadják őket, sokat játszanak együtt.

☐ Elutasítják őket.

4. Megfelelőek-e a személyi és a tárgyi feltételek az inklúzióhoz az óvodában?

☐ igen

☐ nem

Ha nem, akkor mit hiányolsz? _____

5. Milyen fogyatékos gyermeket fogadnál legszívesebben a csoportodban?

(Egyet húzz alá!)

beszédfogyatékos

látássérült

hallássérült

mozgáskorlátozott

magatartási zavarokat mutató

enyhe fokú értelmi fogyatékos

autista

nem fogadnék fogyatékos gyermeket

6. Milyen fogyatékos gyermeket fogadnál legkevésbé a csoportodban?

(Egyet húzz alá!)

beszédfogyatékos

látássérült

hallássérült

mozgáskorlátozott

magatartási zavarokat mutató

enyhe fokú értelmi fogyatékos

autista

Hány éve dolgozol óvónőként?

Kérdőív szülők számára

Szeretném a segítségüket kérni a kutatásomhoz, ezért kérem Önöket, hogy az alábbi kérdőívet szíveskedjenek kitölteni. Minden kérdésnél csak egy választ jelöljenek be! Megértésüket és segítségüket előre is köszönöm:

Domiterné Weidl Anita, logopédus

1. Mi a véleménye arról, hogy az óvodában sajátos nevelési igényű gyermekeket is fogadnak?

☐ Támogatom, minden gyermeknek joga van az őt megillető neveléshez.

☐ Nem tartom jónak.

2. Ön szerint mennyiben változott meg a csoport élete a speciális nevelési szükségletű gyermekek fogadása miatt?

☐ nagyon megváltozott

☐ kicsit változott meg

☐ nem vettem észre változást

3. Hogyan viszonyul gyermeke ezekhez a gyermekekhez?

☐ Elfogadja őket, de közelebbi kapcsolatuk nincs.

☐ Elfogadja őket, sokat játszanak együtt.

☐ Elutasítja őket.

4. Ön szerint megfelelőek-e a személyi és a tárgyi feltételek az inklúzióhoz (teljes befogadáshoz) az óvodában?

☐ igen

☐ nem

Ha nem, akkor mit hiányol?

Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat
Megyei Szakértői Bizottsága

9700 Szombathely, Sugár u. 9.

☎ ügyintéző/fax: 06-94/ 506-252, igazgató: 94/ 506-251

e-mail: vas.tkvszrb@mail.datanet.hu

honlap: www.vas-tkvszrb.hu

OM azonosító: 200869



Vizsgálati szám: 13848/2013.

SZAKÉRTŐI VÉLEMÉNY

Személyi adatok:

Név:

Születési hely, idő:

Anyaneve:

Apa, gondviselő neve:

Lakik:

Vizsgálatkérő:

A vizsgálatkérés oka:

A vizsgálat előzményei: A Tankerületi Szakértői Bizottság (Nevelési Tanácsadó) 2013. áprilisában vizsgálata, megkésztett beszédfejlődése és a szociális kommunikáció nehézségei miatt.

Az óvoda pedagógiai jellemzéséből kiemelendő: „A gyermek óvodába érkezésekor nem beszélt. Verbális megnyilvánulásai hangokra esetleg szótagokra korlátozódtak. Logopédiai foglalkozáson részt vesz. Beszéde még nehezen érthető. Feladatmegértését hátráltatja a megkésztett beszédfejlődés, teljesítménye nehezen értékelhető. Figyelme, feladattartása rövid ideig tart. Emlékezte korának megfelelő. Szereti a mozgásos tevékenységeket, az irányított mozgást elutasítja. Szokásokhoz, szabályokhoz nehezen alkalmazkodik. Akaratát próbálja érvényesíteni (sírás, csapkodás, földre fekvés). Nehezen teremt kapcsolatot felnőttel, gyerekkel. Hangulatától függ, hogy elfogadja-e a közeledést. A közös tevékenységekbe bekapcsolódik, de csak rövid ideig tart az érdeklődés. Általában egyedül tevékenykedik. Társaival legtöbbször konfliktusba keveredik.”

2012. januárjától logopédiai fejlesztést kap. A logopédiai jellemzésből (2013.04.23. Domiterné Weidl Anita) kiemelendő: „Jelenleg beinduló szótanulás és rövid mondatok alkotása jellemzi. Aktív és passzív szókinccse fokozatosan gyarapodik. Önálló megnevezésekkel is sikeres, utánmondással minden szót elismétel. Szövegalkotásának fejlettsége: szívesen beszél főleg szavakban, szókapcsolatokban, két-háromszavas diszgrammatikus mondatokban. A mondatok távirati jellegűek, a funkciószavak és a szóvégződések elhagyása jellemzi. Csak azokat a szavakat használja, melyek a legfontosabb tartalmat képviselik. Figyeli a szájmozgást és utánozza. Artikulációs mozgást több-kevesebb sikerrel végez. Szókinccse szegényes, kevés aktivizálható szava van. A beszéd szervek épek, organikus eltérés nincs. A gyermek beszédészervi mozgásai fejletlenek, utánzás útján próbálja kivitelezni ezeket a mozgásokat, még nem automatizálódtak.”

Az édesanya szerint tavasz óta a magatartási problémák enyhültek, az óvodában is jobban részt vesz a csoportos játékokban, türelmesebb.

Anamnézis: Az anamnesztikus adatok iratanyagunkban megtalálhatók: rohamos, síma lefolyású szülés komplikációk nélkül. Csecsemőként és kisdedként is nagyon aluszékony volt. Mozdásfejlődéséből kimaradt a kúszás, mászás. Az első szavak 1,5 éves korban jelentkeztek (3-4 szó), de a szókinccs tovább nem bővült egészen 3 éves korig. Ez időben a szülők külön költöztek, ami befelé fordulóvá tette Szilárdot. (A szülők válása jelenleg folyamatban van.) Beszéde jelenleg is nehezen érthető. Ha nem értik meg dacosan, hevesen reagál (földhöz veri magát). Orrmanduláit 2012. novemberében eltávolították, anyja szerint utána a beszédre jobban figyelt. Több fülfelfúrása volt, a hallásvizsgálat eltérést nem jelez. Bőre ekcémás, rendszeresen kenőcsöt használ.

Vizsgálati tények:

Előzetes vizsgálati eredmények (Nevelési Tanácsadó, Kőrmend 2013. április 22.)

Szilárd játéktevékenység közben maga köré halmozza az autókat. A monotonitást tűrve képes hosszú percekig csak oda-vissza azokat tologatni. Ebben a helyzetben fellelhető a szerepjáték is, pl. karambol, ütközés. (nincs segítség, nincs következmény)

Az Ayres szobában szívesen mászik a hintákra, nagyon ügyesen egyensúlyoz, nem fél a magasságtól. A nagylabdára felül, de nem kedveli a rugalmasságát. Eleinte kerüli az alagutast játékot, viszont az 5.-8. találkozás alkalmával már belebújik és felszabadulttan játszik vele „csiga-bigát”. Játékában nehezen irányítható, öntörvényű.

Az óvodás SON tesztet két ülésben tudtuk felvenni vele, mivel képtelen volt 1-2 percre letölteni az asztalhoz. Ebben nagy százalékban dacos ellenállása is szerepet játszott. Olykor olyan benyomásom volt, mintha nem hallaná mindig tisztán az utasításokat. Sikeresebb volt a kommunikáció, ha erőltettem a szemkontaktust.

A SON tesztben a leggyengébben a grafomotorika és rajztevékenységek területén teljesített. Rajza még a fírka szinten tart. Nem értette a Mozaik próbát, és többszöri bemutatás után sem tudott reprodukálni. A Szortírozás, Kombináció és Emlékezet szubtesztben életkorának megfelelően, jól teljesített. Így az átlagérték a normál övezeti zónába sorolja.

Összefoglalva: Szilárd jó intellektusú kisfiú, kinek a finommozgás területén nagyfokú lemaradásai vannak. Ez a lemaradás tükröződik a grafomotorikus tevékenységeiben és a beszédállapotában is. Ezeket a tüneteket még súlyosítja a magatartásában jelentkező dacos viselkedése, mely olykor azt sugallja, mintha a beszédészlelés, hallásdifferenciálás területén is nagy nehézségei lennének.

Kiegészítő logopédiai vizsgálatok:

Jelen állapot: Feladatokba bevonható, figyelme irányítható, de fokozott motoros nyugtalanság jellemzi. Hosszabb ideig még nem képes koncentrálni. Jelenleg 4,9 esztendő, óvodás gyermek.

- Gardner (expresszív szókincs teszt): 31 p. – szórt életkori sávban mozog
- Szeriális felfogás, kivitelezés: beszédhangok és szavak esetében nehezített
- Mondatmemória: gyenge
- PPL főnévvégződés próba: 15/6

A beszéd alakilag rendezetlen, nehezen érthető. Mondatalkotása diszgrammatikus (pl. „Bácsi lelővi állatok”), névelőket nem használ. Szókincse életkori szintű, de szórt sávban mozog. Főfogalmakat nehezen alkot, gyakran körülírással fejezi ki magát. Szótalálási nehézségekkel küzd. A PPL teszt a grammatikai rendszer jelentős fejletlenségét jelzi, a töváltó főnevek toldalékolása nehezített, két toldalékot egymás után kapcsolni még nem képes. Az auditív szeriális reprodukció beszédhangok és szavak esetében 3 elemnél nehezített. Mondatmemóriája fejletlen, 1 mondatot tudott pontosan elismételni, már 9 szótag esetében is szót kihagyott. A beszédészlelés, beszédértés célzott vizsgálatára a jelenlegi beszédállapot még nem ad lehetőséget, de az érintettség valószínűsíthető.

Gyermekorvosi vélemény: Vizsgálatkor nem kooperál, kérdésekre nem válaszol.

Összegzés, diagnózis:

A 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet értelmében a tankerületi szakértői bizottság alapvizsgálata és a megyei szakértői bizottság kiegészítő vizsgálatai alapján megállapítjuk a sajátos nevelési igény fennállását.

A Bizottságunkhoz eljuttatott dokumentációban szereplő adatok, vizsgálatok és leírások, valamint a komplex gyógypedagógiai-gyermekorvosi-pszichológusi konzultáció alapján a tanuló a 2011. évi CXCV. tv. 4.§ 13. pont a) bekezdés, aa) alpont és 25 pontban meghatározott sajátos nevelési igényű tanulók közé tartozik.

Szilárd jelentős elmaradásokkal küzd a beszéd és nyelvfejlődés területén, amelyben több nyelvi szint (fonológiai, morfológiai, szintaktikai és szemantikai szint) érintettsége is kimutatható. Intenzív logopédiai fejlesztést igényel.

Diagnózis: a kifejező beszéd zavara BNO: F80.1

A sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos megállapítások:

A gyermek sajátos nevelési igényű, aki kiemelt bánásmódot és különleges figyelmet igényel.¹

A gyermeknek joga van a különleges bánásmód keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai ellátásban részesülni.²

A többi gyermekkel együtt (integráltan), azonos óvodai csoportban nevelhető.³

A csoport létszámának számításakor 2 főként kell figyelembe venni.⁴

A speciális habilitációs foglalkozások időkeretét a 2011. évi CXCV. tv. 8. § (3) bekezdése szabályozza, melynek konkrét időkeretét a szakértői vélemény „Javaslatok” része tartalmazza.

A foglalkozás vezetésére szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógus jogosult.⁵

Javaslatok:

- Fejlesztés tartalma: speciális
- Szakemberszükséglet: logopédiai fejlesztés heti 4 órában, gyógypedagógiai és mozgásfejlesztés: heti 1 órában
- Az óvodapedagógus és a logopédus összehangolt együttműködése szükséges. A fejlesztés játékos formában, cselekedtetésekkel és mindennapi helyzetekbe ágyazva történjen.
- Az optimális fejlődés érdekében több terület (beszéd, nagymozgás, finommotorika) együttes fejlesztése indokolt. Javasolt a logopédiai terápia támogatása mozgásterápiával.
- Lehetőség szerint szenzo-motoros integrációt fejlesztő mozgásprogramot javasolunk.

¹ 2011. évi CXCV. tv. 4.§13. pont a) bekezdés, aa) alpont és 25 pont

² 2011. évi CXCV. tv. 47.§ (1)

³ 2011. évi CXCV. tv. 47.§ (3)

⁴ 2011. évi CXCV. tv. 47.§ (7)

⁵ 2011. évi CXCV. törvény 47.§ (9) a) pont

Szükség esetén a viselkedési problémák kezelésére pszichoterápiát javasunk a Nevelési Tanácsadóban.

Terápiás eljárások, fejlesztendő területek:

- a beszédszervek ügyesítése a helyes hangképzés érdekében
- a beszédfejlődés támogatása, szókincsbővítés, a grammatikai rendszer kiépítése
- beszédészlelés, beszédértés – GMP terápia
- auditív szerialitás
- finommotorika, szem-kéz koordináció
- figyelem, feladattudat

Kijelölt intézmény: SZEOb Játékvár Óvodája, Szentgotthárd

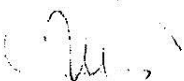
Kötelező felülvizsgálata: 2014/2015. tanév

(A felülvizsgálat kérelmekor a "Pedagógiai vélemény kötelező felülvizsgálathoz" c. nyomtatvány -honlapunkról letölthető - részletes pedagógiai jellemzése mellé kérjük a tanuló egyéni fejlesztési tervét csatolni.)

Szülői vélemény:

A szülők/gondviselők a javaslatot elfogadták, egyetértésüket aláírásukkal igazolták.

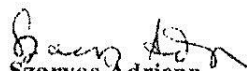
Szombathely, 2013-11-08.



Dr. Elek Marianna
gyermekszakorvos



Farkas Rita
mb. főigazgató helyettes



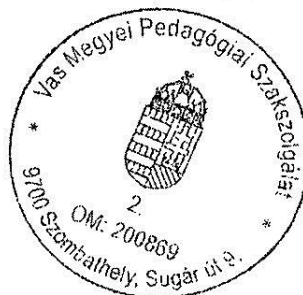
Szarvas Adrienn
logopédus

Vizsgálatvezető: Szarvas Adrienn logopédus

A vizsgálatok ideje: 2013-10-01., 2013-11-06.

Értesítést kap:

1. Szülő
2. SZEOb Játékvár Óvodája, Szentgotthárd
3. Járási Hivatal, Szentgotthárd
4. Nevelési Tanácsadó, Kőrmend
5. KLIK Szombathelyi Tankertület
6. Irattár



Jogorvoslati tájékoztató:

Amennyiben a szülő/gondviselő a szakértői véleményben foglaltakat nem fogadja el, a gyermek lakóhelye szerint illetékes járási hivatalnál a szakértői vélemény felülvizsgálata céljából eljárást kezdeményezhet. Amennyiben a kézhezvételtől számított tizenöt napon belül nem indítja meg a közigazgatási hatósági eljárást, az egyetértését megadottnak kell tekinteni.

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK ÓVODAI INTEGRÁCIÓJÁNAK VIZSGÁLATA HÁROM VAS MEGYEI FALUBAN

Doncsecz Erika

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

"Sérültnek születni, azzá válni lehet feladat, áldás, szerencsétlenség, kiváltság, átok. S hogy melyik, az az adott sérültet körülvevő embereken, a családon és a társadalmon múlik." (Böszörményi, 2014, o. n.) Az előbbieken idézett író szavai rávilágítanak arra, hogy egy sérült gyermek születése, avagy egy gyermek sérültté válása milyen sokféle értelmezést kaphat. Abban, hogy ezek közül melyik érvényesül, a társadalomnak és a családnak nagy befolyásoló szerepe van. Benyomásaim szerint sok nehézséggel, akadállyal kell szembenéznie egy sérült gyermeket nevelő családnak. Sok esetben már a probléma diagnosztizálásához vezető út is rögzös, nem beszélve a szakszerű ellátás, fejlesztés megszervezéséről, és a mindennapi életben fellépő problémáikról. Gyakorlati tapasztalataim alapján úgy látom, hogy kevés az olyan óvoda, illetve iskola, amely felkészült a különleges bánásmódot igénylő gyermekek/tanulók nevelésére, oktatására, noha az EMMI által 2013-ban kiadott statisztikai adatok azt mutatják hazánkban az integráltan nevelt SNI óvodások száma évről-évre nő. (1. táblázat)

1. táblázat Integráltan és külön csoportban nevelt SNI gyermekek száma az óvodában

<i>Tanév</i>	<i>Integráltan nevelt óvodás SNI gyermekek száma</i>	<i>Külön csoportban nevelt SNI gyermekek száma</i>
2000/2001	2 490	681
2001/2002	2 888	1 361
2002/2003	3 479	1 437
2003/2004	4 236	1 489
2004/2005	4 317	1 429
2005/2006	3 896	1 431
2006/2007	3 840	1 484
2007/2008	3 286	1 374
2008/2009	3 509	1 408
2009/2010	3 820	1 207
2010/2011	4 264	1 272
2011/2012	4 868	1 456
2012/2013	5 211	1 478

(forrás: EMMI)

Kutatásom célja, annak feltárása, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek szülei, valamint az óvodapedagógusok hogyan látják a gyermekek eddigi életútját, milyen nehézségekkel szembesültek, miként vélekednek az integrációról. Logopédia szakirányon végzett gyógypedagógusként az idei tanévtől három sajátos nevelési igényű gyermek

fejlesztését látom el. Gyakorlati tapasztalatim, valamint a szülőkkel, óvónőkkel folytatott beszélgetéseim alkalmával több kérdés merült fel bennem, amelyekre igyekszem választ keresni. Célom, hogy a szakemberekkel és szülőkkel folytatott interjúkból nyert információk összegzésével munkám még hatékonyabb legyen, a szülők és óvodapedagógusok szemszögéből rálátást nyerjek az ellátórendszer gyakorlati működésére Vas megye három kis falujában.

„Az én gyermekem más, mint a többi.” Sérült gyermek a családban

Egy kisgyermek érkezését örömteli várakozás, boldogság előzi meg. Ezeket az érzéseket azonban aggodalom is kíséri. A sérülten, betegen való születés lehetőségének tudatában vannak a leendő anyák és apák, ezért is igyekeznek a várandósság alatt mindent megtenni annak érdekében, hogy gyermekük méhen belüli zavartalan fejlődését biztosítsák. A születést követően előfordul, hogy rögtön szemmel látható jelek utalnak a rendellenességre: tartása feszes, vagy épp túl renyhe, bőrszíne szürkés, sárgás, keveset/sokat sír, légvétele szabálytalan. Adódnak azonban olyan esetek is, amikor csak hosszabb idő után válnak észlelhetővé a tünetek: a mozgásfejlődés késése, a hangadás elmaradása/sivársága, a külső környezet ingereire való korlátozott reakció. A jelek észlelését követően több szakember által – gyermekgyógyász, neurológus, ortopéd szakorvos, szemorvos, fül-orr-gégész, csecsemőfejlődés terén gyakorlott pszichológus és gyógypedagógus – elvégzett vizsgálatok alapján komplex vélemény alakítható ki a gyermekről, felállítható a diagnózis: értelmi akadályozottság, mozgáskorlátozottság, súlyosan halmozottan fogyatékos, látássérülés, hallássérülés, autizmus. (Kálmán, 2004) A diagnózis hatalmas változást hoz a szülők, a gyermek és a család életébe is. Tartalmának megértése, feldolgozása, elfogadása nagy terhet jelent. A remény, miszerint az állapot egyszer csak, az idő múlásával megszűnik, szertefoszlik. (Borbély, 2008; Tóth, 2008) A család kialakult rendszerét, egy sérült gyermek világrajötte alapjaiban rengeti meg, a zavartalan működést biztosító egyensúly felborul. A rendellenességgel való szembesülést, az új élethelyzethez való viszonyulás kialakítását több tényező befolyásolhatja: a sérülés természete, annak súlyossága; ennek szembetűnő volta, a diagnózis időpontja; a gyermek neme, testvér(ek) egészségi állapota; születési sorban elfoglalt helye; szülők életkora; a kezelhetőség, fejleszthetőség kilátásai. Az érintett családok életében a sérült gyermek születését, a rendellenesség észlelését követően, törvényszerűen megjelennek bizonyos szakaszok, amelyeket a szakirodalom krízisekként értelmez. Első krízisnek tekinthető a sérült gyermek megszületése. Ebben a szakaszban a szülőkben egyszerre keveredik a tanácstalanság, kétségbeesés, szégyen, büntudat, szorongás és a félelem. A második krízis szakasz akkor érkezik el, amikor a gyermek a csecsemőkorból kinőve, először szembesül a világgal. A szülő ekkor kerül a kíváncsi tekintetek, kérdések, és kérések jó tanácsok keresztútjába. Szintén erre az időszakra tehető, amikor megindul a harc azért, hogy a gyermeket felvegyék valamelyik bölcsődébe, óvodába. (Kálmán, 2004) Az utat, amelyen a család megoldást keresve elindul, számos kanyar töri meg, útközben hosszabb-rövidebb időre kísérők szegődnek melléjük – gyógypedagógusok, gyógytornászok, speciálisan képzett terapeuták –, s együtt haladnak közös céljuk, a hatékony fejlesztés megvalósítása felé. (Borbély, 2008; Tóth, 2008) A harmadik krízis megélése akkor következik be, amikor az iskolai tanulmányait befejezi a gyermek. Ekkor a szülőre ismét nagy teher nehezedik, hiszen elfoglaltságot, programot, avagy védett munkahelyet kell találnia gyermeke számára. A negyedik krízis a jövőtől való félelem érzéséhez köthető, hogy éli meg a család a folyamatos megpróbáltatásokat, a szülők tudnak-e egymás támaszai lenni, kitartani egymás mellett. (Kálmán, 2004)

„Tapasztalatok azt mutatják, hogy a megnyugvás alapja az elfogadás. Akinek sikerül elfogadni a sérült gyermeket olyannak, amilyen, könnyebben jut el az áhított belső békéhez.” (Kálmán, 2004, 97) Az e témában ismert kutatások arra az eredményre jutottak, hogy azon szülők lelkében, akiknek sérült gyermekük születik, hasonló gyászfolyamat játszódik le, mint amikor elveszítik egy szeretett családtagjukat. „S valóban gyászol a szülő. Nemcsak a meg sem született vagy örökre elveszített, ideális gyermekért, hanem önmagáért is. Gyászolja füstbe ment terveit, a jövőről szőtt álmait, gyászolja örökre megváltozott életét, s azt a gyermeket is, akinek iszonyú nehéz batyuval kell majd járnia az útját.” (Kálmán, 2004, 100) Ilyenkor a sorssal való megbékélés egyetlen útja, ha a gyászfolyamat valamennyi szakaszán túljut a szülő. Az elsőként megjelenő tagadás és elszigetelődés fázisát felváltja a harag, amely több forrásból – igazságtalanság érzésből, büntudatból, meg nem válaszolható kérdésekből – is táplálkozhat. Amennyiben a szülőnek módja van dühének levezetésére, annak okainak tisztázására, feszültsége lassan csitulni kezd. Ekkor lép az alku szakaszába, amelynek fő jellemzője, hogy a szülők minden erejüket gyermekükre, gyermekük állapotának javítására fordítják. Viszont, amint nyilvánvalóvá válik, hogy az állapotban lényeges elmozdulás nem következhet be, a mély bánat érzése válik uralkodóvá. A gyászfolyamat az elfogadással zárul. Hogy mikor tudja – el tudja-e egyáltalán – elfogadni sérült gyermekét a szülő, nagyban függ a sérülés jellegétől, annak mértékétől. (Kálmán, 2004)

A szakirodalom álláspontjának összefoglalásán túl szeretném ismertetni egy szülő őszinte vallomását arról, miképp élte meg sérült gyermeke születését. Kingsley (1987) – amerikai író – akinek Down-szindrómás gyermeke született, *Welcome to Holland!* (Üdvözljük Hollandiában!) című esszéjében fogalmazza meg érzéseit: „Amikor várandós vagy, az olyan, mintha egy gyönyörű utazást terveznél, mondjuk Olaszországba. Veszél sok útikönyvet, és tervezgetsz. A Colosseum, Michelangelo Dávidja, velencei gondolák... Talán még meg is tanulsz néhány szót olaszul. Nagyon érdekes és izgalmas a várakozás! Néhány hónap után, a nagy nap végre elérkezik. Becsomagolsz és indulsz. Néhány órával később, megérkezel. Bejönnek és mondják: - Üdvözlünk Hollandiában! Hollandia? - mondod te - Mi az, hogy Hollandia? Én Olaszországba akartam menni! Olaszországban kell, hogy legyek! Egész életemben Olaszországról álmodoztam! De volt egy kis változás az útvonalban. Hollandiában kellett landolni és ott kell maradnod. A fontos dolog, hogy nem egy szörnyű, félelmetes, piszkos helyre kerültél, csak máshelyre. Tehát mész, veszél új könyveket. Meg kell tanulnod egy teljesen új nyelvet is. És sok új emberrel fogsz találkozni, akikkel nem biztos, hogy egyébként találkoztál volna. Ez egy más hely. Lassabb, mint Olaszország, és talán nem is olyan fényes. De miután már ott vagy egy ideje, fellelegzel, körülnézel... És észreveszed, hogy Hollandiának vannak malmai, tulipánjai. Hollandiának még Rembrandtja is van! De mindenki, akit ismersz, megy és jön Olaszországból, mind mesél róla, hogy csodálatos. És te egész életedben azt mondod: - Igen, nekem oda kellett volna mennem. Ott kellene lennem. Hiszen ezt terveztem... És a fájdalom soha nem múlik el teljesen... Mert egy álom elvesztése hatalmas fájdalommal jár. Ám, ha azzal töltöd az életed, hogy búslakodsz, mert nem jutottál el Olaszországba, soha nem élvezheted Hollandia gyönyörű, csodálatos dolgait!!!! - Isten hozott Hollandiában!” (az angol nyelvű szöveget magyarra fordította: Kovács, 2013, o.n.) Az amerikai író nő nagyon közérthető módon fogalmazza meg a terheiséget átszövő készülést, várakozást, majd a sérült gyermek születésével való szembesülést, annak elfogadását.

Az integrációval foglalkozó tudomány alapfogalmai

Gyógypedagógia

A legsúlyosabb értelmi és érzékszervi problémákkal küzdő gyermekkel a 18. századtól kezdve foglalkoznak szervezeten. Először magán-, később állami intézmények jöttek létre, amelyekben szegregált módon történt a nevelés-oktatás. A 20. század derekára ezekből az intézményekből alakult ki a széles körű gyógypedagógiai hálózat. (Réthy és Vámos, 2006) Hazánkban a gyógypedagógia fogalma az 1880-as években jelenik meg először. Ebben az időben főként az értelmi fogyatékosokkal történő gyakorlati foglalkozást foglalta magában. (Gordosné, 2004b) Tizennyolc évvel később, 1898-ban, Roboz József szerkesztésében elindul a Magyar Gyógypedagógia szakmai folyóirat. 1900-ban veszi kezdetét a gyógypedagógus képzés a Gyógypedagógiai Tanárképzőben. (Réthy, 2013) Ranschburg Pál, a Gyógypedagógiai Pyschológiai Laboratórium alapítója rögzíti és fejti ki először a gyógypedagógia definícióját a magyar szakirodalomban a tevékenység és tudomány értelmében. (Gordosné, 2004b) A hazai gyógypedagógiára jelentős hatást gyakorolt a gyógypedagógia klasszikus értelmezése, amely Georgens és Deinhardt nevéhez köthető, ők ösztudományként tekintenek a gyógypedagógiára, amely magában foglalja a fogyatékos, avagy nem egészséges emberek pedagógiáját, valamint a pedagógiai eszközökkel való gyógyítást, a gyógyító nevelést. (Gordosné, 2004a) A gyógypedagógia-tudomány a neveléstudományok részterületét képezi, valamint több más diszciplínával is határos – ilyenek például az orvostudomány, a biológia, pszichológia, szociológia, pedagógia – amelyek eredményeit integrálja. (Gerebenné, 2008; Gordosné, 2004b) Gordosné (2004b) terminológiája szerint a gyógypedagógiáról beszélhetünk tágabb, illetve szűkebb értelemben. „Tágabb értelemben vett gyógypedagógia a gyógypedagógiai segítséget igénylő személyek vizsgálatát különböző aspektusokból végzők tudományágak integrációs egésze.” (Gordosné, 2004b, 244) „Szűkebb értelemben vett gyógypedagógia a speciális (gyógypedagógiai) nevelési segítséget igénylők nevelés tudománya: gyógyító-nevelésük lehetőségeit, elv- és feltételrendszerét múltját, cél-, feladat-, eszköz-, színtérrendszerét és eredményességét vizsgálja optimális szocializációjuk és sikeres rehabilitációjuk szolgálatában.” (Gordosné, 2004a, 12)

Magyarországon 21 évvel a gyógypedagógus képzés megkezdése után, 1921-ben kiadott népiskolai törvény rendelkezik először a fogyatékos gyermekek tankötelezettségéről, valamint a speciális tananyag kijelöléséről. Ezenkívül előírja, hogy ezek a tanulók a számukra létesített – gyógyítva nevelő – iskolákban tanuljanak, emellett azonban nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a sérült gyermek a többi gyermekkel egy osztályba járjon, ám ebbe először a pedagógusnak kell beleegyeznie. Ez alól a testi fogyatékosok és gyengeelméjűek képeznek kivételt. (Réthy, 2013)

Szegregáció-szeperáció

Az eltérő nevelési igényekre a pedagógia és a társadalom részéről az általános reakció az elkülönítés, szegregáció volt. (Réthy és Vámos, 2006) Az amerikai szakirodalom az iskolai szegregációt olyan elkülönítésként határozza meg, amely valamely nem önként vállalt tulajdonságon – vallás, mentális hátrány, nem, faji hovatartozás – alapszik. Két féle szegregációt különböztethetünk meg: „de jure” szegregációról akkor beszélhetünk, ha a szegregációt valamely törvényi, kormányzati intézkedés hozza létre (Vincze, 2003); „de facto” iskolai szegregációról pedig akkor van szó, ha a tanuló a lakóhelyéhez legközelebb eső

iskolába jár. Ha ezen a területen túlnyomórészt egy kisebbségi csoport képviselői laknak, akkor elmondható, hogy az iskola összetétele is ezt az arányt fogja reprezentálni. A magyar szóhasználatnál élve ez a két fogalom az alábbiak szerint magyarázható: elkülönítés – szegregáció – külső hatás miatt jön létre, míg az elkülönülés – szeparáció – spontán folyamatok következménye. (Szűcs, 2010) A 20. század végére a szegregáció fogalmához egyre inkább negatív jelzők társultak. Felismerték, hogy a sérültek esélyegyenlősége csorbát szenved az elkülönítéssel. (Réthy és Vámos, 2006) A változásokat egyrészt a tengerentúlról és Európából elindult esélyegyenlőségi törekvések eredményeképp kialakult integrációs felfogás, másrészt a gyógypedagógiai ismeretek bővülése, a gyógypedagógiai tevékenységről kialakított szemlélet megváltozása indukálta. (Papp és Mille, 2012) Az integráció fogalmának jelentése kezdetben a sérült, fogyatékkal élő személyek társadalomba való beilleszkedését jelentette. A későbbiekben – először az USA-ban és Európában – az integráció meghatározása kiegészült az ép társakkal való együttneveléssel. (Papp, 2012) Az integráció célja, hogy „a fogyatékosokat és az épeket együtt képezze az iskolai oktatásban. Az integrációs gondolat hívei szerint ugyanis az iskolai integráció az egyik előfeltétele a fogyatékosok komplex társadalmi integrációjának.” (Bánfalvy, 2008, 26)

Integráció

Az együttnevelés, integráció három fokozatát különböztetjük meg. Az első szint az asszimiláció, amely teljes mértékben tagadja a fogyatékos és nem fogyatékos közötti különbséget, ez általában enyhe fogyatékoság esetén áll fenn. A második szint az akkomodáció, amelyről akkor beszélünk, ha az adott csoport részeként kap megbecsülést a fogyatékos személy azért, hogy énképe fejlődjön. Az integráció harmadik szintje az adaptáció, amely több szempontú figyelem irányulását jelenti a fogyatékos és nem fogyatékos személyek különleges szükségleteinek kielégítésére. Az integráció típusát tekintve beszélhetünk fogadásról, amikor többségi iskola fogadja a fogyatékos tanulót, viszont pedagógiai módszerein minimálisan változtat csak, így várja el a fogyatékos tanulótól a beilleszkedést, és befogadásról, amikor az iskola annak érdekében változik meg, hogy hatékonyá váljon minden tanuló számára. (Réthy, 2013) Az integráció többféle módon valósulhat meg. Lokális az integráció akkor, amikor az ép társakkal egy épületben működik egy külön tagozat, speciális osztály. Megvalósulhat szociális együttnevelés is, amely a tanórán kívüli közösen eltöltött időre korlátozódik (étkezés, játék, sport). Funkcionális integráció akkor jön létre, ha az ép és sérült gyermekek/tanulók együtt vesznek részt az oktatásban-nevelésben. A két csoport – ép és sérült – közösen eltöltött idejének mennyisége alapján az integráció lehet teljes, részleges, és fordított is. (Némethné, 2007)

Magyarországon az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény meghatározó szereppel bír az integráció szempontjából, hiszen ez az a rendelkezés, amely lehetőséget biztosít a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált nevelésére-oktatására. (Lányiné, 2007) 1994-ben az UNESCO a Salamancai nyilatkozatban rögzíti az integrációs alapelvet, amely értelmében az iskolák minden gyermeket befogadnak, testi, értelmi, érzelmi, szociális, nyelvi állapotuktól függetlenül. (Leiner, 2010)

Inklúzió

Az integráció és inklúzió fogalmát gyakran egymás szinonimájaként említik, ám a két szó merőben más jelentéssel bír. Az inklúzió fogalma kezdetben főként a szociálpolitika körében volt használatos: közvetlen intervenciót jelentett a leszakadás, elkülönülés megakadályozása

érdekében. (Papp, 2012) „Pedagógiai értelemben az inklúzió két egymással összefüggésben álló folyamat mentén határozható meg: „az egyik, a tanulók [iskolai tanulásban és a közösségi életben történő] *részvételének* növelése, a másik, a tanulók *kirekesztésének csökkentése* a lakóhelyhez közeli többségi iskola tantervéből, programjaiból és közösségeiből. Az 'inklúzió/exklúzió' egy véget nem érő folyamat, és minden olyan tanulót érint, akit a helyi iskolákból való kirekesztés fenyeget. Az elv továbbá hozzájárul egy olyan oktatási rendszer kiépítéséhez, amely felismeri a tanulók közti különbségeket, reagál, és az egyes csoportokon belül kezeli azokat” (Booth 2003, 253 id. Schiffer, 2008) Az inklúzió alapja a gyermekközpontú pedagógia, amelynek során a sajátos nevelési igényű gyermek azonkívül, hogy együttnevelődik a többi gyermekkel, az intézmény szociálisan is befogadja a gyermek és felnőtt közösség egyaránt, így válik hatékonyvá mindenki számára. (Réthy, 2013)

„Az utóbbi években észrevehető változás következett be a fogyatékkal kapcsolatos terminológiában. Olyan új terminusok jelentek meg, mint a tanulásban akadályozott, vagy mozgáskorlátozott, s egyre kevésbé használatos a rokkant vagy értelmi fogyatékos kifejezés. A fogyatékos fogalmának változása a társadalomban bekövetkező változások hatását tükrözi. A társadalom fogyatékosokhoz való viszonyában érezhető az egyre növekvő nyitottság.” (Réthy és Vámos, 2006, 33.)

Sajátos nevelési igény vs. fogyatékoság

Sajátos nevelési igény (sni)

Hazánkban a 1993. évi LXXIX. számú közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosításával került bevezetésre a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló fogalma. A sajátos nevelési igény tartalma, és kategóriáinak meghatározása, azóta többször módosult. (Vidonyiné, 2010) Jelenleg a hatályos, 2011. évi CXCV. nemzeti köznevelési törvény 4.§ 12. pontja definiálja a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók csoportját, akik különleges bánásmódra jogosultak. Ide tartoznak a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, valamint a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók. A törvény 23. pontja szerint: „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (Magyar Közlöny, 2011, 162.sz.)

A sajátos nevelési igény jogi értelmezése mellett fontos megemlítenünk a pedagógiai értelmezését is. „A SNI tanulók különleges bánásmód iránti igénye pedagógiai értelemben a tanuló tanulási teljesítményéből (átlagostól eltérő „alul – vagy felülteljesítésből”) ill. viselkedési jellemzőiből válik nyilvánvalóvá.” (N. Tóth, 2011, 229) A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók fejlődésének előremozdítását speciális szakember, gyógypedagógus végzi. (Metzger, 2006) „A gyógypedagógiai tevékenység egyidejűleg nevelés, terápia és rehabilitáció, amelyet az érintett személy nehezített fejlődési és/vagy életvezetési szükségletei határoznak meg.” (Mesterházi, 2004, 21)

„A sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása hazánkban szakértői és rehabilitációs bizottsági tevékenység keretében, komplex gyógypedagógiai pszichológiai és orvosi vizsgálat formájában valósul meg.” (Mészáros, 2014, 187) A teammunkában történő vizsgálat során kialakul egy kép a gyermek képességeinek, ismereteinek, teljesítményének, személyiségének, fejlettségi szintjéről, erősségeiről, gyengeségeiről. Mindezek ismeretében

kerül megállapításra a zavar súlyossága, annak jellege. A részletes klinikai kép megismerése után megszületik egy komplex vélemény, amelynek eleme a diagnózis. A vizsgálat tapasztalataira alapozva a szakemberek meghatározzák a jogosultságokat, a gyermek/tanuló egyéni szükségleteit szem előtt tartva olyan javaslat kerül megfogalmazása, amely megteremti a szükséges feltételeket a leghatékonyabb fejlődés elősegítése érdekében. Az intézményes ellátásra, valamint a szükséges foglalkozások típusára (logopédia, iskolapszichológiai gondozás, sajátos nevelési igény fennállása esetén különleges bánásmód elveinek megfelelő ellátás) a fejlesztés fő területeire, módszereire is a bizottság tesz javaslatot, ezenkívül még a feladatellátáshoz megfelelő végzettségű szakembert rendel hozzá. A vizsgálat eredményeit, megállapításait, illetve a további tennivalókat írásos dokumentum – szakértői vélemény – tartalmazza. (u.o.)

A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló nevelése-oktatása megvalósulhat szegregált (elkülönített) és integrált (a többi gyermekkel együtt) keretek között. Az integráló nevelés-oktatás csak abban az intézményben történhet, amely a törvényben előírt feltételeknek eleget tesz, alapító okiratában vállalja, hogy biztosítja a különleges gondozást azon gyermekek/tanulók részére, akik számára ezt a szakértő bizottság előírja. (Metzger, 2006)

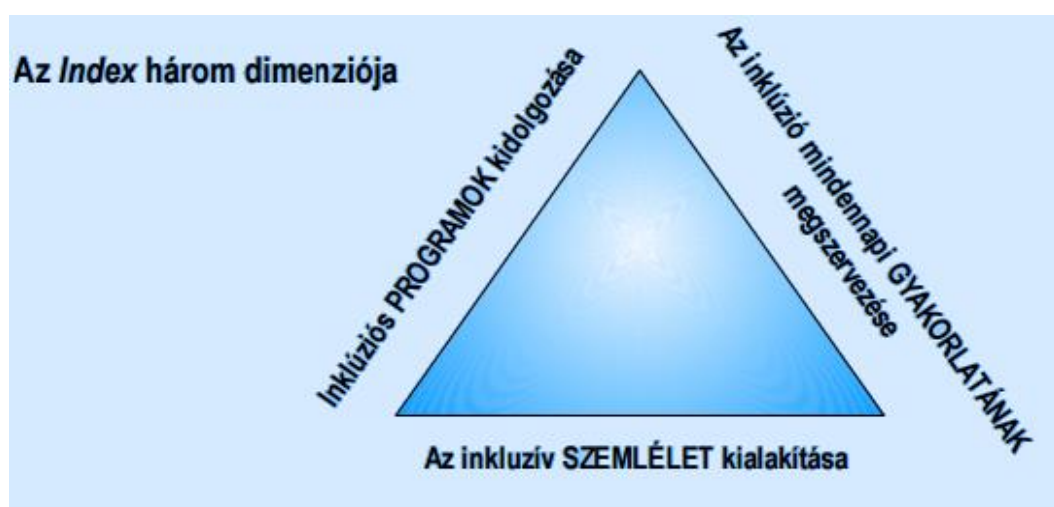
Fogyatékoság

Illés (2000) megfogalmazása alapján a gyógypedagógia alapfogalma a fogyatékoság, amely azt a tulajdonságot/ tulajdonságcsoporthoz jelöli, amely miatt a gyermek gyógypedagógiai ellátásra szorul. „A fogyatékoság jelentéstartamát az ember testi, idegrendszeri, lelki, cselekvésszerű vagy szociális tulajdonságai területén lehet meghatározni. A fogyatékoság fogalmának legáltalánosabb jelentéstartalma a biológiai állapot megváltozása, a testi, idegrendszeri tulajdonságterületek körében fennálló visszafordíthatatlan sérülés, károsodás, defektus” (u.o., 25)

A sikeres integráció kritériumai

„Az integráció elve megköveteli, hogy az iskola mindenki számára úgy szerveződjön, hogy minden gyermeket, tanulót, szociális kirekesztés, másság, defektus címkéje nélkül, saját individuális sajátosságainak megfelelően fejlesszen.” (*Réthy*, 2013, 58) Az együttnevelés sikeressége több feltétel teljesülése, megléte esetén valósulhat meg. A feltételek két csoportra oszthatók: objektív és szubjektív feltételekre. Az objektív faktorok közé sorolhatók azok a gyógyászati segédeszközök, melyek alkalmazása elengedhetetlen a mozgáskorlátozott és az érzékszervi fogyatékos gyermekek esetében (hallókészülék, kerekesszék, stb.). Ide tartoznak még azok a különleges taneszközök is, amely egy-egy fogyatékosági típusba tartozó gyermek/tanuló számára készültek. Bár a fent felsorolt elemek megléte rendkívül fontos, mégsem elegendő ahhoz, hogy az integráció sikeres legyen. A személyi feltételek, személyiségbeli jegyek szintén fontosak, hiszen a szerény anyagi körülmények, kevés számú eszköz ellenére is megvalósulhat egy sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló befogadása, viszont, ha az együttnevelését segítő pedagógus nem kellően felkészült szakmailag, vagy nem motivált ennek elősegítésében, az integráció nem lehet sikeres. Az együttnevelésben kulcsfontosságú szerepet tölt be a pedagógus, aki a csoport/osztály számára a legmeghatározóbb személy, viselkedésével, a sérült gyermekhez való közeledésével mintaként szolgál a közösségnek. (*Fischer*, 2009) Az eredményesség fontos feltétele a tanítási kompetenciák magas foka valamint az önképzés folyamatossága. (*Györkéné*, 2009) Szem

előtt kell tartani természetesen magát az integrálni kívánt gyermeket is, mint szubjektív tényezőt. Legtöbbször nem a sérülés/fogyatékoság súlyossági foka az, amely befolyásolja az integráció megvalósulását, hanem inkább a gyermek személyisége. Egy barátságos, nyitott, kiegyensúlyozott gyermek beilleszkedése nagyobb eséllyel valósul meg. Minél fiatalabb egy gyermek – bölcsődés, óvodás –, annál inkább könnyebben fogadja el, ha egy sérült társ csatlakozik a közösséghez. Az idősebb gyermekek – általános iskolások – számára előnyös, ha a sérült gyermek érkezése előtt a pedagógus, akár a gyógypedagógussal közösen egy beszélgetés keretében informálja őket új társuk érkezéséről. A pedagógusokon kívül a gyermekek számára természetesen a szülői minta a legfőbb meghatározó, ezért a szülői tájékoztatás sem elhanyagolható. (Fischer, 2009) A folyamat sikerességét nagyban befolyásolja az, hogy az intézmény mennyire elkötelezett ennek megvalósításában. Amennyiben az adott intézmény célul tűzi ki az inklúzív nevelés megvalósítását, úgy segítséget nyújt ennek a programnak a megtervezésében az Inklúziós index. (Papp, 2009) (1. ábra)



1. ábra: Az Inklúziós index dimenziói, Booth- Ainscow ábráját közli Csányi és Schiffer, 2009, 16.

„A társadalmi szintű elfogadáshoz, vagyis szociálisan érzékeny társadalomhoz inklúzív nevelésen keresztül vezet az út, ami valójában a másság, az eltérő értékek megismerésében és azok akceptálásában gyökerezik.” (Némethné, 2009,106)

Három Vas megyei óvodás korú SNI gyermekek integrációjának vizsgálata

Az idei tanév kezdetétől, 2014 szeptembere óta dolgozom a Vas Megyei Pedagógiai Szakszolgálat alkalmazásában logopédusként, ahol öt településen – négy faluban és egy közeli városban – végzem a beszéd problémával küzdő óvodás, illetve általános iskolás gyermekek terápiáját. A tanév kezdetén három intézmény jelezte, hogy sajátos nevelési igényű óvodás gyermeket integrál, akik számára az előírt fejlesztés szakszolgálati keretek között – a rendeletben meghatározott szakszolgálati feladatok alapján – nem biztosítható. (15/2013. (III.26) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről) Ennek okán az intézmények fenntartójával kötött óraadói szerződés keretében 2014 szeptembere óta látom el a három sajátos nevelési igényű gyermek gyógypedagógiai-logopédiai fejlesztését. A három SNI gyermek esetének megismerése, az őket nevelő

óvodapedagógusokkal folytatott hosszas beszélgetések indítottak arra, hogy kutatásomat ebben a témakörben végezzem el.

Vizsgálatom célja, hogy a gyermekek szüleivel és óvodapedagógusaikkal felvett személyes interjú és kérdőív segítségével feltárjam, milyen út vezet az eltérő fejlődés észlelésétől a szakértői bizottságnál történő vizsgálatig, milyen információik vannak a szülőknek és az óvodapedagógusoknak az SNI fogalmával kapcsolatban, hogyan zajlik a gyakorlatban az integráció.

Gyakorlati tapasztalataim alapján feltételezem, hogy ha szülők problémát észlelnek gyermekük fejlődésében, nem tudják, hova forduljanak: nem ismerik a pedagógiai szakszolgálat, szakértői bizottság rendszerét, működését. Mivel erre nézve a (védőnői, orvosi) tájékoztatás hiányos, önállóan indulnak el s keresgélnek, érdeklődnek annak érdekében, hogy megtalálják a gyermekük számára megfelelő segítséget biztosító intézményt. Elképzelésem szerint az SNI gyermeket integráló óvodák óvodapedagógusai úgy vélik, több szakmai/gyógypedagógiai segítségre lenne szükségük az integráció teljes megvalósításához. Feltételezem továbbá, hogy az SNI gyermekek szüleinek pozitív véleményük van az integrációról, mint nevelési formáról.

A minta

Vizsgálatom három Vas megyei falusi óvodát érintett, ahol sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelnek integráltan. (A továbbiakban A, B, C óvodák). Mindhárom óvoda egy csoporttal működik, amely jellegét tekintve vegyes életkorú csoport. Az A intézményben 12, a B-ben kilenc, a C-ben 16 gyermeket nevelnek összesen. Az A óvodában egy mozgás fogyatékos kislányt (szül.év:2007), a B óvodában egy autizmus spektrumzavarral küzdő kisfiút (szül.év:2009), míg a C óvodában egy enyhe értelmi fogyatékos kisfiút (szül.év:2009) integrálnak.

Az intézményekben dolgozó, összesen hat — 35-50 év közötti — óvodapedagógus ismereteit, tapasztalatait az integrációval kapcsolatban először kérdőív segítségével mértem fel, majd egy személyes szóbeli interjú során alkalmam nyílt mélyebb ismereteket szerezni a gyakorlatban zajló integrációs folyamatról, az ehhez kapcsolódó attitűdökről. Az óvodapedagógusok mellett a sajátos nevelési igényű gyermekek szüleitől — két édesanyától, akik közül egyik, végzettségét tekintve óvodapedagógus, és egy édesapától — is hasonló módon gyűjtöttem információkat gyermekük eddigi életútjával, sajátos nevelési igényével, és az integrációval kapcsolatban.

Az adatgyűjtés módszere

Hipotéziseimben megfogalmazott állításaim vizsgálatához a pedagógiai kutatások módszerei közül az egyéni szóbeli kikérdezést, az interjút választottam. Ennek oka az alacsony elemszámú minta (kilenc fő, hat óvodapedagógus, három szülő) volt. Ahhoz, hogy még szélesebb körű információkat tudjak szerezni, kiegészítő módszerként kérdőívet is alkalmaztam.

A kikérdezés, interjú során kérdések alapján olyan jellegű információ gyűjtésre nyílik lehetőségünk, amelyek segítségével következtetéseket tudunk levonni. (Nádasi, 2000) A szakirodalom szerint a „kikérdezés alkalmas egyének, esetleg csoportok együttes ismeretének, véleményének, motívumainak, életmódjának a felderítésére.” (u.o., 171) Vizsgálatom során strukturált interjúkat vettem fel, amelyek kérdéseit előre összeállítottam (3. sz. és 4. sz. melléklet), A beszélgetés folyamán ezek kiegészültek, módosultak a téma kapcsán felmerülő

rögtönzött kérdésekkel is. A kérdések között vegyesen szerepeltek zárt – eldöntendő – és nyílt végű – rövid és hosszabb válaszokra ösztönző ténykérdések – kérdések. (u.o.)

A szóbeli interjúkból származó adatokat mindkét megkérdezett csoport (a szülők és az óvodapedagógusok) esetében kérdőívbeli nyert információk is kiegészítették. Ez a módszer a legelterjedtebb kutatási módok egyike. Alkalmas arra, hogy véleményekről, nézetekről, motívumokról, munka- és életfeltételekről gyűjtsünk adatokat. (Nádasi, 2000) „Az adatszerzés nem direkt, tehát például nem arról szerzünk adatokat, hogy a gyerekeknek milyen tanulási szokásai vannak, hanem arról, hogy mely tanulási szokások meglétéről nyilatkozik a kérdőíven” (u.o.187) Megbízhatóságát érdemes más kutatási módszerrel is megerősíteni. (u.o.) Kutatásom során a kérdőív megbízhatóságát a személyes interjú segítségével támasztottam alá.

A szülők számára összeállított kérdőív 20, míg az óvodapedagógusok számára készített kérdőív 22 állítást tartalmazott, amelyeket a válaszadóknak 1-től 5-ig terjedő (Likert) skálán kellett értékelniük aszerint, mennyire vélik igaznak a kijelentést. (1 Egyáltalán nem igaz.; 2 Nagyobb részben nem igaz.; 3 Kismértékben igaz.; 4 Nagyobb mértékben igaz.; 5 Teljesen igaz.) (Szülői kérdőív 1. sz. melléklet, Óvodapedagógusok kérdőíve 2. sz. melléklet)

Koherencia táblázatok

3. sz. táblázat Kérdőív koherencia táblázata

1. Ha problémát észlelnek gyermekük fejlődésében, a szülők nem tudják, hova forduljanak: nem ismerik a nevelési tanácsadó, szakértői bizottság rendszerét, működését. Mivel erre a nézvést a (védőnői, orvosi) tájékoztatás hiányos, önállóan indulnak el s keresgélnek, érdeklődnek annak érdekében, hogy megfelelő intézményre akadjanak.	1. Gyermelem eltérő fejlődésének jeleit korán felfedezte a gyermekorvos/védőnő.
	2. A gyermekorvos/védőnő információval látott el arra vonatkozóan hova fordulhatok segítségért.
	3. Tájékoztatót kaptam a Pedagógiai
	4. Szakszolgálat nyújtotta lehetőségekről.
	5. Informáltak a Megyei Tanulási Képességet
	6. Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs
	7. Bizottság tevékenységéről.
	8. Tájékoztatót kaptam a sajátos nevelési igény fogalmáról, annak jelentéséről.
	9. Gyermelem fejlesztésének lehetőségeiről önállóan informálódtam.
	10. Úgy érzem, ha több információ állt volna rendelkezésemre, hamarabb kezdődhetett volna meg gyermekem szakszerű ellátása.
	11. Ismerem a sajátos nevelési igény fogalmának jelentését, saját és gyermekeim jogait ezzel kapcsolatosan.
	12. Úgy érzem, többször akadályokba ütközöm a jogaim érvényesítése során.
2. Az intézményekben dolgozó óvodapedagógusok úgy vélik, több segítségre lenne szükségük az integráció sikeres megvalósításához.	1. Az integráció tárgyi feltételei biztosítottak.
	2. Az integráció személyi feltételei biztosítottak.
	3. Munkámat nagyban megkönnyítené, ha folyamatosan konzultálhatnék gyógypedagógussal.
	4. Ha lenne rá lehetőségem, részt vennék az SNI témakörében szervezett továbbképzésen.

	5. Többször előfordul, hogy bizonytalan vagyok abban a gyermek szükségleteinek megfelelően sikerül-e szerveznem a csoportban folyó nevelő munkát.
	6. Van lehetőségem arra, hogy a SNI gyermekre több időt fordítsak.
	7. Az SNI gyermek integrációja az elvártak szerint valósul meg.
	8. Az SNI gyermek érkezésével módosultak a csoportban alkalmazott munkafolyamatok (frontális-páros-egyéni)
	9. Rendelkezem olyan pedagógiai eszköztárral, amellyel elő tudom segíteni a SNI gyermek beilleszkedését a közösségbe.
3. A szülőknek pozitív tapasztalataik vannak az integrált nevelésről.	1. Ismerem az integráció fogalmát.
	2. Az óvodapedagógusok segítőkészen, empatikusan fogadták gyermekemet.
	3. Gyermekemmel szükségleteinek, igényeinek megfelelően, különleges figyelemmel bántak.
	4. Gyermekem integrált intézményi nevelése gördülékenyen zajlik.
	5. Probléma esetén bátran fordulhatok az óvodapedagógusokhoz.
	6. Gyermekem sikeresen beilleszkedett az óvodai közösségbe.
	7. Gyermekem szívesen megy óvodába.
	8. Vannak barátai, társas kapcsolatai.
	9. Szívesen játszik együtt társaival.

4.sz. táblázat Interjú koherencia táblázata

1. Ha problémát észlelnék gyermekük fejlődésében, a szülők nem tudják, hova forduljanak: nem ismerik a nevelési tanácsadó, szakértői bizottság rendszerét, működését. Mivel erre a nézvést a (védőnői, orvosi) tájékoztatás hiányos, önállóan indulnak el s keresgélnek, érdeklődnek annak érdekében, hogy megfelelő intézményre akadjanak.	1. Mikor derült ki, hogy a gyermek fejlődésben valami eltérés tapasztalható?
	2. i/milyen módon jelezte ezt?
	3. hogyan alakult a diagnózis felállításáig vezető út?
	4. hogyan zajlott a gyermek fejlesztése?
	5. itől tudott információt, segítséget kérni?
	6. Milyen segítség igénybevételére volt lehetőség?
	7. Milyen tájékoztatást kaptak a fejlesztést végző intézményekről?
2. Az intézményekben dolgozó óvodapedagógusok úgy vélik, több segítségre lenne szükségük az integráció sikeres	1. Tanulmányai során kapott ismereteket a gyógypedagógiáról, annak körébe tartozó populáció jellemzőiről?
	2. Részt vett-e ilyen témájú továbbképzésen?

megvalósításához.	3. Amennyiben lehetősége nyílna rá, részt venne-e ilyen továbbképzésen?
	4. Mi a véleménye az integrációról?
	5. Az intézményben jelenleg milyen formában zajlik az integráció?
	6. Miben látja a sikeres integráció kulcsát?
	7. Mi jelent nehézséget?
	8. Milyen jellegű segítségre lenne szüksége?
	9. Milyen intézményekkel tud együttműködni?
	10. Hogyan befolyásolta az SNI gyermek
	11. érkezése a csoport működését?
	12. Milyennek látja az SNI gyermek közösségbe való beilleszkedését?
3. A szülőknek pozitív tapasztalataik vannak az integrált nevelésről	1. ilyen módon történt az intézményi nevelés –óvoda– megkezdése?
	2. i a véleménye az integrációról?
	3. ilyen az óvodapedagógusokkal való együttműködése?
	4. gyermeke sikeresen beilleszkedett a közösségbe?
	5. zívesen megy óvodába?
	6. annak barátai?

A vizsgálat eredményei

A tájékoztatás és segítségnyújtás anomáliái

Kutatásom megkezdése előtt feltételeztem, hogy az eltérő fejlődés felismerése nem kellő időben történik meg, a szülők tájékoztatása ezzel kapcsolatban nem megfelelő. Hiányos az ismeretátadás a fejlesztési lehetőségek igénybevételének módjáról, az azt biztosító intézmények tevékenységéről.

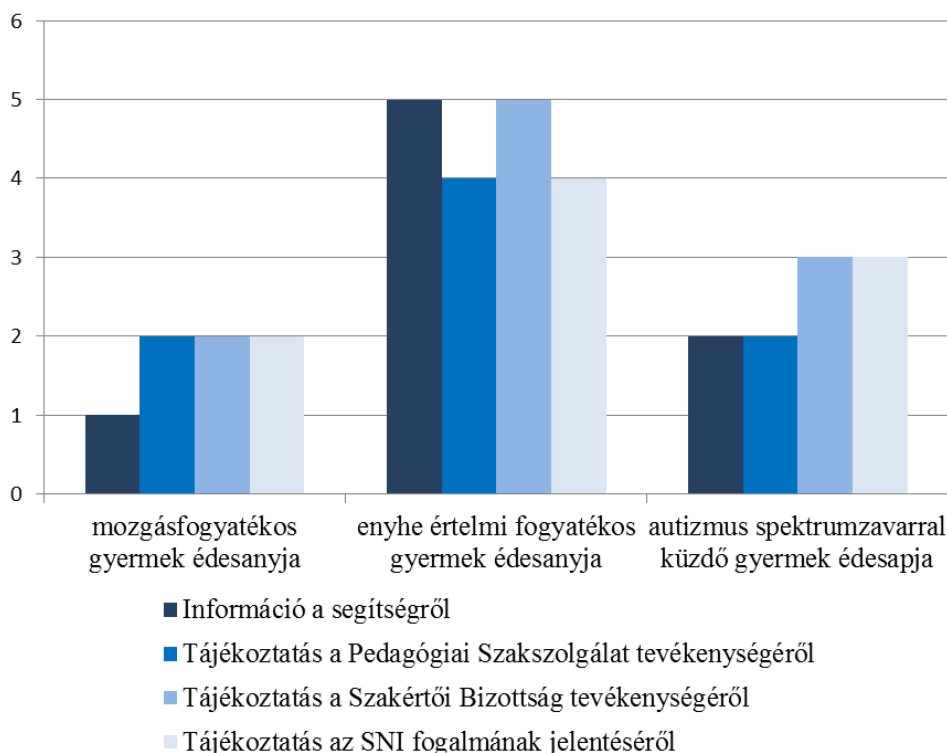
A kutatásom során alkalmazott vizsgálati eszközök segítségével igyekeztem a gyermekek teljes életútját felölelni. Ennek okán az interjú első kérdéseként az eltérő fejlődés felismerési idejének meghatározására kértem a szülőket. Az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú édesanyja elmondása szerint már a terhesség sem volt problémamentes, de ennek nem tulajdonítottak jelentőséget az orvosok: *„Igazából a szülés másnapján már komplikációk léptek fel, de már a terhesség sem volt zökkenőmentes. A 16 hetes AFP vizsgálaton az értékek háromszorosak voltak a megengedettnél. 20-40 között a normál érték, és neki 120 lett, de nem is foglalkoztak vele. Annyi, hogy kétszer kellett mennem emiatt ultrahangra.(...) És akkor utána megszületett, ott még minden rendben volt. Másnap, egésznap nem pisilt.(...) Megkatéterezték, ott derült ki, hogy begörcsölt.”* A mozgás fogyatékos kislány esetében a következőképp zajlott az eltérő fejlődés felismerése: *„Hát végül is az A.-nál úgy kezdődtek a*

dolgok, hogy koraszülött volt. Nagyon kis súllyal született. 1200 grammal. (...) Ő ugye kezdettől hátránnyal indult. Mindig mondta a doktornő, hogy mivel koraszülött volt, ez nem probléma. És akkor olyan fél éves elmúlt, vagy olyan nyolc-kilencnapos, akkor úgy egy ismerős rákérdezett, hogy hát az A-nak nem-e kell járnia fejlesztésre. Ugye a családban volt egy koraszülött, és mondtam neki: hogy nem mondott semmit a doktornő, majd ha probléma van úgy is jelzik és tovább küldenek a megfelelő helyre. Ezután kérdeztem a doktornőt, hogy az A-nak nem lenne-e szüksége valamilyen fejlesztésre. (...)Miután rákérdeztem, mondta, hogy jó lenne az A-nak is, hogy ha társaságban lenne és akkor utána kezdődött el ez a folyamat.”

Az autizmus spektrumzavarral küzdő kisfiú édesapjának elmondása szerint először ők, szülők észlelték, hogy M. másképp fejlődik, mint a vele egy idős gyermekek: *„Másfél éves kora környékén vettük észre azt, hogy nem úgy fejlődik, mint a korosztályába tartozó többi gyerek, vagy, ahogy látjuk a többi gyereknél. Igazából addig szakember nem látta. A háziorvosa látta csak. Arra, hogy nem indul be a beszéde, azt mondta az orvos, hogy még ráér. Elbagatelizálták a problémát igazából. Főleg az anyukája volt az, aki elkezdte hajtani, hogy valamit kell csinálni, hogy probléma van a gyerekekkel. Ekkor még én sem akartam ezt elfogadni, hogy nem, biztosan csak későn érő típus, de aztán neki lett igaza”.*

A szülők elmondásainak összehasonlítása során kiderül, hogy háromból két esetben a fejlődésben jelentkező probléma nem kellő időben került felismerésre a szakemberek (orvos, védőnő) által, hanem a szülő számára tűnt fel először, az ő jelzése alapján kezdődött meg az ellátás folyamata. Hazánkban amellet, hogy évről évre csökken a születések száma (Kereki, 2010) emelkedik azon gyermekek száma, akik sérülten születnek, vagy fejlődésükben a későbbiekben eltérés, meglapábbodás jelentkezik. Döntő jelentőséggel bír a gyermekek és családjaik élethelyzetét tekintve az, hogy időben, lehetőség szerint minél korábban felismerjék problémájukat, és részesülhessenek a szükséges ellátásban. Saját kutatásom adatai alapján elmondható, hogy háromból csupán egy esetben – az enyhe értelmi fogyatékos kisfiúnál – valósult meg a Kereki által döntő jelentőséggel bíró, korai diagnosztizálás. Ennek oka lehet, hogy a kisfiúnál rögtön születés után jelentkeztek az egészségügyi problémák, műtéteken esett át, folyamatos orvosi kontroll alatt állt, fejlődését emiatt fokozott figyelemmel követték az orvosok. Szabó (2008) szerint a gyermek eltérő fejlődésének felismerése csak akkor lehetséges, ha az a személy, akik a gyermeket születésétől végig kíséri (gyermekorvos, védőnő) tudja, hogy mely életkorba milyen fejlődési szint az elvart, s ha elmaradást észlel tudja, hova forduljon segítségért. Ezt támasztják alá a másik két gyermek szülei által elmondottak: *„Mikor kiderült, hogy megüünk fejlesztésre, akkor utána így a védőnő megemlítette, hogy ő is gondolt erre, de hát így konkrétan nem kaptunk nagy segítséget.” „A háziorvosa látta csak. Arra, hogy nem indul be a beszéde, azt mondta az orvos, hogy még ráér. Elbagatelizálták a problémát igazából.”* Az utóbbi két esetben összegezve elmondható, hogy a probléma felismerése későn történt meg.

A probléma felismerésének idejét, módját érintő feltételezésemmel összefüggésben áll a szükséges ellátás formáiról, jellegéről való informáltság. Feltételezésem szerint a szülők tájékoztatása ez irányban hiányos. Ezt alátámasztják a kérdőív ezen felvetéseire adott válaszok. Ezek átlagainak alapján a szülők kisebb mértékben vélik igaznak azt, hogy megfelelő tájékoztatást kaptak a probléma jelzését követően. A pedagógiai szakszolgálat és szakértői bizottság intézményeiről, azok tevékenységi köréről, a sajátos nevelési igény fogalmáról nem informálták kellő részletességgel őket. A szülők válaszainak összehasonlításakor kitűnik az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú édesanyjának tájékozottsága. (2.ábra)



2. ábra A szülők tájékoztatásának összehasonlítása

Ennek egyik oka lehet az, hogy ebben az esetben derült ki leghamarabb, rögtön születés után a probléma, amely maga után vonta a folyamatos kontrollt, figyelemmel kísérést: „Napi többszöri rohama volt.(...) Utána mentünk tovább Pestre.(...) Ott voltunk három hetet, utána vissza Szombathelyre. Volt neki hypospadiasisa, húgycső fejlődési rendellenessége. Ott is volt két műtétje, az sem végleges még mindig nem rendeződött, még nem végleges. Aztán jártunk vissza kontrollokra gyermekorvosokhoz. Ott hypotóniát diagnosztizáltak. (...) akkor irányítottak minket a Korai Fejlesztőbe.” Másik okként megemlíthető az édesanya foglalkozása, mivel óvodapedagógus, feltételezhető, hogy bővebb ismeretekkel rendelkezik ezen a téren. Érdekesség, hogy bár a mozgásfogyatékos kislány koraszülött volt, emellett alacsony születési súllyal is jött a világra, amely tényezők alapján a szakirodalom szerint későbbi fejlődése során veszélyeztetettnek számított (Cole és Cole, 2006) fejlesztése mégis szülői indíttatásra, 10 hónapos korában kezdődött meg.

Gyermekeik fejlesztésének lehetőségeiről két szülő teljes mértékben, míg egy szülő nagyobb részben önállóan informálódott. A szülők teljes mértékben igaznak vélik a kérdőív alábbi tételmondatát: „Úgy érzem, ha több információ állt volna rendelkezésemre, hamarabb kezdődhetett volna meg gyermekem szakszerű ellátása.” (Kérdőív szülők számára, 1.sz. melléklet) Kereki (2013) a koragyermekkori intervenciós rendszer működéséről szóló tanulmányában olyan megállapításokat fogalmaz meg, amelyekkel összecsengenek a három szülő tapasztalatai. Úgy véli, hogy a korai fejlesztés intézményrendszerére nagymértékben jellemző az információhiány, amely meggátolja az intézményrendszerek közötti átjárhatóságot, és emellett a szülők bizonytalanság érzését növeli gyermekük további sorsával kapcsolatban. A szülők legtöbbször hasonló helyzetű szülőtársaiktól, ismerőseitől, vagy a világhálóról szereznek információkat terápiákról, fejlesztő intézményekről. Jelenleg nincs olyan adatbázis, amelyben rögzítve lennének azok a legalapvetőbb információk, amikre szükségük lehet. Az egészségügyi ellátás folyamán sem részesülnek elegendő tájékoztatásban. Nincsenek olyan kiadványok sem, amelyben szerepelnének a lehetséges állomások gyermekük fejlesztését tekintve, ahol az intézmények sajátosságait összefoglalnák.

Problémaként emeli ki, hogy rendszerben nem átlátható, nem szabályozott a gyermek útja az egészségügyi ellátástól a szakértői bizottságig, valamint az egészségügyi utógondozó hálózatának szervezettsége nem megfelelő. Emellett kitér arra is, hogy az óvodába kerüléssel megszűnik a fejlesztésnek ezen formája, amit a habilitációs/rehabilitációs szolgáltatás vált fel, amelynek keretében alacsonyabb óraszámban valósul meg a gyermek fejlesztése.

Kereki fejlesztésre, annak megvalósulásának módjára irányuló megállapításai teljes mértékben igaznak mondhatóak a saját kutatásomban megismert három gyermek esetében is. A mozgásfogyatékos kislány és az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú részesült korai fejlesztésben heti két alkalommal, a megyeszékhelyen – lakóhelyüktől 60 km-re – lévő korai fejlesztő központban. A korai fejlesztés keretén belül a fejlődési rendellenesség, koraszülöttség, születési sérülés miatt kialakuló fejlődésbeli késések minél korábbi életkorban történő korrekciója zajlik. (Szanati, 2010) A hiányos információk, és a nem megfelelő tájékoztatás miatt azonban a kislány óvodai nevelésének megkezdése, fejlesztésének folytatása nem volt zökkenőmentes. A kislány édesanyja szerint: *„Eleinte nem is volt gond, hetente kétszer jártunk. Jártunk gyógytornára meg úszásra. Sőt, volt egy időszak, amikor ilyen baba-mama csoportra is jártunk,(...) két és fél éves kora körül, azt hiszem járhatott úgy fél napot, ott lehetett az egyik csoportban, és akkor ugye egy darabig úgy nézett ki, hogy oda fog járni óvodába. Az ottani szakemberek, vagyis a csoportvezető óvónő azt javasolta, hogy hát szerinte az A-nak ott jó helye lenne, ő szerinte oda kellene mennie óvodába, és akkor már hát úgy mond, már le is volt fixálva, hogy szeptemberben ott kezd. Novemberben töltötte volna a hármat, de már előtte megkezdheti, annyit mondtak nekünk, hogy augusztus végén el kell vinnünk szakértői vizsgálatra, de hát én nem voltam vele tisztában, hogy ha jó eredmény születik, akkor nem mehet a szombathelyi óvodába.(...) Ő azokhoz került volna, ahol értelmi problémák vannak. De a szakértői vizsgálaton jó eredményt ért el. Így emiatt nem mehetett a szombathelyi óvodába. Ez az óvodakezdés előtt három nappal derült ki, és ez nem volt egyszerű. (...)Ott, vagy az óvodába informáltak minket, hogy Budapesten van mozgás szakértői bizottság. Ahol kitudnak állítani igazolást, hogy bekerüljön a szombathelyi óvodába. Akkor ugye pesten eldönthettük, hogy a szombathelyi óvoda legyen, vagy a falusi. Volt egy lehetőség, hogy itt az óvoda plusz szombathelyi fejlesztés. Ezt választottuk.”*

Az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú fejlesztése szintén ebben a szombathelyi intézményben valósult meg: *„Jártunk heti kétszer tornára, masszírozásra. Amikor kicsi volt, akkor babamasszázsra is jártunk. Amikor járni kezdett, akkor járássegítők voltak. Jártunk babaúszásra, három éves korig. három és fél - négy éves koráig járhattunk Szombathelyre. Ugye itt volt logopédia, mivel nem beszélt. Az egyéni fejlesztésen finom- és nagymozgás fejlesztésre mentek rá.”*

A szülők elmondása szerint fejlesztés lehetősége két évvel ezelőtt megszűnt számukra ebben az intézményben, ennek okáról pontos tájékoztatást nem kaptak, érdeklődésükre átszervezéssel indokolták a fejlesztés befejezését. Az ezt követő időszakban a szülői elmondás alapján hónapok teltek el anélkül, hogy gyermekük a szükséges terápiás foglalkozásokban részesült volna. A helyzetet nehezítette, hogy bár a közeli városban épp ez idő tájt alakult meg a pedagógiai szakszolgálat, mivel mindkét gyermek SNI státuszú volt, emiatt nem láthatta el a fejlesztésüket az intézmény. A kislány esetében hat, míg a kisfiú esetében három-négy hónap elteltével adódott újra lehetőség a rendszeres fejlesztésre, a 30 km-re lévő nagyvárosban.

Az autizmus spektrum zavarral küzdő kisfiú esetében a diagnózis felállításának folyamata, valamint az óvodai nevelés megkezdése, és a szükséges fejlesztés megvalósulása szintén nem volt zökkenőmentes. A gyermeket a közeli városi óvodába írták be, ám amikor a kisfiú leendő óvodapedagógusai családlátogatásra mentek, és látták a gyermeket, azt javasolták a szülőknek, hogy keressék fel a szombathelyi Micimackó Óvodát. Ezt a távolság miatt a szülők nem tudták vállalni, ezért úgy döntöttek, hogy egy falusi óvodába adják a kisfiút, a kisebb létszám okán. A szakértői vizsgálat szükségessége óvodáskorban merült fel:

„Amikor már óvodás volt, akkor merült fel, hogy meg kellene vizsgálni, a Tanulási Képességeket Vizsgáló Bizottsághoz kellene fordulni, és kérni a szakértő véleményt M.-ről. Ekkor indult meg a kálvária. Mi Szombathelyen megkerestük ezt a Tanulási Képességeket Vizsgáló Bizottságot, ők adtak időpontot, ott kiderült, hogy nekünk már diagnózissal kellene mennünk, de igazából addig olyan szakember nem látta, aki diagnózist tudott volna adni. Ott azt az információt kaptuk, hogy gyerekpszichológusnak, meg pszichiáternek kell látnia M-t és valamilyen diagnózist kiadnia. Vagy elmegyünk Szombathelyen több helyre, vagy elmegyünk Budapestre a Vadaskertbe, ahol egy alkalommal ezt el tudják készíteni, így mi az utóbbit választottuk. Ott is csak 2. alkalommal kaptunk diagnózist. (...)Így mentük vissza a Tanulási Képességeket Vizsgáló Bizottsághoz, ahol megszületett ez a határozat, hogy sajátos nevelési igényű gyermek, és hogy milyen követelményeket támasztanak ők az óvodával szemben, amit biztosítani kell: heti 5 fejlesztő óra M-nak, igazából ennyi.” A kisfiú előírt fejlesztését egy éven keresztül nem tudta biztosítani az intézmény szakemberhiány miatt. „Az még egy tortúra volt, amíg a diagnózist megkaptuk, meg amíg még időpontot kaptunk a Tanulási Képességeket Vizsgáló szakértői bizottsághoz, az is egy hosszú idő volt, amíg M. megkapta végre a fejlesztést.” – mondja a gyermek édesapja.

A szülői vélemények, tapasztalatok összegzésekor világosan láthatóak a Kereki által is megfogalmazott akadályok, nehezítő tényezők. A mozgás fogyatékos kislány esetében a szakértő bizottság tevékenységéről, a vizsgálat következményeiről való hiányos tájékoztatás miatt az óvodai nevelés megkezdése okozott nehézséget. Az intézmények közötti átjárhatóságot, valamint az óvodai fejlesztés mennyiségi problémájára is láthatunk példát a mozgás fogyatékos kislány, és az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú esetében is. A korai fejlesztés megszűnése után hosszú időbe telt, mire újra folytatódhatott a fejlesztési folyamat, amelynek megszervezése nem volt zökkenőmentes. Az autizmus spektrumzavarral küzdő kisfiú esetében is olvasható példa a diagnózis megszületésének nehézségeire, amelyet vélhetően maga a probléma jellege is befolyásolhat. Ebben az esetben a fejlesztés megvalósulásának kezdete a kirívó, hiszen egy évig nem részesült ellátásban a gyermek az intézményben fennálló szakemberhiány miatt.

A szülők véleményéből kitűnik, hogy már a diagnózis felállítása, a szakértői bizottsághoz vezető út is akadályokkal volt kikövezve, és a fejlesztési folyamat megvalósulása során is nehézségekkel szembesültek. A szülők a kérdőív azon felvetését, miszerint a fejlesztés az SNI státusz megállapítása után automatikusan megvalósult nagyobb mértékben nem vélik igaznak. A mozgás fogyatékos kislány édesanyja szerint: a „Logopédiai fejlesztés is kezdetektől (2010-től) volt előírva, szerepelt a szakértői véleményben. De eleinte az oviban így rákérdeztem, hogy mikor kezdődik, de azt mondták, hogy túl kicsi. De így időközönként felvettem, de mindig azt mondák, hogy túl kicsi. Hogy inkább a nagycsoportosokkal szoktak foglalkozni. Négy és fél félévesen kezdődött neki a logopédiai foglalkozás, heti két óra. De sokáig csak heti egyet kapott. A mozgásfejlesztést azt ugye Szombathelyen kapta, egy félnapot/hét. Reggeli, ebéd. Amíg a szombathelyi oviba járhatott addig minden rendben volt. Majd szünet ugye. Mikor már eltelt pár hét, hónap, akkor önerőből, egy rehab. kórházba járt gyógytornára. 10-20 alkalom gyógytorna. Önmagunknak kellett megteremtteni, az időbeosztást, mindent.”

Az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú édesanyja így látja a fejlesztések megvalósulását: „Az utolsó felülvizsgálaton összesen öt órát írtak elő. Most ott nem volt benne, hogy logopédia, ebbe benne volt a logopédia, az egyéni fejlesztés és a torna. A logopédia három az a minimum, de jó lenne minden nap. Az Ayers torna is jó lenne még. Kellene még plusz. De ugye itt ember sincs, az a legnagyobb gond. Nehéz.” Az autizmus spektrumzavarral küzdő kisfiú édesapja így vélekedik: „Az is egy hosszú idő volt, meg amíg M. megkapta végre a fejlesztést.”

Mindhárom szülő véleménye egyezik abban, hogy a fejlesztés megkezdésének folyamata nehezen indult el. A mozgásfejlesztő foglalkozások elérhetősége problémát jelentett a mozgás fogyatékos és az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú esetében, hiszen lakóhelyüktől 60, illetve 30 km-re kellett utazniuk a szükséges ellátás igénybevételéhez. Az autizmus spektrum zavarral küzdő kisfiú fejlesztésének megvalósítása volt a legnehezebben kivitelezhető. A szülő elmondása szerint magán úton is próbálták megoldani a foglalkozások megszervezését, bár több szakember is felmérte M.-t, egy sem vállalta a terápia megkezdését a gyermekkel. M. gyógypedagógiai fejlesztése SNI státuszának megállapítása után egy évvel, 2014 szeptemberében kezdődött meg.

A nehézségek összefoglalásakor mindhárom szülő kiemeli, a vizsgálatok, valamint a fejlesztések elérési helye, és a lakóhelyük közötti nagy távolságot. A gyermekek rendszeres utaztatása a fejlesztés érdekében plusz feladatot, sokszor plusz anyagi kiadást jelentett a családoknak. Megfogalmazzák azt, hogy nagyban megkönnyítette volna helyzetüket, ha kezdettől fogva helyben kaphatták volna meg a gyermekek a számukra szükséges ellátást. Úgy értékelik, hogy nem kaptak elegendő tájékoztatást, segítséget arra vonatkozóan, milyen lehetőséggel élhetnek annak érdekében, hogy gyermekük további fejlődését elősegítsék. Erről a következőképp nyilatkoztak: *„Igen, az ember mindig nézelődik az interneten. Igazából a szülő néz utána a dolgoknak.(...) Hát igen, ezt mind magunknak kell keresni, akinek nem SNI-s a gyermeke, nem is tudja mennyi plusz utánajárás, meg minden”* *„Nem éreztem, hogy lenne konkrét ember, aki tudott volna minden információt. Nehéz volt így A-tól-b-ig eljutni.”* *„(...) hogyan foglalkozunk vele, hogyan fejlesszük, hogy kell hozzáállni, vettük a szakirodalmat, mert láttuk, hogy máshogy kell, nem várhatom el tőle, amit egy egészséges gyerektől, mondjuk a húgától elvárok. Vagy nem elvárom, ha nem természetesen jön nála. Mi hogyan segíthetjük a fejlődésében, az, hogy mindent csak úgy kell kinyomozni, és mindennel úgy van, hogy bele az ismeretlenbe, hogy vajon ez most használ-e vagy nem, vagy felesleges idő és pénz pocsékolás. Nincs egy bejárat út, amit valaki már végig csinált, és azt mondaná, hogy ez hatott, ettől jobb lett.”*

Az óvodai nevelés megkezdésének nehézségei, valamint a gyermekek életkora (a mozgás fogyatékos kislány hét, az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú és az autizmus spektrum zavarral küzdő kisfiú hat éves) miatt vetődött fel bennem a kérdés, hogy milyen lehetőségei vannak az iskolaválasztás tekintetében a három SNI gyermeknek. A mozgásfogyatékos kislány a következő tanévben kezdi meg az általános iskolai tanulmányait. A család lakóhelyéhez közeli három általános iskola közül egy, a közelben lévő városi iskola fogad sajátos nevelési igényű gyermeket. A gyermek a szülői interjút megelőző napon vett részt a beiskolázás előtti szakértői vizsgálaton, amelynek tapasztalatairól a szülő így számolt be: *„Ez lesz a keményebb feladat. Tegnap voltunk szakértői vizsgálaton. Abban bízunk, hogy több segítséget kapunk, hogy melyik iskolába menjen. De nem, ránk bizzák a döntést. Egy nagy osztály létszám, ahol megkapja a fejlesztést. Vagy egy kisebb, ahol nem tudnák a mozgásfejlesztést biztosítani. Bizonytalan, még nem döntöttünk.”*

A másik két SNI gyermeknél is a közeljövőben lesz esedékes a szakértői bizottság felülvizsgálata. A szülők és az óvodapedagógusok is elkeseredésüknek adtak hangot az ő esetükben az iskolakezdés kapcsán. Mivel a beszéd még nem indult be egyik gyermeknél sem, azért úgy tűnik, hogy csak a megyeszékhelyen lenne olyan iskola, amely fel lenne készülve, tudná biztosítani a szükséges feltételeket a két kisfiú oktatásához.

A három gyermek iskolakezdésével kapcsolatos információk alapján levonható a következtetés, hogy hasonlóak, avagy talán még bizonytalanabbak a kilátások, mint az óvodakezdéssel kapcsolatban. A sajátos nevelési igény miatt korlátozott az intézményválasztás lehetősége a mozgás fogyatékos kislány esetében, míg a két kisfiúnál a diagnózis súlyossága vonja maga után a szükséges ellátás formáját, ami csak a családok lakóhelyétől 60 km-re adott.

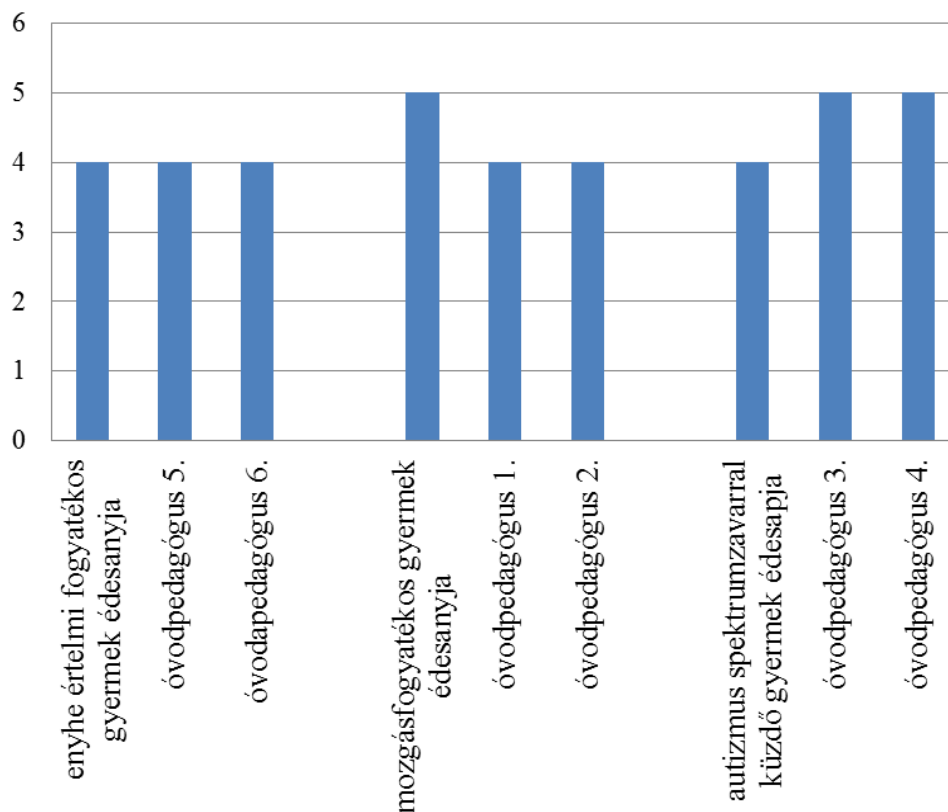
Kutatásom tájékoztatásra a segítségnyújtásra vonatkozó eredményeinek összegzéseként elmondható, hogy háromból két esetben az eltérő fejlődést később ismerték fel. A szülők tájékoztatása a lehetséges segítség igénybevételének lehetőségeiről hiányos. Ezen kívül a fejlesztés megvalósulásának folyamata a távolság és a szakember hiány miatt nem zökkenőmentes.

Szülők véleménye az integrált nevelésről

A kérdőívből nyert adatok alapján az integráció fogalmát a szülők nagyobb részben ismerik. Véleményük pozitív, amelyet nagyon hasonló módon fogalmaznak meg az alábbiakban: *„Hát szerintem jó. (...) Ha egy-két SNI vagy hátrányos helyzetű gyermek van a csoportban, látják, hogy mit csinálnak a többiek, és megpróbálják őket utánozni.” (enyhe értelmi fogyatékos kisfiú édesanyja,; „Így utólag örülök, hogy idejárt A óvodába. Így mégis akkor nagy többségében egészséges gyerekekkel volt. Ő hozzájuk igazodott.” „Én annak örülök, hogy egy kis létszámú óvodába jár, ez szerintem nagyon jó dolog, hogy nem egy 20 fős csoportban van (...). Annak is örülök, hogy normálisan fejlődő, meg egészséges gyerekek között van, ez biztos, hogy jót tesz.”*

Mindhárom szülő örömét fejezi ki az iránt, hogy gyermeke integrált keretek között nevelődik. A három vélemény közös pontja annak kiemelése, hogy az egészséges gyermek közösség pozitív hatást gyakorol az SNI gyermekekre. A vizsgáló eszköz óvodapedagógusokkal kapcsolatos felvetéseire adott válaszaik alapján a szülők pozitív tapasztalattal rendelkeznek az óvodapedagógusok SNI gyermekhez való hozzáállásával kapcsolatban. Úgy érzik elfogadóak, empátikusak, és probléma esetén fordulhatnak hozzájuk.

A kérdőív sikeres beilleszkedéssel kapcsolatos felvetését a szülők nagyobb részben vélik igaznak. A kérdéskör eredményeinek értékelésekor szem előtt kell tartanunk a SNI jellegét. Az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermek elsősorban diagnózisából adódóan éppen ezen a területen mondható legérzékenyebbnek. Beilleszkedését, szociális kapcsolatainak alakulását diagnózisa, állapotának súlyossága határozza meg. M. esetében beilleszkedése sikeresnek mondható, hiszen már nem a külső helységben tartózkodik, hanem a csoportszobában, s bár nem játszik együtt a többiekkel, de mellettük igen, figyel, szemléli tevékenységüket. A szülő elmondása szerint szívesen, örömmel megy az óvodába: *„A kezdet kezdetétől szívesen ment oviba, sosem volt az probléma, hogy őt reggelente úgy kellett volna betuszkolni a kocsiba, hogy nem akart jönni, ő várta, amikor látta, hogy kabátot veszünk, akkor már ment ki az előtérbe a kabátjához, már készülődött, várta, hogy adjam rá a kabátot meg a csizmát”.* Az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú és a mozgásfogyatékos kislány beilleszkedését, társas kapcsolatait a szülők megfelelőnek látják. Úgy vélik gyermekük sikeresen beilleszkedett az óvodai közösségbe. Az óvodapedagógusok körében végzett kérdőíves kutatásom tételmondatai között szintén szerepelt a sikeres beilleszkedéssel kapcsolatos felvetés. A gyermekek szülei és az őket nevelő óvodapedagógusok válaszaik összehasonlítását az alábbi, 3. számú ábra szemlélteti.



3. ábra A SNI gyermek közösségbe való beilleszkedésének sikeressége a szülők és az óvodapedagógusok szerint

Az ábra elemzésekor feltűnik az, hogy a hármából egy esetben, az enyhe értelmi fogyatékos gyermek esetében egyezik meg a szülők és az óvodapedagógusok véleménye a SNI gyermek beilleszkedésével kapcsolatban. A mozgás fogyatékos kislány édesanyja teljes mértékben sikeresnek véli gyermeke közösségbe való beilleszkedését, míg az őt nevelő óvodapedagógusok csak nagyobb mértékben látják ezt így. Az itt fellelhető különbség egyik oka lehet, hogy az óvodapedagógusok az interjú során elmondták a gyermek beilleszkedésének nehézségeit, hozzátevé azt, hogy ezekről a szülőnek nem beszéltek konkrétan, mert úgy érezték érzelmileg megviselné őket.

Az autizmus spektrum zavarral küzdő kisfiú esetében viszont a véleménykülönbség fordított esete áll fenn. Az óvodapedagógusok vélik úgy, hogy a gyermek sikeres beilleszkedése teljes mértékű, míg az édesapja nagyobb részben véli igaznak a kérdőív ezen feltevését. Ennek okaként feltételezhető az, hogy az óvodapedagógusok végig kísérték és elősegítették a gyermek „fizikai” beilleszkedését a csoportba. A gyermek kezdetben ugyanis egy külső iroda helyiségben tartózkodott, majd fokozatosan kezdett egyre több időt tölteni a csoportszobában. Jelenleg bár nem játszik együtt a többiekkel, de velük egy helyiségben van, velük együtt étkezik, sétál és olykor bevonható a csoport tevékenységekbe is.

Óvodapedagógusok az integrált nevelésben

Kutatásom másik vizsgálat csoportja a három intézményben dolgozó, összesen hat óvodapedagógus. Körükben kérdőív segítségével informálódtam arról, hogy a SNI gyermeket integráló intézmény óvodapedagógusai mennyire ismerik magát a SNI fogalmát, valamint az

integrációval kapcsolatos alapfogalmak jelentését, továbbá arról, hogyan zajlik az integráció az intézményben, ennek hatásairól. A szóbeli interjú lehetőséget adott a kérdőívből nyert adatok kiegészítésére, személyes vélemények, tapasztalatok megismerésére.

Az óvodapedagógusok körében végzett kutatásom előtt feltételeztem, hogy több szakmai/gyógypedagógusi segítséget igényelnének a sikeres integráció megvalósításához. Úgy véltem, ebben az is szerepet játszhat, hogy az óvodapedagógusok sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos ismeretei hiányosak. Így kérdőívem első három tételmondata a sajátos nevelési igény, az integráció és az inklúzió fogalmak jelentésének ismeretét feltételezte. A vizsgáló eszköz felvetéseire adott válaszok átlaga azt mutatja, hogy az óvodapedagógusok úgy vélik teljes mértékben ismerik ezen fogalmak jelentését. A szóbeli interjú lehetőséget adott arra, hogy megkérjem az óvodapedagógusokat, próbálják meg összefoglalni saját szavaikkal a sajátos nevelési igény, valamint az inklúzió fogalmak jelentését.

Az alábbiakban az óvodapedagógusok SNI fogalom meghatározásai olvashatók:

„Nekem ugyanolyan gyerek, mint a többi, viszont vannak olyan oldalai, dolgai, amibe jobban kívánja, hogy mellé álljak, jobban kívánja, hogy szeressem, foglalkozzak vele. Én nem élem meg ezt úgy, hogy olyan nagydolog. Magamnak kell rájönnöm, kipuhatolnom, kommunikálnom vele, hogy számára mi a jó.” (1. sz. óvodapedagógus interjú, A intézmény); „A sajátos nevelési igényű gyermek több figyelmet igényel.” (2. sz. óvodapedagógus interjú, A intézmény); „Hát ez egy, tényleg egy sajátos fogalom. Tehát azokat a gyereket sorolnám ide, vagy a fogalmat úgy fogalmaznám meg, hogy a megszokottól eltérő sajátosságot tükröznek a gyerekek” (3. sz. óvodapedagógus interjú, B intézmény.); „Ez elég érdekes. Azért azt nem lehet mondani, olyan gyereknél, akik az átlagtól eltérő módon viselkednek. Ez lehet veleszületett betegség, olyan is lehet, akit otthon nem úgy nem nevelnek, ahogy kéne, abból is eredhet, magatartás miatt is. És ugye ő velük teljesen másképp kell foglalkozni, csak külön ő velük csak differenciáltan.” (4. sz. óvodapedagógus interjú, B intézmény, éklet); „Sajátos nevelésű, ugye különleges bánásmódban részesül az a gyermek, másképp fejlődik, lassabban, eltér az átlagtól. Az egyéni tempója más, mint a normál gyermekeké. Ugyanígy fel lehet zárkóztatni, de az több időt igényel. És mivel sajátos nevelési igényű, különböző fejlesztésekre szorul. És a foglalkozásokon kívül egyéni feladatokban részesül, próbáljuk felzárkóztatni őket, több-kevesebb sikerrel, ugye ez gyerektől is függ.” (5. sz. óvodapedagógus interjú, C intézmény.); „Hát a sajátos nevelési igény fogalmát... Hát így elég nehéz összefoglalni, mert végül is minden gyereknél más az a terület, ami rászorulna a sajátos nevelésre, mert akár a mozgás, akár a beszéd, akár más probléma van, az mind egyéni bánásmódot igényel.” (6. sz. óvodapedagógus interjú, C intézmény.)

Az óvodapedagógusok SNI meghatározásait összegezve elmondható, hogy kiemelten a megszokottól eltérő, és egyéni bánásmódot igénylő jelzőket használják a fogalom körülírásakor. Egy óvodapedagógus utal arra, hogy a SNI több okból kifolyólag is felmerülhet. A hat óvodapedagógusból egy fogalmazza meg, hogy a SNI gyermek fejlesztésre szorul. Érdekesség, hogy egy esetben sem kerül megemlítésre, a SNI megállapításának folyamata, a szakértői bizottság szerepe ebben.

A másik fogalom, amelynek meghatározására kértem a szakembereket a személyes interjú során, az az inklúzió volt. Ezt a fogalmat a következőképp definiálták: „Nem tudom, hasonló lehet, mint az integráció.” (1. sz. óvodapedagógus interjú, A intézmény.); „Hallottam már róla, de pontosan nem tudom mit jelent, talán az integrációval kapcsolatos.” (2. sz. óvodapedagógus interjú, A intézmény.); „Hallani hallottam már róla, de nem tudnám megmagyarázni, hogy mi az.” (3. sz. óvodapedagógus interjú, B intézmény); „Ez végül is befogadást jelent, igaz?” (4. sz. óvodapedagógus interjú, B intézmény.); „Nagy vonalakban, de igazából....Úgy gondolom hasonló lehet a kettő (integráció).” (5. sz. óvodapedagógus interjú, C intézmény.); „Igen, hallottam róla, de a jelentésének a kérdőív kapcsán néztem

utána. Végül is ez is hasonló, mint az integráció.” (6. sz. óvodapedagógus interjú, C intézmény.)

Saját kutatásom során kapott eredményeim alátámasztják Papp (2012) megállapítását, miszerint az inklúzió és integráció szavakat általában egymás szinonimájaként értelmezik. Az inklúzió fogalmának definiálásakor hat óvodapedagógus közül öt felelteti meg, avagy hasonlítja egymáshoz kevés különbséget feltételezve a két fogalmat. Egy óvodapedagógus határozza meg befogadásként az inklúziót.

A kérdőív válaszai, és a személyes interjú során kapott válaszok összehasonlítása ellentmondást jelez. Bár az óvodapedagógusok úgy vélik, hogy teljes mértékben ismerik a fent említett fogalmak jelentését, az általuk adott fogalom magyarázatokból kiderül, hogy ismereteik, tájékozottságuk hiányos ezen a területen. Az ellentmondásos eredmény oka a vizsgáló eljárás jellegéből következhet. A kérdőív személytelensége magában rejtheti az eredmények torzítását. A személyes interjú helyzet során, a direkt kérdésfeltevéssel, megerősíthetjük a kapott információt, avagy fény derülhet ilyesfajta ellenmondásokra, amelyek segítségével a valós helyzet tárul fel. Az inklúzió fogalmát a kérdőív válaszai alapján mindenki teljes mértékben ismerte, a szóbeli definiálás során azonban megfogalmazták, hogy nem tudják pontosan, bizonytalanok a jelentésében. A SNI fogalom ismeretével kapcsolatban is úgy vélik, teljes mértékben tisztában vannak ennek jelentésével, a személyes válaszadás alkalmával azonban mégis több esetben megjelenik az, hogy nehézséget jelent számukra ennek meghatározása.

Kutatásom során arra a megállapításra jutottam, hogy az óvodapedagógusok pontatlan, és olykor hiányos ismeretekkel rendelkeznek a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos fogalmak terén. Úgy véltem, ennek oka az óvodapedagógus képzésben, és a diploma utáni speciális továbbképzések hiányában is keresendő. Ezt a feltevésemet alátámasztották az óvodapedagógusok válaszai a tanulmányaik során kapott gyógypedagógiai ismeretekről, ezek mélységéről: *„Nagyon érintőlegesen, tudtuk, hogy létezik ilyen, de akkor, amikor én végeztem, az nem mostanában volt, ezeknek a gyerekek meg volt a helyük sajnos... Így minket ez nem érintett. Tudtuk a fajtáit, a jellemzőit, de amivel az ember nem foglalkozik, azt elfelejti.” (1. sz. óvodapedagógus interjú, A intézmény.); „Voltak ilyen ismeretek, de annyira nem. A fogalmak megvolt, hogy kik tartoznak ide, és akkor ez így ennyiben megállt.” (2. sz. óvodapedagógus interjú, A intézmény.); „Igen, (...), voltak a normáltól eltérő gyermekek, és az, hogy hogy kell velük foglalkozni, hogy kell nevelni. Azért onnantól már tisztában voltam azzal, hogy egy gyógypedagógusnak mi a feladata.” (3. sz. óvodapedagógus interjú, B intézmény.); „Talán a pszichológiában tanultunk valamit, de ez már annyira régen volt.” (4. sz. óvodapedagógus interjú, B intézmény.); „Pedagógiai, pszichológiai tantárgyaink voltak, de én ilyenre nem emlékszem” (5. sz. óvodapedagógus interjú, C intézmény.); „Mi erről igazán erről igazán nem tanultunk semmit.” (6. sz. óvodapedagógus interjú, C intézmény.)*

A válaszok azt mutatják, négy óvodapedagógus úgy emlékszik, csak érintőlegesen találkozott ilyen jellegű ismeretekkel tanulmányai során, egy nem tud felidézni ehhez kapcsolódó tantárgyi ismeretet, egy óvodapedagógus viszont pozitívan nyilatkozik-e tekintetben, kapott ismeretire emlékszik. Sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos továbbképzésen, tanfolyamon semelyikük sem vett részt, elmondásuk alapján nem tudtak ilyen lehetőségéről. Amennyiben viszont szerveződne ebben a témakörben továbbképzés szívesen részt vennének rajta.

Papp és Schiffer (2011) leírja, hogy az integrált nevelés maga után vonja azt, hogy a pedagógus és gyógypedagógus között elinduljon egy kooperációs, együttműködési folyamat. Az addig elkülönült pedagógus és gyógypedagógus képzések az integráció hatására változáson mentek keresztül. Kutatási eredményeim alátámasztják ezt, hiszen egy óvodapedagógus kivételével mindenki kapott gyógypedagógiai ismereteket tanulmányai során. Az ismeretek mennyiségéről és mélységéről kapott adatok viszont egy friss vizsgálat

eredményeivel mutatnak egyezést. Ez a 2013-as kutatás a soproni óvodapedagógus hallgatók felkészültségét mérte fel a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésre. Az eredmények szerint a hallgatók 60%-a hallgat valamely tantárgyba beépítve, nem nagyfokú részletezettséggel ismereteket a SNI gyermekek integrációjáról. A témában való elmélyülés, több információ elsajátítása ebben a témában csak szabadon választott tantárgyak keretében lehetséges. (Balogné, 2013) Ez alátámasztja azt a feltevésemet, mi szerint az óvodapedagógusok tanulmányaik során nem szereznek elég ismeretet, valamint ez a megszerzett tudás nem elég mély ahhoz, hogy biztos alapot nyújtson számukra az SNI gyermek integrációja során. A speciális ismeretek elengedhetetlenek az SNI gyermek óvodai nevelése során Tariné (2010, 29) szerint „A sajátos nevelési igény sajátos pedagógiát, így nyelvezetet, módszereket, tudást kíván mindannyiunktól, melyet előbb vagy utóbb meg kell tanulnunk.”

Érdekesség, hogy mindegyik óvodapedagógus nyíltan megfogalmazza – hiányos ismeretből eredően – azt, hogy felkészületlennek érzi magát, az SNI gyermek integrált nevelésével kapcsolatban. Ennek tükrében úgy érzik, bizonytalanok abban, hogy a gyermek szükségleteinek megfelelően sikerül-e szervezniük a csoportban folyó nevelő munkát. Emellett fő nehézségként az óvónők többsége a tárgyi és személyi feltételek hiányát jelöli meg. Az integráció megvalósításához személyi és tárgyi feltételekre egyaránt szükség van, amelyeket a törvény előír, meghatároz az integráló intézmények számára. (Vidonyiné, 2010) Az óvodapedagógusok a kérdőív személyi és tárgyi feltételek meglétére vonatkozó állításokat csak kisebb mértékben vélték igaznak. A három intézményből kettőben – A és C intézményekben – évek óta nem volt lehetőség a fejlesztő eszközök, játékok tárának bővítésére az óvónők elmondása szerint. A B intézmény az idei tanévben viszont több készségfejlesztő eszközt, játékot is be tudott szerezni.

A személyi feltételek az óvónők véleménye alapján hiányosak, bár minden intézménybe kijár a gyógypedagógus, de megítélésük szerint ideálisabb lenne, ha több órát tudna ott tölteni, az egyéni fejlesztés mellett a csoporttal is tudna foglalkozni, segítséget nyújtani abban, hogyan tudják elősegíteni – esetenként milyen feladatokat, gyakorlatokat végezzenek – a SNI gyermek fejlődését.

Az óvodapedagógusok egy kivétellel, pozitív véleménnyel vannak az integrációról, fontosnak tartják azonban, hogy ehhez a szükséges feltételek meglegyenek. A sikeres integráció kulcsát is elsődlegesen ebben látják. Két óvodapedagógus azonban megfogalmazza a szülő – óvodapedagógus - gyógypedagógus közötti együttműködés fontosságát is, mint a sikerességet befolyásoló tényezőt.

Mindhárom intézményben a fent említett három gyermek volt az első SNI státuszú gyermek, akit integráltan nevelnek. Ebből következően kutatásom során arra is kerestem a választ milyen módon készítették fel a csoportot, felkészítették-e az SNI gyermek érkezésére, miképp befolyásolta a csoport működést a gyermekek érkezése. Az óvodapedagógusok elmondása alapján SNI gyermek érkezésére mindhárom esetben felkészítették a csoportokat. Válaszaik összegzése azt mutatja, módosultak a csoportban alkalmazott munkafolyamatok a SNI gyermek érkezésével. Arról, hogy miképp változtak a csoport mindennapjai az integráció során, az óvodapedagógusok így nyilatkoznak: „*Én attól félttem a legjobban, a balesetektől, többen voltunk, nem olyan kis létszámú volt a csoport, mint most. Egyikünket az A. egy évig lekötötte, de hála istennek, nem történt semmi.*” (1. sz. óvodapedagógus interjú, A intézmény.); „*Hát annyiban, hogy a testnevelésnél más lett. Vannak olyan feladatok, amiket ők nem tudnak megcsinálni, amiket nem lehet tőlük elvárni. A B.-tal teljesen külön kell, mert akkor zavarja a többit, nem is figyel akkor oda. (...) Annyi, hogy sétánál egy felnőttnek fogni kell B. kezét. (...) Ha az udvarra megyünk, ott is a játéknál állandóan figyelni kell. (...) A gyerekek is tudják már, egyszerre kiabálnak, ha valami olyat látnak: Jaj, a B.*” (5. sz. óvodapedagógus interjú, C intézmény.); „*Fokozottabban kellett figyelni. Akármit csináltunk,*

egyik szemmel mindig őt figyeltem, megvan-e, nem szaladt-e ki. Ez nagy nehézség volt.” (4. sz. óvodapedagógus interjú, B intézmény)

A mindennapokat érintő változásként elmondható mindhárom csoport esetében, hogy az óvodapedagógusoktól fokozottabb figyelmet igényelt a SNI gyermek, ennek okaként a balesetveszélyt nevezték meg. A SNI gyermek érkezésének pozitív hatásai között az óvodapedagógusok egyértelműen az összefogást, segítségnyújtást emelik ki, főként az öltöztetés, és a SNI gyermek felé irányuló figyelem terén. A negatív hatások a SNI jellegéből adódóan esetenként mások voltak. A mozgásfogyatékos kislánynál az óvodapedagógusok azt emelték ki, hogy renyhe izomzata miatt szájizmai nem zártak eléggé, ezért sokáig nyálfolyás állt fenn nála, amelyet a gyerekek többször szóvá tettek, előfordult csúfolódás is. Az óvodapedagógusok számára nehéz feladatot jelentett ennek a helyzetnek az elmagyarázása, megértetése a csoporttal. Az enyhe értelmi fogyatékos kisfiú esetében úgy vélik az óvodapedagógusok, hogy hangosabb lett a csoport, mivel B. nem tud beszélni, csak ciklikus hangsorokkal, és mutogatva kommunikál, ha viszont erre nem reagálnak társai, akkor egyre hangosabban próbálja felhívni magára a figyelmet. Az autizmus spektrum zavarral küzdő kisfiú esetében negatívként emelik ki, hogy a csoportot mindig halk játékokra és tevékenységre kell figyelmeztetni, mivel M. érzékeny az erős zajokra. Ezenkívül a gyerekek látják, hogy számára bizonyos szabályok megszegése nem jár következménnyel. Ezt az egyik óvodapedagógus így fogalmazta meg: *„Ugye a gyerekek általában utánozzák egymást, miért is ne, mindig azt, amit nem kéne. Sok esetben lehetett látni, hogy utánozzák, és hogy visszafejlődnek. A gyerekeknek nehéz felfogni, főleg az ilyen kicsiknek, hogy neki miért lehet dolgokat, és nekik miért nem. Például örök életben meg volt tiltva, hogy a padon sétálunk. Az, hogy ott van a pad, és azon valaki végig fusson, nahát, azt nem. És csak néztek, amikor a M. bekerült, hogy az óvó néni rá se szól. Meg az evés. Ugye ezt mi is később kezdtük el, amikor az anyuka kezdte mondani, hogy jó lenne, ha úgy enne, hogy ülve. Az elején még ő is csak kevergett evés közben, ez is furcsa volt nekik, hogy felállunk az asztaltól, és most már csinálják ők is, hogy végigfutnak a padon”* (4. sz. óvodapedagógus interjú, B intézmény)

A SNI gyermek érkezésével megjelenő csoport szintű pozitív hatások, mint az összefogás, segítségnyújtás, fokozott figyelem ismeretében úgy gondoltam a gyermekek beilleszkedése zökkenőmentes folyamatként zajlott, ezt azonban részben cáfolták az erre irányuló kérdésekre adott válaszok. Az óvodapedagógusok által elmondottak alapján a három gyermek közül a mozgásfogyatékos kislány beilleszkedése volt a legnehezebb, a fentiekben már kifejtett probléma (nyálfolyás) miatt. A másik két kisfiú esetében arról számoltak be az óvodapedagógusok, hogy bár kezdetben több kérdést is feltettek a csoportba járó gyermekek a két kisfiú állapotával, viselkedésével kapcsolatban, ezenkívül nem volt más probléma a beilleszkedéssel. Az óvodapedagógusok a kérdőív azon feltevését, amely a beilleszkedést elősegítő pedagógiai eszköztár meglétére vonatkozik, csak kisebb mértékben vélik igaznak.

Összegzésképpen elmondható, hogy az óvodapedagógusok mindhárom SNI gyermek esetében úgy ítélik, hogy teljesen, avagy nagyobb mértékben sikeresen beilleszkedtek a közösségbe. A mozgásfogyatékos és enyhe értelmi fogyatékos kisfiú esetében az őket nevelő óvodapedagógusok úgy látják, hogy az SNI gyermekek a csoport foglalkozások aktív résztvevői, vannak társas és baráti kapcsolataik, társaikkal együtt játszanak, társaik is játékba hívják őket. Az autizmus spektrum zavarral küzdő kisfiú esetében a társas kapcsolatok keresését, a foglalkozásokon, feladatokban való részvételét az óvodapedagógusok szerint döntően befolyásolja aktuális hangulata. Amennyiben nyugodt, kiegyensúlyozott, bevonható a foglalkozások feladataiba, elfogadja társai közeledését.

Összegzés

Vizsgálatom során három sajátos nevelési igényű gyermek szüleitől és gyermeküket nevelő hat óvodapedagógustól gyűjtöttem adatokat arra vonatkozóan, mennyire ismerik a sajátos nevelési igény fogalmát, valamint milyen véleményük, tapasztalatuk van az integrációval kapcsolatban, milyen pozitívumai vannak, és milyen nehézségekkel kell szembenézniük a szülőknek és óvodapedagógusoknak egyaránt.

A szülőkkel felvett interjúkból és a kérdőívből nyert adatok elemzésén keresztül végig követhető volt a gyermekek életútja a születéstől kezdve, a probléma, eltérő fejlődés jegyeinek felfedezésén keresztül, a szakaszerű segítség megtalálásán át, a fejlesztés megvalósulásáig, a jelen helyzet jellemzéséig, az iskola felé irányuló kitekintéssel kiegészítve.

Kutatásom során tapasztalatot nyertem arról, mennyire fontos a feltevések igazolása érdekében a helyes vizsgáló eljárás kiválasztása, s annak helyes alkalmazása. Bár strukturált interjúk felvételére készültem, amelyek kérdéseit előre összeállítottam, a gyakorlatban zajló beszélgetések ezeket felülírták. Egy-egy kérdés feltevése után olyan bő válaszokat kaptam, amelyek több még általam feltenni kívánt kérdésre is feleltek. Arra a következtetésre jutottam, hogy kérdéseim szerkezete, megfogalmazása indíthatta interjú alanyaimat a bő válaszadásra.

Tanulmányomban három feltételezésem igazolására vállalkoztam. Gyakorlati tapasztalataim alapján feltételeztem, hogy ha szülők problémát észlelnek gyermekük fejlődésében, nem tudják, hova forduljanak: nem ismerik a pedagógiai szakszolgálat, szakértői bizottság rendszerét, működését. Mivel erre nézve a (védőnői, orvosi) tájékoztatás hiányos, önállóan indulnak el s keresgélnek, érdeklődnek annak érdekében, hogy megtalálják a gyermekük számára megfelelő segítséget biztosító intézményt. Feltevésemet a szülői válaszok igazolták. A három szülő közül kettő válaszolta, hogy gyermeke eltérő fejlődését ő vette észre, és ő kezdte szorgalmazni a fejlesztési lehetőségek, segítség keresését. Egy esetben már a születést követően rögtön felmerült a probléma, és az édesanya elmondása szerint már a terhesség sem volt zökkenőmentes, ezekre a jelekre megítélése szerint nem fordítottak elég figyelmet. A szülők kiemelik továbbá válaszaikban, hogy nehezen, sok utána járással jutottak információhoz a fejlesztés módjáról, lehetőségeiről, valamint nem volt zökkenőmentes a fejlesztések megvalósulása sem. Fő nehézségként a távolságot jelölik meg. (megyeszékhely-lakóhely:60 km, heti 2 alkalom fejlesztés 240 km utazással járt (!)) Hiányosnak élték meg a tájékoztatást a szakértői bizottság tevékenységével kapcsolatban, bár úgy nyilatkoztak nagyobb részt tájékozottak a SNI és az integráció fogalmai terén, ennek forrása általában nem a szakember összefoglalója, hanem személyes utánajárás, internetes böngészés, ismerősöktől való érdeklődés. Ezek a tapasztalatok igazolják első feltételezésemet, amely szerint a szülők nem kapnak kellő időben elég információ arról, hogy milyen segítséget vehetnek igénybe, hova fordulhatnak, ha gyermekük fejlődésében problémát észlelnek.

Második feltételezésem, miszerint az óvodapedagógusok több szakmai/gyógypedagógusi segítséget igényelnének a SNI gyermek integrációjának segítése érdekében szintén igazolást nyert. Mind a hat óvodapedagógus fő igényként a szakember intézményben töltött, magasabb óraszámú való jelenlétét fogalmazta meg. Mindegyikük örömmel venné, ha a fejlesztésen kívül a gyógypedagógus a csoportban is jelen tudna lenni, ezzel segítve az SNI gyermek integrációját. A három intézményben dolgozó szakemberek közül egy intézmény óvodapedagógusai nyilatkoztak úgy, hogy tárgyi feltételeik biztosítottak az integrációhoz.

Harmadik hipotézisem a szülők pozitív véleményét feltételezte az integrációval kapcsolatosan. A szülők válaszai alátámasztották feltételezésemet. Kivétel nélkül, mindhárom szülő pozitívan nyilatkozott arról, hogy SNI gyermeke integrált keretek között nevelődik.

Kiemelik annak fontosságát, hogy egészséges, ép gyermekek között vannak, így lehetőségük van hozzájuk igazodni. Az óvodapedagógusok hozzá állását pozitívan értékelik, úgy vélik gyermekük beilleszkedett a közösségbe.

Úgy érzem a kilenc kérdőív és interjú felvétele, ezek eredményeinek kiértékelése szakmailag sokban gazdagított. Bepillantást kaphattam közelebből a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők és az óvodapedagógusok helyzetébe. Megismerhettem nehézségeiket, az általuk elmondottak alapján közelebb kerültem ahhoz, hogy átlássam a diagnosztikai és fejlesztő rendszer gyakorlati működését Vas megye három, nyugati határ mellett lévő kis falujában. Bár feltételezéseim mindhárom esetben beigazolódtak, a kis elem számú minta miatt mégsem vonhatóak le belőle általános, Vas megyei ellátásra vonatkozó következtések. A témában való elmélyedés folyamatában felmerült bennem a kérdés, hogy vajon, ha ezek a szülők, gyermekek, óvodapedagógusok nem három kis faluból kerültek volna ki, milyen eredmények születnének. Milyen a tájékoztatás, fejlesztés, és az integráció folyamata egy nagyobb községben, városban, avagy a megyeszékhelyen? Amennyiben a későbbiekben lehetőségem nyílna rá, szívesen kutatnám ezt a témát megyei szinten is. Ennek eredményei alapján megalkotásra kerülhetne egy a szülők, és egy az óvodapedagógusok számára létre jött tájékoztató kiadvány, amely tartalmazná mindazon információkat, amelyek hiányként jelentkeztek kutatásom során.

Irodalom

2011. évi CXCV. nemzeti köznevelési törvény, In Magyar Közlöny 2011. évi 162. szám, <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2011&szam=162> (2015.03.23.)
- 15/2013. (II.26) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015. EMM: 2015.03.23.
- Baloghné Bakk Adrienn (2013): Soproni óvodapedagógus hallgatók felkészültségének vizsgálat a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésére, In *Képzés és Gyakorlat*, 2013/1-4 sz. 125-132., http://epa.oszk.hu/02600/02641/00006/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2013_01-04_125-132.pdf (2014.03.28.)
- Bánfalvy Csaba (2008): A mai integrációs fogalmak és azok előzményei In Bánfalvy Csaba (Szerk.): *Az integrációs cunami*, ELTE-BGGYFK, Budapest, 11-43.
- Boot Tony és Ainscow Mel (2009): *Inklúziós index, útmutató az inklúzív iskolák fejlesztéséhez*, magyarra fordította: Dr. Csányi Yvonne és Schiffer Csilla, Magyarországon a CSIE engedélyével kiadja: Csefkó Mónika, Csepregi András, és a Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete, Békéscsaba, <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexHungarian.pdf>, (2015.03.28.)
- Borbély Sjoukje (2008): A komplex diagnózis, a többoldalú tájékozódás fontossága In *Kezünkben a diagnózissal, Útmutatás sérült gyermeket nevelő családok számára*, Kezen fogva alapítvány, Budapest, 13-19.
- Böszörményi Gyula (2014): „*Másnak születni nem választott állapot*” – ismert emberek gondolatai a fogyatékossgáról, o. n. <http://www.kezenfogva.hu/node/1328> (2015.03.29.)
- Cole Michael-Cole Sheila R. (2006): *Fejldéslélektan*, Osiris Kiadó, Budapest
- Csécsiné Máriás Emőke, Hagymásy Tünde, Könyvesi Tibor (2013, szerk.): *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2012/2013*, Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, <http://2010->

- 2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf (2015.03.28.)
- Dr. Papp Gabriella: Tony Booth–Mel Ainscow: Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez, In *Gyógypedagógiai Szemle* 2009/4, o.n. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=29&jaid=419 (2015.03.28.)
- Emily Perl Kingsley (1987): *Welcome to Holland*, magyarra fordította Kovács Erika (2013): *Utazás- Isten Hozott Hollandiában*, o.n. http://www.nevtan.ujbuda.hu/idezetek/utazas_isten_hozott_hollandiaban (2015.03.23.)
- Fischer Gabriella (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása, In *Gyógypedagógiai Szemle* 2009/4, o.n. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=29&jaid=416 (2014.12.09.)
- Gordosné Szabó Anna (2004a.) : A hagyományait megőrizve megújult magyar gyógypedagógiai tevékenység, In Gordosné Szabó Anna (Szerk.) *Gyógyító Pedagógia, Nevelés és Terápia*, Medicina Bp., 11-19.
- Gordosné Szabó Anna (2004b.): *Bevezető általános gyógypedagógiai alapismeretek*, Nemzeti Tankönyv kiadó, Bp.
- Györkéné Mölcs Mária (2009): Útban az inklúzió felé In *Fejlesztő pedagógia: pedagógiai szakfolyóirat*, 2009. 20. évf. 3. sz. 38-44.
- Illyés Sándor (Szerk.,2000): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE BGGYFK, Bp.
- Kálmán Zsófia (2004): *Bánatkő: Sérült gyermek a családban*, Bliss Alapítvány, Bp.
- Kereki Judit (2010): A koragyermekkori intervenció rendszerének anomáliái és jó gyakorlata, In *Gyógypedagógiai Szemle* 2010/1, o.n. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=31&jaid=456 (2015.03.27.)
- Kereki Judit (2013): A koragyermekkori intervenció rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei, In *Gyógypedagógiai Szemle* 2013/1, o.n. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=42&jaid=611 (2015.03.27.)
- Kókayné Lányi Marietta (2007): *Könyv az integrációról, Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában*, Sulinova Közoktatás-Fejlesztési és Pedagógus Továbbképzési KHT, Bp. <http://www.gyermekekha.hu/sites/default/files/attachments/Konyv%20az%20integraciorol.pdf> (2014.12.08.)
- Leiner Károly (2010): Integrálunk. Valóban? In *Fejlesztő pedagógia*, 2010/5, 38-44.
- Mesterhárzi Zsuzsa (2004): A gyógypedagógiai folyamatról, In Gordosné Szabó Anna (Szerk.): *Gyógyító Pedagógia*, Medicina Könyvkiadó Rt., 19-40.
- Mészáros Andrea (2014): Komplex állapotfelmérés protokolláris szemlélettel In *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. sz.185-195.
- Metzger Balázs (2006, szerk.): *Integráció és inklúzió, fejlesztő módszerek a közoktatásban*, Trefort kiadó, Bp.
- Nádasi Mária (2000): A kikérdezés, In Falus Iván (Szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Műszaki Kiadó, Budapest, 171-209.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*, Pápai Nyomda Kft, Pápa
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés, In *Magyar Pedagógia*, 2009/2., 105-120. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemetne_MP1092pdf.pdf (2015.03.29.)
- N. Tóth Ágnes (2011): A sajátos nevelési igényű tanulók. In N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*, Savaria University Press, Szombathely. 221-251.
- Papp Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten, In *Gyógypedagógiai Szemle*,

- 2012/4, o.n. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=41&jaid=602: (2014.12.07.)
- Papp Gabriella- Mille Anikó (2012): Gyógypedagógiai intézmény, EGYMI, referencia intézmény... In *Iskolakultúra* 2012/5 sz., 76-83. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00165/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_05_076-083.pdf (2015.03.22.)
- Papp Gabriella-Schiffer Csilla (2011): Az integrált és inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein, In *Pedagógusképzés, Pedagógusképzők és továbbképzők folyóirata*, 2011/3-4. sz. 45-52., http://issuu.com/heju/docs/2011_3-4/45?e=1925300/7387655: (2015.03.28.)
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*, Comenius Kiadó, Bp.
- Réthy Endréné, Vámos Ágnes (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése- Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*, Bölcsészkonzorcium, Bp.
- Schiffer Csilla (2008): Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In Bánfaly Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*, ELTE BGGYFK, Budapest. 45–64.
- Szabó Ottilia (2008): A sajátos nevelési igényűekért, A szakértői és rehabilitációs bizottságok helye a nevelés-oktatás folyamatában, In *Fejlesztő Pedagógia*, 19. évf. 6. sz. 4-14. o.
- Szanati Dóra Viktória (2010): *Koraszülött csecsemők és kisgyermekek receptív és expresszív kommunikációjának elemzése egészségpszichológiai szemszögből*, phd értekezés <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/101467/Szanati%20D%C3%B3ra%20Vikt%C3%B3ria%20%C3%A9rtekez%C3%A9s-t.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (2015.03.28.)
- Szücs Norbert (2010): *Többszörös településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai* doktori (phd) értekezés, http://www.nevtudphd.pte.hu/files/tiny_mce/Vedések/2012/disszertacio_szucs_norbert_.pdf (2015.03.22.)
- Tariné Beregi Judit (2010): Sajátos nevelési igény, sajátos pedagógia, In *Fejlesztő pedagógia*, 21. évf. 2. sz., 29-36.
- Tóth Anikó (2008): Mit kell tudniuk a szülőknek, amikor megváltozik az életük? In *Kezünkben a diagnózissal, Útmutatás sérült gyermeket nevelő családok számára*, Kézen fogva alapítvány, Budapest Kézen fogva alapítvány, Budapest
- Vidonyiné Sólymos Rita (2010): *A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való érzékenyítéshez kapcsolódó pedagógiai módszerek támogatása*, NYME, 2010, http://pszk.nyme.hu/tamop412b/sni_tanulok/index.html (2015.03.28.)
- Vincze Szilvia (2003): A hátrányos helyzet értelmezési keretei. In: *A hátrányos helyzetű fiatalok speciális képzési és foglalkoztatási lehetőségei a Nyugat-dunántúli Régióban*. Helyzetelemzés. Reginnov Tanácsadó Kft., Vasvár, 8-27.

Mellékletek

1sz. melléklet Kérdőív szülők részére

Kérem, jelölje 1-5 terjedő skálán mennyire tartja igaznak az alábbi megállapításokat.

- 1 Egyáltalán nem igaz.
- 2 Nagyobb részben nem igaz.
- 3 Kismértékben igaz.
- 4 Nagyobb mértékben igaz.
- 5 Teljesen igaz.

1. Gyermekem eltérő fejlődésének jeleit korán felfedezte a gyermekorvos/védőnő.

1 2 3 4 5

2. A gyermekorvos/védőnő információval látott el arra vonatkozóan hova fordulhatok segítségért.

1 2 3 4 5

3. Tájékoztatást kaptam a Pedagógiai Szakszolgálat nyújtotta lehetőségekről.

1 2 3 4 5

4. Informáltak a Megyei Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság tevékenységéről.

1 2 3 4 5

5. Tájékoztatást kaptam a sajátos nevelési igény fogalmáról, annak jelentéséről.

1 2 3 4 5

6. Gyermekem fejlesztésének lehetőségeiről önállóan informálódtam.

1 2 3 4 5

7. Úgy érzem, ha több információ állt volna rendelkezésemre, hamarabb kezdődhetett volna meg gyermekem szakszerű ellátása.

1 2 3 4 5

8. Ismerem a sajátos nevelési igény fogalmának jelentését, saját és gyermekeim jogait ezzel kapcsolatosan.

1 2 3 4 5

9. Úgy érzem, többször akadályokba ütközöm a jogaim érvényesítése során.

1 2 3 4 5

10. Ismerem az integráció fogalmát.

1 2 3 4 5

11. Az intézményi nevelés megkezdése során korlátozott lehetőségeim voltak, mivel kevés azon óvodák száma, amely SNI gyermekeket fogad.

1 2 3 4 5

12. Gyermekem sajátos nevelési igényének megalapítását követően automatikusan megkapta a számára előírt fejlesztéseket.

1 2 3 4 5

13. Az óvodapedagógusok segítőkészen, empátikusan fogadták gyermekemet.

1 2 3 4 5

14. Gyermekemmel szükségleteinek, igényeinek megfelelően, különleges figyelemmel bántak.

1 2 3 4 5

15. Gyermekem integrált intézményi nevelése gördülékenyen zajlik.

1 2 3 4 5

16. Probléma esetén bátran fordulhatok az óvodapedagógusokhoz.

1 2 3 4 5

17. Gyermekem sikeresen beilleszkedett az óvodai közösségbe.

1 2 3 4 5

18. Gyermekem szívesen megy óvodába.

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

	1	2	3	4	5
19.Vannak barátai, társas kapcsolatai.					
	1	2	3	4	5
20.Szívesen játszik együtt társaival.					
	1	2	3	4	5

2 sz. melléklet Kérdőív óvodapedagógusok részére

Kérem, jelölje 1-5 terjedő skálán mennyire tartja igaznak az alábbi megállapításokat.

- 1 Egyáltalán nem igaz.
- 2 Nagyobb részben nem igaz.
- 3 Kismértékben igaz.
- 4 Nagyobb mértékben igaz.
- 5 Teljesen igaz.

1. Ismerem a sajátos nevelési igény fogalmát.	1	2	3	4	5
2. Ismerem az integráció fogalmának jelentését.	1	2	3	4	5
3. Ismerem az inklúzió fogalmának jelentését.	1	2	3	4	5
4. Ismerem a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált óvodai nevelésének irányelveit.	1	2	3	4	5
5. Az intézmény pedagógiai programja részletesen tartalmazza az integráció megvalósulásának folyamatát.	1	2	3	4	5
6. Az integráció tárgyi feltételei biztosítottak.	1	2	3	4	5
7. Az integráció személyi feltételei biztosítottak.	1	2	3	4	5
8. Munkámat nagyban megkönnyítené, ha folyamatosan konzultálhatnék gyógypedagógussal.	1	2	3	4	5
9. Ha lenne rá lehetőségem, részt vennék az SNI témakörében szervezett továbbképzésen.	1	2	3	4	5
10. Többször előfordul, hogy bizonytalan vagyok abban a gyermek szükségleteinek megfelelően sikerül-e szerveznem a csoportban folyó nevelő munkát.	1	2	3	4	5
11. Van lehetőségem arra, hogy a SNI gyermekekre több időt fordítsak.	1	2	3	4	5
12. Az SNI gyermek integrációja az elvártak szerint valósul meg.	1	2	3	4	5
13. Az SNI gyermek érkezése pozitívan befolyásolta a csoport működését.	1	2	3	4	5
14. Az SNI gyermek érkezése negatívan befolyásolta a csoport működését.	1	2	3	4	5
15. Az SNI gyermek érkezésével módosultak a csoportban alkalmazott munkafolyamatok (frontális-páros-egyéni)	1	2	3	4	5
16. Rendelkezem olyan pedagógiai eszköztárral, amellyel elő tudom segíteni a SNI gyermek beilleszkedését a közösségbe.	1	2	3	4	5
17. A csoportunkba érkező SNI gyermek sikeresen beilleszkedett a közösségbe.	1	2	3	4	5

18. A csoport tevékenységek aktív résztvevője.

1 2 3 4 5

19. Vannak barátai, társas kapcsolatai.

1 2 3 4 5

20. Keresi a gyermekek társaságát, együtt játszik társaival.

1 2 3 4 5

21. Általában szemlélődik, nem vesz részt aktívan a csoport foglalkozásokon.

1 2 3 4 5

22. Legtöbbször egyedül játszik.

1 2 3 4 5

3.sz. melléklet Interjú kérdések szülők számára

Mikor derült ki, hogy a gyermek fejlődésben valami eltérés tapasztalható?

Ki/milyen módon jelezte ezt?

Hogyan alakult a diagnózis felállításáig vezető út?

Kitől tudott információt, segítséget kérni?

Milyen segítség igénybevételére volt lehetőség?

Milyen tájékoztatást kaptak a fejlesztést végző intézményekről?

Hogyan zajlott a gyermek fejlesztése?

Milyen módon történt az intézményi nevelés —óvoda— megkezdése?

Mi a véleménye az integrációról?

Milyen az óvodapedagógusokkal való együttműködése?

Gyermeke sikeresen beilleszkedett a közösségbe?

Szívesen megy óvodába?

Vannak barátai?

Milyen előzetes információi vannak az iskolába lépés kapcsán?

4.sz. melléklet Interjú kérdések óvodapedagógusok számára

Hogyan tudná összefoglalni a sajátos nevelési igény fogalmát?

Mikor/milyen keretek között találkozott először ezzel a fogalommal?

Tanulmányai során kapott ismereteket a gyógypedagógiáról, annak körébe tartozó populáció jellemzőiről?

Részt vett-e ez irányú továbbképzésen? Tervezi-e, van-e lehetősége, hogy részt vegyen ilyen képzésen?

Mi a véleménye az integrációról?

Mióta integrál az intézmény SNI gyermeket?

Az intézményben jelenleg milyen formában/hogyan zajlik az integráció?

Miben látja a sikeres integráció kulcsát?

Mi jelent nehézséget?

Milyen intézményekkel tudnak együttműködni?

Vannak-e tapasztalatok/ milyen lehetőségek vannak az iskolában?

Felkészítették-e a gyermekeket, hogy érkezik egy SNI gyermek a csoportba?

Hogyan befolyásolta az SNI gyermek érkezése a csoportot?

Milyen pozitív hatása volt?

Milyen negatív hatása volt?

AZ INFOKOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK SZEREPE AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEK ÉLETÉBEN

Móroczné Rosta Andrea

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

A tanulmányom témájaként egy, a mai korban aktuális problémát kívánok feldolgozni. Alanyként az óvodás korosztályt választottam, mivel mint logopédus napi szinten többségében óvodáskorú gyermekekkel foglalkozom. Pedagógus pályám kezdetén rövid ideig óvónőként is dolgoztam, így ők állnak hozzám a legközelebb. Ezt a témát pedig azért választottam, mert nagyon érdekel a modern technikai csodákkal körül vett világba beleszületett kisgyermekek élete, az infokommunikációs eszközökkel való tevékenysége, játék tevékenysége, mesékhez, könyvekhez való viszonyulása. Ők az úgynevezett 'Z' generáció tagjai. Régóta foglalkoztattak már ezek a kérdések, de a válaszokat eddig nem kerestem meg. Ezt követően tudatosan érdeklődtem és figyeltem. Észrevettem az óvodai csoportokban egyre több gyermek kezében ott „fityeg” a tablet, úgy, mint korábban a kedvenc plüss figura. Ez a látvány is megerősített a témaválasztásomban.

A további megfigyelés érdekében bevezettem a logopédiai foglalkozásokon az úgynevezett „10 perces” beszélgetéseket. Ennek során a gyermekekkel az általam készített különböző tárgyakat ábrázoló kártyákkal dolgoztunk, azzal kapcsolatban beszélgettünk. Nevezetesen: játékok, számítógép, televízió, telefon, könyvek, mesék. Ez a játék nemcsak arra volt jó, hogy megtudtam dolgokat a fentiekről, hanem arra is, hogy a gyermekek szabadon, bátran mesélhettek, beszélhettek. A beszélgetésekből leszűrtem, hogy minden családnál megjelentek a legújabb infokommunikációs eszközök, mint például iPod, tablet, okos telefon, számítógép, laptop, sőt az okos tévé is. Az általam tanított beszédhibás, illetve beszédészlelési- értési zavaros óvodások gyakran vitatkoztak arról, hogy melyikük „kütyüje” a jobb, melyik márka az értékesebb, a menőbb. Azt is elmondták, hogy naponta sok időt töltenek a készülékek előtt, többnyire egyedül, magukra hagyva nyomkodják a gombokat. A játékokról való társalgás során a számítógépes játékok kerültek előtérbe, arról tudtak a legtöbbet mesélni. Sajnos nagyon kevesen számoltak be a közös családi „társasozásokról”. A meséknél is főleg a tévében látott mesékről, nehezen kiejthető nevű figurákról beszélgettek.

A látottak és hallottak megerősítettek abban, hogy már az óvodáskorú gyermekek is sokat tévéznek, számítógépeznek. Felvethetőek tehát azok a kérdések, vajon ez jó, szükséges, előnyös vagy hátrányos-e ebben az életkorban? A továbbiakban a szakirodalom és a saját felmérésem segítségével válaszolok ezekre a kérdésekre.

Az elméleti háttér

Gondolatok a technika fejlődéséről az 50-es évektől napjainkig

Az 50-es években a családi tradícióknak nagy szerepük volt. Nagycsaládokban éltek, együtt a nagyszülőkkel vagy akár dédszülőkkel is. A gyermekek szüleikkel és nagyszüleikkel beszélgettek, az ő meséjükön, történeteiken nőttek fel. Ezáltal nem kaptak széles ismereteket a világról, azonban szűkebb környezetükben jobban el tudtak igazodni (Tari, 2010). Ezt követően már a 60-as években felfedezhető volt minimális technikai fejlődés, melynek következtében egyes családok rendelkeztek vezetékes telefonnal illetve televízió készülékkel. Jellemzően a bérházakban emeletenként volt egy-egy telefon illetve televízió. Ezek a családok beengedték lakásaikba a szomszédokat, az emeleten lakókat, barátokat, ismerősöket, hogy együtt nézzék a műsorokat (Tari, 2010).

A technikai fejlődés következményeként a 70-es években egyre elterjedtebb lett a televízió, azonban ez még nem minden családban volt megtalálható. A 80-as évek a színes televízió, a gépkocsik, kismagnók és bakelit lemezek korszaka. Telefon azonban még mindig nem volt minden családban. A középiskolákban beindult az informatikai oktatás, a számítógép már nem tornaterem nagyságú volt (Tari, 2010). A 90-es években megjelentek a mobiltelefonok és discmanek, hi-fi tornyok és az egyre jobb televíziók (Tari, 2010). „Az ezredforduló után már teljes az információs technológia elérési lehetősége asztali gépen vagy laptopon. Az emberek nagy százaléka mozog virtuális terekben, internetezik, chatel, twitterezik, weboldalakat gyárt/at magának” (Tari, 2010a. 18.). A nappalikban plazma és házi mozi rendszer, a kisiskolások kezében mobil, és iPodot hallgatnak. A facebookon (közösségi portálon) több mint kétszázmillió regisztrált felhasználó van (Tari, 2010). „Ma szoftvercsomagban vásárolhatunk barátokat” (Tari, 2010b. 19.).

Vekerdy Tamás szerint „biztos, hogy a számítógép nagy változást hozott a világba, ezen nincs mit vitatkozni. Biztos, hogy a fiatalabb gyerekek sokkal magabiztosabban bánnak a számítógéptől az okos telefonig minden technikai eszközzel, nincs szükségük használati utasításra, ösztönösen és bátran kísérleteznek ezekkel, amíg meg nem értik, hogy működnek. Ilyen különbségek vannak az egyes generációk között - de ha nem is pont a technikai eszközök tekintetében, voltak mindig is” (Vekerdy, 2013. 203.).

Generációk bemutatása

'X' generáció

Az X generációt az 1965-1975 között születettek alkotják. Ez a generáció is átélte a biztonság elvesztését, mint szüleik. Rájött, hogy baráti kapcsolatok helyett érdek kapcsolatokat kell építenie (Tari, 2010). Ők már részesei az információs technológia robbanásszerű fejlődésének. Ekkor váltja fel a számítógép az írógépet, de ők még nem e-maileznek sokat. Inkább kézzel írnak vagy telefonálnak (Tari, 2011).

'Y' generáció

Az Y generációhoz „általában az 1976-1995 között, mások az 1982. után születetteket sorolják” (Tari, 2010.c. 23.). Ők már nagyon sokat tudnak a digitális világról. „Elsőrendű fontosságú számukra a siker, karrier, pénz, mert megtanulták, hogy ez visz előbbre” (Tari, 2010d. 23.). Váltogatják munkahelyeiket, nem tartoznak igazából semmilyen csoporthoz.

Egyre kevesebb a közösségi élményük. „Sokan vágnának biztonságot adó érzelmekre egy olyan életben, amiben keménynek és határozottnak kell lenni” (Tari, 2010e. 24.).

'Z' generáció

A Z generációhoz egyes adatok szerint a 1995. év után született gyermekek tartoznak, „máshol viszont azt találjuk, hogy a Z vagy 'netgeneráció' a 90-es évek eleje és a 2000-es évek eleje között született generáció megnevezése” (Tari, 2011a. 15.). „Nekik már a számítógépes világ és az internet olyan természetes, mint a lélegzetvétel” (Tari, 2011b. 15.). „A Z generációs gyerekek internetezési szokásai a legtöbbször autodidakta módon alakulnak, vagyis nem professzionális folyamatban sajátítják el a készséget, hanem alakul” (Tari, 2011c. 139.). Minden család minimum egy televízióval rendelkezik és minden ötödik gyermeknek saját televíziója van a szobájában. Ugyanez elmondható a mobiltelefonokról és a számítógépekről is.

Megállapíthatjuk, hogy ezek a gyermekek egy virtuális világba születtek bele. Az óvodai beszélgetések során több gyermek elmondta, hogy saját tévével rendelkezik, naponta több órát televízióznak, számítógépeznek és telefonos játékokkal játszanak akár a késő esti órákban is. Nagyon gyakran a pihenésük kárára, ezért előfordult, hogy találkoztam fáradt, kissé kimerült, ingerlékeny kisgyermekkel. Az 5-10 éveseknek napi 10-11 óra alvásra lenne szükségük (Tari, 2011). Véleményem szerint ez az alvásmennyiség több óvodáskorúnál nincs meg. Ezzel kapcsolatban manapság számos cikk jelenik meg a médiában, miszerint „a Z generációs gyermekek krónikus alváshiánnyal küzdenek” (Tari, 2011d. 150.).

A Z generáció tehát egy új típusú nemzedék, melynek kialakulásában a technológia száguldó fejlődése játszott fontos szerepet. Az ebben a korban születettek számára elképzelhetetlen az élet laptop, számítógép nélkül. Ez az új korszak nagy felelősséget ró a szülőkre és pedagógusokra, hogy gyermekeiknek megtanítsák ezen eszközök „okos” használatát.

Gondolatok az óvodáskorról

Ez a korszak a gyermek 3 éves korától 6-7 éves koráig tart. A gyermeki gondolkodás sajátosságai, „az egyik a gyermeki realizmus. A gyermekek a szó szoros értelmében realisták óvodáskorban. A realizmus azt jelenti, hogy a gyerekek számára nincs szubjektív valóság és objektív valóság, számukra csak objektív valóság létezik. Valóság csak egy van. A másik ilyen sajátosság pedig a realizmus egy jellegzetessége, ami morális téren, az erkölcsi magatartás terén jelenik meg. Abban az esetben, ha egy óvodásgyereknek elmondanak egy olyan történetet, hogy adva van egy gyerek, aki szándékosan összetört egy poharat, a másik pedig véletlenül összetört egy értékes porcelán tányért, a gyerek számára majdnem mindig az a bűnösebb, aki az értékesebb tárgyat pusztította el” (Ranschburg, 2012a. 23-24.). Az ilyen korú gyermekek gyakran használják a véletlen kifejezést, annak ellenére, hogy nem értik annak jelentését. Számukra a véletlennek vagy szándékosságnak nincs igazi jelentősége. Az okozott kár nagysága az, ami a vétket meghatározza, és ugyanígy van ez a hazugságnál is.

A kor egyik legjellemzőbb követelménye a szülőtől való leválási törekvés, azonban három éves korban elszakadni a szülőtől nehéz. Az óvodába kerülés is egy óriási dolog a gyermekek életében, a családról való leválás drámai mozzanata. A gyermek magatartását és személyiségét nagyban befolyásolja, hogy milyen családi környezetből jött. (Ranschburg, 2012).

Az óvodáskorú gyermek legfőbb tevékenysége a játék, a rajzolás, a mesehallgatás. Kiscsoportos korban még főként egyedül játszanak, aztán később a nagycsoportos korra

alakulnak ki igazi barátságok, amikor is már tudnak együtt, csoportosan játszani. „Az első társ természetesen az anya, akinek segítségével a játék megindul, majd a gyerek növekvő decentralizációs folyamatainak következtében fontosak lesznek a kortársak is. Hatásukra a játék társassá válik, szabályokat alkotva és versengve eljutnak a gyerekek az átpártolásig, és – kb. 7-8 éves korra – az igazi csapatjátékokig” (Stöckert, 1995. 6.). A cselekményeket térben el tudják helyezni, azonban az idő fogalma számukra felfoghatatlan. A négy-hét esztendő gyermekek gondolkodásának jellemzője a láncszemszerű gondolkodás, ami „abból adódik, hogy a gyermek képtelen a részelemek analizisére, majd arra, hogy ezeket a részeket egy koherens „egész”-be integrálja” (Ranschburg, 2012b. 115.). Ennek a kornak a gondolkodási sajátossága a szinkretizmus, ami arra utal, hogy a gondolatok, fogalmak halmazszerűek és bármivel bármikor összekapcsolódhatnak. A kor jellemzője még az egocentrikus gondolkodás. Csak a saját szempontjaira összpontosít (Ranschburg, 2012).

Gondolatok a tévézésről

„A televízió széles körökben való elterjedése után a népmesék, a közös mesélések háttérbe szorultak, helyüket televíziós mesefeldolgozások vették át. Ez nem csak a közösségek életére gyakorol negatív hatást (együttes élmények hiánya), hanem rontja (főleg gyermekeknél) a képzeletalkotást, hátrányosan befolyásolja a verbális készségek fejlődését, és miután a televízió nem azt a mesét sugározza, amire a gyermeknek a pillanatnyi lelkiállapota szerint szüksége van, nem tudja a gyermek megoldani aktuális problémáit. Végül pedig mesélés nélkül csökken a szülő és a gyermek közötti interakció, így a gyermek nem tudja problémáit „jelezni” szülőjének meseválasztással” (Büki, 2009. 32.).

Engem, mint logopédust ez a téma különösen érdekel, hiszen környezetemben gyakran látom és hallom a szülőktől, hogy gyermekeiket, akár már csecsemőkorban is, a tévé elé ültetik azzal, hogy ott „jól elvan”. Ezen kívül sok cikkben lehet olvasni, hogy a csecsemőkorban tévézés milyen nagy probléma, hiszen néma gyermeket nevel. „A képernyők testileg is lecövekkelik, mozdulatlanságra kényszerítik a gyereket. A feldolgozás, a beépítés, a fejlesztő elsajátítás, már a testi szinten leáll. De ezenkívül megjelenő külső kép blokkolja a belső kép készítést” (Vekerdy, 2006. 44.).

A korai tévénézéssel véleményem szerint összefüggésbe hozható a beszédfejlődési zavar, a súlyos beszédészlelési- és értési zavar kialakulása. Különösen az utóbbi időben egyre több lett az ilyen nehézséggel küzdő óvodás- és iskoláskorú gyermek. Ezek kezelése nagyon időigényes, elhúzódó folyamat, mely akár a kisiskoláskort is végigkísérheti, ezzel megnehezítve az olvasás és írás elsajátítását. „Korunkban – úgy tűnik – az információszerzés gyermekkorban döntően a vizuális csatornán keresztül történik. A beszédingereket is nagyon gyakran kísérik a tartalomhordozó vizuális jelek, ezért a gyermeknek szinte nincs is szüksége a beszéd feldolgozására, hiszen a képek közvetítésével követni tudja a történeteket” (Gósy, 2007. 9.). A sokat tévéző gyermekek kognitív funkciói, mint auditív észlelés, figyelem, memória és a belső fantázia nem tudnak megfelelően fejlődni, hiszen ezek a gyermekek korai életkorukban – megítélésem szerint – semmit nem értenek a tévéből. Csak a villogó fényeket és a képek mozgását észlelik; ami inkább zavarja az agyi fejlődésüket, mint azt jó irányban segitené. A „külső bemenő vizuális jelek használata nélkül fejlődik legjobban a belső fantázia” (Greenfield, 2009. 148.). Többen az egyáltalán nem új keletű megállapításnak a háttérét próbálták feltárni, így megállapították, hogy a már csecsemőkorban a képernyő előtt ’felejtett’ gyermekek később tanulnak meg beszélni, kevesebb szót ismernek és gondjaik akadnak a figyelem összpontosítással is. Sally Ward kutató szerint „1984-ben a 9 hónapos csecsemők 20 %-a nem volt képes szelektíven odafigyelni édesanyja hangjára a televízió hangja mellett. Ez az arány 1999-re megduplázódott” (Tari, 2011d. 148.). A szülők a

televíziót gyakran „elektromos babysitternek” is használják. „Nem kevésbé megdöbbentők egy 2004-ben készült, Dimitri Christakis nevével fémjelzett kutatás eredményei, melyek szerint a gyermekek nagy része már egy éves korától néz tévét” (Tari, 2011e. 149.).

A fent leírtak alapján megállapíthatjuk, hogy a csecsemőkorai tévézés létezik. Számítalan probléma forrása lehet ez, hiszen a kutatók közül sokan foglalkoztak kísérleteik között ezzel a témakörrel. Az a gyermek, aki már csecsemőkorban tévézett, szülői beleegyezéssel magára hagyva, feltételezhető, hogy óvodáskorban is ugyanezt fogja tenni. Hiszen a szülők ezt a jól bevált módszert fogják használni arra, hogy ők addig nyugodtan tudják végezni tevékenységeiket. „A gyors ritmusú képek, a speciális effektek akadályozzák a tanulási habitus kibontakozását, vagyis a gyerek, aki óvodáskora táján sokat néz televíziót, iskoláskorra nem tudja mentális erejét tanulási helyzetbe hozni. Amikor az óvoda tévéz, általában képtelen arra, hogy kövesse a képernyőn látható eseményeket, és valójában nem is érti, hogy mi történik a műsorban. Így azután a tartalom unalmassá válik a számára, figyelme el-elkalandozik, amit csak egy-egy fent említett speciális effekt (hirtelen vágás, villanás, durranás stb.) terel vissza a képernyőre” (Ranschburg, 2006. 63.).

A mai kor óvodását egészen más érzékleti világ veszi körül, mint 10 évvel ezelőtt. Az élvezeteknek van ma nagy szerepe az észlelésben, és az érzéki szenzációk hajszolása kortünet lett. Ide tartozik a háttér-rádiózás és a háttér-tévézés is. A mai környezet a gyermekek egyes érzékelési funkcióit túlterheli (Sósné és Melegné, 2007). Magam is sok családnál tapasztaltam, hogy a televízió, mint egy háttérzaj folyamatosan szól. Vizsgálatok sora mutatta ki, hogy a három év alatti gyermekek számára a televíziózás (háttér-televíziós is) bizonyítottan káros. Ráadásul a gyermekek védtelenek a reklámok manipulatív tevékenységével szemben is.

Az óvodások és a számítógép

„A számítógépnek – mindenfajta értékítélettől függetlenül – a gyermekek életvitelében egyre jelentősebb szerepe lesz a jövőben. Társadalmilag fontos célkitűzésnek tartjuk, hogy a szülők már gyermekük számítógép-használatának első időszakában alapos tájékozottsággal rendelkezzenek a számítógép helyes és építőjellelű alkalmazásának normáira vonatkozóan” (Török, 2009. ofi).

Tapasztalataim szerint a mai gyermekek már egészen kicsi korban elkezdnek ismerkedni a digitális médiával, hiszen ez számukra elkerülhetetlen, mivel ebbe a fejlett virtuális világba születtek bele. Azt gondolom, hogy napjainkban már nem érdemes olyat elvárni, hogy a gyermekek ne üljenek számítógép elé és ne játszanak számítógépes játékokkal, hiszen a virtuális, és egyben felgyorsult világ is ezt preferálja. A szülők nagy felelőssége abban áll, hogy mikor és mennyit ismertetnek meg gyermekeiknek ebből a világból. A legnagyobb probléma az, hogy a gyermekek azt látják, hogy szüleik is sok időt töltenek el a számítógép előtt, sőt vannak, akik órákat játszanak/dolgoznak rajta, így elmarad a minőségi, tartalommal teli együtt töltött idő, s az ebből fakadó közös élmény. Természetes reakció a gyermek részéről, hogy ő is ezt szeretné csinálni, ezzel akar azonosulni.

Érdekességgéppen említem meg, hogy az óvónők segítségével felmértem, mit kaptak a gyermekek az idén karácsonyra. Megdöbbenve hallgattam, hogy többen tabletet, pendrive-ot mesékkel és laptopot kaptak ajándékba, mely megítélésem szerint teljesen felesleges ebben a korban. „A szülők nagy része jóval többet költ azért, hogy megteremtsen mindent a gyerekének, megveszi a kötelező technológiai kellékeket, iPodot, okos telefont, laptopot, tabletet vagy asztali gépet. Reménykedik abban, hogy minden rendben lesz majd, és sokszor nem veszi észre, hogy elmaradtak a családi beszélgetések” (Tari, 2011f. 15.). Magam is azt

látom, hogy az óvodáskorú gyermekeknek nagy szükségük lenne a napi beszélgetésekre és élményeik elmondására, ezzel szemben mindenki siettetni őket, nincs idő a beszélgetésre.

Dr. Gerald Hütner agykutató neurobiológus azt kutatja, hogyan hat a média az emberi agy fejlődésére. Elmondása szerint: „Néhány évvel mi neurobiológusok még úgy gondoltuk, hogy genetikai programok automatikusan létrehozzák az összes kapcsolatot az agyban. A komplex neurális hálózatok tehát, melyek a gondolkodásunkat, érzelmeinket, cselekvéseinket irányítják genetikailag programozottnak tartottuk. Azonban már tudjuk, hogy hosszú távon csak olyan kapcsolatok jönnek létre a gyermek agyában, amelyek a konkrét élet-világban is rendszeresen aktivizálódnak. Amit nem használunk az elsozrad. A genetikai programok arról gondoskodnak, hogy először nagy többlet jöjjön létre idegsejt kapcsolatokból. Az agyunkban lévő legfontosabb neuronális áramkörök kialakításához elsősorban arra van szükségük a gyermekeknek, hogy megtapasztalják testüket. Ezt nem a képernyő előtt ülve szerzik meg. Az egyik legcsodálatosabb test tanulási gyakorlat az éneklés” (*Élet és Tudomány*, 2009a. 13. szám). A kutató azt mondja, hogy a tévzés, számítógépezés passzív tevékenység, ezért a gyermekeknek nem aktivizálódnak, nem alakulnak ki a neurális áramkörök, „amelyek az agyuk legbonyolultabb részén az úgynevezett prefrontális kortextben csapódnak le” (*Élet és Tudomány*, 2009b. 13. szám). Véleménye szerint az lenne jó, ha a gyermekek hat éves korukig egyáltalán nem tévéznének, számítógépeznének. „Azok a gyerekek, akik számítógépes világokba merülnek el, túlságosan gyorsan tanulják meg ott, hogy minden úgy működik, hogy megnyomják a megfelelő gombot. Nem tolerálnak többé semmilyen hibát, nem viselik el a frusztrációkat és nem képesek többé az impulzusaikat kontrollálni. A valódi világban már képtelenek eligazodni” (*Élet és Tudomány*, 2009c. 13. szám).

Azt gondolom, hogy az óvodáskorú gyermekek előtt nem kell elzárni a számítógépet, de csak szülői felügyelettel, heti egy-két alkalommal, maximum fél órát lenne célszerű engedélyezni. Így talán kompromisszumot találunk a fejlett virtuális világba való élet és a gyermek szükségletei között.

A mese, a játék és a könyv fontossága az óvodáskorúak életében

A mese

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a mese egyidős az emberiséggel. „A mese kompozíciós egysége nem az emberi psziché valamilyen sajátosságában rejtőzik, nem a művészi alkotás sajátosságában, hanem a múlt történeti valóságában” (*Propp*, 2006. 352.).

Az óvodáskorú gyermekek világát az érzelmek vezérik. A sajátos világukhoz tartozó élmények és tapasztalatok alapján tájékozódnak. Az óvodáskort az egocentrizmus, az én-központúság és a gyermekközpontúság jellemzi. Számára az a lényeges és fontos a világból, amiről tudomása van, vagy ami érzelmileg magával ragadja (*Kádár*, 2012).

„A mesékre mindig szükség volt, van és lesz. Hiszen mindenki vágyik a borzongásra, a csodák átélésének élményére” (*XI. Kerületi Logopédia Intézet Lapja*, 2009. 2. o.). A gyermekek fejlődése szempontjából nagyon hasznos és nélkülözhetetlen. A mesék által gazdagodik a gyermek belső fantáziája, fejlődik a szókincse és beszédképessége. Azonosulhat a mese szereplőjével, azon keresztül átélhet különböző helyzeteket, feloldhatja a benne felgyűlt feszültségeket. „A mese nem csak szórakozást nyújt a gyermekeknek, hanem fejleszti önismeretét és elősegíti személyiségének fejlődését” (*Bettelheim*, 1976. 17.). „Minden gyermek szeret mesét hallgatni. A lefekvés szertartásának nagyszerű bevezetése lehet a meseolvasás. Érdemes szertartásokat kialakítani, mert a kamaszkor éveiben ez is hozzájárul ahhoz, hogy nyitva maradjanak a kommunikációs csatornák” (*Chapman és Campbell*, 2003a. 58.). A meseválasztás az óvodáskorú gyermek igényei szerint történjen. „A jó választáshoz

figyelembe kell venni a gyermeki érdeklődés szakaszosságát, az óvodáskorú gyerek fejlődépszichológiai, érési sajátosságait” (Zóka, 2007. 14.). Sok szakember választandó műfajként a népmesét ajánlja, mivel „pszichoanalitikus megközelítésben a kollektív tudattalant hordozza, ezért a gyermekekhez ez áll a legközelebb” (Nyitrai, 2009. 19.)

A gyermekek a szülők által elmondott meséket szeretik a legjobban, amikor apával vagy anyával összefűzve átélhetik a varázslatot. A 4-5 éves gyermekek legeslegjobban a szülők által kitalált meséket kedvelik, azokat, amelyeket apa és anya a saját gyermekkorában átélt. „A harmadik év végén, a negyedik életévben a gyermek olyat akar hallani, ami lélektani funkcióját tekintve, a mesélés körébe tartozik. A saját életéről vagy egy hozzá hasonló kisgyerekek az életéről, a szüleiknek a hétköznapijairól szóló történetek kötik le a legjobban” (Mérei és V.Binét, 2009). Nagyon fontos előkészíteni a mesélést, megteremteni a megfelelő hangulatot a meséléshez és a mesehallgatáshoz. Ehhez gondosan meg kell választani az időt és a helyszínt, meghitt, nyugalmas, otthonos légkört biztosítva a hallgatóság számára. Fontos a nonverbális kommunikációs eszközök alkalmazása is, mint a gesztusok, mimika, testtartás stb. (Tancz, 2009). A mesélőnek mindenek felett azt kellene szem előtt tartania, hogy igazi hatása csak az élőszó erejének van (Nádai, 2009).

A fokozott figyelem állapota, valamint a mesei kettős tudat megléte, amely párhuzamot jelent a valóság, illetve az illúzió megélése között, a befogadóképesség és a „mese beállítódás” feltétele (Zóka, 2007). A mesét mondó felnőtt és a gyermek mint befogadó élményközössége csak akkor jöhet létre, ha a mesemondó ismeri a gyermekben lejátszódó folyamatokat (Zilahi, 1998).

A kisgyermekkel foglalkozóknak – óvodapedagógusoknak, logopédusoknak, tanítóknak – fontos szerepük van abban, hogy a szülőkben tudatosítsák azt, hogy a ’netgenerációnak’ is, a szülők által közvetített mesékre van inkább szüksége, mint a média által közvetítettekre. „A mai gyerekek nagy része hátrányos helyzetben van, mert a mesék megismerésének lehetőségétől is meg vannak fosztva. Leginkább csak olyan egyszerűsített és megszelídített változatokkal találkozhatnak, amelyek a meséből kilúgoznak minden mélyebb értelmet és jelentést - ilyenek a felszínes szórakozást szolgáló filmes, számítógépes és televíziós adaptációk” (XI. Kerületi Logopédia Intézet Lapja, 2009. 4. o.). Sajnos már az óvodákban sem „kötelező” a mesélés, az óvónőktől függ, hogy mikor és mennyit mesélnek. „Aki mese- és beszélgetéshiánnyal érkezik az oviba, abból majdnem bizonyosan nem-olvasó gyerek, nem-olvasó felnőtt lesz” (Boldizsár, 2010a. 321.). „Szükséges lenne a családban és az óvodában is mindennapos eseménnyé tenni a meseolvasást, a gyermek olvasóvá nevelésének már egészen kicsi korában, a családon belül el kellene kezdődnie” (Szinger, 2009. 72-73).

Egyre gyakrabban azt tapasztalom, hogy a mai szülők többsége nincsen tisztában a mesélés, illetve meseolvasás fontosságával. Ők a meséken a képernyők által vetítetteket értik. „A rajzfilmek és televíziós műsorok „meseként” hirdetik magukat, egyáltalán nem mindig indokolt módon” (Voigt, 2009. 16.). A média szerepe előtérbe került ismét, méghozzá a meseközvetítés szempontjából, ugyanis az a gyermek, aki DVD-n lejátszott meséket néz vagy televíziós csatornák gombjait nyomogatva, magányosan kóborol a látványos, akció elemekkel dúsított rajzfilmek között, az egészen más csatornákon át közlekedik, mint az a gyermek, aki a szülei ölében hallgathatja a mesét (Boldizsár, 2010). „A legszerencsésebb helyzetben az a gyermek van, akinek fejből mesélnek, vagy aki képnézegetés nélkül hallgatja a felolvasott mesét” (Boldizsár, 2010b. 323.). A mesével, a meséléssel sohasem okozunk kárt, „nem kell félni például a Grimm-mesék horrorisztikus motívumaitól, ugyanis ezek sem károsak a gyermekek fejlődésére. A gyerekek mindig csak annyit engednek magukba a mese jelentéséből, amennyit képesek érzelmileg elviselni” (Boldizsár, 2010c. 324.).

„A jó mese műfaját illetően nem hagy kétséget olvasójában. Egyértelműen jelzi a mesevilág jelenlétét, még akkor is, ha sok esetben a szerző reflexiók játéka a referenciatartomány kibővülésének illúzióját kelti. A mese arról ismerszik meg, hogy önmaga

mesemibenlétén túl semmiről szól, legalábbis nem expliciten. A műmesékben előforduló mesevilág és való világ szándékos összemosása a gyerek hiszékenységre és tapasztalatlanságára épít. A mese attól (is) jó, hogy időtlen és kortalan” (Lovász 2007. 107-108.). Sokak szerint manapság a mese visszaszorulásának korszakát éljük, a mesélés pillanatai ritkulnak. Pedig fontos volna, hogy ez ne így legyen!” (Szávai, 2009. 5.).

A könyv

A „netes világ” berobbanásáig az ismeretszerzés túlnyomó részt könyvekhez volt kötve. Manapság ez már másképpen van, hiszen a netről bármilyen könyv letölthető, sőt léteznek már hangos könyvek is. „A könyvkultúra sok mindent foglal magában. Különbőféle helyzeteket és műveleteket: olvasást, felolvasást, lapozgatást, képnézegetést, írást; a felnőttet, aki leül a karosszékbe és felveszi (vagy leteszi) a szemüvegét, iskolába menő fiúkat és lányokat, kezükben táskával” (Mérei és V.Binét, 2006a. 234.). A gyermekek mindezeket látva másolják a felnőtteket, mivel nekik mi vagyunk ablak a világ felé, a lámpás, akit követnek. „A gyerek mindezt látja, utánozza, játékelemként felhasználja. Az a gyerek, aki beleszületik a könyvkultúrába, két éves korában már adekvátan bánik a könyvvel” (Mérei és V.Binét, 2006b. 234.).

Én csak remélni tudom és bizakodom, hogy a mai kor gyermekeinek illetve az úgynevezett 'alfa generációnak' is megadatik az az öröm, hogy papíralapú könyveket nézegethet, forgathat, lapozgathat kisgyermek korában. Sajnálattal olvastam, hogy „a nyomtatott könyvek eltűnése kezd valósággá válni” (Tari, 2011g. 138.). Továbbá a „Z generáció és még inkább az alfa minden bizonnyal egy olyan korban fog felnőni, ahol a vizuális csatorna lesz az egyedülálló” (Tari, 2011h. 138.).

„Oly korban élünk, amikor a képi kultúra dominanciája már nehezen vitatható, amikor a gyerek-könyvnek okos összjátékra és nem reménytelen versengésre van esélye abban a világban, amelyben régóta képernyő elé „születnek” a gyerekek. Egy fél pillanatra sem szabad lebecsülni a kép értékét. Az óvodások könyveit tekintve talán ezt nem is tesszük. Hiszen a kisgyerekeknek komplex esztétikai élményre van szüksége, nemcsak szövegvilágokra” (Komáromi, 2009. 55.). A gyermek-könyv kiadásban tömegtermelés van, és a profizmus olyan tetszetős, hogy már művészeknek tűnik a kivitelezésben. A gyerekarcok, kutyák, cicák, mókuskák sablonjai járnak könyvről könyvre, mint ha kommersz animációs mesefigurák lennének. Ehhez hozzá lehet szoktatni a gyermekeket és egy idő után már csak ez kell nekik. A világ finomabb szépségei iránt így érzéketlenné válnak a gyermekek és szüleik is (Komáromi, 2009).

Játék

A játék „a gyermek elemi, pszichikus szükséglete, alapvető tevékenységi formája, létformája. Az óvodáskorban a játék minden alapformája él, és fejlődése intenzívvé válik. A játék, a tanulás és a munka szorosan összekapcsolódnak. A látszólag haszontalan elfoglaltságok hasznossága során fejlődnek a:

- verbális képességek
- mozgásos képességek
- értelmi képességek, tájékozottsági szint,
- megfigyelőképességek,
- emlékezet, felidézés képessége,
- feladattudat, feladattartás, kitartás, elmélyültség,

- szociális képességek” (Battyáni, 2012/11. pdf.).

„Egész életünk során nem tanulunk annyit olyan rövid idő alatt, mint a születésünktől az iskolakezdésig tartó időszakban. E „gyermekjáték” során elsajátított tudás több mint az olvasás, az írás, és a számolás vagy akár egy szakma megtanulásával járó ismeret. Az első évek alatti tanulás minden további elsajátítás alapját jelenti” (Sedlak és Sindelar, 2005. 14-15.).

Játékfajták 1.

- *Exploráció*: újszülöttkor; kikerdezés, fényre, hangra, hőre, anyagra való reakció-negatív ingerre átmenetileg leáll.
- *Szenzomotoros manipuláció*: csecsemőkor - kb. 8-10 héttől kb. 12-18 hónapos korig: asszimiláció, akkomodáció, konstanciák kialakulása a mozgásformák által, egyúttal aktív interakciók, a cselekvéses kölcsönösség megnyilvánulásai, cirkuláris reakció, funkció öröm.
- *Gyakorló játék*: kb. 18. hónótól kb. 3 éves korig; mozgásos hanggal történő, vegyes ismétlés, funkció öröm, cirkuláris reakció, megjelenik a társ utánzása a gyakorlás szintjén.
- *Szimbolikus játék*: kb. 2-4 év: szerepjáték előtti stádium, még nem szükséges (igény/képesség nincs) a társra, de ha van, akkor sincs szerepkiosztás. A téma már a valós élet egyszerűbb mozzanatait tükrözi (etetés, fürdetés, autóvezetés stb.). Eszköze lehet baba, plüssállat, saját maga, vagy társ (aki nem aktív részvevő még).

Játékfajták 2.

- *Szerepjáték*: kb. 2-4-6. év: szituáció vállalása partnerrel, együttműködés, szimmetrikus viszonyok, hierarchia, valódi barátságok (nem formális okokból), hanem az együttjátszás élményéből fakadó, fikció (rögtönzött szabály), a tapasztalás és az élmény közti különbség. A téma és tartalom közti különbség, az együtteség fokozatai, anticipálás, mintha szituáció, szimbólumképzés-térben, időben, kommunikációban, tárgyakkal, az utalás jelensége.
- *Bábjáték és dramatizálás*: kb. 3-8. év - még később is: ugyanaz, mint a szerepjáték, csak „beöltözik”, vagy bábót használ. (Nem a mesedramatizálásról, vagy adott mese bábozásáról van szó, az inkább a cselekvéses tanulás kategóriája.)
- *Konstrukciós játék*: kb. 3-8. év és még később is: megadott elemekből új alkotása (minta vagy szabad fantázia szerint), egyedül vagy társal, átmehet az elkészített alkotással való mozgás által.
- *Szabályjáték*: kb. 3-8. év, és még később is: MÁS- kötött játék menete, még akkor is, ha a gyerekek módosítják a szabályt, vagy ők találják ki. Együttes játék, mozgásos, vagy értelemfejlesztő változatai vannak” (Bakonyi).

Az óvodáskorra jellemző játékfajták

„A játék kialakulásában, fejlődésében, három mozzanatot különböztethetünk meg, melyek egyben a játék három lényeges alkotóelemeinek tekinthetők. A három alkotóelem: művelet, szerep, szabály a játék fejlődésének egymást váltó domináns tényezői. A fejlődés során a három alkotóelem dominancia szempontjából, az életkori sajátosságok, a környezeti feltételek függvényében változtatják egymást. A játék kialakulásának kezdeti fázisában a művelet

dominál, a szerep jelentősége csekély, a szabály rejtett formában van jelen. Ezt követi az a szakasz, amikor a gyermekjátékában a szerephangsúlyos játékok dominálnak, majd a szabályjátékok kerülnek túlsúlyba. A játék jellemzője, hogy elemei egymástól függetlenül is tovább fejlődnek, és ez újabb játékfajták fejlődését eredményezi. A művelet továbbfejlődése eredményezi az építőkonstruáló játékok, valamint a barkácsoló tevékenységek megjelenését. A bábozás, dramatizálás, a színjátszás kialakulását eredményezi a szerepjáték. Az elemi szabályjátékok fejlődése pedig, a valódi szabályjátékok fejlődését eredményezi” (Vargáné 2010. 18.).

- gyakorlójáték: a tevékenység során a cselekvés egy-egy műveletének ismétléses begyakorlása zajlik. A sokszori ismétlés a különböző készségek, funkciók fejlődését eredményezi, ilyen lehet: hang és beszéd, beszédfunkció és mozgást gyakorló játék, mozgásművelet gyakorlása. A gyerekek ehhez sajátos szabályokat alakítanak ki. Legfontosabb célja a mozgás, a funkció öröme. Pl.: a tevékenység örömeért fűzi fel a gyöngyöket, tölti tele homokkal a vödört, majd borítja ki azt. Ez a játék hihetetlenül fontos alapot ad minden későbbi tevékenységhez: ügyessége, figyelme fejlődik, tapasztalatokat szerez a környezetből.
- konstruáló és építőjáték: olyan játéktevékenység, amely a gyakorlójáték fejlettebb formája, melynek során különböző elemekből és félkész eszközökből építményeket, alakzatokat hoz létre a gyermek. Funkció: különböző készségek kibontakoztatása. Az építőjáték eszközei különböző anyagú és méretű mértani testekből álló elemek lehetnek. A konstruáló játék eszközei gyárilag előállított félkész elemek, ezek más eszközökkel kevéssé kombinálhatóak, azonban változatosabb illesztési lehetőségeket hordoznak magukban pl.: legó, playmobil.
- barkácsolás: a gyermek különböző tárgyakat készít anyagok és szerszámok segítségével, mint pl.: játékeszköz készítés, ajándékkészítés, díszítés, használati tárgyak, eszközök készítése.
- szerepjáték: olyan játéktevékenység, melyben a gyermek a közvetlen illetve közvetett környezetében látott tevékenységeket és viselkedéseket fantáziájával újraalkotva, kiegészítve másolja. Funkciói: szereptanulás (utánzás), pozitív és negatív élmények feldolgozása, a valóságban számára még nem megvalósítható tevékenységek kipróbálása, teljesíthetetlen vágyak megvalósítása pl: ő lehet a buszvezető, postás, pilóta, doktor stb. Továbbá a szociális és kognitív készségek és képességek fejlődését segíti. A szerepjáték hatásai a szorongásoldás és a feszültségcsökkentés. Nagyon hasznos lehet, ha a gyermek szerepjátékában a felnőtt is részt vesz. Ő ugyanis észrevétlenül csempészhetsz egy-egy új mozzanatot, ötletet, eszközt a játékba, tovább bővítvén ezzel a szerepjáték tartalmát.
- bábjáték: népi eredetű, több ezer éves múltra visszatekintő művészeti ág, mely során a képzőművészet és a színpadi művészet összefonódik. Túlásokkal jelenít meg embertípusokat. A játék során élettelen tárgyat kelt életre a bábjátékos, a gyermek. A mesére jellemző módon csodás elemekkel átalakítva ábrázolja a valóságot.
- szabályjáték: ezek olyan játékok, melyeket előre meghatározott szabályok pontos betartásával játszanak a gyermek. A szabályhangsúlyos játékok gyakorlása során érnek meg a szabályjátékokra 5 éves kor körül. A szabályjátékok tanításában nem csak a szabályok, hanem az alkalmazott eszközök, a szükséges technikák megtanítása is fontos. Funkció: mozgási és kognitív készségek fejlesztése. A szabályjáték lehet akár értelemfejlesztő szabályjáték (pl.: társasjátékok, barchoba) vagy akár mozgásos szabályjáték is (pl.: fogócska, bújócska, kint a bárány bent a farkas, stb.). Nagycsoportban ez már az iskolaérettség egyik kiemelkedő feltétele is (Vargáné 2010).

A gyermekeknek a különböző fejlődési szakaszokban különböző játékokra van szükségük. A változatosság és a játékok formáinak és tartalmának fokozatos gazdagítása elősegíti a szociális, fizikai és kognitív fejlődést egyaránt. A gyermekek a játék által

ismerkednek környezetükkel, a világban zajló eseményekkel, a tárgyak különféle tulajdonságaival és a közösségi élettel. A játék segítségével szinte észrevétlenül tanulnak és fejlődnek, miközben mindez még élményt is nyújt számukra. „A gyerekeknek sok különféle tevékenysége lehet elsődlegesen játék, sok tevékenységébe szövődhet be kísérő mozzanatként a játék, de a leglényegesebb az, hogy nincs a gyerekeknek olyan élménye – legyen kínos vagy kellemes, – amely válhatnék bármikor egy játék kiindulásává” (Mérei és V.Binét, 2006. 118.). „Amikor játékról beszélünk legtöbbször a cselekvés alanyaként számon tartott gyermekre gondolunk ő az igazi játék nagymestere” (Korunk 2001/10.).

„A játék képessé teszi a gyermeket, hogy fölébe kerekedjék a zavaró eseménynek azáltal, hogy cselekvően létrehozza, nem csupán passzív és gyámoltalan szemlélő. A zavaró események leküzdését szolgáló játék is valójában az örömszerzés és a fájdalomtól való megszabadulás elvén alapuló magyarázat, hiszen az ismétlés a kellemetlen zavarok csökkentésére szolgál” (Millár, 1973. 66.).

„A játszó gyermek általában derűs, ellazult (még a játék feszültségében is), mentes a gondtól (nem az erőfeszítéstől!) tevékenysége a jelenben érvényes; még a több szakaszos, célhoz kötött játékaival is a pillanatról pillanatra váltakozó élmény öröme jellemző” (Mérei és V.Binét, 2006d. 119.). A felszabadult játszáshoz nyugodt körülményeket, elegendő időt, megfelelő helyet és a szükséges játékeszközöket kell biztosítani a gyermekeknek otthon, az óvodában, valamint az iskolában is. „Ahogyan egy kreatív felnőttnek szüksége van rá, hogy eljátszák gondolataival, a gyereknek gondolatai kialakulásához játékszerekre van szüksége, és rengeteg nyugalomra, meg arra a szabadságra, hogy kedve szerint használja őket, ne pedig úgy, ahogy azt a felnőttek helyesnek képzelik. Nem szabad tehát korlátoznunk őt játékában, mert az csak így lehet sikeres, így tehet valóban jó szolgálatot neki” (Bettelheim, 1995. 28.). A játékot a gyermeki tanulás szinte kizárólagos közegének tekinthetjük. Az óvodás másként tanul, mint a felnőtt, vagy akár az iskolás, nekik ez az időszak a nem tudatos tanulás szakasza. A felnőttek többsége számára ez a tanulás közvetlenül nem látható módon megy végbe, és a felszínen, mint játék jelenik meg (Stöckert, 1991).

Nagyon fontosnak tartom kiemelni, hogy az otthoni játékszerek megválasztásánál a szülőknek igen komoly szerepük van. Fontos lenne, hogy ők ne dőljenek be a reklámoknak, és ne a divat szerint válasszanak játékeszközöket, hanem a gyermekük személyiségének, érdeklődésének és fejlettségi szintjének megfelelően. „Azok a legmegfelelőbb játékok, melyek játék közben szinte észrevétlenül megtanítják a gyermekeket figyelme összpontosítására” (Chapman és Campbell, 2003b. 71.).

„A gyermek nevelés és oktatás intézményeiben (óvoda, iskola) nagyobb figyelmet kell fordítani a játékos elemekre, s magára a játék alkalmazására. Sokan gondolkodnak úgy, hogy a játék a kisgyermeké, az iskolában már szinte semmi keresnivalója nincs, mert az már a „komoly munka helye”. Elfelejtik, hogy a felnőtt is csak akkor képes bármilyen területen hatékonyan tevékenykedni, ha sikerül megőriznie magában játszó gyermek önmagát” (Korunk, 2011b. októberi szám).

Saját tapasztalatom is az, hogy az iskolában egyre kevesebb a játékidő, pedig még az iskolás gyermeknek is nagy szüksége lenne arra, hogy játszhasson. „A játék önmagáért való. Maga a ténykedés, maga a manipuláció, maga az elképzelés szerzi a gyerekeknek az örömet, nem pedig az, hogy egy szükséglete egy vágya kielégült. A játék nem szükségleti kielégülést hoz, hanem feszültség csökkenést eredményez” (Mérei és V.Binét, 2006e. 119.).

A vonatkozó szakirodalom idézeteivel meggyőző képet mutattam be arról, hogy a kisgyermekeknek a játék mennyire fontos. Azt gondolom, hogy nekünk, szülőknek, pedagógusoknak is szeretnünk kell játszani, ugyanis ezt a gyermekek hamar észreveszik, és akkor könnyebben feloldódnak, azonnal követnek bennünket még a bátortalanabbak is. Nagy élményt fog nekik jelenteni, hogy együtt játszhatnak szüleikkel és nevelőikkel. „A játék segíti a gyermeket abban, hogy – főként nem verbálisan – kifejezze legbensőbb érzelmeit,

indulatait, élményeit, feszültségeit, vágyait, fantáziáit. Egy misztikus, mágikus világban – ahol minden lehetséges és megtörténhet – a kisgyermeknek is van akkora hatalma, hogy alakítsa a valóságot, ha megsebezte vagy elviselhetetlen terheket rakott a vállára. A játékban lehetőség van a szublimációra: az alacsonyabb rendű ösztöni indítékok szellemi tevékenységre való átváltására, vagyis megtisztulásra, felemelkedésre” (Takács, 2001. 71.).

A média szerepének vizsgálata óvodáskorban

Célkitűzés

Kutatásommal az volt a célom, hogy az óvodákban az általam tapasztaltak és hallottak alapján felmérjem, mennyire valós az a probléma, hogy az óvodáskorú gyermek szülői kontroll és felügyelet nélkül, technikai eszközön nő fel, az neveli és onnan szerzi az ismereteit. Ezáltal nem az életkori sajátosságainak megfelelően tölti el mindennapjait, ami a későbbiekben a fejlődését is befolyásolhatja. Továbbá kíváncsi voltam arra, hogy ezt a témát a szülők mennyire tartják fontosnak, hogy viszonyulnak ezekhez a kérdésekhez.

Hipotézisek

Kutatásom során az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

1. Feltételezem, hogy a nagycsoportos gyermekek sok időt töltenek a képernyők előtt.
 2. Feltételezem, hogy a szülők a meseközvetítéshez technikai eszközöket használnak.
 3. Feltételezem, hogy az óvodáskorúak játéktevékenységük során a számítógépes játékokat részesítik előnyben.
 4. Azt gondolom, hogy a mai kor óvodásai között a könyv nem „divat”.
- A hipotézisek és vizsgálati eszközök koherenciáját a 1. számú táblázat szemlélteti.

5. táblázat. A hipotézisek és a vizsgálati eszköz koherenciája

Hipotézisek	Szülői kérdőívek kérdései számokkal
1. Feltételezem, hogy a nagycsoportos gyermekek sok időt töltenek a képernyők előtt.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 16
2. Feltételezem, hogy a szülők a meseközvetítéshez technikai eszközöket használnak.	6, 7, 8, 9, 10, 17
3. Feltételezem, hogy az óvodáskorúak játéktevékenységük során a számítógépes játékokat részesítik előnyben	11, 12, 13, 14, 15, 17
4. Azt gondolom, hogy a mai kor óvodásai között a könyv nem „divat”.	18, 19, 20

Vizsgálati minta

A minta a vizsgált óvodák nagycsoportos gyermekei. A kérdőíveket a vizsgált gyermekek szülei töltötték ki. A kutatásomban résztvevő óvodákban jellemzően vegyes csoportok vannak. Egy csoporton belül a 28-30 főből általában 10-15 fő a nagycsoportos gyermek. A Játéksziget Óvodában összesen 37 fő, a Barátság Óvodában pedig 55 fő nagycsoportos gyermek van. Ezen gyermekek 2008./2009. évben születtek. A gyermekek közül többen maradnak még az óvodában, azonban a nagy többség már iskolába készül.

Módszerek, eszközök

Vizsgálatom során a kérdőíves adatfelvétel módszerét alkalmaztam. A kérdőíves vizsgálat olyan írásbeli módszer, melynek eszköze a kérdőív. A kérdőíves vizsgálat előnye, hogy egyszerre több személytől nyerhetünk adatot, információt adott témákban. Az általam végzett kutatáshoz saját készítésű kérdőívet használtam, mint vizsgálati eszközt. A kérdések összeállításához a megfigyeléseimet is felhasználtam, melyeket az óvodai csoportokban végeztem. A vizsgálatomhoz szükséges kérdések több témakört érintettek. Az alábbiakban a szülők által kitöltött kérdőívek kérdéseit részletezem (melléklet).

A kérdések a következő témaköröket érintették:

- a) az infokommunikációs eszközök jelenléte a családokban; a gyermekek televíziózási szokásai (1, 2, 5, 6)
- b) az óvodások számítógépes szokásai (3, 4, 16, 17)
- c) a mesével kapcsolatos kérdések (7, 8, 9, 10)
- d) játék tevékenységhez kapcsolódó kérdések (11, 12, 13, 14, 15)
- e) a könyv (18, 19, 20)
- f) egyéb (21)

A kérdések összeállításánál többségében zárt kérdéseket tettem fel (1-7, 9-13, 15-20). Néhány esetben nyitott kérdéseket alkalmaztam (8, 14, 21).

A zárt kérdéseknél általában 3-4 felelet választásra adtam lehetőséget, amelyet úgy választottam meg, hogy az általam felállított hipotézisekre választ kapjak. A kérdésekre a vizsgálatához szükséges legjellemzőbbeket tüntettem fel, aláhúzással kellett jelölni. A nyitott kérdések száma elenyésző, mivel feltételezhetően a szülők ebben a témában nem feltétlenül a valós képet írták volna le vagy nem válaszoltak volna. Így ez nem tükrözné a mai óvodáskorú gyermekek mindennapjait.

A szülők tisztában vannak azzal, hogy a technikai eszközök túlzott használata káros lehet, ennek ellenére kényelmesebb számukra a kontroll és felügyelet nélküli megoldás. A nyitott kérdések megfogalmazásánál arra törekedtem, hogy a szülők egyértelmű és csak egy konkrét dolog megnevezésével, megjelölésével tudjanak válaszolni. Például: kedvenc mese. Az utolsó nyitott kérdésnél lehetőséget biztosítottam arra, hogy szabadon kifejtsek véleményüket vagy hozzászóljanak a témához.

Vizsgálat körülményei

Kutatásomat 2015. március elején, Szombathelyen a Barátság Óvodában és a Játéksziget Óvodában végeztem. Felméréshez azokat az óvodákat választottam, ahol már több éve dolgozom logopédusként.

Vizsgálatom során kérdőíveket használtam és a témafelvázolását követően lehetőséget kaptam arra, hogy a nagycsoportos óvodások szüleivel egy megbeszélés keretében ismertessem a célkitűzéseimet és segítségeket kérjek a tanulmányom elkészítéséhez. A szülők érdeklődését sikerült felkeltenem és lelkesen támogatták a munkámat. 70 kérdőívet osztottam ki. A kitöltött kérdőíveket egy központi helyen elhelyezett dobozba kértem bedobni. A kitöltéséhez egy hét időtartamot adtam, és 51 kérdőívet kaptam vissza.

A Játéksziget Óvoda Szombathely egyik frekvenciált helyén található, ahol a gyermekek többsége családi házban él. Az óvodát a múlt évben bővítették és felújították, melynek eredményeképpen egy nagy tornatermet is kialakítottak. A Barátság Óvoda úgynevezett „lakótelepi óvoda”, Szombathely egyik legnagyobb lakótelepén található. Jellemzően a gyermekek emeletes házban, kis lakásokban laknak. Sajnos az óvodának

nincsen tornaterme. Azonban mindkét óvoda rendelkezik hatalmas és rendezett udvarral. Az udvarokon felújított és a mai kornak megfelelő játékok vannak.

Vizsgálat eredményei

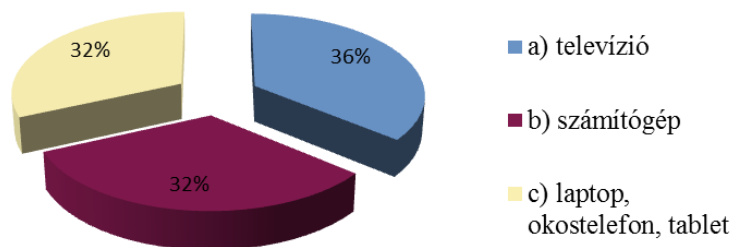
Kérdőívek feldolgozása, elemzése

A szülők által kitöltött és visszaküldött 51 kérdőívet dolgoztam fel. Ezek elemzését mutatom be a következőkben, diagramok által szemléltetve, hipotézisek szerinti felosztásban; a hipotézis táblázat alapján.

1. Hipotézis:

„Feltételezem, hogy a nagycsoportos gyermekek sok időt töltenek a képernyők előtt.”

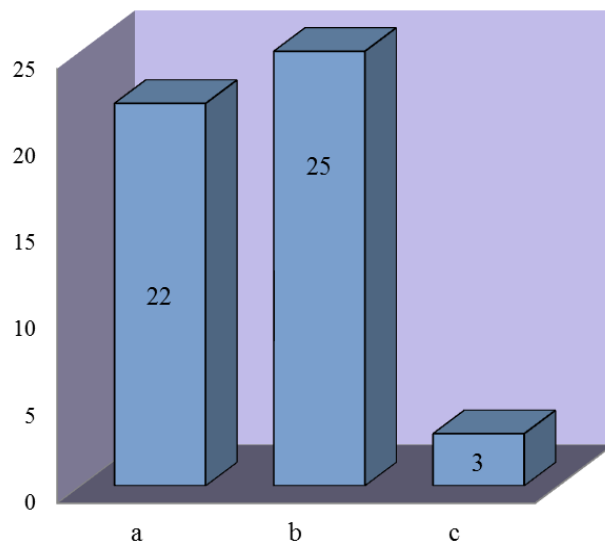
1. kérdés: „A családban van-e otthon televízió, számítógép vagy egyéb infokommunikációs eszköz?”



12. ábra. A családban előforduló infokommunikációs eszközök aránya

A kérdésből megállapítottam, hogy a metakommunikációs eszközök – televízió **(a)**, számítógép **(b)**, laptop, okos telefon, tablet **(c)** – fellelhetőek minden családban, csaknem azonos előfordulási arányban.

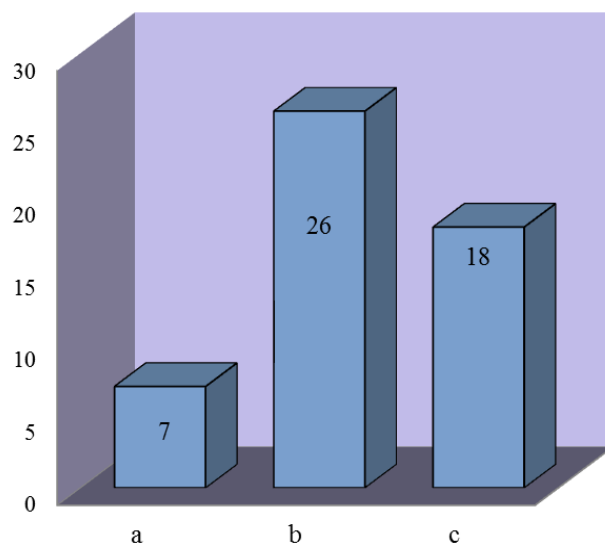
2. kérdés: „Mikor ültette legelőször gyermekét a tv elé, hogy nézze azt?” (fő)



13. ábra. Kapcsolat a televízióval életkorokhoz kötötten

Az ábrán is tisztán látható hogy a megkérdezettek túlnyomó része 2 éves kor után (b) ültette gyermekét tv elé. Hasonlóan nagy számban tették ezt 2 éves kor előtt (a) is. Sajnos csak nagyon csekély mértékű azok aránya, akik 5 éves kor után (c) ültették gyermeküket tv elé. A válaszokból megállapítható, hogy a válaszadók közel fele a gyermekét két éves kor után ültette a tv elé.

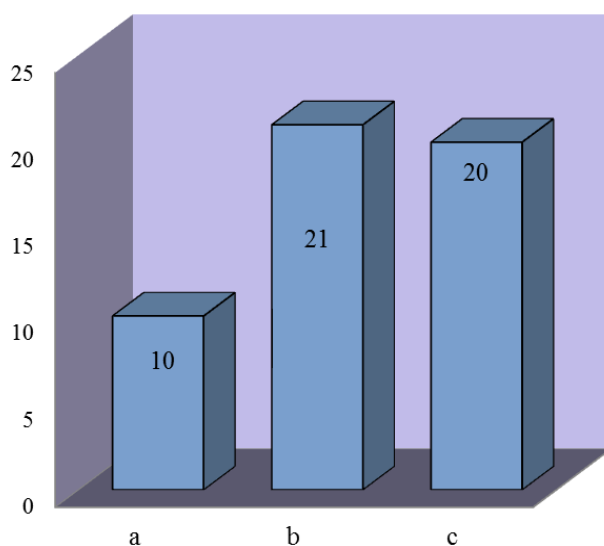
3. kérdés: „Mikor volt az első találkozása gyermekének a számítógéppel?” (fő)



14. ábra. Kapcsolat a számítógéppel életkorokhoz kötötten

A grafikonon látható, hogy a gyermekek többsége két éves kora után (b) ismerkedett meg a számítógéppel. Azonban látható, hogy volt olyan gyermek, aki már két éves kora előtt (a) számítógépezhetett. A megkérdezettek kevesebb, mint fele úgy nyilatkozott, hogy csak 5 éves kor után (c) találkozott a gyermek a technikai eszközzel. Megállapítható, hogy a válaszadók felénél két éves kor után megtörtént az első találkozás a számítógéppel.

4. kérdés: „Erőltette – e a számítógép/laptop használatát, vagy megvárta, amíg gyermeke magától érdeklődik?” (fő)



15. ábra. Kapcsolat a számítógéppel a megismertetés szemszögéből

A grafikon adatai szerint nagyrészt egyforma arányban voltak azok a szülők, akik nem erőltették (b) és megvárták (c) míg a gyermek magától érdeklődik. Azonban meglepő adat, hogy a válaszadók egy ötöde erőltette (a) a géppel való ismerkedést. Megállapítható, hogy a válaszadóknak kevesebb, mint fele nem erőltette a számítógépet és közel azonos az arány azok között, akik megvárták ezt.

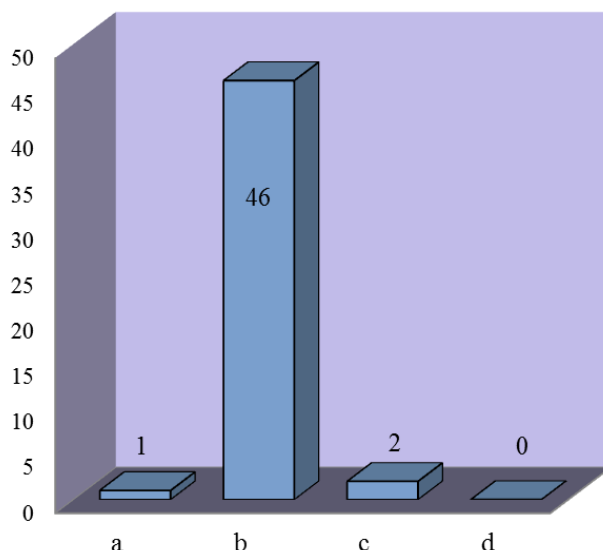
5. kérdés: „Milyen műsorokat néz/nézett illetve ismer/ismert meg a televízió? (több válasz is lehetséges)”

A táblázat eredményét áttekintve sajnálattal tapasztaltam, hogy a gyermekek többsége mesefilmeken és filmeken (tévéműsorokon) szerzi ismereteit a világról, és csak egy gyermek nem néz tévét az 51 válaszadóból.

6. táblázat. TV műsorok tartalom szerinti felosztása

TV műsor	fő
a. mesefilm/rajzfilm	50 fő
b. filmek (akció, romantikus, stb.)	5 fő
c. sportműsorok	5 fő
d. talkshow	2 fő
e. hírek	5 fő
f. sorozatok	4 fő
g. természettudományos filmek	20 fő
h. nem néz	1 fő

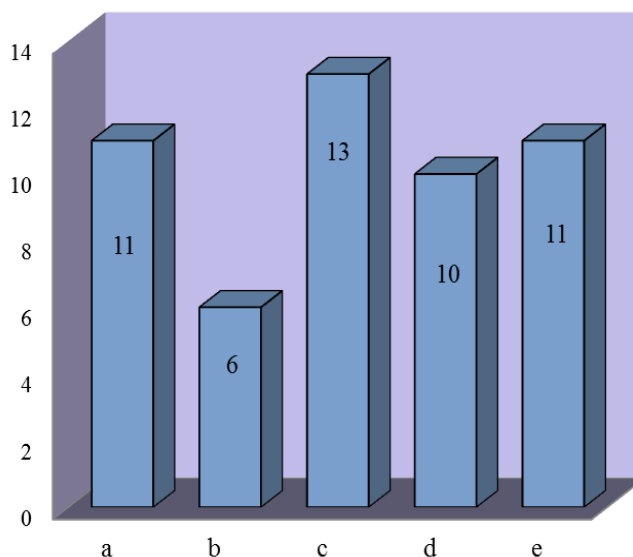
6. kérdés: „Mennyi időt töltött a gyermek a televízió előtt?” (fő)



16. ábra. A televízió előtt töltött idő

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a gyermekek egy-két órát (b) töltenek a televízió előtt. Elenyésző azok száma, akik kevesebbet (a), vagy többet (c / d). Megjegyzem kettő szülő erre a kérdésre nem adott választ.

16. kérdés: „Mennyi időt tölt gyermeke a számítógép/laptop előtt?” (fő)



17. ábra. A számítógép előtt töltött idő

A grafikon adatai érdekes adatokat mutatnak, hiszen akik nem használják a számítógépet (a) ugyanolyan arányban vannak, mint akik használják, napi egy óra vagy annál kevesebb ideig (e). Az is látható, hogy hetente (c), vagy havonta egy-két alkalommal (d) is sokan használják a számítógépet. A naponta 4 órát vagy kevesebb időt (b) használók száma jóval kevesebb. Megállapítható, hogy a válaszadók gyermekének többsége hetente egy-két alkalommal számítógépezik.

Megállapítás

Az első hipotézisemet sikerült alátámasztani. A vizsgált családok rendelkeznek infokommunikációs eszközökkel. Ebből arra a megállapításra jutottam, hogy a szülőknek fontos a fejlett technikai eszközök birtoklása, jelenléte a mindennapokban. Megállapítottam, hogy a korábbi tapasztalataim és feltételezéseim helytállóak, mivel a gyermekek korán a televízió előtt ülnek. A megkérdezettek közel fele úgy nyilatkozott, hogy 2 éves kor után, azonban hasonló arányban 2 éves kor alatt is már a gyermekek a televízió előtt ülnek. Meglepő módon már ekkor mesefilmeket, rajzfilmeket néznek, valamint nagy arányban több más filmet. Tehát véleményem szerint, mindent néz a gyermek kontroll nélkül. Az időtartam vonatkozásában a szülők egy-két óra időtartamot jelöltek be.

Hasonló a helyzet a számítógéppel is. Ezt támasztja alá, hogy a szülők nem erőltették, megvárták a számítógép használatát, azonban az előzőek szerint ez a két éves kor környékére tehető. Tehát korai! Itt az időtartam vonatkozásában megállapítottam, hogy használják a válaszadók a számítógépet, csak kevesen voltak, akik nem engedik annak használatát. A többiek közel azonos arányban napi, heti, havi szinten.

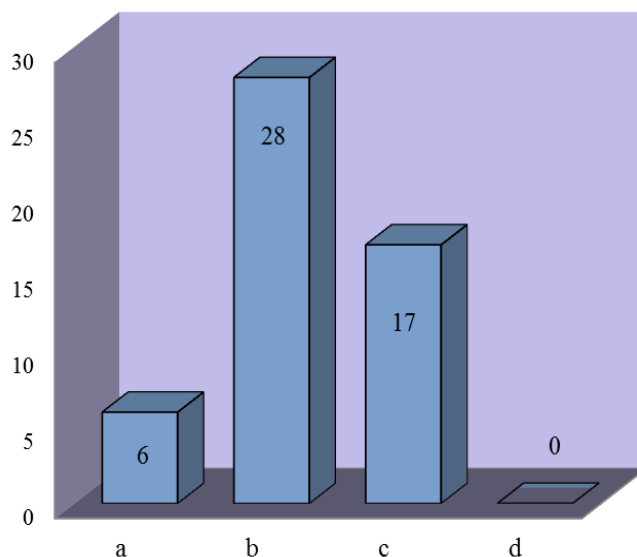
Összességében megállapítottam, hogy az óvodáskorú gyermekek sok időt töltenek a képernyők előtt.

2. Hipotézis

„Feltételezem, hogy a szülők a meseközvetítéshez technikai eszközöket használnak.”

A hipotézisem megválaszolását segíti még a 6. kérdés, melyet már az előző feltevésemnél az 16. ábra szerint már bemutatam.

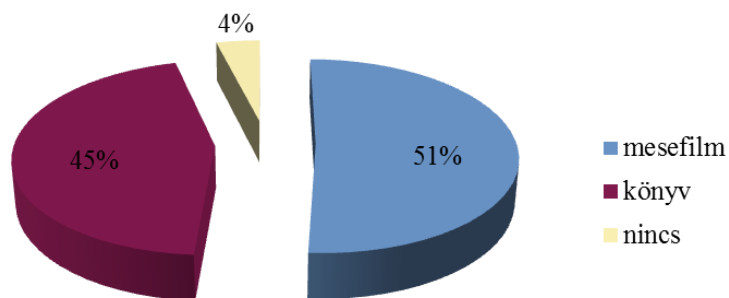
7. kérdés: „Hogyan ismerkedett meg a gyermek a mesével?” (fő)



18. ábra. Mese ismertetési eszközök

A grafikonból az látható, hogy kiemelkedő azon szülők száma, akik könyvből olvasnak mesét (b), azonban ezt a televízión keresztül nézett mesék száma követi (c). Az adatok szerint saját mesét (a) azonban kevés szülő mond, és számítógépen is elenyésző azok száma, akik ott nézik a mesét (d).

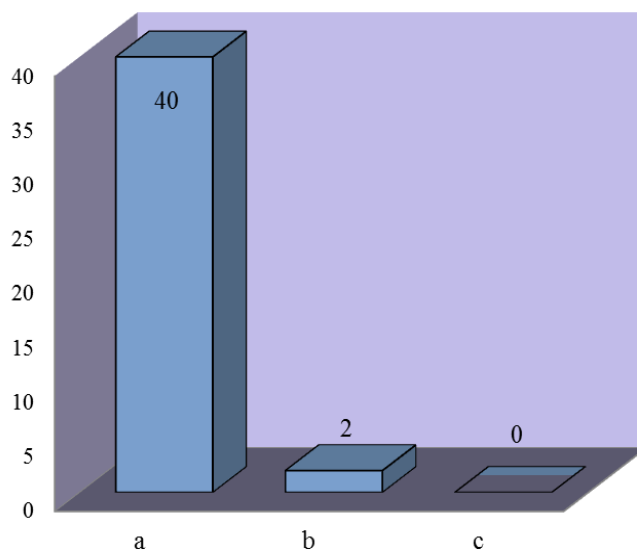
8. kérdés: „A gyermek kedvenc meséje.”



19. ábra. Kedvenc meseközvetítési médiumok

A kérdés nyílt kérdés volt, ez alapján a szülő saját választát írta be, ezek szerint mesefilm címeket jelölt meg a válaszadók 51 %-a, és 45 %-ban könyv címeket. Elenyésző azok száma, akik nem neveztek meg kedvenc mesét (4 %). A leírt mesefilm címek, a televízióban játszott divatos mesék voltak, mint például: Verdák, Tini nindzsa teknőcök, Spongyabob, Pónik, Thomas a gőzmozdony.

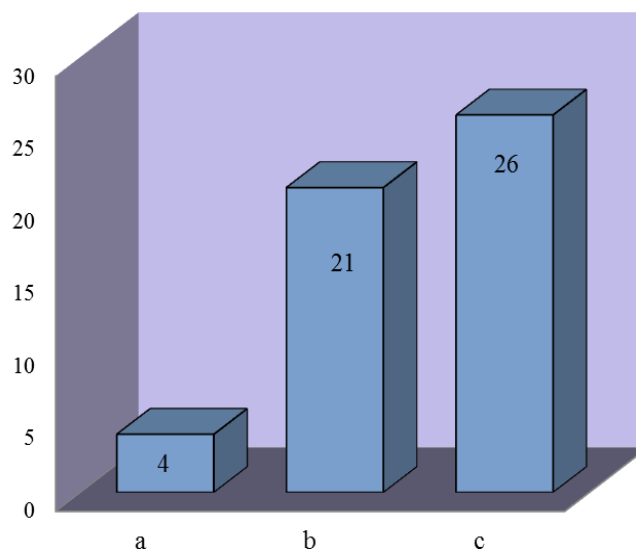
9. kérdés: „Milyen rendszeresen néz/lát/hallgat mesét gyermeke?” (fő)



20. ábra. A mesenézés/hallgatás rendszeressége

A grafikon szerint a gyermekek naponta (a) néz/lát/hallgat mesét. Csak kevés azok száma, akik hetente 2-3-szor (b). Ennél kevesebbre vonatkozóan adat nem merült fel.

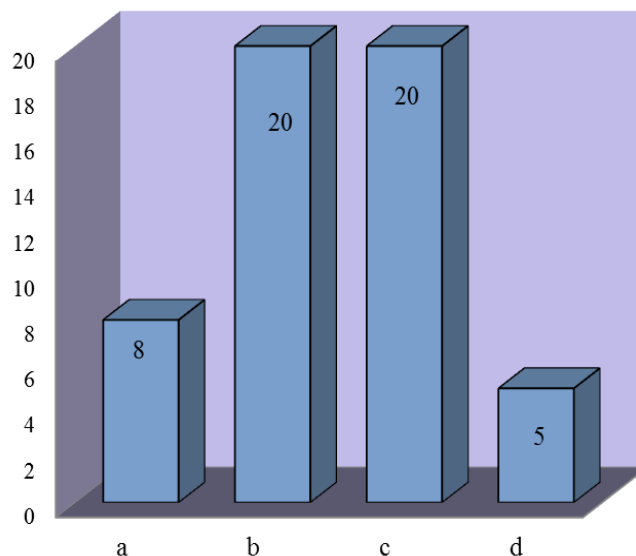
10. kérdés: „Melyik a leggyakoribb meseközvetítési eszköz?” (fő)



21. ábra. Meseközvetítési eszközök

A grafikon adatai szerint a leggyakoribb meseközvetítési eszköz a technikai eszközök – televízió, számítógép, laptop, tablet...– (c). Ezt követi a szülői/nagyszülői meseolvasás (b). A szülői/nagyszülői mesemondás (a) minimális.

17. kérdés: „Mit mutatott meg legelőször gyermekének a számítógépen?” (fő)



22. ábra. A számítógép kezdeti felhasználási módjai

A grafikon szerint a szülők először játékokat (b) és meséket (c) mutattak meg gyermekeiknek. Ezt követi közel azonos arányban a nem használók (a) és azok száma, akik tanulási programok (d) céljából mutatták meg a gépet gyermekeiknek.

Megállapítás

A második hipotézisemet is sikerült alátámasztanom. Megállapítottam, hogy a gyermekek nagy többsége egy-két órát eltölt szabadidejéből a televízió előtt. Elgondolkodtató ez a szám, ami valójában kevésnek tűnik, de ha azt veszem alapul, hogy egy átlag óvoda 16.00-17.00

óraig van az óvodában, és ezt követően megy haza, akkor hol a családdal eltöltött hasznos idő, közös játék. Vagy másképpen teszem fel a kérdést: mikor van ideje a képernyő előtt ülni egy-két órát?

A válaszok között ellentmondást tapasztaltam, mivel a szülők nagy többsége azt írta, hogy könyvből olvas mesét, ennek ellenére a kedvenc mesénél főleg filmcímek kerültek megjelölésre. A nyitott kérdésre adott válasznál a szülők feltételezhetően a valós kedvenc mesét írták be. Azonban, ha az film, akkor hogyan lehetséges az, hogy könyvből olvasnak mesét a szülők? Miért nem az a kedvenc, amit a szülő közvetített? Miért nem azt szereti legjobban a gyermek?

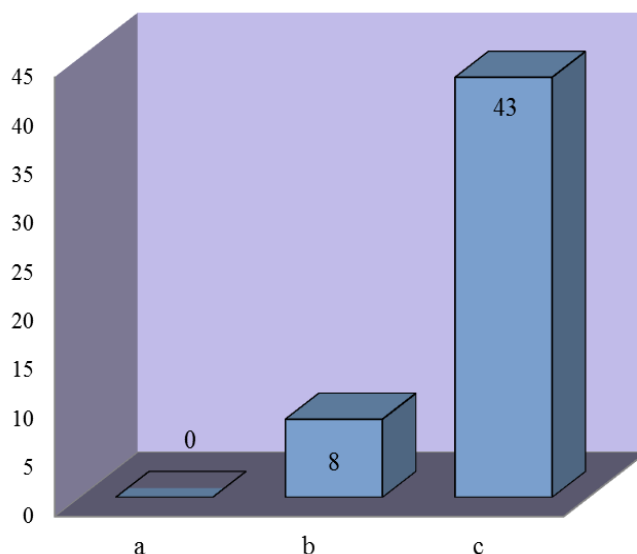
A szülői válaszok arra utalnak, hogy a gyermek filmet néz. Ezt a tényt támasztja alá és erősíti meg az is, hogy meseközvetítésre a szülők több mint fele a technikai eszközöket jelölte meg és a rendszeresség vonatkozásában majdnem minden szülő a mesével kapcsolatban azt nyilatkozta, hogy naponta néz/hallgat mesét a gyermek. Azt is megállapítottam, hogy a számítógépen a szülő azonos arányban mutatott meg először mesét és játékot.

Összességben megállapítottam, hogy a szülők a meseközvetítésre technikai eszközöket használnak.

3. Hipotézis

„Feltételezem, hogy az óvodáskorúak játéktevékenységük során a számítógépes játékokat részesítik előnyben.”

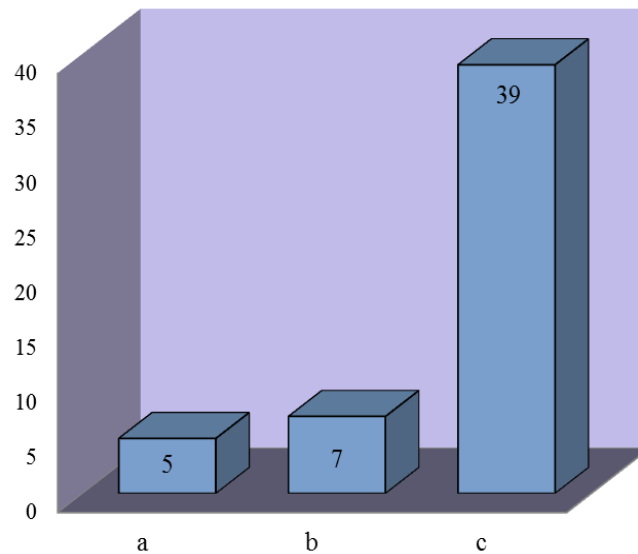
11. kérdés: „Milyen gyakran vásárolnak gyermeküknek játékot?” (fő)



23. ábra. Játékvásárlás gyakorisága

A grafikon alapján a szülők leggyakrabban ünnepi alkalmakkor (c) vásárolnak ajándékot gyermekeiknek, és csak kevesen a heti nagybevásárláskor (b). Olyan válaszadó nem volt, aki naponta (a) vásárol ajándékot.

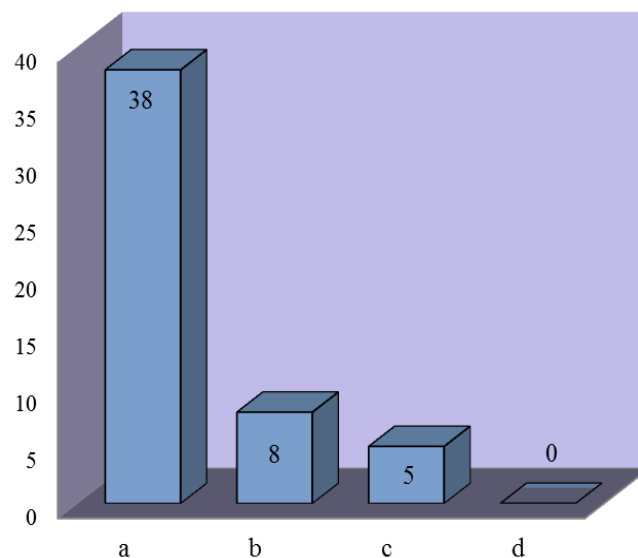
12. kérdés: „Mennyiben alkalmazzák a jutalmazás illetve büntetés eszközeként a játékszt?”
(fő)



24. ábra. Játékvásárlás motivációi

A válaszadók nagytöbbségében nem alkalmazzák (c) ezt a módszert. A válaszadók közül, akik alkalmazzák, több esetben, ha jól viselkedik a gyermek (b), és kevesebbszer, ha rosszat tesz (a).

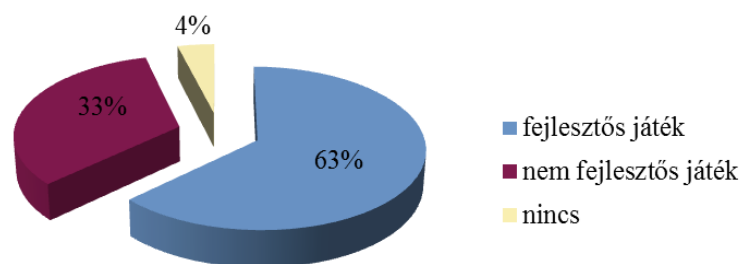
13. kérdés: „Milyen típusú játékokat vásárol?”



25. ábra. A vásárolt játékok típusai

A grafikon szerint a szülők legnagyobb többségben kreatív, készségfejlesztő játékokat (a) vásárolnak, ezt követik jóval kisebb arányban a divatos, tévében reklámozott játékok (b), majd a számítógépes játékok (c). Az ár nem befolyásolja a vásárlást (d).

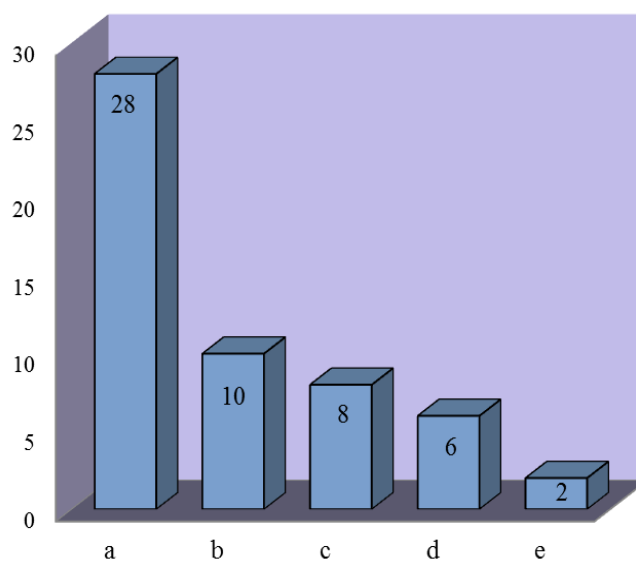
14. kérdés: „Mi a kedvenc játéka a gyermeknek?”



