

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 139-148. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.139](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.139)

Deliberationes Scientific Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 139–148

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.139](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.139)

A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYSÉGRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Soós Zsolt

Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

Absztrakt

A tanulmányban a szociális érzékenységre nevelés speciális pedagógiai eszközeinek a kérdéskörét szélesebb kontextusban tárgyalom. A témához kapcsolódó alapfogalmak tisztázását követően a társadalmi értékek, normák és a szociális kompetencia kapcsolatáról, a nevelési intézményeknek a szociális kompetencia, ennek összetevőjeként a szociális érzékenység fejlesztésében betöltött szerepéről és feladatáról esik szó. Alapvetően Carl Rogers nézeteire építve ismertetem a személyiség pozitív irányú fejlesztését előmozdító nevelői/segítői alapelveket. A tanulmány a SEL (Social and Emotional Learning) módszer, valamint az Inklúziós index legfontosabb jellemzőinek, s e módszer, illetve eszköz alkalmazásának egyéni és társadalmi szintű hatásainak, előnyeinek ismertetésével zárul. A dolgozat konklúziója, hogy a SEL módszer, valamint az Inklúziós index iskolai alkalmazása hatékonyan segítheti elő a gyermekek humánus, proszociális értékrendjének megszilárdulását, valamint szociális kompetenciájuk fejlődését, s egyben elvezethetnek egy inkluzívabb, befogadóbb nevelési intézményrendszer, s ezáltal egy befogadóbb társadalom kialakulásához is.

Kulcsszavak: szociális kompetencia, értékrendszer, SEL módszer, Inklúziós index

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR SOCIAL SENSITIVITY EDUCATION

Zsolt Soós

Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

Abstract

In this paper I discuss the issue of special pedagogical tools for social sensitivity education in a broader context. After clarifying the basic concepts related to the topic, the relationship between social values, norms and social competence, the role and the

task of educational institutions in the development of social competence and social sensitivity as a component of social competence are discussed. Basically, I will build on the views of Carl Rogers to describe the principles of educators/facilitators that promote the positive development of personality. The paper concludes with a description of the SEL (Social and Emotional Learning) method and the Inclusion Index as the most important features and the effects and benefits of using this method and tool at the individual and societal level. The conclusion of the paper is that the application of the SEL method and the Inclusion Index in schools can be effective in helping children to develop their human and pro-social values and social competences, and can also lead to a more inclusive educational system and thus to a more inclusive society.

Keywords: social competence, value system, SEL method, Inclusion Index

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FOGALMA, JELENTŐSÉGE AZ EGYÉN ÉLETÉBEN ÉS A TÁRSADALOMBAN

A szociális érzékenység az egyén szociális kompetenciájának egyik alkotóeleme. A szociális kompetencia egy olyan motívum- és képességrendszer, amely nélkülözhetetlen a társas viselkedéshez, a társas alkalmazkodáshoz, és amely lehetővé teszi a megfelelő szociális viselkedést, s azt, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni (Reicz, 2012; Zsolnai, 2020). A pedagógiai közelítés e tekintetben arra helyezi a hangsúlyt, hogy az egyén, a cseperedő gyermek számára e kompetencia elengedhetetlen ahhoz, hogy be tudjon illeszkedni az emberi közösségekbe, az óvodai csoportba, az iskolai osztályba, később pedig a felnőtt élettel járó közösségekbe. E kompetencia fejlettsége azonban nem „csupán” a beilleszkedés hatékonyságát, hanem az egyén társadalmi sikerességét is nagyban meghatározza. Ahogy Zsolnai (2020, p. 7) fogalmaz: „[...] a szociális kompetencia fejlettsége, ill. nem megfelelő működése nemcsak az interperszonális kapcsolatok alakulását, hanem a magánéleti sikerességet és a tanulmányi-szakmai előmenetelt is nagymértékben befolyásolja.” Ugyanakkor a közösségek, a társadalom működése szempontjából kiemelt fontosságú, hogy a jó, vagy kiemelkedő szociális kompetenciával bíró ember mire használja e tudását és képességeit, kizárólag egyéni érdekeinek érvényesítése hatja, akár másoknak okozott veszteségek árán is, vagy képes mások érdekeit is szem előtt tartani és saját érdekei elé helyezni, képes a proszociális viselkedésre. Mindezt az egyén értékrendje határozza meg (Lestyán, 2021). A kérdéskört társadalmi szempontból közelítve tehát fontos kiemelni, hogy kellő fejlettségű szociális kompetencia és humanista értékrend, proszociális magatartás nélkül nem létezhetnének demokratikusan együttműködő emberi közösségek, nem létezhetnének a demokratikus jóléti társadalmak.

