

3-4. OSZTÁLYOS TÖBBSÉGI ÉS ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK SZOCIÁLIS PROBLÉMAMEGOLDÁSÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

1. BEVEZETÉS

1.1 A téma bemutatása

„Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, sem tér el attól” - szól az egyik bibliai igeverv a Példabeszédek könyvében Salamon, a bölcs király szájából.

Dolgozatomban egy napjainkban népszerű reformpedagógiai irányzatot és egy speciális nevelési igényű tanulók számára készített nevelési programot elemzek a szociális kompetencia fejlesztésének tükrében. Bemutatom a Waldorf-pedagógia iskoláiban és néhány, a *Lépésről lépésre* programot alkalmazó EGYMI-ben (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) végzett kutatásomat. Harmadik csoportként olyan tanulókat is vizsgáltam, akik olyan gyógypedagógiai intézményben tanulnak, ahol nem használják az előbb említett fejlesztő programot. Így őket kontrollcsoportnak tekintetem az előző csoport viszonylatában. A vizsgálat alkalmával tehát a Waldorf-pedagógiában (ép fejlődésmentű) tanulók kiemelten kezelt szociabilitását és az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális problémamegoldását hasonlítom össze. Az utóbbi csoportot megosztva vizsgáltam: a *Lépésről lépésre* program kiemelt szociális kompetenciafejlesztést végez, a kontrollcsoport nem. Céлом az összehasonlítással a program hatékonyságának felmutatása.

1.2. A témaválasztás indoklása

Témaválasztásom indoklásaként megemlítem, hogy eddigi gyógypedagógiai tanulmányaim alatt szerzett, a reformpedagógiáról szóló ismereteim még nem elégítették ki kíváncsiságomat, ezért jobban beleástam magamat ebbe a témába. A Waldorf-pedagógiáról megtudtam, hogy fokozott figyelmet szentel a szociális nevelésnek, ezért esett a választásom erre a reformpedagógiai irányzatra. A másik mintacsoportnak enyhén értelmi fogyatékos tanulókat választottam, mivel ez az egyik szakirányom. Olyan intéz-

ményeket kerestem fel, ahol a Lépésről lépésre programot alkalmazzák, amely ugyan csak kiemelten kezeli a tanulók szociális fejlesztését. Magát a szociális fejlettség területének vizsgálatát és annak az élet minden színterén történő előremozdítását ugyanis leendő gyógypedagógusként az egyik legfontosabb feladatnak tartom. Ez elengedhetetlen a gyermek lelki és szociális fejlődéséhez, valamint később a felnőtt társadalomba való beilleszkedéséhez.

2. Elméleti bevezetés

2.1. A témakör kutatási háttere

Kasik cikkéből megtudható, hogy a nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutatók közel ötven éve foglalkoznak a szociális kompetencia összetevőinek fejlődésével, fejlesztésével. Ezek között a képességek, a készségek és a motívumok fejlesztése intézményes keretek között nem kis mértékben lehetséges és szükséges is, hiszen a társas viselkedés minőségét ez a pszichikus feltételrendszer határozza meg. *Kasik* egyértelműen jelzi vizsgálataiban, hogy a kísérletek alapján „az eredményesség” az egyén életkorának előrehaladtával nagymértékben befolyásolja az egyének magánéletét, tanulmányi és szakmai boldogulását. Ez a megállapítás igaz mind a többségi, mind az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre. A szerző indoklását magam is tapasztaltam. Az elsődleges szocializációs közeg (a család), ahol sok esetben már nem megfelelő mintát kap a gyermek, nem elegendő a megfelelő fejlődéshez, ezért elengedhetetlen a tervszerű, tudatos iskolai fejlesztés. Ennek egyik alapfeltétele, hogy „megbízható, mérőeszközökkel rendszeresen szerzett empirikus adatok álljanak rendelkezésünkre a pszichikus összetevők sajátosságairól”.

Magyarországon az elmúlt másfél évtizedben a szociális kompetencia különböző összetevői egyre több vizsgálat tárgyát képezik. Erre vonatkozó néhány cikk (idézi *Kasik*): *Zsolnai*, 1999; *Józsa és Zsolnai*, 2002; *Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné*, 2004; *Zsolnai és Kasik*, 2007; *Nagy*, 2010; *Kasik*, 2012.

2.2. A szociális kompetencia fogalma

A szociális kompetencia fogalmára térek ki a következőkben. A meghatározás nem egységes, a különböző szakirodalmak a képesség más-más összetevőire helyezik a hangsúlyt. *Argyle* (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képességek, birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy társas kapcsolatainkban a kívánt hatást elérjük. *Schneider* (1993) megközelítésében a szociális kompetencia „segíti a megfelelő szociális viselkedés végrehajtását, előmozdítva személyközi kapcsolataink gazdagodását úgy, hogy mások érdekét ez ne sértse”. A *Rose–Krasnor* szerzőpáros (1997) úgy határozza meg az előbb említett fogalmat, mint amely a „szervezett viselkedés eredményeként hozzájárul az emberi interakciók eredményességéhez. Számára a szociális kompetencia sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedésmódokból és motivációkból tevődik össze, amelyeket főleg az egyén határoz meg”. *Trower* (1982) megfogalmazásában a „szociális kompetencia a szociális viselkedést előhívó képességek birtoklása”.

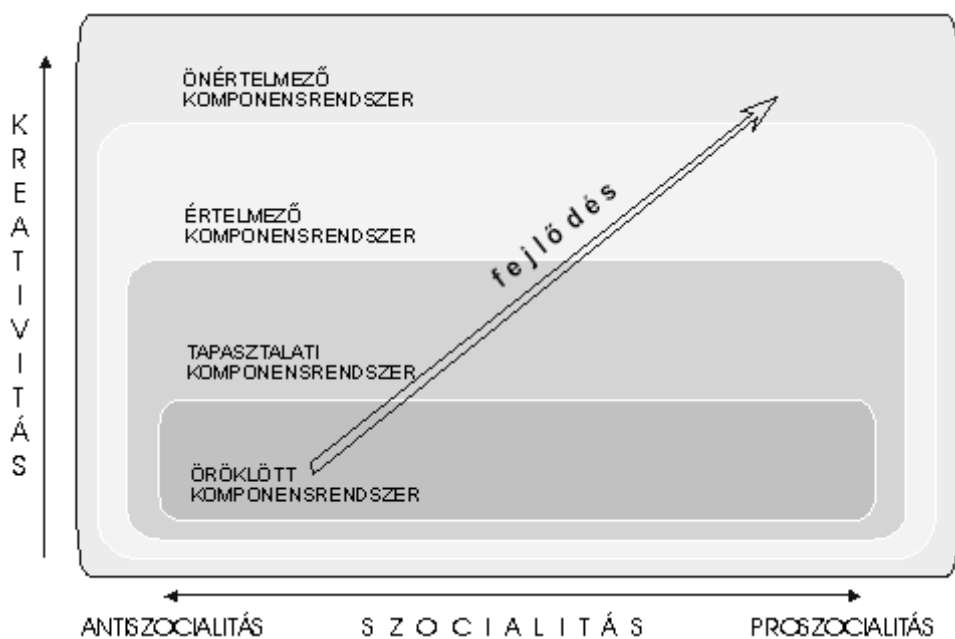
Nagy József megfogalmazásában hasonlóan összefogó képet kaphatunk a fogalomra vonatkozóan. „A szociális kompetencia-éntudat a szociális motívumaink (attitűdjeink, meggyőződéseink, előítéleteink, erkölcsi értékrendünk), szokásaink, készségeink, képességeink önismerete és önminősítése. Ennek fontos feltétele, hogy ismerjük és minősítsük a szociális motívumokat, a különböző magatartási, erkölcsi szabályrendszereket, normarendszereket, szociális szokásokat, készségeket, képességeket, azok működési mechanizmusait, diszfunkcióit, szerepüket a szociális viselkedés elsődleges szabályozásában és ezeket az ismereteket és minősítéseket önmagunkra vonatkoztassuk”.

Összességében tehát megfogalmazható, hogy a szociális kompetencia egy több összetevőből, magatartási formákból és képességekből álló rendszer, melynek fejlettsége a társas kapcsolatainkat és életünk társas színtereit nagymértékben befolyásolja.

2.3. A szociális kompetencia alappillérei

Mint azt Nagy (1995) cikkében olvashatjuk, etológiai kutatások alátámasztják azt a tényt, hogy a szociális kompetenciának öröklött komponensrendszer az alapja. Ezeknek a nagy része csak születés után bontakozik ki, és nagy hatással van rájuk a környezet szerepe. Tanulás, komponensrendszerek kialakulása nélkül ugyanis az „ösztönös próba-szerencse alapú próbálkozásokkal” az ember életképtelen lenne. Már csak ezért is, mert az öröklött rendszer egyedülálló elemekből épül fel, így, ha életünk folyamán csak ezt a módot használnánk, sokkal bizonytalanabb lenne a célbaérés. Az öröklött tulajdonság-komponensek csak akkor nem szorulnak háttérbe, ha használatban vannak, ahhoz viszont tanulással, neveléssel kell azokat mozgósítani. Így válnak „dominánsná a viselkedés szerveződésében”.

Az öröklött mellett tehát tanult része is van ennek a kompetenciának, mely a mintákat látva egyféle „önmódosítási folyamatot” indít el. Ennek következtében egy hierarchikus rendszer kezd kiépülni, mely egyre komplexebb feladatok megoldására képes. Ez a komplexitás pedig egyben magában hordozza a kreativitás fejlődését is. A nevelés feladata ebben a példaadás mellett a szociális kölcsönhatások biztosítása, azok kimeneletének átgondoltatása, egyéni megoldásokra irányuló ösztönzés. Ezzel a személyiségnek a proszociális irányba való fejlesztésének kell megtörténnie, amit a személy aztán önmagába beépítve sajátjának tud elfogadni (1. ábra). A kutatásom bemutatásában és eredményeinek kifejtésében erre az összetevőre teszem majd a hangsúlyt, s ennek néhány gyakorlati példáját emelem majd ki, aláhúzva ennek a pillérnek a rendkívüli fontosságát.



1. ábra. A szociális kompetencia fejlődése (Nagy, 1995, 172.)

3. A SZOCIÁLIS PROBLÉMAMEGOLDÁS

3.1. Fogalma

Dolgozatomban nem általánosan a szociális kompetencia fejlettségét vizsgálom, hanem annak egy igen fontos részét, a szociális problémamegoldást. A szociális problémamegoldás a gondolkodási folyamat speciális formájának tekinthető, melynek során valamilyen személyközi szociális feladat, helyzet eredményes rendezésére kerül sor. Magára a problémamegoldásra, mint a tanulás egyik alappillére is rengeteg kutatás irányul, sőt kimondható az is, hogy az elmúlt évtized legtöbbet vizsgált képességei közé tartozik. A problémamegoldás fogalmára vonatkozóan nincs közös megegyezés. A sokszínűség ellenére azonban a definíciók legnagyobb része közös abban, ahogyan a problémát meghatározza: „Probléma áll fenn, ha a kiinduló és a célállapot között egy szakadék (gap) van, azaz a célállapot eléréséhez vezető út ismeretlen”.

3.2. Eddigi kutatások

A következőkben a szociális problémamegoldás vizsgálatára irányuló kutatások közül ismertetni néhányat, amelyek csak a többségi gyermekekre vonatkoznak.

Az első kiválasztott tanulmány írója Kasik László, aki a 10–19 évesek körében végzett vizsgálatot. Azt a mérőeszköz, amivel a korcsoportokat vizsgálták, a szociális kompetencia 5 fő területének mérésére dolgozták ki. Ezek a következők: (1) szociális érdekérvénye-

sítés (együttműködés, segítés, versengés, vezetés), (2) érzelmi képességek (érzelmelek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége), (3) szociális problémamegoldás, (4) megküzdési stratégiák, (5) szociális kommunikációs képesség. Az általam kutatott témával a harmadik terület cseng össze, így annak a felmérésnek a konklúzióit ismertetem a továbbiakban.

A pilotmérésre (a mérőeszközt kipróbáló próbamérés) a program előírása alapján 10–11, 14–15 és 18–19 évesek és pedagógusaik körében került sor. A kutatás kérdőíves formában történt. Négyféle kérdőívet dolgoztak ki: az önjellemzéses változatnak két személy-specifikus verziója van: osztálytársakkal kapcsolatos (1) problémákkal összefüggő és pedagógusokkal kapcsolatos problémák (2) megoldásával összefüggő problémamegoldás. A kérdőív pedagógus-változatának szintén két személy-specifikus változata van. Az egyikben a pedagógus értékeli a diáktársakkal (3), a másikban a gyermek pedagógusokkal kapcsolatos (4) problémamegoldását értékeli.

A szociális probléma-megoldó gondolkodás öt területét vették nagyító alá a kutatást végzők, a felmérést megelőző egy hónap alatt történt helyzetekre vonatkozóan. Az alábbiakban vázolom *Kasik* kutatásának a lényegét, melyet a kétféle kérdőív alapján végzett. Az ő kategóriáit használom majd én is, ezeknek alapján osztályoztam magam is a kutatómra kapott válaszokat.

(1) *Pozitív orientáció*: pozitív viszonyulás az adott személyközi problémához és annak megoldásához, pozitív következmények megfogalmazása, pozitív jövőkép a helyzettel kapcsolatban. Pl. „Ha problémám van egy osztálytársammal, szeretném azt megoldani.”

(2) *Negatív orientáció*: negatív viszonyulás a problémához és megoldásához, alacsony én-hatékonyság, negatív jövőkép a helyzettel kapcsolatban. Pl. „A tanáraimmal kapcsolatos problémáimat megoldhatatlannak látom.”

(3) *Racionalitás*: a tényeket és azok kapcsolatát figyelembe vevő, kevésbé az érzelmekre koncentráló, a megoldási lehetőségeket és azok lehetséges következményeit átgondoló megoldási stílus. Pl. „Minél több megoldási lehetőséget keresek egy-egy probléma megoldására.”

(4) *Impulzivitás*: kevésbé a tényekre és az összefüggéseikre, inkább a negatív érzelmekre koncentráló megoldási stílus. Pl. „Mérges vagyok, amikor meg kell oldanom egy problémát.”

(5) *Elkerülés*: A problémamegoldást kevésbé fontosnak tartó, a megoldást halogató vagy nem megkezdő, illetve abbahagyó megoldási stílus. Pl. „Nem nagyon foglalkozom a problémákkal, majd elmúlnak egyszer”.

