



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

„Ígéret szép szó, ha betartjuk úgy jó?” – Szakirodalmi áttekintés a hátrányos helyzetű gyerekek szociális kompetenciáinak fejlesztésére kialakított programokról

BIHARI ILDIKÓ¹ – KOVÁCS JUDIT² – TIBORI TIMEA³

ABSZTRAKT

A gyermekkori társas-érzelmi fejlődés megalapozza az egyén életútját. Az alacsony társadalmi státuszú családba született, hátrányos helyzetű gyermekek jelentős részének a képességei deficiensek. A hátránykompenzáló szemlélet szerint a lemaradás csökkenthető, sőt, professzionális szakemberek segítségével a kívánatos viselkedésformák bármilyen közösségben (osztály, kortárs-csoport, szülők, felnőttek stb.) sikerrel taníthatók. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján áttekintést nyújtunk az iskoláskorúak, illetve kisebbek számára kifejlesztett olyan hátránykompenzációs programokról, melyek célja a szociális kompetenciák erősítése. A jó példák bemutatásán túl az a célunk, hogy a szociális kompetenciák fejlesztésére irányuló programokról, különösképpen a hazai programokról, egy minőségi értékelő szempontrendszer alapján komplex és kritikus képet alkossunk, mely a jövőben hasznára lehet a hátránykompenzációra vállalkozó segítő és fejlesztő szándékú szakmai törekvéseknek. A nemzetközi és a hazai oktatáskutatók elképzelése a jó gyakorlatokról sok hasonlóságot mutat. Úgy véljük, mind a hazai, mind a nemzetközi szinten van elég jó gyakorlat, módszertani útmutató, önismeretet, felelősséget erősítő tréning, elméleti alapvetés, amely inspirálhatja a szakértőket (pedagógusok, segítőik, szülők, civilek stb.) az eredményes, és élményt adó fejlesztő tevékenységben. A sikerességet azonban csak a folyamatos és ellenőrzött pedagógiai és szociális segítő munkával lehet biztosítani, és a hatásmonitorozással, programfelülvizsgálattal. A magyarországi helyzet részletes ismeretében elmondható, hogy a hátránykompenzáció gyakorlatilag versenyt fut a leszakadással. Szerencsés esetben csökkenthető a csoportok közötti távolság, a leszakadás mértéke és sebessége. A nehézségeket fokozza, hogy a felzárkóztató programokhoz nincs kellő számú képzett humán erőforrás, az eszközök, épületek fejlesztése nem egyenletes, és főleg nem folyamatos. A hátránykompenzáció hatékonyságának korlátait tehát nem a megfelelő konceptuális háttérrel kidolgozott programok minőségében kereshetjük, hanem alapvetően strukturális természetű okokban. Cikkünkben kritikusan elemezzük az elmúlt két évtized hazai

¹ Bihari Ildikó egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék; bihari.ildiko@arts.unideb.hu

² Kovács Judit intézetigazgató, Debreceni Egyetem, Szociál- és Munkapszichológiai nem önálló Tanszék; kovacs.judit@arts.unideb.hu

³ Tibori Timea külső kutató, HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont; timeatibori@gmail.com



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

és nemzetközi törekvéseit, és felhívjuk a figyelmet a sikeres megoldásokra, a továbbfejlesztés lehetőségeire.

KULCSSZAVAK: hátrányos helyzetű gyermekek, szociális kompetencia, nemzetközi és hazai jó gyakorlatok, hátránykompenzáció, felzárkóztató programok

ABSTRACT

„Promise is a nice word, but is it good if we keep it” – A review of the literature on programs designed to develop social skills of disadvantaged children

Childhood social-emotional development lays the foundation for an individual's life path. A significant proportion of disadvantaged children born into low-status families have deficits in their abilities. According to the disadvantage compensation approach, the gap can be reduced, and even desirable behaviors can be successfully taught in any community (class, peer group, parents, adults, etc.) with the help of professional experts. In our study, we undertake to provide an overview of disadvantage compensation programs developed for school-age children and younger children, based on international and domestic literature, with the aim of strengthening social competencies. In addition to presenting good examples, our goal is to create a complex and critical picture of programs aimed at developing social competencies, especially domestic programs, based on a qualitative evaluation criteria system, which may be useful in the future for professional efforts aimed at helping and developing disadvantage compensation. The ideas of international and domestic education researchers about good practices show many similarities. We believe that both in the domestic and international arenas there is enough good practice, methodological guidelines, training that strengthens self-awareness and responsibility, and theoretical foundations that can inspire experts (teachers, helpers, parents, civilians, etc.) in effective and enjoyable development activities. However, success can only be ensured through continuous and controlled pedagogical and social support work, impact monitoring, and program review. With detailed knowledge of the situation in Hungary, it can be said that disadvantage compensation is practically competing with falling behind. In lucky cases, the distance between groups, the extent and speed of falling behind can be reduced. The difficulties are exacerbated by the lack of a sufficient number of qualified human resources for catch-up programs, and the development of tools and buildings is uneven and, above all, not continuous. The limitations of the effectiveness of disadvantage compensation cannot therefore be found in the quality of the programs developed on the appropriate conceptual background, but in fundamentally structural reasons. In our article, we critically analyze the domestic and international efforts of the past two decades and draw attention to successful solutions and opportunities for further development.

KEYWORDS: disadvantaged children, social competence, international and domestic best practices, disadvantage compensation, catch-up programs



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Bevezetés

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján áttekintést nyújtsunk az iskoláskorúak, illetve kisebbek számára kifejlesztett olyan hátránykompenzációs programokról, melyek célja a szociális kompetenciák erősítése. A programok közül néhány példát valamelyest részletesebben tárgyalunk, mint másokat. A részletezett programokat jó példaként ajánljuk az olvasó figyelmébe, ám leszögezzük, hogy számos más jó példát is be lehetett volna mutatni. Ez azt jelenti, hogy ha egy programról szűkebben szólnunk, vagy nem szólnunk, az nem azt jelenti, hogy azt szükségszerűen rosszabb programnak tartanánk. Mint azt bemutatjuk, rengeteg jó kezdeményezést lehet találni, ezek kimerítő tárházát összegyűjteni szinte lehetetlen.

A jó példák bemutatásán túl, sőt, elsősorban, az a célunk, hogy a szociális kompetenciák fejlesztésére irányuló programokról, különösképpen a hazai programokról, egy minőségi értékelő szempontrendszer alapján komplex és kritikus képet alkossunk, mely a jövőben hasznára lehet a hátránykompenzációra vállalkozó segítő és fejlesztő szándékú szakmai törekvéseknek.

Szakirodalmi bevezető

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ÉS KULCSSZEREPE A SIKERES ISKOLAI KARRIERBEN ÉS ÉLETBEN

Társas lényként a társas kompetencia az életben való boldoguláshoz elengedhetetlen, s ez így van nemcsak a felnőttek, de a gyerekek világában is. A céljaik eléréséhez ki kell tudni magukat fejezni; meg kell érteni, a többiek mit szeretnének; fel kell ismerni, ha a célok eléréséért össze kell fogni a többiekkel; jó ötleteiket menedzselni kell; és le kell fékezni az indulataikat, ha valami nem a terveik szerint alakul (Barry – Wigfield 2002; Chen – French 2008; Elias – Haynes 2008). Voith és szerzőtársai (2020: 330) meghatározása alapján „a társas-érzelmi fejlődés a gyermek azon fejlődő képességét jelenti, hogy szabályozza és kifejezze érzelmeit, valamint szoros és biztonságos kapcsolatokat építsen ki másokkal”. Nicolopoulou és szerzőtársai (2015) pedig azt hangsúlyozzák, hogy a szociális kompetenciába beletartozik az önszabályozás és az együttműködési képesség és hajlandóság is.

Kutatások igazolják, hogy a társas-érzelmi fejlődésnek meghatározó szerepe van a gyermekek fejlődésében és jólétük alakulásában nem csak gyermekkorban, hanem a későbbi felnőtt életükben is, mert a gyermekkori társas-érzelmi fejlődés több kiemelt területen megalapozza az egyén életútját. Abban az esetben, ha a gyermek társas-érzelmi fejlődése sikeres, pozitívan alakulnak a tanulmányi eredményei, a pszichológiai jólléte, az egészsége, a társas kapcsolatai és a jövőbeli foglalkoztathatósága. Ellenkező esetben viszont nő a viselkedési problémák esélye, az iskolai



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

lemorzsolódás, a kábítószer-használat és a kockázatos szexuális viselkedés veszélye (Voith et al. 2020).

Kisiskolás korban – legalább is a hazai definíció esetében – a szociális kompetenciákkal párhuzamosan a társas-érzelmi kompetenciák fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Gál et al. (é. n.) legfontosabb attitűdökként a baráti magatartást, a hitelességet, az empátiát, a kooperativitást, az önállóságot, az elfogadást emelik ki, melyek viselkedéses gyakorlásával az egyén beilleszkedik a társadalmi struktúrába, és kialakulhat az érett személyiség.