Egyre gyorsuló, digitalizálódó világunkban a szociális kompetenciával, a gyermeki személyiség pozitív irányú fejlődésével kapcsolatos jelentős probléma, hogy: „Egyre több [...] azoknak a családoknak a száma, akik nem, vagy alig képesek megteremteni azokat a szociális, érzelmi, kognitív és környezeti feltételeket, amelyek pozitívan hatnak a gyermekek személyiségének alakulására” (Zsolnai, 2020, p. 7).

A NEVELÉSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE ÉS FELADATA A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA, A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYSÉG FEJLESZTÉSÉBEN

A fentiek miatt napjainkban a nevelési intézményekre, az óvodákra, az iskolákra egyre jelentősebb feladat hárul a gyermekek szociális kompetenciájának, szociális érzékenységének, s a társadalmilag pozitív hatású, a humanizmust középpontba állító értékrendjének megalapozásában, kialakításában. Ennek kapcsán a kérdéskör egyik legjelentősebb hazai szakértője, Zsolnai Anikó (2020, p. 7) így fogalmaz: „Az intézményes nevelésnek [...] az egyik kulcsfeladata a szociális kompetencia fejlődésének segítése.”

Az iskola és az osztály fizikai környezete, az intézmény szociális strukturáltsága és kultúrája együtt befolyásolja a gyermek szociális kompetenciájának fejlődését (Moss, 1979). A témával kapcsolatos szakirodalmak (pl. Csefkó, 2021; Tunstall, 1994), és a mindennapi tapasztalatok alapján a „[...] gyermekek szociális kompetenciájára fejlesztően hat a befogadó, nyitott iskolai légkör, a világosan megfogalmazott célok és szabályok, a tanulóközpontú tanulás és tanítás, a kooperatív tanulási formák alkalmazása, a sokféle tanulási forrás biztosítása, a gyermekek elfogadása, az egészséges tanári kontroll a tanulók felett, valamint a személyközi kapcsolatok sokasága. [...] a pedagógus személyes kapcsolata meghatározó erővel bír a szociális viselkedés, így a szociális érzékenység és a befogadás készségeinek alakulásában. A gyermekek megnyilvánulásaira, problémáira irányuló tanári visszajelzések szintén hatással vannak a tanulók viselkedésére, így meghatározó erejű a pedagógus empátiája is” (Csefkó, 2021, p. 1).

A TÁRSADALMI ÉRTÉKEK, NORMÁK ÉS A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA KAPCSOLATA

A megfelelően fejlett szociális kompetencia - a jó kapcsolatteremtési és kommunikációs képesség, az empátia - elengedhetetlen a mindennapi életben való boldoguláshoz, ám e képességek többféleképpen használhatóak. Ezek használatát értékrendszerünk határozza meg, hiszen mindez használható kizárólag önérdékérvényesítésre, mások manipulálásán keresztül előnyszerzésre, de használható arra is, hogy másokat jól megértve, hatásos segítséget tudjunk nyújtani. A segítőkészséggel párosuló szociális érzékenység társadalmilag értékes, sőt, maga a demokratikus közösségi, társadalmi élet is elképzelhetetlen enélkül. Éppen ezért kiemelt jelentőségű, hogy napjaink verseny és sikercentrikus világában a nevelési intézmények kiemeljék az együttérzés, a szolidaritás, az altruizmus, az irgalmasság, az önzetlen segítőkészség fontosságát, illetve az egocentrikus és az agresszív viselkedés buktatóit.¹