A kutatás eredményeit a következőkben foglalom össze: a három életkori korcsoport (I. 10–11 évesek, II. 14–15 évesek, III. 18–19 évesek) közötti különbségeket, valamint a korcsoportokon belül a nemek szerinti eltéréseket vizsgálták. A pedagógussal kapcsolatos problémák megoldásával összefüggő problémamegoldás esetében *Kasik* úgy látta, hogy egyetlen faktornál sincs jellemző életkori különbség az önjellemzéssel kapott adatok alapján. A három életkori csoport a következő jellemzőkben tér el egymástól. A pedagógus értékelése alapján az idősebbekre jel-

lemzőbb a pozitív viszonyulás, mint a két fiatalabb korosztályra. A negatív viszonyulás a legfiatalabbaknál a legkevésbé jellemző. Az elkerülés a legidősebbekre jellemző leginkább. Ők szívesen halogatják a probléma megoldását. „A helyzetből való kilépés rájuk jellemzőbb inkább, nem a fiatalokra” – írja a felmérés alapján *Kasik*. A negatív érzelmek kifejezése is a magasabb életkorúaknál volt nagyobb értékű. Mind egyik kérdőívváltozatban megtörtént minden csoportban a nemek különbségének vizsgálata is. Az első korcsoportban (10-11 évesek) a fiúk körében a negatív érzelmek kifejezése kiemelkedő volt. Ugyanők gyakrabban tanúsítanak elkerülő magatartást a pedagógussal való konfliktus esetén saját bevallásuk szerint. A pedagógus szemüvegén keresztül a társakkal való konfliktusokban a lányokra a pozitív viszonyulás jellemzőbb. A második korosztálynál (14-15 évesek) két faktornál jelentős a nemek szerinti különbség. Az önjellemzési adatok alapján a kortársakkal kapcsolatban a fiúkra jellemzőbb a pozitív viszonyulás. Ezzel ellentétben a pedagógus a fiúkat elkerülőbbnek véli a lányoknál. A harmadik korcsoportnál (18-19 évesek) is találunk különbséget. Önmagukat a társakkal való problémák esetén a fiúk magasan a „pozitív viszonyulás” kifejezéssel illették. A lányok magukra a negatív viszonyulást tartották inkább igaznak. Az utóbbi két állítást a pedagógusi vélemények is alátámasztották.

Összefoglalva: a három különböző korcsoportban a szociális problémák megoldására vonatkozóan teljesen különböző eredmények mutatkoztak. Emellett az egy korcsoportba tartozó, de eltérő nemű fiatalok szociális magatartása is különbözött. Érdekes volt látni, hogy az önjellemzés mennyiben egyezett meg a pedagógusi gondolatokkal. Ezen a téren sokban különböztek a vélemények.

„Az eredmények alapján sikerült olyan eszközt kidolgozni, mely alkalmas e terület működésének különböző életkorú gyerekek körében való feltárására, illetve lehetőség nyílik a megszerzett információk alapján a fejlesztőprogramok kidolgozására” – nyugtázza *Kasik* a felmérésének eredményét. Egyéb hasonló kutatások a témában: *Kasik* (2015b, 2015c), *Molnár* (2003).

Ezen kutatás részletes bemutatása után megemlítek még néhányat, melyek eredményei ugyancsak tanulságosak. *Kasik László* jelzi, hogy az eredmények szerint már az óvodai évek alatt igen nagy különbségek azonosíthatók a gyerekek között (*Nagy és mtsai*, 2002) és sem 8–10 (pl. *Zsolnai és Józsa*, 2002), sem 10–13 (pl. *Józsa és Zsolnai*, 2005) éves korban nem fejlődnek spontán módon a szociális lét alapját képező készségek és képességek. A 12–16 éves gyerekek között történő vizsgálatok (pl. *Kasik*, 2010; *Zsolnai*, 1999) szintén azt mutatják, hogy a mért összetevők nem vagy alig változnak spontán módon. Az is bizonyított, hogy pontosan kidolgozott elméleti koncepció, megbízható empirikus adatok birtokában, valamint megfelelő módszerekkel és tanulói, pedagógusi segédanyagok segítségével a szociális kompetencia összetevői már rövidtávon is sikeresen fejleszthetők (*Józsa és Zentai*, 2007; *Konta és Zsolnai*, 2002).

Az előbbieken csak a többségi gyermekekre vonatkozóan emeltem ki kutatásokat. Ennek az az oka, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális prob-

léramegoldásának vizsgálatára a hazai szakirodalomban a 2011-es évben történt egy olyan kismintás vizsgálat, amelyben 80 többségi és a tanulásban akadályozott ötödik és nyolcadik osztályos tanuló (10 és 14 évesek) vett részt. A mérőeszköz alapja Kasik 2010-es kutatásának adaptált változata. Az ott alkalmazott öt dimenziót – melyet később majd én is használni fogok – egy hétrészes történetbe ágyazták be. A tanulók önjellemzése mellett a pedagógusok is értékelték őket, és ők töltötték ki a tanulmányi teljesítményre, illetve a családi háttérre vonatkozó háttérkérdőíveket is. Tízéves korban három szignifikáns különbség mutatkozott: a pozitív megnyilvánulás és az impulzivitás a tanulásban akadályozott tanulókra volt inkább jellemző, az elkerülés pedig kevésbé. A másik korosztályban a racionalitás szignifikánsan magasabb volt a tanulásban akadályozott tanulóknál. A kutatás legnagyobb eredménye egy olyan mérőeszköz kidolgozása, amellyel mind a többségi, mind a tanulásban akadályozott tanulók szociális problémamegoldása hatékonyan mérhető. Nagymintás kutatások azonban erre vonatkozóan még folyamatban vannak.

3.3. Fejlesztési programok

A hazánkban alkalmazott, a személyiség eme területének fejlesztésére irányuló programok közül említék most néhányat. Ezek közé tartozik a *Nagy József* (2000) által kidolgozott kritériumorientált fejlesztés. Ennek lényege, hogy a gyermek számára kortól függetlenül addig történik a fejlesztési folyamat, ameddig az előre meghatározott kritériumot el nem éri. A DSST (Direct Social Skills Training), valamint az SCT (Social Cognitive Training) programok hiánypótló jellegűek ebben a témában. Az előbbi tízéves kortól játékos formában gyakoroltatja a szociabilitás egyes összetevőit, míg az utóbbi direkt társas interakciókban fejleszti kifejezetten a szociális problémamegoldást. A hatékonynak ítélt viselkedésmintákat pedig azután gyakorlással is megerősítik.

Bár kutatásokkal igazolták (*Elliot és Busse*, 1991), hogy az SCT önmagában nem kifejezetten eredményes, a DSST kiegészítőjeként viszont nagyon hatékony. A Lépésről lépésre nevű programot, melyet sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére használnak, a későbbiekben fogom bemutatni.

4. A TÖBBSÉGI GYERMEKEK SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁJÁNAK SAJÁTOSÁGAI

A szociális kompetencia 2.3-as pontban leírt fejlődése a többségi gyermekekre vonatkoztatható, akik ép idegrendszerrel rendelkezve erősebb alapokról indulnak ezen a téren is. Az őket ért külső hatásoknak megfelelően – melyeket a másik mintacsoporttommal ellentétben ők reálisan értelmeznek – a külvilág számára is látható módon jelennek meg a tanultak mindennapi tetteikben. A megfigyelhető viselkedés viszont csak egy része a kompetencia fejlődésének. A kognitív folyamatok, a feldolgozás megelőzi az előbb említettet, és egy idő után rutinszerűen következik belőle az adekvát viselkedés. A kognitív folyamatokba beletartoznak az egyén önmagára irányuló gondolatainak, párbeszédeinek fejben történő leképeződései, valamint a helyzetről birtokolt információk

tudatosulása. A cselekvés megtörténe előtt pedig az önmagára vonatkozó következményének is tudatában van.

A szociális kompetenciának öt nagy területét különíthetjük el: (1) önismerettel összefüggő kompetenciák, (2) önszabályozás, (3) énhatékonyság-érzés, (4) a szociális kompetenciához szükséges kognitív készségek és a (5) társas kompetenciák (Meichenbaum, 1980).

5. AZ ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG MEGHATÁROZÁSA

Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók a tanulásban akadályozott kategória egyik alcsoportját képezik. A tanulásban akadályozott tanulók csoportjába tartoznak egyrészt a Szakértői Bizottság szakértői véleménye által enyhe értelmi fogyatékosnak minősített tanulók, másrészt pedig az általános iskolában gyenge vagy elégtelen teljesítményt nyújtó, alacsonyabb kognitív képességgel bíró tanulók. A csoport a tanköteles tanulók mintegy 10–15 százalékát teszi ki, így a legnagyobb csoportját képezik a gyógypedagógusi megsegítést igénylőknek.

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek Mesterházi szerint az értelmi fogyatékosok egyik alcsoportját képezik. Az enyhe értelmi fogyatékoság a személyiségfejlődés zavarával, az idegrendszer különféle eredetű öröklött vagy korai életkorban szerzett sérülésével és/vagy funkciózavarával függ össze. A következő ábra (2. ábra) az enyhe értelmi fogyatékoság tanulási korlátokon belüli helyét szemlélteti.



2. ábra. Az enyhe értelmi fogyatékoság helye a tanulási korlátokon belül (Gaál, 2000, 434.)

5.1. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális kompetenciájának sajátosságai a Meichenbaum által meghatározott összetevők alapján

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális sajátosságai a többségiekétől jelentős mértékben eltérnek. Hiszen náluk a csökkent intelligenciaszinthez az adaptív funkciók gyengesége is társul. Ha az előbb felsorolt öt területet végig nézzük, már akkor feltűnik, hogy ez a csoport mindegyik területen gyengébben teljesít.

Az önismerettel összefüggő kompetencia, illetve az énhatékonyság-érzés gyenge, mivel az éntudat is megkésetten és hiányosan alakul ki az ő esetükben. Sajnos erre vonatkozóan a környezet negatív reakciói még tovább nehezítik a gyermekek helyzetét. Ez valójában egy

folyamatos körforgásba sodorja őket, melyet a szerepelvárások, a körülöttük élők róluk alkotott véleményei, valamint az enyhén értelmi fogyatékos személy ezekre adott válaszai, reakciói alkotnak. Az éntudatukra vonatkozóan úgy érhetünk el fejleszthető hatást, hogyha a hétköznapi eseményekbe minél tevékenyebben be tudjuk őket vonni. Ha ekkor érzik, hogy a feladatok rájuk szabottak, szükségleteikhez mértek, és értékelik a teljesítményüket, akkor jó úton vannak a normális éntudat fejlődéséhez (Fengler–Jansen, 1994).

Az énhatékonyságuk többségi társaikhoz mérten alacsony szintű, problémák, nehézségek esetén legtöbbször felnőtt segítséget igényelnek. Ezt a képességet fejleszthetjük olyan élethelyzetek kialakításával, ahol az önálló feladatmegoldásra ösztönözzük őket.

Az önszabályozás a nehezen felkelthető motiváció, valamint a környezet felől érkező ingerekkel szembeni magasabb ingerküszöb megléte miatt nehezített. Az általános pszichés állapot zavarai: a sokszor gátolt, félénk viselkedés vagy a dacos megnyilvánulások, illetve a szociális közeledésekkel szembeni sokszor túlérzékeny válaszreakció nehezítette teszi a környezetével való kapcsolatépítést- és -fenntartást. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermek nagyon sokszor a siker iránt is közömbös, a cselekvések végrehajtásában pedig gyenge akarati jellemzőkkel rendelkezik.

A szociális kompetenciához szükséges kognitív készségek részterületén alapvetően gyengébb képességűek, hiszen az enyhe értelmi fogyatékos a központi idegrendszer enyhe károsodásának következtében agyi sérülést és ezzel a kognitív készségek gyengébb működését eredményezi.

A társas kompetenciák jelenléte is csekélyebb mértékű az említett populáció esetében. A szociális beilleszkedés problémái jelentkezhetnek elszigeteltségben, kapcsolatteremtési nehézségekben vagy éppen túlzott alkalmazkodásban. De a belátás hiánya és az agresszivitás is előfordulhat (Englbrecht-Weigert, 1996).

Az integrált, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek osztályban betöltött szociális helyzetét Szekeres (2012) vizsgálta a szociometria eszközével. A hipotézisnek megfelelően az eredmény azt mutatta, hogy „enyhén értelmi fogyatékos gyermekek rokonszenvi kérdések tekintetében kevesebb kölcsönös választást kapnak osztálytársaiktól, mint a többi gyermek”. Tehát kevésbé elfogadottak az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek. A nemhez való hovatartozás és a fogyatékos ténye együttesen befolyásolja a rokonszenvi választást.

Az előnytelen megjelenés, fizikai külső vagy a kirívó magatartás, agresszió minden esetben negatívan befolyásolja az egyén megítélését (N. Kollár, 2004).

A kirívó magatartás, magatartászavarok hátterében nagyon sokszor kultúraspecifikus normák betartásának képtelensége áll, organikus vagy környezeti okokból kifolyólag. Az értelmi fogyatékos személyek magatartása a rizikófaktorok behatásának következtében sokkal könnyebben megzavarható, mint a többségi tanulóké.

„A csoportpozíciók szempontjából előnyös tulajdonságok: intelligencia, jó iskolai teljesítmény, felnőtté váló függetlenség, kedvesség, szociabilitás, bátorság” (N. Kollár, 2004).

Emellett embertársaink érzékelésénél és szociális megnyilvánulásainknál hangsúlyos a külső; a figurális észlelés mellett a lelki és mimikai kifejezés, a megmozdulások, a

ruházat, a nemekre jellemző tevékenységi megnyilvánulások. Az előbbi felsorolásokból is látható, hogy az érzékelés olyan szociális háttérű folyamat, amely tapasztalatoktól, érzelmektől, motivációktól is függ.

6. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSI TÖREKVÉSEI

6.1. A Waldorf pedagógia módszere a szociális kompetencia fejlesztésének tükrében

6.1.1. A Waldorf pedagógia rövid története

A fejlesztés módszere központi kérdés. Erre vonatkozóan egy pedagógiai irányzat összetevőit mutatom be. Ez a Waldorf-pedagógia, mely a reformpedagógiák közül az egyik legismertebb.

