

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2024 / 3-4.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác
2024

KATOLIKUS PEDAGÓGIA
XIII. ÉVFOLYAM, 2024/3-4. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Schuszter Konstantin tér 1–5.
Szakmai partner: Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA
Szerkesztők: SZABÓ LILLA / SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES

Szerkesztőbizottság

GOMBÁS JUDIT (AVKF) / PÉTER LILLA (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) / PILECKY
MARCEL (AVKF) / RADVÁNYI KATALIN (AVKF) / SIPOS ZSÓKA (AVKF) / UZSALYNÉ
PÉCSI RITA (AVKF) / JAN ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział
Zamiejowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli)

Egyházi lektorok: LOVASSY ATTILA és JUHÁSZ PÁL BALÁZS
Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT
Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA
Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)
Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.
Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatta.

TARTALOMJEGYZÉK

HIVATÁS

DELI ZSOLT: Személyiségfejlesztés alapú pedagógusképzés a cél	5
KOVÁCS-HERKA BRIGITTA: A legfontosabb a társadalmi megbecsülés	7

INTERJÚ

SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES – KÁPOSZTÁSSY BÉLA: Fókuszban a szupervízió	9
--	---

TANULMÁNYOK

DI BLASIO BARBARA – SZIGETI MÓNICA VERONIKA: Gyógypedagógusok pszichés erőforrásai a kiégés megelőzésében	15
EDÖCSÉNY PIROSKA: „Híd, ami összekapcsol” – A szociális, proszociális készség fejlesztésének és a konfliktuskezelésnek egy hatékony útja az óvodapedagógiában	41
SZARKA EMESE: Videotréner-képzés a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen	67

AZ EGYHÁZ HANGJA

JUHÁSZ PÁL BALÁZS: A lelkipap mint a pedagógus életének és hivatásának egyik erőforrása: katolikus szempontok	89
--	----

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

RADVÁNYI KATALIN: A pedagógusok pszichés megterhelésének okai és háttere napjainkban.

A X. Keresztény Neveléstudományi Konferencia „Pedagógusok hivatásgondozása”

c. műhelyszekció előadásának összefoglalója 97

KOPPÁNY IVETT: Gordon-módszerrel az eredményesebb kapcsolatokért a bölcsődei nevelésben 106

SZÓRÁD ÉVA: Interkulturalitás az óvodákban 124

NAGYNÉ BARANYI MÁRIA – BÉNYEINÉ VAS ILDIKÓ: Módszertani innovációk a Miskolci

Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskolában 134

ÁMONTNÉ SZŐKE BERNADETT: Siket kultúra és magyar jelnyelvkurzus az Apor Vilmos

Katolikus Főiskolán 143

JUHÁSZ PÁL BALÁZS: Az Ószövetség és az evangéliumok a hitoktatásban: alapelvek

és egy új javaslat 149

SZEMLE

GÁL GYÖNGYI: Helyzetkép és attitűdformálás 161

ÖSSZEFOGLALÓK 169

ABSTRACTS IN ENGLISH 171

SZERZŐINK 173

Személyiségfejlesztés alapú pedagógusképzés a cél

Egészség. Természetes, ha van, de ha megrendül, rákényszerülünk, hogy foglalkozzunk vele és minden energiánkat a helyreállítására fordítsuk. A pályán töltött huszonöt esztendőm során folyamatosan éreztem, hogy baj van ezen a téren, és több mint hat éve foglalkoztat már kutatóként is a pedagógusok egészségi állapota.

Kezdetben közvetlen kollegáim, a zenetanárok körében vizsgáldtam. A kutatásból kiderült, hogy már a témafelvetés is megmozgatja őket: mint a palackból szabadult szellem törtek elő sérelmek, problémák, kiegészés panaszok, testi-lelki bajok a kérdéseim nyomán. A vizsgálati minta egy nap alatt reprezentatív lett, a szabad válaszos kérdésekre bekezdéseket írtak a válaszadók. Óriási ventillációs igény mutatkozott meg – főként, hogy egy zenetanárnak, aki a „cellájában” tanít egész nap, csupán a folyosói futó találkozásokkor van lehetősége megoldáskeresésre, tanácskérésre. A gyakornok kollégáknak ott a mentortanár segítségképpen, bár ez a rendszer sem működik hatékonyan e tekintetben. Láthatóvá vált a vizsgálatból az is, hogy széles körű megküzdési stratégiákkal rendelkezik a kollégák egy része – ennek köszönhető, hogy léteznek még zenetanárok –, de ezek individuális szintű eljárások, átfogó, közösségi támogató szisztémáról, mentális védőhálóról nem beszélhetünk.

A későbbiekben az összes pedagógiai szakág képviselőjének populációjára kiterjesztettem a vizsgálataimat. Az eredmények megoldásokért kiáltanak. A kezdők esetében rendre megjelent a szakirodalomban rögzített krízis, a gyakorló pedagógusok kiemelték, hogy baj van, de a segítségre nincs anyagi forrásuk, a nyugdíj előtt állók pedig már beletörődtek, a szakma sajátosságának gondolták a nehézségeket. Természetesen voltak ellenpéldák is, amelyek a személyiségbeli erőforrásokra irányították a figyelmet, további célokat állítva kutatói munkám elé, amelynek keretében jelenleg a gyakornokvizsgálatra fókuszálok.

Meggyőződésem, hogy a személyiségfejlesztés alapú pedagógusképzés a cél. Az ilyen felsőoktatásból kilépő fiatal kollégákban meglesz az igény az élethosszig tartó önismereti útra, az éhhatékony tudatos és folyamatos növelésére, a tudásfrissítésre és a belső erőforrások gondozására, amelynek „mellékhatása” a szakmai és lelki jól-

léten túl a rugalmas, adaptív pedagógusszemélyiség, aki nem a megszokott sémákat alkalmazza napi munkája során, hanem mindig a helyzetnek megfelelő, kreatív megoldást választja. Hivatásomnak tekintem e szemlélet képviselését.

A legfontosabb a társadalmi megbecsülés

Bár az utóbbi években egyre több kutatás foglalkozik a munkahelyi kiegészítés témájával, a csecsemő- és kisgyermeknevelők problémái viszonylag kevés figyelmet kapnak mind a tudományos szakértők, mind a szakmai közélet részéről. Ez alighanem azzal magyarázható, hogy a csecsemő- és kisgyermeknevelők munkája és az azzal járó pszichés terhelés kevésbé hangsúlyosak és látványosak, mint az egészségügyben dolgozóké vagy a tanároké. Pedig a jóllétet fenntartó, az éhhatékonyt támogató módszerek alkalmazása, a szupervízió rendszeressé tétele e szakmacsoport hivatásgondozásában is nélkülözhetetlen, hiszen a csecsemő- és kisgyermeknevelők mentálhigiénés segítésének elmaradása negatív hatással lehet az őket körülvevő közösségre, a gyermekek egészségére és fejlődésére is.

Meggyőződésem, hogy a személyiségfejlesztő tréningek, a stressz- és konfliktuskezelő eljárások, a preventív technikák, az érzelmi stabilitást segítő és a munka-magánélet egyensúlyát biztosító életvezetési gyakorlatok bevezetése, valamint a szakmai mentorálás mellett szükséges egy átfogó társadalmi attitűdváltás. A pályán töltött éveim tükrében elsődleges veszélyforrásnak látom a megbecsülés hiányát, a szülői alulértékelést, amely alapvető információhiányból fakad: a családok nem ismerik eléggé a csecsemő- és kisgyermeknevelők munkájának pedagógiai jelentőségét. Élénkebb kommunikációval, tudatosabb családedukációval, az együttműködés következetes elmélyítésével sokat lehet javítani ezen a tendencián. Fontos ugyanakkor minden fórumon képviselni a csecsemő- és kisgyermeknevelők missziójának összetársadalmi értékét, és rámutatni azokra a rizikófaktorokra is, amelyek a szakemberek mindennapjait jellemzik a fokozott fizikai terheléstől kezdve az érzékeny családi helyzetekkel való találkozásból fakadó érzelmi kimerülésig.

Gyakorló pedagógusként mindezek miatt érzem hivatásom részének olyan felmérések elvégzését, amelyek pontos betekintést adnak a kiegészítés specifikus okaiba, megelőzési stratégiáiba és eredményes kezelési módjaiba. A következő években szeretnék elmélyedni a kollégák és az intézményvezetők lelkiállapotának és munkahelyi körülményeinek

tanulmányozásában, emellett pedig részt venni olyan kezdeményezésekben, szakmai szervezetekben és közösségi mozgalmakban, amelyek a kiégés elleni küzdelem érdekében tevékenykednek és folyamatosan felhívják a figyelmet az önismeret és az egészség-tudatosság prioritására.

SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES

Fókuszban a szupervízió

Káposztássy Béla atyával, mentálhigiénés szakemberrel, szupervizorral, főiskolánk oktatójával a X. Keresztény Neveléstudományi Konferencián tartott plenáris előadása kapcsán a keresztény szemléletű pedagógus-mentálhigiénéről és a szupervízió fontosságáról beszélgettünk.

Előadásod számos szép gondolata közül az egyik, hogy a pap feladata az emberek elvezetése az üdvösségig. Mi indított el azon az úton, hogy felszentelt papként mentálhigiénés szakember és szupervizor legyél?

Valóban, papként mindig érteni akartam az embereket, mivel úgy küldött hozzájuk az Egyház, hogy azt mondta: a legfontosabb dolog, hogy minden ember eljuthasson az üdvösségre. És azt is mondta, hogy sose nézzek másként az emberre, mint aki testestől-lelkestől arra hivatott, hogy élete beteljesedjen Istenben. Ez a gondolat valóban meghatározó lelkipásztori, lelkigondozói és szupervizori munkám során.

Az egész a liturgia szeretetével kezdődött. Már a szemináriumban nagy érdeklődéssel fordultam a liturgia felé, és arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen utakon kerül kapcsolatba, hogyan lép bensőséges közösségre az ember az Istennel és a másik emberrel? Mi valójában a liturgia, melyet az Egyház kezdettől fogva ünnepel, hogy odagyűjtse az embereket Istenhez: kifejezze háláját és erősítse elköteleződését? Hogyan neveli, fejleszti, mélyíti a rituális ünneplés az embernek Istenhez történő kapcsolódását? Ez az érdeklődésem a kapcsolódás iránt hozta magával valószínűleg a mentálhigiéné felé fordulást és a későbbi szupervíziós tanulmányaimat.

A Semmelweis Egyetem – akkor még a Testnevelési Főiskolához kötődő – mentálhigiénés képzését igazából már szeminaristaként megismertem. Tulajdonképpen kicsit titokban jártunk ki a szigorú napirendünk engedte kimenőink alkalmával a képzőkhöz, hogy ízelítőt kapjunk a nondirektív segítő beszélgetés gyakorlatából, megismertük és megszerettük az önismeret rögzítő útjait. Nyaranta különböző intenzív hetekre jártunk *Bibliodráma, (férfi-női) Életszerepeink és határaink, Rendszerszemlélet a családterápiában* és *Segítő beszélgetés* témákban. Ezen alkalmakon, és később, immár beiratkozva a mentálhigiénés képzésre megtapasztaltuk a kiscsoportos munka eleven-

ségét és gazdagságát, tanulmányoztuk a pszichológia nézőpontjait és belátásait a többi emberrel foglalkozó tudomány különböző, ám egymást gazdagító nézőpontját.

Egy olyan szemléletet kaptam, amely meghatározta papi szolgálatomat. Megtanultam, hogyan vegyem észre és tartsam tiszteletben az embert a maga elesettségében és egyediségében, amellyel együtt is Isten meghívta a beteljesedésre. Isten két fület, de csak egy száját teremtett nekem, hogy észrevegyem és meghallgassam a másik embert, s csak azután, ha szükséges, adjak tanácsot neki.

A szupervizorképzést a covid előtti évben kezdtem el a Károlin, és mondhatom, hogy egy újabb világot tárt fel nekem. Először mindenesetre alaposan meg kellett küzdenem önmagammal: a stúdium elején legalább egy évig azt próbáltam megérteni: hogy lesz a mentálhigiéné nondirektivitásából, értő figyelméből folytonos kérdés – ami a szupervízió sajátja. Hogyan egyeztethető össze ez a két, látszólag szöges ellentétben álló magatartás?

Kik a példaképeid ebben?

Nagyszerű szakemberek, tanárain inspiráltak, akiket a képzés során ismertem meg. Tomcsányi Teodóra, a Semmelweis Egyetem mentálhigiéné képzésének alapítója és munkatársai keltették fel lelkesedésemet és a kíváncsiságomat a téma iránt. Ugyanakkor annak idején személyesen is fel kellett tennem magamnak a kérdést, hogy a humán tudományokkal való foglalkozás hogyan segítheti a lelkipásztori gondoskodást? Hol vannak a pszichológia és a teológia határai és érintkezési területei? Meg kellett győződnöm arról, hogy létezik *olyan* pszichológia is, amely nem szembe megy a kereszténység emberképével, hanem azzal egy irányba mutat. Látjuk, hogy van a pszichológiában (is) egy olyan, ideológiailag és politikailag is motivált szakmaiság, ami hol kifinomultan érzékenyítve, hol nyíltan harcolva küzd az Egyház által közvetített emberkép ellen. Ez komoly átgondolást és döntést kívánt tőlem, mielőtt belevágtam.

Később a szupervízió tanulása során ugyancsak nagyszerű kiképzőim voltak, legnagyobb hatással Wiesner Erzsébet és Nemes Éva voltak rám.

Vannak-e követőid?

Követőkről beszélni talán túlzás, de tanítványaim és barátaim közül az eltelt évtizedekben sokan megszerették ezt a szemléletet, és azóta többen el is végezték valamelyik mentálhigiéné vagy szupervíziós képzést. Bizonyos értelemben valahogy tényleg átra-

gasztja a tanár a tanítványaira bizonyos dolgok szeretetét, azt a módot, ahogy a dolgokat látja és kezeli. A sok visszajelzés alapján látom, hogy akár a lelkipásztori, akár az oktató munkám során van hatása annak, amit csinálok.

Évtizedek óta tanítasz főiskolánkon. Hogyan segít ez a szellemiség és tudás Téged oktatói tevékenységében?

Mind a tanított tárgyak tematikájában, mind azok megközelítésében meghatároz mentálhigiénés és szupervízor képzettségem. A liturgia fentebb említett, részben az ember oldaláról történő megközelítése és reflexiói, a pszichológiai tudás használata a lelkipásztorkodásban vagy a nondirektivitás alkalmazása a segítségnyújtásban fontos prioritások számomra, és áthatják oktatói tevékenységemet.

Emellett az egyházmegyénél szeptembertől az egyházi képzések felelőse is vagyok, ami azt jelenti, hogy össze kell hangolnom a különböző – a főiskolai oktatás mellett létező – sajátos lelkipásztori képzéseket, amelyek a plébániai élethez nyújtanak konkrét támogatást. Ifjúsági munka, akolitus- és diakónusképzés, intézőképzés, animátorképzés, teológiai alapismeretek. A munkám során nagy szerepe van az együttműködések összehangolásának és a hálózatosodás szemléletének.

Szupervízorként az oktatásban elsősorban a reflexivitásra való készség kialakítását, a kérdezést és a tanulásra való folytonos készséget tartom fontosnak.

Melyek a szupervízó módszerei? Miben hasonló és miben különbözik a segítő szakmák szupervíziója a pedagógusokétól?

A szupervízióban úgynevezett esetmunkát végzünk, a szupervizált által hozott esettel dolgozunk. Eset minden lehet, ami a szupervizáltat foglalkoztatja: szakmai tapasztalatok, helyzetek, melyekbe munkája során került, szakmai identitásának kérdései, illetve a saját szervezeten belül felmerülő kérdések. Mivel a szupervíziós folyamat célja az érintett szakmai kompetenciáinak és identitásának fejlesztése, a pedagógusok esetében értelemszerűen más kérdésekkel dolgozunk, mint egyéb segítő szakmák esetében.

A szupervíziós munka során olyan kérdéseken dolgozunk, ami a szupervizált számára problémát jelent. Amit konkrét helyzetben átélt, ami nehézséget okoz vagy akadályozza a továbblépésben és segítség híján az ezzel történő szüntelen foglalkozás felémésztené pszichés energiáit. A szupervízió védett munkaterében lehetővé válik, hogy

az ezzel kapcsolatos elsődleges érzelmeitől eltávolodva rátekintsen a kialakult helyzetre, azzal kapcsolatban új összefüggéseket fedezzen fel, új meglátásokra jusson és új stratégiákat alakítson ki a jövőre vonatkozólag.

A pedagógusok szupervíziója elsősorban hozott témáikban különbözik, de szakmaspecifikusan biztosan érdemes a figyelmet egyrészt a rájuk bízottak tanulási stílusában való eltérésekre irányítani, erősíteni a saját tanulási módszereikre való önreflexiójukat vagy rámutatni a szupervíziós folyamatban magában is végbemenő önismereti és tudásbeli gyarapodás lehetséges módjaira.

A pedagógusok szupervíziója jelenleg még kevésbé elterjedt, a továbbképzések egyelőre inkább a tananyagra és az ismeretátadás hogyanjára koncentrálnak, csak remélhető, hogy idővel felerősödik a figyelem a pedagógusaink egyéni reflexivitását és lelki egészségét erősítő támogatási formák iránt.

Melyek a találkozási pontok a tudományos alapú szupervízió és a hitélet által „kínált” lelkigondozás között?

Mindenekelőtt azt emelném ki, hogy mindkét munkaforma folyamatszerű, tehát kísérest jelent. Mind a lelkipásztor, mind a szupervízor egy hívőt vagy egy szupervizáltat segít A pontból B pontba jutni. A szupervízió folyamán hivatás végzése közben keletkező gondokat, szorongást, zsákutcákat akarjuk megszüntetni, és lelki értelemben is valami hasonlót tesszük a hívőkkel, akiket lelkigondozunk. Megtanítjuk őket arra, hogy saját helyzetüket megértsék, hogy hogyan kapcsolódjanak Istenhez, hogyan éljenek reflexív életet, hogyan ismerjék fel és kerüljék el az életüket fenyegető kísértéseket. Hasonlót tesszünk a szupervízióban is amikor a szupervizált körülményeire, saját működésére reflektálunk, a képpé tevésre és a reflexivitás növelésére törekszünk.

Hogyan látod a mentálhigiéné és a szupervízió helyzetét napjainkban?

A mentálhigiéné szemlélet, úgy látom, országszerte elterjedt és amint nálunk, az Aporon is, sok helyen lehet képződni a témában. Papként lépten-nyomon találkozom olyan pap és szerzetes kollégákkal, akik mentálhigiénésen képzettek, a váci egyházmegyében is vagyunk jó páran.

Annak idején képzőim elmesélték, hogy a rendszerváltás előtt egy évvel(!) nekik azért is küzdeniük kellett, hogy mi, egyházi személyként egyáltalán részt vehessünk a képzésen, mivel ez egyáltalán nem volt egyértelmű.

Ezzel párhuzamosan a püspökeink számára sem volt eldöntött kérdés, vajon a mentálhigiéné olyasvalami-e, ami támogatja a papi identitást és amivel nyugodtan élhetünk, sőt támogat bennünket az egyházi szolgálatunk végzésében, és nem jelent veszélyt hivatásunkra nézve. Meglátásom szerint ez a távolságtartás azóta sokat oldódott, de a fent említett, tisztázatlan elméleti szembenállás miatt ma sem árt a körültekintés. A Vatikáni Zsinat felhívta a figyelmet arra, hogy az Egyháznak tiszteletben kell tartania a világi tudományok autonómiáját, de fordítva is, a világi tudományoknak is el kell fogadniuk azt, amit a teológia az emberről mond.

A szupervízió is elterjedtebb az egyházi életben, mint korábban volt, lassan megismerjük a fogalmat az egyházmegyében is. Egyre kevésbé idegen, és mivel néhány szakember már az egyházmegyében is működik, egyre bátrabban kérnek segítséget a kollégák adott esetben.

Mit üzensz megszívlelendőként a Katolikus Pedagógia olvasóinak?

Bátorítok mindenkit az önismeretben való növekedésre, és papként természetesen Krisztusba vetett hitük megélésére, egyházközségük életébe való bekapcsolódásra. Ugyanilyen fontos, hogy ez az életápolás az egész életüket kísérje végig. Meggyőződésem, hogy így tudunk teljes, keresztény életet élni.

Gyógypedagógusok pszichés erőforrásai a kiégés megelőzésében

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban azokat a tényezőket tekintjük át, amelyek veszélyeztetik a gyógypedagógusok mentális egészségét, illetve körükben 2022-ben végzett hazai kutatásunk eredményeit mutatjuk be. Kutatásunkban a kiégés egyéni szinten megjelenő tüneteit vizsgáltuk azzal a célkitűzéssel, hogy olyan kiégésprevenációs munkahelyi tréninget szervezzünk számukra, amely adekvátan válaszol a szükségleteikre. A gyógypedagógusi munka sokrétűsége miatt a pszichológiai-pedagógiai segítség egyik fontos terepeként érdemes mélyebben foglalkoznunk azokkal a jóllétet veszélyeztető tényezőkkel, amelyek a személyes és szakmai hatékonyságot is befolyásolhatják.

A hazai szakirodalmat áttekintve alig találunk a gyógypedagógusok mentális egészségére vonatkozó kutatásokat, miközben az elmúlt két évtizedben a pedagógusok körében végzett mérések száma egyre növekszik. Ezzel szemben nemzetközi viszonylatban a gyógypedagógusok lelki egészségével foglalkozó tudományos publikációk száma 1979-től dinamikusan növekvő tendenciát mutat. Különösen a kétezres évek közepétől kurrens a téma főleg az Egyesült Államokban, mivel a *No Child Left Behind (2001)* program bevezetésének sikere erősen függött a gyógypedagógusok létszámától, szakmai felkészültségétől. Európában pedig az integráció-inklúzió iskolai megjelenése, illetve annak sokrétű sikere múlik a gyógypedagógusok hatékonyságán. Nemcsak a kiégés szempontjából figyelemreméltó az a tény – elismerve a gyógypedagógusok szakmai orientációját, elkötelezettségét –, hogy antropológiai, szociológiai, pszichológiai és pedagógiai szempontból igen nehéz terepen dolgoznak. Tehát kiégés tekintetében különösen veszélyeztetett professzióról beszélünk. Általánosan igaz, hogy napjainkban a pedagógusok pályaelhagyása nemzetközi és hazai viszonylatban is erősödik, ezzel az oktatási rendszerben generálva összetett problémákat, amelyeknek hatásai szervezeti és egyéni szinten is jelentkeznek. Ezenfelül pedig a globális gazdasági-társadalmi hatások, a 21. század kihívásai, a pandémia stb. mind tovább bonyolítják a helyzetet.

ELMÉLETI HÁTTER

A gyógypedagógusok kiégése hazánkban kevésbé kutatott téma, miközben fontos olyan aspektusokat vizsgálni, amelyek támpontok lehetnek a későbbi lehetséges vagy szükséges intervenció számára (PECZE 2023).

A pedagógusok és a gyógypedagógusok kiégése a hosszan tartó stressz, az egyéni személyiségjellemzők, az érzelmi szabályozás és a megküzdési mechanizmusok közötti kölcsönhatás eredményeként értelmezhető jelenség (MASLACH–SCHAUFELI–LEITER 2001). A pedagógusok körében kialakuló kiégés előidéző okai közé sorolhatók a következő tényezők: a túlzott adminisztratív kötelezettség, az időgazdálkodás nehézségei a munka és a család elvárásai között, stresszteli szituációk gyakorisága, túlhajszoltság és érzelmi kimerülés, a munkahelyi erőfeszítés és a jutalmazás egyensúlyának elbillenése, valamint a túlvállaló magatartás (SALAVECZ–NECULAI–JAKAB 2006; JAGODICS–SZABÓ 2014; JAGODICS–NAGY–SZÉNÁSI–VARGA–SZABÓ 2020; MIHÁLKA–PIKÓ 2018; PECZE 2023). Korunkban mindezeket tovább bonyolítja az a gazdasági-társadalmi környezet, amely az egyén és közösség szempontjából számos veszélyt hordoz, hangsúlyozva a globalizmus káros hatásait.

A kiégés szindróma jellemzői

Christina MASLACH (2003) multidiszciplináris megközelítése szerint a munkahelyi kiégés olyan pszichológiai szindróma, amely a munkahelyi stresszorokra adott hosszan tartó válasz. Maslach szerint a munkahelyi kiégés fogalma *A Burnt Out Case* (GREENE 1961) című regényből származik, amelyben egy lelkileg meggyötört és kiábrándult építész felmond a munkahelyén, és visszavonul az afrikai dzsungelbe. A szakirodalom hasonló pszichés jelenségeket ír le, például a rendkívüli fáradtságot, az idealizmus és a munka iránti szenvedély elvesztését. A kiégés társadalmi problémaként való megközelítését, annak fontosságát a társadalomtudósok korán felismerték, jóval azelőtt, hogy a pszichológusok felfigyeltek volna a jelenségre.

A pedagógusok kiégéssel veszélyeztetettsége sem újkeletű probléma. Az elmúlt másfél évtizedben a szakirodalomban időszakosan fellángol a téma, számos tudományos eredményt felmutatva. A kiégés jelenségét korábban inkább a segítő foglalkozásúak körében vizsgálták, sokkal kevésbé a pedagógusok körében. Néhány példa a korábbi kuta-

tásokból: PETRÓCZI és munkatársai (1999) a pedagógusok közérzetét, valamint a kiégés kialakulásában szerepet játszó tényezőket vizsgálták. SALAVECZ és munkatársai (2006) a pedagógusok lelki egészsége és a munkahelyi stressz közötti kapcsolatot vizsgálták. Összefüggést kerestek az énhatékonyság és a túlterheltség egészségre gyakorolt hatásai között. MIHÁLKA és PIKÓ (2018) jelentős vizsgálatokat folytattak 2016-17-ben, amelyek során a pedagógusok lelki egészsége és a munkahelyi stressz közötti kapcsolatokat tekintették át.

A kiégés szindróma a munkához való viszony megváltozását jelenti, amely az érzelmi kimerültség, a deperszonalizáció és a személyes hatékonyság csökkenésének klinikai tüneteiben jelenik meg. Leginkább azokat érinti, akik munkájuk során érzelmileg telített emberi kapcsolatokkal dolgoznak, így az orvosok, egészségügyi szakdolgozók, lelkészek, szociális munkások mellett kiemelten érintheti a tanárokat is (BORDÁS 2010). Ugyanakkor a pedagógusképzésben részt vevő egyetemi hallgatók, akik szintén segítő pályára készülnek és tanulmányaik során jelentős időt töltenek a pedagógiai gyakorló intézményekben, nem kerültek kellően a figyelem középpontjába. Őket is hasonló megterhelő környezet fogadja, amelyben a szakmai inkompetencia érzése tovább nehezítheti a lelki egyensúly megtartását. Az egyetemi kurzusok és gyakorlati képzések szinte teljes munkaidőben lekötik a pedagógushallgatók idejét (DI BLASIO–SZIGETI 2022).

A kiégéssel foglalkozó kutatások a jelenséget individuális, interperszonális és szervezeti oldalról is vizsgálják (MIHÁLKA–PIKÓ 2018). Az individuális megközelítés a személyiség vizsgálatára fókuszál, különös tekintettel a burnout szindrómára hajlamosító személyiségjegyekre, illetve a kiégés egyéni szinten megjelenő tüneteire. Az interperszonális szempontok a társas környezet, a segítő szakember és kliense kapcsolatára vonatkoznak. A szervezeti szintre vonatkozó kutatások pedig az adott munkahely, munkakör és a szervezet specifikumait helyezik előtérbe (SZIGETI 2023).

Gyógypedagógusokat érintő osztálytermi kihívások

A kiégés mértéke a stresszkezelés és az érzelmi szabályozás mellett egy másik tényezővel is összefüggésbe hozható: a tanároknak a tanulók magatartási nehézségeivel való megküzdésének hatékonyságával (O'NEILL–STEPHENSON 2012; SKAALVIK–SKAALVIK 2017). Gyakran a tanulók magatartászavarai vezetnek a tanári kiégéshez (HASTINGS–BROWN 2002), illetve az érzelmi- és magatartászavaros tanulók osztálytermi létszámá-

nak aránya függ össze a kiégés magasabb intenzitásával (NICHOLS–SOSNOWSKY 2002). Érdekességként említjük, hogy PULLIS (1992) kutatási eredményei azt mutatják, hogy az érdelem- és magatartászavaros tanulókkal foglalkozó tanárok nem tekintették súlyos kihívásnak tanulóik magatartását, nem jelölték azt fő stresszforrásnak. RUBLE és munkatársai (2011) szerint az autizmus spektrum zavarral küzdő diákokkal foglalkozó tanárok esetében az osztálytermi munka menedzsmentjének minősége függött össze a kiégéssel, de az adminisztráció mennyiségével vagy a kollégáiktól kapott támogatással nem volt összefüggése.

Figyelemre méltó IRVIN és munkatársainak (2013) eredménye, miszerint az autizmus spektrum zavarral küzdő diákokra jutó felnőttek száma és a kiégés között fordított kapcsolat lehet, vagyis a magasabb szintű kiégés inkább a többtanáros modell esetén jelentkezik (IRVIN–HUME–BOYD–MCBEE–ODOM 2013). EMBICH (2001) azt találta, hogy a magas kiégési szint a naponta egy órát együtt tanító tanároknál jelentkezett, ami arra utal, hogy a gyógypedagógusok és a többségi tanárok között több probléma lehet, amely megterheli a munkahelyi légkört. Valószínűleg a súlyosabb problémákkal küzdő diákok esetén lehet zökkenőmentesebb a szakmai együttműködés (GIANGRECO–SUTER–HURLEY 2013). Hazai szakmai körökben is egyre hangsúlyosabbá válik a kéttanáros modell lehetősége, de a tapasztalatok szerint ennek az együttműködési formának a módszertani hátterét aprólékosan ki kell dolgozni ahhoz, hogy az integrációt sikerre vigye.

Az eredmények sokszínűsége miatt érdemes volna vizsgálni, hogy a fogyatékoság típusa, a környezeti változók (pl. adminisztratív támogatás, inkluzív pedagógiai környezet) hogyan befolyásolják a gyógypedagógusok mentálhigiénés állapotát.

