

OTDK dolgozat

Konzulens/témavezető: Kátainé Lusztig Ilona

A dolgozat témája:

A gyermekotthonban nevelkedő gyermekek tanulási problémái

JÁKI BOGLÁRKA

Gyógypedagógia, III. évfolyam

Neptun kód: CXZIJX

Tartalomjegyzék

1./ Előszó	4
1./a Intézményi adatok	4
1./b Hipotéziseim	5
2. / Fogalmi meghatározások	6
2./a A hospitalizmus és jellegzetes mutatói.....	6
2./b A tanulás fogalmának megközelítése	8
2./c A tanulási nehézségek megközelítései	9
2./d Az SNI fogalma meghatározásainak árnyalatai – és következménye	10
3./ Pszichés fejlődési zavarok miatti sajátos nevelési igény	11
4./ Kedvezőtlen fordulat a prepubertásban.....	13
4./a Az én-kép dinamikája.....	14
4./b Referenciacsoportok és azonosulás	17
4./c Az átpártolás.....	18
4./d A társadalmi helyzet hatása az egyén életére, nézeteire.....	19
4./e Szocializáció, szerep, státus	20
5./ A felmérés előkészítése.....	21
6./ Kérdőíves vizsgálat	22
6./a Szociális, érzelmi összetevők vizsgálatának összehasonlítása	23
6./b Kognitív viszonyulások vizsgálata.....	24
6./c Szociális összetevők vizsgálata	25
6./d Életmód – motivációra utaló kérdéscsoport	27
6./e Attitűd-háttér vizsgálatának összehasonlítása	28
6./f A tanulási teljesítményre utaló kérdések statisztikus kimutatása	30
6./g Iskolai teljesítményre vonatkozó adatok	33
7./ Adatfeldolgozás, adatelemzés és értelmezés.....	33
7./a Az adatfeldolgozás módja	33
7./b Felmérőlapok kiértékelése.....	34

7./c Interjúk értékelése	38
8./ Összegzés, személyes benyomások	42
Ábrajegyzék	44
Irodalomjegyzék.....	45
Mellékletek:.....	47

1./ Előszó

Kutatásomat négy intézményben, általános iskolás tanulók körében végeztem. A Zala Megyei Gyermekvédelmi Központ 1. számú lakásotthoni hálózatába tartozó Befogadó Otthonban, a Gyülevész faluban lévő Lakásotthonban valamint két oktatási intézményben: a zalaegerszegi Landorhegyi Általános Iskola és Sportiskolában valamint az alapítványi fenntartású zalaegerszegi Mindszenty József Általános Iskola, Gimnázium és Kollégiumban.

Személyes indíttatás: Azért is érdekelt ez a téma, mert a családtagjaim között volt, aki különböző okokból részképesség-zavarokkal küzdött és kíváncsi voltam, mi okozhatta ezeket. Édesapám bátyja, 1954-ben mumpsz betegséget kapott, egy akkori járvány okán, amelynek szövődményeként agyhártyagyulladás lépett fel nála. Életveszélyes állapot után épült fel. Az addig kiválóan teljesítő gyermek osztályzatai leromlottak, éppen elégséges szintre. Az általános iskolát nem kis mértékben édesapja megbecsült státuszának köszönhetően tudta csak elvégezni. (Édesapja abban az időben Siófokon körzeti orvos volt.) Középiskolai tanulmányait 40 éves korára fejezte be.

Érdekes módon viszont kivételes rajztehetséggel rendelkezett; elsőre felvették a budapesti képzőművészeti gimnáziumba, ahonnan rajz-tanárai támogatása ellenére – kibukott. Ugyancsak kivételes zenei képességekkel rendelkezett, a vonós hangszereken kívül minden hangszertípuson elfogadhatóan zenélt (pozan, kürt, gitár, bőgő, dob, zongora, stb.) több együttesnek tagja volt. Tanulási zavarai (részképesség-zavarok) voltak és egyértelműen agykárosodásra utaltak a tünetek, vagy funkciózavarra.

Van a családban olyan személy is, akinek születési rendellenességre vezethető vissza alulteljesítése tanulmányai során. Alulteljesítés szociális okok miatt is előfordulhat: édesapám szülei az '50-es évek közepén elváltak. Év végi bizonyítványában ebben a számára kritikus időszakban – általános iskola 4-5. osztályában - található közepes, sőt elégséges osztályzat. Egyébként mindig nagyon jól teljesített, még az egyetemen is.

1./a Intézményi adatok

Mindszenty József Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium

Összlétszám	BTM	SNI	különleges bánásmód össz.
395	30 (7,6%)	15 (3,8%)	45 (11,4 %)
vizsgált korosztály (8-9 évesek)	BTM	SNI	
56	3 (5,3%)	1(1,8%)	4 (7,1 %)

Landorhegyi Általános Iskola és Sportiskola

Összlétszám	BTM	SNI	különleges bánásmód össz.
583	55 (9,4 %)	29 (5 %)	84 (14,4 %)
vizsgált korosztály (8-9 évesek)	BTM	SNI	
70	10 (14,2 %)	1 (1,4 %)	11 (15,6 %)

Gyermekvédelmi Központ 1. számú lakásotthoni hálózatába tartozó Befogadó Otthon

Összlétszám	BTM	SNI	különleges bánásmód össz.
48	5 (10,4 %)	2 (4,1 %)	7 (14,5%)
vizsgált korosztály (8-9 évesek)	BTM	SNI	
9	1 (11,1 %)	1 (11.1 %)	2 (22,2 %)

Gyülelés faluban lévő Lakásotthon

Összlétszám	BTM	SNI	különleges bánásmód össz.
29	4 (13,8 %)	1 (3,4%)	6 (17,2 %)
vizsgált korosztály (7-10 évesek)	BTM	SNI	
12	2 (16,6 %)	-	2 (16,6 %)

Megjegyzés: A vizsgált korosztály Befogadó Otthonban élő gyermekei a Landorhegyi Általános iskola növendékei is.

1./b Hipotéziseim

Az általam igazolni kívánt két hipotézis:

- 1. A gyermekotthonban nevelkedők körében magasabb azon gyerekek száma, akik tanulási nehézségekkel küzdenek, mint akik családban nevelkednek, függetlenül a szociológiai értelemben vett családtípustól.*
- 2. Feltételeztem, hogy tanulási nehézségek egyik okozója a hospitalizmus.*

Vizsgálódásaimat egyrészt hipotézisek, másrészt szakirodalomból ismert tények alapján gondoltam megvalósítani.

2. / Fogalmi meghatározások

2./a A hospitalizmus és jellegzetes mutatói

Döntően a második világháború eseményeihez köthetően hazánkban, és más harci-cselekményekkel érintett országban is, számos nevelőotthon létesült a szüleit elvesztő gyermekek okán. Az ott „begyűjtött” gyermekek egy része már a korai csecsemőkorban került gondozásba. A befogadottak kielégítő gondozása ellenére: fedél volt a fejük felett, megfelelő higiéniai körülmények közt éltek, kitüntetett egészségügyi ellátásban részesültek, szükségleteiket kielégítették (pl. táplálék) a gyermekek fejlődése elmaradt az elvárhatótól. Jóval lemaradtak például azon gyermekek fejlődésétől, akik lényegesen mostohább körülmények között éltek, de a saját családjukkal.

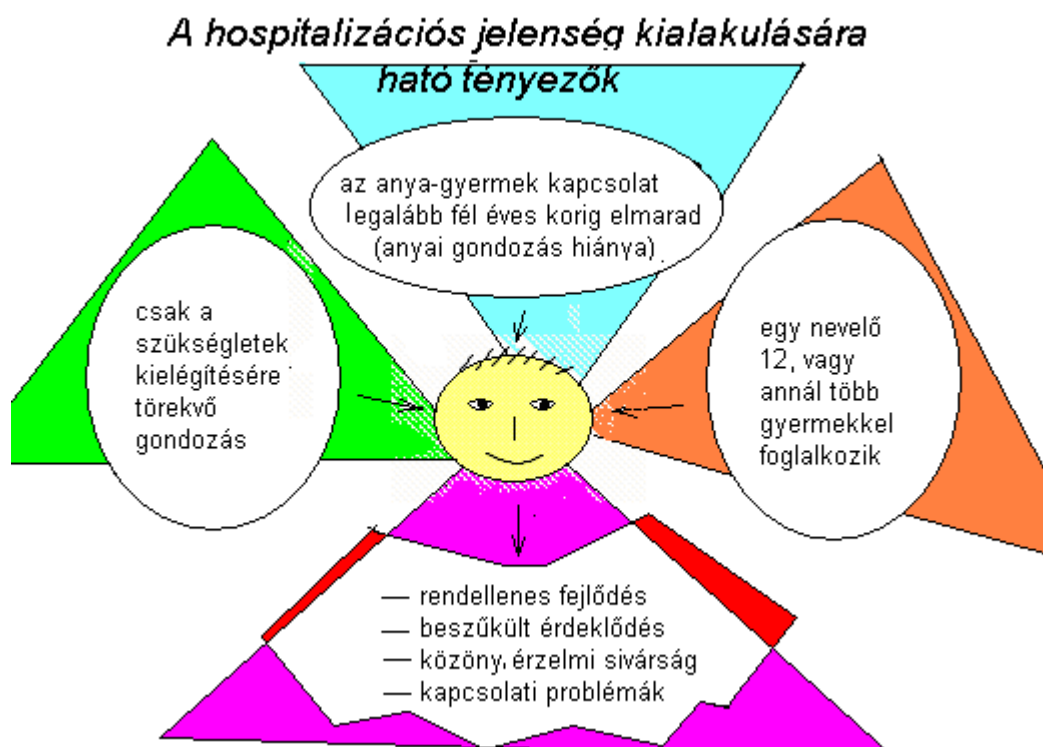
Az erre vonatkozó vizsgálatokat R. Spitz végezte.¹

Az ő vizsgálatában a négy csoport közül az egyik lelencházi csecsemőkből állt, a másik börtönbüntetésüket töltő leányanyák (tehát döntően fiatakorúakról van szó) gyermekeiből állt, ahogy megállapítja: nem egy közülük értelmi fogyatékos volt. A kontrollcsoport különféle szocializációs közeggel rendelkező (gazdag, szegény), de családi háttérrel bíró gyermekekből állt. A családban nevelkedettek fejlődése – szinte függetlenül a kulturáltsági szinttől, egyéb körülménytől (nagyváros, elszigetelt falu) - egyenletes és kielégítő volt. Érdekes módon, a börtönbölcsőde gyermekeinek fejlődése mégis elmaradt az elvárhatótól. Azoknak az elmaradásuk nem volt számottevő, akiknek valamilyen szintű kapcsolatban álltak édesanyjukkal - bár gondozásuk hiányos volt. A három csoport, ha nagyvonalúan összesítjük az adatokat, közel megegyező. Árnyaltabban fogalmazva, hasonló fejlődést mutató csoporttal szemben, a lelencházi gyermekek fejlődése ijesztően hanyatlott.

A jelenséget Spitz R. hospitalizmusnak² nevezte el.

¹ Spitz René A. (1967): Az első életévek. Stutgard

² Mérei-Binét (1997): Gyermeklélektan. Medicina, 24. old.



1. ábra A hospitalizációs jelenség kialakulására ható tényezők. (Saját szerkesztés)

Konkréten az anyától való elszakíttóság első hónapjában a gyermekek nyűgösek voltak, nyafogtak, a második hónaptól kezdve elkezdtek fogyni, álmatlanság lépett fel, arcuk kifejezéstartalanná vált. A harmadik hónaptól az arc kifejezéstartalansága állandósult, sírásuk, nyöszörgésük elmaradt, közönyössé váltak. Ha ezt követően a gyermek a gondozásba vételt követő 3-5 hónapon belül visszakerült az anyához, vagy olyan személyhez került, aki tudott személyre irányuló szeretetet, érzelmi interakciókat kiváltani, akkor a tünetek gyorsan elmúltak. Ha az anya hiánya fél évnél tovább tartott, az már maradandó hatást gyakorolt a gyermekekre.

Még drámaibb, feltűnőbb volt a változás azoknál a gyermekeknél, akiket édesanyjuk legalább három hónapos korukig gondozott és ezt követően kerültek otthonba, úgy, hogy az anya teljesen elhagyta őket. A hospitalizmus jellegzetes tünetei mellett indokolatlanul megnőtt a halálozás aránya is. (a kontrollcsoportban egyáltalán nem fordult elő). Fejlődésük kórosan lelassult.³

Végül is erre a tapasztalati, irodalomból jól ismert információra támaszkodva a felmérésem kiértékelésében hasonló eredményt vártam.

³ Mérei-Binét (1997): Gyermeklélektan. Medicina, 24-25 old.

Fontos körülménynek tartom, hogy a R. Spitz által lefolytatott vizsgálat alatt a *lelencház gondozói szakképzettnek minősültek*, a lelencházba kerülő gyermekek az első hónapban a fertőzések elkerülése miatt karanténban, *elkülönítve, egyedül voltak* egy rácsos ágyban, *emberi kapcsolataik a sietős fürdetésre, tisztába tevése és etetésre korlátozódtak*. Ezt követően *csoportonként 12 gyermekre jutott átlagosan egy-egy gondozónő* – nyilvánvalóan műszakos váltásban.

2./b A tanulás fogalmának megközelítése

- *pszichológiai megközelítés:*

„A tanulás rendkívül összetett fogalom. Mást értenek tanuláson a mindennapi életben, a pedagógiában, a pszichológiában. A pszichológiában mindenekelőtt a teljesítményben bekövetkező változást (ismeret, mozgás, viselkedés, magatartás) tekintjük tanulásnak, de önmagában a teljesítményváltozás nem minden esetben jelent tanulást.”⁴

„A tanulás az a folyamat, melynek révén tapasztalatokra teszünk szert, mely tapasztalatok képesek a magatartás megváltoztatására.”⁵

- *gyógypedagógiai szempontok:*

A tanulást olyan, morfológiailag és funkcionálisan meghatározott viselkedésmódnak tekintjük, amely motoros, vegetatív, emocionális, kognitív és szociális folyamatok együttesében megy végbe. A tanulási képesség egyfelől genetikai faktoroktól, másfelől a központi idegrendszer és más szervek működésétől, harmadrészt — és nem utolsósorban — attól a környezettől — család, óvoda, iskola — függ, amelyben a gyermek felnő.⁶

Mivel dolgozatomban a hipotéziseim igazolására felméréseket is végeztem, egy mérés pedig mindenképpen egyfajta összehasonlítás, az a meghatározás illeszkedik témaválasztásomhoz, amelyben a tanulás milyensége a teljesítményhez, teljesítéshez igazodik.

⁴ Tunkli László: A tanulás. Kézirat Budapest, 1986

⁵ Oláh Attila: Pszichológiai alapismeretek Kiadja: Bölcsész konzorcium

⁶ Gerebenné Várbíró Katalin: A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai, pszichológiai értelmezése. ELTE B.G.GY.F. 2002, p. 216-245

2./c A tanulási nehézségek megközelítései

Tulajdonképpen talán nincs is olyan család, amelynek történiáját elemezve, ne lehetne felfedezni a tanulási zavarok neurológiai, pszichés okokra visszavezethető és a szociális, környezeti tényezőket, mint lehetséges okozati elemekre utaló jelenségeket.

Az utóbbira utaló idézet:

„A szülők többségét a terhességi és szülési rizikófaktorok nyugtalanítják. Túlzott jelentőséget tulajdonítanak a gyermek egyes megnyilvánulásainak, így elvárásaikkal negatív viselkedésmódokat erősítenek meg, illetve provokálnak.

A pszichoszociális tényezők elemzése a „Family Adversity Index” alapján – rossz lakásviszonyok, depresszív anyai magatartás, elhanyagoltság, kevés idő eltöltése családi környezetben, stb., azt mutatta, hogy a problémás gyermekek 40%-ánál legalább két környezeti tényező volt megfigyelhető. A problémásnak minősülő fejlődésben tehát a gyermeket ért frusztrációk, a koragyermekkori elhanyagoltság, valamint a családi nevelés szociokulturális feltételei, és a nevelési szokások kedvezőtlen volta szorosan összefüggenek a tanulási, valamint a magatartás zavarokkal.”⁷

A fenti irodalomban talált „kevés idő eltöltése családi környezetben” és a „koragyermekkori elhanyagoltság” tényezők hospitalizmusra utalhatnak – véleményem szerint. Így alátámasztani tűntek hipotéziseimet.

