

**A szociális kompetencia jelentősége a tanulási
zavarok megelőzésében**

BAR 482

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés	3. o.
1. A téma aktualitása	3. o.
2. Témafelvetés, célkitűzés	3. o.
3. Hipotézis	4. o.
II. Fő rész	5. o.
1. Elméleti megközelítés	5. o.
1.1. A szociális kompetencia	5. o.
1.1.1. A szociális kompetencia fogalma	5. o.
1.1.2. A szociális kompetencia helye	6. o.
1.1.3. A szociális kompetencia fejlődése	8. o.
1.1.4. A szociális kompetencia összetevői	10. o.
1.1.5. A szociális kompetencia fejlesztése	10. o.
1.2. A tanulási képesség	12. o.
1.3. A tanulási korlátok	13. o.
1.3.1. A tanulási nehézség	13. o.
1.3.2. A tanulási zavar	14. o.
1.3.3. A tanulási akadályozottság	23. o.
2. A kutatás bemutatása	23. o.
2.1. A vizsgálati módszerek feltárása	23. o.
2.2. A vizsgált populáció bemutatása	24. o.
2.3. Az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása	25. o.
III. Összegzés	43. o.
Irodalomjegyzék	45. o.
Mellékletek	
1. számú – Kérdőív	47. o.
2. számú – A DIFER mérésről	50. o.

„ Ha hajót akarsz építeni, ne azzal kezd,
hogy a munkásokkal fát gyűjtetsz
és szó nélkül kiosztod közöttük a szerszámokat,
és rámutatsz a tervrajzra.
Ehelyett először keltsd fel bennük az olthatatlan vágyat
a végtelen tenger iránt. ”

Antoine de Saint – Exupéry

I. Bevezető rész

1. A téma aktualitása

Napjaink egyre súlyosbodó helyzete, mely szerint sok gyerek és felnőtt is szociális viselkedési gondokkal küzd, - például hiányzik az együttműködés, tolerancia, empátia, az érzelmi odafordulás - vagy kötődési nehézségekkel küzdenek, nem engedi meg, hogy ne foglalkozzunk e témával (*KONTA – ZSOLNAI*, 2002: 5. p).

A szociális viselkedési formák, a szociális készségek, képességek életünk minden területén fontos szerepet töltenek be, - az óvodai-iskolai életben, a munkavállalásnál, a párkapcsolatokban, a családban, a baráti körben - és hiányuk, nem megfelelő szintű fejlettségük, akár komolyabb problémát/problémákat is okozhat.

E téma fontossága a korai szocializáció folyamatában is megjelenik, de az iskolai élet során is foglalkoznunk kell ezzel a területtel. Ennek hiánya itt is problémát jelent a beilleszkedésben, vagy akár a tanulásban, a társakkal való kapcsolatok kialakításában. Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy napjainkban egyre több tanuló küzd tanulási problémával és sokszor ennek kapcsán magatartási gondokkal is. A kérdés az, hogy e két „probléma” vajon kapcsolatban áll-e, és ha igen, *milyen* kapcsolatban áll egymással?

2. Témafelvetés, célkitűzés

Az egyetemi tanulmányaim során, a megszerzett elméleti és gyakorlati tapasztalataim alapján, arra figyeltem fel, hogy a különféle tanulási zavarral diagnosztizált, vagy nem diagnosztizált, de létező problémával küzdő tanulók többségénél felfedezhető/sok esetben megállapítható a szociális kompetencia hiánya.

Ennek igazolásaként kezdtem kutatásomba, melynek empirikus területe két általános iskola alsó tagozatos diákjainak szociális kompetencia fejlettségi szintjének mérése, vizsgálata, elemzése majd esetleges hiányának szerepe a tanulásra és a viselkedésre vonatkozóan. Egyik vizsgálati helyszínem tanulói rendkívül változatos szociokulturális színtérről érkeztek: két anyaotthonból, nevelőszülői hálózathoz, egyszülős, kétszülős családokból. Az

adatfelvétel másik helyszínén kevésbé változatos szociokulturális közegekből érkeztek a tanulók. Feltevésem szerint az első iskola tanulói körében, éppen az életkörülmények állandó változása, a „vándorlások” miatt (anyaotthon váltások – folyamatos iskola és településváltások, nevelőszülő váltások, ingázás a szülők között, stb.) a szociális kompetenciák terén sokféle hiányosság tapasztalható, míg a második iskola tanulói körében ugyanezen a téren kevesebb.

Dolgozatom első részében a téma elméleti megközelítése során feltárom a szakirodalom ide vonatkozó részeit: ismertetem a szociális kompetencia helyét a kulcskompetenciák és a személyiség kompetenciáinak rendszerében, tisztázom a fogalmát, fejlődését, fejlesztését. A következő szakaszban, hiányának lehetséges hatásaként a tanulási korlátokat mutatom be, ezen belül is részletesen a tanulási zavart, a meghatározását, okait, típusait és jellemzőit.

A második részben a kutatást mutatom be. A vizsgálatot, a vizsgálati eszközöket, a kutatás során felvett adatokat, megfigyeléseket, interjúk eredményeinek feldolgozását, rendszerezését és elemzését.

Az összegzés során értékelem a kutatást a hipotézis helytállóságára vonatkozóan.

A dolgozat végét az irodalomjegyzék, majd a mellékletek zárják.

3. Hipotézis

Dolgozatomban – kutatásomban arra keresem a választ, illetve annak a felvetésnek a tudományos igazolására vállalkozom, mely szerint, a szociális kompetencia hiánya befolyásolja a tanulási zavarok megjelenését, kialakulását.

II. Fő rész

1. Elméleti megközelítés

1.1. A szociális kompetencia

1.1.1. A szociális kompetencia fogalma

Mielőtt tisztáznám a szociális kompetencia fogalmát, úgy gondolom szükséges megismerkednünk a *kompetencia* szó jelentésével. A *kompetencia* latin eredetű szó (*competentia*). A köznyelvben, kettős értelemben használatos. Egyrészt illetékesség, jogosultság, hatáskör, amely a döntésre vonatkozik, másrészt pedig hozzáértés, szakértelem, ami a kivitelezésre utal. Vagyis, hogy alkalmasak vagyunk a döntésekre, és képesek vagyunk eredményesen cselekedni (NAGY, 2000: 32. p).

Nagy József a *szociális kompetenciát* a komponensrendszer – elmélet alapján modellezi. „Ez azt jelenti, hogy a szociális viselkedéshez szükséges komponensfajták (szükségletek, hajlamok, attitűdök, meggyőződések, rutinok, szokások, minták, készségek, ismeretek) készleteivel rendelkezünk, amelyekből kognitív és szociálmotívumainktól, képességeinktől függően alakul az aktuális helyzetnek megfelelő viselkedés, miközben módosulhatnak meglévő komponenseink, gazdagodhatnak komponenskészleteink, fejlődhetnek szociális és kognitív képességeink.” (NAGY, 2000: 34. p)

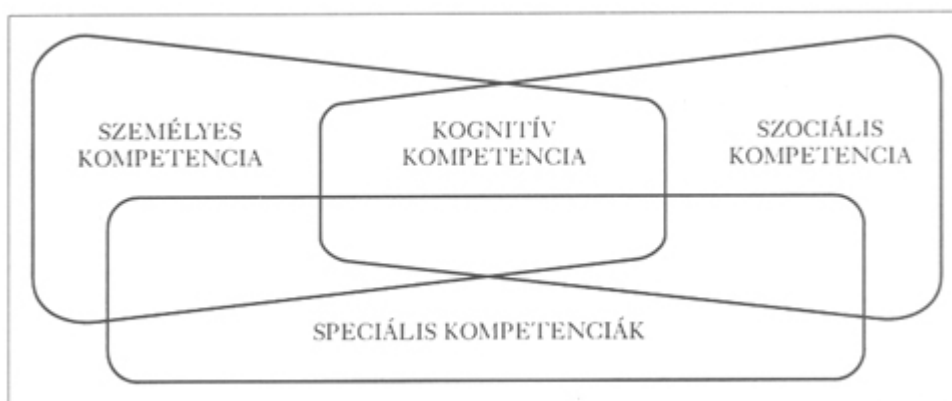
„Trower (1982) szerint a szociális kompetencia a szociális viselkedést előidéző képesség birtoklása. Putallaz és Gottman (1993) értelmezésében a szociális kompetencia a szociális viselkedés azon aspektusa, amely fontos szerepet játszik a fizikai és pszichikai betegségek megelőzésében. Waters és Sroufe (1983) szerint a szociálisan kompetens egyén hatékonyan tudja használni környezeti és személyes adottságait, képes jó eredményeket elérni fejlődése során.” (KONTA - ZSOLNAI, 2002: 7. p)

B. H. Schneider (1993) a szociális kompetencia fogalommagyarázataként a következőt írja: „szerinte a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedések végrehajtására, elősegíti személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse.” (KONTA - ZSOLNAI, 2002: 7. p)

Mindezen definíciók összegzéseként elmondható, hogy a szociális kompetencia készletei, motívumai, képességei befolyásolják az adott helyzetnek megfelelő viselkedésünket, hogy az adott helyzetnek legmegfelelőbb viselkedésformát válasszuk.

1.1.2. A szociális kompetencia helye

A személyiség funkcionális modellje szerint (1. ábra).



1. ábra: A személyiség funkcionális modellje (NAGY, 2000: 35. p)

A modell szerint:

- *Személyes (perszonális) kompetencia* funkciója a személy túlélése, létezése. Ez olyan pszichikus komponensrendszert feltételez, amely lehetővé teszi az egyéni érdekeket szolgáló döntések meghozatalát és végrehajtását.
- *A szociális kompetencia* az egyéni érdekeket is szolgálja, de ennek feltétele a másik ember, a csoport, a nemzetiség, a nemzet, az emberi faj léte. Tehát az egyéni érdekek érvényesítésénél figyelembe veszi a másik embert, csoportot, stb. Az egyéni érdekek valamint a másik ember, csoport, nemzetiség stb. létérdekei kölcsönhatásban valósulnak meg.
- *A kognitív kompetencia* funkciója a többi kompetencia szolgálata nélkül nem működhet. Ezt az 1. ábra jól szemlélteti azzal, hogy a személyes, a szociális és a speciális kompetenciák metszetében található. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást (az információk vételét, kódolását, átalakítását, létrehozását, közlését, tárolását) valósítja meg. Az információfeldolgozás nem csak a személyes és szociális kompetencia közvetlen szolgálatában működik, hanem áttételes, közvetett hozzájárulásként is, ezért az információfeldolgozás önállósult létfunkció és a kognitív kompetencia valósítja meg.

Az eddig ismertetett kompetenciákat a szakirodalom *általános kompetenciáknak* nevezi.

- *A speciális kompetenciák* bármely általános kompetenciából képződhetnek, és képződnek is. Továbbá a speciális kompetenciák hatékony és eredményes működésében az általános kompetenciáknak fontos szerepe van (1. ábra). A

speciális kompetenciák a foglalkozások, a sok ezer szakma egy, vagy néhány elsajátítását és ellátását szolgálják, amelyek az emberek számára egzisztenciális jelentőségűek (NAGY, 2000: 34-37. p).

Helye a kulcskompetenciák rendszerében

A személyiség funkcionális modellje mellett a szociális kompetencia helyet kapott az Európai Parlament és Tanács ajánlásában (2005), valamint a Nemzeti Alaptanterv Kulcskompetenciáinak körében a következőképpen (2. ábra).

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

2. ábra: A szociális kompetencia helye a kulcskompetenciák rendszerében
(forrás: RADVÁNY, 2011)

Ezen ábrában feltüntetett kompetenciaterületekben a szociális kompetencia körébe olyan attitűdök, képességek és készségek tartoznak, amelyek alapját képezik az egyén belső egyensúlyának, valamint társadalmi beilleszkedésének. Ilyenek például, csak néhányat felsorolva: az önbizalom, a világgal szembeni pozitív beállítódás, tolerancia és őszinte kommunikáció, reális énkép kialakításának képessége, a frusztráció elviselése, döntési képesség, kezdeményezőkészség, empátia, kommunikációs és kooperációs készség, a vitázó és érvelőképesség, konfliktustűrő, -kezelő, -megoldó képesség, vezető- és szervezőképesség.

Mindezek olyan képességek, amelyek közvetett hatások alatt, és hosszú időn át formálódnak (PÁLA, 2006).

1.1.3. A szociális kompetencia fejlődése

A szociális komponenskészletek gyarapodása (szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, készségek, ismeretek sokaságának elsajátítása) jelenti a szociális kompetencia fejlődését. Egyrészt a szociális képességrendszer kreativitásának növekedése, másrészt az egyéni szociális értékrend proszocialitásának erősödése.

A szakirodalom szerint, ez egy *kétirányú fejlődés*. Az első tulajdonképpen egy *hierarchizálódás*, mely szerint a *szabadságfok/kreativitás növekszik*. A következőkben az **első fejlődést** részletezem.