A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA

A szociális kompetenciát kiemelt fejlesztendő területnek nevezi meg a szakirodalom már koragyermekkortól kezdődően a gyermekek széles körében. A hátrányos helyzetű gyerekek számára különösképpen fontos a fejlesztés. Ennek oka, hogy az alacsony társadalmi státuszú családba született, hátrányos helyzetű gyermekek jelentős részének a képességei deficitesek. Ebből adódóan úgy kezdik meg az iskolai tanulmányaikat, hogy nem állnak készen arra, hogy hatékonyan hasznosítani tudják a formális oktatásban kapott ismereteket. A szociális kompetencia elemeinek fejlesztése hozzájárul a kognitív készségeik fejlődéséhez, és elősegíti a tanulást, az iskolai eredményességet (Nicolopoulou et al. 2015). Mindemellett az alacsonyabb szocioökonómiai státusz rosszabb társas kompetenciákkal és több problémaviselkedéssel jár (Foster et al. 2005). Smith-Adcock és szerzőtársai (2019) úgy találták, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú családoknál a gyerekek társas-érzelmi iskolaérettségét leginkább a stressznek való kitettség akadályozza, a család iskoláztatásba való bevonódottsága pedig segíti.

Véleményünk szerint a hátrányos helyzet hátterében a kialakulatlan társadalmi viselkedési formák állnak, mely lemaradás csökkenthető, sőt, professzionális szakemberek segítségével ezek a viselkedésformák bármilyen közösségben (osztály, kortárscsoport, szülők, felnőttek stb.) sikerrel taníthatók. Ebben a folyamatban a kialakított, majd rögzült viselkedésformákat normaként kezeljük, azáltal, hogy kooperativitásra, empátiára, hitelességre ösztönözzük az érintetteket baráti, elfogadó légkörben. Ezáltal felismer(het)ik és elfogad(hat)ják a résztvevők az adott makro- és mikrotársadalom hierarchizáltságát, belső strukturáltságát, amelyhez kreatív módon, a cselekvések optimalizálásával tudnak alkalmazkodni, miközben megerősödik a személyiségük, értékrendjük, fontossá válik a személyes autonómiájuk.

HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ PROGRAMOK HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK SZÁMÁRA

A szociális kompetenciák fejlesztésének indokoltságát felismerve az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb lett a jelentősége a hátrányos helyzetű gyermekek számára



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

kidolgozott hátránykompenzációs programoknak, nemzetközi és hazai szinten egyaránt. Számos képességdeficit mérséklésére, szociális kompetencia erősítésére irányuló kezdeményezés, program, projekt, került kidolgozásra és megvalósításra és részben értékelésre (lásd. Nicolopoulou et al. 2015; Voith et al. 2020), eltérő – életkorú és hátrányos helyzetű – célcsoporttal (pl. óvodás és iskolás gyermek, szülők és/vagy gyermekek) és megvalósítókkal (pl. pedagógus, facilitátor, szociális szakember stb.), különböző intézményi szintereken és környezetben (pl. óvoda, iskola), változatos időintervallumban, tematikával és innovatív fejlesztő módszerek alkalmazásával. Nincs azonban egységes szakértői, kutatói megállapodás a programok hatékonyságát illetően, és az egyes programok összehasonlíthatósága is gyakran akadályokba ütközik.

A magyar kutatók, fejlesztő, segítő pedagógusok és az egészségügyi szakszolgálat munkatársai a nemzetközi trendekhez igazodva már az 1980-90-es években elkezdődtek a sokféle hátránnyal élők mentális és edukációs fejlesztésének programjai iránt. Kísérleteztek a témák kiválasztásában, a módszerekben, a kreatív eszközök kiválasztásában, és erről esettanulmányokban, szakcikkekben, később a projekteket záró jelentésekben, összefoglalókban adtak számot. Ezek az írások (pl. Györgyi 2015a; Zsolnai – Kasik 2015; Zsolnai 2018), híven tükrözik a felzárkóztatással, korrekcióval kapcsolatos szemléletváltást, bemutatják a módszerek megújulását a digitális tudás- és eszközrendszer fejlődésének hatására. Tanulmányunkban néhány gyűjteményes munkára, tanulmányra fel is hívjuk a figyelmet.

A JÓ PROGRAMOK JELLEMZŐI

A tanulmányunkban áttekintett szakirodalom számos támpontot kínál a programok elemző értékeléséhez. Ezeket alapvetően a tartalmi és a formai kívánalmak nagy csoportjaiba lehet sorolni. Tartalmi vonatkozás, hogy mennyire átgondolt, koncepciózus az a program, a tevékenységek hatásmechanizmusának azonosítására is kiterjedően. A minőségi programnak a strukturáltság, felépítettség is ismertetőjegye. A tevékenységekhez szükséges fizikai feltételek mellett a program és a megvalósítás szemlélete is kulcsfontosságú. Folyjanak alkotó, konstruktív tevékenységek, álljon a fókuszban a gyerek személyes fejlődése, a fejlesztők legyenek elégedettek és lelkesek, szerepfelfogásuk szerint éljék meg a szülők partnerének magukat a gyermek fejlesztésében, és a szülőkkel ilyen szellemiségben folytassanak kommunikációt. A formai kívánalmak között tarthatjuk számon a programban résztvevő szakemberek folyamatos képzését, a szupervíziós lehetőségek biztosítását, a programok felülvizsgálatát és hatásának elemzését (Stahl et al. 2018; Sylva et al. 2011; Park – Zhan 2017).

Poór Zoltán (2022) összefoglalása a projektmunka lényegéről is értékes szempontokat nyújt az értékeléshez, főleg a szemléletmódot érintő tartalmi kívánalmak



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

tekintetében. Poór nagy jelentőséget tulajdonít a csoportos munkában a bizalomnak és játékoságnak, a sikerélmény képességektől független lehetőségének, a tévedés szabadságának, a felelősségnek, az önállóságnak, az együttműködésnek, és a környezetből érkező segítség készséges elfogadásának. Megközelítése szerint egy gondolkodásfejlesztő projektnek az elsőrendű teljesítménymutatója az, hogy a résztvevő mennyire érzi magát jól a folyamatban.

A következők listában pontokba rendezzük a programok értékelésére alkalmas szempontokat, és a tanulmányban azt vállaljuk, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján a szociális kompetencia hátrányt kompenzáló programokat ezek szerint a pontok szerint értékeljük, elemezzük.

1. legyen a program koncepciózus (fogalmazzon meg világos fejlesztő pedagógiai célokat);
2. legyen képes a fejlesztő pedagógus vagy más segítő az emberi oldalra különös figyelmet fordító szemléletű, legyen képes a pozitív emocionális légkör megteremtésére;
3. a programban résztvevő szakemberek felkészítésére és támogatására fordítson a program különös figyelmet (kapjanak megfelelő kiképzést, rendelkezzenek tapasztalatokkal, ne cserélődjenek gyakran, legyen szupervízió);
4. legyen a szülőkkel való kommunikáció érdemi, gyerekközpontú;
5. időről időre történjen meg a program felülvizsgálata, és ha a tapasztalatok alapján változtatni szükséges, az történjen meg;
6. a program monitorozása céljából legyen professzionális követés a program bevalására vonatkozóan.

Módszer

A SZAKIRODALMI FELDOLGOZÁS HÍVÓSZAVAI ÉS FORRÁSAI

A célkitűzésünk teljesítéséhez szakirodalmi keresést folytattunk a nemzetközi és a magyar nyelvű szakirodalomban. A két keresést különböző metódusok szerint folytattuk, tekintve, hogy a magyar nyelvű irodalomhoz sokkal közvetlenebb a hozzáférés, és releváns munkák nagy eséllyel maradtak volna ki, ha csak elektronikus hívószavas keresést folytattunk volna a tudományos repozitóriumokban.

A nemzetközi lapok között a Scimago rendszerben a következő keresőszavakkal kerestük a potenciális folyóiratokat: child, school, development, education. A lapokban a social competence, disadvantaged, early childhood, rural szavakkal kerestünk, a 2000-es évek elejétől kezdődő időszakra korlátozva a keresést. A nemzetközi irodalomban a minimum Q2 szintű közlésekre való keresés eredményeit tekinti át az 1. táblázat, melyben a tanulmányunkban hivatkozott 14 találatot a szerzők és az évszám feltüntetésével jelöljük.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

1. táblázat. A nemzetközi szakirodalom keresésének összefoglaló eredménye

Lapkereső hívószó	Lap neve	Az adott lapban megjelent tanulmányok közül hány lett áttekintve?
Child	Early Childhood Research Quarterly	13 Foster et al. 2005 Sheridan et al. 2019 Stahl et al. 2018 Nicolopoulou et al. 2015
	Topics in Early Childhood Special Education	2 Baggett et al. 2010
	Early Childhood Education Journal	3 Moen et al. 2019
	European Early Childhood Education Research Journal	3 Walsh – Gardner 2006
	Journal of Early Childhood Research	5 Sylva et al. 2011
	Children and Youth Services Review	5 Park – Zhan 2017
	Journal of Child Psychology and Psychiatry	2
	Journal of Abnormal Child Psychology	1
	Child and Adolescent Social Work Journal	1 Voith et al. 2020
	Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology	1
School	Elementary School Journal	3 Mahoney et al. 2007
	Psychology in the Schools	1
	School Psychology Quarterly	1 Elias – Haynes 2008
Development	Journal of Applied Developmental Psychology	7 Donohue et al. 2003
	Development and Psychopathology	1
	Developmental Psychology	1



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Education	Early Education and Development	3 Sheridan et al. 2010
	International Journal of Inclusive Education	1
	Educational Research	1
Összesen		
4	19	55

Forrás: Saját készítésű tábla, 2025

A magyar nyelvű szakirodalmak keresésében a széles merítés volt a cél, hogy lehetőleg egyetlen potenciálisan releváns magyar nyelvű forrást se tévesszünk szem elől. Mivel a magyar nyelvű irodalom feltérképezéséhez nem ugyanazzal a szigorú keresési stratégiával állunk hozzá, mint a nemzetközihez, a keresés eredményeit nem közöljük ilyen táblázatos formában.