26. ábra. Kedvenc játékok

A válaszadók 63 %-a a nyitott kérdésre fejlesztő játékként a „lego” és a „playmobil” játékokat nevezte meg kedvenc játékként. 33%-a kedvencként plüssállatot, egy autót, egy repülőt vagy egyéb tárgyat jelölt meg. A válaszadók 4%-a nem nevezett meg kedvenc játékot. A nyitott kérdésre társasjátékot és könyvet nem neveztek meg.

15. kérdés: „Hogyan szeret a legjobban játszani?” (fő)



27. ábra. Játéktevékenység a társas kapcsolatok szemszögéből

A grafikon adatai szerint a legtöbb gyermek közösen játszik a szülővel (a), ezután következnek azok száma, akik egyedül (b). Ennél kevesebben játszanak játszótárral (c). Elenyésző azok száma, akik számítógépen játszanak (d) illetve televíziót néznek (e). Megállapítható, hogy a válaszadók közel fele játszik a gyermekkel. A hipotézisem megválaszolását segíti még a 17. kérdés, melyet már a második feltevésemmél a 22. ábra szerint bemutattam.

Megállapítás

A harmadik hipotézist nem tudtam igazolni. Feltételezésem szerint a szülők nem a valós képet írták le, hiszen nagyon változatos képet mutatnak a válaszok. A vizsgálatból az derült ki, hogy

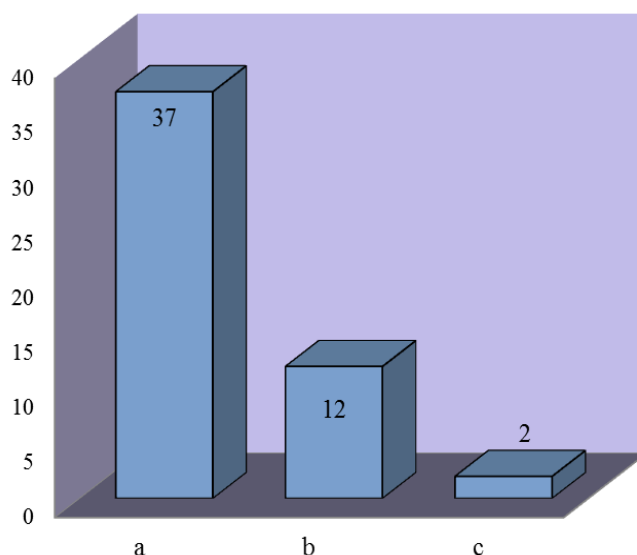
a szülők közösen játszanak a gyermekükkel és kreatív, fejlesztő játékokat vásárolnak. Ezzel ellentétben azonban a kedvenc játéknak legót, playmobilt és plüss állatokat jelöltek meg. Számomra ez azt mutatja, hogy a nyitott kérdésre beírt szülői válaszok igazak. Megítélésem szerint a legó és playmobil játékok építőjellegű játékok, melyek kreatívnak mondhatóak, azonban fejlesztésük egyoldalú. Itt megkérdőjelezem a közös szülői játszást, hiszen a legót a kisgyermek egyedül építi meg, az nem társasjáték. Ezen túlmenően ezek nagyon divatos és drága játékok, melyek vásárlásával a szülők – véleményem szerint – hajlamosak elhalmozni a gyerekeket, hiszen ez olyan építőjáték, amit folyamatosan bővíteni kell.

Elgondolkodtató az a tény, hogy a szülő a számítógépen először játékokat és meséket mutatott meg. Eszerint a gyermek meséket néz és játszik a gépen. Sőt a szülők nyilatkozata szerint ez már két éves kor környékén elkezdődik. A munkám során bevezetett „10 perces” beszélgetések során a gyerekek őszintén elmondták a számítógéppel való kapcsolatukat, ezért is feltételeztem, hogy előnyben részesítik a gépet.

4. Hipotézis

„Azt gondolom, hogy a mai kor óvodásai között a könyv nem „divat”.” A hipotézisem megválaszolását segíti még a 7. kérdés, melyet a 18. ábra szerint már bemutattam.

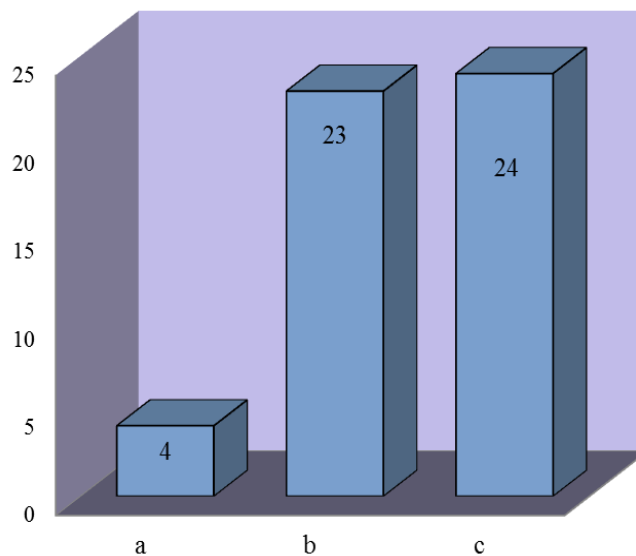
18. kérdés: „Szokott-e Ön könyvet ajándékozni gyermekének?” (fő)



28. ábra. A könyvajándékozás rendszeressége

A szülők nagytöbbsége gyakran ajándékozik (a) könyvet gyermekének, kevesebben csak néha (b) és azok száma elenyésző, akik nem (c) ajándékoznak.

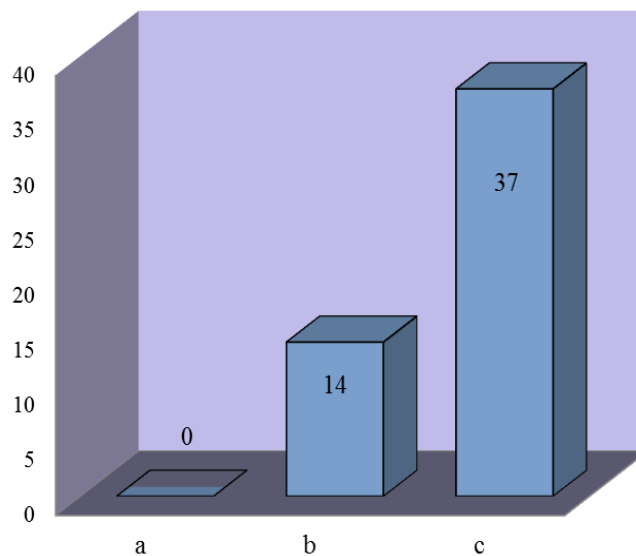
19. kérdés: „Az Ön gyermeke szokott-e könyvet kérni ajándékba?” (fő)



29. ábra. Könyvkérés gyakorisága

A válaszadók szerint gyakran (b) kérnek a gyermekek könyvet, közel azonos arányban azokkal, akik csak néha (c). Azonban minimális azon gyermekek száma, akik nem (a) kérnek könyvet. Ebből megállapítható, hogy a válaszadók kevesebb, mint fele kér gyakran könyvet.

20. kérdés: „Mennyi könyve van az Ön gyermekének?” (fő)



30. ábra. Könyvek mennyisége

A grafikon szerint nagyon sok könyvük van a gyerekeknek (c). A válaszadók jóval több, mint fele nyilatkozott így. 10-nél több könyv (b) 14 gyermeknek van. 5-nél kevesebb könyv egy családban sincs (a).

Megállapítás

A negyedik hipotézist nem sikerült igazolnom. Feltételezésemet arra alapoztam, hogy a tanulmányom készítése előtt a kérésemre az óvónők által készített ajándékozási listán –

melyeket a gyermekek mondtak el – nem szerepelt a könyv. Ebből arra következtettem, hogy nem kértek és kaptak könyvet ajándékba, ez nem „divat”. Ezzel ellentétben a kérdőívekre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a szülők gyakran ajándékoznak és a gyermekek gyakran kérnek könyvet ajándékba.

Arra nem irányult a felmérésem, hogy a szülők járnak-e gyermekeikkel könyvtárba, pedig ez is érdekes lehetett volna. A kedvenc meséknél a gyermekek mai műmeséket jelöltek meg, ami arra utal, hogy a szülők a műmeséket részesítik előnyben a népmesék hátrányára. Feltételezem tehát, hogy az otthoni „könyvtárunk” is ilyen könyvekből áll.

A kérdőív utolsó kérdésével lehetőséget adtam a szülőknek a saját véleményük elmondására a felvetett témákkal kapcsolatban, ezért nem szerepel a koherencia táblázatomban egyik feltevésnél sem:

21. kérdés: „Észrevétel, megjegyzés.”

A szülők a nyitott kérdésre a számítógéppel kapcsolatban annak használatára vonatkozóan nyilatkoztak, annak ellenére, hogy szabadon írhattak volna az általam feldolgozott témák közül. A válaszokból az szűrhető le, hogy szükségük van a számítógépre, az fontos és elengedhetetlen, de csak szülői kontrollal lehet használni a gyermeknek. Némely szülő az internet nyújtotta lehetőséget hangsúlyozta, mivel gyermekét így ismerteti meg a világgal (pl: apacsok, tornádó). A legtöbben a számítógépes játék előnyeit hangsúlyozták, melyek fejlesztőek és ez alapján tud tanulni a gyermek, valamint mivel hamar megtanulja a kezelését, ezért azt mindennap használják. Leírták, hogy később az iskolában is szükség lesz erre a tudásra.

A saját vélemények szerint több szülő használja a gyermekének fejlesztésére, tanítására a számítógépet, annak ellenére, hogy a teszt jellegű kérdésekre nem ezeket a válaszokat írták. Ebből arra lehet következtetni, hogy a kreatív és fejlesztő játékok vonatkozásában a szülők a számítógépes játékokat vették alapul.

A 21. kérdésre történt válaszadással a szülők számomra azonban az utolsó kettő hipotézist támasztották alá. Elgondolkodtató számomra, hogy amennyiben könyvet vásárolnak és közösen játszanak a szülők a gyermekkel, akkor hogyan lehet az, hogy mégis a számítógépet használják ismeretszerzésre és fejlesztésre, a meglévő sok könyv, valamint az általuk megjelölt kreatív és fejlesztő játékok helyett. Példaként említem, hogy egyik szülő még a fogmosás technikáját is a számítógépről mutatta meg a gyermekének.

A kutatás eredményeinek hasznosíthatósága

Az általam végzett vizsgálatok során feltárt eredményeket munkám során használni fogom. A feldolgozott kérdőívek alapján azt szűrtem le, hogy a szülők tisztában vannak a technikai eszközök ideális használatával, és a kérdésekre is ez alapján válaszoltak. Ezzel ellentétben, a saját véleményüknél azt hangsúlyozták, hogy a számítógép fejlesztő játékaik milyen hatékonyak a gyermekeknél. Ezért azt gondolom, hogy a logopédiai foglalkozásokon, a „10 perces” beszélgetések alkalmával nagyobb figyelmet fordítok arra, hogy a gyermekekhez intézett kérdések alapján valós képet kapjak a szabadidős tevékenységeikről, és abba az irányba tereljem őket, hogy kérleljék szüleiket az esti mesemondásra, meseolvasásra, a közös társasjátékozásra. Saját történeteim mesélésével próbálom felkelteni az érdeklődésüket és azok megbeszélésével ösztönözöm őket arra, hogy bátran fejezzék ki magukat. Ennek

eredményeképpen jobban fejlődik a szókincsük, az expresszív beszédkésztségük és belső fantáziájuk. Javasolni fogom az óvónőknek, hogy az óvodás gyermekeket vigyék el a könyvtárba, hogy megismerjék és megszeressék a könyveket, és szabadon válogathassanak a kínálatból.

Konklúzió: következtetések levonása

A vizsgálatom eredménye alapján feltételezem, hogy bár a szombathelyi óvodák közül kettőben végeztem el a kutatást, hasonló eredmények születtek volna más óvodákban, más óvodás csoportokban is, hiszen a kutatásom alanyai egy olyan célközönség, akiknek hasonló életkörülmények és élethelyzetek között az érdeklődésük is hasonló.

Kutatásom során, a gyermekkel történt korábbi beszélgetésekből leszűrt információk alapján tettem fel a kérdéseket, és ezekre építettem fel a hipotéziseimet. Az általam feltételezettek közül azonban csak kettőt tudtam bebizonyítani, a másik két hipotézist nem tudtam alátámasztani. Ebből arra következtetek, hogy a szülők nem a gyermekek valós ténykedését írták le, hanem azt, amit a társadalom, a pedagógusok elvárnak tőlük.

Összegzés

Tanulmányom zárásaként elmondhatom, hogy a megfogalmazott célkitűzéseim valósak voltak, és olyan aktuális témát sikerült feldolgoznom, amivel napjainkban a szakemberek és a média is sokat foglalkozik. Manapság a gyermekek nem közvetlenül, személyes tapasztalatokon keresztül ismerik meg a világot, hanem tömegkommunikáció útján. Ebben a virtuális világban hiányzik a szemtől szembe kapcsolat. Így szükség van arra, hogy e témáról beszéljünk és megvizsgáljuk a hátterét. A rendelkezésre álló szakirodalom ehhez nagy segítséget nyújt, azonban az nem várható el a szülőktől, hogy ezeket elolvassák és megtanulják. Nekem, mint pedagógusnak az a feladatom, hogy felhívjam a szülők figyelmét a gyermekek életkori sajátosságaiból adódó szükségleteikre, a média káros hatásaira, annak későbbi következményeire. A mai modern, rohanó világban a kisgyermek idejének nagytöbbségét az óvodában tölti, és sajnos csak kevés időt otthon, szüleikkel. A játszótársak, pajtások és a média hatásai erősen érződnek a gyermekek játékaiban, viselkedésén és vágyaikon, melyeket csak úgy lehet elfogadni és azokat támogatni, ha tisztában vagyunk a körülöttünk lévő világ káros hatásaival.

Összességében elmondhatom, hogy minden családnak fontos a modern technikai eszközök jelenléte. Már korán, két éves korban megismertetik a szülők gyermekeiket a legmodernebb infokommunikációs eszközökkel, és játszásra, meseközvetítésre használják azokat. A gyermekek sok időt töltenek a képernyők előtt. Ezen kívül a legjellemzőbb játékok a gyermekek körében a legók, playmobil és a plüss állatok. Mesehőseik a tévében látott virtuális, különleges nevekkkel, képességekkel és tulajdonságokkal felruházott személyek. Megítélésem szerint ezek a hősök és történeteket az óvodásoknak felejtethető élményt nyújtanak, ráadásul nem bírnak olyan erővel és hatással a gyermekek későbbi életére sem, mint a népmesék vagy a szülői történetek. A virtuális világban történő mozgás, a gyermekek

részére nem valós élethelyzeteket és megoldásokat mutat, ezért számukra sokkal nehezebb a tolerancia, a kompromisszumok megkötése, kapcsolatok létrehozása és a kommunikáció.

A 'Z' generáció számára „az élet egy gombnyomás”. „A mai szülőknek nincs könnyű dolguk akkor, amikor egy ilyen világban szeretnének szeretetreméltó, tisztességes, érzékeny és asszertív gyereket nevelni, aki képes lesz majd a saját érdekeinek a képviselésére. Valószínűleg jóval több empátikus mintát kell mutatniuk és azok érzelmi lényegét folyamatosan súlyozniuk egy olyan képzeletbeli patikamérlegen, ahol a másik serpenyőben már ott vannak a súlyok...” (Tari 2011i. 104.).

Irodalom

- Bakonyi Anna: A játék pedagógiai és pszichológiai összetevő
<http://slideplayer.hu/slide/2156676/> (2015.03.17)
- Battyáni Istvánné (2012/11): *Játék az óvodában – Nyugati Városrészi Óvoda Pécs*:
<http://mke.info.hu/wp-content/uploads/2012/11/Dr> (2015.03.17)
- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia – Mesék a gyógyításban és a mindennapokban* -
Magvető Budapest
- Bruno Bettelheim (1976): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek* - Korvina Kiadó Kft
Budapest
- Bruno Bettelheim (1995): Az elég jó szülő -In: Stöckert Károlyné (1995) szerk:
Játékpszichológia – Szöveggyűjtemény Eötvös József Könyvkiadó Budapest
- Büki Péter (2009): A népmese és a gyermek - In: Szávai Ilona (2009) szerk:
Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról Pont Kiadó Budapest
- Chapman, G. és Campbell, R (2003): *Gyerekekre hangolva* – Harmat könyvkiadó Budapest
- Élet és Tudomány (2009): *13. szám*
- Franz Sedlak és Brigitte Sindelar (2005): „De jó, már én is tudom!” Óvodáskorú és iskolát
kezdő gyermekek fejlesztése – Brigitte Sindelar programjának magyar adaptációja
Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Kft
- Gósy Mária (2007): Az anyanyelv-elsajátítás folyamatairól In: Gósy Mária (2007) szerk:
Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban Nikol Kkt
Budapest
- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia – Az érzelmi intelligencia fejlesztése a
gyermekkorban* Kulcslyuk kiadó Budapest
- Komáromi Gabriella (2009): „Bárcsak lennék vagány bárány!”- In: Szávai Ilona (2009) szerk:
Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról Pont Kiadó Budapest
- Korunk (2001): *októberi szám: A játék szerepe az ember/és az állat életében* - Szász Judit
- Lovász Andrea (2007): *Jelen idejű holnemvolt – Szeminárium a meséről* Krónika Nova Kiadó
Budapest
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan* Medicina Könyvkiadó Rt Budapest
- Millár Susanna (1973): *Játékpszichológia* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest
- Nádai Pál (2009): A mesélésről In: Szávai Ilona (2009) szerk: *Mint a mesében? –
Tanulmányok a mese fontosságáról* Pont Kiadó Budapest
- Nyitrai Ágnes (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása In: Nagy József Szombathelyiné
Nyitrai Ágnes, Vidákovich Tibor (2009) szerk: *Fejlesztés mesékkel - Az anyanyelv, a
gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 életkorban* Mozaik Kiadó Budapest
- Óvodai Alap Program 363/2012. (XII.17) Kormányrendelet az Óvoda nevelés országos
alapprogramjáról
- Propp Vlagyimir (2006): *A varázsmese történeti gyökerei* L' Harmattan Kiadó Párizs

- Ranschburg Jenő (2006): *Áldás vagy átok? – Gyerekek a képernyő előtt* Saxum Bt Budapest
- Ranschburg Jenő (2012): *Óvodások* Saxum Kiadó Kft Budapest
- Sósné Pintye Mária és Melegné Steiner Ildikó (2007): Percepció zavarok korai felismerése és terápiája a beszédindító korai intervencióban In: Gósy Mária (2007) szerk: *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban* Nikol Kkt Budapest
- Stöckert Károlyné (1995): Játék és tanulás In: Stöcker Károlyné (1995) szerk: *Játéksz pszichológia* Szöveggyűjtemény Eötvös József Könyvkiadó Budapest
- Stöckert Károlyné (1995): *Játéksz pszichológia – Szöveggyűjtemény* Eötvös József Könyvkiadó Budapest
- Susan Greenfield (2009): *Identitás a XXI. században* HVG könyvek
- Susanna Millar (1973): *Játéksz pszichológia* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest
- Szávai Ilona (2009): A fecskék visszatérése a szalmaszálhoz... In: Szávai Ilona (2009) szerk.: *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* Pont kiadó Budapest
- Szinger Veronika (2009) Mese az óvodában – In: Szávai Ilona (2009) szerk: *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* Pont Kiadó Budapest
- Takács Bernadett (2001) *Gyermek – Játék – Terápia (interaktív játék módszere)* Okker Kiadó Kft
- Tancz Tünde (2009): Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben In: *Anyanyelv-pedagógia – szakfolyóirat magyar nyelven tanító pedagógusoknak*, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2015.03.17)
- Tari Annamária (2010): *Y Generáció – Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban* Jaffa Kiadó Budapest
- Tari Annamária (2011): *Z Generáció - Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az Információs korban* Tericum Kiadó
- Török Balázs (OFI 2009. június 17.): *Számítógép-használat óvodáskorban- Az országos szülővizsgálat alapján*
- Vargáné Fellner Magdolna (2010): *Tanulók felügyelete, gondozása, kézműves tevékenységek, játék* Ligatura Kft Budapest
http://www.humantiszk.hu/modularis_jegyzetek/2_1_fellner.pdf (2015.03.17)
- Vekerdy Tamás (2006): *Felnőttek és gyerekek - Mit akarunk egymástól* Pszichológiai írások Saxum Bt Budapest
- Vekerdy Tamás (2013): *Jól szeretni – Tudod-e hogy milyen a gyereked* Kulcslyuk Kiadó Budapest
- Voigt Vilmos (2009): A mese neve In: Szávai Ilona (2009) szerk: *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* Pont Kiadó Budapest
- XI. Kerületi Logopédiai Intézet Lapja (2009): *decemberi szám*
- Zilahy Józsefné (1998): *Mese-vers az óvodában* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Zóka Katalin (2007): *Varázseszközök az óvodában* sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht Budapest

Melléklet

KÉRDŐÍV

Móroczné Rosta Andrea logopédus vagyok. Kutatásom témájaként a televízió és az infokommunikációs eszközök szerepét vizsgálom óvodáskorban. Kérem, hogy az alábbi kérdőívet szíveskedjenek név nélkül a gyermekükre vonatkozó legjellemzőbb válasz megadásával kitölteni. Van olyan kérdés is, amire több választ is lehet adni. Kérem, hogy mindegyik kérdésre válaszoljanak, a legjellemzőbb választ aláhúzással jelöljék.

1. A családban van-e otthon televízió, számítógép vagy egyéb infokommunikációs eszköz?
 - televízió
 - számítógép, laptop
 - okos telefon, tablet
 - egyik sincs ☐
2. Mikor ültette le legelőször gyermekét a tévé elé, hogy nézze azt?
 - 2 éves kor előtt
 - 2 éves kor után
 - 5 éves kor után
3. Mikor volt az első találkozása gyermekének a számítógéppel.
 - 2 éves kor előtt
 - 2 éves kor után
 - 5 éves kor után
4. Erőltette-e a számítógép/laptop használatát vagy megvárta, amíg a gyermeke magától érdeklődik.
 - Erőltettem
 - Megvártam
5. Milyen műsorokat néz/nézett illetve ismer/ismert meg a televízión? (több válasz is lehetséges)
 - mesefilm, rajzfilm
 - filmek (akciófilm, romantikusfilmek ...)
 - sportműsorok
 - talkshow
 - hírek
 - sorozatok
 - természettudományos filmek
6. Mennyi időt tölt/töltött a gyermek a televízió előtt?
 - fél óra
 - egy-két óra
 - több óra
 - majdnem egész nap
7. Hogyan ismerkedett meg a gyermek a mesével? Kérem x - szel jelölje a legjellemzőbb választ!
 - saját meséit mesélte a szülő
 - könyvből olvasta fel a szülő
 - televízióban nézte
 - számítógépen nézte
8. A gyermek kedvenc meséje? (címe) _____
9. Milyen rendszeresen néz/lát/hallgat mesét gyermeke?

- naponta ☐
 - hetente 2-3 szor ☐
 - vagy ennél kevesebbszer ☐
- 10.** Melyik a leggyakoribb meseközvetítési eszköz?
- szülői/nagyszülői mesemondás (kitalált mesék vagy ismert népmesék)
 - szülői/nagyszülői meseolvasás
 - technikai eszközről (televízió, számítógép, laptop, CD, magnó, diavetítő) nézés és hallgatás
- 11.** Milyen gyakran vásárolnak gyermeküknek játékot?
- naponta
 - heti nagybevásárlásnál
 - ünnepi alkalmakkor (születésnap, karácsony, húsvét)
- 12.** Mennyiben alkalmazzák a jutalmazás illetve büntetés eszközeként a játékszer?
- ha a gyermek rosszat tesz
 - ha a gyermek jól viselkedik
 - nem alkalmazzuk ezt a módszert
- 13.** Milyen típusú játékokat vásárol?
- kreatív, készségfejlesztő játékokat
 - divatos, esetleg tévében reklámozott játékokat
 - számítógépes játékok (letöltött, vagy lemezzről betöltött)
 - árfüggvényében (olcsó legyen, vagy nem számít az ár)
- 14.** Mi a kedvenc játéka a gyermeknek? _____
- 15.** Hogyan szeret a legjobban játszani?
- közös játék a szülőkkel
 - egyedül játszik
 - játszótárral játszik
 - számítógépen játszik
 - televíziót néz
- 16.** Mennyi időt tölt gyermeke a számítógép/laptop előtt?
- napi egy óra vagy annál kevesebb
 - naponta 4 óra vagy annál kevesebb
 - hetente egy-két alkalom
 - havonta egy-két alkalom
 - nem használhatja a számítógépet
- 17.** Mit mutatott meg legelőször gyermekének a számítógépen?
- nem használhatja a számítógépet
 - játékokat
 - meséket
 - tanulási programokat
- 18.** Szokott-e Ön könyvet ajándékozni gyermekének?
- igen, gyakran
 - igen, néha
 - nem, mert a mai internetes világban ez nem fontos
- 19.** Az Ön gyermeke szokott-e könyvet kérni ajándékba?
- nem, soha
 - igen, gyakran
 - igen, néha
- 20.** Mennyi könyve van az Ön gyermekének?

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

- 5-nél kevesebb van ☐
- 10-nél több van ☐
- nagyon sok van, szeretjük a könyveket, szerintünk az internetes világban is szükség van a könyvekre ☐

21. Észrevétel, megjegyzés (saját vélemény) Kérem pár gondolattal fogalmazza meg a témához kapcsolódó véleményét! (Kérem a kérdőívet 2015.03.16.-ig a gyermeke óvónőjének átadni szíveskedjék! Köszönettel: Móroczné Rosta Andrea)

.....
.....

A SZÜLŐI ATTITÚD SZEREPE A BESZÉD- ÉS NYELVI ZAVARRAL KÜZDŐ GYERMEKEK LOGOPÉDIAI TERÁPIÁJÁBAN

Horváth Mária

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Mióta ember él a földön a család jelenti számára a létezés biztonságát, a világ megismerésének forrását és személyiségének formáló erejét. Családi létünk egyben körforgás, hiszen amit a szüleinkkel való kapcsolatunkban megélünk, azt a szeretetminőséget örökítjük át a többi emberi kapcsolatunkra. Mindezek tudatában ugyanakkor azt látom, hogy napjainkban a család minőségi változásokat él meg. A házassági hajlandóság megtorpant, egyre több a zátonyra futott, válással végződő házasság. A pedagógusi pályán is érzékelem a szülői szerepnek való megfelelés gyengülését, a társas kapcsolatformák destabilizálódását, a sikerhajszolás és a média világának begyűrűzését a családba. Kisgyermekként részese lenni ezeknek a családot ért viharoknak, bizony nem könnyű feladat.

Közel egy évtizede gyakorolt és szeretett hivatásom a logopédia. Városban és vidéki kis falvakban egyaránt tiszta beszédre tanítom az óvodás gyermekeket. Nagyon sok szülővel találkozom a szűrővizsgálatokat követő megbeszéléseken és egyéni fogadóórákon. Kapcsolatunk a terápia alatt is folyamatos, melynek eszköze az üzenő füzet és a félévenkénti szóbeli tájékoztatás. A gyermeke beszédfejlődését érzékeny figyelemmel kísérő szülő maga is benne él a terápiában, aktív részese az otthoni gyakorlásnak és tudatosan kontrollálja a tanult hangzókat. Ezzel a törődő szeretettel a beszédhibák és nyelvi zavarok időben rendezhetők, és nem állítanak akadályt a sikeres iskolai bevételek elé. Régóta foglalkoztat a kérdés, mennyi idő jut a logopédiai házi feladat elkészítésére, milyen körülmények között történik a gyakorlás. Keresem annak a magyarázatát, miért halad lassabban vagy eredményesebben egy terápia. Feltételezésem szerint a szülői segítségnyújtást meghatározza: a gyermek tanulási motiváltsága, beszéd- és nyelvi problémájának súlyossága, illetve a rendelkezésre álló szabadidő mennyisége. A családi odafigyelés és kitartó együttműködés mindezek mellett a szülői nevelési attitűd és a mielőbbi eredményvárási függvénye. Előzetes gondolataimra, a logopédiai ellátási körzetemben kiadott szülői kérdőívek feldolgozása szolgál válaszul.

Szakirodalmi áttekintés

A család fogalma és változásai

A szakirodalom olvasása közben alkalmam nyílt megismerni az egyes tudományágak családról vallott elképzeléseit, gondolatait és definícióit. Ezekből gyűjtöttem össze a témához kapcsolódó fogalomtárat. „A család ősi intézmény, amely évezredek óta valamennyi kultúrában létezik valamilyen formában. Olyan életkeret, amelyben biológiai létünk megvalósul, pszichés fejlődésünk pedig alapvető jegyeit, individuális arculatát bontja ki.” fogalmaz a pszichológia nyelvén Bagdy Emőke. (Bagdy, 2002. 14.) Szociológiai megközelítésben a család „... olyan együtt élő kiscsoport, melynek tagjait vagy házassági kapcsolat, vagy leszármazás, más szóval vérségi (kivételes esetben örökbefogadási) kapcsolat köti össze.” (Andorka, 2003. 353.) A néprajztudomány sokkal tágabb értelmezésű definíciót alkotott meg a családról. Az egy fedél alatt élő, egy asztalnál étkező családtagokon kívül a családba tartozónak tekinti az egymással szoros kapcsolatot fenntartó nagyszülők, testvérek, rokonság körét. A rendszerszemlélet képviselői szerint: „A család rokonságra épülő elsődleges társas kiscsoport. Benne lüktet a családtagok kapcsolatainak szerkezete, rendszere, lelki világa, fejlődéstörténete, múltja és jelene, miközben állandóan hatnak egymásra és egymás iránti felelősségük örökös.” (Teleki, 2000. 17.) A statisztika is definiálta és a népszámlálások során alkalmazza a család fogalmát, melyet meglehetősen leszűkít és strukturálisan értelmez. A házaspárt, vagy a szülőket és velük együtt élő nem házas gyermekeiket, illetve az egyedül nevelő szülőt és gyermekét tekinti családnak. Köznyelvben is használt kifejezés erre az ún. nukleáris család. (Andorka, 2003). Tomka Ferenc (In: Neményi, 1998. 148.) teológus, elmélkedő gondolataiban így vélekedik: „A felnőtt férfi és nő harmonikus egyéniségének is nélkülözhetetlen feltétele a kiegyensúlyozott családi légkör. A beteljesült női természethez hozzátartozik az anyaság, a férfiéhoz az apaság felelőssége.” Egészen szélsőséges spektrumra tágitja ki a család fogalmát két amerikai kutató DeFraim és Olson. Tanulmányukban normál családformának tekintik a házasságban gyermekeiket nevelő, az egyszülős- és gyermektelen családokat épp úgy, mint az élettársi kapcsolatot, az azonos neműek együttélését, de ide sorolják a magányos életvitelt is. (Vajda, 2005)

A történelem évszázadai folyamán a társadalmi, gazdasági változások és az állandó modernizációs törekvések a család szerepkörében is hangsúlyeltolódást eredményeztek. A továbbiakban ezekre a történelmi változásokra kívánok rávilágítani. A középkori városok, kicsiny falvak és ódon várkastélyok családjainak élete a közösség szigorú szabályainak keretében zajlott. A társadalmi nyilvánosság ellenőrizhetővé tette a családtagok kapcsolatát, mindennapi munkáját és szokásait, erényeit vagy épp bűnösségét. Ekkor még a családok összetartozását a kis céhműhely működtetése, vidéken a háztáji termelés, míg főúri házaknál az ősi birtok fenntartása, a család jó hírnevének öregbítése jelentette. (Somlai, 1986) A modernizáció egymás utáni változások sorozatát indította el a családban. A XIX. század elején, a gépesítés rohamos előretörése felbontotta a családok közös gazdálkodáson alapuló bizalmi egységét. Az asszonyok munkába állásával újabb funkciójában gyengült a család hagyományos kohéziója. A gyermeknevelés és a háztartás vezetésével együtt járó feladatok megoldására intézményes keretek jöttek létre. Ezt példázta az első kisdédóvók kapuinak megnyitása, továbbá a lakáskultúra, az étkezés, az öltözködés és a szabadidő eltöltésének terén végbemenő változások. (Neményi, 1988) A strukturális átrendeződéssel párhuzamosan a gyermek-felfogás is átfogalmazódott. A gyermek már nem kicsinyített felnőttként dolgozik a ház körüli munkákban, hanem önálló személyiséggel bír, melyet alakítani, nevelni, tanítani kell. A családok legfontosabb feladata lassan ennek a célnak rendelődik alá, ehhez a

szükségletehez igazítva a szülők nevelési elképzeléseit, szokásait. A több síkon futó változások fő tartalmi jelentősége abban nyilvánul meg, hogy: „...a munkahelyek és otthonok, a munkaidő és szabadidő elválása során fokozatosan kialakult a családi intim szféra zárt köre. A polgári családháztartás „magán”-háztartást jelent. A családok – történetileg teljesen újszerűen – távolságot kezdenek tartani a „nyilvánossággal”, a foglalkozási-társadalmi környezettel szemben, és visszahúzódnak lakóterületükre.” (Somlai, 1986. 64.) Családszerkezeti változások formálódását figyelhetjük meg a mai magyar társadalomban is. „Jelentősen csökken a többgenerációs nagycsalád, növekszik az egygyermekes nukleáris családok száma, amelyben anya, apa és gyermek élnek együtt. Gyakori a válási árvaság, a csonka családhelyzet, az újdonszülött család, benne „több fészekalja” gyerekkel, amelyet mozaikcsaládnak nevezett el a családszociológia.” (Bagdy, 2007. 19.)

A fentiekben a család szerepének felerősödéséről és megingásáról egyaránt szoltam, végül az életünket betöltő lényegi valóját egy számadattal támasztanám alá: „Hazánkban 8,5 millió ember él családban, ami az emberek életének legáltalánosabban elfogadott kerete és fontos tényezője a társadalom életszervezésének.” (Teleki, 2000. 14.) Bármilyen változatosak is az emberi együttélés formái, társadalmi létezésünk, lelki és spirituális önmegvalósításunk alapját a hagyományos családforma jelenti. A család még akkor is biztos háttérország tagjai számára, ha működésében időszakonként kisebb-nagyobb zavarok lépnek fel.

A család szerepe a gyermekkori szocializáció folyamatában

Az egyes diszciplínák saját nézőpontjukból megvilágítva értelmezik a szocializáció fogalmát, koronként és képviselőkként eltérő hangsúlyokkal. Bármelyik megközelítést is tekintjük kiindulópontnak, a család szerepét a szocializáció folyamatában egyik tudományterület sem vitatja. Mindinkább elsődlegességét hangsúlyozza.

- A pszichológia a személyiség kialakulásának folyamatával azonosítja a szocializációt, de legfontosabb periódusának a társas viselkedés alapjait kikövező gyermekkori szocializációt tekinti, mely a „személyes én kibontakozásainak történéseivel veszi kezdetét.” (Bagdy, 2002. 12.)
- A szociológusok szerint a szocializáció során ismerkedik meg a gyermek annak a társadalomnak az értékeivel és normáival, amelyik őt körülveszi. Családjában viselkedési mintákat kap azokhoz a szerepekhez, melyeket aktuálisan vagy idővel be kell töltenie.
- Az antropológia a szocializációban látja a „tisztá forrás” megismerését; elsőként a család adja a színteret a népi kultúra, a hagyományok és népszokások átörökítésének. (Teleki, 2001)
- Egy rendkívül képszerű hasonlatot is találtam, mely ekképpen fogalmaz:
„... minden társadalom bizonyos értelemben öntőforma, amely igyekszik a maga képére formálni a biológiai egyedet.” (Solymosi, 2004. 39.)

A gyermekkori szocializáció elsődleges közege a család, ahová megszületik, és amelyben felnevelkedik a gyermek. Idővel szocializációs tere újabbakkal egészül ki, ezek lesznek a másodlagos színterek, mint a bölcsőde, óvoda, iskola, sportklub, néptánc-kör, zene- vagy nyelviskola. Hatásuk az egyénre életkori szakaszonként eltérő, de mindig ezzel a párhuzamos jelenléttel formálják a személyiséget. (Teleki, 2001) A családi szocializáció folyamatában kölcsönös egymásra hatás történik. A gyermek elsajátítja a családi környezet viselkedési mintáit, birtokba veszi a világban való eligazodáshoz szükséges értékek- és normák rendszerét. Eközben a szülő is változik, személyisége aktívan formálódik. „A szülőknél a gyermek megléte erősíti fel és teszi napi megnyilvánulássá a felelősségtudatot, a gyermekben pedig ez a minta alakíthatja ki a felelősség-érzés alapjait, a felelősség, mint érték elfogadását.” (Porczió, 1994. 250.) A gyermek megszületése alapjaiban rendezi át a szűk

család és a tágabb értelemben vett családközösség életét. A kisbaba fényt hoz a család életébe, mely beragyogja a hétköznapokat. Az anyaságban a nő kiteljesedhet, az apa érzelmei megszelídülnek és a nagyszülők jelenléte is új minőséget kap. A gondozási, nevelési és életszervezési feladatok ugyanakkor kompromisszumok és megalkuvások közötti folyamatos döntéshozatal elé állítják a szülőket. Az ilyenkor keletkező heves konfliktusok vagy feloldatlan feszültségek egyértelműen kihatnak a szülők nevelési attitűdjére, gyermekükhöz való viszonyára.

A korai szocializációban a szülői szeretetnek, különösen az anya-gyermek kapcsolatnak van meghatározó jelentősége. Kísérletek eredményei tették ismertté, hogy az élet legkorábbi időszakában megtapasztalt élmények elemi befolyást gyakorolnak a későbbi interperszonális kapcsolatok alakulására és énképformáló részeseivé válnak a személyiségnek. (Ranschburg, 1994) Mindez akkor tud jól megvalósulni, ha a gyermek érzelmi biztonságot élhet meg az anyai közelségben, ha első hangadásait válaszreakciók kísérik, továbbá ha oldás és kötés, azaz szülői engedés és tiltás együttesen szabályozzák viselkedését. „A tudatos gyermekvállalás, a gyermekkel való kapcsolat első óráinak, napjainak imprintingje (bevésődése) az anyai viselkedést rögzíti, mélyíti el és megerősíti, motivációs töltést ad a gyermekkel való ösztönös és tudatos foglalkozáshoz.” (Kozma B., 1997. 14.)

Érdeemes megvizsgálni a testvérek közti kontaktus alakulását is, hiszen kettőjük viszonya az első kortárskapcsolat. „A testvérral folytatott kommunikáció és együttműködés egészen másfajta elvárások szerint zajlik, és másfajta szociális kompetenciákat fejleszt ki a gyermekben, mint amelyeket szüleivel, nagyszüleivel és más felnőttekkel való kapcsolatában érvényesíthet.” (Somlai, 2000. 127.) Egymásra hatásuk ambivalenciája, hogy pillanatonként képes változni az érzelmi paletta: anyáskodó, féltő, óvó testvéri szeretetből féltékeny, bántó, csipkelődő ellenfélle.

Szociológiai összefoglaló tanulmányában a család szerepét Andorka Rudolf (2003) öt jól körvonalazott és örökérvényűnek tekinthető funkció mentén írta le.

1. Termelési funkció: történetét tekintve nagy változásokat élt meg. Régmúlt idők hatalmas uradalmi, paraszti gazdaságai, kisiparos műhelyei napjainkban is tetten érhetők családi kisvállalkozások, biogazdaságok, tanyák, hobbikertek formájában. Összefügg a családi élet irányításának és megszervezésének feladataival.
2. Fogyasztási funkció: szoros kölcsönhatásban élt ez a funkció a megtermelt javak precíz, egész évre beosztott felhasználásával. Mára „...a családok nagyobb része leginkább jövedelmi közösség, jövedelemből gazdálkodó egység, melynek fő területe a fogyasztás.” (Szalay, 2011. 307.) Szerepe egyre inkább a családon kívülre kerül, úgymint: áruházi bevásárlás, gyorséttermi-étkezés, piacra járás, szórakozás.
3. Reprodukciós funkció: a gyermekek megszületése a család és egyben a társadalom fennmaradásának biztosítója. Olvashatjuk és környezetünkben is érezhetjük ennek csökkenő tendenciáját, melynek következménye a népességfogyás és a társadalom elöregedése.
4. Felnőttek pszichés védelme: ez a funkció a családtagok testi-lelki egészségének kölcsönös támogatását tölti be. Alapját képezi a házastársak, gyermekek egymás iránt tanúsított szeretete és figyelme, mely a szükség idején lesz kézzel fogható: baleset utáni ápolás, tartósan beteg szülő gondozása, fogyatékkal élő testvér felügyelete.
5. Gyermekek szocializációja: a gyermek számára a bizalom megélése ad alapot a szocializációs hatások befogadására és kivetítésére: úgy, mint az emberi kapcsolatok megértése, az érzelmek szabályozása, normák és értékek megismerése, és nem utolsósorban a beszédtanulás.

A gyermekkori szocializáció eredményes, a személyiségfejlődés zavarait kiküszöbölő lefolyásához elengedhetetlen a család részéről a következő szocializációs funkciók betöltése: (Margitics, 2002.)

- Gondozás: optimális életfeltételek és életkörülmények biztosítása a gyermek számára. Jelenti mindez a táplálkozás, tisztálkodás, öltözködés, alvás és pihenés emberi szükségleteinek kielégítését.
- Biztonság nyújtása: olyan lelki komfort megélése, mely az anya és gyermeke közötti kötődésben, illetve a családtagok és a gyermek szeretetkapcsolatában ölt testet. Mindez felébreszti, folyamatosan motiválja, és egyben szabályozza is a gyermek érdeklődését és mindennapi tevékenységeit.
- Énkép és a belső szabályozó rendszer kialakítása: a szülő nevelési attitűdje, a családi élet légköre és a benne munkálkodó kapcsolatok impulzívan hatnak a gyermek személyiségére. A legközvetlenebb hatása a családtagoktól érkező értékelésnek van. Akit biztató szavak és segítő együttgondolkodás ereje támogatott kisgyermekként, ott megfelelő utat jár be a személyiség és önmagát is reálisan értékeli. Mindez pozitív énkép kialakulását eredményezi.
Más képet alkot magáról az, akit korlátozó, szidásoktól hangos, a cselekedeteit becsmérő családi közeg vesz körül. Mint önmagát beteljesítő jóslat, a gyermek fokozatosan sajátjának tekinti a ráruházott jelzőket, mígnem személyisége is azonosul velük. Látható, hogy ez a típusú szülői magatartás negatív énkép kialakulása felé taszítja a gyermeket. (Ranschburg – Popper, 2012)
- Modellnyújtás: „A család a mintavétel első bázisa, ahol spontán utánzás révén elemi magatartásmintákat, szociális viselkedésmódokat sajátít el a gyermek.” (Margitics, 2002. 131.) Ezek az érzelmi és viselkedési mintázatok bevésoódnak a személyiségbe és előkészítenek a társadalmi szerepvállalásra. Korunkra a hagyományos apa-anya, férfi-nő szerepek gyökeres átalakulásban vannak.
- Interakciós tér biztosítása: a családban a társas együttélés számtalan tudatos és tudattalan szereptanulási helyzetet, mint interakciót produkál. Ennek hatása a személyiség fejlődésére lehet előnyös illetve kedvezőtlen. „A szülő és gyermek kapcsolata minden későbbi emberi kontaktus alapmintája.” (Bagdy, 2002. 6.)
- Kommunikációra nevelés: a család természetes közege a beszéd- és nyelvi tapasztalatszerzésnek. A verbális ingerekben gazdag, tiszta artikulációjú, mesélő és verselő környezet jó hatással van a beszédprodukciónak mellett a beszédészlelés- és megértés alakulására. A kommunikáció és a családi szocializáció kölcsönhatását külön sfejezetben tárgyalom.

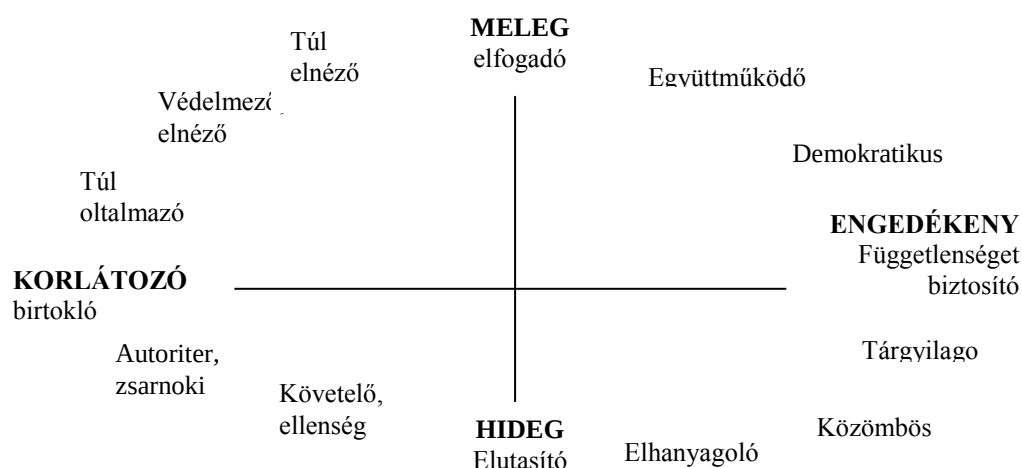
„A család szocializációs funkciója többszintű.” (Bagdy, 2002. 15.) Elsődleges szocializációs hatását látenszen, a természetes életszituációk spontán helyzeteiben fejt ki. A gondozási feladatok, a közös játék és étkezések közben magatartás- és szerepmintát kap alapul a gyermek. A szülők tudatos nevelői tevékenysége, szokáskialakító és fegyelmező magtartása már a másodlagos ráhatás közege. Itt formálódik a gyermek személyisége, érték- és normarendje, társadalmi közösségben elvárt viselkedése. Mindkét tényező állandóan jelen van a családi létben és egymástól elválaszthatatlanul fejt ki hatását. „A család, amely saját szubkultúrájába igyekszik bevezetni a gyermeket, maga sem valamilyen örökösén változatlan csoport. „....A szocializációs funkciók is aszerint váltják egymást, hogy a családi fejlődés – amelyet főleg az emberi életkor változása határoz meg – melyik szakaszában tart.” (Kozma T., 1999. 134.) A család önmagában hordozója az átöröklött, generációról generációra tovább adott szokásoknak. (Vajda, 2005) Nevünkben őrizzük, cselekedeteinkben pedig felszínre hozzuk és megmutatjuk családi gyökereinket. Baj esetén, a családhoz fordulunk a legteljesebb bizalommal, ott kaphatunk lelki támaszt, vigasztalást, bátorítást és szorult helyzetben anyagi támogatást. A családban fel is oldódik személyiségünk. A gyermeknek óvodai-, a felnőttnek munkahelyi- és társadalmi szerepeit félretéve lehetőség nyílik a lazításra, kedvtelések és hobbik üzésére. A szocializációs hatások nemcsak gyermekkorban, hanem egész életünkön át folyamatosan formálják viselkedésünket, érzelmeinket, gondolkodásunkat, mindemellett egy

viszonyulás érzést is kialakítanak bennünk. Ezzel az attitűddel találjuk a világ egyes dolgait vonzóknak, másokat pedig hozzánk kevésbé közel állónak. (Albert és -Lőrincz, 2009)

A szülők nevelési stílusa és attitűdje mint személyiségformáló erő

A család szocializációs funkcióinak megismerése után világosan kitűnik, hogy a szülők személyisége kulcsfontosságú ahhoz, hogy olyan családi légkört teremtsenek, melyben a gyermek kibontakoztathatja önmagát, befogadóvá válik az érzelmi és környezeti hatásokra, de tisztában van lehetőségei mellett a korlátokkal is. A gyermeknevelésben alkalmazott szülői attitűdöket hosszú évtizedek óta nagy tudományos érdeklődés övezi. „A szülői-nevelői eljárásokra vonatkozó elméleti modellek és a nyomukban virágzásnak induló kutatások a szülői attitűdök széles skáláját tették vizsgálat tárgyává, keresve az összefüggést ezen mutatók és a gyermek szociális, morális fejlődése, valamint a személyiségfejlődésének egyéb faktorai között.” (Kósa, 2005. 220.) A téma klasszikusának Sears és munkatársai (1957) tekinthetők. Kiemelkedik továbbá Schaefer munkássága, aki a szülői kérdőívek összegyűjtött adatai alapján elsőként írta le két dimenzió mentén a nevelői bánásmódokat. (Kósa, 2005) Schaefer (1959. In: Ranschburg, 2004) kétdimenziós modellben ábrázolta a szülők nevelési attitűdjét. A nevelő emocionális viselkedése valamint a gyermek testi-lelki mozgás szabadsága szempontjából négy alapvető nevelési formát különített el.

- Meleg-engedékeny attitűd: ideális lelki függetlenségnek és a személyiség kedvező kiteljesedésének ad teret a gyermek számára.
- Hideg-engedékeny attitűd: ennek a szülői mintának a követése az érzelmek ridegsége miatt akadályozott. A kapcsolat hiányosságai a gyermeket más személyekhez (kortárs- vagy deviáns csoport), tárgyakhoz (alkohol, drog) való torz kötődés irányába sodorja.
- Meleg-korlátozó attitűd: A túlféltő, a gondoskodás szerepét hatványozottan megélt szülő a gyermek önállóságát gátolja, és mindez tovább gyűrűzik a későbbi életkorokra.
- Hideg-korlátozó attitűd: Az érzelmi sivárság miliője állandó irányítással és utasításokkal párosul. A gyermek folyamatos presszió alatt él, miközben a szeretetfaktor is hiányzik a család mindennapjaiból.



31. ábra: A nevelői magatartás kétdimenziós modellje (Ranschburg, 2004. 128.)

A labilis – stabil és az introvertált – extrovertált személyiségfaktorok mentén jellemzett anyák mindegyike használ olyan speciális dajkanyelvi stratégiákat is, amelyek segítik az anyanyelv nyelvelsajátítását. E stratégiák használata azonban a különböző temperamentumok esetén eltérő kombinációban jellemző, így az más-más nyelvelsajátító erővel bír. A csecsemő nyelvelsajátítási igényeihez alkalmazkodó anyai képesség, ráhangolódás a gyermekre, eltérő

módon és eltérő mértékben valósul meg az anyák személyiségjegyeinek függvényében. (Kátainé Koós 2001) „A család biztosíthatja a gyengédség és határozottság, az óvás és erőfeszítésekre serkentés, az autonómia és az engedelmisség helyes arányát és egyensúlyát.....” (Kozéki, 1975. 22.)

Az egyes családokban megmutatkozó nevelési stílusok forrása: a gyermek és szülő közti szeretetkapcsolat (hideg-meleg érzelmi légkör); kerete: a szülői akarat és következetesség (erős-gyenge követelés); mozgatója pedig: a nevelési helyzetekben tanúsított rugalmasság (nyílt-zárt nevelés). Ezek közös dimenzióit vette alapul Kozéki Béla, amikor nyolc családi nevelés modellt különített el, és felvázolta azok hatásmechanizmusát is. (Bagdy, 2002) Vélekedését saját gondolataimmal egészítettem ki, melyek napjaink valóságát tükrözik.

- Harmonikus nevelés légkörében a bensőségesség és melegség sugárzik. A gyermek képességeihez igazodnak a szülői elvárások és előre kiszámíthatóság jellemzi a meghozott döntéseket. A gyermek kérdései, aktuális problémái, apró-cseprő sérelmei meghallgatásra találnak és szülői segítséggel, biztatással valamint jó tanácsokkal mielőbbi megoldást nyernek. Ez a családi klíma előre sejteti egy empatikus, tetterős és felelősségteljes személyiség kinyilatkozását.
- Liberális nevelésű családi közegben erős az érzelmi oldal, tetten érhető a családtagok bizalma egymás felé, de a nevelési szándék erejében már eltér az előzőtől. „Az értelmi motiválás kap központi szerepet,... a szülő igyekszik beláttatni a gyerekekkel, mi helyes, s amit ő ebből jónak lát, azt elfogadja.” (Kozéki, 1975. 41.) A szülők a szabályok kinyilatkoztatásakor nem határozzák meg egyértelműen a mértéket, ezáltal szabad teret biztosítanak gyermekük önértékesítő törekvéseinek. Felnőttként is a korlátokat fel nem ismerő, törtető menedzserre vagy hírhedt celeb-figurává válhat.
- Ambiciózus nevelést képviselő családokban szintén a gyermeket mindenben támogató és segítő, meleg légkör jellemző. Jelen van a bizalom és a gyermek személyiségét kiteljesítő szándék, de a szülő képtelen a flexibilitásra. Hagyományos nevelési szokásaiból nem engedve, minden váratlan problémahelyzetet ugyanazokkal a módszerekkel kíván megoldani. Eszköztára beszűkült és maradi. Tiltásaival és szigorú követelményeivel, legyen az tanulás, sport vagy bármilyen szabadidős tevékenység teljesítménykényszert állít fel gyermekének. A gyermek kötelességtudóan igyekszik megfelelni ezeknek a szabályoknak, mert érzi a szülői szeretetet és jó szándékot, de motivációja mindvégig külső indokok által vezérelt marad. A felnőttként rá rótt feladatokat is szorongatva és kudarckerülő stratégiával teljesíti.
- Túlvédő nevelésmód alkalmazásakor már átbillen a szülői oldalra a szeretetmérleg nyelve, megjelenik a túlzó féltés és aggodalmaskodás. A rózsaszínre festett kislányszoba egyben börtön is a gyermek számára, ahová a kortárskapcsolati kudarcok és iskolai problémák elől elrejtőzhet. Öröje maga a szülő, aki bilincs alatt tartja a gyermeki személyiség szárnypróbálgatásait. Ennek következtében a gyermek szelíd jóságáért és engedelmisségéért nehéz árat fizet. Felnőttként befelé fordul, nehezen barátkozó lesz és továbbra is a szülői ház függőségének rabja marad. Napjaink divatos szleng-kifejezésével élve, gondoljunk csak a „mama-hotelben” lakó felnőtt fiatalokra.

Az eddigiekben bemutatott és jövőképekkel ábrázolt családokra egyaránt a szülők szeretetteli, érzelmeiket a gyermekük felé adott mélységeikig kiterjesztő, de elfogadó attitűd volt jellemző. Teljesen más személyiségfejlődési utat járnak be azok a gyermekek, ahol a családi élet hangulatát az érzelmi hűvösség, esetenként közömbösség vagy rideg elutasítás hatja át. A következőkben ezek jellemzőit veszem sorra:

- Hideg, demokratikus nevelési forma van jelen azokban a családokban, ahol a gyermeket egyenrangú partnerként kezelik, a képességei kibontakozásában következetesen segítik, ám a szülői érzelmek a nevelői szabályok és követelések alárendeltjei. A szeretet hiátust a gyermek frusztrációként éli meg, melyet úgy próbál feloldani, hogy maga is szabálykövető

- illetve betartató szerepekben tűnik ki kortársai közül. Állandóan intézkedik, ő tudja a legjobban, hogy másoknak mit és hogyan kellene csinálni. Bíraskodik anélkül, hogy képes lenne az együttérzésre és az empátiára.
- Az elhanyagoló nevelés a leginkább veszélyeket jelentő és gerjesztő nevelési mód. A családi kohézió több együttthatója hiányzik: üres a szeretet, védtelenül és iránymutató szabályok nélkül nő fel a gyermek. A szülők a túlhajszoltság, mélyszegénység, munkanélküliség csapdájában vergődve rég elveszítették szülői szerepüket. Egyéni kudarcuk a gyermeket is fals, értékek és normák nélküli világba sodorhatja.
 - A ún. drilles nevelésmódot képviselő családok felépítését és miliójét leginkább a katonai szervezetek spártai fegyelméhez tudnám hasonlítani. A szülő kommunikációját a kérdés és szóbeli meggyőzés helyett a szigorú utasítások, fenyegető kiabálás, vagy épp egy jelzésértékű zord pillantás, homlokráncolás jelenti. A gyermek törekszik a tökéletes megfelelésre, de sosem tud elég jó lenni. Lelki szorongásai külső megfélemlítéssel párosulva, küzdelmes és konfliktusokkal terhelt élet részesévé teszik.
 - A diszharmonikus nevelés légkörét a kiszámíthatatlanság uralja. Mindez abból fakad, hogy a szülőt szélsőséges hangulati ingadozások, esetenként depressziós tünetek, rapszodikus személyiségvonások jellemzik. Szeretetet kimutatni, átadni és gyermekétől fogadni képtelen. Nevelési szokásait ugyanúgy a változékonyság jellemzi, mint a mindennapjait. A gyermek nem tudja előrevetíteni tettei következményeit, emiatt állandó bizonytalanság és kettősség munkálkodik benne, ami erősen neurotizálja személyiségét.

Alapvető feltétele a családi nevelésnek, hogy a szülők egyértelműen tisztázott elvárásokat és normákat állítsanak a gyermekeik elé. A tapasztalat viszont azt mutatja, hogy a szülők egyre gyakrabban rejtett elvárások béklyói közé szorítják gyermeküket. Meg nem valósult álmaikat, ki nem próbált merész ötleteiket szeretnék gyermekük sorsában beteljesíteni. Mindez negatívan alakíthatja a szülő-gyermek közti kapcsolat bizalmi légkörét. (Galambos, 1997) „A gyermekek fejlődési problémáinak, mentális- és viselkedészavarokban, a társas kapcsolatokban, beilleszkedésben jelentkező nehézségeinek megjelenése összefüggésbe hozható a családi nevelés minőségével, sajátosságaival. A nevelési stílus mint egyfajta komplex hatásrendszer bemeneti jellemzői markánsan meghatározhatják a várható későbbi kimeneteket: a gyermek társas, szociális "karrierjét", életben való boldogulását, fejlődési esélyeit.” (Eigner, 2012. 23.)

Ahány ház, annyi szokás. – tartja a régi magyar közmondás és jelentésében igaz ez az állítás a családokra is. Ennyire sajátos megjelenésben és egyedi karakterjegyekkel, mint ahogy a modellek tipizálnak, viszonylag kevés család jellemezhető. Szükséges ismerni ugyanakkor azokat a dimenziókat, melyekkel egy konkrét család nevelési attitűdje tudományosan leírható.

A beszéd- és a nyelv elsajátítása

A nyelvelsajátítást magyarázó elméletek

A nyelv gondolataink, érzéseink, belső indítékaink közvetítő eszköze. Megnyilvánulásait az emberek közti interakciókban, mint verbális és nonverbális kommunikációs helyzetekben érhetjük tetten. Kibontakozása hosszú folyamat eredménye, mely öröklött meghatározottságot mutat, de döntő szerepet kap benne az utánzásos tanulás és a gyermeki alkotókedv is.

Az elmúlt fél évszázadban megnőtt a tudományos érdeklődés a gyermekek nyelvi fejlődésének kutatása iránt. Számos tudós formált véleményt és alkotta meg nézeteit arról, milyen mechanizmusok működtetik a nyelvelsajátítás folyamatát. A tanuláselmélet képviselői

szerint a nevelés valamint a felnőtt általi tanítás, a nyelvi környezet megerősítő hatása a mindenható. „A gyermekek valóban sokat utánoznak, különösen a hangok és a szókincs tanulásakor, grammatikai képességeiknek azonban csak kis hányada magyarázható ily módon.” (Crystal, 1998. 293.) A klasszikus kondicionáláson alapuló elképzelést a mondatalkotási szabadság miatt több támadás érte.

A nyelvész Noam Chomsky munkássága nyomán egy új nativista megközelítés született, aki úgy véli, hogy egy genetikusan kódolt nyelvelsajátító készülék („language acquisition device”=LAD) irányítja a beszédtanulást. Általa a gyermek egy egyetemes emberi grammatika birtokosaként jön a világra, mely az agyban a környezeti hatások által aktivizálódik. Tudja, hogy a nyelv szavakból áll. A hozzáintézett beszédben pedig a szavak közti szabályszerűséget keresi, és azokról hipotéziseket alkot. Gyakran a standard szabályt alkalmazza a kivételes esetekre is, ebből fakadnak nyelvi tévesztései és hibázásai. A beszédfejlődés során az anyanyelvi környezet tapasztalatai fokozatosan kioldják a LAD veleszületett struktúráit. (Cole és Cole, 2003.)

Az interakcionista magyarázat elfogadja, hogy a nyelvtanulásban szerepe van az idegrendszer ezen öröklött sajátosságának, de képviselői a nyelv birtokba vételének módját kétféle megközelítésben látatják.

- Piaget kognitív szemléletében a nyelvi fejlődés előfeltétele az általános megismerő funkciók (gondolkodás, figyelem, emlékezet) megfelelő működése.
- A kulturális nézőpont hirdetői (Bruner, Nelson, Tomasello) viszont úgy vonnak párhuzamot a verbális és kognitív fejlődés között, hogy a szociokulturális környezet alapvető szerepét hangsúlyozzák. „...a társas környezet eleve úgy szerveződik, hogy a gyereket egy már meglévő nyelvhasználó csoport tagjává fogadja...” (Cole és Cole, 2003. 325.) A társas interakciókban átélt kommunikációs események egy nyelvelsajátítást elősegítő rendszert (LASS) alkotnak, mely a biológiailag kódolt készülék: a LAD környezeti kiegészítése.

A gyermek beszédfejlődésének mérföldkövei és életkori szakaszai

A gyermekeknek évekbe telik, míg az anyanyelv hangjainak kiejtését tökéletesen megtanulják, birtokba veszik a szavakat, szókapcsolatokat, és azokból felépítik saját nyelvtani szabályrendszerüket. A nyelv mindkét használati módjában: a beszédfeldolgozás (hallás, észlelés és megértés) valamint a beszédprodukció (artikuláció és kifejezés) területén egyaránt szükség van az egyes nyelvi szintek elsajátítására, és egymást kiegészítő működtetésére. Bizonyított tény, hogy a megértés képessége mindig előbbre jár, mint az értelmes szavak, kifejezések létrehozása vagy a folyamatos mondat szintű beszéd. (Gósy, 2000) A beszédfejlődés folyamata életkori szakaszokra bontható, melyek lépcsőzetesen követik egymást, így jutva el mindig egy-egy meghatározó mérföldközig. Az utat minden ember végigjárja beszédtanulása során. A különbség abban rejlik, hogy mennyi időt tölt el egy adott beszédszakaszban. Vannak, akik előbb, mások később jutnak el a fejlődés soros állomására.

A beszédelsajátítás útján a leglényegesebb tényező a folyamatosság. A normál beszéd- és nyelvi fejlődés életkori szakaszait Crystal (1998) nyomán járom végig, láttatva az anyanyelv birtokba vételének mérföldköveit.

0-8. hét: Reflexes hangadások. Az újszülött élete első pillanatától igényli a környezetével való kapcsolatot. Kommunikációjának egyetlen eszköze a sírás, mely fájdalmat, éhséget, vagy unalmat jelez. Nem a közlés vezérli, hanem az életfunkciók testi tevékenységeiből fakadnak ezek az első hangadások. A 2 hetes csecsemő már képes az emberi hangot más zajoktól, zörejeiktől megkülönböztetni. Észlelési tapasztalatait a magzati életből elővételezte. (Gósy, 2000)

8-25. hét: Gögicselés és játékos hangadások. A kisbaba elkezd a sírástól eltérő, egyre dallamosabb hangokat használni. Többnyire az ajkak mozgásával (p, b, m) és a szopó nyelvmozgás által (t, d) keletkeznek az első beszédhangok. Emellett számtalan érdekes hangprodukciót is hallhatunk: cuppogás, gurgulázás, csettintések, nazálisok. A gögicselés örömteli játék a hangokkal. „A csecsemő utánozza önmagát, gyakorolja hangadási készségét.” (Mére, 1993. 48.) A tekintetek összekapcsolásával megjelenik a baba első, már nem reflexszerű mosolya: a szociális mosoly, amely tovább erősíti a környezettel való kapcsolatalakítást.

6-8 hónap: Gagyogás időszaka. A beszédkörnyezetben hallott, sajátosan anyanyelvi hangok fokozatosan rögzülnek, majd összekapcsolódnak egymással. A begyakorlott mássalhangzókhoz magánhangzók társulnak, ismétlődő gagyogási sorozatokat hozva létre: mamama, bebebebe, dádádádá. „Ez már a beszéd kezdete. A gyermek lassanként rámutatásra, megnevezésre, közlésre használja ezeket a tartalomhoz kötött hangcsoportokat.” (Mére, 1993. 51.) Az anya pedig ösztönzője és katalizátora ennek a kommunikációnak, mivel folyamatosan értelmezi és jelentéssel ruházza fel gyermeke beszédét, elindítva a társas interakció fejlődését. Gagyogás és szókimondás között van egy rövid, átmeneti szakasz az ún. echolália. Ekkor a gyermek a felnőttektől hallott szavakat papagájszerűen megismétli, konkrét jelentést azonban még nem tulajdonít nekik. A beszédértés zavarát elővételezi ennek a szakasznak az elhúzódása.

9-18. hónap: Első szavak, szómondatok. Az első szavak vagy szókezdemenyek egy éves kor körül jelennek meg. Persze ezt még a gyermek kiegészíti szándékos jelzésekkel, gesztussal, vokalizálással. Ez a direkt kommunikáció vezet el a nyelvhez. Szómondatokban, holofrázisokban beszél, melyek formájukat tekintve a felnőtt nyelv szavaihoz, míg funkciójukat tekintve a felnőtt nyelv mondataihoz kapcsolhatók. Jelentésük szorosan kötődik az aktuális élethez. (Crystal, 1998)

18-24. hónap: Kétszavas mondatok. Ahogy a gyermek emlékezeti terjedelme növekszik és megismeri a nyelvi formákat, úgy használ egyre több, már konkrét jelentéssel bíró szót. A szókincs gyarapodásával két éves kor körül (50-250 szó) megjelennek a kétagú mondatok. Ezek már jelentésviszonyokat és kapcsolatokat (személy-cselekvés, tárgy-tulajdonság) fejeznek ki, még ha nyelvtanilag megformálatlanok is. Mivel a gyermek a kevésbé lényeges elemeket egyszerűen elhagyja, telegrafikus beszédnek nevezzük. A kisgyermeknek el kell sajátítania annak a képességét is, hogy az általa használt nyelv kommunikatív legyen. A társas interakciók révén lassan kibontakozik a társalgási stratégiák elemi formája: a párbeszédkezdemény. Törekszik a hallgató figyelmét felkelteni és fenntartani, gyakorolhatja a szóátadási konvenciót. (Crystal, 1998)

2-3 éves kor: Többszóval való kommunikáció. A mondat szintű beszéd már megkívánja a toldalékok, ragok megfelelő alkalmazását és a szavak egymáshoz való viszonyítását, így elkezdődik a nyelvtani szabályrendszer alapozása. Szókincsében a tárgyak, dolgok, élőlények megnevezésére szolgáló főnevek vannak túlsúlyban. Az igék száma mozgás- és tevékenységi körének szélesedésével bővül. A korszak végére a gyermek meglévő hangállománya kiegészül, a hiányzó vagy torzán ejtett beszédhangok száma csökken. Az összes magánhangzó megjelenik, esetleg az ö, ő, ü, ű hangzók hiányoznak. A sziszegők (s, cs, zs, sz, c, z) és egyes mássalhangzók (k-g, gy, l-r) kiejtését a képzési hely, a képzési mód vagy a rokon hangzás nehezítheti. A gyermek beszédmegértésének is igen látványos és gyors fejlődését érhetjük tetten. Egyre pontosabb a szófelismerés és a grammatikai szerkezetek azonosítása. A beszédképzés helyességének növekedésével egyre finomabbá válik a beszédészlelés, illetve a két tényező együttműködése. A globális beszédmegértésből átlépünk az ún. kulcsszó-stratégiához, majd három éves kortól a valódi értéshez, amikor az elhangzó beszédet a gyermek a nyelvi sajátosságok részletes feldolgozásával észleli, és erre épül rá az értelmezés. (Gósy, 2000)

Óvodáskor: Összefüggő beszéd. A negyedik év fordulóján szembetűnő változás tapasztalható a nyelv valamennyi, azaz fonológiai, morfológiai, alaktani és szintaktikai szintjén és ezzel utolsó mérföldkövéhez ér a korai gyermeknyelvi fejlődés. A gyermekek többsége sokat és szívesen beszél. Birtokolják anyanyelvük hangzórendszerét, bár az élettani pöszeség miatt a kiejtésben még lehetnek különbségek. Öt évesen mondataik egyre hosszabbak és a kötőszók használatával egyre összetettebbek. A mentális lexikon az emlékezet támogatásával lényeges mértékben gazdagodik, így közel 2000-3000 szó van jelen az aktív szókincsben. A későbbi életkorokban a tanulás által a szókincs bővülése lesz a leginkább mérvadó.

A szocializáció és a kommunikáció kölcsönhatása

Az anyanyelv elsajátítása a családban, mint a szocializáció elsődleges színterén kezdődik el, majd folytatódik egyre kitáguló személyközi interakciókban. A családtagok közötti verbális kommunikációban olyan apró rezdülések is megjelennek, amelyet csak a beavatottak tudnak értelmezni.

Virginia Satir (1999. In: Szalay, 2011. 320.), amerikai családterapeuta, a humanisztikus pszichológia jeles képviselője, az ideális családi kommunikációról ekképpen fogalmaz: „Az emberekből a szeretet, értelem, és az élet iránti tisztelet sugárzik... Szinte látni és hallani lehet az életerőt az ilyen családban. Az emberek teste méltóságteljes, az arckifejezésük nyugodt. Nem néznek egymáson keresztül, nem sütik le szemüket, hanem egymás szemébe néznek. Erőtlen, telt, tiszta hangon beszélnek. Szabadon áramló kapcsolataikat harmónia hatja át.” A meghitt családi beszélgetések, egymás élményeinek a meghallgatása, a rohanó hétköznapi gyors párbeszédei, esetenként a vélemények ütköztetése, vitatkozások mind olyan kommunikációs helyzetek, amelyek a környezetből érkező információk értelmezését és rendszerezését segítik. A családtagok, ezek alapján visszajelzéseket kapnak egymás és a többi ember viselkedéséről, értékrendjéről, és moráljáról. „A családi élet és kommunikáció az emberi élet legintimebb szférájában zajlik, és számos, ráadásul családonként különböző, igen bonyolult szabály, kölcsönhatás uralja, melyek jelentős része nem is verbalizálható.” (Vajda, 2005. 117.) A nyelvi szocializáció kifejezését Teleki (2001) kétféle értelmezésben is használja. Egyrészt az együttélési, társadalmi szabályok nyelvi közvetítő folyamataként, ahol maga a kommunikáció lesz a gyermek viselkedésének alakítója. A hozzá intézett kérések, a nekiszegezett felszólítások és utasítások továbbítják társas létünk viselkedési normáit. A másik értelmezés a pragmatikai oldalt emeli ki, mely szerint a nyelvi szocializációban tanuljuk meg az adott beszédhelyzetnek megfelelő nyelvhasználati módot. A beszédkörnyezet tapasztalati mintákat szolgáltat a szülőkkel, játszótársakkal, óvó nénivel és más felnőttekkel való interakciókhoz. Beszélgetés, párbeszéd, mesélés és kérdésfelvetés mind számtalan lehetősége a nyelvi szocializáció megvalósulásának.

Basil Bernstein, londoni szociológusprofesszor az 1970-es években végzett kutatásai rávilágítottak arra, hogy a család réteghelyzete meghatározza az iskolába kerülő gyermek fogalomhasználatát és beszédmódját. A nyelv strukturálja a tanulás módját és minőségét. Ezáltal a gyermek előnyöket vagy épp hátrányokat él meg iskolai beilleszkedése és tanulmányi előmenetele során. (Kozma, 1997) A nyelvet a társadalmi viselkedés formájaként értelmezi. A családok nyelvhasználatában korlátozott és kidolgozott nyelvi kódot különít el. A korlátozott kód esetében a kommunikációt az egyszerű megfogalmazás, rövidítés, gyakran befejezetlen mondatalkotás jellemzi. A családtagok fél szavakból is megértik egymást, emiatt kevés a kifejtés és a pragmatikai szándék. Nyelvi hátrányuk az iskolában a humán tárgyak tanulásakor lép fel. Ezzel ellentétben a kidolgozott nyelvi kód ismertetőjele a gazdag

szókincs, a precíz fogalomalkotás és a metakommunikáció sokszínűsége. Használói választékos szófordulatokkal színesítik a mindennapi beszédet, árnyaltan fejezik ki mondanivalójukat, társalgásaikban nagy hangsúlyt kap az érzések és gondolatok verbalizálása. Ez a szülői beszédminta adekvát modellt nyújt a sikeres iskolai előmenetelhez. Tényleges hatása ugyanakkor még ennél is komplexebb. Bernstein (1971. In: Réger, 2002. 96.) erről így vélekedik: „A szocializáció során elsajátított kód mintegy átszűri magán, saját formájához alakítja a személyiség egyéb tulajdonságait: érzelmi, értelmi, akaratilag megnyilvánulásait; körülhatárolja ezek fejlődésének, kibontakozásának irányát és lehetőségeit. Végső soron tehát a különböző miliók, szubkultúrák a kommunikációs kód közvetítésével egyfajta lelki alkatot alakítanak ki, s ez a gyermekek iskolai sorsára is kihat.”

Mit tehet a szülő? A család felelőssége a beszédtanulásban

A beszéd emberi mivoltunk sajátja. Biológiailag agyunk veleszületetten felkészült a beszéd elsajátítására, de ez önmagában nem elegendő. Az ép idegrendszeren kívül szükséges alapfeltétel még a jól funkcionáló halló- és beszédszervek valamint a körülvevő beszélő emberi környezet. (Subosits, 2002.) Amikor sérül vagy hiányzik akár csak egyik feltétel is, a beszéd már eltérő fejlődési utat jár be, és beszédhibák vagy különböző súlyosságú nyelvi- és kommunikációs zavarok formájában jelentkeznek. Az előbbiekben részletesen tárgyaltam a normál beszédfejlődés menetét, felhívva a figyelmet az egyes szakaszok elhúzódására. Ezt láthatjuk a gyermekek egy kisebb csoportjánál, amikor „3 éves koruktól fennáll az időbeli és strukturális különbség a nyelvi szándék megjelenése és a megfelelő nyelvi formák alkalmazása között.” (Gerebenné, 1990. 24.)

A családi beszédkörnyezet elsődlegessége folytán, rendkívül befolyásoló tényező a gyermeki kommunikáció alakulásában. Minden gyermeknél, de különösen a nyelvi problémát mutatóknál elengedhetetlen, hogy a szülők, a szűkebb és tágabb család tagjai és a gyermekekkel foglalkozó felnőttek megfelelő beszédmintát nyújtsanak. Tiszta kiejtéssel, pontos megfogalmazással és a gyermek közléseire aktuálisan reagálva kommunikáljanak. Az artikulációs készség alapja pedig a hallott beszéd azonosítása és megértése. A legújabb beszédpszichológiai kutatások igazolták, hogy „...a szövegértés meghatározó kulcsa a kultúra, amelyben a gyermek él, és elsősorban nem maga a beszéd, amelyet abban a kultúrában használnak.” (Lányiné, 2007. 19.) Ennek tükrében még jobban felértékelődik a családi közeg és szerepminta kultúraformáló értékrendszere. Gyermekek beszédproblémáját a szülők más-más módon élik meg. A kimutatott, túlzó anyai aggodás, de a folytonos rászólás, kijavítás és figyelmeztetés is beszédgátlásba sodorhat megkésett, pösze vagy dadogó kisgyermeket egyaránt. A 1. táblázat párhuzamot von a szülői magatartásformák és az anyanyelv elsajátítására gyakorolt hatás között: támogató és gátló irányokban.

1. táblázat: A beszéd- és nyelvfejlődést elősegítő és hátráltató tényezők (Neumann, 2006. 54.)

A beszéd- és nyelvfejlődést befolyásoló tényezők

ELŐSEGÍTŐ	HÁTRÁLTATÓ
Valódi kommunikációs helyzetek megteremtése	Állandó utánmondatási kényszer
„Korrigált visszajelzés”	Állandó javítás és kritizálás
Örömteli kommunikáció	A gyermek megszegényítése
Odafigyelés, szemkontaktus, megerősítés	A beszéd félbeszakítása
Jó beszédpélda nyújtása	A dajkanyelv kizárólagos használata
Figyelés a közlés tartalmára	Csak a beszéd módja a fontos, a tartalom nem

Mit tehet a szülő? Hogyan tudja gyermeke beszédét eredményesen alakítani?

- Adjon kedvet a beszédhez, teremtsen minél több közös, vidám hangulatú kommunikációs helyzetet!

- Érdeklődve figyelje már az első hangadásokat, sírást, gögicsélést és gagyogást is! Ami pedig a legfontosabb, hogy mindig reagáljon, válaszoljon ezekre a verbális jelekre! Válaszaiban használjon kezdetben inkább emelkedő-eső intonációjú eldöntendő kérdéseket, míg az első életév végétől egyre több kiegészítendő kérdést. Megfigyelések bizonyítják, hogy „ha az anya dialogizálni kíván csecsemőjével, akkor annak gögicselési kedvtáza eldöntendő kérdés intonációjával keltheti fel leginkább.” (Kátainé Koós 1998. 67.)

- A megszokottnál kicsit lassabb tempóban, szép kiejtéssel beszéljen!

- Miközben beszél, gyermeke lássa szájmozgását, tekintetük találkozzon!

- Türelmes hallgatója legyen gyermekének, érdeklődéssel bátorítsa őt a közlésekre, serkentsen beszédkedvét! (Benyó, 1982)

Meséljen, daloljon neki vagy verseljenek, faragjanak közösen rímeket, de a meséskönyvek nézegetése, diavetítés is remek szórakozás!

- „Próbálja meg gyermeke beszédét a „nyelvhelyesség” nyomása nélkül szemlélni!” (Fehérné, 2007. 39.)

A gyermekkori beszéd- és nyelvi zavarok fő jellemzői

Megkésett beszédfejlődés

Megkésett beszédfejlődésről akkor beszélünk, ha a gyermek beszéd- és nyelvi fejlődése a megszokott utat járja végig, de az átlagosnál lassabban. Még 3 éves kor tájáán sem indul meg a beszéd. Háttérben a központi idegrendszer érési folyamatának késése; veleszületett hajlam; örökletesség; enyhe hallásvesztés (25-30 dB alatt); és kedvezőtlen pszichoszociális hatások húzódnak meg. (Bittera, 1997) Fő jellemzője, hogy ellentmondásban van a nyelv receptív és expresszív oldala. (Gerebenné, 1990) A gyermek biztosan észleli és érti anyanyelve hangzórendszerét, szavait és mondatait. A verbális eszközökkel jól irányítható: a felé intézett kéréseket, felszólításokat eredményesen végrehajtja, de a beszéd létrehozása zavart szenved, ami általános pőszesség tünetiben, szó- és mondatalkotási nehézségben, diszgrammatizmusban fejeződik ki.

A lassabb beszédfejlődési ütem ellenére a gyermek jó nyelvi stratégiával rendelkezik, így a tudatos logopédiai fejlesztés és családi közreműködés hatására elkezd felépíteni az anyanyelv szabályrendszerét. Mindezt támogatja, hogy a gyermek kogníciója ép, és életkorának megfelelő pszichés fejlettség jellemzi. Ebből adódóan Bittera (1997) szerint igen kedvező a kórkép prognóza. A terápia hozzásegíti, hogy az iskolába lépve a tünetek rendeződjenek és további életpályája képességeinek megfelelően alakuljon. A fejlődési diszfázia a gyermekkori beszéd- és nyelvfejlődési zavarok súlyosabb formája, melynek kialakulását a központi idegrendszer sérülése okozza. (Gerebenné, 1990) A gyengébb kognitív képességek akadályozzák a nyelvi stratégia működtetését. A vezető tünetek a nyelv különböző használati módjaiban, a beszélt- és az írott nyelvben egyaránt megmutatkoznak. Kimenetele az intenzív terápia ellenére is intellektus- és személyiségfüggő.

Pőszesség

„Az anyanyelv beszédhangjainak következetesen helytelen kiejtését pöszeségnek (artikulációs zavarnak) nevezzük.” (Montágh, Montághné, Vinczéné, 2002. 66.) Az óvodás korosztályban ez a leggyakoribb beszédhiba. A gyermek 5 éves koráig élettani jelenségnek tekinthető. Kialakulásának okaiként Salné (2004) a legfontosabbak közt említi: az artikulációs mozgás ügyetlenségét, a megkésett beszédfejlődést, a hallási differenciálás és emlékezet fejletlenségét, a környezet hibás beszédmintájának utánzását, a korlátozott nyelvi kód használatát, a perifériás beszédszervek (szájüreg, nyelv, fogazat, állkapocs, ajkak) anatómiai rendellenességeit.

Pöszeség fajtái: Subosits (2002) felosztása alapján

Súlyosság szerint:

- részleges pöszeség: csak egy vagy néhány hangzóra terjed ki, mindez a beszéd érthetőségét nem zavarja.
- multiplex pöszeség: tíznél több hangra; több hangzócsoportha is kiterjed.
- univerzális pöszeség: alig találunk helyesen képzett hangot, a beszéd csak kombinálgatással vagy egyáltalán nem érthető meg.

Megjelenési típus szerint:

- hangkihagyás (mogilália), például: róka=óka, alma=ama, hajó=ajó
- hanghelyettesítés (paralália): például: hattyú=hattú, sapka=szapka
- torzítás (diszlália) például: fogközi ejtés, raccsolás, selypítés.

A pöszeség terápiája elsődlegesen logopédusi kompetencia. A motoros készségek és az auditív percepció komplex fejlesztésével indul a terapia, direkt hangfejlesztéssel folytatódik, majd a hangkapcsolatok rögzítése után a szavakkal és mondatokkal történő automatizálásban teljesedik ki. Fokozatosság, játékosság és türelmes gyakorlás vezet el az anyanyelvi beszédhangok tiszta kiejtéséhez. Cél: „A kóros artikuláció kiküszöbölése és a beszéd tisztaságának helyreállítása.” (Thoroczkay, 2007. 39.)

Beszédészlelés és beszédmegértés zavara

Az elhangzott közlés azonosítását és értelmezését a beszédfeldolgozás folyamata teszi lehetővé. Két összetevője van: a beszédészlelés és a beszédmegértés. Gósy (2000) szerint a gyermekek közel fele küzd a beszédpercepció folyamatok adott nyelvi szintjének zavarával. A felismerést nehezíti, hogy a gyermek artikulációja többnyire ép, az értésben pedig segíti az aktuális beszédhelyzet. A probléma az olvasástanulás során körvonalazódik.

Óvodáskorban a beszédfeldolgozás zavarára utal: a gyakori visszakérdezés, téves reakció vagy épp reakcióhiány, túlzott figyelmetlenség, társak viselkedésének tétova utánzása. Jellemzően nagyon nehezen tanul verseket, hosszabb szavakat, énekeket és nem érdekli a mesehallgatás. Minden megkésett beszédfejlődésű gyermek illetve a beszédhibások egy kisebb hányada érintett a beszédészlelés és/vagy beszédmegértés zavarával. A terapia minden esetben a GMP diagnosztikára épül. Gósy Mária szülők, óvodapedagógusok és gyógypedagógusok részére több praktikus segédanyagot adott közre. Összetett moduljai, korosztályok szerint kidolgozott nyelvi játékok, verbális feladatai célzottan alkalmazhatóak a mindennapi gyakorlás során. Erre biztatja legfőképp a szülőket, meghatározva az otthoni közös tanulás módját és pontos időkeretét.

Diszlexia-veszélyeztetettség

A jelenségkör meghatározására Meixner Ildikó máig klasszikusnak számító definícióját idézem, mely szerint a diszlexia „viszonyfogalom: diszharmónia a gyerekek szembeni jogos

elvárások, az olvasás–írás tanítására szánt idő és a gyakorlási mennyiség, valamint az eredmény között.” (Meixner, 1998. 3.) Látható, hogy a tünetek kétséget kizáróan az iskolai olvasás és írástanulás azon szakaszában jelentkeznek, amikor a tanuló túllépett az elsajátítás és begyakorlás fázisán. Ennek ellenére, bizonyos részfunkciók zavart működése már nagycsoportos óvodás korban jelzésértékkel bír. Ezek korai felismerése és azonosítása a logopédus diagnosztikai tevékenységének releváns eleme.

Diszlexia-veszélyeztetettség jelei óvodáskorban: Marositsné (1992) szerint

- motoros ügyetlenség, a nagy- és finommozgások koordinálatlansága;
- keresztezett dominancia, iránytájékozódási és sorban haladási problémák;
- megkésett beszédfejlődés vagy elhúzódó pöszeség maradványtünetei;
- szűk szókincs, grammatikai tévesztések, beszédmegértési zavarok;
- auditív észlelés és fonémadifferenciálás nehézségei, rossz ritmusérzék;
- formaállandóság és a szerialitás képességének kialakulatlansága.

Általában tapasztalható még ezeknél a gyermekeknél a gyenge feladattudat, a szórt figyelemkoncentráció valamint a kellő motiváció és elmélyülés hiánya. Diszlexia-prevencióban azok a 6. életévüket betöltött óvodás gyermekek részesülnek, akiknél a részletes logopédiai vizsgálat és az előrejelző gyorsteszt (DPT/I.) a diszlexia-gyanújeleit több terület együttes érintettségében látatja. Fontos kritérium, hogy kezelendő hangzóhibájuk már nincs. (Meixner, 1998) Az időben megkezdett terápia hatására eredményesebbé tehető beiskolázásuk, megelőzhetőek az iskolai kudarok.

Diszfónia

Gyermekekben a diszfóniák mintegy 90 %-a funkcionális eredetű. A hang túlerőltetett, rekedtes, mélyebb hangszínű. Beszéd közben az ütőerek a nyakon jól láthatóan kiduzzadnak, a kemény hangindítás miatt préseltté válik a fonáció. Mégsem gondolhatunk pusztán rekedtségre. A diszfóniás gyermek napközben sokat kiabál, az óvodában hangoskodással hívja fel magára a figyelmet. Rekedtségük felszíni tünet, de következmény is egyben. A háttérben magatartásproblémák, belső szorongás, erős félelem húzódik meg. Nemritkán az otthoni verbális tiltás, a túlzott szigor és szülői elvárások vezetnek a diszfóniához, mely idővel a hangszalagok megvastagodását és azon csomók kialakulását eredményezheti. Nagyon lényeges a foniáter, pszichológus, logopédus összhangja a terápia során, továbbá nélkülözhetetlen az oldottabb családi légkör megteremtése. (Pataki, 1994)

Orrhangzós beszéd

Az ajak- és/vagy száypad-hasadékkal született gyermekek beszédét jellemzi leggyakrabban az orrhangzós beszéd. A hangszín megváltozását a szervi okokon kívül funkcionális zavar, rossz beidegződés vagy erős náthás állapot is okozhatja. Megnyilvánulhat az élettani nazális rezonancia kóros csökkenésében illetve fokozódásában. (Salné, 2004) Fajtaát ez alapján csoportosíthatjuk: (Subosits, 2002)

- Nyílt orrhangzós beszéd: a légyszáypad és a nyelvcsap képtelen az orrüreg felé vezető út zárlatának létrehozására. A magánhangzók és minden mássalhangzó a nazálisok kivételével (m, n, ny) orrhangzós színezetűvé válik.
- Zárt orrhangzós beszéd: az orrüregi járatban akadály keletkezik, emiatt a beszélő nem tudja a nazális hangokat helyesen képezni.
- Kevert orrhangzós beszéd: a tünetek kombinálódásával jön létre. Az orrhangok rezonanciája csökken, a többi hang a nyílt orrhangzós beszéd sajátosságai szerint torzul. Az orrhangzós

beszéd a legsúlyosabb beszédhibák közé tartozik. Több szakember (ortodontus, foniáter, szájszész, logopédus, pszichológus) összehangolt munkája eredményezhet javulást. A logopédustól az általános tájékozottságon felül speciális szakismeretet és gyakorlati jártasságot követel az ellátásuk.

Dadogás

Kanizsai Dezső (1961. In: *Lajos*, 2009. 14.) megfogalmazásában a dadogás „a beszéd összerendezettségének zavara, amely a ritmus és az ütem felbomlásában és a beszéd görcsös szaggatottságában jelentkezik.” A görcs többféle formában is megmutatkozhat. Amikor a dadogó a szavak első hangját vagy szótagját ismételve akad el a beszédben klónusos dadogást hallunk. Ha már a szó indítását is erős görcs fojtja el és a dadogó hangelnújítással próbálja feloldani a görcsöt, akkor a tónusos dadogás jelenségével találkozunk. Gyakori, hogy ezek a görcstípusok együttesen uralják a dadogó mindennapi beszédét. A dadogás gyökerei a kisgyermek 3-4 éves koráig nyúlnak vissza. Rendkívül szenzitív időszak ez a személyiségfejlődés és a beszédtanulás vonatkozásában. Az én-tudat ébredése ugyanis egybeesik az összefüggő beszéd megjelenésével, a szókincs hirtelen gyarapodásával és a közlési szándék felerősödésével. Teljesen természetes velejárója a beszédfejlődésnek, hogy az érzelmileg túlfűtött helyzetekben, gyorsan válogatva a szavak és nyelvtani szabályok között, a gyermekek hibáznak. A szavak első szótagjait többször megismétlik. Gondolatuk előre jár, mint beszédprodukciójuk. Ez a fajta elakadás azonban még nem dadogás, mivel nem velejárója a görcs és ezek a tünetek csak átmenetileg jelentkeznek.

Terminológiai pontosítást tesz Fehérné (2005) melyben, a korábbi szakirodalomban használt élettani dadogás helyett a nem folyamatos beszéd kifejezést javasolja. Mindemellett felhívja a figyelmet a beszédkörnyezet szerepének és reakciójának fontosságára. „A rossz szülői attitűd, a helytelen pszichoszociális tényezők felerősíthetik a meglévő konstitucionális hajlamot és a nem folyamatos beszéd a helytelen szülői diagnózis következtében valódi dadogássá alakulhat.” (Fehérné, 2005. 18.) Hazánkban nagy múltra tekint vissza a dadogók terápiás kezelése. Sokféle módszer és eljárás létezik, melyek egyéni vagy csoportos keretek között, a drámajáték, a képzőművészetek: a zene, a tánc, a festészet eszközeivel próbálják oldani a dadogó belső feszültségeit. A logopédiai terápiában a relaxáció, a sok lazító-, légző- és ritmusgyakorlat, valamint a rituális elemek alkalmazása elsődlegesen a gyermekekre hat, de jó segítséget nyújt a család számára a pszichológus által irányított szülőcsoportos foglalkozás. (*Lajos*, 2009) A dadogásterápia a legkomplexebb szakmai tevékenység, hiszen nemcsak magát a beszédhibát kezeli, hanem folyamatos formálója a dadogó személyiségének és segítője családjának.

Hadarás

A dadogáshoz hasonlóan a beszéd folyamatosságát érintő beszédzavar. A ritmus és az ütem megtörése annyira heves, hogy a szavak egymásba torlódnak, az artikuláció elkent lesz és maga a beszéd rendkívül nehezen, egyes mondatok pedig egyáltalán nem érthetők. (*Montágh, Montághné és Vinczéné*, 2002)

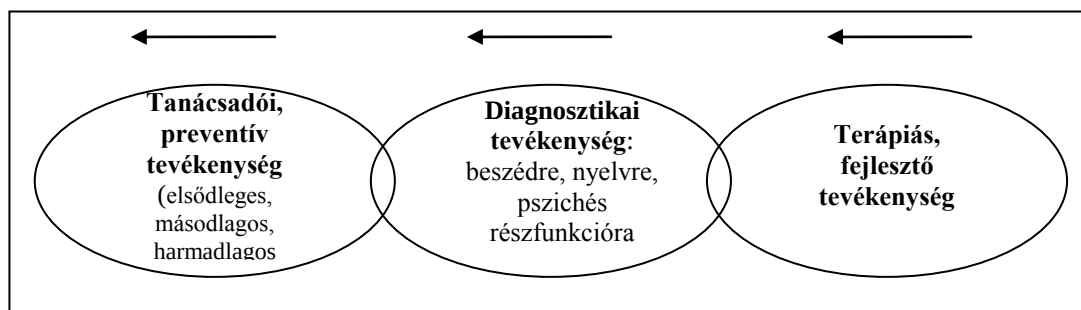
„A hadarás kialakulásának okai között meg kell említenünk a specifikusan családi öröklésmentet, a diffúz agyi károsodást, az öröklött beszédgyengeséget, nemritkán a csökkent muzikalitást, gyenge ritmusérzékét. A hadarás könnyen átcsaphat dadogásba.” (*Subosits*, 2002. 37.) A hadarót sajátos személyiség jellemzi. Állandó mozgásban van, pörög, intézkedik. Gondolkodása jól fejlett, gondolatai szárnyalnak, de beszédmozgása, ritmikája és

ehhez társuló figyelmetlensége felbontja beszédének ütemezését. Baráti társaságban, ismerős környezetben feloldódik, ekkor nem fordít figyelmet beszédmódjára, hadarása fokozódik. Javul beszédprodukciója idegenek előtt, szóbeli felelésnél, új szöveg olvasásakor, vagy ha felkérjük, hogy próbálja lassabban mondani. Nincs beszédfélelmük, így kis kortól határozott beszédkorrekcióra bírhatók. Ugyanakkor hiányzik beszédhiba tudatuk, ami megnehezíti a beszédtempó megfelelő kialakítását. A hadaró kisgyermekkel való foglalkozás fő mottója a beszédfigyelemre ösztönzés, a lassítás és a beszéd integrálása egyenletesen lüktető mozgásokkal, mozdulatokkal. Kiemelten fontos a rendszeres napi gyakorlás és a szülői kontroll. (Montágh és mtsai, 2002)

A logopédus terápiás tevékenysége

A magyar köznevelés rendszerében a logopédiai ellátás a pedagógiai szakszolgálatok keretében valósul meg. A 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 25. § (1) megállapítja, hogy a „logopédiai ellátás feladata a beszédindítás, a hang- beszéd- és nyelvfejlődési elmaradás, a beszédhibák és a nyelvi-kommunikációs zavarok javítása, a diszlexia, a diszortográfia, a diszgráfia, a diszkalkulia kialakulásának megelőzése a beszéd technikai és tartalmi fejlesztését szolgáló logopédiai terápiás foglalkozáson.”

A logopédus alapvető célja a beszéd- és nyelvi zavarok korai felismerése, annak pontos diagnosztizálása, ezt követően a sérülés-specifikus terápia megszervezése. A team munka fontosságára már az egyes kórképek taglalásakor kitértem. A logopédus gyakorlati munkájának összetettségét a 2. ábrán szemléltetem. A hagyományos diagnózis-terápia kettősség napjainkra a prevenció, mint megelőzés harmadik tényezővel bővült. Oka az ellátotti létszám gyors növekedése.



2. ábra: A logopédiai tevékenység dominanciájának, tartalmának, határainak változása az egészséges nyelvfejlődés, a prevenció, a megelőzés érdekében (Fehérné, 2007. 37.)

Ez a fajta logopédiai preventív és tanácsadói tevékenység 3 szintből épül fel. Elsődlegesen jelenti a szülők és a gyermekkel foglalkozó pedagógusok tájékoztatását, például: előadás, szülői értekezlet, baba-mama klub keretében, melyek révén tudatos résztvevővé formálás, aktív bekapcsolás történik a gyermekek nyelvi támogatásába. A másodlagos prevenció a további nyelvi következmények tudatos megelőzését szolgálja. A harmadlagos prevenció folyamatos nyomon követéssel, az esetleges visszaesések, állapotromlás megakadályozásában kap szerepet. (Fehérné, 2007)

A 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet 25. § (5) be) pontja is kihangsúlyozza a családi szerepvállalás fontosságát: „...a minél gyorsabban automatizált jó beszéd szint elérése érdekében a szülők, és a gyermekkel kommunikáló valamennyi felnőtt partneri együttműködése szükséges.” A szülői hatékonyság felmérésére rendkívül kevés vizsgálat irányult. Erre vonatkozó adatokat egy kaposvári logopédiai óvodában végzett kutatás

szolgáltatott. „A szülők elmondása alapján 60,6 %-ban napi rendszerességgel gyakorolnak, illetve segítik a munkánkat. 36%-uk néha előveszi a gyermekek füzetét és átismétlik a tanultakat.” (Szépné, 2009. 63.) Fontosnak tartom, hogy néhány gondolatban kitérjek a logopédiai adminisztrációra is, mely párhuzamosan két naplóban történik: A Munkanapló szolgál a foglalkozások anyagának, gyermekenként lebontott kronologikus rögzítésére. A Forgalmi naplóba pedig bejegyzésre kerülnek a vizsgált beszédproblémás gyermekek adatai, tünetleírása és a behívás várható ideje. A közeljövőben bevezetésre kerül az INYR (Integrált Nyomonkövető Rendszer), mely az ellátottak körének digitális rögzítését segíti. Félévkor és a tanév végén a gyermekek tanulásának eredményességét a logopédus ötfokú minőségi skálán értékeli. A leggyakoribb óvodáskori beszédhiba, a pöszeség esetében az értékelés szempontrendszere a következő: (Salné, 2004)

- Tünetmentes: a gyermek beszédhibája megszűnt.
- Lényegesen javult: a javítandó hangok 80-90%-a kialakításra került.
- Részben javult: a javítandó hangok 40-50%-a kialakításra került.
- Keveset javult: a javítandó hangok 20-30%-a kialakításra került.
- Nem javult: a felvételi szinthez képest nincs értékelhető változás.

A kutatás

A kutatás célja és időszere

A logopédiai ellátás alapvetően háromszereplős folyamat. Középpontjában a probléma hordozója: a gyermek áll. A beszédjavítás irányítója a logopédus tanár, segítője és partnere pedig a szülő. A nyelvi képességfelmérések és tudományos nyelvi kutatások fókuszja is leggyakrabban maga a gyermek. A verbális emlékezeti teljesítmény, szókincs, grammatika, beszédészlelés- és megértés aktuális állapotát és a fejlesztés hatására végbemenő változását már több szakmódszertani elemzés vizsgálta. Kutatásommal egy új nézőpontból kívánom megvilágítani a beszédproblémák és nyelvi zavarok témakörét. A logopédiai fejlesztés hatékonyságának fókuszába a szülőt helyezem. Ez a szülői aspektus adja kutatásom újszerűségét.

Tekintettel arra, hogy az óvodás korosztályban évről-évre növekszik a beszéd- és nyelvi zavar valamely tünetét mutató gyermekek száma, a téma időszere megalapozott. A nyelvi hátrányok már az óvodába lépő kiscsoportos beszédteljesítményében tetten érhetők. Nem beszél, vagy halandzsa-beszédét nem lehet megérteni. A kései beszédindulás súlyos pöszeség, grammatikai- és szókincsproblémák formájában gyűrűzik tovább. Ilyen esetben a logopédiai tanácsadás, kiegészítő vizsgálatok elindítása, minta- és ötletadás irányítottan tudja segíteni a szülőt. A folyamatos kapcsolattartással, a beszédfejlődés korai időszakának nyomon követésével, még a súlyosabb beszédzavarok terápiás rendezése is eredményesebbé tehető. A másik alapvető oka a kutatás lefolytatásának: az információhiány. A nyelvi- és beszédproblémával küzdő óvodás gyermekek családi megtámogatására vonatkozó kutatások száma rendkívül alulreprezentált. Ez a tény is indokolja, hogy a logopédiai tevékenység eredményességének mutatói közül a családi szerepvállalás fontosságára szeretném a figyelmet ráirányítani. Úgy vélem, hogy a gyermek érdeklődésén, aktivitásán túl, a kitartó és szorgalmas szülői hozzáállás elengedhetetlen része az eredményes beszédtanulásnak. Kutatásom célja annak megállapítása, hogy a szülők milyen módon és mértékben képesek segíteni gyermekük beszéd- és nyelvi zavarának javulását. Együttműködésük a logopédussal a mindennapokban hogyan valósul meg.

A kutatás hipotézisei

Alapfeltételezésem, hogy a logopédiai terápia eredményes kimenetelében a szülői ház támogatása kulcsfontosságú. A család több tényezője intenzíven hat a sikeres beszédfejlesztésre. Kifejezetten meghatározónak tartom a szülők általános tájékozottságát, az általuk képviselt illetve alkalmazott nevelési stílust, a család napi ritmusát és a rendelkezésre álló szabadidő mennyiségét. Úgy gondolom, nem elhanyagolható a szülők gyermekük beszéd- és nyelvi problémájához való viszonya sem. Annak felismerésében, kivizsgálásában és mielőbbi rendezésében milyen szerepet vállaltak. A szülők hozzáállását a logopédiai tevékenységhez ezek együttesen fejezik ki.

Hipotéziseim a következők:

1. Ha a logopédiai foglalkozást a szülő ön maga kezdeményezi, akkor a terápia folyamán is hatékony közreműködőként van jelen az otthoni beszédgyakorlásban, és továbbra is törekszik a logopédussal való folyamatos kapcsolattartásra.
2. A beszéd- és nyelvi zavar ismeretében, súlyosságának illetve javíthatóságának tudatában a szülők arányosan több időt fordítanak a gyakorlásra.
3. A szülő minél többet gyakorol a gyermekével és folyamatosan javítja a fejlesztett beszédhangjait, annál magasabb fokú minősítést kap gyermeke félévkor a logopédiai Munkanaplóban.
4. A gyermekét a beszédhibájával együtt elfogadó, és a javulás érdekében őt támogató szülői attitűd pozitívan hat még a súlyos beszéd- és nyelvi zavar rendeződésére is. A szabadelvű, engedékeny nevelési stílussal rendelkező szülő a beszéd- és nyelvi zavarok javulási esélyeit csökkentheti.

A minta

A logopédiai ellátási körzetembe tartozó, kifejezetten óvodás korú gyermekek családjai képezik kutatásom mintavételi csoportját. A körzet öt településből áll. Közülük a legnagyobb intézmény a 12 csoportos Sárvári Vármelléki Óvoda, ahol heti két alkalommal részesülnek a gyermekek logopédiai fejlesztésben. A másik négy település kis falu, melyek Sárvár közvetlen közelében helyezkednek el. Sitke, Csénye, Ikervár és Pecöl óvodáit heti egyszer látom el. Mind a városban, mind pedig a vidéki óvodákban törekszem a szülőkkel való személyes találkozás megszervezésére még a foglalkozások megkezdése előtt. Kötelezően itt kapnak tájékoztatást gyermekük logopédiai diagnózisáról, valamint megbeszéljük az otthoni segítségadás módját és gyakoriságát a mielőbbi javulás érdekében. A fogadóóra és az előzetesen egyeztetett konzultáció további nyitott lehetőség a szülők számára. Többen szorgalmazói ezeknek az évközi értékeléseknek, vagy az üzenő füzetben keresztül kérnek véleményt gyermekük fejlődéséről. Összesen 54 család képezi a kutatás mintavételi csoportját. A mintavételi csoport tagjainak létszámáról és helyszínenkénti megoszlásáról táblázatot készítettem.

2. táblázat: A mintavételi csoport tagjai településenként

Logopédiai ellátási körzetemhez tartozó óvodák	Adatszolgáltató családok száma
Sárvári Vármelléki Óvoda	32
Sitkei Óvoda	6
Csényei Óvoda	3
Ikervári Mesevár Óvoda	7
Pecöli Bóbita Művészeti Óvoda	6

Az óvodák vezetőitől hivatalos engedélyt kértem az információgyűjtés lebonyolításához. Ismertettem velük a kutatás fő célját és körvonalaztam elképzeléseimet a beszédjavulás és a szülői hatékonyság kapcsolatáról. A mintavétel rétegzett, mivel kifejezetten a saját logopédiai ellátási körzetemet érintette és sajátosan csak az óvodás korosztály szülői csoportjára irányult. Az elemszám vonatkozásában a minta nem tekinthető reprezentatív mintának. Ennek ellenére a vizsgált tényezőkről a kisebb elemszámmal is törekszem a kapott kutatási eredmény fontosságának hangsúlyozására, továbbá a felállított hipotézisek bizonyítására.

A vizsgálati körülmények, módszerek és eszközök ismertetése

Kérdőíves kutatási módszer segítségével a szülői attitűd, az otthoni tanulásra szánt idő és a logopédiai eredményesség hármassal összefüggésrendszerében gondolkodom. Tényszerű megállapításokat keresek a beszédhiba súlyosságára, a gyakorlás mennyisége és a gyermek logopédiai félévi minősítése között. Meglepőnek tűnik, de a gyermekek saját elmondása a házi feladat elkészítésének körülményeiről inspirálta elsőként a kutatás gondolatát. Továbbá az a sok pedagógiai tapasztalat, melyet az eltelt évek alatt gyűjtöttem a szülőkkel való kommunikáció során. A kérdőív összeállításakor a következő kérdések fogalmazódtak meg bennem:

- Milyen a szülő attitűdje a logopédiai ellátást illetően?
- Tisztában van-e a szülő az otthoni gyakorlás jelentőségével?
- Jut-e elegendő idő az otthoni gyakorlásra?
- Kaptak-e előzetes instrukciót a logopédustól a házi feladat elkészítésére?
- Problémát jelent-e annak megértése, kivitelezése?
- A családtagok közül ki, mikor és hol tanul a gyermekkel?
- Milyen légkör és hangulat jellemzi a feladatok kigyakorlását?

Kutatásom vizsgálati eszköze: a szülői kérdőív, mely 23 szerkesztett kérdést tartalmaz. A bevezetőben mindkét szülő iskolai végzettségét és munkahelyen eltöltött óráinak számát kérem bejelölni. A feltett kérdések a leginkább jellemző válasz szelekcióján, és alternatív választáson (igen vagy nem) alapulnak. Típusukat tekintve zárt végű kérdések. Törekedtem a világosan érthető kérdésmegfogalmazásra és a könnyen értelmezhető válaszadásra. A kérdőív végén lehetőség nyílik az egyéb szülői észrevételek és megjegyzések megfogalmazására. A teljes kérdőívet a tanulmány Melléklete tartalmazza. Koherencia-táblázatban vettem össze, hogy az általam összeállított szülői kérdőív kérdései képesek-e igazolni a kutatási hipotézisek kijelentéseit.

3. táblázat: A hipotéziseket igazoló kérdések sorszáma a szülői kérdőívben

Hipotézis 1.	Hipotézis 2.	Hipotézis 3.	Hipotézis 4.
3. 4. 5. 6. 9. 10. 23. kérdés	1. 2. 7. 8. 10. kérdés	11. 12. 13. 14. 15. kérdés	16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. kérdés

A kérdőív kitöltése önkéntes, ugyanakkor a logopédiai diagnózis nyomon követése szempontjából a kérdőívek sorszámot kapnak, mely megegyezik a gyermek Logopédiai Munkanaplóban elfoglalt sorszámával. A logopédiai terápia eredményességét a Munkanaplóban hivatalosan rögzített félévi minősítő értékelés adja. A minősítés a beszédhangok javulásának százalékos arányát tükrözi, melyet az elméleti összefoglalóban részletesen leírtam. Ez alapján válik egyértelművé a beszéd- és nyelvi zavar típusa, a gyakorlás mennyisége és a félévi logopédiai minősítés közti viszonyulás. A kutatott

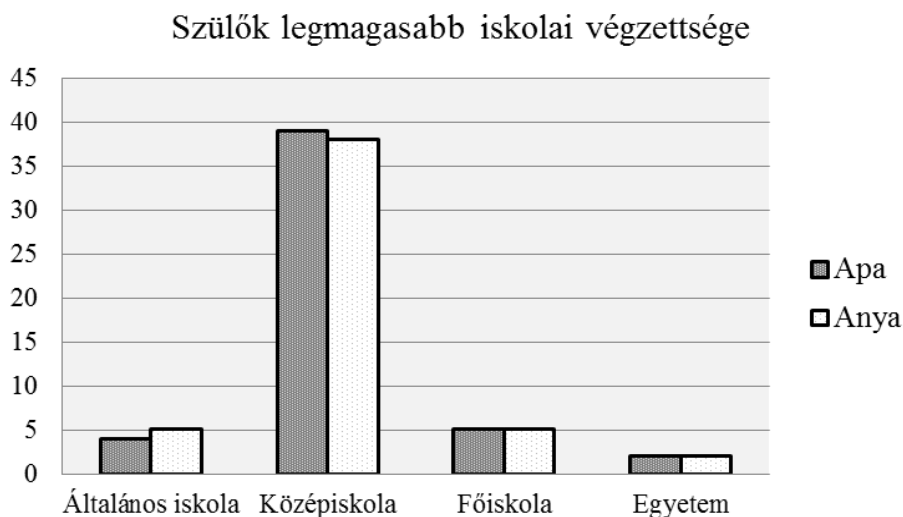
időintervallum a logopédiai terápia megkezdésétől, azaz a 2014/2015. tanév szeptember harmadik hetétől, a félévi minősítés megszerzéséig (január 31.) tartó időszak. A szülői kérdőívet a logopédiára járó gyermekek dossziéjában elhelyezve küldtem haza és ugyanilyen módon vártam annak visszaérkezését is. A gyermekek lezárását követően 2015. február második hetében kezdtem meg a szülői kérdőívek kiadását és a hónap utolsó napja volt beérkezésük határideje. A téli influenza-járvány miatt több gyermek huzamosan hiányzott az óvodákból, esetükben az óvodapedagógusok közreműködő segítségével számíthattam a kérdőívek összegyűjtésében. A beérkezett kérdőívek adatait napi rendszerességgel, folyamatosan rögzítettem az Excel adattáblában.

A kutatás eredményei

A kérdőíves adatgyűjtést és táblázatba rögzítést követően hozzáálltam az egyes kérdésekre adott válaszok összesítéséhez. Kinyomtattam az adattáblát és megkezdtem az eredmények statisztikai feldolgozását. Sorszám szerint végigvettem minden kérdéshez a különböző választípusokat, majd összegző számításokat végeztem. A feltáruló kutatási eredmények ismertetését a szülői kérdőív minden egyes kérdésének külön-külön kiértékelésével kívánom szemléltetni. Mindezek ismeretében további elemzéseket végzek, melyekkel a kutatási hipotéziseket próbálom igazolni. Az ellátási körzetembe tartozó 54 óvodás korú logopédiás gyermek családjából, kettő kivételével visszaérkeztek a kérdőívek. Összesen 52 család szolgáltatott adatokat a logopédiai tevékenységhez való viszonyáról, nevelési attitűdjéről továbbá az otthoni gyakorlás formájáról és mennyiségéről. Ez a mintavételi csoport 96 %-át jelenti. A szülők válása, haláleset és információ-visszatartás miatt előfordult hiányosan kitöltött kérdőív. A logopédiai ellátással kapcsolatos egyéb észrevételek, megjegyzések soraira 11 szülő fogalmazta meg egyéni véleményét.

A szülői kérdőívek értékelése

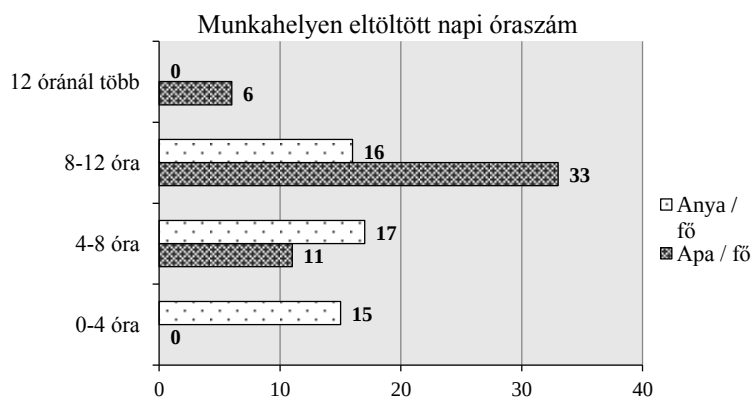
A kérdőív bevezetőjében a szülők legmagasabb iskolai végzettségéről gyűjtöttem adatokat.



3. ábra: Szülők iskolai végzettsége

Az iskolázottság tájékoztató jellegű információ a szülői segítségadás minőségéről. Bernstein vizsgálatai nyomán pedig képet ad a családban használt nyelvi kódról. A kidolgozott nyelvi

kód alkalmazása az iskolázottabb réteg sajátja, mely jobban támogatja a beszédjavítást és elővetíti a sikeres olvasás/írásstudást. A diagram oszlopai meglepően arányos képet adnak az apai és anyai iskolázottság tagozódásáról. Kiugróan magas a beszéd- és nyelvi zavart mutató gyermekek szülei körében a középiskolát végzettek száma. Felsőfokú tanulmányokkal a válaszadó szülők 14%-a rendelkezik. A szülők munkahelyen eltöltött napi óraszámáról szintén tájékozódó jelleggel kértem adatokat. Az volt a célom, hogy láthatóvá tegyem a kötött munkaidőn túl fennmaradó szabadidő mennyiségét és ebből mennyi a gyakorlásra fordított idő.

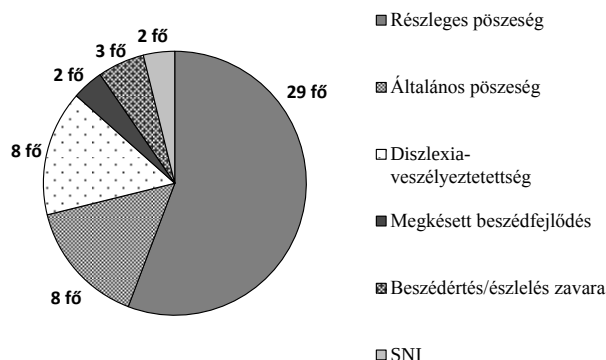


4. ábra: A szülők munkahelyen eltöltött napi órászáma

A munkahelyen eltöltött idő az apák esetében kifejezetten magas. Az apák 66 %-a 8 óránál többet van távol a családtól, 12 %-uk 12 óránál többet is dolgozik. Az anyák munkaideje láthatóan rövidebb, 15 fő jelzett 4 óránál kevesebb kötött munkaidőt, 17 fő 4-8 órát dolgozik. Ugyanakkor az anyák 32%-a is 8 óránál többet kénytelen eltölteni a munkahelyén. Függetlenül a szülők foglalkozásától, napjainkban erősen terheltek a családok a munkaidő tekintetében. A fennmaradó idővel nehéz jól és hasznosan gazdálkodniuk. A logopédiai gyakorlás mennyiségének és résztvevőinek kapcsolatát a szülői kérdőív 9. és 10. kérdésének értékelésekor elemzem.

1. kérdés: Kérem, hogy válassza ki gyermeke milyen beszéd- vagy nyelvi problémával jár logopédiai foglalkozásra! A szülők jártasságáról szerettem volna képet kapni ezzel az indító kérdéssel. Ismerik, tudják-e saját gyermekük pontos logopédiai diagnózisát, fejlesztett beszédhibáját. A jelezett kérdőív lehetőséget adott a beszédkérdőív és a szülő által bejelölt nyelvi leírás összevetésére. Az adatok egyeztetése előtt kördiagramon szemléltettem a kutatott logopédiai ellátottak (52 fő) tanév elején diagnosztizált beszéd- és nyelvi zavar szerinti megoszlását.

Logopédiai diagnózisok



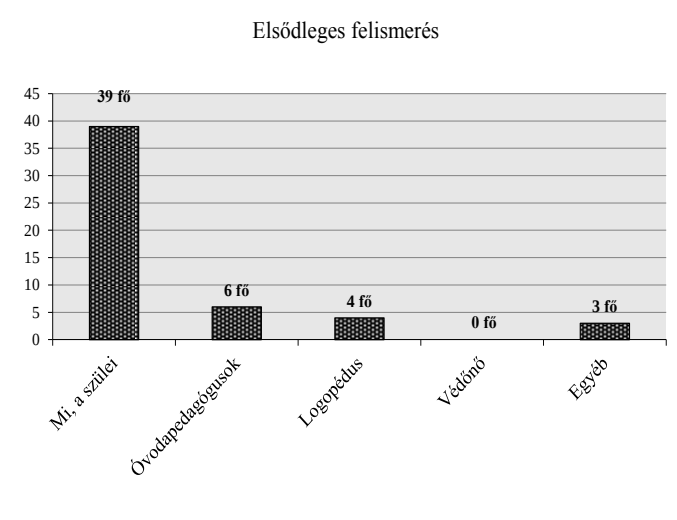
5. ábra Az adatszolgáltatók gyermekeinek logopédiai diagnózis szerinti megoszlása

Az elkülönülő halmazok nagysága jól tükrözi, hogy a leggyakrabban kezelt óvodáskori beszédhiba a néhány hangzóra kiterjedő részleges pöszeség (55,7%). Ezt követi az általános pöszeség és a diszlexia-gyanú jeleit mutatók csoportja, ők alkotják az ellátottak közel egyharmadát. A megkésett beszédfejlődésű gyermekek aránya csak a felvételi küszöb miatt ilyen alacsony, jóval többen szorulnának terápiára. A sajátos nevelési igényűek száma az idei tanévben 2 fő. Az Excel adattáblán egymás mellé illesztettem az adatsorokat és kigyűjtöttem a nem egyező diagnózisokat. A szülők 83%-a pontosan válaszolt, csak kilenc esetben fordult elő diszkrepancia. A beszédmegértés/észlelés zavarát mutató gyermekek azonosítása jelentette a szülőknek a legnagyobb kihívást. Egy szülő vallotta be, hogy nem tudja a konkrét beszédproblémát. A diszlexia-gyanú hasonlóan nehezen megfogható körkép. Mindkettő oka, hogy nincs vokális beszédtünetük, a mélyebb nyelvi szintek érintettek. A pöszeség súlyos illetve enyhébb formáit jól tudták differenciálni a szülők.

2. kérdés: Előfordult-e a családban a gyermek felmenői között beszédhiba vagy olvasás-, írástanulási nehézség? Ezzel a kérdéssel a beszéd- és nyelvi zavarok genetikai meghatározottságára és az öröklés, családi hajlam szerepére kívántam rávilágítani. Bizonyos körképeknél, mint a dadogás, megkésett beszédfejlődés, diszlexia rendkívüli jelentőséggel bír. 12 szülő emlékezett úgy, hogy a családban már előfordult valamilyen beszédhiba illetve olvasás-, írástanulási nehézség. Ugyanakkor 40 megkérdezett mindezeket tagadja. Véleményem szerint, a mintavételi csoport 23%-ánál kimutatott familiáris előfordulás nagyon alacsony érték, még akkor is, ha az ellátottak túlnyomó része pösze gyermek, s estükben motoros funkciózavar vagy szájterti, fogazati eltérés a beszédhiba okozója.

3. kérdés: Előzetes tudomása volt-e arról, hogy gyermeke óvodájában logopédus dolgozik? A megkérdezettek 94%-a már a terápia megkezdése előtt tisztában volt azzal, hogy gyermeke óvodájában logopédus foglalkozik a beszédzavarok rendezésével. Ennek tudata a szülők tájékozottságáról és az óvodai intézményen belüli megfelelő szülői informálásról tanúskodik.

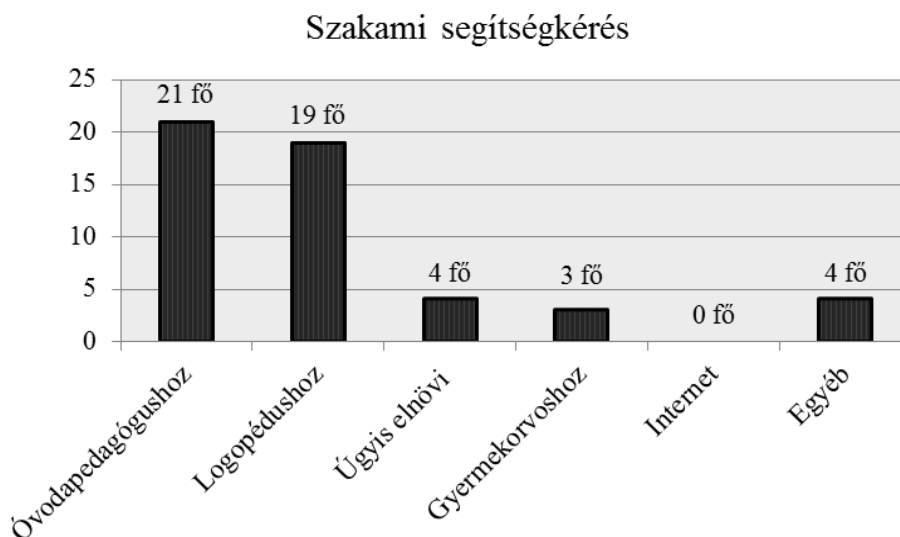
4. kérdés: Ki vette észre legkorábban gyermeke beszédproblémáját?



6. ábra: A beszédprobléma elsődleges felismerésének résztvevői

A szülők igen magas arányban (75%) önmagukat jelölték meg a beszédhibák primer felismerőjeként. A probléma láthatóan bennük tudatosan legkorábban. Az óvodapedagógusokat 6 fő, míg a logopédust 4 fő jelölte meg, mint a beszédprobléma első azonosítóját. A védőnők nem szerepeltek egy kérdőívi válaszban sem, feltűnő módon a közvetítői szerepük sem kap jelentőséget. Az egyéb rovatba 3 fő írt kombinált választ: szülő+óvónő és óvónő+logopédus.

5. kérdés: Hova fordult segítségért a beszédprobléma mielőbbi rendezése érdekében?



7. ábra: A probléma felismerése után a szülői segítségkérés irányai

A szülők közel egyező arányban fordultak segítségért a velük közvetlen napi kontextusban álló óvodapedagógusokhoz (41%) és a beszédjavítás speciális szakemberéhez, a logopédushoz (37,25%). Ószintén bevallotta 4 szülő, hogy nem tartotta olyan fontosnak gyermeke beszédhibáját, úgyis elnövi. A nyelvi zavar súlyossága, esetleges szervi eltérések 3 szülőt a gyermekorvos felkereséséig vitt. Internet központú világunk ellenére egy szülő sem

hívta segítségül a nyelvi weblapokat. Az egyéb válaszadók óvónő+logopédus együttes segítségét kérték.

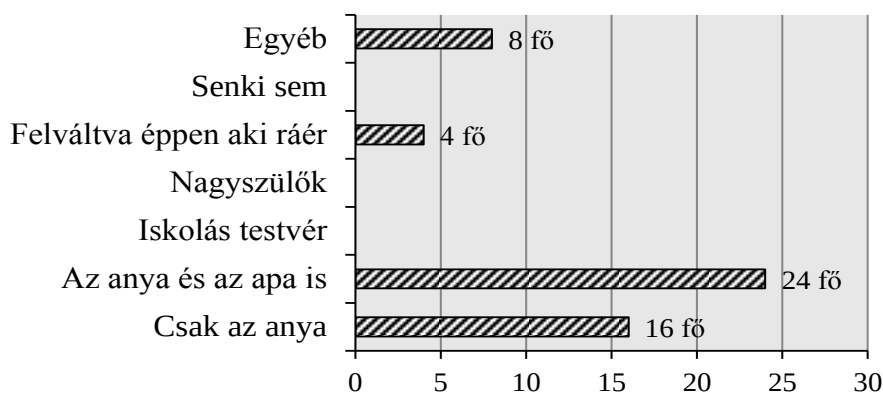
6. kérdés: Hogyan találkozott első alkalommal gyermeke logopédusával? A válaszadó szülők 84,6 %-a jelölte meg azt a választ, hogy első alkalommal a logopédus hívta őt megbeszélésre gyermeke beszédvizsgálatát követően. Öt szülő saját maga, közvetlenül fordult a logopédushoz gyermeke ügyében. Egyetlen szülő válaszolta, hogy még nem volt személyes találkozása gyermeke logopédusával. Az egyéb válaszadók megjegyezték óvodán belüli alkalmat valamint az óvodai foglalkozás előtti másik logopédushoz járást.

7. kérdés: Megfogadta-e a logopédus hallásvizsgálati és egyéb kiegészítő szakvizsgálati javaslatát? Minden olyan szülő, aki a logopédustól ilyen irányú javaslatot kapott, 66,6%-ban eleget tett ennek a kérésnek. Gyermekeit a hallásvizsgálatra, fogszabályozásra, pszichológiai és szakértői vizsgálatra elvitte. A szülők 33,3%-ánál nem tett ilyen irányú javaslatot a logopédus.

8. kérdés: Kapott-e a logopédustól tanácsot a gyermekével való otthoni foglalkozást illetően? A kérdőívben a szülők 94%-a jelezte vissza, hogy a logopédustól a megbeszélés során konkrét tanácsokat és javaslatokat kapott az otthoni gyakorláshoz és a házi feladat elkészítéséhez, melyeket igyekeznek is alkalmazni. Három szülő vallotta azt, hogy bár szeretne gyermekének segíteni, ideje alig jut rá.

9. kérdés: Ki vesz részt a logopédiai házi feladat kigyakorlásában?

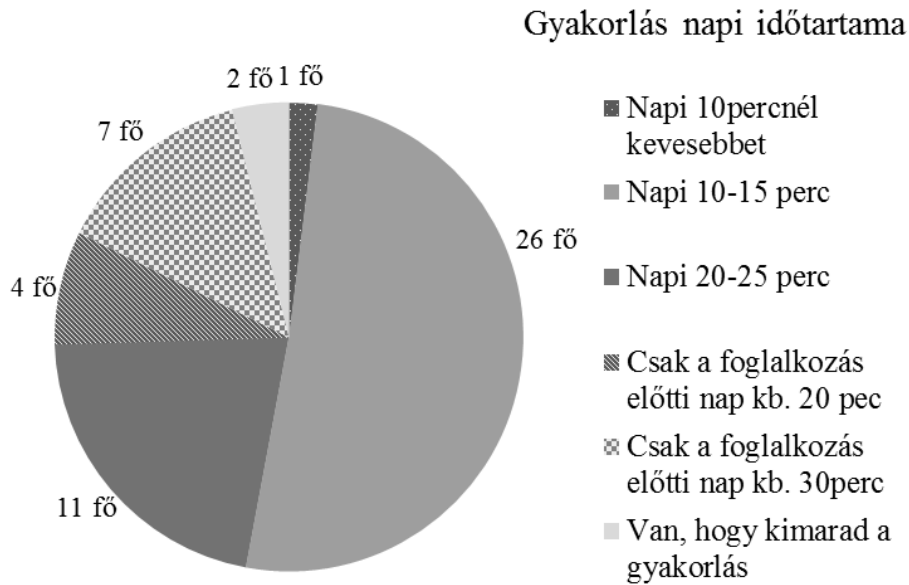
Az otthoni gyakorlás résztvevői



8. ábra: A logopédiai házi feladat kigyakorlásának résztvevői

A logopédiai házi feladat elkészítésében meglepően magas, vezető értéket mutat mindkét szülő aktív szerepvállalása (46%). A logopédiára járók 30%-ánál csak az anya tanul otthon a gyermekkel. Nem képvisel önálló adatot a nagyszülő és az iskolás testvér, de egyéb válaszlehetőségként megjelennek a következő kombinációkban: anya, apa + nagy (4 fő); anya, apa + iskolás testvér (2 fő). További egyéb két válasz, hogy otthon bébisitter, illetve a délutáni játékidőben óvónő segíti a gyermeket. A válaszadók 7,7%-ánál, aki éppen ráér a családból, az gyakorol a gyermekkel. Jelzetten, valaki minden esetben segítőtje a gyermek otthoni feladatvégzésének. Visszautalva a szülők munkahelyen eltöltött óraszámára sajátos összefüggésre figyeltem fel. Annak ellenére, hogy az apák 78%-a 8 óránál jóval többet tölt a munkahelyén, esetenként még a 12 órát is meghaladja a távollétük, a kérdőív válaszai alapján ők is ugyanúgy kiveszik részüket a házi feladat elkészítésében. Mindez dicséretes szülői hozzáállás a gyermek beszédproblémájának mielőbbi rendezéséhez.

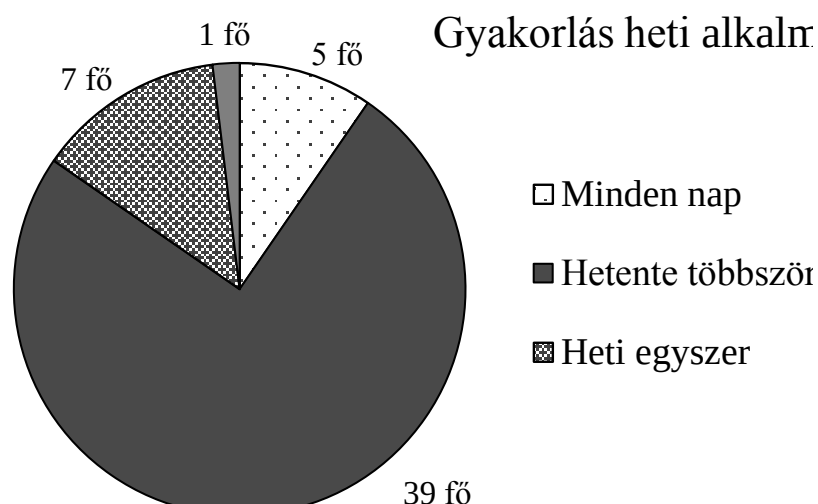
10. kérdés: Mennyi időt szánnak a tanulásra?



9. ábra: A házi feladat kigyakorlására szánt napi időmennyiség

A szülők legkritikusabb és a kutatási célt leginkább meghatározó választ hordozza ez a 10. kérdés. Itt nyílt lehetőségük választani a gyakorlásra szánt időintervallumok és alkalmak közül. Minden általam felkínált alternatívára érkezett válasz. A kördiagram felosztásából jól kivehető, hogy a szülők több mint a fele (51%), napi 10-15 percet gyakorol a gyermekével. 11 válaszadó jelzett még ennél is hosszabb, 20-25 percnyi napi gyakorlást. A szülők 21,6%-a csak a foglalkozás előtti nap veszi elő a házi feladatot. Közülük 7 fő, aki 30 percet, és 4 fő, aki 20 percet tanul a gyermekével. A gyakorlás kimaradása 2 kérdőívben szerepelt és egy helyen jelölt a szülő napi 10 percnél kevesebb gyakorlási időt. Összegezve a fenti kördiagram adatait a legjellemzőbb gyakorlási mennyiségnek a napi 10-15 percnyi otthoni tanulás tekinthető. Fontosnak tartom ugyanakkor kiemelni, hogy ez a szülői adatszolgáltatás alapján megfogalmazott állítás.

11. kérdés: Hetente hány alkalommal veszik elő a logopédiai házi feladatot? Ezzel a kérdéssel szintén a logopédiai gyakorlás idejére vonatkozóan vártam a szülői válaszokat, de már nem napi, hanem heti szinten. Így kívántam a szülői válaszok valóságát több kérdés mentén is körbejárni.

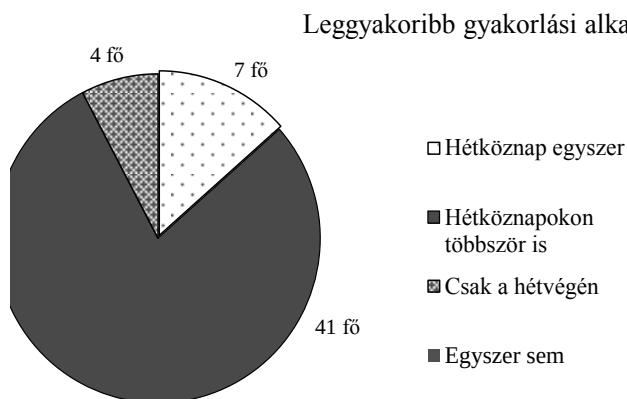


10. ábra: A házi feladat elkészítésének heti alkalmai

Amikor a szülőket a heti feladatvégzés gyakoriságáról kérdeztem a válaszadók pontosan 75%-a nyilatkozta azt, hogy hetente több alkalommal is előveszik a leckét. 7 szülő jelölte be a heti egyszeri gyakorlást és egyetlen szülő volt, aki bevallotta, hogy van, amikor elfelejtik a tanulást. Minden nap 5 szülő gyakorol a gyermekével. A kördiagramról az az általánosítás tehető, miszerint jellemző a szülők $\frac{3}{4}$ -ére a heti többszöri otthoni tanulás.

Amennyiben a 10. kérdés alapján tényként fogadjuk el, hogy a szülők fele napi 10-15 percet szán a gyakorlásra, ennél a kérdésnél feltűnően alacsony értéket képvisel (10%) a minden nap gyakorlók aránya. Érdekes tehát összevetni, majd kielemezni a 10-11. kérdésre adott válaszokat. Ehhez az adattábla szükséges oszlopait egymás mellé társítottam: a gyermekek heti foglalkozásainak számát, továbbá a 12. és 13. kérdésre adott válaszaikat is, további elemzés végett. Arra jutottam, hogy 27 szülői válaszban találtam egyezési problémát a napi gyakorlási idő és a heti alkalmak között. Ezekben a napi gyakorlást végzők a heti alkalmakra már nem a minden napot, hanem csak a hetente többszöri alkalmat jelölik. Mindebből azt az általános következtetést vonom le, hogy a napi percekben kifejezett gyakorlók tulajdonképpen nem minden egyes nap tanulnak. De többet tanulnak azoknál, akik csak a foglalkozás előtti napokon gyakorolnak. Ennél nagyobb ellentmondásra is fényt derítettem az egymás utáni kérdések válaszainak segítségével, de előtte lényeges kiértékelni a soron következő két kérdőívi kérdést.

12. kérdés: Mikor gyakorolnak leginkább a gyermekkel?



11. ábra: A leginkább jellemző otthoni gyakorlási alkalom

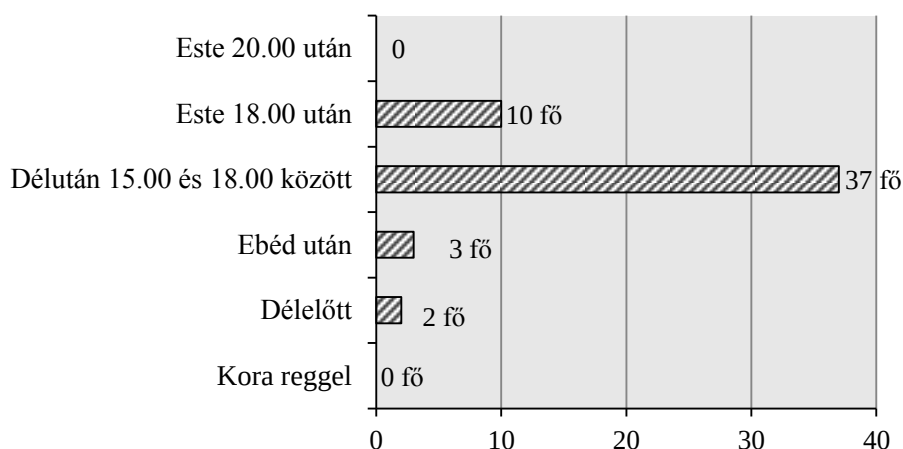
A válaszadók 78%-ára (41 fő) leginkább az jellemző, hogy a gyakorlásra a hétköznapokat választja, és hetente több alkalommal is tanul a gyermekével. 8 fő jelezte, hogy náluk a heti egy alkalom a legjellemzőbb. Csak a hétvégén a szülők 8%-a (4 fő) gyakorol a gyermekével. A gyakorlás megtagadását senki nem jelölte. Azonnal szembetűnik, hogy a 11. és 12. kérdésre adott válaszlehetőségek százalékos értékei erős korrelációt mutatnak egymással. Így azt állítom, hogy sokkal jobban tükrözi ez a két válasz a szülői ösztönzési faktort, mint a 10. kérdésben fölülértékelt napi gyakorlási időciklusok megjelölése.

13. kérdés: Milyen időpontot választanak a logopédiai házi feladat elkészítésére?

A 10.-kel ellentétben, ez a kérdés tekinthető a szülők számára a legkönnyebben megválaszolható, előzetes gondolkodás nélkül azonnal bejelölhető válasznak. A házi feladat elkészítésének időpontja, mint a soron következő sávós grafikonon jól látható, több tényezőhöz is alkalmazkodik:

- a gyermek óvodai tartózkodásához;
- a szülők munkahelyen eltöltött idejéhez;
- az anyák házi munkájának elvégzéséhez és egyúttal igazodik az apák magas munkaórái ellenére, az otthoni gyakorlásban betöltött szerepéhez is.

Gyakorlás időpontja



12. ábra: A házi feladat elkészítésének időpontja

A logopédiai házi feladat, a jelzett válaszok alapján mintegy 71,1%-ban (37 fő) délután 15 és 18 óra között készül el. Már kisebb számban (10fő) jelölték meg a 18 óra utáni gyakorlást, de még ez is kifejezően jellemző időpont. A közvetlen ebéd utáni gyakorlást 3 szülő jelezte és ketten délelőtt tanulnak gyermekükkel. Az este 20 óra után, vagy a kora reggel egyáltalán nem választott időpontok. Visszatérve előző gondolatmenetemre, nyolc olyan szülői választ találtam, amelyek önmagukban megállják a helyüket, de összefüggésükben a 10-13. gyakorlásra vonatkozó kérdéskör teljes diszkrpanciájáról árulkodnak.

4. táblázat: A 10-13. kérdésre adott szülői válaszok ellentmondásai

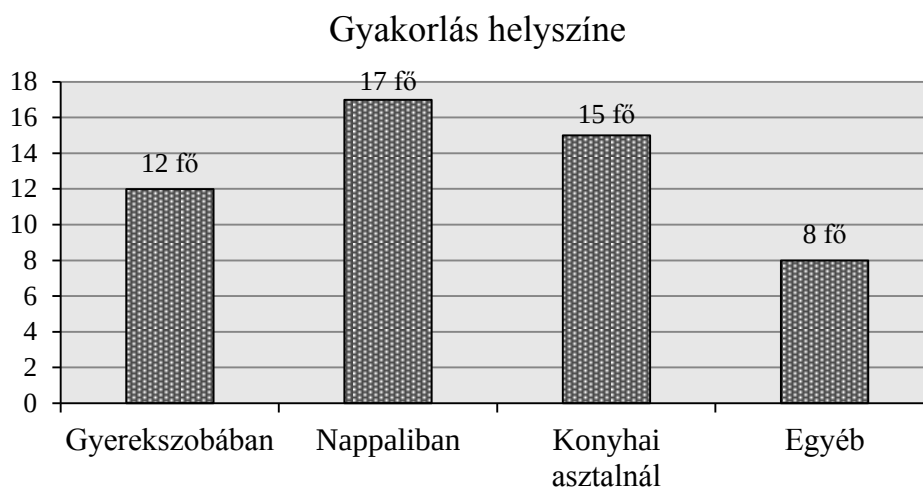
10. kérdés	11. kérdés	12. kérdés	13. kérdés	Logopédiai foglalkozás
Csak a foglalkozás előtti nap, kb. 30 perc	Hetente többször is	Csak a hétvégén	Este 18.00 után	Heti 1
Napi 20-25 perc	Hetente többször is	Hétköznap egyszer	Délután 15.00 és 18.00 között	Heti 1
Napi 20-25 perc	Hetente többször is	Hétköznap egyszer	Délután 15.00 és 18.00 között	Heti 1
Napi 10-15 perc	Hetente többször is	Hétköznap egyszer	Este 18.00 után	Heti 1
Napi 10-15 perc	Heti egyszer	Csak a hétvégén	Délelőtt	Heti 1
Napi 10-15 perc	Heti egyszer	Hétköznap egyszer	Este 18.00 után	Heti 1
Csak a foglalkozás előtti nap, kb. 20 perc	Heti egyszer	Hétköznap egyszer	Este 18.00 után	Heti 2
Csak a foglalkozás előtti nap, kb. 30 perc	Heti egyszer	Csak a hétvégén	Délután 15.00 és 18.00 között	Heti 2

A fenti 4 kérdés adatainak kiértékelése után határozottan kijelentem, hogy a gyakorlás mennyiségére a 12. kérdés: Mikor gyakorol leginkább gyermekével? hordozza a legobjektívabb szülői választ. Állításomat a következőkkel indokolom: Az a 27 válaszadó, aki percekben kifejezett napi gyakorlásról számolt be, a 11. kérdésben már nem minden nap, hanem csak heti többször gyakorol. Ugyanakkor a 12. kérdésre 100%-uk fenntartotta előző választát, ami ebben az összefüggésben már szignifikáns adatot tükröz. Harmadik hipotézisem igazolásához is a szülők 12. kérdésre adott választ veszem alapul, mivel ez jelöli meg a valós gyakorlási mennyiséget.

14. kérdés: Előfordult-e, hogy gyermeke logopédiai leckéje este későn, vagy kora reggel készült el? Annak ellenére, hogy minden szülő tudatosan törekszik a házi feladat elkészítéséhez optimális időpontot kiválasztani, az itt kapott válaszaikból kitűnik, hogy ez nem mindig sikerül. 11 válaszadó (21,15%) jelezte azt, hogy bizony előfordult késő esti, illetve az óvodába indulás előtti lecke-készítés. A szülők 78,85%-a (41fő) esetében ilyenre még nem került sor.

15. kérdés: Hol történik a logopédiai házi feladat kigyakorlása? Ezzel a kérdéssel a gyakorlás körülményeire és fizikai feltételeire kívántam rávilágítani. A csend, a nyugodt

környezet, a megfelelő asztal és fényviszonyok nélkülözhetetlen összetevői az optimális tanulásnak.



13. ábra: A házi feladat elkészítésének helyszínei

A válaszok sokrétűsége és arányos megoszlása miatt nem nevesíthető egyetlen lakáshelyszín sem, amely tipikusan jellemzője lenne a logopédiai gyakorlásnak. A nappalit, ahol az egész család napközben együtt tartózkodik, többnyire szól a TV és egyéb háttérzaj van, a szülők 32,7%-a (17fő) jelölte meg. A konyhai asztal is a szülők 28,8%-ánál (15fő) preferált helyszín. Nyilván mindkettőnél párhuzamosan végezhető a szülő részéről egyéb más tevékenység is, de ha segíteni kell gyermekének, azonnal kéznél van. A gyermekszoba már kisebb százalékot képvisel (23%), ugyanis itt félre kell tennie a szülőnek minden más dolgot és csak a tanulásra koncentrálni. Az egyéb kategóriában a további lehetőségek voltak: étkező asztalnál: 2 fő; szobában: 4 fő; közös hálóban: 1 fő; óvodában: 1 fő gyakorol.

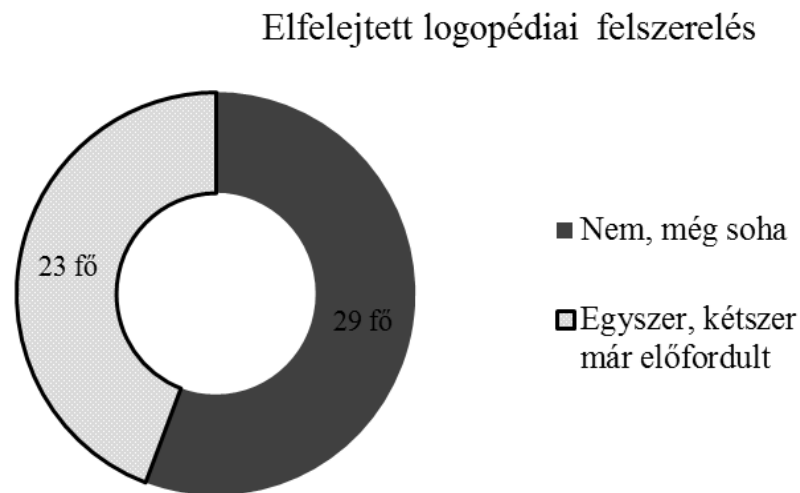
16. kérdés: Mit csinál Ön, miközben gyermeke a házi feladatát készíti? A válaszadó szülők 54%-a (28fő), az otthoni gyakorlás során a logopédus instrukciói szerint végigveszi gyermekével közösen a feladatokat. Ebben az esetben a szülő részéről teljes mértékű koncentrációt kíván gyermeke tanulásának irányítása. A másik nagy csoport (23 fő), akik a szülők 44%-át képviselik, úgy nyilatkoztak, hogy figyelik gyermekük házi feladat végzését, és ha szükséges segítenek nekik. Itt már a szülői koncentráció megosztott, de előnye, hogy nagyobb teret ad a gyermeki önállóságnak. A válaszok alapján senki nem csinál végig más dolgot, miközben gyermeke tanul. Ugyanakkor egy szülő jelzetten másik helyiségben tartózkodik.

17. kérdés: Milyen hangulatban van Ön, amikor a logopédiai gyakorlást végzik? Ezzel a kérdéssel arra törekedtem, hogy alap információkat gyűjtsék a szülők nevelési attitűdjéről, és tanuláshoz való viszonyáról. Hogy élük meg az otthoni segítségnyújtás tényét. Bevallása szerint, idegesen és közönyösen egy szülő sem kezd hozzá a házi feladat elkészítésének. A logopédiás szülők 84%-a azt vallotta magáról, hogy örömmel, türelmesen segít gyermekének. Mindez az elfogadó, támogató szülői attitűdöt feltételezi. 15,7% (8fő) a házi feladatot kötelezőnek tartja, amit szigorúan meg kell csinálni és erre gyermekét is többször figyelmezteti. Úgy vélem ez elővetít egy szigorú, következetes szülői magatartást. A kérdőív 21. kérdésének tárgyalásakor párhuzamot is vonok ennek bizonyítására.

18. kérdés: Következetesnek érzi-e magát a házi feladat készítése közben? Önmagáról a válaszadó szülők 96%-a vallotta azt, hogy következetes a házi feladat elkészítése során. 2 fő látta ezt pont ellentétesen. Sejtettem, hogy arányában ilyen válasz születik még akkor is, ha

közben kimarad a gyakorlás, otthon felejtik a felszerelést, vagy esetlegesen késő este készül el a lecke.

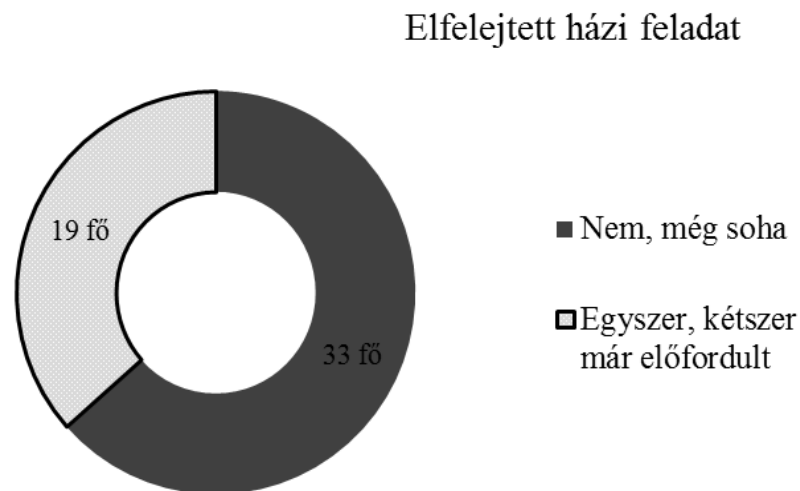
19. kérdés: Előfordult-e, hogy gyermeke logopédiai felszerelése otthon maradt?



14. ábra: A felszerelés otthon felejtésének gyakorisága

A logopédiás táskát, tanszereket a nyilatkozó szülők 55,8%-a (29 fő) még soha nem felejtette el gyermeke órájának napján elhozni. Mindez a szülői következetesség, alaposság, gyermekre figyelés tükrözője. Néhány alkalommal már otthon maradt a táska a szülők 44,2%-ánál (23 fő). A felszerelés nagyon gyakori otthon felejtését senki nem jelölte meg.

20. kérdés: Előfordult-e, hogy gyermeke elfelejtette elkészíteni a logopédiai házi feladatát?



15. ábra: A házi feladat elfelejtésének gyakorisága

Közel megegyezik a lecke hiányának és a felszerelés otthon felejtésének számaránya. Az azonosságot az előző oldal két perezdiagramja jól szemlélteti. Úgy vélem, ez az egybeesés abból fakad, hogy amikor a felszerelés otthon marad, már az előző napi gyakorlást is elfelejtik a szülők. A válaszadók 63,5%-a (33 fő), még soha nem feledkezett meg arról, hogy

gyermekével a házi feladatot napra készen elkészítse. Egyszer, kétszer már megesett a szülők 36,5%-ánál (19 fő), hogy feladatmegoldás nélkül hozta gyermekét az óvodába. Ez nagyon sűrűn nem fordul elő – a nyilatkozatok alapján – senkinél sem.

21. kérdés: Mit gondol, melyik szülői nevelési stílust képviselik Önök a gyermeknevelésben?



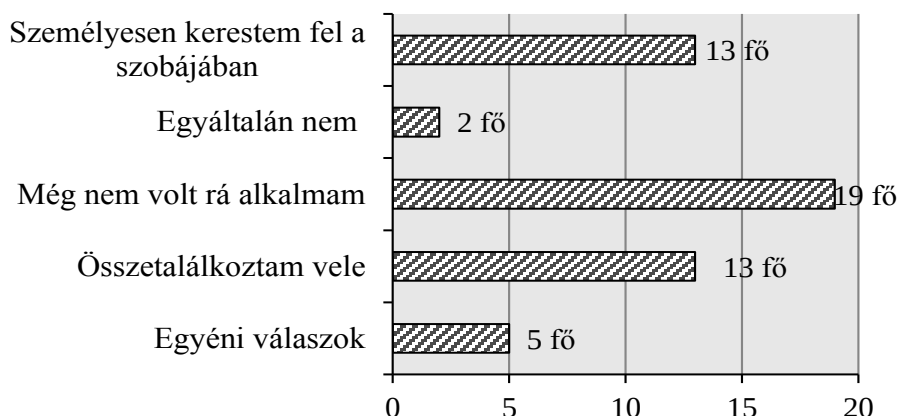
16. ábra: A szülők gyermeknevelésben képviselt nevelési stílusa

A válaszlehetőségeket a leginkább jellemző szülői magatartásmódok tudatában állítottam össze. A szórás minden típusra kiterjed, de különböző számarányban érkeztek a válaszok. A családok kicsivel több, mint a felének (52%) nevelési attitűdjét az elfogadó és támogató hozzáállás jellemzi. Szigorúnak és következetesnek 9, túlféltő és gondoskodónak 10 család vallotta magát a gyermeknevelésben. Összinté meggyőződéssel hatan jelölték meg, hogy szabadelvű, engedékeny szülői nevelési stílust képviselnek. Azt gondolom, ezen utóbbi három nevelési forma közeli számaránya a változásokat megelő családszerkezet következménye. A továbbiakban arra kerestem a magyarázatot, tényleg ennyire kevés szülő tartja napjainkban magát következetesnek, és egyben szigorúnak is. A 18. kérdés alapján a szülők 96%-a a gyakorlásban következetesnek tartja magát, de a nevelésben már csak 17%-uk szigorú. Visszaulva a 17. kérdésben adott válaszokra, összefüggések keresésébe kezdtem: a gyakorlás közbeni szülői hangulat és a vallott nevelési stílus között. A házi feladat kötelező, szigorúan meg kell csinálni és erre gyermekét többször is figyelmezteti 8 fő, a szülők 15,7%-a. Azt feltételezem, hogy ők lesznek egyúttal a vallottan szigorú és következetes szülők. Elemzésemmel kiderült, hogy a nyolc válaszból öt a nevelési stílus kérdésnél is ténylegesen szigorúnak, következetesnek vallotta magát. Ám közöttük találtam két elfogadó és egy szabadelvű szülőt is. A közvetlen párhuzam csak részben igazolható.

22. kérdés: Milyen elvárásai vannak Önnek a logopédus munkájával kapcsolatban? A felkínált négy alternatíva közül a szülők csak kettőből választottak. A legtöbben elvárásaikat abban fejezték ki (86,5%), hogy iskolakezdésre gyermekük beszédproblémája rendeződjön, és ebben a logopédus számíthat rájuk. Szép, türelmes beszédjavítást a szülők 13,5%-a vár el a logopédustól. Erőltetett logopédiai gyakoroltatásnak vagy a lecke elvetésének egy szülő sem örülne.

23. kérdés: Érdeklődött-e gyermeke órai teljesítményéről a logopédusnál?

Kapcsolattartás a logopédussal



17. ábra: A szülő érdeklődése gyermeke felől a logopédusnál

Kifejezetten a szülők kezdeményezte egyéni tájékozódásra és gyermek felőli érdeklődésre vonatkozott ez az utolsó kérdés. A válaszadó szülők 25%-a (13 fő) jelezte, hogy már személyesen felkereste gyermeke logopédusát. Ugyanennyien, bár nem beszéltek meg vele időpontot, de összetalálkoztak és érdeklődtek tőle. 19 szülő (36%) vallotta úgy, hogy még nem volt alkalma rá, hogy gyermekéről tájékoztatást kérjen. Ilyen szándék 2 szülőben egyáltalán meg sem fogalmazódott. Öt egyéni válasz is érkezett a szülőktől, melyben az üzenő füzetben keresztüli folyamatos kommunikációt és írásos véleménykérést emelték ki. A kérdőív hiányossága mutatkozott meg ebben, hogy ez az alternatíva kimaradt.

A logopédiai ellátással kapcsolatos egyéb észrevételei, megjegyzései: A kérdőív végén nyílt lehetőséget biztosítottam a szülők számára, hogy véleményüknek és a logopédiai ellátással kapcsolatos tapasztalataiknak hangot adjanak. 11 szülő tett egyéni megjegyzést. Többnyire a foglalkozások hasznosságát és eredményességét hangsúlyozták, mely az iskolára való felkészítést is segíti. Kiemelték, hogy az otthoni gyakorlást szívesen végzik a gyermekek. Egy megjegyzés a fejlesztés korábbi megkezdésének igényére vonatkozott. A továbbiakban idézek néhányat a szülői vélemények közül:

- „Köszönjük szépen a kitartó munkát. Sok segítséget kaptunk az iskolai feladatokhoz is.”
- „Gyermelem nagyon kedveli és örömmel vesz részt az órákon, szívesen oldja meg a feladatokat itthon.”
- „Logopédiai felkészítés óta más területen is fogékonyabb, odafigyelőbb gyermekem.”
- „Szerettem volna, ha gyermekem korábban elkezdheti a logopédiai fejlesztést.”
- „Ösztönző dicséret, türelem, kedves gyerekbarát hozzáállás.”
- „Úgy gondolom, hogy nagyon hasznos a logopédiai foglalkozás. Gyermelem esetében látványos fejlődést tapasztaltam. Örömmel végzi a házi feladatokat, szívesen jár a foglalkozásokra.”

A szülői kérdőív válaszainak részletes kiértékelése és elemzése után, megkezdem a felállított hipotézisek igazolását a kutatási eredmények alapján.

A hipotézisek igazolása

Kutatásom négy hipotézisét arra az alapgondolatra építettem, hogy a család szerepe nemcsak a természetes beszédfejlődés útján rendkívül meghatározó, hanem a speciális beszédfejlesztés segítségével is. A beszéd- és nyelvi problémával küzdő gyermekek logopédia ellátásában a

szülő közreműködő társ. Beszédmintája, az otthoni gyakorlást támogató magatartása, következetessége pozitívan hat a hangzótanulásra, a szókincs gyarapodására és a nyelvtani szabályrendszer erősödésére, közvetetten pedig befolyásolója a sikeres iskolakezdésnek. A szülői hozzáállást és annak mértékét kívántam modellezni a terápia eredményességének tekintetében. A szülői közösségben kiadott kérdőívek válaszai alapján törekszem arra, hogy kutatási hipotéziseimet igazolni tudjam.

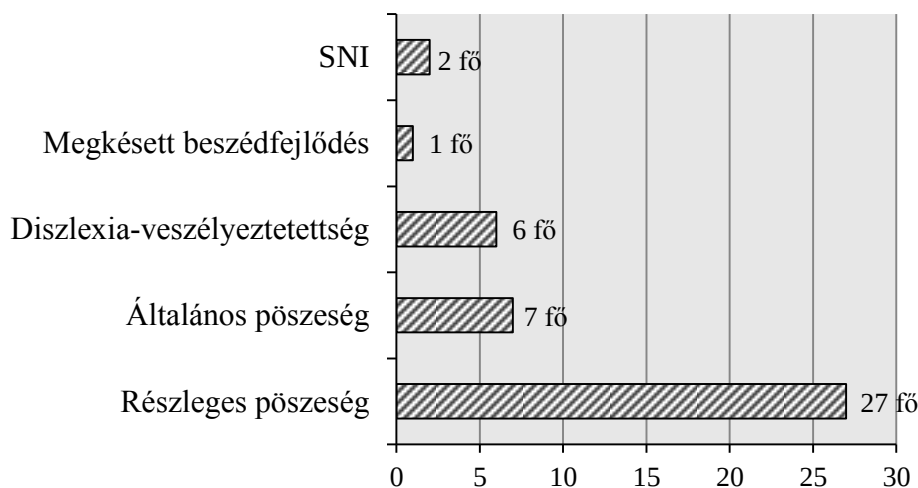
Hipotézis 1: Ha a logopédiai foglalkozást a szülő önmaga kezdeményezi, akkor a terápia folyamán is hatékony közreműködőként van jelen az otthoni beszédgyakorlásban, és továbbra is törekszik a logopédussal való folyamatos kapcsolattartásra. Ezt az első hipotézisemet három tagmondatra bontom, melyek láncolatos összefüggését vizsgálom. Az első tagmondat arra vonatkozik, hogy a szülő önmaga kezdeményezi gyermeke felvételét a logopédiai foglalkozásra. Eerre nagymértékben adott számára minden feltétel. A feldolgozott 3-4. kérdésből kiderült ugyanis, hogy:

- A megkérdezett szülők 94%-a előzetes tudással rendelkezett arról, hogy gyermeke óvodájában logopédus dolgozik.
- A szülők 75%-a önmagát jelölte meg gyermeke beszéd- és nyelvi problémájának elsődleges felismerőjeként.

Ha benne tudatosodik elsőként a nyelvi vagy beszédbeli elmaradás és ennyire tájékozott arról, hogy logopédus látja el helyben a gyermekeket, nyilván hozzá fordul segítségért. Az 5. kérdés válaszai ezt a következtetésemet némileg megcáfolják, hiszen a szülők megközelítőleg azonos arányban várják a segítséget a gyermekükkel napi szinten foglalkozó és a fejlődésüket jól ismerő óvodapedagógusoktól (41%), illetve a beszédjavítást végző szakembertől, a logopédustól (37,25%). Az óvónői tájékoztatás és a szülő részére nyújtott szaktanácsadás, prevenció segít a logopédiai felvétel kivárásában. Ezáltal a szülőkben a kezdeti túlzó aggodalom lecsillapodik, s megvárják, amíg a személyes találkozás a logopédussal megtörténik, s kezdetét veszi a konkrét beavatkozás. A 6. kérdés válaszaiban már ez jut kifejezésre, amikor a szülők 84,6%-a nyilatkozott úgy, hogy első alkalommal a logopédus hívta őt megbeszélésre gyermeke beszédvizsgálatát követően. Mindössze öt szülő volt, aki saját maga, közvetlenül fordult a logopédushoz gyermeke ügyében. A továbbiakban elemzést végzek a hipotézis második és első tagmondatának kijelentései között, miszerint a célirányosan a logopédust felkereső szülő hatékonyabb részese az otthoni gyakorlásnak, mint aki megbeszélésre érkezik. Az adattáblából kiemeltem annak az öt szülőnek a gyakorlási jellemzőit, akik maguk keresték fel személyesen a logopédust. Négy fő esetben a napi gyakorlás mennyisége 10-15 perc, melyben az anya és az apa is szerepet vállal. Egy fő napi 20-25 percet gyakorol, csak az anya irányításával. A 10. kérdésre adott válaszok elemzése alapján nyilvánossá vált, hogy a legáltalánosabb gyakorlási időmennyiség a válaszadó szülők részéről a napi 10-15 perc. Azaz, azok a szülők, akik maguk szorgalmazták gyermekük logopédiai foglalkozásra való felvételét, tulajdonképpen semmivel sem gyakorolnak többet, mint a behívott szülők. Végül összevettem a hipotézis első és harmadik tagmondatát, mely szerint a foglalkozást önmaga kezdeményező szülő a terápia alatt is törekszik a logopédussal való folyamatos kapcsolattartásra. Az adattáblából kikerestem az öt kezdeményező szülő 23. kérdésre jelölt választát. Négyen személyesen érdeklődtek gyermekük órai teljesítményéről és egy szülő egyéni választ adott, mely szerint írásban kért logopédiai véleményt. Összességében mindegyikőjüket jellemezte a kapcsolat ében tartásának valamilyen formája. Annak bizonyítására, hogy érdeklődésük erősebb gyermekük beszédfejlődésének aktuális állapota iránt, mint a behívott szülőknek, aránypárt állítottam fel. A kérdőív 23. kérdése alapján erre vonatkozóan konkrét számadattal rendelkezem. Az 52 válaszadó szülő közül 13 fő érdeklődött személyesen a logopédusnál, mely a szülők 25%-át jelenti. Az öt kezdeményező szülő közül pedig 4 érdeklődött személyesen a logopédusnál, ami 80%-ot jelent. Ez az arány már jóval magasabb. A fenti adatelemzés és összevetés alapján kutatásom első hipotézise csak

részben nyert bizonyítást. A logopédiai foglalkozást önmaga kezdeményező szülő ugyanis a terápia folyamán nem hatékonyabb közreműködője az otthoni beszédgyakorlásnak, mint a megbeszélésre behívott szülő. A gyakorlás módja és rendszeressége nem mutat szignifikáns eltérést. Ellenben azt sikeresen igazoltam, hogy a kezdeményező szülők a terápia alatt is mindvégig törekszenek a logopédussal való folyamatos és személyes kapcsolattartásra.

Hipotézis 2: A beszéd- és nyelvi zavar ismeretében, súlyosságának illetve javíthatóságának tudatában a szülők arányosan több időt fordítanak a gyakorlásra. Ez a hipotézis egyrészt vizsgálat alá veszi, hogy a szülők mennyire jártasak gyermekük beszéd- és nyelvi problémájában. Másrészt, ha átérzik annak súlyosságát és várható prognózisát, akkor feltételezhetően többet is gyakorolnak. A kérdőív első kérdésében jelölték meg a szülők a gyermekükre jellemző beszéd vagy nyelvi zavart. A válaszadók 83%-a (43 fő) pontos diagnózist választott. Kifejezetten jól tettek különbséget a pöszeség enyhébb és súlyosabb tünetei között. A továbbiakban ennek a 43 helyesen válaszoló szülőnek a gyakorlási mutatóit hasonlítom össze a nyelvi zavar súlyosságának mértékében. Ők mindannyian ismerték gyermekük beszédkórképét, annak súlyosságáról és javításának módjáról a logopédustól előzetes tájékoztatást kaptak. Gyermekük az alábbi beszéd- és nyelvi zavarokat mutatják:



328. ábra: A helyes diagnózist adó szülők gyermekeinek beszédkórkép-eloszlása

A hipotézis igazolásához a diagnózisokat két részre bontottam: súlyos és enyhe kórképekre. A súlyosabb beszédzavarok közé a genetikai meghatározottság, a kiegészítő vizsgálatok szükségessége és a tünetek összetettsége alapján került az általános pöszeség, a megkésett beszédfejlődés és a diszlexia-veszélyeztetettség. Itt szerepeltetem a két sajátos nevelési igényű, a beszéd- és nyelv specifikus fejlődési zavarával küzdő gyermeket is. Ezt a csoportot összesen 16-an alkotják. Enyhébb beszédkórképnek tekintetem a néhány beszédhangra kiterjedő részleges pöszeséget, számuk 27 fő. A gyakorlási időt, a zavar típusa szerint az alábbi táblázatban rendszereztem:

5. táblázat: A beszéd- és nyelvi zavarokhoz tartozó gyakorlásra szánt idő

GYAKORLÁS IDŐTARTAMA	Súlyosabb beszéd- és nyelvi zavarok				Enyhébb zavarok
	Általános pöszeség	Diszlexia- veszélyeztetettség	Megkésett beszédfejlődés	SNI	Részleges pöszeség
Napi 10 percnél kevesebb	–	–	–	–	1 fő
Napi 10-15 perc	5 fő	2 fő	1 fő	1 fő	15 fő

Napi 20-25 perc	–	2 fő	–	1 fő	4 fő
Csak a foglalkozás előtti nap kb. 20 perc	1 fő	1 fő	–	–	–
Csak a foglalkozás előtti nap kb. 30 perc	–	1 fő	–	–	5 fő
Van, hogy kimarad a gyakorlás	–	–	–	–	2 fő

A 5. táblázat részadatait összeszámoltam, majd egy új, összehasonlításra alkalmas táblázat szerkesztésébe kezdtem. A három legjellemzőbb időtartomány mentén kívántam összevetni az enyhe és súlyos nyelvi zavarral küzdők gyakorlási idejét. Az adatokból a beszédcsoporthoz viszonyítottan százalékosan számoltam. Megjegyzem, hogy egy szülő a súlyosabb csoport tagjai közül nem szolgáltatott adatot a gyakorlás idejéről, emiatt csoportjukat 15 főnek vettem. Az így elkészült összesítő táblázat jól szemlélteti az egyes gyakorlási időintervallumokban érintettek számát, mellette a százalékos arányukat. Ezen eredmények tükrében aránypárok segítettek a második hipotézis bizonyítását.

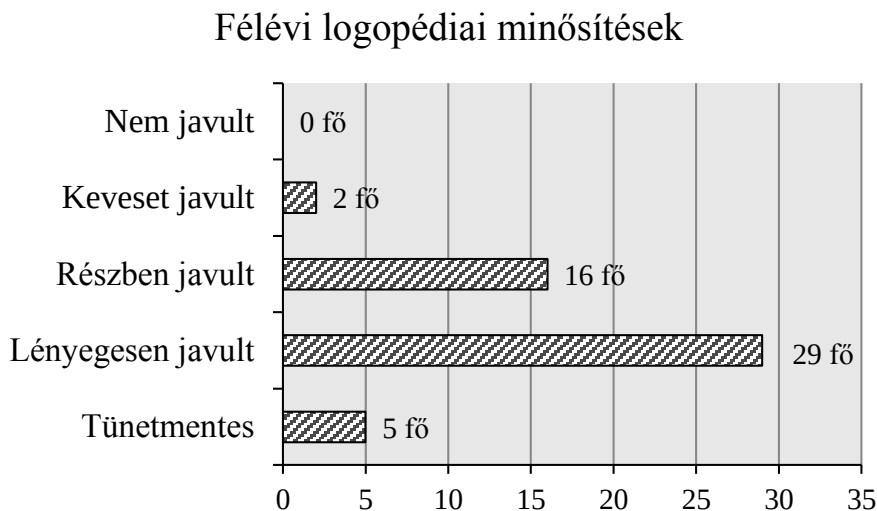
6.. táblázat: A gyakorlás időtartamának összehasonlítása a zavar súlyossága szerint

GYAKORLÁS IDŐTARTAMA	Súlyosabb beszéd- és nyelvi zavarok		Enyhébb beszéd- és nyelvi zavarok	
	(15 főből százalékos megoszlás)		(27 főből százalékos megoszlás)	
Napi 10-15 perc	9 fő	60%	15 fő	55,5%
Napi 20-25 perc	3 fő	20%	4 fő	14,8%
Csak a foglalkozás előtti nap kb. 30 perc	1 fő	6,6%	5 fő	18,52%

Feltételezésem arra irányult, hogy a súlyosabb beszéd- és nyelvi zavarral küzdő gyermekekkel a szülők többet foglalkoznak. Amikor az otthoni tanulás ideje napi 10-15 perc, ez a súlyosabb nyelvi zavart mutatók 60%-ára, míg az enyhébb csoportba soroltak 55,5%-ára jellemző. Arányuk megközelítőleg azonos, de a hipotézis igazolására a 4,4%-os különbség jelen van. Összevettem továbbá a napi 20-25 perc otthoni tanulási időt. Ennél a hosszabb gyakorlási periódusnál már nagyobb eltérést tapasztaltam. A súlyosabb nyelvi zavart mutatók 20%-ban, az enyhébb csoportba soroltak pedig csak 14,8%-ban reprezentáltak. A különbség 5,2%, mely újból megerősíti hipotézisemet. Végző bizonyításul a harmadik időintervallum szolgál, amikor a szülők csak a foglalkozás előtti nap veszik elő a leckét és 30 percet tanul a gyermekükkel. Ilyen kevés tanulás az enyhe beszédzavar tüneteit mutatók 18,52%-ánál fordult elő, ám a súlyos nyelvi zavarral küzdők esetében csak 6,6%-ot tesz ki. A különbség majdnem háromszoros. Azt gondolom, hogy kutatásom második hipotézise a fenti adatfeldolgozás, arányszámítás és elemzések mentén megfelelő bizonyítást nyert. Az általános pösze, a megkésett beszédfejlődésű, a diszlexia-veszélyeztetett és a sajátos nevelési igényű óvodások szülei kimutatható mértékben több időt szánnak az otthoni gyakorlásra, mint az enyhe beszédzavart mutató részleges pöszéké.

Hipotézis 3: A szülő minél többet gyakorol a gyermekével és folyamatosan javítja a fejlesztett beszédhangjait, annál magasabb fokú minősítést kap gyermeke félévkor a logopédiai Munkanaplóban. A szülők gyakorlási szokásrendszerét fűztem tovább ezzel a harmadik hipotézisemmel. Előzetesen azt feltételezem, hogy a magasabb fokú logopédiai

minősítés megszerzésének háttérében tetten érhető a nagyobb mértékű szülői aktivitás. A hipotézis igazolásához két tényezőt hasonlítok össze. A gyermek félévi értékelését párosítom az otthoni gyakorlás idejével, annak rendszerességével, majd elemzéssel párhuzamot vonok közöttük. A bizonyítást azzal kezdtem, hogy a kérdőívet kitöltő szülők gyermekeinek a 2014/15. tanév I. félévi logopédiai minősítését kigyűjtöttem a Munkanaplóból. A minősítések eloszlásáról diagramot készítettem:



19. ábra: A gyermekek I. félévi logopédiai minősítése

Az alapelgondolásom szerint azoknál a gyermekeknél várható majd több gyakorlási idő, akik a minősítő skálán tünetmentes illetve lényegesen javult fokozatban szerepelnek. A továbbiakban az ő értékeiket mérem össze a részben vagy keveset javult gyermekekével.

A hipotézis másik tényezője az otthoni gyakorlásra szánt idő mennyiségére vonatkozik. A házi feladat elkészítésének leginkább jellemző alkalmait a 12. kérdésre adott szülői válaszok hordozzák. Kérdőíves értékelési tapasztalataim tették szükségessé, hogy a szülői hitelesség miatt ezt a kérdőívi választ vonjam elemzés alá. Az Excel adattáblából, új munkalapra mentve egymás mellé rendeztem a félévi logopédiai minősítés és a legjellemzőbb gyakorlási alkalom adatszlopait. Ezt követően skálafokonként kigyűjtöttem a gyakorlások mennyiségét. Az alábbi táblázatban már a minősítésekkel együtt szerepeltetem a 12. kérdésre válaszul adott gyakorlási alkalmakat.

7. táblázat: A gyakorlás legjellemzőbb alkalmai a logopédiai minősítések szerint

GYAKORLÁS ALKALMA	Tünetmentes	Lényegesen javult	Részben javult	Keveset javult
Hétköznap egyszer	1 fő	2 fő	4 fő	–
Hétköznapokon többször is	4 fő	26 fő	9 fő	2 fő
Csak a hétvégén	–	1 fő	3 fő	–

Ahhoz, hogy bizonyítani tudjam a magasabb minősítéssel rendelkezők intenzívebb gyakorlási tevékenységét, ismét százalékos számításokat végeztem a gyakorlási alkalmak mentén az összlétszámához viszonyítottan. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a megszerkesztett összesítő táblázatban nem szerepeltetem a keveset javultak oszlopát, mivel 100%-ot mutat az

a 2 fő, aki hétköznaponként többször is gyakorol gyermekével. Emiatt megtevesztő értéket képvisel a többi minősítés összehasonlító elemzésében.

8. táblázat: A gyakorlás legjellemzőbb alkalmainak százalékos megoszlása a logopédiai minősítések szerint

GYAKORLÁS ALKALMA	Tünetmentes	Lényegesen javult	Részben javult
	<i>(5 főből százalékos megoszlás)</i>	<i>(29 főből százalékos megoszlás)</i>	<i>(16 főből százalékos megoszlás)</i>
Hétköznap egyszer	20%	6,9%	25%
Hétköznapokon többször is	80%	89,65%	56,25%
Csak a hétvégén	—	3,45%	18,75%

A 27. táblázatban rögzített százalékos eredmények segítségével kívánom harmadik kutatási hipotézisem érvényességét tanúsítani. Minden igyekezetem arra irányult, hogy bizonyítani próbáljam a beszédjavulás minősége és az otthoni tanulás mennyisége közti összefüggést.

Akik a félév végén tünetmentes minősítést kaptak, a szülők 80%-a nyilatkozott úgy, hogy hétköznapokon többször is gyakorol a gyermekével. A fennmaradó 20% hétköznap egyszer veszi elő a logopédiai házi feladatát. Bár a csoport létszáma viszonylag kicsi (5fő), mégis kifejezésre jutott a többet gyakorlók magasabb aránya. Esetükben a logopédiai terápia a félév végén lezárult. Artikulációs hibájuk rendeződött, így további beszédfejlesztés nem szükséges. Azok, akiknél a félév végére lényeges javulást sikerült elérni, a szülők 89,65%-a jelölte meg a hétköznapokon többszöri gyakorlást. Közel hasonló százalékos értéket kaptam itt is, mint az előző tünetmentes csoportnál. A csoport létszámához (29fő) viszonyítottan kevesen voltak, 6,9%-ban a hétköznap egyszer gyakorlók. Még ennél is kevesebb a csak hétvégén gyakorlók százalékos aránya: 3,45%. Nyilvánvalóvá vált, hogy a lényeges javulás eléréséhez elengedhetetlen volt a hétköznapok során több alkalommal gyakorolni. A részben javultak csoportjának otthoni tanulásra szánt ideje szolgált leginkább specifikus adatokat a hipotézisem helyességének igazolására. A részben javult minősítésű gyermekekkel ugyanis már csak a szülők 56,25%-a gyakorol hétköznaponként többször is. Számarányuk 33%-kal marad alul a fentiekben elemzett két minősítetthez képest, mely rendkívül szignifikáns különbség. Ezzel párhuzamosan a részben javultak mintegy negyedére jellemző, hogy hétköznap csupán egyszer veszik elő a házi feladatot. Továbbá magas a kifejezetten csak a hétvégén gyakorlók 18,75%-os aránya is. A heti egy alkalomra szűkült otthoni beszédgyakorlás láthatóan csak alacsonyabb minősítési fokozat elérésére determinál. A tünetmentes és lényegesen javult gyermekekkel 80 és 89,65%-ban heti többször is gyakorolnak szüleik. Ugyanez a gyakorlási rendszeresség a részben javultak csoportjánál csak 56,25%. Az eltérés számszerűen kimutatható volt. Kutatásom harmadik hipotézisét, mely a sikeres logopédiai előmenetel és az otthoni szülői gyakorlás összefüggését kutatta, a fenti adatelemzés alapján, igazoltnak tekintem.

Hipotézis 4: A gyermekét a beszédhibájával együtt elfogadó, és a javulás érdekében őt támogató szülői attitűd pozitívan hat még a súlyos beszéd- és nyelvi zavar rendeződésére is. A szabadelvű, engedékeny nevelési stílussal rendelkező szülő a beszéd- és nyelvi zavarok javulási esélyeit csökkentheti. Kutatásom záró hipotézisében a szülők nevelési attitűdjének és a gyermek beszédfejlődésében végbemenő változásoknak a kapcsolatát kívánom megvilágítani. Azt feltételezem, hogy a támogató és következetesen szigorú magatartású szülők az otthoni gyakorlás hatékonyabb megvalósítói, s mindez megmutatkozik gyermekük félévi logopédiai minősítésében is. Természetesen ahhoz, hogy az egyes családokban jelen

lévő nevelési stílusokat kutatási elemzés alá vegyük nem elegendő a megkérdezettek válaszaira (21. kérdés) hagyatkozni. Fontosnak tartom emiatt a szülői kérdőív látns kérdésköreit is feldolgozni. Az otthoni tanulás hangulata, körülményei, a felszerelés és a házi feladat elfelejtése adekvát hordozója a szülői hozzáállásnak. A szülők attitűdjét így komplex módon kívánom a gyermekek logopédiai minősítésével összevetni, majd a kijelentésemet több oldalról bizonyítani. Tanulmányom 19. ábrája alapján már ismert a gyermekek félévi minősítés szerinti megoszlása. A hipotézis bizonyítását a 16. kérdésre adott szülői válaszok egyeztetésével kezdem. Táblázatba foglaltam a félévi minősítésekhez tartozó szülői viselkedéseket, melyek az otthoni gyakorlást jellemzik.

9. táblázat: A szülő gyakorlás közbeni viselkedésének jellemzői a félévi minősítések összefüggésében

FÉLÉVI LOGOPÉDIAI MINŐSÍTÉS	A logopédus instrukciói szerint végigvesszük közösén a feladatokat.	Figyelem gyermekem feladatvégzését, ha szükséges, segítek neki.	Másik helyiségben tartózkodom.
Tünetmentes	4 fő	1 fő	–
Lényegesen javult	19 fő	10 fő	–
Részben javult	10 fő	6 fő	–
Keveset javult	–	1 fő	1 fő

A 9. táblázat adatai jól mutatják, hogy a keveset javultak kivételével minden minősítési fokban nagyobb arányt képvisel azoknak a szülőknek a száma, akik közösén veszik végig a logopédiai házi feladatot gyermekükkel. Ezek félévi eredményessége jobbnak is bizonyult, hiszen a tünetmentes gyermekeknél a szülők 80%-a gyakorol így, míg a lényegesen javultaknak csak 65%-a és a részben javultak 62,5%-a. A többi szülő bár figyelemmel követte gyermeke tanulását, de csak akkor segített neki, ha szükségesnek látta. A táblázatból kifejezésre jutott az is, hogy egy szülő nem tartózkodott a gyakorlásnál gyermekével egy helyiségben, nem meglepő, hogy gyermeke keveset javult. A folytatásban a 19. és 20. kérdések válaszait helyeztem a minősítések mellé, melyek a felszerelés és a házi feladat elfelejtésére irányultak. Párhuzamosan kezeltem e két kérdés válaszait, mivel a kérdőív-feldolgozás során szoros összefüggést véltem felfedezni közöttük. A kigyűjtött adatokat összesítő táblázatba rendszereztem:

10. táblázat: A felszerelés és a házi feladat összefüggése a logopédiai minősítéssel

FÉLÉVI LOGOPÉDIAI MINŐSÍTÉS	Felszerelését mindig elhozta	Házi feladatát mindig elkészítette	Felszerelését egyszer- kétszer elfelejtette	Házi feladatát egyszer- kétszer elfelejtette
Tünetmentes	40%	60%	60%	40%
Lényegesen javult	69%	66%	31%	34%
Részben javult	44%	62%	56%	38%
Keveset javult	100%	50%	–	50%

Az eredmények értékelése során nem várt aránytalanságot fedeztem fel a legjobbnak minősített, tünetmentes gyermekek szüleinek gondosságában. Ezeknek a szülőknek a 40%-a gondoskodott csak rendszeresen a felszerelésről és a 60%-uk már egyszer-kétszer elfelejtette

reggel elvinni az óvodába gyermeke logopédiai táskáját. Mintegy 40%-uk válaszolta a lecke elkészítésének hiányát is. Az egy fokozattal lejjebb minősített, lényegesen javultak szülei sokkal alaposabb hozzáállást tanúsítottak az órára felkészülésben. A 69%-uk mindig gondoskodott a felszerelésről, és 34%-uk feledkezett meg a házi feladatról. Az értékeket kifejezetten fordítottan vártam. A részben javultak szüleinél már csak 44%-ban mondható el, hogy az órai felszerelésről gondoskodtak, esetükben arányosan több, 56% az eszközök otthon hagyásának aránya. Szintén meglepő adat, hogy a keveset javultak szülei 100%-ban mindig odafigyeltek a felszerelés órai biztosítására. A logopédiai felszerelésről és a házi feladat elkészítéséről való gondoskodásban a tünetmentes gyermekek szülei kifejezetten alacsony értéket mutattak. A lényegesen és részben javultak szülei közti gondosságában ugyanakkor határozott különbséget lehetett tenni a minőségileg magasabb fokozat javára. A következő elemzést a 17. kérdés mentén végeztem el, mely az otthoni gyakorlás során a szülőre jellemző hangulatot veti össze a gyermek félévi logopédiai minősítésével. A kérdés látenszen elővetíti a szülők nevelési stílusát is.

11. táblázat: A szülő gyakorlás közbeni hangulatának összefüggése a logopédiai minősítéssel

FÉLÉVI LOGOPÉDIAI MINŐSÍTÉS	Örömmel, türelmesen segíték a gyermekemnek.	A házi feladat kötelező, szigorúan meg kell csinálni és erre többször figyelmeztetem a gyermekemet is.
Tünetmentes	100%	–
Lényegesen javult	93%	7%
Részben javult	69%	31%
Keveset javult	–	50%

A százalékos adatok táblázatba rögzítése után egy rendkívül arányos megoszlásra figyeltem fel, mely hipotézisemet látszik igazolni. A tünetmentes gyermekek szülei 100%-ban örömmel segítették az otthoni gyakorlást. A lényegesen javultak szülei is 93%-ban jó kedvvel vettek részt a tanulásban, 2 fő érezte kötelezőnek a gyakorlást. A részben javultak esetében ugyanakkor a szülők 69%-a érezte csak örömtelinek a gyermekével való foglalkozást. Közel egyharmaduk szigorúan kötelezőnek tekinti a leckét és erre gyermekét is többször figyelmezteti. Ilyenkor a szülő kényszeredettsége a gyermekre is kihat, mindezzel pedig láthatóan a logopédiai minősítésben is alacsonyabb fokozatot ér el. Egyértelműen kijelentem, hogy a logopédiai gyakorlást segítő szülők örömteli hangulata, türelme szignifikáns tényezője a beszéd- és nyelvi fejlődés sikeres megvalósulásának. A szülők önmagukról vallott gyermeknevelési stílusáról a kérdőív 21. kérdésében kaptam választ. Negyedik hipotézisem további igazolásához a szülők nevelési attitűdjét helyezem gyermekük logopédiai minősítése mellé, mindezt pedig párhuzamba állítom beszéd- és nyelvi zavaruk súlyosságával. Bizonyítani kívánom, hogy a támogató szülői hozzáállással a súlyosabb beszédzavarok is jobban rendeződnek. Az engedékeny nevelő közeg a fejlesztés lassítója. Az 52 válaszadó szülő gyermekének félévi logopédiai minősítését, diagnózisuk szerint táblázatba rendeztem:

12. táblázat: Félévi logopédiai minősítések a gyermekek diagnózisa szerint

DIAGNOSZTIZÁLT BESZÉD- ÉS NYELVI ZAVAR	Tünetment es	Lényegese n javult	Részben javult	Keveset javult
Általános pöszeség	–	7 fő	1 fő	–
Megkésett beszédfejlődés	–	1 fő	1 fő	–
Diszlexia-veszélyeztettség	–	5 fő	2 fő	1 fő

SNI	–	–	2 fő	–
Részleges pöszeség	5 fő	16 fő	7 fő	1 fő
Beszédértés-észlelés zavara	–	–	3 fő	–

A további adatfeldolgozás előtt szükségesnek látom a gyermekek fejlődését meghatározó szülői nevelő magatartást is egységes táblázatba foglalni. Minden szülő vallott nevelési attitűdjét a gyermekek minősítéséhez rendeltem:

13 táblázat: Félévi logopédiai minősítések a szülők vallott nevelési stílusa szerint

SZÜLŐK NEVELÉSI STÍLUSA	Tünetmentes	Lényegesen javult	Részben javult	Keveset javult
Elfogadó és támogató	5	11	11	–
Szigorú, következetes	–	5	4	–
Túlféltő, gondoskodó	–	9	1	–
Szabadelvű, engedékeny	–	4	–	2

A tünetmentes gyermekeknek az év eleji logopédiai diagnózisa még részleges pöszeség volt. A 13. táblázat jól mutatja, hogy őket az elfogadó és támogató szülői attitűd maximálisan segítette a hangzójavításban, így artikulációs hibájuk gyorsan rendeződött. Pöszeterápiás fejlesztésük lezárult. Ezzel párhuzamosan az is világosan kitűnik a táblázatból, hogy a keveset javult gyermekek szülői háttérét mindkét esetben szabadelvű, engedékeny nevelési stílus jellemezte. Az év elején megállapított diagnózisuk diszlexia-veszélyeztettség, illetve a csak néhány hangra kiterjedő részleges pöszeség volt, mely akár tünetmentesre is rendeződhetett volna. Az okfejtésből látható, hogy a két szélső minősítés mögött rejlő szülői nevelési attitűd mennyiben eltérő. A 13. táblázatban szereplő beszéd- és nyelvi zavarokat, minősítéseik szerint a szülők nevelési stílusával egyeztettem. Az alábbi végeredményre jutottam:

- Az év elején általános pöszeséggel diagnosztizált gyermekek csoportját szemlélve, a 8 főből 7 javult lényegesen. A markáns fejlődés ellenére nem egységes a szülői háttér, mivel közülük a családi nevelést két főnél támogató, háromnál szigorú ráhatás jellemzi, egy esetben vallott túlféltés és két szülőnél is engedékeny nevelésmód fordult elő. Ezek az adatok nem támasztják alá hipotézisem beválását.
- A diszlexia-veszélyeztetett óvodások közül 62,5%-uk javult lényeges mértékben. Az adattáblából visszakerestem szüleik nevelési stílusát: 2 elfogadó, 2 túlféltő és 1 szigorú szülő. A családok nevelői magatartása ismét sokszínű.
- A részleges pöszeség diagnózisával rendelkezők 55%-a mutatott lényeges javulást. A szülők nevelési stílusát kikeresve 6 szülő túlféltő, 7 elfogadó és támogató, 2 szigorú és 1 szabadelvű. Egységes leképeződést a javulás szolgáltatában szintén nem tudtam találni.
- A beszédértés-észlelés zavarával küzdők mindhárman részleges javulást értek el, három különböző nevelési attitűddel: elfogadó, szigorú és szabadelvű.
- A megkésett beszédfejlődés, mint súlyos beszédzavar egy gyermeknél mutatott lényeges javulást kifejezetten szabadelvű családi nevelésben, míg a részleges javulást mutató gyermeknél szigorú nevelő közeget jelzett a szülő.

Az adatfeldolgozásból kiderült, hogy a lényegesen javult gyermekek csoportjában a vártnál sokkal változatosabb képet mutat a szülők nevelési attitűdje. A legdominánsabb a tünetmenteseknél (100%) és sajátosan magas a részben javultak szüleinél az elfogadó és támogató nevelési attitűd (69%). Ezek alapján megállapítom, hogy a szülők vallott nevelési stílusa és a gyermek sikeres logopédiai előmenetele között nem állítható fel közvetlen következtetés. Bizonyítást tenni kifejezetten a minősítő skála két szélső pólusán sikerült. A tünetmentessé vált gyermekeket 100%-ban segítette a szülő elfogadó, támogató attitűdje. Függetlenül a felszerelés vagy a házi feladat elkészítésének egyszer-kétszeri elfelejtésétől. Az

örömteli hangulatban elvégzett, türelmes közös gyakorlás erős motiválója a gyermeki beszédfejlődésnek. A keveset javultak csoportjában a jelzett szülői szabadelvű, engedékeny magatartás egyértelműen oki háttere a beszéd- és nyelvi fejlődés lassabb haladási ütemének. Annak ellenére, hogy a felszerelés meglétéről gondoskodtak, a házi feladatot már szigorúan kötelezőnek érezték és közben akár másik helyiségben is tartózkodtak, mely az együttműködés hiányáról árulkodik.

A feldolgozott adatok tükrében az vált nyilvánvalóvá számomra, hogy a nevelési stílus csak egy a sok tényező közül, melyek összetett módon vezetnek el a beszédprobléma javulásáig valamint végleges megszűnéséig.

Konklúzió

Elméleti és gyakorlati következtetések

Kutatásom választott témájaként a szülői attitűd szerepét kutattam az óvodáskori beszédproblémák és nyelvi zavarok logopédiai terápiájában. Logopédusként a mindennapi munkám során tapasztalom, hogy a család támogató tevékenysége nélkül egyszerűen nem képzelhető el eredményes beszédfejlesztés. Ha hiányzik a család részéről a beszéd kontrollálása, akkor a heti két logopédiai foglalkozás kevés ahhoz, hogy egy megtanult hangzó a spontán beszédbe is beépüljön és automatizálódjon. Ennek ellenére a logopédia tudományterületén a téma kurrens irodalma szerény. A szülői segítségnyújtás felmérésére és a családok közreműködésének vizsgálatára egyetlen, pedagógiai szakfolyóiratban publikált logopédiai háttérkutatótalálót találtam. Leginkább összegzést és beszámolót, mintsem konkrét adatokat szolgáltatott ez a cikk a szülők és a logopédus kapcsolatáról. Látva, hogy kutatásom mennyire egyéni irányt vesz, tanulmányom elméleti bevezetőjében törekedtem minél szélesebb merítést adni a családnak, a szocializációnak, a szülői nevelési stílusoknak, a nyelvelsajátításnak és a beszédfejlődés szakirodalmából. Röviden felvázoltam az óvodáskorra leginkább jellemző beszédképeket és kitértem a szülő felelősségére gyermeke beszédtanulásában, majd taglaltam a logopédus terápiás tevékenységét.

Kutatásom négy hipotézisének felállítása után magam állítottam össze egy szülői kérdőívet, melyben a beszédprobléma felismerésétől kiindulva, sorra vettem a napi gyakorlás rendszerességére, módjára, körülményeire vonatkozó témaköröket. A visszaérkezett kérdőívek válaszainak folyamatos rögzítése során már éreztem, hogy kifejezetten az otthoni gyakorlás mennyiségére vonatkozóan a szülők igyekeztek minél több időt megjelölni. Ez a felülreprezentált időérték inspirált arra, hogy dolgozatom záró fejezetében egy összehasonlítást is elvégezzek a szakfolyóiratban (Szépné, 2009) publikált szülői segítségadás mértéke és saját kutatásom eredménye között. A kaposvári logopédiai óvodában a szülők 60,6%-a számolt be napi szintű gyakorlásról. Logopédiai ellátási körzetemben ennél még magasabb napi időmennyiséget kaptam eredményül, mely szerint a szülők 72,5%-a gyakorol naponta 10-15, esetenként 20-25 percet is gyermekével. Úgy gondolom, hogy a szülők válaszaiban erősen érződik a logopédusnak való megfelelés belső szándéka és az optimális szülői szerep bizonyítása. Előzetes feltételezésem a gyakorlási idő felnagyításról segített abban, hogy a szülői kérdőív feldolgozása és a hipotézisek igazolása során komplexen kezeljem az egyes témacsoportokat. Természetesen már a kérdőív összeállításakor tudatosan törekedtem a kérdések átjárhatóságára és az adekvát megfogalmazásra.

A kutatás tapasztalatai

A kutatás eredményének bemutatását a szülői kérdőív válaszainak kiértékelésével, diagramokon és ábrákon való szemléltetésével kezdtem. A folytatásban az adatok részletes elemzésével sikerült széles körű információkat feltárnom a logopédiai felvétel módjáról, a foglalkozásokra való otthoni felkészülésről, annak gyakoriságáról és a szülők együttműködési hajlandóságáról. A feldolgozott adatok birtokában már biztos alapokkal rendelkeztem ahhoz, hogy az elgondolt hipotéziseimet igazolni tudjam. Két esetben teljes mértékű bizonyítást nyert az előzetes feltételezésem. Kijelenthetem, hogy a beszéd- és nyelvi zavar súlyosságának tudatában a szülők ténylegesen több időt fordítanak az otthoni tanulásra. A közös gyakorlás mennyisége és a fejlesztett beszédhangok folyamatos szülői megerősítése pedig egyértelműen tükröződik a gyermek logopédiai minősítésében.

A további két hipotézis esetében arra a megállapításra jutottam, hogy az igazolás csak adott vonatkozásban teljesül, emiatt szignifikáns összefüggés nem hozható. A foglalkozást önmaga kezdeményező szülő bár a terápia alatt végig törekszik a logopédussal való folyamatos kapcsolattartásra, ennek ellenére gyermekével nem gyakorol többet, mint a behívott szülő. Hasonló eredményt hozott a szülők nevelési stílusát középpontba állító hipotézis igazolása is. Érzékelhetően annyira sokszínű a családok által vallott nevelési attitűd, hogy a gyermek logopédiai eredményességével csak a minősítő skála végpontjain tudtam viszonyítást tenni.

Kutatásom nyomán úgy vélem újbóli megerősítést kapott, hogy csak a szülő hatékony együttműködése vezet el a nyelvi problémák mielőbbi rendezéséhez.

Irodalom

- Albert-Lőrincz Márton (2009): *Nevelésszociológia*. Egyetemi Műhely Kiadó Bolyai Társaság, Kolozsvár. 67-76. 94-97.
- Andorka Rudolf (2003): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest. 351-375.
- Bagdy Emőke (2002): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (2007): Családi életciklusok és fejlődési sajátosságok. In: Bagdy Emőke, Kalo Jenő, Popper Péter, Ranschburg Jenő (szerk.): *A család: Harcmező és békesziget*. Saxum Kiadó, Kaposvár.
- Benyó Imréné (1982, szerk.): „...*hogyan jobban beszéljen...*” Szülőknek a beszédhibákról. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Bittera Tiborné (1997): A megkésett/akadályozott beszédfejlődésről. In: Földes Tamás (szerk.): *II. Logopédiai Napok konferencia: Sopron, 1995-1996*. Sopron. 37-45.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 300-339. 424-443.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 293-312.
- Eigner Bernadett (2012): Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle*. **XL**. évf. 1. szám. 14-24.
- Fehérné Kovács Zsuzsanna (2005): Élettani dadogás – valódi dadogás. *Démoszthenész Híradó*. 2. különszám. 16-22.
- Fehérné Kovács Zsuzsanna (2007): A gyermeki nyelvfejlődés logopédiai szempontú értelmezése. *Fejlesztő Pedagógia*. **18**. évf. 2. szám. 36-40.
- Galambos Katalin (1997): *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

- Gerebenné Várbíró Katalin (1990): A nyelvi fejlődés zavarának értelmezése. *Fejlesztő Pedagógia*. 1. évf. 3. szám. 23-25.
- Gósy Mária (2000): *Hallástól a tanulásig*. NIKOL Kkt., Budapest.
- Kátainé Koós Ildikó (1998): Kommunikációs keret az első életévben: intonáció – gögicselés. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás '98* MTA, Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 58-68.
- Kátainé Koós Ildikó (2001): Az anya személyiségjegyeinek hatása a csecsemő preverbális kommunikációjára. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd kutatás '2001*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Kempelen Farkas beszéd kutató Laboratórium, Budapest, 101-114.
- Kósa Éva (2005): Szülői-nevelői attitűdök: a szülő gyermeknevelési eljárásai. In: Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 220-230.
- Kozéki Béla (1975): *Motiválás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest. 22-31.
- Kozma Béla (1997): A családi nevelés pedagógiai kérdései. A családi nevelés típusai és azok hatása a gyermek személyiségének alakulására. In: Kozma Béla: *Pedagógia II. Nevelésméleti alapismeretek*. Comenius Bt., Pécs. 5-30.
- Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 125-143.
- Lajos Péter (2009): *Dadogásról mindenkinek*. Pont Kiadó. Budapest.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2007): Szociálpszichológiai szempontok a beszéd- és nyelvi fejlettség megítélésében. *Fejlesztő Pedagógia*. 18. évf. 2. szám. 18-20.
- Margitics Ferenc (2002): A családi szocializáció. In: Schmerz István (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Élmény '94 Bt., Nyíregyháza. 129-142.
- Marosits Istvánné (1992): A dislexia-veszélyeztetettség jelei az óvodáskorban. *Fejlesztő Pedagógia*. 3. évf. 1-2. szám. 56-58.
- Meixner Ildikó (1998): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1993): *Gyermeklélektan*. Gondolat, Budapest. 47-55.
- Montágh Imre, Montághné Riener Nelli és Vinczéné Bíró Etelka (2002): *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Neményi Mária (1990, szerk.): *A család*. Gondolat, Budapest.
- Neumann, Sandra (2006): *Beszélgessünk együtt! Logopédiai tanácsadó ajak- és szájpadhasadékos gyermekek szülei számára*. Mosolyogj bátran! Közhasznú Egyesület, Budapest.
- Pataki László (1994): A diszfónia. *Beszédgyógyítás*. 5. évf. nyári sz. 7-15.
- Porció Györgyné (1994): A család, a család funkciói, családtípusok, családgondozás. In: Dr. Orbán István (szerk.): *Szöveggyűjtemény szociálpedagógia szakos hallgatók részére*. I. kötet. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger. 247-269.
- Ranschburg Jenő és Popper Péter (2012): *Személyiségünk titkai*. Saxum Könyvkiadó, Budapest. 163-169.
- Ranschburg Jenő (1994): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Integra-Projekt Kft., Budapest. 15-74.
- Ranschburg Jenő (2004): *Gepárd-könyvek*. Urbis Könyvkiadó, Budapest. 125-135.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. 2. kiadás Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
<http://mek.oszk.hu/04000/04046/04046.pdf> (2014.12.14.)
- Salné Lengyel Mária (2004, szerk.): *Logopédia*.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/logopedia_w2.pdf (2014.12.14.)
- Solymosi Katalin (2004): Fejlődés és szocializáció. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 29-50.

- Solymosi Katalin (2004): A családi szocializáció jellemzői. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 74-94.
- Somlai Péter (1986): *Konfliktus és megértés – A családi kapcsolatrendszer elmélete*. Gondolat, Budapest. 37-84.
- Somlai Péter (2000): A szociális integráció világa. In: Schadt Mária (szerk.): *Családszociológia*. Comenius Bt., Pécs. 101-143.
- Subosits István (2002): „Szép szónak nem szegik szárnyát” A helyes beszéd. Logopédia Kiadó, Budapest. 7-49.
- Szalay Anna (2011): Mi van a jéghegy csúcsa alatt? Szempontok a család működésének elemzéséhez. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 304-332.
- Szépné Varga Andrea (2009): Logopédiai fejlesztő tevékenység hatásfokának vizsgálata óvodánkban. *Fejlesztő Pedagógia*. 20. évf. 1. szám.
- Teleki Béla (2000): *Kézikönyv a családról I*. Korda Kiadó, Kecskemét. 8-25.
- Teleki Béla (2001): *Kézikönyv a családról II*. Korda Kiadó, Kecskemét. 9-51.
- Thoroczkay Miklósné (2007): *A pöszesség Terápiája és Eszköztára*. In: XIII. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok. „Fogjuk a Kezed” Egyesület, Sopron. 38-53.
- Vajda Zsuzsanna (2005): A család. In: Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 147-219.
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300015.EMM (2015.02.19.)

Melléklet

Kérdőív

Kedves Szülők!

Kutatásom témája a szülők együttműködése a logopédiai terápia eredményességében. Kérem Önöket, hogy őszinte válaszaikkal segítsék munkám sikeres megvalósulását. Köszönöm szíves közreműködésüket a kérdőív kitöltésében:

Horváth Mária

gyógypedagógus-logopédia szakos tanár

Kérem, hogy a válaszok előtti négyzetben X-szel jelölje meg az Önökre leginkább jellemzőt!

Legmagasabb iskolai végzettség:

Anya:

- ☐ Általános iskola
- ☐ Középiskola
- ☐ Főiskola
- ☐ Egyetem

Apa:

- ☐ Általános iskola
- ☐ Középiskola
- ☐ Főiskola
- ☐ Egyetem

Munkahelyen eltöltött napi óraszám:

Anya:

- ☐ 0 – 4 óra
- ☐ 4 – 8 óra
- ☐ 8 – 12 óra
- ☐ 12 óránál több

Apa:

- ☐ 0 – 4 óra
- ☐ 4 – 8 óra
- ☐ 8 – 12 óra
- ☐ 12 óránál több

1. Kérem, hogy válassza ki gyermeke milyen beszéd vagy nyelvi problémával jár logopédiai foglalkozásra!

- ☐ Több beszédhangot érintő, súlyos pöszeség
- ☐ Csak néhány beszédhangra kiterjedő részleges pöszeség
- ☐ Beszédeszlelés és beszédmegértés zavara
- ☐ Diszlexia-veszélyeztetettség
- ☐ Megkésett és akadályozott beszédfejlődés
- ☐ Nem tudom gyermekem konkrét beszédproblémáját.

2. Előfordult-e a családban a gyermek felmenői között beszédhiba vagy olvasás-, írástanulási nehézség?

- ☐ Igen
- ☐ Egyik sem
- ☐ Mindkettő

3. Előzetes tudomása volt-e arról, hogy gyermeke óvodájában logopédus dolgozik?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

4. Ki vette észre legkorábban gyermeke beszédproblémáját?

- ☐ Mi, a szülei
- ☐ Védőnők
- ☐ Óvodapedagógusok
- ☐ Logopédus
- ☐ Egyéb:.....

5. Hova fordult segítségért a beszédprobléma mielőbbi rendezése érdekében?

- ☐ Logopédushoz
- ☐ Óvodapedagógusokhoz
- ☐ Gyermekorvoshoz
- ☐ Internetes weblapokat böngészttem.
- ☐ Nem tartottam olyan fontosnak, úgyis elnövi.
- ☐ Egyéb:.....

6. Hogyan találkozott első alkalommal gyermeke logopédusával?
- ☐ Saját magam kerestem fel őt gyermekem beszédproblémájával kapcsolatban.
 - ☐ A logopédus hívott megbeszélésre gyermekem vizsgálatát követően.
 - ☐ Nem találkoztam még személyesen a logopédussal.
 - ☐ Egyéb:.....
7. Megfogadta-e a logopédus hallásvizsgálati és egyéb kiegészítő szakvizsgálati javaslatát?
- ☐ Igen.
 - ☐ Nem.
 - ☐ A logopédus nem tett ilyen javaslatot.
8. Kapott-e a logopédustól tanácsot a gyermekével való otthoni foglalkozást illetően?
- ☐ Igen, és igyekszem alkalmazni.
 - ☐ Igen, de alig jut rá időm.
 - ☐ Nem, pedig szeretnék a gyermekemnek segíteni.
 - ☐ Egyáltalán nem.
9. Ki vesz részt a logopédiai házi feladat kigyakorlásában?
- ☐ Csak az anya
 - ☐ Az anya és az apa is
 - ☐ Iskolás testvér
 - ☐ Nagyszülők
 - ☐ Felváltva, éppen aki ráér
 - ☐ Senki sem
 - ☐ Egyéb:.....
10. Mennyi időt szánnak a tanulásra?
- ☐ Napi 10 percnél kevesebb
 - ☐ Napi 10-15 perc
 - ☐ Napi 20-25 perc
 - ☐ Csak a foglalkozás előtti nap, kb. 20 perc
 - ☐ Csak a foglalkozás előtti nap, kb. 30 perc
 - ☐ Van, hogy kimarad a gyakorlás.
11. Hetente hány alkalommal veszik elő a logopédiai házi feladatot?
- ☐ Minden nap
 - ☐ Heti egyszer
 - ☐ Hetente többször is
 - ☐ Van, hogy elfelejtjük.
12. Mikor gyakorolnak leginkább a gyermekkel?
- ☐ Hétköznapi egyszer
 - ☐ Hétköznapiokon többször is
 - ☐ Csak a hétvégén
 - ☐ Egyszer sem.
13. Milyen időpontot választanak a logopédiai házi feladat elkészítésére?
- ☐ Kora reggel
 - ☐ Délelőtt
 - ☐ Ebéd után
 - ☐ Délután 15.00 és 18.00 között
 - ☐ Este 18.00 után
 - ☐ Este 20.00 után
14. Előfordult-e, hogy gyermeke logopédiai leckéje este későn, vagy kora reggel készült el?
- ☐ Igen
 - ☐ Nem
15. Hol történik a logopédiai házi feladat kigyakorlása?

- ☐ Gyerekszobában
 - ☐ Nappaliban
 - ☐ Konyhai asztalnál
 - ☐ Egyéb:.....
16. Mit csinál Ön, miközben gyermeke a házi feladatát készíti?
- ☐ A logopédus instrukciói szerint végigvesszük közösen a feladatokat.
 - ☐ Figyelem gyermekem feladatvégzését, ha szükséges, segítek neki.
 - ☐ Közben mellette más dolgot csinálok.
 - ☐ Másik helyiségben tartózkodom.
17. Milyen hangulatban van Ön, amikor a logopédiai gyakorlást végzik?
- ☐ Örömmel, türelmesen segítek a gyermekemnek.
 - ☐ A házi feladat kötelező, szigorúan meg kell csinálni és erre többször figyelmeztetem a gyermekemet is.
 - ☐ A házimunkát félretéve, idegesen állok neki a feladatoknak.
 - ☐ Már megint a lecke, csak legyünk hamar túl rajta.
18. Következetesnek érzi-e magát a házi feladat készítése közben?
- ☐ Igen
 - ☐ Nem.
19. Előfordult-e, hogy gyermeke logopédiai felszerelése otthon maradt?
- ☐ Nem, még soha
 - ☐ Egyszer-kétszer már előfordult
 - ☐ Gyakran megesik.
20. Előfordult-e, hogy gyermeke elfelejtette elkészíteni a logopédiai házi feladatát?
- ☐ Nem, még soha
 - ☐ Egyszer-kétszer már előfordult
 - ☐ Gyakran megesik.
21. Mit gondol, melyik szülői nevelési stílust képviselik Önök a gyermeknevelésben?
- ☐ Elfogadó és támogató
 - ☐ Szigorú, következetes
 - ☐ Túlféltő, gondoskodó
 - ☐ Szabadelvű, engedékeny
22. Milyen elvárásai vannak Önnek a logopédus munkájával kapcsolatosan?
- ☐ Az iskolakezdésre gyermekem beszédproblémája rendeződjön és ebben rám is mindenben számíthat.
 - ☐ Gyakoroljon nagyon sokat a gyermekemmel, hogy végre tisztán beszéljen.
 - ☐ Szép türelmesen javítsa ki gyermekem beszédhibáját.
 - ☐ Nekem kevés a szabadidőm, ne legyen házi feladat.
23. Érdeklődött-e gyermeke órai teljesítményéről a logopédusnál?
- ☐ Igen, személyesen kerestem fel a szobájában.
 - ☐ Igen, összetalálkoztam vele.
 - ☐ Még nem volt rá alkalmam.
 - ☐ Egyáltalán nem.

A logopédiai ellátással kapcsolatos egyéb észrevételei, megjegyzései:

.....
Köszönöm együttműködését a kérdőív

A GMP DIAGNOSZTIKA HELYE ÉS SZEREPE A DISZLEXIA PREVENCIÓBAN

Szarvas Adrienn

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Dolgozatomban a beszédészlelés, beszédértés fejlettségének és az olvasás elsajátításnak az összefüggéseit vizsgálom meg. Arra próbálok rámutatni, hogy a GMP teszt egyes részpróbáinak eredményei hogyan használhatók a diszlexia prevencióban. Előfeltevés, hogy a gyenge beszédészlelés vagy beszédértés az olvasás tanulás szempontjából rizikótényező, azaz a beszédpercepció fejletlensége diszlexia veszélyeztetettséget is jelent.