Minden ember egy *öröklött, meghatározott készlettel* születik. Ebbe beletartoznak a szociális hajlamok és a szociális rutinok (mint kötött motívumok, és mint kivitelező mechanizmusok). Tucatnyi szociális hajlamról beszélhetünk, a pedagógiai szempontból fontosabbak: kötődés, rangsorképzés, csoportképzés, birtoklás, párképzés, családalapítás, utódgondozás, valamint a már kialakult szociális helyzet fenntartása, védelme. A szociális kompetencia öröklött kivitelező mechanizmusa pedig az érzelmi kommunikáció.

Ez az öröklött készlet a szociális kompetencia *genetikus szintje*, ahol az öröklött komponensek szabályozzák a szociális viselkedést. Ennek a szintnek minimális a szabadságfoka és a kreativitása (NAGY, 1996: 87-90. p; NAGY, 2000: 186-187. p; NAGY - ZSOLNAI, 2001: 259. p).

A szociális szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, készségek és ismeretek elsajátítása, ami az aktuális szociális közeghez való alkalmazkodással valósul meg, minden emberben létrehoz egy sajátos tapasztalati szociális kompetenciát. Ennek kialakulása teszi lehetővé, hogy a szociális környezettel sikeresen együtt éljünk. Ez a *tapasztalati szintű szociális kompetencia* (NAGY, 1996: 90. p; NAGY, 2000: 187. p; NAGY - ZSOLNAI, 2001: 259. p).

A tömegtársadalmak létrejöttének feltételeként, valamint az írásbeliségnek köszönhetően kialakultak a normatív szociális szabályok (értékek, normák, jogszabályok, törvények). Ezek előírják, hogy mit szabad és mit nem szabad cselekedni, hogyan szabad és hogyan nem szabad viselkedni. Az egyén szempontjából ez azzal jár, hogy ezeket a szabályokat megismeri, és egy részüket adoptálja (sajátjává fogadja, meggyőződésévé válik). Ezzel a szociális viselkedés alakulásában most már a genetikus és tapasztalati szintű szabályozás mellett, erre ráépülve a szabálytudat, a szabályismeret is közreműködik. Ez az *értelmező szintű szociális kompetencia* (NAGY, 1996: 90-91. p; NAGY, 2000: 187-188. p; NAGY - ZSOLNAI, 2001: 259. p).

Az utolsó szint, az *önértelmező szintű szociális kompetencia* azt jelenti, hogy ismerjük az öröklött és a tapasztalati komponenskészleteinket, továbbá a normatív szociális szabályokat, a szociális aktivitást előíró szabályrendszert, és ezeket az ismereteket a szociális aktivitásunk szabályozásában az aktuális szociális helyzetnek megfelelően képesek vagyunk önmagunkra vonatkoztatni (NAGY, 1996: 91. p; NAGY, 2000: 188-189. p; NAGY - ZSOLNAI, 2001: 259. p).

A **második fajta fejlődés** az *egyéni szociális értékrend proszocialitásának erősödése*, ami a szociális kompetencia *minőségi fejlődését* jelenti. A proszocialitásra (tudatos, szándékos, segítő magatartás motívumrendszere: szokások, minták, attitűdök, meggyőződések gyarapodása, a proszociális értékek, ismeretek elfogadása, meggyőződéssé válása) és a lojalitásra (normákat, szabályokat tudomásul vevő, a szociális közeghez alkalmazkodó viselkedést eredményez) készítő motívumok gazdagodnak és erősödnek. Ellenben a negatív, az antiszociális szokások, minták, attitűdök, meggyőződések, előítéletek lebomlanak. Tehát a proszocialitás dominanciája növekszik (NAGY, 1996: 87-89. p; NAGY – ZSOLNAI, 2001: 260. p).

A szociális kompetencia fejlődését befolyásoló tényezők

A Konta Ildikó – Zsolnai Anikó által feltüntetett szakirodalom szerint (Rutter, 1984; Schneider, 1993; Tunstall, 1994) a befolyásoló tényezőknek három nagy csoportja van:

- az *egyén személyiségéből fakadó tényezők*: például a pozitív önértékelés, pozitív attitűd, mások elfogadása, problémamegoldó képesség,
- a *család (amely a kisgyermekkor szocializáció fő színtere)* által képviselt tényezők: pozitív szülő-gyermek viszony, az apa és az anya szociális kompetenciája, pozitív szülői modellnyújtás, meleg, elfogadó, támogató családi környezet,
- az *iskolai környezetből fakadó tényezők (a család után ez befolyásolja leginkább a fejlődést)*: például a meleg, nyitott iskolai légkör, kooperatív tanulási formák alkalmazása, sokféle tanulási forrás biztosítása, a gyerekek pozitív elfogadása.

A tényezőkre említett példák hatnak pozitívan a szociális kompetencia fejlődésére (KONTA – ZSOLNAI, 2002: 10-12. p).

Mindezek mellett a szociális kompetencia fejlődésére nagy hatást gyakorolnak a *kortárcsoportok* (a gyermekek egymásra gyakorolt hatásai), valamint a *kulturális hatások* is. Mindezek láttán elmondható, hogy sok tényező együttes hatása által fejlődik a szociális kompetencia (KONTA – ZSOLNAI, 2002: 14-15. p).

1.1.4. A szociális kompetencia összetevői

„Az általános elfogadott nézet szerint a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása.” (*KONTA – ZSOLNAI*, 2002: 18. p). Nagy József szerint: „a szociális készségek olyan (egyszerű, összetett, illetve komplex) tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre.” (*NAGY*, 1996: 113. p). Ezen készségek száma sok ezerre tehető, de azt, hogy mennyi és milyen szociális készséggel rendelkezünk, nagymértékben befolyásolja az, hogy hol nővünk fel, hol élünk, tehát a szociális közegünk. Minnél zártabb, szűkebb ez a közeg, annál kisebb lesz a szociális készségek készlete. A szociális viselkedés hatékonysága, eredményessége viszont függ e készlet gazdagságától (*NAGY*, 1996: 114. p). Németh Gáborné Doktor Andrea írásában „Stephens (1984) szerint a szociális kompetencia összetevői a következők.

- Személyközi viselkedés: konfliktuskezelés, asszertivitás, figyelemfelkeltés, üdvözlés, segítség másokon, viselkedés- és játékszabályok betartása, mások elfogadása.
- Önmagunkkal szembeni viselkedés: következmények vállalása, etikus viselkedés, jó és rossz elkülönítése, érzelmek kifejezése, pozitív énkép, önellfogadás, felelősség a tanulásban, kapcsolatokban.
- Feladattal kapcsolatos viselkedés: kommunikáció feladatvégzés közben, figyelés, csoporton belüli aktivitás, együttműködés, mások előtti szereplés vállalása.
- Környezeti viselkedés: a környezet megóvása, étkezési viselkedés, közlekedés” (*NÉMETHNÉ*, 2008: 25-26. p).

1.1.5. A szociális kompetencia fejlesztése

Rendkívül fontos az iskolai odafigyelés, fejlesztés, nevelés a szociális kompetencia szempontjából. A szocializáció egyik színtere az iskola. Meghatározó szerepe van a szociális kompetencia fejlődésében, az eredményes, hatékony szociális viselkedés elősegítésében. Megfelelő odafigyeléssel a fejlődést erősíthetjük. Amennyiben hipotézisem helytálló, akkor sok esetben, hiányának felismeréséből fakadóan (a szociális kompetencia hiányából), megelőzhetjük a tanulási problémák kialakulását, vagy „megszüntethetjük - javíthatjuk” a már diagnosztizált, vagy nem diagnosztizált, de létező problematikát/problematikákat.

Radnóti Katalin szerint a nevelés, fejlesztés feladata kettős. Egyrészt, hogy elősegítse a szociális kompetencia komponens-készleteinek gyarapodását, másrészt, a pozitív egyéni értékrend és képességrendszer kiépülését. A proszociális magatartásmód kialakulását kell támogatniuk, az antiszociális magatartásmód megjelenését pedig megakadályozniuk az iskolában zajló fejlesztéseknek.

Az osztálytermi munkában a proszociális viselkedés számos eleme megjelenik, mint például: a korrektség és tisztesség, a felelősségvállalás és megbízhatóság, kötelességtudat, tolerancia, szolidaritás, megértés, segítőkészség, csoportban való dolgozás. Eredményesebb a szociális kompetencia fejlesztése, ha a tanulók együtt dolgoznak. Ilyen kollektív munkaformák például a pedagógus által szervezett különböző csoportmunkák, vagy például a kooperatív tevékenységek – technikák. Ilyenkor a tanulók megosztják egymással ötleteiket, gondolataikat, együttműködnek, segítik egymást – megmutatják egymásnak, hogy hogyan kell valamit megoldani; lehetőségük van egymás megismerésére; megbeszélik az adott feladatokat. Ilyen esetekben a pedagógus egyik fő tevékenysége a technikai előkészítés, amely során, megszervezi a gyerekeknek ezt a fajta munkát; mely által segíti őket a tanulásban. Ehhez jól kell ismernie a tanulóit, tudnia kell, hogyan célszerű csoportokat kialakítani, továbbá azt, hogy kinek milyen nehézségű feladatot adhat. Mindemellett a pedagógus értékrendje közvetítésével is részt vesz a fejlesztésben (RANDÓTI, 2006).

A fejlesztések megkezdése, valamint a különböző szociáliskészség-fejlesztő programok bevezetése előtt célszerű megállapítani a tanulók – gyermekek *szociális kompetenciájának fejlettségét*. Erre a legismertebb és legelterjedtebb *technikák* a következők.

Interjú: általában olyan személyekkel szokták készíteni, akik jól ismerik a vizsgált személyt-személyeket. Például szülők, tanárok, osztályfőnökök, osztálytársak.

Mérőskálák: leginkább az ötfokozatú skála terjedt el. Kitöltésére szintén a vizsgált személyt-személyeket jól ismerő embereket kérik meg.

Önjellemzés, önértékelés: ez többféle mérőeszközt foglal magában, legelterjedtebb módja a kérdőív. Gyermekek körében kevésbé alkalmazzák.

Szociometria: két formája van, a választás és értékelés. Az elsőben csak azt kell megjelölniük a gyerekeknek, hogy az osztályban ki a legjobb barátjuk, vagy ki az, akit a legkevésbé szeretnek. A második formában már minden tanulót értékelniük kell.

Megfigyelés: az egyik legfontosabb eszköz, a gyermekek természetes környezetben való megfigyelése (KONTA – ZSOLNAI, 2002: 20-22. p).

Mindezek után a következőkben azokat a leggyakrabban használt *technikákat* ismertetem, amelyeket alkalmaznak a *szociáliskészség-fejlesztő programokban, valamint a fejlesztések alkalmával.*

Modellnyújtás: ez a megkívánt viselkedés bemutatása. Nagyon hatékony, mert a kívánt magatartás minden mozzanata jól szemléltethető. A sikerességet nagyban fokozza, ha az adott szociális készségre felhívja a figyelmet a modell, és el is magyarázza annak hasznosságát.

Problémamegoldás: ez két részből áll. A probléma azonosításából, és a megfelelő megoldás megkereséséből. Akkor alkalmazható hatékonyan, ha konfliktus, vita keletkezik az osztályban.

Megerősítés: például jutalmazás, dicséret. Ez a technika egyedül nem elegendő, de a készségfejlesztésnek nagyon fontos összetevője.

Szerepjáték: egy adott játéksituációt megbeszélünk, majd kiosztjuk a szerepeket. A szereplők játékának minnél életszerűbbnek kell lennie. Egy helyzet eljátszása után, szerepeket cserélünk, hogy mindenki beleélhesse magát a másik szerepébe is. Ez a technika az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére kiemelkedően alkalmas.

Történetek megbeszélése: olyan történetek megismertetése, amelyekben az éppen elsajátítandó készségek szerepelnek. A történetek után a hallottak megbeszélése, elemzése következik.

Ezen technikák egyedüli alkalmazása eléggé ritka, általában különböző módon variálják őket, hiszen együttes alkalmazásuk jóval hatékonyabb (*KONTA – ZSOLNAI, 2002: 26-28. p).*

Dolgozatomban, kutatásomban a szociális kompetencia jelentőségét, valamint nem megfelelő fejlettségének, némely összetevőinek hiányosságaiból fakadó lehetséges hatásként megjelenő - melyet hipotézisként jelöltem meg - tanulási nehézségek, zavarok kialakulását mutatom be.

A következő fejezetben, definiálom a tanulási korlátokat, ezen belül is részletesen kifejtve a tanulási zavarokat.

1.2. A tanulási képesség

Mielőtt rátérnék a tanulási korlátok ismertetésére, úgy gondolom érdemes néhány szót ejteni a tanulási képességről is. Ennek megléte, valamint megfelelő működése elengedhetetlen a tanulás eredményességéhez.