Néhány meghatározás különböző nézőpontból:

„Tanulási zavarnak, illetve specifikus tanulási zavarnak tekintjük az intelligenciaszint 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, írás és/vagy matematika elsajátítását. A teljesítményzavarok gyakran másodlagos neurotizációhoz vezetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki, és tünetei a felnőttkorban is fellelhetők.”⁸

⁷ Gerebenné Várbíró Katalin: A tanulási zavar jelenségekörének gyógypedagógiai, pszichológiai értelmezése. ELTE B.G.GY.F. 2002, p. 216-245

⁸ Zsoldos M. – Sarkadi K. (szerk.): Szűrőeljárás óvodáskorban specifikus tanulási zavar lehetőségeinek vizsgálatára: MSSST Meeting Street School szűrőteszt. Budapest (1991)

Annál a gyermeknél beszélhetünk tanulási zavarról, aki a „normál osztálytermi körülmények között az általánosan alkalmazott módszerekkel nem képes tanulni, lemarad az elsajátításban.”.⁹

2./d Az SNI fogalma meghatározásainak árnyalatai – és következménye

A 2. sz. mellékletben található fogalmi meghatározások közötti árnyalatok, véleményem szerint, szemléletbeli irányokat is rejtenek. Így az ISCED-97 megfogalmazása a teljesítmény értékelésén alapul: ha a teljesítmény csak többlétszolgáltatás esetén lesz kielégítő, akkor azt biztosítani kell. A magyar közoktatási törvény (1993. évi LXIX. tv.) 121. §-a és a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény szerint egyaránt: *sajátos nevelési igényű az, akinek erről a szakértői bizottság által kiállított szakvéleménye van.* Az ISCED-97 esetében látom, hogy segítségre szorul a gyermek – segítők, illetve eleve felkészülők arra, hogy biztosítani tudjam a szakszerű segítséget (tehát szemléleti kérdés). A magyar jogszabályok esetében viszont *jogosult* a segítségre, de ehhez rendelkeznie kell megfelelő szakvéleményekkel. (Tehát először legyen jogosult, aztán következik a segítségnyújtás.)

Azt tapasztaltam, hogy a jogi háttérrel az a probléma, hogy csak ott van lehetőség annak betartatására, ahol a pedagógusok által ismertek a jogszabályi rendelkezések. Tudomásomra jutott, hogy az alapítványi iskolában, amelyben felméréseket is végeztem, van olyan tanuló, aki „hivatalosan” sajátos nevelést igényel. Az intézmény kijelölt egy megnevezésében „fejlesztő” tanárt: feladatellátása egyetlen indokul azt találta az iskolavezetés, hogy kevesebb az óraszám a kötelezőnél. Így matematika tanár „fejleszt” azt a diákot, akinek dyscalculia problémája van, adott esetben fel van mentve matematika tantárgyból. Azt a problémát, hogy egy fejlesztési feladat szaktevékenység, azzal hárítják el, hogy ilyen irányú külön foglalkoztatásra nincs pénzügyi háttér. Illetve foglalkoztatnak egy gyógypedagógust úgy, hogy az intézménynek három telephelyen van általános iskolai és a központi épületben gimnáziumi oktatási feladata. Ha csak azoknak a jogosult tanulóknak létszámát tekintjük akiknek szakvéleményük van, ezt a feladatot egyetlen szakember képtelen ellátni.

Ha már jogi rendelkezések vannak, akkor miért nem lehet tovább szabályozni a kérdéskört úgy is, hogy a *szakszolgálati* ellátást kötelezővé tessek és anyagi háttérrel is mellékelek hozzá, amit csak erre a feladatra lehet elkölteni.

⁹ Kósáné – Porkolábné – Ritoókné: Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest. (1984)

Ugyanebben az intézményben mozgássérült tanuló jár az egyik osztályba. Az intézmény alkalmatlan mozgássérültek közlekedtetésére, ezért az egész osztály emiatt nem megy szaktanterembe; például kísérletek megfigyelése céljából a fizika előadóba. Megoldatlan, hogy a mozgássérült tanuló ide-oda vonuljon a tanítási idő alatt. Így viszont a tipikus gyermekek lehetőségei csorbulnak.

Olyan jogi szabályozottságra gondolok, amelyben például 500 fő tanuló jár az intézménybe, a statisztikák szerint tegyük fel 10% a „*kiemelt figyelmet igénylő tanuló*” kategóriába sorolt gyermekek aránya. Ez 50 külön foglalkoztatást igénylőt jelent, vagyis osztályonként 3 főt. (3 azonos évfolyam és átlag 20 fős osztálylétszám mellett. Ez megegyezik az állami fenntartású intézmény vizsgált csoportjának arányával). Megfelelő órarend kialakítása esetén ez évfolyamonként legalább egy, szaktevékenység ellátására alkalmas és kiképzett gyógypedagógus alkalmazását jelentené. Hozzá tartozik a jogi szabályozásban foglalt feltételekhez, hogy mozgássérültek, gyengén látók, stb. csak megfelelő intézményi feltételek kialakítása mellett fogadhatók az intézményben.

3./ Pszichés fejlődési zavarok miatti sajátos nevelési igény

A felmérő lapok és az interjúk kiértékelésénél is utalok arra, hogy a vizsgált referencia csoportokban nincs számottevő eltérés a családból érkező és a gyermekotthonból járó gyermekek tanulási, vagy viselkedési zavarai között arányaiban. Minden gyermek különböző családmódelben, (például gyermekcentrikus, partnercentrikus, barát-barátnő(vagy mozgalom) centrikus, munkacentrikus, stb.) szocializálódik, és ez is kihathat a viselkedési vagy tanulási zavaraira. Szakirodalmi utalásokat nem találtam ugyan erre, de az alapítványi iskolában történt felmérés kiértékelése kapcsán, egyes adatok kusza családi háttérre engedtek következtetni. Eredmény: a kiemelt figyelmet igénylő tanulók aránya az alapítványi, vagy integrált állami fenntartású iskolában hasonló a gyermekotthoni arányokhoz.

Elsősorban a családi háttér nélkül, gyermekotthonban élő gyermekek tanulási nehézségeinek vizsgálatára próbáltam a hangsúlyt helyezni. A vizsgált intézményekben tett látogatásaim során arra is utalásokat találtam, hogy az intézmény jellege –például a tanári attitűd aszerint, állami vagy egyházi fenntartású az iskola - meghatározza a tanulási nehézséggel küzdők integrációjának sikerességét és ez összefügghet az iskola által közvetítendő értékrenddel.

Kutatásomban különös hangsúlyt fektettem azokra a gyermekekre, akik már egész kisgyermekkoruk vagy születésük óta gyermekvédelmi szakellátásban részesülnek, illetve feltehetően hospitalizációs jellegű élményeket éltek meg.

Ennél a célcsoportnál vártam, hogy a hospitalizációs jelenségek kisiskolás korra, mint „SNI”-s tünet jelentkeznek.

A „túlkoros” gyermekeknél a háttér mélyebb feltárása érdekében interjú módszerrel készítettem felméréseket. Ezt azért tartottam fontosnak, mert az iskolai kudarcok egyik oka lehet például a túlkorosság. *Előzetes feltevésem szerint a túlkorosság egyrészt abból is fakadhat, hogy iskolaéretlenség miatt később kezdik ezek a gyermekek az iskolát vagy évet ismételnek.*

Az interjúk alapján arra a következtetésre jutottam, hogy bár a túlkorosság tényezői között jelentősek a mentális tulajdonságok, de úgy tűnik ennél lényegesebbek a genetikai, etnikai, tehát szociológiai jellegű meghatározók, amelyek szinte kényszeres erőterrel hatnak. Az alsó tagozatban átlagosan teljesítő gondozott, a felső tagozatba jutva megtorpan. Már nem akar megfelelni, hanem szinte agresszívan lázad. Ráadásul ez a hatás a kamaszkor elején nagyon gyorsan visszaveti a fejlődésben a gyermekeket – szinte helyrehozhatatlanul.

Egy 2002-ben megjelent felmérés adatai szerint a Budapesten nevelőszülőknél élő 580 gyermekből 213 (36,7%) igényel különleges figyelmet. Ebből 70 gyermeket (12%) érint a mentális retardáció. Érzékszervi fogyatékos 24 gyermek (4,3 %) kommunikációs zavarok 29 gyermeknél voltak (5 %) tanulási nehézséggel 74 gyermek küzdött (12,8 %), autisztikus tünet 19 gyermeknél (3,3 %) fordult elő. Figyelemhiány, hiperaktivitás 39 (6,7 %) gyermeknél volt megfigyelhető. Voltak neurotikus vagy viselkedési zavarral küzdők, 30 gyermek (5,5 %).¹⁰

A felmérés adatai arra engednek következtetni – meglepetésemre – hogy a tanulási és magatartási zavarok meglelte nem riasztja el a nevelőszülőket egy gyermek (vagy gyermekek) befogadásától.

Úgy tűnik a társadalmi megítélés áll közömbösen, vagy negatívan a nevelőszülői vállaláshoz. Ezzel a vélekedéssel szemben szeretnék érveket felsorolni. (lásd: 4/d fejezet)

¹⁰ forrás: Fülöpné Andrékó Klára: A nevelőszülőknél élő gyermekek tanulási és magatartási zavarainak kezelési lehetőségei, illetve nehézségei az alapellátásban. Kapocs 2003 II. évf. 6. szám

Előzetes feltételezésem tehát az volt, hogy sok tanulási probléma nem genetikai okból fakad, inkább úgymond a viharos életútból, és ezt a vélekedést a kutatásommal szerettem volna igazolni. Ebből a célból kérdőívet szerkesztettem.

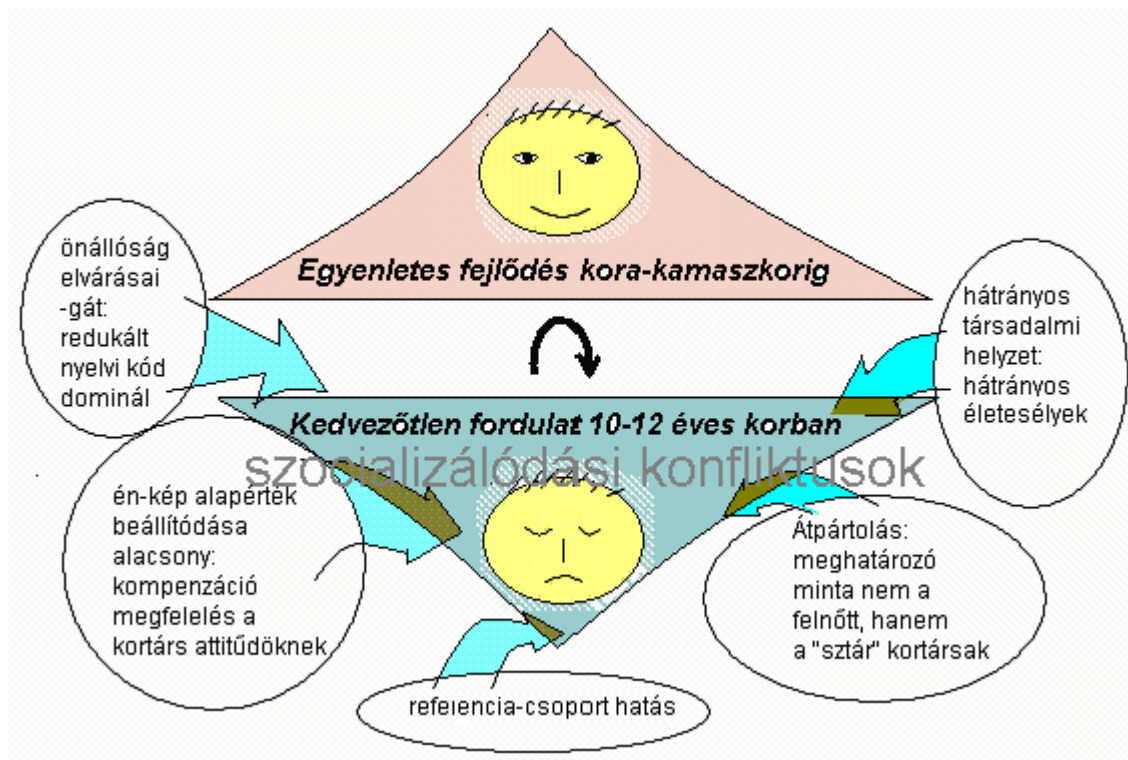
A szakirodalmi elméleti háttér, amelyeket a kutatás előkészítéseként kerestem ennyit foglalnak magukba, de a kérdőívek kiértékelése, interjúk feldolgozása közben más szakirodalmakra is szükség volt a kutatásomhoz, ezeket mutatom a továbbiakban be.

4./ Kedvezőtlen fordulat a prepubertásban

A gyermekotthonban folytatott interjúból azonban az is kiderült, hogy a döntő – és *kedvezőtlen* fordulat a felső tagozatba való beilleszkedés alatt történik, amikor mind a gyermekotthon, mind az iskola nagyobb önállóságot vár el a gyermektől. Lazábbá válik a felügyelet, például egyedül mennek a gyermekek az iskolába és térnek vissza a gyermekotthonba. Ráadásul a gondozásba vett gyermekek *etnikai* jellegzetességei is közrejátszhatnak a problémákban - a társadalmi változásokhoz képest *a nemi érésük korábban történik*.

Még kisiskolás korban a magatartási zavarok egyáltalán nem jellemzőek, nem általánosíthatóak, 12 éves korban változás áll be. Elkezdődnek a bandázások, egyre gyakoribbá válnak a szökések – nem volt családjukat keresik meg – hanem mindenféle csábításnak engednek. A fejlődés megreked, az iskolai teljesítmény visszaesik, a szülők magatartászavarai megjelennek, mintegy atavisztikus módon, az értelmi fogyatékoság határát súroló attitűdökkel. Gyakran jelennek meg olyan összetett cselekvés-sorok, amelyek nem köthetők közvetlen minta hatásához, ilyen mintával a gyermek nem találkozhatott. Mégis bizonyos körülmények, mintegy „előhívják” szülei feltehető viselkedésmintáit, olykor megdöbbentő módon,

A gyermekotthonban végzett interjú során tehát egyértelművé vált, hogy 10 -12 éves korban, tehát akkor, amikor a gyermekotthonban élő gyermek az iskola felső tagozatába kerül, történik valami, ami az eddig átlagosnak ítélt fejlődést megtöri. Rohamos hanyatlás után, kudarcok egymásutánját követően, tanulási, magatartási problémák jelentkeznek. Elkezdődnek a szökések, nem ritkán devianciára való hajlam. Végül, mint azt a nevelők egyöntetűen megerősítették, a biztató kisgyermekkorai fejlődés után, a gyermekek döntő része nem végzi el az általános iskolát. Akkor sem, ha egyébként alsó tagozatosként egyáltalán nem szorult speciális fejlesztésre.



2. ábra A kora-kamaszkori kedvezőtlen fordulatot előidéző hatások. (Saját szerkesztés)

4./a Az én-kép dinamikája

Az alsó-felső tagozat váltáskor tapasztalható negatív fordulatra egyik elméleti megközelítés lehet a korai kamaszkor én-képének dinamikája.

Az „én-látás”, „én-értékelés” vagy, ahogy kissé patetikusán megnevezhetjük: az „önbecsülés” problémái is vezethetnek belső konfrontációhoz, szélsőséges esetben akár deviáns magatartásformákhoz.

A gyermekotthonban nevelkedő gyermeket a felső tagozatba lépéskor, mint említettem, már nem kíséri senki a gyermekotthonból az iskolába, és nem megy érte a tanítás befejezésekor. Önállóan kell felkészülnie, leckéket megoldania. (Egyetemi beiratkozásomra elkísértek szüleim, de szinte mindegyik már „nagykorú” hallgató mellett ott volt édesanyja, vagy édesapja és én például egyáltalán nem éreztem azt, hogy az önállóságom csorbult volna, sőt, egyfajta közösségvállalást éltem meg, egyébként önállóan hozott döntésem mellett és ezt fontosnak tartom...)

Tehát a gyermekotthoni gyermeknek önállósulásának elvárásaival bizonyos magárahagyottsággal kell szembenéznie. Ezzel kapcsolatos sikerei, vagy kudarcai kapcsán a kora-kamaszkor gyermekének saját „értékessége” is mérlegre kerül. Egyre több az elvárás,

amit mások – pedagógusok, nevelők – tűznek elé és emellett a 9-10 év körül megjelenő „kortárs orientáció” is nagy erővel hat. Ebben a korban már nem csak a „minta-felnőtt” a referencia-személy, akinek meg kíván felelni, hanem társai is.

Az „én-tudat” egy részével, mint önbecsülésünk alapszintjével, irodalmi források szerint „ősidőktől fogva”, vagyis születésünktől rendelkezünk. Carl Rogers szerint például az „én” megszületésünkkel szinte azonnal működésbe lép, mégpedig az „én pozitív értékelésének szükséglete” formájában.¹¹ Szinte függetlenül attól, mit teszünk, milyen körülmények közt élünk, énünk mélyén olyannak éljük meg magunkat, mint akinek van egy kitüntetett pozíciója, egy meghatározott belső értékskálán: az értéktelentől az értékesig, a „mihasznától” a megbecsültig.