Negyedszázad távlatából a válogatáskor időrendben visszafelé haladtunk. Elemeztük azokat az intézményi összefoglalókat (Oktatási Hivatal, Oktatási és Fejlesztési Intézet, ÁNTSZ, Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság, Bárczy Gusztáv Módszertani Központ, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Hétszínvirág civil szervezet stb.), melyek véleményünk szerint hozzájárulhatnak a mennyiségi ismereteken túl tartalmi elemek kiszűrésére, esetleg strukturálására.

A magyar szakirodalomban a jó gyakorlatokra, a hatás- és utóvizsgálatok, ajánlások kulcsszavakra keresve 27 különböző műfajú írást találtunk. Ezek között összefoglaló munka kevesebb fordult elő. Kiemelünk néhány innovatív gondolatot azzal a céllal, hogy hatékonyabbá tegyük a fejlesztő pedagógiában elkötelezett szakemberek, és esetenként a szülők munkáját. Mivel a kompetenciák fejlesztése és eredményessége a témák élmény-alapú feldolgozásán, a résztvevők differenciált bevonódásán, a komplex, interkulturális tematikákon, a csoportdinamikán, és az egyén környezetének (családtagok, barátok) eseti bekapcsolódásán nyugszik (Bázisintézményi jógyakorlatok gyűjteménye é.n.; Zsolnai – Kasik 2015; Metka et al. 2020), következetesen arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a jó gyakorlatok, a megvalósíthatóság, azaz a beavatkozás ki(k)re, mire, és milyen módszertannal vonatkozik, miként ajánlott a továbbfejlesztés, az adaptálás. Mindazon szempontok voltak fontosak a keresésben, melyeket a bevezetőben a minőségi programok jellemzőiként neveztünk meg: a szakavatott, profi pedagógusok, asszisztensek, segítő személyek attitűdjeinek bemutatása, az alkalmazott jó gyakorlatok fenntarthatósága, a programok nyomon követhetősége. A kiemelt tanulmányokat egyben tovább gondolásra is ajánljuk. Ilyen megfontolások után három olyan példaértékű jó gyakorlatokat összefoglaló alprogramra (Kukucska, Kitáruló kapuk, Irány a Nagyvilág) hívjuk föl a figyelmet, mely a Hétszínvirág program (Hujber 2017) részét képezték, és Metka és



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

szerzőtársai (2020) gyűjteményes összefoglalójából három utánkövetési módszerre, amelyek validitása és értékállósága bizonyított.

Eredmények

A szakirodalmi keresésben talált cikkek tartalmainak feldolgozása alapján tett megfigyeléseinket a minőségi programokkal szemben támasztott 6 alapvető kritérium mentén rendszerezük.

1. VILÁGOS FEJLESZTŐ PEDAGÓGIAI CÉLOK

E pont alatt a legmeghatározóbb tapasztalatunk az volt, hogy nagyon sokféle jó kezdeményezést dolgoztak ki a fejlesztők. Ezek közül életkori csoportokra bontva mutatunk be néhány kiemelkedően meggyőző példát.

Programok óvodáskorúaknak vagy még kisebbeknek

Az óvodáskorú gyermekek szociális kompetenciájának fejlesztésére nemzetközi szinten több program is ismert, mint a pl. a REDI (Research-based, Developmentally Informed), a Head Start beavatkozás és a Chicago School Readiness Project (CSRP), ugyanakkor óvodai tantervekbe, tantervi modulokba integrálva is megjelenik a szociális kompetencia fejlesztése akár egyéb más képességek/készségek fejlesztésével is (Nicolopoulou et al. 2015). A tanulmányunkban egy olyan amerikai alternatív óvodai tantervet választottunk bemutatásra, –nevezetesen a „*Tools of the Mind*” tantervet –, melyet az óvodák széleskörben, a célcsoport társadalmi státuszától függetlenül alkalmaznak, de azokban az óvodákban gyakrabban, ahol főként az alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyermekeinek a nevelése történik. A történetmesélés és történet-előadási gyakorlat (STSA – storytelling and story-acting practice) tantervi moduljának előnye, hogy a kisgyermekkorú nevelés gyermekközpontú, játékalapú és konstruktivista megközelítésére nyújt példát; hozzájárul a gyermekek képességfejlesztéséhez; valamint különböző óvodai tantervvel együtt is alkalmazható (Nicolopoulou et al. 2015).

Az STSA tantervi modul a történetmesélés és a történet-előadás kombinációjára épülő tevékenység, melyet Vivian Paley tanár és író fejlesztett ki Vygotsky játék, önszabályozás és fejlődés elméletére alapozva. A modult jellemzően óvodásoknál és kisiskolásoknál alkalmazzák. A gyakorlat lényege, hogy az adott óvodás csoportba járó gyerekek a nap egy szakaszában, amikor a szabadon választható tevékenységeket végezhetnek, kezdeményezhetik, ill. vállalkozhatnak arra, hogy spontán elmondanak egy bármilyen történetet az óvónőnek, aki leírja azt úgy, ahogyan a gyermek elmeséli. A történet kitalált is lehet, nem kell konkrétan lennie és a szakember sem



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

tesz javaslatot a témára és nem irányítja a történetmondást. Később, a strukturált csoportos foglalkozások időpontjában az óvónő felolvassa a történetet a többi gyermek előtt és felügyeli azt, ahogyan a mesemondó gyermek, és akiket a gyermek kiválaszt, eljuttatja a történetet. Az egész tanéven keresztül folyamatos és rendszeres a gyakorlat végzése, jótékony, ha hetente kétfő vagy több nap is sor kerül rá. Az egész éves tevékenység következtében a gyermek három, egymással összefüggő szerepben vesz részt, történetalkotóként, játékosként, és nézőként (Nicolopoulou et al. 2015).

A gyerekek saját maguk irányítják a mesemondásukat, ami lehetőséget ad számukra, hogy átdolgozzák, finomítsák és kidolgozzák narratíváikat. Ugyanakkor, ha a történetüket egy felnőtt leírja, majd később felolvassa a csoport előtt, az segítheti a gyerekeket konkrét és vonzó módon megismertetni az írással és annak felhasználásával. Így a gyerekek mesemondása és mesejátéka beágyazódik az óvodacsoport/osztály kultúrájába és a gyerekek mindennapi csoportos életének folyamatos kontextusába, erős kapcsolati és érzelmi jelentőséggel. A tantervi modul célja, hogy integrált módon fejlessze a célcsoport (óvodások, kisiskolások) képességeit, azaz a narratív és egyéb szóbeli, nyelvi készségeit. A modul fejleszti a kialakulóban lévő írástudáshoz kapcsolódó készségeket, és a szociális kompetenciákat is, és hozzájárul a gyermekek fejlődéséhez és iskolaértettségének, iskolai felkészültségének elősegítéséhez. A fejlesztő gyakorlat a játékra alapoz, és ötvözi a gyermekek kezdeményezését és együttműködését a szakember (óvodapedagógus, tanár) útmutatásával és támogatásával, hozzájárulva az önszabályozás előmozdításához (Nicolopoulou et al. 2015).

A magyar példák közül olyanokat választottunk ki, ahol a kidolgozott szakmai programot, megfelelő minőségbiztosítási feltételekkel, nemcsak lokálisan, hanem országosan is sikerre vitték. Közrejátszott ebben az Oktatási Hivatalnak az Európai Unió támogatással megvalósuló EFOP-3.1.7-16-2016-0001 Esélyteremtés a köznevelésben elnevezésű kiemelt projektje is, ahol a kiválasztástól a lebonyolításon át a nyomonkövetésig folyamatos és szakszerű ellenőrzés, minőségbiztosítás folyt (Oktatási Hivatal 2017).

Hétszínvirág elnevezéssel (Hujber 2017) először óvodai, majd általános és középiskolai hálózat formálódott országos szinten, ami bázisintézménye lett 2020 és 2023 között az Oktatási Hivatalnak. Valamennyi nevelési szinten az általános cél a személyiség komplex fejlesztése, a tanulási képesség fejlesztése. A motivációt elsősorban az élményorientált játékok, zenei és táncos, mozgásos elemek biztosítják. Kiemelt szerepe van az egyes programokon belül a tehetségnevelésnek, a környezettudatosságnak, az egészségnevelésnek, a digitális kompetencia fejlesztésnek. A Hétszínvirág hálózatában számos jó gyakorlatot dolgoztak ki, közülük kiemelkednek azok a törekvések, amelyek az egyes oktatási szintek közötti zökkenőmentes átjárást segítik különböző módszerekkel. Az ovi-suli átmenetet segíti a *Kukucska program*, mely a helyes társadalmi viselkedési normák és értékrend elsajátítására és az egészséges életvitel kialakítására nevel, játékba integráltan, a



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

gyermek érzelm biztonságának megteremtésére nagy figyelmet fordítva. Az Oktatási Hivatal jó gyakorlatokat bemutató kiadványában (Metka et al. 2020) követendő példaként a *turkevei ovi-suli* átmenetről elismeréssel nyilatkozik, ahol több éve eredményesen kapcsolják össze az edukáció szintjeit. Az egy éves programban a nagycsoportosokat bevezetik az iskolai élet ritmusába, szabályainak megismerésébe az első osztályosok bekapcsolásával. A fokozatosságra, szolidaritásra, kreativitásra alapozott foglalkozások az egyéni és a csoportdinamikát fejlesztik. Alkalmom nyílik a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatására a kortársak segítségével, ahol a kreativitásnak elsődleges fontossága van az integrációban, és egymás elfogadásában.