Az értelem működése, melynek megnyilvánulási módja a *tanulásra való képesség*, az emberi létezés meghatározója és fejlettségének mutatója. A tanulási képesség fő jellemzői:

- A pszichikus folyamatok az iskolai tanulási folyamatban egymással rendszeres kapcsolatba és kölcsönhatásba kerülnek. A tanulási képesség kialakulását ezek együttes működése valamint gyakorlása eredményezi.
- A *tanulásra való képesség*, vagyis a tanulási képesség, olyan tanult képesség, amely függ a különböző személyiségbeli előfeltételektől (kialakulása és működése), továbbá gyakorlás által, tanulási tapasztalatok szerzése és feldolgozása közben jön létre. Fejlődésen megy át, célirányosan fejleszthető pedagógiai eszközökkel.
- Kialakulását megzavarhatják személyiségbeli vagy környezeti hatások, és ilyenkor a tanulási képesség átmenetileg vagy tartósan megsérülhet, fejlődésében lelassulhat. Működésében zavarok következhetnek be, amelyek csökkentik a tanulás eredményességét, és tanulási problémákhoz, teljesítményzavarokhoz, a tanulás akadályozottságához vezetnek.
- Kialakulására együttesen hatnak kognitív, emocionális és motivációs folyamatok, a környezet eseményeiből és a saját cselekvésből szerzett tapasztalatok. Fejlődésének zavara, akadályozottsága részben megelőzhető, részben csökkenthető megfelelő neveléssel (MESTERHÁZI, 1998: 39-43. p).

1.3. A tanulási korlátok

A szakirodalom a tanulási korlátokat *három* csoportba sorolja:

- tanulási nehézség,
- tanulási zavar,
- tanulási akadályozottság.

1.3.1. A tanulási nehézség

Ez a legkevésbé súlyos tanulási korlát. A tanulási *nehézséggel/gyengeséggel* küzdő tanulók az életkoruknak megfelelő szinten az iskolai teljesítmény- elvárásoknak és viselkedési normáknak nem tesznek eleget annak ellenére, hogy nagyon igyekeznek, iparkodnak. Ebben az esetben a tanulásban való lemaradásról van szó, amely átmeneti jellegű. Ennek okai például: hosszabb hiányzás (betegség miatt), családi probléma, általános szociokulturális hátrány, rendszertelen iskolalátogatás, a gyermek pszichés problémái

(MESTERHÁZI, 1998: 48-49. p, ENGLBRECHT – WEIGERT, 1999: 14-17. p, PINCZÉSNE, 2002: 7. p).

1.3.2. A tanulási zavar

„Tünetei a tanulás egyes részterületein jelennek meg, különösen az olvasás, írás, helyesírás vagy számolás tantárgyakban; az egyéb tanulási területeken jó eredmények is elérhetők; időtartamuk különböző lehet; fejlesztő foglalkozások, terápiás eljárások alkalmazása (pl. koncentrációs tréning, feszültségek oldása, viselkedésterápia stb.) szükséges; a szülővel együttműködő osztálytanító munkáját más szakemberek is segítik (gyógypedagógus, iskolapszichológus, terapeuták)” (MESTERHÁZI, 1998: 49. p).

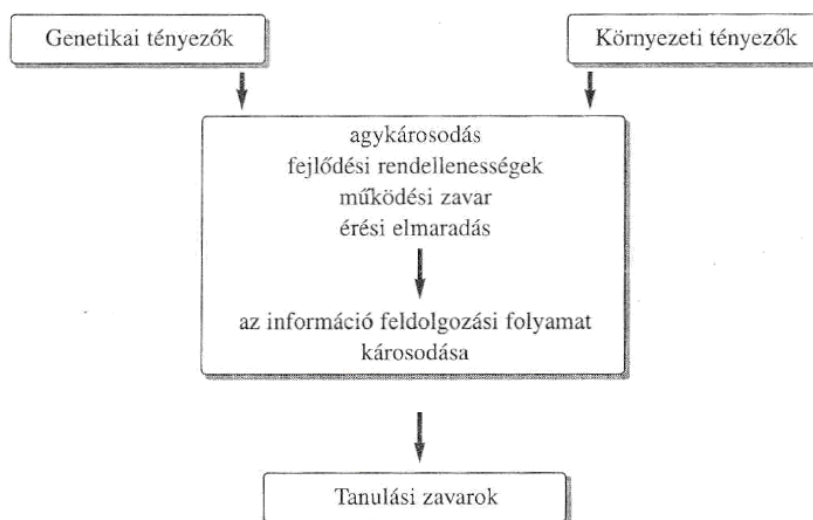
Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó szerint „a tanulási zavar tehát többféle területen megnyilvánuló jelenségek gyűjtőfogalma.

- olyan megnyilvánulásokra vonatkozik, amelyek az egyénen belüli nagyfokú különbségeket jelölnek egy adott életkorban, egy adott értelmi szint mellett,
- túlnyomóan a fejlődés korai szakaszaiban, a pszichikus funkciók eltérő fejlődésének következtében,
- különböző képességzavarok formájában alakulnak ki,
- beszéd-, mozgás-, rajz-, magatartás- és iskolai tanulási teljesítményekben (olvasás, írás, számolás) mutatkoznak meg, és
- másodlagos pszichés tünetek kialakítását eredményezhetik” (PINCZÉSNE, 2002: 10-11. p).

Gerebenné (1995) pedig megkülönböztet: *idegi természetű* (neurogén) tanulási zavarokat, *lelki eredetű* (pszichogén) tanulási zavarokat és *poszttraumás* tanulási zavarokat (PINCZÉSNE, 2002: 11. p).

A tanulási zavarokat előidéző okok

Nem egyetlen tényező felelős a tanulási zavarokért, hanem *genetikai és környezeti* tényezők együttes hatásáról van szó. A tanulási zavarokhoz vezető események láncreakcióját Selikovitz, (1999) a következő ábrában (3. ábra) szemlélteti:



3. ábra: A tanulási zavarokhoz vezető események láncreakciója (SELIKOVITZ, 1999 - forrás: PINCZÉSNÉ, 2002: 8. p)

Az okok eltérő mértékben és súllyal vannak jelen az egyes esetekben.

A tanulási zavarok típusai

A tanulási zavarok típusai közé sorolja a szakirodalom a *részképességzavarokat*, a *komplex tanulási zavarokat*, valamint a *viselkedés, énkép, önértékelés területén mutatkozó zavarokat*.

Részképességzavarok

A kognitív és motoros funkciókat, amelyek a komplex teljesítmények (olvasás, írás, számolás) kivitelezését teszik lehetővé, nevezzük *részképességeknek*. Általában a kultúrtechnikák és más tevékenységek alapjául szolgálnak. Ahhoz, hogy a komplex teljesítmények létrejöhessenek, e részképességek egybehangolt működése szükséges.

Az intelligenciaszinttől függetlenül fellépő, a motorikus és a kognitív funkciók területén megmutatkozó deficitet nevezzük részképességzavarnak (PINCZÉSNÉ, 2002: 12. p).

A következőkben ezeket a részképességzavarokat mutatom be.

A kognitív funkciók zavarai

A percepció zavarai

Az érzékszerveken keresztül beérkező információk, jelek értelmezése pontatlan, hibás, ugyanis a központi idegrendszer nem képes az érzékszervek által közvetített információkat pontosan felfogni, továbbítani, tárolni, korábbi ismeretekkel összehasonlítani, rendszerezni, koordinálni, feldolgozni s adekvát reakciót indítani (PINCZÉSNÉ, 2002: 12. p).

a) Az egyensúlyrendszer zavarai

A forgó, az egyensúlyozó mozgást és a fej eltérését a függőlegetől a belső fülben érzékeli az egyensúly-érzékelés szerve, emiatt *Ayres három típusát* különbözteti meg a zavaroknak:

- *bizonytalanság a nehézségi erő észlelésében* – ez a gyermek fél a féllábon állástól vagy a fára mászástól, mert nem meri megváltoztatni stabil testhelyzetét
- *elégtelen működés* – például forgás vagy körhintázás közben nem szédül a gyermek, ugyanis kevés egyensúlyingert érzékel
- *túlműködés* – nem szeret hintázni, mert gyakran szédül. Ebben az esetben pedig, túl sok egyensúlyingert érzékel (*PINCZÉSNÉ, 2002: 12-13. p.*).

b) Az auditív rendszer zavarai

- az irányhallás hiányosságai – nem tudja, melyik irányból jön a hang
- a hallási differenciálás hiányosságai – nem képes a hangokat megkülönböztetni magasságuk, mélységük, és zöngésségük alapján
- hallási figura-háttér észlelés zavara – nem tud egy kiválasztott hangra vagy szóra figyelni
- hallási zárás, szerialitás zavara – a különálló hangokat képtelen egyetlen szóvá összeolvasztani (*PINCZÉSNÉ, 2002: 13. p.*).

c) A vizuális rendszer zavarai Porkolábné (1990) szerint

- alak- és térészlelés hiányosságai – egyes betűk megkülönböztetésének nehézségei : b, d, g, q, a, d stb. alak, forma, és méret szerint
- vizuális differenciálás hiányossága – nem ismer fel hasonló képek közül egy adott képet
- vizuális alak-háttér zavar – a vizuális jelekből nem tudja kiemelni, kiszűrni a számára lényeges, fontos információt
- vizuális zárás, szerialitás zavara – a részinformációk egészé alakítására képtelen, például, hogy betűkből szavakat, szavakból mondatokat alkosson (*PINCZÉSNÉ, 2002: 13. p.*).

d) A taktilis – kinezetikus rendszer zavarai

- a saját test érzékelésének elégtelensége – erősen kell őt fogni, és ő is erősen ragad meg mindent és mindenkit
- a kinezetikus érzékelés hiányossága – mellényúl, mert pontatlanul észleli saját helyzetét, testtartását

- az alak –háttér észlelésének hiányosságai – pontatlanul fogja fel az érintési ingereket (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 13. p)

Figyelemzavar

- a gyermek figyelme könnyen elterelhető
- hullámzó, ingadozó intenzitású – képtelen a zavaró ingereket (köhögés, az óra járása, lapozás, stb.) figyelmen kívül hagyni
- perszeveráció – a figyelem tapadása
- szelektálási képtelenség (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 13. p).

Emlékezeti problémák

Problémát jelent az ingerek tárolása, azonnali vagy késleltetett felidézése a gyermekek számára. Nem a relációkat, műveleteket, információtömböket tárolják, hanem csak a konkrét vizuális vagy akusztikus ingerek megjegyzésére törekszenek. Emiatt mondhatjuk, hogy a tárolás felszínes, azaz eleve kudarcra van ítélve az emlékezeti teljesítményük (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 14. p).

A gondolkodás zavarai

A tanulási zavarral küzdő gyermekeknél a gondolkodásban akkor jelentkeznek a problémák, amikor a feladat megoldása absztrakt fogalmakat és formális gondolkodást igényel. Ugyanis a konkrét feladatok szintjén még ezek a tanulók elfogadhatóbban teljesítenek.

Gondolkodási nehézséget jelent például: a relációk megfordíthatóságának felismerése, a téri, idői soralkotás, a rész-egész, bennfoglalás, alá-fölérendeltségi, ok-okozati összefüggések felismerése (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 14. p).

A motorikum zavarai

A motorikum zavarait Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó írása alapján mutatom be.

Az izomtónus zavarai

- *Hipotónus* – az izomzat feszültségi állapota túl alacsony, emiatt a gyermek számára minden mozgás fárasztó, mozgásigénye csökkent.
- *Hipertónus* – az izomfeszültség túl magas. Amiatt, hogy ne jöjjön létre mozgás, a gyerekek nagy ellenállást kell kifejteni.

A nagymozgások zavarai

- *Rosszul integrált reflexek* – az újszülöttkori feltétlen reflexek (elemi kúszás, mászás, járás) nem kerültek gátlás alá, így az agykérgi irányítású mozgásmegnyilvánulások elsajátítása akadályozódik.

- *Zavarok a testtartás-, állás- és egyensúly-reakciókban* – a sporttevékenységekben, zenés-mozgásos játékokban a gyermek ügyetlen, emiatt, illetve az ebből fakadó félelmei miatt motiválatlan a mozgásos megnyilvánulásokra.

A finommotorika zavarai

- Túl alacsony feszültség, remegés illetve görcs tapasztalható *az ujjak, kéz és a kar izomzatának területén.*
- *A száj izomzatának területén:* nem tud például füttyülni, cuppantani, fújni stb.
- *A szemkörnyéki izmok területén:* tekintetét rögzíteni, szemmel fixálni valamint például tárgyat követni képtelen.

A cselekvés tervezésének és irányításának zavarai

- Fejletlen testséma – elégtelen, nem megfelelő testtudat, a testfogalom és a test felépítése terén bizonytalanság.
- Jobb – bal irányokban bizonytalanság (nem tudja megkülönböztetni).
- Kialakulatlan laterális dominancia – nem ismerhető fel, hogy melyik félteke a domináns.
- Nehézségek a test középvonalán történő átnyúláskor.
- Gyenge bilaterális mozgáskoordináció – kezek, lábak diszharmonikus mozgása, a két testfél együttműködési képtelensége.
- Motorikus gátoltság – mozgási kivitelezések meglassúbbodása.
- Motorikus hiperaktivitás – állandóan mozog a gyermek, szinte megállás nélkül, nem tud egyhelyben megmaradni, izog-mozog (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 15-16. p).