V. Komlósi Annamária szerint,¹² ennek az „alap-önbecsülésnek” az a jellegzetessége, hogy egészen korai életszakaszban alakul ki, egyrészt saját tapasztalatok révén, de döntően környezetünk, elsősorban a hozzánk legközelebb, intim kontextusban is kapcsolatban álló szülők visszajelzései alapján „kondicionálódik” bennünk. Ezek a visszajelzések mintegy minősítenek bennünket, ezek adják korai „érték-élményeink” alapját: „milyen ügyes vagy, hogy lehetsz ilyen ügyetlen, stb.” Tartós és globális belső önértékszint alakul ki, amelyet csak igen erős és tartós hatások írhatnak felül.

Ha ugyanakkor a gyermekotthonba kerülők, a bekerülés életkor szerinti megoszlását is hozzávesszük, például a '80-as évek statisztikáját, akkor az általános az volt, hogy az életkor növekedésével nő a „gondozottak” száma is. Még 0-3; 3-5 év között közel egyenletes: 4000 körül ingadozik a gondozásba kerülők száma Magyarországon évente, az életkor növelésével ez a szám is nő és éppen a kritikus, a felmérésben törést okozó, 8-11 éves korban duplájára: 9-10.000-re nő.¹³

Az elmúlt évek adatai arányaiban hasonló képet mutatnak a KSH alapján:

¹¹ Forrás: Mindennapi pszichológia Önbecsülés 2014 VI. évf. 5. szám

¹² forrás: V. Komlósi Annamária (2014): Mennyit ér az önbecsülés? Mindennapi Pszichológia

¹³ forrás: Hanák Katalin (1983): Társadalom és gyermeknevelés. Akadémia kiadó

2.4.12. A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő fiatalok korcsoportok szerint (1990–)

(fő)

Év	Összesen ^a	Korcsoportonként (éves)						Kiskorúak összesen	18 éves és idősebb
		0–3	4–5	6–9	10–11	12–14	15–17		
1990	26 861	3 083	1 868	4 574	3 248	6 311	7 567	26 651	210
1991	26 256	2 757	1 622	4 157	3 136	6 164	7 492	25 328	928
1992	26 116	2 709	1 535	4 015	2 729	5 764	7 156	23 908	2 208
1993	25 933	2 709	1 475	3 891	2 494	5 493	6 882	22 944	2 989
1994	25 382	2 699	1 453	3 766	2 421	5 136	6 902	22 377	3 005
1995	24 574	2 674	1 468	3 689	2 493	4 902	6 726	21 952	2 622
1996	24 561	2 802	1 534	3 693	2 416	4 666	6 600	21 711	2 850
1997	24 044	2 713	1 450	3 625	2 326	4 549	6 292	20 955	3 089
1998	22 915	2 434	1 411	3 512	2 237	4 224	5 706	19 524	3 391
1999	22 497	2 265	1 374	3 396	2 177	4 176	5 244	18 632	3 865
2000	22 040	2 066	1 357	3 270	2 122	4 065	5 223	18 103	3 937
2001	22 058	2 045	1 334	3 224	2 109	4 072	5 210	17 994	4 064
2002	21 893	2 051	1 245	3 303	2 080	3 954	5 180	17 813	4 080
2003	22 000 ^b	2 088	1 219	3 390	2 038	3 987	5 122	17 844	4 156 ^b
2004	21 737	2 004	1 208	3 374	2 070	3 946	4 966	17 568	4 169
2005	21 696	1 932	1 210	3 293	2 108	3 921	4 992	17 456	4 240
2006	21 351	1 848	1 221	3 075	2 164	3 827	5 010	17 145	4 206
2007	21 247	1 849	1 169	3 024	2 155	3 925	5 023	17 145	4 102
2008	21 502	2 056	1 173	3 134	2 056	4 040	5 073	17 532	3 970
2009	21 468	2 074	1 244	3 114	1 933	4 028	5 169	17 562	3 906
2010	21 418	2 065	1 288	3 228	1 942	3 941	5 328	17 792	3 626
2011	21 449	2 129	1 370	3 238	2 084	3 953	5 513	18 287	3 162
2012	21 534	2 319	1 377	3 318	2 111	3 821	5 518	18 464	3 070
2013	21 628	2 512	1 401	3 409	2 067	3 900	5 385	18 674	2 954

3. ábra: KSH táblázat¹⁴

Vagyis túlsúlyba kerülnek azok a gyermekek, akiknek én-képét alap-környezetük már szinte kikezdhetetlenül kialakította. Ugyanis a kora-gyermekekben megjelenő én-élmény, ami a személyiség önszabályozásában kitüntetett szerepet kap, a környezettől további, ezt támogató élményeket kap, amit szintén nagy súllyal épít be nemcsak a tudatos én, hanem a tudatalatti is. Ezzel kialakul az „én-kép” szilárd mintája.

Bizonyos körülmények ezt ugyan elnyomhatják, de ha egy aktuális helyzet ezt a belső mintát aktivizálja, akkor kikerülhetetlenül működésbe lép, és a gyermek alapértéke szerint fog reagálni.

Van azonban „én-tudatunknak” egy másik összetevője is, amely azonban már nem annyira stabil képződmény. Ez az „önbecsülés” elem valami külső feltételtől függ – mintegy aktuálisan. A szakirodalom „feltételes önbecsülésnek” nevezi.¹⁵

Környezetünk aktuális mintái is hatnak ránk, például kamaszkorban a média kétes súlyú felkapottjai, vagy a gyermekotthon idősebb „sztárjai”. Önértékelésünk skálájának szintjét alkalmasint meghatározhatja az is: kiknek, miért akarunk megfelelni, milyen elvárások teljesítése mentén szeretnénk „értékesebbnek” tűnni.

Feltételezés szerint, ha az én-képünk „alap-érték beállítódása” viszonylag alacsony szintű, vagyis életünk korai szakaszában a kezdeti környezeti hatások – például a szülői attitűd –

¹⁴ forrás:¹⁴ http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg001.html

¹⁵ forrás: Maarit Johnson (2008): Önértékelés és alkalmazkodás. ELTE Eötvös Kiadó

negatív élményekkel terhelt, akkor a személy – mintegy önvédelemből – *mások elvárásainak való megfelelés útján próbálja magát magasabb értékszínten realizálni.*

Ekkor az én pozícióharca nem más, mint egy véget nem érő „játszma” – „hol helyezkedem el társaimhoz képest” kérdésre egy fajta válaszkérés.

Mivel az „én-tudat” kihívásai éppen a felső tagozatba kerüléskor különösen kiéleződnek, az alacsony szintre kalibrált én-érték környezeti mintázatokat keres helyének kedvezőbb megtalálásához. Sajnos az a tapasztalat, hogy a gyermekotthonok idősebb korosztálya, mintha áthagyományozná a negatív tendenciáikat.

4./b Referenciacsoportok és azonosulás

A felső tagozatban bekövetkező negatív változásnak további indítékai is lehetnek az előbbi feltevésen túl:

Az előbbieken említett „*kortárs orientáció*”-val kapcsolatban, szinte minden olyan csoportnak, amelyhez valamilyen értelemben tartozunk, vannak saját helyesnek tartott (rejtett vagy kinyilvánított) attitűdjei és viselkedésformái. Az „elvárt” szociális normákat be nem tartó csoporttagok az elszigetelődést és a közvetlen környezet rosszallását kockáztatják. A csoport, tehát amelyhez tartozunk, jutalmain és büntetésein keresztül mintegy alkalmazkodásra, engedelmeskedésre kényszerít bennünket, s megköveteli az azonosulást (identifikációt) is.¹⁶ Egyének vagy csoportok nagyrabecsülése vagy csodálata esetén azért tesszük elgondolásaikat, attitűdjeiket vagy viselkedéseiket magunkévá, hogy olyanok legyünk, mint ők, hogy azonosuljunk velük. Azokat a csoportokat, amelyekkel azonosulunk, *referenciacsoportnak* nevezzük; hozzájuk mérjük és értékeik szerint alakítjuk véleményünket és cselekedeteinket. A referenciacsoportok nem csak külső cselekvésekben szolgálnak hivatkozási keretként, hanem úgy is, hogy általános világnézetet, a közösségi kérdések és események egyfajta kész értelmezési módját, mintegy ideológiai háttérrel adnak számunkra. Ha a nézeteket elfogadjuk és a csoport ideológiáját beépítjük saját értékrendszerünkbe, a referenciacsoport *internalizálódott*. Az *azonosulás* folyamata tehát az *engedelmesség* és az *internalizáció* között épít hidat.

A jelenséggel foglalkozó, előbbieken említett irodalom szerint az egyénnek nem kell szükségképpen a referenciacsoport tagjának lennie ahhoz, hogy annak nézetei hatással legyenek rá. Az *alacsony alapértéken rögzült én-tudattal rendelkezők* például gyakran

¹⁶ Atkinson & Hilgard (2005): Pszichológia. Osiris kiadó, Budapest

tekintik, mintegy „referencia csoportnak”, a sikeres, vagy népszerű embereket, például fiatal sportolók az olimpikonokat.

Az élet egyszerű lenne, ha mindenki csak egy referenciacsoporthoz tartozna, ám mindannyian több, sokszor egymással ellentétes értékeket képviselő referencia csoporttal is azonosulhatunk. A bennünk versengő referencia csoportok egyik örök példája fiataloknál a család és a kortársak referenciacsoportja közötti vívódás. Vagy: gyermekotthonban a nevelők és a társak közti attitűd választás.

Sajnos éppen a döntés időszakában a nevelő tudatosan, az önállóságra nevelés indokai miatt „eltávolodik”.

A konfliktust Theodore Newcomb vizsgálta a legátfogóbban klasszikus benningtoni kutatása során, amikor a vermonti politikai szempontból liberális Bennington College diákjainak politikai attitűdjét igyekezett feltárni.¹⁷

A Bennington College-ba 1935-ben elsősorban gazdag, konzervatív családok küldték gyermekeiket (akkoriban még kizárólag lányiskola volt), vagyis a diákok mintegy kétharmadának szülei a Republikánus Párthoz kötődtek. Annak ellenére írták be gyermekeiket a konzervatívok, hogy a Bennington College már a harmincas években is liberálisnak számított. Newcomb megállapította, hogy a benningtoni évek folyamán a diákok attitűdjei fokozatosan eltávolodtak szüleikétől, és egyre közelebb kerültek a főiskola közösségének attitűdjeihez.¹⁸

4./c Az átpártolás

További magyarázat lehet a negatív változásokra az *átpártolás*.

A társas kapcsolatokban a felnőttek mellett korai életkortól kezdve szerepet játszanak a kortársak is. Már egy év alatti csecsemők is felélénkületi reakciót adnak a gyerektársak jelenlétében. Egyéves kor után már interakcióba is lépnek egymással. „Az együttesség igénye korán jelentkezik. Még a jobbra csak egyedül játszó kisóvodás is szívesebben végzi magányos tevékenységét a többi gyerek társaságában”.¹⁹ Testvérkapcsolatok vizsgálata alapján a másodszülöttek támogatást kérnek idősebb testvérüktől érzelmileg megterhelő helyzetekben, sőt a kisebb testvérek is képesek néha szociálisan támogató viselkedésre (Dumm, 1990). Gyermekek megfigyelése során tapasztalták, hogy 14-16 korúak a náluk

¹⁷ Newcomb Theodore M.: An Approach to the Study of Communicative Act. Psychological Review 1953.
Horányi Özséb (szerk): A kommunikatív aktus. Budapest, Közgazdasági és jogi Könyvkiadó, 1977.

¹⁸ Forrás: Atkinson & Hilgard (2005): Pszichológia. Osiris kiadó, Budapest, 671.old

¹⁹ Idézet: Mérei-Binét: Gyermeklélektan 139. old

idősebb testvérüket vigasztalni próbálták. Ez a szokatlanul korai empátiás viselkedés a testvérkapcsolatok szociális fejlesztő hatását jelzi.

A gyermekotthonban illetve lakóotthonban a nevelők elmondása szerint, egyértelmű a törekvés, hogy a testvérek lehetőleg egy intézménybe kerüljenek, ha nem is egy szobába.

A kortárskapcsolatok fokozatosan nyerik el egyre nagyobb szerepüket a gyerekek életében. Az óvodáskorra még a felnőttek szerepének dominanciája jellemző, mind az együttesen eltöltött idő, mind a normatív befolyás szempontjából.

A 6-10 éves korosztály az ideje nagyobbik részét már a kortársak körében tölti (Hetherington et al.; 1978), a normatív befolyás szempontjából azonban még mindig a felnőttek játsszák a meghatározó szerepet.

Az irodalom 13-15 éves korra teszi a teljes *át pártolás* jelenségét, de a gyermekotthonban nevelkedőknél ez korábbra: 10-12 éves korra tolódik. Ettől a kortól kezdődően a kortársak nemcsak szabadidős partnerekként a legfontosabbak, hanem a társas befolyásolásuk is sok területen nagyobb a felnőttekénél.²⁰

4./d A társadalmi helyzet hatása az egyén életére, nézeteire

Ugyancsak befolyással lehet a gyermekotthonban nevelkedő gyermekek attitűd változására a társadalmi helyzet hatása az egyén életére, nézeteire.

A kérdés tehát: hogyan befolyásolja a társadalmi szerkezetben elfoglalt pozíció, az osztályhoz, réteghez stb. tartozás az egyes emberek életét? Valójában csak akkor van értelme a társadalmi szerkezetben elfoglalt pozíciót vizsgálni, ha annak nem csak elméleti jelentősége van, hanem a társadalom tagjainak életében megfigyelhető nyilvánvaló hatása is. A gyermekotthonban nevelkedettek döntő többsége sajátos szociális helyzethez, sőt etnikumhoz köthető, amely egyfajta egyenlőtlenség forrása is lehet.

„A társadalmi *egyenlőtlenségen* azt értjük, hogy az egyének és családok, valamint különféle ismérvek alapján definiált társadalmi kategóriák helyzete a társadalomban nagy különbséget mutat. Az egyenlőtlenségnek számos dimenzióját lehet megkülönböztetni. Ilyenek a jövedelem, a vagyon, a munkakörülmények, a lakásviszonyok, a lakóhely környezete, a műveltség, a szabadidő mennyisége és eltöltésének módja, az egészségi állapot, stb.”²¹

²⁰ Forrás: Szerk.: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris kiadó, Budapest

²¹ Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Osiris kiadó, Budapest 16. oldal

Max Weber ezt úgy fogalmazta meg, hogy a társadalmi pozíció meghatározza az egyes emberek *életesélyeit*.²² Az életesélyek annak a valószínűségét jelentik, hogy az egyén életének folyamán mi a valószínűsége, hogy magas vagy alacsony jövedelemhez jut, milyen iskolai végzettséget szerez. Például: milyen valószínűséggel kerül börtönbe (akár azért, mert társadalmi helyzetétől függ annak valószínűsége, hogy bűncselekményt követ el, akár azért, mert ettől függ az is, hogy a bűncselekmény elkövetése esetén a rendőrség letartóztatja és a büntetőbíróság elítéli, vagy éppen milyen társadalmi erővonalak hatnak, hogy cselekedetei következményét „megússza” – mindkettőre felkapja a fejét a média) stb.

Ténylegesen az életesélyeket még konkrétabban is értelmezhetjük, ugyanis a „hátrányosnak” tekintett társadalmi kategóriák tagjainak statisztikusan előre jelzett élettartama nagyon eltér egymástól, például egy 30 éves segédmunkás várható életkora lényegesen alacsonyabb, mint egy 30 éves értelmiségié. Lényegesek az osztályok, rétegek tagjainak fizikai és lelki egészségi állapotában mutatkozó különbségek is.²³

Nyilván az ellátások, szolgáltatások igénybevételekor is egy hátrányos helyzet – az bizony hátrányos helyzet.

Egyértelmű, hogy a gyermekotthonban nevelkedő, mikor ráébred önazonosságára, a kamaszkor elején, ezen belül társadalmi helyzetére, ennek a „hátrányos”-nak minősített társadalmi helyzetnek a környezet általi megítélésére, önkéntelenül is meghatározott, mint valami „stigma”, kikkel barátkozik, kikkel azonosítja önmagát, milyen „mintákat” fog követni. Összefoglalóan azt mondjuk, hogy a társadalmi helyzet igen nagymértékben meghatározza az egyén életmódját.