Szerepértelmezési bizonytalanság és szerepkonfliktus

A szerepértelmezési bizonytalanságot olyan helyzetek leírására használják, amikor a munkakör és az elvárt szerep nem egyértelműen illeszkednek egymáshoz (BRUNSTING–SRECKOVIC–LANE 2014; CZIKE 2006). Szerepkonfliktusnak tekintjük azokat a helyzeteket, amikor az egyén felelőssége és a megoldandó feladatok konfliktusba kerülnek, vagy ha nem lehetséges ésszerű időn belül és módon teljesíteni azokat. Mind a szerepkonfliktus, mind a szerepértelmezési bizonytalanság jelentősen hozzájárul a gyógypedagógusok kiégéséhez, tekintettel a tanár életkorára, nemére, szakmai tapasztalatára és képzettségére (CRANE–IWANICKI 1986).

A tanulók életkora is befolyásolja a tanári kiégés mértékét, vagyis egy öt éven át tartó longitudinális mérés szerint a 13–19 éves korosztállyal foglalkozó gyógypedagógusok körében magasabb a kiégés szintje, deperszonalizáció és érzelmi kimerültség jellemezte őket (WEBER–TOFFLER 1989; CARLSON–THOMPSON 1995; FRANK–MCKENZIE 1993). Egy másik kutatás szerint a pedagógusok számára az értelmileg sérült és az autizmussal élő tanulókkal való foglalkozás megterhelő akkor is, ha a tanulókkal dolgozó segítő felnőttek száma magasabb az átlagosnál (IRVIN ÉS MTSAI 2013). Az erőforrások hiányosságai miatt további nehezítő tényező az adminisztratív feladatok egyre növekvő terhe, a szülői értekezletek szervezése és a szülőkkel történő együttműködés, illetve az iskolán kívüli feladatok ellátása (EMBICH 2001).

Más kutatások a gyógypedagógusok érzelmi szükségleteire fókuszáltak. Ilyen szükségleti tényezők: a biztonság (annak személyes és tágabb dimenziói), társas támogatás, megbecsültség érzése, autonómia és önmegvalósítás lehetősége (CARLSON–THOMPSON 1995). Kiégés tekintetében a stresszorok gyakorisága és változatossága a pályakezdő gyógypedagógusokat különösen veszélyezteti, amely a pályaelhagyást is előidéz (FIMIAN–BLANTON 1986). Erre a jelenségre már hazai viszonylatban is utaltunk az előzőekben.

A vezetői attitűd szintén befolyással van a munkatársak kiégési szintjére. Több tanulmány is bemutatja, hogy a munkahelyi vezető támogató fellépése, a kollegiális kapcsolatok minősége mind hatással vannak a kiégésre, azokkal fordítottan korrelálnak (WEBER–TOFFLER 1989; ZABEL–ZABEL 2002; EMBICH 2001; RUBLE–MCGREW 2011). Jellemzően, a fogyatékossgal élő gyermekek szülei ritkábban keresik fel problémáikkal a tanárokat, de amennyiben a szülői kapcsolat támogató és együttműködő, mindenképp a tanári kiégés ellen ható tényezőként mutatkozik (ZABEL–ZABEL 2002).

Gyógypedagógusok esetén a kiégés tudatos megelőzésére vonatkozóan nemzetközi szinten is alig találunk tudományos eredményeket. COOLEY ÉS YOVANOFF (1996) terveztek célzott beavatkozást, amely a stresszre és a munkatársi támogatásra helyezte a hangsúlyt. Kontrollcsoportot is bevontak a kísérletbe, akikkel semmilyen célzott foglalkozás nem történt ebben az időszakban, csak a mérésekben vettek részt. A beavatkozás tíz hétig tartott, amely hetente kétórás foglalkozásokból állt. Ebből öt héten át a stresszel való megküzdésre összpontosítottak, és a következő három készség fejlesztését tűzték célul: (a) problémák azonosítása és megoldásának kidolgozása, (b) fiziológiai megküzdés (pl. izomlazítás), és (c) kognitív megküzdés (pl. önismeret és pozitív jelentéskeresés). A második szakaszban öt héten át a tanárok páros munkában gyakorolták az is-

kolához kapcsolódó problémák megoldását egy négy lépésből álló folyamatban: (a) a probléma tisztázása, (b) a probléma összefoglalása, (c) a beavatkozás megtervezése, (d) a beavatkozás eredményének értékelése. A beavatkozásban részt vevők jelentős pozitív irányú különbségeket tapasztaltak az érzelmi kimerülés és a személyes teljesítmény, valamint a munkahelyi elégedettség és a szervezeti elkötelezettség terén. Ezzel szemben a kontrollcsoport tanárai nem tapasztaltak változást sem az érzelmi kimerülés, sem a munkahelyi hatékonyság terén. Egy másik kutatásban JENNETH, HARRIS és MESIBOV (2003) azt találta, hogy a tanárok célzott segítő beavatkozás melletti elkötelezettsége fordítottan korrelált az érzelmi kimerüléssel és a személyes teljesítménnyel. Az elkötelezettség továbbá magyarázta a személyes teljesítmény változékonyságának 17,8%-át, ami arra utal, hogy azok a tanárok, akik elkötelezik magukat egy (pszichoedukációs) tréning mellett, nagyobb sikert érhetnek el a kiégés enyhítésében. Mivel a kiégés a hosszú ideig tartó stressz, az egyének tulajdonságainak és megküzdési stratégiáinak kölcsönhatásában jelentkezik (MASLACH ÉS MTSAI 2001), a gyógypedagógusok kiégésével kapcsolatos kutatásokban bizonyos tulajdonságokat, érzelmeket vagy észleléseket találhatunk fontos célpontként vagy aspektusként az intervenciók számára (BRUNSTING–SRECKOVIC–LANE 2014). A tanárok érzelmi állapotával és kiégésével foglalkozó szakirodalom összefoglalóan megállapítja, hogy az érzelmi szabályozás ígéretes cél lehet az intervenciók számára. Tekintettel a COOLEY és YOVANOFF (1996) feladatközpontú megküzdésre és érzelmi szabályozásra fókuszáló beavatkozásának eredményeire, a szakértők arra hívják fel a figyelmünket, hogy további kutatásokat kell végezni a tanári érzelmi szabályozással kapcsolatban annak érdekében, hogy javítsák a tanári kiégést célzó beavatkozások hatékonyságát (PARK–SHIN 2020). A jövőben vizsgálatokat kell folytatni annak érdekében, hogy általánosíthatók legyenek az eredmények a tanár- és pedagógusképzés, valamint a tanárok és a vezetők szakmai fejlődését célzó tréningek számára.

A KUTATÁS LEÍRÁSA

Kutatásunkban gyógypedagógusokat szólítottunk meg, akiknek többek között a pszichológiai immunkompetenciáját a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívvel (OLÁH 2005), a kiégésük mértékét a Maslach-féle kiégés kérdőívvel vizsgáltuk azzal a céllal, hogy megismerjük a célcsoport mentálhigiénés szükségletét. Emellett a

Lazarus és Folkman által kifejlesztett Megküzdési MódoK Kérdőív rövidített változatát használtuk a megküzdési stratégiák feltárására (LAZARUS–FOLKMAN 1986; RÓZSA–KŐ–KREKÓ–UNOKA–CSORBA–FECSKÓ–KULCSÁR 2008). A Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatával a gyógypedagógusoknál előforduló depresszív zavarok szintjét és gyakoriságát mértük fel (PERCZEL FORINTOS – KISS – AJTAY 2005). A MOS SSS-H kérdőív segítségével a társas támasz mérését végeztük (SZ. MAKÓ–BERNÁTH–SZENTIVÁNYI–MAKÓ–VESZPRÉMI–VAJDA–KISS 2016), ugyanis a társas támasz nehéz, stresszel teli élethelyzetekben, betegségek leküzdésében és a stresszorokkal szembeni megküzdésben is jelentős szerepet tölt be. Az adatokat online kérdőíves felméréssel gyűjtöttük, célzottan pedagógiai szakszolgálati és egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekben, de nem kizárólagossággal. A részvétel anonim és önkéntes volt, önbevallásos adatok alapján történt. Kutatásunk során statisztikai adatelemzést végeztünk.

Kutatási kérdések

Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy a pandémia után a gyógypedagógusok körében milyen a kiégés mértéke, a depresszió tünetei jelentkeznek-e, illetve a pszichológiai immunkompetenciáik közül melyek mozgósíthatók a prevenció érdekében, és milyen megküzdési módokkal fordulnak szembe a nehézségekkel? Gyógypedagógusokra vonatkozóan azt is vizsgáltuk, hogy a Maslach-féle kiégés kérdőív eredménye becsülhető-e a többi mérési eredménnyel?

Kutatási célok

Kiégésprevenciós munkahelyi tréning szervezése a gyógypedagógusok mentális egészségének fenntartása és helyreállítása céljából, elsősorban a pedagógiai szakszolgálat keretein belül, a munkahelyi klíma minősége és a szakmai hatékonyság javítása érdekében. A mérési eredmények alapján a tréningek tematikáját a gyógypedagógusok pszichológiai szükségleteihez igazíthatjuk.

Mintavétel

A megkérdezettek létszáma N: 134 fő, akik közül csupán 2 fő volt férfi. A felmérés 2022-ben történt. Életkor szempontjából a 39 és 60 év közöttiek voltak többségben, átlagéletkor 46 év volt. A válaszadó gyógypedagógusok közül 85 fő Pedagógiai Szakszolgálatnál, 8 fő általános iskolában, 38 fő EGYMI-ben, és 3 fő pszichológusként óvodában

dolgozik. A válaszadók 44%-a Somogy vármegyében dolgozik, de a többiek is Tolna és Baranya vármegyéből, a Dél-Dunántúl régióból küldték el válaszaikat. Lakhely szerint a válaszadók 42%-a vármegyeszékhelyen, 32% városban és 26% faluban lakik.

Megkérdeztük, hogy a főállásuk mellett vállálnak-e egyéb, bérkiegészítő munkát, amelyre 49%, 65 fő válaszolt igennel. A válaszadók 43%-a rendelkezik BA-szintű, 57%-a MA/MSc-szintű végzettséggel, doktori fokozata nem volt senkinek.

Mérőeszközök

A demográfiai adatok felvétele mellett strukturált kérdőíves keresztmetszeti vizsgálatunkban a következő teszteket használtuk:

A kiégés vizsgálatához a Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES) kérdőívet, amely az érzelmi kimerülést, a deperszonalizációt és a személyes teljesítmény csökkenését vizsgálja 22 itemből álló, könnyen kitölthető teszt formájában. A tételek arra vonatkoznak, hogy az egyén milyen mértékben érzi megterhelőnek munkáját, illetve milyen gyakran vagy milyen erősen él át különböző fiziológiai állapotokat (MASLACH–GOLDBERG 1998).

A megküzdési stratégiák feltárására a Lazarus és Folkman által kifejlesztett Megküzdési MódoK Kérdőív rövidített változatát használtuk (LAZARUS–FOLKMAN 1984; RÓZSA ÉS MTSAI 2008). A megküzdés a személyes jellemzők és a környezeti tényezők dinamikus kölcsönhatásának az eredménye, amely megmutatja a kiválasztott megküzdési stratégia végrehajtásához szükséges erőfeszítés mértékét.

A Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatával a pedagógusok pszichés állapotát, a depressziós tüneteket mértük fel. A skála a hétköznapi stresszre adott érzelmi, kognitív, fiziológias és magatartási reakciók mértékét és formáit térképezi fel (PUREBL–RÓZSA–KOPP 2006).

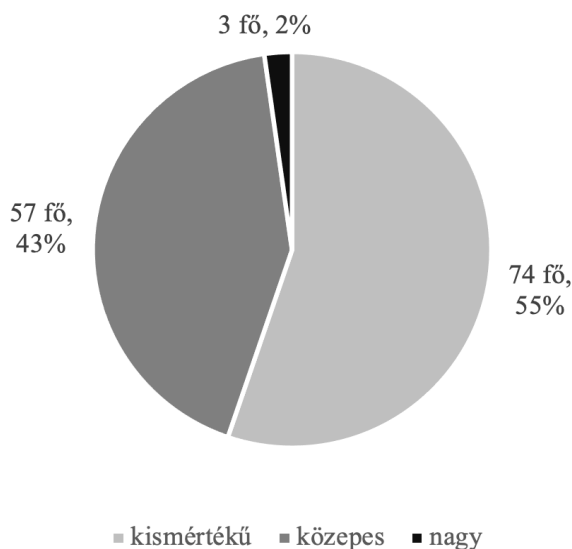
MOS SSS-H kérdőív felhasználásával a társas támasz mérésére vállalkoztunk (SZ. MAKÓ ÉS MTSAI 2016), amely a pszichés jóllét fenntartásában fontos szerepet tölt be, hozzájárul a pszichés jóllét fenntartásához.

Pszichológiai Immunrendszer Felméréssel a pedagógusok pszichológiai immunrendszerének fejlettségét és hatékonyságát vizsgáltuk, azonosítottuk azon képességeiket, amelyek a stresszel való megküzdésben segítségükre vannak. A kérdőív 80 itemből és 16 alszálából áll (OLÁH 2005). Végül áttekintettük a különböző mérési adatok közötti összefüggéseket, különösen a kiégést befolyásoló tényezők tekintetében. Az elemzést az IBM SPSS Statistics 28-as verziójával végeztük.

A vizsgálati eredmények bemutatása

A kiégés szindrómában szenvedők kevésbé toleránsak a nehézségeket okozó helyzetekkel szemben, türelmetlenebbek, negatív hozzáállás és cinizmus jellemző rájuk, ezek a környezetük számára is megnehezítik az együttműködést (MASLACH–GOLDBERG 1998). Az első kutatási kérdésünkre keresve a választ, a mérési eredményünk a 1. ábrán látható.

KK1: Milyen a gyógypedagógusok kiégésének mértéke a lezajlott pandémia után?

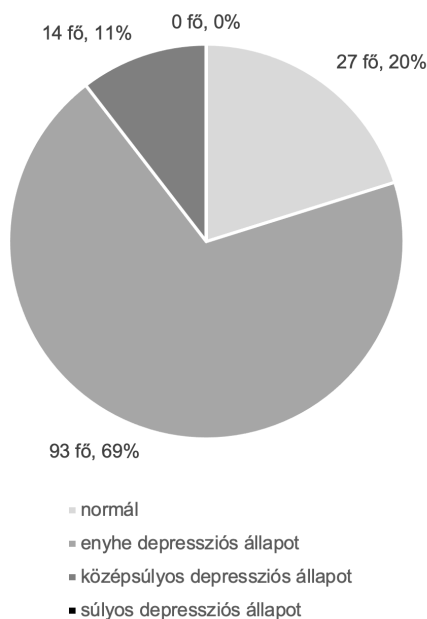


1. ábra: A gyógypedagógusok kiégésének mértéke (Maslach)

A vizsgált mintánkra kismértékű és közepes kiégés jellemző, nagymértékű kiégettség 3 főt érint, tehát a válaszadó gyógypedagógusok esetén jellemzően megjelenik a korunk járványaként emlegetett tünetegyüttes, a kiégés.

A kiégés normált (a vonatkozó kérdések számával elosztott) átlagpontszáma: 1,85 (SD = 0,77), mely kissé magas érték. Az érzelmi kimerültség alskálájának normált átlagpontszáma 2,50 (SD = 1,18), a deperszonalizáció alskáláé 0,76 (SD = 0,82), a személyes hatékonyság alskála átlagpontszáma 1,80 (SD = 0,79). A közepes kiégésű csoport átlagéletkora 44 év volt. A kismértékű kiégésű csoport átlagéletkora 48 év. Mintánkban egyébként a szakmai évek és a kiégés összpontszáma között semmilyen trend nem rajzolódott ki ($r = -0,016$; $p = 0,858$), és a családi állapot sem volt hatással a kiégés mértékére.

KK2: Milyen szintű depresszió jellemzi a gyógypedagógusokat?



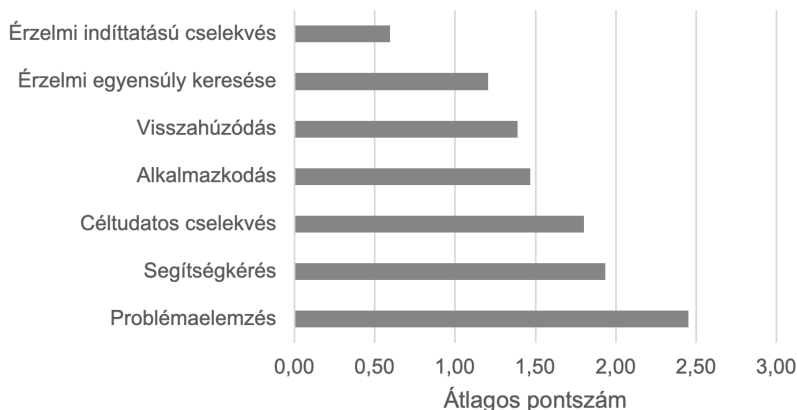
2. ábra: A Beck-féle depresszió mértéke

A válaszadók 11%-a depresszió szempontjából közép súlyos állapotú, senki sem jellemezhető súlyos depressziós állapottal, a legnagyobb létszámú csoport (93 fő) pedig enyhe depressziós állapottal jellemezhető (2. ábra). A válaszolók 20%-a a normál övezetbe tartozik. Mintánkban a depresszió és az életkor között enyhe negatív korreláció áll fent ($r = -0,16$).

A depresszió lényegesen csökkenti az egyén képességét a munkájának elvégzésére, másrészt megnehezíti azt, hogy megbirkózzon a mindennapi élet feladataival (ÁDÁM–NISTOR–NISTOR–CSERHÁTI–MÉSZÁROS 2015). A depresszió kialakulásában genetikai és környezeti tényezők játszanak szerepet (HIDAKA 2012). A környezeti tényezők közül kiemelendő a magas munkahelyi követelmény, a munka feletti alacsony kontroll és a társas támogatás hiánya, amelyek a depresszió kialakulásának veszélyét szignifikánsan növelik (BONDE 2008). A tünetek hasonlóságát tekintve megállapítható, hogy mindkét állapotra jellemző a mások problémáira adott érzelmi válaszok számának csökkenése, a jelentős örömképtelenség, a szociális ingerektől való eltávolodás, az információ felidézésével, valamint a döntések meghozatalával kapcsolatos nehézségek (ÁDÁM ÉS MTSAI 2015; KULCSÁR 1998).

Az aktivációs szint csökkenése a kiégés esetében nem annyira markáns, mint a depresszió fennállásakor. A kiégésben szenvedő emberek vitálisabb benyomást keltenek, mint a depressziósok (SHIROM–EZRACHI 2003). Az egyes helyzetekhez kapcsolódó saját felelősségről reálisabb elképzelésük van, a büntudatuk is kisebb, mint a depresszióval küzdőké (BRENNINKMEYER–VAN YPEREN–BUUNK 2001). A tünetek különbözőségét tekintve, a kiégésben szenvedők számára csak a munkahelyi kapcsolatokban megjelenő kölcsönösség érzése sérül, míg a depressziósok összes intim kapcsolata érintett (BAKKER–SHAUFELI–DEMEROUTI–JANSSEN–VAN DER HULST–BROUWER 2000). Mindemellett elmondható az is, hogy a kiégés kifejezetten a munkahelyi környezethez kapcsolható, míg a depresszió kontextusfüggetlen és az élet minden területére – beleértve a munkahelyet is – kiterjed (LEITER–DURUP 1994).

KK3: A gyógypedagógusok milyen megküzdési módokkal reagálnak a környezeti kihívásokra?

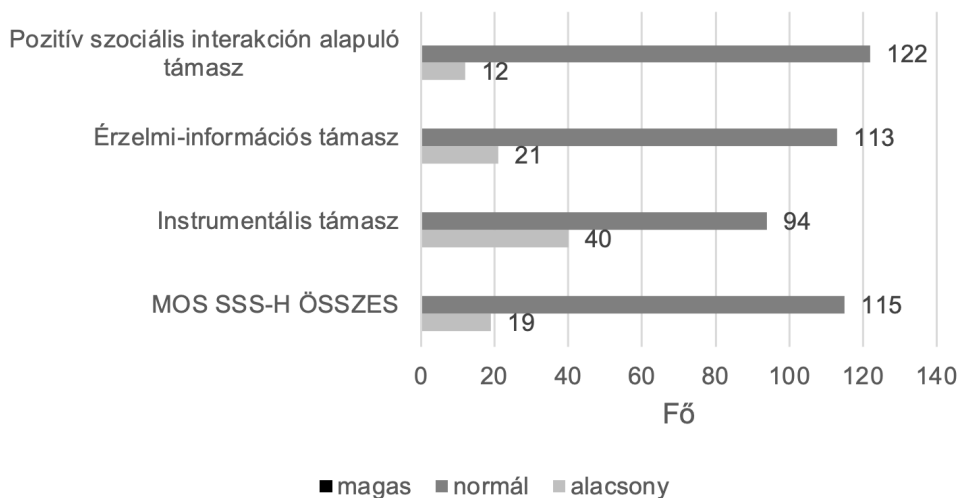


3. ábra: A Lazarus-féle megküzdési módok

A gyógypedagógusok inkább a problémafókuszú megküzdési módokkal reagálnak a kihívásokra, és a nehézségeket kevésbé érzik támadásnak (3. ábra). Az érzelmi indítatású cselekvések mint megküzdési stratégia kevésbé hatékonyak a pedagógiai helyzetekből adódó nehézségekkel való megbirkózásban, és a megkérdozett gyógypedagógusokra kevésbé jellemző. Úgy tűnik azonban, hogy a problémafókuszú megküzdési módok sem védnek eléggé a kiégés és a depresszió kialakulásától, melynek az állhat a háttérben, hogy ezek a stratégiák a gyakorlatban nem működnek a jelenlegi, sokré-

tűen terhelt pedagógiai környezetben, illetve az interakciós partnerek negatív reakciói is akadályozhatják a megvalósításukat. Azonban biztató eredmény, hogy gyógypedagógusok esetén a céltudatos cselekvés, segítségkérés és a problémaelemzés inkább jellemző megküzdési mód, amelyre a korábban bemutatott kutatás reflektált, vagyis, ha megtorpanás helyett a problémát operacionalizáljuk, akkor pszichésen sikeresebben birkózhatunk meg vele.

KK4: Gyógypedagógusok körében milyen jellemzője van a társas támasz keresésének?



4. ábra: A társas támasz jellemzői (MOS SSS-H)

A jellemzőket a 4. ábrán látjuk. 40 fő érzi úgy, hogy az instrumentális (kézzelfogható) támaszt nélkülözi, vagyis nincs, aki segítsen neki, ha szüksége van támaszra vagy fizikai segítségre. Viszonylag kevesen, 12 fő érzi úgy, hogy nincs elég pozitív emberi kapcsolata, nincs kivel kikapcsolódnia, megosztania érzelmeit. Végül a társas támasz globális mutatója szerint 19 fő rendelkezik alacsony támasszal. Összesében a mintánkban szereplő gyógypedagógusokra inkább változatos támaszkeresés jellemző, amely a kiegészítő szembeni megküzdésben jelentős segítség lehet. A magasabb társas támogatottság mérsékelten magasabb pszichológiai jólléttel, pozitív affektivitással és alacsonyabb depresszív és szorongásos tünetképződéssel társul (Sz. MAKÓ ÉS MTSAI 2016).

Az 1. táblázat az alfaktorok egyes jellemzőit tartalmazza.

1. táblázat: A MOS SSS-H fő- és alsókálainak leíró statisztikai jellemzői

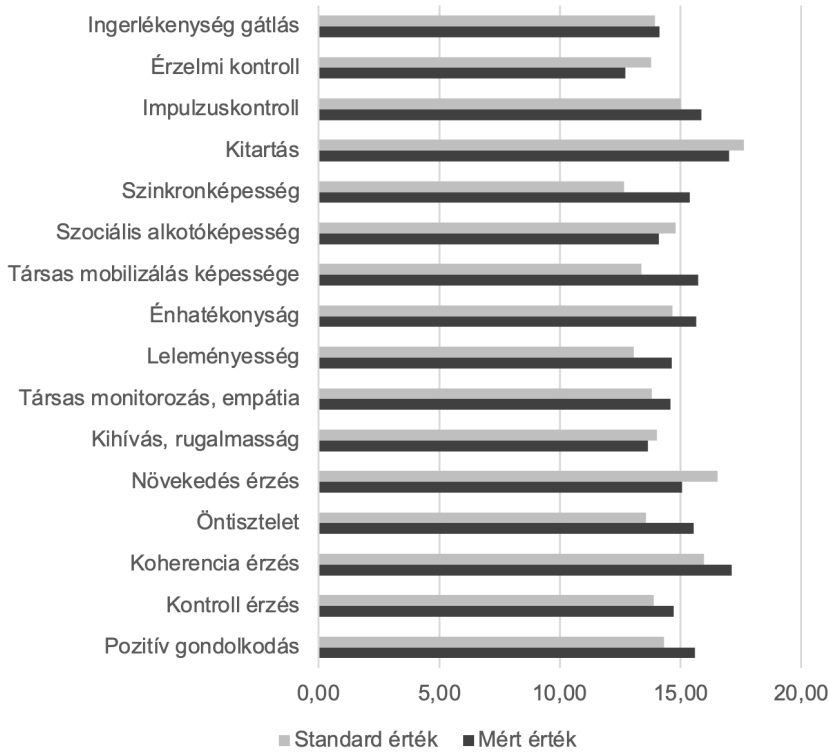
Skála	Instrumentális támasz	Érzelmi-információs támasz	Pozitív szociális interakción alapuló támasz	MOS SSS-H Összpontszám
Átlag (M)	13,60	35,69	32,19	81,48
Szórás (D)	2,44	6,41	4,88	11,98
min-max	3-15	17-40	14-35	45-90
Alacsony (fő)	40	21	12	19
Normál (fő)	94	113	122	115
Magas (fő)	0	0	0	0

Forrás: saját szerkesztés

KK5: Milyen jellemzői vannak a gyógypedagógusok pszichológiai immunrendszerének?

„A pszichológiai immunrendszer fogalma azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stresszhatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön...” (OLÁH 2005: 85.) A Pszichológiai Immunrendszer Felmérés rövidített változatát használva három dimenzió mentén jellemezhetjük az egyén pszichológiai immunrendszer komponenseit, úgymint: Megközelítő Alrendszer, Önszabályozó Alrendszer és a Mobilizáló-Alkotó-Végrehajtó Alrendszer (OLÁH 2005). A mért érték vonatkozik az általunk megkérdezett gyógypedagógusokra, a másik adatsor az országos standardot mutatja (5. ábra).

Pszichológiai Immunrendszer Felmérés



5. ábra: PIK komponensek

	Pozitív gondolkodás	Kontroll érzés	Koherencia érzés	Öntisztelet	Növekedés érzés	Kihívás, rugalmasság	Társas monitorozás, empátia	Leleményesség	Énhatékonyság	Társas mobilizálás képessége	Szociális alkotóképesség	Szinkronképesség	Kitartás	Impulzuskontroll	Érzelmi kontroll	Ingerlékenység gátlás
mért érték	15,60	14,70	17,13	15,54	15,06	13,63	14,57	14,63	15,64	15,72	14,09	15,37	17,01	15,86	12,72	14,13
szórás	3,09	2,54	2,68	3,30	1,98	3,59	3,22	3,26	2,56	3,42	3,72	3,15	2,21	2,62	3,17	2,94
standard érték	14,30	13,87	15,97	13,55	16,51	14,03	13,82	13,06	14,67	13,37	14,79	12,67	17,62	15,01	13,78	13,93
szórás	4,31	3,98	3,98	4,43	3,82	4,33	4,16	3,95	3,95	4,40	4,09	4,21	6,15	3,92	4,56	4,55

6. ábra: PIK komponensek szórásai értékei

Minden komponensben az eltérés szignifikáns $p = 0,05$ szignifikancia szint mellett, kivéve a „Kihívás, rugalmasság”-ot, a „Szociális alkotóképesség”-et, a „Kitartást” és az „Ingerlékenység gátlás”-t. Valójában a többi esetenél a „Társas monitorozás, empátia” kivételével az eltérések szignifikánsak még $p = 0,01$ szignifikancia szint mellett is (6. ábra).

Az immunkompetencia skála értékei közül a magyar átlagtól való elmaradás mutatkozik az Érzelmi kontroll, Kitartás, Szociális alkotóképesség, Kihívás-rugalmasság, Növekedésérzés komponensekben. Az alábbiakban viszont jobban teljesítenek a hazai átlagnál, úgymint az Impulzuskontroll, Szinkronképesség, Társas mobilizálás képessége, Énhatékonyság, Leleményesség, Társas monitorozás képessége, Empátia, Öntisztelet, Koherenciaérzés, Kontrollérzés és Pozitív gondolkodás komponensekben (5. ábra). Az utóbbi komponensek komoly erőforrásként működhetnek a kiégéssel szemben (SZICSEK 2004).

Az alábbi képességeknek az átlaghoz képest gyengébb szintje arra enged következtetni, hogy ezek a komponensek a stresszel való megküzdésben is gyengébben mozgósíthatók:

Érzelmi kontroll: azt mutatja meg, hogy a személy hogyan képes úrrá lenni a fenyegetés, a veszélyhelyzetek és kudarcok keltette szorongásokon. Az alacsony pontszámot elérő személy nehezebben képes uralkodni negatív emócióin és a konstruktív viselkedésre nehezebben képes energiát fordítani.

Kitartás: azt méri, hogy a személy mennyire képes szükséglete kielégítésének elhatalasztására, illetve, hogy elhatározott viselkedését akadályozó tényezők esetén folytatja-e. Az átlagnál kevesebb pontot elérő személyt ebben az alacsonyabb frusztrációs tolerancia szintje kevésbé segíti.

Szociális alkotóképesség: a skála azt méri, hogy a személy mennyire képes önmagában és másokban olyan képességeket felfedezni, amelyek nem feltétlenül nyilvánvalók, de hasznosak a stresszel való megküzdésben. Az alacsony pontértéket elért személy inkább egyedül próbálja megoldani a nehézségeit.

Kihívás-rugalmasság: a változások követésére és szenzitív érzékelésre való hajlamot értjük alatta. Az alacsonyabb pontértéket elérők kevésbé nyitottak a változásra és kevésbé fogékonyak az újdonságokra.

Növekedésérzés: a személy saját pszichológiai fejlődésének érzett mértékét mutatja. Az alacsonyabb pontértékű személy önmagát megújulásra nehezebben képes személyként definiálja.