Iskolások fejlesztésére irányuló programok

Voith és szerzőtársai (2020) egy iskolai alapú társas-érzelmi tanulási programra, a Béke programra (Peace Program) hívták fel a figyelmet, melyet alacsony jövedelmű családok gyermekei által látogatott városi általános és középiskolákban alkalmaztak Milwaukee-ban. A 28 héten át tartó 30 perces foglalkozások keretében az órák négy főbb készségcsoport fejlesztésére irányulnak: az interperszonális kommunikáció, az önbizalom, az érzelmi intelligencia, és a döntéshozatal készségeire. A programba bevont kiképzett szakemberek – a diákok pedagógusai, a külsős facilitátorok együttműködésével – tapasztalati tanulási stratégiákat alkalmaznak annak érdekében, hogy a diákok készségeit fejlesszék, azaz például elősegítsék az érzelmi kontroll készségek kialakítását és szabályozását, melyek segítik az agresszió mérséklését. Mindezen túl a döntéshozatali és problémamegoldó készségek fejlesztése a célok kitűzésének, tervezésének, végrehajtásának és elérésének támogatásával hozzájárul a figyelem és a koncentráció növekedéséhez. A programban egy úgynevezett „stop-lámpa modellt” használnak az önkontroll modellezésére: az egyes színek kimondásával szimbolikusan utalnak arra, mit kellene tenni. Piros lámpa esetén megállni és gondolkodni; sárga lámpánál megfontolni a tetteket és a reakciókat, míg zöld lámpa esetén megalapozott döntéseket hozni (Voith et al. 2020: 330). Az eszközként használt jelzőlámpa segíti a diákokat az osztályban és a tanórán, hogy „békés”, nyugodt gyermekekké váljanak.

A Hétszínvirág iskolai programjai közül a szociális kompetenciák megerősítése mellett azokat a kezdeményezéseket érdemes kiemelni, ahol már a kisiskolás korban fontosnak és folyamatosan szükségesnek tartják a tanulási eredményesség javítását, ezzel megelőzve a lemaradást, illetve későbbiekben a lemorzsolódást.

Kitáruló világ elnevezéssel a Sárrétudvariban, szintén több ciklusban sikeresen megvalósított pedagógiai programra utalunk, ahol a felzárkóztatásba a szülőket is bekapcsolják, kiterjesztve a módszereket az iskolai és a családi élet együttes formálására. A célokat közösen, az egyéni képességeket figyelembe véve alakítják ki. Az ösztönző, motiváló eszközöket folyamatosan egyeztetik a pedagógusok a szülőikkel, így biztosítva új célok kitűzését, a tanulási perspektíva kiszélesítését. A szülőket



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

inspirálja a bevonódás, mert csoportszinten résztvevőivé válnak a fejlesztésnek, a játékos tanulási módszereknek és szocializációs készségfejlesztésnek, amelyet saját közegükben tovább tudnak hasznosítani.

A serdülők számára kidolgozott *Irány a nagyvilág* elnevezésű program (Metka et al. 2020) Bagamérban lett sikeres, ezért országosan is ajánlották a szakértők és az Oktatási Hivatal. Pedagógiai szempontból ez egy komplex pályaorientációs felkészítést jelent, önismeretre, egyéni készségekre és képességekre alapozó egéznapos iskola keretében. Megfelelő személyi és tárgyi feltételekkel biztosítják a tananyag elsajátítását és a másnapra történő felkészülést személyre szabottan. Mindez hatékony olyan helyeken, ahol a bejárás feltételei nehézkesek, a folyamatos tanulást a szociális körülmények nem biztosítják. A program alkalmas a lemorzsolódás megelőzésére: az elfogadó környezet és interaktív közeg megerősíti az egyént értékválasztásaiban. A pályaorientációs foglalkozásokon különböző foglalkoztatóknál, többféle szakmával ismertetik meg a tanulókat, akik a helyszínen találkoznak a szakmunkásokkal és a munkakörülményekkel. Folyamatosan kérdezhetnek, tájékozódhatnak a szakmatanulásról, a karrierépítési lehetőségekről. Ebbe a programba bevonhatók a szülők, illetve az idősebb generáció tagjai, akik gyakorlati útmutatásaikkal ösztönözhetik a fiatalokat, személyes példát nyújtva (Metka et al. 2020).

A duális képzés előnyeit felismerve az országban számos településen megvalósult az a modell, ahol ösztöndíjas támogatással szülők és gyermekeik korszerű szakismereteket szerezhettek, megnövekedett az elhelyezkedési esélyük, kiszámíthatóbbá vált a mindennapi életük, javult a helyi társadalomba való integrációjuk mértéke (Metka et al. 2020).

2. SZEMLÉLETMÓD

A programok akkor működnek jól, ha a beavatkozás klímája támogató, és a tevékenységek magával ragadóak. Donohue és munkatársai (2003) a személyre szabott instrukciókkal és az autonómiára bátorítással összefüggésben állapították meg, hogy ahol több volt az ilyen gyakorlat, az első osztályosok kortárskapcsolatai jobbak voltak. A magával ragadóságot Mahoney és munkatársai (2007) mint bevonódást előidézni képes jegyet értelmezték. A programokba való érzelmi - viselkedéses - kognitív bevonódottsággal kapcsolatban megállapították, hogy az összefüggésben áll a gyerekek társas-érzelmi viselkedésének fejlettségével. Bevonni a strukturált, fejlesztő és támogató programok tudnak. A légkörrel kapcsolatban a főntebbi szakaszban emlegetett „Béke Program” tanulságai is tartalmazzák, hogy a kontextus és a környezet (pl. osztálytermi dinamika, tanári beállítottság, iskolai légkör) mennyire meghatározó tényező a társas-érzelmi tanulási programok kidolgozása, megvalósítása és értékelése során (Voith et al. 2020).



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A bevonódás elősegítése, a személyre szabott fejlesztés, a motivációs bázis érzelmi feszültségének a fenntartása egy érzelmileg biztonságos környezetben, a jó példaként felidézett magyar példákban, a Hétszínvirág program részprogramjaiban is jelen voltak. Az Irány a Nagyvilág program pedig különös szemléletbeli ismertetőjegyével, a szakmák becsületének elismerésével, megismerésével, a szülők és a helyi szakmabeliek bevonásával, a kisebbségi értékek konstruktív társadalmi elismerését is jelenti (Metka et al. 2020).

3. PROFESSZIONALITÁS, A SZAKEMBEREK KÉPZÉSE ÉS TOVÁBBKÉPZÉSE

E szakaszban azokat a tanulmányokat emeljük ki, melyek kifejezetten hangsúlyozzák, mennyire sok múlik a programot megvalósító szakembereken. Baggett és munkatársai (2010) leírták, hogy a professzionális korai családsegítők hozzá tudnak járulni a gyerekek szocioemocionális fejlődéséhez a korai időszakban rendszeresen művelt intervenciók nyújtásával. Moen és munkatársai (2019) cikkükben azt hangsúlyozzák, hogy a minőségi programok különösképpen a hátrányos helyzetű gyerekeknek, például a kisebbségi csoportba tartozó gyerekeknek fontosak. Facilitálni kell a tanárokat abban a tekintetben, hogy eredményesebben tudják megteremteni az érzelmileg támogató osztálytermi klímát, ők ebben a coaching eszközeinek lehetőségét emelik ki.

Voith és munkatársai (2020) is rámutatnak a szakemberek jelentőségére, mikor a Béke Program hatásosságáról írnak. A programban a képzett facilitátoroknak is meghatározó szerepe van, akik képesek átadható képzéssel és coachinggal segíteni, kompetensé tenni a tanárokat. A facilitátorok a szociális munka, tanácsadás, gyermekfejlesztés stb. területén rendelkeznek végzettséggel. Ők maguk is képzésen vesznek részt, melynek keretében elsajátítják a Béke Program alapelveit és tantervét egy „vezető” békeesegítőtől, aki legalább 5 éves viselkedési egészségügyi tapasztalattal rendelkezik. A tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai szociális munkások kompetensek arra, hogy befogadó iskolai légkört tudjanak teremteni az iskolában, és hozzájáruljanak a gyermekek társas-érzelmi fejlődéséhez, a készségek gyakorlatbeli alkalmazásához, különös tekintettel a veszélyeztetett (pl. viselkedési problémákkal küzdő, traumát átélt) gyermekek esetében.

Sheridan és munkatársai (2010) a Getting Ready programba bevont gyerekeken és szüleiken nézték, hogy milyen hatása van a segítőknél nyújtott tréningnek, amit profi kiképzők nyújtottak. A Getting Ready program keretében a legprofibb kiképzők nyújtottak egy kétnapos tréninget, a program 4 éve alatt az új belépőknek rendszeresen tartottak kiscsoportos kiképzést, és minden évben volt egy egynapos ismétlődő nap, mindenkinek. A kötődés, a kezdeményezőképeség, a szorongás-visszahúzóadás tekintetében volt különbség a kontroll gyerekekhez képest, de a düh-agresszióban, önkontrollban, viselkedési problémákban nem.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A Walsh – Gardner szerzőpáros (2006) Észak-Írországból azoknak a tanároknak a felkészültségét vizsgálta, akik első osztályos (4–5 éves) diákokat tanítanak. Beigazolódott, hogy a formális tanterv nem felelt meg az első osztályos diákok jelentős részének, különös tekintettel a hátrányos helyzetűeknek, és helyette sokkal inkább egy gyakorlatiasabb, játékra épülő szemléletmódra van szükség, de nem csak a tantervek szintjén, hanem a pedagógiai szemléletváltás területén is. A szerzőpáros kutatási eredményei ugyanakkor azt mutatták, hogy bár a tanárok jelentős része mellett érvelt, hogy a gyermekek függetlenebbek legyenek, ugyanakkor egy jelentős részük bizonytalan volt vagy elutasította a konstruktivista és gyermekközpontú modellt, nem tartotta elég jónak, hogy a gyermekek maguk hozzanak meg döntéseket. Az ellenállás oka részben az volt, hogy a pedagógusok nem bíztak a játékalapú tevékenység későbbi tanulásra gyakorolt hatékonyságával kapcsolatban, valamint az is, hogy bizonytalanok voltak abban is, hogyan lehetne lehetővé tenni a hatékony tanulást anélkül, hogy közvetlenül utasítanák a gyerekeket.