4./e Szocializáció, szerep, státus

A szocializáció fogalmát a szociológia és a pszichológia egyaránt használja. Azon empirikus megfigyelésen alapul, hogy tartós és intenzív emberi kapcsolatok hiányában a csecsemők és kisgyermekek nem fejlődnek optimális mértékben emberi személyiségük kibontásában és nem képesek gyakran felnőttkorukban sem a társadalmi életben olyan aktívan részt venni, mint a családban nevelkedettek. (lásd: hospitalizmus) Ezt igazolja az a néhány eset, amikor egy-egy gyermek csecsemő- és kisgyermekkorában el volt zárva, vagy szakítva az emberi kapcsolatoktól, és később a szokásos emberi környezetbe kerülve már nem volt képes

²² Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Osiris kiadó, Budapest 27. oldal

²³ Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Osiris kiadó, Budapest 2006

elsajátítani azokat az ismereteket, viselkedési formákat, amelyeket az ember lényegéhez tartozónak tekintünk. Például nem, vagy alig tanult meg beszélni, nem tudott másokkal szerető emberi kapcsolatokat létesíteni (Kipling Maugli-története a legismertebb, amelynek valóságalapja volt, azonban a valódi Maugli azonban nem vált igazán emberi személlyé). A csecsemőkben tehát megvannak a képességek, hogy emberré fejlődjenek, de ezek a képességek csak akkor bontakoznak ki, ha megfelelő emberi környezetbe kerülnek. A szocializációt többféleképpen definiálhatjuk. Az egyik definíció szerint az a folyamat, amelynek során az emberi személyiség kialakul. Ezt a definíciót inkább a pszichológia használja. A másik definíció szerint a szocializáció az a folyamat, amelynek során a gyermekek megtanulják, hogyan lehetnek társadalmunk hasznos tagjai, hogyan kell társadalomban élniük. Ebben az értelemben a szocializáció során a gyermek megtanulja a környező társadalom kultúráját, normáit, értékeit, elvárásait, mintegy alkalmazkodik.²⁴

A kérdéskör érinti az integráció, illetve a szegregáció problémáját is. Az alsóbb tagozatban az integráció kétségtől fejlesztő hatással bír: a pozitív elvárásoknak, normáknak a gyermek eleget kíván tenni szocializációja során. A prepubertásban viszont az egymásra ható negatív tényezők az intézményben élő idősebb, vagy domináns kortársak irányából hatnak döntően, mintha beszűkülnének a kötődések egyfajta visszahúzó irányba. *Az a meggyőződésem, hogy éppen ebben a korban lehet hatékony megoldás a szocializálódás - egy nevelőszülői környezetben.*

5./ A felmérés előkészítése

A felvetett kérdésekre a választ egyrészt felméréssel, másrészt interjúk feldolgozásával kívántam megoldani.

Helyzetemnél fogva arra semmiképpen nem volt lehetőségem, hogy akár egyéneket, akár csoportokat hosszasan megfigyeljek, ráadásul az értékelni kívánt érzelmi beállítódások, attitűdök feltárása esetén a megfigyelés nem is biztos, hogy megfelelő eredményre vezethetett volna.

Ezért elgondolásom az volt, hogy először meghatározom azt az életkort, amelyet vizsgálni szeretnék, majd a környezetemben található gyermekotthonban élőknél, mint célcsoportnál végzendő felmérést előkészítem. A 8-10 éves korcsoport mellett döntöttem.

²⁴ Forrás: Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a szociológiába. Osiris kiadó, Budapest

A vizsgálat kiértékelésekor egyértelművé vált, hogy legalább két korcsoportot kellett volna vizsgálnom: az alsó- és felső tagozatos életkorúakat. Sajnos nem maradt idő, hogy ezt a hiányosságot pótoljam.

Ezt követően kerestem kontrollcsoportokat is, lehetőleg minél sokoldalúbb háttérrel rendelkezőket. Így esett a választásom egy állami fenntartású intézményre és egy alapítványi iskolára.

A felméréseket a kutatni kívánt feltevés témájára mutató kérdőív szerkesztésével végeztem, amelyben az adott válaszokból információkat reméltem. A kérdőív „egyszerű választás” jellegű.²⁵

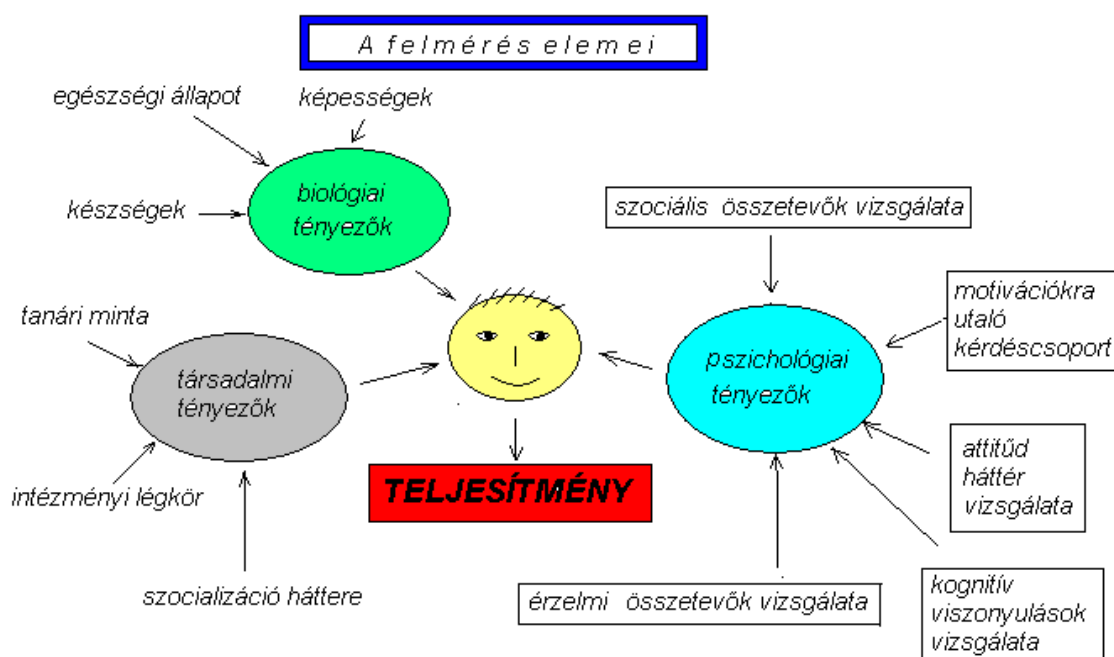
Egyrészt nincs kompetenciám intelligencia-teszt elvégzésére, másrészt az ebből lemérhető információkat érdektelennek találtam felvetéseimmel kapcsolatban

Tekintettel a célcsoport kognitív állapotára, úgynevezett zárt kérdéscsoportokat szerkesztettem, amely ugyan korlátozta a válaszok tágabb választásának lehetőségét, viszont egyszerű volt a statisztikai elemzés elkészítése.

A kérdőívben adható válaszok kiértékelésekor rangsorolás jelleget is tulajdonítottam a választott fogalmaknak.

6./ Kérdőíves vizsgálat

A kérdőív struktúrájának vázlata:



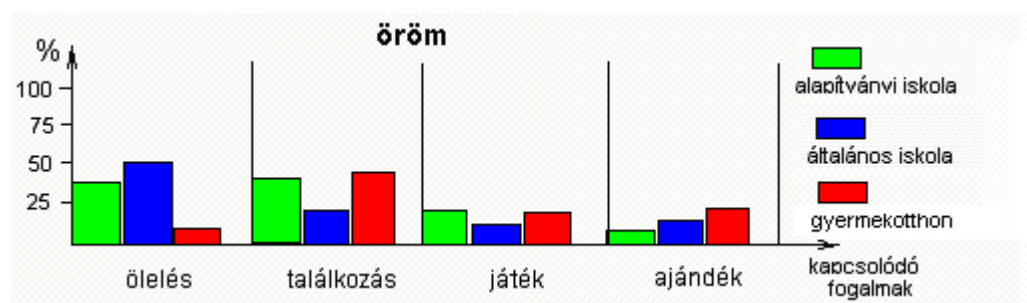
4. ábra A kérdőív struktúrájának vázlata. (Saját szerkesztés)

²⁵ Oláh Attila: Pszichológiai alapismeretek Kiadja: Bölcsész konzorcium 65. old.

Részletesen:

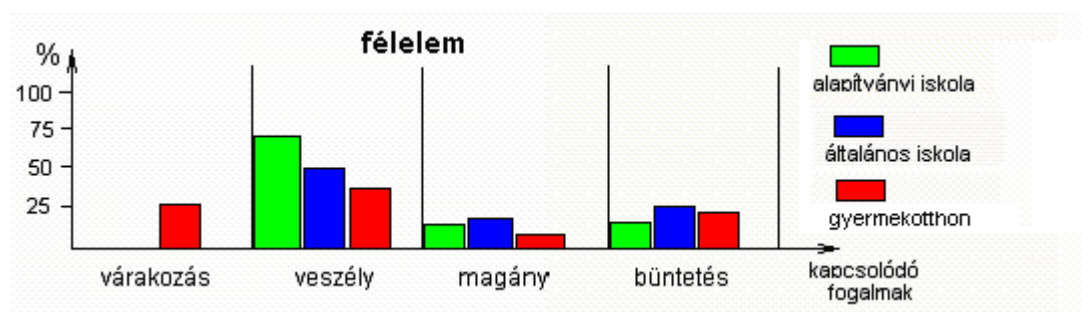
6./a Szociális, érzelmi összetevők vizsgálatának összehasonlítása

Feltéve az értelmi adottságok nem kirívó eltérését – a kitartás, célra-törés, önbizalom megléte, illetve hiánya, mint a lehetőségeket kihasználó, illetve elszalasztó irányultságok, az életutak sikeres, illetve sikertelen megvalósításának meghatározó elemei. Ezek az irányultságok egyfajta motiváltság eredményeként épülnek, vagy kopnak. A témaválasztás okán a felmérés a szociális erőterekre próbált hangsúlyt fektetni. Feltevésem szerint, ezek a személyiségre ható szociális háttérrel jellemző motivációk döntőbb hatásúak, mint az intellektuális adottságok.



5. ábra Szociális, érzelmi összetevők: öröm. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

Feltűnő, hogy az öröm intim jellege mennyire nem mértékadó a gyermekotthonban nevelkedettek körében. Az öröm tárgyakra irányuló - kaptam valamit – megítélése csaknem 50%-os, ami a kapcsolati kötődések iránti bizalmatlanságot is kifejezik. A találkozás, mint örömforrás magas értéke, talán egyfajta igény kivetülése.

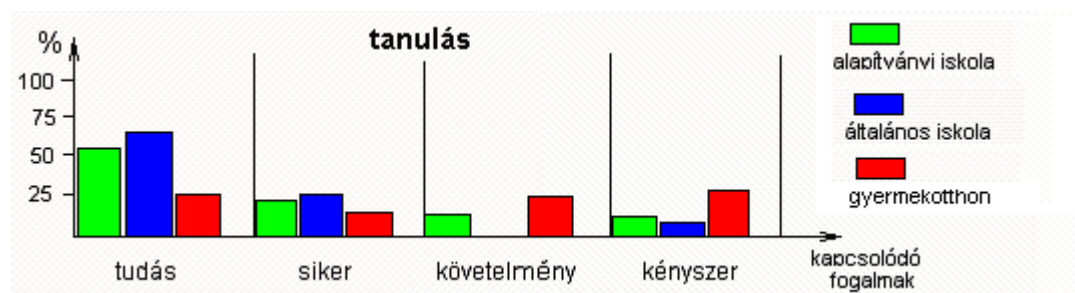


6. ábra Szociális, érzelmi összetevők: félelem. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

Elgondolkodtató a várakozás, mint egyfajta félelem forrásának megjelenése – kizárólag a gyermekotthonban nevelkedők körében. Az érzelmi feszültségek mindenképpen hatnak, mégpedig döntően gátlólag bármilyen teljesítményre, de feltétlenül a tanulási nehézségek egyik oka lehet. A kérdőív kitöltésekor az egyik gyermektől megkérdeztem: éppen mit csináltál, amikor lehívtak erre a felmérésre? „Semmit” – volt a válasz. „Általában nem csinálok semmit és nem történik velem semmi. Azért rosszak a jegyeim, mert az órákon sem csinálok semmit”

Ez a gyermek csak vár és vár, hogy végre történjék vele bármi és a várakozás mögött ott lappang a félelem.

6./b Kognitív viszonyulások vizsgálata

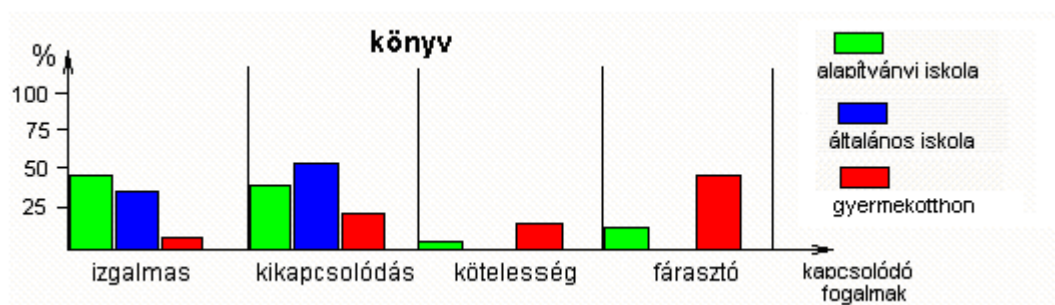


7. ábra Kognitív viszonyulások: tanulás. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

Az általános - állami fenntartású - iskolában végzett felmérés olyan csoportban történt, amelynek osztályfőnöke az én egykori osztályfőnököm is volt. Meggyőződésem, hogy a „tanulás” szóra adott pozitív „tudás” válasz döntően, ebben az esetben, a tanári nagyon pozitív attitűd kivételése. A csoport osztályfőnöke olyan pedagógus, aki tudatosan felvállalja a motivációs „generátor” szerepét, képes pozitív emocionális kontaktus megteremtésére, és tanítványait a jó értelemben vett teljesítmény elérésére sarkallja. Pozitívan értékeli és tud együtt örülni a gyerekekkel az eredményeknek. A „kényszer” szó aláhúzása ebben az osztályban, a gyermekotthonból integráltak valószínű választása.

Ebből fakadóan, ha a pozitív hozzáállást a pedagógiai munka eredményességének tulajdonítom – nem kisebbítve a család meghatározó szerepét - az alapítványi iskolában kimutatott alacsonyabb mutatók a pedagógiai munka hiányosságaira utalhatnak.

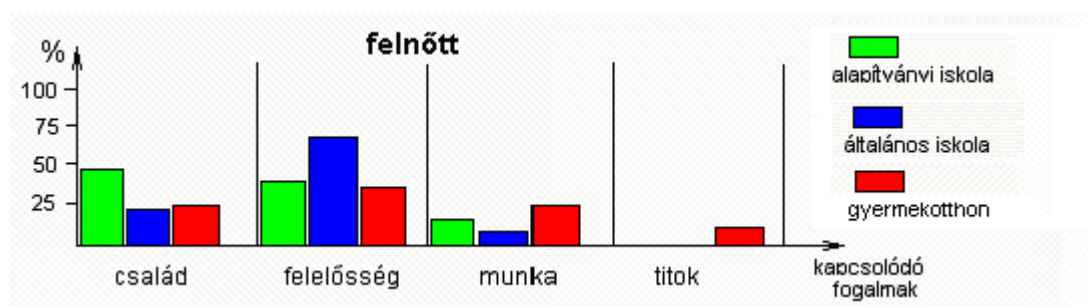
A gyermekotthonban lévők motiválatlansága, érdektelensége sajnos tulajdonképpen olyan képet mutat, amire számítani lehetett.



8. ábra Kognitív viszonyulások: könyv. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

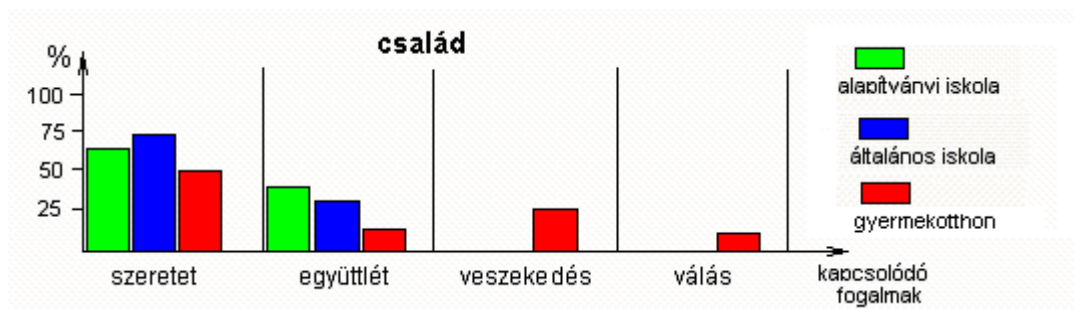
A gyermekotthonban nevelkedők és a kontrollcsoportokban történt felmérés könyvvel, olvasással kapcsolatos attitűdjeinek összehasonlítása mintegy igazolja, a tanulással, a tanulás nehézségeivel kapcsolatos elméleti felvetéseket.