Logopédusként a munkám része, hogy beszédproblémás és tanulási zavaros gyermekeket vizsgálok. Látom, hogy a fejletlen beszédpercepció, ha időben nem veszik észre, tanulási zavarrá nőheti ki magát. Többször előfordult, hogy egy diszlexiás gyermek csak felső tagozatos korában került vizsgálatra, addig a pedagógusok nem tulajdonítottak kellő jelentőséget a gyenge olvasási szintnek. Pedig tudjuk, hogy minél előbb kezdődik a fejlesztés, annál eredményesebb lehet. A legjobb lenne még az iskolába lépés előtt megelőzni az olvasás-, írászavar kialakulását prevenciós módszerrel. Így sok kudarcotl megóvhatnánk a gyermekeket. Saját tapasztalatom szerint a jelenlegi gyakorlatban használt diszlexia veszélyeztetettséget szűrő gyors tesztek nem fektetnek kellő hangsúlyt a beszédészlelés, beszédértés mérésére, – a vizuális percepció oldaláról közelítenek a problémához – ezért több gyermek problémája rejtve marad az iskolakezdésig. Jelen tanulmányom célja egyben az is, hogy felhívjam a szakemberek figyelmét a beszédészlelési, beszédértési nehézség és az olvasási nehézség vagy zavar kialakulásának kapcsolatára. Úgy gondolom, hogy egy gyermek tanuláshoz való viszonya az első 1-2 évben eldől. Ha az iskolakezdés kudarcra indul, ha az olvasás- és íráselsajátítás nehezebben megy, ez meghatározó lehet a gyermek egész további tanulmányi előmenetelében, motivációjában. Ezért tartom fontosnak a prevenciót, amelynek feltétele a probléma mielőbbi észlelése, a pontos szűrés, és az időben kezdett terápia.

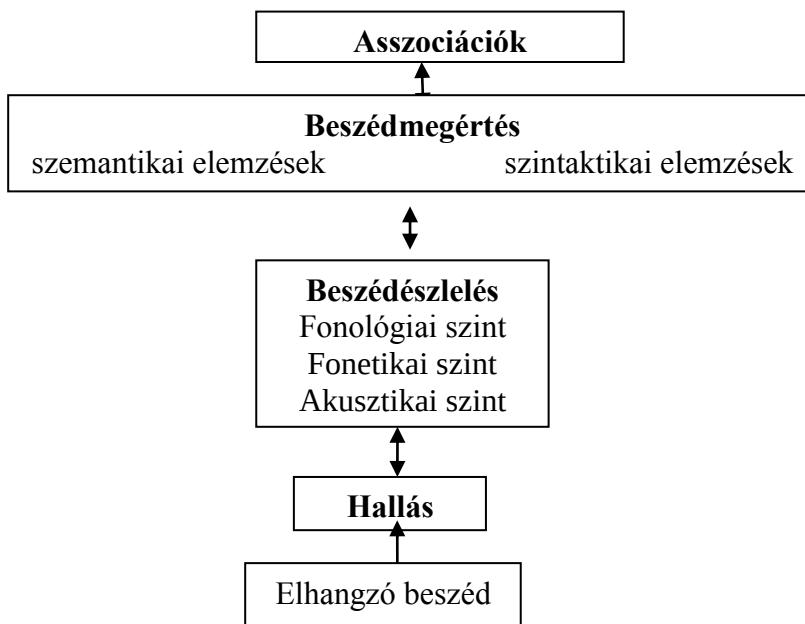
Hipotézisek

Feltételezem, hogy van összefüggés a fejletlen beszédpercepció és a diszlexia kialakulása között. Mivel az olvasástanulás az írott nyelv elsajátítása, ezért az olvasás elsajátításkor hasonló folyamat megy végbe, mint a beszéd feldolgozása során. Az olvasástanulás kezdeti szakaszában több kapcsolat azonosítható a beszélt nyelv és az írott nyelvi forma dekódolási folyamataiban. (Laczkó, 2010.) Az olvasástanulás alapja a beszélt nyelv, ezért a beszédprodukció és a beszédpercepció megfelelő fejlettsége egyformán fontos a sikeres olvasáselsajátításhoz. (Adamikné, 1996.) Ebből következően felmerül a kérdés, hogy az iskolaérettségi tesztek mérik-e a beszédészlelés, beszédmegértés fejlettségi szintjét.

Hipotézisem szerint az iskolába lépés előtt használ szűrőtesztek, iskola érettségi vizsgálatok nem fektetnek kellő hangsúlyt a beszédpercepció folyamatok felmérésére.

A beszédészlelés, beszédmegértés folyamata

A kisgyermek már nagyon korán felismerik édesanyjuk hangját, ez a felismerési folyamat az egyik első lépcsőfoka a beszédészlelés fejlődésének. Meg tudjuk különböztetni egymástól a kutyaugatást és a madárcsicsergést, az autó és a busz hangját és még sorolhatnám. Egy idegen helyen mindig ismeretlen zajok vesznek körül minket. Az otthonunkban megszokott a padló nyikorgása vagy a különböző háztartási gépek háttérzaja. Azt, hogy ezeket érzékeljük és értjük, mind a hallási észlelés által jöhet létre. A beszéd észlelése is egyfajta hallási észlelés. „Beszédészlelésen a jelentés nélküli nyelvi egységek felismerését, azonosítását értjük.” (Gósy, 1995. 6.o.) Tehát a beszédészlelés az a képesség, hogy felismerjük a hangokat, hangkapcsolatokat akkor is, ha nem kapcsolódik hozzájuk jelentés. „Beszédmegértésen a jelentés nyelvi egységek megértését és értelmezését értjük.” (Gósy, 1995. 6.o.) Vagyis a szavak, szókapcsolatok, mondatok és szövegek jelentésének, tartalmának és összefüggéseinek felismerése a beszédmegértés képessége. A beszédmegértés folyamata összetett, több részfolyamatból áll. „A beszédfeldolgozás az elsődleges hallási elemzéssel indul, amelyet egy felismerési (elképzelési) terv követ a beszédészlelés és a beszédmegértés szintjein.” (Gósy, 2000. 16.o.) A beszédészlelés folyamata az akusztikai, fonetikai és fonológiai szinten zajlik. A beszédmegértés a szintaktikai és szemantikai síkon megy végbe. Az értelmezés (asszociációk) szintjén a megértett jelentések összekapcsolása, elemzése történik meg. (Gósy, 2000.) Az alábbi ábra szemlélteti a folyamatok egymásra épülését:



1.ábra: A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modellje (Gósy, 1995.)

Bonyolult, komplex folyamat, amíg eljutunk a hangok akusztikai észlelésétől a jelentés megértéséig. A beszédhangok azonosítása, a fonémák felismerése, ezek egymástól való szegmentálása az első lépcső. A szóhatárok érzékelése ugyancsak fontos részfolyamat. Majd megtörténhet a szavak összekapcsolása a jelentéssel, melyhez a szavak egymáshoz való viszonyának elemzése is lényeges mozzanat. A szintaktikai struktúra értelmezése

nélkülözhetetlen a szemantikai elemzés szempontjából. A különböző szinteken zajló folyamatok egymásra épülnek. Ha ez a folyamat sikeres a jelentés nélküli egységekből jelentéssel bíró közlés állhat össze. A beszédmegértési problémák korlátozzák az új ismeretek feldolgozását, tárolását, előhívását, a beszédmegértés életkornak nem megfelelő működése nehézségeket, zavart okoz az írott nyelv, az olvasás és írás elsajátításában. (Gósy, 1995.)

A gmp diagnosztika bemutatása

A magyar nyelvben a beszédészlelés, beszédmegértés mechanizmusát az 1980-as években kezdik vizsgálni. Az első átfogó munkák Pauka Károly nevéhez kapcsolódnak (Pauka, 1980.; Pauka, 1982.) Az első komplex beszédészlelést és beszédmegértést vizsgáló eljárás – a GMP diagnosztika kidolgozása – Dr. Gósy Mária nevéhez fűződik, a diagnosztikai tesztsomag 1989-ben jelent meg. (Gósy, 1989.) „Ezzel a sztenderdizált eljárással a magyar anyanyelvű gyermekek beszédfeldolgozási folyamata vizsgálható (3-13 éves kor között). A kapott adatok alapján a működéssorozat jól jellemezhető, ezáltal az ép beszédfejlődési szint megbízhatóan elkülöníthető az elmaradottól, a zavart folyamattól.” (Gósy, 2000. 68.o.)

A GMP tesztsomag 20 próbából áll, a 20 altesztből egy a hallás épségét vizsgálja (GMP-1), egy másik pedig a nem beszélő gyermekek felmérésére alkalmas (GMP-20). Az óvodás korosztály mérésére 15, az iskolások diagnosztizálására 18 teszt szolgál. (Gósy, 2000.) A részteszteknek nincs kötött felvételi sorrendje. Az alábbiakban a felsorolás szintjén ismertetem az egyes részteszteket, ezek bővebb bemutatására tanulmányom későbbi fejezetében térek ki. A GMP diagnosztika tesztjei: (Gósy, 2000.)

GMP-1 – A hallás szűrése – GOH hallásvizsgáló készülékkel

GMP-2 – Mondatazonosítás zajban

GMP-3 – Szóazonosítás zajban

GMP-4 – Szűrt mondatok azonosítása

GMP-5 – Gyorsított mondatok

GMP-6 – Természetes mondatok azonosítása

GMP-7 – A vizuális észlelés vizsgálata

GMP-8 – A rövid idejű verbális memória vizsgálata

GMP-9 – A rövid idejű vizuális memória vizsgálata

GMP-10 – A szeriális észlelés vizsgálata

GMP-11 – Szókincsaktiválás

GMP-12 – A szövegértés vizsgálata

GMP-13 – A kézdominancia vizsgálata

GMP-14 – A beszédritmus észlelésének vizsgálata

GMP-15 – A centrális (szintetizálási) működés vizsgálata

GMP-16 – A mondatértés vizsgálata

GMP-17 – A beszédhang-differenciálás vizsgálata

GMP-18 – A transzformációs észlelés vizsgálata

GMP-19 – A lateralizáció vizsgálata

GMP-20 – Megkésett, akadályozott beszédfejlődésű gyermekek vizsgálata

A beszédészlelést vizsgáló résztesztek: GMP-2, GMP-3, GMP-4, GMP-5, GMP-6, GMP-7, GMP-10, GMP-14, GMP-17, GMP-18 A beszédmegértés fejlettségét mérő próbák: GMP-12, GMP-16 Az egyes résztesztek külön-külön értékelhetők, de egymáshoz való viszonyításukban is elemezhetők a kapott eredmények. A vizsgálólapokban ennek diagramos ábrázolása ad szemléletesebb képet. A résztesztekben nyújtott eredmények alapján kirajzolódik egy részletes kép a beszéd-feldolgozási folyamatokról, amely alapján a ráépülő terápia is összeállítható. A teszt felvétele és a terápia elvégzése tanfolyamhoz kötött.

A beszéd-feldolgozási folyamatok összefüggései az olvasással

Az olvasástanítás a beszélt nyelven keresztül valósul meg. A beszéd produktív és percepció oldalán egyformán szerepet kap az olvasás elsajátítása során. Az olvasás-, íráselsajátítás egyik alapfeltétele, hogy a gyermek megfelelő anyanyelvi tudatossággal bírjon a hangzó nyelvi percepció és produkció terén, a szegmentálás szintjén, valamint az optikai-vizuális feldolgozás területén. (Adamikné, 1996.) A hang-betű megfeleltetéshez fonéma tudatosság szükséges. A beszédhangokat hallásban is jól kell differenciálni ahhoz, hogy a helyes hang-betű kapcsolat kialakulhasson. A betűkből összeálló szótag és szó a szerialitással van szoros összefüggésben. A szavak, mondatok és szövegek értelmezéséhez a beszédmegértés képessége nélkülözhetetlen, valamint a nyelvtani szerkezetek felismerése is szükséges. Az olvasás-, íráselsajátítás folyamatához szükséges az akusztikai, fonetikai, fonológiai és szekvenciális észlelés, valamint a szegmentálási készség megfelelő szintű működése. Lőrök az írott nyelv zavarainak vizsgálata során a diszlexiához vezető okként kiemelkedő szerepet tulajdonít a nyelvi (hangtani, morfológiai, szintaktika, szemantikai, pragmatikai) tudatosságnak. Továbbá jelentősnek tartja a mentális lexikon megfelelő működésének szerepét is. (Lőrök, 2006.)

A fonológiai feldolgozási zavar jellemzően a betű-hang megfeleltetés elsajátítását nehezíti meg. Az értő olvasáshoz az írott szavak gördülékeny azonosításán túl a beszédértés megfelelő szintje is szükséges. A mentális lexikon nehezített működése miatt a szóalak és a jelentés összekapcsolása lehet lassabb, ami a szövegértést rontja, gátolja. A gyenge szövegértés a tanulási folyamat egészére is kihat, az önálló ismeretsajátítást nehezíti.

Az olvasás folyamata

Az alábbi fejezetben az olvasás kognitív modelljein keresztül mutatom meg, hogy milyen összefüggések vannak az olvasás-elsajátítás folyamata és a nyelvi, beszédpercepció bázis működése között.

Az idegtudomány fejlődésével egyre szélesebb képet kaphatunk az olvasás közbeni agyműködésről. Az agyi hálózatok komplex, összehangolt működése szükséges az olvasási készség kialakulásához. A nemzetközi szakirodalomban több értelmezés született arra vonatkozóan, hogy az olvasás, mint kognitív folyamat, miként is zajlik az emberi agyban. Ezek a modellek arra keresik a magyarázatot, hogy miként jutunk el az írott szótól a kiejtésig. Több eltérő utat ábrázolnak, de mindegyikben közös, hogy legalább két, de inkább három vagy négy utat vázolnak fel.

Marsh (1981) az olvasás elsajátításnak 4 szintjét különböztette meg, amely egy szóforma felismerő rendszeren alapul és elsősorban az angol nyelvre épül. A szintén angol Uta Frith (1985) háromszintes modellt állított fel. A Besner-Smith modell (1992) azt hangsúlyozza, hogy minél több szóval rendelkezünk, annál több lexikai csomópont alakulhat ki az olvasás során, azaz több útja lehet az olvasásnak. Selikowitz szerint az automatikus olvasáshoz két előkészítő szakasz szükséges. Az első a vizuális memória stádiuma, ami pusztán a vizuális megismerésre támaszkodik. A következő fontos pont a fonológiai stádium szakasza. Ezt nevezzük fonológiai rendszernek. Itt történik meg a szavak szótagokká szegmentálása, majd hangokra bontása. A szerző szerint az olvasási nehézség leggyakoribb oka a fonológiai folyamat zavarában van. Kutatásaival azt bizonyította, hogy a fonológiai zavar miatt a gyermekek a betűzésben ejtenek hibát. a vizuális percepció zavara – értelem szerűen – vizuális hibákhoz vezet. (Selikowitz, 1999) Ezek a modellek a diszlexiát is próbálják értelmezni, magyarázatot adnak arra, hogy az olvasás folyamata mikor gyors illetve

lassú; különbséget tesznek az ismert és ismeretlen/értelmetlen szavak feldolgozásában. Az olvasás folyamata azonban anyanyelv specifikus is. Tehát ugyanaz az elméleti háttér nem működik egyaránt az agglutináló és izoláló nyelvekben is. Az utóbbi 20 év kutatásai bizonyították, hogy a fonológiai tudatosság egyes szintjei nyelvenként eltérő fontosságúak. Ezért jelen tanulmányomban egy magyar modellt veszek alapul, amit Csépe Valéria dolgozott ki.

Az agy működésében több változás figyelhető meg az olvasás elsajátítás során. (Csépe, 2006) Ezeket az egymásra épülő folyamatokat Csépe öt pontban határozza meg:

- Hangokra bontás
- Hang-betű megfeleltetés és integráció
- Szóforma felismerés automatizálása
- Rutinok működtetése
- Az olvasás eszközzé válása

A beszédhangokhoz való tudatos hozzáférés, a fonéma-tudatosság az olvasástanulás során mélyül el a 6-7 éves gyermekeknél. A hangok diszkriminációja összetett szempontok alapján történik meg. A diszlexiás gyermekeknél, a gyengén olvasóknál a feldolgozási idő meghosszabbodását eredményezi a nehezített diszkrimináció. (Csépe, 2006) A hang-betű megfeleltetéshez a vizuális felismerő rendszer pontos működésére is szükség van. A szóforma felismerés szintén a vizuális területen megy végbe. A jelentéshez kapcsolás azonban már a mentális lexikon működéséhez kapcsolódik. A szövegértés folyamatához a beszédértés fejlettsége és a szemantikai, szintaktikai feldolgozás megfelelő működése szükséges. Akiknél a szemantikai és szintaktikai folyamatok jól működnek, jobban tudják kompenzálni a fonológiai deficitet is. (Csépe, 2007) A diszlexia hátterében kimutatható az agyi hálózatok valamely eltérése, diszfunkciója. (Csépe, 2006) Számos vizsgálattal bizonyították, hogy a diszlexiásoknak a két agyfélteke halántéklebenye (a nyelvi, fonológiai feldolgozásért felelős területek) szignifikánsabb szimmetrikusabb. Szemben a jól olvasókéval, akiknél a bal oldali agyfélteke kifejtettebb. Hasonló eredményre jutottak a temporális lebeny hallásért, beszédészlelésért felelős területeinek vizsgálata esetén is. A két félteke összehangolt működéséért a kérgestest felelős. Ezt a diszlexiások jelentős részénél kisebbnek találták az átlagosnál. (Csépe, 2006)

A diszlexia értelmezésének rövid történeti áttekintése

Az olvasási zavarokhoz kapcsolódó első beszámolók az 1800-as évek második feléből származnak. *Kussmaul* (1877) beszámolt egy férfiról, aki képtelen volt megtanulni olvasni. Ezt a jelenséget szerzett szóvakságnak nevezte, (*Meixner*, 1998.) és a látási teljesítmény alulműködéseként értelmezte, így terápiaként szemmozgásokat javasolt. *Morgan* (1896) veleszületett szóvakságnak definiálta a diszlexiát, és ő volt az első, aki megfogalmazta az intelligencia szint és az olvasási készség jelentős különbségét. (Csépe, 2006) Magyarországon *Ranschburg Pál* vizsgálta először az olvasási zavarokat. Az ő nevéhez fűződik a legaszténia elnevezés (1916). Az általa leírt homogén gátlás (mely szerint a hasonló hangzású és képzésű hangok egymást egyidejűleg „kioltják”) nagy szerepet kapott a terápia és reedukáció módszertanában. A ma legáltalánosabban elterjedt *Meixner*-módszer is ezt veszi alapul. (*Meixner*, 2000) Az 1980-as évektől az angol szakirodalom hatására terjed el a diszlexia kifejezés. Sokáig az olvasási zavart a vizuális percepció fejletlen működésének tulajdonították. Csak a XX. század vége felé terelődött a figyelem a nyelvi ingerek feldolgozási folyamatai felé. *Frank Vellutino* (1979) kérdőjelezte meg elsőként a vizuális percepció deficit álláspontját. (Csépe, 2013.) Az agykutatási módszerek megjelenésével bizonyíthatóvá vált a nyelvi területek és a beszédpercepció érintettsége a diszlexiásoknál. Az

elmúlt évtizedekben számos kutatás folyt a fonológiai tudatosság körében. Ezek szinte mindegyike igazolta, hogy a diszlexia gyakori velejárója a fonológiai deficit. A fonológiai tudatosság első szintje a szótagokra bontás korábban megjelenik (5-6 éves korban), a második szint: a hangokra bontás azonban az olvasás nélkül nem jön létre. (Csépe, 2006)

A diszlexia osztályozási lehetőségei

A pedagógia általánosan elfogadott definíciója szerint a diszlexia az iskolai teljesítmény és az intellektuális képességek szignifikáns eltérése, amelynek háttérében súlyos olvasási zavar található. (Stanovich, 1998. idézi: Csépe, 2000. 241.) A pszichológiai megközelítés szerint a diszlexia gyűjtőfogalom, az egyes részképességek olyan zavara, amelyek változatos összetételben vezethetnek ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarokhoz (Csépe, 2000.), vagyis elsősorban a tanuláshoz szükséges részképességek működési következményeként értelmezik a diszlexiát, különös tekintettel az olvasás megtanulásához szükséges képességek elégtelen, hiányos vagy zavart működésére. A részképességek körében is kiemelt jelentőségűek a beszédészlelés és beszédmegértés, a hangzódifferenciálás, a fonológiai tudatosság, a figyelmi és emlékezeti teljesítmények, az észlelési szerveződés, a szerialitás és más kognitív funkciók. (Salné, 2004.)

A neuropszichológiai megközelítés az intelligencia és az olvasás elsajátításának eltérését emeli ki a definícióban. (Csépe, 2000.) Az okokra, idegrendszeri struktúrákra és tünetekre utaló definíció szerint: a fejlődési diszlexia olyan olvasási zavar, amely az olvasás elsajátításában és működtetésében meghatározó agykérgi feldolgozó hálózatoknak a tipikustól eltérő fejlődéséhez köthető. Az olvasás fejlődési zavarainak meghatározó jellemzői közül kiemelkedik a nyelvi fakultás fejlődésének általános elmaradása, amelynek háttérében csak részben állnak nyelvspecifikus sajátosságok. A diszlexia az írott szövegek kiolvasásában és ezért megértésében is megnyilvánuló zavar, súlyos alulteljesítés, amely az amúgy normál intelligencia alapján nem várható. (Csépe, 2006. 135.) A neurobiológiai szemléletű megközelítés szerint: „A fejlődési diszlexia indokolatlannak tűnő olvasási nehézség olyan gyermekek és felnőttek esetében, akik egyébiránt rendelkeznek a pontos és folyékony olvasáshoz szükséges intelligenciával, motivációval és iskolázottsággal. A diszlexia neurobiológiai eredetű speciális tanulási zavar. Jellemzője a pontos és/vagy gördülékeny szöfelismerés nehezítettsége és a gyenge betűzési és dekódolási képesség. Ezek a problémák jellemzően a nyelvi rendszer fonológiai komponensének hiányosságaiból származnak...” (Shaywitz, 2005. idézi: Lukács-Kas, 2012.) Logopédiai megközelítésben Meixner Ildikó meghatározása szerint a diszlexia viszonyfogalom: diszharmónia a gyermek adottságai alapján elvárható olvasási szint; a gyermek tanítása alapján elvárható olvasási szint; az olvasás gyakorlására fordított idő alapján elvárható olvasási szint és a gyermek tényleges olvasási szintje között. (Salné, 2004. 99.)

A BNO-10 szerint „az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározott romlása, nem írható kizárólag látásélesség, szellemi érettség, vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására. Az olvasáshoz szükséges részfeladatok (szöfelismerés, orális olvasási készségek, olvasásértési készség) elsajátítása mind sérült. Helyesírási nehézségek gyakran társulnak, ami serdülőkorra is megmarad, annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható. Az olvasás fejlődési zavarait rendszerint megelőzi a beszéd és nyelvi fejlődés zavara. Társuló emocionális és viselkedészavarok gyakoriak az iskoláskorban.” (BNO-10, 1995. 337.) A DSM-IV szerint olvasási zavar akkor diagnosztizálható, ha:

a) az olvasási teljesítmény, az olvasás pontosságát vagy megértését egyénileg, standardizált tesztekkel vizsgálva, lényegesen alatta marad a személy biológiai kora, mért intelligenciája vagy a kor szerinti képzettség alapján elvárhatónak;

b) az előbbi jelentősen kihat az iskolai teljesítményre az olvasási jártasságot igénylő mindennapi élettevékenységekre;

c) ha érzékelési deficit van jelen, az olvasási nehézségek meghaladják az ahhoz rendszerint társuló zavar mértékét. (Csépe, 2000. 242.) Itt fontos különbséget tennünk az olvasási nehézség és az olvasási zavar – diszlexia – között. Az olvasási nehézség rendszerint nem társul rész képesség problémával. Adódhat általánosan lassabb érési tempóból, rossz tanulási technikából vagy a gyakorlás hiányából. Az olvasási nehézség egy átmeneti probléma, ami megfelelő pedagógiai eszközökkel, kellő gyakorlás mellett javulást mutat. Az olvasási zavar, azaz diszlexia egy átfogóbb probléma, amely minden esetben egy vagy több rész képesség gyengébb fejlődésével társul. A gyermek olvasási teljesítménye lényegesen alatta marad az osztályfokán és intelligenciája alapján elvárható szinttől. Csak gyógypedagógiai megsegítés mellett lehet eredményes a terápiája, de néhány súlyos esetben még felnőtt korban is maradvány-tüneteket tapasztalhatunk.

A diszlexia típusai

Az olvasási zavarok kutatása azt mutatta, hogy sokféle, egymástól jelentős mértékben eltérő olvasási zavar létezik. Mindez attól függ, hogy a kognitív rendszer melyik része károsodott. Kognitív (neuro)pszichológiai szempontból szerzett és fejlődési diszlexiák különíthetők el.

A szerzett zavarok a már elsajátított olvasás, írás zavarai. Ezeket perifériás és centrális csoportba sorolják: „...a perifériás diszlexiák olyan zavarok, melyekben a vizuális elemző rendszer sérül. Ez számos olyan helyzetet eredményez, amelyben a szavak betűinek észlelése kárt szenved. A centrális diszlexiák a zavaroknak azok a típusai, amelyekben a vizuális elemzőrendszeren túli folyamatok sérültek, és amelyek az írott szavak felolvasásának és (vagy) megértésének károsodását jelentik.” (Ellis, 2004. 60.)

A fejlődési zavarok, „... meghatározásában központi szerepet játszik a nem várt olvasási nehézség fogalma; vagyis az, hogy egyes gyermekek úgy szembesülhetnek problémákkal az írás-olvasás elsajátításakor, hogy az nem tulajdonítható csökkent látási vagy hallási funkciónak, alacsony intelligenciának vagy nem megfelelő oktatási körülményeknek.” (Ellis, 2004. 114.) Mindkét típusnak három altípusa van: felszíni, fonológiai, mély diszlexia.

Felszíni diszlexia esetén az olvasás szemantikai és direkt útja károsodott, az olvasás egyetlen megtartott útja a fonológiai alapú olvasás. Az egyén csak a fonológiai rendszert használja, vagyis képes a szavak betűinek felismerésére, de nem tudja a betűket szóalakká összeilleszteni. Az olvasás nem automatizálódik, nem a szóalak általános vizuális jellemzőihez kötődik, s ezért az írott betűknek is kis változékonyságát tolerálják. A zavar eredménye a számtalan félreolvasás (pl. gázmester helyett garázmester, köpülő helyett repülő), mivel a szóalak felismerését a szemantikai összetevők nem tudják segíteni. Az értelmetlen szavak olvasásánál ezek a gyerekek kevés hibát ejtenek. (Csépe, 2000. 257., Subosits, 1999. 32.)

A fonológiai diszlexiával küzdők jól olvassák (írják) az ismert szavakat, mert a szavak egészleges felismerésére támaszkodnak, de az ismeretleneket és az ún. álszavakat (a nyelvben nem létező szavakat, pl. kügív), amelyek hiányoznak olvasási lexikonjukból, többnyire képtelenek elolvasni (leírni). (Lőrík, 2010.) Ebben az esetben a fonológiai út, azaz a dekódolás, a szavaknak elemekre bontása nem működik. (Csépe, 2009. 223.) Pl. a gyermek felismeri „elolvassa” a sátor szót, mert globálisan megtanulta, de a sátrakban alakot nem tudja elolvasni, mert nincs birtokában a szó analíziséhez szükséges fonológiai modulnak. (Subosits, 1999. 32.)

A mély diszlexia meglepő jellemzője az olvasás szemantikai hibája, pl. a leírt cinege szó helyett rigót olvas. Előfordulása viszonylag ritka, a szemantikai hibák megjelenése és a fonológiai feldolgozás súlyos zavara alapján könnyen diagnosztizálható. (Csépe, 2000.)

GMP teszt egyes részpróbaínak elemzése, összefüggése az olvasási problémákkal

Az alábbiakban arra próbálok rámutatni, hogy a beszédészlelés, beszédmegértés gyengesége (a GMP diagnosztika egyes tesztjei alapján) milyen kapcsolatban áll az olvasási folyamattal, hol okozhat zavart működést a fejletlen beszédpercepció.

Az akusztikai, fonetikai és fonológiai szint vizsgálata (GMP-2, -3, -4, -5 próbák). A mondatazonosítás zajban (GMP-2 részpróba) a beszédészlelés akusztikai szintjének működését vizsgálja. (Gósy, 2000.) Ha ezen a szinten zavart az észlelés, akkor az a fonetikai és akusztikai szinteket is érinti. A gyermek tíz háttérzajjal (sistergéssel) kevert mondatot hall, amit el kell ismételnie. Az elvárt teljesítmény életkoronként nő, 7 éves korra az összes mondat ismételése jelenti a megfelelő teljesítményt. A szóazonosítás zajban (GMP-3 részpróba) során a gyermek feladata ugyanez, de mondatok helyett szavakat hall. Az anyanyelv elsajátítás zavartalan folyamata esetén ebben a részpróbában jobb teljesítményt ér el a gyermek, mint a mondatismételek során, hiszen a szavak felismerése, reprodukálása egyszerűbb a mondatokénál. Ezért fontos figyelemfelhívó jel, beszédészlelési zavarra utal, ha a szóazonosításban gyengébben teljesít. (Gósy, 2000.) Ez a részpróba az akusztikai-fonetikai szint működését méri. A zajos szavak és mondatok azonosítása egyfajta auditív alak-háttér megkülönböztetés is. A szűrt mondatok azonosítása feladatban (GMP-4 részpróba) a hanganyag szűk frekvenciasávban hallható, ez a beszédészlelés fonetikai szintjének működését méri. (Gósy, 2000.) A gyorsított mondatok (GMP-5 részpróba) azonosítása során a köznyelvi magyar beszédtempónál 25%-kal gyorsabban hangzanak el a mondatok, melyek grammatikai szerkesztettsége és jelentéstartalma tudatosan meghaladja a 3-9 éves gyermekek nyelvi szintjét. (Gósy, 2000.) Az asszociációk és a jelentés bizonyos szintű kizárásával próbálja a fonológiai szint működését vizsgálni az alteszt. Az akusztikai, fonetikai és fonológiai szint gyengébb működése az olvasási folyamatban a hangokra bontás problémájaként, a graféma-fonéma megfeleltetés nehézségeként jelentkezik. A gyermek nehezebben lesz képes a hangokat kiemelni, a szavakat szótagokra majd hangokra bontani, így az írás elsajátítás folyamatában is problémák jelentkezhetnek.

A szeriális észlelés vizsgálata (GMP-10). Ebben az altesztben a gyermek 10 értelmetlen (de a magyar nyelvi sajátosságokat hordozó) hangsort hall, amit meg kell ismételnie. Ez a feladat hasonló ahhoz a situációhoz, ami a nyelvelsajátítás során végbe megy az új szavak tanulásakor. (Gósy, 2000.) Ha ennél a próbánál metatézisek vagy szóvég elhagyás tapasztalható, az súlyos szerialitási problémát jelez. „Liebermann és munkatársai (1974) szerint az olvasásban és írásban gyenge gyermekeknek nehézségeik vannak a hangosan kimondott szavak hangsorrendjének megőrzésével.” (Lőrök, 2011.) A gyermeknek azonosítani kell a hangokat, meg kell jegyeznie azok sorrendjét, majd a motoros kivitelezés során helyesen kell reprodukálnia azokat. Nem segít a jelentés a folyamatban. A gyermek itt egy fonológiai analízis- szintézis tevékenységet végez, akárcsak az olvasás során a hang-betű megfeleltetéssel és összeolvasással. Ha a pontos sorrendiség megtartása nehéz számára, az olvasási folyamatban is szeriális hibák jelentkezhetnek. Főleg az értelmetlen szavak olvasásakor okozhat problémákat a gyenge auditív szerialitás képessége. Lényeges megemlíteni, hogy ez a részképesség az íráselsajátítás folyamatában is rendkívül fontos szerepet játszik, hiszen a hangokra bontás, a hangok sorrendiségének magtartása az írás folyamán is alapvető feladat. A gyenge szerialitás az öndiktálás folyamatát nehezíti, így a reprodukció során gyakoriak a hibalehetőségek (betűkihagyások, sorrendi hibák). A normál beszédfejlődés esetén a 6 éves korban elvárt teljesítmény 100%. Tehát az iskolába lépés előtt ez a részképesség kialakul a legtöbb gyermeknél. Ha azonban itt eltérő fejlődést tapasztalunk, fokozott nehézségekre számíthatunk az olvasás-, íráselsajátítás során. Gósy vizsgálatai

kimutatták, hogy a 11 éves olvasási és tanulási zavarral küzdő gyermekek közül csak 18%-ban volt ép a szeriális észlelés. (Gósy, 1995.)

Beszédhang-differenciálás vizsgálata (GMP-17). Ebben a feladatban arra kapunk választ, hogy a gyermek meghallja-e a különbséget adott szótagpárok között. Egymás után elhangzó rövid, értelmetlen szótagok (hangsorok) esetében kell eldönteni, hogy egyforma volt-e a két szótag vagy különböző. Indoklást nem kér a teszt. A 23 szótagpár úgy lett összeállítva, hogy az ejtésben leggyakrabban cserélt hangok (pl. l-r), a zöngés-zöngétlen hangpárok és az időtartamok (magánhangzók és mássalhangzók egyaránt) tekintetében legyenek különbségek. A vizsgálat során a szájmozgás kizárása javasolt a száj takarásával. (Gósy, 2000.) Az óvodáskorú gyermekeknél még nem elvárható az időtartamok pontos észlelése, de 7 éves kortól a feladatot hiba nélkül kell megoldani. (Gósy, 2000.) Ha a beszédhangok hallási megkülönböztetése nem biztos, a hang-betű megfeleltetés is pontatlan lesz, ezért az olvasás és írás terén is jelentkezhetnek hibák. Gyakori jelenség az elhúzódozó beszédhibák esetén, hogy a hallási megkülönböztetés a nem begyakorolt szavakon gyenge. Tipikusan a korábban beszédben is felcserélt hangokat keveri a gyermek az olvasásban vagy írásban. Ezért a logopédiai terápiában részesült gyermekeknél szinte kötelező lenne a beszédhang differenciálásra fokozott hangsúlyt fektetni még a beszéd kitisztulása után is. Az időtartam megkülönböztetés bizonytalansága még a felső tagozatos tanulóknál is gyakori hiba. Ez összefüggésben állhat a gyorsuló beszédtempóval is hiszen talán a kiejtésbeli különbségek is csökkennek a hosszú-rövid hangpárok esetében, nincs elég idő szépen, pontosan beszélni. A média is felhígult e tekintetben, sokszor az idő szorítása miatt felgyorsul a beszédtempó a hírekben, a reklámok hadaró stílusáról nem is beszélve. Tapasztalatom szerint az időtartamok differenciálása nagyon sok gyermeknek még felső tagozatban is problémát jelent.

Szókincsaktiválás (GMP-11) Ez a részpróba arra keresi a választ, hogy a gyermek hogyan tud tájékozódni a mentális lexikonjában, milyen a hozzáférés folyamata, sebessége. A gyermeknek meghatározott szótaggal (ma-, ke-) kezdődő szavakat kell felsorolnia. Ez a részpróba 5 éves kortól használható. (Gósy, 2000.) Ha a gyermek nehezebben mozgósítja a szókincsét, vagy az előhívás folyamata lassú, akkor a spontán beszédben is gyakran megfigyelhetők a szótalálási problémák. Gyakran keresgéli a szavakat, az önálló kifejezőmód színvonala gyengébb. Ezért a szóbeli megnyilvánulások nehezebbek számára, így például a szóbeli számonkérések során fellépő akadozások a „nem tudás” látszatát kelthetik. Az írásbeli megfogalmazás szintén időigényesebb lehet, színvonala, stílusa esetleg elmarad az elvárt színvontól. Jellemzően írásban is nehezen fejezi ki magát. Az olvasás során a mentális lexikon működésének a szóforma felismeréskor van szerepe, az ismert szavak olvasásakor. Ha ez a folyamat zavart, az előhívás lassabb, az olvasási tempóra is kihat, hiszen a gyermek nehezebben találja meg az ismert szavakat a saját lexikonjában. A gyenge szókincs mobilizálhatóság az olvasás egyenetlenségét eredményezheti, a gyermek megpróbálja kitalálni a szóvégeket, ezért gyakoriak a pontatlanságok. Jellemzően az új szavak beépülése is hosszabb időt igényel, ha a mentális lexikon gyengébb működésű. Ezért a memoriterek vagy versek tanulásakor és az idegen nyelv elsajátítása során is adódhatnak nehézségek.

A szövegértés vizsgálata (GMP-12). A gyermek egy életkori sajátosságoknak megfelelő szöveget hall (kb. másfél percen), amely elhangzása után tíz, a tartalmat és összefüggéseket ellenőrző kérdés megválaszolására kerül sor. Ez a teszt a szemantikai, szintaktikai struktúrák értelmezését, az asszociációs szint helyes működését és az ok-okozati viszonyok felismerését vizsgálja. (Gósy, 2000.) Az adott nyelvi jelek feldolgozását követően a jelentés aktiválódik a mentális lexikon bekapcsolódásával, majd az asszociációk szintjén az összefüggések is megjelennek, és jó esetben következtetések levonására is sor kerülhet. Összefüggésben áll a szerialitással is, hiszen az események egymásutániságát is figyelembe

kell venni a megértéshez. Ennek a résztesztnek az olvasással való összefüggése a legnyilvánvalóbb, hiszen ha a hallott beszéd feldolgozása nehezített, törvényszerű, hogy az olvasott szöveg megértése is problémát jelent a tanulónak. A szegényes szókincs, a grammatikai rendszer fejletlensége és a gyenge verbális emlékezet is rontja a szövegértési teljesítményt. De nem csak az olvasás során jelentkezhetnek gondok. A beszédértési probléma a feladatok értelmezésénél, a tanári magyarázatok felfogása során is nehézséget okoz. Ha a beszédértési probléma nem kerül időben felismerésre szinte biztosan kialakul a következményes tanulási nehézség vagy zavar. A felső tagozatban, amikor az önálló ismeret elsajátítás egyre nagyobb szerepet kap, a gyenge szövegértés miatt sokszoros erőfeszítésre van szüksége a diáknak, hogy az adott tananyagot feldolgozza. A PISA-felmérések alapján a magyar tanulók a 2006-2009 közötti időszakban javuló tendenciát mutattak a szövegértés terén, majd az ezt követő 3 évben (2009-2012) eredményeik romlottak.

A mondatértés vizsgálata (GMP-16). A mondatértési teljesítmény nem feltétlenül azonos a szövegértési teljesítménnyel. A mondatértési próba a jelentéstani funkciók és a szintaktikai, grammatikai struktúrák működéséről ad képet. (Gósy, 2000.) A feladatban a gyermeknek két kép közül kell kiválasztani azt, amelyikre az adott mondat igaz. A képpárok egyetlen szemantikai mozzanatban különböznek egymástól, így képes az apró jelentéstani különbségek mérésére is. A teszt non-verbális, a gyermek rámutatással választ a két kép közül, így akár nem beszélő, vagy rosszul beszélő gyermekeknél is használható. A különböző korcsoportokra eltérő nehézségű képanyag használható. A mondatértés teszt egy-egy grammatikai struktúra értelmezési problémáit is megmutatja, így felhívja a figyelmet a grammatikai rendszer fejletlenségére is. Jelentősége az olvasás szempontjából hasonló a szövegértés feladatnál leírtakkal. Tapasztalatom szerint a mondatértési probléma gyakran együtt jár az olvasás során a szövegek, toldalékok torzításával, ami fejletlen nyelvtani rendszerből adódhat.

A rövid idejű verbális memória vizsgálata (GMP-8). A feladatban a gyermek 12 szót hall. Ezek elhangzása után fel kell idéznie azokat, amikre emlékszik. Jelentősége van a felidézés sorrendjének (rendezett vagy rendezetlen) és a felidézett szavak számának. A rövid idejű verbális emlékezeti funkciók az olvasási folyamat több szakaszában is jelentőséget kapnak. Az olvasástanulás kezdeti szakaszában a lassabb tempó miatt a gyermeknek sokszor nehezebb megjegyeznie a szó elején olvasott betűket. Ha ez a folyamat sérül, a szó értelme torzulhat. A mondatok olvasásakor a szavak megjegyzése szükséges, hogy a mondat végül elnyerje a végső értelmet, és így tovább folytatódik a szöveg értelmezéséig. Az olvasás során a hangokra, szótagokra, szavakra, és szemantikai egységekre vonatkozó információkat addig kell tárolni, míg az adott olvasási folyamat le nem zárul. Ha a gyermeknek össze kell kapcsolnia bizonyos információkat, amelyek a szöveg különböző részein voltak elhelyezve, akkor fel kell tudni idéznie magában a korábbi tartalmat. Az összefüggések meglátásához, a következtetések levonásához a verbális emlékezeti funkciók megfelelő működése szükséges. „Emberi mivoltunk, beszédünk a memóriában őrződik, nemhiába fektettek a régi iskolamesterek oly nagy hangsúlyt a memória fejlesztésére. Nélküle nincsen sem beszéd, sem olvasás.” (Adamikné, 1996. 23.)

Kutatások a diszlexia és a beszédpercepció összefüggéseinek körében

Számos kutatás bizonyította, hogy a diszlexiás tanulóknak elmaradásai vannak a beszédészlelés, beszédmegértés területén. A teljesség igénye nélkül röviden felvázolok néhány vizsgálatot és következtetést.

Imre Angéla a beszédészlelés, a beszédmegértés és az olvasás összefüggéseit vizsgálta 1-3. osztályos gyermekeknél. Méréseit GMP teszttel végezte. Eredményei igazolták, hogy az olvasási nehézséggel küzdő gyermekeknél minden esetben beszéd-feldolgozási problémára utaló jeleket is tapasztalt. A 150 gyermek közül egy sem volt, akinél az összes részfolyamat az életkori szintnek megfelelő működést mutatott volna. A legnagyobb elmaradás a fonológiai szintben és a szeriális észlelés terén volt mérhető. (Imre, 2007.)

Grácz Tekla Etelka 9 éves diszlexiás gyermekek beszédpercepciós folyamatait hasonlította össze tipikus fejlődésű gyermekekével. Vizsgálatai igazolták, hogy a diszlexiás tanulók beszédfeldolgozása jelentősen eltért a kontroll csoportétól. A mondat- és szövegértés terén is gyengébben teljesítettek az olvasási zavarral küzdő gyermekek. (Grácz, 2007.)

Gósy Mária és Horváth Viktória óvodások és olvasási nehézséggel küzdő kisiskolások beszédhanghallását, illetve beszédhallásuk és beszédészlelésük összefüggéseit vizsgálta. A gyermekek fonetikai észlelése minden életkorban magasabb szintű volt, mint a fonológia. A fonológiai észlelés az összes vizsgált korcsoportnál (5-10 év) elmaradást mutatott. A fonológiai észlelést tekintve a nagy egyéni különbségek még iskolás korban is megfigyelhetők. A kutatásban vizsgált gyermekek olvasási nehézségének fő okát az egyes beszédpercepciós folyamatok elmaradásaiban, illetve ezek egymásra épülő működésében látják. (Gósy, Horváth, 2007.)

Simon Orsolya felső tagozatos (5. és 6. osztályos) diákok körében vizsgálta a beszédpercepció, az olvasás és a helyesírás összefüggéseit. Kutatásában kimutatta, hogy még a felső tagozatban is magyarázható az olvasás és helyesírás gyengébb vagy közepes szintje a beszédpercepció eltéréseivel. A javulás tapasztalható ugyan az életkor előrehaladtával, de még 6. osztályban is kimutatható olyan gyengébben működő percepciós szint (lexikális hozzáférés), amely negatív hatással van az olvasási és helyesírási teljesítményre. Az olvasásban tapasztalható problémák az értés, értelmezés szintjén a legszembetűnőbbek. (Simon, 2004.)

A beszédészlelés, beszédmegértés összefüggései a tanulási zavarokkal

Az iskolában kezdetben a tanulás fő csatornája a verbális út. A magyarázatok, utasítások elsődlegesen mind a beszéden keresztül jutnak el a tanulókhoz. Az olvasás készségszintre jutásával lép be a következő csatorna, ahol az önálló ismeret elsajátítás már a vizuális út bekapcsolásával történik. Ha nehezített a beszédészlelés, beszédmegértés folyamata, sérül a tanulási folyamat egésze. A beszédészlelési, beszédmegértési problémával küzdő gyermek számára a verbális információk feldolgozása, dekódolása nehézségekbe ütközik, ezért fokozott koncentrációt igényel. Emiatt hamarabb elfárad, elkalandozik, a hallási figyelme lanyhul. A tanári magyarázatokból egyre kevesebb jut el a megértés szintjéig. Ezért lenne fontos az információ átadás során több csatornára támaszkodni, a megismerési folyamatokat a tapasztalati útra is átvinni. A fokozódó követelmények mellett erre manapság kevés lehetősége van a pedagógusoknak. Gyakran a figyelmetlenséggel tévesztik össze a beszédészlelési, beszédmegértési problémát. A gyermek úgy viselkedik, mintha nem figyelne, mert a fáradékony hallási figyelem gyakran „kikapcsol”. Gyakori kísérő jelensége a nehezített beszédészlelésnek, beszédmegértésnek a magatartási probléma is. Mivel a gyermek nem érti pontosan mit várnak el tőle, ez frusztrációt okoz, ami esetleg viselkedési anomáliákban is megmutatkozik. A halmozódó iskolai kudarcok önértékelési problémákhoz vezethetnek, vagy egyéb pszichés problémákat is kiválthatnak (pl. enurézis, körömrágás).

Az iskolába lépés előtt használt szűrőtesztek (diszlexia prevenciók tesztek és iskolaérettségi vizsgálatok)

Láthatjuk, hogy milyen szoros összefüggésben áll a beszédpercepciók elmaradás a diszlexiával és más tanulási zavarokkal. Az alábbiakban azt vizsgálom meg, hogy a leggyakrabban használt diszlexia szűrő tesztek és iskolaérettségi vizsgálatok méri-e a beszédészlelés, beszédmegértés fejlettségi szintjét.

Diszlexia előrejelző gyorseszteszt I. Ez a gyorseszteszt a New York-i Columbia Egyetem által összeállított diszlexia előrejelző teszt része, amely az optikai ingerekre adott verbális válaszadás sebességét méri. (Marositsné, 1999.) A gyermeknek színeket, majd képeket kell megneveznie időre. A feladat az olvasási folyamatot mintázza: vizuális bemeneti út, vizuális jelek dekódolása, verbális kimeneti csatornán mérve. A feladatban csak a beszéd produktív oldala van jelen.

Diszlexia előrejelző gyorseszteszt II. Ez a gyorseszteszt minden verbalitást nélkülöz. A vizuo-motoros koordinációt, a vizuális észlelést és a szeriális rendezést méri. Kizárólag a feladatok értelmezésénél van szerepe a beszédértésnek. Marositsné azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a gyorsesztesztek önmagukban csak figyelem felhívó jellegűek, gyenge eredmény esetén egyéb kiegészítő vizsgálatokra is szükség van.

Inizan A diszlexia veszélyeztetettség kiszűrésére szolgáló 1963-ban jelent meg Párizsban, Armand Colin dolgozta ki. A magyar adaptáció Kassai Ilona és Vassné Dr. Kovács Emőke nevéhez fűződik (1977). Három fő területet vizsgál: téri elrendezés, beszéd és idői elrendezés. A beszéd vizsgálati rész további három altesztből áll:

- azonnali visszaemlékezés egy rövid történetre
- azonnali visszaemlékezés rajzon megfigyelt tárgyakra
- kiejtés

A történet emlékezeti részben a gyermek egy rövid mesét hall, ami négy egyszerű és egy összetett mondatból áll. A mese meghallgatása után segítő kérdések nélkül kell felidéznie a hallottakat. Minden egyes lényeges elemért (a teszt konkrétan meghatározza, mik azok) egy-egy pont jár, összesen kilenc pont adható. Ez a részpróba a verbális emlékezetet méri, a szintaktikai és szemantikai struktúrák feldolgozását. Mivel utánmondást vár el, a beszédértésről nem ad valós képet. A grammatikai struktúrák értelmezései nem mérhetők ez által. A második részpróbában (rajz emlékezet) a gyermek hét képet nézhet 30 másodpercig, utána fel kell idéznie miket látott. Ez a részpróba a vizuális memória működéséről ad képet. Bár a felidézésnél megnevezést vár el, de a képanyag annyira egyszerű (cipő, cica, alma, kulcs, csésze, kéz, autó), hogy a szókincsbeli eltérés nem befolyásolhatja. A harmadik részpróba a kiejtés, artikuláció vizsgálata nehéz szavak utánmondásával. Valamelyest hasonlít a GMP-10-es részpróbára (szeriális észlelés vizsgálatára) csak itt a jelentés nincs teljesen kizárva. Néhány szó értelmét a gyermek ismerheti (pl. tevekaraván, karalábé, csecse-becse), ez segítheti őt a helyes reprodukcióban.

Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER). A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszert a 4-8 évesek vizsgálatára fejlesztették ki 2003-ban a Szegedi Tudományegyetemen. (Nagy József által korábban kidolgozott PREFER továbbfejlesztéseképpen jött létre.) A program célja, hogy segítse az iskolakezdést az elemi alapkészségek mérésével és a ráépülő terápiával. A tesztesomag egy fejlődési mutató űrlapot is tartalmaz, amire minden évben bejegyezhetik a pedagógusok a mérés eredményeit, így jól nyomon követhető, hogy milyen területeken tapasztalható még elmaradás. A DIFER a magyarországi közoktatási mérési-értékelési rendszernek az első kötelező eleme. Minden általános iskolában meg kellene történnie az első osztályosok felmérésének az ősz folyamán.

A mérésben részt vevő tanulók létszámát az intézmények jelentik az Oktatási Hivatalnak. A jelentések alapján az első évfolyamos tanulók kb. 30%-át mérik fel az általános iskolák évente.

A programcsomag hét kiemelt részből áll:

- Írásmozgás-koordináció
- Beszédhanghallás
- Relációs szókincs
- Elemi számolási készség
- Tapasztalati összefüggés-megértés
- Tapasztalati következtetés
- Szocialitás

Az iskolaérettségi szűrésre a tesztnek egy rövidített változata használható. A beszédhez, beszédpercepcióhoz kapcsolódó feladatrészek: a beszédhanghallás próba három altesztet tartalmaz. Az első alteszt oppozíciós szó párok segítségével méri a hallási megkülönböztetést zöngésség szerint, időtartam szerint valamint a hangképzés helye és módja szerint. A második szubtesztben egy rajzzal ábrázolt szó helyes és helytelen ejtése révén méri, hogy a gyermek a beszédben mennyire hallja tisztán a hangokat. A harmadik szubtesztben a gyermek ismét szó párokat hall (először értelmeseket, majd értelmetleneket), amelyekről meg kell állapítania az azonosságot vagy az eltérést. Ez utóbbi szubteszt a GMP-17-es próbához hasonlóan méri a hallási megkülönböztetés képességét. Az értelmetlen szótagpárok a jelentés kizárásával tudják az auditív differenciálás szintjét megállapítani. A beszédhanghallás próba az akusztikai és fonetikai szintű beszédészlelést méri, de a fonológiai szint mérésére nem ad lehetőséget. A relációs szókincs mérő alteszt a relációkat kifejező viszonyok megértését vizsgálja. A négy tesztváltozat térbeli-, időbeli helyzetet, mennyiségi felismerést, hasonlósági viszonyt, és az ígékötők (cselekvési viszonyok) értelmezését méri. A gyermeknek a feladatban rámutatással kell a helyes képet kiválasztania, megnevezést nem kér a teszt. Ez az alteszt a beszédértést méri, azonban a magasabb szintaktikai struktúrák megértésére nem ad választ, szemantikai elemzéseket, asszociációkat nem vár el. A tapasztalati összefüggés-megértés alteszt az „akkor, és csak akkor” típusú mondatok megértését, következtetés levonását, összefüggések felismerését vizsgálja verbális úton. Az ilyen típusú mondatok értelmezése a beszédértés egy kis szegmensét mutatja. A feladat célja nem is ez, hanem a kognitív funkciók, a logikus gondolkodás fejlettségi szintjét kívánja meghatározni. Összességében a DIFER teszt érinti a beszédészlelés, beszédmegértés részterületeinek mérését, de nem ad komplex képet azok működéséről. Gyenge beszédértés esetén a teszt valótlán képet is adhat a verbális feladatoknál, hiszen a tapasztalati összefüggés-megértés, és a tapasztalati következtetés szubtesztben a nehezített beszédértés nem különíthető el teljesen a kognitív gondolkodási folyamatok fejletlenségétől.

Diszlexia Prevenciók Teszt (DPT). A tesztcsomagot Marosits Istvánné dolgozta ki, 1990-ben jelent meg. Részletes, 15 próbából álló tesztcsomag, amely több korábbi tesztet és részképesség vizsgáló feladatot (Goodenough-féle rajzvizsgálat, Nagy József-féle mondatisméltés és egyéb feladatok a DIFER-ből, történet emlékezet az INIZAN tesztből) ötvözt.

A beszéd vizsgálatára szolgáló próbák:

- Spontán beszéd
- Szókincs
- Összefüggő beszéd
- Relációs viszony megértése
- Relációs szavak használata
- Diszgrammatizmus

- Beszédhiba
- Nehéz szavak utánmondása – Inizan alapján

Ezen altesztekből a beszédprodukción vizsgálgják a következők: spontán beszéd, szókincs, összefüggő beszéd, relációs szavak használata, diszgrammatizmus, beszédhiba. A beszédpercepció mérő alpróbák: relációs viszony megértése, nehéz szavak utánmondása. Ez utóbbit már az Inizan tesztben bemutattam. A relációs viszony megértése – hasonlóan a Difer-hez – a relációs szókincset, a beszédértést méri, a határozószavak, névutók, igekötők és toldalékok értelmezése által. A beszédértés egy fontos szegmensét vizsgálja, de nem tér ki a szintaktikai struktúrák értelmezésére.

„Kanizsa” vizsgáló eljárás. A Nagykanizsa Nevelési Tanácsadó által 1998-ban kidolgozott eljárás, melyet megyénkben is több helyen használnak. A nyelvi készségek fejlettségét mérő rész hat altesztből áll, melyek a következők:

- Spontán beszéd vizsgálata
- Verbális emlékezet vizsgálata
- Grammatizmus vizsgálata
- Összefüggő beszéd vizsgálata
- Nehéz szavak utánmondása
- Hallási differenciáló képesség vizsgálata

A beszédprodukción oldalát vizsgálja a spontán beszéd és az összefüggő beszéd alteszt. A verbális emlékezet vizsgálata történet visszamondás alapján történik, csakúgy, mint az Inizan tesztben. A grammatizmus vizsgálata szintén a beszédprodukción által történik, hiszen az alteszt verbális kérdésekre verbális feleleteket vár. Ha a beszédértés gyenge, a válaszokban több hiba lehet, hiszen a gyermek nem érti az apró különbségeket a kérdésekben (például a tárgy ragja, vagy a többes szám jele). A nehéz szavak utánmondása (az Inizan teszthez hasonlóan) nem a szemantikai szint kizárásával történik. Az öt hosszabb szó mindegyike ismert jelentésű a kisgyermek számára (fényképezőgép, papírsárkány, karácsonyfa, biciklikormány, vitorláhajó). A hallási differenciálást mérő altesztben rövid, értelmes magyar szópárokat hall a gyermek, melyeket ismételnie kell. A szópárok zöngésség szerint, időtartam szerint valamint a hangképzés helye és módja szerint lettek összeválogatva. Ebben az altesztben nem tisztán a percepción mérése történik, hiszen nem hallási megkülönböztetést vár, hanem ismétlést. A hibás produkcion nem feltétlen a helytelen észlelésből adódhat. A beszéd produkciós része és a percepción folyamatok egyaránt részt vesznek a feladat megoldása során. Összességében elmondható a „Kanizsa” vizsgálat nyelvi részéről, hogy a beszédprodukciós feladatok túlsúlya mellett kis részben jut szerep a beszédértés vizsgálatának, a beszédészlelés célzott és izolált mérésére egy altesztben sincs lehetőség, hiszen a beszédészlelés részpróbákban nem történik meg a jelentés leválasztása.

Szabó Pál –féle iskolaérettségi vizsgálat. A szakmai körökben „Piros dobozos” néven emlegetett iskolaérettségi vizsgálatot Szabó Pál dolgozta ki 1972-ben. Bár meglehetősen régi tesztről van szó, saját tapasztalataim alapján ma is széles körben használják a nagycsoportos óvodások szűrésére. A teszt egy általános részt és egy kiegészítő vizsgálati részt tartalmaz. Az általános vagy fő részben két részpróba vonatkozik a beszéd vizsgálatára:

- Hangok felismerése, hangoztatás
- Képről beszélgetés, képolvasás

Mindkét részpróba a beszéd produkciós oldalát nézi. A hangok felismerése során a beszédhangok egyenkénti visszamondása a feladat, ami a kiejtés helyességének megállapítását szolgálja. A képről olvasás feladatban a szókincsről és a mondatalkotás fejlettségéről kapunk információt. A kiegészítő vizsgálati rész egy ismételt képolvasási feladtból, egy késleltetett verbális emlékezeti részből és egy mondatismétlés próbából áll. A beszédészlelés, beszédmegértés vizsgálatára egyik feladatban sem kerül sor.

Az alábbi ábra szemlélteti az általam bemutatott szűrőeljárásokat abból a szempontból, hogy a beszédészlelés, beszédmegértés és a beszédprodukció mely szintjeit vizsgálják:

Szűrő eljárások	A beszédhez kapcsolódó feladatok típusai							
	Beszédprodukci ó	Audítív szerialitás	Beszédészlelés akusztikai szintje	Beszédészlelés fonetikai szintje	Beszédészlelés fonológiai szintje	Beszédészlelés elemzés	Beszédmegértés - szemantikai elemzés	Beszédmegértés - szintaktikai elemzés
Diszlexia előrejelző gyorsteszt I.	igen	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem
Diszlexia előrejelző gyorsteszt II.	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem	nem
Inizan	igen	részben	igen	nem	nem	igen	részben	nem
DIFER	igen	nem	igen	igen	nem	igen	nem	nem
DPT	igen	részben	igen	nem	nem	igen	nem	nem
„Kanizsa” teszt	igen	részben	részben	részben	nem	igen	részben	nem
Szabó Pál-féle iskolaérettségi vizsgálat	igen	igen	nem	nem	nem	nem	nem	nem

1. ábra: A szűrőeljárások által vizsgált nyelvi készségek

A fenti ábrából jól látható, hogy a beszédészlelés fonológiai szintjét és a beszédmegértés asszociációs szintjét egyik teszt sem vizsgálja. A nyelvi készségek legszélesebb mérését a „Kanizsa” teszt adja, de a beszédészlelést mérő részpróbákban a jelentés kizárása nem történik meg. A gyorsteszt a beszédészlelés és beszédmegértés folyamatait egyáltalán nem veszik figyelembe. A hazai közoktatási mérési rendszer alapját adó DIFER teszt a beszédészlelés, beszédmegértés területét érinti, de a beszédértési probléma nem választható szét egzaktan a kognitív képesség mérésétől. Összességében elmondható, hogy mindegyik szűrőeljárás mellett indokolt a GMP diagnosztika alkalmazása. Az iskolába lépés előtt használt tesztek csak ráirányíthatják a figyelmet a beszédpercepció problémára, de nem mutatnak komplex képet. Mivel az iskolaérettségi szűréseket nem kizárólag logopédusok végzik, fontos, hogy minden pedagógus és gyógypedagógus tisztában legyen a beszédészlelési, beszédmegértési elmaradások jelentőségével. Az alábbiakban ismertetem a beszédészlelés, beszédmegértés problémáját jelző tüneteket és figyelemfelhívó jeleket:

- megkésett beszédfejlődés
- elmosódott artikuláció, pöszeség
- zöngétlenítés
- makacs, nehezen javítható beszédhibák
- szegényes szókincs, szótalálási nehézség
- diszgrammatikus beszéd
- a prozódiai elemek hiánya
- nehezen jegyez meg új szavakat, nehezen tanul verseket
- szegényes mondatalkotás, egyszerű, rövid mondatok

- fejletlen ritmusérzék
- érzékenyen reagál a hangos zajokra
- kevéssé érdeklődik a mesehallgatás iránt, a képek jobban érdeklik
- figyel, de gyakran visszakérdez
- nem figyel, nem reagál a kérésekre, kérdésekre
- fáradékony
- játékos
- visszahúzódozó
- fegyelmezetlen
- agresszív

Esetbemutatások

Munkám során sok diszlexiás gyermekkel találkozom, több esetben lehetőségem van nyomon követni sorsukat éveken át. Ebből a sok esetből most egy pozitív és egy negatív példát szeretnék felvázolni, ezzel is hangsúlyozva a helyes diagnosztika és az időbeli felismerés fontosságát. A gyermekek nevét a személyiségi jogok védelme érdekében megváltoztattam.

Viktor esete

Viktornál 3. osztályban diagnosztizálták a diszlexiát és diszgráfiát. Olvasása első osztálytól lassabb ütemben fejlődött, írásában sok hibát vétett, betűcserék, ékezet elhagyások jellemezték. Az első vizsgálat során gyenge vizuális percepciót, fejletlen vizuo-motoros koordinációt tapasztaltak, ezt találták a fő oknak az olvasási, írási problémák hátterében. A kijelölt terápiás folyamatban ezen részképességek erősítését javasolták. Bár a gyermek két helyen is járt állapotfelmérésen, a beszédészlelés, beszédmegértés célzott vizsgálatára nem került sor. Már egy éve terápiára járt, amikor a kötelező felülvizsgálat alkalmával megismertem, ekkor volt 4. osztályos. A szülők a tanulásban nem tapasztaltak már problémát, jegyei jók voltak. De az iskola pedagógiai jellemzéséből kiderült, hogy Viktor beszéde kissé lassú, darabos, olvasási tempója lassú és az olvasottakat nehezen érti meg. Az írásában gyakoriak az ékezethibák, egybe- és különírási hibákat ejt. Az anamnézisből kiderült, hogy elhúzódozó beszédhibái miatt több évig (még első osztályban is) logopédiai terápiára járt.

Viktor a vizsgálat alatt végig feszült volt, beszédében kissé gátolt, halk szavú fiú. Önbizalma alacsony, a válaszaiban nagyon bizonytalan volt és rövid, tömondatokkal felelt a kérdésekre. Az írásbeli instrukciók értelmezése problémát jelentett számára, szóban is esetenként megerősítést kért. Ezek az előzmények ébresztettek gyanút bennem, hogy a vizuális észlelés gyengesége mellett a beszédészlelés, beszédmegértés fejletlensége is közre játszhat Viktor gyengébb olvasási és írási teljesítményében. A GMP teszt igazolta sejtésemet, Viktor esetében komoly elmaradások voltak a szeriális észlelésben (GMP-10: 60%), nehéz volt számára szótalálás (GMP-11: 2-4 szó, összesen 6 szó) és a beszédmegértés is fejletlennek bizonyult (GMP-12: 50%). A feladatok során véletlenül egy számára ismeretlen szót kellett lejegyeznie (demizson), ekkor kértem, hogy ismétlje el a hallott szót. Viktor a hatodik meghallgatás után is szeriális hibát vétett a reprodukcióban, ami rendkívül súlyos szeriális problémát jelez. Emellett a vizuális percepció gyengesége továbbra is tapasztalható volt. Az olvasás vizsgálatára Meixner-féle vizsgálólapokkal került sor. Viktor lassabb tempóban, emelkedett hibaszámmal, egyenetlen lendülettel olvasott. A tartalmat ellenőrző kérdések

felére tudott helyesen válaszolni. Az írásvizsgálat során az elhúzódo beszédhibák maradványtünetei jól felismerhetőek voltak: többször előfordult zöngésség alapú betűcsere (pl. k-g), valamint az r-j betűk cseréje is manifesztálódott az írás folyamán. A tollbamondásban több hibát ejtett: ékezet elhagyás, időtartam hibák, betű elhagyások (szó végén és szó közben is) megjelentek.

Viktor olvasási és írásproblémáinak hátterében beszédészlelési, beszédmegértési nehézség, valamint gyengébb vizuális percepció is megfigyelhető. A korábbi vizsgálatok alapján a terápián a vizuális területeket fejlesztették nagy hangsúllyal, ezért a bő egy év elteltével javulás alig volt tapasztalható az olvasásban és az írásban. Támogató pedagógiai légkörben (kis létszámú osztályban), jó jegyeket szerzett, de ezek nem tükrözték valós tudását. Emiatt a szülők nem is érzékelték a problémát. Ez a fiú eljutott úgy 4. osztályig, hogy – bár több szakembernél is járt – beszédészlelési, beszédmegértési problémája rejtve maradt. A gyenge beszédértés miatt a felső tagozatban várhatóan több tantárgy tanulásánál is nehézségei lehetnek, melyeket folyamatos támogatással tud csak leküzdeni. A gyengébb önértékelés, a beszédben való gátoltság olyan tünet, amely hosszabb távon is hatással lehet tanulmányi előmenetelére.

Attila esete

Attila esetében az előzményekből fontos kiemelni, hogy négy éves korától fülészeti problémákkal küzdött. Halláscsökkenés miatt négy és fél évesen orrmanduláit eltávolították. 6 és fél évesen mindkét fülébe tubus beültetésre került sor. A vele foglalkozó logopédus véleménye alapján a műtét után hallási figyelme javult.

Attila beszédhibái miatt logopédiai terápiában részesült öt és fél éves korától. Beiskolázása előtt az elhúzódo beszédproblémák miatt kérték részletesebb kivizsgálását. Ekkor Attila már majdnem 7 éves volt, ezért óvodahosszabbításra már nem kerülhetett sor. A vizsgálaton normál intelligencia szintet mértek. A beszédhangok, az 'r' kivételével, már kialakítottak voltak, de még a spontán beszédben nem mindegyik rögzült, ezért a beszéd néha nehezebben volt érthető. A hallási differenciálás terén is tapasztaltak még bizonytalanságokat, főleg az 'r-l-j' hangok tekintetében. A beszéd grammatikai oldala is fejletlennek bizonyult, Attila nehezített grammatikai helyzetben egyszerűsített. A vizuális percepció és a vizuomotoros koordináció életkori szintű volt.

A vizsgálaton tapasztalt eredmények alapján logopédiai osztályba történő beiskolázását javasolták. (2005-ben még létezett ilyen osztály Vas megyében) Attila fokozott logopédiai támogatás mellett, kis létszámú osztályban kezdte meg iskolai tanulmányait. A javaslatok alapján dislexia prevenciók oktatásban részesült, Meixner módszerrel folyt az olvasás-, írástanítás. Következő kontrollvizsgálatára 2. osztályos korában került sor. Ekkor beszédében még az 'r' hang ejtésénél tapasztalható volt torzítás, erőtlen hangképzés, de a többi beszédhangot tisztán, pontosan ejtette. Az artikulációs mozgások gyors egymásutániságát még nehezen kivitelezte. Szókincsét mennyiségileg jól aktivizálta, de az előhívás folyamata lassult volt. A grammatikai rendszer már pontosan működött, ragozási hibákat nem vétett. A felvett GMP teszt eredménye többnyire életkori szintű működést mutatott, egyes próbákban (GMP-3, GMP-5, GMP-10) még nehezített működés volt jellemző (90%-on teljesített), valamint a beszédhangok megkülönböztetése okozott még problémát számra az időtartamok észlelése tekintetében (GMP-17). A beszédértés vizsgálaton jól teljesített, minden kérdésre pontosan válaszolt. Az olvasás tempója és hibaszáma határérték alatt maradt, de az olvasás utáni szövegértés még nehéz volt számára (30%). Írásában betűtévesztések megjelentek, az elhúzódo beszédhiba maradványtüneteként az r-l betűk cseréje és két esetben vizuálisan hasonló betűcsere fordult elő az írásproduktumban. A

szótaghatárokat még nehezen érzékelte. Az írás – öndiktálás összhangja még nem volt teljes. A beszédhang differenciálási bizonytalanság az írásban időtartam hibákat okozott.

A javaslatok alapján gyógypedagógiai támogatása továbbra is folytatódott. Attila 5. osztályos korában került újabb kötelező felülvizsgátra, ekkor találkoztam vele. Beszéde alakilag már rendezett volt, az 'r' hang néha még egy perdületű volt. Szókincsét képes volt jó szinten aktivizálni. Az elvégzett GMP teszt már csak az auditív szerialitás terén jelzett némi bizonytalanságot (egy hibát vétett a szótagszám megtartása mellett). A beszédészlelés és beszédmegértés fejlettsége a többi területen elérte az életkorán elvárható szintet. Az olvasás tempója átlagos, hibaszám alacsony volt. Szöveget kevésbé hangsúlyosan, de pontosan olvasott. A tartalom felidézése is sikeres volt. Írásában az időtartam hibák még gyakran előfordultak, az ly-j betűket nehezen differenciálta, valamint a hallás utáni írás során kevésbé ügyelt a helyes központosásra. További két év gyógypedagógiai fejlesztés után a fenti problémái is rendeződtek, így a sajátos nevelési igénye megszűnt. Attila a nyolc osztály befejeztével informatikai szakközépiskolában tanult tovább, jövőre fog érettségizni.

Esete jól példázza, hogy az időben felismert probléma fokozott támogatás mellett orvosolható. Az organikus okok miatt (fülgyulladások, hallás probléma) elhúzódó beszédhiba, mint figyelemfelhívó jel indította el a vizsgálatokat. Időben, iskolakezdés előtt megkezdődött fejlesztése, és az iskolaválasztás is szerencsésnek bizonyult, hiszen folyamatos logopédiai támogatás mellett, kis létszámú osztályban tanulhatott. Kudarcok kevésbé érték, így következményes magatartási és önértékelési problémák sem alakultak ki nála. Bár az első vizsgálatok nem tértek ki a beszédészlelés, beszédmegértés elemzésére, de felismerték a diszlexia veszélyeztető tényezőket, ezért Attila oktatása diszlexia prevenciós módszerrel (Meixner módszerrel) folyt. Feltételezem, hogy a folyamatos logopédiai támogatás során GMP terápiában is részesült, de erre vonatkozóan nincsen pontos információ. Attilának felső tagozatra sikerült leküzdeni szövegértési problémáját is. Fejlődését látva, reményeim szerint, hamarosan érettségizett fiatal lesz.

Összegzés

Tanulmányomban a GMP diagnosztika és a diszlexia prevenció összefüggéseit vizsgáltam meg. Ennek érdekében áttekintettem a beszédészlelés, beszédmegértés folyamatait, ismertettem a GMP diagnosztikát, rámutattam a beszéd-feldolgozási és olvasási folyamatok összefüggéseire. Hivatkoztam az olvasás kognitív folyamataira, a neuropszichológiai kutatásokra is. Ezzel az volt a célom, hogy az agyban az olvasás során végbemenő bonyolult folyamatok közül a beszédpercepció jelentőségére is felhívjam a figyelmet. A szakirodalmi áttekintés és a diszlexia-kutatások ismertetése kapcsán megbizonyosodtam a felől, hogy a fejletlen beszédpercepció és a diszlexia kialakulása között van összefüggés. Az elmúlt évtizedekben folyó kutatások szinte mindegyike igazolta, hogy a diszlexia gyakori velejárója a fonológiai deficit. A hangok felismerése, megkülönböztetése, a szótagok szegmentálása fontos alappillére az írott nyelv elsajátításának. A beszédértési folyamatok nehezített működése az olvasott szöveg értését is negatívan befolyásolja.

A GMP diagnosztika egyes résztesztjeit párhuzamba állítottam az olvasás elsajátítás folyamataival, a célból, hogy a diszlexia kialakulásának előjeleire rámutassak a beszédpercepció terén. Szándékom volt továbbá a beszédészlelési, beszédmegértési problémák és a tanulási zavarok kialakulásának összefüggéseit is szemléltetni, ezáltal felhívni a figyelmet a prevenció jelentőségére.

Feltételeztem, hogy az iskolába lépés előtt használt szűrőtesztek kevésbé térnek ki a beszédpercepció vizsgálatára. Ezért megvizsgáltam a leggyakrabban használt

tesztcsomagokat. Elemzésem kapcsán arra a következtetésre jutottam, hogy a beszédpercepció valamennyi szintjét egyik teszt sem méri. A tesztek többségében kevés hangsúlyt kap a beszédészlelés, sőt vannak kifejezetten vizuális alapú gyorsteszték is. A beszédmegértés folyamatait a mondat szintjén több teszt is vizsgálja, azonban a bonyolultabb szintaktikai és grammatikai struktúrák megértésére nem térnek ki. Így a gyermek valós beszédértési problémája rejtve maradhat. Meglátásom szerint az iskolaérettségi szűrővizsgálatok csak jelzést adhatnak a beszédészlelés, beszédmegértés folyamatairól, de a pontos kép érdekében a GMP diagnosztika használata nélkülözhetetlen. A beszédészlelés, beszédmegértés időben elkezdett fejlesztésével a diszlexia prevenció és terápia is sikeresebb lehet. Fontosnak tartom hangsúlyozni a figyelem felhívó jeleket, mivel nem minden gyermek kerül kapcsolatba logopédussal. Saját tapasztalatom alapján a köztudatban a diszlexia veszélyeztetettség az iránydifferenciálási problémával és a vizuális percepció fejletlenségével azonosítják. Lényeges lenne a többségi pedagógusok figyelmét is felhívni a beszédpercepció problémáira, ha időben észlelik a problémát, hamarabb megindulhat a prevenciós fejlesztés, hiszen egy problémát megelőzni mindig könnyebb, mint a kialakult zavart kezelni.

A prevenciónak az óvodában ajánlatos megkezdődnie, ezért az óvónőkben is tudatosítani kell ennek jelentőségét. Ha egy gyermeknek nincs ugyan beszédhibája, de figyelmetlen, gyakran visszakérdez, szegényes a szókincse, nehezen fejezi ki magát, rossz a ritmusérzéke vagy nehezen tanul verset, gyanakodni kell a beszédpercepció fejletlenségére. A GMP terápia óvodásoknál és iskolásoknál is használható. De az óvónők is sokat tehetnek a beszédészlelés, beszédmegértés fejlesztéséért a mindennapokban. A legegyszerűbb módja ennek a mese feldolgozása, ami az óvodai élet mindennapjainak része. Nem elég azonban elmesélni a történetet, meg is kell bizonyosodni a helyes értelmezésről, segíteni kell a tartalmi feldolgozást. A népmesék gyakran tele vannak a gyermek számára ismeretlen szavakkal, ezekre magyarázatot kell adni, így bővítve a szókincset is. Egy-egy mese feldolgozása akár több hétig is eltarthat, a különböző művészeti eszközök bevonásával sokoldalú, komplex értelmezésre kerülhet sor. Ez lehet az alapja a későbbi szövegértésnek. Itt meg kell jegyezni a szülők felelősségét is. Az otthoni meseolvasást egyre jobban kiszorítja a mesenézés. Sok gyermeknek otthon egyáltalán nem olvasnak, hiszen mennyivel egyszerűbb bekapcsolni a televíziót, és közben az anyának is marad ideje másra. A legtöbb szülő nem is sejti ennek a veszélyeit. Ha a gyermek nem tanul meg gondolkodni, elképzelni dolgokat, hanem mindent készen kap képek által, komoly problémái lehetnek az olvasott tartalom feldolgozásával is. A mesehallgatás a képzelet fejlesztése szempontjából is fontos. Gazdagabb lesz általa a gyermek, ezért fontos lenne naponta időt szakítani rá. Az a gyermek, aki óvodáskorban nem tud figyelni a mesére, nem tanul meg figyelni a beszédre, nem fog tudni figyelni a tanító néni magyarázataira sem. Így máris egyenes az útja a tanulási zavarokhoz. A hallási figyelem sokféle játékos feladattal fejleszthető az óvodában is: hangszerek hangjainak megkülönböztetése, madárhangok megfigyelése, tárgyak által keltett zajok vagy egymás hangjának felismerése is megalapozhatja a későbbi beszédhanghallást. A hallási emlékezet fejleszthető a dallamfelismeréssel. A ritmusos mondókák, a tapssal vagy mozgással kísért dalocskák előkészíthetik a szótagolást is, segíthetnek a szegmentálásban. A ritmusfejlesztés egészen korán megkezdődhet a ringató, ölbeli játékokkal, ahol a szülő együtt mozoghat kisgyermekével. Az óvodai fejlesztés akkor lehet hatékony, ha spontán helyzetbe ágyazottan, sok játékkal megfűszerezve történik, melybe a gyermekek szívesen vesznek részt. Mókás artikulációs és nyelvgyakorlatokat az óvónők is végeztethetnek a gyermekekkel, a hangutánzás is lehet tréfás, játékos feladat. A robot-játékkal („Úgy be-szé-lünk, mint egy robot.”) nagycsoportban a szótagolást lehet előkészíteni. A bábozás vagy egy mese dramatizálása jó alkalom lehet az önkifejezés fejlesztésére.

Itt említeném a logopédusok felelősségét is, akik az óvónőkkel közvetlen kapcsolatban állnak, segíthetik munkájukat ötletekkel, eszközökkel. Számos játékgyűjtemény

megjelent, melyek változatos lehetőségeket kínálnak a beszédfejlesztésre is. Sok szülő sietteti az iskolakezdést, degradálónak tartja, ha gyermeke még „éretlen” az iskolára. Gyakran hallom szülőktől, hogy az „óvodában nem tanul semmit a gyermek, inkább menjen iskolába, csak elveszteget még egy évet”. Ha ez valóban így van, az az óvodapedagógusok minősítése. Egy jól felkészült, felelősségteljes óvónő sokat adhat egy év alatt egy kisgyermeknek. A felkészületlen iskolakezdés azonban sok kudarchoz vezethet.

Említettem a másodlagos tünetként kialakuló magatartási és pszichés problémákat is, amelyek egyre több gyermeket érintenek a fokozódó iskolai követelmények mellett. Munkám során sok szülővel van alkalmam beszélgetni, és többen megfogalmazzák, hogy az „ő idejükben” nem volt ilyen gyors az olvasástanítás, később tanulták a szorzótáblát és több idő maradt az új ismeretek begyakorlására. Az oktatáspolitikai összesűritette a tananyagot, így gyorsabb tempóban haladnak a tanulók. Kérdés: milyen információ marad meg a rohanásban? Tapasztalatom szerint, aki egyszer elveszti a fonalat, később nagyon nehezen tud felzárkózni a többiekhez. Még gyógypedagógiai megsegítés mellett is évekbe telik, mire egy olvasási probléma és szövegértési zavar rendeződhet. Az esetbemutatókkal egy jó és egy rossz példát ábrázoltam, két életutat szemléltettem. Az időben felismert probléma, ha megfelelő terápiával párosul, sikeres prognózisú. A második esetismertetésben Attilának sikerült a felzárkózás, lehetősége van érettségizni vagy akár tovább tanulni is. Ha későn észleljük a gondokat, esetleg rossz diagnosztikus mérőeszközt használunk, a probléma valódi oka rejtve maradhat. Ezáltal több évig eredménytelen a terápia, vagy minimális fejlődés tapasztalható. A maradványtünetek még felnőtt korban is megmaradhatnak. Egy késői felismerés befolyásolhatja az iskolai kimenetelt, meghatározhatja a tanuló végső bizonyítványát is. Az iskolai kudarcok motiválatlanságot eredményezhetnek, ami elveheti a gyermek kedvét a további tanulástól, így az egész további életére kihatással lehet. Ezért fontos feladatunk van szülőként és pedagógusként egyaránt: észleljük időben a nehézséget, előzzük meg a nagyobb problémát, figyeljünk jobban gyermekeinkre.

Saját munkám során azt tapasztalom, hogy a diszlexiás gyermekek legnagyobb részét 3-4. osztályban diagnosztizálják, pedig gyakran a figyelem felhívó jelek már megjelennek korábban is. Sokszor elodázzák a problémát, mondván: „még behozhatja a lemaradását”. Ez hiba. Már 1-2 gyanújelnél is szakember általi vizsgálat javasolt, hogy mielőbb tisztázódjon a probléma súlyossága, oka, és megkezdődhessen a célzott terápia. A gyógypedagógusok és logopédusok feladata az alapos szűrés, a több szempontú vizsgálat. Nem szabad elsiklani az apró jelek felett, nem lehet megelégedni egy vizsgáló teszttel, széleskörű és komplex diagnosztikára van szükség a problémák meglátáshoz. Ranschburg Pál szavait idézve: „Az gyógyít a legjobban, aki a legjobban diagnosztizál.” (Ranschburg, idézi: Mooréhné, 2007.) Ne hagyjuk magukra a gyermekeket a problémáikkal, szülőként próbáljunk mindent megadni gyermekünknek türelemmel, odafigyeléssel; pedagógusként nyitott szemmel és füllel tekintsünk a kisgyermekre, vegyük észre minél előbb az eltérő fejlődésmenetet; gyógypedagógusként pedig a pontos diagnosztikától a hatékony fejlesztésig terjed (nem kis) feladatunk. Zárómondatként a prevenció fontosságát hangsúlyoznám, hiszen gyermekeink sorsa múlik azon, hogy időben kezeljük-e a nehézségeket.

Irodalom

- Adamikné Dr. Jászó Anna (1996): A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításban és tanításban. In: *Fejlesztő Pedagógia* 1996/2-3. sz. 16-24.
- BNO-10 (1995): *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása*. Népjóléti Minisztérium, Budapest.

- Csépe Valéria (2000): Az olvasás és íráskéesség zavarai. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest. 239-278.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2007): Azonos vagy különböző? Beszédszlelési és olvasási zavarok: diszlexia és SLI. In: Gósy M. (szerk). *Beszédszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt, Budapest. 164-183.
- Csépe Valéria (2009): A szóvakágtól a diszlexiáig. Az olvasás atipikus fejlődése. In: M. Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztőpedagógia*, ELTE Eötvös K, Budapest. 205-239.
- Csépe Valéria (2013): Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. In: *Pszichológia* 2013/1.sz. 1-14.
- Ellis, Andrew W. (2004): *Olvasás, írás és diszlexia*. TAS Kiadó, Budapest.
- Gerebenné Várbíró Katalin – Vidákovich Tibor (1999): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gósy Mária (1989): *GMP – Beszédszlelési és beszédmegértési teljesítmény. Tesztsomag*. Budapest.
- Gósy Mária (1995): *A beszédszlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt, Budapest.
- Grácsi Tekla Etelka (2007): Diszlexiás és tipikus fejlődésű gyermekek beszédfeldolgozásának vizsgálata. In: Gósy M. (szerk). *Beszédszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt, Budapest. 202-213.
- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia. A speciális tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Imre Angéla (2007): A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy M. (szerk). *Beszédszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt, Budapest. 184-201.
- Juhász Ágnes (szerk.) (2007): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*, Logopédia Kiadó, Budapest.
- Laczkó Mária (2010): Beszéd- és szövegfeldolgozási nehézségek – diagnosztika és terápia. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 2010. 1-2. szám. 135-147.
- Lörík József (2010): *Az írott nyelv zavarai: diszlexia, diszgráfia*. <http://www.mlszsz.hu/files/Az%20%C3%ADrott%20nyelv%20zavarai.pdf> (2015. 03. 28.)
- Lörík József (2011): *A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről* <http://www.beszed.hu/repository/4711.pdf> (2015. 03. 29)
- Lukács Ágnes-Kas Bence (2012): *Megismerőképeségek felnőttkori diszlexiában*. http://www.sc.bme.hu/content/4/4_2_7/001/I_BME_Eselyek_a_hazunk_tajan_konferencia__Lukacs_Agnes_eloadasa.pdf (2015. 03. 28)
- Marosits Istvánné (1999): A diszlexiaveszélyeztetettség vizsgálata. In: Juhász Ágnes (szerk.). *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Új Múza Kiadó, Piliscsaba. 77-92.
- Meixner Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Moréhné Szikszai Klára (2007): Varázsszavak – hétköznapi szavak – „élő szók” – élő beszéd – a népmese diagnosztikai jelentősége. In: *Fejlesztő Pedagógiai*, 2007/2. szám. 12-16.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.

- Papp János (2008, szerk.): *Képességfejlesztés – képességmérés az óvodában*. Didakt Kft., Debrecen.
- Pauka Károly (1980): *Halláslélektan – a beszédmegértés alaptényezői*. ELTE, Budapest.
- Pauka Károly (1982): A beszéd megértése. In: *Fejezetek a leíró magyar hangtanból*. szerk. Bolla Kálmán. Akadémiai Kiadó, Budapest. 185-234.
- Salné Lengyel Mária (szerk.) (2004): *Logopédia*. SuliNova, Pilisborosjenő.
- Simon Orsolya (2004): Az anyanyelvi beszédpercepció, olvasási és helyesírási teljesítmények összefüggései az általános iskola felső tagozatában. In: *Csengőszó*. – 12. (2004) 4., 24-31.
- Subosits István (1999): Az olvasás és az írás zavarainak típusai. In: *Fejlesztő Pedagógia*. Különszám. 29-35.

KORSZERŰ SZŰRÉSI ELJÁRÁSOK A DISZLEXIA, DISZGRÁFIA TERÉN

Reider Orsolya

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Napjainkban egyre többet hallhatunk, találkozhatunk a diszlexiával és diszgráfiával. Egyre több szülő szembesülhet azzal, hogy gyermeke részben vagy egyáltalán nem tud megfelelni az iskolában a vele szemben támasztott követelményeknek. Egyes tantárgyból vagy tantárgyakból nem tud lépést tartani a társaival.

Folyamatosan nő a tanulási zavarral küzdő gyermekek száma, akiknél a zavar háttérben valamilyen részképesség gyengeség állhat, amely nehezítheti az írás, az olvasás, a számolás elsajátítását. A tanulási zavarra utaló gyanújelekre már óvodáskorban figyelhetünk, de a nehézségek igazán csak a kisiskolás korban körvonalazódnak. Az esetek többségében az iskola alsó évfolyamain jelentkeznek a problémák, amikor az átlagos vagy jó intellektusú gyermek nehezen vagy egyáltalán nem tud a tantárgyi követelményeknek megfelelni. Iskolai teljesítménye nem mutat javulást akkor sem, ha több időt fordít a gyakorlásra. A rendszeres sikertelenség, kudarcélmény hatására a gyermek frusztrálódik, amely alacsony önértékelést vagy személyiség fejlődési problémák kialakulását is eredményezheti.

Gyógypedagógusként a munkám alapját képezi a tanulási zavarral, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek korai felismerése, szűrése és aktuális fejlettségi állapotának felmérése. Ezt követően kap kiemelt szerepet a gyógypedagógiai nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás és prevenciós feladatok ellátása. Mindehhez elengedhetetlennek tartom a kölcsönös együttműködést az óvodapedagógusokkal, a tanítókkal és a szaktanárokkal, hogy a gyermekek érdekeinek figyelembe vétele megvalósulhasson.

Tanulmányomban ismertetem a tanulási zavar jellemzőit, típusait, a fejlesztő tevékenység során alkalmazott eljárásokat, valamint a diszlexia és diszgráfia szűrésére alkalmazott módszereket az óvodás korú gyermekeknél. Hipotéziseim alátámasztásához a gyakorlati munkámban alkalmazott és jól bevált vizsgáló eljárás, az INIZAN-féle Diszlexia Prognosztikai Teszt eredményeit vettem alapul.

Célom, hogy a tanulási zavarra utaló jeleket, tüneteket már az óvodában, illetve az iskolai tanulás során minél korábban felismerjék. Speciális szakember bevonásával, tanácsadással és egyénre szabott terápiával időben megkezdődjön a képesség-, készség fejlesztés, vagy esetlegesen a diszlexia-prevenció.

Tanulási zavar

A tanulási kudarc komplex jelenség, az értelmi képességek fejlettsége mellett az össz-személyiség problémája. (Duróné, 1998) A tanulási zavar a felnőttkori életvitelre nincs döntő hatással, a személyiségben általában nem állandósul, és nem jár együtt az intellektuális teljesítmény csökkenésével. Azonban olyan tartós tanulási zavarok (ld. később), mint pl. a diszlexia, a diszgráfia, a diszkalkulia gyanújának felismerése minden pedagógus feladata. (N. Tóth, 2011) Fontos, hogy a zavar jeleinek felismerését követően, egyéni vagy kiscsoportos terápia keretén belül, a tanuláshoz szükséges képességfejlesztést alkalmazzunk, speciális szakember (gyógypedagógus, gyógypedagógiai terapeuta, gyógypedagógus-logopédus) vezetésével. A fejlesztésben résztvevő szakembereken kívül kiemelt szerepe van a tanuló, a szülők és a pedagógusok együttműködésének is. A tanulási zavar meghatározása, okai, tünetei vitatottak, ezért szakmai körökben is többféle meghatározás használatos.

Tanulási zavar meghatározása

„Tanulási zavarról abban az esetben beszélhetünk, ha az ép értelemmel és ép érzékszervekkel rendelkező, kulturálisan vagy gazdaságilag nem hátrányos helyzetű gyermek, a tanuláshoz szükséges egy vagy több képesség hibás működése miatt, bizonyos tantárgyakból nem tud megfelelni az adott szinten megszabott minimális követelményeknek. A tanulási zavar fogalma számos differenciál-diagnosztikai képet foglal magában. Tartalmazza például mindazokat a magatartási zavarokat, amelyeket az elmúlt években előszeretettel neveztek minimális agyi károsodásnak (Minimal Cerebral Dysfunction - MCD). Tartalmazza továbbá a figyelemdeficit (attention deficit disorder) fogalmát is, hiszen a figyelem hiányosságai mindig tanulási zavarokhoz vezetnek.” (Ranschburg, 1998. 95-96. o.)

„Tanulási zavarnak tekintjük azt az intelligencia szint alapján elvárhatónál lényegesen-alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív tünetegyüttessel. Ezek a részképesség-zavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, az írás és/vagy a matematika elsajátítását. A teljesítménykudarok gyakran másodlagos neurolizációhoz vezetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki és tünetei felnőttkorban is fellelhetők. Kognitív és tanulási terápiával jól befolyásolható. Társuló tünetként megjelenhet különböző fogyatékoságoknál.” (Zsoldos és Sarkady, 1999. 10.)

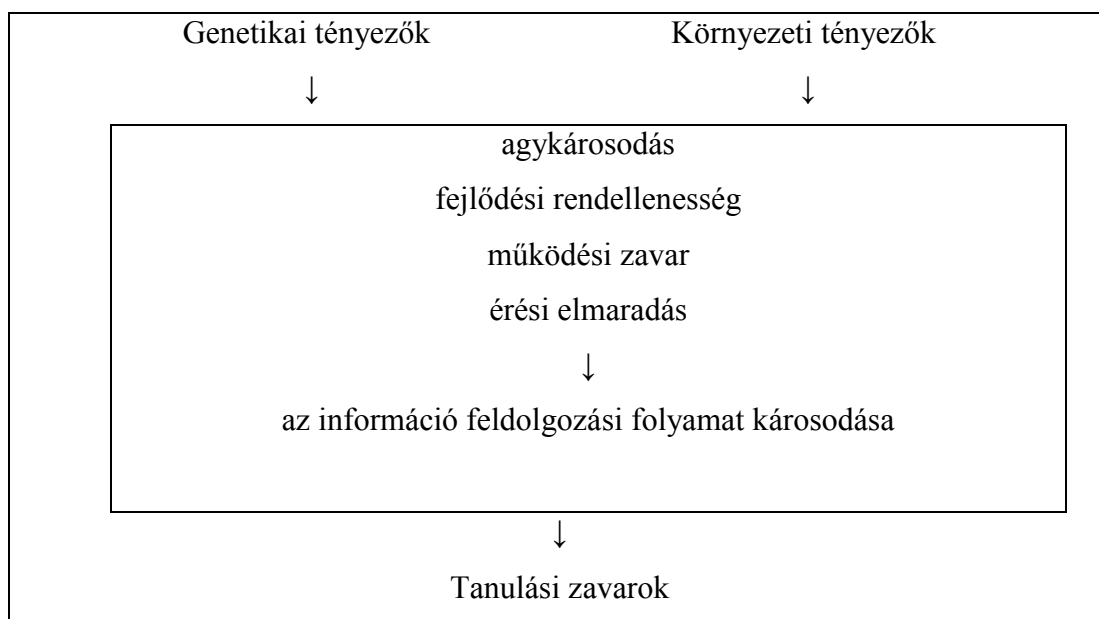
„A tanulási zavar elnevezés egy általános fogalom, a rendellenességek heterogén csoportjára vonatkozik, amely a központi idegrendszer nem pontosan megállapítható diszfunkcióinak tulajdonítható.” (Torda, 1990. 21-22. o.) A tanulási zavar felléphet átlagos vagy átlagon felüli értelmi képességű gyermekeknél, amely a tanulás egy vagy több területén megmutatkozó jelentős mértékű elmaradást eredményez. (Selikowitz, 2005)

Tanulási zavarról beszélhetünk abban az esetben is, ha a tanulónál egyes képességterületek működésében – különösen az olvasás, írás, számolás elsajátításában – súlyos és tartós problémák jelentkeznek. (Petriné, 2003; Gaál, 2000) Lényeges megemlíteni, hogy a tanulási zavar nem értelmi fogyatékoság, ennek ellenére a gyermek teljesítménye elmarad a korának, az iskolázottságának, az intelligenciájának megfelelő teljesítménytől. (N. Kollár és Szabó, 2004)

Összegezve az előbbi meghatározásokat minden definícióból világosan kitűnik, hogy a tanulási zavar átlagos vagy átlagon felüli intellektusú tanulóknál egyaránt előfordulhat, jellemzően egy vagy több részképesség-terület működése gyengébb, és a problémák az iskolai teljesítményben mutatkoznak meg.

A tanulási zavar okai

A tanulási zavar rendszerint több tényező hatására – genetikai és környezeti tényezők együttes hatása – alakul ki.



1. ábra A tanulási zavarokhoz vezető események láncreakciója (Forrás: Pinczésné 2007.)

A fent felsorolt okok minden gyermeknél különböző mértékben és súllyal vannak jelen. Jelentős szerepet képviselnek a tanulási zavar kialakulásában a genetikai vagy örökletes tényezők. Ide sorolhatók az élet pre-, peri-, posztnatális szakaszában történő károsító hatások, pl.: a terhesség-, a szülés körülményei; örökletes tünetek. Előidéző okok között említhető a minimális agyi funkciók zavara, az ún. MCD (minimális cerebrális diszfunkció). Kis fokú agyi károsodás, amely az agy két féltékjének működési zavarában mutatható ki, nem jár értelmi fogyatékossággal. A perceptuális és motoros funkciók összerendezettségének hiányos integrációja is összefüggésbe hozható a tanulási zavar kialakulásával, amely az egyes funkciók eltérő szintű teljesítményében mutatkozhat meg. A háttérben meghúzódhat még a vizuális funkciók rendellenes működése, illetve a verbális és nyelvi készségek gyengesége. Mindezek megnehezítik az írás és az olvasás elsajátítását. (Némethné, 2007)

A tanulási zavar típusai

A tanulási zavar tünetcsoportjai:

1. részképességszavarok
2. komplex tanulási zavarok
3. más megközelítés alapján (Gerebenné, 1990 nyomán)

1. Részképességszavarok

Részképességnek nevezzük a komplex teljesítmények (pl. írás, olvasás, számolás) kivitelezéséhez elengedhetetlen kognitív és motoros funkciókat. A kognitív és motoros funkciók területén megmutatkozó deficitet nevezzük részképességszavarnak, amely az intelligenciaszinttől függetlenül léphet fel.

A kognitív funkciók zavara:

a percepció zavarai: a tanulási zavarral küzdő gyermek érzékszervei épek, de az érzékszervein keresztül beérkező információkat, jeleket hibásan, pontatlanul értelmezi.

Mindez a vizuális és az akusztikus percepció problémáira vezethető vissza, de érintetté válhat a taktilis és a kinesztetikus percepció is.

- az egyensúlyrendszer zavarai
- az auditív rendszer zavarai
- a vizuális rendszer zavarai
- a taktilis-kinesztetikus rendszer zavarai

a figyelem zavara legalább három tünetből állapítható meg, a következők közül:

- nem tudja befejezni, amit elkezdett
- gyakran észrevehető, hogy nem figyel
- figyelme könnyen elterelhető
- figyelemkoncentrációja gyenge
- tartósan nem köti le semmi a figyelmét

emlékezeti problémák: nehezített a gyermek számára az ingerek (tárgyak, tárgyképek, szavak, mondatok, utasítások) tárolása, vagy felidézése.

a gondolkodás zavara: a tanulási zavarral küzdő gyermek a konkrét feladat szintjén elfogadhatóan teljesít, viszont nehézségbe ütközik, amikor a feladat absztrakt fogalmakat és formális gondolkodást igényel. Gondolkodási nehézséget jelent, pl. a téri, idői soralkotás; a rész-egész, ok-okozati összefüggések felismerése; a relációk megfordíthatóságának felismerése; a dolgok állandó tulajdonságainak megőrzése.

a beszéd sajátosságainak zavara: tanulási zavart okozhat, ha a gyermek kortársait tekintve jóval alacsonyabb szinten rendelkezik bizonyos nyelvi készséggel. Ennek oka lehet az ingerszegény környezet, a beszédhiba (artikulációs zavar, dadogás, hadarás, pöszeség), a beszédészlelés és beszédmegértés zavara.

A motoros funkciók zavarai:

az izomtónus zavarai: hipotónus (mivel a gyermek izomzatának feszültségi állapota túl alacsony, ezért mozgásigénye csökkent, mozdulatai erőtlenek, a mozgás fárasztó számára); hipertónus (mivel a gyermek izomfeszültsége túl nagy, ezért nagy ellenállást kell a mozdulat kivitelezéséért leküzdenie)

a nagymozgások zavarai: a rosszul integrált reflexekben (pl. elemi járás, kúszás, mászás); a testtartás-, állás- és egyensúly-reakciók zavarai (bizonytalan, ügyetlen a mozgásos tevékenységekben) nyilvánulhatnak meg.

a finommotorika zavarai: alacsony szintű teljesítmény tapasztalható az ujjak, kéz, kar izomzatának; a száj izomzatának; a szemkörnyéki izmok területén.

a cselekvés tervezésének és irányításának zavarai: fejletlen testséma, bizonytalan téri irányok, kialakulatlan laterális dominancia, gyenge bilaterális mozgáskoordináció területein figyelhetők meg. (Pinczésné, 2007; Ranschburg, 1998; Némethné, 2007)

2. Komplex tanulási zavarok

A komplex tanulási zavarok teljesítményzavarok, amelyek az alap-kultúrtechnikák elsajátítása során jelentkezhetnek. Témaválasztásomból adódóan a komplex tanulási zavarok két csoportjával a következőkben részletesebben is foglalkozom, ezért itt csak említés szintjén térek ki típusaira:

1. diszlexia
2. diszgráfia
3. diszkalkulia
4. viselkedés, énkép, önértékelés területén mutatózavarok

Diszlexia Olvasási zavar, az olvasási teljesítmény, az olvasás pontossága vagy a megértés lényegesen elmarad az életkor, az intelligencia, és az előképzettség alapján elvárható szinttől.

Diszgráfia Írászavar, az íráskészség lényegesen alatta marad az életkor, az intelligencia, és az előképzettség által elvárható szinttől.

Diszkalkulia Számolási zavar, a számolási képesség elmarad az életkor, az intelligencia, és az előképzettség alapján elvárható szinttől. A zavar érinthet alapvető feladatokat, mint összeadás, kivonás, szorzás és osztás, illetve absztraktabb feladatokat, mint algebra, geometria.

Viselkedés, énkép, önértékelés területén megmutatkozó zavarok: A tanulási zavar szoros összefüggést mutat jellegzetes magatartási tünetekkel, személyiségsajátosságokkal, pl. alacsony toleranciaszint, szorongás, hibás önértékelés, érzelmi labilitás, gyenge tanulási motiváció, társas beilleszkedés és kapcsolódás nehezítettsége. (Fodorné 1998, Pinczésné 2007)

Más megközelítés alapján (Gerebenné nyomán)

Neurogén (idegi eredetű) tanulási zavarok: a központi idegrendszer működési zavarainak következményeként alakulnak ki.

Pszichogén (lelki eredetű) tanulási zavarok: a korai életszakaszban bekövetkező környezeti ártalmak hatására alakulnak ki (szorongás, motivátlanság).

Posztraumás tanulási zavarok: a gyermekkorban szerzett agykárosodás következményeként kialakuló állapot. (Petriné, 2003)

Diszlexia

A diszlexia (dyslexia) a görög „dys” (mely a hibás funkciót jelöli) és a latin „legere” (olvasni) szó összetételéből származik. 1877-ben Kussmaul írt elsőként az olvasási zavarról, amit a diszlexia történeti sarokpontjának tekinthetünk. Egy olyan normál intellektusú angol férfiról írt, aki megfelelő oktatási módszerek mellett nem tudott megtanulni olvasni. Kussmaul a szóvakság elnevezést adta ennek a nehezen megmagyarázható jelenségnek.

Morgan (1896) a szóvakság elnevezést a kongenitális (veleszületett) jelzővel egészítette ki, kiemelve, amennyiben nincs agyi sérülésre utaló jel (baleset, vérzés), akkor a felnőttkorban feltárt olvasási zavar is a gyermekkorra vezethető vissza, megjelenése pedig összefüggést mutathat a fejlődéssel.

Ranschburg Pál munkáiban az olvasás zavaraira a legaszténia (Legasthenie) szakkifejezést használta. Ezzel hangsúlyozta, hogy a gyenge olvasás és a súlyos olvasási zavarok között tüneti különbségek vannak, ezek között eltérések lehetnek.

Hazánkban a 60-as években kezdték használni a diszlexia megjelölést, szakítva a korábbi elnevezésekkel. (Meixner, 2000; Csépe, 2006; Subosits, 1994)

A diszlexia meghatározása

A diszlexia meghatározásában sokféle megközelítés használatos. „A dyslexia viszonyfogalom: diszharmónia a gyermekkel szembeni jogos elvárások (pl. a gyermek adottságai), az olvasás-írás tanítására szánt idő és gyakorlási mennyiség, valamint az eredmény között.” (Meixner, 2000. 3. o.) Ranschburg definíciója szerint a legasthenia következményeként a gyermekek normális érzékszervekkel sem tudják az első években elsajátítani az olvasást, emellett majdnem mindig a gyermek szellemi fejlődésének tartós elmaradását is jelenti. Selikowitz definiálásában a korosztálynak megfelelő vagy annál magasabb értelmi szinten lévő gyermekeknél tapasztalható, jelentős mértékű elmaradás az olvasásban. (Meixner, 2000; Selikowitz, 2005) A diszlexia jelenségéről biztosan lehet tudni, hogy valamilyen zavar, amely az olvasás elsajátításában okoz nehézséget. Tehát a diszlexia olvasási nehézség, azonban nem minden olvasási nehézség diszlexia. A diszlexia nem

betegség, ezért nem is gyógyítható. Egész életre kiható kognitív sajátosság, amely megfelelő környezeti háttér mellett nem válik zavarrá, deficitte. (Gósy, 1994; Gyarmathy, 2010) „A diszlexia gyűjtőfogalom. olyan rendellenességeket takar, amelyek következtében egyes, máskülönben egészséges gyermekek feltehetően valamiféle szervezeti fogyatékoságuk folytán nehezen tanulják meg a nyomtatott szavak felismerését.”(Frank, 1994. 99. o.)

Összefoglalva a diszlexia a tanulási zavarok gyakori megjelenési formája, amely az olvasás terén mutat megkésett, rendellenes fejlődést.

A diszlexia okai

A diszlexia összetett jelenség. Multifaktoriális, mert létrejöttében több tényező játszik közre, továbbá multikauzális, mert többféle ok miatt alakulhat ki. A diszlexia okait a tudomány mai aspektusa szerint kétséget kizáróan nem lehet meghatározni. Azokat az okokat, amelyek szerepet játszhatnak az olvasási zavar kialakulásában, két csoportba oszthatjuk: genetikai és környezeti tényezők.

Genetikai okok

Szakirodalmak szerint bizonyítékai vannak, hogy a diszlexia örökölhető. Az öröklés módja még nem ismeretes, anyai és apai ágról is öröklődik. A diszlexia genetikai okaiban fontos szerepe van az X kromoszóma génjeinek, feltételezhető azonban más kromoszómákon lévő más gének közreműködése is az állapot kialakulásában.

Környezeti okok

Számos vizsgálat irányult annak megállapítására, hogy élet pre-, peri-, posztnatális szakaszában (pl.: a terhesség alatt, a szüléskor; közvetlenül a születés utáni időszakban) jelentkező problémák összefüggésben állnak-e a diszlexiával. A vizsgálatok eredményei vitatottak. A megszületés előtt szerepet játszható tényezőket nem könnyű vizsgálni, ezért a terhesség során bekövetkező betegségeket sem zárhatják ki az oki tényezők közül. A gyermekek neveltetése sem befolyásolhatja a diszlexia kialakulását. (Meixner, 2000; Gósy, 1994; Selikowitz, 2005)

A diszlexia típusai

A diszlexiának több típusa ismeretes. Megkülönböztethetünk szerzett diszlexiát és fejlődési diszlexiát.

A szerzett diszlexia, valamilyen, a születés előtt, alatt, után bekövetkezett enyhe agyi trauma eredményeként (koraszülöttség, oxigénhiányos állapot, magas láz, fertőzés, fej sérüléssel járó balesetek alakulhat ki. Kevésbé észrevehető és látványosabb jelekben nyilvánulhat meg. A gyermek fáradékonyabbá, szétszórtabbá, érzelmileg labilisabbá válhat. Mozgáskoordinációs zavar jelenhet meg a nagy- és finommozgásai összerendezésében. Kognitív funkciókban is változások mehetnek végbe. Figyelmetlenebbé, elterelhetőbbé válhat, rövid- és hosszú távú memóriájában pontatlanságok, hiányosságok fordulhatnak elő. Az észlelés területén a látás, a hallás, a tapintás, a helyzet- és mozgásészlelés, különböző modalitások összerendezésének nehézsége mutatkozhat meg. Minél súlyosabb az agyi trauma, annál nagyobb hatással és kiterjedéssel érintheti működésüket, azonban egész funkciókat nem érint. Ez a tünetegyüttes a tengelyszindróma vagy MCD (minimal cerebral disfunction). A tengelyszindróma kifejezés jelzi, hogy nem egy meghatározott funkció sérül, és nem alakul ki általános értelmi képességbeli elmaradás. A jelenség érinti az összes kognitív működést, amely központi szerepet tölt be a tevékenységek végrehajtásában, viszont egyik területen sem okoz teljes kiesést. Az MCD olyan működésbeli eltérést jelent, amelyet nagyon nehéz azonosítani, tünetekben jelenik meg és ezek alapján írható le.

A fejlődési diszlexia örökletes sajátosság. A gyermek fejlődésére jelentős hatást gyakorol a család viselkedési és nevelési szokásai. Az örökletességnek jelentős szerepe van a diszlexiára való hajlam kialakulásában, azonban nem egyértelmű a kapcsolat a fenotípus (azaz a megjelenő zavar) és a genotípus (azaz a génekben átadott hajlam) között. A fenotípusban megjelenő diszlexia súlyossága nem függ teljesen össze a genotípussal. Ennek okai lehetnek, hogy különböző családokban más gének okozzák a sajátosságokat, másrészt pedig valószínűleg környezeti tényezők hatására néhány egyénnél a hajlamosító genotípus ellenére nem fejlődik ki a diszlexia. Mindezek tudatában fontos szem előtt tartani, hogy a különböző külső tényezők (a társadalom, a kultúra, a család, a nevelési szokások) milyen hatást gyakorolnak a különböző adottságokkal rendelkezőkre. (Gyarmathy, 2007)

Csabay Katalin a valódi diszlexia és az áldiszlexia között tesz különbséget. A valódi diszlexia kialakulását örökletes tényezők idézik elő (méhen belüli életben vagy a szülés során elszenvedett enyhe biológiai károsodás, kisgyermekkori betegségek, baleset következtében fellépő idegrendszeri sérülés), melyek a későbbiekben a beszédfejlődésben, az olvasás és írás elsajátításában zavarként jelentkezhetnek. Az áldiszlexia viszont a környezet által előidézett, mesterségesen kialakított tényezők hatására jöhet létre. Kialakulásáért a következő tényezők lehetnek felelősek. Egyrészt az olyan szociális, társadalmi háttér, amelyben a gyermeknek nincs elég lehetősége az aktív szókincs gyakorlására. Másrészt a korai beiskolázás abban az esetben, ha a gyermek természetes érése nincs szinkronban az iskolai követelményrendszerrel. Harmadrészt pedig azoknak a tankönyveknek a használata, amelyek sem a magyar nyelv sajátosságait, sem a gyermek fejlődését nem veszik figyelembe. Az áldiszlexia kiküszöbölhető, ha az óvodában a gyermek alapvető készségeinek fejlesztése kerül előtérbe. (Csabay, 1994)

A diszlexia tünetei

A diszlexia tünetei sokrétűek. Meixner Ildikó a tüneteket négy csoportba osztja.

1. Az olvasásban, írásban jelentkező tünetek:

- az olvasás hibái (betűtévesztés, betűkihagyás és betoldás, szótagkihagyás és betoldás, reverzió, elővételezés, rossz kombináció, perszeveráció, szóroncs, ismétlés, összeolvasási nehézség, az olvasás megtagadása)
- az olvasás tempójának lassúsága
- a szövegértés zavara

2. A beszédben megnyilvánuló tünetek: megkésett beszédfejlődés, pöszeség gyakori előfordulása korábbi életszakaszban, szegényes szókincs, szómegtalálási nehézségek, mondatalkotás egyszerűsége, szövegemlékezet gyengesége.

3. A magatartásban jelentkező tünetek: másodlagosan fellépő magatartásproblémák, amelyet a sok kudarc idéz elő. Több megnyilvánulási formája lehetséges, pl.: agresszivitás, visszahúzódás, gátlásosság, kompenzáló magatartás (bohóckodás, nagyfokú merészség), védekezési és kitérési mechanizmusok (iskolakerülés, hazugság).

4. Egyéb tünetek

Az egyéb területeken jelentkező tünetek már óvodáskorban figyelemfelkeltő jellegűek lehetnek, amire érdemes fokozott figyelmet fordítani.

- fejletlen ritmusérzék
- finommozgások ügyetlensége, grafomotorium fejletlensége
- dominanciazavarok
- testséma kialakulásának nehézsége
- téri- és időbeli tájékozódás gyengesége
- hallási figyelem gyengesége ép hallás mellett
- figyelem, emlékezet területén jelentkező problémák. (Meixner 2000)

Diszgráfia

A diszgráfia (latinul dysgraphia) jelentése: írászavar. A görög „disz” és a „graphia” szavakból alkották, ahol a „disz” jelentése rosszul, a „graphia” írás. A diszgráfia ismérve a görcsös, hibás, nehezen olvasható írás, a szabálytalan betűalakítás. A diszgráfia a diszlexia mellett leggyakrabban előforduló tanulási teljesítményzavar, meghatározása mégis kevésbé kidolgozott. (Torda, 2006)

A diszgráfia meghatározása

„Diszgráfiának minősül:

- az olyan írászavar, amely az írás grafomotoros jellemzőinek zavarában nyilvánul meg (betűk felismerhetősége, produkciós sebesség, téri elrendezés, központosítás, nagy betűk használata),
- az olyan írászavar, amely a fonológiai-nyelvi jellemzők zavarában nyilvánul meg (nyelvtan, mondat szerkezet, helyesírás),
- valamint az előbbi kettő együttes előfordulása.” (Csépe, 2000. 240-278. o.)

A diszgráfia (írászavar) az írás folyamatának részleges sérülése. Olyan organikus eredetű képességszavar, amelyen belül a nyelvi és beszédfejlődési eltérések túlsúlyban vannak. (Montagh, Montagné és Vinczéné, 2002; Salné, 2004)

A diszgráfia okai. A diszgráfia rendszerint a diszlexia társtüneteként jelenik meg. Esetenként a diszgráfia önmagában is előfordulhat, azonban a diszlexiás gyermeknél minden esetben bizonyos mértékű írászavar figyelhető meg. Abban az esetben, ha az írászavar diszlexiával társul, akkor az előzőekben ismertetett okok (genetikai okok, környezeti okok) itt is megállják helyüket. Ha a diszgráfia csak önmagában figyelhető meg, akkor legtöbbször a mozgástervezés nehézsége és a vizuális felfogóképesség hiányossága jelölhető meg a kiváltó okok közül. (Némethné, 2007)

A diszgráfia tünetei megjelenhetnek az íráskészség gyengeségében (alaki problémák) és a helyesírási hibákban (vagyis a tartalmi hibákban). A gyenge íráskészségre vonatkozó tüneteknél jellemzően az írás technikája okozhat nehézséget, a szem-kéz koordinációja pontatlan, a gyermek lassú tempóban ír. Az írás külalakja csúnya és olvashatatlan, a betűk kilógnak a sorokból, a vonalvezetés rossz, a betűk kapcsolása szabálytalan. A gyermek írását sokszor javítja, kiradírozza, áthúzza. A diszgráfiás gyermek a ceruzát görcsösen fogja, az írásának nyomatéka erős. Tollbamondáskor gyakran gondolkodik a betűk formáján, ezért lemarad, majd kapkodni kezd. A kapkodás miatt a szavak, mondatok végét elhagyja. Az írásjeleket, a nagybetűket pontatlanul használja. A tartalmi hibák tüneteinek legszembetűnőbb, hogy a helyesírási készség jóval elmarad az intellektus alapján elvárhatótól. A gyermek számára nehézséget okoz az önálló fogalmazás írása, tollbamondáskor sokat hibázik, viszont másoláskor hibátlanul dolgozik. Nehezen különbözteti meg a hosszú-rövid magánhangzókat. Problémát okoz a nyelvtani szabályok megértése, alkalmazása.

A diszlexia és a diszgráfia tünetei terápiás képességfejlesztéssel pozitív irányba befolyásolhatók. Mindehhez elengedhetetlen a szakember, pedagógus, szülő, gyermek együttműködése. Ha a tünetek időben felismerhetővé válnak, akkor már óvodáskorban megkezdődhet a fejlesztés, amely szükség szerint az iskolában folytatható. Minél korábban kezdődik meg a fejlesztés, annál eredményesebb. Mivel a tanulási zavar előjelei már óvodáskorban mutakozhatnak, ezért fontos, hogy a környezet e jelekre felfigyeljen. 3-6 éves korra tehető az iskolai készségek kialakulásához szükséges képességszűke, az úgynevezett szenzomotoros funkciók szenzitív periódusa. Az egyes képességterületek ezalatt fejlődnek a legnagyobb mértékben, és ekkor fejleszthetőek a leghatékonyabban. Az óvodáskorban és a kisiskoláskor elején az érzékelés és a mozgás finom összerendezése zajlik. A gyerek ekkor válik képessé az olvasás, az írás és a számolás elsajátítására. A fejlesztés eredményességének módja az életkornak megfelelő tevékenység, a játék felhasználása. (Kulcsár, 2008; Gyarmathy, 1998)

A diszlexia és a diszgráfia szűrőeljárásai óvodáskorban

A diszlexia az olvasási folyamat zavarát foglalja magába, ezért legtöbbször az általános iskola alsó osztályaiban gondot okozhat a tanulásban. A diszlexiára utaló jelek azonban már az óvodáskorban is megmutatkozhatnak, viszont ebben a korban csupán diszlexia-veszélyeztetettségről beszélhetünk. A diszlexia-veszélyeztetettség jelei megegyeznek a fejezetben leírt diszlexia, diszgráfia tüneteivel, amelyek a gyermekek mindennapi tevékenysége során jól megfigyelhetők. Az óvónők, a tanítók a nagycsoportban, illetve az első osztályban a diszlexia tüneteit felismerve jelzést tesznek a szülők felé, akik szakemberhez fordulva segítséget kapnak a megfelelő fejlesztési lehetőségekről. A szakemberek (logopédus, gyógypedagógus, pszichológus) játékos módszerekkel felméri a gyermek képességeit, és szükség esetén egyénre szabott fejlesztési tervvel kezdetét veheti a fejlesztő tevékenység. Szakszolgálatunk munkatársaival minden tanév elején komplex (logopédiai, pedagógiai, szükség esetén pszichológiai) prevenciós szűrést végzünk az óvodákban. Így, már az iskolaérettségi vizsgálatok előtt lehetőséget kapnak a fejlesztésre azok a gyerekek, akiknél valamilyen részképesség területén elmaradás tapasztalható. A következőkben a munkám során használt diszlexia, diszgráfia területére vonatkozó szűrőeljárásokat mutatom be röviden, melyeket prevencióként is alkalmazunk.

BENDER A, BENDER B – teszt. A teszt a vizuo-motoros koordináció, az alakszerveződés (Gestalt) folyamatának szintjét méri, 4-12 éves korig (Bender A: 4-6 éves korig; Bender B: 6-12 éves korig). A teszt feladata geometriai ábrák pontos lemásolása. A kiértékelésnél az ábrák helyes lemásolásának kritériumait három aspektus határozza meg: 1. a szögek kivitelezése, 2. az ábrának vagy elemeinek iránya, 3. az ábrának vagy elemeinek viszonylagos pozíciója.

FROSTIG-teszt (DTVP, Marianne Frostig) A teszt 4-7 éves korú gyermekek csoportos vizsgálatára is alkalmas. Öt szubtesztből épül fel, amelyek a vizuális észlelés jelentős tartományait vizsgálják: 1. szem-kéz koordináció; 2. alak-háttér percepció; 3. alak-konstancia; 4. térbeli helyzet; 5. térbeli viszony. A teszt az író-rajzolómozgás, az olvasás, a számolás elsajátításában szerepet játszó vizuális felismerési képesség fejlettségi szintjét tárja fel. (Gerebenné 1990)

MSSST (Meeting Street School Screening Test) szűrőeljárás. A szűrőeljárást 5-7 éves korú gyermekek vizsgálatára dolgozták ki, hogy a majdani tanulási zavarok kialakulásáért felelős részképességek hiányosságait időben fel tudják tárni. A teszt három szubtesztből áll, amelyek a szenzomotoros rendszer alapját képező motoros készségeket, a vizuo-perceptuo-motoros készségeket és a nyelvi készségeket méri. A teszt melléklete az ún. viselkedést mérő skála, melynek célja a gyermek vizsgálat alatti magatartásának megítélése.

SINDELAR-féle vizsgáló eljárás. A komplex fejlesztő programot 5-7 éves korú gyermekek részére dolgozták ki. A program célja, a tanulási zavar megelőzése, illetve a zavar elmélyülésének megakadályozása. A Sindelar-féle program részei:

1. a feltáró, illetve a terápiás tervet kijelölő vizsgáló eljárás;
2. a fejlesztési periódus; 3. a hatékonyságot ellenőrző ismételt vizsgálat.

GMP-diagnosztika. A diagnosztika Gósy Mária nevéhez fűződik. A beszédészlelési és beszédmegértési zavarok átfogó vizsgálati módszere, amely 2-12 éves korú gyermekeknél alkalmazható. A vizsgálat célja a beszédpercepció elmaradás vagy zavar helyének, típusának, mértékének felderítése, és ezáltal a megfelelő terápia meghatározása. A GMP-diagnosztika 20 tesztje közül a GMP1 a hallás, a GMP20 a nem beszélő gyermekek vizsgálatát szolgálja. A többi teszt a beszédészlelésről, a beszédmegértésről, a tárolás-előhívásról, a vezérlésről, a kapcsolódó részfolyamatokról ad információt. Az egyes tesztek alkalmazása a gyermekek életkorától függ. (Gósy 2006)

Diszlexia-veszélyeztetettség vizsgálat (Marosits Istvánné) A vizsgáló eljárás 5-6 éves gyermekeknél azokat a részképesség zavarokat tárja fel előrejelző gyorsteszt segítségével, amelyek nehezítik vagy akadályozzák az olvasás és írás információszerző és közlő-szerepének kialakulását. Ha az előrejelző feladatok veszélyeztetettségre utaló jeleket mutatnak, akkor a részletes vizsgálat elvégzése szükséges, amely a következő területekre irányulnak: beszéd, fogalomalkotás, különbség megfogalmazása, önálló vers-vagy mesemondás, hallási differenciáló képesség, térbeli tájékozódó képesség, dominancia, vizuális emlékezet, vizuális minta követése, auditív emlékezet, vizuális percepció, mozgás, ritmusérzék.

SZÓL-E? szűrőeljárás. Az eljárás az óvodáskori logopédiai ellátást segíti. A gyermekek kommunikációs elmaradásainak, azaz a beszéd- és nyelvi zavarok, illetve utóbbin belül az írott nyelvi zavarokat előre jelző alapképesség-deficitok felismerését segítő eszköz. 5-6 éves korú gyermekek beszéd- és nyelvi fejlettségének mérésére alkalmas. Átfogó képet ad a kiejtésről, a nyelvi produkcióról, a megértésről, megalapozva a további vizsgálatokat (szükség esetén) és az ezekre épülő logopédiai terápiát. (Kas-Lőrök-M-Bogáth-Sz.Vékony-Sz.Mályi 2012)

INIZAN-féle DPT A teszt 6-7 éves korú gyermekeknél a diszlexia-veszélyeztetettség kiszűrésére szolgál. Feladatai három fő területet vizsgálnak, és ennek megfelelően három szubtesztből épülnek fel: 1. téri elrendezés, 2. beszéd, 3. idői elrendezés. A téri elrendezés feladatai: - mértani formák másolása; - szimmetrikus rajzok közötti észrevehető eltérések; - mértani ábrák felépítése kockákkal. A beszéd feladatai: - azonnali visszaemlékezés egy rövid történetre; - azonnali visszaemlékezés rajzon megfigyelt tárgyakra; - kiejtés (artikuláció). Az idői elrendezés feladatai: - kopogással megadott ritmus ismételése; - egymást követő vonalak formájában megadott ritmus ismételése.

A továbbiakban a teszt részletesebb leírására is kitérek, mivel kutatásom lefolytatásának eszközeként vettem alapul.

KUTATÁS

A kutatás célja, időszerepe

A kutatás célja, egy általam is alkalmazott teszt segítségével azon részképesség-területek feltárása, amelyek gyengébb működése diszlexia-veszélyeztetettséghez vezethet. A kutatás időszerepét adja, hogy mivel a tanulási zavar gyanújeleire már az óvodáskorban felfigyelhetünk, ezért a minél korábban megkezdett képességfejlesztés csökkentheti a diszlexia-veszélyeztetett gyermekek számát. Kutatásom további aktualitásait adják, hogy a fejlesztésben részesülő gyermekek megfelelő érettséggel kezdjék meg a tanulmányaikat, valamint az iskolakezdés lehetséges akadályait minél zökkenő mentesebben tudják kezelni.

A kutatás hipotézisei

Alapfelvetésem, hogy a diszlexia-veszélyeztetett gyermekeknél a finommozgás, és a nyelvi készségek területei nagymértékben mutatnak érintettséget.

1. A diszlexia-veszélyeztetettséget mérő tesztet elvégzett gyermekeknél megfigyelhető a nyelvi készségek fejlődésének elmaradása. Verbális emlékezetük gyenge, artikulációs nehézségeik vannak.

2. A korábban leírt diszgráfia tünetei közül kiemelve a finommotoros koordináció területét, amely az íráskészség alapját képezi (a helytelen ceruzafogás, az erős nyomaték, a

nem lendületes vonalvezetés), feltételezem, hogy minden diszlexia-veszélyeztetettséggel diagnosztizált gyermek esetében ez a terület elmaradást mutat.

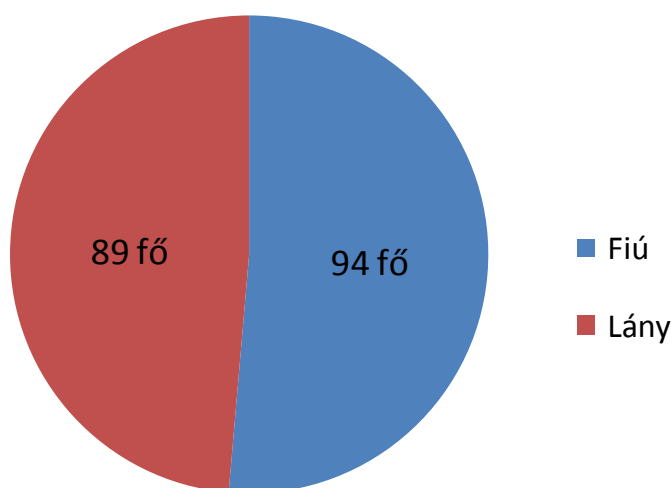
3. A diszlexia-veszélyeztetettség nagyobb arányban fordul elő fiúk, mint lányok esetében.

A minta bemutatása

A kutatásban a gyógypedagógiai munkám során bevált, a diszlexia-veszélyeztetettséget szűrő teszt elvégzésével, 183 tanköteles korba lépő (6-7 éves) gyermek vizsgálati eredményét dolgozom fel a 2012/13-as, a 2013/14-es, és a 2014/15-ös tanévben elvégzett vizsgálatok alapján. A gyermekek adatait az adatvédelemi törvénynek megfelelően dolgoztam fel.

1. táblázat: A vizsgált gyermekek száma tanévre lebontva

tanév	Vizsgált létszám (fő)
2012/13. tanév	60 fő
2012/13. tanév	63 fő
2014/15. tanév	60 fő



2. ábra: A vizsgált gyermekek száma nemük szerint

A kutatás lefolytatása (a vizsgálat körülménye, módszere, eszköze)

Minden tanév elején a tanköteles korba lépő nagycsoportosok szűrő vizsgálaton vesznek részt. A vizsgálat célja, a tanuláshoz szükséges készségek-, képességek felmérése, valamint ezek fejlettségi szintjének feltérképezése. Azoknál a gyermekeknél, akik ezen a mérésen gyenge teljesítményt nyújtanak, további ún. egyéni vizsgálatot végzünk el. Az egyéni vizsgálat gyógypedagógiai-pszichológiai vizsgálatból tevődik össze. A tesztek felvétele kétszemélyes helyzetben történik (szülők jelenlétében) a Pedagógiai Szakszolgálat Tagintézményének vizsgálati szobájában. A gyógypedagógiai vizsgálatok többségének elvégzésében részt vettem. Ezen vizsgálatok eredményeit elemzem a kutatás során.

Kutatásom alapja az INIZAN-féle DPT teszt (lásd mellékletet), amely a diszlexia-veszélyeztetettek kiszűrésére szolgál. A teszt feladatai a felépítést tekintve 3 fő területet vizsgálnak, így ennek megfelelően 3 szubtesztből épül fel: 1. téri elrendezés, 2. beszéd, 3. idői elrendezés.

Minden szubteszt további feladatokból tevődik össze.

1. Téri elrendezés feladatai:

- mértani formák másolása
- szimmetrikus rajzok közötti észrevehető eltérések (Horst-betűk)
- mértani ábrák felépítése kockákkal.

2. Beszéd feladatai:

- azonnali visszaemlékezés egy rövid történetre
- azonnali visszaemlékezés rajzon megfigyelt, megszokott tárgyakra
- kiejtés (artikuláció)

3. Idői elrendezés feladatai:

- kopogással megadott ritmus ismétlése
- egymást követő vonalak formájában megadott ritmus ismétlése.

Az INIZAN-féle DPT teszt részletes leírása

Téri elrendezés 1. – Mértani formák másolása: négyzet, rombusz, fejszeforma rajzolása Instrukció: „Rajzolj ide ugyanolyan rajzot, mint amilyen ez!” (megmutatjuk a vizsgálati lapon ábrázolt négyzetet és az alatta lévő helyet). Az instrukciót a további két ábránál is megismételjük. Értékelés: Mindegyik rajz pontot ér, a megadott kritériumok alapján.

Téri elrendezés 2. – Szimmetrikus rajzok közötti észrevehető eltérések (Horst-betűk) Instrukció: „Ennek a sornak minden négyzetében van egy rajz. A rajzok hasonlítanak egymásra, de nem egészen egyformák. Nézd meg jól az elsőt, tedd oda az ujjad. Az összes többinek ilyennek kell lenni. Nézd végig a többit, amelyik ugyanolyan, mint az első, húzd át!” (Második sor végéig) Harmadik sortól: „Itt két rajz van egy négyzetben. Amelyik olyan, mint az első, azt húzd át!” Ötödik sortól: „Itt három rajz van egy négyzetben. Amelyik olyan, mint az első, azt húzd át!” Értékelés: Az első sort nem értékeljük. A többi 5 sorban a mintával megegyező és áthúzott rajz kap pontot. Pont levonás jár minden rajzért, amelyik egyezik a mintával és nincs áthúzva, és akkor is, ha nem egyezik és át van húzva. Két egymást követő sorban mutatkozó teljes sikertelenség esetén a próbát abbahagyjuk.

Téri elrendezés 3. – Mértani ábrák felépítése kockákkal. Instrukció: Négy kockát teszünk a gyermek elé. Elmagyarázzuk, hogy mindegyik kocka teljesen egyforma nagyságú és színű. Színes mintalapok alapján kell a kockákat kirakni. „Ezekkel a kockákkal rakj ki egy ugyanolyan mintát, mint ez!” A feladatvégzés alatt, minden mintánál mérjük az időt. Sikertelenség esetén azt a mintát mutatjuk, amelyiken ugyanaz az ábra van csak nagyobb méretben, és ezen az ábrán a kockák körvonalai is láthatóak. Minden megoldás után jól össze kell keverni a kockákat. Értékelés: Minden ábra pontot ér, ha a megadott időn belül sikerül kirakni. További pontot adunk, ha az ábrát rövidebb időn belül tudja kirakni.

Beszéd 1. – Azonnali visszaemlékezés rövid történetre Instrukció: „Mondok egy mesét, nagyon figyelj, mert ezután te meséled el!” (lassan, hangsúlyozva mondjuk) „MARIKA VETT EGY BABÁT. SZÉP BABA VOLT, MŰANYAGBÓL. KÉK VOLT A SZEME, SÁRGÁ A RUHÁJA. DE AZNAP AMIKOR MARIKA MEGVÁSÁROLTA, A BABA LEESETT ÉS SÁROS LETT A RUHÁJA. MARIKA SZÉPEN KIMOSTA.” „Most te meséld el!” (Szükség esetén kérdésekkel segíthetjük) Értékelés: Minden elhangzott elem, amire emlékszik, pontot ér.

Beszéd 2. – Azonnali visszaemlékezés rajzon megfigyelt, megszokott tárgyra Instrukció: „Mutatok egy képet, amin rajzok vannak. Nézd meg őket alaposan szó nélkül. Azután eltakarom a képet és elmondod, hogy mit láttál.” A gyermek a képet 30 mp-ig nézheti. A képen lévő rajzok: CIPŐ, CICA, KULCS, CSÉSZE, ALMA, KÉZ, AUTÓ. Értékelés: Minden felidézett és helyesen megnevezett rajz pontot ér.

Beszéd 3. – Kiejtés (artikuláció) Instrukció: „Szavakat mondok, mondd utánam!” A szavak: CSECSE-BECSE, ÉRELMESZESEDÉS, KARALÁBÉ, TEVEKARAVÁN, KRIZANTÉM, NABUKODONÓZOR, KONSTANTINÁPOLY, EXAVÁTOR,

KOZMOPOLITIZMUS, IKTATÓKÖNYV. Három egymást követő sikertelenség esetén a próbát abba kell hagyni. Értékelés: Minden hibátlanul kiejtett szó pontot ér.

Idői elrendezés 1. – Kopogással megadott ritmus ismétlése Instrukció: „Tapsolni fogok, hallgasd figyelmesen, majd te is tapsold le ugyanezt, sokszor, amíg nem szólok, hogy elég.” Akkor térünk át a következő ritmusra, ha az előző hibátlan. Értékelés: Pontot ér, ha a ritmust pontosan vagy felismerhetően reprodukálja

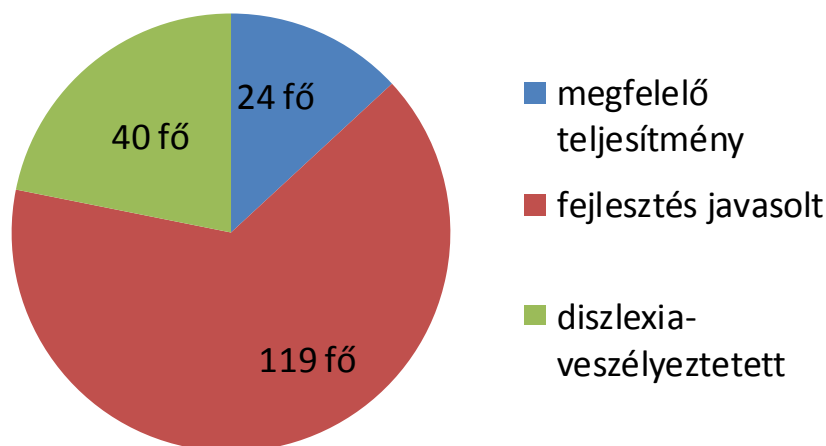
Idői elrendezés 2. – Egymást követő vonalak formájában megadott ritmus ismétlése. Instrukció: Mutatjuk az első sort. „Folytasd a megkezdett sort. Az első négyzetben két vonal van, aztán semmi. A következőben megint két vonal, a mellette lévőben semmi, de a sor nincs befejezve, neked kell folytatni!” Második sor: „Nézd ezt a sort! Az első négyzetben egy vonal, a következőben két vonal, aztán semmi. Egy, kettő, semmi. Folytasd!” Harmadik sor: „Következő sor. Egy vonal, három vonal, két vonal, semmi. Egy, három, kettő, semmi. Folytasd!” Az instrukciót mondjuk és mutatjuk. Negyedik sor: Ebben a sorban egy vonal, két vonal, egy vonal, három vonal, semmi. Egy, kettő, egy, három, semmi. Folytasd!” Az első sor kivételével, ha egy sorban teljes a sikertelenség, akkor a vizsgálatot befejezzük. Értékelés: Minden jól berajzolt vonal pontot ér. A teszt kiértékelésénél minőségi értékelést alkalmazunk, azt vesszük figyelembe, hogy a gyermek egy-egy szubtesztben hogyan teljesített. Diszlexia-veszélyeztetett, ha pl.: a beszéd három feladatában elfogadhatatlan a teljesítménye, de a másik két szubtesztben elfogadhatóan teljesített; ha a téri elrendezés három feladatában rosszul teljesít, a többiben viszont jól. Tehát a kiegyenlítetlen teljesítmény is veszélyeztetettséget jelez.

A tesztek elvégzését követően az eredmények tekintetében tájékoztatjuk a szülőket és javaslatot teszünk a fejlesztés módjára, a fejlesztendő területekre vonatkozóan. A fejlesztő foglalkozások fejlesztőpedagógus/gyógypedagógus által irányított kiscsoportos formában történnek az óvodákban, vagy a Pedagógiai Szakszolgálat Intézményeiben.

A kutatás eredménye

Kutatásom eredményeit az INIZAN-féle diszlexia-veszélyeztetettséget szűrő teszt három részpróbája (mértani formák másolása, azonnali visszaemlékezés egy rövid történetre, kiejtés-artikuláció), továbbá a spontán megfigyeléseim alapján értékelem.

Az elvégzett vizsgálatok eredményeit a 3. ábra mutatja. Azt látjuk, hogy a 183 tanköteles korú gyermekből meglepően kevesen (24 fő) nyújtottak megfelelő teljesítményt. A szűrőteszt alapján a 183 tanköteles korú gyermekből 40 fő diagnosztizálható diszlexia-veszélyeztetettséggel. A teszt eredményét figyelembe véve a 183 tanköteles korú gyermeknél kiemelkedően magas (119 fő) azoknak a gyermekeknek a száma, akiknél a vizsgálat alapján fejlesztés javasolt.



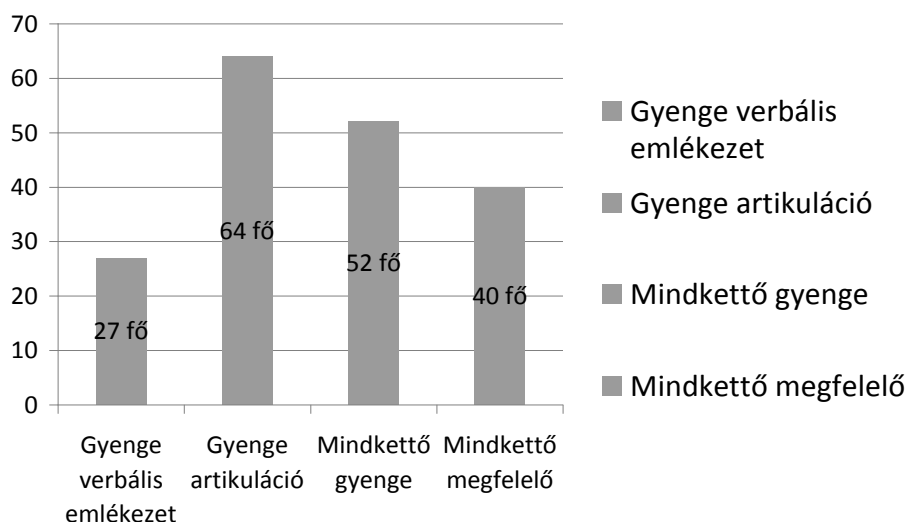
3. ábra: A gyermekek számának eloszlása teljesítményük diagnózisa alapján

Annak érdekében, hogy a tanköteles korban elvégzett tanév eleji szűrésen minél több gyermek megfelelő teljesítményt nyújtson, fontosnak tartom, hogy felkészült óvónők a mindennapi tevékenységekbe beépíthessék a tanuláshoz nélkülözhetetlen képességeket célzó fejlesztést – a gyermekek egyéni sajátosságainak, eltérő érési ütemének figyelembe vételével. Mindehhez természetesen megfelelő személyi és tárgyi feltételek szükségesek, amely már a magyar közoktatás területét is nagymértékben érinti.

Szakszolgálatunkban az „iskola előkészítő” fejlesztés során azokat a képességeket célozzuk meg, amelyek elengedhetetlenek az olvasás és írás elsajátításához. Ilyen terület pl.: a vizuális-, auditív figyelem, differenciálás; az emlékezet; a szerialitás (sorrendiség); a téri tájékozódás területe. Mivel a felsorolt képességek komplex fejlesztésének alapja a mozgás, így erre alapozva szervezzük a feladatokat. A mozgásfejlesztéssel elősegítjük a részképességek – a finommotorika, a szem-kéz koordináció, a vizuális percepció, a térbeli tájékozódás, a nyelvi készség – fejlődését. A mozgásfejlesztéssel az értelmi és a szociális képességek alakulását is kedvezően befolyásoljuk. Pl.: a mozgásos feladatok, játékok végzésével, a téri helyzetek felidézésével fejleszthető a vizuális memória. A testrészek, a téri irányok megismerésével, megnevezésével fejlődik az énképük, a térérzékelésük, bővül a szókincsük. A közös mozgás közben kialakul az alkalmazkodó-, az együttműködő-, a tolerancia képességük, a társas kapcsolataik kiszélesednek. A mozgás során átélik a versengések siker és kudarcélményeit, így megtanulják ezek kezelését is.

A hipotézisek vizsgálata az eredmények tükrében

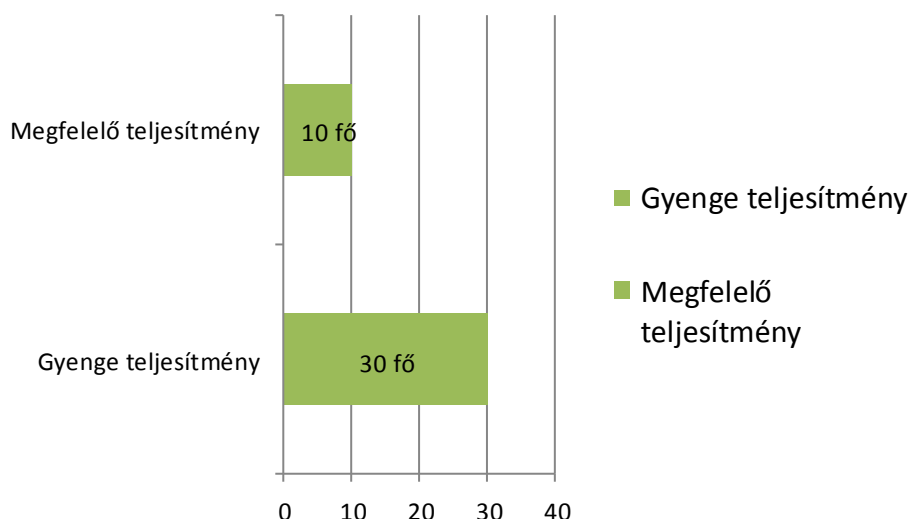
1. Felvetésem szerint a diszlexia-veszélyeztetettség mérésére szolgáló tesztet elvégzett gyermekeknél megfigyelhető a nyelvi készségek fejlődésének elmaradása (gyenge verbális emlékezet, artikulációs nehézségek).



4. ábra: A nyelvi készségek elmaradásai a diszlexia-veszélyeztetettség mérő teszt alapján

Ez a hipotézisem egyértelműen beigazolódtott a 4. ábra eredményei tekintetében. A 183 gyermeknél elvégzett teszt alapján 40 gyermek esetében volt megfelelő a nyelvi készség fejlettsége. A többieknek (143 fő) valamilyen szintű elmaradás tapasztalható, 52 főnél a verbális emlékezet és az artikuláció területének együttes gyengesége, 64 főnél a gyenge artikuláció, 27 fő esetében pedig a verbális emlékezet gyengesége áll fenn. A nyelvi készségek fejlődésének elmaradásait felismerve logopédusokkal együttműködve végezzük a fejlesztést. A logopédusok a terápia során elsősorban a Gósy-tréninget, a hangzócsoporthoz megfelelő pöszeterápiát alkalmazzák. A foglalkozásaim alkalmával a verbális emlékezet fejlesztésére a Gósy-féle beszédpercepciók fejlesztő modulok változatos feladatai adnak segítséget. Minden modul eltérő nehézségi sorrendet tartalmaz, így a gyermek elmaradásához igazítható a fejlesztés. Mivel a megfelelő nyelvi fejlettség az iskolában való megfelelés egyik alapját képezi, ezért a tiszta artikuláció, a megfelelő verbális emlékezet, a gazdag szókincs, a megfelelő kifejezőkészség elengedhetetlen feltétele az írás, az olvasás elsajátításának.

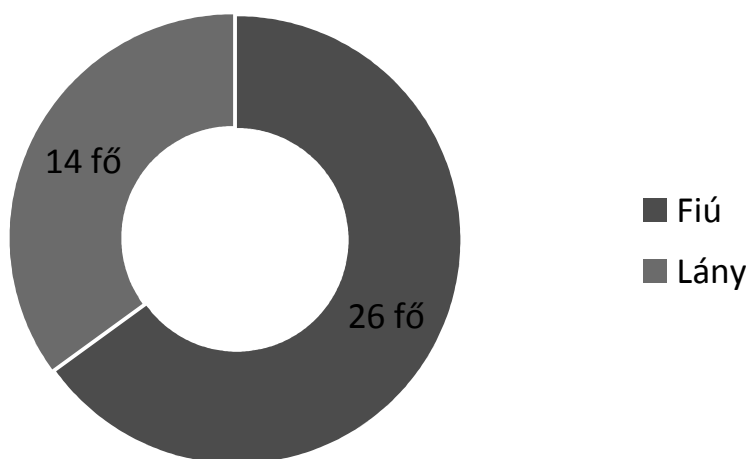
2. Hipotézisem szerint minden diszlexia-veszélyeztetettséggel diagnosztizált gyermek esetében a finommotoros koordináció területe elmaradást mutat. Ez a hipotézis nem igazolódtott be, mivel a teszt alapján diszlexia-veszélyeztetettséggel diagnosztizált 40 gyermekből, mindössze 30 fő finommotoros koordinációs teljesítménye gyenge, a többi 10 gyermek ezen a területen megfelelő teljesítményt nyújtott (5. ábra).



5. ábra: A finommotoros koordináció teljesítménye a diszlexia-veszélyeztetettséget mérő teszt alapján

A kapott eredmény ellenére a munkám során azt tapasztalom, hogy a fejlesztő foglalkozásaimon a gyermekek nagyobb része nem tud, vagy nem szeret rajzolni. Ennek ellenére a rajzolást az egyik leghatékonyabb fejlesztő tevékenységnek tartom, amit már az óvodáskor elején szükséges alkalmazni. Fontos, hogy kedvet csináljunk a tevékenységhez, ne a ceruza kézbe adásával kezdjük el a rajzoltatást. Kezdő lépésként keressünk olyan játékokat, feladatokat, amit a gyermekek kezeikkel szívesen végeznek. Ez lesz a fejlesztés kiindulópontja. Néhány példa, amiket a foglalkozásaimra járó óvodások szívesen végeznek: mondókákkal kísért ujjtornák (mutogatók, nyitogatók); papírfélék tépése, vágása, papírgombócokból/falevelekből/fonalból kép ragasztása; gyurma figurák készítése; festés ujjal, tenyérrel, ecsettel; gyöngyfüzők; minta kirakása korongokból, pálcikákból; toronyépítők (Jenga); célbadobók; vonalvezetés (Logico). A fejlesztés következő szintjén jelenik meg a színezés nagy, majd egyre kisebb felületen. Ezt követően adhatunk labirintusos vonalvezetésre, formák átrajzolására, másolásra irányuló feladatokat. A szintek betartása mellett lényeges kiemelni, hogy a rajzolás tevékenységére irányuló feladatok elősegítik a kéz izmainak erősödését, a domináns kéz kialakulását, fejlesztik a szem-kéz koordinációt, biztosabbá teszik a gyermek ceruzafogását. Mindezek megfelelő fejlettsége elengedhetetlen lesz az iskolakezdéshez, mivel a finommotoros koordináció az írástanulást készíti elő.

3. Felvetésem alapján a diszlexia-veszélyeztetettség nagyobb arányban fordul elő fiúk esetében, mint a lányoknál. Mivel a vizsgálati minta nem nagyszámú (183 fő) és a felmért gyermekek arányszáma nem volt egyenlő (94 fő fiú, 89 fő lány), ezért az eredmény e tekintetben nem reprezentatív. Hipotézisemet a kapott eredmény erősíti, de nem igazolja. Az elvégzett teszt alapján a diszlexia-veszélyeztetettség nagyobb arányban fordul elő fiúknál (26 fő fiú), mint a lányok (14 fő) esetében (6. ábra). Az Intézményünkben végzett óvodáskorú vizsgálatok és a terápiák tekintetében is elmondható, hogy a fiúk nagyobb számban vesznek részt egyéni/csoportos terápiában, illetve készség-, képesség vizsgálaton, mint a lányok.



6. ábra: A diszlexia-veszélyeztettség előfordulása nemek szerint a teszt alapján

Összegzés

Gyógypedagógusként fontosnak tartottam az általam felhasznált szakirodalom alapján, az óvodáskorú gyermekekre vonatkozóan azon tünetek bemutatását, amelyek a későbbiek során tanulási zavarhoz vezethetnek. A tüneteket felismerve nélkülözhetetlennek tartom, hogy megfelelő szakember által irányított fejlesztéssel, terápiával segítsük elő az iskolakezdéshez szükséges készségek, képességek kialakulását.

Kutatásomban az INIZAN-féle DPT teszt alkalmazásával a nyelvi készségek fejlődésének elmaradásait, a finommotoros koordináció teljesítményét vizsgáltam. Ezek gyengébb működése diszlexia-veszélyeztettséghez vezethet. A teszt felvételére egyéni vizsgálat keretében került sor, tanköteles korú nagycsoportosok körében a sárvári Pedagógiai Szakszolgálatban. Az elvégzett tesztek eredményei alapján elmondható, hogy óvodáskortól nagy szükség van a fejlesztőpedagógus/gyógypedagógus szűrő vizsgálataira, fejlesztő tevékenységére ahhoz, hogy a leendő iskolások minél érettebben, felkészültebben kezdjék meg a tanulmányaikat. Mindezt hipotéziseim eredményei is alátámasztják. Kifejezetten a nyelvi képesség fejlődésének területén jelentkezett egyértelmű elmaradás, mely kimutatható mind a verbális emlékezet, mind az artikuláció érintettségében. A gyermekek finommotoros koordinációjára vonatkozó előzetes feltételezésem ugyanakkor csak részben igazolódott be, mivel a diszlexia-veszélyeztetett gyermekcsoport $\frac{3}{4}$ részénél volt jellemző a gyengébb teljesítmény. Ennek ellenére a fejlesztő munkám tapasztalatai alapján szükségszerűnek látom az erre irányuló feladatok rendszeres végzését, gyakorlását. A fiú, lány arány vizsgálat tekintetében az eredmények megerősítették azt a hipotézisemet, hogy a fiúk esetében fordul elő nagyobb arányban a diszlexia-veszélyeztettség. A tanulási zavarral küzdő gyermekek száma évről évre növekszik. Bízom abban, minden óvónő, tanítónő, szaktanár belátja, hogy a jelekre felfigyelve fontos a hatékony segítségnyújtás. A tünetek korai felismerésével, a hiányosságok jelzésével hozzájárulnak ahhoz, hogy szakember (gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus, logopédus, pszichológus) bevonásával időben megkezdődjön a gyermek számára leginkább megfelelő, egyénre szabott fejlesztő terápia alkalmazása. „Minden gyermek egyedi és megismételhetetlen csoda...” (Erich Fromm)

Irodalom

- Csabay Katalin (1994): Az áldislexia mint korunk járványveszélye. *Fejlesztő Pedagógia*, 4-5.sz. 39-40.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Csépe Valéria (2000): Az olvasás és írásképeség zavarai. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Duróné Kecskés Zsuzsa (1998): Tanulási, magatartási, beilleszkedési zavarok korrekciója kisiskolás korban. *Fejlesztő Pedagógia* 4-5.sz. 59.
- Fodorné Földi Rita (1998): *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*. Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt.,
- Frank R. Vellutino (1994): Az olvasás egy sajátos zavar, a diszlexia. *Fejlesztő Pedagógia*, 4-5.sz., 99-107.
- Franz S. és Brigitte S. (2005): „*De jó, már én is tudom!*” Brigitte Sindelar programjának magyar adaptációja.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Gerebenné Várbíró Katalin (1990): A Frostig-koncepció. *Fejlesztő Pedagógia*, 9.sz 5-10.
- Gósy Mária (1994): Az olvasási nehézség és a diszlexia határa. *Fejlesztő Pedagógia*, /4-5.sz., 41-43.
- Gósy Mária (2006): *GMP-Diagnosztika A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Nikol Kkt., Budapest.
- Gyarmathy Éva (2010): *Diszlexiás tanulókról felsőfokon*. Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Kutatóintézet.
- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia – A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó.
- Gyarmathy Éva (1998): Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és iskolába. *Új Pedagógiai Szemle*, 11.sz. 68-76.
- Juhász Ágnes (2007): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédiai Kiadó.
- Kas Bence, Lőrík József, M.Bogáth Réka, Sz. Vékony Andrea és Sz. Mályi Nóra (2012): *SZÓL-E? Szűrőeljárás az óvodáskori logopédiai ellátáshoz* Útmutató, Logotech, Székesfehérvár.
- Kulcsár Mihályné (2008): *A tanulás öröme is lehet - Delacato módszere alapján*. Bicske.
- Mark Selikowitz (2005): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Meixner Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE- Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
- Montagh Imre, Montagné Riener Nelli és Vinczéné Bíró Etelka (2002): *A gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógiai didaktikai alapjai*. Pápai Nyomdai Kft.
- N. Tóth Ágnes (2011): *A sajátos nevelési igényű tanulók*. In: N. Tóth Ágnes (szerk.) Változó professzió, változó tanárképzés, SUP, Szombathely..
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia Pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Petriné Feyér Judit (2003): A különleges bánásmódot igénylő gyermek. In: Falus Iván (szerk.) Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Pinczésné Palásthy Ildikó (2007) : *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Salné Lengyel Mária (2004, szerk.): *Logopédia*.
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/logopedia_w2.pdf (2015.04.06.)
- Subosits István (1994): Az olvasás és írás zavarainak típusai *Fejlesztő Pedagógia*.4-5.sz. 115.
- Torda Ágnes (1990): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Torda Ágnes (2006): Az olvasás- és írászavar diagnosztikája és terápiája In: Józsa Krisztián (szerk.) *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsoldos Márta és Sarkady Kamilla (1999): *Szűrőeljárás óvodáskorban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST*, Budapest.

melléklet: INIZAN-féle DPT űrlap

„INIZAN”

PROGNOSZTIKAI SOROZAT

Név: _____ Óvoda címe: _____

Szül. év _____ hó _____ nap _____

Apa foglalkozása: _____ Megye: _____

Anya foglalkozása: _____ Város: _____

Csoport: _____

Felvétel időpontja: _____

é _____ hó _____ nap _____

Adatfelvevő: _____

neve: _____

lakcíme: _____

A vizsgált gyermek lakcíme: _____

Értékpontok

M. F. : _____

B. : _____

M. K. : _____

T. E. : _____

R. E. : _____

A. : _____

R. I. : _____

R. U. : _____

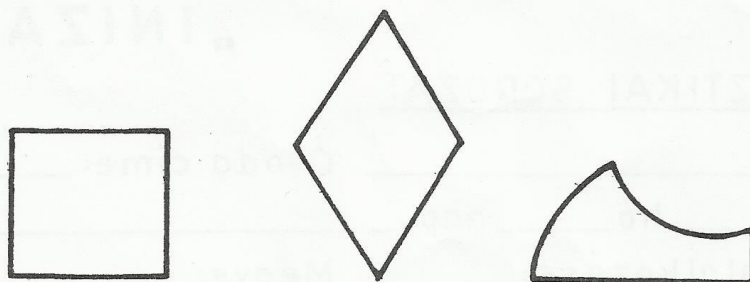
Összeg: _____

Standard: _____

Értelmezés: _____

A RÉSZEREDMÉNYEK GRAFIKONJA →

M.F. Mértani formák NYP. ☐



B. Betük NYP. ☐

d	b	d	b	b	d	b
t	t	f	t	f	f	t
ot	to	ot	ot	to	to	ot
dP	dP	Pd	Pd	dP	Pd	dP
pot	top	pot	pot	top	top	pot
man	man	nam	nam	man	nam	man

M.K. Mozaik-kocka NYP. ☐

A., FELADAT	IDŐ: (mp.)	B., FELADAT	IDŐ: (mp.)
1. 		NAGYOBB FORMA	
2. 		- " -	
3. 		- " -	
4. 		- " -	
5. 		- " -	

KÉK  PIROS  SÁRGA 

MEGOLDÁS: helyes +
helytelen -

T.E. Történet emlékezet NYP. ☐
(ELMONDOTT SZÖVEG)

R.E. Rajz emlékezet NYP. ☐

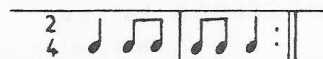
1. _____	5. _____
2. _____	6. _____
3. _____	7. _____
4. _____	

A. Artikuláció (CÉRNA) NYP. ☐

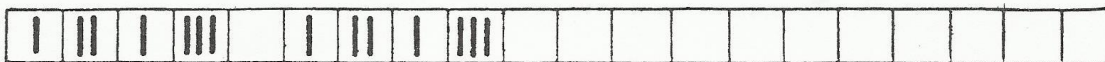
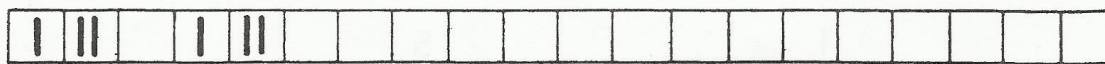
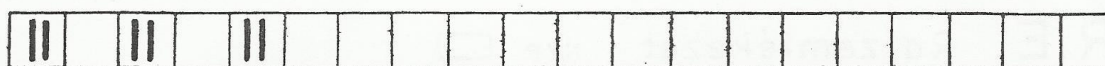
CSECSE - BECSE _____ NABUKODONÓZOR _____
 ÉRELMESESEDÉS _____ KONSTANTINÁPOLY _____
 KARALÁBÉ _____ EXKAVÁTOR _____
 TEVEKARAVÁN _____ KOZMOPOLITIZMUS _____
 KRIZANTÉM _____ IKTATÓKÖNYV _____

R.I. Ritmusismétlés NYP. ☐ **TEMPÓ: 60**

Minden példát háromszor ismételni! **VÁLASZ:** _____



R.U. Ritmusutánczás NYP. ☐



A DISZGRÁFIÁS ÍRÁS JELLEMZŐ TÜNETEI KEZDŐ ÍRÓNÁL VALAMINT AZ INDIVIDUÁLIS ÍRÁS KIALAKULÁSÁT KÖVETŐEN

Eredics Edina

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Gyógypedagógusként 2008. óta tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottságban dolgozom. Ezek alatt az évek alatt közel 1600 vizsgálatot végeztem el. E diagnosztikai munka közben ugyan rengeteg tapasztalatot gyűjtöttem a tanulási zavarok területéről, de nem volt lehetőségem az ismereteimet rendszerezni. Erre lesz most alkalmam ennek a tanulmánynak a kapcsán.

Az írászavar, a diszgráfia azért is kedvelt terület a számomra, mert az írást az egyik legösszetettebb, legbonyolultabb emberi tevékenységnek tartom a beszéd mellett. Nagyon sok „finomra hangolt” háttérterületnek kell harmonikusan együttműködnie ahhoz, hogy az írás tevékenységét akadálytalanul végre tudjuk hajtani, és a segítségével a gondolatainkat a szándékainknak megfelelően közölni is tudjuk. A mai ember kézírása rendkívül kifinomult rendszerre vált, és az összetettséggel és a kifinomultsággal sajnos a sérülékenység is együtt jár.

Iskolákban dolgozó pedagógusok tudják, hogy a gyermekek iskolai életének és boldogulásának az alapját képezik a jól elsajátított alap kultúrtechnikák. Nem kell indokolni, hogy miért fontos megfelelő színvonalon olvasni, írni, számolni. Az írás különösen jelentős pillér a gyermek iskolai bevételeiben. Gondoljunk bele, hogy mekkora hátrányt jelent, ha például nem tudja a füzetét megfelelően vezetni, ha ő sem tudja elolvasni, amit leírt, vagy dolgozatíráskor képtelen megmutatni, hogy mit tud, mert az írás technikai kivitelezése leköt minden energiáját. Ha nehezen író gyermekkel találkozunk, szinte mindig felmerül a kérdés, hogy azért nem tud megfelelő színvonalon írni, mert trehány, lusta, és nem gyakorolt eleget, vagy azért, mert valami problémája van. „Ne tekintsük tehát az íráshibákat csupán helyesírási kérdésnek! Ha képesek vagyunk minden tanítványunk írásában külön-külön megfigyelni ezeket a hibákat és időszakonként rendszerezni (...) , akkor pontosabban tudjuk behatárolni, hol tart a tanítványunk az írás elsajátításának kognitív és motorikus folyamataiban, szükség van-e arra, hogy beavatkozzunk. (...9 a legtöbb kezdeti íráshiba nem valódi és javítandó hiba, sokkal inkább az írott nyelv birtokbavételének normál fejlődési/elsajátítási szintjéről tanúskodik.” (Koós, 2014, 118) Lehet, hogy azért nem szeret írni, gyakorolni, mert neki többszörös energia ráfordítás mellett sem sikerül az, amit a többiek könnyedén teljesítenek? El lehet-e különíteni a gyakorláshiány tüneteit az írászavar, azaz a diszgráfia tüneteitől? Ha igen, mik azok a jellemzők, amik azt jelzik a pedagógusnak, hogy az írásproblémával küzdő gyermeknek már speciális segítségre van szüksége?

Többször találkoztam olyan tanulási zavart mutató gyermekkel, aki a szorgalma segítségével, megfeszített munkával felküzdötte magát a felső tagozatig, de ott már

„elvért” a megnövekedett követelményekkel szemben. Az ilyen esetek hátterében gyakran egy jól-rosszul kompenzált írászavar áll, amit nem mindig könnyű felismerni. Vannak írászavarral induló gyermekek, akik vagy a megfelelő fejlesztés hatására, vagy saját kompenzációs technikájuk kialakításával eljutottak arra a szintre, amikor azt mondhatjuk, hogy a tüneteik annyira redukálódtak, hogy „gyógyultnak” lehet nyilvánítani őket. Tényleg „meg tud-e gyógyulni” a diszgráfia? Melyek azok a tünetek, amik maguktól csökkennek az iskolai évek elteltével, melyek azok, amiket jó hatékonysággal fejleszteni lehet, és melyek azok a makacs tünetek, amik szinte ellenállnak minden pedagógiai ráhatásnak?

Az írás és az írászavar elméleti hátterének a feldolgozása után egy írászavart mutató gyermek vizsgálati dokumentációját dolgozom fel az óvodáskortól a középiskolás korig. A vizsgálat célja a diszgráfia tüneteinek a számbavétele, és az életkor növekedésével a változások megfigyelése. Megpróbálunk következtetni a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatásának, ezen belül az iskolai fejlesztőmunka hatékonyságára.

Elméleti háttér

Az írás jelentősége a kultúránkban. Az írás rövid története

Galambos az írás társadalmi kommunikációs jelentőségét taglalva kifejti: „Azáltal, hogy az írás időtől, tárgytól, embertől független rögzítést tesz lehetővé, ezzel hozzájárul a társadalmi tudat homogenizációjához. A társadalmi, erkölcsi, jogi és vallási normák, szabályok többségét, a törvénykönyveket stb. is írásos formában közlik. Az írásbeliség elterjedése erősen hozzájárul a nyelvi normák rögzüléséhez, az adott nyelvközösség egységesebbé válásához és a kulturális transzmisszióhoz. Egyazon üzenet bárhol és akárhányszor felidézhető, raktározható” (*Galambos*, 2002. 83.).

„Az első egyöntetűen technológiának tekintett kommunikációs mód az írás” (*Benczik*, 2006. 45.). Az írás több funkcióval bír, ezeket nehéz szétválasztani, mivel szorosan összefüggő fogalmak. Az instrumentális funkció elsődleges, eszköz a gondolatok rögzítésében, illetve tárolásában: memóriapótló szerepe van. Az írás továbbá fontos kommunikációs eszköz, alkalmas üzenetek közvetítésére. A reprezentatív funkció segítségével fontos szerepet játszik a személyiségfejlődés folyamatában. Az írás alkotó tevékenység, pl. bizonyos gondolatok interpretálásával feszültségtől szabadul meg az író, illetve „a kézírás természetéből fakadóan individuális grafikus képződmény”. A nyelvi képességek közül az írást tekinthetjük a leginkább alkotó tevékenységnek: míg az olvasás főként a befogadást, a megértést szolgálja, addig az írás az egyén általi létrehozást (*Cs. Czachesz*, 1998.). Az egyén identifikációs folyamatában is nagy hangsúlyt kap, gondoljunk csak az aláírás jelentőségére. Az írás esztétikai funkciót is hordoz, a tartalmi elemeken kívül fontos a külalak, az írás tetszetős külleme is (*W. Barna és Demeter*, 2001.).

Mi az írás? Láttuk, hogy az írás sokféle funkciót hordozó folyamat, emellett az írás tevékenységében szintén számos tényező játszik szerepet. Többféle meghatározás létezik attól függően, hogy melyik tényezőt helyezük előtérbe. „Az írás lényege abban áll, hogy az ember megtanulja grafikus formában rögzíteni vagy közölni mások, illetve saját beszédének a tartalmát” (*Gledura*, 1993. 150.). Más aspektusból: „Az írás komplex tevékenység, amely megköveteli a verbális, a percepció és a motoros készségek integrációját” (*Alston és Taylor*, 1987/1999.). Az írás történetiségére utal a következő definíció: „Az írás társadalmilag (szokás- vagy szabályrendszerben) elfogadott tartalmú és sorozatrendszerű speciális vizuális jelek, az ún. írásjelek megjelenítése valamely felületen kézzel, ill. adekvát eszköz használatával” (*Galambos*, 2002. 8.). Feltételezhetjük, hogy az írás kialakulását és fejlődését

inkább kulturális-gazdasági tényezők segítették, és kevésbé a biológiai tényezők. A történelem folyamán a tárolni kívánt információk egyre növekvő mennyisége vezetett oda, hogy a kezdeti képirásból kialakuljon a ma is használt hangzóírás. A legkorábbinak tartott írásformából, a képirásból fejlődött ki az ékírás az ókori Mezopotámia területén. A régi egyiptomi írás használata az Alsó- és Felső-Egyiptom egyesítésének az idejére esik i.e. 2900 táján. Jellemét tekintve szóírás volt, cca. ezer jelet tartalmazott. A hieroglifákat kőbe vésték vagy papiruszra festették. A távolkeleti japán és kínai írás eredetileg szintén képirás volt, igaz, a kínai írásban használt jelek ma is szójelek. A kínai kultúra sokáig nagy hatást gyakorolt a japánra, az írásjeleket is átvették a 4-5. században. Mivel a két nyelv nagyon különbözik egymástól, a japán írást kiegészítették a katagana és hiragana elnevezésű szótagírásokkal. A föníciaiak kezdetben az egyiptomi hieroglif írást használták, majd az i.e. 14-13. században kialakították a saját ábécéjüket. Csak a mássalhangzókat jelölték, a magánhangzókat a szöveggörnyezet határozta meg. A héber írás eredetileg szintén csak a mássalhangzókat jelölte, majd később a betűk fölött elhelyezett pontokkal jelölték a magánhangzókat is. Az i.e. 6. században alakították ki az un. kvadrata betűtípusokat, amiknek minden betűje egy négyzetet tölt ki (Cs. Czachesz, 1998.).

„Valamikor a bizonytalan múltban megszületett az ábécé-rendszerű írás, a Földközi-tenger keleti partvidékén, innen terjedt nyugat felé, a modern Európába (a görögség közvetítésével), kelet felé pedig (minden valószínűség szerint az arameus segítségével) egészen a modern Indiáig jutott. Napjainkban, a nagy gyarmattartó birodalmak hatására a világ szinte összes népe, leszámítva a kínaiakat és a japánokat, alfabetikus rendszerben ír. A legtöbb ábécé 20-30 alapszimbólumot alkalmaz; a legkisebb a Salamon-szigeteken használt rotokas, melyben 11 betű található, a legnagyobb pedig a kambodzsai khmer, mely 74 betűt számlál” (Robinson, 1995/2003. 169.).

Az írás biológiai háttere

„Az írásrendszertől függ az olvasás módja. Az európai nyelvek írása hangjelölő, betűíró. Az írás elolvasásához a hangokat, valamint a hangokat megtestesítő betűket kell ismerni. Az írás fejlődése szoros kapcsolatban van a nyelvről való gondolkodás fejlődésével. Az emberek először az egész gondolatot fejezték ki képekkel. Később tagolták a folyamatos beszédet szavakra. Végül a szavakat szótagokra, majd hangokra bontották. Az írás tükrözi ezt a folyamatot, az írásból következtethetünk erre. A kisgyerek is ezt az utat járja be, amikor írni és olvasni tanul” (Adamikné, 2003. 13.).

A gyermek írástanulásának kezdetét megelőzi a rajzfejlődés folyamata, amit a grafológiai megközelítés az írás előgyakorlatának tart: a kisgyermekkorú firkák megszületése 18-24 hónapos korban, a gyermekkorú többjelentésű rajzok megszületése 2-3 éves korban, és a felismerhető alakzatok megszületése 3-6 éves korban. Az írástanulás folyamatában a gyermek a következő lépéseket teszi meg: a vizuális és motoros emlékképek kialakítása 6-7 éves korban, a modellkövető stabil írásképp kialakulása 8-11 éves korban, az egyéni írásképp kialakulása 12-18 éves korban (W. Barna és Demeter, 2001.). Az írás közben zajló folyamatokat Leischner részletesen és precízen kifejti a következők szerint: a spontán írás esetében először meg kell fogalmaznunk a mondanivalónkat, majd azokat grammatikailag helyes formába kell öntenünk. Ehhez szükség van az ép belső beszédre és az írást kontrolláló akusztikai momentumra is. A belső nyelvi formulákat szimbólumokká kell alakítani, és ezek közül kell kiválasztani a grafikai szimbólumokat is. Szükség van a megfelelő grafomotorikus működésre is. A diktált szöveg helyes leírásának feltételei: a hallás, a beszédmegértés és a hallottak értelmi megragadása, továbbá az írás szimbólumrendszerének az ismerete és a motorika. A pontos másoláshoz szükség van az ép látásra, a formaérzékelésre, az optikai

szimbólumok kódolására, a motoros funkcióra és a szöveg értelmezésére. Mindhárom írásmódot kísérnie kell az ellenőrzés folyamatának (1967/1999.).

Az előbbiekből láthattuk, hogy az írás zavartalan működéséhez sok, időben egymásra épülő vagy párhuzamosan futó háttérfunkció működésére van szükség. Ezek a készségek nagyjából a hatodik és a hetedik életév körül válnak éretté ahhoz, hogy megkezdődhessen az írástanulás folyamata. *Kuhn Gabriella* a következő tényezőket sorolja fel az írástanulás folyamatában. A központi idegrendszeri folyamatok *Lurija* (1975.) szerint: a hanganalízis folyamatában az agy bal halántéki kérgi területe vesz részt. A hanganalízist támogatja a mozgást érzékelő (kinesztetikus) apparátus, melynek képviselőt a posztcentrális kérgi terület látja el. A hang-betű kapcsolat felelőse a nyakszirti-fali-nyakszirti kérgi terület, itt kap jelentőséget a térbeli tájékozódás is. Az auditív szerialitás (a hangok sorrendje) képviselője a homloklebeny premotoros zónája. A grafomotorium működését a mozgató idegpályák kéreg alatti központjai szabályozzák. Az írás a beszéd vizuális változata, amely gondolatokat közöl, ez a gondolati szándék a folyamatban mindvégig ellenőrző szerepet tölt be, amelyért a homloklebeny felel. Az élettani tényezők a következők: A legfontosabb a kéz érett csontrendszere, ami nem csak növekedést, hanem strukturális átalakulást is jelent. Az idegek, az izmok beidegzése és a mielinizáció következtében a mozdulatok egyre pontosabbá, gyakorlottabbá válnak. Szükség van a látás és a hallás épségére és érésére, a differenciáló képesség fejlődésére. A proprioceptív képesség fejlődése során a különböző testrészek a testhez viszonyított helyzetének az értékelése finomodik. A rajzfejlődés folyamata során kialakul a helyes ceruzafogás, a megfelelő nyomaték használata, a biztos vonalvezetés, a formaábrázolás képessége.

Végül kitér az írástanulást támogató pszichikus funkciók felsorolására, amelyből kiemelendő *Porkolábné Dr. Balogh Katalin* összegzése. Az alaklátás fejlődése 6-7 éves korra lehetővé teszi a rész-egész viszonyának helyes értékelését. Az alak, a forma, a nagyság és a szín állandósága illetve differenciálása alapfeltétele a zavartalan írástanulás folyamatának. A téri irányok, pozíciók, a téri és síkban történő tájékozódás kialakulása függ a korai mozgásfejlődés és testséma ismeret zavartalanságától. A motoros funkciók (nagymozgás, finommozgás, grafomotoros mozgás) fejlődése feltétele a szenzomotoros integráció, főként a szem-kéz (vizuomotoros) koordináció összhangjának. A taktilis érzékelés fejlődése eredményeként a hatéves gyermek már nagy biztonsággal különbséget tesz bonyolultabb formák között is (2008.). Fontos tényező az írástanulás folyamatában – erre már a központi idegrendszeri folyamatok kapcsán utaltunk – az, hogy egyértelműen kialakuljon a jobb vagy bal kéz dominanciája, illetve az agyi specializálódás, a dominancia kialakulása: „Az emberi fejlődés során, évszázadok alatt az agy szimmetriája megváltozott. A kezdetben szimmetrikusan fejlődött agy funkcionálisan aszimmetriássá vált. A motoros (mozgási) és szenzoros (érző) alapfunkciók a két félteke között egyenlően vannak elosztva, például a bal félteke ellenőrzi a jobb oldali testrészt és fordítva. A kezek különböző ügyessége funkcionális aszimmetriához vezet a féltekékben. Ezt a felosztást specializálódásnak nevezik” (*Lohmann*, 1997/1998. 11.). Végezetül hangsúlyoznunk kell, hogy az írástanulás legfontosabb alappillére az anyanyelv lehető legtökéletesebb elsajátítása. „Az anyanyelv elsajátítása azt jelenti, hogy a gyermek beszél, és mások beszédét megérti” (*Gósy*, 2007. 5.). A helyesen beszélt nyelv biztosítja az alapot az írott nyelv megismeréséhez és használatához. „Az írás elsajátításával a tanuló tehát egy önálló, a beszédétől és az olvasástól különböző nyelvhasználati módra tesz szert, olyanra, amelyben kiszélesednek a nyelvi kommunikáció időbeli és térbeli határai. Az írás akkor tölti be funkcióját, ha a folyamatban alkalmazott jelek azonosak a nyelvi tartalommal. Az írott szövegnek ugyanazzal a jelentéstartalommal kell rendelkeznie, mint a gondolt vagy kimondott szónak” (*Gledura*, 1993. 150.).

A vizsgálati tapasztalataim késztetnek annak kimondására, hogy mit sem érnek a megfelelően fejlett háttérfunkciók, ha az (írás)tanulás folyamatából hiányzik a rendszeres

gyakorlás. Akkor mondhatjuk egy gyermekre, hogy megtanult írni, ha az írás folyamatának minden komponense automatikussá vált, tehát megszerzi az ehhez szükséges rutint. „A rutin automatikusan működő pszichikus rendszer, mely a másodperc tört része alatt teljesíti funkcióját. S végül a képesség Nagy szerint „rutinokból, készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus komponensrendszer, amely komponenseinek aktiválásával, működésével sajátos funkciójú tevékenységet, viselkedést tesz lehetővé” (Döbör, 2009. 23.). Torda Ágnes szerint az írás folyamata a következő készségek automatizált működéséből épül fel: „szenzoros összkép transzformálása motoros mintába, akusztikus egészek szétbontása hangokra, a hangok/részek emlékezeti megtartása, a betű optikai képének emlékezeti felidézése, a vizuomotoros koordináció működése, mozgásindítás, mozgásfékezés, mozgáserősség és mozgásirányítás, mozgásdinamika megtartása, tájékozódás a síkban, iránytartás, tájékozódás az időben, időtartam észlelés” (2008.).

A diszgráfia fogalmának meghatározása

A diszgrafiás gyermek a hatályos köznevelési törvény értelemben kiemelt figyelmet igénylő tanuló, ezen belül sajátos nevelési igényű. „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: aki a szakértői bizottság véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§ 25.).

A diszgráfiát a jelenlegi jogi szabályozás szerint a Pedagógiai Szakszolgálatok Megyei Szakértői Bizottsága diagnosztizálja, és a Betegségek Nemzetközi Osztályozása alapján az F81.1 - Helyesírási zavar, diszgráfia (dysgraphia) kódot írja a szakértői véleményre. A BNO meghatározás szerint: „Fő jellemzője a helyesírási készségek fejlődésének olyan elmaradása, amely mellett olvasási zavar nem észlelhető, s amely nem írható kizárólag az alacsony szellemi érettség, látászavar vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására. A szóbeli és írásbeli helyesírás, betűzés egyaránt érintett. Meghatározott helyesírási retardáció (olvasási zavar nélkül). Kivéve agraphia k. m. n. (R48.8), helyesírási nehézség: olvasási nehézséggel párosulva (F81.0), nem megfelelő iskoláztatás eredménye (Z55.8)” (BNO-10. 338.). A diszgráfia tehát tanulási zavarnak minősül, amit meg kell különböztetni az írásnehézségtől vagy az írásgyengeségtől. „A diszlexia és az írás-olvasási nehézség fogalmainak használatában még mindig zűrzavar uralkodik. A két fogalmat felváltva alkalmazzák ugyanarra a tünetcsoportra. Gyakran a tanárok maguk sem ismerik a különbséget. Így sajnos szerencse kérdése, hogy egy gyerek időben – még az iskolában – megkapja-e a megfelelő fejlesztést. Pedig éppen a konkrét különbségek felismerése jelenti a két tanulási zavar kezelésének sikerességét” (Christiansen, 2012/2014. 11.). Az írás-olvasás nehézség szerzett hiányosság, melynek kialakulását a gyermek iskolakezdés előtti éveiben kell keresnünk. Oka lehet a szülői törődés hiánya, betegség, kedvezőtlen családi miliő, stb. Az írás-olvasás nehézség tehát szerzett és nem veleszületett háttérű, amit korrepetálással, felzárkóztatással lehet javítani. „A diszlexiát „biogenetikus írás-olvasás nehézségnek” is nevezik” (u. o. 15.). Ez a meghatározás elsősorban a kóroki eredetre utal. Megjegyzendő, hogy a magyar gyógypedagógiai terminológia megköveteli a „zavar”, a nehézség” és a gyengeség” fogalmak határozott elkülönítését és pontos használatát, ezek egymásnak nem szinonimái, hanem egy probléma súlyossági és minőségi elkülönítésére használt alapfogalmak: a diszlexia-diszgráfia tehát olvasás-írás zavar.

Fontos még egy jelenséget említenünk, amit határozottan el kell különítenünk az olvasás-írás zavartól, ez pedig a „funkcionális illiteráció” mind gyakoribb megjelenése. „A

funkcionális illiteráció többnyire egy folyamat, amelynek végpontja az írás- és olvasásképeség szinte teljes elvesztése, kezdete pedig az ezekhez kapcsolódó részképességek elbizonytalanodása” (Benczik, 2001. 212.). Benczik az írásképeség eróziójának az első tünetét a helyesírás elbizonytalanodásában látja mind az egyén szintjén, mind „a társadalmi tekintéllyel bíró szintereken” (televízió, óriásplakát). „A funkcionális illiteráció másik megbízható előhírnöke az a jelenség, amikor értelmiségi foglalkozású emberek – gyakorta pedagógusok – szóban logikusan felépített gondolatmenetüket nem képesek úgy írásba foglalni, hogy az kiegészítő szóbeli magyarázat nélkül is érthető legyen mások számára. Ez a jelenség ma már nagyon elterjedt, miként a különböző pályázatokra beküldött siralmasan megfogalmazott anyagok tanúsítják. És hányan vannak olyanok, akik egyébként jó elgondolásukhoz meg sem próbálnak pénzt szerezni, mivel képtelenek a szóban forgó elgondolás írásbeli megfogalmazására” (u. o. 213.). A nem író és nem olvasó környezetben felnövő, és ezt a mintát követő gyermek az általános iskola utolsó osztályaiban már mutathatja a funkcionális illiteráció jeleit, amik könnyen összetéveszthetők a diszgráfia tüneteivel.

Mielőtt áttekintenénk a diszgráfia fogalmi meghatározásait, előre kell bocsátanunk, hogy a legtöbb szerző a diszlexia definíciójába belefoglalja a diszgráfia jelenségét is. Ennek a hátterében az áll, hogy a diszlexiával mindig együtt jár – kisebb-nagyobb mértékben – a diszgráfia is, ám ez fordítva nem minden esetben igaz. Már a múlt század elején, 1916-ban Ranschburg Pál is felfigyelt az olvasást nehezen elsajátító gyermekekre, az ő definíciója szerint: „A legasthenia a szellemi szervezetnek az a csökkentértékűsége, melynek következtében a gyermekek normális érzékszervek ellenére sem tudják az első években elsajátítani az olvasást. Majdnem mindig a gyermek szellemi fejlődésének tartós elmaradását is jelenti. Luchsinger-Arnold: átlagosan intelligens gyermekek veleszületett vagy a korai gyermekkorban szerzett képtelensége arra, hogy az olvasást és írást a szokott módon elsajátítsák (1970.).

A sokféle definícióból annyit lehet összegezni, hogy a dyslexia viszonyfogalom: diszharmónia a gyermekkel szembeni jogos elvárások (pl. a gyermek adottságai), az olvasás-írás tanítására szánt idő és a gyakorlási mennyiség, valamint az eredmény között” (Meixner, 1995. 3.). Csépe Valéria szerint: „A diszlexia megnevezés nemzetközileg elfogadott definíciója szerint ebbe a csoportba azok a gyerekek tartoznak, akiknek az írott nyelv használatára vonatkozó készségeik (írás, helyesírás, olvasás) a tipikusan fejlődőekétől lényegesen elmaradnak – epidemiológiai kiindulási vizsgálatoknál ez a mért teljesítmény átlagától 1,5 szórásra (SD) lefelé eltérő tartomány –, miközben a szóbeli nyelvi teljesítmény látszólag a tipikus fejlődést mutató gyermekekéhez hasonló” (2007.). Francia szerzők a következő módon próbálták megragadni az olvasás-írás zavar lényegét: „Olyan zavar, amely azokat a gyermekeket sújtja, akik egy klasszikus oktatási gyakorlat ellenére nem jutnak el a nyelvhasználatnak olyan fokára, amely lehetővé teszi az értelmi képességeiknek megfelelő szintű olvasás, írás és helyesírás elsajátítását” (Sauvageot és Métellus, 2006. 13.). Végül nézzünk meg egy régi, de a gyakorlat szemszögéből keletkezett megfogalmazást: „Az írászavar (dysgraphia) alatt az írás folyamatának részleges sérülését értjük. Tágabb értelemben, az olvasászavarokhoz hasonlóan ide tartozik minden írászavar. A logopédiában azonban akkor beszélünk dysgraphiáról, amikor a gyermek az általános iskolában csak az írást (esetleg olvasási zavarral párosulva) képtelen elsajátítani. Az értelmi fogyatékoság vagy a csökkent látás következtében keletkezett íráshibákat nem soroljuk ide, mivel ezek másodlagosak” (Vinczéné, 1970. 135.).

Végezetül foglaljuk össze azokat az ismereteket, amiket a fenti definíciókból leszűrhetünk! A diszgrafiás gyermek tehát átlagos vagy annál fejlettebb intellektusú, ép érzékszervekkel rendelkezik, megfelelő oktatási módszerrel és megfelelő tempóban tanították, sokat gyakorolt, látszólag tipikus szóbeli teljesítményre képes, de mindezek ellenére képtelen

az elvart színvonalon elsajátítani az írást. A háttérben veleszületett vagy a kora gyermekkorban szerzett sérülés áll.

Kóroki tényezők

A szakértői vizsgálatok első lépéseinek egyike a gyermek anamnézisének a felvétele, aminek az adatait általában a szülő vagy a gondviselő szolgáltatja, illetve egyéb orvosi papírok is a rendelkezésre szoktak állni. Ezek között az adatok között próbáljuk megkeresni azokat a tényezőket, amik kiválthatták, vagy alapot szolgáltatottak a diszgráfia kifejlődéséhez.

A diszgráfia multikauzális jelenség, tehát a kialakulásában sokféle tényező játszhat szerepet. Az előzőekben megállapítottuk, hogy a háttérben veleszületett vagy a kora gyermekkorban szerzett sérülés áll. Tehát az egyik kóroki tényező lehet az öröklés; előfordul például, hogy egy családon belül minden testvér részképesség zavart mutat, illetve sokszor megfigyelhető a szülő gyenge helyesírása, késői beszédindulása vagy éppenséggel a diagnosztizált írásvárosa. A perinatális időszakban számtalan veszélyeztető tényező léphet fel: toxikus ártalom, magas vérnyomás, vérszegénység a terhesség alatt, Rh inkompatibilitás. A veszélyeztetett terhesség alatt fektetett anya keveset mozog, emiatt a magzat vesztibuláris rendszere nem tud zavartalanul fejlődni. Rizikó tényező a magzat rendellenes – „faros” vagy haránt – fekvése is. A gesztációs időszak alatti nőgyógyászati eltérések vagy gyógyszerszedés vezethetnek később tanulási problémák kialakulásához. A rohamos vagy elhúzódozó szülés, a koraszülés, a császármetszés, különösen a „programozott” császármetszés, fogó vagy fájáserősödést előidéző szerek alkalmazása szintén gyakran szerepel a diszgrafiás gyermekek anamnézisében. Feljegyezzük azt is, ha nem sírt fel a gyermek, ha a nyakára tekeredett a köldökszínór, ha a bőre lilás színezetű volt, ha az első napokban besárgult, fertőzést kapott, vagy nem akart/tudott szopni. A korai időszakban gyakran jelentkező légúti gyulladások akadályozzák az auditív észlelés zavartalan fejlődését, illetve a későn észrevett látásprobléma a vizuális észlelés fejlődésében okoz hátrányt. A hosszan tartó kórházi kezelés, a hospitalizációs ártalom is lehet kauzális tényező.

A korai fejlődést tekintve elmondhatjuk, hogy a mozgásfejlődés eltérése – a túl korai járástanulás (10-11. hónap), a kúszás-mászás kihagyása –, a megkésett beszédfejlődés nagy százalékban jelez vagy okoz részképesség zavart. Maradandó károsodást okozhat a korai hónapokban, években elszenvedett, tartósan fennálló, szociális, kulturális vagy pszichológiai ártalom is. A diszgráfia kialakulásában szerepet játszó okok organikus hatásai mai ismereteink szerint nem kimutathatók, az elváltozások jelenlétére a tünetek állandóságából következtethetünk.

Dr. F. Földi Rita szerint: „A fiziológiai indíttatású elméletek összefoglalásaként megállapítható, hogy: Az intrauterin vagy kora gyermekkorban bekövetkezett sérülések normál intelligencia mellett, kimutatható organikus elváltozás (vagy csak szövettani vizsgálat alapján kimutatható) nélkül is okozhatnak tanulási problémákat. A sérülések a jelenlegi vizsgálómódszerekkel nem kimutathatóak, vagy nem állnak rendelkezésünkre, mégis súlyosabbak annál, hogy „minimálisnak” lehessen nevezni. A környezeti, pszichoszociális tényezők nagymértékben befolyásolják a tanulási zavarok kialakulását” (2004. 39.). A szerző itt a gyógypedagógiában is használt MCD (minimális cerebrális diszfunkció) kifejezésre utal, kiemelve, hogy a probléma súlya nem engedi meg a „minimális” jelző alkalmazását. *Annemarie Fritz* szintén cerebrális diszfunkciót (CD) említ, amikor a kora gyermekkorban kialakult agyi funkciózavarról ír: „A cerebrális diszfunkció esetében mindenekelőtt: a gondolkodási és észlelési teljesítmények, a motoros teljesítőképesség és a munkamagatartás területén jelentkeznek zavarok” (1984/ 1999. 35.).

Típusok

Többszempon্তু osztályozás lehetséges aszerint, hogy tüneti, kóreredet szerinti vagy egyéb szempon্তু elkülönítést választunk.

Andrea Christiansen a követendő terápia kiválasztása szempontjából különíti el az elsődleges illetve másodlagos diszlexiát: „Primer diszlexiáról akkor beszélünk, ha a gyermek olyan hibákat ejt, amelyek egyértelműen diszlexiára utalnak. Személyisége, viselkedése és lelki egészsége tökéletesen rendben van. A másodlagos diszlexia általában pszichoszomatikus tünetekkel rendelkezik: has- és fejfájás, szédülés, félelem (a tanártól, a tárgytól, az iskolától, az osztálytársaktól stb.), esetleg általános bizonytalanságérzet vagy viselkedésváltozás. A másodlagos diszlexia, ha kezeletlen marad, rossz irányba befolyásolhatja a diszlexiatréninget, mivel a megoldatlan lelki konfliktusok útját állják a sikernek” (2012/2014. 18-19.).

Grafológiai megközelítésből szintén kétszempon্তু felosztást készíthetünk: „Írászavarok esetén tartalmi és formai zavarok léphetnek fel, amelyek meggátolják a betűkben kódolt üzenet megfejtését” (*W. Barna és Demeter*, 2001. 15.). „Mivel a dysgraphiát és a dyslexiát hasonló okok váltják ki, megjelenési formáik is párhuzamba állíthatók (fonematikus, optikus, térbeli zavaros, szemantikus stb.)” (*Vinczéné*, 1970. 135.).

Az írászavar létrejöttében szerepet játszó „hiányok” szerint háromféle osztályt alkothatunk *Alston és Taylor* szerint: 1. a vizuális észlelési készségek gyengesége, 2. a motoros készségek nem megfelelő működése 3. és az auditív észlelési problémák (1987/1999.). „Úgy látszik, mintha írás- és helyesírás tanításunk féllábon állna. Túlságosan a látási vonatkozásokon alapul, mellőzi a hallásiakat. Pedig kétségtelen, hogy a kóros mértékben gyengén író gyerekek jelentős részének a dyslexiája auditív természetű” (*Soósné és Török*, 1976/1999. 177.).

A motoros diszgráfia kapcsán meg kell említenünk a diszpraxia (ügyetlenség) tünetegyüttest. „Úgy gondolják, hogy az ügyetlenség a frontális kéreg és a kisagy éretlensége vagy neuronok közötti kapcsolatok fejlődészavar talaján jön létre inkább, mintsem az agyi károsodás kimutatható következményeképpen. Az a magyarázat, hogy „éretlen kapcsolatok az idegsejtek között”, a legtöbb szülő számára elfogadható. A gyermekek többségénél ugyanis nincs nyilvánvaló ok” (*Alston és Taylor*, 1987/1999. 193.). Az ügyetlenség mértéke változó lehet, súlyosabb esetben a motoros fejlődés zavaráról beszélünk. Ebben az esetben az írómozgás zavara mellett megjelenhet a beszédmozgás (artikulációs nehézség, pöszeség, hadarás, dadogás) a nagymozgás, az egyensúly problémája is (BNO F82: a motoros funkció specifikus fejlődési zavara).

Lőrík József az olvasás és írás zavarait három típusba sorolja: felszíni, fonológiai és mély formába. A mély típus ritkán fordul elő: a gyermek jelentésben hasonló, rokon értelmű szót olvas el vagy ír le a mintaszó helyett. A fonológiai forma esetében a hang-betű kapcsolat nem alakult ki; a gyermek ismert szavakat jól olvas, de ismeretlen vagy értelemmel nem bíró betűsort már nem tud azonosítani. A felszíni zavart mutató gyermek ügyesebb a szabályos szavak olvasásában/írásában, mint a rendhagyó szavak esetében, de az álszavak azonosításában sikeresek. „Tiszta” típus ritkán fordul elő. A motoros diszgráfiát nem mindig kíséri az olvasás zavara, ellentétben a másik két típussal, amikhez mindig kisebb-nagyobb olvasási probléma is társul.

Esetfeldolgozás – A diszgráfia tünetei

A következőkben megkíséreljük összegyűjteni és rendszerezni a diszgráfia tüneteit, valamint egy gyermek diszgrafiás „karrierjének” alakulásán keresztül megvizsgálni az írászavar

kialakulásának a folyamatát az óvodáskortól a középiskolás korig. Ehhez a Megyei Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői Bizottságnál megtalálható vizsgálati dokumentációt használtuk fel.

Hipotézisek

1. Feltételezzük, hogy minél összetettebb a kórkép, minél több háttérfunkció sérült, annál kisebb az esély arra, hogy integrált keretek között, rehabilitációs fejlesztő órák alkalmával hatékony segítséget lehetne nyújtani a diszgráfiás gyermeknek.
2. Úgy véljük, hogy tízéves kor után már csak minimális mértékben befolyásolható az írászavar.
3. Vizsgálódásunk fókuszába a tünetek számbavételét helyeztük, ennek kapcsán azt vélelmezzük, hogy a diszgráfiának nincsenek jellemző tünetei sem általánosságban, sem életkorokra jellemzően.

Előzmények – óvodáskor

Mivel a diszgráfia kialakulásának a hátterében a perinatális időszakban illetve a korai fejlődés idején elszenvedett sérülés áll, a tünetei sem az iskoláskorban jelentkeznek először. A veszélyeztetettség jelei már az óvodáskorban is felismerhetők. A tünetek a következő területeken jelentkeznek: a nagymozgások területén, a finommotoros mozgásoknál, a grafomotoros területen, a laterális területen, irányzavar esetében, a beszéd területén, a beszédhallás területén, a vizuális percepció és emlékezet területén, a magatartásban (Kuhn, 2008.).

K. Bence 1996. november 23-án született, a vizsgálatát először óvodás korában a logopédusa javasolta 2004. január 26-án. A vizsgálat indokaként az óvoda a következőket írta a beküldött pedagógiai véleményében: „Bence 4 évesen került óvodai közösségbe megkésett beszédfejlődéssel. Társaival, a felnőttekkel szinte egyáltalán nem volt verbális kapcsolata – gesztikulált, illetve a szavak első szótagját használta. 7 éves korára kognitív képességei elérték a korának megfelelő fejlettségi szintet, beszédére azonban több hangcsoportra kiterjedő, súlyos pöszeség, valamint a grammatika hiánya jellemző. Látens szókinccse szegényes, tömondatokban beszél. Finommotoros képességei gyengék. Mindezen tényezők miatt Bencénél az írás-olvasás elsajátításának sikeressége fokozott odafigyelést és a nyelvi képességeinek további terápiáját teszi szükségessé – megfelelő környezet és szakember közreműködésével.”

Meixner szerint a beszédfejlődésben megjelenő zavarok a következő szinteken jelentkezhetnek:

1. fonetikai-fonológiai szint: a beszédhangok észlelése és differenciálása, az artikuláció és az artikulációs mozgássorok tagolása
2. lexikális szint: passzív és aktív szókinccs
3. szintaktikai szint: mondatmegértés és mondatalkotás
4. szemantikai szint: szövegértés és szövegalkotás (Meixner, 1995.).

„A beszéd az, amelyet az írásban egy más, téri elrendeződésű, vizuális jelrendszerre teszünk át, az olvasásban pedig ezt alakítjuk vissza időrendi egymásutánban következő hangsorra. Ez a tevékenység egyes gyermekek fejlődése során lassan elszakad a hangsortól, és a betűsor részben közvetlenül hívja elő a jelentést. Hogy azonban az élet során elsődlegesen a beszédhez kapcsolódik, azt abból láthatjuk, hogy a különféle afáziák esetén az olvasás folyamata is sérül. A dyslexiások igen nagy része megkésett beszédfejlődésű. A beiskolázás

idején és később is kisebb, labilisabb a szókincse (szómegtalálási nehézségek), mint hasonló korú társaié” (u. o.).

A logopédus által felsorolt tünetek alapján megállapíthatjuk, hogy a gyermek megkésett beszédfejlődésű, a beszédfejlődésben lehetséges zavarok közül mind a négy szint érintett: a fonológiai, a lexikális, a szintaktikai és a szemantikai szint is sérült. Ehhez a finommotorika gyengesége is társul, továbbá: „Bal kezes. A bal kéz dominanciája nagycsoportra alakult ki. Ceruzafogása biztos, de vonalvezetése még egy kissé bizonytalan. Nem szívesen végez finommozgást igénylő játékokat, feladatokat.” A balkezesség és a későn kialakuló „oldalosság” (dominancia) jelzi a grafomotoros képességek és a téri tájékozódás deficiteseit, illetve a nyelvi fejlődés zavarával társulva kezdetekben az írás-olvasás elsajátítását, majd a későbbiekben magának az ismeretsajátításnak a folyamatát is jelentősen megnehezíti. *Marosits Istvánné* az óvodáskori diszlexia veszélyeztetettség tüneteit taglalva felhívja a figyelmet a balkezesség gyakoriságára, de kiköti, hogy „a tiszta balkezesség, baloldaliság, amely kézre, szemre, lábra egyaránt kiterjed, nem okoz problémát” (*Marosits Istvánné*, 1999. 69.). „A diszlexia-veszélyeztetettség szempontjából a keresztezett preferenciák (amikor a jobb kéz és a bal szem, vagy fordítva, a bal kéz és jobb szem a domináns), a kevert, nem elég erős dominancia, az átszoktatott balkezesség a rizikótényező” (uo.). A beszédmozgást a finommozgás legfinomabikkának tartja, az elhúzó, nehezen javítható pöszesség tünetét a motoros funkció sérüléseihez társítja (uo. 70.).

A *Marton-Dévényi Éva, Szerdahelyi Márton, Tóth Gábor és Keresztesi Katalin* által kidolgozott diszlexia-diszgráfia kezelését alapozó terápia, amely a komplex idegrendszer-fejlesztés a fejlődésben egymásra épülő mozgásminták mentén zajlik, a következő gyakorlatsorokból áll: nagymozgások, rugalmasság, egyensúly gyakorlatok, végtagmozgásokat koordináló gyakorlatsor, „kereszt” gyakorlatok, a finommotorika kialakítását előkészítő gyakorlatsor, kézdominancia kifejlesztése, lábdominancia kialakítása, szemgyakorlatok, a domináns szem-kéz együttműködés kialakítása. Térben való mozgások, mozgásutánzás, térbeli tájékozódás, testséma, jobb-bal, ujjiismeret, konstruktív praxis, hallásgyakorlatok, kineztezis gyakorlása, emlékezet, alak-háttér felismerésének a fejlesztése, lazító gyakorlatok, légzőgyakorlatok, fegyelmező gyakorlatok, ritmusgyakorlatok, ritmusos beszéd, Lurija-féle neuropszichológiai gyakorlatok, időbeli tájékozódás, szövegértés, fejlesztő sportok, mozgásos szerialitás, labdaterápia, testvonalat átlépő keresztező gyakorlatok követik egymást (1999.). A fent vázolt motoros fejlődési anomáliák kezelésének részletekbe menően kidolgozott terápiáját kínálja ez a gyakorlatsor.

Az első vizsgálat

A Megyei Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői Bizottság 2004. február 19-re hívta be vizsgálatra. Ekkor Bence 7;2 éves, tanköteles korú, nagycsoportos óvoda volt. Az anamnézis adatait a szülők szolgáltatták, ez alapján kilenc testvér között ő a nyolcadik a sorban. Problémamentes terhességből a 36. héten sima lefolyással született, a születési súlya a koraszülés ellenére jelentős, 3250 gramm volt. Néhány napos korában besárgult, melyre kétfény kezelést kapott. Mozgásfejlődése kiegyensúlyozott volt, az első önálló lépéseket 11 hónaposan tette meg. Az első szavakat egy éves kora körül ejtette. A szülők a beszédfejlődés indulásánál nem éreztek problémát, az instrukció értéssel nem volt gondja, azonban a beszédérthetőség kezdettől fogva korlátozott volt. Jelenleg is sok hangra kiterjedő paraláliája van. Fülészeti probléma a család szerint nincs. Nagycsoportos kora óta részben logopédiai kezelésben. Az adatokból – bár erősen hiányosak – látjuk, hogy a koraszülés, és a szülést követő sárgaság nevezhető meg kóroki tényezőnek, de nincs ismeretünk a genetikai hátérrel, a szülők, illetve a testvérek fejlődéséről, beszédfejlődéséről, esetleges tanulási problémájáról.

Meg kell állnunk annál a ténynél, hogy a szülők nem láttak eltérést a gyermek beszédindulásával kapcsolatosan, holott az óvoda markánsan megkésett beszédfejlődést jelzett: a gyermek négyéves korában még csak mutogatással fejezte ki magát. Felvetődik a kérdés, hogy – bár kilenc gyermeket neveltek, tehát kilenc gyermek fejlődését kísérhették figyelemmel, – a szülők ezt tartották normálisnak, vagy a sok gyermek okán fel sem tűnt, hogy Bence beszédindulása késve zajlik. Lehetséges, hogy nem látták át a vizsgálat célját, és a bizonytalanságuk miatt úgy látták jónak, ha a tüneteket elbagatellizálják.

A vizsgálat menete

A vizsgálatot végző logopédus (*Auer Éva*) a megfigyeléseken túl négy tesztet vett fel a gyermekkel.

Cattel (non-verbális kultúrfüggetlen intelligencia teszt): IQ: 103 (átlag övezeti intellektus) Az intellektus pontos behatárolására a vizsgálat további menete és a majdani terápia jellegének a kijelölése szempontjából van szükség. A lassult mentális fejlődés vagy az értelmi fogyatékoság esetében feltételezzük, hogy a beszéd- és mozgásfejlődés eltérése az intellektus fejlődésének a meglassult üteméből adódik, míg ebben az esetben ép intellektus mellett tapasztalhatók ezek a tünetek. A teszt non-verbális, és jól korrelál a Wechsler-féle intelligencia tesztek mutatóival, az eredménye megbízhatónak tekinthető.

Bender-A teszt (vizuo-motoros koordinációt vizsgáló eljárás): 25 pont, 6 évesek gyenge/közepes teljesítménye. A tesztet Lauretta Bender dolgozta ki 1938-ban, ezt az eredeti változatot Bender-B változatnak hívjuk, és iskolás gyermekek vizsgálatára használjuk. Hilda Santucci 1960-ban elkészítette az óvodás gyermekek vizsgálatára alkalmas változatot, ez a Bender-A próba. „A Bender-próbák segítségével nem egyszerűen az észlelés (tér- és formaészlelés) és a mozgás képessége, hanem e kettő bonyolultan összetett közös teljesítményben megnyilvánuló szerveződése is vizsgálható. Ezeknek a képességeknek a gyenge működése, átlagos intelligencia szint mellett/ellenére, bizonyos teljesítmények zavarához vezetnek. Már korán felfigyeltek arra, hogy a Bender teljesítmény gyengesége vagy alacsony volta organikus tünetként értelmezhető” (*Torda és Darvas*,1990. 26.). A teszt 10 kis táblából áll, ezeken egy-egy ábra van. Ezeket kell a gyermeknek a lehető legpontosabban lemásolni. A vizsgálat eredménye szerint: „A vizuo-motoros koordináció érintett. A ceruzatartás és vonalvezetés nagyon merev, a forma-kivitelezések fokozott energia-befektetést igényelnek a gyermektől.”

Goodenough emberalak ábrázolás: RQ: 87; RK: 6;3 év. „A módszer standardizálása során Goodenough több ezer különböző nemzetiségű és életkorú gyermek rajzát használta fel. Felismerte, hogy az emberrajz színvonala és az értelmi fejlettség szoros összefüggést mutat” (*Torda és Darvas*,1990. 3.). A rajzkvóciens (RQ) a legtöbb esetben korrelál az IQ-val. „A két mutató jelentősebb eltérése a gyermek pszichikus állapotában és fejlettségében meglévő egyenetlenségre utaló, diagnosztikus jelző” (u. o.). Bence esetében látható, hogy a rajzkvóciens (RQ) 16 ponttal elmarad a mért intelligencia hányadostól (IQ), ez mindenképpen jelentősnek mondható. A rajzkora (RK) megközelítőleg egy évvel marad el a valós életkorától, éppúgy, mint a Bender-próbában mért teljesítmény esetében. A két teszt tehát Bence egyenetlen fejlődését jelzi, az átlagos intellektushoz képest jelentős elmaradás tapasztalható, és organikus eredetű sérülés áll a háttérben.

Gardner (expresszív szókincsvizsgáló eljárás): 51 pont (életkori átlagnak megfelelő teljesítmény) A Gardner próba során képeket teszünk a gyermek elé, akinek meg kell neveznie, hogy mit lát. A vizsgálatvezető szerint: „Szókincsé életkori átlagának megfelelő, azonban a grammatikai rendszer alkalmazása nem biztos, nehezített helyzetben egyszerűsítés tapasztalható.”

A tesztek eredményein túl a logopédiai-gyógypedagógiai vizsgálat megfigyelései is rendelkezésünkre állnak. Eszerint univerzális pöszeség figyelhető meg. „Beszédében mássalhangzó-torlódásos helyzetekben gyakori a hangkivetés. Artikulációs mozgásai renyhék, az ajaktartás nyitott, a légzés főként orális. A sűgott beszéddel történő hallásvizsgálat alapján bizonytalan hallásállapot feltételezhető.”

Eredmény, diagnózis, javaslat

A tesztek és a megfigyelés eredményeképpen a következő tüneteket tudjuk számbavenni: érintett a verbális, a vizuális és a motoros fejlődés. Fejlesztésre szorul a beszédészlelés, a hallási differenciálás, a szókincsben való tájékozódás, a grammatika. Szűkség van a pöszeség javítására, a vizuális percepció, a téri irányfelismerés és a vizuo-motoros koordináció megerősítésére. A szakértői véleményben kiemelten szerepel, hogy a gyermek hallásvizsgálata javasolt. A bizottság az iskolai készségek kevert zavara (BNO: F81.3) diagnózist állapította meg, és dyslexia, dysgraphia irányú fokozott veszélyeztetettséget jelzett. Bence a vizsgálat idején tanköteles, a bizottság a beiskolázását feltétlenül kislétszámú, speciális logopédiai fejlesztést és olvasás-íráselsajátítást biztosító osztályba javasolta. Ezt a javaslatot a szűlő nem fogadta el.

Az első vizsgálat dokumentumaiból megállapítható, hogy a gyermek már az iskolakezdés előtt jelentős hátrányban volt a kortársaihoz képest: a megkésett beszédfejlődése már az óvodakezdéstől, tehát már négy éves korától intenzív logopédiai fejlesztést igényelt volna. Emellett a többi háttérfunkció eltérő fejlődése miatt szintén intenzív gyógypedagógiai megsegítésre lett volna szűksége. Hogy ezeket miért nem kapta meg időben, erre vonatkozóan nincsen adatunk, de a mai állapotokat tekintve feltételezhetjük, hogy szakember és pénzhiány állhatott a háttérben.

A korai diszlexia megelőző terápiák közül az egyik legelterjedtebb a *Csabay Katalin* által kidolgozott LEXI feladatgyűjtemény, amely a még beiskolázatlan, akadályozott beszédfejlődésű gyermekeket célozta meg. A következő területeket érinti nagy vonalakban: a hallási figyelem fejlesztése, a ritmusérzék fejlesztése, az emlékezet és a figyelem fejlesztése, a beszéd alaki és tartalmi fejlesztése, a grafomotoros készség fejlesztése (1999.). Ezt a programot – logopédus vagy gyógypedagógus felűgyelete mellett – akár az óvónők is végezheték volna. Az óvodai pedagógusok nyilván azért javasolták a gyermek vizsgálatát, mert látták a gyermek problémájának az összetettségét. Feltehetően abban bíztak, hogy a diagnózis kialakítása után megfelelő, speciális oktatási feltételek között a hátrány behozható vagy jelentősen csökkenthető lesz. Valószínűleg ez így is történt volna, de a szűlő ebben nem volt partner. Az okát nem tudjuk, de az a tapasztalat, hogy legtöbbször nagyobb szűgyenként élük meg a szűlők, hogy a gyermekük speciális ellátást kap, mint azt, ha mondjuk nem tanul meg tisztán beszélni, vagy rendesen írni, olvasni, netalán végigbukdácsolja az iskolai éveket.

A második vizsgálat – 1. osztály

Bence második vizsgálatára az előző vizsgálatához képest csaknem napra pontosan egy év múlva, 2005. február 22-én került sor. Ekkor 8;2 éves, 1. osztályos tanuló volt. Az anamnézis adataiban nem történt változás, az audiológiai vizsgálata 2004. december 8-án megtörtént. Az orvosi vélemény alapján a hallása ép.

A vizsgálat menete

A vizsgálatot végző gyógypedagógus-logopédus (*Auer Éva*) a tesztvizsgálatok mellett részletes megfigyelést is végzett a beszédállapotot tekintve, illetve vizsgálta az olvasás és az írás elsajátításának a folyamatát is:

Bender-B próba (vizuo-motoros koordinációt vizsgáló eljárás): 47 pont, 7 évesek gyenge teljesítménye. A vizsgálati vélemény szerint: „A vizuális percepció vizsgálata differenciálási, tagolási és szériarendezési nehézségre utal. Lateralitása keresztezett. A grafomotoros tevékenység során kifejezetten balkezes, egyéb tevékenységnél a jobb kéz előnyben részesítése is gyakori. A vizuo-motoros koordináció gyenge, mind a motoros, mind a vizuális területek érintettsége regisztrálható.” Az óvodás korban felvett Bender-A teszt által jelzett egy éves fejlődési lemaradás az 1. osztályban továbbra is fennállt.

- GMP teszt (beszédészlelést és beszédértést vizsgáló eljárás)

GMP8 (verbális memória): 12/4 szó (rendezett)

GMP9 (vizuális memória): 12/7 kép (rendezett)

GMP10 (hangsorok azonosítása): 30%

GMP11 (szótalálás): 3/0 szó

GMP17 (beszédhangok megkülönböztetése): bizonytalan

A teszteredmény szerint a gyermek rövidtávú memóriája vizuálisan domináns, a nyelvi fejlődéséből adódóan a verbális oldal tároló kapacitása nem éri el az átlagos intervallum (7+2 elem) alsó határát sem. „A beszédhangok hallási differenciálása, valamint az auditív szériarendezés bizonytalan.”

„A GMP-teszt a diszlexiások vizsgálatának fontos eszköze, amely a gyermekekre vonatkozó többféle adat birtokában (hallásvizsgálat eredménye, olvasás- és írásvizsgálat, pszichológiai vizsgálatok) objektív mutatója a képességstruktúra sajátos eltéréseinek. Értelmezéséhez nem nélkülözhetők a nyelvi folyamat szerveződésével, a nyelv fejlődésével, továbbá a pszichoszociális fejlődés egyéb sajátosságaival összefüggő ismeretek. Mindezek birtokában az egyéni fejlettségi szinthez igazodó tünet-specifikus terápia újabb elemekkel bővíthet, s elkerülhetők, illetve enyhíthetők az olvasás- és írászavar következményeként létrejött iskolai ártalmak – zátonyra futott gyermekorsók” (*Gerebenné, 1999. 68.*). Beszédén a pöszeség továbbra is – javulás nélkül – fennállt, a korábbi vizsgálat során feltárt hangcserék, torz ejtés, hangkivetés és dysgrammatizmus szintén megfigyelhetők voltak.