¹ A Szent Biblia, különösen az Új Testamentum, e tekintetben is számos követendő példát mutat be.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ALKOTÓELEMEI ÉS A FEJLESZTÉSÉT ELŐSEGÍTŐ NEVELŐI ALAPELVEK

A szociális kompetencia egyrészt öröklött elemeket, „hajlamokat”, másrészt tanult elemeket, vagyis „tudásokat” foglal magába. Ahogy arra Ekman vizsgálatai² rámutattak, az alapemóciók - az öröm, a harag, a szomorúság, a meglepetés, az undor és a félelem – kultúrafüggetlenek (Szabó, Sipos, 2018). Eibl-Eibesfeldt (in Zsolnai, 2020) vakon született gyermekek végzett vizsgálatai bebizonyították azt is, hogy ezen érzelmek kifejezése nem tanultak, hanem öröklöttek.

Ugyanakkor a szociális kompetencia jelentős részét tanult motívum és tudásrendszer alkotja. A tanult motívumfajták körébe sorolhatóak „[...] a magatartási rutinokba, szokásokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és a szociális értékek” (Zsolnai, 2020, p. 18), melyek funkciója – hiszen az ember társas lény (Aronson, 2008) - a szociális kapcsolatok kialakítása és működtetése.

A szociális tudásrendszer alapvető elemei közé soroljuk a kommunikációs képességet, az empátiát, a szociális érzékenységet, a társas szervezés, a szociális érdek-érvényesítés és a szociális probléma-megoldás képességeit (Kasik, 2007; Nagy, 2010; Petróczi, 2021).

A nevelésben, s ezzel egyidejűleg – a XX. század első felében – a pszichológia, valamint a szociális munka területén egyre jelentősebb teret nyert Otto Rank emberképe, aki úgy vélte, hogy minden emberben benne rejlik a fejlődés, az önfejlesztés lehetősége, mindenki rendelkezik belső potenciállal ahhoz, hogy személyiségét kibontakoztassa. Rank nézetrendszerének elterjedésében és meghatározóvá válásában a pszichológia, a pedagógia és a szociális munka területén kiemelkedő szerepe volt Carl Rogersnek, Rogers személyiségközpontú segítő modelljének (Szabó, 2000). E modell emberképe – Rank nézeteire építve – egy alapvetően optimista emberkép, melyben a civilizációs elemeknek, a közösség tagjainak egymásra figyelésének, egymás elfogadásának és az együttműködésnek van kitüntetett szerepe. Rogers úgy vélte - mely gondolat a modern pedagógia sajátja is - minden emberben benne van a fejlődési potenciál, az érettebbé válásra törekvés, s ha az egyént megfelelő hatások érik (pl. megfelelő nevelés, megfelelő segítő beavatkozás), akkor személyisége fejlődni, növekedni fog (Soós, 2018). Ehhez azonban a nevelésben, a segítésben öt alapvető feltétlenül szükséges követni;

1, *Kongruencia (hitelesség)*: „[...] minél inkább önmagam tudok lenni egy kapcsolatban, annál alkalmasabb lesz a kapcsolat a segítségnyújtásra. Ez azt jelenti, hogy a lehető legteljesebb mértékben tudatában kell lennem saját érzéseimnek oly módon, hogy azok ne váljanak szét két különböző szintre: az egyik, amit kifelé mutatok a segítő attitűdöm tükröződéseként, míg a másik egy mélyebb, valószínűbb, tudatalatti szinten megjelenő attitűd. Ha önmagam tudok lenni, az azzal is jár, hogy a szavaimban és a viselkedésemben kifejezem a bennem lakó érzéseket és attitűdöket” (Rogers, 2010, p. 65).

² Ekman kutatásait Darwin emberi érzelmekkel kapcsolatos elméletei is inspirálták (Zsolnai, 2020).