6./c Szociális összetevők vizsgálata



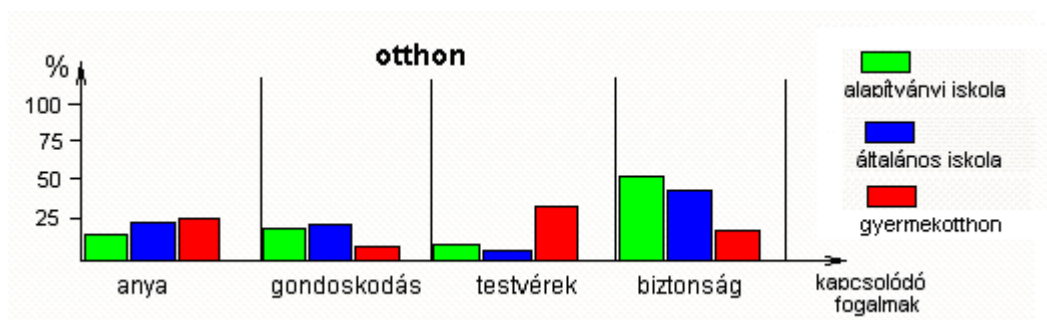
9. ábra Szociális összetevők: felnőtt. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

Ebben a kimutatásban az elgondolkodtató: az alapítványi és a gyermekotthoni adatok hasonlósága. Választ egy mélyebb szociális háttér elemzése adhatja. Az intézményben tanítókkal való beszélgetésből kiderült, az alapítványi iskola nem kötelezett a gyermekotthonban nevelkedettek integrálására. (Még a Landorhegyi iskolában, az osztályokban 12%-ban integrálnak gyermekotthoni tanulókat.) Viszonylag nagy az olyan gyermekek hányada az egyházi fenntartású iskolában, akiket a szülők, „én nem bírok vele, majd az egyházi iskolában csinálnak vele valamit” gondolattal íratnak ebbe az intézménybe. Így a tanulási nehézségekkel küzdők aránya csaknem megközelíti a gyermekotthonban nevelkedőkéét.



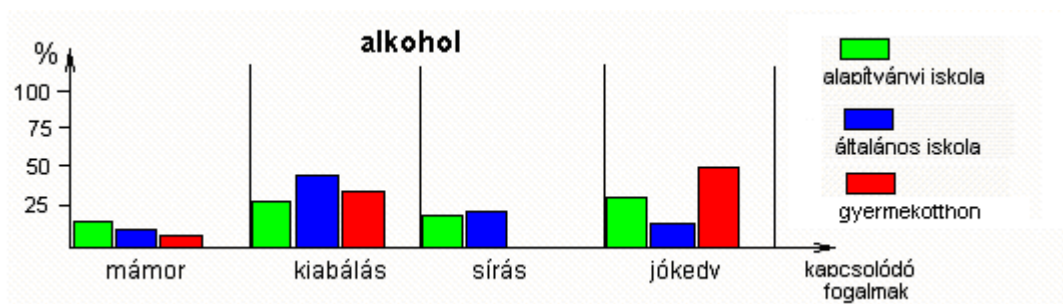
10. ábra Szociális összetevők: család. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

Érdekes, hogy az állami fenntartású iskolában is voltak gyermekotthonban nevelkedettek, a felmérésben résztvevő 18 gyermekből 3, és az alapítványi iskolában is voltak olyanok, akiknél a családi háttér kusza, vagy hiányos. Mégis az osztályközösségben, mintegy a légkör hatására, csak pozitív szókapcsolatok jelennek meg, míg a gyermekotthonban történő felméréskor megjelennek a negatív vonatkozású asszociációk. Miért nem jelentek meg az integrált osztályközösségben és miért kapnak hangsúlyt a gyermekotthon légkörében? A *jelenség igazolni látszik a körülményekhez igazodó szocializáció hangsúlyos voltát.*



11. ábra Szociális összetevők: otthon. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

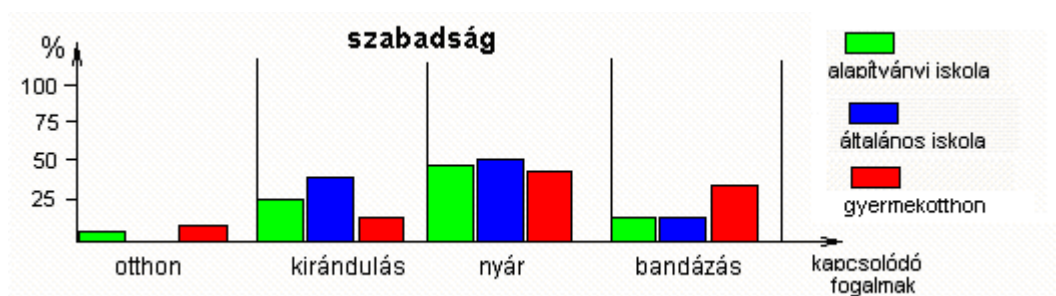
Nyilván egy gyermek gondolkodásában a „biztonság” nemcsak azt jelenti, hogy van fedél a fejem felett és, ha éhes vagyok enni adnak, hanem jelenti a szülői háttérrel, mint jelenlétet és a gondoskodást. A szülő jelképe „az anya”, aki gondoskodik. Az alapítványi iskolában is és az állami fenntartású iskolában is a következményt érzik döntőnek és nem az okot: biztonságban vagyok. A gyermekotthonban élők viszont már tudatosabban gondolkodnak, a családot alkotók közössége: az anya és a testvérek értékelése többszöröse a „biztonság” szónak, pedig feltehetően az anya és a testvérek közössége egyfajta biztonság élményét adja).



12. ábra Szociális összetevők: alkohol. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

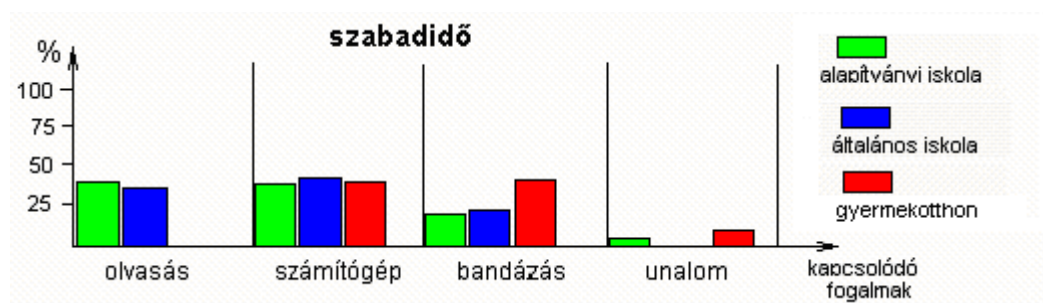
Addig, amíg az alapítványi és az állami fenntartású intézményeknél a gyermekek az alkohol fogalmához döntően negatív asszociációkat kapcsoltak, a gyermekotthonban már nem ilyen egyértelmű a kép. A káros szenvedély számukra pozitív asszociációt jelent. Ebben feltehetően a negatív mintakövetés is hangsúlyt kaphat.

6./d Életmód – motivációra utaló kérdéscsoport



13. ábra Életmód – motiváció: szabadság. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

A gyermekotthoni adatokhoz kiegészítés: a nyár folyamán a Gyülevész faluban lévő két lakásotthon huszonöt lakójából a felméréskor 13 volt szökésben, rendőrségi körözés alatt. Kérdésekre elmondták, hogy a nyár folyamán ez az arány általában 10-15 fő. Ha hozzávesszük, hogy a szökések 3-4 fős csoportokban történnek, a „szabadság” fogalomhoz kötődő „bandázás” és „nyár” szavak jobban érthetőek. Az értékek egyfajta devianciára való hajlamra is utalhatnak.

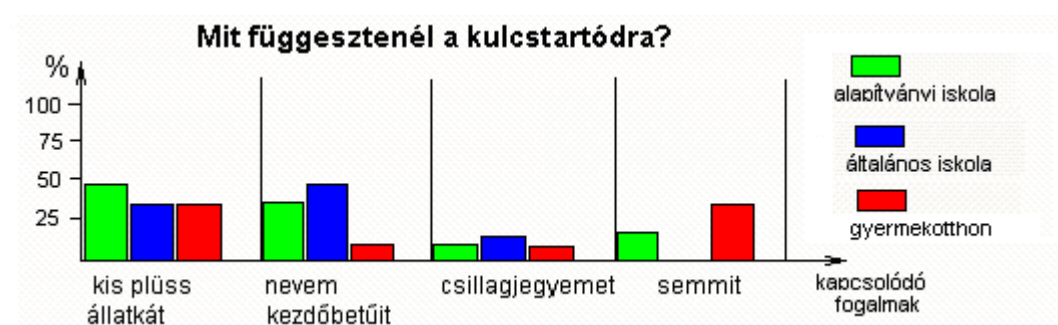


14. ábra Életmód – motiváció: szabadidő. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

A szabadidő eltöltésének statisztikája utal a gyermekek az iránti vágyára, hogy önmaguk legyenek egy időre és ezért tudatosan eltávolodjanak családi, vagy egyéb kötöttséget jelentő, környezetüktől. Mindenképpen a szabadidő jelenti az egyébként függő helyzetben élő gyermek saját idejét. A szabadidő a felnőtt számára is egyfajta kihívás, mert ekkor az egyén szabad és választás előtt áll.

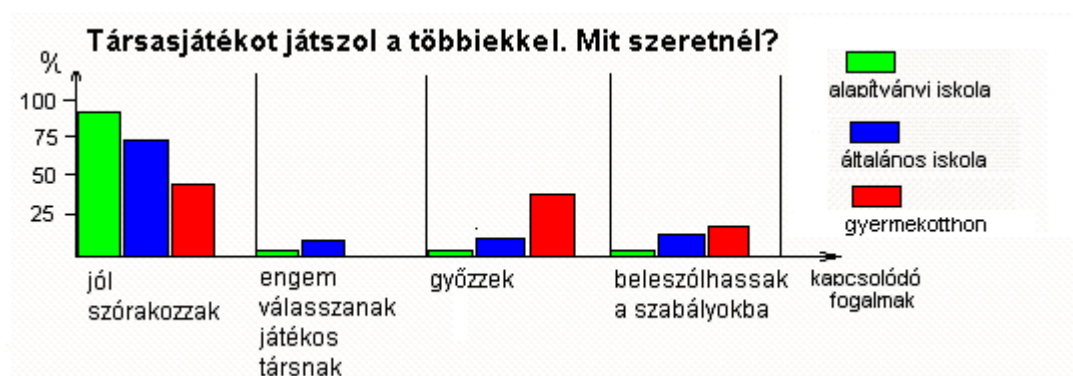
Lehet elemezni, hogy a szabadidő eltöltésében - a gyermekotthonban élők és a családban nevelkedők összehasonlításában - milyen arányú a kreatív időtöltés, milyen arányú a kifejezetten pihenéssel töltött idő, mennyi a passzív időtöltés, az unatkozás. Mennyire tágítja, illetve szűkíti a szabadidő eltöltése a gyermek érdeklődési körét. Az önként választott tevékenységek tájékoztatnak a gyermek érdeklődési köréről, preferenciáiról, ill. pszichés állapotáról. A válaszok jelezhetik a devianciák irányába sodródás veszélyét, például a bandázás igen magas arányát a gyermekotthonban élők közt. Érdekes lenne megvizsgálni a magányos és a társas tevékenységek arányát, egymáshoz való viszonyát. Erre kísérletet teszek interjúk készítésénél.

6/e Attitűd-háttér vizsgálatának összehasonlítása



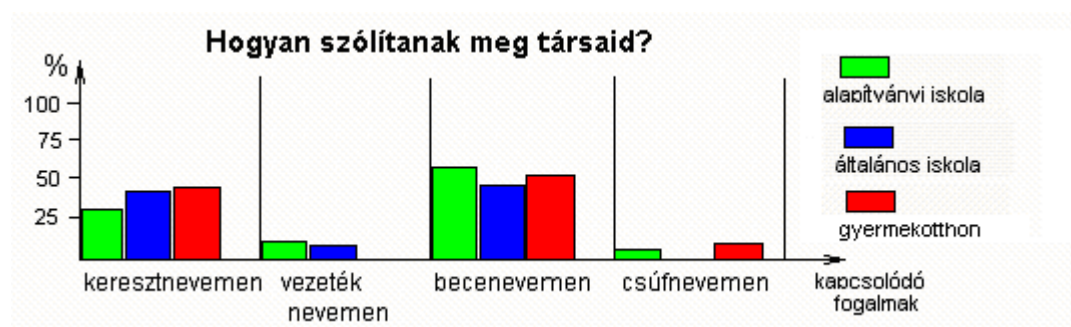
15. ábra Attitűd-háttér: Mit függesztenél a kulcstartóra? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

A kis plüss állatkát meghatározó fölénnyel a lányok választották, a név kezdőbetűit viszont a fiúk. A gyermekotthonban nevelkedők csaknem felének az önazonosság külső jelzésére adott „semmit” választása azonban két lehetőséget kínál. Az egyik, hogy van egyfajta sajátosan kialakult jelrendszer, amire a választható fogalmak egyáltalán nem harmonizáltak. A másik lehetőség azonban az, hogy nincs igazából kialakult identitás – én-kép. Legalábbis, amit valamiféle jelképben kifejezni lehet.



16. ábra Attitűd-háttér: Társasjátékot játszol a többiekkel. Mit szeretnél? (Saját szerkesztés)

A gyermekotthonban nevelkedettek választásában felsejlik bizonyos alá-fölérendeltségi erőter. A gyermekek egyik fele fölényének birtokában jól szórakozik, a másik fele hiába óhajtott győzelemre, sikerre vágyik, de ennek feltétele, hogy ő irányítsa a játék menetét – beleszólhasson a szabályokba. Egyik élményem: A játszótéren gyermekek fociznak, igen sok a vitatott szituáció. Az egyik kiabál: egyezzünk meg: három család – félpálya. Alulmarad az egyenlőtlen vitában: mintegy a „szabály” kompenzálhatná (ha lenne).



17. ábra Attitűd-háttér: Hogyan szólítanak meg társaid? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

A felmérés arra enged következtetni, hogy a hosszabb idejű együttlét nem teszi mássá a kapcsolatok intimitását. Az ilyen korú gyerekek így tartanak kapcsolatot egymással, mintegy függetlenül szocializációs háttérüktől. Arra számítottam – a családi tapasztalataim alapján, hogy a tartós együttlét a becenevek és csúfnevek kialakulását gerjeszti, de a felmérés szerint ennek semmi jele.

6./f A tanulási teljesítményre utaló kérdések statisztikus kimutatása

A pozitív motiváció kialakításában feltétlenül szerepet kap a tanulási környezet, a pedagógus személyisége, az otthoni motiváció, az intim, vagy társas légkör gátló, vagy éppen ösztönző hatása.

A különböző iskolatípusokban végzett felmérések alkalmat adhatnak arra is, hogy az eltérő intézmények elvárásait, belső normáinak, értékeinek kivetülését, a vezetési módok sajátosságait, a pozitív, elfogadó légkör, illetve a közömbös, autokrata irányultság háttértényezőit összehasonlítsam, mint motiváló tényezőket.

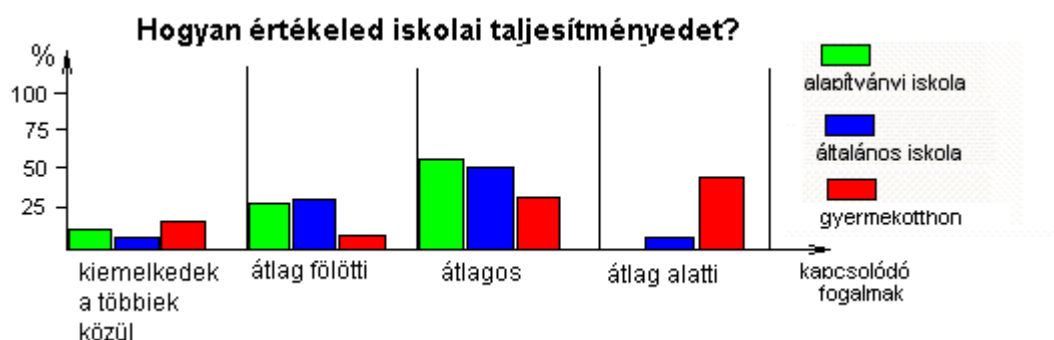


18. ábra Tanulási teljesítmény: Hol szeretsz tanulni? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

Ebben a felmérésben egyértelműen a gyermekotthonban élők válasza az elemzést érdemlő momentum. Persze a saját íróasztal ott, ahol többen alszanak egy szobában irreális dolog, de a „hagyjanak békén” attitűd, mintha arra utalna: „ha azt mondom tanulok, akkor nem piszkálnak”. Igazából nem arról van tehát szó, hogy az a jó, ha egyedül vagyok, hanem arról van szó: *Nincsenek társaim, akikkel közösséget alkothatnék, még mindig jobb, ha magam vagyok, mint elviselni a többieket.*

Van egy mondás: „ha valaki vállalja a birkaságot, el kell tudnia viselni a többiek birkaságát”. Mi öten vagyunk testvérek és ma már értékelni tudom szüleim erőfeszítését, hogy közösséggé építsenek bennünket, testvéreket, akiknek: „jó együtt.”

