

# SZOCIÁLIS ÖSSZETEVŐK FEJLESZTÉSE KOMPLEX TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAMBA ÁGYAZVA

ÖZVEGY JUDIT, SZTE GYAKORLÓ GIMNÁZIUM ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLA,  
ozvegy.judit@gmail.com

## ABSZTRAKT

A tehetséggondozó programok egyik fontos feladata a tehetségek azonosítása, a tehetséggyanús gyermekek fejlesztése, gondozása. Másik fontos feladata a tehetségterületek kapcsolása, az erős oldalak célzott fejlesztése mellett a gyenge oldalak kiegyenlítése. A tehetséges tanulók gyenge oldala gyakran a szociális oldal. Ezért van nagy jelentősége a komplex tehetséggondozó programoknak. Az empirikus vizsgálatok eredményei és a mindennapi pedagógiai gyakorlat egyaránt azt mutatja, hogy az iskolának egyre nagyobb szerepe és felelőssége van a különböző viselkedésformák fejlődésének segítésében. Az együttműködés és a problémamegoldás két olyan összetett viselkedésforma, amelyek fejlesztése kiemelt nevelési cél az iskolában. Kutatásom során ezek tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztési lehetőségeit vizsgáltam.

**KULCSSZAVAK:** tehetséggondozás, szociálisprobléma- megoldás, együttműködés, projektpedagógia, élménypedagógia.

A tanulmány/ előadás elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy- pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

## BEVEZETŐ

Az iskola egyik kiemelt feladata a tehetségek azonosítása, gondozása. Az erős oldalak célzott fejlesztése általában meg is valósul, de a gyenge oldalak nem mindig kapnak elég figyelmet. A tehetséges tanulók gyakran küzdenek beilleszkedési- hangulati zavarral, együttműködési problémákkal. Számukra a gyenge oldalak kiegyenlítése, a szociális kompetenciák fejlesztése nagyon fontos.

A szociális kompetencia társas viselkedésünk pszichikus meghatározója, különböző viselkedésformákat lehetővé tevő motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek rendszere (Nagy, 2010). Összetevői közé tartozik – többek között – az együttműködés, a segítség, a versengés, a vezetés, a problémamegoldás, a konfliktuskezelés, a kommunikáció és a kötődés (pl. Kasik, 2007). A szociális kompetencia összetevőinek fejlődését számos tényező befolyásolja (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007), ezek közül kiemelkedik a család, aminek hatása nem minden esetben megfelelő, hatékony, ezért a különböző szociáliskompetencia-összetevők fejlesztése (már óvodáskortól) nagy odafigyelést igényel és alapvető feladata az intézményes nevelésnek-oktatásnak.

A mindennapi életünkben egyre nagyobb szerepet kap az együttműködés, ami befolyásolja például kötődéseinket, kapcsolatkezeléseinket, csoportban való működésünket (Nagy, 2000). Az iskolai életben is meghatározó az együttműködési képesség működése, hiszen egyre népszerűbbek az együttműködést igénylő munkaformák, számos esetben a tanulóknak közösen kell elvégezniük egy-egy feladatot. Az együttműködési képesség a közös érdeket szolgáló viselkedést teszi lehetővé, ami önállóan vagy vezetéssel, irányítással valósul meg (Nagy, 2000). Az együttműködést nagymértékben befolyásolja szociálisprobléma-megoldásunk és maga a problémamegoldás is erőteljesen formálja együttműködésünket (Kasik, 2015a). Szociális problémának tekinthető minden olyan – a jelenben zajló, a múltban történt, a jövőben lehetségesen vagy

biztosan bekövetkező – társas helyzet és viszony, amelynek megoldásához vagy nem áll az egyén számára megfelelő mennyiségű (jól szervezett) információ, vagy az egyének konfrontálódnak önmagukkal és/vagy egymással és/vagy a helyzettel, így akadályba ütközik a hatékony végkimenetel megvalósítása (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004*). A személyközi problémák megoldása egy kognitív-emocionális-viselkedéses folyamat, mely során azonosítjuk a problémát, megoldási lehetőségeket keresünk, döntünk, hogy melyik megoldást tartjuk a legcélravezetőbbnek, majd ezt követi a megoldás kivitelezése. Mindebben fontos szerepet játszik a problémához és a megoldáshoz való érzelmi viszonyulásunk, korábbi tapasztalataink, illetve a környezetünkben élőtől származó minták. Utóbbiak sokszor automatikus megoldásokhoz vezetnek, vagyis szociálisprobléma-megoldásunk nem mindig tudatos (*Kasik, 2015b*).