- Olvasás vizsgálat: A beszédében megfigyelhető hanghibák az olvasásban is leképeződnek, ugyanazok a tévesztések megjelennek. Az összeolvasás időigényes, hosszabb szériájú szavakat jelentősen torzít. A technikai kivitelezés akadályoztatása miatt a tartalmi azonosításra még nem képes. „A nehézségek hatására gátoltsága jelentősen fokozódik.”

- Írás vizsgálat: „Írása áttekinthető, a betűformák azonban jelzik a nehezítettebb vizuo-motoros szervezést. Nyomtatotról írottra pontosan másol, azonban vizuális minta hiányában, kizárólag auditív jel alapján nagyon nehezen, magas hibaszám mellett transzformál”.

Christiansen szerint a gyermek viselkedésében a következő jellemzőkre érdemes odafigyelni a diszlexiás-diszgráfias tünetek azonosításakor: „Hasonló betűk és számok összekeverése. Jobb-bal probléma (az irányok összekeverése). Az órát és a naptárt csak nehezen tanulja meg, az időbeliséget nemigen fogja fel. Iskolai fejfájás (az 1. osztályban ez a legelső jel!). Nehezebbé esik végrehajtani azokat a gyakorlatokat, amelyek a két agyfélteke összmunkáját igénylik (masnikötés, ugrókötelezés, szem-kéz koordináció). Nehézség vagy akár képtelenség arra, hogy betűkből szótagokat, illetve szavakat képezzen. Az olvasottakat nem érti, a szavakat kitalálja, nem elolvassa. A már egyszer megtanult szavakat újra meg újra fel kell dolgoznia, mivel zavart a szóképelemzése (a tudatküszöb alatt tárolódik a szókép). Olvasás-, írás- vagy matematikaórán tapasztalt elkerülő magatartás, nyugtalanság, agresszió

vagy rosszkedv. Egy szó különleges hangsúlyozása olvasáskor, mivel nem ismerős szóként kezeli. Az írásos feladatok megoldásához gyakran jelentősen több időt vesz igénybe, mint a többiek. Szétszórt. A szóbeli utasításokat nehezen hajtja végre. Idegen nyelvet csak nagyon nehezen képes megtanulni” (2012/2014. 22.).

Összegzés, diagnózis, javaslat

„Vizsgálati eredményeink jelzik a tanulási zavar kialakulásának jeleit.” – írja összegzésében a vizsgáló szakember. A beszéd-, a percepció és a motoros fejlődési zavar talaján kialakulóban van az írás- és olvasászavar, aminek ismeretében a bizottság ismét kislétszámú logopédiai osztályban történő oktatást javasolt. Sajnos, a szülő ezúttal sem kívánt ezzel a lehetőséggel élni. *Mann* a korai olvasászavarok kialakulásával kapcsolatosan azon a véleményen van, hogy „Ha például megkésett beszédfejlődés okozza az olvasászavart, meg kellene próbálnunk kiszűrni a veszélyeztetett gyerekeket, és addig késleltetni náluk az olvasástanulás elkezdését, amíg nyelvi készségeik el nem érik az optimális szintet” (1984/1999. 19.). A késleltetett olvasástanításra sajnos az integrált oktatás keretei között nincsen lehetőség, a heti néhány fejlesztő óra sem időtartamában, sem tartamában nem lehet elégséges arra, hogy egy megkésett beszédfejlődés több éves elmaradását behozza.

A javaslat szerint továbbra is fejleszteni szükséges a beszédészlelést, a hallási differenciálást, a szókinccs-aktivizálást, a grammatikát, a vizuális percepciót, a téri irányfelismerést, a téri orientációt és a vizuo-motoros koordinációt. A beszéd alaki rendezésére logopédiai fejlesztést írtak elő. Mint látjuk, az előírt fejlesztési területek mindegyike kiterjedt és nagy szakmai tudást igényel a gyógypedagógustól, különösen akkor, ha a gyermek univerzális pösze. Sajnálatos, de ki kell mondanunk, hogy a gyermek tünetei az óvodáskor óta sem mennyiségben, sem minőségben nem változtak, ellenben a tünetek hatásai az iskolai boldogulásában egyre több nehézséget okoznak, a hátránya egyre inkább növekedni látszik. Külön kiemelésre érdemes, hogy a tanulási zavar tünetei mellett megjelentek a másodlagos pszichés tünetek is „gátoltság” formájában.

Harmadik vizsgálat – 2. osztály

Második osztályos korában, a tanév végén kérte az osztályfőnöke a felülvizsgálatát. A rendelkezésre álló pedagógiai vélemény szerint beilleszkedett az osztályközösségbe, az iskolai szabályokhoz képes alkalmazkodni. „Időnként társait zavarja.” Részben önálló, szorongó gyermek. A szóbeli utasítást segítséggel érti meg, az írásbeli instrukciót egyáltalán nem képes értelmezni. „Nagymozgása koordinált. Balkezes, ezért a vonalvezetése nehezített. Súlyos beszédhibája miatt logopédiai foglalkozásra jár. Kiejtése alakilag, tartalmilag helytelen, grammatikai hibákat ejt. Kérdésekre röviden válaszol. Feladatmegoldásban bizonytalan, állandó segítséget, megerősítést igényel. Figyelme időnként elkalandozik, fáradékony. Olvasási tempója lassú, akadozó, szótagoló, rossz szótagolással olvas. Szavak olvasásakor a felismerési idő megnő. A szöveg tartalmi feldolgozása a gyenge kivitelezés miatt hiányos. A hang és betű asszociációja írásban még kialakulóban van. Másolása pontos. Hallás után és önállóan szinte felismerhetetlenül hibásan ír. Összefüggések felismerése nehezített.” Heti három órában egyéni fejlesztő foglalkozásban valamint logopédiai fejlesztésben részesült.

„A dyslexia létrejöttéhez olyan területeknek kell rosszul működni, amelyek megalapozzák, segítik, működtetik az olvasás-írás-helyesírás tevékenységét. A négy nagy terület a következő: motoros-orientációs képességek (izomtónus, egyensúly, nagymozgás,

finommozgás, cselekvéstervezés, -irányítás, térbeli és időbeli tájékozódás, laterális, dominancia), kommunikációs képességek (beszédértés, szókincs, szóbeli közlés, hangképzés, grammatikai szerkezetek, szövegalkotás szóban és írásban, metakommunikáció), gondolkodási terület (észlelési folyamatok (auditív, vizuális, taktilis), bevésés, tárolás, felidézés, emlékezet, a figyelem koncentrációja, terjedelme, intenzitása, emocionális, szociális terület (motivációk, motiválhatóság, kapcsolatalakítás, kötődések, viszonyok, önértékelés, önirányítás, értékrend, szereptanulás, tanulási viselkedés). Ha csak egy terület sérül, nem jön létre zavar, mert az agy jól kompenzálja. Ezért mondjuk, hogy a dyslexia multifaktoriális” (Trendl, 2000. 8.).

A pedagógus fenti jellemzése alapján elmondhatjuk, hogy a felsorolt területek közül mind a négy érintett több-kevesebb mértékben, és ami sajnálatos, az emocionális területen is jelentkeznek tünetek. A vizsgálatot 2006. június 21-én végezte gyógypedagógus, ekkor Bence 9;6 éves volt.

A vizsgálat menete

A vizsgáló gyógypedagógus (*Pleiveisz Éva*) a háttérfunkciók feltérképezése mellett megfigyelte az aktuális beszédállapotot, valamint felmérte az alap kultúrtechnikák fejlettségi szintjét.

- GMP (a beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálata)

GMP8 (közvetlen, rövid távú memória): 12/5 szó, átlagos alsó érték

GMP9 (közvetlen, rövid távú vizuális memória): 12/7 kép, átlagos

GMP10 (értelmetlen hangsorok reprodukálása, auditív szerialitás): a hangzóhibás beszéd okán objektíven nem értékelhető

GMP11 (szókincs aktivizálás): életkorán gyenge szókincs mobilizálhatóság

A tesztek eredményeit tekintve megállapíthatjuk, hogy a gyermek az ismeretszerzés során továbbra is főként vizuális ingerekre hagyatkozik, a verbális memória tároló kapacitása még mindig jóval gyengébb a vizuális oldalnál. A szókincs terjedelme szűk, és a meglévő szókészletében nehezen tájékozódik megadott szempontok alapján. A beszédén továbbra is pöszeség hallható, „formai rendezetlenség is fellelhető”.

- Gardner (expresszív szókincs teszt): életkorán fejletlen szókincs

A nyelvi fejlődés zavara – a fejletlen verbális memória, a diszgrammatizmus, pöszeség, stb. – következtében a szókészlet bővülésének természetes folyamata is lemaradást mutat.

- Meixner-féle olvasásvizsgálat: 239 mp, 9 hiba, szövegértés: 16%

„Az olvasástechnikai bizonytalanság és/vagy a verbális megőrzési deficit gátolja az olvasottak értelmezését, tartalmi feldolgozását, szövegértése fejletlen. A fenti hiányosságok ellenére a területen előző vizsgálatunk óta sokat fejlődött, kifejezett olvasási zavar (dyslexia) már nem regisztrálható.” Itt vitatkoznunk kell a vizsgáló szakemberrel: a szövegértési zavar következtében az olvasási tevékenység alapvető célja sérül, tudniillik az, hogy ismeretszerzés céljából olvasunk, nem magáért az olvasás technikai kivitelezéséért. Pályafutásom során talákoztam olyan gyermekkel is, aki folyékonyan, hiba nélkül olvasott úgy, hogy az olvasottakból még minimális ismeretet sem tudott szerezni, a szövegértés teljes hiánya jellemezte a produkcióját.

„A nyelvi tudatosság fogalmát Ignatius Mattingly vezette be egy 1972-ben írt tanulmányában. Abból indult ki, hogy lényeges különbség van a beszéd és az olvasott szöveg megértése között. A beszédet és a megértést elsődleges nyelvi tevékenységnek nevezi. Ezzel szemben az olvasás másodlagos nyelvi tevékenység, szinte parazita, mert az elsődleges tevékenységen élőködik. Az olvasás nyelvi tudatosságot kíván” (*Adamikné*, 1993/1999. 138.).

- Hallás utáni írás: dysgraphia jelei. A motoros funkció fejlődési zavarára utalnak a következő tünetek: a ceruzafogás szabálytalan, az írástempó nagyon lassú, grafomotoros nehezítettség látható. „Szemmel láthatóan komoly erőfeszítést igénylő feladathelyzetet jelent számára az írás.” A betűkerekítés görcsös, a betűméret és a nyomaték változó, a vonalhatárokat nehezen tartja. „Írásképe rendezetlen küllemű.” A tartalmi hibák is számosak: a helyesírása gyenge, a mondatkezdő nagybetűket és a mondatvégi írásjeleket nem jelöli, a központosítás hiányos.
- Nyelvi-helyesírási felmérés: 80/51 pont, 63%; a tanult grammatikai ismeretek önálló alkalmazása nehezített
- Dyscalculia vizsgálat: a számolás zavara nem regisztrálható
- Píron (figyelemvizsgálat): N=120, hiba=0, T%=100 A teszt vizuális területen vizsgálja a figyelemkoncentráció mértékét. Megállapíthatjuk, hogy meglassult munkatempó mellett képes a figyelmét összpontosítani, és hibátlan munkát végezni. Figyelemzavar kizárható, tehát a tanulási problémái hátterében figyelmi deficit nem áll. A gyógypedagógus a viselkedésben a következő tüneteket figyelte meg: halk szavú, kissé visszahúzó, de együttműködő. A munkavégzésben lassú. A verbális instrukciókat megérti, de az írásbeli utasításokat már segítséggel tudja csak értelmezni. Tágabb időkeretben bizonytalanul tájékozódik.

Összegzés, diagnózis javaslat

A korábbi diagnózist megváltoztatta a bizottság, az első helyre került a diszgráfia olvasási nehézséggel (BNO: F81.1), második diagnózisként szerepel a kifejező beszéd zavara (BNO: F80). Továbbra is intenzívebb logopédiai terápiát tartottak volna szükségesnek – ehhez a Dr. Nagy László Általános Iskola Beszédjavító Általános Iskoláját javasolták, – de ezt a megoldást is elutasította a szülő. Ekkorra a jogszabályi háttér már nem tette lehetővé kislétszámú, logopédiai osztályok működtetését, így a megyében már csak ez az egyetlen lehetőség maradt a súlyos beszéd fogyatékos és részképesség zavaros gyermekek speciális oktatására. Ha a logopédiai osztályban történő oktatását elutasította a szülő, akkor feltételezhető volt, hogy „Köszeget” – kollégiumi elhelyezéssel – még inkább hátrítani fogja.

A következő területek és háttérfunkciók fejlesztésére tettek javaslatot: hangzóhibák korrekciója, beszédészlelés, hallásdifferenciálás, verbális emlékezet, olvasási technika, szövegértés, szókincsbővítés és –aktivizálás, nyelvi és grammatikai készség, helyesírás, vizuo-motoros koordináció, grafomotoros készség, idői tájékozódás. Továbbá javasolták a tanuló magyar nyelv és irodalom tantárgy helyesírás résztantárgya minősítése és értékelése alóli mentesítését. Megfigyelések szerint az ortografikus készség az egyik legnehezebben fejleszthető területek közé tartozik. Hasonlóan a zenei képességekhez a helyesírás bizonyos „veleszületett tehetséget” is igényel, ami csak bizonyos mértékig fejleszthető, a hiánya viszont nem kompenzálható. A sok olvasás, – nem a gyakorlás, hanem a kedvtelésből olvasás, – sokat javít a helyesíráson, de a diszlexiás gyermekekre éppen az olvasás kerülése a jellemző.

Kiegészítő neurológiai vizsgálat

Egy év múlva – a jogszabályi változások előírása miatt – neurológiai vizsgálat elvégzésére hívta be a bizottság a gyermeket annak érdekében, hogy megállapítsa, vagy kizárja a sérülés hátterében álló organikus okot. A vizsgálat 2007. május 2-án zajlott, és organikus eredetet igazolt.

A szakorvosi javaslat alapján a diagnózist „a kifejező beszéd zavara BNO: F80, dysgraphia (BNO: F81.1) sorrendre változtatta. Ennek következtében a gyermek a továbbiakban az évfolyamra megállapított heti óraszám 40%-ában rehabilitációs foglalkozásra lett jogosult, ami cca. heti nyolc óra logopédiai foglalkozást jelent. Ez az óraszám, – különösen, ha a kezdetektől megillette volna, – valószínűleg jelentős javulást hozott volna a gyermek állapotában, illetve a jövőben is hozna, ha megkapná.

További tantárgyi mentesítés

2009. február 4-i dátummal a gyermek német nyelv szakos osztályfőnöke írásbeli kérelmet nyújtott be annak érdekében, hogy a német nyelv értékelése és minősítése alól kérje a felmentését. Ezt a kérelmét a szülő is támogatta. Indoklasként többek között felsorolja, hogy „írása nagyon lassú tempójú, grafomotorosan nehezített. Szöveg olvasásakor még a szótagoló tendencia a jellemző. A hangzó beszéd hibái megfigyelhetők.” A bizottság a kérelmet indokoltnak látta, és megadta a felmentést. Ekkor Bence 5. osztályos volt.

Negyedik vizsgálat – 6. osztály

Az utolsó felülvizsgálatra 2009. december 2-án került sor. A vizsgáló gyógypedagógus az iskola pedagógiai véleményével kapcsolatosan a következőket jegyezte meg a szakértői véleményben: „Az iskola pedagógiai véleménye és a tanuló beszámolója szerint heti egy alkalommal kapott csak egyéni fejlesztést, egy esetben kiscsoportos foglalkozáson vett részt, és két órában tanórai megsegítést. Az iskola meglátása szerint az egyéni szükségleteinek ez megfelelt. Bizottságunk ennél intenzívebb, a törvény által előírt fejlesztések megtartását látta volna szükségesnek a tanórák után.” A gyermek heti 8 óra logopédiai órára lett volna jogosult, ehhez képest még az egyéb részképesség zavarok esetében szokásos heti három óra fejlesztést sem kapta meg. Bence a vizsgálat idején 13;0 éves, 6. osztályos tanuló. A beküldött 5. osztályos bizonyítvány szerint - a készségtantárgyakat kivéve – minden tantárgyból elégséges érdemjegyet kapott, a magatartása „változó”, a szorgalma „hanyag”. Az előzetes tények ismeretében az a benyomásunk alakult ki, mintha az iskolája lemondott volna róla, illetve az általánosan elégséges eredmény hátterében a „kegyelem kettes” jelenséget lehet sejteni.

A vizsgálat menete

A gyógypedagógus (*Eredics Edina*) három tesztet vett fel, a GMP beszédmegértést és beszédészlelést vizsgáló eljárás részvizsgálatát, a Meixner-féle olvasásvizsgálatot, és egy diszgráfia vizsgálatot. Eszerint a beszédén már csak az „r” hangra vonatkozóan volt hallható hibás ejtés. Mondatokban nehezen fejezte ki magát. A GMP teszt eredményei nem mutattak eltérést: rövidtávú emlékezete átlagos tároló kapacitással rendelkezett verbális és vizuális területen egyaránt. A szókincsében az elvárt színvonalon tudott tájékozódni. Az auditív differenciálás minimális eltéréssel zajlott. Viszont az auditív szerialitás továbbra is deficitet tükrözött, ami többek között a hallás utáni írás egyik alappillért alkotná. Látható, hogy a beszédészlelés és beszédértés területén cca. 13 éves korára érte el azt a fejlettségi szintet, ami az iskolakezdekő lett volna alapfeltétel. Lassan és sok hibával olvasott. A betűismerete bizonytalan volt, ez az összeolvasás esetében markánssá vált. Iránytévészítés, betoldás, elhagyás a betűk szériájából gyakran előfordult. „A szöveget akadozva, rossz technikával olvasta, a tartalmi feldolgozás emiatt csak részben, az összefüggések elvesztésével sikerült.”

„Nagyon lassan ír. Az írás minden vonatkozásában sérült. A motoros kivitelezés súlyos zavarának a tüneteit tükrözi. A betűismereti problémák az írásban is szembetűnők. A széria hibái és a helyesírási deficit miatt a produkció sok esetben alig kódolható”.

Meixner Ildikó szerint az írászavar tüneteinek nagyjából azonosak az olvasászavar tüneteivel: nem alakul ki a hang-betű közötti kapcsolat, gyakori és konzekvens betűtévesztések, a hangok szériájának felcserélése, iránytévesztés, betoldás, kihagyás a jellemző. A gyermek nehéz szavak szóképet nehezen tanulja, nehezen olvas hosszú szavakat. Szótorzítás, a szóvégi ragok tévesztése figyelhető meg, fixálódik a rosszul olvasott változatnál. A technikai kivitelezés nehézsége miatt nem tud a tartalomra figyelni. Rossz a kézügyessége, íráskor rossz a vonalvezetés. A hosszú-rövid hangokat hibásan jelöli, az azonos mozdulattal kezdődő betűket téveszti, egybe- és különírási hibákat vét (*Meixner, 2005.*).

Grafológiai megközelítés alapján: „Írászavarok esetén tartalmi és formai zavarok léphetnek fel, amelyek meggátolják a betűkben kódolt üzenet megfejtését. Tartalmi szempontból ortografikus, szemantikai és grammatikai egyértelműség képes csak az üzenetek átadását biztosítani. Formai szempontból az olvashatóság, a rendezettség, a gyors tempó segíti az instrumentális és kommunikációs funkciókat. Az önreprezentációt viszont csak a spontaneitás, a ritmika, az eredeti betűformálás teszi lehetővé. Az írás szépségét az árnyalt mozdulatokból fakadó jól kidolgozottság, hajlékonyság adja” (*W. Barna és Demeter, 2001. 15.*). Ebből következően írászavarról beszélünk, ha a következő tüneteket tapasztaljuk: „Túl gyors tempó, amely elmosza a formákat (olvashatatlan, alulstrukturált íráskép), vagy túl lassú tempó, amely merevíti az írómozgást. Satírozások, pacák, ráírások, javítgatások láthatók, amelyek rontják az íráskép tisztaságát és egyértelműségét. Ragasztások, teleszkóposág látható, betűtöredezők, betűsorvadások, zónaaránytalanságok, szélsőséges méreteingadozások, tremorosság, orientációs zavarok, impulzív végvonalak rontják az összképet, és általános koordinációs nehézségek, zavarok figyelhetők meg” (u. o. 34.).

Sauvageot és Métellus a helyesírási hibák mellett még a következő tüneteket sorolja fel: sorelhagyás, nyomtatott nagybetű beiktatása egy szó közepébe, szavak és betűk kihagyása vagy megismétlése, betűk áthelyezése jelenik meg. Furcsa írásjelek jelennek meg, a szomszédos betűket szabálytalanul kapcsolja össze, kontamináció (alakkeveredés) neografizmusok (torzult, az egyén által létrehozott jelek) szerepelnek az írásprodukcióban. Auditív, vizuális, időbeli és térbeli cserék, hibás fonológiai tudat rontja az összképet. Nagyon lassú az írástempó, az írás olvashatatlan, a térbeli és az időbeli tájékozódás zavart. A gyermek túlzottan koncentrálni, szétszórt, csapongó a figyelme, fáradékony, hirtelen kikapcsol (*Sauvageot és Métellus, 2006.*).

Összegzés, diagnózis, javaslat

A bizottság a következő véleményt alakította ki. „A korábban diagnosztizált beszédzavar jelentősen redukálódott, de a következményeként markáns dyslexia és dysgraphia alakult ki.” A heti óraszám 15%-ára, (cca. 3 óra) írt elő rehabilitációs foglalkozást, amit dyslexia, dysgraphia reedukáció, a hibás hangok javítása, a kifejező beszéd további javítása, szókincsbővítés, mondatalkotás, grammatika, auditív percepció, vizuális percepció, grafomotoros területek fejlesztése tartalommal javasolt megtölteni. A javaslat indokolatlan optimizmust sugároz, tekintve, hogy a korábbi években sem kapta meg az őt megillető óraszámot, nem beszélve arról, hogy a vizsgálati kérelemhez csatolt fejlesztési terv meglehetősen elnagyolt és általános volt.

Középiskolás kor

2012-ben Bence megkezdte a középiskolai tanulmányait. Mivel betöltötte a 16. életévét, további felülvizsgálatra már nem volt kötelezett, ennek értelmében a bizottság egy végleges szakértői véleményt bocsátott ki, ami a középiskolai tanulmányai idejére mindvégig érvényes volt. Ezt követően a tanuló a bizottságnál már nem jelentkezett, a középiskolai bevételezéséről nincsenek információk.

Köpf Lászlóné a középiskolás részképesség zavaros tanulókkal kapcsolatban kijelenti, hogy „A felületes külső szemlélőktől gyakran kapjuk meg a kérdést: Szükség van-e arra, hogy megkülönböztetett figyelem forduljon a diszlexiások felé, még a középiskolában is? Nem elég-e az a kisiskolás korban? Mi azonban tudjuk: a diszlexiás bajából sosem gyógyul ki, csak fokozatosan megtanulja kompenzálni nehézségeit, és nekünk éppen ebben kell segítenünk” (*Köpf*, 1999. 172.). Mi csak bízhatunk abban, hogy Bence ilyen szemléletű középiskolába került. Reméljük, hogy továbbra is tekintetbe vették az állapotát, fejlesztették, és segítették abban, hogy sikeresen elvégezze a középiskolát.

Összefoglalás

Az integrált keretek között történő fejlesztések hatékonyságáról

Feltételeztük, hogy minél összetettebb a kórkép, minél több háttérfunkció sérült, annál kisebb az esély arra, hogy integrált keretek között, rehabilitációs fejlesztő órák alkalmával hatékony segítséget lehetne nyújtani a diszgráfiás gyermeknek.

K. Bence vizsgálati folyamatából kiderül, hogy a sérülése organikus eredetű, amely a perinatális időszakban alakult ki. Az organikus eredetet a későbbi gyermekneurológiai vizsgálat is alátámasztotta. Megkésett beszédfejlődés, a nyelvi fejlődés elmaradása, a beszédmegértés és beszédészlelés hiányos működése jellemezték óvodás korában. „Úgy tűnik, hogy a diszlexia egyáltalán nem látási rendellenesség, hanem abból ered, hogy valaki a nyelvet csak korlátozott mértékben képes másfajta információk kódolására felhasználni (*Vellutino*, 1987/1999. 5.).” Bizonytalan volt a lateralitás és „kezesség”, gyengék voltak a grafomotoros funkciók. Sajnos logopédiai ellátást a súlyos tünetei ellenére is csak nagycsoportos korától kapott.

A vizsgálati folyamatból kiderült, hogy a gyermek iskolai pályafutása során többször is változott a jogszabályi háttér, ami valójában csak a terminológia változását hozta (más fogyatékos, a megismerő funkciók fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenessége, egyéb pszichés fejlődési zavar), továbbá a jogszabály által előírt rehabilitációs óraszám változását írta elő. Ezt sajnos – amint láthattuk – az iskola nem tudta/nem akarta (?) biztosítani a gyermeknek, így a szakértői vélemények javaslatai csak csekély mértékben valósultak meg.

Kislétszámú logopédiai osztályban történő oktatását a szülők nem tudták elfogadni, pedig a gyermek sikeres rehabilitációjához szinte csak ez lett volna az egyedül járható út. Mindenképpen el kell gondolkoznunk azon, hogy ilyen esetben kinek az érdekét kell erősebbnek tekintenünk: a gyermek – állapotának megfelelő – különleges bánásmódhoz való jogát, vagy a szülő rendelkezési jogát a gyermeke sorsa felett. Vajon nagyobb probléma-e a gyermekkori „stigmatizáltság” amiatt, hogy „kislétszámúba jár”, mint az, hogy évről-évre egyre jobban lemarad a kortársaitól, és attól a lehetőségtől, hogy a képességeinek megfelelő iskolázottságot és szakképzettséget érjen el. Bence, aki, mint láttuk, ép intellektussal rendelkezik, a felső tagozatba lépés idejére szinte teljesen elveszítette a lehetőségét annak,

hogy a mentális fejlettségének megfelelő eredményeket érje el a tanulmányaiban. Ez a körülmény nyilvánvalóan korlátozta a későbbi pályaválasztásban is. Ez a dilemma mára már okafogyottá vált, tekintve, hogy megszűntek a logopédiai osztályok, a részképesség zavaros gyermekek szegregált keretek közötti oktatására csak a kőszegi Beszédjavító Általános Iskolában van lehetőség. A kollégiumi nevelést, a fél megyén való átutazást sok család nem szeretné felvállalni. A kialakult helyzet nem nyújt valódi választási lehetőséget az oktatási formák között, nem teszi lehetővé a gyermek állapotához legjobban illeszkedő oktatási forma kijelölését. Az integrált keretek között történő oktatás univerzálissá tétele nem minden gyermek esetében megfelelő, emiatt sokszor éppen az eredeti cél, a társadalmi integráció lehetősége válik elérhetetlenné a tanuló számára.

A diszgráfia tüneteinek befolyásolhatósága

Úgy véltük, hogy tízéves kor után már csak minimális mértékben befolyásolható az írászavar. A felülvizsgálatok során szinte mindig ugyanazokat a tüneteket regisztráltuk, mint amiket az első alkalommal tapasztaltunk. Ezek a motoros-orientációs, a kommunikációs, a gondolkodási és az emocionális-szociális területeken jelentkeztek, a különbségek csak a tünetek aktuális dominanciájában, és egymáshoz viszonyított mértékében különböztek. Már óvodás korában megjósolható volt, – és ezt a logopédusa meg is tette, – hogy a multikauzális talajon nagy valószínűséggel az alap kultúrtechnikák elsajátítási zavara fog kialakulni. Ez a tény túlmutat önmagán, a „diszességen” túl a normál információ felvétel akadályoztatása miatt a tanulási folyamat is súlyosan sérülni fog. Erre következményesen másodlagos pszichés tünetek is rakódtak, amit már egészen korán jelzett az iskola.

Teljes bizonyossággal nem jelenthetjük ki, hogy tízéves kor után nem tapasztalható fejlődés két okból. Először is azért, mert nem láttuk azt, hogy az iskola a kijelölt fejlesztési feladatokat megvalósította volna, illetve a fejlesztési órák száma sem felelt meg a törvényi előírásoknak. Másodszor azért, mert mindezek ellenére megfigyelhettünk egy spontán érési és/vagy kompenzációs folyamatot, amikor a háttérfunkciók egy része és a beszédállapot valamelyest javult. A Bence konkrét esetére vonatkozó közvetlen tapasztalati tények nélkül is tudjuk, hogy a leghatékonyabb a minél korábban elkezdett fejlesztési folyamat (a legfontosabb az óvodás és kisiskolás kor), a felső tagozatban inkább már a kompenzációs technikák kialakítása a helyes cél.

A diszgráfia jellemző tünetei

Vizsgálódásunk fókuszába a tünetek számbavételét helyeztük, ennek kapcsán azt vélelmeztük, hogy a diszgrafiának nincsenek jellemző tünetei sem általánosságban, sem életkorokra jellemzően. A szakirodalmi tájékozódás és a tapasztalati összegzés után nagy biztonsággal kijelenthetjük, hogy az írászavar jellemző tüneteit nem lehet megnevezni. A kialakulásában sok kóroki tényező játszhat szerepet, emiatt a megfigyelhető tünetek is sokszínűek, és több tünet egyidejűleg van jelen. Egy-egy háttérfunkció sérülését még jól képes kompenzálni a gyermek, ahhoz, hogy írászavar alakuljon ki, több területnek kell sérülnie. Minél több a sérült terület, annál nehezebb a problémát befolyásolni.

K. Bence írászavarának kialakulásához vezető utat megfigyelve láthattuk, hogy a felső tagozatban csaknem ugyanazokat a sérült háttérfunkciókat találtuk, mint óvodás korában, persze voltak területek, amiknek a funkció zavara szinte tünetmentesre redukálódott. Szakmai közhely, de itt mégis fontos leszögezni, hogy a legsikeresebb fejlesztőmunka hatására sem lehet a diszgrafiát „meggyógyítani”, legfeljebb csak „karban tartani”, sántító hasonlatként

szoktuk említeni a cukorbetegséget. A legkevésbé a helyesírási zavar kompenzálható, viszont a mai embernek nagy segítséget jelenthet a számítógép szövegszerkesztő programjához tartozó helyesírást ellenőrző funkció. A motoros kivitelezés problémáit képes korrigálni a nyomtatott betűket alkalmazó írásmód, aminek következtében elkerülhető a betűkerekítés, a betűkapcsolás, emellett hatékonyan rendezi az írásképet, és egy transzformációs lépést is ki lehet vele küszöbölni.

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy a diszgráfia tünetei szerteágazóak, sok területen jelentkeznek. Minél összetettebb a tünetegyüttes, annál kisebb az esély az írászavart integrált keretek között redukálni. Nem találtunk különbséget a tünetekben a kezdő írás és az egyéni írás kialakulását követően. Esetünk tanulmányozásából tapasztalati tényeket nem tudtunk szerezni azzal kapcsolatban, hogy lehetséges-e tízéves kor után a diszgráfiát hatékonyan fejleszteni, mivel – megítélésünk szerint – nem valósultak meg a szakértői bizottság fejlesztési javaslatai sem a kislétszámú oktatásra, sem a heti óraszámra vonatkozóan. A jövőre tekintve reméljük, hogy az integrált oktatásra vonatkozó szakmai tapasztalatainkat és eredményeinket képesek leszünk reálisan szemlélni, ha kell felülbírálni, és a szegregált oktatásnak is létjogosultságot kérő érveket nem „nosztalgikaként”, hanem valós alternatívaként kezelni.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Adamikné Jászó Anna (1993/1999.): Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 138-143.

Adamikné Jászó Anna (2003.): *Az írás és az olvasás története képekben*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

Alston, Jane és Taylor, Jane (1987/1999.): A kézírás-készítési készségek szekvenciája és szerkezete. In: Torda Ágnes (szerk.): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Benczik Vilmos (2001.): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest

Benczik Vilmos (2006.): *Jel, hang, írás. Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez*. Trezor Kiadó, Budapest

Betegségek Nemzetközi Osztályozása. Tizedik revízió (1995.) Népjóléti Minisztérium, Budapest

Christiansen, Andrea (2012/2014.): *Az írás-olvasási és számolási zavarok kezelése*. Saxum Könyvkiadó, Budapest

Cs. Czachesz Erzsébet (1998.): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged

Csabay Katalin (1999.): A készségfejlesztés módszertani lépései a diszlexia-prevenációs foglalkozásokon. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 72-73.

Csépe Valéria (2007.): Azonos vagy Különböző? Beszédszlelési és olvasási zavarok: diszlexia és SLI. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédszlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest

Döbör Ágota (2009.): *Amit a hallgatónak tudni illik: az olvasás és a szövegértés pszichológiai alapjairól*. SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged

F. Földi Rita (2004.): *Hiperaktivitás és tanulási zavarok*. Comenius Bt., Pécs

Fritz, Annemarie (1984/1999.): Minimális cerebrális diszfunkciós gyermekek tanulási gyengeségének kognitív és motivációs okai. In: Torda Ágnes (szerk.): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. BGGYTF, Budapest

- Galambos Katalin (2002.): *A kézírás anatómiája és pszichofiziológiája*. Variant-Média Kiadó, Budapest
- Gerebenné Várbíró Katalin: A beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálatának szerepe a diszlexia tünetegyüttes feltárásában GMP-teszt segítségével. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 66-68.
- Gledura Lajos (1993.): Az írás megtanulása. In: Nagy J. József (szerk.): *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Gósy Mária (2007.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt., Budapest
- Koós Ildikó (2014): Az írás tanítása. In: Koós Ildikó (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiája az alsó tagozaton*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 114-149.
- Köpf Lászlóné: A diszlexiáról – középiskolás fokon. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 168-172.
- Kuhn Gabriella (2008.): *Dinamikus gyakorlatok az írás előkészítésére*. Trefort Kiadó, Budapest
- Leischner, A. (1967/1999.): Vélemények az agráfia és alexia mibenlétéről és e zavarok lokalizációs lehetőségeiről. In: Vassné Kovács Emőke (szerk.): *Szemelvények a dyslexia köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Lohmann, Beate (1997/1998.): *Diszlexiások az iskolában*. Akkord Kiadó, Budapest
- Lőrík József: *Az írott nyelv zavarai: diszlexia, diszgráfia*. <http://www.mlszsz.hu/files/Az%20%C3%ADrott%20nyelv%20zavarai.pdf>. (2015. február 16.)
- Mann, V. A. (1984/1999.): Miért van egyes gyerekeknek gondjuk az olvasással? *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 14-19.
- Marosits Istvánné (1999.): A diszlexia veszélyeztetettség jelei az óvodáskorban. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 96-71.
- Marton-Dévényi Éva, Szerdahelyi Márton, Tóth Gábor és Keresztesi Katalin (1999.): Alapozó terápia. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 80-107.
- Meixner Ildikó (1995.): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. BGGYTF, Budapest
- Meixner Ildikó: Munkásságom tézis-szerű összefoglalása (1995.) <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/dyslex2/meixner1.htm>. (2015. január 23.)
- Robinson, Andrew (1995/2003.): *Az írás története*. József Műhely Kiadó, Budapest
- Sauvageot, Beatrice és Métellus, Jean (2006.): *Hurrá, diszlexia!* K. u. K. Kiadó, Budapest
- Soós Istvánné és Török Gábor (1976/1999.): A beszédhang-megkülönböztető képesség és készség kérdésköréhez. In: Vassné Kovács Emőke (szerk.): *Szemelvények a dyslexia köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Torda Ágnes (2008.): *Írásvizsgálat*. A szerző által összeállított táblázat, Budapest
- Torda Ágnes és Darvas Ágnes (1990.): *Példatár az emberalak-ábrázolás és a vizuo-motoros koordináció diagnosztikus értékeléséhez*. GRAF-ICA Bt., Budapest
- Trendl Edina (2000.): *Esettanulmány egy olvasás-írás-helyesírászavart mutató 9 éves kislányról*. Szakdolgozat, ELTE- BGGYTK, Budapest
- Vellutino, F. R. (1987/1999.): Az olvasás egy sajátos zavara, a diszlexia. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám. 5-13.
- Vincze Tamásné (1970.): Az írászavarok. In: Szabó László (szerk.): *A gyakori beszédhibák*. Tankönyvkiadó, Budapest
- W. Barna Erika, Demeter Anikó (2001.): *A grafoterápia alapjai. Egy lehetséges gyógymód az írászavarok leküzdésére*. Comenius Bt., Pécs

AZ ELSŐ OSZTÁLYOS, HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK NYELVI- ÉS BESZÉDFEJLŐDÉSE EGY ÉV ISKOLAI MUNKA EREDMÉNYEINEK TÜKRÉBEN

Gicziné Bejczy Rita Edina

*Nyugat-Magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

*„A nyelvi forma erőteljesen megszabja,
hogy mit tanul meg valaki, és hogyan tanulja meg,
amit megtanul, s ezáltal hat a jövőbeli tanulására.”*

Bernstein

Kutatásom témájának megválasztásában nagy hatással voltak rám gyermekkori élményeim, tapasztalataim, ismereteim. Pedagógus családban nőttem fel, édesanyám és édesapám is általános iskolai tanítók voltak. A helyi általános iskolában, majd egy gimnáziumban folytattam tanulmányaimat. Szüleim példáját követve végül én is a pedagógus pályát választottam. Az egyetemi képzés, az iskolai gyakorlatok valamint a munkám során többször is kapcsolatba kerültem sajátos nevelési igényű, beilleszkedési- magatartási nehézségekkel küzdő vagy akár tehetséges gyermekekkel. Kihívásnak éreztem, amikor egy vidéki, rossz szocioökonómiai státuszú gyerekekkel foglalkozó iskolában kezdtem el tanítani. Idővel a két szakomnak, valamint munkámnak, tapasztalataimnak és a felmerülő problémák megoldásának köszönhetően egyre inkább úgy éreztem, hogy a hátrányos helyzetben élők élete, kultúrája, oktatása, nyelvhasználata, nyelvtanulása az, ami igazán érdekel. Ezeknek a gyermekeknek mind a beszédprodukcióban, mind a beszédészlelésben, mind az anyanyelvi nevelésben problémájuk van, melynek a gyökerei mélyebben vannak. Mivel különböző helyekről, környezetből, kultúrából származunk, más helyen élünk, különböző előnyökkel és hátrányokkal indulunk másokkal szemben. Mindezeknek a különbözőségeknek az egyensúlyba hozására az oktatási színterek megfelelő lehetőségeket, esélyt kell, hogy biztosítsanak. Gyakorlati problémákat feltérképezve próbálok választ keresni és képet mutatni, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek kommunikatív fejlődéséről egy év iskolai munka tükrében, valamint a nyelvi hátrány és a nyelvi fejlődés összefüggéséről.

Munkám során tapasztaltam, hogy egyre több azoknak a gyermekeknek a száma, akik az írott és a beszélt nyelv nehézségeivel küzdenek. Tanítóként és gyógypedagógusként egyaránt fontosnak tartom, hogy a 6-7 éves korú gyermekeknek időben megteremtsek a megfelelő alapokat a későbbi írás -, olvasás elsajátításához illetve, hogy felismerjük azt ha egy gyermeknek több segítségre, támogatásra van szüksége és tudjunk a megfelelő szakemberhez fordulni. Volt lehetőségem megfigyelni, hogy milyenek az átlagos és/ vagy jó

szociális háttérű, halmozottan hátrányos helyzetű, a jó háttérrel rendelkező, de szülők által elhanyagolt gyermekek vagy éppen a létminimum alatt élő, de szeretetben élő családok. Most a két végletet említettem, de természetesen sok olyan gyermeket is tanítottam, akiknek szerencsájuk volt és igazi gyermekek lehettek. Megtapasztaltam, hogy a kisiskolásoknál mennyire fontos a támogató családi háttér, főleg ha egy gyengébb képességű gyermekről van szó. Az anyanyelvi fejlődésben nagy szerepe van a támogató családi, óvodai, iskolai környezetnek. Ha ez nem elég és a folyamat nem kielégítő, akkor van szükség az időben elkezdett gyógypedagógiai megsegítésre, hiszen egy nyelvileg hátrányos helyzetű gyermek akadályokba ütközhet a diákok, a tanárok között is, de a társadalom egészét tekintve is.

Kutatásom során a megfigyelés módszerére alapoztam. Mindezeket statisztikai módszerrel egészítettem ki, hogy használható eredményeket kapjak. Célom újra feltérképezni, hogy mik okozzák (okozhatják) a hátrányokat. Szeretném bemutatni, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű- és a tipikus körülmények között élő gyermekek beszédészlelése és beszédértése milyen fejlődésen megy keresztül egy éves iskolai munka hatására. Mekkora a szerepe a nyelvi hátrány megteremtésében az iskolának, a tanítónak. A kutatás eredményeit feldolgozva pedig remélem, hogy a későbbiekben megoldási javaslatokkal, vagy további kutatásokkal állhatok elő a témában.

Jelen kutatás az első osztályos halmozottan hátrányos helyzetű valamint tipikus körülmények között élő gyermekek beszédészlelése illetve beszédértésének eredményeit elemzi. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy az eltérő szociális háttér mennyiben befolyásolja az első osztályosok nyelvelsajátítását, nyelvhasználatát, ez milyen mértékben határozza meg a gyermekek iskolai sikerességét. Arra is keresem a választ, hogy egy év iskolai munka milyen mértékben befolyásolja az eltérő szociális háttérű gyermekek beszédészlelési, beszédértési eredményeit. Feltételezem, hogy a nyelvi szocializáció eltérő útjai egyénre és csoportra jellemző sajátosságokat hoznak létre a beszédészlelés és beszédértés terén.

Szakirodalmi háttér

Beszédfejlődés, nyelvtanulás

Az emberek közötti kommunikációnkhoz alapvetően hozzátartozik a beszéd. „A beszéd elsajátítása nem egyszerű feladat. Az újszülöttet születése pillanatától egy ismeretlen beszéd veszi körül, amit a hallószerve és az idegrendszeri éretlensége miatt nehezen dolgoz fel.” (Lengyel, 1981. 10.). Ahhoz, hogy a kisgyermek az anyanyelvét elsajátíthassa, nagyon sok lépcsőfokot kell megmásznia. „Az anyanyelv elsajátítása (...) a beszéd produkciójának a megindulását és fejlődési szakaszait, jellemzőit, továbbá a beszéd feldolgozásának, megértésének különböző állomásait jelenti” (Laczkó, 2011. 198.).

A beszédképzéshez beszédképzőszervekre van szükség, a beszéd megértése, észlelése, produkciója pedig legfőképp a megfelelő halláson alapszik. Kuncze Eszter szerint a beszédelsajátítás már az anyaméhben elkezdődik. „A magzat tapasztalatokat szerez a beszélt nyelv dallamáról, ritmusáról, lüktetéséről, ami majd a későbbi beszédmegértés alapját képezi.” (Kuncze, 2007. 7.). Azok, akik a gyermekek beszédfejlődését kutatják, vizsgálják, mind azon véleményen vannak, hogy a beszéd kialakulásának feltételei:

- az ép hallás
- az ép perifériás beszédszervek
- a központi ép idegrendszer
- a megfelelő pszichés és mentális fejlődés

- a beszélő környezet (Mérei, 1998).

A hangképzésben résztvevő főszervek: a tüdő, a gége, a toldalékcső és az agy. A beszédészlelés alapja az ép hallás. Ahhoz, hogy megszólaljunk, az ép szervek mellett szükségünk van a gondolatra. A gondolati folyamat két eleme a mikro- és makrotervezés. A makrotervezésnél nagyvonalakban és döntően képi formában zajlik a tervezés. Ezt követően megy végbe a mikrotervezés, amely konkrét nyelvi formába, lexikális egységgé foglalja a gondolatot (Gósy, 2004). A gondolkodás és a nyelv viszonyát lényegében háromféleképpen értelmezhetjük: 1) a gondolkodás az elsődleges, 2) a nyelv elsődleges, 3) a nyelv és a gondolkodás kölcsönösen meghatározza egymást. Mindegyik értelmezés egy-egy elméleti megközelítést takar (1- Piaget interakcionista nézőpontja, 2- Chomsky nativista megközelítése, 3- Vigotszkij kulturális megközelítése) (Balázs, 2005. 15.). A három elmélet közül, Vigotszkij álláspontja közel áll a témához. Vizsgálatai folyamán ébredt rá, hogy egy kisgyermek nyelvi fejlődése csak a felnőttek interakcióival az öskörnyezetükben haladhat megfelelően előre, eszerint a nyelvi jellegű élmények mindig szociális eredetűek (Cole és Cole, 1997). A kulturális szempontú változat képviselői (Jerome Burner, Michael Tomasello) a társas környezet hatását hangsúlyozzák, amikor a gyermek és a felnőtt együtt végeznek valamit. Burner szerint létezik egy nyelvelsajátítást elősegítő rendszer, a LASS (Language Acquisition Support System), amely a környezeti kiegészítése a Chomsky- féle veleszületett nyelvelsajátító készüléknek, a LAD-nak (Language Acquisition Device) (Cole, 1997).

A 13. században élt II. Frederich Szent Római Imperátorról írt egy krónikát, aki betiltotta a beszédet és az altatódalok éneklését a csecsemők körül. Szülők nélkül kellett a gyermekeknek lenni, csak a dajkák foglalkozhattak velük, de nekik sem szabadott megszólalni. A kicsik bőségesen kaptak enni és tárgyak vették őket körül. A császár arra volt kíváncsi, hogy a gyermekek milyen nyelven fognak megszólalni, ha a környezetükben senki nem beszél. A krónika szerint a gyermekek mind meghaltak, vagyis visszafejlődtek egy korábbi szintre. „Nem élhettek babusgató gondoskodás, feléjük repeső vidámság nélkül, sem a szeretet nélkül.” (Sütő, 1977. 18.).

Egy másik kutatásban Hetzer és Reindorf, másfél éves gondozott és elhanyagolt gyermekek szókincsét vizsgálta. Azok a gyermekeknek, akik szerető, biztonságos családban éltek, 91 szó volt az átlagos szókincsük. Ellenben az elhanyagolt gyermekek csupán 4 szót tudtak ebben a korban. Az eredmények kellőképpen tükrözik, mennyire fontos az anyanyelv elsajátításához a gondoskodó, szerető, beszélő környezet (Mérei, 1980).

A beszéd fejlődése

Az egészséges beszédfejlődésnek különböző szakaszai vannak. Egy viszonylag hosszú előkészítő szakasz előzi meg, mely már születéskor elkezdődik. Világrajövetel után a gyermek rögtön sír, mely jó ideig az egyetlen kommunikációs eszköze. A sírás fokozatosan differenciálódik, megjelennek a komfortérzést kifejező nem sírási hangok és a gögicsélés. „A gögicsélés időszakában a csecsemő próbálgatni kezdi a beszédhangok képzéséhez szükséges tevékenységeket: vízszintesen és függőlegesen mozgatni kezdi a nyelvét, és ezzel összehangolva használja a hangszalagokat.” (Crystal, 1988. 297.). A 3. hónap körül a magánhangzókat a „j”- hangzóval kapcsolja össze, CV típusú hangadásokat produkál (aj, aj, ej), majd megjelennek a három különböző hangzót tartalmazó vokalizálások is (ájau, eju) (Laczkó, 2011).

A beszéd megértése az első szavak kimondását már megelőzi. Megérti a gyermek a hozzá intézett kéréseket, tiltásokat. Az értelmes beszéd kialakulásnak kezdetén egytagú szótagokkal jelöl meg egy-egy szót (pl. ma-maci, bo-bohóc), majd a szótagok ismétlésére kerül sor. A kilencedik hónap körül a gyermek hangadásaiban fontos jelenséggé bukkan fel

a dallam, a ritmus és a hangszínváltoztatás. Egyéves kora után kimondja az első szavakat, és a hangok már az anyanyelv sajátosságait tükrözik, ill. az utasításokat is megérti. Az egyéves gyermek mozgásfejlődésében bekövetkező nagy változások magukkal hozzák a beszéd fejlődésének felgyorsulását. 18 hónaposan kb. 80- 100 szó a szókincse, míg 36 hónapos korban már elérheti a 400 szót is (Mérei, 1988). A gyermek első mondatai szavak, ún. holofrázisok, melyek egy éves kor körül jelennek meg. Ezekkel a szómondatokkal ugyanazzal a hangsorral, de különböző dallamívvel képesek különböző szituációkat kifejezni, melyek legtöbbször az adott helyzetekben kapnak jelentést (Laczkó, 2011).

Két éves kora után a szókincs rohamosan fejlődik. Aktív szókincse meghaladja a 200 szót, négy-öt szóból álló többtagú mondatokat alkot. Az anyanyelvre jellemző nyelvtani szerkezetek nagy részét már megbízhatóan birtokolja, azonban társalgása még kicsapongó, sokszor összefüggéstelen. Először azt kell megérteni a gyermeknek, hogy a mondatokban a szavak között meghatározott viszony van. A következő lépés pedig, hogy a jelentés kifejezéséhez szükséges grammatikai eljárásokat és ezek közötti különbségeket ismerje fel, majd képes legyen a mondatot a tartalmának megfelelően rendezni. Rá kell jönnie, hogy a szavak alapjelentéseit ragokkal, segédszavakkal módosítani tudja (Lengyel, 1981). Két és fél éves kor körül megjelennek az ún. analógiás tévesztések. A gyermek a meglévő nyelvi mintát követve alkotja meg a mondanivalóját. Ez a fajta mintakövetés erős motiváció a nyelvelsajátításban (Laczkó, 2011). „Az óvodáskorban minőségi és mennyiségi változások egyaránt megfigyelhetők a nyelvi rendszer valamennyi területén” (Laczkó, 2011. 23.). „A beszéd tartalma az óvodáskor kezdetén a legközelebbi érzéki valóság, a közvetlen érzéki élmény, az a szituáció, amelyben él a gyermek. A beszéd ebből a helyzetből keletkezik és eleinte tartalmát tekintve teljes egészében azzal kapcsolatos” (Schleiner, 2007. 119.). Négyéves kor végére már minden szófajt használ, a nyelvtani hibák fokozatosan megfogyatkoznak. Az észlelés- megértési folyamatban már az anyanyelvi fonológiai folyamatok alapján történnek döntései. A magyar beszédhangokat egyértelműen felismeri. Négy éves kor után az affolteri felsőbb szintek egyre nagyobb szerepet kapnak. Az óvodás kor végére már tökéletesen elsajátítja a megszólítási formákat, udvariassági jelölőket, valamint képessé válik arra, hogy a hangsort alkotó magánhangzókat és mássalhangzókat megkülönböztesse (Laczkó, 2011).

Hatéves korban a beszéd bár egyre tökéletesebb, mégis különbözik a felnőttektől. Ezeket az eltéréseket Gnyezilov fogalmazta meg, mely szerint általánosságban jellemző, hogy a szavaknak csak a tárgyi jelentését értelmezik, jobban a részletekre figyelnek, kifejezéseiket még nem válogatják meg, nem szerkesztik meg tudatosan a mondanivalójukat (Mérei, 1988). Az iskoláskorú gyermek beszéde egy felsőbb szintre lép. Crystal szerint, abban az új társadalmi helyzetben, amivel szembe találják magukat, nagy hangsúlyt fektetnek a nyelvtanilag helyes beszédre, valamint a formális és informális beszéd lényegesen elkülönül (Crystal, 1998). Erre az időre biztos és gazdag szókészlettel kell rendelkeznie ahhoz, hogy az olvasás- és írás elsajátításában ne legyenek nehézségei. A passzív szókincse terjedelmesebb, mint az aktív, ezért jóval nagyobb mennyiségű szót ért az olvasmányokból, mint amennyit alkalmaz (Schleider, 2007). A beszéd egyre jobban elkülönül a szituációktól, megjelenik a kontextusos beszéd, tehát érti és alkalmazza a képes- és kettős jelentésű kifejezéseket, szókapcsolatokat, mely az írásbeliség kialakulását gyorsítja. Ebben a korban már tudatosan sajátítják el a helyes beszéd szabályait (Laczkó, 2011).

Általánosságban elmondhatjuk, hogy ezek egy átlagos gyermek beszédfejlődésének a szakaszai, de természetesen ezek egyénenként eltérhetnek egymástól. A nyelvi árnyalatok kifejlődésére több időre van szükség, de egy 6 éves gyerek már hivatott nyelvhasználónak tekinthető, aki képes az emberi nyelvet elsajátítani. Ezt pedig genetikailag örököljük, de a nyelv nem öröklött. Arra, hogy a nyelvelsajátítás hogyan megy végbe, még a pszichológusok és a nyelvészek is keresik a választ. Mindezek mellett azonban egyértelmű, – az az álláspont,

amelyet Vigotszkij is képviselt – hogy nehezen választhatjuk el a beszédfejlődést a szocializáció folyamatától.

A nyelvi szocializáció

Sokáig a kutatók nem vették figyelembe azt, hogy milyen az anyai beszéd, a nyelvi minta, ami a kisgyermeknek szól, mely egyben a nyelvelsajátítás alapját képezi. Kezdetben nyelvészek a nyelvi rendszert, a pszichológusok pedig a tanulás törvényszerűségeit vizsgálták a beszédfejlődés terén. Később a fokozatosan megváltozott álláspontjuknak köszönhetően egyre nagyobb figyelmet szenteltek a kisgyermek nyelvi és társas környezetének (Réger, 2002). A szocializációt tömören így definiálhatjuk: a társas-társadalmi érintkezések egész életen át tartó folyamata, amely révén az egyén bevezetődik egy adott társadalomba, miközben kialakítja személyes identitását. Ebből következtethetünk a nyelvi szocializációra, amely szűkebb formája ennek a folyamatnak. A gyermek e folyamat segítségével érti meg a felnőttet, valamint őt is ezen keresztül értik meg a szülők, a környezet. „A társas környezetre, a felnőttekkel való kapcsolatra a sajátosan emberi tevékenységi formák: a gondolkodás, a beszéd elsajátításához is elengedhetetlenül szüksége van a kisgyermeknek, hogy teljes értékű emberré válhasson.” (Réger, 2002. 9.). Társadalmi környezet, társas-, érzelmi kapcsolatok nélkül nem jöhet létre teljes értékű emberi beszéd. Ezért lényeges az a környezet, ahol ez a nyelvi szocializáció lejátszódik. Ennek a folyamatnak a színvonala pedig számos esetben befolyásolja a tanulási módszereket.

Arra, hogy a szociális és érzelmi tényezők milyen jelentőséggel bírnak a nyelvelsajátítás szempontjából, egy amerikai pszichológus, Lenneberg kereste a választ. Arra mutatott rá, hogy e tényezők lényegesebbek, mint az életkornak megfelelő értelmi képesség, mivel a jóval alacsonyabb értelmi szinttel (50 pontos IQ- val) rendelkező gyermekek képesek arra, hogy meg tudnak tanulni megfelelő szinten beszélni, míg a magasabb értelmi szinten álló autista gyermekek közül sokan képtelenek erre (Lenneberg, 1964). Goldfarb árvaházban élő és bölcsődében nevelkedett gyerekekkel folytatott kísérletet. Az intézetben lévő gyermekek három éves korukig nevelkedtek az intézményben. A későbbi nyelvfejlődésüket hasonlította össze a bölcsődés csoport gyermekeivel. Az eredmények bizonyították, hogy azok a gyermekek, akik az intézetben éltek, nyelvi szempontból visszamaradtak voltak, sőt még ifjú korukban is alacsony volt a nyelvi szintjük (Lawton, 1974). Réger Zitát idézve: „Az otthon elsajátított nyelvhasználati módok társadalmi hátrány, illetve előny forrásaivá is válhatnak: elősegíthetik vagy gátolhatják boldogulásunkat a társadalom intézményeiben, amelyekkel gyermekként vagy felnőttként kapcsolatba kerülünk.” (Réger, 2002.12.).

A kisgyermek nyelvi elsajátításának alapja

Az egészséges kisgyermek egyes veleszületett képességei adottságai szerepet játszanak a kommunikációs és nyelvi képességeinek kibontakoztatásában valamint a kommunikáció korai, nem nyelvi eszközeinek (mosoly, mimika, gesztusok) kialakulásában. A nyelv elsajátításának képessége öröklött sajátosságunk (Lenneberg, 1967). Veleszületett neuroanatómiai struktúrákon alapulnak a lelki folyamatok (észlelés, emlékezet, figyelem), motoros készségek és az érzelmi kapcsolódás, melyek a nyelvelsajátítás legfontosabb érzelmi, motivációs bázisának az alapja (Gleason, 1988). A kisbaba a beszéd hangzásbeli, prosódiai sajátosságait (pl. hangfekvés, hanghordozás..) képes észlelni, de tartalmát még nem. A beszédre anyja felé fordul, szemkontaktust létesít, gögicsél, mosolyog. A beszéd legfőbb célja, hogy valamilyen hangbeli vagy motoros választ váltson ki, melyet az édesanya

folyamatosan értékel, értelmez. Ezt az együttműködést a kölcsönös érzelmi szükséglet, a kisgyermek és az anya érzelmi összetartozása mozgatja, motiválja, irányítja.

A gyermek a nyelvelsajátítása folyamán a közvetlen környezet által használt beszédnek köszönhetően sajátítja el a nyelvet, a használati szabályaival együtt. Manapság a nyelvelsajátítás képességét öröklött, egyedi emberi képességnek gondolják, mely a társadalmi hatásokkal együtt határozza meg az anyanyelv elsajátítását (*Réger és Pléh, 2011*).

Az előzőekben felvázolt gondolatok az otthoni elsajátított nyelvhasználati módok és az iskolai nyelvi hátrány problémája szorosan kapcsolódik egymáshoz, hiszen az iskolában lévő ismeretátadásnak is a nyelv az elsődleges eszköze, akárcsak az otthoninak. A gyermekek iskolai esélyei függenek attól, hogy milyen az őt körülvevő környezet beszédmódja, mennyire alkalmasak azok a nyelvi eszközök, nyelvhasználati módok, melyek rendelkezésre állnak arra, hogy az őket újonnan érő helyzetekben felvetődő új kommunikációs feladatokat ellássák.

A gyermeki beszédet befolyásoló szociális háttér

Az eltérő szocioökonómiai helyzetű családok gyermekei a nyelvhasználat szempontjából egyaránt lehetnek hátrányos helyzetűek. Egy jó anyagi körülmények között élő gyermek is kerülhet nyelvi hátrányba, ha helytelen szocializációban él. Azonban a valóságban a szegényebb családok gyermekeinek jellemzően gyengébbek a nyelvi szocializációs szintjei. A hátrányos helyzet és a nyelvi szocializáció kapcsolatára a kölcsönös oda-vissza hatás jellemző. A nyelvi hátrány gyűjtőfogalom. Egyrészt használatos a nyelv- illetve beszédpatólógia tárgykörébe tartozó fizikai, szervi, fejlődési eredetű nyelvi rendellenességek (például: afázia, nyílt szájpád, diszlexia, diszgráfia, dadogás, egyéb beszéd, illetőleg kommunikációs zavarok) megnevezésére (*Crystal, 1988*). Másrészt mindazokra az esetekre, amikor a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és érvényesülést gátló kommunikációs problémák háttérben sokkal inkább a társadalmi, kulturális, szocializációs, összességében külső okok állnak (*Bartha, 2002*).

Bartha Csilla fogalmi megközelítése szerint „A nyelvi hátrány voltaképpen következménye, egyszersmind lenyomata egy-egy adott társadalomban zajló folyamatoknak, az adott hatalmi viszonyoknak, a nyílt vagy burkolt diszkriminációs gyakorlatoknak. A hátrány nyelvi oldalról nem más, mint nyelvi másság: egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználatától. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként, konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásuk szabad vállalásához való jogát is korlátozva.” (*Bartha, 2002. 84.*)

A különböző társadalmi helyzetű gyerekek nyelvi képességei jelentős eltéréseket mutathatnak. Az eltérő családi szerepviszonyokat Bernstein (1975) eltérő kommunikációs kódok használatával kapcsolja össze. A magasabb társadalmi státuszú szülők gyermekei a kidolgozott kódot használják. E családok szerkezetére a nyílt szerepviszonyok jellemzőek, ahol a családtagok közötti kapcsolatokat jóval kevésbé határozza meg a státuszbeli elhelyezkedés. A beszélők megnyilatkozásaik megtervezésekor, mondanivalójuk kifejtésekor a jelentés valamennyi lényeges mozzanatát beemelik a hallgatónak szánt nyelvi megnyilatkozásba. Nagyobb szókinccsel rendelkeznek, hosszabb, bonyolultabb mondatokban beszélnek, több pontos kifejezést használnak. E jelentések mindenki számára érthetők, függetlenül a helyzettől. Állítása szerint az alacsony társadalmi- gazdasági státuszú családok belső szerkezetét a zárt szerepviszonyok jellemzik, a családon belüli kommunikációban ún. korlátozott kódot használnak. A családtagok egymáshoz való viszonyát és a kommunikáció stílusát elsődlegesen a státuszbeli elhelyezkedés, a pozíció befolyásolja (apa, gyermek stb.) A

korlátozott kód beszédhelyzethez kötött, a helyzet adta támpontok nélkül nem, vagy csak nehezen érthető beszédet jelent. Ilyen típusú nyelvhasználat esetén a beszélők nagymértékben támaszkodnak az adott pillanatban rendelkezésükre álló vagy a már megélt múltból eredő közös ismeretekre. Csak ismerős és társak számára érthető, kevesebb megnevező kifejezéssel, általában névmással, határozószókkal utalnak a közös ismeretekre, melyek rendszerint nincsenek kifejtve. Ez a típusú beszédmód zavarja a megértést. Hazai viszonylatokban Réger Zita (1985) az anyák iskolázottságának és a településtípusnak a hatását vizsgálta 18 gyermeknél egy éves koruktól három éves korukig. Lőrík (1985) nevelőotthonban élő, alacsony társadalmi státuszú családokéhoz hasonló beszédkörnyezetben felnövő gyermekek beszédét vizsgálta. Jellemző volt a rövid, egyszerű mondszerkezet, szűk szóincs.

Raviv és munkatársai (2004) az állapították meg, hogy a társadalmi faktorok és a nyelvi képességek között a nevelkedés változói közvetítenek. Ezt a megállapítást több mint ezer hároméves kisgyerek nyelvi képességének, családjuk szocioökonómiai státuszát vizsgált eredményeiből következtettek (Biztos kezdet kötet, Budapest, 2011).

A nemzetközi szövegértés felmérése és oktatásszociológiai vizsgálatok eredményei alapján kimondhatjuk, hogy a családok társadalmi, gazdasági és kulturális helyzete jelentősen befolyásolhatja a gyermekek iskolai pályafutását, így későbbi életpályájuk alakulását is (Czachesz és Vidákovich 1996; Andor 1999 és Vári, 2002).

Az alacsony iskolai végzettségű szülők gyerekeinél az otthoni és az iskolai nyelvezet eltéréséből következően lemaradás tapasztalható. Nem csupán a nyelv okoz nehézséget, hanem a kevésbé fontosnak tulajdonított alapfokú ismeretek, ismeretszerzés, az erre motiváló szülői minta hiánya is. Ennek következménye, hogy már az óvodáskorba lépő gyerekek között is hatalmas eltérések jelentkeznek (mutatkoznak meg) iskolaérettségi korban. A hátrányos helyzetű gyerekek az első 4-5 életévükben csak egy részéhez jutnak hozzá annak a nyelvi-kulturális inputnak, amit a magasabb társadalmi helyzetű családok gyermekei megkapnak.

A hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet fogalmát rengetegen vizsgálták, ebből kifolyólag számos megfogalmazása létezik. Mindezek ellenére a mai napig inkább gyűjtőfogalomnak tekinthető. Tartalma többnyire attól függ, hogy milyen kontextusban merül fel a használata, bár inkább gazdaságpolitikai és társadalompolitikai összefüggésben alkalmazzák. A továbbiakban a hátrányos helyzet fogalmi meghatározását ismertetem, időrendi sorrendben haladva. A hátrányos helyzet fogalma a hatvanas években indult útnak, szociálpolitikai terminusként. (Vincze, 2003) Később feltűnt a köznyelvben, a társadalomtudomány terén is, viszont napjainkban a pedagógia alkalmazza leggyakrabban. Először tisztázni szeretném, hogy a hátrányos helyzet, mint definíció nem volt tudományosan megragadható. Viszonylag relatív fogalom, hiszen abban a társadalmi helyzetben, amit jelöl mindig csak valaki máshoz viszonyítva lehet hátrányban, tehát elmaradott. Egyszóval a hátrányos helyzet viszonyfogalom (Fejes, 2006).

Láthatjuk, hogy meghatározását a vizsgálódás rendeltetése is teljességgel meghatározza, de legfőképp társadalmi- gazdasági környezet révén szóban forgó kategória. (Vincze, 2003) Gazdasági, kulturális, azon felül társadalmi körülményeket jelöli a pedagógia nézőpontjából, melyek bizonyos tanulónál előnytelen státuszt jelentenek iskolai előbbre jutás tekintetében a többséghez viszonyítva. Ezek a helyzetek az alábbi összetevőkkel fejezhetőek ki:

- a szülők alacsony iskolai végzettsége,
- a szülők alacsony jövedelme,
- a család instabilitása,

- az eltartottak száma,
- a család nagysága,
- a család hiánya,
- a kisebbségi, etnikai helyzet.

E szociokulturális körülmények következményeiről már a 70-es évek óta léteznek olyan adatok, melyek az iskolai eredményekre kivetülő hatásukat tükrözik vissza (Fejes, 2006). Kozma Tamás kétféle definíciót különít el könyvében (1981). Az egyik szerint a társadalmi csoportok egyenlőtlen helyzetét, a másik szerint az egyenlőtlen esélyek voltát érti. Ezek a társadalmi mozgásfolyamatokra utaló meghatározások összekapcsolódnak és részint egymásból következnek, alakítja őket az iskolai környezet és az oktatás. Találkozhatunk olyan kutatással is, melyek az iskolák színvonala közti különbségről mutatnak képet, melyek az iskolai munkában, módszerekben térnek el. Ez azért is érdekes, mivel ezek szerint a hátrány nem feltétlenül a gyermekek háttéréből adódhat (Kozma, 1981). Liskó Ilona cikkében, mely 1997-ben jelent meg, így vall a hátrányos helyzet komplex fogalmáról: „A hátrányos helyzet fogalma rugalmas, a konkrét gazdasági társadalmi környezethez alkalmazva változó kategória. Mást jelentett a hátrányos helyzet az 1980-as években és mást a 90-es években, mást jelent a hátrányos helyzet Nyugat-Magyarországon és a keleti megyékben. Hátrányos helyzetű gyerekeknek azok tekinthetők, akik itt és most hátrányosak, vagyis az adott gyerek-, illetve tanulóközösség átlagától rosszabb családi és társadalmi helyzetből származnak” (Liskó, 1997). Láthatjuk, hogy aki ma valamilyen szempontból kisebbségben él, hátrányos helyzetűnek tekinthető. Mivel a cikkben leírt kutatást a szakmunkásképzőben és a speciális szakiskolában végezték, nem meglepő, hogy magas a hátrányos helyzetű gyermekek száma.

A 2003-as PISA- vizsgálat elemzésekor derült ki, hogy a tanulmányozott országok közül, hazánkban érvényesül legnagyobb mértékben a családi háttér a tanulók iskolai előrejutására (Fejes, 2006.; OECD, 2004). Nyilvánvaló jelenség, hogy a tanulók között különbségek vannak, melyek következhetnek személyiségbeli, illetve különböző társadalmi pozícióból is. Azonban nem jelentéktelen, hogy ezek a különbségek milyen mértékűek, hiszen léteznek olyan vizsgálatok, melyek megállapították, hogy egy gyengébb teljesítményű osztályban a tanulók átlagos fejlettsége között 4- 6 évnyi eltérés van, mindebből következtethetünk arra, hogy a tanulók eredményeiben óriási eltérések jelentkeznek (Csapó, 2003).

Maga a hátrányos helyzet definíciója olyan anyagi, kulturális életkörülmények hiányosságát jelzi, mely a kérdéses gyermeknél, az átlagosnál lényegesen alacsonyabb szintű iskolai teljesítést, illetőleg tanulási motiváció szegénységét idézi elő, okozza. A családoknak a társadalmi többséghez mérten rosszabb anyagi helyzetét, alacsonyabb szintű kulturális ellátottságát, azon felül a szülők csekély szociokulturális státuszát jelzi. Azoknak a gyermekek, akik ilyen lemaradásokkal indulnak, jóval kisebb a lehetőségük arra, hogy szüleikhez viszonyítva magasabb pozíciót foglaljanak el. Több kutatás igazolta már, hogy szoros kapcsolat van a tanulók társadalmi helyzete és iskolai előrejutása között (Turcsán, 1998; Ferge, 1972; Fejes, 2006). A hátrányos helyzetű családok nem képesek optimális környezetet nyújtani ahhoz, hogy a gyermek azon képességei, készségei kialakuljanak, melyek a megfelelő iskolai teljesítményhez szükségesek. Így ezek a gyermekek már az iskolai tanulmányok kezdetén kudarcokkal szembesülnek, melynek az lesz a következménye, hogy hátat fordítanak az iskolának, valamint az iskola által közvetített értékeknek mivel nem éri sikerélmény őket. (Vincze, 2003) Az emberek, a (nyelvi) hátrányok hallatán reflexszerűen a cigány, roma közösségre gondolnak. Azonban, ha (nyelvi) hátrányról beszélünk, nem csak a kisebbségről kell szót említeni, mely hazánkban él. Hogy miért épp a kisebbséget említem? Éppen azért, mert legtöbbször a nyelvi kérdés és nehézsége, problémája, ezeket a közösségeket érinti. Három kisebbségi csoportot tudunk elkülöníteni: a nemzeti kisebbségek, az etnikai kisebbségek és a bevándorlók. Minden csoport eltér az anyanyelv birtoklásának

sajátosságaiban, kultúrához, többséghez fűződő kapcsolatukban. Ahhoz, hogy az oktatás módszereit megfelelőképpen tudjuk megtervezni, mindenekelőtt a többség és a kisebbség érdekeit kell figyelembe vennünk (Vámos, 2003). Mindig szem előtt kell tartanunk azt, hogy megfelelő fejlesztő program segítségével próbáljuk biztosítani az előbbre jutást, mert ennek hiányában csak a hátrányokat fogjuk növelni (Babusik, 2001).

Az anyanyelv elsajátítás zavarai, okai, tünetei

A nyelvi hátrányos helyzet alatt két terjedelmesebb csoportot tudunk elkülöníteni. Az egyik csoportban jobban a társadalmi tényezők gyakorolnak hatást a hátrányra, a másik kategóriában inkább genetikai jellegzetességek a döntőek. Bár tanulmányom, az elsőként megfogalmazott összetevőket veszi alapul, mégis szeretnék említést tenni az öröklött tényezőkről is.

A zavar értelmezésénél különböző tényezőket kell figyelembe vennünk, ilyenek elsősorban a zavar okai és a keletkezés körülményei, valamint a folyamatok működése, a kiterjedésük és más készséggel való összefüggései, vagyis a zavarok tünetei (Gósy, 2005). Az anyanyelv-elsajátítási zavarok hátterében különböző tényezők állhatnak, melyek biológiai és környezeti hatású tényezőkre oszthatók. A biológiai eredetű rendellenességek csoportját alkotják az organikus és a funkcionális okok. Ezen felül a verbálisan ingerszegény környezet, a születési körülmények, a nyelv és a beszéd területén megjelenő problémák a családban mind okozhatnak zavart az elsajátításban. Kialakulásának körülményei szempontjából beszélhetünk veleszületett és szerzett beszédzavarokról (Gósy, 2005).

Az anyanyelv-elsajátítás zavarai a nyelvi készség más-más területeit érinthetik. Így beszélhetünk beszédprodukciós, valamint beszédészlelési és beszédmegértési zavarokról. A beszédprodukció zavarait a beszédhangképzés és a beszédfolyamat zavarai, valamint az agrammatizmus alkotják. A beszédhangképzés legelterjedtebb organikus eredetű zavara a dysarthria (mely a bal oldali, agyi károsodás következménye lehet) és az apraxia. A dysarthriások beszédére a hangképzési hibák mellett jellemző a beszéd normál időviszonyainak a megváltozása, valamint a hangmagasság kontrolljának a fellazulása. Az apraxia a motoros programozás zavara. Ebben az esetben a beteg képtelen a szükséges artikulációs mozgások létrehozására annak ellenére, hogy izomfunkciója jó. Jellemzője a metatézisek (hangátvetések) gyakori megjelenése. A beszédfolyamat zavarai közül az egyik legsúlyosabb és legelterjedtebb beszédhiba a dadogás (balbuties), melynek okai nem határozhatóak meg egyértelműen. Több anyanyelv-elsajátítási zavarra is jellemző tünet az agrammatizmus, mely a kívánt nyelvi formák, illetőleg a szabályok téves alkalmazását jelent. A megkésett beszédfejlődésben, de specifikus nyelvi zavar és értelmi elmaradás esetén is jelentkezhet (Gósy, 2005). Az anyanyelv-elsajátítás területén a beszédészlelés és a beszédmegértés különböző zavarai jelenhetnek meg. A beszédészlelés akusztikai, fonetikai és fonológiai folyamatának bármelyike lehet zavart, akadályozott. Általában mindhárom részfolyamat érintett, viszont a zavarok helye és mértéke különböző. Ha nagyon súlyos a beszédészlelési zavar, akkor az minden részfolyamatban jelentkezik. Az artikuláció zavarainak egy része az anyanyelv-elsajátítás része. Egyes beszédhangok képzésének vagy a beszédtempónak az eltéréseit négy éves korig nem tartjuk zavarnak, de ha ennél idősebb korban jelentkeznek, az már deviánsnak tekinthető (Gósy, 2005).

Legsúlyosabb zavar akkor áll fenn, ha az egyes folyamatok csak részlegesen vagy egyáltalán nem működnek. A zavar megléte hat a gyermek artikulációjára, a szókincs alakulására, a grammatikai struktúrák felismerésére. Ez szegényes beszédprodukcióhoz, az írott nyelv elsajátításának nehézségéhez és az idegen nyelvek elsajátításának problémájához vezet. A beszédészlelési zavaron belül elkülöníthető a szeriális észlelés zavara, melynek

jellegzetes hibatípusai emlékeztetnek az anyanyelv-elsajátítás kezdeti szakaszaiban tapasztalható hangtorzításokra, ide tartozik a beszédhanghiány, szótaghiány, beszédhangbetoldás, beszédhangcsere, szótagok felcserélése, a hangsor teljes torzítása. A vizuális észlelés zavaráról akkor beszélhetünk, ha a gyermek képtelen az ajakmozgásokat bizonyos beszédhangokkal azonosítani, ennek bizonytalansága hatással van az egyes beszédhangok kontextusfüggetlen felismerésére, valamint nehezíti a írás és a helyesírás megtanulását is. Ha a beszédészlelési folyamat bármely részfolyamata zavart mutat, akkor nagy valószínűséggel a transzformációs észlelés területe is érintett, zavart lesz. A transzformációs észlelés feltétele, hogy a gyermek képes legyen a beszédhangnyi időtartamú hangjelenségek azonosítására, a vizuális jelenségek felismerésére, a kapcsolat megértésére és fenntartására, illetve ezek ismételt működtetésére. És ha ezek közül bármelyik nem teljesül, akkor ez az írás és olvasás elsajátításának zavarához vezet.

A beszédmegértés zavarának három típusát ismerteti a szakirodalom: külön típusba sorolják azokat a gyerekeket, akiknél a szövegértés életkori szintű, de a mondatértés elmaradott, illetve azokat, akiknél a mondatértés megfelel az életkori sajátosságoknak, de a szövegértésben a korosztályához képest lényegesen hátrányban van a gyermek, a gyerekek harmadik csoportjában azonban a szövegértés és a mondatértés egyidejűleg az elvártnál alacsonyabb szinten működik. A beszédmegértési zavarok végigvonulhatnak a gyermekkorban, de fiatal felnőttkorban is megjelenhetnek. Fiatalabb életkorban viselkedési zavarokkal, míg felnőttkorban deviáns magatartással párosulhatnak. Ezek a zavarok tehát érinthetik a kognitív fejlődési szintet és a személyiség alakulását is (Gósy, 2005). Az anyanyelv-elsajátítási zavarok áttekintett tünetei a különféle konkrét betegségek, szindrómák esetében különféle kombinációkban jelennek meg. Lehetnek az alapbetegségek kísérő tünetei, előjelző tünetei, más esetekben az adott szindróma részei (Gósy, 2005).

A nyelvi rendszerek fejlődési zavarai

A nyelvi fejlődés elmaradása számos fejlődési zavar vagy szindróma velejárója lehet, és sok különböző formát ölthet. Van azonban a gyerekeknek egy olyan csoportja, akik specifikusan, vagy legalábbis elsődlegesen a nyelvi, szűkebben pedig a nyelvtani fejlődésben mutatnak elmaradást, anélkül, hogy ezt a deficitet neurológiai, szenzoros, kognitív vagy társas-érzelmi problémák magyarázhatnák. A nyelvi fejlődés zavarának vizsgálata pedig számos, egyelőre még nyitott elméleti kérdés megválaszolásához vezethet el a nyelv működésével, idegrendszeri megvalósulásával kapcsolatban (Pléh–Kas–Lukács, 2008).

- Specifikus nyelvi zavar (SLI, Specific Language Impairment)
- Landau-Kleffner-szindróma
- A megkésett beszédfejlődés
- Williams-szindróma
- Autizmus

A szakirodalmi összefoglalásom célja az volt, hogy egy aránylag rövid, de tömör leírást mutassak a nyelvi hátrány kialakulásáról és megjelenéséről. Igyekeztem a problémát számos nézetből megvilágítani. Hangsúlyt fektetni arra, hogy nem kell egyértelműen elfogadni a hátrányt valódi hátránynak. Sok szemlélet a szocioökonómiai háttérrel tartja egyértelműen alapvetőnek a hátrány, nyelvi hátrány során. Fontosnak tartom azonban azt, hogy meg kell próbálni az előnyöket feltárni, és azokra építeni. Ebben viszont nagy szerepe van nemcsak a szülőknek, de az iskolának, a pedagógusoknak is. Kutatásom és megfigyelésem során elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy egy év iskolai munka hatására csökkenthetők-e a nyelvi hátrányból adódó különbségek. A következő fejezetekben erről számolok be részletesen.

Kutatási körülmények, módszerek

Hipotézisek

Kutatásom témájaként a 6-7 éves korú, átlagos és/vagy jó szociális helyzetű valamint a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek anyanyelvi sajátosságainak, beszédértés-, beszédészlelés vizsgálatát választottam. Érdekesnek tartottam a kutatást abból a szempontból, hogy részletesen megvizsgáljam, hogy a gyerekek nyelvi fejlődése egy év iskolai munka során milyen mértékben fejleszthető.

Feltételezem, hogy

(1) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a beszédészlelés terén a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5 és a GMP10-es altesztek mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(2) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a szövegértés terén a GMP12-es alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(3) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei szignifikánsan elmaradnak a mondatértés terén a GMP16-os alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(4) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a beszédészlelés terén a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5 és a GMP10-es altesztek mérése szerint (%-ban kifejezve) az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második mérés idején a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek beszédészlelése terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

(5) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a szövegértés terén a GMP12-es alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második mérés idején a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek szövegértése terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

(6) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a mondatértés terén a GMP16-os alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve) az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második mérés idején a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek mondatértés használata terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

A kutatás módszere és eszköze

Kutatásom kognitív funkciókra épülő, indirekt, empirikus jellegű vizsgálat, mely első osztályos, 6-7 éves gyerekeket vizsgál. Vizsgálatomban Vas megye déli részén található kis település Általános Iskolájának első osztályos tanulói alkották a kísérleti- és a kontrollcsoportot. Jelenleg kb. 400 fő él a településen. Egy Kft. működik a községben, ahol több mint 50 embert foglalkoztatnak a helyi és a környező településekről, azonban más

munkalehetőség nem sok adódik. Nagy a segélyekből, alkalmi munkákból élő, többszörösen is hátrányos helyzetűek száma. Az Általános Iskolában 93 tanuló nevelése, tanítása folyik. A tanulók 5 településről járnak az iskolába. 11 főállású pedagógus és 7 óraadó tanár foglalkozik a gyerekekkel. Az iskolában 28 fő (30 %) sajátos nevelési igényű tanuló tanítása folyik integráltan. Beilleszkedési, tanulási és magatartás zavarral rendelkező tanulók száma 18 fő (19 %). Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma 51 fő (55%), veszélyeztetett 52 fő (56%). Az Általános Iskola felvételi körzetében élő családok jelentős része sajnos nem tudja biztosítani a gyerekek szocializációját. Az óvodában kezdődik el ez a folyamat, de nagyon sok esetben a nyolc általános iskolai tanév alatt sem küzdhető le az a hátrány, amelyekkel ezek a gyerekek érkeznek az átlagos családból jövő gyerekekkel szemben. Nagyon nehéz feladat annak a célkitűzésnek a megvalósítása, hogy ne termelődjön újra a munkanélküliség, valamint esélyt, segítséget lehessen adni az esélyteleneknek.

A minta

A 14 általam véletlenszerűen kiválasztott, vizsgált gyermeket a 2013/14-es tanévben első osztályos tanulók alkották a megadott korosztályból. Mindkét csoportból 7-7 fiú vett rész a szűrésen. 7 fő átlagos és/vagy jó szociális helyzetű gyermek alkotta a kontrollcsoportot, és 7 fő szociálisan hátrányos helyzetű gyermek alkotta a kísérleti csoportot. Valamennyi gyermek ép halló, egynyelvű, hivatalos szakértői véleménnyel nem rendelkező volt, vidéken élő családokból. A kísérleti csoport tagjai, az iskolai nyilvántartás alapján meghatározott halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei. Ezek a diákok, a halmozottan hátrányos helyzet megállapításához tett szülői nyilatkozatuk, valamint a helyi Önkormányzati Hivatal rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság megállapításához való kérelmük, jegyzői határozat alapján csoportosíthatók e kategóriába. A nyilatkozat célja annak megállapítása, hogy a hátrányos helyzetű gyermek, halmozottan hátrányos helyzetű. Ahhoz, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek jogosultságát meg lehessen állapítani, ismerni kell azt az információt, amely a halmozottan hátrányos helyzet megállapításához szükséges. Ilyen adat felvételére csak és kizárólag az érdekelt önkéntes, megfelelő személyesen kapott tájékoztatás megadása után tett nyilatkozat alapján kerülhet sor. A szülői nyilatkozatok alapján megállapítható, hogy ezeknek a tanulóknak a szülei kivétel nélkül nyilatkoztak arról, hogy maximum nyolc osztályt és az általános iskola nyolcadik évfolyamnál magasabb osztályt nem végeztek el, míg a kontrollcsoport gyermekeinek szülei szakmunkás, szakközépiskolai és gimnáziumi végzettséggel rendelkeznek.

A rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény jogosultsági időtartamának lejártjáig – 2014. októbertől decemberig – nem változik a nevelésbe vettek helyzete. A jogosultság megszűnését követően, a 2013. szeptember 1-jétől életbe lépő törvény értelmében változik. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek fogalma és e tény fennállásának megállapítása 2013. szeptember 1. napjával, mint gyermekvédelmi gondoskodás körébe tartozó hatósági intézkedések egyike az 1997. évi XXXI. törvény 67/A.§-ban került szabályozásra. 2013. augusztus 31-ig a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló fogalmát a közoktatásról szóló törvény 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a tartalmazta. 2013. szeptember 1-jei hatállyal a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek fogalma és e tény fennállásának megállapítása, mint gyermekvédelmi gondoskodás körébe tartozó hatósági intézkedések egyike, a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvényben került szabályozásra (net.jogtar.hu). Ezek a tanulók szociális háttér miatt tanulási nehézségekkel, problémákkal küzdenek. A félévi tanítói írásbeli értékelésekből következtethetünk, hogy ezeknek a gyermekeknek teljesítménye a közepes szintet nem haladja meg, ami feltételezheti azt, hogy a szociális háttér miatt a tanulási

képességeik nem az életkoruknak megfelelőek, hanem lassabban fejlődnek, és ha nem kapnak időben megfelelő fejlesztést, akkor a tanulásban akadályozottság felé fognak sodródni.

A vizsgálat I. része (2013. szeptember)

A vizsgálatához a sztenderdizált GMP-diagnosztika altesztjének adatait dolgoztam fel, amelyek az akusztikai, a morfofonológiai észlelés, a szerialitás, valamint a mondat- és a szövegértés működéséről nyújtanak információt.

A vizsgálatához az iskola egyik csendes kis helyiségét biztosították. A tanulókat egyenként, egyedül, szülő jelenléte nélkül vizsgáltam, előzetes szülői írásos beleegyező nyilatkozattal. A vizsgálat alatt a tanuló mellettem, kissé szemben velem, a bal oldalamon foglalt helyet. Az asztalon egy CD lejátszó, valamint a vizsgálatához szükséges tárgyak:

- a GMP alapesztcsomag (cd, tesztlapok, a vizuális memória vizsgálatához szükséges képsor, tesztlapok, diagnosztika-könyv)
- a kezesség-vizsgálat tartozékai (zippzár, kis pénztárca, 4 színből, színenként 5 műanyag kapocs)
- A/6-os méretű kis kartonlap, közepén 10 forintos nagyságú lyukkal, 12 darab 2 cm élhosszúságú színes fakocka (3 fekete, 3 piros, 3 sárga és 3 zöld)
- a mondatértéshez szükséges teszt 4, 5, 6 évesek számára (10-10 darab színes képekből álló sorozat életkoronként) és a hozzájuk tartozó tesztlap
- a dichotikus teszt cd-n és a hozzá tartozó tesztlap
- a beszédhang-differenciálás tesztlapja
- 1 db színes ceruza
- fejhallgató

A mondatazonosítás zajban (GMP2) elnevezésű teszt a beszédészlelés akusztikai szintjét vizsgálja 10 zajjal elfedett mondattal, például: Menjünk holnap kirándulni? vagy Az őzikét kergeti az oroszlán.

A szóazonosítás zajban (GMP3) alteszt, szintén az akusztikai – fonetikai szintek működéséről nyújt információt. 10 zajjal (zaj/jel viszony: 4 db) elfedett szóval vizsgál, például: meggy, szita.

Ha a GMP3 eredménye gyengébb, mint a GMP2-é, akkor a gyermek beszédészlelésében zavar van, ha a GMP3 eredménye jobb, mint a GMP2-é, akkor csak elmaradás van. Ez független attól, hogy eléri-e a teljesítmény az elvárt szintet.

A szűkfrekvenciás mondatok azonosítása (GMP4) során 10 frekvenciaszűrővel torzított mondat azonosítása mutatja a fonetikai észlelés szintjét, az akusztikai kulcsok megfelelő működését. Visszamondásukkal megállapítható, hogy a gyermek beszédészlelésében megfelelően működnek-e az akusztikai kulcsok, és megfelelő-e felhasználásuk a fonetikai feldolgozásban.

A meggyorsított mondatok (GMP5) – melyek elhangzásukban sajátos szerkezetűek, szókincsűek – ismételtetésével történik a morfofonológiai észlelés vizsgálata. A mondatok részben szóbelseji, részben szóhatáron érvényesülő fonológiai koartikulációs folyamatok eredményeit tartalmazzák (hasonulások, hiátustöltés). A természetes ejtésű, férfihanggal rögzített mondatokat az eredeti bemondás tempójához képest 25%-kal műszerrel felgyorsították, azaz valamivel gyorsabb –14 hang/s –, mint a köznyelvi magyar beszédtempó. A mondatok jelentéstartalma és grammatikai szerkesztettsége szándékosan meghaladja az óvodáskorúak, általában az első és második osztályosok nyelvi ismereteit is. Itt nem az értési, hanem az észlelési folyamatok felmérése a cél, például: Ne gyártsatok selejtet! vagy Ki akart számot adni a munkájáról?.

A vizuális észlelés vizsgálata (GMP7) azért lényeges, mert gyermekkorban a beszédészlelésben és beszédmegértésben fontos szerepe van az artikulációs mozgásnak, így az életkorának megfelelő gyermeknek fel kell ismernie a beszédet kísérő mimikát. A felnőtt szájmozgása alapján kell felismerni 10 állat nevét például: oroszlán, darázs.

A rövid idejű verbális memória vizsgálata (GMP8) során 12 egy, két, és háromtagú elhangzott szóból kell elismételni neki azokat, melyekre emlékszik. E teszttel a rövid idejű verbális memória működését szűrhetjük, melynek működése elengedhetetlen a jó beszédészleléshez, artikulációhoz és az írott nyelv megfelelő szintű azonosításához.

A rövid idejű vizuális memória vizsgálata (GMP9) a gyermekek képi emlékezetéről nyújt információt, melynek a betűk elsajátításában, megtartásában és felidézésében van jelentős szerepe. A gyermeknek 12 színes kép közül kell annyit felidéznie, amennyire emlékszik. Például: csillag, rendőr, kút.

A szeriális észlelés vizsgálata (GMP10) az elhangzottak sorrendiségének pontos visszaadásán alapszik. Tíz értelmetlen, de a magyar hangsorépítési szabályoknak megfelelő hangsor (például trankün, siszidami, kriszposztyüvan) azonnali ismétlése volt a gyermek feladata. A gyermek számára a teszhelyzet ahhoz hasonló, mint amikor új szavakat hall, és első ízben megpróbálja azokat megismételni.

A szótalálás vizsgálata (GMP11) során a ma- és ke- szókezdettel értelmes szavakat kell alkotni a gyermeknek, így aktuálisan meglévő mentális lexikonjából előhívható szókincsét ítéljük meg. Például: ma-ci, kecs-ke.

A szövegértést (GMP12) egy történet meghallgatását követő megértést ellenőrző kérdésekkel teszteltem. Az életkornak megfelelő szövegértéshez az adott nyelvi jelek helyes feldolgozásán túl szükség van az ismeretek beépítésének és alkalmazásának képességére, valamint az ok-okozati összefüggések, az időviszonyok helyes felismerésére és jó logikára. Fontos továbbá a nyelvi jelek szemantikájának pontos ismerete, jól működő mentális lexikon, gyors feldolgozás, biztos döntéssorozat. Férfihanggal, közepes tempóban magnetofonszalagra rögzített mese a vizsgálat anyaga, egy a 6 és egy másik a 7–8 évesek számára. A tíz, megértést ellenőrző kérdés az adott szöveg részleteire és összefüggéseire vonatkozik.

A kezesség (kézdominancia) vizsgálata (GMP13)

A mondatértési teszt (GMP16) az adott életkorban szükséges szemantikai sajátosságok és a szintaktikai/grammatikai struktúrák feldolgozásáról nyújt felvilágosítást. A teszt sorozat anyaga az életkornak megfelelő 10–10 mondatnak és változatainak tartalmáról készült 20–20 db színes rajz. A rajzok páronként megfelelnek egymásnak oly módon, hogy közöttük minimális az eltérés (pl. az egyik képen a kislány adja a könyvet a kisfiúnak, a másik képen pedig fordítva). A mondat elhangzását követően (pl. *A kislánynak oda kell adnia a könyvet a kisfiúnak.*) kell a gyermeknek a rajzpaárok közül a megfelelőt kiválasztania. A teszt felvétel során a gyermekeket gyakran dicsértem, bíztattam, hiszen ők maguk is érezték, ha valamiben tévedtek vagy esetleg bizonytalanok voltak a vizsgálat folyamán. A statisztikai vizsgálatok értékelését a STATISTIC 11 AGA szoftverrel kétmintás t-próbát alkalmazva végeztem.

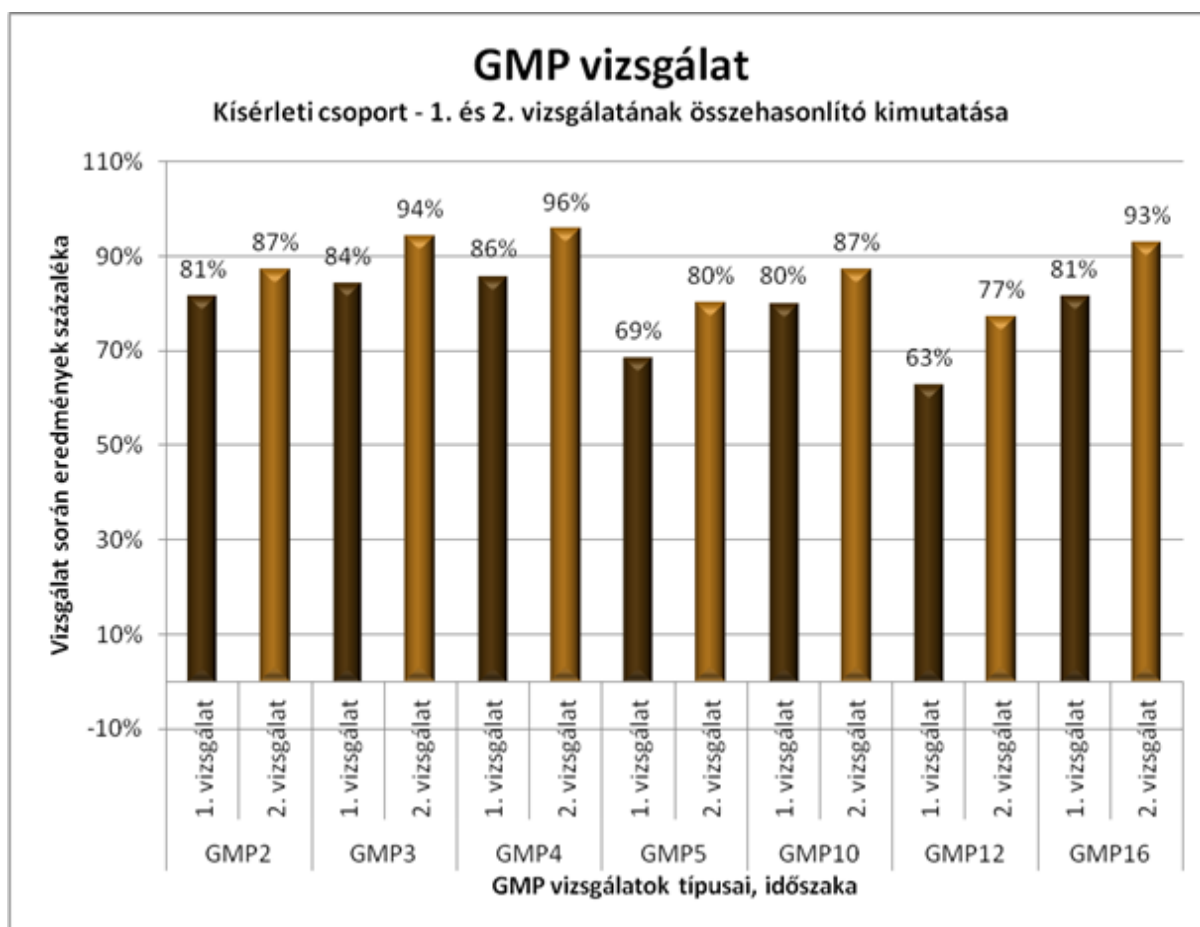
A vizsgálat II. része (2014. szeptember)

2014. szeptemberben – az első vizsgálat után egy évre – ismét felvettem mindkét csoportba tartozó gyermekeken a GMP teszt csomag már előzőleg használt tesztjeit, majd összehasonlító elemzést végeztem az első, 2013. szeptemberben mért eredményekkel. A statisztikai vizsgálatok értékelését a STATISTIC 11 AGA szoftvert alkalmazva a t-teszt segítségével végeztem. Ezekből az eredményekből vontam le a következtetést arra vonatkozóan, hogy mennyit fejlődtek, vagy fejlődtek-e saját magukhoz és a kontroll csoportba tartozó társaikhoz képest, illetve van-e olyan, aki megközelíti, vagy esetleg eléri a

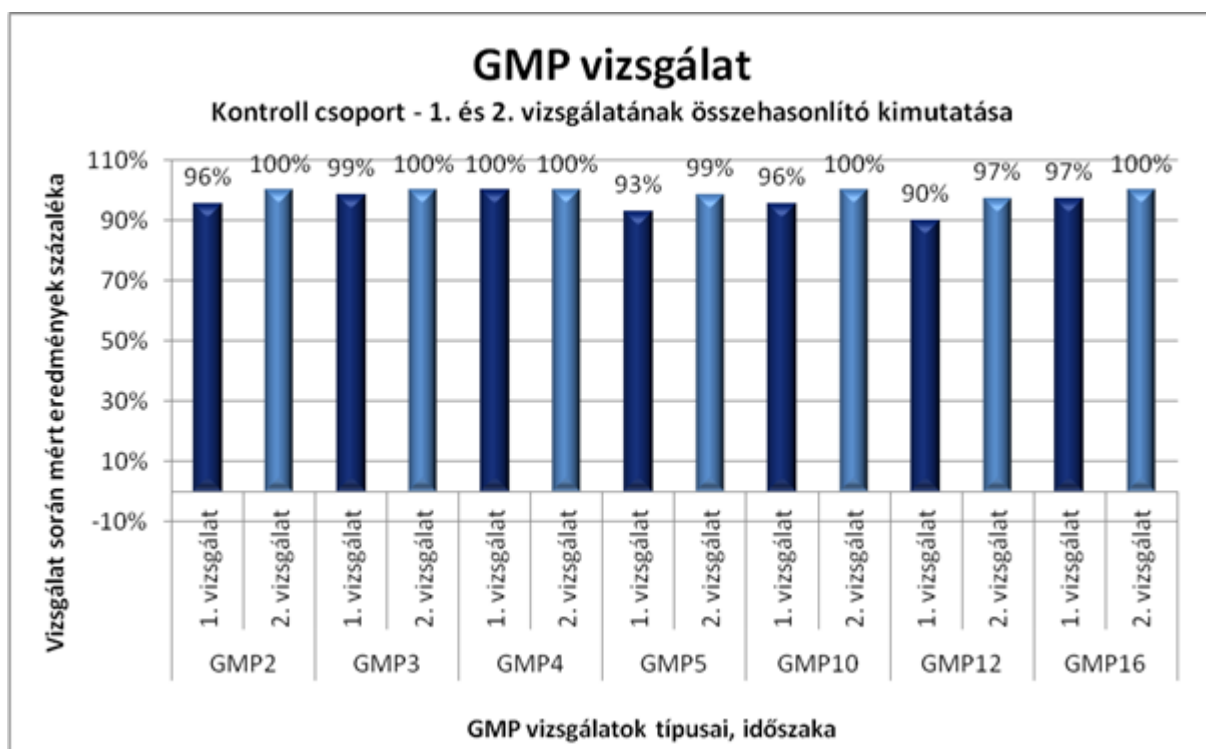
kontrollcsoport szintjét, valamint az egy év iskolai munkával milyen hatást válthatunk ki a beszédfejlesztésre, illetve a nyelvi készség fejlesztésére is.

Eredmények

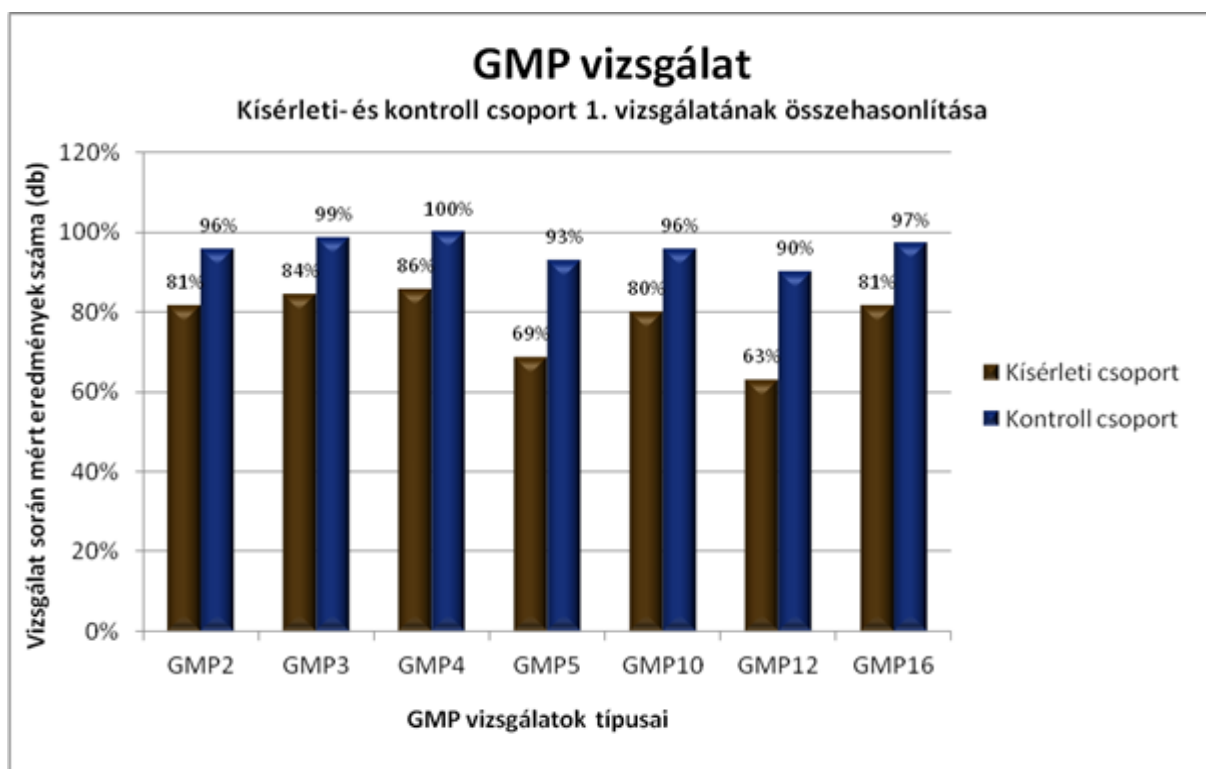
Kutatásom célja az volt, hogy feltárjam, elmarad-e, és ha igen milyen mértékben az első osztályos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek beszédészlelése és beszédmegértése a tipikus körülmények között élő gyermekekétől. Célom volt továbbá, hogy teljesítményük elemzésével képet kapjunk képességstruktúrájuk minőségi és mennyiségi mutatóiról. A kutatási kérdés azt célozta meg, hogy egy év iskolai munkával, milyen hatást válthatunk ki a beszédfejlesztésre, illetve a nyelvi készség fejlődésére



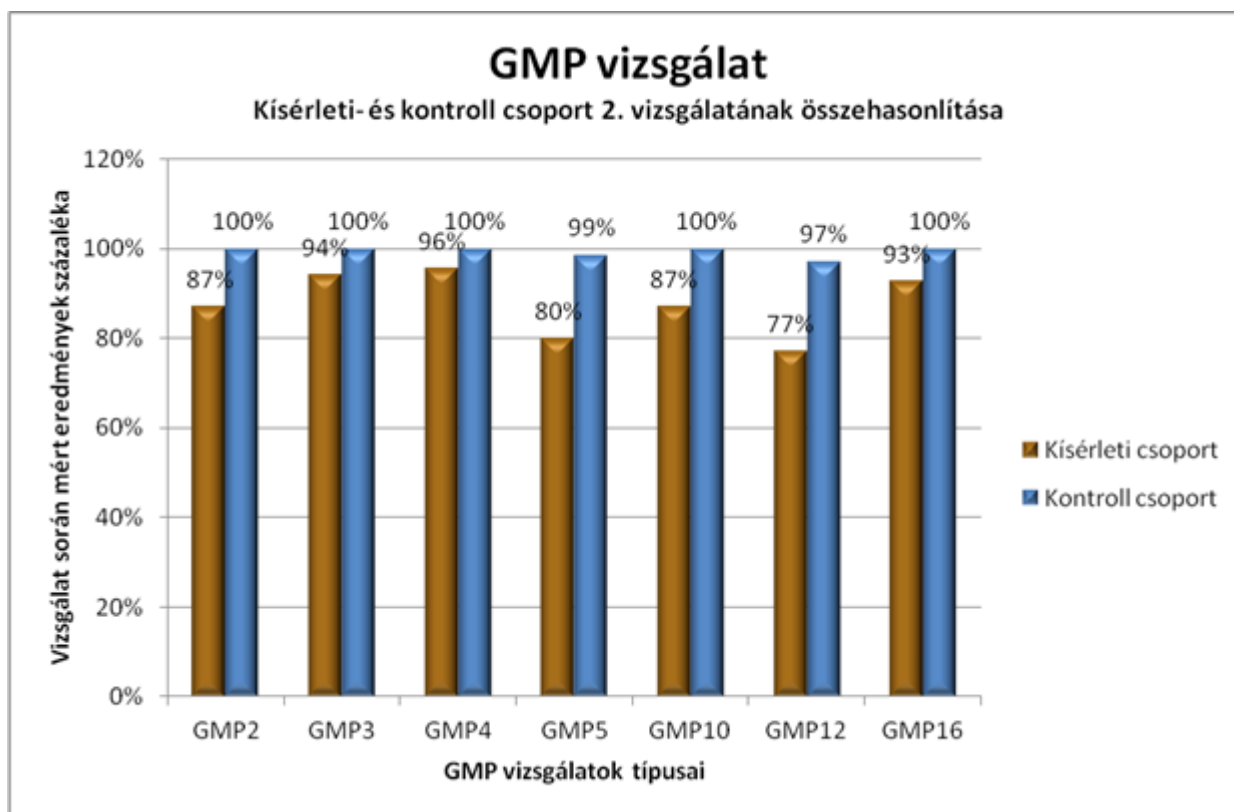
1. ábra: A kísérleti csoport GMP- tesztekben elért teljesítménye az 1. és 2. vizsgálatkor



2. ábra: A kontroll csoport GMP-tesztekben elért teljesítménye az 1. és 2. vizsgálatkor



3. ábra: A kísérleti és a kontroll csoport GMP-tesztekben elért teljesítménye az 1. vizsgálatkor



4. ábra: A kísérleti és a kontroll csoport GMP-tesztekben elért teljesítménye a 2. vizsgálatkor

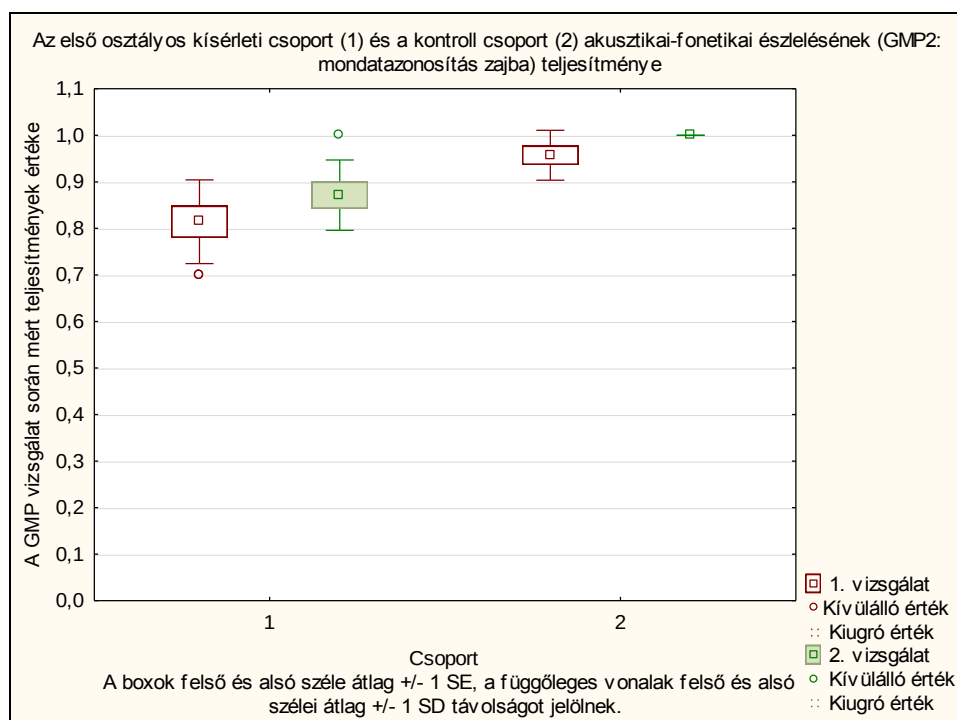
A zajjal fedett mondatok azonosításának (GMP2) eredményei

1. táblázat: A kísérleti csoport GMP2 vizsgálata (leíró statisztika)

Kísérleti csoport - GMP2								
	Elemzés (N)	Átlag	Medián	Minimum	Maximum	Variance	Standard eltérés (SD)	Standard Hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,81	0,80	0,70	0,90	0,01	0,09	0,03
2. vizsgálat	7	0,87	0,90	0,80	1,00	0,01	0,08	0,03

2. táblázat: A kontroll csoport GMP2 vizsgálata (leíró statisztika)

Kontroll csoport - GMP2								
	Elemzés (N)	Átlag	Medián	Minimum	Maximum	Variance	Standard eltérés (SD)	Standard Hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,96	1,00	0,90	1,00	0,00	0,05	0,02
2. vizsgálat	7	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00



5. ábra: A kísérleti csoport és a kontroll csoport GMP2 (beszédeszélelési) eredményei

Csoportokon belüli vizsgálati eredmények

A kísérleti csoport eredményei

3. táblázat: A kísérleti csoport GMP2 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP2) Marked differences are Átlagificant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.Dv.	N	Diff	Std.Dv	t	df	p	Konfidencia -	Konfidencia -
				.	.-Diff.				-95,000%	+95,000%
GMP2 1.vizsgál at	0,814	0,090								
GMP2 2.vizsgál at	0,871	0,075	7	-	0,053	-	6	0,0300	-0,106	-0,007
				0,06		2,83				

A teljesítmények eltérése ennél a szubtesztnél nagy (lásd: 1. melléklet). A kísérleti csoportban egy gyermek sem teljesítette a 7 éves sztendernek megfelelő teljesítményt (100%), három gyermek 90%, kettő 80%-ot, kettő gyermek pedig 5 éves szintet ért el (70%-ot). Az átlagteljesítmény $M_{1KI}=81\%$ ($SD_{1KI}=0,09$). Mivel a teszt sor első altesztjéről van szó, nem hagyható figyelmen kívül a gyermekek feladatértésének gyengesége. Erre utal, hogy az első mondat megismétlése okozta a legnagyobb problémát. A gyermekek nagy része próbálkozik a nem pontosan észlelt beszédnek jelentést tulajdonítani. Ebből perciepciósz félreértések származnak 5 diáknál (71%) mint például a *most szállt le* helyett *most szállt fel*. Következő után mondasok születtek még a zajjal fedett mondatok azonosítása esetén: 2 gyermeknél, *menjünk* helyett *megyünk*, valamint egy tanulónál a *terítsétek* helyett *kerítsétek*. A kísérleti csoporthoz tartozó gyermekek közül 3 nem tudta helyesen megismételni a tárgy-állítmány-alany szerkezetű mondatípust. Így lett *Az őzikét kergeti az oroszán* helyett *Az őzikék kergeti az oroszánt*.

A második vizsgálat alkalmával javulás tapasztalható ebben a szubtesztben. Egy kisgyermek érte el a 100%-os teljesítményt, három 90%-ot, szintén három pedig 80 %-os

eredményt mutatott. Mint az egy évvel ezelőtti vizsgálatnál, itt is három gyermek hibázott a 6. mondat visszamondásakor – *Az őzikét kergeti az oroszánt* helyett *Az őzike kergeti az oroszánt* hangzott el –, kettő a 2. – *szól* helyett *szólt* –, kettő a 4. – *szállt* helyett *száll* –, valamint egy tanuló a 9. mondat – *akar* helyett *akart*–ismétlésekor.

A 3. táblázat az egyes kóddal jelölt kísérleti csoport gyermekei GMP2 tesztben mutatott teljesítményének elő és második vizsgálatának összehasonlítását tartalmazza. Jelzi, hogy van statisztikailag szignifikáns különbség az első és a második mérés között kapott adatok között (($p=0,0300$) ($\alpha=0.05$ mellett)), annak ellenére, hogy a csoportátlag csak minimálisan nőtt, $M_{1KI}=0,81$ ($SD_{1KI}=0,09$)-ről $M_{2KI}=0,87$ ($SD_{2KI}=0,08$)-re.

A kontroll csoport eredményeinek vizsgálata

4. táblázat: A kontroll csoport GMP2 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP2) Marked differences are significant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.D	N	Diff	Std.Dv. -	t	df	p	Konfidencia -	Konfidencia -
		v.		.	Diff.				-95,000%	+95,000%
GMP2	0,957	0,053								
1.vizsgál										
t										
GMP2	1,000	0,000	7	-	0,0535	-	6	0,078	-0,092	-0,006
2.vizsgál				0,43		2,12				
t										

A kontroll csoport ebben a szubtesztben lényegesen jobb eredményt nyújtott. Három diák 90%-os, négy pedig 100%-os teljesítményt nyújtott. A három gyermek közül egy esetben a *menjünk* helyett *megyünk*, egy esetben a *szállt le* helyett *száll le*, és egy esetben a *zene szól* helyett *zene szólt* hangzott el. A kontroll csoport átlageredménye $M_{1KO}=96\%$ ($SD_{1KO}=0,05$). A második vizsgálatnál a kontroll csoportot alkotó tanulók egységesen 100% -os eredményt értek el ebben az altesztben. A 4. táblázat a kontroll csoport gyermekeinek első és második alkalommal felvett adatainak összehasonlítását tartalmazza. Az első és második mérés átlagértéke 0,957-ről 1,00-ra javult. Itt nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség a két vizsgálat eredménye között ($p=0,0427$ ($\alpha=0.05$ mellett)).

Csoportok közötti vizsgálatok eredményei

5. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport 1. vizsgálatának eredményei

T-tests; Grouping: Csoport (GMP2) Group 1: 1 Group 2: 2											
	Átlag -	Átlag -	t-	df	p	Valid	Valid	Std.elt.	Std.el	F-ratio	p -
	1	2	value			N - 1	N - 2	- 1	t- 2	-	Varia
										Varian	nces
										ces	
1.	0,81	0,96	-3,61	12	0,003	7	7	0,09	0,05	2,83	0,23
vizsgál					6						
at											

6. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport 2. vizsgálatának eredményei

T-tests; Grouping: Csoport (GMP2) Group 1: 1 Group 2: 2											
	Átlag -	Átlag -	t-	df	p	Valid	Valid	Std.elt.	Std.el	F-ratio -	p -
	1	2	value			N - 1	N - 2	- 1	t- 2	Varianc	Varianc
										es	es
2.	0,87	1,00	-4,50	12	0,000	7	7	0,08	0,00	0,00	1,00
vizsgál					7						
at											

Az első vizsgálatkor, a vizsgált gyerekek közül, 43 % (14-ből 6) hibázott a 4. mondatban, 21% (14-ből 3) az 5. mondatban, 21% (14-ből 3) a 6. mondatban, valamint egy-egy tanuló ejtett hibát a 2. illetve a 3. mondatban. A zajos mondatok azonosításában a kontroll csoport átlagos teljesítménye nagyjából megközelíti az átlagéletkornak megfelelő értéket, a kísérleti csoporté viszont jelentősebb elmaradást mutat. A GMP2 tesztben, az első vizsgálatkor a kísérleti csoport eredményeinek csoportátlaga $M_{1KI}=0,81$ ($SD_{1KI}=0,09$), míg a kontroll csoport átlaga $M_{1KO}=0,96$ ($SD_{1KO}=0,05$). Tehát a két csoport első vizsgálatakor mért eredmények között mérhető különbség szignifikáns ($p=0,0036$ ($\alpha=0,05$ mellett)) valamint a második mérésnél is ($p=0,0007X$ ($\alpha=0,05$ mellett)). Tehát a GMP2-nél a két mérés között fejlődés tapasztalható.

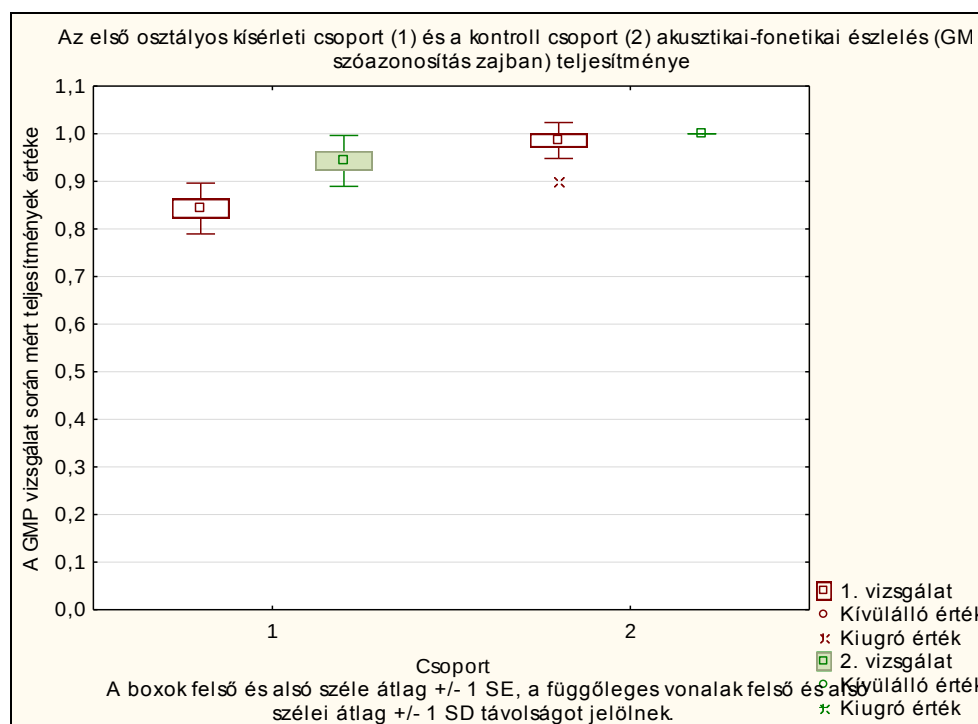
A zajos szavak mondatazonosításának (GMP3) eredményei

7. táblázat: A kísérleti csoport GMP3 vizsgálata (leíró statisztika)

Kísérleti csoport - GMP3								
	Elemszám (N)	Átlag	Medi-án	Mini-mum	Maxi-mum	Vari-ance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,84	0,80	0,80	0,90	0,00	0,05	0,02
2. vizsgálat	7	0,94	0,90	0,90	1,00	0,00	0,05	0,02

8. táblázat: A kontroll csoport GMP3 vizsgálata (leíró statisztika)

Kontroll csoport - GMP3								
	Elemszám (N)	Átlag	Medi-án	Mini-mum	Maxi-mum	Vari-ance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,99	1,00	0,90	1,00	0,00	0,04	0,01
2. vizsgálat	7	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00



6. ábra: A kísérleti és a kontroll csoport beszédészlelési GMP3 eredményei

Csoportokon belüli vizsgálati eredmények

A kísérleti csoport eredményei

9. táblázat: A kísérleti csoport GMP3 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP3) Marked differences are significant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.D v.	N	Diff.	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia -95,000%	Konfiden cia - +95,000 %
GMP3 1. vizsgálat	0,84	0,05								
GMP3 2.vizsgál at	0,94	0,05	7	-0,01	0,057	- 4,58	6	0,003 8	-0,153	-0,046

A GMP3 információt nyújt az akusztikai-fonetikai szintek működéséről, illetve a lexikális hozzáférés folyamatáról (lásd: 1. melléklet). A teljesítmények szórása ennél az altesztnél is nagy mind az egyéni, mind a csoportok összehasonlításánál. A 100%-os eredményt a 6 éveseknek el kell érniük, mely a kísérleti csoportnál az első vizsgálatkor egy tanulónak sem sikerült. A csoportban leggyengébb teljesítményt négy gyermek mutatott (80%), mely 5 évesek eredményeinek felel meg. Az átlageredmény a kísérleti csoportnál $M_{1KI}=84\%$ ($SD_{1KI}=0,05$). Az anyanyelv-elsajátítás mellett az önállóan előforduló szavak felismerése a gyermekek számára könnyebb, mint a mondatoké, ezért jobb eredményeket várhatok, mint a GMP2-ben. A gyermekek átlaga a GMP2-höz viszonyítva a kísérleti csoportnál 3,7 %-os teljesítményjavulást mutatott. A vizsgált gyermekek esetében tehát igaz az, hogy az önállóan előforduló szavak felismerése könnyebb, mint a mondatoké.

A GMP3 teszt egy, illetve két szótagú szavakat tartalmaz. Gyakori perpciók félreértelmezés volt például *szita* helyett *cica*, *tik-tak*, mely a kísérleti csoportnál 100%-ban fordult elő. Másik félreértelmezés volt (kettő gyermeknél) az *étterem* helyett *képterem*, *kétterem*, de két esetben a *csörgőkígyó* helyett *csörgőgyíkó*, illetve *csörgőgígyó* hangzott el, mely (metatézis) hangcsere eredménye volt. Tapasztalható volt, hogy a magánhangzók felismerése könnyebb, mint a mássalhangzóké, illetve a szótagszám észlelése sem okozott nehézséget. A kísérleti csoport a második vizsgálatánál lényegesen jobb eredményeket hozott. Három gyermek érte el a 6 éves szintnek megfelelő 100%-os eredményt, négy tanuló pedig 90% -t, akik még mindig az életkori szint alatt teljesítettek. Kettő diák a *szita* helyett *Tisza* illetve *cica* szót használt, egy- egy gyermek pedig a 6. mondatban (*csörgőkígyó* helyett *csörgőgyíkó*), valamint a 9. mondatban (*étterem* helyett *képterem*) mondta eltéréssel a szavakat. A kísérleti csoportot alkotó gyermekek teljesítményét nézve a GMP3 tesztben, megállapíthatjuk, hogy van mérhető statisztikailag szignifikáns különbség az első és második vizsgálat eredménye között ($p=0,0038$ ($\alpha=0.05$ mellett)). Láthatjuk, hogy míg az első vizsgálat átlaga $M_{1KI}=0,84$ ($SD_{1KI}=0,05$), addig a második vizsgálaté $M_{2KI}=0,94$ ($SD_{2KI}=0,05$).

A kontroll csoport eredményeinek vizsgálata

10. táblázat: A kontroll csoport GMP3 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP3) Marked differences are significant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.D v.	N	Diff.	Std.Dv. - Diff.	t	df	P	Konfidencia -95,000%	Konfiden cia - +95,000

										%
GMP3	0,99	0,04								
1.vizsgál										
t										
GMP3	1,00	0,00	7	-0,01	0,04	-1,00	6	0,355	-0,05	0,02
2.								9		
izsgálat										

A 100%-os eredményt a 6 éveseknek el kell érniük, melyet a kontroll csoportnál hét tanulónak sikerült. Ebben a szubtesztben elért átlageredmény 99 % volt, mely a GMP2-höz viszonyítva 3,1 %-os teljesítményjavulás mutat (lásd: 2. melléklet). A kontroll csoport első vizsgálatának átlageredménye $M_{1KO}=99\%$ ($SD_{1KO}=0,04$), míg a második vizsgálatkor $M_{2KO}=100\%$ ($SD_{2KO}=0,00$). Tehát, minden tanuló 100%-os teljesítményt mutatott. Az első és második mérés eredményei között nem mutatható ki szignifikáns különbség ($p=0,3559$ ($\alpha=0.05$ mellett)).

Csoportok közötti vizsgálatok eredményei

11. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP3 1. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP3) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t- value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.el t.- 1	Std.el t.- 2	F-ratio - Varianc es	p - Vari anc s
1. vizsgál at	0,84	0,99	-5,77	12	0,0000 88	7	7	0,05	0,04	2,00	0,42

12. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP3 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP3) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t- value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.el t.- 1	Std.el t.- 2	F-ratio - Varianc es	p - Var ianc es
2. vizsgál at	0,94	1,00	-2,83	12	0,0152 20	7	7	0,05	0,00	0,00	1,00

A két csoport első vizsgálatakor a kísérleti csoport átlaga $M_{1KI}=0,84$ ($SD_{1KI}=0,05$), míg a kontroll csoport átlaga $M_{1KO}=0,99$ ($SD_{1KO}=0,04$) volt. A tanulócsoporthoz átlageredményei alapján ($p=0,000088$ ($\alpha=0,05$ mellett)) tehát a két csoport első vizsgálatánál van mérhető szignifikáns különbség. A két csoport második vizsgálatát összehasonlító elemzésénél szintén szignifikáns különbség ($p=0,015220$ ($\alpha=0,005$ mellett)) mutatható ki a GMP3 esetében. Míg a kísérleti csoport átlaga $M_{2KI}=0,94$ ($SD_{2KI}=0,05$) lett, a kontroll csoport átlaga $M_{2KO}=1,00$ ($SD_{2KO}=0,00$). Ebben a feladatban szintén 100%-os teljesítményt értek el a kontroll csoport tagjai.

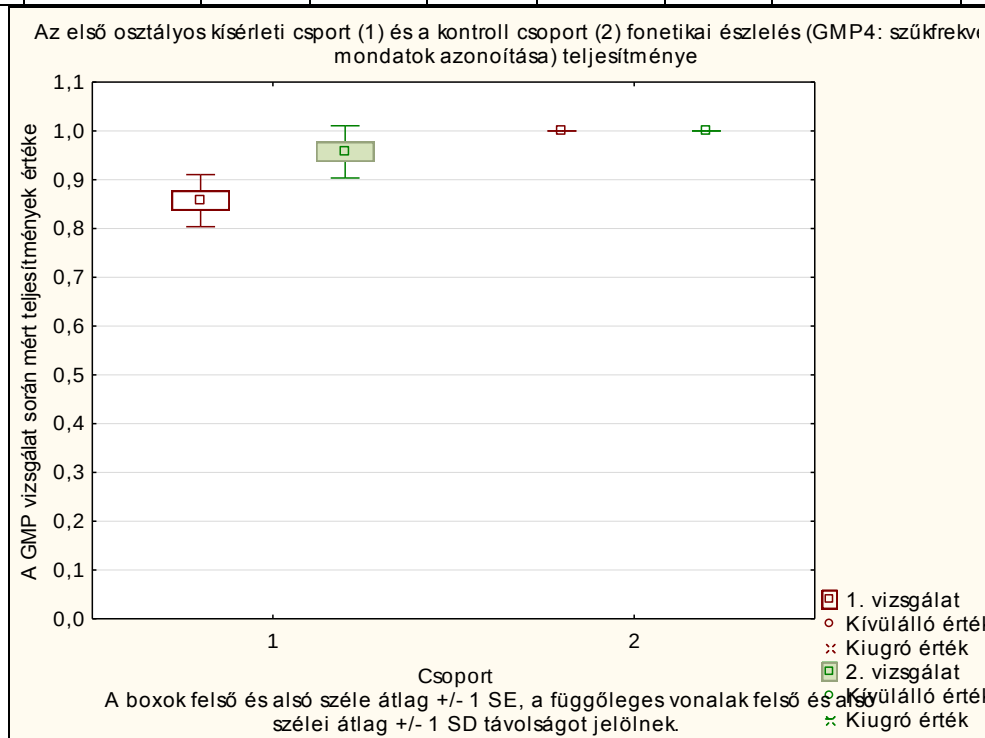
A szűkfrekvenciás mondatok azonosításának (GMP4) vizsgálata

13. táblázat: A kísérleti csoport GMP4 vizsgálata (leíró statisztika)

Kísérleti csoport - GMP4								
	Elemszám (N)	Átlag	Medián	Minimum	Maximum	Variancia	Standard eltérés(SD)	Standard hiba(SE)
1. vizsgálat	7	0,86	0,90	0,80	0,90	0,00	0,05	0,02
2. vizsgálat	7	0,96	1,00	0,90	1,00	0,00	0,05	0,02

14. táblázat: A kontroll csoport GMP4 vizsgálata (leíró statisztika)

Kontroll csoport - GMP4								
	Elemszám (N)	Átlag	Medián	Minimum	Maximum	Variancia	Standard eltérés(SD)	Standard hiba(SE)
1. vizsgálat	7	1,00	1,00	1,00	1,00	0,0	0,0	0,0
2. vizsgálat	7	1,00	1,00	1,00	1,00	0,0	0,0	0,0



7. ábra: A kísérleti és a kontroll csoport beszédészlelési (GMP4) eredményei

Csoportokon belüli vizsgálati eredmények

A kísérleti csoport eredményei

15. táblázat: A kísérleti csoport GMP4 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP4) Marked differences are significant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.Dv.	N	Diff.	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidenci a – -95,000%	Konfidencia - +95,000%
GMP4 1.vizsgálata	0,86	0,05								
GMP4 2.vizsgálata	0,96	0,05	7	-0,10	0,057	- 4,58	6	0,003 8	-0,15	-0,046

A szűkfrekvenciás mondatok azonosítása a hallás és észlelés összefüggésére utal. Ennél a tesztnél 5 éves kortól 100% eredményt kell teljesíteni. A kontroll csoportban ennél a feladatnál minden kisdíák kivétel nélkül 100%-os teljesítményt mutatott. A kísérleti csoport 57 %-a (7-4 tanuló) teljesített 90%-ot, 43 %-a (7-3) pedig 80%-ot, amely 4 éves életkori átlagnak felel meg, tehát átlag alatti eredményt hozott. Egy diák sem ért el 100% - ot ennél a szubtesztnél. Mind a 7 gyermek hibázott a 10. mondatban, ahol a *Télen a medvék a barlangjukban alszanak* helyett *Télen a medvék a barlangukban alszanak*- ot mondtak. Egy tanulótól a 3. mondatban *A tejfölt a macska itta meg* helyett *A tejfölt a macska megitta*, két gyermektől pedig az első mondatban az *indul* helyett *indult* hangzott el az első vizsgálat során. E tesztben mutatott gyenge teljesítmény, halláscsökkenésre hívja fel a figyelmet. Mivel ezen minták esetében ez kizárható, így a grammatikai struktúrák feldolgozási nehézsége állhat a gyengébb teljesítmény hátterében. Ennél a tesztnél gyakori volt az akadozó, lassú ismétlés, ami összefüggésben állhat a finommotoros koordináció zavarával.

A második vizsgálat során 4 tanuló (57%) 100%-ot teljesített, míg a 7- 3 diák (43%) 90% - ot, ahol ketten a 10. mondatban (*barlangjukban* helyett *barlangukban*), egy gyermek pedig a 2. mondatban (*indul* helyett *indult*) tévesztett. Ha megnézzük a kísérleti csoport első és másodig GMP4 alteszt vizsgálatának átlagértékeit, megállapíthatjuk, hogy az első alkalommal felvett vizsgálat átlagértéke $M_{1KI}=0,86$ ($SD_{1KI}=0,05$), a kontrollvizsgálat átlaga $M_{1KI}=0,96$ ($SD_{1KI}=0,05$). Az első vizsgálatához képest a tanulók 0,10-el teljesítettek jobban a második vizsgálatkor. A két vizsgálat átlageredményei között itt is kimutatható statisztikailag szignifikáns különbség ($p=0,0038$ ($\alpha=0,05$ mellett)).

A kontroll csoport eredményeinek vizsgálata

16. táblázat: A kontroll csoport GMP4 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP4) Marked differences are significant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.D v.	N	Dif f.	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia – -95,000%	Konfidencia – +95,000%
GMP4 1. vizsgálat	1,00	0,00								
GMP4 2. vizsgálat	1,00	0,00	7	0,0 0			6			

Mivel a kontroll csoport az első és a második vizsgálatkor is 100%-os teljesítményt mutatott, különbséget nem állapíthatunk meg, így az átlagértékük mindkét alkalommal 1,0.

Csoportok közötti vizsgálatok eredményei

17. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP4 1. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP4) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t-value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.el t.- 1	Std.el t.- 2	F-ratio - Varianc es	p - Varianc es
1. vizsgálat	0,86	1,00	-7,07	12	0,000013	7	7	0,053	0,00	0,00	1,00

18. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP4 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP4) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t-value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.el t.- 1	Std.el t.- 2	F-ratio - Varianc es	p - Varianc es
2. vizsgálat	0,96	1,00	-2,12	12	0,055405	7	7	0,32	0,00	0,00	1,00

A két csoport átlagteljesítményének összehasonlításakor az első vizsgálatnál láthatjuk, hogy a kísérleti csoport átlaga 0,86, míg a kontroll csoport átlaga 1,00. Jelen esetben az első vizsgálatkor mért különbség a két gyermekcsoport teljesítménye között szignifikánsnak mondható ($p=0,000013$ ($\alpha=0.05$ mellett)). A második vizsgálatnál viszont, bár határértéken van, nem mutatható ki a csoportok között szignifikáns különbség ($p=0,055405$ ($\alpha=0.05$ mellett)), a GMP4 tesztben. Itt a kísérleti csoport csoportátlaga 0,96, míg az kontroll csoport csoportátlaga 1,0. Tehát a fonetikai észlelést vizsgáló tesztben az első vizsgálatkor mutatható, a második vizsgálatkor a két csoport átlagteljesítményének összehasonlításakor viszont nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség.

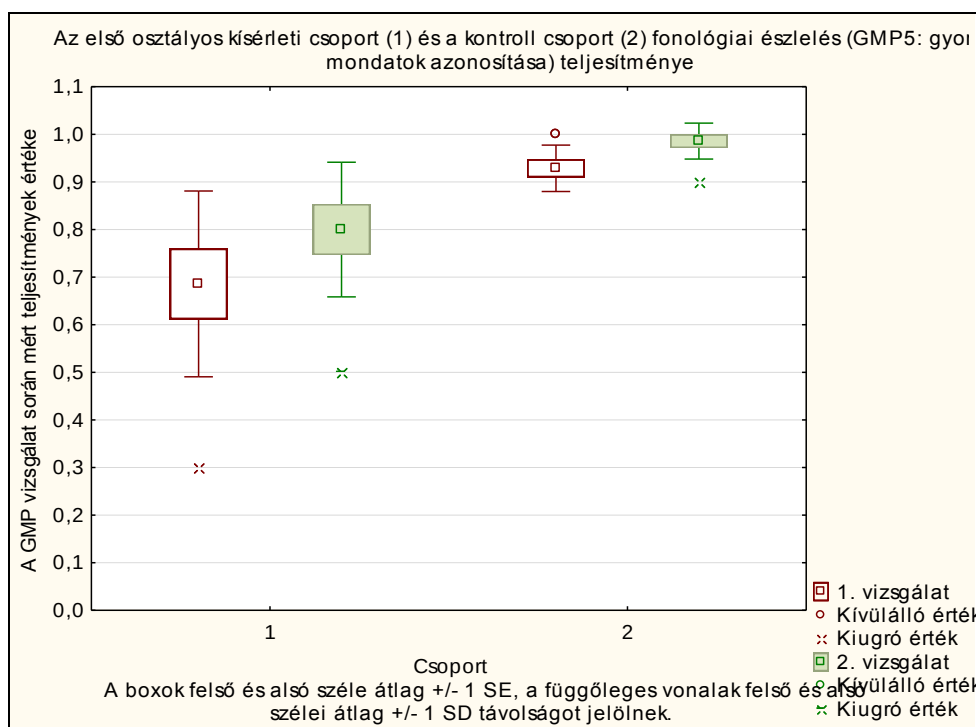
A gyorsított mondatok észlelésének (GMP5) vizsgálata

19. táblázat: A kísérleti csoport GMP5 vizsgálata (leíró statisztika)

<i>Kísérleti csoport - GMP5</i>								
	Elemszám (N)	Átlag	Medián	Minimum	Maximum	Variance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,69	0,70	0,30	0,90	0,04	0,20	0,07
2. vizsgálat	7	0,80	0,80	0,50	0,90	0,02	0,14	0,05

20. táblázat: A kontroll csoport GMP5 vizsgálata (leíró statisztika)

<i>Kontroll csoport - GMP5</i>								
	Elemszám (N)	Átlag	Medián	Minimum	Maximum	Variance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)
1. vizsgálat	7,00	0,93	0,90	0,90	1,00	0,00	0,05	0,02
2. vizsgálat	7,00	0,99	1,00	0,90	1,00	0,00	0,04	0,01



8. ábra: A kísérleti és a kontroll csoport beszédészlelési (GMP5) eredményei

Csoportokon belüli vizsgálati eredmények

A kísérleti csoport eredményei

21. táblázat: A kísérleti csoport GMP5 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP5) Marked differences are significant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.D v.	N	Diff.	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia -	Konfidencia a -
									-95,000%	+95,000%
GMP5 1. vizsgálat	0,69	0,20								
GMP5 2. vizsgálat	0,80	0,14	7	-0,11	0,069	-4,38	6	0,004	-0,17	-0,05

A gyorsított mondatok észlelése nehéz feladat volt a gyermekek számára. Ha az alsóbb észlelési szintek működése zavart vagy bizonytalan, akkor a felsőbb szintek részvétele is korlátozott. A kísérleti csoportnál az egyéni teljesítményeket vizsgálva látható, hogy meglehetősen nagyok a különbségek (30% és 90% között). A leggyengébben teljesített gyermek a 3 évesek átlagát érte el. Az átlagteljesítmény a kísérleti csoportnál 69%. Az utánmondáskor ennél a szubtesztnél is lassú, akadozott volt a beszédprodukció. A gyerekek megpróbálták visszaadni a mondatokat, de a beszédprodukció gátoltsága miatt volt olyan, aki csak szavak ismétlésére volt képes. Öt gyermek a *Fejtsétek ki a véleményeteket* helyett *Ejtsétek ki a véleményeteket* mondott, illetve a *Ne gyártsatok selejtet* helyett *Ne ártsatok selejtet!* mondatok hangzottak el. Voltak még eltérések az *Átkokat szór mások fejére*, a *Katonák felesküdték a zászlóra*, *A galamb a szabadság jelképe* illetve a *Ki akart számot adni a tudásáról* mondatokban is.

A második felmérésnél a kísérleti csoportot alkotó gyermekek 43%-a (7-3) ért el 90% -ot, 3 diák 80%-ot és egy tanuló 50%-ot. A leggyakoribb hiba a 8. mondatban (*szórt*

helyett *szór*) hangzott el, ez 5 gyermeknél fordult elő, de vétettek a 10. (*fejtsétek* helyett *ejtsétek*) a 7. (*akart* helyett *akar*) a 4. (*ne gyártsatok* helyett *ne ártsatok*) és az 5. mondatnál is. A kísérleti csoportot alkotó gyerekek első és második vizsgálatának összehasonlítását tartalmazza a 21.táblázat. Jelzi, hogy van statisztikailag szignifikáns különbség az első és a második mérés között kapott adatok között ($p=0,0047$ ($\alpha=0.05$ mellett)). Látható a csoportátlag eredményein is, hogy magasabb lett az érték, tehát 0,69-ről 0,80-ra nőtt.

A kontroll csoport eredményeinek vizsgálata

22. táblázat: A kontroll csoport GMP5 1. és 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-test for Dependent Samples (GMP5) Marked differences are significant at $p < ,05000$</i>										
	Átlag	Std.D	N	Diff	Std.Dv. -	t	df	p	Konfidencia	Konfidencia -
		v.		.	Diff.				-	+95,000%
									-95,000%	
GMP5 1. vizsgálat	0,93	0,05								
GMP5 2. vizsgálat	0,99	0,04	7	-	0,05	-	6	0,0300	-0,107	0,007
				0,06		2,82				

Az átlagteljesítmény a kontroll csoportnál 93 %. Az utánmondáskor ennél a szubtesztnél is lassú, akadozott volt a beszédprodukció. A gyerekek megpróbálták visszaadni a mondatokat, de a beszédprodukció gátoltsága miatt csak szavak ismétlésére voltak képesek. A kontroll csoportból három diáktól a *Ki akart számot adni a tudásáról?* helyett, *Ki akar számot adni a tudásáról?* mondat volt hallható. Kettő esetben pedig az *Őt is beidézték a tárgyalásra?* mondatot, az *Ők is beidézték a tárgyalásra?* mondatra helyettesítették. A csoportot alkotó gyermekek közül kettő 100%- os, 5 pedig 90%- os eredményt mutatott az első vizsgálat során. A második felméréskor egy tanuló 90%- os, 6 pedig 100%- os teljesítményt nyújtott. A kontroll csoport gyermekeinek első és második alkalommal felvett adatainak összehasonlítását mutatja a 22. táblázat. Fejlődést jelez, mert az első méréskor a GMP5 átlaga 0,93, a második alkalommal már 0,99. Statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozik az első és második mérés eredményei között ($p=0,0300$ ($\alpha=0.05$ mellett)).

Csoportok közötti vizsgálatok eredményei

23. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP5 1. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP5) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag -	Átlag -	t-	df	p	Valid	Valid	Std.el	Std.el	F-ratio -	p -
	1	2	value			N - 1	N - 2	t.- 1	t.- 2	Varianc	Varianc
										es	es
1. vizsgálat	0,69	0,93	-3,19	12	0,0077	7	7	0,12	0,05	16,00	0,004
					22						

24. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP5 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP5) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag -	Átlag -	t-	df	p	Valid	Valid	Std.el	Std.el	F-ratio -	p -
	1	2	value			N - 1	N - 2	t.- 1	t.- 2	Varianc	Varianc
										es	es
2. vizsgálat	0,80	0,99	-3,35	12	0,0057	7	7	0,14	0,03	14,00	0,005
					10						

Az első méréskor a kísérleti csoport gyermekeinek a csoportátlagja 0,69, a kontroll csoport gyermekeinek átlageredménye 0,93. Az első vizsgálatkor a két gyermekcsoport átlagteljesítménye között van mérhető statisztikailag szignifikáns eltérés ($p=0,007722$ ($\alpha=0,05$ mellett)) a GMP5 teszténél. Tehát a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók gyengébben teljesítettek ennél a feladatnál, mint a tipikus szociális háttérrel rendelkező társaik. A fonológiai észlelés során a második méréskor szintén statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozik a két gyermekcsoport átlagteljesítménye között ($p=0,005710$ ($\alpha=0,05$ mellett)). A két csoport átlagteljesítménye az első vizsgálatához képest is javulást mutat a második vizsgálatnál. A második vizsgálatkor a kísérleti csoport átlaga 0,80, a kontroll csoport átlaga 0,99. Tehát a GMP5 szubteszténél a két tanulócsoport első és második vizsgálatának átlageredményei között kimutatható statisztikailag szignifikáns különbség.

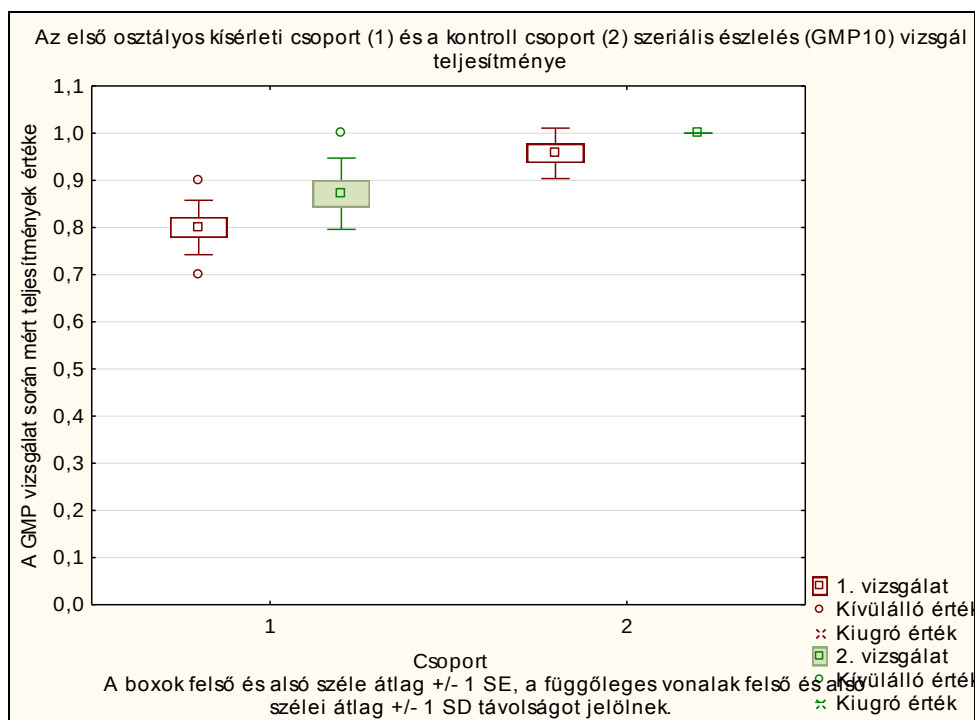
A szeriális észlelés (GMP10) vizsgálata

25. táblázat: A kísérleti csoport GMP10 vizsgálata (leíró statisztika)

<i>Kísérleti csoport - GMP10</i>								
	Elem- szám (N)	Átlag	Medi- án	Mini- mum	Maxi- mum	Vari- ance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,80	0,80	0,70	0,90	0,00	0,06	0,02
2. vizsgálat	7	0,87	0,90	0,80	1,00	0,01	0,08	0,03

26. táblázat: A kontroll csoport GMP10 vizsgálata (leíró statisztika)

<i>Kontroll csoport - GMP10</i>								
	Elem- szám (N)	Átlag	Medi- án	Mini- mum	Maxi- mum	Vari- ance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba(SE)
1. vizsgálat	7	0,96	1,00	0,90	1,00	0,00	0,05	0,02
2. vizsgálat	7	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00



9. ábra: A kísérleti és a kontroll csoport beszédészlelési (GMP10) eredményei

A. Csoportokon belüli vizsgálati eredmények

A kísérleti csoport eredményei

27. táblázat: A kísérleti csoport GMP10 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP10) Marked differences are significant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.D v.	N	Diff.	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia -95,000%	Konfidencia +95,000%
GMP10 1. vizsgálat	80	0,06								
GMP10 2. vizsgálat	87	0,08	7	-0,07	0,05	-3,87	6	0,008	-0,12	-0,03

A szeriális észlelést a GMP10 altesztjével vizsgáltam. Tíz, a magyar nyelv hangsorépítési szabályainak megfelelő értelmetlen hangsort (logatomot) tartalmaz, melyeket a gyerekeknek hallás után kellett megismételni úgy, hogy ne lássák az artikulációt, mely segítené az észlelést. A szeriális felismerési és reprodukálási képessége a legfontosabbak egyike a mentális lexikon növelése, valamint az írott nyelv elsajátítása szempontjából. Ép anyanyelv-elsajátítási folyamatban a 6 éves gyermek beszédhallása már eléggé fejlett kell legyen ahhoz, hogy a hangsorok szegmentálását képes legyen megoldani. Hat éves kortól elvárható a 100%-os teljesítmény, melyet a kísérleti csoportban egy gyermek sem ért el. A négyéves sztenderd átlagot (80%) öt tanulónak sikerült elérni, így a leggyengébb érték 70%, melyet szintén egy gyermek teljesített. A 7 gyermekből öt hibázott a *vucsityó*, négy a *kriszposztyüivan*, kettő a *menelékej*, és kettő a *siszidami* hangsor ismétlésében.

Második vizsgálatkor három kisgyermek 80%-ot, három 90%-ot, egy pedig 100%-ot teljesített. A logatomok ismétlésének folyamán négyen vétettek a *vucsityó*, ketten a *kriszposztyüivan*, ketten a *siszidami* és egy a *menelékej* hangsoroknál. A GMP10 altesz szeriális észlelése során az első és második méréshez viszonyítva tehát javulás tapasztalható.

A 27. táblázatnál leolvasható, hogy kísérleti csoport csoportátlagja az első méréskor 0,8, a második méréskor 0,87, tehát nőtt a csoportátlag. Az első és második mérés kor kapott adatok között ($p=0,0082$ ($\alpha=0,05$ mellett)) van mérhető statisztikailag szignifikáns különbség, így megállapítható, hogy ezen a területen is van jele fejlődésnek.

A kontroll csoport eredményeinek vizsgálata

28. táblázat: A kontroll csoport GMP10 1. és 2. vizsgálatának eredményeit

<i>T-test for Dependent Samples (GMP10) Marked differences are significant at $p < ,05000$</i>										
	Átlag	Std.D v.	N	Diff.	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia - -95,000%	Konfidencia - +95,000%
GMP10 1. vizsgálat	0,96	0,05								
GMP10 2.vizsgálá t	1,00	0,00	7	- 0,042	0,05	- 2,12	6	0,078 1	-0,09	0,01

A 28. táblázat mutatja a kontroll csoport első és második vizsgálatának összehasonlítását. Míg az első mérés kor négy gyermek valósította meg a 100%- os eredményt, addig a második mérés kor már mind a hét kisgyermek 100%- os teljesítményt mutatott. Láthatjuk, hogy a második csoport gyermekeinek csoportátlagja nőtt 0,042-del, mely az első vizsgálatkor 0,95 volt, a második vizsgálatkor pedig 1,00. Ennek ellenére az első és második vizsgálat között nem mérhető statisztikailag szignifikáns különbség a kontroll csoport gyermekeinek eredményeinél ($p=0,0781$ ($\alpha=0,05$ mellett)).

A csoportok közötti vizsgálatok eredményei

29. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP10 1. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP10) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t- value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.De v. - 1	Std.De v. - 2	F-ratio - Varianc es	p - Varianc es
1. vizsgál at	0,80	0,96	-5,28	12	0,00019 3	7	7	0,06	0,05	1,17	0,86

30. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP10 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP10) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t- value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.elt. - 1	Std.elt. - 2	F-ratio - Varianc es	p - Varianc es
2. vizsgál at	0,87	1,00	-4,50	12	0,0007 27	7	7	0,07	0,00	0,00	1,00

A két csoportot (kísérleti és kontroll csoport) összehasonlító vizsgálat során az első vizsgálatkor a kísérleti csoport tanulóinak csoportátlagja 0,80, míg a kontroll csoportba tartozó gyermekek átlaga 0,96 volt. Ezen a területen szintén statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozik az első vizsgálatkor mért két csoport csoportátlagja között ($p=0,000193$ ($\alpha=0,05$ mellett)). A két csoport második vizsgálatának összehasonlító elemzésénél mindkét csoport átlagteljesítményében javulás tapasztalható az első vizsgálatához

képest. Az első (kísérleti csoport) csoportba tartozó kisdíjakok csoportátlag 0,87, míg a második csoport (kontroll csoport) tanulóinak csoportátlag 1,00 lett, tehát minden gyermek 100%-os teljesítményt mutatott. A szeriális észlelés során kapott eredmények alapján, a két csoport átlagteljesítménye is jelzi, hogy van statisztikailag kimutatható szignifikáns különbség ($p=0,000727$ ($\alpha=0.05$ mellett)), az első és második csoport kontrollmérésekor kapott adatok között.

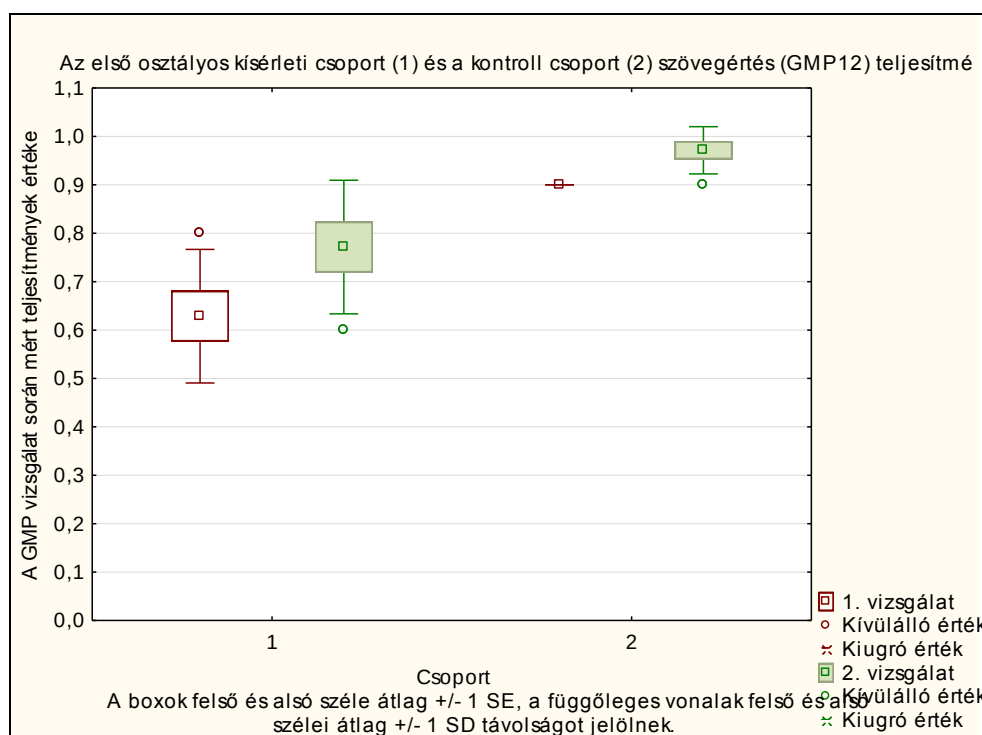
A szövegértés vizsgálata (GMP12)

31. táblázat: A kísérleti csoport GMP12 vizsgálata (leíró statisztika)

Kísérleti csoport - GMP12								
	Elemsszám (N)	Átlag	Medi- án	Mini- mum	Maxi- mum	Vari- ance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,63	0,60	0,50	0,80	0,02	0,14	0,05
2. vizsgálat	7	0,77	0,80	0,60	0,90	0,02	0,14	0,05

32. táblázat: A kontroll csoport GMP12 vizsgálata (leíró statisztika)

Kontroll csoport - GMP12								
	Elemsszám (N)	Átlag	Medi- án	Mini- mum	Maxi- mum	Vari- ance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,90	0,90	0,90	0,90	0,00	0,00	0,00
2. vizsgálat	7	0,97	1,00	0,90	1,00	0,00	0,05	0,02



10. ábra: A kísérleti és a kontroll csoport beszédészlelési (GMP12) eredményei

Csoportokon belüli vizsgálati eredmények

A kísérleti csoport eredményei

33. táblázat: A kísérleti csoport GMP12 1. és 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-test for Dependent Samples (GMP12) Marked differences are significant at $p < ,05000$</i>										
	Átlag	Std.Dv.	N	Diff.	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia -	Konfidencia a -
									-95,000%	+95,000%
GMP12 1.vizsgálat	0,63	0,14								
GMP12 2.vizsgálat	0,77	0,14	7	-0,14	0,00	-4,80	6	0,0030	-0,215	-0,07

A szövegértés vizsgálata során végbemenő feldolgozást, azaz a szemantikai, szintaktikai szerkezetek értelmezését, a részletek azonosítását, az ok-okozati viszony felismerését, valamint az asszociációs szint működését méri egy hangfelvételtől játszott mese, melyet 10 ellenőrző kérdéssel mér. A kísérleti csoportba tartozó három tanuló nyújtott gyenge teljesítményt (50%), mely az 5 évesek sztenderd átlagát sem éri el. A legjobb teljesítmény 80% volt, melyet két tanuló teljesített. Az utolsó kérdésre (*Miért sütöttek, főztek a kutyák? Mi volt az oka?*) egy gyermek sem tudott helyesen válaszolni. A *Miért akartak a kutyák tejfölt tenni az ételbe?* kérdésre hét gyermekből 6 (86 %) nem tudott válaszolni. Így a csoport átlagteljesítménye 63 %.

A második mérés a kísérleti csoportot alkotó tanulók közül kettő 90%- ot, kettő 80%-ot, egy 70%- ot és kettő 60%- ot ért el. A 100%- ot egy diák sem érte el ebben a csoportban mivel a 10. kérdésre (*Miért sütöttek, főztek a kutyák?*) senki nem tudott a hét gyermek közül válaszolni. A 3. kérdésre (*Miért akartak a kutyák tejfölt tenni az ételbe?*) 5, az első kérdésre 3 tanuló mondott helytelen választ. A második vizsgálat során a csoport átlagteljesítménye 77% lett, mely 14 %-kal magasabb, mint az első méréskor. Ha megnézzük a két mérés eredményeit, láthatjuk, hogy statisztikailag szignifikáns különbség mutatható ki ($p=0,0030$ ($\alpha=0.05$ mellett)), ennél a szubtesztnél is.

A kontroll csoport eredményeinek vizsgálata

34. táblázat: A kontroll csoport GMP12 1. és 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-test for Dependent Samples (GMP12) Marked differences are significant at $p < ,05000$</i>										
	Átlag	Std.D v.	N	Diff.	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia -	Konfidencia a -
									-95,000%	+95,000%
GMP12 1.vizsgálat	0,90	0,00								
GMP12 2.vizsgálat	0,97	0,05	7	-0,07	0,048	-6,00	6	0,0082	-0,12	-0,03

A kontroll csoport tagjai mind 90%-os értéket teljesítettek. A *Miért sütöttek főztek a kutyák? Mi volt az oka?* kérdésre, senki nem tudott, nem adott helyes választ. Így senkinek nem sikerült teljesíteni a 7 évesektől elvárt 100%-t. E csoport átlagteljesítménye 90 %, melynél 30 %-kal rosszabb eredményt nyújtottak a kísérleti csoport tagjai. A két csoport 100 %-a (14fő) nem tudott helyes választ adni az utolsó kérdésre. Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata, hogy a mese első mondatában ismerhető meg az információ, és a gyermekek erre már nem emlékeznek a többi információ mellett, és az erre vonatkozó kérdés ráadásul az utolsóként

hangzik el. A kontroll csoportot alkotó tanulók első és második vizsgálatának átlageredményeit mutatja a 34. táblázat. Jól látszik az eredményeken a javulás, ahol az első vizsgálat átlageredménye 90%, a második vizsgálaté pedig 97%. Az adatok jelzik, hogy statisztikailag szignifikáns a különbség a két vizsgálat között ($p=0,0082$ ($\alpha=0.05$ mellett)),.

Csoportok közötti vizsgálatok eredményei

35. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP12 1. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP12) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t- value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.elt. - 1	Std.elt. - 2	F-ratio - Varianc es	p - Varianc es
1. vizsgál at	0,63	0,90	-5,20	12	0,0002 21	7	7	0,14	0,00	0,00	1,00

36. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP12 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP12) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t- value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.elt. - 1	Std.elt. - 2	F-ratio - Varianc es	p - Varianc es
2. vizsgál at	0,77	0,97	-3,61	12	0,0035 48	7	7	0,14	0,05	8,00	0,02

A GMP12 első vizsgálatait összehasonlító táblázat (lásd: 35. táblázat) mutatja a két csoport átlageredményei közötti különbséget. Számottevő különbség van a két csoportátlag között. A kísérleti csoport átlagértéke 0,63, a kontroll csoporté 0,90. Az értékek is jelzik, hogy ezen a területen kimutatható mérhető különbség a két csoport teljesítménye között. Tehát az első és második mérés kapott adatok között statisztikailag szignifikáns különbség van ($p=0,00022$ ($\alpha=0,05$ mellett)). A második mérés adatait ugyanilyen módon összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a második vizsgálatnál is statisztikailag szignifikáns különbség van. A kísérleti csoport tanulóinak átlageredménye 0,77, a kontroll csoportot alkotó gyermekek átlageredménye 0,97. Itt a második mérés is statisztikailag szignifikáns a különbség ($p=0,003548$ ($\alpha=0,05$ mellett)).

A mondatértési teszt (GMP16) vizsgálata

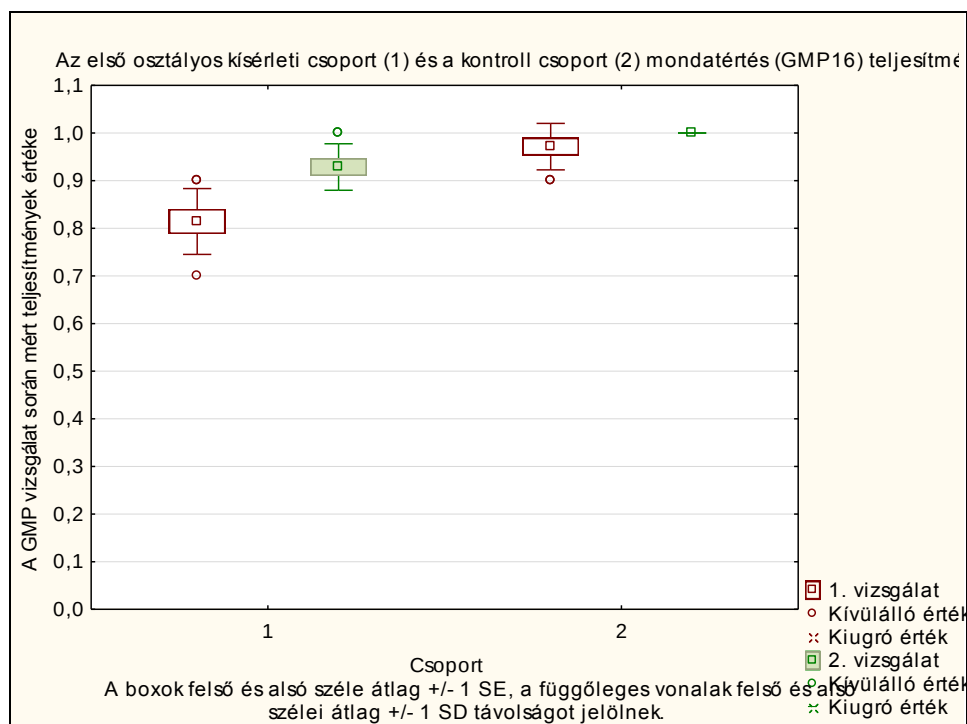
37. táblázat: A kísérleti csoport GMP16 vizsgálata (leíró statisztika)

<i>Kísérleti csoport - GMP16</i>								
	Elem szám (N)	Átlag	Medi- án	Mini- mum	Maxi- mum	Vari- ance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)
1. vizsgálat	7	0,81	0,80	0,70	0,90	0,00	0,07	0,03
2. vizsgálat	7	0,93	0,90	0,90	1,00	0,00	0,05	0,02

38. táblázat: A kontroll csoport GMP16 vizsgálata (leíró statisztika)

<i>Kontroll csoport - GMP16</i>								
	Elem szám (N)	Átlag	Medi- án	Mini- mum	Maxi- mum	Vari- ance	Standard eltérés (SD)	Standard hiba (SE)

1. vizsgálat	7	0,97	1,00	0,90	1,00	0,00	0,05	0,02
2. vizsgálat	7	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00



11. ábra: A kísérleti és a kontroll csoport beszédészlelési (GMP16) eredményei

Csoportokon belüli vizsgálati eredmények

A kísérleti csoport eredményei

39. táblázat: A kísérleti csoport GMP16 1. és 2. vizsgálatának eredményei

T-test for Dependent Samples (GMP16) Marked differences are significant at $p < ,05000$										
	Átlag	Std.D v.	N	Diff .	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia -95,000%	Konfidencia +95,000%
GMP16 1.vizsgálat	0,81	0,07								
GMP16 2. vizsgálat	0,93	0,05	7	-0,11	0,037	-8,00	6	0,000	-0,15	-0,08

A mondatértési teszt azt várja el, hogy a gyermek feleltesse meg az elhangzott szósort a képileg megjelenített tartalomnak. A hibák elemzése azt mutatja meg, hogy mely szerkezetek azonosítása és milyen mértékben okoz gondot a gyermekeknek. A két csoport ennél a szubtesztnél is látható különbséggel teljesített. A kísérleti csoport tanulói közül senkinek nem sikerült 100%-ot teljesíteni. Kettő tanuló 90%-os, négy 80%-os és egy gyermek 70%-os teljesítményt nyújtott, mely egyben a leggyengébb érték is. Ez az eredmény az 5,5 éves sztenderd átlagnak felel meg. Az 5. mondatot egy kisgyermek sem tudta helyesen értelmezni a kísérleti csoportot alkotók közül. A másik gyakori mondat, melyet 3 tanuló hibázott el, a 3.mondat volt (*Nem a nyuszi vette föl a kockás nadrágot.*). A kísérleti csoportban egy gyermeknél fordult elő, hogy mind a mondatértésben, mind a szövegértésben ugyanolyan

eredményt ért el. A többi tanuló teljesítménye a mondatértéseknél jobb eredményt igazolt. A vizsgált gyerekek között egy sem volt olyan, akinek a szövegértése jobb lett volna, mint a mondatértése.

A kísérleti csoport mondatértésének első és második vizsgálati átlagértékeiből látszik a javulás, mely szerint az első vizsgálatkor nyújtott eredmény átlagértéke 0,81, a második, kontrollvizsgálat átlagértéke 0,93 lett, így a javulás mértéke, mely 0,11. Az eredményeink alapján itt is statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozik a két mérés átlageredménye között ($p=0,0002$ ($\alpha=0,05$ mellett)).

A kontroll csoport eredményei

40. táblázat: A kontroll csoport GMP16 1. és 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-test for Dependent Samples (GMP16) Marked differences are significant at $p < ,05000$</i>											
	Átlag	Std.Dv.	N	Diff	Std.Dv. - Diff.	t	df	p	Konfidencia -	Konfidencia +	
				.					-95,000%	+95,000%	
GMP16 1.vizsgálata	0,97	0,05									
t											
GMP16 2.vizsgálata	1,00	0,00	7	-	0,05	-	6	0,172	-0,07	0,02	
t				0,03		1,55		3			

A kontroll csoportból öt tanuló oldotta meg 100%-osan a feladatot, és kettő 90%-san. Ez az eredmény az 5,5 éves sztenderd átlagnak felel meg. Az első méréskor problémát itt is az 5. mondat okozott, *Mielőtt a maci ivott, evett egy kicsit*. Ennek hibázási aránya 29% (7-2). Az első vizsgálat átlagértéke 97%, míg a második egy éves kontrollvizsgálaté már 100%-os lett. A 40.táblázatból leolvasható, hogy a két mérés között nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség ($p=0,1723$ ($\alpha=0,05$ mellett)). Összefoglalva a két csoport teljesítményét, legnagyobb nehézséget mindkét csoportban az 5. mondat okozta, *Mielőtt a maci ivott, evett egy kicsit*. Itt az előidejűséget kifejező tagmondat megértése idézett elő problémát. Ennek hibázási aránya a két csoportban együtt 65 % (14-9), a kísérleti csoportban 100%, a kontroll csoportban 29%. Eredményeink azt mutatják, hogy a mondatértési feladatban a vizsgált gyermekek nagy többsége jobban teljesített, mint a szövegértésben. Statisztikai összesítésben viszont láthatjuk, hogy a szövegértésnél jóval sikeresebb mondatértés nem felel meg az életkori sajátosságoknak.

A csoportok közötti vizsgálatok eredményei

41. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP16 1. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP16) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t-value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.el t- 1	Std.el t- 2	F-ratio - Varianc es	p - Varianc es
1. vizsgálat	0,81	0,97	-4,92	12	0,0003	7	7	0,07	0,05	2,00	0,42
					54						

42. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport GMP16 2. vizsgálatának eredményei

<i>T-tests; Grouping: Csoport (GMP16) Group 1: 1 Group 2: 2</i>											
	Átlag - 1	Átlag - 2	t- value	df	p	Valid N - 1	Valid N - 2	Std.el t.- 1	Std.el t.- 2	F-ratio - Varianc es	p - Variance s
2. vizsgál at	0,93	1,00	-3,87	12	0,0022 16	7	7	0,05	0,00	0,00	1,00

Ha a mondatértés vizsgálatánál összehasonlítjuk a két csoport első vizsgálatának eredményeit, akkor megfigyelhetjük, hogy az első csoportot alkotó, kísérleti csoport tanulójának átlageredménye 0,81, és a második csoportban résztvevő, kontroll csoport gyermekeinek csoportátlag 0,97. Az első vizsgálatkor a két gyermekcsoport teljesítménye között mért különbség is statisztikailag szignifikáns ($p=0,000354$ ($\alpha=0,05$ mellett)). A kísérleti és kontroll csoport második vizsgálatánál szintén kimutatható statisztikailag szignifikáns különbség ($p=0,002216$ ($\alpha=0,05$ mellett)). Ebben az esetben a kísérleti csoportot alkotó diákok átlagértéke 0,93, míg a kontroll csoport tanulójának teljesítménye 1,00 volt. Láthatjuk, hogy mindkét vizsgálatban tanulócsoporthoz tartozó teljesítménye között kimutatható különbség van.

Az eredmények összefoglalása

Tanulmányomban, a szociálisan hátrányos helyzetű és az átlagos és/vagy jó szociális helyzetű tanulók egy év iskolai munka tükrében történő nyelvi fejlesztését vizsgáltam.

A beszédfeldolgozásban meghatározók az akusztikai, a fonetikai, a fonológiai és a szeriális percepció működései. Ezek a folyamatok részben hozzájárulnak az artikuláció fejlődéséhez, a beszédhangok és sorrendjük azonosításához, az új hangsorok felismeréséhez, ezek által pedig a mentális lexikon bővítésének lehetőségéhez. A GMP beszédpercepciót és beszédmegértést vizsgáló eljárással 14 első osztályos gyermek fejlődését követhettem nyomon egy éves időszak folyamán. A 14 tanulóból 7 halmozottan hátrányos helyzetű, 7 pedig átlagos szociális helyzetű kisgyermek volt. Vizsgálatommal az volt a célom, hogy az egy éves iskolai munka fejlesztésének eredményességét elemezzem és igazoljam. Az iskolai munka megkezdése előtt 2013. szeptemberben, majd a következő tanév elején, 2014. szeptemberben szintén elvégeztem a vizsgálatokat, melyeket elemeztem, valamint összehasonlító elemzésekkel próbáltam megismerni a gyermekek egyéni, illetve csoportos fejlődésének dinamikáját, az iskolai munka hatását. A kontroll vizsgálat során arra voltam kíváncsi, hogy milyen mértékű és dinamikájú változás következett be beszédértésükben és beszédészlelésükben egy év iskolai munka hatására.

A feltevések eredményeképpen megváltozott teljesítmény alapján a következő megfigyelések fogalmazhatók meg:

1. Az iskolai munka kezdetén a szociális hátránnyal küzdő tanulóknak jelentős az elmaradásuk a beszédértés és a beszédészlelés minden szintjén az adott életkorban elvárható eredményektől, valamint a kontroll csoport teljesítményétől is.
2. Az egy éves iskolai munka hatására javulás tapasztalható a tanulók GMP teszt eredményeiben. Az egyéni fejlődés dinamikája azonban egyenként változó eredményt mutat. A STATISTICA 11 AGA szoftvert alkalmazva a t-teszt segítségével arra kerestem a választ, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű és a tipikus körülmények között élő gyermekek beszéd- és nyelvi fejlődésében nyújtott teljesítményeik tekintetében mutatnak-e statisztikailag

szignifikáns eltérést a vizsgált csoportokon belül (az eredményeket a bemeneti és kimeneti szakaszban összehasonlítva) és azok között.

A GMP vizsgálatának összegzése

A méréshez a GMP sztenderdizált teszt szubtesztjeit használtam fel.

Már a két csoportot összehasonlító első vizsgálat eredményei is mutatták, hogy minden felhasznált szubtesztben a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek teljesítménye alacsonyabb volt a jó és/vagy átlagos szociális helyzetű tanulók átlagos eredményeinél. A kísérleti csoport tanulói minden vizsgálat során átlag alatti teljesítményt mutattak.

Feltételezem, hogy

(1) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a beszédészlelés terén a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5 és a GMP10-es altesztek mérése szerinti (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(4) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a beszédészlelés terén a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5 és a GMP10-es altesztek mérése szerinti (%-ban kifejezve) az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második mérés idején a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek beszédészlelése terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

A GMP 2, 3, 4, 5 és 10-es alteszteknél a kísérleti csoport első és második összehasonlító mérésnél statisztikailag szignifikáns különbség volt kimutatható. Tehát a kísérleti csoportnál kimutatható fejlődés tapasztalható az egy év iskolai munka során. A GMP 2, 3, 4, 5 és 10-es szubteszteknél a kontrollcsoport első és második vizsgálat során a GMP 5 és 12-es teszteknél mutatkozott szignifikáns különbség, a többi szubtesztnél nem. A két csoport 2014. szeptemberben mért eredményei alapján a GMP 2, 3, 4, 5 és 10-es altesztek esetében a hipotézis (1) beigazolódott. A kontrollmérés (2015. szeptember) alkalmával a GMP 2, 3, 5 és 10-es teszteknél a hipotézis (4) nem áll fenn, mivel ezeknél a szubteszteknél a két csoport közötti teljesítménye között van kimutatható statisztikailag szignifikáns különbség. A GMP 4-es altesztnél viszont már nem áll fenn szignifikáns különbség, így egyedül ennél az altesztnél igazolódott be a hipotézis (4).

(2) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a szövegértés terén a GMP12-es altest mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(5) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a szövegértés terén a GMP12-es altest mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második méréskor a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek szövegértése terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

A GMP 12-es szubtesztnél a kísérleti csoport eredményei igazolták, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van az első valamint a kontrollmérés között. Tehát a szövegértés területén az egy év iskolai munka hatására fejlődés tapasztalható. A kontroll csoportnál szintén szignifikáns fejlődés mutatkozott ebben a tesztben a két mérés között. Megállapíthatjuk, hogy mindkét csoport első és második méréskor szignifikáns változást mutatott. A két csoport 2014-es összehasonlító mérésénél kimutatható statisztikailag szignifikáns különbség alapján, tehát a hipotézis (2) beigazolódott. A második, 2015-ös

mérésnél a csoportok eredményénél még mindig statisztikailag szignifikáns különbség tapasztalható. Így a hipotézis (5) ebben az esetben nem igazolódott be.

(3) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei szignifikánsan elmaradnak a mondatértés terén a GMP16-os alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(6) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a mondatértés terén a GMP16-os alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve) az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második mérés idején a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek mondatértés használata terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

A mondatértési teszt során a kísérleti csoport első és második vizsgálatának értékeiből kimutatható javulás, mivel statisztikailag szignifikáns különbség mutatkozik a két mérés eredményei között. A kontroll csoport 2013-as és a 2014-es mérésénél szintén bizonyítható szignifikáns fejlődés. A két csoport első és második vizsgálatának eredményeinél is kimutatható javulás. Mivel a két csoportot összehasonlítva, mindkét mérésénél statisztikailag szignifikáns fejlődés mutatható ki, e szerint a hipotézis (6) nem igazolódott be.

A GMP résztesztjeinek elemzésekor láthattuk, hogy a kísérleti csoport beszédészlelési mechanizmusa és beszédértése nem alakult az elvárt életkori szinten, lemaradásuk mértéke több szubteszt eredményei szerint jelentős. A fonológiai szint elmaradása a legnagyobb. A GMP2, GMP4, GMP12 eredményei fonetikai feldolgozás és szövegértés gyengeségére utalnak. A spontán beszédelsajátítás folyamata gátolt, a környezet beszédmintája nem elegendő a megfelelő beszédértés és beszédészlelés kialakulásához.

A GMP12 szubteszt felvételének eredményei a szövegértés gyengeségére utalnak, valamint arra is, hogy a kísérleti csoport beszédmegértési folyamatai működésében az elmaradás jelentős, az asszociációs szint gyengén működik.

A GMP5 szubteszt eredményei mutatja a második leggyengébb eredményt, ugyanis a jelentés és az asszociációk kizárása igen nehezíti a mondatok reprodukálását. Az akusztikai és fonológiai szintek működése is gyenge.

A GMP3 szubteszt felvételének eredményei alapján azt figyelhettük meg, hogy a szófelismerési tesztben elért eredmény majdnem a legjobb, bár ez is elmarad az adott életkorban elvárhatótól.

Az egy év iskolai munka hatásának eredményességét elemeztem abból a szempontból, hogy kimutathassuk a fejlődést. Az iskolai munka hatására leginkább a GMP12-ben nyújtott teljesítmény javult, de a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5, GMP10, GMP12 és a GMP16 szubteszténél is volt kimutatható szignifikáns fejlődés az első és a második vizsgálat összehasonlításakor a kísérleti csoport tanulóinál. A kontrollcsoport a GMP tesztek eredményeinél magasabb teljesítményt mutatott, de a GMP5 és a GMP12 szubteszt kivételével a többi teszténél nem tapasztalhattunk kimutatható fejlődést. Ezeknél a szubteszteknél mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport egyéni és összehasonlító vizsgálatának eredményei szignifikáns különbséget mutattak. A két tanulócsoport első és második vizsgálati eredményeinek összehasonlításakor a GMP4-szubteszt kivételével szintén van kimutatható szignifikáns különbség a csoportteljesítmények mérései között.

Összegzés

A fejezetek megírása során arra törekedtem, hogy bemutassam, bizonyítsam a nyelvi hátrány létezését. Az eredmények jelzik az anyanyelv elsajátításában kialakult nehézségeket, melyek kommunikációs problémákat okoznak. A percepció zavarai elsősorban az anyanyelv-elsajátításhoz, a gyermekkorhoz kapcsolódnak. Ha ezeknek a problémáknak a korrigálása nem történik időben, akkor ezek a nehézségek tovább kísérik az embert és folytatódnak a felnőtt korban.

A jelen minta kis létszáma miatt nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, de elgondolkodtató, hogy a kutatásomban bemutatott eredmények alátámasztották azt a hipotézist, miszerint az egy évnyi iskolai munka hatására a mondatértés és a szövegértés eredményeinek alakulásában tapasztalható fejlődés, ennek mértéke azonban csekély. Mivel ebben az életkorban a gyermekek még nagyon fogékonyak, fontosnak tartom az időben elkezdett fejlesztést. Az óvodába különböző háttérrel és ismeretekkel érkeznek, de az iskolába lépés idejére mindegyiküknek hasonló képességekkel kell rendelkeznie ahhoz, hogy ne legyen számukra sikertelen a váltás. Az anyanyelvi fejlődésben nagy szerepe van a támogató családi és iskolai környezetnek. Ha ez nem elég, és a folyamat nem kielégítő, akkor van szükség az időben elkezdett pedagógiai beavatkozásra, gyógypedagógiai megsegítésre. Hiszen ha már az óvodában kiküszöböljük a hibákat, a gyermek az iskolai elvárásokat könnyebben tudja teljesíteni.

Az eredmények alapján úgy vélem, hogy érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni az ilyen jellegű vizsgálatokra óvodás korban, hiszen minél előbb vesszük észre a lemaradást, a legtöbb esetben annál könnyebb korrigálni azt és a gyermekeket is kevesebb kudarc éri iskoláskorban. A fejlesztés feladata az, hogy a gyermekek érzékeit rányissuk a világra, azért, hogy az észlelési folyamatok fejlődése következtében örömeiket leljék a megismerésében, élményeik motiválják őket a beszédre, tapasztalati alapot teremtve az értő és a kifejező beszéd számára. Az iskolának ehhez változatos és minden érzékszervre ható, feldolgozható ingerekkel teli környezetet kell biztosítani számukra.

A nyelv és a beszéd elsajátítása összetett folyamat, melyet nagymértékben befolyásol a hallás, a perifériás beszédszervek épsége, a központi idegrendszer, a megfelelő pszichés és mentális fejlődés, valamint a beszélő környezet. A nyelvi hátrány, a hiányos tárgyi kultúra, a nem megfelelő higiéniai körülmények, az agresszív viselkedés, alacsony tanulási motiváltság, korlátozott alkalmazkodó képesség, negatív attitűdök, tulajdonságok sok esetben jellemzőek a hátrányos helyzetű körülmények között élők mellett az eltérő szociális és nyelvi kultúrában élőkre is. Ahhoz, hogy az ezen feltételek között élők be tudjanak illeszkedni a társadalomba, az alacsony iskolázottsági szinten kell emelni. Az iskolázottsági, képzettségi, kulturális, műveltségi hátrányok nemzedékről nemzedékre öröklődnek. Azokban a családokban, melyek iskolázatlanabbak, a gyermekek nem kapják meg a megfelelő nyelvi és kulturális viselkedéshez szükséges alapokat.

Kutatásommal arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az a szociális közeg, amelyből az iskolába érkeznek a gyermekek, mennyire van eltérő hatással az iskolába lépő korosztályra, mire építhet munkájában a tanító. Találni kellett tehát egy olyan tevékenységet, amelynek az elsajátítása nem, legfeljebb a fejlesztése az iskola feladata: ez a beszéd. Az életszakasz pedig, amelyben még nem mutatkozik meg az iskola hatása, illetve az iskolák minősége közötti különbség, az első osztály. Az alacsony szociokulturális háttérű, halmozottan hátrányos helyzetű, speciális nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási, nehézséggel küzdő tanulók a tipikus körülmények között élő társaikhoz képest jelentős hátránnyal indulnak az anyanyelvi, kommunikatív képességek, a beszédértés, beszédészlelés

elsajátítása területén. A nyelvi-és beszédfejlettség gyengesége hátrányt jelent az iskola sikeres elvégzése és az esetleges továbbtanulás lehetősége tekintetében.

Jelen kutatásom célja annak vizsgálata volt, hogy milyen mértékben marad el az első osztályos, szociálisan hátrányos helyzetű tanulók nyelvi- és beszédészlelése, beszédértése az átlagos és/vagy jó körülmények között élő gyermekekétől. Célul tűztem ki, hogy teljesítményük elemzésével képet kapjunk a nyelvet és a beszédet illető képességstruktúrájuk jellemzőiről. A vizsgálat további célja annak felmérése, hogy az egy éves iskolai munkával, milyen hatást válthatunk ki a beszédfejlesztésre, illetve a nyelvi készség fejlesztésére. Az adatfelvétel helyszínéül szolgáló iskola felvételi körzetében élő családok jelentős része sajnos nem tudja biztosítani a gyerekek olyan szintű szocializációját, mely zökkenőmentes iskolakezdést tenne lehetővé. Az óvodában kezdődik el ez a folyamat, de nagyon sok esetben a nyolc általános iskolai tanév alatt sem küzdhető le az a nyelvi hátrány, amellyel ezek a gyerekek érkeznek az átlagos családból jövő gyerekekkel szemben.

A vizsgálatomban egy vas megyei település általános iskolájának első osztályos tanulói alkották a kísérleti- és a kontroll csoportot. A megadott korosztályból az osztálytanító által megítélt halmozottan hátrányos helyzetű tanulókból (kísérleti csoport), valamint átlagos és/vagy jó körülmények között élő osztálytársaikból (kontroll csoport) véletlenszerűen kiválasztott 7-7 kisiskolás fiú vett rész a vizsgálatban. A kísérleti csoport tagjai – az iskolai nyilvántartás alapján a beiskolázást megelőző beiratkozáskor hatályos törvények szerint meghatározottan igazolhatóan halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei. A halmozottan hátrányos helyzet megállapításához tett szülői nyilatkozatuk, valamint a helyi Önkormányzati Hivatal rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság megállapításához szükséges kérelmük, jegyzői határozatuk alapján csoportosíthatók e kategóriába. A szülői nyilatkozatok alapján megállapítható, hogy ezeknek a tanulóknak a szülei kivétel nélkül nyilatkoztak arról, hogy maximum nyolc osztályt végeztek, az általános iskola nyolcadik évfolyamánál magasabb osztályt nem végeztek el, míg a kontrollcsoport gyermekeinek szülei szakmunkás, szakközépiskolai és gimnáziumi végzettséggel rendelkeztek.

A kutatás fókuszában a GMP tesztcsomag 2,3,4,5,10,12,16 szubtesztjeinek felvétele állt, melyek célja a tanulók beszédészlelési, beszédmegértési, és szeriális észlelési vizsgálata. A szubtesztok felvétele után a gyermekek egy éves iskolai munka után, ezáltal elért fejlődésének felmérése történt meg, abból a célból, hogy az eredmények összehasonlíthatók legyenek az első, 2013. szeptemberben mért eredményekkel. Ez a GMP tesztcsomag előzőleg használt altesztjeinek újrafelvételével, valamint elemzésével történt.

Feltételezem, hogy

(1) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a beszédészlelés terén a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5 és a GMP10-es alteszt mérése szerinti (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(2) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a szövegértés terén a GMP12-es alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(3) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei szignifikánsan elmaradnak a mondatértés terén a GMP16-os alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest;

(4) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a beszédészlelés terén a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5 és a GMP10-es alteszt mérése szerinti (%-ban kifejezve) az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket

magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második mérés idején a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek beszédészlelése terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

(5) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a szövegértés terén a GMP12-es alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve), az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második mérés idején a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek szövegértése terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

(6) Az 1. évfolyamos halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei elmaradnak a mondatértés terén a GMP16-os alteszt mérése szerint (%-ban kifejezve) az 1. évfolyamos tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest az első mérés alkalmával, azonban a második mérés idején a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek mondatértés használata terén jelentkező elmaradása már nem áll fenn.

Az eredmények azt mutatták, hogy a kísérleti csoporthoz tartozó gyermekek nyelvi- és beszédfejlettségi teljesítménye nagymértékű elmaradást mutat a kontroll csoport átlagteljesítményéhez képest. Statisztikailag szignifikánsan különböző eredményeket kaptunk, tehát az első és a második mérés alkalmával különbség mutatkozott a kísérleti illetve a kontroll csoport között a vizsgált területeken. Összességében elmondható, hogy az egy éves iskolai munka fontos szerepet játszhat a nyelvi- és beszédképességek fejlesztése tekintetében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében.

A kísérleti csoportba tartozó tanulók szociális háttérükből kifolyólag tanulási nehézségekkel, problémákkal küzdenek. Teljesítményük a közepes szintet nem haladja meg, melyekre a félévi -, valamint az év végi tanítói írásbeli értékelésekből következtethetünk. Mindezek alapján feltételezhető, hogy a tanulási képességeik a szociális háttér miatt nem az életkoruknak megfelelőek, hanem lassabban fejlődnek. Ezen populáció számára az időben történő, komplex gyógypedagógiai beavatkozás alapvető fontosságú, melyben kutatásom is megerősített. Ezt érdemes szem előtt tartani szülőknek, pedagógusoknak, gyógypedagógusoknak.

Irodalom

1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV (2014.12.13)
2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2014.12.13.)
- Babusik Ferenc (2001): Roma gyerekeket képző általános iskolák speciális kínálata. Új Pedagógiai Szemle 2001. 2. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00046/2001-02ta-babusik-roma.html> (2015.01.12.)
- Bahtyin, M.M. (1986): A beszéd műfajai. In: *A beszéd és a valóság*. Gondolat Kiadó, Budapest. 357-418.
- Balázs Géza, Dr. (2005): *Magyar nyelv-újérettségi*. Corvinakiadó, Budapest.
- Bartha Csilla (2002): *Nyelvi hátrány és iskola*. Iskolakultúra, No. 6–7. 84.
- Berko Gleason, J. (1988): Language and socialization. In: Kessel, F. (szerk.), *The development of language and language researchers*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1971): *Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció*. Valóság, 11, 47-57.
- Bernstein, B. (1974): A kiegyenlítő (compensatory) oktatás fogalmának bírálata. In: Ferge

- Zs.–Háber J. (szerk.), *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 175-188.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M.–Szépe Gy. (szerk.), *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393-431.
- Bernstein, Basil (1971): *Társadalmi osztály, nyelv, szocializáció*. Valóság 1971/11: 47–58.
- Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: *Társadalom és nyelv*. Szociolingvisztikai írások. Gondolat, Budapest. 389–434.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Buda B. (1988): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Cole, Michael- Cole, Sheila R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 805. 294-333.
- Crystal, D. (1988): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1996): Vidákovich Tibor: *A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására*. Magyar Pedagógia 1. 1996, 35–57.
- Falus Iván és Ollé János (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.
- Fejes József Balázs (2006): *Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók?* Új Pedagógiai Szemle 2006. 7-8. (2014.12.09.)
- Gósy Mária,. (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó, Budapest. 350.
- Gósy Mária,. (2005): *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Hymes, D.H. (1975): *A beszélés néprajza*. In: Pap M.–Szépe Gy. (szerk.), *Társadalom és nyelv*. Szociolingvisztikai írások. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hymes, D.H. (1978): Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Ö. (szerk.), *Kommunikáció*. II. köt. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 333-357.
- Hymes, Dell (1975): *A beszélés néprajza*. In: *Társadalom és nyelv*. Szociolingvisztikai írások. Gondolat, Budapest. 91–147.
- Kassai Ilona (2005): *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen János (2000): *A nyelvfilozófia rövid története Platónról Humboldtig*. Áron Kiadó, (7–21, 29–46, 89–105.) Budapest.
- Kolosi Tamás (1987): *Tagolt társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1981): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kuncze Eszter (2007): *A Meixner- féle szókincs-, szótanulás- vizsgálat bemutatása, alkalmazásának lehetőségei*. Szakszolgálati füzetek. Fogyatékos Gyermekek, Tanulók felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány Felelős Kiadó, Budapest.
- Laczkó Mária (2007): *A szóelőhívási folyamatban és a szóértési nehézségekben mutatkozó nyelvi hátrány*. Új Pedagógiai Szemle 2007. 12. (2015.01.21.)
- Laczkó Mária (2011): *A beszéd és az olvasás és az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. GeniaNet Bt. Pécs.
- Laczkó Mária (2011): *Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai*. Magyar Nyelvőr, No. 4. 441–458.
- Lawton, Denis. (1974): *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lawton, Denis (1974): *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Gondolat, Budapest. 207.
- Lawton, Denis (1975): *Bernstein nyelvvel és társadalmi osztállyal kapcsolatos munkásságának bírálata*. In: *Társadalom és nyelv*. Szociolingvisztikai írások. Gondolat Kiadó, Budapest. 435-470.
- Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lengyel Zsolt (1981): *A gyermeknyelv*. Gondolat, Budapest. 340.
- Lenneberg, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley

- Liskó Ilona (1997): *Hátrányos helyzetűgyerekek szakképzőiskolákban*. Educatio, 1997. 1. sz. 8–23.
- Mérei Ferencné (1998): *Beszédfejlődés*. In: Kovács Emőke: Logopédiai jegyzet I. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 229.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Örsi Tibor (2005): *Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése*. Új Pedagógiai Szemle, 55. 7–8. sz. 45–58.
- Pap Mária (1977): *Nyelv és hátrányos helyzet*. (Kritikai előtanulmányok a hátrányos helyzet kutatásához.) Kandidátusi értekezés. (Kézirat)
- Pap Mária (1978): *Egy elmélet – két elmélet – avagy nem elmélet?* (Basil Bernstein elméleti írásainak vizsgálata.). A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei, XXX. 3, 183-209.
- Pap Mária (1980): *Összefüggő beszéd az alsó tagozat első osztályában*. In: Radics K.–László J. (szerk.), *Dialogus és interakció*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Budapest.
- Pap Mária és Pléh Csaba (1972a): *A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén*. Valóság, 2, 52-58.
- Pap Mária és Pléh Csaba. (1972b): *Nyelvhasználat és társadalmi helyzet*. Szociológia, 1, 211-234.
- Pléh Csaba (1984): *A megértés és a szövegalkotás pszichológiája*. In: Büky B.–Egyed A.–Pléh Csaba (szerk.), *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés. A pszicholingvisztika gyakorlati lehetőségei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 271-354.
- Pléh Csaba (1985): *A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről*. Pszichológiai Tanulmányok, XVI. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2001): Réger Zita 1944–2001. *Magyar Pszichológiai Szemle* 56: 187–188.
- Pléh Csaba, Kas Bence és Lukács Ágnes (2008): *A nyelvi fejlődés zavarai*. In: *Bevezetés a neuropszichológiába*. Szerk: Kállai János, Bende István és Karádi Kázmér és Racsmány Mihály. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest
- Réger Zita. (1985): *Beszámoló a "Halmazottan hátrányos helyzet és a nyelvi fejlettség" című folyamatban lévő kutatási projektum néhány eredményéről*. Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből, I., 87-118.
- Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Schleinerné Szányi Erzsébet (2007): *Fejlődépszichológia*. Comenius Kft. Pécs, 119.,
- Sugárné Kádár J. (1986): *A beszédfejlődés útjai – beszédfejlesztés az óvodában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sütő András (1977): *Engedjétek hozzám jönni a szavakat*. Jegyzetek hómézőn és porban. Kriterion Könyvkiadó, Budapest. 174.
- Tódor János (2007): *Nyelvi hátrány, nyelvi szocializáció*. Konferencia Nagybajomban. Amaro Drom roma lap2007. 3. (2015.01.21.) <http://www.amarodrom.hu/archivum/2007/03/17.html>
- Vámos Ágnes (2003): *Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása*. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 448-468.
- Vigotszkij, L.Sz.(1971): *Gondolkodás és Beszéd*. Bp., Akadémiai Kiadó. (VII. Fejezet: A gondolat és a szó: 325–397.)
- Vincze Szilvia (2003): *A hátrányos helyzet értelmezési keretei*. In: *A hátrányos helyzetű fiatalok speciális képzési és foglalkoztatási lehetőségei a Nyugat-dunántúli Régióban*. Helyzetelemzés. Reginnov Tanácsadó Kft., Vasvár, 8-27.

TANULÁSMÓDSZERTANI TRÉNING KISISKOLÁSOK SZÁMÁRA

Palkáné Tólas Beáta

Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet

Az iskola feladatai közé tartozik a tanulási módszerek megfelelő formáinak tanítása, valamint az alapképességek megfelelő szintű fejlesztése. A bővülő, szaporodó tudásanyag átadása, az oktatás tömegesedése megkívánja, hogy az ismereteket állítsuk középpontba. A képességek, készségek fejlesztése, a tanulási módszerek elsajátíttatása, a kommunikációs kultúra egyre inkább teret veszített. Az utóbbi évtizedben ugrásszerűen megnőtt a tanulási nehézséggel, zavarokkal küzdő gyermekek száma. Ezen okoknál fogva szükséges, hogy a tanulással és a megszerzett tudás kommunikálásával kapcsolatos alapképességeket az életkornak megfelelő szintre fejlesszük.

2012-ben a Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendeletével újra módosította a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló korábbi rendeleteket. „A legújabb Nat továbbra is műveltségi területenként határozza meg az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai tartalmát, a fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak az egyes nevelési-oktatási szakaszokhoz kapcsolódnak. A Nat-ban megjelenített műveltségi területi követelmények azonos elvek szerint épülnek fel, az Alapelvek, célok című, a Fejlesztési feladatok című, továbbá a meghatározott nevelési-oktatási szakaszoknak megfelelő közműveltségi tartalmak című fejezetekre tagolódnak. A Nat-2012 meghatározza a fejlesztési területeket, nevelési célokat, a Nat feladatait és értékeit, az iskolai nevelés-oktatás egyes sajátos tartalmi, pedagógiai feladataira, valamint az iskola és más nevelési-oktatási intézmények közötti, az érintett tanulók fejlesztését támogató pedagógiai tevékenységek egymásra épülésére vonatkozó elveket, a kulcskompetenciákat, az iskolai nevelés-oktatás Nat-ban meghatározott szakaszaiban az egyes műveltségi területek százalékos arányát, a műveltségi területek tartalmát.” (Molnár, 2013. 220-221.)

A Nemzeti Alaptanterv és az Európai Unió a tanulást, valamint a tanulás tanítását a kiemelten fejlesztendő területek közé sorolja, ez azt jelenti, hogy minden pedagógusnak feladata a helyes, eredményre vezető tanulási módszerek elsajátíttatása, a tanulás tanítása, a képességek fejlesztése, mivel a gyerekek döntő többségének nincs, vagy kialakulatlan a tanulási kultúrája. Gyermekeinket, tanulóinkat segítenünk kell abban, hogy minél hatékonyabb tanulási stratégiákkal, módszerekkel, képességfejlesztő eljárásokkal ismerkedjenek meg. Ezeket pedig építsék be szokásrendszerükbe, mindennapos tanulási tevékenységükbe. A „tudásalapú” társadalom valóságos társadalmi igény. Minden ember számára fontos, hogy korszerű tudáshoz, valamint az önálló tanuláshoz szükséges képességekhez jusson. Ezért nagyon fontos, hogy a pedagógusok, szakemberek minél többet tudjanak a tanulásról, a képességek széles körű fejlesztési lehetőségeiről. (Simon, 2011)

Célom az volt e tanulmány elkészítésével, hogy ízelítőt adjak a képességek, készségek, tanulási módszerek fejlesztéséről, amelyek segítséget nyújtanak a kollégáknak,

szakembereknek abban, hogy az alsó tagozatos tanulók hatékonyabban, könnyebben, személyre szabottabban tudják elsajátítani az adott ismeretanyagot. Néhány alapvető, a tanulással, tanulásmódszertannal kapcsolatos fogalom meghatározását fontosnak tartom.

Mi a tanulás? A pedagógiában használt fogalmak közül a legátfogóbb fogalom. Az emberi tevékenységek közül a legáltalánosabb és legösszetettebb, hisz a születéstől a halálig tartóan mindenki, mindig tanul. Összetett tevékenység, mert az egész ember személyiségét, aktivitását igényli. A tanulás több szinten értelmezhető, nemcsak pedagógiai, pszichológiai, hanem szociológiai megközelítésű is lehet. A tanulás mindig egy adott társadalmi közegben zajlik, sok tényező befolyásolja. A tanulás során a kultúra egy részét sajátítja el az egyén. Ebben a folyamatban az ember beépíti a kultúrát a személyiségébe. A tanulás eredménye pedig a személyiség változásaiban jön létre. „A tanulás funkcióját tekintve olyan pszichikus aktivitás, amelynek eredményeként, a pszichikumban tartós változás következik be.” (Nagy, 2000. 118.o.). „Az iskolai tanuláson a műveltség alapjainak és összetevőinek rendszeres, az emberi életszakaszokat tekintve intenzív, a célok által meghatározott, többnyire tudatos elsajátítását értjük, amely az iskolai oktatással kapcsolatos és az oktatásban résztvevőkre jellemző. Ez a tanulás nem csupán a tanítási órákkal, illetve a tananyaggal kapcsolatos, hanem vonatkozik azokra a megismerési folyamatokra is, amelyek az iskolán kívül zajlanak le.” (Lappint, 2002.22. o.) A tanulás olyan tevékenység, amely mozgósítja az összes kognitív funkciót, pszichikus folyamatokat. A tanulásban szerepet játszanak az érzelmi, motivációs tényezők (önbizalom, érzelmi stabilitás, igénysszint, stb.) valamint az akarat tulajdonságok (szorgalom, kitartás, teherbírás stb.) A tanulási tevékenység nemcsak a kognitív, hanem az akarat, affektív tényezők működését is igényli, ugyanakkor mindezen területeket fejleszti is.

A tanulás értelmezése Köznapi értelemben: mindenféle elsajátítás, az a tevékenység, amelynek révén olyan ismeret, tudás, képesség birtokába jutunk, amelyet előtte nem tudtunk

Pedagógiai értelemben: a nevelés-oktatás során elsajátított ismeretek, jártasságok és készségek kialakítása, képességek fejlesztése. (Némethné, 2007. 22-31.o.; Rabi, Perényi, 2008)

Pszichológiai értelemben: minden olyan változás a pszichikus jellemzőkben (teljesítményben, tudásban, viselkedésben), amely külső hatásra, tapasztalás, gyakorlás révén jön létre. (Tóth, 2000). A tanulás fajtái, formái attól függően, hogy milyen tevékenységben, milyen területen eredményez változást, lehet: mozgásos (motoros) tanulás, vagyis mozdulatok, cselekvések elsajátítása, megtanulása. Ilyen pl. a mászás, járás, úszás, kerékpározás, késsel-villával történő evés. Az érzékelési-észlelési (szenzoros vagy perceptuális) tanulás, ekkor történik az a folyamat, amikor érzékelés, észlelés működésében bekövetkező változásokkal tapasztalatokat szerzünk gyakorlás hatására. Ilyen pl. a formák, színek megkülönböztetésének, felismerésének megtanulása. A verbális tanulás során a szóbeli anyagot tanulja meg az egyén. Pl. szorzótábla, szabály memorizálása. Ez történhet mechanikusan, (megértés nélküli rögzítés, hétköznapi nyelven: magolás) illetve értelmesen, gondolkodva. A tanulást végző szándéka szerint lehet: szándékos tanulás, ekkor akarat erőfeszítéssel tanulunk meg valamit (mozgást, verset, viselkedést, stb.) Nem szándékos, spontán tanulás: különösebb erőfeszítés nélkül.

A tanulást kiváltó külső hatás lehet: a társas, szociális környezet ez a szociális tanulás, mindaz a tanulás, ami társas környezetben, emberi hatásra, emberi minta nyomán, más személyekkel való interakciókból ered. Tárgyi, fizikai környezet a nem szociális tanulás, az érzékelés, érzékszervek által történő tanulás. pl. ízek, hangok, színek stb. „megtanulása.” (Martonné, 2002).

A tanulást megalapozó megismerési folyamatok: érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás.

Kisiskolás korban az érzékelő-észlelő tevékenységben nagymértékű fejlődés tapasztalható. Különösen fejlődik a különbségérzőkenység. Kezd kibontakozni a tagolt, differenciált, a valóság lényeges mozzanatainak meglátására alkalmas elemző látás. Ekkor

alakulnak ki és szilárdulnak meg a téri dimenziók. A gyakorlati- cselekvési tér vizualizálódik, képszerűen kialakul a látótér, a gyermek térfelfogása elválik a saját testétől. Képpé válik a térirányok megkülönböztetésére. Megszilárdul a nagyság, forma, szín állandósulása. Az alak- és nagyságkonstancia 6-12 éves korra jelentősen fejlődik. Kisiskolás korban a hallási észlelés, a hallás élessége is nagymérvű fejlődésen megy keresztül. Ez rendkívül fontos a hang-és betűdifferenciálás szempontjából. Az idő észlelése fejletlenebb, mint a térészlelés. Az idő észlelés aszerint fejlődik, hogy milyen mértékben képes tudatosan tapasztalni, megszerkeszteni gondolatilag az időt.

Az emlékezet fejlődésére jellemző ebben a korszakban, hogy szemléletes, tárgyi dolgokra, konkrét tartalmú szavakra emlékeznek leginkább. Csak fokozatosan halad az emlékezetük az elvont tartalmak felé. Kisiskolás korban a szóemlékezet erőteljesebb, könnyen, gyorsan vésnek az emlékezetükbe olyan szavakat, szócsoportokat, szövegeket, amelyeknek számukra nincs is értelmük. Azokra a tárgyakra, összefüggésekre emlékszik, amit maga is tapasztalt. Ekkor igyekszik szó szerint megtanulni, bevésni a szöveget, mert még lényegyet kiemelni, visszaadni nem tud. Az értelmes emlékezés 8 éves korra a gondolkodás fejlődésével párhuzamosan biztonságosan kialakul. További sajátossága az emlékezetnek, hogy az érzelmek nagy szerepet játszanak a felidőzésben és a bevésésben.

A figyelem fejlődésére jellemző, hogy az önkéntelen figyelem mellett egyre nagyobb szerepet játszik a szándékos figyelem, amely fokozatosan erősödik. Ehhez maga a tanulási folyamat járul hozzá. Az iskolás gyermek felismeri, hogy a feladatokat pontosan kell elvégezni, meghatározott módon, és nem csak akkor kell figyelnie, ha kedve van. Figyelmének koncentrációja rövid idejű és gyakori fluktuálást, ingadozást mutat.

Az alsós korosztály képzeletére a változatosság, újszerűség, szokatlanság jellemző. A képzelet tipikus formái a mese, játék rajzos ábrázolása. A képzeleti működésnek szoros kapcsolata van a gyermek szükségleteivel, érzelmeivel, érdeklődésével. A kisiskolás kor a reproductív fantázia kifejlődésének az ideje, hiszen a gyermek ebben a képzeletben éli át a tapasztalatait, amit képszerűen megjelenít és variál.

A gondolkodás fejlődésében jelentős változás történik. Kezd kibontakozni a fogalmi világ. Felismeri a tárgyak lényeges jegyeit, az elemi fogalmak rendszerét. Ebben minden gondolkodási művelet, de különösen az analízis-szintézis játszik nagy szerepet. Mivel elkülöníti a lényegest a lényegtelenről az absztrakció is fejlődik. Kisiskolás korban a fogalmak rendszerezése az általánosításra épül. Mindez először tényleges cselekvésben, gyakorlatban történik. Az alsóbb osztályokban konkrét fogalmiságról beszélünk, hiszen ekkor a számára közvetlenül érzékelhető, észlelhető környezetet igyekszünk megtanítani, tudatosítani. (Kósa, É, Ritoókné, Ádám, 1990)

Tanulási szokások

Az egyén életében, tevékenységeiben jelentős szerepet játszanak az azonos módon ismétlődő cselekvések, megnyilvánulások a szokások. A tanulásban is kialakulnak szokások: "a feltételes reflexek kiépülésén alapuló, az egyénre viszonylagos állandósággal jellemző tanulási sajátosságok összessége" (Lappints, 1997. 490.o.). A gyermekek életkori sajátosságait figyelembe véve, már az 1-4. osztályban törekednünk kell a helyes tanulási szokások kialakítására. Eredményes pedagógiai munkát úgy tudunk végezni, ha megismerjük tanulóinkat. Csak akkor tudjuk a helyes tanulási sajátosságokat, stratégiákat, módszereket kialakítani, ha ismerjük a gyermeket, felmérjük az aktuális tanulási szokásait. Ez alapján javaslatot tehetünk a helyes szokások beépítésére, gyakoroltatására. A tanulási szokásokhoz kapcsolódóan meg kell említenünk a tanulás belső és külső feltételeit.

A tanulás belső feltételei

A belső feltételrendszert az egyén pszichikus sajátosságai jellemzik. Eszerint kognitív és affektív tényezőkről beszélhetünk. A kognitív feltételek megléte arra utal, hogy a tanuló mennyi idő alatt, milyen módon, mit képes elsajátítani. Az affektív feltételek a tanulónak a tanuláshoz való viszonyát határozza meg. (Falus, 2000)

A helyes tanulási szokások a következők: a tanórákon való odafigyelés, együttműködés, aktív részvétel segíti a megfelelő ismeretsajátítást. Figyelni kell a tanár magyarázatára, hisz a tananyag egy része a pedagógus ismeretátadása alapján érthető meg. Rendkívül fontos, hogy a figyelmet huzamosabb időn át fenn kell tartani, vagyis koncentrálni kell egy dologra. A tanulást érdemes a legnehezebb tárggyal kezdeni, majd következhetnek a könnyebbek és végül az írásbeli feladatok. Ügyelni kell a helyes sorrendre is, hasonló természetű tárgyakat lehetőleg ne tanuljon egymás után. Előfordulhat, hogy több feladatot adnak fel egy adott tantárgyból, ekkor érdemes egy időre félretenni, a következőt elővenni, majd visszatérni az előzőre. Nagy jelentősége van az ismétléseknek, az anyagot gyakrabban kisebb-nagyobb időközökben tanulja a gyermek.

Az otthoni tanulás összefügg az iskolai munkával, hisz az előbbi a tanórákon szerzett ismeretek rögzítése, bevésése. Az írásbeli feladatok a tanultak gyakorlására, elmélyítésére szolgálnak. (Oroszlány, 2002) A tanuláshoz számtalan olyan tényezője van, amelynek működése, megléte segíti a tanulási folyamat hatékonyságát, hiánya pedig nehezíti annak eredményességét. Ezek az összetevők a tehetség, képességek, örökletes tulajdonságok. Rendkívül fontos a környezeti hatások összessége, leginkább a család, ahol nevelkedik a gyermek. A kapott, tapasztalt minta beépül az egyénbe. Nem elhanyagolható feltétel az önbizalom, önismeret. Tapasztalataim szerint a mai gyerekeknek rendkívül kevés az önbizalma és nem rendelkeznek megfelelő önismerettel.

A tanulás külső feltételei

A külső feltételrendszer a tanulási környezetet foglalja magában. Ez a tanítási órán folyó tanulás és az otthoni tanulás együttesét jelenti. (Szitó, 2003) A következő tényezők szükségesek a kiegyensúlyozott, nyugodt tanuláshoz: tanulás előtt a szoba, tanterem szellőztetése, hisz tanuláshoz oxigén- dús, friss levegőre van szükség. Nagyon fontos, hogy a tanuláshoz pihent állapotban fogjon hozzá a gyermek. A tanulási tevékenység közben is be kell iktatni szüneteket, lehetőleg mozgásos formában. Hosszabb, a szemet megterhelő olvasásnál, írásnál érdemes 1-2 percig tartó szemtornát is alkalmazni. Nélkülözhetetlen az íróasztalon történő rendrakás a felesleges tárgyak, eszközök elpakolása. Ügyeljünk, figyelmeztessük gyermekeinket a megfelelő fényforrás fontosságára, a természetes fény meglétére. Az otthoni tanulásra a lámpa elhelyezésénél ügyelni kell a kezességre, vagyis jobb kezeseknek baloldalon kell elhelyezni a lámpát. Fontos átnézni az órarendet, azok a tanszerek legyenek az íróasztalon, ami a másnapi felkészüléshez szükséges. Vegyük, vetessük elő az íróeszközöket és más eszközöket, amik nélkülözhetetlenek. Nagyon fontos a csend megteremtése, hiszen a zene és más zajok elvonják a figyelmet tanulásról. (Oroszlány, 2002)

A saját, gyakorlati tapasztalataim alapján gyerekek tanulási szokásairól elmondhatom, hogy az iskolai közegben a tanulók többsége igyekszik elsajátítani a tananyag jelentős részét, tehát figyelnek, aktívan közreműködnek. Bátran fordulnak segítségért a felnőtthöz, pedagógushoz, igyekeznek követni a magyarázatot, az ismeretsajátítás folyamatát. Ugyanakkor a gyerekek jelentős része még mindig az írásbeliséget helyezi előtérbe, „csak legyen kész az írásbeli”, utána foglalkoznak a szóbeli rögzítéssel. Ezt nem tartom célravezető megoldásnak, először a szóbeli ismeretanyag elsajátítására kellene helyezni a hangsúlyt,

hiszen az írásbeli feladatok annak gyakorlására, rögzítésére, alkalmazására szolgálnak. A délutáni tanórai rendben is több kolléga választja tanulásirányításnak ezt a formáját, vagyis először az írásbeli feladatokat készíttetik el. Ez már annyira rögzült a szokásrendszerükben, hogy az otthoni felkészülés során szintén ezzel kezdik a tanulást. Sajnos a gyerekek jelentős része azt is megtanulja, amit nem ért, vagyis egyfajta értelmetlen rögzítésről, „magolásról” van szó. Természetesen az így megtanult ismeret soha nem fog beépülni a tudásanyagukba, vagy csak egy nagyon csekély része.