Egymásrautaltság, közös élmények. A Gyülevész faluban (a falunak *tényleg* ez a neve) lévő, nyárra egy épületbe összevont két intézményében, egyetlen gondozónő felügyelt a gyermekekre úgy, hogy mosott, takarított és főzött az éppen nem szökésben lévő 12 gyermekre. Megérkezésünkkor a látvány is megrendítő volt: egy ruhaszárítón végtelen mennyiségű zokni, a folyosóról nyíló konyhában ült a gondozónő egy elképesztő méretű edény előtt és krumplit hámozott. Jöttünkre azonnal felugrott, szaladt az ezerfelé unatkozó gyerekeket összeterelni, ha kérdeztünk valamit, aranyosan válaszolt, majd hámozta tovább a mérhetetlen mennyiségű krumplit. Miért nem vonta be a munkába a gyerekeket? Nyolc órát küszködik, ahogy tud, majd jön a váltás. Emlékszem, mikor engem próbáltak befogni a házi munkába, az azt jelentette, hogy még apám egyedül 10 perc alatt meghámozta a családi ebédhez való krumplit (mi is öten voltunk testvérek), ha engem is bevont, akkor ez másfél órát tartott. Hol van itt idő – szabott napirend mellett – meggyőzésre, türelmes, véget nem érő kiigazításokra: „ne úgy fogd azt a kést, vékonyabb legyen az a hámozás, stb.?”



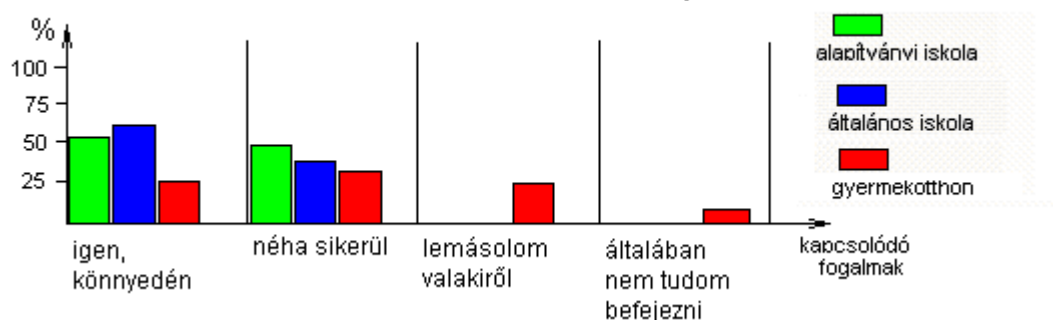
19. ábra Tanulási teljesítmény: Hogyan értékeled iskolai teljesítményedet?

Oszlopdiaagram. (Saját szerkesztés)

Ha a „Hogyan értékeled iskolai teljesítményedet?” kérdést összevetjük a szorgalom tanári értékeléssel, akkor az általános iskolai tanulók válaszai közt 15%-os gyakorisággal találunk „átlag fölötti” önértékelés mellett „jó” szorgalmi jegyet, illetve „átlagos” választás mellett „példás” szorgalmi jegyet. Ebben az esetben lehet arra is következtetni, hogy az „átlag fölötti” teljesítmény választását indokolhatja egy tantárgy átlag fölötti teljesítése. Egy témában a többiek fölé tudott kerekedni, és ez határozza meg önértékelésének szintjét. Ugyanígy motiválhatja az értékelésben a tanulót az, hogy egyenletesen jól teljesít a különböző tantárgyak elsajátításában, de nem kiemelkedően, egy-egy tantárgyban van nála jobb.

Az egyházi fenntartású alapítványi iskolában a tanulók 50%-ának önértékelése felel meg a szorgalmi jegy értékének, 30%-a alábecsüli, még 20 %-a túlértékeli teljesítményét. Ez az anomália és a sok jellegzetességben inkább a gyermekotthoni attitűddel harmonizáló válaszok feltétlenül elgondolkodtatók.

El tudod-e készíteni az összes feladatodat a napköziben?

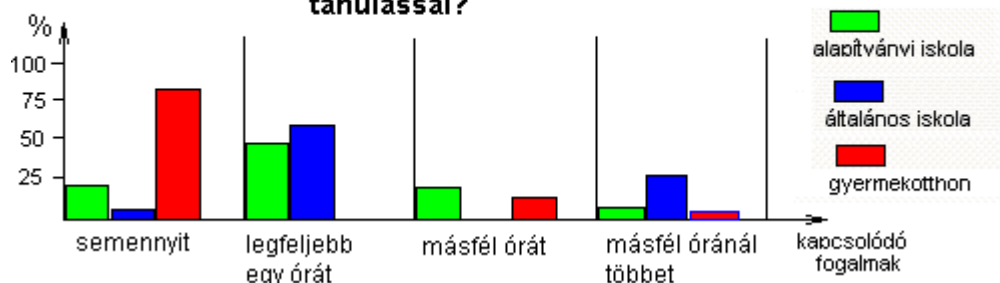


20. ábra Tanulási teljesítmény: El tudod-e készíteni az összes feladatodat a napköziben?

Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

A gyermekotthonban nevelkedők kérdésre adott válaszaik utalnak a tanulási nehézségekkel küszködők arányára. Tulajdonképpen a kontroll intézményekben nem okoz problémát a feladatok elvégzése, még a gyermekotthonban lévőknek vannak gondjaik. Motivációs hiányosságok lehetnek a mélyben: a célratörés, önbizalom hiánya. Miért vállalom a fáradságot – van-e egyáltalán értelme?

Ha van olyan alkalom, hogy nem tudod befejezni feladataidat a napköziben, mennyi időt töltesz még tanulással?



21. ábra Tanulási teljesítmény: Ha van olyan alkalom, hogy nem tudod befejezni

feladataidat a napköziben, mennyi időt töltesz még tanulással? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

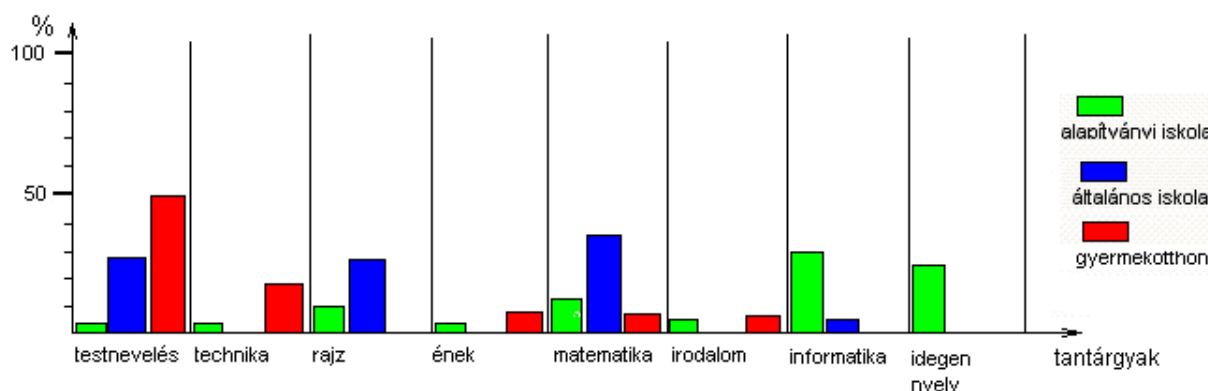
A célratörés, távlatok hiányára utal a kérdésre adott kissé pimasz válasznak szánt „semennyit” választása a gyermekotthoniak részéről. A kérdőívnek ez a részlete is tág következtetésekre adhat okot: ott rejtőzik a tanulás sikertelensége mögött egy szocializációs gát. Nincs kötőelem ahonnan jöttem, nincs kötőelem itt sem, ahol vagyok, nem várok igazából semmit a jövőtől. Egyelőre nem is szándékozom semmit sem tenni, hogy belőlem – „kötőelem”, támasz, összetartó valaki legyen. Azt meg egyáltalán nem ismerem fel, hogy a távlatok felé mozdulás egyik eleme a *teljesítés*.

6./g Iskolai teljesítményre vonatkozó adatok

Félévi osztályzatok átlaga:

	Alapítványi iskola	általános iskola	gyermekotthon
Magatartás:	4,7	4,2	3,3
Szorgalom:	4,6	4,3	3,5

Kedvenc tantárgyak megoszlása:



22. ábra Iskolai teljesítmény: Kedvenc tantárgyaid. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)

A felmérés adatai teljesen megfelelnek az elvárt arányoknak a gyermekotthon részéről. Ebben az esetben az alapítványi iskola értékei elgondolkodtatók. 8-10 éves gyermekekről van ugyanis szó és alig hihető, hogy az ebben a korban a természetes mozgásigény az idegen nyelv tanulásával szemben elhanyagolható legyen. Tanári attitűd problémákra, intézményi szellemiségi okokra gyanakodhatunk. *Egyik bizonyíték a nevelői illetve intézményi hatások meglétére: mennyire befolyásolja a tanulók tantárgyak iránti motivációját.*

7./ Adatfeldolgozás, adatelemzés és értelmezés

7./a Az adatfeldolgozás módja

A felmérés során gyűjtött nyers adatokban a különböző érzelmi töltésekkel rendelkező fogalmak választásának gyakoriságát összesítettem. A nyers adathalmaz információit a feldolgozás érdekében láthatóvá kellett tennem, hogy a következtetések levonhatóak

legyenek. Mivel az adatok a gyakoriságot tartalmazták számszerűségi formában, könnyen megjeleníthető volt, mint oszlop-diagram.

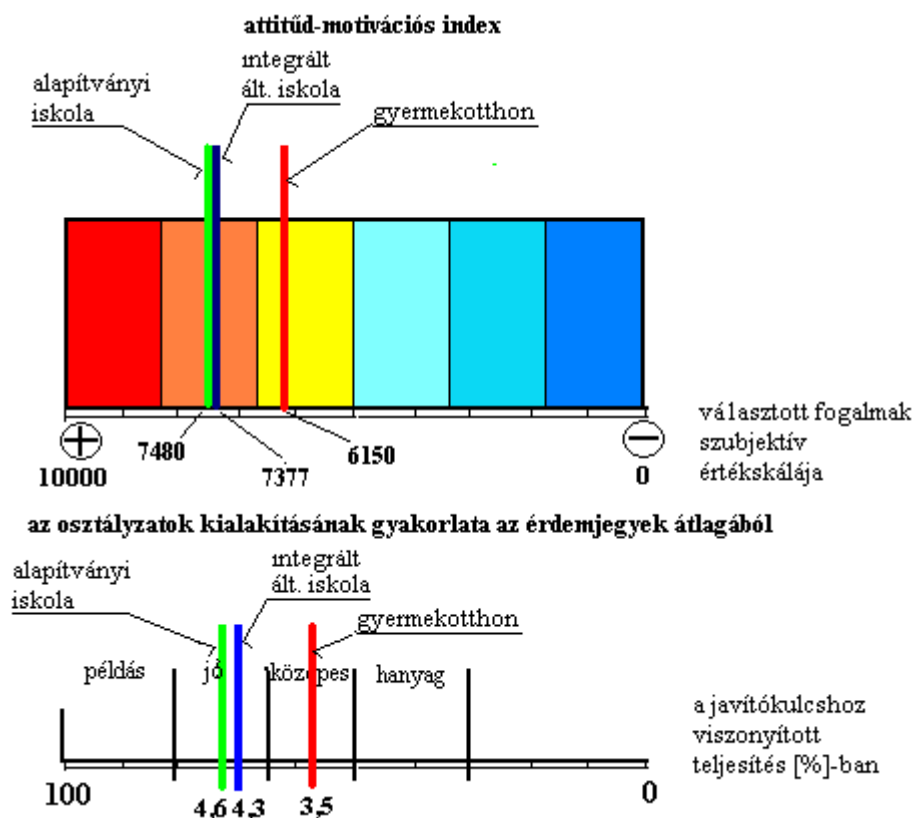
7./b Felmérőlapok kiértékelése

Az egyes kulcsszavakhoz hozzárendelt fogalmak választott arányaihoz, a gyermekotthon vonatkozásában, rövid értékelő megjegyzéseket fűztem.

Az általánosabb következtetések levonásához, bizonyos kulcsszavakhoz tartozó, választható fogalmakat, részemről általánosnak tartott konvenciók szerint, értékskálába rendeztem a legpozitívabbnak vélt választástól a negatív attitűdű választásokig, intézményfajták szerint. (például az „olvasás” kulcsszónál az „izgalmas” fogalom választása 100-at ért, még a „fárasztó” fogalom melletti döntés 20-at) Ezen a módon azokat a kulcsszavakat választottam ki, ahol ez a fajta „érték-sorrendiség” felállítható volt. (például az „alkohol” szóra való reagálás besorolható, még a „mit függesztenél a kulcstartódra” kérdésre adott válaszok – nem.)

A százalékos választási arányokat összesítettem, majd súlyozott arányosság számításának matematikai módszerével látványossá tehető rendezést kaptam.

A különböző intézményekben tanuló gyermekek irányultsági, motivációs leképezése a kérdőívek alapján, összevetve a „szorgalom” jegyek átlagával:



23. ábra Motivációs és attitűd index

Ha a táblázatban ábrázolt indexeket összehasonlítjuk az egyes intézmények vizsgált korosztályának „szorgalom” jegyeivel, akkor arányaiban feltűnő a hasonlóság. Mivel a „szorgalom” jegy általánosságban a teljesítmény értékmérője, felmérésem alapján igazoltnak látom, hogy az érzelmi, motivációs, attitűd, kognitív és szociális hatások befolyással vannak a tanuló teljesítményére.

A kérdőív két szavához hosszabb reflexiókat fűznék:

A kérdőív „könyv” szóhoz kapcsolódó fogalmainak értékelésénél, gyermekotthonban élők választásának eredménye alapján felmerült, hogy a nyelvi kódrendszer kialakulásával is érdemes bővebben foglalkozni.

Az ember tanulásának különleges minőséget ad az a sajátosság, hogy a valóságot szavakkal le tudja tükrözni. Lényeges ismérve a szavakkal való bánásnak az, hogy nemcsak a tárgyakat és fogalmakat jelölő szavakkal képes az ember tapasztalatainak rendszerezésére, hanem például, a fogalmakat jelölő szavakkal is képes manipulálni – mintegy helyettesítve a tárgyakkal végzett közvetlen cselekvést.

Az ember a beszéd által olyan szocializáció során olyan tapasztalatokra is szert tesz, amelyekben benne rejlik nemcsak közvetlen kortársainak, hanem a megelőző nemzedékeknek felhalmozott tapasztalati-, szokás világa is, szinte „genetikailag kódolva”.

Erre példa a gyermekotthonban történt interjú során a nevelők által elmondott tapasztalat: hogy a csecsemőkorban otthonba kerülő gyermekek, ha bizonyos körülmények együttese azt „előhívják”, társadalmi csoportjukra jellegzetes viselkedést produkálnak. Akkor is, ha közvetlenül a „minta” élményét nem élték át. Sokkal szembetűnőbb azon gyermekeknek a hasonló viselkedése, akik visszakerülnek családi környezetükbe.

Figyelemreméltó a gyermekotthoni nevelő-team egyöntetű állásfoglalása arról, hogy minden erőfeszítés és pozitív hozzáállás ellenére, a gyermekotthonban nevelkedő gyermekek túlnyomó része nem fejezi be általános iskolai tanulmányait. (Annak ellenére, hogy kb. 7-8 éves korig fejlődésük nem tér el szembetűnően az integrált intézményekben velük tanuló társaiktól). Kicsi azoknak az aránya, akik középiskolai tanulmányokba kezdenek – döntően szakiskolai irányokban. Ritkán fordul elő, hogy valaki kiemelkedjen és felsőfokú tanulmányokig jusson. Egy ilyen példa felhozásánál meglepett volt számomra – a túl szerénynek és visszafogottnak tűnő megjegyzés: „ez a fiú a mi közreműködésünk nélkül is elérte volna azt, amit elért: a távlat és a célért megvívott harc – benne volt”.

Illyés Gyuláról méltán elmondható, hogy a mély gondolatok költői megjelenítéseinek mestere. Ő maga ezt írja magáról: „Még harmincéves koromban is küzdöttem azzal: nehéz a fejem... Én a tárgyakat ismertem, azok bementek a fejembe, fantáziám is teljesen tényszerű volt. Elvontan képtelen voltam gondolkodni.