Az új tanítási módszerek, technikák (pl. projektmódszer, kooperatív tanulási formák) bevezetésével, egyre szélesebb körű alkalmazásával a problémamegoldás és az együttműködés is elengedhetetlenné vált az iskolai élet szervezésében, az iskolai feladatok végzésében. Az együttműködést igénylő technikák lehetővé teszik a problémamegoldás és az együttműködés tantárgyba ágyazott fejlesztését is, amire az egyik legalkalmasabb tantárgy a környezetismeret.

Alsó tagozaton e tantárgy célja, hogy felkeltse a tanulóban az érdeklődést a környezet iránt, ismerjék meg szűkebb-tágabb környezetüket. Tananyagát több műveltségi terület határozza meg, legnagyobb részterülete a természetismeret témakör, amit az „Ember a természetben” műveltségterület tartalmaz (*NAT, 2012*). Fontos, hogy tapasztalatok, megfigyelések útján ismerjék meg környezetüket, illetve életkoruknak megfelelő szinten ismerkedjenek a környezetük megismerését segítő kutatási módszerekkel. Az órák helyszíne nem kizárólag az osztályterem lehet, számos más helyszín kedvezőbb a tapasztalatok gyűjtésére, megfigyelések végzésére. Ilyen helyszín lehet a vadaspark, a módszerek közül az élménypedagógia és a zoopedagógia. A természetben tartott foglalkozások esetében olyan speciális szemléltető eszközök állnak rendelkezésre, amelyekkel komplex összefüggéseket tudunk érthetővé tenni. Mivel a természet lakói élnek, sokkal nagyobb az információs erejük, mint a múzeumi vagy tantermi tárgyaké (*Witte és Seger, 1971*). A tantermi környezettől eltérően, a természetben tartott foglalkozásokat szabadabban, kötetlenebbül lehet úgy szervezni, hogy az egyre népszerűbb együttműködést igénylő tanulási technikákat, módszereket tudják alkalmazni a diákok (*Zágon, 2005*). Ezek a technikák a tanulóktól nagyfokú együttműködést, toleranciát, empátiát igényelnek.

## 1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

A kutatás célja az együttműködés és a problémamegoldás jellemzőinek feltárása volt 2. osztályos tanulók körében, majd erre alapozva egy rövid, a környezetismeret tantárgyba ágyazott fejlesztést végeztünk. Az együttműködés esetében a közös munkavégzés szabályaira, szabálytartásra, feladattartásra, hozzájárulásra és kizárásra fókuszáltunk, az együttműködés ezen dimenzióit mértük. A problémamegoldás mérése esetében a személyközi probléma definiálását kértük a gyerekektől, illetve a problémamegoldáson belül a probléma forrására, megnyilvánulására és az alkalmazott megoldási módokra koncentráltunk. Azt feltételeztük, hogy a fejlesztés végén a gyerekek magasabb értéket érnek el az együttműködés és a problémamegoldás mért területein, mint az előméréskor, illetve az együttműködés esetében azonosítható jelentősebb változás, mert az általunk kidolgozott fejlesztőprogram elsősorban olyan technikákat, gyakorlatokat tartalmaz, amelyek e viselkedésforma összetevőinek fejlődését segítik jobban.