Komplex tanulási zavarok

Ezen zavarok speciális tanulási nehézségek, teljesítményzavarok, melyek az alapkultúrtechnikák elsajátítása során jelentkeznek (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 20. p). Ide tartozik a diszlexia, diszgráfia, és a diszkalkulia, amelyeket a következőkben tisztázok.

Diszlexia

„Az olvasási zavart akkor diagnosztizálhatjuk, ha eltérés tapasztalható az intelligenciakor és az olvasási kor között. Az egyébként normál képességű gyermekek olyan mértékben maradnak el olvasás-írás területén társaiktól, hogy az nehezíti iskolai bevalásukat, negatívan befolyásolja életútjukat, csökkenti esélyeiket a társadalmi beilleszkedésre” (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 20. p).

A diszlexia lehet *fejlődési* vagy *szerzett*, kialakulásában pedig több tényező játszik szerepet.

A lehetséges okok:

- lehet örökletes,
- méhen belüli vagy születés közbeni agyi károsodás,
- kisgyermekkorai betegségek.

Valamint a 20-22%-ban előforduló *áldiszlexia* okai: korai beiskolázás, túlzott iskolai követelmények, olvasástanítási programok, integráció, idegen nyelv korai oktatása (NEMESNÉ – SAJTOSNÉ – TÓTHNÉ, 2004: 163-164. p).

Meixner (1995) három csoportba rendezte a *diszlexia* tüneteit:

- *Olvasás és írás terén tapasztalható tünetek*, mint például: sok olvasási hiba, lassú olvasási tempó, egybeolvasás nehézsége, betűtévesztés, betűkihagyás, betűbetoldás, csak a technikáját tudják az olvasásnak, de nem értik, amit olvasnak,
- *Beszéd terén tapasztalható tünetek*: a szóemlékezet és a vizuális emlékezet rossz, gyenge szókincs, egyes szavak hol eszébe jutnak, hol eltűnnek.
- *Magatartás terén tapasztalható tünetek*: rossz a ritmusérzék, iránytévesztések, testsémazavarok, éretlenség, infantilizmus, sokszor extravagáns viselkedés (PINCZÉSNÉ, 2002: 22-23. p).

Diszgráfia

Jelentése: írászavar.

„Pszichológiai szempontból a kézírás bonyolult mozgáskészség, amely magában foglalja a technikai, grafikai és helyesírási készséget. A készség egészében véve akaratí jellegű cselekvés, kialakításához akaratí folyamat szükséges (PINCZÉSNÉ, 2002: 24. p).

A diszgráfia okai a következők:

- „a beszédhallási, látási, mozgási, térbeli, időbeli analízis és szintézis fejletlensége,
- a szükséges képzetrendszerek fejlődési elmaradása,
- a térbeli tájékozódás zavara, az időbeli szerveződés zavara, percepciós problémák, átkódolási problémák” (PINCZÉSNÉ, 2002: 25. p).

Tünetei:

- *A vonalvezetés problémái*. Például ilyen az írott betűalakok egymással való összetévesztése (f-h-k-b-l), vagy az egyes betűk alakításának problémái.
- *A fonológiai kódolás zavara*. Ilyenek például a betűtévesztések, betűkihagyások, betűbetoldások, szótagkihagyások, a hosszú és rövid hangok megkülönböztetése és

jelölése, a mondatban a különálló szavak különírása, a mondatkezdő nagybetű és a mondatvégi írásjelek használata, a tollbamondásnál a szöveg hiányos leírása, szórendváltogatás.

- *A helyesírás zavara.* Kifejezetten a nyelvtani szabályok helyes alkalmazása (*NEMESNÉ – SAJTOSNÉ – TÓTHNÉ*, 2004: 169-170. p).

Diszkalkulia

„A számolási zavar a matematikatanulás zavara, a matematikai fogalmak, műveletek és technikák elsajátításában és alkalmazásában kifejezésre jutó tanulási gátoltság” (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 26. p).

A diszkalkuliás gyermekek *jellemzői* a matematika terén:

- Kialakulatlan vagy bizonytalan téri, időbeli tájékozódás.
- Számmal, mennyiséggel kapcsolatos problémák. Például: számok kihagyása, felcserélése, mennyiségi relációk helytelen értelmezése, több-kevesebb-ugyanannyi helytelen használata.
- Számnév – számjegy – mennyiség egyeztetési nehézségei. Ilyen például a számok hibás grafikus megjelenítése, a diktált számnevek hibás leírása, a leírt számjegyek hibás kiolvasása, műveleti jelek értelmezési nehézségei.
- Dékány (1989) szerint: az alpműveletek és inverzeinek hibás, pontatlan értelmezése. Például: a műveleteket nem tudja értelmezni, iránytévesztés műveletvégzés közben, kialakulatlan vagy rossz számolási technika, stb.
- Egyszerű és összetett szöveges feladatok elvégzésének nehézsége.
- A matematikai szabályok felismerésének nehézségei.
- Nehézkes számemlékezet (*PINCZÉSNÉ*, 2002: 26-27. p).

Mesterházi (1996) a számolási/matematikai zavarokat *a súlyosságuk, a hibák javíthatóságának valószínűsége szerint csoportosította*. Eszerint vannak az:

- *eredményesen javítható hibák*: ilyenek a tanulási hiányosságok (hiányos ismeretek, alapok), kultúrtechnikai hiányosságok (olvasás-megértés zavarok, iránytévesztések a számok olvasásában, írásában), érzelmi és neurotikus zavarok (például a szorongás), és a speciális motivációs zavarok,

- *részen enyhíthető hibák*: mint például a feladattudat és –tartás gyengeségei, a fáradékonyságból származó hibák, az emlékezet és a vizuális tagolás gyengeségeiből származó hibák,
- *nehezen befolyásolható hibák*: mint a fogalmak strukturális nehézségei vagy a megtanultak alkalmazási nehézségei (PINCZÉSNÉ, 2002: 27. p).

A viselkedés, énkép, önértékelés területén mutatkozó zavarok

A tanulási zavarral küzdő gyermekek jellegzetes magatartási tünetei, személyiségsajátosságai a következők:

- alacsony toleranciaszint,
- gyenge tanulási érdeklődés,
- a gyerekek a viselkedésüket a szociális követelményeknek megfelelően nem tudják szabályozni,
- hibás az önértékelés,
- szorongóak,
- labilisak érzelmileg,
- valamint nehezített a társas beilleszkedés, a fent említett problémák miatt (PINCZÉSNÉ, 2002: 28. p).

A tanulási zavarok megelőzése

A megelőzésnek nagyon fontos szerepe van a tanulási zavarok elkerülésében. Biztosítani kell a kisgyermekek úgynevezett *szenzomotoros képességeinek* fejlődését ingergazdag környezettel, valamint sokféle apró kihívással teli elfoglaltsággal.

A *felolvasás* a megelőzés egyik legfontosabb eleme. Ez segíti a nyelvi készségeink fejlődését, kellemesebbé teszi az elalvás előtti időszakot, gyarapszik a szókincs, a gyermekek elsajátíthatják segítségével az irodalmi nyelvet, az olvasott szöveg fordulatait. A gyermekeknek sorban kell követniük az eseményeket, vizuális ingerek nélkül saját képzetet alakítva a történet minden egyes eleméről. Ezek segítségével (a sorbarendekezéssel és a saját képzet kialakításával) máris fejlődnek az olvasáshoz szükséges alapvető képességek. Mindemellett a gyerekekkel megszerettethetjük a felolvasás által az irodalmat, melynek következtében nő a gyermek motivációja az olvasás elsajátítására és folyamatos használatára. Mindezekből láthatjuk, hogy a felolvasás hatása igen sokrétű.

A felolvasás mellett a megelőzésben fontos szerepe van még a *széles körű mozgásfejlesztésnek* is. A gyermekeknek legyen minél több lehetőségük a saját testük

megismerésére, mozgólataik próbálgatására, téri tapasztalatok megszerzésére. Másszanak minnél többet a földön, széken, padon, mászókan. Lehetőség szerint verbálisan is ismerjék meg a testüket, tanulják meg a téri viszonyokat. Erre a különböző együttes tevékenységek - sport, játék, konyhai segítség, barkácsolás, kerti munka – nagyon alkalmasak.

Továbbá a megelőzés céljából alkalmasak a különféle *társas- és kártyajátékok*, mindenféle olyan játék, amely *célzást* kíván, a különféle *egyensúlygyakorlatok*, valamint a gyerekek játsszanak sok, kifejezetten *fejlesztő játékokat* is.

A mindennapi fejlesztés szinte észrevétlenül beépíthető a mindennapokba a megfelelő ismeretek birtokában (GYARMATHY, 1998a).

A fejlesztő foglalkozások felépítésének szempontjai

A fejlesztő foglalkozások kialakításában az alábbi szempontokat kell figyelembe venni:

- A gyerekek számára indított fejlesztő foglalkozásokat lehet *egyéni*leg vagy *csoportosan* tartani. Hat főnél ne legyen nagyobb a csoport létszáma, de az agresszív, impulzív gyerekek esetén a csoport négy főből áll. Azért fontos, hogy a csoportvezető kézben tartsa a folyamatot.
- A foglalkozások hangulata *játékos* és *kreatív* legyen. Kerüljük az iskolai helyzetet.
- A *rendszeresség* rendkívül fontos a foglalkozások időpontja és helye tekintetében. A heti egyszeri foglalkozási alkalom a minimum, de jó, ha egy héten többször is van foglalkozás, tekintettel a súlyosság fokára és az előírt rehabilitációs óraszámokra. Ugyanazon a napon, ugyanabban az órában és ugyanazon a helyen történjen.
- *30-45 percre* tervezzünk egy-egy foglalkozást, amit igyekezzünk betartatni. Ne ragaszkodjunk ehhez mereven.
- A fejlesztés a lehetőségekhez mérten *nyugodt, külső ingertől mentes* környezetben folyjon.
- Legyen *állandó ülőhelyük* a tanulóknak.
- A foglalkozásokat didaktikailag is tervezzük meg, legyen egy *bevezető* és egy *lezáró része*.
- A foglalkozásokra mindig készüljünk fel.
- Több foglalkozás menetét előre megtervezhetjük, de ezen azonban szükség esetén módosítanunk kell (a gyerekek képességeihez, motiváltságukhoz, csoportszínvonaluk alakulásához mérten).
- A foglalkozások tapasztalatait írjuk le, hogy érzéseinket, a fontosabb történéseket, szabad stílusban, átgondolás nélkül tudjuk papírra vetni.

Akkor a leghatékonyabb a fejlesztés, ha minden egyes gyereknél pontosan tudjuk, hogy mit kell fejlesztenünk és mivel. A fejlesztő foglalkozásokhoz a legmegfelelőbb gyakorlatokat válasszuk ki, szem előtt tartva a hely- és eszközlehetőségeket, természetesen szem előtt tartva a gyermek egyéni tempóját, képességét. (GYARMATHY, 1998b).

1.3.3. A tanulási akadályozottság

„Tünetei generalizáltak, a tanulás minden területén átfogóan, súlyosan és tartósan jelentkeznek; minden esetben hosszantartó fejlesztő intézkedésekre, terápiás eljárásokra van szükség; ezt a feladatot gyógypedagógusok végzik elsősorban, munkájukat más szakemberek is segítik (szakorvos, iskolapszichológus, szociálpedagógus, fejlesztő terapeuta stb.); a szülők együttműködése a gyakori szociális nehézségek ellenére is szükséges.” (MESTERHÁZI, 1998: 49. p)

Az iskolai tananyag felfogása, tárolása és feldolgozása nem az életkornak megfelelő szinten történik. Ennek okai lehetnek a fejlődésbeli hiányosságok, a központi idegrendszer sérülése, vagy pedig a szociokulturális depriváció (ENGELBRECHT – WEIGERT, 1999: 27. p).

2. A kutatás bemutatása

2.1. A vizsgálati módszerek feltárása

A kutatás során kitűzött *célom* az volt, hogy két, egymástól eltérő általános iskola alsó tagozatos diákjainak segítségével felmérjem a szociális kompetencia fejlettségét, majd megvizsgáljam annak hiányából fakadó lehetséges hatásként a tanulási korlátokat, problémákat, valamint, hogy-e két problematika között van-e összefüggés.

Dolgozatom első részében a kutatási stratégiák közül a *deduktív (analitikus) kutatást* alkalmaztam. Összegyűjtöttem - e két területre vonatkozó szakirodalmakat. Tanulmányoztam egyrészt a szociális kompetencia helyét, fogalmát, fejlődését, összetevőit, fejlesztését. Másrészt ezután, mint egy hiányának lehetséges hatását a tanulási korlátok szakirodalmát tártam fel, ezen belül is részletesen kifejtve a tanulási zavart, ennek meghatározását, okát, típusait, jellemzőit valamint megelőzését és fejlesztését.

A második részben az *empirikus, tapasztalati* vizsgálat adatainak feldolgozása történt meg. A kutatási, vizsgálati módszerek közül itt alkalmaztam a mérést, megfigyelést, interjút, valamint a kérdőíves módszert (1. sz. melléklet). A mintavétel, illetve a kutatás *nem reprezentatív*. Továbbá elemszáma miatt mikrokutatás, mert jellegét tekintve feltáró, tájékoztató jellegű kutatásként funkcionál.

