

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота
ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

ГЕТЕ КЛАРА – АННАБЕЛА ІВАНІВНА

Студент(ка) VI-го курсу
Спеціальність: 013 Початкова освіта
Освітній рівень: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №2/2018

Науковий керівник:

Орбан -Лембрик Л. Е.
д-р псих. н., професор

Консультант:

Бергхауер – Олас Емьовке Л.
PhD, доцент кафедри

Завідувач кафедрою _____

Біда Олена А.
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 2020 року

Протокол № _____ / 201_

ЗАТВЕРДЖЕНО
Вченою радою ЗУІ
Протокол № „3” від „20” квітня 2017 р.
Ф-КДМ-2

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки та психології

Магістерська робота
ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Освітній рівень: магістр

Виконала: студент(ка) VI-го курсу
спеціальності 013 Початкова освіта
Гете Клара – Аннабела І.

Науковий керівник: Орбан -Лембрик Л. Е.
д-р псих. н., професор

Консультант: Бергхауер – Олас Емьовке Л.
PhD, доцент кафедри

Рецензент: Гаврилюк Ілона Ю.
викладач

Берегове
2020

ЗАТВЕРДЖЕНО
Вченою радою ЗУІ
Протокол № „3” від „20” квітня 2017 р.
Ф-КДМ-2

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

Pedagógia és Pszichológia Tanszék

A KISISKOLÁS ALKALMAZKODÁSI KÉSZSÉGE

Magiszteri dolgozat

Készítette: Hete Klára Annabella

VI. évfolyamos Tanító

szakos hallgató

Témavezető: Dr. Orbán Lembrik,

a pszichológiai tudományok doktora, professzor

Konzulens tanár: Berghauer – Olasz Emőke

PhD, tanszéki docens

Recenzens: Gávriljuk Ilona

főiskolai tanár

Beregszász – 2020

Зміст

Вступ	
I. Головні визначення адаптації та соціалізації	9
1. 1 Специфіка соціального навчання, соціальна компетентність.....	14
1. 2 Особливості адаптації та соціалізації дитини початкової школи.....	22
1. 3 Школа, як рівень соціалізації	28
1. 3. 1 Роль однокласників в адаптації дитини до школи.	30
1. 3. 2 Роль вчителя в адаптації дитини до школи.	33
1. 3. 3 Зв'язок між соціалізацією та успішністю в школі.....	35
1. 4 Особливості відносин батьки – дитина.	37
1. 5 Дитина без батьків, розставання з батьками.....	42
II. Дослідження здатності адаптації дитини шкільного віку.....	47
2. 1 Використані методи, зразок	48
2. 2 Емпіричні дослідження.....	52
2. 3 Результати дослідження.....	87
Висновки	
Резюме	
Список використаної літератури	
Список ілюстрацій	
Список таблиць	
Додатки	

Tartalomjegyzék

Bevezetés	
I. Az adaptáció és szocializáció főbb definíciói	9
1. 1 Szociális tanulás, szociális kompetencia	14
1. 2 Szocializáció és alkalmazkodás iskoláskorban.....	22
1. 3 Az iskola, mint szocializációs színtér.....	28
1. 3. 1 Kortársak szerepe a gyermek iskolai adaptációjában	30
1. 3. 2 Pedagógus szerepe a gyermek iskolai adaptációjában	33
1. 3. 3 A szocializáció és az iskolai eredményesség kapcsolata	35
1. 4 Szülő – gyermek kapcsolat sajátosságai	37
1. 5 Szülőktől való elválás. Gyermek szülők nélkül	42
II. Az iskoláskorú gyermek alkalmazkodóképességének vizsgálata	47
2. 1 Alkalmazott módszerek, a minta	48
2. 2 Empirikus vizsgálat	52
2. 3 Vizsgálati eredmények	87
Összefoglalás	
Ukrán nyelvű rezümé	
Hivatkozott irodalom	
Ábrák jegyzéke	
Táblázatok jegyzéke	
Mellékletek	

BEVEZETÉS

A *kisiskolás alkalmazkodási készsége* című diplomadolgozat a kisiskolás tanulók alkalmazkodóképességét veszi górcső alá különös tekintettel a külföldön dolgozó szülők gyermekeire. A világ nagymértékű átalakulása a családok életében is hatalmas változásokat hoznak magukkal. A gazdasági helyzet romlása kihatással van az egyénre. Egyre több családban tapasztalható a többletmunka vállalása külföldön, mely következtében a családok mindennapi életében jelentős változás jön létre. A családtagoknak nélkülözniük kell egymást. Hatására, ahogyan *Bagdy Emőke* is fogalmaz, átalakul a családok összetétele, megváltoznak funkciói, formálódnak a családtagok szerepei. Ezen átalakulások befolyásolhatják a gyermek intézményes adaptációjának eredményességét. A téma aktualitását valamint prioritását eme tényezők összességének hatása adja.

A diplomadolgozat elsődleges célja az iskoláskorú gyermek intézményes szocializációjának, mint másodlagos szocializációs szintérnek a bemutatása. Szakirodalmak által feltárja pszichológusok kidolgozott definícióit, meghatározza a szociális kompetenciát, s a lényeges tanulási folyamatokat. Mindemellett kitér az iskola szociális funkcióira, feladataira, a pedagógusok eme komplikált folyamatban betöltött szerepére. Betekintést ad az iskola, mint intézmény belső életébe, a diákközösségek formálódásába, társas kapcsolatok alakulásába, s mindezek iskolai adaptációban elfoglalt helyének fontosságára. Érintőlegesen bemutatja az adaptáció és az iskolai eredményesség kapcsolatát is.

A munka ismert standard pszichológiai módszerek alkalmazásával méri fel az iskoláskorú gyermek adaptációs képességét, fontos és lényeges kutatási kérdésekre, feltételezésekre keresve a választ. Elsődleges kérdéskörben szerepel a külföldön dolgozó szülők gyermekei valamint csoporttársaik alkalmazkodóképessége közötti eltérés kérdésének a vizsgálata, továbbá ezen adaptációs képesség nemenkénti alakulása. Az iskoláskorú gyermek viselkedésének felmérése által azon lényeges feltevés megvizsgálására is sor kerül, mely a viselkedésproblémák s az adaptáció közötti kapcsolatot világítja meg. Továbbá a társas készség, s a zárkózottság is szerepel a vizsgálati kérdések csokrában.

A kutatómunka alapfundamentuma a D. Shaffer által készített CGAS Gyermekek Alkalmazkodóképességét MÉRŐ Skála, mellyel felmérhető az iskoláskorú gyermek alkalmazkodóképessége. Rá épül az Achenbach CBCL, Gyermekek Viselkedés kérdőív

három komponense, s mindezt egy Kelemen féle szülői anamnézis egészíti ki. A vizsgálat helyszínéül a Csongori Általános Iskola, valamint a Nagydobronyi Középiskola szolgált. Korcsoportot a 3. és a 4. osztályos tanulók képezik. A minta tervezett elemszámát 100 fő alkotta volna, ám az Ukrajnában 2020. március 13-án a COVID-19 vírus megelőzése érdekében elrendelt zárlat 50 főre redukálta az elemszámot. A vizsgálat alatt a tanulók két csoportot képeznek. A vizsgálat fő elemeit a külföldön dolgozó szülő gyermekei alkotja, s velük szemben egy azonos elemszámú kontrollcsoport áll, mely tagjai azon gyermekek, kik szülei nem dolgoznak külföldön.

A diplomadolgozat szakirodalmának gerincét pszichológiai szakkönyvek, tanulmányok, kutatás módszertani irodalmak, statisztikai elemzést segítő könyvek képezik. Mindezek közül kiemelendő Bagdy Emőke, Vekerdy Tamás, Tóth László, Kozma Béla, Mérei Ferenc – Binét Ágnes, Ranschburg Jenő, Zsolnai Anikó könyvei, melyek az irodalmi rész alapját képezik, s melyek kellő odafigyeléssel, hangsúllyal dolgozzák fel az adaptációt, eredményes lezajlásának sikerkritériumait. A kutatómunka megalapozását segítette Falus Iván módszertani könyve, s Korpás Attiláné – Csernyák László statisztikai segédlete.

Felépítését tekintve a dolgozat két fő fejezetre tagolódik. Az első fejezet részletesen szemlélteti az adaptáció, inadaptáció valamint szocializáció főbb ismert definícióit. Kifejti a szociális kompetenciát, s a szociális tanulási folyamatokat. Kellő hangsúllyal taglalja az intézményes adaptációt, annak fejlődését, a kortárs csoportok valamint a pedagógusok szerepének és helyének fontosságát eme minden gyermeket érintő, s meghatározó folyamatban. Rövid betekintést ad a szülő – gyermek kapcsolat alakulására, a szülőtől való elválás fájdalmaiba, nehézségeibe a gyermek szemszögéből megvilágítva.

A második fejezet a pszichológiai kutatást foglalja magába, mely által felmérésre kerül a gyermek alkalmazkodóképessége, intézményes szocializációja valamint viselkedése. Mindezzel alátámasztva a fentekben részletesen szemléltetett adaptációt, iskolába s a kortárs csoportba való beilleszkedést, s a viselkedés esetlegesen felmerülő változását. A fejezetben szemléltetésre kerülnek a legfontosabb kutatási kérdések, hipotézisek, alkalmazott standard mérőeszközök.

Pedagógusként naponta tapasztalom ezen problémák, nehézségek jelenlétét a gyermekek életében. Esetenként előfordulnak félelmek, aggodalmak, társas kapcsolati nehézségek, figyelemért való harcolás, melyet a gyermek nem, vagy nem megfelelően képes uralni, kezelni. Ezáltal előfordulhatnak akár adaptációs problémák, rossz közérzet, melyek rányomják a bélyegüket az iskolai teljesítmény eredményességére is. A leírtak alapján fontosnak tartom a témában való további vizsgálatokat, felméréseket, melyek

eredményeinek tudatában a pedagógusok s intézményi pszichológusok átfogóbb képet kapnak a gyermek adaptációs és viselkedési nehézségeiről, problémáiról, s mindezek tudatában lényeges segítséget nyújthatnak a tanulóknak eme problémakörökbe.

I. AZ ALKALMAZKODÁS ÉS SZOCIALIZÁCIÓ FŐBB DEFINÍCIÓI

Az alkalmazkodás képessége nélkülözhetetlen, minden élethelyzetben szükséges képesség. Az alkalmazkodóképesség, más néven adaptáció minden egyénben természetes úton kifejlődő képesség. Az ember a legjobban alkalmazkodó lény, mivel képes az élet pozitív és negatív változásaihoz, nehézséget jelentő körülményeihez alkalmazkodni. A gyermek a benne rejlő kíváncsiságának köszönhetően érdeklődik környezete iránt, kipróbálja a körülötte lévő dolgokat és kísérletezget azokkal. A mindennapokban azt az egyént hívjuk alkalmazkodónak, aki képessé válik a környezete által támasztott elvárásokhoz, környezete külső és belső változásaihoz igazodni. Az alkalmazkodóképesség nem más, mint az egyén szellemi tulajdonsága, mely által megváltozik gondolkodása, szellemi tevékenységeinek irányfoka, egy meghatározott feladat valamint e feladat megoldásának feltételeit követve. Az adaptáció során az egyén feladata az egyensúly megtalálása és fenntartása a környezete által támasztott feltételekben, valamint az ember-környezet kapcsolatban. Ehhez elengedhetetlen alkalmazkodni más egyénekhez. Az adaptáció definiálása két megközelítés szerint értelmezhető: „*az élő szervezet tulajdonsága, amely biztosítja a tulajdonságok állandóságát környezeti feltételek befolyása alatt, amelyet a fejlett adaptív képességek biztosítanak*” emellett „*dinamikus formáció, melynek során az egyén megszokja a környezeti körülményeket*” (Tedeschi – Calhoun, 1996).

A szakirodalomban az adaptáció fogalmának több szempontú megközelítésével találkozhatunk. A fogalom értelmezésének kapcsán a pszichológiai, pedagógiai, szociológiai és didaktikai aspektusait emelendő ki, melyek szorosan összefüggenek egymással. A pedagógiában az adaptáció fogalma elsősorban a gyermeknek az intézményhez való alkalmazkodását jelenti, mely jelen esetben az iskola. Pszichológiai megközelítésben a beilleszkedés alatt az egyén ingerküszöbének, érzékenységi küszöbének változását értjük, vizsgáljuk az egyén és környezetének kapcsolatát, valamint az ingerek hatására létrejövő reakciókat. Didaktikai szempontból az edukációs környezetnek a gyermekhez, annak életkori és egyéni sajátosságaihoz való igazítását tartjuk szem előtt.

Řezáč a szociális adaptációt úgy jellemzi, mint a társadalmi környezethez való alkalmazkodás folyamatát, amely során az egyik oldalon aktív beavatkozás jön létre a környezetbe, másik félről – az egyén részéről – viszont új ingerek befogadásáról beszélhetünk. A pszichoszociális adaptáción belül külön területet képvisel az iskolai

beilleszkedés. A szakemberek úgy határolják be, mint a diák aktív alkalmazkodását az új megváltozott szociális környezethez, vagyis jelen esetben az iskolához. *Gennadevna* szerint az iskolai beilleszkedés vonatkozásában kiemelt fontossággal bír az új szociális szerepek elsajátítása és az új szociális kapcsolatok kialakítása, melyek színvonala a gyermek szociális fejlettségének stabilizációját mutatja. *Bogomolova* hasonló nézetet vall, az iskolai adaptáció az ő véleménye szerint is a gyermek alkalmazkodását foglalja magában az új szociális feltételekhez és helyzetekhez, mint a napirend, az új kapcsolatok és elvárások. Azonban ezen felül még fontosnak tartja kiemelni, hogy a folyamat sikeressége érdekében a pedagógusoknak és a szülőknek tudatosítaniuk kell, hogy az új szerepekből adódóan, mely tevékenységek, események és elvárások jelenthetnek a gyermek számára túlzott megterhelést, és ezzel egyidejűleg befolyásolják a belső átélést és a viselkedést. *Sidorov és Parnjakov* szerint a folyamatot leginkább befolyásoló tényezők:

- a megváltozott napirendhez való alkalmazkodás,
- az új kollektívába való beilleszkedés,
- a pedagógus elvárásaihoz való alkalmazkodás,
- az otthoni új helyzetekhez és hozzáállásokhoz való alkalmazkodás (mint a fegyelemmel kapcsolatos elvárások, a szülők eddigőtől eltérő hozzáállása a kötelességek teljesítéséhez),
- a teljesítmény pedagógus általi értékelésének elfogadása. (Borbélyová – Slezáková, 2015: 8 – 9.).

Piaget elmélete értelmében az organizáció és az adaptáció hajlamát örökli az egyén. Az adaptáció, mint a környezethez való alkalmazkodás során két folyamat megy végben, az asszimiláció és az akkomodáció. A folyamatok ellentétesek, mégis egymást kiegészítve ad segítséget az adaptáció során. Az akkomodáció által az egyén a szervezete belső állapotának megváltoztatásával próbál adaptálódni környezetéhez; ezzel egyidejűleg a környezetét is alakítja az asszimilációs, azaz hasonítás folyamat által.

Az asszimiláció folyamata során az egyén tapasztalata beépül a már meglévő sémába. A séma nem más, mint értelmezési és értékelési keret, amelybe tudásunk szerveződik, s melybe az új tapasztalatokat építjük be. Ennek a mechanizmusnak a prototípusa a játék. A gyermek rendelkezik a környezetéről egy adott ismerettel, sémával, játék közben kipróbál valami újat, megtapasztalja, és megkísérli a már meglévő sémái segítségével megérteni, azaz asszimilálni őket. Ha a régi séma erre nem alkalmas, akkor átalakítja azt, vagyis akkomodációt hajt végre. Az akkomodáció a viselkedés külső mintához való igazítását

jelenti, a már meglévő séma átalakítását az új helyzetnek megfelelően. Ennek a mechanizmusnak a prototípusa az utánczás. A gyermek így szélesíti a környezetével kapcsolatos ismereteit. A két mechanizmus egyensúlyt hoz létre, ami azonban rendszeresen felborul, a külső környezet megváltozása, vagy a szervezet érése következtében. Az egyensúly felbomlásakor a két mechanizmus elkezd dolgozni, segítségével újra egyensúly teremődik. *Piaget* szerint maga az adaptáció egyben egy fejlődési folyamat. Személyiségfejlődési megközelítésből úgy is megfogalmazhatjuk mindezt, mint az egyén érési folyamata közbeni átalakulást, melyet a kedvezőtlen körülmények generálnak. Az adaptálódás tehát rugalmas alkalmazkodást jelent, mely folyamat közben átalakul és formálódik személyiségünk. A gyermek adaptációs folyamatát meghatározza a pszichikuma, az, hogy milyen problémamegoldó képességgel bír, hogyan tudja kezelni és megoldani a felmerülő helyzeteket, valamint a szociális környezete által az egyén felé támasztott elvárásoknak mennyire tud megfelelni (Kollár – Szabó, 2004).

Az ember természeténél fogva társas lény, születése révén egy szociális közeg tagjává válik. Személyiségfejlődésének meghatározó tényezője a szocializációs folyamat, mely az egyén születésétől a haláláig tart. Fejlődése során, egy tanulási folyamaton keresztül érett személyiséggé válik, aki képes lesz a társadalom elvárásainak megfelelni (Oláh – Bugán, 2001). A szocializáció egy folyamat, mely egy életen keresztül tart. Következtében társadalmi egyeddé formálódik az egyén, beilleszkedik környezetébe, s társas kapcsolatokkal gazdagodik személyisége (Teleki, 2010: 3.; Bányász, 2008; Hete, 2018; Hete, 2019). Segítségével az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítva az együttéléshez szükséges szabályait, az elvárt viselkedésmódokkal egyetemben. Ezen folyamatban az egyén fejlődése, formálódása figyelhető meg (Bagdy, 1977).

A szocializáció definíciója arra utal, hogy miként válik társadalmi lényé az egyén, s miként kapcsolódnak össze a társas kapcsolatok, társadalmi erők és kulturális jelentésrendszerek. A szocializációval foglalkozó elméleti irányzatok az elmúlt néhány évtizedben azt hangsúlyozták, hogy a környezeti és kulturális tényezők fontos meghatározói a szocializációnak. *Arisztotelész* „Politika” című munkájában ekképpen vélekedik a társadalomba való beilleszkedésről, avagy a szocializációról „... az ember teremtésénél fogva társas élőlény... Aki nem képes a társas együttélésre, ... az nem része a társadalomnak, mint az állat vagy az isten”. Tágabb megvilágításból nézve azt a folyamatot írja le, mely alapján az egyén egy társadalom, egy adott közösség és kultúra résztvevőjévé formálódik. A szocializáció során az egyén viselkedés szabályokat sajátít el,

értéküket, képességeket és ismereteket kialakítva, melyek birtokában társadalom hatékony tagjaként funkcionál. Szűkebb értelmezést nézve azt a folyamatot jelöli, amelyben egy norma és értékrendszert elsajátítva az adott csoporthoz képes igazodni, a csoport tagjává válni (Hete, 2018; Hete, 2019; Koltói, 2013). A szocializációt, mint definíciót a 19. század utolsó szakaszától kezdték a társadalomtudományok alkalmazni. Elsőként *E. A. Ross* alkalmazta a szocializáció megjelölésére azt a folyamatot, mely által az egyének a csoport szükségleteinek megfelelően érzéseiket, vágyaikat formálják át. *S. Freud* elméletét nézve a szocializáció céljául, külső szülői kontroll belsővé tételét nevezte meg, ezáltal az egyén képes az önkontroll képességét kialakítani magában, melyben segítséget ad számára az identifikáció, az azonosulás. A szocializáció több nézőpontból történő definiálása ismeretes. A legelterjedtebb megfogalmazásokat nézve, melyet elismert pszichológusok definiáltak. *David Goshlin* vélekedését nézve úgy írja le, mint az embert érő hatást, és az ezekre adott reakciókat, visszahatások folyamatát, amelynek segítségével az egyén elsajátítja mindazt a tudást, gyakorlati ismereteket és készségeket, melyek alkalmassá teszik arra, hogy többé-kevésbé hatékonyan vegyen részt az egész társadalom és bizonyos csoportok életében. *Helmut Freud* „Szocializáció és nevelés” című könyvében tesz említést a szocializációról, melynek folyamatában az ember megtanulja azoknak a csoportoknak a normáit és értékeit, melyhez tartozik (Zrinszky, 2002). *Buda Béla* álláspontját nézve, a szocializáció egy olyan interakciós folyamat, mely alatt az egyén akképp alakítja viselkedését, hogy megfeleljen a társas közösségek tagjai által vele szemben támasztott elvárásoknak (Budavári, 2011: 25.; Bányász, 2008). *Hurrelmann* a szocializációt ekképp definiálja: a szocializáció folyamatot jelent, amely által az egyén biológiai, és pszichológiai adottságai, és hajlamai segítségével szociálisan kompetens személylé formálódik. A folyamaton keresztül kifejlődnek benne azok a tulajdonságok, amelyek képessé teszik a hatékony cselekvésre a környezetében és a társadalomban, továbbá a kialakult státuszának dinamikus fenntartására az élete folyamán”. *Bagdy Emőke* ellentétben *Hurrelmannal* úgy fogalmazza meg a szocializációt, mint a társadalomba való beilleszkedés folyamatát, amely során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat (Bányász, 2008; Hete, 2018; Hete, 2019). A szocializáció a születéstől a halálig zajló tanulási folyamat, készség, amely által az egyén megtanulja a társadalom normáit, szokásait, a társas együttélés szabályait (Bodnár – Simon, 1997, Koltói, 2013.,; Hete, 2018; Hete, 2019). *Hartley és Hartley* 1955-ös meghatározása alapján a szocializálódás az a folyamat, amelyben az egyén annak a közösségnek a normáihoz adaptálódik, amelyben

született, vagy amelyhez funkcionálisan hozzátartozik. „Szocializáció az a folyamat, amelynek során az emberek szelektíven elsajátítják azokat az értékeket, viselkedéseket, érdekeket, képességeket és ismereteket – röviden kultúrát -, melyek azokban a csoportokban érvényesek, ahová tartoznak, vagy amelynek tagjaivá szeretnének válni” – írja Merton. Az eddig említett szocializáció meghatározásoktól eltérően *Illyés Sándor* vélekedése alapján a szocializáció jelentése elsősorban új szemléletmódhoz kapcsolódik. A szocializáció az egyén társadalmivá válásának elvárásokkal és ideálokkal átszőtt világából, amelyben a valóságos és a kívánatos összemosódik, ... magát a valóságos folyamatot jelöli meg (Murányi – Huszka, 1998; Hete, 2018; Hete, 2019). *Brim és Ziegler* pszichológiai nézőpontja szerint a szocializáció az a folyamat, melyben az egyén elsajátítja mindazokat az ismereteket, készségeket és beállítódásokat, melyek lehetővé teszik számára, hogy többé – kevésbé hatékony tagja legyen a csoportnak és a társadalomnak. Az ehhez szükséges és megfelelő társas viselkedést és tapasztalatokat szociális interakciókban tanuljuk meg. *Ranschburg Jenő* megfogalmazása szerint a szocializáció egy folyamat, mely során a gyermek alkalmassá válik arra, hogy közösségben éljen (Hete, 2018; Hete, 2019).

A szocializáció meghatározó szerepet tölt be a társadalom fennmaradásában. Másként fogalmazva, olyan viselkedésformák kifejlesztésére sarkall, melyek az adott társadalom megfelelő működéséhez elengedhetetlen (Vajda – Kósa, 2005: 49-50.; Hete, 2018; Hete, 2019).

A társas kapcsolatrendszerben az egyén szociális pozíciót tölt be az az adott csoportban, kitől a közösség meghatározott szerepviselkedést vár el. A társas interakciók során a szerepviselkedés kialakítására és újraformálására kerül sor. Ezáltal az egyén viselkedésével választ ad környezetére számára. Megnyilvánulásában reagál a környezete jelzéseire. Tehát a szocializáció akképpen is értelmezhető, mint a társadalomban hatékony működéshez szükséges viselkedések tanulási folyamata. A folyamat során az egyén megszerzi mindazt a tudást, készséget, képességet. Birtokolva ezen elemeket az egyén élete változó időszakaiban képessé válik az elvárásoknak megfelelő viselkedésre. Az időben és életkorban előre haladva az egyén egyre több szerepben találja magát, melyekben más-más szerepviselkedés az elvárt. A szocializáció azért is tekinthető egy élethosszig tartó folyamatnak, mert a társas pozícióban keletkezett változások újabb szereptanulást igényelnek. Ezen tanulási folyamat során a viselkedés változásai interakciók közepette zajlik, mely folyamán az egyén viselkedése az interakció másik résztvevőjére is hatással van – fogalmazza meg elgondolását *Buda Béla*. Megfigyelések támasztják alá azt a tényt, hogy az egyén erőfeszítéseket tesz azért, hogy a vele interakcióban lévő egyénnel

elfogadtassa az adott szituációra, valamint szerepére vonatkozó egyéni értelmezést. Az előzőekben kifejtettek alapján a szocializáció kétirányú reciprokn folyamat, mely során az egyén válaszol a feléje irányuló elvárásokra, és ezzel egyidejűleg érvényesíteni próbálja egyéni szerepkörét (Vajda-Kósa, 2005; Hete, 2018; Hete, 2019).

I. 1 Szociális tanulás, szociális kompetencia

A szociális identitás kialakulása, a szocializáció mechanizmusai segítségével végbemenő szociális tanulási folyamatként értelmezhető. A társas viselkedés és a magatartásformák tanulása a társadalom által elvárható minták elsajátításával történik. Azokat a viselkedési módokat, magatartási megnyilvánulásokat sajátítjuk el, melyeket környezetünkben észlelünk. Szociális tanulás által a megfigyelés eszközével sajátítjuk el a viselkedésszabályokat, normákat, szokásokat, készségek rendszerét. A tanulás modellek alapján végbemenő, társadalmi közegben zajló egyéni folyamat. A tanulási folyamat az egyén személyiségfejlődését teljes mértékben körülöleli, a személyiség minden területére hatást gyakorol, mely által kibontakozik az egyén szociális jellege, társas lénye, szociális kompetenciája, szocialitása (Budavári-Takács, 2011). A szociális tanuláselmélet meghatározása alapján a szociálisan elfogadott viselkedésformák kialakulása mindenképp a modellnyújtás és a megerősítés együttesével személyközi helyzetben, interakciókban jelennek meg. A szociális tanulás fogalmát *Miller és Dollard* amerikai kutatók vezették be a tanulási forma és az utánpótlás tanulmányozása során. A szociális tanuláselmélet kidolgozóit *Bandura és Walkers* voltak, kik lényegét és főbb sajátosságait a személyiségfejlődés perspektívájából közelítették meg. *Bandura* továbbgondolva az alapelméletet megállapította, hogy ezen folyamat megfigyeléses és utánpótlásos tudással bír, mely során az egyén észleli és megfigyeli egy másik egyén viselkedését, majd reprodukálja a látottakat. A folyamat alatt fontos a megerősítés és annak jellege, a közvetlen, vikariális és az önmegerősítés. Közvetlen megerősítéskor a tanuló személy magától az utánpótlás modelltől kap visszacsatolást pozitív vagy negatív formában. Vikariáció alatt azt értjük, amikor a tanuló egyén meg előlegezi, hogy egy modell által imitált viselkedésért jutalmazást kap. A modellezett viselkedésformát az egyén csak abban az esetben tanulja meg és rögzíti, ha jutalomban, elismerésben részesül. Ebből arra következtethetünk, hogy a szociális tanulás folyamat a megerősítés pszichológiai mechanizmusain alapul. A szociális tanulás feltételez fontos megismerő és észlelő elemeket, úgy, mint észlelés, képzelet, gondolkodás, figyelem, emlékezet, nyelvi rendszer, melyek a modell leképezésében, a mintázatok megőrzésében és reprodukálásában fontos szerepet kapnak.

A szociális tanulás több szintéren, fontos tényezők kapcsolatában van jelen. Ide sorolható a család, óvoda majd pedig az iskola intézménye, közössége. A család a szociális tanulás első lépcsőfoka, ahol a minták és hatások által megvalósul a gyermek én azonossága, nemi identitása, társas interakciókban vesz részt. Színtere egyben a normák, társas szokások, attitűdök, viszonyulások, magatartásformák elsajátításának. Ellenben az oktatási intézmények, mint az óvoda és iskola speciális funkcióval rendelkeznek a szociális tanulás folyamatában, mivel megalapozza a gyermek beilleszkedését különböző közösségekbe, társadalomba, a társadalmi élet mindennapjaiba. Célja a szociális fejlődés támogatása, a társas élet megfelelő gyakorlására vonatkozó alkalmasság kialakítása. A szociális tanulás az életen átívelő tanulási folyamat. *Linhartová* szerint az ember a szociális tanulás által tanul meg emberek közt élni. A többiekkel való érintkezés során elsajátítja azokat a szokásokat, normákat, hozzáállásokat és kompetenciákat, amelyek szükségesek a társas érintkezésben (*Borbélyová – Slezáková, 2015*).

Szocializáció mechanizmus tanulási szakaszokra oszthatók, melyet *Kelman* a következőképpen oszt fel: utánzás, modellkövetés, azonosulás, interiorizáció (*Budavári, 2011*). A szociális tanulás típusai közül kiemelendő és meghatározó szerepű az imitáció, identifikáció és szereptanulás.

Az utánzás a szociális tanulás egyik kezdeti formája, legtöbbször spontán végbemenő tanulás. Szinte minden szociális kapcsolatban megjelenik, de eltérő mértékben. Megjelenése függ a személyek közötti viszonytól, a motivációtól, a személyiségvonásoktól. A gyermek nem utánoz minden viselkedést, csak azokat, amelyek valami miatt fontosak számára (*Galambos, 1997; Hete, 2018; Hete, 2019*).

Az utánzás elméletét a századforduló táján kezdte kidolgozni *W. Bagehot, M. Baldwin, W. James, G. Tarde és W. McDougall*. Közülük többen ösztönös, velünk született hajlamot láttak az utánzásban. Főként a kisgyermek tanulásának, fejlődésének és viselkedésének értelmezésére használták az utánzás fogalmát. *G. Tarde* a hipnózishoz hasonlította az imitáció hatását, míg *Durkheim* azt hangsúlyozta, hogy ez nem a társadalmosodás általános érvényű mechanizmusa, hanem pszichológiai jelenség. Az utánzáselméletek szerinte is egyéni megnyilvánulásokat kötöttek össze (*Somlai, 1997; Hete, 2018; Hete, 2019*).

Az utánzás, más néven imitáció, a szociális tanulás egyik fajtája. Lényege, hogy az észlelt viselkedésmódok, cselekvések lemásolásra kerülnek, a tanulás többszöri ismétlés alapján megy végbe. Az utánzás célja nem az ismeretszerzés, hanem a *modell követése*. Az utánzás spontán megy végbe, és az egyénhez legközelebb álló személy választása alapján történhet (*Bodnár – Simon, 1997; Hete, 2018; Hete, 2019*).

Az utánzás tapasztalatszerzési lehetőség. Az utánzásnak két fontos eleme a megfigyelés és a cselekvés. A tevékenység reprezentációjával a gyerek szocializálódik. Az egyszerű utánzás többműveletes utánzásba megy át. Tehát az imitáció többoldalú fejlődést jelent (Bakosi, 2004; Hete, 2018; Hete, 2019).

Az utánzásos tanulás megvalósulhat direkt és indirekt módon. Minél inkább tudatos az imitáció, annál eredményesebb a tanulás, annál szilárdabbak az elsajátított elemek. A gyermekkori fejlődés kezdeti stádiumában az utánzó gyermek minimálisan tudatosítja modellel való kapcsolatát. Új viselkedésformák szándéktalanul alakulnak ki, az utánzott személyhez fűződő érzelmi kötődés alapján az empátia segítségével. Pedagógiai nézőpontból nézve a gyermek képes más egyének megfigyelésére, viselkedéseik következményeinek szellemi megjelenítésére valamint lemásolására. A gyermek számára csak az a személy közvetíthet viselkedési mintákat, válhat modellé, aki tőle magasabb státusú, érettebb, magasabb fejlettségi szinteket elért tulajdonságokkal rendelkezik. A tanuló gyermek akkor vesz át egy másik személy által hordozott viselkedésformát, mintát, ha kötődik hozzá, fontosnak tekinti, amennyiben a modellhordozó személy az adott viselkedéselemet, viselkedési formát a tanuló számára fontosnak tartott szociális helyzetben szemléltet.

Az imitáció eredményességében jelentős szerepe van folyamatoknak, melyek meghatározzák a tanulás lezajlásának minőségét. Ezek a következők:

- Figyelem – szükséges a modellre való megfelelő összpontosítási erőre;
- Memória – mely által a megfigyelt viselkedési formát képes képzetek és verbális kódok által tartósan megőrizni az emlékezetben;
- Produkció – a megfigyelt viselkedésforma megvalósítási képességének mértéke;
- Motiváció megerősítés – a másolásra kerülő viselkedés megítélése jutalmazás vagy büntetés által.

Az utánzásban nagyon fontos szerepet játszik a jutalmazás és a büntetés. Amikor jutalmazunk, illetve büntetünk, akkor rendszerint az adott szűkebb–tágabb (család, iskola, pedagógus) értelemben vett társadalom értékrendjéhez viszonyítunk. A társadalmi normák, értékek elérése érdekében fontos alkalmaznunk a jutalmazás és büntetés módszerét. A büntetés és a jutalmazás célja a büntető, jutalmazó személy által közvetített értékek megerősítése, az általa elvetettek gyengítése. A jutalmazás pozitív megerősítést jelenthet attól függően, hogy ki, mikor, miért és hogyan adja. Eltérő vélekedés van abban a kérdésben, hogy mikor történjék a jutalmazás. *Fodor Gábor* azt az álláspontot képviseli, hogy a jutalmazásnak közvetlenül a kívánatos viselkedés után kell következnie, míg *Vajda*

Zsuzsanna szerint a jutalomnak nagyobb a hatása, ha késleltetik vagy nem minden esetben alkalmazzák az elérni kívánt cselekvés után. Általában akkor alkalmazzuk, ha gyermek valami iránt erőfeszítést tesz. A legegyszerűbb és legfontosabb jutalmazás a dicséret és a figyelem. Nem érdemes azokat a dolgokat jutalmazni, aminek a megvalósítása nem okoz nehézséget a gyermekünknek. Pozitív következmény (dicséret, jutalom) esetén az adott viselkedés gyakorisága nő, a viselkedésminta rögzül, míg negatív következmény (figyelem megvonás, jutalom megvonás, büntetés) esetén az adott magatartás megjelenési valószínűsége csökken. Amikor büntetünk, azzal a céllal tesszük, hogy a nem kívánatos cselekedeteket gátoljuk és korlátozzuk. Mindkét módszernek fontos szerepe van a nevelésben.

Az identifikáció döntő eleme a szocializációnak. Ez nem egyéb, mint a cselekvő szociális megnyilvánulása. Az azonosulás arra a folyamatra utal, mely által az egyén a fontos és életében jelentős szerepet játszó személyek szerepeit, véleményét, ízlését sajátítja és veszi át. Az identifikációt összetettebb folyamatnak tartják, mint az utánzást, melytől abban különbözik, hogy a modell viselkedésének átvétele nem csak meghatározott viselkedéselemekre vonatkozik, hanem az egyén ezeket az átvett elemeket a sajátjaként éli meg, valamint erős motivációs késztetés jellemzi, olyanná szeretne válni, mint a modell. Az identifikáció alapja az utánzás, a modellkövetés és a modellhez fűződő érzelmi kötődés. Azonosuláskor az egyén kiválaszt egy neki megfelelő modellt, és megpróbál olyan lenni, mint a választott személy. A modellek elsősorban az azonos nemű szülők (Bodnár – Simon, 1997; Hete, 2018; Hete, 2019). A szándékosan vagy spontán választott modelltől átvett viselkedési minták a személyiségbe beépülve annak részévé válnak. Az azonosulás során a hangsúly a választott modellel való kapcsolat fenntartásán van. Például az első azonosulást az anya váltja ki, amikor otthagyja a gyereket. Az anya távollétében megjelenik a szeparációs félelem, amit a gyerek azzal old, hogy úgy kezd viselkedni, mint az anyja (Bányász, 2008, 12.; Hete, 2018; Hete, 2019).

Freud számos írásában is foglalkozott az identifikációval, több értelemben ágyazva a fogalmat. Utal rá úgy, mint folyamatra, eredményre, mely a viselkedésben nyilvánul meg. Az identifikáció megvalósulásának mutatója a modell viselkedésének utánzása. *Freud* szavai szerint az identifikáció során „az egyik ego olyanná válik, mint a másik, ami azt eredményezi, hogy az egyik ego bizonyos vonatkozásban úgy viselkedik, mint a másik; utánozza, és mintha átvénné azt magába”.

Az identifikációt a későbbi megközelítésekben némileg eltérően értelmezték, beszélve „fejlődési identifikációról” és „defenzív identifikációról”. Ez utóbbi a feltételezés szerint a

személy, büntetéstől való félelméből ered, melyet úgy szeretne elkerülni, hogy hasonlóvá válik a modellhez. Így ma az identifikációt általában „magasabb rendű”, összetettebb folyamatnak tartják, mint az utánzást, melytől különbözik abban, hogy a modell viselkedésének átvétele nem csak meghatározott és diszkrét viselkedéselemekre korlátozódik; az egyén ezeket az átvett elemeket sajátjaként éli meg, valamint erős motivációs készenlét jellemzi.

Az identifikáció esetében az egyén azt éli át, hogy olyanná szeretne válni, mint a modell. Az erre való készítés eredete különböző lehet. A szeretett személlyel való identifikáció egy kicsit mintegy helyettesítheti ezt az érzelmileg fontos személyt távolléte idején. A csodált, irigyelt modelltől átvett sajátosságok azt az érzetet keltik az identifikálóban, hogy máris egy kicsit olyanná vált, mint a vágyott minta. A fentiekben leírtak alapján a félelem is adhat indítást az identifikációra. *Anna Freud* éppen ezzel magyarázta az agresszorral való azonosulás nehezen érthető jelenségét, melyben a személy a rettegett modell negatív tulajdonságait veszi át, mintegy azt mondva: „Engem nem bánthat, hiszen én is olyan vagyok, mint ő!” Az „*olyanná szeretnék válni, mint ő*” készítés és az átvett elemek én azonosként való megélése különbözteti meg az identifikációt az utánzástól. Az utánzás bizonyos formái sokkal inkább következményei, semmint okai az identifikációnak (Vajda – Kósa, 2005; Hete, 2018; Hete, 2019).

Az identifikáció fejlődése az óvodáskorra fordulatot hoz magával. Orális szakaszban az anya-gyerek kapcsolat alakul ki, az análisban a tárgyi világ megismerése valósul meg, az ödipális szakaszban a közösség szabályait ismeri meg az egyén, felfedezi saját nemi szerepét, a felnőttek és a gyerekek közötti tudatosulása következik. Az iskoláskor kezdetével a látencia szakasz első fázisába lépve a kortárs csoportok szereprendszerének, törvényeinek, szabályainak elsajátítása figyelhető meg. Az identifikációs folyamat befejeződésével az azonosuló személy fokozatosan elszakad és leválik a modelltől, egyéni identitását élve (Bakosi, 2004).

