

TUDOMÁNYOS KALEIDOSZKÓP VIII.

TUDOMÁNYOS KALEIDOSZKÓP VIII.

A PTE KPVK Illyés Gyula Szakkollégium
tagjainak hallgatói munkáiból

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi,
Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar

Pécs-Szekszárd

2024

Szerkesztette:
Kaposi Judit
Kazinczy Viktória Renáta
Major Tünde Kármén
Nemes-Wéber Zsófia

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi,
Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Pedagógiai és
Pszichológiai Tanszék

© Milánkovics Réka Zita, Schneringer Dorka Anna,
Steller Anna, Nemes-Wéber Zsófia

ISBN: 978-963-626-311-9 (nyomtatott)
978-963-626-312-6 (elektronikus)

Borítóterv: Nick Réka

Nyomdai munkák: HMR Group Kft.



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM

 **Nemzeti**
Tehetség Program

Tartalomjegyzék

MILÁNKOVICS RÉKA ZITA: Játékosítás történeti áttekintése az oktatásban.	6
STELLER ANNA: A tipikustól az atipikus nyelvi fejlődésig. Pszichoszociális fejlődésmenet a nyelvi késő gyermekek körében.	15
SCHNERINGER DORKA ANNA: Játékötlek a sokoldalú, változatos kutyás terápiás foglalkozások tervezéséhez.	78
NEMES-WÉBER ZSÓFIA: A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Szakkollégiumának 2023/2024. tanévi éves szakmai beszámolója.	87

MILÁNKOVICS RÉKA ZITA

Játékosítás történeti áttekintése az oktatásban

Témavezető: Nemes-Wéber Zsófia

Absztrakt

A gamifikáció, vagy más néven játékosítás, az utóbbi időben fontos és kiemelkedő szerepet tölt be az oktatásban. A gyermekek iskolarendszerű képzésében szinte valamilyen formában mindig megjelent és megjelenik ennek alkalmazása akár levezető tevékenység céljával, vagy éppen témakörök feldolgozása során. Tanulmányomban az oktatási rendszer kialakulását, valamint a játékosítás oktatásban való megjelenését és használatát tekintettem át az ősi társadalmaktól kezdve napjainkig. Ezen áttekintés során főleg a matematika tantárgyban megjelenő játékosítást és az ennek során alkalmazható eszközöket mutattam be.

Kulcsszók: játékosítás; oktatás; matematika; gamifikáció

A játékos tanítás eszméje végig kíséri az oktatást és a pedagógia történetét. Nagyon kevés ismerettel rendelkezünk arról, hogy a társadalmi változás korai szakaszában a gyermekek miként is fejlődtek, milyen játékaik lehettek. A néprajzkutatók és a történészek

munkájának köszönhetően viszont mégis kaphatunk valamilyen fajta képet arról, hogy miként is játszhattak a gyermekek az őstársadalmakban. A legrégebb eszközök a kőkorszakból maradtak ránk. Ezek leginkább fegyvereknek kicsinyített másai, kicsinyített kőbalták, nyilak és íjak. A kisgyermekek az ősi társadalmakban már négy, de akár háromévesen is bekapcsolódtak a munkába. Ennek során ehető növényeket, gyökereket gyűjtöttek, valamint kisebb állatokra és madarakra is vadásztak. A későbbi fejlődő társadalomban a gyermekkor kitolódott, így nem vehettek részt számukra bonyolult munkákban, ezért a gyermekek magukra maradtak a fegyverek kicsinyített másaival. Szépen lassan kialakultak a gyermekközösségek, ahol az említett eszközök segítségével készültek fel a felnőttkori életre (Maszler, 1996:9-15; Rigóczki, 2016).

Az ókorban csecsemőknek készített játékokat is találtak. Csörgőket, labdákat, emberfigurákat, valamint állatot ábrázoló játékokat fedeztek fel. Mindezek mellett találtak írásos emlékeket is, például fennmaradtak olyan könyvek, melyekben az életnek a játékos jellegét mutatták be. De még játékokról szóló gyűjteményeket is találtak, melyekben bemutatták az ókorban élő gyermekek kedvelt játékait, például különböző fogójátékokat (Bús, 2012). Ezen kívül tárgyi bizonyítékok is vannak, hogy az ókori Egyiptomban, Indiában is léteztek játékok, például a mai táblajátékok őse. A legrégebb táblajáték a „Gó”. A játék lényege az, hogy a lehető legnagyobb területet kerítsük körbe és foglaljuk el az ellenfél legtöbb követ/bábuját. A játékokat az ókori görög társadalomban is nagyra becsülték és leginkább nevelő céllal alkalmazták. A játékok nevelő értékét a társadalmi igényekhez igazították

és értékelték. A görög játékeszközök fizikai és szellemi erőt fejlesztettek leginkább. Platón úgy vélte, hogy a leendő polgárok szempontjából kifejezetten fontos a megfelelő játék kiválasztása. Elsősorban azért, mert a játékban mutatkozik meg a gyermek egyéni hajlama, másodsorban pedig azért, mert fontos nevelési funkciója van. Platón a játékot az életre való felkészítés fontos eszközének tekintette, *Az állam* című művében rávilágít a játék fontosságára. Főként kisgyermekeknél tartja fontosnak azért, mert ezzel megelőzhető a tunyaság és a rendetlenség. Arisztotelész szintén a játék funkcióját hangsúlyozta, viszont azt is kiemelte, hogy a játék ne legyen túlságosan fárasztó, de ne legyen túl kényelmes se (Maszler, 1996:9-12).

Miután Athénban megerősödött a demokratikus államforma – ezen időszak körülbelül Krisztus előtti V. századra tehető – egyre nagyobb társadalmi igény volt az oktatás megerősítésére. Ennek hatására jelentek meg a szofisták, akik vándortanítóként járták a városokat. Bár nem volt a kortársak többségének pozitív véleménye a szofisták munkásságáról, mégis elmondható, hogy felbecsülhetetlen jelentőségük volt ebben a korban. Mindent megtettek azért, hogy lerombolják a régmúlt korok arisztokratikus nevelési cél maradványait. A filozófia mellett más tudományokat is oktattak. Céljuk az volt, hogy olyan műveltséget adjanak át a tanítványaiknak, melyeket a gyakorlati életben is tudnak alkalmazni. Fontosnak tartották a „tanulási kedv” felkeltését és annak fenntartását, ezért gyakran alkalmaztak dicséreteket, sőt a próbaszónoklaton lepénzelt bértapsolók is motiválták a tanítványokat (Maszler, 1996; Bús, 2012; Bús, 2022).

A Római Birodalom nagyhatalommá válásának időszakára tehető az intézményes nevelés fejlődése. A görög kultúra hatására jelentek meg a magániskolák, amelyek felváltották az addigi családi oktatást. Az otthoni tanítást leváltotta az úgynevezett „ludus”, melyben az oktatás igencsak szegény körülmények között folyt. Bár a római kisiskolákban igencsak szigorú fegyelem uralkodott, mégis megjelent, ha csak kis mértékben is, az írás és olvasás játékosítása. A gyermekek az írás, az olvasás elsajátítása során elefántcsontból vagy fából faragott betűket kaptak. Ezt Quintilianus ajánlotta, hogy megőrizzék a gyermekek jókedvét. Quintilianus volt az ókori római pedagógiai elmélet és gyakorlat legkiemelkedőbb egyénisége. Megvetette az akkori korban elterjedt felfogást, miszerint csak kevés gyermek képes a tanulásra, valamint nem értett egyet a gyermekek testi fenytésével sem. A testi fenytésről kialakított álláspontja kivételes az ókori nevelésben. Elutasította a családban folyó magánnevelést is, mert úgy vélte, hogy a gyermek az iskolai gyermekcsoportokban, közösségekben erősebb nevelő hatást kap, mint az otthoni környezetben (Pukánszky – Németh, 1996).

A középkorban megjelentek a kolostori és plébániai iskolák, melyek hatalmas változást hoztak az ókorban lévő oktatási színvonalhoz képest. Az új iskolarendszerrel párhuzamosan kialakultak a tananyagrendszerek is. A kolostori iskolában létrejöttek a tanulócsoporthok, melyben tervszerűen foglalkoztak meghatározott tananyaggal. Kialakult a tudatos módszerekkel való oktatás. A tananyagok már fokozatosan egymásra épültek, lehetővé téve a tervszerű haladást. Ezenkívül tankönyvek készültek, a tananyagokat már szakemberek tanították. A

kolostori iskolákban általában két iskola működött: egy belső iskola, melyben a leendő szerzetesek tanultak, a másik pedig a külső iskola, ahol a leendő világi papok képzése zajlott. Bár ugyanitt tanultak azok a gyermekek is, akiket szüleik nem szántak egyházi pályára. A plébániai iskolákban gyűjtötték össze, akár a legszegényebb rétegekből is, a tehetséges ifjakat. Nekik a plébániai oktatás anyagát kellett elsajátítaniuk, amely olvasásból és éneklésből állt. Ezen nebulóknak nem volt nagyobb szintű tudásra szükségük, mivel falusi plébánosnak nevelték ki őket (Pukánszky – Németh, 1996). Ebben az időszakban a keresztény egyháznak a felfogása nagyban befolyásolta a különböző játékokat, főleg a szerencsejátékokat. Kizárólag a gyermekjátékokat tartották elfogadhatónak. A kocka és a kártyajáték ebben az időszakban bűnös játéknak számított (Bús, 2012:123-124).

Az újkorban Johannes Amos Comenius volt az első nagy pedagógus, aki a játékot már valóban felhasználta a pedagógia elméletében és gyakorlatában is. A fiatalkor nem telhetett el játszadozással, mert ez az életkor a legmegfelelőbb a tanulásra. Azonban úgy vélte, hogy mégsem lehet megvonni a gyermektől a játékot, hanem azt inkább az iskolában és az oktatásban kell alkalmazni annak érdekében, hogy a gyermekek szívesebben tanuljanak. Arra törekedett, hogy az iskolában használatos bántalmazási formákat lecserélje a játékos módszerekre. A játéknak ugyanis motiváló hatása van, ezen kívül tevékenységre, életre nevel és még ismeretszerző funkcióval is rendelkezik. Jean-Jacques Rousseau teljesen másképp vélekedett a korabeli gyermekképről. Szerinte a gyermekek jóként születnek a világra, csak a társadalom megrontja őket. Nézőpontja szerint a gyermekek nem kis

felnőttek és nem is úgy kell kezelni őket, hanem gyermeki szükségleteik vannak. Ehhez hozzátartozik a játék is. Ha az ember gyermekként megélheti a gyermeki létet, akkor lehet olyan felnőtt, aki szabadon él (Maszler, 1996; Bús, 2022:40-62).

Friedrich Fröbel célja az önfejlesztés és az öntevékenység volt, így az ő korában már létező játékokat alakította át a gyermekeket tudatosan fejlesztő, komplex rendszerré. Az ő érdeme az, hogy az oktatásban tervezetten és tudatosan használt fel játékeszközöket, ezáltal pedig ráirányította a figyelmet a játékok fejlesztő hatásaira. Mindezeket a játékokat elméleti nézetei és pedagógiai gyakorlata alapján készítette el. Ezek voltak például a labda, a golyó, a kocka, a részekre osztott kocka, valamint a henger. Más eszközök is színesebbé tették eszköztárát, például különböző formájú lapocskák különböző minták vagy formák kirakásához, pálcikák különböző tárgyak ábrázolásához és az úgynevezett „borsó munka”, amely azt jelenti, hogy a pálcikák végére borsót tűznek, így ezáltal különböző térbeli alakzatokat voltak képesek ábrázolni a gyermekek. Ennek az utóbbi eszköznek a mai megfelelője a Babilon nevű játékkészlet. Ezeket az oktatásban sokrétűen használta fel, például a formafelismerés és a matematikai készségek fejlesztésére. Mindezekhez részletes útmutatót is készített, amelyek szinte előírásokká váltak az intézményekben. A szabad fejlesztés, valamint az öntevékenység játékos előkészítése, melyet Fröbel kigondolt, szépen lassan átalakult egy merev rendszerré az oktatásban (Bús, 2022:42-43).

Maria Montessori minden gyerek számára meg szeretne volna teremteni a tanulásban a szabad felfedezés örömet, a problémák önálló megoldását, amelynek alapvető

segítségül az eszközök szolgáltak. A Montessori által fejlesztett eszközök ugyan elsősorban az önállóságra koncentráltak, de mivel szabad választáson alapult a tanulási folyamat, ezért a motiváció is a gyermekből fakadt. Az eszközök a kreativitásnak is lehetőséget adtak, mint például a csiszoló számok, a numerikus rudak és a fém törtek (Montessori, 1995).

Érdemes Peres Sándor nevét is megemlíteni, aki számtalan értékes gondolatot osztott meg a *Neveléstan* című könyvében. Véleménye szerint a tanórákon kívüli szabadtevékenység során a gyermekek a játékokban is élhetnek igazi társas életet. A játékok során megtanulhatják például az egymáshoz való alkalmazkodást és az erkölcsi normákat. Ezen felül könyvében említést tesz arról is, hogyha a tananyagot a gyermekek nem önfejlesztő módon dolgozzák fel vagy gyakorolják, akkor ez unalmas és fárasztó lehet számukra. Erre jó megoldásnak vélte a játékok alkalmazását. A gyermekek a fejlettségükhöz igazodó játékot élvezik. Ezeknek a játékoknak tehát fejlesztőnek kell lennie és nem megterhelőnek. Viszont mégsem alkalmazzák a tanóra keretein belül a játékokat, hanem csak szinte testnevelés órákon jelennek meg. Mivel az általános vélemény az, hogy játékkal nem lehet tanítani, csak úgy, hogyha a tanító erőt, energiát és időt fektet bele. Peres Sándor szerint a játék beépítése az oktatásba sokkal színesebbé, szemléletesebbé és sokoldalúbbá teszi az oktatást és nem utolsó sorban hatékonyabbá is, mivel nem csak a tananyag tartalmával tanít, hanem annak mozzanataival is. A gyermekek is azért játszanak kisebb gyermekekkel, mert ott a saját elképzeléseik szerint történik a játék, a nagyobbakkal azért, mert sok új dolgot tanulhatnak meg

egymástól. Kortársaikkal pedig azért játszanak, hogy küzdeni tudjanak. Ezáltal elmondható, hogy társaságban a gyermekek egy célért vagy egymást ellen versenyeznek (Peres, 1904; Bús, 2022:43-44).

A matematika játékosításának fókuszában Dienes Zoltán neve és munkássága is megkerülhetetlen, aki a matematika tanítását egy teljesen új perspektívából mutatja be. Teljesen megújította a hozzá kapcsolódó játékosítást. Dienes Zoltán 1916-ban született Magyarországon. 16 évesen Angliába költözött. Szinte az egész világot bejárta és hirdette a játékos matematikatanítás szépségeit. Dienes hitt abban és tudta, hogy a játékos matematikatanítás fejleszt és a gondolkodás fejlesztésén kívül a személyiség fejlődésére is nagy hatással van, továbbá elősegíti a kommunikációs képességek alakítását is. Úgy vélte, hogy a különböző játékosítási módszerekkel a tanulók számára a matematika megértése nem lesz unalmas vagy ijesztő, hanem élvezetessé válik. Dienes Zoltán nevéhez több játék is fűződik, melyeket ő dolgozott ki, használatukkal megkönnyítette a matematika tanítását. Ezeket Dienes-játékoknak nevezzük. A Dienes játékok közé sok játék tartozik, például a Többalapú Aritmetikai Blokkok (Multibase Arithmetic Block: MAB), melynek segítségével a gyermekek/tanulók jobban és könnyebben elsajátíthatják a négy alpműveletet, amelyek az összeadás, kivonás, osztás és szorzás. Ide tartozik még például a Bűvös körök című játék, melyhez egy logikai készletre van szükség, illetve a Varázslatos sokszögek is. A nevéhez fűződik szintén két társasjáték, amelyek ugyancsak jól alkalmazhatóak a matematika tanítása során. Ezek a *Ki jut a várba?* és az *Erdő játéka*i címet

viselik. A játékokon kívül matematikához kapcsolódó könyveket is hátrahagyott. Elméletei további eszközök léthozásának alapjait tették le (Klein és mtsai., 2021).

Irodalomjegyzék:

Bús Imre 2022. Fejezetek a játépedagógia történetéből. *Kultúratudományi Szemle* 3-4: 40-62.

Bús Imre 2012. Játékos emberiség: A játék szerepe az ember életében az őskortól napjainkig. In: Bús Imre - Klein Ágnes - Tancz Tünde (szerk.) *Értékközös- és átadás. Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok: jubileumi kötet Kurucz Rózsa tiszteletére*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar. Szekszárd. 121-128.

Klein Sándor - Kiss Julianna - Nemeskéri Zsolt és Zádori Iván 2021. *A matematikatanulás öröme. Dienes Zoltán öröksége*. Edge 2000 Kiadó. Budapest.

Maszler Irén 1996. *Játépedagógia*. Comenius. Pécs.

Rigóczki Csaba 2016. „Gyönyörűségnek társa legyen a hasznosság” – Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle* 3-4: 69-75.

Montessori, Maria 1995. *A gyermek felfedezése*. Herder. Budapest.

Peres Sándor 1904. *Neveléstan*. Lampel. Budapest.

Pukánszky Béla és Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

STELLER ANNA

A tipikustól az atipikus nyelvi fejlődésig. Pszichoszociális fejlődésmenet a nyelvi késő gyermekek körében.

Témavezető: Dr. Györkö Enikő

Absztrakt

A kutatás az óvodáskorú, öt éves gyermekek pszichoszociális fejlődése köré épül. Ismerteti a pszichoszociális fejlődés elméletét, Erik Erikson pszichoanalitikus és Saul Rosenzweig amerikai pszichológus munkásságát. Arra keresi a választ, hogy a nyelvi késést mutatott gyermekek és a tipikusan fejlődő gyermekek körében milyen mértékben figyelhető meg eltérés a pszichoszociális fejlődésükben és az ezzel összefüggő frusztrációs szintjükben, illetve milyen megküzdési stratégia preferenciák alakultak ki náluk, ezeket milyen attribúciós stílus jellemzi. A kutatás empirikus módszereket alkalmaz kvalitatív stratégiákkal, pszichológiai és pedagógiai teszt felvételével. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a két csoport frusztrációs szintje, a megjelenő agressziójuk iránya és a megküzdési stratégiáik is eltérnek egymástól. Ezek a különbségek a nemek közti csoportosításban is megfigyelhetőek.

Kulcsszavak: nyelvi késés; pszichoszociális fejlődés eriksoni modellje; Raven Színes Progresszív Mátrixok; TROG-H teszt; megküzdési stratégiák

1. Bevezetés

A kommunikációnak kiemelt szerepe van az egész fejlődés során. A verbális és a nonverbális kommunikáció jelentősége egyaránt fontos tényező. A verbális csatorna az ember legspecifikusabb kommunikációs módja, önmagában csaknem teljesen alkalmas arra, hogy mindenféle emberi kommunikációt hordozzon, mindenféle információ továbbításához fel lehessen használni. Valamennyi kommunikációs csatorna közül a legbonyolultabb kóddal rendelkezik. A kódrendszer (a nyelv) és maga a verbális kommunikáció, a beszéd kulturális termék, az ember egész fejlődéstörténete során alakult ki (Buda, 1986).