A tanulók szociális kompetenciájának felmérését a *DIFER*, vagyis a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer „*Szocialitás*” című altesztjével végeztem. Ennek segítségével képet kaptam a tanulók szociális kompetenciájának fejlettségéről, amelynek értékelése a teszt során szociális aktivitásuk kiváltása és megfigyelése alapján történt.

A vizsgálat során a következő öt területet figyeltem meg és pontoztam a megadott szempontok szerint (bővebben: 2. sz. melléklet):

- társas feladathelyzet,
- kapcsolatfelvétel,
- erkölcsi érzék,
- feladatvállalás,
- feladattartás.

Végül ennek az öt területnek a pontszámát egyesítettem, és az összes elért pont illetve a százalékpont mutatta meg a szociális kompetencia elemi szintű fejlettségét, az óvodai és az elemi iskolai szociális lét szempontjából.

A kapott eredmények alapján a szociális kompetencia fejlettségét öt szintbe sorolja a teszt:

- előkészítő szint,
- kezdő szint,
- haladó szint,
- befejező szint,
- optimum szint (*NAGY, JÓZSA, VIDÁKOVICH, FAZEKASNÉ*, 2004: 73-82; 94-100. p).

Azon tanulóknál, akiknél a szociális kompetencia fejlettsége nem érte el az optimum szintet, ott megvizsgáltam, megfigyeltem, hogy tapasztalható-e diagnosztizált tanulási probléma, vagy nem diagnosztizált, de létező problematika (itt nagymértékben dominált a pedagógusok véleménye – interjúk kapcsán, valamint a hospitálás során tapasztaltak).

Végül a pedagógusok véleményét a szociális kompetencia fontosságát illetően kérdőíves módszerrel, azon belül írásbeli kikérdezéssel vizsgáltam.

2.2. A vizsgált populáció bemutatása

A vizsgálatokat a *Nágocsi Általános Iskolai Tagintézményben*, valamint a *Somogymeggyesi Általános Iskolai Tagintézményben* végeztem. Azért esett erre a két intézményre a választásom, mert az ide érkező tanulók szociokulturális hátterét illetően két nagyon különböző intézményről van szó.

Nágocsi Általános Iskola

Nágocs községében, Somogy megyében található, egy gyönyörű, csendes helyen, a nágocsi kastélyparkban. A falu területe 22,26 km², lakosainak száma pedig kb. 680-700 fő. A Balatontól 25, Kaposvártól 35 km távolságra fekszik egy mellékút mentén.

Ebbe az intézménybe rendkívül változatos szociokulturális közegekből érkeznek a tanulók. Két anyaoththonból, amelyek a településen találhatóak; nevelőszülői hálózattól; egyszülős; kétszülős családokból. Ezen tanulók körében a szociális kompetenciák terén sokféle hiányosság tapasztalható, pontosan az életkörülményeik állandó változása, a „vándorlások” miatt.

Felvetésem szerint ezen tanulóknál a szociális kompetencia fejlettségi szintje nem éri majd el sok esetben az optimum szintet. Az intézményben összesen 32 alsó tagozatos tanulóval végeztem el a mérést.

Az intézményben 6 főállású pedagógus dolgozik, ebből kettő alsó tagozaton, összevont osztályokban (1-2.osztály és 3-4. osztály), négy pedig a felső tagozaton.

Somogymeggyesi Általános Iskola

Erre az intézményre, kontrolliskolaként esett a választásom. Azért, mert ide a tanulók nem túl változatos szociokulturális közegekből érkeznek. Itt a mérést 17 tanulóval végeztem el az alsó tagozaton (az iskolában csak alsó tagozat működik), a tanulók mindegyike kétszülős családmodellből érkezik.

Felvetésem szerint, itt a szociális kompetenciák terén kevesebb hiányosság tapasztalható.

Az intézményben 3 főállású pedagógus dolgozik összevont osztályokban (1-2.osztály, 3-4.osztály).

Az iskola Somogymeggyes községében, Somogy megyében található. A település Tabtól kb. 10 km-re fellelhető zsáktelepülés, ahova mellékút vezet. Körülbelül 530-600 lakosú, területe 15,65 km².

2.3. Az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása

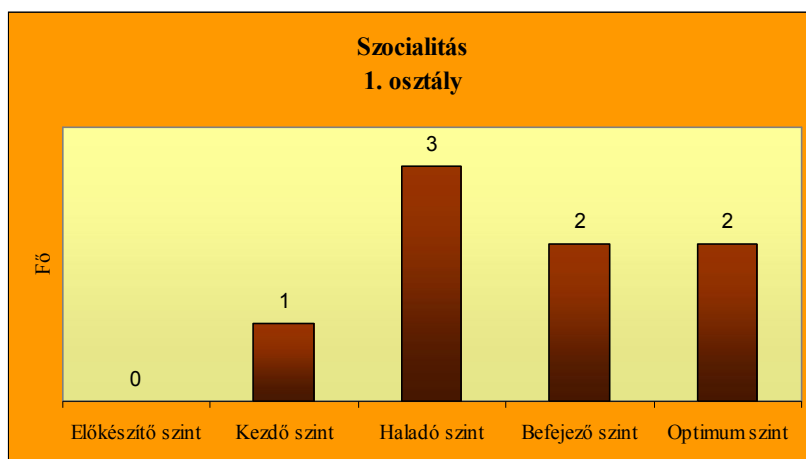
A következőkben, a két iskolában a *DIFER* *teszt segítségével* felvett mérések eredményeit mutatom be diagramok segítségével, majd elemzem ezeket a tanulási problémákra és a viselkedésre vonatkozóan.

A mintavételt tekintve a mérítési szám alacsony, a kutatás tájékoztató jellege miatt, de az eredmények rendkívül elgondolkodtatóak.

Elsőként a *Nágocsi Általános Iskolában* mért eredményeket ismertetem osztályonként. Mielőtt viszont ezt megtenném, osztályonként összesítve bemutatom, a tanulók szociális közegét:

- 1. osztály:
 - négy tanuló – kétszülős családi modell
 - egy tanuló – egyszülős családi modell
 - három tanuló – anyaoththon
- 2. osztály:
 - négy tanuló – kétszülős családi modell
 - egy tanuló – egyszülős családi modell
 - két tanuló – anyaoththon
- 3. osztály:
 - négy tanuló – kétszülős családi modell
 - négy tanuló – egyszülős családi modell
 - egy tanuló – nevelőszülői hálózat
 - négy tanuló – anyaoththon
- 4. osztály:
 - három tanuló – kétszülős családi modell
 - egy tanuló – egyszülős családi modell

Ebből az összesítésből is kitűnik, hogy nagyon *változatos szocializációs közegekből* érkeztek ide a tanulók. Rendkívül érdekes az, ahogyan a kétszülős - egyszülős családi modellből jövő tanulók (akik az állandó tanulók, mert szüleikkel a településen élnek) kezelik, az anyaoththonból érkező tanulókat (ők azok, akik folyamatosan vándorolnak, egyik településből –iskolából a másikba). A pedagógusok elmondása szerint, egyáltalán nem zavarja őket, sőt, ellenkezőleg, nagyon jól kezelik az új tanulók érkezését. Segítik a beilleszkedésüket, nagyon türelmesek velük, együttműködnek, segítenek nekik felvenni a ritmust, nem hagyják őket magukra.



4. ábra: Az 1. osztály szocialitásának fejlettsége

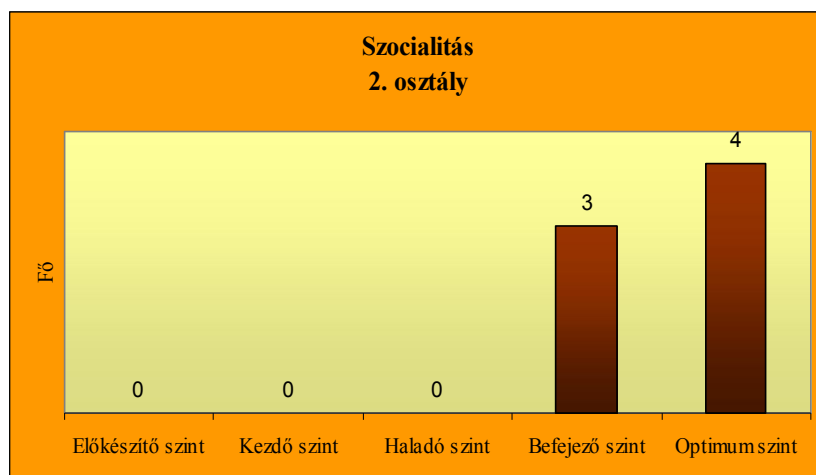
Amint azt láthatjuk (4. ábra) az **első osztályban** nyolc tanuló folytatja tanulmányait.

A **kezdő szinten álló tanulóknál tanulásbeli problémákat** észlel a pedagógus, szinte **minden téren komolyak a gyermek elmaradásai**.

A **haladó és befejező szinten lévő tanulóknál szintén észlelhetők problémák**, mind **tanulási (olvasás, írás, számolás)** és mind **viselkedésbeli gondok**.

Az első osztályból **3 tanuló jár fejlesztő órára, ők a szocialitást tekintve a haladó szinten vannak**.

Két tanuló áll a szocialitás terén, az **optimum szinten**. Az osztályfőnökük elmondása szerint **e két tanuló tanulmányaiban semmi gond/probléma nem tapasztalható**, ők az osztály legjobb tanulói. A tanulási problémák fejlesztését a foglalkozásokon szakemberek végzik. Természetesen, itt a részképességzavarok hiányának kompenzálása történik. A szociális kompetenciák célzott fejlesztésére nem kerül sor.



5. ábra: A 2. osztály szocialitásának fejlettsége

A következő osztályfokon: **második osztály** (5. ábra), hét tanuló folytatja tanulmányait.

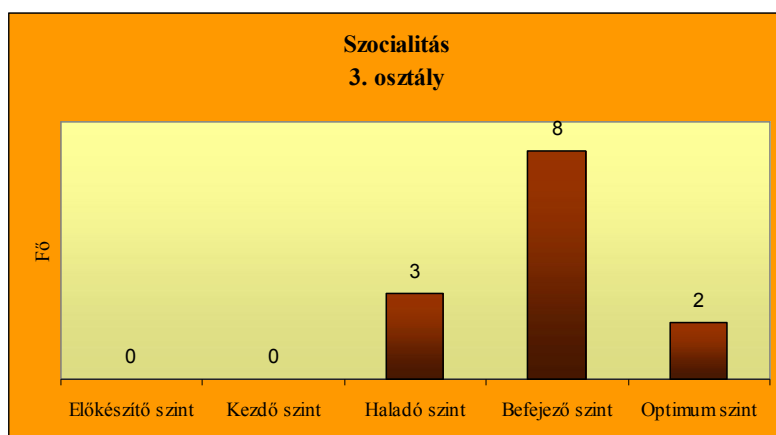
A vizsgálatok alapján a szocialitást tekintve már kiegyenlítettebb a helyzet.

A tanulók a befejező és az optimum szinten vannak.

A **befejező szinten álló tanulóknál észlelhetőek tanulási problémák**. Mindhármuknál a **matematika terén** jelennek meg ezek a **problematikák**. Megnyilvánulnak a **matematikai műveletek végzése terén**, de a **matematikai kompetenciák is neheeztetten** működnek.

Közülük *egy tanuló jár fejlesztő órára*.

Az **optimum szinten lévő tanulók** mindegyike *jól teljesít tanulmányi téren*, és a *viselkedésüket nézve sincsenek gondok velük*.



6. ábra: A 3. osztály szocialitásának fejlettsége

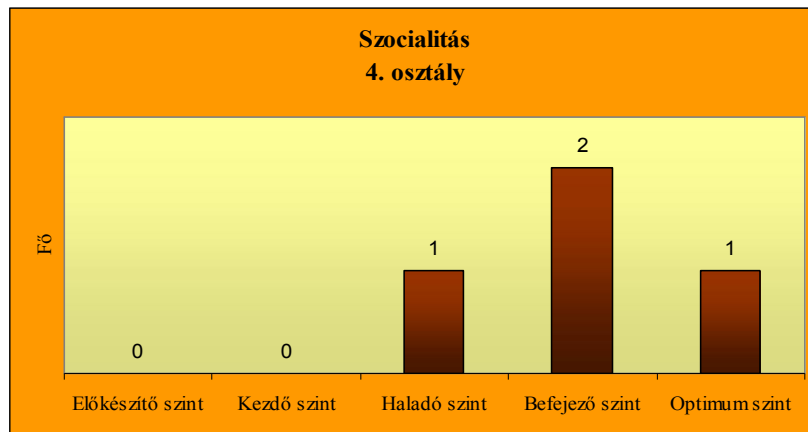
A **harmadik osztály** tanulói tizenhárman vannak.

Az eredményeiket (6. ábra) látva meglepőnek találom azt, hogy itt haladó szinten is állnak tanulók a szociális kompetencia fejlettségét tekintve.