Az otthoni szokásaikról azt tapasztaltam, hogy a gyerekek jelentős hányada a legnehezebb tananyaggal kezdi a tanulást. Ezt nem tartom jónak, hisz a tanuló elveszítheti az érdeklődését, hamar kifárad. Azt gondolom ez egyénfüggő, hisz a tanuló saját maga alakítja a tanulási stílusát, van, aki a nehezebb anyagrészt szeretné megtanulni. Kedvező tendenciaként mutatkozik, hogy a gyerekek bátran készítenek vázlatot az adott anyaghoz. Sajnos a lényegkiemelés, a tankönyvi aláhúzás még mindig nem megfelelő súllyal jelentkezik a szokásrendszerükben.

A tanulók jelentős része otthon igyekszik íróasztal mellett tanulni, valamint ügyelnek a megfelelő fényviszonyok meglétére is. Természetesen a szülő felelőssége az, hogy mennyire figyel arra, hogy gyermekének megfelelő tanulási közeget teremtsen, de ha ez igénnyé válik, akkor a kisiskolás beépíti szokásrendszerébe. A tanulás előtti elpakolás, rendrakás sajnos otthon sem jellemző. Az iskolában is állandóan figyelmeztetni kell a gyerekeket, hogy teremtsenek rendet maguk körül. A csend fontossága, a hangos média eszközeinek kiiktatása viszont igénnyé vált a gyermekek körében. A pihenés, testmozgás a tanulók jelentős részsének már fontos, beépült a szokásrendszerükbe. Azt gondolom, hogy a fent tapasztaltak alapján megállapítható, hogy szükség van a tanulás tanítására, tanulási módszerek, a kognitív képességek sokrétű fejlesztésére, tanulási stratégiák kialakítására.

Meg kell említeni a gyerekek tanulási stílusát, hiszen kisiskolás korban már egyéni sajátosságok, különböző pszichés fejlettség jellemző, amely nagymértékben befolyásolja, hogy a tananyag, ismeret milyen érzékelési-észlelési folyamat, vagy környezeti tényező hatására tud legkönnyebben megszilárdulni.

A tanulási stílus minden személyiségre jellemző egyéni sajátosság. Ez azt jelenti, hogy az iskolai tanulás során elsajátítandó ismerettel, mely érzékszervi csatornán érkezve, milyen szociális helyzetben, milyen körülmények között eredményeznek sikeres elsajátítást. (Duró, 2004)

A tanulási stílusok legjellemzőbb fajtái: motorikus stílus, a tanulás közben az egyén valamilyen mozgást végez, számára így szilárdul meg legkönnyebben az ismeret. Az auditív stílusú személy hallani szeretné a megtanulandókat és így tudja elsajátítani a tananyagot. Vizuális stílusnál a tanulónak nem elég hallani az információkat, látnia is kell, ő olvassa, kép, ábra formájában rögzíti. Kevert stílus a fentiek közül legalább kettőnek jelen kell lennie az eredményes elsajátítás, tanulás során. Társas stílusú tanuló esetén csak akkor marad meg az ismeret, ha párban, csoportosan, valakinek magyarázva, kérdésekre válaszolva tanul. Magányos stílusú gyermek egyedül végzi a tevékenységet. A pedagógus feladata, hogy a fentieken kívül többféle tanulási stílust és módot mutasson be, hogy a gyermek megtalálja a számára leghatékonyabbat. (Metzig, Schuster, 2003)

Tanulási motivációk

A tanulás és motiváció kapcsolata

Rendkívül fontos, hogy a tanulók számára érdekessé tegyük az elsajátítandó ismereteket, ezért nélkülözhetetlen, hogy felkeltsük az érdeklődésüket. A gyermekeket tanulásra kész lelkiállapotba kell hozni. Fel kell kelteni a figyelmüket, kíváncsiságukat. Érzelmileg is hangolódjanak rá a tanulási tevékenységre. A tanulási motiváció olyan tanulásra készítő erő, amely irányítja, aktivizálja a tanulási tevékenységet. Négy szintjét különíthetjük el. Beépült, belső tanulási motivációról akkor beszélhetünk, amikor gyermek a kötelességtudat alapján tesz eleget az iskolai követelményeknek. Fejlődése során a tanuló elsajátított egy értékrendet, ami belsővé vált és ez hajtóerőként működik. Kötelessége iskolába járni, de nem szeret. A tanulás egyfajta kötelesség. Az elért teljesítmény folyamatos megerősítésként hat, pozitív érzéssel tölt el. Belső tanulási motiváció során a tanuló személyiségből fakad a tanulásra hangolt állapot. A gyermek érdeklődik, kíváncsi a tananyagra, vagy a tanulási helyzet sajátossága révén szívesen teszi. Külső tanulási motiváció esetén a tanuló úgy érzi, hogy a tanulás egyfajta eszköz valamilyen cél elérése érdekében, ajándékot, jutalmat kap érte. Természetesen negatív hatás, szülői feddés is motiválja a tanulást. A presztízs motiváció a belső és a külső motiváció között helyezkedik el. Ekkor külső versenyhelyzet ösztönzi a gyermeket a tanulásra. (Réthy, 1995)

A Szakértői Bizottságban és gyakorló pedagógusként végzett munkám során gyakori panasz a szülő és a pedagógusok részéről, hogy a gyermekek motiválatlanok a tanulás iránt. Azt gondolom ez együttes, összehangolt munkát igényel a család és a tanárok részéről egyaránt. A pedagógusoknak már kisiskolás korban olyan motivációs bázist kell kiépítenünk, amely megalapozza a későbbi időszakokban történő tanuláshoz való hozzáállást. Gyakorló pedagógus koromban tapasztaltam, hogy az érdeklődés, a folyamatos dicséret, az ösztönzés, serkentés, a gyerekbe vetett bizalom mind-mind elősegítette, hogy az általam tanított, nevelt gyermekek a későbbi évfolyamokon végig motiváltak, érzelmileg ráhangolódva tanultak, végezték a mindennapi tevékenységüket.

A tanulásmódszertan feladata

„Azon tanulási módszereknek és annak a viszonyulási formának megtanítása, amelyek bármely tantárgy eredményes tanulásához felhasználhatók és biztos alapot nyújtanak a diákok további tanulmányainak sikeres teljesítéséhez.” (Oroszlány, 2004. 58-59.o.) „A tanulási módszer a megismerést segítő, a tanuló által alkalmazott, ismétlődő, célszerűen megválasztott vagy spontán módon szerveződő eljárások együttese. A tanulási módszer lényegi jellemzője, hogy különböző tanulási technikák alkalmazásából áll úgy, hogy néha egy-egy technika maga jelenti a módszert, de többnyire a tanulási technikák a cél érdekében megkomponált együttese alkotja a célhoz vezető eljárást.” (Lappints, 2002. 80.o.)

A gyermekek tanulásához való viszony alakításában fontos feladata a tanulók ösztönzése, az önismeret fejlesztése, a tanulással kapcsolatos problémáikkal való szembenézésére, a megoldások keresésére, a tanulás beépítésére a mindennapi szokásrendszerükbe. (Oroszlány, 2004) A pedagógiai szemléletmód átformálása is nélkülözhetetlen, hisz a pedagógus a fő irányító, órászervezői feladatot tölt be, a gyermekek aktivitására épít. Nagyon fontos a jó munkalétkör megteremtése, a bizalom, szeretet, odafigyelés, amely segíti az együttműködés megvalósítását. Alaposan át kell gondolni a

tananyagot, mit szeretnék megtanítani, milyen az aktuális osztály képességrendszere, mert ehhez tudjuk igazítani az alapképességek kifejlését.

A tanulás megtanításának legfontosabb fázisai

A jó tanító, tanár megismerteti a gyerekeket a házi feladatok elkészítéséhez fontos tanulástechnikai fogásokkal. A pedagógus feladata, hogy már a tanórán gondosan előkészítse a házi feladatot, differenciálja azt, kijelölje a teendőket, megbeszélje a nehézségi fokokat. Alapvető cél már kisiskolás korban, hogy kialakítsuk az önálló feladatmegoldás és önellenőrzés képességét, ez nélkülözhetetlen a későbbi tanulmányok során. Mindezt fokozatosan kell kialakítani a tanórákon. Fontos, hogy meggyőzzük a tanulókat arról, hogy milyen sorrendben fogjon a megtanulandó tananyaghoz. Otthon érdekesebb a számára könnyebbel, érdekesebbel indítani a tanulást. Meg kell ismertetni már alsó tagozatban a gyermekeket a tantárgyfüggő tanulási technikák változatos formáival, például: jegyzetelés, vázlatkészítés, lényegkiemelés, szótanulás. A tanulás folyamatába fontos beiktatni szüneteket, valamint váltogatni a tanulási tevékenységeket. Érdemes már alsó tagozat 3. 4. osztályában megismertetni a tanulókat a lényegkiemelés, tartalommondás, vázlatkészítés formáival, ezeket sokat gyakoroltatni, lehetőleg naponta iktassunk be a tanórákon egy-egy technikát.

A tanulás segítségébe beletartoznak a következő tevékenységek: a tanulás irányítása, a tanulás külső és belső feltételeinek pozitív irányba történő változtatása, amely fokozza a tanulás hatékonyságát, eredményességét. A tanulás tanítása mind az iskolai színtereken, mind az egyéb tanulási (pl. otthoni tanulás esetében is) lehetséges és nélkülözhetetlen. Ez a tevékenység fejlesztő tevékenység, melynek legfőbb jellemzője a különböző eljárások sokszínűsége. (Lappints, 2002)

Elengedhetetlen feltétele a tanulásnak a tanulási részképességek fejlesztése. Tanulmányomban a mozgás, figyelem, emlékezet, olvasás, gondolkodás területeire dolgoztam ki feladatokat, amelyek rendkívül fontosak az ismeretszerezés folyamatában.

A fejlesztő tevékenység elemei és feladatai

Meg kell ismerni a gyermek fejlettségét és szociokulturális háttérét. Nagyon fontos tényező, hogy a gyermek fejlettségének, szükségleteinek megfelelő tanulási módszereket, technikákat ismertetünk meg. Ez alapján kell kidolgozni azokat a tevékenységrendszereket, amelyek segítik elsajátítani a technikákat, módszereket. Nem utolsó sorban ki kell dolgozni a már fentebb említett megfelelő motivációs bázist, amely elősegíti, hogy érdekessé, érdekeltté tegyük a gyermekeket a tanulási folyamatban. (Balogh, 1995) A fejlesztésnek két lehetséges formája van.

A közvetlen fejlesztés során megismertetjük, alkalmazzuk azokat a módszereket, technikákat, amelyeket a tanuló nem ismer. Ezek beépülhetnek a tanulási tevékenységbe. Ezek segítségével olyan stratégiák alakíthatók, amelyek jobbak a korábbiaknál és megfelelnek az adott tananyag elsajátításához. Mindig úgy változik, ahogy az elsajátítandó tartalom is változik. Meg kell próbálni új stratégiát kidolgozni, ehhez gondolkodási műveleteket kell végezni. Ez a feltétel azonban gyakran hiányzik az iskolai életből. Ekkor lehet a közvetett fejlesztés útját követni.

A közvetett fejlesztés lényege, hogy a tanuló személyiségében azokat a hiányzó feltételeket igyekszünk pótolni, amelyek a tanulási stratégiák alkalmazásához szükségesek. Tulajdonképpen az emlékezet, figyelem, megértés, gondolkodás fejlesztését végezzük,

amelyek megalapozzák a tanulás egész folyamatát, befolyásolják azt, így segítik a tanulási stratégiák alkalmazását.(Lappints, 2002)

Az önálló és az otthoni tanulás tervezése, javaslatok az otthoni tanuláshoz

A tanulók jelentős része tanuláson az otthoni tanulást érti. A tanulás az iskolában kezdődik, az ott megszerzett ismereteket kell otthon gyakorolni, elsajátítani, feldolgozni, leírni, megtanulni stb. Ebből az következik, ha figyel az iskolában, lényegesen megkönnyíti az otthoni tanulási tevékenységet, valamint időt takarít meg. Érdemes kialakítani a tanulók számára egyfajta rendszert, ami segíti a tervezésben, a tanulási folyamatban. Ilyen terv lehet a napirend, ami a napi feladatokat tartalmazza időrendben, heti terv, amely hétköznapi feladatok pontos megtervezése. Természetesen alsó tagozatban ezt a szülőkkel is fontos megbeszélni, hisz csakis velük együttműködve lehet eredményes ennek a rendszernek a kialakítása. A gyermekek számára nélkülözhetetlen egy biztos napirend, heti rend kialakítása, mert ez nagymértékben hozzájárul biztonságérzetének, komfortérzetének harmonikus meglétéhez. Az otthoni tanulásnak megszokott, állandó időpontja legyen. Nem szabad halogatni a teendőket, úgy kell megtervezni, hogy 2-3 óránál ne tartson tovább. Mindenképpen biztosítani kell egy helyszínt, ahol nyugodt körülmények között tanulhat a gyermek. Fontos a megfelelő ráhangolódás a tanulási tevékenységre, akár egy csoki evés. Érdemes előre megtervezni a tanulandó anyag, feladat sorrendjét, célszerű a közepesen nehéz anyaggal kezdeni, aztán a legnehezebbel folytatni. Mindig az elméleti tanulnivalóval kezdje a munkát, hogy azt alkalmazhassa az írásbeli feladatmegoldásnál. Fontos a szünetek beiktatása, ugyanúgy, mint az iskolai délutáni tanórákon. 3-4. osztályban már lehet vázlatot készíteni, kiemelni a lényeges fogalmakat. Lehetőleg ne magolva, mechanikusan tanuljon a gyermek, hanem próbálja aláhúzni, kiemelni a kulcsszavakat, kifejezéseket. Ezeket a tevékenységeket a tanítónak már a tanórákon, fokozatosan gyakoroltatva kell kiépíteni. A tanultakat próbálja felmondani, feladatban alkalmazni, egyfajta önellenőrzést végezni.(Horányi,2002)

Azt gondolom, hogy ezek a tervek, ha megbeszéljük, javasoljuk a tanulóknak, egyeztetjük a szülővel, nagy segítséget nyújtanak a tanulásban már a kisiskolások számára.

A tanulás folyamata, tanulási módszerek

Hogyan tanulunk? Lépései a következők.

El kell olvasni, megfigyelni, megnézni, amit el kell sajátítani – ez történik akkor, amikor a gyermek elolvassa a tanulandó szöveget, megfigyeli a kísérletet, stb.

Meg kell érteni az ismereteket, lehetőleg rajzolja le, képzelje el, értelmezze a tanultakat, tegyen fel kérdéseket velük kapcsolatban.

Nagyon fontos, hogy jegyezze meg azt, amit megértett, megismert. Ekkor mondja el hangosan a szöveget, ha ez nem sikerül, akkor nézze, jegyezze meg az ismerethez tartozó kulcsszót, amiről eszébe jut a többi.

Tudja alkalmazni, amit megtanult. Ekkor a felidézéshez már nem kell a könyvben visszalapozni, nem kell belenézni a vázlatba. A felidézett ismereteket kapcsolatba tudja hozni más ismeretekkel.(Kovácsné, 2003)

Előzetes átnézés. Mielőtt a gyermek hozzákezd a tanuláshoz, tekintse át a szöveg bevezetőjét, címét, bekezdéseit. Ez azért hasznos, mert a fejezetcímeket olvasva, azokon elgondolkodva megismerheti a tananyag szókincsét és tartalmát, így kap egy előzetes

áttekintési lehetőséget. Azért is fontos az áttekintés, hogy lássa, mennyi tananyagot kell megtanulnia.

Elolvasás. Olvassa figyelmesen végig legalább kétszer a megtanulandó szöveget, tananyagot, vagy szöveg-, tananyagrészt. Lényeges szavakat, kifejezéseket, akár mondatokat, aláhúzással ki is emelhet. Ismeretlen jelentésű szavaknak, kifejezéseknek feltétlenül nézzon utána interneten, lexikonban. A szöveget lehet némán és hangosan olvasni. Érdemes azt a módszert választania, amelyik jobban illeszkedik az egyéni tanulási stílusához. Ha kétszer-háromszor elolvasta a szöveget, próbálja elmondani magának. Szükség esetén belenézhet a könyvbe. Először úgy mondja el, hogy megtartja az írott szöveg mondat szerkezeit. Ezután próbálja saját szavaival is elmondani a szöveget.

Kérdések szerkesztése. Tanulás közben ez a módszer úgy működik, hogy amikor egy tanulásra kijelölt szakaszt előzetesen áttekintett, majd azt elolvasta, akkor alakítsa át kérdésekké. A kérdéseket le is lehet írni. Ezt a módot én is gyakorta alkalmaztam a tanítási órákon és a délutáni napközis foglalkozásokon. A gyerekek számára nehéz kérdezni. Ezzel egyidejűleg gyakoroltatjuk a kérdésfeltevés technikáját is.

Átgondolás. Gondolja végig magában, miről olvasott az imént. Ha szükségesnek érzi, még mindig nyugodtan nézzon bele a tankönyvbe. Ha kisebb szakaszokra bontotta a szöveget, legyen idő arra is, hogy az egymást követő egységeket összekapcsolja.

Felidézés. Mondja el, mit olvasott. Itt már a korábban összegyűjtött kérdésekre megtörténhet a válaszadás. A válaszmondatok megfogalmazásával már el is készítette a tananyag vázlatát, közben gyakorolta az új kifejezéseket, érthetővé vált a szöveg logikai láncolata.

Visszaadás. Csukja be a könyvet. Hangosan és érthetően mondja el magának a megtanult szöveget. Nem elég csak magában végiggondolni, ki is kell mondani. Tanulópárokban is alkalmazható ez a lépés délutáni tanórai foglalkozásokon.

Ellenőrzés. Ha úgy érzi, hogy már megtanulta az adott tananyagot, ellenőrizze. Az ellenőrzés hatékony formája, ha a megtanult leckét valaki másnak mondja fel, aki figyelemmel kíséri a szöveget és ha szükséges tud segíteni, javítani. Nagyon fontos feladat az egyéni sajátosságoknak, mint a tanulás előfeltételeinek számbevétele és folyamatos fejlesztése. (Lappints, 2002) A tanulási tevékenység, valamint elemeinek elsajátíttatása a tanár segítségével történik. Nagyon fontos, hogy mennyire tud segíteni, felkészülni a tanulásban a pedagógus és ennek következtében, milyen sikerélményben vagy éppen kudarcban lesz része a diáknak. A tanulási siker nagymértékben azért marad el, mert a diákok nem tudnak tanulni. (Oroszlány, 2004)

Tanulmányomban az alsó tagozatos tanulók tanulási képességének kialakítását és fejlesztését segítő feladatsort állítottam össze. A közvetett fejlesztést választottam, hiszen a mozgás, érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás alapozzák meg a tanulás egész folyamatát. Úgy gondolom, hogy már kisiskolás korban erősíteni kell bizonyos képességeket, készségeket megfelelő szintű meglétét, melyek nélkülözhetetlenek az egész életen át tartó tanulási folyamatban. A feladatokban a komplexitás elvét igyekeztem érvényesíteni. A mozgás, (nagy-és finommotorika), a beszéd, figyelem, emlékezet, olvasás, gondolkodás fejlesztésére szolgáló feladatsorok egymásra épülnek. A gyakorlatok kivitelezésében törekedtem a játékos feladatok bevonására. Figyelembe vettem az alsó tagozatos tananyagot, amelynek fokozatos bővülésére alapozva dolgoztam ki a gyakorlatokat, valamint a témakörökben az osztályfokonkénti egymásra épülést is igyekeztem követni.

A mozgásos gyakorlatoknál a feladatok összefüggnek több esetben is a téri tájékozódás fejlesztésével. Ez utóbbi szorosan kapcsolódik a saját testen való tájékozódáshoz, ami különösen az 1-2. osztályban segíti a tanulókat abban, hogy képesek legyenek a tárgyak helyét egymáshoz viszonyítva is meghatározni. (iránygyakorlatok, testséma gyakorlatok). A keresztmozgások az agy két féltekéjének összehangolását szolgálják, ezek a gyakorlatok

megjelennek a feladatgyűjteményben minden osztályfokon. (például ellentétes kéz és lábemelések). A finommozgást fejlesztő gyakorlatokat többek között az íráshoz szükséges kéz izomzatának fejlesztése céljából építettem a gyűjteménybe. A laza kézmozgás az ujjak megfelelő fejlettsége fiziológiai fejlődés során csak hét éves kor körül alakul ki, ezért fejlesztése folyamatos kell, hogy legyen mindegyik osztályfokon. Ezeket játékos, mondókákkal kísért feladatokba ágyaztam, amelyek egyúttal a verbalitást, a ritmusérzéket fejlesztik, valamint a memoriterek, szövegek későbbi osztályfokon történő könnyebb megjegyzéséhez adnak segítséget. Ehhez kapcsolódóan a labirintus játék a szem-kéz koordináció fejlesztéséhez járul hozzá. A szem-és kézmozgások megfelelő szintű működése az írásbeli feladatokhoz nélkülözhetetlen.

A verbális nevelés alsó tagozatban az anyanyelvi gondolkodásra, nevelésre szolgáló fejlesztő erő, amely nélkülözhetetlen az ismeretek elsajátításához. E célból a feladatgyűjteményben mindegyik osztályfokon kidolgoztam a rövid, hosszú magánhangzók, valamint a zöngés-zöngétlen mássalhangzók, egyjegyű-kétjegyű mássalhangzók differenciálásra, gyakoroltatására szolgáló gyakorlatokat. Ehhez kapcsolódnak a hanganalízis, artikulációs, időtartam, olvasás gyakorlatok, valamint a helyesejtési gyakorlatok a szavak után mondása, kiejtése, ritmusa, hangerőváltással. A betűpótlásos gyakorlatok, hibakereső, javító feladatok a fokozatosság elvét betartva épülnek be az adott osztályfok gyűjteményébe. A szógyűjtő, szókereső feladatok, mesék, versek felidézése az emlékezetet, verbalitást, a kifejezőképesség fejlesztését szolgálják. A közmondások, szólások párosítása szintén gazdagítja a szókincset, megtanulásuk, memorizálásuk fejleszti a verbális emlékezetet. A látószögnövelő gyakorlatok, szó-és mondatpiramisok az olvasástechnika fejlesztését, a vizuális észlelést erősítik. Fontosnak tartottam a szövegértés fejlesztését. Az erre szolgáló gyakorlatokat az 1-2. osztályban rövid mondatok értelmezésével, azok rajzos megjelenítésével kombináltam. (Szó és kép egyeztetése, szószerkezetek reprodukálása). Erre épül fokozatosan a 3-4. osztályos szövegértő feladatsor, ahol kérdések alapján kell a megértést igazolni, valamint nehezítettem az ismeretterjesztő szövegek lényegkiemelést fejlesztő feldolgozásával. (Mi a lényeg?)

A gondolkodás fejlesztését segítő játékos feladatokat azért építettem a gyűjteménybe, hogy a gyerekek miközben játszanak, gyakorolják készségeiket. A gondolkodási folyamatok során a gyermek fokozatosan jártassá válik az azonosság-különbözőség, az összehasonlítás, logikai kapcsolat, az asszociáció, kérdések megfogalmazása, szabályok alkalmazása, a logikus gondolkodás, sorrendezés, lényegkiemelés, ok-okozati következmények megértésére, azok írásbeli és verbális kifejezésére. A gondolkodás fejlesztésére a gyakorlatokat, a gyermekek életkorának megfelelő nehézségi fokozatokat figyelembe véve próbáltam összeállítani. Az 1-2. osztályban a Találós kérdések, Kakukktojás feladatok egyszerűbb variációit építettem be, 3-4 osztályban már a logikus gondolkodást igénylő Fejtörőket, Barchobát, ok-okozati kapcsolatot, következtetést tartalmazó mondatgyűjteményt, kiegészítést igénylő szövegeket adtam feladatul.

A feladatokat próbáltam úgy kidolgozni, hogy egyfajta analógiára épüljenek, minden osztályfokon kevésbé térjenek el egymástól, változatosak, játékosak legyenek. A gyűjtemény feladatainál a légzőgyakorlatok, mozgásos feladatok 5 percesek legyenek és egyben segítsék a ráhangolódást. Ezt a délelőtti tanóra, napközis foglalkozások elején és végén is el lehet játszani. A figyelmi és emlékezet fejlesztő gyakorlatokból többet is összeállítottam, amiből lehet válogatni, változtatni a feladatokat, szintén 5 perces időbeosztással. Az olvasási, beszédművelő és gondolkodási feladatok felhasználhatók elképzelésem szerint a délelőtti anyanyelv óra szerves részeként, valamint a délutáni napközis és szabadidős foglalkozáson. Ezeket a gyakorlatokat szintén lehet kombinálni, akár adott tananyaghoz is kapcsolni. Ezek a gyakorlatok egyéni és csoportos foglalkozás keretében is felhasználhatók.

Feladatgyűjtemény

Első osztály

Légzőgyakorlatok

Körben állunk. Mély belégzést végzünk. Kilégzéskor egy levegővétellel, ismert kiszámolót, mondókát mondunk, először halkán, majd többször egyre hangosabban megismételve.

Például:

Hétfőn heverünk,
Kedden keverünk,
Szerdán szemelünk,
Csütörtökön csücsülünk,
Pénteken pipálunk,
Szombaton szítálunk,
Vasárnap titeket

Vendégségbe várunk. (Rosta, Rudas, Kisházi, 1995)

Felkészülünk a légzőgyakorlathoz, körben állunk. 3 másodpercig belégzést végzünk, 2 másodpercig visszatartjuk a levegőt. Kilégzéskor felsoroljuk a hónapok neveit, vagy a hét napjait.

Mozgásos gyakorlatok

Utánzó járások: óriásjárás, törpejárás, gólyajárás.

A teremben lévő székekből labirintus készítése, ebben gyakoroltatjuk a járásokat a megadott irányba, (jobbra-balra).

Finommozgások mondókával: mondjuk, mutatjuk: Hüvelykujjam almafa, mutatóujjam megrázta, középső ujjam felszedte, gyűrűsujjam hazavitte, a kisujjam mind megette, megfájdult a hasa tőle. A kézfej izomzatának fejlesztése, feszítés, lazítás. (Rosta, Rudas, Kisházi, 1995)

Finommozgások fejlesztése: magokkal, hurkapálcákkal forma, sor kirakása, ragasztása. Keresztező mozgások. Jobb kézzel bal oldali testrészek megérintése és fordítva is, szintén fokozó ütemben.

Labdagurítása ujjbeggyel. Játék a Puzzle-kirakóval.

Figyelmi gyakorlatok

1. Testrészek megnevezése saját testen. Jobb és bal fogalmának kialakítása, gyakorlása saját testen. Irányok, oldalak megnevezése önmagához viszonyítva (tőlem balra van az ablak, tőlem jobbra van az ajtó stb.).
2. Két tárgy megfigyelése. Figyeld meg jól először az egyik, majd másik tárgyat! Hasonlítsd össze nagyságuk, színük, formájuk, mintájuk szerint!
Figyeld meg miben azonosak és miben különböznek!
3. Jelrajzolás. Négyzethálós lapra dolgozunk. Fél percig rajzolhatjátok a megkezdett sort. Törekedjetez arra, hogy a sorrend pontos legyen, minél több jelet sikerüljön leírni.

Beszédművelés

1. Artikulációs gyakorlat. Dőljetez hátra a padotokban! Mondjátok el nagy ajakmozgással a következő magánhangzó sort! Ügyeljetez az időtartamra is! A magánhangzósort háromszor egymás után kell elmondani hangerőváltással.
a-á-e-é-í
o-ó-ö-ő
u-ú-ü-ű
2. Időtartam gyakorlatok. Mondjátok utánam a szavakat! Ejtsétez pontosan a hosszú hangokat!

szemmel, szellem, szíjjal, vassal, faggyal, hosszú, vissza, házzal, ősszel, vadász, juhász, tavasz, ravasz

3. Kapcsolatfelvétel, köszönés. Játsszátok el, mit kell tennetek:
 - találkoztok a tanáraitokkal az iskola folyosóján
 - osztálytársatok szüleivel a boltban
 - beléptek az osztályba, ahol már vannak osztálytársak
4. Gyűjtsetek és rajzoljatok olyan tárgyakat (ha már tudnak írni, akkor írják le a szavakat), aminek a nevében az „r” hang hallható! Például: róka, rádió
5. Nyelvtörő. Mondjátok utánam tiszta ejtéssel, próbáljátok egyre gyorsabb ütemben! Közös gyakorlással kezdjük, majd egyénileg is lehet.
Barna Béla bácsi bement a boltba, bekente bajuszát bűdös barna, boksszal. Csaltiban csicsérgés, csattogás, csörgedező csermelycsobogás. Csendes, csinos csiga csinosítgat, kicsi csodás házacsckáján. (*Gereben, Laczik, Vinczéné, 1992*)

Olvasás

1. Hanganalízis. Dobbants, tapsolj! Kiválasztunk két hangot, pl: „, e, m.” Megbeszéljük, ha az „e” hangot hallanak a gyerekek, akkor dobbantanak, az „m”-re tapsolnak.
2. Gyorsolvasási gyakorlatok látószög növeléssel. Ábrákat vetítünk rövid ideig. Figyeljétek meg, utána emlékezetből rajzoljátok le az ábrákat, ugyanolyan elrendezésben, ahogy kivetített képen láttátok. (a tanulók eleinte 10. mp-ig figyeljék az ábrákat, majd ez az idő a gyakorlás során csökkenjen 4-5 mp-re.
3. Egyre hosszabb szavakat fogok felvillantani egymás után. Először némán olvassátok el szavakat! Akit felszólítok, olvassa el hangosan!
hat
hatni
hatott
meghatott
4. Szókincsfejlesztés. Szógyűjtés megadott magánhangzókkal. Például:
a-á ad, alá, agár, dalát, patás
e-é elé, levél, egér, betér
á-é csálé, kávé, málé, Tádé
Olvassátok el hangosan a szópárokat! Ügyeljetek a szókezdő betűk olvasására!
Só-tó fej-tej ás-át
Sör-tör tok-sok vés-vét
Sorol-torol suba-tuba paskol-patkol
5. Betűkihagyás javítása. Olvassátok előbb némán, majd hangosan a szavakat! Ne maradjanak ki betűk olvasás közben!
far.as , új.ág, é.es, to.ás, o.os, á.ó
6. Szókiválasztás. Keresd ki a szavak közül a gyümölcsök nevét, lány, fiú nevet, állatok nevét!
rózsa kenyér veréb
repül róka Katalin
reggy mókus gólya
alma kutya Gergely
7. Mesemondás. Kitalált mese is lehet, összekötve dramatizálással, bábozással. Bobi az alvó Tamás mellé ül, és várakozóan tekint rá. – Vau,vau!-kelti őt. Tamás álmosan néz körül. – Értem, Bobi értem! Kelek is már tüstént! – Vau, vau!-vakkant örömeiben Bobi. Anyu a háttérből nézi őket. (*Kovács, 1994*)
8. Betűpótlások. Pótold a rajzok segítségével a hiányzó betűket!
ba..án, di..e, vo..at, ró...a, la..da
9. Szó és kép egyeztetése. Kösd össze a szavakat a képekkel!

- három
szív
virág
pohár
10. Szó szerkezetek olvasása. Rajzold le, amit elolvastál!
négy virág
füles bögre
nagy mackó
görbe vonal
magas ház
11. Mondatok olvasása. Rajzos feladatok.
Ide rajzolj két tálat, három-három almával!
Rajzolj gyümölcsöt ebbe a kosárba!
Rajzolj virágot a ház mellé!
12. Igaz, hamis mondatok. Húzd alá az igaz állításokat!
A palacsinta étel. A mókusz növény. A hal fut. A tej ital.
13. Rövid szövegekhez kapcsolódó feladatok. Figyelmesen olvasd el a szöveget!
A cinege a faágon áll. Tollát cibálja a szél. Odarepült melléje a párja. Betakarja szárnyával.
Húzd alá a szövegben a választ!
Ki állt a faágon? Mi cibálta a tollát? Ki repült hozzá? Mit csinált a párja?

Emlékezet

1. Mondókatanulás. Kísérhetjük mozgással is.
Kicsi kutya vekk, vekk, vekk,
csihol, csahol bereked,
Öreg kutya vakk, vakk, vakk,
ha nem muszáj,
nem ugat. (Szűtsné, 2009)
2. Képemlékezet. 10 képet láttok a táblán, jól figyeljétek meg, (fél perc), hunyjátok be a szemeket! Hány képre emlékeztek? Rajzold le!
Újra hunyjátok be a szemeket! Változtatok három dolgon. Mi változott? Szóemlékezet hallás után. Körben állunk. Minden gyerek mond egy állatnevet és ismétli az előzőeket is. Például: mókusz, mókusz, róka, mókusz, róka, medve..
3. Szóemlékezet olvasás után. A táblán 10 szó szerepel, többször olvasd el, próbáld megjegyezni!
bagoly, Gergely, Ibolya, haj, vaj, lyuk, király, Károly, gólya, tej
Eltakarjuk. Ki tudná elmondani? A sorrend először nem számít!
4. Szógyűjtő feladatok. Ki tud 1 perc alatt több szót gyűjteni a megadott hanggal? Párokban is lehet dolgozni. „cs”
5. Mondatemplékezet. Mondd utánam az egyre hosszabb mondatokat!
Kati virágot szedett.
Kati sárga virágot szedett.
Kati a réten sárga virágot szedett.
Kati a réten sárga virágot szedett a kosarába.
Kati a réten sárga virágot szedett a kosarába édesanyjának.

Gondolkodás

1. Találós kérdések
Szereted vagy nem szereted,
Ha megeszed megkönnyezed. (hagyma)
Gyümölcs vagyok, édes vagyok

- Ha megértem, piros vagyok.
Télen jól elrejt a kamra,
Mi is volnék, ha nem... (alma)
Fúr, farag, de mégsem ács,
Kopog, mint a kalapács.
Fák orvos, doktora,
Erdőben az otthona. (harkály) (Varga, 2012)
2. Kakukktójas. Mi nem illik a sorba? Applikációs képekkel, szókérttyákkal is játszhatjuk.
kutya róka galamb
szarvas malac bárány
csiga gyík sas
ló kakas kacsa
3. Barchoba.(tárgy, élőlény, személy kitalálása)
4. Szóalkotás. Alkossatok a betűk segítségével virágneveket! Ismétlődhetnek a betűk.
Betűk a táblán: r, a, zs, i, ó, t, u, p, l, n, á, b, o, ly (rózsa, ibolya, tulipán)

Második osztály

Légzőgyakorlatok

Körben állunk, járunk, ütemes tapssal kísérik a versmondást.

Kontyos-kendős Ősz-anyó

söpröget a kertben, vörös-arany falevél

ripeg-ropog, zörren.

Reggel, este ruhát mos,

Csupa gőz az erdő,

Mosókonyha a világ,

A völgy mosóteknő. (Szűtsné, 2009)

Körben állunk, felkészülünk a légzőgyakorlat végzésére. Tegyük a kezünket a hasunkra, fújuk ki az elhasznált levegőt! Vegyünk egy lassú, mély lélegzetet, finoman felfújva a hasunkat, mint egy léggömböt! Ismétljük a hasi légzést 3-szor.

Mozgásos gyakorlatok

1. Mozgásgyakorlatok zenére. Különböző járásformák kis és nagy lépésekkel, kéz és lábtartásokkal. (karkörzés, magas tartás, lábujjon, sarkon járás stb.)
2. Mozdulatsor. Félkörben ülnek a gyerekek. A szélén ülő középre megy és valamilyen mozdulatot tesz, majd visszamegy a helyére. A következő is középre megy és pontosan utánozza az előbbi mozdulatot, majd ő is végez valamilyen más mozdulatot. A harmadik ismétli az előző kettőt és megtoldja egy harmadikkal Egyre nehezebb lesz ismételni.
3. Járás lábujjon, sarkon, taps a fej fölött, taps a combon.
4. Testrészek mutatása. Mutasd, amit én mutatok!
csukló, homlok, könyök, térd, tarkó stb.
5. Térirányok fejlesztése. Mondjuk, mutatjuk:
Emeld a labdát a fejed fölé, add át egyik kezedből a másikba, tedd a labdát a két összezárt sarkad mögé, bokád elé! Tedd a labdát egyik, majd másik válladra, állj terpeszbe, tedd a labdát a két lábad közé!

Beszédművelés

Artikulációs gyakorlatok:

1. Mondjátok előbb lassú, majd gyorsabb tempóban a hangsort! Ügyeljetek a hangok időtartamára is! á-a-o-ú-o-a-á
Mondjátok utánam nagy szájmozgással a szópárokat! (olvastatni is lehet)

- álom-párom, kéve-mérge, alom-malom, hosszú-bosszú
2. Versmondás hangerőváltással. Mondjátok suttogva, középhangerővel, hangosan a mondókat:
Hátamon a zsákom,
Zsákomban a mákom,
Mákomban a rákom,
Kirágta a zsákom,
Kihullott a mákom,
Elveszett a rákom,
Aki szánja károm,
Szedje fel a rákom. (Szauner, 2004)

Figyelmi feladatok:

1. Hibajavítás. Keressétek ki a helyesírási hibákat, majd írjátok le helyesen a szavakat!
korcsoja dinye
auto tely
mezél lasít
hoszú rövid
kető pörönd
2. A gyerekek ismerjék fel bizonyos vizuálisan bemutatott betűkombinációt különböző szavakba ágyazva. Eszköz: szó-és betűkártyák. Először mutatok nektek egy kártyát néhány betűvel. Aztán néhány olyan kártyát, amelyeken szavak vannak. Nézzétek meg a szókárttyákat és mondjátok meg, hogy ezek a szavak, vajon tartalmazzák-e azokat a betűket, melyeket az első kártyán láttok! Ahányszor olyan szót láttok, amelyeken ezek a betűk előfordulnak, tapsoljatok!” (lehet dobantás, koppantás is). (Gyenei, Szauner, 2005)
3. Szókeresés. Számold meg, hogy a szóhalmazban hányszor fordul elő a szerel szó!
Nem jelölheted meg a szavakat! Egy percig dolgozhatsz!
szerel, fekete, szív, ebédel, szerel,
akarat, kelepel, színes, alacsony, kés,
mesél, szerel, hosszú, szekrény, szerelem,
aranyos, feleltet, olvas, szerel, szerepel,
gömbölyű, bánatos, lepedő, szerel, keret,
eszeget, szeretet, szerel, szedeget,
szenvet, szegecsel, szemetel, szerel.

Olvasás

1. Nyelvtörő. Gyakoroljuk a vers ütemes olvasását, mondását, figyeljete a szavak tiszta ejtésére!
Ence, Bence kismencede,
Kis mencede a Velence,
Ne búsuljon semmit, Vince,
Tele van az icce, pince. (Murayné, 1987)
2. Szópárok olvasása. Olvassátok el a szópárokat! Ügylejete a mássalhangzók hosszúságára! A szópárokat először közösen olvassuk előbb némán, majd halkán és középhangerővel. (Lehet mondatba is foglalni néhányat).
ál-áll véd-védd kel-kell
var-varr mond-mondd megy-meggy
hal-hall röpül-röppen szál-szál
3. Szókincsfejlesztés. Szólánc. A labda dobása után elhangzik egy szó pl. alma. Aki visszadobja a labdát, annak a szó utolsó hangjával kell új szót mondani pl: asztal.

4. Perifériás látás fejlesztése. A táblára egyre hosszabb szavakat fogok felvillantani 3-szor egymás után. Aki el tudta olvasni, hajtsa le a fejét a padra! Akit felszólítok olvassa el hangosan is.
- Vissza akad
Visszautasít akadály
visszautasított akadályoz
visszautasította akadályozna
Olvassátok el hangosan a szópárokat! Ügyeljetek a kettőzéssel jelölt hosszú mássalhangzók helyes ejtésére!
- tt-ff bb-dd ssz-zzs
suttogás-puffogás rebben-kedden tüsszent-rúzzsal
csettegés-pöffenés babbal-rúddal szusszan-rizzsel
pattogás-puffanás lobban-náddal pisszen-rozzsal
5. Szóépítés. Alkossatok szavakat az alábbi szótagok megfordításával.
- ta-pos (posta)
ó-haj (hajó)
ró-ka (karó)
Tegyé!l hozzá egyet!
ám (fám)
áll (váll)
ár (vár)
Vegyél el belőle egyet!
veszed (eszed)
mert (mer)
elég (lég)
6. Betűkihagyás javítása. Olvassátok el némán a következő szóoszlopokat! Ezután hangosan is olvassátok el a szavakat! ügyeljetek a magánhangzók helyes artikulációval és időtartammal történő ejtésére!
- Piaciak dióevés
Teaivás falióra
Fiaié babaarcú
Alsóújlak Alsóörs
7. Válogató olvasás. Szógyűjtés megadott olvasmányból. Keressünk az olvasmányból hosszú magánhangzós, hosszú mássalhangzós, toldalékos, két,három,négy,többtagú szavakat.
8. Mondatok válogatása. Keresd a felolvasott mondat szomszédját. Hibásan olvasok egy mondatot, hogyan hangzik helyesen? Csak magánhangzókat olvasok.
9. Olvasási tréning feladatlapról. Szó kiválasztás. Minden sorban négy szót találtok, ezek közül egy kakukktójas. Húzzátok alá, melyik az!
- Csúnya csúf hibás ronda
Megbeszél megtárgyal megkérdez megvitat
Okos jó eszű érzékeny értelmes
Rendkívüli bámulatos csodálatos ritka
10. Hibajavítás. A következő szavakból egy vagy több betű hiányzik. Javítsátok ki!
- jégegy
osztályteem
vízomás
esőatorna
11. Félbevágott közmondások. Keresd a párját.
- Éhes disznó mint a cica a forró kását.

Kerülgeti makkal álmodik.
Sok lúd Budán kutyavásár.
Egyszer volt disznót győz.

12. Szórejtvények Olvasd el a táblára írt szavakat! Ha jól pótolod a hiányzó kezdőbetűket, függőlegesen összeolvasva értelmes szót kapsz.

(O)rdít
(L)evél
(V)ásár
(A)lma
(S)áros
(Á)lmos
(S)egít

Emlékezet

1. Tárgyemlékezet. Az asztalon 20-30 apró tárgyat helyezünk el. Megnevezzük őket. Kb. fél percig figyelik a gyerekek, majd letakarjuk, próbáljanak minél többet felsorolni a tárgyakból.
2. Képemlékezet. Figyeld meg a táblai ábrát 30 mp koncentrált figyel emmel, utána eltakarjuk, próbál meg minél pontosabban lerajzolni! 10 db applikációs képet látsz, 30 mp figyelheted. Csukd be a szemedet, eltakarom a képeket! Rajzold le hányra emlékszel! Figyeld meg ismét a képeket, majd csukd be a szemed! Elveszek egy képet. Mi hiányzik? (Sindelar, 2001)
3. Tanult versekből válogattam a szavakat, emlékszel-e a címre, íróra?
tűzoltó, kirándulás, labda,
ház, villamos, szakadás, (József, 1935)

Mondatpiramis

Megjelent Micómacska.

Egyszer az ajtóban megjelent Micó macska.

Egyszer az ajtóban az istálló tetején megjelent Micó macska.

Egyszer az ajtóban az istálló tetején a kölykével megjelent Micó macska.

Egyszer az ajtóban az istálló tetején a kölykével a szájában megjelent Micó macska.

Egy rövid mesét, érdekes szöveget válasszunk ki az olvasókönyvből. Hallgasd meg figyelmesen, próbáld lerajzolni a legfontosabb dolgokat, vagy leírni a legfontosabb szavakat! (lényegkiemelés, kulcsszavak). Az előzőekben bemutatott mesét párosan olvassák el, figyeljék a lerajzolt, leírt lényeket, egészítsék ki, próbálják egymásnak elmondani a mesét.

Gondolkodás

1.Fejtörők

Tréfi, Okoska, Törpilla és Ügyi egy verseny után a következőket mesélték Törpapának:

Tréfi mondta: Nem én lettem az első.

Ügyi mondta: Tréfi nyert.

Okoska mondta: Törpilla nyert.

Törpilla mondta: Nem Tréfi nyert.

Ki nyerte a versenyt, ha a 4 törp közül csak 1 mondott igazat?

Apa szekrényében 3 db szürke és 5 db tarka mintás nyakkendő van. A sötét szobában hány db nyakkendőt kell kivennie, hogy biztosan legyen köztük mintás nyakkendő?

A szoba minden sarkában ül egy macska. Minden macskával szemben ül három macska.

Minden macska farkán is ül 1-1 macska. Hány macska van a szobában?¹⁷

¹⁷(<http://matematika.hupont.hu/11/logikai-feladatok-i>)

2.Mondatok sorrendje. Összekeveredtek a mondatok. Számozással állítsd helyes sorrendbe!

Mind a kettő magának akarja.
Két kis csibe megy az úton.
Húzzák, húzzák kétfelé.
A giliszta elszakad.
Találnak egy hosszú gilisztát.
A csibék fölborulnak.
Most mindegyiknek fél giliszta jut.

Harmadik osztály

Légzőgyakorlatok

Körben állunk. Megfogjuk egymás kezét, énekelünk:

Kukurikú, keljetek fel!

Ki korán kel, aranyat lel.

Ekkor-akkor, ekkor-akkor,

hajnalban már bűg a traktor. (Murayné, 1987)

Körben állunk, terpeszben, előre ejtett vállal, lengő karokkal, előreahajtott fejjel. Ebből a helyzetből indítjuk a mozgást, belégzéssel kitárjuk két karunkat és felemeljük ma-gastartásba, fejünket is fölemeljük. Kilégzéssel kísérve engedjük vissza karjainkat, törzsünket és fejünket a kiinduló állásba. Lassan, többször végezzük el a gyakorlatot.

Mozgásos gyakorlatok

1. Keresztező mozgások. Jobb könyökkel megérintjük a bal térdünket, majd bal könyökkel a jobb térdünket. Egyre gyorsuló ritmusban csináljuk.
2. Mozdutatózás. Körben járunk, mindenki a saját ritmusa szerint improvizál egy mozgást. Egy idő után jelre a sor elején haladó gyerek tetszés szerinti járásformát választ, a többiek leutánozzák, az első ezután hátramegy és mindig a sor elején lévő gyerek mozgását utánozzák.
3. Magas térdemeléssel, magas sarokemeléssel, ritmust lassítva, majd kissé gyorsítva, karlendítésekkel karkörzésekkel kísérve futunk, figyelve a saját mozgásunkat.
4. Összehangolt mozgások párokban. Háttal egymásnak támaszkodunk. Leguggolunk együttes ütemben, majd lassan felállunk.

Beszédművelés

1. Artikulációs gyakorlatok

Mondjuk együtt nagy ajakmozgással a következő hangokat! Ügyeljetek a hangok időtartamára!

á, a, ó, o, ú, u, e, é, i

A hangsort többször elismételjük, tempóváltással is lehet.

2. Gyorsasági gyakorlatok nyelvtörővel. Készüljete fel, hogy gyorsan, sokszor, egymás után helyesen tudjátok elmondani a következő nyelvtörőt:

Csóri csóka császkal

Csős Csaba csabai cserepén. (Gereben, Laczik, Vincéné, 1992)

3. Gyűjts szavakat, amelyekben csak e-é magánhangzó van. (pl. egér, fehér,). Nehezíthetjük a feladatot, hogy szófajok szerint kérjük a gyűjtést, ige, melléknév stb.

Figyelmi gyakorlatok

1. Labirintus játék térben, papíron. Pontok összekötése.
2. Minden gyerek kap három tárgyképet. Most a tárgyak nevét fogom elsorolni. Figyeljétek meg, mondok-e olyan dolgokat, ami a ti képeteken rajta van! Ha befejeztem, mondjátok meg, hogy a ti képeitek közül, minek a nevét mondtam! Kezdjük három képpel és tíz

tárgy nevének felsorolásával! Miután minden gyerek megoldotta a feladatot, növelhetjük a képek számát eggyel és ismételjük meg az eljárást! (Torda, 2000)

3. Most felolvasok egy mondatot. Hallgassátok figyelmesen! Ha kimondom egy virág nevét a mondatban, lépjetek azonnal előre! Ha a következő mondatban nincs virágnév, akkor lépjetek vissza! Ha többször is elhangzik egy-egy virág neve, mindannyiszor lépjetek előre!

Ezt a gyakorlatsort egyénileg is meg lehet ismételni, más szempontok megadásával.

4. Mi a különbség? Két majdnem egyforma képen keresse meg az eltéréseket!

Olvasás

1. *Időtartam gyakorlatok*

Olvassátok el a táblán látható szavakat, ügyeljete, arra, hogy hosszan halljuk, amit kell!

Var	varral
Tej	tejjel
Szem	szemmel
Tálal	tállal
Vasal	vassal

Mondatokba is foglalhatják a szópárokat.

2. Artikulációs gyakorlatok. Olvassátok el a szóoszlopokat nagy ajakmozgással, helyes időtartammal!

e-ée-e

evés	élet
kevés	bérlet
egér	méreg
letét	télen
kevény	métely
derék	kéve

Szóértelmezés, mondatba foglalás is lehet feladatként.

3. Perifériás látás fejlesztése. Soronként 2-3 mp-ig fogom felvillantani a szavakat. Próbáljátok elolvasni az egyre hosszabbodó szavakat!

kár
tatár
keverés
kaposvári
személytelenül
kivitelezhetetlen
megmozdíthatatlanul

4. Mássalhangzó torlódások. Olvassátok el a következő szócsoportokat!

Szarvascsapat	leveszöldség	láncsörgés
Kúpcserép	édesszájú	versszak
Százszorszép	borsszem	hegyesszög

5. Szókincsfejlesztés. Betűturmix. Kiválasztunk adott betűkből három mássalhangzót és egy magánhangzót. A három mássalhangzót különböző sorrendbe állítjuk és összeolvassuk a magánhangzóval. Próbáljátok minél több értelmes szót gyűjteni!

pl: k-t-r-e teker
r-t-k-e retek

6. Olvasási tréning néma olvasással. Keressék ki a gyerekek az olvasókönyvből La Fontaine: A teknős és a nyúl című meséjét. Nézzétek meg a szöveghez tartozó képeket! Mielőtt elolvasnátok gondoljátok át, mi lehet a mese témája!

Első elolvasás: benyomások, tájékozódó olvasás.

Második olvasás, elemző olvasás. Jelöljétek meg az egyes versszakokban mikor beszél a hetvenkedő nyúl és mikor a teknős! Fogalmazzatok át röviden az egyes versszakokat! A mese végén megfogalmazta az író a tanulságot. Keressétek meg és jelöljétek aláhúzással! (Földvári, 2014)

Harmadik elolvasás. Készüljétek fel a mese felolvasására! (hangszín, hangsúlyozás stb.)

7. Olvasás párokban. Önálló felkészüléssel olvassák fel egymásnak a párok a megadott szöveget.! Ezután hallgassuk meg a csoportokat! Közös elemezzük a felolvasást, ehhez megfigyelési szempontokat is adhatunk.
8. Hibakeresés. Javítsátok ki az oszlopokban a hibákat! Az első szóoszlopban betűcsere, a másodikban betűkihagyás történt.

Pol	kkas
Zít	foró
Madrá	gyűű
Kolmopol	gömböít
Szmentele	kenyéhéj
9. Szinonimakeresés. Kösd össze a hasonló kifejezéseket, fogalmakat!

Zuhany	zseni
Centrum	gerle
Okos	rohan
Galamb	központ
Szalad	álmélkodik
Csodálkozik	tusoló

Emlékezet

1. Hosszú kirándulásra indulunk. A táskánkba be kell csomagolni. Minden gyerek tesz valamit a táskájába, de emlékeznetek kell arra is, amit a többiek már beletettek.
Pl. Beteszem a fogkefém a táskámba. A második gyerek: Beleteszem a fogkefém és fésűmet a táskámba.
Ezt el lehet játszani, hogy betűket „csomagolunk” be.
2. Mondatpiramis. Mondjátok utánam az egyre hosszabbodó mondatokat úgy, hogy csak a mondat elején vegyetek levegőt! Egyénileg is lehet.
Dobó István elküldte kémeit.
Dobó István elküldte a kémeit a váron kívül.
Dobó István elküldte kémeit a váron kívül a török táborba.
3. Fogalmak tanulása, rögzítése. Szókártyákat húznak a gyerekek (matematika, környezetismeret, nyelvtan, olvasás, fogalmak stb.). Mondj el róla mindent!
Petőfi Sándor, emlős, összeg, négyzet, főnév
4. Számemlékezet. Mondd utánam a számokat, várd meg amíg befejezem!
Párokban is lehet játszani.
egy-hat
három-nyolc-egy
kilenc-kettő-hét-négy
három-hat-négy-egy-nyolc

Gondolkodás

1. Találós kérdések.
Erdőn, mezőn futva élek,
a vadásztól nagyon félek. (nyúl)
Nem haragszom senkire,
mégis harapós a hírem. (harapófogó)
Lugasokon, tőkén élek,
a pincében sem henyélek. (szőlő) (Varga, 2012)

2. Barchoba. Egy tárgy, személy, élőlény kitalálása.
3. Szóújóska. Keresztnevek keresése.
ráront, virradóra, rohanna,
4. Fejtörők.
A nyolc éves Ágitól megkérdezték, hány éves az édesapja. „Négy évvel, ha fiatalabb lenne, énnám négyszer korosabb lenne.” Hány éves Ági édesapja?¹⁸

Negyedik osztály

Légzőgyakorlatok

A gyakorlatot ülve, laza, de egyenes testtartással végezzük. Beszívjuk a levegőt, majd lassan kiengedjük. Közben gondolhatunk valami szép, napos virágos rétre, ahol érezzük az illatokat is.

2. Nagy levegőt veszünk és kifújáskor olvassuk a következő szóoszlopot a tábláról:

kert
keret
kecske
keverés
ellemes
keszkenővel

Mozgásos gyakorlatok

1. Álljunk keresztbe tett lábakkal és kezünkkel fogjuk meg a fülünket, guggoljunk le, majd ebben a testhelyzetben próbáljunk felállni! A gyerekek utánozzák le ezt a mozgást, lehet bonyolítani, keresztező mozgással, bal kézzel a jobb fül, jobb kézzel a bal fül megfogásával.
2. Egy tanuló szemben áll a többiekkel, bemutat egy mozgásformát, a gyerekeknek le kell utánozni, de fordítva. Pl. Felemeli a bal lábát és bal kezét, a gyerekeknek a jobb lábat és jobb kezét kell emelni.
A bemutatást végző tanuló egyre gyorsabb ritmusban végzi a mozgást.
3. A teremben kijelöljük az égtájakat. Ezt begyakoroltatjuk jól a gyerekekkel. Kijelölünk egy játékvezetőt, aki a szélirányokat mondja: pl. Nyugati szél. Ekkor mindenki abba az irányba fordul. Szélcsendre mindenki mozdulatlan marad. Ha a játékvezető viharos Északi szelet mond, mindenki körbeforog. (Fisher, 2002)
4. Szökdelés variálása zenére.

Figyelmi feladatok

1. Formák építése pálcikákból, kockákból. Építs ugyanilyet!
2. Formák, betűk, ábrák felismerése elforgatva.
3. Képek átmásolása négyzetrácsos hálóra.
4. Formák, betűk, szavak kiegészítése egészszé.
5. Mi változott meg? A tanuló pár egyik tagja megfigyeli a másikat, (fél perc), majd becsukja a szemét, ezalatt a társa megváltoztat három dolgot önmagán (kéztartás, ruházat). (Deákné, 1997)

Beszédművelés

1. Időtartam gyakorlatok. Szavakat láttok a táblán. Olvassuk el közösen! Ügyeljetek a helyes artikulációra és arra, hogy a hangok időtartamát megfelelően érzékeltessétek!
dobbantás, csillagos, zubbony, aggódik, éjjel, billeg, poggyász, dallam, rezzen, bosszant.

¹⁸(<http://matematika.hupont.hu/11/logikai-feladatok-i>)

- Párokban és egyénileg is elolvastatjuk.
2. Artikulációs gyakorlatok. Mondjátok utánam nagy ajakmozgással a következő hangsorokat! Ügyeljenek a hosszú hangok ejtésére!
ű-a-ű, a-ű-a, á-a-o-u-o-a-á
A táblán szópárokat láthattok. Olvassátok fel közösen az egyes oszlopok szópárait! Ügyeljenek a hosszú hangok ejtésére!
- | a-á | á-a | e-é | é-e |
|-------|--------|--------|--------|
| saját | járat | cserél | csésze |
| lapát | bárka | kerék | tégely |
| saját | sáska | levél | kérek |
| magát | mályva | beszél | téved |
- Ezek után szóértelmezés, mondatba foglalás következik.
3. Szókincsfejlesztés
Pótold mindig más magánhangzóval!
karát kerít körút kárát körít
- Olvasás
1. Látószögnövelő gyakorlatok
Olvassátok el a szót, szószerkezeteket!
Népdal sűrű erdő
Népmese zömök test
Népmonda erős szörzet
Népköltészet bozotos erdő
2. Gyorsasági gyakorlatok
Mondjátok gyorsan, helyesen egymás után a nyelvtörőket!
Minden ember ember, de nem minden ember emberséges ember.
Az ipafai papnak fapipája van, ezért az ipafai fapipa papi fapipa. (Murayné, 1987)
3. Hibajavítás. Keressétek meg a hibásan írt szavakat! Javítsátok ki!
Tolbamondás jukasztó imbolyog halyótest
Hatyú korcsoja jégpálya kitűnő
Széleség tűzkő messzeség távölság
4. Mondatbefejezés. Fejezzétek be a megkezdett mondatokat! Olvassátok fel hangosan!
Beszéljétek meg a különbségeket! Párban dolgozhatnak a gyerekek.
Kati elvitte az óráját, hogy.....
Kati elvitte az óráját, mert.....
Kati elvitte az óráját, ezért..
Kati elvitte az óráját, de..
5. Kakukktójtás. Olvassátok el a mondatokat! Karikázzátok be annak a betűjelét, amelyik nem ugyanazt jelenti, mint a kiemelt mondat!
Amikor a szobába értek, hirtelen becsapódott az ajtó.
A. Akkor csapódott be az ajtó, amikor a szobába értek.
B. Becsapódott az ajtó, amikor a szobába értek.
C. A szobába érve, becsapódott az ajtó. (Fisher, 2002)
6. Mondatokra tagolás. Tagoljátok mondatokra az alábbi szöveget! Tegyétek ki a mondatvégi írásjeleket, a mondatkezdő nagybetűket írjátok át! Olvassátok fel hangosan!
A téli hónapok alatt is szükségünk van vitaminokra hogyan gondoskodhatsz a folyamatos vitaminpótlásról egyél mindennap gyümölcsöket tanulj meg salátát készíteni télen is kapható zöldségekből (Csókási,Czegléd, Horváth, Szabó, Jamrik, Kiss, Mészárosné, 2014)
7. Mi a lényeg? Írjátok le röviden és egyszerűen a bonyolult mondat lényegét!

A levelibékák napfényes időben úgy ülnek ki a vízparti növények leveleire, hogy a felettük lévő lombok beárnyékolják őket, miközben minden pillanatot kihasználják, hogy a közelükben mozgó szúnyogokat, legyeket elkaphassák ragadós nyelvük gyors kilökésével. (Pl. A levelibékák ragadós nyelvükkel szereznek táplálékot.)
Csókási, Czegléd, Horváth, Szabó, Jamrik, Kiss, Mészárosné, 2014)

8. Viccek olvasás utáni felidézése. Versek, memoriterek tanulása.
9. Tanult meséből válogattam szavakat. Felismeritek a mesét? (Az igazságos bíró)
bölc, bíró, koldus, asszony, pénz, paraszt
Mondjátok el a mese tartalmát! Utána hangos olvasással elolvassák a mesét!
10. Minden gyerek kezében legyen az adott szöveg! Kezdjük tájékozódó olvasással, majd egyszerű kérdéseket tegyünk fel, hogy meggyőződjünk az olvasás hatékonyságáról!
Egy szegény afrikai sapkakereskedő, Szambó, gyalog vitte áruját az erdőn át a piacra. Nagy hőség volt, lepihent egy fa alá, fejére tett egy sapkát és elaludt. Mikor felébredt észrevette, hogy üres a zsákja. „Tolvajok jártak itt”- gondolta. Valami zajt hallott a fáról. Rengeteg majom ült az ágakon, mindegyiknek a fején sapka. „Gazemberek, adjátok vissza”- kiáltotta, és köveket hajított feléjük. Erre a majmok dobálni kezdték a fa termésével. Szambó nagyon dühös lett. Mérgében ledobta a fejéről a sapkáját. „Vigyétek ezt is”- kiáltotta. Erre a majmok is ledobták a sapkákat a fejükről. Így a kereskedő összeszedte a sapkákat, és folytatta útját.
Ki vitte áruját gyalog a piacra? Mit csinált Szambó a nagy hőségben? Mit vett észre mikor felébredt? Mit gondolt? Mit látott a fán? Stb. (Meixner, 1999)
11. Olvaságyakorlás párokban, gondolategységeket fogalmazzanak meg, saját szavakkal, próbafelelő, kulcsszavak keresése, lényegkiemelés, vázlat.

Emlékezet

1. Mi változott? Szókérdőket láttok a táblán (ezeken környezetismereti, nyelvtani fogalmak, történelmi olvasmányokból események, nevek). Figyeljétek meg alaposan, hunyjátok be a szemeteket! Mi változott? Le és felkerülhet kártya, sorrend változhat.
2. Tanult vers elkezdése, tudjátok-e folytatni? Lehet alsóbb osztályban tanult memoriter is.
3. Számémlékezet. Számok azonos sorrendben történő megismétlése, majd fordított sorrendben is próbálják visszamondani. Mindig növeljük a számok mennyiségét.
1-5, 2-9-3, 3-8-1-4, 7-2-9-0-1
4. Növekvő hosszúságú versek tanítása, mindig fokozatosan tesszük.

Gondolkodás

1. Találós kérdések
Híd, de sosem építették.
Hét színe van, egy se festék.
Földből nyúlik mindkét vége,
Mégis fellevez az égbe. (szivárvány)
Éjjel- nappal mindig forog,
Mégsem szédül el. (Föld) (Varga, 2012)
2. Barchoba. Tárgy, személy, fogalom, szám is lehet.
3. Összekeveredtek a közmondások a lapon. Találjátok meg a helyes közmondást!
Sokat akar a szarka, sok lúd
Maga esik bele, disznót győz
Vermet ás, de nem bírja a farka
Aki másnak, keveset fog!
Ki sokat markol
4. Fejtörők
Ezen a papíron a következő 100 állítás olvasható:
Ezen a papíron 1 hamis állítás van.

Ezen a papíron 2 hamis állítás van.

Ezen a papíron 3 hamis állítás van.

Ezen a papíron 99 hamis állítás van.

Ezen a papíron 100 hamis állítás van.

Hány hamis állítás van a papíron?

Az állítások ellentmondanak egymásnak, vagyis nem teljesülhet közülük egynél több.¹⁹

Összegzés

Munkámmal igyekeztem néhány olyan feladatot, játékot bemutatni, amely segíti a tanulási módszerek, technikák és az alapképességek mind szélesebb körű fejlesztését. Célom az egyéni tanulási készségek, képességek sokoldalú fejlesztése, amely segíti a későbbi tanulási folyamatban az önálló ismeretszerzést. Olyan feladatokat válogattam, amely épít a gyermekek kreativitására, együttműködésére, a közösséghez való alkalmazkodásra.

Gyakorló pedagógus koromban néhány feladattípust már alkalmaztam a tanórákon, valamint a délutáni napközis és szabadidős foglalkozásokon. A gyerekek szívesen és jó hangulatban végezték a gyakorlatokat. A gyűjtemény alkalmas differenciált képességfejlesztésre. Törekedtem a fokozatosság és az életkori sajátosságok összhangjára, valamint az egyes feladatok egymásra épülésére, nehézségi fok szerint. Tanulmányoztam az 1-4. évfolyam tankönyveit, amelyek segítséget adtak egyes feladatok tartalmának kiszélesítésére, alkalmazkodva a tantervi anyaghoz. Fontosnak tartom, hogy a feladatok ne terheljék a gyerekek kognitív funkcióit, hanem pihentetőleg, játékosan, élményalapúan éljék meg az adott tevékenységforma kivitelezését. Természetesen a feladatgyűjteményt lehet bővíteni, szélesíteni, esetleg igény szerint szelektálni, rangsorolni. Szükség szerint egyes elemek felcserélhetők, elhagyhatók, esetleg több alkalommal gyakorolhatók. Mindig vegyük figyelembe az aktuális tanulókörösség képességrendszerét, fejlettségi szintjét.

Irodalom

- Balogh László (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok. A fejlesztés pszichológiai alapjai.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Brigitte Sindelar (2001): *Tréningprogram. A részképesség gyengeségek terápiája,* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csókási Andrásné, Czegléd Anna, Horváth Andrásné, Szabó Emőke, Jamrik Kiss Edit, Mészárosné Balogh Ágnes (2014) *Környezetünk titkai 4. Mozaik* Tankönyvkiadó, Szeged.
- Deákné B. Katalin (1997): *Minden kezdet nehéz, az iskolakezdés problémái.* Deák Kiadó, Debrecen.
- Duró Zsuzsanna (2004): Tanulóink tanulási sajátosságai. *Tanítás-tanulás*, I. Évfolyam, 6. sz. 22.
- Falus Iván (2000): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fisher Robert (2002): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

¹⁹<http://matematika.hupont.hu/11/logikai-feladatok-i>

- Földvári Erika (2014): *Olvasókönyv 3*. Mozaik Tankönyvkiadó, Szeged.
- Gereben Ferencné, Laczik Imréné, Vinczéné Bíró Etelka (1992): *Én is tudok beszélni*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gyenei Melinda, Szautner Jánosné Szigeti Gizella (2005): *A tanulási zavarok korrekciója kisiskoláskorban I*. Marketing Műhely Kft, Szolnok.
- Gyenei Melinda, Szautner Jánosné Szigeti Gizella (2005): *A tanulási zavarok korrekciója kisiskoláskorban III*. Marketing Műhely Kft. Szolnok.
- Horányi Katalin (2002): *Tanuljunk tanulni*. Magyar könyvklub, Budapest.
- Kovács Györgyné, Torda Ágnes (2008): *Folytassuk! Mondd ki, írd le, törd a fejed!* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács Klára (1994): *Ábécéország*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovácsné Sipos Márta (2003): *A tanulás fortélyai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kórosi Kálmánné (2004): Tanulási képességek fejlesztése első osztályban. *Tanítás-tanulás I*. Évfolyam, 7. sz. 16-20.
- Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia*. Comenius Bt, Pécs.
- Martonné Tamás Márta (2002): *Fejlesztőpedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Matematika minden mennyiségben. Logikai feladatok I.
<http://matematika.hupont.hu/11/logikai-feladatok-i> (2015.03.15.)
- Metzig Werner, Schuster Martin (2003): *Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei*. Medicina, Budapest.
- Meixner Ildikó (1999): *Én is tudok olvasni*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár Béla (2013): Az állami népiskolai és az általános iskolai tantervek története Magyarországon. In: József Keserű, Tamás Török, Attila Lévai, Zoltán Šeben, György Juhász, Kinga Horváth, Zuzana Árki (szerk.): *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie, Univerzity J. Selyeho – 2013, „Nové výzvy vo vede a vo vzdelávaní”*, Univerzita J. Selyeho, Komárno, 204-226.
- Murayné Szy Éva: (1987): *Játékos beszédnevelés*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai. Pápai Nyomda Kft. Pápa. 22-31.
- Oroszlány Péter (2004): *Tanulásmódszertan tanári kézikönyv*. Metódus-tan, Budapest.
- Oroszlány Péter (1991): *Tanulásmódszertan*. AKG Kiadó, Budapest.
- Oroszlány Péter (2004): Tanulj, hogy taníthass! *Tanítás-tanulás I*. Évfolyam, 10. sz. 4-6.
- Oroszlány Péter (2002): *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó, Budapest.
- Rabi Ferencné, Perényi Szilvia (2008): *Tanulni tanulok, tanulásmódszertan 10-12 évesek számára*. Csanádi Árpád Általános Iskola és Gimnázium, Budapest.
- Réthy Endréné (1995): Tanulási motiváció. *Új pedagógiai Közlemények* ELTE BTK, Budapest.
- Rosta Katalin, Rudas Zsuzsanna, Kisházi Gergely (1995): *Hüvelykujjam...Logopédiai Kiadó* GMK, Budapest.
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I*. Savaria University Press, Szombathely, 155-187.
- Szautner Jánosné Szigeti Gizella (2004): *A tanulási zavarok korrekciója kisiskoláskorban II*. Marketing Műhely Kft, Szolnok.
- Szitó Imre (2003): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szütsné Ungár Ágnes (2009): *Hónapról, hónapra. Mexiner-módszerű olvasókönyv második osztályosoknak*. AIÓ Tankönyvkiadó, Budapest.
- Torda Ágnes (2000): *Figyelemfejlesztő program*. OKI PTK, Budapest
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Varga Ferencné (2012): *Szó, fon nem takács. Mi az?* Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó ZRT, Budapest.

TANULÁSI SZOKÁSOK ELTÉRŐ TANTÁRGYAK ESETÉN

Pacsai Tünde

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Tanulmányomban a tanulásmódszertan sokrétű témakörén belül az otthoni tanulási szokások kérdéskörével foglalkozom. A téma elméleti háttérének körbejárása után saját kutatásom bemutatása következik.

Napjainkban a munkaerőpiacon való helytálláshoz nélkülözhetetlen az élethosszig tartó tanulás. Azonban ahhoz, hogy valaki ennek a folyamatnak aktív és eredményes részese lehessen, elengedhetetlen a hatékony tanulási módszerek megtalálása, az eredményes tanulási stratégiák kiválasztása, tudatosítása, alkalmazása. Ennek megalapozása jó, ha már az általános iskola első éveiben elkezdődik. Az iskolában töltött tanulási időn túl a tanulási folyamat szerves része az otthoni tanulás. Ennek körülményei, feltételei, lehetőségei azonban jelentősen eltérnek az iskolai közegben történő tanulástól. A tanuló magára van utalva, önálló döntéseket kell meghoznia a tanulás mikéntjével kapcsolatban. Izgalmas területnek tartom annak feltárását, hogy a tanulók hogyan élnek ezzel a helyzettel.

Kutatásomban annak felderítésére vállalkoztam, hogy eltérő tantárgyak, azaz a magyar irodalom és a matematika otthoni tanulási szokásait adott szempontok alapján felmérjem és összehasonlítsam. A humán és reál irányultságú tárgyak más tanulási stratégiát, módszert igényelnek. De vajon ez miként nyilvánul meg az otthoni tanulási szokásokban? Ezen a téren is látványos a különbség a tárgyak között? Ha igen, akkor az eltérés mely pontokon mutatkozik meg? Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre kerestem a választ.

A tanulás

A tanulás mindennapjaink része, életünk alakulásának meghatározó eleme. A tudatos, úgynevezett iskolai tanulási helyzeteken túl számos olyan szituációban van részünk nap, mint nap, amelyekben észrevétlenül tanulunk valamit. Tanulás által formálódik személyiségünk, alkalmazkodunk a minket körülvevő környezet állandó változásaihoz. (Nahalka, 2003.) A tanulási folyamat áramlása kétirányú. Az iskolai tanulás előtti és az utána következő, élethosszig tartó (lifelong learning) tanulás átível egész életünkön. Emellett az élet minden színterét átfogja (life-wide learning), a hétköznapiaktól a munkahelyen elvárt speciális tudás megszerzéséig. (Csapó, 2008)

A tanulás meghatározása

A tanulással kapcsolatban számos meghatározás létezik. Egyes nézőpontok a hétköznapi jelenségre koncentrálnak, míg mások tudományosabb szempontból, a pedagógia, a pszichológia szemszögéből közelítik meg. *Nahalka* (2003. 104.o.) a következőképpen fogalmaz: „a tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás.” Nagy (2000. 118.o.) szavaival élve: „a tanulás funkcióját tekintve olyan pszichikus aktivitás, amelynek eredményeként a pszichikumban tartós változás következik be.” Hasonló logikát tükröz a következő definíció: „A tanulás úgy határozható meg, mint a viselkedés viszonylag állandó megváltozása a gyakorlás eredményeképp.” (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem és Nolen-Hoeksema, 2003. 199.o.)

Az ókortól napjainkig különböző elméletek születtek a tanulás magyarázataként. Az ókorból származó elgondolás a tanulást deduktív folyamatként értelmezi. A tanulás során élő szó által közvetített vagy írásban közölt, mások által már feldolgozott tartalmak elsajátítása történik. A másoktól való tanulás, az ismeretátadás napjainkig megőrizte létjogosultságát.

A szemléltetés pedagógiája az empirizmus filozófiájának talaján jött létre. Ennek logikája induktív, az egyestől az általános felé halad. A gyermek saját maga érzékszervein keresztül szerzi az információkat a külvilágról. A reformpedagógiák megjelenésével tört be a köztudatba a cselekvés pedagógiája. Középpontjában a passzív befogadó helyett az önállóan, aktívan cselekvő gyermek áll, vagyis a tanulás cselekvés, tevékenység által jön létre. A konstruktivista elmélet szerint a gyermek a meglévő, előzetes tudás segítségével értelmezi az új információkat, így új, saját értelmezéseket hoz létre. (*Nahalka*, 2003.)

A tanulás elméletei

Pszichológiai szempontból a tanulás négy formája különíthető el. A legegyszerűbb módja a habituáció, melynek lényege, hogy az egyén képessé válik a különösebb következmény nélkül járó ingerek figyelmen kívül hagyására, például egy idő után már észre sem vesszük az óra ketyegését.

A kondicionálás két típusának alapja az asszociáció, vagyis adott események együtt járásának megtanulása. Míg a klasszikus kondicionálás esetében megtanulja az élőlény, hogy egy adott eseményt egy másik követ, addig az operáns kondicionálás lényege, hogy az élőlény által adott válasz egyedi következményt von maga után. A komplex tanulás esetében nem csupán az asszociációk kialakításáról beszélhetünk, hanem már egy problémamegoldó stratégia is megjelenik. (*Atkinson és mtsai*, 2003)

A tanulás típusai

A tanulás tudatossága szerint beszélhetünk szándékos és nem szándékos, spontán tanulásról. Míg a szándékos tanulás konkrét cél elérése érdekében történik, a spontán tanulás esetében előzetes szándék, cél nélkül megy végbe, többnyire játék vagy munka közben.

A tanulás tartalma szerint megkülönböztetünk perceptuális, motoros, verbális és szociális tanulást. Perceptuális tanulás révén a külvilágból érkező ingerek felfogása, feldolgozása történik, melynek segítségével megismerjük például a hangokat, színeket, ízeket. A motoros tanulás nem más, mint a mozgásos tevékenységek, hely-és helyzetváltoztató mozgások, manipulációs mozgások tanulása. A verbális tanulás speciálisan az emberre jellemző forma, nyelvi jelrendszer segítségével sajátíthatók el az ismeretek. A szociális

tanulás során az értékrendekkel, emberi kapcsolatokkal, szerepekkel kapcsolatos tudás alakul ki. (Lappints, 2002; Némethné, 2007. 22-31.o.)

A tanulás feltételrendszere

A tanulás eredményességére hatást gyakorolnak bizonyos külső és belső feltételek. A külső feltételek alatt a tanulási környezetet értjük. A belső feltételek kognitív és affektív összetevőkre bonthatók. A kognitív összetevők közé tartozik a tanuló meglévő, előzetes tudása, amely az új ismeretekhez biztosítja a kapcsolódási pontokat. Kognitív tényezők továbbá az egyén tanulási képességei és általános intellektuális képességei.

Az affektív feltételek szerepe jelentős, nagyban befolyásolják a kognitív tényezők kiteljesedésének lehetőségét. Affektív változók közé sorolhatók az egyén attitűdjei, a szorongásszint, a frusztrációtűrés, az önbizalom, a sikerorientáció, az attribúció. Mind között a legjelentősebb a motiváció. (Lappints, 2002) A tanulási motiváció az az erő, ami a tanulásra készíti. A komplex motivációs rendszer belső és külső motívumokból épül fel. A belső, intrinzik motívumokat a személy saját maga alakítja ki, személyiségének vonásaiból fakadnak, külső befolyástól függetlenek. (Réthy, 2003) Az intrinzik motivációval szorosan összefügg az önszabályozás, a saját vágyak, érdekek önálló megvalósítása. Az önvezérelt, önszabályozott tanulás során az egyén önállóan tervezi, strukturálja, irányítja és ellenőrzi a tanulási folyamatot. (Réthy, 2002) A külső, extrinzik motívumok valamilyen, a környezet által közvetített kényszer vagy jutalom hatására jönnek létre. Fontos lenne, ha az iskola biztosítaná és segítené a tanulók komplex motívumrendszerének kialakulását. (Réthy, 2003)

Tanulási szokások

A tanulás hatékonyságát számos tényező befolyásolja. Ezek közül a tanulási módszerek, stratégiák, szokások és stílusok az otthoni, önálló tanulás során jelentős szerepet játszanak. (Lappints, 2003.) Tanulási szokás nem más, mint „a feltételes reflexek kiépülésén alapuló, az egyénre viszonylagos állandósággal jellemző tanulási sajátosságok összessége” (Lappints, 1997. III.kötet 490.o.) A tanulási szokások alakulását befolyásolják az életünk során szerzett tapasztalataink, a személyiség összetevői, mint például a motiváció és a szorgalom. (Lappints, 2003.)

Az otthoni tanulási szokások közé tartoznak az olyan tényezők, mint a tanulás rendszeressége, a ráfordított idő, a tanulás helyszíne, külső feltételeinek a megszervezése, a tantárgyak sorrendje, a tanulás közben igénybevett segítség, szünetek beiktatása, a tanulás közben végzett egyéb tevékenységek. (Simon, 2011) A helyes tanulási szokások kialakítása döntő fontosságú a tanulás eredményessége szempontjából. Napjainkban egyre inkább az érdeklődés és a kutatások középpontjába kerül a tanulásmódszertan kérdésköre, így a tanácsokat, javaslatokat tartalmazó szakirodalmak száma is növekszik.

Oroszlány (1997) megkülönböztet a tanuláshoz szükséges külső és belső körülményeket. Az ideális belső állapot kialakításánál elsődleges a pihenés. A tanuláshoz pihenten érdemes hozzálátni, a fáradtság jelentkezésekor pedig célszerű szünetet tartani, pihentető, lazító gyakorlatokat beiktatni. A megfelelő külső környezet megteremtéséhez elengedhetetlen a saját íróasztal vagy megszokott hely rendben tartása, ami megalapozza a tanulás hangulatát. A kényelmes, puha fotelba való besüppedés helyett asztalnál, széken ülve növelhető a koncentráció. Fontos a megfelelő világítás és a zavaró zajforrások kiküszöbölése a csend biztosítása érdekében. Metzsig és Schuster (2003) felhívja a figyelmet a tanulás helyszínén a megfelelő hőmérséklet és a friss levegő fontosságára. Kovácsné (2003)

megemlíti továbbá, hogy a teendők halogatásával szemben célszerű az otthoni tanulást megszokott időpontban kezdeni, lehetőség szerint állandó helyszínen, a tanuláshoz szükséges eszközök előkészítésével. A belső tényezők esetében *Gaskó* (2006) szerint nem elhanyagolható az éhség és a szomjúság kedvezőtlen hatása. Ilyen fizikai állapotban nem ajánlott elkezdni a tanulást, mert rontja annak hatékonyságát.

A tanulandó tantárgyak sorrendjének kiválasztásánál például szempont lehet a tantárgy iránti szimpátia. Könnyebb nekilátni a házi feladatnak, ha olyan tantárgyról van szó, amit kedvel a tanuló, kevesebb energiaráfordítással képes elvégezni. Ezt a nézetet támasztja alá a tanulási idő és a teljesítmény közti összefüggés. A tanulás első 15 percében még lassabb a bevésoédés, ezért célszerű a könnyebb tananyaggal kezdeni. Majd negyed óra után fokozódik a tanulás intenzitása, növekszik a teljesítmény. Aztán 40-45 perc után jelentkezik a fáradás, ami a teljesítmény visszaesésével jár. Ilyenkor 5-10 perc regenerálódás után ismét sikeresebb a tanulás. Továbbá fontos szem előtt tartani, hogy a homogén gátlás elkerülése érdekében a hasonló tartalmú tárgyak sorrendben ne egymás után következzenek. mert az nehezíti a megjegyzést, a bevésoédést.

A tanulás időtartamát tekintve egy délután során a maximum 3-4 óra tekinthető elfogadottnak, az intenzív tanulási időszak ugyanis ekkora időtartamra korlátozódik. Ez ideálisan elosztható négy-öt szakaszra, ha napi négy tantárgyra való felkészüléssel számolunk. (*Kovácsné*, 2003, *Fürstné és Sipos*, 1992)

A tanulás tanulása

A Nemzeti Alaptanterv (2012) fejlesztési területei, nevelési céljai között szerepel a tanulás tanítása, melynek keretében a pedagógusnak többek között meg kell ismertetnie a tanulókat a számukra legmegfelelőbb tanulási módszerekkel. A tanulási módszer azokat a tanulási technikákat foglalja magába, amelyeket a tanuló alkalmaz a tudás elérése érdekében. Ezek tudatosan, tervszerűen választott módszerek, melyek típusát befolyásolja a tanuló értelmi fejlettsége, a tanulás célja, az elsajátítandó tananyag és a tanulás környezeti feltételei.

Alapvető tanulási módszer az ismétlés, a rendszerezés és a kapcsolatok kialakítása. Az ismétlés, ismételtetés módszerénél kell megemlíteni a memorizálást, ami történhet az összefüggések megértése révén, vagy mechanikus bevésoés által, akár a tartalom megértése nélkül. Utóbbi esetben beszélünk „magolásról”. A rendszerezés során a tanuló tananyagon belül csoportosítja az információkat, feltárja a köztük lévő viszonyokat, kapcsolódási pontokat. A kapcsolatok kialakítása akkor történik, amikor a tanuló a már meglévő, előzetes tudásához hozzáilleszti az új ismereteket. (*Lappints*, 2002)

Nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján a magyar diákok tanulási stratégiái között a memorizálás magasan az első helyre került a gondolkodásra készítő, megértést serkentő módszerekkel szemben. Ez rámutat hazánkban a tanulás-módszertani hiányosságokra az oktatási rendszerben. Az is kiderül, hogy a magyar tanulók inkább kényszerből tanulják az adott tárgyakat, nem pedig azért, mert érdeklődnek iránta. Az érdeklődés, mint faktor a tanulás során csekély szerepet játszik. (*Csapó*, 2014) *Habók* (2011) megemlíti, hogy nagy szükség lenne iskolai keretek között a tanulók számára olyan ismeretek átadására, amelyek a különböző tantárgyak esetén segítséget nyújtanak a tanulásban. Vagyis nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a tanulás tanulására.

A házi feladat

A házi feladat olyan oktatási módszer, mely a tanuló önálló tevékenységét igényli a tanítási órákon kívül. A házi feladat szükségességéről ütköznek a nézőpontok. Egyes álláspontok szerint nem szabadna a szülőt és a gyermeket otthon a tanulással terhelni, az iskola feladata lenne a tanítási időn belül az ismeretek átadása. Ezzel szembenálló elképzelések szerint viszont pozitívan hat a gyermekek önállóságának, felelősségének alakulásában a házi feladat, illetve a tanulás eredményessége is növekszik a tanulásra fordított idővel párhuzamosan. (Nahalka, 2003.)

Egy nemzetközi, angol nyelvterületen, több ország bevonásával készített kutatás eredményei is tükrözik a házi feladat pozitív és negatív hatásait. Összességében kedvező tényezőként említi, hogy az otthoni tanulásra, a házi feladatra fordított idő mennyiségével arányosan növekszik az iskolában produkált teljesítmény szintje, vagyis növekszik a tanulás eredményessége, valamint növeli a diákok önfegyelmét és problémamegoldó képességét. Ezzel szemben kedvezőtlen hatásai is megfigyelhetők, a tanulók ugyanis a fáradtság miatt elveszíthetik érdeklődésüket a tananyag iránt, valamint kevesebb idejük marad a szabadidős tevékenységekre. (Mihály, 2003.)

A magyar oktatási rendszerben mindennaposan alkalmazott oktatási módszernek tekinthető a házi feladat. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet előírja, hogy az intézménynek a pedagógiai programban rögzítenie kell azokat az elveket és korlátokat, amelyek az otthoni, napközis, tanulószobai felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásához szükségesek.

Ahhoz, hogy a házi feladat hatékony módszerként működjön, ajánlott bizonyos szabályok betartása:

- A házi feladat gondos kijelölése elengedhetetlen.
- Alapvető szempont, hogy sikeresen megoldható legyen. Ennek feltétele, hogy kapcsolódjon az órai anyaghoz, de ne a befejezetlen ismeretátadás folytatására szolgáljon. Célja a tanultak begyakorlása vagy a soron következő ismeretek előkészítése legyen. Alkalmazható differenciálás az eltérő képességű tanulók sikeressége érdekében. Célravezetőbb a rendszeres és a rövid terjedelmű házi feladatok kijelölése.
- A szülőket érdemes szembesíteni feladatukkal a gyermek otthoni tanulásával kapcsolatosan, a segítségnyújtás, a feltételek megteremtése és az ellenőrzés, felügyelet tekintetében.
- Nem szabad elmulasztani a házi feladat ellenőrzését, értékelését, hiszen ezzel is sarkallható a tanuló a pontosabb, alaposabb feladatmegoldásra.
- Érdemes megjelölni az elkészítésre vonatkozó szabályokat és a feladat hiányának következményeit. (Nahalka, 2003.)

A házi feladat típusát tekintve lehet írásbeli (pl. fogalmazás írása), szóbeli (pl.: memoriter) vagy tevékenységbeli (pl.: gyűjtőmunka). A házi feladatok eltérhetnek egymástól terjedelmük, időigényük, illetve a megoldásukhoz szükséges eszközök alapján. (Simon, 2011)

Magyarországon a tanulók munkaterheit vizsgáló kutatás megállapításai szerint tanulmányi eredmény alapján a tanulásra fordított idő tekintetében az általános iskolások körében a jól tanulókkal szemben a gyengébb tanulók túl soknak gondolják a házi feladat mennyiségét, kevesebbet tanulnak otthon, főként magolás által sajátítják el az ismereteket. (Szénay, 2003b).

Településtípus tekintetében a fővárosi általános iskolába járó diákok többet készülnek otthon az órákra, mint a vidéki városi tanulók. A falvak diákjai pedig a tanulásra fordított idő szempontjából a két említett csoport között helyezkednek el. (Narancsik, 2003) A diákok

munkaidejének átlagos hossza iskolatípus és évfolyam függvényében lényegesen eltér. A munkaidő összetételében azonban nem mutatható ki jelentős különbség, ami az iskolába járást, tanórákon, különórákon való részvételt, az otthoni felkészülést illeti. A tanulók munkaidejének körülbelül 20 százalékát teszi ki az otthoni tanulás, a tanórákra való felkészülés az egyéb tevékenységekhez viszonyítva. (Szénay, 2003a)

A magyar irodalom és a matematika tantárgy tanulásának eltérő sajátosságai

Számos módszer és stratégia közül lehet választani a tanulás során. Minden tantárgy más és más módszert kíván.

A magyar irodalom tantárgy sajátosságai

Az irodalom tanulása során az olvasásé a központi szerep, amely által a tanuló megismerkedik különböző szépirodalmi művekkel. Ezen tantárgy közvetlen hozadéka a szókincs bővülése, a szövegértés, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlődése, amely hozzásegít más tantárgyak esetében is a hatékonyabb tanuláshoz, a mindennapokban pedig a könnyebb érvényesüléshez. Nem elhanyagolható pozitív hatása, amikor az egyén már nem kötelességből vesz könyvet a kezébe, hanem az olvasás örömeért, a műélvezet kedvéért.

Az irodalomtanítás alapkövei között szerepel a műelemzés, a fogalmazás, a memoriterek megtanulása. Az otthoni tanulás során célszerű a szóbeli házi feladatokkal kezdeni, hiszen többnyire a tanórán tanult ismeretek képezik az írásbeli feladatok alapját. Az irodalomhoz kapcsolódó elméleti ismereteket, definíciókat vagy a verstant leghatékonyabban a művekből vett példákon keresztül lehet megtanulni, melynek során egyéb készségek is fejlődnek (válogatás, kiemelés, áttekintés, felfedezés). Az otthoni tanulásnál segítséget nyújt az órán elkészített vázlat, a tankönyvi szöveg. A kikérdezésbe be lehet vonni a szülőket, testvéreket. (Széplaki, 2005)

A magyar irodalom tantárgy és a Kerettanterv

Az „51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szól, amely alapján a 2012-13-as tanévben elkészítették a kerettanterveket. A kerettantervek meghatározzák a nevelés-oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak egy vagy két évfolyamonkénti követelményeit, a tantárgyközi tudás- és képességtérületek fejlesztésének feladatait, a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, továbbá az ajánlott időkeretet az egyes iskolatípusok és nevelési-oktatási szakaszok szerint határozzák meg.” (Molnár 2013. 221.o.) A Kerettanterv (2012) összefoglalja a magyar irodalom jellegzetességeit, útmutatást nyújt a tantárgy tanításával, tanulásával kapcsolatban. Az anyanyelvi nevelésnek már az általános iskola megkezdésétől hangsúlyos szerepe van többek között az önálló ismeretszerzési, tanulási folyamatban, hiszen mindezek alapja az olvasás-írás készségének elsajátítása. Az alsó tagozatban nem az elméleti háttér megismertetése a cél, hanem hogy a pedagógus által teremtett különféle kommunikációs helyzetekben fejlődjön a gyermekek önkifejezése, megerősödjön a nyelvi tudatossága, az anyanyelv kreatív, változatos, választékos használatához az alapok lerakása. Az irodalmi művek megismerése által a diákoknak lehetőségük nyílik a saját gondolataik megfogalmazására, egymás véleményének meghallgatására, ami hozzájárul az önismeret és a társas kapcsolatok fejlődéséhez. A Kerettanterv 3-4. osztályra vonatkozó fejlesztési céljai a következő területekre terjednek ki:

beszédkészség, szóbeli szövegalkotás és megértés; olvasás, az írott szöveg megértése; irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése, íráshasználat; fogalmazási alapismeretek, szövegalkotási gyakorlatok; az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és a történeti érzék; a tanulási képesség fejlesztése. Külön tematikai egységként, súlyozottan szerepel a fejlesztési területek között a tanulási képesség fejlesztése a hatékony, önálló tanulás kialakítása érdekében. A magyar irodalom tantárgy keretében a tanulók megismerkednek a tanulási folyamat alapvető jellemzőivel, saját tanulási folyamataikkal és képességeikkel, egyszerű tanulási módszerekkel, stratégiákkal. Elsajátítanak különböző szöveg tanulási technikákat mozgással, beszéddel, ritmussal összekapcsolt koncentrációs és memóriagyakorlatok segítségével. A vázlatkészítés technikáját is megtanulják. Központi szerepet kap a könyvtár, mint információforrás megismerése.

A matematika tantárgy sajátosságai

A matematikát sokan sokféleképpen értelmezik. Egyesek szerint az érvelés művészete, mások szerint az összefüggések keresésének tudománya, megint mások játéknak tekintik. Az bizonyos, hogy a matematikából származó ismeretek szükségesek a hétköznapi életben és a különböző tudományok terén egyaránt. Tanulása során a legfontosabb a megértés. A szavak, fogalmak jelentésének értelmezése, az összefüggések felfedezése nélkülözhetetlen. Alapja a gondolkodás és a gyakorlás. (Pálfalvi, Szeredi és Török, 2005) A matematika esetében fokozottan igaz, hogy stabil alapokra van szükség, hiszen az összes új ismeret a már meglévő ismeretekre épül. A lemaradás csak nagy küzdelmek árán hozható be, ezért tanulása során alapvető a rendszeresség és a lépéstartás. (Deese és Deese, 1992)

A matematika tantárgy és a Kerettanterv

A Kerettanterv (2012) alapvető feladatnak tartja a matematika ezer arcának feltárását az iskolás nemzedék előtt. A matematikai gondolkodás lényege, hogy az egyén ki tudja választani a tanultak közül az adott probléma megoldásához szükséges modelleket, módszereket. A reprodukív, a problémamegoldó és az alkotó gondolkodásmód kialakulásának elősegítése az egyik fő célkitűzés. Ahhoz, hogy a tanulók önállóan, logikusan gondolkodni tudó egyénné váljanak, szükséges a tanulási folyamat során összefüggések felfedezésének, problémák komplex kezelésének, többféle megoldás keresésének, az ismeretek alkalmazásának képességét előtérbe helyezni. A matematikatanítás során is alapvetés az önálló tanulásra nevelés. A tanulói aktivitás és önállóság elvárása kihat a pontos és kitartó munkavégzés, az önellenőrző képesség alakulására. A matematika iránti motiváció fokozható érdekes, szórakoztató, játékos feladványok által. A pozitív hozzáállást, a szimpátia kialakulását segítheti a matematika és más tudományok, a művészetek, a hétköznapi szituációk kapcsolódási pontjainak bemutatása. Az egyik legfontosabb a pénzügyi-gazdasági kompetenciát fejlesztő terület. A pénzügyi fogalmak (haszon, kiadás, bevétel, kölcsön, kamat, stb.) életkornak megfelelő szinten történő ismertetése a matematika mindennapi hasznára is felhívja a figyelmet. A matematikatanítás fő egységeit 5-6. évfolyamon a Kerettanterv alapján a gondolkodási módszerek, halmazok, matematikai logika, kombinatorika, a számtan, az algebra, a függvények, analízis, a geometria, a statisztika, valószínűség jelentik.

Empirikus vizsgálat

A kutatás célja

A Tanulásmódszertan tantárgy keretében a kurzus teljesítésének feltétele volt egy szabadon választott osztály otthoni tanulási szokásainak felmérése és elemzése. Ezt követően fogalmazódott meg az a gondolat, hogy érdemes lenne a kapott eredményeket összevetni egy másik tantárgy tanulási szokásaival. A kutatás célja tehát az egymástól alapjaiban eltérő tantárgyak tanulási szokásai közti hasonlóságok és különbségek feltérképezése volt.

Hipotézisek bemutatása

A hipotézisek alapját a tanulási szokások fő kategóriái, az eltérő tantárgyak esetében a szokások közti hasonlóságok és különbségek képezik.

A) Hasonlóságok:

- A diákok közül legtöbben mindkét tárgyra azonos rendszerességgel, minden órára készülnek.
- A legtöbb diáknál mindkét tárgy esetében változó a tantárgyak sorrendje az otthoni tanuláshoz.
- Mindkét tantárgynál a legtöbben a házi feladat írásbeli részével kezdik a tanulást.
- Mindkét tárgynál a legtöbben könyvet és füzetet készítenek elő a tanuláshoz.
- Egyik tantárgy esetében sem tartanak 10 percnél hosszabb szünetet.

B) Különbségek:

- Az irodalom tantárgyra való felkészüléssel a legtöbben legfeljebb háromnegyed órát töltenek, matematikára a legtöbb diák ennél kevesebbet, maximum fél órát fordít.
- A testhelyzet tekintetében matematikát többen tanulnak íróasztalnál ülve, mint irodalmat.
- Irodalomból többen kérnek segítséget a szülőktől, mint matematikából.
- Matematikából többen veszik elő a régi tankönyvet/füzetet, ha elakadtak a tanulásban, mint irodalomnál.
- Matematikánál többen hallgatnak zenét tanulás közben, mint irodalomnál.

A módszer bemutatása

A tanulási szokások feltérképezése kérdőíves módszer segítségével zajlott. „A kérdőíves vizsgálat írásbeli kikérdezéses módszer, eszköze a kérdőív. Alkalmas arra, hogy egyetlen vagy éppen egyszerre sok tanulótól nyerjen adatokat az alkalmazó.” (Tóth, 2011. 260.o.)

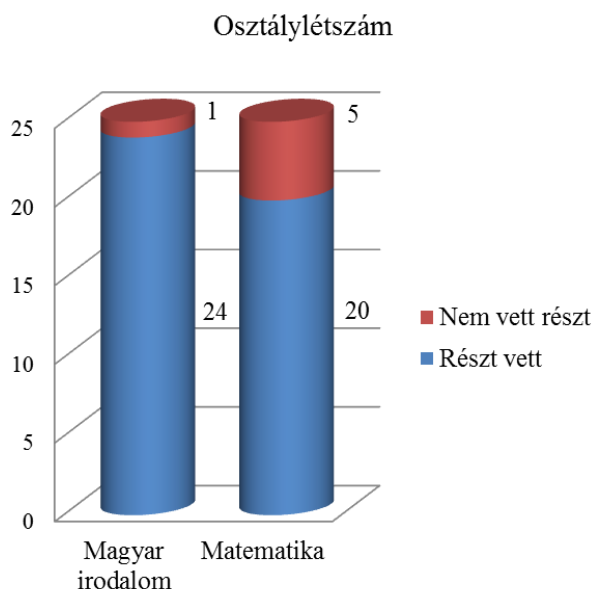
A kérdőív 16 kérdésből áll, a tanulási szokások nyolc fő területét fogja át. A kérdések zárt és félig zárt típusúak, vagyis a válaszadó a felkínált választási lehetőségeken túl egyes esetekben önálló választ is adhat. A kérdések többsége egyszeres választási lehetőséget kínál, de bizonyos kérdéseknél többszörös választásra van mód. A kérdőívek felvételét mindkét esetben megelőzte a szülők tájékoztatása, hozzájárulásának kikérése írásbeli nyilatkozatok formájában. Ezt követően az osztályfőnök töltötte ki a diákokkal a kérdőívet osztályfőnöki óra keretében. A kérdőív minta a dolgozat mellékletében található.

A minta

A kutatás egy megyeszékhelyi, külvárosi általános iskolában zajlott. Az iskola szociológiai adottságait tekintve agglomerációs területen helyezkedik el, a falu és a város jellegzetességeit is magán hordozza a térség. A beiskolázási körzeten túl, a közelben fekvő falvakból, valamint családias légköre miatt a belvárosból is növekvő számban érkeznek diákok. Az intézmény pedagógiai programjában az idegen nyelvekre, az informatikára, a testi nevelésre és a hagyományőrzésre helyezi a hangsúlyt.

A vizsgálat első részében 4. osztályos diákok vettek részt a magyar irodalom tantárgy tanulási szokásaihoz kapcsolódóan. Majd egy évvel később ugyanazon diákok felmérése történt meg, akik akkor már 5. osztályba léptek. Mivel a tanév elején került sor a második vizsgálatra, így még nem volt számottevő az alsó és felső tagozat elvárásai közti különbség. A második részben a matematika tantárgy került a vizsgálat középpontjába.

Az osztály 25 fős létszáma nem változott a két évfolyamon. Míg az első alkalommal mindössze 1 tanuló szülei nem egyeztek bele a részvételbe, addig a második esetben már 5 gyermek szülei nem írták alá a beleegyező nyilatkozatot. Így az első évben 24, a következő évben 20 fő jelentette a vizsgálati mintát. Az adatokat az 1. ábra mutatja be.



33. ábra Létszámadatok a kérdőív kitöltésével kapcsolatban

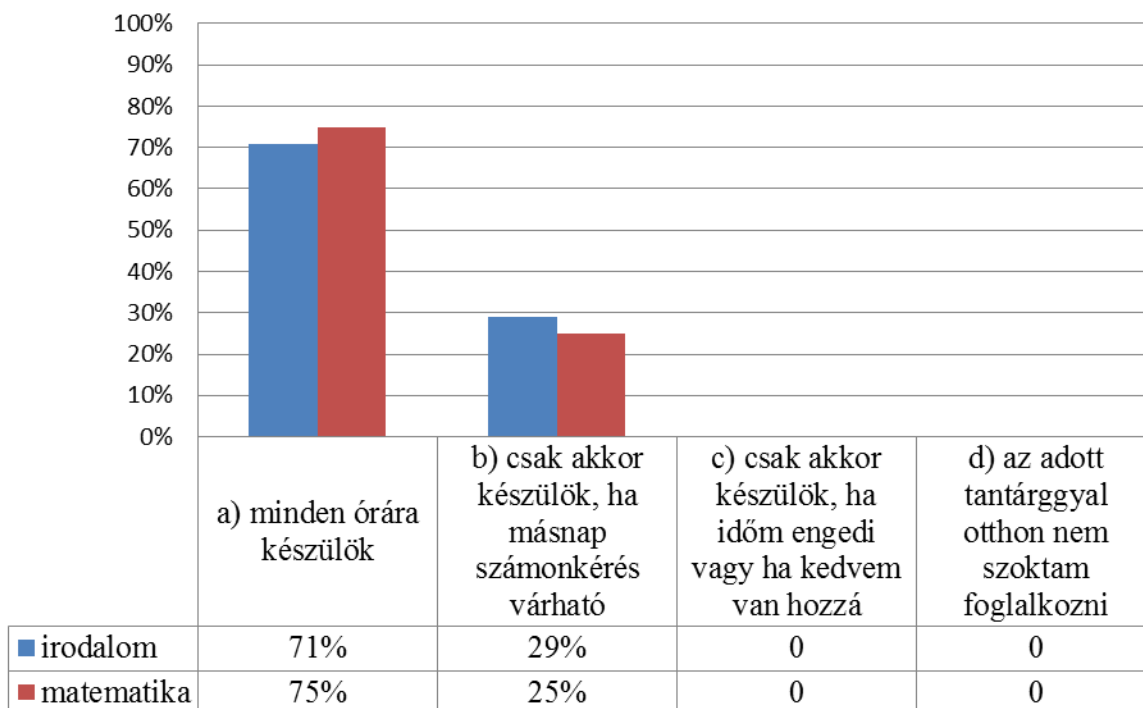
Az adatok elemzése

A kérdőív 16 kérdésére adott válaszok összesítését diagramok szemléltetik százalékos adatokkal, melyek látványos alapot szolgáltatnak az összehasonlításhoz, az eredmények kvantitatív és kvalitatív elemzéséhez. Az értékelésben a kérdések tanulási szokásonként csoportosítva szerepelnek.

A tanulás rendszeressége

Az 1. kérdés arra próbál rávilágítani, hogy a tanulók az adott tárgyakat milyen gyakorisággal tanulják otthon.

Milyen rendszerességgel tanulod otthon a magyar irodalom tantárgyat?



34. ábra A tantárgyak otthoni tanulásának rendszeressége

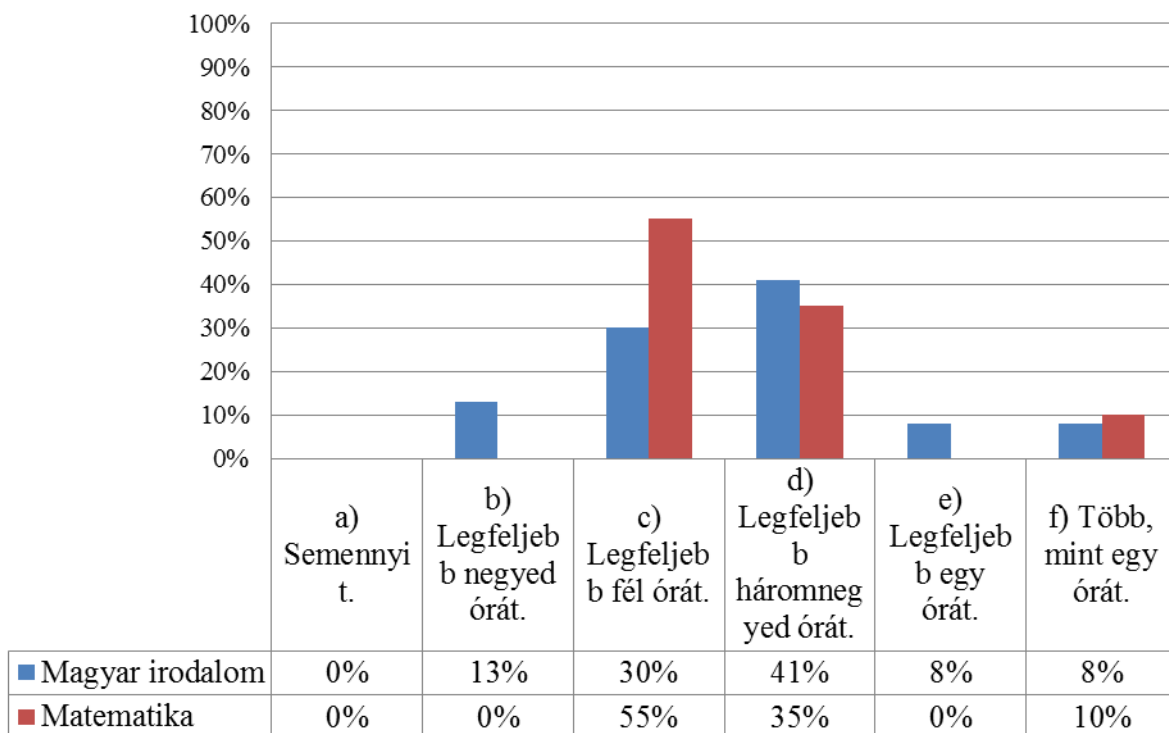
A grafikon egyértelműen mutatja, hogy a két tantárgyat összevetve hasonló eredmények adódtak. Irodalomból és matematikából is a megkérdezettek közel háromnegyede rendszeresen, minden órára teljesíti a házi feladatot. Ezt irodalom esetében azzal indokolják, hogy jó tanulók szeretnének lenni, nem szeretnének rossz jegyet kapni vagy fontosnak tartják magát a tantárgyat. Matematikánál pedig azzal, hogy felsőben többet kell tanulni, illetve tudni kell az anyagot, mert minden órán felelnek belőle.

A másik jellemző válasz, amit a tanulók kisebb hányada jelölt meg, a csak számonkérés előtti készülés volt. A matematika esetében a diákok indoklása szerint csupán az motiválja őket, hogy felelésnél, dolgozatnál jó teljesítményt nyújtsanak. Volt olyan diák, akinek máskor nincs ideje a tanulásra, csak számonkérés előtt, illetve az óráról órára történő tanulás túl sok időt igényel. Olyan magyarázat is olvasható, hogy számonkérés előtt mondják meg pontosan, hogy mit kell megtanulni. Matematikánál egy válaszadó indokolta döntését, mégpedig azzal, hogy nem szereti ezt a tantárgyat és a többi tárgyból sok a tanulnivaló. Nincs olyan tanuló, aki egyáltalán nem készül az órákra. Ebben a korosztályban egyrészt még erősebb a szülői kontroll, másrészt motiváltak a tanulásra a gyerekek.

A tanulásra fordított idő

A kérdőív három kérdéssel vizsgálja ezt a területet, melyek közül az első az alkalmankénti időráfordítást térképezi fel.

A magyar irodalom/matematika tárgy tanulására egy alkalommal mennyi időt szoktál fordítani?



35. ábra A tantárgyak tanulására fordított idő alkalmanként

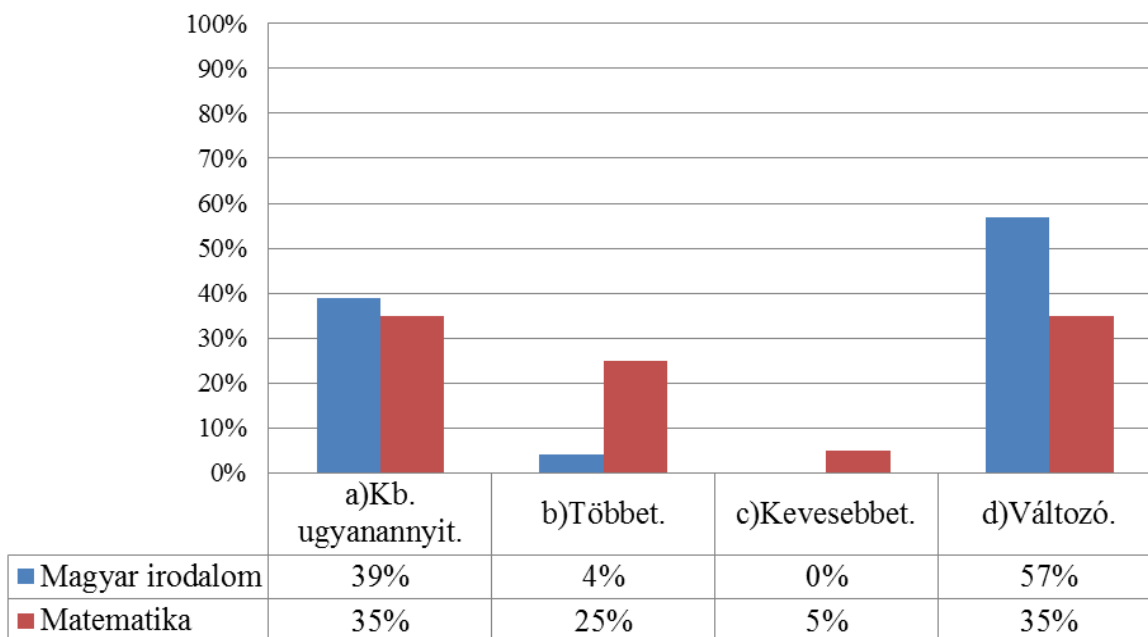
A 3. ábra alátámasztja az 1. kérdésre adott válaszokat, miszerint nincsen olyan diák, aki egyáltalán nem készül, semennyi időt nem tölt otthon a tanulással.

Irodalomból a gyerekek 84%-a, matematikából 90%-a, vagyis a válaszadók döntő többsége mindkét esetben maximum háromnegyed órát tanul otthon. Ez reális időtartamnak tekinthető, ha figyelembe vesszük a fentebb közölt, erre vonatkozó szakirodalmi javaslatokat.

Matematikát tekintve minden diák negyed óránál többet készül, a legtöbbjüknek elegendő fél órás tanulás. Irodalomból néhány tanuló minimális, negyed órás tanulással is beéri, legtöbben háromnegyed órát igényelnek.

Mindkét tantárgynál alacsony azoknak az aránya, akik egy óránál több időt töltenek a tanulással. Az ő esetükben elképzelhető, hogy lassabb tempóban olvasnak, írnak, problémájuk lehet az olvasottak megértésével, szűkebb a szókincsük. De az is előfordulhat, hogy nehezebben tudnak koncentrálni, többször eltérül a figyelmük, emiatt tart tovább a tanulás. Vagy egyszerűen csak alaposabban, részletesebben felkészülnek. A témához tartozó második kérdés a többi tantárgy viszonylatában nézi a tanulási időt.

A többi tantárgyhoz képest erre a tantárgyra általában mennyi időt szoktál fordítani?



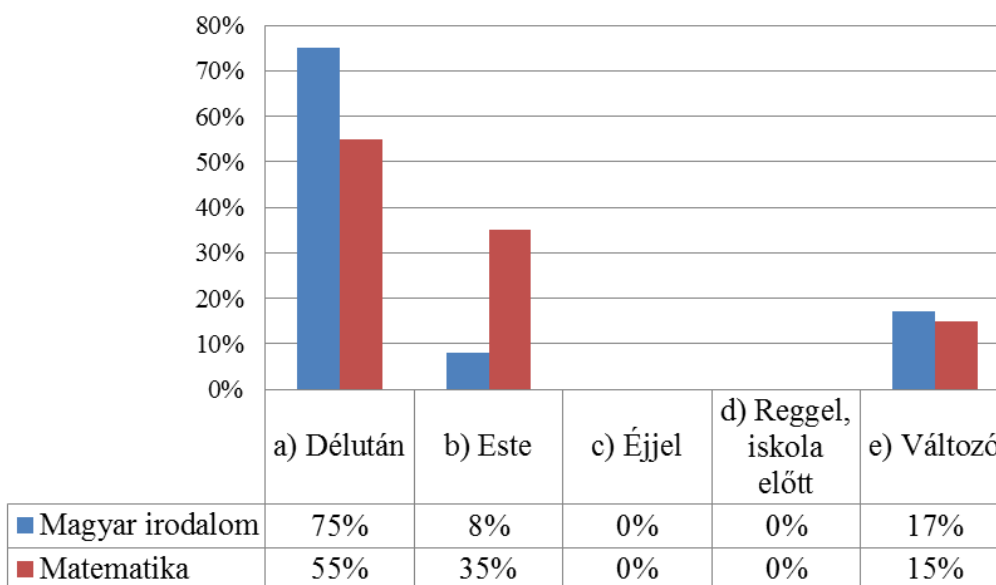
36. ábra Az adott tantárgyak tanulására fordított idő a többi tantárgyhoz viszonyítva

A többi tantárgyhoz viszonyítva valószínűleg a házi feladat mennyisége határozza meg a ráfordított időt.

Az irodalom esetében a válaszok között egyértelműen nagyobb arányban szerepel a változó időráfordítás. Mivel egy hangsúlyos tantárgyról van szó, általánosságban kevesebb időt senki nem tölt ezzel, mint más egyéb tárggyal. Ugyanakkor több időt is csak egy tanuló fordít rá.

Matematikánál az irodalomhoz képest jóval magasabb értéket képvisel ez a válasz, a gyerekek egy negyedének több időre van szüksége. Ennek magyarázata a tárgy nehézsége lehet. Azonos arányú a változó és a más tárggyhoz képest ugyanannyi időráfordítás, mindkettőt a tanulók közel harmada véleményezte. A harmadik ide vonatkozó kérdés a napszakok tekintetében vizsgálódik.

Melyik napszakban szoktad tanulni ezt a tantárgyat?



37. ábra A tanulás ideje napszakok szerint

A matematika kérdőívnél a feltett kérdésre a megkérdezettek 10%-a (2fő) nem adott választ. Az eredeti kérdés értelmében egy választ kellett megjelölni, a diákok 15%-a (3fő) azonban kettő lehetőséget is választott. Ez minden esetben a délután és este kombinációja volt. Elképzelhető, hogy az „e)Változó” válaszlehetőség elkerülte a figyelmüket a kitöltéskor, vagy a tanulási idő valóban átnyúlik a délutáni órákból az esti időszakba.

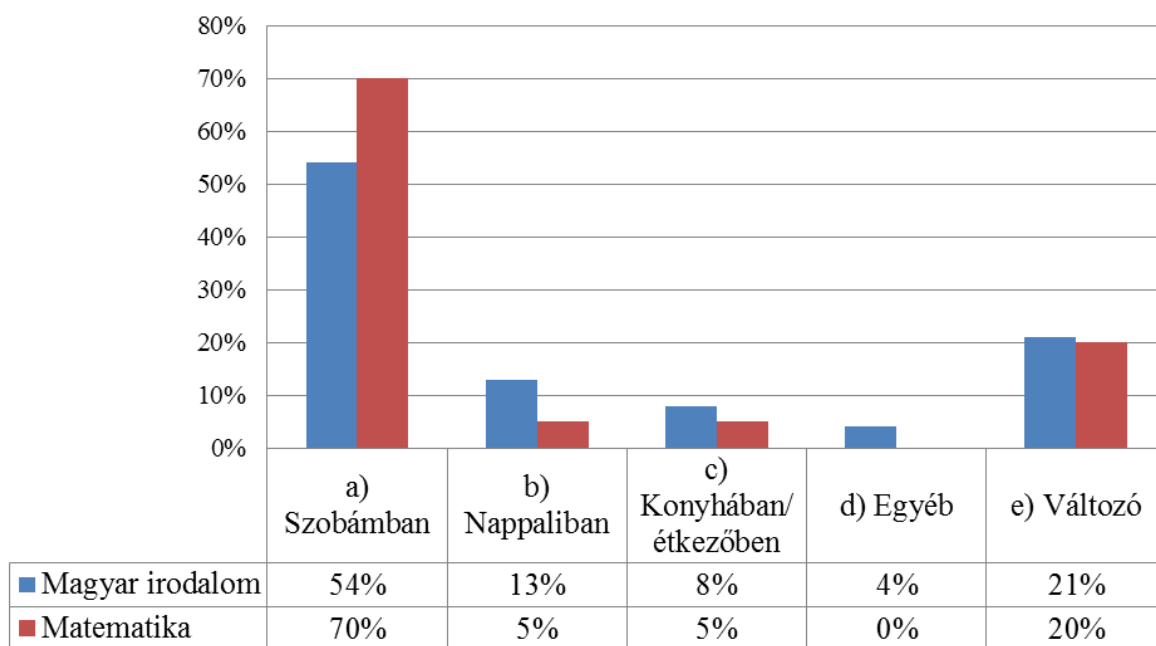
Mindkét tantárgy esetében látható, hogy legtöbbször a délutáni napszakot preferálják. Ennek oka lehet, hogy ilyenkor még jobban tudnak koncentrálni, könnyebben tanulnak, mint az esti, éjjeli órákban. Ezen a korosztályon még nagyobb a szülői kontroll, szerencsés esetben lefekvés előtt ellenőrzik, hogy elkészült-e a házi feladat, kötöttebb a lefekvés ideje, mint például a középiskolás vagy egyetemista korosztálynál, ahol már kitolódik az éjszaka irányába a tanulás. Emellett valószínűleg tanulás után még egyéb szabadidős tevékenységre is szeretnének időt fordítani.

Matematikát nagyobb arányban tanulnak az este folyamán, mint irodalmat. A tanulók kisebb, közel azonos hányada egyik tárgyból sem megszokott, állandó időpontban készül otthon. Ezt magyarázhatja, hogy az időbeosztás tekintetében még kialakulatlan a diákok ezen részének a tanulási szokása. Mindenképpen meg kell említeni, hogy ebben az életkorban egyáltalán nem jellemző az éjszakai tanulás, valamint még nem divat reggel, iskola előtt elkészíteni, vagy akár osztálytársról lemásolni a házi feladatot. Utóbbi magasabb évfolyamokon, főként középiskolában már bevett szokásnak tekinthető. Erre a jelenségre szintén az erősebb szülői kontroll adhat magyarázatot.

A tanulás helyszíne

Lényeges pont a tanulási szokásokon belül a tanulási helyszín, így erre vonatkozóan is található kérdés a kérdőívben (5. kérdés).

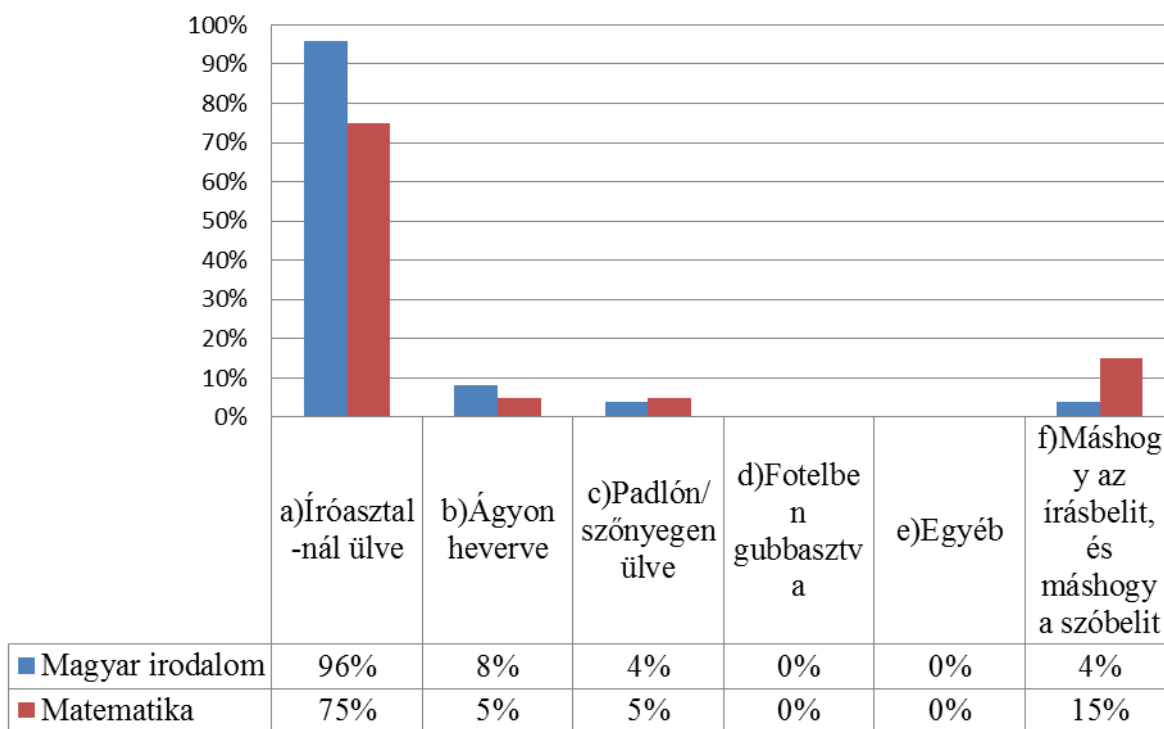
Otthon melyik helységben szoktad tanulni ezt a tantárgyat?



38. ábra Az otthoni tanulás helyszíne

A diákok túlnyomó többsége matematika és irodalom tárgynál egyaránt saját szobájában tanul. Valószínűleg itt komfortosabban érzik magukat, van saját asztaluk, nem zavarják őket, könnyebben tudnak koncentrálni. Ez a tanulási szokások szempontjából a legoptimálisabb megoldásnak tekinthető. Kisebb hányaduk közösségi helyiségekben tanul, ami visszavezethető a családi szokásokra, életmódra. Elképzelhető, hogy nincs saját szobájuk, ahová el tudnának vonulni. A válaszokat ebből a szempontból erőteljesen befolyásolja a családok szociális helyzete is. A tanulás helyszínének a változtatása is megfigyelhető a diákok ötödénél. Ehhez a szokáshoz kapcsolódóan a 6. kérdés kitér a testhelyzetre is.

Milyen testhelyzetben szoktad tanulni ezt a tárgyat?



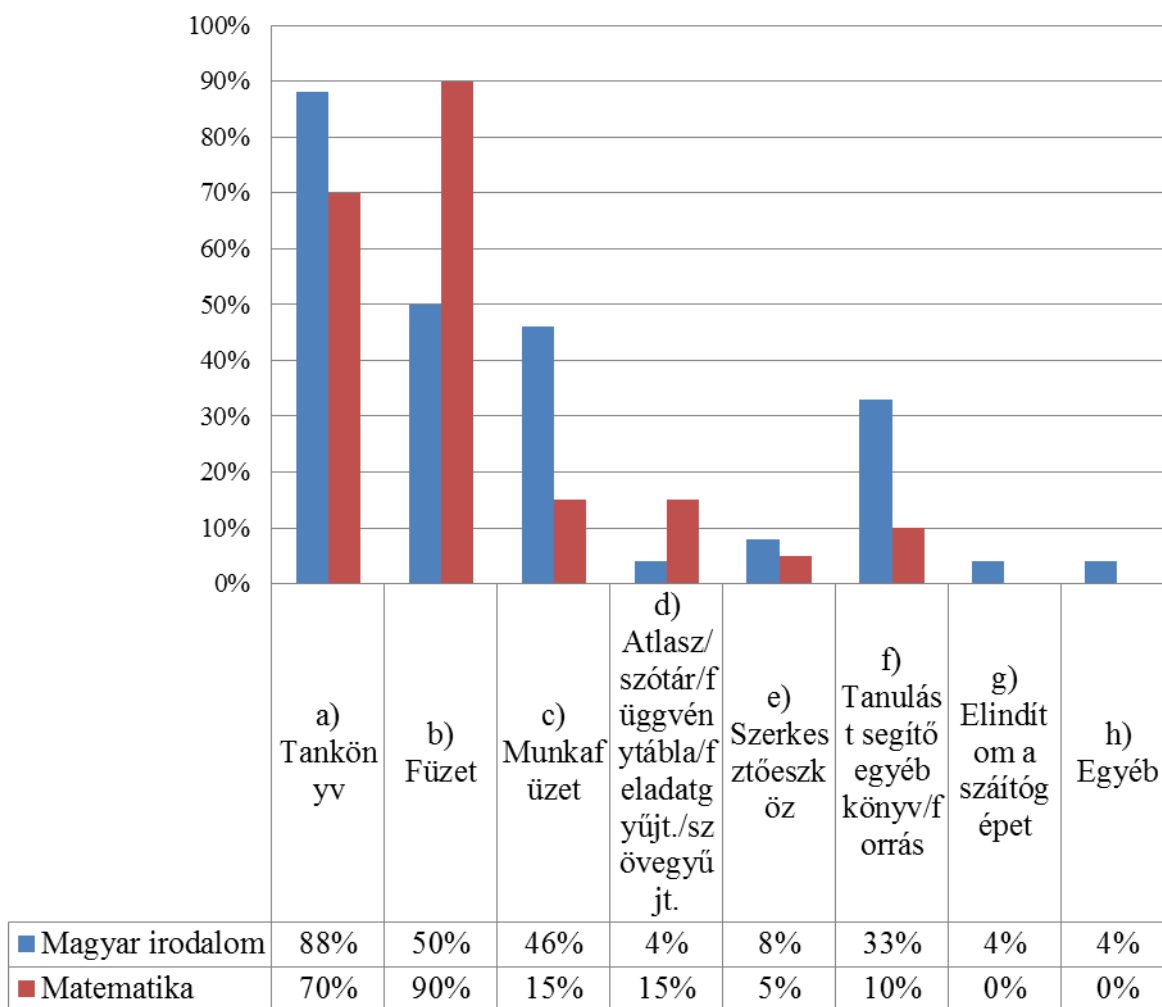
39. ábra Testhelyzet az otthoni tanulás során

Magasan az első helyre került mindkét esetben az a válasz, hogy a diákok az otthoni környezetben íróasztalnál ülve tanulnak. A figyelem összpontosítása, fenntartása érdekében a kényelmes, nem túl merev, ülő testhelyzet a legmegfelelőbb. Az íróasztal azért is célszerű, mert elfér rajta és kéznél is van minden tanuláshoz szükséges eszköz. Ha még rendben is van tartva, akkor teljesen ideális a tanuláshoz. Elmondható továbbá, hogy a már említett erős szülői hatás itt is dominál, erre a tanulási helyzetre lettek szoktatva a gyerekek. Ebben az életkorban pedig még többnyire a szabálykövető magatartás érvényesül. Ezenkívül a tanulás mentén a testhelyzet összekapcsolódik az iskolával, hiszen ott is a padban ülnek a tanórákon. Egyáltalán nem, vagy csak csekély mértékben jellemző az ágyon, fotelban, padlón, szőnyegen történő tanulás. Ez a hatékonyság szempontjából pozitív tényező, hiszen ezekben a testhelyzetekben fokozottabb a kényelem, aminek következtében csökken a koncentráció, könnyebben térül a figyelem. Érdekes, hogy a matematika esetében az irodalomhoz képest magasabb arányt képvisel az a válaszlehetőség, ami a házi feladat szóbeli és írásbeli típusa közti különbséget jelöli. Irodalomnál ugyanis kiegyenlítettebb a szóbeli és írásbeli házi feladatok aránya, könnyebben elképzelhető, hogy míg a fogalmazást, verselemzést a gyermek az íróasztalnál írja meg, addig a szöveg olvasását, verstanulást az ágyon vagy a fotelban végzi. Ezzel szemben matematikánál az írásbeli házi feladatoké a vezető szerep, az eredmények alapján mégis ennél a tantárgynál tér el inkább házi feladat típusa szerint a választott testhelyzet.

Tanulásra való előkészületek

Az alábbi kérdés arra keresi a választ, hogy a tanulás megkezdésekor, a diák milyen felszerelést, könyvet, füzetet, egyéb segédeszközt vesz elő, ami a tanuláshoz elengedhetetlen.

Hogyan készülsz elő ennek a tantárgynak az otthoni tanulására?



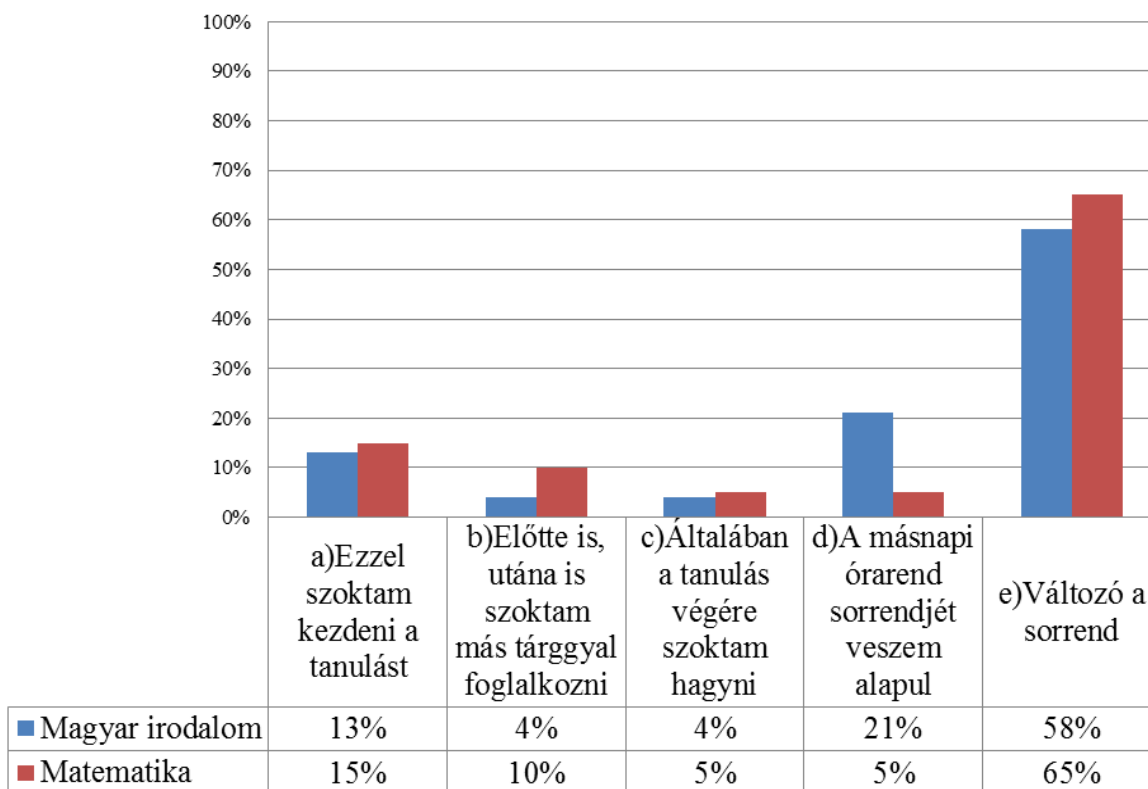
40. ábra A tantárgyak otthoni tanulására való előkészület

Irodalom esetében a legtöbben tankönyvet készítenek elő. Ezt követően a füzet és a munkafüzet használata a leggyakoribb. Matematikánál másképp alakul a fontossági sorrend, legalapvetőbb a füzet előkészítése, majdnem kétszer annyian dolgoznak otthon füzetbe, mint az irodalomnál. Erre magyarázat a matematikai írásbeli feladatok hangsúlyos volta. Nagy számban készítik elő továbbá a tankönyvet. Munkafüzetet jóval kevesebben használnak, mint irodalom esetében. Nem elhanyagolható irodalom esetében a tanulást segítő egyéb könyv vagy forrás használata, amivel a diákok harmada él. A tanulnivaló értelmezéséhez szükség lehet lexikonokra, enciklopédiákra vagy éppen egy regény olvasása is lehet a feladat. A tantárgyak tartalma és sajátossága miatt nehezen értelmezhető, hogy irodalomnál többen vesznek elő szerkesztő eszközöket, mint matematikánál. A számítógép használata a minimális 4%-tól eltekintve egyáltalán nem jellemző. Az eredmény arra enged következtetni, hogy ennél a korcsoportnál még nem tartozik a pedagógusok által alkalmazott oktatási módszerek közé a számítógép bevonása, a házi feladatok között nem szerepel például az internet segítségével történő adatgyűjtés, a fogalmazásokat füzetbe, kézzel írva kérik, nem pedig gépelve és kinyomtatva. Ezek a módszerek inkább az oktatási rendszer magasabb fokán evidensek.

Tanulnivalók sorrendje

A tanulnivalók sorrendjét érintő kérdéscsoport első kérdése a többi tantárgy viszonylatában kérdez rá az adott tantárgyakra.

Ezt a tantárgyat hányadikként szoktad tanulni otthon?

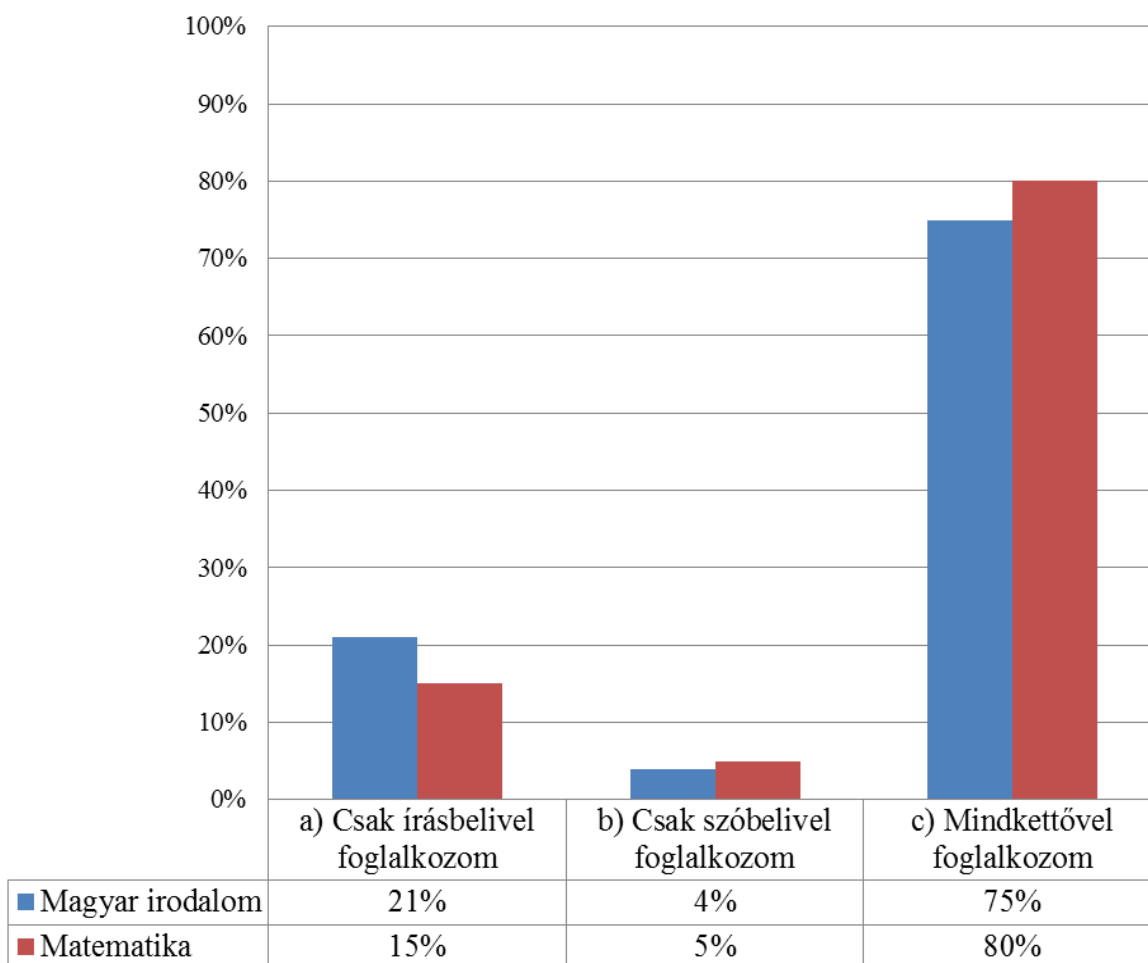


41. ábra A tantárgyak helye a tanulnivalók sorrendjében

A diákok többségénél mindkét tantárgy vonatkozásában változó a tantárgyak sorrendje az otthoni felkészülés során. Ez arra utal, hogy ilyen tekintetben nincs kialakult szokásuk a diákoknak. Valószínűleg az határozza meg, hogy éppen melyikhez van több kedvük, vagy a feladat nehézsége a döntő. Az előző adatból fakadóan kevésbé jellemző, hogy az adott tantárgyakkal kezdik, vagy ezeket hagyják a tanulás végére a diákok. Irodalomnál a tanulók egy ötöde az órarendet alapul véve állítja fel a házi feladatok sorrendjét, ez ad nekik támpontot a feladatok beosztásához. Ennél a stratégiánál megjelenik egy bizonyos rendszerező elv (az órarend), nem csak hasraütés-szerűen állnak neki a munkának.

A kérdőív 9. kérdése arról igyekszik informálódni, hogy melyik házi feladat típusra fordítanak több figyelmet a tanulók.

**A magyar irodalom/matematika tantárgyból kapott házi feladat
mely részével foglalkozol otthon?**

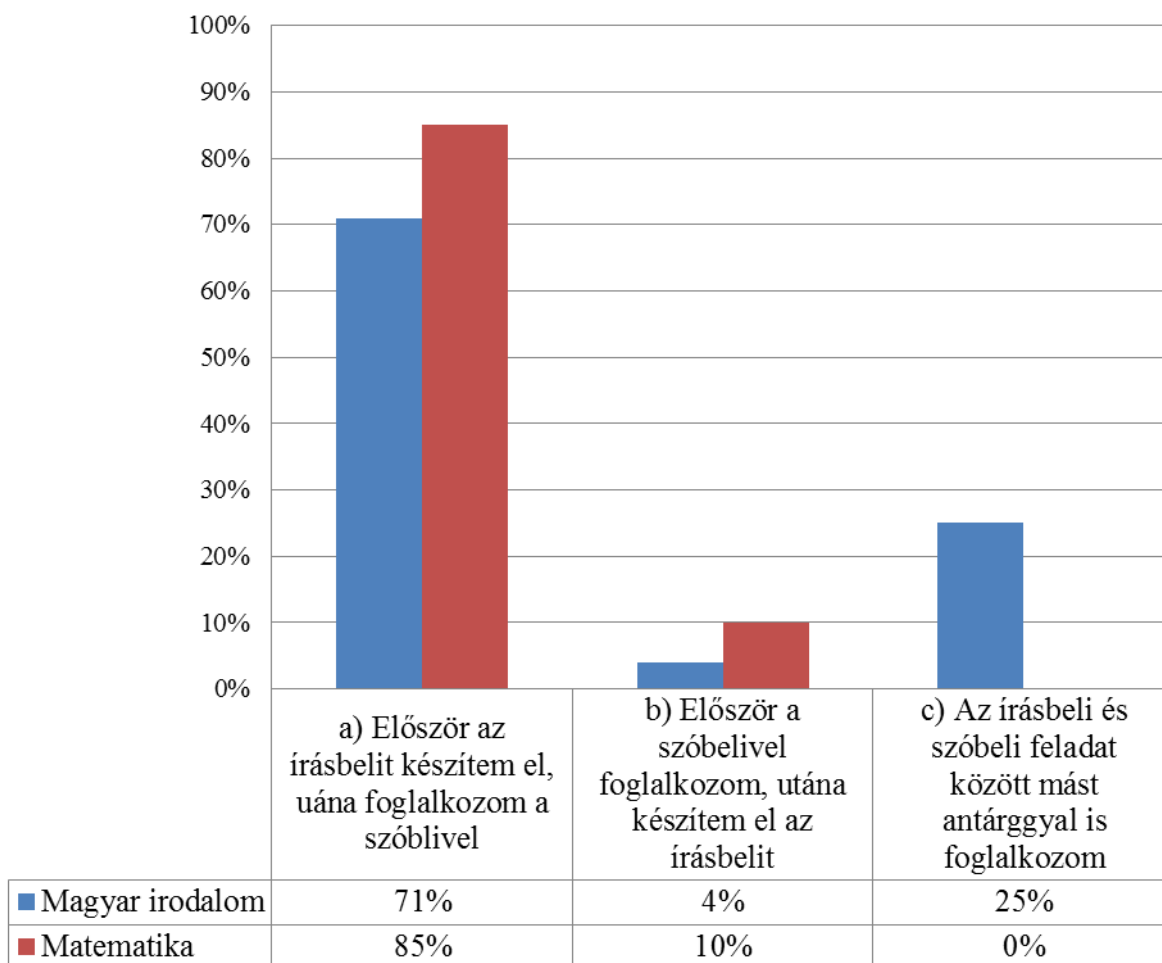


42. ábra Házi feladat típusok preferenciája tanulás során

Ennél a kérdésnél a kapott adatok közelítenek egymáshoz. Az eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek nagyobb hányada számára mindkét tantárgynál egyformán fontos a szóbeli és írásbeli házi feladat, mindkét típust elvégzik, ilyen szempontból nem tesznek különbséget. Közel ötödük azonban csak az írásbeli feladatokat oldja meg. Ennek fő oka az lehet, hogy az írásbeli házi feladatot könnyebben ellenőrzik otthon a szülők, az iskolában pedig a pedagógusok, így a gyerekek inkább erre a kézzelfogható produktumra helyezik a hangsúlyt. Elképzelhető esetleg, hogy nehézségeik vannak a verbalitás terén (emlékezet, szókincs, szóbeli kifejezőkészség), korábban kudarcokat éltek meg ezen a területen, ezért inkább nem foglalkoznak a szóbeli feladatokkal. Mindenképpen pozitív, hogy többségük nem hanyagolja el egyik házi feladat típust sem. Ugyanakkor a kérdés jellegét tekintve magas azoknak az aránya irodalom és nyelvtan esetében egyaránt, akik kizárólag az írásbelire helyezik a hangsúlyt. Az elméleti alapok nélküli iskolai lét komoly veszélyeket hordoz magában a továbbhaladást illetően.

A 10. kérdés a házi feladat típusokkal való foglalkozás sorrendje iránt érdeklődik.

A magyar irodalom/matematika tantárgyból kapott házi feladat
mely sorrendben sokad megoldani?



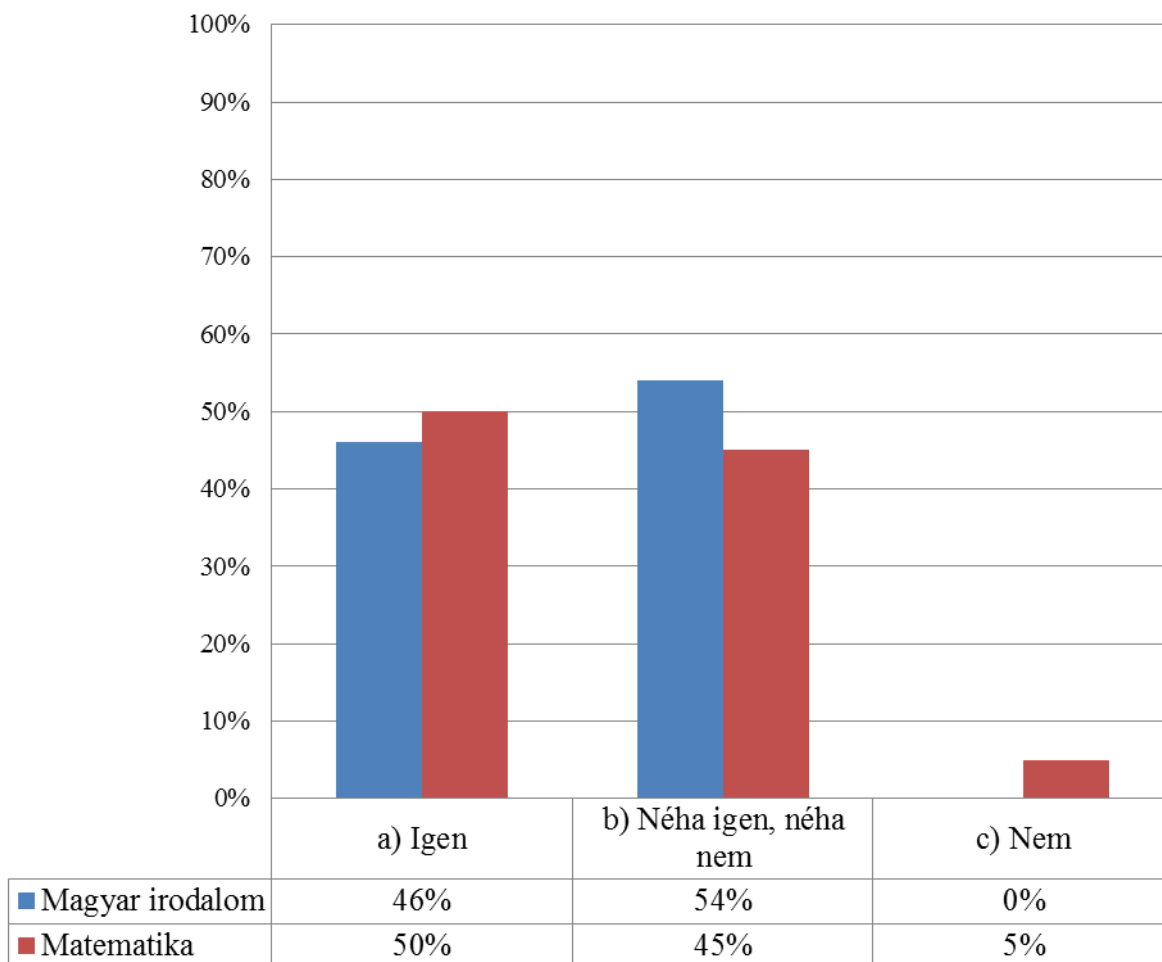
43. ábra A házi feladat típusok megoldásának sorrendje

Előzetesen megemlíteném, hogy a matematika esetében 1 tanuló (5%) nem adott választ a kérdésre. A gyerekek dominánsan mindkét tantárgynál az írásbeli feladatokkal kezdik a tanulást, utána térnek rá a szóbelire. Rendkívül alacsony ennek a fordítottja, pedig egyértelműen a szóbeli-írásbeli sorrend számít helyes tanulási szokásnak. Ennek lehet olyan oka, hogy az írásbeli megoldásának látszata, látható nyoma van, könnyebben ellenőrizhető. Így a gyermek a szülő, a pedagógus felé is bizonyítani tudja, hogy a tanulással foglalkozott. Az írásbeli feladatokat sokszor gyorsabban el lehet készíteni, utána több idő marad a szóbeli felkészülésre. Azonban ez a stratégia a tanulás eredményessége szempontjából semmiképp sem előnyös. A tanulás elméleti megalapozottság nélkül sokkal nagyobb idő- és energiaráfordítást igényel, ezért nem célszerű. Ezen a téren mindenképpen változtatni kellene a gyerekek tanulási szokásain a sikeres tanulmányok érdekében, hiszen még hosszú út áll előttük az oktatási rendszerben. Irodalomnál a tanulók negyede más tantárgyat is beilleszt az írásbeli és szóbeli feladatok közé. Matematikánál ez az alternatíva nem fordul elő.

Tanulás közbeni segítség

A tanulás közbeni segítség, mint tanulási szokás, három kérdés által lett felmérve. Elsőként a 11. kérdés arra kérdez rá, hogy egyáltalán vesznek-e igénybe segítséget a tanulók.

Ha elakadsz a magyar irodalom/matematika tárgy tanulásában,
veszel-e igénybe segítséget?



44. ábra Segítség igénybevétele tanulás során

A két vizsgált tantárgynál néhány százalékkal eltéréssel a diákok fele jelzi és segítséget kér valakitől, ha elakadt a tanulásban. Ezen az évfolyamon a diákoknak vélhetően már van annyi tapasztalatuk, hogy fel tudják mérni, ha nem értenek valamit, le fognak maradni az anyaggal, nehéz lesz pótolni a hiányosságokat, ezért inkább segítség után néznek. Érdekes azonban, hogy szintén magas azoknak a diákoknak az aránya, akik egyes esetekben kérnek segítséget, máskor viszont nem. Irodalom tárgynál ez a lehetőség magasabb arányt képvisel, mint az előző állítás, amikor egyértelműen segítséghez folyamodnak. Matematikánál fordított az arány, de a különbség nem számottevő, szintén sokan (45%) így döntenek. Vajon a tanulnivaló nehézsége, prioritása vagy típusa befolyásolja, hogy így határoznak? Ebből a kérdőívből nem derül ki, hogy milyen szempont szerint mérlegelnek a diákok. Szerencsére elenyésző azoknak a száma, akik egyáltalán nem kérnek segítséget, mindössze 1 fő (5%) a matematika esetében. Tehát a vizsgált csoport tanulási szokásai a segítségkérést illetően kedvezőnek tűnnek, azonban tovább lehetne formálni pozitív irányba.

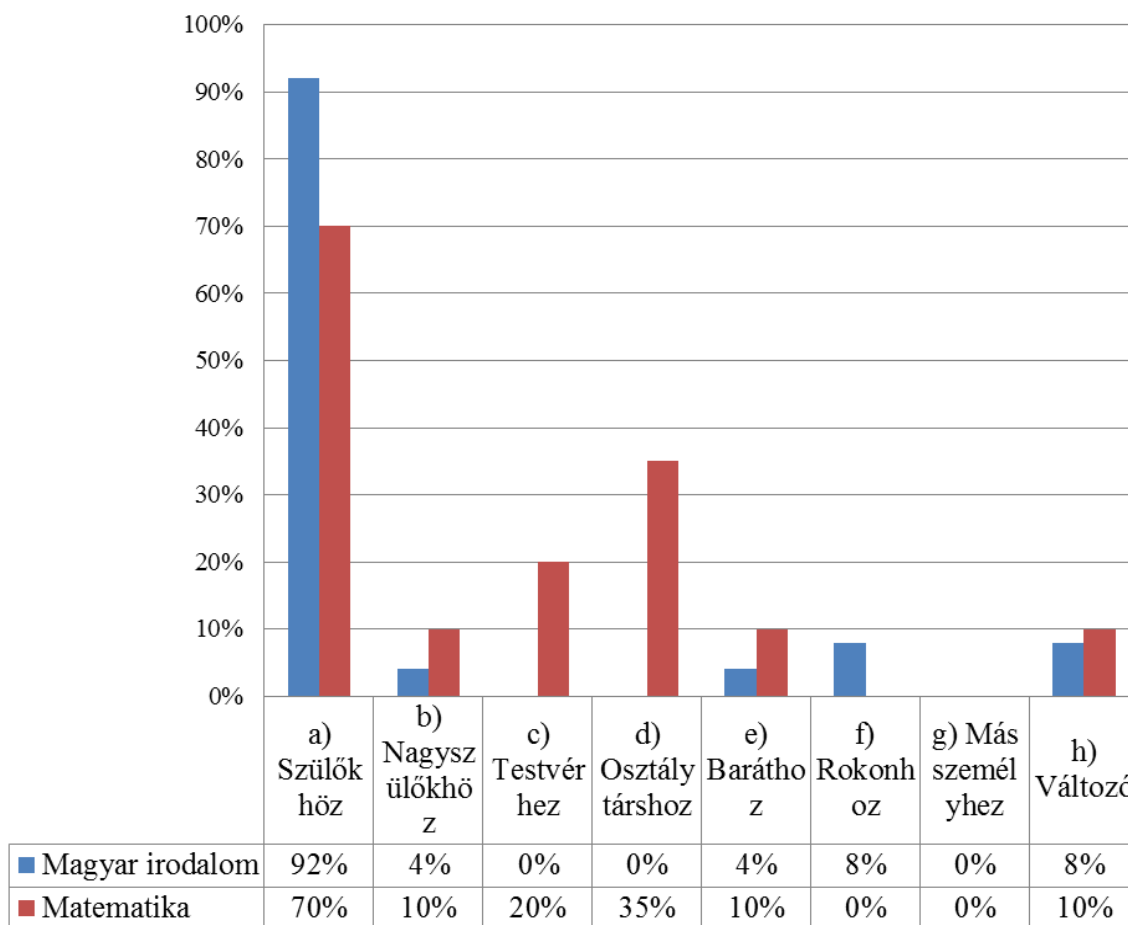
A kérdőív 12. kérdése arra keresi a választ, hogy milyen személyi segítséghez folyamodnak a diákok. A többszörös választási lehetőségéből adódóan kiolvasható az 1. táblázatból, hogy míg irodalomból a gyerekek túlnyomó többségének (88%) elegendő egy személyi segítsége, addig matematikából jobban eloszlik az arány. A matematika specialitásából adódóan nehezebb megtalálni azt a személyt, aki segítséget tud nyújtani, a tananyag típusától, közismertségétől, nehézségi fokától függhet. Példaként szemléltetve, a törtek megértéséhez a szülők tudása is megfelelő alapot szolgáltat, azonban a függvényekhez már lehet, hogy ismereteik a feledés homályába vesztek, így inkább a matematikából kitűnő osztálytársukhoz fordulnak a diákok.

7. táblázat Tanulás közben választott személyi segítség lehetőségeinek száma

Választott alternatívák száma	Magyar irodalom		Matematika	
	fő	%	fő	%
0	0	0	1	5
1	21	88	10	50
2	2	8	7	35
3	1	4	2	10

A 13. ábra egyértelműen jelzi, hogy mindkét tantárgynál magasan a szülőkhöz fordulnak elsősorban a gyerekek, ha otthon probléma adódik tanulás során. A segítségkérés legegyszerűbb módja ez, hiszen ők a legkönnyebben elérhetők, emellett ideális esetben a legszorosabb bizalmi viszony is velük áll fenn.

Ha veszel igénybe segítséget, akkor általában kihez szoktál fordulni?



45. ábra A tanulás során igénybevett segítség személyi lehetőségei

Irodalomnál elenyésző egyéb személy megkeresése, néhányan említik a nagyszülőket, barátokat, rokonokat. Míg az irodalomnál egyáltalán nem jellemző, hogy testvértől vagy osztálytárstól kérnek segítséget, addig a matematikánál előbbinek a tanulók egy ötöde, utóbbinak hozzávetőlegesen egy harmada szavaz bizalmat.

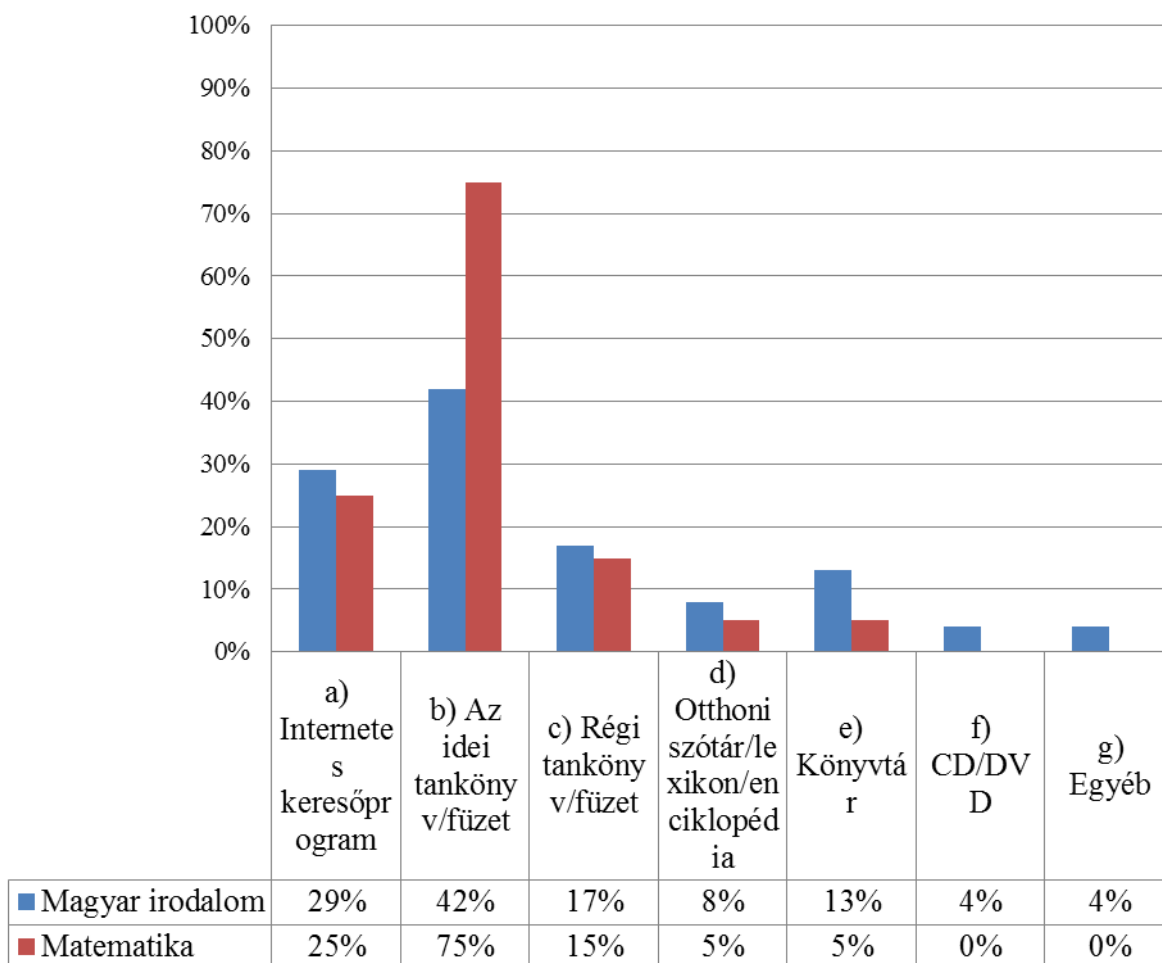
A következő, 13. kérdésre adott válaszokból a 2. táblázat alapján látható, hogy mindkét tantárgynál a legtöbben egyfajta segédeszközt használnak ahhoz, hogy információt szerezzenek a házi feladat megoldásához. Matematikánál van olyan tanuló, akinek nincs szüksége segítségre. A megkérdezettek 20%-a azonban egynél több lehetőséget próbál kiaknázni. Ugyanezt az irodalom esetében fele annyi tanuló teszi.

8. táblázat Tanulás közben választott tárgyi segítség lehetőségeinek száma

Választott alternatívák száma	Magyar irodalom		Matematika	
	fő	%	fő	%
0	0	0	1	5
1	22	92	15	75
2	1	4	3	15
3	1	4	0	0
4	0	0	1	5

A 14. ábra grafikonja mutatja, hogy milyen eszközök kedveltek a diákok körében, ha segítségre van szükségük.

Ha veszel igénybe segítséget, akkor általában hol nézel utána a szükséges információnak?



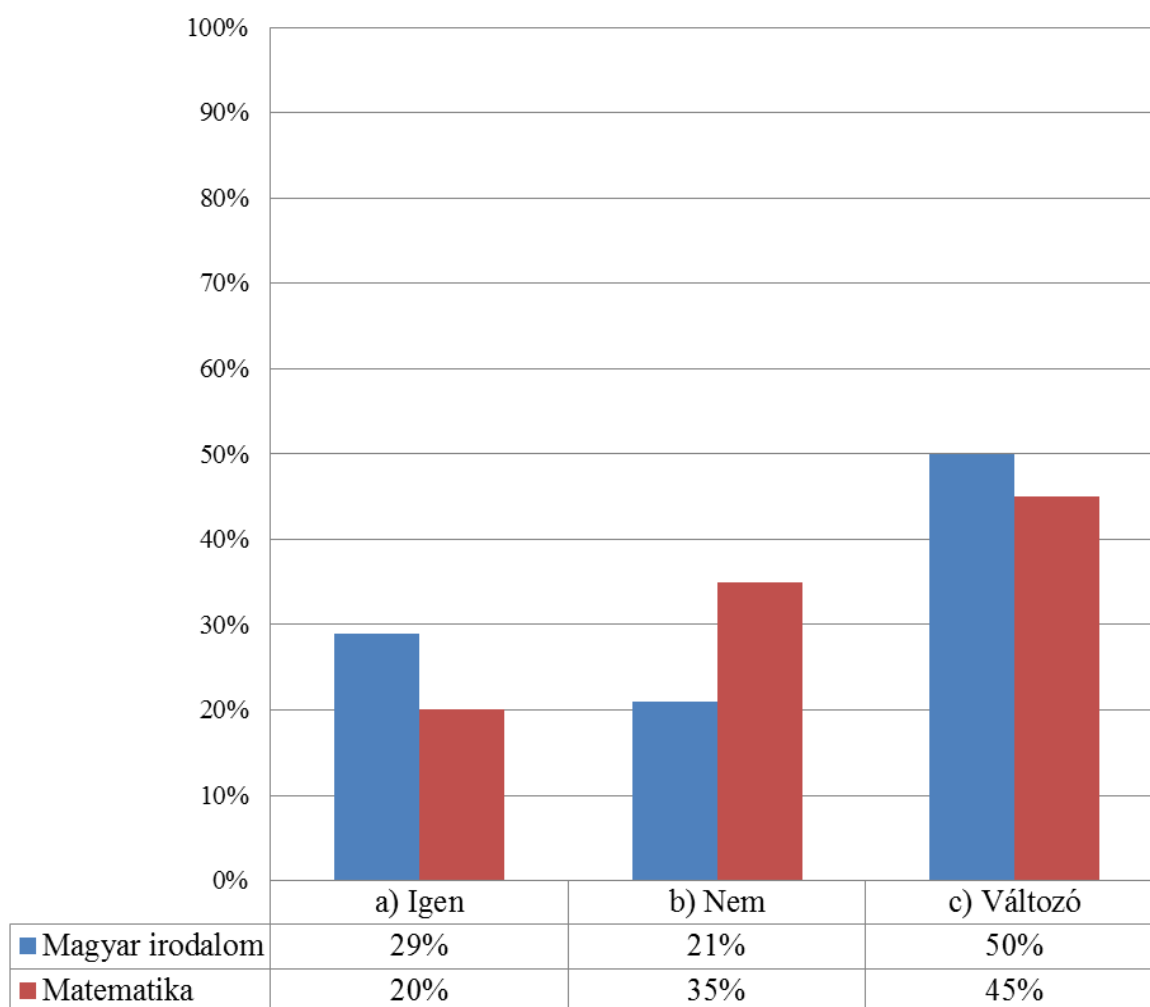
46. ábra A tanulás során igénybevett segítség tárgyi lehetőségei

Elsősorban mindkét tantárgyból az aktuális tankönyvtől, füzetből várják segítséget a tanulók. Ez a legkézenfekvőbb, hiszen ezekben található meg a friss információk, ismeretek. Érdekes, hogy matematikánál jelentősen több diák választja ezt az opciót. Irodalom tantárgyból pedig több segédanyag irányába oszlanak el a lehetőségek, minden alternatíva szóba kerül a diákoknál. Közel azonos arányban internetes forrást vesznek igénybe információ-gyűjtés céljából. A világhálón való tájékozódás veszélyeit leszámítva előnyös a gyerekek számára a modern technika használata szülői felügyelettel, a nem megbízható információk kiszűrésével. A könyvtárat a tantárgyak összehasonlításában inkább irodalomból preferálják, de ebben az esetben is kevesen választják. Helyette inkább az otthon fellelhető tudástárakra támaszkodnak (régii tankönyv, füzet, szótár, lexikon, CD, DVD stb.). A válaszadók életkorát figyelembe véve nem meglepő ez az eredmény.

Szünetek beiktatása

A szünetekkel kapcsolatos szokásnál a kérdőív 14. kérdésében kitér arra, hogy tartanak-e szünetet a diákok.

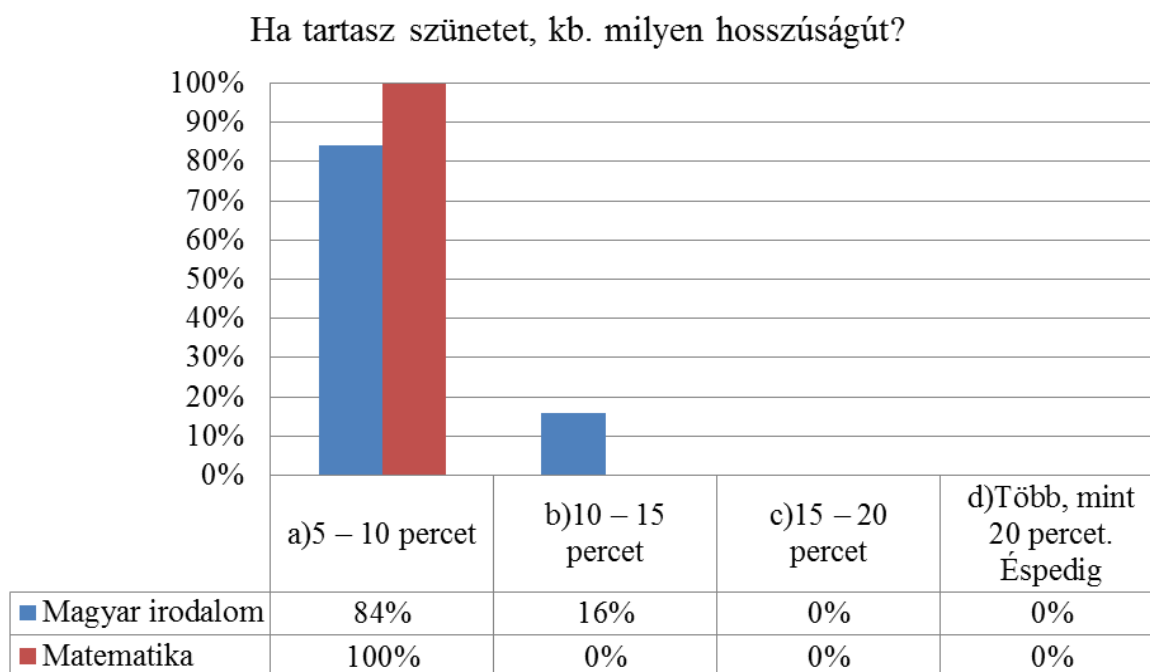
Az adott tárgy tanulása közben tartasz-e szünetet?



47. ábra Szünetek tartása tanulás alatt

A legtöbben, ami a diákok felét jelenti mindkét tantárgynál, bizonyos esetekben tartanak szünetet, máskor nem. Ezt befolyásolhatja a feladat mennyisége, nehézségi foka, a tanulók egyéni koncentrációs képessége, figyelmi kapacitása. Különbség a tantárgyak között, hogy irodalomnál többen iktatnak be szünetet, mint matematikánál. Ez hatékony módja a regenerálódásnak, amikor feladatvégzés közben elfárad az idegrendszer. Ha már nehezen tudnak koncentrálni, pár perces pihenő után eredményesebb lehet a tanulás. Matematikánál magasabb azoknak az aránya, akik egyáltalán nem tartanak szünetet a házi feladat végzése közben. Lehet, hogy nem igénylik a pihenést, minél előbb be akarják fejezni a kötelező tennivalót, vagy egyszerűen csak gyorsabb tempóban dolgoznak.

Ezt követően a 15. kérdésnél a szünet hossza, időtartama kerül középpontba.



48. ábra Tanulás során tartott szünetek időtartama

A szünetek hosszát tekintve lényegében egyeznek a tanulási szokások a két tantárgy esetében. A gyerekek többségének elegendő egy rövid, 5-10 perces szünet. Maximum 15 percet csak az irodalomnál jelölt a diákok 16%-a, ennél hosszabb szünetet azonban senki sem tart. Éppen ideális ez az időtartam, elegendő arra, hogy felfrissüljenek, feltöltődjenek, és így újult erővel folytathatják a feladatukat. Nem nyújtják túl hosszúra a szünetet, ami alátámaszthatja azt a gondolatot, hogy minél előbb készen szeretnének lenni a házi feladattal, hogy másra is legyen idejük.

Tanulás közben végzett egyéb tevékenység

Erre a szokásra irányuló kérdésnél több választ is megjelölhettek a vizsgált személyek. A 3. táblázat szemlélteti tantárgyanként a válaszok számát.

9. táblázat Tanulás közben végzett tevékenységek száma

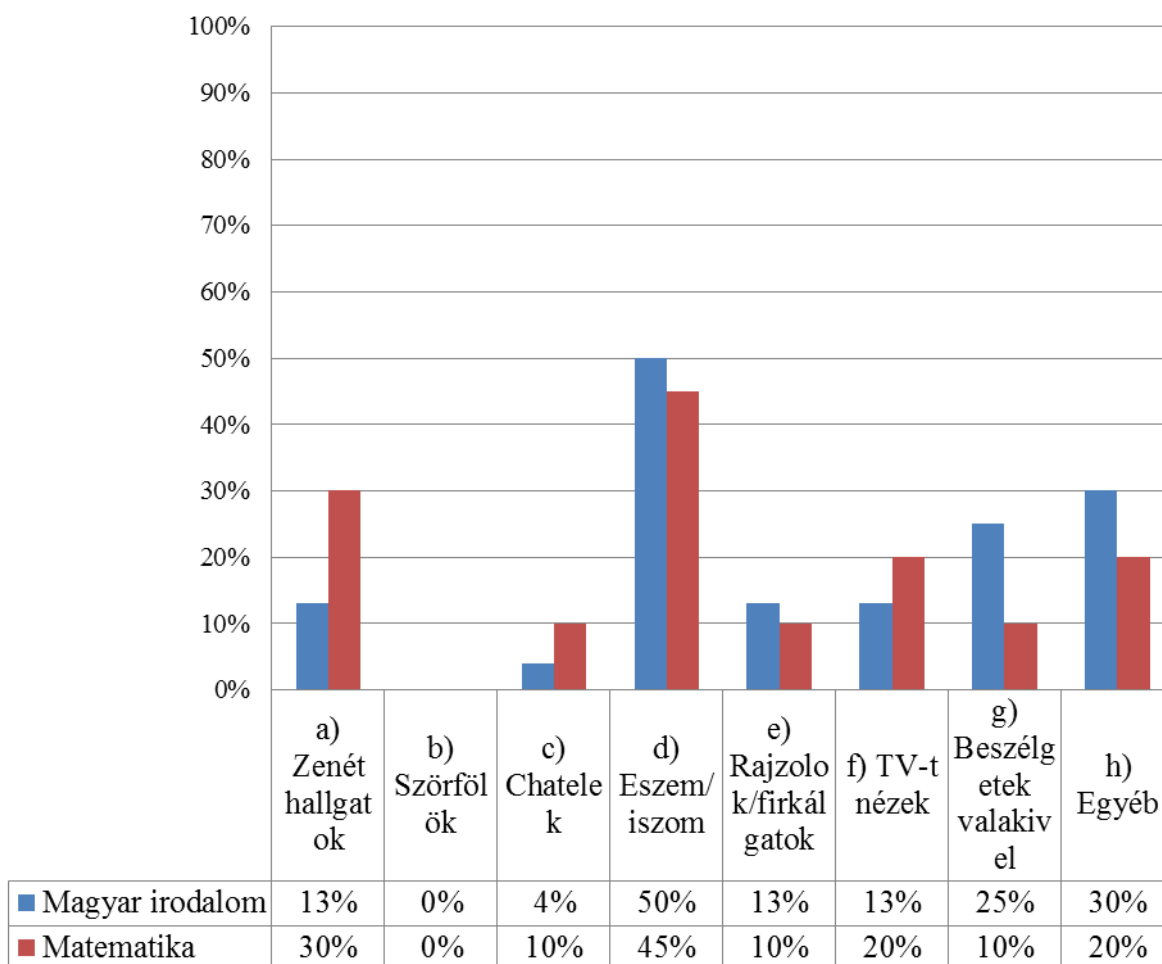
Választott alternatívák száma	Magyar irodalom		Matematika	
	fő	%	fő	%
0	0	0	3	15
1	16	67	9	45
2	6	25	5	25
3	1	4	2	10
4	1	4	1	5

Látható, hogy mindkét tantárgynál többségben vannak azok, akik kizárólag egy adott tevékenységet folytatnak tanulás közben. Szerencsére nagyon csekély azoknak az aránya, akik kettőnél több dologgal is foglalkoznak a házi feladat elkészítése idején. A legoptimálisabb az

lenne, ha a tanulási időben figyelmüket kizárólag a tanulásra tudnák összpontosítani, növelve ezzel a tanulás hatékonyságát.

Azt, hogy pontosan milyen tevékenységek terelhetik el a gyerekek figyelmét, a 17. ábra szemlélteti.

A magyarirodalom/matematika tárgy tanulása közben jellemzőek-e rád az alábbiak?



49. ábra Tanulás közben végzett tevékenységek

A legkedveltebb tevékenység az evés-ivás. Mindkét tantárgynál a gyerekek közel fele tanulás közben eszik, iszik valamit, vagyis komfortérzetük javítása, szükségleteik kielégítése miatt térül el a figyelmük. Mindenképpen pozitív, hogy csak kevés diák foglalkozik ebben az időszakban infokommunikációs eszközökkel. Annak ellenére, hogy manapság a számítógép, az okostelefon, az internethasználat a gyerekek mindennapjainak szerves része, szabadidejük eltöltésének domináns formája, úgy tűnik, az érintett korosztálynál a tanulási időbe nem szivárgott be ez a tevékenység. Ez valószínűleg a gyermekek életkorából, az erősebb szülői felügyeletből is adódik. Zénét matematika tanulása közben a megkérdezettek 30%-a hallgat, kétszer annyian, mint irodalom esetében. Magyarázat lehet erre az eredményre, hogy matematikából a házi feladatok nagy része írásbeli feladat, aminek megoldása mellett kevésbé zavaró az auditív inger, mint például egy vers szó szerinti megtanulásánál. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az írásbeli feladatoknál előnyös a zenehallgatás, hiszen az idegrendszert fárasztja a plusz inger, de talán kevésbé téríti el a figyelmet, mint szóbeli tevékenységnél. A tévénézés szintén a matematika esetében kedveltebb tevékenység, de itt nem jelentős a

különbség. A rajzolgatás, firkálgatás egyik tantárgy esetében sem mondható jellemző tevékenységnek. Irodalom tanulása közben a diákok negyede szokott beszélgetni, ez a matematikánál csak 10%.

Összességében elmondható, hogy különbség tapasztalható a zenehallgatás, a beszélgetés és az egyéb tevékenységek esetén. Az „Egyéb” válaszlehetőséget jelölő diákok leírták, hogy tanulás közben nem csinálnak semmi mást, csak a feladatukra koncentrálnak. Ez irodalomnál a gyerekek közel harmadára, matematikánál ötödére vonatkozik. A szakirodalmak a tanulással kapcsolatos tanácsok között ezt a variációt részesítik előnyben.

Hipotézisek igazolása, cáfolata

Az előzetesen felállított hipotézisekre az eredmények kiértékelését követően egyértelmű válasz adható. Elsőként következzenek a hasonlóságokat vélelmező állítások.

Az A/1-es hipotézis igazolódott, miszerint a diákok közül legtöbben mindkét tárgyra azonos rendszerességgel, minden órára készülnek. A két tantárgy között erőteljes hasonlóság mutatkozik a válaszok típusában és a százalékok tekintetében is. Megállapítható, hogy a matematika és az irodalom esetében is a legtöbben napi rendszerességgel készülnek, elvégzik a házi feladataikat. Ez visszavezethető a korosztály sajátosságaira, az elvárásoknak való megfelelés fontos a diákok számára.

Az A/2-es hipotézis igazolódott, vagyis a legtöbb diáknál mindkét tárgy esetében változó a tantárgyak sorrendje az otthoni tanuláshoz. A megkérdezett diákok több mint felénél nem alakult ki konkrét sorrend a tantárgyakkal kapcsolatban sem a matematika, sem az irodalom esetén. Valószínűleg a feladatok nehézségi foka, mennyisége, a tantárgy iránti szimpátia is befolyásolhatja az otthoni felkészülés sorrendjét.

Az A/3-as hipotézis igazolódott, azaz mindkét tantárgynál a legtöbben a házi feladat írásbeli részével kezdik a tanulást. A százalékos adatokból nyilvánvalóan kitűnik, hogy magasan ez a vezető stratégia a tanulók körében. Ezen a területen elengedhetetlen a gyerekek számára a tanulás-módszertani útmutatás, hogy képesek legyenek logikus és hatékony tanulási szokásokat kialakítani.

Az A/4-es hipotézis igazolódott, ami azt jelenti, hogy mindkét tárgynál a legtöbben könyvet és füzetet készítenek elő a tanuláshoz. Ezek az alapvető felszerelések a tanórán is, így értető a fontosságuk, hiszen a házi feladatok tárgyának kapcsolódnia kell az órai anyaghoz, ami pedig a könyvben és a füzetben található meg. Különbség a két tantárgy között, hogy míg irodalomnál az első helyen a tankönyv végzett, addig matematikánál a füzetet készítik elő legtöbben. Ez az arány a házi feladatok jellegéből, a szóbeli és írásbeli feladatok eltérő arányából adódhat.

Az A/5-ös hipotézis nem igazolódott. Az eredeti feltevés szerint egyik tantárgy esetében sem tartanak 10 percnél hosszabb szünetet. A válaszok alapján azonban arra derül fény, hogy a gyerekek 16%-a irodalom tantárgyból akár 15 perces szünetet is beiktat. A matematika tantárgyra vonatkozóan igaz lett volna az állítás, mivel ennél a tárgynál a szünet maximális ideje 10 perc, hosszabb időre egy tanulónak sincs szüksége. Mindkét tárgyra vonatkozóan azonban megdőlt a hipotézis. Mindössze öt perc az eltérés a vélt és a valós időhatár között, tehát nem jelentős a különbség. A diákoknak pedig viszonylag csekély része tart igényt hosszabb szünetre.

A hasonlóságok feltárása után a különbségeket taglaló állításokon a sor.

A B/1-es hipotézis igazolódott, tehát az irodalom tantárgyra való felkészüléssel a legtöbben legfeljebb háromnegyed órát töltenek, matematikára a legtöbb diák ennél kevesebbet, maximum fél órát fordít. Irodalom esetében a legmagasabb azoknak az aránya (42%), akik háromnegyed órát szánnak egy alkalommal az irodalom házi feladat teljesítésére,

matematika esetében pedig a diákok több mint felének fél óra elegendő a házi feladat elvégzésére. Magyarázhatja ezt az irodalom házi feladat jellege, egy verset megtanulni, egy fogalmazást megírni hosszabb ideig tart, mint a matematika példákat megoldani.

A B/2-es hipotézis nem igazolódott. A megfogalmazott hipotézis szerint a testhelyzet tekintetében matematikát többen tanulnak írásztalnál ülve, mint irodalmat. Ezzel szemben a válaszok alapján a valóságban épp az ellenkezője valósul meg. A házi feladat típusokat tekintve a matematikánál inkább az írásbeli feladatok dominálnak, vagyis logikusan gondolkodva ennél a típusnál az írásztal választása tűnik egyértelműnek. Irodalomnál a szóbelinek nagyobb szerepe van, mint matematikánál. Ebből kifolyólag változatosabb lehet a házi feladat végzésének módja, kevésbé kötött. Mindezek alapján az eredmény nehezen magyarázható.

A B/3-as hipotézis igazolódott, ez alapján irodalomból többen kérnek segítséget a szülőktől, mint matematikából. Habár a matematika esetében is legtöbben a szülőkhöz fordulnak, irodalomnál 22%-kal többen választják a segítség ezen formáját. Elképzelhető, hogy a tantárgy nehézsége, ezzel összefüggésben pedig a hozzáértés határozza meg, hogy kihez fordulnak a gyerekek. Matematikánál emiatt más személy gyakrabban jöhet számításba.

A B/4-es hipotézis nem igazolódott. Megdőlt az az állítás, miszerint matematikából többen veszik elő a régi tankönyvet/füzetet, ha elakadtak a tanulásban, mint irodalomnál. Ennek az állításnak az az alapja, hogy matematikánál könnyen előfordulhat, hogy a gyerekek lemaradnak a tananyaggal, mert bizonyos részeit nem tudták kellőképpen elsajátítani. A hiányos tudásra pedig nem lehet építkezni. Amikor probléma merül fel, akkor a korábbi tananyagokhoz, régi könyvekhez célszerű visszanyúlni a hiányosságok pótlása érdekében. Egyik tantárgynál sem jelentős ez a válaszlehetőség, matematikánál pedig ez a módszer még kevésbé jellemző, mint irodalomnál. Magyarozatként szolgálhat kétfajta megközelítési mód. Egyfelől elképzelhető, – és ez a szerencsésebb eset – hogy ebben a korosztályban nincsen számottevő hiányosság a gyerekek tudásában, így nincs szükségük a régi felszerelésre. Másfelől viszont lehetséges, hogy még ha fenn is áll a probléma, a gyerekek nem keresnek megoldási módot, nem kérnek segítséget. Ezt igazolná a 11. kérdésre kapott eredmény is, miszerint a diákok többsége tanulás közben néha kér segítséget, néha nem. Ennek felderítése miatt is hasznos lenne a kérdéskör részletesebb feltárása.

A B/5-ös hipotézis igazolódott, ami azt jelenti, hogy matematikánál többen hallgatnak zenét tanulás közben, mint irodalomnál. Ez az eredmény adódhat a házi feladat típusokból. Az analógiára épülő írásbeli matematika házi feladat megoldása közben a zeneszó nem tereli olyan mértékben a figyelmet, mint például amikor irodalomból egy szöveget kell elolvasni és értelmezni.

Összegzés

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy szinte minden tanulási szokás esetében a diákoknak kisebb-nagyobb mértékben iránymutatásra, tanulással kapcsolatos ismereteik bővítésére, hasznos tanácsokra lenne szüksége. Ezek a javaslatok általánosan, a vizsgált tantárgyakon túl más tárgyaknál is érvényesek.

A tanulás rendszerességét illetően előnyös lenne, ha a tanulók nem csak a számonkérések előtt foglalkoznának a tananyaggal. Ha minden órára lelkiismeretesen tanulnak, a tudásuk rendszerezettebbé, megalapozottabbá válik, jobban átlátják az összefüggéseket. Így nem a dolgozat vagy felelés előtt kell több hét anyagát egyszerre megtanulni, hanem csak át kell ismételni, fel kell eleveníteni a korábban tanultakat.

A legkritikusabb pont a szóbeli és írásbeli házi feladatok sorrendjét érintő terület. Mindkét vizsgált tantárgy esetében az írásbeli feladat kerül a sor elejére. Ha nem kapcsolódik egymáshoz a két típusú feladat, akkor nem olyan fontos a sorrend. Azonban az esetek többségében az elméleti ismeretekre épül az írásbeli feladat. Így erre a területre határozottan nagyobb hangsúlyt kellene fektetni.

A segítségkérés terén dicséretes és pozitív jelenség, hogy a gyerekek számíthatnak az osztálytársaikra. Az együtt tanulásnak pozitív hatása lehet a társas kapcsolatok alakulására, a segítőkészség, az empátia, a szociális kompetencia fejlődésére. Továbbá egyértelműen javasolható, ha tanulás közben elakadnak a diákok, kérjenek segítséget. Fontos, hogy mindent értsenek abból, amit tanulnak, ne maradjon megválaszolatlan kérdés. Ha kimarad egy láncszem, akkor hiány keletkezik a tudásukban, nem fogják érteni az összefüggéseket.

Elgondolkodtató, hogy a megkérdezettek többsége végez valamilyen tevékenységet tanulás közben. Figyelmük így könnyebben térül, ami rontja a tanulás hatékonyságát. Ez a terület mindenképpen a tanulás tanításának egyik sarkalatos pontja kellene, hogy legyen.

A matematika és a magyar irodalom tantárgyak összehasonlításában egyes kérdéseknél ki lehetne térni a részletekre, hogy pontosabb és árnyaltabb képet kapjunk arról, hogy mi áll az adatok mögött. Például a háttér felderítése abban a kérdésben, hogy mi határozza meg tanulás közbeni elakadásnál azt, hogy egy tanuló vesz-e igénybe segítséget.

Érdemes lenne nagyobb mintán és az életkori sáv kiszélesítésével tovább folytatni a kutatást. Miként változnak a felső tagozat végére, valamint a középiskola idején a két tantárgyat érintő tanulási szokások. A nemek szerinti lebontás is további érdekes eredményeket szolgáltatna.

Tanulásként egyöntetűen leszögezhető, hogy a tanulás tanítása-tanulása egyre központibb helyet kell, hogy kapjon az nevelő-oktató munkában.

Irodalom

- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. és Nolen-Hoeksema, S (2003): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217-233
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110-136.
- Deese, J. és Deese, E.K. (1992): *Hogyan tanuljunk?* Panem Kft, Budapest
- Fürstné Kólyi Erzsébet és Sipos Endre (1992): *Hogyan is tanuljak?* Honffy Kiadó, Budapest
- Gaskó Krisztina (2006): A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet*. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 20-40.
- Habók Anita (2011): A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*. 111. 3. sz. 207-224.
- Kerettanterv (2012), Magyar irodalom http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (2015.04.04.)
- Kerettanterv (2012) Matematika http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (2015.04.04.)
- Kovácsné Sipos Márta (2003): *A tanulás fortélyai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

- Lappints Árpád (1997): Tanulási szokás. In.: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk): *Pedagógiai Lexikon III.*, Keraban Kiadó, Budapest. 490.
- Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Comenius Bt, Pécs
- Metzig, W és Schuster, M. (2003): *Tanuljunk meg tanulni!* Medicina, Budapest
- Mihály Ildikó (2003): Beszéljünk a házi feladatról!
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-vt-Mihaly-Beszeljunk.html>
(2015.03.22.)
- Molnár Béla (2013): Az állami népiskolai és az általános iskolai tantervek története Magyarországon. In.: József Keserű, Tamás Török, Attila Lévai, Zoltán Šeben, György Juhász, Kinga Horváth, Zuzana Árki (szerk.): *Zborník medzinárodnej vedeckej konferencie, Univerzity J. Selyeho – 2013, „Nové výzvy vo vede a vo vzdelávaní”*. Univerzita J. Selyeho, Komárno, 204-226.
- Nahalka István (2003): A tanulás. In.: Falus Iván (szerk): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 103-136.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest. 118.
- Narancsik Ágnes (2003): A tanulói munkaterhek alakulása a település- és iskolatípusok összefüggéseiben. In: Mayer József (szerk.): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 119-148.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai. Pápai Nyomda Kft. Pápa.
- Nemzeti alaptanterv (2012)
<http://www.magyarokozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (2015.03.26.)
- Oroszlány Péter (1997): *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó, Budapest
- Pálfalvi Józsefné, Szeredi Éva és Török Judit (2005): A matematika tanulása. In: Katona András, Ládi László és Victor András (szerk): *Tanuljunk, de hogyan!? Az iskolai szaktárgyak tanulása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 89-117.
- Réthy Endréne (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2.sz. Gondolat Kiadó, Budapest
- Réthy Endréne (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I.* Savaria University Press, Szombathely, 155-187.
- Szénay Márta (2003a): A diákok „munkaideje”. In: Mayer József (szerk.): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 43-89.
- Szénay Márta (2003b): Tantárgyak, tanórák és a tanulói érdeklődés. In: Mayer József (szerk.): *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 90-118.
- Széplaki György (2005): Az irodalom tanulása. In: Katona András, Ládi László és Victor András (szerk): *Tanuljunk, de hogyan!? Az iskolai szaktárgyak tanulása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 13-26.
- Tóth László (2011): Kutatásmódszertan – pedagógiai mérés. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I.* Savaria University Press, Szombathely, 260.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM (2015.03.27.)

Melléklet

Kérdőív – magyar irodalom/matematika

Kedves Diák!

Pacsai Tünde, a Nyugat-magyarországi Egyetem pedagógus szakvizsgás hallgatója vagyok. A magyar irodalom/matematika tantárgy otthoni tanulásával kapcsolatos kérdéseket olvashatsz az alábbi kérdőívben. Válaszaidat figyelembe véve szeretnék segítséget nyújtani abban, hogy ebben a tantárgyban eredményesebb lehess!

Kérlek, aláhúzással jelöld a rád jellemző választ/válaszokat!

Pacsai Tünde

Köszönöm a kitöltésben való részvételedet!

1. **Milyen rendszerességgel tanulsz otthon a magyar irodalom/matematika tantárgyat?**
 - a. Minden órára készülök.
 - b. Csak akkor készülök, ha másnap számonkérés várható.
 - c. Csak akkor készülök, ha időm engedi, vagy ha kedvem van hozzá.
 - d. Az adott tárggyal otthon nem szoktam foglalkozni.

Indokold:.....
2. **A magyar irodalom/matematika tárgy tanulására egy alkalommal mennyi időt szoktál fordítani?**
 - a. Semennyit.
 - b. Legfeljebb negyed órát.
 - c. Legfeljebb fél órát.
 - d. Legfeljebb háromnegyed órát.
 - e. Legfeljebb egy órát.
 - f. Több, mint egy órát.
3. **A többi tárggyhoz képest erre a tantárgyra általában mennyi időt szoktál fordítani?**
 - a. Kb. ugyanannyit.
 - b. Többet.
 - c. Kevesebbet.
 - d. Változó.
4. **Melyik napszakban szoktad tanulni ezt a tantárgyat?**
 - a. Délután.
 - b. Este.
 - c. Éjjel.
 - d. Reggel, iskola előtt.
 - e. Változó.
5. **Otthon melyik helyiségben szoktad tanulni ezt a tantárgyat?**
 - a. Szobámban.
 - b. Nappaliban.
 - c. Konyhában/étkezőben.
 - d. Egyéb:.....
 - e. Változó.
6. **Milyen testhelyzetben szoktad tanulni ezt a tárgyat?**
 - a. Íróasztalnál ülve.
 - b. Ágyon heverve.
 - c. Padlón/szőnyegen ülve.

- d. Fotelben gubbasztva.
 - e. Egyéb:.....
 - f. Máshogyan az írásbelit, és máshogyan a szóbelit.
7. **Hogyan készülsz elő ennek a tantárgynak az otthoni tanulására? (Több válasz is lehetséges.)**
- a. Tankönyvet veszek elő.
 - b. Füzetet veszek elő.
 - c. Munkafüzetet veszek elő.
 - d. Atlaszt/szótárt/függvénytáblát/feladatgyűjteményt/szöveggyűjteményt veszek elő.
 - e. Szerkesztő eszközöket veszek elő.
 - f. Tanulást segítő egyéb könyvet/forrást veszek elő.
 - g. Elindítom a számítógépet.
 - h. Egyéb:.....
8. **Ezt a tantárgyat hányadikként szoktad tanulni otthon?**
- a. Ezzel szoktam kezdeni a tanulást.
 - b. Előtte is, utána is szoktam más tárggyal foglalkozni.
 - c. Általában a tanulás végére szoktam hagyni.
 - d. A másnapi órarend sorrendjét veszem alapul.
 - e. Változó a sorrend.
9. **A magyar irodalom/matematika tárgyból kapott házi feladat mely részével foglalkozol otthon?**
- a. Csak az írásbelivel foglalkozom.
 - b. Csak a szóbelivel foglalkozom.
 - c. Mindkettővel foglalkozom.
10. **A magyar irodalom/matematika tantárgyból kapott házi feladatot milyen sorrendben szoktad megoldani?**
- a. Először az írásbelit készítem el, utána foglalkozom a szóbelivel.
 - b. Először a szóbelivel foglalkozom, utána készítem el az írásbelit.
 - c. Az írásbeli és szóbeli feladat között más tantárggyal is foglalkozom.
11. **Ha elakadsz a magyar irodalom/matematika tárgy tanulásában, veszel-e igénybe bármilyen segítséget?**
- a. Igen.
 - b. Néha igen, néha nem.
 - c. Nem.
12. **Ha veszel igénybe segítséget, akkor általában kihez szoktál fordulni?**
- a. Szülőkhöz.
 - b. Nagyszülőkhöz.
 - c. Testvérhez.
 - d. Osztálytárshoz.
 - e. Baráthoz.
 - f. Rokonhoz.
 - g. Más személyhez
 - h. Változó.
13. **Ha veszel igénybe segítséget, általában hol nézel utána a szükséges információnak?**
- a. Internetes keresőprogramban.
 - b. Az idei tankönyvben/füzetben.
 - c. Régi tankönyvben/füzetben.

- d. Otthon fellelhető szótárban/lexikonban/enciklopédiában.
- e. Könyvtárban.
- f. CD-n, DVD-n.
- g. Egyéb:

14. Az adott tárgy tanulása közben tartasz-e szünetet?

- a. Igen.
- b. Nem.
- c. Változó.

15. Ha tartasz szünetet, kb. milyen hosszúságút?

- a. 5 – 10 percet.
- b. 10 - 15 percet.
- c. 15 – 20 percet.
- d. Több, mint 20 percet. Éspedig:

16. A magyar irodalom/matematika tárgy tanulása közben jellemzők-e rád az alábbiak?

(Több válasz is lehetséges.)

- a. Zenét hallgatok.
- b. Szörfölök.
- c. Chat-elek.
- d. Eszem/iszom valamit.
- e. Rajzolgatok/firkálgatok valamit.
- f. TV-t nézek.
- g. Beszélgetek valakivel.
- h. Egyéb:

TANULÁSI SZOKÁSOK VIZSGÁLATA MATEMATIKA TANTÁRGY OTTHONI TANULÁSÁNAK KERETEIN BELÜL

Dormánné Kovács Erika

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

„A matematika furcsa tantárgy – pszichológia szempontból. Úgy tűnik, hogy élesen két táborra osztja az embereket. ... az emberek egy része képes matematikával foglalkozni, másik része viszont nem, vagy legalábbis azt hiszi, hogy nem és „leblokkol” az első matematikai szimbólum láttán.” (Skemp, 1978)

Én sokáig azok közé tartoztam, akik tényleg leblokkoltak egy matematika feladvány láttán, pedig iskolás éveim kezdetén, alsó tagozatban még az osztály egyik legjobb matekosa voltam. Matematikához való viszonyom akkor változott meg, mikor felső tagozatban új matematika tanárt kaptunk. Magyarázatait nehezen értettem meg, pedig ennél a tantárgynál különösen fontos, hogy az adott anyagot jól megértsük, hiszen csak annak biztos ismeretére lehet ráépíteni a következő anyagot. Ez a helyzet végig kísérte gimnáziumi, főiskolai tanulmányaimat. Miután tanítani kezdtem, nem is szerettem matematikát tanítani, és pályám elején nem is volt rá lehetőségem. Mivel „gurulós” rendszerben tanítottunk, azaz a délelőtti órákat és a délutáni napközis foglalkozásokat is ketten, megosztva tartottuk, én mindig a magyart választottam. Munkahely váltás során bekerültem egy olyan iskolába, ahol az volt a szokás, hogy alsóban minden tantárgyat az osztályfőnök, az osztálytanító tartott az adott évfolyamon. Az osztályom szeretette meg velem újra a matematikát, mivel ők érdekes módon, ezt a tantárgyat szerették jobban tanulni. Öröm volt náluk órát tartani, rengeteg csoportmunkát, páros munkát, szorgalmi, gondolkodtató feladatokat igényeltek. És bár a leblokkolás egy-egy nehezebb matematikai feladvány láttán még ma is megmaradt nálam, de a matematikát már nagyon szeretem tanítani. Mikor szakvizsgás tanulmányaim során tanulásmódszertan dolgozatnál dönteni kellett, ezért esett a választásom a volt osztályomra, és a matematika tantárgyra. Kíváncsi voltam arra, hogy a lelkesedés, szorgalom, amit alsóban tapasztaltam náluk, megmaradt-e felsőben is. Az akkor íródott dolgozat továbbgondolása ez a tanulmány. A 2013-ban kiadott kérdőív eredményeit hasonlítom össze az egy évvel később kiadott kérdőív eredményeivel.

Arra keresem a választ, hogy a volt osztályomnál egy év alatt mennyire változtak meg a tanulási szokások a matematika tantárgy otthoni tanulása során. A kutatás eredményei után fontos a helyes tanulási szokások megerősítése, a helytelen szokások helyett pedig előnyösebb lehetőségek ajánlása az eredményesebb, hatékonyabb tanulás érdekében.

Tanulás, otthoni tanulás elméleti háttere

„Az embernek legsajátosabban és leginkább jellemző tulajdonsága a tanulás. Ez annyira mélyen gyökerezik az emberben, hogy szinte önkéntelenül megy végbe és azokban, akik az emberi viselkedését elmélyedve kutatják, fel is merült az a gondolat, hogy az embernek, mint fajnak a differenciálódása valójában nem más, mint specializálódás a tanulásra.” (Bruner, 1974. 165. o.) Manapság mikor az élethosszig való tanulást szorgalmazzák, különösen fontos az életszerű, gyakorlatban alkalmazható tudás és az ilyen tudás megszerzésének képessége, ami a boldogulás fontos előfeltétele. (Kollár és Szabó, 2004. 190-191. o.)

A tanulás fogalmát lehet vizsgálni hétköznapi, pszichológiai vagy pedagógiai szempontból is. A köznapi tanulásfogalom nagyon széles körű. Az emberek a mindennapok során az elsajátításnak úgyszólván valamennyi formáját tanulásnak tekintik. Ezzel a szóval jelölnek minden olyan folyamatot, vagy tevékenységet, mely valami olyannak a tudását vagy teljesítését eredményezi, amit azelőtt nem tudtak, vagy nem voltak képesek még teljesíteni azt. (Barkóczy és Putnoky, 1980. 15. o.) Ebben a műben olvasható a tanulás pszichológiai értelmezése is, ami nem más, mint olyan teljesítmény-, viselkedés- vagy tudásbeli változás, amely gyakorlás, vagyis tanulási anyag egyszeri vagy többszöri ismétlése során jön létre. (Barkóczy és Putnoky, 1980. 16. o.) A tanulás pedagógiai értelmezése alapján általában ismeretszerzést, a tudományos világnézet alapjainak elsajátítását, jártasságok és készségek kialakítását, képesséfejlesztést jelent, vagy valamilyen speciális tevékenységre utal, amelyet meghatározott céllal, jól körülhatárolt és rendszerint szóbeli anyaggal kapcsolatban, szándékosan végeznek, s amelynek eredményeként a bevésett és megtartott anyag különböző helyzetekben felidézhető. (Barkóczy és Putnoky, 1980. 16. o.) Atkinson és Hilgard kifejtik művükben, hogy egész életünk tanulásról szól, a mindennapokban elsajátított készségek ugyanúgy tanulás során formálódnak, mint érzelmeink, társas interakcióink és személyiségünk bizonyos vonásai. Megtanuljuk például azt, hogy mitől féljünk, mit szeretünk, hogyan viselkedjünk udvariasan. (Atkinson és Hilgard, 2005. 258. o.) Pszichológiai szempontból a tanulás felfogható viszonylag állandó, tapasztalatok következtében bekövetkező magatartásváltozásként. Négy alapvető tanulási formát lehet megkülönböztetni: habituáció, klasszikus kondicionálás, instrumentális kondicionálás, komplex tanulás. (Atkinson és Hilgard, 2005. 290. o.) „A tanulás korai kutatásait behaviorista megközelítéssel végezték, amely többnyire azt az álláspontot képviselte, hogy a) a viselkedés jobban megérthető külső, mint belső okokból, b) a tanulás építőkövei az egyszerű asszociációk, és c) különböző fajok és különböző helyzetek esetén is azonosak. Ezek az előfeltevések a későbbi kutatások nyomán módosultak. A tanulás mai elemzésében a viselkedéses elvek mellett a kognitív tényezőket és a biológiai korlátokat is figyelembe veszik” (Atkinson és Hilgard, 2005. 290. o.)

„Rubenstein szerint a tanulás pszichológiailag nézve bonyolult folyamat, amely semmi estre sem azonosítható az emlékezeti tevékenységgel. Hozzá tartozik a megtanulandó anyagnak:

1. értelmes és aktív felfogása,
2. gondolati feldolgozása,
3. emlékezetbe vésése,
4. biztos kezelése, amely lehetővé teszi, hogy különböző szituációkban önállóan használjuk fel.” (Székely és Szokolcsky, 1975. 132. o.)

„A tanulás fogalma – kifejezetten pedagógiai megközelítésben – az alábbi elágazásokat jelenti, illetve foglalja (leginkább) magába;

- az ismeretek megértése, tanulása,
- az ismeretek alkalmazását biztosító műveletek tanulása,

- problémák, problémahelyzetek elemzése és megoldásuk tanulása,
- különböző gyakorlati cselekvések (pszichomotoros készségek) tanulása,
- a tanulás módszereinek tanulása
- a gondolkodás eljárásainak (formáinak) tanulása
- a társadalmilag kívánatos szociális viszonyulások és magatartásformák tanulása.” (Nagy S., 1993. 15. o.)

Zsolnai szerint: „A tanulás olyan állapotváltozás, amely a tanuló egyén mint cselekvő fejlettségétől, tanulásra való beállítódásától, tanulási technikák birtoklásától, a megerősítés-önmegerősítés (siker-, kudarcelviselés) nívójától, a tanulási tárgy jellegétől, összetettségétől (nehézségi fokozatától), kódoltságának változatosságától, kommunikálhatóságától, a tanulásra fordított időtől, valamint a tanulási környezetet – benne a tanulást hivatásszerűen segíteni kész személyek – kompetenciájától függ.” (Zsolnai, 1996. 1 97. o.) A tanulás a hagyományos didaktika szűk értelmezése szerint főképpen emlékezetfejlesztés, a figyelem ébren tartása, a gyakorlás, a szövegek megértésének a képessége, a definíciók megtanulása. Tágabb értelemben a hatékony tanulást elsősorban az jellemzi, hogy minden pszichikus funkció aktívan részt vesz benne. (Báthory, 1985) Az egyéni tanulással kapcsolatban az alábbi követelményeket támasztjuk a tanulóval szemben: a lehető legnagyobb céltudatossággal dolgozzon, világosan tudja, hogy mit miért kell megtanulnia. Tanulás közben legyen aktív, koncentráljon, törekedjen a megtanulandó anyag alapos megértésére, tartós elsajátítására. Munkája eredményességét állandóan ellenőrizze, minek alapján tökéletesítse a tanulási módszereit. (Székely és Szokolcsy, 1975. 189.)

A tanulás osztályozása több szempontból történhet. A tanulási teljesítmény kivitelezésében uralkodó szerepet játszó idegrendszeri struktúrák (szerkezetek, berendezések) és történések szempontjából megkülönböztetünk motoros, szenzoros, (vagy perceptuális) és verbális tanulást. (Barkócz és, Putnoky, 1980. 19. o.) Skinner arról ír, hogy háromféleképpen tanulhatunk: cselekvés útján, tapasztalás révén, valamint próba-szerencse révén. (1973, idézi Báthory, 1985, 27. o.) Báthory szerint a tanulás tartalma alapján három tanulás típusról beszélhetünk: verbális, motoros, szociális vagy magaratás tanulásáról. (Báthory, 1985. 29. o.) Az iskolai gyakorlatban kétféle értelmezése van a tanulásnak, az egyik a gépies, magolás, mechanikus tanulás, az anyag sokszori ismétlése során. A másik álláspont szerint nincs szükség ismételésre, annál inkább szükséges a tananyag megértése, a megértésen alapuló gyakorlás. Nem elég ugyanis, ha az ismeretelemeket a tanulók elsajátítják, hanem fontos a megtanultak alkalmazása is. (Lénárd, 1986, 46. o., 50. o.)

Sokféle csoportosítása található a tanulási stratégiának a különböző szakirodalomban. Kozéki és Enwistle (1986) három alaptípust különböztet meg: a mélyreható, a szervezett és a mechanikus. A mélyreható tanulásra jellemző, hogy a dolgok megértésére, nagy összefüggések megragadására törekszik. A szervezett tanulás a rendszeresség, jó munkaszervezés alapkövetelményeire épül. A mechanikus tanulás a részletek megjegyzésén alapszik, az összefüggések feltárása ebben a módszerben nem kap nagy szerepet, a rövidtávú, az ismeret minél pontosabb felidézése e tanulás elsődleges célja. (Balogh, 2005) Egyes tanulók gyorsabban tanulnak, és hosszabb ideig tárolják az emlékezetükben a tanultakat, még náluk is előfordulhat, hogy nehezen látnak meg oksági összefüggéseket, vagy tanult ismereteket más helyzetben nem tudnak alkalmazni. (Kürti, 1982. 90. o.) Az első tanulásszervezési modell megalkotója Carroll volt, elméletében az időnek van központi szerepe. Carroll szerint a tanulás eredményessége a tanulásra fordított, szükséges idő és a tanulóhoz ténylegesen felhasznált idő hányadosa. Eredményessége attól függ, hogy ez az érték 1-nél kisebb vagy nagyobb. (Báthory, 1985. 32. o.) Másik jelentős tanulás elmélet Blomm nevéhez fűződik. A szerző azt a nézetet fejti ki, hogy a tanulás eredményességét a tanulók két jellegzetes tulajdonsága; az előzetes tudás (kognitív tulajdonság), és az előzetes motiváció (affektív tulajdonság) valamint a tanítás minősége határozza meg. Rendszere

középpontjában a tanulási téma áll. (Báthory, 1985, 39. o.) Amikor egy tantárgyat először tanítunk, fontos, hogy felkeltsük a tanulók érdeklődését az illető tantárgy iránt. (Székely és Szokolszky, 1975. 137. o.) A tanulás motiválásának leggyakoribb módjai a jutalmazás-büntetés, a játék és versengés különböző módjai. (Báthory, 1985. 47. o.) A motiváció alapfeltétele a tanulásnak. Aki el akarja sajátítani a szükséges tudást, annak a tanulásra megfelelően rá kell hangolódnia, nélküle ugyanis nem következhet be tanulás. Tanulási motiváción az egyén tanulási tevékenységre készítő belső feszültségét értjük, ami a tanuló és az iskolai követelmények kapcsolatának rendszerében formálódik. A tanulási motivációt két kategóriába lehet sorolni: belső és külső motiváció. (Réthy, 1988) Bruner szerint minden gyerekben megvan az, amit a tanulás belső motívumainak szoktak nevezni. Belsőnek tartjuk azokat a motívumokat, amelyek az általa kiváltott tevékenységen kívül eső jutalomtól függetlenek. A jutalom magában a tevékenységben, de a tevékenység sikeres befejezésében is benne lehet. (Bruner, 1974, 166. o.) Külső motiváció esetén nem amiatt tevékenykedik, mert abban örömet leli, hanem az óhajtott következményekre gondol. A tanuló főleg azon tantárgyak felé vonzódik, amelyek leginkább megfelelnek képességeinek. Ritkán tartják azokat fontosnak, amelyeket a felnőttek tartanak annak, és szavakkal bizonygatják nekik azt. (Kulcsár, 1982, 65., 68. o.) „Az iskolai motiváció fejlődésében az 5-6. osztálytól kezdve új fordulat áll be. Ettől fogva az „életre való felkészülés” – amire a tanuló eljövendő foglalkozás szempontjából hivatkozik – „ismert” motívumból első ízben alakul át olyanná, amely ténylegesen befolyásolja a tanuló iskola iránti magatartását.” (Kulcsár, 1982. 68. o.)

Tanulási szokások

„A szokás nagyszámú ismétlés által automatizálódott tevékenység. Az agykéreg ugyanis az ingersorok eredetileg közömbös egymásutánját az azonos módon lefolyó ismétlődések következtében egységbe rendezi, ami oly módon nyilvánul meg, hogy a cselekvés különböző szakaszait most már nem specifikus ingerek váltják ki, hanem a kezdő inger valamennyi részakciót mozgósítja: a cselekvés automatikusan leperreg.” (Bartha, 1970. 175. o.)