A szereptanulás a szociális tanulás tudatos formája, az a folyamat, melyben megtanulja az egyén, hogy a vele hasonló helyzetben lévő személyekhez hasonlóan viselkedjünk, érezzük, lássuk a világot. Legfontosabb mozzanatai az adott szerep megismerése, megítélése; elvárások tudatosítása; a megfelelő szerepmodell megválasztása tudatos modellkövetés (Kozma, 2001). Szereptanulás esetében fontos elmondanunk azt, hogy mindegyik társadalmi státushoz és az azt megjelenítő személyhez jellegzetes szerepek kapcsolódnak. A szerep ez esetben nem más, mint az adott pozícióval szemben meghatározott, társadalmi követelményeket és normákat, valamint ezekkel összhangban

lévő speciális viselkedési módokat tükröz. A társadalmi elvárások külső követelmények, normák, szabályokként jelennek meg függve az egyén személyiségvonásától. A szerepek megtanulása hosszú és nehéz tanulási folyamat, mivel az egyénnek több szociális csoportban változatos szerepeket kell elsajátítania. A szerep jelentése, nem más, mint az egyénnek egy változatos szociális szituációban az elvárásoknak valamint a közösség, társadalom előírásainak megfelelő viselkedése. Ebből adódóan a szociális szerep fogalma – egy meghatározott státussal rendelkező személlyel szemben felállított társadalmi elvárások összessége. Ezen tanulási folyamat személyközi interakciókban megy végbe. A fentiekben leírtak alapján szereptanulásnak tulajdonítjuk a szerepelőírások és szerepkészségek elsajátításának folyamatát. A szereptanulás előfeltétele a modellértékű szerep pontos és aktív észlelése, majd emlékezetbe vésése, ezt követően pedig annak gyakorlása. Szerepgyakorlás gyermekkorban főként játékok alkalmával történik. Legjelentősebb a tanulási folyamat során a szerepjáték alkalmazása, hisz magába foglalja az emlékezés, a gyakorlás, megfigyelés és utánzás egységét. Ezáltal a tanulók a közös játék alkalmával egymástól is elsajátíthatják a szerepjellemzőket, szerepnormákat és szerepviselkedéseket is. A társas interakciók segítségével képes lesz a szereptanulás során elsajátítani, hogy egy adott szituációban, a vele azonos státussal rendelkező személyekkel hasonló módon viselkedjen. Továbbá meghatározott személyek, jelenségek viszonylatában azonos érzelmi reakciókat tanúsítson, azonos attitűdöket, nézeteket valljon, azonos módon gondolkodjon. A szereptanulási folyamatban a tanuló egyén nem passzív befogadóként van jelen, hanem aktív, érdeklődő személyként. Sikeressége függ a tanuló szándékának és erőfeszítéseinek fokától.

A megfigyeléses tanulás eredményes és hatékony módja a specifikus viselkedési készségek, attitűdök, szokások megtanulásában, mivel a gyermek a számára fontos dolgokat főként megfigyelés által sajátítja el. Ehhez elengedhetetlen a pedagógusoknak biztosítani a gyermek számára megfelelő modelleket, kívánt magatartási formákat. A szociális tanulás több pedagógiai probléma megoldásaként is alkalmazható. Segítséget nyújt a nevelési folyamatban felmerülő változatos kérdések, helyzetek mélyebb megértésében, fejlesztő tréning szervezésében.

A szociális viselkedés megvalósulásáért a szociális kompetencia a felelős. A szociális kompetencia funkciója az egyén társadalmi kölcsönhatásainak, a szociális környezettel való együttélésének eredményeként létrejövő folyamat, hatékony megvalósítása, önadaptációja, önfejlődése és szociális környezetének alakítása, fejlesztése. A szociális kompetencia az észleléstől, a belső folyamatokon keresztül a környezettel való

kölcsönhatást megvalósító viselkedésig, és ezeknek az értékeléséig tart, mely az egész folyamatot szervezi (Orbán, 2011; Nagy, 2010). A szociális kompetencia meghatározásában több definíció, elmélet került napvilágra. Összehasonlítva és értelmezve az ezen meghatározásokat egy közös gondolat fonja körül őket: a szociális kompetencia nem más, mint készségek és képességek rendszere. *Argyle* elmélete szerint ez nem más, mint a megfelelő készségek birtoklása ahhoz, hogy a szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást el tudjuk érni, emellett nagy hangsúlyt helyez a kommunikációs képesség megfelelő működésére is. *Rose – Krasnor* amellet foglal álláspontot, hogy a szociális kompetencia biztosítja a társas interakciók hatékonyságát. Úgy véli, hogy a szociális kompetencia az egyéni sajátosságoktól függő egyéni szociális, emóciós, kognitív képességekből, magatartásból valamint motivációból épül, tevődik össze. *Nagy József* definíciójában meghatározza azt, hogy a szociális kompetencia magába foglalja a szociális motívumokat és képességek rendszerét, melyek egysége által szervezője és megvalósítója a viselkedésnek. *Schneider* elméletében rávilágít arra, hogy a szociális kompetenciával rendelkező egyén képes a megfelelő társadalmi habitus kialakítására, mindez elősegíti számára a társas kapcsolatainak bővülését, gazdagodását, figyelve arra, hogy ne sértse embertársai érdekét (Kasik, 2007). A szociális kompetencia aktiválja az egyéni funkciókat, melyek megfelelő működése előreviszi az egyént abban, hogy az adott társadalmi összefüggésben érdemleges célt valósítson meg a legmegfelelőbb eszközt használva – fogalmazza meg *Ford* (Szabadi,2014).

A szociális kompetencia *Spence* elmélete alapján készségek összessége. Makroszociális készségek közé sorolja az empátiát, segítő viselkedés és összetartás készségeket, míg mikrokészségnek nevezi a társadalmi észlelést, verbális és nem verbális kommunikációs készséget, azon belül is az emóciós készségeket. Mindezek tanulás által elsajátítandó viselkedés elemek. A szociális készségek legfontosabb jellemzője, hogy megfigyelés, modellkövetés, imitáció és megerősítés által elsajátíthatóak (Zsolnai, 1994, 2008). Tehát szociális kompetenciánk összetevői a társadalmi készségek és képességek együttes jelenléte. *Tower* elgondolását nézve szociális készég egyben az a visszacsatolás, mely birtokában az egyén képes az elérendő célt interakcióiban megvalósítani szociálisan elfogadó módon. Más szóval a szociális viselkedést előidéző képesség birtoklása. *Waters – Sroufe* értelmezésében a szociálisan kompetens egyén hatékonyan képes alkalmazni a környezeti és személyes adottságait, a fejlődés folyamán pozitív eredmények elérésére képes. Hasonlókép vélekedik a témában *Yage – Graceiarocci*, szerintük a szociális kompetencia a komplex humán viselkedést társadalmi motiváció, szociális tudás, szociális

készségek együttes hatása által képes működtetni (Zsolnai, 2018; Németh, 2008). *Rinn és Markle* felosztva ezen készségeket kiemeli az önkifejezést, elfogadást, önérvényesítést valamint hatékony kommunikációt is. A társadalmi készségek meghatároznak verbális és nem verbális magatartás típusokat, ezen formák helyzetfüggőek, melyekre hatást gyakorolnak az elvárások és követelmények egyaránt. Nekik tulajdonítható az egyén eredményes és optimális viselkedése és mások magatartására adott reakció – írja *Gresham és Elliot*. A készségek tanult mentális alkotóelemek speciális céllal rendelkeznek közreműködve a társadalmi viselkedés megvalósulásával. Ellenben a szociális képességekkel, melyek örökölt és tanult alapszabályokat követnek szociális alkotóelemeket aktiválva, módosítva és új komponenseket létrehozva valósítja meg működésüket (Kasik, 2007; Zsolnai, 1994). *Stephens* kellő részletességgel dolgozza ki azon szociális készségeket, melyek elengedhetetlenek az iskolai alkalmazkodás folyamatában. Ezek nem mások, mint személyközi, melyben szerepel a konfliktuskezelés, segítség, verbális és nonverbális kommunikáció, pozitív attitűd mások iránt; önmagára irányuló követelmények vállalása, etikus viselkedés, érzelmek kifejezése, felelősség valamint pozitív én attitűd. Fontos az iskolai feladatokhoz szükséges verbális kommunikáció a feladatvégzés során, vita, megbeszélés, kooperativitás. Emellett szerepet kap a környezeti viselkedés készségcsoport is (Zsolnai, 2008). A szociális tanulásban a szociális képesség abban nyilvánul meg, hogy az egyén milyen mértékben képes újraalkotni a megfigyelt viselkedésformákat.

Nagy József két részre tagolja a szociális kompetenciát, mint motívumrendszer és tudásrendszer egységét. Aszociális motívumrendszer fő funkciója a társadalmi lét fenntartása, működtetése. Motívumai az ambíciók, normarendszerek, meggyőződésrendszerek. Mindezek rendelkeznek örökölt és tanult motívumfajtákkal. Örökölték a szociális rutinok, magatartási hajlamok; míg tanultak a szociális attitűdök, szociális értékek.

A szociális tudásrendszer egyszerű és összetett képességekből, készségekből, rutinokból és ismeretekből tevődik össze. Kiemelendő képességek a szociális kommunikáció, szociális érdek-érvényesítő képesség, szociális szervezőképesség, szociális problémamegoldó képesség. A szociális kommunikáció a társadalmi viselkedés és kölcsönhatás eszköze, melynek fejlettsége lételeme egy adott csoportnak. Hiányában működő képtelenné válna a kapcsolattartás (Szabadi, 2014). *Nagy József* külön osztja a szociális és kognitív kommunikációt. Elgondolása szerint a társadalmi kommunikáció cselekvésre, befolyásolásra összpontosul. Szociális szervezőképesség a különböző

csoportok, szervezetek létrehozásának, működtetésének a feltétele és eszköze. A szociális érdek-érvényesítő képesség alapvetőbb képességekből épül fel: segítségadás, együttműködés, vezetés és versengés. A segítség képességének a működése társadalmi jellegű alapszabályon fekszik; az együttműködés a hozzájárulás és arányos részesedés, a vezetés az elfogadás és megállapodás, a versengés pedig az esélyesség és szabályozottság alapszabálya által működik. Ellenben a szociális problémamegoldó képesség egyszerűbb képességekből épül fel, úgy, mint a problémátájékozódási és problémamegoldási képesség. Problémátájékozódási képesség a gondolkodási folyamatok, mely szabályozza és szoros kapcsolatban áll az egyén érzelmi állapotával és motiváltságával. A probléma-megoldási képesség a gondolkodás négy folyamatát, a probléma definiálását, a megoldási módok keresését, annak eldöntését ötvözi (Zsolnai, 2018).

A fentiekben szemléltetett definíciók értelmében megállapítható, hogy a tanulás szerepe hangsúlyos s egyben a szociális kompetencia fejlődésének fontos eleme. *Lang* megfogalmazásában a szociális kompetencia a szociális tanulás eredményeként alakul ki és fejlődik minden életkori szakaszban. Ezen kompetencia működése minden esetben egy adott kontextusban és kultúrában értékelendő (Zsolnai, 2018; Koltói, 2013).

I. 2 Szocializáció és alkalmazkodás iskoláskorban

A gyermek fejlődése folyamán többször él át olyan változást, mely egyik életszakaszból a másikba való átmenet alkalmával jelentkezik, amikor egyik életformát egy másik életforma váltja fel. Ezek a változásokhoz, illetve a változással járó megváltozott körülményekhez nem tudunk azonnal mindenben megfelelni, alkalmazkodni. Átmenetre van szükség. Ilyen átmenet az óvodából iskolába való átmenet, ill. az iskolai beilleszkedés is (Chrappán, 2011).

Az ember élete folyamán sok esetben találja magát olyan élethelyzetekben, amikor alkalmazkodnia szükséges megváltozott környezetéhez vagy környezeté változóban lévő feltételeihez. Átmeneti időszakként jelentkezik az egyén életében, mégis megterhelő hatása van a szervezetre, mivel le kell győzni a nehézségeket, hogy kiegyensúlyozottan tudjon élni és tevékenykedni az adott élettérben (Borbélyová – Slezáková, 2015).

Az egyik ilyen jelentős átmeneti időszak a gyermek óvodából az iskolába történő átlépés, amikor nemcsak a gyermek, de a család életmódjában is nagy változás történik. Az iskolába lépő gyermekek még hordozzák az előző korszak jellemzőit. Az éréshez, fejlődéshez idő kell számukra. A gyermek folyamatosan szocializálódik iskolássá

(Chrappán, 2011). A gyermek eddigi fő tevékenysége, a játék háttérbe szorulásával, a tanulás tölt be elsődleges szerepet. A napirend megváltozásával az eddig mellőzött tevékenységek rendszeressé válása figyelhető meg, kialakul egy kötött életritmus. Mindezzel egy időben a gyerek új viselkedésmintákat sajátít el. A beilleszkedés folyamán olyan mechanizmusok érvényesülnek, amelyek hatást gyakorolnak a gyermek iskolai beilleszkedésére, s a változások által a gyermek pszichikumára és szervezetére megterhelően hathatnak. Ezért a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének folyamatában elsődleges foglalkozni a beilleszkedés specifikumaival, melyek ismeretében olyan környezetet kell kialakítani, amely érzelmi biztonságot nyújt a gyermek számára, s amelyben megtalálja lelki egyensúlyát. Csak ekkor kezdődhet a sikeres beiskolázási folyamat (Borbélyová–Slezáková, 2015: 7.; Vekerdy, 2001).

Minden gyermek egyedi, ezért az iskolába való beilleszkedés kezdeti igényes időszakát mindegyik másként éli meg. Némelyek számára nem okoz problémát az átmenet, sajnos azonban sokakat megvisel. Amennyiben a gyermek az új környezetben nem érzi jól magát, ez a tény befolyásolja teljesítményét, nehezíti új szociális pozíciójának kivívását, rányomja bélyegét a gyermek személyiségének alakulására, fejlődésére. A beilleszkedés lefolyása azonban nemcsak a gyermek teljesítményét és szociális pozíciójának kivívását befolyásolja, hanem az egészségét is, legfőképp az iskolába való belépés utáni néhány hónapban, de akár a későbbiek folyamán is. Kutatások kimutatták, hogy az iskolai adaptáció első három hónapjában gyakoriak a beilleszkedéssel kapcsolatos problémák. Magyarországon a gyermekek 15–30%-ánál (Borbélyová–Slezáková, 2015: 10.; Ronkoviczné—Gergely, 2012). mutatták ki, hogy nem problémamentes az adaptáció időszaka. Oroszországban pedig a gyermekek közel 24% -nál állapítottak meg komolyabb nehézségeket, és 44% -nál kisebb problémákat.

Az iskolába lépéskor a gyermeknek egy új, és elvárt szereppel kell azonosulnia, a tanuló szerepével. A szakemberek álláspontja értelmében a szociális szereppel való azonosulás a sikeres beilleszkedés alapfeltétele (Borbélyová–Slezáková, 2015: 10.).

Polivanova innovatív elgondolását nézve, az iskolás pozíció alakulását a gyermek belső énjének nézőpontjából kiindulva közelíti meg, és formálódásának folyamatát szintekre tagolja. Az iskolába lépést követő kezdeti időszakban egy folyamat veszi kezdetét, s általa a gyermek elsajátítja a diákszerepet: így nem tanulóként, hanem óvodásként lép az iskolába. A szerepsajátítása alatt szükségletek rendszere épül ki a diák tanulási szokásaival összefüggésben, melyek a társadalom által elvárt elsődleges tevékenységforma, a tanulás problémamentes végzését támogatja. A „belső iskolás-

pozíció“ elsajátítása három szakaszban valósul meg, s ezeket *Polivanova* az állapotfelmérés kiindulási pontjainak tekinti:

— Az első szakaszban a gyermek részéről megjelenik az iskolához való pozitív viszony, de még nem tudatosítja az iskolai életforma és a tanulás által megkövetelt kööttségeket. Iskolába akar menni, de még nem tudja felfogni, hogy eddigi életvitele teljesen megváltozik. Tulajdonképpen az iskolai élet formális sajátosságai vonzzák.

— A második szakaszban a gyermek orientálódni kezd az iskolai élet velejárói közt, de még a diákélet szociális aspektusai kötik le, a tanulási aspektusok nem érdeklik.

— A harmadik szakaszban már megjelenik a gyermek részéről az érdeklődés az iskolai élet szociális és tanulási aspektusai iránt is, a megismerő folyamatok dominálnak (Borbélyová–Slezáková, 2015: 16.).

Az iskolás pozíció formálódásának a gyermek belső énje által történő megközelítése és vizsgálata kiemelt jelentőségű az új tevékenységi formák beépítése és az új kapcsolatok kiépítése szempontjából. Ha a „belső iskolás-pozíció“ megfelelő mértékben alakul, a gyermek probléma nélkül be tud kapcsolódni a tanulási folyamatokba. Ezt tükrözi a tudatos viselkedése, tevékenységeinek jellege, s az is, hogy alá tudja rendelni magát a csoportnak.

Polivanova következőképp jellemzi az individuális iskolakészültséget, s vele összefüggésben a gyermekek típusait az óvodáskor végén, iskoláskor elején:

— **„óvodás”**: még nem kész betartani a szabályokat és megfelelni a követelményeknek, amelyeket az iskola, illetve a pedagógus állít vele szemben, nem tud az utasítások alapján dolgozni. Életében még mindig a játéka a főszerep. A pedagógusra játszótársként tekint, nem tud hosszabb ideig együttműködni. Általánosságban véve jellemző rá a tanulásra való felkészületlenség. Oka lehet az egyenetlen fejlődés, amely által az egyes részterületeken lemaradás tapasztalható. Az *éretlen* szóval tituláljuk őket, s számukra ajánlott még egy évet az óvodában maradni. *Polivanova* szerint ebbe a csoportba tartozhatnak azok a gyerekek is, akik óvodás éveik alatt túl voltak terhelve szakkörökkel, intellektuális tevékenységekkel, mert a szülei a játékot nem tartották teljes értékű tevékenységnek.

— **„majdnem iskolás”**: az ebbe a csoportba tartozó gyermekek már képesek betartani a szabályokat, de külön figyelmet igényelnek a pedagógus részéről. Az iskoláskor elején még gyakran játszanak „óvodásat“. Az iskolát jelképező tárgyak, mint az iskolatáska, füzet, tolltartó, különleges jelentőséggel bírnak számukra. Az iskolát komolyan veszik, és betartják a pedagógus utasításait, azonban jellemző, hogy a tanulással

kapcsolatos feladatokat nem tudják az egyéb feladatok elé helyezni, amelyet az iskolában kapnak. Az ide tartozó tanulók akarnak tanulni, de még nem tudnak. A feladatok teljesítésénél gyakori érzelmi támogatást igényelnek, állandó jellegű és pontos utasítás szerint tudnak csak dolgozni.

— **„iskolás”**: a pedagógusok körében közkedveltek az ide sorolható gyerekek. Viselkedésük tudatos, a feladatokra megfelelően tudnak összpontosítani, és sikeresen el is tudják azokat végezni. Fejlett intellektussal rendelkeznek. Általában inger gazdag környezetből származnak. Játékkal kapcsolatos képességeik kiválóan fejlettek. A pszichológusok ezt nagyon fontos alappillértnek tartják a tanulási képességek formálódásánál és a tanuláshoz való pozitív viszony kialakulásának szempontjából. Nemcsak meg tudják különböztetni a játékot és a tanulási tevékenységet, hanem helyesen is tudják rangsorolni. Helyenként jellemző lehet rájuk a felnőtt viselkedés, ami gyakran a gyermek pszichikai fejlettségének tudható be, de a szülők is befolyással bírnak rá. Gyakori, hogy az ebbe a csoportba tartozó gyermekeknek túl realista életszemléletű vagy magas intellektuális szinttel rendelkező szüleik vannak.

— **„pseUDO-iskolás (álliskolás)”**: első ránézésre készek az iskolára, de úgy jellemezhetjük őket a legtalálóbban, mint a pedagógus utasításainak formális megvalósítói. Hiányzik belőlük az önállóság, és nehezen viselik a negatív értékelést. Viselkedésükben szinte állandóan jelen van a sikertelenségtől való félelem, és nem tudnak segítséget kérni a feladatok megoldásánál, ha megakadnak. A felnőttől állandó jelleggel pontos utasításokat várnak el, ezért nem tudnak önállóan érvényesülni. Gyakran nem értik a feladatokat, a feladatok megoldásakor nem éreznek örömet, elégedettséget. *Polivanova* szerint ennek okozója gyakran az autoritatív stílusú családi nevelés, amelyben a legnagyobb értéke az engedelmességnek van. A szülők elvárják a gyermektől az utasítások feltétel nélküli végrehajtását. Nem magyaráznak és kérnek, csak parancsolnak.

— **„kommunikátor”**: ebbe a csoportba azon gyerekek sorolhatóak, akik szívesen kommunikálnak a pedagógussal, és szeretnek a figyelem központjában lenni. Jellemző, hogy gyakran árulkodnak másokra. A feladatok elvégzésére és az utasítások teljesítésére úgy tekintenek, mint céljaik elérésének eszközére. A cél esetükben a tanító figyelme. Gyakran már az iskolába lépéskor tudnak olvasni és számolni, fejlett intellektussal rendelkeznek. Viselkedésük háttérében különféle okok húzódnak meg. Ide sorolható a szülői szeretet és a figyelem hiánya. Az osztálytársak körében nem közkedveltek, de rendszerint nem is keresik a szorosabb kontaktust. A pedagógus részéről nagy türelmet igényelnek (Borbélyová–Slezáková, 2015).

Az iskolai adaptáció csak az esetben mondható sikeresnek, ha a változásokra lépcsőzetesen kerül sor, és gyermeknek elegendő ideje van arra, hogy megtalálja a megfelelő stratégiákat. Természetesen a szülő és a pedagógus feladata, hogy megkönnyítse számára ezt az időszakot. A beilleszkedési folyamatot akkor tekinthetjük lezártnak, ha a diák lelki egyensúlya stabil, képességeihez mértén kiegyensúlyozott teljesítményt nyújt, és újonnan kialakított stratégiáit sikeresen tudja alkalmazni új környezetében. A beilleszkedést tehát akkor nyilváníthatjuk sikeresnek, ha összhang van az oktatási-nevelési környezet elvárásai és a gyermek azon lehetőségei közt, amelyek lehetővé teszik az elvárásoknak való megfelelést. *Cholodova* meghatározta a sikeres beilleszkedés mutatóit, amelyek a következők:

- a gyermek stabil fizikai, pszichikai és szociális egészsége;
- állandósult egyensúly a kapcsolatokban (diák és osztálytárs, diák és pedagógus);
- adekvát viselkedés;
- tanulási szokások és kompetenciák megszilárdulása (Borbélyová–Slezáková, 2015).

Az adaptáció taglalása folyamán találkozunk egy ellentétes folyamattal, az inadaptációval. Az inadaptáció az alkalmazkodási problémák összefoglaló megnevezése. A jelenség értelmezésekor a következő fogalmakkal találkozunk, melyek a beilleszkedési zavar, magatartási rendellenesség, nehezen nevelhetőség, feltűnő viselkedés, inadaptált magatartás, érzelmi zavar, nevelési nehézség. Az inadaptáció fogalmának értelmezésekor két nézőponttal kerülünk szemben. A meghatározások első csoportja az intézményi normák megsértésére alapozza a fogalmat. Ezen elgondolás szerint azok a gyerekek tekinthetőek nehezen nevelhetőnek, akik nem adaptálódnak az iskolai szabályokhoz, megsértik azokat, illetve kivonják magukat hatásuk alól. Magatartásukkal zavarják a pedagógust és diáktársaikat. Az eddig alkalmazott pedagógiai módszerek nem mondható eredményesnek ezen gyerekek esetében. A másik csoportba a gyerek magatartása, illetve beállítódása szemszögéből nézendő leírásokat találunk (Balogh – Tóth, 2005). *Parent és Gonnet*, és *Biermann* is egy nézőpontot képviselnek, mely alapján az iskolai inadaptáció magatartási stílus, amely segítségével az egyén környezetével szembeni attitűdjét fejezi ki. Az ellenállás közlésére épülő kommunikáció, az oktatási rendszer irányába. Ezen nézetek juttatnak el minket a viselkedési zavar, mint szociális viszony megfogalmazáshoz. *Parent és Gonnet*, *Kuznyecova és Harcsenko* egy véleményen osztozva a beilleszkedési nehézségeket az egyén társas viszonyrendszerének sérüléseiből származtatják. A szociális inadaptáció megnevezés felel meg ezen elgondolásnak. A kutatók elgondolását definícióba

öntve a következőt kapjuk: „szociális inadaptáción a személyiség szociális viszonyainak zavarára épülő különböző típusú viselkedési rendellenességet értünk”, amely normál értelmi képességű gyermekek esetében az intézményi közegben valósul meg, mindez megfelelő pedagógiai tevékenység által javítható. A beilleszkedési nehézségek forrásait keresve ugyancsak két koncepció rajzolódik ki. A magyarázatok egy csoportja a jelenséget az iskolai kényszerekkel, a magas irányítással, valamint ennek ellenkezőjével, a túl rugalmas, „szabados” iskolarendszerrel hozza összefüggésbe. Mások a gyerek személyiségében, egyéni fejlődésében keresik a zavar eredetét. A tünetek és okok leírása kapcsán *Wickman* csoportosítása szerint a következők mindhatóak el: immoralitás, tisztességtelenség; tekintéllyel szembeni lázadás; az iskolai munkában jelentkező tünetek; agresszív és szembenállást kifejező vonások; visszahúzódó, félénk személyiségvonások. Ezen kívül *Wickman* az intézményi követelmények elhárítását összefüggésbe hozza a viselkedészavarokkal. A tünetekre összpontosító csoportosításokban említésre kerül a passzivitás, hiperaktivitás és az instabilitás is. Ettől eltér *Stott–Marston–Neill* csoportosítása: „alulreagálás” és a „túlzott reagálás” kategóriáját különböztetik meg, amelyben helyet kapnak az egyes tünetek. Így a visszahúzódás és a depresszív viselkedés az első csoportba, az ellenséges, agresszív és az inkonzekvens viselkedés a második csoportba kerül. A szorongás, mivel bármelyik megnyilvánuláshoz társulhat, nem alkot önálló alcsoportot. A frusztráció kiváltó oka lehet az agresszív viselkedésnek. Ha a gyerek próbálkozásai nem valósulnak meg, csalódik, akadályokba ütközik szükségletei kielégítése, támadással válaszolhat. Ellenben a csendes, szerény, visszahúzódó magatartás észrevétlen maradhat, melyre *Bennett* hívja fel a figyelmet, miszerint ezek a gyerekek akár komoly pszichikus zavarban szenvedhetnek (Balogh – Tóth, 2005). Az agresszív és a regresszív viselkedés csupán a személyiségprobléma megjelenési módjában különbözik egymástól. A túlzottan félénk, visszahúzódó magatartás tehát a szociális gátoltság kevésbé zavaró a környezet számára, ezért jobban megtűrte, viszont következményeiben sokkal súlyosabb az agresszivitásnál. -A német kutató *Cranach* kutatási eredménye alapján, az óvodáskorban észlelhető szociális akadályozottság miatt a gyermek nem mer, és nem tud kapcsolatot kialakítani társaival, nem vesz részt a társaival közös játékban, nem kezdeményez játékot, igényeit nem tudja érvényesíteni, feladathelyzetekben a felnőttre hagyatkozik, szerepjátékban meg sem próbálja a vezető pozíciót kivívni, egyedül, tevékenységeit önmagában, egyedül végzi, mely iskoláskorban teljesítményproblémákhoz vezet. Ezek a gyermekek enervált, közönyös viselkedést mutatnak, nem alakul ki náluk a teljesítménymotiváció, az önérvényesítés szükséges minimuma sem (Balogh – Tóth, 2005).

A magatartási zavarok gyakran tanulási nehézségekkel járnak együtt. Egy rossz tanulónál mindig fennáll a veszély, hogy inadaptáltá válik. A nehezen nevelhetőség okai között vezető helyen a családi környezeti tényezők állnak. Ez jelentheti a családi szituáció, a nevelési módszerek ártó hatását és a gyereket ért korábbi traumatizáló élményeket. A teljesítménykudarcot szinte törvényszerűen kísérik az interperszonális kapcsolatok zavarai. Másrészt a beilleszkedési nehézségek óhatatlanul elmaradást okoznak a tanulásban, amelyet esetleg a nevelői előítélet miatti alulértékelés súlyosbít. A teljesítményzavar és a viselkedési rendellenesség több különböző közvetítő folyamaton át kerül egymással kölcsönhatásba. Ezek egyike az iskolához fűződő viszony (Balogh – Tóth, 2005).

I. 3 Az iskola, mint szocializációs színtér

Az ember születésével beleszökken egy társadalomba. Élete és nevelése egymással kölcsönhatásban történik. Iskolai nevelésének és életének azonos a társadalmi közege, kapcsolatrendszere. A nevelés intézményei a társadalmi folyamatok mozgásában, összefüggésében, szociális tényezők viszonyrendszerében működnek (Kozma, 2001).

Az oktatási rendszer funkciói *Halász Gábor* szerint nyolc kiemelt funkciót tölt be, melyek egymással folyamatos kölcsönhatásban állnak, segítséget adva egymásnak. A szerző kiemeli azt, hogy ezen funkciók, a társadalmi igények érvényesülésének megnyilvánulásai. *Halász* szerint ezek a következők: kulturális reprodukció, az egyének személyiségének alakítása, a társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása, a gazdasági funkció, a politikai rendszer legitimálása, a társadalmi integráció biztosítása, szolgáltatási funkció, végül a társadalmi változást és fejlődést támogató funkció (Mogyorósi – Virág, 2015: 30.; Halász – Annási, 2011).

Az iskolának, mint a közoktatási rendszer részeként működő intézménynek fő funkciója a szocializáció, a nevelés segítése (Golnhofer, 2006: 6.). Az iskolának óriási szerepe van a társadalmi beilleszkedés folyamatában. Az iskola, mint intézmény *Németh* felosztása alapján szociális funkciókkal rendelkezik, mégpedig a pedagógiai és társadalmi funkcióval. Az iskola pedagógiai funkciói: az egyéni fejlesztési célokat jelenti, ide tartozik a tudásanyag átadása, személyiségfejlesztés, a felnőtt élethez és a sikeres társadalmi beilleszkedéshez szükséges képességek kialakítása (Vajda – Kósa, 2005). Az iskola társadalmi funkciói magasabb társadalmi célokat foglalnak magukba, mint az adott társadalom és kultúra értékei, normái, tudás átadása. A kortárs csoportban való tanulás és

aktív részvétel megalapozza az együttműködés, alkalmazkodás képességének alapjait, teret adva a konfliktusok megoldásának megtanulására (Héjja – Dávid – Mester, 2015).

Az iskola speciális szocializációs környezetként elsődleges fontosságú a gyermekek fejlődésében, olyan helyként funkcionál, mely lehetőséget teremt az interperszonális kapcsolatok kialakítására, az együttes tevékenység megszervezésére, a kortársi kapcsolatok elmélyítésére (Kürti, 1998; Vajda – Kósa, 2005). Az iskola célja, hogy a tanulók elsajátítsák, vagy éppen magasabb szinten rendezzék, tudatosítsák azokat az információkat, melyet a társadalom kiemelendőnek vél: készségeket, értékeket, kompetenciákat. A másodlagos szocializáció az egyén életének egy későbbi fejlődési korszakában jelentkezik, ami a társadalom új részterületeit mutatja és ismerteti meg eltérő hierarchiákkal. Az iskola speciális feladatai közé sorolható a munkamegosztásra való felkészítés, a sokoldalú személyiségfejlesztés és az értékközvetítés hatékonyságára való tanítás. További feladatai e szintérnek: a családhoz fűződő érzelmi viszony meglazítása, a kortárs csoportban történő beilleszkedés támogatása (Nagy, 2013: 99-100.).

Az iskola meghatározó szerepet tölt be a másodlagos szocializáció folyamatában: az iskolát a társadalom főként azzal a céllal alapította, hogy átadja a gyermeknek a felnőttkori funkcionáláshoz szükséges ismeretanyagot, társadalmi normákat. Az iskola hatást gyakorol az egyénre, személyiség fejlődésére és a társas kapcsolatok formálódására, segíti a társadalmi szabályok elsajátításának folyamatát. Az iskola kiemelt területe a társadalmi beilleszkedésre való felkészítésnek, mivel tapasztalatok kerülnek átadásra, hogy az egyén megtanulja, miként kell működni és sikereket elérni eme bonyolult szervezetben, hogyan kell együttműködni az egyén környezetében élőkkal, rokonokkal vagy barátokkal (Nikitscher, 2015: 11; Vajda, 2005).

Az iskola beilleszkedés folyamatát nagy mértékben befolyásolják az intézmény által megteremtett feltételek és a pedagógus személyisége, hozzáállása. A beilleszkedés sikeressége attól is függ, miként képes az egyén környezete alakítani az adaptációs folyamat specifikumainak figyelembevételével és a gyermek igényeinek összefüggésében. Az iskolai környezetnek elsődlegesen biztonságot kell közvetíteni a gyermekek felé, valamint olyan elfogadó légkört kell biztosítani, amely érezteti a diákkal fontosságát, szerethetőségét. Ezért az iskolának és a pedagógusnak feladata a pedagógiai-szervezési feltételek optimalizációja, mégpedig oly módon, hogy a tanuló szempontjából a lehető leghatékonyabb legyen (Borbélyová–Slezáková, 2015).

Sazonova leírja azokat az alapvető elveket, amelyeket a gyermek óvodából iskolába való problémamentes átmenetének biztosítása érdekében fontos alkalmazni:

- az egyes életkori szakaszok jellegzetességeinek figyelembevétele a gyermek fejlődésének szempontjából: az első évfolyambeli oktatásnak az óvodai nevelés által biztosított fejlettségi szinthez kell igazodnia, s ezen kiindulópont alapján a gyermek személyiségének azon összetevőit kell fejleszteni, amelyek elengedhetetlenek az iskolai munka végzéséhez, vagy amelyek még nincsenek kialakulva, illetve hiányosak;
- az egyén individuális fejlődésének biztosítása pozitív légkör teremtése által az osztály sokszínűségének figyelembevételével: a gyermekkel való bármilyen munka során a gyermek egészségének megőrzését és megszilárdítását kell szem előtt tartani;
- az óvodai és iskolai oktató-nevelő munka egymásra épülése a célok, a tartalom és az alkalmazott módszerek terén;
- a folytonosság megnyilvánulása az óvodai és az iskolai nevelés irányultságában;
- partneri együttműködés a folyamatban részt vevő felek részéről: óvodapedagógusok, nevelők, pszichológusok, logopédusok, speciális pedagógusok, első évfolyamban oktató pedagógusok;
- együttműködés az óvoda, iskola és család részéről a gyermek iskolára való felkészítésének szempontjából (Borbélyová–Slezáková, 2015: 12-13.).

Az iskolai szocializáció a tanulmányok végeztével nem ér véget, olyan élmény együttesként rögződik az egyén emlékezetében, amely a későbbiekben hatással lesznek az egyén viselkedésére, attitűdjeire (Nikitscher, 2015; Taskó, 2009).

Az iskolai szocializáción, adaptáción belül főbb hatásokat különböztetünk meg: kortársak és pedagógusok személyében.

I. 3. 1 Kortársak szerepe a gyermek iskolai adaptációjában

A társas kapcsolatok alakulásában jelentős szerepet töltenek be a kortársak, kik szerepe és jelentősége a gyermek életében fokozatosan emelkedik. Míg óvodáskorban a felnőttek a dominánsak, addig 6-10 éves korban elkezdődik a kortársakkal való kapcsolat növekedése (Kollár – Szabó, 2004; Hete, 2018; Hete, 219).

A társas viselkedés képességét szociális kompetenciának nevezzük. *Hartup* szerint a társas kompetencia fejlődésében főként a kortársaknak jut kiemelkedő szerep (Szabó, 2011). A gyerekek már a korai életkorban, 1 éves kor körül elkezdnek kíváncsian viszonyulni a kortársak iránt, ám a 6-7 év fordulópont a társas kapcsolatok fejlődésében,

mivel ekkorra szűnik meg az egocentrikus gondolkodás (Héjja – Dávid – Mester, 2015). A gyermek iskolába lépésekor egy minőségileg új közösség tagja lesz. Társas viselkedése gyors fejlődésen megy keresztül, viselkedése fegyelmezettebbé, figyelme koncentráltabbá válik, ami a tanulásban is nélkülözhetetlen. A gyermek a kisiskoláskor kezdetén 6-7 éves korban a különböző társadalmi normákat, értékeket, egy-egy konkrét és szeretett személy, szülő vagy pedagógus közvetítésével fogja fel. A 3-4. osztályos gyermeknél az értékteremtés, értékközvetítés már áttevődik a vele azonos korú csoportra. A gyermek 6 éves korban elkezdi elfordulni a felnőttől, az egykorú társak, a kortársak felé. Ezáltal megváltozik a felnőtt-gyermek kapcsolat funkciója. Amíg korábban az egykorú társakhoz való viszonyt többnyire külső jegyek alapján alakították, addig 9-10 éves korban a tettek, a magatartás alapján értékelik egymást. A kortárs csoportban való részvétel nagyon fontos a későbbi fejlődés szempontjából, mivel elősegíti a kommunikációs készség fejlődését, mások nézőpontjának megértését, másokkal való együttműködés szabályainak elsajátítását. A kortársak körében eltöltött idő növekedése a gyermeki énkép számára rendkívüli jelentőségű, hiszen a társak visszajelzései alapján az énről alkotott alapvető elképzelések változhatnak meg (József, 2011).

A kortárs kapcsolatoknak kitüntetett szerepe van az egyén szocializációjában, mely folyamatban nagy jelentősége van az egyenrangú kapcsolatoknak, valamint a szociális alkalmazkodás tanulásának (Kollár-Szabó, 2004). *Rubin es mtsai* vizsgálatában azt állapították meg, hogy ha egy gyereknek vannak pozitív kortárs kapcsolatai, akkor jobb társas készségeket, konfliktusmegoldó képességeket, együttműködő viselkedést, valamint pozitívabb én fogalmat jósolhatunk neki a későbbiekben. Ezzel szemben a társas elutasítottság számos kedvezőtlen következménnyel jár: rosszabb társas beilleszkedéssel és több agresszív cselekedettel (Szabó, 2011). A kortárs csoportok az átpártolás kezdetétől kiemelt része az iskolai szocializációnak, mivel a csoport által szabályozásra kerülnek az elvárt viselkedésmódok, attitűdök, a csoportbeli sikeresség feltételei. A kortársak viselkedése fontos a kisiskolás korban, mert a viselkedés modelljéül szolgál. A kortárs kapcsolatok a fejlődés során változnak, fokozatosan válnak képessé a gyerekek a nagyobb csoportokban való hatékony kooperatív munkára (Héjja – Dávid – Mester, 2015).

Fontos szerepet tölt be a gyerekek életében a barátság, a kortárs kapcsolatok szorosabb, bensőségebb formája. A barátságok olyan szocializációs lehetőségeket rejtenek, mint a konfliktuskezelés vagy az együttműködés. Gyermekkorban a barátság szerepe elsősorban az, hogy biztosítsa a kortárs kapcsolatokot. Tágabb értelemben a baráti kapcsolatok teremtik meg azt a közeget, melyben a gyermek pozitív társas készségeket alakít ki,

információt szerez a társas világról (Szabó, 2011). Egy jó barát jelenléte az osztályban meghatározza az egyén iskolai közérzetét. A barátság egy kettős kapcsolat, mely alapja a kölcsönösség. A barátságok létrejöttének is életkori fejlődéssel alakul: 8-9 éves korban külsődleges tényezőkön alapszik, míg 10-11 éves kor táján az azonos normák határozzák meg (Héjja – Dávid – Mester, 2015). *Hartup* a gyermekkori barátság funkcióit a következő elemekre osztotta fel:

- elsajátítják a az alapvető társas készségeket, mint az együttműködés, kommunikáció;
- információgyűjtés önmagáról, a többekről és a világról;
- érzelmi és kognitív erőforrásként örömszerzési lehetőség és egyben segíti az alkalmazkodást;
- megalapozza a későbbi kapcsolatokat, modellül szolgál (Szabó, 2011).