A három **haladó szinten álló tanulónál sok tanulási probléma tapasztalható**, mindhárman fejlesztő órára járnak. **Gyengék, nagyon szétszórtak. Gondolkodási képességeik terén nehézségeik vannak** (azok a feladatok, ahol gondolkodni kell, azok nem mennek nekik), valamint nagyon **lassú a megértésük** is. Az **analógiákat, algoritmusokat is nehezen értik meg és nehezen is alkalmazzák**.

A **befejező szinten lévő tanulók** közül, **két tanuló jár fejlesztő órára**, a matematikai nehézségeik miatt. Továbbá ezen a szinten lévő tanulók közül **egy tanuló a legjobb képességűnek számít az osztályban**, mégis **ez nem mutatkozik meg a teljesítményében**. Idén került vissza nevelőotthonból a szüleihez, nagyon rossz körülmények közé. Azóta, hogy visszakerült, kezelhetetlenné vált, egyre inkább kezd perifériára szorulni, és a tanulmányi eredményei is romlanak. A **többi befejező szinten lévő tanulónak átlagos a tanulmányi teljesítménye**, problémákat nem tapasztal náluk az osztályfőnök.

Az **optimum szinten lévő két tanuló a legjobb az osztályban**, ők **kiemelkedőek, tanulmányi versenyekre járnak**, ahol szép eredményeket érnek el.



7. ábra: A 4. osztály szocialitásának fejlettsége

A **negyedik osztály** (7. ábra).

4 gyermek tanul ezen az osztályfokon.

Egy tanuló van a **haladó szinten**, ő *nagyon gyenge olvasás, írás, és számolás terén is, ezek miatt fejlesztő órára jár. Magatartásbeli gondok is vannak vele*, mert az osztályfőnök elmondása szerint, a nem tudását próbálja a bohóckodással, valamint sokszor a visszabeszéléssel kompenzálni.

A **befejező szintet elérő tanulók** mindegyike *fejlesztő órára jár, tanulási problémáik vannak a matematika, valamint a magyar nyelv és irodalom terén.*

Az **optimum szinten lévő tanuló** az *osztály legjobbja.*

Tapasztalatok összegzése a nágocsi iskola diákjainál.

Az adatok elemzése során az alábbi következtetésekre jutottam:

Megállapítható, hogy azoknál a tanulóknál fordulnak elő különböző tanulási illetve viselkedésbeli problémák, akiknél a szociális kompetencia fejlettsége még nem éri el az optimum szintet. Több hiányosság is tapasztalható a szociális kompetenciák terén.

Az intézményekben tanuló gyermekek mérési eredményei után a pedagógusok kérdőíveinek segítségével kívánom felvetéseimet alátámasztani.

A következőkben **a kontrolliskolaként funkcionáló Somogymeggyesi Általános Iskola mérési eredményeit mutatom be osztályonként.**

Először azonban az osztályfokokat.

Az intézmény minden tanulója kétszülős családi modellből érkezett.

- 1. osztály:
 - négy tanuló – kétszülős családi modell
- 2. osztály:
 - három tanuló – kétszülős családi modell
- 3. osztály:
 - hat tanuló – kétszülős családi modell
- 4. osztály:
 - négy tanuló – kétszülős családi modell

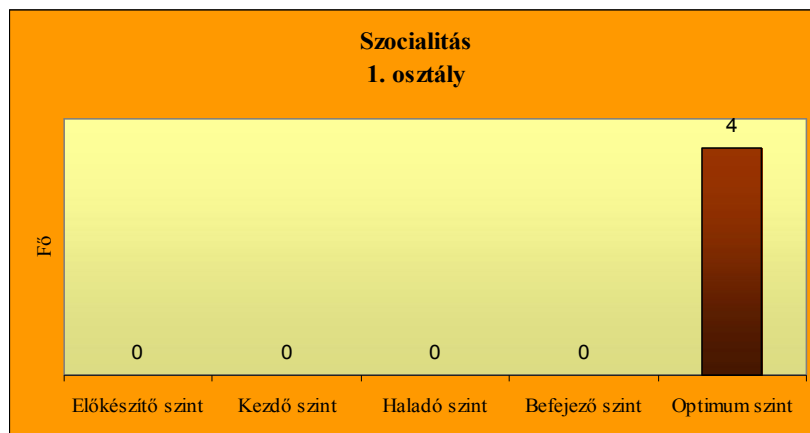
Az eredmények ismertetése előtt - az eredmények és elemzésük átláthatóbb megértése érdekében - szólnom kell egy nagyon érdekes dologról, erről az iskoláról/közösségről.

A községben él egy nagyobb vallási közösség, a nazarénusok.

Kiemelkedően jó képességű gyermekek járnak ebből a közösségből az iskolába, minden területen kimagaslóan jól teljesítenek, a szókincsük azonban nagyon fejletlen. A vallásuk szerint nem nézhetnek TV-t, nem hallgathatnak rádiót, valamint az iskola által szervezett kirándulásokra, táborozásokra sem mehetnek el.

Mivel a mindennapok során nincs a gyermekeknek olyan színtere, ahol a kommunikációt megfelelően „gyakorolhatják” ezért szinte mindegyik gyermeknek (aki ebből a közösségből érkezik) szegényes a szókincse, valamint szövegértési gondjaik vannak (gyönyörűen olvasnak, de nem értik, hogy mit).

Az előbbieken leírtak, természetesen kimondottan információ közlés szempontjából történtek bemutatásra.



8. ábra: Az 1. osztály szocialitásának fejlettsége

Az **1. osztály** (8. ábra).

4 tanuló jár az első osztályba, **minden tanuló az optimum szinten** van.

Az ábra összességében kiegyenlítettséget mutat, azonban mégis tapasztalható probléma.

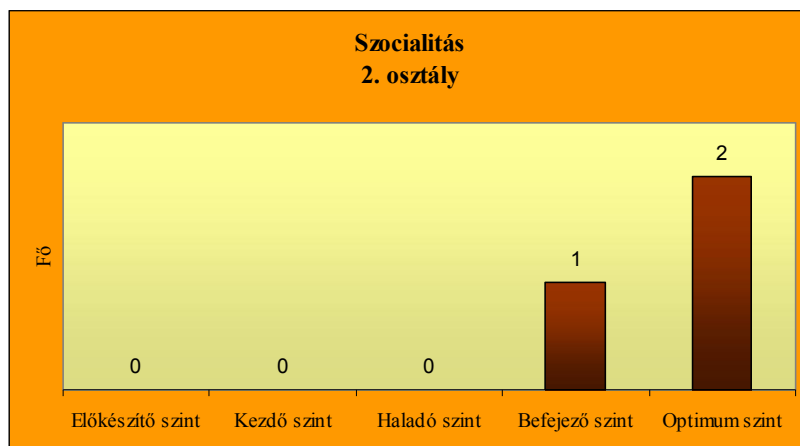
Két tanulónál ebben az osztályban **szegényes szókincs figyelhető meg**, ők **fejlesztő órára** járnak.

Viszont az osztályfőnök elmondása szerint, nagyon szépen gyarapszik a szókincsük, mint egy „szivacs” úgy szívják magukba a számukra még kevésbé ismert szavakat, fogalmakat, újdonságokat.

Jelenleg az osztályban **egy tanulónál** figyelhető meg a **gondolkodási képesség nehézsége**.

A mechanikus dolgok nagyon jól mennek neki, viszont ahol már gondolkodni kell, az nem megy.

Neki a **társaival is nagyon sok konfliktusa** van, ő is jár **fejlesztő órára**.



9. ábra: A 2. osztály szocialitásának fejlettsége

A **második osztály** (9. ábra).

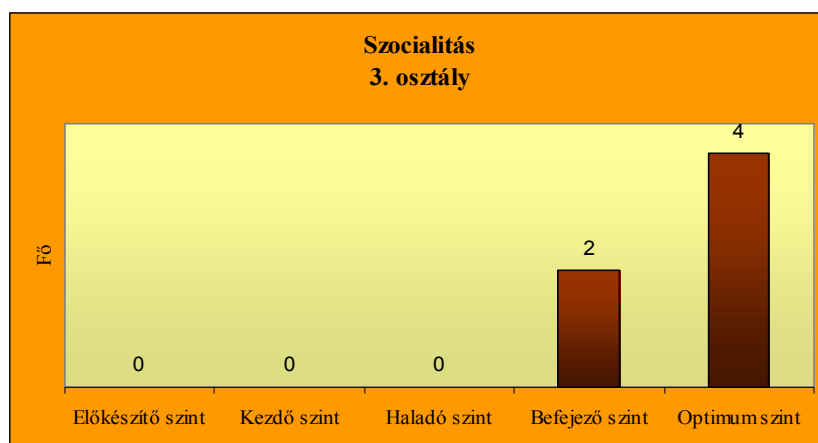
Három tanuló folytatja itt a tanulmányait.

Egy tanuló van még a **befejező szinten**, ő *fejlesztő órára is jár*.

Az első osztályt ismételte, de még így is vannak tanulási problémái az írás, olvasás és számolás terén.

Nagyon igyekvő, ez sokat segít rajta.

Az **optimum szinten** lévő másik két tanulóval nincs *semmilyen jellegű probléma sem*.



10. ábra: A 3. osztály szocialitásának fejlettsége

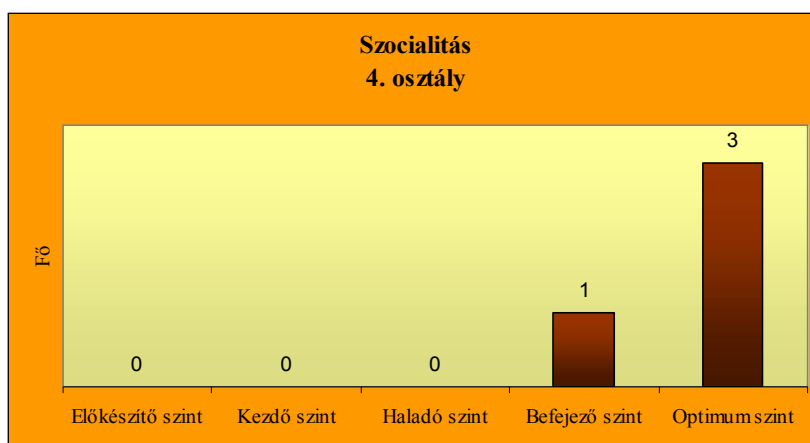
A **harmadik osztály** (10. ábra) tanulói hatan vannak.

A **befejező szinten lévő tanulóknál megfigyelhetők tanulási problémák.**

Az egyikük ismételte az első osztályt, és most ismételtén harmadik osztályba jár. A készségtárgyakban nagyon ügyes, viszont minden másban nagyon gyenge.

A másik tanuló nál a szegényes szókincs figyelhető meg, valamint a társaival szembeni „ellenszenv”. Képtelen beilleszkedni a közösségbe. Mindkét ezen a szinten lévő tanuló jár fejlesztő órára.

Az **optimum szinten lévő gyermekek jó tanulók, nem tapasztalható tanulási probléma** náluk. Mégis közülük **mind a négy jár fejlesztő órára a szegényes szókincs miatt.**



11. ábra: A 4. osztály szocialitásának fejlettsége

A **4. osztályban** amint azt láthatjuk is (11. ábra) négy tanuló folytatja tanulmányait.

Egyetlen tanuló áll a **befejező szinten**. Nála megfigyelhető a *tanulási probléma a matematika terén. Szorong* is ezeken az órákon.

Az osztályfőnök már javasolta a szülőknek az évismétlést a matematikai problémák miatt. Emellett a tanulónak *emlékezeti nehézségei* is vannak. Jár *fejlesztő órára*.

Az **optimum szinten** lévő mindhárom tanuló *nagyon jó képességű*, és *nagyon jó tanulók* is. A *viselkedésükben és a magatartásukban sem tapasztalható problematika*.

Összességében az intézményben tapasztaltak megerősítették a másik intézményben levont következtetéseimet. Itt is azon tanulóknál mutatkoztak elsősorban problémák, akiknél a szociális kompetencia fejlettsége nem érte el az optimum szintet.

Továbbá valóban kevesebb hiányosság van a szociális kompetenciák terén itt, mint a másik intézményben, feltehetően a biztosabb szociokulturális háttér miatt.

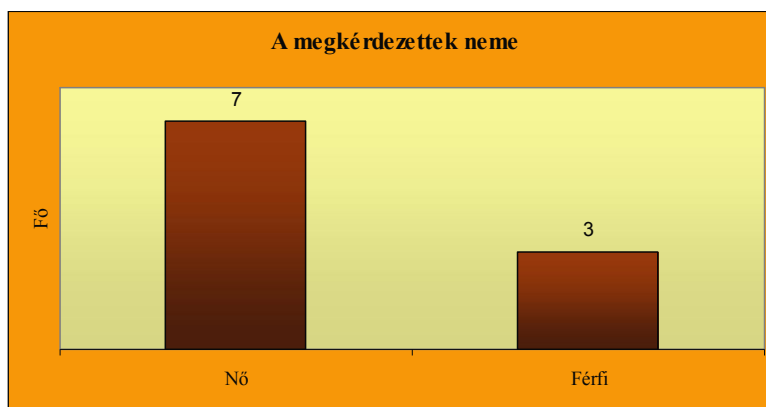
Pedagógus kérdőívek értékelése

A *pedagógusok véleményét* a szociális kompetencia fontosságáról *kérdőíves módszer segítségével* kérdeztem meg. Mindkét intézményben az ott dolgozó főállású pedagógusok töltötték ki a kérdőíveket.