Meg kell azonban különböztetni a szokásokat a készségektől. A készség vagy kisebb cselekvések automatizálódása, és akkor rutinról beszélünk, vagy nem automatizálható tevékenység, amikor jártasságról beszélünk (Némethné, 2007.92-104.o.). A szokások viszont nagyobb viselkedések automatikus lefolyása. A készségek külső indíték alapján lépnek működésbe, míg a szokásoknak belső indítékai vannak. A szokás tehát nemcsak az automatizált tevékenység, hanem a cselekvés elvégzésének belső szükséglete is. A készségek megszerzése a szokások kialakulásának törvényszerű előzménye. (Bartha, 1970.) Tanulási szokáson az egyénre leginkább jellemző tanulási sajátosságokat értjük. A tanulás külső (rend, helyszín, előkészület) és belső feltételeinek (érdeklődés) megismertetése vezethet a helyes tanulási szokásrendszer kialakulásához. Nincs mindenki számára ugyanúgy alkalmazható recept, a tanulónak magának kell kitapasztalnia, hogy milyen körülmények felelnek meg neki leginkább. „Eleinte szigorú tanítói és szülői felügyelettel, később elsősorban utánzás, mintakövetés révén alakulnak ki azok a tanulási szokások, melyek a házi feladat végrehajtásával kapcsolatosak:

- tanulás rendszeressége: napról napra, óráról órára való vagy alkalmankénti készülés;
- tanulási idő: hétköznapi és hétvégi tanulási összidő, egy-egy tantárgyra fordított idő, napszak szerinti tanulás;
- tanulás helyszíne: épület mely helyiségében, mely berendezésnél történik a tanulás;
- tanulás külső feltételeinek a megszervezése: háttérzaj-, világítás-, hőmérséklet-, levegő szabályozása, a tanuláshoz szükséges kellékek és eszközök előkészítése;

- megtanulandó tárgyak sorrendje: szóbeli/írásbeli, nehezebb/könnyebb, hasonló természetű/eltérő tárgyak, aznap feladott leckék/másnapra szükséges tudnivalók tanulása;
- tanulás közben segítség igénybevétele: tárgyi/személyi segítség;
- tanulás közben szünetek beiktatása: egy tantárgyon belül, tantárgyak között;
- tanulás közbeni egyéb cselekvések végzése: pl. evés, fel-alá járkálás, chat-elés.” (Simon, 2011. 161. o.)

A helyesen kialakított szokásrendszer segíti az eredményesebb, sikeres tanulást. Ki kell alakítani egy hatékony tanulási szokásrendszert otthon és az iskolában is. Cél az önállóan tanulni tudó diákok nevelése.

Matematika tantárgy sajátosságai

Mint tanulmányom elején utaltam már rá, a matematika egy furcsa tantárgy, vannak olyanok, akik nagyon szeretik, és vannak olyanok is, akik szinte leblokkolnak egy matematikai feladat láttán. (Skemp, 1978. 9. o.) Ez a tantárgy hosszú időn át „mumusként” élt a gyerekek és a szülők gondolkodásában, úgy gondolták, hogy csak néhány beavatott remélheti, hogy megérti a tananyagot. Sok volt a rossz osztályzat, magas volt a bukások száma, nem is volt szégyen, ha valaki nem tudta a matematikát. Mára az iskolai matematikához való viszony pozitív irányba változott. A tantárgyat tanítók többsége nagyon fontosnak tartja, hogy tanítványaival megszerettesse a tantárgyat, annak érdekességeivel, gondolati szépségével, hasznosságának megértésével. (Somfai, 2002) Nehézsége abban is kitűnik, hogy nem tanulhatjuk meg közvetlenül mindennapi környezetünkől, a tanulás csupán közvetítés útján lehetséges. Emiatt a tanuló erősen függ tanítójától, tanárától, de akár egy életre szóló félelmet vagy utálatot is kialakíthat az egyénben a matematikával szemben. (Skemp, 1978. 38. o.) A matematika nyelvezetére jellemző, hogy nincs átvitt értelem, mindig pontosan azt jelenti, amit mond. Ennél a tantárgynál minden az egyszerűbbtől halad a komplex felé. Minden új ismeret, egy már meglévő tanult ismeretre épül. (Deese J. és Deese K. E., 1992. 207. o.) A matematikai ismeretek tanulása is sokban különbözik más tananyag (pl. vers) tanulásától, mert a gondolkodásnak, megértésnek, alkalmazásnak más formája kapcsolódik a matematikai tételhez, mint pl. a vershez. Másképpen tanuljuk meg a szorzótáblát, amit mindig azonos formában alkalmazunk, mint a szöveges feladatok megoldását, ami nagyon variált formában kerül a tanulók elé. (Bartha és Szilágyi, 1970. 190. o.)

Senki sem születik matematikai képességgel, ez a képesség belső, lényegében biológiai feltételek alapján bontakozhat ki. Ez csak abban az esetben lehet sikeres, ha a matematikával aktívan, sokszori ismétlés során foglalkozik valaki, azaz rendszeres matematikai tevékenység hatására valósul meg. (Kulcsár, 1982. 32. o.) A matematika képesség strukturálódási folyamatának hatékonysága függ: az értelmi képességek fejlettségi fokától, a matematikai foglalkozás aktív vagy passzív jellegétől, az oktatás módszereitől, a motivációs tényezőktől, a tanár személyiségétől. Az utóbbi azért is fontos, mivel pedagógiai rátermettségénél fogva nemcsak a matematikai tevékenységben közrejátszó értelmi képességek kialakulását segíti, hanem bátorítása során, a pozitív megerősítés révén hozzájárulhat a kognitív képességek, az érdeklődés, a motiváció kifejlesztéséhez is. (Kulcsár, 1982. 32.o.)

A továbbiakban kitérek arra, hogyan alakult az iskolai keretek között a matematika tantárgy oktatása. „A gyermekek alapfokú számolási ismeretekkel érkeznek az iskolába. Ilyen például a tárgyak és a számokat jelölő szavak egymásnak való egyenkénti megfeleltetése, valamint a számolás képessége.” (Cole, 1997. 526. o.) „Az iskolai matematikatanulás háromféle tudás koordinálását követeli meg:

- a) Fogalmi tudás, vagyis a matematikai elvek megértése.

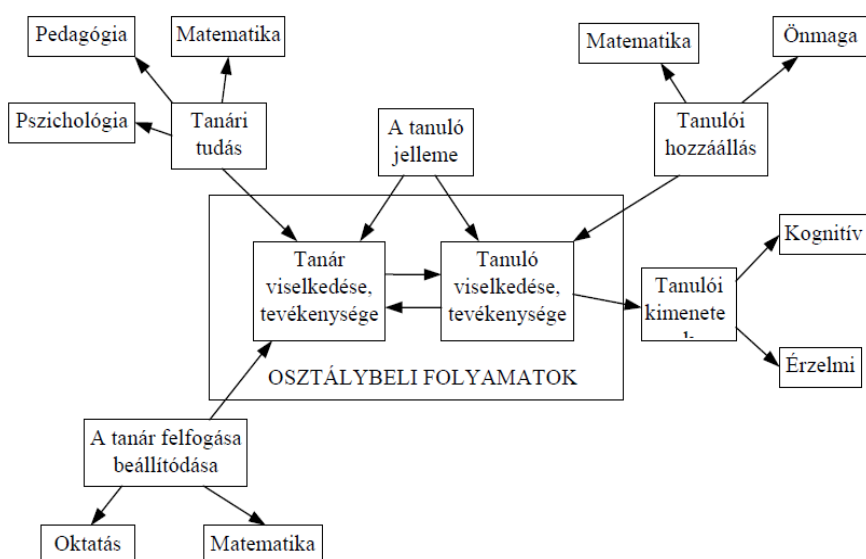
- b) Procedurális tudás, vagyis a problémamegoldáshoz szükséges lépések végrehajtása.
- c) Alkalmazási ismeret, vagyis az eljárások alkalmazhatóságának felismerése.”(Cole, 1997. 526. o.)

Hazánkban az 1960-as évekig az úgynevezett „hagyományos” matematikaoktatás zajlott. Majd „Új Matematika” névvel fémjelzett, komplex matematika tanítás bevezetését szorgalmazták, amit először kísérleti jelleggel indítottak el. (Kelemen, 2006) Változtatásra azért volt szükség, mert a tantervek nem tartalmazták a modern matematika tudományának alapelveit és alapfogalmait, nem biztosították a tanulók matematikai gondolkodásának kellő fejlődését, és azok nem voltak folyamatosak, és egységesek. (Elkonyin és Davidov, 1972) „A matematika elsajátítása nagymértékben függ a megfelelő erősségű indítékok létezésétől, melyek a matematika tanulására ösztönzik a tanulót és mozgósítják őt a matematika tevékenység folyamatában felmerülő legyőzésére.” (Kulcsár, 1982. 68. o.) A hagyományos matematikatanítás és a komplex matematikatanítás között a legnagyobb különbség a tanulók motiválásában mutatkozott meg. Lényeges, hogy a gyerekek motiválása elsősorban külső, a tanult anyag lényegétől idegen, vagy pedig belső, magából a tanulásból fakadó motivációs eszköz. A hagyományosnál a legfőbb motivációs eszköz az osztályzat, vagyis az, hogy a tanulók megpróbálják elkerülni a rossz osztályzatokat. Az osztályzatok hajszolása, nem a tantárgy egyes anyagrészei közti kapcsolatok megértésére, hanem az anyag bemagolására ösztönöz. A komplex tanítás keretében a matematika órákat igyekeztek úgy megszervezni, hogy az ösztönzés magából a matematikából, és a tanulással járó pozitív élményekből fakadjon. Igyekeztek alaposabban kihasználni az életkori sajátosságok következtében a játékban rejlő ösztönző erőt. A színes, változatos manipulációs anyagok, a sok tevékenykedtetés a tanulás önkéntességét és örömtelivé tételét segítette elő. (Klein, 1980)

Nemzetközi és hazai viszonylatban is a matematika tanításával kapcsolatban két szélsőség között ingadoztak. Az egyik tábor az alapvető készségek gyakorlását helyezte előtérbe, a másik a fogalmi megértést hangsúlyozta. A jelenlegi tanítási módszerek a gyakorlás és a megértés megfelelő egyensúlyát igyekeznek megtalálni. (Cole, 1997) Manapság az iskolai matematika tantárggyal kapcsolatban a legfontosabb elvárás, hogy felkészítse a diákokat az életben való eligazodásra, életszerű problémák megismerésével és azok megoldásának begyakorlásával.(Somfai, 2002; Kelemen, 2006) Emiatt az utóbbi években bevezették egyre több iskolában, jelesül az általam vizsgált osztályokban is, a kompetencia alapú oktatást. Míg korábban az adott tudományág közvetítése állt a középpontban, addigra most már a tanuló felé fordult a figyelem.(Ambrus, n. é.)

A következő ábra bemutatja ezt a megváltozott tanítási-tanulási felfogást.

TANÍTÁS-TANULÁS MODELL



1. ábra: Tanítás-tanulás modell (Ambrus: Nemzetközi tendenciák a matematika oktatásban n. é.)

Somfai Zsuzsanna szükségesnek tartja a matematikai tömegoktatásnak a gyakorlati élethez való közelítését, de közben úgy véli, hogy nem szabad lemondani a gondolkodtatásról, nem szabad a matematikát „receptes könyvvé” alakítani. (Somfai, 2002)

A hagyományos, komplex és kompetencia alapú matematika tanítás során alkalmazott tanítási elméletek ismertetésével folytatom írásomat. Dienes Zoltán matematikai tanuláselméletének nagy szerepe volt a komplex matematika tanítás kidolgozásában. Az elmélet lényege: egy matematikai struktúra elsajátítható különböző konkretizációk alakjában anélkül, hogy a lényeg csorbát szenvedne. Az elsajátítás fokozatai: szabad játszás, szabály által irányított játék, törvényszerűségek keresése, reprezentálás (modellalkotás), szimbolizálás, formalizálás. (Dienes, 1999) Skemp szkémaelmélete a következőt jelenti: A fogalmak fogalmi struktúrákká, ún. szkémákká állnak össze. A szkémáknak két fő funkciója van: integrálja a meglévő tudást, eszközként szolgál az új tudás elsajátításához. Valamit megérteni annyit jelent, mint asszimilálni egy megfelelő szkémába. Ha a tanítandó fogalmak túlságosan távol vannak a tanuló meglévő szkémáitól, akkor a diák képtelen lesz ezeket asszimilálni. Ez alapján a matematikatanárnak hármask feladata van. A matematika anyagot hozzá kell igazítani a tanulók matematikai szkémáinak fejlettségi állapotához. A tananyag bemutatásának a módját hozzá kell igazítani ahhoz, hogy tanulói milyen gondolkodási módokra képesek. Fokozatosan növelni kell a tanulók analitikus képességét addig, hogy azok képesek legyenek az önálló tanulásra. (Skemp, 1978) Bruner reprezentációs elmélete: A három reprezentációs mód (materiális, ikonikus, szimbolikus) az oktatási folyamat minden fázisában szerepet játszik. Hatékonyabbá tehető a tanulási folyamat, ha tudatosan változtatjuk ezeket a módokat. A tanításnak a matematika struktúráira kell épülnie. Ennek a módszernek az előnye, hogy a tananyag felfoghatóbb, ha a tanuló megérti az alapokat; az egyedi dolgok, részletek hamar elfelejtődnek, ha nem strukturált formában kerülnek feldolgozásra; csökkenek a magasabb iskolafokokba való átlépések nehézségei. Bruner azt hangsúlyozza, hogy a matematika alapvető elvei minden gyerek számára a meglévő gondolkodási eszköztára alapján és a számára érthető reprezentációs mód segítségével egyszerű, megfelelő formában megtaníthatók. (Bruner, 1974)

Ambrus András: Nemzetközi tendenciák a matematika oktatásban c. művében a következőket írja: „Követelmények a matematikaoktatásra vonatkozólag

1. Olyan hasznos, mindennapi aktivitásoknak, mint becslés, kerekítés, interpretálás, ábrázolás fokozottabb figyelembevételé.
2. A matematikatanítás orientálása bizonyos centrális elvekre, melyek fényében a matematika és a matematikán kívül kultúra kapcsolata világosság válik.
3. A tanulóknak tapasztalatokat kell szerezniük a matematika és a valódi világ kapcsolatáról. Az aktív matematikai modellalkotás révén a tanulók matematikát is tanulnak s emellett a világról alkotott ismereteik is bővülnek.
4. Elegendő időt és lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a tanulók saját elképzelései is érvényesüljenek.
5. Olyan oktatási kultúrát kell kialakítani, melyben tere van a mellékutaknak, alternatív jelentéseknek, ötletek kicserélésének, játékos foglalkozásoknak, felelősségteljes cselekvéseknek.” (Ambrus, n.é.)

Összegezve tehát, a matematika tanításának legfontosabb célja és feladata a felső tagozaton, hogy megismertesse a tanulókat környezetük mennyiségi és térbeli viszonyaival, megalapozza korszerű, alkalmazásra képes matematikai műveltségüket, fejlessze gondolkodásukat. (Somfai, 2002) „Az Európai Matematikai Társaság összehasonlító vizsgálatának Magyarországra vonatkozó értékelése a magyar matematikai neveléssel kapcsolatban a következő. Elismert, pozitívnak értékelt jelenségek:

- szaktanár tanítja a matematikát
- minden érettségiző matematikából is érettségizik
- hagyományosan jó, eredményes a tehetséggondozás
- tanítunk bizonyítást, a matematizálási folyamatra, a tevékenységre figyelünk
- kétnyelvű iskolák is működnek kétnyelvű matematikatanárokkal

Negatívnak értékelt jelenségek:

- egyoldalú matematikai kép, hiányzik a matematika alkalmazásának, hasznának bemutatása
- a tanítási gyakorlat nem követi kellően a technikai fejlődést
- tanárok anyagi okok miatt elhagyják a pályát.” (Somfai, 2002)

Az eredményes matematikai nevelés - Somfai véleménye szerint - egyik legfontosabb feltételét a tájékozott, jól képzett tanárok jelentik. A magyarországi képzés jó hagyományokkal, és értékekkel rendelkezik, de a képzés tartalmával összefüggő problémák mellett a tanárok anyagi, társadalmi megbecsülésével kapcsolatos gondok is a felszínre kerülnek. (Somfai, 2002)

Házi feladat elméleti háttere

Házi feladat fogalma

A házi feladat egy oktatási módszer: az egyes tantárgyak órái között végzett önálló tanulói tevékenység. (Falus, 1998) „Az órán kívüli tanulási munkának kétségtelenül legáltalánosabb válfaja az, amit házi feladatnak nevezünk. Ez olyan speciális pedagógiai tevékenységnek tekinthető, mely a tantárgyak egymást követő tanítási órái közötti szerves kapcsolatot a leginkább biztosítja. Jellemzően fogva olyan tennivaló, melyet – az iskolai tanórán folyó tevékenység szerves folytatásaként – otthon vagy a napközi otthonban, tanulószobán, kollégiumban stb. egyéni munkával végeznek el a tanulók.” (Nagy S., 1993. 80. o.) „Az oktatási folyamat lebonyolításának jelenlegi gyakorlatában az új ismeretek közvetítése, elsődleges rögzítése és alkalmazása a tanítási órákon valósul meg; az ismeretek megszilárdítása, emlékezetbe vésése, valamint további gyakorlása a tanulók otthoni feladata. Az általános iskola felső tagozatában sor kerül olyan házi feladatokra is, amelyek valamely

terjedelmesebb anyagrésznek önálló, gyakran alkotó jellegű feldolgozását megszabott határidővel kívánják meg; ilyen például a házi olvasmányok, házi dolgozatok. (Nagy S. 1993. 80. o.)

A házi feladatokat sokféleképpen lehet tipizálni. „... elmondhatjuk, hogy a házi feladat – mely jellegénél fogva szóbeli tanulás, írásbeli, rajzos vagy gyakorlati feladatmegoldás, vagy egyszerűen gyakorlás egyaránt lehet – akkor szolgálja célszerűen az oktatási folyamatban megoldandó didaktikai feladatokat, ha az ismeretek elsajátítása és alkalmazása szempontjából szükséges és a tanulók felkészültségének megfelelő, egyéni foglalkozásokra sajátosan alkalmas tevékenységekkel egészíti ki a tanítási órákon végzett munkát.” (Nagy S. 1993. 81. o.) Lényeges szempont, hogy a következő órára feladott házi feladat mekkora terjedelmű, mennyi időt vesz igénybe az elkészítése, milyen eszközök szükségesek a feladat elvégzéséhez. (Simon, 2011) Napközis, tanulószobás munkám során sajnos azt tapasztaltam, hogy kollégáim minden tanulónak ugyanazt a házi feladatot adták, nem differenciáltak, vagy ha igen, inkább csak a mennyiségben. Sokszor a nehézségi fok sem volt megfelelő, a feladat elvégzése túl sok időt vett igénybe. A feladat megoldását nehezítette az is, ha a házi feladat a tanórán nem volt kellőképpen előkészítve, vagy az nem kapcsolódott a tanóra anyagához. Tehát nekünk, pedagógusoknak a szerepünk a házi feladat kiadásában, az elvégzéséhez szükséges információk megadásában, a megoldásra való felkészítésben van. Nagyon fontos a házi feladat nemcsak kvantitatív, de kvalitatív ellenőrzése is. Hiszen ha a gyerekek azt tapasztalják, hogy az elkészített házi feladatokat soha vagy csak ritkán ellenőrzik, hanyagul vagy egyáltalán nem végzik el azokat. Akkor is ez a helyzet, ha irreálisan nagy mennyiségű vagy nem megfelelő nehézségi fokú feladattal találják szembe magukat. Tanítói munkám során azt is tapasztaltam, hogy a házi feladat elvégzésénél a tanulók többsége nem kellően motivált. A feladatot legtöbbször csak a büntetés (mínuszok, egyes stb.) elkerülése miatt végzik el. Sőt a felsőbb évfolyamoknál már ezek kilátásba helyezése sem érdekli a tanulókat, sokan rendszeresen nem készítik el házi feladataikat. Kérdés tehát, hogy milyen típusú matematika házi feladat éri el, hogy kellően motiválja a gyerekeket? „A tanulót érdekli a feladat, szívesen foglalkozik vele, reméli, hogy meg tudja oldani, akar eredményt elérni, élvezni a sikert, ami a feladat megoldásával jár és ezért hajlandó erőfeszítésre is. A munkakedv, az önbizalom, a teljesítmény emelésére való törekvés függ attól is, hogy a pedagógus milyen légkört teremt az órán, alkalmas-e az arra, hogy kialakuljon a tanulók önálló kezdeményező magatartása.” (Demeter, Lénárd, Nagy és Remsei, 1976. 87. o.)

Az intézmény házi feladat adási politikája

Mint a legtöbb iskolában, a vizsgált intézményben is léteznek a pedagógusok számára megfogalmazott ajánlások a házi feladat adására vonatkozóan. Ezek többnyire utalnak az otthon, napközis, tanulószobás tanulmányi munkára, a feladatok típusaira, a megoldására fordított időmennyiségre, ellenőrzésére, értékelésére. Ezek a dokumentumok módszertani elvárásokat is megfogalmazhatnak. (Mihály, 2003)

A választott intézmény is rendelkezik házi feladat-politikával, részletesen az iskola Pedagógiai Programja tartalmazza azt. Elkészítésének követelményeit a 2011. évi CXCV. köznevelésről szóló törvény tartalmazza. A dokumentum megírásánál ezeket vették figyelembe. Részlet az iskola Pedagógiai Programjából (2013): „Az otthoni, napközis, tanulószobai felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elvei, korlátai:

- Az objektív értékelés nem egyeztethető össze az otthoni körülmények vagy egyéb tényezők közvetlen figyelembevételével. A hátrányos helyzetű tanulókat elsősorban a felkészülésben, az elmaradás okainak megszüntetésében vagy csökkentésében kell segíteni.

- A házi feladat évfolyamonként a tantervi követelményekhez igazodik. Mindenkor a tanóra anyagának elsajátítását, elmélyítését, begyakorlását kell, hogy szolgálja.
 - Eredményessége visszajelzést ad a tanuló és a pedagógus számára a továbbhaladás lehetőségéről, illetve korlátairól.
 - A házi feladat a tantárgy jellegétől függően írásbeli és/vagy szóbeli, esetenként szorgalmi többletfeladat vagy gyűjtőmunka.
 - A szóbeli házi feladat elősegíti a szókincs bővítését, s a szóbeli kifejezőkészséget fejleszti. - A szorgalmi feladat és a gyűjtőmunka a többletterhet is elbíró tanulók önkéntes vállalása: a kreativitást fejleszti, s az önállóság fejlesztését szolgálja.
 - A házi feladatnál a pedagógus vegye figyelembe a tanuló képességeit, ezért gyakorta éljen a differenciált házi feladat lehetőségével.
 - Hétvégére adható házi feladat, a következő korlátozással: péntekről hétfőre írásbeli házi feladatot a lehetőségekhez képest nem adunk.
 - A tanítási szünetek idejére mindenki számára kötelező házi feladatot nem adunk.
 - A tanítási szünetekre adott házi feladat – szükség esetén – csak a felzárkóztatást vagy a tehetséggondozást szolgálhatja.
 - A házi feladat az órán feladott anyag gyakorlása, azt iránymutatóan minden esetben javítani kell. (A javítás módja irányított önellenőrzés is lehet.)”
- Az iskola házi feladat adási politikája kellően átgondolt, jól kidolgozott. Sajnos a gyakorlatban a pedagógusok közül van olyan, aki nem alkalmazza megfelelően minden pontját. A legtöbb pedagógustársam mindenkinek ugyanazt a házi feladatot adja, ettől a gyakorlattól ritkán, legfeljebb csak a tanulásban akadályozott vagy tanulási nehézséggel küzdő tanulóknál térnek el. Van olyan kollégám, aki sajnos ilyen esetben is a többségi gyerekeknek szánt házi feladatot jelöli ki mindenki számára. Emiatt a tanulók olykor a házi feladatot nehéznek, vagy unalmasnak találják, és el sem készítik azt. Pedig, hogy ha a házi feladat a tanuló érdeklődési körének, szintjének megfelelő, ha rendesen elmagyarázták neki, akkor a diák akár még élvezni is tudja a másnapra való felkészülést.

Házi feladat típusok összegyűjtése matematikából

Alsóban nagyon szorgalmas osztály volt, rengeteg külön feladatot kértek a kötelező házi feladatok mellett. Kedvenc órájuk a matematika volt, ebből oldották meg a legtöbb házi feladatot, szorgalmi, ezért választottam a kérdőív kitöltésénél ezt a tantárgyat. A házi feladat típusok összegyűjtésénél a szaktanár kolléganőm segítségét kértem.

Matematika – 5. osztály – I. félév

I. témakör: Természetes számok – 24 óra

szóbeli és írásbeli házi feladat aránya: 5% - 95%

szóbeli házi feladat: 5 fogalom, 4 szabály

írásbeli házi feladat:

- mechanikusan elvégezhető feladatok (írásbeli műveletek, kerekítés, összehasonlítás): 40%
- műveletvégzést igénylő feladatok (bűvös négyzet, számpiramis, sorozat): 30%
- műveletvégzést igénylő szöveges feladatok: 25%
- szorgalmi feladat (bűvös négyzet, szöveges feladat, rejtvény): 5%

II. témakör: Geometriai alapismeretek – 10 óra

szóbeli és írásbeli házi feladat aránya: 10% - 90%

szóbeli házi feladat: 15 fogalom

írásbeli házi feladat:

- rajzolás: 35%

- mérés: 35%
- tulajdonságok keresése (igaz-hamis, állítások megfogalmazása): 15%
- gondolkodtató, logikai feladatok: 10%
- szorgalmi feladat (logikai feladatok): 5%

III. témakör: Mérés, statisztika – 9 óra

szóbeli és írásbeli házi feladat aránya: 5% - 95%

szóbeli házi feladat: 2 fogalom, mértékegységek, váltószámok

írásbeli házi feladat:

- egyszerű átváltások, átlagszámítás: 30%
- átváltások és átlagszámítás alkalmazása összetettebb feladatokban: 30%
- mérés: 25%
- gondolkodtató, logikai feladatok: 10%
- szorgalmi feladat (logikai feladatok): 5%

IV. témakör: A szögek – 8 óra

szóbeli és írásbeli házi feladat aránya: 10% - 90%

szóbeli házi feladat: 3 fogalom, szögfajták, jelölések

írásbeli házi feladat:

- szögmérés (egyre nehezedő feladatokban, rajzokon, tárgyakon, sokszögekben): 60%
- szögrajzolás: 20%
- számolás szögekkel, átváltás: 15%
- szorgalmi feladat (logikai feladatok): 5%

V. témakör: A törtszámok – 20 óra

szóbeli és írásbeli házi feladat aránya: 10% - 90%

szóbeli házi feladat: 2 fogalom, 7 szabály

írásbeli házi feladat:

- mechanikusan elvégezhető feladatok (írásbeli műveletek, egyszerűsítés, bővítés, összehasonlítás): 50%
- műveletvégzést igénylő feladatok (mértékváltás, sorozatok, számpiramis): 20%
- műveletvégzést igénylő szöveges feladatok: 25%
- szorgalmi feladat (szöveges feladat, nehezebb műveletsor): 5%

Matematika – 6. osztály 1. félév

I. témakör: Műveletek, oszthatóság – 30 óra

elmélet és írásbeli házi feladat aránya: 10% - 90%

elmélet: 5 fogalom, 8 szabály

írásbeli házi feladat:

- mechanikusan elvégezhető feladatok (írásbeli műveletek): 50%
- műveletvégzést igénylő feladatok (bűvös négyzet, számpiramis, sorozat, táblázatok, prímtényezős felbontás): 30%
- műveletvégzést igénylő összetett, illetve szöveges feladatok: 15%
- szorgalmi feladat (bűvös négyzet, szöveges feladat, rejtvény): 5%

II. témakör: Mérés, geometria – 20 óra

elmélet és írásbeli házi feladat aránya: 15% - 85%

elmélet: 20 fogalom, mértékegységek, váltószámok

írásbeli házi feladat:

- szerkesztés: 55%
- mérés, mértékegység-átváltás: 25%
- tulajdonságok keresése (igaz-hamis, állítások megfogalmazása): 10%
- gondolkodtató, logikai feladatok: 5%

- szorgalmi feladat (logikai feladatok): 5%
- III. témakör: Egyenletek, függvények – 48 óra
elmélet és írásbeli házi feladat aránya: 10% - 90%
elmélet: 3 fogalom, jelölések
írásbeli házi feladat:

- egyszerű számítások (százalékszámítás, arányosság): 10%
- szöveges feladatok megoldása (százalékszámítás, arányosság): 50%
- egyenletmegoldás: 20 %
- egyenlettel megoldható szöveges feladatok: 15 %
- szorgalmi feladat (logikai feladatok): 5%

Tehát az összegyűjtött adatokból kitűnik, hogy a matematika tantárgynál jelentős különbség van a szóbeli, illetve az írásbeli házi feladatok aránya között. Többnyire ez az érték szóbeli: 10% írásbeli: 90%. Bár az adatokból úgy tűnik, hogy ennél a tantárgynál a szóbeli megtanulása nem fontos, de a matematika tantárgy sajátosságából mégis az következik, hogy az írásbeli házi feladat helyes elvégzése, csak pontosan megtanult szóbeli lecke után következhet.

Empirikus vizsgálat

Hipotézisek

Tanulmányom célja tehát, hogy választ kapjak arra, hogy a vizsgált osztályban egy év alatt mennyit változtak az otthoni tanulási szokások matematika tantárgyból. Mivel serdülőkorban már nem a tanulás áll az első helyen, elképzelhető, hogy a tanulásra szánt idő csökkent. Remélhetőleg délután tanulnak, s a matematika tantárgyra szánt idő legalább ugyanannyi, de inkább több mint a többi tantárgyra szánt idő.

Tanítói pályafutásom alapján biztos vagyok benne, hogy a házi feladat elvégzésének sorrendje: először az írásbelit, majd utána a szóbelit készítik el. Sajnos nem csak a gyerekek szemében nem „igazi lecke” a szóbeli, hanem sok pedagógus is úgy engedi haza a tanulókat a tanulószobáról, hogy ha a szóbelit nem is tudta megtanulni, de legalább az írásbelivel végzett. Nem látják át, vagy nem fogadják el a fordított sorrend jelentőségét. Elképzelésem szerint a serdülők szeretnek saját területükön tartózkodni, így saját szobájukban, íróasztalnál, vagy az ágyon fekvéskor tanulnak. Az előkészületeknél szerintem főleg kényelmi okokból, csak az adott évben használt füzetet, munkafüzetet, tankönyvet készítik elő. Úgy gondolom, hogy ha elakadnak, akkor segítséget kérnek elsősorban családtagjaiktól, vagy osztálytársuktól. Az erre a generációra jellemzően a szükséges információknak internetes keresőprogramban néznek utána. Tanulás közben tartanak szünetet, úgy vélem, ez az időszak 5-10 percig tart. Ismerve a gyerekeket, biztos vagyok benne, hogy a tanulás közben pótselekvéseket végeznek, ami vagy tv-nézés, vagy a számítógéphez, telefonhoz köthető. Mivel a technikai függőség évről-évre jobban jellemzi a gyerekeket, elképzelhető, hogy ezek a pótselekvések nőttek egyik évről a másikra.

Módszerek

Tanári kérdőívek, tanári minta, válaszok elemzése

A kérdőívet az iskola 15 pedagógusa töltötte ki. A kérdőív az 1. számú mellékletben megtalálható. A tanárok pontskálán értékelték, ahol az „1 jelentése: soha nem alkalmazom, 5-ös értéke nagyon gyakran alkalmazom volt.

A kérdőív első felében a pedagógus által alkalmazott módszerekre, a második részben a különböző házi feladat típusokra kérdeztem rá. Választ szerettem volna kapni arra, hogy a vizsgált intézményben a házi feladatot, mint oktatási módszert, milyen mértékben alkalmazzák a pedagógusok. Ezen kívül a kérdőív második felében azt vizsgálom, hogy milyen jellegű házi feladatot adnak a kollégák. A kérdőív összeállításában Nagy Sándor Az oktatás folyamata és módszerei c. könyvét vettem alapul. (Nagy S., 1993) Alkalmazott eljárások, módszerek, eszközök, melyekre rákérdeztem: magyarázat, előadás, megbeszélés, beszélgetés, kérdezés, vita, elbeszélés, tanulói kiselőadás, szemléltetés, demonstráció, frontális munka, csoportmunka, páros munka, egyéni munka, differenciálás, projekt módszer, kooperatív tanulás, játék, szerepjáték, szimuláció, számítógép használata, házi feladat adása.

1. táblázat: Az intézményben alkalmazott tanítási módszerek

<i>Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz</i>	<i>Átlagérték</i>	<i>Szórás</i>
Házi feladat adása	4,66	0,59
Szemléltetés, demonstráció	4,66	0,47
Megbeszélés, beszélgetés	4,60	0,61
Kérdezés	4,53	0,49
Magyarázat	4,46	0,49
Differenciálás	4,40	0,48
Frontális munka	4,33	0,78
Egyéni munka	4,20	0,83
Játék	4,06	0,85
Páros munka	3,93	0,77
Kooperatív tanulás	3,60	0,87
Csoportmunka	3,46	0,95
Szerepjáték, szimuláció	3,20	1,22
Számítógép használata	3,06	1,33
Vita	2,80	0,90
Projekt módszer	2,60	1,14
Tanulói kiselőadás	2,53	0,95
Elbeszélés	2,33	0,94
Előadás	2,33	1,29

Az intézményben a legnépszerűbb módszerek: házi feladat adása; szemléltetés, demonstráció; megbeszélés, beszélgetés. Mivel az iskola integrált oktatást folytat, szerencsés, hogy sokan alkalmaznak differenciálást. Sajnos a frontális munka megelőzi az egyéni, a páros, és a csoportmunkát is. A kooperatív tanulás, a számítógép használata, a projekt módszer, a tanulói kiselőadás is a rangsor végén található. A mai kor újfajta kihívásaihoz elengedhetetlen lenne ezek alkalmazása. Ehhez a pedagógusok módszertani kultúrájának változtatására van szükség. Az intézményben valamennyi tanár ad házi feladatot, mivel fontosnak tartják, ahogy Mihály Ildikó (2003) tanulmányában is olvasható, annak pedagógiai, szociális hatásait. A pedagógusok többsége úgy gondolja, hogy a házi feladat elvégzése javítja, növeli a tanulók teljesítményét, motivációját, fejleszti készségeiket. A vizsgált iskolában a tanárok többsége

szankcionálja is a házi feladat el nem végzését. A gyakorlat azt mutatja, hogy a felső tagozatban a legtöbb gyereknél ez sem visszatartó erő. Sokan nem készítik el még az írásbeli házi feladatot sem, a szóbeli házi feladatot, pedig nem tekintik kötelező házi feladatnak.

A kérdőív második felében a pedagógusok 7 különböző típusú házi feladat közül választhattak:

- Feladat munkafüzetből, feladatgyűjteményből, feladatlapból
- Feladat tankönyvből
- Rövid kutatás vagy adatgyűjtés
- Egyéni munka egy hosszabb kutatáshoz
- Kiscsoportos munka egy hosszabb kutatáshoz, egy-két anyagrész feldolgozása
- Szóbeli beszámoló elkészítése önállóan
- Szóbeli beszámoló elkészítése kiscsoportban.

2. táblázat: Az intézményben adott házi feladatok típusának rangsorolása

Házi feladat típusa	Elért érték	Szórás
Feladat munkafüzetből, feladatgyűjteményből, feladatlapból	4,26	1,37
Feladat tankönyvből	4,26	1,13
Rövid kutatás vagy adatgyűjtés	3,26	0,57
Szóbeli beszámoló elkészítése önállóan	2,80	1,04
Szóbeli beszámoló elkészítése kiscsoportban	2,33	1,34
Egyéni munka egy hosszabb kutatáshoz	2,26	0,92
Kiscsoportos munka egy hosszabb kutatáshoz, egy-két anyagrész feldolgozása	1,66	0,86

Az első helyen ugyanazzal az értékkel /4,26/ két meghatározás állt: feladat munkafüzetből, feladatgyűjteményből, feladatlapból; és a feladat tankönyvből. Kollégáim tehát leggyakrabban az állandóan kéznél lévő tankönyvből, munkafüzetből szeretnek feladatokat feladni. 3,26-os értékkel második helyen a rövid kutatás vagy adatgyűjtés került. Harmadik lett, 2,8 értékkel szóbeli beszámoló elkészítése önállóan. Negyedik helyen szóbeli beszámoló készítése található 2,33 értékkel. Ötödik helyen 2,26-os értékkel egy feladat áll egyéni munka egy hosszabb kutatással. Legutolsó helyen 1,66 értékkel a kiscsoportos munka egy hosszabb kutatáshoz, egy-két anyagrész feldolgozása került.

Eljárás, kérdőív kitöltésének körülményei

Kérdőíves vizsgálatomat 2013-ban az 5. évfolyamosoknál, 2014-ben a 6. évfolyamosoknál, tehát ugyanannál az osztálynál végeztem el. A kérdőív a 2. számú mellékletben található. A kérdések összeállításában Simon Katalin egyetemi docens segítségét vettem igénybe. A gyerekek szüleitől az írásbeli hozzájárulást beszereztem. A kérdőívet a tanulók osztályfőnöki óra keretében az osztályfőnökükkel név nélkül töltötték ki. Mintavételi eljárásként rétegzett mintavételt alkalmaztam. Választásom azért esett erre, mivel a populáció jellemzőit ismertem és a lényeges szempontokkal is tisztában voltam. (Falus, 1996)

Minta leírása

Az iskolába jelenleg 167 tanuló jár, helybeli 58 fő, bejáró tanuló a környék településeiről (Zala és Veszprém megyéből) 109 fő. Alsó évfolyamon 77 diák tanul, felsőben 90 gyermek van. Az iskolába 81 lány, és 86 fiú jár. Bár a környéken sorra szűnnek meg a kisiskolák, ez a község büszke lehet arra, hogy a mai napig sok szülő választja gyermekének az intézményt, családias légköre, az oktatás színvonala, a pedagógusok elkötelezettsége miatt. A vizsgált intézményben az osztálylétszám 5. osztályban (2013): 17 fő, ebből 3 tanuló csak idén szeptemberben érkezett az iskolánkba. A 17 főből 4 fiú, 13 lány. Bejáró tanuló 12 fő: Zala megyéből 6 fő, Veszprém megyéből 6 fő. Tanulószobás 15 gyermek. A kérdezett gyerekek közül 4 fő SNI-s (3 fő diszlexiás, 1 fő diszgráfiás), 1 tanuló BTMN-es. Osztálylétszám 6. osztályban (2014): 18 fő, a kérdőívet 17 gyerek töltötte ki, egy tanuló a folyamatos betegeskedése miatt nem vett részt a felmérésben. A 17 főből 4 fiú, 13 lány. Az előző tanévben, tavasszal egy fiú érkezett az osztályba. Bejáró tanuló 12 fő: Zala megyéből 6 fő, Veszprém megyéből 6 fő. Tanulószobás 10 gyerek. Az osztályban 3 fő SNI-s (2 fő diszlexiás, 1 fő diszgráfiás) 1 tanuló BTMN-es. A gyerekek családi háttere: 4 főnél elváltak a szülők vagy az apa személye nem megadott. Három vagy több gyermek él a családban 9 tanulónál. Egy fő állami gondozott, nevelőszülőknél él. Az osztályba jár egy ikerpár is.

Az osztályban nagyon elfogadóak a gyerekek, könnyen beilleszkednek a máshonnan érkezők. Segítik egymást, nem csúfolják azokat, akiknek valamiben elmaradásuk van. Jó az osztályközösség, sokszor szerveznek maguknak közös programokat. N. Kollár Katalin és Szabó Éva tanulmányában olvashatjuk, hogy a serdülőkorban szembesül a személy a legtöbb változással: biológiai, szociális és intellektuális területen egyaránt. (N. Kollár és Szabó, 2004. 123. o.) Más szakirodalomban is hasonló következtetéssel találkozhatunk: „A serdülőkor jelentős változásokat eredményez a személyiség fejlődésében. A változások részben biológiai természetűek, amelyek mentális változásokkal járnak együtt. Ebben az időszakban átalakul a személyiség egész struktúrája. A serdülő új feladatokkal kerül szembe környezetében, amelyeket a személyiségátalakulás folyamatában kell megoldania. A személyiség így kettős megterhelés alá kerül. Éppen ezért ez a korszak konfliktusokkal, szélsőséges álláspontok létrejöttével lehet terhes, ellentmondásos ugyanakkor rendkívül színes szakasz.

A serdülőkort három szakaszra szokták felosztani: a korai pubertás, vagy prepubertás szakasza, amikor a biológiai változások megkezdődnek; a középső pubertás szakasza, amikor a biológiai változások kiteljesednek; a harmadik pedig a posztpubertás, vagy késői pubertás szakasza, amikor a pubertáskor pszichológiai problémái nagyrészt megoldódnak, kialakul a személyiség egyensúlya, a serdülő az ifjúkorba lép. A pubertás általában 10-17 év között zajlik le.” (Schleinerné Dr. Szányi Erzsébet, 2008. 163. o.) Zsolnai József így ír a korosztályról *Mi a baj a pedagógiával?* (1987) című művében: „... a fiatalok jó része szembefordul mind az iskolával, mind pedig a családjával. A kortárs csoportokban találja meg a helyét, beindul a bandázás, a galeri képződés stb. Az iskolával azért fordulnak szembe a fiatalok, embert ott állandóan kényszerítvekenységeket kell végezniük, el vannak nyomva a szükségletei, hiteltelen tanárok tanítják őket, dögunalmas számukra az egész! A családtól való elfordulás vagy az azzal való szembefordulás kicsit más természetű. Először is minden serdülőben, ifjúban nagyon erősen munkál az önállósodás, a családtól való leszakadás készítése. Másodszor és ez a legfontosabb, a fiatalnak sokszor nincs lényegi köze a családdal és szüleivel. Nincs családi identitása, a szülők hiteltelenek számra, ugyanis a család hazug, álságos világát képtelen elviselni egy serdülő vagy egy ifjú.” (Zsolnai J. és Zsolnai L., 1987. 100. o.) Nagy László szerint az adott korosztály gondolkodására a következő jellemző: „A 11-12 éves korban a gyermeki elme megtartja empirikus irányát, magatartása azonban a természettel szemben jóval aktívabbá lesz, mint előbb volt. A gyermek nem elégszik meg a felfogott külvilággal, hanem tapasztalatait tettekké, gondolatait alkotásokká

akarja átváltoztatni. A 11-12 év a gyermek gyakorlatias gondolkozásának virágzó kora.” (Nagy L., 1972. 222. o.)

Kérdőív bemutatása

A kérdőív 16 kérdésből áll, 8 zárt és 8 félig zárt (Egyéb...) típusú kérdést tartalmaz. Zárt kérdéseknél a tanulóknak egy adott válaszkészletből kellett egy vagy több választ megjelölniük. Félig zárt kérdéseket választottam bizonyos tanulási szokások rákérdezésénél, mivel ez a kérdéstípus egyrészt válaszkészletet ad, másrészt lehetővé teszi a szabad válaszadást is. (Tóth, 2011) A kérdőívben tehát tanulási szokásokra kérdeztem rá, amelyek a házi feladat végrehajtásával kapcsolatosak:

- tanulás rendszeressége: napról-napra, óráról órára, vagy alkalmanként tanulnak /1. kérdés/
- tanulási idő: a matematika tantárgyra fordított idő /2. kérdés/, viszonyítás a többi tantárgy tanuláshoz képest /3. kérdés/, napszak szerinti tanulás /4. kérdés/
- tanulás helyszíne: épület mely helyiségben /5. kérdés/, mely berendezésnél történik a tanulás /6. kérdés/
- tanulás külső feltételeinek megszervezése, szükséges kellékek, eszközök előkészítése /7. kérdés/
- megtanulandó tárgyak sorrendje: a matematika tantárgyat hányadikként tanulják /8. kérdés/, szóbeli és írásbeli házi feladatok sorrendje /9.-10. kérdés/
- tanulás közbeni segítség igénybevétele: tárgyi és/vagy személyi segítség /11., 12., 13. kérdés/
- tanulás közbeni szünetek beiktatása: egy tantárgyon belül, tantárgyak között /14.-15. kérdés/
- tanulás közbeni egyéb cselekvés végzése /16. kérdés/ (v.ö. Kósáné 1998. 159-162.o.)

Kérdőív elemzése

A tanulás gyakorisága

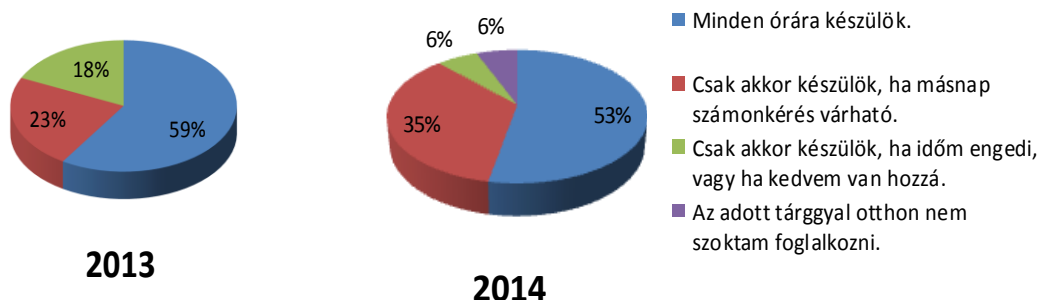
A tanulás gyakoriságára egy kérdést tettem fel: „Milyen rendszerességgel tanulsz otthon a matematikát?” (1. kérdés)

2013: A kérdésre 10 gyerek válaszolta azt, hogy minden órára készül. 4 tanuló csak akkor készül, ha ideje engedi, vagy ha kedve van hozzá. A négy tanuló közül kettő meg is indokolta, hogy azért nem, mert nem nagyon kedveli a matematikát, vagy attól függ, hogy készül-e, hogy ideje engedi-e. 3 tanuló csak akkor készül, ha másnap számonkérés várható. Mindhárman indokoltak is: „Mert sokat kell másból tanulni.”, „Mert nincs időm, de ha tehetem, készülok rá.”, „Általában nem vagyok otthon.” Senki sem válaszolta azt, hogy nem szokott a matematikával otthon foglalkozni. (2. ábra)

2014: A kérdésre már csak 6 gyerek válaszolta, hogy minden órára készül. 9 tanuló csak akkor készül, ha másnap számonkérés várható. Ezt négy fő indokolta is: „Mert így jut rá időm.”, „Matekra nem jellemző a szóbeli, általában inkább figyelek órán.”, „Figyelek órán, de átnézem.”, „Mert szerintem csak így érdemes.”. 1 tanuló csak akkor készül, ha ideje engedi, vagy ha kedve van hozzá. Az adott tárggyal otthon 1 gyerek egyáltalán nem szokott foglalkozni. (3. ábra)

Tehát míg 5. osztályban 10 gyerek készült minden órára, addig egy évvel később már csak 6 tanuló. Tavaly 3 tanuló tanult akkor, ha másnapra számonkérés várható, idén már 9 diák tanul így. Megfigyelhető tehát, hogy egy év alatt szinte a felére csökkent a rendszeresen

tanuló gyerekek száma. Ez magyarázható azzal, hogy hatodik osztályban már több tantárgyra kell készülni az előző évhez képest.



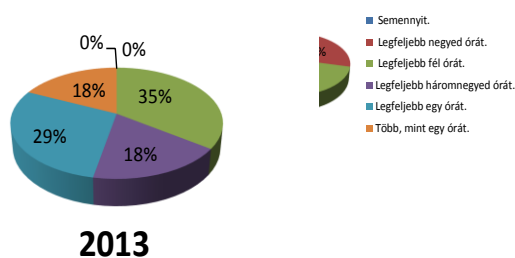
2. ábra Matematika tantárgy otthoni tanulásának rendszeressége

A tanulásra fordított idő

A tanulásra fordított idővel kapcsolatban két kérdést tettem fel. Kíváncsi voltam, hogy egy alkalommal mennyi időt fordítanak a matematikára (2. kérdés), s ez mennyi idő a többi tantárgyhoz képest. (3. kérdés)

2013: Hat tanuló legfeljebb fél órát tanul, öt fő legfeljebb egy órát, három tanuló legfeljebb háromnegyed órát, szintén hárman több mint egy órát tanulnak. (3. ábra)

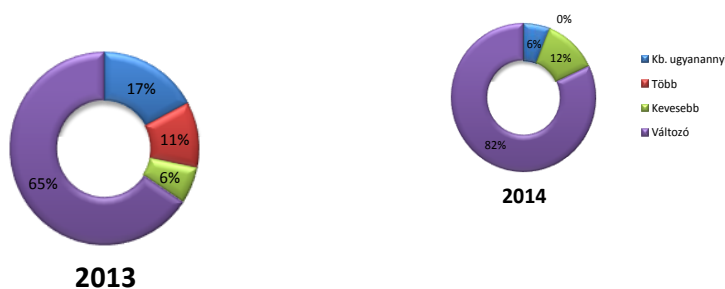
2014: Hat tanuló legfeljebb fél órát tanul, négy fő legfeljebb negyedórát, szintén négy fő legfeljebb egy órát, egy tanuló legfeljebb háromnegyed órát, egy gyerek egy óránál is többet, egy tanuló pedig semennyit sem tanul otthon. (3. ábra) A diagramról leolvasható, hogy matematika tanulására egy év alatt kevesebb időt fordítanak. Míg 2013-ban majdnem 50 %-uk fordított egy órát vagy annál többet matematika tanulására, addig 2014-ben már csak 30 %-uk.



3. ábra Matematika tantárgy otthoni tanulására fordított idő

2013: 11 gyerek a változó lehetőséget választotta annál a kérdésnél (3. kérdés), hogy a többi tantárgyhoz képest erre a tantárgyra általában mennyi időt szoktál fordítani. Három fő kb. ugyanennyit, két tanuló többet, egy gyerek pedig kevesebbet szán a matematika tanulására.

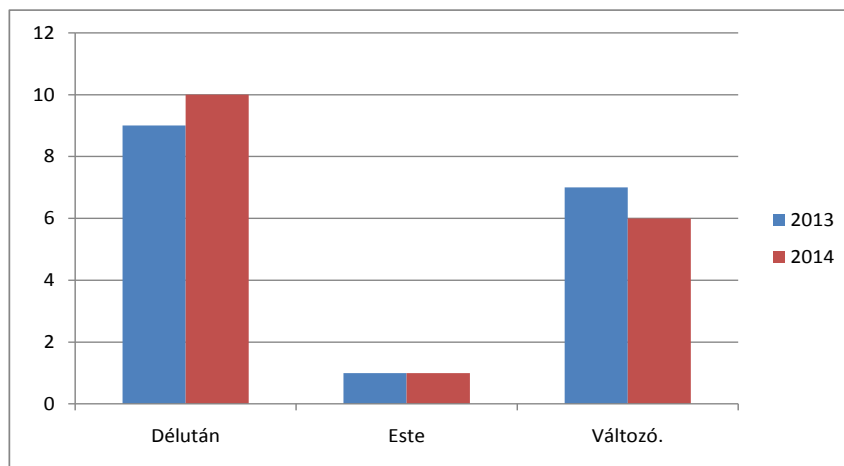
2014: 14 tanuló a változó lehetőséget választotta annál a kérdésnél (3. kérdés), hogy a többi tantárgyhoz képest erre a tantárgyra általában mennyi időt szoktál fordítani. Kettő fő kevesebbet, egy diák pedig kb. ugyanennyit. (4. ábra)



4. ábra Matematika tantárgy otthoni tanulására fordított idő a többi tantárgyhoz képest

Megfigyelhető tehát, hogy egy év alatt nőtt a változó választ jelölők száma. Míg 2013-ban 11 %-uk több időt fordított a matematika tanulására, addig 2014-ben már egy fő sem. 17 %-ról 6 %-ra csökkent azok száma, akik ugyanannyi időt töltenek tanulással a többi tantárgyhoz képest. 6 %-ról 12 %-ra nőtt azok száma, akik kevesebb időt töltenek e tantárgy tanulásával. Megállapítható tehát, hogy csökkent a tanulásra fordított idő a többi tantárgyhoz képest. Ennek oka lehet, hogy 6. osztályban több új tantárgy is megjelent.

A tanulás napszakára is rákérdeztem (4. kérdés) **2013:** 9 válaszadó délután, 1 tanuló este, heten változó időpontban tanulnak. **2014:** 10 gyerek délután tanul, hatan változó időpontban, egy diák pedig este. (5. ábra)



5. ábra Matematika tantárgy otthoni tanulás napszakok szerint

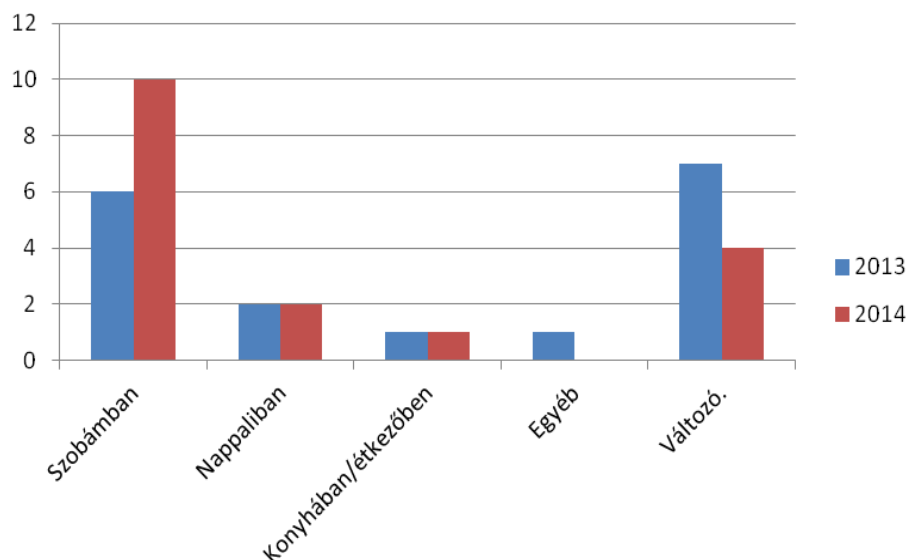
Tehát egy év alatt nőtt azok száma, akik délután tanulnak (9 főről 10 főre), csökkent a változó időpontot jelölők száma (7 főről 6 főre). Az esti időpontot mindkét évben ugyanannyi - egy - tanuló jelölte be.

Tanulás helyszíne

Az ötödik kérdéssel a tanulás helyszínére kérdeztem rá.

2013: Hét fő változó helyszínen, hat tanuló a szobájában, 2 gyerek a nappaliban, 1-1 gyerek a konyhában/étkezőben illetve a testvére szobájában készül.

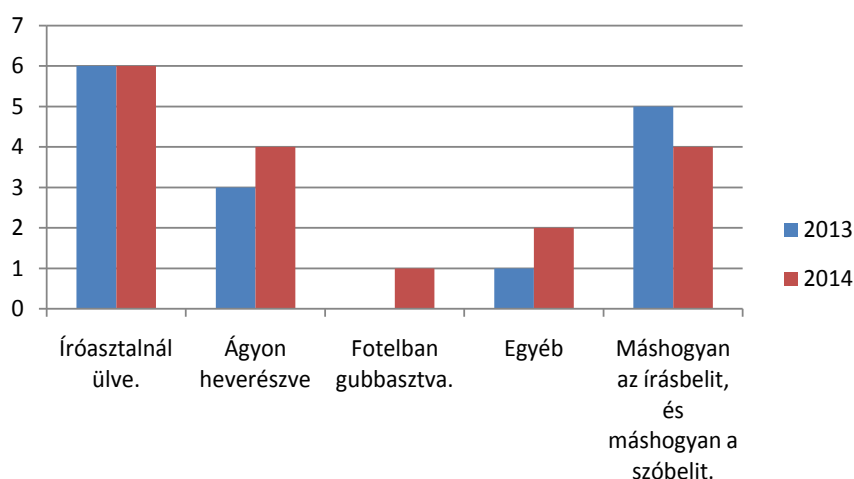
2014: Tíz fő a saját szobájában, négyen változó helyszínen, kettő gyerek a nappaliban, egy tanuló pedig konyhában/étkezőben készül. (6. ábra)



6. ábra Matematika tantárgy otthoni tanulás helyszín

Megfigyelhető tehát, hogy egy év alatt négy fővel nőtt azok száma, akik a saját szobájukban szeretnek tanulni. Ez magyarázható azzal, hogy a serdülők szeretnek saját területükön tartózkodni.

Kérdeztem a tanulás közbeni testhelyzetet is (6. kérdés). **2013:** 6 gyermek az íróasztalnál ül. Öten máshogyan tanulják az írásbelit, és máshogyan a szóbelit. Három tanuló az ágyon heverve. Egy gyermek pedig az egyéb lehetőséghez beírta, hogy asztalnál ülve az ebédlőben. **2014:** Ahogyan 2013-ban ebben az évben is 6 gyermek az íróasztalnál ülve tanul. Négyen ágyon heverészve, szintén négyen máshogyan az írásbelit, és máshogyan a szóbelit. Kettően változó testhelyzetben, egy diák pedig a fotelban gubbasztva készül. (7. ábra)



7. ábra Matematika tantárgy otthoni tanulása testhelyzet szerint

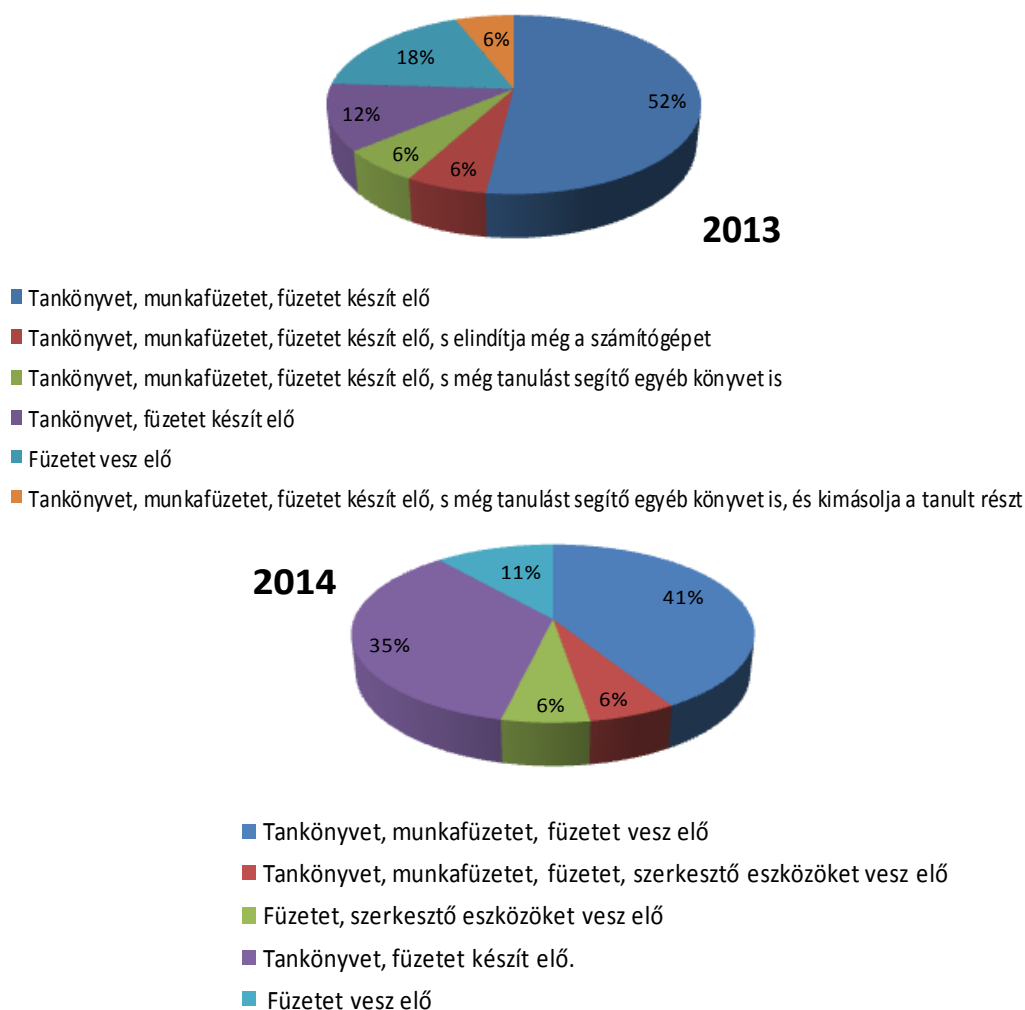
Látható, hogy egy év alatt egy fővel nőtt azok száma, akik ágyon heverészve tanulnak, csökkent viszont azok száma, akik máshogyan tanulják az írásbeli és máshogyan a szóbelit. Az előző évhez képest megjelent egy új testhelyzet is: a fotelban gubbasztva tanulás. Szerencsére mindkét évben 6-6 fő választotta az íróasztalnál tanulást, ami a legideálisabb testhelyzet.

Tanulásra való előkészület

A következő kérdés a tanulás előkészületére vonatkozott (7. kérdés). Itt több választ is meg lehetett jelölni.

2013: Tankönyvet, munkafüzetet, füzetet készít elő: 9 fő. A fent nevezett a taneszközöket előkészíti, s elindítja még a számítógépet: 1 fő Előkészíti fent említett tanszereket, s még tanulást segítő egyéb könyvet vesz elő: 1 fő Tankönyvet, munkafüzetet, tanulást segítő egyéb könyvet vesz elő, kimásolja a tanult részt: 1 fő Tankönyvet, füzetet készít elő: 2 fő Füzetet vesz elő: 3 fő

2014: Füzetet vesz elő: 2 tanuló Füzetet, szerkesztő eszközöket vesz elő: 1 fő Tankönyvet, füzetet vesz elő: 6 fő Tankönyvet, füzetet, munkafüzetet vesz elő: 7 tanuló Tankönyvet, füzetet, munkafüzetet, szerkesztő eszközöket vesz elő: 1 gyerek (8. ábra)



8. ábra Matematika tantárgy otthoni tanulásra való előkészület

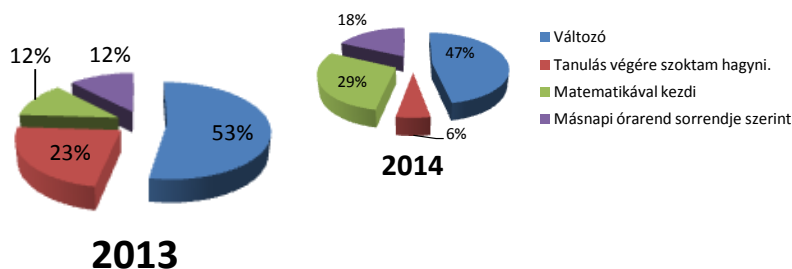
Megfigyelhető, hogy mindkét évben a legtöbb gyerek a tankönyvet, munkafüzetet, füzetet készíti elő (2013-52%, 2014-41 %). Ez alátámasztja azt az eredményt, amit a tanári kérdőíveknél kaptam a házi feladat típusoknál. (Feladat munkafüzetből, feladat tankönyvből: 4,26)

Tanulás sorrendje

A sorrendnél rákérdeztem, hogy a matematikát hányadikként tanulja (8. kérdés), a házi feladat típus közül melyikkel foglalkozik otthon (9. kérdés), s milyen sorrendben tanulja azt.(10. kérdés)

2013: 9 gyermek nem meghatározott, változó sorrendben tanulja a tantárgyakat. 4 gyerek a tanulás végére hagyja a matematikát, 2 gyerek ezzel szokta kezdeni a tanulást, szintén 2 tanuló pedig a másnapi órarend sorrendjét veszi alapul. (9. ábra)

2014: 8 tanuló változó sorrendben tanulja a tantárgyakat, 5 diák a matematikával szokta kezdeni a tanulást, három gyerek a másnapi órarend sorrendjét veszi alapul, egy fő pedig a tanulás végére hagyja a matematikát. (9. ábra)



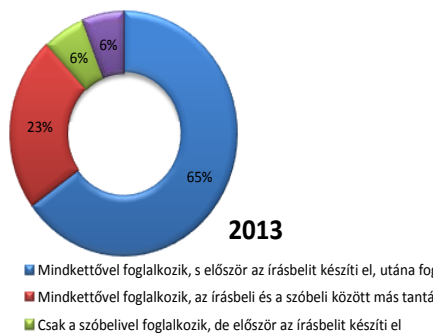
9. ábra Tantárgyak otthoni tanulásának sorrendje

Tehát egy év alatt csökkent 53 %-ról 47 %-ra azok száma, akik változó sorrendben tanulnak. Csökkent azok száma is 23 %-ról 6 %-ra, akik a tanulás végére hagyják ezt a tantárgyat. Nőtt viszont azok száma, akik matekkal kezdik a tanulást (12%-ról 29 %-ra), és azoké is, akik a másnapi órarend sorrendjét veszik alapul (12 %-ról 18 %-ra).

A következő két kérdést, ami a különböző típusú házi feladattal való foglalkozásra (9. kérdés), illetve azok sorrendjére kérdez rá (10. kérdés), együtt értékeltem ki, mivel úgy gondolom, ez a két kérdés szorosan összefügg.

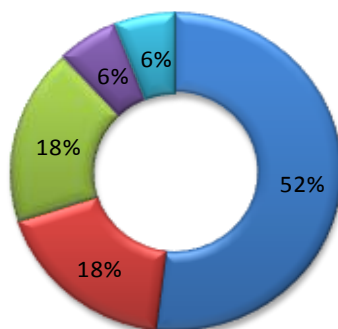
2013: Mindkettővel foglalkozik, s először az írásbelit készíti el, utána foglalkozik a szóbelivel: 11 fő Mindkettővel foglalkozik, az írásbeli és a szóbeli között más tantárggyal foglalkozik: 4 fő Csak a szóbelivel foglalkozik, de először az írásbelit készíti el !/: 1 fő Csak az írásbelivel foglalkozik, úgy hogy először az írásbelit készíti el, utána a szóbelivel foglalkozik !/: 1 fő (10. ábra)

2014: Mindkettővel foglalkozik, először az írásbelit készíti el, utána foglalkozik a szóbelivel: 9 fő Mindkettővel foglalkozik, először a szóbelit nézi át, utána készíti el az írásbelit: 3 fő Mindkettővel foglalkozik, az írásbeli és a szóbeli között más tantárggyal is foglalkozik: 3 fő Csak a szóbelivel foglalkozik, de először az írásbelit készíti el !/: 1 fő Csak az írásbelivel foglalkozik, úgy hogy először az írásbelit készíti el, utána a szóbelivel foglalkozik !/: 1 fő (10. ábra)



■ Csak az írásbelivel foglalkozik, úgy hogy először az írásbelit készíti el utána a szóbelivel foglalkozik

2014



- Mindkettővel foglalkozik, először az írásbelit készíti el, utána foglalkozik a szóbelivel.
- Mindkettővel foglalkozik, az írásbeli és a szóbeli között más tantárggyal is foglalkozik.
- Mindkettővel foglalkozik, először a szóbelivel, utána készíti el az írásbelit.
- Csak az írásbelivel foglalkozik, de először elkészíti az írásbelit, aztán a szóbelivel foglalkozik.
- Csak a szóbelivel foglalkozik, de az írásbeli és a szóbeli között más tantárggyal is foglalkozik.

10. ábra Különböző típusú házi feladatok elkészítésének sorrendje

Sajnos mindkét évben a legtöbb tanuló (2013-65 %, 2014-52 %) az írásbelivel kezdi a tanulást, és csak utána foglalkoznak a szóbelivel, pedig ez pont fordítva lenne szerencsés. A szóbeli lecke megtanulása után, az írásbeli elkészítésénél ellenőrizhetnék is, hogy a szóbelit sikerült-e elsajátítaniuk.

Tanulás közbeni segítségkérés

A tanulás közben igénybe vett segítséggel kapcsolatban 3 kérdést tettem fel. Az első arra vonatkozott, hogy vesznek-e igénybe bármilyen segítséget (11. kérdés). **2013-2014:** Meglepő

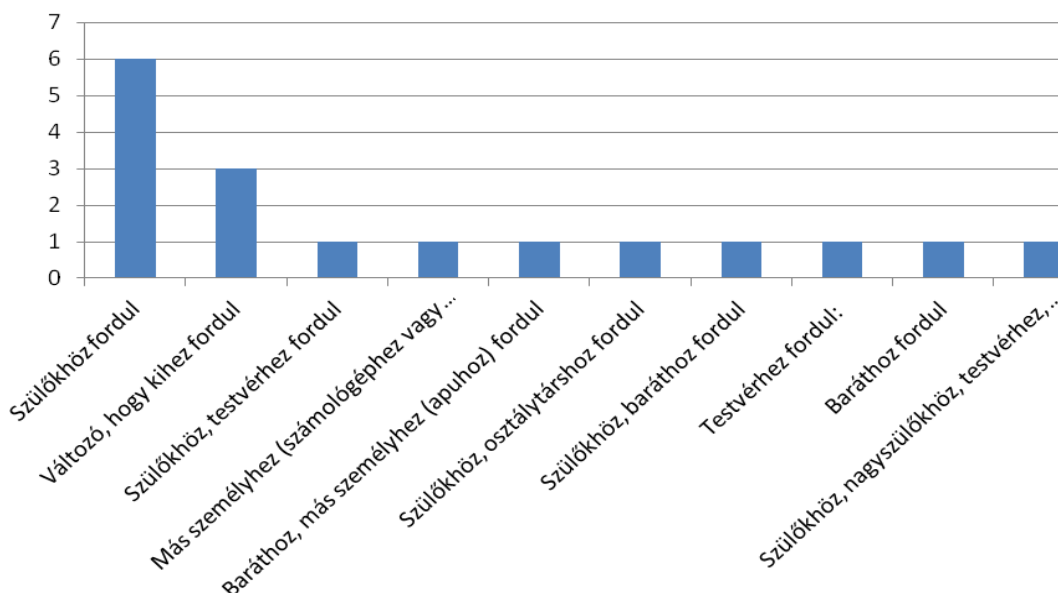
módon mindkét évben ugyanaz az eredmény született. A válaszadók közül 11 tanuló igen, hat fő néha igen, néha nem. (11. ábra)



11. ábra Tanulás közbeni segítségkérés, 2013, 2014

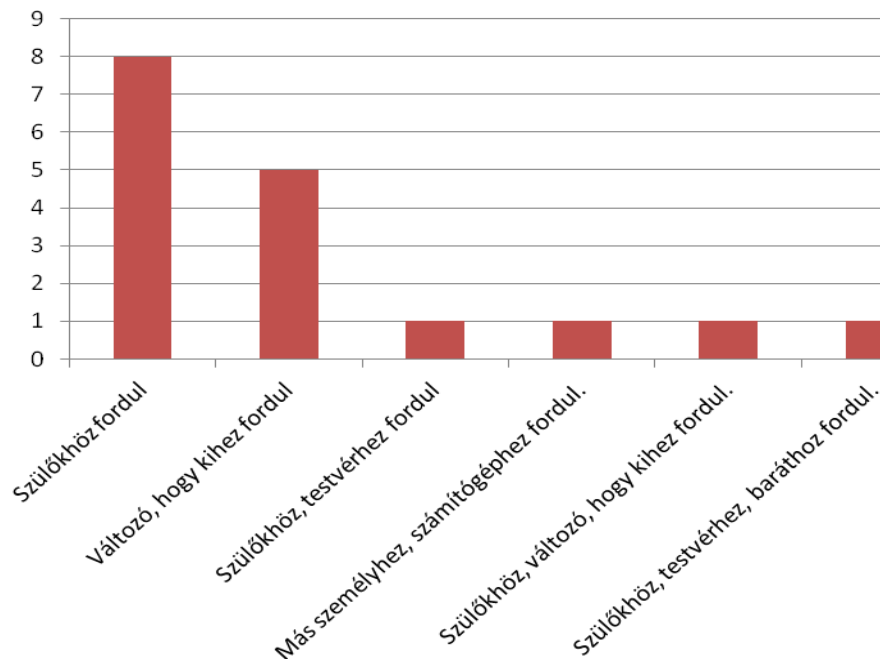
Tehát mindkét évben 65 %-uk vesz igénybe segítséget, ami nagyon fontos tanulás közbeni elakadás esetén. „Ha veszel igénybe segítséget, akkor általában kihez szoktál fordulni?” kérdésre csak egy választ vártam, de a gyerekek többet jelöltek be, így ennek függvényében értékeltem mind a két évben. (12. kérdés)

2013: Szülőkhöz fordul: 6 fő Változó, hogy kihez fordul: 3 fő. Testvérhez fordul: 1 fő. Baráthoz fordul: 1 fő. Baráthoz, más személyhez (apuhoz) fordul: 1 fő. Szülőkhöz, osztálytárshoz fordul: 1 fő. Szülőkhöz, baráthoz fordul: 1 fő. Szülőkhöz, testvérhez fordul: 1 fő. Más személyhez (számológéphez vagy számítógéphez /!/) fordul: 1 fő. Szülőkhöz, nagyszülőkhöz, testvérhez, osztálytárshoz, rokonhoz, más személyhez (számológéphez /!/) fordul: 1 fő. (12. ábra)



12. ábra Segítő személye szerinti megoszlás, 2013

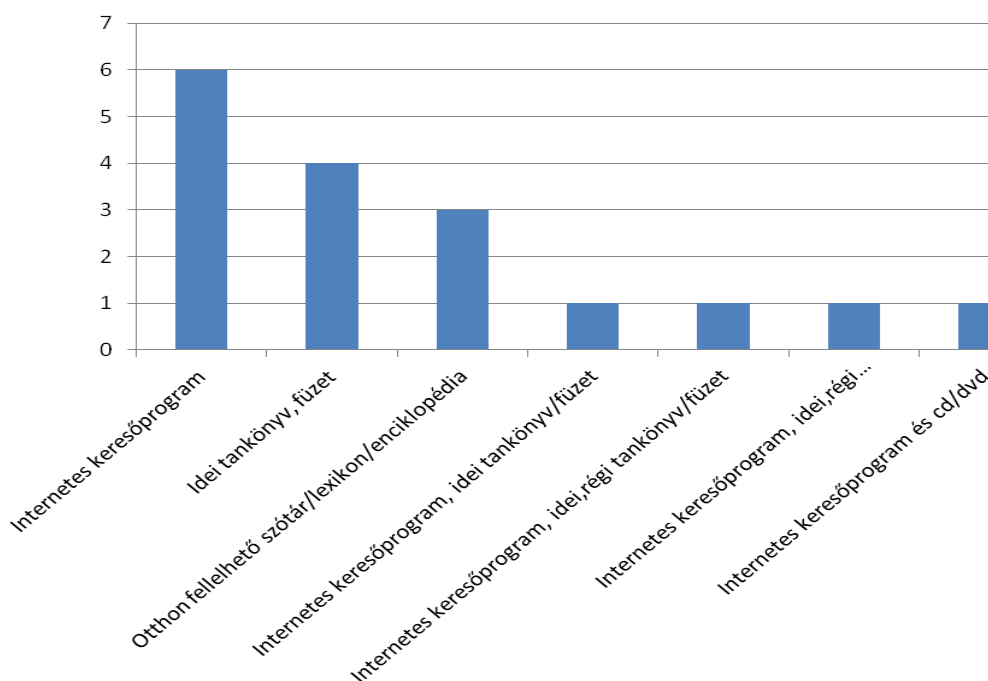
2014: Szülőkhöz fordul segítségért: 8 fő. Változó, hogy melyik személyhez fordul: 5 fő. Szülőkhöz, testvérhez fordul: 1 fő. Szülőkhöz, testvérhez, osztálytárshoz fordul: 1 fő. Más személyhez /személyt kihúzta, majd beírta: számítógéphez/ fordul: 1 fő. Szülőkhöz, változó, hogy kihez fordul: 1 fő. (13. ábra)



13. ábra Segítő személye szerinti megoszlás, 2014

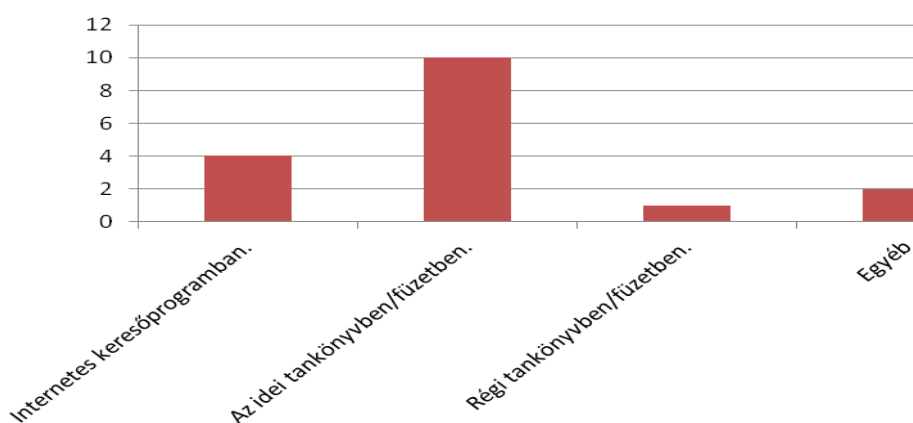
Megfigyelhető, hogy egy év alatt 6 főről 8 főre nőtt azok száma, akik a szülőkhöz fordulnak. Ez magyarázható azzal, hogy a tananyag nehezedése miatt már szívesebben fordulnak segítségért felnőtthöz. „Ha veszel igénybe segítséget, általában hol nézel utána a szükséges információnak?” kérdésre is csak egy választ vártam, de voltak akik többet jelöltek be, így ez alapján értékeltem ki a kérdést. (13. kérdés)

2013: Internetes keresőprogramban keresi a szükséges információkat: 6 fő. Idei tankönyvben, füzetben keresgél: 4 fő. Otthon fellelhető szótárban/lexikonban/enciklopédiában keres: 3 fő. Internetes keresőprogramban, idei tankönyvben/füzetben néz utána: 1 fő. Internetes keresőprogramban, idei, régi tankönyvben/füzetben kutakodik: 1 fő. A fenti sorban leírtak mellett még számológéphez fordul: 1 fő. Internetes keresőprogramban és cd/dvd-n keres: 1 fő. (14. ábra)



14. ábra Információ keresésének módjai, 2013

2014: Ebben az évben már csak egy lehetőséget választottak, így ez alapján elemeztem ki a kérdést. Ideitankönyvben/füzetben keresgél: 10 tanuló. Internetes keresőprogramot vesz igénybe: 4 fő. Egyéb segítséget vesz igénybe – itt személyeket jelöltek meg – szülőktől, osztálytárstól kérdeznak. /Szövegértési gondok merültek fel, ennél a kérdésnél nem személyeket kellett megjelölni./: 2 fő Régitankönyvben, füzetben néz utána: 1 fő. (15. ábra)



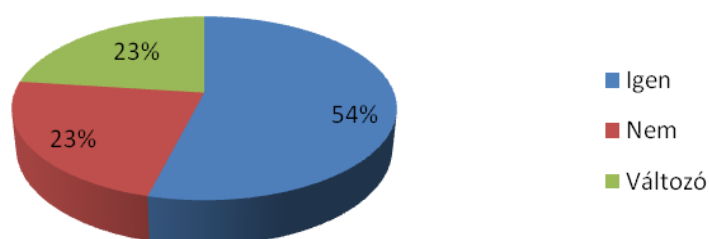
15. ábra Információ keresésének módjai, 2014

Egy év alatt 6-ról 4 főre csökkent az interneten kutakodók száma. 4 tanuló helyett viszont már 10 néz utána információnak az ideitankönyvben, füzetben. Ez a matematika tantárgy

sajátosságaiból eredhet, mivel jó esetben a szóbeli szabályok, fogalmak megtanulása után következhet csak az írásbeli elkészítése, a begyakorlás.

Tanulás közbeni szünetek

A szünetre vonatkozott a következő két kérdés. Az egyikben arra voltam kíváncsi, hogy tartanak-e szünetet. (14. kérdés) **2013-2014:** Ennél a kérdésnél is ugyanaz az eredmény született mindkét évben. 9 tanuló tart, 4 nem, 4 néha igen, néha nem. (16. ábra)



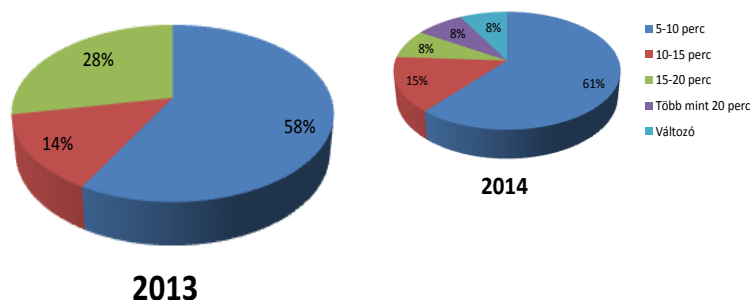
16. ábra Tanulás közbeni szünetek beiktatása, 2013, 2014

A diagramból leolvasható, hogy mindkét évben 54 %-uk tart szünetet tanulás közben, ami ideális, hiszen a pihenés segít a hatékony tanulás elérésében.

A következő kérdés a szünetek hosszúságára vonatkozott. (15. kérdés) A 17 gyerekből 14-en válaszoltak erre a kérdésre. Egy gyermek az előző kérdésnél azt jelölte, hogy nem tart szünetet, ennél a kérdésnél pedig azt, hogy 5-10 perces szünetet tart !/.

2013: 5-10 percet tart: 8 fő. 10-15 percet tart: 2 fő. 15-20 percet tart: 4 fő.

2014: 5-10 percet tart: 8 fő. 10-15 percet tart: 2 fő. 15-20 percet tart: 1 fő. Több mint 20 perces szünetet tart: 1 fő. Változó ideig tart szünetet: 1 fő. (17. ábra)



17. ábra Tanulás közben tartott szünetek hossza

2013-ban 58 %-uk, 2014-ben 51 %-uk tart 5-10 perces szünetet, 10-15 perces szünetet tart 2013-ban 14 %-uk illetve 2014-ben 15 %-uk. Szerencsére 28 %-ról 8 %-ra csökkent azok száma, akik 15-20 percet pihennek. Sajnos 2014-ben 8 %-uk több mint 20 percig tart szünetet,

ami viszont már túl sok ideig tart. Ez abból következhet, hogy a gyerekek évről-évre kevésbé szorgalmasak.

Tanulás közben végzett egyéb tevékenységek

A kérdőív utolsó kérdése arra irányult, hogy kiderüljön, tanulás közben milyen egyéb tevékenységek jellemzőek a gyerekekre. Több választ is lehetett jelölni. (16. kérdés)

2013: Egyféle tevékenységet végez tanulás közben: 6 fő

- zenét hallgat: 2 fő
- eszik/iszik: 2
- beszélget valakivel: 1
- chat-el: 1

Kétféle tevékenységet végez tanulás közben: 5 fő

- eszik/iszik, tv-t néz: 3 fő
- chat-el, tv-t néz: 1 fő
- zenét hallgat, tv-t néz: 1 fő

Háromféle tevékenységet végez tanulás közben: 2 fő

- zenét hallgat, szörföl, eszik/iszik: 1 fő
- zenét hallgat, tv-t néz, beszélget valakivel: 1 fő

Négyféle tevékenységet végez a tanulás közben: 2 fő

- zenét hallgat, szörföl, eszik/iszik, rajzolat/firkálgat: 1 fő
- zenét hallgat, eszik/iszik, rajzolat/firkálgat, beszélget valakivel: 1 fő

Ötféle tevékenységet végez tanulás közben: 1 fő

- chat-el, eszik/iszik, rajzolat/firkálgat, tv-t néz, beszélget valakivel 1 fő

Nem végez más tevékenységet tanulás közben: 1 fő (18. ábra)

2014:

Egyféle tevékenységet végez: 2 fő

- zenét hallgat: 1 fő
- tv-t néz: 1 fő

Kétféle tevékenységet végez: 3 fő

- rajzolat/firkálgat, tv-t néz: 1 fő
- eszik/iszik, tv-t néz: 1 fő
- chat-el, tv-t néz: 1 fő

Háromféle tevékenységet végez: 7 fő

- zenét hallgat, chat-el, tv-t néz: 2 fő
- chat-el, eszik/iszik, tv-t néz: 1 fő
- eszik/iszik, rajzolat/firkálgat, beszélget valakivel: 1 fő
- chat-el, eszik/iszik, rajzolat/firkálgat: 1 fő
- chat-el, eszik/iszik, beszélget valakivel: 1 fő
- zenét hallgat, eszik/iszik, rajzolat/firkálgat: 1 fő

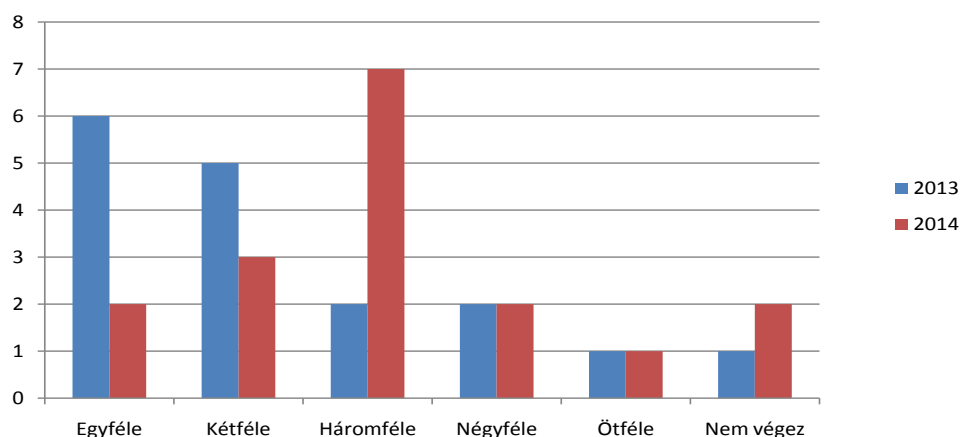
Négyféle tevékenységet végez: 2 fő

- zenét hallgat, chat-el, eszik/iszik, tv-t néz: 2 fő

Ötféle tevékenységet végez: 1 fő

- zenét hallgat, chat-el, eszik/iszik, tv-t néz, beszélget valakivel: 1 fő

Nem végez semmiféle tevékenységet, csak tanul: 2 fő (18. ábra)



18. ábra Tanulás közben végzett egyéb tevékenységek, 2013, 2014

Egy év alatt csökkent 6 főről 2 főre, akik egyféle, 5 főről 3 főre, akik kétféle tevékenységet végeznek. Kettőről nőtt 7 főre azok száma, akik háromféle tevékenységbe fognak tanulás közben. Sajnos a korosztályra jellemző, hogy tanulás közben szeretnek sok másféle tevékenységgel is foglalkozni. Nehéz elképzelni, hogy így eredményesen, hatékonyan tudnának tanulni.

A tanulás közben végzett tevékenységek értékelése népszerűségük szerint a következőképpen alakult.

2013:

Eszik/iszik valamit: 9 fő

Zenét hallgat: 7 fő

Tv-t néz: 7 fő

Beszélget valakivel: 4 fő

Rajzolgat/firkálgat valamit: 3 fő

Chat-el: 3 fő

Szörföl: 2 fő (19. ábra)

2014:

Tv-t néz: 10 fő

Eszik, iszik valamit: 9 fő

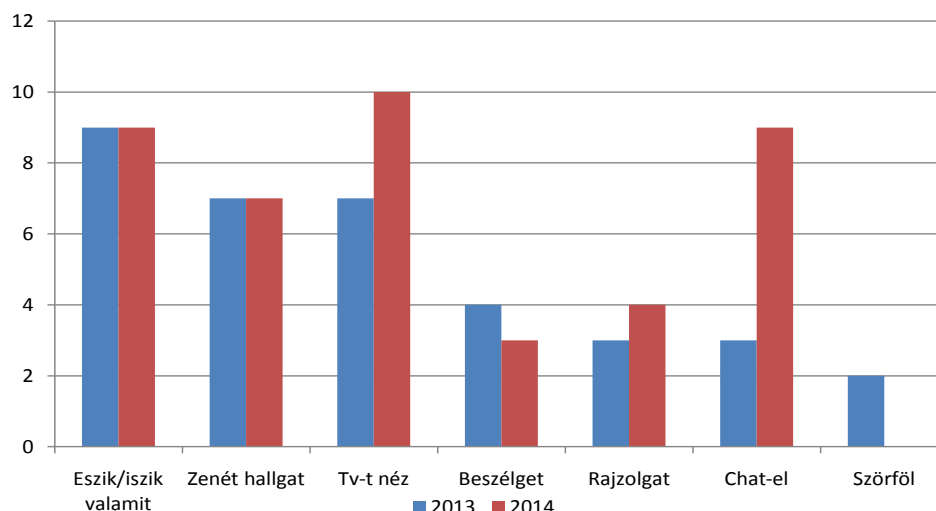
Chat-el: 9 fő

Zenét hallgat: 7 fő

Rajzolgat, firkálgat: 4 fő

Beszélget valakivel: 3 fő

Egyéb (semmit nem tesz, csak tanul): 3 fő (19. ábra)



19. ábra Tanulás közben végzett tevékenységek népszerűség szerint, 2013, 2014

Egy év alatt nőtt (7-ről 10-re) azok száma, akik tanulás közben tv-t néznek. Nőtt azok száma is (3 főről 9 főre), akik tanulás közben chat-elnek. Sajnos az is jellemző erre a korosztályra, hogy a modern technikai vívmányokkal foglalkoznak szívesen.

Hipotézisek igazolása, cáfolása

A kérdőív kiértékelése után következik a kapott eredmények alapján a hipotéziseim igazolása, illetve cáfolása.

Feltételeztem a vizsgálat elvégzése előtt, hogy a matematika tantárgy tanulására fordított idő csökkent az eltelt év alatt. Elképzelésem az volt, miszerint a tantárgyat inkább délután tanulják. A többi tantárgyhoz képest a tantárgy sajátosságai miatt úgy gondoltam, hogy matematikára legalább ugyanannyi időt, vagy inkább több időt szánnak. A kérdőív elemzése során kiderült, hogy helyesen képzeltem, csökken azok száma, akik minden órára készülnek (2013-59 %, 2014-53 %). Emelkedett viszont azok száma, 23 %-ról 35 %-ra, akik csak akkor tanulnak, ha másnap számonkérés várható. Sajnos 6 % egyáltalán nem tanul otthon. Gyengén emelkedett azok száma, akik egy óránál nem tanulnak többet otthon matekot (2013: 14 fő, 2014: 15 fő). 2013-van a legkevesebb idő, amit erre a tantárgyra szántak fél óra volt, 2014-ben viszont már 4 gyerek volt, aki negyed óránál nem tanulta több időn át a matematikát. Tehát feltevésem, mely szerint kevesebb időt fordítanak tanulásra beigazolódott. Megduplázódott azok száma, akik kevesebb időt fordítanak a többi tantárgyhoz képest a matematika tanulására. Az az elképzelésem hamisnak bizonyult, mely szerint erre a tantárgyra több időt fordítanak a gyerekek, mivel míg 2013-ban 11 %-uk fordított több időt e tantárgy tanulására, addig 2014-ben már egy gyerek sem. Úgy gondolom, hogy míg ötödikben újdonság volt az új tantárgyak megjelenése, új és létszámban több tanár tanítási módja, addig hatodik osztályban már a gyerekek többsége képes volt alkalmazkodni a megváltozott helyzethez. Mivel 82 % a változó választ jelölte be, annál a kérdésnél, hogy mennyi időt fordítanak matematika tanulására, így nehéz eldönteni, hogy valójában mennyi időt szánnak e tantárgy tanulására. A napszak megjelölésénél feltételeztem, és beigazolódott, hogy a tanulók többsége délután tanulja a matematikát (2013: 9 fő, 2014: 10 fő). A kérdőív következő

kérdései a tanulási helyszínre, és testhelyezetre vonatkoztak. Elképzelésem az volt, mely helyesnek is bizonyult, hogy a gyerekek leginkább saját szobájukban (2013: 6 fő, 2014: 10 fő), íróasztalnál ülve, vagy az ágyon heverészve (2013: 9 fő, 2014: 10 fő) szeretnek tanulni.

Hipotézisem az volt, hogy segítséget elsősorban szülőktől, osztálytárstól kérnek. Az előbbi be is igazolódott 2013-ban hat tanuló, 2014-ben már 8 fő kért segítséget szüleiktől. Elképzelésem szerint, oka lehet a tananyag nehezedése, hogy már nem kortársaikhoz, hanem inkább szüleikhez fordulnak tanácsért. Meglepődve tapasztaltam, hogy elképzelésemmel ellentétben nem internetes keresőprogramban keresgélnek a legtöbben (2013: 6 fő, 2014: 4 fő), hanem inkább az idei könyvekben, munkafüzetben kutakodnak (2013: 4 fő, 2014: 10 fő).

Hibásan gondoltam, hogy a mai generáció szívesebben kutakodik az internet világában. Úgy tűnik, hogy a matematika tantárgy sajátosságai miatt célravezetőbb a házi feladat elakadásánál segítséget igénybe venni a kezük ügyében lévő könyvből, füzetből. Ezekben, a taneszközökben a házi feladat megoldásához útmutatást is találhatnak.

Az a feltevés is helyesnek bizonyult, hogy tartanak szünetet, méghozzá a legtöbben (2013: 58 %, 2014: 61 %) 5-10 percig. Igazolódott az a feltevés is, amit sajnós munkám során is tapasztalok, hogy a gyerekek az írásbeli házi feladat elkészítésével foglalkoznak először, nem a szóbelivel, ami pedig helyesebb lenne. (2013: 65 %, 2014: 52 %) Sajnos az a feltevés is igazolódott, hogy egyre többen végeznek egyre többféle pótcselekvést tanulás közben. Hat főről 10 főre nőtt azoknak a száma, akik három vagy annál többféle tevékenységet végeznek tanulás közben. Feltételezésem, mely szerint a modern technikai vívmányok vonják el leginkább a figyelmüket is igaz volt, hiszen a legnépszerűbb cselekvések a tv-nézés (2013: 7 fő, 2014: 10 fő), és a chatelés (2013: 3 fő, 2014: 9 fő) volt.

Összegzés

„Minden tantárgy tanulásának megvan a titka. Kezdjük a sort a legnehezebbel: a matematikával!

- Először is értened kell azokat az összefüggéseket, amelyek egy-egy művelethez kapcsolódnak. Az alpműveleteket (összeadás, kivonás, szorzás, osztás) begyakorlottan kell végezned, mert sokszor egy-egy számítási hiba vezet rossz végeredményhez. A matematikai összefüggéseket, törvényeket, definíciókat egyszerű mondatokban magadnak is jó tudnod megfogalmazni, mégpedig a megfelelő szakkifejezések használatával.

- Másodszor: alkalmaznod kell a megszerzett ismereteket, vagyis sok-sok példát, feladatot kell megoldanod. Ez a gyakorlás, amelyet tanácsos minél többféle variációban végezned.

- Harmadszor: ellenőrizned kell a már megoldott feladatokat.” (Fürstné és Sípó, 1992. 104. o)

Tehát ennél a tantárgynál ez a tanulási stratégia lenne a legcélravezetőbb az eredményes tanulás érdekében.

A válaszok bejelölésénél kiderült, hogy komoly problémáik vannak a gyerekeknek a szövegértéssel, vagy nagyon figyelmetlenek. Gondolok itt arra, hogy mikor személy segítségét kellett volna bejelölni, beírták, hogy számológép, számítógép segítségét kéri. Két kérdésnél is csak egy megadott választ kértem, ezzel szemben sokan több választ jelöltek meg. Volt olyan is, aki otthon csak a szóbelivel foglalkozik, de először az írásbelit készíti el. Vagy csak az írásbelivel foglalkozik, de miután elkészíti azt, foglalkozik a szóbelivel is. S nem utolsósorban volt olyan is, aki igaz, hogy nem tart szünetet, de bejelölte, hogy a szünete 5-10 percig tart. Ez a figyelmetlenség a következő évi elemzésnél szintén előfordult ezeknél a kérdéseknél. Valamint akkor is, amikor az információ keresésére kérdeztem rá, személyeket írtak be, akikről segítséget kérnek, nem információforrásokat.

Jó dolognak tartom, hogy sokan minden matematika órára készülnek. Matematika tantárgynál ez különösen javasolt a tananyag jellegzetessége miatt. Több műben is olvasható (Fürstné és Sípó, 1992; Mundsack, Deese J. és Deese K. E., 2006), hogy főleg ennél a tantárgynál fontos, hogy minden alkalommal megtanulják a diákok a feladott tananyagrészt, hiszen az ismeretek egymásra épülnek. A megadott válaszokból kiderül, hogy a tantárgyra fordított idő elegendő lenne, de bennem felmerül, hogy a válaszadásuk reális-e. Heti 4 órában tanulják a matematikát, nehéz elképzelni, hogy tényleg szinte minden nap egy órát, vagy annál többet szánnak ennek az egy tantárgynak a tanulására. Sőt a válaszokból az derül ki, hogy a többi tantárgyra is körülbelül ennyi időt fordítanak.

Sajnos 2014-ben a tanulók több mint fele, háromszor annyian, mint 2013-ban, csak akkor készül, ha másnap számonkérés várható. Tehát nem belső motiváció ösztönzi őket a tanulásra, hanem inkább külső motiváció, az osztályzat, és a büntetéstől való félelem miatt készülnek. Matematikát délután, vagy változó időpontban tanulnak. Csak remélni tudom, hogy ez nem éjszakai, vagy reggeli, iskola előtti tanulást jelent. Helyesnek tartom, hogy vannak, akik szobájukban, íróasztalnál ülve tanulnak. Ez lenne az ideális, szemben az ágyon heveréssel. A testhelyzet választásánál az arány nem változott az eltelt idő alatt. Deese és munkatársa a tanulási helyszín megválasztására is adnak tanácsot: „Keress alkalmas helyet a tanulásra! A legmegfelelőbbnek az asztalt vagy íróasztalt tartjuk a legkevésbé szerencsésnek pedig, az ágyon való heveréssel. Fekvő helyzetben olvasva vagy tanulva könnyebb elkalandozni vagy elszundítani. Az egyenes testtartásban ülés olyan izommunkát követel meg a szervezettől, amely biztosítja az éber állapotot.” (Deese J. és Deese K. E., 1992. 43.o.) Örültem annak is, hogy a legtöbben az írásbeli és a szóbeli házi feladattal is foglalkoznak. Sajnos néhányan csak az írásbelit készítik el, ezen változtatni kellene. Jó lenne, ha először a szóbeli házi feladattal foglalkoznának, s csak utána készítenék el az írásbelit. A legtöbben ezt pont fordítva teszik, ami mindkét évben megfigyelhető volt. Fürstné és munkatársa a tanulás sorrendjére is adnak tanácsot: javaslatuk szerint matematika tanulását először a szóbeli elsajátításával kell kezdeni, majd azután kell elvégezni az írásbeli házi feladatot. Ez szerintük azért is fontos, mert így kevesebb hiba lesz az írásbeli feladatokban. (Fürstné és Sípó, 1992) Szerencsés dolog, hogy ha elakadnak, kérnek segítséget, vagy önmaguk keresnek választ az interneten, tankönyvben. A leghelyesebb az lenne, ha először ők maguk keresnének megoldást a problémáikra, és csak ezután fordulnának szüleikhez, osztálytársaikhoz segítségért. Jó, hogy tartanak szünetet tanulás közben, a legtöbben 5-10 percet, ami elegendő pihenni, de nem vesz túl sok időt igénybe, nem esnek ki a tanulás ritmusából. Tehát a helyesen megválasztott, 5-10 perces szünetek beiktatása hatékonyabbá teszi a tanulást. Az ennél hosszabb szünet tartása viszont már az eredményesség rovására megy. A szünet mindenképpen fontos, hiszen szellemi munkában minden óra után érdemes pihenni, hogy az agy- és idegsejtek regenerálódhassanak. Ez nem elvesztegetett idő, hiszen a szünet után frissebben, eredményesebben lehet folytatni a tanulást. (Székely és Szokolszky, 1975) „A munka hatékonyságával foglalkozó kutatók szerint az emberi teljesítőképesség akkor a legjobb, ha egy viszonylag rövid intenzív szakasz után pihenőt iktatunk be, vagy áttérünk egy másik tevékenységre. A munkának és a pihenésnek van egy optimális ciklusa, amelyet a feladat jellege és az egyén sajátosságai határoznak meg. 40-50 percnyi munka, amelyet kb. 10 percnyi pihenés vagy más elfoglaltság követ, nagyjából helyes időbeosztásnak tekinthető. Következésképpen egy jól kihasznált óra nagyon hasonlít az iskolákban alkalmazott leggyakoribb és legjobban beállt időbeosztáshoz.” (Deese J. és Deese K. E., 1992. 33.o.)

Végezetül javasolnám, hogy a tanulás eredményessége érdekében kevesebb egyéb tevékenységet (pl. tv nézés, chat-elés) végezzenek tanulás közben, és koncentráljanak jobban a tananyagra. Sajnos 2014-ben nőtt azoknak a száma, akik a tanulás alatt akár három vagy annál több egyéb cselekvést is végeznek. Mundsack és munkatársai a következőképpen fogalmaznak a tanulás során folytatott egyéb cselekvésekről: „Mikor beosztod a tanulóidődet,

határozd el, hogy közben semmi mással nem foglalkozol!” (Mundsack és mtsai, 2006. 49. o)
A gyerekeknek osztályfőnöki óra keretében elmondtam javaslataimat, bízom benne, hogy egy-két tanácsot hasznosítanak is belőle a matematika tantárgy hatékonyabb otthoni tanulásának érdekében.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete
110/2012. (VI. 4.) Kormány rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 3. mellékletének megfelelően/
Ambrus András: *Nemzetközi tendenciák a matematika oktatásban* (n. é.)
<http://mathdid.elte.hu/html/forumtartalom.html> (2015. 02. 03.)
Atkinson & Hilgard (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
Balogh László, Tóth László (2005, szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budepest
Barkóczi Ilona, Putnok J. Jenő (1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest
Bartha Lajos, Szilágyi Lilla (1970. szerk.): *Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája*, Tankönyvkiadó, Budapest
Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó Budapest
Bruner, J. S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat, Budapest
Cole M., Cole S. R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest
Demeter Katalin, Dr. Lénárd Ferenc, Nagy Lajosné dr., Dr. Remsei Nándorné (1974): *Új utak a matematikatanításban 3. Úton a matematikatanítás reformja felé*. Tankönyvkiadó, Budapest
Deese, J., Deese, K. E. (1992): *Hogyan tanuljunk?* Penem, Budapest
Dienes Zoltán (1999): *Építsük a matematikát!* SHL Hungary Kft.
Elkonyin, D. B., Davidov, V. V. (1972): *Életkor és ismeretszerzés*. Tankönyvkiadó, Budapest
Falus Iván (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó Budapest
Fürstné Kólyi Erzsébet, Sípos Endre (1992): *Hogyan is tanuljak? Hasznos tanácsok tizenéveseknek és szüleiknek*. Honffy Kiadó
Kelemen Rita (2006): Nemzetközi tendenciák a matematika szöveges feladatok elméletében. *Iskolakultúra*, 2006./1. 56.-67.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00100/pdf/iskolakultura_EPA00011_2006_01_056-065.pdf (2015. 02. 11.)
Klein Sándor (1980): *A komplex matematika-tanítás módszer pszichológiai hatásvizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest
Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk. Nevelépszichológia módszerek az iskola belső értékelésében*. Kiadja: Országos Közoktatási Intézet Program és Tantervfejlesztési Központ, Budapest
Kulcsár Tibor (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest
Kürti Istvánné (1982): *Tervek, hipotézisek, stratégiák a 9-14 éves gyermekek gondolkodásában*. Akadémiai Kiadó, Budapest
Lénárd Ferenc (1986): *Pedagógiai ellentmondások*. Akadémia Kiadó, Budapest
N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2001, szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest

- Nagy László (1972): *Válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft. Pápa.
- Mihály Ildikó (2003): Beszéljünk a házi feladatról! Mit mondanak e téren a nemzetközi publikációk? *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. 9. sz.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-vt-Mihaly-Beszeljunk.html>
(2015. 03. 08.)
- Mundsack A., Deese, J. és Deese, K. E.(2006): *Hogyan tanuljunk? – Kulcs a sikeres tanuláshoz*. Panem, Budapest
- Réthy Endréné (1988): *A tanítás – tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Schleinerné Dr. Szányel Erzsébet (2007): *Fejlődépszichológia*. Comenius Kft. Pécs
- Simon Katalin (2011): Tanulásmódszertan. (115-182. o.) In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Szombathely
- Skemp, R. R. (1978): *A matematikatanulás pszichológiája*. Gondolat, Budapest
- Somfai Zsuzsanna (2002): A matematika tantárgy helyzete a felső tagozaton és a középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. december
<http://www.ofi.hu/tudastar/matematika-tantargy> (2015. 03. 08.)
- Székely Endréné, Szokolszky István (1975): *Didaktika*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Tóth László (2011): Kutatásmódszertan – pedagógiai mérés. (252-282. o.) In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Szombathely
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógia gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Zsolnai József, Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest

Mellékletek

1. számú melléklet – 1. kérdőív

Különböző tanítási módszerek alkalmazása a gyakorlatban

(Az 1-es jelentése: soha nem alkalmazom, az 5-ös értéké a nagyon gyakran alkalmazom)

Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz	Értékelés				
	1	2	3	4	5
Magyarázat					
Előadás					
Megbeszélés, beszélgetés					
Kérdezés					
Vita					
Elbeszélés					
Tanulói kiselőadás					
Szemléltetés, demonstráció					
Frontális munka					
Csoportmunka					
Páros munka					
Egyéni munka					
Differenciálás					
Projektmódszer					
Kooperatív tanulás					
Játék					
Szerepjáték, szimuláció					
Számítógép használata					
Házi feladat adása					

Milyen házi feladatot adtok?

(1-es jelentése soha nem alkalmazom, az 5-ös értéké a nagyon gyakran alkalmazom)

Házi feladat típusa	Értékelés				
	1	2	3	4	5
Feladat munkafüzetből, feladatgyűjteményből, feladatlapból					
Feladat tankönyvből					
Rövid kutatás vagy adatgyűjtés					
Egyéni munka egy hosszabb kutatáshoz					
Kiscsoportos munka egy hosszabb kutatáshoz, egy-két anyagrész feldolgozása					
Szóbeli beszámoló elkészítése önállóan					
Szóbeli beszámoló elkészítése kiscsoportban					

2. számú melléklet- 2. kérdőív

Kedves Gyerekek!

A matematika tantárgy otthoni tanulásával kapcsolatos kérdéseket olvashatsz az alábbi kérdőívben. Válaszaidat figyelembe véve szeretnék segítséget nyújtani abban, hogy ebben a tantárgyban eredményesebb lehess! Kérlek, aláhúzással jelöld a rád jellemző választ/válaszokat!

Erika néni

Köszönöm a kitöltésben való részvételedet!

17. Milyen rendszerességgel tanulsz otthon a matematika tantárgyat?

- e. Minden órára készülök.
- f. Csak akkor készülök, ha másnap számonkérés várható.
- g. Csak akkor készülök, ha időm engedi, vagy ha kedvem van hozzá.
- h. Az adott tárggyal otthon nem szoktam foglalkozni.

Indokold:.....

18. Az matematika tárgy tanulására egy alkalommal mennyi időt szoktál fordítani?

- g. Semennyit.
- h. Legfeljebb negyed órát.
- i. Legfeljebb fél órát.
- j. Legfeljebb háromnegyed órát.
- k. Legfeljebb egy órát.
- l. Több, mint egy órát.

19. A többi tárggyhoz képest erre a tantárgyra általában mennyi időt szoktál fordítani?

- e. Kb. ugyanannyit.
- f. Többet.
- g. Kevesebbet.
- h. Változó.

20. Melyik napszakban szoktad tanulni a matematikát?

- f. Délután.
- g. Este.
- h. Éjjel.
- i. Reggel, iskola előtt.
- j. Változó.

21. Otthon melyik helyiségben szoktad tanulni a matematikát?

- f. Szobámban.
- g. Nappaliban.
- h. Konyhában/étkezőben.
- i. Egyéb:.....
- j. Változó.

22. Milyen testhelyzetben szoktad tanulni a matematikát?

- g. Íróasztalnál ülve.
- h. Ágyon heverve.
- i. Padlón/szőnyegen ülve.
- j. Fotelben gubbasztva.
- k. Egyéb:.....
- l. Máshogyan az írásbelit, és máshogyan a szóbelit.

23. Hogyan készülsz elő a matematika tantárgynak az otthoni tanulására? (Több válasz is lehetséges.)

- i. Tankönyvet veszek elő.

- j. Füzetet veszek elő.
 - k. Munkafüzetet veszek elő.
 - l. Függvénytáblát/feladatgyűjteményt veszek elő.
 - m. Szerkesztő eszközöket veszek elő.
 - n. Tanulást segítő egyéb könyvet veszek elő.
 - o. Elindítom a számítógépet.
 - p. Egyéb:.....
24. **A matematika tantárgyat hányadikként szoktad tanulni otthon?**
- f. Ezzel szoktam kezdeni a tanulást.
 - g. Előtte is, utána is szoktam más tárggyal foglalkozni.
 - h. Általában a tanulás végére szoktam hagyni.
 - i. A másnapi órarend sorrendjét veszem alapul.
 - j. Változó a sorrend.
25. **A matematikából kapott házi feladat mely részével foglalkozol otthon?**
- a. Csak az írásbelivel foglalkozom.
 - b. Csak a szóbelivel foglalkozom.
 - c. Mindkettővel foglalkozom.
26. **A matematikából kapott házi feladatot milyen sorrendben szoktad megoldani?**
- d. Először az írásbelit készítem el, utána foglalkozom a szóbelivel.
 - e. Először a szóbelivel foglalkozom, utána készítem el az írásbelit.
 - f. Az írásbeli és szóbeli feladat között más tantárggyal is foglalkozom.
27. **Ha elakadsz a matematika tanulásában, veszel-e igénybe bármilyen segítséget?**
- d. Igen.
 - e. Néha igen, néha nem.
 - f. Nem.
28. **Ha veszel igénybe segítséget, akkor általában kihez szoktál fordulni?**
- i. Szülőkhöz.
 - j. Nagyszülőkhöz.
 - k. Testvérhez.
 - l. Osztálytárshoz.
 - m. Baráthoz.
 - n. Rokonhoz.
 - o. Más személyhez.....
 - p. Változó.
29. **Ha veszel igénybe segítséget, általában hol nézel utána a szükséges információnak?**
- h. Internetes keresőprogramban.
 - i. Az idei tankönyvben/füzetben.
 - j. Régi tankönyvben/füzetben.
 - k. Otthon fellelhető szótárban/lexikonban/enciklopédiában.
 - l. Könyvtárban
 - m. CD-n, DVD-n.
 - n. Egyéb:
30. **Matematika tanulása közben tartasz-e szünetet?**
- d. Igen.
 - e. Nem.
 - f. Változó
31. **Ha tartasz szünetet, kb. milyen hosszúságút?**

- e. 5 – 10 percet.
- f. 10 - 15 percet.
- g. 15 – 20 percet.
- h. Több mint 20 percet.

Éspedig:.....

32. **Matematika tanulása közben jellemzők-e rád az alábbiak? (Több válasz is lehetséges.)**

- i. Zenét hallgatok.
- j. Szörfölök.
- k. Chat-elek.
- l. Eszem/iszom valamit.
- m. Rajzolgatok/firkálgatok valamit.
- n. TV-t nézek.
- o. Beszélgetek valakivel.

Egyéb:.....

MOBILTELEFON ÉS AZ INTERNET A SERDÜLŐKORÚ TANULÓK ÉLETÉBEN

Maurer Ildikó Teréz

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Kutatásom témája: A mobiltelefon és az internet a tanulók életében. A választott téma a XXI. században nagyon aktuális. A jövő nemzedékét neveljük, de nagyon fontos szempont a „hogyan” és „mire”. Választ szeretnék kapni arra, hogy mennyire tájékozottak a tanulók ebben az informatikai világban. Érdekel, hogy hány tanulónak van saját mobiltelefonja és internete, egyéb informatikai eszközei, tudják-e helyesen használni, ismerik-e annak veszélyeit, hátrányait.

17 éve Pedagógusként dolgozom. 10 - 15 évvel ezelőtt még nem volt a tanulóknak mobiltelefonja, talán csak a szülőknek, mert nagyon drága volt. A mai világban már nem így van, nagy a mobiltelefon választék és az ára megfizethető. Lehet, hogy egy családon belül már mindenki rendelkezik készülékkel. A munkába menet látom a sok fiataalt, hogy a telefon a kezében, nyomogatja, hangosan hallgatja a zenét, vagy be van dugva a füle, ezért az autókra nem figyel oda, amikor átmegy az útesten, kerékpározás közben sem hallja a mögötte lévő autókat. Zacher Gábor 2014 végén, a gencsapáti kultúrházban tartott előadásában hangsúlyozta, nehéz ennek a generációnak újat mondani, hiszen mobiltelefon- és számítógéphasználat, valamint kábítószer tárgykörben ők az „öslakosok”, a felnőttek pedig csak „bevándorlók”.(Zacher, 2012) Mi is voltunk „öslakosok”, akkor a szüleink voltak a „bevándorlók.” Gyerekkorunkban még nem volt ennyire fejlett a számítástechnika, mobiltelefonról nem is hallottam. A '80-as,' 90-es években papíron levelezgettünk az órákon, a mai gyerekek telefonon teszik ugyan ezt. A legelső telefonomat 27 évesen vettem. A következő nemzedék már 2-3 évesen telefonnal rohangál a lakásban, utánozva a szülőket, nagyobb testvéreket. Ők már teljesen más „modernebb - fejlettebb” informatikai világban nőnek fel. A mostani iskolások körülbelül 85 %-ának már van mobiltelefonja.

Nagyon érdekel, hogy a tanulók hol és mire használják az internetet. Mennyire érzik a veszélyeit és az előnyeit. Mennyien használják tanulásra, információszerzésre, vagy inkább szórakozásra. A mobiltelefon nagyon alkalmas arra, hogy a tanulók szüleiket mindig elérjék, és ugyanez fordítva is igaz. A játék és az internetezés már csak plusz lehetőség, amit ki is használnak a szabadidejükben. Az internet kincs lehet, ha tudják a tanulók és a felnőttek, hogy milyen előnyökkel és veszélyekkel járhat. Mennyi mindent megtudhatunk a nagyvilágról. Megkönnyíti az ügyintézkést (munkakeresés, számlák feladása, áruk rendelése). Ugyanakkor az internet használatával nagyon sok veszély leselkedik a tanulókra, de a fiatalokra is. Kellő odafigyelés hiányában vírusok lephetik el gépüket, amely akár tönkre is teheti azt (anyagi kár). Kiadják személyes adataikat, amivel visszaélnek és anyagi veszteség, valamint erkölcsi bűncselekmény áldozatává válnak. A hírekben gyakran hallani, hogy a fiatal lányoknak modellállást ajánlanak külföldön. A nagy karrier lehetőség reményében elhagyják

az országot, és sajnos rendőrség segítségével tudnak csak hazajönni, lelki és erkölcsi sérüléssel.

A téma elméleti háttere

Fejlődépszichológiai elmélet

fontosnak tartom a két vizsgált korcsoportot fejlődépszichológiai szempontból áttekinteni, mert személyiségüket, egészségüket nagyon befolyásolják az informatikai eszközök. Nem mindegy, hogy milyen információkhoz jutnak az interneten keresztül. Mennyi időt töltenek telefonálással, internetezéssel. A szabadidőből -, vagy a délutáni tanulási időből veszik el ezt az időt. A szabadidő hasznos eltöltése az egészség szempontjából is fontos: sportolás, kirándulás, úszás.

A prepubertás kor

Geréb (1989) szerint: régen ezt az életkort a gyermekkorhoz és a serdülőkorhoz kötötték. Nem könnyű elkülöníteni, de inkább átmenet a két korcsoport között. Ebben a korszakban a lányok nagyon sok testi változáson mennek át, a fiúkat is megelőzve. A prepubertásra jellemző tevékenységet 5 csoportba oszthatjuk :

- „Testi mozgásképek gyakorlása: kerékpározás, úszás, korcsolyázás, tánc, stb.
- Gondozó tevékenységek: háziállatok, növények gondozása, kistestvér ápolása, stb.
- Gyűjtő tevékenységek: bélyegek, képeslapok, kövek, szalvéták gyűjtése, stb.
- Befogadó szellemi tevékenységek: olvasás, film- és tévézés, zenehallgatás, múzeumlátogatás, stb.
- Alkotói szellemi tevékenység: rajzolás, festés, formázás, konstrukciós játék, hangszeres zenélés, naplózás, stb.”(*Jávorszky*, 1982. 82 o.)

A gyermekek új ismereteket és készségeket szereznek, fogékonyak az újra. Kalandokat keresnek, ami elvonja a figyelmüket a tanulásról, ezt a fiúknál *Robinson kornak* nevezik. Felfedezik a világot. A lányok inkább barátságokat kötnek, levelezgetnek, „majmolják” egymást. Prepubertás korban kell nagyon odafigyelnünk, hogy mit olvas, mit néz a gyermek, milyen a baráti köre, amely káros lehet a személyiségfejlődésükre. A mai TV műsorokban a mesék, filmek nagy része is az agresszivitást sugározza. E korban kezd a szülő ellen lázadni. Nem fogadják már el a szülő véleményét, harcolnak a maguk igazáért. Ha nem tetszik a szigor, elkezdnek csavarogni, iskolát kerülni.

A prepubertás korra jellemző a külvilág megismerése, felfedezése saját tapasztalatok útján. *Geréb* (1989) szerint a prepubertás kor átmenti jellegű, jellemző rá:

- „érzelmi labilitás
- a külvilág megismerésének és a saját tapasztalatok gyűjtésének vágya
- beindul a családról való leválás
- fokozott orientáció a kortársak irányában
- gondolkodásbeli váltás a konkrétól az absztrakt irányába
- kritikai és erkölcsi érzék fejlődése.”.”(*Jávorszky*, 1982. 85 o.)

Serdülőkor

A serdülőkor 12-18 évig tart. Lezajlása kettőtől hat évig is elhúzódhat. Ebben a korban is nagy változáson mennek át a gyerekek. Ez a „személyiség születésének” kora. Énjét keresi, eddig annyit ismert magáról, amit mások mondtak. Erikson az identitáskrízis kifejezéssel jelölte az önmeghatározást.

Az identitás elérésének 4 szintje van

Az identitás elérése. Átestek az önmeghatározás korszakán. Túl vannak a pályaválasztáson, a szociális szerepvállaláson.

Korai zárás. Ez a ki nem harcolt én azonosság. Elkötelezték már magukat egy foglalkozás mellett, de nem mentek át a krízisen. Szülői nyomásra keresnek szakmát, hivatást.

Moratórium. Azokat a fiatalokat jelöli, akik éppen identitáskrízisüket élik át, keresik a válaszokat. Ha nincs moratórium, akkor beszélünk idő előtti zárásról

Identitásdiffúzió. Nem rendelkeznek kialakult énképpel.

Míg Erikson az identitás kialakulását serdülőkorra teszi, addig hazai kutatások jelzik, hogy szükség lenne a periódus újragondolására, hiszen az önazonosság kiforrása, stabilizálódása egyre inkább kitolódik (Holecz, Rumi, Szommer, 2006).

10. táblázat Az emberi személyiség fejlődési szakaszai Cole, M.- Cole, S. szerint:1997 60. o.

Hagyományos	Piaget	Freud	Erikson	Vigotszkij
Csecsemőkor: születéstől-2,5 év	Szenzom otoros	Orális Anális	Bizalom, avagy bizalmatlanság Autonómia, avagy szégyen és kétely	Affiliáció
Kisgyermekkor: 2,5-6 év	Művelete k előtti	Fallikus	Kezdeményezés, vagy büntudat	Játék
Iskoláskor: 6-12 év	Konkrét művelete k	Latencia	Teljesítmény, avagy kisebbség	Tanulás
Serdülőkor: 12-19 év	Formális művelete k	Genitális	Identitás, avagy szerepkonfúzió Intimitás, avagy izoláció	Kortárs- tevékenysé g
Felnőttkor: 19-65 év			Alkotóképesség, avagy stagnálás	Munka
Időskor: 65 év-halál			Integritás, avagy kétségbeesés	Elméletalko tás

Az általam vizsgált korosztály a táblázat kivastagított soraiban szerepel. A négy elméletalkotó tömören és lényegre törően jellemzi a korosztályokat, konkrétan megfogalmazva személyiségfejlődésük ismérveit. A serdülőnek nehéz a felnőttek szerepeit elsajátítani.. Ők már nem gyerekek, de még nem felnőttek. A szülőknek, pedagógusoknak nehéz ezzel a korosztállyal, sokan elutasítják őket, mert lusták, szerelmesek, csavarognak, pedig csak kamaszok, saját magukkal sincsenek jóban, könnyen sodródnak. A serdülő korosztályt fogja meg legjobban az internet, a mobiltelefon világa. Könnyen kialakulhat a függőség. A veszélyekkel még nincsenek tisztában, kiadják az adataikat ismeretleneknek. Könnyen teremtenek kapcsolatot, mert meghallgatják őket. „Serdülőkorban a tévének szentelt

idő fokozatosan csökken A video, a számítógép, az internet, és a mobiltelefon használata emelkedik. (N. Kollár, Szabó, 2004. 586 o.)

A mobiltelefon rövid története

A mobiltelefon egy hordozható készülék, melyhez kell egy mikrohullámú kommunikációs hálózat. Képes szöveg és beszéd, valamint adatátvitelre. 1989 végén megalakult Magyarországon a Westel Rádiótelefon Kft. Vegyes vállalatot hozott létre az US West és a Matáv. Egy évre rá a Westel 450 három állomással és digitális központtal rendelkezett. Nagyon drága volt a belépés, a készülék és a havi díja, de ennek ellenére nagy volt a kereslet. Abban az időben a bejövő, és a kimenő hívásokért is fizetni kellett. Sokan az autóban használták, státusz szimbólum lett.

„1993. október 27. Kezdetét veszi a GSM-korszak. A Westel Rádiótelefon Kft., a Matáv és az US West által létrehozott Westel 900, valamint a magyar, és észak-európai befektetők tulajdonában álló Pannon GSM 15 évre szóló koncessziós szerződést köt a Közlekedési, Hírközlési és Vízügyi Minisztériummal 900 MHz-es GSM hálózatok üzemeltetésére.” (Koli, 2010. 1994-1999 A beszédátvitel mellett megjelenik az SMS, illetve a hangposta. Egyre több a reklám a médiában, hogy a nagyobb tömegeket elérjék. Olcsóbb, és egyre nagyobb választékban kerülnek a telefonok a piacra. 1999-2003 A Westel 450 hanyatlása, Vodafone pedig elkezd működését. 2003-2006 Westel MMS szolgáltatást indít. A Westel 2004-ben nevet vált és létrejött a T-Mobile Magyarország Rt., mely két évvel később beolvad a Magyar Telekomba. 2006-2008 Megjelennek az okos telefonok. „A Google 2007 végén bejelenti saját mobiltelefonos platformját, az Androidot, 2008. augusztus 21-én pedig megjelenik a T-Mobile kínálatában az iPhone 3G. A három hazai operátornak a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság szerint jelenleg körülbelül 11,8 millió ügyfele van, ebből azonban csak 10,8 millió a ténylegesen is forgalmazó (telefonáló, vagy SMS-ező) előfizető. A szolgáltatók mobilnetes ügyfélbázisa 1,137 millió előfizetőből állt augusztusban, ebből körülbelül 880 ezren használják aktívan az internetet mobiljukról vagy számítógépükről.” (Koli, 2010.)

A mobiltelefon rövid történetével azt szeretném érzékeltetni, hogy 23 év alatt mennyit fejlődött ez a kommunikációs eszköz. Minden évben kiadnak új készülékeket, amelyek egyre könnyebbek és egyre többet tudnak. A kezdeti nagyméretű telefonokat mára már felváltották a az elegáns, szinte rajzlap vékonyságú mobiltelefonok. Tudásuk pedig lassan vetekszik a számítógépekével. Gyermekeink csak mosolyognak a régi készülékek láttán, beleszületnek a kor vívmányainak használatába. Gyakorló pedagógusként kezdetben meglepődve tapasztaltam, hogy csoportom tanulásban akadályozott lányainak sem okoz semmi gondot az „okos-telefonok” használata. Amíg a tananyag elsajátítása során problémájuk adódik még egy rövid szöveg értelmezésével, megtanulásával is, addig a telefonok és a számítógép is lenyűgözi őket, és pillanatok alatt elsajátítják használatukat.

A következő fejezetben az internet fejlődéséről esik szó, mivel már a modern telefonokon is lehet internetezni, így a tanulók már nem csak a számítógépeket használják erre a célra.

Az internet rövid története

Az 1970-es években az Amerikai Egyesült Államokban a katonai számítógépekhez fejlesztették ki. Cél volt, hogy könnyebben tudjanak kommunikálni, ha meghibásodik valamelyik számítógép, a többi működjön tovább. Az első volt az ARPAnet nevű hálózat. Sikert két számítógép között levelek kibontására, feladására, továbbküldésére kifejleszteni. „Az amerikai tudományos, oktatási intézményeknek, a szuper-számítógépes központoknak az egész Egyesült Államok területére kiterjedő országos hálózatba történő bekapcsolásához a döntő anyagi és szervezeti háttérrel egy kormányzati szerv, a National Science Foundation (NSF) adta. Így épült ki az NFSnet. A kis intézmények általában a hozzájuk földrajzilag legközelebb eső nagy intézményhez csatlakoztak bérelt postai vonalakkal, az átmenő forgalmat magukon kölcsönösen átengedték.” (Lengyel, 1995. 13. o.) NFSnet-hez csatlakoztak az óriás információs-számítástechnikával rendelkezők a 1980-as években. Több országban is kiépítették a hálózatot. Ez nagyon jó üzlet volt a informatikai, távközlési cégeknek. Egy új üzletág született. „1994 közepén az internetbe bekapcsolódott országok száma meghaladja a 80-at. A bejegyzett hálózatok száma az 50 ezret, a regisztrált számítógépek száma a 3 milliót. Az internetet becslések szerint a világon mintegy 10 millió ember használja valamilyen formában... Európában az internetbe bekapcsolt, névvel is hivatalosan bejegyzett számítógépek száma több mint 800 ezer, ebből 6000 található Magyarországon.” (Lengyel, 1995. 15. o.)

Internet Focus honlapon 2014. január 6-án megjelent adat: „A KSH jelentése alapján tovább nőtt az internet felhasználók száma Magyarországon. A rendszeres internethasználók aránya (a 16-74 évesek körében) már elérte a 71%-ot, ezzel – 1% híján – elértük az Európai Unió átlagát. (2. táblázat) Míg a férfiak 73%-a használja rendszeresen az internetet, addig a nők 3%-kal lemaradnak. Ez az arány az elmúlt évek során nem változott és megfelel a 28 európai uniós tagállam átlagának. Európa "vezető" internetezői az izlandiak, ott a lakosság 95%-a használja rendszeresen az internetet. Őket követi rangsorban Norvégia és Luxemburg 93%-kal. A környező országok közül Ausztria 77%-kal vezeti a rangsort, de még Szlovákiában (74%) is több az internet felhasználó, mint Magyarországon. Románia még erősen a hátsó mezőnybe tartozik – pontosabban EU sereghajtó – a maga 45%-os internet használati arányával.” (Internet Focus Korlátolt Felelősségű társaság)

11. táblázat Internethasználók Magyarországon 2013 – 2014

Év	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Internethasználók aránya	21 %	34 %	42 %	49 %	56 %	57 %	61 %	66 %	69 %	71 %

(Internet Focus Korlátolt Felelősségű társaság)

Az adatok alapján nagyon szembetűnő az internet világban való terjeszkedésének, fejlődésének mértéke. A munkahelyek, háztartások legnagyobb része rendelkezik internettel. Mondhatjuk, hogy informatikai világban élünk. A kutatásomban szeretném megmutatni, hogy a mai diákok már rendelkeznek informatikai eszközökkel és választ szeretnék kapni a hipotéziseimre.

A kutatás

Hipotézisek

A kiadott kérdőívek kiértékelése után szeretnék választ kapni a hipotéziseimre, amit a saját észrevételeim, tapasztalataim alapján állítottam fel. Gyermekotthonban dolgozom, ahol naponta tapasztalom, hogy az ott élő és ott tanuló gyerekek mennyit mobiltelefonoznak. Anyagi okok miatt nagy részüknek még alig van informatikai eszköze. Internetezni is nehezen tudnak, csak ahol van WIFI. Inkább játékra, zenére használják. Az iskolában számítástechnika óra keretében mennek fel a böngésző oldalakra. Délután tanulás helyett is a telefonnal játszanak, ez sokszor konfliktushoz vezet.

1. A tanulók a mobiltelefont elsősorban nem a szülőkkel, illetve társaikkal való beszélgetésre, inkább játékra, zenehallgatásra, internetezésre használják. 4., 5., 18. kérdés
2. A tanulók szabadidejének több mint felét az internetezés tölti ki, nem tanulás céljából. 1., 2., 7., 8., 17. kérdés
3. A tanulók nincsenek tisztában az internet veszélyeivel, előnyeivel. 10-17. kérdés
4. A mobiltelefon és az internet használata a 10-12 éves és a 13-14 éves korosztály között eltérő. 3-4., 6-11. kérdés

A kutatás módszere

A kutatások módszereit és stratégiáját mindig a felmerült vizsgálati probléma tükrében határozzuk meg. A vizsgálatoknál elengedhetetlenül fontos a validitás és a reliabilitás, mert hipotézisünk bizonyítása vagy megdöntése csak érvényes és megbízható eredményekkel lehetséges. Vizsgálatomban feltáró módszerként a kikérdezés eszközt használtam. A kikérdezés alkalmazásával információkat kapunk, felmérhetjük egyének, csoportok tudását, véleményét, összefüggéseket tárhatunk fel. (Falus, 2000)

Kétféle formában is használhatjuk: a szóbeli és írásbeli kérdéssorként. Kutatásomban az írásbeli kikérdezést választottam, a kérdőív 18 kérdés sorból állt, és két korcsoportra bontva 10-11 éves, és 13-14 éves tanulókkal töltettem ki kérdőívet. Nyílt és zárt kérdéseket egyaránt használtam. A kérdésfeltevésnél ügyeltem rá, hogy egyszerűek és jól érthetőek legyenek, és kerültem a befolyásolást, sugalmazást. A kérdőív alkalmas arra, hogy viszonylag gyorsan és egyszerűen juthassunk a kutatási adatokhoz, viszont összeállítása nem könnyű feladat, hiszen vigyázni kell bizonyos változókra, amelyek mentén elemezni fogjuk a válaszokat. (Falus, 2000)

A minta

2015. március első hetében a kőszegen két általános iskolában osztottam ki 60-60 db kérdőívet. Úgy terveztem, hogy 30 db-ot a 10-11 éveseknek, a másik 30 db-ot a 13-14 éves tanulóknak adok, iskolánként. Az egyik iskola tanárai jónak tartották a kérdőívet, így sokszorosították, hogy maguk is feldolgozzák.

A kérdőív feldolgozása közben 19 db kérdőívet 12 évesek is töltöttek ki, így őket is bevettem a vizsgálatba. (4. táblázat)

Összesen: 10-12 éves tanuló - I. korcsoport 79 fő

13-14 éves tanuló - II. korcsoport 78 fő

12. táblázat Vizsgált tanulók I. korcsoport

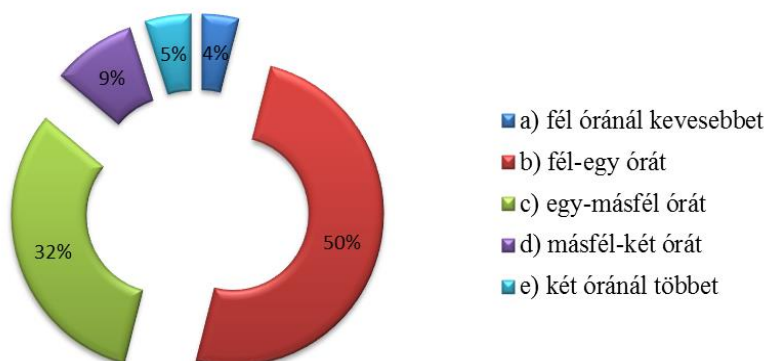
	Korosztály			Osztály			Nem	
	10 év	11 év	12 év	4.	5.	6.	Férfi	Nő
Fő	17	43	19	21	45	13	47	32

13. táblázat Vizsgált tanulók II. korcsoport

	Korosztály			Osztály			Nem	
	13 év	14 év	6.	7.	8.		Férfi	Nő
Fő	28	50	5	18	55		38	40

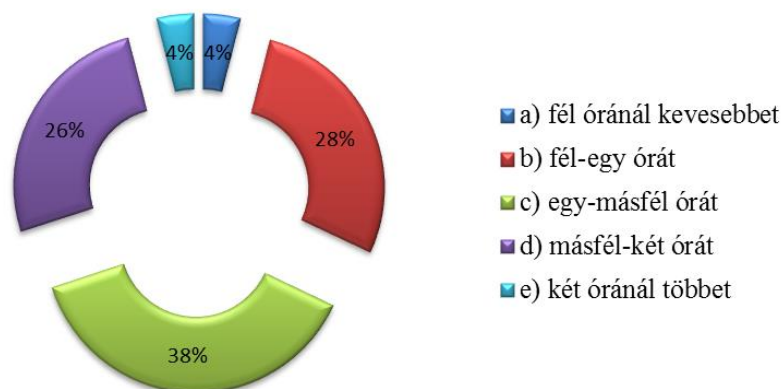
A kutatás eredményei

Mennyi időt fordítanak naponta a tanulásra? A kutatásom során arra voltam kíváncsi, hogy a mai gyerekek mennyi időt töltenek el tanulással. „Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, a képességek kialakulása, meghatározott viszonyulások, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlődése, valamint a magatartás tanulása is.” (Nagy, 1993. 17. o.) A délutáni tanulást sok tényező befolyásolja. Az iskola leterheltsége után a gyerekek még iskolai szakkörökre, zeneiskolába járnak, sportolnak, egyéb elfoglaltságuk van, ami lerövidíti a délutáni tanulási időt, vagy a szabadidőt.



50. ábra Tanulásra fordított idő (10-12 éves)

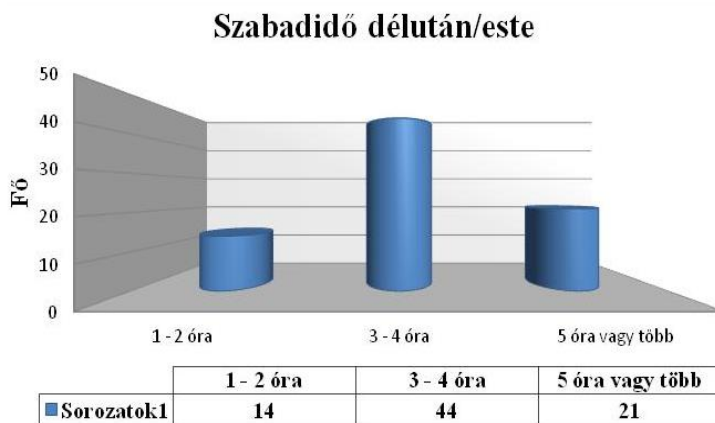
Fél-egy órát az I. korcsoportban lévő tanulók (1. ábra) 50 %-a, míg a II. korosztálynak már csak 28 %-a tanul (2. ábra).



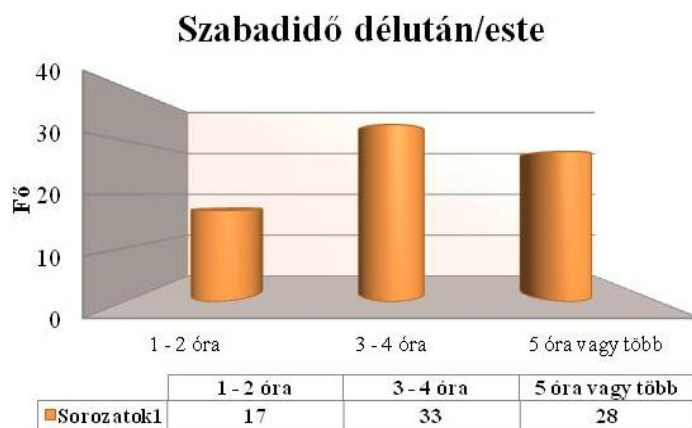
51. ábra Tanulásra fordított idő (13-14 éves)

Minél magasabb osztályfokozatba járnak, annál több a házi feladat, több ismeretet kell elsajátítani, ezért több időre van szükségük. Így II. korcsoport 38 %-a egy-másfél órát tanul, 26 %-a másfél-két órát is tanul. Az I. korcsoportnak csak 9 %- tanul másfél-két órát. Ennek az eredménynek a láttán arra gondoltam, hogy kevesebb szabadideje lesz a II. korcsoportnak. (4. ábra)

Egy nap hány óra szabadidőd marad délután, este, amit bármivel tölthetsz? Ennél a kérdésnél arra kerestem a választ, hogy a tanulóknak van-e szabadidejük a délutáni tanulás, elfoglaltságuk után. A 13-14 éves tanulónak mennyi szabadideje marad a 26 %-os másfél-2 órás tanulás után.



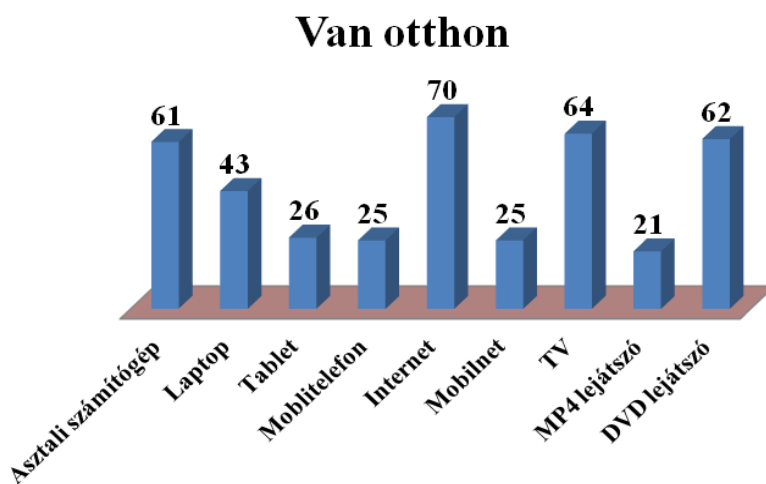
52. ábra Szabadidő délután, este (10-12 éves)



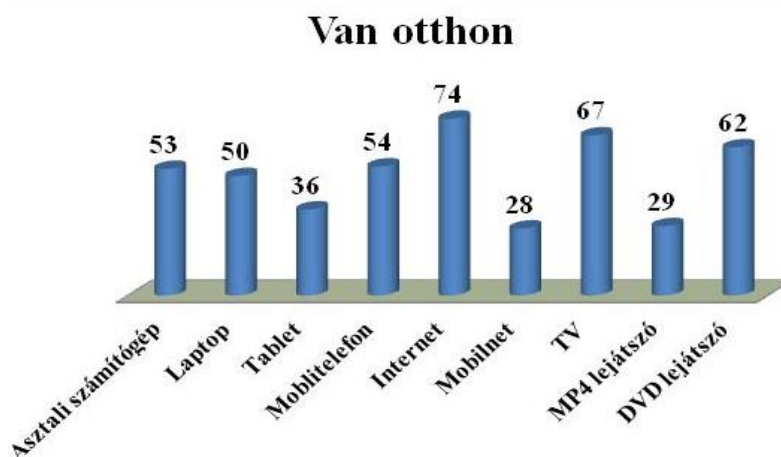
53. ábra Szabadidő délután, este (13-14 éves)

Meglepetésemre az I. korcsoportban 44 fő rendelkezik 3-4 óra szabadidővel. A II. korcsoportból 33 főnek 3-4 óra, míg 28 főnek 5 óra vagy annál több szabadideje van. A sok szabadidővel rendelkező tanulókat meg kell tanítanunk arra, hogy mivel és hogyan töltsék el jól ezt az időt. Amikor lehet, ne csak a számítógéppel játszanak, internetezzenek, videót, zenét hallgassanak, - töltsenek le, hanem töltsenek jóval több időt a szabadban, a családdal, vagy beszélgessenek egymással a barátok személyesen.

Milyen eszközök találhatók meg a családjában, és ezek közül melyikből van sajátod? A kutatás során megkérdeztem a tanulókat, hogy milyen informatikai eszközök vannak a családjában, van-e sajátja és hány éves korában kapta. A tanárok már természetesnek veszik, hogy már mindenkinek van, így gyakran adnak fel a tanulóknak interneten való böngészést, utánajárást a tananyaggal kapcsolatban. Csoportmunkában projekteket készítenek, melynek feltétele az informatikai eszközök megléte és használata.



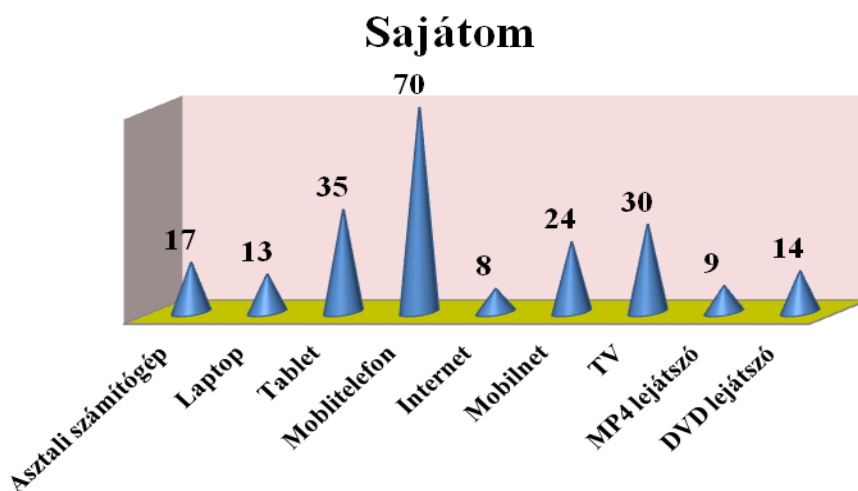
54. ábra Informatikai eszköz otthon (10-12 éves)



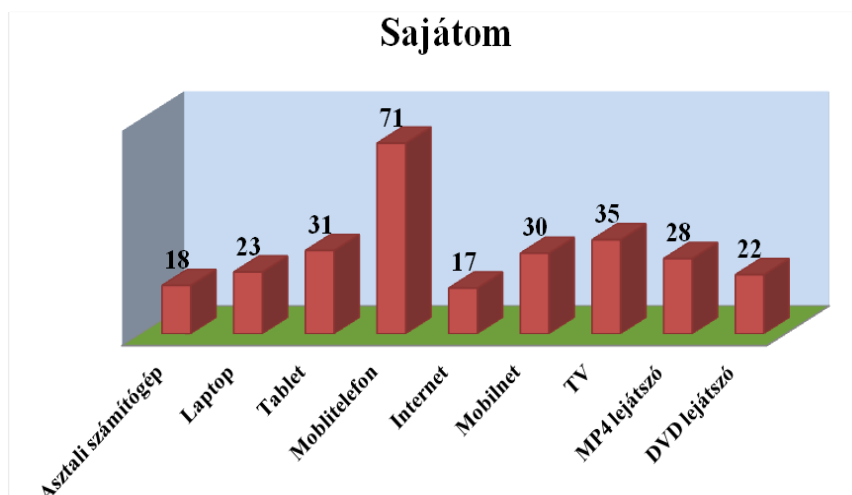
55. ábra Informatikai eszköz otthon (13-14 éves)

A 10-12 évesek közül otthon 77 %-nak (61 főnek) van otthon asztali számítógépe, 54 %-nak (43 fő) laptopja 89 % (74 fő) internete, 81 % (64fő) TV-je, 78 % (62 fő) DVD-je. A családnak csak 32 %-nak van mobiltelefonja, mert szerintem itt már külön vették a sajátjukat. (4-5. ábra) A 13-14 éveseknek 68 %-nak (53 fő) van asztali számítógépe, de már 65 %-nak (50 fő) van laptopja. Elmondható, hogy lassan minden családnak lesz informatikai eszköze. A kérdőívek feldolgozása során 157 főből egyetlen egy tanuló válaszolta azt, hogy nincs semmilyen informatikai eszköz otthon, és nincs is rá szükségük.

Meglepő választ kaptam arra, hogy hány tanuló rendelkezik mobiltelefonnal, ennyire nem gondoltam. Feltételeztem, hogy a 13-14 éves tanulók 75-80 %-nak van mobiltelefonja.



56. ábra Saját informatikai eszköz (10-12 éves)



57. ábra Saját informatikai eszköz (13-14 éves)

A kutatás eredménye, hogy az I. korcsoportban 89 %-nak (70 fő), míg a II. korcsoport 91 %-nak (71 fő) van mobiltelefonja. (6-7. ábra) Ez valószínűleg azért lehet így, mert már olcsóbbak a telefonok és megtehetik a szülők, hogy vesznek a gyerekeiknek. A mai világban az aggódó szülők így tudják bármikor utolérni, ellenőrizni gyermekeiket. Ma már nagyon sok család megengedheti magának, hogy több televíziót is birtokoljon. A szülők a TV-ben más műsorokat néznek, ezért inkább vesznek külön gyermekeiknek is tévékészüléket. Fontos, hogy a szülő ellenőrizze, hogy mennyi időt töltenek a képernyő előtt, és milyen filmet néznek.

A 3. kérdőív harmadik kérdése, hogy hány éves korában kapta az informatikai eszközöket. Szerettem volna megtudni, hogy mikor vesznek a szülők mobiltelefont a gyermeküknek. A kor szerint pontosan nem határozható meg, mert volt több olyan tanuló, aki nem válaszolt a kérdésre, vagy a régóta kifejezést használta, ami nem beazonosítható (5-6. táblázat), és nem lett azonos az előző adatokkal (7-8 ábrával). Például I. korcsoport saját telefon: 70 fő (7. ábra), a következőben már csak 56 fő kapott telefont (5. táblázat).

14. táblázat Hány éves korban kaptam (10-12 éves)

	0 - 5 év	6 év	7 év	8 év	9 év	10 év	11 év	12 év	Összesen
Asztali számítógép	4	2	3	3	11	1	0	0	24 db
Laptop	0	0	0	1	4	13	1	0	19 db
Tablet	0	0	0	1	6	9	13	2	31 db
Mobiltelefon	5	1	6	12	14	16	2	0	56 db
Internet	7	2	2	7	5	4	1	0	28 db
Mobilnet	2	0	2	2	8	8	0	1	23 db
TV	20	1	1	3	7	2	2	0	36 db
MP4 lejátszó	2	0	1	1	4	3	0	1	12 db
DVD lejátszó	13	2	4	5	3	1	0	1	29 db

15. táblázat *Hány éves korban kaptam (13-14 éves)*

	0-5 év	6 év	7 év	8 év	9 év	10 év	11 év	12 év	13 év	14 év	Összesen
Asztali számítógép	7	5	8	1	8	10	3	2	1	0	45 db
Laptop	0	0	0	2	4	8	7	8	8	2	39 db
Tablet	0	0	0	0	0	4	6	11	2	16	39 db
Mobiltelefon	0	2	4	8	12	21	11	8	4	1	71 db
Internet	10	4	5	6	4	10	5	4	1	0	49 db
Mobilnet	0	0	2	2	0	2	3	14	6	6	35 db
TV	26	4	4	3	2	7	2	0	2	1	51 db
MP4 lejátszó	2	0	1	6	6	5	5	2	4	1	32 db
DVD lejátszó	13	5	4	6	2	8	2	4	0	1	45 db

Mindkét korcsoportban látható, hogy a mobiltelefont 8-11 éves korban kapják. (5-6. táblázat) TV-ét és DVD-ét már a nagyrészüik kiskorban kapta (nem meghatározható). A 13-14 éveseknél 16 fő kapott 14 évesen tabletet, míg a 10-12 éveseknél már a 11 évesek közül is 13 fő kapott. Észrevehető, hogy egyre fiatalabb korban kapnak informatikai eszközöket a gyerekek. (5-6. táblázat)

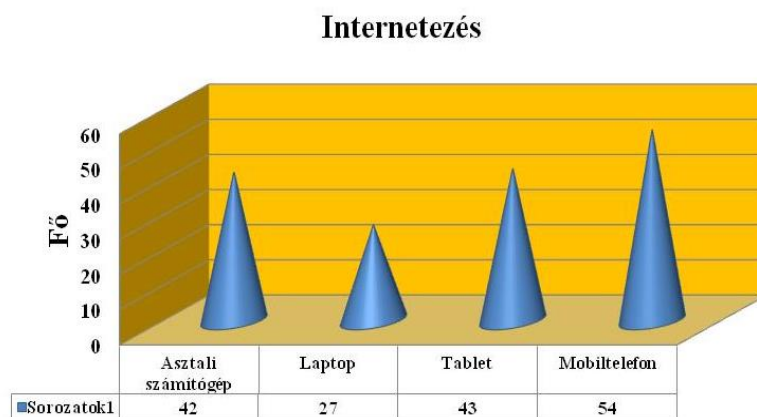
Mire használod a mobiltelefonod? Ebben a kérdésben arra keresem a választ, hogy a gyerekeknek miért is van szüksége a mobiltelefonra. Érdekel, hogy játékra vagy inkább valódi telefonálásra használják a készüléket, mivel a gyermekotthonban a gyerekek inkább játszanak, és ha találnak WIFI -t, akkor ingyen neteznek, mert nincs anyagi fedezetük arra, hogy mindig fel legyen töltve a készülék.

16. táblázat *Mobiltelefon használat*

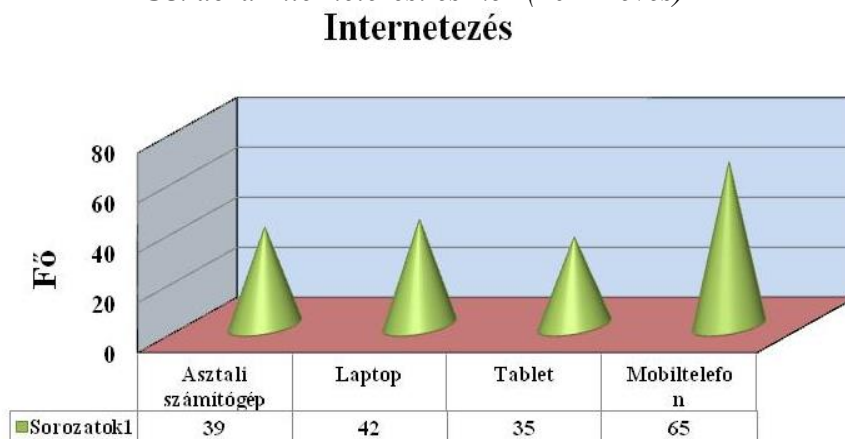
A használat célja	10-12 éves		13-14 éves	
Szülők/nagyszülők elérjenek	61	77%	73	94%
Barátok elérjenek	61	77%	74	95%
Facebook	40	51%	52	67%
Böngésző oldalak felkeresése	31	39%	51	65%
SMS küldés	52	66%	52	67%
Zenehallgatás, zene letöltése	62	78%	70	90%
Játék, játék letöltése	62	78%	57	73%
Tanuláshoz – internetezés	30	38%	51	65%
Információszerzés (nyitva tartás, menetrend, stb.)	30	38%	44	56%
Üzenetküldés internet segítségével (skype, viber, facebook)	52	66%	56	72%
Ébresztő	32	41%	58	74%
Fényképezés	66	84%	70	92%
Számológép-tanuláshoz	28	41%	50	64%
Naptár, teendők bejegyzése	30	38%	39	50%
Egyéb	7	9%	10	13%

Az 10-12 éves tanulók 84 %-a a mobiltelefont inkább fényképezésre használja, 78 %-a zenét hallgat, játszik és 77 %-a telefonál. A 13-14 éves tanulóknak már 95 %-a telefonálásra használja a mobiltelefont, 92 %-a fényképez, 90 %-a zenét hallgat, 78 % ébresztőnek. (7. táblázat) Minkét két korcsoport kihasználja a mobiltelefon adta lehetőségeket. Egyre több funkcióval látják el az új készülékeket.

Milyen eszközt használsz internetezésre? A vizsgált tanulóknál érdekelt, hogy internetezésre milyen számítástechnikai eszközt használnak a legtöbben, vagy legtöbbit.



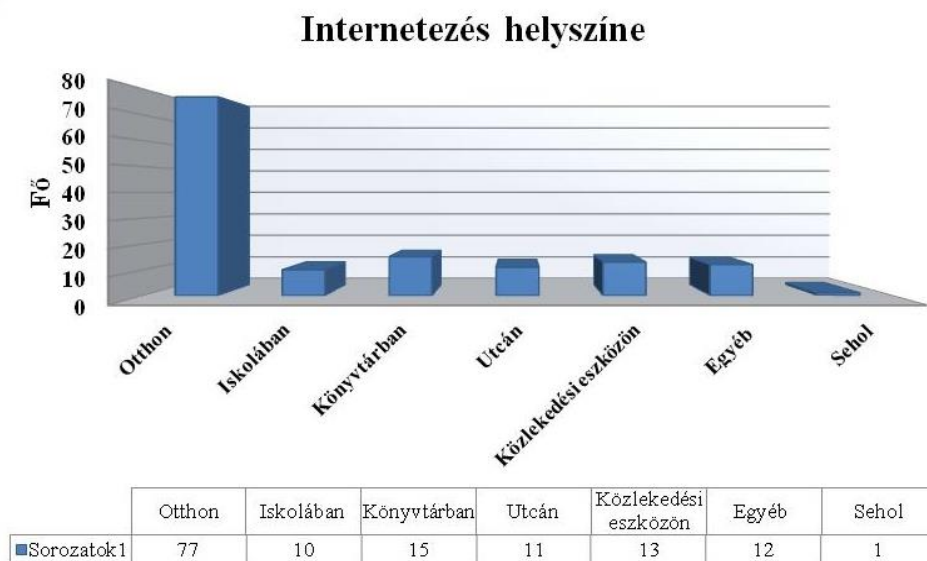
58. ábra Internetezési eszköz (10-12 éves)



59. ábra Internetezési eszköz (13-14 éves)

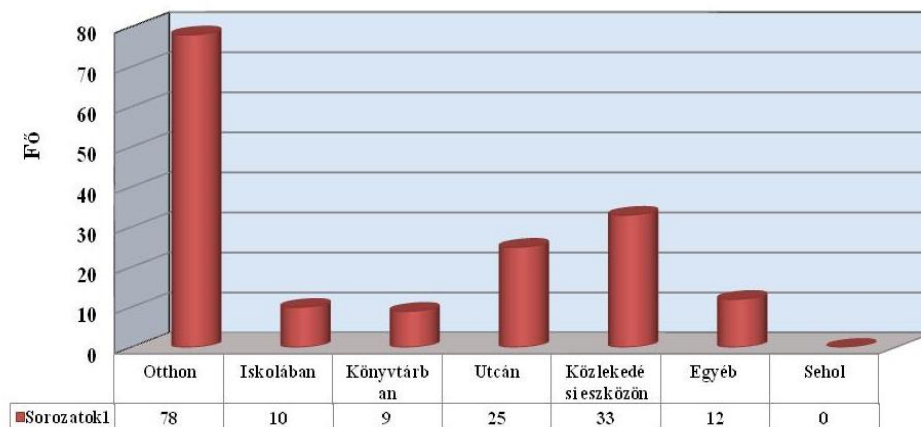
Nem volt meglepetés számomra, hogy az I. korcsoportban 54 fő, míg a II. korcsoportban 65 fő a mobiltelefont használja nagyobb arányban. Ezt szerintem az indokolja, hogy hordozható, és mindig náluk van. A tabletet és a laptopot is nagyobb arányban használják már, mint az asztali számítógépet. (8-9. ábra)

Hol szoktál internetezni? A kutatásból szeretném megtudni, hogy a gyerekek hol interneteznek. Melyik helyet találják a legmegfelelőbbnek, vagy teljesen mindegy számukra.



60. ábra Internetezés helyszíne (10-12 éves)

Internetezés helyszíne

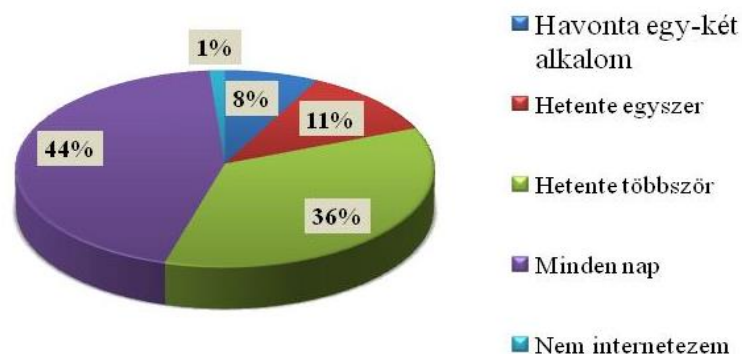


61. ábra Internetezés helyszíne (13-14 éves)

Mindkét korcsoport 99 %-a otthon internetezik, talán ez azt jelenti, hogy szülői felügyelet van a háttérben. Az iskolát teljesen egyformán jelölték meg 10-10 fő lehet, hogy az informatikai órát nem vették bele. A II. korcsoportban 33 fő a közlekedési eszközön is tud internetezni. Az Egyéb helynek a következőket írták még: nagyszülő, rokonok, unokatestvér, ahol WIFI van (4 fő), zeneiskola, nyaraláson, Tesco, étterem, barátnő. (10-11. ábra)

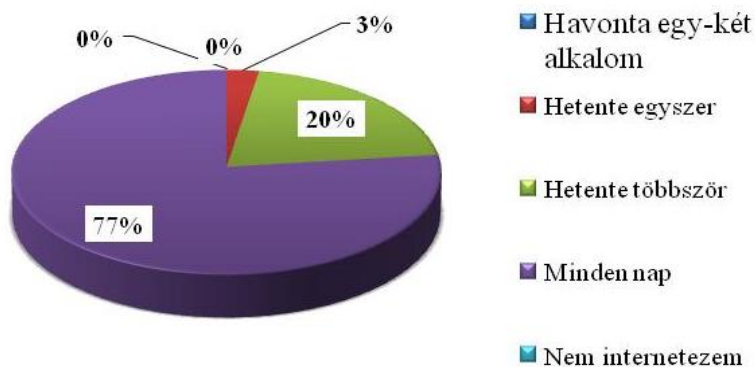
Milyen gyakran internetezel? Fontos, hogy mennyi időt töltenek el az interneten a tanulók. Nagy részük nem a tanulás céljából internetezik, hanem szórakozásból, ami a szabadidejéből vesz el időt.

Internetezés gyakorisága



62. ábra Internetezés gyakorisága (10-12 éves)

Internetezés gyakorisága

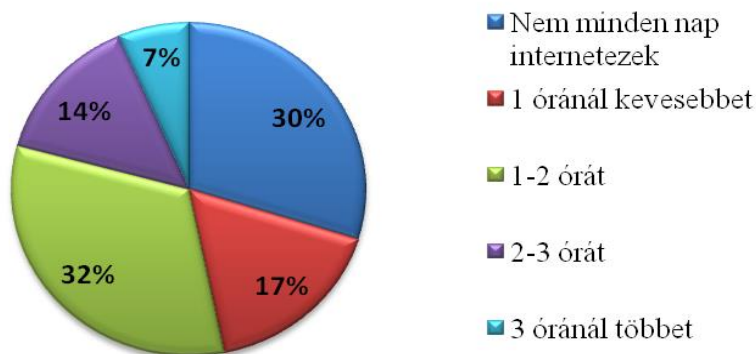


63. ábra Internetezés gyakorisága (13-14 éves)

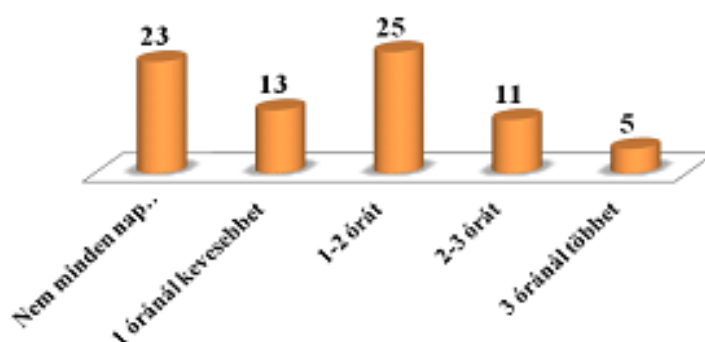
A 10-12 éveseknél az 1 %-a, aki nem internetezik, azaz egy tanuló, akinek otthon nincs internete, számítógépe. 44%-a minden nap ül a gép előtt, a 13-14 évesek már 77 %-a kapcsolja be az internetet naponta, ami nagy különbség az előzőhöz képest, de van még 23 % aki csak heti rendszerességgel ül az internet elé (12-14. ábra)

Hány órát töltesz internetezéssel? A kérdőívben ez az egyik legfontosabb kérdés, hogy a tanulók naponta hány órát töltenek az internetezéssel. Belefér-e a délutáni, esti szabadidőbe, vagy a tanulásból veszik el.

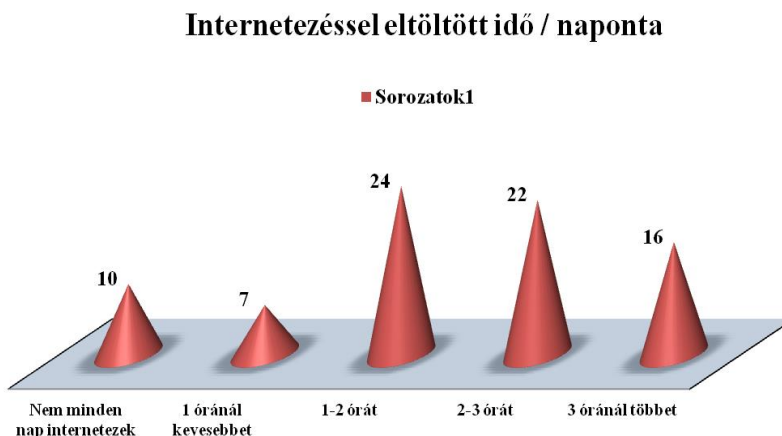
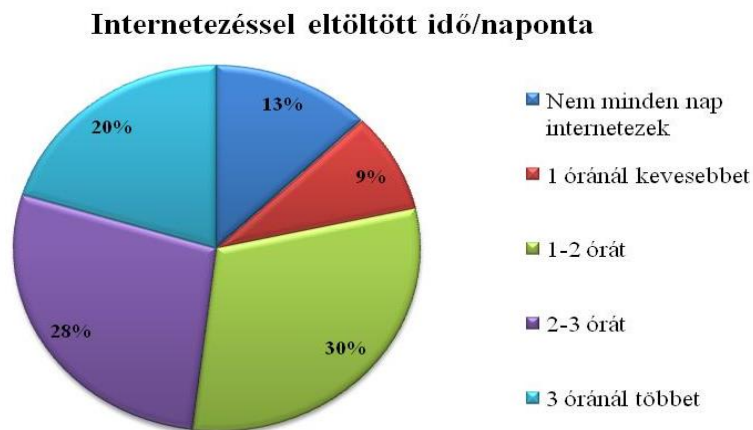
Internetezéssel eltöltött idő/naponta



Internetezéssel eltöltött idő/ naponta



64. ábra Internetezéssel eltöltött idő / naponta (10 – 12 éves)

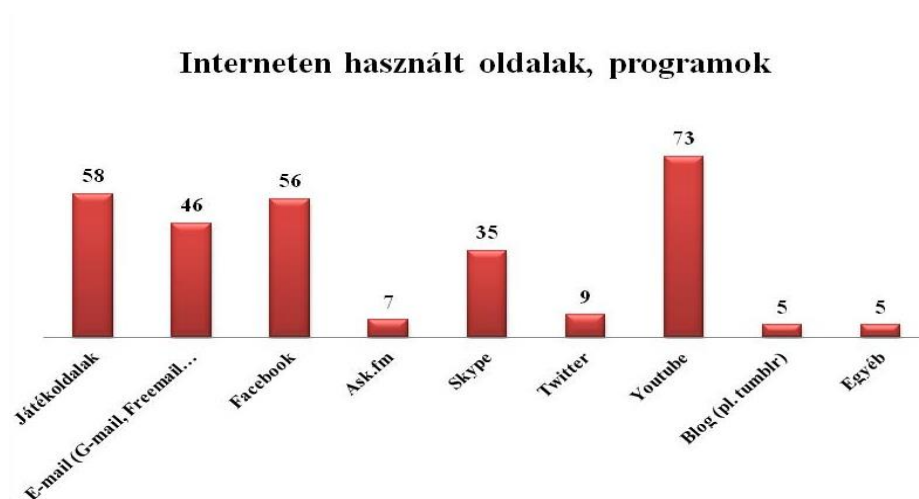


65. ábra Internetezéssel eltöltött idő / naponta (12-13 éves)

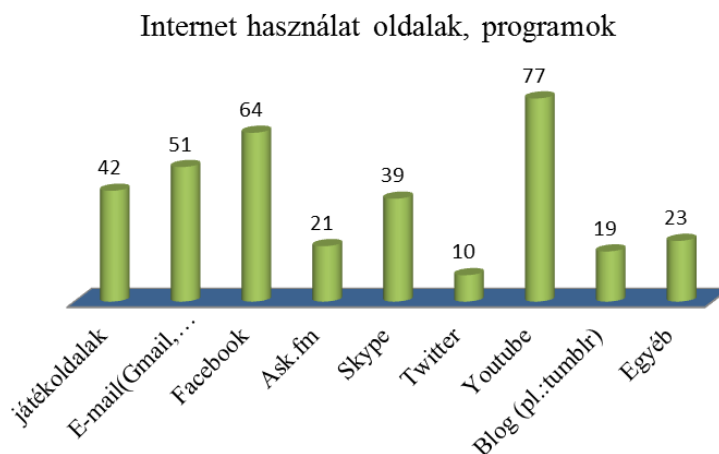
Az I. korcsoport 30%-a nem internetezik minden nap, 17 %-a 1 óránál kevesebbet, 32 %-a már 1-2 órát tölt el az internetezéssel (14. ábra). A tanulók 14 %-a már 2-3 órát internetezik, ami elveszi a szabadidejének kb. 80 %-át, mivel 44 főnek 3-4 óra a délután/esti szabadideje. (2. ábra) A II. korcsoportnál már csak a tanulók 13 %-a , aki nem minden nap internetezik. 1-2 órát 30%-a, 2-3 órát 28 %-a és megrendítő, hogy 3 óránál is többet internetezik a tanulók 20%-a. (15. ábra)

A 2. kérdésben a 33 diáknak 3-4 óra, 28 főnek pedig 5 óránál több szabadideje van (3. ábra). Ez azt jelenti, hogy a szabadidejük legalább a felét számítógépezéssel töltik. Nem sok idejük marad a családra, több tanulásra, az egészséges életmódra.

Milyen oldalakat látogatsz, programokat használasz az interneten? A tanulóknak felsoroltam több internetes oldalt, programokat. Érdekelt, hogy melyikeket ismerik, és mit látogatnak meg legtöbbször.



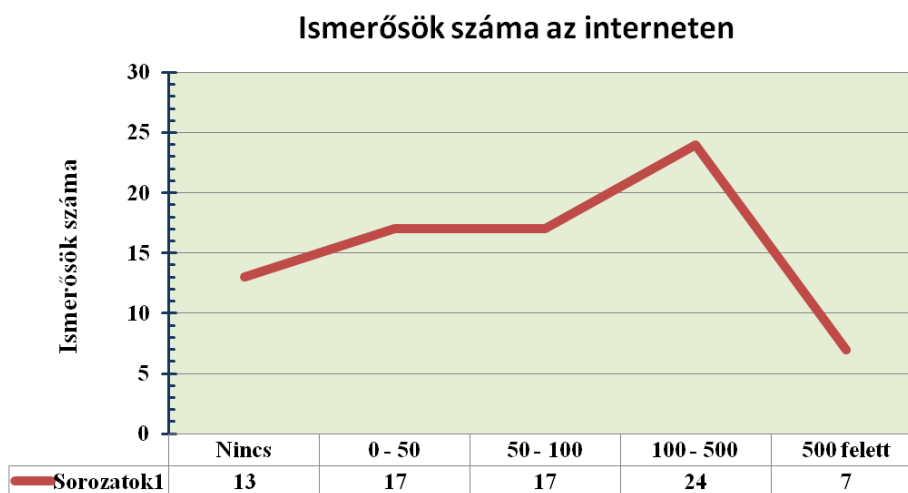
66. ábra Internetezésre használt oldalak, programok (10-12 éves)



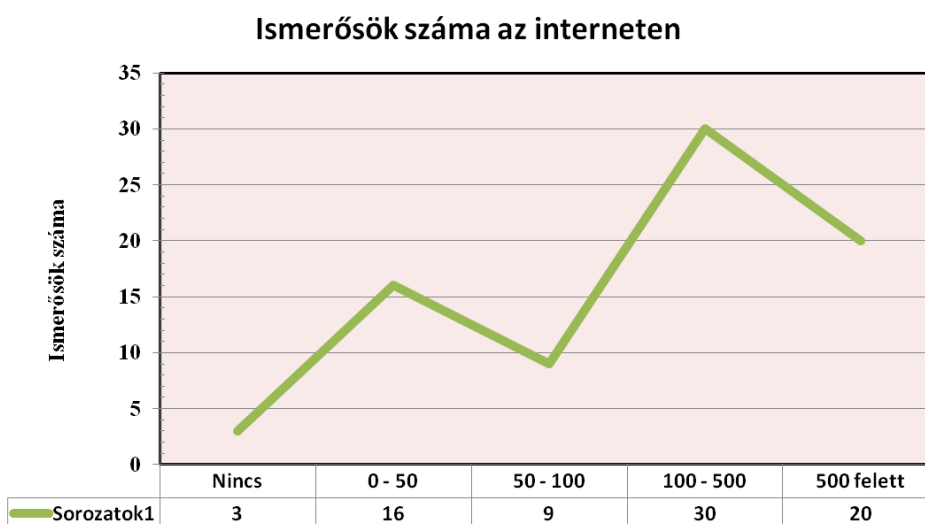
67. ábra Internetezésre használt oldalak, programok (13-14 éves)

Az ábrákon látható (15-16. ábra), hogy mindkét korcsoport 90 -99%-a a Youtube oldalt használja. A 10-12 évesek 73%-a még inkább a játékdalakat keresik meg, míg a 13-14 éveseknél ez már csak 54%. Meglepő, hogy a II. korcsoportnak 82 % Facebook oldalon fent van, de követi őket már az I. korcsoport 71%-kal. Az Egyéb oldalak, amit többen megjelöltek: Instagram, Snapchat, mozicsillag, Messenger, Wikipédia.

Mennyi ismerősöd van az interneten? A kutatás során azt szerettem volna megtudni, hogy a tanulóknak az interneten mennyi ismerősük van. Ezek olyan ismerősök, akikkel nap, mint nap nem találkoznak, igazán baráti kapcsolat nem alakul ki köztük. Lehet, hogy csak látásból ismerik egymást, vagy valamelyik ismerősének az ismerőse. Az „ismeretlen-ismerős” lesz az, akinek mindent elmond a tanuló magáról, bizalmasa lesz, ha nincs tisztában az internet veszélyeivel.



68. ábra Ismerősök száma az interneten (10-12 éves)



69. ábra Ismerősök száma az interneten (13-14 éves)

A tanulók 71-82 %-a használja a Facebook–ot, feltehetőleg nagyrészüket ott talál ismerősökre (16-17. ábra). Az I. korcsoport 16 %-nak (13 fő), II. korcsoport 4%-nak (3 fő) nincs ismerőse az interneten. Minél idősebb a tanuló, annál több ismerőst gyűjt össze. A 10-12 évesekből 24 főnek, a 13-14 évesekből 30 főnek már 100-500 fő között vannak az ismerőseik. Az utóbbi korcsoportban 20 főnek már 500 felett van ismerőse. (17-18. ábra)

Naponta hány fővel tartod a kapcsolatot az interneten keresztül? A 9-10. kérdésben a tanulókról már kiderül, hogy mennyi időt töltenek az internetezéssel, milyen sok ismerősük van. Ennél a kérdésnél arra szerettem volna választ kapni, hogy napi szinten hány fővel beszélgetnek, leveleznek.

17. táblázat: Napi kapcsolat / fő az interneten (10 – 12 éves)

Kapcsolat létszáma: fővel	0	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11
fő-nek	15	3	11	7	11	7	3	4	1	6	1

Kapcsolat létszáma: fővel	12	13	14	16	18	30	40	200
fő-nek	1	1	2	2	1	1	1	1

18. táblázat Napi kapcsolat / fő az interneten (13 – 14 éves)

Kapcsolat létszáma: fővel	0	1	2	3	4	5	6	7	8	10
fő-nek	5	1	5	6	7	6	8	3	3	12

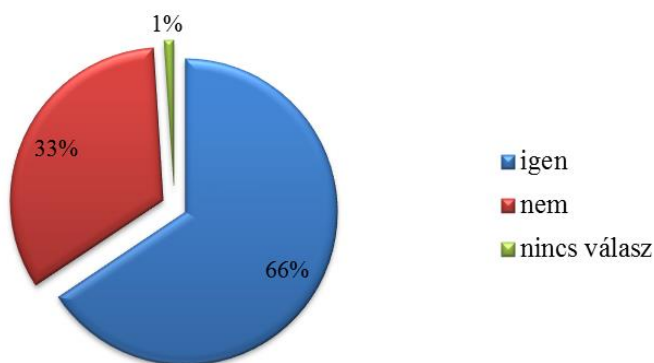
Kapcsolat létszáma: fővel	13	14	15	16	17	20	25	30
fő-nek	2	1	6	1	1	9	1	1

A 10-12 éves tanulók 71 %-a regisztrált a Facebook-ra. Az adatok alapján, napi szinten 15 fő senkivel nem tart kapcsolatot, a legtöbb pedig a 4 fővel, 11-en.

10 fővel naponta 6 tanuló beszélget, a 13-14 évesek közül 10 fővel, 12 tanuló. Kilencen vannak, akik már 20 fő-vel beszélgetnek naponta.

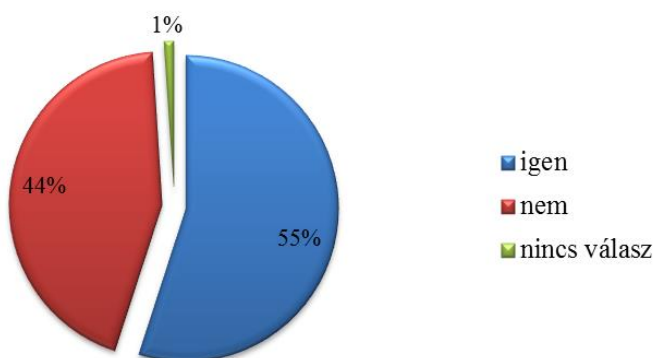
Megbízol az internetes ismerőseidben? Ez a kérdés a 10. kérdéshez kapcsolódik. Az adatokból kiderül, hogy milyen sok ismerősük van az interneten, I-II. korcsoportnak, 33-38 %-nak 100 feletti. A tanulóknak már itt fel kell hívni a figyelmét az internet veszélyeire! Ennyi emberben nem lehet megbízni. Tisztában vannak-e, mit jelent a számukra, hogy megbízok valakiben? Lehet, hogy ezt a kérdést is fel kellett volna tennem.

Megbízom az internetes ismerőseimben



70. ábra Internetes ismerőseimben megbízom (10-12 éves)

Megbízom az internetes ismerőseimben



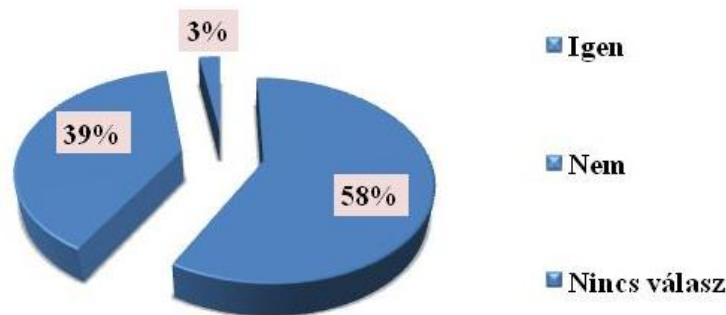
71. ábra Internetes ismerőseimben megbízom (13-14 éves)

Az I-II. korcsoport is nagyon megbízik az internetes ismerőseiben 65%-55%-ban (20-21. ábra) Ez nem túl biztató eredmény. A gyerekeknek elsősorban a családjukban, tanáraikban és a legjobb barátaikban kellene megbízniuk, nem a 100 fő fölötti „internetes” ismerősökben.

A mai gyereknek már az is „ismerős”, ha valakivel egy buliban, vagy szórakozóhelyen egyszer már találkozott és még semmit sem tud róla. A gyerekek versenyeznek, hogy minél több ismerősük legyen, nem baj, ha igazából nem is ismerik. Én is tapasztaltam a Facebook oldalon, hogy olyanok is megjelölnek, akikről semmit nem tudok. Ehhez kapcsolódik a következő kérdés:

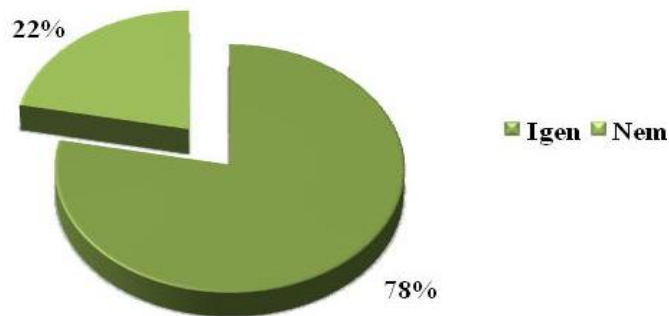
Töltöttél már fel fényképet az internetre? Nekünk, pedagógusoknak írásos engedélyt kell kérni a kiskorú szüleitől, ha az osztálymunkát lefényképezzük, és az internetre, vagy a portfólióba szeretnénk betenni. Valószínűleg a tanulók nagy része szülői engedély nélkül teszi fel fényképeit az internetre.

Töltöttem fel fényképet az internetre



72. ábra Fényképfeltöltés az internetre (10-12 éves)

Töltöttem fel fényképet az internetre



73. ábra Fényképfeltöltés az internetre (13-14 éves)

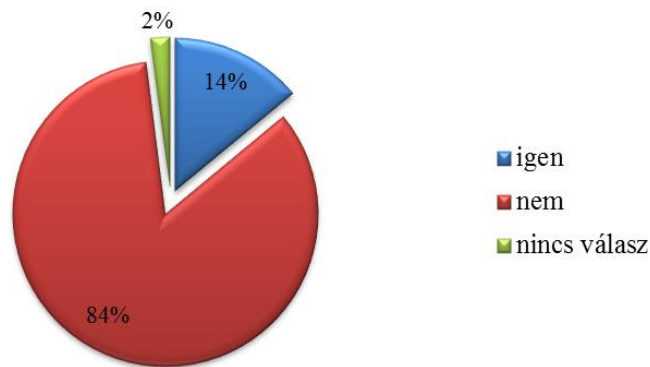
Meglepő, hogy az I. korcsoportban már a tanulóknak az 58 %-a, a II. korcsoportban pedig 78 %-a töltött fel fényképet az internetre. A vizsgált gyerekek több mint a fele. Meg kell tanulniuk, hogy milyen képet tegyenek fel magukról. Nagyon vigyázni kell, mert visszaélhetnek a képekkel.

Azt mondják, hogy ami felkerül az internetre egyszer, az fent is marad, nem lehet kitörölni. Egy életet végleg tönkre lehet tenni megdöntetlen képfeltöltésekkel.

Feltörték-e már az e-mail fiókot, és írtak-e a nevedben? A kérdőívben lesz külön kérdés az internet veszélyével kapcsolatban, de itt pontosan szeretném megtudni, hogy

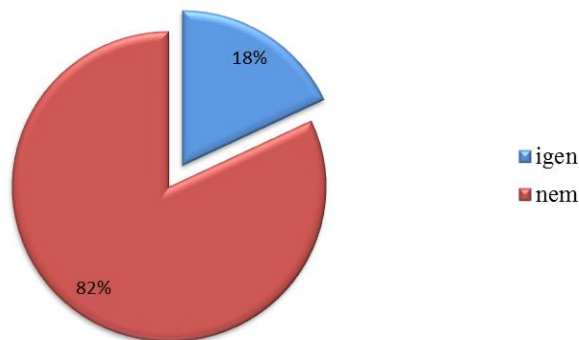
átélték-e már azt, hogy a tanulók magánszférájába más is bejutott, ahol az adataik megtalálhatók és beleírhatnak a nevükben.

Feltörték már az e-mail fiókomat



74. ábra E-mail fiók feltörése (10-12 éves)

Feltörték már az e-mail fiókomat



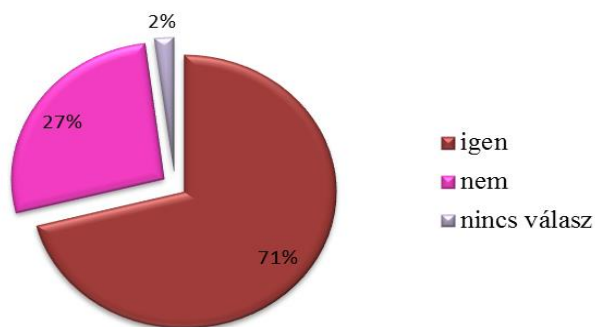
75. ábra E-mail fiók feltörése (13-14 éves)

Mondhatni szerencsések a tanulók, hogy 82-84 %-nak még nem törték fel az e-mail fiókját. Figyelmeztető jel, hogy mindkét korcsoportnak 14-18 %-nak már igen. Ha nem vigyázunk ez csak több lesz. A gyerekeket meg kell tanítani arra, hogy jelszót senkinek nem adunk ki, úgy használjuk, hogy senki ne lássa. E-mail fiókból használat után mindig lépünk ki. A mobiltelefont ne hagyjuk mások számára elérhető helyen.

Szüleid, tanáraid figyelmeztettek az internet veszélyeire? A kutatás legfontosabb kérdése számomra, hogy a mai „Internet-generáció” (Tapscott, 2001. 9. o.) fel van-e készítve az internet világ veszélyeire.

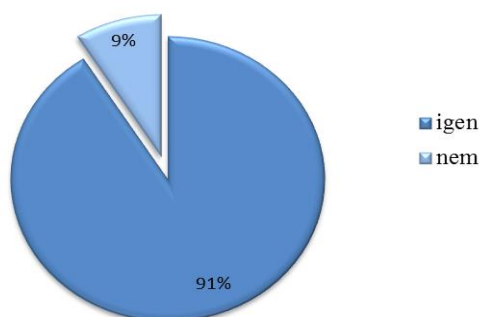
Tapscott (2001) szerint már olyan nemzedék nő fel, akit a digitális média vesz körbe. A mai gyermeknek ez már magától értetődő dolog, amely a természetes környezetükhöz tartozik. Az internet-generáció több időt tölt a számítógépezéssel, mint tévénézéssel. (Tapscott, 2001)

Figyelmeztettek az internet veszélyeire



76. ábra Figyelmeztetés az internet veszélyeire (10-12 éves)

Figyelmeztettek az internet veszélyeire



77. ábra Figyelmeztetés az internet veszélyeire (13-14 éves)

A 26-28. ábra alapján úgy gondolom, hogy továbbra is figyelmeztetni kell gyermekeinket az internet veszélyeire, mert nem minden tanulóhoz jutott el a figyelmeztetés. A II. korcsoportnak 91 %-át figyelmeztették, ez nagyon jó eredménynek ítéltető. Az I. korcsoport 27 %-ra és a II. korcsoport 9 %-ra figyelni kell, hogy ők is ismerjék a veszélyeket! Ez nem csak a szülők, pedagógusok feladata, hanem a médiáé, a programozóké egyaránt.

Mik lehetnek az internet veszélyei?

19. táblázat Internet veszélyei (10-12 éves)

Az Internet veszélyei	%
Feltörnek az internetet: Ismeretlennel chatelünk és elrabolhatnak	63 %
Megszerzik az adataimat. Írnak, a nevemben, fenyegethetnek, zaklatnak...	
Elveszi az időt	1 %
Ha rossz dolgokra mész rá, pénzbírság, rosszra vezet Nem gyereknek való képek, káros oldalak	6 %
Hamis reklámok, hazugságok, kalóz oldalak	5 %
Internetfüggés	9 %
Játék	1 %
Nem ismerem meg a külvilágot	1 %
Nem lesznek barátaim	1 %
Rossz a szemnek	6 %
Tompítja a gondolkodást, nem figyelek a tanulásra	3 %
Vírus kerül a gépre	19 %

20. táblázat Internet veszélyei (13-14 éves)

Az Internet veszélyei	%
Feltörnek az oldalakat. (képek miatt). Visszaélések, adatszerzés. Heckerek, kamu emberek	68 %
Függőség. Idegességet okoz. Depresszió, öngyilkosság. Látáskárosodás, rák.	10 %
Káros oldalak. Rossz dolgok nézegetése, felnőtteknek való.	12 %
Pedofilok	10 %
Pénzköltés, bírság. Reklám	5 %
Tanulás elhanyagolása	1 %
Vírus	19 %
Zaklatás, átverése, kirabolnak, elrabolnak, fenyegetnek, írnak a nevemben.	40 %

Csonkáné alezredes szerint az internet veszélyei lehetnek:

- a) Játékok: függőséget okozhatnak, agresszióhoz vezet, vírus kerül a számítógépre.
- b) Egészségkárosodás: látásromlás, álmatlanság, depresszió: öngyilkosság, bűncselekmény, iskolakerülés.
- c) Internet csalások: interneten vásárolsz egy terméket és nem azt küldik, amit rendeltél vagy nem a meghirdetett áron (többszörösén) veszed meg.
- d) Feltörnek a levelező oldalakat, adatokat, közösségi oldalakat.
- e) Chat, Forum oldalon, közösség portálokon: arcnélküli ember ül a gép túloldalán, személyes adatot lekérnek
- f) Zaklatás
- g) Gyermekpornográfia (Csokáné, Megtekintve: 2015.03.20.)

A kérdőív alapján a tanulók tisztában vannak az internet veszélyeivel. (10 -11. táblázat) 63 % és 68 %-a szerint a legveszélyesebb, hogy feltörnek az internetet. A II. korcsoport 40 %-a még külön taglalta a zaklatást. 19-19 %-a egyformán a vírust jelölte meg. Szülők és a pedagógusok a I. korcsoportban tanulók 71%-át, míg a II. korcsoportban 91%-át felkészítették az internet veszélyeire. (27-28. ábra) A táblázatból kitűnik, hogy a tanulók elég részletesen leírták a rájuk leselkedő veszélyeket. Sajnos ez mégsem téríti el őket attól, hogy órák hosszat a számítógép előtt üljenek, fényképet töltsenek fel.

A szülőknek nagy a felelősségük abban, hogy ellenőrizék a gyermekeiket milyen oldalakon barangolnak. Nekik kell megvédeni az „internetes-generációt a zaklatóktól.

Masuda már 1988-ban megírta, hogy az interneten milyen könnyen hozzáférhetnek a személyes adatainkhoz. A hivatalokban már nem papíron rögzítik fel adatainkat, hanem számítógépre viszik fel. Munkahelyen a bérkifizetés miatt a bankszámlaszám is a rendszerben van. Ezért esélye van egy harmadik személynek, hogy visszaéljenek az adatainkkal. (Masuda, 1988)

Nekünk még a szüleink a tévénezést korlátozták, meghatározták, hogy milyen filmet nézhetünk meg. Az akkori mesék nagy része sem szólt agresszióról. A mai mesék, filmek több mint a fele harcra szól. A gyerekek nagy része a számítógépen is stratégiai-, akció játékokat játszik, ami az Amerikai Egyesült Államokban már tragédiához is vezetett.

A I - II korcsoport a serdülő korosztálynak a legveszélyesebb, mert ebben a korban kezdenek kapcsolatokat teremteni. A két nem egymás utáni érdeklődése megnő. A serdülőknek még szüksége van a támogatásra a partnerkapcsolatok kialakulásának idején. (Ranschburg, 2013)

Don Tapscott internetes szabályai 2001-ben:

- „Nem adom ki személyes információmat, mind például címemet, telefonszámomat, iskolám címét vagy szüleim munkahelyi címét és telefonszámát. Ha olyan információra akadok, ami kényelmetlen érzéssel tölt el, elmondom a klub tanárának vagy szüleimnek.

- Soha nem egyezek bele az interneten keresztül megismert személlyel való találkában szüleim előzetes engedélye nélkül.
- Soha nem válaszolok a rosszindulatú vagy kényelmetlen érzést okozó üzenetekre. Ha ilyen üzenetet kapok, elmondom a klub tanárának vagy szüleimnek.
- Soha nem másolok le mások által létrehozott információt, és állítom róla, hogy az én művem. Ide tartoznak a történetek, az információk, a képek és a művészeti anyagok.” (Tapscott, 2001. 295. o.)

Ezek a szabályok szerintem még mindig követendők és érvényesek. Vigyázzunk gyermekeinkre, az „internet-generációra”!

Mire jó szerinted az internet?

21. táblázat Internet előnyei (10-12 éves)

Internet előnyei	%
Adatok elérése	1 %
Bármit csinálhatok rajta, unaloműzés, kizárni a külvilágot, mindenre jó	9 %
Facebook, Skype, Messenger..	9 %
Tanulás, házi feladat kérése	19 %
Játék, szórakozás	29 %
Kapcsolattartás, ismerősök felkeresése	38 %
Információgyűjtés, internetezés, érdeklődés, böngészés, menetrend.	29 %
Megtudni fontosabb dolgokat	
Video, fénykép, zenehallgatás, Youtube..	19 %

22. táblázat Internet előnyei (13-14 éves)

Internet előnyei	%
Facebook. Chat. Új barátok szerzése.	6 %
Információszerzés: menetrend, útvonal, edzéshez, munkahelykeresés, csekk befizetés.	46 %
Játék, szórakozás. Időtöltés	24 %
Kapcsolattartás. Telefonálás, SMS, ismerkedés.	56 %
Kikapcsolódás. Böngészés. Unaloműző. Olvasás	13 %
Sütés, főzés.	1 %
Szinte mindenre. Bármikor segít. Feszültség levezetése	10 %
Tájékozódás a világ eseményeiről. Megismerni, felfedezni a dolgokat.	4 %
Tanulás, házi feladat	19 %
Video, sorozat nézés. Képek nézegetése. Zenehallgatás, - letöltése	29 %

Tölgyesi (2002) szerint az internet használatának feltétele az írni-olvasni tudás. Meg kell tanulni az információkat kezelni. Otthon, munkahelyen, nyilvános helyeken lehet internetezni. „Az Internet használat 3 fő formáját különbözteti meg: információforrás, kommunikációs eszköz és e-business (az internet közvetlen üzleti célokra való felhasználása.” (Tölgyesi, 2002. 170. o.)

A kutatás során a tanulók arra válaszoltak, hogy nekik miért is jó az internet. Mivel ők még gyerekek a Tölgyesi-féle internet felhasználásból az első kettő igaz rájuk.

Az I. és II. korcsoportra jellemző, hogy a kapcsolattartás 38 % és 56 %-nak a legfontosabb. (12-13 táblázat). Az információszerzést a II. korcsoport jelölte be legnagyobb létszámban, 46 %. Úgy gondolom, hogy minél idősebb a tanuló, annál jobban érdekli az új információ a nagyvilágról. Az adatok szerint még az iskolák nem nagyon adnak fel házi feladatot, amit az internet segítségével tudnak megoldani, mivel mindkét korcsoportban csak

19% írta be a házi feladatot. Amíg az I. korcsoportnak a 29 %-a játszik, addig a nagyobbak közül már csak 24 %.

Úgy vélem a tanulók az internet veszélyeivel jobban tisztában vannak, mint az előnyeivel. A televízió helyett inkább az interneten néznek meg egy filmet, mert ott ők tudják kiválasztani, hogy mit szeretnének megnézni. Ranschburg szerint a „másfél két óra nem vesztes a számítógép társaságában. Természetesen sok függ attól, hogy mire használja a gyerek a netet. Nagyon sok hasznos játék, ismeretterjesztő program is található ott!” (Ranschburg, 2011. 166. o.)

Miért van szükség a mobiltelefonra?

23. táblázat Mobiltelefon szükséges mert.. (10-12 éves)

mobiltelefon használat indoka	%
Internet, Facebook, Youtube...	19 %
Játszani	27 %
Videó, filmnézés	1 %
Kamera, fényképezés	8 %
Nem tudok élni nélküle	3 %
Telefonálásra: szülő, barát, SMS	37 %
Segítségkérés	15 %
Zenehallgatás	6 %
Tanulás, házi feladat kérése	3 %

24. táblázat Mobiltelefon szükséges, mert.. (13-14 éves)

mobiltelefon használat indoka	%
Ébresztő, óra, naptár. Helyettem mindent a fejben tartja a dolgokat, figyelmeztet	9 %
Fényképezés	12 %
Házi feladat elkérése	3 %
Időjárás	1 %
Internetezés: böngészés, Facebook, chat, Messenger, Instagram...	31 %
Kapcsolattartás - telefonálás, SMS, segítségkérés	59 %
Szórakozás: játék. Video nézés	26 %
Szülő elérése	38 %
Tanulás, információszerzés, szabadidő eltöltése, kikapcsolódás	5 %
Zenehallgatás	17 %

Gedeon szerint a mobiltelefon egyénekhez kötött, amin más személyekkel közvetlen kommunikációra képes, ez mellett internetet is tud használni. „A mobiltelefon lehetővé teszi, hogy helyváltoztatásaink során is megőrizzük megszerzett kommunikációs és adatfeldolgozó képességeinket, s ezzel új ösztönzést ad mobilitás növelésére, arra, hogy vállaljuk a közvetlen személyes kapcsolatok létesítésének és újrалétesítésének költségeit.” (Gedeon, 2001. 14. o.)

Az I. korcsoportban 79 főből 56 főnek, a II. korcsoportban a 78 főből 71 főnek van saját mobiltelefonja. (7. táblázat) Általában a szülők azért veszik meg gyermekeiknek, mert biztonság érzetet ad számukra, hogy tudják, bármikor elérhetik egymást. A kérdőív során kétszer is feltettem a mobiltelefonról kérdést, hogy mire használja, és miért van rá szüksége. A használat és a szükségesség nem ugyanazt jelenti számukra az adatok alapján, mert nagyon eltérnek a 4. és a 18. kérdésre adott válaszok. A 4. kérdésnél adott válaszok közül kellett választani, míg a 18. kérdésben saját maguk írták be válaszaikat. A 10-12 éves tanulók 4. kérdésben 61 fő, míg a 18. kérdésnél már csak 29 fő szeretné a szülőt elérni. A 13-14 éveseknél 18. kérdésnél 38 %-a külön jelölte, hogy a szülőt szeretné elérni, külön pedig 59 %-

a telefonálást, segítségkérést írt be, ami lehet szülő is. A 14-15. táblázatban látható, hogy amikor maguknak a tanulóknak kell választ adni, már szegényesebb. II. korcsoportból 24 %-a (24 fő) internetezésre is használja (15. táblázat), ez az előző válaszokhoz képest sokkal kevesebb 51 fő (7 ábra).

A hipotézisek igazolása

A tanulók a mobiltelefont elsősorban nem a szülőkkel, illetve társaikkal való beszélgetésre, inkább játékra, zenehallgatásra, internetezésre használják. A hipotézisem a 4. kérdés alapján, I. korcsoportban csak 1 %-ban igazolódott be, mert a mobiltelefont a tanulók:

- a 10-12 éves tanulók 78 %-a zenehallgatásra, játékra használja, míg a II. korcsoportban fordítva van
- a 10-12 éves tanulók 77 %-a, szülők, nagyszülők elérik
- a 13-14 éves tanulók 94 %-a, szülők, nagyszülők elérik
- a 13-14 éves tanulók 95%-ban barátok hívására használja.
- a 13-14 éves tanulók 90 % zenehallgatás, 73 %-a használja játékra. (7. táblázat)
- A mobiltelefont internetezésre 38 % és 65 %-ban használják. (7. táblázat)

A II. korcsoportra már nem igazolódott be a hipotézis. A tanulók inkább a mobiltelefont telefonálásra használják. Már nem játszanak annyit. A zenehallgatás azért nem sokkal marad le. A 18. kérdésben sem igazolódott be, mivel I. korcsoportban 29 fő telefonál és csak 21 fő játszik, 5 fő hallgat zenét (14. táblázat). A II. korcsoportban pedig 46 fő telefonál – külön 30 fő szülőt hív, 20 fő játszik, és 13 fő hallgat zenét (15. táblázat). A tanulók az I. korcsoportban 54 %, a II. korcsoportban 83 % a mobiltelefont teszik előnyben internetezési eszközök közül. Bármikor hozzá férhetnek, könnyen cipelik magukkal. (5. kérdés 9-10. ábra) Ez nem azt jelenti, hogy csak internetezésre használják a mobiltelefont.

A tanulók szabadidejének több mint felét az internetezés tölti ki, nem tanulás céljából. A hipotézisem beigazolódott, mivel a tanulók a szabadidejük több mint a felét internetezéssel töltik, nem tanulás céljából.

I. korcsoport

- Tanulásra fordított idő: 50% / fél-egy óra
32 % egy-másfél óra (1. kérdés 1. ábra)
- Szabadideje: 56 % - 44 fő / 3-4 óra
27 % - 21 fő / 5 óra v. több (2. kérdés 3. ábra)
- Internetezik: 44 % / minden nap (7. kérdés 13 ábra)
16 % - 13 fő / 1-2 órán
32 % - 25 fő / 2-3 órát
14 % - 11 fő / 3 óránál többet (8. kérdés 15 ábra)
- Internetet tanulás céljából használja:
19 % - 15 fő (17 kérdés 12 táblázat)

II. korcsoport

- Tanulásra fordított idő: 28% / fél-egy óra
38 % egy-másfél óra
26 % / másfél-két óra (1. kérdés 2. ábra)
- Szabadideje: 42 % 33 fő / 3-4 óra
36 % 28 fő / 5 óra v. több (2. kérdés 4. ábra)
- Internetezik: 77 % / minden nap (7. kérdés 14 ábra)
31 % 24 fő / 1-2 órán
28 % 22 fő / 2-3 órát

21 % 16 fő / 3 óránál többet (8. kérdés 16 ábra)

- Internetet tanulás céljából használja:

19% 15 fő (17 kérdés 13 táblázat)

A tanulók nincsenek tisztában az internet veszélyeivel, előnyeivel. A hipotézis egy részben beigazolódott, hogy a tanulók nincsenek tisztában az internet előnyeivel. Azzal tudom indokolni, hogy 17. kérdésben: Mire jó az internet? – nem igazán az internet hasznos-tanulságos részét említették meg a legtöbben, hanem a szórakozás, kikapcsolódás lehetőségeit. (játék, zenehallgatás, filmnézés, Facebook..) (12-13. ábra) Töltenek fel magukról képeket meggondolatlanul 58% és 78 %-ban. (13. kérdés 23-24. ábra) Másrészt azért nem igazolódott be, mert az internet veszélyeit elég jól ismerik. 16 kérdésben elég szépen válaszoltak rá a tanulók. (10-11. ábra) Mivel még gyerekek, nem biztos, hogy a veszélyek tudatával mégsem mennek fel a nem megengedett oldalakra, olyan játékokkal játszanak, ami agresszív viselkedést okoz (dohányzom, mert nem szabad).

12. kérdésben a válaszok is arra utalnak, hogy a 10-14 éves korosztály képviselői még mennyire megbíznak az emberekben. Ez az, amit a bűnözők ki is használnak. I. korcsoport 65 %-a, a II. korcsoport 55 %-a megbízik az internetes ismerőseiben. A 7 fő 10-12 éves tanuló mennyire tudja megismerni 500 feletti internetismerőset, hogy még meg is tudjon bennük bízni (10. kérdés 19. ábra). Ez a 13-14 éves tanulóknál már 20 főt érint. A szülők, pedagógusok 71% és 91 %-a ismertette már a tanulókkal az internet veszélyeit. (15. kérdés 27-28. ábra) Ennek ellenére, végül mégis beigazolódni látszik a hipotézisem, mert ha a tanulók tisztában lennének az internet veszélyeivel, akkor nem bíznák meg ennyi internetismerőseben, és nem töltenek fel magukról fényképet úgy, hogy például a szülők nem tudnak róla, és már feltörték 14-18%-nak az Email fiókját. (14 kérdés 25-26 ábra)

A mobiltelefon és az internet használata a 10-12 éves és a 13-14 éves korosztály között eltérő. 4. hipotézisem beigazolódott, a mobiltelefon és az internet használata a két korcsoport között eltérő.

Indoklás:

Az I. korcsoportban levő tanulóknak (79 fő) otthon a családban már 77 %-nak van asztali számítógépe és internete 89 %-nak. (3. kérdés / 5. ábra) Saját mobiltelefonja 89 % / 70 fő van (3. kérdés / 7. ábra).

A mobiltelefont 61 fő telefonálásra, játékra 62 fő, zenehallgatásra 62 fő, fényképezésre 66 fő használja, internetezésre 30 fő. (4. kérdés 7. táblázat).

Az internetező gyerekek 100 % / 77 fő otthon internetezik, ez mellett legtöbben még könyvtárban 15 fő, közlekedési eszközön 13 fő, iskolában 10 fő és az utcán 11 fő használja (6. kérdés 11. ábra). A 25 fő 1-2 órát, 11 fő 2-3 órát és 5 fő 3 óránál többet internetezik naponta. (8. kérdés 15. ábra).

Az internetes oldalakat jól ismerik a 10-12 évesek is. Youtube oldalt 73 fő használja, a játék oldalra 58 fő, Facebook oldalra pedig 56 fő megy fel (9. kérdés 17. ábra). Az ismerősök száma sem elenyésző 24 főnek 100-500 között és 7 főnek 500 felett van (10. kérdés 19. ábra).

Az II. korcsoportban levő tanulóknak (78 fő) asztali számítógépe a családnak 68 %-nak van, internete pedig 95 %-nak (3. kérdés 6. ábra). Mobiltelefonja, ami a sajátja a tanulók 91 % / 71 főnek van. (3. kérdés 8. ábra) 73 fő telefonálásra használja elsősorban a mobiltelefont, ez mellett fényképezésre 72 fő, zenehallgatásra 70 fő, játékra 57 fő, internetezésre 51 fő (4. kérdés 7. ábra).

A 78 fő tanuló otthon internetezik, de találtak még más lehetőséget is: közlekedési eszközön 33 fő, utcán 25 fő, iskolában 10 fő (6. kérdés 12. ábra). Naponta 24 fő 1-2 órát, 22 fő 2-3 órát, de 16 fő 3 óránál is többet internetezik. (8. kérdés 16. ábra). Interneten használt oldalakból a Youtube oldalt 77 fő látogatja meg. Facebook oldalon 64 fő barangol, a játék oldalakat 42 fő keresi meg. (9. kérdés 18. ábra). Interneten az ismerősök száma a II. korosztálynál már nagyobb. 30 főnek 100-500 és 20 főnek 500 felett vannak ismerősei (10. kérdés 20. ábra).

Az I. korcsoportban levő tanulók még inkább játszanak. Nincs annyi ismerősük az interneten. Kevesebb időt töltenek el internetezéssel. Még meglehet nekik tanítani a szabadidő hasznos eltöltését, amibe beleférhet az internet, de korlátozva, szabályozva. A 11. kérdés szerint az I. korcsoport tagjai közül 15 fő naponta nem tart kapcsolatot senkivel, míg az II korcsoportból 5 fő. Minél idősebbek, annál több kapcsolat alakul ki. Például I. korcsoport: 2 fővel 11 fő, 10 fővel 6 fő; II korcsoport: 2 fővel 5 fő, 10 fővel 12 fő internetezik naponta. (8-9. táblázat)

Összegzés

Egyre fiatalabb korosztály ismeri meg a mobiltelefont és az internetet. A szülőknek és a pedagógusoknak segíteni kell a jövő nemzedékét, hogy jól és helyesen beilleszkedjenek az informatikai világba. Mi még nem is tudjuk elképzelni, hogy ha ilyen gyorsan fejlődik az informatika, mi lesz 20 év múlva?

Nekünk, pedagógusoknak folyamatosan képeznünk kell magunkat, hogy az informatikai világban ne maradjunk le diákjainktól (Simon, 2013), ne a tanuló tanítson minket, hanem fordítva. Ugyanakkor, – mivel az oktatás bipoláris folyamat – nem szégyen tanulni a diáktól, helyenként kifejezetten jót tesz a tanár-tanuló kapcsolatnak, ha éreztetjük tanítványunkkal, hogy elismerjük tudását, és ez miért ne lehetne éppen a mai technika vívmányainak magasabb szintű ismerete? Ezzel az elismeréssel ösztönözhetjük, motiválhatjuk tanulóinkat, a további tudás megszerzésére, ami például az internet használatával jóval érdekesebb, gyorsabb és szemléletesebb lehet, nem beszélve a szóban nehezebben kommunikáló diákok ilyenfajta segítségéről. Az internetet felhasználva készülhetünk az óráinkra, adhatunk házi feladatokat, kutatómunkát a tanulóknak.

Számítástechnika óra keretében a tanulókat meg kell tanítani, hogy használják az internetet, de bármilyen más tanóra keretében is hasznosíthatjuk, közben folyamatosan figyelmeztetve a gyerekeket, mi az előnye és mik lehetnek a veszélyei. Ha szükséges, akkor előadásokat is szervezhetünk – akár a rendőrség bevonásával is – ahol a szakember talán hitelesebben figyelmeztetheti a tanulókat arra, hogy a világháló lehet áldás és átok is egyszerre, ha nem megfelelően használják.

A fejlesztőpedagógus számára az internet egy valóságos kincsesbánya, hiszen ügyes használatával mindig új és újabb feladatokhoz, fejtörőkhöz és ötletekhez juthatunk. Lehetőség nyílik a szakemberek egymás közti információcseréjére, az úgy nevezett „jó gyakorlatok” megismerésére, amely által a tanulók számára érdekes, személyre szabott fejlesztő feladatsorokat állíthatunk össze.

Ha a telefont és számítógépet megtanítjuk diákjainknak célszerűen kezelni, akkor úgy hasznosíthatják, mint jó hajós a szelet, amely nem összetöri a vitorlást, hanem repíti távoli, még talán ismeretlen céljai felé.

Irodalom

Cole Micael - Cole Sheila (1997): *Fejldéslélektan*. Szerk.: Csirba Gergely (2006) Osiris Kiadó Budapest 60. o.

Csonkáné Huszár Anita: *Internet használó gyerekek*
http://www.jamk.hu/letoltesek/files/internet_veszelyei.pdf (2015.03.20.)

- Gedeon Péter (2001): *A mobil információs technológia hatása a gazdaságra* 14. o. IN: Nyíri Kristóf (2001): *Mobil információs társadalom (tanulmányok)* MTA Filozófiai Kutatóintézete Budapest
- Falus Iván (2002): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Tankönyvkiadó Budapest
- Geréb György (1989): *Pszichológia* Tankönyvkiadó, Budapest 242-254 old
- Internet Focus Korlátolt Felelősségű társaság (<http://ifocus.hu/tovabb-nott-az-internethasznalok-szama-magyarorszagon-2013-ban-is>) (2015. 03. 17.)
- Jávorszky Edit (1998): *Fejlődépszichológia* Edutech Kiadó, Sopron 82 o., 85 o.
- Holecz Anita, Rumi Melinda, Szommer Nikolett (2006): *Tanulás és elköteleződés* In: Keller Magdolna, Simándi Szilvia (szerk.) "Tanul a társadalom" VI. Országos Neveléstudományi Konferencia tartalmi összefoglalók. Budapest. 195.
- Keresztény Civil Szervezetek 7 országos Fóruma (2012): *Az élet védelmében* <http://www.csaladhalo.hu/video/zacher-gabor-toxikologus-foorvos-rendhagy-eloadasa-drogcsapdakrol> 2012. október 18. Budapest (2015. 03. 22.)
- Koli Tamás (2010): *Húsz éves a magyar mobiltelefon* <http://www.hwsz.hu/hirek/45472/mobil-mobiltelefon-mobiltelefon-westel-450-900-pannon-gsm-vodafone-telenor.html> (2015. 04. 01.)
- Lengyel Veronika (1995): *Az internet világa* ComputerBooks Kiadó, Budapest 13 o., 15o.
- Masuda Yoneji (1988): *Az információs társadalom* mint posztindusztriális társadalom Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár Budapest
- Molnár Gyöngyvér (2011): *Számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei* <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2011/2011-6-7.pdf> (2015. 02. 20.)
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak* Osiris Kiadó, Budapest (586 o.)
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei.* Volos Bt. Budapest 17 o.
- Ranschburg Jenő (2010): *A serdülés gyötrelmei* Saxum Kiadó Kft. Kaposvár 2011 166. o.
- Ranschburg Jenő (2013): *A serdülőkor* Saxum Kiadó Kft. Kaposvár
- Simon Katalin (2013): *Tanári mesterszakos hallgatók néhány tanulási sajátosságai.* In: Bakó Béla (szerk.): *TÉT. Tudomány és Tehetség: A Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar tudományos közleményei.* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely; Sopron: 2013. 91-104.
- Tapscott Don (2001): *Digitális gyermekkor* Kossuth Kiadó Budapest 9. o., 295 o.
- Tölgyesi János (2002): *A számítógép és az internet használata 2001-ben.* IN: Terestyéni Tamás (2002): *Magyarországi médiumok a közvélemény tükrében* Országos Rádió és Televízió Testület Budapest http://mediatorveny.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf (2015. 01. 15.)