### 1.1 A vizsgálat résztvevői

A vizsgálat mintáját két általános iskola 2. osztályos (7-8 éves) tanulói alkották. Az iskolák közül az egyik egy nagyvárosi iskola (ökoiskola), a másik egy vidéki kisváros ökoiskolája. A vizsgálat 116 tanuló körében zajlott, a kísérleti csoport 28 főből állt (egy osztály), a kontrollcsoport 90 főből (négy osztály). A minta jellemzőit (létszám, nemek aránya, kísérleti és kontrollcsoport létszáma) az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A minta jellemzői

| <i>Csoport</i> | <i>Létszám</i> | <i>Fiú</i> | <i>Lány</i> |
|----------------|----------------|------------|-------------|
| Kísérleti      | 28             | 17         | 11          |
| Kontroll       | 90             | 34         | 56          |
| Összesen       | 116            | 51         | 67          |

A háttéradatokat a nem, életkor, szülők iskolai végzettsége alapján rögzítettük. A szülők (együtt anyák és apák) iskolai végzettsége (kategóriák: nyolc általános, szakmunkás-bizonyítvány, érettségi, főiskola, egyetem) a városi iskolánál magasabb volt ( $\chi^2=27,34$   $p=0,05$ ), több a főiskolát, egyetemet végzett szülő, mint a vidéki iskolában tanuló gyerekek esetében (városi: 74%, vidéki: 52%).

## 1.2 Adatfelvétel és mérőeszközök

Az adatfelvétel – mind az elő-, mind az utómérésnél – kikérdezéssel történt, a gyerekek nem önállóan töltötték ki a kérdőíveket. Az elő- és az utómérésben a tanulók együttműködését (Kasik, 2013), a probléma definiálását (Kasik, 2012), valamint néhány problémahelyzet megoldását (Kasik és Gál, 2014) vizsgáltuk. Az együttműködés néhány jellemzőjének felmérésére az Együttműködés kérdőívet (Kasik, 2012) alkalmaztuk. A kérdőív 25 kijelentést tartalmaz, melyeket ötfokú skálán kell értékelni (1=egyáltalán nem jellemző rám – 5=teljesen jellemző rám). A kérdőív az együttműködés öt dimenzióját méri: (1) viszonyulás az együttműködéshez, (2) az együttműködés funkciója, (3) hozzájárulás és részesedés, (4) kizárás és elhagyás, (5) szabály- és feladattartás.

A problémamegoldás mérésekor egyrészt a probléma definiálását, másrészt iskolai helyzetekhez kapcsolódó problémák megoldási sajátosságait vizsgáltuk. A Mi a probléma? (Kasik, 2010) első részében definiálni kell a társas probléma fogalmát, második részében példákat kell adni szülővel (apával és anyával külön), osztálytársakkal/kortársakkal és pedagógussal kapcsolatos problémára. E mérőeszköznek csak az első felét használtuk, példákat nem kellett a gyerekeknek felsorolniuk.

A problémamegoldás mérése a Kasik és Gál által 2014-ben kifejlesztett eszközt (Helyzet és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás) alkalmaztuk, melynek alapja az SPSI–R (Social problem Solving Inventory–Revised, D’Zurilla, Nezu és Maydeu-Olivares, 2002, magyar változata: Kasik, Nagy és Füzy, 2009) rövid változata. A mérőeszköz nyolc jelenetet tartalmaz egy-egy kortársi helyzethez kapcsolódóan: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa a játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak. Mindegyik helyzetet egy rövid mondat ír le, a kérdések kapcsolódnak az SPSI–R szerkezetéhez: egy kérdés a problémaorientációra (problémának látja-e, meg akarná oldani vagy sem), egy az énhatékonyságra, a saját eredményességének, hatékonyságának megítélésére (szerinte meg tudná-e oldani) és egy a megoldási módra (miként oldaná meg) vonatkozik. Mindegyik kérdésnél több lehetséges válasz szerepel, ezekkel kell azonosítani a gyermek választát.