A nágocsi iskolában hét pedagógus, a somogymeggyesiben pedig 3 segítette a kutatást.

A **kérdőív első részében** az általános tájékozódáshoz elengedhetetlen kérdéseket tettem fel, amelyeket az alábbiakban mutatok be, diagramokkal szemléltetve.

1. kérdés



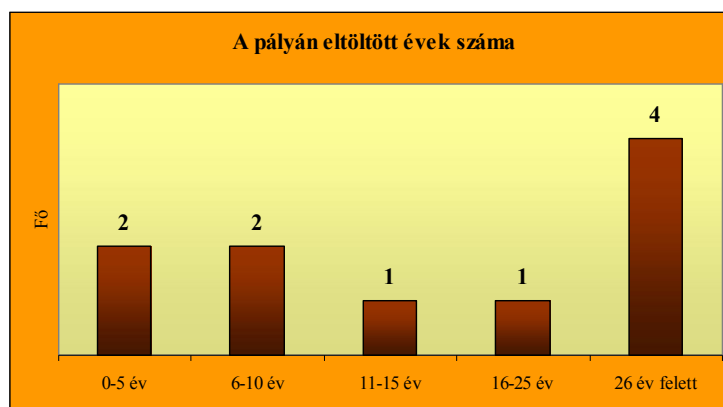
12. ábra: A megkérdezettek nemek szerinti eloszlása

Amint azt a 12. ábra is mutatja, a kérdőíveket kitöltötték **nemek szerinti eloszlása**, magasan a nők javára dől el.

Teljes mértékben a **nők felülreprezentáltsága** mutatható ki, amely országos kutatási eredményekben is bizonyított.

A 10 kitöltőből csak 3 férfi (kettő a nágocsi és egy a somogymeggyesi iskolában). Rendkívül hasznosnak tartom, hogy nem csak nők dolgoznak az intézményekben, továbbá a gyermekek számára a férfi minta is a rendelkezésre áll.

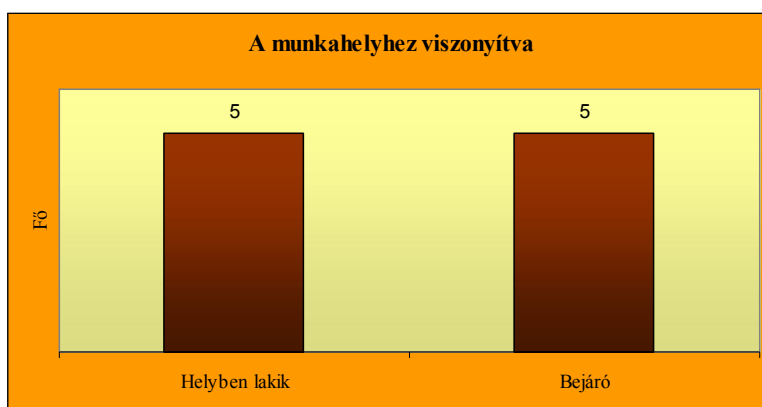
2. kérdés



14. ábra: A pedagógus pályán eltöltött évek száma

A 14. ábrán a kitöltőknek a **pedagógus pályán** eddig **eltöltött éveinek számát** láthatjuk. A kérdőívben továbbá megkérdeztem a pedagógusokat arról is, hogy **alsó vagy pedig felső tagozaton tanítanak - 5. kérdés** - jelen pillanatban. A tíz kitöltőből négy tanít az alsó tagozaton és hat a felső tagozaton. Mindegyik intézményben két-két alsó tagozatos tanító dolgozik az osztályok összevontsága miatt (1-2. osztály és 3-4.osztály). Valamint a somogymeggyesi iskolában csak alsó tagozat működik.

3. kérdés



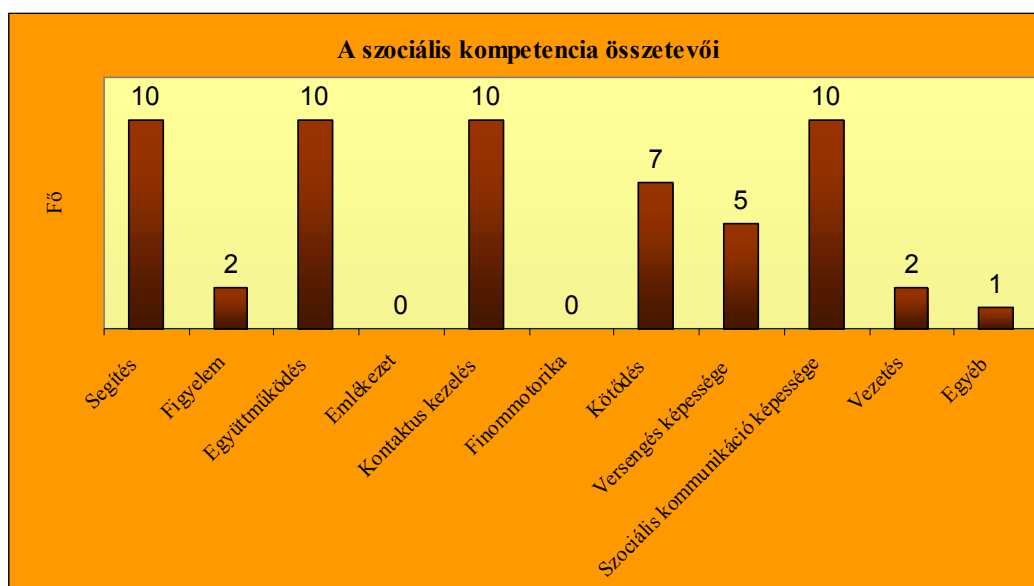
13. ábra: A lakóhelyhez viszonyítva a munkahely megközelítése

A **lakóhelyhez viszonyítva a munkahely tekintetében** (13. ábra) az itt dolgozók **fele-fele** arányban élnek az **intézménnyel azonos településen**, valamint járnak be a szomszédos-környező településekről dolgozni.

A **kérdőív második felében** a szociális kompetenciára fókuszáló kérdéseket tettem fel a kitöltőknek, melyeket egy diagram segítségével, valamint a kérdésekre adott válaszok bemutatásával (a teljesség igénye nélkül) mutatok be.

6. kérdés

Arra vonatkozóan tettem fel a kérdést, hogy **a szociális kompetenciához mely összetevőket kapcsolják a pedagógusok.**



15. ábra: A szociális kompetencia összetevői a pedagógusok véleménye alapján

A 15. ábra segítségével mutatom be az erre kapott válaszokat.

Láthatjuk, hogy **minden pedagógus jelölte a segítést, együttműködést, kontaktus-kezelést és a szociális kommunikáció képességét.** Véleményem szerint azért, mert ezeket az összetevőket tartják a legfontosabbnak az iskolai élet szempontjából.

Magas számban jelölték még a kötődést és a versengés képességét, valamint számomra meglepően **alacsony számban** pedig, csak ketten jelölték a **vezetést.** Ketten jelölték be a szociális kompetencia összetevőjeként a **figyelmet.**

Egy kitöltő jelölt be az **egyéb lehetőséget,** és beírta az **empátiát, konfliktuskezelést és a felelősségvállalást.**

7. kérdés

Ön szerint van jelentősége a szociális kompetenciák meglétének, az iskolai előmenetelben?

Erre a kérdésre *mindenki igennel* felet.

8. kérdés

Ha igen, miért? A következő válaszokat adták a pedagógusok a teljesség igénye nélkül:

- *Ezek megléte nélkül nem tudja problémáit megoldani, feloldani.*
- *Az együttműködés, segítség, együttes megbeszélések elősegítik az erkölcsi nevelést. Ez kihat a viselkedésre, a tanuláshoz való viszonyra.*
- *A környezetével (pedagógus, kortárs csoport, szülők) együttműködni nem tudó diákoknál, problémák várhatók a tanulásban is.*
- *Fontos a csoportban való dolgozás, a jó kommunikáció, a versengés képességének fejlesztése, ami hozzájárulhat a jó teljesítményekhez.*
- *Fontos, mert kisiskoláskorban főleg ezek segítik a tanulókat a beilleszkedésben, a közösségek kialakításában.*

Már ezekből a válaszokból is kitűnik, hogy *a pedagógusok is összefüggést vonnak a szociális kompetenciák és a teljesítmények, tanulási zavarok, problémák között.*

Fontosnak tartják a szociális kompetenciát az erkölcsi nevelés szempontjából, valamint hogy ez kihat a viselkedésre és a tanulásra, a tanuláshoz való viszonyra is.

Leírták továbbá, hogy *azon tanuló, aki nem tud a környezetével együttműködni, annál a tanulásban is problémák várhatóak.*

9. kérdés

Ön szerint fontos a szociális kompetenciák fejlesztése az iskolai élet során?

Erre a kérdésre *minden pedagógus igennel* felet.

10. kérdés

Ha igen, miért? Kérdésre a következőket válaszolták:

- *Mert az életben könnyebben tud majd érvényesülni.*
- *A tanulók szinte 4 évente új közösségbe kerülnek és ezért rendkívül fontos, hogy szociálisan érettek legyenek.*
- *A szocializáció fejlesztése alapfeladat. Fontos a kommunikáció, az együttműködés, a problémamegoldás képességének fejlesztése.*
- *A szülők mellett az iskola feladata, kötelessége, hogy jóérzésű felnőttek váljanak a gyermekekből.*

11. kérdés

Ön szerint van összefüggés a szociális kompetenciák hiánya, és a tanulási zavarok kialakulása között?

A kérdésre *minden kitöltő igennel felelt.*

12. kérdés

Ha igen, miért? A következő válaszok születtek:

- *Az együttműködés, a haladás iránti vágy, a felelősségvállalás hiánya, a kötelességtudat hiánya hátráltatja a tanulást. Az antiszociális viselkedés kirekesztettséghez vezet.*
- *Természetesen van összefüggés, hiszen akinél antiszociális problémák jelentkeznek az a tanulásban is lemarad, peremre kerül.*
- *Az alkalmazkodás, az együttműködési képesség hiánya, a helyes énkép kialakulatlansága tanulási zavarokhoz vezethet. Legtöbbször magatartási zavar is kíséri, amely nagymértékben rontja a tanulási teljesítményt.*
- *Ha egy gyerek olyan környezetben nő fel, ahol a szociális kompetenciáit nem erősítik, akkor ez eleve előidézi az iskolában való nehézségeit. Nem fog tudni harmonikusan egy közösség tagja lenni problémamentesen.*

Látható a válaszok alapján, hogy a pedagógusok is nagy szerepet tulajdonítanak a tanulási zavarok kialakulásában, meglátéban a szociális kompetencia nem megfelelő szintű fejlettségének, esetlegesen némely összetevő hiányosságának.

13. kérdés

Ön szerint az iskola és a pedagógusok tudják segíteni a szülőket, gyermekeik szociális kompetenciáinak fejlesztésében?

Szintén *minden pedagógus igennel* felelt.

14. kérdés

Ha igen, hogyan? A következőket válaszolták:

- *Négyszemközti beszélgetésekkel, személyes példamutatással, családlátogatással.*
- *A fejlesztendő területek pontos meghatározásával.*
- *Rendszeres kommunikáció kapcsán, ha az iskola és a szülő között nyílt beszélgetések történnek.*
- *Az osztályfőnökök, szaktanárok igyekeznek a felmerült problémákat megbeszélni a szülőkkel, tanácsokat adni, közös megoldást keresni. Nem mindig eredményesek ezek a próbálkozások.*

A válaszok kapcsán, valamint a személyes beszélgetésinkből (pedagógusok és köztem) azt a következtetést vontam le, hogy ez egy nagyon nehéz kérdéskör. Természetesen szeretnének segíteni, de sok esetben a szülők ellenállása miatt ez lehetetlen. Viszont – szerencsére - az ellenkezőjére is van példa, hogy a szülő nagyon együttműködő, és próbálja megfogadni a szakemberek tanácsait.

15. kérdés

Ön szerint az iskolák és a pedagógusok tudják valamilyen módon pótolni az otthoni hiányosságokat?

A válaszadókból *öten nemmel* feleltek, *öten pedig igennel*.

16. kérdés

Ha igen, hogyan? Az igennel feleltek a következőket válaszolták:

- *Egyéni és csoportos beszélgetések által, közösségi játékokkal, programokkal (pl. kirándulás, filmnézés, stb.).*
- *Fejlesztő foglalkozásokkal, a diákok háttérének pontos ismeretével, megértő odafigyeléssel.*
- *Élményekre, tapasztalatokra épülő tanulással. Kollektív munkák bevezetésével. Csoportmunkával, ahol egymáshoz kell alkalmazkodni. Példamutatással.*
- *Megfelelő szintű versenyekkel, kirándulásokkal, közösen végzett munkákkal, közös (felnőtt-diák) játékokkal, 4-5 napos táborral.*
- *Kisebb mértékben, mint szeretnénk, de igen. Lényegesen erősebb a család, mint közösség hatása, s nagymértékben hatnak a társadalmi „hatások” is.*

Számomra ez az öt igen válasz, és az utána adott „ötletek” amelyekkel pótolni lehetne az otthoni hiányosságokat, nagyon biztató.