Magyar és nemzetközi adatok szerint a kétéves korú gyermekek körében 15-25%-os a nyelvi késés előfordulási aránya, viszont ennek csak a fele igényel óvodáskorban rendszeres ellátást, valamilyen terápiás foglalkozást meghatározott időn keresztül (Paul, 1991; Kas, Lórik, Bertalan, 2017). Tanulmányom kutatási témája a nyelvi késő óvodáskorú (5 éves) gyermekek pszichoszociális fejlődéséhez kapcsolódik.

A nyelvi késéssel társuló problémák, mint a gyermekkori agresszió, a viselkedési problémák, a magatartási gondok és a szociális elszigetelődés befolyásolhatják a gyermekek pszichoszociális fejlődését és kortárs kapcsolataik alakulását. Ezek a problémák már óvodáskorban is számos helyzetben megjelenhetnek, például a szociális interakciókban vagy akár a játékon keresztül.

A nyelvfejlődést több dolog is befolyásolhatja. Az eltérő, atipikus fejlődés hátrében meghúzódhatnak veleszületett (biológiai) vagy környezeti hatások, okok.

Így a nyelvi késés, nyelvi zavar okaként a biológiai adottságokban, az organikus eltérésekben vagy a környezeti hatásokban keresendő a válasz, hiszen a zavar okának döntő szerepe van a hosszabb távú következmények tekintetében. Az esetek többségében amennyiben a fennálló probléma hátterében veleszületett biológiai zavarok, organikus eltérések húzódnak, a tünetek egésze vagy része a teljes életet végigkísérik. Abban az esetben viszont, ha a gyermek idegrendszerében és szerveiben nem észlelhető probléma, akkor a környezeti hatások akadályozzák a fejlődés normál ütemét, a tünetek javulhatnak, meg is szűnhetnek a kedvezőtlen környezeti faktorok helyreállítása, kezelése után.

Az eltérő fejlődés, így a megkésett beszédfejlődés is az egész családra, de különösen a szülőkre jelentős érzelmi, társas és esetleg anyagi terhet is ró. Keresztmetszeti és longitudinális kutatások bizonyítják a szülői alkalmazkodás és a gyerek alkalmazkodása közti kapcsolat reciprok jellegét, a gyerek alkalmazkodásának legjobb előrejelzője a szülői alkalmazkodás (Mullins és mtsai., 2015). A környezeti tényezők, mint a különböző nevelési stílusok, attitűdök, szocializációs szinterek, közösségek, valamint a szülő-gyermek kapcsolat nagymértékben meghatározza a nyelvfejlődés kimenetelét.

Egy nyelvi késő, nyelvi zavarral érintett gyermek számára a nehezebb gyermekkori kezdet után különösen fontos, hogy milyen készségekkel néz szembe a felnőttkorral, az önálló életvezetéssel vagy esetleg a pályaválasztás során. Életvezetési készségeknek (life skills) nevezzük összefoglalóan azon készségeket, amelyek az egyén sikeres boldogulását teszik lehetővé

különböző életterekben (Kiss, 2010). Kompetens életvezetésben az életeseményekkel való megküzdés során alakul ki egy olyan eszköztár, amely segíti a fiataalt a változatos helyzetekben való helytállásban. Az eltérő (nyelv)fejlődés korlátokat szabhat annak, hogy mennyire tud ezekben az életterekben tapasztalatokat szerezni egy fiatal, mennyire tudja a készségeit gyakorolni, próbára tenni (Stam és mtsai., 2006). A nyelvi késés hat az alakuló függetlenségre, a társas kapcsolatokra, későbbiekben az iskolai sikerességre, beválásra.

A vizsgálat célja az óvodáskorú (5 éves) nyelvi késést mutató gyermekek nyelvi fejlettségi szintjének felmérésre, a szociális interakciók, viselkedési mechanizmusok elemzése pszichoszociális megközelítésből, különböző vizsgálóeljárások segítségével. Tanulmányomban ezen kérdésekre keresem a választ, amelyek a vizsgálati eredményekből levont következtetésekben lesznek olvashatóak.

2. Szakirodalmi háttér

2.1. Tipikus fejlődés

Ebben a fejezetben röviden ismertetem a fejlődéssel kapcsolatos elméleti kereteket. Mivel számos fejlődési elmélet létezik, és ezek részletes bemutatásai nem képzik szorososan a vizsgálat tárgyát, ezért csak utalás szintjén szólok a legelterjedtebbekről. Ezt követően áttekintem részletesen a pszichoszociális fejlődés eriksoni modelljét, majd a beszéd és nyelvi készségek fejlődésének folyamatát. Bemutatom, hogy a szociális kapcsolatok és interakciók, illetve a játék milyen kapcsolatban áll a hangzó nyelv fejlődésével, végül a fejlődés, beszédfejlődés eltérő, atipikus működéséről írok.

2.1.1. Fejlődésméletek

Az emberi egyedfejlődés a fogantatásunktól a halálunkig tartó, minőségi változásokkal és egyre differenciáltabb szerveződéssel járó folyamat, melyet egyaránt befolyásolnak biológiai és társadalmi hatások. A fejlődés magában foglalja a testi, a kognitív, az érzelmi és a társas képességek és készségek kibontakozását, azonban ezek a területek nem egyszerre fejlődnek az életünk során. A fejlődés üteme vagy sorrendje egyénenként változhat (Solymos, 2004). Számos elmélet született napjainkig a fejlődéssel kapcsolatban. Ezek közül beszélhetünk Jean Piaget nevéhez fűződő kognitív fejlődésméletről, vagy Sigmund Freud nevéhez köthető pszichoszexuális fejlődésméletről, esetleg Lawrence Kohlberg nevéhez kötődő erkölcsi fejlődésméletről, vagy Jerome S. Brunner reprezentációs elméletéről, illetve az egyik leglényegesebb pszichoszociális fejlődésről, amely Erik Erikson nevéhez kötődik.

Jean Piaget kognitív fejlődésmélete nem törekszik az egész személyiség fejlődésmenetének a leírására, hanem csak a kognitív folyamatok fejlődését taglalja. Teszi ezt azért, mert a kognitív folyamatokat, ezen belül a gondolkodás fejlődését olyan átfogónak tekintette, amely alapvetően kihat és meghatározza az egész személyiség alakulását és fejlődését (Bernáth Solymosi, 1997; Gyóri, 2004). Piaget fejlődésfelfogása konstruktivista, tehát szerinte a genetikailag vezérelt érés és a környezetből származó tapasztalat egymással szoros kölcsönhatásban befolyásolja a kognitív fejlődést (Margitics, 2007). Piaget négy szakaszra bontja a fejlődés folyamatát. Ezek a szakaszok hierarchikusan épülnek egymásra, genetikusan meghatározottak, a sorrendjük nem cserélhető meg.

Sigmund Freud pszichoszexuális fejlődésmélete a legkorábbi pszichoanalitikus fejlődési elmélet. Freud elmélete azt feltételezi, hogy a gyermek a biológiai energiák két alapvető formájával születik: életösztön (eros), halálösztön (thanatos) (Margitics, 2007). Az eros célja, hogy a környezettel minél több kapcsolatot hozzon létre a személy, hogy a kötődés létre tudjon jönni. Az életösztön által létrejött pszichés energia, a nemi ösztönök energiája a libidó. Freud szerint a személyiség fejlődése több életkori szakaszon halad keresztül. A fejlődés egymást követő szakaszait aszerint különbözteti meg, hogy az ösztönén örömkereső impulzusai, a libidó vagy szexuális energia milyen testi zóna (erogén zóna) ingerlésén keresztül vezetődik le. Ezért nevezte ezeket a fejlődési szakaszokat pszichoszexuális szakaszoknak (Margitics, 2007). Freud öt különböző szakaszt nevez meg, amelyeken mindenki átmegy a fejlődés során. Az első ilyen szakasz az orális szakasz, amelyről 0-1 éves kor közötti időszakban beszélünk. Ekkor a libidó a száj környékén helyezkedik el, így minden feszültség és vágy is orálisan rendezett. A második szakasz az anális szakasz, amely 1 éves kortól 3 éves korig tart. Ebben a szakaszban a libidó a végbélnyílásra helyeződik át, így ennek a szakasznak a fő eseménye a szobatisztaság kialakulása. A gyermeknek meg kell tanulnia, hogy a vágyait a környezet által elvárt realitáshoz kell igazítania. A harmadik szakasz a fallikus szakasz, amely 3 éves kortól 6 éves korig tart. Ebben a szakaszban a libidó a nemi szervekre helyeződik át. Ez a nemi élet első virágzása még akkor is, ha a genitáliák még nem szereztek. Ennek a korszaknak az egyik lényeges jelensége az ödipális komplexus, amikor a gyermekek az ellenkező nemű szülővel szemben

intenzívebb érzelmeket kezd tápláni, míg az azonos nemű szülővel szemben féltékenység, konfliktus és bűntudat alakul ki. A konfliktust úgy oldja meg, hogy az azonos nemű szülővel megpróbál azonosulni. A következő szakasz a látencia korszaka, amely 6 éves kortól 10 éves korig tart. Ebben a szakaszban a libidális készítés átmeneti nyugalma figyelhető meg (Margitics, 2007). A legtöbb szexuális impulzust elfojtják, a szexuális energiákat áthelyezik a tanulásba, a barátkozásba, a szabadidős tevékenységekbe. Az utolsó fejlődési szakasz Freud szerint a genitális szakasz, ami serülőkorban következik be. Itt újra felerősödik a libidális készítés a nemiszervekben. Freud elméletét több kutató is elfogadta és alapjaként használta a saját kutatásaiban. Erik Erikson is ezek a kutatók közé tartozik, hiszen a saját pszichoszociális elméletének megalkotásakor Freud elméletét vette alapul.

2.1.2. Pszichoszociális fejlődés

Számos kutató foglalkozott a pszichoszociális fejlődéssel is, de az egyik legkiemelkedőbb személy Erik Erikson, aki kidolgozta a saját pszichoszociális fejlődéselméletét. Erikson 1902-ben Németországban született, bár a szülei dán származásúak voltak. Megszületésekor édesapja már nem volt jelen az életében, így édesanyja egyedül nevelte pár évig, míg nem egy zsidó orvoshoz ment feleségül. Eriksont egyik társadalmi csoport sem fogadta be igazán, hiszen a zsidók szemében nem volt zsidó, még a nem zsidó vallású emberek zsidónak tekintették. Élete során számos országban élt és tanult. Az egész élete arról szólt, hogy megtalálja a saját identitását, ezzel együtt a helyét a társadalomban. Mikor Amerikába költözött mondhatni úgy érezte, hogy a teljes identitását

elérte, ugyanis megkapta az állampolgárságot és a nevét is megváltoztatta Eriksonra. Amerikai indián törzsek életét és gyermeknevelési szokásait tanulmányozta, kutatta sokáig és ezek alapján úgy gondolta, hogy az identitás kialakulásában jelentős szerepet játszik a kultúra és a társadalom.

Erik Erikson pszichoszociális fejlődésmélete a legkidolgozottabb és legelfogadottabb neoanalitikus megközelítés (Carver - Scheier, 1998; V. Komlósi, 2000). Azt vallja, hogy a pszichoszociális fejlődés az emberi lehetőségek kibontakozásának módja. Freud alapvető téziseit gondolja tovább és terjeszti ki (Margitics, 2007). Elmélete több ponton is eltér a freudi pszichoszexuális fejlődésmélettől. Elfogadja a freudi ösztönfejlődés elvét, azonban tudattalan folyamatokról a hangsúlyt a tudatos folyamatokra helyezi. Szerinte az ember az élete során mindig új és új énerőket kialakító kreatív lény, aki képes pozitív változásokra és életének az aktív irányítására. A személyiséget ért pszichoszociális hatások, az élet során megtapasztalt társas jelenségek ugyanolyan súllyal esnek a latba, mint a pszichoszexuális fejlődés. A személyiség fejlődés – szemben a freudi elképzeléssel – nem zárul le a serdülőkor végén, hanem az egész életen át tartó folyamat (Margitics, 2007). Elméletének központi eleme az én-identitásnak a kialakítása és annak fejlődése. Vagyis nem csak az a legfontosabb feladatunk, hogy kialakítsuk az életben az erős én-identitás, hanem hogy azt meg is őrizzük. Az én-identitás a környezettel kialakított társas kapcsolatok révén létrejött élményeket jelenti. Erikson azt mondja, hogy a személyiségünk pszichés fejlődése során több szakaszon megyünk keresztül. Minden szakaszban át kell esnie a személynek egy ún. normatív krízisen, mivel

az adott szakasz feladata mindig konfliktus formájában realizálódik az azt átélő személy részére. Minden egyes krízis egy új potenciált kínál, egy új lehetőséget a világ megismerésre és a vele való interakcióra (Margitics, 2007). A krízisek konfliktusai azt mutatják meg, hogy sikerült-e elérnünk a szükséges pszichológiai állapotot, vagy sem. A szakaszokban a krízis megoldása a fő feladat, ez a mozgatórugója a fejlődésnek, hiszen ahhoz, hogy a személy egy következő stádiumba léphessen, teljesítenie kell az adott szakasz krízisét. Úgy tudunk egy szakaszon sikeresen túljutni, hogy egyensúlyt alakítunk ki az adott pszichoszociális válságok között. A krízis vagy válság mindig egy életszakaszhatárt, fordulópontot jelöl a fejlődésben. Ha a személy egy szakaszt sikeresen teljesített, akkor olyan képességek birtokába lesz, amely pszichés jóllétet eredményez, nő a kompetenciaérzése és számos új énerőt fejleszt a személyiségben. Azonban, ha nem sikerül teljesíteni egy szakasz krízisét, a fejlődésben elakadás van, akkor szociális és érzelmi küzdelmekhez vezethet, amely akár egész életen át is tarthat, vagyis az egész személyiségfejlődésben zavart fog okozni. A krízisek megoldása a személy identitásérzését is formálja, hiszen a szakaszok a társas környezettel való interakciók mentén alakulnak. Erikson az elméletét az epigenetikus elv szerint értelmezi, vagyis azt mondja, hogy egyes krízisek, konfliktusok nem csak abban a szakaszban vannak jelen, amikor központi szerepet töltenek be, hanem előbb és később is jelen lehetnek kisebb intenzitással. Minden krízis primitív, kezdetleges formában már születéskor jelen van a személy életében. Amikor egy szakasz krízisét megoldjuk, akkor az előző szakaszok tapasztalatait is felhasználjuk az adott fő krízis

megoldására, majd ezeket az élményeket, tapasztalatokat visszük tovább a következő fejlődési szakaszba is.

Erikson a személyiség fejlődését nyolc szakaszra bontja. Az első szakasz a csecsemőkor időszaka, nagyjából az első életév végéig tart. Ebben a szakaszban az alapvető bizalom és a bizonytalanság mentén alakulnak a pszichoszociális válságok. Ez az első pszichoszociális krízis egy személy életében, amelyet meg kell oldania és ez elsősorban az anyától függ, vagyis, hogy milyen kapcsolat alakul ki kettőjük között. Az anyának azt a meggyőződést kell kialakítania a csecsemőben, hogy ő, az anya mint a csecsemő legelső világhoz való kapcsolódási pontja, eléggé megbízható ahhoz, hogy képes legyen kielégíteni és szervezni a csecsemő szükségleteit. Ha az anya és a csecsemő kölcsönösen egymásra hangolódnak ebben az időszakban, akkor a gyermekben kialakul egy fontos alapérzés, amelyet magával visz a későbbi életéveire, a bizalom érzése. Ha a kapcsolat bármilyen oknál fogva kudarcos, akkor a bizalmatlanság érzése alakul ki a csecsemőnél. Ezek az érzések egy olyan általános attitűdként épülnek be a személyiségbe, amelyek a későbbi világhoz való kapcsolódás alapjául szolgálhatnak. Ebben az időszakban kialakuló első pszichoszociális énére a remény, tartós tudattalan hit abban, hogy vágyaink későbbiekben is teljesülnek (Margitics, 2007). A szakasz végével a csecsemő identitásérzésében kialakul a kép, „az vagyok, amiben reménykedem, és amilyen reményt nyújtok”.

A második szakasz a kisgyermekkor, azaz 1 és 3 éves kor közötti időszak szakasza. Ennek a szakasznak a konfliktusa az autonómia és a szégyen, kétely között feszül. Ebben a szakaszban a gyermekek azt gyakorolják,

hogyan tudják a vágyaikat, az akaraterejüket kontrollálni. Ehhez az szükséges, hogy tapasztalatokat szerezzen arról, hogy ő az anyától is függetlenül létező, önálló akaratú, autonómiával rendelkező lény. A mozgás, a beszéd és leginkább a szociális képességek fejlődése mentén gyakorolni tudja az önkontroll érzését. Ha kellő tapasztalatot szerez és megfelelően átéli az autonómia érzését, akkor újabb énerő alakul ki, a szabad akarat. Viszont, ha a gyermek autonómia érzését a környezet, de leginkább a szülők túlzottan kontrollálják, akkor ez az önkontroll érzésének az elvesztéséhez fog vezetni, így az autonómia helyett a szégyen és a kétely érzése erősödik meg a gyermekben. Az autonómia kialakulásának azonban vannak feltételei. Például elengedhetetlen a megfelelő, alapvető bizalom érzése, szülő szilárdsága, következetessége és rugalmassága és a környezet támogató és védő attitűdje. A szakasz végére az identitásézés már az alapján alakul, hogy „az vagyok, amit szabadon akarhatok”.

A harmadik szakasz az óvodáskor szakasza (3-6 éves kor), amikor a kezdeményezés és a bűntudat krízisei jelennek meg. Amennyiben az előző kettő szakaszt sikeresen teljesült, a személy rendelkezik az alapvető bizalom és az autonómia érzésével, akkor úgy érzi, hogy a világ megbízható és képesek önállóan cselekedni. Ez a szakasz a freudi fallikus fázisnak, az ödipális konfliktus időszakának felel meg. Ebben a korban a gyerekek már biztosan tudnak mozogni, járni, a nyelvi készségeik is megfelelően fejlettek ahhoz, hogy egyre ügyesebben tudjanak tárgyakat manipulálni. Így bennük is megjelenik az az igény, hogy önmaguk legyenek hatással a környezetükre, hogy ők irányítsák, mozgassák a dolgokat.

Vagyis a játék és a szociális interakciókon keresztül kezdik érvényesíteni a hatalmukat és érvényesíteni a környezet feletti irányításukat. Erikson azt mondja, hogy „a kezdeményezés minden cselekvés nélkülözhetetlen része”. Azonban az Ödipusz komplexus kifejleszti a büntudat érzését a gyermekben (Margitics, 2007). Az a gyermek, aki megtanul kezdeményezni és a teljesítményének örülni, az kíváncsi, nyitott a világ megértésére, felfedezésére, érvényesíti az akaratérzését, a kortársaival interakciót alakít ki, idegenekkel hamarabb alakít ki társas interakciót, játéka során kísérletezik, próbálkozik. Mindeközben hibákat vét, de megtanulja azt is, hogy ezek elkerülhetetlenek és mindent újra kell próbálni, erőfeszítéseket kell tenni. Fontos, hogy a környezet, a szülők megteremtsék a gyermeknek azt, hogy érvényesítse az újonnan szerzett akaratérzését, ösztönözzék a felfedezésre és segítsék a döntéshozatalt, hiszen ez teszi lehetővé az új énerő, a szándék kialakulását. A szándék bátorságot hoz létre, amely segítségével megvalósíthatjuk a céljainkat úgy, hogy ne érezzünk közben büntudatot és félelmet. A szándék a próbálkozáson, a fantáziákon és a játékon keresztül alakul ki. Ha azonban a szülők túlzottan korlátozzák, visszaszorítják a kezdeményezését a gyermeknek vagy gyakran büntetik a próbálkozásait, akkor megjelenik az elkövetett vagy pusztán elképzelt dolgok miatt átélt büntudat érzése. Játék korlátozását a saját kezdeményezés, erőfeszítés korlátozásának éli meg és saját képességbe vetett bizalom rendül meg. Abban az esetben, ha a gyermekben kialakul az az érzés, hogy alapvetően bűnös, akkor hajlamos lehet a céljai elérése érdekében agresszívan, manipulatíván viselkedni, ugyanis a

bűntudatot tapasztaló gyermek a hibákat a személyes kudarc jeleként fogja értelmezni, az erőfeszítéseit csökkenteni fogja. Ennek a szakasznak az identitáshozama az, hogy a személy azt érzi „az vagyok, aminek eltudom képzelni magam”.