A tanulmány arra hívta fel a figyelmet, hogy a megváltoztatott tanterv nem elégséges az iskolába belépő gyermekek hatékony fejlesztéséhez, hiszen az osztálytermi gyakorlat megváltoztatása nélkül eredmény nem érhető el, és ehhez a pedagógusok szemléletváltozására, képzésére, több erőforrásra és önbizalomra van szükségük. A tanárok abban viszont egyetértettek, hogy a játékalapúbb és gyakorlatiasabb megközelítés segíthetné a gyermekek viselkedésének javulását, és nyugodtabb környezetet lehetne biztosítani. Többen igényüket fejezték ki arra vonatkozóan is, hogy szükségük lenne segítségre is, mert a játék szervezése és irányítása önmagában sok erőfeszítést, energiabefektetést igényel (Walsh – Gardner 2006).

4. A SZÜLŐK BEVONÁSA A HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓBA

A szülők a hátránykompenzáló szakemberek legfőbb szövetségesei. Ha a szülő nem partner, ha a kisgyermekkel való bánásmódjában nem követi az elveket és gyakorlatokat, melyeket a segítőtől megbeszéltek, illetve, ha attitűdjében nem támogató az iskolai és fejlesztő célokkal kapcsolatban, hiábavaló lehet a hátránykompenzáló szakemberek munkája.

Sheridan és szerzőtársai (2019) a segítők és a szülők kapcsolatának a gyerekek kísérésének hosszú ideje alatt való erősödéséről számoltak be. Getting Ready stratégiájuk nagyon alaposan kidolgozott. A személyes, hosszú távú, 5 éven át tartó kísérés igen erőforrásigényes, de olyan elveket tud követni, mint a gyerek fejlődésének szakszerű monitorozása, az egyéni fejlesztési tervek kidolgozása, felülvizsgálata, újratervezése.

Stahl és munkatársai (2018) a németországi helyzetet elemezve viszont arról írtak, hogy a minőségi korai fejlesztő programokhoz való hozzájutásban az iskolázatlan szülők gyerekei és a migráns családok hátrányt szenvednek, tehát nincs akkora



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

esélyük, hogy gyermekükkel olyan programhoz csatlakozzanak, amibe például magukat a szülőket is bevonják.

A magyar jó gyakorlatokkal összefüggésben egyre nagyobb, és több szinten van jelentősége a szülők bevonásának, mely létrejöhet a projektcélok megvalósítása érdekében, a pedagógusok és szülők közötti kapcsolat elmélyítése szempontjából, és ez a kooperáció mintául szolgálhat a gyermekek kognitív és érzelmi fejlesztésében. Mértékadó szakirodalmakból válogatva Bódog Erika (2017) gyógypedagógus és számos projekt vezetőjének beszámolójára hivatkozunk, aki 13 pontban foglalta össze a bevált módszereket: a szülők megszólítása köszöntő levélben, ahol a meghíváson kívül röviden bemutatják az együttműködés céljait. Az érintett gyerekek (óvodás, kisiskolás korúak elsősorban) kabala állataiból választva nyitnak egy Kabala füzetet, amelyben valamennyi résztvevő hetente elmeséli a projekttel kapcsolatos érzéseit, gondolatait, döntően rajzos formában. Felső tagozatosoknál az Interjús füzetet használják hasonló céllal. Lehetőség van egyéb módszerek alkalmazására is, mint például szülői faliújság, üzenő füzet vagy zárt facebook csoport működtetésére. Kitüntetett szerepe van a felnőttek közötti kapcsolattartásnak, amely történhet szülői értekezlet formájában, de ajánlott például egy szülői Elvárás fa készíttetése, amelyen –levél formájában – megfogalmazzák az előzetes elképzeléseiket a projekttel, a gyerekekkel, a projekt vezetőikkel és saját magukkal kapcsolatban. Majd az értékelő fázisban minden szülő visszatér a saját kezdeti elképzeléseihez, amit összevet a ténylegesen végbement folyamatokkal, és megfogalmazza, mit tart sikeresnek vagy sikertelennek.

5. PROGRAMFELÜLVIZSGÁLAT

A projekteknel, és minden egyéb beavatkozásnál, amely a résztvevők készségeinek fejlesztésére vonatkozik, kitüntetett szerepe van a visszacsatolásnak, a rész- és a teljes folyamat értékelésének. A programfelülvizsgálatok természetes bemenetét képezik a hatásvizsgálatok eredményei. A hatásvizsgálatok ideális esetben kitérnek az iskola (pl. iskolai légkör és kultúra), a tanár (pl. tanári jellemzők, képzés) és az osztályterem (pl. diák/tanár arány) kontextusára is a gyermekek társas-érmifejlődésének értékelése során (Voith et al, 2020). Azonban sokszor még a gyerekek társas és kognitív teljesítményének a mérése is hiányos, nem alkalmaznak kontrollcsoportot. Sokszor nincs információ a gyermekek társadalmi-gazdasági státuszáról, vagy nem volt elég professzionális a statisztikai elemzés, vagy csak egy rész-képességre fókuszál (pl. a szóbeli nyelvi készségeken belül főként a narratív készségekre) (Voith et al. 2020). Mindezekon túl Nicolopoulou és szerzőtársai (2015) a mérőeszközök állandó finomítása is felhívják a figyelmet, ők történetesen a gyerekek együttműködési készsége mérését látták nem kielégítőnek.

Az értékelést a magyar nyelvű irodalomban is, kivétel nélkül minden szerző, vagy munkacsoport fontosnak tartja (lásd pl. Metka et al. 2020), elismeri a transzferálha-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

tóság, adaptálhatóság szükségességét, de a leírások többnyire megmaradnak az általánosság szintjén. Például javasolják a nem hagyományos módszerek alkalmazását anélkül, hogy kifejtjenék, miről is van szó. Bár az elméleti munkákban erről keveset olvashatunk, a terepen dolgozóktól ismert információk alapján mégis megfogalmazzhatjuk, hogy az értékelések többsége formális.

6. HATÁS MONITOROZÁSA

A hatásvizsgálatok sajátos értékelést jelentenek valamennyi társadalomtudományi diszciplínában. Az eredményességet mérő eszközöket az adott problémához illesztve szükséges megválasztani. Jelen esetben, tehát a társas kompetenciák fejlesztésére irányuló programok hatásvizsgálatában, a mérés irányulhat a társas-érzelmi kommunikáció hatékonyságának a mérésére, vagy az együttműködési képességek mérésére többek között. A hatásvizsgálatba ideális esetben minden résztvevő be van vonva. Hasznosak a projekt-szemléletű és a konkrét fejlesztési területre vonatkozó swot analízisek, melyek a sikeres és sikertelen elemekre, ok-okozati összefüggésekre hívják föl a figyelmet.

A mérések ideális esetben a fejlődés „kemény” adatait is megragadják, de azt is, ahogyan az érintettek megélik a fejlődést. Vagyis figyelmet kellene fordítani a célcsoport tagjainak a viselkedésében, tudásában megnyilvánuló pozitív változásokra is, de nyomon kellene követni a szubjektív sikereket, eredményeket is. Könnyen belátható, hogy ezt a kétirányú célkitűzést a kvantitatív és kvalitatív értékelési módszerek ötvözésével valósíthatjuk meg. A mérésre a hagyományos osztályozási módszerek jellemzően nem alkalmasak, mindig a projekt tartalmából következően szükséges adekvát kérdéseket megfogalmazni. Éppen annyira fontos lehet a tanulócsoporthoz való együttműködésének a dinamikáját megismerni, mint azt a tényt, hogy a résztvevők (beleértve a szülőket, külső segítőköt) önbevallás alapján miben érzik egy projekt hatékonyságát vagy hiányosságait. Azt is informatív vizsgálni, hogy hogyan változott a tanulók magatartása egy beavatkozás eredményeképpen, milyen pozitív megnyilvánulásai vannak, hogyan értékelik a tudás szerepét a saját életükben, és azt is, egy-egy fejlesztő program milyen szubjektív eredményessége(ke)t hozott.