## 1.3 A fejlesztés folyamata

A kidolgozott fejlesztési terv a tantárgyi követelményekkel összhangban, az eddigi kutatások tapasztalatait felhasználva készült. A fejlesztés során minden témában a csoportok összetétele változott, ezzel is segítve, hogy a tanulók minél több szituációban ismerjék meg egymást. A szeptembertől januárig tartó fejlesztés foglalkozásai átlagosan 90 percesek voltak, minden alkalommal (hetente legalább egyszer) valamilyen produktum volt a közös munka eredménye (pl. tábló, ppt, keresztretjtvény, vers, színdarab-vázlat).

A fejlesztés öt témát ölelt fel.

Az első foglalkozáson „Házi kedvencek” témát dolgoztuk fel. A csoportok adatokat, információkat gyűjtöttek a választott házi kedvencről. A csoportalakítás a választott legnépszerűbb házi kedvencek alapján történt. A 4-5 fős munka során a csoportos munkavégzés, a hatékony együttműködés, az egyenlő arányú munka

felosztása és a kölcsönös felelősségvállalás fejlesztése volt a cél. Produktumként minden csoport tablót készített. A foglalkozás végén a csoport tagjai beszámoltak az új ismeretekről és a munkáról. Zárásként értékelték a csoport és a csoporttagok munkáját.

A második foglalkozáson „Körülöttünk élő állatok” témát dolgoztuk fel. A ráhangolódási rész vadasparki séta volt, ahol a tanulók a körülöttünk élő házi állatainkat ismerhették meg. A rokonszenv alapján alakult csoportok kiválasztották a nekik szimpatikus állatot és az állatgondozóval riportot készítettek. A kapott információk alapján rendszerezték ismereteiket, majd produktumként verseket és fogalmazásokat írtak közösen. A közös munka során az együtt gondolkodás és az alkalmazkodás, az érvelés és a meggyőzés volt a fejlesztés célja.

A harmadik foglalkozáson témáinkat „A vadon élő állatokra” szélesítettük. A csoportok a választott állatról megkapták a fontos információkat, majd kooperatív tanulási technikákkal dolgozták fel. Cél a közös munkavégzés szabályainak, a feladattartás és a szabálytartás, illetve a probléma megoldásakor alkalmazott megoldási módok fejlesztése volt.

A negyedik foglalkozáson „Nem szeretem” állatokkal ismerkedtünk meg. A foglalkozáson az állatkerti séta alkalmával állateleségeket készítettünk (különböző zöldségeket díszítettünk, magvakból madáreleséget gyúrtunk) és ezeket az „Állatok karácsonya” alkalmából elhelyeztük az állatkerti fenyő alatt. Közben beszélgettünk, van-e olyan állat, amit nem kedvelnek, és miért. Majd a terráriumházban siklókcal, csótányokkal, békákkal, pókokkal találkoztunk. Vidám, játékos feladatokat oldottunk meg. Lezárásként elmondták érzéseiket, gondolataikat. A szorongásokat a nem kedvelt állatokkal, kapcsolatos szerepjátékokkal oldottuk. Az együttműködés, az egymás elfogadása, az egymás segítése, támogatása volt a fejlesztés célja.

Az utolsó foglalkozáson „Környezetünkre ható problémák” kerültek elő. A kooperatív tanulási technikák alkalmazásával rövid szövegek feldolgozása volt a feladat a levegő, víz és talaj témakörben. Figyelemfelkeltő plakátok, színdarab-vázlat készítése volt a cél. Az építő egymásrautaltság, egyéni és közös egymásrautaltság, pozitív együttműködés, kölcsönös támogatás volt a fejlesztési cél.

A foglalkozások fontos színtere a vadaspark volt. A séták alkalmával a tanulók az állatsimogató és a parasztudvar lakóit figyelték meg. Ezenkívül lehetőségük nyílt néhány vadon élő, tőlünk távolabbi földrészekén élő állattal is találkozni. A fejlesztés során a Cornell-féle (2008) elv mentén haladtunk. Köztük a lelkesedés felébresztése fontos lépés volt, melyet egy általános vadasparki séta tett hatékonnyá. Itt választottuk ki a témát, a témához szorosan kapcsolódó állatokat, növényeket. Az információk, adatok, érdekességek gyűjtése (lexikonok, internet, a vadasparki szakemberekkel készített riportok) is lényeges mozzanat volt. A korosztály érdeklődését felhasználva megfigyelési technikákkal ismerkedtek meg a tanulók, melyet a közvetlen tapasztalás, összpontosított figyelem segített. A fejlesztésnek fontos eleme volt a gyűjtött információk feldolgozása, a kapcsolódó környezeti problémák megvitatása is. A kooperatív technikák alkalmazása, az ismeretek rendszerezésénél, bővítésénél, megfigyelési technikák játékos fejlesztésénél és a szerzett információk megosztásánál segítette a programot.