Tehát például illet, hogy: „az eljövendő igazság feltétel-összefoglalása” – egyszerűen nem értettem. De az, hogy „a kasza fokán a csapszeg görbülete” rögtön végigment volna az agyamon... A pszichológusok papíron adnak föl kérdéseket és rajzban. Holott például a parasztfiúknak tárgyakat kellene a kezükbe adni, ott derülhetne ki, hogyan forog az agyuk”.²⁶

A lakásotthonban végzett felmérés alkalmával néhány szót válthattunk gyermekekkel. A kérdésekre a válaszok bólogatásból, vagy vállvonogatásból álltak, legfeljebb tőmondatokat mondtak. Gyakori volt, hogy a főneveket pl.: szobatársam, névmással helyettesítették: „az”, vagy „ő”. „Hallom egyedül laksz a szobádban” kérdésre a válasz. „Ő szökésben van”. Vagy:: „Láthatóan nem csináltok semmit. Miért nem játszatok közösen valamit?” kérdésre a válasz. „mert összeveszünk”. „Akkor mit csináltok egész nap? – jött a következő kérdés. „Unatkozunk”. „De, valamit mégis csinálni kell, nem?” – erősködtem. „Én nem csinállok semmit” - jött jó hosszú szünet után a válasz. „El tudod mondani, hogy ennek mi az oka?” – kérdésre vállvonogatás volt a válasz.

Miért van az, hogy a szavakkal való bánás, a verbális kódrendszer használatában már a kisiskolás korban hátrányba kerülnek azok, akik bizonyos családi körülmények között szocializálódnak?

Basil Bernstein végzett ebben a kérdéskörben vizsgálatokat kutatócsoportjával, az egyik londoni egyetemen.²⁷ Arra a következtetésre jutott, hogy a különböző szociális háttérből érkezettek (munkás- és középosztálybeli családok gyermekeit vizsgálta) verbális kifejező-készsége között annak ellenére is különbség van, hogy az iskoláztatottság színvonala Angliában nemzedékek óta kiemelkedően magas és egyöntetű. Vagyis a kifejezőkészségben észlelhető különbségeket nem az iskola teremti meg – legfeljebb csak fokozza. Az eltérések már előbb, a kezdetekben, a családokban kialakulnak.

Ugyan a gyermekotthonban történt beszélgetések alatt akár statisztikákat is lehetett volna készíteni arról, hogy adott időintervallum alatt mennyi volt az elhangzott szavak száma, a szófaji megoszlásról, a mondat szerkesztés jellegzetességeiről is lehetett volna feljegyzéseket tenni. A sokatmondó eltérés más hasonló korú, de családban nevelkedett gyerekek közt azonban e nélkül is nyilvánvaló volt, a viszonylag rövid idő alatt is. A gyermekotthonban

²⁶ Forrás: Horváth György (1984): A tartalmas gondolkodás. Tankönyvkiadó

²⁷ Forrás: B. Bernstein (1971): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. Kézirat-fordítás

nevelkedő gyerekek egyértelműen *kontextushoz kötődő*, tehát „korlátozottnak” tekinthető nyelvi kódot használtak.

Felvetődhet a kérdés: miként alakul ki – Basil Bernstein terminusait használva – a *kidolgozott*, illetve a *korlátozott nyelvi kódrendszer*, és miként lesz jelentős a kommunikációban való eltérésük akár már 5-6 éves korban?

Horváth György szerint: „A középosztálybeli gyerekeknek a családi szokások és lehetőségek következtében többször van alkalmuk a közvetlenül jelen lévő kontextustól függetlenül is beszélniük, mesélniük. (például minden alkalommal megkérdik: „mi történt ma az óvodában, iskolában?”) Ehhez kidolgozott, a kontextustól független nyelvi kód kell.”²⁸

A gyermekotthonban, a gyermekek egymás közti társalgásában gyakoribb és meghatározóbb lehet a konkrét helyzetre való vonatkoztatás. Az ilyen beszélgetés azonban beéri a *redukált nyelvi kóddal* is. A szűkített nyelvi kód megszokottá válhat.

Ez az adott körülmények közt természetesen célszerű nyelvhasználat is lehet és nem is a kognitív képességek hiányára utal. De, ha gyakorlottság hiányában a teljesebb nyelvi kód használata nehézkes, akkor ez már az iskolai előmenetelben hátrányt is okozhat.

Tehát a tanulás folyamatában meghatározó szerepet játszik a családok és a gyermek, valamint az iskola nyelvezetének összefüggése.

Nehezíti a redukált nyelvi kódhoz szokott gyermek helyzetét az is, hogy az iskola, a tudományok, tankönyvek számára konvertált, „sajátos” nyelvi világát használja a számon kért tudás közvetítésére és megszerzésére. Ez a nyelvezet a gyermeki valóságtól eltérő, tehát a gyermek számára alapvetően idegen. A kidolgozott nyelvi kód alkalmazója azonban képes elvonatkoztatni aktuális összefüggésektől, tud általános jelentésű tartalmakkal kombinálni. Ugyancsak a kidolgozott nyelvi kód birtokában alkalmazkodóan határozhatja meg mit, mikor mondjon. Ennek a nyelvi kódnek elsajátításához lényeges eszköz a könyv, illetve az olvasás. A könyv iránt szembetűnően a gyermekotthonban nevelkedettek részéről tapasztalható negatív attitűd jelzi a szocializálódás hátrányait.²⁹ (B. Bernstein, 1971)

Sajnos a gyermekotthonban élők - saját bevallásuk szerint - önmaguk szórakoztatására egyáltalán nem olvasnak, ami hátrányosan befolyásolja a nyelvi kifejező készség fejlődését

A „szabadidő eltöltésére” vonatkozó négy kapcsolódó fogalom kiértékelésénél szembetűnő, hogy a megkérdezettek csaknem fele egyöntetűen számítógép előtt ül szabadidejében. A referencia csoportok rangsorában viszonylag előkelő helyen jelenik meg az olvasás. Nem szerepel a kérdések közt a testkultúrára, sportra vonatkozó fogalom, de a kedvenc tantárgyak

²⁸ Horváth György: Kulturális különbségek a gondolkodásban. Pszichológiai szöveggyűjtemény. Kézirat

²⁹ B. Bernstein (1971): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. Kézirat-fordítás

közi magas arányú testnevelés választása utalhat erre. N. Kollár Katalin és Szabó Éva a Pszichológia pedagógusoknak című könyvükben arról számolnak be, hogy a gyakorlott akciós videojátékosok figyelmi rendszerének kapacitása nőtt, azaz hatékonyabban képesek figyelmen kívül hagyni zavaró ingereket és sikeresebbek a figyelem térbeli elosztásában és az információk gyors időbeli feldolgozásában.³⁰ A számítógép felhasználói szintű ismerete és használat egyébiránt mára alapvető követelményként fogalmazódik meg.

Az internet nagyon sok gyermek szabadidejét leköti, úgy gondolom jelen dolgozatomnak nem célja, sem tárgya, hogy kiértékelje ezt a jelenséget. Csupán egy történet az alapítványi iskola életéből: A soproni Fizikátúrán, az egyik állomáson az volt a feladat, hogy határozzák meg az állomás 502 m tengerszint feletti magasságában a gravitáció mértékét. Ehhez stoppert és egy ingát mellékeltek, valamint egy képletet is. A csapatot alkotó gyerekek közül kettő – háromfős volt egy csapat – úgy gondolta, a feladat lényege egy mérés végrehajtása – a megadott hosszúságú fonalinga lengésidejének meghatározása. Ám a harmadik lebeszélte a többieket a mérésről, mert ő az interneten az okos-telefonján rákeresett és a gravitáció mértéke Magyarországon 9,82. Az internet által megadott érték hiteles, teljesen fölösleges a kétes pontosságú mérés - győzködött.

Az internet adata pontos volt, nem is ez a baj, hanem az, hogy a versenyző tudása hiányos volt ahhoz, hogy ezt az adatot megfelelő módon kezelje. Ugyanis a gravitáció mértékét a „0” tengerszint magasságra konvertálják, tehát ez az érték Magyarország esetében elméleti érték. 502 m magasságban, mivel a gravitáció értéke függ a tengerszint feletti magasságtól – bizony akkor járt volna el helyesen az internetező csapattárs, ha elvégzi a mérést, akkor is, ha az hibaszázalékkal járt volna. Eddig a történet.

7./c Interjúk értékelése

A gyermekotthonban lefolytatott interjú során azt az információt kaptam, hogy a gyermekotthonba kerülők életkora igen változatos, vannak, akik szinte a „szülőágytól” kerülnek gondozásba, mások alig egy hónapot tölthetnek anyjukkal. Megint mások egy – három éves koruk közt kerülnek gondozásba. Viszonylag ritka, hogy a gondozásba kerülés oka a szociális háttér, elsősorban az anyagi probléma.

Erre a tényre adatokat Békés Zoltán 2006-ban megjelent publikációjában találtam. Leírásában a 2002-2005 közötti időszakban beutalt kiskorúak megoszlása a beutalási okok szerint:

³⁰ N Kollár Katalin - Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris kiadó

- bántalmazás: 14,4 %
- ellátás, gondozás megoldatlansága: 44,5 %
- szülők devianciája: 8,8 %
- gyermek devianciája: 20,7 %
- anyagi és egyéb hivatkozás: 11,6 %³¹

Minden családban akadhatnak problémák: például az anya betegsége vagy más egyéb okok miatt nem tudja gondozni a gyermekét, azonban a családok többsége ezt a kritikus helyzetet családon belül megoldja. (Vidéki környezetben a keresztszülőséget általában közeli hozzátartozó, testvér, unokatestvér fogadta el. A kiválasztásban benne volt, hogy ha a szülő olyan helyzetbe került, hogy nem tudta gondozni gyermekét - például a gyakori járványok esetén meghalt - a keresztszülő elvárhatóan átvállalta a gyermek nevelését, aki így családban nőhetett fel. Érdekes módon a családi összetartozás lazulása okán, ma a keresztszülőség egyáltalán nem hordoz ilyen felelősséget. Gyakori, hogy nem hozzátartozó lesz a keresztszülő, hanem baráti kapcsolatokat pecsételnek meg ezzel a kötődéssel). Ha a szülők átmeneti problémái miatt mégis átmeneti gondozásba kerül, akkor a szülő kapcsolata megmarad a gyermekkel. Gyakran látogathat, a családban akár a hetenkénti kapcsolattartás is megvalósulhat és a gyermek pár hónap elteltével visszatér a családba.

Ebben az esetben hospitalizmusról nem beszélhetünk, a gondozásba vétel átmenetinek tekinthető, a gyermek, a problémák rendeződése után, kikerül a látókörből.

A gondozottak a gyámhivatali eljárás eredményeképpen kerülnek a gyermekotthonba. A szülők egy része abban a légkörben szocializálódott, amelyben az idő és dátum fogalma a segély, vagy egyéb jövedelem idejét rögzíti, a többi napok érdektelenek számukra. A hivatalos eljárás megindul a gyermek veszélyeztetése miatt és megtörténik a gyermekotthonba való utalás. A fenti példából is érzékelhető, hogy a szülői háttér kognitív, mentális szintje nem kielégítő. Az egyéb pszichés zavarokra utalhat, hogy a gondozásba vettek szülői háttére nemcsak elhanyagoló, de sokszor veszélyeztető magatartás miatt történik. Ugyanerre a problémára utal az is, hogy a szülők érzékelhetően nem kötődnek mélyen a gyermekhez. A legtöbb problémát éppen ennek a kötődési mintának a hiánya okozza.

A gondozás alatti szülői kapcsolattartásra pedig jellemző, hogy az elszakadásnál a szülő fűt-fát ígér, mintegy hitegeti gyermekét, aztán a legtöbbször felé sem néz gyermekének.

A gondozásba vétel után a gyermek viselkedésére vonatkozó tapasztalat az, hogy az első hetek, bár megegyeznek a hospitalizmus jellegzetességeivel, de a következő időszakban a

³¹ forrás: Békés Zoltán A gyermeklétszám adatok alakulása 2005-ben a fővárosi gyermekvédelem szakellátásában Kapocs V. évf. 2005 3. (23) szám (2006)

gyermek megnyugszik, érzékelhető fejlődésnek indul, beszédkészsége javul, interakciója élénk. A jelenség leírása a gondozónők egyöntetű elmondása szerint szinte független a bekerülés alkalmával, a gyermek életkorától (kisgyermekről van szó kb. 3 éves korig). A nyugtalanság, sírás időszaka akkor is jelentkezik, ha a gyermek gondozása a felvétel előtt kirívóan elhanyagoló, nem egy esetben szadista vonásokkal tarkított volt. A környezetváltozás ténye akkor is megviselte a gyermekeket, ha körülményeik nagyságrendekkel kedvezőbbben alakultak a gyermekotthonban, mint volt családi környezetükben. Az ezt követő változás annál szembetűnőbb.

Ezeknél az eseteknél érdemesnek tartották megjegyezni a gondozónők, hogy az anya nagyon ritkán és teljesen rendszertelenül látogatja a gyermekét, de a látogatás mindig látványos regresszióval jár. A gyermek hetekig nyugtalan, fejlődésében visszaesik. Ha kap valamit az anyjától azt dédelgeti, ha az ruha, azt akkor is hordani akarja, ha az alig alkalmas viselésre.

Feltevéseim szerint, az anya színjátékát, hitegetését a gyermek a tudatalattijában pontosan a „helyén értékeli” és a várható csalódás, a benne fel-felbukkanó anyai ideál torzképe viseli meg a gyermeket.

Külön konfliktushelyzetet okoz a gyermekek közt, hogy egyeseket gyakran, vagy mindig hazavisznek, másokat pedig ritkán, vagy egyáltalán nem. Egymást heccelik, amire érzékenyen reagálnak. A frusztráció élénksége jelzi, hogy a szülői kapcsolat milyensége döntő érzelmi hatással bír, akkor is, ha tulajdonképpen nem élményi háttérből fakad, hanem archetipizáló jellegű.

Fontos körülménynek tartom, hogy az állami fenntartású iskolában átlagosan 15% az osztályokban a gyermekotthonból bekerültek aránya. Mind a gyermekotthoni, mind az iskolai interjú megegyezik abban, hogy a gyermekotthoni gyerekek kifejezetten szeretnek iskolába járni – legalábbis az alsó tagozatban. A kérdőívek feldolgozásakor tulajdonképpen a fent említett százalék nem is jelent meg az értékeléskor, mint feltűnő eltérés, még a lakásotthonban kitöltött kérdőívek kiértékelésénél jelentős különbségek adódtak a kontrollcsoportokhoz képest. Az egyik ok, meglátásom szerint az, hogy a gyermekotthonban, vagy lakásotthonban jelentős az értelmi fogyatékosnak minősülők aránya, de ők nem integrált iskolába járnak, hanem speciális intézményekbe.

Voltaképpen a dolgozatom célcsoportja a sajátos nevelést igénylők voltak, így ebben az irányban nem terveztem kutatásokat.

A lakásotthonban utalásokat találtam arra, hogy a kialakult közösség egyfajta „légkör”, amelyben a mentális problémákkal küzdők is vezető szerepet játszhatnak, hatnak a csoportteljesítményére. Ugyanígy az integrált osztály vezető pedagógusának sajátos karaktere,

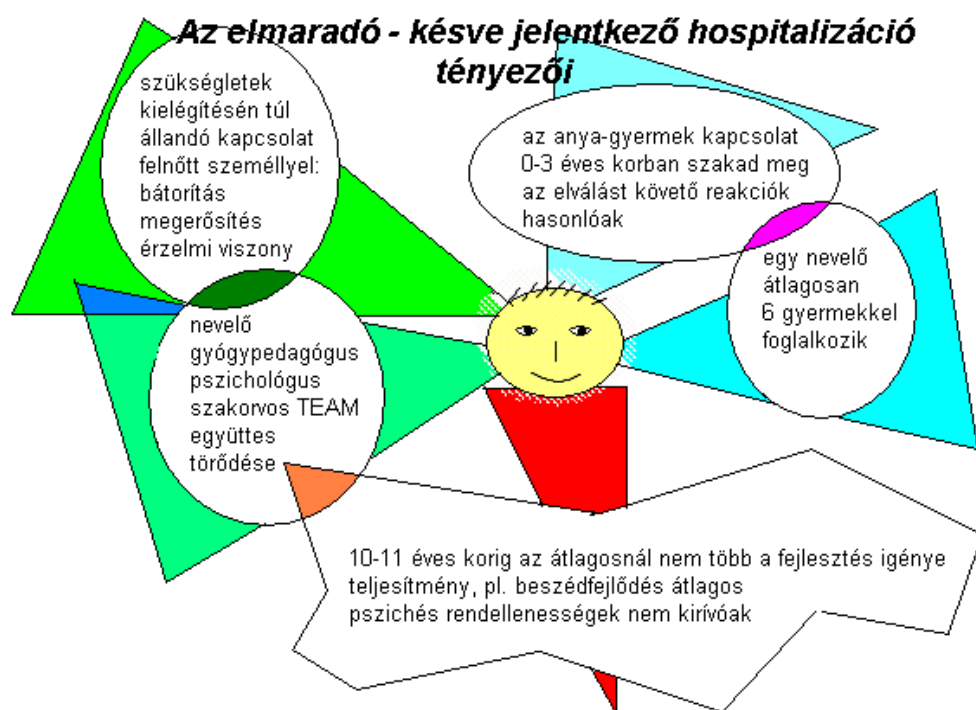
mint „minta” és a 7-8 évesek „megfelelni vágyása” szintén jelentősen hat, mint motiváló tényező a teljesítményre. A minta hathat, akár visszatartó, akár fejlesztő irányban.