Melléklet

Kérdőív
10-11 éves / 13-14 éves

Az alábbi kérdőív kitöltésével kérek, segítsd kutatásom megírását.

A kérdőív kitöltése anonim módon zajlik. Az adatokat csak összesítve elemzem és mutatom be tanulmányomban, úgy, hogy az egyéni információk sehol sem azonosíthatóak.

Köszönöm a segítséged!

1. Hány éves vagy?
2. Hányadik osztályos vagy?.....
3. Nemed:

a) férfi

b) nő

1. Karikázd be, hogy naponta kb. mennyi időt szoktál délután/este tanulni?

- a) fél óránál kevesebbet
- b) fél-egy órát
- c) egy-másfél órát
- d) másfél-két órát
- e) két óránál többet

2. Egy nap kb. hány óra szabadidőd marad délután/este, amit bármivel tölthetsz?.....

3. Milyen eszközök találhatók meg a családban, és ezek közül melyikből van sajátod? Kérlek, jelöld x-el!

ESZKÖZÖK	VAN OTTHON	VAN SAJÁTOM	HÁNY ÉVES KOROMTÓL
Asztali számítógép			
Laptop			
Tablet			
Mobiltelefon			
Internet			
Mobilnet			
TV			
MP4 lejátszó			
DVD lejátszó			

4. Mire használsz a mobiltelefonod? Karikázd be a Rád jellemzőket!

- a) Szülők/nagyszülők elérjenek
- b) Barátok elérjenek
- c) Facebook
- d) Böngésző oldalak felkeresése
- e) SMS küldés
- f) Zenehallgatás, zene letöltése
- g) Játék, játék letöltése

- h) Tanuláshoz-internetezés
- i) Információszerzés (nyitva tartás, menetrend, stb.)
- j) Üzenetküldés internet segítségével (skype, viber, facebook)
- k) Ébresztő
- l) Fényképezés
- m) Számológép-tanuláshoz
- n) Naptár, teendők bejegyzése
- o) Egyéb:.....

5. Milyen eszközt használsz internetezésre? Karikázd be a Rád jellemzőket!

- a) asztali számítógépet
- b) laptopot
- c) tabletet
- d) mobiltelefont

6. Hol szoktál internetezni? Karikázd be a Rád jellemzőket!

- a) otthon
- b) iskolában
- c) könyvtárban
- d) utcán
- e) közlekedési eszközön
- f) egyéb:.....
- g) Sehol

7. Karikázd be, hogy milyen gyakran internetezel?

- 1) havonta egy-két alkalommal
- 2) hetente egyszer
- 3) hetente többször
- 4) minden nap
- 5) nem internetezem

8. Karikázd be hány órát töltesz internetezéssel egy nap.

- a) Nem mindennap internetezek
- b) 1 óránál kevesebbet
- c) 1 - 2 órát
- d) 2 - 3 órát
- e) 3 óránál többet

9. Karikázd be, milyen oldalakat látogatsz/programokat használsz az interneten.

- a) Játékdalok
- b) E-mail (G-mail, Free-mail, stb.)
- c) Facebook
- d) Ask.fm
- e) Skype
- f) Twitter
- g) Youtube
- h) Blog (pl. tumblr)
- i) Egyéb:

10. Sok ismerősöd van az interneten (Facebook, Viber)?

- a) Nincs
- b) 0-50
- c) 50-100
- d) 100-500
- e) 500 felett

11. Naponta hány fővel tartod a kapcsolatot interneten keresztül?

_____ fő

12. Megbízol az internetes ismerősben?

a) Igen

b) Nem

13. Töltöttél már fel fényképet az internetre?

a) Igen

b) Nem

14. Feltörték-e már az e-mail fiókodat, és írtak-e a nevedben?

a) Igen

b) Nem

15. Szüleid, tanáraid figyelmeztettek az internet veszélyére?

a) Igen

b) Nem

16. Mik lehetnek az internet veszélyei?

17. Mire jó szerinted az internet?

18. Miért van szükséged a mobiltelefonra?

AZ INTERNET ÉS A TELEVÍZIÓ HATÁSA A TANULÓK OLVASÁSI HAJLANDÓSÁGÁRA (A LOGOPÉDUS SZEMSZÖGÉBŐL)

Lakosiné Dobronics Zsuzsanna

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Felgyorsult világunkban a technikai eszközök gyors elterjedésének köszönhetően változnak a kommunikációs szokások. A gyerekek már korai életkorban használják a számítógépet és a mobiltelefont, ez kihat a beszédükre, tanulási szokásaikra, kapcsolati rendszerekre, egész személyiségükre. Munkám során évről-évre azt tapasztalom, hogy egyre több gyerek küzd óvodában beszédhibával, iskolában pedig tanulási nehézséggel. Sok családban használják „elektromos bébiszitterként” a TV-t, a számítógépet, ezért is választottam témául, hogyan hatnak ezek a gyerekek életére. Mennyi időt töltenek el a képernyő előtt ahelyett, hogy játszanának, kirándulnának, közös családi élményeket szereznének. A mindennapokban jellemző a családokra, hogy elszigetelten élnek az életüket a négy fal között, a saját monitorjuk előtt, és nem beszélgetnek egymással. Hiányzik a gyerekek életéből a meghitt, biztonságot adó családi légkör, a virtuális élet veszi gyakran körül már az óvodás generáció nagy részét. Nem szívesen hallgatnak mesét, mert nem köti le a figyelmüket, ha nincs képi megerősítés. Az iskolában problémát jelent az is, hogy az olvasás nem válik eszközzé a megismerésben, pedig a tanulás alapja az lenne, hogy megfelelő szinten tudjanak olvasni a gyerekek.

A képernyő hatásai

Az internet a serdülők életében

Józsa Krisztián az iskolai motiváció kutatásában felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulással kapcsolatos sikereket, kudarcokat a gyerekek már óvodában, kisiskoláskorban átélik, ezek az évek alapvető jelentőségűek a tanulási motiváció alakulásában. A tanulók motiváltsága nélkül a fejlesztés értelmetlen és eredménytelen. Az életkor előrehaladtával sok gyereknel csökken a motiváció, amit az iskolához, pedagógushoz fűződő viszony, tantárgyi orientáció, családi háttér, életkori sajátosságok stb. befolyásolhatnak. (Józsa, 2002) Tanulmányomban szereplő tanulók serdülőkorúak, az ő életüknek meghatározó motívuma az identitáskeresés, fontos, hogy legyen jövőképük, és a tanulást ehhez tudják társítani. Ebben az életkorban a gyerekek nagy változáson mennek át, mint a külső megjelenés, pályaalkalmasság, sportteljesítmény, viselkedés, társas, érzelmi kapcsolatok terén és ebben nagy hatást gyakorol rájuk környezetük. A gyerekek önértékelése szoros összefüggésben van a szülők viselkedésével és nevelési módszereikkel, ami magas lesz a következő tényezők mellett: az elfogadás, a korlátok világos

meghatározása és az egyéniség tisztelete. Ezek biztonságos keretet nyújtanak, mert egyértelműen ismertté teszik a gyerekek számára az érzelmi teret. Az identitáskeresés összetett, bonyolult folyamat, amikor nagyon fontos lenne a biztonságot adó családi háttér, a személyes, valódi kapcsolatok ápolása. Ehelyett túlsúlyba kerül az internet csábító, virtuális világa, amit ez a generáció korán kezd el használni, ahol a stílus, a kommunikáció eltér az eddig megszokottól. A FB-használat javítja az önbecsülést, mert növeli a felhasználókban azt az érzést, hogy tartoznak valahova. Azonban az iskolai életben ez konfliktus forrása is lehet, mert a net- generáció nem hajlandó megtanulni, amit elé tesznek azért, mert egy tanár teszi azt, ez feszültséget okoz a fordított szocializációs folyamat miatt, hiszen a pedagógus tekintélye nem alanyi jog már napjainkban. A „sztárok”, a népszerű kortársak, hatnak a tinik életére, vagy a szülő, pedagógus ad mintát, támogatást, útra valót a gyerekeknek az előttük álló feladatok végzésében? Ha a felnőtt hiteltelen, akkor vonzóvá válik az internet, ahol nincsenek korlátok, konvenciók, és éppen a szabadságérzés átélése a kamaszkor egyik fő vágya. Nem veszik észre a veszélyeket, nincsenek tisztában a következményekkel, mindegy, honnan származnak az információk, amelyből megismerik a világot. ha nincs megfelelő kommunikáció a családban, a kamasz keresni fogja a külső kapcsolódási lehetőségeket. (Tari, 2013)

A FB-használat megváltoztatja a viselkedési szokásokat, a kapcsolatok kialakításainak szabályait, szülő-gyerek viszonyt, hiszen gyakran technológiai szakadék van a két generáció között, nehéz a felnőtt számára a kontroll, mert a gyerekek számítógépes ismeretei magasabbak. A szülők nagy százaléka nem ellenőrzi, milyen internetes oldalakat használ a gyermekük. A serdülők életében erős a kortárs csoport hatása, internetes kommunikációjuk sokszor durva. Tizenévesek körében végzett beszédükre vonatkozó vizsgálat szerint, „ebben szerepe lehet – nyilván nem is kevés – a médiának, azoknak a műsoroknak, amelyekben igénytelen a nyelvezet és a stílus, gyakran különböző típusú nyelvi hibák jelennek meg, vagy agresszív viselkedés- és nyelvi mintákat tükröznek, s amelyek a diákok, különösen a fiatalabbak között igen népszerűek.”(Laczkó, 2008). A csoportműködés egyik jellemzője, hogy a tagok elfogadják és betartják az általuk kialakított szabályokat. Mivel a csoport szemlélete mindig szélsőségesebb, mint az egyéné, (Aronson, 2008) fontos lenne a szülői kontroll, a nyugodt légkörben történő családi beszélgetések, amelyek az internetes létezés jellemzőiről szólnak. Az internet hatására változik az emlékezet szerepe is, ellustulhat az ember, a Google miatt az emlékezési folyamat is átalakul, hiszen a digitális memóriának köszönhetően a múlt mindig jelen van. (Tari, 2011) Azonban, ha nem használjuk a mentális képességeinket, az maradandó változásokhoz is vezethet. Az internet pozitív oldalainak egyike, hogy megkönnyíti a mindennapi feladatokat a gyors információ –és adatközlés.(Dobróka, 2000). Ennek kamatoztatása az iskolában a leglátványosabban az írás-olvasás és az idegen nyelvek tanítása területén látható, ahol jól felhasználhatóak a géppel segített oktatási környezetek. A számítógéppel segített tanulási kísérletek szerint a gyerekek teljesítménye 30%-kal javul a hagyományosan oktatottakhoz képest, számos olyan tantárgy van, ahol a tapasztalatszerzés mással nem pótolható eszköze lehet.(Sikné, 2000)

Televízió kontra család

Az emberek miért is néznek televíziót? A televíziózás egyszemélyes, már nem társas tevékenység, szórakoztató, kellemes, többnyire esti időtöltés. A televíziózás kiszorítja a többi kikapcsolódási formát, a társas tevékenységeket és az alvást. Egyre többet hallunk a média, leginkább a televízió értékrendünkre gyakorolt hatásáról, manipuláló szerepéről. Egyesek szerint teljes mértékben hatást gyakorol ránk, megváltoztatja a mindennapi életünket, kimossa

az agyunkat, hipnotizál minket. Mások nem tulajdonítanak neki jelentőséget, mert hiszik, hogy ellen tudnak állni a média befolyásának, és azt tartják igaznak, amit a médián kívüli környezetük: a szülők, az iskola, a barátok és a könyvek tanítanak. A televízió otthon tartja a családot és megváltoztatja a szabadidő felhasználását, közös élményt nyújt. Manapság a családtagok nagy része hazaérkezésük után rögtön bekapcsolja a televíziót, a hétköznapi szokások tevékenységeinek nagy része tévénézésel egybekötve folyik.

Az emberiség történetében először állt elő olyan helyzet, hogy az emberekről, az életről és az értékekről szóló történeteket nem a szülők, nem az iskola, nem az egyház és nem is a közösség egy olyan tagja mondja el, akinek van valami mondanivalója, hanem egy sor olyan távoli érdekcsoport, amely el akar adni valamit. Kulturális környezetünk a marketing melléktermékévé silányult. Minél többen, minél többet néznek televíziót, annál inkább megegyeznek a valóságról kialakított elképzeléseik, attól teljesen függetlenül, hogy melyik társadalmi csoportba tartoznak. Ezáltal a média uniformizált embertömegeket gyárt amelyet később még egyszerűbb megszólítani. (Gerbner, 2000)

A televíziózás korai életkorban kezdődik és egész életen át tart. A televízió szolgáltatja azt az általános, mindennapi szimbolikus környezetet, amelybe a gyermekek beleszületnek, amelyben élnek és tanulnak egész életük során. A szerepek nem a családban alakuló közösségi igényt kifejező szerepek, hanem komplex, integrált és globalizált tömeggyártásnak és marketingnek a termékei. A gyermekek szabadidejének színtere áthelyeződött a szabadból a lakásba. A szülők érzékenyebbek a gyermekekre leselkedő veszélyforrásokra, mint azelőtt, így nem szívesen engedik ki őket felügyelet nélkül. Leginkább a gyermekekre tartják károsnak a televíziót, hiszen még nincsenek élettapasztalataik, kialakult értékrendjük és nem tudják elhatárolni a fikciót a valóságtól. A gyermekkorban szerzett tapasztalatok határozzák meg a társas kapcsolatok további alakulását, értékrendjük kialakulását. A képernyőn látott erőszak hatására a gyermek agresszívvá válhat, hosszútávon pedig érzéketlenné teszi őket a szörnyűségekkel szemben. Azokban a családokban tartják különösen károsnak a televíziózást, ahol a szülők nem ellenőrzik azt, valamint, ott ahol túl sokat néznek televíziót, mert így a televízió által képviselt értéket tekintik követendő mintának. A szülőknek segíteniük kellene a gyermekeiknek, hogy megértsék a látottakat, és a gyermek érzelmi képességeinek a szintjére „lefordítsák” azt. (Tóth, 2011) A 20. század második felében a televízió megváltoztatta a fokozatos átmenetet a gyermekkorból a felnőttkorba. A televízió által ábrázolt világ eltér a mesék világától, a felnőttek által „megszűrt világtól”. A televízió-nézés nem korhoz kötött, mint az olvasás. A kisgyermekek is hozzáférhetnek ugyanahhoz az információhoz, amihez azelőtt csak az olvasni tudók tudtak. Több szerző szerint a televízió véget vetett a gyermekkorban és átalakította nevelési szokásokat. (Nagy, 1993) A filmek megértése nagyban függ attól is, milyen technikákat alkalmaztak benne, vizsgálatok szerint a gyerekek bizonyos fejlettségi szint alatt, nagyjából 7-8 éves korukig nem képesek helyesen értelmezni a beállítások, jelenetek, vágások, ráúsztatások közti bonyolult viszonyrendszert. A cselekménynek, a térnek, a nézőpontoknak és főleg az időnek külön részekre tördelt ábrázolását általában csak tíz éves kor után kezdik megérteni, és a különböző technikák értelmezése még sokáig az életkori fejlettség függvénye. Kisgyerekek néha még a beállítások sorrendjére sem támaszkodnak akkor, amikor a tartalmat próbálják megérteni, s ez azt jelenti, hogy emlékezetükben a műsor egymástól független részekként tárolódik. Képi megjelenítés hiányában, az olvasott vagy hallott (felolvasott) események, emberi viselkedések kevésbé tűnnek fizikailag azonosnak a valós eseményekkel, így az írott médiumok esetében korábban és könnyebben történik meg a bemutatott tartalom és a valóság elkülönítése. Ha azonban az ábrázolás képi és hangjeleket is használ, az megnehezíti ezt a folyamatot. (Kósa)

A televízió elterjedésével általános a kontroll elvesztése, a gyermekek felügyeletének lazulása. A szülők rábízák gyermeküket az „elektronikus bébiszitterre”, nem is lényeges mit néz a gyermek, legalább egy időre leveszi a terhet a szülők válláról. (Winn, 1990) Amikor a gyermek megszokta az „ábrát”, a tévé és a videó bámulását, felhagyott fantáziája működtetésével, valószínűleg gondolkodása is ellustult, pedig minden bizonnyal értelmes. Mi történik, amikor a fantázia és a gondolkodás ellustulása találkozik az olvasás meg nem tanításával, a rosszul megválasztott olvasástanítási módszerrel, sőt azzal a ténnyel, hogy a tanító nincs is tudatában annak, hogy mit választ, s egyáltalán döntésének milyen következményei vannak?

Beszéd és az olvasás kapcsolata

Az ép beszédfejlődés

A születés után a második hét táján jelentkezik a kifejező sírás, majd a gőgicsélés. A gőgicsélésnek meghatározó szerepe van a beszéd kialakulásában és megfelelő fejlődésében. A 3-4. hónapban kezdődik a gagyogás időszaka. Ebben a szakaszban szinte valamennyi nyelv hangját hallatja, a 6-8. hónaptól alakul ki az anyanyelv artikulációs bázisa, ez az önutánzás korszaka. Nyelvről akkor beszélhetünk, ha a kiejtett hangsor jelentést kap. A gyermek első jelentésszerű hangsorai szómondatok, formailag szavak, de funkciójukat tekintve mondatok. Például a *vau* hangsor a szituációtól függően mást jelenthet: 'itt a kutya', 'add ide a kutyát', 'fé-lek a kutyától'. Ilyenkor a szupraszegmentális tényezők fejezik ki a különbségeket. 1 éves kor körül jelennek meg az egyszavas mondatok, ekkor globális beszédmegértésről beszélünk, a hallottakat, a mimika, a gesztus, a zenei elemek alapján értelmezi a kisgyerek. 1,5 éves kortól megjelennek a 3-4 szavas mondatok: *alany+cselekvés+cselekvés tárgya*. (Adamikné, 2006)

3 éves korra alakul ki az anyanyelvre jellemző hang- és fonémarendszer. Az egészséges csecsemő nem tanulna meg beszélni, ha nem élne beszélő környezetben. Átlagos szókincse kb. 1000 szó, ami folyamatosan gazdagodik, a nyelvtani elemek fokozatosan beépülnek, mondat szerkesztése is árnyaltabbá válik. A beszédértés-beszédészlelés finomodik, 6 éves korban képes szegmentálni a szavakat pl. szótagolás, értelmetlen szavak után mondása. A beszédfejlődés tovább alakul az iskolába lépést követően, beszédmegértési stratégiájuk közelít a felnőttek szövegértéséhez, ehhez azonban az életkornak megfelelő szókincsre, szóértésre van szükség, hogy a gyermek a megfelelő morfológiai, szintaktikai kapcsolatokat felismerje és alkalmazza. Serdülőkorban a személyiség változása hat a beszédre, nő a beszéd emocionális tartalma. 14 éves korban a hallásérzékenység eléri a felnőttre jellemző szintet. A beszédfejlődés eltérését okozhatják az idegrendszeri, környezeti tényezők vagy a nemiség, a fiúk általában később tanulnak meg beszélni, a kutatók ezt a myelinizáció folyamatával magyarázzák, kamaszkorra ezek a különbségek általában eltűnnek. (Gósy, 2007)

Az óvodai évek szerepe

Bizonyított tény, hogy nemcsak az iskolás, hanem már az óvodáskorú gyermek írásbeliséggel kapcsolatos tudása, az írásbeliséghez köthető tényleges viselkedése is összefüggést mutat a család szociokulturális helyzetével (a szülők iskolai végzettsége, az otthoni könyvek száma, könyvtárlátogatás, számítógép használata, könyvek ajándékozása, az írással és az olvasással kapcsolatos események a családon belül) (Szinger, 2009). Az iskolában előnnyel indulnak

azok a gyerekek, akiknek otthon rendszeresen meséltek, akikben pozitív viszonyulás alakult ki a könyvek és az olvasás iránt. (Vekerdy, 2012) Egy, az óvodában végzett vizsgálat szerint mindaz, amit a szöveg elolvasása vagy bemutatása előtt, után és közben teszünk, befolyásolja annak megértését nemcsak iskolásoknál és felnőtteknél, hanem a kicsiknek szóló felolvasás vagy mesemondás során is. A szövegértés fejlesztésére rendkívül nagy szükség van az iskolai tanulmányokat megelőző időszakban. A nemzetközi és a hazai kutatások egyértelműen bizonyították, hogy az olvasási stratégiák alkalmazása a folyamatolvasás során jelentősen növeli a szövegértés hatékonyságát már az elemi oktatás szintjén. A stratégiák bizonyos elemei pedig az óvodában is felhasználhatók a szóbeli szövegértés fejlesztésekor. Ebben a kommunikációs szituációban a gyermek kommunikációs partner, belekérdezhet, beleszólhat a narrátor mondandójába (Szinger, 2009)

A beszédmegértés és az olvasás kapcsolata

Az olvasás tanulásának feltétele a megfelelő szintű anyanyelvi tudás, döntő szerepe van a beszédészlelési és megértési folyamatoknak, a vizuális és akusztikus feldolgozás fejlettsége szükséges hozzá, sikerességét a beszédpercepció folyamatai alapvetően meghatározzák. A jó olvasás alapja a sikeres tanulásnak. Ennek elengedhetetlen feltétele az emlékezet, a hallás és az észlelési folyamatok tökéletes működése. A nyelvi tudatosság szerepe hangsúlyos, legfontosabb a fonématudat, amely a szavakat alkotó hangok tudatát jelenti, olyan analízáló képesség, amelynek segítségével beszédünket alkotó részeire bontjuk. A jó olvasás elsajátítását megalapozza, ha az olvasást tanulást megelőzi egy analízáló-szintetizáló előkészítő szakasz. Imre Angéla két vizsgálatot végzett 1-3. majd 5-8.osztályos hagyományos oktatási rendszerű iskolások körében a Gósy Mária által kidolgozott GMP percepció tesztel (Gósy 1995/2006) és a szövegértés mérésével, mely szerint az olvasási zavarral küzdő gyermekek számára feltétlenül szükség van célzott fejlesztésre, ha ez elmarad a gyenge eredmények általános tanulási zavarhoz vezetnek. A jó és a gyenge szövegértésű gyermekek csoportja között az akusztikai és a fonetikai szintek működésében nincs jelentős különbség, a fonológiai szint működésében azonban igen. A vizsgálat eredménye megerősíti azt a tényt, hogy az olvasás- írástanítást csak a nyelvi tudatosság kialakítása után javasolt elkezdni. Ezt segíti a sok mese, mondóka, beszélgetések, az olvasás iránti érdeklődés felkeltése óvodásoknál, tanulóknál fontos feladat bővíteni szókincsüket, szóbeli kommunikációjukat, fejleszteni az olvasott, hallott szöveg értését változatos módszerekkel. (Imre, 2007). Csépe Valéria kétéves követéses vizsgálata eltérő olvasástanítási módszerrel oktatott tanulók esetében azt tapasztalta, hogy a fonématudatosságot a hangoztató-elemző módszer serkenti, tehát az olvasástanítási módszer szerepe hangsúlyos lehet, kihat a tanulók teljesítményére. (Csépe, 2007)

Az olvasás és zavarai

A beszédhanghallás két összetevője, a beszédhang felismerés (fonológiai észlelés) és a beszédhang kiemelés (fonológiai tudatosság). A fonológiai tudatosság a szótagolást, a szó eleji és végi hangok felismerését és hangoztatását, a beszédhanghallást, és a beszédhangot jelölő betű egyeztetését jelenti (Nagy, 2006). A fonológiai tudatosság később alakul ki, mint a fonológiai észlelés. A szavakon belül az eredményes szófelismeréshez az egyes hangok differenciálása nem szigorú feltétel. A magyar nyelv fonetikus írást használ, ezért az olvasás és írás eredményes elsajátításához nélkülözhetetlen a hangzó- differenciálás, azaz a beszédhangoknak megfelelő betű (betűk, betűkombinációk) kifogástalan elsajátítása. A

fonológiai tudatosság abban az esetben javul jelentősen, ha az olvasástanulás kezdetét megfelelő hangtani előkészítés kíséri. „Annak a gyereknek kezd a nyelvi tudatossága kibontakozni, akinek élénk kapcsolata van környezetével, akinek van lehetősége környezete megfigyelésére, dolgok összehasonlítására, aki megtanul olvasni a környező világ jeleiből, akivel sokat beszélgetnek”. (Adamikné, 2006, 261.o.)

Az olvasás zavarát az általános beszédmegértési nehézségek okozzák, de a beszédészlelés általánosan gyenge szintje, a gyenge szókincs, a hiányos szókeresési stratégia is eredményezheti azt. Tünetei továbbá a gyenge rövid távú verbális és vizuális memória, a bizonytalan tájékozódás térben, időben, a fejletlen ritmusérzék, a dominanciazavarok, a testséma kialakulásában való késés, az artikulációs problémák és a magatartásban fellépő zavarok. (Meixner, 2000) Az akadályozott beszédpercepció folyamatokon túl természetesen egyéb tényező is felelős az olvasási képesség és a megfelelő szintű helyesírási teljesítmény kialakulásáért: a tanítási módszer, a tanuló általános intelligenciája, anyanyelvi szintje, neme, személyisége, családi háttere, motivációja stb. Egy, a beszédészlelés minden szintjére kiterjedő felmérést végzett veszprémi általános iskolások körében Simon Orsolya. 5. és 6. osztályosok olvasási és helyesírási eredményeinek összefüggéseit vizsgálta GMP percepció tesztrel, melynek eredménye „igazolta azt a tényt, hogy van összefüggés az anyanyelvi beszédpercepció és az olvasás/helyesírás színvonala között. Az életkor előre haladtával ugyan javul a diákok teljesítménye, mégis még 6. osztályban is létezik olyan percepció szint (lexikális hozzáférés), aminek a részleges működése hatással van az olvasásra/helyesírásra. Az oktatásban, anyanyelvi nevelésben tehát a beszédpercepció fejlesztése elengedhetetlen és még felső tagozatban is indokolt. (Simon, 2004)

Az olvasási képesség olyan eszköz, amely elengedhetetlen az iskolai tanulás sikerességéhez, a hétköznapi életben való boldoguláshoz. Szókincsünket sok olvasással lehet a leghatékonyabban bővíteni, hiszen a szókincs is jelentős mértékben hozzájárul a szövegértéshez, segíti a fogalomrendszer kiépülését, bővülését. Passzív szókincsünk fejlődése kimondottan a szépirodalmi művek által fejlődik, illetve elemei az irodalmi nevelés által aktivizálódnak. ”Ebből a szempontból is kiemelkedő fontosságú, hogy milyen szövegeket és módszereket alkalmazunk. Az eredményes fejlesztéshez szükséges, hogy megfelelő szókinccsel, fogalomrendszerrel, szövegyszerző elemekkel és szövegtípusokkal készüljenek a tankönyvek. A képességfejlődés és az olvasási motiváció szempontjából is kulcsfontosságú, hogy milyen kötelező olvasmányokkal találkozhatnak a gyermekek.” (Józsa, 2009, 392.o)

A múlt században az olvasás és a beszélgetések voltak fő forrásai a kifejező készségnek, ez már változik napjainkban az internet használata miatt. A fokozott eszközhasználat leszoktatja a gyerekeket a beszédalapú kommunikációról, és a kevés szókincs gátló tényezővé válhat, ami passzivitáshoz vezet az iskolában is. Különösen nehéz helyzetben vannak a beszédhibával küzdő gyerekek, az ő körükben végzett vizsgálatot Gósy Mária és Horváth Viktória, aminek összegzéseként megállapították: „Az elhúzódó beszédhiba korlátozza a mentális lexikon bővülését, illetőleg a hozzáférési stratégiák fejlődését. A beszédmegértés mondat- és szövegértési szintje egyaránt stagnál. A súlyosan beszédhibás iskolások beszédfeldolgozása szignifikánsan elmarad a tipikus fejlődésű, ép beszédű társaikétól. Az első, második és harmadik osztályos beszédhibások között nincs, vagy alig van megfigyelhető fejlődés. A percepció folyamatok jobban egymásra támaszkodnak, mint a tipikus beszédfejlődésű kortársaknál. Mindez nem csupán a beszédfeldolgozás korlátozottságát eredményezi, hanem negatív hatással van az írott anyanyelv megtanulására is.” (Horváth és Gósy, 2008)

Az általános iskolás gyermekek 15-20 % küzd tanulási nehézségekkel, beilleszkedési, magatartási problémákkal. Az egyébként értelmes gyerekek összecserélhetik a hasonló betűket, nem tudnak összeolvasni, íráskéjük rendezetlen, gyenge a helyesírási készségük vagy számolási problémáik vannak, ha ezek közül a rész-képesség gyengeségek közül akár egy

is jellemző rájuk, már az is negatívan befolyásolhatja általános iskolai teljesítményüket, kihathat személyiségfejlődésükre, megnehezítheti továbbtanulásukat. Ahhoz, hogy az általános iskolában beilleszkedjenek a közösségbe, tudjanak haladni a többiekkel együtt, ne érzéköljék kudarcokat, tanításukban, személyiségfejlesztésükben speciális pedagógiai módszereket, differenciált foglalkoztatást és képességfejlesztést, valamint egyéni bánásmódot és értékelést igényelnek. Prevenciós, speciális képességfejlesztésüknek már az óvodáskorban el kell kezdődnie.

Hipotézisek

A tanulók körében nagymértékű képernyőn” lógás” tapasztalható, ami miatt munkám során nehézségekbe ütközöm, ennek hátterére, okaira, iskolai életükben és tanulmányaik vonatkozásában szerettem volna hipotéziseimre választ kapni, amit majd a mindennapokban tudok később kamatoztatni.

1. Az általános iskolás korosztály továbbtanulási kedvére is negatív hatással lehet a korlátlan internetezés.
2. A fiúk általában több időt töltenek el képernyő előtt, mint a lányok.
3. A szülői minta esetleg meghatározó lehet az olvasás megszerettetésében is.

Eszköz és módszer

Kérdőívem összeállításában azt próbáltam szem előtt tartani, hogy milyen mértékben lehet jelen a tizenévesek életében a képernyő használata. Vizsgálatom célcsoportja az egyik körmendi általános iskola 8. osztályosai voltak, akik közül többen óvodában logopédiára jártak hozzám, mivel rövid idő állt rendelkezésemre, ezért választottam inkább az elektronikus kérdőívet a hagyományos papír helyett. Miután megkaptam szüleik írásos beleegyezését a vizsgálathoz, az iskola igazgatónőjével egyeztetett időpontban a gyerekek anonim módon kitöltötték a kérdőívet, majd visszaküldték nekem értékelésre. Kérdéseim az óvodai évek, olvasástanulás, számítógép- internet- televízió használat, tanulásra fordított idő, tanulmányi eredmények, olvasási kedv, szabadidő, eltöltésére irányultak.

A minta

A vizsgálatban részt vett: 40 fő, 20 fiú-20 lány SNI-s tanuló:2 fő

F80: kifejező és értő beszéd zavara (lány) G:80.2 G:40 Szókincsbeli, nyelvi-grammatikai képességbeli zavarai mellett mozgásában is korlátozott, epilepsziás tanuló. Figyelme lankadó, verbális memóriája gyenge. Osztályozás alól felmentést kapott készség és nyelv tantárgyakból. Differenciált oktatást kap.

F90: hiperkinetikus zavar (fiú) Írásképe nehezen olvasható, szóbeli számonkéréssel és számítógép használatával segítik, jól motiválható.

BTM-es tanuló:4 fő

Tanulási nehézség:

1. fiú: figyelem, helyesírás, szövegértés, szóbeli kifejező készség Feladatértési problémák okozzák tanulási nehézségét, zárkózott, nehezen motiválható, közömbös a tanuláshoz való viszonya.

2. fiú: nyelvi, helyesírási ismeretek, olvasástechnika Kapkod, nem olvassa végig a feladatot, emiatt pontatlan. Történelem és földrajz tantárgyakkal van főként problémája.

3. fiú: megkésett beszédfejlődés miatt járt logopédiára, nyelvi, szókincsbeli nehézség miatt gyengébben teljesít. Visszahúzódó, nehezen fejezi ki magát, de komolyan veszi a tanulmányi feladatait.

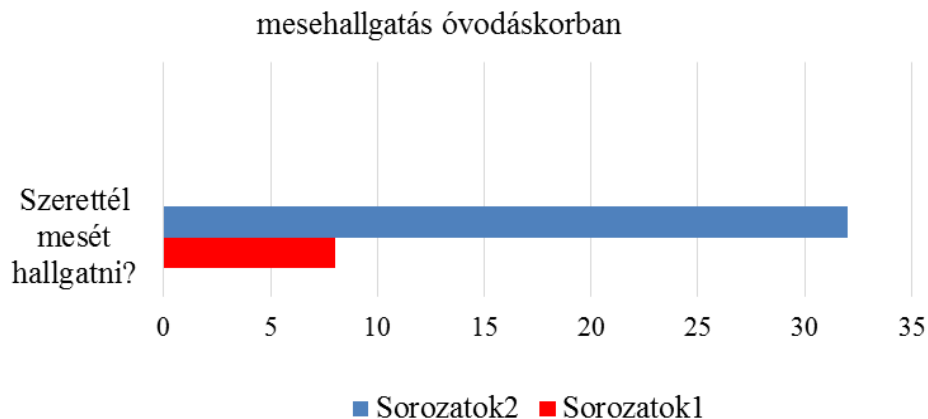
4. lány: helyesírás, betűtévesztés Problémáját jól kompenzálja, tanulásban kevésbé akadályozza, iskolai teljesítménye megfelelő.

Az SNI-s tanulókkal gyógypedagógus, a BTM-es tanulókkal fejlesztő pedagógus foglalkozik az iskolában. Olvasni első osztályban az Apáczai Kiadás tankönyvből tanultak a gyerekek.

Adatok

Óvodás évek

A 8. évfolyam 16 tanulója járt óvodában logopédiára, ezeknek az éveknek az emlékei pozitívak a mesehallgatással kapcsolatban, 32-en válaszoltak igennel erre a kérdésre.(1. ábra) Saját tv-je, számítógépe 12 gyerekek volt már ebben az életkorban.



1. ábra (1-nem, 2-igen)

Iskolakezdés

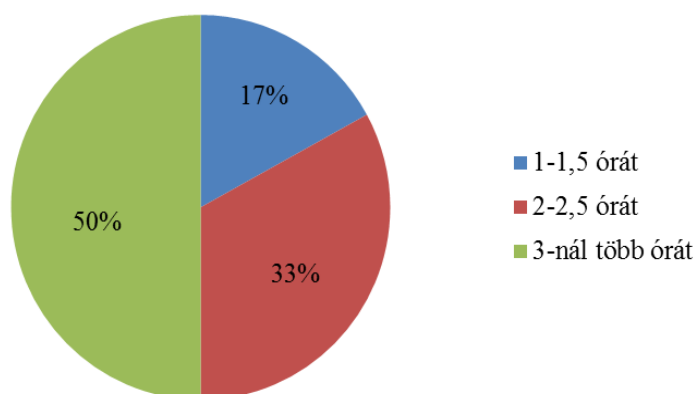
Jó az, ha tud olvasni már első osztályba lépéskor, vagy tanuljon meg olvasni az iskolában a gyerek? Ez a kérdés egy másik kutatás témája lehet, de ebből az évfolyamból 13-an tudtak már olvasni az iskola megkezdése előtt. Hogyan tanult meg, könnyen, nehezen volt-e problémája, vagy még most is fejlesztésre szorul? Három SNI-s, BTM-es tanuló küzd olvasási problémával.(2. ábra)



2. ábra (1-nem, 2-igen)

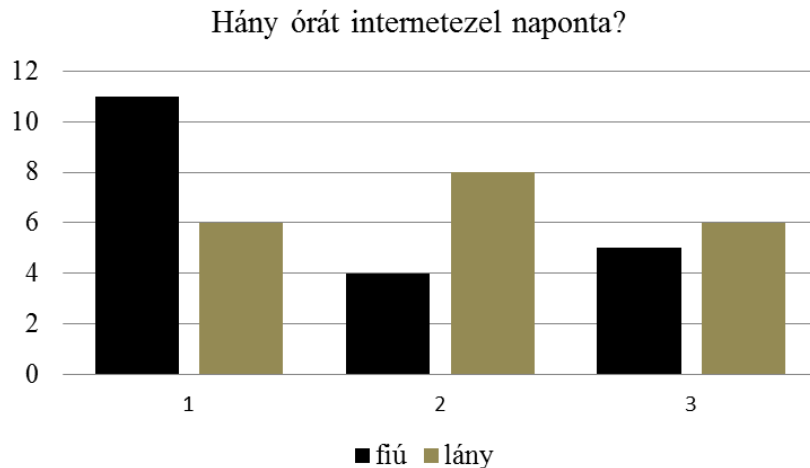
Internet

Az internethasználattal kapcsolatosan azt szerettem volna megtudni, hogy a vizsgálatomban résztvevő tanulók naponta mennyi időt töltenek el a számítógép előtt, és azon belül is milyen tartalmakkal találkoznak, mi érdekli őket.



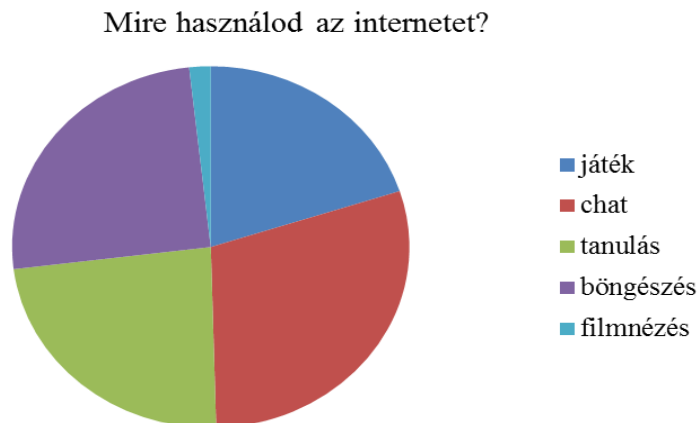
3. ábra Időtartamra vonatkozó adatok: 1-1,5 óra (17%), 2-2,5 óra (33%), 3-nál több (50%)

A gyerekek fele 1-1,5 órát tölt el számítógépezéssel naponta.(3. ábra) Érdekes eredményt kaptam a nemek szerinti csoportosítás szerint. A lányok 2-3, illetve 3-nál több órát interneteznek, szemben a fiúkkal, akik 1-1,5, ill. 2-3 órát. A fiúk többsége 1-1,5 órás időt adott meg, én fordítva feltételeztem ezt. (4.ábra)



4. ábra Nemek szerinti csoportosítás (1: 1,5 óra 2: 2-2,5 óra 3: 3-nál több)

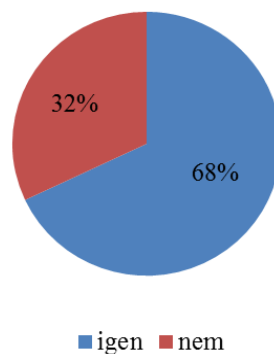
A chat-elés, böngészés áll a rangsorban elől, amit legtöbben választottak, majd a tanulás és játék követi a sort, végül a filmnézés.(5. ábra)



5. ábra (játék, chat, tanulás, böngészés, filmnézés)

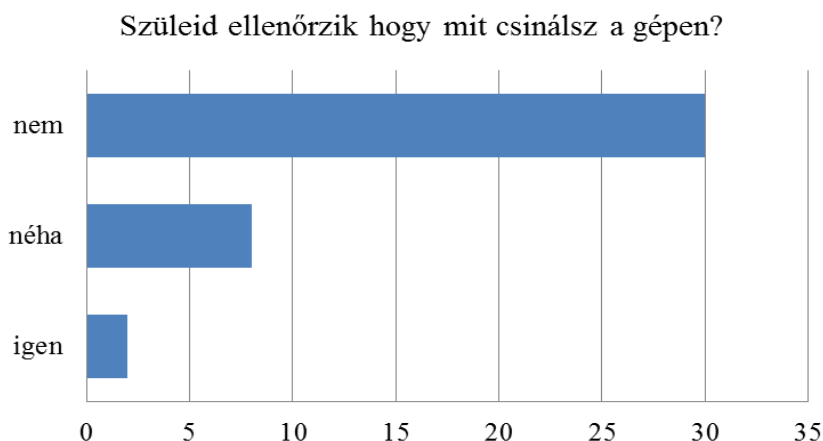
Tanulásra 1-1,5 órát szánnak 27-en, 2,5-3 órát 13-an, de szomorú, hogy még tanulás közben is 27-en számítógép előtt ülnek, ez elég magas szám, pontosan 68%-ot jelent. (6. ábra)

Tanulás közben gépezel-e?



6. ábra gépezés tanulás közben

Virtuális életüket szüleik nem ellenőrzik, erre a kérdésre 30-an válaszoltak nemmel, ez 75%-uk, ami a későbbi éveikben járhat veszélyekkel is. (7. ábra)

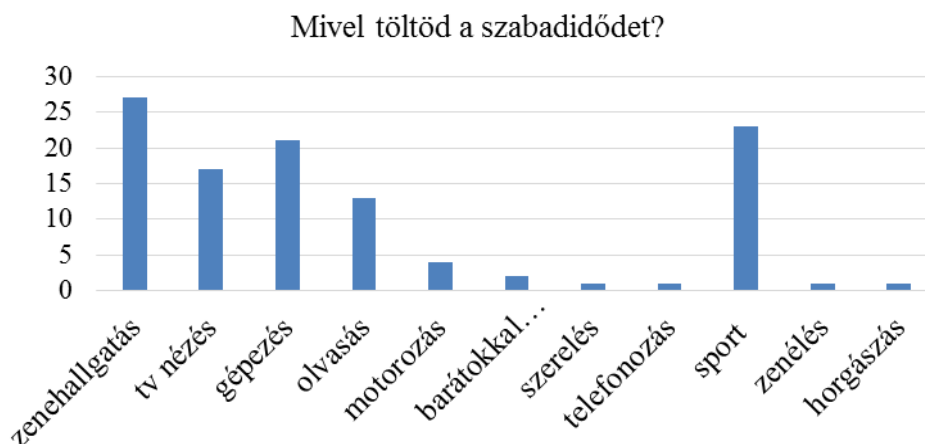


7. ábra szülői ellenőrzés

Hiszen éppen abban a korban vannak, amikor nagyon fontos lenne a biztonságot adó családi háttér, a személyes, valódi kapcsolatok ápolása, ők viszont az internet csábító, virtuális világában élnek, ahol a stílus, a kommunikáció eltér a megszokottól. Fontosnak tartanám szüleik részéről legalább hetente a tartalmak ellenőrzését, hogy milyen célokra használják az internetet. Facebook profilja 34 tanulónak van, véleményem szerint ez is magas arány ebben az életkorban.

Szabadidő

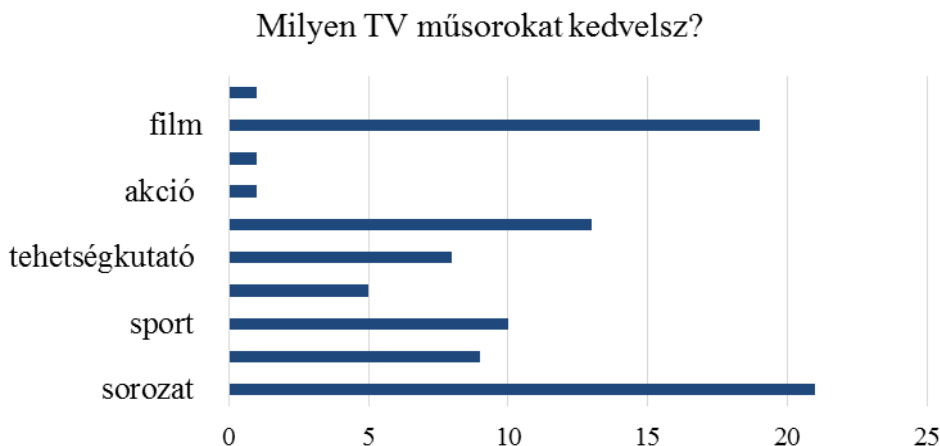
A vizsgálatomban résztvevő diákok középiskola előtt állnak, komoly döntést kell hozniuk. Szerettem volna arról is képet kapni, vajon szabadidejüket mivel töltik. Van-e hobbijuk, esetleg példaképük, sport, olvasás, zene leköti-e őket, milyen területek felé orientálódnak, vagy főleg a képernyő vonzásában élnek? A televíziózás, internetezés megváltoztatja a szabadidő felhasználását, napjainkban a családtagok nagy része hazaérkezésük után rögtön bekapcsolja a televíziót, a hétköznapi szokásos tevékenységeinek nagy része tévénézéssel egybekötve folyik vagy a számítógép előtt ülve, elszigetelten. Nagy örömmre ez a 8. évfolyamos társaság a sport és a zenehallgatás mellett különböző hobbik, mint szerelés, motorozás, horgászás barátokkal való találkozást választja az olvasás mellett szabadidős tevékenységként, amit nagyon pozitívnak értékelhetek. (8. ábra)



8. ábra szabadidő eltöltése

Televízió

Természetesen a TV sem maradhatott ki a repertoárból, rákérdeztem arra, hogy mi az, amit szívesen néznek, és nem lepett meg, hogy a filmek (19 fő), sorozatok (21 fő) nyertek. Tehetségkutató műsorok, természetfilmek kevesebb gyerek számára kedveltek. (9. ábra)

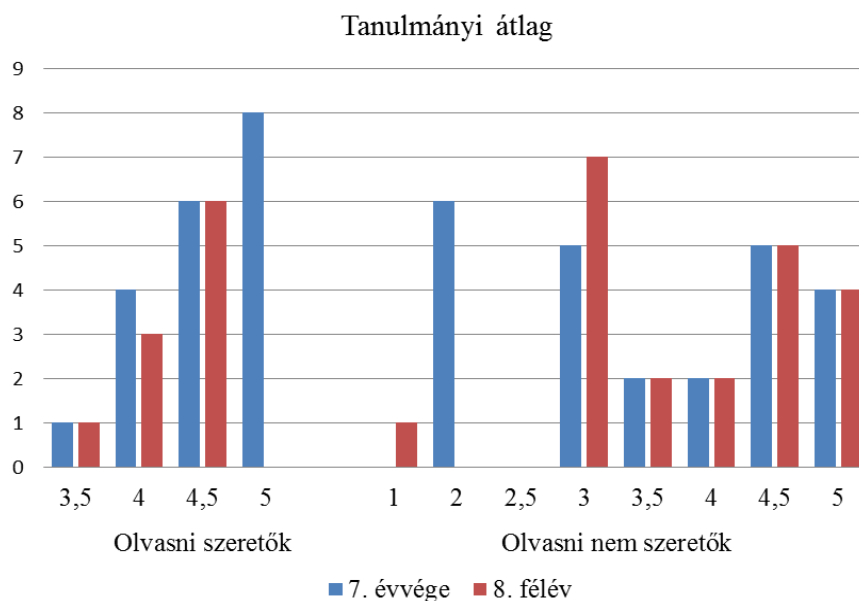


9. ábra kedvelt TV műsorok

Továbbtanulni 18-an gimnáziumban, 16-an szakközépiskolában, 6-an szakiskolában szeretnének

Olvasás és tanulmányi átlag

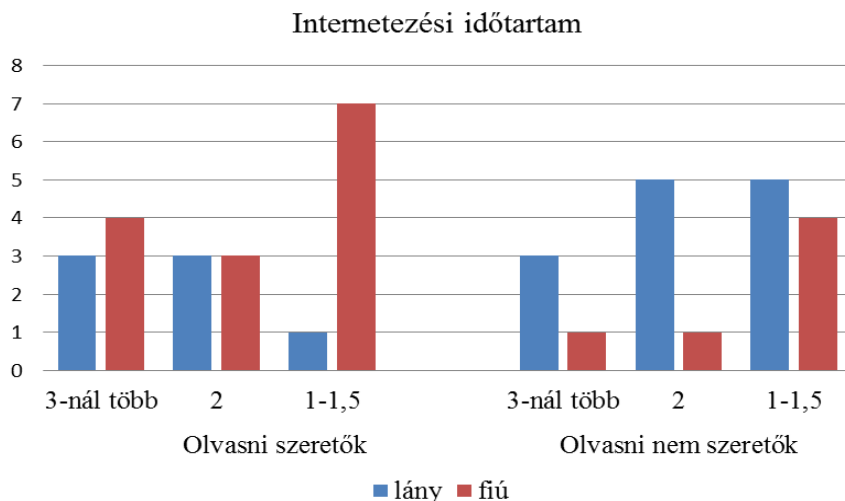
Igazán az olvasásra fókuszáltam kérdőívemben, mert logopédusként nagy jelentőséget tulajdonítok annak, hogy olvasnak-e illetve, szeretnek-e még olvasni a mai tinik. Külön értékeltem az olvasni szerető és nem szerető tanulókat, és megnéztem a 7. év végi és 8. félévi tanulmányi átlagukat: 17-en kitűnő eredményt értek el, ez 42,5%-a a vizsgálatban részt vevő diákoknak. Az olvasni szerető gyerekek közül 14-en gimnáziumba, 5-en szakközépiskolába jelentkeztek, jelentősen jobb eredményt mutatva az olvasni nem szeretők előtt. (10. ábra)



10. ábra tanulmányi átlag

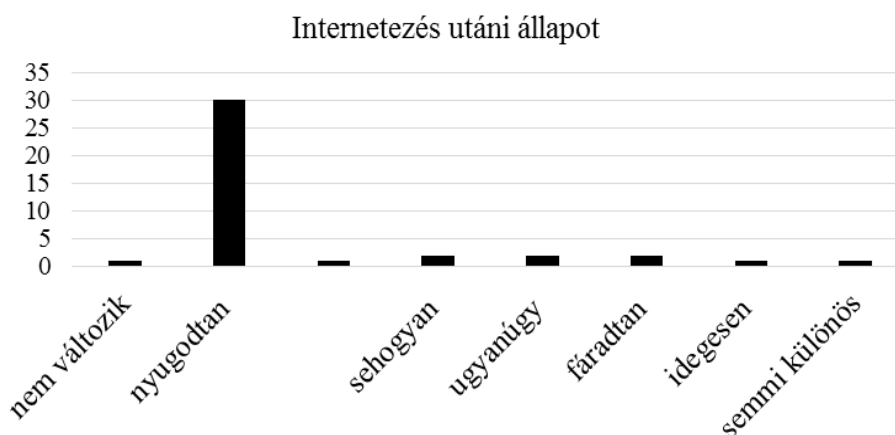
Olvasási kedv és internet

Érdekelt, hogy milyen összefüggés lehet az internetezés mennyisége és a tanulás minősége között, illetve az kihathat-e az olvasási kedvre, és megnéztem ezt a fiúk, lányok arányában is. (11. ábra) Sokkal több időt töltenek internet előtt azok a tanulók, akik nem szeretnek olvasni, mert unalmasnak tartják, nem köti le őket, nem izgalmas számukra. Meglepetésemre nemek arányában a lányok azok, akik 3 óránál több időt töltenek el monitor előtt. A kevesebbet internetezők gimnáziumban és szakközépiskolában szeretnének továbbtanulni, jobb a tanulmányi átlaguk.



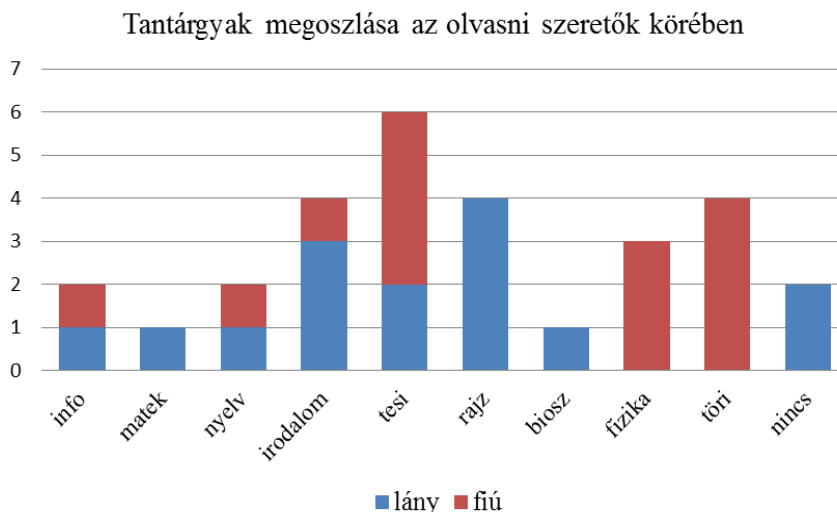
11. ábra internetezési időtartam

Hogy érzed magad internetezés után? 30-an írták, hogy nyugodtan, a többi válaszlehetőséget 1-2 tanuló jelölte. (12. ábra)



12. ábra Internetezés utáni állapot

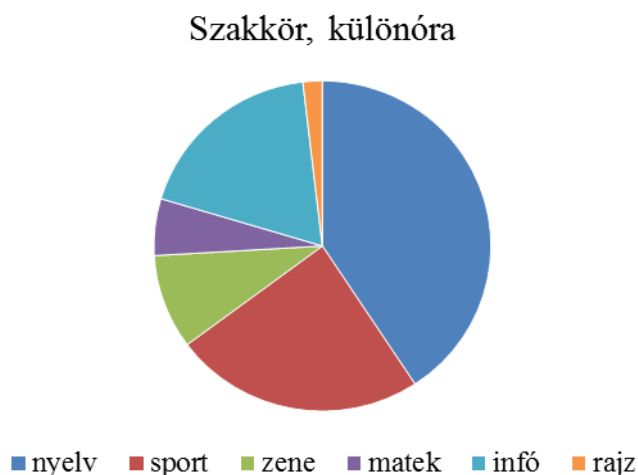
Kíváncsi voltam, vajon milyen tantárgyakat kedvelnek azok a diákok, akik szívesen olvasnak, és van-e különbség a nemek között ebben. Fiús tantárgyak a fizika, a történelem és a testnevelés, lányok a rajz és a biológia. (13. ábra)



13. ábra tantárgyak megoszlása az olvasni szeretők körében

Azok a tanulók, akik szeretnek olvasni 19-en vannak. A kérdőívben kértem, indokolják meg válaszukat. Érdekesnek, jó időtöltésnek tartják, szókincsükben, képzeletükben érik az olvasás pozitív hatását.

Miért is unalmas az olvasás vagy a mese az óvodában? Vajon van-e olyan felnőtt, családtag ezeknek a gyerekeknek a környezetében, aki könyvet ad a kezükbe, vagy maga is olvas? Vagy csak a mai kis betűs sztárok maradnak követendő mintául? Ha nincs megfelelő kommunikáció a családban, a kamasz keresni fogja a külső kapcsolódási lehetőségeket, és nem mindegy, hogy honnan szerez tapasztalatokat, a valós vagy a virtuális világ ad mintát számára. Szerintem egyre kevesebb pozitív minta található számukra, de azért még van remény, hiszen ők sportolnak, zenélnek így példaképeik is közvetlen környezetükben adottak, mint családtagok, művészek, sportolók.

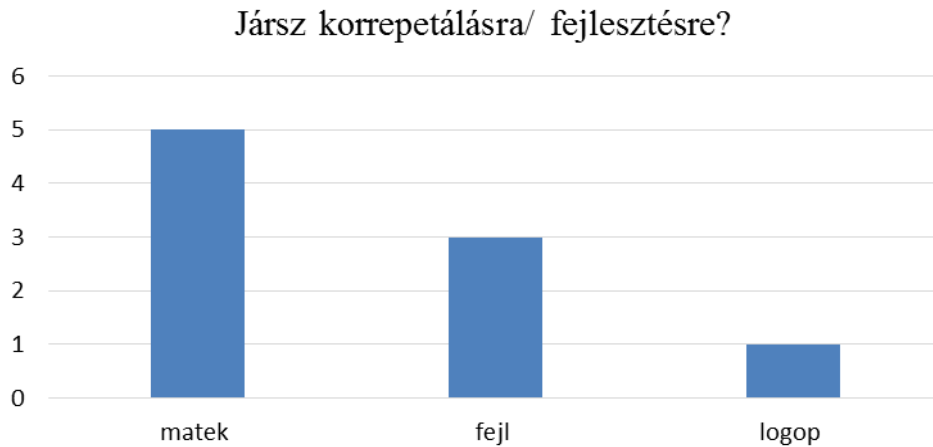


14. ábra szakkörök, különórák

Tanításon kívüli elfoglaltság

Tanulás mellett különórára, szakkörökre járnak, különböző érdeklődési körben. (14. ábra) Nyelvet tanulnak 22-en, sportolnak 13-an, zenélnek 5-en, matematikával foglalkoznak 3-an, informatikával 10-en, rajzolni 1 tanuló szeret. Azoknak a gyerekeknek, akiknek fejlesztésre

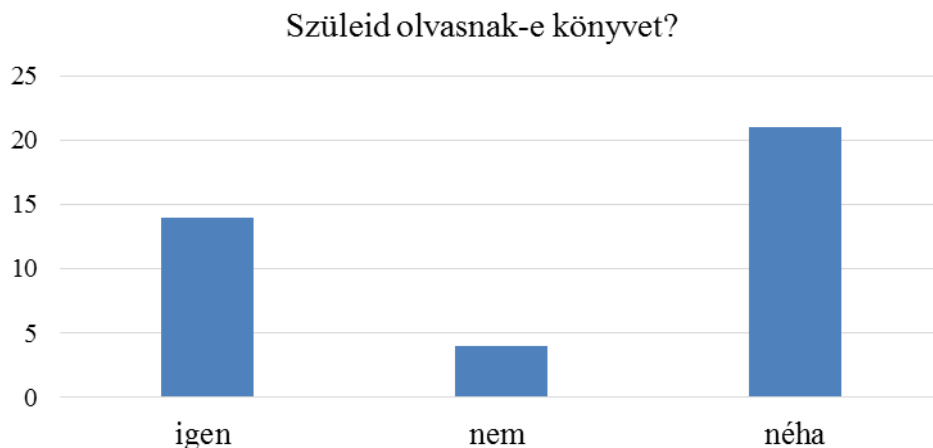
van szükségük, akár a gyógypedagógia területén is, szakembertől kapnak segítséget az iskolában.(15. ábra)



15. ábra korrepetálás, fejlesztés

Család

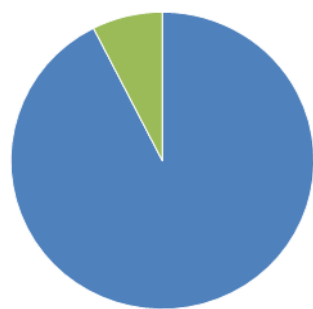
A család szerepe meghatározó a gyerekek életében. Fontos, hogy betöltse azt a szerepet, amire hivatott, hiszen a legkisebb közösségi tér, az érzelmi élet fontos alappillére. Milyen a légkör? Van-e bizalom egymás irányában, beszélgetnek-e, olvasnak-e? Mi a minta a gyerekek számára? (16-17. ábra)



16. ábra szülők olvasási szokásai

14 szülő olvas rendszeresen, 22 néha, 4 nem olvas a gyerekek válaszai szerint. 37-en beszélgetnek rendszeresen otthon, ez 93%-a a megkérdezetteknek.

Szüleiddel szoktatok-e beszélgetni?



■ igen ■ nem ■ néha

17. ábra beszélgetés a szülőkkel

Eredmények

Munkám során felmerült kérdéseimre kerestem választ a kutatásomban, kérdőívemet is ezek alapján állítottam össze. Internet, TV, tanulás milyen arányban van jelen a kiválasztott évfolyam életében, és olvasási kedvükre ez hogyan hat.

1. Kutatások igazolják az internet negatív hatásait, a gyerekek erre szánt idejét és ennek következményeit kerestem a tanulmányaikban. Kérdőívem kérdéseinek száma: 4.5.15.16.17.18.19.20.21.22.23. Feltételezésem igazolódott, akik kevesebb időt töltenek internet előtt jobb tanulmányi eredményt érnek el, szakközépiskolában vagy gimnáziumban szeretnének továbbtanulni.

2. Fiúk és lányok aránya, óvodai előzmények, olvasással kapcsolatos érzéseik, tanuláshoz való viszonyulásuk kérdései: 1. 2.3.6.7.8.9.10.11.12.13.14.31.32.33. Azt gondoltam, a fiúk többet ülnek képernyő előtt, de ezt nem tudom igazolni a válaszaikból kapott eredmény alapján, hiszen jelen kérdőívre adott válaszaik alapján a lányok töltenek el több időt internetezéssel.

3. Véleményem szerint a családi háttér meghatározó lehet az olvasás megszerettetésében is. Ha ez nem adott, van-e más pozitív minta az életükben esetleg példakép személyében, hiszen ebben az életkorban a gyerekek nagy változáson mennek át, a külső megjelenés, pályaalkalmasság, sportteljesítmény, viselkedés, társas, érzelmi kapcsolatok terén és ebben nagy hatást gyakorol rájuk környezetük. A gyerekek önértékelése szoros összefüggésben van, szüleik viselkedésével, nevelési módszereikkel, családjuk elfogadásával. A szülői háttér elfogadó, pozitív hatása, az egyéniség tisztelete igazolódott számomra az olvasás megszerettetésével kapcsolatban is.

Összegzés

A vizsgálat eredményeként is elmondható, hogy a 8. évfolyamos válaszadók életében is nagy hangsúlyt kap a képernyő, mind internet, mind televízió formájában, azonban ők emellett jól teljesítenek az iskolában. Tovább szeretnék folytatni tanulmányaikat, nyelvet tanulnak, zenélnak, sportolnak, vannak céljaik, példaképeik. Azok a tanulók, akik nagyobb mértékben interneteznek, tanulmányi munkájukban is gyengébbek, ahogyan ezt feltételeztem. Meglepve

tapasztaltam azonban a lányok túlzott internetezési kedvét, én fordítva gondoltam a nemek arányát. A két osztály szerencsére jó szülői háttérrel rendelkezik, beszélgetnek egymással, és elég jó arányban olvasnak ők is és szüleik is, véleményem szerint, ezzel jó példát mutatva gyerekeiknek. Fontos a szülők viselkedési mintája, kommunikációja, nevelési módszereik, a határok világos meghatározása, hogy a fiatalok kiegyensúlyozott érzelmi életet élhessenek, egészséges felnőttekké váljanak. Személyes, valódi kapcsolatban éljenek, ne elszigetelten a képernyő előtt, legyen bizalmuk szüleik felé, értékrendjük valóságos tapasztalatokra épüljön, ne a virtuálisra, és alakítsanak ki élő, társas kapcsolatokat, amit személyes találkozásokkal is ápolnak, nemcsak gép előtt ülve, távirati stílusban chatelve egymással. Tanulmányom írása során tapasztaltakat megosztottam a vizsgálatomban résztvevő évfolyammal is, remélve azt, hogy beszámolóm nem volt haszontalan időtöltés számukra, és segíteni is tudtam vele, hiszen fontos számomra a jövő generációjának megmentése a virtuális világ csapdájától, amiben nekünk, pedagógusoknak is nagy szerepünk van, és lehet a jövőben is.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna: *Hogyan tovább a harmadik évezredben?* Diszlexia.info <http://www.diszlexia.info/adamik.htm> (2014.12.19.)
- Adamikné Jászó Anna: 1. A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában. In: *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok* (szerk.: Gósy Mária), Budapest, Nikol, 1996. 228-251.
- Adamikné Jászó Anna 2006: *Az olvasás múltja és jelene*, Trezor Kiadó, Budapest
- Csépe Valéria: A beszédészlelés kritikus kérdései és a beszédészlelés fejlődése „neuro”-nézetből In: Gósy Mária (szerk.: 2007): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv- elsajátításában* Budapest, 8-17.
- Csépe Valéria (2000): *Beszédészlelés, szenzoros emlékezet és diszlexia*, Diszlekszia. info <http://www.diszlexia.info/drcsepe.htm> (2014.12.20.)
- Dobróka András (2000): *Kultúra és internet* <http://mek.oszk.hu/01200/01291/01291.htm> (2014.12.17.)
- Eliot Aronson (2008.): *A társas lény*, Akadémia Kiadó, Budapest
- George Gerbner (2000): *A média rejtett üzenete*. Osiris kiadó, Budapest
- Gósy Mária: Az anyanyelv-elsajátítás folyamatairól In.: Gósy Mária (szerk.: 2007): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv- elsajátításában*, Nikol Kkt., Budapest
- Gósy Mária (1997): *Beszéd és óvoda*. Nikol Kkt. Budapest.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária (2000): *A hallástól a tanulásig*. Nikol Kkt. Budapest.
- Horváth Viktória és Gósy Mária (2008): Kettős deficit: beszédhibás iskolások beszédfeldolgozása, *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. sz. 2014. dec. 19.
- Imre Angéla: A beszédmegértés és az olvasás összefüggése In.: Gósy Mária (szerk.: 2007): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv- elsajátításában*, Nikol Kkt., Budapest, 184-201.
- Józsa Krisztián: Tanulási motiváció és humán műveltség In.: Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest
- Józsa Krisztián - Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései, *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz. 365–397.
- Kazal Kolos: *Varázsbetű Programcsalád* Varázsbetű Fejlesztő Műhely <http://www.varazsbetu.hu/> (2014. 12. 19.)

- Kósa Éva: *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*
www.mediatudor.hu/download/tudastar_szakirodalom_kosa.doc (2014. 12. 20.)
- Kósa Éva és László Miklós: *Fiatalok a virtuális világban*
http://www.budapestedu.hu/data/cms103449/KE_LM_SIP2010_V6_final_2.pdf
(2014. 12.19.)
- Laczkó Mária (2008): Hogyan minősítik a tizenévesek beszédét a diákok és a tanárok?
Anyanyelv-pedagógia.3-4.sz.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=87> (2014. 12.19.)
- Marie Winn (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- Meixner Ildikó (1998): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
- Nagy Andor (1993): *A televízió a családban és az iskolában*, Seneca Kiadó, Budapest
- Nagy Attila - Imre Angéla - Köntös Nelli (szerk.) 2011.: *Az olvasás esszétantárgyi feladat.*, Savaria University Press. Magyar Olvasástársaság, Szombathely
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Sikné Lányi Cecília (2000): 12–14 éves tanulók számítógép-használata, *Magyar Pedagógia* 100. 3. sz. 331-342. 2014. dec. 19.
- Simon Orsolya: *Beszédpercepció, olvasás, helyesírás - összefüggések egy felmérés tükrében*, Diszlexia. info <http://www.diszlexia.info/simono.htm> (2014. 12.19.)
- Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért, *Anyanyelv-pedagógia* 3. sz.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (2014. 12.19.)
- Szinger Veronika (2008): *Kisgyermekkorai írás-olvasás esemény. Indirekt találkozás az írásbeliséggel iskoláskor előtt*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs. Doktori értekezés. Kézirat.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*, Tericum Kiadó, Budapest
- Tari Annamária (2013): *Ki a fontos: Én vagy Én?* Tericum Kiadó, Budapest
- Tóth Istvánné (2011): *Az érzelmi nevelés láttelepe a 8-15 éves korosztály köréből . Az érzelmi nevelés lehetőségei az anyanyelvi nevelésben a XXI. század iskoláiban*, Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék (KE PK)
www.takacsvera.hu/felmeres.doc (2015.01.04.)
- Vekerdy Tamás (2012): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó Kft

NEVELŐOTTHONBAN ÉLŐ SERDÜLŐK ÉNKÉPE

Ódor Katalin

*Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

Kutatásomban a nevelőotthonban élő serdülők énképét vizsgálom, elsősorban a társas kapcsolatok, az önbecsülés és a jövőkép szempontjából. Feltételezem, hogy a korán elszenvetett családi szocializációs traumák, valamint a környezeti ártalmak okozta lelki sérülések meglehetősen hiányos önismeret és negatív énkép kialakulásához vezetnek. Vizsgálom továbbá az őket nevelő felnőttek „nevelői attitűdjét” a gyermekkel kialakított személyes kapcsolat mentén. Feltevésem szerint a szakmai tudatosság, a fiatal iránti őszinte érdeklődés, valamint a minőségi bizalmi kapcsolat kialakítása hatékony motivációs közeget teremthet. Ezáltal a gyermek torz, ill. gyakran negatív énképe alakítható, segíti elmozdulni egy pozitívabb életérzés irányába. A hibás nevelői szemlélet azonban mélyebbre taszítja az amúgy is ingoványos talajon álló serdülőt, de legalábbis konzerválja szorongó és bizonytalan közérzetét. Természetesen a siker és a sikertelenség szűk határmezsgyéjén mozog egy nevelőotthonban dolgozó pedagógus, hiszen az elégtelen szakmai feltételek között olykor egyénileg kénytelen „partizánharcot” vívni a gyermekkel a gyermekért. A reflektív pedagógia szemlélete elengedhetetlenül fontos lenne a különböző nevelési igényeket támogató kamaszokkal foglalkozó pedagógus munkájában. A „Mit csináltam? Mit kellene másként csinálnom?” mint önmonitorozás lehetőséget adna a gyermek igényeihez való közeledéshez, valamint a nevelési kudarcok kiküszöböléséhez, csökkentéséhez.

„Az egészséges fejlődéshez a gyermeknek szüksége van arra, hogy tudja, mit csinál jól, és mit rosszul. De azt is éreznie kell, hogy jó, hogy él, hogy ő egy fontos és szerethető személy, akire szüksége van szüleinek, társainak. A szülői viszonyulás egyik leglényegesebb eleme, hogy tudja-e közvetíteni gyermeke iránti pozitív érzelmeit.”(Solymosi, 2004. 84.o.) Ezt az alapvető hiányt, felborult és összekuszálódott rendszert kell a családból kiemelt gyermekek személyiségében valamennyire létrehozni, átszerkeszteni. Ennek egyik lehetséges útja lenne az önismeret fejlesztése, az énkép pozitív erősítése.

Szakirodalmi áttekintés

Az énkép fogalomköre

Az énkép önmagunkról való vélekedések, meggyőződések és érzelmek halmaza. Az egyén pozicionálja magát az őt körülvevő társas közegben. Az önismereti terminológia változatos képet mutat. Az önismeret, énkép, én-fogalom, én-séma, én-reprezentáció jelentésmezői nagymértékű átfedést mutatnak. Azonban mint alternatív terminusok jelentésbeli különbségeket is hordoznak. Az önismeret önmagunk tulajdonságainak, képességeinek,

adottságainak, hiányosságainak ismerete. Az én-fogalom hasonlóképp' önmagunkra irányuló tudásként írható le. (Simon, 1993) Az én-séma megnevezés már utal gondolkodásunk sematikus „hajlamára” is, mely szerint a világot sematikusán képezzük le, így egyszerűsítve a témérdek információ feldolgozására kényszerülő emberi agy számára a dolgok reprezentációját. Ez utóbbi mint affektív – kognitív struktúrák az egyén én-releváns tapasztalatait szervezetté és koherensé teszik (Tókos, 2012). „Bárhogyan is képezzék le az én-rendszer konkrét tartalmát, közös feltevés mindegyikben, hogy az én-séma egyaránt tartalmaz személyes és társas reprezentációkat is, e struktúrák tartalmi és formái mások közvetlen vagy közvetett hatását tükrözik.” (Uo. 2.o.) Ezen definíciók mindegyike utal az énkép azon szerveződésére, mely mások véleménye által jön létre az egyén interakciói során. A kép – fogalom asszociációi megengedik az énkép mint mentális, fizikális, sőt spirituális „látvány” szemléletét, melyet mások által látunk. Ez a dinamikus struktúra is utal az egyén összetettségére, bonyolultságára. Állandóság és változás együttesen formázza személyiségünket. Megerősítés és kritika egymásra ható erőként alakítja komplex énképünket. Már a korai énképelméletek is az én-komplexitást hangsúlyozzák, mely rávilágít arra, hogy a különböző társas viszonyainkban, helyzeteinkben, tevékenységeinkben más-más én-részek aktivizálódnak. Szerepeink meghatározzák, hogy az adott szituációban a többarcú énnak, mely részhalmaza legyen aktív. „Az én-reprezentáció három eleme: az aktuális énkép (azok a tulajdonságok, amelyekkel éppen jellemezzük magunkat), ideális énkép (tulajdonságok, melyeket birtokolni szeretnénk) és kell(ene) énkép, (tulajdonságok, melyekről azt gondoljuk, hogy kell, ill. kellene birtokolnunk...)” (Uo.3.o.) E.Troy Higgins szelf-diszkrepancia (énkép-eltérés) elméletében a tényleges, az ideális és az elvárt énképet két nézőpontból közelítette meg. Egyrészt a személy saját, ill. a fontos másik szemszögéből (Szokol, Mácsai és Orosz, 2014). „Önmagunk reprezentációja csakis mások reprezentációjával együtt létezhet. Mások konstruálásával és elismerésével egy törékeny határt húzunk magunk és a magunkon kívül esők közé.”(Bigazzi, 2012. 649.o.) Az én-fogalom többarcúsága lehetséges énképek sokaságára utal, melyek a személyiség koherens és egyben változó voltára világít rá. Az embert körülvevő világ sokszínűsége, bonyolult viszonylatai, gazdag személyközi hálózatai segítik az egyént önmaga azonosításában, miközben folytonos alkalmazkodásra is kényszerítik. A lehetséges énképek tehát serkentik az én alakíthatóságát, mert az eltérő szociális helyzetekben különbözőképpen aktiválódnak. Ugyanakkor a személyiség kognitív struktúrái az én-fogalom meghatározó jellemzői, és ezek biztosítják az identitás időbeli folytonosságát. Az én-fogalomra irányuló kutatások elsősorban az énkép és az éppen folyamatban lévő viselkedés összefüggéseit kutatják, hiszen az én működésében, cselekvéseiben érhető tetten a legközvetlenebbül. Általános vélekedés szerint, a viselkedés megváltoztatásához formáljuk az énképet. Például ha fokozni akarjuk az egyén iskolai teljesítményét, alakítsuk át az „iskolás” én-fogalmat (Markus H.- Nurius P., 2003). Tehát az énkép mint energizáló, motiváló erő jelenik meg a viselkedés szabályozásában. A motivációs folyamatok vizsgálatával a pszichológia majd' minden irányzata foglalkozott és létrehozták saját motivációelméletüket. „Az újabb elméletek közös vonása, hogy a viselkedés alapjául szolgáló motívumrendszerrel beszélnek, mely motívumrendszer részeként tekintik az énképet is.” (Szenczi, 2008. 110.o.) Gondoljunk a maslow-i személyiségelméleti értelmezésére, mely szerint az ember csak rá jellemző szükségletrendszer birtokosa. E szükségletek piramismodellben ábrázolhatók, jól érzékeltetve így a hierarchikusságot. A felsőbb szinten működő szükséglet csak akkor motiválhatja az embert, ha az alatta lévő legalább részben kielégített. A hiányos családi szocializációból adódó személyiségzavarok, eltérő személyiség - fejlődési ütemek, melyek gyakran a serdülőkorban tetőznek, e szükségletek hiányos, ki nem elégített talaján bontakoznak ki. Az alakuló énkép oly' mértékű csorbát szenved, melynek terápiája sajátos nevelői-pedagógiai légkörben jöhet létre.

Az én-fogalom fejlődéslélektani vetületei

A következőkben az énkép kialakulását kövessük a személyiségfejlődés útján, eljutva a serdülőkori én-reprezentációig. Már a magzat is interakcióban létezik. Az édesanya minden rezdülése érinti őt. Önkéntelen válaszreakciói az idegpályák szüntelen alakulása, szerveződése mentén zajlik. „Az én, illetve az énkép kialakulásában a következő tényezők játszanak meghatározó szerepet: aktív önindította mozgások, a szociális visszajelentések, a szociális szerepek, helyzeti tényezők, valamint a szülők nevelési stílusa és énképe.” (Bóta, 2002 nyomán idézi Tókos, 2012. 4.o.) A szomatikus én megjelenésével körvonalazódik a testkép, testséma, mely a kilenc-tizenkét hónapos csecsemőben egy belső vázlat testi önmagáról. A mozgással kapcsolatos tapasztalatai a környezetéből jövő visszajelzések nyomán „igazolja” számára, hogy kölcsönhatásban áll környezetével. A társas közegből jövő visszajelzések egészséges körülmények között erősítik a mozgásos kompetenciaérzést. Ez fontos lépés az énkép kialakulása felé. A „szelf” akkor válik érvényessé, amikor a gyermek az intellektusával fordul a felé, amit mások látnak vagy éreznek (Winnicott, 2004. 120.o.). A kisgyermekben kb. egy- másfél éves korára tudatosul, hogy önálló entitás, lassan felismeri magát a tükörben. A testi reprezentációtól a beszéd megjelenésével eljut az én-tudat szimbolikus reprezentációjáig. Második életéve végére, amikor saját nevén nevezi magát, az én-tudat fogalomként jelenik meg: ez jelenti a tulajdonképpeni én-tudat megjelenését. Az én-fejlődés fontos állomása az én-tudat verbális szinten való megjelenése. Bizonyosnak látszik, hogy a beszéd képessége az én kialakulásának feltétele. Ez az összetett kognitív művelet az idegrendszerünkben kódolt szerkezeti és működési sajátosságokkal együtt szerveződik a környezetünkkel való interakció során (Buda, 2012). A beszédet azonban megelőzi a beszédértés, valamint a nem verbális kommunikáció folyamata. A tekintet, a mimika, a gesztusok, a hangmodulációk kísérik a beszédet. Bár európai kultúránkban az emberi érintkezések súlypontja nagymértékben verbális, a metakommunikáció üzenetei megelőzik és körülveszik azt. A csecsemők számára az anya vegetatív reakciói jelentik a „helyzetjelentést” kettejük sajátos egységében.

Amikor az anyaság „nem elég jó”, a csecsemő én-érése nem tud megkezdődni, vagy az én-fejlődés szükségszerűen eltorzul (Winnicott, 2004). Az anya én-támogató funkciója alapján szembeállítható annak a babának az én-ereje, akinek rendelkezésére állt az anya adaptív viselkedése vagy szeretete, annak a babának az én-gyengeségével, akinek a legkorábbi szakaszban nem állt rendelkezésre a megfelelő környezeti gondoskodás (Uo.). Mérei (1998) is utal rá, hogy az önismeret kezdetben alapvetően emocionális jellegű, és a beszéd képességének fejlődésével, az én-tudat fokozatos kialakulásával kap intellektuális tartalmakat. E két és fél, három éves kor a szociális én, azaz a társas én-tudat megjelenésének időszaka. Az egyén szocializációjában részt vevő fontos másik szerepmintákat is közvetít, melyek kipróbálása és vállalása folytán a tapasztalatok és élmények az énkép integráns részévé válnak (Tókos, 2012). Elsősorban a szülői minta a meghatározó. A gyermek a szülők kapcsolatában, viszonyában képes értelmezni önmagát. Bár már van saját véleménye a dolgokról, még öt-hat éves korában is híján van az önértékelés képességének.

A korai időszakban elszenvedett kötődési zavarok leginkább kisiskolás korban mutatkoznak meg, amikor a társas térben a gyermek mind önállóbb ágens lesz, és sikeres működéséhez kell a spontaneitás, a kifelé fordulás, a kezdeményezés. „A korai kötődésben ki nem alakult önbizalom hiánya felerősíti a társas szorongást, az elővételezett (anticipált) szorongást és gátlásosságot. Az emiatt tapasztalt negatív visszajelentések a környezet részéről gyakran különféle tüneti megnyilvánulások forrása az iskoláskorban. Ezekkel a kisgyermekkorban kevésbé tud szembekerülni a formálódó gyermeki személyiség.” (Buda, 2012 162.o.)

Az iskoláskorban már differenciáltabbá válik az énkép, magasabb lesz az önreflexiók absztrakciós szintje, az önszabályozó képesség is határozottabbá válik. Továbbra is a

felnőtteknek való megfelelni vágyás hajtja őket. „A serdülőkorig nem tartják zavarónak a reális és lehetséges énképek közötti ellentmondásokat, de serdülőkortól egyre erősebb az igény, hogy én-rendszerük elemeit koherens módon integrálják egymással, s ezáltal a reális és lehetséges ének egymással sajátos egyensúlyt alkossanak.” (Tókos, 2012. 6.o.) Erikson pszichoszociális elméletében az identitás mint a serdülőkori személyiségfejlődés központi fogalma jelenik meg. A személyes identitás az egyén tudását jelenti saját, és mások által elismert időbeli azonosságáról és folytonosságáról (Kernberg, 2002). A serdülő sokféle, összetett szereppel találja szemben magát. E szerepek gyakran az összeegyeztethetlenség érzetét keltik benne. Az ekkor fellépő szerepkonfúzió ütközik az identitás alakuló érzésével. Erikson szerint e feszültség jelenti ezen életszakasz krízisét (Cole, Cole, 1998).

„A serdülőkori fejlődés folyamán fiúk és lányok félszegen és szeszélyesen emelkednek ki a gyermekkorból, távolodva a függőségtől, és a felnőtt státusz felé tapogatóznak. A fejlődés nemcsak veleszületett tendencia kérdése, hanem a támogató környezettel való nagyon bonyolult összeszövődés. A serdülőkorban ugyanazon problémák jelentkeznek felerősödve, mint amelyekkel a korai időszakban találkozhatunk, amikor a serdülő még viszonylag veszélytelen csecsemő.” (Winnicott, 2004 141.o.) E korszakban a fiatal már képes a saját énről több perspektívából gondolkodni és ez összekapcsolódik a társas kapcsolatokban végbemenő változásokkal. A szülői kapcsolatok mellett meghatározóvá válnak a barátok, partnerek és más nevelő személyek. „A serdülőkori identitáskrízis szociál – kognitív nézőpontból értelmezve annak a következménye, hogy a serdülők képesek magukról összetett reprezentációk mentén gondolkodni, ezáltal észlelik a különböző énképek és énképnézőpontok különbségeit. E megközelítésből az identitáskrízis megoldását az befolyásolja, hogy mekkora az egyes diszkrepanciák mértéke, és hogy a serdülők mennyire képesek koherens képet kialakítani önmagukról.” (Szokol, Mácsai és Orosz, 2014. 114.o.) A kamaszkor „életfeladata”, hogy az én önmagát megalkossa. Megfelelő szociális háttér, egészséges szülő-gyermek kapcsolat nélkül veszélyes utakra tévedhet a fiatal. A családból kiemelt gyermekek nagy része súlyos kötődési zavarban szenved. A már emlegetett korai anya-gyermek kapcsolat sérülései alapjaiban rengetik meg a személyiség szerkezetét. A kötődés mint énalkotó mechanizmus az egyén állandó problematikájává válik. A „kötés” jelentésmezeje kiterjed a személyiségben és a személyiségen kívül zajló minden történetre. Az önmagáról alkotott kép konzisztenciája, a fontos másikkal való ragaszkodás, a tanulás, majd munkához szükséges feladattudat, stabil kitartás mind-mind a korai anya-gyermek viszonyba ágyazódik. Az értékesség-értéktelenség érzése is ott gyökerezik. Kernberg (2000) utal rá, hogy a bizonytalan kötődés az anya bizonytalan kontrollfunkciójából fakad, melynek következtében hibásan észleli és értelmezi gyermeke reakcióit. A hatékonyság hiánya szorongást ébreszt benne, különféle elhárító mechanizmusok alakulnak ki, melyekkel gyermeke kénytelen azonosulni. Így a gyermek saját viselkedései nem reprezentálódhatnak egyértelműen, vagyis a szelf hamis internalizáció köré épül. Figyelmük jelentős részét szüleik megértésére kell fordítaniuk, nem adatik meg nekik a felszabadult – mert biztonságban zajló – önmagukra figyelés. Saját én-komplexitásuk szenved károkat. „A kutatások szerint mindezek az összetevők visszahatnak a gyermek társas viselkedésére, önbecsülésére, saját világában való hatékonyság-érzésére, és mindazokra a jellemzőkre, amelyek a személyiségzavarok diagnosztizálásában relevánsak, mert az én-reprezentációk alkotják a gyermek lelki életének tartósabb jellemzőit.”(Uo. 29.o.) A serdülőkorban elszenvedett identitáskrízis bizonyos aspektusaiban tudatos szembesülés az énkép alakulásával. Ez az énazonosság - válság testi, kognitív, emocionális és társadalmi változások szövevényében zajlik. Egészséges esetben a serdülőkor végére el kell jutni a fiatalnak egy olyan énazonosság -érzésig, melyben képes megfogalmazni saját tulajdonságait, képességeit, gyengeségeit és vágyait (Kőrössi, 2004). A pszichikus fejlődés egyedfejlődési és társadalmi dimenziója szüntelen egymásra hatásukban érhető tetten. Egy folyamatos kiegyenlítődési folyamatnak kell zajlania ahhoz, hogy az egyén

aktív kompenzációk állandó rendszerét hozza létre a külső „zavarokra” adott válaszként (Piaget, Inhelder, 2004). A megvasadt identitás szorongáskeltő hatásai kívül-belül bizonytalanságérzetet teremtenek, melyek súlyos elszigetelődéshez vezethetnek (Csepeli, 1997).

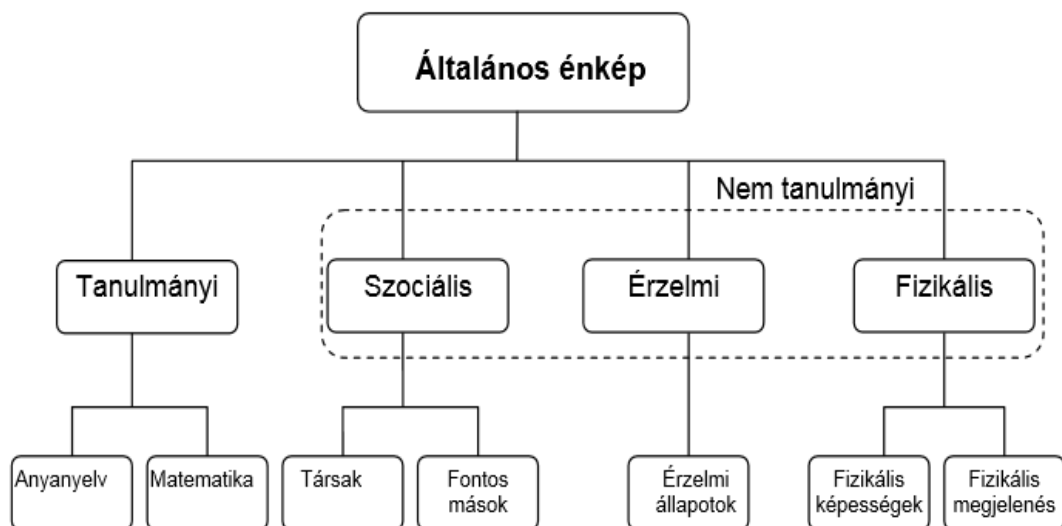
Énkép és nevelés

A serdülő énképében tehát fontos szerkezeti változások mennek végbe, hiszen a különféle helyzetekben megtapasztalt viselkedéskülönbségeket, és azok ellentmondásait is be kell építeni énképükbe. Ehhez az egyre differenciáltabb énképhez hozzátartozik az önértékelés is, melyet nagymértékben befolyásol a társas, ill. társadalmi környezet. A nevelői hatások ebben az időszakban újra rendkívüli hangsúlyt kapnak. Az éretlenség a serdülőkor nagyon értékes eleme (Kernberg, 2000), sőt, elengedhetetlen feltétele és az is, hogy mentes a felelősségtől. Csak legyen felnőtt, aki szembenéz e kihívásokkal, aki vállalja a konfrontációt.

Ranschburg (2004) a nevelői attitűdöt mint a gyermek irányában megnyilvánuló magatartásnak rendszeresen alkalmazott módját értelmezi. Gyakran emlegetjük, hogy a nevelésben központi szerepe van a személyes ráhatásnak. A nevelő legyen birtokában egy olyan személyes kongruenciának, mely a gyermek számára egyértelműen és következetesen küld „üzeneteket”. Bár a nevelői hitelesség elsősorban a személyiség sajátja, némileg fejleszthető. A családi szocializáció zavaraiából adódó nevelési hibák, gyakran „bűnök” több módon nyilvánulnak meg. Az involváltságtól mentes, elhanyagoló attitűd éppoly’ káros, mint a merev szabályokat állító, erősen korlátozó. „A self - fejlődés iránya az integratív szimplicitástól a komplexitás felé tart, a fejlődést pedig a szülői nevelési eljárások jellege határozza meg. Minél inkább hajlanak a szülők arra, hogy a gyermek számára megfelelően strukturálják a környezetet olyan módon, hogy azt a gyerek szabadon explorálhassa, annál inkább valószínű, hogy a self alakulása a nagyobb fokú komplexitás irányába tart.” (Sallay és Münnich, 1999. 160.o.) Belátható, hogy a torz szocializáció, lelassult én-fejlődéshez, sérült énkép kialakulásához vezet. Számos kutatás támasztja alá, hogy a szocioökonómiai státusz – a család diszharmonikus működésétől függetlenül is – szoros összefüggésben áll a szülői magatartással. Ezenkívül kimutatható, hogy a szegénység az a szociokulturális változó, mely a legszorosabb kapcsolatot mutatja a gyermekbántalmazással (Ranschburg 2009). Bántalmazás alatt értendő többek között minden, ami a gyermek testi-lelki fejlődését tartósan és visszafordíthatatlanul akadályozza. A családból kiemelt gyermekek mindegyike átélte már az abúzus valamely’ változatát. Az őket körülvevő nevelői környezetnek egyfajta „terápiás” légkörben kellene gyógyítani a még gyógyíthatót. A gyermek önismeretének erősítése, énképének pozitív alakítása még bejárható terület a nevelő, a pedagógus számára. Például iskolai teljesítményt mérő longitudinális vizsgálatban azt találták, hogy a tanulmányi átlageredményre jelentős hatással volt az előző évben mért énkép, viszont a tanulmányi átlagok nem befolyásolták az énképet. Ebből az következik, hogy a negatív énkép hangsúlyosan fontos a tanulói sikeresség szempontjából. A jelentős másik személy (szülő, nevelő, tanár, kortársak) visszajelzéseiben tükröződő megerősítés lehet a pozitív énkép alapja (Kőrössi, 2002). A pedagógus kompetenciái közé tartozik a gyermek személyiségének fejlesztése, a közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználása is, mely nélkül nehezen képzelhető el hatékony nevelés (Némethné, 2007).

Az énképkutatás történeti áttekintése

Az énkép kutatások kezdetei W. James (1890) nevéhez fűződnek (In: Szenczi, 2008). Érdemének tekinthető, hogy rámutatva az énkép többértű jellegére számos olyan állítást fogalmazott meg, mely máig a pszichológiai kutatások alapjául szolgál. Az ez irányú kutatások csak a hetvenes években indultak el, bár korábban számtalan modell próbálta igazolni, ill. cáfolni James elméletét. Az áttörést Wylie (1974) tanulmánya hozta meg (In: Uo.), mely hiányolt egy átfogó modellt, valamint sürgette az alkalmazott módszerek, kutatási mérőeszközök standardizációját. Ennek hatására az énképpel kapcsolatos pszichológiai és pedagógiai kutatások száma ugrásszerűen megnőtt. A vizsgálatok az egydimenziós modellektől fokozatosan eljutottak egy sok összetevős énképmodellig. Ez utóbbiak is eltérő módon gondolkodnak az összetevők közötti korrelációk vonatkozásában. A Coopersmith – féle felfogás szerint (In: Uo.) az énkép több faktorból áll, de mindezt egy általános faktor irányítja. Közöttük olyan erős „szövetség” áll fenn, hogy már nem is értelmezhetők külön. Ezzel szemben más elméletek képviselői szerint ezen komponensek teljesen függetleníthetők egymástól, vagyis nem létezik egyfajta általános énkép, mely a többi fölött állna. E felfogás egyik változatát képviseli például Marsh és Shavelson énképstruktúrája is (In: Uo.). Shavelson és munkatársai elképzelése szerint az általános énkép felosztható specifikus területekre: tanulási, szociális érzelmi és fizikális énképre, melyek még alterületekre bonthatók. E modell alapul szolgált a további kutatásokhoz.



1. ábra Az énkép hierarchikus, sok összetevős modellje (Shavelson és mtsai, 1976. In: Szenczi, 2008. 106.o.)

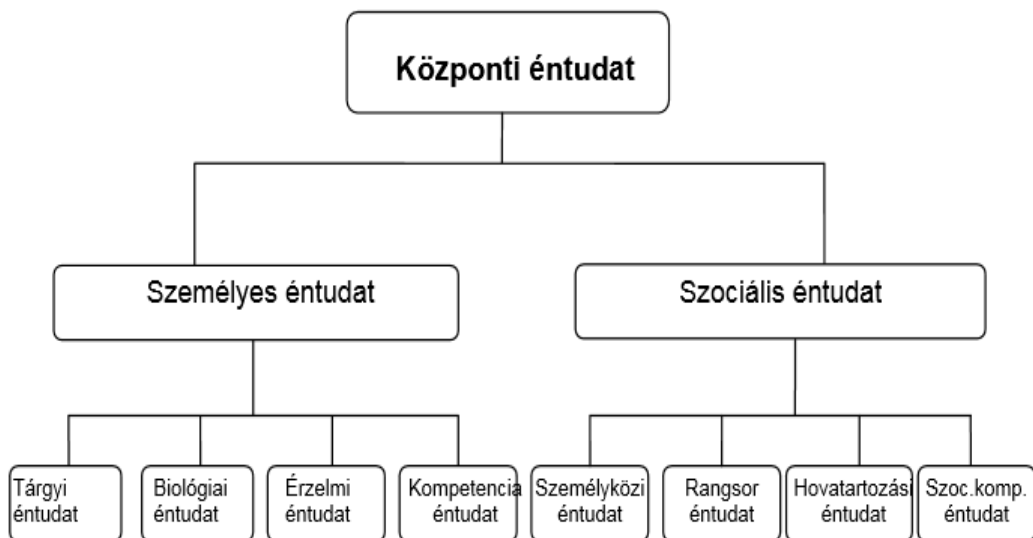
Ez a modell feltételezi, hogy az énkép-területek alapvetően korrelálnak, azonban az empirikus adatok gyenge összefüggést mutatnak, mely megkérdőjelezi az énkép erőteljes hierarchikus jellegét. A Marsh/Shavelson-modell (2.ábra), mely a Shavelson és mtsai-modell újragondolása, bonyolultabb kapcsolatokat feltételez az egyes szintek között. Például a szülők szerepe nagyobb hangsúlyt kap, míg az előző modellben a „fontos mások” között szerepelt, itt már önálló tényező. Ráadásul szoros kapcsolatban áll a tanulmányi és nem tanulmányi énképpel egyaránt.



2. ábra Az én hierarchikus, sok összetevős modellje (Marsh és Shavelson, 1985. In: Uo.107.o.)

„További nagyon fontos felfedezés, hogy a kor növekedésével az énkép egyes dimenziói hangsúlyosabbá válhatnak, az egyes szintek eltolódhatnak, az összetevők eltávolodhatnak egymástól, és a hierarchia gyengülhet.” (Uo.108.o.)

Az énképre irányuló vizsgálatok az énkép működésének folyamatára is fókuszáltak, nevezetesen, hogy milyen irányú az énkép szerveződésének folyamata. Nagy (2000. In: Uo.) modelljében (3.ábra) a központi éntudat az énkép legstabilabb, legkevésbé változó részének.



3. ábra: A saját éntudat hipotetikus tartalmi szerveződés (Nagy, 2000. In: Uo.108.o.)

Véleménye szerint az egyéntől függ, hogy egy-egy komponens mennyire meghatározó a központi éntudat vonatkozásában. A lentől fölfelé (bottom-up), ill. a fentről lefelé (top-down) történő énkép-alakulási folyamatokkal szemben Hattie (2004. In: Uo.) kidolgozta az énkép „kötél-modelljét”. Ebben az önmagunkról alkotott kép horizontális, vagyis az önmagunkra irányuló képalkotó stratégiák egymással kölcsönhatásban állnak. „A kötél-modell tehát a rostok összefonódásán keresztül működik, amelyek aztán fonalakat és végül szálakat

alkotnak, így hozva létre magát a kötelet, azaz az én folytonosságának érzését.” (Uo. 109.o.) Már utaltunk rá, hogy énképünk kialakításában meghatározó szerepe van a bennünket körülvevő szociális közegnek. A referenciakeret mint viszonyítási alap jelentős értékelési szempontokat nyújt az egyén önmagára irányuló megismerési folyamataiban. Az énkép mérésére kifejlesztett kérdőívek fejlődése párhuzamosan haladt az énkép-modellek változásával. Az első énképvizsgáló kérdőívek az egydimenziós, globális énképekre épültek. Ilyen volt például a Rosenberg Self-Esteem Scale (1965) a Coopersmith Self-Esteem Inventory (1967) a Tennessee Self-Concept Scale (1965) (In:Uo). Az 1980-as évektől a kutatások egyre inkább egy többdimenziós modellt támasztottak alá. Ezek már a globális énkép mellett a komponenseket is vizsgálták. A Harter által 1979-ben kidolgozott Perceived Competence Scale for Children már egy komplex, hierarchikus rendszerként vizsgálta az énképet. Három fő dimenzióban vizsgálta a tanulók énképét: a kognitív kompetencia az iskolai teljesítményt, a szociális kompetencia a gyermekek társas viszonyait, míg a fizikai énkép a sportban, mozgásos tevékenységekben elért eredmények, ill. kudarcok mentén értékelt (Uo.).

Az énkép mérésére leggyakrabban a *Marsh/Shavelson* modelljén alapuló SDQ (Self Description Questionnaire) kérdőívet használják. Ennek az életkoroknak megfelelően három változata készült el: pre-pubertás korú (SDQI), a serdülő (SDQII), valamint a késő serdülőkorú (SDQIII) gyerekeket és fiatalokat vizsgáló kérdőívek. Készült még tanulmányi énképet vizsgáló mérőeszköz és csak fizikai énképet vizsgáló változat is, szintén életkoroknak megfelelően (Uo.).

Elterjedt énkép-kutatási módszerek

Tókos Katalin tanulmányában (2012) áttekinti az énképvizsgáló eljárások módszereit, melyekben két nagy csoportot különböztet meg: nyitott végű, spontán és a kötött módszereket. A nyitott végű, kötetlen technikákon alapulnak a spontán önjellemzések, az önmagukról készített rajz és a projektív tesztek is. A leggyakrabban használt kötött eljárások a tulajdonságlisták vagy melléknévlisták. Két típusa a szabad választás a megadott tulajdonságlistáról és a skálázás. Ez utóbbi egyik talán legismertebb változata a Tennessee-énképskála, melynek létezik magyar standardja is. Gyakran használják a Coopersmith-féle önértékelési kérdőívet is, mely a szociális, családi, iskolai és személyes területekhez kapcsolódó attitűdök mérésére szolgál. A kötött technikák közé sorolható a szereprepertoár-teszt, mely képet nyújt az egyén azon belső konstrukciós rendszeréről, mely alapján a világot szemléli. Ide tartozik még a metamorfózis-teszt is, melyben pozitív és negatív azonosulások mentén kaphatunk képet a vizsgált személy belső világáról.

Vizsgálat

Vizsgálati hipotézisek

A serdülő személyiségstruktúrája alakulóban van, nehéz még tartós jellemvonásokról beszélni. Nem beszélhetünk még érett személyiségről, stabil énképről. „E képlékenységgel ellenére sok serdülőben megvan az önmaga keresésének és lehetőségei megvalósításának erős tendenciája.(...) A serdülőnek ki kell alakítania értékelő rendszerét, (...)Gyakorlatot kell szereznie a mások megismerésében és megítélésében, hogy magát is helyesen, tárgyilagosan tudja jellemezni. Meg kell találnia azt a referenciacsoportot, amelynek viselkedésnormáihoz igazodva kialakíthatja saját magatartásnormáit, szabályozó elveit.” (Kiss, 1978. 90.o.) Jelen

vizsgálati célcsoportunk a serdülés terhein túl cipelik a családi szocializáció hiányosságaiból és zavaraiából adódó hátrányaikat.

A családból kiemelve, gyermekotthoni közegben, sorstársaik közösségében próbálják megtalálni önmagukat, céljaikat. Feltételezhető, hogy a problémás családi közeg, a családból való kiemelés ténye, a másság érzése, a hontalanság megtapasztalása mind-mind lelki és magatartásbeli zavarokhoz, erős devianciához vezethet. Mit gondolhat önmagáról egy ilyen kamasz? Valószínűsíthető módon negatív énkép, önbizalomhiány jellemzi, valamint ellentmondásos kötődés a társak, az őt körülvevő nevelő környezet iránt. Természetesen reményt keltő lehet a nevelő pedagógus elhivatottsága, szakmai tudatossága, mely képes „korrigálni” a már hibásan működő lelkivilágot, és erősíteni a fiatal önismeretét, önbecsülését. Ez utóbbi kiemelendő az énkép-struktúrából, hiszen esetünkben központi kérdés, hogy egy ilyen sorsú gyermek mit gondol az ő „értékességéről”.

Az önbecsülés világos meghatározását *William James* (1890/1963. In: *Harter*, 2003) adta. Véleménye szerint az önbecsülés nem más, mint a siker és a célkitűzések közötti kapcsolat minősége. Az értékesség érzetét tehát a tényleges teljesítmény és a feltételezhető képességek aránya határozza meg (*Uo*). Vizsgálatunk szempontjából így fontos terület a nevelő környezet szerepe, hiszen a pedagógiai folyamatokban kell „elrejtteni” azt a tükröt, mely ideális esetben képes igazodási pontot jelenteni az önmagát kereső serdülő számára. Feltételezhető tehát, hogy a gyermekek énképe – annak pozitív, ill. negatív volta – és a nevelő közeg ez irányú attitűdje összefüggést mutat.

Módszerek: a kérdőív bemutatása

A kérdőív az Országos Gyermekeségügy Intézet által 2003-ban készített tanulói kérdőíven alapszik, némi módosítással. Kérdései a jelen dolgozat témájához jól illeszkedve, alkalmasnak tűntek a serdülőkori énkép vizsgálatára az önbecsülés, az önismereti tudatosság mentén a társas viszonyok közegében. Rávilágít az empátia, a probléma-és konfliktusmegoldás területére, sőt megcsillantja a jövőképre vonatkozó tartalmakat is. A 40 kérdés alcsoportokba tömörül, melyek között a vizsgált dimenziók némi hangsúlybeli különbsége fedezhető föl. A válaszadási lehetőségek is egyre árnyaltabbá válnak, így talán kiküszöbölhetőek az automatikus válaszok. Az első kérdéscsoport rövid és konkrét állításokból áll, két válaszadási lehetőséggel. A már említett értékesség jelentése mentén fogalmaz meg énképre vonatkozó pozitív és negatív állításokat. A második tömbben az önismeretre vonatkozó kijelentéseket olvashatunk a problémamegoldás, az indulatkezelés, a társas kapcsolatok, valamint az önérvényesítés összefüggésrendszerében. A feleletválasztás itt már tagoltabb, teret enged a bizonytalanabb válaszoknak is, mivel ez is képet nyújt a fiatal önmagára irányuló tudásáról, ill. annak határozottságáról. A harmadik szakasz kifejezetten a konkrét társas kapcsolatokra kérdez rá a bizalom terén. A serdülőt körülvevő fontos személyekhez fűződő viszonyulásokat veszi górcső alá. A negyedik terjedelmesebb kérdéscsoport a kérdőív legösszetettebb része. Itt már hangsúlyt kap a társas kapcsolatokon belül az empátia és a konfliktuskezelés, valamint érinti az akaraterő, kitartás és a jövőkép területét is. Négy feleletválasztási lehetőséget nyújt, mely így árnyaltabbá teszi a válaszok közötti összefüggéseket is. Végül kérdőív készült a nevelő felnőttek attitűd-méréséhez is, mely elsősorban a fentiekhez igazodik. Vizsgálja a nevelő közeg szakmai tudatosságát, képet ad a serdülőkre vonatkozó véleményekről elsősorban az énkép, ill. annak alakíthatósága szempontjából. Tíz kérdést kellett 5 fokú skálán értékelni. Remélhetőleg kimutatható néhány szignifikáns összefüggés a gyerekek és az őket nevelő felnőttek véleményéből. Az eredmények feldolgozása a Mellékletekben található, ahol táblázatban pirossal kiemelve

százalékos arányban olvashatók a pozitív tartalmú, feketén hagyva pedig a negatív tartalmú válaszok. Ezen adatok diagramon ábrázolva jelennek meg a tanulmányomban.

Minta; eljárás, a kitöltés körülményei

A célcsoport tagjai 13-17 éves fiatalok, kilenc fiú és tizenegy leány. Mindannyian egy gyermekotthon lakói, többnyire hosszabb ideje. Képességeiket, intellektusukat illetően nagy eltérések nem mutathatók ki, így a kérdések értelmezése, a válaszok megfontolása nem okozott problémát. Készségesen vállalták, hogy elgondolkodnak „önmagukon” és igyekeznek őszintén válaszolni.

Mindegyikük rendelkezik családi kapcsolatokkal, mely nem elhanyagolható tényező személyiségük alakulásában. Többnyire még általános iskolai tanulmányaikat folytatják, néhányan többszöri „visszaesőként”. Sajnos rendkívül veszélyeztetett csoport a drogfogyasztás, valamint az egyéb abúzusok vonatkozásában. Traumák sokaságát átélve a gyermekvédelmi rendszer sem tud kellő biztonságot nyújtani számukra, tekintettel arra (is), hogy személyiségük fejlődése gyakran torz és kanyargós utat járt be. Ezért is lenne fontos képük egészséges korrigálása.

A felnőtt célcsoport gyermekotthonban dolgozó nevelők, akik egy része pedagógus végzettségű. A nem pedagógusok többnyire a sokéves tapasztalat útján bőven rendelkeznek szakmai tudással. Azonban olyan is akad közöttük, aki az élet más területéről csöppent bele a gyermekvédelem világába. Feladatuk lényegében ugyanaz: nevelni és közben némileg „gyógyítani” e sérült lelkű gyermekeket.

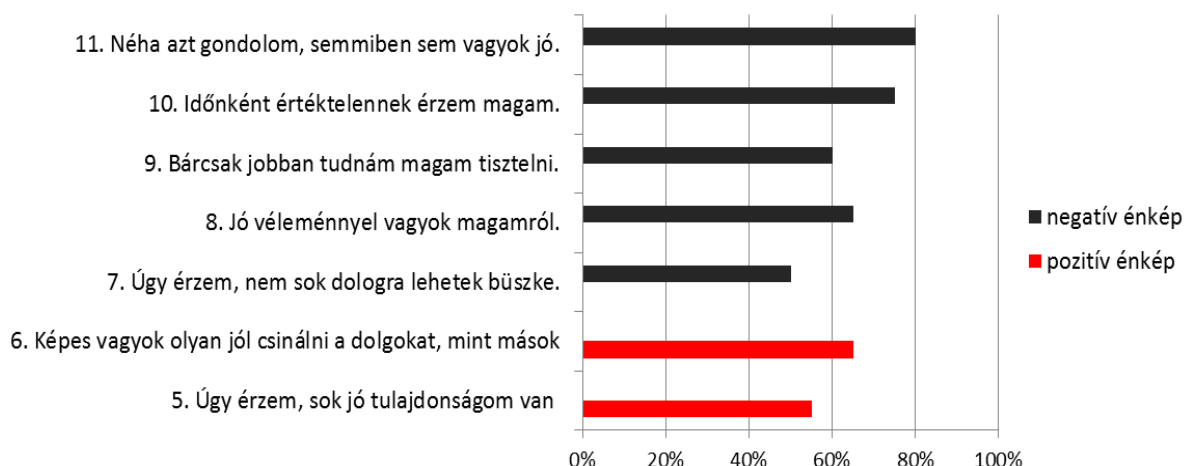
A kérdőíveket természetesen név nélkül, önállóan kellett kitölteni a résztvevőknek, bőven hagyva időt az átgondolásra. Mivel a kérdések helyenként diszkrétnek, feltételezhető, hogy egymástól függetlenül dolgoztak a gyerekek. Mindkét kérdőív 20-20 embert szólított meg. A gyermekotthonban élők kb. egyharmada, az ott dolgozó nevelők kb. kétharmada volt érintve a felmérésben.

Az eredmények bemutatása, elemzése

A kérdőív bevezető kérdései között szerepel az iskola iránti érzelmek feltérképezése, majd pedig egy „életlétra” lépcsőfokain való elhelyezkedés ábrázolása. E két általános „közérzeti” kérdés eredményeképpen a következőket állapíthatjuk meg. Annak ellenére, hogy ezek a gyerekek általában több-kevesebb tanulási nehézséggel küzdenek, az iskola iránti attitűdjük inkább pozitív képet mutat: 60%-uk szereti az iskoláját, 20% kevésbé, szintén 20% pedig egyáltalán nem szeret iskolába járni.

Az „életlétrán” jellemzően középtájon foglalnak helyet: 65% az 5-ös és 6-os fokot jelölte meg, 10% a 4-est, 15% pedig a 7-est. A kérdés 10 fokú skálának tekinthető, a választott létrafok a jelenlegi életminőséget jelöli az egyén megítélése alapján.

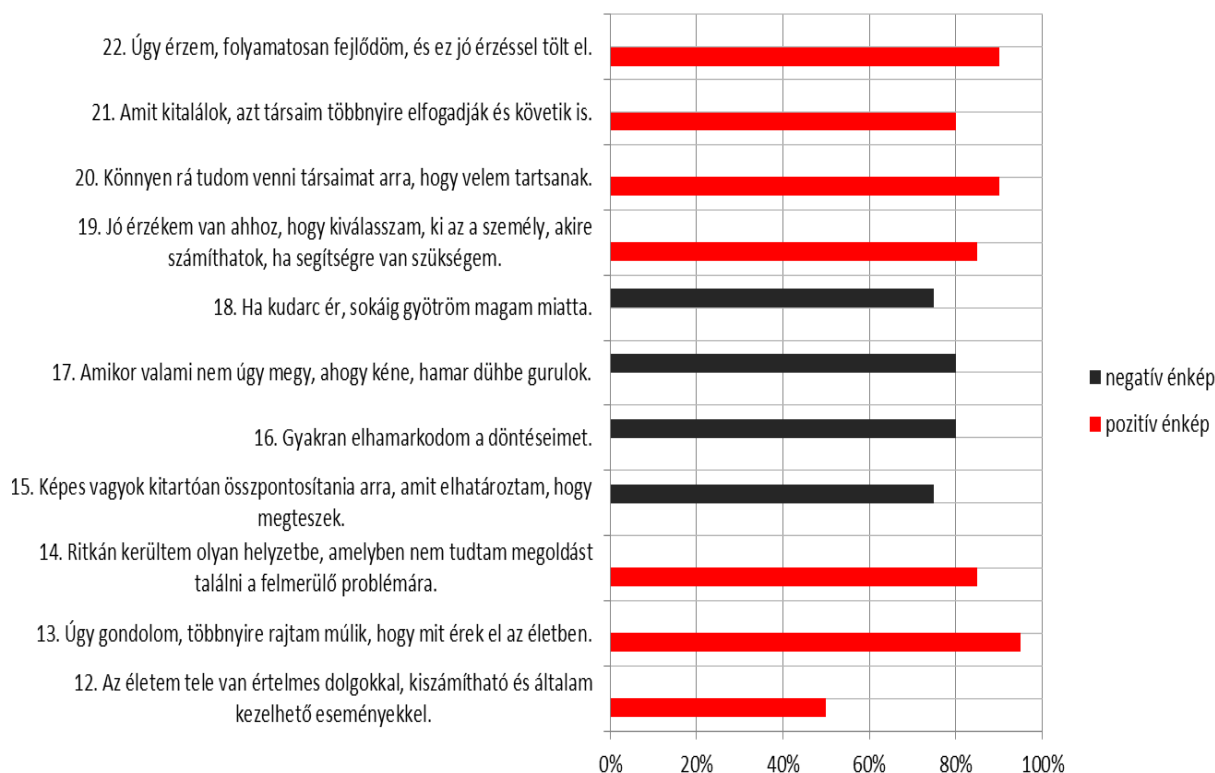
A következő kérdéscsoport állításai negatív és pozitív önértékeléseket tartalmaznak. A diagram ábrázolja a negatív (fekete) és pozitív (piros) töltetű válaszok arányát.



4. ábra: Pozitív és negatív önértékelésekre vonatkozó kérdések

Az (5) „Úgy érzem, sok jó tulajdonságom van” és a (6) „Képes vagyok olyan jól csinálni a dolgokat, mint mások” kijelentéssel több, mint a fele egyetértett. Ehhez képest a további állítások kivétel nélkül negatív előjelet kaptak. Az (7) „Úgy érzem, nem sok dologra lehetek büszke” összefüggésbe hozható a „produktum” jelentéskörével. Míg az első két állításban az önértékelés, bár nem kimagaslóan, biztató képet nyújt, a (7) mondat 50-50%-os megoszlást mutat. Ez a kép tovább „sötétül”. A (8) „Jó véleménnyel vagyok magamról” kijelentésre 65%-ban negatív értékű válasz érkezett. Ez némiképp’ ellentmond az 5-ös, 6-os állításra adott pozitív aránynak. Talán a 8. állítás megfogalmazásában rejlik a magyarázat, mert általánosabb tartalmú, mint az 5-ös, ill. 6-os kijelentések, ráadásul magában foglalja a kérdőív „rejtett” szándékát. „Direktsége” folytán billenhetett a negatív irányba a válaszok minősége. A 9-es, 10-es, 11-es válaszok növekedő tendenciát mutatnak negatív irányban. A (11) „Néha azt gondolom, semmiben sem vagyok jó” kijelentéssel 80%-uk egyetért. Összességében azt mondhatjuk, hogy azok a kijelentések kaptak pozitív értéket, melyek a személyiségben rejlő lehetőségekre utaltak. Az eredményesség, a megvalósulás terén már kritikusabb válaszok érkeztek.

A második kérdéssor tartalmilag az önérvényesítés, problémamegoldás és a társas kapcsolatok vonatkozásában kutakodik. Az alábbi ábrán – azonos szisztémában – láthatjuk a pozitív és negatív énképre utaló válaszok arányát.

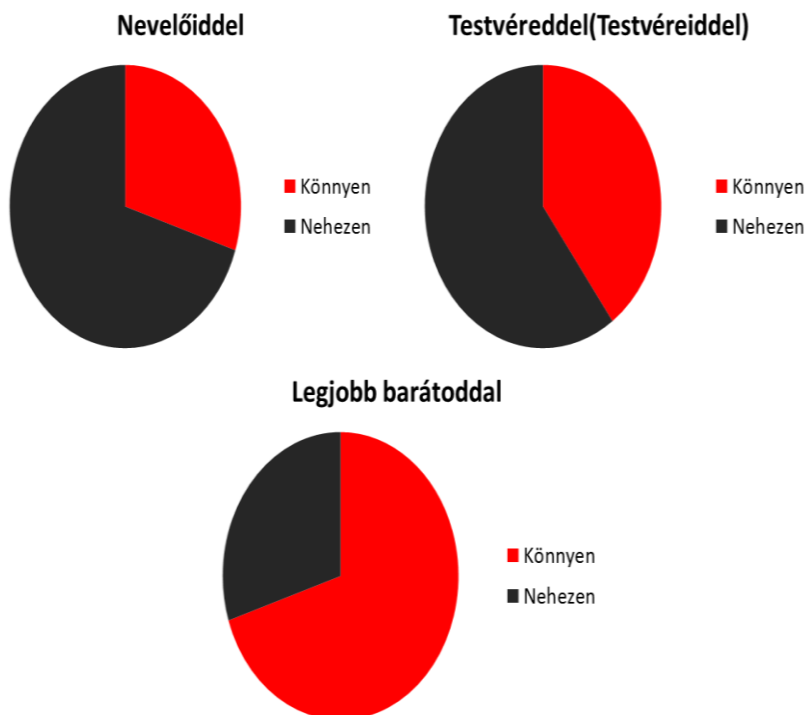


5. ábra: Önértékesítésre, problémamegoldásra és a társas kapcsolatokra vonatkozó kérdések

Pozitív értékeket elsősorban az egyénből kiinduló, az akaraterőn és elhatározáson alapuló állítások kaptak (13), (14). Az „Életem tele van értelmes dolgokkal, kiszámítható és általam kezelhető eseményekkel” fele-fele arányban kapott tagadó, ill. igenlő választ. Az egyénen kívül álló események bizonytalanabb képet mutatnak, azonban még így sem billent a negatív irányba, holott ezek a gyerekek bár fizikálisan biztonságban, mégis egyfajta stabil létbizonytalanságban élnek. Az a folytonosság szakadt meg az ő életükben, mely normál esetben az előforduló nehézségek ellenére az állandóságot jelenti. Ez az elsősorban „érzelmi védvonal”, ami a család sajátja, súlyos károkat szenvedett. Határozottan jó arányban kaptak megerősítést a társas viszonyokra utaló pozitív kijelentések. A megfelelő társ kiválasztása, az „én” érvényesítése és hatni tudása e kapcsolatban (19), (20), (21) kiemelkedően pozitív értéket mutat. Ezek elsősorban kortárskapcsolatok, melyeket a fiatal többnyire maga választ és alakít.

A negatív irányú válaszok kiemelkedő százalékban jelennek meg az eltökéltség, a kitartás és a kudarcátírás terén (15), (16), (17), (18). A feleletek „kicsit jellemző - jellemző” felbontásban nyújtottak lehetőséget az igenlő válaszra. Az értékelésnél azonban azonos megítélést kaptak, hiszen azonos „irányt” képviselnek, igaz, eltérő mértékben. Viszont ezáltal segítséget kap a válaszoló, mivel a kérdések összetettebb volta így adekvátabb feleleteket hív elő. Az „Úgy érzem, folyamatosan fejlődöm és ez jó érzéssel tölt el” (22) állítás 90%-os megerősítése meglepően jó arány.

A 23. kérdés célirányosan a fiatal körülvívő, meghatározó személyekhez fűződő viszonyra összpontosít. A család itt nem szerepel, hiszen éppen ennek hiánya, elégtelen volta „kapcsán” vizsgáljuk a serdülő énképét, értékrendjét. Az alábbi ábrán látható, hogy a nevelők és a testvérek negatív megítélése szemben áll a barátok nagyarányú pozitív értékelésével.



6.ábra: Meghatározó személyekhez fűződő viszony

E korosztályra jellemző, hogy a kortárscsoport kitüntetett bizalmat élvez. Azonban szükség lenne a nevelőkkel kialakított őszinte kapcsolatra is, hiszen életvezetés szempontjából fontos egy modellértékű felnőtt jelenléte. A testvérek mint sorstársak sajnos legtöbbször konfliktusos kapcsolatban állnak. A közösen elszenvedett traumák, az azonos családi tapasztalatok, a fejlődésbeli elmaradás hasonló mértéke inkább eltávolítja őket egymástól, semmint közelebb hozná. Ennek egyik oka lehet az is, hogy rendkívül hiányos megküzdési stratégiákkal bírnak. Így meg hasonlóságaikat önmagukban sem képesek rendezni, nemhogy testvéreikkel, társaikkal szemben. Ehhez is komoly pedagógiai segítségnyújtásra lenne szükség. A kamaszkori pszichés egyensúlyvesztés, mely különböző mértékben és intenzitásban, de szinte elkerülhetetlenül döntéshelyzetekbe hozza a serdülőt. Szinte minden fronton változásokkal kénytelen szembenézni. A sokat emlegetett krízis lényegében e korszak működési mechanizmusának motorja. Ezek a krízisek lehetnek normatív krízisek, melyek a személyiségfejlődés természetes velejárói és az életváltozásokkal függnek össze. Lehetnek azonban traumatizáló élmények által kiváltott, akcidentális válságok, melyek az én számára fontos események körül bontakoznak ki (Bagdy, 2001). Ez utóbbiak nehezítik az amúgy is megoldásra váró pubertáskori kríziseket, hiszen célcsoportunk már korán talajt vesztett fiatalokból áll.

A negyedik szakaszban szereplő kérdések a társas kapcsolatok dimenziójában vizsgálja az empátia, konfliktuskezelés jellegzetességeit, valamint érinti a jövőképet is. Jelentős többségben születtek pozitív tartalmú válaszok.



7.ábra: Empátiára, konfliktuskezelésre, jövőképre vonatkozó kérdések

A társas közegben való én-meghatározás határozott megerősítést kapott. A 24-es, 25-ös, 26-os állítások dinamikus viszonyt feltételeznek az én és a másik kapcsolatában. A másik által rólunk alkotott kép befolyásolja énképünket. Itt visszautalhatunk a többarcú énfogalom elméletére, mely a szociális megismerés szemlélet terjedésével került egyre inkább előtérbe. „Míg a többarcúságról szóló korábbi elméletek főként az én egymástól eltérő funkcióit tükrözték, addig a mai elképzelések inkább a különböző kontextusokhoz köthető ént ragadják meg. Más szóval: az önmagunkról alkotott tudás valószínűleg életünk konkrét körülményei (kontextusai) köré szerveződik.” (Linville, Carlston, 2003. 100.o.) „Ezért az én sokkal inkább dinamikus, mint statikus jellegű, s legalább olyan változó, mint amilyen stabil. Ez azt is jelenti, hogy az önmagunkra irányuló figyelem énünk kontextus-specifikus arcaira összpontosít, s nem általában az énünkre.” (Uo. 101.o.) A válaszadók átlagosan 65%-a fontosnak tartja mások véleményét és hisz abban, hogy befolyásolhatja azt. Az önismeret szempontjából lényeges kérdésnek tartja, hogy a társak mit gondolnak róla, valamint tisztában van a társas közeg alakító hatásával. A 27-es állítás kakukktojásnak tűnik, azonban az éntudatosság szempontjából érdekes lehet, hogy egy serdülő mit kezd a szabadidejével. Gyakran felmerülő nehézség a kamaszok motiválhatósága, különösen feladattudatuk és feladattartásuk vonatkozásában. Amikor azonban maga rendelkezhet idejével, akkor sem könnyebb a helyzet. Nagyjából fele-fele arányban gondolják úgy, hogy szabadidejükben legjobb semmit sem csinálni. Itt megint fontos megjegyezni, hogy mindezt befolyásolják a személyi és tárgyi

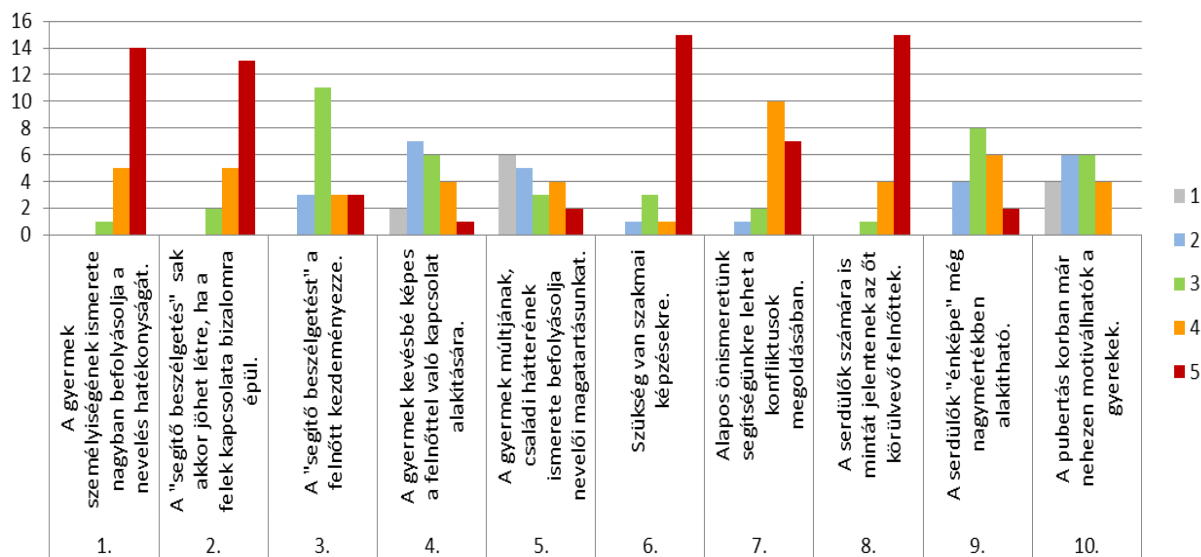
feltételek is, azonban életkori sajátosság is a serdülők „semmittevése”. A nevelőotthonokban viszont fokozottan jelent veszélyforrást az unalom, mely sodorhatóvá teszi a fiatalt. A kábítószer fogyasztása napi szinten jelent súlyos problémát. Ide kapcsolódik a 38-as és 39-es állítások magas arányban történő megerősítése. A káros szenvedély környezetre gyakorolt hatását és az egyén ez irányú felelősségét kifejezetten reálisan látják. Az egyén döntésképesége e téren szintén megerősítést nyert. Ebből arra következtethetünk, hogy bár tisztában vannak a fiatalok cselekedeteik és „szokásaik” következményeivel, énük sokszor védtelen e veszélyforrásokkal szemben. A korán megtapasztalt nehézségek, a jól-rosszul kialakított védekező-mechanizmusok elvezethetnek a már-már patológikus „bizonytalan bejósolhatóság” (Winnicott, 1999.113.o.) érzetig, mely már a korai időszakról gyengíti az én-szerkezetet. Ennek elsősorban a családi környezetben, főleg az anya-gyermek kapcsolatban jön létre az alapja, amikor is az anya „arcában” mint tükörben láthatja önmagát. Vagyis olyan társas kapcsolat jön létre, melyben a gyermek önmagáról kap adekvát visszajelzéseket. Az első időszakban ez jelenti az állandóság, a biztonság érzetét, később pedig egy alakuló énkép alappilléreit. Elgondolkodtató a pszichoaktív szerek azon tulajdonsága, mely az én-határok feloldása kapcsán merül fel. Ebben ott rejlik a másikhoz való kapcsolódás könnyedsége iránti vágy, pontosan az, ami oly’ nehéz egy „bizalmatlan” serdülő számára. Bizalmatlansága pedig jelen esetben a korai életszakaszban elszenvedett „elutasítás”, magárahagyatottság megtapasztalása.

Az empátiás érzéket kutató kijelentések némileg ellentmondó eredményeket hoztak. A 30. és 31. állításra 60%-ban elutasító felelet jött, míg a 32., 33. és a 34. feltevések pozitív reakciót váltottak ki. Bár ez utóbbiak konkrétabb helyzetben utalnak a segítőkésziségre és alapvetően osztálytársakra, korosztálybéliekre vonatkoznak, míg a 31-es állítás általános jellegű. A „Mások szerencsétlensége nem izgat fel túlságosan” 60%-ban igenlő választ kapott, míg határozottabban körvonalazott helyzetekben a megértés és a segítőkészség dominált. A nevelők iránti attitűd (30) inkább a negatív irányba mozdult el. A felnőtt helyzetének átélése e korosztály sajátosságain túlmutató érettséget feltételez. Így a válasz tulajdonképpen – főleg az érintettek életkörülményeire való tekintettel – természetesnek mondható. Számolnunk kell azzal is, hogy a személyiségfejlődés zavaraihoz adódó hibás megoldási módok a konfliktuskezelés területét sem hagyják érintetlenül. Ezt figyelembe véve kielégítő arányú a 30. állítás 60%-os megerősítése. A konfliktusok megoldási esélyét a gyerekek 85%-a függővé teszi attól, hogy mennyire őszinte a kapcsolata nevelőjével (29), és 85%-uk fontosnak tartja az önismeret minőségét e viszályok kezelésében (28).

Végül nézzük meg a jövőképet érintő néhány állítás értékelését. „A pályaválasztásnál a várható kereset az egyetlen szempont” (35) 65%-ban igaznak tartják. Ellentmondásnak tűnhet a 36. feltevésre adott nagyarányú pozitív felelet, mely szerint 95% fontosnak tartja, hogy szeresse a munkáját. Választási szempontként mégis a várható keresetet jelölték meg mint egyetlen szempontot. Talán értelmezhetjük úgy, hogy a választást döntő módon a pénz határozza meg, viszont fontos lenne szeretni is a munkájukat. A zárógondolat az önmagukba vetett hitről szól, mely képes alakítani sorsukat. Öröndetes módon 85% -uk bízik az önmagában rejlő lehetőségekben.

A nevelőknek szóló kérdőív alapján a következő megállapításra juthatunk. Ötfokú skálán – mely az állításokkal való egyetértés erősségét a számok növekvő sorrendjében jelzi – kellett véleményüket tükrözni. A 10 kérdésből álló kérdőív első állításával 95%-ban egyetértettek. Fontosnak tartják(90%) a személyiség alapos ismeretét (2), csakúgy, mint a bizalom létrejöttét. Kb. fele-fele arányban látják úgy, hogy a „segítő” beszélgetést kezdeményezheti a felnőtt és a gyermek egyaránt (3). Ezzel korrelál, hogy a felnőtt-gyermek kapcsolat alakításában 65%-uk szerint a gyermek kevésbé képes (4). A gyermek családi hátterének, múltjának megismerését mindössze 55%-uk tartja fontosnak (5).

A szakmai képzés szükségességére a válaszolók háromnegyed része határozott igennel felelt (6), melyből következtethetünk a tudatos, szakmailag megtámogatott pedagógiai munka igényére. Az önismeret fontossága (7), valamint a nevelő felnőtt igazodási mintaként való felfogása (8) is megerősítést nyert. A serdülők énképe 70%-uk szerint még közepes-jó mértékben alakítható (9). A motiválhatóságba vetett hit már negatívabb képet mutat: 80%-ban kevésbé érzik eredményesnek e téren magukat (10) Az ábra mutatja százalékosan a skálán elhelyezkedő válaszok arányát túlsúlyuknak megfelelően.



8. ábra: Nevelői attitűdök

Ebből arra következtethetünk, hogy érintett gyerekeket körülvevő nevelői közeg fontosnak érzi a szakmai támogatást, csakúgy, mint a gyermekkel történő személyes kapcsolat kialakítását, valamint a gyermeki személyiség megismerését. Azonban kisebb mértékben tartják szükségesnek a gyermek családi hátterének megismerését, holott ez szervesen a személyiség része. Furcsa ez a különválasztás, hiszen a pedagógusok értékrendjében kulcsszerepe van a jó kapcsolati háló kialakulásának, a harmonikus interakciós rendszer működtetésének (Holecz, 2015). Lehetséges, hogy a szülők, a családi miliő megismerése a nevelőotthonokban a pedagógusok védekezése miatt válik kevésbé fontossá. Nagy arányban érzik modell-értékűnek önmagukat. A pubertáskori motiválhatóság terén azonban erőteljesen negatív a kép. A személyes ráhatás fontossága mellett, meg kell említenünk a gyakori „eszköztelenség” érzését is, melyről pedagógusok, gyermekeket nevelők gyakran beszámolnak. A gyermekvédelmi rendszer nyilvánvaló hiányosságaira itt most nem térünk ki, azonban feltételezhetjük, hogy pedagógiai szemléletváltásra szükség lenne.

Összegzés

Különböző okoknál fogva kialakulhat azonban a gyermeki személyiségnek egy olyan típusa, amelynél a félelem már nem aktuális állapot többé, hanem tartós személyiségjegy. Az ilyen gyermeknek (akit ettől kezdve „szorongó gyermek” – nek nevezünk) speciális viszonya van a világhoz és önmagához, melyet rejtélyes, az objektív körülményektől független, állandó (ahogy a szaknyelvben mondják: szabadon lebegő) félelem és ennek következményeként

visszahúzódó magatartás, csökkent teljesítőképesség jellemez.” (Ranschburg, 1995. 81-82.o.) Ebből az alapállásból kiindulva negatív énképet, bizonytalan önértékelést, a társak, a nevelő környezet iránti ambivalens kötődést feltételeztünk. Az eredmények alapján azonban megállapíthatjuk, hogy bár énképük tartalmaz határozott negatív vonásokat, jellemzően mégis pozitívan közelítenek önmagukhoz. Láttunk némi ellentmondást a konkrét önértékelésre vonatkozó kérdésekre adott válaszok és a már árnyaltabb, személyekhez és helyzetekhez köthető énképet érintő feleletek között (ld.1. ábra, ill. 2. és 4. ábra). Ennek oka lehet a kérdések felépítése és e kérdések által előhívott válaszok szerkezeti összefüggése. Minél egyértelműbb és célirányosabb a kérdés, annál „hirtelenebb” a válasz, melyben jellemzően többségbe kerültek a negatív vonások. Viszont az összetettebb kérdések elgondolkodtató jellege árnyaltabb képet mutat, pozitív irányba elmozdulva.

A társak iránti pozitív attitűd figyelhető meg az empátia vonatkozásában és a bizalom terén is. Ez elsősorban a barátokra, osztálytársakra vonatkozik. Nem ez jellemzi a testvérek és a nevelők megítélését. Mind a bizalom, mind az empátia terén – némileg érthető módon – sötétebb a kép. A kiválasztott barátok és a saját korosztály elfogadóbb közeget jelenthet az egyén számára, ahol kevesebb és más jellegű konfliktusokkal szembesül, mint testvéreivel, ill. nevelőivel szemben. Fentebb említettük a pedagógiai szemléletváltás szükségességét, mely figyelembe veszi nemcsak a megváltozott társadalmi körülményeket és az ebből fakadó újszerű kihívásokat, hanem a serdülők életkori sajátosságait az adott életkörülmények között. Ezért is fontos lenne a gyermek múltjának, családi hátterének megismerése, mert csak ebből érthetőek meg teljesebben az ő szorongásai, magatartásbeli furcsaságai, sőt kulturális sajátosságai. S noha a szakmai képzések frissíthetik és növelhetik a nevelői kompetenciákat, alapvetően mégis egyénileg kell újraértelmezni a nevelésben betöltött szerepeket. Amennyiben a nevelő neveltje számára mintaként fogadja el önmagát, úgy a felnőttnek tudatosan kell saját reakcióit figyelni és szükség szerint módosítani. Segítenie kell azt az azonosulási folyamatot, mely már nagymértékben különbözik az első vonatkozási személyekkel (szülők) történő azonosulástól. Ez az identifikálódás már nem feltétlen, hanem a szimpátia talaján jön létre. (Bang, 1983) „A rokonszenvvel nő a bizalom, ami az együttes munka fontos tényezője, a társas kapcsolaton belüli tekintély lényeges faktora(...) , mindenekelőtt azzal, amit „emocionális ajánlatnak” neveznek, azaz olyan érzelmekkel, mint a gondoskodás, együttérzés és érdeklődés – ezek azok a viselkedésmódok, mellyel a gondozó szimpátiát és bizalmat kelthet. Ezek teremtik meg a későbbi teljesítmény követelmények számára az alapokat.” (Uo., 48.o) Ezen alapokon működhet tehát a fiatal motiválása, s csak a megfelelő motiváltság juttathatja el olyan teljesítményig, mely növelheti, erősítheti énképét. A kérdőívből kiderült az is, hogy igénylik a visszajelzéseket, fontosnak tartják önismeretük fejlesztését. A érintett serdülők hisznek abban, hogy alapvetően irányíthatják sorsukat, hogy sok múlhat akaratukon, kitarásukon. Ez utóbbi az eredményekből következtetve még gyerekcipőben jár, csakúgy, mint a kudarcútírásuk. Bár ezek a személyiségjegyek kifejezetten a nehézségek árán fejlődhetnek, komoly segítségre van szüksége annak a fiatalnak, aki hátrányos helyzetéből adódóan a traumák sokaságát élte meg. Saját értékességébe vetett hite sérülékeny, bár a vizsgálat alapján bízik önmagában és reményt keltőnek látja jövőjét.

A vizsgált serdülőket nevelő felnőttek attitűdje a szakmai tudatosság, az önnevelés fontosságának terén összefüggést mutat a gyerekek önismereti igényével, de a bizalom, a motiválhatóság terén még akad építeni való. A már elszenvedett családi és egyéb ártalmak, valamint a nevelési környezetben rejlő személyi és tárgyi hiányosságok rendkívüli módon csökkentik a nevelés hatékonyságát. Ezért is kell hinni abban, hogy a személyes hatás, az egyéni „bevallalás” döntő jelentőségű lehet e veszélyeztetett korosztály nevelésében. A gyermek alapos ismerete nélkül, azonban nem lehet kijelölni a pedagógiai munka célját, mely egyénre szabott kell, hogy legyen. Visszaautalva a kérdőív iskolához fűződő attitűd- mérésére (melyben inkább pozitív eredmények születtek), érdemes néhány gondolatban a „problémás

gyermek” fogalmát körbejárni. „ Azt a gyermeket nevezhetjük problémásnak, akivel szemben az élethelyzet nem támaszt fokozottabb követelményeket az adott életkorban elvárhatóhoz képest, és mégis tartósan hiányos az alkalmazkodása, vagy nem tud megfelelni az adott szabályoknak, elvárásoknak.” (Felleginé, 2004. 483.o.) Kiegészíthetjük azzal, hogy az életkori sajátosságokon túl figyelembe kell venni azt is, hogy éppen „hol tart” személyiségfejlődésében a gyermek. Így bár a probléma mértéke megmarad, viszont a nevelő közeg önmagával szemben támasztott elvárásai módosulnak. A gyermektől nem várnak többet, mint amire az adott helyzetében képes. Természetesen az elmélet világos, azonban más történik a hétköznapi gyakorlatában, ahol sokszor személyi és szakmai feltételektől mentes integráció zajlik.

Végül célcsoportunk negatív énképére vonatkozó hipotézisünk cáfolatára, mely valóban örömteli, álljon itt egy elgondolkodtató kutatási magyarázat. „A szociális megismerés kutatásából származó adatok azt sugallják, hogy a hagyományos pszichológiai bölcsességgel ellentétben a mentálisan egészséges személy nem feltétlenül tudatosít mindent a mindennapi élet zajából. Sokkal inkább úgy tűnik, hogy a mentálisan egészséges ember azzal az irigylésre méltó képességgel bír, hogy a valóságot olyan irányba torzítja, amely növeli önbecsülését, fenntartja a személyes hatékonyságba vetett hitét, és optimista jövőképet tár elé.(...) Így minden ember képes – a negatív visszajelentésnek viszonylag ellenálló – pozitív illúzióinak megfelelően élni, mivel egyénileg és másokkal együtt olyan szociális világot épít fel, amely legalább annyira én-hangsúlyú, mint belső és magánjellegű, amit a kognitív rendszer képes fenntartani.” (Taylor, Brown, 2003. 435.o.)

Irodalom

- Bagdy – Korsós- Baktay (2001): *Életút. Fejlődéslélektan a fogantatástól a halálig*. Baktay és Bernáth, Bp.
- Bang, Ruth (1983): *A célzott beszélgetés*. Tankönyvkiadó, Bp. 48.
- Buda Béla (2012): *Empátia (A beleélés lélektana)*. L'Harmattan Kiadó, Bp. 162.
- Bigazzi Sára (2012): Énkép – cigánykép, a cigányság szociális reprezentációja az olasz és magyar társadalomban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67. 4.sz. 631-652.
- Cole, M., Cole, S.(1998): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Bp.
- Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Bp.
- Felleginé Takács Anna (2004): Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N.Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Bp.
- Harter, Susan (2003): Az önbecsülés. In: V. Komlósi Annamária - Nagy János (szerk.): *Énlelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ. Szombathely. 145-164.
- Kernberg, P.F. (2000): *Személyiségzavarok gyermek-és serdülőkorban*. Animula Kiadó, Bp. 29.
- Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Bp. 90.
- Kőrössi Judit (1997): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.

- Kőrössy Judit (2004): Az én fogalma, az énefejlődés elméletei. In: Kollár K - Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Bp. 51-73.
- Linville, P.W., Carlston, D.E.(2003): Az én és a szociális megismerés. In: V.Komlósi Annamária – Nagy János (szerk.): *Énelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- Markus, H. és Nurius, P. (2003): A lehetséges énképek. In: V.Komlósi Annamária - Nagy János(szerk.): *Énelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 292-322.
- Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes (2004): *Gyermeklélektan*. Medicina, Bp.
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda Kft., Pápa
- Piaget,J., Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan* Osiris Kiadó, Bp
- Ranschburg Jenő (1995): *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 81-82.
- Ranschburg Jenő (2005): *Gepárd-kölykök*. Prolog Kiadó, Nagyvárad
- Ranschburg Jenő (2009): *Nyugtalan gyerekek*. Saxum Kiadó, Bp.
- Sallay Hedvig, Münnich Ákos (1999): Családi nevelés attitűd percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 99. 2.sz. 157 – 174.
- Simon Katalin (1993): Tudd, ki vagy és mit akarsz I. rész. *Fejlesztő Pedagógia*, 4. sz. 42-46.
- Solymosi Katalin (2004): A családi szocializáció jellemzői. In: N.Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Bp. 84.
- Szabó Mónika (2004): Motiváció. In: Kollár K – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Bp. 169-190.
- Szokol Zsófia, Mácsai Villő, Orosz Gábor (2014): Az énkép-eltérések egyéni különbségei: Az integrált énkép-eltérések index magyar nyelvű adaptációjának első lépései. *Pszichológia*, 34. 2.sz. 109-127.
- Taylor, S. E., Brown, J. D. (2003): Illúzió és jóllét. A lelki egészség a szociálpszichológia szemszögéből. In: V. Komlósi Annamária – Nagy János (szerk.): *Énelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- Winnicott, D. W. (1999): *Játás és valóság*. Animula, Bp. 113.
- Winnicott, D.W. (2004): *A kapcsolatban bontakozó lélek (Válogatott tanulmányok)*. Új Mandátum Kiadó, Bp. 141.
- www.iskolakultura.hu/iol/iol2008_2_104-118.pdf (2015.03.17.)
- http://ped.pmmik.pte.hu/data2012/1114/013/Pb_onismeret.doc (2015.03.17.)

Mellékletek

1. Tanulói Kérdőív

Kedves Tanuló! Az alábbiakban önismereti kérdéseket olvashatsz. Amennyiben kedved van kitölteni, természetesen név nélkül tedd! Segítségedet előre is köszönöm!

1. Milyen nemű vagy?

1.Fiú

2.Lány

2. Hány éves vagy?

.....éves vagyok.

3. Hogyan érzel az iskolád iránt?

1.Nagyon szeretem

2.Egy kicsit szeretem

3.Nem nagyon szeretem

4.Egyáltalán nem szeretem

4. Itt van előtted egy képzeletbeli „létra”. A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létraalja (1. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. Gondolj magadra, és jelöld be, hol állsz most a létrán! Karikázd be a megfelelő számot!

☐	10
☐	9
☐	8
☐	7
☐	6
☐	5
☐	4
☐	3
☐	2
☐	1

Mennyire értesz egyet a következő állításokkal? (Mennyire tartod igaznak?) Írj X – et a megfelelő oszlopba!

	<i>Egyetérték</i>	<i>Nem értek egyet</i>
5. Úgy érzem, sok jó tulajdonságom van		
6. Képes vagyok olyan jól csinálni a dolgokat, mint mások		
7. Úgy érzem, nem sok dologra lehetek büszke		
8. Jó véleménnyel vagyok magamról		
9. Bárcsak jobban tudnám magam tisztelni		
10. Időnként értéktelennek érzem magam		
11. Néha azt gondolom, semmiben sem vagyok jó		

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

A következő állítások az emberek jellemző tulajdonságait és életfelfogását írják le. Gondosan olvasd el az egyes állításokat, és jelöld be a rád legjellemzőbb válaszlehetőséget! Írj X-et a megfelelő oszlopba!

	<i>Nem jellemző</i>	<i>Kicsit jellemző</i>	<i>Jellemző</i>
12. Az életem tele van értelmes dolgokkal, kiszámítható és általam kezelhető eseményekkel			
13. Úgy gondolom, többnyire rajtam múlik, hogy mit érek el az életben			
14. Ritkán kerültem olyan helyzetbe, amelyben nem tudtam megoldást találni a felmerülő problémára			
15. Képes vagyok kitartóan összpontosítani arra, amit elhatároztam, hogy megteszek			
16. Gyakran elhamarkodom a döntéseimet			
17. Amikor valami nem úgy megy, ahogy kéne hamar dühbe gurulok			
18. Ha kudarc ér, sokáig gyötöröm magam miatta			
19. Jó érzékem van ahhoz, hogy kiválasszam, ki az a személy, akire számíthatok, ha segítségre van szükségem			
20. Könnyen rá tudom venni társaimat arra, hogy velem tartsanak			
21. Amit kitalálok, azt társaim többnyire elfogadják és követik is			
22. Úgy érzem, folyamatosan fejlődöm, és ez jó érzéssel tölt el			

23. Milyen könnyen tudod megbeszélni a téged nagyon foglalkoztató vagy zavaró dolgokat a következő személyekkel? Írj X-et a megfelelő oszlopba!

	<i>Könnyen</i>	<i>Nehezen</i>	<i>Nagyon nehezen</i>
1. Nevelőiddel			
2. Testvéreddel (Testvéreiddel)			
3. Legjobb barátoddal			
4. Azonos nemű barátaiddal			
5. Ellenkező nemű barátaiddal			

Az alábbi állításoknál jelöld be, melyik jellemző rád a legjobban! Írj X-et a megfelelő oszlopba!

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

	Egyáltalán nem igaz	Inkább nem igaz	Inkább igaz	teljesen igaz
24. Saját magunk megismerését nagyban segíti, ha megtudjuk, mások milyennek látnak minket				
25. Nem tudom befolyásolni azt, hogy mások mit gondolnak rólam				
26. Az, hogy hogyan viselkedem, függ attól, hogy kikkel vagyok együtt				
27. A szabadidőben az a jó, hogy nem kell csinálni semmit				
28. Az önismeret sokat segíthet konfliktushelyzetek megoldásában				
29. Ha őszintén megfogalmazom a nevelőimnek a gondolataimat és érzéseimet, segíthetek nekik abban, hogy hogyan bánjanak velem				
30. Ha konfliktusom van a nevelőimmal, megpróbálom magamat a helyükbe képzelni				
31. Mások szerencsétlensége általában nem izgat fel túlságosan				
32. Ha valakit piszkálnak a többiek az osztályban, az magára vessen				
33. Van olyan, amikor a diákok egymás közti konfliktusának megoldásában csak az erőszak segít				
34. Ha azt látom, hogy valakit kihasználnak, úgy érzem, védelmére kell kelnem				
35. A pályaválasztásnál a várható kereset az egyetlen szempont				
36. Fontos, hogy majd szeressem a munkámat				
37. Akkor tudok jó döntést hozni a pályaválasztással kapcsolatban, ha ismerem a képességeimet				
38. Ha valaki rendszeresen használ drogokat, nemcsak magának tesz rosszat, hanem a környezetének is				
39. Bármilyen nehéz élethelyzetbe kerül valaki, eldöntheti, hogy használ-e kábítószer vagy más megoldást keres				
40. Minden emberben rejlik annyi erő, hogy megtalálja a boldogulását				

2. Pedagógusi Kérdőív

Kedves Kolléga! Az alábbiakban *neveléssel* kapcsolatos állításokat olvashat. Kérem, hogy személyes véleménye, tapasztalata alapján értékelje ezek valóságtartalmát egy 5 fokú skálán. /Az 1-es a „legkevésbé értek egyet”, az 5-ös a „leginkább egyet értek” jelentésű./ Karikázza be a megfelelő számot! Segítségét előre is köszönöm!

- 1.A gyermek személyiségének ismerete nagyban befolyásolja a nevelés hatékonyságát.
1-2-3-4-5
- 2.A „segítő beszélgetés” csak akkor jöhet létre, ha a felek kapcsolata bizalomra épül.
1-2-3-4-5
- 3.A „segítő beszélgetést” a felnőtt kezdeményezze.
1-2-3-4-5
- 4.A gyermek kevésbé képes a felnőttel való kapcsolat alakítására.
1-2-3-4-5
- 5.A gyermek múltja, családi háttere befolyásolja nevelői magatartásunkat.
1-2-3-4-5
- 6.Szükség van szakmai képzésekre.
1-2-3-4-5
- 7.Alapos önismeretünk segítségünkre lehet a konfliktusok megoldásában.
1-2-3-4-5
- 8.A serdülők számára is mintát jelentenek az őt körülvevő felnőttek.
1-2-3-4-5
- 9.A serdülők „énképe” még nagymértékben alakítható.
1-2-3-4-5
- 10.A pubertás korban már nehezen motiválhatóak a gyerekek.
1-2-3-4-5

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

1.táblázat: Pozitív (piros), negatív (fekete) énképre utaló válaszok /empátia, konfliktuskezelés, jövőkép/

	Egyálta- lán nem igaz	Inkább nem igaz	Inkább igaz	Teljesen igaz	%
24. Saját magunk megismerését nagyban segíti, ha megtudjuk, mások milyennek látnak minket.	4	3	7	6	65%
25. Nem tudom befolyásolni azt, hogy mások mit gondolnak rólam.	8	6	4	2	70%
26. Az, hogy hogyan viselkedem, függ attól, hogy kikkel vagyok együtt.	4	4	6	6	60%
27. A szabadidőben az a jó, hogy nem kell csinálni semmit.	3	7	4	4	55%
28. Az önismeret sokat segíthet konfliktushelyzetek megoldásában.	1	3	10	6	80%
29. Ha őszintén megfogalmazom a nevelőmnek a gondolataimat és érzéseimet, segíthetek neki abban, hogy hogyan bánjanak velem.	3	0	12	5	85%
30. Ha konfliktusom van a nevelőimmal, megpróbálom magam a helyükbe képzelni.	7	5	4	4	60%
31. Mások szerencsétlensége általában nem izgat fel túlságosan.	4	4	5	7	60%
32. Ha valakit piszkálnak a többiek az osztályban, az magára vessen.	12	3	0	5	75%
33. Van olyan, amikor a diákok egymásközti konfliktusának megoldásában csak az erőszak segít.	9	6	1	4	75%
34. Ha azt látom, hogy valakit kihasználnak, úgy érzem, védelmére kell kelnem.	0	7	7	6	65%
35. A pályaválasztásnál a várható kereset az egyetlen szempont.	3	4	10	2	65%
36. Fontos, hogy majd szeressem a munkámat.	1	0	5	14	95%
37. Akkor tudok jó döntést hozni a pályaválasztással kapcsolatban, ha ismerem a képességeimet.	3	1	5	11	80%
38. Ha valaki rendszeresen használ drogokat, nem csak magának tesz rosszat, hanem a környezetének is.	2	1	4	13	85%
39. Bármilyen nehéz élethelyzetbe kerül valaki, eldöntheti, hogy használ-e kábítószer, vagy más megoldást keres.	2	1	3	14	85%
40. Minden emberben rejlik annyi erő, hogy megtalálja a boldogulást.	0	3	10	7	85%

2 .táblázat: Nevelői attitűdök/többségi válaszok százalékos arányban/

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

		1	2	3	4	5	Eredmények
1.	A gyermek személyiségének ismerete nagyban befolyásolja a nevelés hatékonyságát.	0	0	1	5	14	4-5 95%
2.	A "segítő beszélgetés" csak akkor jöhet létre, ha a felek kapcsolata bizalomra épül.	0	0	2	5	13	4-5 90%
3.	A "segítő beszélgetést" a felnőtt kezdeményezze	0	3	11	3	3	3 55%
4.	A gyermek kevésbé képes a felnőttel való kapcsolat alakítására.	2	7	6	4	1	2-3 65%
5.	A gyermek múltjának, családi hátterének ismerete befolyásolja a nevelői magatartásunkat.	6	5	3	4	2	1-2 55%
6.	Szükség van szakmai képzésekre.	0	1	3	1	15	5 75%
7.	Alapos önismeretünk segítségünkre lehet a konfliktusok megoldásában.	0	1	2	10	7	4-5 85%
8.	A serdülők számára is mintát jelentenek az öt körülvevő felnőttek.	0	0	1	4	15	4-5 95%
9.	A serdülők "énképe" még nagymértékben alakítható.	0	4	8	6	2	3-4 70%
10.	A pubertás korban már nehezen motiválhatók a gyerekek.	4	6	6	4	0	1-2-3 80%

A SZAKMA KÉRDÉSEI A MENTORÁLÁS FOLYAMATÁBAN

Gálné Nagy Erika

*Nyugat-Magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet*

*„Az ember csak azt érti meg, amire maga jön rá, amit készen kap anélkül,
hogy lélekben megdolgozna érte, az egyik fülén be, a másikon ki.
Olyan ez, mint a növények öntözése, a növény nem élhet víz nélkül,
de nem sokat ér azzal, amit a leveleire öntenek, az lepereg róla, csak
azt képes igazán felhasználni, amit a gyökerein keresztül szív fel.”
Rényi Aurél*

A huszonnégy OECD országában folytatott vizsgálat elemzése során bebizonyosodott, hogy a tanári munkának a minősége a legmeghatározóbb tényező a tanulók teljesítményének alakulásában. Fontos kérdés, hogyan lehetne a tanári szakmát vonzóvá tenni, és a jó pedagógusokat a pályán tartani. (Nagy, 2009) A pedagógusok előmeneteli rendszeréről rendelkezik a 2011. évi CXCV. törvény 36. pontja. Az életpálya-modell bevezetésével megkezdődött a pályán levő pedagógusok minősítése is. Már tizennyolc kollégánk töltötte fel a portfólióját és áprilisban megtörténik az első minősítés is. Január óta két pedagógus pályakezdőnk van, illetve a megyében elsőként iskolapszichológus gyakornok is dolgozik iskolánkban. A pályakezdőket gyakornoki státuszban, kiemelt figyelemmel segítik. „A gyakornoki időszakra vonatkozó szabályozás előírja, hogy a kezdő tanár számára tapasztalt segítő pedagógus révén támogatást kell nyújtani, bizonyos képzési formák megjelennek a kezdő tanárok számára az új továbbképzési rendszerben (3/2009.IV.24. Kormány Rendelet)” (Falus, 2009.365.) 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről és a 326/2013. (VIII. 30.) A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1993. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról pontosan rendelkezik a folyamatról.

Vajon a szakma mennyire felkészült ennek a feladatnak a teljesítésére? A pedagógiai tevékenység alapozása a képzés feladata, amire a gyakorlat során szerzett finomabb technikák támaszkodhatnak. A tanári kompetenciák megléte, fejlesztése ezért is kulcskérdés, mert a „jó tanár pozitív mintaként hat a diákokra. [...] a tanítón múlik, képes lesz-e megszerettetni a tanulást diákjaival. [...] A hatékony tanárok felelősséget vállalnak munkájuk eredményességéért, különböző diákokhoz különböző módon, eltérő módszerekkel [...] viszonyulnak” (Torgyik, 2007. 96.o.). Ma már világszerte úgy gondolkoznak a pedagógusképzésről, mint amelyik szervesen folytatódik a gyakornoki szakaszban, majd a

pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben.” (Falus,2002) Rényi Aurél nagyon jól és szemléletesen megfogalmazta a mentorálási folyamat lényegét.

A tanítási gyakorlatok fontos szerepet töltenek be a tanárrá válás folyamatában. A gyakorlatok során lehetőség van a kísérletezésre, új módszerek kipróbálására. A hallgatónak, gyakornoknak szüksége van a mintára, de azt értő módon be kell fogadnia és magáévá kell tennie. (Meggyesné, 2009) A gyakorlati képzés folyamatában történik a tanítói-tanári tevékenységre, mint életpályára való felkészítés. A gyakorlati képzésnek egyik legfontosabb része a nevelésre, tanításra való tanítás, illetve a tanítással összefüggő gyakorlati tennivalókra való felkészítés. A gyakorlati képzés keretében elsajátítják a pedagógusjelöltek azt a pedagógiai technológiát, azt a módszertani kultúrát, ami a tudatos és hivatásos tanítási tevékenységhez szükséges. (Molnár, 2014. 128.o.) A gyakorlati képzés folyamatában teljesedik ki a leendő pedagógusok szakmai felkészítése, aminek következtében kialakul szakmai kompetenciájuk, mesterségbeli tudásuk. (Molnár, 2011, 442-443.o.)

„A klasszikus mentor kifejezés új terminusként került vissza a tanárképzés szakmai nyelvezetébe. Nem jelent mást, mint az eddig alkalmazott vezetőtanár, szakvezető stb. megnevezések. (...) Vannak olyan szakemberek, akik továbbra is szeretnék különbséget tenni a segítők között, aszerint, hogy a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlatra vagy a (hároméves) gyakornoki időszakra szól a megbízatásuk (...) a közös feladatkör inkább az azonos elnevezést indokolná.” (Kotschy, 2009.374.o.) Az oktatás minőségének javításához szorosan kapcsolódik a pedagógusok képzésének megváltoztatása is, melynek érdekében Magyarországon is teret hódított a kompetencia alapú pedagógusképzés. Ennek célja, hogy a pedagógus oktató-nevelő tevékenységét számos, meghatározott ismerettel, képességgel, gyakorlati készséggel és attitűddel rendelkezve tudja végezni. Az Európai Unió tagállamaiban, így hazánkban is elvárás a minőségileg garantált oktatás, ahogy Réthy (2003) fogalmaz napjainkban a minőség az oktatásban is bizony jogos elvárás. Az eredményességhez szükség van egy új szakmai profil kialakítására a pedagógusképzésben, annak bizonyosságául, hogy a képzés alkalmazkodik az új kihívásokhoz (Simon, 2013). Manapság a tanulói személyiség fejlesztése, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, a szakmai együttműködési képességek, a kommunikációs képességek erősítése, az új oktatásszervezési formák iránti nyitottság, új információs-kommunikációs technológiák alkalmazása a korábbinál nagyobb hangsúlyt követel magának (Kárpáti, 2008). A gyakorló pedagógusoknak a tanári kompetenciákról alkotott vélekedését, az oktatás eredményessége iránt egyre növekvő társadalmi és szakmai igény miatt különösen időszerűnek tartjuk. Az e témában korábban elvégzett vizsgálatok szerint kirajzolódik, hogy a gyakorlati pedagógia általános, szinte minden területen jelentkező nehézségekkel küzd. Egy radikálisan új pedagógiai szemlélet követel helyet magának az oktatásban, ami a minőségre igyekszik nagyobb hangsúlyt helyezni (Jakab, 2007). A tapasztalat azt mutatja, hogy a magyar iskolákban a tanítás - tanulás még ma is dominánsan a pedagógus által vezérelt tevékenység, ahol pedig a gyermeknek több aktivitásra kellene lehetőséget kapnia. Az is problémát okoz, hogy hazánkban nincs tradicionális kultúrája a pedagógiai differenciálásnak. A módszertani kultúra megrekedt a hagyományos technikák alkalmazásánál, és a modernebb eljárások, mint projektoktatás, kooperatív munka, IKT alkalmazása nehezen terjednek. A rohamos társadalmi fejlődés azonban ezekért kiált. (Gerölyné és mtsai, 2014)

A pályakezdő pedagógusok, a gyakornokok kötelező minősítésének sikere az előkészített, jól felépített folyamat eredménye lehet. Az új rendszer kidolgozása már elkezdődött, nagyon sok kutatás, pályázat foglalkozik a témával, de még rengeteg a feladat, több probléma vár megoldásra. Az életpályamodellel gyakornokokra vonatkozó része, az indikátorok még mindig kidolgozás alatt állnak, pedig már a „küszöbön” az első gyakornokok minősítése. Úgy érzem, az iskolákat nehéz feladat elé állítja a pályakezdők segítése. Bár minden intézménynek rendelkeznie kellene gyakornoki szabályzattal, még mindig van olyan

hely, ahol hiányzik ez a dokumentum. Ahol megtalálható, ott általában a gyakornoki szabályzat minta (www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/gyakornoki_szab_minta_071031.doc) apróbb módosításokkal átvett szövege, vagy szinte változtatás nélkül, csak az iskola megnevezésének feltüntetésével beemelt anyag. Véleményem szerint minden intézménynek kellene egy saját, az adott intézményre vonatkozó gyakornoki szabályzatot készítenie. Egy alap szabályzat segítségével lehetne a pedagógiai program elkészítésének mintájára kidolgozni. Több helyen a vezetőség is aggódva gondol egy esetleges szabályzat megalkotására. Nem mer belefogni egy, az adott iskolára jellemző dokumentum elkészítésébe. A törvényi rendelkezés és a szabályzat mintája kevés, a gyakorlatban valóban hasznosítható információval szolgál. A feladatot, a felkészítést viszont teljesíteni kell, ha pályakezdő érkezik. Őt megfelelően fel kell készíteni, hogy a minősítése majd sikeres legyen. Ez a folyamat pedig hosszú és számos kérdés merül fel közben. Két területet vizsgáltam a kutatásom keretei között.

Hipotéziseim

1. A pedagógus szakma elöregedni látszik. A jelenleg a pályán levő pedagógusok jelentős hányadának képzése eltért a most pályára kerülőktől. Kevésbé ismerik és alkalmazzák az új módszereket. Ezt a „szakadékot” a folyamatos továbbképzéseknek sem sikerült még teljesen megszüntetni.
2. A gyakornokok felkészítéséhez jelenleg kevés segítség áll rendelkezésre a mentorok számára. A felkészítő pedagógusok félnek a feladattól, hiszen az általuk segített gyakornok sikeres minősítése (is) a cél.

Az első hipotézis anyagának irodalmi háttere

A tapasztalat azt mutatja, hogy jelenleg kevés a pályakezdő. Az idősebb korosztály számára nehéz tartani a lépést a modern technikai eszközök fejlődésével, a jól bevált frontális munkát nehezen cserélik a hatékonyabb módszerekre. Kotschy (2007) is hasonló véleményen van, amikor leszögezi, hogy „a pedagógiai munka eredményesebbé tétele csak akkor következik be, ha a pedagógusok maguk is elfogadják a változtatás szükségességét, és képesek a problémák megoldására új válaszokat, módszereket keresni, ezeket a gyakorlatban sikerre vinni.” (Kotschy, 2007. 156. o.) Meg kell különböztetnünk az ókorra és a középkorra jellemző ismeretátadást és a napjainkra konstruktív pedagógiává alakult cselekvés pedagógiáját, amelyet elsősorban a reformpedagógiai mozgalmak inspirálnak. (Nahalka, 2003a)

A hetvenes években a normatív, előíró jelleg az időszakú iránymutatás volt jellemző. A frontális munka arányának növelését „írták” elő. Központi tantervek nagymértékű beavatkozás volt jellemző. A nyolcvanas években értékelődött fel a tanárok gyakorlati tudása. Szemléletváltozás következett be. Ezt az időszakot Schön neve fémjelezte A munkájára reflektáló gyakorló szakember című könyvével. (Nagy, 2003) A hazai tanárképzés változásokon ment keresztül. Mérföldkő az 1997-ben megjelent egységes követelmények megjelenése volt. 2000-ben pedig kitűzték a „lisszaboni célt”. EU 2010-re versenyképes gazdasági régió legyen. (Falus, 2009) Az új módszerek alkalmazása során a pedagógus új szerepkörben van jelen. Inkább facilitátor, tanulásirányító. Az ismeretek átadása mellett a tanulók szociális készségeik fejlesztése is fontos feladat. A legnagyobb energiákat a tanulás

szervezésre kell fordítania. (Pap-Szigeti, 2007) 2000-ben Lisszabonban a munkabizottság feltette a kérdést, hogyan lehetne a legrátermettebb tanulókat a pedagóguspályára csalogatni és a pályakezdés után a leginkább alkalmasakat az iskolákban tartani. (Nagy, 2003) A tanár személyisége az iskolai környezetben a legerősebben befolyásoló tényező a tanuló, gyermek fejlődésében. Több évtizede vizsgálják, hogy ki nevezhető „jó tanárnak”, de még nem sikerült teljes megegyezésre jutni a kérdésben. Annyi azonban kiderült már, hogy azok a tanárok, akik a felkészülésre nem sajnálják az időt, aktívan részt vesznek a gyerekekkel egyéb iskolán kívüli programokban és valóban érdekli őket a tanulók egyéniségének megismerése, sikeresebbek a pályán. (Koncz, 2006) Az iskola a megváltozott világban is a gyerekek számára egy biztos pont maradt. Megnövekedett a pedagógusok szerepe. A családok egyre kevesebb időt szánnak a gyermeki személyiség fejlesztésére. Az elsődleges szociális színtér nem funkcionál megfelelően. A kialakult hiányokat pótolni kell. (Balogh, 2006) Nahalka (2003b) tanulmányában olvasható, hogy az iskola különböző funkciókat tölt be a társadalomban. A szolgáltató funkciója alapján bekapcsolódik a különböző problémák megoldásába. Nyújthat tanácsadást végezhet elemzést, vizsgálatot Az oktatás társadalmi jelenség, a társadalom pedig hatással van az oktatásra. „A tanárok számítanak beszédes című OECD (2007) jelentés 25 ország részvételével elvégzett elemzéssel arra a következtetésre jutott, hogy a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme, a tanulók teljesítményére hatást gyakorló tényezők közül (a családi otthon hatása után) a második legfontosabb.” (Kárpáti, 2008.193.) Hatalmas a felelőssége az iskoláknak és az ott tanító pedagógusoknak. Az OECD vizsgálat kimutatta, hogy iskolai munkát meghatározó tényezők közül a legjelentősebb a tanárok minősége. (Kárpáti, 2008) A tanárra kettős feladat hárul. Az egyik a külső szabályozás, a feladat megértetése, a másik pedig, hogy a tanulóban kialakítsa az önállóságának biztosítását, azaz a belső szabályozást. (Réthy, 2003)

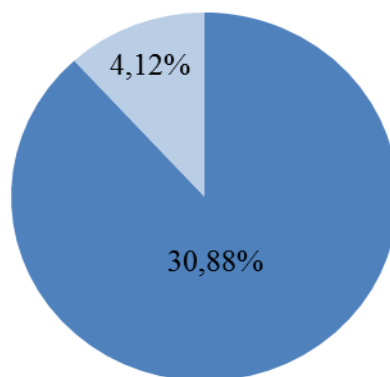
Az elmúlt években nagy változások történtek az iskolákban. A tanulóknak nemcsak alapvető ismereteket kell elsajátítaniuk, hanem a kommunikációs készségüket, társas viselkedésüket is fejleszteniük kell. Ezekhez új módszerekre van szükség. Nagyon hatékony módszer a kooperatív tanítás-tanulás. A különböző pszichológiai kutatások bebizonyították, hogy a mai társadalmi igényeknek jobban megfelel. A diákok a módszer során megtanulnak hatékonyan együttműködni, amit később a munkavállalásuk során kamatoztatni tudnak. (Bakó, 2011) A hallgató a gyakorlat során választásra kényszerül. A korszerű elméleti ismereteit próbálja megvalósítani a gyakorlatban, vagy az iskolai közeg elvárásainak tegyen eleget. Jelenleg a pedagógusképzésben az aktív tanulás, demokratikusabb tanítási stílus, kooperatív módszerek a jellemzőek. Ez az ismeret ütközhet az iskolában jelenlevő tekintélyen alapuló, egyéni feladatmegoldást és értékelést preferáló, a differenciálást nem ismerő gyakorlattal. A több éve a pályán levő kollégák számára a hagyományos tanítás elemei rutinná váltak, a pályakezdő korszerű ismeretei pedig még nem állnak a készség, képesség szintjén. (Falus, 2004)

Kutatási módszer

A megfigyelésem a pedagógus populáció csak egy szeletét érinti. Én a saját iskolám pedagógusait vizsgáltam. Az intézmény egy összevont városi általános iskola. Céлом ezzel az volt, hogy feltérképezsem mi a jelenlegi helyzet. Mennyire vagyunk felkészültek jelen pillanatban a gyakornokok fogadására és eredményes felkészítésére. Milyen területeken kell még fejlődünk, mely területeken várunk és szorulunk segítségre. A vizsgálat két részből tevődik össze. Két évvel ezelőtt végeztem kutatást differenciáló pedagógia ismerete és használata körében a saját kollégáim között. A kérdőív saját kérdéseket tartalmazott, elektronikus formában készült. A kérdések közül nagyon sok a jelenlegi kutatásomhoz is

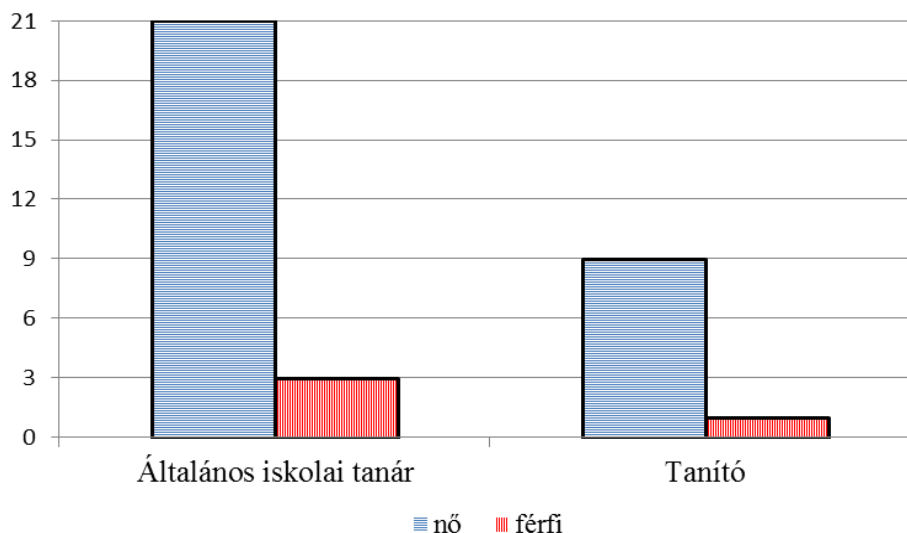
kapcsolódik. Az itt kapott eredményeket ebben a kutatásban is fel tudtam használni. A kérdőívet 34 kollégánk töltötte ki és küldte vissza számunkra. A pedagógusaink vizsgálata során kapott eredményeket összehasonlítottam egy ugyancsak két évvel ezelőtti, „A gyakorló pedagógusok a pedagógusi kompetenciákról” című kutatással. Ezeknek a kérdőíveknek egy része elektronikus úton más része nyomtatott formába jutott vissza hozzánk. Ebben a vizsgálatban 120 kérdőívet dolgoztunk fel. A gyakorló pedagógusok kiválasztásakor ügyeltünk rá, hogy a személyes felkérés során minden területről legyen képviselő. A kutatás hat megyére, különféle iskolatípusokra terjedt ki. (Gerölyné és mtsai, 2014)

Az első hipotézis vizsgálatának eredményei

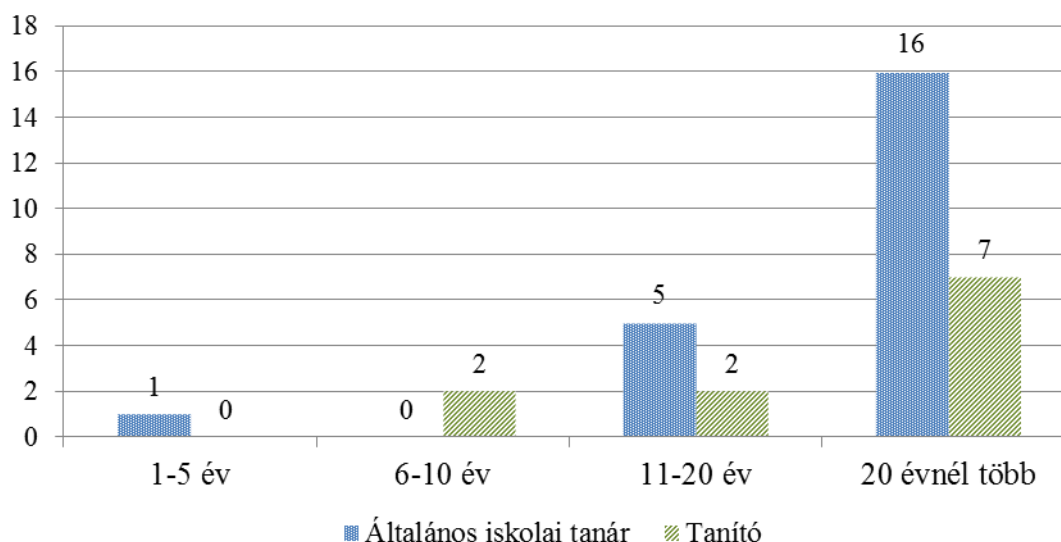


■ nő ■ férfi

78. ábra: Nemek szerinti eloszlás Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)



79. ábra: Beosztások aránya nemek szerint Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)
(1 fő nem nyilatkozott)

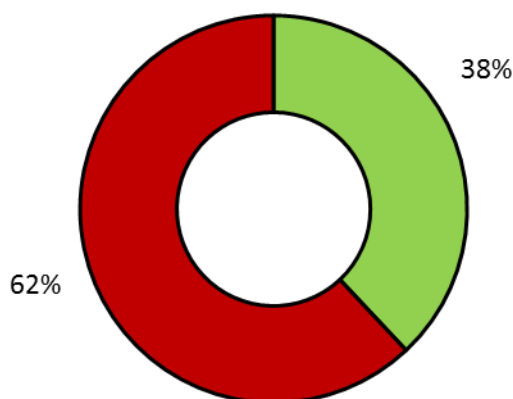


80. ábra: Beosztások aránya nemek szerint Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)
(1 fő nem nyilatkozott)

Megállapítható, hogy az országos átlagnak megfelelően a nők aránya ebben a tantestületben is magas. Az elnőiesedés itt is megfigyelhető. Ez az eredmény megegyezik N. Tóth (2013) empirikus vizsgálatának értékeivel. Bebizonyosodott, hogy a válaszadók között a férfiak száma nagyon alacsony, a tanári kar legnagyobb része nő. Ezt a ténytet támasztja alá N. Tóth (2013) megállapítása is. A férfiak aránya a tanárok között magasabb. Egyetlen tanító bácsi dolgozik az intézményünkben. Úgy gondolom országos viszonylatban is alacsony, a tanítók között a férfiak aránya. A pályán eltöltött idő alapján a 6-10 éve dolgozók között egyetlen férfi sincs és a fiatalabb, 1-5 éve dolgozó egyetlen kolléga, férfi. A pedagógusaink életkora is az országos helyzetnek megfelelően alakult. Bár nem a konkrét életkorra kérdeztem rá, hanem a szakmai évek számára, az értékek beszédesek. Két év eltelt a két vizsgálat között, de a pedagógusok átlagéletkora nem billent sokat a fiatalabb korosztály felé.

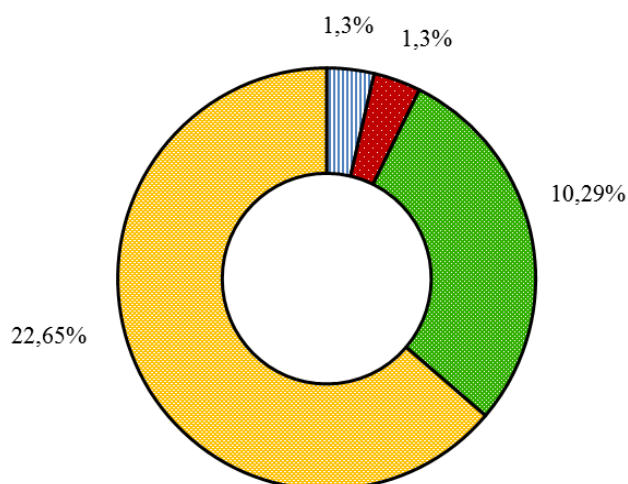
A gyakorló pedagógusoknak a differenciálás, az IKT használata és az egyéni bánásmód alkalmazása okozza a legtöbb fejtörést. Ezért ezeket a területeket vizsgáltam meg a kérdőívre adott válaszok alapján. „Az OKI által e témában végzett reprezentatív kutatás adatai szerint (Liskó, 2004) a pedagógusok számára a legnagyobb nehézséget jelentő iskolai feladat a tanulók felzárkóztatása és a differenciált oktatás. A pedagógiai kultúra megújítása során elsősorban a frontális osztálymunka keretein túlmutató, megértést, alkalmazást szorgalmazó technikák használatára van szükség. Emellett a heterogén csoportok egyéneinek képességfejlődése a differenciálás nélkül elképzelhetetlen.(Csapó, 2008) „Egyéni bánásmóddhoz, a 2003-ban elfogadott 2003. évi CXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőségről és a2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről értelmében (is) minden tanulónak joga van.

Vajon akarnak-e, tudnak-e kollégáink lépést tartani az oktatási módszerek, eszközök fejlődésével, képzik-e magukat az iskolai hatékonyság érdekében? Vajon hogyan viszonyulnak a különböző területen és különböző tárgyat tanító kollégáink a diákok személyiségfejlesztéséhez, és miben látják azt megvalósulni; eleget tesznek-e módszertani kultúrájuk megújításáért? (Gerölyné és mtsai, 2014) Fontosnak tartottam, hogy kiderítsem, a leendő mentoroknak mennyire okoz ez a feladat nehézséget, hiszen a gyakorlatban ők fogják a mintát adni a gyakornokok számára.



■ Kis mértékben ■ Jelentősen

4. ábra: A differenciálás milyen mértékben javítja az oktatás színvonalát? Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)



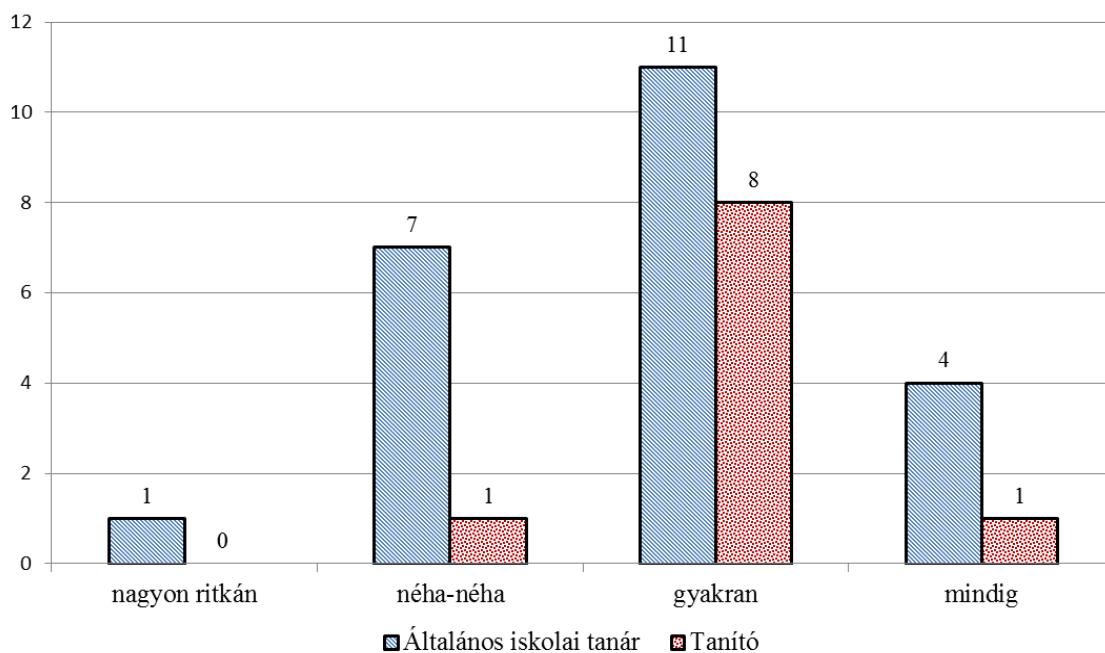
■ Tehetséggondozás

■ Felzárkóztatás

■ Különböző nehézségű feladatokat kínálunk fel a tanulóknak

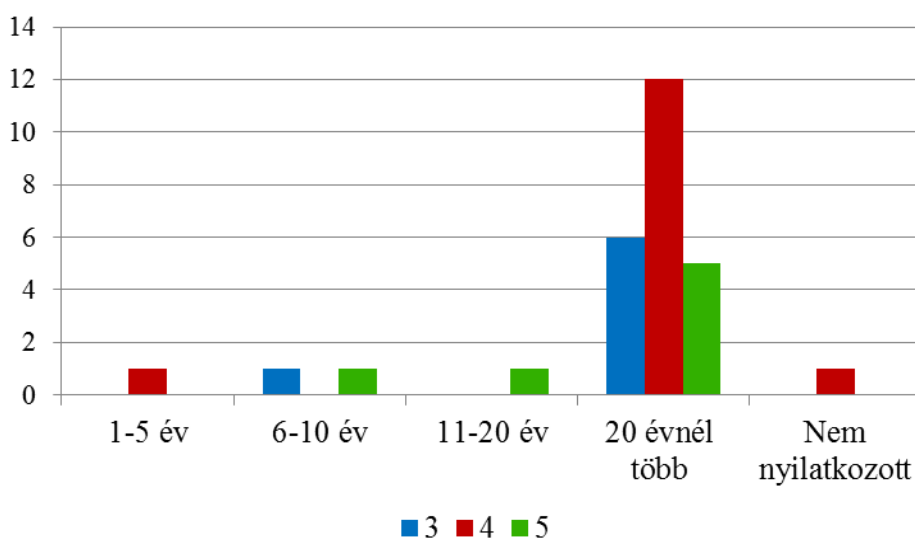
■ A pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos lehetőség elvárás a személyiségfejlesztés egészére, a nevelés bármely összetevőjére kiterjeszthető

5. ábra: A differenciálás valódi jelentése Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)



6. ábra: Differenciálás gyakorisága beosztás függvényében Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)
(1 fő nem nyilatkozott)

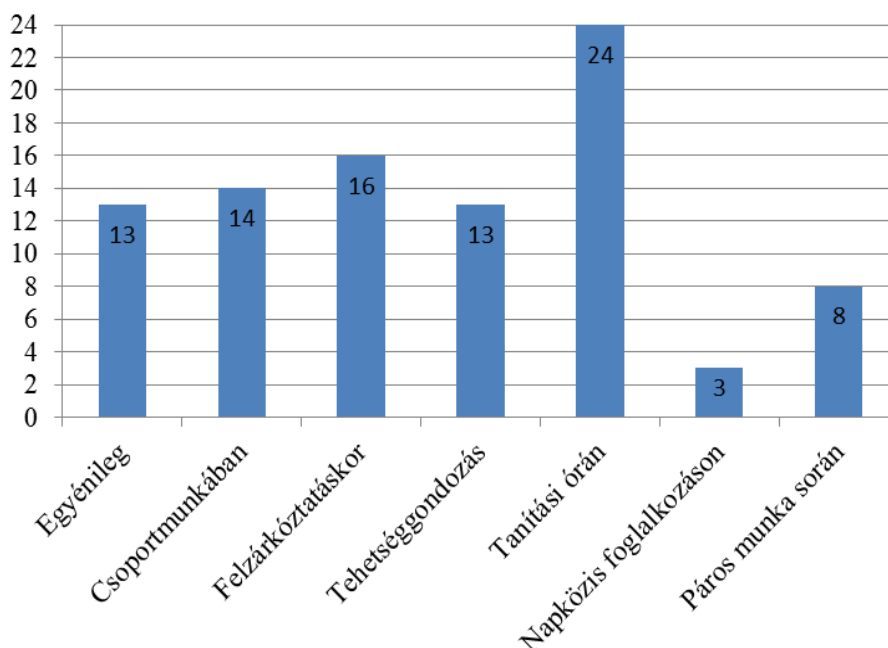
A differenciálás módszerét azonban tagozatonként, végzettségenként is más gyakorisággal alkalmazzák. A többség gyakran vagy mindig figyel a differenciálásra. A tanítók és a tanárok között is. A tanárok többször alkalmazzák. Megállapítottam, hogy magával a fogalommal a többség tisztában van. Elméleti ismereteik megfelelőek.



81. ábra: Differenciálás fontossága a pályán eltöltött idő szerint. Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)
(1 egyáltalán nem fontos; 5 elengedhetetlen)

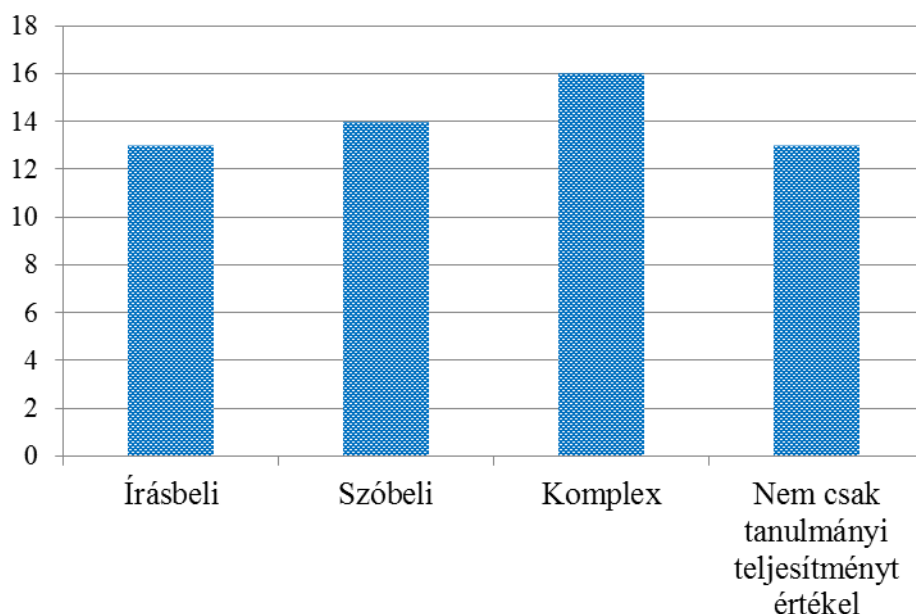
A differenciálás zárt oktatási rendszerben könnyebben megvalósítható. A tanítók sokkal több időt töltenek a diákjaikkal, jobban ismerik őket, így a differenciálás folyamata is sokkal egyszerűbb és úgy érzem eredményesebb is. A felső tagozatos kollégák még mindig

idegenkednek a személyre szabott oktatás gyakorlati megvalósításától. Elméletben ismerik, de úgy érzik, hogy nem hoz annyi eredményt, mint amennyi munka és energiaráfordítást igényel a felkészülés. A pályán eltöltött idő növekedésével azonban mindinkább érzik a fontosságát.

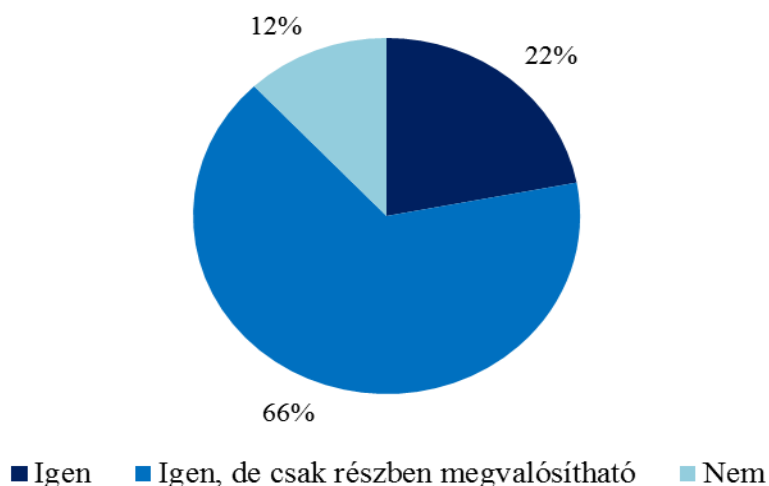


8. ábra: Differenciálás módszerének alkalmazási területei Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)

Tudják, hogy hatásos a módszer, nagymértékben hozzájárul az oktatás színvonalának emeléséhez. Leggyakrabban tanítási órák folyamán használják a válaszokból ítélve. A tapasztalatom viszont az, hogy inkább egyénileg és a felzárkóztatás vagy tehetséggondozás keretein belül próbálkoznak a módszerrel. Kisebb csoportban alkalmazzák. A tanítási óra keretében még óvakodnak a gyakori használatától. Természetesen a módszer ismerete mellett más tényezők is szükségesek a sikerhez-„...tanulás az egész személyiség tevékenysége és fejlesztése”(Balogh,2006c.73.).” A siker a tanuló pszichikus tényezőitől és a pedagógus gyakorlati fejlesztő munkájától függ. (Balogh,2006c) A gyerekek nyitottak, elkötelezettek a feladatok iránt. Ahhoz, hogy ez milyen mértékű, nagyban hozzájárul a családi háttér, hogy a szükségleteik milyen szinten vannak kielégítve. Jól érzékelteti ezt Maslow szükségletpiramisa. (Buda,2004)



9. ábra: Differenciált értékelés alkalmazási módjai Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)

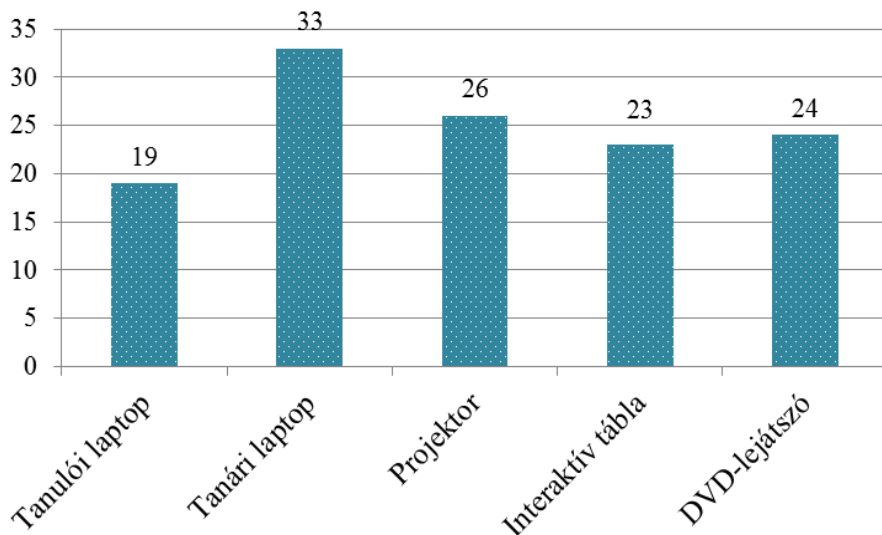


10. ábra: Differenciált tanórán való differenciált értékelés lehetősége Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)

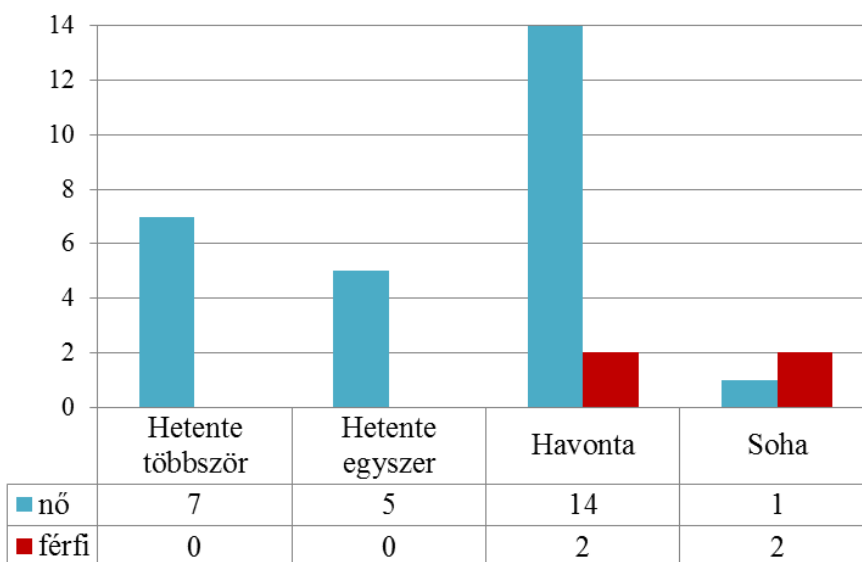
A differenciálás módszerét alkalmazva is szükséges az értékelés. A kollégák tapasztalatai alapján ez a tanórán csak részben megvalósítható. Ennek legfőbb oka az időhiány. Maga az értékelés pedig a többség véleménye szerint komplex kell, hogy legyen, és nem csak a tanulmányi teljesítményt kell, hogy értékelje. Az osztályozásorientált oktatásban az ismeretanyag reprodukív számonkérése történik az esetek legnagyobb részében. Felelet, röpdolgozat, témazáró dolgozat. Ezek mellett még esetleg a tanulói kiselőadást és a gyűjtőmunkát használják. Az alternatív iskolákban több olyan értékelési módszert alkalmaznak, amelyekkel kiegészíthető a paletta. Lehet a produktumok összegyűjtésével (portfólió) vagy értékelő füzet használatával is visszajelzést adni a tanulónak az elvégzett munka minőségéről. (Knausz, 2001)

Az IKT alkalmazása az idősebb korosztály számára általában nehézségeket okoz. Idegenkednek a technikai vívmányoktól, így a tanóra folyamatában kevésbé alkalmazzák szívesen ezeket. Pedig az új évezred információs társadalmára is fel kell készíteni a tanulókat.

Az információs és kommunikációs technika (IKT) magas szintű tudás átadására alkalmas. A NAT bevezetése óta kötelező az informatikai ismeretek oktatása. Sajnos az oktatáspolitikai követelmények, a számos pályázat, Sulinet- program bevezetése ellenére a rendszeres IKT alkalmazása nem érte el sokáig az 1 %-ot sem. Az utóbbi években nőtt ennek az aránya, de az igazi áttörés még nem történt meg. Szükségesek a korszerű eszközök, legújabb technikai módszerek és a jól felkészült, motivált pedagógus. (Kőrösné,2009) Az IKT, a korszerű technika használata csak jól felkészült pedagógusokkal lehetséges. Tehát ezen a területen (is) kulcskérdés a célzott, 21. század igényeinek megfelelő képzés, továbbképzés (EPICT-Európai Pedagógus IKT Licenz). (Kőrösné,2009)



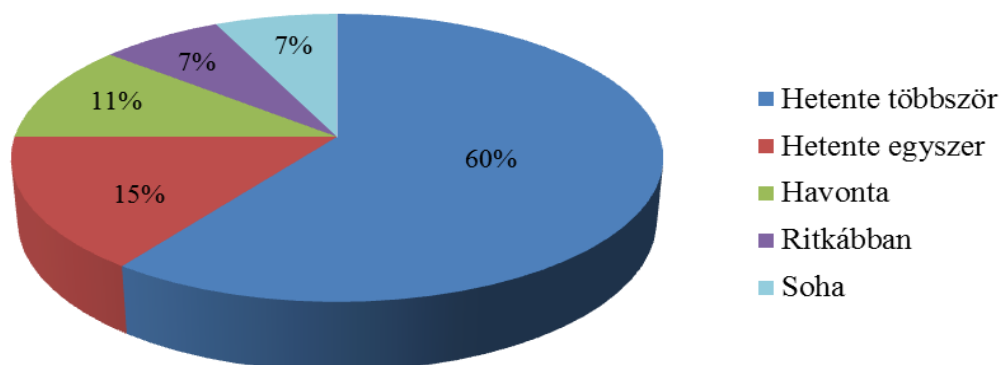
11. ábra: Informatikai eszközök alkalmazásának lehetőségei Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)



12. ábra: Informatikai eszközök alkalmazásának gyakorisága nemek szerint Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)

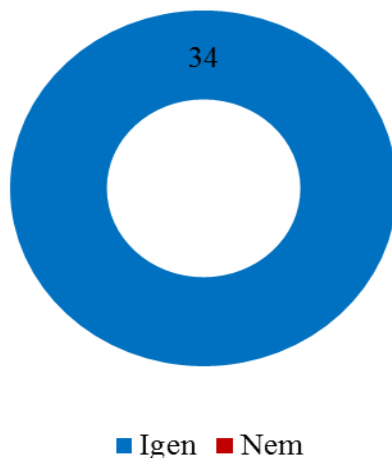
Iskolánkban minden tanteremben van fehér tábla. Emellett 17db interaktív tábla, 57 db tanári laptop, 24 db projektor és 10 csoportnak tanulói laptop áll (246 db) a tanárok és a tanulók rendelkezésére. A pedagógusaink egyre bátrabban és gyakrabban élnek az IKT eszközök adta lehetőségekkel. Természetesen továbbképzések segítettek a tanárokat a magas szintű

ismeretek megszerzésében. A gyakoronokok valószínűleg kevésbé idegenkednek ezektől az eszközöktől, de a tanítási folyamatba zökkenőmentesen és eredményesen beépíteni nem egyszerű feladat. Gerölyné és mtsai (2014) vizsgálata is megállapította, hogy az oktatási folyamat hatékonyságát ma már sokféle IKT eszközzel tudjuk fokozni. Használatukkal javítható a diákok motiváltsága is, így rendszeres alkalmazásuk fejlesztő hatással bírna. Az IKT eszközök meglete ugyanakkor egymagában nem oldja meg az oktatás problémáit, szükséges módszertani változtatások meglépéséhez azonban hozzájárulhat (Molnár, 2011). Vajon a pedagógusok általunk felmért csoportja milyen gyakorisággal tud IKT támogatású tanórát tartani? Az alábbi ábra 120 kérdőív értékelése alapján készült. Ezek az értékek is azt jelzik, hogy az idősebb korosztályba tartozó pedagógusok is bátran használják az eszközöket. Mindössze 7% vallotta azt, hogy soha nem él a módszer adta lehetőségekkel.



13. ábra: IKT eszközök használatának gyakorisága (Gerölyné és mtsai 2014.)

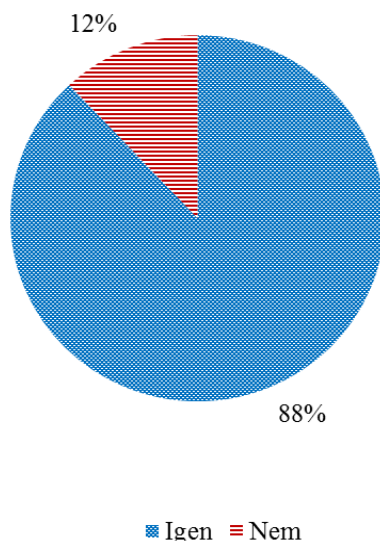
Napjainkban az integrálás bevezetésével a pedagógusok 100%-ban találkoznak különleges bánásmódot igénylő tanulókkal. A BTM-es, SNI-s tanulók mellett a tehetséges gyerekek fejlesztése is ide tartozik. De nem elég a megfelelő tanterv és a sokféle tanítási módszer. Az eredmény a diáktól is függ. Lényeges, hogy mennyire motivált, így mekkora figyelmet és energiát fordít a munkára.



82. ábra: Különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel való találkozás aránya Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)

Nálunk kevésbé eredményes az integrálás, mint Európa más országaiban Ennek egyik lehetséges oka, hogy több mint 100 éven keresztül ún. kisegítő iskolák működtek. Az iskolarendszerünkben még mindig a frontális munka van előtérben. Ritkán alkalmazzák a differenciálásra alkalmas módszereket. (Némethné, 2007) A mi településünkön is működött eltérő tantervű iskola. Személyes tapasztalatom az, hogy mikor az integrálásra került a sor, a

minden átmenetet nélkülöző folyamat a beintegrált tanulók, a pedagógusok számára is rengeteg nehézséggel járt. A tanárok nem voltak felkészítve az eltérő bánásmódot igénylő tanulók oktatására. A problémát tovább nehezítette, hogy az osztályban együtt tanulók között számos ellentét is kialakult.

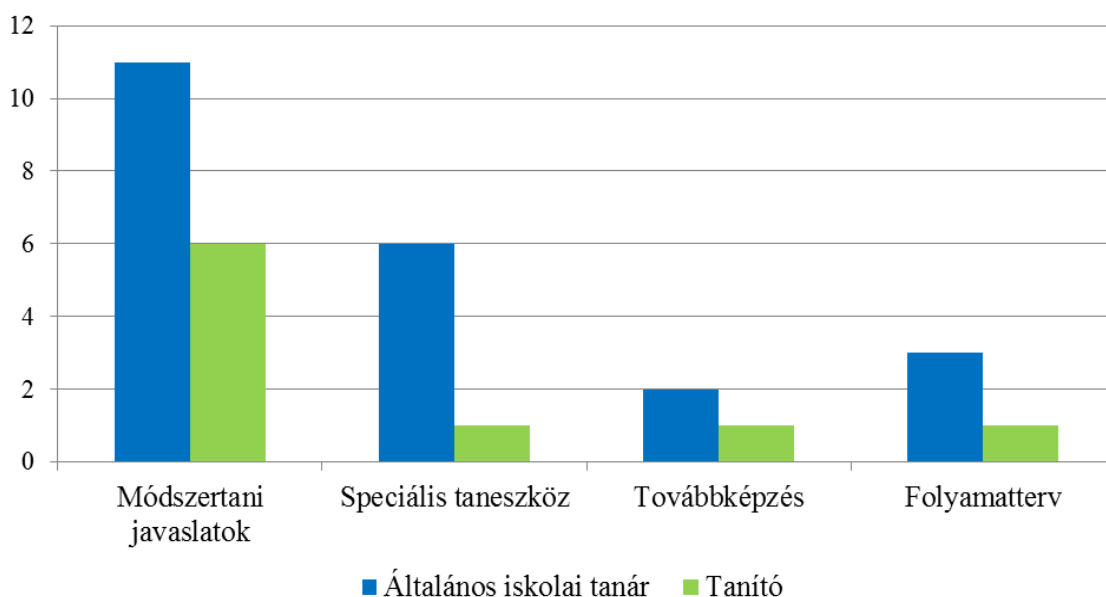


83. ábra. Egyéni fejlesztési terv fontosságának megoszlása Készítette: Bolla Csaba, Gálné

Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)

Az adaptív oktatás során egy befogadó iskola nem tudja a szülő, a fejlesztőpedagógus, a gyógypedagógus, a Nevelési Tanácsadó szakértői segítségével a feladatot megoldani. Az együttnevelésben szerepet kap az együttműködés. A helyes diagnosztikai eljárások során az okok pontosan feltárhatók, így a tanár munkája rövidebb idő alatt válik eredményessé. (Vargáné,2008) A megkérdezettek döntő többsége, 88%-a fontosnak tartja az egyéni fejlesztési terv elkészítését. A pedagógusok többsége azonban nem tud megfelelő tervezetet készíteni. Nincsenek megfelelő ismereteik a megvalósításhoz. Segítségre szorúlnak. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában a közoktatás minden szakmai szereplője részt vesz. Fontos, hogy minden résztvevőnek a célja azonos legyen, és a tanuló egyéni sajátosságait is figyelembe vegyék. A befogadás során bejárt útkeresés minőségi eredményekhez vezet. (Kőpatakiné,2008)

A zárt és a nyílt oktatási rendszerben más jellegű az irányítás, és különböző munkaformákat alkalmazhat a pedagógus. A zárt rendszerben minden területet a pedagógus vezet. Az óráirányításban figyelembe kell venni a tanulási nehézséggel küzdő tanulók helyzetét is. Fontos, hogy ne ugyanazon a helyen álljon a pedagógus tanításkor. 4-5 méteres az a tölcserzóna, ahol a legnagyobb figyelmet kapják a diákok. A zónán kívül esőktől kevesebb visszajelzés érkezik. (Balogh,2006c) Erre érdemes az ülésrend kialakítása során figyelni.



84. ábra: Milyen segítségre lenne szükség az eredményes integráció megvalósításához?
Készítette: Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013.04.20.)

A gyakorló pedagógusok nem kaptak megfelelő felkészítést az integráció eredményes megvalósításához. Az eredményekből jól látható, hogy várják a segítséget. Leginkább olyan módszereket és speciális taneszközöket szeretnének, amelyek lehetővé teszik, hogy tanórai keretek között eredményes legyen az oktatás.

Következtetések

A pedagógus feladata többek között a változás iránti elkötelezettség. A tanárok rendszeresen kapnak olyan feladatokat, amelyekre nincsenek felkészítve. Ahhoz, hogy felelős döntéseket tudjanak ilyen helyzetekbe hozni, megfelelő szakértelemmel kell őket ellátni. A megoldás a kutatásalapú tanárképzés. A már pályán levő tanárok számára a továbbképzés nyújt segítséget. Ennek két képzési formája van. Egyik típus a már meglévő ismeretek, készségek korszerűsítésére, a másik új készségek, új diploma megszerzésére ad lehetőséget. (Kárpáti, 2008) A tapasztalatok arra világítanak rá, hogy új szakmai profilra van szükség a pedagógusképzésben, amely igazodik a megváltozott kihívásokhoz. Hangsúlyt kell helyezni az önreflexióra, az iskolákkal való együttműködésre, a külső ellenőrzésre, új oktatásszervezési formákra és az együttműködésre. (Uo.) A nemzetközi vizsgálatok az egész oktatási rendszerről adnak átfogó képet. Magyarország például a PISA (a tudás iskolán kívüli használhatósága), és a TIMSS (tantervi tartalmakhoz közelálló tudás) mérésekben is szerepel. Hazánkban minden iskola hozzáférhet a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszerhez (Difer), amely a tanulók fejlődésének követésére alkalmas. (Csapó, 2008)

A tanárok a kilencvenes évektől számtalan olyan feladatot kapnak, amelyekre nincsenek felkészítve. Például helyi tanterv készítése. Elengedhetetlen, hogy a pedagógusokat megfelelő szakértelemmel lássák el. A folyamatos döntéshozás komoly feladat a tanárok számára. Ezt a helyzetet könnyítené meg a kutatásalapú tanárképzés. Finnországban látványos sikereket értek már el a témában. (Kárpáti tanárképzés Nagy (2003) szerint a pályára lépő és a már pályán levő pedagógusoknak minél szélesebb körben kell rendelkezniük a pedagógus kompetenciákkal. Ezek közül a legfontosabbak: csak a spontán hatékony tanulási környezet

kialakítása, differenciálás, IKT alkalmazása, team munka, kooperáció. A módszereket nem elég ismerni, hanem pontosan meg is kell tervezni a tanítás folyamatát. (Szivák,2003) Elengedhetetlen, hogy a továbbképzések keretében az idősebb korosztály az új módszerekkel, lehetőségekkel megismerkedjen, és be tudja építeni az új ismereteit a mindennapi munkájába. Képes legyen összehasonlítani a korábbi ismereteivel, és a tapasztalatait felhasználva beépítse az új ismereteit a tanításába.

A második hipotézis anyagának irodalmi háttere

Falus (2003) úgy látja, hogy kevés azoknak a száma, akik erre a pályára születtek. A mindennapi tapasztalat is azt mutatja, hogy nagy különbség van pedagógus és pedagógus között. A pedagógiai tudás összetett. Tartalma az általános tudás, a szaktárgyi tudás és a pedagógiai-tartalmi tudás. Szükségesek a megfelelő képességek is: 1. kommunikációs képesség 2. gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár 3. gyors helyzetfelismerés 4. erőszakmentesség a konfliktusokban 5. együttműködés képessége 6. pedagógiai szituációk elemzésének képessége 7. mentális egészség. A gyakorlati készségek ugyanolyan fontosak: 1. tervezési 2. óravezetési 3. kérdezési 4. magyarázat 5. tanári-tanulói interakció 6. osztálymunka szervezése 7. munkaformák irányítása 8. megfigyelési-elemzési és értékelési készségek. Varga (2007) észrevétele szerint „míg az 1960-as években a legjobb képességű diákok egyforma valószínűséggel választottak tanári vagy más pályát, az 1990-es évekre viszont a tanárként elhelyezkedők már a rosszabb képességűek közül kerültek ki.”(Varga 2007.610.o.) Nagy (2004) felteszi a kérdést: Kész tanár-e a pályakezdő? 2004-ben több iskolában végzett kutatást a pályakezdők feladatairól. Ekkor még nem működött szervesen a mentorálási folyamat, de a tapasztalat azt mutatta, hogy a gyakornokság intézményéhez hasonlóan működött néhány intézményben a pályakezdők segítése. Kevesebb óraszámot, párhuzamos osztályokat kaptak, és alsóbb osztályfokokon tanítottak. A legtöbb iskolában azonban más volt a helyzet. „A képzés célja tanárok képzése, akik széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek. Felkészültek a Nemzeti alaptantervben, a fejlesztési területek, nevelési célok alapján meghatározott köznevelési feladatokra és az oktatói-nevelői munka értékeinek, a közműveltségi tartalmak közvetítésére, a tudásépítésre, a kulcskompetenciák fejlesztésére és érvényesítésére” (8/2013. EMMI rendelet.). Több helyen kész pedagógusoknak tartva őket legmagasabb létszámú, vagy éppen a legnyüzsgőbb osztályokat kapták.