2, *Teljes, feltétel nélküli elfogadás*; „Ez egyfajta megbecsülést, szeretetet jelent iránta, mint önálló személy iránt, annak jelzését, hogy vállalhatja érzéseit. [...] meleggé és biztossá teszi a kapcsolatot [...]” (Rogers, 2010, p. 66), ami feltétele a fejlődésnek. A feltétel nélküli elfogadás azt is jelenti, hogy a segített kliens, vagy a nevelt tanuló negatívumait, adott esetben ellenséges viselkedését, esetleges kedvezőtlen irányú átmeneti személyiségváltozásait is el kell fogadnom. Az elfogadást nem tehetem a viselkedés függvényévé; „Elfogadlak, ha ezt és ezt megteszed, ha így és így viselkedsz, egyébként nem”. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy nem lehetek a negatívumok miatt csalódott, akár dühös, s magától értetődően a segítő szakember, a pedagógus feladata mederben tartani a segítséi, vagy a nevelési folyamatot, s hatni a segítettre, vagy a nevelt gyermekekre, fiatalra a megfelelő érzelm kifejezés, kommunikáció elérése érdekében (Rogers, 2010).

E két alapelvvel Rogers (2010) rámutat arra, hogy elengedhetetlen, hogy a segítő, a pedagógus érzelmileg is bevonódjon a közös munkába. Ne távolságtartóan viselkedjen, hanem teljes személyiségével, odafordulással legyen részese a kapcsolatnak. Érzelmi odafordulás hiányában ugyanis a „közönyös” segítő vagy pedagógus nem érhet el eredményt.

3, *Empátia*: vagyis beleérző képesség. A segítőnek, a pedagógusnak nem a saját, vagy az adott társadalomban általánosan elfogadott nézőpontból kell mérlegelnie a kliens, illetve a nevelt gyermek helyzetét, hanem bele kell abba helyezkednie, s meg kell próbálni a segített/nevelt „szemén keresztül” látni a világot, ezzel megértve motivációt, érzéseit. Kizárólag így alakulhat ki egy kölcsönös, megértésen alapuló kapcsolat, aminek segítségével előmozdítható a segített/nevelt pozitív irányú személyiségfejlődése.

4, *A hierarchikus, nyomásgyakorlást (agressziót) alkalmazó segítő kapcsolat elutasítása*; A korábbiakból következik, hogy Rogers a partneri jellegű segítő kapcsolatot, pedagógusi viszonyulást tartja elfogadhatónak, amely mentes a segítőtől, a nevelőtől eredő agressziótól, nyomásgyakorlástól.

5, *Az értékelés tilalma*: a pedagógus, a segítő szakember nem értékelheti a gyermek, a segített személyiségét, annak változási irányait, nem ítélni azt meg. Ez a fajta beavatkozás „[...] elhatárolódást jelent bármely moralizáló vagy diagnosztizáló értékeléstől, mivel az ilyen fajta értékelések mindig fenyegetést hordoznak magukban”³ (Rogers, 2010, p. 66).

Rogers úgy véli, saját segítő munkájában úgy tapasztalta, hogy ezen elvek alkalmazásával, azaz a megfelelő feltételek biztosításával a segített fél elindul az érettség útján, a személyiségfejlődés „óhatatlanul” megtörténik. Ugyanakkor mindez nem veszélyezteti a segítő lelki egyensúlyát sem, sőt, számára is fejlődést, érést, elégedettséget eredményez (Rogers, 2010).

³ A pedagógusoknak feladata a diákok magatartásának értékelése is, ám magát a helytelen, adott esetben deviáns magatartást, tevékenységet értékeljük helytelenként, nem annak megvalósítóját címkézzük deviánsnak, ezzel egyfajta negatív helyzetbe rögzítve a személyiséget.

Mivel senki sem rendelkezik két személyiséggel, Rogers úgy vélte, ezen elvek alkalmazása nem „csupán” a segítő kapcsolat sajátja, azokkal jobbra tehetőek a mindennapi – pl. házastársi, szülő-gyermek, baráti, munkatársi – kapcsolataink is (Soós, 2018).

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA, A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYSÉG FEJLESZTÉSÉNEK SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

A tanulmány kereteihez igazodva, a szociális kompetencia, a szociális érzékenység fejlesztéséhez kapcsolódóan két módszert ismertetek részletesebben.