A Waldorf-iskolai mozgalom a reformpedagógia fejlődésének harmadik évtizedéhez köthető. Az irányzat különleges szellemiségének atyja az osztrák nemzetiségű Rudolf Steiner (1861–1925). A pedagógia alapvető célkitűzése az empirikus úton történő tanulási mód, melyen keresztül a gyermek a saját megfigyeléseit és tapasztalatait építi be lelkébe, gondolataiba. Az alapító maga így határozza meg iskolája célját: „A feladatunk az, hogy képességeket ébresszünk fel és a keresők útjára irányítsuk lépteiket”. Ehhez kapcsolódnak a tanítási módszerek is, melyek az 1919-ben elsőként Stuttgartban megalapított Waldorf-iskolában kezdtek gyakorlattá válni. Az első tanterv óta hosszú fejlődésen mentek keresztül a Waldorf-tantervek, illetve kulturálisan és földrajzilag is alkalmazkodtak a különböző országokhoz. Ennek eredményeképp napjainkban 58 ország több mint 858 iskolája működik ezen elvek alapján. Európában már az 1920-as években megjelentek az első Waldorf-iskolák, Magyarországon az első Budapesten, a Kis-Svábhegyen alakult meg. Ez az intézmény 1933-ig működhetett, majd 1988-ban újult erővel folytatódott a munka, immár Solymáron, egy óvoda megnyitásával. Ennek példáján felbuzdulva folyamatosan alakultak meg az intézmények Rudolf Steiner szellemiségében. Napjainkban már több mint 24 iskola és 40 óvoda működik hazánkban, némelyben pedig középiskolai oktatás is folyik.

6.1.2. Indirekt módszerek a szociális fejlesztésben

Kutatásom során volt szerencsém Waldorf-iskolákban látogatást tenni. Meglepő élmény volt a korábban könyvekben olvasott, számomra érdekes és vonzó dolgokat közvetlenül, személyesen is érzékelni, saját szememmel látni, a gyakorlatban tapasztalni. Az első élményem a természet közeli helyszín volt (ez a város külső részén a legideálisabb, de a városközpontban is kialakítható). A Waldorf-pedagógia alapvető eleme a „kialakítás” és az ebben megélt közösség lehetősége. Az intézményekben, ahol jártam, erre vonatkozó terveiket teljesen újonnan építkezve vagy óriási felújítás árán – egy régié pületben – tudták megvalósítani. Ezt általában kevés külső munkaerővel érték el. Akik a nagy többséget alkották a munkások között, azok az iskola pedagógusai és a gyermekeiket az intézménybe íratott szülők voltak, sőt maguk a gyermekek is kivették részüket a munkálatok azon területén, amelyek fizikai erejüknek és ügyességüknek megfelelt.

Az egész munkamenet egyféle hatalmas közösségépítésnek is felfogható, ahol mind a kialakítási folyamat, mind az eredmény a közösség javát szolgálja. Úgy gondolom, hogy ez a momentum olyan példa- és mintaadásnak felel meg, melyet – mint a dolgozatom elején említettem – a szociális kompetencia egyik legfontosabb fejlesztő összetevőjeként tartunk számon. Ez követendő minta volt, melynek során a gyermek láthatta saját szülei és a pedagógus szociális kapcsolatát, s ebbe ő is bekapcsolódhatott. S mivel saját kézzel készített, közös az alkotás, ezért érzelmek is kapcsolódnak hozzá, sőt a készítés alatt szövődő baráti kötelékek folytán egymáshoz is. Hozzákapcsolható ez a mozzanat a szociális kompetencia egyik szegmenséhez, az „együttélési kulcskompetenciához”. A fogalom a társadalom tagjaként megélt létet takarja, ahol az illető hasznos tagja lehet a csoportjának, közösségének. A hovatartozás érzése itt erőteljes módon jelenik meg. Ez csupán egy apró részlet, amit kiragadtam az intézmény működéséből, de alapvetően az egész rendszerre igaz ez a szoros tanár–diák–szülő közti kapcsolat.

6.1.3. A szülő szerepe

A szülő igen aktív szerepet játszik az iskola életében, és amint az általam említett példa is mutatja, ez nem csak a pénzügyi hozzájárulásban mutatkozik meg (bár ott is). „Az iskola fenntartói a szülői kezdeményezésre alapított és a mindenkori szülői közösség támogatásával működtetett nonprofit civil szervezetek (alapítványok, egyesületek)”. A szülők számára szakmai megbeszélések, úgynevezett „szülői estek” is biztosítják az aktív jelenlétet, melyek havi rendszerességgel kerülnek megrendezésre. Ezek jó alkalmat adnak a köztük lévő eleven kapcsolat ápolására, valamint az „osztálytanítóval” (osztályfőnök) való közvetlen interakcióra. Ezek a rendezvényeken a gyermekek természetesen nem vesznek részt, ahol viszont ők lehetnek a főszereplők, azok a rendszeresen megrendezett „hónapünnepek”, ahol bemutathatják az adott hónapban elsajátított tudásukat. Ez általában valamilyen színdarab, előadás keretében zajlik. Ezáltal a szülők is valóságos betekintést nyerhetnek a tanórai munkába. Úgy gondolom, hogy ezek az események elősegítik azt, hogy a gyermekekben sajátjukká, belső életükhöz tartozóvá váljon a közösségben átélt, az ahhoz való szoros tartozás élménye. Ezt támasztja alá a Waldorf-pedagógusképzés egyik jelmondata: „A szociális együttműködés gyakorlása segíti az emberek és a világ iránti érdeklődés kialakítást és fenntartását”.

6.1.4. A Waldorf-pedagógia, mint az integráció egyik lehetséges színtere

Ez a reformpedagógiai irányzat önmagát az integráció egyik lehetséges színterének tekinti, ahol a sajátos nevelési igényű gyermekek (SNI) vagy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN), illetve a hátrányos helyzetű (HH) vagy halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyerekek oktatása, nevelése is lehetséges az ép fejlődésű gyermekekkel együtt. Úgy gondolom, hogy ez az integrációs közeg elősegíti a proszociális kulcskompetencia fejlődésének lehetőségét. Az elfogadás, az empátia a segítség elve itt a gyermek sajátjává válik. Vekerdy szerint „a Waldorf volt az első olyan iskola a világon, ahol az értelmi fogyatékos határesetek normál osztályban nevelésével próbálkoztak meg, sikerrel”.

6.2. A tantervekben megjelenő szociabilitás

A szociális készségek fejlesztése mellett a következő – központi szinten elrendelt és a Waldorf-pedagógia szellemiségével átítatott – szinten is megjelenik. A Nemzeti Alaptantervben (NAT) is kiemelt fejlesztési területnek, az önismeret és a társas kultúra fejlesztésének eleget téve része a szociális kompetencia előremozdításának.

A Waldorf-pedagógia vallja, hogy „az iskola egyik legfontosabb feladata a szociális képességek fejlesztése. Pedagógiai működésének egyik alappillére a diákok együttműködési készségének, az egymás felé fordulásnak folyamatos gyakorlása. Ez különösen a dráma-, az euritmia- és a zenei órákon jelenik meg, ahol közös művészeti alkotások készülnek, produkciók állnak össze. A képzőművészeti tantárgyakat, a kézművességet elsősorban az akarati nevelés szolgálatába állítják, mely az évek folyamán az önismeret és a társas élet megalapozójává válik. Ugyanígy ide sorolható a kulcskompetenciák között számon tartott személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák fejlesztésének következő nevelési célkitűzése is. „A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amiket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi kompetenciák nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezésben és mind a köz-, mind a magánélet területén”.

6.2.1. Tantárgyi szinten megjelenő szociális kompetenciafejlesztés

Mivel kutatásomban a 3-4. osztályos tanulók szociális problémamegoldását vizsgáltam, ezért most ezeknek az évfolyamoknak a szemszögéből nézve nyújtok betekintést a szociális kompetencia fejlesztésének kerettantervben történő megjelenéséről. A 3. osztályosok fejlődési jellegzetességei között említi a Waldorf-kerettanterv a személyiség intenzív, nagyfokú változását. Ez nagyrészt abban nyilvánul meg, hogy a gyermek az eddigi szubjektív nézőpontja mellett objektíven is elkezd szemlélni a világot. Ennek következtében sok kétely és kérdés merül föl tudatában, mely lelkében ellentétes érzések megfogalmazásában realizálódik. Ennek a feszültségnek a külvilág felé való kimutatása nem mindig történik meg, hiszen a különböző személyiségek különböző féle módon mutatják ki és dolgozzák fel érzéseiket, gondolataikat. A 3. évfolyam számára a pedagógiai célkitűzések a következő módon reagálnak ezekre az életkori eseményekre: a gyermekek számára praktikus és szó szerint kézzel fogható módon nyújtanak ismereteket gyakorlati tevékenységekről, mesterségekről (pl. házépítés). Ezzel a tanítási módszerrel a céljuk nem egy szakma megtanítása, hanem a munkának, mint tevékenységnek a megszerettetése és megbecsülése. Úgy gondolom, hogy a fent említett tanítási forma fontos alapját képezi a szociális érzékenység felkeltésének. A gyermek megéli, megtapasztalja kicsiben, de mégis valóságosan a munka „súlyát”, és ez nézőpontját, későbbi szociális viselkedését nagymértékben befolyásolja.

A 4. évfolyamban megfogalmazott pedagógiai célkitűzések közül a szociális kompetenciára vonatkozók a következők: a gyermekeknek arra van szükségük, hogy a kül-

világ felé irányuló érdeklődésüket kielégítsék; olyan feladatok, célkitűzések kerüljenek eléjük, melyek csoportos munkára, az együttműködés gyakorlására lehetőséget teremtenek. Ezáltal új és más nézőpontú kapcsolatot alakítsanak ki elsősorban szűkebb környezetükkel: szüleikkel, tanáraikkal, osztálytársaikkal. A gyerekek sokszínű, mozgalmas történetekkel (északi mitológia, Kalevala) találkoznak ebben az életkorban, mely fejleszti erkölcsi érzéküket, megtanulnak különbséget tenni jó és rossz között.

Az évfolyamok szintjén kitűzött pedagógiai célok ismertetése után szeretnék kiemelni néhány tantárgyat, amelyekben ugyancsak megjelennek a szociális kompetencia fejlesztésére irányuló törekvések.

A *történelem* tantárgyat említem elsőként, melynek tanulása során a gyermek megismerkedik a múlt eseményeivel, történéseivel. A megszerzett tudás segíti a jelen dolgainak megértését, a jelenkor problémáinak és annak forrásainak megismerését, megvitatását. Ezáltal a történelem tanítása a jövőre is irányul, mert a múlt eseményeinek feltárásával a gyermekben rejlő jövő előremutatása is benne van. Hiszen az egyes nemzetekben megjelenő kulturális és vallási jellemzők nyilvánvalóan hatással voltak a történelem nagy eseményeire. Ugyanígy a gyermekben a régmúlt eseményeit hallva elindulhat egyféle lelki fejlődés, irány, azonosulás, mely életének további döntéseit befolyásolhatja. Szociális fejlődését szolgálja az is, hogy a nemzetek színes kultúráját és vallási felfogását megismerve tisztelet ébredhet benne azok irányában és az előbbi mellett felelősség is a saját nemzete felé. A történelem folyása a népek közti kölcsönösségre és együttes munkára vagy az annak hiányában rejlő veszélyekre is tanít.

Ugyanígy az *idegen nyelv*, mint tantárgy is jó lehetőség lehet a népek közti sztereotípiákat, avagy másságot elutasító magatartás elősegítésére. Azon túl, hogy természetesen a nyelv és ez által az azt használó nép iránt is felkelti az érdeklődést. Emellett nyilvánvalóan jártasságot szereznek az idegen nyelvű kommunikációban is, mely együtt jár azzal, hogy a nyelvhasználatban és a szokások szintjén megjelenő eltérő gondolkodást is megtanulják empátiával elfogadni.

Következő tantárgyként a *földrajz*ról említek pár gondolatot a szocialitással kapcsolatban. Ez a tárgy a természet iránti érdeklődés felkeltésén túl az országok gazdasági és kulturális tevékenységét is tárgyalja, s emellett a térbeli tájékozódásra is nagy hangsúlyt fektet, mellyel egyrészt a geometria alapjait is megteremti, másrészt a tér-idő összekapcsolódásán keresztül a történelmi összefüggések megértésében is segít. A Waldorf-kerettanterv így fogalmazza ezt meg: „Ha a gyermek megismeri az egymásmellettséget a térben, szeretetteljesen fordul majd a „mellette lévő” ember, embertársa felé is”.

A *testnevelés* tantárgy kapcsán a 3. évfolyamban megfogalmazódik a kerettantervben a fejlődési célok között a csoportos mozgásos feladatok és egyáltalán a tornatermi eszközök használatakor a viselkedés közösségi szabályainak ismerete és alkalmazása. Emellett az egymás felé való türelem és tolerancia gyakorlása is. 4. osztályban pedig a fejlődés várt eredményei között van már a nagy- és finommotorikus mozgások fejlődése mellett a játékokban a győztes és a vesztes szerepének egyre magasabb szinten történő elfogadása is.

A zene közösségteremtő szerepét, azt hiszem, nem kell sok érveléssel alátámasztanom, elég, ha visszaemlékszem saját kórusélményeimre. Rögtön megjelenik előttem a közös célért való összefogás ereje és a zene összekapcsoló hatalma, nem is beszélve az együtt éneklés vagy éppen zenélés öröméről. A zene tantárgy hasonló szociális kapcsolatok kialakulását tartja legfontosabbnak az órák céljait tekintve. Ennek megvalósulási területe például az, hogy kialakulnak az osztályzenekarok, „együttesek”, melyek aztán tovább gördítik, fejlesztik a közösséget, és annak összetartó erőit jelentik.

A *szabad vallás* tantárgy fejlesztési célkitűzései közé tartozik az ószövetségi történeteken és régi korok mítoszain, legendáin keresztül átélt érzelmek tudatosulása. Így például, hogy hogyan okozhatnak örömet vagy fájdalmat egymásnak vagy maguknak. Ez is hozzátartozik a szociális élet gyökereinek erősítéséhez. Pl. József és testvérei története Mózes könyvében, aminek rendkívüli hatása nem egy képzőművészt ihletett meg – ennek köszönhető a világirodalom egyik legnagyobb trilógiája, Thomas Mann *József és testvérei* című regénye. Itt megjegyzem azonban, hogy a még nagyobb hatású, a világ keresztyéniségének rendkívüli értékű erkölcsi és kulturális gazdagságát, világmegújító szemléletét jelentő Újszövetséget, Jézus tanításait sajnálatos módon nélkülözi – talán tudatosan, szemléleti és vallási meggyőződésbeli különbségek miatt – a Waldorf-kerettanterv. Tudnivaló, hogy Rudolf Steiner nem vallotta a keresztyén, krisztusi hitet, ezzel némi űrt hagyva az egyébként bizonyítottan nagyon jó hatású Waldorf-pedagógiában.

Még említés szintjén három tantárgyra utalok a kerettanterv kapcsán. A *kézimunka* nevű tárgyban „úgy kell alakítani a tevékenységet, hogy felébreszthessék a gyerekekben a mások munkája iránti szociális érzékenységet” – írja a reformpedagógia ezen ágának tantárgyi szabályozását végző dokumentum a 375. oldalon.