Az alábbiakban azokat a komponenseket mutatjuk be, amelyekben a standardnál jobb eredményt értek el a gyógypedagógusok.

Impulzuskontroll: a magas pontértéket elért személy a viselkedését racionálisan kontrollálja és a helyzethez illő leghelyénvalóbb magatartást választja.

Szinkronképesség: A magas pontértéket elért egyén képes rá, hogy pszichés energiáit a tevékenységére koncentrálja. Képes kontrollálni figyelmét és tudatát.

Társas mobilizálás képessége: arra utal, hogy a személy mennyire sikeres társai meggyőzésében, motiválásában és irányításában. A magas pontszámot elért személy képes mások irányítására, képes elérni, hogy mások támogassák céljai elérésében.

Énhatékonyság: azt mutatja meg, hogy a személy milyen mértékben és hatékonysággal képes aktualizálni tanult vagy önmaga gyártotta terveit és megoldási javaslatait. A magas pontértékű személy úgy érzi, hogy képes a kitűzött cél érdekében előrevívó viselkedéseket végrehajtani.

Leleményesség: a személyiség kreatív, innovatív kapacitását, konstruktív és originalis kapcsolatokra való hajlamát méri.

Társas monitorozás képessége, empátia: a skála a szociális nyitottságot méri. A magas pontértékű személy képes a társas környezeti információk szelektív észlelésére és adekvát felhasználására.

Öntisztelet: ez a skála azt méri, hogy mennyire tartjuk magunkat értékesnek. A magas pontértéket elért személyek megbecsülik magukat, büszkék magukra és a létrehozott értékeikre.

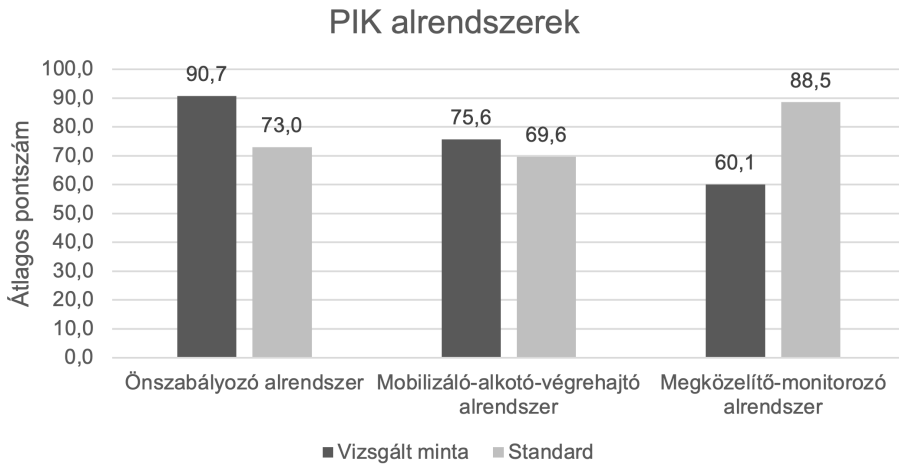
Koherenciaérzés: a történések megértésének a képessége. A skála három fő komponense a felfogóképesség, a források kezelésének képessége és az értelmesség. A magas pontértéket elérő személy az élet nehéz pillanatait leküzdendő kihívásoknak kezeli. Keresi egy adott helyzet értelmét, nem menekül el a megpróbáltatások és kihívások elől.

Kontrollérzés: azt méri a skála, hogy mennyire tudjuk az életünk feletti kontrollt gyakorolni. Az alacsonyabb pontérték azt jelzi, hogy az egyén gyengébben aktivizálja pszichés erejét, hogy a kontrollt fenntartsa vagy megszerezze.

Pozitív gondolkodás: azt jelenti, hogy az egyén mennyire képes a kedvező változások elővételezésére. A magas pontértéket elérő személy optimista és sikerorientált, még nehéz helyzetekben is (OLÁH 1996; PERCZEL FORINTOS – KISS – AJTAY 2005).

A különböző komponensek három alrendszerbe sorolhatók. A gyógypedagógusok a Megközelítő-monitorozó alrendszer terén különösen alacsony szintet értek el, vagyis a

környezet megértése, a pozitív következmények monitorozása esetükben gyenge szintű, miközben az Önszabályozó és a Mobilizáló-alkotó-végrehajtó alrendszerekben a mutatók jelentősen meghaladják a standard értékeket (7. ábra).



7. ábra: PIK alrendszerek

A többi mérés eredményével a kiégés mértékének jóslása rámutat arra a tényre, hogy a preventációs tréningeket érdemes problémafókuszúan megtervezni ahelyett, hogy bizonytalan hatékonyságú beavatkozásokat végzünk. Az ötödik kutatási kérdésünk erre a problémára irányul.

KK5: Kiegészítő szempontjából mely tényezőkre kell a preventációs tréningeknek fókuszálnia?

Többváltozós illesztett lineáris regresszióval, Stepwise technikával megvizsgáltuk, hogy a Lazarus-féle megküzdési módok, a Beck Depresszió Kérdőív rövidített változata, a MOS SSS-H és a Pszichológiai Immunrendszer Felmérés eredményei alapján milyen mértékben jósolható a Maslach-féle kiégés kérdőív összpontszáma. A gyógypedagógusokra illesztett regressziós modell (hatodik modell) globálisan jó az F-próba eredménye alapján ($p < 0,001$) (2. táblázat).

2. táblázat: Illesztett többváltozós lineáris regressziós modell

ANOVA ^a						
Modell		Négyzet- összeg	df	Négyzet- átlag	F	<i>p</i>
6	regresszió	132,466	6	22,078	31,589	<0,001 ^a
	maradék	88,762	127	0,699		
	összes	211,228	133			

2. táblázat folytatása

Modell	R	R ²	Korrigált R ²	Becslési hiba szórása
6	0,774 ^a	0,599	0,580	0,83601

a) Jóló változók: Depresszió (0–10), Megközelítő-monitorozó alrendszer (0–10), Céltudatos cselekvés (0–10), Alkalmazkodás (0–10), Segítségkérés (0–10), Érzelmi-információtámasz (0–10)

Forrás: saját szerkesztés

A modellbe bevont magyarázóváltozók, a Depresszió, a Megközelítő-monitorozó, a Céltudatos cselekvés, az Alkalmazkodás, a Segítségkérés és az Érzelmi-információs támasz összpontszámának többszörös determinációs együtthatója 0,774, tehát egy közös kapcsolat a magyarázóváltozók között pozitív irányú és szoros. Ezek a változók, tehát a Depresszió összpontszáma, a Megközelítő-monitorozó alrendszer összpontszáma, a Céltudatos cselekvés, az Alkalmazkodás és a Segítségkérés megküzdési módok, valamint az Érzelmi-információs támasz összpontszáma együttesen 58,0%-ban magyarázzák a Maslach-féle kiégés összpontszámának szóródását a gyógypedagógusok esetén. A standardizált béta értékek alapján a Depresszió hat a legnagyobb mértékben a kiégés pontszám alakulására, míg a PIK Megközelítő-monitorozó alrendszere a második, a megküzdési módok közül a Céltudatos cselekvés a harmadik, a Segítségkérés a negyedik, az Alkalmazkodás az ötödik és az MOS SSS-H Érzelmi és információs támasz a hatodik legnagyobb hatású tényező (3. táblázat).

3. táblázat: Illesztett többváltozós lineáris regressziós modell

Együtthatók ^a						
Modell		Nem standardizált B	Az együtthatók standard hibája	Standardizált béta együttható	t	p
6	(konstans)	3,902	,614		6,353	<,001
	Depresszió (0–10)	,535	,069	,541	7,744	<,001
	Megközelítő-monitorozó alrendszer (0–10)	-,247	,065	-,263	-3,797	<,001
	Céltudatos cselekvés (0–10)	-,117	,036	-,200	-3,262	,001
	Alkalmazkodás (0–10)	,099	,037	,154	2,644	,009
	Segítségkérés (0–10)	-,083	,031	-,162	-2,707	,008
	Érzelmi és információs támasz (0–10)	,100	,043	,152	2,305	,023
a) Független változó: Kiegész (0–10)						

Forrás: saját szerkesztés

Tehát a gyógypedagógusokról elmondható, hogy ha a Depresszió összpontszáma 1-gyel nő, akkor átlagosan a modell szerint 0,54-gyel nő a Kiegész összpontszáma, ha a modellben minden más tényező változatlan marad. Ha a PIK Megközelítő-monitorozó alrendszerének pontszáma 1-gyel nő, akkor átlagosan, a modell szerint 0,25-tel csökken a Kiegész összpontszáma. Ha a Céltudatos cselekvés megküzdési mód pontszáma 1-gyel nő, akkor átlagosan, a modell szerint 0,12-vel csökken a Kiegész összpontszáma. Ha az Alkalmazkodás megküzdési mód pontszáma 1-gyel nő, akkor átlagosan, a modell szerint 0,10-zel nő a Kiegész összpontszáma, ha a többi modellben szereplő tényezőt változatlanak feltételezzük. Ha az Érzelmi és információs támasz pontszáma 1-gyel nő, akkor átlagosan, a modell szerint 0,10-zel nő a Kiegész összpontszáma (*ceteris paribus*). Végül a modell szerint, ha a Segítségkérés megküzdési mód pontszáma 1-gyel nő, akkor 0,08-cal csökken a Kiegész összpontszáma átlagosan.

A KUTATÁS KORLÁTAI

A vizsgálat kutatásmódszertani limitációja a mintánk, amely nem reprezentatív. A kutatásban részt vevő kitöltők főleg Somogy Vármegyében élnek és dolgoznak, a mérési eredményeket esetleg olyan regionális tényezők is befolyásolhatják, amelyeket itt nem vettünk figyelembe. A kutatást veszélyeztető tényező volt a COVID-19-pandémia, amelynek közvetlen lecsengése után történt az adatfelvétel. Ennek egyik következménye lehet az alacsonyabb szintű kitöltési hajlandóság, hiszen vésszesen kimerült pszichés erőforrásokkal tértünk vissza a megszokott életünkhöz. A mért adataink is ezt a nagyfokú kimerültséget tükrözhetik. A fentiek miatt érdemes lenne a jövőben a vizsgálatban részt vevők körét újra megkérdezni, illetve a vizsgálatot az iskolai, munkahelyi szervezeti működésre is kiterjeszteni.

Másfelől, mivel fő célunk a kiegészítési háttérének feltárása, a kiegészítésre ható legfontosabb tényezők meghatározása volt, a kiegészített pedagógusok nagy száma előnyként is értelmezhető; nagyobb számú „kiegészített” mintát kaptunk, mely segíti a kutatás eredményeihez kapcsolódó, preventív tréningre vonatkozó következtetések levonását.

KONKLÚZIÓ

A pedagógusok kiegészítésének mértéke nem mutatott semmilyen kapcsolatot az általunk vizsgált demográfiai tényezőkkel, sem az életkorral vagy a munkában töltött évek számával. Az elvégzett vizsgálatok eredményei pedig azt támasztják alá, hogy a kiegészítésre vonatkozó preventív beavatkozásban a depresszió csökkentésére kell a fő hangsúlyt helyezni. Az érzelmi központú megküzdési módok közé tartozó Alkalmazkodás szintén emeli a kiegészítés szintjét, így a támogató technikáknak az önérvényesítés képességének erősítésére is fókuszálnia kell a pedagógusok esetében. A szakirodalmi adatok alapján arra számítottunk, hogy a társas támogatás bármely formája a kiegészítés ellenében hat, így némiképp meglepő az eredményünk, hogy az erősebb Érzelmi és információs támasz hatására – ha csak kisebb mértékben is, de – emelkedik a kiegészítés szintje. Az eredményeink ellenére úgy véljük, hogy a preventív tréningeknek a társas támasz jólétet támogató szerepét erősítenie kell a továbbiakban is. A kiegészítés szembeni protektív faktorként jelennek meg a Céltudatos cselekvés és a Segítségkérés megküzdési módok,

továbbá a PIK Megközelítő-monitorozó alrendszere. Ebből adódóan a prevenció programoknak fókuszálnia kell a reális helyzetértékelés, a kreatív problémamegoldás-, a külső-belső erőforrásokat mozgósító képesség, az emocionális és kognitív kontrollfunkciók, valamint a lehetséges pozitív következményekre való hangolódás erősítésére. Ezen eredmények ismeretében a gyógypedagógusok mentális egészségének megőrzésére irányuló preventív beavatkozások célzott tervezése valósulhat meg. A kiégés prevenciója, kezelése egyéni és szervezeti szinten is tervezhető. A prevenció elsődleges lépéseit már a pedagógusképzési szinten meg lehet valósítani: önismereti csoportok, önismereti gyakorlatok alkalmazása, szakmai motivációs célok tisztázása segítségével. Munkahelyi szervezeti keretben pedig támogató kapcsolati háló kialakítása, esetmegbeszélés, konzultáció segítségével a stressz szintjének csökkentésével érhető el (FEKETE 1991; VÁRI 2020). A prevencióban a saját mentálhigiéné ápolása, a feszültségcsökkentés, a felelősségmegosztás és a közösség szerepének felértékelése játszhat fontos szerepet, illetve saját eredményeink alapján a depresszió mértékének csökkentése lesz napjainkban a prevenció kulcsfeladata.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást a KDP-2020 1010959. azonosító számú pályázat támogatta.

„Az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”



IRODALOM

ÁDÁM SZILVIA – NISTOR ANIKÓ – NISTOR KATALIN – CSERHÁTI ZOLTÁN – MÉSZÁROS VERONIKA (2015): A kiégés és a depresszió diagnosztizálásának elősegítése demográfiai és munkahelyi védő- és kockázati tényezőinek feltárásával egészségügyi szakdolgozók körében. *Orvosi Hetilap* 156/32. 1294–1303. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2015.30220> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)

- BAKKER, B. ARNOLD – SCHAUFELI, B. WILMAR – DEMEROUTI, EVANGELIA – JANSSEN, M. PETER – VAN DER HULST, RENÉE – BROUWER, JANNEKE (2000): Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety Stress Coping* 13/3. 247–268. <https://doi.org/10.1080/10615800008549265>
- BONDE, JENS PETER (2008): Psychosocial factors at work and risk of depression: A systematic review of the epidemiological evidence. *Occupational and Environmental Medicine* 65/7. 438–445. DOI: 10.1136/oem.2007.038430
- BORDÁS ANDREA (2010): A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio* 19/4. 666–672. http://epa.niif.hu/01500/01551/00054/pdf/educatio_EPA01551_2010-4_Kutkozben3.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. szeptember 10.)
- BRENNINKMEYER, VEERLE – VAN YPEREN, W. NICO – BUUNK, P. BRAM (2001): Burnout and depression are not identical twins: Is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences* 30/5. 873–880. https://www.rug.nl/staff/n.van.yperen/11_paid_2001.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. február 23.)
- BRUNSTING, C. NELSON – SRECKOVIC, A. MELISSA – LANE, KATHLEEN LYNNE (2014): Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children* 37. 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- CARLSON, BETTY CLARK – THOMPSON, A. JOHN (1995): Job burnout and job leaving in public school teachers: Implications for stress management. *International Journal of Stress Management* 2. 15–29. <https://doi.org/10.1007/BF01701948> (Utolsó megtekintés: 2024. február 26.)
- COOLEY, ELISABETH – YOVANOFF, PAUL (1996): Supporting Professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children* 62/4. 336–355. <https://doi.org/10.1177/001440299606200404> (Utolsó megtekintés: 2024. február 24.)
- CRANE, STEPHEN – IWANICKI, EDWARD (1986): Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education* 7. 24–31.
- CZIKE BERNADETT (2006): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt.
- DI BLASIO BARBARA – SZIGETI MÓNICA (2022): Hallgatói kiégés szindróma a poszt-COVID-19 időszakban. *Közösségi Kapcsolódások*. 2022. július. <https://doi.org/10.14232/ka-pocs.2022.1.5-17> (Utolsó megtekintés: 2024. február 23.)
- EMBICH, L. JEANNE (2001): The Relationship of Secondary Special Education Teacher's Roles and Factors That Lead to Professional Burnout. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 24/1. 58–69. <http://dx.doi.org/10.1177/088840640102400109> (Utolsó megtekintés: 2024. február 23.)
- FEKETE SÁNDOR (1991): Segítőfoglalkozások kockázatai. Helfer szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica* VI/1. 17–29.

- FIMIAN, J. MICHAEL – BLANTON, P. LINDA (1986): Variables related to stress and burnout in special education teacher trainees and first-year teachers. *Teacher Education and Special Education* 9. 9–21. <https://doi.org/10.1177/088840648600900102>
- FRANK, R. ALAN – MCKENZIE, ROBERT (1993): The development of burnout among special educators. *Teacher Education and Special Education* 16. 161–170. <https://doi.org/10.1177/088840649301600208>
- GIANGRECO, F. MICHAEL – SUTER, C. JESSE – HURLEY, M. SEAN (2013): Revisiting Personnel Utilization in Inclusion-Oriented Schools. *The Journal of Special Education* 472. 121–132. <https://doi.org/10.1177/0022466911419015> (Utolsó megtekintés: 2024. február 23.)
- GREENE, GRAHAM (1961): *A Burnt Out Case*. New York, Viking Press.
- HASTINGS, P. RICHARD – BROWN, TONY (2002): Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation* 40/2. 148–156. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0148:CSATIO>2.0.CO;2)
- HIDAKA, H. BRANDON (2012): Depression as a disease of modernity: Explanations for increasing prevalence. *Journal of Affective Disorders* 140/3. 205–214. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22244375/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 23.)
- IRVIN, W. DWIGHT – HUME, KARA – BOYD, A. BRIAN – MCBEE, T. MATTHEW – ODOM, L. SAMUEL (2013): Child and classroom characteristics associated with the adult language provided to preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* 7/8. 947–955. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.04.004>
- JAGODICS BALÁZS – NAGY KATALIN – SZÉNÁSI SZILVIA – VARGA RAMÓNA – SZABÓ ÉVA (2020): Az iskolai leterheltség és kiégés vizsgálata a Követelmény-Erőforrás Modell segítségével magyar általános iskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia* 20/1. 57–81. <http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.1.57> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- JAGODICS BALÁZS – SZABÓ ÉVA (2014): Job demands versus resources: Workplace factors related to teacher burnout. *Theory and Research in Education* 9/4. 377–390. https://www.researchgate.net/publication/274066844_Job_demands_versus_resources_workplace_factors_related_to_teacher_burnout (Utolsó megtekintés: 2024. február 22.)
- JENNETH, K. HEATHER – HARRIS, L. SANDRA – MESIBOV, B. GARY (2003): Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33. 583–593. DOI: 10.1023/b:jadd.0000005996.19417.57 (Utolsó megtekintés: 2024. február 24.)
- KULCSÁR ZSUZSANNA (1998): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- LAZARUS, S. RICHARD – FOLKMAN, SUSAN (1986): Cognitive Theories of Stress and the Issue of Circularity. In: *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives*. Szerk. H. M. Appley, R. Trumbull. Plenum, New York. 63–80. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4 (Utolsó megtekintés: 2024. február 22.)

- LEITER, P. MICHAEL – DURUP, JOSETTE (1994): The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety Stress & Coping* 7/4. 357–373. <https://doi.org/10.1080/10615809408249357> (Utolsó megtekintés: 2024. február 22.)
- MASLACH, CHRISTINA (2003): Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science* 12/5. 189–192. DOI:10.1111/1467-8721.01258
- MASLACH, CHRISTINA – GOLDBERG, JULIE (1998): Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology* 7/1. 63–74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X) (Utolsó megtekintés: 2024. február 22.)
- MASLACH, CHRISTINA – SCHAUFELI, B. WILMAR – LEITER, P. MICHAEL (2001): Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52/1. 397–422. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.397> (Utolsó megtekintés: 2024. február 22.)
- MIHÁLKA MÁRIA – PIKÓ BETTINA (2018): Pedagógusok étellel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 19. 140–157. <https://real.mtak.hu/81390/1/0406.19.2018.006.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. február 26.)
- NICHOLS, AMY SLOAN – SOSNOWSKY, FRANCES LAPLANTE (2002): Burnout Among Special Education Teachers in Self-Contained Cross-Categorical Classrooms. *Teacher Education and Special Education* 25/1. 71–86. <https://doi.org/10.1177/088840640202500108> (Utolsó megtekintés: 2024. február 26.)
- No Child Left Behind* (2001): <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/reports/no-child-left-behind.html> (Utolsó megtekintés: 2024. február 26.)
- OLÁH ATTILA (1996): *A megküzdés személyiségtényezői. A Pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere*. Kézirat, Budapest.
- OLÁH ATTILA (2005): *Érzelmek, megküzdés, optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- O'NEILL, SUE – STEPHENSON, JENNIFER (2012): Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education* 28/8. 1131–1143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- PARK, EUN-YOUNG – SHIN, MIKYUNG (2020): A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *SAGE Open* 2020. April–June 1–18. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244020918297>
- PECZE KRISZTINA (2023): A gyógypedagógusok mentális egészségének és mentális egészségükkel kapcsolatban álló tényezők vizsgálata. *Iskolakultúra. Módszertani Közlemények* 63/2. 87–97. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.2.87-97> (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- PERCZEL FORINTOS DÓRA – KISS ZSÓFIA – AJTAY GYÖNGYI (2005, szerk.): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Országos Pszichológiai és Neurológiai Intézet, Budapest.

- PETRÓCZI ERZSÉBET – FAZEKAS MÁRTA – TOMBÁ CZ ZSUZSANNA – ZIMÁNYI MÁRIA (1999): A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle* 54/3. 429–441.
- PULLIS, E. MICHAEL (1992): An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders* 17/3. 191–201.
- PUREBL GYÖRGY – RÓZSA SÁNDOR – KOPP MÁRIA (2006): A rövid stressz kérdőív kifejlesztése és pszichometriai adatainak kifejlesztése. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 7/3. 217–224. <http://real.mtak.hu/58535/1/mental.7.2006.3.5.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. február 26.)
- RÓZSA SÁNDOR – KŐ NATASA – KREKÓ KATA – UNOKA ZSOLT – CSORBA BERTALAN – FECSKÓ EDINA – KULCSÁR ZSUZSANNA (2008): A mindennapos testi tünetek attribúciója: tünetinterpretáció kérdőív hazai adaptációja. *Pszichológia* 28/1. 53–80. DOI:10.1556/Psz.28.2008.1.4
- RUBLE, A. LISA – USHER, L. ELLEN – MCGREW, H. JOHN (2011): Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 26/2. 67–74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- SALAVECZ GYÖNGYVÉR – NECULAI KRISZTINA – JAKAB ERNŐ (2006): A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 7/2. 95–109. <https://real.mtak.hu/58525/1/mental.7.2006.2.2.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. február 26.)
- SHIROM, ARIE – EZRACHI, YAAKOV (2003): On the discriminant validity of burnout, depression, and anxiety: A re-examination of the burnout measure. *Anxiety Stress & Coping* 16/1. 83–97. <https://doi.org/10.1080/1061580021000057059> (Utolsó megtekintés: 2024. február 26.)
- SKAALVIK, M. EINAR – SKAALVIK, SIDSEL (2017): Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education* 20. 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- SZICSEK MARGIT (2004): A kiégés és a pszichológiai immunkompetencia összefüggései az ápolói munkában. *Kharón* 8/1–2. 82–131. http://epa.oszk.hu/02000/02002/00020/pdf/2004-1-2_szicsek-kieges.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. december 28.)
- SZIGETI MÓNICA (2023): A pedagógusok pszichológiai immunkompetenciájának vizsgálata. In: *Hatékony és koherens a pedagógiában, gyógypedagógiában és tanárképzésben: Tanulmánykötet a XIV. Országos Taní-tani Konferenciáról*. Szerk. K. Nagy Emese. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. 76–84.
- SZ. MAKÓ HAJNALKA – BERNÁTH LÁSZLÓ – SZENTIVÁNYI-MAKÓ NORBERT – VESZPRÉMI BÉLA – VAJDA DÓRA – KISS ENIKŐ CSILLA (2016): A MOS SSS – társas támasz mérésére szolgáló kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia* 16/3. DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2016.3.145

- VÁRI KRISZTINA (2020): Mentálhigiéné és kiégés a konduktorok körében. *Tudomány és Hivatás*. 1. 112–122. https://epa.oszk.hu/04100/04185/00005/pdf/EPA04185_tudomany_es_hivatás_2020_01_112-122.pdf. (Utolsó meglekintés: 2024. február 10.)
- WEBER, B. DONALD – TOFFLER, D. JEFFREY (1989): Burnout among teachers of students with moderate, severe, or profound mental retardation. *Teacher Education and Special Education* 12. 117–125. <https://doi.org/10.1177/088840648901200306>
- ZABEL, ROBERT – ZABEL, MARY KAY (2002): Burnout among special education teachers and perceptions of support. *Journal of Special Education Leadership* 15. 67–73. https://www.researchgate.net/publication/234628698_Burnout_among_Special_Education_Teachers_and_Perceptions_of_Support (Utolsó meglekintés: 2024. február 15.)

EDŐCSÉNY PIROSKA

„Híd, ami összekapcsol” –

*A szociális, proszociális készség fejlesztésének és
a konfliktuskezelésnek egy hatékony útja az óvodapedagógiában*

BEVEZETÉS

„Életünk értelme és próbája, hogy hogyan tudjuk kiteljesíteni emberi kapcsolatainkat.” (HEGYINÉ 2003: 11.) Nagy szavaknak tűnnek, de ha végiggondoljuk, hogy életünknek melyek voltak a legtartalmasabb, legmeghatározóbb pillanatai, amelyekből később is töltekezhettünk, rá kell jönnünk, hogy minden ilyen élményünknek kapcsolatok vannak a háttérben vagy épp a középpontjában. A kapcsolatok életünk során végigkísérnek, alapot adnak a boldoguláshoz, meghatározzák a világhoz való hozzáállásunkat. Mégse vehetjük tehát túlzásnak ezt a kijelentést. Különösen akkor nem, ha ismerjük azokat a kutatásokat, melyek rámutattak arra, hogy akik jó kapcsolatban élnek, tovább, egészségesebben és boldogabban élnek (SKRABSKI –KOPP 2009), tehát a kapcsolati háló egyben megtartó háló is.

Ebből következik, hogy egész életünkre meghatározó a szociális, proszociális és érzelmi kompetenciáink fejlettsége. Alapja az édesanyával való korai kötődés alakulása, majd ezt kiegészíti a pedagógusokkal kialakított kötődés. Hazai és külföldi kutatások is arra a következtetésre jutottak, hogy már nem elég a spontán szocializáció, szükség van az intézményes kereteken belüli fejlesztésre is (ZSOLNAI–LESZNYÁK–KASIK 2007). Ha kisgyermekkorban nem nyitjuk rá a gyerekek lelkét a kapcsolatokban rejlő erőre, szociális kompetenciáik fejletlenek maradnak, nehezebben fognak boldogulni személyes életükben is. Azoknak az élete sikeresebb, kiegyensúlyozottabb, elégedettebb és boldogabb lesz, akik kapcsolataikban jól boldogulnak, adekvátan értelmezik társaik viselkedését, kommunikációját, metakommunikációját és az ezeken keresztül közvetített érzéseket és

szükségleteket. Ezeket a kompetenciákat az együttműködés különböző megvalósulásai során tudják a gyermekek a leghatékonyabban elsajátítani. Természetesen szükséges az is, hogy saját érzéseikkel és a szükségleteikkel tisztában legyenek, szükség szerint megfelelően tudják azokat szabályozni és közvetíteni. Tapasztalatom, hogy mindeközben nemcsak saját szükségleteikért tesznek, hanem a proszociális viselkedésük is fejlődik, mely figyelembe veszi a társak érdekeit is, sőt képes tenni értük. A fejlett szociális kompetencia magával hozza az őszinte, világos, támogató kommunikációt, melynek következtében a konfliktusokat eredményesebben, hatékonyabban oldhatják meg. Ezeket összefoglalva: a fejlett szociális- és proszociális kompetenciák egy boldogabb, sikeresebb életet tesznek lehetővé.

Mi pedagógusok, nevelők, sajnos nem vagyunk eléggé tudatában annak, hogy kulcsemberek vagyunk, lehetünk: a gyerekek, fiatalok és felnőttek boldogulásához, boldogságukhoz vezető út egy-egy szakaszán. A kapcsolatok alakítása, a szociális kompetenciák és konfliktusmegoldási stratégiák fejlesztése, a hivatásunkból fakadó lehetőség és egyben: felelősség is. A kisgyermekkor egészen a serdülőkor végéig kulcsfontosságú időszak a szociális, érzelmi és proszociális készségek elsajátításában a kognitív készségek fejlesztése mellett. Ezek minőségétől függ az aktuális és a későbbi lelki egészségünk, és az életben való boldogulásunk is. Nem elhanyagolható tehát a szociális kompetenciák élethosszig tartó fejlesztésének-fejlettségének prevenció hatása.

A téma sürgető időszerűségét mutatja, hogy: „A WHO adatai szerint az elmúlt húsz évben a gyermekeket és fiatalokat érintő mentális egészségügyi zavarok száma világszerte nőtt” (WINKLER–ZSOLNAI 2022: 5). Mindennapos tapasztalataim a gyerekek, kollégák és szülők között, a szociális kompetencia és az érzelmi intelligencia nevelési módjaira, módszereire, kommunikációs szokásaink buktatóira és hiányosságaira hívta föl a figyelmemet. A szakirodalomban és már a tantervekben is felmerül a szociális kompetenciák, a hatékony kommunikáció és az eredményes konfliktusmegoldásra nevelés halaszthatatlan volta. Ezek a pedagógusképzésbe még csak az utóbbi években kezdenek beépülni. Lassan eszmélünk. A hazai (ZSOLNAI 2007; GYURCSIK 2020; HEGEDŰS 2019; NÉMETH 2008; CZIKE 2008; SZŐKE-MILINTE 2020) és nemzetközi kutatások (ALEXANDER–SANDAHL 2017; KRANNICH ÉS MTSAI 1997; PETERMAN 2019; *Arbeitsstab Forum Bildung* 2000) bizonyítják, hogy az EQ-ra alapozott szociális készségeket fejlesztő programokkal, módszerekkel sokat tudunk tenni a gyermekek, fiatalok, majd felnőttek boldogulásáért, elégedettségéért. Ezen problémakör és eredmények alátámasztására

kívánok egy összefoglalást adni az (Erőszakmentes) Együttműködő Kommunikációval – a továbbiakban EMK-val – szerzett tapasztalataimról, melyek bizonyítják a módszer elményekre alapozott, szociális- és proszociáliskompetencia-fejlesztő, eredményességét. A téma indokoltságát erősíti, melyet kutatásom is alátámaszt, hogy a pedagógusok többségének nincs a kezében megfelelő konfliktusmegoldási és szociális kompetenciát fejlesztő módszer, és az EMK-t mind a mai napig alig néhány óvodában és iskolában alkalmazzák Magyarországon.