A negyedik szakasz az iskoláskor (6-11 éves kor) szakasza, amikor a teljesítmény és a csökkentértékűség krízisei jelennek meg. Már nem csak a tárgyak egyszerű manipulációjának van jelentősége. Ennek a szakasznak az a feladata, hogy a gyermek megtanulja kompetensen és hatékonyan gyakorolni a környezete által becsült készségeket. A gyermek mentális képességei és mozgáskoordinációs fejlettsége lehetővé teszik számára, hogy kitartóan, feladat jelleggel végezzen valamilyen tevékenységet (Margitics, 2007). Amennyiben a gyermek arról szerez tapasztalatot, hogy aktív, tevékeny és alkotó személyiség és a környezete erről pozitívan vélekedik, akkor kialakul benne az újabb énerő, a kompetencia érzése. Ez hozzájárul ahhoz, hogy erős énképet alakítsunk kis magunkról, valamint az önbizalom is fejlődik. Azonban, ha nem tud ilyen élményeket, tapasztalatokat szerezni, akkor a kisebbség érzés fog kialakulni. Ha elveszíti az eszközökbe és készségekbe vetett reményét vagy az eszközöket használó társai körében elfoglalt helyét, elmehet a kedve a társaival és az eszközök világával való azonosulásától. A gyermek felhagy minden reménnyel az eszközök világában és az autonómiában meglévő felszereltségét illetően és középszerűsége vagy alkalmatlanságra ítéltnek tekinti magát (Erikson, 2002). A korszak végére a személy az identitását annak mentén formálja, hogy „az vagyok, amit működtetni tudok”.

Az ötödik szakaszban, a serdülőkor (12-18 éves kor) szakaszában érkezik el a személy az identitás és a konfúzió krízisének szakaszába. Erikson a pszichoszociális fejlődési szakaszok közül ezt tartja a legfontosabbnak. Úgy véli, hogy az erős identitásérvzés kialakulásának feltétele az, hogy az előző szakaszok normatív kríziseit sikeresen teljesítse a személy, majd a megszerzett, birtokban lévő énekek segítségével találja meg a helyét a világban, a társadalomban, találja meg és vállalja is fel önmagát, köteleződjön el. Ez hozza magával újabb énekeként a hűséget. Azonban, ha a személy nem tud rájönni, hogy hol a helye a világban, és hogy ki is valójában, akkor helyette a konfúzió érzése fog kialakulni.

A hatodik szakasz a fiatal felnőttkor szakasza, amely az intimitás és az izoláció kríziseiről szól. Amennyiben az identitás krízisét megoldotta a személy, akkor az lehetővé tesz, hogy intim emberi kapcsolatokat alakítson ki. Az intim párkapcsolatok vagy baráti kapcsolatok segítik a szeretet pozitív énekejének kialakulását. Ha a személy életében nem alakulnak ki ilyen kapcsolatok, akkor gyakran az a kimenetele, hogy elszigetelődik, izolálódik a környezetétől. Az identitáshozama ennek a szakasznak az, hogy „azok vagyunk, amit szeretünk”.

A hetedik szakasz a generativitás vagy stagnálás szakasza, amely a felnőttkorra esik. Ekkor a felnőttek azt érzik, hogy olyan dolgot kell véghez vinniük, amely a jövőre való tekintettel is nyomot fog hagyni. Leggyakrabban ez a gyermekvállalás és a munka területén megjelenő alkotóképességben válik valóságossá. Ez újabb éneket eredményez, mégpedig a gondoskodás pozitív erejét. Azok a személyek, akikben nem jelenik meg ez a késztetés, vágy, nem érzik magukat függetlennek, nem

vesznek részt a közösségben, azoknak az élete egysíkúvá, unalmassá válik, stagnálni fog az életük.

Erikson elmélete szerint az utolsó fejlődési szakasz az időskorban megjelenő integritás és kétségbeesés válságának korszaka. A személy azt érzi, hogy érdemes volt élni, mindent átélt az életében, amit szeretett volna, elégedett a megélt életével és elfogadja az elmúlás gondolatát. Így utolsó énerőként a bölcsesség ereje fog beépülni a személy tudatába. Azok a személyek, akik azt érzik, hogy még sok mindent tenni kell a jövőben, nem elégedettek az eddigi életükkel és nem tudják elfogadni az elmúlás gondolatát, azokon a kétségbeesés érzése fog eluralkodni.

Összességében Erikson elméletében több fontos tényezőt is kiemelhetünk, amelyek minden szakaszban visszatérően megjelennek és meghatározó módon alakítják az egész életen át tartó fejlődést. Ilyen tényező a korai fejlődési időszakban a kötődés, a kapcsolatok, a mozgásos tevékenységek, a játék, valamint a beszéd, a kommunikáció.

2.1.3. Beszédfejlődés

A fejlődésünk egyik legmeghatározóbb területe a beszédfejlődés. Ugyanis a nyelv az egyik legjellegzetesebb és legfontosabb humánspecifikus képesség, ez teremti meg az emberek közötti kommunikáció alapját. A kommunikációs kompetencia lehetővé teszi az információszerzés és az együttműködés képességének kialakulását, ami elengedhetetlen a társadalmi élet működtetéséhez. Így az egész életen át tartó pszichoszociális fejlődéshez is elengedhetetlen a nyelvi képességnek, a beszédnek a fejlődése, kialakulása. A nyelvfejlődés, a beszédfejlődés egy hosszú folyamat

eredményeként jön létre, amely a magzati kortól kezdve egészen 14 éves korig tartó folyamat. Ennek alapján a nyelvfejlődés folyamatát három fő szakaszba sorolhatjuk: intrauterin fejlődés, preverbális fejlődés és verbális fejlődés. Az intrauterin fejlődési szakasz, a méhen belüli fejlődés időszaka, hiszen már a magzat is képes a méhen belül is érzékelni az anya hangját. A preverbális szakasz a megszületéstől az első szó megjelenésig tartó fejlődési folyamat időszaka. A verbális fejlődési szakasz pedig az első szó megjelenését követően veszi kezdetét. A beszédfejlődésnek vannak meghatározott, tipikus állomásai. Háromnapos korában egy csecsemő már felismeri az édesanya hangját, még egy kéthetes csecsemő az emberi hangot jól meg tudja különböztetni a környezet zajaitól, hangjaitól. Az újszülöttkortól meglévő kifejező sírás már egyfajta kommunikáció, a gyermek jelzéseket küld a környezetének az állapotáról (pl. éhségsírás, fájdalomsírás). A kifejező sírás részleges funkcióvesztését a gögicselés, gagyogás megjelenése idézi elő. A gagyogásnak meghatározó szerepe van a beszéd kialakulásában és fejlődésében, mivel ez a beszédprodukció fejlődésének első állomása. A 6–9 hónapos csecsemő már kommunikációs céllal gögicsél. Az első szavak azokból a hangokból épülnek fel, amelyek a gyermek gagyogása során kialakultak (Fehérné Kovács és Sószné Pintye, 2010). A gyermekek első szavai 10–15 hónapos kor körül jelennek meg, de már ez idő előtt is megértenek néhány szót, utasítást. A gyermekek általában másfél éves koruk tájékán jönnek rá arra, hogy mindennek neve van. Ekkor az eddig lassú szótanulási folyamat ugrásszerűen felgyorsul. Az egyszavas mondatok (holofrázis) szakaszát a kétszavas (távirati stílus), majd a

többszavas közlések megjelenése követi (Rosta, 2015). A gyermek fokozatosan birtokba veszi és alkalmazza a magyar nyelv fonológiai, alaktani és morfológiai jellemzőit, szabályait, ezzel párhuzamosan biztosabbá válnak a beszédhangot létrehozó artikulációs mozgások (Gósy, 2007). A harmadik életév tájékán kialakulnak a 4-5 tagú közlések, a gyermek kezd szabályosságokat felfedezni a nyelvben. A gyermek szókinccse folyamatosan bővül, a mondattani szerkezetek bonyolultabbá válnak. Ebben az életkorban a kisgyermek képes lesz a nyelv segítségével kifejezni érzéseit, információt szerezni, a környezettel verbális kapcsolatot kialakítani. A gyermekek 4 éves korukban már összefüggően beszélnek, jelentősen fejlődik a szófelismerésük, egyre helyesebben használják a nyelvi toldalékrendszert, kialakul az időbeliség fogalma (Rosta, 2015). Óvodáskor kezdetén a gyermekek a megértésre törekednek, a beszédükben egyre több kérdőszó megjelenik. 4-5 éves kor körül már nyomon követ legalább 8 szavas mondatokat, három részből álló utasítást megért és képes is végrehajtani. Megjelennek az elvont fogalmak, az összetettebb nyelvi szerkezetek, a bővített mondatok a beszédben, tud főfogalom alá rendezni és az artikulációja is egyre feltisztultabb. Mondhatni, hogy ez az időszak a „folyton beszélsz korszaka”. A legtöbb gyermek szinte észrevétlenül, látszólag minden különösebb erőfeszítés nélkül veszi birtokba az anyanyelvét (Kas – Lőrinc - Bertalan, 2017).

Csecsemőkorban nagy szerepet tölt be a mozgás és a beszéd kapcsolata, különösen, hogy a gyermek ezáltal fedezi fel játékosan, kreatívan maga körül a világot és tapasztalatokat, információkat szerez a külső valóságról. A mozgás és a beszéd szimbiotikus fejlődése, az értelmi

képességeinek alapjait is biztosítják. A mozgás és beszédfejlődés magában foglalja: az értelmi és mozgáskészség, a kommunikáció, az önkiszolgálás és a szociális viselkedés fejlesztését. A fejlődés korai életszakaszban a leggyorsabb, a már megszerzett élmények sokasága és a tapasztalatok az agyi struktúrákban integrálódva megalapozzák a mozgásos, a kognitív, a nyelvi funkciók kiépülését, a szociális, önszabályozó képesség, valamint az érzelmi biztonság kialakulását. Azonban ebben az időszakban a gyermekek sérülékenységének a veszélye is nagyobb. Az egészséges fejlődést rengeteg tényező befolyásolhatja, például a biológiai károsodások, a környezet, az érzelmi és pszichés sérülések, vagy esetleg az elhanyagoltság is. Tehát nem mindegy, hogy a szülő milyen szükségleteket biztosít a gyermeke számára (Kádár, 1982).

2.2. Atipikus fejlődés

A tipikus beszédfejlődés és mozgásfejlődés mellett meg kell említenünk az atipikus fejlődési formákat is. Sok esetben a két fejlődési területen egyszerre jelentkeznek az atipikus fejlődési jegyek, mert a mozgás és a beszéd szimbiotikusan fejlődik. A gyerekek egy része azonban már a korai időszakban nehézségekkel szembesül, és fejlődésük a kezdetektől fogva elmaradást mutat. Késhet a beszédindulás kezdetének időpontja, lassabb lehet a fejlődés sebessége, illetve eltérhet annak minősége (Kas – Lőrík - Bertalan, 2017). A zavarok hátterében számos ok állhat, például organikus elváltozások, különböző biológiai adottságok, kognitív képességek, környezeti hatások, szociális képességek, interakciók. Általában minél korábban jelentkeznek a fejlődés során a tünetek, annál súlyosabb és átfogóbb zavar, elakadás

figyelhető meg. A korai eltérések részben rendeződnek a fejlődés folyamán, részben állandósulnak. Ezért nagyon fontos, hogy az esetleges gyanújeleket vagy tüneteket minél korábban észleljük, hiszen annál korábban részesül a gyermek szakszerű ellátásban, vagyis a korai felismerésnek preventív jellege van.

2.2.1. Lassú ütemű nyelvfejlődés

Az anyanyelv-elsajátítás a világ minden nyelvén hasonló állomásokon keresztül halad, a nyelvfejlődés üteme azonban nagy egyének közötti változékonyságot mutat (Kas – Lőrök - Bertalan, 2017). Azok a gyermekek, akiknek lassabb ütemű a beszédfejlődésük, ők a fontosabb beszédfejlődési állomásoknak a lépéseit az átlagos életkori övezetekhez képest kis idővel később teljesítik, de ez nem okoz problémákat, nem hátráltatja a további fejlődésükben. A változékonyság a beszédfejlődés minden területén megjelenhet. Például vannak olyan gyerekek, akik már egy éves korukban kezdenek szavakat mondani, de vannak olyan gyerekek is, akik csak 18 hónapos koruk körül ejtik ki az első szavakat. Az átlagos expresszív szókincs 18 hónapos korban 50 szó körül van (Fenson és mtsai., 1994). 24 hónapos korban is jelentős mértékű még a variancia, amely csak a harmadik életév végére csökken jelentősebben. A nyelvtani fejlődés előrehaladása a szókincsfejlődéssel párhuzamos mind az életkorral való folyamatos növekedés, mind pedig a nagy, egyének közti eltérések tekintetében (Kas - Lőrök - Bertalan, 2017). Az első többszavas közlések tipikusan 16-24 hónapos kor között jelennek meg. A toldalékok elsajátításának kezdetei 16 hónapos korra tehetők, a produktív szabályalkalmazásra utaló túláltalánosítási hibák tipikusan 24 hónapos kortól jelennek meg, de egyes gyerekeknél

csak 30 hónapos kort követően figyelhető meg (Fenson és mtsai., 1994).

2.2.2. Nyelvi késés

Viszont azok a gyerekek, akiknek a nyelvfejlődés fontosabb állomásainak lépései az átlagos életkori övezetekhez képest jelentős késést mutatnak, azoknak a beszédfejlődésük nem pusztán lassabb ütemben fejlődik, hanem később indul meg. Ezeket a gyerekeket nevezzük nyelvi késő gyermekeknek. Több diagnosztikus kritériumnak kell teljesülnie ahhoz, hogy egy gyerekre azt mondjuk nyelvi késő. A logopédiai ellátás számára fontos diagnosztikus kérdés, hogy mekkora eltérés tekinthető tipikusnak és mekkora eltérés az, amely már beavatkozást igényel (Kas – Lőrinc - Bertalan, 2017). A korábbi terminológia szerint megkésett beszédfejlődés kifejezést használták a nyelvi késés helyett, de a régi kifejezés is használatos még, viszont a friss szakirodalmakban már az új terminológiát használják. A nyelvi későket kettő nagy csoportba tudjuk osztani: az expresszív nyelvi késők és a receptív nyelvi késők. Az expresszív nyelvi késés tünetei korábban felismerhetőek, így a prognózisa is jobb, mint a receptív nyelvi későknek, hiszen a receptív zavarok tüneteit csak később és nehezebben ismerhetők fel, általában súlyosabb kimenetelűek. Tipikus fejlődés esetében a receptív szókincs 12 hónapos kor körül már 25-200 közötti elemszámú, és az expresszív szókincs átlagosan 18 hónapos korban 50 eleműre tehető. Thal és Bates (1988) szerint már azok a gyermekek is nyelvi későknek számíthatnak, akik 18-29 hónapos korukban az expresszív szókincs tekintetében az életkori csoport alsó 10%-ban vannak és a többszavas kombinációk sem jelentek meg a

nyelvhasználatukban. A Rescorla (1989) által alkalmazott, nemzetközileg leginkább elfogadott kettős kritérium tehát egyrészt a szókincs, másrészt a nyelvtani fejlettség 18 hónapos korban átlagosnak tekintett szintjét várja el minimumként 24 hónapos korban, tipikus fejlődésben. Az ez alatti teljesítményt azonosítjuk nyelvi késésként (Kas – Lőrík - Bertalan, 2017). Nyelvi késést legkorábban 2 éves kortól diagnosztizálunk, ugyanis 2 éves kor előtt nehéz bejósolni a nyelvfejlődés kimenetelét. Ennek oka a nagyfokú variabilitás, az egyéni eltérések a nyelvfejlődésben. A nyelvfejlődés késése többféle nyelvi zavar jele is lehet, így mindig komplexen, egészlegesen kell a gyermeket vizsgálni és diagnosztizálni. Bishop és Snowling (2004), valamint Weismer (2011) is bebizonyította kutatásaival, hogy a nyelvi késés jele lehet például az autizmus spektrumzavarnak, a hallássérülésnek, értelmi képesség zavarának, a nyelvfejlődési zavarnak, olvasászavarnak. Fontos, hogy tisztán nyelvi késés esetében nincs semmilyen genetikai ok a háttérben, általában a 2 éves korban diagnosztizált gyermeke 50%-a 3-4 éves korra felzárkózik az életkorának elvárható szinthez, viszont 50%-uk támogatásra szorul a továbbiakban is. A támogatásra szoruló expresszív nyelvi késők 3-4 évesen a mondatalkotásban jelentős elmaradást mutatnak, iskoláskorban, 8-9 évesen pedig gyengébb szóbeli fogalmazási és olvasási képességeik figyelhetők meg.

Ennél súlyosabb következmények várnak azokra a nyelvi elmaradás súlyosabb formáit mutató gyerekekre, akiket 4 éves korban nyelvfejlődési zavarral diagnosztizálnak, de még veszélyeztetettebbek azok a

gyerekek, akiknél a zavar felismerése nem történik meg időben (Kas – Lórik - Bertalan, 2017).