A *dráma* – mint sok iskolában előszeretettel alkalmazott művészetpedagógiai és képességfejlesztő tantárgy – ugyancsak segítheti a magán- és a társadalmi életben az egyén boldogulását. Hiszen többek között szerepet játszik a kommunikáció, az önkifejezés, a kreativitás, a felelősségtudat, az alkotóképesség és az együttműködés képességeinek fejlesztésében. Ezen túlmenően „mint közösségi tevékenység, elősegíti a mások iránti empátia és megértés kifejlődését, a kapcsolatteremtést, tudatosítja a közösségi együttélés szabályait, ezáltal hatással van a gyermek morális fejlődésére”. Segítséget nyújt a gyermeknek abban is, hogy belső értékeit, talentumait hogyan tudja a közösség számára hasznos módon felhasználni.

Az *euritmia* tárgyat szeretném nem utolsósorban felhozni a hosszúra nyúlt példák sorában. Az euritmia egy különleges, csak a Waldorf-pedagógiában megjelenő tantárgy, mely a mozgást a lélekkel és a szellemmel kapcsolja össze. A testneveléssel ellentétben nem a testi, hanem a lelki részvétel a célja. „Láthatóvá teszi a beszédet úgy, hogy a beszédképzés összetett mozgásait kibontja és nagymozgássá alakítja. (...) A zenei euritmia emellett a zenei alkotóelemeknek mozgásait látható élménnyé teszi”. Ebben a tárgyban jelenik meg talán legkézzelfoghatóbban Rudolf Steiner különleges nézete, mely az embert testre, lélekre és szellemre osztotta: az antropozófia. E tantárgy kapcsán a közös

munka során fejlődik a résztvevők szociális érzéke, egymásra figyelése. A 3. évfolyamban a következő előrehaladást várják: „A különböző szociális gyakorlatok továbbra is folyamatosan ápolják és fejlesztik a társas kapcsolatokban való kiegyensúlyozott részvételt”. A 4. évfolyam szintjén az előzőekhez hozzáteszi még, hogy „a lelki-akarati és a morális készségek” fejlődését is remélik ettől a tárgytól.

6.2.2. Egyéb lehetőségek a fejlesztésre

Dolgozatom ezen részének befejezéseként még három jelenséget szeretnék kiemelni a Waldorf-pedagógia sajátosságaiból, melyek dolgozatom szempontjából relevánsak.

A egyik a *napközi szerepe*. A napköziben általánosan kitűzött cél a szociális kompetencia fejlesztése. Ez egyrészt a pedagógus által, többnyire az udvaron történő, vezetett vagy spontán módon megnyilvánuló közös játékot jelenti, másrészt pedig a hét minden napján megjelenő, előre meghatározott tevékenységek – pl. bábózás, meseolvasás, képességfejlesztő játékok, népi gyermekjátékok, kézműves foglalkozások – formájában történik. Ha szükséges, akkor természetesen ebben az időben a házi feladatok elkészítésének segítése is történhet.

Köztudott, hogy a Waldorf-pedagógiában nagyon fontos szerepe van a *mesének*. Epochákhoz kapcsolódva, olvasmányok feldolgozásakor vagy csak „pihenésképpen”, tehát sokszor és sokféle módon jelenik meg a mesélés, meseolvasás. *Nyitrai Ágnes* kifejti cikkében, hogy „a szociális kompetencia spontán fejlődéséhez a mesélő és a mesehallgató közötti kontaktus és a mese tartalma járul hozzá”. Nagyon fontos tehát, hogy milyen témájú mesét hallgat a gyermek, mi a pedagógus célja. Hiszen minden mesében van egy hős, aki vonzó lesz a gyermek számára. Mégpedig azért, mert olyan problémát tud megoldani, amely a gyermeket is foglalkoztatja. „Ez alapvető jelentőséggel bír a szociális motívumrendszer fejlődése szempontjából” (*Bettelheim*, 1985). És ez nem jelenti azt, hogy a gyermek szemében példává növekvő hős minden esetben pozitív szereplő. Ezért nagyon veszélyesek az agresszív tartalmú animációs filmek. A gyermek ugyanis ott is megtalálhatja azt a mintát, amire azt gondolja, hogy szüksége van. A szerző *Riesmant* is idézi, aki a mesélésnek már az írásbeliség előtti fontosságára is hivatkozik. Így adták át a nemzedékek egymásnak a fontos, sokszor a felnőtté váláshoz nélkülözhetetlen tudásanyagot.

A másik egyedi jelenség a *bizonyítványvers*, melyet a gyermekek az év végén az osztálytanítójuk tollából kapnak. Az egyik Waldorf-iskolában történt látogatásomkor mesélte el az osztálytanító, hogy a verseket mindig az adott tanuló személyiségébe belehelyezkedve írja meg, gyermek adott évben megfigyelt viselkedését, fejlődési irányát teljes mértékben alapul véve. Ezek az alkotások mindig egy pozitív tulajdonságot erősítenek meg, vagy indítják el azon az úton a gyermeket, rejtett formában, mégis nagyon erőteljes vonásokkal megmunkálva. Pozitív hatását több esetben is érezte, látta az oktató. Ezért számomra ez a mozzanat ugyancsak alátámasztja az ezen rész lezárására szánt gondolatomat. A szociális kompetencia fejlesztésére mérhetetlen sok lehetőség adódik. A tanítónak minden alkalmat meg kell ragadni ahhoz, hogy kreativitását használva

minél sokszínűbben fejlessze ezt a területet. Ötleteket pedig szerezhethünk bőven akár ennek a résznek a kitűnő példáiból, melyek a Waldorf-pedagógia egyediségét adják.

6.3. A *Lépésről lépésre* program tartalmazta szociális képességet fejlesztő módszerek

6.3.1. A kezdetek

A következőkben a *Lépésről lépésre* elnevezésű programot mutatom be, melyet mindazok az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények alkalmaznak, ahol az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekkel a kutatást végeztem. Ez a program is kiemelt szerepet szán a szociális kompetencia fejlesztésének, hasonlóan az előbb bemutatott pedagógiához. De mielőtt megnéznénk, hogy pontosan milyen módszerekkel is dolgozik, pár szót szólok előzetesként magáról a programról, annak indulásáról. Az eredetileg „Step by Step” elnevezésű programot ma a világ 24 országában alkalmazzák. Létrehozása egy óceánokon átívelő kapcsolat révén történt meg: az Open Society Institute amerikai szakemberei a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanárainak és magyarországi gyakorló gyógypedagógusok közreműködésével dolgozták ki az 1990-es években.

6.3.2. Célkitűzések

Érdekessége, hogy amíg Amerikában a különlegesen tehetséges gyermekek „kitörési lehetőségeként” alkalmazzák, addig hazánkban a hátrányos helyzetű és a roma gyermekek felzárkóztatása a célja. A következő területek fejlesztését tűzi ki: a „kulturális sokféleség értékelésének, az egyenlő esélyek megteremtésének, az aktív, önirányításra, önálló döntésekre, egyéni és közösségi felelősség vállalására képes, a demokrácia, a nyitott társadalom alapját képező magatartásformák, személyes autonómia kialakításának segítése”.

A kidolgozók példának vettek *reformpedagógiai előzményeket* és azok megalkotóinak alap gondolatait (pl. Freinet, Froebel, Montessori, Dewey), így például a személyiség egyedisége, valamint a világ és a vele kapcsolatos ismeretek komplexitása képezik a program alapkövét. De megtalálhatók benne többek között Rousseau-nak, a francia felvilágosodás legnagyobb alakjának természetes nevelésre irányuló gondolatai, illetve Pestalozzi, Vigotsky, valamint Piaget munkáit is felhasználták. Az egészhez modellként pedig a „British Infant School” formáját vették alapul.

A program alapelveihez tartozik a nyitottság, amely megnyilvánul a változatos pedagógiai módszerek alkalmazásában (pl. projekt módszer), az egyéni fejlődésmenet figyelembevétele és az annak megfelelő differenciált fejlesztés, illetve nevelés. Részét képezi még a korszerű tantárgyi ismeretek közlése, tanulóbarát környezet kialakítása, valamint a család bevonása az iskolai életbe, vagyis aktív együttműködés a szülővel, azok partnerként kezelése a tanítási folyamat során. A program hazai működtetője az Ec-Pec Alapítvány, mely a trénerképzésben és a folyamatos módszertani fejlesztésekben, segédanyagok megjelentetésében, a halmozottan hátrányos és a roma fiatalok beilleszkedésének megsegítésében vállal irányító szerepet. Módszertani Központok fogják össze azokat az intézményeket, amelyek az alapítvánnyal kapcsolatot ápolnak. Ilyen központok Budapesten, Miskolcon, Gödrén, Kiskőrösön és Pécsen találhatók.

6.3.3. A pedagógus szerepe

A Lépésről lépésre program meghatározó összetevőiből szeretnék most megemlíteni néhányat. Az egyik ilyen fontos és kiemelésre mindenképpen érdemes célja a *pedagógus szerepének „megváltoztatása”*. Ennek keretében olyan modellt állít a gyermekek elé, akinek minden nyilvánulása azt sugallja, hogy a pedagógus hisz minden gyermek sikerében, képesnek látja a fiataalt az önmagához képest mért legmagasabb szint elérésére. Emellett megerősíti a gyermekek bizalmát többek között azzal, hogy sokat dicséri őket, és a pozitívumokra helyezi a hangsúlyt. Ezek által facilitálja a tanulóknak az önmaguk felé irányuló helyes elvárások kialakulását és álmaik, vágyaik kitűzését, melyekért harcolni akarnak majd.

Fontos még az is, hogy a pedagógus önmagával szemben is őszinte legyen és beismerje azt, hogyha nem tud valamit. Ezzel a néhány tulajdonsággal, úgy gondolom, minden pedagógusnak rendelkeznie kell – nem csak az ebben a programban részt vevőknek –, hiszen minden gyermek számára példamutató kell, hogy legyen a tanítója. Olyan ember, aki mintául szolgálhat az életének sok (vagy akár mindegyik) területén. Amiért ezt a példát mégis kiemeltem, annak oka az, hogy ez a program nem automatikusan magától értetődőnek veszi ezeket a pedagógiai jellemzőket. Éppen ezért – tudatosan – célkitűzéseinek első pontjaként fogalmazza meg azt, ezáltal a tudatosságra és a fontosságra irányítja a figyelmet. A gyermek személyiségére ható és – jelen esetben kiemelt példák szerint – az önértékelésre az önbizalomra ható pedagógiai irányulások nagyon nagy hatással vannak a szociális kompetencia fejlődése szempontjából. Hiszen, amilyen jelzéseket kap kívülről a kialakulóban lévő személyiség, olyannak fogja hinni magát, és már ekkor ennek megfelelően éli szociális kapcsolatait. Nyilván később is, az életének minden szociális színterén kap „pofonokat” és megerősítéseket egyaránt. Mégis, úgy vélem, az életkezdésnek ebben a szakaszában nagyon fontos, hogy milyen személyiségek az alapkövei ennek a folyamatnak. Kiemelten igaz ez az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre. Mint ahogy azt kutatások is igazolják, a többségi gyermekeknél sokkal jobban ragaszkodnak a tanáraikhoz (és ezáltal jobban példát is vesznek róluk), így azt gondolom, hogy ezeknek a pedagógusoknak még nagyobb a felelősségük a rájuk bízott diákokkal szemben.

6.3.4. A tevékenységközpontok

A Lépésről lépésre program egyik egyedi ötlete is lehetőséget teremt a szociális élet megélésére: ezek a *tevékenységközpontok*. Ezeknek megnyilvánulása különböző témájú „sarkok” berendezésével történik (matematikai, olvasó-, író-, művészeti, tudományos és felfedezőközpont) az osztályon belül. A sarkokat alacsony polcok választják el egymástól. Az íróközpontban például nincs saját tulajdon az íróeszközöknél, így fejlődik a közös felelősségvállalás. Mivel az eszközök nagy része a teremhez tartozik, ezért a közös rendrakás is a gyerekek feladata, amit a pedagógus irányító figyelemmel vezet. Az olvasó színtéren szőnyegek és fotelek hívogatják a tanulókat, és biztosítanak kényelmes

közösségi teret, ahol a gyermekek szívesen megélik szociális kapcsolataikat (mesehallgatás, beszélgetés).

Az egyik osztályban egy nagyon pozitív és örömteli esemény bizonyította a tudományos és felfedezőközpont fejlesztő és ismeretekben előremozdító hatását. A teremben található madárhatározó keltette fel a kíváncsiságát az egyik osztályban tanuló gyermekeknek, hogy közelebről is megismerkedjenek a madarakkal. Ezt olyan módon tették, hogy az osztályterem ablaka elé egy madáretetőt építettek, és az ott táplálkozó bátor szárnyasokat a madárkalauz segítségével határozták meg. Egy idő után már egy pillantással is meg tudták határozni, hogy éppen milyen fajta táplálkozik éppen az etetőben. Az osztály egyik kedvelt tevékenysége lett a „leskelődés”, és azt gondolom, hogy ez az apróság is komoly közösségépítő esemény lehet. Megtanulnak a természetre hangolódni, megismerik annak egyik kedves, igen különleges részét, és közben egymással is információkat osztanak meg. Az osztályteremben alacsony polcrendszer található, így a gyermekek segítségkérés nélkül is elérhetik azokat a tárgyakat, amelyek iránt érdeklődnek. Padok helyett pedig kis asztalok és székek találhatóak, melyeknél 2–4 gyerek csoportmunkában dolgozhat.

6.3.5. Egyéb osztálytermi eszközök, illetve módszerek

Egy *kisállat* (tengerimalac, hörcsög, hal stb.) szinte minden Lépésről lépésre osztályban megtalálható. Ennek a gondozása a gyermekek feladata, mely önmagában, a kisállat megfigyelése mellett ugyancsak kiváló lehetőség a szociális kapcsolatok építésére az osztályban. Szerepek kiosztása is lehetséges: ki mikor, mivel látja el, takarítás folyamata stb. Ezek is mind-mind a közösségi felelősségvállalást erősíthetik. Az apró kedvenc ismerete, közelsége, a velük való törődés ezen kívül az órák tananyagában is hasznosítható: vele kapcsolatos versek, mondókák, mesék, róla az osztály tagjai által közösen írt történetek is jó kapcsolódó pontjai és kézzel fogható produktumai ennek a beruházásnak.

Az osztályban folyó munkás hétköznapi az osztályközösség által hozott szabályok alkotta rendben történnek. A saját maguk által megfogalmazott „törvényeket” (melyeket nyilván a pedagógus is jóváhagy) magukra nézve kötelezőnek tartják, ezzel a társadalmi élet helyes magatartásformáit is begyakorolják a saját „mini társadalmukban”. Az érdekessége ennek az osztályterem falára kifüggesztett házirendnek az, hogy nem tiltó, hanem kijelentő mondatokat tartalmaz. Például „a maradj csendben” helyett a „ha meghallgatjuk társunkat, minket is meghallgatnak” szabályt vezették be.

A közösségépítéshez további kis apró ötletek is megjelennek a programban. Az egyik, amit szeretnék kiemelni, a „reggeli kihívás” nevet kapta. Itt lehetséges a reggeli gyülekezés ideje alatt, az első óra anyagára vagy az éppen folyó projektekre történő rövid ráhangolás lehetséges. A feladatok egyénileg vagy csoportosan is elvégezhetőek, a feladat típusától függően.

Amikor már minden gyermek megérkezett, a „reggeli beszélgető kör” nyújt további lehetőséget az osztályközösség megélésére. Ennek során alkalom nyílik a gyermek „otthonról hozott” vagy az iskolában keletkezett konfliktusainak önmagából való kibeszélésére és ez által történő feloldására, a gyermeket éppen foglalkoztató téma megosztására, vagy egyszerűen csak a másik osztálytárs, illetve a pedagógus felé irányuló kérdések feltevésére. Arra is láttam példát látogatásomkor, hogy a gyermekek a hétvégén újonnan kapott játékaikat hozták be és mutatták be osztálytársaiknak. Ők aztán megnézhették, vagy akár kézbe is vehették azokat, és utána kérdéseket tehettek fel vele kapcsolatban. Ezzel a kommunikációs kompetencia fejlődése mellett a szociális képességek is fejlődnek, hiszen a másik felé érdeklődve fordulás is megjelent, de egymás beszédét is türelemmel ki kellett várni, valamint nagy óvatossággal kellett kezelni az új játékot, egymás tulajdonát megbecsülve és tiszteletben tartva.

Ennek a módszernek a napot keretbe foglaló záró része a „záró beszélgető kör”, melynek részei lehetnek élménybeszámolók az adott napról, a gyerekek elmondhatják véleményüket az órákon történelekről (ez utóbbi fontos visszajelzés lehet a pedagógusnak a továbbiakra nézve), vagy a nap közben történt esetleges konfliktusok feloldása is megtörténhet. Az előbbieken említett módszerek véleményem szerint kimerítik a „szociális kommunikatív kulcskompetencia” fogalmát, tökéletes fejlesztő lehetőséget biztosítanak irányába. Ez a fogalom a szocialitás alapjaként az egymás közötti kölcsönhatás igényét foglalja magába, tehát a hozzá kapcsolódó magatartást, érzelmeket, megnyilvánulásokat. E nélkül az egyén nem élhet szociális életet.

Azokban az osztályokban, ahol magas a roma tanulók száma, az osztályterem egyik falát úgynevezett „roma fallá” alakították. Itt lehetőség adódik arra, hogy az életükben jelen lévő tárgyak, eszközök, közösségüket meghatározó szokások, hagyományok az egész közösség elé kikerüljenek. A roma gyermekek számára ez a saját kultúrájuk megbecsülését és önmaguk értékelésének egy magasabb szintre emelését mozdíthatja elő, a nem roma tanulókban pedig a más kultúrák megismerése és elfogadása iránti képesség fejlődik.

6.3.6. A projektmódszer

A Lépésről lépésre programban a tanulás nagy része pedagógiai *projekteken* történik. „A pedagógiai projekt valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma, a feldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet, az eredmények megtervezése, az eredmények prezentálása. A téma felvetése és a témával való foglalkozás a gyerekek valódi önállóságán alapul, a pedagógusok, mint szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése”. A köznyelvi értelmezésben vett projektekkal szemben – melyekben a társadalom számára jön létre valami új termék – a pedagógiai projekteken belül végzett munkáknak kettős irányultsága van. A magasabb rendű cél a kezdő és a célállapot közti folya-

mat alatt tervezett nevelői hatások, nevelői célkitűzések megvalósítása, az alárendelt cél – ami a tanulók számára a valódi cél – pedig a projekt feladatának teljesítése.

Ezen tanulószervezési módszer kicscsoportos formában történik általában, melyekhez a gyermekek szülői segítséget is igénybe vehetnek. Erre vonatkozóan egy példát *Radicsné* említ könyvében: történt egyszer, hogy egy osztályszintű séta alkalmával a gyerekek megláttak egy horgászati kiállításra hívogató plakátot. Közös kérésre megtekintették a kiállítást. A gyermekek fokozódó kíváncsiságára válaszként egy hal témájú projektbe kezdtek. Ennek részeként aztán később például a vízi eszközökön történő viselkedési szabályokat is átbeszélték a pedagógussal. Nem beszélve arról az élményről, hogy a hallal kapcsolatos foglalkozásokról az egyik horgászattal is foglalkozó szülő tartott előadást, majd egy alkalommal el is vitte az osztályt horgászni. Az ott történt – a környezetre és egymásra való – figyelés sem elhanyagolható módszer a szociális kompetencia fejlesztésében. A szülőkkel való ilyen szintű kapcsolattartás a gyerekek számára is példaértékű, amellett, hogy mennyivel érdekesebb is így, első kézből kapott információkat hallani, és szinte észrevétlenül megtanulni. A projektek zárásaikor tartott ünnepélyeken a szülők is nagy számban részt vesznek, segítik az előkészületeket – pl. jelmezt varrnak, osztálytermet díszítenek a gyerekekkel együtt. Az adott témában készült alkotások (plakátok, saját kézzel készített könyvek, társasjátékok) ekkor kerülnek a szülők számára is láthatóvá.

A program célkitűzései közé tartozik az is, hogy otthonra kevés házi feladatot adnak, amit csak lehet, elvégeznek az iskolában. Így délután a szülőnek minél több lehetőséget biztosítanak arra, hogy gyermekével szeretetkapcsolatát az együtt töltött időben is megélje. Az iskolában folyó munkáról az „interjú füzetben” vagy a „projekt portfólióban” kaphat betekintést a szülő. A pedagógus a gyerekekkel és a szülővel történő kapcsolatának megélését a félévente kapott írásos pedagógiai vélemény is elősegíti. A tanuló fejlődéséről, motivációs szintjéről, tanulási szokásairól szóló dokumentum tartalmát a szülővel és a diákkal is megbeszéli a tanító. Előbbivel a gyermekről alkotott képük, véleményük megosztása is megtörténik.

Amint korábban már említettem, a Lépésről lépésre program alapvető célkitűzése a sajátos nevelési igényű gyermekek integrálása, melynek az általam említett néhány jellemző alapján is reális érvekkel igazat adhatunk. A sérült gyerekek elfogadása mind a gyermekektől, mind a pedagógustól toleranciát, empátiát, a különbözőség elfogadását igényli. Ebben példaadó módon kell a tanítónak elől járnia. Ha ő tisztában van a saját érzelmeivel és képességeivel, akkor tud olyan módon reagálni az osztályban előforduló eseményekre, hogy azt a gyerekek mintának vegyék a saját viselkedésükre nézve. Mások elfogadása, tisztelete, az együttes munka öröme – nagy különbségek árán is – pozitív hatással van a szocialitás fejlődésére.

A projektalapú tanításra vonatkozóan egy szülői visszajelzést is meg szeretnék megosztani: „Örülök, hogy ezzel a módszerrel tanítják a gyereket. Ösztönzik az önálló munkára, gondolkodását pozitív irányba fordítják. Én, mint nevelő szülő, úgy gondo-

lom, hogy az olyan gyermek, aki fel tudja mérni az esélyeit, annak igen jó lesz a megszerzett tudás a továbbtanulásban. Erre már vannak jó példák és meg is állják a helyüket az életben”

7. A SZOCIÁLIS PROBLÉMAMEGOLDÁS VIZSGÁLAT A WALDORF-PEDAGÓGIÁBAN TANULÓ ÉS ENYHE ÉRTELMI FOGYATÉKOS GYERMEKEK KÖZÖTT

7.1. A vizsgálat hipotézise

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív műveleti szintjének működése gyengébb a többségiekénél, és hipotézisem szerint ezek a központi idegrendszer sérüléséből adódó gyengébb szociális készségek kutatásokkal is kimutathatók.

7.2. A vizsgálat módszere

A vizsgálatához olyan módszert kerestem, mellyel nem csak a többségi gyermekek, hanem az enyhe értelmi fogyatékos tanulók szociális problémamegoldása is vizsgálható. Az előbbire lett is volna eszköz, az utóbbi csoport tekintetében pedig pár éve történt egy kismintás kutatás, mely a tanulásban akadályozott és a többségi tanulók szociális problémamegoldásának összehasonlítására irányult. Erről a kutatásról és annak mérőeszközéről azonban sajnos csak dolgozatom megírásának végén szereztem tudomást, ezért nem építettem rá és nem használtam fel tudományos megállapításait. Egyedüli azonos elemként Kasik László 2015-ös kutatásában is felhasznált kategóriákat hívtam segítségül a válaszok elemzésekor. Mivel látóköromön kívül esett ez a kutatás, ezért más releváns hazai mérőeszköz híján saját eszköz kidolgozása mellett döntöttem. Ehhez az ötletet a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) szocialitást vizsgáló részéből vettem. Az említett diagnosztikus eszköz a különböző részképességek vizsgálata előtt egy szociális fejlettséget mérő történettel tárja fel az erkölcsi érzéket, mint a szocialitás egyik összetevőjét.

Négy szituációt dolgoztam ki. Az elsőben egy új osztálytárs felé történő viszonyulásra kérdeztem rá. Egy reggeli baleset miatti iskolából történő elkésésre való reakcióikat vizsgáltam a második szituációban. A harmadik esetben a számítógép megosztására törekvő testvérpár helyzetébe kellett beleképzelniük magukat, a negyedik szituáció pedig egy önfeledt, barátánál töltött játék után történő ott alvás kérdését taglalta. Egy rövid kerettörténetbe foglalás után a kérdés mindig ez volt: „Te mit tennél ebben a helyzetben?”

A mérőeszköz megbízhatóságát a Waldorf-pedagógiában és a Lépésről lépésre programban megjelenő hasonló szituációk adják. A vizsgálat ideje: 2016 júniusa, októbere és decembere. A vizsgálat helyeit, a részt vevő intézményeket a következő alfejezetben részletezem. A helyszínek kiválasztása megkeresés alapján történt, a fogadó intézményekbe látogattam el ezután. A vizsgálatot minden esetben egyéni kikérdezéssel végeztem, és a válaszokat egyenként rögzítettem.

A válaszok kategorizálását Kasik László (2015a) cikkének megfelelően végeztem. Ezeket dolgozatom 7. oldalán ki is fejtettem. Kasik öt kategóriájához színeket rendeltem, hogy a diagramban ábrázolt válaszok típusait konzekvensen el tudjam különíteni: pozitív orientáció (piros szín), negatív orientáció (kék szín), racionalitás (sárga szín), impulzivitás (lila szín), elkerülés (szürke szín). Ehhez én még hozzátettem egy újabb kategóriát, mely a kutatás alatt tett tapasztalataim szerint szükséges volt. Ennek a „megtagadás” (fehér szín) nevet adtam. Ezekben az esetekben nem kaptam semmilyen nemű választ a tanulóktól.

7.3. A vizsgált minta jellemzői

A tanulásban akadályozott tanulási korlát kategórián belül azért választottam az enyhén értelmi fogyatékosok alkategóriáját, hogy az intelligenciaszint függvényében egy „egységes” csoport vizsgálatát végezhessem. A vizsgálati mintába kerülés kritériuma a szakértői bizottság diagnózisa és az osztályfok volt (3-4. osztály).

Mintát a 3. és a 4. évfolyamból választottam. Úgy gondolom, hogy ennél fiatalabb korosztálynál nem lehet releváns eredményeket kimutatni a kutatási témára vonatkozóan. Másrészt pedig ez az az életkor, amelyben az őket ért külső hatások és a saját belső fejlődésük következtében kezd kialakulni a szociális problémamegoldás képessége.

A Waldorf-tanulók mintája a Mihály Kertje Kecskeméti Waldorf Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, valamint a Tiszta Forrás Waldorf Általános Iskola és AMI (Alapfokú Művészeti Intézmény) tanulóiból tevődik össze, a 3-4. osztályból összesen 43 fő.

A kecskeméti intézmény jelmondatában a következő gondolatot foglalja össze: a gyermekeket a Waldorf-pedagógia szellemiségében nevelve az oda járók megtanulják felismerni a saját útjukat és azon járni.

A kiskunfélegyházi „kéz, szív és fej” iskolája – ahogy a Waldorf-pedagógiát nevezni szokás – a 2016-os évtől színesíti a város iskoláinak sorát egyedülálló tantárgyi és tanítási rendszerével, tapasztalatszerzésre épülő módszereivel.

Az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek 89 fős mintája két részre osztható. 46 fő a Lépésről lépésre programot alkalmazó Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Integrált Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola; illetve a kecskeméti Nyíri úti Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény diákjaiból került ki.

A 43 fős kontrollcsoportot a ceglédi Losontzi István EGYMI és Kollégium, a mohácsi Meixner Ildikó Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium, illetve a hódmezővásárhelyi Aranyossy Ágoston Református Óvoda, Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény tanulói képezték.

A kecskeméti intézmény sokrétű munkáját pár mondatban mutatom be. Az alsó tagozaton a Lépésről lépésre programot, míg a felsős osztályokban a kooperatív tanulási technikákat használják. A szakszolgálati tevékenységek közül a korai fejlesztést és

a fejlesztő felkészítést végzik. Ezen kívül logopédiai munka és különböző értelmi és érzékszervi fogyatékoságokon kívül autista gyermekek nevelése-oktatása is folyik az intézményen belül.

A Kiskőrösi EGYMI a korai fejlesztéstől kezdve az iskolafelkészítésen át az önálló életvitelre felkészítés célkitűzésével neveli a többek között autista, enyhe- és közép-súlyos értelmi fogyatékos tanulóit. Az előző intézményekhez hasonlóan az alsó tagozatban a Lépésről lépésre elnevezésű program, míg felső tagozatban a kooperatív és a projekt módszer adja meg a tanítási folyamat alapját. A ceglédi EGYMI számos iskolai kultúrprogrammal és kudarcmentes tanulási technikák alkalmazásával biztosítja a tanulók művelődési és kognitív előbbre jutását. A mohácsi EGYMI 1960 óta lát el gyógy-pedagógiai feladatokat, az iskolában dolgozó pedagógusok elhivatott munkáját ismeri el a tanulók által szerzett számos sport- és műveltségi versenyen elért rangos helyezések. A hódmezővásárhelyi intézmény munkájában a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók harmonikus, sokoldalú nevelése, oktatása, képességfejlesztése a kitűzött cél, melynek eredménye a társadalomba való beillesztés, tevékenység, helytállás.

A mintát tehát 43 Waldorf-pedagógiában tanuló diák és 46 enyhén értelmi fogyatékos gyermek képezte, akik az általános iskola 3. és 4. évfolyamába jártak.

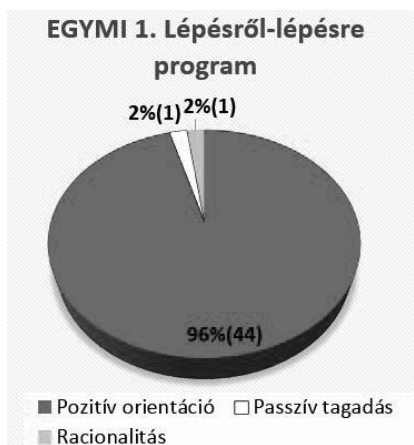
7.4. Eredmények elemzése

7.4.1. A Waldorf-pedagógiában tanuló és a Lépésről lépésre programot alkalmazó EGYMI-s tanulók válaszainak összehasonlítása és elemzése

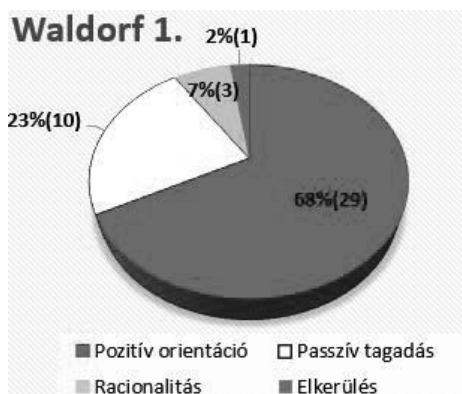
Az eredmények elemzését a fentebb említett szituációk szerint végzem.

Az 1. szituáció (új osztálytárs érkezése) esetében a 3. és 4. ábrán láthatjuk az eredményeket.

3. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válaszai az első szituációra.



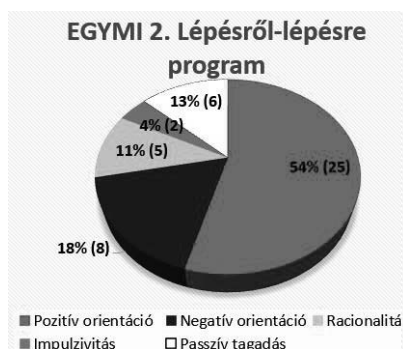
4. ábra a Waldorf-pedagógiában tanulók válaszai az első szituációra.



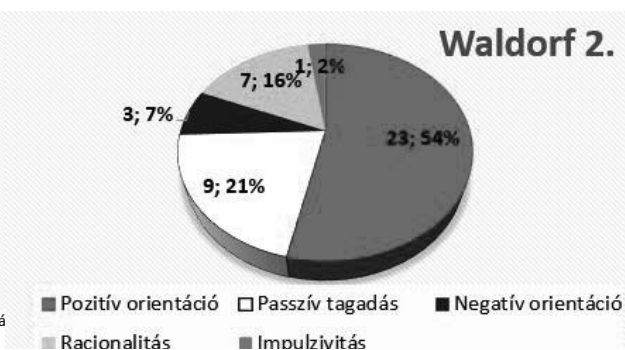
A 43 tanuló közül a waldorfosok közül 29, míg a 46 tanuló közül a fogyatékos gyermekeknek 44 diák válaszolt a pozitív orientációba illően. Például így: „Köszönnék neki, és megmutatnám, hogy tudok rajzolni” – mondja a reformpedagógiában tanuló egyik gyermek. „Bemutatkozom neki” – reagál egy enyhén értelmi fogyatékos tanuló. Ez, úgy gondolom, hogy nem szorul sok magyarázatra, mindkét mintacsoport megértette a szituációt, és a szociális fejlesztéseknek is köszönhetően nagy számban pozitív módon reagált a szituációra. Ami jobban felkeltette a kíváncsiságot, az az a tény volt, hogy a waldorfos tanulók jelentős része (10 fő) megtagadta a válaszadást. A másik csoportban mindössze egy gyermek reagált így. Az előbb említett reakcióra választ, úgy vélem, az a tény ad, hogy a Rudolf Steiner-i pedagógia iskolájába a szülők saját meggyőződésük szerint adják a gyerekeket. Ezért ezek a tanulók már az 1. osztálytól (vagy óvodától) a jelenlegi intézményben kezdtek, és nem találtak az általam említett „élménnyel”. Ezzel ellentétben az EGYMI-kben sokkal nagyobb a fluktuáció, mivel a tanulók nagy része nem abban az iskolában kezdte tanulmányait, amelyben most is tanul. Ezeknek a gyermekeknek először a Megyei Szakértői Bizottság által kapott szakértői véleménynyel és diagnózissal kell rendelkeznie ahhoz, hogy ezekbe az intézményekbe bekerüljön. Addig azonban több év is eltelhet, amit a többségi általános iskolákban töltenek. Ezért nagy számban megélik az iskolaváltás, az újrakezdés nehézségét, és saját bőrükön tapasztalva tudják azokat a pozitívumokat említeni, melyeket ők is az új közösségbe érkezve megélték. A racionális válaszok száma kettővel több a waldorfos tanulóknál, ezek sokkal árnyaltabb, kreatívabb reakciók, például: „megnézném, hogy milyen a természetete és ennek függvényében barátkoznék össze vele”. Itt a Nagy (1995) cikkében szereplő 1. ábrára utalok vissza, ahol a szociális kompetencia csúcán az „önértelmező komponensrendszer” rajzolódik ki. Úgy gondolom, hogy az előbb említett, idézett válasz is alátámasztja azt, hogy ép értelmi működés esetén eljuthat az egyén arra a szintre, ahol önmagához viszonyítva vizsgálja embertársát.

A 2. szituáció válaszainak (iskolából való kérés baleset következtében) eredményeit diagram-formában az 5. és az 6. ábra mutatja be.

5. ábra. Lépésről lépésre programmal tanuló gyermekek válaszai a második szituációra.



6. ábra. Waldorf-pedagógiában tanulók válaszai a második szituációra.



A pozitív orientáció közel azonos módon jelenik meg (23–25 fő) a két csoportban. A többségi gyermekek esetében ez elvárható, az enyhén értelmi fogyatékos tanulóktól viszont nagyon pozitív visszajelzés ez a számadat, mert azt mutatja, hogy egy részük megérti és helyesen értelmezi a szituációt. Véleményem szerint ez a Lépésről lépésre program hatékonyságát is dicséri, hiszen a szituációban megjelenő problémahelyzetre adott válasznak nagy szerepe van ebben. Az arra adott reakció, hogy ha elkésik egy baleset következtében az iskolából, és ahogyan ezt kommunikálja az osztályba beérve, illetve, hogy hogyan érzi magát a terembe való belépés előtt, mind jelez az egyén szociális kompetenciáját illetően. Az, hogy meri-e egyáltalán megosztani a pedagógussal a problémát, mert olyan közeli és bizalmas kapcsolat van az osztályban, amely ezt megengedi, vagy esetleg előre fél, és nem is meri elmondani a késés okát, visszajelző értékű. Számomra arra utal, hogy az az iskolai környezet milyen szociális példával áll a gyermek előtt, és ez mind az említett pedagógiában, mind a Lépésről lépésre programban a pozitív megerősítés irányába mutat.

A negatív orientáció mértéke az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek esetében magasabb. A válaszok elemzésénél kitűnik, hogy ez teljes mértékben az alacsony énhatékonyságnak, önbizalomhiánynak az oka. A válaszok nagytöbbsége ugyanis így szól: „nagyon félnék”. Néhányan az igazolatlan órát vagy a beírást is feltételezik büntetés gyanánt. Amint ezt a kikérdezés után megbeszéltük, kiderült, hogy ennek nincs reális alapja. Szabóné és Szekeres 2013-as cikkére visszautalva a szociális kompetencia énhatékonyság-érzés területe sérülést mutat ezen a téren, mely sajnos még a megfelelően motiváló, pozitív megerősítésre kifejezetten koncentrááló közegben is nehezen fejlődik. A Waldorf-iskolás tanulóknál sokkal kisebb mértékű ennek a faktornak a megjelenése.

A racionalitás faktornak a két csoport azonos szinten történő megjelenése mindenképpen a Lépésről lépésre program hatékonyságát hangsúlyozza. Az ebbe a kategóriába tartozó válaszok száma megközelíti a reformpedagógiai iskola tanulóit. A racionalitáshoz számoltam azokat a válaszokat, amelyek gyakorlati megoldásokat nyújtottak, illetve több megoldási javaslatot soroltak fel ugyanarra a problémára. Például az egyik többségi tanuló azt tartotta fontosnak a szituációval kapcsolatban, hogy ha elkésne, akkor lemaradna az anyagról. Ezek arra példák, hogy az összefüggéseket és a történések következményeit reálisan látják. Mindez összefüggésben van a kognitív képességek fejlettségével. Visszautalok most újból Szabóné és Szekeres 2013-as cikkére, melyben a kognitív képességeket is a szociális kompetencia egyik összetevője közé sorolták. Úgy vélem, hogy az összefüggésekre épülő gondolkodás tekintetében párhuzamot vonhatok a Waldorf-pedagógia és a Lépésről lépésre program között. Az előbbiben az epochák, az utóbbiban a projektpedagógia biztosítja azt a hálószerű, összefüggésekre épülő tanítási módot, amely véleményem szerint jelentős mértékben hozzájárul az általam „racionálisnak” ítélt kategória válaszainak kialakulásához.

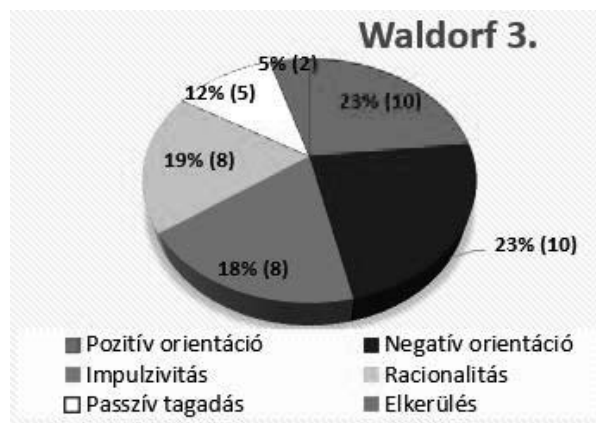
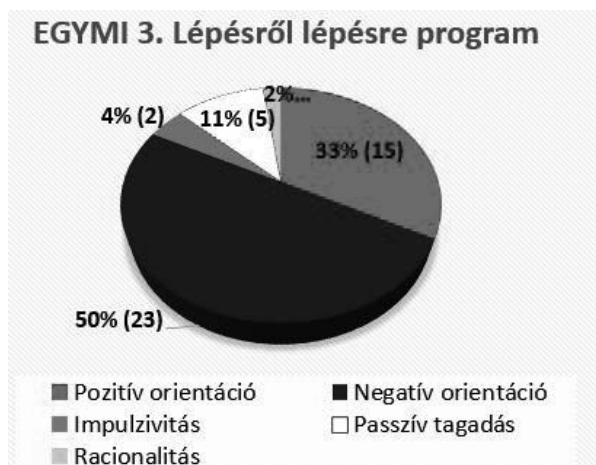
A diagramra rátekintve mindkét csoportban szembetűnő a megtagadó válaszok viszonylag magas száma (9 és 6 fő). Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében ezt a szituáció megértésének hiányával magyaráznám, míg a waldorfos tanulóknál a

megfelelő belső érettség hiányával, mely miatt a személy még nem tudja magát bizonyos problémákba megfelelően beleképzelni, ezért megoldási javaslatot sem tud rá adni.

Még látható a diagramokon csekély mértékű (1, 2) fő impulzív megnyilvánulása, mely a szituációkra adott válaszokban az érzelmi megnyilvánulás vezető szerepét jelenti.

A 3. szituációra (testvérpár időbeni osztozkodási nehézségei a számítógépnél) adott reakciók a 7. és a 8. ábrán jelennek meg.

7. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók 3. szituációra adott válaszai.



8. ábra. A Waldorf-pedagógiában tanulók válaszai a 3. szituációra.

Látható, hogy az EGYMI-k tanulóinak lett a pozitív orientáció faktorát tekintve előnye. Az eredmény kialakulásában egészen bizonyosan szerepet játszanak az intézmény-

nyekben jelen lévő szociális fejlesztő tevékenységek. Ebben a kategóriában legtöbbször ilyen válaszok érkeztek a „Te mit tennél?” kérdésre ettől a csoporttól: „Szépen megkérem, hogy adja ide a számítógépet”.

A negatív orientáció is az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek válaszaiban lett nagyobb arányú. A szó szerinti válaszokat nézve mindegyik ilyen kategóriájú válaszban az alacsony énhatékonyság a vezető tünet. A szülői támogatás, segítség jelenti a megoldást ebben a problémában, a saját stratégia hiányzik. Úgy gondolom, hogy ezt az aspektust lehetne olyan módon fejleszteni, hogy szituációs gyakorlatokat önálló megoldási stratégiával, a hangos gondolkodás eszközével gondolnak át.

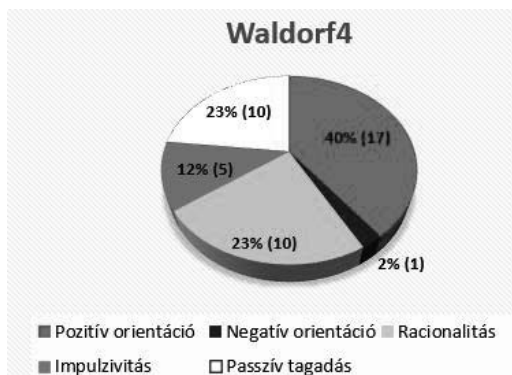
A „kéz- szív és fej” iskolájában is megjelenik az alacsony énhatékonyság, de ott sokkal kisebb mértékű. A Waldorf-pedagógia különös figyelmet szentel annak, hogy a tanulók önállóságához, a gyermek saját útján való járásához hozzájáruljon. Egy apró és talán jelentéktelennek tűnő momentum kapcsán láttam példát erre az önállóságra törekvés tanítására. A tanulók rajzot készítettek, míg az osztálytanító mesét olvasott. Egy gyermek kivételével – aki csak idén jött az osztályba, eddig nem Waldorf-iskolában tanult – mindegyik egymás között cserélgette a színeseket, kinek éppen melyik hiányzott. A tanító észrevette a fiút, aki konstataálta magában a hiányzó színeseket, de nem tett a megszerzésük érdekében semmit. A pedagógus rászólt egy idő után, hogy kérje el és szerezze be mindazt, amire szüksége van, úgy, ahogy azt a többiek is teszik. Ilyen kis apró lépésekkel is lehet nevelni a gyermeket: ne várja azt, hogy majd más megoldja a nehézséget, hanem kezdjen el tenni önmaga érdekében annyit, amennyit tud.

A minőségi elemzés részéhez hozzátartozik az is részemről, hogy egy számomra nagyon kedves meglepetésként észleltem a „kéz-szív és fej” iskolájának tanulóinak részéről a következőket. Többen is megemlítették, hogy megpróbálják magukat a szituációba beleképzelni, de alapvetően ők nem szoktak számítógépen játszani, szívesebben vannak a szabadban, játszanak testvéreikkel, barátaikkal a szabad levegőn. Biztos vagyok benne, hogy ez annak a következménye, hogy a Waldorf-pedagógia tud más alternatívát adni a gyermekek kezébe a mai modern eszközök helyett, amelyben még jobban és képességeiket teljesebben kibontakoztatva tudnak fejlődni, megtalálni a saját útjukat.

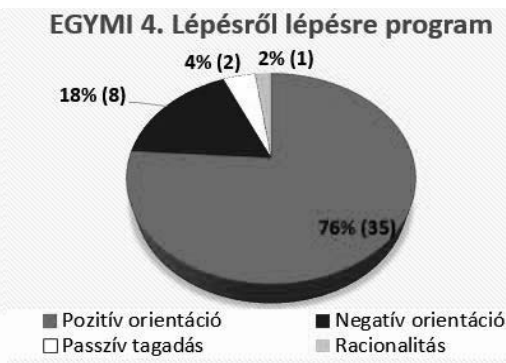
A racionalitás és az impulzivitás faktor – a másik mintától számított – jelentős különbségéhez a waldorfos tanulók javára nem szükséges sok magyarázatot hozzáfűzőm. A kreatívabb, több összefüggést tartalmazó válaszok egyértelműen a többségi gyermekeknél jelennek meg nagyobb mértékben. Úgy gondolom, hogy az az egy-két fő enyhén értelmi fogyatékos tanuló válasza is nagy eredmény, akik ezekben a kategóriában képviseltetik magukat. Biztos vagyok benne, hogy az iskolákban folyó fejlesztő program munkája is benne van ebben.

A 4. szituáció (barátnál való alvás megszervezése) válaszainak az eredményeit a 9. és a 10. ábra foglalja össze.

9. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válaszai a negyedik szituációra.



10. ábra. A Waldorf-pedagógiában tanulók 4. szituációra adott válaszai.



A pozitív orientáció uralkodó hatása szinte világít az EGYMI-k tanulóinak válaszaiból. A „Te mit tennél Pisti helyében, hogy ott aludhasson legjobb barátjánál, Gábornál?” kérdésre rendszerint ez a válasz érkezett: „Megkérdezem anyát, hogy megengedi-e”. Ezek az egyszerű válaszok azonban elveszik a lehetőségét annak, hogy olyan mértékű sokszínűség jelentkezzen az eredményekben, mint a reformpedagógiában tanuló diákoknál. Az utóbb említett tanulók egyéni válaszaiból kitűnt, hogy sokkal többször élték meg valóságban is ezt a helyzetet, és a valóságban is átélt élményeik kapcsán tudták megoldani a problémát. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók közül azonban kevesen találkoztak ezzel a helyzettel és az elvont divergens gondolkodásra pedig nem képesek. Ehhez olyan kognitív tevékenységek mozgósítására lenne szükség, mellyel az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek nem rendelkeznek. Ezért is látom fontosnak, hogy a szociális kompetencia fejlesztése érdekében minél több szituációs gyakorlatban vegyenek részt, és ezzel olyan problémák megoldásával is próbálkozzanak, amelyekbe még valójában soha nem kerültek. Mindez majd azt a célt szolgálja, hogy ha ténylegesen bekövetkezik a szituáció, akkor legyen elképzelésük a konstruktív megoldás lehetőségeiről.

Mint már említettem, a Waldorf-iskolákban tanuló diákok racionális válaszaiknak ilyen magas mértékű többlet-arányának magyarázataként tehát a valóban megélt szituációkat veszem alapul. Az egyik osztályban a csoportos kikérdezés után a waldorfos osztálytanító nagy örömmel üdvözölte utólag is ezt a 4. szituációelemzést. Elmondta, hogy az osztályt ő már első óta viszi, és bizony az osztályközösség kialakulásának kezdete után, az első barátságok létrejöttével egy különös tendencia kezdett az osztály tagjai között megerősödni. Ez pedig az volt, hogy a tanulók megmondták szüleiknek, hogy éppen mikor melyik újdonsült barátjuknál, osztálytársuknál akarnak aludni, ők pedig a gyermekeik akaratának alárendelték a saját programjaikat, feladataikat. Egy „szülői

esten” felmerült ez a kérdés, és az osztálytanító határozottan megmondta a szülőknek: ne engedjék, hogy a gyermekeik irányítsák az ő programjukat, hanem észszerűen magyarázzák el nekik, hogy milyen háttéranyagok is vannak egy-egy ilyen tervezésnek. Mert bizony nem elég megkérdezni a saját szülőt erről, hanem annak a barátnak a szüleit is, ahova menni és ott aludni szándékoznak. Ki tudja, hogy éppen nekik milyen terveik, programjaik voltak arra a napra vagy hétvégére. Nem lehet csak úgy első gondolatból mindenféle körütekintés nélkül cselekedni. Ez egy kitűnő „szituációs gyakorlat” volt számukra a való életben. A kérdésekre adott válaszaikból pedig az tűnt ki, hogy valóban tanultak is belőle. Sokaknál jelent meg ugyanis az az érett válasz, hogy nem csak a saját szüleinek véleményét kéri ki az említett kérdés kapcsán. Jó volt érezni azt, hogy ezzel a példával kézzel foghatóan igazolták számomra, hogy ezek a szituációs gyakorlatok, megbeszélések valóban fejlesztik a szociális kompetenciát, a szociális problémamegoldást.

Az impulzív válaszok viszonylag magas számarányát a reformpedagógiai irányzat tanulóinak esetében – a korábbiakhoz hasonlóan – a kreativitás magasabb szintjével magyarázom.

A megtagadó válaszok száma a waldorfosok esetében feltűnő. A feleleteket visszakeresve kitűnt számomra, hogy egy osztályból érkezett majdnem az összes ilyen jellegű válasz. Lehetséges, hogy azon osztály tanulóinak életében nem játszott az adott szituáció eddig fontos szerepet. Egyértelmű választ azonban nem tudok ez esetben adni.

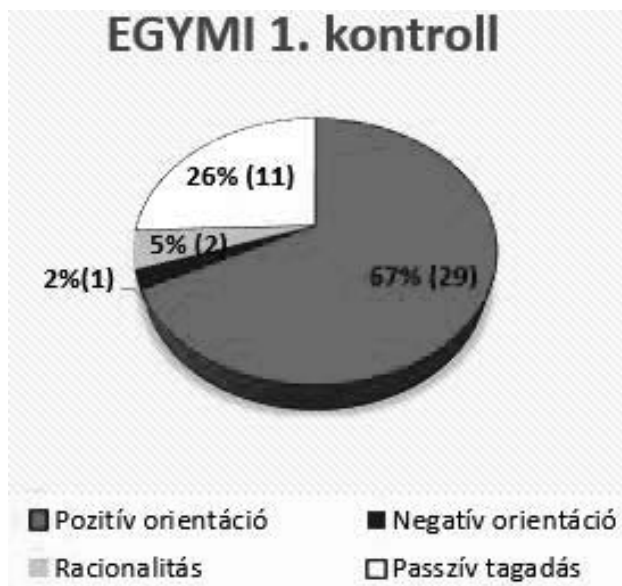
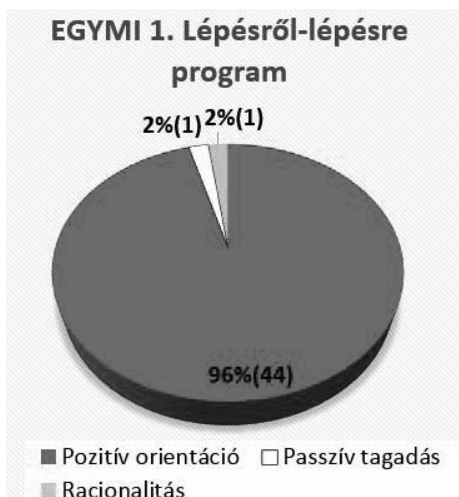
Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók negatív orientációjú válaszaival kapcsolatban láttam a reakciók elemzésekor, hogy nem értették a szituációt, és ezért legtöbbször külső segítségre (szülők, tanárok) támaszkodtak. Ez ilyen válaszok formájában nyilvánult meg: „Felhívom a tanáromat”, vagy „Felhívom apát, hogy vigyen haza”.

7.4.2. A Lépésről lépésre programot alkalmazó és az azt nem alkalmazó intézményekben tanulók válaszainak összehasonlítása és elemzése (mindkét esetben enyhén értelmi fogyatékosok)

Kutatásom második részében a Lépésről lépésre programban részt vevő tanulók válaszait egy olyan csoportéval is összevettem, akik a programot nem alkalmazzák. Ezeknek elemzését diagramokon ábrázolva a következőkben ismertetem.

Az első szituációra adott válaszaikat a 11. és a 12. ábra szemlélteti.

11. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válasza az első szituációra.

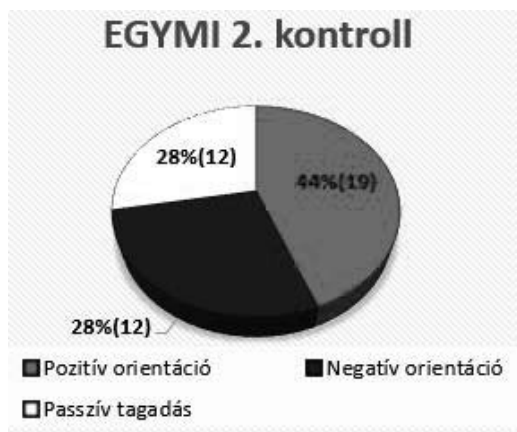


12. ábra. A kontrollcsoport válasza az első szituációra.

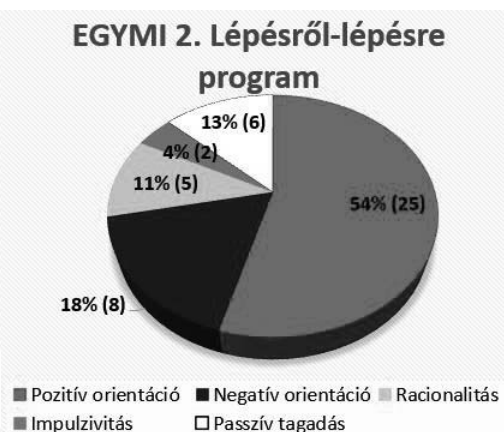
A szociális képességek kiemelt fejlesztésére irányuló programban tanulók válaszaiban egyértelműen több a pozitív orientációjú megnyilvánulás. Feltűnő a programot nem alkalmazó intézmények tanulóinak nagyszámú válaszmegtagadása (11 fő). Véleményem szerint ez azzal magyarázható, hogy a programot nem alkalmazók nem találkoztak ilyen és ehhez hasonló szituációs gyakorlatokkal az iskolai foglalkozások során. Ez is bizonyítja a Lépésről lépésre program fejlesztő hatását. A választ megtagadók valószínűleg nem élték meg saját élményként az új osztálytárs szerepét, ezért nem tudtak erre a saját életükből vett tapasztalattal válaszolni. Ahhoz azonban, hogy egy eddig ismeretlen helyzetre új megoldási tervet dolgozzanak ki, a divergens gondolkodás, a kognitív képességek alacsony szintje miatt nem voltak képesek. Itt visszautalok Meichenbaum megállapítására, melyeket Szabóné és Szekeres idézetében olvashatunk. Állítása szerint a kognitív képességek fejlettsége is fontos összetevője a szociális problémamegoldásra irányuló viselkedésnek.

A racionális válaszok száma a két mintában hasonlóan alacsony (a programot nem alkalmazók tanulói közt eggyel több). Ez is az enyhe értelmi fogyatékoságnak megfelelő alacsony kognitív képességekkel magyarázható.

A 13. és a 14. ábra tartalmazza a második szituációra kapott válaszok grafikus megjelenítését.



14. ábra. A kontrollcsoport 2. szituációra adott válaszai.



13. ábra. Lépésről lépésre programmal tanuló gyermekek 2. szituációra adott válaszai.

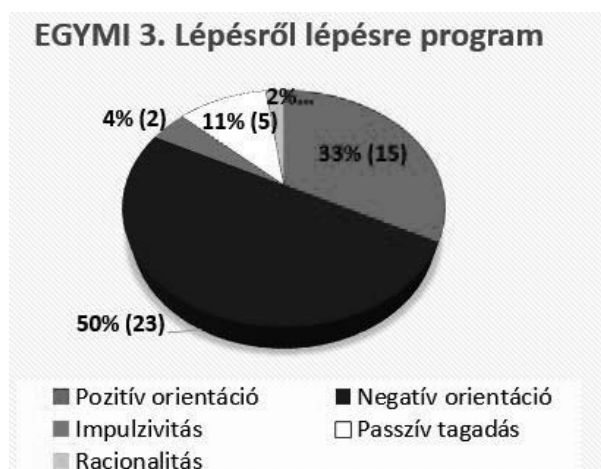
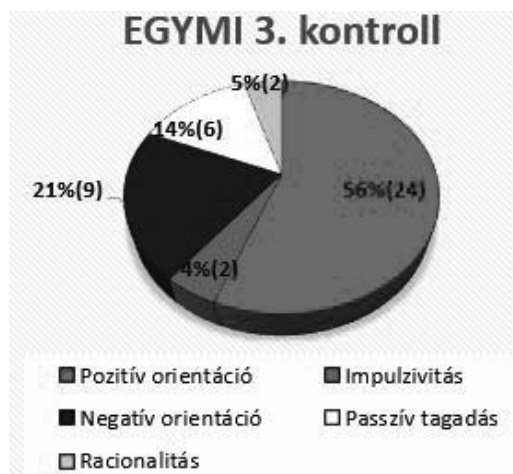
A két diagramra rátekintve rögtön szembetűnik a Lépésről lépésre programmal fejlesztett tanulók válaszainak diverzitása. A kontrollcsoporttal ellentétben megjelennek racionális és impulzív válaszok is, melyek egyértelműen a Lépésről lépésre program hatékonyságára utalnak. Alátámasztják tehát hipotézisemnek azt a részét, mely a szociális problémamegoldó képesség fejleszthetőségét feltételezi.