1, A szociális és érzelmi tanulás fejlesztése – SEL (Social and Emotional Learning) módszer

E módszerrel kapcsolatban Zsolnai és munkatársai (2015, p. 60) kiemelik, hogy a „[...] SEL abból a felismerésből indul ki, hogy az érzelmi és a szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve alulfejlettsége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint az iskolai és a szakmai teljesítményük sikerességét [...]. A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek, egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés [...]” A programban az önismeret és éntudatosság, az önmenedzselés, a felelős döntéshozatal, valamint a társas tudatosság és a társas készségek fejlesztését tűzik ki célként. Az utóbbi két – a tanulmány témája szempontjából kiemelt jelentőségű - terület fejlesztésének fontos célja, hogy a tanulók képessé váljanak a különböző háttérrel és kultúrával rendelkező társaik megértésére és elfogadására, a társadalmi és etikai viselkedési normák követésére, valamint a család és az iskola, mint közösségi formák támogató erejét elismerésére. Képesse váljanak továbbá arra, hogy más emberekkel és csoportokkal egészséges és jutalmazó kapcsolatokat alakítsanak ki. Ehhez szükséges elsajátítaniuk és a mindennapokban alkalmazniuk az őszinte, nyílt kommunikációt, az aktív hallgatást, a másokra való odafigyelést (értő figyelem), az együttműködést. A program eredményeképpen a tanuló képes lesz ellenállni a nem megfelelő társadalmi nyomásnak, képesse válik a konstruktív konfliktuskezelésre, valamint a segítségkérésre és a segítségnyújtásra (Zsolnai és mtsai, 2015). Mindez természetesen hosszú, évekig tartó, a tantervbe integrált, szisztematikus fejlesztést követel meg, s az eredményesség jelentős részben a pedagógusok, valamint a közoktatási intézmények vezetőinek elkötelezettségétől függ. Ugyanakkor napjainkra – éppen a korábbiakban említett, családi nevelési hiátusok (Zsolnai, 2020) miatt – a közoktatási rendszer működtetésében jelentős változásokra van szükség. Ennek kapcsán Petróczi (2021, p. 1) így fogalmaz: „Teljes nevelési rendszerünket újra kell gondolni, mivel az IQ-ra összpontosítva nem készíti föl a fiatalokat a holnapra életre. Helyet kell adni az érzelmeknek, számításba kell venni a szociális és érzelmi fejlődést.” Ezzel kapcsolatban egyre nagyobb jelentőségűvé válik a gyermeki reziliencia, vagyis a magasabb szintű lélektani rugalmasság optimálisabb iskolai

feltételeinek a megteremtése is. A reziliancia fontos összetevője, hogy a gyermeknek van pozitív kapcsolata kompetens, védelmet nyújtó felnőttekkel, valós kapcsolatai vannak tanáraival, diáktársaival, részese pozitív közösségi élményeknek, s képes azokat megélni, valamint képes az érzelmei kifejezésére (Homoki, 2014). Ebből következően az e célok elérését (is) szolgáló iskolai kultúra és pedagógus-diák viszony kialakítására, valamint iskolai programok megvalósítására van szükség.

2. Az Inklúziós index alkalmazása a szociális kompetencia fejlesztésében, a szociális érzékenységre nevelésben

Az Inklúziós index kapcsán először az inklúzió, illetve az inkluzív oktatás fogalmait szükséges tisztázni.

Az *inklúzió*nak különböző (neveléstudományi, gyógypedagógiai, szociológiai) közelítésekben számos definíciója létezik (Pl. Nagyné, 2011; Papp, 2012; Giddens, 2008). Ugyanakkor valamennyi közelítés közös sajátossága az elfogadással együtt járó *befogadás* hangsúlyozása. Ez egy olyan közeg kialakítását jelenti, amelyben az egyén úgy válik a közösség részévé, hogy megtartja identitását, egyediségét, s abban kap speciális, személyre szabott segítséget (pl. differenciált oktatást, stb.), hogy saját személyiségét kibontakoztatva fejlődhessen.