A pozitív, illetve negatív megerősítés fontos formája a csoporttagok vagy a csoport egésze által kifejezett elfogadás vagy elutasítás. Az elfogadás jele, ha a többiek bekapcsolódnak az általa kezdeményezett interakciókba, szívesen játszanak vele, kedvelik, a barátjuknak választják. Az elfogadás jeleinek hiánya vagy az elutasítás arra figyelmezteti a gyereket, hogy viselkedése nem illeszkedik a többiek elvárásaihoz. Az ilyen visszajelzések segítenek a sikeres beilleszkedésben mutatott rá kutatása során *Rubin és mtsai* (Szabó, 2011).

Az egyén egy időben több csoportnak a tagja, melyek más-más szocializációs hatást gyakorolnak a velük érintkező, bennük élő személyekre. Ezáltal kialakul egy szociális erőtét, melyben többféle szocializációs tendencia érvényesül. Így előfordulhat, hogy az egyén szociális szintje eltérő lehet. *Ilyés Sándor* tanulmányában a következőképpen ossza fel a beilleszkedés lépéseit:

- távolságtartó alkalmazkodás,
- külsődleges elsajátítást biztosító ismeretszerzés, eltanulás;
- a belső átalakulást elindító érzelmi kötődés;
- az azonosulás;
- a csoportéletben feloldott egyéniség autonómiájának és integritásának kialakulása;
- a csoport működési elveinek képviselése és megújítása (Kozma, 2001).

A tanulószereppel egyidejűleg megjelenik az osztálytárs szerepe is. Ezen szerep által a gyermeknek meg kell tanulnia együttműködni és versengeni is. A szerepek párhuzamosak és ellentétesek is egyben, ami a gyermekből belső feszültséget válthat ki. A versengő-társ szerepében a gyermeknek meg kell tanulnia érvényesülnie adott szituációkban, és jobbnak

lennie másoknál. A másik, az együttműködő társ nézőpontjából viszont tudnia kell empatikusnak lenni, és szolidaritással tekinteni másokra (Borbélyová – Slezáková, 2015). A kortárs csoportok modellként is funkcionálnak, mely segítségével az egyén megtanulja, hogy miként működjön csoportban: ezáltal az egyén elsajátítja a tekintélyhez való adaptálódást, megtanulja alávetni magát a csoporttöbbség döntésének, vagy éppen ellenkezni azzal, hogyan tud együttműködni vagy versengeni a többiekkel (Nikitscher, 2015).

A csoporthoz tartozás is jelentős szerepet tölt be mindnyájunk, így a gyermek életében is. A csoport szociálpszichológiai szemszögből megvilágítva egymással tartósan interakcióban lévő személyeket jelenti. A közös cél, együttes tevékenység, kohézió, csoportstruktúra jellemzi működésüket (Kollár – Szabó, 2004: 283.). Minden csoportban kialakul egy olyan struktúra, amelyet a tagok közötti rokonszenvi kapcsolatok határoznak meg. *Newcomb* kutatásai alapján négyféle lehetséges társas pozíciót és a hozzájuk tartozó tanulói tulajdonságaikat írta le:

- népszerű tanulók: szociálisan nyitottak, átlagon felüli kognitív képességekkel rendelkeznek, és önérvényesítők
- elutasított tanulók: zárkózottak, alacsonyabb szintű kognitív képességekkel rendelkeznek, agresszívabbak
- ellentmondásosan viselkedő tanulók: jó kapcsolatteremtő készséggel rendelkeznek, átlagon felüli értelmi képességekkel, de ők a legagresszívabbak.
- kívül maradók: nem zárkózottak, nem is agresszívek, de nem akarnak intenzíven bekapcsolódni a csoport életébe, nem is zavarja őket a peremhelyzetük (Héjja – Dávid – Mester, 2015).

I. 3. 2 Pedagógus szerepe a gyermek iskolai adaptációjában

Az iskola nevelő hatása az intézmény egészén keresztül valósul meg. Sikerességében fontos szerepet tölt be a pedagógus személyisége, kapcsolatteremtő képessége, személyiségformáló és fejlesztő hatása. A pedagógus neveltjei előtt azonosulási mintát képvisel (Kozma, 2001).

A pedagógusok modellként vannak jelen a tanulók életében, hatással vannak rájuk személyiségükkel: a tárgyi tudáson kívül egyéb dolgokat is közvetítenek a gyerekek felé, és mind a tartalmat, mind az átadás folyamatát befolyásolja saját szocializációjuk, attitűdjeik, előítéleteik és hétköznapi problémáik is (Nikitscher, 2015, 12).

A pedagógus személyiségében meg kell jelennie a toleranciának, elfogadásnak, megértésnek, melyet a hitelesség hat át. Meg kell látnia a gyermekben rejlő értéket, lehetőséget, a rá jellemző pozitív tulajdonságokat, melyre építve törekszik a fejlesztés, ráhatás formálására. A pedagógus személyiségjegye közzé kell, hogy tartozzon a kreativitás, felelősségtudat, kiegyensúlyozottság, helyzetfelismerés, alkalmazkodóképesség, tekintély. Mindemellett rendelkeznie kell magas szintű pedagógiai, pszichológiai, módszertani műveltséggel. A pedagógus és a gyerek között kialakuló kölcsönösségi, elfogadason alapuló kapcsolat alapja a pozitív iskolai nevelési színtérnek.

A pedagógus személyisége hatást gyakorol a tanuló nevelési-oktatási folyamatára. Több kutató vizsgálatában számol be erről. *Rushton és Murray* megállapításuk szerint a teljesítményorientáció és az emberek közötti orientáció a legfontosabb személyiségjegy egyikét alkotja az oktató-nevelő munka során. Az előbbi ambiciózus tevékenységeket, irányító, szervezőkészséget, magas fokú intelligenciát és tűrőképességet takar. A másik tulajdonság a tekintélyelv elutasításában, objektivitásban, segítőkészségben jelenik meg. Ezeket a jegyeket kiegészíti a kifejezőkészség és a tantárgy iránti érdeklődés. *Herbert Kohl* a pedagógiai érzék kiemelt szerepét hangsúlyozza. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus képes észrevenni a tanulóban azt az erőt, energiát, amire más nem figyel. Erre úgy reagál, hogy bízik a tanulóban. A tanulóba vetett hit jelzi a pedagógiai érzék meglétét. Tehát a pedagógus személye és a tanulóval való kapcsolata befolyásolja a tanulás eredményességét (Kozma, 2001).

A kapcsolat két személy közötti egyedi viszonyt jelent. Olyan kapcsolatok esetében, ahol az egyik fél följebb van (szülő-gyerek; felnőtt-gyerek) asszimmetrikusnak nevezzük. A mennyiben a kapcsolat egyenrangú (barátság), szimmetrikus kapcsolatról beszélünk. A tanulók iskolához való viszonyára befolyással bír a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat. Több kutató keresi azokat az ideális tulajdonságokat, melyek pozitívan hatnak a tanár-diák kapcsolatra. Az egyik kutatócsoport az ösztönző magatartást megvalósulásában látja a kulcsot. Olyan iskolai környezet biztosításával, melyben a motívumok, motiváció felhasználásával a tanuló képessé válik tulajdonságai és képességei teljes kibontakoztatására. Az ösztönző magatartás két síkon valósulhat meg. Elsődlegesen a szubjektív ösztönzés síkján, amely a kommunikációs kapcsolatban és törődésben nyilvánul meg. A *Maslowi* terminológia szerinti alacsonyabb szükségleteket próbálva kielégíteni, úgy, mint a biztonságérzetet, valahová tartozás és a szeretet szükségletét. Másodlagos síkon a pedagógiai/szakmai ösztönzés és stratégia áll. Ez a teljesítményre, alkalmasságra, függetlenségre irányul, mely serkenti a tanuló önértékelését. *Maslowi* értelmezésben a

magasabb szükségleteket takarja, úgy, mint a megbecsülés, tudás, önmegvalósítási igénye. Ezek megvalósulása segíti a pedagógus számára a diák áthatóbb megismerését és megértését, a tartalmas tanár-diák kapcsolatot (Kozma, 2001).

I. 3. 3 A szocializáció és az iskolai eredményesség kapcsolata

Az iskola társadalmi funkciója a társadalom szociális reprodukciója. *Helus* szerint a folyamat lényegi eleme, a személyiség fejlődése társadalmi hatások által, mely egyben visszahat a társadalom fejlődésére is. Ezt a célt szolgálja a képzés, nevelés, tananyag és a társadalmi haladás összehangolása azzal, amit a tanulóknak meg kell értenie, el kell sajátítania (Kürti, 1988).

A pedagógiai és pszichológiai kutatások szerint a tanulmányi teljesítmény szintjét több tényező is befolyásolja, úgy, mint az önbizalom, az iskolai beilleszkedés, iskolai közérzet, teljesítménymotiváció, elvárások, tanulási érdeklődés és motiváció (Kürti, 1988).

A tanulmányi eredményességet befolyásoló iskolai tényezők vizsgálata során nagy szerepet kapott az iskolai osztályközösség. Az iskolai osztály légkörének vizsgálata során egyértelműen megállapítható az a tény, hogy az osztálylégkör a személyiség alakulásában és a tanulás eredményességében fontos szerepet tölt be. *Moss* ezen vizsgálata alapján elmondja, hogy azon alsó tagozatos gyerekek, akik meleg légkörű, feladatorientált osztályban tanulnak, jobb eredményeket érnek el például az olvasás és a matematika terén.

A gyermek tanulmányi eredményessége jelentős mértékben az iskolában megvalósuló szociális interakciók jellegzetességeitől függően alakul (Kürti, 1988.). A pedagógus és a tanuló közötti pozitív, egyedi, érzelem teli kapcsolat kialakulása motiválja a tanulót a tanulásban, viselkedésben, teljesítményre ösztönözve. *Hamre – Pianta* longitudinális vizsgálatokban erős és tartós kapcsolatot találtak a tanár-diák kapcsolat minősége és az iskolai teljesítmény között. Az óvodában kialakult gyermek – óvodapedagógus kapcsolat előrejelzője volt a tanulmányi teljesítménynek és a gyermek viselkedésének alsó tagozaton, valamint ez a hatás nyolcadik évfolyamig kimutatható volt. *Baker* eredményei is azt mutatják, hogy a tanár-diák kapcsolat és a pozitív iskolai lét közötti összefüggés hasonlóan jellemző az óvodás, az alsó tagozatos és a felső tagozatos gyermekek körében. A tanár-diák kapcsolatban megjelenő közelség összefüggést mutat a tanulmányi eredménnyel, szorgalommal, szociális készségekkel és az iskolai előre menetellel. *Murray – Greenberg* kutatása szerint azoknak a gyermekeknek, akik tanáraikra, mint megbízható emberekre tekintenek és biztonságban érzik magukat az iskolában, sokkal eredményesebbek a

szociális viselkedésük, mint azon társaiké, akik negatívan ítélik meg az iskolát és tanáraikat. Ezt erősítik meg azok az újabb vizsgálatok eredményei is, miszerint szignifikáns összefüggés van a tanár-diák kapcsolat és a gyermek szociális készségeinek fejlettsége, szabálykövetése és a tanulás iránti attitűdje között (Zsolnai, 2018).

A tanulóktól várt és ennél fogva kapott teljesítményszint nagymértékben attól is függ, hogyan értékeli és minősíti a pedagógus a tevékenységét. *Kosc* elméletét figyelembe véve a tanulmányi teljesítmény hibás minősítésének tényezői közé sorolják az előítéleteket, amelyek a tanulók egész iskolai életútját meghatározzák (Kürti, 1988; Oláh – Bugán, 2001). *Rosenthal és Jacobson* kutatásában a tanulók tanulmányi előmenetelét. A kísérlet során megtudták, hogy azokban az osztályokban fejlődtek jelentős mértékben a tanulók, akikről a pedagógusok azt az információt kapták, hogy magasabb IQ-értékkel rendelkeznek, mint a többiek, függetlenül a valós értéktől. Ez azt igazolta, hogy a tanulási-nevelési és szocializációs folyamatban a pedagógusok attitűdjének jelentős szerepe van. Eredményül megfogalmazták, hogy azok a tanulók teljesítenek jobban, akiktől jobb teljesítményt várnak el, tehát „pozitív Pygmalion-effektus” érvényesül. Azok viszont, akik teljesítménye rosszabb, akiknél az előzetes információk alapján is minimális/alacsony a pedagógus elvárása, követelménye, „negatív Pygmalion-effektus” érvényesül (Kozma, 2001).

A pedagógiai értékelés és a gyerek énképének és szociális képének kialakulása között kapcsolat figyelhető meg. A gyermek énképe, önértékelése és az én-tudata a környezetében lévő személyekkel történő interakcióban, szociális összehasonlítás során alakul ki; a környezet reakciója az egyén megnyilvánulásaira szociális tükörként hat. *Kürti* vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a gyermek önértékelése sorosan összefügg a társadalmi környezet által felé közvetített értékítélettel. A tanulók önértékelésében meghatározó a pedagógus értékelése, amelyet megerősít az osztálytársak ennek függvényében alkotott véleménye. Az osztályban megvalósuló pedagógiai értékelés a tanulók társas kapcsolatainak szerveződéseire is kihat (Kürti, 1988). A gyermek szociális énképét tehát a szülők, a pedagógus és az osztálytársak értékelése nagymértékben meghatároz. Az, ahogyan az egyént értékeli, ő is a szerint értékeli önmagát (Kürti, 1988; Oláh – Bugán, 2001). A tanulás és a teljesítmény szempontjából fontos ösztönzők a dicséret, figyelem, odafordulás és törődés az osztálytársak és a pedagógusok között. Hiszen a diák nem csak azért tanul, hogy kielégítse tudásvágyát, hanem azért is, hogy hogy környezete szereplőitől, diáktársaiktól, tanáraitól elismerést váltson ki (Tóth, 2011; Oláh – Bugán, 2001).

I. 4 Szülő – gyermek kapcsolat sajátosságai

Veleszületetten társas lények vagyunk, ezáltal szeretetkapcsolatra, otthonra, odatartozásra vágyunk. A család szociológiai megközelítésből emberek egy közössége, vagy több közösség kapcsolata, ahol a tagok között leszármazotti kapcsolat van, házasság vagy örökbefogadás, emellett a társadalom legkisebb formális egysége. A család az egyén és a társadalom közötti közvetítő kiscsoport, éppen ezért „*elsődleges közvetítő társadalmi egységnek*” tartjuk. A család elsődlegessége abban áll, hogy a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre; érzelmi kötelei, kapcsolatainak erőssége, hosszan tartó hatása alapvető érzelmi és viselkedési modelleket épít be a személyiségbe, és ezeket, a hasonló tényezőket továbbvisszük az életbe. Közvetítő funkciója által megvalósítja a családi és társadalmi értékrendszerek beépítését, és így előkészíti a felnövő egyént arra, hogy teljes értékűen részt vegyen a társadalom működésében (Hegedűs, 2006; Andorka, 2006). A családnak, mint intézménynek rendeltetése az élet továbbvitele, gyermekek nevelése, társadalmi értékek közvetítése valamint a személyiség kibontakozásának szolgálata. A családban formálódik személyiségünk, önazonosságunk, önmagunkhoz és a világhoz való viszonyunk. A családban tanul meg a gyerek először más emberekhez viszonyulni, velük valamiféle kapcsolatot teremteni. A család többszintű szociális funkciót lát el. Ellátja a gyermek biológiai gondozását, biztosítja a gyerek fejlődéséhez, éréséhez szükséges feltételeket, mindemellett szerepmintákat és magatartási mintákat is közvetít a gyermek számára (Bagdy, 1997; Hegedűs, 2006). Az én-tudat és identitás kialakulása a családi szocializáció által kerül megvalósulásra. A családi élet során kialakul a gyermek én-tudata, amikor is önmagát mástól különálló egyénként észlel, serdülőkorban az identitása fejlődik ki, az önmagával való azonosság tudata. Mindez azért is elsődleges, mert az identitás formálódása és megszilárdulása által lehetővé válik a családból való kiválás, valamint új család alapítása is egyben (Tóth, 2000; Bányász, 2008; Hete, 2018; Hete, 2019). A családi közösséghez tartozás kialakítja a „*családi identitást*”, a családhoz tartozás tudatos elfogadását. A fentiekben megnevezett primer társas alapra tevődik a tudatos családi nevelés, ellenőrzés, tanítás, fegyelmezés, jutalmazás. Átala valósítható meg a családon kívüli nevelés alapkövei a személyiségben (Bagdy, 2014).

A családszerkezet nukleáris modellje alapján a családszerkezet magját az apa – anya – gyermek hármasság képezi (Bagdy, 2014). Ezen típusú család működésére hatást gyakorol a házastársak közötti, szülő-gyerek, valamint a gyerekek egymás közötti kapcsolatának minősége, a család környezetével szembeni kapcsolata, kapcsolatának nyitottsága, vagy

zárkózottsága is. *Zrinszky László* megállapítása alapján ezen típusú családból hiányzik a generációk együttéléséből fakadó nevelési helyzetek, differenciált szereprendszer, kapcsolati és érzelmi gazdagság (Szabó, 2008; Hete, 2018; Hete, 2019). Napjainkra a család mind szerkezetében, mind működésében jelentősen megváltozott, ennek egyik oka az értékrend megváltozása, házasságkötés csökkenése, válások szaporodása, egyszülős/csonka családok magas száma. Az ép, kétszülős családok is működési hiányosságokkal küzdenek. Ennek okai lehetnek az egyre nehezedő gazdasági helyzet, mely következtében számos család elszakad egymástól, szegénység/elszegényedés, érzelmi kiüresedés, élő kapcsolatok gyengesége, melyek megnehezítik a szocializációs követelmények szülői teljesítését valamint az életkor specifikus fejlődési feladatokkal való megküzdést. A gyermekek biztonságérzetét és kötődését jelentősen meghatározza a szülők kapcsolati stabilitása, a válást kísérő életváltozás, a generációk különéléséből következő családi kapcsolat beszűkülése, a szeretet hiánya, a gyermekét egyedül nevelő szülő érzelmi túlkötése, de legfőképp az apahiány (Bagdy, 2014).

A család kettős vezetésű kiscsoport. A család funkcióinak teljesítésénél meghatározó tényező, hogy a családon belül, ki milyen helyet és szerepet tölt be (Hegedűs, 2006). Az apa a család *instrumentális* vezetője, mivel ő intézi a család ügyeit, gondoskodik a fenntartásáról. Az anya *expresszív-émotív*, érzelmi vezető, kinek fő feladata a családi harmónia, érzelem teli kontaktusok fenntartása, annak megőrzése, gazdagítása. Napjainkban a kettős vezetés mellett sajátos változások, szerepkeveredések, és kiegyenlítődések figyelhetők meg a családok életében. Az apák részt vállalnak a közvetlen gyermekellátási feladatokban, a nők pedig az anyai funkciók mellett a létfenntartási feladatokban is részt vesznek. A nők társadalmi munkamegosztásba való bekapcsolódásának módosulása, pálya- és hivatásválasztása csökkenti a család érzelmi összehangolására fordítható időt és lehetőségeket (Bagdi, 2014; Hegedűs, 2006). A gyermek lelki, érzelmi fejlődését a család biztosítja. Ahhoz, hogy nevelése hatékony és sikeres legyen, környezetével pozitív kapcsolatra van szükség. A családtagok között domináns és érzelmi viszonyok alakulnak ki, melynek köszönhető működőképessége. Ha a gyermek meleg, támogató, őszinte családi kapcsolatban él, ez megvédi a gyermeket attól a feszültségtől, mely a társadalomban betöltött szerepeikben érik őket (Hegedűs, 2006).

A család, mint szervezet, mint támogató rendszer időről időre változik, hogy alkalmazkodjon a külső és belső körülményekhez. Képlékeny egyensúlya könnyedén felborítható. Nincs két egyforma család, minden családnak megvannak a saját jellegzetességei, szabályai, jellemvonásai (Hegedűs, 2006). A csalárendszer, mint egység,

egyén, csak rá jellemző sajátosságokkal, működésmóddal, szabályrendszerrel rendelkezik. Rendszerének két fő sajátossága a fenntartásra, stabilitásra való törekvés, valamint az új körülményekhez való alkalmazkodás (Koltói, 2013; Hegedűs, 2006).

A szülő – gyermek kapcsolat minden későbbi emberi kontaktus alapmintája. A korai anya-gyermek kapcsolat elsődleges szerepű a fejlődés folyamatában. Az élet első két hónapjában a gyermek az anyai hangot már napokkal a szülés után megkülönböztet más hangoktól. A csecsemő számára a külvilágot, saját magára vonatkozó első és legalapvetőbb információkat az őt körülvevő emberek közvetítik. A szülő – gyermek között kialakuló szeretetkapcsolat legelső megnyilvánulása a differenciált mosoly, melynek vizsgálata Spitz nevéhez fűződik. Egy idegen felnőtt a csecsemő fölé hajol. Rámosolyog, majd hirtelen kilép a gyermek látóköréből, és az anya lép a helyére. Az anya épp úgy mosolyog, mint előzőleg az idegen. A harmadik hónap elején a gyermek jellegzetes reakciója ilyenkor az, hogy mindkettőjükre egyformán mosolyog. Egy- két héttel később azonban a két különböző személy mosolyát már különbözőképpen viszonyozza. Az idegenre vagy egyáltalán nem mosolyog vissza, vagy ha mégis, akkor sem azonnal, hanem bizonyos idő elteltével. Anyjának viszont mosollyal felel azonnal. Ugyan ez észlelhető egy másik helyzetben is, amikor a csecsemő éppen sír, az anyja fölé hajol, és beszéddel csitítja. A negyedik hónapban a csecsemő ilyenkor átmenetileg megnyugszik. Néhány héttel később már anyja csitító hangjának a hallatára is abbahagyja a sírást, akkor is, ha az anya nem ment oda hozzá (Ranschburg, 2014; Hete, 2018; Hete, 2019).

Minden gyermeknek veleszületetten keresi a közelséget. A kezdeti időszakban a gyermek anyai szeretet, gondoskodás és védelem nélkül elpusztulna. A szülők és a család a világot jelentik számára. A gyermek világa ingataggá válik, ha szülei átmenetileg több időre egyedül hagyják. A szülő jelenléte az életben maradás feltétele. A testi kontaktus szolgálja a védelmet és a biztonságot, ez teszi lehetővé szükségletei kielégítését. Ez alakul át az első hónapok során kötődéssé. A kötődés kialakulásának kezdete az az időszak, amikor a csecsemő már képes különbséget tenni ismerős és idegen között. A csecsemő általában az első hónapokban a legtöbbet az anyával van, a korai időkben ez a legfontosabb kapcsolat számára, így első éveiben hozzá kötődik elsősorban. Ezt a folyamatot Freud elsődleges azonosulásnak nevezi, mely során mindkét nemű gyermek az anyával azonosul. Másodlagos azonosulás során a fiú az apával a lány az anyával azonosul. A normális pszichoszexuális fejlődés részeként jelenik meg 3-7 éves kor között az Ödipus komplexus, mely folyamán a fiúgyermek szerelmet érez anyja iránt, és rivalizál apjával; ez a folyamat a lányoknál is jelen van fordított felállásban (Hegedűs, 2006).

A pszichológia a 70-es évekig a szülő-gyerek kapcsolatot az anya-gyerek kapcsolat szinonimájaként kezelte, megfelelkezve az apáról. Az elméletek megszületésekor az apák valóban kevés időt fordítottak gyermekükre, főként csecsemő és kisgyermekkorban. Az apákban fel sem tűnt, hogy a mindennapi feladatokban ők is részt vegyenek. Napjainkban is megfigyelhető hogy főként az anya az, aki otthon marad a gyerekekkel és az apa pedig dolgozik, tartja el a családot.

A pszichológiai vizsgálatok részben igazolják, hogy az apák ugyanolyan érzékenyek a gyermek jelzéseire, mint az anyák. *Parke* kutatásai mutatják, hogy az apák ugyanannyit játszanak csecsemőkorú gyermekükkel, játékuk főleg fizikai jellegűek: levegőbe dobálják gyermeküket, birkóznak velük, főként a fiúgyermekkel. A vizsgálatok azt mutatják, hogy az „idegen teszt” alkalmazásakor ugyan úgy viselkednek, mint az anya-gyerek kapcsolat próbáján: az idegentől elhúzódnak, sírnak, ha az apjuk kimegy a szobából; boldogan ölelik át, amikor visszatér (Ranschburg, 2014).

Az első életévben a gyermek az anyához szorosabban kötődik, mint apjához, *Lamb* viszont úgy véli mindez a gyerekekkel való foglalkozás mennyiségétől és minőségétől függ. A gyermek ugyanolyan mélyen hajlamos ragaszkodni apjához is. Minderre magyarázatul szolgál *Lamb és munkatársai* Svédországban zajló hagyományos és nem hagyományos családokban végzett vizsgálata. A vizsgálat szerint az anyák érzékenyebben reagáltak a gyermekeik szükségleteire, mint az apák tradicionális vagy nem tradicionális nemi szerepüktől független. A szülők biológiai neme jobban befolyásolja a gyerekekkel való foglalkozás minőségét, mint az életvezetést szabályozó nemi szerep. Bár a tradicionális anyák és a nem tradicionális apák több érzéssel közeledtek gyermekükhöz (Ranschburg, 2014).

Pruett a „Gondoskodó apa” című könyvében írja, hogy a férfiakat abban a hamis hitben nevelik fel, hogy természetükből adódóan eleve alkalmatlanok a gondoskodó magatartásra, holott a férfiak a csecsemők kompetens, alkalmas, kreatív gondozóivá képesek válni. Az első életév végére a gyermekek ugyan úgy kötődnek apjukhoz, mint anyjukhoz, és az apa szerepe egyre kifejezettebbé válik. Az óvodáskor küszöbén már ő gyermekének (különösképp fiának) legfontosabb játszótársa (Ranschburg, 2014). *Talcott Parsons* szerint az apák legfontosabb funkciói a társadalmi normák bevitele a családba, érzelmi bázis teremtése, mely a családot működőképessé teszi. *Lyott* három év körüli gyerekekkel végzett vizsgálatának eredményei szerint gondoskodásért, dédelgetésért a legtöbb fiú az anyjához fordul, játszótársat viszont az apjában keres.

Az apák rendkívül fontos szerepet játszanak a nemre jellemző viselkedésformák kialakításában. Az apa jelenléte a családban mindenképp a fiú számára fontos, hisz a férfias viselkedést apjától kell eltanulnia, míg a lányok elsősorban az anyjuk modellálása révén sajátítják el a nőies viselkedéselemeket. Ez viszont abban az esetben valósul meg, ha a férfias apa kedves, szeretetteljes és elfogadó fiával szemben. A férfiasság önmagában meleg érzelmi kapcsolat nélkül nem befolyásolja a gyermek fiús magatartásjegyeinek alakulását. Az apa pozitív érzellemmel telített kapcsolata feleségével ugyanilyen fontos kritériuma annak, hogy a fiú készségesen modellálja apja férfias viselkedését.

Richard Warshack vizsgálatának egyik következtetéseként írja, hogy általában azok a lányok, akiket gyermekkorukban apjuk szeretett, és akiket apjukhoz meleg, szeretetteljes kapcsolat fűzött, később valószínűbben alakítottak ki meghitt, bizalmas viszonyt az ellenkező nemmel. Egy lány, akinek soha nem volt ilyen kapcsolata apjával, hajlamos arra, hogy bizonytalanok érezze magát a férfiak között (Ranschburg, 2014).

Az apa jelenléte a családban, meleg, harmónikus, kölcsönös szeretetre és bizalomra épülő kapcsolata óvodáskorú gyermekével, kiemelkedő fontosságú a szocializáció folyamatában. A hagyományos családmodellben az ember anyjától tanul meg: szeretni, a biztos kötődés birtokában magabiztossá válik, úgy érzi nincs egyedül a világban, érdeklődéssel fogadja a világ közeledését, kész arra, hogy adjon és befogadja, amit kap. Az apa segíti, hogy kezdeményező módon viszonyuljon a világ felé, segíti, hogy a fia férfias legyen, a lánya pedig nőies, legyen ambiciózus, rendelkezzen önkontrollal, betartsa a szociális környezet normáit és szabályait (Ranschburg, 2014).

A férfiakkal szemben alapvetően elvárt a karrierépítés, a család fenntartása, ennek érdekében gyakran túlórákat és többletmunkát vállal, aminek következtében a családdal együtt töltött idő csökken. Az apának aktív résztvevőként jelen kell lennie a gyermekek nevelésében, a családi döntéshozatalban. A gyerekeknek szükségük van az édesapára, mivel általa tanulják meg azt, hogy mi a különbség a férfi és a nő között; mit jelent a férfi szerep egy családban. Az apa hiányáról tehát nemcsak abban az esetben beszélhetünk, amikor a szülők elválnak, hanem akkor is érezheti a család az apa hiányát, amikor – munkája miatt – alig van otthon, szinte nem találkozik gyermekével, családtagjaival (Hegedűs, 2006).

Egyetlen személy vagy apa, vagy anya, nem alkalmas mindkét feladatkör kielégítő ellátására. Akár az anya, akár az apa lép ki a családi életből, a gyermek számára súlyos krízist jelent és maradandó nyomokat hagy a személyiségben.

I. 5 Szülőktől való elválás. Gyermek szülők nélkül

Az egyre bizonytalanabb és nehezebb gazdasági helyzet napjainkban számos családot készített arra, hogy az egyik szülő rövidebb vagy hosszabb időre elhagyja családját és külföldön vállalnia munkát a jobb megélhetés érdekében. Elszakadni a szeretteinktől egy fájdalmas érzés. Akár hosszabb vagy rövidebb időre szól, a szülőt és a gyereket is egyaránt megviseli. Akár depresszióval is reagálhat, ha az élet eseményei erre a sérülésre különösen érzékennyé tették. A felnőtt helyzete ilyenkor mégsem hasonló a gyermekéhez. A felnőtt kapcsolatok hálózatában él, egyetlen ember eltávozásával csak nagyon ritka esetben veszít el mindent, ami életében érték. Nem válik védtelenné és kiszolgáltatottá.

A gyerekeknek megküzdést jelent az, hogy a szülő távol van tőle, mely stresszt vált ki a gyermekből. A megküzdés egy válaszadás, amit az egyén stresszel járó szituációban produkál. Amikor a stresszt okozó helyzettel találkozunk, valamilyen technikával próbáljuk azt lecsökkenteni, megszüntetni. Az erőfeszítést, amit a stresszel való legyőzéskor cselekszünk, megküzdési stratégiának, coping mechanizmusnak nevezünk. A coping mechanizmus a megterhelésekkel való megbirkózást, leküzdést foglalja magába. *Skinner és Wellborn* definíciója alapján a megküzdés lényege a stresszes helyzetben a viselkedés, az érzelmek és a tájékozódási próbálkozások szabályozása. *Lazarus* megfogalmazása alapján minden erőfeszítés megküzdésnek számít, amivel az egyén az olyan hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy érez, hogy felemésztenek személyes forrásait. Ezáltal vagy a körülményeket változtatjuk meg, vagy átértelmezzük azt. A leírtak alapján két típusú megküzdési stratégiát alkalmazhatunk: az egyik a problémaközpontú, a másik pedig az érzelemorientált. A problémaközpontú stratégia alkalmazásával a stressz forrásának a megszüntetésére törekszünk. Az egyén felismerve a problémát, szembefordul vele, felméri, majd számba veszi a megoldási módokat, egyéni lehetőségeit, végül pedig meghatározza, mi az a megfelelő válasz és cselekedet. Az érzelemorientált megküzdési stratégia célja a stresszhelyzethez kapcsolódó negatív érzelmi állapot csökkentése, kiküszöbölése. Ez a két stratégia nem összeférhetetlen. Az emberek stresszhelyzetben gyakran ennek keverékét használják, mely többnyire tudatosan történik (Dávid – Fülöp et. al., 2014). *Anna Freud* definiálta az elhárító mechanizmusok fogalmát. A tudattalan stratégiák alkalmazását jelöli vele, melynek igénybevételével az egyének a negatív érzelmeikkel képesek megküzdni. Az elhárító mechanizmusok egyben tudattalan folyamatokként szerepelnek, melyhez tartozik az elfojtás és a regresszió, ezzel egyidejűleg

a megküzdési stratégiák lehetnek tudatosak is. Mindkét mechanizmus központjában a stressz és annak megfelelő leküzdése áll.

Az elmúlt évtizedek során a lélektani kutatások felhívták a figyelmet a gyermek anyjához való viszonyának ezelőtt nem ismert következményeire. A vizsgálatokból megismerhettük azon eredményt, mely szerint az antiszociális serdülők s a bűnöző felnőttek és a gyermekkorban anya nélkül, anyai szeretet nélkül felnőttek között összefüggés figyelhető meg. Ezen felismerés által felmerült azon kérdés, hogy hogyan fejlődik és milyen lesz felnőttkorában az a gyermek, aki gyermekkorában nem részesült megfelelő anyai gondozásban.

H. F. Harlow rézuszmajmokkal kísérletezett, s ezen megfigyeléséből arra a konzekvenciára jutott, hogy az anya – gyerek kapcsolat lényeges alkotórésze a testközelség. A táplálkozás mellett meghatározó az anyával való testi kapcsolat, ami egyben létfontosságú. *Harlow*nak ez az elmélete igazolja *Hermann* megkapaszkodási elméletét, s egyben azt sugallja, hogy a gyereknek az anyjához való viszonya a táplálkozás mellett a biztonság igényét is magába foglalja. A testi kapcsolat keresése összefüggésben áll a biztonsággal, oltalommal, amit az anya nyújthat. A gyerek az anyával való együttélése minden későbbi kapcsolatnak mintája és irányítója (Méreai – Binét, 1993).

A szülő távolléte gyermekétől ártalmakat okozhat, mivel alapot adhat a későbbi lelki zavarok kifejlődéséhez. A szülő, azon belül is az anya hiánya következtében kialakuló jellegzetes tünetek jelentkezhetnek, melyek a depresszió, hospitalizmus és a szorongásos kötődés. *Spitz* a következő vizsgálatban a gyermekek érzelmi életét vizsgálta. Négy gyermekcsoportot vizsgált meg a fejlődés minden fontosabb mozzanatára kiterjedően. A vizsgálat végigkísérte a gyermekek első életévét. A vizsgált csoportokat a lelencházi csecsemők, börtönbüntetésüket töltő leányanyák gyerekei, és a családban nevelkedett gyermekek, alkották, amelyek értelmiségi és halászfalu lakosainak gyermekeiből álltak. A nagyvárosi környezetben élő szülők gyerekeinek fejlődési színvonala magas és egyben egyenletes volt. Az eldugott halászfalu csecsemői átlagos és szintén egyenletes fejlődést mutattak. A börtönbölcsőde gyerekei valamivel alacsonyabb szintű átlagteljesítményt adtak, ami egyenletes volt. Ezzel szemben a lelencházi csecsemők eleinte viszonylag jól fejlődtek, de az első életév végéig hanyatlottak a fejlődési mutatók. Az eredményekből *Spitz* azt a következtetést vonta le, hogy az első életévben az anyjuk által gondozott gyerekek egyenletesen fejlődtek, még akkor is, ha az anya feszült és kedvezőtlen élethelyzetben van. Az anya nélkül felnőtt gyermekek fejlődésükben elakadnak, súlyosan visszaesnek. Ezt a jelenséget *Spitz* hospitalizmusnak nevezte el. Ha a gyerek az élete első

szakaszában nem részesül anyai gondozásban, nem foglalkoznak vele kellő időt, ha nincs állandó személyes kapcsolata egy felnőtt személlyel, akinek a beleegyező mosolyát, bátorító biztatását, és más megerősítő jelzést kapja és várja, akkor a külvilág értelmetlenné válik számára, fejlődésének nincs meg a legfőbb, az érzelmi mozgatója. Az első életévben elszenvedett hospitalizmus fejlődési rendellenességei érettebb korban is megmutatkoznak. A fejlődési rendellenesség, amelyet az anyai gondozás hiánya okoz, hatással van az értelmi színvonalra, a képességek alakulására, és az ennek tulajdonítható elmaradások még a serdülőkor kezdetén is jól észrevehetőek (Mérei – Binét, 1993; Bagdy, 2014; Hete, 2018; Hete, 2019). A szorongásos kötődés, anxious attachment abból a félelemből táplálkozik, hogy a szeretett személy hozzáférhetetlenné válik, nem reagál a gyermek ragaszkodására. Ezt a folyamatot különböző feltételek erősítik föl a gyermekben, ilyen például az anyától való elkülönülés, távollét. *Fagin* kórházban lévő gyermekeket figyelt meg, akiknek egy része anyjuk társaságában, más részük viszont anya nélkül töltötte a benntartózkodást, bár őket minden nap látogatta anyjuk. A vizsgált azt az eredményt adta, hogy azok a gyerekek, akik anyjuk nélkül voltak a kórházban, hazatérve sokkal nyugtalanabbak voltak, anyjukhoz való kötődésük pedig jóval szorongásosabbá vált. Ezekkel szemben azon gyerekek, kik anyjuk társaságában töltötték el a kórházi tartózkodást, sem a nyugtalanság, sem a szorongás jelei nem mutatkoztak. A fenti megfigyeléshez *Moore* hozzáfűzi, hogy az anyától való elkülönülés a legtöbb gyerekben érzelmi nyomokat hagy, mely kiválthatja a szorongásos kötődést (Zsolnai, 2018).

A család önszabályozó rendszer, mely működhet jól és kevésbé jól is. A családtagok cselekedetei kihatnak a többi családtagra. A családi rendszer tagjai kölcsönösen befolyást gyakorolnak egymásra, ezáltal a tagok viselkedése oka és következménye is a másik viselkedésének. Ez a cirkuláris, vagyis körkörös okság elve. Azt hangsúlyozza, hogy a felek viszonya az okozója valamely helyzetnek, nem egyik vagy másik fél. Mint minden rendszer, a család is a dinamikus egyensúly állapotában van. A biológiai rendszerekből kölcsönzött fogalommal ezt hívjuk homeosztázisnak (Kollár – Szabó, 2004; Koltói, 2013). Az egyensúlyi állapottól való eltérések, a rendszeren belüli folyamatos változások, a kívülről érkező hatások mind beindítják a helyreállítási törekvést, a korrekciót. A családnál, mint rendszernél kiemelt kérdés, hogyan lehet megőrizni a stabilitást a folyamatosan változó külső és belső körülmények ellenére. Az egyensúly fenntartásához alkalmazkodni kell, alakulni, változni úgy, hogy közben minden tag és a család egésze is megőrizze önazonosságát. A harmonikus működés feltétele az állandóság és a változás együttes jelenléte és egyensúlya. Lehetnek aktuális konfliktusok a szűkebb és a tágabb

családon belül, életvezetési nehézségek, az iskolával vagy más fontos csoporttal kapcsolatos zavarok, olyan külső körülmények, amelyek kihatnak a mindennapi életre. Ezek mind jelentősen csökkenthetik az alkalmazkodás hatékonyságát (Kollár – Szabó, 2004; Hete, 2018; Hete, 2019).

A gyermek születés pillanatában még nem önálló lény. A köldökszinór a valóságban megszakadt, jelképe viszont fennmarad. *Margaret Mahler* kreatív megfogalmazásában az anya – gyerek kettős egységbe zártan él, akár egy tojásban. Ez a tojás csak lassan, fokozatosan nyílik fel. Az első időben a gyermek anyai szeretet, gondoskodás és védelem nélkül elpusztulna. A szülők és a család később is az egész világot jelentik számára. A gyermek világa meginog, ha szülei átmenetileg hosszabb időre magára hagyják.

A gyerek időélménye eltér a felnőttétől. Az időt egyéni cselekedetei, a számára érzelmileg meghatározó események alakítják. Ha élete érzelmileg megüresedik, az idő egyhangúvá, vég nélkülivé válik. Ezért a gyerekek lelki megterhelést jelenthet, ha az egyik szülője tőle távol kerül és akár egy kis ideig nem láthatják egymást.