## 2. EREDMÉNYEK

Az empirikus vizsgálat eredményei közül először az együttműködés két mérésének adatait mutatjuk be a kísérleti és a kontrollcsoport mentén. Ezt követi a problémadefiniálás és a problémamegoldás mérési eredményeinek ismertetése, majd a fejlesztés hatásának összefoglalása.

2. táblázat. Az együttműködés jellemzői és alakulása a kísérleti és a kontrollcsoportban

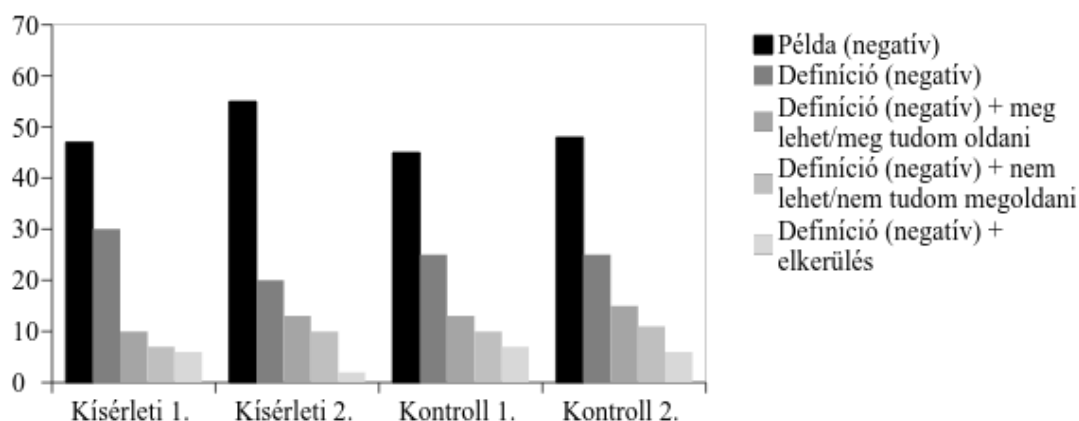
| Faktor                                                          | Kísérleti<br>1. mérés<br>átlag<br>(szórás) | Kísérleti<br>2. mérés<br>átlag<br>(szórás) | Kísérleti<br>1–2.<br>t (p) | Kontroll<br>1. mérés<br>átlag<br>(szórás) | Kontroll<br>2. mérés<br>átlag<br>(szórás) | Kontroll<br>1–2.<br>t (p) | Kísérleti<br>/kontroll<br>1.<br>t (p) | Kísérleti<br>/kontroll<br>2.<br>t (p) |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| I.<br>Együttmű-<br>ködéshez<br>való<br>viszony és<br>funkció    | 3,40<br>(0,56)                             | 3,53<br>(0,50)                             | 2,04<br>(0,09)             | 3,32<br>(0,56)                            | 3,37<br>(0,50)                            | 2,34<br>(0,11)            | n.s.                                  | n.s.                                  |
| II.<br>Hozzájá-<br>rulás,<br>részesedés<br>, feladat-<br>tartás | 2,33<br>(0,63)                             | 2,54<br>(0,66)                             | 5,55<br>(0,03)             | 2,40<br>(0,61)                            | 2,39<br>(0,63)                            | 2,12<br>(0,14)            | n.s.                                  | 3,56<br>(0,05)                        |
| III.<br>Kizárás,<br>szabály-<br>tartás                          | 3,45<br>(0,86)                             | 3,89<br>(0,74)                             | 4,71<br>(0,01)             | 3,33<br>(0,80)                            | 3,40<br>(0,67)                            | 5,34<br>(0,04)            | n.s.                                  | 4,84<br>(0,03)                        |