Évszázadokon keresztül a pedagógus pályára készülőknek csak a spontán utánpótlás alapuló formák voltak a felkészülés formái. Ez is az oka annak, hogy a módszerekben, a hagyományos tartalomban, a szervezeti keretben nem történt változás. A kiegyezést követően a tanítóképzők gyakorló iskolával rendelkeztek és 1867 után egy év tanítási gyakorlat szerepelt a képzésben. Csak ennek teljesítése után vehették át oklevelüket. (Kékes, 2011)

Berliner (2005) saját megfigyelései alapján a fejlődés alábbi szakaszait állapította meg:

- az „újonc” -1 év
- a „középhaladó” - 2-3 év
- a „kompetencia szintje” -3-5 év
- a „jártas” - 5 év után
- a „szakértő”- kevés tanár jut el erre a szintre

Magyarországon egy pályakezdőnek ugyanolyan, vagy sok esetben nehezebb feladatot, óraszámot adtak, mint egy több éve pályán levő pedagógusnak. Ez a terhelés okozott sok esetben „valóság sokkot”. (Falus,2004.) A sok pedagógust riasztott el a

pályától, vagy okozott folyamatos traumát. Szivák (2010) szerint a diploma megszerzése után több szakaszra bontható a pálya

- az első tanítási év- aggodalom és bizonytalanság
- kezdő tanár-gyenge a visszacsatolás, kevés az önelemzés
- tapasztalt tanár- problémahelyzet után nincs elemzés, csak a történetet írja le, gyakori az önfelmentő hárítás

Kimmel, (2006) idézi fel Maynard és Furlong pályafejlődési szakaszait:

- kezdeti idealizmus: túlzott optimizmus
- a túlélés: osztályterem-probléma- nem látnak a teremben
- A megkapaszkodás: kezdik felmérni a helyzetet
- A működőképes gyakorlat kialakítása: kialakítja a számára működőképes gyakorlatot
- Tovább lépés: reflektál, kísérletez.

Nagy (2004) kutatása pályakezdő szempontjából-az első év az intenzív tanulás időszaka volt, amelynek a végére nagyon elfáradtak. De magabiztosabbakká, kiegyensúlyozottabbakká és kevésbé zárkózottakká fejlődtek. A kommunikáció és a kapcsolattartás terén is pozitív változások következtek be. A fegyvelméssel több problémájuk is akadt, de különböző utakat kipróbálva már az eredmények is láthatóak, megfigyelhetőek. A legtöbb tapasztalatot a rutinos, több éve a pályán levő, az iskolában meghatározó pedagógusokkal való találkozásikból merítették.

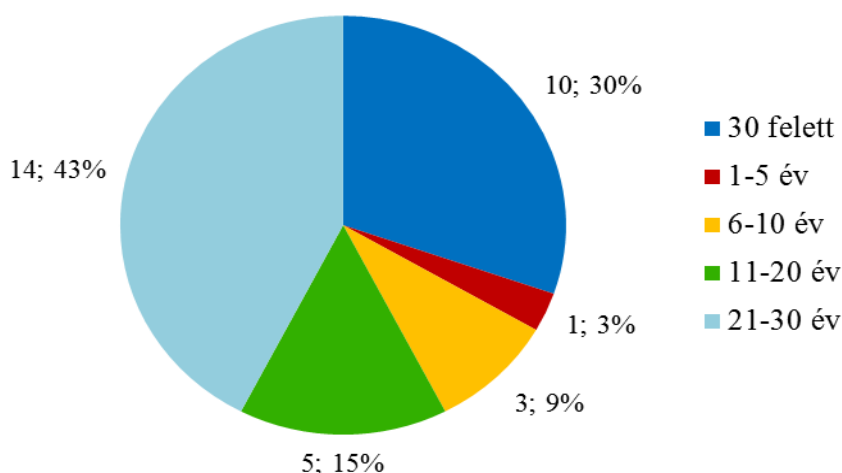
Kékes (2011) összegyűjtötte kezdő pedagógus jellemzőit:

- „reality shock”
- főleg önmagára figyel
- túlterhelt
- az adminisztrációs feladatokat és a tanórán kívüli tevékenységeket alig ismeri
- állandó kételyek
- „Kihez fordulhatok a kérdéseimmel?”

Kutatási módszer

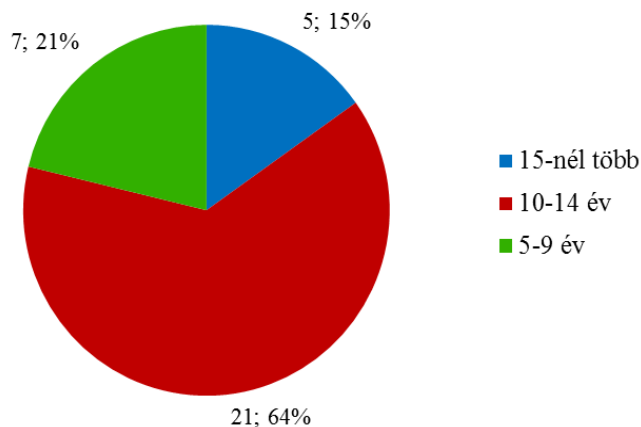
A másik feltételezésem kimondottan a mentorálással kapcsolatos kérdések köré csoportosul. A kérdéseket igyekeztem úgy összeállítani, hogy kiderüljön, mennyire tartják fontosnak ezt a munkát a pedagógusok, mennyi információjuk van az új feladatról, és milyen segítséget várnak a hatékony megvalósítás érdekében. Online módon küldték vissza számomra a válaszokat harminchárman. Jelenleg két pedagógus gyakornok és egy pszichológus gyakornok van az intézményünkben. Számukra külön kérdőívet készítettem, de a témák a gyakorló tanárok kérdőívében szereplőkkel azonosak, így az adott témakörökben megismerhetjük mindkét fél véleményét, tapasztalatát. Velük írásban töltöttem ki a kérdőívet.

A vizsgálat eredményei



85. ábra. Mennyi az ön szakmai éveinek száma?

Ebben a kérdőívben árnyaltabb képet kaptam a szakmai évekről. Valóban a tantestületünk nagy része az idősebb korosztályhoz tartozik. Ha csak a harminc évnél nagyobb szakmai gyakorlattal rendelkezők számát nézzük az is jelentős: 30%. De igazán a 21 év feletti évekkal rendelkezőkével összeadva tűnik ki, hogy a tantestület 72%-a tapasztalt pedagógus. Maga a tény előnyöket és hátrányokat is rejt magában. Egy biztos: számos, nagy tapasztalattal rendelkező pedagógus dolgozik intézményünkben. A gyakornokok közül ketten fél éve, a pszichológusunk két éve dolgozik. A kérdőív kitöltésekor a két friss pályakezdő még nem dolgozott az intézményben.



86. ábra: Ön szerint hány évet kell eltölteni a pedagóguspályán ahhoz, hogy az iskolai élet minden területén olyan szinten megismerkedjen, hogy vállalhassa egy pályakezdő pedagógus felkészítését?

A törvény rendelkezése szerint legalább tíz éves szakmai gyakorlattal kell rendelkeznie annak, aki gyakornokot mentorál. A válaszokból kiderült, hogy a 60% ezzel ért egyet. Vannak akik még ennél is több tapasztalatot várnak el (15%). A válaszadók csupán 21%-a érzi úgy, hogy 10 évnél kevesebb gyakorlat is elegendő lehet az eredményes „patronáláshoz”. A gyakornokaink véleménye teljesen különbözik ebben a kérdésben. Egy egy válasz érkezett mindegyik lehetőségre. Az érdekesség az, hogy a legtöbb szakmai évet, tapasztalatot a már két éve dolgozó pszichológus választotta. Ő a munkája során már több területtel ismerkedett, több tapasztalattal rendelkezik, mint a még csak fél éve a pályán levők. Valószínű, több kérdés, bizonytalanság jellemzi őt az eltöltött idő függvényében.



87. ábra: Önnek pályakezdként volt-e segítője?

Mennyire tartják fontosnak a pályakezdekők segítségét a gyakorló pedagógusok? A saját első éves tapasztalataik megismerése után egyértelműen bebizonyosodott, hogy minden válaszadó szerint jó, ha van segítség. (Vö. Vincze, 1999) Még ha nem is folyamatosan. Senki nem gondolta úgy, hogy számára nem volt szükség a támogatásra a pályája elkezdésekor.

A volt általános iskolai igazgatóval készített interjú anyagából is világosan látszik, hogy Az első években (is) fontosnak tartották a pályakezdekők segítségét, ami aztán „meghatározó volt a jövőre nézve” számukra. Az Ő pályája 1950-ben indult.

II./d Első évek a pedagógus pályán

(...)

54. Hogyan történt az elhelyezkedése?

- A szentgotthárdi iskola tagiskolájában, Rábakethelyen 1-3 összevont osztályban kezdtem. Az új munkahelyen a kollégáim mellém álltak, segítettek. Legtöbbet Zöld Ádámné, vezető tanító segített.

55. Voltak-e nehézségei az első tanévben?

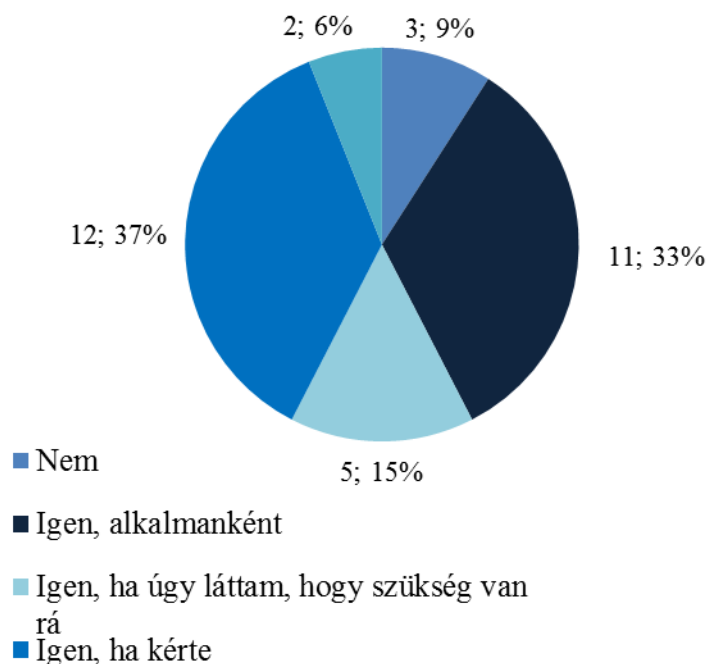
- Nem. A gyakorlóév alatt szerzett tapasztalatok átsegítettek minden nehézségen.

56. Milyen területen érezte először, hogy jól mennek a dolgok?

- A gyerekekkel és a szülőkkel kialakult jó kapcsolatomból jó bizonyíték volt erre.

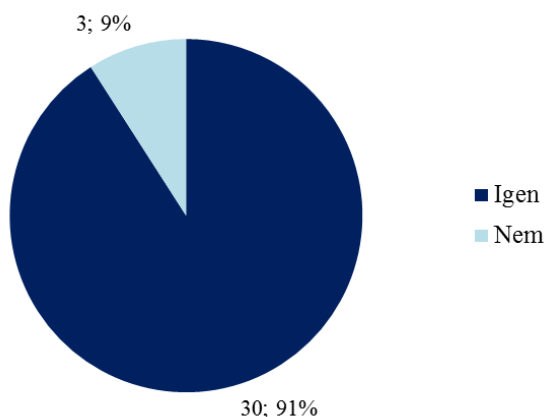
57. Milyen szerepe volt az első tapasztalatoknak?

- Meghatározó volt a jövőre nézve.²⁰



20. ábra: Az iskolában/ munkában eltöltött évek alatt volt-e olyan pályakezdő pedagógus, akinek ön segített?

Az igazgatómmal készített interjú anyagából az is kiderült, hogy a szakmai segítség mindig is fontos volt a pályán. Kezdve a tanulmányok alatti tanítási gyakorlatok idejétől a pályakezdés éveiben is. Bár a segítség néha spontán, nem szervezett formában volt jelen, a válaszadók 91%-a is segítette már a pályakezdőket valamilyen formában. Közülük csak kevesen, mindössze 6%-uk támogatta folyamatosan a friss diplomásokat. Ennek oka talán az, hogy az intézményünkben kevés gyakorló pedagógus tölti gyakorlatát.



21. ábra. Ön szerint szükség van-e a pályakezdők szervezett, tudatosan irányított mentorálására?

A kérdésre 91% azt válaszolta, hogy szükség van a szervezett mentorálásra. A gyakornokok egyöntetűen választották a feladat szükségességét. Mindegyikük úgy gondolja, hogy a kezdőknek nagyon fontos a támogatás. A többi mesterség mintájára ennél a mesterségnél is a tanoncmódel mintájára a fogásokat egy tapasztalt tanártól lesték el. Innen kezdődött a „Vita”, hogy a gyakorlati képzésnek mekkora hangsúlyt kell kapnia.(Bokkon, 2011) A hetvenes években már Magyarországon is gyakorló iskolák alakultak és a hospitálás és a tanítási gyakorlat itt történt. Vezetőtanár és szakfelügyelő segítette a felkészülést. A módszertani órák

száma viszont nagyon alacsony volt. (Uo.) A gyakorlati évekről is beszámolt volt igazgatóm az interjú során. A Kőszegi Tanítóképző hallgatójaként egy teljes éven át szerzett hasznos gyakorlatot segítőtanár mellett 1949-ben.

38. Hogyan zajlott a gyakorlat a gyakorlóiskolában?

- A tanítás előtt 2 órát hospitáltunk. Kijelölték számunkra a tanítás időpontját, a tananyagot. A gyakorlatvezető tanítóval megbeszéltük a tennivalókat és meg kellett írni a tanítási vázlatot. Ezt a gyakorlatvezető tanítás előtt átnézte. Tanítás után elemezte, értékelte az órát. Segítő szándékkal. Később egymás óráit is elemeztük.

39. Hol töltötte a gyakorlóévet?

- Rábakethelyen, Szentgotthárd mellett, egy falusi iskolában 1-3 összevont osztályban tanítottam. Megyén belül kerültem, de nem annyira közel a lakóhelyemhez.

40. Ki osztotta be önöket a gyakorlati helyre?

- Azt nem tudom, hogy milyen szempontok alapján döntöttek. Arra emlékszem, hogy a Megyei Művelődési Osztályon kaptuk meg lezárt borítékban a beosztásunkat, és csak az utcán nyithattuk ki.

41. Ki segítette a gyakorlóév alatt?

- Piros Ádámné, a 2-4 összevont osztály tanítója mindig szívesen segített. A képzőbe negyedévente konzultációkra mentünk, ott is segítettek.

42. Ki ellenőrizte a munkáját?

- A munkánkat a járási tanulmányi felügyelő ellenőrizte.

(...)45. Milyennek ítéli a gyakorlóévet? Hasznos volt vagy nem?

- Nagyon hasznos volt. Tudtuk, hogy mi vár majd ránk. Sokat magunknak kellett kikínlódni. Nem kellett vizsgatanítást csinálnunk, hiszen egy egész évet tanítottunk.

46. Nehéz volt képesítőzni a gyakorlóév után, a tanulmányok befejezése után, 1 év kihagyással?

- Nem. Közben konzultációkra jártunk, rendszeresen készültünk.

48. Tapasztalt-e hiányosságot a felkészítésben?

- A várható gyakorlati életre tökéletesen felkészítettek minket. Nem volt hiányérzetem semmilyen téren. Nagy szükség volt ebben az időben a szakképzett tanítókra. Kevés volt belőlük.

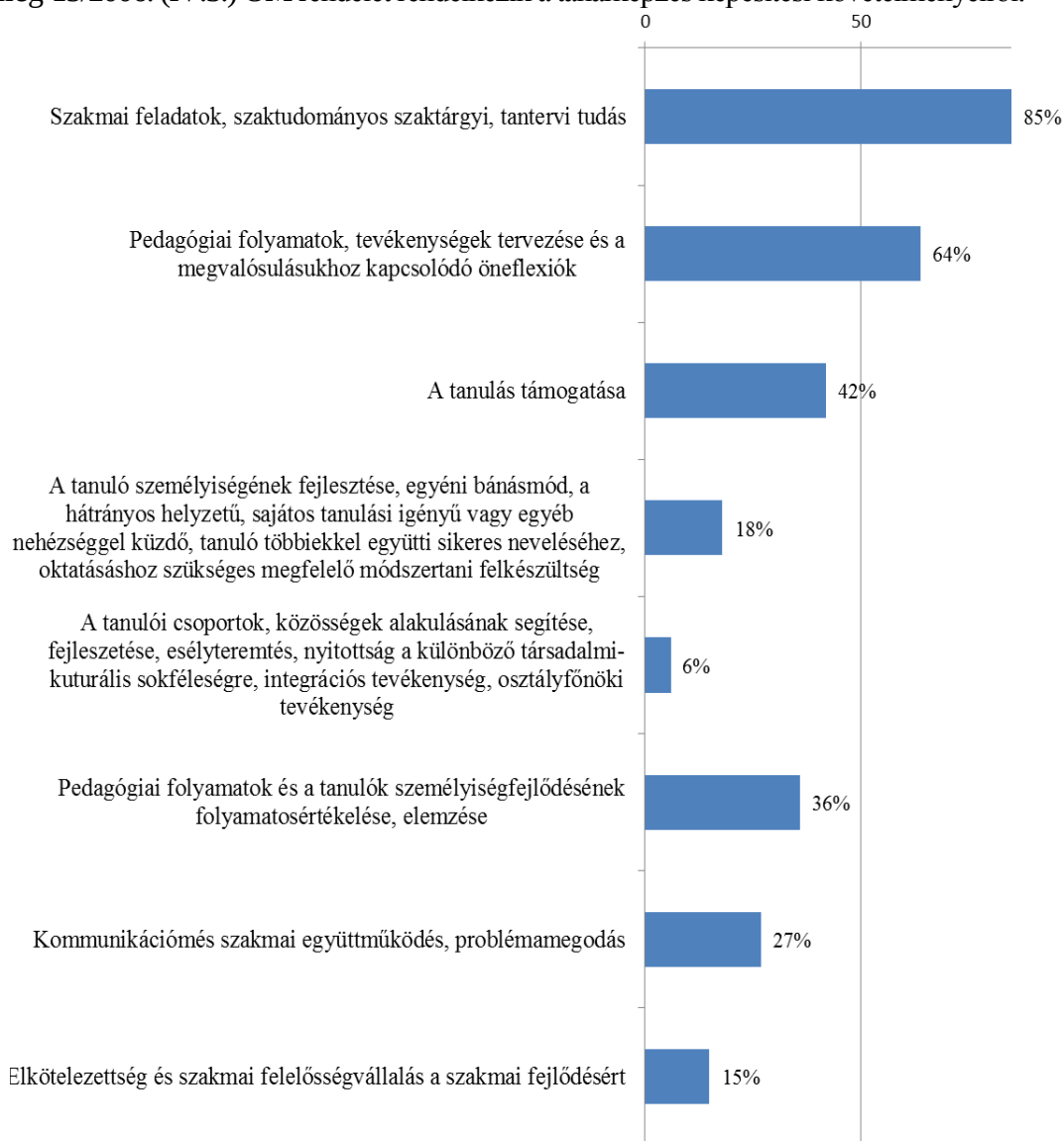
49. Milyennek tartja most a pedagógusképzést?

- Szerintem kiforgatott, kissé tudományoskodó, módszertani téren keveset adó a jelenlegi képzés.²¹

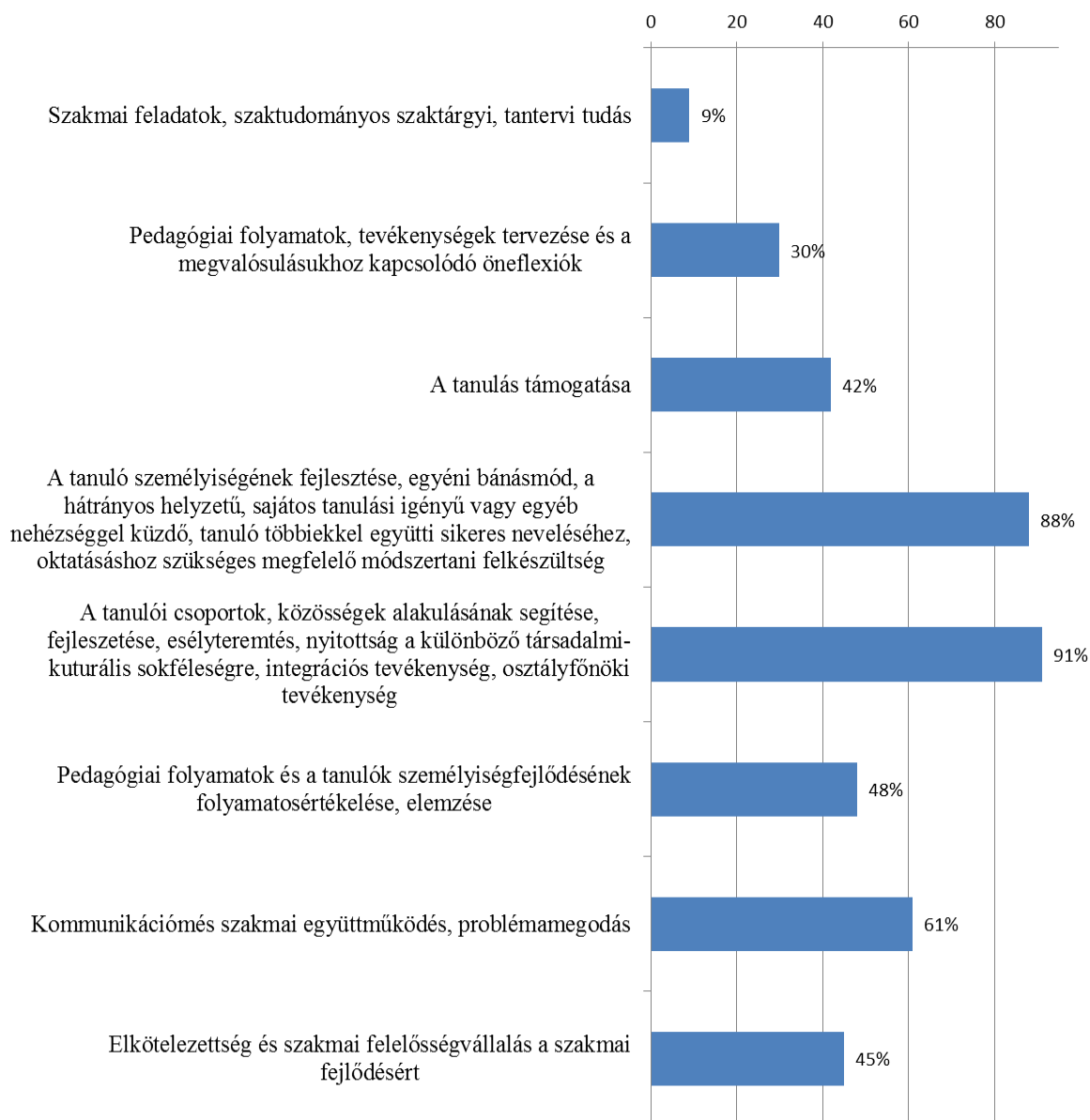
Amerikában már a hetvenes években működött a készség és kompetencia alapú tanárképzés. A komplex sztenderdek már a 80-as években kidolgozták. Európában csak a 90-es évektől foglalkoznak a témával. A képzés megújulása mellett új módszereket kezdtek használni az értékelésben is. Hosszú távú megfigyelés hallgatói reflexiók ismerete. (Falus, 2004) 19. században a gyakorlati képzésre helyezték a hangsúlyt. Ami párhuzamosan zajlott az elméleti felkészítéssel. A középiskolai tanárok képzése során szinte csak az elméleti felkészítést tartották fontosnak. (Bokkon, 2011) „A tanári kompetenciák a pályán történő előrehaladás során fejlődnek, s ehhez a fejlődéshez járul hozzá az alapképzés, a bevezetőképzés és a továbbképzés.” (Falus, 2009.365. o.) Az iskolai gyakorlat mára már kiemelt helyet foglal el a képzés során is. Bebizonyosodott, hogy a korábbi kettő- négyhetes iskolai gyakorlatok nem készítik fel a hallgatókat a valós iskolai munkára. A rövid idő arra sem elég, hogy a szaktárgyi tantervi gyakorlatot részletesen megismerje. Az új rendszerben a féléves iskolai gyakorlat során a szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek, az azon kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek és az iskola mint szervezet és támogató rendszereink megismerése is szerepel. (Iker, 2011)

²¹ szemináriumi dolgozat interjú részlet Készítette: Gálné Nagy Erika 2012.

A kérdőív két kérdése a tanári kompetenciákra vonatkozott. Úgy gondolom fontos tudni, hogy ezeken a területen milyen szintűnek kell lennie a felkészítésnek ahhoz, hogy a minősítés sikeres legyen. Ehhez pedig ismerni kell, hogy a gyakorlók ismeretei milyen szinten állnak. A válaszokból kiderül, hogy a gyakorlati élet megkezdéséig az adott kompetenciák közül melyikre készíti fel a képzés megfelelően a pályakezdőt. Valamint az is kiderül, hogy mely területeken kell nagyobb segítséget nyújtani számára a munkába állása után. A kompetenciák száma és megfogalmazása az elmúlt években változott, finomodott Jelenleg 15/2006. (IV.3.) OM rendelet rendelkezik a tanárképzés képesítési követelményeiről.



23. ábra: A felsorolt tanári kompetenciák közül jelölje be azokat, amelyekre ön véleménye és tapasztalatai alapján a pedagógusképzés során megfelelő szinten felkészítik a hallgatót a gyakorlati képzésre!



24. ábra A felsorolt tanári kompetenciák közül jelölje be azokat, amelyeket a „gyakorlati” megkezdése után kell nagyobb mértékben fejleszteni, amelyekről a képzésről kikerülve Ön szerint kevesebb ismerete van a pályakezdőnek!

A már több éve pályán levő, tapasztalt kollégáim véleménye szerint a tanári kompetenciák közül az első Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás és a második Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók területen megfelelő a felkészültségük a friss diplomásoknak. A többi területen több segítségre van szükségük az első években. A legrosszabb a helyzet a 5. 8. 4. és a 7 kompetencia, tehát A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos tanulási igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás területén. Egy hazai kutatás

szerint (Csinger, Jandrasits, Holecz, 2014) a mentorok a fenti kompetenciák fejlesztésében valódi segítséget jelenthetnek interakciós képességeik egy részét tekintve. Ugyanis magasabb szinten jellemzi őket a nem mentor pedagógusokhoz képest az elmeolvasási képesség, ami lehetővé teszi, hogy hatékonyan következtessünk mások mentális állapotára, és ez által előre jelezhetjük viselkedésüket. Mások hatékony megértése és várható reakcióik elővételezése pedig a személyiség- és közösségfejlesztés egyik sarkalatos pontja.

A gyakornokok véleménye számomra megrökönytető volt. Szerintük csak az első (Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás) és esetleg a második (Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók) területén kapnak olyan felkészítést a képzés során, amelyre az iskolai munkájuk alatt is bátran támaszkodhatnak. A kompetencia területek legnagyobb részében tehát mind a gyakornokok, mind a gyakorló pedagógusok szerint a pályakezdés első éveiben kell az ismeretek nagyobb részét megszerezni. Ezek az információk fontosak, hiszen a pedagógus csak akkor képes jól és megfelelő irányba terelni a tanítványait, ha megismeri sajátosságait. A tanulók megismerésére nincsen egységes rendszer, módszer, elmélet. (Tóth, 2006) Falus (2002) szerint a gyakorlat terjedelme, időtartama megfelelő, de a funkciója terén fontosak a változások. Saját tevékenység kibontakozása, az önelemzés, az önértékelés és a reflexió kerül előtérbe. „Calderhead a reflektív tanítást tartja alkalmasnak a „híd” szerepére az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalására is. A tanítás tanulása eltér a többi tanulási módtól, éppen a reflexió nélkülözhetetlensége miatt.” (Szivák, 2010.11.)

A pályakezdő tanárok nehézségeinek három fő forrása van Bokkon (2011) szerint:

- A képzés nem készít fel a konkrét tanári feladatokra.
- A tanítás első éveit érzelmileg veszik igénybe a tanárt.
- Gyakran van az iskolákban a kezdőket nem támogató légkör.

Maga a folyamat az a terület, ahol az elméleti és gyakorlati problémák megjelennek. A területet értelmezhetjük szűk és tág értelemben is. (Réthy, 2003) Továbbá az is kiderült, hogy a képzés során kevés ismeretet kapnak a szülőkkel való együttműködéshez, nem tudják, pontosan hogyan kell a különböző képességű és természetű gyerekekkel foglalkozni, honnan tudják beszerezni a tanításhoz szükséges forrásokat. Ezek mellett a tananyag tanítására a diákok lekötésére jól felkészítették őket. A képzés során megtanultak segítséget, tanácsot kérni. Ennek a képességnek a munkába állás után is nagy hasznát veszik. (Good és Bhory, 2008) Valamennyi terület fontos, hogy a kezdőből eredményes, jó pedagógus váljon. A tanulók személyiségének fejlesztése nélkülözhetetlen. A pedagógus csak akkor képes jól, és megfelelő irányba terelni a tanítványait, ha megismeri sajátosságait. A tanulók megismerésére nincsen egységes rendszer, módszer, elmélet. A hazai szerzők közül például Surányi szempontsorait említhetjük. (Tóth, 2006) A tanításban a tanár nem feledkezik meg arról, hogy a tanulók egyének, személyiségek. A személyiség egy dinamikus rendszer, amely befolyásolja a tanulás jellegzetességeit is. A pedagógus számára nem egyszerű a személyiség megismerése. Az eredményesség attól függ, hogy mennyire sikerült megismerni a diákokat, és mennyire tudtuk a tanítást hozzájuk igazítani. (Golnhoffer, 2003a) A személyiségfejlesztés annyiféle, amennyi tanuló van. Ezt a feladatot nem az iskola látja el egyedül. A családnak, az öröklött tényezőknek is fontos szerepe van. A folyamatban az a kérdés, hogy milyen eredmény születik a végén. Milyen állampolgárokat nevelünk. (Nahalka, 2003a) Az egyének fejlesztése mellett ne felejtsük el, hogy a pedagógusnak csoportban is kell gondolkoznia, dolgoznia. Az iskolai osztály nem spontán alakul ki, hanem egy létrehozott formális egység. Egy nagyobb rendszer, az iskola része. Mivel a létszám általában magas, a folyamatos kommunikáció sem lehetséges. Az osztályt vezető pedagógus sem a csoport választása alapján került a pozíciójába. Az osztálynak azonban a gyerek életében fontos szerepe van. Az iskolai társas kapcsolatainak a keretét az osztály adja. Ennek a közösségnek két működési szintje van. A formális-hivatalos vezetés és működés és az informális-személyes kapcsolatok

rendszere. A jól működő osztály nélkülözhetetlen eleme a pedagógus. Személyisége, felkészültsége, irányítása a gyerekek iránti attitűdje kulcsa a hatékony légkör kialakulásának. (Balogh,2006)

A XXI. században a multikulturális társadalmak a jellemzőek. Kialakulásukban szerepe van a migrációnak, globalizációnak. A soknyelvű, multietnikumú társadalmakban az oktatásügynek is át kell alakulni. A fejlett nyugat-európai országokban a bevándorlók megjelenésével kezdtek a problémával foglalkozni. (Torgyik-Karlovitz,2006) A roma tanulók számának növekedésével egyre több aktív pedagógus vár kézzel fogható segítséget. A pályára készülő hallgatók pedig már a tanulmányaik során ismerkednek, ismerkedhetnek a problémával és annak megoldási módjaival. A tanulói közösségek fejlesztéséről, mint kiemelt pedagógusi kompetenciáról úgy tartják, ez elsősorban osztályfőnöki, másodsorban napközis nevelői, harmad sorban pedig szaktanári feladat. A közösségfejlesztés szempontjából hatékony módszerek közül a kooperatív munkaformát emelték ki első helyen, a frontális munkaforma pedig a rangsor végére került. Megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy mely képzési szinteken kellene ezeket a módszereket leginkább alkalmazni. (Gerölyné és mtsai, 2014)

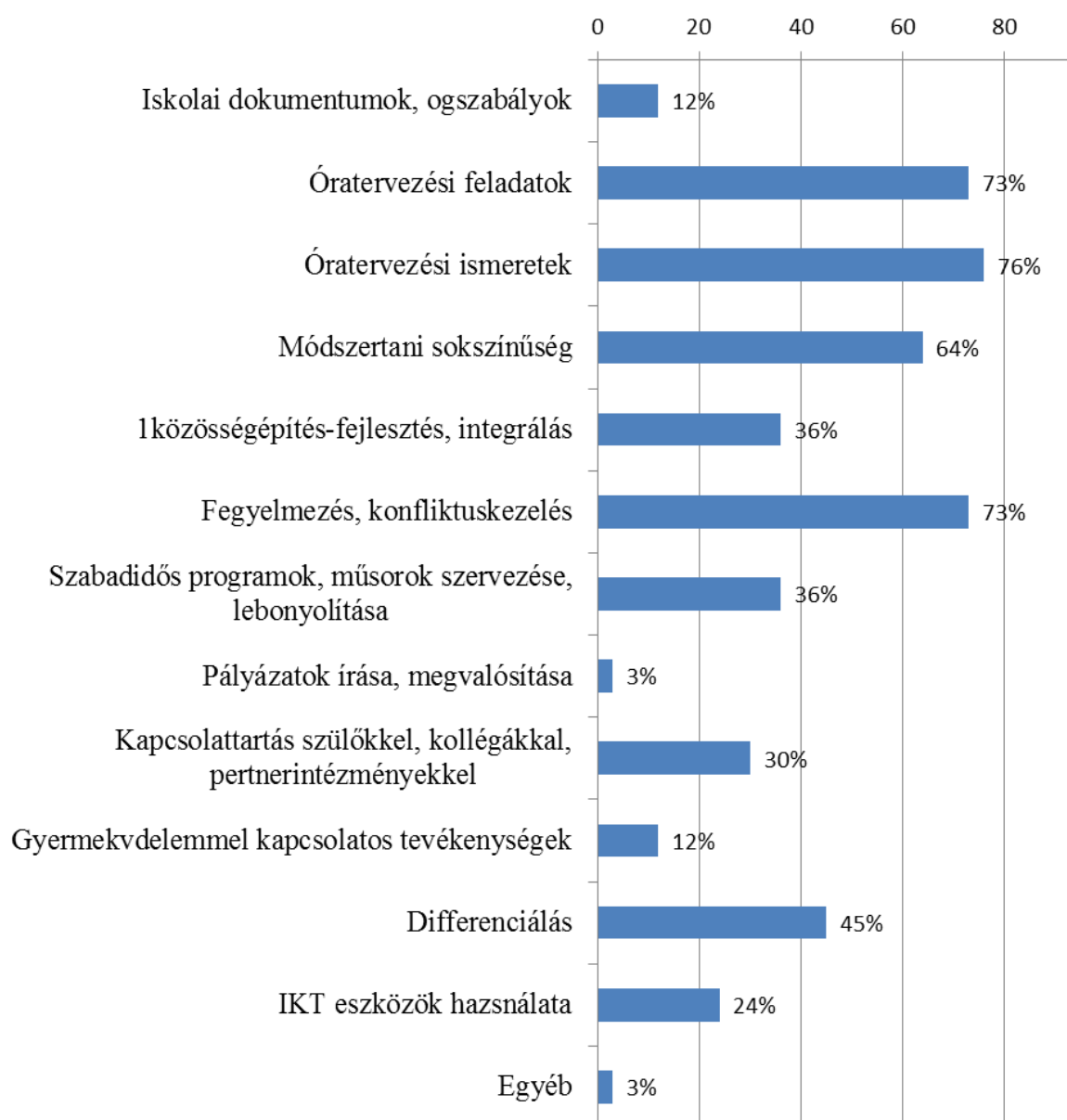
Bizonyítottan pozitív hatású tanulósszervezési módok (projektmunka, csoportmunka stb.) ötfokú (Likert) skálán törő jelölése adta az alapot. Felmérésünk eredménye szerint a frontális munka ($\bar{x}=4,1$) még mindig a legnépszerűbb a tanárok között. Kedvelik ugyan a páros($\bar{x}=3,9$) és csoportmunkát ($\bar{x}=3,8$) is, de a kooperatív tanulás és a projektmunka utolsó a népszerűségi sorban ($\bar{x}=3,1$ és $2,8$). A tanulók differenciált fejlesztésére szolgáló munkaszervezési módok (páros, csoport, projekt kooperatív) összességében ($\bar{x}=3,4$) elmaradnak a frontális munka egyeduralkodója ($\bar{x}=4,1$) mögött. (Uo.) A közösségekben folyamatosan kisebb-nagyobb konfliktusok alakulnak ki, melyeket hatékonyan és rövid idő alatt kell megoldani a tanároknak. A pályakezdők már a képzés során is kaptak elméleti felkészítést, a gyakorló pedagógusok pedig a tapasztalatuk és esetleg a továbbképzéseken szerzett ismereteik felhasználásával tudnak megoldást találni a kialakult problémás helyzetekben. Szekszárdi (2001) írásában olvashatjuk, hogy a pedagógia már a hatvanas évektől foglalkozik ezzel a területtel. Az információs forradalom felerősíti a problémákat. A tanár-diák közötti együttműködés fejlesztése hatásos lehet a megoldásban. A konfliktuskezelő stratégiákat elsajátítva a pedagógus képes a diákjait az ún. problémamegoldó gondolkodás felé terelni. Cél az, hogy közös megegyezéssel, mindenki szempontjait szem előtt tartva kezeljék a kialakult helyzetet.

Úgy látom, hogy az osztályfőnökökön és a csoportvezetőkön kívül a szaktanároknak is fontos feladata lenne a „harcok” hatékony kezelése. Függetlenül attól, hogy tanár-diák, tanár-tanár, diák-diák vagy tanár-szülő között alakul ki. Az osztályban használt kooperatív technika elősegíti a demokrácia megőrzését. Azok a helyzetek, ahol a tanár irányít egy személyben, passzív engedelmességet is követelnek. Ezek a szituációk nem alkalmasak arra, hogy a diák elsajátítsa, hogyan kell egy demokratikus társadalomban élni. (Bakó,2011) A megkérdezettek ismerik az új közösségfejlesztő módszereket, és azok hatékonyságát, bár a gyakorlatban még túl nagy a hangsúly az ismeretközlésen. A frontális munka még mindig előtérben van, noha a csoport és a páros munka fokozatosan terjed. Háttérbe szorul a kooperatív tanulósszervezés, a projekt módszer pedig ritkán szerepel a tanórákon. A közösségfejlesztés kiemelten az osztályfőnökök feladata, ennek módszereit viszont az alsó tagozatban használják leginkább. (Gerölyné és mtsai, 2014) A kritikai gondolkodás fejlesztésére és az aktív tanulás kialakításának érdekében új módszerek megismerése szükséges. Az egyik lehetséges modell az RJR- modell. Ebben a tanulási folyamatban a tanulók kritikai elemző munkát végeznek, aktívan részt vesznek a ráhangolódás- jelentésteremtés- reflektálás folyamatában. (Bárdossy, Dudás, Pethőné és Priskinné, 2002) A tervezés során, több vonalon és szinten kell gondolkozni. Kotschy (2003) azt mondja, hogy az oktatás egy komplex folyamat, amelyben a

tanár és a tanuló is célokat tűz ki. Minél nagyobb a célok közötti átfedés, annál eredményesebb a közös munka. A cél a tanulók személyiségformálása. A centralizált oktatási rendszerben ritkán valósul meg, hogy az egyén érdeklődéséhez igazodjon a tervezés. Az eredményesség szemléletváltozást igényel a pedagógus részéről. A tervezettség egyben tudatosságot is jelent. Bár a célokat előre meghatározzuk, a valós eredmények eltérhetnek. Bármennyire is alapos az előkészítés, váratlan elemek eltéríthetik az irányt. A flexibilitás, a tanár rugalmas óravezetése biztonságossá teszi ebben a helyzetben is az óra irányítását. A tervezés során számos munkaforma közül választhat a pedagógus. A frontális osztálymunka, a páros munka, a csoportmunka és az egyéni munka különböző formái adnak lehetőséget a minél sokoldalúbb munkára. A szervezési módszerek kiválasztását befolyásolja az a tény is, hogy a tanítás zárt vagy nyílt oktatási formában zajlik. (*M. Nádasi*,2003)

„A tanulás akkor a legeredményesebb, ha az információk minél több érzékszervünkön keresztül jutnak el az agyunkba. A multiszenzoriális tanítási megközelítés azt jelenti, hogy a gyermeket egyszerre több érzékszervén keresztül segítjük a tanulásban. Hagyományosan a tanítás során főként a látást vagy a hallást aktivizáljuk.” (*Tánczos*, 2006. 31.) *Knausz* (2001) nyolc tanítási stratégiát mutat be: 1. optimalizációs stratégiák, 2. kooperatív tanulás, 3. tanítási dráma, 4. projekt módszer, 5. interkulturális nevelés, 6. médiapedagógia, 7. felfedezési és kutatási tanulás, 8. számítógépes stratégiák. Miért fontos, hogy megtaláljuk minden gyerekhez az utat? „A gondolkodás fejlesztése nélkül a gyerekeket két lábon járó lexikonokká— Szent-györgyi Albert szavával — „szecska” tárolókká alakíthatjuk.” (*Oroszlány*, 2008.14.)

Az oktatásban kiemelt szerepet kap a professzionális kommunikáció, mely különböző formákban és személyek (pedagógusok; pedagógusok és szülők; pedagógusok és tanulók stb.) között valósul meg. Már egy 2009-es kutatási összegzésben is olvasható, hogy a kooperációban gondolkodó pedagógusok a kollégáikkal való együttműködés hatására hatékonyabbnak értékelték saját munkájukat, mint azok, akik magányosan dolgoznak (*Herman és mtsai*, 2009). Kutatásunkban ennek megvilágítását is megcéloltuk. A válaszokból következtettünk a kollégák közötti kommunikáció iránti attitűdökre (81%). Ugyanakkor kiderült, hogy a munkaközösségi megbeszélések hatékonyságát általában csekélynek (17%) minősítik, noha ezen megbeszélések célja, hogy az azonos tantárgyat tanító kollégák meg tudják vitatni szaktárgyuk felmerülő kérdéseit. Elgondolkodtató például, hogy legkevésbé hatékonyak (1%) az igazgatói megbeszélések, illetve a tantestületi értekezletet (1%) tartják a pedagógusok. (*Gerölyné és mtsai*,2014) Az iskola külső és belső kommunikációja nagyon összetett folyamat. Valamennyire személyiségfüggő is, mennyire lesz eredményes és hatékony. Az évek során megszerzett tapasztalatok, megismerő folyamatok megkönnyítik az eligazodást, a hatékony kapcsolatépítést. Az iskolai gyakorlat mára már kiemelt helyet foglal el a képzés során is. Bebizonyosodott, hogy a korábbi kettő- négyhetes iskolai gyakorlatok nem készítik fel a hallgatókat a valós iskolai munkára. A rövid idő arra sem elég, hogy a szaktárgyi tantervi gyakorlatot részletesen megismerje. Az új rendszerben a féléves iskolai gyakorlat során a szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek, az azon kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek és az iskola, mint szervezet és támogató rendszereink megismerése is szerepel. (*Iker*, 2011)



25. ábra Ön mely területeken tudna a legtöbb tapasztalatot átadni?

A tanárképzésben gyakran tapasztalják már a hallgatókkal foglalkozó vezetőtanárok, hogy gyakorlati feladatok során nem tudják felidézni, így használni sem a korábban megszerzett ismereteiket. Még a gyakorló tanárok munkája során is jobban elkülönül gondolkodásukban a pedagógiai, pszichológiai tananyag. (Köcséné, 2011) A válaszokból kiderül, hogy a legtöbb tapasztalatot az óravezetés (76%), az óratervezés (73%), a fegyelmezés (73%), és a módszerek sokszínűség területén tudják átadni. De vannak olyan ismeretek, amelyekben a gyakorló pedagógusok többsége is segítségre szorul. A pályázatírás (3%), a gyermekvédelem (12%), és az iskolai dokumentumok ismerete (12%) érte el a legkisebb mértéket. Az első kettő speciálisabb terület, tehát jobban érthető, ha minden tanár nem rendelkezik szélesebb körű ismerettel. De az iskolai dokumentumokat minden pedagógusnak ismernie kellene! Az intézmény életével való ismerkedést már a képzés során kellene kezdeni. De legalább a gyakornoki időszak megkezdésekor fontos, hogy ennek a területnek a megismertetésére is sor kerüljön. Nélkülözhetetlen a pedagógusi attitűd kialakulásához. (Lenkovics, 2010)

1.táblázat.A gyakornoki kérdőív 6.kérdésének válaszainak összesítése

	iskolai dokumentumok, jogszabályok	óratervezési feladatok	óravezetési ismertek	módszertani sokszínűség	közösségépítés-fejlesztés, integrálás	fegyelmezés, konfliktuskezelés	szabadidős programok, műsorok szervezése, lebonyolítása	pályázatok írása, megvalósítása	kapcsolattartás szülőkkel, kollégákkal, partnerintézményekkel	gyermekvédelemmel kapcsolatos tevékenységek	differenciálás	IKT eszközök használata
1. gyakornok	3	1	1	2	2	4	2	5	2	5	2	0
2. gyakornok	5	2	2	3	1	2	2	4	5	5	2	0
3. gyakornok	4	3	4	4	3	2	2	4	3	4	3	1
összesítés	12	6	7	9	6	8	6	13	10	14	7	1

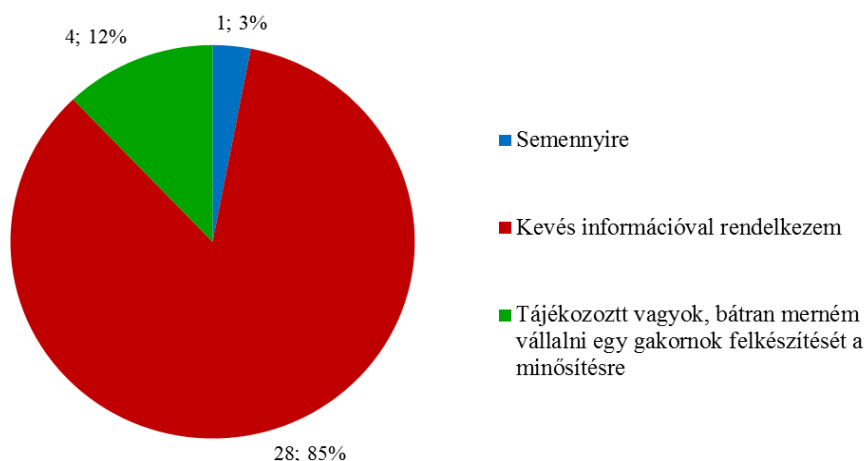
A gyakornokoknak a felsorolt témákban kellett 0-tól 5-ig rangsorolni az ismereteik biztonságát. 0 ha nem kell segítség, 5 ha maximális segítséget igényelnek. Egyénenként és összesítve is látszanak az adatok. Az egyéni adatok lehetőséget adnak arra, hogy differenciált legyen a minősítő vizsgára a felkészítés. Az összesített adatokból pedig általánosságban vonhatók le következtetések. A táblázat megmutatja, melyek azok a területek, amelyekben a legnagyobb fokú mentorálásra van szükség. Melyek azok, ahol minimális segítség is elegendő a gyakorlati munka során. Az értékekből látszik, hogy gyermekvédelem, a pályázatírás, az iskolai jogszabályok, dokumentumok és a kapcsolattartás területén kell a legnagyobb támogatás. De ezeken a területeken a gyakorló pedagógusoknak is vannak hiányosságai. Tehát a továbbképzések alkalmával ezeket a hiányosságokat pótolni kell. A legkisebb segítség a gyakornokok szerint az IKT eszközök alkalmazása során kell. De úgy érzem ez csak a technika alkalmazására, az eszközök alkalmazására, kezelésére értendő. A tanóra menetébe tudatosan beépíteni, alkalmazni szerintem segítség nélkül nem sikerülne. A többi témában átlagosan közepes segítségre szorulnak.

A nemzetközi kutatások Young és Beverly (1992) kutatásai azt mutatják, a legnagyobb nehézséget a fegyelmezés, a beilleszkedés és a módszertani választás okozzák az első években. Legalább hét évnek kell eltelnie ahhoz, hogy az eredményeik elérjék a tapasztaltabb kollégák eredményeit. (Móré, 2011) A kooperatív technika alkalmas a gondolkodás fejlesztésére is. Számos módszert használhatunk, hogy a diákokat újszerű gondolatok megfogalmazásához segítsük. Például: alkotó, reflektív gondolkodás, viszonyítás, elemző gondolkodás, fogalom- szabályalkotás.(Bakó,2011). Ezeket a módszereket a

pedagógus a saját munkája során és a mentorálás folyamán is eredményesen tudja, tudná használni. A pályakezdők munkájában is ez az egyik legnagyobb nehézség, mely minden területen hatással van a munkára. A táblázat több pontjában is úgy gondolják a gyakorlók, hogy nincs szükségük, vagy csak kevésbé a támogatásra. De a gyakorlat azt mutatja, hogy a biztos elméleti tudás nem jelent zökkenőmentes gyakorlati alkalmazást. Legnagyobb segítségre a kapcsolattartás a pályázatok írása és a másik speciális terület, a gyermekvédelem terén szorulnak. Ha megnézzük ezek pont azok a területek, amelyeket csak kevés pedagógus választotta, hogy a tapasztalataival segíteni tudná a pályakezdőt. Ez elgondolkodtató. A fegyelmzési, szüntelen figyelési problémák a tanítás negyedik évében nagymértékben csökkennek. A tudatos értelmezési folyamatokat a reflektív óravezetés nagyban elősegíti. A tapasztalt tanár a tudásrétegeket képes már együtt használni az oktatási folyamat során. (Szivák, 2003b) A beilleszkedést megkönnyíti, ha a gyakorlók minél jobban megismeri az iskola hagyományait, ismeri a pedagógiai programját, szellemét. Fontos, hogy minél jobban megismerje az ott dolgozó tanárokat, tanulókat. (Szivák, 2003.b) Az Európa Tanács véleménye szerint a képzőknek nagy a felelőssége a gyakorlati tapasztalatok, a jó tanítási kompetenciák megszerzése terén. (N.Tóth, 2013) Egy kezdő tanár találó megfogalmazása: „A jó óravezetés olyan, mint egy bűvészműtárgy, amikor a labdákat kell dobálnod és elkapnod a levegőben. Miközben még folyamatosan pörgetned is kell őket.” (Szivák, 2003a.313.o.) A gyakorlat során látványos fejlődés érhető el. „Ha megtanulod, milyen is a jó óravezetés, képes leszel egy csomó dolgot egyszerre látni és csinálni az órán, képes leszel figyelni az egész osztályra éppen olyan jól, mint az egyes tanulóira, képes leszel többféle tevékenységet váltogatni az óra során és ezek alatt a váltások alatt a fegyelmet fenntartani, az idődet és a gyerekeknek diktált tempót jól kiszámítani, és ami a döntő: képes leszel figyelni, hogy megfelelően halad-e az óra, s ha nem, akkor mit kellene változtatni...” idézi egy interjú részletét Szivák Judit (2003.a.298.)

A szakértő és a kezdő tanár közti fő különbség Berliner szerint a szakértő rengeteg sémával rendelkezik, gyors, pontos sémafelismerés mellett rutin és automatizmus jellemzi. Munkája során alkalmazza a tanári reflexiót. (Kimmel, 2006) A tanítási gyakorlatok fontos szerepet töltenek be a tanárrá válás folyamatában. A gyakorlatok során lehetőség van a kísérletezésre, új módszerek kipróbálására. A hallgatónak, gyakorlónak szüksége van a mintára, de azt értő módon be kell fogadnia és magáévá kell tennie. (Meggyesné, 2009)

Következtetések



26. ábra. Mennyire van tisztában a mentorálási feladatokkal?

A kritikus első évek Lortie szerint arra szolgálnak, hogy kiderüljön, hogy a diplomás újonc elsüllyed vagy megtanul úszni. Az elmélet és a laboratóriumi gyakorlat után mit kezd a pályakezdő a valóságos tanulókkal, szülőikkel kapcsolatos problémákkal. A pályaszocializáció

folyamata valóságokk. Ennek a sokknak a feloldásában hatalmas szerepe lehet a mentoroknak.(Nagy,2004)

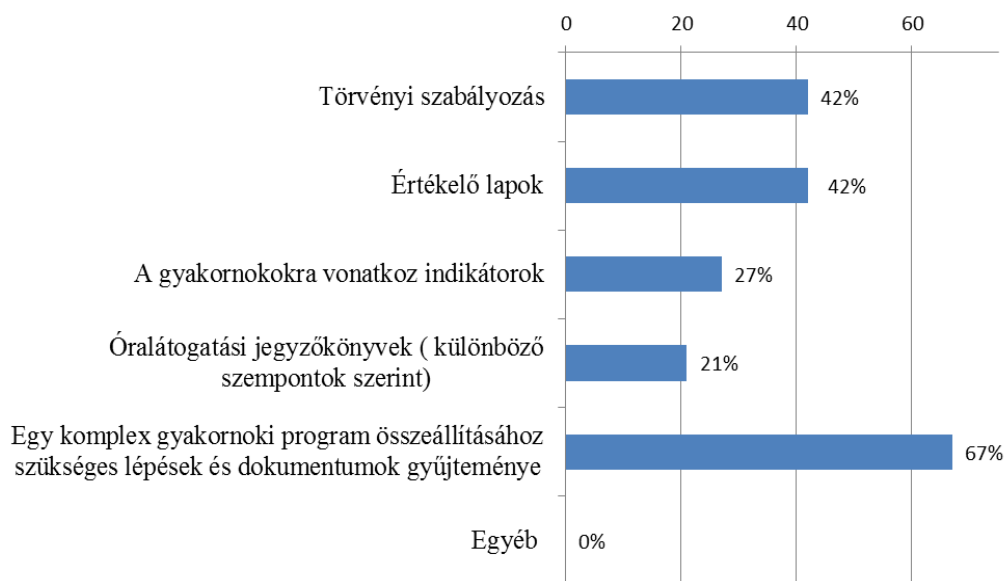
2002-ben több európai országban iskolai terepen készítették fel a záróvizsgára a hallgatót, akit a tantestület tagjának tekintett, de nem teljes státuszban. A munkában fontos, kulcsszerepet játszottak a tutorok, koordinátorok, mentorok, orientáló tanárok. (országoként más elnevezés) Több országban vezettek már be valamilyen rendszert a pályakezdekők támogatására. 1992. Ausztria, 2001. Finnország, 2001. Anglia, 2004. Belgium, Franciaország. Magyarországon 2003-ban kezdődött kutatás a témában az Oktatási Minisztérium megbízásából. A vizsgálatot az Országos Közoktatási Intézet végezte.(Uo.) „A mentorok képzésének két legfontosabb része a tudás bővítése (a tanításról, a diákokról, a személyiségfejlődésről stb.) és a reflektív folyamatok újraértelmezése és alkalmazása az új szerepre, amely eltér a megszokott tanári szereptől” (Malderez és Bodóczky, 1999, 18. o. In: Meggyesné, 2009) A többség kevés információval rendelkezik a mentorálási folyamatról. Négy fő vállalná bátran jelenleg a feladatot. Mindannyian jelenleg mentorpedagógus-pedagógus-szakvizsgás hallgatók. Ők a képzés során fontos információk birtokába jutottak, és jutnak folyamatosan. A gyakornokaink közül ketten kevés információval rendelkeznek a témában. A pszichológus gyakornok tájékozott. Ő már fel is töltötte a portfólióját és várja, hogy kitűzzék a minősítésének időpontját. Már a 138/1992 (X.8.) kormányrendelet kimondta, hogy a pályakezdekőket az első három évben határozott idejű szerződéssel, gyakornoki beosztásban alkalmazták. Munkájukat szakmai segítő felügyelte.(Kékes,2011 Az 1993-as törvényben kimondták, hogy milyen kritériumoknak kell megfelelni a mentori feladattal megbízott pedagógusnak:

- megfelelő területen felsőfokú végzettség
- pedagógiai szakvizsga
- 5 éves szakmai gyakorlat
- gyakorlatvezetői mentori ismeretek

2010. január 1. után a feladat ellátását pedagógiai szakvizsgához kötötte.(Uo.)

Gyakorlatvezető mentortanár szakirányú képzési és kimeneti követelményei

(http://pszk.nyme.hu/attachments/772_Gyakorlatvezeto%20mentortanar%20kepzesi%20kovetelmenyei.pdf) pontos képet adnak arról, milyen ismereteket szereznek meg a szakvizsgán részt vevők, illetve milyen képességekkel kell rendelkezniük a képzés befejezése után.



27. ábra: Milyen segítségre lenne szüksége, ha az igazgató azzal bízna meg, hogy mentorálja egy gyakornok munkáját egészen a minősítéséig?

A válaszadóink 67%-a számára a legmegfelelőbb segítség egy komplex, mind a törvényi szabályozást, értékelő lapokat, gyakoronokra vonatkozó indikátorokat és az óralátogatási jegyzőkönyveket is tartalmazó, a program összeállításának összes lépését meghatározó dokumentumgyűjteményre lenne szüksége. Ez az igény is azt mutatja, hogy a kevés információ miatt pontos útmutatásra lenne szüksége a mentoroknak.

Az eredményes mentori munka feltételei

- ismerje a mentorált képzési rendjét
- a mentori feladattal járó elvárásokkal legyen tisztában
- a kompetencia-alapú pedagógusképzés ismereteit ismernie kell és a tapasztalatait át kell tudnia adni (Kékes,2011) A pedagógussá válás nem a főiskolán. egyetemen kezdődik-mondja Falus. Sok évvel a képzés megkezdése előtt kezdődik és sok évvel annak befejezése után ér csak véget. A kétfázisú tanárképzés lehetőséget ad arra, hogy a mesterképzésre már valóban csak a pályára alkalmas hallgatók jelentkezzenek. A pedagógusképzés pedig folytatódik szervezett keretek között a gyakoronki szakaszban. Ez már világszerte elfogadott folyamat. (Falus,2004) A jelenlegi képzés folytatása a bevezető képzés, majd ezt követi a továbbképzés. Ezeket egy egységet alkotva kell kezelni. Az EU szerint a pálya kezdetén hatékony támogatási programot kell alkalmazni, hogy egy biztos alapon induljon a pálya. A folyamatban elengedhetetlen a mentori segítség, ami szerencsés esetben az egész pályafutás során érezteti pozitív hatását. (Falus, 2009) Kotschy (2009) a tanárképzés rendszerében három új elemet ír le. A féléves egyéni összefüggő gyakorlat még hallgatói minőségben zajlik. A kezdő szakasz, ami eredetileg három éves. Mindkét szakaszban mentori támogatás jellemző. Fontos változás ez, mert az egyetem vagy főiskola önmagában nem készítheti fel a teljes pedagógusszerepre a hallgatót. Ez majd a kezdő szakasz és a továbbképzések feladata lesz. Szivák (2010) azt mondja, hogy már a hallgatók is nagyon kevés értékelő jelzést kapnak pedagógiai munkájukról. Még kevesebb azoknak a helyzeteknek a száma, amikor önmagukat elemzik. A reflektív gondolkodás fejleszthető és egyik legfontosabb összetevője az elemző képesség. Az elmélet és a gyakorlat között a reflexió jelenti a hidat. A tapasztalt tanárok esetében a kezdeti bizonytalanság helyett a rutin és a tudatosság veszi át a szerepet, de ez nem jelenti a tevékenységek automatikus elemzését, értékelését. (Uo.)

Összefoglalás

A 2008 őszén kiírt TÁMOP 3.1.4 pályázat keretében a kompetencia alapú oktatás és az egyenlő hozzáférés- Innovatív intézmények-című pályázat került kiírásra. Ennek keretében 1475 intézmény, közel 20000 pedagógus vett részt a továbbképzéseken. A pályázat keretében a tanároknak esélye nyílt a módszertani kultúrájuk korszerűsítésére. (Iker, 2011) A lehetőséget az intézményünk is megkapta és élt is vele. Több kollégával együtt nekem is alkalmam nyílt új ismeretek szerzésére. Ezek a továbbképzések sarkalltak arra, hogy továbbfolytassam a tanulmányaimat, így 2013-ban pedagógiatanár végzettséget szereztem mesterszakon. Úgy gondolom, hogy az iskolánk és az itt dolgozó pedagógusok nyitottak az új lehetőségekre, így a kezdők friss ismereteivel sikerül a lépést tartanunk.

A kutatásom során megállapítottam, hogy a mi tantestületünk is „előregedni látszik”. De csak az évek számában. Az intézmény több forrásból próbálja biztosítani az új módszerek alkalmazásához szükséges eszközöket. A folyamatos továbbképzések lehetőséget biztosítanak az elméleti ismereteink megszerzéséhez, felfrissítéséhez. Leles pedagógusaink egymást támogatva, team-munkákban cserélnek tapasztalatokat a módszerek kipróbálása, alkalmazása során, után. Számtalan pályázat benyújtása is azt bizonyítja, hogy lépést tartunk a

megváltozott igényekkel. Keressük az új lehetőségeket, melyek számunkra és tanulóink számára is új élményeket, ismereteket nyújtanak. Az olló tehát csukódni látszik a most pályára lépő és a már több éve munkálkodó pedagógusaink elméleti ismeretei között. A pályán töltött idő alatt megszerzett tapasztalatainkat pedig szívesen továbbadjuk a fiatalabb nemzedéknek. A hiányosságainkat az egyre jobban működő pedagógus-továbbképzés keretében lehetőségünk van pótolni. A pályaszocializáció, a tanítás tanulásának meghatározó szakasza az első tanítási év, melynek legfontosabb problémái általánosak és természetesek. A „jó tanárrá” válás titka tehát a pedagógusban magában rejlik. (Szivák, 2003b) A szakmai támogatás sokat számít az olyan komplex készségek, mint a tanítás elsajátításában. Becslések szerint a mentori támogatás és a felkészítő programok az új tanárok számára 50%-kal csökkentik a pályaelhagyást az első három évben, különösen olyan iskolákban, ahol a tanulókat nehezebb tanítani. Továbbá a mentor és a felkészítő programok jelentősen növelik az újoncok elégedettségét a tanári szakmával” (Lenkovics, 2010.66.)

A mentorálás folyamata során még sok a kérdés. Pedagógusaink ezen a téren még nem eléggé tájékozottak. Magyarországon már elindult a mentorpedagógusok pedagógus szakvizsgás négy féléves felkészítése. Kevés a mentorpedagógusaink száma. (Jelen pillanatban még egyetlen ilyen végzettségű szakvizsgásunk sincs. De remélhetőleg hamarosan négyre emelkedik a számuk.) „Korthagen szerint a reflektív párbeszéd során a mentor feladata a „hagyma-modell” szintjein beljebb vagy kijebb lépkedni annak megfelelően, hogy a tanárjelölt fejlődésének optimális elősegítése mit kíván meg tőle.” (Kimmel 2006.54.) A pedagógusképzésben az újfajta reflektív pedagógia kialakítása hosszú folyamat, de a képzők és a gyakorló iskolák törekednek ennek elterjedésére. (Falus, 2009) Nagy (2004) szerint „valószínű, hogy a pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső szakasza, nem tervezhető meg anélkül, hogy az említett területeken több és alaposabb tudással rendelkezünk” A diákok iskolai fejlődésének elsődleges, meghatározó szereplője maga a tanár. Felmerülhet a kérdés, hogy ki sorolható a jó tanár kategóriába. Aki segíti a szocio-emocionális fejlődést, vagy aki átadja az ismereteket. A kutatásokból kiderült, hogy sikeres az alaposan felkészült, diákjaival iskolán kívül is aktívan tevékenykedő pedagógus, akit valóban érdekel a gyerekek egyénisége. (Koncz, 2006) „A nemzetközi szakirodalom a pedagóguspályát az „initial-induction-in-service education” hármasságának tekinti, amely szorosan kapcsolódik a Life Long Learning irányzathoz. A pályakezdés képzési szakaszként történő felfogására Nagy (2004) a „bevezető-betanító-benntartó” fogalmakat használja.” (Móré, 2011.304.o.) Bebizonyosodott, hogy a felkészítő képzés valóban csak egy állomás. Az új szemlélet szerint ma már mindenütt keresik azokat a módokat, módszereket, amelyekkel az elkülönülő alapképzést és a továbbképzési rendszert jobban sikerül összehangolni, és minden korábbinál nagyobb figyelem irányul a középső szakaszra, a pályára lépésre. (Nagy, 2004) Azt, hogy mennyire fontos pontja az oktatásnak a pedagógus, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy 2005 óta az Európai Unió külön bizottságot hozott létre a tanárok és a pedagógusképzésben oktatók kérdéseivel kapcsolatban. Ennek a bizottságnak Magyarország 2008 óta a tagja. (Iker, 2011)

Ahhoz, hogy a pedagógus személyiséget fejlesszen, önmagával kell először tisztában lennie. A kilencvenes évektől a változások hatására új pedagógus szerepek, feladatok alakultak ki. Nyitottá vált az oktatás, a hivatás önmegújulást igényelt. A rendszerváltás óta a szülők fokozatosan az iskolának engedik át a feladatokat. Azt szeretnék, hogy egész napon át, sőt hétvégén is a pedagógusok gondoskodjanak gyermekükről. A tanulmányokkal kapcsolatos feladatokkal pedig nem kívánnak foglalkozni. (Koncz, 2006) Hoffman (2002) úgy gondolja, hogy a hatékony oktatást három tényező összjátéka határozza meg: szakmai-tárgyi szaktudás, a személyiség fejlesztése és a pedagógiai technológia ismerete, illetve a gyakorlati alkalmazás képessége. A pedagógusképzés jelenlegi célja egy demokratikusabb tanítási stílus, aktív tevékenységek irányítása, kreativitás tanulás, a tudás konstruálás feltételeinek megteremtése

kooperatív. A gyakorlat során ütközik ez a fajta felkészülés a tekintélyalapú, egyéni tevékenységet egyéni értékelést tudásátadás-befogadást e fontosnak tartó szemlélettel. (Falus, 2004)

„Az oktatás tartalmi megújításában fontos előrelépést jelentett, hogy jelentősen átalakult a tantárgyi rendszer. Az alternatív iskolák példája, tanítási tapasztalatainak beáramlása új pedagógiai szemléletet és új szint hozott a módszertani kultúrába és jó indíttatást, valamint fontos támogatást is nyújtott a többségi iskolák pedagógiai munkájának megújulásához (pl. adaptivitás, kooperativitás, differenciálás, projektoktatás, szöveges értékelés.) (Szilágyi, 2009.121.o.)” De a kérdés az, hogy az iskolákban ismeretátadás vagy képességfejlesztés folyik. A reformfolyamatok ellenére a képességfejlesztés sok esetben csak elméleti alapon nyugszik. A PISA felmérések is ezt támasztják alá. Komoly törés van az ismeret szóbeli felidézése és a gyakorlati alkalmazása között. Ennek oka nem csak a kevés gyakorlásnak tulajdonítható. Nem alakulnak ki fogalmak, hiányosságok tapasztalhatók a feladatok elemzésében, megértésében. Ezért az oktatást tevékenységközpontúvá kell tennünk, mert a képességek így fejlődhetnek.

LLL. Mit is jelent ez a mozaikszó? Óhidy (2006) szerint az egész életen át tartó tanulás a személyiségfejlesztés mellett a gazdasági, társadalmi és politikai célok megvalósítását is elősegíti. Ez a program nemzetközi. Az Európa Tanács oktatáspolitikai koncepciójából indult el. A Lisszaboni stratégia és az EU-2020 programok célja a tanári hatékonyság emelése, a pedagógusok korszerű szakmai tudásának fejlesztése. A már pályán levő tanárok továbbképzése a tanári professzió kiteljesedését jelentheti. Ezen a pályán is a fejlődés csak az élethosszig tartó tanulással érhető el. Európa minden országában egységes a vélemény arról, hogy a szakmai fejlődés kötelezettség is. De nem minden országban van szabályozva a kötelező továbbképzés rendszere. Magyarországon a 227/1997. (XLL.22) Kormányrendelet 4.§ (1)-a rendelkezik erről. (N. Tóth,2011) A közoktatási törvény előírta a pedagógusok számára, hogy kötelező a továbbképzéseken részt venniük. Az anyagi fedezetet a mindenkori közoktatási költségvetés 3%-a jelentette. Ezután jelent meg a kormányrendelet, amely rögzítette az akkreditáció módját, majd 2000-ben megjelent az első továbbképzési jegyzék. (Kárpáti 2008) Hazánkban a jogszabály szerint hét évente 120 óra a kötelező továbbképzés. Kivétel a pályakezdők és a nyugdíj előtt állók. A szakmai fejlődés ezeken a képzéseken való részvétel során teljesezhet ki. A tanári professzió tökéletesedése az új ismeretek gyakorlatba való átültetése során valósul meg. Sajnos erre vonatkozóan nincsenek megbízható adatok. (Uo.) A korábban ismertetett 2005-ös uniós pedagógusképzési stratégia már fejlődési folyamatként értelmezi a pedagóguspályát, a pedagógushivatást (Falus, 2007; Iker, 2011a;), amit így határoztak meg: „A képzés és a pályán eltöltött hatékony idő folyamatos fejlődést és továbbképzést feltételez részint az alkalmazkodás, részint az ismeretfrissítés miatt” (8/2013. EMMI rendelet, 1. mell.). Magyarországot értékelték 2008-ban az OECD szakértői. Nem találták megfelelőnek a továbbképzések minőségbiztosítását. Javaslatot tettek egy szigorú minőségbiztosítási rendszer bevezetésére. A kérdőívek alapján a résztvevők elégedettségi szintje nőtt. (Iker,2011) A továbbképzések minősége, a gyakorlatba való átültetés eredményessége sokat javult az elmúlt évek során. Fontos, hogy a továbbképzések lehetőségeket adjanak az újdonságok megismerésére, a meglevő ismeretek felfrissítésére, mellette a tapasztalatok cseréjének is kiváló színhelye lehet. „Az oktatás nem tartozik a tudásintenzív szektorok közé. Erre a paradoxonra nemzetközi és nemzeti szervezetek folyamatosan felhívják a figyelmet, és szorgalmazzák a tanítás és tanulás tudományos hátterének bővítését, a kutatási kapacitás fejlesztését. Ennek következtében néhány országban látványos fejlődés indult el, más országok – köztük Magyarország – legfeljebb csak a probléma felismerésénél tartanak (Csapó, 2008.217.o.)” „Az európai oktatás eredményességének legfontosabb sarokköve a tanári hatékonyság növelése, ami a képzés színvonalának emelésén túl, a már pályán levő pedagógusok korszerű szakmai tudásának

fejlesztését is igényli” (N. Tóth, 2011. 335.o.). A probléma megjelenésekor a reflektív gyakorlat esetében nem állítjuk meg a folyamatot, hanem a helyzetet tudatosan elemezzük, és döntéseket hozunk az interaktív szakaszban is. A pedagógus szakmai fejlődéséhez is hozzájárul ez a folyamat. Ez a hozzáállás eltér a rutinszerű, begyakorolt tanítástól. (Falus,2003) A kutatásalapú pedagógusképzés utat nyit a pedagógusoknak, hogy a kutatási eredményeket értelmezni tudják és az eredményeket a gyakorlatban alkalmazni legyenek képesek. Ehhez aktív részvételre van szükség. (Falus, 2009) A korszerű pedagógiában a pedagógusnak megnőtt a szabadsága, az oktatás főszereplőjéből a rendezőjévé válik. Ezáltal a tervezési feladatai megnöttek. Fontos, hogy képes legyen az adott csoport számára a legmegfelelőbb tartalmat, módszert kijelölni. (Falus,2003)

„Az új pedagógiai szakmai szolgáltatási rendelet (48/2012. EMMI rend. 1.§ (2)-(4)) értelmében azonban a köznevelési intézmények pedagógiai szakmai szolgáltatásokat, így továbbképzést is megynként a szakminisztérium, ill. Klebersberg Kunó Intézményfenntartó Központ által létrehozott, vagy azzal szerződést kötött állami szakmai szolgáltatótól vehetnek igénybe. A pedagógus továbbképzési akkreditációs eljárás, amelyet a még hatályban lévő 277/1997. Kormányrendelet szabályoz, lassú, de az utóbbi időben szigorúbb, a didaktikai, módszertani megoldásokra még több hangsúlyt fektető, referenciákat kérő eljárás lett. A továbbképzéseket mind az Oktatási Hivatal, mind a Felnőttképzési Akkreditációs Testület ellenőrizheti úgy tartalmilag, mind a jogszabályi megfelelés tekintetében (277/1997. Kormányrendelet). A szervezett továbbképzések fajtáiról, számáról és az azokon tanúsítványt szerzettek létszámáról a szolgáltatók évente beszámolnak az Oktatási Hivatalnak, másrészt kiadványaikon és honlapjaikon keresztül tájékoztatnak. Ezzel együtt sem állítható, hogy a részvételi hajlandóság megfelelő vagy emelkedik, illetőleg a képzések hatékonysága fokozódik. (Liskó, 2004; Keller, 2007; Kárpáti, 2008; N. Tóth, 2011). „(Gerölyné és mtsai, 2014. 19-20.o.) A minőségi reform már elindult, és alapvető pedagógiai szemléletváltást (paradigma) hajt végre az iskolákban és a pedagógusok körében. (Bakó, 2011). A továbbképzési lehetőségekhez a jogszabályi háttér adott, a kompetencia alapú oktatásra több körön keresztül történt már szakmai felkészítés, a közelmúlt tantervei is a kompetenciaegyüttesek köré formálódtak. Ennek ellenére, a pedagógusok gyermek- és kompetencia- fejlesztési szemlélete nem egységes, mert az adott pedagógus szakmai fejlődését, tudásának frissítését nagyban befolyásolják nézetei, hitei, igényessége. Leszögezhetjük, hogy a pedagógus-továbbképzési rendszer céljának, tartalmának, finanszírozásának, kivitelezésének megújítása elengedhetlenné vált: „az egész továbbképzési rendszer támogasson egy olyan pedagógus életpályamodellt, amely a képzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerre változtatja.” (Iker, 2010. 168.o.)

Néhány külföldi minta: USA-ban a mentorálás során a gyakornok könnyebb feladatot, kevesebb óraszámot kap. A gyakornoki szakasz lezárása szakvizsgával történik. Angliában fontos a gyakornoki szakasz kidolgozottsága az ún. pályakezdő profil kidolgozása. Ez egy részletes útmutató az elérendő sztemdekről tutori lehetőségekről. (Falus, 2004) A külföldi, már jól működő mintákból számos jól használható ötletet lehet átvenni. A képzett mentorok számának növekedése is a folyamat eredményességét segíti elő. A pedagógus ismereteinek folyamatos frissítése elengedhetetlen a pályán Az élethosszig tartó tanulás ne csak egy szlogen maradjon. Jó lenne elérni, hogy a képzéseken ne csak azért vegyenek részt a tanárok, mert az „kötelező”. Az életpályamodell bevezetésével talán a szakma presztízse is pozitív irányba mozdul majd el. A hallgatók között pedig egyre több jó képességű, elhivatott, valóban erre a szép, de nagyon összetett pályára alkalmassá váló gyakornok kezdhesse meg a munkáját majd leendő munkahelyén. Remélhetőleg egy befogadó légkör és jól felkészült mentor segíti majd, hogy „ússzon és ne süllyedjen el”. A gyakornok egyéni felkészítési tervének kidolgozásához remélhetőleg egyre több segítség áll majd rendelkezésre, így a

„valóságok”- érzés kimarad a kezdők életéből. A siker érdekében összehangolt, jól átgondolt és minden lépést értékelő munkára van szükség a mentor és a gyakornok részéről is.

ZÁRÓGONDOLAT

„ Vándor! Itt nincs ösvény.
Ösvény lesz, ha kitaposod.
Ha visszanézel a válladon át,
Látod az ösvényt, de rajta nem jársz többé.”
Antonio Machado

Irodalom

- 138/1992. (X. 8.) Korm. rendelet a közalkalmazottakról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben
http://rserver.gau.hu/SZIEOLD/szabalyzat/138_92.htm (2015. 04. 02.)
1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról 22.§ (9.)
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99200033.TV (2015. 04. 02.)
- 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről. NetJogtár.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR (2015.03. 05.)
2003. évi CXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300125.TV (2015. 04. 02.)
- 15/2006. (IV.3.) OM rendelet A tanárképzés képesítési követelményeiről. Nemzeti Jogszabálytár.
http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=102184.143048 (2015.03.27.)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. NetJogtár.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2013.05.01.)
- 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet A pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről. Magyar Közlöny, 2012. 167. sz. 27850-27866
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Magyar Közlöny. 2013. 15. sz. 979-1325.
- 326/2013. (VIII. 30.) A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1993. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR (2013.05.01.)
- Bakó Balázs (2011): Kooperatív tanulás. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 188-219.
- Balogh László (2006) Tanulási nehézségek, segítő pedagógiai tevékenység. In: Balogh László (szerk.): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest. 73.
- Bárdossy Ildikó- Dudás Margit-Pethőné Nagy Csilla- Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése*.
http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf (2013.05.01.)

- Berliner D. C (2005): A szakértő tanárok viselkedéseinek leírása és teljesítményeinek dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 71-92.
- Bokkon László (2011): A hazai tanárképzés alapvető változási tendenciái (1945-2010) In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 10-50.
- Bolla Csaba, Gálné Nagy Erika, Hegedüs Mária, Skriba Zsoltné, Szabóné Nagy Henriette (2013): *Szemináriumi dolgozat (Kézirat)*
- Buda Mariann (2004): *Óriás leszel?- A tehetséges gyerek-*. Dinasztia Kiadó, Budapest. 32.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János, és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv*, ECOSTAT, Budapest. 217.
- Csinger Mercédesz, Jandrasits Andrea, Holecz Anita (2014): Az elmeolvasási képesség összehasonlító vizsgálata pedagógusok és nem pedagógusok körében. In: Holecz Anita, Katona Attila (szerk.): *Per aspera ad astra II. Válogatás a művészeti-, pszichológiai- és a sporttudományi diákkör munkáiból*. NYME BDPK. Szombathely-Sopron. 58-70.
- Falus Iván (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító Pedagógia*. Books In Print, Budapest, 87-103.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 80 – 95.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, **13**. 3. sz. 359-374.
- Falus Iván (2007): Előszó. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. p. 7-10.
- Falus Iván (2009): *A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen* file:///C:/Users/User/Downloads/0903_tan8.pdf (2015. 365. (2015. 03. 29.)
- Gerölyné Kölkedi Éva Marianna- Ilauszki Judit-Gálné Nagy Erika- Szilasy Melinda (2014): Gyakorló pedagógusok a pedagógusi kompetenciákról. *Iskolakultúra*, **XXIV**. 3. sz. 17-33. 19-20.
- Golnhofer Erzsébet (2003): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 57-78.
- Gyakorlatvezető mentortanár szakirányú képzési és kimeneti követelményei http://pszk.nyme.hu/attachments/772_Gyakorlatvezeto%20mentortanar%20kepzesi%20kovetelményei.pdf (2015. 04. 02.)
- Gyakornoki szabályzat minta www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/gyakornoki_szab_minta_071031.doc (2015. 04. 02.)
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Hoffman Rózsa (2007): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52.7.
- Iker János (2010): Konferencia a pedagógus-továbbképzés megújításáért. *Pedagógusképzés*. 8. 3. sz. 163-168. 168.
- Iker János (2011): Pedagógusképzés – továbbképzés (2006 -2010). In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I*. Savaria University Press, Szombathely. 51-86.
- Jakab György (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 3-4. sz. 59-71
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly-Köllő János-Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv*. ECOSTAT, Budapest. 193-217.

- Kékes Szabó Mihály (2011): *Mentori szerepek, a hallgatói korosztállyal kapcsolatos feladatok*
http://www.jgypk.uszeged.hu/tamopb/download/tananyag/Mentori_szerepek_a_hallgato_i_korosztallyal_kapcsolatos_feladatok.pdf (2015.03.28.)
- Keller Magdolna (2007): Tanári kompetenciák alakulása a pályán. *Pedagógusképzés*. 5. 4. sz. 97-111
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4. 3-4. 35. 56.
- Koncz István (2006): A pedagógusszerep. In: Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest. 247 – 253.
- Kotschy Beáta (2003): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 470 – 480.
- Kotschy Beáta (2007): A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 156-163. 156.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio*. **18**. 3. sz. 371-378. 374.
- Köcséné Szabó Ildikó (2011): A tanárrá válás folyamatának néhány kognitív tényezője. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 128-151
- Kőpatakiné Mészáros Mária (2008): Az adaptáció felértékelődése. In: Kőpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Adaptációs kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht. 13-20.
- Kőrösné Mikis Márta (2009): Az informatikaoktatás helyzete In: *Szárnny és teher*. Letöltve: <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/index.html> (2015.03.30.)
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet, Miskolc. Letöltve: <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm> (2015.03.01.)
- Lenkovics Ildikó (2010): *A tanítás tanulása*
http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf 66. (2015.03.25.)
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. *Educatio*. 13. 3. sz. 391-405.
- Meggyesné Hosszú Tímea (2009): *Pedagógusok felkészítése a gyakorló tanításra*
<http://konyvtar-deg.bibl.hu/ovoda/TAMOP/Letoltesek/Szakmai-anyagok/Mne-HT-Ped-felkeszítése/ped-felk.pdf> (2015. 03. 29.)
- Molnár Béla (2011): Gyakorlati képzés a magyar középfokú tanítóképző intézetekben. In: Nagy Melinda (szerk.): *Zborník III. Medzinárodnej vedeckej konferencie, Univerzity J. Selyeho „Veda a vzdelávanie na podporu vzdelanostnej spoločnosti“*, Selye János Egyetem, Komárom, 442-459,
- Molnár Béla (2014): Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, 125- 140.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. In: *Magyar Tudomány*. 172. 9. sz. 1038-1047.
- M. Nádaszi Mária (2003): Az oktatás szervezési módjai. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 362 – 384.
- Móré Mariann (2011): *Pályakezdők beilleszkedési nehézségei az észak-alföldi régióban*
<file:///C:/Users/User/Downloads/P%C3%A1lyakezd%C5%91k%20beilleszt%C3%A9si%20neh%C3%A9zs%C3%A9gei%20az%20%C3%89szak-alf%C3%B6ldi%20R%C3%A9gi%C3%B3ban.pdf> (2015. 03. 29.)
- Nahalka István (2003a): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 104 – 136.

- Nahalka István (2003b): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 38 – 56.
- Nagy Mária (2003): *Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ko-Nagy-Uj.html> (2015. 04. 02.)
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mit a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. III. sz. 375-390
- Nagy Mária (2009): A tanári munka minősége és az oktatás hatékonysága- A tanárok értékelése-politikák és gyakorlatok, Vitaforum. <http://www.ofi.hu/1-vitaforum-tanari-munka-minosege-es-az-oktatas-hatekonysaga> (2015. 03. 03.)
- Némethné Tóth Ágnes (2007): *Az inkluzív pedagógia didaktikai alapjai*. Pápai Nyomda KFT, Pápa
- N. Tóth Ágnes (2011): Munka és tanulás vs. pedagógus életpálya. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Szombathely. 331 – 359. 335.
- N. Tóth Ágnes (2014): *Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – Empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében* (Magyar Pedagógia 114. évf. 1. szám 25–48. (2014)).
- Óhidy Andrea (2006): Lifelong learning. In: *Új Pedagógiai Szemle*. <http://www.ofi.hu/tudastar/ohidy-andrea-lifelong> (2015. 04. 02.)
- Oroszlány Péter (2008): *Tanulásmódszertan*. Metódus-Tan Bt., Budapest. 14.
- Réthy Endréné (2003): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 220 – 223
- Pap- Szigeti Róbert (2007): Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 1. sz. 56-60.
- Simon Katalin (2013): Mennyire tájékozottak a pedagógusok az Európai Unióról és annak hazai vonatkozásairól. Egy felmérés tapasztalatai. In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Győr, 54-62.
- Szekszárdi Júlia (2001): A konfliktuskezelés gyakorlata. In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó, Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szilágyi Imréné (2009): Iskola a változó társadalomban. In: *Szárny és teher* <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/index.html> (2015.02.25.)
- Szivák Judit (2003a): Tanulásszervezés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 298 – 311. 298.
- Szivák Judit (2003b): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 487-510.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. http://geniuszportal.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf 11. (2015.02.20.)
- Tánczos Judit (2006): *Baj van a tanulással*, Pedellus Tankönyvkiadó Kft, Budapest. 31.
- Thomas L. Good- Jere E. Brophy (2008): *Nyissunk be a tanterembe* 3. file:///C:/Users/User/Downloads/Nyissunk%20be%20a%20tanterembe%203.pdf (2015.03.29.)
- Torgyik Judit- Karlovitz János Tibor (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös Kiadó, Budapest. 87-103.
- Tóth László (2006): A tanulói személyiség megismerése. In: Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest. 309 – 339.

- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez Második, javított változat
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (2015. 04. 02.)
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági szemle*, **LIV.** 7-8. sz. 610.
- Vargáné Mező Lilla (2008): Betekintés a diagnosztikai eljárásokba. In: Köpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *Adaptációs kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató KhT. 31 – 53..
- Vincze Szilvia (1999): *Követéses vizsgálatok a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán*. Kilátó, BDTF, 12. 3-8.

Mellékletek

1. számú melléklet Kérdőív

1. Neme?

- ☐ nő
- ☐ férfi

2. Beosztása?

- ☐ általános iskolai tanár
- ☐ tanító

3. Mennyi tanítási gyakorlattal rendelkezik?

- ☐ 1-5 év
- ☐ 6-10 év
- ☐ 11-20 év
- ☐ 20 évnél több

4. Jelölje meg az alábbiak közül azt a hármat, amelyet a tanulók tanítása során a legfontosabbnak tart!

- ☐ ismeretanyag átadása
- ☐ a tanulók társas kapcsolatainak megismerése
- ☐ az értékelés
- ☐ a hagyományostól eltérő tanítási módszerek
- ☐ az egyéni képességek megismerése
- ☐ a kommunikáció
- ☐ a tanulói kreativitás
- ☐ reális önismeret

5. Ön szerint melyik tagozaton jellemzőbb a differenciálás?

- ☐ alsó tagozatban
- ☐ felső tagozatban

6. Az alábbiak közül Ön szerint melyik a valódi differenciálás?

(M. Nádaszi Mária alapján)

- ☐ tehetséggondozás
- ☐ felzárkóztatás
- ☐ különböző nehézségű feladatokat kínálunk fel a tanulónak
- ☐ páronként különböző feladatot kapnak a tanulók
- ☐ nívócsoportokat alakítunk ki
- ☐ minden tanuló egyforma feladatot kap
- ☐ a pedagógiai gyakorlattal kapcsolatos lehetőség, elvárás a személyiségfejlesztés egészére, a nevelés bármely összetevőjére kiterjeszthető

7. Jelölje meg az alábbiak közül azt a hármat, amelyet a tanulók tanítása során a legfontosabbnak tart!

- ☐ tananyag elsajátítása
- ☐ képességfejlesztés
- ☐ tehetséggondozás
- ☐ kulcskompetenciák fejlesztése
- ☐ életre nevelés
- ☐ korrekt értékelés
- ☐ egyéni képességek figyelembevétele
- ☐ életkori sajátosságok figyelembevétele

8. Mennyire tartja fontosnak a differenciálást? Jelölje az ötös skálán!

(1 egyáltalán nem - 5 elengedhetetlenül fontosnak tartom)

- ☐ 1
- ☐ 2

- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

9. Milyen gyakorisággal alkalmaz munkája során differenciálást?

- ☐ soha
- ☐ nagyon ritkán
- ☐ néha-néha
- ☐ gyakran
- ☐ mindig

10. Milyen helyzetekben alkalmazza a differenciálás lehetőségét?

(Többszörös választás)

- ☐ egyénileg
- ☐ csoportmunkában
- ☐ felzárkóztatáskor
- ☐ tehetséggondozáskor
- ☐ tanítási órán
- ☐ napközis foglalkozáson
- ☐ páros munka során

11. Egy differenciált óra 45 percébe belefér-e a differenciált értékelés?

- ☐ igen
- ☐ igen, de csak részben megvalósítható
- ☐ nem

12. A differenciált értékelés mely módjait alkalmazza Ön?

(Többszörös választás)

- ☐ írásbeli
- ☐ szóbeli
- ☐ komplex
- ☐ nem csak tanulmányi teljesítményt értékel

13. Milyen informatikai eszközök alkalmazására van lehetősége az iskolában?

(Többszörös választás)

- ☐ tanulói laptop
- ☐ tanári laptop
- ☐ projektor
- ☐ interaktív tábla
- ☐ DVD-lejátszó

14. Milyen gyakorisággal használ informatikai eszközöket a differenciált órán?

- ☐ hetente többször
- ☐ hetente egyszer
- ☐ havonta
- ☐ soha

15. Véleménye szerint milyen mértékben javítja a differenciálás az oktatás színvonalát?

- ☐ egyáltalán nem
- ☐ kis mértékben
- ☐ jelentős mértékben

16. Volt-e az előző öt évben differenciálpedagógiával kapcsolatos továbbképzésen?

- ☐ igen
- ☐ nem

17. Tervezi-e, hogy a közeljövőben részt vesz ilyen jellegű képzésen?

- ☐ igen
- ☐ nem

18. Ön szerint a 6-10 éves gyerekek körében a nyílt (alternatív) vagy a zárt (hagyományos) oktatás keretében valósítható meg nagyobb eséllyel a differenciálás?

- ☐ zárt
- ☐ nyílt

19. A felsorolt jellemzők közül jelölje a nyílt oktatási rendszerre jellemzőket!
(Többszörös választás)

- ☐ tanárközpontú
- ☐ tanulóközpontú
- ☐ együttműködés
- ☐ projektszerű oktatás
- ☐ facilitáló (indirekt irányítás)
- ☐ direkt irányítás

20. A differenciálás mely típusait alkalmazza a tanítás során?
(Többszörös választás)

- ☐ tartalom szerint
- ☐ érdeklődés szerint
- ☐ tempó szerint
- ☐ tudásszint szerint
- ☐ információszerzés szerint
- ☐ eredmény szerint
- ☐ sorrend szerint
- ☐ szerkezet szerint
- ☐ a tanár tanulóira fordított ideje szerint
- ☐ a tanítás típusa szerint
- ☐ csoportalkotás szerint

21. Munkája során találkozott-e különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel?

- ☐ igen
- ☐ nem

22. Fontosnak tartja-e szaktanárként, hogy egyéni fejlesztési tervet készítsen?

- ☐ igen
- ☐ nem

23. Mi a gyakorlati tapasztalata az integrált oktatási formáról?

- ☐ hasznos az egyénnek
- ☐ hasznos a közösségnek
- ☐ mindegyiknek hasznos
- ☐ nem hasznos az egyénnek
- ☐ nem hasznos a közösségnek
- ☐ senkinek sem hasznos

24. Egyet ért-e a kéttanáros modellel?

- ☐ igen
- ☐ nem

25. Milyen segítségre lenne szüksége az eredményes integráció megvalósításához?

- ☐ módszertani javaslatokra
 - ☐ speciális taneszközökre
 - ☐ továbbképzésre
 - ☐ folyamattervre
-

2. számú melléklet A mentor, a mentorálás (kérdőív a gyakorló tanárok számára)

Mennyi az Ön szakmai éveinek száma? *

- ☐ ☐ 1-5
- ☐ ☐ 6-10
- ☐ ☐ 11-20
- ☐ ☐ 21-30
- ☐ ☐ 30 felett

Ön szerint minimum hány évet kell a pedagóguspályán eltölteni ahhoz, hogy az iskolai élet minden területével olyan szinten megismerkedjen, hogy vállalhassa pályakezdő pedagógus felkészítését? *

- ☐ ☐ 5-9
- ☐ ☐ 10-15
- ☐ ☐ 15-nél több

Önnek pályakezdőként volt-e segítője? *

- ☐ ☐ Nem, de nem is hiányzott.
- ☐ ☐ Nem, pedig jó lett volna.
- ☐ ☐ Ha kértem, akkor segítettek.
- ☐ ☐ Volt a tantestületben olyan, aki a kezdetektől folyamatosan segítette a munkámat.

Az iskolában eltöltött évei alatt volt-e olyan pályakezdő pedagógus, akinek Ön segített? *

- ☐ ☐ Nem.
- ☐ ☐ Igen, alkalmanként.
- ☐ ☐ Igen, ha úgy láttam, hogy szüksége van rá.
- ☐ ☐ Igen, ha kérte.
- ☐ ☐ Folyamatosan támogattam.

Ön szerint szükség van a pályakezdő pedagógus szervezett, tudatosan irányított mentorálására? *

- ☐ ☐ igen
- ☐ ☐ nem

A felsorolt tanári kompetenciák közül jelölje be azokat, amelyekre az Ön véleménye vagy tapasztalata alapján a pedagógusképzés során megfelelő szinten felkészítik a hallgatót a gyakorlati életre! *

- ☐ ☐ Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
- ☐ ☐ Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
- ☐ ☐ A tanulás támogatása
- ☐ ☐ A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos tanulási igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
- ☐ ☐ A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
- ☐ ☐ Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
- ☐ ☐ Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
- ☐ ☐ Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Jelölje be azokat a tanári kompetenciákat, amelyeket a gyakorlati élet megkezdése után kell nagyobb mértékben fejleszteni, amelyekről a képzésről kikerülve Ön szerint kevesebb ismerete van a pályakezdőnek! *

- ☐ ☐ Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
- ☐ ☐ Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
- ☐ ☐ A tanulás támogatása
- ☐ ☐ A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos tanulási igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
- ☐ ☐ A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
- ☐ ☐ Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
- ☐ ☐ Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
- ☐ ☐ Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Ön mely területeken tudna a legtöbb tapasztalatot átadni egy gyakornok számára? *

- ☐ ☐ iskolai dokumentumok, jogszabályok
- ☐ ☐ óratervezési feladatok
- ☐ ☐ óravezetési ismeretek
- ☐ ☐ módszertani sokszínűség
- ☐ ☐ közösségépítés-fejlesztés, integrálás
- ☐ ☐ fegyelmezés, konfliktuskezelés
- ☐ ☐ szabadidős programok, műsorok szervezése, lebonyolítása
- ☐ ☐ pályázatok írása, megvalósítása
- ☐ ☐ kapcsolattartás szülőkkel, kollégákkal, partnerintézményekkel
- ☐ ☐ gyermekvédelemmel kapcsolatos tevékenységek
- ☐ ☐ differenciálás
- ☐ ☐ IKT eszközök használata
- ☐ ☐ Egyéb:

Ön mennyire van tisztában a mentorálási feladatokkal? *

- ☐ ☐ semennyire
- ☐ ☐ Kevés információval rendelkezem.
- ☐ ☐ Tájékozott vagyok, bátran merném vállalni egy gyakornok felkészítését a minősítésre.

Milyen segítségre lenne szüksége, ha az igazgató azzal bízna meg, hogy mentorálja egy gyakornok munkáját egészen a minősítéséig? (min. 2 év) *

- ☐ ☐ törvényi szabályozás
- ☐ ☐ értékelő lapok
- ☐ ☐ a gyakornokokra vonatkozó indikátorok
- ☐ ☐ óralátogatási jegyzőkönyvek (különböző szempontok szerint)
- ☐ ☐ Egy komplex gyakornoki program összeállításához szükséges lépések és dokumentumok gyűjteménye
- ☐ ☐ Egyéb:

3. számú melléklet

Kérdőív a gyakornokok számára

1. Mennyi az Ön szakmai éveinek száma?

- 0-1 év
- 1-2 év

2. Ön szerint minimum hány évet kell a pedagóguspályán eltölteni ahhoz, hogy az iskolai élet minden területével olyan szinten megismerkedjen, hogy vállalhassa pályakezdő pedagógus felkészítését?

- 1-4 év
- 5-9 év
- 10-15 év
- 15-nél több év

3. Ön szerint szükség van a pályakezdő pedagógus szervezett, tudatosan irányított mentorálására?

- igen
- nem

4. A felsorolt tanári kompetenciák közül jelölje be azokat, amelyekre az Ön véleménye vagy tapasztalata alapján a pedagógusképzés során megfelelő szinten felkészítik a hallgatót a gyakorlati életre!

- Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
- Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
- A tanulás támogatása
- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos tanulási igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
- Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
- Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
- Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

5. Jelölje be azokat a tanári kompetenciákat, amelyeket a gyakorlati élet megkezdése után kell nagyobb mértékben fejleszteni, amelyekről a képzésről kikerülve Ön szerint kevesebb ismerete van a pályakezdőnek!

- Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
- Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
- A tanulás támogatása
- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos tanulási igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység

- Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
 - Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
 - Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért
6. **A felsorolt területeken milyen fokú segítségre lenne szüksége? 0-5-ig terjedő skálán jelölje. (0-semekkora, 5 –teljes)**
- iskolai dokumentumok, jogszabályok
 - óratervezési feladatok
 - óravezetési ismeretek
 - módszertani sokszínűség
 - közösségépítés-fejlesztés, integrálás
 - fegyelmezés, konfliktuskezelés
 - szabadidős programok, műsorok szervezése, lebonyolítása
 - pályázatok írása, megvalósítása
 - kapcsolattartás szülőkkel, kollégákkal, partnerintézményekkel
 - gyermekvédelemmel kapcsolatos tevékenységek
 - differenciálás
 - IKT eszközök használata
7. **Ön mennyire van tisztában a mentorálási folyamattal?**
- semennyire
 - kevés információval rendelkezem.
 - tájékozott vagyok.

AZ ÚJ TÍPUSÚ SZAKTANÁCSADÁS

Pap Adrienn

*Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógia Intézet*

„Uram, adj nekünk mindig lelkesedést,
mert a lelkesedés az imádság egy formája.
Ezáltal tudjuk biztosan, hogy minden lehetséges,
mert odaadással tesszük, amit teszünk.”
(Paulo Coelho)

A pedagógus pálya főbb változásai közé tartozik az új típusú szaktanácsadás bevezetése. Meglepő módon vegyes a fogadtatása a pedagógusok körében, ennek egyik oka a fogalmak keveredése, a még képlékenynek tűnő rendszerből adódó bizonytalanságok. Mikor ezt a témát választottam, kísérleti állapotban volt a pedagógus minősítési rendszerrel együtt a szaktanácsadás, szakértői tevékenység folyamata is. Mostanra ugyan megkezdődött a gyakorlati alkalmazása, de párhuzamosan indulnak pilot programok, tehát mondhatom, hogy tanulmányomban még részben kutatási és fejlesztési állapotban lévő programot, tevékenységet vizsgálok. Megnehezíti a feladatomat, hogy a folyamatos változások miatt sokan nem tudnak, vagy nem akarnak nyilatkozni. Másrészt szinte utolsó pillanatig folytatnom kellett a tájékozódást, az írást, hiszen a változások miatt egy-két rész, mire megfogalmaztam, aktualitását veszítette. A tantárgygondozói látogatások lényeges elemei, a látogatás protokollja mostanra kialakult, legfeljebb kisebb módosítások várhatóak a kutatás és fejlesztés tapasztalatai után. A pedagógusok pedagógiai-szakmai tevékenységét ezek a változások jóformán egyáltalán nem érintik. Így a témát a pedagógusok és a gyakorlat felől közelítem: bemutatom a szaktanácsadás folyamatát, rendszerét, és elsősorban azt vizsgálom, mi a jelentősége, haszna.

Az a hipotézisem, hogy a szaktanácsadás reflektivitásra serkent, közelíti az elméletet és a gyakorlatot, a pedagógus szakmai fejlődési terveknek és az intézményfejlesztési terveknek köszönhetően létrehoz egy adatbázist a reális képzési szükségletekről, "szerethetőbbé" teszi a pedagógus minősítési eljárást, a szaktanácsadók méhecske módjára továbbszállítják iskoláról iskolára a jó gyakorlatokat, kialakul egy szakmai bázisú közösség. A pedagógusok várákozását, elvárásait, félelmeit, a szaktanácsadással kapcsolatos tapasztalatait vizsgálva várhatóan az is kiderül, hogy valóban azt a hasznót remélik-e a szaktanácsadás előtt állók, s azt tapasztalják a már szaktanácsadáson átesettek, mint az általam feltételezett hozadékok.

Magam is szaktanácsadó vagyok, több képzésben, illetve a képzésekhez, szaktanácsadói tevékenységhez szükséges minősítésben is részt vettem. Elsősorban azokra a szakirodalmakra támaszkodom, amelyek a képzéseink gerincét, alapját is alkották. A képzések minden esetben online-felülethez kapcsolódtak, így az új típusú szaktanácsadással

kapcsolatos szakirodalmak is online irodalmak, vagy digitalizált formában is elérhetőek, így a bibliográfiámban is érthetően ezek kerültek túlsúlyba.

A szaktanácsadás rendszerét, az idetartozó tevékenységeket, illetve magát a protokollt szeretném bemutatni, annak folyamatos alakulásával, a tapasztalatokon, visszajelzéseken alapuló változásával. A szaktanácsadói tevékenység leírása, fogadtatásának bemutatása megfigyelésen, saját élményen alapul. Kérdőíves módszerrel kutatom a pedagógusok véleményét – megkérdezem azokat, akik még nem estek át szaktanácsadói látogatáson, és gyűjtöm azokat a véleményeket, amelyek a szaktanácsadói látogatás után alakultak ki. A szakirodalom tanulmányozásával mutatom be az új típusú szaktanácsadás előzményeit, és néhány szakirodalmi forrás segítségével nemzetközi kitekintést is tervezek a témában. Meggyőződésem, hogy a szaktanácsadás folyamatára szükség van – a mentortevékenység folytatásaként tekintek rá. Szükségét érzem a szaktanácsadásnak, hiszen a tanárjelölt és a gyakorlók kap támaszt, azután viszont magukra vannak hagyva a pedagógusok. Az eddigi megfigyeléseim, tapasztalataim alapján pedig úgy látom, hogy ezt a pedagógusok nagy része is így fogja gondolni, igény lesz a szaktanácsadók munkájára. Főként, mert a szaktanácsadásnak van előzménye, annak intézménye már jóval korábban kialakult.

A szaktanácsadás kialakulása, szerepe az oktatásban

Múlt nélkül nincs jelen, így arra is vállalkozom, hogy összefoglalom, hogyan alakultak az oktatási intézményekkel kapcsolatos tanügyi, irányítási és az azt segítő feladatok. Hazánkban a XVI. században az oktatás, az iskolák még nem egységesek, jellemzően a helyi adottságok (gyerekek száma, pedagógusok tudása stb.) határozzák meg a működésüket. A következő században Pázmány Péter, Comenius és Apáczai Csere János nézetei és tevékenységei jelentősen előremozdítják a hazai oktatásügyet. A Ratio Educationis (és az azt megelőző intézkedések, pl. Tanügyi Bizottság létrehozása) volt azonban az a mérőköv, amelytől állami oktatáspolitikáról beszélhetünk. A tanítóképzés országos, állami megszervezésére először 1777-ben, a Ratio Educationisban történt intézkedés, ami királyi rendelet volt, tehát nem törvény. A rendelet a városi népiskolák tanítóinak a képzését a normaiskolába telepítette. A tankerületek székhelyein egymás után nyitották meg a normaiskolák háromosztályos városi népiskolai tagozatait és tanítóképzős tagozatait (schola praeparandorum ad magisteria). (Molnár, 2009) A magyarországi oktatásügy szabályozása megtörténik, és kikerül az egyház irányításából az oktatás. Kilenc tankerület (budai, pozsonyi, beszercebányai, győri, pécsi, kassai, ungvári, nagyvárad, zágrábi) – élén a tankerületi királyi főigazgatóval – működik. (Mezei és Benedek, 2005) A kiemeltnek tartott feladatok: „az iskolák vezetésével kapcsolatban a kiválasztás minőségi elvének figyelembe tartása, az iskola és a helyi vezetőség kapcsolata, a tanterv 'megtartásának' jelentősége, a rendtartási előírások lelkiismeretes betartása, a gazdálkodás ellenőrzése” – érezhető ezekben a feladatokban „az ellenőrzés normája”, s szabályozza „a felmerülő panaszok elintézésének módját, a tankerületi főigazgatósághoz fűződő viszonyukat is”. (Mezei és Benedek, 2005. 196. o.)

A reformkor a pedagógusképzést és a lányok tanulását újítja meg. Az oktatás kiterjesztése, pontosabban a kötelező és ingyenes voltánál fogva szélesebb körben való elterjesztése Eötvös József közoktatásügyi miniszter nevéhez kötődik. A tankötelezettség azonban 1868-tól válik törvénnyé, a középiskolák pedig a XIX. század végén lesznek egységesek Trefort Ágostonnak köszönhetően. Ebben az időben egészül ki a tankerületi rendszer a vármegyei tanfelügyeleti rendszerrel, eltérő hatáskörrel. A század végén a középiskolák szerepével, azok irányításával egyre kiterjedtebbé vált a rendszer. „1896-ban a II. Országos Tanítógyűlésen erőteljesen követelték a pedagógus felkészültségű szakmai

felügyelet megszervezését.” (Mezei és Benedek, 2005. 199. o.) A felkészült iskolaigazgatók a munkájuk mellett lettek az ún. iskola-látogatók. Az általános felügyelet melletti szaktárgyi felügyelet volt az ún. szakfelügyelet. A szakfelügyeleti rendszer kialakulásától, a XX. század elejétől az oktatás tartalmi és szervezeti változásait figyelhetjük meg, melynek főbb állomásai: 1925. és 1940. közötti időszak, majd az ötvenes évektől a rendszerváltásig. „Az egységes tanügy-igazgatási és felügyeleti rendszert a közoktatási igazgatásról szóló 1935. évi VI. törvény teremtette meg.” (Mezei és Benedek, 2005. 200. o.) Innen datálhatjuk az iskolafelügyeleti intézmény létrejöttét, és az azt szabályozó dokumentum alapműfaját, a felügyelők azonban elsősorban az ellenőrzés szakemberei voltak. Nyugat-Európában és Észak-Amerikában is csak ekkortájt kezdett elterjedni a főiskolai vagy egyetemi végzettséghez kötött tanácsadás önálló foglalkozásként. (Dávid, 2012)

1949-ben rendelet mondta ki, „hogy tanügyigazgatás és iskolafelügyelet szempontjából az ország 27 tankerületre oszlik a megyék szerint, a tankerület élén a főigazgató áll, aki közvetlenül a miniszternek van alárendelve”. (Mezei és Benedek, 2005. 202. o.) A tartalmi és követelménybeli szabályozás következménye, hogy megkülönböztették a körzeti iskolafelügyelők és szakfelügyelők feladatát, s mindez kiegészült a középiskolai felügyelet feladataival. A miniszter által megbízott, 6-8 éves gyakorlattal rendelkező, munkájában kiemelkedően teljesítő szakfelügyelő írásban is beszámolt a kétévenkénti teljes, és a köztes évenkénti részleges ellenőrzés eredményeiről, annak utasításai a tantestületre kötelező érvényűek voltak. (Mezei és Benedek, 2005) A 70-es években azonban megszűnt a felügyeleti rendszer központosítása. Egy kísérleti szakaszt követően a felügyeleti rendszer átalakult. 1985-ben a korábbinál jóval önállóbbak lettek az iskolák, a felügyelőket pedig felváltották a szaktanácsadók. Hazánkban a nevelési tanácsadás pedagógiai-szakszolgáltatásként való megjelenése, kialakulása is erre az időszakra tehető. A tevékenysége a pályaválasztási tanácsadással kezdődött, ez később a munkaügyhöz tartozott, a nevelési tanácsok a tanulásbeli és magatartásbeli nehézségek okozta problémák kezelését segítették. (Vincze, 2001; Dávid, 2012) „A szaktanácsadó olyan magasfokú képzettséggel rendelkező szakember, aki elsősorban fejlesztő, segítő, továbbképző feladatokat lát el az iskolában.” (Mezei és Benedek, 2005. 208. o.)

A mai rendszer közvetlen előzményeinek meghatározó, szabályozó dokumentumai az 1993. évi közoktatási törvény és a Nemzeti Alaptanterv megjelenése. Az önkormányzati fenntartású iskolák belső ellenőrzését az igazgatók, a külső ellenőrzését a szakértők látták el. Az Országos szakértői és Országos vizsgáztatói névjegyzék szakterületenként tartalmazta a szakértőket és vizsgáztatókat, a felvételtől pedig az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont döntött. A feltételek: felsőfokú iskolai végzettség, pedagógus-szakvizsga, 10 év gyakorlati idő, két ajánlás és publikációs jegyzék. A névjegyzéken szereplő, ellenőrzést végző szakértők igazolványt kaptak. Az ellenőrzési feladatok a Művelődési és Közoktatási Minisztérium valamint a fenntartók hatáskörébe tartoztak. A szaktanácsadó felsőfokú végzettséggel, öt éves szakmai gyakorlattal, kiemelkedő szakmai felkészültséggel és oktatáspolitikai tájékozottsággal rendelkezett, később pedagógus szakvizsgához is kötötték. Megbízással dolgoztak, valamely közoktatási intézmény pedagógusai voltak órakedvezményrel, illetve főállású szaktanácsadóként a pedagógiai intézet alkalmazásában álltak. Képzésüket a pedagógiai intézet szervezte. A szaktanácsadók számára éppúgy elengedhetetlen volt a szakértelem, sőt az Országos szakértői névjegyzékre is felkerülhettek, azonban a szaktanácsadók munkája elsősorban támogató – pedagógiai-szakmai szolgáltatás –, és nem ellenőrző volt. Feladataik közé tartozott a személyre szabott tanácsadás, a mérés-értékelés, a pályázatírás segítése, a műhelymunkák, képzések, versenyek szervezése – a fejlesztés és a tájékoztatás. (Benedek, 2005) A 2011. XII. 29-én kihirdetett, 2012. szeptember 1-jétől hatályba lépő 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 19.§-ban a pedagógiai-szakmai szolgáltatások között már szerepel a tantárgygondozás, és hogy „a pedagógiai-

szakmai szolgáltatásokat az oktatásért felelős miniszter által kijelölt intézmény nyújtja”. A 2015. április 2-án hatályos jogszabályban már „a Kormány által az oktatásért felelős miniszter köznevelési feladatkörébe tartozó egyes feladatainak ellátására kijelölt szerv (a továbbiakban: hivatal) biztosítja” szerepel. A változások, a megújulás nemcsak a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat, hanem az egész oktatási rendszert érintik.

Az új típusú szaktanácsadás bevezetése

A pedagógus életpálya bevezetésével együtt a szakértői és a szaktanácsadói rendszer, sőt a tanfelügyelet is megújult. A pedagógusok minősítő eljárását ismertető dokumentumokban már szerepelt a szakértő szó, a szaktanácsadás és a mögötte lévő intézmények kapcsolatrendszere, feladatköre ennek függvényében változott, változik. Az országos szaktanácsadói névjegyzékre 2013-ig azok a tapasztalt pedagógusok kerülhettek fel, akik 10 év szakmai gyakorlattal és szakvizsgával rendelkeztek. A szaktanácsadói tevékenységet a megyei pedagógiai intézetek koordinálták, a feladatok a versenyek szervezésében, mérőeszközök szerkesztésében, képzések indításában-lebonyolításában, intézményi dokumentumok készítésének segítségével merültek ki elsősorban. A szaktanácsadás feladatköre is folyamatosan változott. Legutóbb a 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet módosításával, melyet a 6/2014. (I. 29.) EMMI rendelet tartalmaz. Két nagy területet különböztetünk meg: az egyik a mostanra ún. országos szintű szakterületek csoportja. Ilyen például az intézményfejlesztési vagy a pedagógiai mérés-értékelési szakterület, de idetartozik a tantárgygondozói szaktanácsadás. A másik nagy csoportot az utóbbi területei alkotják.

Abban egyelőre nincs változás, hogy szaktanácsadóvá az válhat, aki a 10 év szakmai gyakorlat és pedagógus szakvizsga birtokában felkerült a szaktanácsadói névjegyzékre. De a tantárgygondozáshoz elengedhetetlen, hogy elvégezze az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által alapított képzéseket. A tantárgygondozói képzés 60 órás, a szervezeti szintű szaktanácsadásra való felkészítés (interprofesszionális csoportokban) 30 órás képzés. 2015. december 31-ig még nem feltétele a feladatok ellátásának a Mesterpedagógus besorolás. Ez 2016. január 1-től megváltozik, és értelemszerűen a 10 év szakmai gyakorlat helyett 14 év szakmai gyakorlat lesz a követelmény. Az ez év januártól ténylegesen elindult tantárgygondozói szaktanácsadást – egy az OFI-val kötött, a szaktanácsadó részéről önkéntes szerződéssel – a megyei pedagógiai intézetek koordinálták az egyéb szaktanácsadói feladatok mellett, de az óralátogatások ebből a tevékenységből márciustól már kikerültek. Ezzel egyidejűleg az OFI elindított több képzést és pilot programot, köztük az óralátogatásokkal egybekötött tantárgygondozói szaktanácsadást. Erre önkéntesen lehetett jelentkezni annak vállalásával, hogy a jelentkező a dokumentumokat pontosan elkészíti, illetve a látogatandó pedagógusokat maga választja ki, kéri fel, és vezet egy önirányítási fejlődési naplót. A pilot ideje március 1-től június 15-ig tart. Megalakultak az új intézmények: a Pedagógiai Oktatási Központok, melynek jogszabályi háttere a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény. 2015. április 1-jétől az Oktatási Hivatalhoz kerültek az állami pedagógiai-szakmai szolgáltatások. A Köznevelésért Felelős Államtitkárság oldalán 2015. február 24-én jelent meg a közlemény: „Az Oktatási Hivatalon belül országosan egységes szakmai színvonalon és minőségben biztosíthatók a pedagógiai-szakmai szolgáltatások. A hivatal keretében létrejövő Pedagógiai Oktatási Központok ellátási területükön biztosítják a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat, azok koordinálását. Gondoskodnak továbbá a pedagógiai munkát támogató szaktanácsadói-, valamint a pedagógusok munkájának külső, egységes kritériumok szerinti ellenőrzését szolgáló tanfelügyelői-hálózat hatékony és teljes körű működtetéséről.

A Pedagógiai Oktatási Központok helyszíne és a hozzájuk tartozó ellátási terület az alábbiak szerint alakul: Békéscsaba (Békés megye), Budapest 2 helyszínen (Budapest teljes területe, Pest megye egy része, illetve az országos nemzetiségi pedagógiai-szakmai szolgáltatások ellátása), Debrecen (Hajdú-Bihar megye), Eger (Heves megye), Győr (Győr-Moson-Sopron és Komárom-Esztergom megye), Kaposvár (Somogy és Tolna megye), Miskolc (Borsod-Abaúj-Zemplén megye), Nyíregyháza (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye), Pécs (Baranya megye), Salgótarján (Nógrád megye), Szeged (Csongrád és Bács-Kiskun megye), Székesfehérvár (Fejér és Veszprém megye), Szolnok (Jász-Nagykun-Szolnok megye és Pest megye egy része), Zalaegerszeg (Vas és Zala megye).” (Köznevelésért Felelős Államtitkárság, 2015) Az országos szintű szaktanácsadói területek közé tartozik a tantárgygondozói szakterület (melynek egyes területei önálló csoportokat alkotnak); a nemzetiségi szakterület (a nyelv megjelölésével); az intézményfejlesztési szakterület; a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése szakterület; a konfliktuskezelési szakterület; a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése szakterület; a pedagógiai mérés-értékelési szakterület.

A megújulás mögött a TÁMOP-3.1.5/12: Pedagógusképzés támogatása elnevezésű projekt és megvalósítása áll, melyről 2012. augusztus 29-én az Oktatási Hivatal oldalán az alábbi információk olvashatók: „A projekt megvalósítója: Az Oktatási Hivatal, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet konzorciuma. A projekt megvalósítási ideje: 2012. augusztus 1. – 2015. szeptember 30. A megvalósítás költsége: 11 247 000 000 Ft. Az Oktatási Hivatal a projektben konzorciumvezetőként vesz részt, 3 950 000 000 Ft költségkerettel.”

A pedagógusképzés támogatása TÁMOP 3.1.5/12

A kiemelt uniós projekt a Pedagógus Életpálya Modell kialakítására és bevezetésére irányul. A TÁMOP 3.1.5/12 Pedagógusképzés támogatása projekt Az Oktatási Hivatal, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet konzorciuma. A célja elsősorban – ahogy arról az Oktatási Hivatal korábban hivatkozott oldala is beszámol – a pedagógus-továbbképzési rendszer megújítása, a továbbképzések és az életpályamodell összehangolása, a pedagógusok támogatása. A projekt nyilvántartása, nyomon követése, a projekt által érintett területek fejlesztése, a pedagógusok számára az azonos feltételek megteremtése, a képzéseket támogató rendszer létrehozása. A pedagógus-életpályamodell kidolgozása, az egységesítés, a minőségfejlesztés az Oktatási Hivatal ebben vállalt szerepe. Ennek eszközei: mentorképzés, pilotprogramok, a minősítési vizsga és eljárás részletes kidolgozása, az informatikai rendszer kidolgozása, fejlesztése, a minősítő bizottságok és a szaktanácsadók felkészítése. A projekt támogatási szerződését, illetve annak módosítását az Oktatási Hivatal oldalán is közzétették.

A Nemzeti Fejlesztési Ügynökség valamint az Oktatási Hivatal, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2012 októberében megkötött szerződését 2014 áprilisában módosították. A szerződésmódosítás lényegi elemei: az Emberi Erőforrások Minisztériuma a Támogató a módosított szerződésben. A módosítás hivatkozik a korábbi módosításokra is. A 2012. október 24-én megkötött szerződésen először 2013. május 29-én, majd 2014. március 4-én változtattak a felek. A 2013. május 29-én történt módosítás az OH és az OFI költségcsoportosítását, valamint az 1., 2., 9. sz. mellékletet érinti. 2014 márciusában az 1., 2., 4., 8., 9. és 10. sz. melléklet módosult. A 2014. április 14-i módosítás a 2015. január 31. helyett 2015. szeptember 30-ra bővítette a Projekt fizikai befejezését és lezárását.

A Projekt összköltsége 9 997 000 000 Ft-ról 11 247 000 000 Ft-ra növekedett – az elszámolható összköltséget az OH esetében 200 000 000 Ft-tal csökkentette, az OFI számára azonban 1 milliárd Ft-tal növelte. A Támogatási szerződés 1., 2., 3., 8., 9. és 10. sz. melléklete változott, azaz a Projekt elszámolható költségei, a Projekt elszámolható költségeinek részletezése, a Projekt forrásai, a konzorciumi megállapodás, a közbeszerzési és a likviditási terv. A mellékletek a honlapon nem láthatóak. A Projekt tehát a Pedagógusképzés támogatására irányul. Számos képzési lehetőség kínálkozik, az OFI oldalán április hónapban jelent meg az újabb képzések listája. Ezek a képzések ingyenesek, de nem az OFI, hanem az Educatio közbeszerzéses partnerei szervezik. A szaktanácsadókat is a TÁMOP 3.1.5. projekt keretében képzik. Ilyen képzés volt alig egy éve az IKT-szaktanácsadóké vagy idén tavasszal az ökoiskolai nevelési-oktatási program megismertetése elnevezésű egynapos felkészítő nap is. 2015. március-április hónapban „Tantárgygondozó szakmódszertani mélyítő képzés” című egynapos műhelymunkára, illetve szintén ekkor „A fejlesztő célú szaktanácsadás kommunikációs módszerei” című műhelymunkára került, kerül sor. A tantárgygondozó szaktanácsadók képzése mellett meghirdették az országos (intézményfejlesztési szakterület, kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése szakterület - ezen belül: tehetségfejlesztés szakterület és SNI és BTMN integráció szakterület -, konfliktuskezelési szakterület, pedagógiai mérés-értékelési szakterület) szaktanácsadás keretében ellátandó szakterületek szaktanácsadóinak képzését is interprofesszionális csoportokban. Ezekről általában e-mailben külön értesítést is kapnak a névjegyzéken szereplő szaktanácsadók. A képzésekre az esetek többségében rövid a jelentkezési határidő, és többnyire valamilyen feltételhez kötöttek még a szaktanácsadó számára is.

A szaktanácsadóvá válás feltételei

A 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 36.§ (5) bekezdése kimondja: „A miniszter a pedagógus-előmeneteli rendszer országos bevezetése érdekében pályázati felhívást tesz közzé a Mesterpedagógus fokozatba történő besorolás céljából. A pályázati eljárást az OH bonyolítja le.” A jogszabály szerint a pályázat feltétele: tizennégy év szakmai gyakorlat és pedagógus-szakvizsga, az Oktatási Hivatal által szervezett szakértői vagy az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által szervezett szaktanácsadói továbbképzésen, valamint a szakértői, szaktanácsadói feladatok ellátásában való részvétel, az Országos szakértői névjegyzékre vagy a szaktanácsadói névjegyzékre való felvétel. A feltételek megléte esetén a pályázót Mesterpedagógus fokozatba kell besorolni. A 99/2014. korm. rend. módosítása alapján: „A 2015. december 31-éig Pedagógus I. vagy Pedagógus II. fokozatba besorolt pedagógus is részt vehet az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzésben, a pedagógusok minősítő vizsgáján vagy minősítési eljárásában szakértőként vagy a szaktanácsadói feladatok ellátásában.”

A pedagógusok minősítésével kapcsolatos tudnivalókat az Oktatási Hivatal által közzétett Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez című online kiadvány tartalmazza. Valószínűleg a változások, a visszajelzések alapján a folyamatos bővítés, javítások indokolják az online változatot, könnyebb módosítani. Jelenleg „Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata” van érvényben. Az Oktatási Hivatal oldaláról letölthető. Az Útmutató (Antalné, Hámosi, Kimmel, Kotschy, Móri, Szőke-Milinte Enikő és Wölfling 2013) így definiálja, melyek a mesterpedagógussá válás feltételei: „A mesterpedagógusi fokozatot legkevesebb 14 év szakmai gyakorlat után lehet elérni. A mesterpedagógusi fokozatba kerülés további feltétele a pedagógus-szakvizsga és a második minősítés megszerzése. A mesterpedagógusi és a kutatótanári fokozatokba való továbblépés tehát nem kötelező, de

vannak olyan munkakörök (pl. szakértői, szaktanácsadói, vezetőtanári, mentori megbízás), amelyek betöltését a jogszabályok a mesterpedagógusi besoroláshoz kötik. A minősítés alapját a pedagógus általános pedagógusi kompetenciáinak megfelelő szintű fejlettsége mellett a pedagógus által meghatározott speciális szakmai feladatokhoz kapcsolódó kompetenciák és az e téren végzett tevékenység eredményességének igazolása képezi.” (Antalné és mtsai, 2013, 15. old.) A továbbiakban az Útmutató részletezi a mesterpedagógus kompetenciáit. A szakmai fejlődés irányítása, a kezdeményezőkészség, a tantervfejlesztés, a jó gyakorlatok terjesztésében való részvétel, a tanulók egyéni fejlesztése terén való eredmények jellemzik, szakmai tudását megosztja, elkötelezett a közösségépítésben, komplex értékelő gyakorlattal, széles körű szakmai kapcsolatrendszerrel bír, támogatja a kollégái szakmai fejlődését.

A szaktanácsadói névjegyzéken szereplő, a tantárgygondozó szaktanácsadói képzést elvégző mesterpedagógusokkal az OFI a megyei pedagógiai intézetek közvetítésével, közreműködésével Önkéntes megállapodást kötött, mely azonban 2015.03.01. nappal hatályát veszítette. A szaktanácsadó legfőbb jellemzői: hitelesség, elfogadás, figyelem, pozitív visszajelzés, támogatás, empátia. A szaktanácsadó szaktanácsot ad. Munkája során nem értékeli, minősíti, főként nem bírálja a pedagógust, intézményt, hanem támogatja. Képes felismerni a pedagógus, ill. az intézmény munkájának értékeit, fejleszthető, fejlesztendő területeit, de a feladata elsősorban arra terjed ki, hogy ha a pedagógus, intézmény valamiben segítséget kér, valamiben fejlődni szeretne, a szaktanácsadó a pedagógust, az intézményt segítse a fejlődést segítő források feltárásában, segítse azt ütemezni, a célokat megfogalmazni, a célok eléréséhez vezető lépéseket megtervezni.

A minap bukkantam rá a TETT-pedagógia közösségi oldalán Juhász Valéria összegzésére Hattie, J. (2008): „A szakmai fejlődés abban mutatkozik meg, hogy a tanár hogyan értékeli a saját szakmai haladását, mit érez ezzel kapcsolatban, elégedettebb-e; hogy megváltozik-e a hozzáállása, magatartása és a tudása a szakmai fejlődés következtében, illetve hogy érződik-e a hatása a diákok eredményein.” A szaktanácsadó egyik kiemelkedő feladata erre a fajta hozzáállásra ösztönözni a pedagógusokat, különösen a tantárgygondozás során.

A tantárgygondozó szaktanácsadás

A 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet 15/A. § (1) bekezdése összegzi, hogy „Országos pedagógiai-szakmai szolgáltatásként kell megszervezni a tantárgygondozó szaktanácsadást.” Felsorolja, mely feltételeknek kell teljesülni ahhoz, hogy valaki szaktanácsadó lehessen – hivatkozva a vonatkozó jogszabályokra (Nkt. 3. melléklete, 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet) -, illetve közli: „Az országos tantárgygondozó szaktanácsadás szakmai irányítását az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet látja el.” „A megújuló köznevelési rendszerben formálódik a szaktanácsadás, a pedagógiai –szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet), illetve a pedagógusok minősítésének kapcsolata a pedagógus életpálya tükrében. A tantárgygondozó szaktanácsadás szorosan kapcsolódik az OH által irányított tanfelügyelethez, melynek során a szakértők a pedagógusok és az intézmény-vezetők munkáját, valamint az intézmény munkáját értékelik általános pedagógiai szempontok alapján, és megtörténik a fejlesztendő területek feltárása is. A tantárgygondozó szaktanácsadó abban segíti elsősorban az egyes pedagógust – közvetve azonban az intézményvezetőt és az egész intézményt is –, hogy folyamatos szakmai fejlődése által egyre jobban megfeleljen a jogszabályok által meghatározott pedagógus kompetenciákhoz kapcsolódóan kidolgozott pedagógiai szintleírásokban megfogalmazott szakmai elvárásoknak, amelyek a pedagógusok minősítésének, egyúttal az életpályán való előrehaladásuknak képezik a szakmai alapját.” (Kézy, Koczor és Simon, 2014. 3. o.)

A tantárgygondozás legfőbb célja tehát a pedagógus felkészítése az új típusú értékelésekre, a fejlődésének a támogatása. Legfőbb erénye, hogy reflektív gondolkodásra készítet, a pedagógus fejlődés iránti vágyára, igényeire épít. A tantárgygondozó szaktanácsadás folyamatos, személyre szabott és egyenrangú. (Kézy, Koczor és Simon, 2014.)
Tantárgygondozói szaktanácsadó szakterületek:

- a) Óvodapedagógusi,
- b) Tanítói,
- c) Magyar nyelv és irodalom,
- d) Idegen nyelv (a nyelv megjelölésével),
- e) Matematika,
- f) Történelem társadalmi és állampolgári ismeretek, Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, Hon- és népismeret,
- g) Erkölcstan, Etika, Filozófia,
- h) Biológia, Egészségtan, Természetismeret,
- i) Fizika, Természetismeret,
- j) Kémia, Természetismeret,
- k) Földrajz, Természetismeret,
- l) Művészetek,
- m) Informatika,
- n) Technika, Életvitel és gyakorlat,
- o) Testnevelés és sport,
- p) Alapfokú művészetoktatási,
- r) Szakképzési (a szakmacsoport megnevezésével),
- s) Kollégiumi,
- t) Iskolai könyvtári.

A tantárgygondozó szaktanácsadásnak kötött protokollja van. Az első bejelentkezéskor a szaktanácsadó kiküldi az intézményvezetőnek és a pedagógusnak a tájékoztató leveleket, a pedagógus részére elküldi az önértékelési lapot, az óra-megfigyelési szempontsorokat és tájékoztatásként a pedagógussal folytatott első beszélgetés témáját. Az intézményvezető a válaszában megjelöli az intézményi dokumentumok elérhetőségét. A pedagógus pedig kitöltve visszaküldi a szakmai tevékenységét bemutató dokumentumot, melyen megjelöli azt az egy vagy két kompetenciaterületet, amelyeket az óráján megfigyeltetne, amelyben fejlődni akar. A protokoll első részében tehát a pedagógus megismerkedik a kompetenciaterületekkel, s azok indikátoraival, végiggondolja, mely területeken fejlődne szívesen, miben erős. A szakmai tevékenységet bemutató dokumentum és az intézményi dokumentumok alapján a szaktanácsadó megismerkedik a pedagógus tevékenységével, intézményével. Az első levél és a látogatás között minimum 10 napnak kell eltelnie. A protokoll 19 napot javasol, a gyakorlat azonban azt igazolja, hogy felesleges ez az időtartam. Az első találkozón egy javasolt sablon alapján a szaktanácsadó elkészíti az ún. vezetői, illetve a pedagógus interjút. A pedagógus, ha szeretné, átadja az önértékelési lapját, és azt is eldöntheti, szeretne-e óravázlatot adni a látogatott óráról. Kezdetben kettő óralátogatást javasolt a protokoll, azonban az óralátogatásnál hasznosabb a pedagógussal folytatott megbeszélés, így a jelenlegi protokoll szerint egy órát látogat a szaktanácsadó (ellentétben a minősítési eljárásban részt vevő szakértővel). Az óralátogatás során nem a szokásos óralátogatási, hospitálási jegyzőkönyv születik (bár én egy, az Útmutató által meghatározott jegyzőkönyvet is szoktam készíteni, amely aztán bekerülhet a látogatott pedagógus portfóliójába is), hanem az úgynevezett Óralátogatási adatlapot tölti ki a szaktanácsadó és a látogatott pedagógus közösen. Ez az 1. kompetencia és a pedagógus által megjelölt kompetenciák tanórai megfigyelésének jegyzőkönyve, azonnali reflexiókkal. A megfigyelési szempontokat az óralátogatás előtti megbeszélésen együtt átbeszéli a pedagógus

és a szaktanácsadó. A tanóra után közösen kitöltik az Óralátogatási adatlapot. A látogatás utáni megbeszélést követően, a pedagógus elkészíti a Pedagógus Szakmai Fejlődési Tervét (PSzFT) a megadott Excel-táblában. A tervet az intézményvezetővel jóvá kell hagyatni, hiszen olyan elemeket is tartalmazhat, amelyek megvalósulásában az intézmény, illetve a vezető támogatása is szükséges. Amennyiben nem sikerül a pedagógusnak a látogatást követő megbeszélés alatt kitölteni a fejlődési tervét, lehetősége van a protokoll végéig (a látogatást követő 10. napig) véglegesíteni, jóváhagyatni azt. Az aláírt, jóváhagyott fedőlappal (PSzFT-fedlap) szkennelt formában kell majd a dokumentumokhoz csatolni. A pedagógussal folytatott záró beszélgetés során a szaktanácsadó és a pedagógus közösen értékeli a szaktanácsadás folyamatát, annak tapasztalt és várható eredményeit. A protokoll erre is javasol dokumentumot: egy kulcsszavas értékelőlapot. A pedagógus és a vezető elégedettségét mostanra már online felületen mérik, nem a protokollhoz tartozó offline dokumentumot használják, így a szaktanácsadó nincs is jelen a kitöltéskor, ő az eredménnyel egyáltalán nem találkozik. A tanításra vonatkozó adatokon (munkakör, pályán töltött évek, látogatás típusa, évfolyam) kívül az intézményen belüli segítségre, a szaktanácsadó személyére, munkájára vonatkozó kérdések tartoznak a kérdések közé. Mind a vezető, mind a látogatott pedagógus szabadszöveges mezőben összegezheti az egyéb észrevételeit is.

A szaktanácsadó részéről az egész látogatást egy alapos felkészülés előzi meg, a látogatás napján kitölti a részletes adatokat tartalmazó táblázatot (ReszlAd) az intézmény, a vezető és a látogatott pedagógus oktatási adataival. A látogatást követően pedig (3 napon belül) elkészíti a szaktanácsadói összegzést, melyet az intézményvezetőnek és a pedagógusnak is elküld. Nekik 5 nap áll a rendelkezésükre, hogy észrevételüket megtegyék. A pedagógiai-szakmai szolgáltatást ellátó intézménynek a szaktanácsadó a ReszlAd-ot, a Szakmai tevékenység bemutatása című és az Óralátogatási adatlapot, a PSzFT-t (az aláírt és jóváhagyott fedőlappal együtt), a Szaktanácsadói összegzést, valamint negyedévente a Szaktanácsadói önértékelést elküldi. A tantárgygondozó látogatás következtében a pedagógus reflektív módon végiggondolja a pedagógiai-szakmai munkáját, azaz „figyeli, értékeli és módosítja az alkalmazott módszereket, és közben tudatosan irányítja szakmai fejlődését is.” (Hunya, 2014.) Megtervezi, milyen irányban szeretne fejlődni, ezt az intézményvezetővel is jóváhagyatja. Megismerkedik a pedagógusok, ezen belül a saját kompetenciáival, szakmai támogatást kap. Természetesen az igényeitől függően minősítési eljárás előtt személyes segítséget kap az arra való felkészülésben. A tantárgygondozó szaktanácsadás protokollja – eljárásrendje, folyamat, dokumentációja – kötött, de a pedagógusok sokfélesége, sokszínűsége miatt mégis változatos. A tantárgygondozó szaktanácsadó a pedagógus egyenrangú partnere, és a feladat a pedagógus fejlődését segíteni, támogatni.

Látogatás nálam

Még mindig folyik a tantárgygondozó szaktanácsadók képzése. A képzés része a próbálátogatás egy pedagógusnál. Ilyenkor a leendő tantárgygondozó szaktanácsadó keres látogatható pedagógust. Közös ismerős révén jutott el hozzám egy leendő szaktanácsadó, akinek a látogatását természetesen szívesen fogadtam. Egyrészt magam is szaktanácsadó vagyok, kötelességem a kollégám támogatása. Másrészt tisztában vagyok azzal, hogy még nehéz vállalkozó kedvű pedagógust találni, hiszen sokan bizalmatlanok az eljárást illetően. Ráadásul intézményvezető-helyettesként, szaktanácsadóként is tudnom kell, milyen érzés a látogatott pedagógus bőrében lenni. A legfőbb mozgatórugó mégis az volt, hogy szeretnék én is fejlődni, így örültem a szakszerű vezetésnek, annak, hogy a reflexióm szakmai dialógus következménye lesz. (Szivák, 2010) A tájékoztató dokumentumok kiküldése esetünkben csak formáság volt, ismertem az eljárást, ráadásul az én órám látogatása előtt egy nappal valósult

meg egy másik kollégámnál is szaktanácsadói látogatás. Rögtön a dokumentumtöltéssel kezdtem. A Szakmai tevékenység bemutatása című adatlapot könnyű kitölteni, mert a végzettségen, szakképzettségen, továbbképzésen kívül az intézmény jellemzőire, a saját tevékenységemre, a tantárgy helyzetére kérdez rá, ezen kívül itt kell kiválasztanom a kompetenciákat, amelyekben fejlődni szeretnék. Én az egyéni bánásmódban és a személyiségfejlesztésben szeretnék fejlődni. Egyéb, általam fontosnak tartott információt is megoszthatok a dokumentumban.

Az első beszélgetés a vezetővel is, velem is gördülékenyen folyt, hiszen mindannyian nyitottak és kíváncsiak voltunk. Adtam óravázlatot, sőt reflexiót is írtam hozzá később. A vázlatból kiderült, hogy hajlamos vagyok túltervezni az óráimat, a reflexiómból azonban az is, hogy rugalmas vagyok, és igyekszem tudatosan egymásra építeni a tanórákat. Úgy gondolom, akkor tud a szaktanácsadó a leghatékonyabban segíteni nekem, ha a lehető legjobban megismer rövid idő alatt. Az óravázlat segítségével a gondolkodásmódomat, a tervezésemet, az osztályhoz való hozzáállásomat jobban láthatja. Bevallom, az önértékelési lapot most nem töltöttem ki, de úgy gondolom, hogy mind a 77 indikátort többször és alaposan végiggondoltam a próbaminősítésem során. Még a látogatás megkezdése előtt az óralátogatási adatlapon bejelöltük a megfigyelési szempontokat. Ezeket a korábban általam kiválasztott kompetenciákhoz igazítottuk. Az óralátogatás során izgultam, pedig többször volt már vendég a tanórán, én is szívesen megyek a kollégáim óráira, nemcsak munkaköri kötelességből, hanem az általam tanított osztály tanáráként is az egy osztályban tanító pedagógusokhoz, hogy megfigyeljem az osztályt, az alkalmazott módszereket. Azonban itt most volt több rizikótényező is, ahogy a reflexiómban is leírtam: egy rendkívüli napra esett a látogatás, ilyenkor a gyerekek egy kicsit felbolydultak, csak óracserével tudtuk megoldani, hogy a szaktanácsadó az órára beérjen, és ez pénteken 5. óra volt a szünet előtt. Szaktanácsadóként javaslom, hogy ne a látogatott pedagógus, hanem a szaktanácsadó próbálja a programját, idejét úgy beosztani, akár cserével, akár más támogatással, hogy a tanórára be tudjon menni. Igaz, a szaktanácsadók számára a hét egy napja rendelkezésre áll, de egyáltalán nem biztos, hogy a látogatott pedagógusnak adott szakon éppen a szaktanácsadói napra fog esni az órája. Az óralátogatást követően azonnal rátértünk az óralátogatási adatlapra. Azért tetszik különösen ez az adatlap, mert reflektív, csak bizonyos, előre kiválasztott területekre koncentrálni, és a szaktanácsadó és a pedagógus között párbeszéd alakul ki. Az adatlap szempontjait átbeszélve meg is fogalmazódott bennem, hogyan szeretnék fejlődni, kitöltöttük a Pedagógus Fejlődési Tervemet. Ez a dokumentum a leghangsúlyosabb a protokollban. Meg kell neveznem a céljaimat, annak sikerkritériumait, az eredmények várt hatását, illetve a megvalósítás tervezett kezdetét és végét.

A következő munkalap a célokat részletesen dolgoztatja ki. Gyakorlatilag három kérdésre kell válaszolni: „Milyen feladatok, tevékenységek vezetnek az adott cél eléréséhez? Ki és hogyan tud segíteni a célok megvalósulásában? Mikorra tervezem a feladat, tevékenység végrehajtását?” Legördülő menü segíti a választást. Első célként a 6. pedagógus kompetenciához tartozót jelöltem meg: a tanuló személyiségének fejlesztését. Akkor érzem, hogy megvalósult, ha sikeresen megismerek több személyiségfejlesztő feladatot, programot, illetve meg tudom teremteni azok alkalmazási feltételeit. Eredményként azt remélem, hogy a személyiségfejlesztésben használatos módszerek, eljárások, eszközök bővítése segíti a megfelelő eszköz illetve módszer kiválasztását. Már a következő hetekben megkezdem a fejlesztésemet, és igazán mérhető, kézzelfogható eredményt majd jövő tanév végéig fogok tudni felmutatni, így az általam dátum szerint kijelölt időtartam: 2015.04.20 - 2016.06.30. A cél elérése érdekében önállóan tájékozodom a szakirodalomban, elsősorban személyiségfejlesztő feladatokat, programok ismertetését tartalmazó módszertani kiadványok anyagait keresem az általam kijelölt határidő végéig. Úgy gondolom, a témában érdemes a jó gyakorlatokat gyűjteni, ehhez szaktanácsadó segítségét kérem. Egyrészt a tematikus

gyakorlatias forrásokról való tájékoztatást kérek, másrészt a rendelkezésére álló jó gyakorlatok továbbadását – az általam kijelölt időszak a jövő tanév végéig tart folyamatosan. Sajnos, be kell vallanom, hogy az elsajátítandó tananyagot a befogadó tanulók képességeihez igazítom, de tudatosan nem differenciálok a személyiség figyelembevételével. Ezen szeretnék változtatni. A 4. kompetenciához tartozó egyéni bánásmód akkor sikerül, ha képes leszek a differenciálás módjainak bővítésére – a szaktárgyi, tantárgyi, képességbeli különbségeken túl a személyiséget figyelembevevő eszközöket megismerem. A fejlődésem eredménye lesz, hogy az eltérő személyiségű tanulók számára egy-egy kijelölt feladat, közös cél megvalósítása elérhetővé válik, teljesül. Az általam választott fejlődési mód: a differenciálással foglalkozó szakirodalom feltérképezése, megismerése – a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos differenciálásra fókuszálva. Továbbá a jó gyakorlat gyűjtése szaktanácsadó segítségével. Érdemes hospitálnom más pedagógusnál. Egy a témában tapasztalt kolléga óráján meg tudom figyelni a differenciáló feladatokat, a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos differenciált feladatok alkalmazásának módját.

Igazán akkor leszek nyugodt, ha az imént megnevezett céljaim hatékonyságát mérni is tudom. Ezért 3. célként a tanulók személyiségfejlődésének szakszerű mérését választottam. Ezáltal a fejlődés ellenőrizhetővé válik, az ellenőrzés hatására meghatározható új cél a személyiség fejlesztésében. Előbb a módszereket szeretném megismerni, ezért jövő tanévkezdés után keresném ebben a témában a szakirodalmat, a mérés-értékeléssel kapcsolatos módszertani kiadványokat. Szeretnék továbbképzésen is részt venni, ehhez azonban szükségem van az intézményvezető támogatására, illetve a szaktanácsadóra abban számítok, hogy segít kiválasztani a leginkább megfelelő képzést. Erre két tanévet hagytam magamnak. A részletes tervek kitöltésével végeztem is a pedagógus szakmai fejlődési tervemmel. Ugyan van még egy – szintén szabadszöveges – reflexiós oldal, de ezt csak a visszatérő látogatás során kell kitölteni. A kérdések itt az általam kitűzött célok megvalósítására vonatkoznak. A fejlődési terv kitöltését követően a záró megbeszélésünk rövid volt, mert csak ennek a találkozásnak volt a zárása, hiszen egy szakmai barátságnak a kezdete lett ez a találkozó. A protokoll által 6 órára tervezett látogatást 4 órába sűrítettük, mindent meg tudtunk beszélni, a helyszínen elkészítettük a dokumentumokat, élményekkel teli, hasznos, de fárasztó volt ez a látogatás.

A szaktanácsadói összegzést még nem láttam, bár a három nap lejárt. Ez a dokumentum a látogatott intézmény és pedagógus oktatási adatait tartalmazza a ReszlAdhoz hasonlóan (próbalátogatáskor nem kell ReszlAdot kitölteni). A pedagógus és az intézmény viszonyáról szabad szöveges mező áll a szaktanácsadó rendelkezésére. Egy táblázatban a 8 kompetenciaterület közül azokat kell jelölni, amelyek a pedagógus erősségei, fejlesztendő területei, továbbá amelyek az óralátogatás fókuszai voltak, illetve megjelentek a fejlődési tervben. Ezt követően az összegzésben reflektál a szaktanácsadó a fejlődési tervben a pedagógus által kiválasztott kompetenciákra. A szaktanácsadó bejelöli azokat a kompetenciákat is, amelyek a fejlődési tervben nem szerepelnek, de a szaktanácsadó fejlesztendőnek javasolja. Megvizsgálja, a fejlődési terv milyen intézményi feladatokat keletkeztetett, hogy mik a várható eredmények. Lehetőség van arra is, hogy a szaktanácsadó a tantárgy tanításával kapcsolatosan tegyen javaslatokat intézményi szinten. Ezt követően egy táblázat segítségével értékeli a szaktanácsadó magát a bejelentkezést, látogatást, annak körülményeit: valamint a protokollt segítő a fejlesztőknek is visszajelezhet a protokoll lépéseiről, dokumentumairól.

Kutatás és fejlesztés a tantárgygondozásban

A TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” című kiemelt projekt keretében kísérleti fejlesztés részeként a 48/2012 EMMI rendelet alapján a szaktanácsadói névjegyzéken lévő tantárgygondozó szaktanácsadó kollégák részt vehetnek a tantárgygondozói szaktanácsadói látogatások kutatás-fejlesztési programjában, melyre közel 1000 tantárgygondozó szaktanácsadóval kötnek szerződést. A szaktanácsadónként 3 pilotjellegű látogatás során el kell készíteni a látogatási dokumentációt. Arról, valamint a szaktanácsadói látogatás eljárásrendjéről, szakmai tartalmáról a megbízási szerződéssel dolgozó szaktanácsadók fejlesztési javaslatokat tesznek a kiépülő új szaktanácsadói rendszer minőségének javítása érdekében. Ez nem számítható be a mesterpedagógus szaktanácsadók munkáját szervező intézmény által adott feladatokba. Feltétel az aktív munkaviszony, az OFI-tól való munkavállalói függetlenség és a megbízható dokumentáció készítése. A szerződés március 1-től a tanév utolsó napjáig tart. A megbízási három szaktanácsadói látogatásra és a hozzá tartozó megfelelő minőségben elkészített dokumentációra szól. A látogatás teljes protokollja számít egy látogatásnak, és a látogatás időpontja után 15 napon belül fel kell tölteni a dokumentációt meghatározott módon és helyen. A dokumentumok közül kiemelt fontosságú a PSzFT (Pedagógus Szakmai Fejlődési Terv), a PSzFT fedlap aláírt, szkennelt változata, a Szaktanácsadói összegző és az új, online Szaktanácsadói önrányító fejlődési napló. Mivel a látogatást mindenkinek magának kell intéznie, ezért a jelentkezés feltétele volt az is, hogy a meglátogatandó pedagógusok nevét, intézményét, oktatási azonosítóját is meg kellett adni. A szerződéshez szükséges adatok megküldésére, gyakorlatilag a jelentkezésre négy nap állt rendelkezésre. Úgy tudom, ezt a határidőt meghosszabbították, sőt azóta újabb levelet kaptunk, mely szerint további látogatásokat vállalhatunk. Az OFI-val kötött önkéntes megállapodások március 1-én hatályukat veszítették, azokat a Pedagógiai Oktatási Központok fogják irányítani, de a projekt keretében a tantárgygondozó látogatások zavartalanul folytatódhatnak.

Az országos pedagógiai-szakmai szolgáltatások

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a „Pedagógusképzés támogatása” című, TÁMOP 3.1.5/12 -2012-0001 kiemelt projekt keretében a tantárgygondozó szaktanácsadók képzése mellett az országos szaktanácsadás keretében ellátandó szakterületek szaktanácsadóinak képzését is vállalta.

Az országos szaktanácsadás területei (48/2012 EMMI rendelet):

- a) Intézményfejlesztési szakterület,
- b) Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése szakterület, ezen belül:–Tehetségfejlesztés szakterület,
–SNI és BTMN integráció szakterület,
- d) Konfliktuskezelési szakterület,
- e) Pedagógiai mérés-értékelési szakterület.

Ahhoz, hogy az országos szaktanácsadás keretében adódó feladatokat a szaktanácsadó elláthassa, valószínűsítem, hogy – akár csak a tantárgygondozói szaktanácsadáshoz – ezt a képzést el kell végezni. A képzésre való jelentkezés feltétele az országos szaktanácsadás keretében valamely (vagy akár több) szakterületen való szereplés az Országos szaktanácsadói névjegyzéken. Az új típusú szaktanácsadás szerepértelmezésével foglalkozó, és az ehhez kapcsolódó tevékenységre felkészítő képzés címe: a Szaktanácsadók felkészítése szervezeti szintű tanácsadásra interprofesszionális csoportokban. A képzés akkreditált, 30 óras, tanúsítványt ad a képzésen való részvételről. A képzés az Oktatáskutató és Fejlesztő

Intézetben és online tanulási módon zajlik. Az intézményi próbálátogatást az OFI szervezte, egyéb költségeket nem fizetnek. A képzést eredményesen elvégzőknek felkészített szaktanácsadói státuszuk lesz.

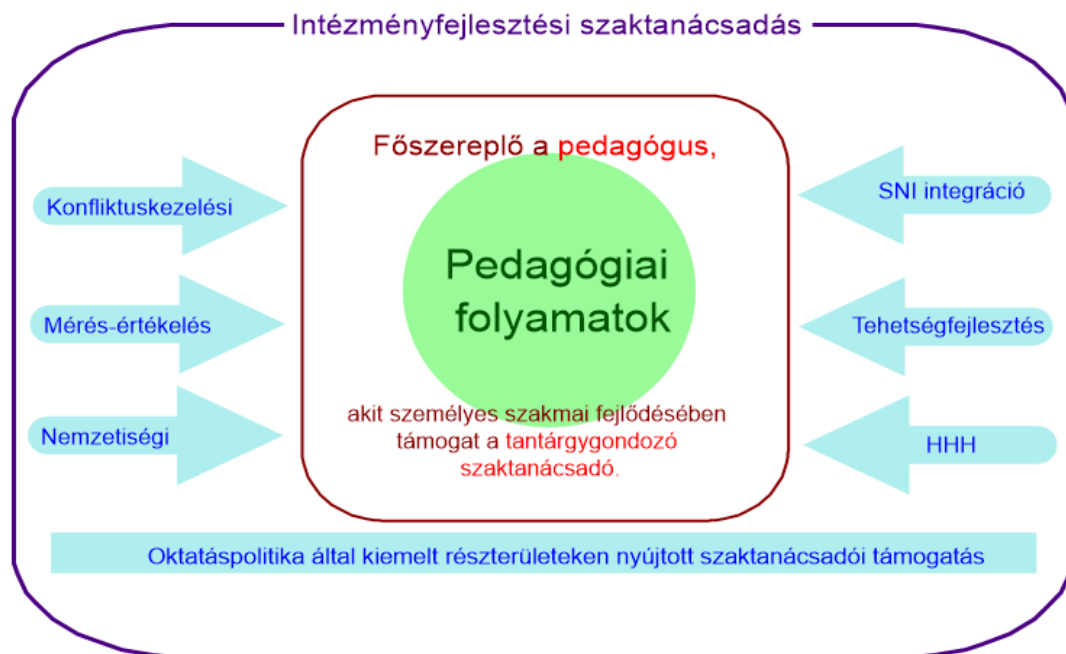
Intézményfejlesztés

A 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet 11. § (1) bekezdése szerint „Országos pedagógiai-szakmai szolgáltatásként kell megszervezni az intézményfejlesztési szaktanácsadást.” Idetartozik: az az intézményszervezési, az intézményműködési helyzetelemző és az intézményvezetés munkáját elemző, szervezetfejlesztő szaktanácsadás.

Az intézményfejlesztési területen az lehet szaktanácsadó, aki az Nkt. 3. mellékletében meghatározott feltételeknek megfelel, rendelkezik pedagógus szakvizsgával, köznevelési intézményben pedagógus-munkakörben szerzett legalább tíz éves szakmai gyakorlattal. Ezen felül pedagógus-továbbképzés keretében elsajátította az adott szakterülethez illeszkedően az adott intézménytípusra a nevelési tevékenységeket, pedagógiai, tantárgyi tartalmakat, fejlesztési követelményeket támogató pedagógiai módszertant. Országos szintű szaktanácsadó lehet a fenti feltételek mellett valaki, ha képzés során elsajátította a sajátos nevelési igényű, a nemzetiségi, a migráns és a tehetséggondozást igénylő tanulók együttnevelésének megszervezését. Illetve a pedagógiai feladatok ellátásának nevelési, oktatás-szervezési, irányítási és szervezetalakítási ismereteit, vagy akkreditált pedagógus-továbbképzésben oktatóként részt vett legalább húsz óra időtartamban, vagy az adott szakterület nemzetközileg vagy országosan elismert képviselője (szakmai önéletrajzzal és legalább kettő szakmai ajánlással, továbbá publikációs jegyzékkel). Az országos pedagógiai-szakmai szolgáltatások közé tartozik még a nemzetiségi (a nyelv megjelölésével); a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése; a konfliktuskezelési; a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése és a pedagógiai mérés-értékelési szakterületeken végzett szaktanácsadás. Az interprofesszionális szaktanácsadás során a különböző területek szaktanácsadói működnek együtt egy ún. mikrocsoportban.

Interprofesszionális szaktanácsadás

Szaktanácsadói szakterületek közül hat szakterület – a nemzetiségi (a nyelv megjelölésével); az intézményfejlesztési; a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése; a konfliktuskezelési; a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló nevelésének, oktatásának segítése és a pedagógiai mérés-értékelési – együttműködése, együttes jelenléte esetén valósul meg az ún. interprofesszionális szaktanácsadás. A tantárgygondozó szaktanácsadó a pedagógust támogatja elsősorban, ezáltal a személyre szabott tanácsadás által természetesen az egész intézményre fejlesztően hat.

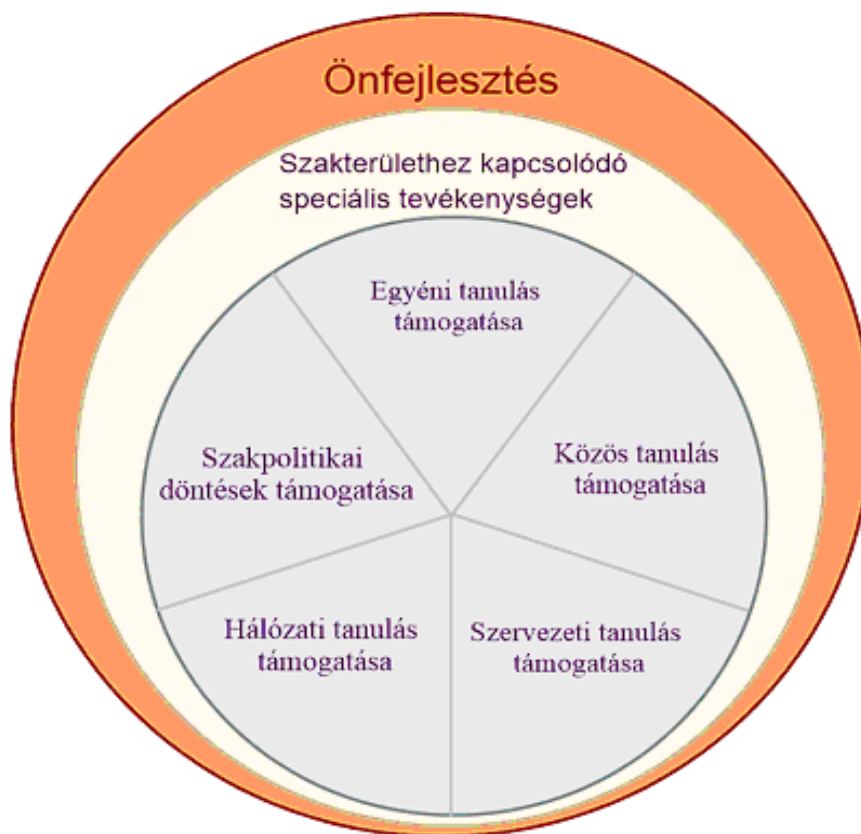


1. ábra: A tematikus szaktanácsadás (Képzői prezentáció - Szaktanácsadók felkészítése szervezeti szintű tanácsadásra interprofesszionális csoportokban, OFI)

A tematikus szaktanácsadás a különböző szaktanácsadói területek együttes részvétele az intézmény fejlesztésében. Munkájuk során vagy az egyes pedagógust vagy azok közösségét segítik, a részterületek eredményei összeadódnak. Jól mutatja be ezt az összefüggést az 1. ábra.

„A tematikus szaktanácsadók tehát szakterülettől függetlenül, de a szakterületi sajátosságoknak megfelelően különböző mértékben támogatják a pedagógusok személyes fejlődését, közös tanulását, a szervezeti tanulást, az intézmények egymás közötti tanulását, valamint támogatják az oktatáspolitikai döntések végrehajtását, a szaktanácsadás egységes szakmai irányítását, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat a köznevelési intézmények és a központi szakmai irányítás közötti információáramlást. Ennek megfelelően a szaktanácsadók támogató tevékenységüket öt szinten végzik és ezek a tevékenységek speciális kompetenciákat várnak el a szaktanácsadóktól.” (Krajcsovics, dr. Fricsovszky; Klotz, Korbelt, Laczka, Lőrincz, dr. Mészáros, Schnellbach, Szabó, Szűcs és Tomasovszky, 2014. 3. o.)

A szaktanácsadói munka szintjei: az egyéni tanulás támogatása, a közös tanulás támogatása, a szervezeti tanulás támogatása, a hálózati tanulás támogatása, a szakpolitikai döntések támogatása.



2. ábra: A szaktanácsadó jellemző tevékenységeinek területei (Krajcsovics és mtsai, 2014. 4. o.)

A szaktanácsadó kompetenciái közül a legfontosabbak, a legspeciálisabbak az önfejlesztési és a tanácsadói kompetenciák. A 2. ábra szemlélteti a szaktanácsadói munka szintjeinek és az szaktanácsadói kompetenciák összefüggését. Ahogy Dávid Mária írja: „A tanácsadói szakértelem azt teszi lehetővé, hogy a képzett szakember a tanácskérő személyt képes végigvezetni egy problémamegoldó folyamaton. A szakszerű tanácsadás során a tanácsadó a tanácskérőt intrapszichés munkára készítve „dolgoztatja” gondolkodtatja. Ez az intrapszichés munka azt jelenti, hogy a tanácskérő önmaga végzi el ("dolgozza meg") a problémamegoldási folyamat lépéseit. Számba veszi a probléma megoldásához szükséges információkat, kidolgozza a megoldási alternatívákat, és eljut egy önálló döntés meghozataláig. E tevékenységek elvégzése természetesen a tanácsadó segítségével történik, és a tanácsadók speciális módszertani felkészültsége teszi lehetővé azt, hogy mindezt a belső munkát el tudja végeztetni a klienssel.” (Dávid, 2012. 17. o.) Az interprofesszionális szaktanácsadás során mikrocsoportos formában dolgozik több, különböző szakterületen tevékenykedő szaktanácsadó. Az Interprofesszionális Képzés Fejlesztésének Központja (Centre for the Advancement of Interprofessional Education, CAIPE) definícióját idézi a Roger Smith – Liz Anderson szerzőpáros a 2008-ban megjelent tanulmányában: „Interprofesszionális képzés történik, amikor két vagy több hivatás képviselői együtt, egymástól és egymásról tanulnak annak érdekében, hogy javítsák az együttműködést és a gyakorlat minőségét. (CAIPE 2002)” (Smith és Anderson, 2008. 199.o.) Ez az együttműködés és egymásrautaltság jelenik meg a mikrocsoport tagjai között, sőt köztük és az intézmény között is. „Az interprofesszionális csoport a különböző szakterületekhez tartozó szaktanácsadók csoportja, amelynek tagjai – tudásukat összeadva, más-más nézőpontot képviselve – együtt dolgoznak egy probléma azonosításán, feltárásán és megoldási javaslatain, valamint együtt is látogatják az intézményt.” Így definiálta továbbképzésre készített képzői prezentáció. Az általuk

alkalmazott eljárás hasonlít Rachel E. Shada – Robert M. Goodman páros hatlépéses modelljére, melynek a lépései a következők: belépés a közösségbe, problémaazonosítás, rangsorolás, stratégiafejlesztés, megvalósítás és a felelősség áthelyezése. (Shada és Goodman, 2004. 48. o.)

A csoport, miután megismerte a fejlesztendő intézmény problémájának rövid bemutatását, kidolgozza a cselekvési tervét. Az intézménnyel felvéve a kapcsolatot időpontot egyeztet a látogatásra, esetleg a probléma pontosabb megfogalmazását kéri. Ezután kidolgozza a csoport a látogatási forgatókönyvet, melyet a látogatás előtt 2 nappal megküld az intézmény vezetőjének is. Az intézmény látogatásán az intézmény vezetőjével folytatott megbeszélést követően (mely többek között lehet spontán vagy irányított csoportos interjú is) az érintett felekkel együtt feltárja a problémákat, kitűzi a célokat, meghatározza a célok megvalósulásához szükséges lépéseket, azok határidejét. Ez a dokumentum az intézményfejlesztési terv. A csoport tagjai között is és a fejlesztendő intézmény között is zavartalanoknak kell lennie az együttműködésnek. A jó kommunikációs készség, az online és offline eszközök használata, a támogató attitűd, a problémafeltáráshoz szükséges módszertani ismeretek, a közösségfejlesztés képessége egyformán követelmény a csoport tagjaitól a szakterületük követelményeinek magas szintű ismeretén túl. A kidolgozott terv akkor kész, ha az intézményvezető jóváhagyja. A látogatási, fejlesztési folyamat a szaktanácsadók záró beszámolójával ér véget. Az imént vázolt eljárás olyan esetekre vonatkozik, ha a szaktanácsadót hívják. Szó van azonban arról is, hogy a szaktanácsadók esetleg rendszeresen járják az intézményeket, tájékoztatják azokat, illetve műhelymunkákkal segítik azok működését.

A szaktanácsadás fogadtatása a pedagógus körében

Ahhoz, hogy reálisan meg tudjuk ítélni, mi segít a tantárgygondozó szaktanácsadás maradéktalan elfogadtatásában, tudnunk kell, hogyan viszonyulnak hozzá a pedagógusok. A megfigyeléseim szerint a pedagógusok az egész oktatási rendszerre irányuló változtatások minden elemét egyként kezelik. Riasztó számukra a jogszabályok folytonos változása, módosítása és annak publicisztikája. A bizonytalanság érzetét kelti a minősítési keretszámok miatt a minősítésre jogosult és kötelezett pedagógusok előre megjósolhatatlan feltételeinek évenkénti kihirdetése. A megújult tanfelügyeleti rendszerben és a minősítési eljárásban részt vevő szakértők és a szaktanácsadók szerepe nemcsak egymással, de a korábbi szakfelügyelői, szakértői és szaktanácsadói szereppel, annak ellenőrző jellegével is összemosódik a köztudatban. Így esetenként burkolt vagy nyílt ellenőrzést, adatgyűjtést sejtnek a szaktanácsadók munkája mögött, s ez bizalmatlanságot szül.

A szaktanácsadók képzésének megkezdése és a szaktanácsadás folyamatának megkezdése között meglehetősen sok idő, csaknem egy év telt el. A TÁMOP 3.1.5. pilotjára jelentkezettek intézmények, de a jelentkezés és a tényleges látogatások között eltelt idő miatt nem valódi igények és szükségletek, feladatok megoldására érkeztek a szaktanácsadók. 2015 januárjában megkezdődött az OFI, illetve a megyei pedagógiai intézetek szervezésében az új típusú szaktanácsadói tevékenységek lebonyolítása. A fent említettek miatt indokolt, hogy a szaktanácsadók feladatai közé tartozik a szaktanácsadás ismertetése, népszerűsítése is. Miután a pedagógusok egy része nem, vagy csak kevésbé érdeklődő e témát illetően, a folyamatot népszerűsítő szaktanácsadót nem fogadják nyitottan, talán néhányakban tovább növeli az ellenállást a propaganda. A tantárgygondozást célzó látogatásokat sok esetben az azt szervező intézet felhívására, az intézetet támogatva rendelték meg az iskolák, nem a pedagógusok igénye diktálta azt. Nem is származhatott abból, hiszen a tantárgygondozás mibenléte, annak

protokollja, céljai, eredményei homályosak maradtak sok esetben a pedagógusok számára. A néhány, valóban fejlesztést igénylő és remélő pedagóguson kívül többnyire együttműködésből és kíváncsiságból jelezték az intézmények az igényeiket. Esetenként nem is találni a szaknak és tagozatnak megfelelő tantárgygondozót. A tantárgygondozó szaktanácsadó pedagógusok, illetve az őket foglalkoztató intézmények pedig a munkaidő-elszámolás terén ütköztek nehézségekbe. A feladatellátásuk biztosítása az órarendet és a tantárgyfelosztást is befolyásolta. Ez szintén ellenérzést kelthetett a nevelőtestületek tagjaiban az új típusú szaktanácsadás iránt. Sokan kételkednek a szaktanácsadók felkészültségében, az egyes nevelőtestületeken belül esetleg olyan kollégák kerültek új szerepkörbe, akiknek korábban még nem volt meg a presztízsük, illetve olyan kollégák pedig, akiknek a véleménye számított, bírálták az új rendszert. A minősítések utáni különbségek, a minősítési feltételek kiszámíthatatlansága, a bérek közti különbségek irigységet, feszültséget teremthetnek a tantestületeken belül. Azonban vannak olyanok is, akik a szakmai feladatok felől közelítik meg a szaktanácsadás folyamatát, hiánypótlónak érzik azt. Szívesen fordulnak külsős kollégákhoz tanácsért, mert a munkaközösséggel nem tudnak együttgondolkodni, esetleg a tantestületen belül nincs is másik azonos szakos pedagógus.

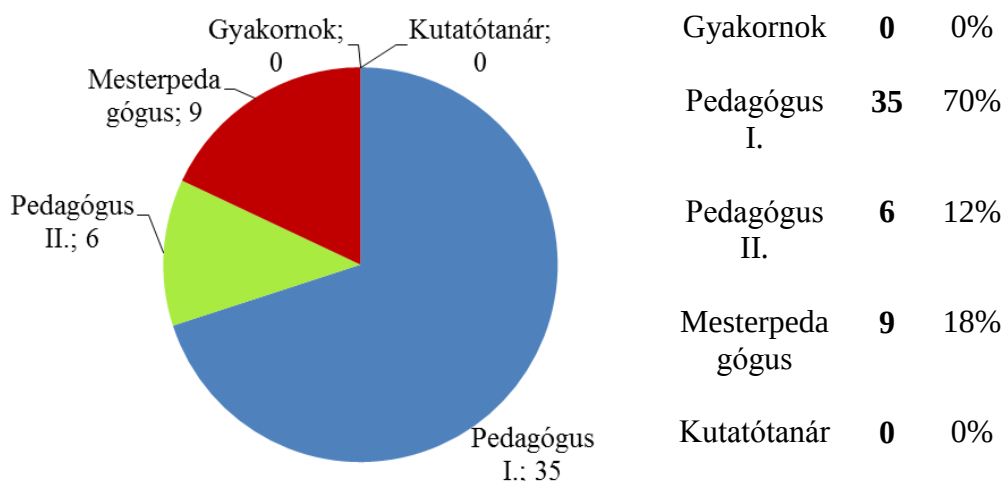
Úgy gondolom, hogy a szaktanácsadóvá válás feltételei, elvárásai olyan magasak, amelyek garantálják, hogy a feladatra felkészült, képzett, támogató pedagógusok lássák el a feladatot. Az objektív elvárásoknak és a feladatok sokféleségének köszönhetően olyan pedagógusok kapnak lehetőséget a szaktanácsadói tevékenység folytatására, akik a pályájuk, hivatásuk iránt elkötelezettek. A megújulni vágyó kollégák is üdvözik a szaktanácsadás rendszerét, a jó gyakorlatok kincsestárává válhat egy-egy szaktanácsadó tudása. A személyes találkozás új szakmai kapcsolatokat alakít ki, a saját munkára való reflektálás pedig mindig teremtő erővel bír. A minősítés előtt álló pedagógusok kifejezetten örülnek a szaktanácsadó kolléga segítségének, bátorításának, tájékozottságának.

Az új típusú szaktanácsadás előtt álló pedagógusok

Arra vállalkoztam, hogy pusztán megfigyelés helyett felmérjem, mit gondolnak a pedagógusok a szaktanácsadásról. Érzékeltem a vegyes fogadtatást, egy kérdőív segítségével (*melléklet*) a konkrét okokat kerestem. Az előfeltevés az volt, hogy egyrészt sokan nem ismerik a szaktanácsadók pontos feladatát, feltételezik, hogy az ellenőrzés is a teendők közé tartozik. A másik feltételezésem az volt, hogy vagy nem volt korábban még részük szaktanácsadásban, vagy ha igen, akkor azt formálisnak érezték. Úgy gondoltam, hogy önszántukból nem, vagy csak ritkán hívtak korábban is szaktanácsadót, és mivel nem ismerik a megújult szaktanácsadás folyamatát, nem is tartanak rá igényt. A kérdőívvel azt is igyekeztem megvizsgálni, mik lennének a szaktanácsadással kapcsolatban az elvárásaik, és milyen okok miatt vannak fenntartásaik. 50 pedagógust kérdeztem meg az ország bármely területéről a Google Drive felület segítségével. A kérdőív elején kötelező jelleggel kellett megadni adatokat - többek között az életkor, a pályán eltöltött idő, a besorolás fokozatáról. A kérdések nagy része feleletválasztós volt. Két esetben kértem szabadszöveges választ: miért hívtak, illetve miért hívnának szaktanácsadót. Az utolsó két kérdésben a várakozásokat és a fenntartásokat az általam korábban egy-egy beszélgetés, megnyilatkozás során hallott-olvasott megfogalmazások alapján gyűjtöttem össze. Az ábrák elkészítésére a Google Drive felület kínálta lehetőséget alkalmaztam.

A kérdéseimre 44 nő és 5 férfi kolléga felelt, illetve egy pedagógus nem adta meg a nemét. Az életkorok intervallumait az alapján szerettem volna meghatározni, hogy a diploma megszerzésétől legkorábban mikor léphet a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 2-5.§ szerint a következő fokozatba a pedagógus. Azonban itt elfelejtettem, hogy a képzés 5 éves, és a

gyakornoki idő két év. A Pedagógus II.-be leghamarabb 6 év gyakorlat (ezek szerint 6 év Pedagógus I. besorolásban eltöltött idő) után kérheti magát a pedagógus, 9 év után viszont kötelező az eljárás. A Pedagógus II.-ben töltött 6 év gyakorlat és pedagógus szakvizsga után jelentkezhet a pedagógus a Mesterpedagógus fokozatba. A válaszadók közül 5-en voltak a 29-35 évesek, 36 válaszadó 36-54 éves és 9 fő 55 és 65 év közötti. A válaszadók közel 72%-a akár már megfelelhetne a Mesterpedagógus fokozat feltételeinek is a kora szerint. A szakmai gyakorlati évek számának határértékeit – mivel a gyakornoki időt nem vontam le –, szintén tévesen állapítottam meg. A helyes: a 0-2, 3-7, 8-13 év lett volna. A kérdőívet kitöltők közül 3-6 évvel 6 fő, 7-13 évvel 5 fő, 14-29 évvel 24 fő (a válaszadók 48%-a) és 30-43 évvel 15 fő rendelkezik. A kérdőív kötelezően kitöltendő részéhez tartozott a besorolás megjelölése. A 3. ábra jól mutatja a válaszadók besorolásának arányait.



3. ábra: A válaszadók eloszlása a besorolásuk szerint (Kérdések a szaktanácsadásról)

A válaszadók 70%-ának a besorolása Pedagógus I., míg összesen 30%-uk tartozott Pedagógus II. vagy Mesterpedagógus besorolásba. A hibás határértékeim miatt csak az állapítható meg, hogy a szakmai gyakorlati évek száma alapján a válaszadók körülbelül 80%-a feltételezhetően már Pedagógus II. besorolásban lenne, illetve 78 %-a Mesterpedagógus besorolásban lehetne, de ennek a besorolásnak feltétele a szakvizsga megléte is. Pedagógus szakvizsgával a válaszadók 36%-a, azaz 18 fő rendelkezik, 32 fő (64%) nem. A besorolást nem befolyásolja, hogy a válaszadók közül 27 fő (54%) főiskolát, 23 fő (46%) egyetemet végzett. A végzettséget tekintve jelentősége lett volna, ha a tanítói és az esetleges műveltségterületi – szak- vagy speciálkollégiumi, nyelvoktatói végzettségek arányát is mérem. Az oktatás különböző szakaszait tanítva a válaszokból kiderül, hogy többen több szakaszban is tanítanak. Így lehet, hogy az 50 válaszadóból 29-en (58%) tanítanak alsó tagozaton, 28-an (56%) felsősöket és a 23 egyetemet végzett pedagógusból 9 fő tanít középiskolában. A válaszadók közel 90%-a nő, közel 80% már legalább 14 év szakmai gyakorlattal rendelkezik, egyharmaduk szakvizsgás, fele-fele arányban végeztek főiskolán vagy egyetemen, ebből csak 9 fő tanít középiskolában, és a kérdéseimre felelők kétharmada (70%) Pedagógus I. besorolásban tanít. A válaszadók 30%-a (15 fő az 50-ból) tapasztalta már meg biztosan a pedagógus minősítési eljárásának valamelyik fokát, ennyien vannak közülük Pedagógus II. vagy Mesterpedagógus besorolásban.

Az első két kérdéssel – mi a feladata a szaktanácsadónak és a szakértőnek – azt mértem, mennyire vannak tisztában a pedagógusok a két feladatkör különbségével. A feltételezésem az volt, hogy a kettő között nem tesznek különbséget. Az 50 válaszadóból 38-an gondolták helyesen: a szaktanácsadó tanácsot ad, 10 fő gondolta, hogy értékeli is a

pedagógus munkáját a tanácsadás mellett, 2 fő pedig úgy gondolta, hogy a szaktanácsadó értékel. A szakértő feladataként az értékelés mellett a tanácsadást 15 fő jelölte meg, 33 fő úgy vélte, csak értékel, 2-en pedig a tanácsadás mellett döntöttek. A válaszadók 76%-a van tisztában a szaktanácsadó szerepével, 66%-a a szakértőével. A válaszadók felének (48%) soha nem volt része még szaktanácsadói, szakfelügyelői látogatásban, 26%-uk több mint 20 éve részesült szaktanácsadói, szakfelügyelői látogatásban, 20 évnél nem régebben 5-en, 10 évnél nem régebben 3-an, 5 évnél nem régebben 2-en találkoztak szaktanácsadóval, szakértővel. Egy évnél nem régebben, tehát új típusú szaktanácsadói látogatással 3 fő találkozott. Ennek megfelelően a válaszadók 52 %-a, azaz 26 fő felelt a kérdésre, hogy élte meg a szaktanácsadást. 20 fő ellenőrzésnek érezte, ebből 16-an úgy érezték, gyakorlati tanácsokat is kaptak. 4-en csak tanácsadásban részesültek (feltételezem, hogy köztük van a 3 egy évnél nem régebben látogatott pedagógus is), 2 válaszadó szerint formáság volt.

A válaszadók közül összesen 11 fő kért maga szaktanácsadói segítséget, 39-en nem. „Amennyiben már igényelt szaktanácsadói segítséget, milyen esetben tette?” kérdésemre a következő válaszok érkeztek:

- Új érettségi rendszer technikai részletei kapcsán.
- A szaktanácsadó munkájával akartam megismerkedni. Örültem, hogy szakmai véleményét cserélhetünk.
- Versenyek anyagához, felkészítéshez.
- Kezdő szaktanárként, gyakorlat hiányában.
- Tanári portfólió, minősítés
- Iskolai szabályzat írásához.
- Mesterképzés során, gyakorlati óráimon szaktanácsadó (mentortanárom is egyben) figyelte munkámat. Ezt követően hasznos és értékes szakmai beszélgetést tudtunk folytatni, és számos praktikus és célszerű tanácsot kaptam a jövőt illetően.
- 1. A minősítési eljárásra való felkészülés miatt. 2. A szakmai munkám megerősítése miatt. 3. A fejlesztendő területek feltárása miatt.
- Differenciálást irányítani hatékonyabban tudjam.
- Több szem többet lát. Különböző szempontból látjuk a dolgokat és különböző személyiségek vagyunk.
- Új program tanításakor (speciális didaktikát igényelt).

A beérkezett 11 válaszból egyértelműen kitűnik, hogy 6 válaszadó nem az órájára hívott látogatót, hanem egyéb pedagógusi tevékenységéhez kért segítséget. A portfólióhoz illetve a szaktanácsadó munkájával való ismerkedéshez kért az a 3 fő szaktanácsadói segítséget, akiket egy évnél nem régebben látogattak meg. 2 fő a pályakezdéséhez, illetve az mesterképzés zárásához kért szaktanácsadói segítséget.

Az 50 válaszadóból 12-en kérnének új típusú szaktanácsadást, 35-en nem, 3 fő nem válaszolt a kérdésre.

Természetesen kíváncsi voltam, milyen esetben kérnének új típusú tantárgygondozói szaktanácsadást. A kérdésemre a következő válaszok érkeztek:

- probléma megoldásához segítség. Megerősítés.
- Új módszerek megismerése, konzultáció, lehetőség a változtatásra,
- Ha szeretném megújítani az ismereteimet valamelyik területen, fejlődni szeretnék, vagy problémát észlelek a munkámban, amelyet egyedül nem tudok megoldani.
- Szakmailag fejlődni szeretnék. Esetlegesen felmerülő bizonytalanságom esetén megerősítést várnék.
- Konstruktív szakmai beszélgetésre és megerősítésre számítok, hogy szakmai előmeneteletem megfelelő irányban fejleszthessék.
- Megismerni az új gondolkodási módot.
- Minősítést megelőzően.

Sajátos nevelési igények- méltányos pedagógia

- Fegyelmezés - a tanév indítását megelőzően, ill. szeptemberben, később visszavárnám.
- Minősítő eljárás előtt, hozza be az iskolába az új pedagógiai ismereteket: konstruktív pedagógia, adaptív oktatás
- Egy tanévben egyszer. Fontosnak tartom a külső megerősítést a szakmai tevékenységemben.

Bár 12 fő válaszolta azt, hogy kérne új típusú tantárgygondozó szaktanácsadást, csak 10 válasz érkezett arra a kérdésemre, hogy milyen esetben tenné. Fejlődés, megújulás, újítás céljából 4 fő, 3 fő megerősítést remél tőle, 1 válaszadó konkrét probléma megoldásához, 2 fő a minősítéshez remél segítséget. Számomra a legizgalmasabb kérdéspár az volt, hogy mit várnak a pedagógusok az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadástól, illetve milyen fenntartásai vannak. Előre összegyűjtöttem azokat a válaszokat mindkét kérdés esetén, amelyeket a legtöbbször hallottam a pedagógusoktól beszélgetések során. Nézzük, milyen arányban jelölték be az előre megadott válaszokat a kérdőívet kitöltő pedagógusok a „Mit vár az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadástól?” kérdésemre:

1. táblázat Az új típusú szaktanácsadással szembeni elvárások

elvárások	fő	%
a) Szakmai-pedagógiai tanácsokat kapok olyan kérdésekben, amelyek problémát okoznak.	31	62%
b) A szaktanácsadó ismerteti velem, szerinte mit nem csináljak jól a munkám során.	5	10%
c) Segítséget kapok a minősítő eljárás egyes lépéseire.	15	30%
d) A szaktanácsadó elismerteti a munkámat a kollégáimmal is.	5	10%
e) Igazolást kapok arról, hogy jól dolgozom.	5	10%
f) Lehetőséget kapok a fejlődésre.	23	46%
g) Új szakmai-pedagógiai ismeretekhez jutok.	22	44%
h) Hasznos szakmai beszélgetésre számítok.	34	68%

A legtöbbször hasznos szakmai beszélgetésre számítanak, illetve problémát okozó szakmai-pedagógiai kérdésekre vár választ. 5 fő reméli azt, hogy a szaktanácsadó a kollégáival elismerteti a munkáját, és igazolást kap arról, hogy jól dolgozik. Az eredmények jól tükrözik a pedagógusok elégedettségvizsgálata során kapott adatokat (Holecz, Molnár, 2014), miszerint a pedagógusok nem igazán elégedettek a szakmai fejlődés lehetőségével. A tizenkét vizsgált faktorból a 8. helyen van a rangsorban, ötfokú skálán mérve az elégedettséget 2,8-as átlaggal. Szükségük van a támogatásra, megerősítésre. Ezekből az arányokból arra számítottam, hogy az általam felsorolt – előzetes tapasztalataim diktálta – fenntartások, félelmek, ellenérzések közül nem is jelölnek be semmit.

A „Milyen fenntartásai, félelmei vannak az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadással szemben?” kérdésemre a következő válaszokat kaptam:

2. táblázat fenntartások, félelmek az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadással

félelmek	fő	%
a) Félek, hogy más is megtudja, ha hibát találnak a munkámban.	0	0%
b) Úgy érzem, megterhelő lenne a dokumentumok kitöltése, elkészítése.	14	28%
c) Nem merek szembe nézni a hibáimmal.	0	0%
d) Megzavarná az osztállyal való munkámat.	3	6%
e) Egy látogatásból nem lehet leszűrni, hogyan dolgozom.	29	58%

f) Nem vagyok tisztában az új rendszer sajátosságaival, és félek, hogy ez kiderül.	4	8%
g) Nincs szükségem tanácsra.	0	0%
h) Nem érzem elég felkészültnek az új szaktanácsadókat.	10	20%
i) Nincsenek fenntartásaim, félelmeim az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadással szemben.	14	28%

Az előzetes pozitív várakozásaimmal ellentétben csak 14 fő választotta azt, hogy nincsenek fenntartásai. Legtöbben attól tartanak, hogy egy látogatásból nem lehet leszűrni, hogyan dolgozik egy pedagógus. Ebben a válaszban érzem a pedagógusok részéről azt a feltételezést, hogy a szaktanácsadó valamiféle értékelést is végez, másfelől nem megnyugtató a számukra, hogy az esetleges szakmai kérdéseikre egy tanóra után kapnak választ. Valószínűleg az ismeretlen területnek és a sok változásnak, gyors átalakulásnak köszönhető, hogy a szaktanácsadókat többen nem érzik eléggé felkészültnek. Azonban nem volt olyan pedagógus, aki úgy érezte volna, hogy nincs szüksége tanácsra, vagy attól fél, hogy kiderülnek a hibái, esetleg ő maga sem tud szembe nézni velük. A feltételezésem igazolódott, hogy a szaktanácsadó, szakértő és a korábbi szakfelügyeleti rendszer szereplői, feladatkörük összekeverednek. Fontos tisztázni, hogy a szaktanácsadó kizárólag szaktanácsot ad. A pedagógusok egy részének még nem volt része soha szaktanácsadásban, akinek már volt, főként ellenőrzésnek érezte, még ha gyakorlati tanácsot is kapott mellé. Aki önként kért tanácsadói segítséget, elsősorban nem a tanórához kötődően tette. Igazolódott a feltételezésem, hogy a szaktanácsadó szerepe a minősítés előtt álló pedagógusoknál megnő: potenciális segítséget kérnek tőle, számítanak rá. Tartanak a dokumentációtól, és az egy tanórai látogatást kevésnek érzik. Mindenképpen tisztázni kell, hogy a tanórát megelőző és követő beszélgetés alkalmasabb terep a pedagógus tevékenységének megismerésére, mint még egy tanóra. Ebben a fenntartásban én azt a visszatérő szaktanácsadás igényét is látom.

A tesztet a háttér információk kijavítása után nagyobb körben újra el kellene végezni, majd egy év múlva megismételni. A válaszok begyűjtésére rövid idő állt rendelkezésemre. Korábban nem tudtam megkezdeni az adatgyűjtést, mert még kevés látogatás valósult meg, megvártam, míg a tantárgygondozás folyamata elindul. Kíváncsi vagyok, hogyan változik a tájékozottság, az új típusú tantárgygondozói szaktanácsadás megítélése. Sőt a válaszadók összetételében való vélhető változások is érdekelnek.

Vélemények a látogatások után

Nagyon szerettem volna az OFI által készített elégedettségi kérdőívek eredményeit felhasználni a tanulmányomban. Ígéretet is kaptam rá, ezért nem is gyűjtöttem arra vonatkozóan adatot, hogy a tantárgygondozói és az intézményfejlesztési szaktanácsadásban részesült pedagógusok, intézményvezetők hogyan vélekedtek az eljárásról, a rendszerről, a protokollról, a dokumentációjáról. A tantárgygondozó és az interprofesszionális szaktanácsadást követő lépésként már írtam az elégedettségi kérdőívek tartalmáról, illetve azok alkalmazásáról. Az első képzéseken még papíralapú kérdőívet kaptak az érintett felek, most már online rendszerben töltik ki a válaszokat. Ezekben a fejezetekben a kérdőívek kérdéseit is ismertettem. Le kellett mondanom a válaszokról, de nem mondtam le néhány vélemény összegyűjtéséről.

A megfigyeléseim eddig azt mondatják velem, hogy a minősítést (konkrétan kritikát és elismerést) várnak tőlünk, és valamilyen azonnal ható varázsszót, kulcsmondatot, módszert a problémákra. A pillanatnyi csalódottság után aztán némi felfrissülés érezhető a kollégákon, mert végigtekintenek azon, mit tudnak, és feloldozást kapnak az alól, ami addig nyomasztotta

őket, azzal, hogy rájönnek, hogy képezhető, fejleszthető az elmaradtnak ítélt terület, sikerélmény ennek felismerése. Ennek a tapasztalatnak a tükrében idézek pár gondolatot az új típusú szaktanácsadás első pedagógus-tapasztalatairól. Egy részét magam gyűjtöttem be kollégáktól, más részét az interneten a megyei pedagógiai intézetek prezentációiban olvastam.

„Szóval a véleményem az, hogy igazából nem igen értettem, hogy hogyan lehet szaktanácsot adni úgy, hogy nem értékelisz! Amúgy jó volt, én pozitívan éltem meg, és mivel nem sikerült az XY-nak teljesen a szerepében maradnia, ezért nagyban segített azzal, hogy elmondta észrevételeit. Azonban az egyéni fejlesztési terv elkészítését csalódással éltem meg, mivel úgy érzem, hogy egy nesze semmi, fogd meg jól! Vagyis hogy lehet úgy fejleszteni, hogy a delikvens mondja meg, hogy mit és hogyan szeretné, és milyen módon? Összegezve jó élményekkel, de felemás érzésekkel gondolok vissza a látogatására.”

„A szaktanácsadó személyisége pozitív hatással volt rám már az első pillanattól fogva, éreztem segítő szándékát.” *(MPI anyagából – Borsod-Abaúj-Zemplén megye)*

„Jól esett a pozitív értékelés és biztatás, mivel régen volt már ilyenben részem, kissé izgultam, de kedves, megnyugtató személyisége hozzájárult ahhoz, hogy bátran megmutassam egyéniségemet, tudásomat és a csoportban végzett munkámat.” *(MPI anyagából – Baranya megye)*

„Számomra tanulságos volt ez a látogatás, mert segítséget adott ahhoz, hogy milyen módon lehet még változatosabban megoldani a feladatokat és további fejlődésre inspirált.” *(MPI anyagából – Borsod-Abaúj-Zemplén megye)*

„A szaktanácsadás pedagógusközpontú szemléletével, és újszerű kommunikációjával, jól felépített eljárásrendjével messze a legnagyobb élményt nyújtotta számunkra. Motivációt hozott intézményünknek, valóban kimozdította a kollégákat komfortzónájukból, ráadásul olyan saját maguk által kitűzött célok érdekében, amelyek elérése erőfeszítéssel fog járni számukra.” *(MPI anyagából – Borsod-Abaúj-Zemplén megye)*

„Olyan célokat fogalmaztak meg, amivel én is mint intézményvezető azonosulni tudok, elismerést „nyert” szakmai munkájuk, s segítséget kaphattak az örök innovatív hozzáállásukkal a továbblépésükhöz.” *(MPI anyagából – Borsod-Abaúj-Zemplén megye)*
Nem volna igazságos, ha néhány szaktanácsadói véleményt nem gyűjtöttem volna össze:

„Eddig csak pozitív tapasztalatról számolhatok be. Várakozás előzte meg a látogatást a kolléga részéről (az igazgatóval közösen döntöttek a hívásomról), segítséget vártak tőlem. Igyekeztem.”

„A protokoll számomra nagy segítség volt, annak alapján készültem fel és folyt a látogatás. Az igazgató (maga is szaktanácsadó) segítőkész volt, a kolléga időre visszaküldte a kért anyagokat.”

„Fárasztó volt a nap. A PSZFT jelenlegi változata egyszerűbb és használhatóbb az előzőekhez képest. Az utómunkálatokra nekem nem volt elég a két óra, sokkal több időt kellett ráfordítanom a tervezettnél (remélem, később ügyesebb leszek)!”

„A szaktanácsadókat most inkább a minősítés előtt álló kollégák várják, nagy a tanácstalanság, a bizonytalanság, a kavarodás. Nagyon nem tetszik, hogy nekem kellene "házalnom" és kínálni a szolgáltatást, és saját magam (nem is teszem).”

„Nagyon élveztem a pedagógussal a közös munkát, úgy érzem, magam is fejlődtem.”

„Nálunk most alakul az új típusú szaktanácsadás – a rendszer még kutatás, fejlesztés alatt áll, a pedagógusok és a szaktanácsadók véleménye is felemás, mindenkinek szoknia kell a szerepét, ki kell alakítani az igényt. Nemzetközi viszonylatban a szaktanácsadás más képet mutat”.

A pedagógusok helyzete más nemzeteknél

A szaktanácsadással együtt az egész oktatási rendszerünk átalakult. A pedagógusképzésben a kimeneti kompetenciákat, a pedagógusok életpályáját meghatározó kompetenciákat (és az azzal együtt járó fizetési fokozatokat), a pedagógusok ellenőrzését és támogatását érintő változtatásokat megelőzte egy átfogó nemzetközi vizsgálat. 10 ország – Anglia, Ausztria, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Egyesült Államok – oktatási rendszerét, tapasztalatait hasonlították össze. (Falus 2011) Fontos momentum, hogy „a pedagógusképzésben a kompetenciáknak, sztenderdeknek a kidolgozását és alkalmazását az Egyesült Államokban kezdték el a kilencvenes évek elején. Az európai fejlesztések jelentős mértékben támaszkodtak ezekre a jelentős kutatási bázison nyugvó fejlesztésekre.” (Falus 2011. 21.o.) Az 1993. évi közoktatási törvényünkre még nem volt hatással, bár a '90-es évek eleje a pedagógiai-szakmai szolgáltatások, a pedagógusok munkáját támogató, segítő szaktanácsadói szerep fontos előzménye a mai rendszerünknek.

Angliában a tanárok előmenetele és mérése, a tanári teljesítmény értékelése még ma is változó, alakuló folyamat. Érdekes, hogy a pedagógusok tekintetében figyelmet szentel az ismeretnek, képességnek és attitűdnek is. Ezzel a hármas tagolással az interprofesszionális képzés során találkoztam. Az egyéni fejlődési tervünket is e három szempont szerint kellett elkészítenünk. Az értékelés célja, a tanításnak mint tevékenységnek és annak minőségének megítélése, a pedagóguskészségek fejlesztése, az értékelés tartalmi és módszertani kérdései, illetve helye és jelentősége a legtöbb vita forrása a brit közoktatásban. (Király 2011) Az átalakulás főbb állomásai: 1991-es Oktatási Rendelet (A tanári teljesítmény értékelése), a 2000/2001-es Oktatási Rendelet (A tanári teljesítmény értékelése), a 2006-os Oktatási Rendelet (Tanári teljesítménymenedzsment). (Király 2011). Figyelemre méltó még a 2007-ben megjelent szabályozás a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséről, melynek legfontosabb jelzői: reflektív, strukturált, az önálló felelősségre épül. (Rapos 2011)

Németországban négy területét különböztetik meg a sztenderdeknek: oktatás, nevelés, értékelés, innováció. „A francia tanárok helyzete és az oktatás több fontos pontban is eltér a hazánkban megszokottaktól. Az egyik legfontosabb különbség, hogy a kinevezett tanár Franciaországban köztisztviselő, életre szóló védett státuszú állással rendelkezik.” (Felméry 2011. 88. old.) Az oktatási rendszerben más, a hazaitól eltérő elemek is megfigyelhetők, például az összevont tantárgyak, a tudatosan cserélt tanárok, a változatosság a tantárgyakban és a csoportok bontásában. A finn oktatásra sokszor irányítja a figyelmünket a média is. Számomra a legérdekesebb vonása a pedagóguskompetenciák tekintetében, hogy a pedagógus személyiségvonásait is figyelembe veszik. Főbb szerepei szerint a finn tanár pedagógus, szakértő, teljes ember és a tanulási tevékenység irányítója. (Falus 2011) Ezekén kívül még reszponzív felelősséget vállaló felnőtt, értékek közvetítője. A pedagógusok értékeléséhez a joensuu-i gyakorlóiskola dolgozta ki ezt a szempontrendszert. (Kálmán 2011) „A romániai kompetenciákat egy 2004-ben a gyakorló pedagógusok kompetenciáit leíró, és ma is érvényben lévő miniszteri rendelet tartalmazza. A 2004-es miniszteri rendelettel jóváhagyott kompetencialisták mindamelllett, hogy többnyire általános célok formáját öltik és az egyes pedagógusi funkciók, feladatkörök szerint sem eléggé differenciáltak, azt sem veszik figyelembe, hogy kezdő vagy tapasztalt pedagógusról van-e szó.” (Falus, 2011. 14. old.)

Nemzetközi viszonylatban kellett, kell átgondolnunk a magyar pedagógus továbbképzést is. Sági Matild (2013) tanulmányában az OECD 2001-es és 2007-es megállapításait idézve hívja fel a figyelmet az oktatás minősége és a tanári munka minősége közötti kapcsolatra. A pedagógusok fejlődési terveit jól jellemzi az idézett mondat: „A pedagógusok körében végzett interjúink tanúsága szerint Magyarországon a legtöbb tanár

nem tudja pontosan megfogalmazni, hogy milyen témakörű, típusú szakmai fejlesztésre lenne szüksége.” (Sági 2013) A jelentésben a minőségbiztosítás kritikáját, a megbízható szakmai ellenőrzés hiányát, a szubjektivitást, a képzések kiválasztásában az esetlegességet olvashatjuk felmerült problémaként. Abban bízom, hogy az OECD nemzetközi összehasonlító kutatás megállapításait az új típusú, pedagógusokat támogató, személyre szabott szaktanácsadás módosítja.

Összegzés

Az oktatási rendszerünk, a pedagógusok képzése és továbbképzése, a pedagóguspálya szakaszai, a pedagógiai tevékenység ellenőrzése, értékelése, a tanárok támogatói rendszerének a kialakítása, az oktatás infrastrukturális, szakmai és erőforrásbeli átalakítása a szemünk előtt zajlik. A folytonos változások, az egyszerre több területen és módszerrel történő átalakítások, a tájékoztatás széttagoltsága a pedagógusok számára követhetetlené teszi az oktatási rendszer fejlődését. Szükségesnek tartom, hogy összefogottan, szemléletesen, hitelesen, gyakorlatiasan és egy helyen elérhető legyen az oktatást végzők számára minden őket érintő információ. Ebben a tájékoztatásban – személyre szabottan – is szerephez jutnak a szaktanácsadók.

Tanulmányomban bemutattam az új típusú szaktanácsadás előzményeit, bevezetését, a szaktanácsadóvá válás feltételeit, a folyamatát, területeit, a vele szembeni előítéleteket, a kialakult véleményeket. Az oktatás tudatos központi szabályozását hazánkban a Ratio Educationistól datálhatjuk, a mai szaktanácsadás közvetlen előzménye azonban a '90-es évek elejére tehető. Ez az időszak az ellenőrzés és a támogatás szétválásának a kezdete. Az új típusú szaktanácsadás bevezetése a pedagógusképzés támogatása TÁMOP 3.1.5/12 kiemelt uniós projekt keretében zajlik: a szaktanácsadóvá válás feltételeit, a protokollt, a dokumentációt, a szaktanácsadás területeit dolgozzák ki. A szaktanácsadás még mindig kutatási-fejlesztési fázisban van, az Oktatási Hivatal, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., valamint az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (és elvileg a Pedagógiai Oktatási Központok) irányítása alatt. Két nagy területet különböztetünk meg: az országos pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat és a tantárgygondozó szaktanácsadás területeit. A szaktanácsadóvá válás feltételei a pedagógusok életpályájától, a pedagógusminősítéstől nem elválaszthatóak, de meghatározó a szaktanácsadó személyisége is. „Szakterületi tudás” és „tanácsadói szakértelem” (Dávid, 2012) jellemzi a szaktanácsadót.

Hipotézisem, hogy bár a pedagógusok nem vagy nem jól ismerik a tevékenységet, és emiatt még a belső szükséglet nem alakult ki a szaktanácsadás iránt, fontos, szükséges és a pedagógusokat támogató eljárásról van szó. A szaktanácsadó segíti a pedagógust a saját pályája, fejlődése iránti felelősség vállalásában, a reflektív gondolkodás kialakításában. A kellő elméleti tudással pályára lépő pedagógusok kezdő és gyakorló tanárként is az elméleti és a gyakorlati tudást gyakran szembeállítják, a tanítás során a gyakorlatot tartják elsődlegesnek. Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tevékenységek között – explicit és implicit memória, deklaratív és procedurális tudás között – a reflexió lehet a tanári fejlődést segítő eszköz. (Köcséné 2011)

A fejlődés egyik lehetősége a továbbképzéseken való részvétel. Ez nemzetközi viszonylatban is különböző módon és mértékben szabályozott. A legnagyobb nehézséget a differenciált oktatás és a felzárkóztatás okozza az oktatásban. A legnépszerűbb továbbképzések is részben vagy egészben ehhez igazodnak: „Európában leggyakrabban informatikai, tanítás-módszertani, iskolafejlesztési, iskolavezetési, a sajátos nevelési igények kielégítése vagy a multikulturális nevelés területén igényelnek szakmai továbbképzést.” (N.

Tóth 2011) A szaktanácsadói tevékenység, egészen pontosan a pedagógus szakmai fejlődési tervek következtében létrejön egy valódi igényeket, szükségleteket tartalmazó adatbank a továbbképzésekről. Az interprofesszionális szaktanácsadás lépései: a probléma feltárása, analízise, a célok megfogalmazása, intézkedési terv készítése, megvalósítás, a megoldás értékelése, majd a folyamat kezdődik előlről. A sikeres intézményfejlesztés a pedagógusok munkájára is kihat. A célok és alapelvek tehát közös a két területen. Saját gyakorlatomból vett példákon mutattam be az országos pedagógiai-szakmai szolgáltatás területén belül az interprofesszionális intézményfejlesztést és a tantárgygondozói szaktanácsadás protokollját. Előbbinél én, utóbbinál engem látogattak.

A pedagógusok előfeltevéseiről és elvárásairól kérdőívvel gyűjtöttem adatot. Érdemes lenne a közeljövőben megismételni, követni, hogyan változik a szaktanácsadás megítélése. Ehhez nemcsak a látogatásokból szerzett konkrét tapasztalatok, hanem a szaktanácsadásról informáló, az azt népszerűsítő tevékenység is hozzájárul. A projekt keretében született, születik több összegzés, definíció is a szaktanácsadásról. „Az új típusú szaktanácsadás alapelvei: személyre szabott, egyéni, támogató, megerősítő, segítő, szükségletalapú, fejlesztő célú (helyzetelemzés, tervezés, megvalósítás, reflexió) tanácsadást nyújt.” „A pedagógus önmagát és intézményét nagyobb távlatokban tudja értelmezni, támogatást kap a szakmai fejlődéséről való gondolkodáshoz, annak tervezéséhez, segítséget kap a szakértői és tanfelügyeleti látogatásokra való felkészüléshez, illetve a továbblépéshez. Az intézményvezető támogatást kap vezetői szerepe még eredményesebb megvalósításához. Az intézmények részesei lehetnek egy rendszerszintű fejlesztésnek, szakmai kapcsolataik bővülnek, új tudást szereznek.” A szaktanácsadás elégedettségi kérdőív kitöltésével zárul. A kutatás-fejlesztés kérdőíveinek eredményét nem kaptam meg, de az általam összegyűjtött vélemények arról tanúskodnak, hogy hamar felismerhető a tevékenység lényege: a szaktanácsadó kizárólag szaktanácsot ad, nem értékkel, különösen nem bírál. Segíti a pedagógus fejlődését. A tanárjelöltek és a gyakornok tevékenységét a mentorpedagógusok támogatják, ennek folytatásaként a pályán lévő pedagógusok támasza a szaktanácsadó. A szaktanácsadó tevékenysége sok tekintetben hasonlít a tanításra, a pedagógusi munkára. Mindkettő mottója okkal lehet a gondolat:

Irodalom

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2015. 04. 08.)

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR (2015. 04. 06.)

48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200048.EMM (2015. 03. 31.)

Az emberi erőforrások minisztere 6/2014. (I. 29.) EMMI rendelete az egyes köznevelési tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról
<http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2014/02/MK14011.pdf> (2015. 04. 07.)

A Kormány 99/2014. (III. 25.) Korm. rendelete a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló

1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14043.pdf> (2015. 04. 05.)
- Antalné Szabó Ágnes, Hámosi Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf - 2015 (2015. 04. 06.)
- Benedek István (2005): *Szakmai fejlesztés*. BME Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest.
- Benedek István (2005): *Szakmai fejlesztés – Feladatok, gyakorlatok, olvasmányok*; BME Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest.
- Dávid Mária (2012): *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Esztergom
- Falus Iván (2011): A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a szttenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In Falus Iván (szerk.) *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – szttenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 5-25.
- Felméry Klára (2011): Pedagógusképzés Franciaországban. In Falus Iván (szerk.) *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – szttenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 87-105
- Hattie, J. (2008): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. In. John A.C. Hattie: London: New York: Routledge. 119-121.
<https://www.facebook.com/TETTPedagogia/photos/a.357672224443707.1073741828.354108614800068/358636547680608/?type=1&theater> (2015. 04. 03.)
- Holecz Anita, Molnár Szandra (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében. *Iskolakultúra*. XXIV(10). 3-14.
- Hunya Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat
<http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> (2015. 03. 25.)
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban, különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In Falus Iván (szerk.) *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – szttenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 139-163.
- Köznevelésért Felelős Államtitkárság (2015): *Létrejönnek a Pedagógiai Oktatási Központok*. Kormányzat Emberi Erőforrások Minisztériuma / Hírek
<http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/kozneveleseert-felelos-allamtitkarsag/hirek/letrejonnek-a-pedagogiai-oktatasi-kozpontok> (2015. 03. 31.)
- Krajcsovicz Ágnes, dr. Fricsovsky Éva; Klotz Mária, Korbelt Ferencné, Laczka Mária, Lőrincz Zsuzsanna, dr. Mészáros György, Schnellbach Máté, Szabó Győző, Szűcs Gyula és Tomasovszky Orsolya (2014): *Szaktanácsadói szakmaprofil*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kézy Ágnes, Koczor Margit és Simon Mária (2014): *A tantárgygondozó szaktanácsadás folyamata és dokumentumai – Tanító, tanár*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása, Budapest.
- Király Zsolt (2011): A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban. In Falus Iván (szerk.) *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – szttenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 25-47.
- Köcséné Szabó Ildikó (2011): A tanárrá válás folyamatának néhány kognitív tényezője. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Pápa. 128-154.
- Mezei Gyula és Benedek András (2005): *A közoktatás rendszere*. BME Műszaki Pedagógiai Tanszék, Budapest.

- Molnár Béla (2009): A magyarországi tanítóképzés történetének periodizációja. In: Nagy Melinda (szerk.): *Zborník z I. Medzinárodnej Vedeckej Konferencie Univerzity J. Selyeho „Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť“*, Selye János Egyetem, Komárom, 541-565.
- N. Tóth Ágnes (2011): Munka és tanulás vs pedagógus életpálya. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés*. Savaria University Press, Pápa. 331-360.
- Oktatási Hivatal (2012): *TÁMOP-3.1.5/12: Pedagógusképzés támogatása*. http://www.oktatas.hu/tovabbkepzes/projektek/tamop315_pedkepzes_fejl (2015. 03. 30.)
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2014): *Elégedettségi kérdőív a szaktanácsadási folyamatról, a tantárgygondozó szaktanácsadó tevékenységéről*. <http://www.ofi.hu/kerdoiv/elegedettségi-kerdoiv-szaktanacsadasi-folyamatrol-tantargygondozo-szaktanacsado-20015> 2015. 04. 09.
- Rapos Nóra (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In Falus Iván (szerk.) *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztemderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 47-87.
- Sági Matild (2013): *A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrőben*. http://www.oktatas.hu/koznevels/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_ped_tovabbfejlodes_nemzetkozi_tukorben?itemNo=2 (2015. 03. 31.)
- Shada, Rachel E. és Goodman, Robert M. (2012): Együttműködő közösségi empowerment: egy hat lépésből álló módszer bemutatása. In Budai István és Nárai Márta (szerk.): *Együttműködés és felelősségvállalás tanulása a szociális és közösségi munkában*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 43-59.
- Smith, Roger és Anderson, Liz (2012): Interprofesszionális tanulás: vágy vagy teljesítmény. In Budai István és Nárai Márta (szerk.): *Együttműködés és felelősségvállalás tanulása a szociális és közösségi munkában*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 195-219.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Vincze Szilvia (2001): A pályaválasztás elméleti alapjai, szocio-pedagógiai értelmezése. In: Daróczy Sándor–Koncz István (szerk.): *A nevelés-oktatás-képzés néhány szociológiai és szocio-pedagógiai kérdése*. Jegyzetek tanító- és tanárjelölteknek IV. BDF, 300-311.

Melléklet Kérdőív a szaktanácsadásról

Kedves Kolléga!

Pap Adrienn vagyok, a Nyugat-magyarországi Egyetem mentorpedagógus és pedagógus szakvizsga szakos hallgatójaként a szakdolgozatomat írom, melynek témája az új típusú szaktanácsadás. Dolgozatomban vizsgálom a pedagógusok előfeltevéseit, elképzeléseit is a szaktanácsadásról.

Arra kérem, hogy töltsse ki az általam összeállított anonim kérdőívet.

Segítő, támogató munkáját köszönöm!

Kérem, aláhúzással jelölje a megfelelő adatot!

Életkorom: 22-28, 29-35, 36-54, 55-65 év között van

Nemem: férfi, nő

Szakmai gyakorlati éveim száma: 0-2, 3-6, 7-13, 14-29, 30-43 év között van

Besorolásom: Gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár

Legmagasabb iskolai végzettségem: főiskola, egyetem

Szakvizsgával rendelkezem: igen, nem

Tagozat, melyen tanítok: alsó, felső, mindkettő

Az alábbiakban egy választ jelöljön meg, kérem!

1. Mi a feladata a szaktanácsadónak?

- a) A szaktanácsadó értékeli a szakmai-pedagógiai munkámat, és szakmai-pedagógiai tanácsot ad.
- b) A szaktanácsadó értékeli a szakmai-pedagógiai munkámat.
- c) A szaktanácsadó szakmai-pedagógiai tanácsot ad.

2. Mi a feladata a szakértőnek?

- a) A szakértő értékeli a szakmai-pedagógiai munkámat, és szakmai-pedagógiai tanácsot ad.
- b) A szakértő értékeli a szakmai-pedagógiai munkámat.
- c) A szakértő szakmai-pedagógiai tanácsot ad.

3. Mikor volt része szaktanácsadói/szakfelügyelői látogatásban?

- a) egy évnél nem régebben
- b) öt évnél nem régebben
- c) 10 évnél nem régebben
- d) 20 évnél nem régebben
- e) több, mint 20 éve
- f) soha

4. Amennyiben volt már része szaktanácsadói látogatásban, mennyire segítette a munkáját?

- a) gyakorlati tanácsokat kaptam
- b) ellenőrzésnek éreztem
- c) ellenőriztek és gyakorlati tanácsot kaptam
- d) csak formáság volt

5. Volt-e rá példa, hogy Ön keresett, kért szaktanácsadót?

- a) igen
- b) nem

6. Amennyiben már igényelt szaktanácsadói segítséget, milyen esetben tette?

7. Kérne-e új típusú tantárgygondozó szaktanácsadást?

- a) igen
- b) nem

8. Amennyiben igényelne új típusú tantárgygondozói szaktanácsadói segítséget, milyen esetben tenné?

Az alábbiakban több választ is megjelölhet!

9. Mit vár az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadástól?

- a) Szakmai-pedagógiai tanácsokat kapok olyan kérdésekben, amelyek problémát okoznak.
- b) A szaktanácsadó ismerteti velem, szerintem mit nem csinállok jól a munkám során.
- c) Segítséget kapok a minősítő eljárás egyes lépéseihez.
- d) A szaktanácsadó elismerteti a munkámat a kollégáimmal is.
- e) Igazolást kapok arról, hogy jól dolgozom.
- f) Lehetőséget kapok a fejlődésre.
- g) Új szakmai-pedagógiai ismeretekhez jutok.
- h) Hasznos szakmai beszélgetésre számítok.

10. Milyen fenntartásai, félelmei vannak az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadással szemben?

- a) Félek, hogy más is megtudja, ha hibát találnak a munkámban.
- b) Úgy érzem, megterhelő lenne a dokumentumok kitöltése, elkészítése.
- c) Nem merek szembe nézni a hibáimmal.
- d) Megzavarná az osztállyal való munkámat.
- e) Egy látogatásból nem lehet leszűrni, hogyan dolgozom.
- f) Nem vagyok tisztában az új rendszer sajátosságaival, és félek, hogy ez kiderül.
- g) Nincs szükségem tanácsra.
- h) Nem érzem elég felkészültnek az új szaktanácsadókat.
- i) Nincsenek fenntartásaim, félelmeim az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadással szemben.