A szülők védői és táplálói, valamint azonosulási mintái is gyermeküknek. A gyermek szociális adaptációja, vele született készségei és képességei kizárólag egy szeretetkapcsolatban tudnak kellően kifejlődni. Így az elszakadás veszélyt jelent a gyermek személyiségfejlődésére. Ez nem csak a kisgyerekekre, hanem az egész iskoláskor előtti időre vonatkozik. Ahogyan a gyermek növekedik, önállóbbá válik, s ezzel egyidejűleg világában kiemelt szerepet kapnak a szűkebb családon kívüli személyek, a rokonság, barátok, nevelők. A szülők mindvégig megőrzik elsődlegességüket a gyermek érzelmi életében.

A gyerekeknek elszakadás következtében jelentkező fájdalomérzete, szomorúsága sok esetben nem nyilvánvaló. A felnőttekétől eltérően nyilvánul meg. Látna a szülőt elmenni, eleinte sírással reagál, mely lehet viharos és szívszaggató. Bizonyos idő elteltével megnyugszik. Kezdetét veszi az alkalmazkodás az új körülményhez. Szüleivel történő újbóli találkozásakor nem megszokott változás érződik a viselkedésén. Érzelmi megnyilvánulásai letompítottak. Azt a benyomást keltve bennünk, mint aki bizalmatlanul, gyanakodva figyeli szüleit. Ezzel védve önmagát az újabb csalódástól. Kis idő elteltével visszanyeri eddigi magatartását, leküzdve szereteteitől való különválás traumáját. Ezen folyamatot jelöljük az elkülönülés, detachment jelenséggel. A folyamat általában akkor jelentkezik, amikor a gyermekek egy hétnél több időt töltenek el szüleik, anyjuk nélkül, majd újra találkoznak velük. Ekkor az elkülönülés, a kötődés hiánya mutatkozik meg. *Heincke – Westheimer* a jelenséget vizsgálta tíz gyereknél, kik tizenkét napot töltöttek el

anyjuk nélkül. Az anyával való találkozásakor a tíz gyerek mindegyikén észrevehető volt bizonyos mértékű elkülönülés. Legtöbbjük sírt, vagy közel állt a síráshoz. A leírtakkal foglalkozó kutatók egyet értenek abban, hogy az anyával szembeni elkülönülés speciálisan akkor lép fel, amikor az anyjától távol levő gyermek újra találkozik vele. Ez szoros összefüggésben van a távol töltött idő mennyiségével (Zsolnai, 2018).

Megfigyelhető, hogy az elszakadás következtében érzett fájdalom súlyosabb tünetek jelentkezését idézi elő. A gyermek akár elveszítheti korábban kialakított szociális gátlásait, visszacsúszva a fejlődés egy előző szintjére. Izgatottá, nyugtalanná válik. Nem tud figyelni. Környezetével agresszív. Ha a gyereket olyan megrázkódtatás ér, amit személyisége nehezen visel el, védenie kell lelki egyensúlyát. Az elszakadás, elválás ilyen lelki megrázkódtatás (Mohás, 1989).

II. AZ ISKOLÁSKORÚ GYERMEK ALKALMAZKODÓKÉPESSÉGÉNEK VIZSGÁLATA

A mai átalakulóban lévő világ, gazdasági helyzet romlása kihatással van az egyénre. Egyre több családban tapasztalható a többletmunka vállalása külföldön, mely következtében a családok mindennapi életében jelentős változás jön létre. A gyerekek nélkülöznie kell egyik szülőjét, a házastársaknak pedig egymást. Hatására, ahogyan *Bagdy Emőke* is fogalmaz, átalakul a családok összetétele, megváltoznak funkciói, formálódnak a családtagok szerepei.

Mindennapi életükben ez a változás hatalmas megküzdést jelent, mely akár stresszhelyzetet is eredményezhet. Ezen kívül a gyermek viselkedésére is kihat, melyben változások észlelhetők. Az újonnan kialakult körülményhez alkalmazkodni, adaptálódni kell. Munkámban felmérésre kerül az iskoláskorú gyermek alkalmazkodóképessége a külföldön dolgozó szülő fókuszából megvilágítva. Így ez válik az empirikus kutatás fő célkitűzésévé. A kutatás elsődleges *hipotézise* szorosan kapcsolódik az előzőekben megnevezettekhez – *a külföldön dolgozó szülők gyerekei feltételezhetően csoporttársaikhoz képest kevésbé megfelelően képesek alkalmazkodni.*

A kutatás során további kérdések merülnek fel az iskoláskorú gyermek alkalmazkodóképességét nézve. Vajon megfigyelhető-e az adaptációs képesség nemenkénti változása? A viselkedésproblémák miben nyilvánulnak meg? Mi jellemző a gyermekek társas készségeire? Ezeket figyelembe véve további hipotézisek kerültek megfogalmazásra.

H.2: Feltételezhetően az alkalmazkodási képesség nemenként változik, így a fiúk alkalmazkodóbban a lányoknál

H.3: A kevésbé megfelelő alkalmazkodás viselkedésproblémával társul

H. 4: A külföldön dolgozó szülők gyerekei zárkózottabbak társaiknál

H. 5: A szülői gondozásban részesülő tanulók társas készségeinek mutatói kielégítőbbek a külföldön dolgozó szülők gyerekeihez képest.

A megnevezett kutatási hipotézisek, feltételezések az alábbi vizsgálati módszerek alkalmazásával, s az általuk kapott eredmények statisztikai kiértékelésével kerülnek alátámasztásra. Az alkalmazott pszichológiai kutatás fő vizsgálati eszközei a D. Shaffer CGAS, Gyermek Alkalmazkodóképességét MÉRŐ Skála, Achenbach CBCL, Gyermek Viselkedés Kérdőív.

II. 1 Alkalmazott módszerek, a minta

A vizsgálat kezdete anamnézis alapján készített kérdőív által, kérdőíves módszerrel történt. Az anamnézis kérdőív (lásd 1. sz. melléklet) a vizsgálatban résztvevő gyerekek mindegyikénél a szülők által került kitöltésre. A beérkezett adatokból rálátást nyertünk az adott gyerek családi életkörülményeibe, annak esetleges változásaiiba, a gyerek mindennapi tevékenységébe, testvérszerepére, interperszonális kapcsolatainak mivoltába. Mindemellett a szülő szemszögéből nézve információt kaptunk a gyerek iskolai szocializációjának alakulására. A vizsgálat kezdetén alkalmazott kérdőív 32 topik segítségével mérte fel a gyermek családon belüli magatartását, társas viszonyait valamint életkörülményeit (Kelemen, 2001).

A vizsgálat alapjául szolgált a már több kutató által alkalmazott *D. Shaffer* által készített CGAS, Gyermek Alkalmazkodó Képességét Mérő Skála (lásd 3. sz. melléklet). A CGAS skálát egy felnőtt skálából adaptálták, mely egyfajta indikátorként szolgált számunkra. A gyermekek globális értékelési skálája (CGAS) egy olyan klinikusok által besorolt skála, amely a 18 évesnél fiatalabb gyermekek általános működését méri 10 pontos skálán. A skála által lefedett dimenziók a pszichológiai működés, a társadalmi működés és a foglalkozási működés. Tekintettel a kedvező pszichometriai tulajdonságokra és viszonylagos egyszerűségére, a CGAS ajánlott mind a klinikusok, mind a kutatók számára.

Az előzőekben szemléltetett skála alkalmazható 4 – 16 éves korú gyermekek esetében. Az adaptációs képesség a skálán 1 – 100 pontig jelölhető. A legalacsonyabb szintet az 1-es képi; 70 fölötti pontszám alkalmazkodó, adekvát működést jelez. A magasabb pontszán tehát jobb működést eredményez (Shaffer, 1983: 1228-1231.).

Az ezt követő vizsgálati lépés volt a pedagógusok részére szerkesztett kérdőív (lásd 2. sz. melléklet), mely segítségével felmérésre került az iskoláskorú gyermekek intézményes alkalmazkodóképessége. Ezen kérdőív a CGAS skála átdolgozásából készült, mely alkalmazásával pontosabb eredmények kaphatóak. 12 kérdést tartalmaz, mely megválaszolásával lényeges információk tárhatóak fel a gyermekek intézményes életéről, egyéni és társas viselkedéséről, érdeklődéséről, teljesítményéről valamint kommunikációjáról is egyaránt. A kérdőívek adatait elemezve az eredményeket összevetjük a CGAS skála pontkategóriájával, ezáltal mindegyik gyermekre vonatkozóan megkaptuk az alkalmazkodási mutatókat.

Befejező lépésként a gyermek viselkedésének vizsgálata következett. A CBCL mérőeszköz kidolgozói *Achenbach és mtsai* voltak a 80-as években. Szülőkkel,

pszichológusokkal és pszichiáterekkel való közös munka segítségével tünetlistát állítottak össze, melyek tartalmazták a gyermekpszichiátriai gondozásra szorult gyermekek főbb tüneteinek jellegzetességeit. Empirikus vizsgálatok segítségével a tünetlistát fokozatosan tökéletesítették, a véglegesítést követően 118 tételt kaptak. A tünetek érvényességének megítélésére a 3 fokozatú (0=nem igaz; 1=valamennyire igaz; 2=gyakran igaz) skálát alkalmazták (Achenbach, 1991.). A CBCL kérdőív hazai változatának kidolgozása és standardizálása Gádoros és mtsai nevéhez köthető. A gyermek- és serdülőkorú fiatalok emocionális- és viselkedészavarainak feltérképezésére és mérésére kifejlesztett több dimenziós mérőeszköz. A kérdőívcsomagnak három változatát különböztetjük meg: szülői változat, tanári változat és önjellemző változat. A szülői változata a gyermek szülője által kerül kitöltésre, ezzel ellentétben a tanári változatot a gyermeket jól ismerő tanár vagy osztályfőnök tölti ki. Önértékelő kérdőív használata esetén a gyermek önmaga válaszolja meg a rá vonatkozó állításokat. A tanári és szülői kérdőívnel a normatív értékek 7 – 14 éves korosztályú gyerekekre vonatkoznak, az önértékelő változatnál pedig 10 – 14 éves gyerekek mintájára (Gádoros, 1996).

A kérdésekre adott válaszok 6 csoportba, skálába sorolhatók, mely a viselkedésben, érzelmi életben megnyilvánuló problémákat tartalmi jellegzetességük szerint foglalják össze.

1. skála – társkapcsolati problémák, melyek jelzik a gyermek társaihoz, szüleihez való kapcsolatában lévő nehézségeket;
2. skála – szorongás, depresszió, mely elsősorban azokat az érzelmi tüneteket foglalja össze, melyek szorongás vagy hangulati problémaként jelentkeznek;
3. skála – szomatizáció, mely az ismert egészségügyi ok nélkül fennálló testi panaszokat összesíti;
4. skála – figyelmi problémák, amik elsősorban a figyelem hiányából és túlmozgékonyaságból származó nehézségekre utalnak;
5. skála – deviáns viselkedés, mely a magatartás azon jegyeit összesíti, melye elsősorban a gyermektől elvárható magatartási normák megszerzésére vonatkoznak;
6. skála – agresszivitás, a gyermek indulatosságára, agresszivitására, rombolási tendenciájára utal.

A fentiekben kifejtett 6 skálából további két, úgynevezett származtatott skálát lehet összeállítani, melyek megnevezése: internalizációs és externalizációs. Az internalizációs tünetek foglalják össze azokat a jelenségeket, melyek inkább a gyermekszámára jelentenek

nehézségeket. Az externalizációs tünetek elsősorban a viselkedési zavarokat jellemzik, a környezet számára zavaró magatartásformákat foglalják magukba.

1. Internalizáció, mely a társkapcsolati problémák és a szorongás-depresszió skálájának összeadásából jön létre;
2. Externalizációs, mely a deviáns viselkedés és az agresszivitás skálán megjelenő pontok összegeként jelezhető.

A nyolc problémaskála a következő: visszahúzódás, szomatikus panaszok, depresszió/szorongás, figyelmi zavarok, társas problémák, gondolkodási zavarok, agresszió és deviancia. A problémaskálák értékei alapján lehetőség nyílik internalizációs és externalizációs viselkedési mutatók kiszámolására is. Ez előbbi meghatározása a visszahúzódás, a szomatikus panaszok és a szorongás/depresszió skálán kapott értékek alapján történik, míg az utóbbi az agresszió és a deviancia értékek segítségével kerül kiszámításra. Az átlag feletti értéket mutató externalizációs skála olyan viselkedési tendenciát jelez, amely a külvilág számára kellemetlen indulatkitörésekkel, a szabályok és a keretek betartásának nehézségével jellemezhető.

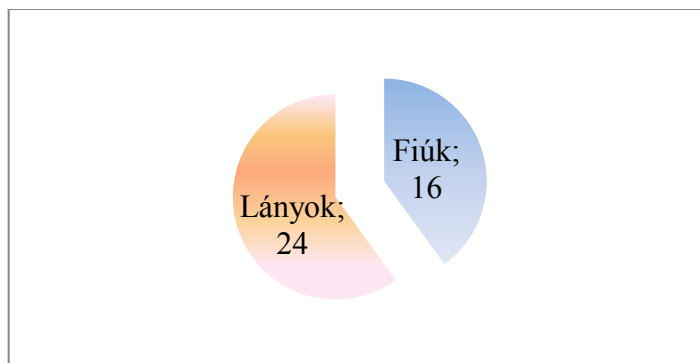
A kérdőívnek három változata létezik: szülői, tanári és önjellemzés (lásd 4 – 6. melléklet). A mérőeszköz használata során a szülő, tanár és a gyerek a kérdésekre adott válaszokat a kérdőíven jelezte. A kiértékelő lapon sorrendben megtalálhatók a skálához tartozó kérdések, melyet egyenként bejelölünk, majd összesítünk. A 6 skála közül az 1-2. skála összege jelzi az internalizációs értéket, míg az 5-6. skála értéke az externalizációt. A kérdőíven jelzett összpontszám adja az összprobléma-értéket. Az eredmények kiértékelésekor t-értékeket kapunk (átlag: 50, szórás: 10). A kapott értéket elhelyezve a grafikonon, az átlagos értéket a „mosolygó arc” jelzés mutatja, az átlagtól egy standard deviációval eltérő érték az egy felkiáltójellel jelzett magasságban van, és jelzi a kóros/nem kóros határt. A két felkiáltójellel jelzett magasság fölötti értékek egyértelműen utalnak az adott skálának megfelelő problémás viselkedésre (Gádos, 1996: 147-165.).

A nemzetközi vizsgálatokban egyaránt gyakran használt mérőeszköz. Elmondható, hogy a CBCL egy gyorsan felvehető, hatékony eszköz, mely a diagnosztikus munkában igen hasznos szerepet tölthet be.

A kutatási mintát a Csongori Általános Iskola és a Nagydobronyi Középiskola alsó tagozatos, 3.-ik és 4.-ik osztályos tanulói alkották. Életkorukat nézve a 9 és 10 éves korcsoportot ölelte fel. A minta tervezett elemszámát 100 fő alkotta volna. Ám az

Ukrajnában felállított, COVID-19 vírus terjedését megelőző, 2020. március 12.-én bevezetett karantén következtében a vizsgálati elemszám 50 főre redukálódott.

A vizsgálatban résztvevő tanulók nem és életkori eloszlását tekintve elmondható, hogy 14 fiú és 24 lány képezte az 50 fős alampmintát.



1. sz. ábra: A vizsgálatban résztvevők nem szerinti eloszlása

Életkoruk tekintetében 9 éves, 3. osztályos fiú 9, míg lány 15; 10 éves, 4. osztályos fiú 7, míg lány 9. Szemléltetésként a lenti táblázatban került összefoglalásra.

Életkor szerinti eloszlás				
9 év/3.osztály		10 év/4. osztály		Összesen
Fiú	9	Fiú	7	16
Lány	15	Lány	9	24

1. sz. táblázat: A vizsgálatban résztvevők életkor szerinti eloszlása

A kutatás során az 50 fő két csoportot alkotott. A vizsgálat fő elemeit azon gyermekek képezték, kik egyik szülője külföldön dolgozik. A velük szemben álló kontrollcsoportot pedig azon gyermekek alkották, kik szüleikkel a mindennapok során együtt élnek. A statisztikai adatszámítás következtében a szemléltetett csoportok eloszlását tekintve 20 fő képezte a vizsgálat fő elemeit, melyből 8 fiú és 12 lány. A kontrollcsoportot 30 fő alkotta, melyből 10 fiú és 20 lány. A minta elemszámának kiegyenlítése érdekében a statisztikai véletlenszerű mintavételi eljárás alkalmazása került megvalósításra. Egyszerű véletlen mintavétel hajtható végre homogén, véges számú sokaság esetén, amikor a mintát visszatevés nélkül választják ki, elemenként egyenlő valószínűséggel. A végrehajtáshoz a minta mindegyik elemét, komplex listába szedjük. A listából a mintaelemek kiválasztása

számítógépes véletlenszám-generálás alkalmazásával visszatevés nélkül valósult meg. A számítógépes véletlenszám-generálásnál az ismételten előforduló sorszámot átugorjuk, és haladunk tovább a táblázatban, illetve a számítógép által előállított listában (Korpás – Csernyák, 1997). A folyamat végrehajtását követően, véletlenszerű kiválasztásra került a kontrollcsoportból 2 fiú és 8 lány, így a csoportok elmeszáma és nem szerinti eloszlása egyenlő; 8 fiú és 12 lány alkotja mindkét csoportot. A részletesen leírt adatokat a jobb szemléltetés érdekében táblázat összesíti.

A vizsgálat alanyainak Nem és Korszerinti eloszlása				
9 év/3. osztály		10 év/4. osztály		Összesen
Fiú	5	Fiú	3	8
Lány	9	Lány	3	12
Összesen	14	Összesen	6	

2. sz. táblázat: A vizsgálat alanyainak nem és életkor szerinti eloszlása

A kontrollcsoport Nem és korszerinti eloszlása				
9 év/ 3. osztály		10 év/4. osztály		Összesen
Fiú	4	Fiú	4	8
Lány	6	Lány	6	12
Összesen	10	Összesen	10	

3. sz. táblázat: A kontrollcsoport nem és életkor szerinti eloszlása

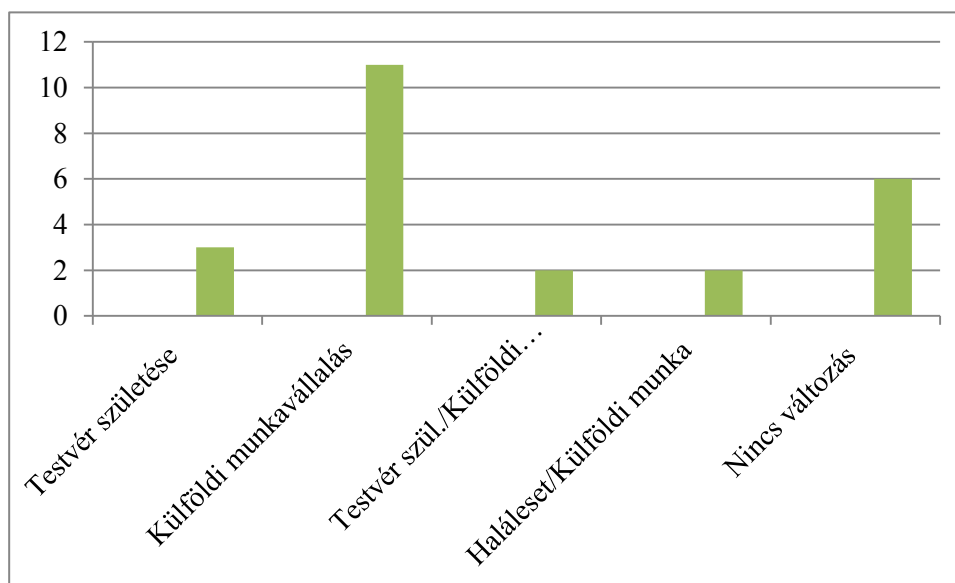
II. 2 Empirikus vizsgálat

Az empirikus vizsgálat a Csongori Általános Iskola és a Nagydobronyi Középiskola 3 - 4 osztályos tanulók esetében Kelemen féle szülői anamnézis felvételével vette kezdetét. Az anamnézis által olyan fontos kérdésekre kaptunk választ, mint: *a család életkörülményeiben bekövetkezett változás; melyik szülő dolgozik külföldön; mennyi időt van távol a szülő gyermekétől; hogyan éli meg testvérsorban betöltött helyét; mi jellemző jelenlegi alvási szokásaira; társaságban feloldódik vagy visszahúzódó; mikor szokott a gyerek dühös, indulatos lenni; hogyan alakul a gyerek iskolai szocializációja valamint a gyermek félelmei.*

A vizsgálat első lépéseként funkcionáló anamnézis során kapott lényeges háttér információinak elemzése és összegzése korosztályonként kerül bemutatásra. Kezdetben 3. osztályos, 9 éves tanulók adatai kerülnek szemléltetésre a kutatásban szereplő két csoport

megvilágításában. A vizsgálat fő alanyait képző csoport, kikhez azon gyerekek tartoznak, kik szülője külföldön dolgozik, s a vele szemben álló kontrollcsoport, mely csoportot a szüleikkel együtt élő gyermekek alkottak. A fentiekben szemléltetettek alapján, kérdésenként és vizsgálati csoportonként az eredmény a következő.

A család életkörülményeiben bekövetkezett változás. A 3. osztályos, 9 éves tanulók közül 18 gyermeknek történt változás a családi életkörülményekben, ellenben 6 gyermek életében nem következett be változás. A megváltozott családi életkörülmény változásai között szerepelt a családtag külföldi munkavállalása, mely 11 tanulót érintett. Kombinált változások 4 tanulót érintettek, közülük 2 gyermek életkörülményi változása a testvér születése/családtag külföldi munkavállalása volt, szintén 2 gyermek életkörülményeinek kombinált változása a haláleset/családtag külföldi munkavállalása. Úgy szint 2 tanulót érintő változás volt a testvér születése. Ezzel szemben a 3. osztályos tanulók körül mindössze 6 tanulónak nem történt változás a családi életkörülményét tekintve. A könnyebb értelmezés végett az alábbi ábra szemlélteti ezen változásokat.



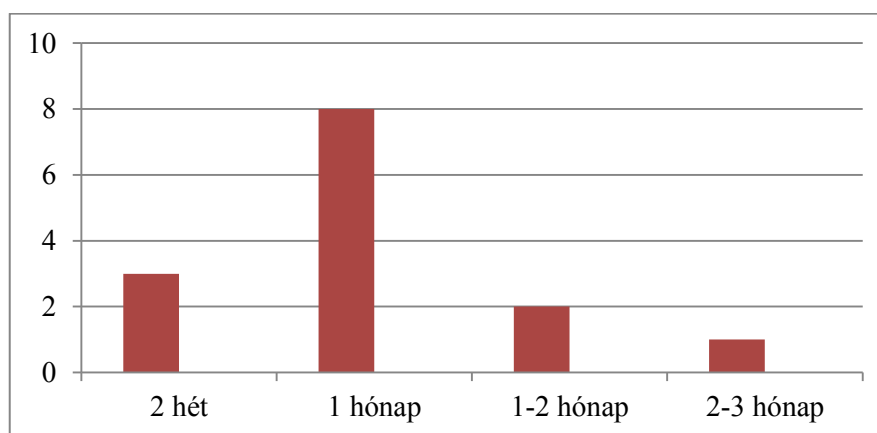
2. sz. ábra: A 3. osztályos tanulók családi életkörülményeiben bekövetkező változások

Azon anamnézis kérdésre, mely a *szülők munkahelyét* válaszolta meg, valamint ez hány tanulót érint az adatok a következőképpen mutathatók be. A 3. osztály esetében 14 tanulónak dolgozik egyik szülő külföldön, ebből 13 tanuló édesapja, 1 tanulónak pedig az édesanyja. Közülük 5 fiúnak és 9 lánynak. 10 diák mindennapjait szüleivel együtt töltik, 4 fiú és 6 lány ezen diákok nem szerinti eloszlása. A kapott adatokat az alábbi ábra összesíti.

A 3. osztályos tanulók szüleinek munkahelye			
Külföld	Fiú	Lány	Összesen
<i>9év/3.oszt</i>	5	9	14
Otthon	Fiú	Lány	Összesen
<i>9év/3.oszt</i>	4	6	10

4. sz. táblázat: A 3. osztályos tanulók szülei munkahelyének eloszlása

Mennyi időt tölt távol a külföldön dolgozó szülő a gyermekétől kérdés eredményeinek elemzése következtében kapott számadatok az alábbiakban leírtak szerint összegezhető. A vizsgálat fő elemeit tartalmazó csoport tagjainak külföldön dolgozó szülőjétől külön töltött idő terjedelme a minimum 2 hét és a maximum 2-3 hónap között mozog. Átlagban a távol töltött idő 1 hónap. Szám szerint meghatározva 3 tanulónak 2 hetet, 8 tanulónak 1 hónapot, 2 tanulónak 1-2 hónapot, 1 tanulónak pedig 2-3 hónapot tölt a szülő külföldön munkavállalása miatt. Velük ellentétben a kontrollcsoportot képző 10 tanuló minimális időt tölt távol dolgozó szüleitől, mindennapjaikat szüleikkel együtt töltve.

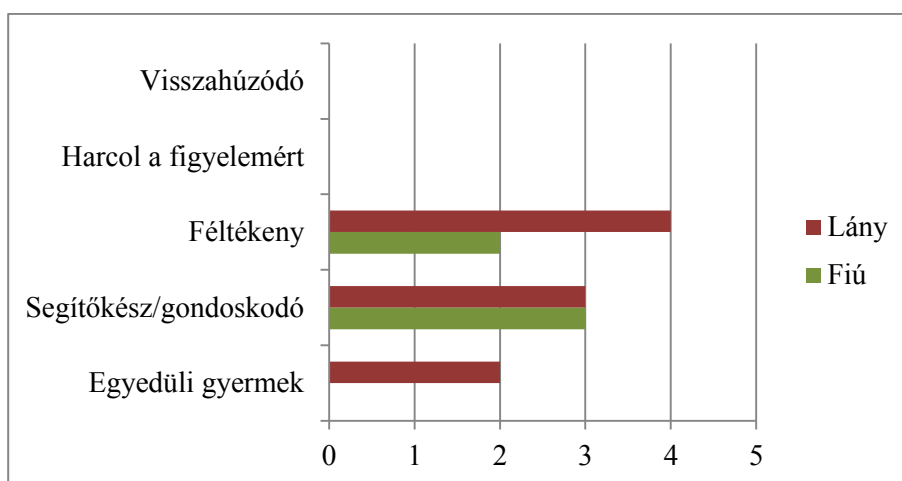


3. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülő családjától távol töltött ideje

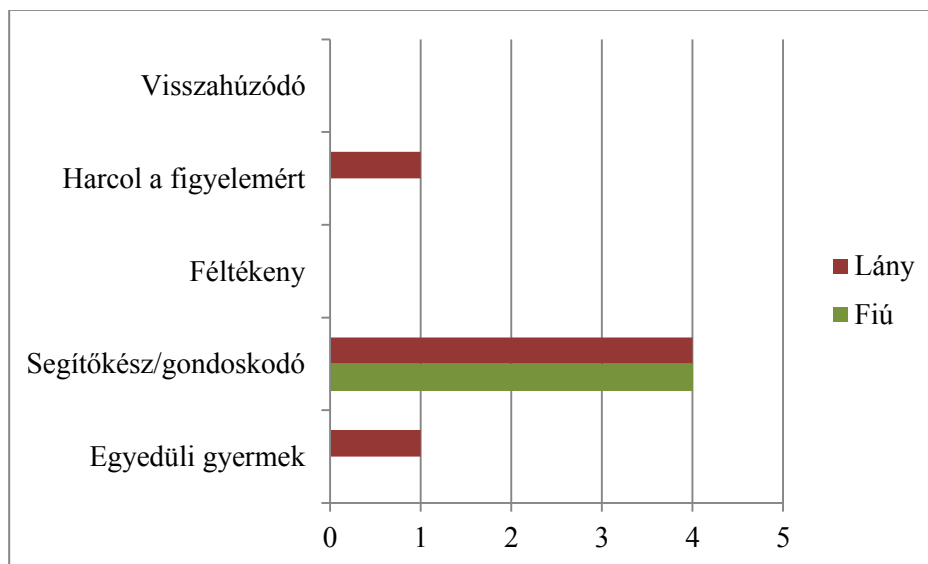
A szülői anamnézis azon lényeges kérdését elemezve, hogy *miként éli meg a gyermek testvérsorban betöltött helyét* kérdésre kapott válaszok alapján a következő eredmények írhatóak le. A kérdés jelölhető válaszai: testvérével szemben segítőkész/gondoskodó, féltékeny, harcol a figyelemért vagy pedig visszahúzódik kategóriák voltak. A vizsgálat fő alanyait, a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek eredményeit nézve a kapott adat a következő volt. 2 lány egyedüli gyermek, kik a család középpontjában vannak. 6 tanuló segítőkész/gondoskodó testvérével szemben, közülük 3 fiú és 3 lány. Szintén 6 tanuló mutatott féltékenységet testvérével szemben, közülük viszont 2 fiú és 4 lány. Egy gyermek

esetében sem érkezett olyan válasz, mely szerint testvérével szemben visszahúzódó vagy figyelemért harcoló magatartás érvényesülne.

A kontrollcsoport ezen kérdésre kapott eredményét tekintve az adatok a következők voltak. 1 lány egyedüli gyermek, így a család központjában van. 8 tanuló, melyből 4 fiú és 4 lány, testvérével szemben segítőkész/gondoskodó. 1 lány harcol a család figyelméért testvérével szemben. Egy gyermek esetében sem érkezett olyan válasz, mely szerint testvérével szemben visszahúzódó vagy féltékeny lenne. A kapott eredmények az alábbi ábrában kerül szemléltetésre.



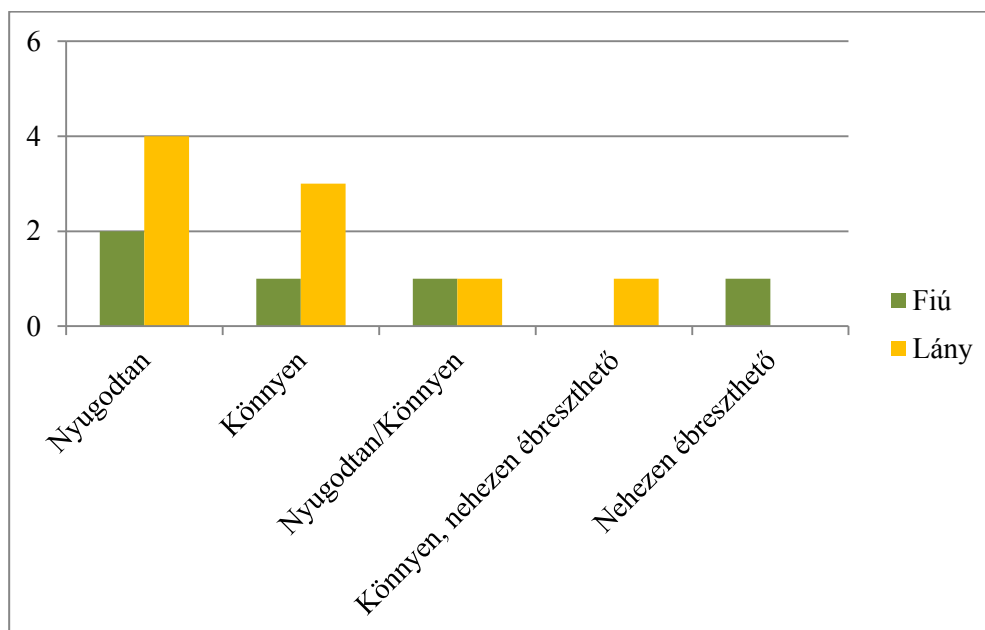
4. sz. ábra: A Vizsgálat fő elemeinek testvérsorban betöltött helyének megélése



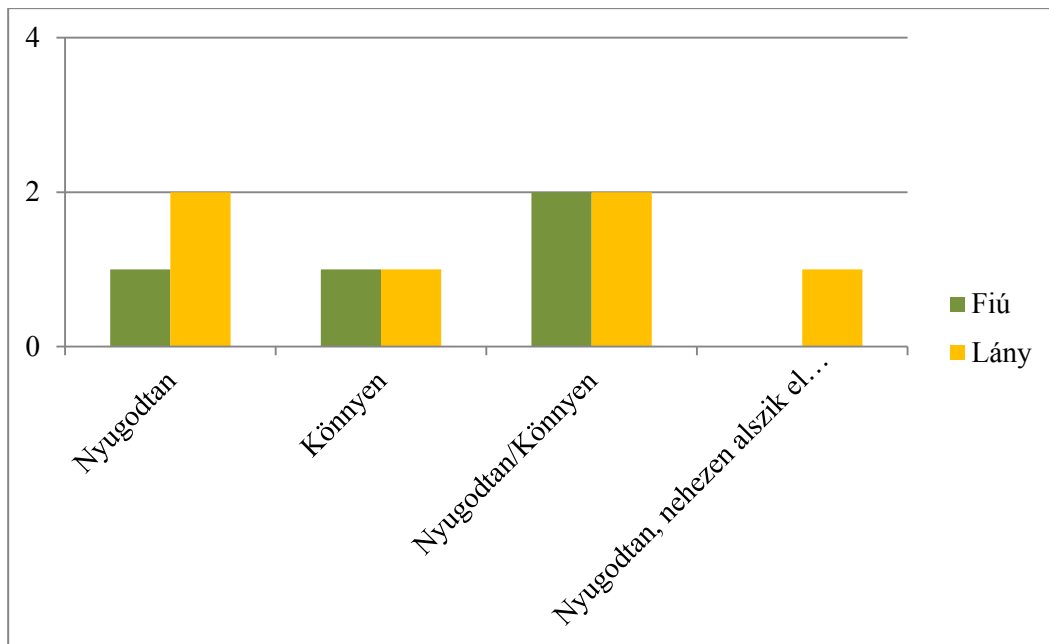
5. sz. ábra: A kontrollcsoport tagjainak testvérsorban betöltött helyének megélése

A gyermek *jelenlegi alvási szokási* kérdésre adott válaszok eredményeképpen megtudhattuk, hogy a gyermek esti lefekvése rendszerint ugyan abban az időpontban valósul meg vagy változó, nem mindig ugyan abban az időpontban. Emellett a válaszokból megtudhattuk azt is, hogy a gyermek alvása során nyugodt, nyugtalan, könnyen alvó, nehezen alvó, alvás közben felriad vagy esetleg nehezen ébreszthető. Az eredmények a vizsgálat fő csoportjának, a külföldön dolgozó szülők gyermekeinek az alábbiak szerint értelmezhető. 6 gyermek, 2 fiú és 4 lány alvása nyugodt. 4 gyermek, 1 fiú és 3 lány könnyedén alszik el. 2 gyermek könnyedén alszik el, alvása nyugodt, közülük 1 lány és 1 fiú. 1 lány könnyedén elalszik, viszont nehezen ébreszthető. 1 fiú pedig nehezen ébreszthető.

A kontrollcsoport ezen kérdésre érkezett eredményei a következők voltak. 3 gyermek alvása nyugodt, közülük 1 fiú és 2 lány. 2 gyermek, 1 fiú és 1 lány könnyedén elalszik. 4 gyermek, kik közül 2 fiú és 2 lány, könnyedén elalszik, s alvása nyugodt. 1 lány alvása nyugodt, viszont nehezen alszik el és nehezen ébreszthető. Ennek a kérdésnek az eredményei a lenti ábrában kerültek összegzésre.



6. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek jelenlegi alvása



7. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekeinek jelenlegi alvása

Mi jellemzi az esti lefekvést szintén a gyermek alvási szokását mutatta be. Ezen kérdés kiegészítésével átfogóbb kép kapható a gyermek alvási szokásairól. A kérdésre adható válaszok: rendszerint ugyan abban az időpontban fekszik le aludni a gyermek vagy változó, nem mindig ugyan abban az időpontban fekszik le aludni a gyermek kijelentések voltak. Ebből a kérdésből plusz utalásként feltételezhető volt a gyermek mindennapjaiban megvalósuló rendszeresség. Az eredmények összegzése mindkét csoport esetében bemutatásra kerültek. A vizsgálat fő elemeit képző gyermekek, kik egyik szülője külföldön dolgozik adatai a következők voltak. 8 gyermek esti lefekvése változó időpontban valósul meg, közülük 2 fiú és 6 lány. Rendszerint azonos időpontban történik az esti lefekvése 6 gyermeknek, közülük 3 fiú és 3 lány. A velük szemben álló kontrollcsoport eredményeit nézve 5 gyermek, 2 fiú és 3 lány esti lefekvésének időpontja változó volt. Szintén 5 gyermek, 3 fiú és 2 lány esti lefekvésének időpontja rendszerint azonos volt. Az értékelésből kimutatható volt, hogy a 3. osztályos tanulók többségének esti lefekvése változó időpontban valósul meg.

A következő szülői anamnézis kérdésből rávilágítást nyertünk a gyermekek társasághoz való viszonyulására. Az ehhez tartozó kérdés nem más volt, mint *a gyermek társaságban feloldódik, vagy visszahúzódó*. A vizsgálat fő elemeit képző, külföldön dolgozó szülő gyermekeinek ezen kérdésben kapott eredményei a következőképpen alakultak: 12 tanuló társaságban könnyedén feloldódik, melyből 5 fiú és 7 lány. Ellenben 2 lány társaságban visszahúzódó. Ez alapján elmondható, hogy külföldön dolgozó szülő lány gyermekeinek

társasághoz való hozzáállása pozitív, hiszen feloldódnak, a fiúkkal ellentétben. A kontrollcsoport ezen kérdésre érkezett eredményei az alábbiak voltak. Mindössze 7 tanuló oldódik fel könnyedén társaságban, melyből 2 fiú és 5 lány. 2 lány társaságban visszahúzódó, míg egy lány társaságban való feloldódása vagy visszahúzódása társaságfüggő. Ezen csoport esetében is elmondható, hogy a lányok könnyebben feloldódnak társaságban a fiúkkal ellentétben.

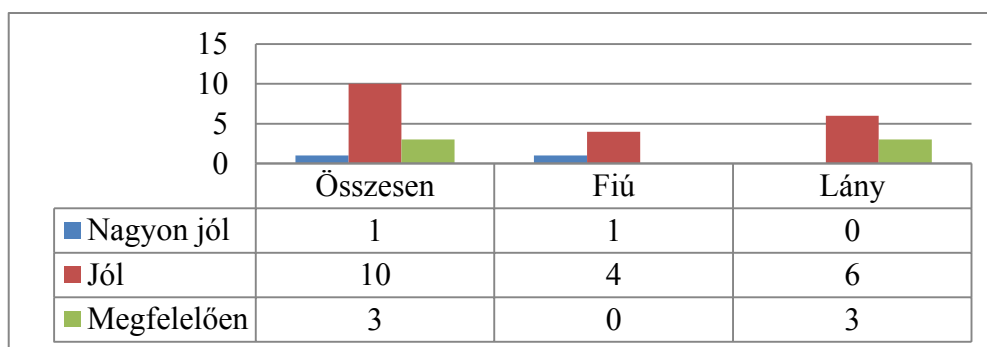
Szívesen barátkozik gyermekekkel vagy felnőttekkel szülői anamnézis kérdésből utalást kaptunk a gyermek környezetében élőkkal szembeni nyitottságára illetve zárkózottságára. Az eredmény mindkét csoportra nézve taglalásra került. Elsőként, a külföldön dolgozó szülők gyermekeit nézve az eredmények alakulása a következő volt. 12 tanuló szívesen barátkozik gyermekekkel és felnőttekkel is egyaránt, közülük 4 fiú és 8 lány. 1 lány nem szeret gyermekekkel és felnőttekkel barátkozni, s 1 fiú esetében változó, hol szeret, hol pedig nem. A kontroll csoport eredményeit nézve 9 gyermek szívesen barátkozik gyermekekkel és felnőttekkel is egyaránt, közülük 3 fiú és 6 lány. 1 fiú viszont nem szívesen barátkozik gyermekekkel vagy felnőttekkel. A kielemezett adatokat tekintve elmondható a 3. osztályos tanulókról, hogy a lányok nyitottabbak, szívesebben barátkoznak gyermekekkel vagy felnőttekkel, mint a fiúk.