Az *inkluzív oktatás* pedig – Réthyné (200, p. 290) megfogalmazásában: „[...] egy személyiségre orientált nevelés, feladata minden tanuló egymással való sokoldalú interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelési-oktatási lehetőségének megteremtése. A tudáselsajátítás, a jártasságok, készségek, képességek, kompetenciák, gondolkodási erők megszerzésének, fejlesztésének aktív, konstruktív ösztönzési folyamatának biztosítása.”

Az Inklúziós index

Az Index gyakorlatilag egy az inkluzív intézményfejlesztést elősegítő útmutató, amely magában foglal számos hasznos, rugalmasan adaptálható segédanyagot. Bár elsődlegesen oktatási intézmények számára készült, ám gyakorlatilag más szervezetekben (pl. bankokban, stb.) is eredményesen alkalmazták, kiváltképp multikulturális közegben (Csefkó, 2021). Az alkalmazás fontos „szabálya” az intézményhez való adaptálás, vagyis az Index azon eszközeinek, elemeinek használata, amely az adott közegben, a helyi sajátosságokhoz igazítva segíti elő az inkluzív működést, s teremt megfelelő közeget a közösség tagjainak szociális kompetenciájuk fejlesztéséhez.

Az Inklúziós index alkalmazásának folyamata

Az Index alkalmazása egy komplex, többlépcsős folyamat. Mint minden fejlesztési terv, ez is *helyzetelemzéssel* (diagnózissal) indul (Soós, 2005).

Ennek kapcsán részletesen meg kell vizsgálni:

- az iskola kultúráját, ennek főbb elemeit,
- az iskola által megfogalmazott működési irányelveket, és azt,
- hogy az irányelvek mennyiben érvényesülnek a gyakorlatban.

A helyzetelemzés középpontjában az áll, hogy a kultúra, az irányelvek és a gyakorlatok alapján milyenek, illetve melyek az intézményben:

- a tanulás és a részvétel körülményei, lehetőségei és esetleges akadályai,
- a tanulás és a részvétel támogatásának forrásai,
- a sokszínűség, az egyediség, az egyén személyiségközpontú fejlesztésének a lehetőségei, illetve ennek esetleges akadályai (Booth & Ainscow, 2015).

Összegzően megfogalmazva, a lényegi kérdés az, hogy a kultúra, az irányelvek és a gyakorlatok mennyiben tekinthetőek inkluzívnak, illetve mely pontokon igényelnek változtatást, fejlesztést.

E feltérképezést követően kell megtörténnie az Index - pontosabban az abban megfogalmazott kérdések, javaslatok, gyakorlatok – segítségével az alábbi, egymásra épülő fejlesztési fázisoknak;

- a, Az inkluzív kultúra kialakítása.* Ennek eléréséhez első lépésben egy közösségépítési folyamatot kell elindítani olyan programok megvalósításával, melyek részvételi lehetőséget biztosítanak valamennyi érintett (diákok, pedagógusok, iskolai személyzet, szülők/gondviselők) számára. Fontos, hogy a programok demokratikusan valósuljanak meg, s azokban kiemelt hangsúlyt kapjon a kölcsönös tisztelet, a megbecsülés, a segítőkészség. Az így kialakult és megerősödött közösség képessé válik arra, hogy kialakítsa a saját inkluzív értékrendjét.
- b, Az inkluzív irányelvek kidolgozása.* E tekintetben az Index megalkotói két kulcsterület fejlesztését emelik ki, az egyiket az „Iskolát mindenkinek”, a másikat „A sokszínűség támogatásának megszervezése” megnevezéssel jelölik. A szerzők kiemelik, az inklúzió erősítése akkor lehet sikeres, ha az iskolafejlesztési folyamat széleskörű részvétellel zajlik, s abba minden tanulónak, dolgozónak, valamint a gyerekek gondviselőinek is lehetőségük van bekapcsolódni (Booth & Ainscow, 2015). Ez a részvételi lehetőség ad biztosítékot arra, hogy a folyamatot mindenki sajátjának érezze.
- c, Az inkluzív gyakorlatok megvalósítása.* Mindez akkor vezethet tartós, hosszútávú eredményre, ha az inkluzív irányelvek és értékek a tantervbe, a gyerekekhez igazodó, tanulásközpontú, differenciált oktatási gyakorlatba is beépülnek (Booth & Ainscow, 2015).