Megjegyzés: n.s.=nem szignifikáns

Az együttműködés mérésére használt kérdőív mindkét csoportban (kontroll, kísérleti) és mindkét mérés során megbízhatónak bizonyult (Cronbach- $\alpha$  értékek 0,79 és 0,84 közöttiek). Ugyanakkor a kérdőív faktorstruktúrája a teljes mintán nem egyezett az eredeti faktorstruktúrával, hiszen csak három faktor különült el, ezek azonban jól értelmezhetők: (I.) az együttműködéshez való viszony (10 item), (II.) hozzájárulás, részesedés, feladattartás (8 item), illetve (III.) kizárás, szabálytartás (7 item). A Kaiser–Meyer–Olkin-mutató (KMO) megfelelő (0,70).

Az első és a második mérés faktoronkénti eredményei alapján a kísérleti csoport az első és a második mérés során hasonló átlagot ért el az I. faktor esetében, ám a második méréskor magasabbat a II. és a III. faktornál, ami alapján a hozzájárulás, részesedés, feladattartás, valamint a szabálytartás, kizárás jellemzőbb volt rájuk a fejlesztést követő időben, mint azt megelőzően. A kontrollcsoport esetében csak a kizárás, szabálytartás átlaga volt magasabb a második méréskor, fél év múlva. Az első méréskor a kísérleti és a kontrollcsoport között nem volt azonosítható szignifikáns különbség egyik területen (faktor alapján) sem, a második mérés során igen, a kísérleti csoportra a hozzájárulás, részesedés, feladattartás, valamint a szabálytartás, kizárás jellemzőbb volt. Kasik és Gál (2014) vizsgálata alapján ebben az életkorban a problémadefiníciók legtöbbször nem definíció, hanem negatív társas szituációt megadó példa, illetve kevésbé tartalmaznak a megoldásra vonatkozó negatív állításokat, mint pozitívakat. Rendelkezésünkre állt az általuk használt kategóriarendszer, így ezekkel a kategóriákkal végeztük az elemzést, ami lehetőséget adott az eredmények összevetésére korábbi mérések adataival (Kasik, 2015b).

A korábbi vizsgálat adataival megegyező eredményt kaptunk (1. ábra), a definíciók jelentős része példa, valamint pozitív kiegészítések nagyobb arányban fordulnak elő, mint negatívak, ami mutatja – többek között – az erre a korra jellemző pozitív érzékenységet (a probléma megoldásával kapcsolatos) – mindezt



1. ábra

A problémadefiníciók megoszlása (%)

A kereszttábla-elemzés alapján sem a kísérleti, sem a kontrollcsoport esetében nincs eltérés a kategóriák előfordulási arányaiban. Mindez alapján a vizsgálati időszakban a problémadefiníciók jelentősen nem változtak. Ugyanakkor mindenképpen jelzésértékű, hogy a kísérleti csoport tagjai a második méréskor több olyan negatív példát adtak, amiben egyértelműen látszottak a közös tevékenységek során megjelenő problémák, vagyis a csoportos feladatok közben megélt problémákat adták meg definíciónak.

A problémamegoldás jellemzőit személy- és helyzetspecifikus problémák jellemzésével tártuk fel, az eredményeket a 3. táblázat tartalmazza. A nyolc szituáció mindegyike előfordul az iskolai mindennapokban, valószínű, hogy egy-egy együttműködést kívánó helyzet során is.