Voith és szerzőtársai (2020) tanulmánya igen vegyes képet tár elénk a társas kompetenciát fejlesztő iskolai programok hatásáról. A szerzők ugyanakkor hangsúlyozottan arra hívják fel a figyelmet, hogy a jól megtervezett és jól végrehajtott programoknak pozitív hatásai vannak a társas-érzelmi kompetenciák javulására, a proszociális viselkedés növekedésére, a viselkedési problémák csökkenésére, a tanulmányi teljesítmény javulására, valamint az iskoláskorú gyermekek körében tapasztalt erőszak csökkenésére. Syla és munkatársai (2011) az óvodáskorúaknak nyújtott fejlesztésekkel kapcsolatban jutottak arra a következtetésre, hogy csak a minőségi fejlesztések hatásosak: 6 éven át tartó követés eredményeképpen álla-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

pították meg, hogy a nem megfelelő minőségű programokon való részvétel olyan, mintha nem is történt volna meg. Tegyük hozzá, éppen az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek számára nehezebb hozzájutni a jó minőségű programokhoz (Park-Zhan 2017; Stahl et al. 2018).

Nicolopoulou és szerzőtársai (2015) vizsgálatát egy példászerűen kivitelezett kontrollcsoportos hatásvizsgálatnak tarthatjuk. Igazolták, hogy az óvodai tanterv rendszeres részeként integrált történetmesélés és történet-előadási gyakorlat hozzájárul a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai felkészültségének az előmozdításához a narratív és egyéb szóbeli nyelvi készségek, a kialakuló írástudás és a szociális kompetencia terén. A 2005-2007 között megvalósított vizsgálatban 149 fő, 3-4 éves korú, főként etnikailag sokszínű, hátrányos helyzetű gyermek vett részt, akik az Egyesült Államok északkeleti részének egyik közepes méretű városában 6 kísérleti (81 fő) és 7 kontroll (68 fő) óvodai csoportba jártak. A kísérleti és a kontroll csoportokban minden gyermeket előzetesen és utólag is teszteltek. Az eredmények azt mutatták, hogy a szociális kompetencia elemeihez kapcsolódó készségek két mért csoportjában (az együttműködési és az önszabályozási készségek) is pozitív változásokat hozott a módszer, de nem minden mért tényező esetében. A módszer az együttműködést és az önszabályozást fejlesztette, de az önérvényesítés és az interaktivitás tekintetében a kísérleti csoportos gyerekek nem fejlődtek többet, mint a kontrollcsoportba tartozók. A kutatók arra hívták fel a figyelmet, hogy fontos lenne mérni, hogy a történetmondás pozitív hatásai tartóssá válnak-e az iskolába lépést követően is, melyhez longitudinális vizsgálatokra lenne szükség (Nicolopoulou et al. 2015).

A hatásvizsgálatok fontos kérdése tehát, hogy a hatás mennyire marad tartós. Sajnos sokszor hiába tapasztalnak szerény kezdeti sikereket, a hatások nem tudnak stabilizálódni. Ennek oka sokrétű lehet: Van, hogy a megvalósítás nem megfelelő minőségű, sokszor az a baj, hogy a beavatkozás hatásosságának stabilizálására nincs is terv, tehát marad egy ideiglenes kezdeményezés, amivel sokszor maga a szakmai stáb sem azonosul, azt külső parancsra tett erőfeszítésnek tartva. Sokszor maguk a kutatók sem lépnek túl a rövidtávú viselkedéses mutatók mérésén, és nem foglalkoznak a megvalósíthatóság, fenntarthatóság szempontjaival (Voith et al. 2020).

A hazai porondon a projektmunkák erősödésével a követés elvárása is megfogalmazódott. Fontos megvizsgálni, mi volt a feladat megoldásában a legnagyobb kihívás, hogyan sikerült megküzdeni vele, hogyan alakult a csoportdinamika. Értékelő fázisban a cél az egyéni eredmények, nehézségek kiszűrése, és annak tisztázása, mi a hozadéka a feladatnak, például hogyan változott a tanulócsoporthoz való kohéziója.

Egy közel tíz évvel ezelőtt kiadott tanulmánygyűjtemény (Györgyi 2015a) fülszövegében az oktatáskutatás szakértői nyíltan vállalják, hogy a felzárkóztatás fogalma nem egyértelmű. Közmegegyezéssel arra jutottak, hogy a tanulóknak a társadalmi többségtől való lemaradásának teljes vagy részleges megszüntetésére irányuló művelet. A fogalom tartalmazza az iskolai korrepetálástól kezdve a



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

projektszerű vagy tanodai programokat, kollégiumi-szakiskolai ellátásokat. A szerkesztett kötetben Szabó (2015) a sikeresség folyamatos rövid- és hosszú távú mérésének a jelentőségét hangsúlyozza. A mérés alapja a célcsoport jellemzőinek feltárása, és egybevetése a projektcélokkal, a kiválasztási technikák ellenőrzése, korrekciója, a szocio-demográfiai helyzet értelmezése, a projektből kimaradtak (az ún. lefölezettek) bevonása más, hasonló felzárkóztató programokba. Kitüntetett fontosságú a lemorzsolódás elkerülésére. Szintén Györgyi (2015b) tanulmányában arra a tényre mutat rá, hogy a sikerességet hosszú távon gyakorlatilag nem lehet mérni, mivel sem a kvalitatív, sem a kvantitatív vizsgálatok nem kivitelezhetők a célcsoport tagjainál elfáradás miatt.

Még egy szempontra hívjuk föl a figyelmet. Sághy Erna (1995) 80-as és 90-es évekbeli kutatásai már bizonyították, hogy a korrekció inkább a fogyatékoságot hangsúlyozta, és tapasztalata alapján a fejlesztés inkább megerősítette a korrekciós osztályokban a szociokulturális hátrányokat. Vagyis a hatásvizsgálatoknak a társadalmi kontextusa is fontos: Hiába a tartalmilag korrekt fejlesztés, ha az nem integrációs szemléletben történik, teljesen hatástalan maradhat.

A rövidtávú hazai hatásvizsgálatok köréből egy olyan példát emelünk ki, ahol már a tervezéstől kezdve fókuszáltak az elért eredmények komplex mérésére az összes érdekelt bevonásával. A *kaposvári hatásvizsgálatokat* összefoglaló jó gyakorlatok egyben a hatás mérésére és a nyomonkövetésére is hoznak példát (Bázisintézményi jógyakorlatok 2022). Átfogják az edukáció vertikumát, kiemelik az egyes fokozatok közötti átmenet segítségének fontosságát, valamint foglalkoznak az általános művészeti iskolákban felmerülő hiányok pótlásának lehetőségeivel. A kötet tartalmazza a jó gyakorlatok rövid leírását, alkalmazási területeit, a megosztás formáit, a humánerőforrás és tárgyi feltételek követelményeit, a program időigényét és a nyomonkövethetőséget. Mivel mára már jelentős a diszfunkciókkal rendelkező tanulók aránya, a kaposvári szakemberek kidolgozták a DISZFIX módszerüket, amely évek óta sikeres. Célja a diszlexiás tanulók olvasásának és megértésének fejlesztése differenciált rétegmunkával, amelyet folyamatosan monitoroznak. A csoportos fejlesztés mellett egyéni korrekciós foglalkozásokat is tartanak az eredményes fejlesztés elérése és megerősítése érdekében. Ebbe is bevonhatók a szülők, akik esetenként a maguk diszfunkcióinak korrigálását is elvégezhetik, miközben aktívan és folyamatosan részt vesznek gyermekeik fejlesztésében (Bázisintézményi jógyakorlatok 2022).

Összegzés, konklúzió

A nemzetközi és a hazai oktatáskutatók elképzelése a jó gyakorlatokról sok hasonlóságot mutat. Számos nemzetközi és hazai hátránykompenzáló programról szoltunk, a legkülönbözőbb korosztályú gyermekek számára kidolgozottokról. A válogatásunkban bemutatott programok mind alkalmasak arra, hogy például fejlesszék a szókinccset és kifejezőkészséget, tanítsák az egymásra figyelés fontosságát, segítsék



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

az együttműködést, hozzájárulnak a gyerekek önértékeléséhez és hatékony önszabályozásához, erősítve az önkontrollt, csökkentve az agressziót, növelve a szociális érzékenységet. Egyszóval: hogy fejlesszék szociális kompetenciáikat. Szép számmal fellelhetőek helyes szemléletű programok, melyekben a pozitív, támogató, és integratív légkör megteremtése nagy hangsúlyt kap. A szakemberek képzésének, a szülők bevonásának, a rendszeres felülvizsgálatnak és a hatásvizsgálatoknak a fontosságát is felismerik nemcsak a nemzetközi, de a hazai programok résztvevői is.

Hasonlóságok a megvalósításokban is jelentkeznek. Mind a nemzetközi, mind a hazai gyakorlatban él az az elv, hogy a társas kompetencia fejlesztésére irányuló hátránykompenzációs programokat a hátrányos helyzetű gyermekek számára teszik elérhetővé, ami durva egyszerűsítéssel, de számos esetben gyakorlatilag megfeleltethető a hátrányos helyzetű térségekben élő gyermekeknek. A magyar példánk is, nem véletlenül, zömében a tiszántúli településekről érkeztek (pl. Sárrétudvari, Túrkeve vagy Bagamér), ugyanis számos pályázat épp a hátrányos helyzetű térségeknek van meghirdetve. A hosszú távra felépített programokra is akadt példa nemcsak a nemzetközi (pl. a Getting Ready Program), de a magyar gyakorlatból is (pl. a Hétszínvirág program). Nagyon sokat tesz hozzá ezekhez a programokhoz, ha a felépítettség hosszú távon garantált források mellett bontakozhat ki, stabil szakmai felügyelet és szakmai megvalósítás gondozásában. Viszont, ha a jó gyakorlatok alkalmazása nem párosul egyfelől a professzionális, képzett személyek mindennapi gyakorlatával, másfelől a folyamatos finanszírozással, akkor a még sikeresnek induló projektek is lassan hatásukat veszítik.