2.2.3. Nyelvfejlődési zavar

Ha a nyelvfejlődés késése valóban fejlődési zavar jele, tünete volt, akkor már nem nyelvi késésről beszélünk a továbbiakban, hanem nyelvfejlődési, nyelvi zavarról. A korábbi terminológia specifikus nyelvfejlődési zavar, specifikus nyelvi zavar kifejezést használta, azonban a jelenlegi klasszifikációs rendszer (DSM-5) a kommunikációs zavarok körébe sorolja. A DSM-5 (APA 2013) meghatározásában a nyelvi zavar a nyelv elsajátításának és használatának különböző modalitásokban (pl. beszéd, írás, jelnyelv vagy egyéb) a fejlődés korai szakaszától tartósan megnyilvánuló nehézsége, amelynek háttérben beszédértési és/vagy -produkciós zavarok húzódnak meg (Kas, Lórik, Bertalan, 2017). A nyelvfejlődési zavar és a nyelvi zavar között az a különbség, hogy a nyelvi zavar valamilyen idegrendszeri fejlődési zavarokhoz vagy szerzett zavarokhoz kapcsolódóan jelenik meg, míg a nyelvfejlődési zavar elsődleges, nem következményes probléma. A nyelvfejlődési zavar esetében nincs azonosítható neurológiai, szenzoros, kognitív vagy társas-érzelmi zavar a háttérben. Ezeket a zavarokat 4 éves kortól diagnosztizálják annak ellenére, hogy a nyelvi fejlődés már a korai életszakaszokban eltér a tipikustól, addig csak nyelvi késésről beszélünk. A nyelvfejlődési zavart mutató gyerekek nem képesek tipikusan fejlődő társaikhoz hasonló tempóban és minőségben elsajátítani az anyanyelvüket annak ellenére, hogy tipikus beszédkörnyezetben nevelkednek, érzékszerveik épek, értelmi képességük legalább átlagos, és neurológiai

károsodás, pszichiátriai vagy szociális zavarok sem mutathatók ki náluk (Leonard 2014). A nyelvfejlődési zavar egy rejtett fejlődési zavar, amely az anyanyelv elsajátításának, beszédben és írásban való használatának a nehézségeiben mutatkozik meg (Kas - Lukács, 2020). Általában az első szavakat a tipikus fejlődéshez képest jóval később, akár három évvel később mondják ki, valamint a szókincs tekintetében sosem zárkóznak fel az életkori átlaghoz. Szótanulási nehézség jellemző rájuk, de leginkább az igék tekintetében. A narratív beszéde szegényes, egyoldalú, az expresszív beszédük fonológiaiilag egyszerű, ami rontja a beszéd érthetőségét hátráltatva a társas kommunikációt. Nehézséget okoz a mentális lexikon aktiválása, szótalálási nehézségük van. A leginkább érintett területek a morfológia és a szintaxis. Ez a zavar a nemek tekintetében fiúk esetében kétszer gyakrabban fordul elő, gyermekek 7%-át érinti és többségüknél felnőttkorban is fennmaradnak a tünetek. Ennek következtében a nyelvfejlődési zavar hosszútávon befolyásolja a fejlődést, hiszen a társas kommunikáció és a verbális tanulás is korlátozva van.

2.3. A frusztráció jelensége

Az emberi élet által számos kihívással és akadállyal találkozunk, amelyek néha frusztrációhoz vezethetnek. A frusztráció egy komplex érzelmi állapot, amely akkor jelentkezik, amikor egy személy nem képes elérni vagy megvalósítani egy vágyott célt vagy szándékot. A fejlődési folyamatunk része, hogy ezeknek a helyzeteknek a megoldására sajátos stratégiákat dolgozzunk ki. Ez a fejezet arra törekszik, hogy részletesen megvizsgálja a frusztrációt, beleértve annak meghatározását, elméleti megközelítéseit és struktúráját.

A pszichológiai agresszió gyakran a frusztrációban jelenik meg. Frusztrációnak nevezzük a cél elérésének megghiúsulásából származó feszültséget (Pálhegyi, 1976). A frusztráció a célra irányuló viselkedés akadályoztatását jelenti (Ülkei, 2001). A frusztráció a célirányos viselkedés megakadályozásának vagy késleltetésének következménye. De nem minden akadálnak van frusztráló hatása a gyermekekre. A kívánatos tevékenységet akadályozó helyzet frusztratív jellegét az egyén múltbeli tapasztalataitól, személyiségének jellemző jegyeitől függő szubjektív tényezők határozzák meg (Ranschburg, 1973).

Pálhegyi (1976) elméletének leírása során Lewin mezőelméletét vette alapul. Lewin elmélete lehetővé teszi a pszichikus helyzetek kategorizálását, mely feltérképezi a személy és a mező viszonyának különböző konstellációit (Pálhegyi, 1987; Ülkei, 2001). A frusztrációs helyzetnek három lényeges összetevője van. Az egyik maga a személy, a másik a cél, amit szeretett volna elérni és a cél elérését megghiúsító akadály. Az akadály nélküli helyzetben a cél közvetlenül elérhető. Adott a személy és a céltárgy, a mező egyéb tartományai viszont semlegesek (Bolla, 2012). A céltárgy pozitív felszólító jellege olyan erőt képvisel, amely a személytől a tárgy felé mutat. Meg lehet közelíteni a céltárgyat, s kapcsolatba lehet lépni vele. A problémahelyzetben még a legegyszerűbb esetben is cselekvéses alkalmazkodást követel meg (Rózsa - Nagybányai Nagy - Oláh, 2006). A személy és a céltárgy közé valamilyen akadály kerül, amely azonban az utóbbit nem zárja el teljesen. Ilyenkor az erő irányát követve nem lehet a célhoz eljutni. A helyzetben már meglévő erők új utakra, kényszerpályákra terelődnek (Lewin, 1946).

Frusztrációs helyzet akkor áll elő, ha a személy és a cél közé áthághatatlan és kikerülhetetlen akadály ékelődik. Maga a szó akadályozottságot jelent. A szükséglet megghiúsulása következtében támadt feszültséget nevezzük frusztrációnak. Az eredeti cél irányába le nem vezethető energiáról van szó. A frusztrációs helyzetben a cselekvés megghiúsul, anélkül, hogy az ok, a feszültség feloldódott volna. A beteljesülés előtti feszült várakozás átalakul a megghiúsulás feszültségére. A frusztráció eszerint feltorlódott energiának tekinthető. A környezeti és a személyen belüli struktúrákat magába foglaló pszichikus mezőtől függ, hogy a frusztrációs feszültség milyen viselkedésformában nyilvánul meg. Az energiafeltorlódás következtében az erő minden irányba hat, ezért a személyiség egészében véve meg van terhelve (Pálhegyi, 1987).

A fent leírtak szükségesek voltak ahhoz, hogy megértsük miként lehet a frusztráció szintjét mérni. Az egyik legelterjedtebb frusztrációs teszt, mely Saul Rosenzweig nevéhez fűződik, részletes profilt mutat ennek méréséről. A teszt neve Rosenzweig Picture Frustration Test, mely a védekezési hajlam preferenciák és a megküzdési stratégiák azonosítására egyaránt alkalmas. Külön értékeli az agresszió iránya és a viselkedés típusa szerint a feszültség helyzetekben adott reakciókat (Oláh, 2005). Rosenzweig elmélete szerint a frusztráció-agresszió összefüggésének több típusa létezik. A frusztrációs helyzetben való viselkedésnek háromféle típusát különböztetjük meg (Pálhegyi, 1976). Az első típusnál hangsúlyt kap a viselkedésben az akadály (O-D), míg a második típusnál maga a személy lesz a hangsúlyos (E-D), ilyenkor én-védelmi válaszok figyelhetőek meg a

viselkedésben. A harmadik típusnál a cél kapja a hangsúlyt (N-P), tehát a személy arra törekszik, hogy a problémát megoldja.

A viselkedésen kívül az agresszió iránya szerint is megkülönböztethetők a viselkedési mintázatok. Az agresszió iránya szerint is három típust különböztetünk meg. Az egyik típusnál az agresszió nyíltan jelenik meg, a környezet felé irányul, kifelé büntetően hat. Ezt extrapunitív (E) típusnak nevezzük. A másik típus esetében a személy agressziója önmaga ellen irányuk, így befelé büntetően fog hatni. Ezt intropunitív (I) típusnak nevezzük. A harmadik az impunitív (M) típus, amikor a személy az agressziót igyekszik elkerülni, a frusztrációt nemlétezőnek nyilvánítja, bagatellizálja (Pálhegyi, 1976).

Mivel mind a három választípus (akadály-, én- és szükséglet-hangsúlyú) esetében háromféle agresszióirány (extrapunitív, intropunitív és impunitív) lehetséges, a viselkedésnek kilencféle variációja képzelhető el. Ezen kívül az énvédelmi extrapunitív, illetve intropunitív válaszokon belül még két változatot szokás megkülönböztetni. Így a lehetséges válaszfajták száma tizenegy (Pálhegyi, 1976).

Rosenzweig az egyes jelek jelentéstartalmát a következő módon írja le:

„E’: A v.sz. az akadályt, a frusztráló körülményt, a bajt hangsúlyozza.

I’: A v.sz. a frusztrációt okozó akadályt átszínezi. Úgy állítja be, mintha nem is jelentene valódi akadályt, sőt egyenesen kedvező volna számára. Néha sajnálatát fejezi ki, hogy része van a másik személy frusztrálásában.

M': A v.sz. az akadályt elbagatellizálja, szinte nem létezőnek nyilvánítja.

E: Vád, szemrehányás, ellenséges magatartás egy másik személlyel, vagy tárggyal szemben.

E: A v.sz. határozottan tagadja, hogy felelősség terhelné azért, amit felrőttak neki.

I: A v.sz. önmagát vádolja a történtekért, a vádat fenntartás nélkül elismeri.

I: A v.sz. elismeri ugyan, hogy része van a történtekben, de elháríthatatlan körülményekre hivatkozik, s így érdemben nem vállalja a felelősséget.

M: A v.sz. kikerüli a felelősség kérdését, a helyzet elkerülhetetlenségét hangsúlyozza, s főként teljes egészében felmenti a felelősség alól a másik személyt, a frusztráció okozóját.

e: A helyzet megoldását mástól várja.

i: Maga törekszik a helyzet megoldására, rendszerint büntudatos háttérrel.

m: A v.sz. kifejezi azt a reményét, hogy az idő vagy a megszokott körülmények majdcsak meghozzák a megoldást. Ide tartoznak a belenyugvást kifejező válaszok is."

A teszt alkalmas arra, hogy Group Conformity Rating (G.C.R.) a konformizmus mutatójáról is adatokat adjon.

Ez azt fejezi ki, hogy a vizsgálati személy válaszai mennyiben felelnek meg a korcsoportjában várható válaszokkal. A felettes-én mutatók azt tárják fel, hogyan védekezik a vizsgálati személy, amikor felelősségre vonják. Milyen mértékben tagadja vagy utasítja vissza a vádat, illetve milyen mértékben vállalja, vagy hárítja az

erkölcsi felelősséget. A vizsgált személyre jellemző reakciómódokat frusztrációs helyzetben legáttekinthetőbben, de számszerűség nélkül a totális mutató fejezi ki. A profilon található három leggyakoribb faktort abszolút gyakoriságuk sorrendjében írjuk le. Közvetlenül leolvasható, hogy terheléses helyzetben milyen viselkedés a legjellemzőbb a vizsgálati személyre. A tendenciák azt mutatják meg, hogy a vizsgálati személy a vizsgálat folyamán jellegzetesen megváltoztatta-e reakcióinak típusát vagy agressziójának irányát (Pálhegyi, 1976; Bolla, 2012).

3. Kutatásmódszertan bemutatása

3.1. Kutatási célok

A gyermekek sok esetben születésüktől fogva elvárásokkal szembesülnek. Először a családon belül, majd az intézményes nevelés megkezdésével egyre több elvárás elé néznek. Ép, átlagos intellektus esetén a környezet hajlamos jobb teljesítményt elvárni a gyermektől. Ennek ellenére vannak olyan gyermekek, akik nem tudnak az elvárt szintnek megfelelni, a fejlődésben elmaradnak társaikhoz képest. Ez az elmaradás akár egész életen át tartó akadályokat is eredményezhet. Eközben a gyermekek egy állandó, fokozott frusztrációnak vannak kitéve, főleg, ha az elmaradás a nyelvi területeken jelentkezik. Ez az egész pszichoszociális fejlődést befolyásolhatja, sőt a személyiségfejlődésre is kihatással lehet, valamint iskoláskor kezdetén akár a teljesítmény zavarokban is megmutatkozhat a hatása (Jászberényi, 2004; Pálhegyi, 2006).

Kutatásom célja a pszichoszociális fejlődés és a beszédfejlődés vizsgálata óvodáskorú, 5 éves, nyelvi

késést mutatott gyermekek és tipikus fejlődésű gyermekek körében. A pszichoszociális fejlődés szempontjából fontos készségek és a nyelvi készségek, a beszéd fejlődésének összefüggéseit vizsgálom a két csoport teljesítményében. Célom, hogy különböző feszültséggel teli helyzetekben feltárjam a nyelvi késést mutatott gyermekek megküzdési stratégiáit, viselkedési szokásait, és összevegyem az eredményeket a tipikusan fejlődő társaik eredményével. További célom, hogy beigazoljam a feltételezésemet, miszerint a pszichoszociális fejlődésre hatással van a folyamatos és fokozott frusztrációs helyzetek mindennapi megélése az atipikusan fejlődő gyermekek esetében. Ennek következtében a végső célom, hogy az eredmények bemutatásával felhívjam a figyelmet a nyelvi késést mutatott gyermekek megfelelő pedagógiai és pszichológiai megtámogatásának szükségére.

Hipotézisem, hogy a nyelvi késést mutató gyermekek pszichoszociális fejlettségi szintje, megküzdési stratégiái szignifikáns eltérést mutatnak a tipikusan fejlődő gyermekekhez képest. Kutatói feltételezésemet Pálhegyi (1976), Szakács és Mérei (1988), valamint Gyarmathy (2010) kutatásai alapján fogalmaztam meg. A fenti kutatások megállapítják, hogy az atipikusan fejlődő gyermekek sok kudarcral találkoznak elsősorban az óvodában vagy nagyobb szociális közegekben, de a családban is. A sok frusztráció és negatív élmény gyakran vezet másodlagos érzelmi-viselkedésbeli zavarokhoz, és sem maguk a gyermekek, sem a környezet nem érti, mi történik. Gyakran élük meg azt a helyzetet, hogy a mások számára egyszerű feladatot, helyzetet nem tudják megoldani. Ez kifejezetten frusztráló a nyelvi késést

mutató gyermekek esetében. Gyakran reagálnak agresszióval vagy visszahúzóással (Gyarmathy, 2010).

Ennek függvényében a következő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

1. A nyelvi késést mutató gyermekek pszichoszociális fejlettségi szintje megegyezik a tipikusan fejlődő társaik szintjével?
2. Milyen markáns különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg a megkésett beszédfejlődésű/nyelvi késő gyermekek megküzdési stratégiáiban a tipikusan fejlődő gyerekekhez képest?
3. Milyen eltérések figyelhetők meg a megkésett beszédfejlődésű/nyelvi késő gyermekek és a tipikusan fejlődő gyerekek énvédő reakcióiban?
4. Van eltérés a nemek közötti megküzdési stratégiában függetlenül attól, hogy megkésett beszédfejlődésű/nyelvi késők csoportját, vagy a tipikusan fejlődők csoportját tekintjük? Ha igen, akkor milyen eltérések vannak?

3.2. A kutatás mintája

A kutatás tesztjeinek felvétele során 5 éves, óvodás gyermekek aktuális nyelvi képességeinek és a pszichoszociális állapotuknak felmérését végeztem el. Tolna vármegyében összesen négy óvodával és a Tolna Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Bonyhádi Tagintézményével vettem fel a kapcsolatot. A Bátaszéki Mikrotérségi Óvoda, Bölcsőde és Konyha intézményből összesen 19 fő, a Várdombi Bölcsőde, Óvoda és Konyha

intézményéből összesen 13 fő, a Szekszárdi 1. Számú Óvoda Kindergarten Bajcsy-Zsilinszky Utcai Telephelyén 2 fő, a Szekszárdi 1. Számú Óvoda Kindergarten Wosinsky Lakótelepi Telephelyén összesen 3 fő, a Tolna Vármegyei Pedagógiai Szakszolgálat Bonyhádi Tagintézményéből pedig 3 fő vett részt a tesztek felvételében. Összesen 40 óvodás gyermek, 21 fiú és 19 lány végezte el a játékos feladatokat.

3.3. Kutatás módszere, anyaga

A nyelvi késő gyermekek azonosítását objektív szempontokra támaszkodva, a 3 éves kori kötelező logopédiai szűrések (KOFA-3) eredménye alapján és szakértői vélemények alapján végeztem el. A vizsgálatban résztvevő 40 fő 50%-a (20 fő) a 3 éves korban elvégzett KOFA-3 szűrővizsgálat eredményei alapján nyelvi késő diagnózist kapott, 50% (20 fő) pedig tipikusan fejlődő gyermek. A nyelvi késést mutatott gyermekek 15%-a (3 fő) BTMN kóddal rendelkezik.

A kutatás során a Raven Színes Progresszív Mátrixok intelligenciateszt segítségével adatokat nyerhettünk a gyermekek átlagos képességeit tekintve. Ez azért releváns a kutatás szempontjából, mert az átlagostól eltérő képesség esetén az eredmények torzulhatnak. A nyelvtani szerkezetek megértést a TROG-H teszt segítségével vizsgáltuk. A teszt előnye, hogy nem igényel expresszív nyelvi viselkedést a vizsgálati személytől, így a kapott eredmények pontosabbak és könnyebben értelmezhetőek az atipikus és a tipikus fejlődésű gyermekek eredményeinek összehasonlítása során. Ezenkívül a vizsgálatához összeállítottam egy frusztrációs tesztet, amely a pszichoszociális állapot felmérését szolgálja. A teszt elkészítéséhez Saul Rosenzweig által kidolgozott

Picture Frustration Study (PFT) próbát vettem alapul. Pálhegyi Ferenc által írt *Gyermekek frusztrációs próbája* című tanulmány összefoglalja, hogy milyen szempontok alapján épül fel a teszt, milyen tényezők határozzák meg a frusztráció szintjét és típusát. A tanulmány számos részletes példát is tartalmaz (Pálhegyi, 1976). Mindez segített abban, hogy a képeket és a hozzájuk tartozó párbeszédetek mondatát az elméleti alapoknak megfelelő sorrendbe tudjam elhelyezni. Az összeállítás során mindvégig figyelembe vettem a tendenciákat, a frusztrációs faktorokat, hogy az irányának lehetséges megváltoztatása esetén az eredeti teszt alapján mért pozitív és negatív tendenciáról kapjunk adatokat.

3.3.1. Raven Színes Progresszív Mátrixok (CPM) intelligenciateszt

Raven (1938) elvét követve esett a választásom erre az intelligenciatesztre, miszerint, hogy az általános értelem a nonverbális, észleléses reakciókban bontakozik ki a leginkább.

Az általános feladatmegoldó intelligencia mutatójának tekinthető. A mátrix szó utal a feladatok jellegére, miszerint a megfigyelőképességre, a vizuális percepcióra épülő gondolkodási folyamatok különböző mátrixok törvényszerűségeinek felismerésével történik. A progresszív szó pedig a feladatok folyamatos nehezését jelenti, elősegítve a rátanulást, tréninget. A mérőeszköz különböző változatát többször átdolgozták (Rózsa – Nagybányai - Oláh, 2006).

A Színes Progresszív Mátrixok 5 és 11 éves kor közötti vizsgálatban használható. Összesen 36 táblából áll, amelyek három (A, AB, B) sorozatban vannak elrendezve. Minden sorozat különböző problémamegoldó képességet

igényel. A tesztfelvételi idő nincs pontosan meghatározva. A vizsgálati személy válaszait a válaszlapon rögzítjük.

3.3.2. TROG-H teszt

Az eredeti tesztet Dorothy Bishop állította össze 1983-ban, majd csak jóval később, 2002 körül kezdték el Magyarországon is használni. A teszt a nyelvtani szerkezetek megértését vizsgálja 4 és 11 éves kor között. A vizsgálati személyeknek minden esetben négy kép közül kell kiválasztani az instrukciónak megfelelőt. A teszt nem igényel expresszív nyelvi viselkedést, így a válaszadások során a vizsgálati személy rámutat az általa választott képre. Összesen 18 blokkot tartalmaz a teszt, és minden blokkban négy tétel található, vagyis a teljes teszt 72 tételes. A teszt válaszainak részletes elemzéséből nemcsak az életkori ekvivalens értékeit tudhatjuk meg, hanem információt szerezhetünk arról, hogy a vizsgálati személynek mely területeken vannak hiányosságai és elakadásai, illetve, hogy inkább lexikai vagy grammatikai hibákat vét.