3. táblázat. A problémamegoldás jellemzői a kísérleti és a kontrollcsoportban (1. és 2. mérés)

| Társas helyzet        | Mért terület  | Kísérleti 1. és 2. mérés |      | Kontroll 1. és 2. mérés |      |
|-----------------------|---------------|--------------------------|------|-------------------------|------|
|                       |               | $\chi^2$                 | $p$  | $\chi^2$                | $p$  |
| Kizárják a munkából   |               |                          |      |                         |      |
|                       | Orientáció    | 8,01                     | 0,01 | 9,21                    | 0,01 |
|                       | Énhatékonyság | 19,11                    | 0,00 | n.s.                    |      |
|                       | Megoldási mód | 14,89                    | 0,00 | n.s.                    |      |
| Piszkálják            |               |                          |      |                         |      |
|                       | Orientáció    | 5,09                     | 0,05 | 8,01                    | 0,01 |
|                       | Énhatékonyság | 6,02                     | 0,03 | 19,11                   | 0,00 |
|                       | Megoldási mód | n.s.                     |      | n.s.                    |      |
| Elveszik a játékát    |               |                          |      |                         |      |
|                       | Orientáció    | n.s.                     |      | n.s.                    |      |
|                       | Énhatékonyság | n.s.                     |      | n.s.                    |      |
|                       | Megoldási mód | 5,99                     | 0,04 | n.s.                    |      |
| Munka közben zavarják |               |                          |      |                         |      |
|                       | Orientáció    | n.s.                     |      | n.s.                    |      |
|                       | Énhatékonyság | n.s.                     |      | n.s.                    |      |
|                       | Megoldási mód | n.s.                     |      | n.s.                    |      |
| Megütik               |               |                          |      |                         |      |
|                       | Orientáció    | 6,22                     | 0,02 | n.s.                    |      |
|                       | Énhatékonyság | n.s.                     |      | n.s.                    |      |
|                       | Megoldási mód | 11,34                    | 0,00 | n.s.                    |      |
| Kiabálnak vele        |               |                          |      |                         |      |
|                       | Orientáció    | n.s.                     |      | n.s.                    |      |
|                       | Énhatékonyság | 14,22                    | 0,00 | n.s.                    |      |
|                       | Megoldási mód | 6,02                     | 0,04 | 9,11                    | 0,03 |

|                                |      |      |
|--------------------------------|------|------|
| Csúfolják                      |      |      |
| Orientáció                     | n.s. | n.s. |
| Énhatékonyság                  | n.s. | n.s. |
| Megoldási mód                  | n.s. | n.s. |
| Árulkodnak róla a pedagógusnak |      |      |
| Orientáció                     | n.s. | n.s. |
| Énhatékonyság                  | n.s. | n.s. |
| Megoldási mód                  | n.s. | n.s. |

A kísérleti csoportban több eltérés azonosítható az 1. és a 2. mérés eredményei között, mint a kontrollcsoportban. Egyezik a két csoport eredménye abban, hogy a munka közbeni zavarás, a csúfolás és az árulkodás esetében nincs jelentős változás a mért időszak alatt. A munkából való kizárás esetében a kísérleti csoport tagjai a második mérés során gyakrabban választották azt a választ, hogy meg akarják oldani a problémát, meg is tudják oldani és proszociális módon, mint az első mérés esetében. A kontrollcsoport esetében csak az orientáció változott szignifikánsan (szintén több a pozitív válasz a második mérésnél, mint az elsőnél).

A piszkálás esetében a megoldási mód kivételével mind a kontroll-, mind a kísérleti csoport eredménye jelentősen változott (több a pozitív orientációt kifejező és az énhatékonyságot mutató válaszok aránya a 2. mérés során) – vagyis mindkét csoportnál azonos módon változott ennél a szituációnál a gyerekek vélekedése. A játékelvételben csak a kísérleti csoport eredménye változott, kisebb arányú a negatív érzelmek kifejezése, a másik bántalmazása, mint megoldási mód a második mérés során, mint az elsőnél – ez kapcsolódhat a közös eszközhasználathoz, a közösen végzett tevékenységekhez is.