Mikor szokott a gyermek dühös, indulatos lenni kérdés eredményei mindkét csoport esetében az alábbiak voltak. Elsőként a vizsgálat fő alanyait, a külföldön dolgozó szülő gyermekének eredményeit nézve elmondhatom hogy 8 gyerek, közülük 4 lány és 4 fiú abban az esetben dühös/indulatos, ha nem érvényesül az akarata. 1 lány abban az esetben dühös/indulatos, ha nem kapja meg azt, amit szeretne. 1 lány mindig dühös/indulatos. 1 fiú indulatosságának oka az igazságtalanság, míg 1 lányból a szigor váltja ki ezt a viselkedést. 2 lányra pedig nem jellemző a düh/indulatosság. Táblázatban összesítve megtalálható a 7. sz. mellékletben. A kontrollcsoport adatai ebben a kérdésben a következők voltak, mely táblázat formájában a 8. sz. mellékletben látható. 3 gyermek, 2 fiú és 1 lány abban az esetben dühös/indulatos, amennyiben nem az ő akarata érvényesül. 2 gyermek, kik közül 1 fiú és 1 lány a vele való kötekedés, piszkálódás esetén dühös/indulatos. 1 lányból az igazságtalanság váltja ki az efféle viselkedést. 1 lány, ha felbosszantják, s szintén 1 lány, ha rossz jegyet kap, reagál dühvel és indulatossággal. 2 tanulóra viszont nem volt jellemző ilyen magatartás. Ezeket az eredményeket összegzésként egy-egy táblázat mutat be.

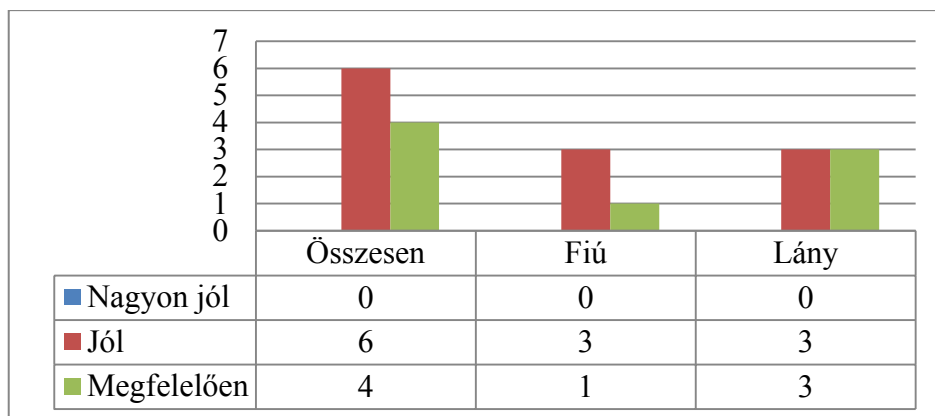
Mikor szokott a gyermek dühös/indultatos lenni			
<i>Külföldön dolgozó szülő gyermekei</i>	<i>Összesen</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>
Ha nem érvényesül akarata	8	4	4
Ha nem kapja meg, amit szeretne	1	0	1
Mindig dühös/indultatos	1	0	1
Igazságtalanság	1	1	0
Szigorúság	1	0	1
Nem jellemző	2	0	2
<i>Kontrollcsoport gyermekei</i>	<i>Összesen</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>
Ha nem érvényesül akarata	3	2	1
Ha kötegszenek vele	2	1	1
Igazságtalanság	1	0	1
Ha felbosszantják	1	0	1
Ha rossz jegyet kap	1	0	1
Nem jellemző	2	1	1

5. sz. táblázat: A 3. osztályos tanulók dühös/indultatos magatartásának előfordulási okai

A szülői anamnézis következő, egyben lényeges kérdéseként szerepelt, hogy a szülő szemszögéből nézve *hogyan alakul gyermeke intézményes szocializációja*. Erre a kérdésre kapott válaszok a jól, nagyon jól és megfelelően. Ennek értelmében az eredmények a következőképp alakultak. A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek iskolai szocializációjának eredményei a szülők nézőpontjából az alábbiak voltak: 1 fiúnak nagyon jól; 10 tanulónak, közülük 4 fiúnak és 6 lánynak jól; míg 3 lánynak megfelelően alakult. A kontrollcsoport szülői szemszögéből nézett iskolai szocializációja: 6 tanulónak, közülük 3 lánynak és 3 fiúnak jól; míg 4 tanulónak, közülük 1 fiúnak és 3 lánynak megfelelően alakult. Az eredményeket az alábbi diagram összesíti, szemlélteti.



8. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekei iskolai szocializációjának alakulása a szülői anamnézis alapján



9. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekei iskolai szocializációjának alakulása a szülői anamnézis alapján

A *gyermek félelmei* kérdés válasza segítségével megtudhattuk, hogy a gyermekeknek vannak-e félelmei, s ha igen, melyek azok. A vizsgálat fő elemeit, a külföldön dolgozó szülő gyermekeit alkotó csoport esetében elmondható, hogy többségük küzd félelemmel. Számadatokban kifejezve 12 tanuló, kik közül 3 fiú és 9 lány esetében jelentkeznek félelmek. Ellenben 2 fiúnak nincsenek félelmei. A kontrollcsoportnál is hasonló volt a kapott eredmény. Itt 7 gyermeknek vannak félelmei, közülük 3 fiú és 4 lány; míg 3 tanulónak, 1 fiúnak és 2 lánynak nincsenek félelmei.

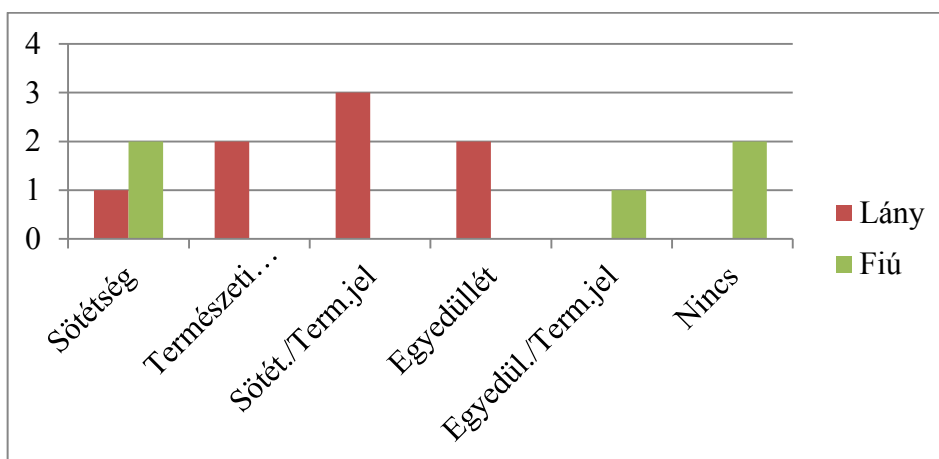
A 8. és 9. számú ábra értelmezését segítő magyarázat

¹ *Nagyon jól* – a gyermek iskolába lépésétől kezdődően intézményes szocializációja pozitívan valósul meg.

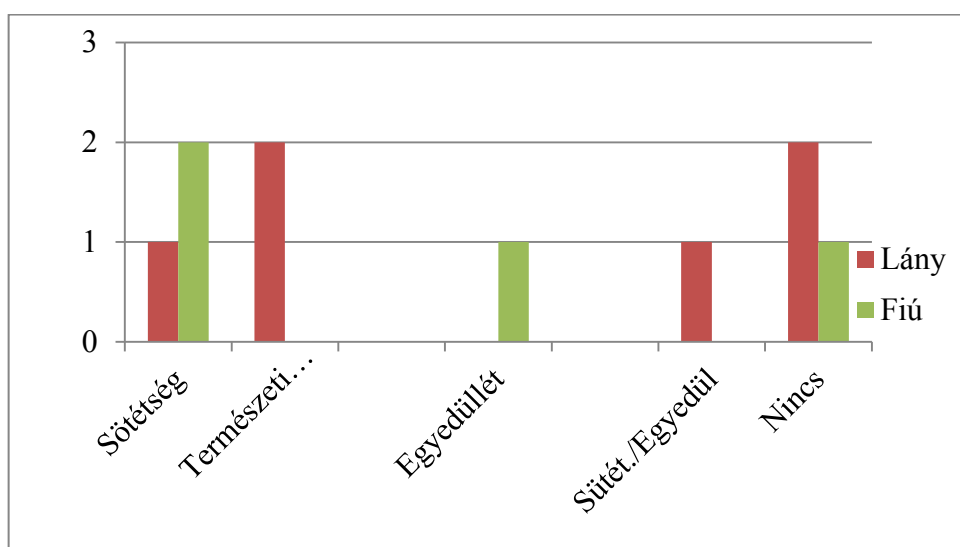
Jól – a gyermek iskolába lépésekor minimális nehézségek adódtak az adaptáció folyamán, mely kedvező feltételeknek köszönhetően pozitív irányt mutat.

Megfelelően – a gyermek iskolába lépésétől kezdődően nehézségek adódnak az intézményes szocializáció folyamán, mely negatív irányba hat az adaptációra, mely mai napig érzékelhető.

A félelmet kiváltó okok között szerepelt az egyedüllét, sötétség, természeti jelenségek és ezek kombinációi is. Csoportonként nézve az adatokat az eredmény az alábbiak szerint alakult. A vizsgálat fő elemeit tartalmazó csoport gyermekei félelmének forrása 3 gyermeknél a sötétség, közülük 1 lány és 2 fiú; 2 lány félelmének kiváltó oka a természeti jelenségek; 3 lány félelmének oka kombinált: sötétség és természeti jelenség; 2 lány az egyedülléttől fél; 1 fiú félelmének forrása az egyedüllét és a természeti jelenségek; s csak 2 fiúnak nincsenek félelmei. A kapott válaszokból az a következtetés vonható le, hogy a lányok e csoport esetében félénkebbek a fiúknál. A kontrollcsoport eredményei e kérdés tekintetében a következőképp jellemezhető: 3 gyermek, 1 lány és 2 fiú félelmének forrása a sötétség; 2 lány félelmének okozója a természeti jelenségek; 1 fiú az egyedülléttől fél; 3 gyermeknek, 2 lánynak és 1 fiúnak nincsenek félelmei. A könnyebb megértés érdekében az adatok ábra formájában összegzésre kerültek mindkét csoport esetében.



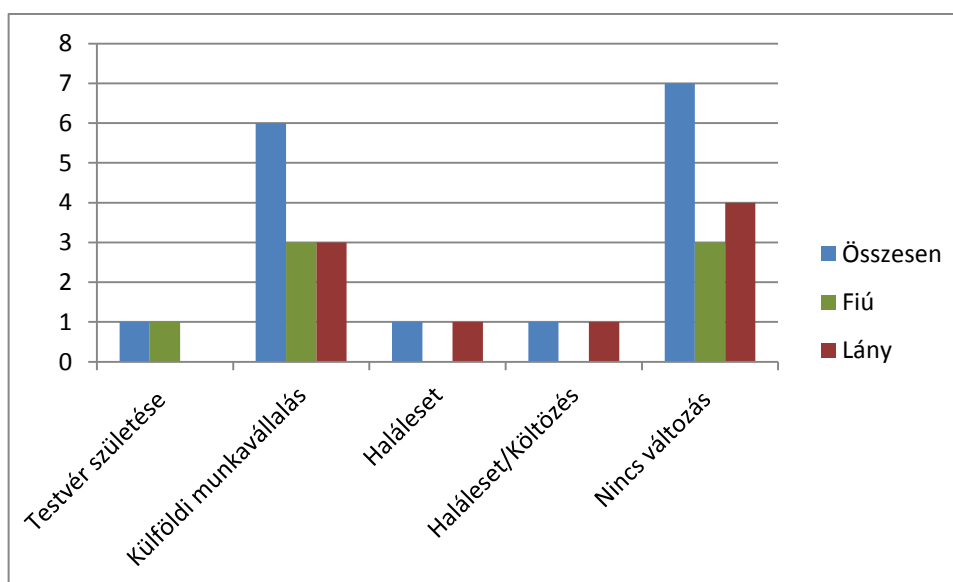
10. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekei félelmének forrása



11. sz. ábra: A kontrollcsoport félelmének forrása

A vizsgálat első lépéseként funkcionáló anamnézis során kapott lényeges háttér információinak elemzése és összegzése korosztályonként került bemutatásra. Folytatásként a 4. osztályos, 10 éves tanulók adatai kerültek szemléltetésre a kutatásban szereplő két csoport megvilágításában. Az elemzett kérdések sorrendje egyezik a 3. osztályos, 9 éves tanulókéval.

A család életkörülményeiben bekövetkezett változás kérdés által kapott adatok között szerepelt: a családtag külföldi munkavállalása, testvér születése, költözés, haláleset, se ezek kombinációja. Az eredmények számadatai a következőket mutatták. Mindössze 7 gyermek életében nem következett be változás, a gyermekek közül 3 fiú és 4 lány. 6 gyermek életkörülményeiben történő változás a szülő külföldi munkavállalása, amely 3 lányt és 3 fiút érint. 1 fiúnak a testvér születése okozott változást életében, míg 1 lányt haláleset, s szintén 1 lányt haláleset és költözés váltott ki változást a család életkörülményeiben. Az adatok szemléltetése az alábbi ábrán látható.



12. sz. ábra: A 4. osztályos/10 éves tanulók családi életkörülményeiben történő változás

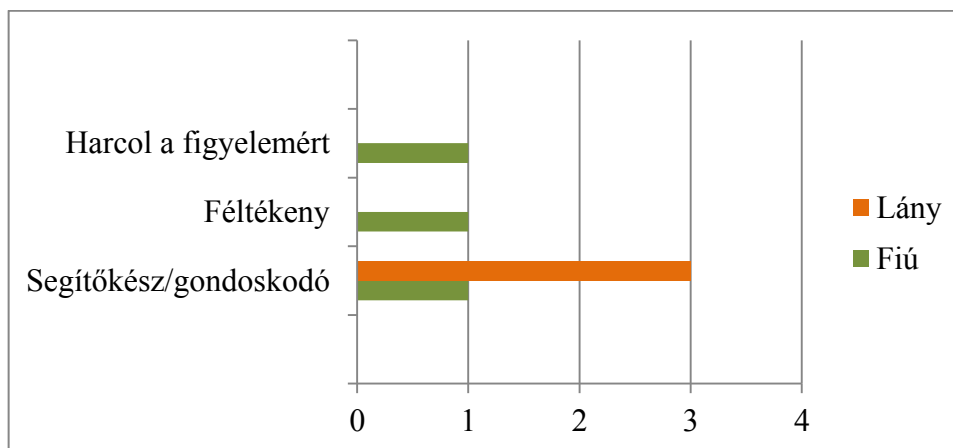
A szülői anamnézis során következő kérdéséből megismerhető volt a *szülők munkahelye*. A munkahely csoportosítható volt külföldre és hazaira. Eszerint az adatok a következőképp alakultak. Összesen 6 gyermeknek, 3 fiúnak és 3 lánynak dolgozik az édesapja külföldön; ellenben 10 gyermeknek, 4 fiú és 6 lány mindennapjait szüleivel együtt tölti.

A 4. osztályos tanulók szüleinek munkahelye			
Külföld	Fiú	Lány	Összesen
10év/4.oszt	3	3	6
Otthon	Fiú	Lány	Összesen
10év/4.oszt	4	6	10

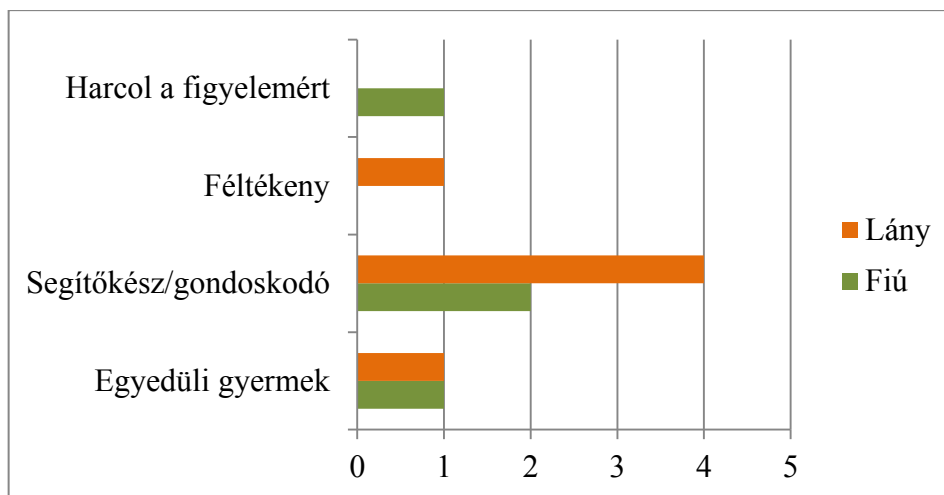
6. sz. táblázat: A 4. osztályos tanulók szüleinek munkahelyi eloszlása

Mennyi időt tölt távol a külföldön dolgozó szülő a családjától s gyermekétől anamnézis kérdésre kapott válaszokból kimutatható volt, hogy a távol töltött idő 2 hét és 1 hónap között mozog. A 3. osztályos adathoz viszonyítva pozitívabb eredmény, hiszen a szülők távolléte a 3. osztály esetében 2 héttől 2-3 hónapig terjedő időintervallumra koncentrált. A 4. osztály ezen kérdésre kapott adatait nézve 3 gyermeknek 2 hetet tölt távol a külföldön dolgozó édesapa, s szintén 3 gyermeknek 1 hónapot tölt távol a külföldön dolgozó édesapa.

A gyermek testvérsorban betöltött helye, s annak megélése kérdés mindkét vizsgálati csoportra nézve, a külföldön dolgozó szülők gyermekire valamint a kontrollcsoportra az alábbi eredményeket adta. A választható csoportok a segítőkész/gondoskodó, féltékeny, harcol a figyelemért és a visszahúzódó volt. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek adatait nézve: 4 gyermek, 1 fiú és 3 lány testvérével szemben segítőkész/gondoskodó; 1 fiú féltékeny; s 1 fiú pedig harcol a figyelemért. A kontrollcsoport adatait vizsgálva az eredmény a következőképp alakult: 2 gyermek, 1 fiú és 1 lány egyedüli gyermek, kik a család figyelmének középpontjában vannak; 6 gyermek, kik közül 2 fiú és 4 lány, testvérével szemben segítőkész/gondoskodó; 1 lány féltékeny, s 1 fiú harcol a figyelemért. A könnyebb megértés és a szemléletesség érdekében az eredményeket az alábbi ábrák összesítik.

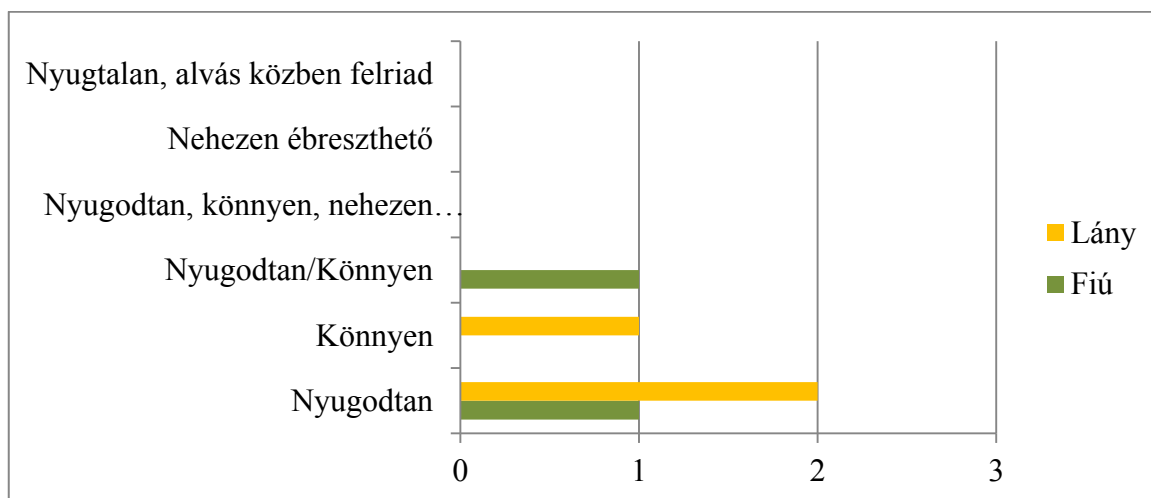


13. sz. ábra: A vizsgálat fő elemeinek testvérsorban betöltött helyének megélése

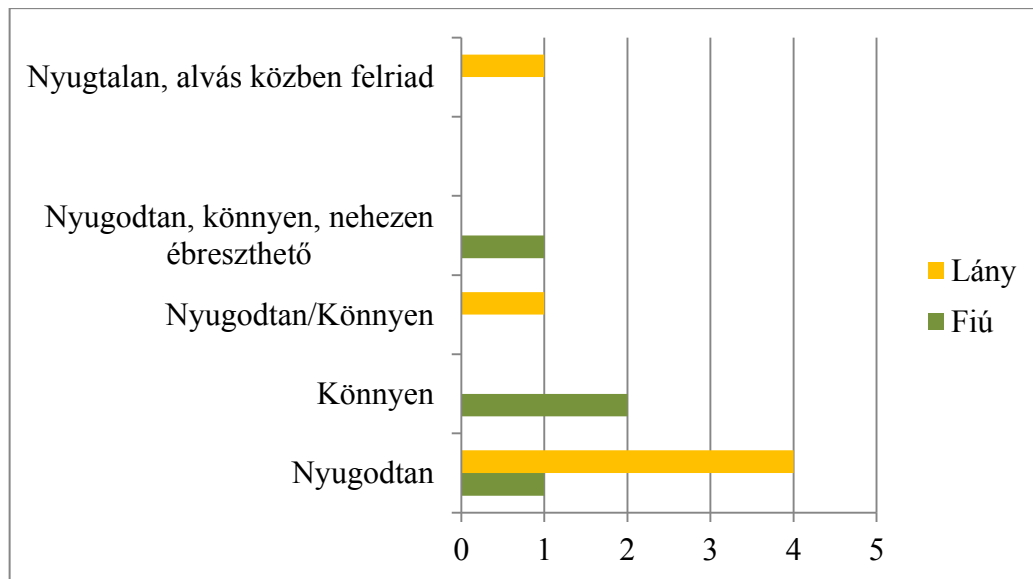


14. sz. ábra: A kontrollcsoport tagjainak testvérsorban betöltött helyének megélése

A gyermek jelenlegi alvásának jellemzői anamnézis kérdésre kapott válaszok alapján megtudhattuk, hogy a gyermek esti lefekvése rendszerint ugyan abban az időpontban valósul meg vagy változó, nem mindig ugyan abban az időpontban. Emellett a válaszokból rávilágítást nyertünk arra is, hogy a gyermek alvás során nyugodt, nyugtalan, könnyen alvó, nehezen alvó, alvás közben felriad vagy esetleg nehezen ébreszthető. Az eredmények a vizsgálat fő csoportjának, a külföldön dolgozó szülők gyermekeinek az alábbiak szerint értelmezhető. 3 gyermek alvása nyugodt, közülük 1 fiú és 2 lány; 1 lány könnyedén elalszik; 1 fiú könnyedén elalszik, s alvása nyugodt. A kontrollcsoport adatai szerint: 5 gyermek alvása nyugodt, mely 1 fiút és 4 lányt érint; 2 fiú könnyedén elalszik; 1 lány könnyedén alszik el és alvása nyugodt; 1 fiú könnyedén elalszik, alvása nyugodt, viszont nehezen ébreszthető. 1 lány alvása nyugtalan, s alvás közben felriad. Az eredmények szemléltetését a lenti ábra biztosítja.



15. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülő gyermekének jelenlegi alvása



16. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekeinek jelenlegi alvása

Mi jellemzi az esti lefekvést kérdésre érkező válaszból rálátást kaptunk a gyermek mindennapjaiban jelenlévő rendszerességre/rendszeretelenségre, mely az alvás lefekvésének az időpontját jellemzi. Rendszerint ugyan abban az időpontban történik az esti lefekvés 2 gyermeknek, kik közül 1 fiú és 1 lány. Változó időpontban kerül sor az esti lefekvésre 4 gyermeknél, kik közül 2 fiú és 2 lány. A kontrollcsoport adatait tekintve rendszerint azonos időpontban történik az esti lefekvés 4 gyermeknél, kik közül 1 fiú és 3 lány. Változó időpontban történő esti lefekvés valósul meg 6 gyermek, 3 fiú és 3 lány esetében. Összegezve az eredményeket elmondható volt, hogy a 4. osztályos tanulók esti lefekvését nem jellemzi rendszeresség, hiszen változó időpontban valósul meg az alvás időpontja.

A következő szülői anamnézis kérdésből rávilágítást kaptunk a gyermekek társasághoz való viszonyulására. Az ehhez tartozó kérdés nem más volt, mint *a gyermek társaságban feloldódik, vagy visszahúzódó*. A vizsgálat fő elemeit képző, külföldön dolgozó szülő gyermekeinek ezen kérdésben kapott eredményei a következőképp alakultak. 5 gyermek, 3 fiú és 2 lány társaságban könnyedén feloldódik, míg 1 lány társasághoz való viszonya társaságfüggő. A kontrollcsoport adatait nézve 7 gyermek, 3 fiú és 4 lány társaságban feloldódik; 1 lány visszahúzódó; 2 gyermeknek, 1 fiúnak és 1 lánynak pedig társasági viszonyulása társaságfüggő. Összegezve az eredményeket pozitív irányt mutatott a gyermek társasághoz való viszonyulása, hisz a gyermekek többsége mindkét csoport esetében feloldódnak a gyermek illetve felnőtt társaságban.

Szívesen barátkozik gyermekekkel vagy felnőttekkel szülői anamnézis kérdésből utalást kaptunk a gyermek környezetében élőkkel szembeni nyitottságára illetve zárkózottságára.

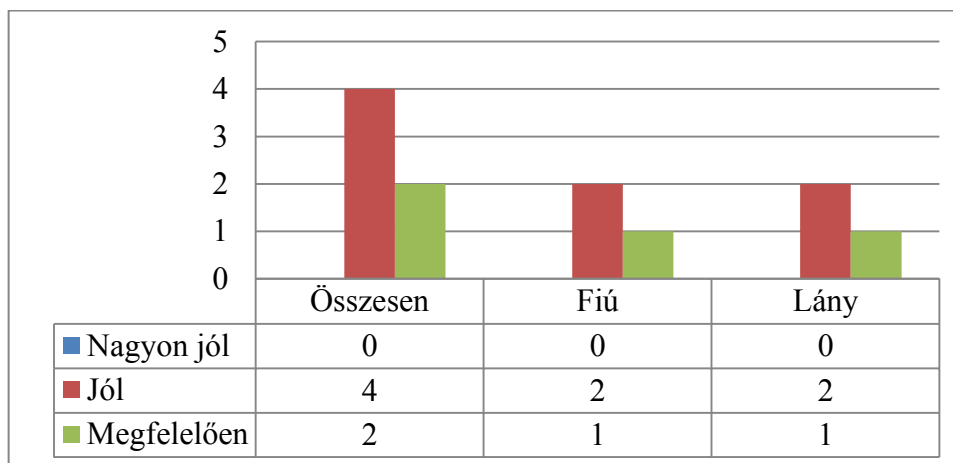
Az eredmény mindkét csoportra nézve azonos volt, mivel a csoportokat alkotó gyermekek mindegyike szívesen barátkozik gyermekekkel s felnőttekkel egyaránt.

Mikor szokott a gyermek dühös/indulatos lenni szülői anamnézis kérdésközpont meg tudhattuk a gyermek otthon kialakuló dühének/indulatának kiváltó okait. Mindkét csoport esetében az eredmények bemutatásra kerültek. Kezdetben a külföldön dolgozó szülő gyermekének dühös/indulatos magatartásának kiváltó okát vizsgáltuk meg. E csoport esetében ezek a következők voltak: 1 fiú abban az esetben mutat efféle magatartást, ha nem érvényesül akarata; 1 fiú abban az esetben dühös/indulatos, amennyiben nem figyelnek rá; 1 fiú, ha nem tudja megvalósítani azt, amit szeretne, abban az esetben mutat dühös/indulatos reakciót; 3 lányra viszont nem jellemző efféle megnyilvánulás. Ezen csoport esetében a szülői válaszösszegzése alapján kijelenthető volt, hogy főként a fiúkat jellemezte a dühös/indulatos megnyilvánulás. Táblázatban összesítve megtalálható a 9. sz. mellékletben. A kontrollcsoportba tartozó gyermekek adatait nézve elmondható, hogy: 3 gyermek, 2 fiú és 1 lány abban az esetben mutat dühös/indulatos magatartást, amennyiben nem érvényesül az akarata; 1 lány reagál dühvel, ha elveszik azt, ami az övé. 1 lány mutatott indulatosságot abban az esetben, ha felbosszantják; 1 fiú, ha nem tudja megvalósítani azt, amit szeretne; 1 fiú, ha veszít; 1 lány, ha csúfolják; 1 lányt az igazságtalanság dühít fel; 1 lányra pedig nem volt jellemző efféle válaszreakció. A kontrollcsoport eredményeit a 10. sz. melléklet táblázata szemlélteti.

Mikor szokott a gyermek dühös/indulatos lenni (4. osztály)			
	Összes	Fiú	Lány
Ha nem érvényesül akarata	1	1	0
Ha nem figyelnek rá	1	1	0
Ha nem tudja megvalósítani azt, amit szeretne	1	1	0
Nem jellemző	3	0	3
Kontrollcsoport gyermekei			
	Összes	Fiú	Lány
Ha nem érvényesül akarata	3	2	1
Ha elveszik azt, ami az övé	1	0	1
Ha felbosszantják	1	0	1
Ha nem tudja megvalósítani azt amit szeretne	1	1	0
Ha veszít	1	1	
Ha csúfolják	1	0	1
Igazságtalanság	1	0	1
Nem jellemző	1	0	1

7. sz. táblázat: A tanulók dühös/indulatos magatartásának előfordulási okai 4. osztályban

A szülői anamnézis egyik lényeges kérdését szerepelt, hogy szülői nézőpontból *hogyan alakul gyermeke intézményes szocializációja*. Ezen a kérdésre kapott válaszok a jól, nagyon jól és megfelelően voltak. A leírtak értelmében a kapott adatok a következőképp alakultak. A külföldön dolgozó szülők gyermekei iskolai szocializációjának eredményei a szülők nézőpontjából: többségben vannak azok a gyermekek, kik iskolai szocializációja jó, ez 4 gyermeket, 2 fiút és 2 lányt érint. Megfelelően alakul a gyermek iskolai adaptációja 2 gyermeknek, 1 fiúnak és 1 lánynak a szülő véleménye alapján. A kontrollcsoport adatai pozitívabbak, hiszen a csoportba tartozó 10 gyermek mindegyikének jól alakult az intézményes szocializációja, mely 4 fiút és 6 lányt érint. A lenti ábra összegzi az erre a kérdésre érkező válaszadatokat.



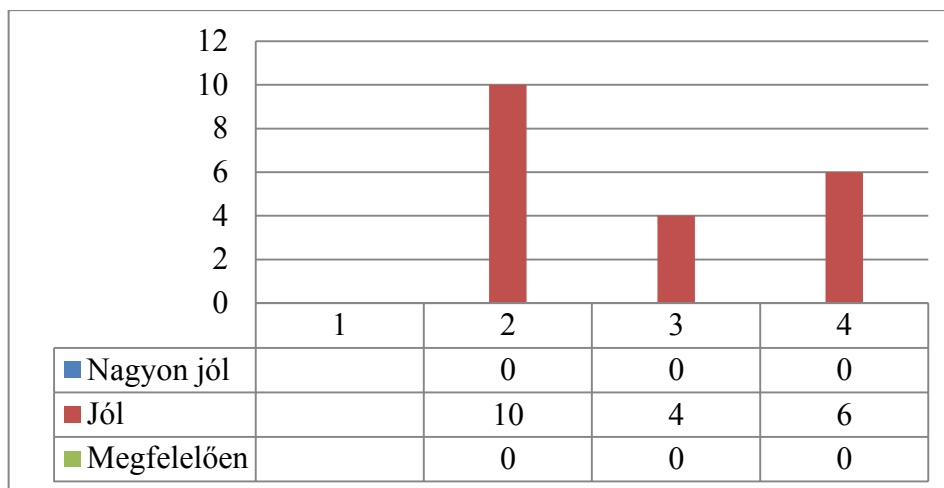
17. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülő gyermekének iskolai szocializációjának alakulása a szülői anamnézis alapján

A 17. és 18. számú ábra értelmezését segítő magyarázat

¹ *Nagyon jól* – a gyermek iskolába lépésétől kezdődően intézményes szocializációja pozitívan valósul meg.

Jól – a gyermek iskolába lépésekor minimális nehézségek adódtak az adaptáció folyamán, mely kedvező feltételeknek köszönhetően pozitív irányt mutat.

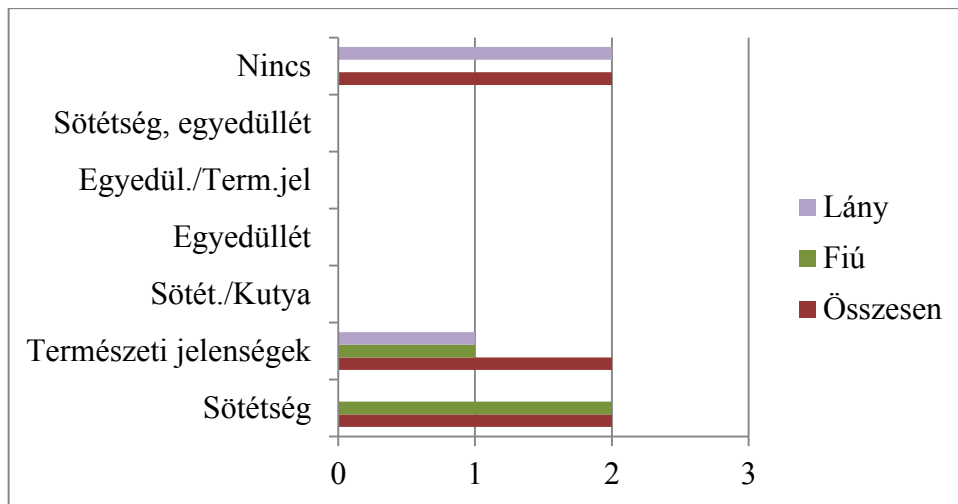
Megfelelően – a gyermek iskolába lépésétől kezdődően nehézségek adódnak az intézményes szocializáció folyamán, mely negatív irányba hat az adaptációra, mely mai napig érzékelhető



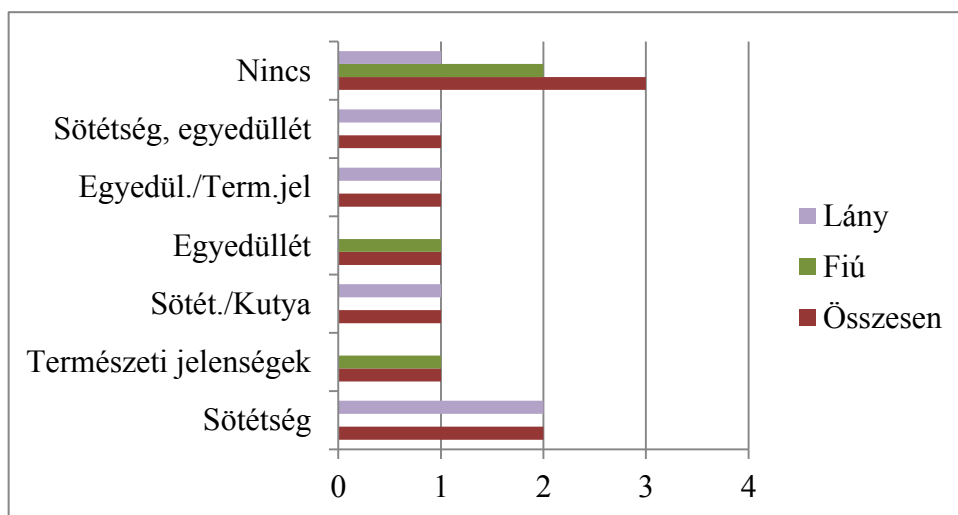
18. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekeinek iskolai szocializációjának alakulása a szülői anamnézis alapján

A szülői anamnézis következő kérdésének válaszai betekintést engedtek a gyermek *félelmeiben*. Az első fontos kérdés e kérdéskörben, hogy mindkét vizsgálati csoportra nézve a gyermekeknek vannak-e félelmei. Az adatok a külföldön dolgozó szülő gyermekeit nézve az alábbiak voltak: 4 gyermeknek, közülük 3 fiúnak és 1 lánynak vannak félelmeik, míg 2 lánynak nincsenek. A kontrollcsoport adatai ezzel szemben az alábbiak szerint alakultak: 7 gyermeknek, közülük 2 fiúnak és 5 lánynak vannak félelmeik; ellenben 3 gyermek, 2 fiú és 1 lány esetében nincsenek félelmeik.

A félelem forrásai között a szülők válaszait összegezve szerepeltek a továbbiakban leírt félelemforrások: sötétség, természeti jelenségek, egyedüllét, valamint ezek kombinációi. Az eredmények először a külföldön dolgozó szülő gyermekeire nézve kerülnek szemléltetésre. 2 fiú félelmének forrása a sötétség; 2 gyermeknek, közülük 1 fiúnak és 1 lánynak a félelmét kiváltó tényező a természeti jelenségek. 2 gyermeknek, 1 fiúnak és 1 lánynak nincsenek félelmei. A kontrollcsoport adatait nézve a félelemforrások a következők voltak: 2 lány a sötétségtől, 1 fiú a természeti jelenségektől fél. 1 lány félelmének forrása kombinált, melyet a sötétség és a kutya vált ki; 1 fiú az egyedülléttől fél. 1 lánynak szintén kombinált félelemforrása van, melyet az egyedüllét és a természeti jelenségek váltanak ki. 1 lány félelmének forrása a sötétség és az egyedüllét. 3 gyermek, 2 fiú és 1 lány esetében nem jelentkeztek félelmek. Ezen félelemforrás eredményeket mindkét csoportra nézve a lenti ábrák összesítik.



19. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekei félelmeinek forrása



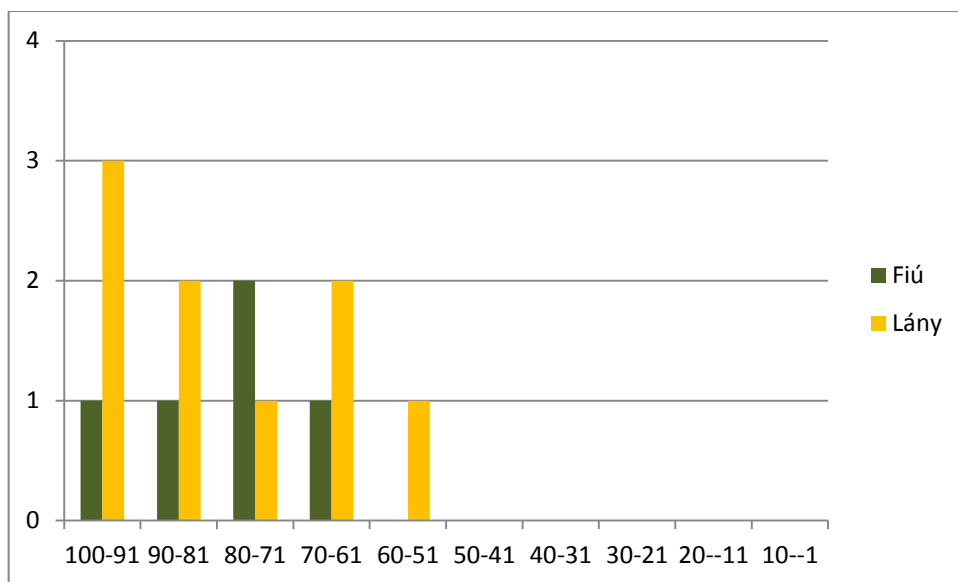
20. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekei félelmeinek forrása

A kutatás második lépéseként a D. Shaffer által készített CGAS Alkalmazkodóképességet MÉRŐ Skála alkalmazásával (lásd 2. sz. melléklet) felmérésre került a diákok alkalmazkodóképessége. A skála alapján a pedagógusok számára készített összesítő leírás került kitöltésre mindegyik diák esetében. A kapott adatok összevetésre kerültek a CGAS értéktartományával, mely alapján a tanulók egy pontkategóriába sorolhatóak. A pontkategóriák s rövid leírásuk az alábbi:

- 100 – 91** Kiváló teljesítmény minden területen
- 90 – 81** Jó teljesítmény minden területen
- 80 – 71** Csekély teljesítménykárosodás, ha
- 70 – 61** Némi nehézség egyetlen területen
- 60 – 51** Változó teljesítmény szórványos nehézségekkel

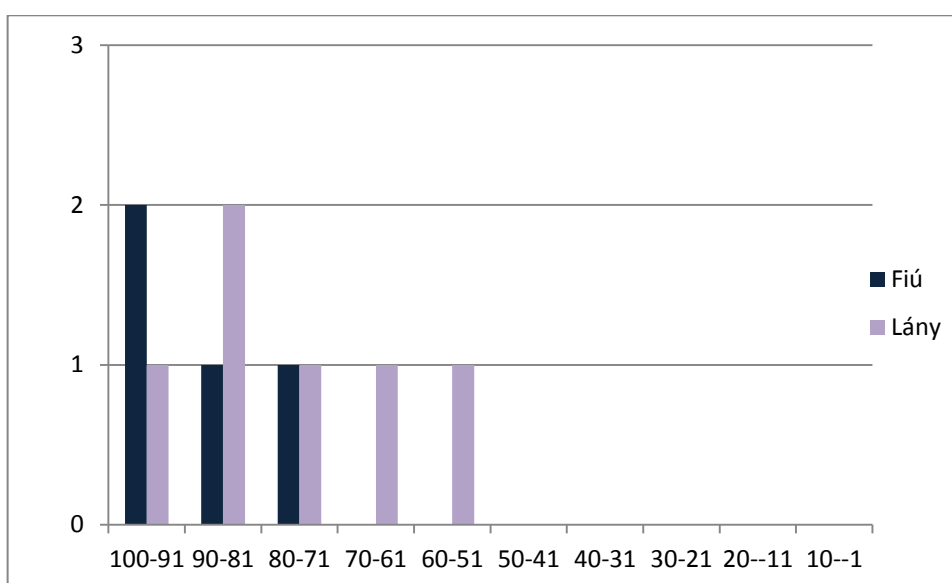
- 50 – 41** Mérsékelt teljesítményzavar társas területen
- 40 – 31** Súlyos teljesítménykárosodás
- 30 – 21** Működő képtelenség majdnem minden területen
- 20 – 11** Szükséges a felügyelet
- 10 – 1** Állandó felügyeletre van szüksége (iskolai idő alatt).

A fentiekben kifejtettek alapján elsőként a 3. osztályos tanulók eredményei kerültek elemzésre, s szemléltetésre mindkét vizsgálati csoport esetében. A pedagógusi összesítő leírás, valamint a CGAS Skála értékeit összevetve az eredmények a külföldön dolgozó szülők gyermekei esetében az alábbiak voltak. 4 tanuló, 1 fiú és 3 lány pontértéke 100-91-es tartományban szerepel; 3 tanuló, 1 fiú és 2 lány a 90-81-es pontkategóriába került; szintén 3 tanuló, 2 fiú és 1 lány a 80-71-es csoportba szerepel; a 70-61-es értékcsoporthoz 3 tanuló, 1 fiú és 2 lány található; 1 lány pedig a 60-51-es csoportba került. A leírtakat nézve 4 tanuló alkalmazkodási mutatói a veszélykategóriában vannak, 10 tanuló adaptációja viszont pozitív irányba mutatnak. A vizsgálat fő elemeit képző csoport átlagpontszámát nézve a 90-81, 80-71, 70-61-es kategóriát ölelte fel. A legtöbb tanuló a 100-91-es értéktartományba sorolható, míg a legalacsonyabb a 60-51-es csoportba kerülő tanuló. Lássuk az eredmények szemléltetését az alábbi ábrán.



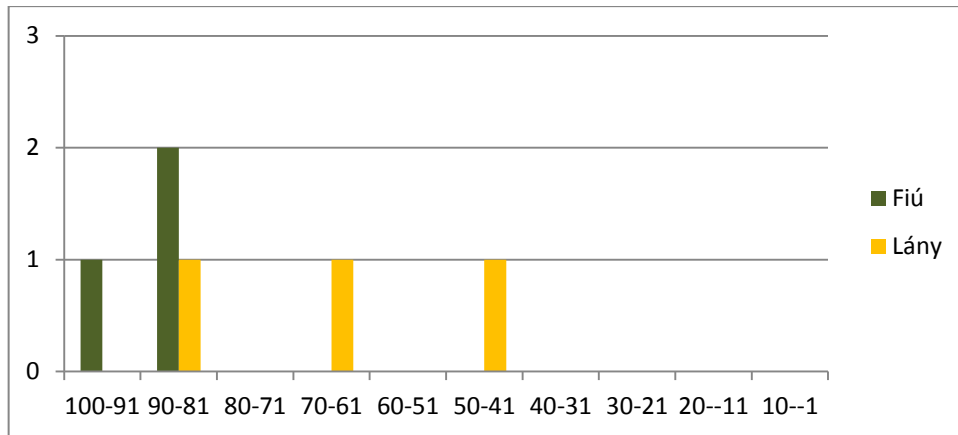
21. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek alkalmazkodási mutatói 3. osztályban

A velük szemben álló kontrollcsoport tagjainak CGAS alkalmazkodási mutatóit tekintve az eredmények pozitívabb irányt mutattak, ám e csoport esetében is kerültek tanulók a 70-61-es veszélykategóriába. Az adatok a következőképp alakultak: 3 tanuló, 2 fiú és 1 lány a 100-91-es legmagasabb pontkategóriába sorolható; szintén 3 tanuló a 90-81-es alkalmazkodási csoportba tartozik, mely 1 fiút és 2 lányt foglal magába; 80-71-es kategóriába 2 tanuló, 1 fiú és 1 lány került; a 70-61-es valamint a 60-51-es értékkategóriába 1-1 lány szerepel. Az eredmények átlagértékét nézve a legtöbb tanuló a 100-91-es és a 90-81-es értékcsoporthoz került, a középérték a 80-71-es kategória, míg a legalacsonyabban elért pontszám a 70-61-es és a 60-51-es értékcsoporthoz volt. Ábrán szemléltetve az eredmények az alábbiak.



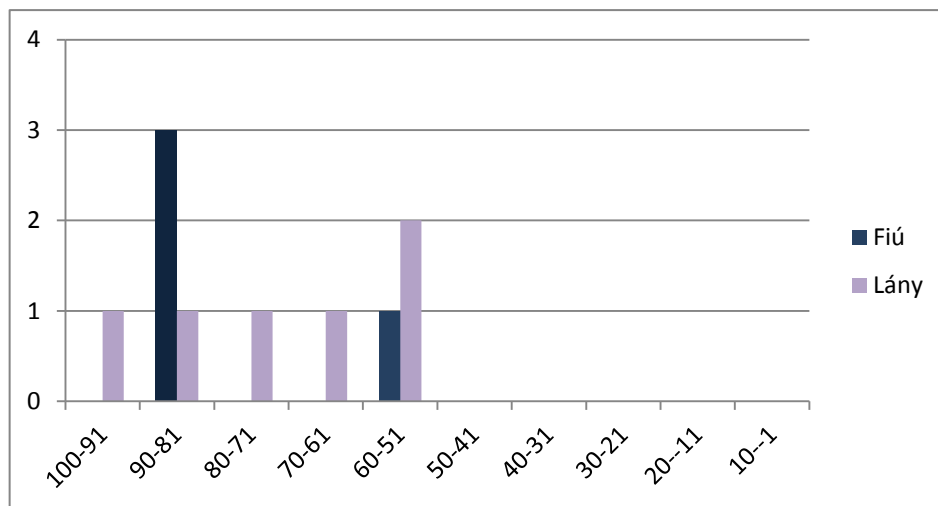
22. sz. ábra: A kontrollcsoport tanulójainak alkalmazkodási mutatói 3. osztályban

A 4. osztályos tanulók CGAS Alkalmazkodóképességet MÉRŐ Skálán elért eredményei hasonló adatokat mutattak. Elsőként a külföldön dolgozó szülők gyermekeinek értékeit elemezve: 1 fiú került a 100-91-es értékcsoporthoz; 3 tanuló, 2 fiú és 1 lány a 90-81-es tartományt alkotta; 1 lány a 70-61-es pontkategóriába került; s szintén 1 lány az 50-41-es értékcsoporthoz pontjait érte el. Veszély kategóriába került 2 tanuló, ezzel ellentétben 4 tanuló alkalmazkodási mutatói pozitívak. A leírtak összegzésre kerültek a lenti ábrában.

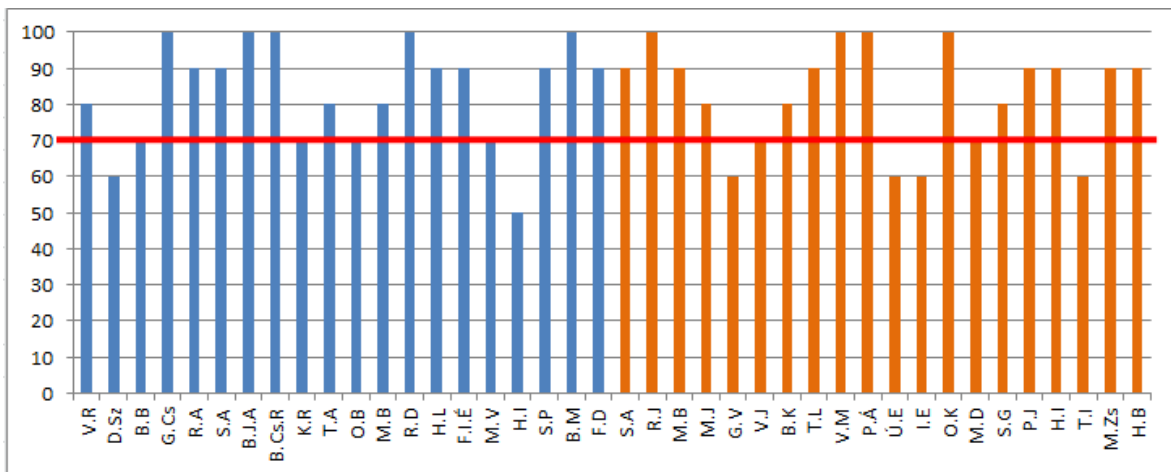


23. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek alkalmazkodási mutatói 4. osztályban

A 4. osztályos kontrollcsoport eredményei pozitívan alakultak, hiszen a tanulók többsége megfelelő alkalmazkodási mutatókkal rendelkeztek. Ez alapján 1 fiúnak 100-91-es értékcsoportba sorolható az eredménye; 4 tanulónak a 90-81-es értéktartományba, mely 3 fiút és 1 lányt érintett; 1-1 lány a 80-71 és a 70-61-es értéket érte el; 3 tanuló pedig a 60-51-es értékpontot, mely 1 fiút és 2 lányt érintett. Átlagban a legtöbben a 90-81-es pontkategóriát érték el, a legalacsonyabban elért pontszám viszont a 60-51-es. Összesített ábrán nézve az eredmény az alábbi.



24. sz. ábra: A kontrollcsoport tanulóinak alkalmazkodási mutatói 4. osztályban



Külföldön dolgozó szülő
gyermekei

Nem külföldön dolgozó szülő
gyermekei

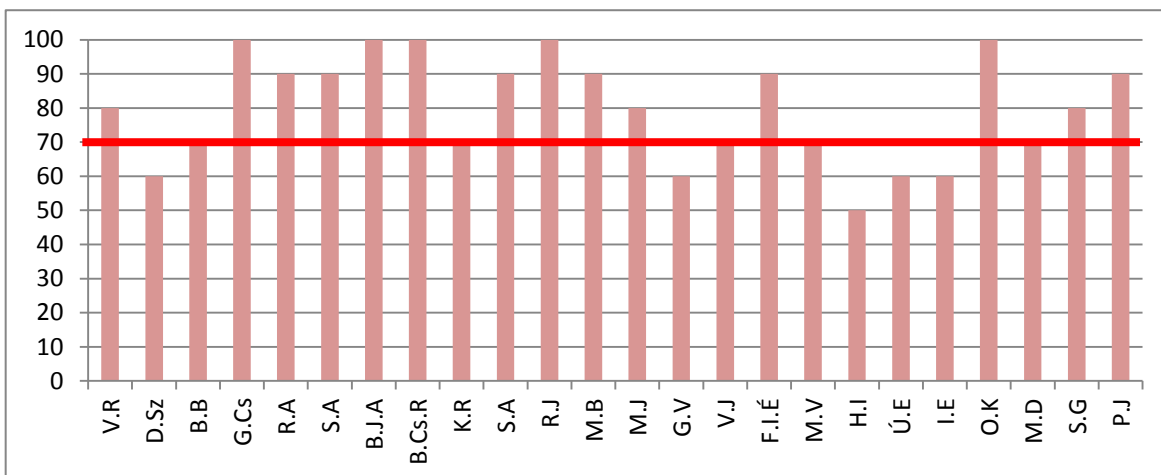
25. sz. ábra: A tanulók alkalmazkodóképességének összefoglalása

A CGAS Alkalmazkodóképességet mérő skála eredményeit összegezve kijelenthető, hogy nem volt megfigyelhető lényeges különbség a külföldön dolgozó szülő gyermekei és azon gyermekek alkalmazkodási képessége között, kik szülei nem dolgoznak külföldön. Számszerűsítve az elhangzottakat a vizsgálat alanyait képző csoport tagjai közül 6 tanuló került a veszélykategóriába, míg a többi tanuló adaptációs mutatói pozitív irányba mutattak. Ezzel szemben a kontrollcsoport eredményei azonosak voltak a vizsgált csoport értékkategóriájával, mely szerint szintén 6 tanuló tartozkodik jelenleg a veszélyt jelző szinten.

Az első számú hipotézis, mely szerint – *a külföldön dolgozó szülők gyerekei feltételezhetően csoporttársaikhoz képest kevésbé megfelelően képesek alkalmazkodni* feltételezés nem került alátámasztásra.

Folytatásként megvizsgálásra került az alkalmazkodóképesség nemenkénti alakulása, *feltételezve, hogy az alkalmazkodóképesség nemenként változik, így a fiúk alkalmazkodóbbak a lányoknál.* Eredményül megfogalmazható volt az adatok alapján, hogy a lányok az alkalmazkodó képességet mérő skálán elért átlag pontértéke 80-71; míg a fiúké 90-81. A lányok legalacsonyabban elért pontszáma az 50-41; ellenben a fiúk esetében ez az érték a 60-51-es. Számszerűsítve a 24 lányból 10 lány alkalmazkodási mutatói a 70-61-es, veszélyt jelző pontértéket érték el, vagy ezen érték alá volt tehető. A 16 fiúból mindössze 2 fiú esett a 70-61-es veszélyt jelző pontértékbe és az alá. A leírtakat nézve az a konzekvencia vonható le, hogy a fiúk alkalmazkodóbbak a lányoknál.

Darabszámot nézve a feltevés nem támasztható alá teljes mértékben, ám az elért pontszámok átlagát tekintve eltérés figyelhető meg. A fentiekben kifejtett második számú hipotézis feltevése tehát részlegesen alátámasztásra került. Az adatokat a lenti ábrák összesítik.



26. sz. ábra: A lányok alkalmazkodóképességének mutatói



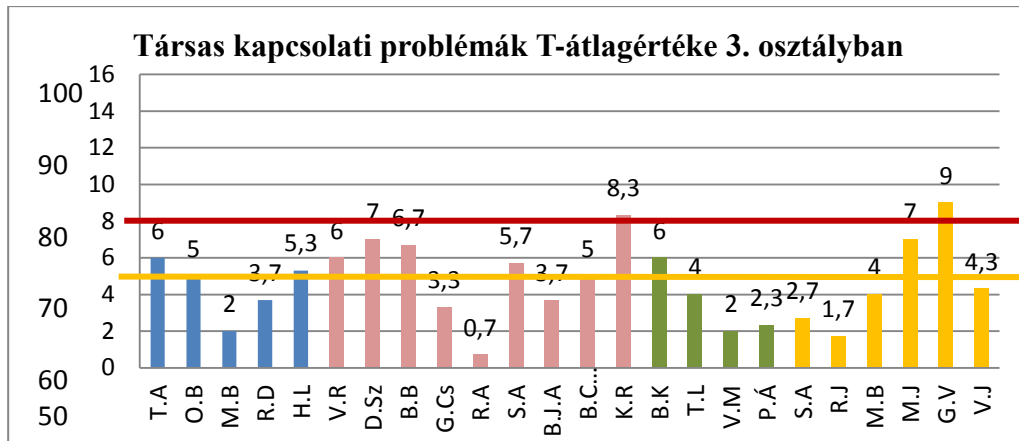
27. sz. ábra: A fiúk alkalmazkodási mutatói

A kutatás harmadik lépéseként szerepelt a tanulók viselkedésének vizsgálata, mely három komponensből tevődött össze. A szülői, tanári és önértékelő kérdőív pontszámai alapján meghatározható volt a tanulók társas kapcsolati készségei: felmerülő kapcsolati problémák, mely betekintést adtak a társaikkal, szüleikkel való kapcsolat nehézségeibe. A szorongás – depresszió azokat az érzelmi tüneteket foglalja össze, melyek hangulati problémákat jelezhetnek. Szomatizáció, az egészségügyi ok nélkül fellépő panaszokat összesíti. A figyelem – problémák a figyelem hiányából fakadó s a túlmozgékonyaságból származó nehézségekre tesz utalást. Deviáns viselkedés azokat a magatartásjegyeket foglalja össze, melyek a gyermektől elvárt magatartási norma megszerzésére vonatkozik. Agresszivitás a gyermek indulatosságára utal. A skálákon elért pontszámaik alapján kiszámolható volt további két, úgynevezett származtatott skála az internalizáció, s externalizáció, valamint összprobléma értéke. Az internalizáció skála mindazokat a tüneteket egyesíti, mely a gyermek számára okoznak nehézséget. Ellenben az externalizációs skálával, mely környezet számára zavaró magatartásformákat foglalja magába.

A gyermek alkalmazkodóképességének vizsgálata során kérdésként felmerült, hogy van-e kapcsolat a nem megfelelő alkalmazkodás valamint a viselkedés esetlegesen felmerülő változásai, problémái között. Továbbá a CBCL standard pszichológiai módszer segítségével arra a feltevésre is keresendő a válasz, mely a zárkózottság és alkalmazkodási nehézség, valamint az esetlegesen fellépő társas kapcsolati készség változásai kérdésével foglalkozik.

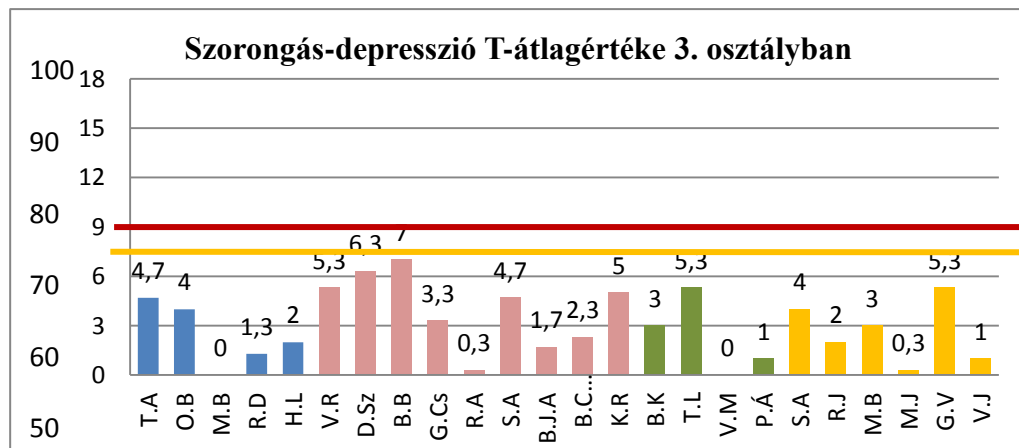
Az Achenbach CBCL viselkedési módszer eredménye mindkét korcsoport, mindkét csoportjában kiértékelésre került. Kezdetben megvizsgáltuk a 3. osztály külföldön dolgozó szülő gyermekeit, valamint az ezzel a csoporttal szemben álló kontrollcsoportot a 6 viselkedésprobléma, internalizáció, externalizáció, valamint összprobléma értékének mutatói fókuszában.

Társas kapcsolati problémák 3. osztályban az alábbi adatokat adták. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek csoportjába tartozó tanulók közül a T-érték figyelemfelkeltő 65, valamint veszélyt jelző 70 pontját 9 tanuló érte el, közöttük 3 fiú és 5 lány foglal helyet. A kontrollcsoport T-érték figyelemfelkeltő 65, s veszélyt mutató 70 pontját mindössze 3 tanuló érte el. 1 fiú és 2 lány található eme értékkategóriában. Az eredményeket a lenti ábra összesíti. A ábra kék (fiú) és rózsaszín (lány) része minden viselkedésproblémát összesítő ábrán, a külföldön dolgozó szülő gyermekeit jelzi, míg a zöld és sárga szín a kontrollcsoportot képző fiúkat és lányokat vetíti elének.



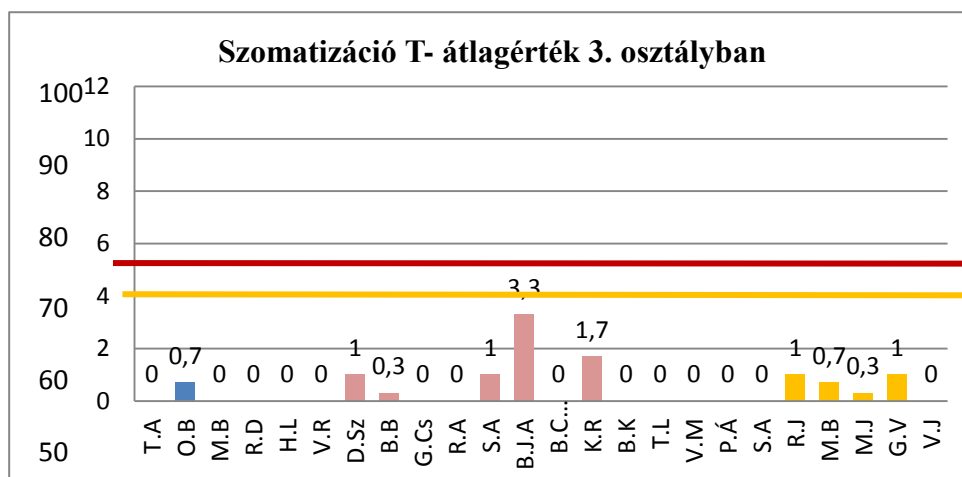
28. sz. ábra: Társas kapcsolati problémák összesített eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

Szorongás – depresszió eredményeit nézve 3. osztály mindkét vizsgálati csoportot érintve a következő adatokat mutatta. A figyelemfelkeltő 65 és veszélyt jelző 70 pontot egy tanuló sem érte el, ám több tanuló pontértéke magas, s közel áll a 65-ös figyelemfelkeltő szinthez. Számszerűsítve a következőképp alakultak az értékek: a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek legmagasabb értéke a 2 lány esetében a 6,3 és a 7. A kontrollcsoport eredményeinek legmagasabb pontját 1 fiú és 1 lány esetében az 5,3 képezte. Az alábbi ábrán mindez szemléltetésre került.



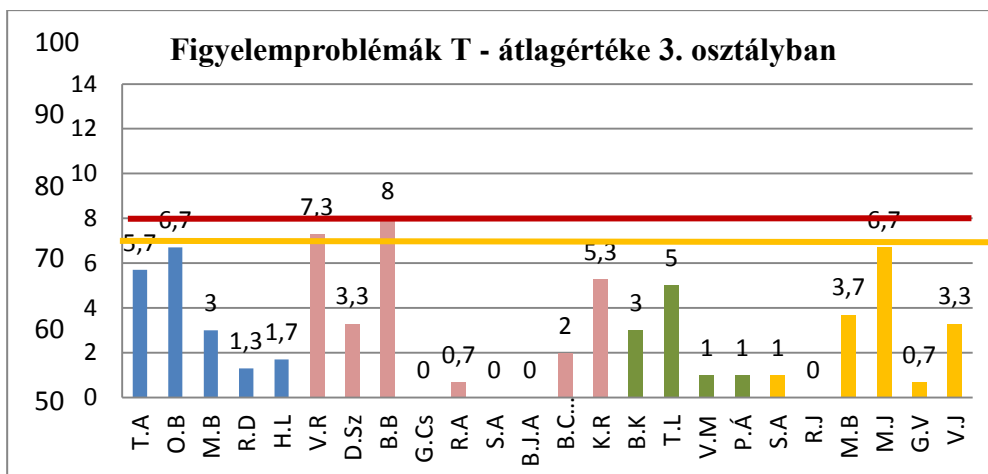
29. sz. ábra: Szorongás – depresszió eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

Szomatizáció problématerületének adatait elemezve megállapítható volt számunkra, hogy a vizsgálat fő elemeit képző csoport valamint a kontrollcsoport eredményeinek mutatói egyaránt pozitívak, mivel a pontszámok az 50 és 60 T –értékkategóriába tartoztak, s egy tanuló sem érte el a figyelmeztető 65-ös pontértéket.



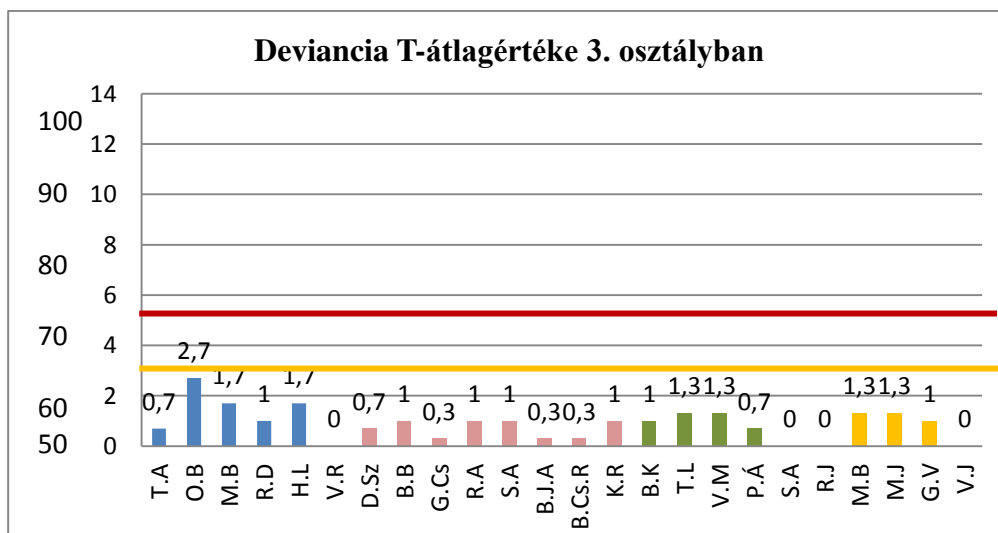
30. sz. ábra: A szomatizáció eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

A figyelemproblémák a szomatizációval ellentétben negatívabb értékeket adtak eredményül. A 3. osztály külföldön dolgozó szülő gyermekei közül többen is megközelítették, s elérték a figyelemfelkeltő 65-ös T-értéket valamint a veszélyt mutató 70-es értékpontot. Ezen érték 2 lányt érintettek, kik pontértéke 7,3 és 8. A fiúk velük szemben alacsonyabb értéket értek el, s legmagasabban elért pont a 6,7 volt. A kontrollcsoport figyelemprobléma T-értéke az 50-60-as csoporton belül mozog, 1 lány közelítette meg a 65-ös figyelemfelkeltő értéket a 6,7-es pontszámával. Ezen adatokat az alábbi ábra szemlélteti.



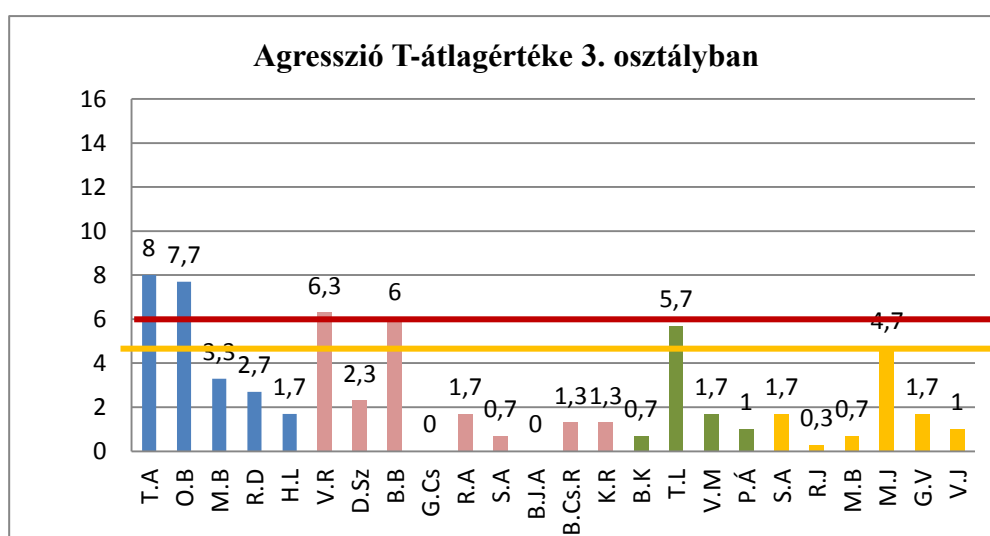
31. sz. ábra: A figyelemproblémák eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

A deviancia kérdésközét elemezve az eredmények a 3. osztály mindkét vizsgálati csoportja esetében, a külföldön dolgozó szülő gyermekei s a kontrollcsoportot nézve határozottan pozitív értékeket mutattak. Mindössze egy fiú, kik szülei külföldön dolgoznak közelítette meg a figyelemfelkeltő 65 pontos T-értéket, míg a többi tanuló értékpontjai 0 – 1,7 között mozogtak, mely beleszik az 50 pont alatti T-érték csoportjába. Az eredmények szemléltetése az alábbi ábrán látható.



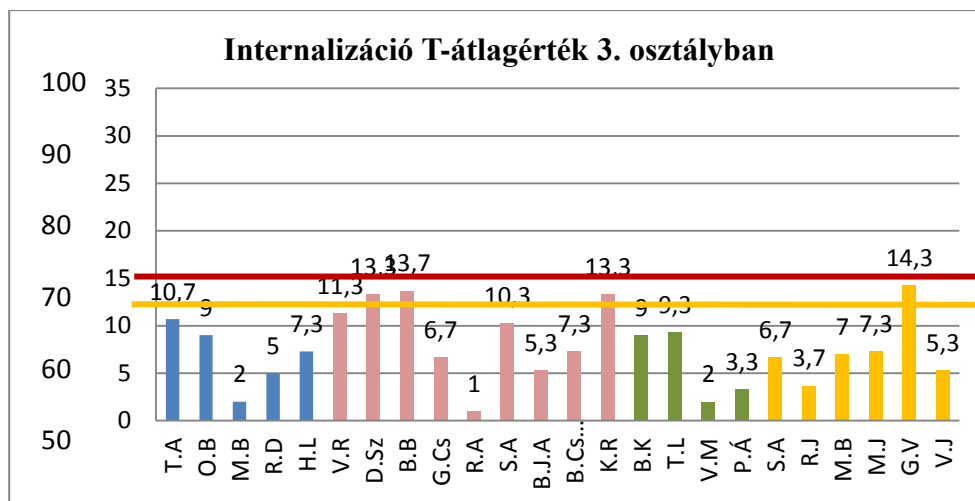
32. sz. ábra: A deviancia eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

Az agresszivitás CBCL mutatóit nézve az eredmények koránt sem pozitívak. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek számszerűsített pontjai e problématerületen a következőképp alakultak: 2 fiú jóval meghaladta a 75-ös veszélyt jelző T-értéket 8 és 7,7 ponttal; 2 lány 6,3 és 6 ponttal elérte a 75-ös veszélyt jelző T-értéket. A kontrollcsoport gyermekei közül 1 lány 4,7 ponttal közelít a 60-as figyelemfelkeltő T-értékhez, 1 fiú pedig 5,7 ponttal meghaladta ezen T-értéket. Eredményül ez esetben elmondható, hogy a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek agresszivitást jelző mutatói magasabbak voltak a kontrollcsoport mutatóinál. Ezen eredményeket a leni ábra szemlélteti.



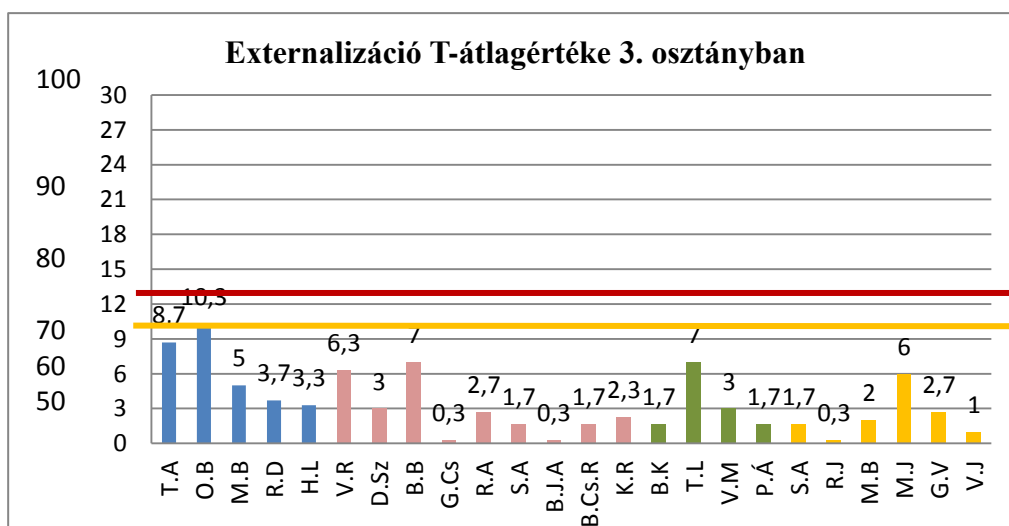
33. sz. ábra: Az agresszió eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

Internalizáció szintet elemezve, mely a társas-kapcsolati problémák és a szorongás depresszió skála értékeinek összegéből kapható meg, s mely a gyermek számára nehézséget jelentő tüneteket egyesítik az eredmények a külföldön dolgozó szülő gyermekei esetében negatívabbak voltak a kontroll csoport eredményével szemben. Számszerűsített adatokat nézve ezen eredmény a következőképp alakultak: 3 lány a 65 és 70 közötti T-érték között van, mely figyelemfelkeltésként funkcionál. Továbbá 1 fiú és 1 lány 10,7 és 11,3 ponttal közelít a problémát jelző T - értékhez. A kontrollcsoport eredményeit nézve pozitív irány figyelhető meg, mivel csak 1 lány áll közel 14,3 ponttal a veszélyt jelző 70-es T- értékszinthez. A csoport tagja közül a legmagasabb pont a 9,5 s többségben alacsony értékek dominálnak. Ábrán szemléltetve az adatok az alábbiak.



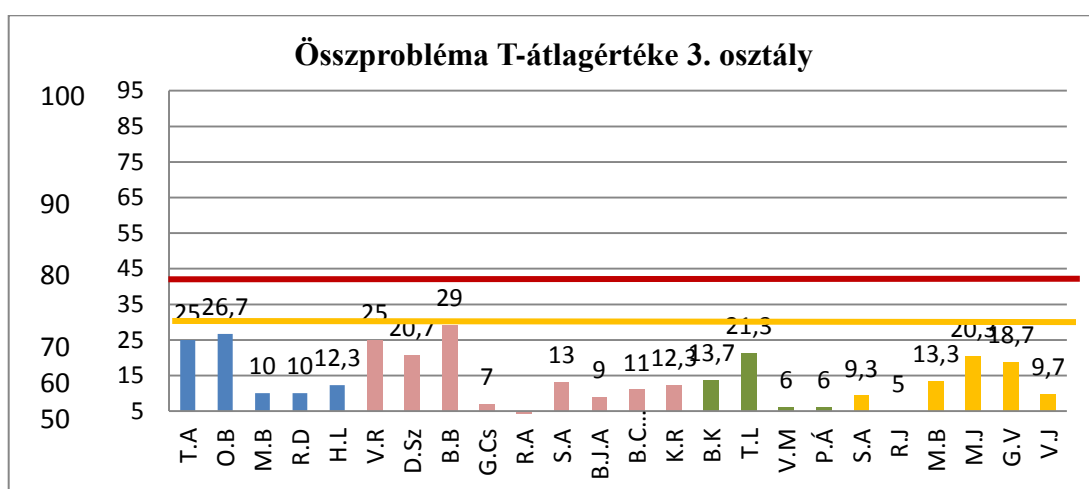
34. sz. ábra: Az internalizáció eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

Az *externalizáció* mely a környezet számára problémás magatartásformát jelző skálaként funkcionált összességében nézve mindkét csoport esetében pozitív eredményt adott. Az értékek nagyobb hányada a 0,3 és 7 pont közötti alacsony T- értéknél volt megfigyelhető. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek eredményei: 2 fiú ért el magas pontszámot, mely a 8,7 és 10,3, ami közel áll a figyelemfelkeltő 65-ös T- értékhez. A lányok legmagasabb pontszáma a 6,3 és a 7 voltak. A kontrollcsoport legmagasabb pontja 1 lány esetében a 6, 1 fiúnál pedig a 7, mely pozitív T- értéktartományban mozog. Az adatok a lent ábrán kerültek szemléltetésre.



35. sz. ábra: Az externalizáció eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

A szülői, tanári és önértékelő skála *összprobléma* átlagértékeinek adatai a következő eredményeket mutatták számunkra, mely mindkét 3. osztályos vizsgálati csoport esetében leírásra kerültek. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek eredményeit sorra véve az adatok a következők voltak: 2 tanuló, 1 fiú és 1 lány 26,7 és 29 összprobléma átlagpontja közel állt a figyelemfelkeltő 65-ös T- értékhez, a legalacsonyabb összprobléma átlagpont a 7 volt. A kontrollcsoport esetében ezen átlagpontok alacsonyok voltak, legmagasabb pontot 1 lány esetében a 21,3 képezte. Legalacsonyabb az 5 összprobléma átlagpont. A leírtak alapján elmondható, hogy a külföldön dolgozó szülők gyermekeinek magasabb összprobléma átlagérték jelenik meg a skálán, mint a kontrollcsoport tagjainak.