SZOCIÁLIS ÉS ÉRZELMI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

A kompetenciák azon képességek és készségek együttese, melyek motiválnak a döntéshozatalra, problémamegoldásra és annak kivitelezésére (*Proman Consulting* 2021) „Szociális kompetencián azokat az interperszonális készségeket értjük, melyek segítenek eligazodni a társas helyzetekben, gördülékennyé teszik az emberi érintkezést a hétköznapi életben, a partnerkapcsolatban, sőt, a munkahelyen is” (HEGYINÉ 2003: 21). A proszociális viselkedés saját magunk vagy mások javát szolgálja. Pl. a segítségnyújtás, vigasztalás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem... Az altruista viselkedés: mások szükségleteinek a figyelembevétel, esetleg lemondás, akár a saját hátrányunkra is (ZSOLNAI–LESNYÁK–KASIK 2007). Az érzelmi kompetencia a szociális viselkedéssel szorosan összefügg, eredményességét segíti. Legfontosabb elemei: az érzelmek kifejezése, felismerése és megértése, valamint az érzelmek szabályozása (ZSOLNAI 2018). A kompetenciák pozitív élményeken keresztül fejleszthetők, és mint ahogy korábban is fontos volt, ma a tudásalapú társadalomban ugyanolyan fontos a fejlesztésük az élethosszig tartó tanulás szempontjából is. Egy rendszerként hatással vannak egymásra, az egyik fejlődése húzza a másik területet is, segítik, támogatják végső soron az egész személyiség fejlődését. A személyiséget is rendszerként kell értelmeznünk mind a saját készségterületeinek a fejlődésével kapcsolatban, mind a környezetével való interakciókat, korai, korábbi kapcsolatokat, környezeti hatásokat tekintve. Az óvodás korosztályban megkerülhetetlen az érzelmi tényezők fókuszba helyezése, mivel a gyerekek tettei, megnyilvánulásai érzelmvezéreltek. Pedagógusként a pozitív érzelmi élményekre alapozhatunk, így sokkal hatékonyabb eredményeket érhetünk el, mivel az affektív készségek hordozzák a kognitív készségeket is. Az

érzelmi élmények hatása a későbbi korosztályokban is érvényes. Aki az érzelmeivel a maga és a többiek számára is elfogadhatóan, sőt kívánatosan tud bánni, aki a problémahelyzetekhez proaktívan tud hozzáállni, annak pozitív attitűdje befolyásolja a társas interakciókat, a csoportlégkört, mely meghatározó a kedvező fejlődésben. A nevelés minden területe szempontjából kulcs az érett referenciaszemély – a pedagógus hitelessége. Vizsgálatok kimutatták (SZŐKENÉ é. n.), hogy a tudatos szociális és érzelmi kompetencia fejlesztése látványos eredményeket hoz. Ehhez azonban szükség van jó programokra.

A SEL-programok

Az 1970-es évektől kezdődő vizsgálatok rámutattak, „hogy szoros kapcsolat áll fenn a szociális kompetenciák fejlettsége, a magánéleti sikeresség, a szakmai-tanulmányi eredményesség, a pszichés egészség és a társadalomba való beilleszkedés között” (SPEKKER–KASIK–NAGY 2013). Proszociális készségeink fejlettsége és aktivitása pedig értékességünk érzetét és elégedettségünket növeli amellett, hogy pozitívan, építően hat a környezetünkre és prevenció hatása van (*Arbeitsstab Forum Bildung* 2000). Ebből kiindulva, a szociális és érzelmi tanulás – a SEL-programok – a 90-es években bontakozott ki az Egyesült Államokban. Hazánkban az 1996-tól bevezetett Nemzeti Alaptantervben így jelenik meg:

„A NAT kiemelt fejlesztési feladatai közvetve támogatják a szociális kompetencia fejlesztését. A hangsúlyt a kommunikációs, a döntési, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó és a kritikai gondolkodás képességeinek a fejlesztésére helyezi... a felnőttléti szerepeire való felkészülésre, amely alatt a diákok szociális és társadalmi kompetenciáinak a fejlesztése értendő.” (NÉMETH 2008.)

Vannak kidolgozott módszerek, melyek a szociális kompetenciák fejlesztésére irányulnak, de még többségében nem tudatosan és bevett gyakorlatként alkalmazzák a pedagógusok az intézményekben. Ahhoz, hogy a már fellelhető, de kevésbé alkalmazott módszerekkel élni, nevelni tudjunk, szemléletváltásra van szükség az oktatás és nevelés viszonyát tekintve. „Ha elkezdik használni a módszereket, akkor magától fog változni az attitűd.” (CZIKE 2008.) A lehetőségekből az egyik az EMK.

EMK – AZ EGYÜTTMŰKÖDŐ (ERŐSZAKMENTES) KOMMUNIKÁCIÓ

„Dr. Marshall B. Rosenberg az EMK megalkotója és oktatási vezetője. Az EMK lehetőséget kínál, hogy új kreatív alapokra helyezzük kapcsolatainkat, konfliktusmegoldási módszereinket, önkifejezésünket, érzésekről, szükségletekről, erőforrásokról, együttérzésről, önmagunkért való kiállásról szól. *Célja az együttműködés kialakítása. Ahogy maga M. B. Rosenberg is elmondta, nincs ebben a módszerben semmi új. Amit az EMK egyesít, már évszázadok óta ismert. Mégis számunkra egy világos, jól használható rendszerré fogta össze, hogy megkönnyítse egymással való találkozásainkat.*” (EDÖCSÉNY 2014: 9.)

Az EMK „arra szoktat rá, hogy őszintén és tisztán fejezzük ki magunkat, miközben tisztelettel és együttérzéssel figyelünk a másokra. Segítségével minden eszmecsere alkalmával felismerjük saját magunk és a másik ember mélyen rejlő szükségleteit.” (ROSENBERG 2001: 11.) Az Együttműködő Kommunikáció gyakorlatának alapfeladata, annak a belső erőnek a támogatása, mely képessé tesz bennünket a tisztánlátásra, és arra, hogy felelősséget vállaljunk tetteinkért, érzéseinkért, erőforrásainkért, szükségleteinkért és döntéseinkért. Ezzel a saját belső erőforrással leszünk képesek együttérzéssel fordulni magunk és mások felé. Az együttérzés vezet a kölcsönös megértésre, amellyel akár egy konfliktushelyzetben is a magunk és a másik szükségletére figyelhetünk és képesek leszünk tenni is egymásért. Ez a proszociális magatartás teszi lehetővé a minőségi találkozásokat, a konfliktusok építő megoldását úgy, hogy megerősödve jöjjünk ki belőlük, még jobb esetben a konfliktusok proaktív elkerülését eredményezi. Ennek előfeltétele, hogy megismerjük az érzések színes és árnyalt világát, hogy felismerjük, az egyes szituációkban milyen érzések, illetve szükségletek irányítják a cselekedeteinket. Mint ahogy meg kell ismerni az érzéseinket, ugyanúgy fel kell ismerni a szükségleteinket és erőforrásainkat is ahhoz, hogy az együttélés és együttműködés az érzéseink uralásával, szabályozásával eredményes és örömteli legyen. „Az EMK olyan eszköz, amely mindenki számára hozzáférhető, elsajátítható. A kulcs az empátia – a beleérzésen alapuló megértés – és az őszinteség” (emk.hu).

Az együttműködés kölcsönösségen alapul és mindenki javát szolgálja, fontos, hogy érzelmi alapon is létrejöjjön, ne csak kognitív szinten. Létezik az úgynevezett „közösségi agy”. „Az emberi agy valóban több elégedettséget mutat együttműködés során, mint egyedül elért győzelem esetén” (ALEXANDER–SANDAHL 2017: 94). És a jövőre vetítve, amiből mindenki profitál: „A társadalomban és az emberi kapcsolatok alakításában

való konstruktív részvétel az együttműködési képességtől függ” (SZŐKE-MILINTE 2020: 10). A pedagógus szerepe meghatározó az együttműködésre motiváló légkör megteremtésében. Az érzelmi átélés indukálja az együttműködést, mely így öröforrás a gyerekek számára. Ezzel egy újra és újra átélni kívánt helyzet teremtődik, mely támogatja a szociális kompetenciáik fejlődését. A kooperációba hívó legkézenfekvőbb eszközünk a kommunikáció.

Kommunikáció – szociális kommunikáció: az emberek közötti kommunikáció egyáltalán nem egyszerű dolog. Lehet örömteli kapcsolatépítés, de lehet félreértések, lelki, kapcsolati probléma forrása is. Ahogy viselkedésünket, szemléletünket az együttműködés és a proszocialitás szolgálatába állítjuk, úgy változik a hozzáállásunkhoz kapcsolódva a szóbeli kifejezőmódunk, megnyilvánulásaink is. Az emberi kapcsolatok észlelésében segítségünkre vannak az *érzelemvezérelt* metakommunikációs eszközök, melyek 60–80%-ban erősítik, esetleg gyengítik a verbális kommunikáció hitelességét. Az EMK egy hatékony eszköz az érzelmi kommunikációs készségek fejlesztésére is.

Az EMK négy alkotóeleme M. B. Rosenberg szerint (az alább leírt négy lépést hatékonyan tudjuk alkalmazni konfliktusmegoldáskor, de hétköznapi kommunikációnkban is a segítségünkre lehetnek):

1. Megfigyelés: A tényszerű megfigyelés kaput nyit a kommunikációhoz, nem tartalmaz ítéletet, se szemrehányást, amennyiben szavainkkal metakommunikációnk kongruens.
2. Érzések: kifejezése. Érzelmeink kifejezésével sebezhetővé tesszük magunkat, de egyben kapcsolódási lehetőséget is kínálunk. Fontos fölismerni, hogy milyen érzések vannak bennünk egy adott helyzetben, mert szükségleteinket, erőforrásainkat ezeken keresztül találhatjuk meg.
3. Szükségletek – erőforrások megtalálása: Érzéseink gyakran a szükségleteinkből fakadnak. Szükségleteink felismerése segít abban, hogy érzéseinket uralni tudjuk. Érzéseink, szükségleteink kifejezésekor én-üzeneteket közlünk (JÓNAI-REDŐ 2012).
4. Kérések: amelyek mindkét fél életét gazdagabbá, jobbá, szebbé tehetik. Kérni annak érdekében, hogy a kapcsolat fennmaradjon, erősödjön, megelégedésünkre szolgáljon, és az érintettek számára elfogadható megoldás jöjjön létre.

Az EMK nem egyszerűen csak egy nyelvezet, hanem gondolkodásmód, hozzáállás, szemléletmód (ROSENBERG 2001). Jó, ha szem előtt tartjuk: „A konfliktus az élet és a

fejlődés szerves része” (JÓNAI–REDŐ 2012: 79), a lehetséges növekedés helye. Cél a problémamegoldó gondolkodás kialakítása. Érdeemes arra építeni, hogy alapjaiban a gyerekek megértésre és együttműködésre vágynak. Ezért (is) fontos a bizalomteli légkörben kialakult kötődés. Ebben az érzelmi kapcsolatban a nevelő, mint mediátor, segítő lehet a gyerekek, fiatalok konfliktuskezelésének a folyamatában. A pedagógus segít rátalálni a gyermeknek a helyes útra, amelyen elindulhat a másik felé.

A konfliktushelyzetek megoldásában hatékony eszköz:

Az EMK JÉTÉKKÁRTYA KÉSZLET (BENDE 2019). Számunkra az óvodában az EMK-nak ez az egyik zseniális találmánya, amit a legkisebekkel is kiválóan és változatosan tudunk használni. A kártyák öt csoportja: érzés, szükséglet-erőforrás, kérdés-köszönnet, történet, megfigyelés. Minden kártyán egy rajz van, és alatta ráírva az érzés vagy szükséglet, amit ábrázol. Kiváló eszköz az érzések és erőforrások–szükségletek megismerésében. Segítségükkel vesszük végig az EMK négy lépését is, és segítjük a gyerekeket a konfliktusmegoldás útján.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A következő tapasztalataimra alapozott feltételezésből indultam ki:

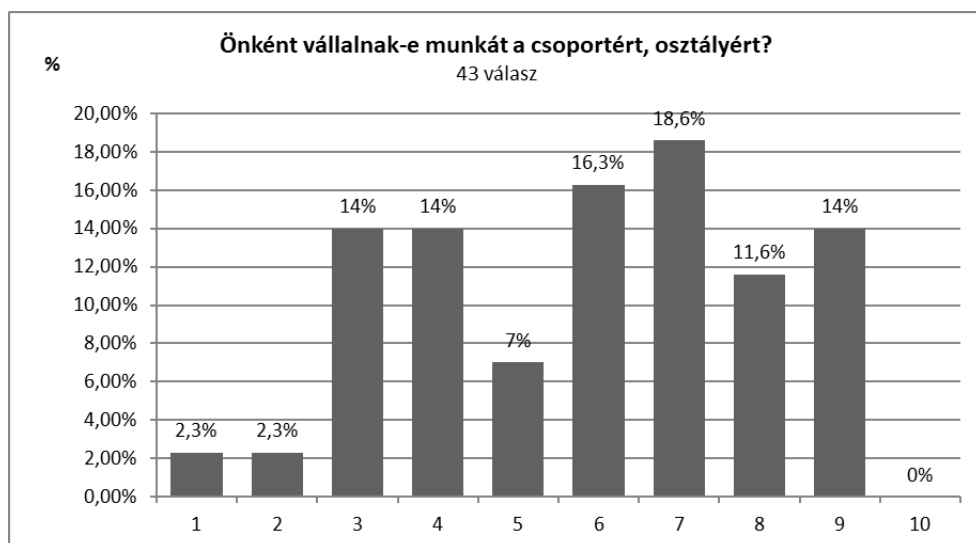
Az együttműködésre alapozott EQ-fejlesztő EMK-játékok megindítják és jelentősen segítik a szociális, proszociális, kommunikációs és konfliktusmegoldó készségek fejlődését. Óvodáskorú gyerekeknél is hatékonyan alkalmazható az EMK négylépéses konfliktusmegoldási módszere. Ismeretet – és jó esetben gyakorlatot is – szerezhetnek a konfliktusmegoldás terén.

A kutatás célja volt, hogy a saját tapasztalataim mellett több irányból, több szempontból és módszerrel is körbejárjam és bemutassam az EMK-nak – óvodás csoportban – a szociális, proszociális, érzelmi kompetenciákra és a konfliktusmegoldásra gyakorolt hatását.

Önkitöltős kérdőívet használtam a pedagógusok szociáliskompetencia-fejlesztő és konfliktusmegoldó módszereinek, illetve ezzel kapcsolatos igényeinek a felmérésére. A kérdéseket három csoportra osztottam: a szociális kompetenciákhoz kapcsolódókra, a kommunikációra, illetve a konfliktusmegoldásra vonatkozókra. Az eredmények kis mintából születtek, az ország több településéről érkeztek a válaszok. A válaszadók 73%-

a több mint tíz éve foglalkozik gyerekekkel, fiatalokkal. Azokat a válaszokat és diagramokat ismertetem, amelyek nyilvánvalóan kifejezik a szociális kompetenciák fejlesztésének indokoltságát és a pedagógusok módszerszükségletét.

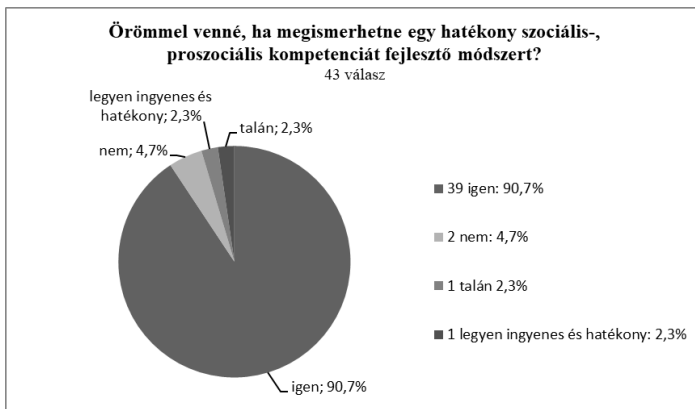
A pedagógusok 70%-a több időt fordítana az óvodai nevelési időből a szociális és proszociális kompetenciák fejlesztésére, mint amennyit az óvodai keretek biztosítanak. Bízható, hogy több mint 66% napi-heti rendszerességgel tudatos fejlesztést is beilleszt a nevelésbe. Számomra az is bizakodásra ad okot, hogy a gyerekek, fiatalok több mint 60%-a kérés nélkül is szívesen tesz társaiért a pedagógusi tapasztalat szerint. (1. ábra)



Megjegyzés: Az 1-től 10-ig terjedő skálán a „soha” és az „egymással való versengés” között választhattak.

1. ábra: „Kutatás szociális kompetencia témában” c. saját Google űrlap, 2023

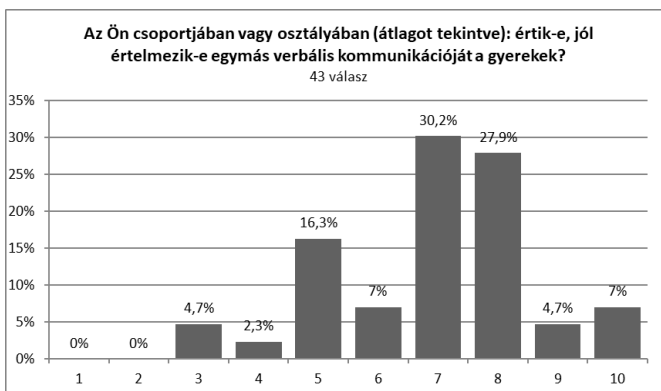
Kérésre 78% ez az arány. Az eredmény jelzi, hogy van proszociális érzékenység a gyerekekben és fiatalokban. Ez a nyitottság jó alap arra, hogy bevonjuk őket a közösségi játékokba, kooperatív tevékenységekbe és továbbfejlesszük proszociális készségeiket. A válaszadók 90,7 százaléka venné örömmel, ha megismerhetne hatékony szociális- és proszociáliskompetenciát-fejlesztő módszert. Ez erős igényt mutat. (2. ábra)



Megjegyzés: Az „igen, nem” választási lehetőség volt adott, a másik kettőt a válaszadók írták.

2. ábra: „Kutatás szociális kompetencia témában” c. saját Google űrlap, 2023

A kommunikációra vonatkozó kérdés és válasz:

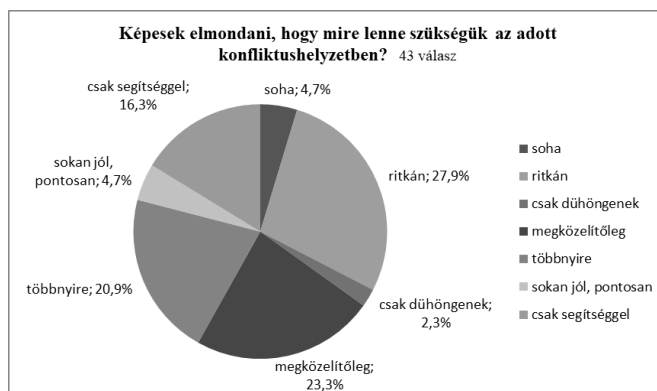


Megjegyzés: Az 1–10-ig terjedő skálán a „sok a félreértés” és a „pontosan értik” végpontok között választhattak a válaszadók.

3. ábra: „Kutatás szociális kompetencia témában” c. saját Google űrlap, 2023

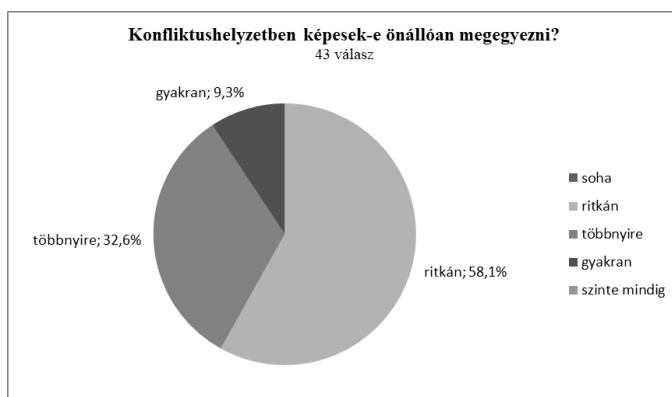
Az 1-től 10-ig terjedő skálán a 7-es kapta a legtöbbet (30%), a 8-as (28%). Meglepő, hogy a gyerekek 30 százaléka 50%-os arányban sem érti meg elég pontosan a társa mondanivalóját (3. ábra). Nyilván a verbális kommunikáció mögött ott van a meta-kommunikáció, amelynek a helyes kódolása segíti a verbális értelmezést. Konfliktusforrás lehet, ha nem jól értelmezzük társaink kommunikációját.

A konfliktushelyzetekre vonatkozó kérdések:



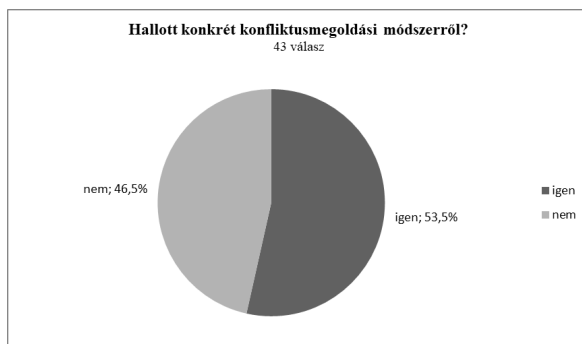
4. ábra: „Kutatás szociális kompetencia témában” c. saját Google űrlap, 2023

A válaszadók felét megközelítő: 44,2% írta azt, hogy ritkán képesek a gyerekek felismerni és elmondani szükségleteiket, vagy csak segítséggel, és ebből 9,3%-uk csak dühöng a konfliktushelyzetekben (4. ábra). Azt gondolom, ez olyan nagy százalék, ami mutatja, hogy rengeteg félreértésnek, elégedetlenségnek, mások kritizálásának... lehet az oka, hogy saját érzéseiket és szükségleteiket nem ismerik fel, s nem tudják jól kifejezni a gyerekek. (Mi felnőttek is gyakran egysíkúan, szegényesen kommunikálunk, keressük a megfelelő szót az érzéseink és szükségleteink kifejezésére.) Mindenképp fejlesztésre szorul az érzések felismerésének készsége.



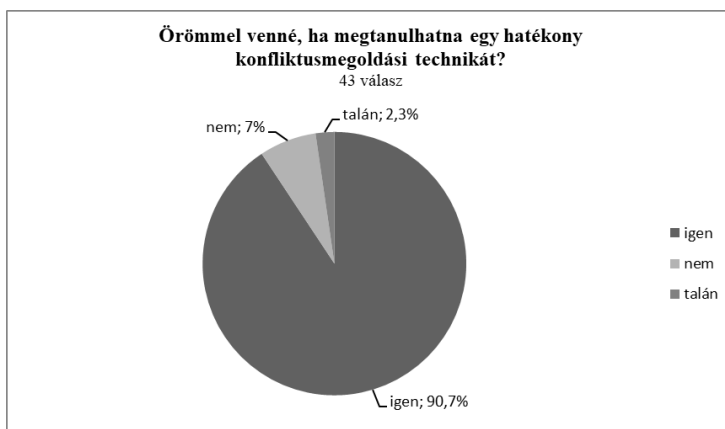
5. ábra: „Kutatás szociális kompetencia témában” c. saját Google űrlap, 2023

A gyerekek közel 60%-ban ritkán képesek konfliktushelyzetben konszenzusra jutni (5. ábra). A további kérdésekre adott válaszokból kiderült, hogy felnőtt mediátort 70%-ban elfogadnak, de egy kortársat csak 39,5%-ban esetleg, 23% többnyire. Néhol előfordul, hogy a kortárs mediálás gyakorlatnak tűnik: 16,3%-nál. Kiderült az is, hogy a pedagógusoknak csak 18,6%-a boldogul jól a konfliktushelyzetekben.



6. ábra: „Kutatás szociális kompetencia témában” c. saját Google űrlap, 2023

Elgondolkodtató az eredmény a pedagógusképzésekre és továbbképzésekre gondolva, hogy a válaszadók 46,5%-a – bevallása szerint – nem hallott konkrét konfliktusmegoldási módszerről (6. ábra). Az eredmény figyelemfelhívó abból a szempontból is, hogy a megkérdezettek közel 70%-a legalább tíz éve már a pályán van. A „konfliktusmegoldók” 25%-a elmondta, hogy ideje lenne változtatni a módszerein.



Megjegyzés: A „talán” választási lehetőséget az egyik válaszadó írta.

7. ábra: „Kutatás szociális kompetencia témában” c. saját Google űrlap, 2023

A pedagógusok 90,7%-a örülne, ha megtanulhatna egy hatékony konfliktusmegoldási módszert.

Összegezve, kedvező lenne, ha az intézményi keret lehetővé tenné, a megfelelő mennyiségű és minőségű tudatos szociáliskompetencia-fejlesztést, ahogy a törvényi előírás is mutatja. Kívánatos, hogy természetes része legyen a gyerekek mindennapjainak, egy-egy közös játék, kiscsoportos tevékenység, tudatos érzelmi fejlesztés. Emellett a pedagógusok részéről nagy érdeklődés van mind a szociáliskompetencia-fejlesztő módszerekre, mind hatékony konfliktusmegoldási stratégiára. A tanítók között végzett kutatások (GYURCSIK 2020) egyértelműen megerősítik, hogy elsősorban a gyerekek együttműködési készsége segíti az iskolai munkát, nem a kognitív képességek fejlettsége, amire tapasztalatom szerint az óvodák még ma is túlzott hangsúlyt fektetnek. Megjelenik a pedagógusok válaszaiban a gyerekek nyitottsága a proszociális tettekre, ami jó kiindulás lehet arra, hogy keressék a megegyezést a konfliktushelyzetekben. A nevelő támogatása, mediálása, hiteles példája az egyik legfontosabb húzóerő. Az EMK jól használható módszer a konfliktusmegoldásra, az érzések és szükségletek megismerésére, árnyalt kifejezésére, szociális, együttműködési és kommunikációs kompetenciák fejlesztésére.

EMK A GYAKORLATBAN – ESETLEÍRÁSOK

2012-ben, amikor megismerkedtem az EMK-val, nem volt kész, gyerekek közé vihető program, játékgyűjtemény. Nem tudatosan, de jó helyen ragadtam meg a gyerekek felé való közvetítést: az érzelmeken és a közös, együttműködésre alapozott játékokon keresztül. A kezdetektől nem várt, apró örömök és meglepetések értek. Mára az EQ, társas és szociális kompetenciák fejlesztése az EMK-val, szerves része a nevelőmunkámnak.

A „szemléletmód” végéről közelítem meg az EMK-t, mert pusztán a nyelvezetet, szófordulatokat, mondatokat megtanulni a gyerekekkel, az életszerűtlen. Nincs mögötte háttér, tartalom még. Az óvodában először a közös játékok élményén keresztül formáljuk a gyerekek érzelmi és társas intelligenciáját. Ezekon az alkalmakon a szóbeli kommunikáció mellett igen nagy szerepe van a metakommunikációnak. A gyerekek többsége ebben az életkorban természetesen még nehezen fogalmazza meg a gondolatait, de testük, mimikájuk „beszél” helyettük. Érzékenyen fogják és értik a metakommunikációt az oldott, bizalomteli légkörben. A kötődésen keresztüli bizalomteremtésnek az eszköze az együttműködés és a kitüntetett figyelem is. Együttműködő Kommunikáció:

együttműködés és egymásnak adott figyelem, erre helyezem a hangsúlyt. Az EQ-fejlesztő EMK-s óvodai foglalkozásokon a pozitív érzelmekkel töltött élmények közben a szociális, proszociális és kommunikációs kompetenciákat örömmel, szinte észrevétlenül, játszva sajátíthatják el a gyerekek. Eszközeink lehetnek: a mese, drámajáték, szituációs játékok és minden együttműködésen alapuló játék. Sokkal hatékonyabb a viselkedés alakításában, ha a pozitív készségeket erősítjük, mintha arra törekednénk, hogy a negatív viselkedési megnyilvánulásokat szüntessük meg.

Az EMK hatékonyságának a bizonyítására, bemutatására feltáró jellegű kutatást, esetleírást és videoelemzést végeztem. Célom: az alábbi példákon keresztül hitelesen demonstrálni az együttműködésre való készség, a proszociális magatartás megjelenését, a konfliktushelyzetek gyümölcsöző megoldásának a lehetőségét.

„Én vagyok a főnök!”

Az eset kiválasztásának a szempontja bemutatni az indulatokkal teli, vibráló légkör megszelídülését, lelassulását, mialatt a kislány a negatív érzések kimondásához a kártyákat megkeresi és önmagára figyelve szükségleteit is felismeri. Az elemzést az EMK konfliktusmegoldás négy lépése szerint végeztem. Mint megfigyelő óvónő és mediátor vettem részt a folyamatban.

Néhány kislány játszik együtt a fodrászos asztalkánál a délutáni szabad játékidőben.

Két kislány vitatkozni kezd:

„Én vagyok a főnök!” – így az egyik.

„Én vagyok a főnök!” – mondja a másik is.

Ezt ismételtetik, egyre nagyobb feszültséggel, egyik sem enged a „főnökségéből”. Patt-helyzet. És amit tőlük még sose láttunk: tettelegességhez folyamodnak, hogy eldöntsék a vitát. Szerencsére, csak olyan finom, lányos módon. Úgy tűnik, maguk is meg vannak lepődve, hogy mi is történik velük. Nem is a testüknek fáj, hanem a lelküknek. Segítségre szorulnak. Magamhoz hívom őket. Átkarolom a vállukat, hogy kissé megnyugodjanak és beszélhessünk.

„Zita, megpróbálsz elmondani, hogy mi történt?” – kérdem.

„Én akartam főnök lenni először, aztán Enikő nem engedte, azt monda, hogy ő a főnök! Vitatkoztunk és megütöttem, mert nem engedett, ő meg visszaütött.”

„Enikő, mondd el, kérlek te is, hogy mi történt!” – kérem.