Igen figyelemreméltó eredmény, hogy a fizikai bántalmazást tartalmazó helyzet esetében a kísérleti csoportba tartozók a második méréskor nagyobb arányban válaszoltak úgy, hogy nem akarják ezt a problémát megoldani, illetve elkerüléssel oldanák meg. Ez a korábbi vizsgálattal ellentétes (Kasik, 2015b). E helyzetnél a kontrollcsoport tagjainak válasza egyik területen sem változott jelentősen. Ugyanakkor a kiabálást tartalmazó helyzetnél a második mérésre nagyobb a pozitív énhatékonyságot kifejező válasz és a proszociális megoldási módok aránya, mint az első méréskor, utóbbi jellemző a kontrollcsoportra is.

## ÖSSZEFOGLALÁS

Noha a fejlesztés rövid ideig tartott, az eredmények alátámasztják, megerősítik a hipotéziseinket, és kiemelik a fejlesztések fontosságát, hiszen több területen is változást mutató eredményeket kaptunk. Bár a spontán változást sosem lehet kizárni, azonban az eredményekből látszik, hogy a végzett tevékenységek hatására a feladattartás, a szabályok alkalmazása területén érték el magasabb értéket a kísérleti csoportba tartozók – a fejlesztés során mindvégig fontos módszertani, szervezési rész volt a tevékenységek esetében, hogy ismerjék, tudják, alkalmazzák a közösen végzett feladatokkal járó szabályokat, együttműködési alapelveket. A fejlesztés végén a feladatok felosztásában, végzésében hatékonyabbnak, együttműködőbbnek bizonyultak a gyerekek, amit a vadasparkban dolgozó szakemberek is megerősítettek.

A problémadefiniálásnál a problémadefiníciók jelentősen nem változtak a fejlesztési időszak alatt. Ugyanakkor a kísérleti csoport tagjai a második méréskor több olyan negatív példát adtak, amiben egyértelműen látszottak a közös tevékenységek során megjelenő problémák, ugyanis a csoportos feladatok közben megélt problémákat adták meg definíciónak. A problémadefiníciók alapján a problémamegoldás fejlesztésének egyik nagyon fontos eszköze lehet a gyakori csoportos munkavégzés, ahol egyszerre van mód a problémák felszínre jutására és azok nyílt kezelésére.

A személy- és helyzetspecifikus problémák megoldásával kapcsolatos eredmények értelmezésekor mindenképpen fontos figyelembe venni a fejlesztés kis időtartamát és a spontán változás lehetőségét még a szignifikáns különbségek esetében is. Összességében az eredmények nagyrészt megegyeznek a korábbi hazai kutatási adatokkal, vagyis a gyerekekre ebben az életkorban a pozitív orientáció jellemző, az énhatékonyság már változóbb (ebben már nagycsoportos kortól igen nagy egyéni különbségek azonosíthatók), illetve a legváltozatosabb a megoldási módok választása, ami ebben az időszakban nagyobb arányban mutat

proszociális jellemzőket, mint a serdülőkortól (Kasik, 2015b). A tapasztalatok és az eredmények megerősítették, hogy a tervezett, jól szervezett folyamatos tevékenységgel a kisiskolások körében is hatékonyan lehet és érdemes fejleszteni a szociális összetevőket.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Chang, E. C. és D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): Social problem solving. Theory, research, and training. American Psychological Association, Washington, D.C.
- Kasik László (2010): A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4-18 évesek körében. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, **17.** 11–12. sz. 21–37.
- Kasik László (2015a): A szociálisprobléma- megoldás fejlődése serdülőkorban- Két longitudinális vizsgálat tapasztalatai. *Magyar Pedagógia*, **115.** 2. sz. 139–153.
- Kasik László (2015b): Személyközi problémák és megoldásuk, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kasik László és Gál Zita: Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szüleik és pedagógusaik véleménye alapján, *Magyar Pedagógia*, **114.** 3. sz. 189–213.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés, Osiris Kiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv (2012)
- Witte, G. R. és Seger, J. (1991): Ein zoopädagogisches Projekt im ZOO Palic, Pedagoški Zavod Vojvodine, Novi Sad
- Zágon Bertalanné (2005): *Tanulásszervezési módszerek*. Kézirat. SULINOVA, Budapest
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107.** 3. sz. 233–270.