A magyar programok között a hosszútávon gondolkozó programok talán azért ritkábbak, mert a leszakadó térségekben a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetben élők arányának növekedése a pedagógusok, asszisztensek, segítők számára rendre új kihívást jelent: a hátránykompenzáció gyakorlatilag versenyt fut a leszakadással. A sikeresen pályázó iskolák, régiók között jelentős távolság keletkezett. A 2010-es évektől a felzárkóztató projektek fókuszába a személyes, a kognitív és a szociális kompetenciák fejlesztése került, és a sikert az együttműködésre alapozták. A megvalósításkor azonban erősödött az a tapasztalat, amelyet később mérésekkel is bizonyítottak, hogy az iskolákban egyre több az átlagtól eltérő képességű tanuló (diszfunkciók, SNI, ADHD stb.), akikkel nem csak csoportban, hanem egyénileg lehet és kell foglalkozni. Így kapott több figyelmet a saját élmény- és tapasztalatszerzésen, játékon alapuló fejlesztő pedagógiai módszerek egész sora. A jó gyakorlatok többségét megismerték a szülők is, akik többnyire bevonódtak a programokba. A munkacsoportoknál kialakult a kölcsönösség és szolidaritás, amely erősítette a bizalmat az oktatási rendszeren belül éppúgy, mint az intézményen kívül, a mindennapi életben. Számos jó gyakorlat kialakításában és folyamatossá tételében feladatot vállaltak külső intézmények, támogatók, akiknek segítségével lokálisan új közösségek formálódtak. Mindennek módszertani feltétele a rendszeres önértékelésen túl a programok folyamatos továbbfejlesztése, hatásának mérése, és elemzése. Az okta-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

tás- és társadalomkutatók mellett pedagógusok, a fejlesztő szakmákban tevékenykedők sokat köszönhetnek az Oktatási Hivatalnak, ahol magasan képzett szakemberek monitorozzák a különböző programokat és közreadják a jó gyakorlatokat, sikeres módszertani eljárásokat.

A módszeres keresés közben azonban megerősödött az az előfeltevésünk, hogy a meghatározott időszakra kiírt és elnyert pályázatokban tett vállalásoknak eleget tévő, feszített ütemű megvalósítást hozó projektmunka, sokszor elvonja a képzők, a fejlesztők energiáit a programfelülvizsgálattól és a professzionálisan kivitelezett hatásvizsgálatoktól, vagy azok eredményeinek alapos kiértékelésétől és közzétételétől. Nagyon kevés olyan magyar szakirodalmat találtunk, ahol közzé vannak téve az alapvető eljárás módok (lásd statisztikai adatok, dokumentumok elemzése, célcsoport tagjai attitűdjének, értékvilágának megismerése, félig strukturált interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések értelmezése), így a megismételhetőség elemi feltételeinek híján a módszertanok nehezen tudnak megszilárdulni. Miközben vitathatatlán a szakemberek elkötelezettsége a felzárkóztató programok alkalmazására, a helyi adottságok, személyi és tárgyi feltételek függvényében az újításra, adaptálásra, mégis a szakirodalom elsősorban a tenni akarást, a jó szándékot bizonyítja, és kevésbé hangsúlyos benne a programfelülvizsgálat, megújítás, fenntarthatóság. Az európai uniós felzárkóztató projektek megjelenésével elindult a leszakadó térségekben élők komplex támogatása (ld. TÁMOP, HEFOP, EFOP stb.), azonban ezek dokumentumai közül kevés, amelyik foglalkozik nyomonkövetéssel, kevés alkalmas összehasonlíthatóságra.

Azzal is szembesültünk, hogy a 2000-es évek elején, a projektmunka általánossá válásakor, még elég szorosan összefogtak a pedagógusok és a gyógypedagógusok a fejlesztési módszerek generális alkalmazásában. A 2000-es évek közepétől azonban egyre inkább megfigyelhető a hangsúly eltolódás a gyógypedagógia irányába a követhető vizsgálatokban, a minősítésekben (iskolaérettség, alkalmasság bizonyos területeken a jártasság megszerzésében), a fenntarthatóság kritériumaiban, de még az adaptációban és a kisebbségi létben élők differenciált felzárkóztatásában is (Bódog 2017). A komplex hátránykompenzációs programokhoz képest a gyógypedagógiai szemlélet arányaiban inkább individuális szinten próbálja kezelni a különböző funkciókban jelentkező visszamaradást.

A szakirodalmi keresés során kevés kisiskolások körében végzett hatásmérést találtunk, holott a legtöbb projekt egyéni fejlesztési tervek alapján komplex hátránykompenzációt ígér, jellemzően éppen ebbe a korcsoportba eső tanulóknak, integrált környezetben.

Egyfajta módszertani eklektikára figyeltünk fel, ami a használt mérőeszközöket, és a figyelem fókuszában álló konstruktumokat illeti. A nemzetközi hatásvizsgálatokhoz képest, melyekben inkább a szociális kompetencia szűken vett viselkedéses megnyilvánulásait mérik, (mint pl. szókincs, externalizáló és internalizáló tünetek a szülők, illetve tanárok beszámolója alapján, együttműködés a társakkal stb), a ma-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

gyar gyakorlatban inkább az a jellemző, hogy a gyerekektől kér kérdőíves módszerrel a szociális kompetenciához inkább lazábban kapcsolódó konstruktumokkal kapcsolatban önjellemzéseket, például az önértékeléssel vagy a külső-belső kontrollal kapcsolatban (Surányi – Kézdi 2010). A csoportdinamika, csoportkohézió változásának, mint csoportszintű adatnak a mérése pedig végképp elhalványult az utóbbi évtizedek gyakorlatában, pedig a 70-es, 80-as években Mérei Ferenc (1986) többszempon-tos szociometriája a pedagógusoknak egyszer már a hétköznapi eszköztárak részévé vált. Kézdi és Surányinak (2010) igaza van, amikor arról beszélnek, hogy egy fejlesztő, kompenzációs program sokféle jó hatással lehet, javíthatja a konfliktuskezelést, csökkentheti az előítéletességet és hatással lehet a társas viselkedés megannyi aspektusára. Ahogyan írnak, *„a különböző életkori szakaszokban történő tudásbeli „befektetések” egymással komplementer viszonyban állnak (vagyis a támogató korai évek teszik lehetővé az iskolai befektetések későbbi jobb érvényesülését, ami azután a munkaerő növekvő minőségében térül meg), így a gyermekkorban történő látszólag kis fejlődési elmozdulás is jelentős hosszú távon érvényesülő társadalmi haszonnal járhat”* (Kézdi – Surányi 2010: 7). Ugyanakkor meggyőződésünk szerint a fejlesztő hátránykompenzáló programok rövidtávú hatásvizsgálatában érdemes a méréshez strukturálisan közelíteni: kiindulva a háttérkoncepcióból, azt a viselkedéses manifesztációt lehetőleg viselkedésesen mérni, amire a fejlesztés irányult. Hosszú távon pedig össze lehet vetni, hogy a hátránykompenzációt kapott gyerekek a hátránykompenzációt nem kapott gyerekekhez képest, a siker különböző mutatóit tekintve (pl. tanulmányi eredmény) hogyan teljesítenek.

A szakirodalmi és a saját projekt tapasztalataink alapján érzékeltük azt a tematikai sűrűsödést és csökkenést, ami az elmúlt két évtizedben a hátránykompenzáció terén kimutatható. Ennek számos oka volt/van. Véleményünk szerint a felzárkóztató, a különféle nehézségekkel küzdő (képességek, eszközök, szakemberek hiánya, területi leszakadás, szülők és külső segítők alulmotiváltsága stb.) gyermekek számára a kétezres évek elején erőteljesen kitágult a világ, nőttek a fejlesztési lehetőségek, amit 2004-től kezdve az Európai Unió is sokféle programlehetőséggel és pénzzel támogatott. A pályázatok újszerűsége, korszerű tartalma egyszerre motiválta a képzőket, segítőket éppúgy, mint a fiatalokat és szüleiket is. Különösen a szakmatanulás vált vonzóvá a leszakadó térségekben (BAZ, Baranya, Békés, Szabolcs-Szatmár megye) ahol a felnőttek többsége tartósan munkanélküli volt. Reményt keltett az új képzési formák sokasága, az iskolai és iskolán kívüli képzések sokszínűsége, és a munkáltatók – közöttük a kis- és közepes vállalkozók – igényelték a munkaerőt. A gyors előrehaladást azonban megtorpanás követte: a törvényi előírások, szabályozók korlátozták a jövedelmeket, és a frissen képzettek szaktudása, munkamorálja gyakran kifogásolható volt, mivel a projekteket követő mentorálás, utógondozás csak részlegesen valósult meg. A 2010-es években egyszerre volt tapasztalható az újabb munkaerő fluktuáció, a gyerekek iskolai teljesítményének romlása, a lemorzsolódás éppúgy, mint a támogatások számának és mértékének csökkenése. Elfáradás jelent-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

kezett az oktatási, és a szociális segítő szakmában dolgozóknál is, hiszen a többféle feladat ellátása egyre inkább mennyiségi, mint minőségi kérdéssé vált. A szakirodalmaknak csak töredékében lehet megtalálni a képzők, mentorok fejlesztési tervét, s bár az esetmegbeszélések fontosságát nem vitatták, a megvalósításról többnyire formális beszámolók készültek. Az újabb lendületet a 2015-től meghirdetett, de már célzottan a halmozottan hátrányos térségekre, személyekre kidolgozott programok jelentették, s egyben olyan hazai és nemzetközi szisztémát kellett követni, ahol ismét követelménnyé váltak a hatásvizsgálatok és utógondozások. Mindenhez társult még a közoktatás rendszerének, a pedagógusok, oktatók, asszisztensek státuszának és bérezésének változása. Belátható a résztvevők jogos panasza a túlterheltségről, és a kiégésről, a motiváltság csökkenéséről. Felemás helyzet alakult ki. A felzárkóztatás és a sokféle hátrány kompenzálása alapvetően beépült a társadalmi közgondolkodásba, de a professzionális megoldásokkal még adós a pedagógus és segítő szakma, az állami és projekt-források pedig egyre szerényebb támogatást tudnak biztosítani. Ezért tartjuk fontosnak a már többszörösen kipróbált jógyakorlatok népszerűsítését, hasznosságának elismerését, és a továbbfejlesztés lehetőségének megerősítését.