„Én is szerettem volna főnök lenni, de nem kellett volna megütni egymást. Legyen a Zita a főnök, majd én leszek később.”

Úgy tűnt, ezzel Enikő le is rendezte, mert már indult is vissza, játszani. Benne nem maradt indulat. Végül a megbántottabb marad velem. Tele van feszültséggel. Segítségül előveszem az érzelempkártyákat, azzal a kéréssel, hogy válassza ki azokat a képeket, amelyek legjobban kifejezik a most benne lévő érzéseket. Ahogy keresgél, érzékelem, hogy csökken benne az indulat. Érdekes volt látni, mintha céltudatosan keresne, nem tévovázott, hogy melyik is passzol most, hanem határozottan kiválasztott hármat:



1. Sértődött (Bende)



2. Feszült (Bende)



3. Boldogtalan (Bende)

Az első kép: SÉRTŐDÖTT. És ezt mondja mellé Zita:

„Játsz egyedül, én nem játszom veled!”

„Megharagudtál” – összegzem.

„Mert én is főnök szerettem volna lenni!”

A második kép: FESZÜLT.

„Mérges, mert valami nem sikerült neki” – mondja Zita.

A harmadik: BOLDOGTALAN.

„A barátomnak nem sikerült valami.”

„Boldogtalan lett emiatt” – mondom ki az érzést, ami Zitán is tükröződik.

Látni Zitán, hogy sajnálja a barátját, annak ellenére, hogy tulajdonképpen miatta szomorkodott a másik kislány. Teljes őszinteséggel tárja föl, ami a kis lelkét bántja, és még a képen lévő emberkéek szájába magyarázó mondatokat is ad. A képeket nézegetve, röviden kibontottuk ezt a helyzetet, majd elé tettem az erőforrás-szükséglet kártyákat. Már választja is, hogy mire vágynak:



1. Önkifejezés (Bende)



2. Bizalom(Bende)

3. Összetartozás,
Szeretet (Bende)4. Elismerés,
Értékelés (Bende)

ÖNKIFEJEZÉS. És megint mindegyikhez egy mondatot fűz Zita:

„Mesél a kisfiú a lánynak.”

BIZALOM.

„Ezen azt mondják, hogy legyünk barátok!”

ÖSSZETARTOZÁS, SZERETET

„Örülnek, mert együtt van a család.”

ELISMERÉS, ÉRTÉKELÉS

„Legyünk jó barátok, hurrá, barátok vagyunk!”

Alig néhány segítő, inkább megerősítő kérdéssel ment végig ezen a feszültségoldó folyamaton. Az érzéskártyák segítségével felismerte, megfogalmazta, hogy mi is van benne. Ezáltal oldódott a feszültség, tudott már mit kezdeni vele, megkereshette az erőforrásait, a folytatás lehetőségét.

„Mit fogsz most tenni?” – kérdezem.

„Visszamegyek Enikőhöz, és először én leszek a főnök, mert megengedte, aztán meg ő.”

„Mondasz neki valamit?”

„Azt, hogy köszönöm, hogy megengeded, hogy először én legyek!”

Amikor megbeszéltük, megölelgettem.

„Minden rendben?” – kérdem.

„Igen, most már megyek játszani!”

Az EMK lépései szerint megbeszéltük, hogy mi történt. Majd Zita a kártyákat kiválasztva, érzéseit rövid mondatokba sűrítette. Megkereste a szükségleteit és erőforrásait. Végül megfogalmazta kérését, köszönetét.

A belső erőforrások felszínre kerülésével oldódott a benne lévő feszültség. Szükséglete és vágyai érdekében már kreatívan tenni is tudott. Ami ebben a helyzetben különösen szép, hogy nem elégszik meg azzal, hogy ő jól érezze magát, hanem annak érdekében is tesz, hogy visszaépítse a jó kapcsolatot barátnője és önmaga közt. Egyszer csak elém áll a két kislány ragyogó arccal, és azt mondják, hogy újra barátok! Nem vettem észre, hogy amikor Zita visszament játszani, magával vitte a kiválasztott kártyákat és megbeszélték kettesben a történeteket. Örömet megosztva, boldogan beszámol arról, hogy a harcból újra barátság lett. Annyi kellett, hogy amikor egyedül nem boldogultak, belépjen egy külső segítő, és végigmenjenek az EMK lépésein. Az óvónő mintegy mediátor működött közre. Ennek köszönhetően Zita megerősödve, maga hozta helyre a barátságot. Elégedett lett, megerősödött önállósága, helyreállt lelki egyensúlya, fejlődött szociális, proszociális és konfliktusmegoldó kompetenciája.

Kapcsolat beszéd nélkül: az alább leírt – videoelemzés – két játék a szociális, proszociális és érzelmi kompetenciák fejlesztése szempontjából jelentős, különleges, meggyőző.

„Pillantástalálka”

A csoportról: a gyerekek 6-7 évesek. Nyolc a kezeim között nevelkedett három évig EMK-val, a másik nyolc ebben az évben érkezett. Kemény társaság, javarészt problémás háttérű és viselkedésű gyerekek. Mégis erős kapcsolat és szeretet fűzte már össze őket. Nem akarták abbahagyni a „Pillantástalálka” játékot, ekkor kezdtem fölvenni, mert én is éreztem a töltéssel teli különleges légkört.

A játék menete: a gyerekek körbeállnak. Halk zene szól. Az egész játék alatt a szánkkal nem beszélünk, csak a szemünkkel. Megbeszéljük, hogy ki lesz az első, de utána a gyerekek választanak spontán sorrendben. Kikötés, hogy mindenki sorra kerüljön. Az első gyerek a szemével hívja, akivel találkozni szeretne. Ha a választott észlelte a hívást, bólint, majd lassan elindulnak mind a ketten, tekintetükkel mindvégig egymáshoz kapcsolódva. Középen összeérintik a jobb tenyerüket, tesznek egy fél fordulatot egymás szemébe nézve, és hátrafele lépegetve, továbbra is tartva egymás tekintetét, helyet cserélve állnak be a körbe. Egy picit becsukja a szemét vagy lehajtja a fejét, aki a hívott volt, mert most ő lesz a hívó. Kilép az egyik kapcsolatból és keresi a másikat.

Az első kislány bájos mosollyal egy kislányt választ. Megvan a kapcsolat, és elindulnak. Ahogy helyére ér a kicsi lány, az érzelmi töltéstől helyben lábujjhegyen aprókat szökken, közben persze figyeli a többiekét. Egyáltalán nem sietnek a választással, és egyikük sem sürgeti a másikat, de mindannyiukban egy jóleső izgalom van, hogy mikor kerülnek vajon sorra. A fiúk is nyílt, bátor, kapcsolatra kész tekintettel választanak, kedvesen, csibészül mosolyognak, akár lányt, akár fiút választanak. Egy kislány a szívének legkedvesebb fiút választja. Hihetetlen kapcsolat van közöttük ezalatt a néhány másodperc alatt. Amíg egymás szemébe nézve közösen összetalálkoznak, le nem veszik egymásról a tekintetüket, úgy mennek lassan a helyükre. Ez a kislány összefogja a két kis kezét, jobbra, balra topog többször, majd ő is aprókat szökdel. Megállva fúj egyet, mint akinek melege van, majd vállát leengedve, kifújja magából az izgalmat, és a többiekre figyel. Semmiből se akar kimaradni. Az egyik kislány – kész tanulmány. Hatalmasra nyitott szemmel néz minden hívóra, reménykedve, hogy ő következik. Amikor látja, hogy nem rá tekint a hívó, akkor követi a tekintetét, hogy lássa, ki a választott. Arcával, szemével mutatja az irányt, előfordul, hogy még a kezével is meghúzza a láthatatlan köteléket. Ez a kislány, aki néhány hónapja az előző óvodájában leginkább a szőnyegen vagy az asztal alatt feküdt naphosszat, és autót tologatott, itt teljes intenzitással volt benne a csoportban. De a többiek is követték a kapcsolatot, és még a zenére is figyeltek. Láthatóan megérintette őket, komolyan, huncutul. A fiúk is mosolyogva engedik, hogy hasson rájuk a pillanat, ők se sietnek... Akik a körben állnak, egész testükkel követik a dinamikát, szabadon, oldottan.

Néhány visszajelzés a játék után:

A kislány, aki a számára kedves fiút választotta:

„Az egész mellkasomon ilyen melegség volt, előbb meg fáztam szerintem.”

Az általa választott kislány nagy, mosolygó, nyílt tekintettel:

„Nekem meg teljesen ugyanaz, mint a Lizinek, az volt benne a más, hogy olyan volt, mintha átmentünk volna Németország legnagyobb hídján.”

„Híd, ami mit csinált veletek?” – kérdezem, mert érdekel, hogy mit élt meg. Kicsit gondolkodik:

„Összekapcsolt!”

Egy kislány mondja, aki ritkán van együtt a külföldön dolgozó apukájával, de nem rég volt egy közös élményük. Most:

„Olyan érzés volt, mint amikor felmentünk a kirándulásra.”

„Az egy különleges alkalom volt neked” – erősítem meg.

A következő egy legény, egy kiegyensúlyozatlan, indulattal teli, nehéz terhet cipelő, okos kisfiú. A jó barátját, egy kislányt választott. Most ezt élte meg:

„Olyan volt, mintha mennék a sötétbe, és világosságra érek.”

„Mikor lett a világosság?” – kérdem.

„Amikor összetalálkoztam a kéz!” – válaszol. Na, erre rögtön megszólal az érintett kis barátnő, akinek nem kell a szomszédba menni egy kis huncutságért, mintha folytatná a barátja gondolatát:

„Aztán bementünk abba a nagy házba, és ott ült egy hétrőfös szakállú öregember, aki olvasott egy hatalmas könyvet...”

„Az egy mesében volt...” – igazítja helyre a barátja. Kuncognak.

Ezután Berci – sok sebtől szenved – következik. Oldott, kisimult mosollyal mondja:

„Olyan volt, mintha Julcsinak adnék sok virágot.” – Erre Julcsi mondja,

hogyan ő mit élt meg:

„Mintha a szivárványon mennék!”

Mit élhettek meg a gyerekek? „A szemkontaktus és az érintés a két agyi hullámot olyan szinten kapcsolja össze, hogy egy hullámra kerülnek. Az odaadott pillanat koncentrált, nagy hatású.” (UZSALYNÉ PÉCSI 2020: 10. 17.) Ezeknél az alkalmaknál a társaikon keresztül újra és újra megtapasztalták, hogy szerethető vagyok. „A motivációs rendszerünk kimondottan hevesen válaszol a szeretetre, a társas együttlét különböző fajtáira, mint például a közös nevetésre, a mosolyra – és egyébként különös módon a zenére is” (UZSALYNÉ PÉCSI 2017: 53).

Szociális kommunikációnk legnagyobb részét ezek a – jórészt nem tudatos – jelzések teszik ki. Többet elárulnak rólunk, mint a szavaink. Ily módon az érzelmek központi szerepet játszanak a szociális kompetencia működésében, fejlődésében és együttműködésre készítetnek. „A bizalom és a kötődés megerősítése érdekében oxitocinra is szükségünk van, ez pedig minden gyengéd és barátságos kölcsönös viszony során – szemkontaktus, érintés, odafigyelés, együtt mozgás, együtt éneklés, nevetés, – termelődik” (UZSALYNÉ PÉCSI 2017: 53).

„Angyalsimogató”

Egyik szép és meghatározó élményem volt az a másfél perc, bár tudom, hogy a töredékét se lehet visszaadni annak, ami közöttünk a csoportban történt. Az elmúlt néhány hónap pedig az előzmény, amiben volt sok közös élmény, vita, kemény harc gyerektársak között, kibékülés, az elfogadás megélése, és az a ki nem mondott állandóan jelen lévő kérdés a „főszeplő” kisfiútól – Bercitől –, hogy szeretjük-e? Lehet-e egyáltalán szeretni őt? Olyan volt, mint egy kiegészített kamaszgyerek, stílusra, szókincsre, beszédre. A gyerekekkel kötődő, naponta többször is agresszív volt. Ezen a délelőttön EMK játékokat játszottunk. A vége felé jött az „Angyalsimogató”. Két sorban fölállnak a gyerekek egymás felé fordulva. Én állok az egyik végén, és várom mindig azt a gyermeket, aki a sor másik végéről indul. Lassan megy végig a két sor között, miközben a többiek finoman megsimítják, rá figyelnek, a szemébe néznek. Berci külön ült, inkább hanyagul hevert az egyik kényelmesebb fonott széken, kissé távolabb tőlünk. Nincs beszélgetés, odaadott figyelem van egymás felé, halk zene. Csendben, lassan lépked, aki épp a sorok között sétál, begyűjtik a simogatásokat, és pillantásokat, a többiek figyelnek rá, adnak magukból... Talán három gyerekig bírta nézni Berci, aztán zokogva rohant ki a szobából. Tudtam, hogy egy jó kollégámhoz megy, így nem mentem utána. És tudtam, hogy a hiány és a vágy tusakodik benne, nem tudta elviselni a jelen lévő érzelmeket. Talán két héttel később újra következett az „Angyalsimogató”, a gyerekek gyakran kérik. Berci eddig nagyjából részt vett a többi játékban, de most leült. Hívtuk többször is. Figyelt minket, de nem állt be. Vége lett, elkészöntünk, és épp indultak volna a gyerekek az udvarra. Ekkor szólt Berci, hogy: „jó, akkor most én jövök!”

„Így tehát, ha valaki érzi a személyes odafordulást, a szeretetteli figyelmet egy másik ember részéről, tudattalanul is beindul a biológiai motivációs rendszere, bizalmat ébreszt benne” (UZSALYNÉ PÉCSI 2017: 53). Így indult el Berci az „Angyalsimogatókor”. A gyerekek hetek óta érzékelték, hogy Berci nincs jól. Szóltam nekik, hogy jöjjenek vissza, mert szüksége van rájuk. Jöttek, felálltak egymás felé fordulva. Berci bizalmatlanul méregette őket, mert arra számított, hogy vége lett a játéknak, és mennek az udvarra. Nem arra, hogy az ő kedvéért első szóra visszajöjjenek. Mosolytalanul, gyanakodva nézte őket sorban. Bátorság kellett, hogy elinduljon, ez látszott a szemében. Mintha parázson járna, olyan óvatosan tette a lábait. A többiek már kicsit oldottabbak voltak, fél lábbal már az udvar fele készültek. De talán pont ez a kicsit lazább hangulat kellett Bercinek. Így el tudta viselni ezt az érzelmileg koncentrált pillanatot. Aztán amikor igazából rá mert

nézni valakire, és egy mosoly volt a válasz, ő is elmosolyodott, és rám nézett: „láttad?” – kérdezte a szemével. A következő kislánytól puszit kapott, pont attól, akit nagyon sokat mart. Ő is visszaadta a puszit, erre megölelte a kislány. Hogy mázsányival lett könnyebb, azt rögtön láthattuk, ahogy odaszökdel a megszokott, védelmet jelentő kanapéhoz, és ráfeküdt. Hogy pontosan mi mindent élhetett meg, azt csak sejtjük, de hogy sok hasonló élményben kell részesíteni, az biztos. A figyelem és az elfogadás gyógyír volt számára. Tiszteletreméltó lelki nagyság és érzékeny, érett proszocialitás nyilvánult meg a gyerekek részéről, ahogy tudtak lemondani egy szükségét szenvedő társukért, aki pedig igen sok fájó pillanatot okozott mindannyiunknak.

Neveltségiszint-mérés (szociális fejlettség, magatartás, közösségi beállítódás)

A neveltségiszint-mérési eredmény új szempontú másodelemzése leíró kutatásként, az EMK eredményes szociáliskompetencia-fejlesztő hatását hivatott alátámasztani. A mérőeszközt nagycsoportban használjuk, az évek alatt szükség szerint pontosítottuk. Egy csoporton belül voltak a mért és a kontrollcsoport tagjai mindkét csoportban, a pedagógusok nem voltak beavatva a mérés másodelemzésébe, ezzel biztosított volt a mérés megbízhatósága. Az adott neveltségiszint-mérő szempontok alkalmasak voltak arra, hogy a gyerekek szociális, társas és proszociális kompetenciájának a fejlettségét mérjük természetes környezetükben történt megfigyeléssel. A gyerekek viselkedését 4–0 pont között értékeltük aszerint, hogy önállóan tesznek meg valamit vagy figyelmeztetésre, segítséggel vagy figyelmeztetésre sem. Illetve, hogy viselkedésük megfelelő, nem megfelelő, figyelmeztetésre megfelelő, figyelmeztetésre sem megfelelő. Mindkét csoportban 16 gyermek volt, 8 EMK-val nevelkedő és 8 nem, utóbbiak lettek a kontrollcsoport tagjai. A két csoport átlagolt eredményei következnek.

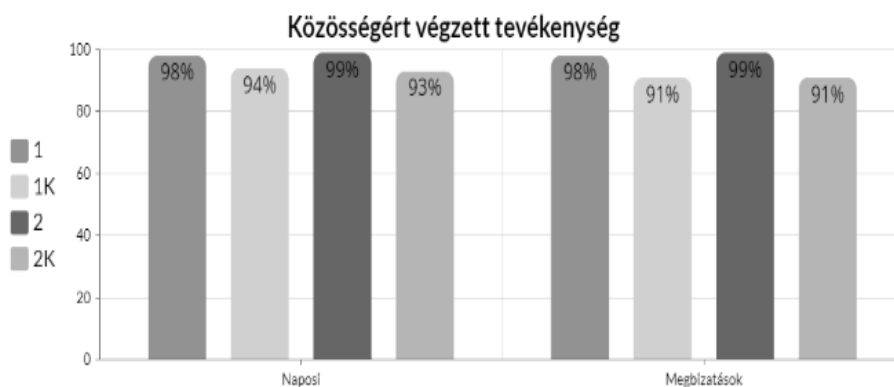
A társas kapcsolatok terén mértük a gyermek viszonyát a felnőttekhez: 9,5% magasabb az EMK-sok; gyermek-gyermek viszonya: 7% magasabb az EMK-sok; és a közösséghez való viszonyukat tekintve: 10%-kal mutattak magasabb szociális érzékenységet az EMK-sok (8. ábra). A közösségért végzett tevékenységek: a naposi mint kérésre történt tevékenység: 5%-kal készségesebbek az EMK-sok. Egyéb önként vállalt megbízások: 7,5%-kal magasabb a proszociális belső motiváltságuk az EMK-soknak (9. ábra).

Jelölések a grafikonon:

Két óvodai csoport volt, amelyeknek az egyik fele EMK-zott, ők az 1-es és a 2-es jelzésűek, a grafikonon a kétféle színárnyalatú sötétszürke (online változatban zöld) színű oszlop. Ugyanezen csoportoknak a másik fele nem EMK-zott, ők az 1K és a 2K jelzésű kontrollcsoportok, a grafikonon a kétféle színárnyalatú világosszürke (online változatban sárga) színű oszlopok.



8. ábra: Forrás: Neveltségiszint-mérés – társas kapcsolatok, 2023. Forrás: saját szerkesztés



9. ábra: Neveltségiszint-mérés, közösségért végzett tevékenység, 2023

Forrás: saját szerkesztés

Összesítve: a szociális kompetenciákat tekintve 8,8%-kal, a proszociális kompetenciákat mérve 6,3%-kal mutatnak nagyobb érzékenységet az EMK-val nevelkedett gyermekek. Összességében: 7,8% a különbség. Egyértelműen megmutatkozik a néhány éven át tartó rendszeres SQ-t fejlesztő EMK foglalkozások fejlesztő hatása, mely a grafikonokról

jól leolvasható. Mértük a normákhoz, szokásokhoz és a kötelező, illetve önként vállalt tevékenységekhez való viszonyukat is. Az EMK-sok javára itt is egyértelmű különbség mutatkozott. „A viselkedés megfigyelhető módosulása az, ami legbiztosabban utal a program sikerességére” (TÁPAI–SZABÓ 2015: 90).

Interjú – összesítve

Öt, az EMK-val aktívan foglalkozó szakembert kérdeztem ki – féligstrukturált interjúban – a tapasztalataikról. Egy-egy interjú 35–65 percet vett igénybe. A kikérdezés személyesen vagy telefonon keresztül történt. A beszélgetéseket az interjúalanyok beleegezésével rögzítettem. Az értékelés a tartalmi kapcsolatok alapján történt. Elsősorban az érdekelt, hogy mit tartanak a legfontosabbnak az EMK konfliktuskezelési, szociális, proszociális és érzelmi készségek fejlesztő hatásával kapcsolatban. Mindegyik interjúalany megfogalmazta, hogy a szociális készségterületeket tekintve nagy lehetőség van az EMK-ban, konkrét eredményeket tapasztaltak. Csak azokat a területeket összegeztem itt, amelyekben újat hozott az EMK: megtanulják az érzéseiket és szükségleteiket felismerni, kifejezni, sokkal nyitottabbak és elfogadóbbak egymással a gyerekek; nagyobb eséllyel eredményesek a konfliktusok kezelésében; bővült a szókincsük, hogy kifejezzék, árnyalják az érzéseiket és szükségleteiket; fejlődtek az anyanyelvi és kommunikációs készségeikben, önismeretük erősödött. Természetesen emellett számtalan kompetenciaterületet fejleszt. Egységes tapasztalata a megkérdezetteknek, hogy csökkentek a konfliktusok az EMK-s csoportokban. *„Ahol a gyerekeket arra szocializálták, hogy a benne lévő történésekre fókuszáljon, és a másik szükségleteit próbálja megérezni – ne arra, hogy kivel mi a baja –, azokban az osztályokban sokkal inkább megéli a biztonságot, az összetartozást, és a kalandot is.”* Az EMK szemléletmódváltást hozott, mely jelentős életminőség-javulást eredményezett az ő saját felnőtt életükben is. A gondolkodásukat kellett megváltoztatni, a kapcsolatokban empátiával jelen lenni, őszintén, kritizálás nélkül kommunikálni. Ennek a kulcsa a gyakorlás. *„Svédországban úgy élnek és nevelnek a pedagógusok az EMK-szemlélettel, hogy a gyerekek ezt átvegyék tőlük.”* Mindegyik interjúalanynak tapasztalata, hogy egy mediátor segítségével végig lehet vezetni a gyerekeket a konfliktusmegoldás lépésein. *„Leegyszerűsíti ez a négy lépés, megóv attól, hogy többet lássunk bele, hogy túlgondoljuk, és*

ezáltal összezavarjuk, bonyolítsuk a kapcsolatokat. Megtanultak a gyerekek belehelyezkedni a másik szerepébe.” A kártyák használatában rejlő lehetőségeket viszont kevesen ismerték fel. Többen kiemelték, hogy a támogató, bizalomteli csoportlégkör kialakítása függ a nevelő személyiségétől és a sok közösségépítő játéktól. Ebben a légkörben képesek a gyerekek arra, hogy ne egyéneként érvényesüljenek, hanem összeadják a tudást, tegyenek egymásért. *„Az iskolákban a tanárok alig törekednek arra, hogy ez a szeretetközösség kiépüljön.”* A teljesítménykényszer a legfőbb ok. *„Rudolf Steiner azt mondja, hogy amit az óvodában tanulnak, az 21–22 éves korban borul virágba. Azért nagyon fontosak az óvodai évek, mert egyszerűen és nagyszerűen formálja a személyiségüket, ha fontosnak tartják az EQ- és SQ-fejlesztést a pedagógusok.”*

ÖSSZEGZÉS

A szakirodalmi kutatásaim rávilágítottak arra, hogy személyiségünk és életünk kiteljesedése szempontjából döntő jelentőségű a szociális, proszociális és érzelmi kompetenciák fejlettsége. További kutatások megmutatták azt is, hogy vannak alkalmazott, eredményes SEL-programok, azonban ezek nem elég elterjedtek Magyarországon annak ellenére, hogy kifejezetten igény a pedagógusok részéről a SEL- és konfliktusmegoldó módszerekkel, eszközökkel való megismerkedés. Ebből következik, hogy az egyik legfontosabb feladat az, hogy az igényt és a lehetőségeket összekapcsoljuk.

Céлом volt bemutatni az Együttműködő Kommunikáció gyakorlatában rejlő mérhető erőforrásokat. Mind a négy szociális kulcskompetencia – kommunikatív, együttélési, érdekérvényesítő, proszociális – fejlesztése lehetséges az EMK-val, a bemutatott példák ezt hitelesen demonstrálják. Emellett az EMK egy egyszerű és hatásos konfliktuskezelési módszert is kínál, amint azt „Én vagyok a főnök” esetleírásban lépésről lépésre követhettük. Bármelyik SEL-módszer elindításához szükséges az a szemléletváltás, mely felismeri, hogy az együttműködés társadalmi létünknek az alapfeltétele (SZŐKE-MILINTE 2020: 9), emellett tudatosul, hogy a szociális kompetenciák fejlesztése, fejlettsége jelentősen meghatározza a kognitív készségek fejlesztési lehetőségeit is. Egészében a személyiségre intraperszonális és interperszonális szinten is rendszerként kell tekinteni. Ebből a nézőpontból kapja meg az együttműködés az igazi jelen-

tőségét. Az együttműködési készségünket pedig befolyásolja az elfogadó, bizalomteli, szeretetteljes csoportlégkör, amelynek a kialakításában meghatározó a hiteles, reziliens pedagógus személyisége. Ez a szemléletváltás szükséges a pedagógusképzésben, a pedagógusok és intézményvezetők körében, már a legkisebb korosztályokra vonatkoztatva is.

A SEL-lel támogatott gyerekeknek, mint egy támogató, védőfaktor lesz a segítségükre a fejlett szociális, proszociális, érzelmi, problémamegoldó és konfliktuskezelési készségük, mely az elégedettebb, eredményesebb, boldogabb élet lehetőségét hordozza. Ezekkel a kompetenciákkal maguk is képesek lesznek egy támogató környezetet kialakítani. Végző soron:

„Az iskolai nevelés céljának annak kellene lennie, hogy a gyerekek elsajátítsák az életet gazdagabbá tevő készségeket és tudást.” (ROSENBERG 2005: 5.)

IRODALOM

- ALEXANDER, JESSICA JOELLE – SANDAHL, IBEN DISSING (2017): *Gyerekevelés dán módra*. HVG Kiadó Zrt., Budapest.
- Arbeitsstab Forum Bildung* (2000): Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000). Bildungs- und Qualifikationsziele von Morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. In: *Materialien des Forum Bildung*, 5. BLK Kiadó, Bonn. <https://doi.org/10.25656/01> (Utolsó megtekintés: 2022. november 27.)
- CZIKE BERNADETT (2008): <http://www.kooperativ.hu/szocialiskompetenciak> (Utolsó megtekintés: 2023. március 5.)
- EDŐCSÉNY PIROSKA (2014): *Az Együttműködő, Erőszakmentes Kommunikáció bevezetésének tapasztalatai óvodánkban*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közszolgálati Kar, Mentálhigiéné Intézet, Testnevelési Egyetem. Szakdolgozat, Kézirat. EMK emk.hu - <https://emk.hu/rolunk/> (Utolsó megtekintés: 2022. október)
- GYURCSIK ANITA (2020): Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 8/3. 189–209. DOI: 10.31074/gyntf.2020.3.189 – https://epa.oszk.hu/02400/02411/00020/pdf/EPA02411_gyermeknevel_2020_03_189-209.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. november 21.)

- HEGEDŰS SZILVIA (2019): A proszociális viselkedések egyes altípusainak vizsgálata és fejlesztése intézményes környezetben kiscsoportosok körében. PhD-értekezés. *dr.Hegedűs Szilvia DISSZERTÁCIÓ_védésre_20190917_HSz.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. október 14.)
- HEGYINÉ FERCH GABRIELLA (2003): *Családpiszichológia*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- JÓNAI ÉVA HAVA – REDŐ JÚLIA (2012): Útikalauz. Seal-Hungary Alapítvány, Budapest.
- KRANNICH SABINE – SANDERS MARTIN – RATZKE KATHARINA – DIEPOLD BARBARA – CIERPKA MANFRED (1997): FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 46/3. 236–247. DOI: 10.25656/01:891 <https://doi.org/10.25656/01:891> (Utolsó megtekintés: 2022. október 27.)
- NÉMETH GÁBORNÉ DOKTOR ANDREA (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 2008/1. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-szocialis-kompetencia-fejlesztesenek-lehetosegei-az-iskolaban> (Utolsó megtekintés: 2023. február 17.)
- PETERMAN, FRANZ (2019): Prävention im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie* 67/4. 199–202. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000390> (Utolsó megtekintés: 2022. október 27.)
- Proman Consulting* (2021): *Mi a kompetencia? Kompetenciafejlesztés felnőtt korban*. <https://promanconsulting.hu/kompetencia-fejlesztés/> (Utolsó megtekintés: 2023. február 4.)
- ROSENBERG MARSHALL B. (2001): *A szavak ablakok vagy falak*. Agykontroll Kft., Budapest.
- ROSENBERG MARSHALL B. (2005): *Így is lehet nevelni és tanítani*. Agykontroll Kft., Budapest.
- SKRABSKI ÁRPÁD – KOPP MÁRIA (2009): *A nevelésszociológia alapjai. Személyesség, szolidaritás, társadalmi azonosságtudat*. Váci Egyházmegye, Vác.
- SPEKKER OLGA – DR. KASIK LÁSZLÓ – DR. NAGY LÁSZLÓNÉ (2013): A NAT (2012) szociális kompetencia fejlesztésére irányuló feladatainak lehetséges megvalósulása a biológiaórákon. *A biológia tanítása. Módszertani folyóirat* 2013/2. Mozaik Kiadó Kft.
- SZŐKE-MILINTE ENIKŐ (2020): Együttműködő kommunikáció az óvodában. In: *Befogadó óvoda, befogadó iskola*. Szerk. Bíró Violetta. Eötvös József Főiskola, Baja. https://ejf.hu/sites/default/files/inline-files/Violetta_befogado_ovoda_tanulmanyok_legvegso_honlapra.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. február 23.)
- SZŐKENÉ ANIKÓ (é. n.): *A szociális készségek fejlesztése gyermekkorban*. <https://slideplayer.hu/slide/2238434/> (Utolsó megtekintés: 2023. március 15.)
- TÁPAI DORINA – SZABÓ ÉVA (2015): *A szociális készséget fejlesztő programok hatásvizsgálatának lehetőségei és korlátai. Saját programunk mérése, értékelése*. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/14724/14/2975690.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. április 8.)

- UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2017): *A nevelés az élet szolgálata 6. Kulcs a muzsikához* Kiadó, Pécs.
- UZSALYNÉ PÉCSI RITA (2020. 10. 17.): Képzésen elhangzott előadás. AVKF.
- WINKLER ZSÓFIA – ZSOLNAI ANIKÓ (2022): *Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. Nemzetközi SEL programok bemutatása*. DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.1 <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2022/09/szocialis-es-erzelmi-jollet-biztositasa-az-iskolaban-nemzetkozi-sel-programok-bemutatasa/> (Utolsó megtekintés: 2022. november 21.)
- ZSOLNAI ANIKÓ (2018): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest. dr. Zsolnai Anikó - dc_1503_17_doktori_mu.pdf (Utolsó megtekintés: 2022. október 14.)
- ZSOLNAI ANIKÓ – LESNYÁK MÁRTA – KASIK LÁSZLÓ (2007): *A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban*. *Magyar Pedagógia* 107/3. 233–270. <https://www.analecta.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/39538/38487> (Utolsó megtekintés: 2023. február 4.)

SZARKA EMESE

Videotréner-képzés a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen

Ezt a kétrészes, egymáshoz szervesen kapcsolódó tanulmányt kettős szerepemben írom, egyfelől neveléstudományi szakemberként, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem oktatójaként, másfelől videotrénerként. Mindkét területen elkötelezett híve vagyok annak, hogy legyen helye az egyetemi pedagógusképzésben a holland gyökerű videotréninggel támogatott tanári professzió fejlesztésének.

A Magyar Videotréning Egyesület (<https://videotraining.hu/>) 25 éves fennállása óta küldetésének tekinti, hogy a változást képpel foghatóvá tegye szülők, pedagógusok, egészségügyi és szociális szférában – röviden a segítő szakmában – dolgozók számára olyan konfliktusokkal terhelt situációkban, ahol a felnőtt nem találja a gyermekhez vagy a speciális igényű, fogyatékossgal élő felnőtthez vezető utat. A módszer segít egymás jobb megértésében; együttműködő, örömteli, harmonikus felnőtt-gyermek és felnőtt-felnőtt kapcsolat kialakításában, és ennek révén az irányítási-vezetési készségek fejlesztésében is, amelyek többek között a pedagógusok munkájában elengedhetetlenek. Az egyetem nyitott volt a módszerben rejlő lehetőségek megragadására, ezért a két intézmény között intenzív együttműködésre került sor, amelynek középpontjában az iskolai videotréning szemlélete és annak a pedagógusképzésben megvalósuló gyakorlati alkalmazása állt.

A tanulmány első részében megismertetem a címben jelzett holland gyökerű kapcsolatfejlesztő módszer bevezetését a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen, illetve ennek a projektnek a hatását. A dolgozat második részében bemutatom a videotréning módszer tanárképzésben való elindítását és két végzős hallgatóval végzett videotréning folyamat esetismertetését.

A VIDEOTRÉNING MÓDSZER LÉNYEGE

A videotrénings (Video Interaction Guidance, röviden VIG) egy erősségeken alapuló intervenció és gyakran prevenció eszköz, ahol a klienseket (minden esetben felnőttet értünk alatta; lehet szülő, pedagógus, iskolai személyzet, bentlakásos intézmények dolgozója, egészségügyi intézmény munkatársa stb., de a videotrénings szaknyelvben egyszerűen csak „kliens”-nek nevezzük) abban támogatják, hogy saját sikeres interakcióik videoklipjeire reflektáljanak a változás elérése érdekében. Az 5-10 perces összevágott videófelvételek a saját interakciójukról készülnek természetes közegükben ott, ahol a kliens a problémát észleli, ahol fejlesztendő terület van – tehát egy pedagógus esetében ez a csoportszobát vagy osztálytermet jelenti, szülők esetében a saját otthonukat, szociális intézmények esetében pedig például az idősek otthonát. A videotrénings (angolul *guider*) kiválaszt és mikroelemz néhány klipet, amelyen olyan viselkedésminta látható, amely összhangban van a VIG „összehangolt interakció és vezetés elveivel”. Ezek mutathatnak „szokásosnál jobb” pillanatokot vagy a normától való pozitív eltéréseket, de ezek maguktól értetődően a kliens repertoárján belül vannak. A kliens céljához illeszkedő jeleneteket ún. visszajelző üléseken vitatjuk meg. Ez egy aktivizáló helyzet, ahol a kliens megdolgozik a felismeréséért, aktív szerepet vállal az általa kívánt változás elérésében. Ezen alkalmak lehetővé teszik a pozitív önmodellezést és az új önreflexiókat, gyakran már az első megtekintéstől kezdve.

Ebből is kitűnik, hogy a VIG a klienseket aktívan bevonja a változtatás folyamatába, amely tehát minden esetben a számukra fontos személyekkel való jobb kapcsolatokat célozza meg. Hozzáteszem, hogy ezen személyek között van maga a kliens is, akinek az önmagához való elfogadó(bb) kapcsolódása, önazonossága szintén a VIG által kiváltott változás része. A videotrénereket – akárcsak azt, ahogyan a klienssel bánnak – a tisztelet és a felhatalmazás (*empowerment*, amiről később még lesz szó) értékei vezérlik, továbbá az a megelőlegzett bizalom, hogy a problémás helyzetben lévő emberek valóban változtatni akarnak, és az a meggyőződés, hogy a kívánt változás ereje és mértéke ott van a kliensben, csak meg kell neki mutatni (KENNEDY-LANDOR-TODD 2011). Általában három felvétel és három visszajelzés elég ahhoz, hogy a kívánt célt vagy célokat elérjék, sőt ennyi alkalom már elegendő a fenntartható változáshoz is.

A VIG-et holland segítő szakemberek fejlesztették ki a hetvenes évek végén. A módszer „bölcsojének” tartott intézmény a „De Widdock”, egy nehezen kezelhető gyerekek számára fenntartott otthon volt. Az ott dolgozó szakemberek arra kerestek megoldást,

hogyan tudnák a gyerekek külső szociális környezetét (pl. szüleit) is bevonni az intézeti kezelési folyamatba. A rendszerszemléletű megközelítés és a külső kapcsolatok építése mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapott számukra a nonverbális és a verbális kommunikációban rejlő lehetőségek megragadása, így tudatosan kezdtek foglalkozni a kommunikációval, azok rögzítésével és elemzésével. Ebben nagy segítséget jelentettek a Skóciában dolgozó Colwyn Trevarthen (1931–) humánetológus kutatási eredményei, aki a korai anya-gyerek kapcsolatot vizsgálta. Trevarthen megalapozta a videotréning legfontosabb kommunikációs elemkészletét.

Hazai szakemberek 1998-ban alapították meg a Magyar Videotréning Egyesületet a módszer magyarországi adaptációjának szándékával, és ebben a folyamatban kiemelt szerepe volt Sallai Évának (1952–2020) (1. kép), aki Christine Brons és Harry Biemans videotréner-szupervizorok szakmai támogatásával elindította Magyarországon az iskolai videotréninget, majd kereste helyét a felsőoktatásban a pedagógusképzésben is. Az iskolai videotréning definíciója így hangzik Jere Borphy nyomán: „az iskolai videotréning rövid ideig tartó, egyéni, intenzív segítő, fejlesztő módszer. Az osztálytermi interakciós minták elemzésére támaszkodva, a pedagógus konkrét problémájához kapcsolódva, általában 3-4 iskolai videofelvétel egyéni, strukturált megbeszélésével, a már létező eredményes kommunikációs minták gyakorlásával segíti a pedagógus professzionális munkájának megerősödését (az adaptív tanítást), vagy az adott probléma sikeres megoldásához szükséges változást egy speciálisan képzett szakember (videotréner) vezetésével.” (BIRTA-SZÉKELY 2018.)



1. kép: Sallai Éva leendő videotrénereknek mutatja a kamerabeállítást

Forrás: Saját felvétel, 2014

Napjainkra a videotréning elterjedtsége változatos Magyarországon. A családi és a gyermekvédelmi rendszerben alkalmazott videotréning mellett jelen van az óvodai, iskolai és az időskorú, illetve sérült embereket gondozó intézményekben alkalmazott videotréning. A team munkát és az emberekkel való eredményes bánásmódot fejlesztő videotréning szintén egyre több szférában mutat utat az elbizonytalanodott munkatársaknak.

Összefoglalásképpen tehát a VIG egy olyan rövid, intenzív segítő, fejlesztő, terápiás beavatkozás, amely lehetőséget ad a kliensnek (legyen szülő, pedagógus vagy más, segítő szakmában dolgozó) arra, hogy reflektáljon a saját sikeres interakcióiról készült videoklipekre a videotréner vezetésével, és ezzel elérje a kívánt változást a saját és környezete kommunikációs viselkedésében. A módszer alkalmazása során a kliens aktívan dolgozik azon, hogy kommunikációs viselkedésének változtatásával jobb kapcsolatot alakítson ki a számára fontos személyekkel.

A KLIENS ÉS A VIDEOTRÉNER EGYÜTTMŰKÖDÉSE

Az alábbi öt lépésben követhetjük nyomon a kliens és a videotréner munkafolyamatát (ld. 2. kép).

1. lépés: Sor kerül az első interjúbeszélgetésre (a videotréninges szaknyelvben megrendelő beszélgetésnek hívjuk), a kliens és a videotréner első találkozásakor, ahol a módszer bemutatása és az alkalmazás kereteinek meghatározása történik.

2. lépés: Ekkor beszélnek meg a felek, hogy mi az elakadás és mi a kívánt cél (a videotréninges szaknyelvben ezt hívjuk munkapontnak), illetve, hogy milyen jelenetet érdemes rögzíteni.

3. lépés: A videotréner rövid, 10-20 perces videofelvételt készít az interakciók megjelenésének természetes környezetében, tehát a család otthonában vagy a tanítás helyszínén. A felvétel fókuszát a kliens problémája, illetve célja határozza meg.

4. lépés: A videotréner egyedül elemzi a felvételt, kiválogatja azokat a részleteket, amelyek alkalmasak arra, hogy segítségükkel a probléma megoldásához kapcsolódó, már meglévő sikeres interakciók elemeit megmutathassa a kliensnek. A rövid, 1-2 perces felvételek mellett állóképekkel is dolgozik.

5. lépés: A visszajelző ülésen – legtöbb esetben ugyancsak a család otthonában vagy az iskolában –, amely néhány nappal követi a felvételek készítését, a videotréner meg-

mutatja a kiválogatott klipeket és aktivizálja a klienst az interakciók elemzésében és a változás konkrét formáinak kidolgozásában. A 45-60 perces visszajelzésen közösen megvitatják, hogy az előző ülésen megbeszélte viselkedésmódosítások milyen változásokat eredményeztek az érintettek kapcsolatában, interakcióiban. Az új tapasztalatokra való reflektálás célja az alternatív megoldásmódok felismerésének segítése.

Ez a folyamat a 3. ponttól ismétlődik addig, amíg a kliens és a tréner szükségességnek tartja. Általában 3-6 felvételre kerül sor egy VIG-alkalmazás során, a tapasztalat gyakran azt mutatja, hogy már három felvétel és ezen felvételek visszajelzése elegendő a kliensnek ahhoz, hogy elérje a kívánt változást. Továbbá gyakran alkalmazzuk 6–12 hónap elteltével az egyszeri utánkövetést is, amikor a kliens rátekinthet arra, hogy fél-egy évvel később miként építette be, alkalmazta magabiztosan, netán tovább fokozta a videotréningsen elsajátítottakat.



2. kép: A videotrénings-folyamat lépései

Forrás: Saját szerkesztés

A MÓDSZER EREJE

Négy szempont mindenképpen alapvető módon befolyásolja a módszer működését. Az egyik az emberi kapcsolatokat meghatározó hatékony kommunikáció képessége (röviden az interakciók). Több elméleti megközelítés és gyakorlati tapasztalat (KOHLEISER 2013; ROSENBERG 2001) igazolja, hogy a hatékony kommunikáció nemcsak a személyiség fejlődésében, hanem sok későbbi kapcsolati probléma megelőzésében is fontos szerepet játszik. A másik az erősségekre, a már meglévő, képpel fogható, az egy másodperctől a több percre át kimutatható eredményre vezető, sikeres pillanatokra való fókuszálás a probléma vagy baj elemzése helyett. A harmadik a videofelvételek, képek

audiovizuális ereje és ezek technikai lehetőségei: lassítás, ráközelítés, visszatekerés, a jelenet akárhányszor megtekinthető és képkockáról képkockára darabolható. A negyedik pedig a kliens-videotréner kapcsolatának jellemzői, a terápiás vagy segítő helyzet, amelyben a módszer alkalmazása történik. A következőkben a harmadik és negyedik szempontot mutatom be részletesebben.

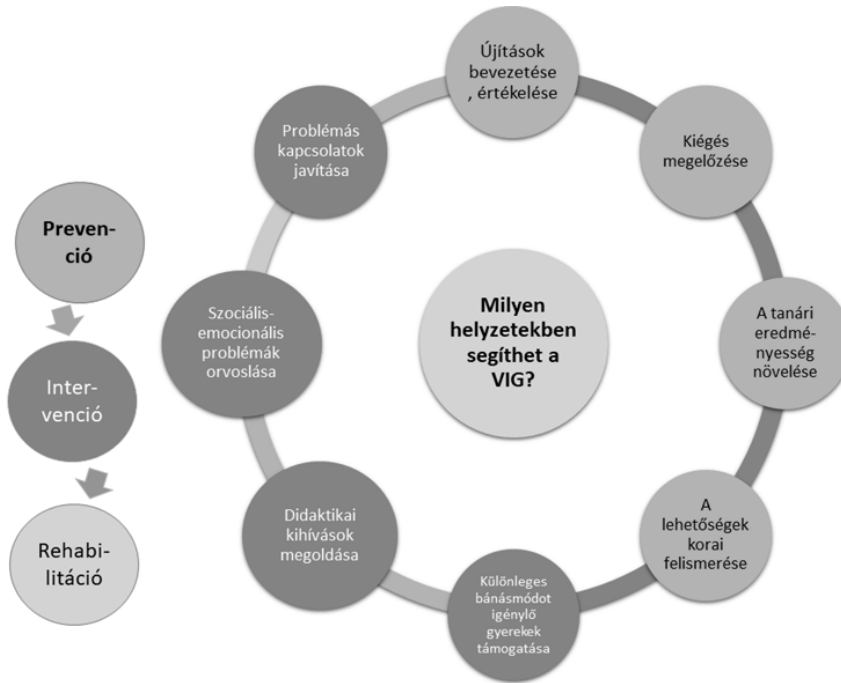
A képek üzenetközvetítése, a vizuális elemek erőteljes élményt jelentenek, már egyetlen kép is intenzív nyelvi és érzelmi „csomag” a befogadó számára. A képek segítségével a valóság más megfigyelésére nyílik lehetőség, különösen úgy, hogy a videotréner mindig egy másik nézőpontból rögzíti az eseményeket, mint amely nézőpontból a kliens maga látja és megéli a folyamatokat. Ezért a képek alkalmasak a többszemponútú megfigyelésre, az emlékezésre és új készségek begyakorlására is. A kép a támogatott felidézés során a pozitív élmények hatását meghosszabbítja, de a lassított visszanezés miatt megváltozhat a probléma észlelése is. A képek a megélt helyzetet strukturálják, így megfigyelhetőbbé teszik. Azt látjuk, hogy míg a verbális kommunikációban a kezdeményező és a fogadó kognitívan érthető absztrakciókkal dolgozik, addig a vizuális kommunikációt az észlelésen alapuló absztrakciók határozzák meg. Schepers és König így látják a szó és a kép közötti különbséget:

- A képeket, a vizualitást részesítjük előnyben a verbalitással szemben, ha nyelvi akadályokba ütközünk.
- A megfelelő képek jól fókuszálják a megfigyelő figyelmét, pontosabb közléseket tudnak közvetíteni, mint a redundáns verbális közlések.
- A képeknek nagyobb a meggyőző erejük, mert a valósághoz közelebbi formában mutatják az interakciókat.
- A vizuálisan bemutatott helyzet jobban megmarad az emlékezetben, és könnyebben előhívható, mint a verbális közlés.
- A képekkel nem pótolhatók a szavak, az erős hatás eléréséhez a megfelelő kombináció a legalkalmasabb (SCHEPERS–KÖNIG 2002).

A saját megélésemet gyakran felülírhatják a látottak, és ennek az új mentális képnek, amit magammal viszek, óriási jelentősége van a tanulási folyamatban. Tegyük fel, hogy pedagógusként elkeseredetté válok, úgy vélem, hogy egyre kevésbé tudom irányítani, ami az osztályban zajlik, a diákokkal egyre türelmetlenebb vagyok. Szeretném ismét megélni a harmonikus együttműködést a gyerekekkel, és azt is, hogy kövessék, amit mondok. Legutóbbi, kamerával is rögzített órámról az a benyomásom alakult ki, hogy

szinte semmi nem úgy történt, mint ahogyan ideálisan kellett volna, mert a gyerekek beszélgettek, én pedig úgy éltem meg, hogy semmibe vesznek, akár egy bábu is állhatna ott helyettem. Amikor erről az óráról visszanéztem az egyik jelenetet, akkor felfedeztem, hogy van egy pillanat, ami elindítja a gyerekek közötti párbeszédet. És amikor ráközelítettünk az egyik pillanatra, azt is láttam, hogy ez nekem köszönhető, mert tettem egy megjegyzést: „nem tudom, mi lehetett ennek az oka”. Én ezt mellékes szálnak tekintettem, és nem is emlékeztem már, hogy mit mondtam, de az egyik hangadó gyerek reakciója egyértelmű volt erre, mert hirtelen felkapta a fejét és így fordult a padtársához: „én tudom, szerintem...”. Vagyis egyértelmű, hogy a gyerek hallott és szorosán kapcsolódni kívánt ahhoz, amit mondtam, de ezt félreértettem. Amikor a pedagógus felismeri azt, hogy mi történt *valójában*, ez segít neki abban, hogy újraértelmezze a történeteket, benne a saját és a diákok szerepét, illetve segít neki alternatív lehetőségeket találni, hogy legközelebb hasonló helyzetben miként cselekedhetne másképp. Például, ha a pedagógus észleli ezt a pillanatot, és megkéri a diákot, hogy ossza meg az osztály előtt is, mit gondol, akkor azzal másfajta hangulatot idézhet, saját maga pedig egy olyan emlékre tehet szert, amikor kíváncsi légkört teremtett, és a diákok figyeltek egymásra és rá is.

Vajon egy 15–30 fős osztályban mennyire tudunk teljes jelenléttel lenni és percről percre pontosan tudni, hogy mi történik? Természetesen ez nagyon változó és akár öt fő esetében is kihívást jelenthet. Nem az a cél, és nem is elvárás, hogy mindig minden gyermek esetében tökéletes képünk legyen a helyzetek kiváltó okáról és kimenetéről. A videotréningsel támogatott tanításnak akkor van szerepe, ha egy pedagógus szeretné elejét venni valamilyen konfliktusnak (amely konfliktus lehet, hogy csak benne van, pl. saját szerepszemélyiségében bizonytalan még pályakezdőként), vagy ha egy már hetek-hónapok óta fennálló problémás helyzetből szeretne kiutat találni (pl. egy SNI-s gyermek agresszívan viselkedik társaival). Anélkül, hogy részletesen kifejtsem, két ábrán mutatom be a módszer helyét és szerepét a pedagógus támogatásában (ld. 3–4. kép).



3. kép: Milyen helyzetekben segít a pedagógust támogató kamera?

Forrás: Saját szerkesztés



4. kép: Milyen célokhoz vezet hozzá a pedagógust a segítő kamera?

Forrás: Saját szerkesztés

Jenny CROSS and Hilary KENNEDY *How and Why does VIG Work?* (2011) című tanulmányában hivatkozik Paul Wels 2004-es *Helping with a Camera* című könyvére, amelyben a videók családi beavatkozásokhoz történő felhasználásának elméletével és gyakorlatával foglalkozik. Így írnak erről: „[Wels] Azzal a megfigyeléssel kezdi, hogy a fényképek és a videók nem a valóság objektív ábrázolásai, hanem szándékos konstrukciók, amelyek a családnak és a családról szóló üzeneteket közvetítik azáltal, hogy mit tartalmaznak és mit nem, és egyáltalán milyen elemek kapnak érzékelési hangsúlyt. A VIG-ben alkalmazott videoklipek nem csak szándékosan szubjektívek (pozitívan torzítottak), hanem beavatkozási eszközök és önmagukban nem értékelések. Wels az »önkonfrontáció«, az »önismeret« és az »önmodellezés« fogalmaival kapcsolatos elméletekben foglalja össze, hogy miért olyan hatékony a videó vizuális médiuma a változás előmozdításában. Az »önkonfrontáció« fogalmán belül Festinger (1957) kognitív disszonancia elmélete azt sugallja, hogy a pozitív kivételek videoklipekben való megtekintése hogyan vezethet a meggyőződések változásához. Ehhez kapcsolódóan Bandura elmélete az önhatékonyság fontosságáról (Bandura 1977) és Carol Dweck munkája az attribúciós stílusokról és a »tanult tehetetlenségről« (Dweck 2000) egyaránt hasznos az idővel bekövetkező kognitív változások folyamatának mérlegelésében, amikor az emberek videón látják magukat, amint ismételten elérik céljaikat.” (CROSS–KENNEDY 2011: 59–60.)

Bár a VIG módszertani eredményességét rendkívül sok tanulásemélet megtámogatja, terjedelmi okokból ezekre most nem térek ki. Annyit viszont fontosnak tartok megemlíteni, amit Jacob Ammon Aukai FIGUEIRA (2007) fogyatékossgal élő középiskolás tanulókkal végzett vizsgálatában bebizonyított. Albert Bandura szociális tanuláseméletéből kiindulva azt tapasztalta, hogy a tanulás fokozódik, ha a modell jobban hasonlít a tanulóra. Ez elvezette a „videós önmodellezés” (VSM) kísérleteihez, ahol a modell maga a tanuló, videóra rögzítve olyan pillanatokban, amikor sikeresebben éri el célját, mint általában. Talán így még inkább érthető, hogy a VIG-nek – mint az egyén fejlesztésére alkalmas eszköznek – miért van jelentősége a gyors változásban és miként elengedhetetlen része a folyamatnak az az élmény, hogy a kliens önmaga kompetens modelljévé válik. A sikeres önmodellezés megnövekedett önbizalomhoz vezet, ami pedig jobb teljesítményt eredményez.

Említettem, hogy a módszer erejében meghatározó tényező még a *kliens-videotrénert kapcsolata*, amelyben a videotrénert a sikeres interakció modelljévé válik a kliens számára. Ő is tartja magát azokhoz az interakciós elemekhez, amelyet részben Col-

wyn Trevarthen, részben pedig Harry Biemans (1990) lefektettek (GENS 2016). Ezenkívül *rendszer szemléletű megközelítéssel* bír, azaz azt vallja, hogy az interakciók mindig kontextusban történnek. Az interakciókban részt vevő személyek kölcsönösen hatnak egymásra. Ez a kölcsönös függés az interdependencia, a rendszer szemlélet egyik legfontosabb jellemzője. Ennek következtében nincs olyan interakció, amelyet önmagában, kontextustól függetlenül lehetne vizsgálni. Amint a szülő vagy a pedagógus attitűdje, magatartása változik, változás áll be a rendszer egészében, így a gyerekek kapcsolatrendszerében, viselkedésében és érzéseiben is. Tulajdonképpen a családi és a tanítási helyzetben szereplők egymással hierarchikus kapcsolatban álló alrendszereket képeznek, és ezen rendszerösszefüggésben maguk az interakciók nem lineáris, hanem cirkuláris oksági viszonyban vannak egymással, tehát a tagok kölcsönösen befolyásolják egymást. A kölcsönhatás akkor is érvényesül, ha külső személy, adott esetben a videotréner lép a családba vagy az osztályba. A VIG során a tréner a felnőttek kommunikációjára fókuszál, mivel a felnőtteknél van a felelősség a gyermekekkel való jó kapcsolat kialakításért.

A másik megközelítési módja a videotrénernek a *megoldásközpontú szemlélet*. A megoldásközpontú irányzat megközelítésében a kivételeknek, a sikeres megoldásoknak, a problémamentes időszakoknak van kiemelt szerepük. A modell kidolgozója Steve de Shazer (GEORGE–IVESON–RATNER 2004) mellett Insoo Kim BERG (2007 és BERG–SHILTS 2016), Ben FURMAN (2018) és Linda METCALF (2008), a megoldásközpontú megközelítés legismertebb képviselői. A munka fókuszában a kivételek, a megoldások és a változás vannak. Szerintük, ha a probléma középpontba kerül, a korábbi sikeres megoldásokról lekerül a fókusz és megfelelnek a kliens. A terápia célja a változás, ami a már létező jó megoldások kiemelésével, korábbi kivételek keresésével, a változás konkrét jeleinek megbeszélésével érhető el. A megoldásközpontú megközelítés a kliens figyelmét saját erőforrásaira irányítja.

A videotréner a sikeres interakciók bemutatásával a megoldásközpontú megközelítés egyik legfontosabb elemét alkalmazza: a kivételek létezésének tudatosítását. „Kézeltető a baj, ha már a megoldás akár csak csírájában is, de a birtokunkban van.” Ez a tapasztalat a kliens számára azt jelenti, van megoldás, már valamennyire látható is, sőt a képen történő többszöri megfigyelés ezt a tapasztalatot felerősíti. Más szemüvegen keresztül látja a saját viselkedését. A pozitív példák mentén megerősödik a kliens önbizalma, felszabadul a rossz érzések nyomása alól és sokkal kreatívabban képes keresni a változáshoz vezető utat. A felvételek megtekintése után a videotréner segítségével saját

interakcióinak elemzésével új tapasztalatok birtokába jut a kliens. Ezek az új tapasztalatok szükségesek az új pozitív történetek megírásához. A visszajelző üléseken a videotréner a kliens erőforrásaira irányítja a figyelmet. Új összefüggések felfedezésére biztatja, és cirkuláris kérdésekkel a rendszerszemléletű megközelítés szellemében segíti az adott kontextus kapcsolati kölcsönhatásainak feltérképezésében. A megoldásközpontú megközelítéshez való kapcsolódás mutatója a VIG módszer munkapontokhoz kapcsolt folyamata. A tréner és a kliens nagy hangsúlyt fektetnek a megoldás kidolgozására. Tehát nem a problémán, hanem a megoldáson dolgoznak.

Fontos módszertani hozzáállás továbbá a kliens-videotréner kapcsolatában a Carl Rogers-i *személyközpontú megközelítés*, amely szerint minden személy hatalmas erőforrásokkal rendelkezik, amelyek önmaga megismerésében és megértésében segítik, és képessé teszik a változásra (ROGERS 2010). A személyközpontú munka során a terapeutával szemben fogalmazódnak meg a következő elvárások, amelyek a videotrénerrel szemben ugyanígy fontosak: az empátia, a feltétel nélküli elfogadás és a kongruencia. Az empátiásan viselkedő segítő figyelme teljes egészében a kliensre irányul, így képes felfogni a kliens közléseinek érzelmi tartalmait is. A megértett tartalmakat újrafogalmazva visszajelzi. A feltétel nélküli elfogadás a kliens kijelentéseinek és viselkedésének pozitív részei iránti figyelmet jelent. A kongruencia a segítő közlései és belső állapota közötti egybeesést, azonosságot jelenti. A rogersi alapelvek képezik a segítő-segített kapcsolódás alapját, ahol a kliens (a segített) tartalmi szinten szakértő a saját élményeinek jelentésével kapcsolatban, míg a segítő szakértelme a terápiás folyamatra vonatkozik. Ugyanígy fellelhető a videotréner kapcsolódásában a rogersi személyközpontúság: a klienst kompetensnek tekinti, szakértője annak, amit csinál, pl. szülőként vagy pedagógusként. A videotréner szakértelme a videotréninges folyamatban nyilvánul meg. Ezért fordulhat elő az, hogy például nem pedagógus videotrénerként is hatékony támogatást tudunk nyújtani a kliensnek, amiként akkor is, ha még nincs gyermekünk, de családi videotréninget végzünk. A VIG tréner munkájában alapvető szerepet játszik a kliens felé irányuló feltétlen elfogadás, a tisztelet és az „empowerment”, azaz a felhatalmazás. Az „empowerment” a saját feladatok megoldásához szükséges magabiztosság és felelősség megteremtését jelenti. Ez a szemlélet azt is magába foglalja, hogy amikor az emberek nehéz helyzetben vannak, akarnak változni. A tréner a klienst alkalmasnak tekinti a változásra, és a segítségkérését is a változásra való valós igényként értelmezi, hiteles kommunikációjával pedig támogatóan kíséri a kliens saját megoldásaihoz vezető úton.

Itt jegyzem meg, hogy Miriam LANDOR (2015) a módszer és így a videotréner „hit- vagy meggyőződésrendszerét” a következő 6 pillérre helyezi:

1. Mindenki a tőle telhető legjobbat teszi.
2. Minden embernek megvan a képessége a változásra, még a kedvezőtlen helyzetekben is.
3. Az emberekben megvan a velük született vágy, hogy kapcsolatba lépjenek másokkal.
4. Az embereknek aktívan részt kell venniük saját változási folyamatukban.
5. Az erősségek megerősítése és megbecsülése a kulcsa a változás támogatásának.
6. Az emberek által irányított dolgok elismerése és empátikus tisztelete bizalmat épít.

A PEDAGÓGUSMESTERSÉG TARTALMI ELEMEINEK FEJLESZTÉSE VIDEOTRÉNINGGEL

SALLAI disszertációjában (1994) és a *Tanulható-e a pedagógus mesterség* (1996) című könyvében a következő hét tartalmi elemet határozza meg, amelyeket szükséges megvalósítania egy pedagógusnak:

1. A teoretikus háttér, amelyben ötvöződik az önismeret, emberismeret és szakmaismeret. Sajátosan összerendezett ismeretek a világról, az emberről, az ember fejlődéséről, a tanulásról és mindezek segítéséről.
2. A pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése. A pedagógus képes a pedagógiai helyzetet elemezni és így a következő hasonló helyzetben más eszközt választani, illetve külön kezelni azokat a problémákat, amelyek nem a pedagógus hatáskörébe tartoznak, és azokat, amelyek meghaladják a pedagógus hozzáértését.
3. A mentális egészség és alkalmasság (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása). A pedagógus saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze, ezért a pedagógusmesterség tartalmi elemeként szólnunk kell a lelki egészségről, amit fogalmazhatnánk úgy is, mint az érett, integrált személyiség jellemzőjét.
4. A bizalomteli légkör megteremtésének képessége, melynek elemei: az elfogadás, az empátia és a kongruencia.