3.3.3. Frusztrációs próba

Az eredeti Rosenzweig próba célja az, hogy különböző szociálisan terheléses, frusztrációs helyzeteket teremtve vizsgálja a személyek reakcióját, viselkedésmintáját. Ezeket elemezve részletes képet kapunk az aktuális pszichoszociális állapotról, és adatokat nyerhetünk a vizsgálati személyek megküzdési stratégiájáról, hogy mennyire képes alkalmazkodni bizonyos társadalmi helyzetekben, hogy a probléma megoldása során milyen intenzitású agresszió figyelhető meg. Azt is elemezni tudjuk a válaszok alapján, hogy a megjelenő frusztráció a környezetre vagy önmagára irányul, illetve, hogy a

frusztráció még optimális szinten van-e jelen ahhoz, hogy a probléma megoldása felé induljon el a vizsgálati személy vagy a frusztráció már azon a szinten jelenik meg, hogy képtelen a probléma megoldására. A gyermekek esetében más szempontok szerint kell megközelíteni az alapfeltevést, de az adatok értékelése ugyanazon elven alapszik. A gyermekeknél inkább az a kérdés, hogy jelenleg hol tart a pszichoszociális fejlődésük, a szociális alkalmazkodásuk, valamint, hogy feltehetően milyen irányban fog tovább fejlődni és ez milyen kihatással lesz például a későbbi iskolai pályafutásukra.

A teszt összeállítása során elsődlegesen azokra a párbeszédre helyeztem a hangsúlyt, melyek a gyermekek hétköznapi életében előfordulhatnak. Igyekeztem figyelembe venni azt is, hogy a felmerülő nyelvi nehézségek, elmaradások ne befolyásolják nagy mértékben a teszt eredményét. A párbeszédben megjelenő mondatok korlátozott, egyszerű szókincsre épülnek, így kizárva annak a lehetőségét, hogy a vizsgálati személy nem érti a mondatokban a szavak jelentését. A próba számos olyan szituációt tartalmaz, amelyekben a gyermekeknek az ok-okozati összefüggéseket kell felismerniük, megérteniük, problémát kell azonosítaniuk, amivel a problémamegoldó gondolkodás és a megértési képességet aktivizálják. Ezenkívül kognitív képességeiket is alkalmazniuk kell, valamint az érzelmek azonosítására is minden esetben szükség lehet.

A tesztben Agnieszka Potocka, lengyel gyermekkönyv illusztrátor képeit használtam fel. Agnieszka munkáját már hosszú évek óta ismerem, így tudtam, hogy ez lesz a legmegfelelőbb képanyag a teszthez. Előny és fontos szempont, hogy a képek digitális technikával készültek.

Minden illusztráció színes megjelenést kapott az eredeti Rosenzweig teszttel szemben. Fontosnak tartottam a színek használatát, mert ez segít a gyerekeknek a látásban (Gábor, 2008). A mai óvodáskorú gyermekek körében igen elterjedt a digitális eszközök rendszeres használata, így a képeknél a digitális technika és a színek közös alkalmazása könnyebben befogadhatóvá, érthetőbbé és izgalmasabbá teszi a próba egészét a vizsgálati személyek számára.

A képek kiválasztása során törekedtem arra, hogy vizuálisan könnyen megkülönböztethető vagy felismerhető képek kapjanak helyet a teszt anyaga között. Az eredeti teszt alapján a képeken kettő, maximum három személy szerepel, akik a párbeszédben is részt vesznek. Az eredeti teszthez hasonlóan figyelembe vettem, hogy a képek ne tartalmazzanak túl sok apró részletet, mert az az illusztrációk megértésének nehézségét okozza, valamint a háttér és a kép lényeges elemei jól elkülönüljenek egymástól, hiszen ez is befolyással lehet a képek megértésére. A képek minden szempontból a korosztály életkori sajátosságait helyezi előtérbe, így a párbeszéd is kapcsolódik a gyermekek mindennapi életükhöz.

Összesen 12 kép kapott helyet a tesztben (*1-12. számú melléklet*), valamint mindegyikhez egy-egy mondat. A párbeszéd mondatai (*13. számú melléklet*) rövidek, tömörek, így biztosítva a memóriakapacitásból eredő eltérések elkerülését.

A teszt felvétele során a következő instrukciót adjuk a gyermekeknek: *„Rajzokat fogok mutatni. Mindegyik rajz egy kis jelenetet ábrázol, ahol ketten beszélnek. Az egyik mond valamit, ezt mondani fogom én. A másik válaszol. Ennek a helyébe képzeld bele magad, és válaszold helyette*

azt, ami először eszedbe jut.” Ezután megmutatjuk a vizsgálati személynek a képeket és felolvassuk neki a hozzá tartozó mondatot. Fontos, hogy egyszerre mindig csak egy képet látnak, és a képek előre meghatározott sorrendjét követjük. A vizsgálati személy választ pontosan, szó szerint lejegyezzük a vizsgálati úrlapon. Amennyiben az egyik szituációnál nem válaszol a gyermek, akkor felmerül annak a lehetősége, hogy nem érti a mondatot, a szituációt. Ilyenkor ezekre a képekre visszatérhetünk a későbbiekben (Pálhegyi, 1976).

Az alábbiakban részletesen ismertetem a teszt anyagát. Az első képen két gyermek szerepel, akik játszanak. A szituáció az, hogy az építőkocka a kisfiúé, de a kislány játszik vele. A kisfiú sírva mondja a lánynak: *„Add vissza az építőkockáimat!”* A második képen egy kisfiú ül a nagypapája ölében. Az előttük lévő asztalon egy fából faragott vonat van. A nagypapa így szól a kisfiúnak: *„Sajnálom, nem tudtam olyan vonatott készíteni, mint amelyet szeretted volna.”* A teszt harmadik képen három kisgyerek látható. A két kisfiú együtt játszik, a kislány pedig szeretne velük játszani. A fiúk így szólnak a kislányhoz: *„Te nem játszatsz velünk, mert még kicsi vagy!”* A negyedik szituációban a kisfiú a szoba közepén ül sírva. Az anyukája az ajtóban állva azt mondja neki: *„Kiabáltál velem, ezért küldtelek a szobádba. Sajnálom, de meg kellett büntesselek.”* Az ötödik képen egy kisfiú beszél egy idős emberhez, akinek a kezében egy hegedű van, majd rákiált a fiúra: *„Csend legyen! Én most a hegedűn szeretnék játszani.”* A hatodik szituáció arról szól, hogy a fiú le akarja venni a polcra az egyik díszet, de a nagypapája rászól: *„Ne piszkáld az autót! Az nem játék, hanem dísz.”* A teszt hetedik képén egy anyuka ül a padon

a gyermekével és így szól: „*Sajnálom, hogy sebes lett a térded. Így nem tudunk menni a játszótérre.*” A nyolcadik képen szintén egy anyuka látható, aki éppen a gyermekét öltözteti fel. Az anyuka így szól a gyermekéhez: „*Én itthon maradok, de neked el kell menned az óvodába!*” A teszt kilencedik képen egy anyuka látható, akik főz és a gyermeke a kötényt ráncigálja. Az anyuka ekkor azt mondja: „*Nem tudok most veled menni, még főznöm kell.*” A tizedik szituációban a kisfiú megütötte a testvérét, így az anyukája azt mondja neki: „*Kérj bocsánatot a testvéredtől, amiért megütötte!*” A tizenegyedik képen az egyik kislány ruhája piszkos lett és sír. A másik kislány így szól hozzá: „*Véletlenül borítottam ki az innivalódat. Nagyon sajnálom!*” És a teszt utolsó, azaz tizenkettedik képen a nagymama tésztát dagaszt, a kisfiú pedig az asztalnál rajzol. A nagymama azt mondja a kisfiúnak: „*Rendet kell raknod az asztalon, mielőtt segítenél sütni!*”

4. Eredmények

A kutatásban használt eljárások közül elsőként Raven Színes Progresszív Mátrixok teszt (CPM) eredményeit szemléltetem, majd a TROG-H nyelvtani szerkezetek megértésének teszt értékelése és végül a Rosenzweig-féle Frusztrációs Teszt (PFT) eredményei kerülnek bemutatásra.

Az intézmények vezetői és az ott dolgozó személyzet segítőkészen fogadtak. A szülőkkel segítettek tartani a kapcsolatot, valamint a felmérési időpontok kialakításában is nagyon rugalmasak voltak. Minden intézményben személyesen vettem fel a teszteket. Összesen 40 gyermek eredménye került kiértékelésre. A gyermekek egyesével vettek részt a tesztek felvétele során, így biztosítva azt, hogy a válaszaik ne legyenek

befolyásolhatóak. A gyermekeknek mindig bemutatkoztam és felvázoltam, hogy mennyi és milyen feladatot fogunk elvégezni. Ezután kezdetét vette a tesztek felvétele. Mindhárom tesztet papírformán szemléltettem a gyermekeknek. A vizsgálatok legvégén dicséretben és jutalomban részesíttem a gyermekeket.

4.1. Raven Színes Progresszív Mátrixok (CPM) eredményei

Az intelligenciatesztet minden gyermek esetében felvételre került. Azoknak a gyermekeknek, akik BTMN diagnózissal rendelkeznek (3 fő), a szakértői vizsgálat eredményei alapján összevettem az általam mért és az ott mért intelligenciateszt eredményeit. A szakértői bizottság az intelligencia teljesítmények mérésére wechsler-típusú teszteket (WISC-IV) használt. A Raven teszt esetében minden helyes megoldás egy pontnak számít. Ezek a pontok átválthatóak percentilis pontra, amik intelligencia övezeteket határoznak meg.

A minta összes IQ átlaga 40 fő esetében 92,23. Az intelligencia teljesítmény és a statisztika alapján igen nagy eltérés van a nyelvi késő gyermekek csoportjának és a tipikusan fejlődő gyermekek csoportjának adatai között. A nyelvi késést mutatott gyermekek átlag intelligencia teljesítménye 87,06, míg a tipikusan fejlődőknél az átlag IQ 97,3 (1. táblázat).

	Teljes csoport (n=40)	Nyelvi késők (n=20)	Tipikusan fejlődők (n=20)
IQ átlag	92,23	87,06	97,3

1. táblázat: A csoportok intelligencia teljesítménye

A nemek eloszlását tekintve a fiúk átlagos intelligencia teljesítményük minden csoportosításban alacsonyabb, mint a lányoké. Összesített formában a fiúknál az által IQ 90,57, a lányoknál pedig 93,89. A nyelvi késést mutatott fiúk esetében az átlagos intelligencia teljesítmény 86,45, míg ebben a csoportban a lányoké 87,67. A tipikusan fejlődő fiúknál az IQ 95,1, a lányoknál 99,5 (2. táblázat).

	Fiúk	Lányok
Összesített IQ átlag	90,57	93,89
Nyelvi késők IQ átlaga	86,45	87,67
Tipikusan fejlődők IQ átlaga	95,1	99,5

2. táblázat: Nemek intelligencia teljesítménye

Összességében nem jelenthetjük ki egyértelműen az eredmények alapján azt, hogy a nyelvi késést mutató gyermekek átlag intelligenciája alacsonyabb a tipikusan fejlődőkhöz képest, hiszen a minta nem reprezentatív ebből a szempontból. Az értelmi fejlettség részletesebb behatárolására nem ad lehetőséget a teszt, amelynek kritikus határhelyzetekben fokozott jelentősége van (Rózsa, 2006). Azokban az esetekben, ahol nem klinikai kérdés az értelmi színvonal számszerű mérése, hanem elegendőnek tűnik egy tájékozódó globális mutató, a Raven próba használata kézenfekvő (Torda, 1987). A kutatásom célja nem tér ki az intelligencia klinikai szempontból való elemzésére, így nem végeztem ilyen vizsgálatot. Csupán csak annak érdekében használtam a

tesztet, hogy elkerüljem a többi feladat során a vizsgálati személyek teljesítményének torzítását.

4.2. TROG-H teszt

A tesztet összesen 37 fővel vettem fel. A BTMN kóddal rendelkező gyermekek (3 fő) esetében a korábbi szakértői bizottsági vizsgálatok alkalmával már felvételre kerül a teszt. Mivel mindegyik esetben 6 hónapnál nem régebbi teszt eredményei voltak, így az ő esetükben dokumentumelemzést végeztem, majd az ott szereplő adatokat felhasználtam a statisztikai elemzésem során. Tehát az összesített eredményeim során már 40 fő válaszáinak az eredményét használtam fel. A teljesített blokkok számából ki tudjuk számítani az életkori ekvivalens értékét.

A minta összesített életkori ekvivalensének átlaga 5,24 év. A csoportok összesített életkori ekvivalensének átlaga nem sokban tér el egymáshoz viszonyítva, sem az összesített átlaghoz képest. Így azt mondhatjuk, hogy statisztikailag a nyelvtani szerkezetek megértésének életkori megfelelője alapján a vizsgálat két csoportja azonosnak tekinthető, mert a nyelvi késést mutatott gyermekek életkori ekvivalensének átlaga 5,26 év, a kontrollcsoportnál pedig 5,23 év (3. táblázat).

	Teljes csoport (n=40)	Nyelvi késők (n=20)	Tipikusan fejlődők (n=20)
Életkori ekvivalens átlag (év)	5,24	5,26	5,23

3. táblázat: A csoportok életkori ekvivalenciája

A nemek szerinti összevetésben az látható, hogy minden csoportosítási szempontban és az összesített átlagban is a fiúk eredménye minimálisabban magasabb, de az eredmények értékelése szempontjából ez nem számottevő. A fiúk összesített életkori ekvivalenciájának átlaga 5,32 év, a lányoké pedig 5,16 év. A nyelvi késést mutatott fiúk esetében ez az érték 5,33 év, míg ebbe a csoportba tartozó lányok értéke 5,19 év. A tipikusan fejlődő fiúknál az átlagos érték 5,32 év, a lányoknál 5,13 év (4. táblázat).

	Fiúk	Lányok
Összesített ekvivalens átlag	5,32	5,16
Nyelvi késők ekvivalens átlaga	5,33	5,19
Tipikusan fejlődők ekvivalens átlaga	5,32	5,13

4. táblázat: Nemek életkori ekvivalense

A kutatás során ezzel a teszttel az volt a célom, hogy adatokat nyerjek a vizsgálati személyek nyelvi megértésének szintjéről, ugyanis a továbbiakban használt teszt eredményei nagyban függenek ettől. A következő teszt felvételénél a mondatokat és hozzájuk tartozó szituációkat kell megérteniük a gyermekeknek, így elengedhetetlen az életkornak megfelelő megértési szint. Amennyiben a vizsgálati személynek nagyon alacsony a nyelvtani szerkezetek megértésének szintje, fennállhat annak a veszélye, hogy a további teszt eredményét nagymértékben torzítani fogja, értékelhetetlené válik a

felvett tesz, vagy hogy esetleg a tesz egészének felvételét nem tudjuk kivitelezni.

Az eredményeket összegezve azt láthatjuk, hogy átlagosan minden csoport eléri a korosztály életkori szintje alapján elvárt szintet. A 40 teszt eredménye alapján 2 gyermeknek volt határövezeti az értéke abból a szempontból, hogy a következő teszt felvehető-e az esetükben.

A továbbiakban ennek a tesztnek a részletes értékelésére nem kerül sor, hiszen a kutatásom szempontjából releváns információkra ezek alapján is szert tettem, valamint a kutatásom témája és célja sem tér ki a további eredmények használatára.

4.3. Rosenzweig-teszt

A második kutatói kérdésben megfogalmazottak tükrében értékelem legelőször a teszt eredményeit, miszerint a nyelvi késést mutatott gyermekek feszültséggel terhelt helyzetekben más reakciókat adnak, más a megküzdési stratégiájuk azokhoz a társaikhoz képest, akik azonos életkorúak, azonos intelligencia teljesítménnyel rendelkeznek és tipikus ütemben zajlott a nyelvi fejlődésük. Ennek függvényébe az eredmények a leggyakoribb válaszok elemzését tárják fel a nyelvi késést mutatott gyermekek és a tipikusan fejlődő gyermekek között, valamint a nemek között is.

Az átdolgozott teszt egy személyiséget vizsgáló eljárás, amely 12 képből áll. Minden képhez tartozik egy szöveg, amely alapján a vizsgálati személynek meg kell fogalmaznia válaszát. A válaszok elemzése során láthatóvá vált mindkét csoport esetén a leggyakoribb válasz képekre lebontva (5. táblázat). A válaszokat Rosenzweig elmélete alapján értékeltem, vagyis három

különböző viselkedéstípust különböztettem meg aszerint, hogy az agresszió milyen irányba mutat, illetve ennek a három típusú viselkedésnek kilenc féle változatát is figyelembe vettem. Ezenkívül az énvédelmi válaszokat tekintve további kettő kategóriát hozhatunk létre. Így a válaszokat 11 szempont szerint értékeltem és ennek megfelelően 11 jelzést használtam.

Képek	Nyelvi késést mutatott gyermekek csoportja (n=20)	Tipikusan fejlődő gyermekek csoportja (n=20)
1.	m	M'
2.	M'	M'
3.	E	m
4.	E/ <u>E</u>	e
5.	m	m
6.	I	i
7.	I'	I'
8.	e	e
9.	<u>E</u>	<u>I</u>
10.	E'	E'
11.	M/E	E
12.	m	m

5. táblázat: A képekre adott leggyakoribb válaszok a vizsgálati csoportokban

A két vizsgálati csoportot összehasonlítva 12 képből 5 képnél más a leggyakoribb válasz (1.; 3.; 4.; 6.; 9.). Ez azt

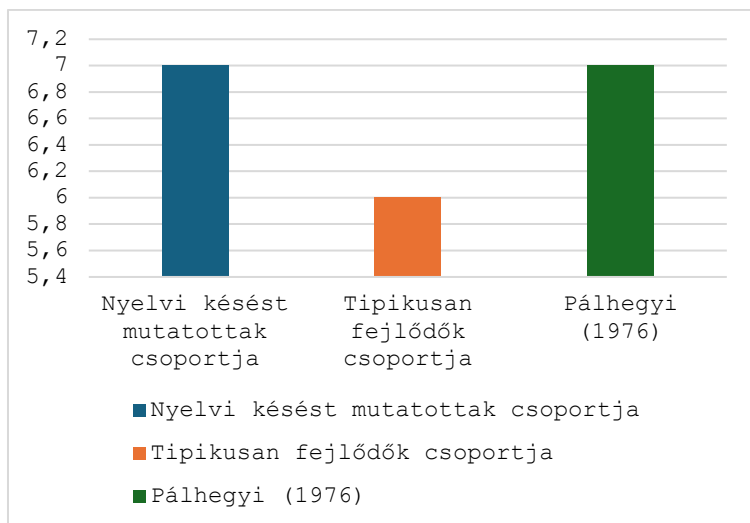
jelenti, hogy a képek 41,67%-ánál nincs egyezés, 58,33%-ánál viszont egyezés látszik a nyelvi késést mutatott és a tipikusan fejlődő gyermekek válaszai között. Az eltérő válaszok esetében általában, vagy csak a viselkedés típusában, vagy csak az agresszió irányában volt az eltérés. Három kép eltérő válaszainál (1.; 4.; 6.) a viselkedés típusában van az változás, de az agresszió iránya megegyezik, egy kép eltérő válaszai esetében (9.) pedig csak az agresszió irányában van eltérés és a viselkedés típusa azonos. A harmadik kép esetében láthatjuk csak azt, hogy a leggyakoribb válaszokban semmilyen hasonlóság nincs a két csoport között, ugyanis nem csak az agresszió iránya tér el, hanem a viselkedés típusa is különböző (E, m). A nyelvi késést mutatott gyermekek a harmadik képnél leggyakrabban extrapunitív, E-D kategóriájú választ adtak, míg a tipikusan fejlődő gyermekek csoportja leggyakrabban impunitív, N-P kategóriájú válasz érkezett. Tehát ebben az esetben azt látjuk, hogy a nyelvi késő gyermekekre inkább a személy hangsúlyú, énvédő, kifelé irányuló agresszió figyelhető meg (E), míg a tipikusan fejlődők az agresszió elkerülésével a megoldásra törekedtek (m).