Fontos azonban kiemelni, hogy egy inkluzív oktatásfejlesztési folyamat véglegesen nem lezárható, hiszen a körülmények és a résztvevők is változnak, cserélődnek. Csefkó (2021, p. 6) megfogalmazásában: „Hiába érezzük úgy egy adott pillanatban, hogy intézményünk inkluzív, mindig bekövetkezhetnek olyan változások, amelyek újabb és újabb módosításokra, fejlesztésre, fejlődésre készítenek bennünket.”

ÖSSZEZÉS

A humánus, proszocialitás értékrendre épülő, fejlett szociális kompetencia segíti az egyént a közösségben, a társas közegben, a társadalomban való boldogulásban, s egyben megteremti a demokratikus, jóléti társadalmi működés lehetőségét. Mivel felgyorsult, digitalizálódó világunkban egyre nagyobb azoknak a családoknak az aránya, akik nem, vagy csak kevésbé képesek megfelelő feltételeket teremteni gyermekeik optimális személyiségfejlődéséhez, ezért e tekintetben a nevelési intézményekre mind jelentősebb szerep hárul (Zsolnai, 2020). A tanulmányban ismertetett SEL módszer, valamint az Inklúziós index iskolai alkalmazása hatékonyan segítheti elő a gyermekek humánus, proszociális értékrendjének megszilárdulását, valamint szociális kompetenciájuk fejlődését, s egyben elvezethetnek egy inkluzívabb nevelési intézményrendszer, s ezáltal egy befogadóbb társadalom kialakulásához is.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aronson, E. (2008). *A társas lény*. Osiris.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Inklúziós index: a tanulás és részvétel támogatása az iskolákban*. Educatio Nonprofit Kft.
- Csefkó, M. (2021). *A szociális érzékenységre nevelés az Inklúziós index intézményfejlesztési szemlélete mentén*. Gál Ferenc Egyetem.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris.
- Homoki, A. (2014). Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In: Ceglédi, T., Gál, A., Nagy, Z. (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. (45-56). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary).
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17. (11-12), 21-37.
- Lestyán, E. (2021). *A szociális érzékenységre nevelés speciális pedagógiai eszközei*. Gál Ferenc Egyetem.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings and policy implications*. Jossey Bass.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagyné, S. Cs. (2011). *Inkluzív iskolák fejlesztése. Doktori (PhD) disszertáció*. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben, nemzetközi és magyar szintéren. *Gyógypedagógiai szemle*, 40 (4), 295-304.
- Petróczi, E. (2021). *Szociális érzékenységre nevelés speciális pedagógiai eszközei*. Gál Ferenc Egyetem.
- Reitz, S. (2012). *Improving social competence via E-learning? The example of human rights education*. Lang, Peter GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102. (3), 281–300.
- Rogers, C. (2010). *Valakivé válni. A személyiség születése*. EDGE 2000 Kiadó (Eredeti mű: Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Constable.)
- Soós, Zs. (2005). *A szociális munka alapjai*. Comenius Bt.
- Soós, Zs. (2018). *Szociális esetmunka*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szabó, J., Sipos, M. (2018). Klasszikus módszerek modern megközelítésben. Érzelmek felismerésének tréningje biblioterápiás technikák alkalmazásával. *Lege Artis Medicinae*, 28 (1-2), 55-65.
- Szabó, L. (2000). *Szociális esetmunka. Elméleti alapvetés*. Wesley János Lelkészképző Főiskola.
- Tunstall, D. F. (1994). *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education.
- Zsolnai, A. (2020): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Doktori értekezés*. Magyar Tudományos Akadémia.
- Zsolnai, A., Rácz, A., Rácz, K. (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25 (10), 59-68.