5. Az együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel, kollégákkal, vezetőikkel és más szakemberekkel. A pedagógus mesterség tartalmában az együttműködésnek azért van jelentősége, mert az iskolai munka csapatmunka.

6. A hatékony tanítás képessége. Az adott szaktárgy pontos és alapos tudása, gazdag oktatáslélektani, módszertani ismeretek, a hatékony tanulást segítő tanítástechnikai készségek stb.

7. A professzionális viselkedésbiztonság (szerepviselkedés-biztonság). A pedagógus munkájának hatékonyságát alapvetően befolyásolja az a tény, hogy biztonságban érzi-e magát az iskolai helyzetekben. Ennek elemei:

- a kommunikációs ügyesség,
- a rugalmas, gazdag viselkedésrepertoár,
- a gyors helyzetfelismerés, valamint a konstruktív helyzetalkotás,
- a kreatív konfliktusmegoldáshoz szükséges képességek.

„Ezek a tartalmi elemek bizonyára tovább bővíthetők, és a sorrendjük sem végleges. Számomra fontos kiválasztási szempont volt, hogy a pedagógusképzés alapprogramjához elengedhetetlenül szükséges tartalmakat megtaláljam. Az említett kérdésekkel eddig is foglalkoztak a pedagógusképzés szakemberei, de nem tudták ezeket olyan keretbe foglalni, illetve olyan struktúrába rendezni, amely szavatolhatta volna, hogy a hallgatók valóban hozzájuthatnak az eredményes iskolai munkához szükséges tudáshoz, kialakíthatják a gyakorlati tevékenységhez nélkülözhetetlen képességeket.” (SALLAI 1994: 106.)

A videotréning alkalmas mindegyik fejlesztésére, különösen a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képességének, a bizalomteli légkör megteremtési képességének, a pedagógus-gyermek/diák együttműködésének, a hatékony tanítás képességének és a professzionális viselkedésbiztonság kialakításának erősítésére.

KÍSÉRLETI PROJEKT A LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEMEN

2017-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE) és a Magyar Videotrénings Egyesület (MVE) arra vállalkozott, hogy 11, a módszer iránt érdeklődő pedagógust (öt fő az egyetemi tanárképzésben oktató; a Tóth Aladár Zeneiskolából az intézményvezetőn kívül öt gyakorlatvezető tanár és módszertan-oktató; a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközép-

iskolából pedig egy gyakorlatvezető tanár) két év helyett egy rövidített, egyéves kísérleti projekt keretében videotrénerré képezzen. A közös cél értelmében az iskolai videotréning szemlélete és annak a pedagógusképzésben és a pályakezdő pedagógusok mentorálásában való gyakorlati alkalmazása állt a középpontban.

Dr. Sallai Éva (egyetemi oktató, videotréner-szupervizor, az MVE elnöke) és Bartha Éva (pszichológus, gyógypedagógus, videotréner-szupervizor, az MVE elnökhelyettese) vezetésével és dr. Szarka Emese videotréner (egyetemi oktató, MVE elnökségi tag) részvételével került sor a háromnapos bevezető kurzus kidolgozására, illetve a két féléves szupervízióval kísért módszertani kiképzésre. A képzés saját élményen alapuló, helyzetgyakorlatokkal teli tanfolyamot jelentett, ahol a háromnapos nagycsoportos bevezető kurzust követően kiscsoportokban folyt tovább a munka szupervíziós folyamatban. A videotréner-jelöltek videotréninget folytattak hallgatókkal, pályakezdő tanárokkal és pedagógus kollégákkal.

Sallai Éva a videotréning módszertani elemeivel úttörő munkát végzett a hazai felsőoktatásban (ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pannon Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem), illetve a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen: segítette a pedagógusjelöltek gyakorlótanítását, az iskolai mentorok és a pályakezdő pedagógusok összehangolt munkáját, képzéseket tartott a pedagógusok, oktatók professzionális kommunikációjának fejlesztéséről és az osztálytermi interakciók kutatásáról. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen óraadóként kiemelt érdeklődéssel fordult az egyszemélyes oktatás, különösen a zenei nevelés módszertana felé. Olyan kérdések izgatták, hogy vajon miként egyeztethető össze a videotréning kommunikációs modelljével a zenével történő tanítás, vajon a több fős osztálytermi videotréning eszköztára miként redukálható – s ez redukálás-e egyáltalán – az egyszemélyes, négyszemközti tanítási helyzetekre. Tudjuk, hogy nagy hatással voltak rá Trevarthen szavai (előadásain, képzésein gyakran mutatta be az erről szóló filmrészletet). Gyakran idézte az alábbiakat: „Érdekelni kezdett a korai interakciók zeneisége. Ezért sokat beszélgettem zenészekkel és megmutattam nekik a felvételeimet. Az apák és a koraszülött kisbabák beszélgetésében előforduló hangokat részletesen elemeztük és arra jutottunk, hogy ez igazi zenei viselkedés. Íme egy csodálatos felvétel egy apa és a koraszülött gyermeke között lezajlott beszélgetésről. Az időzítések minden szabályt kielégítenek, az apa és a csecsemő is felváltva szólalnak meg, majd hosszú szünetet tartanak. Egyik esetben a szünet négy másodpercig tart. A kisbaba hihetetlen módon szünetet tart, hogy az apja válaszolni tudjon. Ez különösen érdekes, mert azt jelenti, hogy az újszülött az apa jelzése

nélkül magától tart szüneteket a beszélgetésben. A viselkedésük egyedülálló zeneiségét megértve talán értékes információkkal gazdagíthatjuk az emberi kommunikációval foglalkozó kutatásokat.”¹ A zenei kommunikációban az a legfontosabb, hogy ez az érzelmek cseréjének az egyik csatornája. Ha egy anyuka érzelmi állapota nem engedi, hogy szabadon és élvezettel lépjen interakcióba a kisbabájával, megváltoznak a kommunikáció zenei összetevői. A viselkedés elveszti a ritmusát és a harmóniáját. Az anyuka egyre szabálytalanabbá és tolokodóvá válik és nem tud bekapcsolódni a baba tevékenységébe. Így nem tudnak közösen muzikálni.² Születés előtt és csecsemőkorban jelenik meg a képesség, hogy a szavak nélküli strukturált gesztuselbeszéléseken keresztül értelmet alkossunk másokkal, vagyis kialakul kommunikatív muzikalitásunk. Ebből a veleszületett zeneiségből fakadnak a zene különféle kulturális formái. A gyerekek olyan zenei kultúrába kerülnek, ahol a veleszületett kommunikatív muzikalitásuk ösztönözhető és erősíthető érzékeny, tiszteletteljes, játékos, kulturálisan nyitott csoportos tanítással. A zenei képességeink központi jelentőségét a jólétünk fenntartásának részeként alátámasztja az a bizonyíték, hogy a kommunikatív muzikalitás erősíti a szociális rugalmasságot, segíti a mentális stresszből és betegségekből való felépülést (MALLOCH–TREVARTHEN 2018).

Van abban valami különös és szép koincidencia, hogy a VIG módszertani gyökerei, illetve Trevarthen protomuzikalitással kapcsolatos észrevételei az LFZE tanárképzési tanszékén összefonódtak...

SPECIÁLIS VIDEOTRÉNER-KÉPZÉS A LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEMEN

Nem csupán azért volt figyelemreméltó projekt a köz- és felsőoktatásban dolgozók videotrénner-képzése, mert zeneművész tanárokat vont be, hanem azért is, mert Sallai háromféle típusát különítette el a képzés produktumainak.

Az első és legfontosabb értelemszerűen a *klasszikus videotrénning alkalmazása* volt, olyan klienseknél, akiknek van problémájuk, például kezdőtanár, gyakornok vagy egy zene-tanár kolléga esetében. Itt tehát teljes videotrénning-folyamat zajlik a munkapont kivá-

¹ Részlet a „BBC Worldwide, 1997: QED. Challenging children. Baby love” című dokumentumfilmből, amely magyarul a Spektrumon volt látható „Kötődés” címmel. Producer: Charlotte Howorth, London, England. (28:35–29:54)

² Ua. (32:04–32:34)

lasztásától a visszajelző beszélgetéseken át egészen addig, amíg a kliens eljut a megoldásig, majd a folyamat egy záró, összegző interjúval fejeződik be. A videofelvételek azokról a helyzetekről készülnek, amelyek kapcsolódnak a kliens munkapontjához, és megmutatják azokat az interakciókat, amelyeket haszonnal lehet alkalmazni a visszajelző üléseken. Nagy hangsúly van a reflektivitás fejlesztésén és a változások láthatóvá tételén. A videotrénings általában 3-6 felvételt és ugyanennyi visszajelző megbeszélést tartalmaz (SALLAI 2017).

A második az ún. „speciális videotrénings”, ami tulajdonképpen fejlesztő-mentorálás videofelvételek alkalmazásával, olyan kliensekkel, akik mentorált státuszban vannak (hallgatók vagy gyakornokok). „Ez a videotrénings leginkább abban tér el a klasszikus videotréningstól, hogy a középpontjában több edukatív, fejlesztő elem van, amelyet nem a kliens, hanem a mentor kezdeményez, és nem folyamatban gondolkodunk.” (SALLAI 2017: 1.) Tehát van mentorált-diák kapcsolat (a mentorált fordul segítségért a videotrénings-jelölthöz vagy a videotrénings-jelölt ajánlja fel ezt a segítséget, mintegy „van kedved ránézni erre és erre?” kérdéssel), és van a közös munkájukra történő visszajelzés is, de nincs teljes videotrénings-folyamat. Mit lehet elemezni? Mi lehet a mentorált és a visszajelzés célja? Például egy adott didaktikai elem megfigyeltetése, instrukciók adása, kérdések megfogalmazása, egy zenei jelenség magyarázata stb. A mentorált is kérheti a munkája egy-egy részterületének megfigyelésére alkalmas videofelvétel készítését, majd elemztetését. „Ezeknél a felvételeknél pontosan tisztázni kell, mi a célja a közös munkának, kinek, mi a feladata. (Pl. a cél a hibák megfelelő kezelése. Készül egy felvétel, amelyet ebből a szempontból fognak közösen elemezni.) A trénings készíthet videofelvételt akár a teljes óráról is, majd a mentorált azt a feladatot kapja, hogy otthon kipreparálja a felvételt a megadott szempont szerint (pl. írja fel azoknak az interakcióknak az időpontját, amikor hibázás és annak kezelése történik, majd lássa el megjegyzésekkel! Elégedett-e azzal, ahogyan kezelte? Vagy nem elégedett, de nem tudja mi az, amit tehetett volna stb.) Ezeknek a felvételeknek a célja egy adott szakmai probléma, kérdés megbeszélése, a reflektivitás fejlesztése és minden esetben a kliens szerepel a felvételen és vele beszéljük meg a látottakat, vagy kérünk megjegyzéseket a felvétel egyes részeihez. A megbeszéléseknél a tréningsnek törekednie kell a mentorált aktivizálására, sok jó, elemzést segítő kérdéssel, összehasonlításokkal, az összefüggések megtalálásával. Ilyen »speciális videotrénings« állhat egy vagy akár több felvételtől és megbeszéléstől, a felvételkészítés céljától függően. Akár átfordulhat egy klasszikus videotréningsbe is, de ezt meg kell nevezni, és a kliens döntése legyen

az, hogy a problémája megoldásán a módszer alkalmazásával szeretne dolgozni!!!! Ezt a típust a mentorok leggyakrabban a tanítási gyakorlat ideje alatt alkalmazzák, amikor sokkal hatékonyabban dolgozhatnak a videofelvételek segítségével, mintha csak az emlékezetükre hagyatkoznának. (A szakirodalomban ezt nevezik támogatott felidőzésnek is.)” (SALLAI 2017: 2.)

A harmadik és Sallai Éva számára talán legizgalmasabb, ám a résztvevők számára a legnehezebben értelmezhető feladat az *edukatív felvételek készítése* volt a zenetanítás eredményességéért. Sallai ebben a részfeladatban szeretett volna korábbi munkásságához, a Mestertanár Videoportálhoz hasonló szakmai anyagok – egészen pontosan oktatási segédanyagok – készítésére buzdítani és egy csokorra való gyűjteményt létrehozni. Úgy gondolta, hogy ezek a szakmai felvételek egy tapasztalt zenepedagógus foglalkozásáról vagy egy sikeres kezdő tanár órájáról készüljenek. Lehet 2 vagy 30 perces attól függően, milyen elemét, milyen fejlesztési céllal szeretnék bemutatni a zenetanárképzésben, pl. az egyetemi hallgatók számára vagy egy zenei továbbképzésen. Ebben az esetben az edukatív felvételeket nem követi visszajelzés, és nem előzi meg munkapont, azaz fejlesztési cél kiválasztása sem, mert ez nem videotrénings. „A felvételek készítését követheti egy megbeszélés, de annak arról kell szólnia, hogy a felvételen szereplő pedagógus milyen kérdéseket tenne föl a munkájával kapcsolatban a hallgatóknak, vagy milyen szakmai kérdés megvitatását javasolná egy szemináriumi foglalkozáson. [...] A felvételek célja lehet jó gyakorlatok megosztása is, ezek a felvételek amellet, hogy módszertanilag értékesek, sokat segíthetnek abban, hogy a valósághoz legközelebb álló közös élményt biztosítsunk a hallgatók számára, mivel személyesen nem vehetnek részt ezeken a foglalkozásokon. [...] Minden edukatív felvétel alkalmas elemzésre, amely a szakmai tudatosság hatékony fejlesztésére alkalmas, ha a hallgatók aktivizálásának módszereit alkalmazzuk.” (SALLAI 2017: 2–3.)

A képzési idő rövidege, a videotrénings folyamatokban való jártasság megszerzése rengeteg időt és odafigyelést igényelt a résztvevőktől a meglévő tanítási és művészi munkáik mellett, így ez is kihatással volt arra, hogy edukatív felvételek alig vagy egyáltalán nem készültek. Nehéz volt kilépni a videotrénings szerepből, és tisztázni azt, hogy pontosan kinek is készülne a felvétel (hallgatónak vagy gyakorlatvezető tanárnak); hogy milyen céllal mutatná meg a hallgatónak vagy a gyakorlatvezető tanárnak, hogy miben segítsen a közönségnek a film, milyen összefüggést lenne jó, hogy felfedezzenek a nézők, és egyáltalán, hogy lesz ebből oktatási segédanyag, amely önma-

gában is munkaigényes, és olyan kompetenciákat igényel, amelyre nem voltak sem felkészülve, sem felkészítve a projektben részt vevő egyetemi oktatók, zenetanárok és egyben művészek.

Ez volt Sallai Éva életének utolsó képzése, és még részese lehetett annak az élménynek, hogy három zenepedagógus videotrénerré vált. A résztvevők megéleéseiből idézve látható, hogy miként gondolkodtak a módszerről.

A videotréningsel a legönzettelenebb segítséget tudjuk adni. Azért önzetlen, mert nem magamat akarom előtérbe tolni, hanem csak segíteni akarok. A kritikák megfogalmazásával általában csak a saját okosságunkat akarjuk megmutatni. [...] Ez a módszer megtanított arra, hogy az én megoldásom nem az ő megoldása, a felfedezés élménye, a megfejtés, a továbbgondolás öröme legyen az övé, és ehhez csupán jól kiválasztott képekre, jelenetekre, segítő, gondolkodtató kérdésekre van szükségünk. Az eredmény: magabiztosság, kreativitás, hit a tanári pályán.” „Nem én vagyok ügyes, okos, a kipróbált ötletek megmondója. A filmmel, a képekkel segítséget tudok ahhoz adni, hogy ő legyen ügyes, okos, alkalmazza tudatosan a meglévő jó megoldásait, próbálja ki saját ötleteit, bízson magában. Nem az óráról alkotott emlékképeinkről beszélünk, hanem a filmek segítségével valós képeket, jeleneteket nézünk vissza újra és újra. Egyre többet látva, megfejtve a történések jelentését, közösen keressük a pedagógus saját útját. Ebből a hiteles képből továbblépve szélesedik az eszköztára, aktivizálódik kreativitása, nő a magabiztossága. (Dunavölgyi Mária, Tóth Aladár Zeneiskola, igazgatóhelyettes, fagott-tanár, videotrénér-jelölt)

A módszert leginkább a hallgatóimmal való konzultációk és a növendékeimmal való kommunikáció során tudom hasznosítani. Úgy érzem, elsősorban az attitűdöm változott meg. A hallgatóim óráinak megbeszélésekor előtérbe kerül a pozitív gondolkodás, melynek hatására a sikeres mozzanatokból indulunk ki. (Réti Tamás, Tóth Aladár Zeneiskola, igazgatóhelyettes, zongoratanár, videotrénér-jelölt) (GERGELY-GÁL 2018: 56.)

A tapasztalatok alapján megállapíthatjuk, hogy a résztvevők inspirációt és muníciót nyertek a videotrénér-képzésből, továbbá lehetőséget láttak ennek oktatói-mentori tevékenységükbe való beemelésében.

A KÍSÉRLETI PROJEKT UTÓÉLETE

Noha a résztvevők csupán harmada jutott el odáig, hogy videotrénerré váljon, és egyikük sem használja ma már rendszeres munkavégzéséhez, egy fontos elem mégis ezen kilenc fő jelenének része: a videotréning szemlélete, a megfigyelés módszertana, az interakciós modell, a „videotréninges szem” látóképessége, a segítő-támogató-aktivizáló attitűd és a pozitívumok fókuszba helyezése. Ezzel úgy vélem, hogy a „hagyományos” oktatói, tanári attitűd és mentori módszertani tevékenység repertoárja hozzáadott értékekkel egészült ki.

Réti Tamás zongoraművész tanár, gyakorlatvezető mentortanár, a Tóth Aladár Zeneiskola igazgatóhelyettese, a pilot képzés egyik okleveles videotrénere azt írja egyik tanulmányában (2021), hogy 2017 óta körülbelül harminc zenetanár vett részt a módszer alkalmazásában kliensként, „és dolgozott azon, hogy az általuk megfogalmazott optimális fejlődési szintet elérje. A tréningen részt vevő zenepedagógusok arról számoltak be, hogy magabiztosabbá váltak az adott tantárgy pedagógiai és didaktikai módszereinek alkalmazásában, a tanórai konfliktushelyzetek megoldásában, továbbá sikereket értek el a napi pedagógiai gyakorlatukban. Megváltoztak a tanárjelöltek és pályakezdő pedagógusok tanításról vallott nézetei, valamint fejlődött gondolkodásuk, megfigyelték a tanórai történéseket és az osztálytermi viselkedésüket reflektíven elemezték, az optimális munkastílus kialakításánál alternatív módszereket, új megközelítéseket próbáltak ki.” (RÉTI 2021: 553.) Olyan pedagógiai szituációkban vették hasznát a videotréningnek, mint az átlagtól eltérő képességű vagy tanulási nehézséggel küzdő gyermekekkel való foglalkozás, konfliktushelyzetek hatékony kezelése, a tanórai viselkedés irányítása. Kifejezetten szakmódszertani kérdésekben is fontos kapaszkodót kaptak a módszer révén, például a ritmusérzék, metrumérzet fejlesztésében, a kottaolvasási készség fejlesztésében, eredményesebb gyakorlásra, koncentrációra nevelésben (RÉTI 2021).

Dr. Gombás Judit pszichológus, egyetemi docens *A videotréning módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben* című tanulmányában (GOMBÁS 2018) bemutat három esetet, három különböző területen és pályája különböző szakaszaiban járó pedagógussal végzett munkájáról. Az egyik kliens az időgazdálkodásán, a váratlan helyzetek kezelésén és a gyerekekhez fűződő kapcsolatán kívánt dolgozni, vagyis nem egyetlen célja volt a 3-4 felvétel során, hanem három. Gyakran a „hiszem, ha látom” helyzettel szembesül a tréner, azt tapasztalva, hogy a kliens nem vagy ne-

hezen fogadja el, ha más azt mondja neki, hogy ez és ez rendben van, jól csinálja. Egy videofelvétel és annak elemzése révén azonban már pillanatok alatt saját maga megtud győződni arról, hogy belső bizonytalansága és ami zajlott, az megfeleltethető-e egymásnak vagy sem. Ez is oka lehet annak, hogy egy videotrénings-folyamaton belül több munkapontban révbe ér a kliens. A videofelvételek visszajelzésekor ugyanakkor az is kiderülhet, ha inkább egy másik cél vagy egy mélyebb ok rejlik az elakadás mögött: „Több film végig nézése után sem találtam olyan jelenetet, ahol Edit nem türelmes: gyakorlatilag a teljes anyagot, az első perctől az utolsóig visszajelezhettem volna neki: nem voltak sem gyenge, sem türelmetlen pillanatok az órán. Miután megnéztünk néhány jelenetet, melyekben Edit különböző pedagógiai eszközöket használt, különböző arcait mutatta, Edit talált egy jelenetet, ahol kifelé rendkívül türelmesnek látta magát, pedig belül kifejezetten feszültnek érezte magát a növendék értetlensége miatt. A türelem-türelmetlenség munkaponttól így eljutottunk a türelem-megjátzott türelem kérdéséhez. Edit lemondott a további »türelmes« jelenetek megtekintésétől, és kijelentette, szeretne a lány valódi elfogadásában előre lépni, nem csak »megjátsszani« azt.” (GOMBÁS 2018: 255.)

A kísérleti projekt utóélete megmutatkozik a „Reflektív szeminárium” című kurzusban is, ahol a hallgatók saját gyakorlótanításukról készült felvételek elemzésével ismerkedhetnek meg a videoelemzés alapvető lépéseivel, a pozitív visszajelzéssel, szakmai énhatékonyságuk fejlesztésével, miközben ön- és társreflexiós készségeik fejlődnek.

Mint azt említettem, a képzés harmadik szegmense az *edukatív felvételek készítése* volt, mintafilmekkel és oktatási segédanyagokkal együtt, annak érdekében, hogy a zene-tanítás eredményességét fokozzák és explicit módon láthatóvá tegyék az egyetemi hallgatók előtt. Magyar Margitot, a Tóth Aladár Zeneiskola igazgatóját, a képzés aktív résztvevőjét elgondolkodtatta Sallai terve, meglátta benne a hosszú távú lehetőséget, és a „segítő kamera” – a videotrénings módszer másik elnevezése – mintájára 2023-ra elkészítette a ZeneTanTár honlapot (<https://zenetantar.mzmsz.hu/>), amely nyitó oldalán a „segítő képekre” hívja fel a figyelmet.

IRODALOM

- BERG, INSOO KIM (2007): *Konzultáció sokproblémás családokkal – Családtérapiás sorozat 5.* Animula Kiadó, Budapest.
- BERG, INSOO KIM – SHILTS, LEE (2016): *WOWW – Megoldásépítés az iskolában.* SolutionSurfers.
- BIRTA-SZÉKELY NOÉMI (2018): Az iskolai videotrénings alkalmazása a tanár-diák interakciók elemzésében. *Magiszter XVI/1.* 8–13. *Magiszter* 16. évf. 1. sz. (2018. tavasz) (oszk.hu) (Utolsó megtekintés: 2023. december 20.)
- CROSS, JENNY – KENNEDY, HILARY (2011): How and Why does VIG Work? In: *Video Interaction Guidance: A relationship-Based Intervention to Promote Attunement, Empathy and Wellbeing.* Szerk. H. Kennedy – M. Landor – L. Todd. Jessica Kingsley Publishers, London. 58–81.
- FIGUEIRA, JACOB AMMON AUKAI (2007): *The Effect of Video Self-Modelling on the Compliance Rate of High School Students with Developmental Disabilities.* Brigham Young University, USA. <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1993&context=etd> (Utolsó megtekintés: 2024. január 12.)
- FURMAN, BEN (2018): *Megoldásközpontú gyermeknevelés a gyakorlatban.* Z-Press Kiadó, Miskolc.
- GENS, HANNELORE (2016): *Das Video-Kontakt-Schema (VKS) von Harrie Biemans – Allgemeiner Kommunikations-Support und Entwicklung kompakt!* <https://hannelore-gens.de/wp-content/uploads/2020/05/Das-VKS-Biemans-Text-fertig-richtig.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. november 12.)
- GEORGE, EVAN – IVESON, CHRIS – RATNER, HARVEY (2004): *Megoldásközpontú terápia – a de Shazer-modell.* Animula Kiadó, Budapest.
- GERGELY-GÁL ÁGNES (2018): Iskolai Videotrénings – a látható változás módszerének alkalmazása a zenetanárok körében. In: *Újító törekvések. Megújuló művészetpedagógia, jó gyakorlatok értéktára, 2. kötet.* Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége, Budapest. 48–62. https://mzmsz.hu/images/csatolmanyok/megujulo_muveszetpedagogia_vetiv_final.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. november 12.)
- GOMBÁS JUDIT (2018): A videotrénings módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben. In: *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből.* Szerk. Karlowitz János Tibor. International Research Institute s.r.o., Komarno. 248–256. <https://www.irisro.org/pedagogia2018januar/64GombasJudit.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. november 12.)
- KENNEDY, HILARY – LANDOR, MIRIAM – TODD, LIZ (2011): *VIDEO INTERACTION GUIDANCE: A RELATIONSHIP-BASED INTERVENTION TO PROMOTE ATTUNEMENT, EMPATHY AND WELLBEING.* Jessica Kingsley Publishers, London.
- KOHLRIESER, GEORGE (2013): *Tűszok a tárgyalóasztalnál – Konfliktuskezelés mesterfokon.* Háttér Kiadó Kft., Budapest.

- LANDOR, MIRIAM (2015): How and why Video Enhanced Reflective Practice (VERP) works. In: *Video Enhanced Reflective Practice: Professional Development Through Attuned Interactions*. Szerk. Kennedy, Hilary – Landor, Miriam – Todd, Liz. Jessica Kingsley Publishers, London. 60–69.
- MALLOCH, STEPHEN – TREVARTHEN, COLWYN (2018): The Human Nature of Music. *Front. Psychol.*, 04 October 2018 Sec. Cognition Volume 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680> (Utolsó megtekintés: 2023. november 12.)
- METCALF, LINDA (2008): *Megoldásközpontú tanítás*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- RÉTI TAMÁS (2021): Zenetanárok tanórai hatékonyságának támogatása a videotréning módszer használatával. In: *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világhírvény idején*. Szerk. Karlovitz János Tibor. International Research Institute s.r.o., Komarno. 549–557.
- ROGERS, CARL (2010): *Valakivé Válni – A személyiség születése*. Edge 2000 KFT., Budapest. 2010.
- ROSENBERG, MARSHALL B. (2001): *A szavak ablakok vagy falak*. Agykontroll Kiadó, Budapest.
- SALLAI ÉVA (1994): *A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Disszertáció, kézirat. ELTE Pedagógiai Doktori Iskola, Budapest. 1994.
- SALLAI ÉVA (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- SALLAI ÉVA (2017): *A videotréner-képzés során felmerülő feladatok a zenei mentortanárok kutatócsoportjában. A különböző típusú munkák vázlatos ismertetése*. Kézirat.
- SCHEPERS, GUY – KÖNIG, CLAUDIA (2002): *Családi videotréning. A családok segítésének új módszere*. Animula Kiadó, Budapest.

JUHÁSZ PÁL BALÁZS

*A lelkivezetés
mint a pedagógus életének és hivatásának
egyik erőforrása: katolikus szempontok*

BEVEZETÉS

Ebben a rövid tanulmányomban – ami a Vácott 2024. április 25-én megrendezett X. Keresztény Neveléstudományi Konferencia egyik szekciójában tartott előadásom szerkesztett változata – a pedagógusok egyik lehetséges erőforrásával, a lelkivezetéssel foglalkozom. Ezt katolikus nézőpontból teszem, mert ennek a közösségnek tagjaként az erre vonatkozó katolikus elméleti megfontolásokat és gyakorlati megvalósítást ismerem, továbbá nem tartom magamat kompetensnek más keresztény közösségek ilyen jellegű valóságáról írni, véleményt alkotni.

Munkám során először definiálom a pedagógus és az erőforrás fogalmakat, majd a lelkivezetést mutatom be elméleti és gyakorlati oldalról, aminek során három megközelítésre utalok, melyek között számos átfedés található. Nincs lehetőségem részletes és kimerítő elemzésre, az Irodalomban megadott pontos könyvészeti adatok segítenek a további tájékozódásban. Végül a lelkivezetés és a pedagógus kapcsolatára térek ki.

Mindenekelőtt szem előtt kell tartanunk két megfontolást. Egyrészt azt, hogy a kereszténység sokkal inkább kapcsolat, mint vallás. Számos esetben az intézményi karakter kerül előtérbe, és ez teljesen normális, hiszen Jézus Krisztus intézményként is megalapította közösségét. Ennek a közösségnek az alapja egy kapcsolati valóság az Alapítóval és Benne a Szentháromsággal, Aki maga is kapcsolati rendszer. Ennek fényében mindenekelőtt a kapcsolatot kell szem előtt tartanunk és ápolnunk. Másrészt a kereszténység nem ideológia vagy erkölcsi rendszer, hanem életforma. Ezért életünknek nem „csak” a szoros értelemben vett vallásos aspektusát határozza meg, hanem minden területére kiterjed, így a szakmai hivatásunkra is, jelen esetben a pedagógusi szolgálatunkra. Jogosnak tekinthető az a kissé sarkosnak tűnő álláspont, miszerint a katolikus közösség nem

gyermek- vagy pedagógusközpontú intézményben, illetve pedagógiában gondolkodik, hanem Krisztus-központúban, Akitől kiindulva és Akihez viszonyítva minden a helyére kerül.

KI A PEDAGÓGUS ÉS MI AZ ERŐFORRÁS?

A pedagógus meghatározása nem teljesen problémamentes és egyáltalán nem magától értetődő. Közhely, mégis igaz, hogy jelenleg komoly átrendeződésen megy keresztül a pedagógusszerep, melynek számos oka van. Annak érdekében, hogy sikerüljön mégis egy általánosan, mindenki számára elfogadható meghatározást használni, a *Magyar Értelmező Kéziszótár* egy korábbi, de véleményem szerint teljesen elfogadható értelmezését használom. Eszerint a pedagógus „neveléssel, oktatással hivatásszerűen foglalkozó személy; neveléstanl foglalkozó személy; (valamilyen módon) nevelő személy” (*pedagógus* szócikk, JUHÁSZ – SZŐKE – O. NAGY – KOVALOVSKY M–ZS 1985⁶: 1095, a szócikk rövidítéseit feloldottam). Látható, hogy van egy szorosabb és egy tágabb értelmezési lehetőség: pedagógus az intézményi keretek között oktató-nevelő munkát végző, képzéssel rendelkező, ezért fizetést kapó személy, de pedagógusnak tekinthető a szülő is. Munkámban az első értelemben vett pedagógusokra fókuszálok.