A somogymeggyesi iskolában beszélgettem el hosszasan az egyik osztályfőnökkel erre a kérdéskörre fókuszálva, és ő elmondta, hogy **kifejezetten figyelnek** a különféle **szabadidős programok szervezésében a szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségeire**, éppen azért mert nagyon fontosnak gondolják nem csak az iskolai előmenetelben, de a későbbi élethelyzetek kapcsán is.

Összességében a kérdőívek alapján elmondható, hogy a pedagógusok is fontosnak tartják, valamennyien, kivétel nélkül a szociális kompetencia megfelelő szintű fejlettségét, valamint összetevőinek meglétét a sikeres iskolai előmenetelben. Az iskolai élet során erre megfelelő figyelmet fordítanak. Meglátásuk szerint is van összefüggés a szociális kompetencia hiánya és a tanulási zavarok, problémák kialakulása, megjelenése között.

Továbbá fontosnak tartják a szociális kompetencia fejlesztését az iskolai élet valamennyi területén, mert tapasztalataik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy ennek segítségével megelőzhetőbbé, kiküszöbölhetőbbé válnak a tanulási problémák.

III. Összegzés

Dolgozatomban, kutatásomban fő célom az volt, hogy felmérjem a szociális kompetencia fejlettségét két általános iskola alsó tagozatos diákjainál, majd megvizsgáljam a pedagógusok és a saját megfigyeléseim alapján ennek esetleges hiányosságaiból fakadó tanulási korlátokat, zavarokat, valamint, hogy tapasztalható-e összefüggés a két problematika között.

A szakirodalmakból mindkét terület elméletét kellő megalapozottsággal készítettem el.

A szociális kompetenciára vonatkozóan feltártam helyét a kulcskompetenciák, valamint a személyiség kompetenciáinak rendszerében. Tisztáztam a fogalmát, fejlődését, valamint a fejlesztését.

Ezt követően, mint egy hiányának lehetséges hatásaként a tanulási korlátokat mutattam be, ezeken belül is részletesen a tanulási zavarokat. Meghatározását, okait, típusait, jellemzőit, valamint szót ejtettem a megelőzéséről és a fejlesztéséről is.

Ezután a DIFER méréssel, valamint megfigyelésekkel, interjúkkal és kérdőívekkel, felmértem a választott populáció szociális kompetenciájának fejlettségét, majd összevettem az eredményeket a tanulási illetve viselkedésbeli problematikákra vonatkozóan.

E két iskola eredményei alapján *a hipotézisem beigazolódott*. Akiknél több hiányosság volt tapasztalható a szociális kompetencia területén, ott a szociális kompetencia fejlettsége több esetben nem érte el az optimum szintet. Azon tanulóknál pedig, akiknél nem érte el a fejlettség az optimum szintet, többnyire tapasztalható volt valamiféle tanulási problematika, néhány tanulónál magatartási zavar.

A kontrolliskola mindezt igazolta. A tanulóknál ebben az intézményben kevesebb hiányosságot tapasztaltam a szociális kompetenciák terén, és a szociális kompetencia fejlettségi szintjei is magasabbak voltak. Egy-két tanulótól eltekintve mindenki elérte az optimum szintet, náluk nem volt tapasztalható tanulási nehézség, vagy tanulási zavar. Akiknél viszont felfedezhetőek voltak a tanulási korlátok, ott tapasztalható a szociális kompetencia nem megfelelő szintje, ugyanis ők nem érték el az optimum szintet.

Mindebből jól látható, hogy a szociális kompetencia hiánya, valamint fejlettségének alacsony, nem megfelelő szintje befolyásolja a tanulási korlátok, zavarok kialakulását, meglétét, valamint továbbá, hogy a két problematika egymással összefügg.

A pedagógusok véleményét erre a témára vonatkozóan kérdőíves módszerrel tártam fel. A kitöltők véleménye a szociális kompetenciáról egyhangú volt, mindegyikükük fontosnak

tartotta az iskolai életben ennek meglétét, de nem csak az iskolai életben, hanem a későbbi élethelyzetekben is. Kiemelték emellett a fejlesztését, valamint, hogy a szülőket segíteni kell gyermekeik szociális kompetenciájának fejlesztésében. Minden esetben úgy gondolták a pedagógusok, hogy a szociális kompetenciák hiánya és a tanulási zavarok kialakulása, illetve megléte között van összefüggés, ami szintén igazolja a megjelölt hipotézist. Arról viszont, hogy tudják-e ők, mint pedagógusok pótolni az otthoni hiányosságokat ezen a téren, megoszlott a véleményük, fele-fele arányban gondolták úgy, hogy igen tudják.

Ezen eredmények ismeretében úgy gondolom, annak érdekében, hogy teljesebb képet kapjunk e témaköréről, valamint, hogy a kutatás nagyobb lefedettséget mutasson, érdemes kiterjeszteni nagyobb települések intézményeire, megyei, regionális vagy akár országos szintre is. Valamint már ezek az eredmények is felhívják a figyelmet arra, hogy a szociális kompetenciával és fejlesztésével foglalkoznunk kell már a legelső szocializációs közegektől kiindulva, mert a többdimenziós társadalmi szerepvállalásban ez nélkülözhetetlen.

„ Nem az a legfontosabb, hogy a fiatalok értelmi képességei alacsonyabbak az átlagnál, hanem az, hogy embertársi kapcsolataikban kiegyensúlyozott, TELJES ÉLETET éljenek.”
(Gyöngyfa Napközi Otthon és a Kaposvári
Fogyatékos Fiatalok Teljes Életéért
Alapítvány munkatársainak hitvallása.)

Irodalomjegyzék

- ARTHUR ENGELBRECHT – HANS WEIGERT (1999): *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? Avagy nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!*, Budapest, ELTE
- DR. RADVÁNY KATALIN (2011): *A kompetencia alapú fejlesztés értelmezése a kognitív képességek jelentős elmaradása esetén*, Gyógypedagógiai Szemle, 2011/1. 1-21.p
- GYARMATHY ÉVA (1998): *Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában*, Új Pedagógiai Szemle, 1998/11., 68-76.p.
- GYARMATHY ÉVA (1998): *A tanulási zavarok terápiája*, Új Pedagógiai Szemle, 1998/12., 75-87.p.
- KONTA ILDIKÓ – ZSOLNAI ANIKÓ (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*, BGGYFK, Budapest
- NAGY JÓZSEF – JÓZSA KRISZTIÁN – VIDÁKOVICH TIBOR – FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*, Mozaik Kiadó, Szeged
- NAGY JÓZSEF (1996): *Nevelési kézikönyv*, Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- NAGY JÓZSEF (2000): *XXI. Század és nevelés*, Osiris Kiadó, Budapest
- NAGY JÓZSEF – ZSOLNAI ANIKÓ (2001): *Szociális kompetencia és nevelés*, In.: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (2001): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, Osiris Kiadó, Budapest
- NEMESNÉ KIS SZILVIA – SAJTOSNÉ CSENDES GYÖNGYI – TÓTH ISTVÁNNÉ (2004): *Integrált anyanyelvi nevelés óvodáskortól a kamaszkorig*, Dávid Oktatói és Kiadói Bt, Kaposvár
- NÉMETH GÁBORNÉ DOKTOR ANDREA (2008): *A szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az iskolában*, Új Pedagógiai Szemle, 2008/1., 23-34.p.
- PÁLA KÁROLY (2006): *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*, forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/pala-karoly-kompetencia>
- PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ (2002): *Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok*, Pedellus Kiadó, Budapest

RADNÓTI KATALIN (2006): *A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei az iskolába,*
forrás: <http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/szocialis-kompetencia>

1. számú melléklet

KÉRDŐÍV

Kedves Pedagógusok!

Horváth Anita vagyok, a Kaposvári Egyetem Pedagógia Karának végzős gyógypedagógus, Tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos hallgatója.

TDK dolgozatom és szakdolgozatom megírásához a segítségét szeretném kérni a kérdőív kitöltésével: (A megfelelő válasz aláhúzása és a hiányzó részek pótlása.)

A dolgozatom témája: A szociális kompetencia jelentősége a tanulási zavarok megelőzésében.

A segítséget előre is köszönöm!

1. Neme:

- a) nő b) férfi

2. Mióta van a pályán?

0-5 év 6-10 év 11-15 év 16-25 év 26 év felett

3. A munkahelyhez viszonyítva:

- a) helyben lakik b) bejáró

4. Mióta dolgozik ebben az intézményben?

.....év

5. Hol tanít?

- a) alsó tagozat b) felső tagozat

6. Az alábbiak közül Ön szerint melyek tartoznak a szociális kompetenciák közé (több válasz is lehetséges)

- a) segítség
- b) figyelem
- c) együttműködés
- d) emlékezet
- e) kontaktus kezelés
- f) finommotorika
- g) kötődés
- h) versengés képessége
- i) szociális kommunikáció képessége
- j) vezetés
- k) egyéb.....

7. Ön szerint van jelentősége a szociális kompetenciák meglétének, az iskolai előmenetelben?

a) igen

b) nem

8. Ha igen, miért?

.....

.....

.....

.....

9. Ön szerint, fontos a szociális kompetenciák fejlesztése az iskolai élet során?

a) igen

b) nem

10. Ha igen, miért?

.....

.....

.....

.....

11. Ön szerint van összefüggés a szociális kompetenciák hiánya, és a tanulási zavarok kialakulása között?

a) igen

b) nem

12. Ha igen, miért?

.....

.....

.....

.....

13. Ön szerint az iskola és a pedagógusok tudják segíteni a szülőket, gyermekeik szociális kompetenciáinak fejlesztésében?

a) igen

b) nem

14. Ha igen, hogyan?

.....

.....

.....

.....

15. Ön szerint az iskolák és a pedagógusok tudják valamilyen módon pótolni az otthoni hiányosságokat?

a) igen

b) nem

16. Ha igen, hogyan?

.....

.....

.....

.....

Köszönöm a válaszokat!

2. számú melléklet

A DIFER mérésről

A DIFER teszt felvétele során a „Szocialitás” című altesztben a következő területek figyeltem és pontoztam a következő szempontok szerint:

- *Társas feladathelyzet:*
 - *a társakhoz való viszony:* a közösen végzett munka során a társaira pozitív hatású (5pont), nem hagyja magát megzavarni (4pont), befolyásolható (3pont), zavaró (2pont), provokatív (1 pont).
 - *a késleltetett utasítás megtartása:* társaira pozitív hatású (5 pont), jó önfegyelmű (4 pont), türelmetlen (3 pont), fegyelmezetlen (2pont), elmenne (1pont).
- *Kapcsolatfelvétel:* a vizsgálatra belépő gyermek kezdeményez (5 pont), nem kezdeményező (4 pont), közömbös, kelletlen (3pont), idegenkedik, vonakodik (2 pont), nem jött létre a megfelelő kapcsolat (1 pont).
- *Erkölcsei érzék:* öt történet segítségével mértem fel. A történetek témái a következők: lopás, együttérzés, erőszak, károkozás, együttműködés. A történetek felolvasása után minden egyes történetről elbeszélgettem minden tanulóval az egyéni vizsgálatok során, majd a beszélgetés alapján a következőképpen pontoztam: feltűnően érett (5pont), hibátlan magyarázat (4pont), jó megítélés (3 pont), bizonytalan (2pont), nincs válasz (1pont).
- *Feladatvállalás:* a teszt feladatainak elvégzése során – lelkes (5 pont), igyekvő (4pont), közömbös (3pont), vonakodó (2pont), nem akarja (1 pont).
- *Feladattartás:*
 - *kitartás:* a feladatok során – célratörő (5pont), buzdítás nem kell (4pont), kevés buzdítás (3pont), állandó biztatás (2pont), rábeszélés (1pont).
 - *érzelmi viszonyulás* – növekvő lelkesedés (5pont), lelkesedés (4pont), érzelmileg semleges (3pont), ellenérzés (2pont), szembenállás (1pont).
 - *koncentráció* – feltűnően jó (5pont), jó (4pont), átlagos (3pont), gyenge (2pont), széteső (1pont)

(NAGY, JÓZSA, VIDÁKOVICH, FAZEKASNÉ, 2004: 73-82. p; 94-100. p; valamint a „Szocialitás” alteszt kartonlapja).

Mindemellett, hogy a tanulók szocialitásáról teljesebb képet kaphassak, a hospitálások során (tanórák, szünetek, napközi) a következő szempontok szerint figyeltem a tanulókat:

- társaihoz való viszonyulás,
- pedagógusokhoz való viszonyulás,
- játéktevékenységben való viselkedése,
- tanórai helyzetekben való viselkedése,
- a tanulás iránti attitűdjei.