A vizsgált kisiskolás korban az iskolában mért és gyermekotthonból jövőek teljesítménye – az állami fenntartású általános iskolában folytatott interjú alapján – tehát nem tér el jellegzetesen a családi háttérrel rendelkezőkkel szemben. A fejlesztésre szoruló aránya sem szembetűnő a gyermekotthonban lakók irányában. (A családi háttérrel rendelkezők közt jelentős az érzelmi elhanyagoltságban élők, vagy ingerszegény környezetben élők aránya.)

Akiknek az iskolai teljesítményeik elmaradnak az elvárhatótól: mind az iskolában, mind a gyermekotthonban fejlesztő foglalkozásokon vesznek részt. Itt a csoportlétszám: 2-3 gyermek. Általában elmondható, nem feltétele a fejlesztésen való foglalkoztatásnak az „SNI”-s „bizonylat”, ha a pedagógus, vagy a gyermekvédelmi asszisztens szükségét látja, a gyermeket bevonja a fejlesztésbe.

Ez körülbelül 9-11 éves korig tart. Addig a nevelő viszi az iskolába és kíséri vissza a gyermekotthonba a gyermeket. Fontos részletnek tekintem, hogy a gondozóra bízott csoportlétszám legfeljebb 8, a legtöbbször azonban csupán 5-6 gyermek. Tehát nagyjából fele a R. Spitz által vizsgált lelencházi gyermekek csoportlétszámának.

A kisebb létszám, mintegy hagy időt az érzelmi kötődések valamilyen szintű kialakulására, voltaképpen nagyjából azon a szinten, mint egy elhanyagoló anyai attitűd esetén. Így a hospitalizáció jellegzetes tünetegyüttese nem alakult ki a vizsgált gyermekotthonban.



24. ábra Az elmaradó, késve jelentkező hospitalizáció tényezői. . (Saját szerkesztés)

Tehát a felvetett hipotézisemet a felmérés egy része nem igazolta.

A várt jelenségek elmaradását a körülmények változásában látom, a gondozók képzettségének paradigma-váltásában és elsősorban a csoportlétszám kedvezőbb alakulásában.

8./ Összegzés, személyes benyomások

A kérdőíves felmérést lakásotthonban végeztem, amelyben egyrészt a gyermekotthonhoz képest nagyobb volt a csoportlétszám egy nevelőre vetítve – nagyjából a R. Spitz által vizsgált csoportlétszámmal egyezően 10-14 fő.

A személyes benyomásom a felmérő lapok kitöltésénél, a Gyülevész faluban lévő lakásotthonban az volt, hogy a 6-10 éves gyermekek érdeklődőek voltak, szívesen kommunikáltak, „Maradj még” előrángatott témákkal hozakodtak elő, élvezték a velük való foglalkozást. A 10-14 éves gyermekek viszont fásultak voltak, mindenképpen azt a látszatot próbálták kelteni, hogy érdektelenek, unják az egészet. „Nem szeretek csinálni semmit. Azért vagyok rossz az iskolában, mert ott sem csinálok semmit” – volt ez egyik jellemző válasz, mikor beszédbe elegyedve rákérdeztem a feltűnő apátia-attitűdre.

Végül, akár a gyermekotthonban nevelkedettek, akár a lakásotthonban élők esetében az a jellemző, hogy az általános iskolák 6-7. osztálya körül túlkorossá válnak, iskolai tanulmányaikat abbahagyják. Igen ritka, hogy középiskolai tanulmányokba kezdenek, az pedig kirívó, amikor egy gyermekotthonban nevelkedett felsőfokú tanulmányait elvégzi. Számomra megrendítő volt egy ilyen gyermek felemlegetése, (feltehetően egyetlen) aki doktori fokozatig jutott és a gondozónő visszafogottan annyit tett hozzá, hogy ez a gyermek nélkülük is elérte volna ezt a kiteljesedést.

Az elmondottak azt a benyomást keltették - bár erre verbális utalás nem történt - ,hogy a génekben kódolt fejlődési irányok adott esetben kimeríthetetlenül előhívódnak aktuális inger-helyzetekben és az egyéb, szervezett hatások elhalványulnak.

Ami ebben a folyamatban eltérítheti a hátrányos környezetből kikerülő gyermeket a megfelelő érzelmi töltésekkel, mint erőtérrel rendelkező mintá. Például a megfelelő időben nevelőszülőkhöz kerülő gyermek esetében.

Ez, a beigazolódni látszó feltevés mellett szól: a magára hagyott gyermekek jövőbeni kiteljesedését a nevelőszülői háttér elsőbbséget élvező támogatásában lehet elérni. Ez a

háttér, megfelelő körülmények biztosítása esetén felülírhatja az öröklött és egyéb tényezők miatti félelmeket, amelyek visszatartják a nevelőszülőket, hogy nevelésbe vett gyermekeket gondozzanak, neveljenek.

Ábrajegyzék

1. ábra A hospitalizációs jelenség kialakulására ható tényezők. (Saját szerkesztés)	7
23. ábra A kora-kamaszkori kedvezőtlen fordulatot előidéző hatások. (Saját szerkesztés)....	14
24. ábra: KSH táblázat	16
2. ábra A kérdőív struktúrájának vázlata. (Saját szerkesztés)	22
3. ábra Szociális, érzelmi összetevők: öröm. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	23
4. ábra Szociális, érzelmi összetevők: félelem. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés).....	23
5. ábra Kognitív viszonyulások: tanulás. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	24
6. ábra Kognitív viszonyulások: könyv. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés).....	25
7. ábra Szociális összetevők: felnőtt. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	25
8. ábra Szociális összetevők: család. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés).....	26
9. ábra Szociális összetevők: otthon. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés).....	26
10. ábra Szociális összetevők: alkohol. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés).....	27
11. ábra Életmód – motiváció: szabadság. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	27
12. ábra Életmód – motiváció: szabadidő. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	28
13. ábra Attitűd-háttér: Mit függesztenél a kulcstartóra? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	28
14. ábra Attitűd-háttér: Társasjátékot játszol a többiekkel. Mit szeretnél? (Saját szerkesztés)	29
15. ábra Attitűd-háttér: Hogyan szólítanak meg társaid? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	29
16. ábra Tanulási teljesítmény: Hol szeretsz tanulni? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés).....	30
17. ábra Tanulási teljesítmény: Hogyan értékeled iskolai teljesítményedet? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	31
18. ábra Tanulási teljesítmény: El tudod-e készíteni az összes feladatodat a napköziben? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés).....	32
19. ábra Tanulási teljesítmény: Ha van olyan alkalom, hogy nem tudod befejezni feladataidat a napköziben, mennyi időt töltesz még tanulással? Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	32
20. ábra Iskolai teljesítmény: Kedvenc tantárgyaid. Oszlopdiagram. (Saját szerkesztés)	33
21. ábra Motivációs és attitűd index.....	34
22. ábra Az elmaradó, késve jelentkező hospitalizáció tényezői. . (Saját szerkesztés).....	41

Irodalomjegyzék

A közoktatásról szóló 1993 évi LXXVI. Törvény módosításáról szóló 2007 évi LXXXVII. Törvény, 2007

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 2011.

Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Osiris kiadó, Budapest (2006)

Atkinson & Hilgard: Pszichológia. Osiris kiadó, Budapest (2005)

Békés Zoltán: A gyermeklétszám adatok alakulása 2005-ben a fővárosi gyermekvédelem szakellátásában Kapocs V. évf. 2005 3. (23) szám. (2006)

Csányi Yvonne: Adatok az OECD sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó munkabizottság anyagából. Új pedagógiai szemle, 57 évf. 11. sz. 81-85 oldal. (2010).

Fülöpné Andrékó Klára: A nevelőszülőknél élő gyermekek tanulási és magatartási zavarainak kezelési lehetőségei, illetve nehézségei az alapellátásban. Kapocs 2003 II. évf. 6. szám

Hanák Katalin: Társadalom és gyermeknevelés. Akadémia Kiadó (1983)

Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció I-II. (A kommunikatív aktus.) Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1977.

Horváth György: A tartalmas gondolkodás. Tankönyvkiadó, (1984)

Horváth György: Kulturális különbségek a gondolkodásban. Pszichológiai szöveggyűjtemény. Kézirat (1986)

Gerebenné Várbíró Katalin: A tanulási zavar jelenséghatárainak gyógypedagógiai, pszichológiai értelmezése. ELTE B.G.GY.F. 2002

Kósáné – Porkolábné – Ritoókné: Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest. (1984)

KSH Idősoros éves adatok. Szociális védelem. 1990-2013.

Mérei - Binét: Gyermeklélektan. Medicina (1997)

Mindennapi Pszichológia VI. évf. 5. sz.: Önbecsülés 2014

Oláh Attila: Pszichológiai alapismeretek. Kiadja: Bölcsész konzorcium. 2006

International Standard Classification of Education (Az oktatás nemzetközi szabvány szerinti osztályozása) Az UNESCO közgyűlésének 1997 november 29. ülésének határozata.

Maarit Johnson: Önbecsülés és alkalmazkodás. ELTE Eötvös Kiadó 2008.

N. Kollár Katalin, Szabó Éva szerk: Pszichológia Pedagógusoknak. Osiris kiadó, Budapest, .(2004)

Spitz René A.: Az első életek Stutgard (1967)

Tunkli László: A tanulás. Kézirat, Budapest, (1986)

V. Komlósi Annamária: Mennyit ér az önbecsülés? (2014)

Zsoldos M. – Sarkadi K. (szerk.): Szűrőeljárás óvodáskorban specifikus tanulási zavar lehetőségeinek vizsgálatára: MSSST Meeting Street School szűrőteszt. Budapest (1991)

Mellékletek:

1. sz. Melléklet I: kérdőív (saját szerkesztés)

A lap kitöltésekor nincs szükség sem a nevedre, sem bármilyen azonosító kódra

A lap közepén **vastagbetűvel** írt szót találsz, alatta további négy szót. E négy közül húzd alá azt a szót, amelyik szerinted – elgondolásod szerint – leginkább kifejezi hangulatodat a **vastagbetűs** szóval kapcsolatban.

öröm

ölelés	találkozás	játék	ajándék
--------	------------	-------	---------

félelem

várákozás	veszély	magány	büntetés
-----------	---------	--------	----------

tanulás

tudás	siker	követelmény	kényszer
-------	-------	-------------	----------

felnőtt

család	felelősség	munka	titok
--------	------------	-------	-------

szabadság

otthon	kirándulás	nyár	bandázás
--------	------------	------	----------

könyv

izgalmas	kikapcsolódás	kötelesség	fárasztó
----------	---------------	------------	----------

család

szeretet	együttlét	veszekedés	válás
----------	-----------	------------	-------

szabadidő

olvasás	számítógép	bandázás	unalom
---------	------------	----------	--------

alkohol

mámor	kiabálás	sírás	jókedv
-------	----------	-------	--------

otthon

anya	gondoskodás	testvérek	biztonság
------	-------------	-----------	-----------

a túloldalon folytasd!

A kérdések alá írt válaszok közül húzd alá azt, amelyik neked a legjobban tetszik!

Mit függesztenél a kulcstartódra?

Kis, plüss állatkát. Nevem kezdőbetűit. Csillagjegyemet Semmit

Társasjátékot játszol a többiekkel. Mit szeretnél?

Jól szórakozzak. Engem válasszanak játékos-párnak. Győzzek.
Beleszólhassak a szabályokba.

Hogyan szólítanak meg társaid?

Keresztnevemen Vezeték nevemen Becenevemen Csúfnevemen

Hol szeretsz tanulni?

Külön szobában saját íróasztalomnál tanulok nem számít a hely, együtt jó tanulni
Mindegy, csak egyedül legyek

Hogyan értékeled iskolai teljesítményedet?

Kiemelkedek a többiek közül Átlag fölötti Átlagos Átlag alatti

El tudod-e készíteni az összes feladatodat a napköziben?

Igen, könnyedén néha sikerül lemásolom valakiről általában nem tudom befejezni

Ha van olyan alkalom, hogy nem tudod befejezni feladataidat a napköziben, mennyi időt töltesz még tanulással?

Semennyit legfeljebb egy órát Másfél órát Másfél óránál többet

Melyik tantárgy a kedvenced?

Milyen osztályzatot kaptál félévkor:

Magatartásból? **Szorgalomból?**

Köszönöm, hogy segítettél türelmeddel, odafigyeléssel!

Jáki Boglárka
KEPK egyetem hallgatója

2. sz. Melléklet: SNI szabályozások

Az elmúlt évtizedben az OECD Oktatási Igazgatósága új szempontrendszert alakított ki az SNI-s probléma megoldása érdekében: „Az új szempontrendszer középpontjában két fogalom áll. Egyrészt a sajátos nevelési igények támogatottság alapú meghatározását fogadták el, amely szerint a sajátos nevelési igényű tanulókat azzal az állami és/vagy magánjellegű kiegészítő támogatással határozzák meg, amely oktatásukat-nevelésüket hivatott segíteni. Ez a támogatás lehet anyagi, személyi vagy dologi. Másrészt az országok egy új besorolási sémában egyeztek meg, amely a kiegészítő támogatásban részesülő tanulókat a három nemzetközi A, B vagy C kategória egyikébe tagolja be. E kategóriák elkülönítik a sérült tanulókat azoktól, akiknek tanulási nehézségeik vannak vagy szociálisan hátrányos helyzetűek. Részletesebben kifejtve a három kategória a következőket tartalmazza.

- Tanulók, akiknek fogyatékossága vagy sérülése orvosi szempontból megítélve organikus kórok miatt bekövetkezett organikus rendellenesség. E tanulók nevelési igénye elsődlegesen az adott fogyatékosságból eredő problémákkal függ össze. Például tipikusan az A kategóriába sorolhatók a látás- vagy hallássérült tanulók vagy az autizmus sávjába tartozó rendellenességeket mutatók.
- Magatartási vagy emocionális rendellenességeket és/vagy tanulási nehézségeket mutató tanulók. Ebben az esetben a nevelési igény elsődlegesen a tanuló és a nevelési kontextus interakciójának problémáiból ered. Az ebbe a kategóriába sorolt tanulóknak olyan tanulási nehézségeik vannak, mint a diszlexia vagy a diszkalkulia.
- Hátrányos helyzetű tanulók, akiknél a hátrányok elsődlegesen szociális-anyagi, kulturális és/vagy nyelvi tényezőkből erednek. A nevelési igény a felsorolt tényezőkből fakadó hátrányok kompenzálása. Például azok a tanulók sorolhatók a C kategóriába, akik azért részesülnek kiegészítő támogatásban, mert anyanyelvük eltér az ország hivatalos nyelvétől.

A vázolt támogatás alapú megközelítés olyan perspektívát nyit meg, amely a méltányosság kérdéseit állítja előtérbe, mivel az iskolák azon képességére irányítja a figyelmet, hogy inkább a tanulók eltérő igényeit elégítsék ki, mintsem a sérüléseiknek feleljenek meg.”³²

Az ISCED-97³³ szerint az a tanuló sajátos nevelési igényű, aki az iskolai tantervi követelményeket csak oktatási többletszolgáltatás, különleges támogatás segítségével tudja teljesíteni. A támogatásnak három fő típusa lehetséges:

³² Csányi Yvonne: Adatok az OECD sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozó munkabizottság anyagából. Új pedagógiai szemle, 57 évf. 11. sz. 81-85 oldal.

- személyi (pl. második pedagógus, asszisztens, kisebb csoportlétszám)
- tárgyi (pl. építészeti akadálymentesítés, speciális eszközök)
- pénzügyi (emelt szintű normatív támogatás).

Magyarországon a közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása vezette be a *sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló fogalmát*. A 2007-es módosítás után a törvény 121. § (29) bekezdése szerint „*sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakvéleménye alapján*

- testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos;
- a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető, vagy vissza nem vezethető súlyos és tartós rendellenessége miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (például diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, kóros hiperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).³⁴

A közoktatási törvény helyébe lépő „köznevelési törvény”, vagyis a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről - így fogalmaz:

2./ Értelmező rendelkezések: 4§/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,³⁵

A sajátos nevelési igényű gyermek tanuló: 4§ /25 bekezdés:

25./ „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,”³⁶

³³ International Standard Classification of Education (Az oktatás nemzetközi szabvány szerinti osztályozása) UNESCO 1997

³⁴ A közoktatásról szóló 1993 évi LXXVI. Törvény módosításáról szóló 2007 évi LXXXVII. törvény

³⁵ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 2./ Értelmező rendelkezések. 4§/13. Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló

³⁶ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 2./ Értelmező rendelkezések. 4§/25. Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló