



KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

**INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCES – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP**

ISSN 2498-5368

Web:
<http://old.gyfk.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/>

III. évf., 2017/3. szám

DOI 10.18458/KB.2017.3.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Koncz István (Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegei Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bernáth Krisztina (Partiumi Keresztény Egyetem, Románia)
Dávid Mária (Eszterházy Károly Főiskola, Magyarország)
Egri Tímea (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepes, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inántsý-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Web: www.degyfk.hu

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Ferenc (Eszterházy Károly Egyetem)

Tördelőszerkesztő: Mező Ferenc, Mező Katalin

Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szabó Edina (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barnabás (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradai Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai magyar Főiskola, Ukrajna)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXC of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM

EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ TANULMÁNYOK	5
Kós Nóra, Szabóné Balogh Ágota, Lestyán Erzsébet és Harsányiné Petneházi Ágnes A folyamatos differenciált foglalkoztatás hatása a közösség iránti beállítódás alakulására felső tagozatos tanulóknál.....	7
Mező Ferenc és Mező Katalin Az originalitás mérő és becselő módszereinek konkurens validitása.....	27
Pető Ildikó Új „kapcsolatok”: a zenetanárok, a hittanárok és az SNI tanulók.....	39
Szabóné Balogh Ágota Jobban fejleszthetők a kognitív képességek az eleve jobb képességű tanulók esetében?	55
Lestyán Erzsébet és Szabóné Balogh Ágota A motiváció fejlesztése 10–14 éves korban differenciált foglalkoztatási programban résztvevő tanulóknál	67
Karsai Xénia Lehet-e összefüggés az NLP előfeltevései és a szubjektív jóllét között?	79
Kuncze Tímea és Marcher Mónika A 3. és 4. évfolyamos tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelésének és olvasástechnikájának elemzése	87
MŰHELYISMERTETŐ	109
Mező Ferenc és Mező Katalin Az innovátorok következő generációi felé.....	111

**EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ
TANULMÁNYOK**

A FOLYAMATOS DIFFERENCIÁLT FOGLALKOZTATÁS HATÁSA A KÖZÖSSÉG IRÁNTI BEÁLLÍTÓDÁS ALAKULÁSÁRA FELSŐ TAGOZATOS TANULÓKNÁL

Szerzők:

Kós Nóra
Gál Ferenc Főiskola

Szabóné Balogh Ágota
Gál Ferenc Főiskola

Lestyán Erzsébet
Gál Ferenc Főiskola

Harsányiné Petneházi Ágnes
Nyíregyházi Egyetem

Első szerző e-mail címe:
kosnora@gmail.com

Lektorok:

Fest Sarolta
Gál Ferenc Főiskola

Katona Krisztina
Gál Ferenc Főiskola

Mező Ferenc
Eszterházy Károly Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Kós Nóra, Szabóné Balogh Ágota, Lestyán Erzsébet, Harsányiné Petneházi Ágnes (2017): A folyamatos differenciált foglalkoztatás hatása a közösség iránti beállítódás alakulására felső tagozatos tanulóknál. Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/1. szám, 7-25. DOI 10.18458/KB.2017.3.7

Absztrakt

Háttér és célkitűzés: Longitudinális kutatás (2006–2010) során a felső tagozatos tanulók önértékelésének, énképének, közösség iránti beállítódásának és szorongás szintjének változását vizsgáltuk. Célunk kideríteni, hogy mennyire befolyásolja a gondosan megtervezett és folyamatos differenciált foglalkoztatás a tanulók előbb említett jellemzőit. Jelen tanulmányban a közösség iránti beállítódás alakulása kerül bemutatásra. *Módszer:* A közösség iránti beállítódás mérése a Hunyadyne által kidolgozott (1977), Tóth által módosított mérőeszközzel (2005) (1. melléklet). *Hipotézis:* Feltételezés szerint a felső tagozatos tanulók közösségi iránti beállítódásának a fejlődése a folyamatos differenciálás hatására a kísérleti csoportnál hamarabb indul meg, és ez hatékonyabb lesz, mint a kontrollcsoportnál. *Eredmények:* A kísérleti csoportban a közösség iránti beállítódás területei általában nagyobb fejlődést mutattak, mint annál a csoportnál, ahol differenciált fejlesztést csak elvétele végeztek. Szignifikáns eltérések tapasztalhatók a tágabb közösséghez fűződő viszony, a közösségi tevékenység és az osztálykohézió fejlődése területein. *Következtetések:* Az eredmények igazolják, hogy a megfelelő differenciált fejlesztés előnyös a közösség iránti beállítódás területeire nézve.

Kulcsszavak: differenciált oktatás, társas kapcsolatok, közösség, társas összehasonlítás

Diszciplína: pedagógia, pszichológia

Abstract

Background and objectives: In a longitudinal research (2006–2010) we examined the progression of upper elementary school students' self-assessment, self-image, attitude toward community and change in their anxiety level in order to find out to what degree carefully planned and continuously differentiated education influence these traits of students' behaviour. In this present study we address the change in their attitude toward community. *Method:* We used the measurement tool developed by Hunyadyné and modified by Tóth for measuring the attitude toward community (Appendix 1). *Hypothesis:* We assumed that as a result of differentiation the upper elementary school students' attitude toward community will progress earlier and more effectively in the pilot than the control group (school community, the society; the class' cohesion force, self-government's role and competence, function of public opinion, potential sociometric relation within the class, group activities). *Results:* The controlled and planned differentiated development made the areas of attitude toward community advance more in the pilot group than in the group going under only scarce differentiated development. We experienced significant difference in the scales of relation to the broader community, group activity and class cohesion. *Conclusions:* Results justify that appropriate differentiated development has got advantageous impact on attitude toward community.

Keywords: social relation, differentiated education, social comparison

Disciplines: pedagogy, psychology

A differenciálás történeti gyökerei a XIX. század végére és a XX. század elején kibontakozó reformpedagógiai törekvésekhez kapcsolható. Ebben az időszakban kiemelkedő figyelmet kap a gyermekkor pedagógiai és pszichológiai értelmezése, megfigyelése. A gyermekközpontúságot mutatja és hirdeti Montessori Mária pedagógiája, Rudolf Steiner alapította Waldorf iskola nézetei vagy éppen Peter Peterson által létrehozott Jéna-terv (Polonkai, 2002).

A neveléstörténeti kutatások, megfigyelések és leírások rámutatnak arra, hogy a differenciálás alkalmazása nélkülözhetetlen a pedagógiai munkában. A mindennapi tanítási folyamat szerves részévé kell, hogy váljon a differenciálás a tanulók és az oktatás színvonalának érdekében. Hazánkban már az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény (1996-ban, majd 1999-ben módosították) kiemeli, hogy a tanulóknak joga van adottságának, képességének és érdeklődésének megfelelő oktatásban részesülnie.

„Azt a pedagógiai funkciót, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és a csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük.” (Báthory, 1985. pp. 70.). A pedagógusok differenciálásról alkotott képe egyre inkább formálódik az ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok hatására. Ezt mutatja Petriné és munkatársai (2001) újabb kutatása. Más kutatások is kimutatták (Eyre & Fuller, 1993) hogy a tanárok többet szeretnének foglalkozni az egyéni képességekkel, de nagyon sok idő elmegy az óraszervezési feladatokra, ami nehezíti a differenciálást.

A pedagógusok hozzáállása mellett meghatározó a tanulók tanulási teljesítményében a környezet, a társas kapcsolatok és az érzelem. Az erre vonatkozó nemzetközi vizsgálatok információkat gyűjtöttek a tanulók attitűdjéről, a tanításról alkotott véleményről, a tantermi tartalomról és az iskolai-, valamint az osztálykörnyezetről a metakognitív folyamataik megértésén és értelmezésén keresztül. A program során kiemelt terület volt a reflektáló tevékenység, a motiváció, a stratégiahasználat, valamint az emlékezés, a leleményesség és a

reflektivitás (Wall, 2008). Továbbá a kutatások alátámasztják, hogy az érzelmek, ahogyan a tanuló érzi, magát az iskolában, erőteljesen befolyásolja a kognitív fejlődést és a tanulást (Dai & Sternberg, 2004; Schutz & Pekrun, 2007).

Jelen kutatásunkban a differenciált oktatás hatásait kívántuk vizsgálni, de nem a tanulmányi eredményesség oldaláról, hanem annak pszichológiai hatását próbáltuk megragadni, egészen pontosan azt, milyen hatást gyakorol a differenciált oktatás bizonyos személyiségváltozókra (önértékelés, énkép, közösség iránti beállítódás és a szorongás). E tanulmányban azt mutatjuk be, hogy mennyire meghatározó a differenciált fejlesztés a közösség iránti beállítódás területeit nézve. A kutatás longitudinális jellegű volt, ugyanazokat a tanulókat követtük nyomon, négy éven át az általános iskola ötödik osztályától a nyolcadik osztályáig (a bemenettől a kimenetig). Számolva a fluktuációval, csak azoknak a tanulóknak az eredményei kerültek végső rögzítésre az adatbázisban, akik az elejétől a végéig az összes felmérésben részt vettek.

A tanulmány első részében a társas kapcsolatok elméleti megközelítéseit ismertetjük, a második felében a közösség iránti beállítódást vizsgáló kérdőívvel nyert mérési eredményeket mutatjuk be.

A 10-14 ÉVES KORÚ GYERMEKEK JELLEMZŐI

Az általunk vizsgált korcsoport 10-től 14 éves korig magába foglalja a kisiskoláskor végét és a serdülőkor elejét. Ebben az átmeneti időben a gyermekek életében a biológia és társas vonatkozások újjászerveződnek. A testi fejlődés mellett a családdal és a kortársakkal való kapcsolatban is változások jönnek létre (Cole, 2002). Emellett változások tapasztalhatók az iskolai teljesítményben is. Ebben az időszakban egyre inkább észrevehető a tanulás iránti motiváció csökkenése. Wedder-Weiss és Fortus (2012) kutatása szerint az európai kultúrkörre általánosan jellemző jelenségről van szó, mert mindegyik általuk vizsgált európai országban egységesen a tanulási motiváció csökkenését találták.

A társas kapcsolatok változásai

A 10-14 éves korban a társak fontossága kiemelkedik, és megjelenik a másik nem iránti érdeklődés. Ezt figyelembe véve Vekerdy Tamás ezt az időszakot a „második születés” korának nevezi: „Amikor egy elkülönült személyiség szakad ki a család érzelmi burkából úgy, hogy a világgal, önmagával egyedül szembenézzon. Mint a biológiai születés, ez is fájdalmakat okoz nekünk,, de ő maga is szenved.” (idézi Kulcsár, 2004. pp. 9.)

A gyermekek kortársaihoz fűződő viszonya a serdülőkor végéig folyamatosan változik. Míg kezdetben a közös időtöltés, azonos játék, hobbi határozza meg a baráti kapcsolatok létrejöttét, később a szimpátia és a belső tulajdonságok a döntőek (Kollár & Szabó, 2004). Ezek a baráti társaságok lehetőséget biztosítanak arra, hogy kialakuljanak a csoportbeli szerepek, és az önmagát kereső serdülő énképe, önismerete formálódjon.

Kisiskoláskortól kezdve látványosan fejlődik a tanulók szociális kompetenciája. Ezt meghatározza az érzelmi élet fejlődése, az én fejlődése, az értelmi funkciók érése, másrészt az iskolai és iskolán kívüli társas kapcsolatok. Vajda (2002) véleménye szerint az iskolás gyermekek egyre inkább eredményesebbek lesznek a beszélgetéseikben, az együttes tevékenységeikben, kialakulnak a barátságok, hiszen fejlődik a személyeszlésük és a kommunikációjuk. Egyre inkább megerősödnek az osztályon belüli csoportok. Good és Brophy (2008) munkájukban összegzik, hogy a tanulói csoportképzés, szelekció hogyan hat a tanulási énképre.

Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a kortársi kapcsolatok mellett a megfelelő családi kapcsolatok, a bizalom, a családban elfoglalt hely, a szeretet is meghatározza a gyermek pozitív irányú fejlődését. A család, mint elsődleges szocializációs tér alapozza meg a másokkal való érzelmi kapcsolat kialakításának és fenntartásának tanult elemeit (Zsolnai,

2003). A családi háttér és a tanulók sikeressége között szoros kapcsolat van (Csapó, 2003; Józsa, 2004). A család és az iskola, az osztályközösség egyaránt meghatározó az egyén szocializációjában. Az iskolai osztályoknak is meghatározó szerepe van a valahová tartozás, az elfogadás érzésének kialakításában.

Nagy és Zsolnai (2001) kutatásai mutatják, hogy a szociális kompetencia fejlődése a szabadságfok növekedésével (az öröklött és a tanult tényezők hierarchizálódásával) és a proszocialitás erősödésével (a mások érdekeinek figyelembe vétele) érhető el. Ennek értelmében az öröklött elemek kiegészülnek a tanult elemekkel. Ezek a tanult elemek a társas közeggel való folyamatos kapcsolatban fejlődnek. Ezt a kutatási eredményt is figyelembe véve arra a következtetésre jutottunk, hogy a folyamatos tudatos differenciált fejlesztés pozitívan befolyásolhatja a tanulók társas közeghez való viszonyát (Nagy & Zsolnai, 2001).

A társaik és a csoportban elfoglalt hely segítségével folyamatosan kezdik megismerni önmagukat (Murányi-Kovács, 1980). Hattie (2008) megfigyelései azt mutatják, hogy a diákok magukkal kapcsolatos értékelése a leginkább meghatározó tényező az iskolai teljesítményben.

A kortársak szerepe a fejlődésben

A kortársak szerepe, véleménye egyre inkább erősödik, és meghatározó szerepet tölt be a személyiség fejlődésében, a tanuló iskolai teljesítményében (Cole, 2002). Marsh és Craven (2002) kutatásai azt mutatják, hogy az iskolai énképet nagymértékben befolyásolja az iskola, az osztály, az osztályon belüli tanulók teljesítménye és képessége. A diákok közérzete összefügg az iskolával és annak társas jellemzőivel való elégedettséggel. Az iskolai légkör pozitív megélése (befogadó társas légkör, segítőkész osztálytársak), a sikeres alkalmazkodás (magasabb iskolai teljesítmény, feladatok végrehajtásával járó kevesebb stressz) magasabb önértékelést, az étellel való elégedettséget eredményez (Currie és mtsai, 2012).

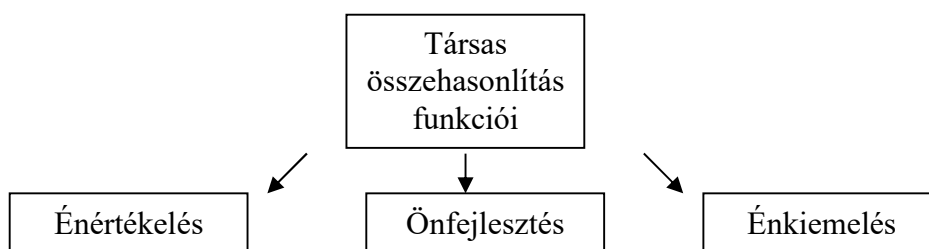
Hazai kutatások összegzik, hogy a tanulmányi eredmény 3. és 7. évfolyamon összefüggést mutat azzal, hogy a tanulók baráti kapcsolatban vannak-e az osztálytársaikkal. Megfigyelhetővé válnak a különböző iskolatípusok közötti eltérések, melyekben meghatározó az osztálykohézió kialakításának szokásai (Mártonné és Kollár, 2001).

Mikulas és Vodanovich (1993) arról számolnak be, hogy az érzelmek befolyásolják a teljesítményt. Emellett a tanulói célorientációktól függetlenül az iskolai és az osztálytermi célstruktúrák szintén hatást gyakorolnak a teljesítményre (Linnenbrink, 2004; Murayama & Elliot, 2009). A kutatások eredményeit figyelembe véve létfontosságú a tervezett és a tudatos differenciálás megfelelő alkalmazása a tanítás folyamatában.

Kutatásunkban azért is emeltük ki a társas kapcsolatok fejlődését, mivel a HBSC-mérések eredményei azt mutatják, hogy a 2002–2006 közötti időszakban az osztályközösségről és a társakról kialakított vélemény negatív irányú változást mutat. Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organisation, WHO) által készített HBSC-felmérésorozat (Health Behaviour in School-aged Children) az 5–12. évfolyamos tanulók részvételével készült (Németh & Költő, 2011). Az eredmények összegzésekor azt tapasztalták, hogy a diákok „szubjektív jólléte” összefügg az iskolai teljesítménnyel és az iskolához való viszonyal (Józsa és Fejes, 2012).

A társas közegben a másokkal való összehasonlítás és versengés alapvető kritériuma az önismeret, az önértékelés és az énkép fejlődésének, ennek biztosít teret az iskola, ahol az önismeret fejlődésével párhuzamosan a tanulók megismerik saját képességeiket, értékeiket (Festinger, 1976). A társas összehasonlítás három funkcióját a 1. ábra mutatja.

1. ábra. A társas összehasonlítás funkciói (Forrás: a Szerzők Festinger 1976 tanulmánya alapján)



A társas összehasonlítás legfontosabb feladata, az énértékelés, hiszen ez teszi lehetővé, hogy megismerjük személyiségünket, képességeinket és lehetőségeinket. Három szakaszból áll.

- önmagunk megítélése a másokkal való összehasonlítás, mások tevékenységének megfigyelése során,
- önmagunk értékelése, saját képességeink és gyengeségeink felismerése során,
- motivációs szakasz, az előbbiekből levont következtetések motiválják a teljesítményt (Fülöp, 2000).

Az önfejlesztés egy hosszabb folyamat a személyiségfejlődésben, de az egész életet végigkíséri. Az egyik jellemzője a felfele hasonlítás, mely során olyan egyénnel hasonlítjuk össze önmagunkat, aki bizonyos területeken jobb eredményeket ér el, mint mi.

Az énkiemelést azonban a lefele hasonlítás jellemzi, amely alapvetően akkor lép fel, amikor az egyén önértékelése veszélybe kerül, és szükség van az azonnali pozitív megerősítésre (Fülöp, 1995).

Rheinberg, német pszichológus (1999) az összehasonlítás szerepének bemutatására bevezette a tanári viszonyítás alap fogalmát. A tanár által alkalmazott viszonyítási alapot normaként határozta meg, mellyel összeveti az egyéni teljesítményt. Az egyéni teljesítményt összeveti a korábbi teljesítménnyel, ekkor egyéni viszonyítási alapról beszélünk. Amikor tanulók teljesítményét hasonlítja össze az osztálytársak teljesítményével, akkor társas viszonyítási alapról beszélünk. A megfigyeléseikben azt összegezték, hogy az egyéni megközelítés következménye, hogy a tanulók közvetlenül érzékelik teljesítményük javulását, ami pozitívan hat az énkép fejlődésére.

A szociálpszichológia kezdeti kutatásai is azt mutatták, hogy a társak jelenléte növeli a teljesítményt (Triplett, 1987). A tanulás folyamatában meghatározó szerepe van a társaknak, osztálytársaknak, melynek alapját a többiek teljesítményének elérése, túlszárnyalása és a többiek szociális elismerése adja. A másik eredményeinek elérése vagy túlteljesítése során érzett öröm attól függ, hogy mennyivel teljesít jobban a többi diáknál (Hidi & Harackiewicz, 2000). A gyermekek együttműködése, egymás munkájának elismerése pozitívan hat a teljesítményre, motiválja a tanulókat (Józsa & Székely, 2004).

A differenciálás feladata, hogy figyelembe vegye az egyéni képességeket, ennek megfelelően segítse a tanulók fejlődését. Ezt erősítik John Hattie (2008) megfigyelései, aki összefoglalja azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják az iskolai eredményességet. Azt tapasztalta, hogy az osztály kohéziója, az irányítása és a viselkedése egymással összefüggésben gátolja, vagy elősegíti az iskolai teljesítményt. A tanárok és diákok sikeres együttműködése meghatározza az osztálykohézió erejét, a társas támogatás optimalizálhatja az osztály légkörét.

Benda József (2002), a kooperatív oktatás hazai úttörője követéses vizsgálatban bizonyította, hogy a kölcsönösen elfogadó és támogató légkör pozitívan hat az önbecsülésre, az önkontrollra és az iskolai teljesítményre. Ebben a megfigyelésben nem voltak kirekesztett tanulók, baráti párok, a szociometriai vizsgálatok azt mutatták, hogy az osztályt a pozitív kapcsolatok jellemezték.

A fentiek részletezését azért tartottuk fontosnak, mert a longitudinális kutatásunk a közösség iránti beállítódás feltárását célozta meg annak kiderítésére, hogy a differenciálás hogyan befolyásolja ennek alakulását, személyiségfejlesztési szempontból előnyös-e a differenciált fejlesztés. Mivel a Hunyadyné-féle, Tóth által módosított mérőeszköz alkalmasnak tűnt a társas kapcsolatok különböző területeinek megragadására, ezért esett választásunk erre a módszerre.

A teljesség kedvéért megemlítjük, hogy a nemzetközi szakirodalomban egyetlen ehhez hasonló módszert találtunk. Ez a SAGE (Student Attitudes toward Group Environments). A cikk szerzői (Kouros és Abrami, 2006) annyira egyedülállónak tartják saját kérdőívüket, hogy állításuk szerint nincs más ilyen jellegű kérdőív. Számunkra ez azonban nem volt használható, mivel: 1) középiskolások és egyetemisták vizsgálatához készült, 2) az 59 kérdésből sok csak az adott kultúrkörben (Kanada) értelmezhető, 3) a kérdések ömlesztettek, nincsenek kategóriákba gyűjtve.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Vizsgálati módszer és eszköz

Jelen kutatási beszámoló részét képezi egy nagyobb ívű vizsgálat sorozatnak, melynek célja annak kiderítése, hogy a folyamatos differenciált fejlesztés mennyiben előnyös különböző személyiségjellemzőkre nézve. Ebben a beszámolóban a közösség iránti beállítódás vizsgálatát mutatjuk be.

A pedagógiában és a pszichológiában számos olyan kutatás készült az évtizedek alatt, melyek vizsgálják a csoport szerkezetét (szociometria) és a társak egymáshoz való viszonyát. Erre lehetőséget adnak a következő pedagógiában használható módszerek:

- komplex helyzetelemzés a tanulócsoporthoz,
- megfigyelés,
- eseménynapló készítése,
- időmérleg (a tanulóról, a család életéről és a pedagógusról ad információt),
- dokumentumelemzés (Szekszárdi, 1992).

A kutatásunkban választott vizsgálati módszer a közösség iránti beállítódás mérésére: Hunyadyné-féle, Tóth által módosított mérőeszköz a közösség iránti beállítódás vizsgálatára (1. melléklet). Ez a skála lehetőséget biztosít a társas kapcsolatokhoz, tágabb közösségekhez való beállítódás mérésére. Az itemek több területre vonatkoznak:

- az iskolaközösség, a társadalom,
- az osztály kohéziós ereje,
- az önkormányzat szerepe és jogköre,
- a közvélemény funkciója,
- az osztályon belüli lehetséges szociometrikus kapcsolat,
- a közösségi tevékenységek.

Hunyadyné (1977) eredeti vizsgálatában 48 item szerepel, de a kutatásban a 40 itemből álló skálát alkalmaztuk. A skála állításai három csoportba bonthatóak:

- a pozitív állítások (13 tétel), elérhető pontszám: 65,
- a negatív állítások (20 tétel), elérhető pontszám: 100,
- a túlzó állítások (7 tétel), elérhető pontszám: 35.

A tanulók valamennyi itemnél 1-től (teljes egyet nem értés) 5-ig (teljes egyetértés) terjedő skálán értékelhetnek. Az elérhető maximális pontszámok alapján értékelhető a kérdőív (Tóth, 2005).

Minta és eljárás

A két vizsgálati csoport (kísérleti és kontrollcsoport) kiválasztása teljesen véletlenszerű volt. Arra törekedtünk, hogy az ország különböző kis és nagyobb városaiban legyenek kísérleti és kontrollosztályok egyaránt. (Kísérleti csoport: Dombrád, Mátészalka, Nagyszénás, Szolnok, Hajdúböszörmény, Szarvas, Szeghalom. Kontrollcsoport: Szentés, Békéscsaba, Komádi, Paks, Mezőkovácsháza, Nyírbátor.) A pszichológiai kérdőívek felvétele az adott általános iskolában osztálytermi keretek között történt részben általunk, részben pedagógusok közreműködésével. A tesztek kitöltése az első évben két alkalommal, majd a további években egy alkalommal történt. A kérdőívek felvételénél figyelembe kellett venni a tanulók figyelmét és terhelhetőségét (első alkalom: énkép és közösség iránti beállítódás teszt, második alkalom: szorongás és önértékelés kérdőív). A kutatás során fontosnak tartottuk, hogy olyan vizsgálati módszereket válasszunk, amelyek alkalmasak arra, hogy az ötödikes tanuló és a nyolcadikos tanuló személyiségjegyeit is megfelelően mérje. A vizsgálatok megkezdése előtt a szülők egy tájékoztatót vettek részt, majd ezt követően írásbeli hozzájárulásukat kértük a tesztek felvételéhez.

Mint korábban említettük, a kísérleti csoportban folyamatos tervezett és tudatos differenciált fejlesztés folyt három tantárgynál (a magyar, a matematika és a történelem minden óráján) négy éven keresztül, míg a kontrollcsoportban differenciálásra csak alkalmasszerűen került sor.

Az általunk véletlenszerűen kiválasztott kísérleti iskolák pedagógusai vállalták, hogy a négy év kutatása során, az ötödiktől a nyolcadik osztályig három tantárgyon belül előre kidolgozott óravázlat felhasználásával tartják meg a tantárgyi óráikat.

A differenciált fejlesztéshez az oktatócsomagokat a Szent István Egyetem Pedagógiai Kara, Szarvas tantárgy-pedagógiai csoportjai készítették havi bontásban. A magyar nyelv, a matematika és a történelem tantárgyhoz kapcsolódtak a tudatos differenciálást biztosító feladatok, gyakorlatok. A kísérletben oktató pedagógusokkal való egyeztetést követően minden hónap elején megkapták a heti óravázlatokat, melynek segítségével végezték a differenciálást. A program biztosította számukra, hogy az átlagos képességű és az átlagtól eltérő képességű tanulók fejlődését is megvalósíthassák az órákon. Az órákról a pedagógusoktól és a tanulóktól is folyamatosan pozitív visszajelzést kaptunk. Az esetleg felmerülő hibákat hónapról hónapra tudtuk javítani, hiszen rendszeres volt a kapcsolattartás.

Szeretnénk kiemelni, hogy míg a négy év során a kísérleti csoportok részesültek a programcsomagban, addig a kontrollcsoportok iskolái semmilyen programcsomagot nem kaptak. Pontosan erre épült kutatásunk, ugyanis a hipotézisekben megfogalmazott eredményekre voltunk kíváncsiak, miszerint a tudatos, tervezett, folyamatos differenciálás pozitívan hat a tanulók személyiségjegyeinek fejlődésére.

A vizsgált életkor: 10–14 éves tanulók (5-6-7-8. évfolyam longitudinális vizsgálata)

Mérések száma: 5. évfolyam év elején és végén, 6. 7. 8. évfolyam egy mérés történt a kísérleti és a kontrollcsoportokban is.

Résztevők, létszám: Csak azoknak a tanulóknak az adatait dolgoztuk fel, akik az összes mérésben részt vettek. Az 1. táblázat ezt tükrözi.

1. táblázat. Résztvevők, létszám

	Fiú	Lány	Összesen
Kísérleti csoport	86	91	177
Kontrollcsoport	83	94	177

A kutatás a 2006/2007-es tanévben kezdődött és a 2009/2010-es tanévben fejeződött be. A négy évig tartó, a felső tagozat teljes időtartamára kiterjedő kutatás keretében kísérleti és kontrollcsoportok alkalmazásával kívántuk igazolni azt a feltételezést, hogy a differenciált fejlesztésben részesülő tanulók (kísérleti csoport) bizonyos személyiségjellemzőinek változása nagyobb mértékű, mint a differenciált fejlesztésben nem részesülő tanulók (kontrollcsoport) ugyanezen jellemzőinek változása. A következőkben a négy éves kutatás eredményeit mutatjuk be a közösség iránti beállítódás vonatkozásában.

Vizsgálati eredmények

A leíró statisztikai eredményei (átlag, szórás) láthatóak a 2. és a 3. táblázatban, illetve a bemeneti és a kimeneti mérések közötti átlagok különbsége.

2. táblázat. A közösség iránti beállítódás átlagai és szórásai a kísérleti csoportban (Forrás: a Szerző)

Közösség iránti beállítódás Kísérleti csoport N=177 Fiú: 86, Lány: 91	1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége bemenet és kimenet	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás		
A tágabb közösséghez fűződő viszony	fiú	9,36	1,999	9,86	1,965	10,69	2,809	11,44	2,610	11,62	2,599	2,26
	lány	9,67	2,376	10,48	2,203	10,59	2,534	11,23	2,663	11,37	2,747	1,70
	össz.	9,52	2,200	10,18	2,108	10,64	2,664	11,33	2,632	11,49	2,672	1,97
Az osztálykohézió megléte vagy hiánya	fiú	24,10	5,101	25,20	4,495	26,33	5,219	27,79	5,584	27,99	5,654	3,89
	lány	25,29	5,203	26,10	4,789	25,95	4,752	26,98	5,049	27,01	5,117	1,72
	össz.	24,71	5,173	25,66	4,657	26,13	4,974	27,37	5,316	27,49	5,392	2,78
A diákönkormányzat szerepe	fiú	28,49	4,211	29,42	4,646	31,24	5,462	32,83	5,719	33,17	5,801	4,68
	lány	29,76	5,538	30,08	5,302	31,45	5,371	33,03	5,409	33,14	5,397	3,38
	össz.	29,14	4,965	29,76	4,991	31,35	5,401	32,93	5,547	33,16	5,581	4,02
A közlemény funkciója	fiú	29,95	4,804	31,38	4,978	35,14	7,242	37,41	6,828	37,88	6,939	7,93
	lány	31,75	6,326	32,63	6,202	34,29	6,568	36,36	6,592	36,44	6,725	4,69
	össz.	30,88	5,694	32,02	5,659	34,70	6,897	36,87	6,709	37,14	6,849	6,26
Az osztályon belüli társas kapcsolatok	fiú	2,91	1,334	2,97	1,341	3,48	1,215	4,00	0,994	3,99	1,023	1,08
	lány	3,49	1,345	3,57	1,351	3,78	1,041	3,95	0,970	3,91	0,962	0,42
	össz.	3,21	1,368	3,28	1,376	3,63	1,136	3,97	0,980	3,95	0,990	0,74
Közösségi tevékenység	fiú	25,35	4,472	26,80	5,438	30,63	6,621	32,12	5,529	32,40	5,676	7,05
	lány	27,62	5,531	28,45	5,556	31,55	6,240	34,49	5,447	34,75	5,355	7,13
	össz.	26,51	5,157	27,65	5,545	31,10	6,426	33,34	5,600	33,60	5,623	7,09

3. táblázat. A közösség iránti beállítódás átlagai és szórásai a kontrollcsoportokban (Forrás: a Szerző)

Közösség iránti beállítódás Kontrollcsoport N=177 Fiú: 83, Lány: 94)		1.mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége bemenet és kimenet
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	
A tágabb közösséghez fűződő viszony	fiú	9,70	2,463	9,70	2,463	10,29	2,087	10,73	2,333	11,33	2,867	1,63
	lány	10,15	2,586	10,16	2,579	10,47	2,169	10,86	2,284	10,85	2,586	0,7
	össz.	9,94	2,532	9,94	2,529	10,38	2,127	10,80	2,301	11,07	2,724	1,13
Az osztálykohézió megléte vagy hiánya	fiú	24,75	4,770	24,76	4,759	25,45	5,039	26,48	5,431	27,35	5,575	2,6
	lány	25,60	5,381	25,60	5,381	25,13	4,969	25,98	4,988	27,39	5,106	1,79
	össz.	25,20	5,107	25,20	5,102	25,28	4,991	26,21	5,192	27,37	5,316	2,17
A diákönkormányzat szerepe	fiú	29,55	5,147	29,59	5,182	29,81	4,794	31,52	5,023	33,14	6,049	3,59
	lány	30,66	5,371	30,66	5,371	29,87	4,643	30,68	5,004	32,76	5,081	2,1
	össz.	30,14	5,282	30,16	5,296	29,84	4,701	31,07	5,016	32,94	5,543	2,8
A közlemény funkciója	fiú	32,31	6,518	32,36	6,506	32,61	6,585	34,59	7,260	37,27	7,094	4,96
	lány	33,23	6,870	33,30	6,914	32,35	6,452	33,78	6,972	36,52	6,368	3,29
	össz.	32,80	6,704	32,86	6,723	32,47	6,497	34,16	7,100	36,87	6,709	4,07
Az osztályon belüli társas kapcsolatok	fiú	3,69	1,125	3,69	1,125	3,34	1,337	3,11	1,179	3,52	1,028	-0,17
	lány	3,35	1,420	3,35	1,420	3,21	1,359	3,09	1,215	3,33	1,061	-0,02
	össz.	3,51	1,297	3,51	1,297	3,27	1,346	3,10	1,195	3,42	1,047	-0,09
Közösségi tevékenység	fiú	29,52	5,962	29,51	5,958	29,83	4,958	31,94	6,099	34,51	6,358	4,99
	lány	28,78	6,897	28,83	6,884	29,45	5,482	30,81	5,999	33,00	5,440	4,22
	össz.	29,12	6,468	29,15	6,457	29,63	5,232	31,34	6,055	33,71	5,919	4,59

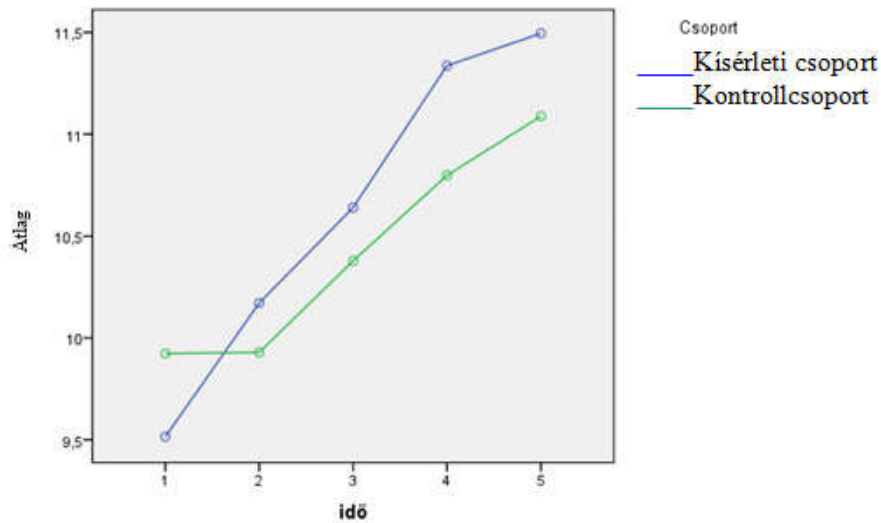
A két csoport átlagainak változását és a nemek közötti különbségeket vizsgáltuk. Többszemponútú varianciaanalízissel (VA) került elemzésre az időben egymást követő öt mérés (idő), a kísérleti vagy a kontroll csoportba tartozás, valamint a nem hatása a közösségi beállítódás összetevőire nézve: tágabb közösséghez fűződő viszony, osztálykohézió megléte és hiánya, az önkormányzat szerepe, a közlemény funkciója, az osztályon belüli társas kapcsolatok, a közösségi tevékenység. A függő változó a közösség iránti beállítódás területei, a független változók pedig az idő, a csoportok és a nemek.

Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: tágabb közösséghez fűződő viszony, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ($F(4,347)=17.63$, $p<0.001$, eta négyzet = 0.17), az idő x csoport interakció ($F(4,347)=3.03$, $p=0.018$, eta négyzet= 0.03) és az idő x nem interakció ($F(4,347)=2.82$, $p=0.025$, eta négyzet= 0.03)

A 2. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a tágabb közösséghez fűződő viszony területén. Az összehasonlító grafikon alapján látható, hogy kísérleti és a kontrollcsoport esetében is pozitív változás tapasztalható a négy éves vizsgálat során. Érdekes megfigyelni, hogy a kísérleti csoportnál az 1. bementi mérést követően erőteljes változás tapasztalható. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollcsoportnál.

A kísérleti csoport esetében (post hoc vizsgálat alapján) az 1–4. és 1–5. mérés között szignifikáns a különbség ($p<0,000$). A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között nincs szignifikáns ($p=0,925$) különbség, tehát a bemeneti mérések a két csoport közel azonos szintről való indulását tanúsítják.

2. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a tágabb közösséghez fűződő viszony esetében (Forrás: a Szerzők)



Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: osztálykohézió, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ($F(4,347)=15.41$, $p<0.001$, eta négyzet = 0.15) és az idő x csoport interakció ($F(4,347)=4.28$, $p=0.002$, eta négyzet= 0.05).

Az 3. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést az osztálykohézió megléte vagy hiánya területén. A grafikon ábrája alapján látható, hogy bár mind a két csoportnál tapasztalható pozitív irányú növekedés, de ez a kísérleti csoportban erőteljesebben jelenik meg, mint a kontrollcsoport esetében. A kísérleti csoportnál a bementi mérést követően folyamatos emelkedés látható az osztálykohézió megléte területén. A 4. mérés után már egyenletesebb a változás. A kontrollcsoportnál az 1. és 2. mérést követően nincs nagyobb változás, viszont a 3. mérést követően már igen. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb a 3. mérésig, mint a kontrollcsoportnál.

A kísérleti csoport esetében (post hoc vizsgálat alapján) 1-4. és 1-5 mérés között ($p<0,05$) szignifikáns a különbség. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között nincs szignifikáns ($p=0,997$) különbség, tehát a két csoport közel azonos szintről indult e területen a bementi méréskor.

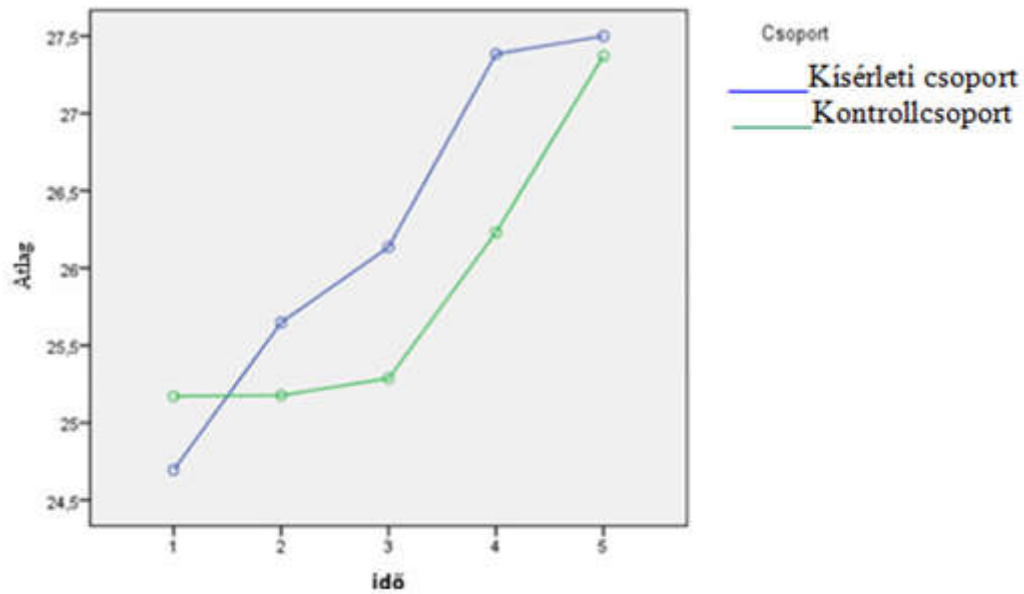
Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: diákönkormányzat, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ($F(4,347)=25.57$, $p<0.001$, eta négyzet = 0.23) és az idő x csoport interakció ($F(4,347)=6.13$, $p<0.001$, eta négyzet= 0.07).

A 4. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a diákönkormányzat szerepe területén. A kísérleti csoportnál a bemeneti mérést követően pozitív változás tapasztalható, ami jobb működést mutat az iskolai diákönkormányzat életében. Teljesen egyértelmű, hogy ez a változás a 2. méréstől erőteljesen növekszik, ami szerint 6. osztálytól jobban bevonódnak a tanulók az önkormányzat életébe. A kontrollcsoportnál a 2. mérést követően hanyatlást mutat a grafikon, majd a 4. mérésnél már emelkedés látható.

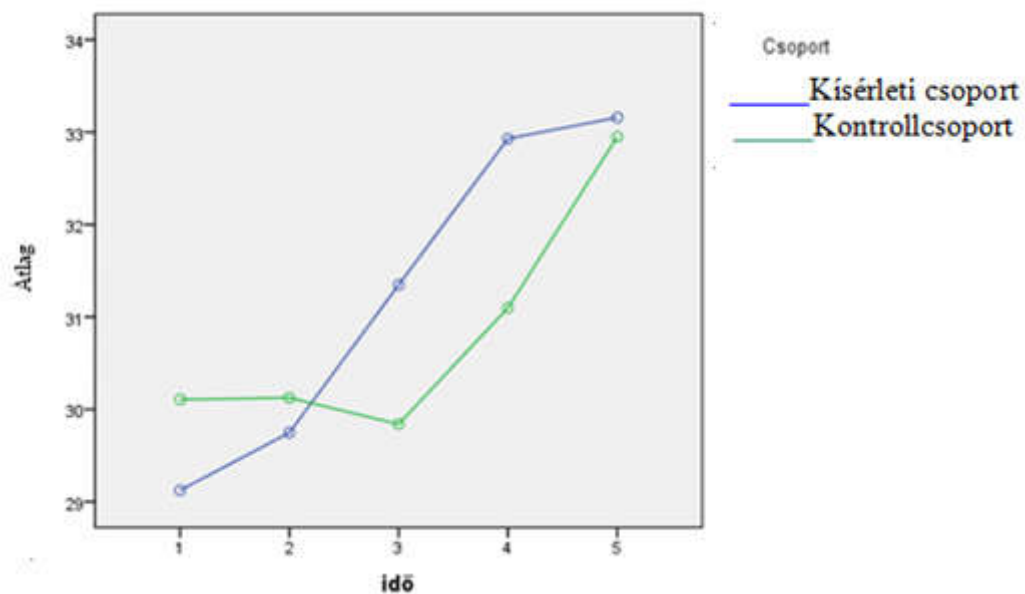
A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollcsoportnál. A kísérleti csoport esetében az 1–3., 1–4. és 1–5. mérés között ($p<0,05$) szignifikáns a különbség. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérésének adatai között nincs szignifikáns különbség ($p=0,738$), tehát a két

csoport közel azonos szintről indult a bementi mérések idején (post hoc vizsgálat alapján). Szignifikáns különbség a 4. mérésnél mutatkozik ($p=0,030$).

3. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az osztálykohézió megléte vagy hiánya esetében (Forrás: a Szerzők)



4. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a diákönkormányzat szerepe esetében (Forrás: a Szerzők)

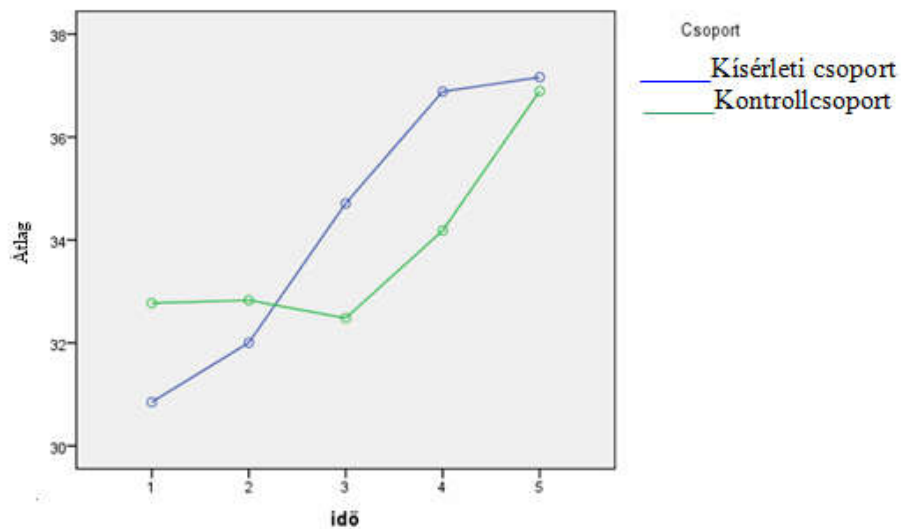


Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: közlemény funkciója, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ($F(4,347)=41.56$, $p<0.001$, eta négyzet = 0.32) és az idő x csoport interakció ($F(4,347)=9.45$, $p<0.001$, eta négyzet= 0.098).

Az 5. ábra a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést mutatja a közlemény funkciója területén. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően meredeken emelkedik a grafikon vonala, ami erőteljes fejlődést mutat a közlemény funkciójának esetében. A folyamatos és erőteljes növekedés után a 4. mérésnél már egyenletesebb lesz a grafikon vonala. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után csökkenés látható, majd a 3. méréstől folyamatos növekedés látszik. A grafikon a kísérleti csoportnál meredekebb, mint a kontrollcsoportnál.

A kísérleti csoport esetében az 1–3., 1–4. és 1–5. mérés között szignifikáns a különbség ($p<0,05$), a 2-3. mérés között szintén szignifikáns ($p=0,005$) a különbség. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között nincs szignifikáns ($p=0,152$) különbség, tehát a két csoport közel azonos szintről indult a bementi mérések idején. Itt a 3. és a 4. mérések között van szignifikáns ($p<0,05$) különbség (post hoc vizsgálat alapján).

5. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a közlemény funkciója esetében (Forrás: a Szerzők)



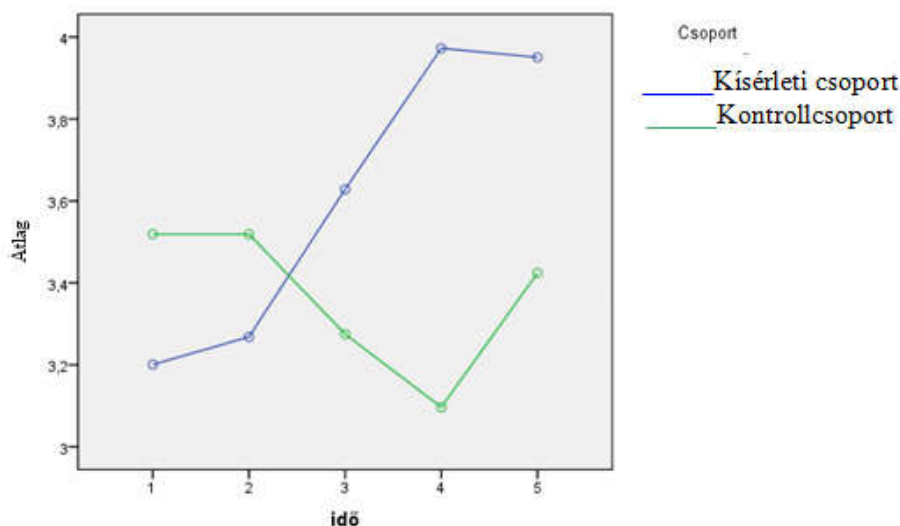
Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: osztályon belüli társas kapcsolatok, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ($F(4,347)=17.05$, $p<0.001$, eta négyzet = 0.16), az idő x csoport interakció ($F(4,347)=10.41$, $p<0.001$, eta négyzet= 0.11) és az idő x csoport x nem interakció ($F(4,347)=2.60$, $p=0.036$, eta négyzet= 0.03).

A 6. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést az osztályon belüli társas kapcsolatok területén. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően meredeken emelkedik a grafikon vonala, ami erőteljes fejlődést mutat az osztályon belüli társas kapcsolatok esetében. A 4. mérést követően ez a folyamat megáll. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után csökkenést láthatunk, majd a 4. méréstől növekedés látható az eredményekben. A grafikon a kísérleti csoportnál jóval meredekebb, mint a kontrollcsoportnál.

A kísérleti csoport esetében (post hoc vizsgálat alapján) az 1–3., 1–4. és 1–5. mérés között ($p<0,05$) szignifikáns a különbség. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között nincs

szignifikáns ($p=0,385$) különbség, tehát a két csoport közel azonos szintről indult a bementi mérések idején. Szignifikáns különbség a 4. mérések között van ($p=0,002$).

6. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében az osztályon belüli társas kapcsolatok esetében (Forrás: a Szerzők)

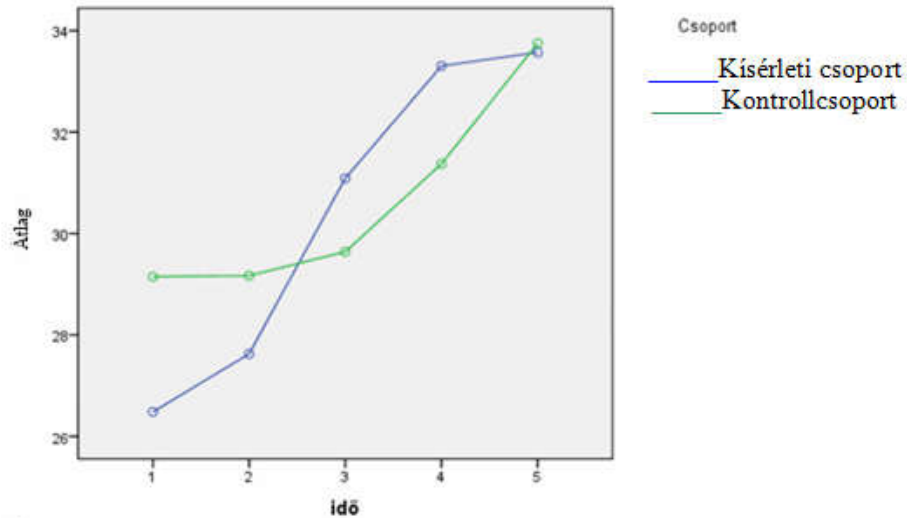


Varianciaanalízist végeztünk (Type III.): függő változó: közösségi tevékenység, független változók: nem, csoport, idő (ez utóbbi személyen belüli faktor). Szignifikánsnak bizonyult az idő ($F(4,347)=58,06$, $p<0,001$, eta négyzet = 0.40) és az idő x csoport interakció ($F(4,347)=12,77$, $p<0,001$, eta négyzet= 0.13).

A 7. ábra mutatja a kísérleti és a kontrollcsoport közötti eltérést a közösségi tevékenység területén. A kísérleti csoportnál a 2. mérést követően meredeken emelkedik a grafikon vonala, ami pozitív irányt mutat a közösségi tevékenység esetében. A folyamatos emelkedés után a 4. mérést követően alig van változás. A kontrollcsoport esetében a 2. mérés után lassú emelkedés látható, majd a 3. méréstől aktívabb változás tapasztalható. A grafikon meredeksége a kísérleti csoportnál és a kontrollcsoportnál hasonló változást mutat.

A kísérleti csoport esetében az 1–3., 1–4. és 1–5. mérés között ($p<0,05$) szignifikáns a különbség. A kísérleti csoport 2-3., 3-4. mérésénél szintén szignifikáns ($p<0,05$) különbség van. A kísérleti és a kontrollcsoport 1. mérése között van szignifikáns ($p=0,002$) különbség, ami azt jelenti, hogy a kísérleti csoport tanulói e területen számottevő hátránnyal indulnak. Ezt a számottevő hátrányt később aztán behozzák, sőt a 4. mérések idején nemcsak hogy megfordul a viszony, hanem a különbség szignifikánssá ($p=0,008$) is válik a kísérleti csoport javára. Érdekes ugyanakkor, hogy az utolsó méréskor (8. évfolyam) a két csoport eredményei csaknem egybeesnek (post hoc vizsgálat alapján).

7. ábra. A kísérleti és kontrollcsoport átlagainak változása az idő függvényében a közösségi tevékenység esetében (Forrás: a Szerzők)



Megvitatás és korlátok

Ha összehasonlítjuk a kísérleti és kontrollcsoport bemeneti és kimeneti átlagai közötti különbséget, azt látjuk, hogy pontszámokban kifejezve az eltérések nem nagyok. A „szignifikáns különbség” csupán annyit jelent, hogy a különbség nem a véletlen műve. Megtévészítő lehet a bemutatott ábránál, hogy az ábrázolás korlátai miatt az egyes ábrák kordináta tengelyeinek beosztása nem egyforma. Így az ábrákat nézve számos esetben a különbségek sokkal nagyobbak tűnnek, mint amilyenek valójában.

Hipotézisünk csak részben teljesült. Feltételeztük, hogy a felső tagozatos tanulók közösség iránti beállítódásának a fejlődése a folyamatos differenciálás hatására a kísérleti csoportnál hamarabb indul meg és ez hatékonyabb lesz, mint a kontrollcsoportnál. A hipotézisünk azon része, hogy hamarabb bekövetkezik a kísérleti csoportnál a fejlődés, beigazolódni látszik, ezt a varianciaanalízis során a csoport x idő interakció támasztja alá. A közösség iránti beállítódás mindegyik területére vonatkozóan azt vártuk, hogy a négy éves időtartam alatt jelentős és folyamatosan növekvő különbség lesz a kísérleti csoport javára, viszont ez nem támasztódott alá. Azokon a területeken, amelyeknél szignifikáns különbség ($p < 0,05$) mutatkozott a kísérleti csoport javára, az átlagpontszámokbeli különbségek kicsik voltak. Ez arra utal, hogy bár a differenciált oktatás hatása egyes területekre vonatkozóan tagadhatatlan, de nem jelent akkora hatást, mint amire számítottunk. Természetesen az idő elteltével a kontrollcsoport tanulói között is kialakult az osztálykohézió.

Elviekben tudjuk, hogy azoknál a csoportoknál, ahol az osztályon belüli társas kapcsolatok magas szintet mutatnak, a tanulók megfelelően tudnak együttműködni, kevés a peremhelyzetben lévő gyermek, az osztály és az iskola életében is aktívan részt vállalnak. Józsa (2004) kutatásához hasonlóan vizsgálatunkban is azt tapasztaltuk, hogy a család és az iskola, az osztályközösség meghatározó az egyén szocializációjában és elfogadás érzésének kialakításában. Tekintve, hogy osztálybeli társas kapcsolatokról van szó, amelyeknek személyesen részesei a tanulók, továbbá ezek a tanulók végig egy osztályba jártak az ötödiktől a nyolcadik osztályig, nehezen képzelhető el, hogy a belső kapcsolatokat a tanulók 8. osztályos korukban ugyanolyannak véleményezték, mint amikor 5. osztályba jártak. Szerintünk inkább az történhetett, hogy a tanulók az osztálybeli kapcsolataikat úgy élték meg, mint amelyeknek ők is részesei, és erről nem akartak felelősen nyilatkozni más (a vizsgálatot

végző, többnyire idegen személy) előtt. Vajda (2002) megfigyelése alátámasztja a vizsgálatunk azon részét, hogy a tanulók eredményesebbek az együttes tevékenységeikben, fejlődik az önértékelésük és a kommunikációjuk. Józsa és Fejes (2012) kutatásai szintén hasonló eredményekre jutottak, miszerint a diákok szubjektív jóléte hatással van az iskolához és a társakhoz való viszony pozitív irányú változására.

KÖVETKEZTETÉSEK

Jelen tanulmányban az iskolai differenciált oktatás személyiségre gyakorolt hatásának nagyobb ívű vizsgálatából a közösség iránti beállítódás mérésének eredményeit mutattuk be. A differenciálás, vagyis az „egyéni bánásmód” szükségét régóta hangoztatja a pedagógia, ennek köszönhetően nagyon sok elmélet, módszer született, de mind a mai napig nagyon nehéz kérdés a gyakorlatban a differenciálás megvalósítása, mivel az adott osztályokba járó tanulók között nagyon nagy eltérések tapasztalhatóak, akár mentális, akár képességbeli különbségek alapján. Varga Tamás 1971-ben végzett vizsgálatában megállapította, hogy a mentális fejlettség alapján 100 gyermek közül csak 26 járhatna 4. osztályba, a többi gyermeket 1–3. illetve 5–8. osztályba lehetne besorolni (Fehér Irén, 2001; in: Lappints Árpád, pp. 310.).

A pedagógusok differenciálásról alkotott képe egyre inkább formálódik az ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok hatására. Ezt mutatja Petriné és munkatársai újabb kutatása. Az értékelés alapján elmondható, hogy a pedagógusok egyre több ismerettel rendelkeznek a gyermek megismerésével és az egyéni bánásmóddal kapcsolatban, de ezeket „leegyszerűsítve” alkalmazzák a gyakorlatban és sok esetben még mindig ellentmondásosan viszonyulnak a differenciáláshoz (Petriné, 2001). Tapasztalatunk szerint ez ma is így van.

Az általunk végzett kutatás éppen arra kívánt rámutatni, hogy a tanulók fejlődésében, ezen belül a közösség iránti beállítódásban meghatározó lehet a differenciálás.

Hipotézisünk szerint a felső tagozatos tanulók közösségi iránti beállítódásának a fejlődése a folyamatos differenciálás hatására a kísérleti csoportnál hamarabb indul meg, és ez hatékonyabb, mint a kontrollcsoportnál. A közösség iránti beállítódásnak a Hunyadyné (1977) által leírt hat összetevőjét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a hat összetevő közül háromnak az esetében – a tágabb közösséghez fűződő viszony, a közösségi tevékenység és az osztálykohézió fejlődése – a tervezett és tudatos differenciálás számottevően nagyobb változást eredményezett a kísérleti csoportban. Azonban az önkormányzat szerepe és a közlemény funkciója területe mind a két csoportnál hasonlóan alakult, azaz csekély különbség volt tapasztalható a négy év során. Az osztályon belüli társas kapcsolatok terén pedig gyakorlatilag nem volt változás. Mivel a differenciálás hatása itt nem bizonyult számottevőnek, úgy tűnik, hogy utóbbi három terület közül kettő fejlődésében nagyobb szerepe van az életkornak, a harmadiknál pedig egyiknek sem, hiszen ennél a négy év alatt nem történt változás.

A kutatásnak és az eredmények értelmezési korlátait a következőkben látjuk: 1) A vizsgálati minta nem volt reprezentatív, jóllehet ügyeltünk arra, hogy a bevont tanulók különféle típusú települések iskoláiból kerüljenek ki. 2) Nem állt módunkban más, hasonló kutatásokkal összevetni az eredményeket, mivel ilyeneket nem sikerült fellelni a nemzetközi szakirodalomban. Egyedül Hunyadyné (1977) vizsgálatát hivatkozhatjuk le, amellyel összhangban mi is azt találtuk, hogy „a közösségi beállítódás az évek során hullámzik, és az érés folyamatának nyomait is magán viseli” (Hunyadyné, 1977, pp. 165.). Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy Hunyadyné kutatásával ellentétben a mi kutatásunk egyfajta hatásvizsgálatnak fogható fel, továbbá longitudinális jellegű volt, így a változásokat pontosan nyomon lehetett követni. 3) Nem volt minden szempontból biztosítható az, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport tanulói csakis egyetlen szempontból különbözzenek, nevezetesen abban, hogy részesülnek-e a négy év során rendszeres differenciált oktatásban vagy nem.

Hozzátesszük, ezt nem is tartjuk lehetségesnek. 4) Nem vizsgáltuk az egyes alskálák reliabilitását, hanem azt létezőnek vettük. Hunyadyné könyvének átnézésekor derült ki, hogy ilyen vizsgálatot Hunyadyné sem végzett, az egyes területek egy előzetes vizsgálatban kapott tanulói válaszok gyakorisága alapján kerültek kialakításra. Ugy gondoljuk, ezt a hiányt a jövőben mindenképpen pótolni kell.

Összességében elmondható, hogy a tervezett, tudatos és jól felépített differenciált fejlesztés a közösség iránti beállítódás néhány területén a kísérleti csoportban pozitívabb változást eredményezett, mint a kontrollcsoportban. Azonban ez közel sem minden terület, mint ahogy azt a hipotézis megfogalmazásakor feltételeztük, továbbá a kimutatott számottevő változások a nagyságrendet tekintve viszonylag csekélyek. Mindebből arra következtetünk, hogy az életkori jellemzők a csoport hovatartozást több esetben „felülírják”, azaz jobban érvényesülnek, mint az, hogy a tanulók differenciált fejlesztésben részesülnek, vagy nem.

IRODALOM

- Báthory, Z. (1985). *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benda, J. (2002). A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. (9), 26–37.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2002). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen. WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6).
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dai, D. Y. and Sternberg, R. J. (eds.) (2004). *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, Mahwah, NJ.
- Eyre, D. and Fuller, M. (1993). *Year 6 Teachers and More Able Pupils*. Oxford, National Primary Centre.
- Fehér, I. (szerk.) (2001). *Pedagógia és pszichológia*. Comenius, Pécs.
- Festinger, L. (1976). A társadalmi összehasonlítás folyamatainak elmélete. In Pataki Ferenc (szerk.). *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 259–291.
- Fülöp, M. (1995). A versengésre vonatkozó tudományos nézetek. *Pszichológia*, 4. sz. 434–474.
- Fülöp, M. (2000). A versengés mint szociális képesség. In Csapó, B., Vidákovics, T. (szerk.). *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 133–146.
- Good, T. L. and Brophy, J. E. (2008). *Looking in classroom*. Allyn & Bacon, Boston.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, New York
- Hidi, S. and Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated. A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*. 70. 2. sz. 151–179.
- Hunyady, Gy. (1977). *Kollektivitás az iskolai osztályokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14 (11), 3–16.
- Józsa K. és Fejes J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó, B. (szerk.). *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest. 367-406.
- Józsa K. és Székely Gy. (2004). *Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során*. Magyar Pedagógia, 104. 3. sz. 339–362.

- Kulcsár, É. (2004). *A serdülőkori fejlődés pszichológiai jellemzői*. Iskolapszichológia, 29. ELTE PPK Tanárképzési és – továbbképzési Központ 1–76.
- Linnenbrink, E. A. (2004). Person and context. Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In. Pintrich, P. R. és Maehr, M. L. (eds.). *Advances in motivation and achievement. Motivating students, improving schools. The legacy of Carol Midgley*. Elsevier, Stanford. 159–184.
- Marsh, H. W. and Craven R. (2002). The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-concept Formation. The Big Fish Little Pond Effect. In. Pajares, F. and Urdan, T. (eds.). *Adolescence and Education, Volume 2*. Information Age Publishing, Greenwich. 83–123.
- Martonné T. M. és N. Kollár K. (2001). *A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata*. Iskolapszichológia 25. Budapest
- Mikulas, W. L. and Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43. 1. sz. 3–12.
- Murayama, K. and Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101. 2. sz. 432–447.
- Murányi-Kovács E. (1980) *A serdülőkor (10-16 év). Szülőknek- nevelésről*. Kossuth Könyvkiadó
- Nagy, J. és Zsolnai, A. (2001). Szociális kompetencia és nevelés. In. Falus, I. (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- N. Kollár, K. és Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest
- Petriné Feyér, J. (2001). Pedagógusok a differenciálásról. In. Golnhofer, E., Nahalka, I. (szerk.). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221.
- Polonkai, M. (2002). Differenciálás a tanulás-szervezésben. In. Balogh, L., Koncz, I. és Tóth, L. (szerk.). *Pedagógiai pszichológia a tanárképzésben*. Fitt Image-Debreceni Egyetem, Pedagógiai-pszichológiai Tanszék Szentendre
- Schutz, P. A. and Pekrump, R. (eds., 2007). *Emotion in education*. Academic Press, San Diego, CA.
- Rheinberg, F. (1999). „Trainings auf der Basis eines kognitiven Motivationsmodells” in F. Rheinberg and S. Krug (eds.), Motivationsförderung im Schulalltag, Hogrefe, Göttingen, 2, pp. 36-52.
- Szekszárdi, Fné (1992). Helyzetelemzés és folyamatkövetés. In. *Az osztálytükörtől a falfirkákig. Módszerek nemcsak osztályfőnököknek*. Szerk.. Szabó I., Szekszárdi F. IFA-OKI IFK, (ALTERN sorozat).
- Tóth, L. (2005). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Triplett, N. (1987). *The dynamogenic factors in pace making and competition*. American Journal of Psychology, 9, 507–533.
- Vajda, Zs. (2002). A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In. Mészáros Aranka (szerk.). *Az iskolai szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Wall, K. (2008). Understanding metacognition through the use of pupils views templates. *Pupil views of Learning to Learn*. Thinking Skills and Creativity, 3. 1. sz. 23–33.
- Wedder-Weiss, D. and Fortus, D. (2012). Adolescents’ declining motivation to learn science. A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching* 49 (9), 1057–1095.
- Zsolnai, A. (2003) (szerk.). *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Internetes forrás.

Kouros, C., Abrami, P. C. (2006). *Attitudes toward Small Group Learning. Centre for the Study of Learning and Performance.* Concordia University, Montreal, Canada, (Letöltve. 2015. 03. 17.). (Web: www.doe.concordia.ca/cs/p/Downloads/PDF/SAGE2006Fi).

MELLÉKLET

Közösség iránti beállítódás kérdőív

Az állítások csoportosítása jelleg szerint:

- Pozitív állítások: 1,10,12,14,15,16,20,23,26,30,34,37,40
- Negatív állítások: 2,3,5,6,7,9,11,13,17,19,22,24,25,27,28,31,33,35,38,39,
- Túlzó állítások: 4,8,18,21,29,32,36

Az állítások csoportosítása tartalom szerint:

- A tágabb közösséghez fűződő viszony: 1,8,40
- Az osztálykohézió megléte vagy hiánya: 4,6,13,20,28,29,30,37
- Az önkormányzat szerepe: 9, 17, 18, 27, 31, 32, 36, 38, 39
- A közvélemény funkciója: 7,10,12,15,19,20,23,24,33,34
- Az osztályon belüli társas kapcsolatok: 35
- Közösségi tevékenység: 2,3,5,11,14,16,22,25,26

Név:Osztály:.....Dátum:.....

Instrukció: Olvasd el a lapon lévő mondatokat! Mindegyik mellett jelöld ki 5-től 1-ig egy-egy számmal, mennyire értesz vele egyet! Hat teljesen egyetértesz, az 5-öst karikázd be; ha inkább egyetértesz, mint nem, a 4-est; ha nem tudod, a 3-ast; ha inkább nem értesz vele egyet, mint igen, a 2-est; ha egyáltalán nem értesz vele egyet, az 1-est.

1. Csak közösségben tudom elképzelni az életemet.	5 4 3 2 1
2. Az a fontos, hogy ki mennyit dolgozik, s nem az, hogy miért.	5 4 3 2 1
3. Mindenki törődjön a maga dolgával.	5 4 3 2 1
4. Minden áron el kell érni, hogy egység legyen az osztályban.	5 4 3 2 1
5. Az a jó közösségi gyerek, aki jól tanul.	5 4 3 2 1
6. Természetes, hogy a fiúk és a lányok mindig sokat veszekednek.	5 4 3 2 1
7. A legjobb minden diák önkormányzati gyűlésen hallgatni, abból nem lehet baj.	5 4 3 2 1
8. Csak az a fontos, hogy a mi osztályunk legyen az első minden munkában.	5 4 3 2 1
9. Senkinek semmi köze hozzá, hogy mit csinálok szabad időmben.	5 4 3 2 1
10. A többség döntése mindenkor kötelező rám.	5 4 3 2 1
11. A tanulás minden gyerek saját ügye, a szüleinkívül senkinek nincs köze hozzá.	5 4 3 2 1
12. Mindig nyíltan, az osztály előtt kell megmondanunk véleményünket az osztálytársaink viselkedéséről.	5 4 3 2 1
13. Ha azt akarjuk, hogy erősebb legyen az osztályközösség, akkor elnézőbbnek kell lennünk egymás hibáival, gyengeségeivel szemben.	5 4 3 2 1
14. Az osztályban politikai témáról is kell beszélni.	5 4 3 2 1
15. Az osztály életének eseményeit meg kell közösen tárgyalni.	5 4 3 2 1
16. A tanulás is közösségi munka, mint a hulladékgyűjtés.	5 4 3 2 1

17. A felelősök csak a tanároknak tartoznak beszámolni.	5 4 3 2 1
18. Az osztályban mindenkit egyformán kell becsülni.	5 4 3 2 1
19. Az osztályfőnöki órákon és diák önkormányzati gyűléseken üres időtöltés a megbeszélés és vita.	5 4 3 2 1
20. Akkor is az osztály érdeke szerint kell cselekednem, ha az számomra kellemetlen.	5 4 3 2 1
<hr/>	
21. A rendbontó fiúkkal vagy lányokkal addig nem kell szóba állni, amíg meg nem javulnak.	5 4 3 2 1
22. A közösség vezetőinek csak szervezni kell a munkát, ők természetesen nem vesznek részt benne.	5 4 3 2 1
23. Az osztály közös szokásaihoz mindenkinek alkalmazkodnia kell, ha nem is tetszenek azok valakinek.	5 4 3 2 1
24. Bármit mondanak is a többiek, mindenki tartson ki véleménye mellett.	5 4 3 2 1
25. Semmi értelme faliújságot készíteni, úgysem olvassa senki.	5 4 3 2 1
26. Nagyon jellemző mindenkire, hogy mennyire veszi ki részét az osztály közös munkájából.	5 4 3 2 1
27. A diákönkormányzat határozatai csak az iskolában érvényesek, az iskolán kívül nem.	5 4 3 2 1
28. A jó osztályközösségben nem jelentik a tanároknak, hogy kik szoktak leckét másolni.	5 4 3 2 1
29. Az osztályközösséget úgy kell erősíteni, ha játék helyett is a tankönyveket forgatják a gyerekek.	5 4 3 2 1
30. Ha összefog az osztály, meg tudja javítani a legrosszabb gyereket is.	5 4 3 2 1
31. Teljesen mindegy, hogy kik a diákvezetők.	5 4 3 2 1
32. Felnőttek nélkül is el tudunk végezni minden közösségi munkát.	5 4 3 2 1
33. Csak annak a gyerekeknek engedelmeskedem, akít a választáskor én is megszavaztam.	5 4 3 2 1
34. Minden gyereknek kötelessége, hogy elmondja véleményét az osztály ügyeiről.	5 4 3 2 1
35. Ha valaki okosabb, mint társai, s lenézi őket, attól még lehet jó közösségi gyerek.	5 4 3 2 1
<hr/>	
36. A diákvezetőnek joga van bármit megparancsolni a többieknek.	5 4 3 2 1
37. Az osztály érdekében mindent meg kell tennünk.	5 4 3 2 1
38. Az osztályban csak a tanárok büntethetnek meg valamiért egy gyereket.	5 4 3 2 1
39. Az a jó, ha az osztályban minden feladatot ugyanazok a gyerekek szerveznek meg, mert ők már értenek hozzá.	5 4 3 2 1
40. Ahhoz, hogy az osztályunk jó közösség legyen, segíteni kell a többi osztályt is.	5 4 3 2 1

AZ ORIGINALITÁS MÉRŐ ÉS BECSLŐ MÓDSZEREINEK KONKURENS VALIDITÁSA

Szerzők:

Mező Ferenc
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Koncz István
PEME

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Kelemen Lajos
Poliforma Kft.

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc, Mező Katalin (2017): Az originalitás mérő és becselő módszereinek konkurens validitása. Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/3. szám, 27-38. DOI 10.18458/KB.2017.3.27

Absztrakt

Jelen tanulmányban az originalitás mérésének és becslésének módszertani problémáira fókuszálunk. Az első részben bemutatunk néhány tesztkben alkalmazott pontozási szisztémát, majd rámutatunk a becslőskálák alkalmazásának lehetőségeire, buktatóira. A második részben egy konkurens validitás vizsgálatot (n=127) mutatunk be. Alkalmazott tesztek és változók: a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála (TKBS), a Szokatlan használat teszt és a Körök teszt originalitást mérő változói. Eredmények: kb. $r = 0,2$ szignifikáns ($p \leq 0,05$) korreláció volt az originalitás pontok között – ez nem elég a konkurens validitás szempontjából.

Kulcsszavak: originalitás, kreativitás, validitás

Diszciplína: pszichológia

Abstract

CONCURRENT VALIDITY OF MEASURING AND ESTIMATING METHODS OF THE ORIGINALITY

In this study we focus on the methodological problems of measurement and estimation of originality. At the first part, we introduce some score systems which are applied by creativity tests, and we highlight to the possibilities and the dangerous sides of estimation scales of originality. The second part of this study shows on a concurrent validity examination (n=127). Applied tests and variables are: originality indexes of the Tóth's Estimation Scale of Creativity (TKBS) and the Unusual uses and the Circles tests. Results: about $r = 0,2$ significant ($p \leq 0,05$) correlations were among the originality scores – it is not enough from aspect of concurrent validation.

Keywords: originality, creativity, validity

Disciplines: psychology

Az originalitás a leggyakrabban vizsgált kreativitásváltozók egyike. E képesség a mindennapokban vagy a teszt-szituációkban nyújtott újszerű, szokatlan teljesítményekben manifesztálódhat. Amikor egy személy originalitását próbáljuk mérni vagy megbecsülni, akkor a következő lehetőségekkel számolhatunk. Egyrészt megfigyelés, interjú révén gyűjthetünk információkat az adott személy aktuális vagy korábbi (élettörténetében fellelhető) teljesítményeiről. Ha ez nem lehetséges (mivel nincs megfigyelhető vagy felidézhető „originális” teljesítménye az illetőnek, vagy a kutató időbeli, anyagi lehetőségei korlátozottak), akkor olyan pszichológiai adatgyűjtési módszerek alkalmazhatók, mint a kreativitástesztek vagy kérdőívek. Az eredetiséget (is) vizsgáló tesztek lehetőséget próbálnak adni originális teljesítményekre miközben a vizsgálati személyektől újszerű, szokatlan ötleteket, megoldásokat várnak el. A kérdőívek pedig sok esetben önjellemző módon a vizsgálati személyek véleményére, élményeire kérdezve gyűjtenek adatokat, s kísérik megbecsülni az originalitást.

Az alábbi sorokban először az originalitás becsülésének és mérésének problémáira fókuszálunk, majd bemutatjuk saját vizsgálati eredményeinket (Mező, 2013 alapján).

Az originalitás mérése tesztekkel

Néhány szerző szerint az originalitás tesztelhető változó. Gondoljunk például olyan tesztekre, tesztsomagokra, mint a „Guilford Battery” (Guilford, 1962); a „Torrance Tests of Creative Thinking” (TTCT - Torrance, 1966. Megjegyzés: a TTCT 1966-os léterhozása óta már négy alkalommal - 1974-ben, 1984-ben, 1990-ben és 1998-ban - került átértékelésre); a Mednick-féle Távoli Asszociációs Tesztre (Remote Associates Test - Mednick, 1962); Wallach és Kogan (1965) tesztjére; az „Insight Problems” tesztre (Dow és Mayer, 2004), stb. Lényegében az imént felsorolt tesztek originalitás méréséhez hasonló metódust alkalmaznak az olyan projektív személyiségvizsgálatok is, mint például: a Rorschach-próba (vö.: Mérei, 2002); a Fa-rajz teszt (vö.: Süle, 1988); Metamorfózisok teszt (vö.: Szőnyi, 1988).

Az originalitás mérésére (is) alkalmasnak gondolt tesztek közül talán a legismertebb Guilford „Alternatív Használat Feladat”-a (Alternative Uses Task - Guilford, 1967). A továbbiakban ezt a tesztet/feladatot hozzuk fel példaként, hogy rámutassunk az originalitás néhány mérési problémájára. E választásunknak két oka van:

- az Alternative Uses Task egy világszerte népszerű kreativitásteszt;
- más kreativitástesztek (többek között Guilford és Torrance tesztjei) értékelésükben hasonlóak ehhez, így e teszt alkalmas az originalitás általános mérési problémának demonstrálására.

Guilford „Alternatív Használat Feladat”-ában a vizsgálati személyeket arra kéri, hogy olyan hétköznapi tárgyakkal kapcsolatban, mint például egy téglá, találjanak ki minél több szokatlan felhasználási lehetőséget. E feladat a fentebb említett TTCT-ben „Unusual Uses” (Szokatlan használat) altesztként szerepel, s a kreatív gondolkodás négy komponensét méri. Ezek a következők: fluencia (folyékony gondolkodás, ötletgazdagság; pontozása az értékelhető válaszok száma alapján történik); originalitás (eredeti gondolkodás; pontozása az egyes válaszok előfordulásának ritkaságán alapul); flexibilitás (rugalmas, szempontváltásra kész gondolkodás; pontozása az alapján történik, hogy hány kategóriába sorolhatók a tesztre adott válaszok); elaboráció (egy adott válasz kidolgozottsága). Magyarországon e feladat a TTCT részeként „Szokatlan használat tesztként” ismert és használt már több mint húsz éve (Zétényi, 1989a,b). De: az originalitás esetében a magyar pontozási rendszer különbözik az eredeti pontozási metódustól. Az alábbiakban vizsgáljuk meg közelebbről e különbséget!

Guilford originalitásra vonatkozó pontozási rendszerében az egyes válaszokat a vizsgálati csoport által adott válaszok összességével kell összehasonlítani. Az összevetés eredményeként 2, 1 vagy 0 ponttal értékelhetjük a kreativitásteresztre érkezett válaszokat az alábbiak szerint:

- 2 pont: egy válasz originalitás értéke 2 pont lesz, ha e választ a vizsgált csoport maximum 1%-a adta. Az ilyen válasz egészen egyedinek tekinthető.
- 1 pont: ha egy válasz a vizsgálat csoport maximum 5%-ánál fordul elő, akkor az 1 pontot ér.
- 0 pont: minden egyéb esetben a válaszhoz rendelhető originalitás érték 0 pont. Ezek azok a válaszok, amelyeket a vizsgálati csoport több, mint 5%-a adott.

Az originalitás pontszám a válaszokra adott pontszámok összege - tehát a magasabb érték utal a nagyobb originalitásra. E pontozási rendszer előnye egyrészt egyszerűségében rejlik, másrészt abban, hogy a kvalitatív különbségeket kvantitatív értékeket alkalmazva jeleníti meg. Ugyanakkor e pontozási rendszernek van legalább két kritikus pontja: a) a fluencia befolyásolja az originalitás pontszámának értékét; b) az alkalmazott százalékos értékek igen relatívak.

Az első probléma tehát az, hogy a magasabb originalitás pontszám a magasabb fluencia (vagyis: több válasz) egyfajta mellékhatásaként is jelentkezhethet. Ha valaki sok választ ad a kreativitásteresztben, akkor magas fluencia értéket fog kapni, s egyben annak esélye is növekszik, hogy magasabb originalitás pontszáma lesz. Az originalitás pontszám tehát nem egészen független a fluencia pontszámától. Más szavakkal: ez az originalitás érték nemcsak az eredetiséget, hanem az originalitás és a fluencia egy sajátos kombinációját mutatja. E validitási probléma azonban elkerülhető, ha az originalitás egy korrigált számítási módját alkalmazzuk, miszerint: átlagos originalitás = originalitás/fluencia. Az alábbiakban négy példát mutatunk be az átlagos originalitás alkalmazásának demonstrálására érdekében:

- a) Tegyük fel, hogy „A” személy 30 értékelhető választ adott a Szokatlan használat tesztre. Ez azt jelenti, hogy fluencia pontszáma = 30. Ha minden válasza egyedi volt (vagyis társai kevesebb mint 1%-ban adtak az övéhez hasonló válaszokat), akkor az originalitás pontszáma $30 \times 2 \text{ pont} = 60 \text{ pont}$ lesz; átlagos originalitás (=originalitás/fluencia) pontszáma pedig: $60/30 = 2 \text{ pont}$. Láthatjuk, hogy amikor a Guilford-féle pontozási rendszert használjuk, akkor az originalitás összpontszám maximum értéke a fluencia pontszám kétszerese lesz; míg az átlagos originalitás maximuma 2 pont lesz.
- b) Képzeljünk el, hogy „B” személy szintén 30 értékelhető választ adott a vizsgálat során - vagyis az ő fluencia pontszáma is 30 lesz. Ugyanakkor „B” személynek 10 darab egyedi válasza volt ($10 \times 2 \text{ pont} = 20 \text{ pont}$); 10 darab 1 pontot érő válasza volt ($10 \times 1 = 10 \text{ pont}$) és 10 darab 0 pontos válasza volt ($10 \times 0 = 0 \text{ pont}$). Originalitás pontszáma így: $20 + 10 + 0 = 30 \text{ pont}$ lesz. Ezek alapján pedig „B” átlagos originalitás pontszáma: $\text{originalitás/fluencia} = 30/30 = 1 \text{ pont}$. Vegyük észre, hogy noha „A” és „B” fluencia pontszáma egyenlő, „A” válaszai mégis eredetibbek, mint „B” válaszai.
- c) „C” személy esetében 15 értékelhető választ (= fluencia pontot) feltételezzünk! Válaszai között legyen 12 darab igen egyedi válasz ($12 \times 2 \text{ pont} = 24 \text{ pont}$), 3 darab 1 pontot érő válasz ($3 \times 1 \text{ pont} = 3 \text{ pont}$) és 0 darab 0 pontos válasz. Originalitás pontszáma így $24 + 3 + 0 = 27 \text{ pont}$ lesz. Átlagos originalitás pontszáma pedig a következőképpen alakul: $\text{originalitás/fluencia} = 27/15 = 1,8 \text{ pont}$. Láthatjuk, hogy noha „C”-hez képest „B” fluencia és originalitás pontszáma is magasabb volt, mégis „C” átlagos originalitás értéke a nagyobb! „C” kevesebb, de eredetibbnek számító választ adott, mint „B”. Az átlagos originalitás pontszám jobban kifejezi a minőségi és mennyiségi különbségeket, mint az egyszerű originalitás pontszám.

- d) Képzeljünk el végül egy „D” személyt, akinek 30 értékelhető válasza egyben 30 pontot jelent a fluencia tekintetében, ám e válaszok mindegyike 0 pontot ér. Originalitás értéke tehát: $30 \times 0 = 0$ pont; átlagos originalitás értéke pedig: $\text{originalitás}/\text{fluencia} = 0/30 = 0$ pont. Az ő példája mutatja, hogy a Guilford-féle pontozási rendszerben az originalitás és az átlagos originalitás minimum értéke: 0 pont.

Az eredeti pontozási rendszer másik problémája a százalékos értékek alkalmazásában rejlik. Kérdés ugyanis, hogy milyen csoportot tekintünk referenciacsoportnak a százalékok számításakor. Például: amikor a „Szokatlan használat” feladatot egy adott csoport esetében alkalmazzuk, akkor a vizsgálati személyek eredményeit összevethetjük egymással, s akár rangsorolhatjuk is a csoporttagokat originalitás értékeik alapján. De: ha e feladatot mindössze egyetlen személy esetében használjuk, akkor nem tudjuk a válaszait mások (például csoporttagok) válaszaival összevetni... E problémát orvosolhatja, ha rendelkezésünkre áll egyfajta standard, amely tartalmazza az egyes válaszok pontszámait, előfordulási gyakoriságait. Magyarországon legalább két javaslat született e probléma megoldására.

Az originalitás pontozásának magyar variációi. Barkóczi és Klein (1968) az eredetitől eltérő (0-1 intervallumban mozgó) originalitás mutatót és hozzá tartozó standardot javasolt. Egy adott válasz Barkóczi-Klein-féle originalitás indexe (k-értéke) a következő formulával számítható ki: $k = (1 - (I+i)/2T)^{14}$.

A képletben alkalmazott betűk jelentése:

- k: egy válasz originalitás pontszáma (minimum értéke = 0; maximum értéke = 1 pont)
- T: egy kérdésre adott összes válasz száma
- I: egy témakörbe tartozó válaszok száma
- i: a szó szerint megegyező válaszok száma
- Megjegyzés: az indexet azért kellett magasabb hatványra emelni, hogy a 0-1 intervallumot jobban ki lehessen használni (6, 7, 8, 12, 13, 14 hatvány kipróbálását követően végül a 14. hatványt választották a képlet alkotói).

Hogyan számolható ki egy válasz originalitás (k) értéke e formula alapján? Nézzünk egy példát: vizsgálati személyeink feladata legyen az, hogy találjanak ki minél több szokatlan használati lehetőséget egy téglával kapcsolatban! Ha ők összesen 100 választ adnak ($T=100$), amelyek 3 különböző témakörbe sorolható (legyen-e fogalmi kategóriák neve például: „fegyver”, „rajzolás” és „súly”), és ők 20 olyan választ adtak, melyeket a „rajzolás” kategóriába sorolhatunk ($I_{\text{„rajzolás”}} = 20$), s ezek közül 5 válasz (például: „kréta”) szó szerint megegyezett ($i_{\text{„kréta”}} = 5$), akkor a „kréta” szó k-értéke az alábbiak szerint alakul:

$$k_{\text{„kréta”}} = (1 - (I_{\text{„rajzolás”}} + i_{\text{„kréta”}})/2T)^{14} = (1 - (20+5)/200)^{14} = (1 - (25/200))^{14} = 0,15421 \sim 0,16.$$

A Barkóczi-Klein-féle originalitás index alkalmazásával nagyszámú kreativitásvizsgálatot végeztek, s végül létrejött egy pontozási táblázat (Zétényi, 1989a,b), s Magyarországon e pontozási táblázat terjedt el, van használatban. Amikor egy kreativitástesztet értékelünk, kikereshetjük az egyes válaszokat és a hozzájuk tartozó k-értékeket a táblázatból, majd e k-értékeket összesítve kapjuk meg a vizsgálati személy originalitás pontszámát. Például: ha valaki 3 választ adott („A téglát használhatjuk krétaként, fegyverként vagy súlyként”) és a válaszok k-értékei: 0,85 és 0,25 és 0,55 pontot érnek, akkor a személy originalitás pontszáma = $0,85 + 0,25 + 0,55 = 1,65$ pont lesz. Elméletileg a Barkóczi-Klein-féle originalitás mutató minimum értéke 0; maximum értéke pedig nem lehet több, mint a fluencia értéke (=az értékelhető válaszok száma). Az átlagos originalitás (=originalitás/fluencia) értéke pedig 0 és 1 között mozog a Barkóczi-Klein-féle értékelő táblák alkalmazása esetében.

A Barkóczi-Klein-féle formula egy módosított változata a Gellénné-féle képlet (Gellénné, 1978): $k = (p \cdot (T-I)/T) + (q \cdot (T-i)/T)^N$.

A betűk jelentése e képletben:

- k: egy válasz originalitás pontszáma (minimum értéke = 0; maximum értéke = 1 pont)
- T: feladatonként az összes válasz száma
- I: az egy kategóriába kerülő válaszok száma
- i: az egyes válaszok előfordulásának száma
- q = 1-p, p = 0,1 (ezek egyfajta súlyok)
- N: hatványkitevő a 0-1 intervallum jobb kihasználása érdekében (N = 14, N = 12, N = 16 értékekkel tesztelve)

A módosításra azért volt szükség, mert a Barkóczi-Klein-féle originalitás indexben túl nagy szerepet kapott a kategória nagyság, s a súlyozással nagyobb jelentőséget lehet tulajdonítani az eredetiségnek (Kálmánchey, 1979). Mivel e formulához nem publikáltak pontozási táblázatot és standard értékeket, ez kevésbé vált közismertté.

Mi a helyzet a két korábban felvetett problémával? A fluencia originalitást befolyásoló hatásának kiküszöbölése érdekében a Barkóczi-Klein-féle és a Gellénné-féle pontozási rendszer esetében is kiszámíthatjuk a korábban már ismertetett átlagos originalitás (=originalitás/fluencia) értéket.

A második problémával kapcsolatban láthatjuk, hogy a Barkóczi-Klein-féle formula alapján rendelkezésünkre áll egyfajta pontozási táblázat és standard, s ezek segítenek vizsgálati személyeink teljesítményét mások teljesítményéhez viszonyítani. Meg kell azonban jegyeznünk három problémát mindezzel kapcsolatban:

- Egyrészt e pontozási táblák és standardok sosem lehetnek befejezettek... E táblázatok tételeinek listája folyamatosan növekszik, ahogy a vizsgálati személyeink újabbnál-újabb válaszokat adnak. Előbb-utóbb mindig felmerül a kérdés, hogy hány pontot ér egy valóban újszerű, egyedi, a táblázatban még nem is szereplő válasz k-értéke? A rendelkezésre álló pontozási tábla nyújt egyfajta megoldást e problémára: ha nem találunk egy választ a táblázatban, akkor a k-érték automatikusan 0,90 (vagy ehhez közeli érték) lesz. Sajnos e „hibakezelés” vagy „kivétel kezelés” azonban nem elég tökéletes, mivel egy idő (mondjuk néhány évtized) után a 0,90 pontos tételek mennyisége számottevő mértékben megnövekedhet, sőt: akár túlsúlyba is kerülhet a kevésbé magas k-értékű válaszokhoz képest. Ugyanígy az is előfordulhat, hogy egy, az értékelő táblázat alapján jelenleg k=0,90 pontos válasz a jövőben nagyon is gyakorivá válik. Ilyen esetben pedig a válasz k-értékét idővel csökkenteni kell. Az elavult standard idővel tehát használhatatlanná válik, mert nem tud helyesen különbséget tenni a válaszok originalitása (k-értéke) között. Ez a lényege a második problémának:
- Mivel a pontozó táblázat tételei (=a nyilvántartott válaszok) és ezek k-értékei megváltozhatnak egy idő után, néhány évente ezeket frissíteni, revideálni szükséges. A jelenleg rendelkezésre álló pontozási táblázatok (Zétényi, 1989a,b) azonban máris több, mint 20 évesek... A tesztek értékelésekor pedig látjuk, hogy megérett az idő az értékelő táblázat frissítésére.
- És végül: napjainkban ugyanazokat a pontszámokat alkalmazzuk valamennyi korcsoport esetében. Így kénytelenek vagyunk a gyerekek teljesítményét a felnőttekéhez hasonlítani, s fordítva... Az értékelő táblázatok frissítése az életkori (és nemi) standardok szempontjából is időszerű.

Összefoglalva: noha a kreativitásteszteket szeretnénk minél objektívebb és csalhatatlanabb mérőeszközöknek tekinteni, sajnos mégsem azok. A kreativitás (s azon belül: az originalitás)

mérése mellett azonban becselő módszerek is rendelkezésünkre állnak - ezekről lesz szó a következő fejezetben.

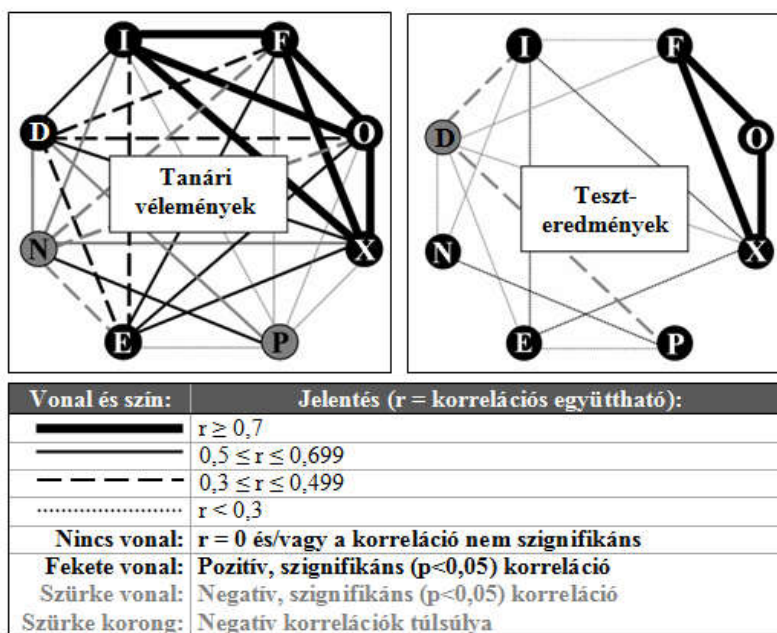
Az originalitás becslése kérdőívek és/vagy vélemények alapján

A tesztelés egy lehetséges alternatívája a képességek (többnyire vélemények gyűjtésén alapuló) becslése. A vélemények gyűjtésének két gyakori módja:

- a) Interjút készíthetünk a vizsgálati személlyel és/vagy kortársaival, tanáraival, szüleivel, barátaival stb. Azonban: ha ez egy előre rögzített kérdéssort tartalmazó strukturált interjú, akkor ez tulajdonképpen a kérdőív felvétel egy speciális esetének tekinthető.
- b) Az originalitást megbecsülhetjük (általában: önjellemző) kérdőívek alkalmazása révén is.

Iskolai körülmények között a tanulók gondolkodásának eredetisége elvileg tanári, kortársi vélemények alapján is megbecsülhető - ám az originalitásra vonatkozó teszteredmények és vélemények közötti korreláció igen gyenge. Egyik vizsgálatunkban (Mező, 2008) például a Körök teszt originalitás pontszáma és a tanulók (N=539) saját eredetiségükről öt fokú skálán jelzett véleménye közötti korreláció nem volt szignifikáns; s a tanáraik (N=39) véleménye a diákjaik originalitásáról is csak $r=0,15$ ($p<0,05$) szintű együttjárást mutatott a diákok Körök tesztben elért originalitás pontszámaival. E jelenség hátterében feltételezhető egyik ok a burkolt személyiségelméletek (például: miként járnak együtt a különböző kognitív és non-kognitív képességek) véleményekre gyakorolt hatása lehet. A tanulók, osztálytársaik és tanáraik (véleménygyűjtéses eljárás elemzése során feltárt) burkolt személyiségelméleteinek struktúrája nagyon hasonló egymáshoz, s ugyanakkor erősen különböző a teszteredmények alapján kirajzolódó képtől. Figyelemre méltó, hogy leginkább a pedagógusok implicit személyiségelmélete tér el a teszteredmények szerveződésétől (1. ábra).

1. ábra: A pedagógusok véleménye alapján kirajzolódó burkolt személyiségelmélet különbözik a teszteredmények közötti korrelációs struktúrától (Mező, 2008). Rövidítések: I = intelligencia; F = fluencia; O = originalitás; X = flexibilitás; P = pszichoticizmus, E = extroverzió, N = neuroticizmus, D = deviancia



Úgy tűnik, hogy kognitív és nonkognitív személyiségváltozók korrelációira vonatkozó előfeltevések befolyásolhatják e változókról alkotott vélemények alakulását - többek között az originalitás esetében is.

Lényeges azonban, hogy noha a tesztek objektívebbek lehetnek a véleményeknél, de: a) a tesztek alkalmazása sokszor körülményes, nehezen illeszthető például az iskolai oktatás világába; b) a tesztek szakemberigényes eljárások, s ennél fogva: c) a tesztek iskolai alkalmazásukat tekintve költségesek lehetnek; s végül: d) érvényességük és megbízhatóságuk hagy kívánni valót maga után. Ugyanakkor ki kell emelni azt is, hogy amíg a tesztek néhány perces (felszólításra történő) kreatív munka eredményét értékelik; addig a vélemények akár több éves, nem csak felszólításra történő kreatív viselkedés megfigyelésének eredményeit összegezhetik. A véleménygyűjtésből és a tesztelésből - mint a becslés és mérés két szélsőséges lehetőségéből - adódó problémák áthidalására kérdőíves adatgyűjtési eljárásokat is találunk az originalitás vizsgálatok palettáján.

Néhány kutató kérdőíveket, becslőskálákat dolgozott ki az originalitás (s más kreativitás változók) vizsgálatára. Néhány példa: Creativity Checklist (Johnson, 1979), Creative Behavior Inventory (Kirschenbaum, 1989), Group Inventory for Finding Creative Talent (GIFT – Rimm és Culbertson, 1980), Group Inventory for Finding Interests (GIFF I, II. – Davis és Rimm, 1982), Creativity Styles Questionnaire (CSQ – Kumar, Kemmler és Holman, 1997), Abedi-Schumacher Creativity Test (CT – O’Neil, Abedi és Spielberger, 1944), Villa és Auzmendi Creativity Test (VAT – Auzmendi, Villa és Abedi, 1996), Iowa Inventiveness Inventory (Colangelo és Tsai., 1992), Adjective Check Lists (ACL – Gough és Heilbrun, 1983). Ezeknek és az ezekhez hasonló eljárásoknak a rövid leírását és pszichometriai adatait Cropley (2003) foglalja össze.

Napjaink egyik modern kreativitást vizsgáló kérdőíves eljárása: a TKBS. Az alábbiakban azért mutatjuk be röviden ezt az eljárást, mert:

- a TKBS egy új magyar (napjainkban még nem széleskörűen ismert) kreativitásbecslő kérdőív, s szeretnénk rá felhívni a figyelmet;
- a TKBS példáján keresztül szeretnénk illusztrálni az originalitás becslésének nehézségeit.

A Tóth-féle Kreativitást Becslő Skála (TKBS) egy 72 itemet tartalmazó, a válaszadásra ötfokú skálát alkalmazó önjellemző kérdőív (Tóth és Király, 2006). A TKBS összpontszámot az alábbi 12 skála összesítése adja (a magas pontszámok mutatnak a kreatív személyiség irányába):

- *Nonkonformitás (NON)*: a magas pontszám nonkonformitásra utal.
- *Komplexitás preferencia (KOM)*: a magas pontszám az összetett, bonyolult problémahelyzetek preferálására utal.
- *Kockázatvállalás (KOC)*: a magas pontszám a kockázatvállaló; új, izgalmas, szokatlan helyzeteket kedvelő személyre utal.
- *Önálló gondolkodás (GON)*: a magas pontszám a szellemi kihíváson, önálló felfedezésen alapuló ismeretszerzés kedvelésére utalnak.
- *Türelmetlenség (TÜR)*: a magas pontszám türelmetlenségre utal.
- *Önérvényesítés (ÖNÉ)*: a magas pontszám a saját érdekekért való minden körülmények között történő kiállásra utal.
- *Dominancia (DOM)*: a magas pontszám arra utal, hogy a válaszadó interperszonális kapcsolataiban kezdeményező, vezető szerepet igyekszik játszani.
- *Kíváncsiság, érdeklődés (KÍV)*: a magas pontszám utal a kíváncsi, érdeklődő személyre.
- *Energikusság (ENE)*: a magas pontszám lendületes, energikus személyre utal.

- *Eredetiség (ERE)*: a magas pontszám utal az eredetibb, újszerűbb gondolkodásra.
- *Kitartás (KIT)*: a magas pontszám a feladat iránti elkötelezettségre, a kitartó, odaadó munkavégzésre utal.
- *Játékosság, humor (JÁT)*: a magas pontszám humorérzékre, humor-produkcióra, játékos helyzetek preferálására utal.

A fent található skálák közül az „Eredetiség” tekinthető közvetlenül originalitást becsülő skálának. Mint Tóth (2011, 68. o.) e skála kapcsán írja: „Az eredetiség a kreativitás legrégebben azonosított, és leginkább felismerhető ismérve, a konvencióktól való elrugaszkodás képessége. Lényege, hogy egy adott kontextusban, problémahelyzetben olyan új megoldást talál a személy, mely a helyzetet adekvát módon, relatíve hatékonyabban oldja meg, és amelyre a többiek nem is gondoltak.” A TKBS „Eredetiség” skála megbízhatóságának vizsgálatakor Tóth és Király (2006; N=1732 fő) 0,78-as Cronbach- α értéket talált.

Az originalitás mérése és becslése vizsgálatának konkurens validitása

A fentiek alapján láthatjuk, hogy az originalitás mérésére, illetve becslésére többek között tesztek és kérdőíveket is alkalmazhatunk. A következőkben tekintsük át a TKBS és két kreativitásteszt (a verbális jellegű Szokatlan használat teszt és a nonverbális jellegű Körök teszt) konkurens validitás vizsgálatának eredményeit! Vajon a becsülő skálát alkalmazó TKBS kérdőív eredményei szorosan együttjárnak a (verbális és nonverbális) kreativitástesztek eredményeivel? Feltételezésünk szerint erős, pozitív korrelációs kapcsolatot találunk a különböző eszközökkel mért originalitás pontszámok között, mivel elvileg a kérdőív és a tesztek is ugyanarra a változóra (az originalitásra) fókuszálnak. Másrészt az is kérdés, hogy a két teszt originalitásra vonatkozó változói között erős korrelációs kapcsolatot találunk-e? Várakozásunk szerint a két teszt eredménye között még szorosabb korrelációt tapasztalhatunk, mint a teszt VS. kérdőív/becsülő skála esetben.

Minta és módszer: vizsgálatunkban (N=) 127 gimnazista (évfolyam: 9.; átlagéletkor: 14 év) töltötte ki a TKBS kérdőívet, illetve a Szokatlan használat (verbális kreativitás) tesztet és a Körök (nem verbális kreativitás) tesztet. Originalitás pontszámaikat az alábbiak szerint számoltuk ki:

- TKBS: a TKBS „Eredetiség” skáláját vettük figyelembe, s Tóth és Király (2006) pontozási rendszerét követve számoltuk ki az originalitás pontszámot. E skála lehetséges minimum értéke 0 pont; a maximuma pedig 24 pont (a magasabb pontszám jelent nagyobb originalitást). Tóth (2011) szerint a vizsgálati mintánkat alkotó 14 évesek esetében a TKBS e skálájának átlagértéke 12,2 pont, szórása 4,6 pont.
- Szokatlan használat teszt és Körök teszt: az originalitás és átlagos originalitás pontok számításakor a Barkóczi-Klein formulát alkalmazó 1989-es értékelő táblát alkalmaztuk (Zétényi, 1989a,b). E tesztek esetében az originalitás minimum értéke 0 pont; a vizsgálati személyek által elérhető elméleti maximum pedig a fluencia (az értékelhető válaszok) pontszámához közelítő érték. Az átlagos originalitás értéke 0-1 pont közötti lehet. A magasabb értékek jeleznek magasabb originalitást. Zétényi (1989a) alapján a 14 évesek átlagos teljesítménye a Körök-tesztben: az originalitás átlaga 5,67 (SD=2,89); az átlagos originalitás átlaga 0,37 (SD=0,63). A Szokatlan használat teszt esetében a 14 évesek originalitás pontszámának átlaga 5,07 (SD=1,16); az átlagos originalitás átlaga 0,29 (SD=0,10).

Az adatrögzítést és értékelést követően (a Kolmogorov-Smirnov próba alapján) t-próbával hasonlítottuk össze a vizsgálati mintánk átlagait a fent jelzett standardokkal, illetve Pearson-

féle korrelációt számoltunk. A matematikai statisztikai számításokhoz az SPSS 13.0 for Windows-t használtuk.

Eredmények: elsőként a mintát alkotó tanulók eredményeit vessük egybe a kortársaikra jellemző átlagértékekkel (Tóth, 2011 és Zétényi, 1989a alapján). Az 1. táblázat foglalja össze az egymintás t-próba eredményeit. Vizsgálati személyeink három változó esetében érték el szignifikánsan ($p < 0,05$) magasabb pontot; e változók: TKBS „Eredetiség” pontszám, a Szokatlan használat teszt átlagos originalitás értéke, és a Körök teszt átlagos originalitás értéke.

1. táblázat: vizsgálati személyeink eredményeinek egymintás t-próbával történő összevetése a rendelkezésre álló (Tóth, 2011 és Zétényi, 1989a) standardokkal.

	Originalitás változó	Minta		Standard*		t-próba	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlagok különbsége	p
TKBS	Eredetiség	13,94	3,31	12,2	4,6	1,74	0,000
Körök teszt	Originalitás	5,01	2,67	5,67	2,89	-0,66	0,006
	Átlagos originalitás	0,46	0,10	0,37	0,63	0,09	0,000
Szokatlan használat teszt	Originalitás	5,22	3,25	5,07	1,16	0,15	0,624
	Átlagos originalitás	0,49	0,12	0,29	0,10	0,20	0,000

*A TKBS 14 évesekre vonatkozó standardja: Tóth (2011); a tesztek 14 évesekre vonatkozó standardjai: Zétényi (1989a) alapján.

A mintabeli személyek originalitás pontszámának átlaga ugyanakkor szignifikánsan ($p < 0,01$) alacsonyabb kortársaik átlagánál. A Szokatlan használat teszt esetében nem találtunk szignifikáns különbséget az originalitás pontszám tekintetében. Összefoglalva: vizsgálati mintánk TKBS-sel becsült originalitása magasabb, mint kortársaik becsült originalitása; s az átlagos originalitásra vonatkozó teszteredmények alátámasztják (de nem bizonyítják) e különbséget. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy amennyiben nem kezeljük a fluencia originalitás pontszámra gyakorolt hatását (vagyis: nem az átlagos originalitás, hanem az originalitás pontszámot vesszük tekintetbe), akkor a vizsgálati mintánk teszteredményei nem kiemelkedőbbek kortársaikénál.

Amint a 2. táblázat és a 2. ábra mutatja, hipotézisünk nem nyert megerősítést. Nem találtunk erős, pozitív korrelációs kapcsolatot a különböző originalitás változók között. Noha öt originalitás változónk között $((5 \times 5) - 5) / 2 = 10$ lehetséges kapcsolat van, jelen vizsgálatban mindössze 4-et ($r = 0,24 - 0,46$; $p < 0,01$) tapasztaltunk.

A konkurens validitás szempontjából gyenge pozitív irányú szignifikáns korrelációt ($r = 0,23$ és $0,24$ közötti; $p < 0,01$) figyelhetünk meg a TKBS „Eredetiség” skálája által becsült érték és a kreativitástesztek originalitás pontszámai között. Úgy tűnik, hogy a TKBS alapján bizonyos mértékben előrejelezhető a mért originalitás, s fordítva. Tóth és Király (2006) hasonló tapasztalatokról számol be - vizsgálatunk megerősíti eredményeiket.

Az átlagos originalitás esetében nem találtunk szignifikáns korrelációt a TKBS és a tesztek között. Ezek szerint a TKBS „Eredetiség” pontszáma alapján jobban bejósolható az a fajta

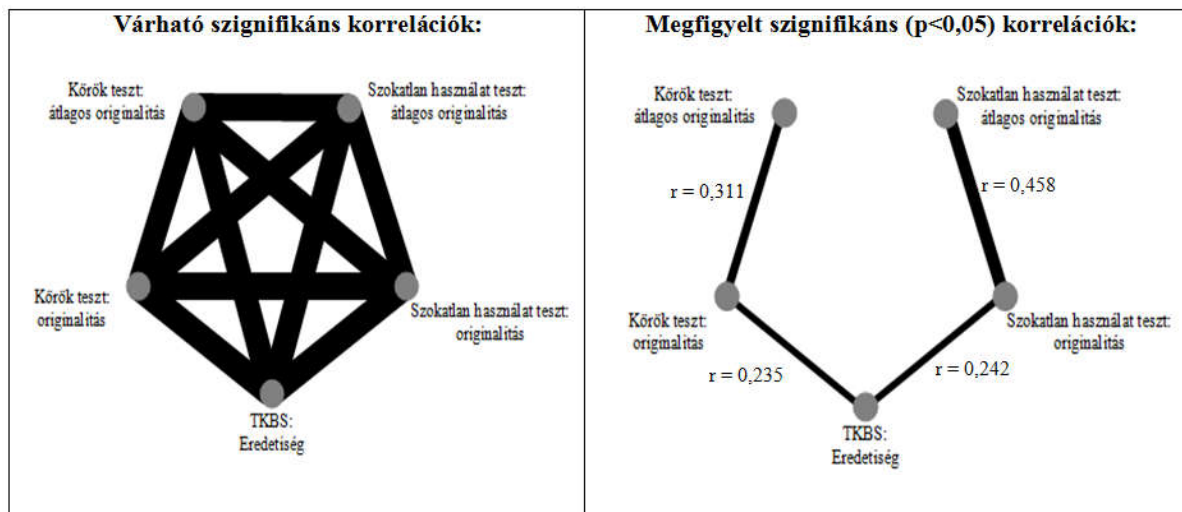
originalitás, amely az értékelhető válaszok számával van összefüggésben, mint az, amely az originális válaszokat az összes értékelhető válasz arányában veszi figyelembe.

2. táblázat: Pearson-féle korrelációk a TKBS „Eredetiség” skálájának pontszáma és a Körök teszt, illetve Szokatlan használat teszt originalitás és átlagos originalitás pontszáma között.

			TKBS	Körök teszt		Szokatlan használat teszt	
			Eredetiség	Originalitás	Átlagos originalitás	Originalitás	Átlagos originalitás
TKBS	Eredetiség	r	1	0,235*	-0,060	0,242*	0,046
		p		0,009	0,513	0,007	0,612
Körök teszt	Originalitás	r	0,235*	1	0,311*	0,126	-0,077
		p	0,009		0,000	0,160	0,391
	Átlagos originalitás	r	-0,060	0,311*	1	-0,031	-0,030
		p	0,513	0,000		0,735	0,736
Szokatlan használat teszt	Originalitás	r	0,242*	0,126	-0,031	1	0,458*
		p	0,007	0,160	0,735		0,000
	Átlagos originalitás	r	0,046	-0,077	-0,030	0,458*	1
		p	0,612	0,391	0,736	0,000	

* Szignifikáns korreláció ($p < 0,01$)

2. ábra: Várható és megfigyelt szignifikáns ($p < 0,05$) korrelációk a TKBS, a Körök teszt és a Szokatlan használat teszt originalitás változói között. A vastagabb vonal erősebb korrelációt szimbolizál.



Figyelemre méltó, hogy a verbális (Szokatlan használat) és a figurális (Körök) kreativitástesztek originalitás és átlagos originalitás értékei nem korrelálnak egymással. Sőt: eredményeink szerint a TKBS-nek több köze van a tesztek originalitás pontszámához, mint a két tesztnek egymáshoz.

Az originalitás és átlagos originalitás változók között a Körök teszt esetében $r=0,311$; a Szokatlan használat teszt esetében $r=0,458$ értékű szignifikáns ($p<0,05$) korrelációs kapcsolatot találtunk. Ez jelzi, hogy van ugyan együttjárás egy-egy teszten belül a kétféle originalitás érték között, de az nem igazán erős. A magas originalitás érték tehát nem feltétlenül jár együtt a magas átlagos originalitás értékkel. Ennek gyakorlati következménye lehet, hogy a vizsgálati személyek originalitás pontszám, illetve átlagos originalitás pontszám szerint homogénnek tekinthető csoportjaiba nem teljesen ugyanazokat a személyeket válogathatjuk be (például egy feltételezett tehetséggondozó programba történő bevélogatás során).

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen tanulmányban az originalitás mérésének és becslésének néhány problémájára irányítottuk a figyelmet. Először bemutatjuk és összevetettük az originalitás néhány különböző pontozási lehetőségét, majd kitértünk az originalitás becslésének lehetőségére.

A tanulmány második részében saját vizsgálatunkat és annak eredményeit foglaltuk össze. Központi témánk a mért vagy becsült originalitás közötti korreláció vizsgálata volt. Vizsgálatunkban 127 gimnazista (átlagéletkor: 14 év) töltötte ki a Tóth-féle Kreativitást Becslő Skálát (TKBS-t), illetve a Szokatlan használat tesztet és a Körök tesztet. Prezentációnkban a TKBS „Eredetiség” skálájának eredményeit vetettük össze a tesztek originalitás és átlagos originalitás változóival. Alkalmazott matematikai statisztikai eljárások: Kolmogorov-Smirnov próba, egymintás t-próba, Pearson-féle korreláció. Az adatokat az SPSS 13.0 for Windows szoftverrel számoltuk ki. Eredményeink szerint a TKBS „Eredetiség” skálája alapján (bár gyengén, mégis) jobban bejósolható a kreativitástesztek originalitás pontszáma, mint ahogy a két teszt egymás originalitás értékeit bejósolni képes.

Egyetértünk a Tóth és Király (2006) szerzőpárossal, miszerint a TKBS a kreatív problémamegoldó folyamat feltárásának komplex és hasznos eszköze, mely segítséget nyújt a tanároknak abban, hogy tájékozódjanak tanulóik kreativitását illetően.

IRODALOM

- Auzmendi, E., Villa, A., Abedi, J. (1996): Reliability and validity of a newly constructed multiple-choice creativity instrument. *Creativity Research Journal*, 9, 89-96.
- Barkóczi, I., Klein, S. (1968): Gondolatok az alkotóképességről és vizsgálatának egyes problémáiról. In *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1968/4, 508-515.
- Colangelo, N., Kerr, B., Hallowell, K., Huesman, R., Gaeth, J. (1992): The Iowa inventiveness inventory: Toward a measure of mechanical inventiveness. *Creativity Research Journal*, 5, 157-163
- Cropley, A. J. (2003): *Creativity in the education and learning. A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (1982): Group Inventory For Finding Interests (GIFFI I and GIFFI II): Instruments for Identifying Creative Potential in Junior and Senior High Schools. *Journal of Creative Behavior*, 16 (1), 50-57.
- Dow, G.T., Mayer, R.E. (2004): Teaching students to solve insight problems. Evidence for domain specificity in training. *Creativity Research Journal*, 16,4 389-402.
- Johnson, D. L. (1979): *The Creativity Checklist*. Wood Dale: Stoelting.
- Gelléné, K. M. (1978): A kreativitás kapcsolata az intelligenciával, tanulmányi eredménnyel, szociális és szociometriai tényezőkkel ötödik osztályos tanulóknál. In *Acta Pedagogica Debrecina*, 1978, 73. szám

- Guilford, J. P. (1962): Creativity: Its measurement and development. In J. J. Parnes and H. F. Harding (eds.) *A source book for creative thinking*. New York: Scribners.
- Guilford, J.P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill Education
- Gough, H. G., Heilbrun, A.B. jr.(1983): *The Adjective Check List Manual* (2nd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press Services
- Kálmánchey, M. (1979): A Torrance-teszt alkalmazásának tapasztalatai ötödik osztályosoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1979/2. 161-170.
- Kirschenbaum, R. J. (1989): *Understanding the Creative Activity of Students*. Mansfield: Creative Learning Press.
- Kumar, V. K., Kemmler, D., Holman, E. R. (1997): The Creativity Styles Questionnaire revised, *Creativity Research Journal*, 10, 51-58.
- Mednick, S. A. (1962): The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220–232.
- Mező, F. (2008): Tests or Opinions? A Problem of Identification of Giftedness. In Mező, F., Péter-Szarka, Sz.(eds.): *Psychological Aspects of Gifted Education*. Kocka Kör & Department of Educational Psychology of University of Debrecen, Debrecen. 15-26.
- Mező, F. (2013): Measurement and estimation of originality. In: Angyalosi, G., Münnich, Á. és Pusztai, G. (eds.): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies. pp. 457-472.
- Mérei, F. (2002): *Rorschach-próba*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- O’Neil, H. F., Abedi, J., Spielberger, C. D. (1944): The measurement and teaching of creativity. In O’Neil, H. F, Drilligs, M. (eds.): *Motivation: Theory and Research*. New Jersey: Erlbaum, Hillsdale, 245-263.
- Rimm, S., Culbertson, F. (1980): Validation of GIFT, an instrument for the identification of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 14 (4), 272-273.
- Süle, F. (1988): A „Fa-rajz”-teszt. In Mérei, F., Szakács, F. (eds.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum. II. Személyiségtesztek 2. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 89-148.
- Szőnyi, M.(1988): Jacqueline Royer Metamorfózisok tesztjének diagnosztikus alkalmazása, valamint 300 budapesti gimnazista jegyzőkönyvének feldolgozása. In Mérei, F., Szakács, F. (eds.): *Pszichodiagnosztikai vademecum II. Személyiségtesztek 3. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 99-159.
- Torrance, E. P. (1966): *Torrance tests of creative thinking* (Research ed.). Princeton, NJ: Personnel Press.
- Wallach, M. A., Kogan, N. (1965): *Modes of Thinking in Your Children: A Study of the Creativity-intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinerhart & Winston.
- Tóth, L. (2011): A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). In Münnich, Á. (ed.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 65–88.
- Tóth, L., Király, Z. (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: A Tóth-féle Kreativitás Becslő Skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106, 2006/4, 287-311.
- Zétényi, T. (1989a): A Kreativitás-tesztek tesztkönyve I. *Munkalélektani Koordinációs Tanács Módszertani Sorozata*, 22. kötet. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.
- Zétényi, T. (1989b): A Kreativitás-tesztek tesztkönyve II. *Munkalélektani Koordinációs Tanács Módszertani Sorozata*, 22. kötet. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.

**ÚJ „KAPCSOLATOK”:
A ZENETANÁROK, A HITTANÁROK ÉS AZ SNI TANULÓK**

Szerzők:

Pető Ildikó
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
peto.ildiko@arts.unideb.hu

Lektorok:

Fónai Mihály
Debreceni Egyetem

Papp János
Debreceni Egyetem

Papp Sándor
Miskolci Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Pető, Ildikó (2017): Új „kapcsolatok”: a zenetanárok, a hittanárok és az SNI tanulók. Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/3. szám, 39-53. DOI 10.18458/KB.2017.3.39

Absztrakt

Jelen tanulmány a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelését vizsgálja a pedagógusok két „új” csoportjának az oldaláról. A hittanár-nevelőknek és a zenetanároknak a nevelésben, oktatásban betöltött sajátos helyzetének a felvázolása után egy olyan vizsgálat tapasztalatainak a bemutatása következik, amely arra fókuszál, hogyan látják a saját tudásukat, nehézségeiket, szükségleteiket az együttnevelési helyzetekben. Helyzetük megítéléséhez ún. kontroll csoporthoz viszonyítottuk a vizsgálati eredményeiket. A vizsgálati csoportot a közoktatás klasszikus szereplői, a közismereti tárgyakat oktató pedagógusok alkották.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, együttnevelés, hitoktatás, zenei nevelés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

This study focuses on the integrated-inclusive education of the students with special educational needs from the side of two 'new' groups of teachers. After outlining the specific situation religious and music teachers perform in education a detailed analysis follows, which focuses on the facts how these people see their own knowledge, difficulties and needs in the inclusive and integrated education. To assess their situation their results are compared to a so-called 'control group'. The study group is formed by the 'classic' actors of public education, the teachers who teach general subjects.

Keywords: inclusion, special educational needs, religious teachers, music teachers

Disciplines: pedagogy

Napjaink iskoláiban nem csupán tanítóval, tanárral találkozhatunk, mint pedagógussal, hanem olyan új szakemberek is jelen vannak az iskolákban, akik szintén aktívan részt vesznek a nevelés-oktatás folyamatában. Az egyre gyakoribb, hogy a fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, pszichológus mellett a hit- és erkölcsstan kötelezővé válásával már ott vannak a hitoktatók is, akik az együttnevelés terjedésével szintén foglalkoznak a sajátos nevelési igényű tanulókkal. Emellett a zeneiskolában dolgozó pedagógusok, illetve hagyományos iskolákban zenét oktató pedagógusok is találkoznak a legkülönbözőbb gyerekekkel a zene kapcsán.

A 2013/14-es tanévtől kezdődően felmenő rendszerben bevezették az erkölcsstan, illetve a hittan oktatást, ami miatt erős nyomás van az iskolákon, hogy megfelelően képzett szakemberek lássák el a feladatot. Az állami iskolákban a hittanárok nem az iskola és nem a tantestület tagjai, hanem a megfelelő egyházi jogi személy által alkalmazott szakemberek, akik egyházi felsőoktatási intézményben szereztek hitoktatói, hittanári felsőfokú képesítést és az illetékes egyházi hatóság megbízásával rendelkeznek (Net1, Net2). A képzésük célja, hogy olyan hittanárok kerüljenek az iskolákba, akik megfelelő pedagógiai és pszichológiai ismeretekkel, készségekkel és képességekkel, valamint gyakorlati felkészültséggel rendelkeznek ahhoz, hogy közoktatási és gyülekezeti keretek között hitoktatói munkát végezzenek (Net1, Net2, Net3, Net4).

A zene hatását már évezredekkel ezelőtt is ismerték és célzottan alkalmazták a hétköznapokban és a terápiás gyógyításban. A muzikalitásnak kimutatható kapcsolata van a beszéddel, az olvasással, az írással, sőt a bal agyfélteke és annak funkciói (pl. beszéd és az írás képessége) 10 éves korig hatékonyan fejleszthetőek a zenével, így nagy jelentősége van (lehet) a diszlexia-, diszgráfia prevenciójában is. De a nagy mozgásigényű, vagy az összerendezetlen mozgású, a figyelemproblémákkal küzdő gyerekek fejlesztésében is jó eredményeket lehet elérni a zenével (Reikort 2009, Palatin 2015). A zene segít a konfliktusok megelőzésében és a különféle kultúrkörök békés együttélésének a kialakulásában, az éneklés pedig erősíti a koncentráció- és emlékező képességet, továbbá kapcsolatot teremt az értelem és az érzelmek között, jelentősen hozzájárul az általános és a szóbeli kifejezőképesség javulásához (Csébfalvi 1998, Janurik 2008, Dohány 2009). Ráadásul a zenetanítással, a zenével foglalkozó pedagógusok kötetlenebb formában is találkoznak a gyermekekkel, nem csak az iskolai tanórák során, ami a sajátos nevelési igényű gyerekekre igen jó hatással van.

A leghatékonyabb tanárokat jellemző tulajdonságlista jelzi, hogy a jó tanárnak a tárgyi és szakmai tudás mellett olyan emberi kvalitásokkal kell rendelkeznie, amelyek mintaként hatnak a diákokra. A befogadó pedagógustól is elvárt az általános felkészültség, de emellett alapvető, hogy elfogadó, empátikus, de ugyanakkor reális követelményeket állító személyisége legyen, fontos a nyitottsága, amely a sérült gyerekekkel foglalkozó szakemberekkel való együttműködés alapja (Réthy 2013). „Az integráló pedagógusnak új készségeket kell elsajátítania ahhoz, hogy „mediátorként” tudjon közreműködni a csoport/osztály ép és sajátos nevelési igényű gyermekei között, de fokozottan igaz ez a szülőkkel való kapcsolattartásban is.” (Hernádi 2008:27-28) Ez utóbbi igen lényeges, hiszen az SNI tanulók szüleivel való kapcsolatnak együttműködéssé kell fejlődnie. Általában igaz, hogy minden pedagógus személyisége, attitűdje, a mutatott modell mintaként funkcionál, ami egy együttnevelő közegben további elemekkel gazdagodhat az újfajta közegnek köszönhetően.

A fiatalabb pedagógusok korosztályának többsége elfogadja, illetve megnyerhető a megváltozott feladatú, megújuló pedagógusszerepre, de a szándék és a nyitottság kevés, ha a pedagógiai-szakmai felkészülés során a leendő pedagógusok nem találkoznak a gyakorlatban különböző nevelési-oktatási helyzetekkel, így együttneveléssel, illetve azok megoldási

lehetőségeivel sem. Konkrét technikai és módszertani eljárások, folyamatleírások helyett csak alapelveket, célokat és követelményeket kapnak. A gyakorlatban gyakran csak a pedagógus ügyességén, rátermettségén, problémamegoldó képességén, kreativitásán, majd pedig a rutinján múlik, hogy milyen módon oldja meg az adódó szituációkat.

VIZSGÁLAT

A vizsgálat az együttnevelés oldaláról a zenetanárok és hittanár-nevelők (továbbiakban: hittanár) szakmai énképére fókuszál, mivel a hagyományos pedagógusokhoz képest ennek a két csoportnak 15-20 éves lemaradása van az iskolai értelemben formális oktatásban, ezen belül is az SNI gyerekekkel való találkozásban. A vizsgálat célja az volt, hogy megvizsgálja ennek a két „új” pedagóguscsoportnak, a hittanároknak és zenetanároknak az attitűdjét az SNI tanulókkal kapcsolatban. A vizsgálatba bevontuk a klasszikus oktatási feladatokat ellátó közismereti tárgyakat (továbbiakban: egyéb tanárok) oktatókat is, majd velük összehasonlítva próbáltunk képet alkotni arról, hogyan látják a saját tudásukat, nehézségeiket, szükségleteiket az együttnevelt (integráltan vagy inkluzívan nevelt) sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával-nevelésével kapcsolatban.

Vizsgálati eszköz és módszer

Kezdetben a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete keretén belül működő Együttnevelés kutató csoport vizsgálta a pedagógusoknak az együttneveléssel (integrált, inkluzív) kapcsolatos attitűdjét különböző vizsgálati eszközökkel és módszerekkel. Jelen dolgozat alapját egy olyan, általunk használt eszközzel nyert adatbázis adja, amelyet a kutatócsoport állított össze. A vizsgálati személyeknek az eddigi pedagógiai gyakorlatuk, illetve a munkahelyük bemutatása után öt kérdés mentén kellett gondolkodniuk és választ adniuk önmagukról a sajátos nevelési igényű tanulókkal végzett munkájuk alapján. Válaszaik az integrációval, inklúzióval kapcsolatos szakmai énképük megfogalmazását jelentette, az 5 nyitott „kérdésre” szabadon írásban válaszoltak.

A „kérdések” valójában megkezdett „én-mondatok” voltak:

- A pedagógiai gyakorlatom változását leginkább akadályozó tényezők...
- Amit a változás eredményességéhez én hozzá tudok adni...
- Amit már most tudok...
- Amihez képeznem kell magamat...
- Amiben segítségre van szükségem az oktatási adaptáció során...

Az egyes kérdésekre adott írásos válaszokban a megfogalmazás sorrendjében sorszámoztuk a gondolataikat, azaz mit említett először, másodszer, majd harmadik helyen. Abból indultunk ki, hogy a vizsgálati személy a megkezdett állítást olvasva és azon elgondolkodva egyfajta fontossági sorrendbe állítja a válaszait az írás közben. Ma, a szövegszerkesztők világában a gondolatok sorrendjén könnyű változtatni attól függően, hogy mit tart fontosabbnak, amit a vizsgálat személyei, feltehetően meg is tettek.

A kapott adatbázis feldolgozása során egyik szempontunk az volt, hogy az iskolai értelemben kevésbé formális zeneoktatás, illetve az iskolákban órarendszerűen csak az utóbbi években megjelenő hitoktatás szakemberei hogyan vélekednek önmagukról és a lehetőségeikről a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatban.

Az adatok elemzése során elkülönítve vizsgáltuk a két kiemelt szak (zenetanár és hittanár), valamint az egyéb tanárok első helyen adott válaszait. Majd összevontuk az első három helyen említett válaszokat, elemeztük a három „szak” szerint, illetve összesítve a teljes 200

fős vizsgálati csoport esetében. Az elemzés során a válaszok darabszámával dolgoztunk, hiszen nem mindenki adott legalább három választ.

Jelen vizsgálat „pilot study” jelleggel készült, így a mintavétel nem tekinthető reprezentatívnak, az alábbiakban leíró statisztikai szinten elemezzük az eredményeket.

A vizsgálati csoport

A vizsgálati csoport részben a Debreceni Egyetem levelező MA- tanárképzésben részt vevőkből, részben pedig olyan pedagógusokból állt össze, akikkel egyéb képzések során kerültünk kapcsolatba az elmúlt öt évben. Jelen írásban a hittanár-nevelő és zenetanár szakos pedagógusok válaszaira fókuszálunk összehasonlítva az egyéb szakos pedagógusokkal, mint kontroll csoporttal összehasonlítva. A jelenlegi bemutatásba csak azoknak az adatai kerültek be, akik úgy nyilatkoztak, hogy volt vagy van közülük sajátos nevelési igényű tanulóhoz a munkájuk során.

Jelen írás alapját adó elemzésbe 100 fő hittanár és zenetanár szakos, és 100 fő valamilyen más, közismereti szakos („egyéb szakos”) pedagógus került. Így a teljes vizsgálati csoport összesen 200 fős lett, akik közül 64-en férfiak és 136-an nők. Szakokra lebontva, a hittanár szakosok száma 52 fő, a zenetanároké 48 fő, akiknek a nemi aránya meglepően kiegyensúlyozott, 26 férfi és 26 nő hittanár, valamint 22 férfi és 26 nő zenetanár válaszait dolgoztuk fel. (1. táblázat)

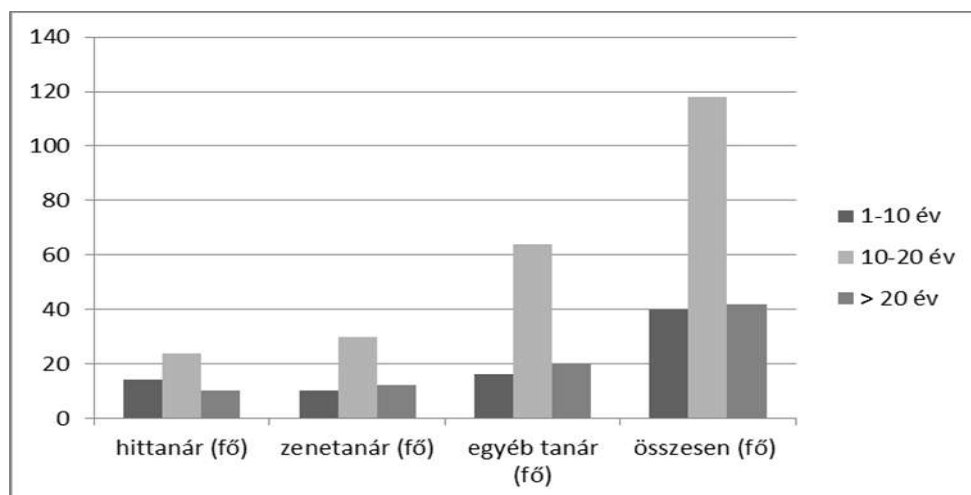
1.táblázat. A vizsgálati személyek megoszlása szak és nem szerint (fő)(forrás: a szerző)

	NEM		Összesen (fő)
	férfi (fő)	nő (fő)	
zenetanár	22	26	48
hittanár	26	26	52
egyéb tanár	16	84	100
Összes	64	136	200

A megkérdezett pedagógusok életkora széles skálán mozog, a pályakezdőtől a nyugdíj előtt állóig bezárólag. Közülük a legfiatalabb 23 éves, a legidősebb 61 éves, az átlag életkor pedig 45 év. Ennek megfelelően alakul a szakmában eltöltött évek száma, a hittanárok közül 1-10 éve van a pályán 14 fő, 10-20 éve 24 fő, 20 évnél régebben dolgozik 10 fő. Hasonló képet mutatnak a zenetanárok adatai is, 1-10 éve oktat 10 fő, 10-20 éve 30 fő, 20 évnél hosszabb ideje tanít 12 pedagógus. Az egyéb szakos tanárok közül 16 fő 1-10 éve, 64 fő 10-20 éve, míg 20 fő több mint 20 éve van a tanári pályán (1. diagram).

A vizsgálati csoport tagjai az alapfokú és a középfokú oktatás intézményeiben dolgoznak (2. táblázat). A zenetanárok döntően zeneiskolában, általános iskola és alapfokú művészeti iskolában, zeneművészeti szakközépiskolában és AMI-ban tanítanak (46 fő), más intézménytípusban (valamilyen szakközépiskolában) csak 2 fő.

1. diagram A szakmában eltöltött évek (fő) (forrás: a szerző)



A hittanárok jelentős többsége általános iskolában tanít, az 52 főből csupán 7 fő tanít középfokon (3 fő szakközépiskolában, 4 fő gimnáziumban) (2. táblázat). Közel azonos arányban dolgoznak az egyéb szakos pedagógusok alapfokon (30 fő), és középfokon (32 fő gimnáziumban, 30 fő szakközépiskolában). Csupán csak 8 fő (a 100 főből) áll alkalmazásban a zenetanárok elsődleges terepén, valamilyen művészeti profilú intézményben.

2. táblázat A vizsgálati személyek megoszlása szak és iskolatípus szerint (fő) (forrás: a szerző)

	ISKOLATÍPUS*				Összesen
	zenei képzést folytató intézmény	általános iskola	szakközépiskola	gimnázium	
zenetanár	46	0	2	0	48
hittanár	2	43	3	4	52
egyéb tanár	8	30	30	32	100
összesen	56	73	35	36	200

*A 200 fő vizsgálati személy munkahelyének az intézménytípusa a jelen írás alapját adó elemzés változói közé nem került be.

Az intézmények földrajzi elhelyezkedése bár kisebb eltolódásokat mutat a településtípusok szerint, de az arányok hasonlóak. Feltűnő, hogy a hittanárok kis településen, míg a zenetanárok nagyvárosban dolgoznak jellemzően. (3. táblázat)

3. táblázat A vizsgálati személyek szakja és munkahelyük földrajzi elhelyezkedése (fő) (forrás: a szerző)

	FÖLDRAJZI HELY				Összesen
	falusi-községi	kisváros	nagyváros	főváros	
zenetanár	0	18	30	10	48
hittanár	20	22	10	0	52
egyéb tanár	10	55	26	9	100
összesen	30	85	66	19	200

A válaszokban leírás vagy indoklás is történt, miszerint a vidéki iskolák többsége szerény anyagiakkal rendelkezik, ezért nagyon sokat pályáznak, gyakran sikeresen. A vizsgálati személyek által megadott számadatok szerint az iskolák tanulói létszáma nagyon változó, 90 főtől 1100 főig terjed, és ennek megfelelően alakul a pedagógus létszám és a szaktanári ellátottság is.

A vizsgálati személyek az addigi pedagógiai gyakorlatukat jellemezték néhány mondatban. A zeneiskolában dolgozó zenetanárok abban látják előnyüket az iskolákban dolgozó többi szaktanárral szemben, hogy egyénileg foglalkoznak a tanulókkal, mindenkivel a saját életkorának, képességeinek megfelelően, személyre szabottan. Az adott növendékre koncentrálnak, és nem kell elaprózni a figyelmüket, ezáltal kialakulhat egy bensőséges tanár-diák viszony.

A hittanárok is speciálisnak látják feladatukat a világi tanárokkal szemben, mivel ők nem egy intézményhez kötődnek, hanem egyszerre több iskolában, sőt iskolán kívül is oktatnak, így nem jön létre szoros munkakapcsolat az iskola pedagógusaival. Fontosnak tartják, hogy (a kötelező tananyagon túl) olyan légkör alakuljon ki, amiben a gyerek biztonságban tudja magát, érzi a szeretetet, a megértést, a törődést.

A vizsgálat során csak azoknak az adatai kerültek feldolgozásra, akiknek a pályájuk során már volt tapasztalatuk SNI tanulók oktatásában. Mindannyian úgy vélték, hogy alapvetően hatékonyan tudnak velük foglalkozni, aminek az indokát a zenetanárok és a hittanárok az egyéni bánásmódban és a toleranciában látják.

Vizsgálati eredmények és tapasztalatok

- *„A pedagógiai gyakorlatom változását leginkább akadályozó tényezők ...”*

A vizsgálatban résztvevő hallgatónak arra a kérdésre kellett választ adni, hogy munkájuk során mi jelent számukra akadályt, nehézséget akkor, amikor az oktatás folyamatában sajátos nevelési igényű gyerekekkel találkoznak. Az általuk felsorolt akadályokat tíz pontban tudtuk összefoglalni:

1. Szülői érdektelenség
2. Gyerekek közötti nagy különbség (kompetenciakülönbségek)
3. Hiányok: időhiány, pénzhiány, eszközhiány
4. A gyerekek családi háttere
5. Nagy osztálylétszám
6. A tanulási zavarokkal kapcsolatos ismeretek hiánya
7. Viselkedési problémák
8. Túlterhelt pedagógusok elismerés nélkül
9. Nő az SNI tanulók száma
10. A pedagógusok motiválatlansága

A zenetanárok a munkájukat akadályozó jelenségek közül első helyen említik a gyerekek közötti nagy (kompetencia) különbségeket, 48-főből 19-en, elsősorban azok, akik szolfézszt tanítanak. Nagy kihívást jelent számukra, hogy egy-egy csoportban különböző korú és képességű gyerekek vannak, főleg ha még a csoportlétszám is nagy. Ez általában a szolfézs előkészítő, első és második évfolyamán jellemző, amikor az első osztályostól a harmadikos tanulóiig osztják be a gyerekeket ugyanabba a csoportba. Az idő-, a pénz-, és az eszközhiányt 48-főből 15 fő jelölte meg, akiknek a válaszaikból kitűnik, hogy kevésnek érzik a heti kétszeri 30 perces zenetanítást ahhoz, hogy a növendékük jól fel tudjon készülni egy-egy fellépésre, vagy csak haladjanak a tananyaggal, főleg ha a család nem biztosítja a folyamatos gyakorlást. Sok intézménynek jelent gondot, hogy a színvonalas oktatáshoz szükséges hangszerek számát

és állapotát biztosítsák, pl. hogy a szükséges kották a rendelkezésükre álljanak. Ilyen esetben, teszik hozzá, nem tehet mást a pedagógus, minthogy saját költségén megveszi, vagy a sajátját adja oda a gyerekeknek (pl. kották, húrok, hangolást). De kevés pénz jut (ha jut) a versenyekre való jelentkezésre, az utazásra, a verseny alatti ellátás költségeire is. A problémához szorosan kapcsolódik a családi háttér, a szülők érdektelensége, mint ok. Feltételezhetően úgy érzik a zenetanárok (14 fő a 48 főből), hogy a gyakorlás hiánya miatt a gyerekek között egyre nagyobb különbség alakul ki, amiben a szülők felelőssége elvitathatatlan. A zenetanárok az oktatáshoz szükséges anyagiak biztosítását csak az intézménytől várják el, a család szociális, esetenként szűkösebb anyagi lehetőségei nem okoz számukra gondot (0 fő). (4. táblázat).

4. táblázat. A vizsgálati személyek szakja és az „akadályozó tényezők” (forrás: a szerző).

„A VÁLTOZÁSOM AKADÁLYA”	az 1. helyen választott (fő)					az 1., a 2. és a 3. helyen választott (db)		
	zene- tanár	hit- tanár	zene- tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz	zene- tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz
Szülői érdektelenség	14	23	37	23	60	44	29	73
Gyerekek közötti nagy különbség (képességek)	19	17	36	32	68	36	35	71
Idő-, pénz-, eszközhiány	15	6	21	18	39	21	21	42
A gyerekek családi háttere	0	0	0	9	9	57	39	96
Nagy osztálylétszám	0	0	0	0	0	25	22	47
Ismeretek hiánya a tanulási zavarokról (pedagógus részéről)	0	6	6	18	24	15	40	55
Viselkedési problémák	0	0	0	0	0	48	57	105
Túlterhelt pedagógusok (nincs elismertség)	0	0	0	0	0	15	18	33
Nő az SNI tanulók száma	0	0	0	0	0	46	41	87
Motiváció hiánya (pedagógus részéről)	0	0	0	0	0	0	0	0
	Összesen (db)					307	302	609

A hittanárok első helyen említik a szülői érdektelenséget, a megkérdezettek majdnem fele (52 főből 23 fő) véli ezt akadálnak, amit azzal magyaráznak, hogy a hittan szabadon választható tantárgy, ezért a szülők is kevesebb figyelmet szentelnek neki, nem biztosítják a szükséges felszerelést, nem kísérik figyelemmel a gyermekük tanulmányi előmenetelét. Szülői érdektelenségnek tekintik a családok megengedő nevelését is, ezért a gyerek alig-alig motiválhatóak. „Az eredményes tanulást akadályozzák azzal a tanulókkal, hogy érdektelenül állnak a tantárgyamhoz.” (hittanár, nő, 27 éves). Szintén problémát jelent a tanulók fejlettsége közötti különbség (17 fő), mivel a hittanórákon több évfolyamból is vannak tanulók, ami komoly nehézséget jelent, hogy minden gyerek számára az életkorának és az ismereteinek megfelelően folyjék az oktatás. „A csoportok nem egy korosztályból tevődnek össze (1.o.-7.o.), más-más tudással és képességgel. A csoportok létszáma is nagyon változó.” (hittanár, férfi, 39 éves). Jelentősen kevesebben, 6-6 fő akadálnak érzi az idő-, pénz- és eszközhiányt, valamint a tanulási zavarral kapcsolatos ismerethiányt. (4. táblázat)

A zene- és a hittanárok választásait összevontuk és összehasonlítottuk az egyéb szakos csoportéval. Az első két ok azonos, de a választások számában tapasztalt különbségek sem meghatározóak. Azonban érdemes észrevenni, hogy a gyerekek családi (szociális és kulturális) háttere az „egyéb” szakosok esetében, ugyan mint kisebb gond, de mégis csak megjelent (100 főből 9 fő), illetve közel minden ötödik személy megemlítette a saját hiányos ismereteiket a tanulási zavarról (4. táblázat).

Figyelemfelkeltő, hogy az első helyen csak néhány okot választottak szaktól függetlenül a pedagógusok, miközben az első három helyen felsorolt okok összesítését megnézve, nagyon színes képet kapunk, és a sorrend is megváltozik. Mind a zenetanárok és hittanárok, mind az

egyéb tanárok esetében vezető okká lép elő a család szociális helyzete, a viselkedési problémák és a SNI tanulók számának a növekedése. A két csoport esetében a viselkedési problémák azok, amelyekről úgy érzik, hogy leginkább zavarják és akadályozzák a hatékony munkában (4. táblázat).

Az egyetlen ok, amely magukat a pedagógusokat, a szakmai motiváltságukat nevezi meg, az első három helyen választott okok között egyáltalán nem szerepel egyik csoportban sem (összesen 200 fő közül), ami mindenképpen elgondolkodtató (4. táblázat).

• *„Amit a változás eredményességéhez én hozzá tudok adni....”*

A vizsgálatban résztvevő személyeknek azt kellett kifejtteniük, hogy mit tudnak hozzáadni a munkájukhoz, hogy azt a legeredményesebben tudják végezni akkor is, amikor SNI tanítványuk van. Véleményük nyolc gondolatkörbe volt besorolható:

1. Differenciált óravezetés (kidolgozott óravázlat)
2. Szemléltető eszközök használata (motiválás)
3. Szülőkkal való kapcsolattartás, családlátogatás
4. Továbbképzéseken való részvétel, új módszerek megismerése
5. Személyes kapcsolat kialakítása a tanulókkal
6. Kapcsolattartás szakemberrel
7. SNI gyerekek speciális igényeinek figyelembe vétele
8. Türelem, kitartás, segítőkészség

A zenetanárok (48 fő) az első választás során szinte hasonló arányban első helyen említették a szülőkkal való kapcsolattartást (13 fő) és a szemléltető eszközök motivációs célú használatát (12 fő). Nem gondolhatjuk, hogy a zenetanítás során olyan mértékben nem szempont az SNI, hogy érthető legyen, hogy 48 főből miért csak 3 fő említette az tanulók speciális igényeit. (5. táblázat)

A hittanárok szintén elsőként említették a szülőkkal való kapcsolattartást (52 főből 20 fő), mint egy olyan pedagógiai eszközt, ami segíti a munkájukat, és már ők maguk is alkalmazzák. De ugyanilyen fontos saját eszközüknek tartják a differenciált óravezetést (20 fő), hogy a differenciálást szolgáló óravázlatokkal készülnek az óráikra. Más, még (első helyen) felsorolt ok csak elhanyagolható számú esetben történt (2-6 fő). (5. táblázat). Azonban elgondolkodtató, hogy a hittanárok nem sorolták fel saját lehetőségeik között a kapcsolattartást a szakemberekkel, a tanítványaik speciális igényeinek a figyelembevételét és a türelmet, kitartást, segítőkészséget, csak negyedik vagy még későbbi helyen. *„Személyes elkötelezettségemet, lelkesedésemet, jókedvemet és a türelmemet tudom felajánlani.”* (lelkész, férfi, 41 éves). Miközben a nehéz időszakokon túllendítő hatékony és sikert adó munkához elkerülhetetlen az SNI tanulók igényeinek a figyelembevétele, és az, hogy legyenek olyan szakemberek, akikre támaszkodni lehet, akik segítséget tudnak nyújtani, akár a tanulóknak, akár a nevelőknek. A cél közös, mert ha egy tanuló eredményes, a tanár is elégedett a diákkal és önmagával is.

Az egyéb szakos tanároknak az önmagukról vallott, már meglévő lehetőségük szélesebb skálán mozog, és viszonylag egyenletesen oszlanak meg (5. táblázat). A szülőkkal való kapcsolattartás fontosságáról a zene- és a hittanárokhoz hasonlóan vélekednek az egyéb szakosok (16 fő 100 főből). Viszont a legtöbben (21 fő) a tanulókkal való személyes kapcsolattartásról gondolják azt, hogy már megteszik, a mindennapos pedagógiai gyakorlatuk része. Ha ezt az adatot úgy fordítjuk le, hogy minden ötödik pedagógus törekszik arra, mert

fontosnak tartja, hogy emberi, tananyagtól és tanulástól mentes, de a tanulás eredményét is befolyásoló kapcsolatot kezdeményezzen és tartson fenn tanítványaival, akkor érdemes lenne megvizsgálni, hogy vajon miért ilyen alacsony ez az arány. Hasonló arányban igyekeznek kapcsolatot tartani a szülőkkel (16 fő) és más szakemberekkel (14 fő), illetve ismereteiket rendszeresen továbbképzésen bővíteni és mélyíteni (16 fő).

5. táblázat A vizsgálati személyek szakja és „amit már hozzá tudok adni” (forrás: a szerző)

„MÁR HOZZÁ TUDOK ADNI”	az 1. helyen választott (fő)					az 1., a 2. és a 3. helyen választott (db)		
	zene-tanár	hittanár	zene-tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz	zene-tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz
Differenciált óravezetés (kidolgozott óravázlat)	8	20	28	12	40	28	30	58
Szemléltető eszközök használata (motiválás)	12	6	18	10	28	27	22	49
Szülőkkel kapcsolattartás, családlátogatás	13	20	33	16	49	62	40	102
Továbbképzésen részvétel, új módszerek megismerése	4	2	6	16	22	23	32	55
Személyes kapcsolat a tanulókkal	5	4	9	21	30	49	40	89
Kapcsolattartás szakemberekkel	3	0	3	14	17	16	18	34
SNI tanulók igényeinek a figyelembe vétele	3	0	3	11	14	25	23	48
Türelem, kitartás, segítőkészség	0	0	0	0	0	16	10	26
	Összesen (db)					246	215	461

A 200 fős teljes vizsgálati csoport összesített adatai szerint az első – második - harmadik helyen megfogalmazott erősségük, amit alkalmaznak a munkájukban, az jellemzően a kapcsolattartás a szülőkkel (102 db), a tanítványaikkal ((89 db) és a differenciált óravezetés (58 db) (5. táblázat). „Minden tanulóra kiterjedő, az egyéni sajátosságokat figyelembe vevő, és az egyéni képességekhez igazodó tanórai tanulás megszervezése.”(zenetanár, nő, 29 éves) „Olyan légkör kialakítása, ahol érzi a növendékem, hogy mindenben számíthat rám, akár iskolai, akár magánéleti problémái vannak.”(zenetanár, férfi, 53 éves) „Csak akkor tudok eredményeket elérni, ha a tanuló érzi, hogy csak vele foglalkozom abban a fél órában, minden energiámat felé fordítom és elfogadom az ő véleményét is.”(zenetanár, nő, 38 éves) „Minél jobban megismerjem a diákjaimat, őket mindenféle előítélet nélkül fogadjam el.”(hittanár, férfi, 29 éves).

- *Amit már most tudok...*

A megkérdezett pedagógusok „Amit már most tudok....” gondolatkörben arra adtak választ, hogy az SNI tanulókra fókuszálva már mit tudnak a saját pedagógiai gyakorlatukról, abban mit tartanak fontosnak, milyen szempontokat, jelenségeket fogalmaztak meg maguknak, mint a munkájuk pozitív módosító tényezőjét. A pedagógusok megállapításai, amelyek részben elvként, részben pedig mint társadalmi, iskolai jelenséget fogalmaztak meg, hét kategóriába voltak besorolhatóak:

1. „Fontos a szakmai tudás, tapasztalat”
2. „Nagy segítség a differenciált óravezetés”
3. „Fontos az elfogadó légkör jó példája”

4. „Szükséges a visszajelzés, fejlesztés (jutalmazás, játék)”
5. „Fontos a személyiségfejlesztés”
6. „Egyre több a tanulási zavarral küzdő tanuló”
7. „A gyerekek az otthoni problémát beviszik az iskolába”

A zenetanároknak, akik jellemzően 10-21 éves szakmai tapasztalattal rendelkeznek, az első választása során a leggyakoribb válasz a megfelelő szakmai tudásra és tapasztalatra vonatkozott. (6. táblázat) A válaszadó zenetanárok több mint a felének (26 fő 48 főből) feltételezhetően ez az „elvé” a sok éves sikereikből és kudarcaikból fogalmazódott meg. A második legfontosabbnak tartják, (14 fő), hogy jó példát és biztonságot nyújtó légkört biztosítsanak az oktatás-nevelés során. A még két megemlített „elv” egyike az oktatási folyamatra vonatkozik (5 fő - segít a differenciált óravezetés), míg a másik a nevelésre (3 fő - fontos a személyiségfejlesztés), a választásuk száma elenyésző. (6. táblázat) *„Az egyéni foglalkozások lehetőséget adnak arra, hogy minden növendékemhez, mindegyik személyiségéhez más-más stratégiát dolgozzak ki.”*(zenetanár, férfi, 55 éves).

6. táblázat A vizsgálati személyek szakja és „amit már most tudok ...” (forrás: a szerző)

„MÁR MOST TUDOK”	az 1. helyen választott (fő)					az 1., a 2. és a 3. helyen választott (db)		
	zene-tanár	hittanár	zene-tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz	zene-tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz
Fontos a szakmai tudás és tapasztalat	26	28	54	32	86	54	22	76
Nagy segítség a differenciált óravezetés	5	6	11	10	21	31	0	31
Fontos az elfogadó légkör jó példája	14	18	32	18	50	74	30	104
Szükséges a visszajelzés és a fejlesztés (jutalom, játék)	0	0	0	12	12	40	43	83
Fontos a személyiségfejlesztés	3	0	3	14	17	49	40	89
Egyre több a tanulási zavarral küzdő tanuló	0	0	0	14	14	8	28	36
A gyermek az otthoni problémákat az iskolába viszi	0	0	0	0	0	7	17	24
Összesen (db)						263	180	443

A hittanárok (52 fő) első választásai nagyon hasonló képet mutatnak. Csak három megállapítást adtak, amelyek közül legtöbben (28 fő) a szakmai tudást, 18 fő a jó és bizalommal teli légkört, míg hatan a differenciálás fontosságát hangsúlyozták. (6. táblázat). A véleményüket azzal indokolták, hogy a képzésük során kevés ismeretet kaptak a pedagógiai, pszichológiai módszerekről, aminek a hiányát érzik a tanítás során. Ezt azonban részben ellensúlyozhatják egy olyan légkör megteremtésével, ahol a gyerekek jó példát látnak, és érzik a szeretetet, a törődést. Ráadásul a tantárgyukból, a hivatásukból adódóan, úgy érzik, még elfogadóbbnak kell lenniük, és egy olyan attitűdöt kell közvetíteniük, ami könnyen követendő példa lehet minden tanítványuk számára. Ebben a modellteremtő feladatban is akadálnak érzik az életkori, a képességbeli és az ismeretbeli vegyes csoportokat, s ezért kezdik felismerni a differenciálás fontosságát. *„Személyre szabott feladatot adok, hogy érezzék a fontosságukat, és hogy adottságaik képességé fejlődhessen ebben az elfogadó légkörben.”*(hittanár, férfi, 33 éves). *„A pedagógus, hittanár először önmagát fejlessze,*

képezze, majd felkarolja ezeket a gyerekeket és felzárkóztató programokkal, személyre szabott fejlesztő foglalkozásokkal segítse őket a fejlődésben.”(hittanár, nő, 38 éves).

Az egyéb szakos tanárok választásai közül a legfontosabb a szakmai tudás és tapasztalat és a jó példát nyújtó légkör. Azonban a második vagy a harmadik helyen felsoroltak (személyiségfejlesztés; nő a tanulási zavarral küzdők száma; visszajelzés) nagyon hasonló arányban jeleket meg a válaszokban (12-14 fő). Nem csak megjegyzendő, de el is gondolkodtató, hogy a megkérdezett, a közismereti tárgyakat képviselő pedagógusok csak utolsó helyen említik meg a differenciált óravezetés fontosságát (10 fő, azaz csak minden tizedik személy). (6. táblázat)

Ha a teljes vizsgálati csoport (200 fő) adatait nézzük, amelyet úgy kaptunk, hogy együtt kezeltük az első – második – harmadik helyen leírt gondolatokat, akkor azt látjuk, hogy a hangsúlyok eltolódtak. Ugyan továbbra is fontos az elfogadó légkör (104 választás), mind a zenetanárok, a hittanárok és az egyéb tanárok esetében, de második legfontosabb a személyiségfejlesztés (89 választás), a harmadik pedig a diákok felé nyújtandó szükséges visszajelzések (83 választás). (6. táblázat)

Naponta hallani a gyerekekkel kapcsolatban álló szakemberektől, hogy a családok, a családi élet változásának a problémái, amelyeket a társadalmi változások indukálnak, megjelennek az iskolában is a tanulók teljesítményében és viselkedésében egyaránt. Ennek ellenére a teljes vizsgálati csoportban csak negyedik vagy későbbi állításként talákoztunk azzal, hogy a „gyermek az otthoni problémákat az iskolába viszi”. (6. táblázat)

Összefoglalóan megállapítható, hogy a vizsgálatban résztvevő személyek pedagógiai gyakorlatuk során legfontosabbnak tartják a szakmai tudást és a tapasztalatot. Fontos a jó példa, elfogadó légkör kialakítása, és a megfelelő személyiségfejlesztés, ezekhez szorosan kapcsolódik a differenciált óravezetés és a visszajelzés szükségessége.

• „*Amihez képeznem kell magamat ...*”

Arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy gondolják végig eddigi pedagógiai gyakorlatukat aszerint, hogy hol szükséges a változtatás, milyen képzésben kellene részt venniük ahhoz, hogy eredményesen tudjanak foglalkozni az SNI tanulókkal. Válaszaikból a következő nyolc kategória rajzolódott ki:

1. Új pedagógiai, gyógypedagógiai módszerek, ismeretek elsajátítása
2. Tananyagtervezés, módszertan, fejlesztés, stb.
3. Alapvető pszichológiai, pedagógiai módszerek megismerése
4. Önefejlesztés
5. Technikai és multimédiás eszközök használata
6. Elmélet gyakorlatban való alkalmazása
7. Problémák felismerése
8. Sajátos nevelési igényű tanulók osztályszintű integrálása

A zenetanárok és a hittanárok közül hasonlóan és egyforma arányban, közel minden második szakember érzi szükségességét annak, hogy többet tudjon a gyógypedagógia, a gyógypedagógiai módszerek témaköréből (48 fő zenetanár és 52 fő hittanár közül 23-23 fő), illetve több ismerete legyen a tananyagtervezésről és fejlesztésről (17 és 14 fő). „*Nem ártana a gyógypedagógiai szakmát is hozzátanulni a zenetanársághoz, hiszen a zenetanulás komoly terápiás eredménnyel is járhat.*”(zenetanár, férfi, 38 éves) (7. táblázat)

A zenetanárok esetében ugyan mindig is volt tananyag, követelmény, de az adaptáció igénye nem merült fel, hiszen a zenetanulás bizonyos mértékig kiváltság volt, illetve a követelményeket valamilyen ok miatt teljesíteni nem tudó diákok egyszerűen,

következmények nélkül nem folytatták a zenei tanulmányaikat. A tananyagfejlesztés igénye lassan kúszik be a zenei képzésbe.

A hittanárok a munkájukat csak az utóbbi években végzik tanóra szerint, órarendbe és iskolai környezetbe beágyazva. Számukra ez új helyzet, ami új kihívásokat hozott, például a hitismeret mint tananyag megjelenítése. Mára szükségessé vált, hogy a hitismereteket oktatók pedagógiai és pszichológiai ismeretekkel rendelkezzenek, ismerjék az oktatási folyamat elemeit, az életkori sajátosságokat, de miközben ezt tanulják, azonnal szembe kell nézniük az adaptáció szükségességével is. A hittanárok az alapképzésük során még hiányzó különféle pedagógiai módszereket, és egyéb technikákat szeretnének megismerni, pl. a differenciált óravezetést, az óraterv elkészítésének a módját, a tananyagtervezést, a szemléltető eszközök használatát, a motiválást, a fegyelmézést. De érzik azt is, hogy a hittanórák alkalmasak arra, hogy az SNI-s tanulók igényeit figyelembe vegyék, a személyiségüket és akár a tanuláshoz szükséges képességeiket is fejlesszék. „*Képeznem kell magamat olyan módszer megismerésében, melyek a tanulási zavaros gyerekek könnyebb fejlesztésére, képességeik felszínre hozásában segítenek.*” (hittanár, nő, 26 éves).

Az egyéb szakos tanároknak több mint harmada a legnagyobb hiányt az önfejlesztésben érzi (100 főből 38 fő) és a munkájukra vonatkozó gyógypedagógiai ismereteikben (24 fő). (7. táblázat) A tananyagfejlesztés nem jelenik meg az első választások között körükben, ami csak a zenetanárok és a hittanárok oldaláról vizsgálva értelmezhető. Az alapképzésük során egyáltalán nem vagy kevés ismeretet szereztek az SNI tanulókkal kapcsolatos feladatok megoldására, a problémák felismerésére, a megfelelő módszerek kiválasztására, alkalmazására. Ebből következik, hogy szeretnének még többet megtudni a tananyagtervezésről, a módszertanról, a fejlesztésről, mert úgy érzik, ezek ismeretében hatékonyabban tudnának foglalkozni az SNI tanulókkal.

7.táblázat A vizsgálati személyek szakja és „amihez képezni kell magamat” (forrás: a szerző)

„AMIHEZ KÉPEZNEK KELL MAGAMAT”	az 1. helyen választott (fő)					az 1., a 2. és a 3. helyen választott (db)		
	zene- tanár	hittanár	zene- tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz	zene- tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz
Új ped., gyógyped. módszerek, ismeretek	23	23	46	24	70	46	51	97
Tananyagtervezés és fejlesztés, módszertan	17	14	31	0	31	54	21	75
Alapvető pszichológiai, pedagógiai módszerek	2	7	9	10	19	28	22	50
Önfejlesztés	4	8	12	38	50	44	72	116
Technikai és multimédiás eszközök használata	2	0	2	6	8	28	11	39
Elmélet gyakorlatban való alkalmazása	0	0	0	6	6	27	23	50
Problémák felismerése	0	0	0	12	12	13	25	38
Tanulási nehézségekkel küzdők integrálása	0	0	0	4	4	0	12	12
	Összesítés (db)					240	237	477

A vizsgálati személyek által írt magyarázatok jól mutatják, hogy a pedagógusok fontosnak tartják a folyamatos szakmai képzést. A számukra új ismeretet nyújtó továbbképzéseken szívesen vennének részt, de nem teheti meg mindenki a földrajzi távolság, a költségei miatt,

vagy mert az iskola vezetősége nem járul hozzá a távolléthez. Alternatívaként alkalmazzák a pedagógusok az önfejlesztést, szakkönyveket olvasnak, az interneten böngésznek, elsősorban az egyéb szakosok. A módszer előnye mellett (beoszthatja az idejét, otthon végezheti, csak azzal foglalkozik, ami valóban érdekli) azonban vannak hátrányai, sőt veszélyei is, ha az internet káoszára, ellenőrizetlenségére gondolunk, hiszen könnyű elkalandozni, nehéz eldönteni, mi a fontos és mi a téves információ stb., de azért is, mert gyakran közbe jöhet valami, erős önfegyelem stb. szükséges a következetes önfejlesztéshez.

„*A tanítás tulajdonképpen egy folyamatos tanulás. Egy jó pedagógus mindig arra törekszik, hogy ismereteit szélesítse, képezze magát.*” (zenetanár, nő, 53 éves). „*Jól bevált módszereket szeretnék tanulni, olyanokat, amiket mások már sikerrel alkalmaztak pedagógiai munkájuk során.*” (hittanár, férfi, 42 éves) Világosan látható, hogy a pedagógusok érzik a továbbképzés fontosságát és igényük is van rá, történjen az szervezett keretek között vagy önképzés formájában. Az elméleti ismeretek mellett igény van arra, hogy azokat gyakorlatban is tudják hasznosítani, olyan módszereket, technikákat szeretnének megismerni, amelyeket a mindennapi tanításuk során tudnak hasznosítani.

• „*Amiben segítségre van szükségem az oktatási adaptáció során*”

A vizsgálatban részt vevő zenetanárok és hittanárok többsége már találkozott a pedagógusként sajátos nevelési igényű gyerekekkel. A zenetanárok munkájukban egyénileg foglalkoznak a növendékekkel, így a személyre szabott, egyéni bánásmód is jobban érvényesülhet. A hittanárok már több nehézséget tapasztalnak az együttnevelés területén, mondván nincs megfelelő pedagógiai felkészültségük, alkalmazható tanulási programjuk, ráadásul a tárgyi és a személyi feltételek sem adottak mindenhol. Arra a kérdésre, hogy milyen segítségre van szükségük az oktatási adaptáció során, az igények 7 kategóriába voltak besorolhatóak:

1. Szakmai és szociális együttműködés
2. Szakmai tanács tapasztalt kollégáktól
3. Legyen pedagógiai asszisztens a tanórán
4. Támogatás: pénzübeli, időbeli és szülői
5. Továbbképzések: integrációs programok, alkalmazott módszerek
6. Támogatás: vezetőség, kollégák, más szakemberek
7. Megfelelő oktatási környezet a fejlesztéshez

A szakmai és a szociális támogatás, valamint a tapasztalattal rendelkező kollégák tanácsai, bár fordított sorrendben, de az első választásként megnevezett igények első két helyén szerepelt. A zenetanároknak közel fele inkább az együttműködésből (28 fő), a hittanároknak pedig több mint a fele (30 fő) a tapasztalt kollégák gyakorlati tanácsaiból szeretne többet. (8. táblázat) „*Tapasztalt kollégával vagy közismereti tanárral konzultálni egy-egy problémás gyerekről.*” (hittanár, férfi, 39 éves). A magyarázatokban azt emelték ki, hogy nehezíti a munkájukat, hogy nincs megfelelő kommunikáció a gyerekek nevelői között, ezért kevés és hiányos információ jut el hozzájuk. Ritkán találkoznak olyan szakemberekkel, akik hatékonyan tudnának segíteni a saját szakmai fejlődésükben vagy a tanítványaikkal kapcsolatban. Segítség lenne, ha mások gyakorlatát jobban megismerhetnék, hospitálhatnának tapasztaltabb kollégák óráin, és fontos lenne számukra, ha alkalom nyílna közös munkára és megbeszélésre a fejlesztőpedagógussal, a gyógypedagógussal, más szaktanárral és a pszichológussal.

Ha csak az arányokat nézzük, akkor az egyéb szakosok jellemzően (58 fő), a zenetanárokhoz hasonlóan a különböző tartalmú közös munkát hiányolja a mindennapok gyakorlatából. (8. táblázat)

A 200 fős vizsgálati csoport a legnagyobb szükségét, az első – második - harmadik helyen megjelölt választásoknak az összesítése alapján a szakmai és a szociális együttműködésnek (114 db) és a témát érintő (SNI tanulók integrációja, módszerek) továbbképzéseknek érzik. Meglepő, hogy a tanórai munkát segítő pedagógiai asszisztensek jelenlétét szinte egyáltalán nem igénylik (5 fő) a megkérdezett vizsgálati személyek. A zenetanárok azok, akik, ha kevés esetben is (11 db választás), de jobb, megfelelőbb oktatási környezetet szeretnének, hogy a munkájuk eredményesebb lehessen. (8. táblázat) Elmondásuk szerint gyakran előfordul, hogy az óráikat olyan termekben kell megtartaniuk, amelyek nem alkalmasak erre a célra. Rajzteremben, technikateremben, művelődési házak ablaktalan, sötét, szűk termeiben nem tudnak hatékonyan dolgozni, ahol nem meglepő módon a megfelelő eszközök sem állnak a rendelkezésükre (pl. kottatartó állványok, húrok, gyanták, fénymásolási lehetőségek).

8. táblázat A vizsgálati személyek szakja és „amiben segítségre van szükségem...” (forrás: a szerző)

„SZÜKSÉGEM VAN... „	az 1. helyen választott (fő)					az 1., a 2. és a 3. helyen választott (db)		
	zene- tanár	hittanár	zene- tanár és hittanár együtt	egyéb tanár	össz	zene- tanár és hittanár	egyéb tanár	össz
Szakmai, mentális, szociális együttműködés, segítség	28	16	44	58	102	44	70	114
Szakmai tanács tapasztalt kollégáktól	11	30	41	9	50	57	25	82
Pedagógiai asszisztens a tanórán	2	0	2	3	5	2	3	5
Pénzbeli, időbeli ráfordítás, szülői támogatás	7	4	11	11	22	55	20	75
Integrációs programok, továbbképzés a témában	0	0	0	4	4	20	27	47
Vezetőség, szakemberek, kollégák támogatása	0	2	2	7	9	41	17	58
Megfelelő környezet kialakítása a fejlesztéshez						11	2	13
Pedagógusok lelki támogatása						6	18	24
Alkalmazott pedagógiai módszerekről tanulás	0	0	0	8	8	34	22	56
	Összesen (db)					270	204	474

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok igénylik és kérik a különböző szakmai, mentális, szociális szakemberek segítségét, akik olyan pszichológiai, pedagógiai módszerekkel, integrációs programokkal, fejlesztő játékokkal ismertetik meg őket, amelyek segítségével hatékonyon tudnak foglalkozni az SNI gyerekekkel. A továbbképzéseken való részvétel biztosításához szükséges a vezetőség támogatása, a kollégák nyitottsága pedig az új módszerek megismerésére, alkalmazására.

Következtetések

Társadalmi elvárás és minden pedagógus érdeke, hogy javuljon az oktatás minősége, melynek középpontjában a gyerek fejlődése áll. Az eredmények eléréséhez elengedhetetlen a személyre szabott, egyéni képességeket figyelembe vevő fejlesztés. A sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás során, a vizsgálati személyek szerint, akik esetünkben a munkájuk során találkoznak velük, több akadályozó tényezőt is felsoroltak, amelyek nehezítik

az eredményes munkát. A gyerekek családi háttere, a szülői érdektelenség, a gyerekek közötti nagy különbségek, a pénz-, idő- és eszközhiány ugyanúgy akadályként állnak a hatékony fejlesztés útjában, mint az, ha nincs megfelelő ismerete a pedagógusnak a tanulási zavarokról, a viselkedési problémákról, az SNI-ről, amit csak tovább fokoz a túlterheltség is.

A jelen vizsgálat adataiból, amely nem volt reprezentatív és a feldolgozása leíró statisztikai módszerrel történt, kitűnik, hogy a pedagógusok jól látják hiányosságait és nyitottak a változtatásra, s ennek érdekében szorosabb kapcsolatot tartanak a szülőkkel, szakemberekkel. Nagy hangsúlyt fektetnek az új módszerek elsajátítására és a személyes kapcsolat kialakítására a tanulóval, amihez alap a már meglévő szakmai tudás, tapasztalat, a differenciált óravezetés, a jó példa és az elfogadó légkör. Ezekre a meglévő ismeretekre lehet alapozni az új pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai módszerek ismeretének az elsajátítását, a tananyagtervezés, módszertan, fejlesztések megismerését. Hasznos információkat, biztos szakmai és módszertani tudást, jó gyakorlatokat szerezhetnek a továbbképzéseken, melyek segítik az elméletet a gyakorlatban alkalmazni.

Az eredményes munkához szükségesnek tartják a szakmai, mentális, szociális együttműködést és segítségnyújtást, a szülői támogatást, illetve a pénz-, idő-, eszköztámogatást, a vezetőséget, a kollégák támogatását, tapasztalt kollégák szakmai segítségét, a megfelelő oktatási környezet kialakítását a fejlesztéshez, az integrációs programok megismerését, továbbképzéseken való részvétel biztosítását.

A vizsgálati eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok nagy többsége valójában kevés információval és gyakorlattal rendelkezik az SNI gyerekek oktatásával kapcsolatban, de ha megfelelő segítséget és támogatást kapnak, akkor nyitottak az inkluzív nevelés felé.

IRODALOM

- Csébfalvi, É. (1998). MUSE-E A zene, mint az egyensúly és tolerancia forrása, Magyar Alkotóművészeti Közalapítvány, Budapest.
- Dohány, G. (2009). Zenei élmény az énekórán? Iskolakultúra, 3, 70-79.
- Hernádi, K. (2008). A pedagógus In. Köpatakiné Mészáros Mária. Útravaló pedagógusoknak az intézményi implementációs folyamatok gyakorlattá válásához. Educatio, 25-31.o.
- Janurik, M. (2008). A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában. Magyar Pedagógia 108. évf. 4. szám 289–317.
- Palatin, K. (2015). A zenetanulás nehézségei tanulási zavarral küzdő gyermekeknél (Letöltés. 2017. 03. 18.). (Web: http://www.parlando.hu/2015/2015-6/Palatin_Krisztina.htm).
- Reikort, I. (2009). Zenevarázs, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest (Letöltés. 2017.03. 18.). (Web: http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/ovodai_neveles/dokumentumok/zenevarazs.pdf).
- Réthy, E. (2013). Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs 137-155.
- Net1. A hitoktató feladatai és kapcsolatai. (Letöltés: 2017. 05.01.). (Web: <http://szolgalohittan.hu/+!DeoGratias/+DG.Kiado/PPKE-BTK/2.4.H-feladatai.pdf>).
- Net2. A hitoktató személye, felkészültsége – képzése. (Letöltés: 2017. 05.01.). (Web: <http://szolgalohittan.hu/+!DeoGratias/+DG.Kiado/PPKE-BTK/2.3.H-szemelye.pdf>).
- Net3. 2017-től már csak 5 éves osztatlan képzés indul. (Letöltés: 2017. 05.01.). (Web: <http://www.dnyem.hu/index.php/item/805-2017-tol-mar-csak-5-eves-osztatlan-kepzes-indul>).
- Net 4. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. (Letöltés: 2017. 05.01.). (Web: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm).

JOBBAN FEJLESZTHETŐK A KOGNITÍV KÉPESSÉGEK AZ ELEVE JOBB KÉPESSÉGŰ TANULÓK ESETÉBEN?

Szerzők:

Szabóné Balogh Ágota
Gál Ferenc Főiskola

Első szerző e-mail címe:
szaboneagota@gmail.com

Lektorok:

Fest Sarolta
Gál Ferenc Főiskola

Katona Krisztina
Gál Ferenc Főiskola

Mező Ferenc
Eszterházy Károly Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Szabóné Balogh Ágota (2017): Jobban fejleszthetők a kognitív képességek az eleve jobb képességű tanulók esetében? Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/3. szám, 55–66. DOI 10.18458/KB.2017.3.55

Absztrakt

Háttér és célkitűzések: Az oktatás, a tanulás folyamatának egyik fontos eleme a tanulók kognitív képességeinek a megismerése és fejlesztése. A vizsgálat célja a felső tagozatos tanulók figyelmének, emlékezetének, gondolkodásának 5. osztályban és 8. osztályban mért képességszintek közötti korreláció vizsgálata. Feltételezés: a kísérleti csoportban, az elővizsgálatban mutatott képességszint és az utóvizsgálatban mért képességszint között korreláció van. A jobb képességű tanulók jobban fejlődtek a vizsgálat alatt, mint a gyengébb képességűek. *Módszer:* A vizsgálat keretében olyan felső tagozatos tanulók (n=174 fő) vettek részt, akik számára négy tanéven keresztül longitudinális képességfejlesztés történt. A résztvevők emlékezetének, figyelmének, gondolkodásának fejlődésének nyomon követése a tehetséggondozásban ismert tesztek segítségével történt. *Eredmények:* A figyelemnél, a gondolkodásnál és az emlékezetnél erős pozitív korreláció tapasztalható. *Következtetések:* Az erős, pozitív korreláció arra utal, hogy a kezdeti előnyök megjelennek a fejleszthetőség során, a jobb képességű tanulók nagyobb fejlődést mutatnak.

Kulcsszavak: kognitív képességek, figyelem, emlékezet, gondolkodás

Diszciplína: pszichológia, pedagógia

Abstract

Background and aims: An important issue of teaching and learning processes is how to assess and develop students' cognitive abilities. The aim of the study to examine the correlation between in class 5 and 8 class measured skill levels' attention, memory and thinking. Assumption: The correlation is between the pre-tested skills level and the post - tested skills level in the pilot group. The students with better skills have developed better

during testing than the students with lower skills. *Method:* During the survey I monitored the progression of students brought under a group (n=174) who in development activities took part in 4 years. The follow-up of the participants' memory, attention, and thinking was done with tests known in talent management. *Results:* There is strong, positive correlation in attention, memory and thinking. *Discussion:* The strong positive correlation indicates that the students with better skills show greater development than the students with lower skills. The initial benefits appear in point of the chance of development.

Keywords: cognitive abilities, attention, memory, thinking

Disciplines: Pedagogy, psychology

A pedagógusok fontos feladata a tanulók kognitív képességeinek megismerése és fejlesztése, ugyanakkor állandó vizsgálati lehetőséget biztosít – lásd például a korai kutatásokat (Piaget, 1950; Spearman, 1927), de napjainkban is számos vizsgálat (például Racsmány és társai, 2001; Csapó, 2003; Kelemen, Csíkos, Steklács, 2005; Csépe, 2005; Hoskins & Fredrikson, 2008; Janacsek és társai, 2009; Molnár, 2011; Mező & Mező, 2014, Mohai, Szabó 2014) tűzi ki célul e képességek megismerését. Balogh (2006) szerint, a kognitív képességek (figyelem, emlékezet, megértés, problémamegoldó gondolkodás) fejlesztése nélkül nem alakíthatók ki hatékony, intenzív tanulási módszerek. A tanulás hatékonyságát fejlesztő, mérő kutatások (Csapó, 2003; Csíkos, 2007; Revákné, 2010; Greiff, S. és társai, 2013; Revákné és társai, 2013, Molnár, 2013) mind az induktív gondolkodásra az analógiás gondolkodásra, az önszabályozó tanulásra, a metakognícióra, a tanulás tanulására, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére, problémamegoldási stratégiákra kiterjedtek. A komplex munkamemória működését Racsmány, 2007, Táncos, Janacsek, Németh (2014); Kovács és társai, 2016 egyaránt vizsgálták. Greenfield (2009) szerint a vizuális figyelem, a párhuzamos feldolgozás képessége, valamint a téri-vizuális kapacitás is fejlődik az internet használatának gyarapodásával. A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti kutatócsoportja napjainkban is méri az általános iskolás tanulók kognitív képességeit, elektronikus teszttelés segítségével. Dávid és társai (2014) az infokommunikációs eszközök gyakorlati használatának hatását vizsgálták a tanulói képességekre.

Az eltérő képességű tanulók differenciált fejlesztése szintén központi kérdése az oktatási folyamatnak. A differenciális pszichológia felhívta a figyelmet az azonos életkorú gyermekek eltérő szükségleteire, fejlődési ütemükre, habitusukra, motivációjukra, érdeklődésükre, készségeikre, tanulási stílusukra, tanulási ütemükre, tanulási orientációjukra. Nem szabad figyelmen kívül hagyni az eltérő szociokulturális környezetből adódó eltéréseket és hátrányokat, melyek alátámasztják a tanulók differenciált fejlesztésének szükségességét. A téma vizsgálatával hazai és külföldi kutatók egyaránt foglalkoztak, mint például: Báthory (1985), Tóth (2000), Réthyné (2003), Balogh (2006), Papp, (2006), Rock és társai (2008), McQuarrie, McRae, Stack-Cutler (2008).

Érdekes kérdésként merül fel, hogy az eltérő képességű tanulók longitudinális fejlesztés során a képességszintek között milyen kapcsolatok vannak, mely képességű gyerekek fejlődnek jobban.

A vizsgálat célja a felső tagozatos tanulók figyelmének, emlékezetének, gondolkodásának 5. osztályban (elővizsgálat) és 8. osztályban (utóvizsgálat) mért képességszintek közötti korreláció vizsgálata, feltételezve, hogy a jobb képességű tanulók, jobban fejlődtek.

MÓDSZER

A négy évig tartó longitudinális vizsgálat keretében öt alkalommal történt adatfelvétel a vizsgálati csoporttal. Az első mérés 5. osztály szeptemberében történt, a további négy mérésre 5., 6., 7. és 8. osztály végén, májusban került sor. A csoportban, a fejlesztés során, az első vizsgálat elvégzése után a tanulók informatika alapú képességfejlesztésben vettek részt. A fejlesztés időtartama: 4 év (5-8. osztály); intenzitása: 1 óra/hét; helyszíne: iskolai számítógépterem. Hardver szükséglet: számítógép az összes tanuló számára, tanárgép, projektor, interaktív tábla.

A program során alkalmazott szoftverek a következők voltak: a számítógépeken Windows operációsrendszer, Office, egyszerű képszerkesztő és filmkészítő program, interaktív táblaszoftver, rejtvénykészítő program, gondolattérképészítő program, böngésző, internet elérést lehetővé tevő böngésző. A foglalkozások során komplex feladatokat alkalmaztunk, melyek során előtérbe helyeztük az összefüggések megláttatását a tanult és az új ismeretek között; a lényegkimelést ábrák képek, kulcsfogalmak segítségével és a tanultak felidézését, a logikus, kritikus, megértő gondolkodás, a figyelem, a vizuális és a verbális memória fejlesztését. A fejlesztő programban a fejlesztés tantárgyi blokkokhoz kapcsolódott: matematika, történelem, magyar, természetismeret (és 7-8. osztályban földrajz, biológia, fizika) tárgyakhoz. A kutatásba bevont iskolákban, a kísérleti csoportokban a bemeneti tesztek alapján képességfejlesztő foglalkozásokon vettek részt a tanulók. Az eredmények alapján történt a tanulásszervezés, esetenként a differenciálás. A csoportmunka során a csoportok kialakítását minden esetben a fejlesztés tartalmi célja határozta meg, így képességeik szerint, vagy haladási tempójuk alapján, heterogén illetve homogén csoportokban dolgoztak a tanulók. A vizuális és verbális emlékezet fejlesztése során számítógéppel segített programozott oktatást, multimédiás, interaktív eszközöket, oktatócsomagokat, felhasználói programokat alkalmaztunk, illetve az internet sokoldalú használata segítette a fejlesztést. A kísérleti csoportban részt vevő tanulók megfigyelése a pedagógusok által folyamatosan történt. A pedagógusokkal és a gyerekekkel történő konzultáció lehetősége a longitudinális vizsgálat ideje alatt szintén folyamatos volt. Jelen tanulmányban az elő és utóvizsgálat eredményeinek, korrelációjának vizsgálata került bemutatásra.

Minta

A vizsgálati mintát 174 általános iskola felső tagozatába járó tanuló alkotta. A bemeneti mérés (elővizsgálat) idején a tanulók 5. osztályosak (kísérleti: átlag életkor: 10,37, szórás: 0,53; 89 fiú, 85 lány), a kimeneti mérésnél (utóvizsgálat) 8. osztályosak voltak. A bemeneti mérések alapján - a tanulók alsó 50% és felső 50% (medián alapján) tekintve - bemenetkor 46 tanuló (27 fiú, 19 lány) gyenge és 128 fő (62 fiú, 66 lány) jobb képességű volt. A tanulók hét-hét vidéki település iskolájából kerültek ki, a mintavétel széleskörű, de nem reprezentatív. A szülők a vizsgálatról szóló tájékoztatáson vettek részt, majd írásbeli hozzájárulásukkal engedélyezték a tanulók vizsgálatban való részvételét. A tanulókkal kapcsolatos adatokat az adatvédelmi és személyiségi jogi elvek betartásával kezeltük.

Eszközök

A kognitív képességek vizsgálatára a hazai tehetségkutatásokban alkalmazott vizsgáló eljárásokat választottunk (Balogh, 2004). A tesztek kiválasztását a hazai tehetséggondozó programokban való eredményes alkalmazásuk indokolta (Balogh, 2004; Balogh 2006).

A figyelem vizsgálatára a Bourdon-próbát alkalmaztuk, melynek a lényege, hogy soronként át kell húzni az „a” és „e” betűket, egy értelmetlen betű és szótagsorban. Két perce van erre a tanulóknak. A figyelemkoncentrációt, fáradékonyságot vizsgálja. Mind a figyelem mennyiségét (átnézett szöveg hossza), mind a figyelem minőségét (hibázások százalékos aránya) értékeljük (Szilágyi, 1987, Czigler, 2005.).

A rövidtávú emlékezetet két teszttel vizsgáltuk, az egyik a verbális, másik a vizuális memóriát vizsgálta. A verbális memória tesztje huszonöt szóból áll. Ezek háromszor történő elolvasása után, a tanulóknak emlékezetből 3 perc alatt le kell írniuk azokat a szavakat, amelyekre emlékeznek (Ádám és társai, 1990). A vizuális memória vizsgálata alakzatokra való emlékezés és formafelismerés segítségével történt. A tesztben kilenc ábrát kell a tanulóknak megjegyezniük, majd emlékezetből a másik lapon húsz ábrából kiválasztani egy perc alatt, azokat melyekre emlékeznek. (Kósáné, 1988)

A problémamegoldó gondolkodás vizsgálata két teszttel történt, amelyek a szabályszerűség felismerésén alapultak. A matematika logika tesztje a Meili-féle számsorok, ahol húsz számsorozatnak a szabályát kell a tanulóknak felismerni, majd a következő két tagját a vizsgálati papírra leírni (Kósáné, 1988). Vizuális problémamegoldás tesztelése ábrásor segítségével megvalósítható. A Cattell-féle soralkotási feladat segítségével a szabályszerűség felismerését, annak a fejlettségét lehet mérni. Nyolc soralkotási feladat található a tesztlapon. A tanulóknak meg kell keresniük, hogy a sorba melyik ábra illik bele (Kósáné, 1988).

EREDMÉNYEK

Leíró statisztikák

A figyelem, az emlékezet, a gondolkodás méréséhez használt tesztek %-os teljesítményértékeinek (helyes válaszok aránya) leíró statisztikák láthatóak az 1., 2., 3. táblázatban.

1. táblázat. Figyelem leíró statisztikái. Forrás: Szerző.

Csoport	Fiú N=89				Lány N=85				Teljes N=174				
	Átlag	Szórás	Min	Max	Átlag	Szórás	Min	Max	Átlag	Szórás	Min	Max	
Minőség	1. mérés	98,47	2,26	92,21	100,00	98,48	2,40	91,56	100,00	98,47	2,32	91,56	100,00
	2. mérés	98,52	2,17	92,86	100,00	98,59	2,16	92,21	100,00	98,56	2,16	92,21	100,00
	3. mérés	98,63	2,05	92,86	100,00	98,76	1,92	92,21	100,00	98,69	1,98	92,21	100,00
	4. mérés	99,77	0,46	98,05	100,00	99,79	0,51	98,05	100,00	99,78	0,49	98,05	100,00
	5. mérés	99,96	0,16	99,35	100,00	99,97	0,14	99,35	100,00	99,96	0,15	99,35	100,00
Mennyiség	1. mérés	58,79	17,01	19,48	88,31	59,72	14,99	22,73	100,00	59,25	16,01	19,48	100,00
	2. mérés	64,96	17,29	25,97	96,10	66,10	15,00	31,17	100,00	65,52	16,18	25,97	100,00
	3. mérés	69,62	17,39	29,87	100,00	70,92	15,00	36,36	100,00	70,25	16,23	29,87	100,00
	4. mérés	75,81	16,48	34,42	100,00	76,68	14,26	40,91	100,00	76,24	15,40	34,42	100,00
	5. mérés	81,65	14,56	45,45	100,00	82,45	12,71	46,10	100,00	82,04	13,65	45,45	100,00
Teljes figyelem	1. mérés	78,63	8,58	57,47	93,83	79,10	7,69	58,12	100,00	78,86	8,14	57,47	100,00
	2. mérés	81,74	8,70	61,36	98,05	82,35	7,64	65,58	100,00	82,04	8,18	61,36	100,00
	3. mérés	84,12	8,74	63,96	99,68	84,84	7,54	68,18	100,00	84,47	8,16	63,96	100,00
	4. mérés	87,79	8,22	67,21	100,00	88,24	7,16	70,45	100,00	88,01	7,70	67,21	100,00
	5. mérés	90,80	7,28	72,73	100,00	91,21	6,36	73,05	100,00	91,00	6,83	72,73	100,00

2. táblázat. Emlékezet leíró statisztikái

Csoport		Fiú N=89				Lány N=85				Teljes N=174			
		Átlag	Szórás	Min	Max	Átlag	Szórás	Min	Max	Átlag	Szórás	Min	Max
Verbális	1. mérés	31,37	10,56	8,00	48,00	33,60	9,72	12,00	48,00	32,46	10,19	8,00	48,00
	2. mérés	36,09	11,39	16,00	68,00	38,78	11,48	16,00	64,00	37,40	11,48	16,00	68,00
	3. mérés	42,61	12,46	16,00	76,00	44,71	13,89	20,00	80,00	43,63	13,18	16,00	80,00
	4. mérés	47,60	13,47	20,00	84,00	49,79	14,85	24,00	84,00	48,67	14,16	20,00	84,00
	5. mérés	51,33	15,88	20,00	92,00	53,11	16,56	24,00	92,00	52,20	16,19	20,00	92,00
Vizuális	1. mérés	74,66	12,65	44,44	88,89	77,13	11,42	44,44	88,89	75,86	12,09	44,44	88,89
	2. mérés	84,27	10,96	55,56	100,00	86,01	11,26	55,56	100,00	85,12	11,11	55,56	100,00
	3. mérés	90,01	10,47	55,56	100,00	91,77	8,77	66,67	100,00	90,87	9,69	55,56	100,00
	4. mérés	93,76	8,53	66,67	100,00	95,29	6,50	77,78	100,00	94,51	7,63	66,67	100,00
	5. mérés	95,38	7,64	77,78	100,00	97,12	5,73	77,78	100,00	96,23	6,81	77,78	100,00
Teljes emlékezet	1. mérés	53,01	9,47	28,22	68,45	55,36	8,80	32,22	68,45	54,16	9,19	28,22	68,45
	2. mérés	60,18	9,15	35,78	80,00	62,40	9,08	35,78	82,00	61,26	9,16	35,78	82,00
	3. mérés	66,31	9,24	41,34	86,00	68,24	8,70	43,34	90,00	67,25	9,01	41,34	90,00
	4. mérés	70,68	8,80	48,89	92,00	72,54	8,60	52,89	92,00	71,59	8,73	48,89	92,00
	5. mérés	73,35	9,28	48,89	96,00	75,12	9,15	54,89	96,00	74,21	9,23	48,89	96,00

3. táblázat. Gondolkodás leíró statisztikái

Csoport		Fiú N=89				Lány N=85				Teljes N=174			
		Átlag	Szórás	Min	Max	Átlag	Szórás	Min	Max	Átlag	Szórás	Min	Max
Matematika logika	1. mérés	55,79	23,80	5,00	95,	59,24	19,81	10,00	90,0	57,47	21,95	5,	95,
	2. mérés	65,84	21,61	15,00	100,	68,12	17,39	25,00	95,0	66,95	19,64	15,	100,
	3. mérés	75,28	18,06	30,00	100,	77,82	14,48	40,00	100,	76,52	16,42	30,	100,
	4. mérés	83,99	15,12	45,00	100,	86,06	11,95	60,00	100,	85,00	13,66	45,	100,
	5. mérés	91,07	11,57	60,00	100,	92,82	9,65	70,00	100,	91,93	10,68	60,	100,
Vizuális problémamegoldás	1. mérés	59,97	24,07	0,00	100,	61,32	21,87	0,00	87,5	60,63	22,97	0,0	100,
	2. mérés	73,31	22,31	12,50	100,	75,15	20,82	25,00	100,	74,21	21,55	12,5	100,
	3. mérés	86,24	18,85	37,50	100,	88,24	16,29	37,50	100,	87,21	17,62	37,5	100,
	4. mérés	94,10	11,16	50,00	100,	93,97	10,84	62,50	100,	94,04	10,98	50,	100,
	5. mérés	97,75	6,68	62,50	100,	97,94	5,74	75,00	100,	97,84	6,22	62,5	100,
Teljes gondolkodás	1. mérés	57,88	19,72	8,75	91,2	60,28	17,40	15,00	88,7	59,05	18,61	8,75	91,2
	2. mérés	69,58	18,16	25,00	100,	71,63	15,86	32,50	97,5	70,58	17,05	25,	100,
	3. mérés	80,76	15,06	38,75	100,	83,03	12,82	45,00	100,	81,87	14,01	38,7	100,
	4. mérés	89,04	10,74	60,00	100,	90,01	8,66	66,25	100,	89,52	9,77	60,	100,
	5. mérés	94,41	7,10	72,50	100,	95,38	5,90	72,50	100,	94,89	6,54	72,5	100,

A figyelem, az emlékezet és a gondolkodás területén egyaránt nagyok a különbségek a legkisebb (min) és a legnagyobb (max) teljesítményértékek között, illetve látható, hogy a szórás minden mérési időpontban elég nagy (1., 2., 3. táblázatok). Tehát nagyok a különbségek a gyermekek teljesítményei között.

Összehasonlító vizsgálatok

A vizsgált mintát a bemeneti mérések alapján mind a figyelem, mind az emlékezet, mind a gondolkodás területén 4-4 csoportra bontottam. Teljesítmény alapján az alsó 25%-a (43 fő) a leggyengébb (1. csoport), és a felső 25% (43 fő) a legjobb (4. csoport) mérési eredményt elért tanulók.

A két csoport (1. és 4.) teljesítménye, a normalitás hiánya miatt Mann-Whitney próbával lett összehasonlítva (4. táblázat).

4. táblázat. Mann-Wihitney próba eredményei

Statisztika ^a	Figyelem		Emlékezet		Gondolkodás	
	elő-vizsgálat	utó-vizsgálat	elő-vizsgálat	utó-vizsgálat	elő-vizsgálat	utó-vizsgálat
Mann-Whitney U	0,000	0,000	0,000	57,500	0,000	48,000
Wilcoxon W	946,000	946,000	946,000	1003,500	946,000	994,000
Z	-7,988	-8,355	-8,013	-7,502	-7,996	-8,023
szignifikancia szint (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

a. Változók csoportosítása: csoport (1, 4)

A 4. táblázatban látható, hogy szignifikáns különbség ($p < 0,05$) van a két csoport elő- és utóvizsgálata esetében egyaránt.

Az 1. csoporton és a 4. csoporton belül, külön-külön az elővizsgálat és az utóvizsgálat eredményei a Wilcoxon próbával lettek összehasonlítva (5. táblázat).

5. táblázat. Wilcoxon próba eredményei

Statisztika ^a	1 csoport			4. csoport		
	elő- és utóvizsgálatának összehasonlítása			elő- és utóvizsgálatának összehasonlítása		
	figyelem	emlékezet	gondolkodás	figyelem	emlékezet	gondolkodás
Z	-5,712 ^b	-5,715 ^b	-5,716 ^b	-5,647 ^b	-5,717 ^b	-5,721 ^b
szignifikancia szint (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

a. Wilcoxon Signed rang teszt

b. Negatív rang.

Az 5. táblázatban látható csoportonként a figyelem, emlékezet, gondolkodás elő és utóvizsgálatai eredményei, melyek között minden esetben szignifikáns különbség ($p < 0,05$) látható, tehát az elővizsgálatnak az eredményei alacsonyabbak, mint az utóvizsgálataé..

Figyelem

A vizsgálatnál az 1. mérés a bemeneti, ez elővizsgálat, az 5. mérés a kimeneti, az utóvizsgálat.

A 6. táblázatban látható, hogy figyelem minőségénél, a két időpont között gyenge korreláció ($r=0,564$) tapasztalható, még a figyelem mennyiségénél ($r=0,919$) erős korreláció van. A teljes figyelemnél ($r=0,914$) erős korreláció van. Mind a három esetben szignifikáns különbség ($p < 0,05$) tapasztalható, tehát valószínűsíthető, hogy a kapcsolat nem a véletlen műve.

6. táblázat. Figyelem elő és utóvizsgálata közötti korrelációs vizsgálat

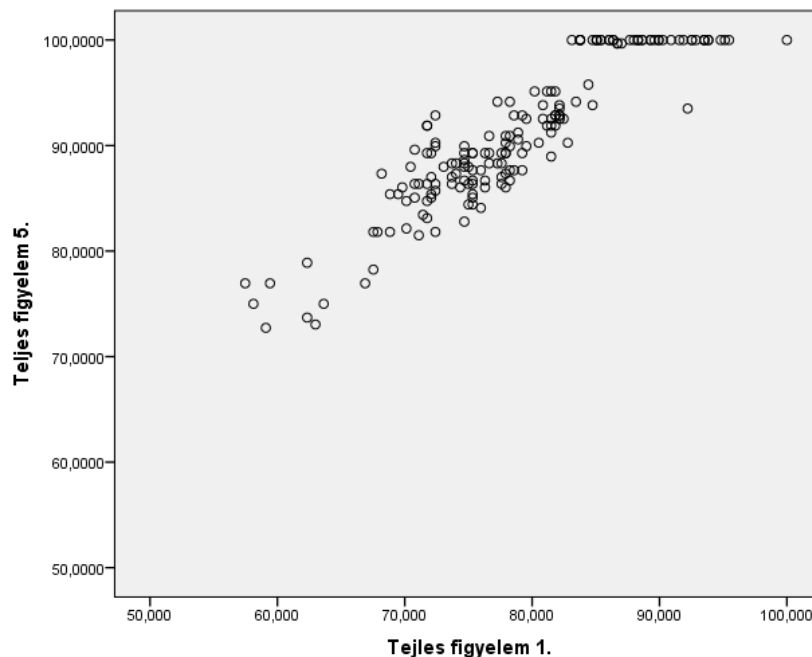
Korreláció N=174		Figyelem minőség 5. mérés	Figyelem mennyiség 5. mérés	Teljes figyelem 5. mérés
Figyelem minőség 1. mérés	Pearson korreláció	0,564**	0,060	0,070
	szignifikancia	0,000	0,420	0,370
Figyelem mennyiség 1. mérés	Pearson korreláció	-0,02	0,919**	0,919**
	szignifikancia	0,800	0,000	0,000
Teljes figyelem 1. mérés	Pearson korreláció	0,060	0,913**	0,914**
	szignifikancia	0,420	0,000	0,000

** $p < 0,01$ szinten szignifikáns

* $p < 0,05$ szinten szignifikáns

A figyelem mennyiségénél, a teljes figyelemnél az erős pozitív korreláció arra utal, hogy a jobb képességűek nagyobb fejlődést mutatnak, mint a gyengébb képességűek (4. táblázat, 4. ábra). A kezdeti előnyök megjelennek a fejleszthetőség tekintetében. A figyelem minőségének a fejlődésénél nincs olyan nagy különbség a jobb és a gyengébb képességű gyerekek között, itt gyenge volt a korreláció.

1. ábra. Teljes figyelem elő (1.) és utó (5.) vizsgálatánál mért teljesítménynek összehasonlítása. (Forrás: a Szerző)



Emlékeztet

A vizsgálatnál az 1. mérés a bemeneti, ez elővizsgálat, az 5. mérés a kimeneti, az utóvizsgálat.

A 7. táblázatban látható, hogy a verbális memóriánál ($r=0,845$), a vizuális memóriánál ($r=0,718$), a teljes memóriánál ($r=0,758$) erős korreláció van. Mind a három esetben szignifikáns különbség ($p<0,05$) van, tehát valószínűsíthető, hogy a kapcsolat nem a véletlen műve. Az erős pozitív korreláció arra utal, hogy a jobb képességűek nagyobb fejlődést mutatnak, mint a gyengébb képességűek (7. táblázat, 2. ábra). A kezdeti előnyök megjelennek a fejleszthetőség tekintetében.

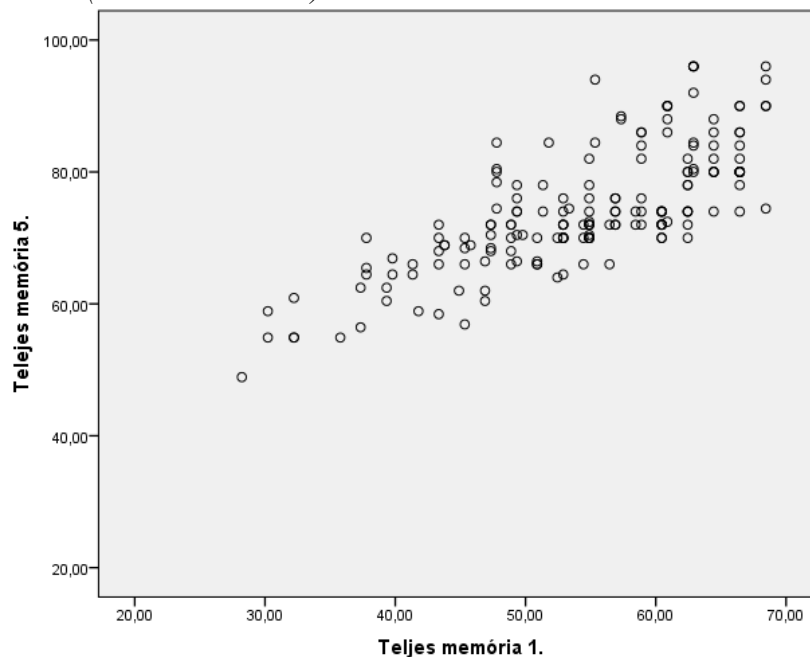
7. táblázat. Emlékezet elő és utóvizsgálata közötti korrelációs vizsgálat

Korreláció, N=174		Verbális memória 5. mérés	Vizuális memória 5. mérés	Teljes memória 5. mérés
Verbális memória 1. mérés	Pearson korreláció	0,845**	0,295**	0,850**
	szignifikancia	0,000	0,000	0,000
Vizuális memória 1. mérés	Pearson korreláció	0,196**	0,718**	0,437**
	szignifikancia	0,010	0,000	0,000
Teljes emlékezet 1. mérés	Pearson korreláció	,598**	0,636**	0,758**
	szignifikancia	0,000	0,000	0,000

** $p<0,01$ szinten szignifikáns

* $p<0,05$ szinten szignifikáns

2. ábra. A teljes emlékezet elő (1.) és utó (5.) vizsgálatánál mért teljesítménynek összehasonlítása. (Forrás: a Szerző)



Gondolkodás

A vizsgálatnál az 1. mérés a bemeneti, ez elővizsgálat, az 5. mérés a kimeneti, az utóvizsgálat.

A 8. táblázatban látható, hogy a matematika logikánál ($r=0,859$), a gondolkodásnál ($r=0,810$) erős korreláció van. A vizuális problémamegoldásnál ($r=0,648$) gyengébb a korreláció. Mind a három esetben szignifikáns különbség ($p<0,05$) van, tehát valószínűsíthető, hogy a kapcsolat nem a véletlen műve. A matematika logikánál, a gondolkodásnál erős pozitív korreláció arra utal, hogy a jobb képességűek nagyobb fejlődést mutatnak, mint a gyengébb képességűek (8. táblázat, 3. ábra). A kezdeti előnyök megjelennek a fejleszthetőség tekintetében. A vizuális problémamegoldásnál gyengébb korreláció van, kisebb a különbség a jobb és a gyengébb képességű tanulók között.

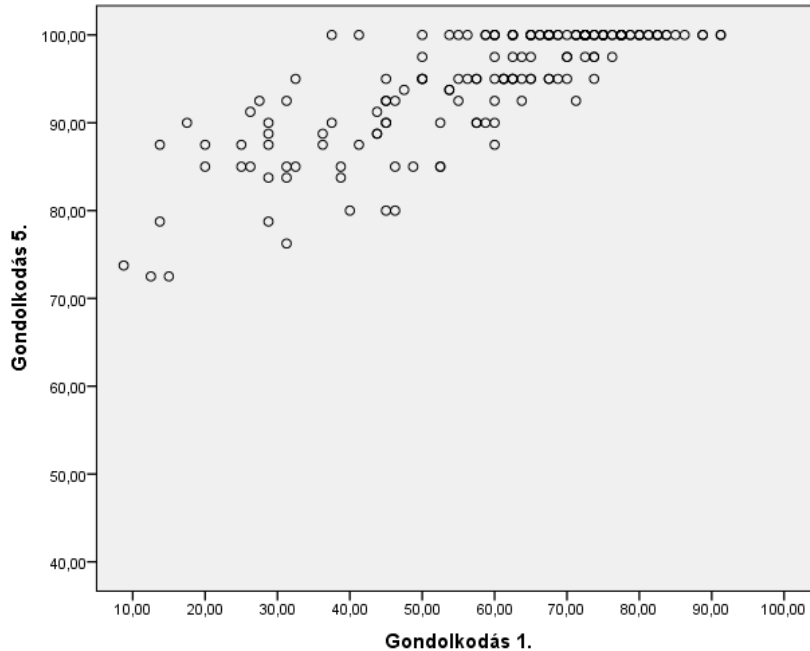
8. táblázat. Gondolkodás elő és utóvizsgálata közötti korrelációs vizsgálat

Korreláció N=174		Matematika logika 5. mérés	Vizuális problémamegoldás 5. mérés	Gondolkodás 5. mérés
Matematika logika 1. mérés	Pearson korreláció	0,859**	0,198**	0,795**
	szignifikancia	0,000	0,010	0,000
Vizuális problémamegoldás 1. mérés	Pearson korreláció	0,300**	0,648**	0,553**
	szignifikancia	0,000	0,000	0,000
Gondolkodás (teljes) 1. mérés	Pearson korreláció	0,692**	0,517**	0,810**
	szignifikancia	0,000	0,000	0,000

** $p<0,01$ szinten szignifikáns

* $p<0,05$ szinten szignifikáns

6. ábra. A gondolkodás elő (1.) és utó (5.) vizsgálatánál mért teljesítménynek összehasonlítása. (Forrás: a Szerző)



Megvitatás és korlátok

Feltételezzük, hogy a kísérleti csoportban, az elővizsgálatban mutatott képességszint és az utóvizsgálatban mért képességszint között korreláció van. A jobb képességű tanulók jobban fejlődtek a vizsgálat alatt, mint a gyengébb képességűek.

A kísérleti csoportban, az elővizsgálatban mutatott teljes figyelem, teljes emlékezet, teljes gondolkodás területén mért képességszint és az utóvizsgálatban mért képességszint között erős korreláció, összefüggés van (a figyelemnél $r=0,914$, a gondolkodásnál $r=0,810$, a memóriánál $r=0,758$). Az erős pozitív korreláció arra utal, hogy a jobb képességű tanulók nagyobb fejlődést mutatnak, mint a gyengébb képességűek. A kezdeti előnyök megjelennek a fejleszthetőség tekintetében. A figyelem minőségénél ($r=0,564$) és a vizuális problémamegoldás ($r=0,648$) esetében gyengébb a korreláció a többihez képest. A figyelem minőségénél, a vizuális problémamegoldásnál a gyengébb tanulók általában a vizsgálat végénél közelítettek a 100%-hoz, a jobbak viszont már 7. osztály végén elérték ezt a teljesítményt.

A vizsgálat korlátjának tekinthető, hogy a tesztek esetében a 100%-os teljesítményhez a verbális memóriánál 25, még a vizuálisnál mindössze 9-re, a vizuális gondolkodásnál 8-ra, a matematika logikánál 20, helyes válaszra a volt szükség, a figyelem esetében pedig mennyiségileg 174 db jó betű felismerésre. Így a vizsgálatokban számolnunk kell a kifáradás, a motivációvesztés lehetőségével és a koncentrációs képesség csökkenésével is. S nem szabad elfelejteni, hogy mindezen korlátok ellenére is fejlődés tapasztalható, és a jobb képességű tanulók jobban fejlődtek.

A kísérletben résztvevő tanulókat sok szempontból lettek vizsgálva (figyelem, emlékezet, gondolkodás, intelligencia, iskolai motiváció, iskolai orientáció, kreativitás), s a pedagógusokkal való konzultációk során is sok információt kaptunk, de a tanulók, szocioökonómiai státuszát nem szűrtünk, a későbbiekben ilyen vizsgálatokkal érdemes lenne kiegészíteni a méréseket (v. ö. Ribiczey, 2010), s akár élethosszig tartó tanulás (Kálmán, 2015, 2016) aspektusából is vizsgálni a képességek és teljesítmények viszonyát.

KONKLÚZIÓK

A mérési eredmények következtében a jobb képességű tanulók a figyelem, az emlékezet és a gondolkodás területén egyaránt jobban teljesítettek. A leginkább a figyelem mennyiségénél, majd a matematika logikánál, és a verbális memóriánál.

A kísérletben részt vevő tanulók 7 különböző iskolából kerültek ki (1 megyeszékhely, 4 közepes város, 2 kisváros), így elmondható, hogy az eltérő lakosságú települések esetén is hasonló eredmények lettek.

IRODALOM

- Ádám, P., Balogh, L., Miláth, L-né, Nádudvari, I-né (1990). *Általános pszichológia*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1990. 81.
- Balogh, L. (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen.
- Balogh, L. (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Báthory, Z. (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czigler, I. (2005): *A figyelem pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csépe, V. (2005). *Kognitív fejlődés – neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csíkos, Cs. (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Dávid, M., Estefánné Varga, M., Hatvani, A., Taskó, T., Doner, L., Soltész, P. (2014). Az infokommunikációs eszközök gyakori használatának hatása a tanulói képességekre. In Bárdos, J.- Kis-Tóth, L., Racsko, R. (szerk.). *Változó életformák, régi és új tanulási környezetek*. Líceum Kiadó, Eger. 63–76.

- Greenfield, P. (2009): Technology and informal education: What is taught, what is learned. *Science*, 323, 68-71
- Greiff, S., Wüstenberg, S., Molnár, Gy., Fischer, A., Funke, J. és Csapó, B. (2013): Complex Problem Solving in Educational Contexts – Something beyond g: Concept, Assessment, Measurement Invariance, and Construct Validity. *Journal of Educational Psychology*, 105. 2. sz. 364–379
- Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Communities, Italy.
- Janacsek, K., Tánzos, T., Mészáros, T., Németh, D. (2009). A munkamemória új magyar nyelvű neuropszichológiai mérőeljárása: a hallási mondatterjedelem teszt (HTM). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64. (2.) 385-406.
- Kálmán, A. (2015): Study of correlations between efficient learning habits and the study achievement indicator. In: Kamel Hawwash, Christophe Léger (szerk.): *Proceedings of the 43rd SEFI Annual Conference 2015: Diversity in engineering education: an opportunity to face the new trends of engineering*. Brussels: European Society for Engineering Education (SEFI). 8 p.
- Kálmán, A. (2016): *Learning - in the New Lifelong and Lifewide Perspectives*. Tampere: Tampere University of Applied Sciences
- Kelemen, R., Csikos, Cs., Steklács, J. (2005). A matematikai problémamegoldást kísérő metakognitív stratégiák vizsgálata a hangosan gondolkodtatás és a videomegfigyelés eszközeivel. *Magyar Pedagógia*. 105. 4. sz. 343-358.
- Kósáné Ormos. V. (1988): *Fejlődéslélektani gyakorlatok I., Feladatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács, K., Faragó, B., Kövi, Zs., Rózsa, S., Dávid, M. (2016): A rövid távú emlékezet és a munkamemória online mérése: Corsi, számterjedelem és N-vissza. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71. 1/4. 73-90.
- McQuarrie, L., McRae, P., Stack-Cutler, H. (2008): *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement
- Mező, K., Mező, F. (2014). The IPOO-model of creative learning and the students' information processing characteristics. *Horizons of Psychology*, 23. 136–144.
- Mohai, K., Szabó, Cs. (2014). A munkamemória vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 62. 226–232.
- Molnár, Gy. (2011). Számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*. 6-7. 3-11.
- Molnár, Gy. (2013). Mindennapi helyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiák, *Iskolakultúra*, 2013/7-8, 31-43.
- Papp, G. (2006). A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. *Fejlesztő Pedagógia* 2006/6. szám, 12–16.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Harcourt Brace. New York.
- Racsmány, M. (2007): A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei. Neuropszichológiai diagnosztikai módszerek. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11-39.
- Racsmány, M., Lukács, Á., Pléh, Cs., Király, I. (2001): Some cognitive tools for word learning: The role of working memory and goal preference. *Behavioral and Brain Sciences*, 24. 6. sz. 1115– 1117.
- Réthy, E-né (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Revákné Markóczi, I. (2010): A 9-10 éves tanulók természettudományos problémamegoldó stratégiájának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 110. 1. sz. 53–71.
- Revákné Markóczi, I., Máth, J., Huszti, A. és Pollner, K. (2013). A természettudományos problémamegoldás metakogníciójának mérése a felső oktatásban, *Magyar Pedagógia*, 113. évf. 4. sz. 221-241

- Ribiczey, N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés – Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle* 2010/1 Letöltve: 2014. 10. 11-én: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=31&jaid=457
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, M., Gable, R. A. (2008): REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2), 31–47.
- Spearman, C. (1927): *The abilities of man*. MacMillan, London.
- Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti kutatócsoport csoport: <http://edia.hu/> (megtekintve 2016. 12.11.)
- Szilágyi, K. (1987): *A Brickenkamp: d2 (Figyelemvizsgáló eljárás)*. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest
- Táncos, T., Janacsek, K., Németh, D. (2014). A munkamemória és végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott Pszichológia*, 14 (2), 55–57.
- Tomlinson, C. A., Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

**A MOTIVÁCIÓ FEJLESZTÉSE 10–14 ÉVES KORBAN DIFFERENCIÁLT
FOGLALKOZTATÁSI PROGRAMBAN RÉSZTVEVŐ TANULÓKNÁL**

Szerzők:

Lestyán Erzsébet
Gál Ferenc Főiskola

Szabóné Balogh Ágota
Gál Ferenc Főiskola

Első szerző e-mail címe:
lestyanerzsebet@gmail.com

Lektorok:

Fest Sarolta
Gál Ferenc Főiskola

Katona Krisztina
Gál Ferenc Főiskola

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Molnár Balázs
Debreceni Egyetem

Lestyán Erzsébet, Szabóné Balogh Ágota (2017): A motiváció fejlesztése 10-14 éves korban differenciált foglalkoztatási programban résztvevő tanulóknál. Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/3. szám, 67-78. DOI 10.18458/KB.2017.3.67

Absztrakt

Jelen tanulmány a nevelés-oktatás egyik kiemelkedő feladatára, a tanulók megfelelő motiválására fókuszál. A kutatás célja a 10–14 éves tanulók differenciált fejlesztés melletti motivációjának vizsgálata. Feltételezésünk szerint a motiváció magas szinten tartása a differenciált foglalkoztatással elősegíti a hatékonyabb és eredményesebb ismeretelsajátítást. *Minta:* 5-8 osztályos, összesen 354 (177 kísérleti és 177 kontrollcsoportos) tanuló vizsgálata. *Módszer:* A kutatás során alkalmazott módszerek segítségével, longitudinális vizsgálattal, négy tanéven keresztül követtük nyomon a kísérleti csoportban differenciálva fejlesztett tanulók motivációjának alakulását. Emellett mértük a motivációt kontrollcsoportnál is, akiknél nem került sor differenciált fejlesztő foglalkozásokra. A motiváció mérése a Kozéki–Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív segítségével történt. *Eredmények:* A kísérleti csoport tanulóinál mind a három (követő, érdeklődő, teljesítő) fontos motívumcsoportban jelentős pozitív változás történt a kontrollcsoporthoz képest. A motiváció magas szinten tartása a kísérleti csoportnál nagyobb mértékben elősegítette az eredményesebb tanulást. *Következtetések:* A differenciált fejlesztés a tanulási motivációra pozitívan hat.

Kulcsszavak: differenciált fejlesztés, tanulási motiváció, érdeklődő motívum, követő motívum, teljesítő motívum

Diszciplína: pszichológia, pedagógia.

Abstract

Students' effective motivation is an important requirement from modern education. The main objective of the survey is to examine the motivation of 10–14 year old students participating in differentiated development. We hypothesize that the motivation to maintain

high levels of employment differentiated promotes more efficient and effective knowledge acquirement. *Sample:* 5-8 classes, examining a total of 354 (177 experimental and 177 control group) students. *Method:* Using longitudinal method I followed up how motivation of students brought under a pilot group and developed in a differentiated way is changing for four academic years. I also measured the motivation of a control group where no differentiated development was carried out. The motivation was measured by the Kozéki-Entwistle learning motivation questionnaire. *Results:* Results show that in the pilot group there was considerable positive change in all the three important motive groups (follower, inquirer, performer), while the control group did not produce the same. The efficient learning was advanced considerably by the high level of motivation in the pilot group. *Discussion:* The differentiated development has got positive impact on learning motivation.

Keywords: differentiated development, learning motivation, following motive, inquiring motive, performing motive

Disciplines: psychology, pedagogy

A tanulók jelentősen különböznek egymástól az értelmi képesség, a teljesítmény, a motiváció, a kreativitás és egyéb személyiségjellemzők tekintetében, így lényeges annak megismerése, hogy hogyan tudjuk elősegíteni tanítványaink egyéni képességeinek fejlődését differenciált foglalkoztatás keretein belül. A nevelés-oktatás egyik kiemelkedő feladata a tanulók megfelelő motiválása. A motiváció sikeressége azonban sok tényező együttes hatásának eredményeként meg. Feltételezésünk szerint a motiváció magas szinten tartása a differenciált foglalkoztatással elősegíti a hatékonyabb és eredményesebb ismeretelsajátítást.

A téma vizsgálatával több hazai és nemzetközi kutató foglalkozott már (Golnhofer és M. Nádasi, 1979; Báthory, 1985; Hortobágyi, 1985, 1995; M. Nádasi, 1986; Tóth, 2000; Réthyné, 2003; Balogh, 2006; Kagan és Moss, 1962; Maslow, 1970; Kozéki, 1975, 1980; Tomlinson és Kalbfleisch, 1998; Tomlinson, 2000; Baumgartner, Lipowski és Rush, 2003; Lawrence-Brown, 2004; Tieso, 2005; Tomlinson és Strickland, 2005; Anderson, 2007; Rock és társai, 2008; McQuarrie, McRae és Stack-Cutler, 2008). Jelen kutatás újszerűségét a longitudinális jellege jelentette, azaz a kiválasztott két tanulói csoport esetében 5. osztálytól 8. osztályig követték a vizsgálatok, így nemcsak keresztmetszeti, hanem hosszmetzeti összehasonlításokra is mód nyílt. Továbbá a vizsgálat előnye, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók számos település különböző iskoláiból tevődtek össze.

A tanulmányban szó lesz a motiváció fontosságáról, a differenciált oktatásról, a kutatási módszerekről, eljárásokról, eredményekről, következtetésekről.

A DIFFERENCIÁLT OKTATÁS KUTATÁSA

A kutatások túlnyomó része a differenciált oktatás teljes körű megvalósulását a vegyes összetételű, pontosabban a meglehetősen eltérő képességű tanulókból álló osztályokban tanulmányozza (Rock és tsai, 2008). McQuarrie, McRae és Stack-Cutler (2008) egy három éves kutatás keretében vizsgálták a differenciált oktatás alkalmazását és hatásait 1–12. osztályban. Azt találták, hogy a differenciált oktatásnak pozitív eredménye volt a legkülönbözőbb összetételű osztályokban. Az átlagos tanulói populációval összehasonlítva különösen jól profitáltak a differenciálásból az enyhe vagy súlyosabb fokú tanulási zavarral küzdők, főleg akkor, ha a fejlesztés kiscsoportos formában történt.

Tieso (2005) 31 matematikatanárt és 645 tanulót vizsgált, és azt találta, hogy a differenciált oktatás a heterogén osztályokban főként a tehetségeseket mozgatta meg igazán. Ebben a tanulmányban a statisztika és valószínűségszámítás három hetes tanítási egységét megelőző

felmérés azt mutatta, hogy a kiválóan teljesítő tanulók nagyobb előzetes tudással rendelkeztek a tanítási egység elkezdésekor, ugyanakkor a differenciált tantervvel tanulók – bármelyik csoportba is tették őket – magasabb teljesítményt nyújtottak az utótesztben, mint a frontális oktatással tanuló ugyancsak tehetséges diákok. A szerző arra a következtetésre jutott, hogy a módosított és differenciált tanterv célszerűen rugalmas csoportosítással párosulva szignifikánsan növeli a tanulók, különösen a tehetségesek matematikai teljesítményét.

Lawrence-Brown (2004) megerősíti, hogy a differenciált oktatás a tehetségesektől az enyhe vagy súlyosabb fogyatékosokig megfelelően fejleszthet minden tanulót. De emellett a szerző – Vaughn, Bos és Schumm (2000) háromszintű tervezési piramisára, valamint Tomlinson és Kalbfleisch (1998) differenciált osztályokról szóló munkájára építve – el is magyarázza, hogyan szorgalmazhatja a tanár az egyes tanulók egyénre szabott pedagógiai tervét pl. tanterv átalakítással, munkáltatási formák megválasztásával, vizuális segédeszközök, térképek, magnókazetták alkalmazásával, továbbá explicit elvárások támasztásával, a tehetségesek számára pedig gazdagító tanterv kidolgozásával.

Baumgartner, Lipowski és Rush (2003) egy olyan általános iskolában differenciált oktatással megvalósuló, olvasási teljesítményt növelni kívánó programot tanulmányozott, amely lehetővé tette a rugalmas csoportosítást, s a tanulóknak megengedte, hogy ők válasszák ki a tanulási feladatokat, a saját olvasási ütemük szerint haladjanak, és sokféle könyvből olvassanak. Mindhárom vizsgált osztályban jelentősen fejlődött a tanulók dekódolási, fonématudatossági és megértési készsége. Emellett a tanulók olvasás iránti attitűdje is pozitívabbá vált.

Tomlinson és Strickland (2005) szerint a differenciált oktatás rendszeres használatához a tanároknak igazodniuk kell a következők egyikéhez vagy mindegyikéhez: a) tartalom (amit a tanulók tanulnak), b) a folyamat (ahogyan a tanulók tanulnak), c) a produktum (amilyen szinten a tanulók demonstrálni tudják a megszerzett tudásukat vagy készségüket). Ugyanakkor a differenciált oktatásnak nincs „egy az egyben” átvehető modellje, minden attól függ, hogy adott tanulási szituációba milyen előzetes tudással, érdeklődéssel és képességekkel érkezik a diák.

A kutatók (Anderson, 2007; Rock és tsai, 2008; Tomlinson, 2000) általában a következő, a differenciált oktatást támogató irányelveket sorolják fel:

- A lényeges gondolat elemekre és készségekre irányuljon, a járulékos elemeket küszöbölje ki.
- Reagáljon az egyéni különbségekre (pl. tanulási stílus, előzetes tudás, érdeklődés).
- Csoportosítsa a tanulókat rugalmasan (érdeklődés, téma vagy képesség).
- Végezzen folyamatosan méréseket az oktatással kapcsolatban.
- Reflektáljon a mérésekre, és a tartalmat, a folyamatot és a produktumot a tanulói igények kielégítésére fordítsa.

A vonatkozó kutatások egyrészt az erősen eltérő képességű tanulókból álló osztályokat veszik célba, másrészt az eredményesség kérdése áll a középpontban. A pszichológiai háttér szerepe nem kerül említésre.

A nevelés-oktatás egyik legfontosabb feladata felismerni és elismerni a gyermekek közötti különbözőségeket és a másságot. Az integrált nevelés és oktatás bevezetése az iskolákban még inkább indokoltá tette a differenciált fejlesztés megvalósítását. Az integrált oktatás gyermekcentrikus pedagógiát feltételez. A tanulók fejlettségi szintjét, a valóság észlelésének, a gondolkodási, észlelési, cselekvési kompetenciáknak minden fokát képesnek tartja a tanulásra (Papp, 2006).

A pedagógiában a differenciálás régi fogalom. A tanulás, az oktatási folyamat, az oktatás stratégiái, módszerei, a tanulásszervezés, a munkaformák, szervezési módok témakörök

megjelennek a didaktika szakirodalmában (Golnhofer és Nádasi, 1980; M. Nádasi, 1986; Falus, 1998; Papp, 2006). Mindezek ellenére az általános iskolai oktatás során még mindig a tekintélyelvű, autoriter tanítási stílus a jellemző, frontális osztálymunka alkalmazása a meghatározó, erőteljes a teljesítményorientáltság.

A jó tananyag és oktatás minősége önmagában nem elegendő az eredményes differenciáláshoz, a pedagógus „pozitív” személyisége is elengedhetetlen. A tanítás középpontjában az egyén képességeinek megismerése, fejlesztése, gondolkodásmódjának megértése, a megfelelő információ áramlás megteremtése nemcsak az osztálytermi munkára, hanem a mindennapi életre is jól felkészíti a tanulókat (Bosch, 2001).

A tanulók között nagy a különbség abban a tekintetben, hogy mennyire készek a tanítási, tanulási folyamatban részt venni. A tanulók egy része motivált a tanulásra, de vannak, akikben ezt még alakítani, erősíteni kell. Nem lehet sikeres a képességfejlesztés és az ismeretelsajátítás, ha a tanulóknak nincs meg a tanuláshoz való megfelelő viszony. Ezért döntő szerepe van a pedagógusoknak, hogy a tanítási óra élményszerű és változatos legyen (Mező K, 2015). A motiváció irányuljon arra, hogy a tanuló akarja, erőfeszítéseket tegyen arra, hogy képességeinek megfelelően tudja elsajátítani a tananyagot.

Véleményünk szerint a differenciált oktatás fogalma kétféle értelemben használatos. A differenciált oktatás egyrészt nézőpont, szemléletmód, melynek nevelésfilozófiai gyökere az a felfogás, hogy a gyermekek különböznek egymástól, és akkor lehet optimális a fejlesztésük, ha a nevelés-oktatás igazodik ezekhez a különbségekhez. Másrészt a differenciált oktatás egy oktatási módszer, az előbb említett nevelésfilozófiai felfogásnak a pedagógiai gyakorlatba való átfordítása, átültetése. Hogy mikor mit értünk ezen a kifejezésen, a szövegközi kontextus dönti el.

A MOTIVÁCIÓ FONTOSSÁGA

A motiváció sikeressége sok tényező összességéeként jelenik meg. Báthory (1985, 70. o.) szerint: „Az a pedagógiai funkciót, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük”

Hortobágyi (1985) a differenciálás két pedagógiai funkcióját emeli ki:

1. A különböző képességű, adottságú és helyzetű tanulók ismeretének és tudásának mennyiségi megközelítése (a differenciálás kvantitatív aspektusa).
2. Minőségi megközelítése a differenciálás funkciójának: egységes alpműveltség biztosítása minden tanuló számára, emellett a diákok egyéni érdeklődésének és irányultságának kielégítése (a differenciálás kvalitatív aspektusa).

Más vélemények alapján a differenciálás funkciója az egyéni képességek maximális kibontakoztatása és az egyéni képességek sajátosságok figyelembevétele (Golnhofer és M. Nádasi, 1979). M. Nádasi (1986) későbbi munkássága folyamán bővíti a differenciálás funkcióját, melyben a tanulók optimális fejlesztése az eltérő tanulói sajátosságok figyelembe vétele, és a tanulási feltételek biztosítása (M. Nádasi, 1986; Hortobágyi, 1995).

Motiváció minden cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényező. A motiváció erősségétől függően változik az élőlény aktivitása, mindenféle viselkedésének szervezethez és hatékonysága is (Tóth, 2000; Balogh, 2006). A sikeres tanulói tevékenység folyamatának egyik pszichológiai háttere a motiváció, mely aktivizál, ösztönöz, mobilizál, intenzív cselekvést eredményez. A tanulási motiváció több komponensű rendszer: kognitív, affektív, effektív. Az eredményes tanulói tevékenység pszichikus mozgatórugója a készítés az ismeretlen jelenségek megismerése, kíváncsiság az új iránt. A pedagógus számára nagyon fontos feladat a tanulók megismerése, többek között az, mi motiválja a tanulót a tanulásra,

mivel lehet (vagy nem lehet) a tanulót motiválni a tanulásra. Sokszor halljuk: a pedagógus minden szavával, mozdulatával, tekintetével nevel. Ha ez a szó, mozdulat és tekintet pozitív minta a tanuló számára, és felkelti érdeklődését az adott tantárgy, tananyag iránt, akkor sikeresebb lehet az ismeretsajátítás is. Fontos tehát megfelelő motivációt kialakítani a tanulóknak, amelyek a nevelési céloknak megfelelnek, és a gyermek számára ösztönzők.

A motivációnak két fajtáját különböztetjük meg: intrinzik (belső), extrinzik (külső). A cél az, hogy a külső motiváció belsővé váljon, vagy másképpen fogalmazva a pedagógus által közvetítettek belsővé váljanak, interiorizálódjanak. A tanulási tevékenység minőségét természetesen befolyásolja a tanuló motiváltsága mellett a kialakult kognitív stratégiája és a tanulási körülmények is (Réthyné, 2003).

Kozéki (1975) háromféle motivációs dimenziót különböztet meg. Az első az affektív (érzelmi) dimenzió, a motiváló hatások közül ez az azonosulás, az identifikáció dimenziója. A pedagógus, mint pozitív modell, minta a tanuló számára, a gyermek érzi, hogy szereti és segíti. Meg kell említeni a társakhoz való pozitív viszonyulást, mely segíti a sikeres tanulást. Sajnos ez az előjel lehet negatív is, mely agressziót, szembenállást jelez. Három összetevője van, a következőkben ezt ismertetem:

- Affektív-affektív összetevő: szeretet, a gondoskodás, odafigyelés elsősorban a családban, emberi kapcsolatainkban, de az ellenkező pólus gyűlöletet, haragot, erőszakot szít.
- Kognitív-affektív összetevő: az azonosulás (érzelmi elfogadás), negatív megnyilvánulása, indulati megszállás; a pedagógussal, a kortársakkal, azaz interperszonális kapcsolatban kap jelentőséget.
- Effektív-affektív összetevő: a csoporthoz, főként a kortársakhoz való tartozás, barátságosság, közösségi érzés átélése; ellenpontja az aszociális megnyilvánulás a közösséggel szemben (Kozéki, 1980).

A tanulók motiválása szempontjából is fontos az érzelmi egyensúly megalapozása és fenntartása, mert ez határozza meg a tanulók társas kapcsolatait. Mint Maslow (1970, 64. o.) írja, „Ha könnyen elfogadható, hogy az alapszükséglet frusztrációja az ellenségesség alapja, akkor az is könnyen belátható, hogy kielégítése az ellenségesség ellentétének, a barátságosságnak a priori meghatározója”.

Kagan és Moss (1962) szerint, azok a gyermekek, akik kellően motiváltak az új ismeretek elsajátítására, későbbi életkorban is megfelelően motiváltak. Az alacsonyabb kognitív képességekkel rendelkező tanulók esetén negatív hatást (pl. teljesítményszorongás) válthat ki a szülők túlzott elvárása (Kozéki, 1980).

A harmadik dimenzió az effektív (viselkedési, akarati) dimenzió. Ez a nevelés hatékonyságát fejezi ki. A pedagógus szerepe az, hogy amit az első dimenzióban megszerettetett, a másodikban beláttatott, azt ebben a dimenzióban a gyermek érdekeinek érdekében betartassa. Ebben a rendszerben nagyon fontos szerepe van a pedagógusnak a következetes, példamutató magatartás és hozzáállás tekintetében (Kozéki, 1975).

Az effektív dimenzió összetevői:

- Affektív-effektív összetevő: lelkiismeretesség és megfelelés a felnőttek és önmaga irányában, értékek és normák betartása, ellentétes megnyilvánulása során a büntudat különböző fokozatai
- Kognitív-effektív összetevő: vágy a megbecsülésre, és az érvényesülésre, a helyes normák követésére, ennek ellentéte az énközpontúság, a saját érdekek előtérbe helyezése.

- **Effektív-effektív összetevő:** az értékrendszerhez való igazodás, moralitás, önintegráció, ellenpólusa ideiglenes alkalmazkodási zavarnak feszültsége (Kozéki, 1980).

Kozéki fentebb leírt modelljét azért fontos bemutatni, mert ezen a modellen alapul az a módszer, amellyel a diákok tanulási motivációját a kutatásunkban vizsgáltuk.

A motiváció mértéke életkoronként változik, attól függően, hogy milyen a tanuló kognitív képessége, habitusa, érzelmi, akarati jellemzője. A pedagógus személyisége fontos tényezőként jelenik meg a motivációs folyamatban, ahol a fenti változókhoz kell alkalmazkodnia, és megtalálni a megfelelő módszert, tanítási-tanulási helyzeteket, tanítási technikákat, stílusokat, értékelési módszereket.

MÓDSZER

Kutatásunk célja az általános iskola felső tagozatán tanuló diákok tanulási jellemzőinek nyomon követése az 5. osztálytól a 8. osztályig, a tanulási jellemzők változásának vizsgálata, valamint a differenciált foglalkoztatásban részesülő és a kontroll csoportban részt vevő tanulók tanulási motivációjának összehasonlítása. Jelen tanulmányunkban szeretnénk bemutatni a motivációs kérdőív eredményeit. Feltételezésünk szerint a motiváció magas szinten tartása a differenciált foglalkoztatással elősegíti a hatékonyabb és eredményesebb ismeretelsajátítást.

Minta

A longitudinális vizsgálatban általános iskola felső tagozatos tanulói vettek részt. A bemeneti mérések 5. osztály (10-11 évesek) szeptemberében, a kimeneti mérések 8. osztály (14-15 évesek) májusában történtek. Minden év májusában köztes mérések voltak, így összesen 5 mérés történt a vizsgálat során. Összesen 354 tanuló vett részt a vizsgálatban: a fejlesztő/kísérleti csoport 177 tanulóból, a kontrollcsoport szintén 177 gyermekből állt (lásd: 1. táblázat). A kutatásban részt vevő tanulók tanórai tevékenységének megfigyelésével, és azok elemzésével alakítottuk ki a tanulócsoportokat a differenciált fejlesztéshez. Az iskolák az ország különböző településein találhatóak. A minta széleskörű, de nem tekinthető reprezentatívnak.

1. táblázat. A vizsgálati minta összetétele (Forrás: a Szerzők)

	Fiú	Lány	Összesen
Kísérleti	86	91	177
Kontroll	83	94	177
Összesen	169	185	354

Eszközök

A vizsgálatunkat a Kozéki–Entwistle-féle (1986) tanulási motivációs kérdőívvel végeztük. A kérdőív segítségével az iskolai tanulás motivációs jellemzői ismerhetők meg. A kérdőív 60 kérdést tartalmaz, melyre a tanulók egy ötfokú skálán jelölhetik meg a rájuk leginkább jellemzőt. A 60 item 10 alskálába sorolható, a 10 alskála pedig 3 fődimenzióba tartozik: követő (affektív/szociális) dimenzió, érdeklődő (kognitív/aktivitási) dimenzió, teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió (Tóth, 2004, 63-64. o.).

Eljárás

A vizsgálat felső tagozatban 5. osztálytól 8. osztályig tartott (longitudinális vizsgálat). A bemeneti mérések: 5. osztály szeptemberében, további mérések folyamatosan és a kimeneti mérések: 5-6-7-8. osztály májusában történtek. A differenciált foglalkoztatás

programcsomagját részben magunk, részben karunk szaktanszékei dolgozták ki a közismereti tárgyak vonatkozásában. E csomagok havi bontásban kerültek elküldésre az adott iskolák azon osztályaihoz, akiknek a pedagógusai vállalták a differenciált oktatást a négy év alatt. A vizsgálat elvégzéséhez kértük a gyermekek szüleinek írásbeli hozzájárulását.

A kérdőív eredményei SPSS statisztikai rendszerben lettek feldolgozva. A változók: idő, csoport, motívumcsoportok (követő dimenzió, érdeklődő dimenzió, teljesítő dimenzió), melyek eredményei láthatóak a 2-5. táblázatokban és a 1-3 ábrákon. A továbbiakban a bemeneti mérésre az „1. mérés”, a kimeneti mérésre az „5. mérés” kifejezéseket használjuk. A változók eloszlását Kolmogorov-Smirnov próbával, a szórás homogenitást Levene teszttel ellenőriztük, és ezek függvényében alkalmaztunk paraméteres statisztikai próbákat.

Eredmények

A 2. táblázatban látható a kísérleti (fejlesztő) és a kontrollcsoport bemeneti eredményeinek összehasonlítása kétmintás t-próbával.

2. táblázat. A motívumcsoportok bemeneti értékei a kísérleti és a kontrollcsoportban kétmintás t-próbával (Forrás: a Szerzők)

Motívumcsoportok	N	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport		átlagok különbsége	t-érték	szig
		átlag	szórás	átlag	szórás			
Követő	177	74,01	10,87	75,79	8,33	1,78	-1,734	0,084
Érdeklődő	177	68,97	10,60	70,41	9,22	1,44	-1,363	0,174
Teljesítő	177	72,41	11,22	73,71	9,12	1,30	-1,190	0,235

A motívumcsoportok esetén a kísérleti és kontrollcsoportnak hasonló az átlaga a bemeneti mérésnél. A két csoport közötti különbség mindössze követő esetében 1,78, az érdeklődő esetében 1,44, a teljesítőnél pedig 1,3. A két csoport között szignifikáns ($p > 0,05$) különbség nem figyelhető meg egyik motívumcsoportnál sem, hasonló szinten volt a vizsgálat elkezdésekor (2. táblázat).

3. táblázat. A motívumcsoportok kimeneti mérési eredményei a kísérleti és a kontrollcsoportban (Forrás: a Szerzők)

Motívumcsoportok	N	Kísérleti csoport		Kontrollcsoport		átlagok különbsége	t-érték	szig
		átlag	szórás	átlag	szórás			
Követő	177	75,19	8,61	76,33	7,41	1,14	-1,342	0,181
Érdeklődő	177	71,72	7,77	71,49	7,89	0,23	0,285	0,776
Teljesítő	177	74,82	7,11	74,55	7,47	0,27	0,342	0,732

($p < 0,05$ szignifikáns)

A 3. táblázatban a két csoport kimeneti mérési eredményei láthatóak. A kísérleti csoport átlagai nagyobb mértékben változtak, különösen a követő motívumcsoportnál (a két csoport átlagának különbsége 1,14). A két csoport között szignifikáns ($p > 0,05$) különbség nem figyelhető meg egyik motívumcsoportnál sem.

4. táblázat. Kísérleti csoport átlaga, szórása és a páros t-próba eredménye (Forrás: a Szerzők)

N=177	1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége (be-ki)	1-5. mérés	
	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd		t	szign.
Követő	74,01	10,87	74,94	8,41	75,14	8,56	75,19	8,61	75,19	8,61	1,18	-3,29	0,001
Érdeklődő	68,97	10,60	70,76	7,33	71,49	7,84	71,64	7,80	71,72	7,77	2,75	-6,23	0,000
Teljesítő	72,41	11,22	73,88	6,41	74,56	6,94	74,79	7,13	74,82	7,11	2,41	-4,00	0,000

($p < 0,05$ szignifikáns)

A 4. táblázatban látható a kísérleti csoport, az 5. táblázatban pedig a kontrollcsoport eredményei a vizsgálat során. A bemeneti és a kimeneti mérés közötti átlagok különbsége mind a három motívumcsoportnál magasabb a kísérleti csoportnál: a kísérleti esetben a követőnél 1,18, még a kontrollnál 0,54; az érdeklődőnél a kísérletinél 2,75, a kontrollnál 1,08; a teljesítőnél a kísérleti esetben 2,41, még a kontrollnál 0,84. A 4. táblázatban látható, hogy mind a három motívumcsoportnál a $p < 0,05$, tehát szignifikáns különbség van. Valószínűsíthető a fejlesztés eredményessége.

5. táblázat. A kontrollcsoport átlaga, szórása és a páros t-próba eredménye (Forrás: a Szerzők)

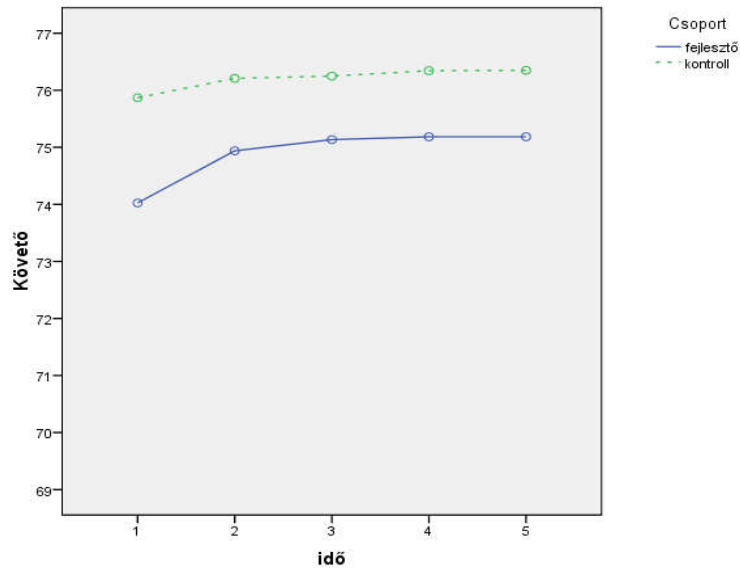
N=177	1. mérés (bemenet)		2. mérés		3. mérés		4. mérés		5. mérés (kimenet)		átlagok különbsége (be-ki)	1-5. mérés	
	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd	átlag	sd		t	szig
Követő	75,79	8,33	76,19	7,63	76,23	7,58	76,33	7,42	76,33	7,41	0,54	-0,67	0,506
Érdeklődő	70,41	9,22	71,29	8,04	71,39	7,97	71,48	7,90	71,49	7,89	1,08	-1,23	0,221
Teljesítő	73,71	9,12	74,37	7,69	74,41	7,69	74,54	7,48	74,55	7,47	0,84	-0,97	0,332

($p < 0,05$ szignifikáns)

Az 5. táblázatban látható, hogy a kontrollcsoport esetében mind a három motívumcsoportnál a $p > 0,05$, tehát nincs szignifikáns különbség.

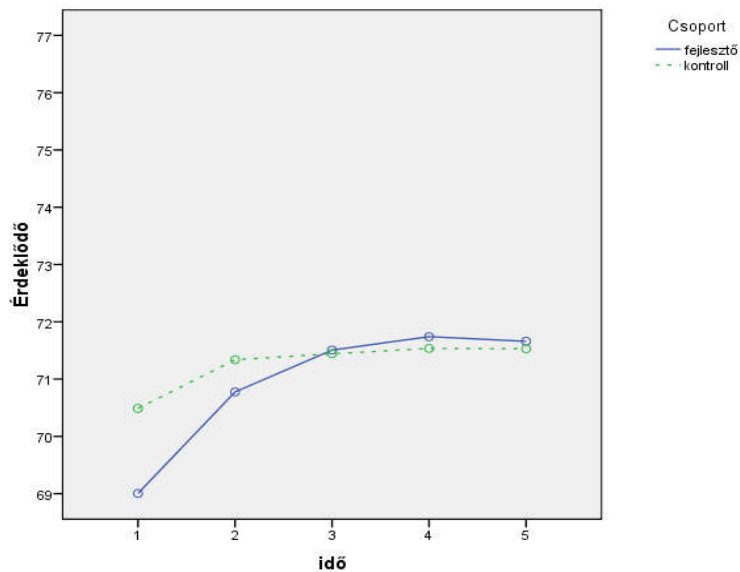
Variacionális segítségével vizsgáltuk a motiváció motívumcsoportjait (1. ábra, 2. ábra, 3. ábra). A függő változó mindig valamelyik motívumcsoport (követő, érdeklődő, teljesítő) volt, a független változók pedig az idő és a vizsgálati csoportok.

2. ábra. Követő motívumcsoport tesztátlagai (Forrás: a Szerzők)



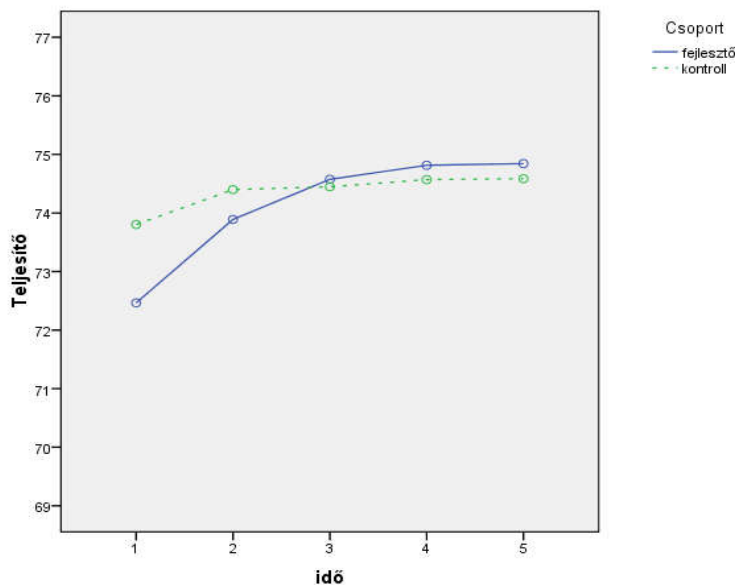
A követő motívumcsoport (1. ábra) esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ($p < 0,05$) is szignifikáns. Mind két csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A kísérleti (fejlesztő) csoport esetében az első és második mérés között nagyon meredek az emelkedés, a kontroll esetében ez jóval kisebb. A fejlesztő csoportnál második és harmadik mérés között szintén emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontrollcsoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérési eredmények nagyon ingadozóak, és igen kismértékű változás tapasztalható. A kísérleti és kontrollcsoport tanulói nem egyformán fejlődtek az eltelt idő alatt, a kontrollcsoport értékei alacsonyabbak.

2. ábra. Érdeklődő motívumcsoport tesztátlagai (Forrás: a Szerzők)



Az érdeklődő motívumcsoport (2. ábra) esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ($p < 0,05$) is szignifikáns. Mind két csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A fejlesztő csoport esetében az első és második mérés között igen intenzív az emelkedés, a kontroll esetében ez kisebb. A fejlesztő csoportnál második és harmadik mérés között szintén jelentős emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontrollcsoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérési eredményeiben igen kismértékű változás tapasztalható. A kísérleti és kontrollcsoport tanulói nem egyformán fejlődtek az eltelt idő alatt, a kontrollcsoport értékei alacsonyabbak.

3. ábra. Teljesítő motívumcsoport tesztátlagai (Forrás: a Szerzők)



A teljesítő motívumcsoport (3. ábra) esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ($p < 0,05$) is szignifikáns. Mind két csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A fejlesztő csoport esetében az első és második mérés között igen meredek a grafikon emelkedése, a kontroll esetében ez kisebb mértékű. A fejlesztő csoportnál második és harmadik mérés között szintén intenzív emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontrollcsoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérési eredményeiben alig tapasztalható változás, ingadozó és csak igen kismértékben emelkedik a motiváció értékének átlaga. A kísérleti és kontrollcsoport tanulói nem egyformán fejlődtek az eltelt idő alatt, a kontrollcsoport értékei alacsonyabbak.

Megvitatás

A követő motívumcsoport esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ($p < 0,05$) is szignifikáns. Mindkét csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A kísérleti (fejlesztő) csoport esetében az első és második mérés között nagyon meredek az emelkedés, a kontroll csoport esetében ez jóval kisebb. A fejlesztő csoportnál a második és harmadik mérés között szintén emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontroll csoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérési eredmények nagyon ingadozóak, és igen kismértékű változás tapasztalható. Az érdeklődő motívumcsoport esetében a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ($p < 0,05$) is szignifikáns. Mindkét csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A fejlesztő csoport esetében az első és második mérés között igen intenzív

az emelkedés, a kontroll csoportnál ez kisebb. A fejlesztő csoportnál a második és a harmadik mérés között szintén jelentős emelkedés figyelhető meg. A negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontroll csoport esetében a harmadik, negyedik, ötödik mérés eredményeiben igen kismértékű változás tapasztalható. A teljesítő motívumcsoportnál a független változók (csoport, idő) hatása és az interakció ($p < 0,05$) is szignifikáns. Mindkét csoportban emelkedés figyelhető meg a méréseknél. A fejlesztő csoport esetében az első és második mérés között igen meredek a grafikon értékeinek az emelkedése, a kontroll csoportnál ez kisebb mértékű. A fejlesztő csoportnál második és harmadik mérés között szintén intenzív emelkedés figyelhető meg, a negyedik és ötödik mérésnél szinte elhanyagolható a változás mértéke. A kontroll csoport harmadik, negyedik, ötödik mérési eredményeiben alig tapasztalható változás, ingadozó és csak igen kismértékben emelkedik a motiváció értékének átlaga. Megállapítható, hogy a differenciálás hatékonysága igazán 5. és 6. osztályban jelentős, a későbbiekben kisebb mértékű pozitív irányú változás történt a tanulóknál. Az idő függvényében a kísérleti csoport értékei minden motívumcsoportnál nagyobb fejlődést mutatnak, mint a kontrollcsoportnál.

Korlátozások

A függő változók eredményeinek áttekintése után látható, hogy a kísérleti csoport esetében a változás mindhárom fődimenzióján szignifikáns növekedést mutat, míg a kontrollcsoport esetében egyiknél sem. A részletek megfigyelésénél kitűnik, hogy ha a változás mértékét nézzük, kiderül, hogy igazán figyelemre méltó változás a kísérleti csoportban az érdeklődő, és valamivel kisebb mértékben a teljesítő dimenzióknál van, a harmadiknál, azaz a követő dimenzióján nincs. Hiába különbözik tehát a bemeneti és kimeneti érték szignifikáns módon a harmadiknál is, a változás mértéke valójában kicsi. Erre az lehet a magyarázat, hogy ennél a korosztálynál még nem kerül előtérbe a szülőkről való érzelmi leválás igénye: a diákok azért (is) tanulnak, hogy szeressék, elfogadják, érezzék a valakihez való tartozást. Ez a motívumcsoport tehát 8. osztály végéig lényegében nem változik.

KONKLÚZIÓK

Különbség észlelhető a tanulók között a tekintetben, hogy mennyire készek a tanítási, tanulási folyamatban részt venni. A tanulók egy része motivált a tanulásra, de vannak, akikben ezt még alakítani, erősíteni kell. Az eltérő egyéni képességek mellett a motivációban is különbségek figyelhetők meg. A motiváció kiemelkedő fontosságú a tanulási folyamatban, segítvén ezzel a megismerő tevékenységek, a gondolkodási funkciók fejlődését és az információszerzést. Nem lehet olyan sikeres a képességfejlesztés és az ismeretsajátítás, ha a tanulóknak nincs meg a tanuláshoz való megfelelő viszony. Ezért döntő szerepe van a pedagógusoknak, hogy a tanítási óra élményszerű és változatos legyen. A pedagógus személyisége, gyermekismereti módszerei és korszerű differenciálási technikái segítik a tanulót abban, hogy képességeinek megfelelően teljesítsen. A motiváció irányuljon arra, hogy a tanuló akarja, erőfeszítéseket tegyen, hogy képességeinek megfelelően tudja elsajátítani a tananyagot. Az eredményekből levonható az a következtetés, hogy a tanulási motiváció magas szinten tartása hatékonyabbá tette a tanulók tanuláshoz való viszonyát. Feltételezésünk igaznak bizonyultak, mely szerint a differenciált fejlesztés a tanulási motivációra pozitívan hat.

A tanulmányban leírtak és eddigi kutatási eredményeink alátámasztják azt, hogy a differenciált oktatásszervezési forma elősegíti a tanulók motiválását, s ezen keresztül az eltérő képességű tanulók fejlesztését.

IRODALOM

- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49–54.
- Balogh, L. (2006). *Pedagógia pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Báthory, Z. (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* (Master's research). Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).
- Golnhofer, E., M. Nádasi, M. (1979). A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. *Pedagógiai Szemle* 3.
- Golnhofer, E., M. Nádasi, M. (1980). *A pedagógus tevékenysége a tanulók egyéni munkájának tervezésében és irányításában*. OOK, Veszprém.
- Hortobágyi, K. (1985). Elméleti és gyakorlati szempontok a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez. *Belső műhelytanulmányok* 16., OPI IKFK, Budapest.
- Hortobágyi, K. (1995). *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata. Feldolgozási program pedagógus továbbképzés számára*. Fővárosi Pedagógiai Intézet – Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- Kagan, J. K., Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity*. J. WileySons, New York.
- Kozéki, B. (1975). *Motiválás és motiváció. A pedagógiai időszerű kérdései hazánkban*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozéki, B. (1980). *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32 (3), 34.
- M. Nádasi, M. (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Korszerű nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper and Row, New York.
- McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008): *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement
- Mező, K (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Papp Gabriella (2006). A differenciálás megközelítésének néhány szempontja. *Fejlesztő Pedagógia* 2006/6. szám, 12–16.
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rock, M., Gregg, M., Ellis, M., Gable, R. A. (2008): REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52 (2), 31–47.
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1), 60–89.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Digest*. Available. (Letöltés: 2012. 06. 26.). (Web: www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html).
- Tomlinson, C. A., Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, reach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56 (3), 52–55.
- Tóth László (2004). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth, L. (2000). *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J. (2000): *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

LEHET-E ÖSSZEFÜGGÉS AZ NLP ELŐFELTEVÉSEI ÉS A SZUBJEKTÍV JÓLLÉT KÖZÖTT?

Szerzők:

Karsai Xénia
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
karsaixenia@gmail.com

Lektorok:

Csukonyi Csilla
Debreceni Egyetem

Körmendi Attila
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc
Eszterházy Károly Egyetem

Koncz István
PEME

Karsai, Xénia (2017): Lehet-e összefüggés az NLP előfeltevései és a szubjektív jóllét között? Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/3. szám, 79-86. DOI 10.18458/KB.2017.3.79

Absztrakt

A bemutatásra kerülő vizsgálat arra a kérdésre keresi a választ, hogy a neurolingvisztikus programozás (NLP) előfeltevéseinek elfogadása összefügg-e a szubjektív jólléttel, a pszichológiai ellenállóképességgel és az asszertív viselkedéssel. Az eredmények alátámasztják a feltételezést, miszerint az előfeltevésekkel való egyetértés olyan gondolkodásmódot képvisel, amely pozitívan korrelál a szubjektív jóllét és a pszichológiai ellenállóképesség értékeivel. Ugyanakkor az asszertív viselkedéssel való összefüggés nem nyert alátámasztást, ami az elméletben elfogadott elvek és azok gyakorlatba való átültetése közötti inkonzisztenciára utalhat.

Kulcsszavak: szubjektív jóllét, pszichológiai ellenállóképesség, asszertív viselkedés, neurolingvisztikus programozás

Diszciplína: pszichológia

Abstract

This study investigates the relationship between the acceptance of the presuppositions of neurolinguistic programming (NLP) and the level of subjective well-being (SWB), psychological immunity and assertive communication. The results provide evidence that acceptance of the presuppositions represent a way of thinking that is positively associated with SWB and it is also positively related to psychological immunity. However no association was found between the acceptance of the presuppositions and assertive behaviour which may suggest that there is a gap between conceptual acceptance and its practical realisation.

Keywords: subjective well-being, psychological immunity, assertive behaviour, neurolinguistic programming

Disciplines: psychology

Számos tanulmány foglalkozik a szubjektív jóllét elméleti megközelítéseivel és modelljeivel, akárcsak az azt meghatározó tényezők, valamint a lehetséges okok és következmények leírásával (Bradburn, 1969; Diener, 1984; Headey and Wearing, 1990; Dodge, Daly, Huyton and Sanders, 2012; Durayappah, 2011). A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a szubjektív jóllét szintje időben viszonylag állandónak tekinthető, ami a figyelmet a dinamikus egyensúly elméletben készletekként leírt változók feltárása felé fordítja (Headey and Wearing, 1990). A vizsgálatok egyik iránya a különböző szociális és demográfiai tényezők hatását célozza, mint pl. életkor, nem, családi állapot, társadalmi és gazdasági helyzet (Haring, Stock and Okun, 1984; Diener, Sandvik, Seidlitz and Diener, 1993). Másik kutatási irányt képvisel a személyiséghez fűződő tényezők összefüggéseinek elemzése, pl. személyes törekvések, értékrend, karaktererősség, Big 5 (Emmons, 1986; Sagiv and Schwartz, 2000; Emmons and Diener, 1985; Park, Peterson and Seligman, 2004; Hayes and Joseph, 2003). Ehhez a második irányhoz kapcsolódik a most bemutatásra kerülő kutatás, amely a személy gondolkodásmódja, pontosabban egy meghatározott gondolatrendszerrel való egyetértése és a szubjektív jóllét közötti összefüggést vizsgálja.

AZ NLP ELŐFELTEVÉSEI

A neurolingvisztikus programozás (NLP) technikák és gyakorlatok széles körét foglalja magába, amelyek a kommunikáció hatékonyságának növelésére és a személyes fejlődésre fókuszálnak. A gyakorlatok megalkotása kivételes képességű személyek modellezése alapján történt, azt állítva, hogy a gyakorlatok használatával bárki szert tehet ezekre a képességekre, és tartós változást érhet el az életében. Az empirikus bizonyítékokat tekintve találkozhatunk az NLP módszereit alátámasztó és azokat megcáfoló eredményekkel egyaránt (Tosey and Mathinson, 2003; Witkowski, 2010). Jelen kutatás szempontjából azonban kizárólag az a filozófia érdekes, ami az NLP technikák sikeres alkalmazhatóságának alapját képezi. Az előfeltevések alkotják az NLP alapgondolatait, központi elveit, hitvallását. A kívánt képességek megszerzéséhez vezető út kezdőpontját jelentik, ugyanakkor nem bizonyított, hogy igazak vagy univerzálisak lennének. Úgy lehetne meghatározni, hogy segédeszközként szolgálnak az emberek számára a gyakorlatokban foglalt gondolkodásmód és újfajta nézőpont elsajátításához. Ahhoz, hogy megtörténjen az attitűdök és a viselkedésmód változása, igaznak kell feltételezni az előfeltevéseket, és ennek megfelelően cselekedni.

Elteltekintve a gyakorlati megfontolásoktól és az NLP-vel való összefüggéseitől, az előfeltevéseket kezelhetjük úgy, mint egy életfilozófiát alkotó elvek készletét. Meghatározott értékrendet képviselnek, melyeket Schwartz (1992) motivációs értékelméletének következő elemeivel hozhatunk kapcsolatba: önvezérlés, stimuláció, egyetemesség, jóakarát, teljesítmény. Jelen vizsgálat annak feltárására irányul, hogy azok a személyek, akik az előfeltevések által megjelenített értékrendet nagyobb mértékben tartják megegyezőnek a saját értékeikkel, magasabb szubjektív jóllétről számolnak-e be, függetlenül a konzisztencia okától. Előfordulhat, hogy valaki személyes jellemzői, vagy korábbi tapasztalatai hatására ért egyet az előfeltevésekkel. Az összefüggés vizsgálata során nem volt feltétel az NLP-ben való jártasság, és az előfeltevések az NLP-re való bármilyen utalás nélkül kerültek bemutatásra.

Az előfeltevések tartalmi és szerkezeti jellemzői azt a feltételezést is megengedik, hogy kapcsolatban állhatnak a változásokkal és a nehézségekkel való megküzdéssel. Ez azt jelentheti, hogy az előfeltevésekben foglalt elvek elfogadásának mértéke pozitívan korrelál a személy pszichológiai ellenállóképességével (Szilágyi és mtsai, 2014). A vizsgálat során ennek az összefüggésnek a tesztelése is megtörtént.

Noha jelen kutatásban az előfeltevések vizsgálata az NLP technikákra, és összességében az NLP-re való utalás nélkül folyt, kézenfekvőnek tűnt kiterjeszteni a vizsgálódás körét a gyakorlati megfontolásokra. Ezen a ponton az előfeltevések viselkedésben való megjelenése tűnik érdekesnek. Az lenne elvárható, hogy az előfeltevések elfogadása kognitív alapot

képez az asszertivitás számára, azaz a kihívások magabiztos kezeléséhez és a problémák lehető legjobb, mások által is elfogadható módon történő megoldásához (Bíró és Csukonyi, 2005). Ez ugyancsak magába foglalja a kitűzött célok mások jogainak megsértése nélküli elérését és a gondolatok, valamint az érzelmek társas előírások mentén történő kifejezését (Peneva and Mavrodiev, 2013).

MÓDSZER

A vizsgálatban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy bármilyen okból történjen is, az NLP előfeltevéseivel való egyetértés okoz-e mérhető különbséget a szubjektív jóllét, a pszichológiai ellenállóképesség és a kommunikáció hatékonyságának vonatkozásában. A hipotézisek tesztelésére online kérdőívet állítottunk össze, amely négy részből állt:

- 1) saját összeállítású kérdéssor az NLP előfeltevéseivel való egyetértés mérésére
- 2) Életelégedettség Skála (SWLS)
- 3) Pszichológiai Immunrendszer Felmérés (PISI)
- 4) Rathus-féle Asszertivitás Kérdőív

A kérdőív megszerkesztéséhez az onlinekerdoiv.hu programját használtuk, és az ott biztosított felületen keresztül osztottuk meg a kérdőívet közösségi oldalakon, illetve e-mail formájában.

Minta

94 résztvevő töltötte ki az online kérdőívet. A nemi eloszlás a következő volt: 74 nő (79%) és 20 férfi (21%). Az adatgyűjtés mintegy két hétig folyt, és névtelenül történt. A kérdőív elején a résztvevőket tájékoztattuk a vizsgálat körülményeiről és az adatelemzés módjáról.

Eszközök

Az NLP előfeltevéseivel való egyetértés Mivel az NLP soha sem kívánt elméletként megjelenni, az előfeltevéseknek nincs tudományos igazolásuk és az állományuk sem rögzített. Számuk és pontos megfogalmazásuk kis mértékben eltérő lehet a különböző szerzőknél, ez azonban nem érinti lényegüket és tartalmi vázukat. Számos megközelítés összehasonlító tanulmányozása alapján az elemzés végül öt felsorolás felhasználására szűkölt. (Andreas and Faulkner, 2012; Dotz, 2014; Alder, 2002; O'Connor, 2001; Stenger, 2013). A közös elemek kiszűrése és a felsorolások egyesítése 14 elvből álló készletet eredményezett, az alábbiak szerint:

1. A világ nem objektíven olyan, mint amilyennek hisszük. Az embereket meggyőződések és érzelmeik befolyásolják abban, hogy milyen képet alakítanak ki a világ jelenségeiről.
2. A múlt eseményein nem tudunk változtatni, de azon a hozzáálláson igen, ahogy ezeket felidézzük. Ily módon csökkenteni lehet a bántó emlékek kellemetlen hatását, és gazdagíthatjuk a kellemes emlékeket.
3. Ha valaki meg tud tenni valamit, akkor az bárki számára megtanulható, tehát érdemes próbálkozni.
4. Mindannyiunkban megvan a lehetőség, hogy belső erőforrásainkat tehetséggé fejlesszük, és nagyszerű eredményeket érjünk el.
5. Ha nem sikerül elérni egy célt, az nem jelent kudarcot, csupán visszajelzés arról, hogy az adott helyzetben más viselkedés esetleg eredményesebb lehet.

6. Szeretem, ha minél több választási lehetőségem van egy helyzetben, mert így nagyobb az esélye annak, hogy valóban megtalálom a számomra legmegfelelőbb megoldást.
7. A képzelet éppúgy befolyásolja céljaink elérését, mint megtörtént élményeink, megszerzett ismereteink: ha elég élénken el tudjuk képzelni, mit szeretnénk, az könnyebben megvalósul.
8. Viselkedésünk, gesztusaink, arcunk akkor is pontosan árulkodik rólunk, gondolatainkról, érzéseinkről, ha nem beszélünk. Így tulajdonképpen mindig kommunikálunk.
9. A kommunikáció azt jelenti, amit eredményezett. Ha a közlés nem a szándékunknak megfelelő hatást vált ki a partnerből, az jelezheti azt is, hogy nem elég világosan vagy nem a megfelelő módon fejeztem ki gondolataimat. Van lehetőségem ezen változtatni, és elősegíteni a pontosabb értelmezést.
10. Az ember tökéletesen működik, ami leírható azzal a folyamattal, hogy gondolataink, cselekedeteink, érzéseink következetesen meghatározott eredményt hoznak létre.
11. A helyzet pontosabb elemzésével minden viselkedés mögött felfedezhető valami pozitív szándék.
12. Mindig a legjobbat választjuk. Az adott helyzetben és pillanatban a lehető legjobb döntést hozzuk meg, amit személyes történetünk, saját tapasztalataink, választási lehetőségeink lehetővé tesznek.
13. Cselekedeteink és testi megnyilvánulásaink, valamint gondolataink és érzéseink szorosan összefüggnek. Ha változtatunk testi reakcióinkon, viselkedésünkön, akkor gondolataink, érzéseink is megváltoznak.
14. Ha nem működik, amit csinálok, akkor kipróbálok valami újat. Ha mindig ugyanazt teszem, akkor az eredmény is ugyanaz marad.

Ezt követően minden állításhoz hozzárendelésre került tartalmi ellenpólusuk, ami révén így 14 ellentétes gondolatpár jött létre. A válaszadóknak minden egyes gondolatpár esetében azt a tagot kellett megjelölniük, amelyik jobban tükrözi saját értékrendjüket és meggyőződéseiket. Az előfeltevésekkel való egyetértés mértékét az mutatja meg, hogy hány esetben választották az előfeltevéseket támogató tagot, tehát a lehetséges pontszámok 0 és 14 közötti értéket vehettek fel.

Szubjektív jóllét A globális jóllét mérése az Életelégedettség Skála használatával történt (SWLS; Diener, Emmons, Larsen and Griffin, 1985). A skála öt állítást tartalmaz, az egyes tételek értékelése 1 (egyáltalán nem értek egyet) és 7 (teljes mértékben egyetértek) közötti pontszámmal lehetséges.

Pszichológiai ellenállóképesség A Pszichológiai Immunrendszer Felmérés (PISI; Oláh, 1996, 2004) 80 tételből áll, amelyek 16 faktort mérnek (pozitív gondolkodás, kontroll érzés, koherencia érzés, öntisztelet, növekedés érzés, kihívás, társas monitorozás, leleményesség, énhatékonyság, társas mobilizálás, szociális alkotóképesség, szinkronképesség, kitartás, impulzuskontroll, érzelmi kontroll, ingerlékenység gátlás). A tételeket 1-től (alig vagy nem jellemző) 4-ig (teljes mértékben jellemző) terjedő skálán lehet értékelni.

Asszertív viselkedés A Rathus-féle Asszertivitás Kérdőív (RAS; Rathus, 1973) 30 tételt tartalmaz, melyek +3 (nagyon jellemző) és -3 (teljesen idegen tőlem) közötti értékeket vehetnek fel.

Eljárás

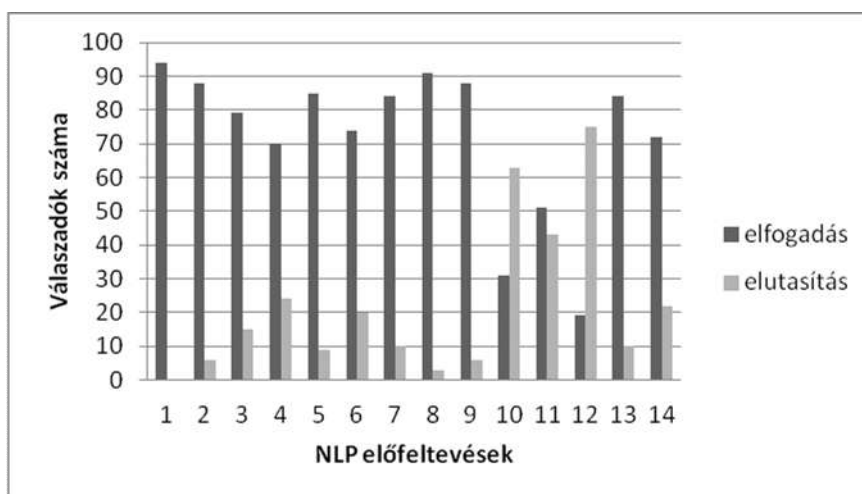
A fent felsorolt eszközöket az ismertetéssel egyező sorrendben töltötték ki a résztvevők. Az adatok elemzése az R statisztikai program használatával történt.

Eredmények

Az alkalmazandó eljárások meghatározásához a változók normalitásvizsgálata elvégzésre került. Ennek eredménye azt mutatta, hogy az előfeltevésekkel való egyetértés és a szubjektív jóllét esetében a minta nem normális eloszlású ($p < 0,05$), míg a másik két változó (pszichológiai ellenállóképesség, asszertív viselkedés) normális eloszlásúnak bizonyult ($p > 0,05$). A korrelációk vizsgálatára ennek megfelelően nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk. A változók leíró statisztikáját és az összefüggésekre vonatkozó eredményeket az alábbiakban ismertetjük.

Az NLP előfeltevéseivel való egyetértés A válaszadók magas pontszámokkal értékelték egyetértésüket, a minta átlaga 10,74 (SD=1,76). A nemi különbségeket független mintás Wilcoxon próbával teszteltem, és szignifikánsnak bizonyultak ($p < 0,01$), az átlag férfiaknál 9,85 (SD=1,66), nőknél pedig 10,98 (SD=1,72). Az 1. táblázat foglalja össze az egyes elvekre vonatkozóan az elfogadások és az elutasítások számát.

1. táblázat: Az NLP előfeltevéseinek elfogadása



A legtöbb esetben az elfogadás meghaladja az elutasítások számát, két elvet kivéve (Az ember tökéletesen működik; Mindig a legjobbat választjuk). Ezekon kívül még egy esetben kiemelkedően magas az elutasítások aránya (Minden viselkedés mögött felfedezhető valami pozitív szándék).

Szubjektív jóllét Az SWLS pontok átlaga 23,59 (SD=6,45) és itt nem jelentkeztek szignifikáns nemi különbségek (M=25,35; SD=6,75 férfiaknál és M=23,12; SD=6,32 nőknél; $p > 0,05$). A szubjektív jóllét szintje és az előfeltevések elfogadásának mértéke közötti összefüggés vizsgálatára Spearman-féle rangkorrelációt futtattunk le, ami alapján a feltételezett pozitív korreláció szignifikánsnak bizonyult ($\rho = 0,406$; $p < 0,01$). Az egyetértés vizsgálatánál tapasztalt szignifikáns nemi különbségeket ezek alapján úgy értelmezhetjük, hogy férfiak esetében a szubjektív jóllét szintje alacsonyabb számú előfeltevés elfogadásával függ össze.

Pszichológiai ellenállóképesség A PISI teszt eredményeinek átlaga 228,65 (SD=32,29), szignifikáns nemi különbségek ebben az esetben sem mutatkoztak (M=234,5; SD=31,11 férfiaknál és M=227,07; SD=32,62 nőknél). A PISI teszt pontszámai és az előfeltevésekkel való egyetértés mértéke között feltételezett összefüggés nem tekinthető kiemelkedően erőteljesnek, de szignifikanciája alátámasztást nyert ($\rho = 0,298$; $p < 0,01$). A 2. táblázat a PISI alskálákra vonatkozó részletes eredményeket mutatja be.

2. táblázat: A PISI alskálák és az előfeltevések elfogadásának összefüggései

PISI alskálák	Standard átlag	Minta átlag			Kapcsolat az előfeltevésekkel (Spearman-féle rho)		
		összes	nők	férfiak	összes	nők	férfiak
Pozitív gondolkodás	14,3	14,51	14,54	14,4	0,39	0,391	0,595
Kontroll érzés	13,9	13,69	13,59	14,05	0,057*	0,049*	0,109*
Koherencia érzés	16	16,01	15,93	16,3	0,307	0,268	0,531
Öntisztelet	13,6	14,52	14,32	15,25	0,278	0,255	0,585
Növekedés	16,5	15,83	15,93	15,45	0,256	0,172*	0,543
Kihívás	14	14,38	14,23	14,95	0,252	0,292	0,256*
Társas monitorozás	13,8	13,97	13,91	14,2	0,116*	0,082*	0,272*
Leleményesség	13,1	14,21	13,74	15,95	0,024*	0,066*	0,194*
Énhatékonyág	14,7	14,55	14,41	15,1	0,154*	0,128*	0,403
Társas mobilitás	13,4	13,88	13,61	14,9	0,16*	0,284	0,079*
Szinkronképeség	12,7	13,35	13,05	14,45	0,25	0,229	0,397*
Szociális alkotókép.	14,8	14,45	14,42	14,55	0,049*	0,079*	0,228*
Kitartás	17,6	15,85	15,08	16,05	0,067*	0,044*	0,261*
Impulzus kontroll	15	14,5	14,32	15,15	0,148*	0,101*	0,583
Érzelmi kontroll	13,8	12,55	12,73	11,9	0,367	0,304	0,55
Ingerlékenység gátl.	13,9	12,38	12,53	11,85	0,219	0,159*	0,282*

* $p > 0,05$; a korreláció nem szignifikáns

Asszertív viselkedés RAS kérdőív mintaátlaga 12,59 (SD=21,82), szignifikáns nemi különbségek nélkül (M=15,7; SD=23,43 férfiaknál és M=11,74; SD=21,45 nőknél). Az elvárásokkal ellentétben nem igazolódott pozitív összefüggés az asszertív viselkedés és az előfeltevések elfogadásának mértéke között, a két változó függetlennek bizonyult ($p > 0,05$).

Megvitatás

A bemutatott vizsgálat arra a kérdésre kereste a választ, hogy egy bizonyos gondolatrendszerrel való egyetértés, egész pontosan a neurolingvisztikus programozás (NLP) előfeltevéseinek elfogadása kapcsolatba hozható-e a szubjektív jóllét szintjével, a pszichológiai ellenállóképességgel és az asszertív viselkedéssel. A feltételezésekkel összhangban azok a személyek, akiknél az előfeltevések által képviselt értékek és saját értékrend nagyobb mértékben megegyezik, a szubjektív jóllét magasabb szintjeiről számoltak be.

Az eredmények igazolják a pszichológiai ellenállóképesség felmérésének értékei és az előfeltevések elfogadásának mértéke között feltételezett pozitív korrelációt is. Az előfeltevések olyan meggyőződések fogalmazznak meg, amelyek optimizmust, pozitív gondolkodást tükröznek, a kihívások vállalására és mások tiszteletben tartására ösztönöznek. Ez nyomon követhető a PISI teszt bizonyos alskáláival való erőteljesebb összefüggésben.

Ugyanakkor, a várakozással ellentétben, nem nyert alátámasztást az előfeltevések elfogadása és az asszertív viselkedés közötti összefüggés. Ez arra enged következtetni, hogy inkonzisztencia tapasztalható az elvek elfogadása és gyakorlatba való átültetése között. Az elfogadás oldaláról közelítve egy lehetséges magyarázatot jelenthet az, hogy az emberek hajlamosak – a nélkül, hogy valóban azonosulnának ezekkel az értékekkel – olyan elveket elfogadni és hangsúlyozni, amelyeket társas környezetük fontosnak tart (Szilágyi és mtsai,

2010). A gyakorlatba való transzformálás folyamatát illetően a magyarázat kapcsolatba hozható az önmeghatározás elméletével (Ryan and Deci, 2000): ahhoz, hogy a gondolkodás önmeghatározott cselekvésekben tükröződjék a motiváció és a kontroll magasabb fokú internalizációja szükséges (Csukonyi, 2002). Az eredmények további magyarázatára szolgál Crick és Dodge (1996) szociális információfeldolgozási modellje. Ez alapján az előfeltevések viselkedéses válaszban történő megjelenése akkor valósulhat meg, ha a helyzet értelmezésének és a válaszkonstruálásnak a szakaszában az előfeltevések nem interferálnak további előfeltevésekkel vagy korai élethelevekben rögzült maladaptív sémákkal (Körmendi és Szklenárik, 2012; Körmendi és Pataky, 2011).

Korlátozások

A tanulmány gyakorlati korlátjaként lehetne megemlíteni a mintaválasztással kapcsolatban felmerülő problémákat, ami egyrészt a mintanagyságra vonatkozik, másrészt a minta reprezentativitására.

KONKLÚZIÓK

Összességében a vizsgálat eredményei demonstrálják a szubjektív jóllét és az NLP előfeltevéseinek elfogadása közötti pozitív kapcsolatot. Ezen az alapon elindulva érdemes folytatni a kutatásokat, különösen a viselkedésbeli aspektusokat és az inkonzisztencia feloldási lehetőségeit illetően. A bemutatott vizsgálati elrendezés nem tartalmazta feltételként az NLP-ben való jártasságot vagy bármilyen korábbi tapasztalat meglétét az NLP technikáival kapcsolatban, ezek bevonása egy újabb lehetséges irányt jelenthet a további kutatások számára.

IRODALOM

- Alder, H. (2002): *Handbook of NLP: A Manual for Professional Communicators*. Burlington, VT: Gower.
- Andreas, S., Faulkner, C. (2012): *NLP – A változás te magad légy!* Libri, Budapest.
- Bíró G. és Csukonyi Cs. (2005): Az asszertivitás és a kábítószerelés kapcsolata a középiskolások körében. In: Münnich Á. (szerk.) *A mentális egészséget és egészségmegtartást befolyásoló tényezők*. (207-227). Didakt Kiadó, Debrecen
- Bradburn, N. (1969): *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Crick, N.R., Dodge, K.A. (1996): Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Csukonyi Cs. (2002): A motiváció alapelvei. In: Münnich Á. (szerk.) *A jövő vezetőinek jelene: Az egyetemi diákság karrierépítési komponenseinek lélektani háttere*. (15-31). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Diener, E. (1984): Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985): The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personal Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. and Diener, M. (1993): The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28, 195-223.
- Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., Sanders, L.D. (2012): The challenge of defining well-being. *International Journal of Wellbeing*, 2, 222-235.
- Dotz, T. (2014): The Top 13 Original Major Presuppositions of NLP Defined. NLP Comprehensive. letöltve: 2015.03.05. <http://www.nlpc.com/2014/10/presuppositions-of-nlp/#axzz3UTiWKR8g>
- Durayappah, A. (2011): The 3P model: A general theory of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12, 681-716.

- Emmons, R.A. (1986): Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- Emmons, R.A., Diener, E. (1985): Personality correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 89-97.
- Haring, M.J., Stock, W.A., Okun, M.A. (1984): A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37, 645-657.
- Hayes, N., Joseph, S. (2003): Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 34, 723-727.
- Headey, B.W., Wearing, A.J. (1991): Subjective well-being: a stocks and flows framework. In: Strack, F., Argyle, M., Schwartz, N. (szerk.): *Subjective wellbeing – An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press. 49-76.
- Körmendi, A., Pataky, N. (2011): Agresszió és szociális információfeldolgozás az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1-5, 50-55.
- Körmendi, A., Szklenárik, P. (2012): *Az iskolai zaklatás*. Debreceni Egyetemi kiadó, Debrecen.
- O'Connor, J. (2001): *The NLP Workbook: A Practical Guide to Achieving the Results You Want*. London: Element.
- Oláh A. (1996): Psychological immune system: An integrated structure of coping potential dimensions. Paper presented at the 9th conference of the European Health Psychology Society, Bergen, Norway, 1996.
- Oláh A. (2000): Health protective and health promoting resources in personality: A framework for the measurement of the psychological immune system. Paper presented at the First International Positive Psychology Summit, Washington DC, 2002.
- Park, N., Peterson, C., Seligman, M.E.P. (2004): Strength of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Peneva, I., Mavrodiev, S. (2013): A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6, 3-26.
- Rathus, S.A. (1973): A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Ryan, R. M., Deci, E.L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychology*, 55 (1), 68-78.
- Sagiv, L., Schwartz S.H. (2000): Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity affects. *European Journal of Social Psychology*, 30 (2), 177-198.
- Schwartz, S. H. (1992): Universals in the content and structures of values: Theoretical advances and empirical test sin 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Stenger Gy. (2013): *A változás művészete. NLP alapok alapja*. NLP Akadémia, Budapest.
- Szilágyi Zs., Csukonyi Cs., Sótér A., Hornyák B. (2014): A mentális állóképesség-vizsgálatok bevezetésének lépései a Magyar Honvédség állományában (2006-2009). *Hadtudományi Szemle*, (1), 158-178.
- Szilágyi, Zs., Kopcsó, I., Csukonyi, Cs. and Németh, A. (2010): Comparative analysis of stress and coping features of Hungarian soldiers serving in missions. *AARMS*, 1, (9), pp. 87-105.
- Tosey, P., Mathinson, J. (2003): Neuro-linguistic programming and learning theory: A response. *Curriculum Journal*, 14, 361-378.
- Witkowski, T. (2010): Thirty-Five Years of Research on Neuro-Linguistic Programming. NLP Research Data Base. State of the Art or Pseudoscientific Decoration? *Polish Psychological Bulletin*, 41, (2), 58-66.

3. ÉS 4. ÉVFOLYAMOS TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYEREKEK BESZÉDÉSZLELÉSÉNEK ÉS OLVASÁSTECHNIKÁJÁNAK ELEMZÉSE

Szerzők:

Kuncze Tímea
Győri Gárdonyi Géza Általános Iskola
(Magyarország)

Macher Mónika
Eötvös Loránd Tudományegyetem
(Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
kuncze.timea@gmail.com

Lektorok:

Dankovics Natália
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Felnőttképzési Kar (Magyarország)

Szabó Edina
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Felnőttképzési Kar (Magyarország)

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Kuncze Tímea, Macher Mónika (2017): 3. és 4. évfolyamos tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelésének és olvasástechnikájának elemzése. Különleges Bánásmód, III. évf. 2017/3. szám, 87-107. DOI 10.18458/KB.2017.3.87

Absztrakt

Jelen tanulmány a beszédfeldolgozás kiemelkedő szerepére fókuszál, melyet az olvasás és olvasástanulás folyamataiban tölt be. Jelentősége és aktualitása a gyógypedagógusok szemléletformáló hatásában áll, ugyanis a kutatás ráirányítja a figyelmet arra, hogy az egyes tünetek mögött valójában milyen okok húzódnak meg. A kutatásban arra kerestük a választ, hogy milyen összefüggések jelenhetnek meg 3. és 4. évfolyamos tanulásban akadályozott gyermekek beszédfeldolgozási és olvasási folyamatai között, kitérve az észlelés egyes területeinek, valamint a szöveg- és mondatértés egymáshoz viszonyított működésére, továbbá a különböző olvasástechnikai szintekre. A célcsoport 26, míg a kontrollcsoport 25 főből állt. Mindkét területet sztenderdizált tesztekkel vizsgáltuk: a beszédészlelést a GMP-diagnosztikával, az olvasástechnikát pedig az osztályfoknak megfelelő Meixner-féle olvasólapokkal. Az eredmények a beszédfeldolgozás minden vizsgált szintjének súlyos elmaradását mutatják, mely az olvasás minőségében és a szövegértésben is jelentős nehézséget jelent. Mindez felhívja a figyelmet a prevencióra és a beszédészlelés tudatos fejlesztésének szükségességére az oktató-nevelő munkában.

Kulcsszavak: beszédfeldolgozás, olvasás, tanulásban akadályozottság

Diszciplina: pedagógia

Abstract

Current study focuses on the outstanding role of speech processing in the processes of reading and learning of reading. Its importance and actuality is the shaping attitude of the

special needs teachers, because the study shows the causes of certain symptoms. We searched for the answer of the relationship between the speech and reading processes of 3rd and 4th grade children with mild intellectual disabilities. We touched upon the aspects of perception, the functioning of text comprehension compared with sentence comprehension and the different levels of reading. The experimental group consisted of 26 pupils and the control group consisted of 25 children. Both of the researched area were studied by standardized methods: the speech process was studied by GMP-diagnostics and the reading by the reading paper of Meixner. The results show the serious delay of development of every studied level of speech processing which causes remarkable difficulty in the quality of reading and reading comprehension. All these information draws attention to the necessity of prevention and the development of speech perception in the education.

Keywords: speech processing, reading, mild intellectual disabilities

Disciplines: pedagogy

A mai magyar társadalomban egyre kitüntetőbb szerep jut a gyógypedagógusoknak mind a szegregált, mind pedig az integrált iskolarendszerben, így egyre felelősebb pozíciókat töltenek be főleg azoknak a többségi pedagógusoknak a szemléletének alakításában, akik integráltan foglalkoznak sajátos nevelési igényű gyerekekkel. A szemléletformálás azért is kiemelkedő fontosságú, mert az ő szerepük nagyjából a tünetek felismerésére korlátozódik. Ahhoz azonban, hogy a megfelelő időben tudjanak szakemberhez fordulni, elengedhetetlen fontosságú, hogy tisztában legyenek az egyes tüneteket kiváltó okok széles skálájával és a nehézségek, elmaradások, zavarok okozta következményekkel, azok kapcsolódási pontjaival.

Jelen tanulmány azért tölt be fontos szerepet, mert felhívja a figyelmet a beszédfeldolgozás kiemelkedő szerepére az olvasás és olvasástanulás folyamatában. Mindezeket túl azt is megmutatja, hogy a sokszor emlegetett „figyelmetlenség” mögött valójában milyen okok és tünetek húzódnak meg.

A beszédészleléssel kapcsolatban viszonylag sok hazai és nemzetközi kutatás készült, a tanulásban akadályozott gyermekek populációját is beleértve. Azonban a populációt érintő, a beszédpercepció és az olvasás kapcsolatát vizsgáló szakirodalmak rendkívüli hiánya tapasztalható annak ellenére, hogy a két terület szoros kapcsolatát már évtizedekkel ezelőtt is hangsúlyozták a szakma képviselői (Nagy, 2004; Gósy, 2005; Csépe és tsai., 2007-2008a).

A vizsgálat eredményei a tanulásban akadályozott gyerekekkel foglalkozó pedagógusok, gyógypedagógusok munkáját kívánja segíteni bízva abban, hogy az anyanyelvi nevelés és a kommunikációs képességfejlesztés folyamatának megtervezéséhez releváns, iránymutató információkkal szolgál.

BESZÉDÉSZLELÉS

Az anyanyelv-elsajátítást két, egymással összefüggő folyamat befolyásolja: a beszédprodukción és a beszédészlelés, beszédmegértés. Az elsajátítás azonban különböző organikus, funkcionális, pszichés vagy környezeti okok miatt atipikussá válhat. Míg a beszédprodukción zavarainak felismerése könnyebb mind a szakemberek, mind a szülők számára, addig a beszédpercepción zavaroké elhúzódhat akár kisiskolás, vagy még későbbi életkorig, hiszen ez a folyamat jóval rejtettebb, így megeshet, hogy elsiklanak felette, esetleg más probléma tüneteiként azonosítják (Gósy, 2007a).

A beszédpercepción az észlelés speciális formája, a beszédészlelés és az olvasás a nyelvi észlelés két alapvető egysége. Lényegében a két különböző módon észlelt nyelvi információ

értelmezése során ugyanarra az eredményre jutunk, a feldolgozás módja között mégis hatalmas különbség van (Csépe és tsai, 2007-2008a).

A beszéd feldolgozása két, egymással szoros kapcsolatban álló alfolyamatból áll, a beszédészlelésből, vagyis a hangjelenségek észleléséből és a beszédmegértésből, amely lehetővé teszi a kódrendszer értelmezését (Gósy, 2005 id. Csépe és tsai, 2007-2008a p. 22.).

A beszédmegértés hierarchikus felépítésű modelljében első lépésként a *hallási feldolgozás szintjén* végbemenő részfolyamatok lépnek működésbe, melyek magukban foglalják az észlelésnek a beszédhangok, hangkapcsolatok, vagyis a beszéddel kapcsolatos információk felismerésének és azonosításának menetét. Az *akusztikai-fonetikai szinten* a beszéddel kapcsolatos beszédhangok környezettől való elválasztása történik, továbbá itt megy végbe az elkülönített hangok fonémaazonosítása is, amelyek egyfajta mentális reprezentációként szolgálnak. A *fonológiai elemzés szintjén* a beszédspecifikus feldolgozásról a nyelvspecifikus feldolgozásra helyeződik a hangsúly. Így egyfajta dekódolási folyamat során a beszédhangok lefordítása történik azok mentális reprezentációjára, vagyis a fonémákra. (Gósy 2005; Csépe és tsai, 2007-2008a, 2007-2008b).

A beszédészlelési folyamat zavarai

„A beszédészlelés és a beszédmegértés zavaráról akkor beszélünk, ha a működés nem tökéletes”, vagyis ha „az elhangzott (a nyelv jelrendszerével megfogalmazott) üzenetek azonosítása nem pontos vagy azonosíthatatlan, a megértése bizonytalan akadályozott vagy lehetetlen, az értelmezése kérdéses, gátolt vagy lehetetlen; és mindennek felszíni megjelenése (tünete, tünetei) különféle (különböző) lehet (lehetnek)” (Gósy, 1995 p. 7.).

A feldolgozó rendszer zavarára számos tünet hívhatja fel a figyelmet, például a kérdésekre adott nem adekvát válaszok, a hibás feladatmegoldás vagy bizonytalanság és az együttműködés hiánya. Gyakori a figyelmetlenség, viselkedési problémák megjelenése, a túlzott játékosság, vagy ennek ellenkezője, ha feltűnően visszahúzódó a gyermek. A beszédészlelés zavarára utalhat a lassabb beszédfejlődés és az életkorától elmaradó szókincs. Továbbá a szavak torzítása is zavarra utaló tünet lehet (Gósy, 1995).

A beszédészlelés legalsó szintjének, az akusztikai szintnek a zavarai általában a felsőbb szintekre, vagyis a fonetikai és fonológiai szintekre is kifejti hatásukat. Ha kizárólag az akusztikai szinten következik be zavar, akkor ez általában átmeneti, és egy idő után, amikor a hallás állapota rendeződik, meg is szűnik. A fonetikai és fonológiai szintek zavara azonban tartósabb, így hatással lehetnek az artikulációra, a szókincsre, valamint a nyelvtani rendszerek, szabályok felismerésére. Ezek a zavarok magukkal vonhatják a szegényes beszédprodukción, az olvasás- és írás zavarát, a helyesírás nehézségeit, az idegennyelv-tanulás problémáit és a memoriterek tanulásának nehézségeit (Gósy, 1995).

Imre (2007) vizsgálatában arra a következtetésre jutott tipikus fejlődésű 1-3. évfolyamos gyerekek esetében, hogy életkortól függetlenül, a beszédészlelés mindhárom szintjén elmaradás tapasztalható, mely leginkább a fonológiai szinteket érinti.

A beszédészlelés legsúlyosabb zavaráról akkor beszélünk, ha az egyes részfolyamatok csak részlegesen működnek, vagy ha valamelyik egyáltalán nem működik. Ebben az esetben a gyerekek szeriális és vizuális észlelése rendkívül gyenge, beszédhang-differenciálásra nem képesek, illetve nem érzékelik a beszéd ritmusát sem. Ennek következményei lehetnek beszédprodukción zavarok, szűk szókincs, nyelvi zavarok, súlyos olvasás- és írástanulási nehézségek, tanulási zavarok és a kognitív funkciók zavara (Gósy, 1995).

A szeriális észlelés lehetővé teszi, hogy a gyermek pontosan reprodukálja az elhangzott hangsorok sorrendjét. Hatéves korra már elvárható a hibátlan működése. (Bóna, 2007). A sorrendiség észlelése jelen van mind a fonetikai, mind pedig a fonológiai szintek működésében, így az esetleges zavar is érinti mindkét szintet. Nehézség léphet fel az új

szavak elsajátításában, a fonológiai szabályok alkalmazásában, az írott nyelv elsajátításában, a helyesírásban és a szó szerinti tanulásban (Gósy, 1995).

A vizuális észlelés elsősorban a fonetikai szint részfolyamata. Zavara esetén a gyermek nem tudja az ajakmozgásokat a beszédhangokkal azonosítani, amely a saját artikulációs mozgásainak fejlődését, ebből következően pedig a beszédészlelés alakulását is hátrányosan befolyásolja. Ennek következtében kialakulhat az izolált beszédhangok felismerésének nehézsége, a vizuális megerősítés hiánya, valamint a dekódolási folyamat mérsékelt működése (Gósy, 1995).

A beszédhang-differenciálás a beszédészlelés folyamatának alapvető eredménye. Mind az azonosságok, mind pedig a különbözőségek azonosítása fontos része az anyanyelv-elsajátításnak. A hatéves gyermek már képes megkülönböztetni anyanyelve beszédhangjait, az időtartambeli különbségek kivételével, mert ez utóbbiban még bizonytalanok, ám hétéves korra jellemzően ez is kialakul (Gósy, 1995).

Kutatások (Horváth és Gyarmathy, 2010) bizonyították, hogy a beszédhallás minősége összefügg a beszédhang-differenciálás képességével. Ha tehát gyenge ez a képesség, a gyermek képtelen az akusztikai kulcsok megfelelő azonosítására, így az egész beszédészlelési folyamat instabillá válik, amely akadályokat gördít az írott nyelv optimális elsajátítása elé, előrevetítve az iskolai kudarcokat. Az életkor növekedésével párhuzamosan azonban megjelennek bizonyos észlelést segítő kompenzációs technikák, amelyek azonban megnövekedett energiamennyiséget emésztnek fel.

A beszédmegértés során az elhangzott üzenet feldolgozása történik, mely tartalmazza a fonetikai, fonológiai, morfológiai, szintaktikai és szemantikai szabályok értelmezését. Két folyamatot különíthetünk el: a rövid közléseket és a szövegek feldolgozását, melyek dekódolásában más beszédértési szintek vesznek részt. A rövidebb egységek értelmezése során az alsóbb és felsőbb szintek részvétele párhuzamosan zajlik, azonban az asszociációs szint részvételére általában nincs szükség, míg a szövegértésnél elkerülhetetlen a folyamatba történő bevonódása, hiszen egyaránt szükséges a már meglévő ismeretek aktivizálása és a logikai összefüggések felderítése (Gósy, 1995). A korábbi pszicholingvisztikai elméletekkel szemben az újabbak a szövegértést aktív és konstruktív – az alkalmazott megértési stratégiák és tudássémák iránti érdeklődést kiváltó – mechanizmusok sorozataként írják le (Pléh és Lukács, 2014).

A mondatértés zavara az anyanyelv nyelvtani és szintaktikai rendszerének és szemantikai egységeinek hiányosságaira utal, így az ezzel a nehézséggel küzdő gyerekek nehezebben értik meg az elhangzott utasításokat, azok hiába rövidek és tömörek, így könnyedén mutatnak a tanulási zavarhoz hasonló tüneteket (Gósy, 1995).

A szövegértés zavara két módon következhet be, egyrészt a részletek megértése okozhat nehézséget, súlyosabb esetben pedig az összefüggések felismerése jelent problémát. A szövegértési zavar több következménnyel járhat, például a beszédprodukciónak, a kogníciónak, az olvasás értési nehézségeivel, tanulási problémákkal (Gósy, 1995). Az új nézetek (Pléh és Lukács, 2014) szerint a szövegfeldolgozás és értelmezés folyamatában a mondatokat nem egyesével értelmezzük, hanem egy, az emlékezetben megmaradó és teljes reprezentációt alkotunk a mondatok sorozatából.

Markó (2007) kutatása alapján megfogalmazta, hogy a 6-9 éves tipikus fejlődésű gyermekek mondatértése jobb a szövegértésükénél. Továbbá a mondatértésben tanúsított teljesítményük az életkor előrehaladtával globális szinten javulást mutat. Statisztikailag igazolta, hogy a mondat- és szövegértés közötti összefüggés igen gyenge, tehát szövegértés során a gyerekek alig támaszkodnak mondatértésükre, így arra következtethetünk, hogy más részképességeknek legalább olyan fontos szerepük van a szövegértésben, mint a mondatértésnek.

A dekódolási folyamat két további fontos részfolyamata a verbális és a vizuális rövid idejű memória. A rövid idejű verbális memória zavara magával vonhatja a beszédhangok egymás után történő felidézésének pontatlanságát, a beszédhang-differenciálás és a szótag-időtartamok reprodukálásának nehézségét, míg a rövid idejű vizuális memória zavarának következménye lehet a betűazonosítás- és megtartás nehézsége, valamint a vizuális szerialitás problémája (Gósy, 1995).

Az agyfélteke-dominancia a beszédinger feldolgozása során alakul ki, ha azonban a gyermek nem tudja feldolgozni ezeket a beszédingereket, a kérgi dominancia kialakulása zavart szenved, melynek következtében az anyanyelv-elsajátítás és annak összes részfolyamatának fejlődése akadályozottá válik. A beszédpercepció nehézséggel küzdő gyerekeknél így nagy arányban tapasztalható kialakulatlan lateralizáció (Gósy, 1995).

AZ OLVASÁS

Mivel az olvasás és írás képessége nem előhuzalozott az agyban, ezért az agy plaszticitását kihasználva olyan területeit használjuk erre a célra, amelyek alapvetően egy régebbi evolúciós mechanizmus részét képezik (Blomert és Csépe, 2012).

Az írás- és olvasástanulás képességének elsajátításához szükséges másik sajátosság a nélkülözhetetlen explicit tanulás, hiszen lényegében olyan önkényes asszociációkat, elemek egymással történő kapcsolatát kell megtanulnunk, amelyek csak az írás-olvasás kontextusában jelennek meg. A fonológiai dekódolás az alapja a folyékony, készségi szintű olvasásnak, ez azonban az olvasástanulás kezdetén még rendkívül megterhelő folyamat. A cél azonban az, hogy az egyén a fonológiai dekódolásról áttérjen a teljes szó automatikus, vizuális mintafelismerésen alapuló azonosítására (Blomert és Csépe, 2012).

Nagy (2004) olvasásmodellje - amelyben a képesség számos hierarchikusan szerveződött összetevőből áll - pedagógiai szempontból kiemelkedő jelentőségű. Fazekasné (2006) két területre bontva gyűjti össze az olvasáshoz szükséges készségeket, képességeket: az akusztikus- és a vizuális észlelésre. Az akusztikus észlelés (beszédhanghallás) a beszédészlelés fonetikai, fonológiai szintje (Fazekasné, 2006). Segítségével válunk képessé a szóbeli közlések feldolgozására, valamint az artikulációs folyamatok szabályozására. A beszédhang-felismerés hibás működéséért felelős lehet a nem megfelelő hallás, mely következtében az artikuláció szabályozása zavart szenvedhet. Hibátlan artikuláció esetén más, az olvasást nehezítő beszédhanghallási problémák is előfordulhatnak. A beszédhanghallás magában foglalja a beszédhang felismerését (fonológiai észlelés) és kiemelését (fonológiai tudatosság). Ez utóbbi folyamat biztosítja, hogy az egyén képessé váljon a szavakon belül előforduló beszédhangokkal történő műveletek végrehajtására (Nagy, 2006). E képesség kialakulása azonban az írás-olvasás tanulásához köthető, így csak ezek kezdete után jelenik meg. Implicit tanulással nem sajátítható el. (Blomert és Csépe, 2012).

Az olvasási készség vizuális elemei a betűfelismerő- és betűkapcsoló, valamint a szófelismerő rutinok, továbbá a betű-, szó- és mondatolvasó készségek. Az olvasásban a vizuális percepció felel a betűk felismerési és differenciálási gyorsaságáért (Fazekasné, 2006).

A betű felismerése a betűforma differenciálásával érhető el. A formaészlelés műveleteiben több összetevő vesz részt, hogy információkat szolgáltatassanak a forma teljes rendszeréről. A vizuális analízis és szintézis során az alakzat elemre bontása történik meg. Az alak-háttér differenciálás során a látás fókusza befolyásolja, hogy melyik részletet emeli ki a háttérből, így a figyelem középpontjába is az az alakzat kerül. Zavara figyelmetlenségnek hathat, ám valójában ingerhez tapadásról van szó. Az alakkonstancia a formák/betűk állandó tulajdonságainak felismeréséért felelős, míg a téri helyzet és térbeli viszonyok az egymáshoz viszonyított elrendezést helyezik előtérbe. Az arányészlelés, vagyis a méretbeli eltérések

pontos észlelése a betűdifferenciálás fontos részét képezi (Gerebenné, 1994 id. Fazekasné, 2006 p. 201.).

Az olvasás- és írástanulás első és legfontosabb lépése a betűismeret, vagyis a hang-betű megfeleltetések elsajátítása, melyek a későbbi folyékony olvasás alapját képezik. A legújabb kutatási adatok azt igazolják, hogy a betű és hang dekódolásának teljes automatizálása évekig is eltarthat és a tanulási problémákkal küzdők ezeket az asszociációkat később sem tudják megfelelően feldolgozni (Blomert és Csépe, 2012).

A gyors automatikus megnevezés (RAN – rapid automatized naming) a harmadik, olvasáskészséghez kapcsolódó kognitív faktor. Ennek feladata a mindennapokban gyakran megjelenő vizuális elemek (betűk, számok, tárgyak, színek) gyors és egyben automatikus megnevezése. Míg a fonológiai tudatosság az álszavak olvasásával hozható összefüggésbe, addig a RAN teljesítményét a vizuális szófelismerés befolyásolja (Blomert és Csépe, 2012).

A BESZÉDÉSZLELÉS ÉS AZ OLVASÁS KAPCSOLATA

Gósy és Horváth (2007) óvodás és olvasási nehézséggel küzdő gyerekek beszédhallás és beszédészlelés folyamatait vizsgálta. Kutatásuk alátámasztotta azt a feltevést, hogy az életkorral a fonetikai és fonológiai észlelés kismértékű minőségi javulása várható, ugyanakkor nagy egyéni különbségek voltak jellemzők mindkét csoportban, amelyek az életkor előrehaladtával sem csökkentek. A fonetikai észlelés mindkét korcsoportban meghaladta a fonológiai észlelés szintjét. Továbbá arra a következtetésre jutottak, hogy az iskolai tevékenységek és az életkori fejlődés - célzott fejlesztés hiányában - nem elég a jól működő beszédfeldolgozáshoz. Az olvasási nehézségek oka tehát a résztvevő folyamatok elmaradott működése, illetve ezek egymástól való függése.

A beszédészlelés és olvasás egymást erősítő kapcsolatát támasztja alá az a tény is, hogy az olvasni tanuló gyermek jobban megérti a szöveget, ha hangosan kiejtheti a szavakat, továbbá az artikulációval kísért írás, helyesírás is jobb. Ez utóbbi bizonyítja az észlelés motoros működését is (Adamikné, 1996).

Számos kutatás (Kraus és tsai, 1999; Baran, 2002 idézi: Putter-Katz és tsai, 2005 p. 215.; Chiappe és tsai, 2001; Grácsi, 2007) foglalkozott már a tanulási problémával küzdő személyek között nagy arányban előforduló beszédpercepciós hátrányokkal. Putter-Katz és munkatársai (2005) kutatásukban ép értelmű, tanulási problémával küzdő fiatalok auditív-fonetikai és auditív-nyelvi folyamatainak működését vizsgálták olvasási nehézségek megléte és hiánya esetén. A kutatók célja volt az olvasási, nyelvi és munkamemóriával kapcsolatos készségeik, képességeik, illetve a zajjal fedett álszavak észlelési hatékonyságának mérése. Az eredményekből arra a következtetésre jutottak, hogy az olvasási problémájával küzdő személyek fonológiai és nyelvi elmaradásai nem a háttérzajokra való megnövekedett érzékenységük miatt kialakult zavart beszédészlelési folyamatok működéséből eredeztethetők.

Chiappe (és tsai, 2001) a beszédpercepció és a lexikális információ kapcsolatát vizsgálta gyengén és jól olvasó, 7 éves, ép értelmű gyermekek körében az olvasás, a fonológiai tudatosság, álszavak ismétlése és fonémaazonosítás mérésének segítségével. A gyengén olvasó gyerekekre jellemző volt a fonémaazonosítás nehézsége, melyből arra következtettek, hogy a kategoriális észlelésük kevésbé meghatározott a jól olvasókhoz képest. Az eredmények azt feltételezik, hogy a zavart beszédészlelésnek valószínűleg nagy befolyása van a fonológiai tudatosság alakulásában, amely pedig az olvasási nehézségért tehető felelőssé. Mindezekon túl még úgy találták, hogy a mentális lexikon is nagy hatással van a beszédészlelés fejlődésére mindkét gyermekcsoportban.

A fonémaazonosítással kapcsolatban Snellings és munkatársai (2010) azt találták, hogy az olvasási zavarral küzdő 7 éves gyerekek lassabban, de ugyanolyan arányban ismerik fel

ugyanazokat a hangokat, így kevésbé különítik el a fonémakategóriákat egymástól, vagyis a fonémareprezentációkhoz történő automatikus hozzáférés szenved zavart.

TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTTSÁG ÉS A BESZÉDÉSZLELÉSI-, BESZÉDMEGÉRTÉSI FOLYAMATOK

A tanulásban akadályozottság a tanulás minden területén jelentkezik tartós és átfogó nehézségeket okozva. Jellemző a kognitív funkciók és a beszéd lassabb ütemű fejlődése, valamint a koncentrációban és a viselkedésben megmutatkozó szociális képességzavarok. Előidézhetik hátrányos szociális környezeti hatások, valamint kisebb mértékű központi idegrendszeri sérülés, amely enyhe fokban sérült értelmi képességet eredményezhet. Mesterházi (1998) meghatározása szerint „a tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességek, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak.” (Mesterházi, 1998, p. 54.).

A tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelési és beszédmegértési folyamatai várhatóan a tipikusan fejlődő gyermekek átlagteljesítményét minőségileg nem érik el, hiszen a mentális érintettség hatással van a nyelvhasználatra, és a nyelvhasználat is befolyással bír a mentális folyamatokra (Gósy, 2007b). Így az kognitív deficit magával vonhatja a késői beszédindulást és a lassabb beszédfejlődést (Torda, 1995 id. Gósy, 2007b p. 231.), valamint a beszédjükre jellemzők lehetnek különféle artikulációs eltérések, vagy más beszédprodukción zavarok, továbbá beszédészlelési- és megértési nehézségek. Ugyanakkor az analízáló-szintetizáló folyamatokban is zavarok léphetnek fel, amely az olvasás- és írástanulást is megnehezíti. Ezáltal a szókincsük bővítése is gátoltta válik és a kommunikációs nehézségek miatt a mentális érintettség is súlyosbodhat (Gósy, 2007b).

Gósy (2007b) kutatásában arra kereste a választ, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek közül milyen a határeseti intellektusú és az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyerekek beszédpercepció mechanizmusa egymáshoz, és tipikus fejlődésű gyermekekhez mérten. Az eredmények megerősítették, hogy az intelligenciaszint a beszédmegértés folyamatát nagyobb mértékben befolyásolja, mint az észlelési működések, hiszen az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyerekek beszédészlelésének átlaga 57,60%, míg beszédértésük átlaga 34,08%. Azonban ez a megállapítás csak csoportszinten állja meg a helyét, hiszen az egyéni különbségek olyan nagyok, hogy ez az összefüggés már nem feltétlenül érvényesül egy-egy gyermek esetében (Gósy, 2007b).

Macher (2007, 2012) ép beszédprodukción, 7 és 10 éves, integrált körülmények között tanuló tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményét mérte. Arra a következtetésre jutott, hogy a 10 éves gyermekek 34%-a küzd beszédészlelési zavarral, 66%-nál elmaradás tapasztalható, míg a 7 évesek 56%-ánál áll fenn zavar. A szeriális észlelés is, mindkét életkori csoportban a 3 évesek átlagának, vagy az alatti teljesítménynek felel meg, ami rendkívül nehezítette teszi többek között a problémamentes írás- és olvasástanulást. A 7 évesek transzformációs észlelésének vizsgálata során már a feladat megértésének problémájába ütköztek, ám 10 éves korban is kimutatható a 3 évvel történő elmaradás, így ez a részfolyamat is, a többihez hasonlóan, a legsúlyosabb kategóriába esik. Továbbá a szövegértés súlyos elmaradása is egyértelműen megmutatkozik, a 7 éves kortól elvárható 100%-os teljesítményt egyik 10 éves gyermek sem érte el. A 7 éves gyerekeknél jellemzőbb a válaszok elmaradása, míg idősebb társaik sajátsága inkább az inadekvát válaszok adása. A mondatértés is 7 évesen mérsékelt, míg 10 évesen súlyos elmaradást mutat, ám nincs olyan nagy szórás az egyéni eredmények között. A legnagyobb problémát az időviszonyok, a részeshatározós szerkezet és a szokatlan szórendű tagadás értelmezése okozta. A 7 évesekre jellemzőbb volt a visszakérdezés és a bizonytalanság, míg a

10 éveseknél ezzel ellentétben a megfontoltság hiánya volt megfigyelhető (Macher, 2007, 2012).

A tanulásban akadályozott gyerekek gyakran nehézségekbe ütköznek az olvasástanulás folyamata során. Nemzetközi szakirodalom (Koritsas és Iacono, 2011 In: Channell és tsai, 2013) szerint az olvasási gondok az egyik leggyakoribb másodlagos problémája az értelmi fogyatékosoknak. A másodlagos problémákat, tüneteket megelőzhetőnek tartják, így elviekben megfelelő módszerekkel az olvasási nehézségek kiküszöbölhetővé válhatnak a tanulásban akadályozott gyerekek számára. Jelenleg azonban csak annyit tudunk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek nagy nehézségek árán tudnak megtanulni olvasni. A jövőbeni kutatásoknak arra kellene összpontosítania, hogy hogyan megy végbe ez a folyamat, és csak akkor tudjuk megtenni a szükséges lépéseket a megfelelő módszerek, programok kidolgozására (Channell és tsai, 2013).

A magyar nyelv írott rendszerének elsajátításához számos olyan készség, képesség birtokában kell lenni, amelyek hiányában az olvasás- és írástanulás nehezítetté, akadályozottá válhat. Ilyen feltétel a beszédhanghallás, a hanganalízis, a vizuális differenciálás megfelelő fejlettsége, mely szoros kapcsolatban áll a térbeli tájékozódással, továbbá a jelfunkció megléte, a szókincs és a tiszta hangképzés. A tanulásban akadályozott, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek pont ezeknek a területeknek a kialakulatlanságával, elmaradásaival kezdik meg az iskolát. Így a gyógypedagógusokra hárul a feladat, hogy a klasszikus olvasástanulási módszerekkel ellentétben sokkal nagyobb hangsúlyt fektessenek az alapkészségek- és képességek fejlesztésére, hogy az olvasástanulás elkezdésekor a kezdőszinthez szükséges tudás a kezükben legyen (Papp, 2011).

Channell és munkatársai (2013) az olvasáshoz szükséges képességeket hasonlították össze enyhén értelmi fogyatékos és a biológiai életkor alapján fiatalabb, tipikus fejlődésű, de hasonló verbális szinten lévő gyermekekénél. Céljuk az volt, hogy azonosítsák az olvasáshoz szükséges képességek közül azokat, amelyek a tanulásban akadályozott gyerekek erősségeit, illetve gyengeségeit képezik. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulásban akadályozott gyerekek általános szövegfelismerési képessége gyengébb, mint a tipikus fejlődésűeké. A helyesírási folyamatok és a gyors automatizált megnevezés (RAN) tesztekben nem találtak szignifikáns különbséget a két csoport között, ezzel ellentétben az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek fonológiai dekódolásának (mind a fonológiai tudatosság és memória) minősége nagymértékben elmarad tipikus fejlődésű társaikétól. A kutatás tehát felhívja a figyelmet arra, hogy az elmaradott fonológiai dekódolás képessége nagyban hozzájárul a szövegfelismerési képesség fejlődéséhez, azonban a relatíve jól működő helyesírási és gyors automatizált megnevezési képességeiket nem használják ki megfelelő mértékben a fejlődés érdekében.

Az olvasási készség fejlődéséről különböző adatok szólnak. Szalayné (1976 id. Papp, 2011 p. 14.) megállapította, hogy a megértés 3. és 8. évfolyam között eredményesebben fejlődik, mint a tempó, és gyakorta jobban is értik a gyerekek a szöveget, mint azt az olvasástechnikájuk indokolná (Papp, 2011).

A szegregáltan oktatótanuló tanulásban akadályozott gyerekek szövegértése minden életkorban szignifikánsan elmarad tipikus fejlődésű társaiktól, azonban a különbség az életkor előrehaladtával csökken (Papp, 2011). A tanulásban akadályozott diákok szövegértése legalább négy évvel elmarad a többségi társakéhoz képest (Józsa és tsai, 2014).

Az integráltan oktatótanuló, gyógypedagógusi segítséget kapott tanulásban akadályozott gyermekek szövegértési képessége jelentősen jobb, közelebb esik a többségi gyerekek teljesítményéhez, mint szegregáltan oktatótanuló társaikéhoz (Papp, 2011; Józsa és tsai, 2014).

A szóolvasás képességének fejlődése tipikusan fejlődő gyermekek esetében harmadik osztályos korra befejeződik, a tanulásban akadályozott gyermekek esetében azonban némi fejlődése még tapasztalható a 7. évfolyamig (Papp, 2011; Józsa és tsai, 2014). A két csoport

közi szignifikáns különbség az életkor előrehaladtával továbbra is fennmarad (Papp, 2011). A szövegértés fejlődése jelentős a 3. és 7. évfolyam között is (Józsa és tsai, 2014).

A KUTATÁS CÉLJAI ÉS HIPOTÉZISEI

A tanulási akadályozottság elsősorban a tanulási/iskolai helyzetekben előforduló probléma, amely magában foglalja többek között a kogníció és a kommunikáció eltérő fejlődését, mely természetes módon hatással van az észlelésre, a dekódolásra és a kivitelezésre is. Így az anyanyelv elsajátításában és használatában különböző fokú eltéréseket tapasztalhatunk mind a hallott beszéd feldolgozása és az írott nyelv feldolgozása, azaz az olvasás területén.

A kutatás célja, hogy feltárja a 3. és 4. évfolyamos tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek beszédfeldolgozási, valamint olvasási képességeit, különösen figyelve a típushibák és a folyamatok között megjelenő összefüggésekre, a következő főbb hipotézisekre keresve a választ:

1. Az integráltan oktatott tanulásban akadályozott gyermekek vizsgálati eredményei (Macher, 2013) alapján feltételezhető, hogy a szegregáltan oktatott tanulásban akadályozott gyermekek mindkét évfolyamon súlyos elmaradásokat mutatnak a beszédfeldolgozás minden vizsgált szintjén. Az észlelés területén valószínűleg a fonológiai szint működése a leggyengébb, illetve a szövegértés gyengébb működése tapasztalható a mondatértés szintjéhez képest. Az észlelés komponenseinek működése között különböző erősségű összefüggés feltételezhető.

2. A tapasztalat és empirikus eredmények (Papp, 2010; Józsa és tsai, 2014) alapján valószínűsíthető, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek olvasási készsége jelentős eltérést mutat a tipikusan fejlődő gyermekek teljesítményéhez képest. A betű-, szótag-, szó- és szövegolvasás minősége között feltehetőleg szoros összefüggés tapasztalható.

3. A beszédfeldolgozás gyenge minősége az olvasás nehezített elsajátításához vezet (Adamikné, 1996). Feltételezhető, hogy a súlyos beszédpercepció elmaradás az olvasás minőségében és a szövegértésben is jelentős nehézséget jelent. A kutatási eredmények alapján (Gósy, 1995; Csépe, 2007) feltételezhető, hogy a beszédpercepció és az olvasási képességek minősége között szoros összefüggés mérhető. Hasonló hibatípusok előfordulása valószínűsíthető a hallott és olvasott információk feldolgozása esetében.

MÓDSZER

Minta

A kutatásban összesen 51 fő vett részt. Mindannyian 3-4. évfolyamos tanuló. A célcsoport 26 fő tanulásban akadályozott gyermekből állt, közülük 13 fő 3., és 13 fő 4. évfolyamos. Mindegyikük ép hallású, és Északnyugat-Magyarország szegregált általános iskoláiba járnak, átlagéletkoruk 10;3 év.

A kontrollcsoport tagjai közül 13 fő 3. osztályos, 12 fő 4. osztályba jár. Mindannyian átlagosan teljesítenek az iskolában, illetve ép intellektusúak, a tanulásban akadályozott gyermekekével azonos településen élnek, átlagéletkoruk 9;8 év.

Eszközök

A beszédészlelés és beszédmegértés folyamatának vizsgálatára a GMP-diagnosztika eljárását alkalmaztuk. A sztenderdizált eljárás lehetővé teszi, hogy a részfolyamatokat a teljes mechanizmustól elkülönítve, külön-külön is megvizsgáljuk, illetve, hogy az egyes fejlődési szintek elmaradását vagy zavarát is elhatárolhassuk a megfelelően működő szintektől. (Gósy, 2006).

A rendelkezésre álló altesztek közül a beszédészlelés szintjeinek működését vizsgáló részteszteket alkalmaztuk: az akusztikai észlelésről a GMP2, amely zajban történő mondatazonosítás, illetve a GMP3, ami szóazonosítás zajban adnak képet. A fonetikai észlelést a szűk frekvenciás mondatok mérik a GMP4-gyel, míg a GMP5 a fonológiai észlelés működését vizsgálja mesterségesen felgyorsított mondatok azonosításával. A GMP10 a beszédészleléshez szükséges egyik részfolyamatot méri, az értelmetlen hangsorok azonosításával történő szeriális észlelést. A beszédmegértést vizsgáló teszteket is elvégeztük a gyerekekkel, így a szövegértés (GMP12) és a mondatértés vizsgálatát is (GMP16). A sztenderd eredmény 7 éves kortól 100% minden elvégzett altesztben.

Az olvasás vizsgálatára Meixner Ildikó olvasólapokat dolgozott ki, melyekben törekedett a fokozatosságra, így a betűolvasást (magán-, majd mássalhangzók) követi a szótag, a szó és végül a szöveg olvasása. Minden részfeladatban azonos egységű (50 db) elem található, így könnyen összevethető, hogy mely szinten milyen tempóval olvas, és milyen mennyiségi és minőségi hibákat ejt a tanuló (Meixner, 1995; Sipos, 2017).

A vizsgálólap összeállításánál különös figyelmet szentelt a homogén gátlás általános törvényszerűségeire, mely szerint a tanulók nehezebben vésik be a hasonló elemeket tartalmazó anyagokat, legyen ez akár betű, szó, vagy témakör. Így megnövekszik a felejtés valószínűsége, a reakcióidő meghosszabbodik, nő a hibák száma és a tanulási folyamat bizonytalanság kíséri. Az olvasás területén a betűk vizuális és fonetikai hasonlóságának van nagy jelentősége. A homogén gátlás jelenségét tehát direkt módon építette be az olvasólap feladataiba, hogy minél több hiba és bizonytalanság kiderüljön. (Meixner, 1995; Sipos, 2017).

A kutatáshoz a 3-4. évfolyamos tanulók számára összeállított, nemrégiben sztenderdizált olvasólapot használtuk, amelyeket a Pedagógiai Szakszolgálatok országszerte alkalmaznak. Az országos kutatás eredményei alapján a gyermekek átlagideje 248 mp, 20 olvasástechnikai hiba és 2 értési hiba, így a megállapítások szerint akkor olvas gyengén a gyermek, ha 320 mp-nél hosszabb ideig olvas, 19-nél több olvasási, valamint 3, vagy annál több értési hibát ejt. Az előző olvasólapal ellentétben az olvasás során ejtett, de javított tévesztéseket is hibának kell számolni (Meixner Alapítvány, 2016; Sipos, 2017).

Eljárás

A tipikusan fejlődő és a tanulásban akadályozott gyermekek minden szempontból egyező vizsgálatban vettek részt, a mérés körülményei azonosak voltak. A beszédészlelési vizsgálatokhoz szükséges hanganyagokat számítógép segítségével játszottuk le. A tesztek elvégzésére minden esetben egyénileg került sor, a feladatok sorrendjének megváltoztatását a vizsgálati protokoll lehetővé teszi, egy gyermek esetében indokolt volt élni a lehetőséggel. A gyerekek a vizsgálat során pozitív visszajelzéseket kaptak. Az adatok kiértékelése az SPSS 20.0 statisztikai programmal történt.

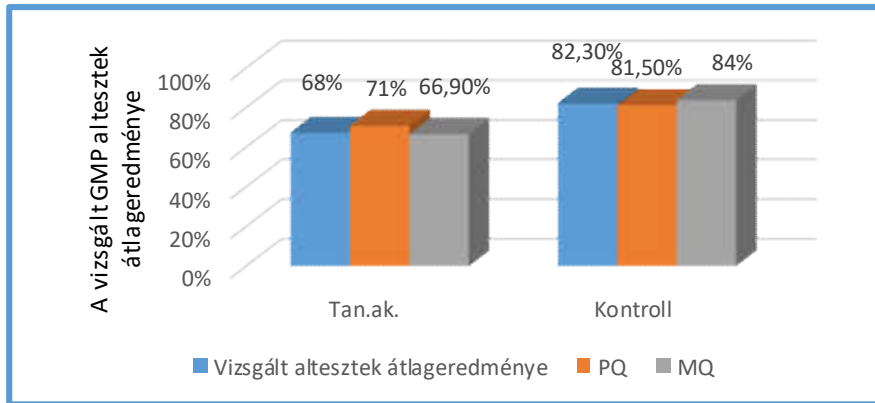
Eredmények a beszédfeldolgozásban

A GMP teszt eredményeinek feldolgozása három fő szempont alapján történt. Elsőként az észlelés eredményeit, majd az észlelési részfolyamatokhoz tartozó szerialitást, végül pedig a megértés területének adatait ismertetjük.

Az összes elvégzett alteszt átlageredményét szemlélteti az 1. ábra. A tanulásban akadályozott tanulók összesített átlaga 67,5%, míg a kontrollcsoporté 82,3%. Az ábrán látható, hogy a beszédészlelés összesített eredménye (PQ) és a megértés összesített eredménye (MQ) alig mutat eltérést az összes elvégzett alteszt átlageredményével. A két vizsgált csoport eredményei jelentős eltérésre utalnak, a statisztikai vizsgálat a beszédészlelés

és –megértés minden altesztjében szignifikáns eltérést mutat a cél- és kontrollcsoport teljesítményei alapján.

1. ábra. A célcsoport és a kontrollcsoport összesített átlageredményei

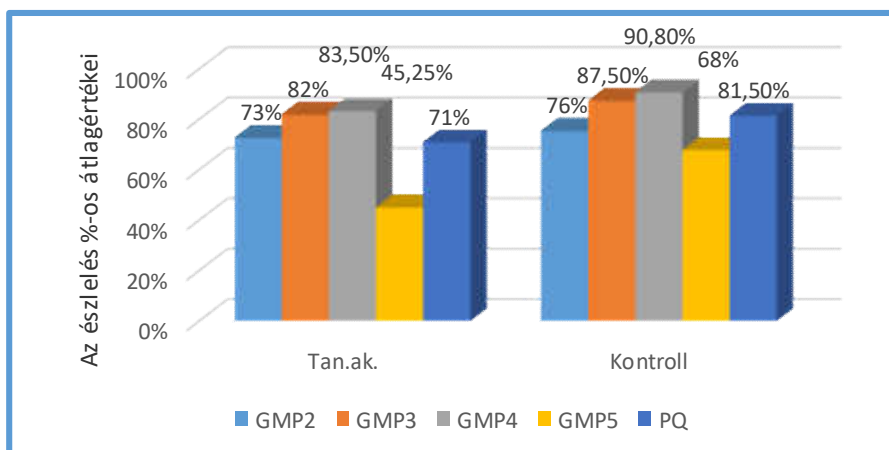


A beszédészlelés eredményeit részletezve (2. ábra): az akusztikai észlelést mérő tesztek, a GMP2 és GMP3 átlageredménye a tanulásban akadályozottak esetében 77,38%, míg a kontrollcsoporté 81,50%. A mondatismétlés során a gyermekek mintegy fele rosszul ismételte meg a legelső mondatot: *A sütemény nagyon finom volt.*, míg a szóismétlésben a *meggy* és a *szita* szavak ismétlési hibái voltak a leggyakoribbak.

A fonetikai észlelést a GMP4-ben hallható szűk frekvenciás mondatokkal mértük. A tanulásban akadályozott tanulók átlagteljesítménye 83,5%, a kontrollcsoporté 90,8%. Ebben a résztesztben a gyermekek mindkét vizsgált csoportban változatos hibákat mutattak.

Az észlelést vizsgáló tesztek közül valamennyi csoportban a GMP5, vagyis a fonológiai észlelést mérő teszt eredményei a legalacsonyabbak. A célcsoport összteljesítménye 45,25%, a kontrollcsoporté 68%. A gyorsított mondatok esetében több olyan elem is volt, amely általánosságban nagyobb problémát okozott a gyerekeknek, így a leggyakoribb téves ismétlések között szerepelt a *Ne gyártsatok selejtet!* és az *Átkokat szórt mások fejére* mondat.

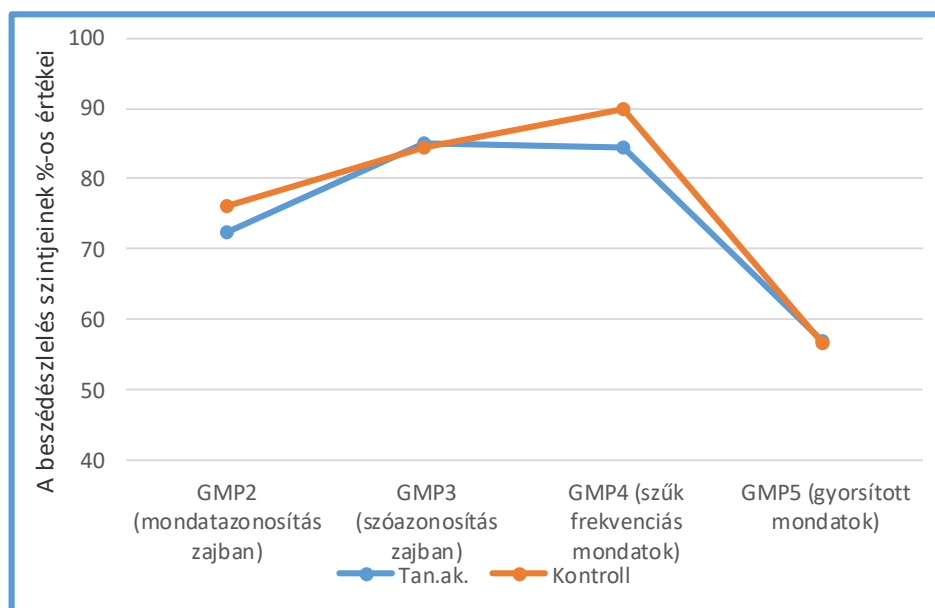
2. ábra. Az észlelés szintjeinek átlageredményei



Az észlelési teljesítmény alapján felrajzolhatjuk a percepció küszöbgörbét, mely szemléletesen megmutatja a vizsgált személy észlelési teljesítményét. Gósy (2000) és Horváth (2007) határozták meg a 9 leggyakoribb görbetípust és azok altípusait, melyek jelezhetik az elmaradást, vagy a zavart. A kettő közötti különbséget az határozza meg, hogy a görbe követi-e az életkor fejlődési vonulatát. A tipikus, életkor szerinti fejlődés azt feltételezi, hogy az észlelés akusztikai szintjén belül a szóazonosítás magasabb szinten működik, mint a mondatazonosítás. Ha ez teljesül, de az életkor alapján elvárható szint alatti értéket éri el a gyermek, elmaradásról beszélünk. Amennyiben a görbe nem követi az életkor fejlődési vonulatát és a szavak észlelése gyengébben működik, mint a mondatészlelés, már zavarról beszélünk. A célcsoport esetében 5 főnél jelenik meg ilyen típusú zavar, a kontrollcsoportban 3 főnél tapasztalható ez az eltérés. A többi gyermek eredménye elmaradásra utal.

A gyermekek eredményei alapján kirajzolódó valamennyi percepció görbe megtalálható a fenti 9 fő típus között, például: a *háztető*, *fordított teknő*, *csökkenő*, *hegyvonulat* és *fűrészfog* típusú görbék. Az átlageredmények alapján a percepció görbe különböző vonulatait tapasztalhatjuk a két csoportnál. A tanulásban akadályozottak percepció átlagát tekintve a *fordított teknő* típusú észlelési elmaradás tapasztalható, a kontrollcsoportnál pedig a *hegyvonulat* zavartípus rajzolódik ki (3. ábra).

3. ábra. A célcsoport és kontrollcsoport percepció görbéje



Az észlelési részfolyamatok közül a szeriális észlelést a GMP10 altesztet vizsgálta. A tanulásban akadályozottak átlageredménye 53%, a kontrollcsoporté 87,5%. A leggyakoribb hibák előfordulása mindkét csoportot érinti, a *vucsityó* és *kriszposztyüvan* álszavak észlelése jelentette a legnagyobb problémát.

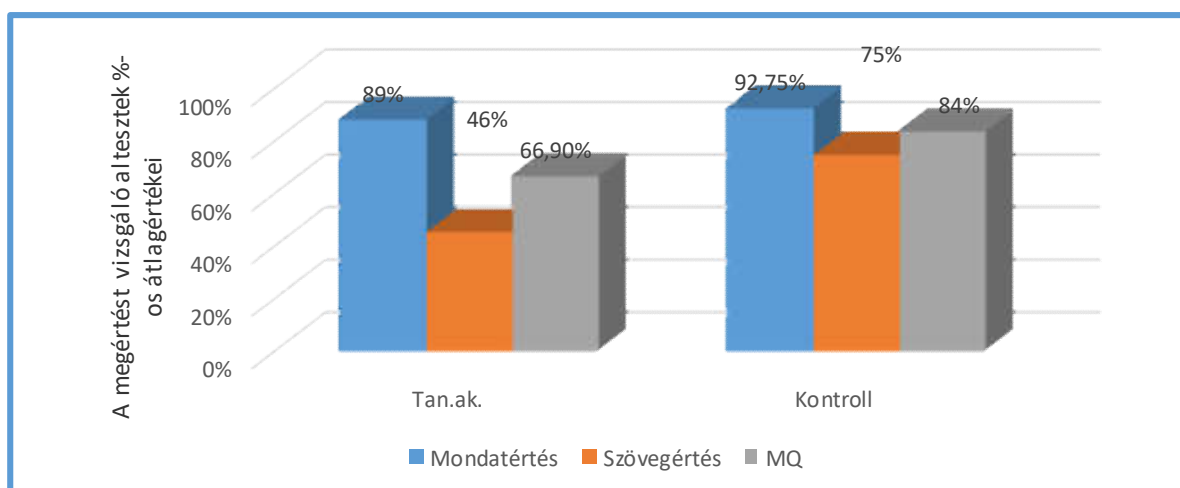
A beszédfeldolgozás harmadik szintje a beszédmegértés, ezen belül a mondat- és a szövegértést vizsgáltuk. A 4. ábra mutatja be a mondat- és a szövegértés átlagértékeit.

A mondatértés tekintetében a csoportok közel azonos szinten teljesítettek: a tanulásban akadályozottak 89%-os, a kontrollcsoport pedig 92,75%-os átlaggal. A szövegértésben

azonban már több eltérés tapasztalható: a tanulásban akadályozott tanulók átlagosan 46%-os eredményt értek el, a kontroll gyerekek pedig 75%-ot. A tanulásban akadályozottak mintegy felének (50%), míg a kontrollcsoport közel negyedének (24%) okozott nehézséget a *Mielőtt a maci ivott, evett egy kicsit* mondat ritka időrendjének megértése.

A szövegértést mérő tesztben több kérdés is gondot okozott a gyerekek számára. Amíg a *Mit szóltak az állatok ahhoz, amit Teknőc mondott?* kérdésre a tanulásban akadályozottak 81%-a rosszul, vagy egyáltalán nem válaszolt, addig a kontrollcsoport tagjainak 48%-ának okozott nehézséget helyesen megválaszolni. Ugyanilyen problémás volt az utolsó, összefüggést vizsgáló kérdés *Miért nyerte meg a versenyt Teknőc?* A válaszban a tanulásban akadályozottak 81%-a, míg a kontroll csoportba tartozó gyerekek 44%-a adott helytelen választ, mely többségében a cselekedetre *Mert csalt/ átverte a többieket.* és nem Teknőc tulajdonságára, személyiségjegyre *Mert ravasz volt.* helyezte a hangsúlyt.

4. ábra - A megértés átlageredményei



A beszédfeldolgozás komponenseit vizsgálva a tipikus fejlődésű gyermekek esetében a Pearson-féle korrelációanalízis összesen négy összefüggést igazolt. Gyenge kapcsolatot eredményezett a fonetikai és fonológiai észlelés ($r=.401$), a fonetikai észlelés és mondatértés ($r=.46$), illetve a fonológiai észlelés és mondatértés ($r=.446$) között 95%-os szignifikanciaszinten. Közepesen erős kapcsolatot a fonológiai észlelés és szövegértés minősége mutatott ($r=.587$) 99%-os szignifikanciaszinten. A tanulásban akadályozott tanulók esetében a komponensek több, és jellemzően erősebb összefüggést mutatnak a Pearson-féle korrelációanalízis alapján. Az akusztikai észlelés erős összefüggést mutat a fonetikai észleléssel ($r=.803$), közepesen erős összefüggést a fonológiai ($r=.612$) és szeriális észleléssel ($r=.583$) 99%-os szignifikanciaszinten. A fonetikai észlelés közepesen erős összefüggést mutat a fonológiai ($r=.552$) és szeriális észleléssel ($r=.680$) 99%-os szignifikanciaszinten. A fonológiai észlelés gyenge kapcsolatot mutat a mondatértéssel ($r=.339$) és a szeriális észleléssel ($r=.481$) 95%-os szignifikanciaszinten.

Az olvasásvizsgálat eredményei

Megállapítható, hogy a teszt sztenderd értékei alapján valamennyi csoportban vannak gyengén olvasó gyerekek. A gyengén olvasó gyerekek aránya a tanulásban akadályozottak körében magasabb. Ők főleg a meghatározott hibaszámot lépik túl, míg a kontrollcsoportban inkább az értő olvasás problémája a gyakoribb. Összességében véve a tanulásban akadályozott gyerekek 85%-a olvas gyengén, s egyedül náluk található példa mindhárom terület (tempó, hibaszám, értés) együttes elmaradására, míg a kontrollcsoport 50%-át érinti a gyenge olvasás problémája.

A cél és kontrollcsoport eredményei alapján a statisztikai vizsgálat az olvasás idejét, a hibaszámokat és a szövegértést tekintve is szignifikáns eltérést mutat.

Az olvasólap adatainak feldolgozása során összesítettük az olvasási tempót, a hibákat mennyiségileg és minőségileg egyaránt, illetve a javított hibák arányát. Az olvasási tempó összesített átlaga az egész olvasólap tekintetében a tanulásban akadályozottak körében 334 mp, míg a kontrollcsoportnál 243 mp. Amennyiben az olvasástechnikai szintek olvasási tempóját külön vizsgáljuk, megállapítható, hogy a gyerekek többnyire a betűk szintjén olvastak a leggyorsabban, a szótagok olvasása közepes tempóval történik, leglassabban pedig kivétel nélkül, mind a két csoportnál azonos eredmény született: a szavak olvasására fordították a legtöbb időt.

Az olvasólapon ejtett hibák spontán javítását tekintve a kontrollcsoport átlagosan jobban teljesített a tanulásban akadályozott gyerekeknél, és ők törekedtek leginkább a korrigálásra is, átlagosan a hibáik 34%-át javították. A tanulásban akadályozottak átlagosan több hibát ejtettek a kontrollcsoportnál, és ezeknek csupán 15,5%-át javították ki. A hibázások átlaga másképpen alakul a különböző olvasástechnikai szinteken.

A magánhangzók olvasásakor a tanulásban akadályozottak olvasási tempója átlagosan 49 mp, míg a kontrollcsoporté 41,5 mp. Az átlaghibák a célcsoport esetében 3,15 db, melynek mintegy 21,5%-át javították. A kontrollcsoport tagjai átlagosan két hibát ejtettek, és ezek felét korrigálták is.

A mássalhangzók esetében is hasonló eredmények születtek. A tanulásban akadályozottak olvasási átlagtempója 47,8 mp, a kontrollcsoporté pedig ezen az olvasástechnikai szinten is 41,5 mp. A tanulásban akadályozottak az átlagos 3 hibájuk közel 9%-át javították, míg a kontrollcsoport átlagosan 1 hibát ejtett.

A szótagok olvasási tempóját legtöbb esetben csak a betűk szintje előzi meg. A célcsoport átlagtempója 62 mp, míg a kontrollcsoporté 48,5 mp. A tanulásban akadályozottak az átlagos 8,4 számú hiba 17%-át javították, míg a kontrollcsoport az átlagos 3,65 db hiba 33%-át korrigálták.

Mindkét csoportban a szavak olvasása tart a leghosszabb ideig, és az átlagos hibaszám is itt a legmagasabb. A csoportok közötti minőségi különbségek ebben az esetben is megjelennek. A tanulásban akadályozottak átlagosan 92 mp alatt olvasták el az 50 db szót, 11 hibával, melynek csupán 14,5%-át javították, míg a kontrollcsoport 62 mp-ig olvasta a szavakat, átlagosan 4 hibával melynek 40%-át javították.

A szöveg olvasásának tempója a szavaknál valamivel gyorsabban, de a szótagoknál lassabban történik. A célcsoport átlaga 82 mp, míg a kontrollcsoporté 48 mp. A hibaszámok átlagmennyisége a tanulásban akadályozottaknál 8 db, melynek 10,5%-át javították, míg a kontrollcsoportban a 2,7 hibaszám 14%-át korrigálták.

Ha összevetjük ezeket az eredményeket az olvasás tempójával, azt tapasztalhatjuk, hogy amelyik területen a gyerekek többet időznek, ott nagyrészt több hibát is ejtenek, ahol pedig gyorsabban olvasnak, kevesebb az átlag hibaszám is.

A típushibák (1. táblázat) közül mindkét csoportnál a rossz kombináció a leggyakoribb, ezt követi a perszeveráció, vagyis a megtapadás, majd az elővételezés, negyedik helyen pedig a

betűbetoldás áll. A tanulásban akadályozott gyerekek esetében a betűkihagyás is számottevő nehézségnek bizonyult.

1. táblázat - Az olvasástechnikai hibák előfordulása (darab)

	Tan.ak.	Kontroll
Rossz kombináció (db)	142	66
Perszeveráció (db)	140	54
Elővételezés (db)	90	37
Betűbetoldás (db)	69	28
Betűkihagyás (db)	61	19
Reverzió (db)	33	13
Szóroncs (db)	19	0
Szótagkihagyás (db)	18	15
Szótagbetoldás (db)	12	3

Az olvasólap az olvasott szöveghez kapcsolódó öt kérdéssel vizsgálja a megértést. A tanulásban akadályozott gyerekek átlagosan 2,8 kérdésnél hibáztak, a kontrollcsoportban pedig átlagosan 2 értési hibájuk volt.

Összefüggések a beszédfeldolgozás és olvasás mechanizmusa között

A GMP2, GMP3, GMP4 és GMP5 altesztek átlaga adja a percepciós kvóciens (PQ) (2. ábra), amely a célcsoport (71,35%) és a kontrollcsoport (81,5) között nem mutat nagy eltérést. A PQ és az MQ, vagyis a szöveg- és mondatértés átlagát mutató megértési kvóciens között összefüggés feltételezhető, így összehasonlítottuk az egyes csoportok eredményeit, ezt mutatja be a 2. táblázat, melyben a megértés altesztjeit az észlelés átlagai alapján összesítettük. Leolvasható, hogy a tanulásban akadályozottak és a kontrollcsoport átlaga alatt és felett hogyan teljesítettek a tanulók. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a gyermekek, akiknek alacsonyabb a percepciós kvóciensük, tartozzon akár a célcsoporthoz, akár a kontrollcsoporthoz, a megértésük szintje is alacsonyabb.

2. táblázat - A percepciós kvóciens és a megértési kvóciens közti összefüggések

Tan.ak.		Kontroll	
	MQ átlag		MQ átlag
PQ 70% alatt (9 fő)	66%	PQ 70% alatt (2 fő)	72,5%
PQ 70-80% (12 fő)	64%	PQ 70-80% (11 fő)	81%
PQ 81-100% (5 fő)	77%	PQ 81-100 (12 fő)	88%

A Pearson-féle korrelációanalízis a tipikus fejlődésütemű gyermekek esetében gyenge kapcsolatot ($r=.346$) eredményezett a beszédészlelés és beszédmegértés között 95%-os szignifikanciaszinten. A tanulásban akadályozott tanulók esetében a beszédészlelés és beszédmegértés között erősebb kapcsolatot ($r=.451$) igazol a vizsgálat.

A kontrollcsoportban 5 fő van, aki egyenlően teljesített a GMP12 és GMP16-os altesztekben, és 2 fő, akiknél a szövegértés szintje 10%-kal magasabb, mint a mondatértés. Ebből a 7 főből csupán 3 gyermek PQ-ja volt 80% fölötti. A tanulásban akadályozottak között 2 fő volt, aki a két megértési altesztben egyenlő eredményt produkált, mindenki másnál a mondatértés magasabb szintű volt, mint a szövegértés. Az ő PQ-juk 60% és 80%.

Az olvasástechnikai összefüggéseket a megértés oldaláról közelítettük meg, vagyis, hogy van-e bármilyen kapcsolat az olvasási tempó, a hibaszám és a megértés között. Egyik csoportban sem figyelhető meg egyenletes változás az adatok között. Tanulásban akadályozottaknál azok a gyerekek olvastak a legtovább és legtöbb hibával, akiknek 4 értési hibájuk volt, míg leggyorsabban és legkevesebb hibával azok, akiknek 2 értési hibájuk volt. A kontrollcsoport esetében leggyorsabban és legkevesebb hibával azok olvastak, akik minden megértést vizsgáló kérdésre helyesen válaszoltak, viszont leglassabban és a legtöbb hibával a 3 kérdésre rosszul válaszolók olvastak. Az olvasástechnikai hibák mennyisége a célcsoportnál az értési hibákkal párhuzamosan növekszik, ám a legtöbb helytelen választ adóknál lecsökken. Hasonló tendencia figyelhető meg a kontrollcsoportban is, ám ott a hibaszámok csökkenése a 2 értési hibával rendelkezőknél figyelhető meg.

A beszédfeldolgozás és az olvasás mechanizmusa közötti összefüggések a percepciók görbék segítségével határozhatók meg. A tanulásban akadályozottak percepciók teljesítménye alapján a fordított teknő típusú észlelési elmaradás tapasztalható (3. ábra). Erre a típusra jellemző a gyenge szeriális és szövegértési teljesítmény, illetve a határértéken túli olvasástechnikai- és olvasott szövegértési hiba. Az akusztikai és a fonológiai észlelés alacsony teljesítménye is nagyobb arányban jelenhet meg.

A kontrollcsoport percepciók átlaga szerint a *hegyvonulat* típusú zavartípus rajzolódik ki (3. ábra). Ennél a zavartípusnál a fonetikai észleléshez képest a többi észlelési folyamat gyengébben működik, és további nehézséget jelenthet a fonológiai és szeriális észlelés, a szövegértés, valamint az olvasási probléma.

Vizsgáltuk továbbá a szeriális észlelés és az olvasástechnikában megjelenő reverziós hibák előfordulási gyakoriságát, illetve ezek összefüggéseit (3. táblázat). A kontrollcsoportban nincs jelentős különbség a szeriális észlelés eredményében attól függően, hogy az olvasásában előfordult-e a gyermeknél a reverziós hibatípus, azonban a tanulásban akadályozottak közül közel 10%-kal jobban teljesítettek azok, akiknél nem volt reverziós tévesztés.

3. táblázat - A szeriális észlelés és a reverziós olvasástechnikai hibák közti összefüggések

	GMP10 átlageredménye reverziós hibával	GMP10 átlageredménye reverziós hiba nélkül
Tan.ak.	47,7%	59%
Kontroll	90%	86%

A tipikusan fejlődő tanulók eredménye alapján a beszédfeldolgozás és olvasási készség között a következő összefüggések fogalmazhatók meg: a Pearson-féle korrelációanalízis 95%-os szignifikanciaszinten a beszédészlelés és olvasási készség között gyenge ($r=.329$) kapcsolatot eredményezett. A beszédészlelés és olvasási készség, illetve a beszédmegértés és az olvasási készség összefüggése nem volt igazolható. A tanulásban akadályozott tanulók esetében a vizsgálat beszédészlelés és olvasási készség között gyenge ($r=.367$) kapcsolatot eredményezett. A beszédmegértés és az olvasási készség összefüggése nem volt igazolható.

A beszédfeldolgozás elemeit és az olvasási készség szintjeit vizsgálva a tipikus fejlődésű gyermekek esetében a Pearson-féle korrelációanalízis nem igazolt összefüggést. A tanulásban akadályozott tanulók esetében a feldolgozás és az olvasás minőségének kapcsolata kirajzolódik az összefüggések feltárása során. Az akusztikai észlelés gyenge összefüggést mutat a szóolvasás ($r=.411$) és szövegolvasás ($r=.398$) eredményével, a fonetikai észlelés szintén gyenge összefüggést mutat a szóolvasási ($r=.401$) és szövegolvasási ($r=.399$) teljesítménnyel. A fonológiai észlelés gyenge kapcsolatot mutat a szótagolvasás készségével ($r=.399$). A szeriális észlelés a szótagolvasás ($r=.431$), a szóolvasás ($r=.490$) és a szövegolvasás ($r=.398$) eredményével mutat gyenge összefüggést 95%-os

szignifikanciaszinten. A mondat- és szövegértés összefüggését az olvasás különböző szintű készségével a statisztikai próba nem igazolta.

MEGVITATÁS

Hipotéziseinknek megfelelően a következők fogalmazhatók meg. Jelen kutatás alátámasztja azt a feltételezést, miszerint az integrált keretek között oktató, tanulásban akadályozott gyerekek mellett (Macher, 2013) a szegregáltan oktató, 3-4. évfolyamos tanulók is súlyos elmaradásokat mutatnak a beszédfeldolgozás minden vizsgált szintjén, a kontrollcsoport eredményéhez viszonyítva szignifikánsan gyengébben teljesítenek. A célcsoport tagjai a sztenderd eredményekhez viszonyítva körülbelül átlagosan 7 éves elmaradást mutatnak. A beszédészlelés szintjei közül az akusztikai szint működése a legbiztosabb, a fonológiai szint a leggyengébben működő, a célcsoportnál az elvárhatóhoz képest 8,5 éves elmaradást mutat. A komponensek közötti összefüggések rámutattak arra, hogy a fonológiai szint működése közepesen erős együttjárást mutat az akusztikai és fonetikai feldolgozással. Ilyen összefüggés a tipikusan fejlődő gyermekek esetében nem volt igazolható. Feltételezésünknek megfelelően a beszédmegértés két vizsgált eleme közül a mondatok feldolgozása jelentett kevesebb nehézséget mind a tanulásban akadályozott, mind a tipikusan fejlődő tanulók számára. A mondatértés magasabb szintű működését találta Macher (2007, 2013) 7 és 10 éves tanulásban akadályozott gyerekek körében, illetve Markó (2007) 6-9 éves tipikus fejlődésű gyermekeknél is. A tipikusan fejlődő gyermekektől eltérően a feldolgozás különböző szintjei között a vizsgálat számos, jellemzően közepesen erős összefüggést igazolt a célcsoportban. A megértésben főként az összefüggések megértésére vonatkozó kérdések jelentettek nehézséget a tanulóknak.

A beszédészlelés és a beszédmegértés működésmechanizmusa között is egyértelmű kapcsolat áll fenn, amelyet statisztikai vizsgálat igazolt.

Az olvasási készséggel kapcsolatban megfogalmazható, hogy a tanulási akadályokkal küzdő tanulók mind a betű-, szótag-, szó- és szövegolvasás minőségében jelentős eltérést, szignifikánsan gyengébb teljesítményt nyújtanak a tipikusan fejlődő gyermekekhez képest. Az eredmények megfelelnek a korábbi empirikus eredményeknek (Papp, 2010; Józsa és tsai, 2014). A tanulásban akadályozottak 85%-a nevezhető gyengén olvasónak az olvasólap sztenderd eredményei alapján. Az olvasás különböző szintjei között a beszédfeldolgozás szintjeinek együttjárásához hasonló eredmények nem voltak igazolhatók. Az olvasási tempó a betűk szintjén a leggyorsabb, továbbá a legkevesebb hiba és legjobb hiba javítási arány is itt mutatkozott. Ennek több oka is lehet. Egyrészt a betűk ismerete 3-4. évfolyamra már bevésozott és az olvasása készségszintűre fejlődött, illetve az olvasás megszokott iránya is pozitívan befolyásolhatta a tempót, hiszen a szótagok és szavak olvasása során függőleges oszlopok szerint kellett haladniuk.

Egyfajta felnőtt olvasási rutinnak a kialakulása mindkét csoportnál megfigyelhető a szavak és a szöveg szintjén. Ezt támasztja alá a rossz kombinációk gyakoribb megjelenése a felsorolt szinteken, mely következményeként megnövekszik a nem meghatározható betűtévesztések mennyisége is. A tanulásban akadályozott gyerekeknél is az életkori sajátosságnak megfelelően elkezd kialakulni egy magasabb minőségű olvasási gyakorlat, ám olvasástechnikájuk még nem kellően biztos, így a kombinációkkal történő kompenzáció hibás olvasást eredményez, amely a megértést is nehezíti.

A tanulásban akadályozottak körében sokkal nagyobb arányban találkozhatunk a vizuális és a fonetikus hasonlóságon alapuló, illetve ezek kombinációjából eredő betűtévesztésekkel, amely szintén előrevetíti a súlyosabb olvasási nehézségeket és azok korrigálásának nehézségeit. A vizuális tévesztések hátterében főleg a tájékozódási problémák, az iránytévesztés nehézsége, vagy akár az oldaliság kialakulatlansága is állhat, míg a fonetikus mögött artikulációs és beszédészlelési nehézségek jelenhetnek meg. Ezek kombinált

előfordulása rendkívül makacs és sok területet érintő problémát feltételez, melynek javítása hosszú időt vehet igénybe.

Feltételezésünk, miszerint a súlyos beszédpercepció elmaradás az olvasás minőségében és a szövegértésben is jelentős nehézséget jelent, beigazolódott. A kutatási eredmények alapján a beszédpercepció és az olvasási képességek minősége között jellemzően közepes erősségű összefüggés mérhető. A kontrollcsoportban ilyen együttjárásokat nem igazolt a vizsgálat.

Valószínűsítettük továbbá, hogy hasonló hibatípusok fordulnak elő a hallott és olvasott információk feldolgozása esetében.

Ezt igazolja a percepció görbék és az olvasólapon előforduló gyengébb teljesítmények közti kapcsolat. A szeriális észlelés problémáját jelzi a *hegyvonulat*, a *háztető*, és a *fordított teknő* görbéje, míg a szövegértését a *hegyvonulat*, a *csökkenő* és a *fordított teknő*. Az olvasás területén a magas hibaszámmal kapcsolatban állhat a *hegyvonulat*, a *háztető* és a *fordított teknő*, a tempóval kapcsolatos elmaradásokat pedig a *háztető*. Az olvasott szöveg megértésének hibáival a *háztető* és a *fordított teknő* típusú görbe áll kapcsolatban. Horváth (2007) kutatásában a szeriális észlelés nehézségeit gyakoribbnak találta a *csökkenő* típusú görbe esetén, szövegértési problémát vetíthet előre a *fordított teknő*, a *csökkenő* és a *fűrészfog* típusú vonulat, illetve az olvasás nehézségeivel kapcsolatban állhat szintén a *fordított teknő*, a *csökkenő* görbe és a *hegyvonulat*.

A tanulásban akadályozottak percepció átlaga alapján a *fordított teknő* típusú észlelési elmaradás tapasztalható. Horváth (2007) szerint ez a leggyakoribb típus, mely a kutatásában résztvevő tipikus fejlődésű gyerekek közel 30%-ára jellemző. A görbe alakja szerint az akusztikai észlelés jobb, mint a leggyengébbnek mutató fonológiai észlelés, s a legjobb eredményt a fonetikai észlelés területén érik el a gyerekek. Azok azonban, akiknek a fonológiai észlelése 20%-os, vagy az alatti, nagyon súlyos zavarral küzdenek.

A beszédfeldolgozás részfolyamatai közül a szeriális észlelés kapcsolatban állhat az olvasásban megjelenő reverziós hibákkal, hiszen azok a gyerekek, akik reverziós tévesztésekkel olvastak, gyengébben teljesítettek a GMP10 altesztben. A vizsgálat eredményei alapján a beszédészlelés minősége közepesen erősen összefügg a szóolvasó, szövegolvasó és szövegértő képességgel. A beszédmegértés esetében ilyen hatás nem volt igazolható.

KORLÁTOZÁSOK, KONKLÚZIÓK

A kutatás több szempontból is korlátok közé szorult. A minta elemszámának bővítésével az eredmények erőteljesebb elhatárolódása valósulhatott volna meg, melynek hátránya leginkább a beszédfeldolgozás eredményeinek feldolgozásakor volt érezhető. A mintabővítés történhetne több országrészt felölelve, vagy akár más osztályfokokra kiterjesztve. A sztenderdizált tesztek ismertsége és több más területen való alkalmazása abból a szempontból jelentett hátrányt, hogy néhány gyermek már ismerhette a feladatokat, ez azonban kevésbé kiküszöbölhető probléma, ugyanis a gyógypedagógusok a hivatalos kontrollvizsgálatok során is ugyanezeket az eszközöket alkalmazzák. Az itt elemzett készségeket más vizsgálóeljárások eredményeivel összevetni szintén szükséges lehet későbbi kutatásokban.

A vizsgálat eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a beszédfeldolgozás és olvasás terén tapasztalt elmaradásokkal a tanulásban akadályozott tanulók mellett a tipikus fejlődésű gyerekek egyaránt küzdenek.

A beszédfeldolgozás súlyos és általános elmaradása többek között arra is figyelmeztet, hogy nem csak a tanulásban akadályozott gyermekekkel foglalkozó gyógypedagógusok, hanem minden pedagógus, sőt, a szülők figyelmét is fel kell hívni a problémára, hiszen a készség nem megfelelő szintű működése nemcsak iskolai életben, hanem a mindennapokban

is hátrány. Szükséges lenne nagy hangsúlyt helyezni a prevencióra, amely akár már óvodáskorban megkezdődhetne, illetve az oktató-nevelő munkát érintő módszerek megváltoztatására, így a frontális oktatás és az egyéni munka háttérbe szorítására, helyettük pedig a kooperatív-, és projektmódszer, valamint az élménypedagógia előtérbe helyezésére. A beszédfeldolgozásban nehézséget mutatók esetében az összefüggések meglátása problémás, a gondolkodás műveletei is érintettek, feltételezhető a logikus-, a következtető-, az analógiás-, az analitikus és szintetikus gondolkodás alacsonyabb szintje. A mondatértés elmaradása könnyen eredményezheti a szóban elhangzó feladatok- és utasítások megértésének nehezítetttségét. A tanulásban akadályozott gyerekek megértésének minden vizsgált szintje jelentősen akadályozott, amely nagymértékben megnehezíti az iskolában való megfelelést, így nem csak a szóbeli utasítások, de a hosszabb magyarázatok megértése is korlátozott.

A beszédészlelés célzott fejlesztését be kellene építeni az egyes tantárgyakba, és mindenképpen időt kellene szánni az erősítésére, hiszen a befektetett energia többszörösen is megtérülne, s számos más terület, például az olvasási- és a szövegértési képesség súlyos elmaradását kiküszöbölhetné. A szoros együttjárások bizonyítják, hogy a fejlődési folyamat során erőteljes transzferhatás várható a feldolgozás szintjei és az olvasás minősége között. Mindez a komplex fejlesztést indokolja, magasabb évfolyamokon is.

A szeriális észlelés elsősorban az olvasástechnika minőségét befolyásolja, így annak fejlesztése - nemcsak az olvasás előkészítő szakaszában - kellene, hogy kiemelt feladat legyen. Mivel a sorrendiség megfelelő azonosításának alapja a ritmus érzékelése és észlelése, ezért érdemes lenne minél alacsonyabb életkorban elkezdni a fejlesztését, melynek mindenképpen a mozgás adna megfelelő teret, amely kiegészülhetne a zenés foglalkozások ritmust fejlesztő tevékenységeivel, amelyek az anyanyelvi fejlesztéshez igen jól kapcsolhatók.

Kiemelendő az olvasottak megértését támogató hatékony olvasási stratégiák tanításának szerepe, amely az olvasás tanításával párhuzamosan kellene, hogy minden életkorban szerepet kapjon.

A továbbiakban érdemes lehetne más osztályfokokon, esetleg felső tagozaton is elvégezni a vizsgálatokat, hogy az életkori fejlődés is kimutathatóvá váljon, továbbá más, a beszédfeldolgozáshoz szükséges részfolyamatok elvégzése is hasznos összefüggésekre deríthetne fényt. A hallott- és olvasott szövegértés kiegészülhetne a néma olvasás utáni szövegértéssel, és a megértést még a szóértés vizsgálatával is lehetne bővíteni. Mindezen túl a helyesírás és a beszédfeldolgozás közti kapcsolatok felderítése is nagyon érdekes kutatási téma lehetne.

Mindezek az eredmények, és felmerülő újabb kutatási témák azt mutatják, hogy a beszédészlelés és beszédfeldolgozás számos más készség és képesség alapkövét alkotja, vagy befolyásolja azt, így a továbbiakban még számos vizsgálatra van szükség ahhoz, hogy ezek az összefüggések pontosan kirajzolódjanak és átláthatóvá váljanak.

Felhasznált irodalom

Adamikné Jászó A. (1996). A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában. In Gósy M. (szerk.). *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. (pp. 222-243). Budapest: Nikol Kkt.

Blomert, L. és Csépe V. (2012). Az olvasástanulás és –mérés pszichológiai alapjai In Csapó B. és Csépe V. (szerk.). *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. (pp. 17-86). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bóna J. (2007). A fonológiai és a szeriális észlelés fejlődése 4-10 éves korban. In Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 262-270). Budapest: Nikol Kkt.

Channell, M., Loveall, S. J. és Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Res Dev Disabil*, (2), 776-787.

Chiappe, P., Chiappe, D. L., Siegel, L. S. (2001). Speech Perception, Lexicality, and Reading Skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80., (pp. 58-74). Letöltés helye: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022096500926249>

Csépe V. (2007). A beszédészlelés kritikus kérdései és a beszédészlelés fejlődése „neuro”-nézetből. In Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 20-43). Budapest: Nikol Kkt.

Csépe V., Györi M. és Ragó A. (2007-2008a) Általános pszichológia 1-3. – 3. Nyelv, tudat, gondolkodás. h. n., k. n.

Csépe V., Györi M. és Ragó A. (2007-2008b) Általános pszichológia 1-3. – 1. Észlelés és figyelem. h. n., k. n.

Fazekasné F. M. (2006). Az akusztikus és a vizuális észlelés szerepe az olvasástanulásban. In Józsa K. (szerk.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. (pp. 189-206). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

Gósy M. (1995). A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája. Budapest: ELTE BGGYFK.

Gósy M. (2000). A hallástól a tanuláshoz. Budapest: Nikol Kkt.

Gósy M. (2005). Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris Kiadó.

Gósy M. (2006). GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok. Budapest: Nikol Kkt.

Gósy M. (2007a). Az anyanyelv-elsajátítás folyamatairól In Gósy (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 8-18). Budapest: Nikol Kkt.

Gósy M. (2007b). Az értelmi képesség és a beszédpercepciós folyamatok összefüggései. In Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 230-246). Budapest: Nikol Kkt.

Gósy M. és Horváth V. (2007). Óvodások és olvasási nehézséggel küzdő kisiskolások beszédhallása. In Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 84-103). Budapest: Nikol Kkt.

Grácsi T. E. (2007). Diszlexiás és tipikus fejlődésű gyermekek beszédfeldolgozásának vizsgálata. In Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 202-213). Budapest: Nikol Kkt.

Horváth V. (2007). Beszédészlelési folyamatok tipológiája 6-10 éves korban. In: Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kkt.

Horváth V. és Gyarmathy D. (2010). A beszédhallás szerepe a beszédhang-differenciálásban. *Gyógypedagógiai Szemle* (2), 126-135.

Imre A. (2007). A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 184-201). Budapest: Nikol Kkt.

Józsa K., Fazekasné Fenyvesi M., Szenczi B. és Szabó Á. (2014). Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle* (1) 181-204.

Macher M. (2007). Tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata. In Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 247-260). Budapest: Nikol Kkt.

Macher M. (2012). Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének diagnosztizálása. In Zajdó K. (szerk.) *Az élethosszig tartó gyógypedagógiai ellátás lehetőségei és korlátai egy idősödő társadalomban*. XVI. Apáczai-

napok Tudományos konferencia előadásaiból készült tanulmánykötet. Letöltés helye: <http://www.ak.nyme.hu/index.php?id=24236> (2017.02.05.)

Macher M. (2013). Beszédpercepció és szóaktiválási folyamatok elemzése tanulásban akadályozott gyermekeknél. Doktori disszertáció. h. n., k. n.

Markó A. (2007). A mondat- és szövegértés jellemzői és összefüggése 6-9 éves korban. In Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. (pp. 285-300). Budapest: Nikol Kkt.

Meixner Alapítvány (2016). Vizsgálati útmutató a 3. évfolyamosok vizsgálatára szolgáló Meixner-olvasólap használatához és kiértékeléséhez. Budapest: Meixner Alapítvány.

Meixner I. (1995). Munkásságom tézis-szerű összefoglalása Letöltés helye: <http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm>

Mesterházi Zs. (1998). A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

Nagy J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* (3) 3-25.

Nagy J. (2006). Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa K. (szerk.). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. (pp. 17-42). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.

Papp G. (2010). A tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás. *Olvasáspedagógia* (XII/1)

Papp G. (2011). Tanulásban akadályozott tanulók és az olvasás. *Magyartanítás*. (3) 12-15.

Pléh Cs. és Lukács Á. (2014). Pszicholingvisztika I. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Putter-Katz, H., Banai, K. és Ahissar, M. (2005). Speech Perception in Noise among Learning Disabled Teenagers. In Syka, J. és Merzenich M. M. (szerk.). *Plasticity and Signal Representation in the Auditory System*. (pp. 251-257). h. n. Springer Science & Business Media. Letöltés helye: https://www.researchgate.net/publication/226263625_Speech_Perception_in_Noise_among_Learning_Disabled_Teenagers (2017. február 18.)

Sipos Zs. (2017). A 3. évfolyamosok olvasásának vizsgálatára kidolgozott Meixner-olvasólap sztereotípizálásának első eredményei. *Gyógypedagógiai Szemle* (1) 47-58.

Snellings, P., Van der Leij, A., Blok, H. és Jong P. F. (2010). Reading fluency and speech perception speed of beginning readers with persistent reading problems: the perception of initial stop consonants and consonant clusters. *Ann. of Dyslexia*. 60., 151-174.

MŰHELYISMERTETŐ

**AZ INNOVÁTOROK KÖVETKEZŐ GENERÁCIÓI FELÉ
- A K + F STÚDIÓ TEHETSÉGFEJLESZTŐ PROGRAMJA**

Szerzők:

Mező Ferenc
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Koncz István
Professzorok az Európai Magyarorszáért

Erdei Tímea
Eötvös Loránd Tudományegyetem

Mező Ferenc és Mező Katalin (2017): Az innovátorok következő generációi felé - a K+F Stúdió tehetséggondozó programja. *Különleges Bánásmód*, III. évf., 2017/3. szám, 111-113. DOI 10.18458/KB.2017.3.111

Absztrakt:

E cikk célja, hogy bemutassa a K + F Stúdió tehetségfejlesztő programját. Ebben a programban fiatal diákok és tudósok tervezik és publikálják saját innovációikat, részt vesznek az innovációval kapcsolatos tanfolyamokon, találkozókön és konferenciákon. E programot a K+F Stúdió végzi az NTP-PKTF-17-0017 projekt támogatásával.

Kulcsszavak: innováció, tehetség

Diszciplína: pedagógia

Abstract

TOWARD TO THE NEXT GENERATIONS OF INNOVATORS -THE TALENT DEVELOPMENT PROGRAM OF THE K+F STÚDIÓ

The aim of this article to show on a talent development program of the K+F Stúdió. In this program young students and scientists plan and public own innovations, and they take part in courses and meetings and conferences about innovations. This program is realized by K+F Stúdió with support of NTP-PKTF-17-0017 project.

Keywords: innovation, talent

Discipline: pedagogy

Az emberi közösségek közötti kulturális, tudományos, technikai és gazdasági versengés jóformán egyidős az emberiséggel. Az innovációk (háborúban és békeidőben egyaránt) az ősközösségekben ugyanolyan fontos szerepet játszhattak, mint az ókori városállamokban, a középkorban vagy az újkori társadalmakban. A hidegháború időszakában, különösen pedig a Szputnyik-1. műhold 1957-es fellövésétől – s az azzal járó úgynevezett Szputnyik-sokktól – kezdve a tudományos, technikai innovációk tekintetében különösen felértékelődtek a

nemzetgazdasági és nemzetvédelmi aspektusok. Ennek sajátos lecsapódása volt például az USA 1958-as oktatási törvénye, melyben nemzetvédelmi jelentőségűnek tekintették a szovjet tudománnyal versenyképes amerikai tudós generációk felnevelését.

Természetesen a tágkörű, nemzetközi és nemzeti (makro)szintű innovációs verseny mellett létezik egy mezo-szinten (a cégek, szervezetek között) megnyilvánuló innovációs verseny, s mikro-szinten, vagyis a kutatók, az innovatív egyének között is megnyilvánulhat az innovációk terén megjelenő versengés. Noha hosszasan lehetne polemizálni arról, hogy hasznos vagy haszontalan-e a nemzetek, szervezetek, egyének közötti versengés, tény azonban, hogy a jelenség létezik, s tény az is, hogy a sikeres innovációk napjainkban is bevételt teremthetnek mind az innovátorok, mind az őket alkalmazó szervezetek, s mind a nemzetek számára. Azt sem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk egy nemzet vagy egy szervezet innovációs potenciáljának egyik legjelentősebb tényezője: az innovatív egyén. Ergo: törekednünk kell innovatív generációk felnevelésére is.

Az újításokra nyitott, innovatív tudós generációk fejlesztése érdekében nemcsak egy-egy szakterületen eddig felhalmozott kulturális ismereteket és módszertani jártasságot szükséges átadni a fiataloknak, hanem egyrészt az innovációk felé pozitív attitűdöt, másrészt módszertani jártasságot is formálni kell. Mindez a köznevelés szintjén elsősorban általános jellegű kreativitásfejlesztést jelent, de a felsőoktatásban már konkrét innovációs feladatokba és projektekbe történő bevonásra van szükség.

A K+F Stúdió Kft. (www.kpluszf.com) e feladatra vállalkozott „Innovátor Kör” című tehetséggondozó programja megvalósítása során. A program az Emberi Erőforrások Minisztériuma (mint támogató), Emberi Erőforrás Támogatáskezelő (mint lebonyolító) és a Nemzeti Tehetség Program által meghirdetett „*A hazai és határon túli pályakezdő, kiemelkedően tehetséges fiatalok példaértékű innovációinak és társadalmi felelősségvállalásuk erősítésének támogatása*” kiírás egyik támogatott pályázata lett (pályázati azonosító: NTP-PKTF-17-0017).

A program főbb tartalmi pontjai:

- A fő program egy 30 órás „Innovátor Kör” című foglalkozássorozat. Ez olyan témaköröket érint, mint: innovációs esetfeldolgozás és az innovációs folyamat modellezése, önismereti tréning az ön-menedzselés jegyében, az innovációs környezet sajátosságai és résztvevői, kreatív kapcsolatalakítási stratégiák - határon innen és túl, kreativitásfejlesztő tréning, vezetői készségfejlesztő tréning, kommunikációs és konfliktuskezelési tréning, innováció és társadalmi felelősségvállalás, innováció és jogvédelem.
- „Innováció és vállalkozás létrehozás, fejlesztés” című workshop, ami alkalmával műhelymunka keretében az egyéni és a társas vállalkozások létrehozásának és működtetésének modellezésére kerül sor. A workshop kapcsolódása a főprogramhoz: a műhely keretében az innovációk szervezeti hátterét nyújtó szervezeti lehetőségekről szóló hasznos ismereteket szereznek a résztvevők.
- Poszterkiállítás a bevont fiatalok innovációs terveit tartalmazó művekből 2018. májusában a III. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián. A kiállítás révén nyilvánosság biztosítható, másrészt a (poszter tervezésétől a poszterrel kapcsolatos szóbeli prezentáció előadásán át a vitáig terjedő) kommunikációs készségeket valós helyzetben gyakorolhatják a résztvevők. Ezen túlmenően igazolt prezentációs teljesítményt nyújtanak a résztvevők, és talán szakmai érdeklődőkre, befektetőkre is lelhetnek a fiatalok.
- A résztvevők számára külföldi szakértő által tartott tréning is rendelkezésre áll, ami alkalmával a főprogramban tanultakat egy fiktív innovációs folyamat végig vezetése során is gyakorolhatják.
- Mindezek mellett az Innovátor Kör tagjai esetében az ön-menedzselő készségek, az önismeret, a kreativitást segítő módszerek, a vezetői készségek és a társadalmi felelősségvállalás témakörei kiténtetett figyelmet kapnak.

Az Innovátor Kör konkrét eredményeként a résztvevők innovációs tapasztalataikban gazdagodnak, portfóliót készítenek egy általuk kiválasztott innovációval kapcsolatban, e portfóliókból ISBN számmal is ellátott internetes gyűjteményes kötet kerül közreadásra, illetve kisfilm készül a projektről.