A teszt során adatokat nyerhetünk a Group Conformity Rating (G.C.R.) konformizmus mutatójáról. Ilyenkor azt vizsgáljuk, hogy a vizsgálati személy válaszai mennyiben felelnek meg az életkor szerint elvátható válaszoknak. Pálhegyi (1976) tanulmánya rendelkezi magyar mintán mért adatokkal, ahol összefoglalja a leggyakrabban előforduló válaszokat képekre lebontva, így ezt vettem viszonyítási alapként. Az egyes képeknél kiemelkedő gyakorisággal előforduló válaszok azok, amelyek a mintában a válaszok legalább egy harmadát (Pálhegyi,

1976), azaz minimum 33 százalékát kapták. Pálhegyi Ferenc (1976) magyar standardjában 18 kép esetében van kiemelkedő gyakoriságú válasz, ami az összes kép 75 százaléka. Amennyiben csak azt a 12 képet veszem számításban Pálhegyi adataiból, amelyek a saját kutatásom során is megjelentek, akkor a magyar standard esetén 7 képnél van kiemelkedő válasz, azaz a 12 kép 58,33%-ánál.

Ennek megfelelően elemzésre kerültek a nyelvi késést mutatott gyermekek és a tipikusan fejlődő gyermekek kiemelkedő gyakoriságú válaszai is.

A nyelvi késést mutatott gyermekek csoportjánál 7 képnél (58,33%), a tipikusan fejlődő csoportnál csak 6 képnél (50%) van kiemelkedő gyakoriságú válasz (*1. ábra*).



1. ábra: Kiemelkedő gyakoriságú válaszok száma csoportokra bontva

Részletesen megvizsgálva láthatjuk, hogy összesen csak egy kép (12.) esetében ugyanaz a leggyakoribb válasz mindhárom csoportosítást tekintve. A nyelvi késést mutatottak csoportja és a tipikusan fejlődők csoportja között is csak egy képnél (7.), a nyelvi késést mutatottak csoportja és Pálhegyi (1976) adatai között szintén csak egy képnél (5.) van egyezés, míg a tipikusan fejlődők csoportja és Pálhegyi (1976) eredményeit tekintve csak olyan egyezés van, amely mindhárom csoportot érinti (6. táblázat).

Képek	Nyelvi késést mutatott gyermekek csoportja (n=20)	Tipikusan fejlődő gyermekek csoportja (n=20)	Pálhegyi (1976) magyar adatai (n=500)
1.	m	M'	E
2.	M'		
3.		m	
4.			
5.	m		m
6.	I		
7.	I'	I'	E', M'
8.			m
9.	<u>E</u>		
10.		E'	I
11.		E	M
12.	m	m	m

6. táblázat: A G.C.R. jelek jegyzéke a nyelvi késést mutatott csoport, a tipikusan fejlődő csoport és Pálhegyi (1976) magyar standardja alapján

Az összes képre vonatkozóan mindegyik faktor adatát, azaz 11 faktor megjelenésének átlagát összevetve azokat az eredményeket emeltem ki, amelyeknél jelentős különbség látható a két csoport között. Hét faktor esetben (E', E, I', I, M', M, m) látható szignifikáns eltérés a nyelvi késést mutatott gyermekek csoportjának és a tipikusan fejlődők csoportjának adatai között (7. táblázat).

	Nyelvi késést mutatott gyermekek átlaga (n=20) (%)	Tipikusan fejlődő gyermekek átlaga (n=20) (%)
E'	10,83	9,17
<u>E</u>	11,25	6,67
I'	5,42	3,33
<u>I</u>	2,08	5,42
M'	8,75	12,92
M	5,83	7,5
m	21,67	19,17

7. táblázat: A PFT összes eredményeinek összehasonlítása a vizsgált csoportoknál

Az E', E, I', m faktor összesített megjelenésének átlaga a nyelvi késést mutatott gyermekek csoportjánál magasabb, mint a kontroll csoport esetében. Az I, M', M faktor összesített értéke magasabb a tipikusan fejlődő csoportnál a nyelvi késő gyerekek csoportjához képest. A legnagyobb eltérést az E faktor esetében láthatjuk. Ebből az látható, hogy a nyelvi késést mutatott gyermekek a frusztrációs helyzetekben jóval többször tagadták

határozottan a válaszaikban, hogy felelősek lennének a kialakult helyzetért.

A pontosabb eredmények érdekében más csoportosítás tükrében is megvizsgáltam ezen adatokat. A kiemelkedő gyakoriságú válaszok eredményét felhasználva, az értékelést a viselkedés típusai alapján csoportosítjuk (8. táblázat). A csoportok annak mentén alakulnak, hogy a viselkedésben mi a hangsúlyos. A viselkedésben a hangsúly lehet az akadályon (O-D), lehet a személyen (E-D), valamint lehet a célon is (N-P) (Pálhegyi, 1976).

	Nyelvi késést mutatott gyermekek átlaga (n=20) (%)	Tipikusan fejlődő gyermekek átlaga (n=20) (%)
O-D	21,43	33,33
E-D	50	16,67
N-P	28,57	50

8. táblázat: A kiemelkedő gyakoriságú válaszok összehasonlítása a viselkedés szempontjából

Azt láthatjuk, hogy az egyik legnagyobb eltérés az O-D kategóriában látható, ahol a nyelvi késők csoportjának felének ezek a leggyakoribb válaszai, míg a másik legnagyobb eltérés az N-P kategóriánál látható, ahol a tipikusan fejlődők csoportjának felének leggyakoribb válaszai ezek voltak.

Egy másik csoportosítási szempont szerint is vizsgáltam a válaszokat. A viselkedés mellett az agresszió iránya szerinti csoportosítás átlagát is összevettem a két csoport kiemelkedő gyakoriságú válaszáinál. Az agresszió

irányát szintén háromféle módon lehet csoportosítani. Az egyik az extrapunitív (E, E', E, e), a másik az intropunitív (I, I', I, i) és a harmadik pedig az impunitív (M, M', m) csoport (9. táblázat).

	Nyelvi késést mutatott gyermekek átlaga (n=20) (%)	Tipikusan fejlődő gyermekek átlaga (n=20) (%)
extrapunitív	50	33,33
intropunitív	14,29	25
impunitív	35,71	41,67

9. táblázat: A kiemelkedő gyakoriságú válaszok összehasonlítása az agresszió irányának szempontjából

Ebben az összehasonlításban már vannak jelentős eltérések a két csoport között. A legnagyobb eltérést az extrapunitív kategória eredményeinél látható, ahol a nyelvi késést mutatott gyermekek csoportjánál magasabb az érték a tipikusan fejlődő gyermekek csoportjához képest. Az intropunitív és impunitív kategóriáknál a tipikusan fejlődők csoportjának értéke nagyobb a nyelvi késést mutatott gyerekek csoportjához képest.

Az eredmények értékelése során kitértem a felettes-én mutatók vizsgálatára is. Ez az érték mutatja meg, hogy a vizsgálati személy milyen viselkedést tanúsít, amikor felelősre vonják. Elismeri vagy elutasítja a vádat, esetleg elismeri, de hártja az erkölcsi felelősséget (Pálhegyi, 1976). A felettes-én vizsgálata az E és I faktor adatainak elemzésével válik lehetségessé. Az adatok

elemzésekor összehasonlíthatjuk külön-külön a két faktor megjelenésének átlagát a két csoport között, illetve a faktorok kombinációinak összehasonlítása is lehetséges (10. táblázat).

	Nyelvi késést mutatott gyermekek átlaga (n=20) (%)	Tipikusan fejlődő gyermekek átlaga (n=20) (%)
<u>E</u>	11,25	6,67
<u>I</u>	2,08	5,42
<u>E</u> + <u>E</u>	20,83	17,09
<u>I</u> + <u>I</u>	9,58	12,5
<u>E</u> + <u>I</u>	13,33	12,09
<u>M</u> + <u>E</u>	17,08	14,17
<u>M</u> + <u>I</u>	7,91	12,92

10. táblázat: A felettes-én mutatóinak összehasonlítása a vizsgálati csoportoknál

Az összesítés után jól látszik, hogy az E faktor átlagos értéke a nyelvi késést mutatott gyermekek csoportjánál nagyobb a kontroll csoport eredményeihez képest, míg az I faktor esetén pont fordítva van. A faktorok kombinációinak eredményei alapján azt láthatjuk, hogy három esetben (E-E, E+I, M+E) a nyelvi késők adatai magasabbak, kettő esetben (I+I, M+I) pedig a tipikusan fejlődő csoport adatai magasabbak. A legnagyobb eltérést az M+I kombináció esetén láthatjuk. Ez a kombináció azt mutatja meg, hogy a vizsgálati személy viselkedésében milyen mértékben menti fel magát vagy a másik személyt

a vád alól. Vagyis a tipikusan fejlődő gyermekekre jobban jellemző, hogy a frusztrációs helyzetekben a feszültséget okozó személyt felmentik, mint a nyelvi késést mutatott gyermekek.

A teljes vizsgálati mintám 40 fő, amelyből 21 fő fiú, 19 fő lány. A nyelvi késést mutatók csoportjában 11 fő fiú és 9 fő lány, a tipikusan fejlődők csoportjában pedig 10 fő fiú és 10 fő lány. Az eredmények elemzését a nemek közti különbségek mentén is elvégeztem néhány szempont szerint. A teljes mintát összehasonlítva négy faktor esetén (E, E, I, m) találtam jelentős különbséget a fiúk és a lányok válaszai között (11. táblázat).

	Fiúk átlaga (n=21) (%)	Lányok átlaga (n=19) (%)
<u>E</u>	7,25	9,89
<u>I</u>	3,5	5,5
E	8,45	6,55
m	15,45	11,75

11. táblázat: A PFT eredményeinek összehasonlítása nemek szerint a teljes mintában

Az adatok alapján az E és m faktor értéke a fiúk csoportjánál magasabb, viszont az E és I faktor értéke a lányok csoportjánál magasabb. Ez azt jelzi, hogy a lányok inkább visszautasítják, tagadják a vádakot a fiúkkal szemben, akik nyíltan felvállalják a helyzetet és kifejezettebben reagálnak a frusztrációra.

Amennyiben csak a nyelvi csoporton belül hasonlítjuk össze a fiúk és a lányok válaszait, akkor más eredmények

mutatkoznak. Ebben az esetben három faktor (E', I', M') mutat kiemelkedően eltérő értéket (12. táblázat).

	Fiúk átlaga (n=11) (%)	Lányok átlaga (n=9) (%)
E'	5,3	10,98
I'	7,25	9
M'	6,65	8,35
PFT- O-D	19,2	28,3

12. táblázat: A PFT eredményeinek összehasonlítása nemek szerint a nyelvi késést mutatott gyerekek csoportjában

Az eltérő faktorokat egyértelműen lehet csoportosítani a viselkedés típusa alapján. Mindhárom faktor esetében az akadály kap hangsúlyt a viselkedésben, így az O-D kategóriában össze is tudjuk foglalni az értékeket. Azt láthatjuk az eredmények alapján, hogy mindhárom faktor a nyelvi késést mutatott lányok csoportjának esetében magasabb, különösképp az E' faktor esetében, ami azt jelzi, hogy a lányok jobban hangsúlyozzák a viselkedésükben a frusztrált helyzetekben az akadályt, a bajt.

A kontroll csoport esetében is megvizsgáltam a válaszokat nemek szerint. Három faktor esetében (i, E, I) találtam kiemelkedő különbséget a fiú és a lányok értéke között (13. táblázat).

	Fiúk átlaga (n=10) (%)	Lányok átlaga (n=10) (%)
i	3,425	4,7
I	4,4	7,05
E	4,2	6,65

13. táblázat: A PFT eredményeinek összehasonlítása nemek szerint tipikusan fejlődők csoportjában

Mindhárom érték a lányok esetében magasabb, a fiúk értékeihez viszonyítva. Az **i** érték azt jelzi, hogy a lányok inkább saját maguk oldják meg a problémát egy adott helyzetben, ami gyakran a büntudatnak tudható be. Ezt az **I** érték is beigazolja, hiszen a fiúkhoz képest ez a faktor is magasabb a lányoknál, ami azt jelzi, hogy jellemzőbb rájuk a felelősségnek a vállalása, amely olykor büntudatban jelenik meg.

Összességében az eredmények kiértékelésénél láthattuk, hogy több jelentős eltérést is tapasztalhatunk a nyelvi késést mutatott gyermekek csoportja és a tipikusan fejlődő gyermekek csoportja között. Eltérést tapasztalhattunk a leggyakoribb válaszokban, a G.C.R. jelek előfordulási arányában, a viselkedés hangsúlyában, az agresszió irányának megjelenésében, a felettes-én mutató faktorok arányában és még a nemek közti csoportosításban is.

5. Kutatási kérdések megválaszolása

A kutatás részletes eredményeinek köszönhetően és az elméleti alapokra támaszkodva a megfogalmazott kutatói kérdéseimre választ kaptam.

Az első kutatói kérdésem az volt, hogy „*A nyelvi késést mutató gyermekek pszichoszociális fejlettségi szintje megegyezik a tipikusan fejlődő társaik szintjével?*”.

A képekre adott leggyakoribb válaszok elemzésének értékeit felhasználva is már választ kapunk a kérdésre, ugyanis ebből az látható, hogy a nyelvi késést mutatott gyermekek csoportja és a tipikusan fejlődő gyermekek csoportja között több a megegyező válasz, mint az eltérő válasz. De részletesebb eredmény a G.C.R konformizmus mutatójának értékeiből kapunk, ugyanis ennek segítségével adatokat nyerhetünk arról, hogy a válaszok mennyire felelnek meg az életkorhoz viszonyítva. A valid eredmények érdekében egy korábbi kutatáshoz eredményeihez (Pálhegyi, 1976) mértem saját adataimat. Ennek alapján az látható, hogy a korábbi vizsgálat adatai és a kutatásomban mért nyelvi késő gyermekek válaszainak száma megegyezik a konformizmus mutató alapján, míg a tipikusan fejlődő gyermekek egyel kevesebb egyező választ adtak ezekhez képest. Tehát jól látható, hogy a nyelvi késést mutatott gyermekek pszichoszociális fejlettségi szintje megegyezik az életkornak elvárható szinttel.

A második kutatói kérdésem az volt, hogy „*Milyen markáns különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg a megkésett beszédfejlődésű/nyelvi késő gyermekek megküzdési stratégiáiban a tipikusan fejlődő gyerekekhez képest?*”.

Az átdolgozott Rosenzweig próba során mind a 12 kép elemzésére sor került. Így az adatokból láthatóvá váltak a kiemelkedő gyakoriságú válaszok mindkét csoportnál. A kiemelkedő gyakoriságú válaszok néhány kép esetében azonosak voltak a két csoport összehasonlításában, viszont

voltak olyan képek is, ahol eltérés mutatkozott az egyes képek esetében. Az eltérések általában a viselkedés típusában vagy az agresszió irányának megjelenésében voltak láthatóak. Azonban volt egy kép, amelynél teljesen más választ részesített előnyben a két csoport, így sem a viselkedés típusában, sem az agresszió irányában nem volt egyezés a kiemelkedő gyakoriságú válaszban.

A nyelvi késést mutatott gyermekek csoportja leggyakrabban E-D kategóriájú, extrapunitív választ adott, ami azt jelenti, hogy jellemzőbb rájuk a személy hangsúlyú viselkedés és a környezet felé irányuló, nyílt agresszió is. A tipikusan fejlődő gyermekek csoportja leggyakrabban N-P kategóriájú, impunitív választ adott, amiből arra lehet következtetni, hogy a viselkedésükben a célt hangsúlyozzák, a megoldásra törekednek, miközben az agressziót próbálják elkerülni.

Tehát az eredmények alapján jól láthatóak, hogy frusztrált helyzetekben eltérés mutatkozik a két csoport válaszai között. Azt mondhatjuk, hogy a frusztrációs helyzetekben a nyelvi késést mutatott gyermekek gyakrabban reagálnak nyílt, kifelé irányuló agresszióval, ellenséges magatartással, amely a környezet, a másik személy felé irányul. Megfigyelhető náluk a fokozottabb énvédő viselkedés, a felelőséget gyakrabban hárítják másra, ezáltal nem a probléma megoldására törekednek, hanem a másik személytől várják azt is. A tipikusan fejlődő gyermekek a frusztrációs helyzetekben igyekeznek az agressziót elkerülni, de az esetlegesen is megjelenő agresszió a legtöbb esetben önmaguk ellen irányul. Problémamegoldó fókusz jelenik meg a viselkedésükben, gyakran az akadályt nem is érzélik, a felelősége nyíltan

vállalják, valamint felmentik a felelősség alól a feszültséget okozó személyt.

A harmadik kérdésem az volt, hogy *„Milyen eltérések figyelhetők meg a megkésett beszédfejlődésű/nyelvi késő gyermekek és a tipikusan fejlődő gyerekek énvédő reakcióiban?”*.

A felettes-én mutatók és azok kombinációjának eredményeit részletesen megvizsgálva megtudhattuk, hogy a vizsgálati személyek milyen viselkedést tanúsítanak, hogyan védekeznek, amikor felelősségre vonják őket. A nyelvi késést mutatott gyermekek körében egy mutató (E) esetében és három különböző kombinációjában (E+E, E+I, M+E) van eltérés a kontroll csoporthoz képest. Ebből azt az eredmény olvashatjuk le, hogy a nyelvi késést mutatott gyermeknél sokkal gyakrabban fordul elő, hogy a vádat egyértelműen visszautasítják, a felelősséget elhárítják nyílt támadó reakcióval. A tipikusan fejlődő gyermekeknél szintén egy mutató (I) és kettő különböző kombinációjánál (I+I, M+I) van eltérés a másik csoporthoz képest. Tehát a tipikusan fejlődő gyermekek a felelősséget inkább vállalják a nyelvi késést mutatott gyermekekkel szemben, de az erkölcsi felelősséget hárítják. A felelősségvállalásuk során gyakran megjelenik a vád alóli felmentés, amely vagy a másik személy irányába mutat, vagy a saját személyük irányába. Utóbbi esetében társulhat a büntudat érzése, megélése is.