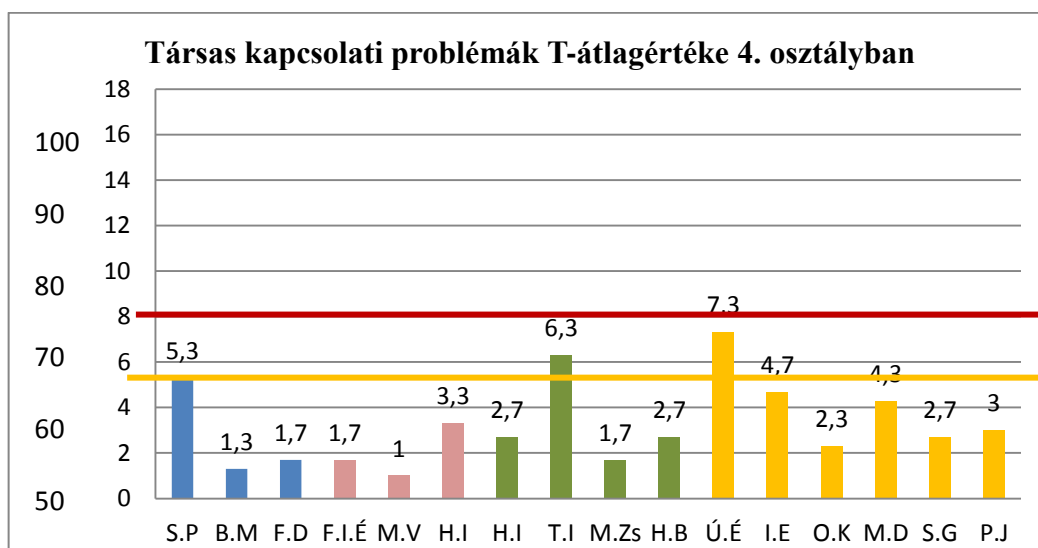


36. sz. ábra: Az összprobléma eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

A következőekben a 4. osztály CBCL eredményei kerültek bemutatásra a külföldön dolgozó szülő gyermekei valamint a kontrollcsoport tagjai esetében egyaránt. Ezen korosztály esetében is elemzésre került mind a 6 problémaskála s az internalizáció, externalizáció, összprobléma skála is.

Társas kapcsolati problémák eredményeit elemezve elsőként az ellenkezője volt megfigyelhető a 3. osztály eredményeivel szemben. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek adatai: 1 fiú 5,3 ponttal elérte a figyelmeztető T- értéket, mellyel kiugrik csoporttársai alacsony értékei közül. A legalacsonyabb pontszám az 1. A kontrollcsoport adatai e korosztály társas kapcsolati probléma területén negatívabb eredményt mutattak a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek eredményeitől. 2 tanuló, 1 fiú és 1 lány 6,3 és 7,3 ponttal meghaladta figyelmeztető T- értéket, s a többi tanuló eredményei is magasabbak a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek pontjától. Összegzésként elmondható, hogy a

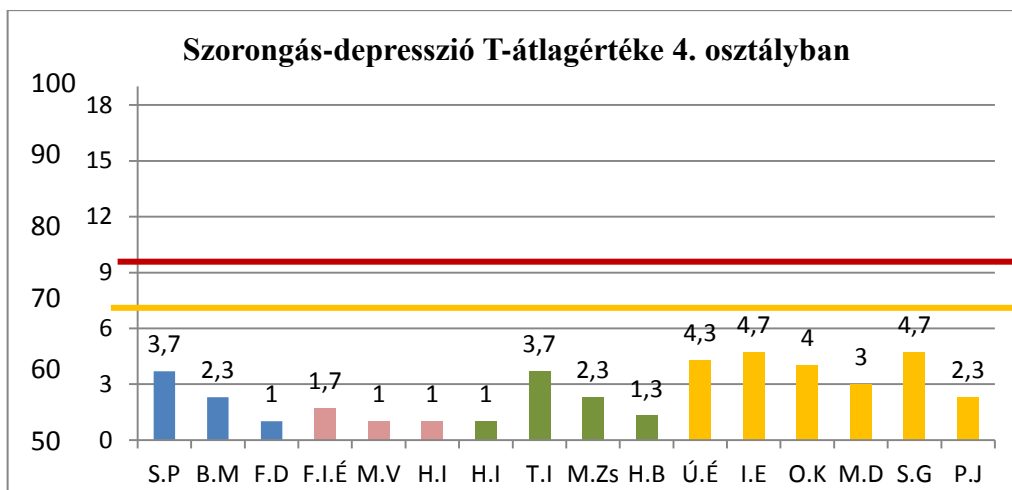
kontrollcsoport eredményei több tanuló esetében negatív irányt s társas kapcsolati problémát jeleznek. Ábrán szemléltetve az eredmények az alábbiak.



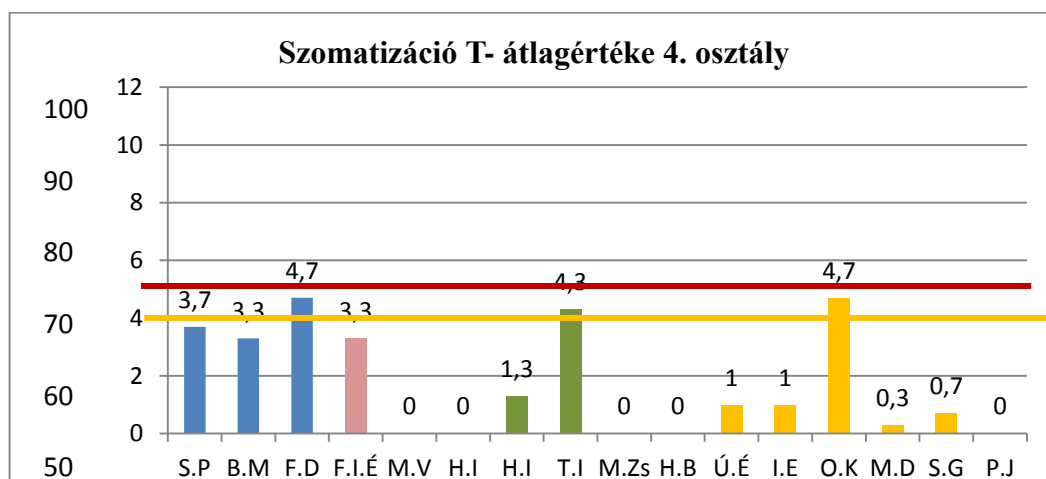
37. sz. ábra: A társas kapcsolati problémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

Szorongás – depresszió skálát elemezve részleges egyezés volt megfigyelhető a külföldön dolgozó szülő gyermekei s a kontrollcsoport között. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek eredményei pozitívak, s pontértékeik 1 és 3,7 között mozogtak, mely alacsony T- értéknek felelt meg. A kontrollcsoport eredményei szintén pozitív irányba mutattak, ám pontértékük magasabb tartományban mozgott 1,3 és 4,7 között. Ez szintén alacsony T- értéknek felelt meg, így összességében nem volt megfigyelhető szorongás-depresszió problémák a 4. osztályos tanulók esetében. Az adatok a lent ábrán kerültek szemléltetésre.

Szomatizáció skála átlageredményei 4 osztályban negatív mutatókat vetítettek elénk ellenben a 3. osztály alacsony értékeivel. A 4. osztály külföldön dolgozó szülő gyermekeinek csoportjában 2 fiú esetében jelentkeztek figyelemfelkeltő T- értékek 3,7 és 4,7 ponttal. A kontrollcsoport eredményei is negatívan alakultak, mivel 2 tanuló, 1 fiú és 1 lány szintén magas értéket ért el 4,3 és 4,7 ponttal, mely veszélyt jelző T-értéket mutat. Összegezve a leírtakat 4. osztály esetében szomatizációs problémák vannak jelen mindkét vizsgálati csoport esetében, s ezen eredményt a lenti ábra is mutatja.

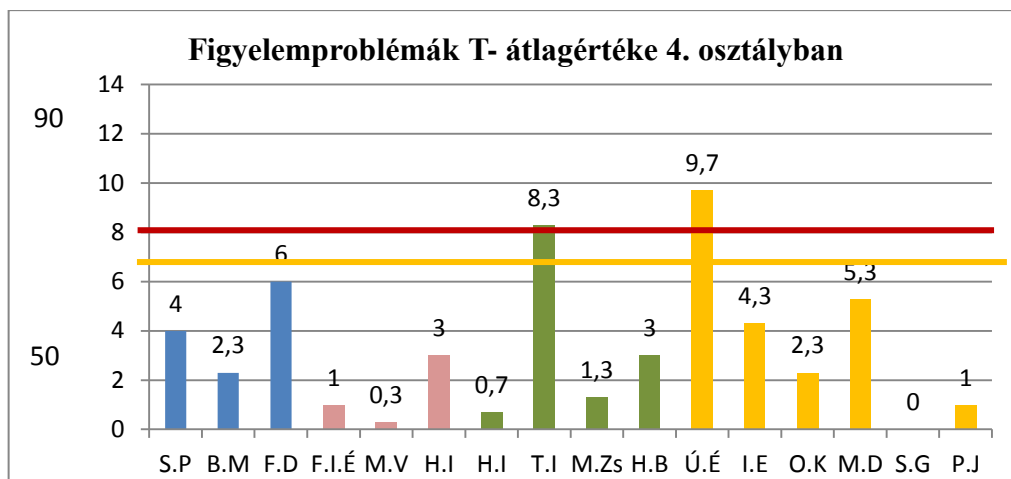


38. sz. ábra: A szorongás – depresszió problémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál



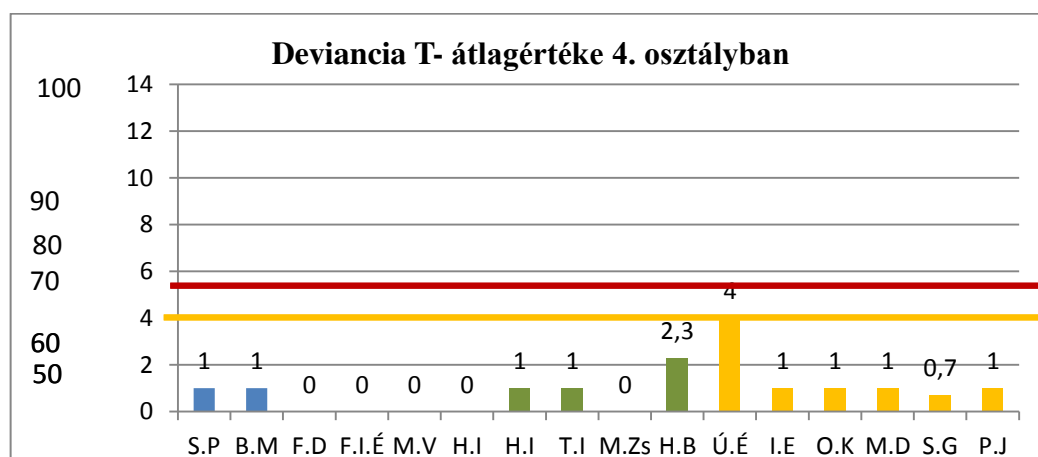
39. sz. ábra: A szomatizáció problémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

Figyelemproblémák skálaértéke 4. osztály kontrollcsoportja esetében mutattak magas értékeket, figyelemproblémát jelezve ezzel. E csoport 2 tanulója is elérte a veszélyt jelző 70-es T- értéket 8,3 és 9,7 ponttal, s a csoporttagok pontjai is magasabbak a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek pontjaitól. A vizsgálat fő elemeit alkotó csoport legmagasabb értéke a 6 képezte, mely közel áll ugyan a figyelmeztető 65-ös T- értékhez, ám a csoport többi tagja ennél alacsonyabb ponttal rendelkezett, mely összességében pozitívabb irányt adott a kontrollcsoport értékeitől. Ábrán összesítve lent látható.



40. sz. ábra: A figyelem problémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

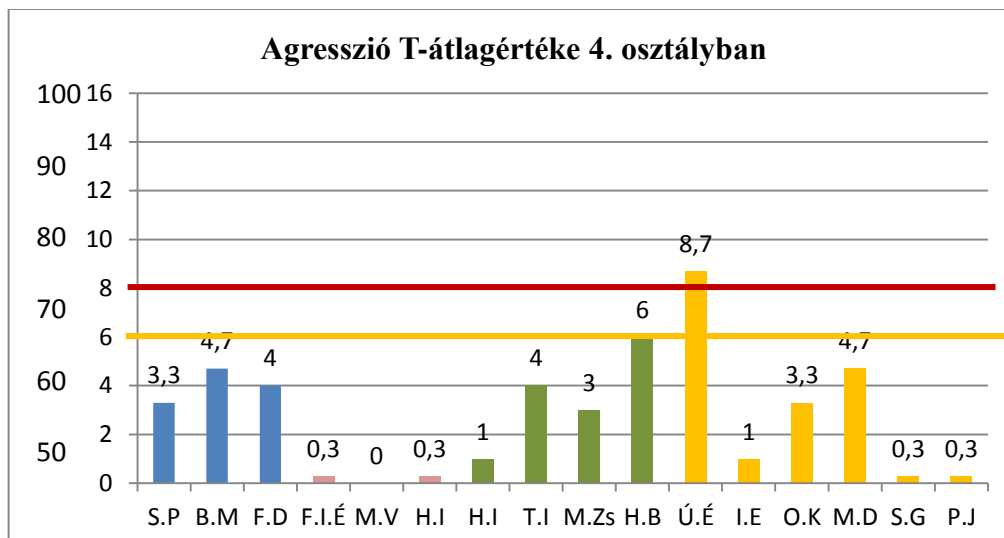
A deviancia kérdését vizsgálva szintén biztató eredmények születtek. Mindkét vizsgálati csoport eredménye pozitív, ám egy a kontrollcsoportot képző 1 lány 4 ponttal elérte a devianciára figyelmeztető 65-ös T- értéket. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek pontértékei nem jeleztek devianciát, s a kontrollcsoport értékei is pozitívak az 1 lány kiugró T- értékét leszámítva. A kapott adatokat az alábbi ábra összesíti.



41. sz. ábra: A deviancia eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

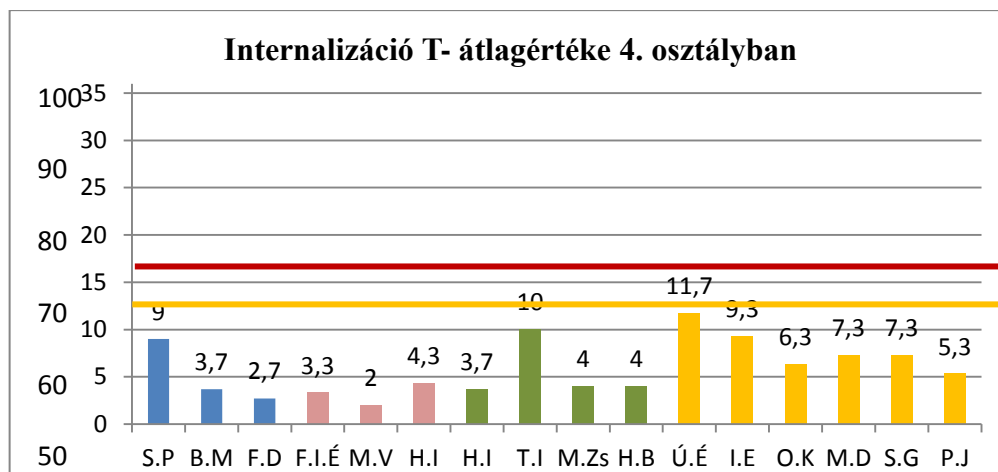
Az agresszivitás skála mutatói 4. osztály kontrollcsoport tagjai agresszivitás jeleit mutatták a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek értékeivel szemben. A kontrollcsoportban 1 lány 8,7 ponttal meghaladta a 70-es veszélyt jelző T- értéket, s 1 fiú 6 ponttal közel áll a figyelmeztető 65-ös T- értékhez. Velük ellentétben a külföldön dolgozó

szülő gyermekei 1 fiú esetében mutattak agresszióra figyelmeztető jelet 4,7 ponttal, mely egyben a csoport legmagasabb értéke, ám ez a pontszám még pozitív értéktartományba esik. A lenti ábra szemlélteti az említett eredményeket.



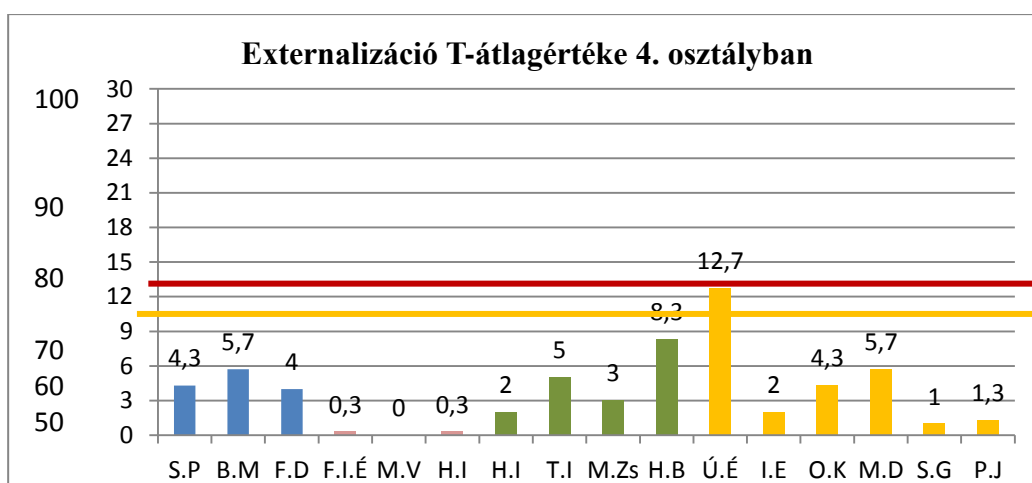
42. sz. ábra: Az agresszivitás eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

Internalizáció, mely a gyermek számára nehézséget jelentő tüneteket egyesíti a 4. osztály mindkét vizsgálati csoportja tekintetében alacsony értéktartományt ölelt fel. Legmagasabb értéke a 11,7 volt, mely a 60-as T- érték csoportjába tartozik, sem mutatott veszélyt az adott tanulóra. A csoport legalacsonyabb értéke a 2, mely szintén pozitív. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek mutatói közül a legmagasabb1 fiú pontértéke, 9; míg a kontrollcsoport esetében 11,7. Összességében elmondható, hogy 4. osztályban sem a kontrollcsoportban, sem a vizsgálat fő elemeit képző csoportban nincs jelen azon társas kapcsolati tünet együttes, mely a tanuló számára nehézséget jelentő tünetet mutatna. Mindez a következő ábrán került összegzésre.



43. sz. ábra: Az internalizáció eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

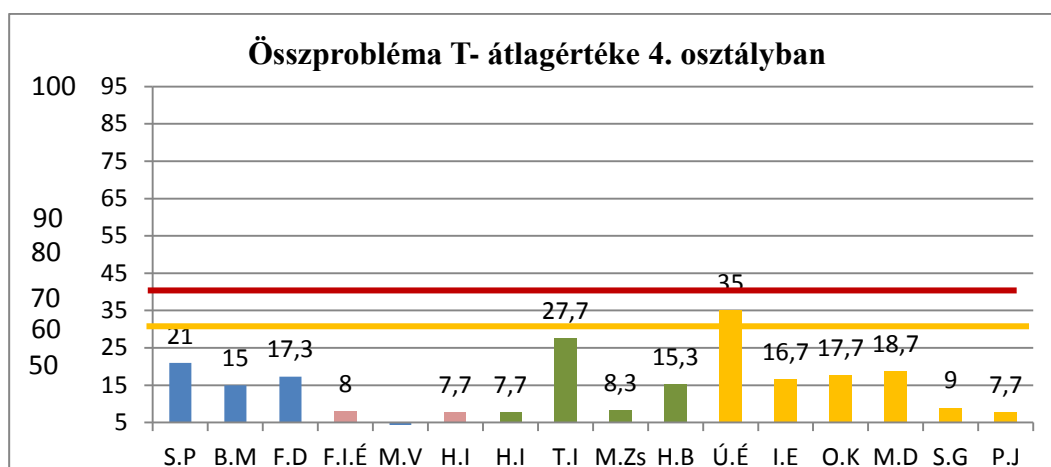
Externalizáció tekintetében, mely a környezet számára zavaró magatartásformákat foglalta magába egy kiugró érték volt jelen a kontrollcsoport esetében, s ez a 12,7 pontos 70-es veszélyt jelző T- érték. 1 fiú 8,7 ponttal közel állt a 65-ös T- értékhez, ám ez mindössze figyelemfelkeltő értéket jelentett számunkra. A kontrollcsoport externalizáció skálán elfoglalt pontértékei magasabb szintet értek el a külföldön dolgozó szülő gyermekeit alkotó csoportban megfigyelhető értékektől. Összességében pozitív értékeket értek el a tanulók, melyet az alábbi ábra foglal össze.



44. sz. ábra: Az externalizáció eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

A szülői, tanári és önértékelő skála *összprobléma* átlagértékeinek adatai a következő eredményeket mutatták számunkra, mely mindkét 4. osztályos vizsgálati csoport esetében

leírásra kerültek. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinek eredményeit nézve minden tanuló a minimum értéktartományban helyezkedik el. 1 fiú 21 pontos eredménye emelkedett ki, ám ez sem hordoz magában negatív jelentést. A kontrollcsoport adatai viszont negatívabban alakultak, hiszen 1 lány 35 ponttal elérte a 65-ös figyelmeztető T-értéket, s 1 fiú 27,7 ponttal közelít a 65-ös skálaértékhez. A csoport többi tagjai magasabb pontot értek el a külföldön dolgozó szülő gyermekeihez viszonyítva ám ezen értékek is a minimum skálatartományban mozogtak.



45. sz. ábra: Az összproblémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál

2.3 Vizsgálati eredmények

A Kelemen féle szülői anamnézis, a D. Shaffer CGAS Alkalmazkodóképességet mérő skála valamint az Achenbach CBCL Gyermek Viselkedési kérdőív elemzése eredményeiből számos információt kaphattunk a tanulók alkalmazkodási képességéről, viselkedéséről, társas készségeiről.

Azon kutatási feltételezés, hipotézis, megválaszolására, mely szerint *a kevésbé megfelelő alkalmazkodás viselkedésproblémával társul* a tanulók CBCL alkalmazkodóképességét és a CBCL összprobléma skála összesített ábráit használva juthattunk el a válaszhoz. A vizsgálatban részt vevő 40 tanuló közül 12 tanuló alkalmazkodási mutatói a 70-es veszélyt jelző érték alatt helyezkedtek el, mely nem megfelelő adaptációt jelzett. A 12 tanuló közül 5, 2 fiú és 3 lány összprobléma mutatói viselkedésproblémát jeleznek. Ezen eredményekkel alátámasztható a fentiekben

megnevezett feltételezés, mely szerint *a kevésbé megfelelő alkalmazkodás viselkedésproblémával társul.*

Tovább haladva az eredmények összegzésében eljutottunk a következő megválaszolendő kutatási kérdéshez – *a szülői gondozásban részesülő tanulók társas készségeinek mutatói kielégítőbbek a külföldön dolgozó szülő gyermekeihez képest.* Megfigyelve a CBCL társas kapcsolatokat bemutató eredményeket, s ábrát, a külföldön dolgozó szülő gyermekei közül 20 tanuló közül 9 tanuló mozgott a figyelemfelkeltő és veszélyt jelző 65-70-es T- érték között, ellenben a kontrollcsoport tanulói közül 20 tanuló közül 5 tanuló esetében volt elmondható ugyanez. A leírtakat figyelembe véve alátámasztható a fentekben megnevezett hipotézis.

A külföldön dolgozó szülő gyermekei zárkózottabbak társaiknál vizsgálati feltételezéshez érve segítséget nyújtott számunkra a Kelemen féle szülői anamnézis 26 és 27 számú kérdése, mely az alábbi volt: társaságban feloldódik vagy visszahúzódó a gyermek; szívesen barátkozik e gyermekekkel/felnőttekkel. További utalást találtunk a zárkózottság problémakörére a CGAS skálából felállított tanári kérdőív 2, 5, 7, 9 kérdésében: részt vesz-e a tanuló a csoporttársakkal közös játékban; milyen a csoporttársaival szemben kérdés válaszlehetőségében helyet foglal a visszahúzódás és zárkózottság; milyen a gyermek viselkedése kérdés válaszában szintén szerepel a visszahúzódás; s végül a vannak-e barátai kérdés is erre utal. Ezen kívül a CBCL Gyermekviselkedést elemző kérdőívek szülő, tanári és önkítöltő részében szerepeltek a következő kérdések: szívesebben van egyedül, mint mások társaságában; visszahúzódó, nem barátkozik a többiekkel kérdések, melyek szintén segítséget nyújtottak a feltételezés megválaszolásában. Az eredményeket nézve az adatok az alábbiak szerint alakultak: a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek 20 fős csoportjából 17 tanuló társaságban feloldódik, szívesen barátkozik gyermekekkel, vannak barátai s nyitott csoporttársaival szemben. A kontrollcsoport adataiból látható volt, hogy 20 tanuló közül 17 tanuló nyitott társai felé, barátkozik, s társaságban feloldódik. Ezen adatok alapján a kutatási hipotézis nem volt alátámasztható, mely szerint *a külföldön dolgozó szülő gyermekei zárkózottabban társaiknál.*

A kutatási módszerek elemzése során a CGAS Alkalmazkodóképességet mérő skála eredményeit összegezve elmondható, hogy nem volt megfigyelhető lényeges különbség a külföldön dolgozó szülő gyermekei és azon gyermekek alkalmazkodási képessége között, kik szülei nem dolgoznak külföldön. Számszerűsítve: a külföldön dolgozó szülő gyermekei közül 6 tanuló került a veszélykategóriába, míg a többi tanuló adaptációs mutatói

pozitívak. Ezzel szemben a kontrollcsoport eredményei azonosak voltak a vizsgált csoport értékkategóriájával, mely szerint szintén 6 tanuló tartózkodik jelenleg a veszélyt jelző szinten. Az első számú hipotézis, mely szerint – *a külföldön dolgozó szülők gyerekei feltételezhetően csoporttársaikhoz képest kevésbé megfelelően képesek alkalmazkodni* feltételezés nem került alátámasztásra.

Folytatásként megvizsgálásra került az alkalmazkodóképesség nemenkénti alakulása, *feltételezve, hogy az alkalmazkodóképesség nemenként változik, így a fiúk alkalmazkodóbbak a lányoknál.* Eredményül kijelenthető volt számunkra, hogy a lányok az alkalmazkodó képességet mérő skálán elért átlag pontértéke 80-71; míg a fiúké 90-81. A lányok legalacsonyabban elért pontszáma az 50-41 volt; ellenben a fiúk esetében ez az érték a 60-51-es. Számszerűsítve a 24 lányból 10 lány alkalmazkodási mutatói a 70-61-es, veszélyt jelző pontértéket érte el, vagy ezen érték alá tehető. A 16 fiúból mindössze 2 fiú esett a 70-61-es veszélyt jelző pontértékbe és az alá. A leírtakat nézve az a konzekvencia vonható le, hogy a fiúk alkalmazkodóbbak a lányoknál. Darabszámot nézve a feltevés nem támasztható alá teljes mértékben, ám az elért pontszámok átlagát tekintve eltérés figyelhető meg. A fentiekben kifejtett második számú hipotézis feltevése tehát részben alátámasztásra került.

Számos nem várt eredménnyel is gazdagodott, bővült a kutatás, mely a külföldön dolgozó szülők gyermekei alkalmazkodóképesség és a viselkedés változásának további vizsgálatainak kiindulópontját képezhetik.

Az Achenbach CBCL Skála szorongás – depresszió T- átlagértékeit nézve a 3. osztály külföldön dolgozó szülő gyermekei esetében magas szorongásszintet mutattak, mely közel állnak a figyelemfelkeltő 65-ös T- értékhez. 3 lánynál jelentkezett magas pontszám, míg a fiúk alacsony pontkategóriába estek. 4. osztályban főként a kontrollcsoport tanulói értek el magas pontot, s ez egyfajta figyelmeztetésként szolgál számunkra.

A szomatizáció problématerület 4. osztályban mutatott negatív eredményeket, hiszen több tanuló is magas pontszámot ért el ezen a skálán. 2 fiú és 1 lány átlépte a figyelemfelkeltő 65-ös T-értéket, mely esetükben szomatizáció problémáját mutatta.

A viselkedésrepertoárok közül a figyelemproblémák is kiugró értékeket mutattak a 3. és 4. osztály esetében. 3. osztály külföldön dolgozó szülő gyermekei közül 2 lány érte el a figyelemfelkeltő 65-ös skálaértéket, s 1 fiú nagyon közel állt ezen értékhez. A kontrollcsoport tanulói közül 1 lány rendelkezett magas pontszámmal, mely esetében is figyelemproblémát jelez. A 4. osztály eredményei pozitívabbak, hiszen közülük mindössze

2 tanuló, 1 fiú és 1 lány érte el a veszélyt jelző 70-es T- értéket, 1 fiú pedig közeledik a 65-ös figyelmeztető értékhez.

Az agresszió mutatói 3. osztályra nézve negatívak voltak, főként a külföldön dogozó szülő gyermekei esetében. E csoport 4 tanulója, 2 fiú és 2 lány érte el a veszélyt jelző 70-es T- értéket, ezzel agresszió jelenlétét jelezve. A kontrollcsoport 2 tanulója szintén magas értéket ért el, mely figyelemfelkeltőként szolgál. Ellenben a 4. osztály esetében a kontrollcsoport 2 tanulója érte el a veszélyt mutató értéktartományt, a külföldön dolgozó szülő gyermekeinek pontszámai 3 fiú esetében magasak, melyre érdemes odafigyelni.

Összegezve a kisiskolás gyermek alkalmazkodóképességének vizsgálati eredményeit konklúzióként leírható, hogy a kevésbé megfelelő alkalmazkodás viselkedésproblémákkal társul. Viselkedés repertoárok problémakáláin magas értékeket értek el a tanulók a társas-kapcsolati problémák, szomatizáció, agresszió és figyelemproblémák területein. Továbbá elmondható az is, hogy a szülői gondozásban részesülő tanulók társas készségeinek mutatói kielégítőbbek a külföldön dolgozó szülő gyermekeihez képest, mely feltételezés szintén alátámasztásra került. A külföldön dolgozó szülő gyermekei zárkózottságának kérdéskörénél a kapott adatok alapján konzekvenciaként leírható, hogy a külföldön dolgozó szülő gyermekei társaikhoz képest nyitottabbak, s nem zárkóznak el. A külföldön dolgozó szülő gyermekei és csoporttársaik alkalmazkodási mutatói között nem volt megfigyelhető lényeges eltérés, ám az alkalmazkodás nemenkénti változása között eltérés állapítható, melyet a skálán elért pontszámokból jelenthettünk ki.

A Kelemen féle szülői anamnézis számos információt adott számunkra a gyermek családon belüli életéről. A vizsgálatban részt vevő gyermekek többségénél figyelhető meg dühös/indulatos magatartás, főként abban az esetben, ha nem érvényesül akarata, ha nem tudja megvalósítani azt, amit szeretne, vagy épp az igazságtalanság, szigorúság az az ok, mely kiváltja az efféle válaszreakciókat. Ugyanakkor a tanulók többsége küzd félelemmel, mely a legtöbb gyermek esetében a sötétség, egyedüllét, természeti jelenségek, s ezek kombinációi. Számadatok szerint a fiúkkal ellentétben több lány esetében jelentkeznek félelmek, így kijelenthető, hogy a lányok félénkebbek a fiúknál. Az anamnézis betekintést engedett a gyermek életében megjelenő rendszerességre is, annak a kérdésnek a keretein belül, mely a gyermek alvásának időpontjára vonatkozik. Megtudhattuk, hogy a tanulók többségének esetében az esti lefekvés változó időpontban történik, melyből arra következtethetünk, hogy nincs jelen a gyermek mindennapjaiban a rendszeresség. Emellett láthatóvá vált számunkra az is, hogy miként látja a szülő gyermeke intézményes adaptációját. Ezen kérdés megválaszolása alapján a szülők többsége véleménye alapján

gyermekük iskolai szocializációja jól sikerült, ám ez az adat nem minden tanuló esetében egyezik a pedagógus értékelésével. Mindemellett számos nem várt eredménnyel is gazdagodott a kutatás, mely a továbbiakban e témában folytatott kutatások kiindulópontjaként is funkcionálhat.

A kisiskolás alkalmazkodási készsége diplomadolgozat által feltárásra került az iskolás tanulók adaptációja, viselkedése a külföldön dolgozó szülők tükrében. A téma és a vizsgálati módszerek originalitását tekintve elmondható, hogy a mindennapi gyakorlatban tapasztalt problémákra keresi a választ, mely községünk több intézményeiben is jelenlévő, nehézséget okozó tényező. Általa változás jelentkezik a gyermek viselkedésrepertoárjaiban, előfordulhat enyhe szorongás, küzdés a figyelemért, szélsőségen esetekben mérsékelt fokú agresszió jelenléte is tapasztalható, melyek hatására megváltozik a társas kapcsolatok minősége, iskolai teljesítmény, beszűkül az érdeklődési kör.

A vizsgálat eredményei a tanulókkal foglalkozó pedagógusok, szülők számára segítséget nyújtanak eme nehézséget jelentő folyamat megfelelő lezajlásában. Nyelvezetében könnyen érthető, ezáltal a gyermek környezete számára alkalmazható információforrásként, kiindulópontként funkcionál.

Gyakorló pedagógusként elengedhetetlennek tartom a témán belüli mélyebb vizsgálatokat. A kapott eredményekből kiindulva különböző pedagógiai – pszichológiai vizsgálati módszerek alkalmazásával átfogóbb képet kell kapnunk a gyermek viselkedésrepertoárjaiban jelentkező változások, iskolai adaptációja során megfigyelhető nehézségeket kiváltó okok mibenlétére. Arra, hogy miként tud segítséget nyújtani a gyermekközösség, pedagógus és család összefogása eme sokak számára nehézséget jelentő élettani folyamat megfelelő lezajlásában.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az alkalmazkodás képessége nélkülözhetetlen, minden élethelyzetben szükséges képesség. Az adaptáció minden egyénben természetes úton kifejlődő képesség. Az ember a legjobban alkalmazkodó lény, mivel képes az élet pozitív és negatív változásaihoz, nehézséget jelentő körülményeihez alkalmazkodni (Tedeschi – Calhoun, 1996).

Az ember természeténél fogva társas lény, születése révén egy szociális közeg tagjává válik. Személyiségfejlődésének meghatározó tényezője a szocializációs folyamat, mely az egyén születésétől a haláláig tart. Fejlődése során, egy tanulási folyamaton keresztül érett személyiséggé válik, aki képes lesz a társadalom elvárásainak megfelelni (Oláh – Bugán, 2001). Segítségével az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítva az együttéléshez szükséges szabályait, az elvárt viselkedésmódokkal egyetemben (Bagdy, 1977).

A szociális identitás kialakulása, a szocializáció mechanizmusai segítségével végbemenő szociális tanulási folyamatként értelmezhető. A társas viselkedés és a magatartásformák tanulása a társadalom által elvárando minták elsajátításával történik. Szociális tanulás által a megfigyelés eszközével sajátítjuk el a viselkedésszabályokat, normákat, szokásokat, készségek rendszerét. A tanulás modellek alapján végbemenő, társadalmi közegben zajló egyéni folyamat. A tanulási folyamat az egyén személyiségfejlődését teljes mértékben körülöleli, a személyiség minden területére hatást gyakorol, mely által kibontakozik az egyén szociális jellege, társas lénye, szociális kompetenciája, szocialitása (Budavári-Takács, 2011). A szociális tanulás több szintéren, fontos tényezők kapcsolatában van jelen. Ide sorolható a család, óvoda majd pedig az iskola intézménye, közössége.

A gyermek fejlődése folyamán többször él át olyan változást, mely egyik életszakaszból a másikba való átmenet alkalmával jelentkezik, amikor egyik életformát egy másik életforma váltja fel (Chrappán, 2011). Minden gyermek egyedi, ezért az iskolába való beilleszkedés kezdeti igényes időszakát mindegyik másként éli meg. Némelyek számára nem okoz problémát az átmenet, sajnos azonban sokakat megvisel. Amennyiben a gyermek az új környezetben nem érzi jól magát, ez a tény befolyásolja teljesítményét, nehezíti új szociális pozíciójának kivívását, rányomja bélyegét a gyermek személyiségének alakulására, fejlődésére. Az iskolába lépéskor a gyermeknek egy új, és elvárt szereppel kell azonosulnia, a tanuló szerepével. Az iskolai adaptáció csak az esetben mondható

sikeresnek, ha a változásokra lépcsőzetesen kerül sor, és gyermeknek elegendő ideje van arra, hogy megtalálja a megfelelő stratégiákat. (Borbélyová–Slezáková, 2015: 10.).

Az iskolának, mint a közoktatási rendszer részeként működő intézménynek fő funkciója a szocializáció, a nevelés segítése (Golnhofer, 2006: 6.). Az iskolának óriási szerepe van a társadalmi beilleszkedés folyamatában. Az iskola, mint intézmény *Németh* felosztása alapján szociális funkciókkal rendelkezik, mégpedig a pedagógiai és társadalmi funkcióval. Az iskola társadalmi funkciói magasabb társadalmi célokat foglalnak magukba, mint az adott társadalom és kultúra értékei, normái, tudás átadása. A gyermek iskolába lépésekor egy minőségileg új közösség tagja lesz. Társas viselkedése gyors fejlődésen megy keresztül, viselkedése fegyelmezettebbé, figyelme koncentráltabbá válik, ami a tanulásban is nélkülözhetetlen. A gyermek a kisiskoláskor kezdetén a különböző társadalmi normákat, értékeket, egy-egy konkrét és szeretett személy, szülő vagy pedagógus közvetítésével fogja fel. A 3-4. osztályos gyermeknél az értékteremtés, érték közvetítés már áttevődik a vele azonos korú csoportra (József, 2011). Az iskola nevelő hatása az intézmény egészén keresztül valósul meg. Sikerességében fontos szerepet tölt be a pedagógus személyisége, kapcsolatteremtő képessége, személyiségformáló és fejlesztő hatása (Kozma, 2001).

A pedagógusok modellként vannak jelen a tanulók életében, hatással vannak rájuk személyiségükkel: a tárgyi tudáson kívül egyéb dolgokat is közvetítenek a gyerekek felé, és mind a tartalmat, mind az átadás folyamatát befolyásolja saját szocializációjuk, attitűdjeik, előítéleteik és hétköznapi problémáik is (Nikitscher, 2015, 12).

A pedagógiai s pszichológiai kutatások szerint a tanulmányi teljesítmény szintjét több tényező is befolyásolja, úgy, mint az önbizalom, az iskolai beilleszkedés, iskolai közérzet, teljesítménymotiváció, elvárások, tanulási érdeklődés és motiváció (Kürti, 1988). A gyermek tanulmányi eredményessége jelentős mértékben az iskolában megvalósuló szociális interakciók jellegzetességeitől függően alakul (Kürti, 1988.). A pedagógus és a tanuló közötti pozitív, egyedi, érzelm teli kapcsolat kialakulása motiválja a tanulót a tanulásban, viselkedésben, teljesítményre ösztönözve.

Veszületetlen társas lények vagyunk, ezáltal szeretetkapcsolatra, otthonra, odatartozásra vágyunk. A család az egyén és a társadalom közötti közvetítő kiscsoport, éppen ezért „*elsődleges közvetítő társadalmi egységnek*” tartjuk. A család elsődlegessége abban áll, hogy a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre; érzelmi kötelékei, kapcsolatainak erőssége, hosszan tartó hatása alapvető érzelmi és viselkedési modelleket épít be a személyiségbe, és ezeket, a hasonló tényezőket továbbvisszük az életbe. Közvetítő funkciója által megvalósítja a családi és társadalmi értékrendszerek beépítését,

és így előkészíti a felnövő egyént arra, hogy teljes értékűen részt vegyen a társadalom működésében (Hegedűs, 2006; Andorka, 2006). Egyetlen személy vagy apa, vagy anya, nem alkalmas mindkét feladatkör kielégítő ellátására. Akár az anya, akár az apa lép ki a családi életből, a gyermek számára súlyos krízist jelent és maradandó nyomokat hagy a személyiségben.