A negatív orientáció megjelenése is kisebb arányú az előbb említett intézmények tanulóinak esetében. Ez azt mutatja, hogy bár a negatív énhatékonyság a szociális készségfejlesztő programot alkalmazó intézményekben nagyobb mértékű, mint a Waldorfpedagógiában tanulóké, mégis alacsonyabb, mint a kontrollcsoporté.

A megtagadó válaszok száma kétszerese azoknál, akik nem a programmal dolgoznak (12 válasz). Ez véleményem szerint az enyhe értelmi fogyatékosoknak megfelelően a kreativitás, a kognitív képességek alacsony szintjével magyarázható.

A következő két ábra (a 15. és a 16.) a harmadik szituációra adott válaszokat jeleníti meg.

15. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válaszai a 3. szituációra.



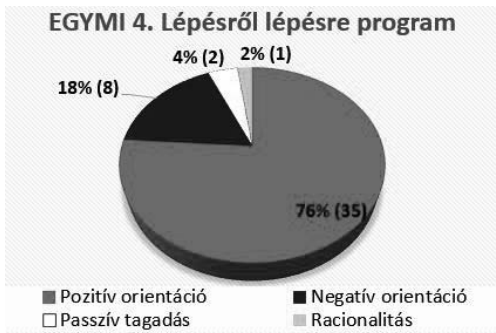
16. ábra. A kontrollcsoport válaszai a 3. szituációra.

A bal oldali diagramon kiemelkedő a negatív orientáció, azon belül is a negatív énhatékonyság, mely az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek alacsonyabb szintű szociális problémamegoldó képességét a többségi tanulókkal ellentétben leginkább jellemzi. Feltűnő, hogy ez a Lépésről lépésre programot nem alkalmazó intézményekben sokkal kisebb arányban jelenik meg (6 fő). Ez arra enged következtetni, hogy a mintaszám nem tekinthető elegendőnek annak a biztos megállapítására, hogy az említett program hatékonysága minden esetben egyértelműen igazolható. Ezt további kutatások és nagyobb mintaszám tudná valójában meghatározni. Emellett azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy az enyhe értelmi fogyatékos tanulók fejlődése kiemelt fejlesztés mellett sem mutat sokszor mérhető eredményeket. Ebben az esetben is ez a tény adhat választ a kérdésre.

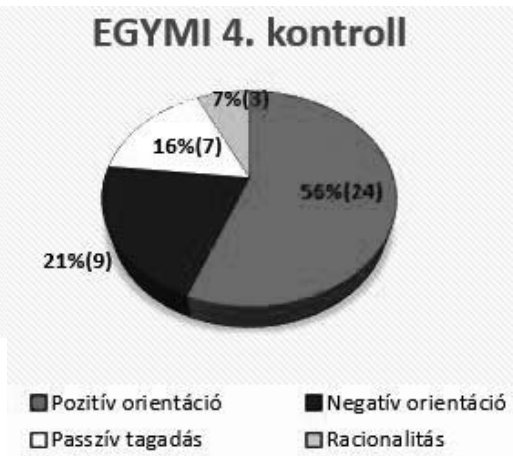
A racionalitás és az impulzivitás megjelenése is hasonlóan a második szituáció eredményeihez alacsony mértékben jelenik meg mindkét minta esetében. Úgy vélem, amellett, hogy ez az alacsonyabb kognitív képességet támasztja alá, mindenképpen örömteli, hogy egyáltalán feltűnnek a kreativitás jelei.

A megtagadás aránya azonban nagyobb a programot nem alkalmazó intézmények tanulóinak válaszaiban. Ennek magyarázata minden kétséget kizáróan a Lépésről lépésre program fejlesztő tevékenységében keresendő.

A negyedik szituációra adott válaszok eredményeit a 17. és a 18. ábra mutatja.



17. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válasza a 4. szituációra.



18. ábra. A kontrollcsoport válasza a 4. szituációra.

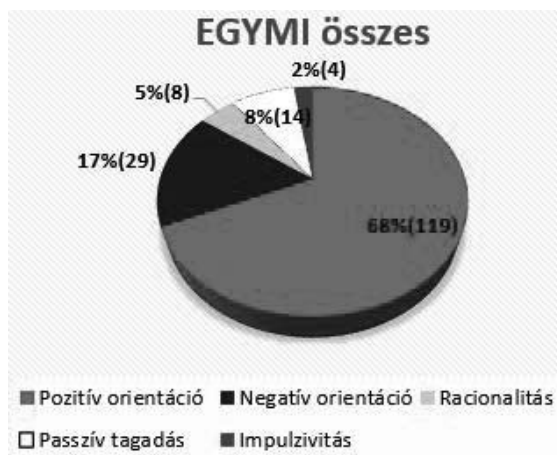
Az elemzéskor láthatóvá válik, hogy a negatív orientáció megjelenése hasonló mértékű a két mintát tekintve (8-9. válasz). Ebben az esetben nem látható, illetve nem volt mérhető a szociális fejlesztés eredménye. Azonban ez nem a fejlesztés alacsony hatékonyságának, hanem inkább az alacsony mintaszámnak a jele. A pozitív orientáció magasabb szintje azonban mindenképpen kiemelkedő, illetve ezzel együtt a megtagadó válaszok elenyésző volta is. Ez szintén a Lépésről lépésre program hatékonyságát hangsúlyozza.

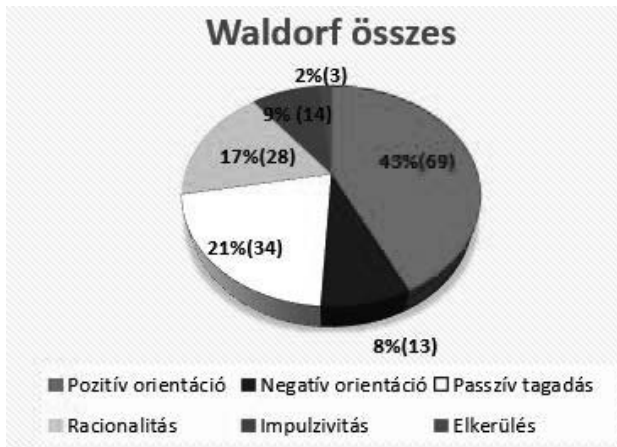
7.5. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása, javaslatok

A kutatásomban feltételeztem, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szociális problémamegoldása a külön kiemelt program fejlesztése mellett is gyengébb a többségi gyermekek szociális képességeinél.

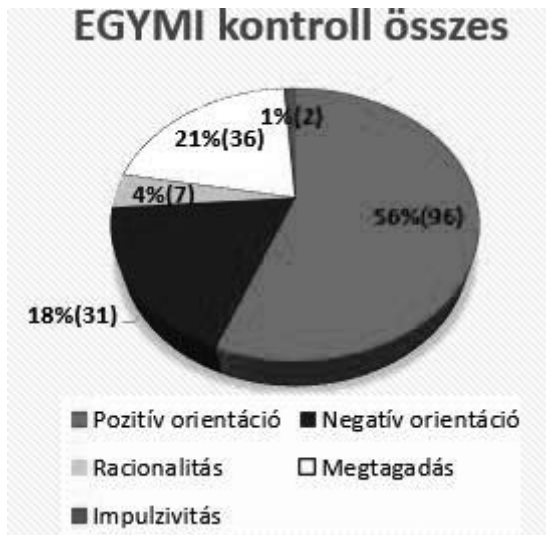
A hipotézisem beigazolódtott, ezt több szintéren is alátámasztotta a kutatásom eredménye. Leginkább a negatív orientáció kategóriában megmutatkozó negatív énhatékonyság mért szintje támasztja ezt alá, de a racionalitás gyengébb átlaga is emellett szól. (Mind a négy szituációra a 19.,20. és a 21. ábra mutatja az eredményt.)

19. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók összesített válaszai.





20. ábra. A Waldorf-pedagógiában tanulók összesített válaszai.



21. ábra. A kontrollcsoport összesített válaszai.

Ugyanakkor fontosnak tartom hangsúlyozni azt is, hogy bizonyítható a Lépésről lépésre program szociális fejlesztő hatása. A leginkább erre mutató jelek a kontrollcsoporttal történő összehasonlításból tűnnek ki. A második szituációra adott válaszaikban a racionalitás és az impulzivitás fenti aránya is erre utal. Ezt támasztja alá a több esetben megjelenő alacsonyabb számú negatív orientációjú és megtagadó válaszok száma

is, sőt erre utal az a tény is, hogy a többségi tanulókkal történő összehasonlítás esetében (második szituáció válaszai) a racionalitás faktor megjelenésének száma a két mintacsoportban nagyon hasonló. Emellett az ugyanezen a mintacsoporttal végzett összehasonlítás (harmadik szituáció) esetében megnyilvánuló pozitív orientáció is kiemelkedő az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél. A program tehát hatékony, fejlesztő hatása látható, kutatásokkal kimutatható.

Amit viszont javasolhatok a Lépésről lépésre programot alkalmazó EGYMI-k számára, az, hogy gyakoroljanak minél több olyan szituációt, ahol a tanulók az énhatékonyság növekedése érdekében önálló problémamegoldások kidolgozására törekednek. Kifejezetten fontos, hogy figyelmüket ráirányítsák arra, hogy nem csak külső segítség árán született megoldások léteznek, hanem önálló is, önerőből létrehozhatók. A szituációk megbeszélése gyakorlás útján oly mértékben épülhetnek be a tudásukba, hogy az az életük kérdéses helyzeteiben is segítséget nyújthat. Éppen ezért szerintem fontos lenne, hogy ne csak néhány EGYMI, hanem minél több, sőt, ha lehet, mindegyik gyógypedagógiai intézmény alkalmazza hazánkban a Lépésről lépésre programot.

Ami egyértelműen látszik ebből a kutatásból, és amit most a dolgozatom zárásaként újra hangsúlyozni szeretnék, az a szociális kompetencia fejleszthetősége és fejlesztésének fontossága. Hangsúlyozottan jelenik ez meg az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél, ugyanakkor a többségi tanulók életében is nélkülözhetetlenek azok a készségek, melyeknek fejlesztését kiemelten magában hordozza Lépésről lépésre program és a Waldorf-pedagógia.

8. BEFEJEZÉS

Kutatásom egyik legérdekesebb részének az iskolákban tett látogatásaim alatt szerzett tapasztalataimat tartom, melyek során testközelből ismerkedhettem meg a Waldorf-pedagógia és a Lépésről lépésre program mindennapjaival. Az eredmények kiértékelése képezte a másik legérdekesebb részt, melyben egyedi következtetéseket vonhattam le, ezzel hozzájárulva további hasonló irányú munkák elindulásához.

*Tők Iringó,
gyógypedagógia BA, 3. évfolyam,
Szegedi Tudományegyetem*

IRODALOMJEGYZÉK

- 2011.évi CXCV. törvény 2. rendelkezés 4.§
- Fischer, Erhard (2003): Wahrnehmungsförderung. Borgmann Verlag, Dortmund, 61., 75.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest, 438., 434.
- Hatos Gyula (2000): Az értelmileg akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest. 411–413, 421.
- Józsa Krisztián - Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. Iskolakultúra Online, 1, 76-92.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Iskolakultúra, 6. sz.
- Kasik László – Lesznyák Márta – Máténé Homoki Tünde – Tóthné Aszalai Anett (2012): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás vizsgálata többségi és tanulásban akadályozott diákok körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2011. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó.
- Kasik László (2012): A szociális problémamegoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. In: Magyar pedagógia, 112. 4. sz. 243–263.
- Kasik László (2015a): A szociálisprobléma-megoldás vizsgálata 10–19 évesek körében. Oktatási Hivatal.
- Kasik László (2015b): A személyspecifikus problémamegoldás jellemzői 10, 14 és 16 évesek körében. In: Alkalmazott pszichológia, 4. sz., 23–44.
- Kasik László (2015c): A szociális problémamegoldás fejlődése serdülőkorban – két longitudinális vizsgálat tapasztalatai. In: Magyar pedagógia, 115. 2. sz., 139–153.
- Keckseméti Waldorf Iskola Pedagógiai Program, 2013, 5-6.
- Mesterházi Zsuzsa (2001): Gyógypedagógiai Lexikon. Budapest. 76-77.
- Molnár Gyöngyvér (2003): A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. In: Magyar pedagógia, 103. 1. sz. 81–103.
- Molnár Gyöngyvér (2012): A problémamegoldó gondolkodásfejlődése: az intelligencia és a szocioökonómiai háttér befolyásoló hatása 3-11. évfolyamon. In: Magyar pedagógia, 112. 1. sz. 41–58.
- M. Nádas Mária (2003): Projektoktatás. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. In: Magyar pedagógia, 94., 1–2. sz. 15.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. In: Magyar Pedagógia. 95., 3–4. sz. 165., 172.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. In: Iskolakultúra, 7-8. sz. 17.

- Nagy József (2010): Új pedagógiai kultúra. Mozaik Kiadó, Szeged, 183-186.
- N. Kollár K. (2004b): Társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest. 279–309.
- Nyitrai Ágnes (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József: Fejlesztés mesékkel. Mozaik Kiadó, Szeged. 128.
- Radicsné Szerencsés Terézia (2008): Minőségi munka a tanítási órákon. Módszerek a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításához. APC-Stúdió, Gyula, 33., 41-42, 108.
- Szabadi Magdolna (2014): A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben. In: Magyar pedagógia, 111., 3. sz. 149-150.
- Szabó Ákosné-Szekeres Ágota (2013): A szociális kompetencia fejlesztésének módszertana. (digitális tankönyv) letöltve: 2016. 11. 08.
- Szekeres Ágota (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. Iskolakultúra, 11. sz.
- Vekerdy Tamás (2005): Másféle iskolák (Talán a Waldorf?). Saxum Kiadó, Kaposvár. 7., 35.
- Dworschak, W., Kannewischer S., Ratz Ch. és Wagner M. (2012): Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderpunkt geistliche Entwicklung In: Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, Ch. és Wagner, M.: Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Athena Verlag, Oberhausen, 149., 151.
- Waldorf Kerettanterv, 2013, 13., 25., 31., 63., 124., 264-265., 301-302., 375., 404.,
- Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális képességek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. In: Iskolakultúra, 12. 4. sz., 12–20.
- Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban In: Iskolakultúra Online, 2, 120.