Sommásan fogalmazva: az elmúlt két évtizedben a nemzetközi gyakorlat tanulságait is figyelembe véve, Magyarországon számos érdemi felzárkóztató program zajlott, a célcsoport tagjai és környezete javára. Ezek elméletileg is egyre érvényesebb javaslatokat fogalmaztak meg, amelyek adaptálhatóvá váltak. Ugyanakkor az utóbbi években az értékelő, elemző leírásokban mintha az elfáradás jelei látszanának, inkább rutinra épített gyakorlati megoldások alkalmazásával. Úgy véljük, van elég jó gyakorlat, módszertani útmutató, önismeretet, felelősséget erősítő tréning, elméleti alapvetés, amely inspirálhatja a szakértőket (pedagógusok, segítőik, szülők, civilek stb.) az eredményes, és élményt adó fejlesztő tevékenységben. Ezek módszeres összehasonlítására, a sikerességüket befolyásoló háttértényezőkre is figyelmes szisztematikus hatásvizsgálatokra nagy szükség van.

Irodalom

- Baggett K. M. – Davis B. – Feil E. – Sheeber L. L. – Landry S. H. – Carta J. J. – Leve C. (2010): Technologies for Expanding the Reach of Evidence-Based Interventions: Preliminary Results for Promoting Social-Emotional Development in Early Childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(4): 226–238.
<https://doi.org/10.1177/0271121409354782>
- Barry C. M. – Wigfield A. (2002): Self-Perceptions of Friendship-Making Ability and Perceptions of Friends' Deviant Behavior: Childhood to Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 22(2): 143–172.
<https://doi.org/10.1177/0272431602022002002>



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- Bázisintézményi jogyakorlatok (2022): Oktatási Hivatal, Kaposvári Pedagógiai Oktatási Központ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Kaposvar/2022/Bazisintezmenyi_jogyakorlatok_2022.pdf (Letöltés ideje: 2024.11.16.)
- Bázisintézményi jogyakorlatok gyűjteménye (é.n.): Oktatási Hivatal, Szolnoki Pedagógiai Oktatási Központ, Oktatási Hivatal Bázisintézménye 2023–2026. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Szolnok/2023/Bazisintezmenyi_jogyakorlatok_2023_2026.pdf (Letöltés ideje: 2024. 11. 16.)
- Bódog E. (2017): Szülők bevonása 13 tételben. In: *EGYMI Országos Egyesület Hírlevél*, 2(6): 5. <https://kiskorosiegyemi.edu.hu/orszagos-egyesulet/wp-content/uploads/2020/02/6.-sz%C3%A1m-2017-m%C3%A1jus.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 11. 16.)
- Chen X. – French D. C. (2008): Children’s Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59(1): 591–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606>
- Donohue K. M. – Perry K. E. – Weinstein R. S. (2003): Teachers’ classroom practices and children’s rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1): 91–118. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00026-1)
- Eliás M. J. – Haynes N. M. (2008): Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4): 474–495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Foster M. A. – Lambert R. – Abbott-Shim M. – McCarty F. – Franze S. (2005): A model of home learning environment and social risk factors in relation to children’s emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1): 13–36. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.006>
- Gál M. – Mercsényi J. – Szajkó T. – Vince-Pál A. – Zakkar E. (é.n.): *A szocio-emocionális kompetencia fejlesztésének lehetőségei kisiskoláskorban*. https://prezi.com/p/il99_k4w0zv/a-szocio-emocionalis-kompetencia-fejlesztesenek-lehetosegei-kisiskolaskorban/ (Letöltés ideje: 2024. 11. 16.)
- Györgyi Z. szerk. (2015a): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest <https://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)
- Györgyi Z. (2015b): Felzárkóztatási hatásvizsgálatok – rendszerszerűen. In: Györgyi, Z. (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 63–71. <https://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)
- Hujber T. (2017): *Jogyakorlatok*. Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács, Kaposvár <https://klebi.edu.hu/sites/default/files/2017-07/Kaposv%C3%A1r-Somogy%20Megyei%20Tehetsegsegito%20Tanacs.pdf>



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

mogy%20Megyei%20Tehets%C3%A9gseg%C3%ADt%C5%91%20Tan%C3%A1cs%20j%C3%B3%20gyakorlat%20gy%C5%B1jtem%C3%A9nye.pdf (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)

Kézdi G. – Surányi É. (2010): *Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában*. Budapest Working Papers on the Labour Market, 1, ISBN 978-963-9796-97-3

<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/108451/1/bwp1001.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)

Mahoney J. L. – Parente M. E.– Lord H. (2007): After-School Program Engagement: Links to Child Competence and Program Quality and Content. *The Elementary School Journal*, 107(4): 385–404. <https://doi.org/10.1086/516670>

Mérei F. (1986): *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Metka K. – Barbarics Gy. – Iszák T. – Kovács A. – Kulcsár J. – Láng E. – dr. Pappné Varga Zs. – Petró J. – Tóthné Kecskeméti K. – Vargáné Kiss E. (2020): *Jó gyakorlatok az oktatás szakaszai közötti átmenetekhez*. EFOP-3.1.7-16-2016-00001 Esélyteremtés a köznevelésben. Oktatási Hivatal, Budapest https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_IF_atmenetek_jo_gyak_beliv_nyomda.pdf (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)

Moen A. L. – Sheridan S. M. – Schumacher R. E. – Cheng K. C. (2019): Early Childhood Student–Teacher Relationships: What is the Role of Classroom Climate for Children Who are Disadvantaged? *Early Childhood Education Journal*, 47(3): 331–341. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>

Nicolopoulou A. – Cortina K. S. – Ilgaz H. – Cates C. B. – de Sá A. B. (2015): Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2): 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>

Oktatási Hivatal (2017): *EFOP-3.1.7-16-2016-0001 Esélyteremtés a köznevelésben*. <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop317> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)

Park H. – Zhan M. (2017): The impact of after-school childcare arrangements on the developmental outcomes of low-income children. *Children and Youth Services Review*, 73: 230–241. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.023>

Sághy E. (1995): Peremhelyzetben: alternatív pedagógiai módszerek esélye cigány gyermekek oktatásában. *Iskolakultúra*, 5(6–7.): 136–139. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29955/29673> (Letöltés ideje: 2024.10.16.)



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- Sheridan S. M. – Knoche L. L. – Boise C. E. – Moen A. L. – Lester H. – Edwards C. P. – Cheng K. (2019): Supporting preschool children with developmental concerns: Effects of the Getting Ready intervention on school-based social competencies and relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(3): 303–316.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.008>
- Sheridan S. M. – Knoche L. L. – Edwards C. P. – Bovaird J. A. – Kupzyk K. A. (2010): Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on Preschool Children’s Social–Emotional Competencies. *Early Education and Development*, 21(1): 125–156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Smith-Adcock S. – Leite W. – Kaya Y. – Amatea E. (2019): A Model of Parenting Risk and Resilience, Social-Emotional Readiness, and Reading Achievement in Kindergarten Children from Low-income Families Model. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12): 2826–2841. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01574-7>
- Stahl J. F. – Schober P. S. – Spiess C. K. (2018): Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly*, 44(3): 304–317.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.011>
- Sylva K. – Melhuish E. – Sammons P. – Siraj-Blatchford I. – Taggart B. (2011): Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2): 109–124.
<https://doi.org/10.1177/1476718X10387900>
- Szabó Z. A. (2015): Felzárkóztatási-hatásvizsgálatok – esetlegesen. In: Györgyi, Z. (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 31–38. <https://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)
- Oktatási Hivatal (2017): *EFOP-3.1.7-16-2016-0001 Esélyteremtés a köznevelésben*. <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop317> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)
- Poór Z. (2022): Projektorientált szemlélet a pedagógusképzésben. In: Somogyvári, L. – Tóth, J. (szerk.): *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 3*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Voith L. A. – Yoon S. – Topitzes J. – Brondino M. J. (2020): A Feasibility Study of a School-Based Social Emotional Learning Program: Informing Program Development and Evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(3): 329–342.:
<https://doi.org/10.1007/s10560-019-00634-7>
- Walsh G. – Gardner J. (2006): Teachers’ readiness to embrace change in the early years of schooling: A Northern Ireland perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2): 127–140. 10.1080/13502930285209961



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Zsolnai A. (2019): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai Doktori Értekezés, Budapest.

https://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf (Letöltés ideje: 2024.10.16.)

Zsolnai A. – Kasik, L. (2015): *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának, tartalmi kereteinek kidolgozása*. Oktatási Hivatal, Budapest.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/szocialis_kompetenciak_tartalmi_keret.pdf (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)