Az egyre bizonytalanabb és nehezebb gazdasági helyzet napjainkban számos családot készítet arra, hogy az egyik szülő rövidebb vagy hosszabb időre elhagyja családját és külföldön vállalnia munkát a jobb megélhetés érdekében. Elszakadni a szeretteinktől egy fájdalmas érzés. Akár hosszabb vagy rövidebb időre szól, a szülőt és a gyereket is egyaránt megviseli. Akár depresszióval is reagálhat, ha az élet eseményei erre a sérülésre különösen érzékennyé tették. A gyerekek megküzdést jelent az, hogy a szülő távol van tőle.

A kisiskolás alkalmazkodási készsége című pszichológiai kutatás által betekintést nyerhettünk, miként befolyásolja az adaptációt a szülőtől való elválás. Eredményül kaptuk, hogy nem figyelhető meg lényeges eltérés a gyerektől távol levő szülő gyermekeik és társaik alkalmazkodóképessége között. Ám az adaptáció nemenkénti változása volt megfigyelhető meg, mely szerint a fiúk alkalmazkodóbbak a lányoknál. A külföldön dolgozó szülő gyermekeinél nem jelentkezett zárkózottság a környezet felé, ellenben megfigyelhetőek voltak viselkedésproblémák azon tanulók esetében, kik adaptációs mutatóik alacsonyabb értékeket értek el. A szülői gondozásban részesülő gyermekek társas készségeik kielégítőbbek a külföldön dolgozó szülő gyermekeihez képest. Viselkedés repertoárok problémakáláin magas értékeket értek el a tanulók a társas-kapcsolati problémák, szomatizáció, agresszió és figyelemproblémák területein. A vizsgálatban részt vevő gyermekek többségénél figyelhető meg dühös/indulatos magatartás, főként abban az esetben, ha nem érvényesül akarata, ha nem tudja megvalósítani azt, amit szeretne, vagy épp az igazságtalanság, szigorúság az az ok, mely kiváltja az efféle válaszreakciókat. Ugyanakkor a tanulók többsége küzd félelemmel, mely a legtöbb gyermek esetében a sötétség, egyedüllét, természeti jelenségek, s ezek kombinációi. Számadatok szerint a fiúkkal ellentétben több lány esetében jelentkeznek félelmek, így kijelenthető, hogy a lányok félelmebbek a fiúknál. Az anamnézis betekintést engedett a gyermek életében megjelenő rendszerességre is, annak a kérdésnek a keretein belül, mely a gyermek alvásának időpontjára vonatkozik. Megtudhattuk, hogy a tanulók többségének esetében az esti lefekvés változó időpontban történik, melyből arra következtethetünk, hogy nincs jelen a gyermek mindennapjaiban a rendszeresség. Emellett láthatóvá vált számunkra az is, hogy miként látja a szülő gyermeke intézményes adaptációját. Ezen kérdés megválaszolása

alapján a szülők többsége véleménye alapján gyermekük iskolai szocializációja jól sikerült, ám ez az adat nem minden tanuló esetében egyezik a pedagógus értékelésével. Mindemellett számos nem várt eredménnyel is gazdagodott a kutatás, mely a továbbiakban e témában folytatott kutatások kiindulópontjaként is funkcionálhat. A vizsgálat eredményei a tanulókkal foglalkozó pedagógusok, szülők számára segítséget nyújtanak eme nehézséget jelentő folyamat megfelelő lezajlásában. A jelenlévő problématerületeket előtérbe helyezve, összefogással, elfogadással segíthetnek a gyermeknek átlendülni eme fejlődési, tanulási, élettani folyamaton.

Резюме

В дипломній роботі «Психолого – педагогічна адаптація молодшого школяра» йде мова про особливості адаптованості учнів початкових класів, особливо дітей, батьки, яких працюють за кордоном. Великі зміни в світі приносять величезні зміни і в життя сімей. Погіршення економічної ситуації впливає на індивіда. Все більше та більше сімей відчувають потребу в роботі за кордоном, що призводить до значних змін у повсякденному житті їхніх сімей. В результаті змінюється склад сімей, змінюються їх функції, формуються ролі членів сім'ї. Ці перетворення можуть впливати на ефективність адаптації дитини в суспільних закладах. Актуальність та пріоритетність теми визначається дією всіх цих факторів.

Основна мета роботи - представити соціалізацію дитини шкільного віку в суспільному закладі, як вторинному рівні соціалізації. За допомогою літератури дослідити визначення, розроблені психологами, визначити соціальну компетентність та відповідні процеси навчання. Крім того, робота охоплює соціальні функції та завдання школи, роль вчителя у цьому складному процесі. Це дає змогу заглянути у внутрішнє життя школи як закладу, формуванню учнівських громад, розвитку соціальних відносин, важливості всіх цих місць у шкільній адаптації. Також торкається ролі взаємозв'язку між адаптацією та успішністю в школі.

Дослідження адаптації дітей шкільного віку до школи визначались відомими стандартними психологічними методами, шукаючи відповіді на важливі та актуальні питання та припущення. Основне питання полягає у вивченні різниці між адаптацією дітей, батьки, яких працюють за кордоном, та їх одногрупниками. Оцінюючи поведінку дитини шкільного віку, маємо змогу встановити взаємозв'язок між проблемами в поведінці та адаптацією. Крім того, соціальні навички та успішність також включені до низки дослідницьких питань.

Hivatkozott irodalom

- Achenbach TM. (1991): *Manual for the Child Behavior Checklist 4/18 and 1991 Profile*. Univ Vermont, Dept of Psychiatry, Burlington
- Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó
- Bagdy E. (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bagdy E. (2014): *A személyiség titkai. Család, nevelés, önértékelés*. Helikon Kiadó
- Balogh L. – Tóth L. (2005): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest
- Bányász I. (2008): *A szocializáció folyamat és színterei, a szociális identitás kialakulásának összefüggései*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest
- Bodnár G. – Simon P. (1997): *A viselkedés pszichológiai alapjai*. EKTF Líceum Kiadó, Eger
- Borbélyová D. – Slezáková T. (2015): *A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusában*. In: *Képzés és gyakorlat* 13. évf. 2015/1-2. sz., 7-27
- Budavári Takács I. (2011): *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Szent István Egyetem
- Falus I. (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Galambos K. (1997): *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Gádoros J. (1996): *Szociodemográfiai rizikótényezők vizsgálata Gyermekviselkedési Kérdőív alkalmazásával*. *Psychiatria Hung*2, 147-165.
- Golnhofér E. (2006): *Az iskolák belső világa*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
- Halász G. – Annási F. (2011): *Az oktatási rendszerek elméleti alapjai*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet
- Hegedűs J. (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdései. Család, gyerek, társadalom*. HEFOP Kiadó, Budapest
- Hete Klára Annabella (2018): *A szocializáció és alkalmazkodás mérföldkövei az óvodáskorú gyermek életében*. Beregszász
- Hete Klára Annabella (2019): *A szocializáció és alkalmazkodás mérföldkövei az óvodáskorú gyermek életében.*”RIK-U”LLC, Ungvár

- Héjja-Nagy K. – Dávid M. – Mester D. (2015): *Neveléslélektan – egyéni bánásmód*.
Líceum Kiadó, Eger
- József I. (2011): *Fejlődépszichológia*. Kaposvár
- Kasik L. (2007): *A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. In:
Iskolakultúra 11-12, 21-37
- Kelemen L. (2001): *Képességmérés az óvodában I*. Poliforma Kft.,
Hajdúböszörmény
- Kollár K. – Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó
- Koltói L. (2013): *Pedagógiai pszichológiai jegyzet óvodapedagógusoknak*.
Mentor(h)áló 2.0 Program, TÁMOP
- Kovácsné Bakosi É. (2011): „*De nehéz az iskolatáska!*” *Az óvoda—iskola-átmenet
kérdéséhez*. In.: Chrappán Magdolna (szerk.): *Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai 2010*.
Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 50-57
- Kovács Gy. – Bakosi É. (2004): *Óvodapedagógia I*. Debrecen
- Korpás A. – Csernyák L. (1997): *Általános statisztika II*. Nemzeti Tankönyvkiadó
Rt.
- Kozma B. (2001): *Pedagógia I. A pedagógia alapjai*. Comenius Kft., Pécs
- Kürti J. (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció*. Akadémiai Kiadó,
Budapest
- Mérei F. – Binét Á. (1993): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Mogyorósi Zs. – Virág I. (2015): *Iskola a társadalomban – az iskolai társadalom*.
Líceum Kiadó, Eger
- Mohás L. (1982): *A szülői mesterség*. Minerva, Budapest
- Murányi - Kovács E. - Kabainé - Huszka A. (1998): *A gyermekkori és a serdülőkori
személyiségzavarok pszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Nagy Á. (2013): *Szocializációs közegek*. In.: *Replika*. 83 évfolyam, 2013/2. szám
95–108
- Nagy J. (2010): *A személyiség kompetenciái és operációs rendszere*. In:
Iskolakultúra 2010/7-8, 3-21.
- Németh A. (2008): *A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában*.
In: *Új Pedagógiai Szemle* 58. évf. 1. sz. 2008. január, 23 – 34.
- Nikitscher P. (2009): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Oktatókutató
és Fejlesztő Intézet, Budapest

Oláh A. - Bugán A. (2001): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Orbán J. (2011): *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. TÁMOP

Ranschburg J. (2014): *Az én...és a másik. A személyiség és a társas kapcsolatok fejlődése óvodáskorban*. SAXUM Kiadó

Ronkoviczné Faragó E. – Gergely K. (2012): *Az óvoda-iskola átmenet pedagógiája*. In: *Hét Aranyalma Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt, Budapest

Shaffer D. (1983): *A Children's Global Assessment Scale (CGAS)*. Arch Gen Psychiatry

Somlai P. (1997): *Szocializáció, a kulturális áttörés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina

Szabadi M. (2014): *A szociális kompetencia elméleteinek fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben*. In: *MAGYAR PEDAGÓGIA*, 114. évf. 3. szám. 149 - 188

Szabó L. (2011): *Ismerkedj, barátkozz, illeszkedj be! – A társas kapcsolatok korai fejlődése*. In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete –fejlődési lépések és kihívások 2011*. Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 326-344

Szabó M. (2008): *A család szerepe, jelentősége, funkciói, kapcsolatfelvétel, a család megismerésének módszerei, technikái*. NSZFI Kiadó, Budapest

Taskó T. (2009): *A tanulást befolyásoló kognitív és affektív tényezők vizsgálata az általános iskola 6–7. osztályos tanulói körében az iskolai alulteljesítés szempontjából*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G. (1996): *The Posttraumatic Growth Inventory: measuring the positive legacy of trauma*. Journal of Traumatic Stress, 9:455-471.

Teleki B. (2010): *Szocializáció. Erkölcsi, társadalmi és családi élet alapja*. In: *Szociális füzetek VII*. Sopron

Tóth L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen

Tóth L. (2011): *Képességek kultúrák és iskolai teljesítmény*. Didakt Kiadó, Debrecen

Vajda Zs. – Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest

Vekerdy T. (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó Kft, Budapest

Zrinszky L. (2002): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Zsolnai A. (1994): *A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban.*
In: *MAGYAR PEDAGÓGIA* 94. évf. 3-4.szám 293 – 302

Zsolnai A. (2008): *A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban.* In:
Ikolakultúra, 119-140

Zsolnai A. (2018): *Kötődés és pedagógia. A kötődéskutatások pedagógiai szempontú elemzése.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Ábrák jegyzéke

1. sz. ábra: A vizsgálatban résztvevők nem szerinti eloszlása	51
2. sz. ábra: A 3. osztályos tanulók családi életkörülményeiben bekövetkező változások ..	53
3. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülő családjától távol töltött ideje	54
4. sz. ábra: A Vizsgálat fő elemeinek testvérsorban betöltött helyének megélése	55
5. sz. ábra: A kontrollcsoport tagjainak testvérsorban betöltött helyének megélése	55
6. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek jelenlegi alvása	56
7. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekeinek jelenlegi alvása	57
8. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekei iskolai szocializációjának alakulása a szülői anamnézis alapján	59
9. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekei iskolai szocializációjának alakulása a szülői anamnézis alapján	60
10. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekei félelmeinek forrása	61
11. sz. ábra: A kontrollcsoport félelmének forrása	61
12. sz. ábra: A 4. osztályos/10 éves tanulók családi életkörülményeiben történő változás	62
13. sz. ábra: A vizsgálat fő elemeinek testvérsorban betöltött helyének megélése	63
14. sz. ábra: A kontrollcsoport tagjainak testvérsorban betöltött helyének megélése	64
15. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülő gyermekének jelenlegi alvása	64
16. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekeinek jelenlegi alvása	65
17. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülő gyermekének iskolai szocializációjának alakulása a szülői anamnézis alapján	67
18. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekeinek iskolai szocializációjának alakulása a szülői anamnézis alapján	68
19. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekei félelmeinek forrása	69
20. sz. ábra: A kontrollcsoport gyermekei félelmeinek forrása	69
21. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek alkalmazkodási mutatói 3. osztályban	70
22. sz. ábra: A kontrollcsoport tanulóinak alkalmazkodási mutatói 3. osztályban	71
23. sz. ábra: A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek alkalmazkodási mutatói 4. osztályban	72
24. sz. ábra: A kontrollcsoport tanulóinak alkalmazkodási mutatói 4. osztályban	72
25. sz. ábra: A tanulók alkalmazkodóképességének összefoglalása	73

26. sz. ábra: A lányok alkalmazkodóképességének mutatói	74
27. sz. ábra: A fiúk alkalmazkodási mutatói	74
28. sz. ábra: Társas kapcsolati problémák összesített eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	76
29. sz. ábra: Szorongás – depresszió eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	76
30. sz. ábra: A szomatizáció eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	79
31. sz. ábra: A figyelemproblémák eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	80
32. sz. ábra: A deviancia eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	80
33. sz. ábra: Az agresszió eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	81
34. sz. ábra: Az internalizáció eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	82
35. sz. ábra: Az externalizáció eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	82
36. sz. ábra: Az összprobléma eredményei 3. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	83
37. sz. ábra: A társas kapcsolati problémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	84
38. sz. ábra: A szorongás – depresszió problémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	85
39. sz. ábra: A szomatizáció problémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	85
40. sz. ábra: A figyelem problémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	86
41. sz. ábra: A deviancia eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	86
42. sz. ábra: Az agresszivitás eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	87
43. sz. ábra: Az internalizáció eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	88
44. sz. ábra: Az externalizáció eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	88
45. sz. ábra: Az összproblémák eredményei 4. osztály mindkét vizsgálati csoportjánál	89

Táblázatok jegyzéke

1. sz. táblázat: A vizsgálatban résztvevők életkor szerinti eloszlása	51
2. sz. táblázat: A vizsgálat alanyainak nem és életkor szerinti eloszlása	52
3. sz. táblázat: A kontrollcsoport nem és életkor szerinti eloszlása	52
4. sz. táblázat: A 3. osztályos tanulók szülei munkahelyének eloszlása	54
5. sz. táblázat: A 3. osztályos tanulók dühös/indulatos magatartásának előfordulási okai	59
6. sz. táblázat: A 4. osztályos tanulók szüleinek munkahelyi eloszlása	63
7. sz. táblázat: A tanulók dühös/indulatos magatartásának előfordulási okai 4. osztályban	66

Mellékletek

1. sz. melléklet

Anamnézis – Szülői kérdőív

1. A gyermek neve és beceneve: _____
2. Szülők életkora: _____
3. Szülők munkahelye, foglalkozása: _____
4. Mennyi időt van távol a szülő munkája miatt? _____
5. Dolgoznak-e a szülők külföldön? _____
6. Melyik szülő dolgozik külföldön?
 - Anya
 - Apa
 - Mindkettő
 - Egyik sem
7. Mindkét szülő külföldi munkaideje alatt ki felügyeli, látja el a gyereket?
 - Anyai nagyszülők
 - Apai nagyszülők
 - Keresztszülők
 - Idősebb testvér
 - A gyerekekkel egy háztartásban élő nagyszülők/rokonok
 - A gyerekekkel NEM egy háztartásban élő nagyszülők/rokonok
8. Hányadik a testvérsorban, s hogy éli ezt meg?
 - Segítőkész/gondoskodó
 - Féltékeny
 - Harcol a figyelemért, ha igen hogyan _____
 - Visszahúzódik
9. A gyermek szeret-e mozogni? _____
10. Jelenleg hogy beszél?
 - Szavakban
 - Egyszerű mondatokban
 - Összefüggő mondatokban
 - Ki tudja fejezni gondolatait
11. Szereti-e a mesét, melyik a kedvenc meséje? _____
12. Kedvenc ételei? _____
13. Alvása mennyire volt nyugodt csecsemőkorban? _____
14. Jelenlegi alvási szokásaihoz mi köthető? (többet is jelölhet)
 - Simogatás
 - Mese
 - Plüssállat
 - Egyéb _____
15. Mi jellemzi az esti lefekvést?

- rendszerint ugyan abban az időpontban fekszik le a aludni a gyerek
- változó, nem mindig ugyan abban az időpontban fekszik le aludni a gyerek

16. Jelenleg hogyan alszik?

- | | |
|--------------------|------------------------|
| – Nyugodtan | – Nehezen alszik el |
| – Nyugtalanul | – Alvás közben felriad |
| – Könnyen elalszik | – Nehezen ébreszthető |

17. Hol alszik?

- | | |
|--------------------|--|
| – Saját ágyban | – Szülőkkel együtt alszik el,
de elalvás után átviszik
külön szobába |
| – Külön szobában | |
| – Szülőkkel együtt | |

18. Délután szokott-e aludni, pihenni? _____

19. Szobatiszta-e? _____

20. Van-e állandó betegsége? Betegségre hajlamos-e? _____

21. Érte-e valamilyen baleset, sérülés? _____

22. Van-e valamilyen érzékenysége, allergiája? _____

23. Állt-e már kórházi kezelés alatt a gyermek? Ha igen, hogy élte meg? _____

24. Mi a kedvenc játéka? _____

25. Mennyi ideig képes játszani? _____

26. Társaságban feloldódik-e vagy visszahúzódó? _____

27. Szívesen barátkozik gyerekekkel és felnőttekkel? _____

28. Mikor szokott a gyerek dühös, indulatos lenni? Hogyan nyilvánul meg? _____

29. Mit gondol, hogyan alakul a gyermeke iskolai beszoktatása? _____

30. A gyerekeknek vannak-e félelmei? Ha van, mi az?

- | | |
|----------------------|--------------|
| – Nincsenek félelmei | – Villámlás |
| – Sötétség | – Egyedüllét |
| – Kutya | – Felnőttek |
| – Dörgés | – Jármű |
| – Egyéb | |

31. A gyerek családi körülményeiben bekövetkezett változások, mely a gyerek fejlődésére kihatott (pl.: család költözése, válás, haláleset (akár kisállat elvesztése), testvér születése, családtag külföldi munkavállalása, gyerek költözése a nagyszülökhöz a szülők távolléte alatt egyéb). _____

32. A családban bekövetkezett változások hogyan mutatkoztak meg a gyereken? _____

2. sz. melléklet

Gyermek alkalmazkodóképességét mérő kérdőív - Pedagógusok részére

Gyermek neve..... Osztály/életkor.....

1. Milyen a gyerek teljesítménye?

— **Kiváló teljesítmény minden területen, ha:**

Az iskolában, a kortársakkal számos tevékenységben részt vesz, érdeklődése gazdag, vannak hobbijai, kedves, magabiztos, nem aggodalmaskodó, jól teljesít az iskolában.

— **Jó teljesítmény minden területen, ha:**

Beilleszkedett az iskolába a kortársai közé. Lehetnek átmeneti nehézségei, hétköznapi aggodalmai, melyet néha nem tud uralni, ilyenkor enyhén szorong, dühöng.

— **Csekély teljesítménykárosodás, ha:**

Nehezebb élethelyzetekben (pl.: haláleset, testvér születése, szülők hiánya) az iskolában a társakkal szemben némi viselkedészavar vagy stressz jelentkezhet, melyek rövidiek és csak átmeneti zavart okoznak.

— **Némi nehézség egyetlen területen, ha:**

Általában meglehetősen jól teljesít, viszont vannak átmeneti nehézségei az iskolai munkával kapcsolatban. Előfordulhat antiszociális cselekedet, pl.: lóg az iskolából, jelentéktelen dolgokat lop. Rövid ideig tartó hangulatváltozás, félelmek, szorongások, kételkedik önmagában.

— **Változó teljesítmény szórványos nehézségekkel, ha:**

Nehézségek vagy tünetek jelentkeznek számod, de nem minden társas viszonyban.

— **Mérsékelt teljesítményzavar társas területen, ha:**

Eredményezheti az iskola megtagadását, gyakori szorongásos rohamokat, szerény vagy nem megfelelő társas készségeket, gyakori agresszív vagy egyéb antiszociális viselkedést. Eközben megmaradnak a társas kapcsolatok.

— **Súlyos teljesítménykárosodás, ha:**

Teljesítménykárosodás számos területen, e területek egyikén működő képtelenség, zavar az iskolában és a társakkal szemben. Állandó agresszió, hangulat- vagy gondolkodászavar, visszahúzódás és elszigetelődés.

— **Működő képtelenség majdnem minden területen, ha:**

Nem vesz részt a társas tevékenységekben, károsodás észlelhető kommunikációjában, mely összefüggéstelen.

— **Szükséges a felügyelet, ha:**

Jelentős felügyeletre van szüksége, hogy ne tegyen kárt másokban vagy magában. Komoly károsodás észlelhető a kommunikációjában, elzárkózás a társas kapcsolatok elől.

— **Állandó felügyeletre van szüksége (iskolai idő alatt), ha:**

Súlyosan agresszív és önkárosító a viselkedése, súlyosan károsodott a valóságészlelése, a kommunikációja, a gondolkodása, érzelmei és személyes higiéniája.

2. Részt vesz-e a csoporttársaival közös játékban?

— Igen

— Nem

3. Milyen az érdeklődése?

— Gazdag

— Szegény

4. Mi iránt érdeklődik a gyerek?

5. Milyen a csoporttársaival szemben? (többszörös választás lehetséges)

- Kedves
- Segítőkész
- Agresszív
- Barátságos
- Nyitott
- Visszahúzódó
- Zárkózott
- Elzárkózás a társas kapcsolatokról
- Szerény
- Enyhe viselkedészavar

6. Magabiztos a játék során?

- Igen
- Nem

7. Milyen a gyermek viselkedése? (többszörös választás lehetséges)

- Kedves
- Magabiztos
- Nyugodt
- Enyhén szorongó/dühös
- Enyhe viselkedészavar
- Jelentkeznek félelmek
- Kétkedő önmagára nézve
- Visszahúzódó
- Agresszív
- Önkárosító viselkedés

8. Beilleszkedett-e a csoportba?

- Igen
- Nem

9. Vannak barátai?

- Igen
- Nem

10. Megfigyelhető-e a gyereknél teljesítményzavar?

- Igen
- Nem

11. Sokszor kimarad az iskolából? Ha igen milyen okból?

- Betegség
- Önszántából marad otthon
- Egyéb okok

12. Mi jellemző a kommunikációjára?

- Kifejező, összefüggő
- Összefüggéstelen
- Rendellenes a verbális és nem verbális kommunikáció

3. sz. melléklet

Gyermek Alkalmazkodó Képességét Mérő Skála (CGAS)

Név:..... Életkor:..... Dátum:

Instrukció

Becsülje meg a gyerek jelen teljesítményét, függetlenül a kezeléstől vagy prognózistól. A leírt viselkedési minták csak illusztrációként szolgálnak és nem feltételei az adott pontozásnak.

100 – 91	Kiváló teljesítmény minden területen. Otthon, az iskolában, a kortársakkal számos tevékenységben vesz részt, érdeklődése gazdag (pl. hobbijai vannak, iskolán kívüli tevékenységben vesz részt, valamilyen szervezett csoport tagja), kedves, magabiztos, nem aggodalmaskodó, jól teljesít az iskolában, nincsenek tünetei.
90 – 81	Jó teljesítmény minden területen. Jól beilleszkedik a családba, az iskolába, kortársai közé. Lehetnek átmeneti nehézségei és „hétköznapi” aggodalmai, melyet néha nem tud uralni (pl. enyhe szorongás egy fontos vizsga miatt, olykor „dührohamok” a testvérekkel, szülőkkel vagy társakkal szemben).
80 – 71	A teljesítmény károsodása igen csekély. Nehezebb élethelyzetekben (pl. a szülőkről való leválás, halálesetek, kistestvér születése), otthon, az iskolában vagy a társakkal, némi viselkedészavar vagy érzelmi stressz jelentkezhet, de ezek rövidek és csak átmeneti zavart okoznak az életvitelben. Az ilyen gyerekek csak minimálisan zavaróak mások számára, és akik ismerik, nem tekintik őket deviánsnak.
70 – 61	Némi nehézség egyetlen területen. Általában meglehetően jól teljesít, vannak kisebb nehézségei az iskolai munkával kapcsolatban, előfordulhat szórványos vagy egyszeri cselekedet (pl. alkalmanként lóg az iskolából, jelentéktelen dolgot lop). Rövid ideig tartó hangulatváltozás, félelmek és szorongások, melyek nem vezetnek komoly elkerülő viselkedéshez. Kétkedik önmagában. Van néhány jelentős interperszonális kapcsolata. Azok közül, akik őt jól ismerik a legtöbben nem tartanak deviánsnak, de azok, akik jól ismerik, aggódhatnak miatta.
60 – 51	Változó teljesítmény szórványos nehézségekkel. Nehézségek vagy tünetek jelentkeznek számos, de nem minden társas viszonyban. A zavar szembetűnő lehet azok számára, akik a problémák idején találkoznak a gyerekekkel, de azok számára nem, akik más helyzetben látják őt.
50 – 41	Mérsékelt fokú teljesítményzavar jelentkezhet a legtöbb társas területen vagy komoly károsodás egy területen. Ilyet eredményezhet pl. öngyilkossági szándék, vagy visszatérő öngyilkossági gondolatok, az iskola megtagadása vagy a szorongás más formái, kényszeres rituálék, súlyos konverziós tünetek, gyakori szorongásos rohamok, szerény vagy nem megfelelő társas készségek, gyakori agresszív vagy egyéb antiszociális viselkedési epizódok, miközben valamelyest megmaradnak a társas kapcsolatok.
40 – 31	Súlyos teljesítménykárosodás számos területen és e területek egyikén működésképtelenség, zavar otthon, az iskolában, a társakkal vagy a tágabb értelemben vett társadalomban, pl. állandó agresszió tisztázható külső ok nélkül, hangulat- vagy gondolkodászavar miatt kifejezett visszahúzódás és elszigetelődés, szuicid kísérletek halálvágygal. Az ilyen gyerekeknek valószínűleg speciális iskolára és/vagy kórházi kezelésre van szükségük, vagy arra, hogy kimaradjanak az iskolából.
30 – 21	Működésképtelenség majdnem minden területen. Lehet, hogy egész nap otthon marad, kórházban van, vagy ágyban fekszik, és nem vesz részt a társas tevékenységekben, vagy realitáskontrollját elvesztette, esetleg súlyos károsodás jellemzi a kommunikáció területén (pl. olykor összefüggéstelen vagy inadekvát).
20 – 11	Jelentős felügyeletre van szüksége, hogy ne tegyen kárt másokban vagy magában (pl. gyakran agresszív, ismételt szuicid kísérletek), vagy komoly károsodás észlelhető a kommunikáció minden területén, pl. komoly ellenállások a verbális és nem verbális kommunikációban, kifejezett elzárkózás a társas kapcsolatoktól, stupor stb.
10 – 1	Állandó felügyeletre van szüksége (24 órás ápolás) a súlyosan agresszív vagy önkárosító viselkedés következtében, vagy súlyos károsodás a valóságérzésben, a kommunikációban, a gondolkodásban, az érzelmekben vagy a személyi higiéniában.

Kérdőív vége

4. sz. melléklet

Gyermek Viselkedés (CBCL) – szülői kérdőív

Név: _____ Dátum: _____

Az alábbiakban a gyermekre jellemző kijelentéseket olvashat. Kérjük jelezze, hogy a kijelentés milyen mértékben jellemzi az Ön gyermekét!

	nem	kissé	nagyon
1. Sokat vitatkozik	0	1	2
2. Nehezeére esik koncentrálni, figyelmét semmi sem köti le tartósan	0	1	2
3. Nehezen tud nyugton ülni, nyugtalan, túl mozgékony	0	1	2
4. Csüng a felnőtteken, önállótlan	0	1	2
5. Panaszolja, hogy magányos	0	1	2
6. Kuszán, vagy zavarosan viselkedik	0	1	2
7. Gyakran sír	0	1	2
8. Kegyetlenkedik, pimaszkodik	0	1	2
9. Nagyon kell rá figyelni	0	1	2
10. Rongálja saját vagy mások holmiját	0	1	2
11. Otthon vagy az iskolában szófogadatlan	0	1	2
12. Nem jön ki a többiekkel	0	1	2
13. Úgy tűnik, nem érez büntudatot, ha rosszat tesz	0	1	2
14. Gyakran fél attól, hogy esetleg valami rosszat tesz vagy gondol	0	1	2
15. Úgy érzi, vagy arról panaszodik, hogy senki sem szereti	0	1	2
16. Úgy érzi, hogy mindenki őt akarja bántani	0	1	2
17. Értéktelennek vagy kisebbségűnek érzi magát	0	1	2
18. Gyakran keveredik verekezésbe	0	1	2
19. A többiek sokszor csúfolják	0	1	2
20. Könnyen keveredik rossz társaságba	0	1	2
21. Indulatos, meggondolatlanul cselekszik	0	1	2
22. Szívesebben van egyedül, mint mások társaságában	0	1	2
23. Gyakran füllent vagy hazudik	0	1	2
24. Gyakran ideges, feszült, egzaltált	0	1	2
25. A többi gyerek nem nagyon kedveli	0	1	2
26. Túlságosan félős, szorongó	0	1	2
27. Gyakran olyan, mintha szédülne	0	1	2
28. Kimerültnek néz ki	0	1	2
29. Fejfájás ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
30. Hányinger ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
31. Hasfájás vagy hasgörcs ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
32. Hányás vagy felbőgés ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
33. Testileg bántalmaz másokat	0	1	2
34. Iskolai teljesítménye gyenge	0	1	2
35. Nem szeret beszélgetni	0	1	2
36. Szégyenlős, gátlásos	0	1	2
37. Bamba, könnyen elbambul	0	1	2
38. Előfordul, hogy otthon vagy otthonán kívül lop	0	1	2
39. Sokat duzzog	0	1	2
40. Könnyen káromkodik, trágár szavakat használ	0	1	2
41. Dührohamai vannak, vagy könnyen indulatossá válik	0	1	2
42. Csavarog, kerüli az iskolát	0	1	2
43. Boldogtalan, szomorú vagy lehangolt	0	1	2
44. Rombol, értelmetlenül tönkretesz dolgokat	0	1	2
45. Visszahúzódó, nem barátkozik a többiekkel	0	1	2
46. Aggodalmaskodó	0	1	2

5. sz. melléklet**Gyermek Viselkedés (CBCL) – tanári kérdőív**

Tanuló neve: _____ Dátum: _____ Kitöltő(monogramm): _____

Kérjük jelezze, hogy a kijelentés milyen mértékben jellemzi a tanulót!

	nem	kissé	nagyon
1. Sokat vitatkozik	0	1	2
2. Nehezebbre esik koncentrálni, figyelmét semmi sem köti le tartósan	0	1	2
3. Nehezen tud nyugton ülni, nyugtalan, túl mozgékony	0	1	2
4. Csüng a felnőtteken, önállóan	0	1	2
5. Panaszolja, hogy magányos	0	1	2
6. Gyakran sír	0	1	2
7. Kegyetlenkedik, pimaszkodik	0	1	2
8. Álmodozó vagy túlságosan elmerül saját gondolataiban	0	1	2
9. Nagyon kell rá figyelni	0	1	2
10. Nehezen követi az utasításokat	0	1	2
11. Az iskolában szófogadatlan	0	1	2
12. Zavarja a többieket	0	1	2
13. Nem jön ki a többi gyerekekkel	0	1	2
14. Úgy tűnik, nem érez büntudatot, ha rosszat tesz	0	1	2
15. Gyakran fél attól, hogy esetleg valami rosszat tesz vagy gondol	0	1	2
16. Úgy érzi, vagy arról panaszodik, hogy senki sem szereti	0	1	2
17. Úgy érzi, hogy mindenki őt akarja bántani	0	1	2
18. Értéktelennek vagy kisebbségnek érzi magát	0	1	2
19. Gyakran keveredik verekezésbe	0	1	2
20. A többiek sokszor csúfolják	0	1	2
21. Könnyen keveredik rossz társaságba	0	1	2
22. Indulatos, meggondolatlanul cselekszik	0	1	2
23. Szívesebben van egyedül, mint mások társaságában	0	1	2
24. Gyakran füllent vagy hazudik	0	1	2
25. Gyakran ideges, feszült, egzaltált	0	1	2
26. A többi gyerek nem nagyon kedveli	0	1	2
27. Túlságosan félős, szorongó	0	1	2
28. Gyakran olyan, mintha szédülne	0	1	2
29. Kimerültnek néz ki	0	1	2
30. Testi fájdalmak ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
31. Fejfájás ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
32. Hányinger ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
33. Hasfájás vagy hasgörcs ismert egészségügyi ok nélkül is	0	1	2
34. Testileg bántalmaz másokat	0	1	2
35. Iskolai teljesítménye gyenge	0	1	2
36. Nem szeret beszélgetni	0	1	2
37. Rontja a fegyelmet	0	1	2
38. Szégyenlős, gátlásos	0	1	2
39. Előfordul, hogy lop	0	1	2
40. Sokat duzzog	0	1	2
41. Könnyen káromkodik, trágár szavakat használ	0	1	2
42. Alulteljesít, nem használja ki képességeit	0	1	2
43. Dührohamai vannak, vagy könnyen indulatossá válik	0	1	2
44. Csavarog, kerüli az iskolát	0	1	2

45. Boldogtalan, szomorú vagy lehangolt	0	1	2
46. Visszahúzódó, nem barátkozik a többiekkel	0	1	2
47. Aggodalmaskodó	0	1	2

6. sz. melléklet

Gyermek Viselkedés (CBCL) – önértékelő lap

Név: _____

Dátum: _____

Az alábbiakban a gyermekekre jellemző kijelentéseket olvashatsz. Kérjük jelezd, hogy a kijelentés milyen mértékben jellemez Téged!

	nem	kissé	nagyon
1. Sokat vitatkozom	0	1	2
2. Nehezemre esik koncentrálni, figyelmemet semmi sem köti le tartósan	0	1	2
3. Nem tudok nyugton ülni, nyugtalan, túl mozgékony vagyok	0	1	2
4. Túlzottan a felnőttekre hagyatkozom, önállóan vagyok	0	1	2
5. Magányosnak érzem magam	0	1	2
6. Kuszán, zavarosan viselkedem	0	1	2
7. Gyakran sírok	0	1	2
8. Tapintatlan, durva vagyok másokkal	0	1	2
9. Gyakran álmodozom, elmerülök gondolataimban	0	1	2
10. A figyelmet gyakran megpróbálom magamra vonni	0	1	2
11. Rongálom saját vagy mások holmiját	0	1	2
12. Otthon vagy az iskolában szófogadatlan vagyok	0	1	2
13. Nem jövök ki a társaimmal	0	1	2
14. Gyakran félek attól, hogy esetleg valami rosszat teszek vagy gondolok	0	1	2
15. Úgy érzem, hogy senki sem szeret	0	1	2
16. Úgy érzem, hogy mindenki engem akar bántani	0	1	2
17. Értéktelennek vagy kisebbségűnek érzem magamat	0	1	2
18. Gyakran keveredem verekedésbe	0	1	2
19. A többiek sokszor csúfolnak	0	1	2
20. Könnyen keveredem rossz társaságba	0	1	2
21. Indulatosan, meggondolatlanul cselekszem	0	1	2
22. Szívesebben vagyok egyedül, mint mások társaságában	0	1	2
23. Gyakran füllentek vagy csalok	0	1	2
24. Gyakran ideges, feszült vagyok	0	1	2
25. A többiek nem nagyon kedvelnek	0	1	2
26. Túlságosan félős, szorongó vagyok	0	1	2
27. Gyakran szédülök	0	1	2
28. Könnyen elfáradok	0	1	2
29. Gyakran fáj a fejem ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
30. Gyakran van hányingerem ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
31. Gyakran van hasfájásom vagy hasgörcs ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
32. Gyakran hányok ismert egészségügyi ok nélkül	0	1	2
33. Testileg bántalmazok másokat	0	1	2
34. Iskolai teljesítményem gyenge	0	1	2
35. Szívesebben választom nálam idősebb gyerekek társaságát	0	1	2
36. Vannak helyzetek, mikor nem vagyok hajlandó beszélgetni	0	1	2
37. Szégyenlős, gátlásos vagyok	0	1	2
38. Előfordul, hogy otthonról vagy máshonnan lopok	0	1	2
39. Könnyen káromkodom, trágár szavakat használok	0	1	2
40. Indulatos vagyok	0	1	2
41. Lógok, kerülöm az iskolát	0	1	2
42. Boldogtalan, szomorú vagy lehangolt vagyok	0	1	2
43. Visszahúzódom, nehezen barátkozom	0	1	2
44. Aggodalmaskodó vagyok	0	1	2

7. sz. melléklet

A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek dühös/indulatos magatartásának előfordulási okai

Mikor szokott a gyermek dühös/indulatos lenni			
	<i>Összesen</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>
Ha nem érvényesül akarata	8	4	4
Ha nem kapja meg, amit szeretne	1	0	1
Mindig dühös/indulatos	1	0	1
Igazságtalanság	1	1	0
Szigorúság	1	0	1
Nem jellemző	2	0	2

8. sz. melléklet:

A kontrollcsoport gyermekeinek dühös/indulatos magatartásának előfordulási okai

Mikor szokott a gyermek dühös/indulatos lenni			
	<i>Összesen</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>
Ha nem érvényesül akarata	3	2	1
Ha kötegszenek vele	2	1	1
Igazságtalanság	1	0	1
Ha felbosszantják	1	0	1
Ha rossz jegyet kap	1	0	1
Nem jellemző	2	1	1

9. sz. melléklet**A külföldön dolgozó szülők gyermekeinek dühös/indulatos magatartásának előfordulási okai 4. osztályban**

Mikor szokott a gyermek dühös/indulatos lenni (4. osztály)			
	<i>Összes</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>
Ha nem érvényesül akarata	1	1	0
Ha nem figyelnek rá	1	1	0
Ha nem tudja megvalósítani azt, amit szeretne	1	1	0
Nem jellemző	3	0	3

10. sz. melléklet**A kontrollcsoport gyermekeinek dühös/indulatos magatartásának előfordulási okai 4. osztályban**

Mikor szokott a gyermek dühös/indulatos lenni (4. osztály)			
	<i>Összes</i>	<i>Fiú</i>	<i>Lány</i>
Ha nem érvényesül akarata	3	2	1
Ha elveszik azt, ami az övé	1	0	1
Ha felbosszantják	1	0	1
Ha nem tudja megvalósítani azt amit szeretne	1	1	0
Ha veszít	1	1	
Ha csúfolják	1	0	1
Igazságtalanság	1	0	1
Nem jellemző	1	0	1

Власник документу:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1002743565

Дата перевірки:
05.05.2020 15:50:20 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
05.05.2020 15:53:31 EEST

ID користувача:
92712

Назва документу: Hete Klára Annabella

ID файлу: 1002754709 Кількість сторінок: 114 Кількість слів: 31067 Кількість символів: 237619 Розмір файлу: 1.31 MB

3.59% Схожість

Найбільша схожість: 0.8% з джерело бібліотеки. ID файлу: 1002754743

3.16% Схожість з Інтернет джерелами 472 Page 116

1.15% Текстові збіги по Бібліотеці акаунту 54 Page 119

0% Цитат

Не знайдено жодних цитат

0% Вилучень

Вилучений текст відсутній

Підміна символів

Заміна символів 56