Összességében azt a következtetést szűrhetjük le az eredmények alapján, hogy lényeges eltérés van a nyelvi késést mutatott gyermekek csoportja és a tipikusan fejlődő gyermekek csoportja között. Kijelenthetjük, hogy a nyelvi késő gyermekek felelősségvállalása alulmarad a tipikus gyermekekhez képest, valamint a nyelvi késő gyermekek

támadó reakciójával szemben a tipikusan fejlődő gyermekek előbb érznek büntudatot, mint agressziót.

A negyedik kutatói kérdésem az volt, hogy *„Van-e eltérés a nemek közötti megküzdési stratégiában függetlenül attól, hogy megkésített beszédfelhasználó/nyelvi késők csoportját, vagy a tipikusan fejlődők csoportját tekintjük? Ha igen, akkor milyen eltérések vannak?”*.

Nagyon eltérő eredmények születtek az összehasonlított kategóriák között. A teljes mintában a fiúk és a lányok eredményeiben négy faktor (E, I, E, m) mentén láthatunk jelentős különbségeket. A fiúknál csak a teljes minta alapján vannak értékelhető eltéréseket a lányokhoz képest, a nyelvi késést mutatott fiúk csoportjában és a tipikusan fejlődő fiúk csoportjában nincs számottevő pozitív irányú eltérés az azonos csoporton belüli lányokhoz képest. A teljes mintában a fiúk E és m faktorának értéke magasabb a lányokhoz képest, vagyis a válaszaikban egyrészt a nyílt, környezet felé irányuló agresszió kifejezőbb, másrészt pedig a cél elérése érdekében a vizsgálati személy igyekszik elkerülni az agressziót úgy, hogy belenyugvást fejez ki a viselkedésében, reménykedik, hogy az idő vagy a megszokott körülmény megoldja a problémát. A lányoknál a teljes mintában, a nyelvi késő és a tipikusan fejlődő csoportban is láthatunk jelentős eltéréseket. A teljes minta eredményei szerint az E és I faktor értéke magasabb a lányoknál, ami azt jelenti, hogy a lányok határozottan tagadják a felelősséget, a vádat visszautasítják vagy érdemben nem vállalják fel azt, illetve még az erkölcsi felelősséget is hárítják. A nyelvi késést mutatott lányok esetében mindegyik akadályhangsúlyos faktor értéke magasabb a fiúkhoz

képeket, tehát a nyelvi késő lányok külső tényezőként látják az akadályt, a bajt hangsúlyozzák, így ez válik a feszültségük okává is. Előfordul az is, hogy az akadályt elbagatellizálja, átszínezi a vizsgálati személy, mintha nem is jelentene számára semmilyen akadályt. A tipikusan fejlődő lányok csoportjánál az *i*, *I*, *E* faktorok mutatnak magasabb értéket a tipikusan fejlődő fiúkhoz képest. A tipikusan fejlődő lányokra jellemzőbb, hogy inkább a felelősséget és a vádat hárítják, valamint maga törekszik a helyzet megoldására büntudatos háttérrel.

6. Összegzés

Kutatásom témája a pszichológia és a gyógypedagógia területét is érintette, így az eredmények mindkettő tudományterület számára hasznosíthatóak lehetnek mind elméleti, mind gyakorlati szempontból. A kutatás igazolja, hogy a nyelvi késést mutatott gyermekek a társas kapcsolati fejlődésben „másságot” jeleznek. A vizsgálat igazolja továbbá, hogy az állandósult stressz kitörli az egyén megszerzett erőforrásait, ezért a védekezés lesz a fontos a feszültséggel terhelt helyzetek ellen (Hobfoll, 1998). A kutatás eredményei annak tovább gondolását teszik lehetővé, hogy a nyelvi késést mutatott gyermekek megsegítésének céljából miként lehetne a stresszel terhelt helyzeteket csökkenteni az óvodákban, később az iskolában és a családi környezetben egyaránt.

A nyelvi késő gyermekek az óvodai nevelésük mellett logopédiai fejlesztésben is részesülnek, ami a nyelvi eltérésekből eredő hátrányok kezelését szolgálja. Ezzel a többlettelátással a feszültséggel terhelt, frusztrációs helyzetek csökkentése történik, azonban ezek a hatások a gyermek pszichoszociális fejlődésében, interakciós kapcsolataiban való működést nem támogatják. A

gyermek szociális készségeinek és kompetenciáinak fejlesztése, a szorongás oldása, a megfelelő önértékelés kialakítása hatékonyabban kell megvalósuljon a gyermekkel történő foglalkozás minden színterén (Bolla, 2012). Ezért fontos cél a nyelvi késő gyermekek pszichológiai támogatása is. Ezt egy elmélet is igazolja, miszerint a self-hatékonyság protektív faktor, a reziliencia pozitív attribúció a stressz kezelésében feszültséggel terhelt helyzetben az eltérő fejlődésű egyéneknél (Woodgate, 1999).

Mivel a nyelvi késő gyermekek esetében a szociális és az óvodai szorongás szintje magas, ellátásuknál szűrőműszerként érdemes lenne alkalmazni a PFT frusztrációs próbát vagy valamilyen szorongás skálát, hogy szükség esetén intervenció történjen ezen a területen is.

A hipotéziseim igazolására a vizsgálat során a PFT felprojektív próba módosított változatát alkalmaztam. A képek, a szituációk motiválóan hatottak a gyermekekre, a vizsgálati személyek nyelvi zavaraira való tekintettel jól alkalmazhatónak bizonyultak. A PFT csak régi normákkal rendelkezik (Pálhegyi, 1976; Szakács, 1974), ezért a jelenlegi kutatás eredményeit csak egy-egy esetben volt érdemes a korábbi adatokhoz viszonyítani.

A kutatás egy keresztmetszeti képet ad a nyelvi késést mutatott gyermekekről, ugyanis a kutatás egyik korlátja, hogy csak szűk életkori övezetben került sor a vizsgálatra. A további vizsgálatok részletesebb elemzését a magasabb létszám biztosítaná, mely akár egy longitudinális vizsgálatot is eredményezhetne.

A kutatást tovább gondolva a nyelvi késő gyermekek családjainak megküzdési stratégiáit is érdemes lenne

feltérképezni az adaptív magatartás, az interperszonális viselkedések és kapcsolatok tükrében. Ez azért lenne fontos, mert a családi szocializációs, szülői nevelői hatások, szülői attitűd (Margitics - Pauwlik, 2006) is hatással van a különböző megküzdési stratégiák alkalmazására a gyermekeknél, valamint a kötődés típusa is hajlamosít egyes megküzdési módok preferálására.

A kutatás eredményei által több ismeretünk lett a nyelvi késést mutatott gyermekek csoportjáról. Az eredmények akár az intervenciós folyamatokban, vagy a fejlesztések folyamán segíthetik a „másságot” csökkenteni.

Irodalomjegyzék:

Atkinson, Hilgard 2005. *Pszichológia*. Osiris Kiadó. Budapest.

Bass László 2008. Az intelligencia és az iskolai teljesítmény. In: Bass László - Kő Natasa - Kuncz Eszter - Lányiné Engelmayer Ágnes - Mészáros Andrea - Mlinkó Renáta - Nagyné Réz Ilona és Rózsa Sándor (szerk.) *Tapasztalatok a WISC-IV. gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*. EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató. Budapest. 114-118.

Bácsi János 2018. Beszédzavarok az óvodás és kisiskolás korban. *Módszertani Közlemények* 58: 7-14.

Bolla Veronika 2012. *A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái*. Doktori Értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológia Doktori Iskola. Pécs.

Büki György – Gallai Mária – Paksy László 2004. *A pszichomotoros fejlődés zavarainak felismerése és ellátása az alapellátás gyakorlatában.* Országos Gyermekügyi Intézet. Budapest.

Colé, Michael – Colé, Sheila R. 1998. *Fejlődéslélektan.* Osiris Kiadó. Budapest.

Erikson, Erik Homburger 1975. *Life History and the Historical Moment.* W.W. Norton & Company. New York.

Erikson, Erik Homburger 1991. *A fiatal Luther és más írások.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Erikson, Erik Homburger 1994. *Identity and the Life Cycle.* W.W. Norton & Company. New York.

Erikson, Erik Homburger 1998. *The Life Cycle Completed.* W.W. Norton & Company. New York.

Erikson, Erik Homburger 2002. *Gyermekkor és társadalom.* Osiris Kiadó. Budapest.

Fehérné Kovács Zsuzsanna - Sósné Pintye Mária 2010. *Játsszunk beszédet!* Sanoma Kiadó. Budapest.

Gyarmathy Éva 2010. Atipikus agy és a tehetség 2. Az átütő tehetség és a tehetségvizsgálatok. *Pszichológia* 1: 31-41.

Hobfoll, Stevan E. 2011. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 1: 116-122.

Jászberényi Mária 2004. Gyógypedagógiai terápiák és szupervízió. In: Gordosné Szabó Anna (szerk) *Gyógyító pedagógia.* Medicina Könyvkiadó. Budapest. 115-130.

Kas Bence - Lórik József - Szabóné Vékony Andrea és Komárominé Kasziba Henrietta 2010. A korai nyelvi

fejlődés új vizsgálóeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár (KOFA) bemutatása és validitási vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle* 2: 114-125.

Kas Bence - Lórik József és Bertalan Regina Frida 2017. A korai nyelvi-kommunikációs fejlettség új mérőeszköze, a MacArthur-Bates Kommunikatív Fejlődési Adattár 3. (KOFA3) alapjai és gyakorlati alkalmazási lehetőségei. *Logopédia* 1: 41-56.

Lazsádi Csilla 2023. Az óvodáskorú gyermekek társas megküzdésének és szülei szocioökonómiai háttérének összefüggései. *Acta Medicinae et Sociologica* 36: 5-40.

Lewin, Kurt 1946. Behavior and development as a function of the total situation. In: Carmichael, Leonard (ed.) *Manual of child psychology*. Wiley & Sons. New York. 791-844.

Margitics Ferenc 2007. *Személyiség és fejlődése*. Krúdy Könyvkiadó. Nyíregyháza.

Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa 2006. Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia* 1: 43-62.

Pálhegyi Ferenc (szerk) 2006. *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái. Tanulmánygyűjtemény*. ELTE BGGYFK. Budapest.

Pálhegyi Ferenc. 1987. *Személyiséglélektani kalauz*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Ranschburg Jenő 1973/1998. *Félelem, harag, agresszió*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Rosta Katalin 2015. A nyelvi fejlődés folyamata, az eltérő nyelvi fejlődés korai felismerése és terápiája. *Gyermeknevelés* 2: 121–130.

Rózsa Sándor - Nagybányai Nagy Olivér és Oláh Attila (szerk.) 2006. *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás.* Bölcsész Konzorcium. Budapest.

Sugárné Kádár Júlia 1982. A beszédfejlődés és a pszichikus érés néhány összefüggése a szómondatok és a grammatizáció időszakában. *A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei* 53: 537-552.

Szakács Ferenc 1988. Útmutató a Rosenzweig-féle Frusztrációs Teszt (PFT) használatához. In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.) *Pszichodiagnosztikai vademecum.* Tankönyvkiadó. Budapest. 183-199.

Torda Ágnes 1987. *Az olvasás-írásszavar differenciáldiagnosztikája.* Bölcsészdoktori disszertáció. Budapest.

Ülkei Zoltán 2001. Az alaklélektani iskola. In: Bernáth László és Révész György (szerk.) *A pszichológia alapjai.* Tertia Kiadó. Budapest. 47-56.

Woodgate, Roberta L. 1999. Conceptual Understanding of Resilience in the Adolescent With Cancer: Part I. *Journal of Pediatric Oncology Nursing* 16: 35-43.

SCHNERINGER DORKA ANNA

Játékötlek a sokoldalú, változatos kutyás terápiás foglalkozások tervezéséhez

Témavezető: Major Tünde Kármén

(Lakos Judit 2016. *Varázsmancsok. A kutyás terápia játékos foglalkozásgyűjteménye. Azúr Segítőkutyás Egyesület. Budapest.*)

Az állatasszisztált terápia egyik legelterjedtebb formája a kutyás terápia. A gyermek kutyával való érintkezése, találkozási során spontán módon ismereteket szerez az állatról, megtanul bánni vele. A gyermek automatikusan nyugodtabb lesz az állat közelségének hatására, csökken a vérnyomása és a stressz szintje, ami hosszú távon is egészségmegőrző hatású. Mivel a kutya feltétel nélkül elfogadja a gyermeket, így ő társra lelhet benne. Ezenkívül a kapcsolatteremtésben is fontos szerepet játszanak, hiszen „Az állat hídszerepet tölt be a felnőtt és a gyerek között” (Babos, 2013:64.). Ennek magyarázata, hogy a közös élmény hatására mélyül a gyermek társakkal és felnőttekkel való kapcsolata a terápiás foglalkozások alatt. Az empátiás készségek is nagyszerűen fejlődnek egy kutya mellett, hiszen testbeszéddel a legkönnyebb kommunikálni vele, így a gyerekek az emberek nonverbális kifejezéseire is nyitottabbak lesznek. Nő a biztonságérzetük, hiszen a kutya nyugodt természete megnyugvást sugall, kiszámítható a viselkedése és mindig lehet rá számítani. A gyermek egy irányító szerepbe ia

kerül, parancsolhat a kutyának és kérhet tőle, így a kutya fölé rendelődhet, ami egy új szerep számára (Molnár és mtsai, 2015).

A kutya kétféle módon lehet résztvevője a foglalkozásoknak, aktív vagy passzív módon. Legcélszerűbb, ha egy foglalkozáson belül mindkét szerepben alkalmazzuk az állatot, hiszen passzív aktivitása során a kutya tud pihenni, így elkerülhetjük, hogy hamar kimerüljön (1). Ezért is fontos tudatosan megtervezni a foglalkozást a kutya jólétét is figyelembe véve, amihez szakszerű segítséget nyújt Lakos Judit foglalkozásgyűjteménye.

Lakos Judit már több mint 20 éve dolgozik szakvizsgázott gyógypedagógusként. Emellett pedig 12 éve tart kutyával asszisztált foglalkozásokat óvodásoknak, iskolásoknak és idősebb felnőtteknek is. Szabadidejében csapatépítő tréningeket, illetve szakembereknek állatasszisztált terápiás foglalkozásvezető képzéseket szervez. Ez az akkreditált, 30 kreditpontos képzés az ország nagyvárosaiban kerül megrendezésre évről-évre. A képzés legfőbb célja, hogy a pedagógusok elsajátítsák az állatok foglalkozásba bevonásának alapjait és lehetőségeit, ezáltal megfelelő kooperációval valósulhasson meg a terápiás kutya-felvezető párossal a pedagógus foglalkozása. Munkásságát Edisonplatform-díjjal és Pedagógus Oscar-díjjal jutalmazták (2).

Az elmúlt években számos külföldi és magyar terápiás kutyákkal foglalkozó szervezet, egyesület adott ki különböző tematikus, játékos feladatgyűjteményeket. Ezek fő célja, hogy az újonnan vizsgázott felvezető-kutya páros, illetve azok az állatasszisztált foglalkozásvezető

szakemberek, akik még csak most kezdik ezt a fajta pedagógiai munkát, ötletekkel gazdagodjanak, segítsék őket a tervezési fázisban. A kötetek legegyszerűbben azok számára érhetőek el, akik az adott szervezetenél végzik a kiképzésüket, de vannak olyanok, amelyek bárki számára megvásárolhatóak. Ilyen többek között Lakos Judit játékos foglalkozásgyűjteménye, amely három kötetből áll. Saját elmondása szerint is a legfőbb célja ezeknek az ötletadás, a pályán való elindítás, illetve a kreativitás újraélesztése, ha esetleg valaki már régóta ebben dolgozik.

A kötet első része 2016-ban jelent meg *Varázsmancsok – A kutyás terápia játékos foglalkozásgyűjteménye* címmel 165 oldal terjedelemben. 2019-ben megjelent a *Varázsmancsok 2. A játék folytatódik!*, amely leginkább csapatépítő és szorongásoldó játékokat kínál. Szintén ebben az évben jelent meg a *Varázsmancsok 3. – Mancsot bele!* kötet, amelyben elsősorban bölcsődés korosztály számára összeállított feladatok találhatóak, ezek azonban kis- és középső óvodai csoportban is eredményesen alkalmazhatóak.

Óvodapedagógusként jómagam az első kötetet szeretném azon pedagógus kollégáim figyelmébe ajánlani, akik még csak most ismerkednek a kutyás terápiás foglalkozásokkal, illetve azoknak is, akik már tartanak ilyen fejlesztő tevékenységeket, de szeretnének egy kicsit megújulni, kreatív játékötletekkel bővítenék a repertoárjukat. A könyv elején található egy 3/4 oldal terjedelmű előszó, amelyben a szerző maga is összefoglalja, hogy kiknek szeretne segítséget nyújtani az ötletgyűjteményével, illetve arról is ír, hogy a játékok a fejlesztésen kívül segíthetnek a feszültségoldásban,

lazításban és csoportépítésben is. A rövid előszót egy szintén rövid bemutatkozás követi, amelyben Lakos Judit ismerteti a munkásságát. Ezután következik a könyv tartalmi része.

A kötet fejlesztési területenként strukturált. Eszerint megtalálhatóak benne ajak-, nyelv-, és légzőgyakorlatok, érzékelési-észlelési játékok, szociális készségfejlesztő, bizalomépítő, mozgásfejlesztő és csapatépítő játékok. A kötet végében már a kisiskolások számára találhatunk magyartanítást elősegítő és matematikai oktatást támogató játékokat. Az utolsó fejezet pedig a figyelemfejlesztő játékokra koncentrál. A legtöbb fejezet elején nem olvasható bevezetés, az 1. számú játéköttel kezdődnek az egységek. Kivételt képeznek ezalól a kommunikációs játékok és a figyelemfejlesztő játékok, ugyanis ezeknél egy-egy külön bevezetésben rávezet a játékokra, kiemeli az adott fejlesztési terület fontosságát, hatásait a szerző.

A fejlesztési területeken belül 14-19 játéköttel közül válogathatunk. A játékleírások javarészt 3/4 oldal terjedelműek. Az esetek többségében új oldalon kezdődnek a leírások, eltekintve egy-két nagyon rövid ismertetőtől, ugyanis ebben az esetben két játék található egy oldalon.

A feladatok leírása minden esetben azonos felépítéssel történik. A játék címe után a szerző leírja, hogy a foglalkozás mely szakaszára ajánlja az adott tevékenységet. Ez lehet kifejezetten bevezető, vagy a foglalkozás bármely szakaszában alkalmazható játék. Utóbbira több példa található a könyv egészében.

A kutyás foglalkozások felépítése rendszerint nagyon hasonló. A bevezető szakasz egyik fontos eleme, hogy tudják köszönteni a kutyát a foglalkozáson részt vevők,

kialakulhasson egyfajta kommunikáció, kapcsolatfelvétel. Azonban a könyvben bemutatott, kifejezetten bevezető játékok csak ezután következhetnek, egyfajta kezdő játékként. Nagy részük az érzelmi és szociális kompetenciákat fejleszti, valamint beszédre készítet. A bevezető, ráhangoló rész után következik minden esetben a fő tartalmi rész, amelyben előre meghatározott képességterületek fejlesztésén van a hangsúly. Ebben a tartalmi részben már megjelenhetnek az összetettebb, bonyolultabb, akár több képességterületre fókuszáló játékok is. Ezekre nagyon sok kreatív ötlet jelenik meg a könyvben. Végül a foglalkozásokat egy elkészítő, lezáró játékkal ajánlott befejezni, hogy a részt vevők elkészíthessenek a kutyától. A szerző a játék címe után kiemeli az összes fejlesztési területet is, amely fejleszthető az adott feladattal, valamint, hogy milyen csoportmérethez ajánlja (kiscsoportos, nagycsoportos vagy bármely csoportfoglalkoztatási forma).

A bevezetést követően minden esetben felsorolja a játékhoz szükséges eszközöket, a feladatban részt vevő kutyák számát és kiemeli azt is, hogy a kutya „csak nyugodtan várakozik”, tehát passzív résztvevő, vagy aktív résztvevőként tudnia kell például trükköket, apportírozni, ugatni kérésre vagy dobókockával dobni a feladatban. Ez szerintem azért segíti nagyban a tervezést, mert nem kell végigolvasni az egész feladtleírást, hogy megtudja a pedagógus, aktív vagy passzív szerepe lesz a kutyának, illetve könnyebben válogat a feladatok között, ha tisztában van a kutya képességeivel, tudásával, akivel együtt dolgozik. Értelmezszerűen, ha egy kutya nem tud átugrani egy kötelet vagy nem apportos, akkor felesleges olyan feladatot tervezni, amely során ilyen módon vonható be.

Ezeket követi a feladat konkrét leírása a gyermek és a kutya részéről is. A leírást a pedagógus feladatelőkészítő mozzanataival kezdi, amennyiben szükséges, majd bemutatja a gyermek feladatait, az egész játék menetét. Több esetben kiemeli a kutya konkrét feladatát is. A feladatok leírása tömör, lényegre törő, nem magyarázza túl az egyértelműt. A konkrét leírást, amennyiben lehetséges, egy variáció szekció követi. Itt játékvariációkat kínál fel, szem előtt tartva a változatosság elvét és figyelembe véve az óvodáskorúak alacsony monotóniatűrését. Ezek eltérhetnek az eredetitől a nehézségi szintben, létszám variációkban vagy egyszerűen csak a kivitelezés módjában.

A kötet egyik legértékesebb jellemzője, hogy nagyon sok feladatleírás végén megjelenik a sajátos nevelési igényű gyermekek számára alkalmazható variációk összefoglalása. Ez minden esetben szürke háttérrel kiemelésre került, ezzel elkülönülve a leírás többi szakaszától. Némely feladatnál csak egy variációt kínál fel, de van, ahol többet is. Úgy gondolom, napjainkban ez egy rendkívül hasznos, hiszen egyre több óvodai csoportban van jelen SNI-s gyermek. Fontos, hogy ők se legyenek kirekesztve, sőt, fokozottan figyeljünk rájuk. A felkínált variációk leginkább csak a feladat végrehajtásának módjában térnek el, esetleg eszközhasználatban. Úgy vélem, jelentős segítség ez a pedagógusoknak, már előre megoldást kínál a szerző arra az esetre, ha az eredeti játékot esetleg nem sikerülne eredményesen megvalósítani egy SNI-s gyermekkel.

A feladatleírások legvégén több esetben is megjelenik egy Tipp szekció, ahol a szerző felhívja a figyelmet olyan tényezőkre, amelyekre esetleg a pedagógus nem gondolna.

Minden esetben azzal kezd, vagy zárja, hogy felkéri a pedagógust, egyeztessen a kutya felvezetőjével a problémák, fennakadások elkerülése érdekében. A teljesség igénye nélkül, például több esetben megjelenik egyfajta figyelmeztetés arra az esetre, ha a feladatban étel, jutalomfalat is felhasználásra kerül. Ekkor ugyanis fontos szem előtt tartani a kutya igényeit, egészségügyi állapotát, hogy mit ehet és mit nem, hiszen sajnos egyre több kutyánál újul ki valamilyen allergia, érzékenység. A másik jellemző tipp, ha valamilyen nehezebb, extrémebb feladatot kellene végrehajtania a kutyának, hogy hangsúlyozza, csak magasan képzett kutyával lehetséges a megvalósítás. Több esetben megemlíti, hogy a szorongó, kutyától tartó gyermek esetében miként érdemes megvalósítsa a tevékenységet.

A feladatgyűjtemény illusztrációktól mentes, azonban minden fejezetben helyet kapott néhány jegyzetomb tervezésű, „saját tippek, tapasztalatok” rögzítését szolgáló vonalas rész, amely jobb sarkában megtalálható a Varázsmancsok logójában fellelhető varázspálcás kutya. Ahol nincs ilyen jegyzet rész, ott is könnyen lehet rögzíteni észrevételeket, tapasztalatokat, hiszen a margók nagysága lehetővé teszi ezt.

A könyv borítója egyszerű, viszont élénk citromsárga háttérszíne figyelemfelhívó. Középtájt két terápiás kutya fényképe díszíti a szerző nevét, valamint a könyv címet és alcímet tartalmazó oldalt. A kiadvány hátulján egy ajánlás olvasható Köből Erika gyógypedagógustól. A gyűjteményt ő „frissítésként” ajánlja a régóta ebben dolgozóknak, a kezdőknek pedig „induló csomagként”. Az ajánlás alatt megjelenik még a Varázsmancsok logója.

A kötet szerkesztése átlátható, nem túl zsúfolt. Félkövér kiemelést alkalmaztak a címekre, illetve a legfontosabb szempontokra, mint a Felhasznált eszközök, a Kutyák száma, a Feladat leírása, valamint a Variáció, a Tipp és a Sajátos nevelési igényű gyermekeknél lehetséges feladat esetében.

Összességében egy nagyon tartalmas és hasznos feladatgyűjteménynek tartom ezt a kötetet, amely jól illeszkedik a mai óvodai csoportok igényeihez azáltal, hogy SNI-s gyermekekre is adaptálja a legtöbb játékot. Ajánlom minden olyan pedagógus számára, aki szeretné megkönnyíteni a saját tervezési munkáját, ugyanis ez egy nagyon jól strukturált alapgyűjtemény, amelyben könnyű eligazodni. A kötetet az érdeklődők a szerzőtől tudják megrendelni e-mail-es kapcsolatfelvételt követően, illetve az állatasszisztált terápiás foglalkozásvezető képzések alkalmával személyesen megvásárolhatják. Ezekről bővebb információt a Varázsmancsok – Kutyás terápia Facebook oldalán találhatnak az érdeklődők.

Irodalomjegyzék:

Babos Edit 2013. Állatasszisztált terápia - Módszertani előtanulmány óvodáskorú gyerekek kutyával történő fejlesztésére. *Alkalmazott Pszichológia* 3: 59–81.

Molnár Marcell - Rudolf Zsófia - Szalai Katalin és Takács István 2015. *Állatasszisztált pedagógia és terápia*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. Kaposvár.

Internetes hivatkozások:

(1) Illés Anett 2006. *AI módszer a kutyás terápiában.*
<https://mek.oszk.hu/03800/03851/> (2024. június 14.)

(2) Varázsmancsok - Kutyás Terápia Facebook oldala.
<https://www.facebook.com/profile.php?id=100071023635071> (2024. június 13.)

NEMES-WÉBER ZSÓFIA
PTE-KPVK Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék

**A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi,
Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula
Szakkollégiumának 2023/2024. tanévi éves szakmai
beszámolója**

1. Alapadatok

Az Illyés Gyula Szakkollégium (továbbiakban: Szakkollégium) a tanévben két felvételi időszakot is tartott. Az őszi felvételi során 7 fő (Farkas Napsugár Kitti, Kaposi Judit Mercédesz, Kovács Nikol, Nagy Rebeka, Nemes Blanka Boglárka, Solymosi Zoé Réka, Váradi Sára) új taggal bővült. A tavaszi felvételi eljárásban, amelyet már két helyszínen rendezett a Szakkollégium, összesen 13 fő (Bräutigam Eszter, Dezső Lotti, Gombosné Riszli Viktória, Hardi Luca Ilona, Papp Zsuzsanna Boglárka, Pocsay Eszter, Schneringer Dorka Anna, Sgánecz Dorina, Szalmási Kitti, Takács Réka Emese, Terenyei Henrietta, Tóth Ottó, Varga Virág) új tagot vett fel. A Szakkollégium teljes létszáma 49 fő lett.

A Szakkollégium erre a tanévre tervezett célkitűzései között szerepelt a kétlaki (Szekszárd, Pécs) mivoltának foglalkozási helyszínekben is megjelenő beépítése. A változás bevezetése a tavaszi felvételi eljárás és a műhelyek két helyszínre történő szervezésében valósult meg. Ennek tükrében kijelenthető, hogy a Szakkollégium működésének két helyszíne is van: Szekszárd, Rákóczi u. 1, 7100 és Pécs, Szántó Kovács J. u. 1/b. 7633.

2. A Szakkollégium éves tervei, célkitűzései

A Szakkollégium kiemelt célkitűzése a Tudományos Diákköri Konferencia népszerűsítése, amelynek eredményeként magas létszámban jelentkeztek hallgatók a tanulmányi versenyre. A szakkollégium éves tervei között szerepelt a Szakkollégium marketing tevékenységének megerősítése, amelynek része volt a Szakkollégium lógójának felhasználásával készült promóciós juttatások átadása elsősorban a tagoknak (pulóver, póló, vászonszatyor). További célkitűzés volt a 2023/2024. tanévre a külsős résztvevők és az alumni tagok bevonása a Szakkollégium által szervezett nyitott programokra, eseményekre. A Szakkollégium tervei között szerepelt a pécsi helyszíni tevékenység erősítése, amely egy felvételi eljárásban és egy műhely megszervezésében történt meg. A hibrid lehetőséget minden gyűlés és műhely alkalmával sikerült megoldani, így a részvételi lehetőséget utazás nélkül is tudtuk biztosítani a hallgatók számára. A tanév folyamán a Szakkollégium két képzésen kívüli kurzust tartott. A *Tudományos írásmű* kurzuson a készülő TDK pályamunkákhoz és szakdolgozatokhoz kaptak iránymutatást a hallgatók. A *Prezentációs technikák* című kurzuson pedig az általános előadói képességfejlesztést követően az őszi félévben az Országos Neveléstudományi Konferencián szereplő hallgatók előadásait elemeztük és alakítottuk ki közösen, míg a tavaszi félévben a TDK szereplők előadásainak tökéletesítésén dolgoztunk. A *Tudományos írásmű* kurzuson 21 fő, a *Prezentációs technikák* kurzuson 12 fő vett részt. A bemutatott kurzusok mellett 28 fő részvételével *Szakkollégiumi szemináriumot* is hirdettünk, amelyen önismeret- és képességfejlesztés, valamint szervezési munkálatok zajlottak.

3. Eredmények

3.1. Programok

- 2023.09.12. Adatbázisok használata. Szekszárd, PTE KPVK Könyvtár. Előadó: Horváth Tibor.
- 2023.10.03. Társasjátékokkal a játékos oktatásért. Előadók: Dr. Zádori Iván, Dr. Nemeskéri Zsolt, Markszt Levente, Dömötör Márk.
- 2023.10.26-28. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, ELTE PPK.
- 2023.11.17. Császár Levente mesemívessel Varga Kitti gyermekirodalmár beszélgetett. Író-olvasó találkozó. Helyszín: Pécs, Csorba Győző Könyvtár Várkonyi Nándor Fiókkönyvtár és Pinokkió Gyermekkönyvtár.
- 2023.12.05. Jó gyakorlatok a kisgyermekkorú mozgásfejlesztésben. Előadás és workshop. Szekszárd. Előadók: Borbandi Bettina, Farkas Ivett.
- 2024.02.27. Társas est. Előadók: Dr. Zádori Iván, Dr. Nemeskéri Zsolt, Markszt Levente, Dömötör Márk.
- 2024.03.13. Quiz night. Szekszárd, Randi Presszó.
- 2024.03.23. Apróka Túra. Remeterét – Sós-hegyi kilátó.
- 2024. 04.24. BOSU gyermekfejlesztés workshop. Pécs Előadó: Borbandi Bettina.
- 2024.04.28. Futás/séta az egészségért. Pécs, Rotary-Körsétány.
- 2024.04.29. Teki-Breki Gyermekjoga és Mindfulness workshop. Pécs. Előadó: Farkas Ivett.

- 2024.04.30. Szociopoly játék a mélyszegénységben élők megértésére. Játékvezető: Dr. Varga István.
- 2024.05.11. Tudományos Diákköri tevékenység előnyei. Szekszárd. Előadók: Kiss Orsolya, Dr. Fekete Richárd.
- 2024.05.25. Apróka Túra. Pécs, Malomvölgy.
- 2024.06.05. Évzáró esemény és Kutatás közbeni Dilemmák és Diskurzusok előadás. Előadók: Dr. Darvai Tibor, Dr. Nóbik Attila, Dr. Pethő Villó.
- Részt vettünk a „Könyvet a szórványba!” kezdeményezésben is, amely során diákjaink mesét olvastak fel.
- A tanév során *Tudományos írásmű kurzus* és a *Prezentációs technikák* kurzus zajlott.
- Külön program volt a Kari Tudományos Diákköri Konferenciára való felkészülés, melynek keretében több hibrid módon megrendezett próbát tartottunk.

3.2. Kutatások

Az Országos Neveléstudományi Konferencián HSZK alaptámogatás felhasználásával előadóként megjelent hallgatónk:

- Antal Nikoletta: Egynyelvűek és kétnyelvűek vizuális tévesztései az olvasás folyamatában;
- Laczikó Luca Sára: John Dewey filozófiája a digitális nemzedék környezeti nevelésében;
- Major Tünde Kármén: A Gordon-módszer eredményességének követéses vizsgálata.

Az alábbi tanulmánykötetben a következő szakkollégiumi hallgatók publikáltak:

Kocsisné Farkas Claudia (szerk.) 2023. TUDOMÁNYOS HATÁRNYITÁSOK Válogatás a PTE KPVK tudományos diákkörös hallgatóinak tanulmányaiból. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Pécs.

- Antal Nikoletta: Egynyelvűek és kétnyelvűek vizuális tévesztései az olvasás folyamatában;
- Hizsnyik Dénes: Mi is az a Fény-Tér-Modulátor?;
- Kósa Edina: Eltérít-e az eltérő? Másképp értelmezik-e a szöveg nélküli könyveket a tanulási nehézséggel küzdők?;
- Laczikó Luca Sára: Környezeti nevelés és fenntartható fejlődés a digitális média korában.

A következőkben felsorolt három szakkollégiumi hallgató önálló tanulmányt publikált:

- Hizsnyik Dénes *Dargay Lajos luminoszópja* címmel a *Képirás* online folyóiratban jelentette meg tudományos írását 2023-ban.
- Major Tünde Kármén *Az anyanyelvi és az érzelmi nevelés kapcsolódási pontjai az óvodai gyakorlatban* címmel publikálta tanulmányát az *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat XVII. évfolyamának 2. lapszámában 2024-ben.
- Kiss Orsolya az őszi félévben lett alumni tagunk, de szakkollégiumi munkája jelent meg az *Iskolakultúra* folyóirat 33. évfolyamának 2023/8. lapszámában *Szabaduljunk ki együtt! A szabadulószoza motivációs lehetőségei a kötelező olvasmányok feldolgozásában* címmel.

3.3. Elismerések

Hizsnyik Dénes Kriszbacher Ösztöndíjban részesült a 2023/2024. tanév őszi félévében. Kari Tudományos Diákköri Konferencián a Szakkollégium hallgatói közül Hizsnyik Dénes különdíjat vehetett át, Vámos Enikő III. helyezést, Schneringer Dorka II. helyezést, Milánkovics Réka Zita I. helyezést ért el. Ezzel lehetőséget kaptak a XXXVII. Országos Tudományos Diákköri Konferencián való részvételre.

4. A következő tanév tervei, feladatai

A Szakkollégium a 2024/2025. tanévben kiemelt céljának tekinti a XXXVII. OTDK-n való sikeres részvételt. Programok szervezésében a már hagyománnyá vált társasjátékokkal foglalkozó workshopok és a nagymozgáshoz kapcsolódó workshopok mellett a Szociopoly játék kapcsán egy színmű megírására és színpadra állítására vállalkozik, emellett a mindfulness és az önismeret fejlesztésére is fókuszál a *Pedagógiai nézetek* kurzus meghirdetésével.

A további kutatások támogatására a Szakkollégium a PTE KPVK Szekszárdi Könyvtárával együttműködve műhely munkát, játékos „kincskeresést” tervez a kutatási lehetőségek, források feltárásának helyszínei, adatbázis ismeretek témakörben, amelynek helyszíne a PTE KPVK Szekszárdi Könyvtára.

Fodor-Nemes Erzsébet a Boszorkalandok könyvsorozat szerzője és Barták Andrea a Boszorkalandok könyvsorozat illusztrátora a mesesorozatban rejlő valódi értékek közvetítéséről tart majd előadást, író-olvasó találkozót Szekszárdon.

A Szakkollégium szervezésében több Szakkollégiumi hallgató (Kazinczy Viktória Renáta, Major Tünde

Kármén) előadóként részvételt tervez az Országos Neveléstudományi Konferencián, amelynek 2024-ben a Debreceni Egyetem ad otthont. Az eseményhez kapcsolódóan a felkészülést pécsi helyszínen a Szakkollégium hallgatói is nyomon követhetik a gyűlések alkalmával. Az eseményt követően a résztvevők kerekasztal beszélgetés formájában élménybeszámolót tartanak Szekszárdon. Az ONK előadásokhoz kapcsolódó tanulmányok és a szakkollégiumi hallgatók további tudományos írásai a Szakkollégium gondozásában tanulmánykötetben kiadásra kerülnek.

A II. Iskolakép Konferencia támogató szervezeteként a Szakkollégium ismét tudományos konferencia szervezésében készül közreműködni. A II. Iskolakép Konferenciát szeretnék Szekszárdon megrendezni, így a Szakkollégium tagjai aktív szerepet vállalhatnak a tudományos program megvalósításában mind szervezőként, mind előadóként.

5. Életképek



Társasjátékokkal a játékos oktatásért. 2023.10.03.



XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencia.
2023.10.26-28.



Író-olvasó találkozó. Császár Levente
mesemívessel Varga Kitti
gyermekirodalmár beszélgetett. 2023.11.17.



Jó gyakorlatok a kisgyermekkorú mozgásfejlesztésben.
Előadás és workshop. 2023.12.05.



Jó gyakorlatok a kisgyermekkorú mozgásfejlesztésben.
Előadás és workshop. 2023.12.05.



Társas est. 2024.02.27.



Apróka Túra Remeterét - Sós-hegyi kilátó. 2024.03.23.



BOSU gyermekfejlesztés workshop. 2024.04.24.



Futás/séta az egészségért. Pécs, Rotary-Körsétány.
2024.04.28.



Teki-Breki Gyermejjóga és Mindfulness workshop.
2024.04.29.



Szociopoly játék a mélyszegénységben élők megértésére.
Játékvezető: Dr. Varga István. 2024.04.30.



Tudományos Diákköri tevékenység előnyei. Előadók:
Kiss Orsolya, Dr. Fekete Richárd. 2024.05.11.



Évzáró esemény és a Kutatás közbeni dilemmák és diskurzusok előadás. 2024.06.05.



„Könyvet a szórványba!”. Szakkollégiumi hallgatók mesefelolvasása. 2024.05.30.



Kari TDK. 2024.04.23.



Évzáró csoportkép. 2024.06.05.