Ugyanezt a szótárt segítségül hívva az erőforrás kapcsán – többek között – a következő meghatározást találjuk: „valamely cél megvalósítását segítő (szellemi, anyagi) tényező” (*erő|feszítés* szócikk, JUHÁSZ – SZŐKE – O. NAGY – KOVALOVSKY A–LY 1985⁶: 331, a szócikk rövidítéseit feloldottam). Az első gondolatunk az lehet, hogy pedagógusként az általunk oktatott tárgy ismeretanyagának átadása, illetve nevelőként a teljes emberi személyiség kibontakoztatása a célja szakmai hivatásunknak. Ebben természetesen sok és mély igazság van. Ám katolikus pedagógusként nem felejthetjük el, hogy mindez egy nagyobb cél szolgálatában áll, „[...] hiszen a lelkek üdvösségének az egyházban mindig a legfőbb törvénynek kell lennie” (1752. kán., ERDŐ 2001: 1141). Ez a horizont adja meg az igazi keretét és célját katolikus pedagógusi munkánknak, valamint valósítja meg a Bevezetésben említett szempontokat, függetlenül a konkrét tantárgyaktól vagy pedagógiai feladattól, amit tanítunk, illetve végzünk.

A LELKIVEZETÉS: ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI SZEMPONTOK

A lelkiezés általános meghatározására kiváló kiindulópont a *Magyar Katolikus Lexikon*-ban található definíció: „elméleti és gyakorlati útmutatás, mely a szeretetből vállalt mester és tanítvány-kapcsolatban, engedelmisségben és felelősségvállalásban valósul meg” (DIÓS ISTVÁN, *lelkiezés* szócikk, *Magyar Katolikus Lexikon*). Ez alapján először azt állapíthatjuk meg, hogy a lelkiezés egy interperszonális kapcsolat vezető és vezetett között. Továbbá Diós István megjegyzi, hogy „ideális esetben a lelkiezés gyóntatótya és gyónó kapcsolata, azaz a rendszeresen, ugyanazon személynél végzett gyónásban valósul meg” (DIÓS ISTVÁN, *lelkiezés* szócikk, *Magyar Katolikus Lexikon* [a szócikk rövidítését feloldottam]). Ezt a gondolatot osztja Thomas Merton is, aki szerint „(...) a gyónás természeténél fogva magában foglal egy kis lelkiezést”. (MERTON 1993: 16.) Továbbá TOMKA Ferenc (é. n.) is ezt a gondolatot erősíti, amikor így ír: „a gyónás a lelkiezés kiemelt helye. A gyónással foglalkozó dokumentumok biztatnak, intenek, hogy a gyónás legyen valóban lelkiezés.”

Ezek fényében tehát a lelkiezés és a gyónás szorosan összekapcsolódik. Ha felidézük az egyház öt parancsolatából a másodikat – mely így szól: „bűneidet évente legalább egyszer gyónd meg” (*Youcat: a katolikus egyház ifjúsági katekizmus* 2013: 345. pont) –, akkor jelentősen felértékelődik a lelkiezés jelentősége is. Természetesen az, hogy valaki évente egyszer elvégzi a szentgyónását, még egyáltalán nem nevezhető rendszeres szentségi életnek és lelkiezésben való részvételnek, mindenesetre a szentgyónás és a lelkiezés összekapcsolódásának lehetősége – bizonyos szempontból összetartozása – figyelemre méltó gondolat a fentebb idézett szerzőket szem előtt tartva. Az egyház második parancsába beleláthatjuk egyrészt a szentségi életre való buzdítást, másrészt a lelkiezés témáját is. Tehát a szentgyónás lehet lelkiezés is, de a lelkiezési találkozó nem feltétlenül gyónási alkalom.

Barry és Connolly szerint „a lelkiezés célja ugyanis az, hogy közvetlenül az Istennel való kapcsolatot segítse” (BARRY–CONNOLLY 2015: 21). Ennek megfelelően első sorban a vezetett istenkapcsolatának kell a fókuszban állnia, amit egy interperszonális kapcsolatban a vezető támogat. A szerzők szerint a valósággal való találkozás kiemelt jelentőségű a lelkiezésben. „Az ilyenfajta lelkiezésnek a *fókusza* a tapasztalat – nem a gondolatok –, méghozzá kifejezetten a tapasztalat vallásos dimenziója (...)” (BARRY–CONNOLLY 2015: 26, kiemelés az eredetiben). A tapasztalat vallásos dimenziójával kapcsolatban a szerzők megjegyzi, hogy „Isten minden emberi tapasztalatban jelen van,

mi azonban nem mindig vagyunk jelenlétének tudatában. Amikor erre ráébredünk, megnyílik tapasztalatunk vallásos dimenziója” (BARRY–CONNOLLY 2015: 21, 3. lábjegyzet). A lelkivezetés során számolni kell azzal a körülménnyel is, hogy a lelkivezető nem veszi át a vezetett személyisége feletti totális ellenőrzést, vagyis a vezető nem diktátor, a vezetett pedig nem kerül a vezető korlátlan befolyása alá. A lelkivezetés során végig megmarad a vezetett autonómiája és egyéni, saját felelőssége életéért, döntéseiért, valamint magáért a lelkivezetővel kialakított kapcsolatáért. Továbbá nem szabad elfelejteni, hogy a Szentlélek jelen van a lelkivezetői folyamatban, akiről Jézus azt mondta: „*amikor azonban eljön ő, az igazság Lelke, elvezet titeket a teljes igazságra*” (Jn 16,13, Simon Tamás László fordítása). A szerzők számos további szempontokat is felsorolnak és több példával is megvilágítják szempontjaikat. (BARRY–CONNOLLY 2015: 19–31.)

Thomas Merton (1915–1968) trappista szerzetespap, széles körben ismert lelki író egyik kötetében a lelkivezetésről és az elmélkedésről osztotta meg gondolatait. Meglátása szerint a lelkivezetés elsősorban „állandó formálási és vezetési folyamat (...), amelynek során a keresztény irányítást és bátorítást kap sajátos *hivatásában*, hogy a Szentlélek kegyelmeinek hűségesen megfelelően elérhesse annak különleges célját, és eljuthasson az Istennel való egyesülésre” (MERTON 1993: 10, kiemelés az eredetiben). A szerző egyértelművé teszi, hogy „a lelkivezetőt nem bűvös gépnek kell tekinteni, amely megoldja a problémákat (...), hanem *bizalmas jóbarátnak*, aki a rokonszenves megértés légkörében segítségünkre van (...), hogy együttműködjünk a Szentlélek kegyelmével: mert egyedül Ő az igazi Vezető, a szó teljes értelmében” (MERTON 1993: 7, kiemelés az eredetiben). Merton továbbá hivatkozik a „*gratia supponit naturam*” elvre, vagyis arra, hogy az isteni kegyelem a teremtettségben adott emberi természetre épít. Ez azt jelenti, hogy a lelkivezetésnek erre a szempontra figyelnie kell és támogatnia szükséges a vezetett természetes adottságainak a Lélek vezetésével való kibontakozását. Ez az igazi önmegvalósítás, amikor azzá válok, akinek Isten akar és ezzel aktívan együttműködök. A szerző bemutatja, hogy a lelkivezetés történetileg a szerzetesi hagyományhoz kapcsolódik, és úgy látja, hogy erre alapvetően azoknak van szükségük, akik valamilyen különleges küldetést vagy hivatást teljesítenek. A szerző – többek között – bemutatja még az egészséges, normális emberi kapcsolat, az egyszerűség, az őszinteség, valamint a pszichológia szerepét a lelkivezetési folyamatban (MERTON 1993: 7–37). Véleményem szerint korunkban egy katolikus pedagógusnak sajátos hivatása van. Így Thomas Merton gondolatát követve kifejezetten fontos, hogy lelkivezetésben részesüljön, ezzel segítve személyes és szakmai kibontakozását.

Tomka Ferenc kiváló írásában a lelkivezetés kapcsán számos elméleti és gyakorlati szempontot összefoglal, illetve megvilágít. Meglátása szerint a lelkivezetés során – szorosán véve – „a lelkivezető segíti a vezetett Isten-kapcsolatának bontakozását”. A szerző szerint a lelkivezetésnek négy alapvető vonása van: a főparancs alapján (1) az isten-, és (2) a felebaráti szeretet, (3) a kölcsönös szeretet és (4) a Jézus keresztségével kapcsolatos teológiai megfontolások. Véleményem szerint szerencsésnek nevezhető, ha a lelkivezető egyben pap is – hiszen akkor elvégezhető nála a szentgyónás is –, de lehet nem papi személy is, illetve a lelkivezetés terei lehetnek a család, a gyónás, a plébánia, illetve valamilyen közösség. (TOMKA é. n.)

Már ebből a rövid áttekintésből is láthatjuk, hogy jelentős átfedés van a három megközelítés között, sajátos szempontokkal, hangsúlyokkal kiegészítve. A lelkivezetés egyértelműen az istenkapcsolatra összpontosít, ezt kell támogatnia, segítenie. Ruth Burrows szerint „(...) amikor hitünk tartalmát vizsgáljuk, nem az a szándékunk, hogy bármit is bizonyítsunk, hanem hogy *elmélyítsük istenismeretünket és szeretetünket iránta*” (BURROWS 2017: 51, kiemelés tőlem). Ugyanígy, amikor lelkivezetésben veszünk részt, akkor elsősorban nem a teológiai tudásunkat szeretnénk lexikálisan fejleszteni, hanem a kapcsolatunkat a minket szerető Istennel, aminek természetesen része, hogy tényszerűen is többet tudunk meg Róla. Hiszen „amikor szeretünk valakit, mindent tudni akarunk róla, amit csak lehet” (BURROWS 2017: 52). A vezető ennek a szeretetkapcsolatnak a segítője, a vezetettnek pedig ezt a célt: a kapcsolat mélyítését kell szem előtt tartania.

A LELKIVEZETÉS ÉS A PEDAGÓGUS KAPCSOLATA

A lelkivezetés nem helyettesíti a pszichológiai szakmai támogatást, valamint nem egy olyan eljárás, ahol passzív szemlélője lehetek a „kezelésnek”, amitől idővel varázsütésszerűen jobban leszek. Thomas Merton szerint „a lelkivezetés tehát az egész embernek szól, életének konkrét körülményeiben, bármilyen egyszerűek is azok” (MERTON 1993: 12), vagyis a lelkivezetés nem pusztán elvont, szellemi tevékenység, hanem nagyon is figyelmes a valóságra.

A gyakorlat azt mutatja, hogy érdemes egy nálunk idősebb papot választani lelkivezetőnek, aki tapasztaltabb az istenkövetésben, valamint fontos kirtartani a választott

személy mellett, hiszen egy ilyen bizalmi kapcsolat megszületéséhez idő szükséges. A lelkivezető nem a barátom, ezért ezt a két kapcsolati formát nem szerencsés összekeverni. A havi egy, lehetőleg személyes találkozó általánosnak és alapvetőnek tekinthető – különösen is a kapcsolat elején –, de mindenképpen valamilyen jellegű rendszerességnek kell jellemeznie a lelkivezetővel való kapcsolattartást. Fontos tudatosítani, hogy a lelkivezetőmmel szemben álarcmentes lehetek, vagyis nem kell többé másnak mutatnom magamat, mint aki vagyok. Így a lelkivezetés rendkívül felszabadító és a fejlődést szolgáló közzé tud válni.

A Teremtés könyvének harmadik fejezetében olvasható bűnbeesés története kapcsán Rózsa Huba megjegyzi, hogy Isten és ember eredetileg harmonikus kapcsolatban éltek egymással a Teremtő Isten szeretete és gondoskodása miatt, és ez a közösség „együttal alapvetően meghatározta az ember magához, a másik emberhez és a világhoz való kapcsolatát. Ennek a kegyelmi természetű kapcsolatnak most vége, amely változást hoz az emberi állapot más vonatkozásaiban is” (RÓZSA 2008: 66). Ha az istenkapcsolatunk fejlődik és erősödik, akkor ez magával vonzza életünk egyéb területeit, így döntő hatással bír pedagógusi hivatásunk teljesítésére, minőségére is. Ha közelebb kerülök Istenhez, akkor jobb pedagógus leszek. Ebben tud segíteni a lelkivezetés.

IRODALOM

- BARRY, WILLIAM A. – CONNOLLY, WILLIAM J. (2015): *A lelkivezetés gyakorlata*. (Jezsuita Könyvek, Lelkiség.) Jezsuita Kiadó, Budapest.
- BURROWS, RUTH (2017): *Ismertlen szeretet*. (Együtt az Egyetlennel.) Sarutlan Kármelita Nővérek-Jel Kiadó, Marosszentgyörgy–Budapest.
- DIÓS ISTVÁN, *lelkivezetés* szócikk. *Magyar Katolikus Lexikon*. <https://lexikon.katolikus.hu/L/lelkivezet%C3%A9s.html> (Utolsó megtekintés: 2024. május 3.)
- ERDŐ PÉTER (2001, szerk.): *Az egyházi törvénykönyv*. Szent István Társulat, Budapest.
- JUHÁSZ JÓZSEF – SZŐKE ISTVÁN – O. NAGY GÁBOR – KOVALOVSKY MIKLÓS (1985⁶, szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár A–Ly*. Akadémiai Kiadó, Budapest. *erőlfeszítés* szócikk: 331.
- JUHÁSZ JÓZSEF – SZŐKE ISTVÁN – O. NAGY GÁBOR – KOVALOVSKY MIKLÓS (1985⁶, szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár M–Zs*. Akadémiai Kiadó, Budapest. *pedagógus* szócikk: 1095.
- MERTON, THOMAS (1993²): *Lelkivezetés és elmélkedés*. Márton Áron Kiadó, Budapest.

RÓZSA HUBA (2008): *Őstörténet. A világ keletkezése és az emberiség eredete a Biblia szerint.* Szent István Társulat, Budapest.

TOMKA FERENC (é. n.): *Lelkivezetés.* <http://tomkaferenc.hu/tanulmányok/lelki-élet/lelkivezetes/lelkivezetes/> (Utolsó megtekintés: 2024. május 9.)

Youcat: a katolikus egyház ifjúsági katekizmusa (2013). Kairosz Kiadó, Budapest.

RADVÁNYI KATALIN

A pedagógusok pszichés megterhelésének okai és háttere napjainkban

*A X. Keresztény Neveléstudományi Konferencia
„Pedagógusok hivatásgondozása” című
műhelyszekció előadásának összefoglalója*

A TÉMA INDOKOLTSÁGA

Köztudomású, hogy manapság messze nem annyian választják a pedagógus pályát hivatásukként, mint amennyi elkötelezett szakemberre a közoktatásban szükség lenne (REICHENBERGER 2024).

A főállásban dolgozó pedagógusok létszámával kapcsolatosan a statisztikai mutatók nem egyértelműek, a KSH adatai szerint 2010 és 2019 között az alapfokú oktatásban még nőtt is a számuk (1. táblázat), az egy fő pedagógusra jutó gyermekek száma az utóbbi években csökkent (2. táblázat). A HR *Hírportál* (2024) szerint az általános iskolai pedagógusok száma 1990 óta jelentősen csökkent, míg a középiskolai tanárok száma nőtt (ld. 1. grafikon).

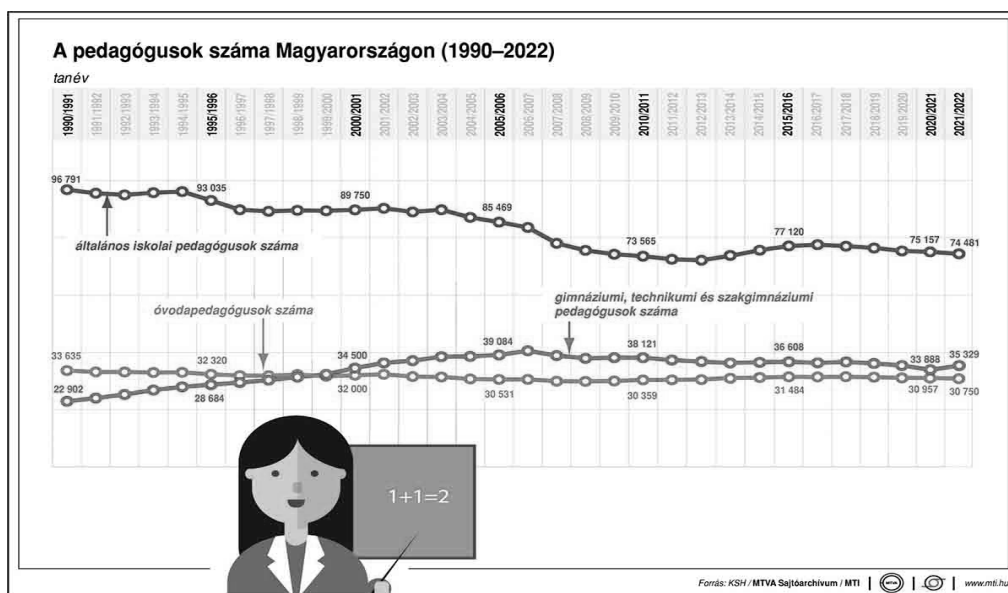
1. táblázat: A pedagógusok száma (2000–) https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi010b.html?down=2592 (6.2.6.2. táblázatból)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Óvoda	30 359	30 396	30 449	30 873	31 234	31 484	31 462	31 476	31 313	31 054
Általános iskola	73 565	72 501	72 048	73 906	75 704	77 120	77 633	77 093	76 461	75 428

2. táblázat: Egy pedagógusra jutó tanuló az alapfokú oktatásban országosan (https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0031.html [23.1.2.1. táblázatból])

2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
10,3	10,1	9,9	9,7	9,6	9,5	9,5	9,5	9,7	9,7	9,7

Ugyanakkor számos publikáció hívja fel a figyelmet arra a sajnálatos tényre, hogy nő a pályaelhagyók száma, és kevés az utánpótlás, ami azzal a későbbi problémával szembesíthet, hogy a jelenlegi nyugdíj előtt állók helyére a jövőben nem lesz elegendő jelentkező.



1. grafikon: A pedagógusok számának alakulása Magyarországon. Így változott a pedagógusok létszáma hazánkban 1990 és 2022 között (*HR Hírportál* 2004)

A pedagógusi életpályamodell egyértelműsítése és a bérek javulása remélhetőleg a fiatal pályakezdők számának növekedését hozza magával, erre utal a felsőfokú képzésre jelentkezők számának növekedése a pedagóguspálya különböző területein.

Egy felmérés szerint (SZONTAGH 2022) azoknak a pedagógusoknak, akik már legalább négy-öt éve a pályán vannak, és ott is szeretnének maradni, csak hetven

százaléka válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy ha újrakezdhetnék a tanulmányait, abban az esetben is erre a pályára esne-e a választásuk.

Addig is fontos tehát azokkal foglalkozni, akik már ezt a hivatást választották, hogy minél kevesebb legyen közöttük a pályaelhagyó. Több jó gyakorlattal is lehet találkozni, ahol hangsúlyt fektetnek a pedagógusok mentálhigiéjére.

A pályaszocializációnak jelentős szerepe van a pedagógussá válás folyamatában és a pályán maradásban, ha ez a folyamat kedvezőtlenül alakul, elindulhat a kiégés / burnout folyamata (MASLACH 1986; MASLACH–SCHAUFELI–LEITER 2001; MASLACH–LEITER 2016), amelynek velejárója többek között a motivátlanság. Motivátlannal pedig a minőségi oktatás elképzelhetetlen. A gyermekek ép személyiséggé formálásához egészséges pedagógus személyiség szükséges, amelynek belső és külső feltételei vannak.

A PEDAGÓGUSOK LELKI EGÉSZSÉGÉNEK, MENTÁLHIGIÉNÉJÉNEK KUTATÁSÁRÓL

Évtizedek óta végeznek kutatásokat a tanári szakma megterheléséről (KRAUSE 2003; ROTHLAND 2013; STILLER 2015). A tanári szakmával kapcsolatosan számos tanulmány foglalkozik a pszichés stresszt okozó tényezőkkel. Ezekben a kutatásokban sokáig a stresszel való megküzdés tradicionális stresszkoncepciói és a személyiség különböző szempontjait hangsúlyozó megközelítések domináltak. A diskurzust különféle elméletek és modellek, valamint fogalmi elmosódás jellemzi. A felmérési módszerek szinte kizárólag a tanárok saját beszámolóira épültek. Elméletileg továbbra is tisztázatlan volt, hogy a tevékenység mely szempontjait kell tehertényezőként figyelembe venni. A stressz megélésének egyéni különbségeit korábban csak a munkakörülményekben látták, ilyen a *Job Characteristics Model (JCM)* (HACKMAN–OLDHAM 1980).

Vizsgálatok empirikus eredményei megerősítették annak a megközelítésnek a rezi-lienciáját és validitását, amely szerint a lelki megterhelést a személyek külső megfigyelésén keresztül lehessen mérni. A pszichológiai stresszkoncepció fogalmi hozzájárulást nyújt ahhoz, hogy megértsük a tanárok tevékenységét és elméletileg indokolt hozzáfé-rést biztosít a pszichológiailag stresszes hatású helyzetekhez (KRAUSE 2003).

Cramer és munkatársai tanulmányukban a meglévő elméleteket és modelleket használják egy integrációs keretmodell létrehozására a pedagógus szakma betöltéséhez (CRAMER–FRIEDRICH–MERK 2018). Megkülönböztetik a terheléseket, az erőforrásokat és az igénybevételt, valamint a személyes és a szakmai sajátosságokat (3. táblázat).

3. táblázat: Személyes és szakmai terhek, erőforrások és a stressz következményei (CRAMER–FRIEDRICH–MERK 2018)

	Fogalmak	Példák	Funkciók és jellemzők
Személyes változók	személyes megterhelés	személyes stresszhelyzetek, életrajzi események, betegségek (pl. depresszió)	A stressz forrása: <ul style="list-style-type: none"> – gyakran visszafordíthatatlan, ki-mutatatható vagy diagnosztizálható – személyhez kötött – független a szakma jellemzőitől
	személyes erőforrások	szakmai ismeretek, önszabályozó készségek, hiedelmek, motivációs orientációk (pl. éhhatékonyaság)	Moderátorok vagy mediátorok <ul style="list-style-type: none"> – kognitív módon képviselt – gyakran tevékenységhez kötött
	személyes következmények	pszicho-fizikai stresszreakciók fizikai, viselkedési, kognitív, érzelmi (pl. magas vérnyomás)	Általában rövid távú és reverzibilis, diagnosztizálható, egy személyhez kötődik, gyakran a munkahely váltja ki.
Szakmai változók	szakmai megterhelés	a munkahely és a tevékenység jellemzői (pl. megzavart tanítás)	A stressz forrása: <ul style="list-style-type: none"> – objektíven meghatározható – minden pedagógust érint, inter-individuális
	szakmai erőforrások	a munkahelyen tapasztalható támogatás és megbecsülés (pl. kollégák támogatása)	Többnyire moderátorok, részben mediátorok <ul style="list-style-type: none"> – a szubjektív észlelésnek vannak kitéve – öninformációként kerülnek rögzítésre – kognitív szinten nem reprezentáltak, feltételesek
	szakmai következmények	a stressz közép- és hosszú távú következményei a szakmai tevékenységre, a tanításra és az iskolára (például a tanítás alacsonyabb hatékonysága)	Egyéni (pl. a tanári tevékenységek) és interindividuális(pl. a tanítás minősége), csak részben visszafordítható, mérhető

PINTÉR (2004) a lelki egészség egyénből adódó, illetve külső tényezőit különbözteti meg. A lelki egészség kiemelten fontos tényezői az *individuum* szintjén

1. az *énerő*, melynek részei:

- a megfelelő realitáskapcsolat, a belátásra való képesség
- az ösztönkésztetések keretek közt tartása
- az örömszerzés és a teljesítő képesség
- az érzelmi teherbírás (fizikai egészség, pozitív énkép és problémamegoldó képesség)

2. a megfelelő *személyiségfejlődés*, az egyén testi-lelki fejlődésének stádiumain való sikeres áthaladás (neveltetés, személyközi kapcsolatok minősége és kommunikációs készség)

3. a *tünetmentesség* (nem jelenti automatikusan a konfliktusmentes életet)

A lelki egészség terén kiemelten fontos *külső tényezők*:

- homályos tanári szerepelvárások
- ésszerűtlen időbeli követelmények
- az osztálylétszám nagysága
- a nem megfelelő környezeti adottságok
- anyagi juttatások

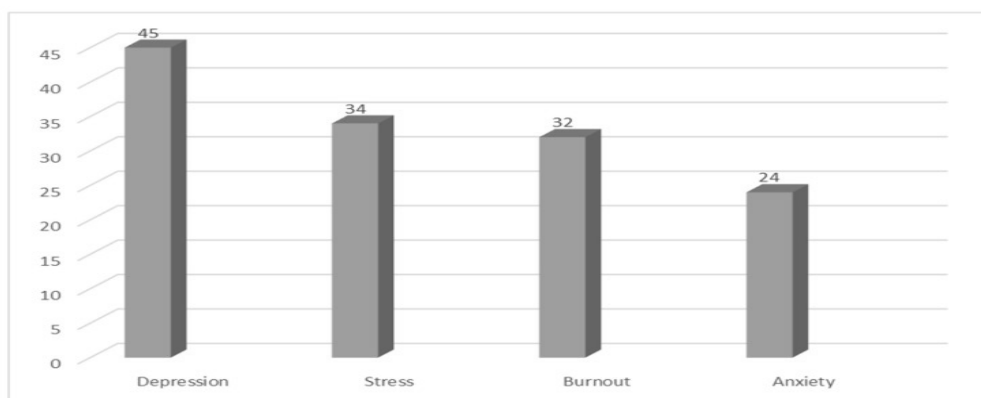
A stresszorok hatását erősítheti a nem megfelelő iskolai vezetés is.

A KIÉGÉSRŐL

A kiégést stresszproblémának tekintik az olyan interperszónálisan orientált foglalkozásokban, mint az egészségügy és az oktatás (BUDA 2003; PETRÓCZI 2007; NIL ÉS MTSAI 2010; MASLACH–REITER 2016). A tanárok közötti kiégés fakadhat az energiájukkal, erejükkel és erőforrásaikkal szembeni túlzott igényekből (SHUKLA–TRIVEDI 2008). Egyre több bizonyíték áll rendelkezésre arra vonatkozóan, hogy a kiégés – mint negatív stresszválasz – nemcsak a depresszió, hanem a szív- és érrendszeri és egyéb szomatikus betegségek kockázati tényezője is lehet (NIL ÉS MTSAI 2010).

A SZAKIRODALOM ELEMZÉSE (AGYAPONG ÉS MTSAI 2022)

A stressz és a kiégés továbbra is világszerte problémát jelent, szorongáshoz és depresszióhoz vezet, károsan befolyásolhatja a pedagógusok egészségét, rossz testi és lelki jóllét kockázati tényezője lehet. Ezért a stressz, a kiégés, a szorongás és a depresszió elterjedtségének és összefüggéseinek meghatározása a tanárok körében elengedhetetlen. Az ezzel kapcsolatos kutatásokat elemezte AGYAPONG ÉS MTSAI (2022).



2. grafikon: Az egyes pszichológiai problémákról szóló tanulmányok száma (AGYAPONG ÉS MTSAI 2022)

A két évtized alatt írt publikációk eredményeit összesítve a legjellemzőbb kapcsolatot a depresszió és a stressz, illetve a stressz, a szorongás és a depresszió között találták.

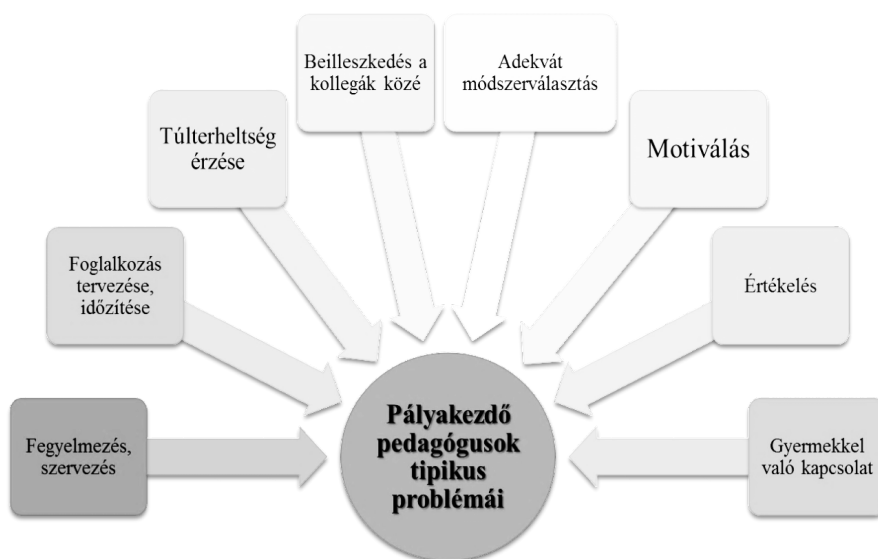
STRESSZ, DEPRESSZIÓ ÉS SZORONGÁS

Egyes szerzők szerint a szorongást és az észlelt stresszt a munkaterhelés, a tanulói magatartás és a munkakörülmények jelzik előre (FERGUSON ÉS MTSAI 2014). A depresszió számos másodlagos hiányossághoz vezethet, a munkahelyi betegségek elsődleges okának tartják (CHARBONNEAU ÉS MTSAI 2005; LAGERVELD ÉS MTSAI 2010). A tanárok depressziója jelentősen befolyásolhatja egészségi állapotukat, termelékenységüket és funkciójukat (BESSE ÉS MTSAI 2014).

A pedagógusok legfőbb problémáit annak tulajdonítják, hogy egyre gyakoribb és durvább fegyelmezetlenségek történnek az órákon (viselkedésproblémák), úgy tűnik, a pedagógusok eszköztára egyre kevésbé „alkalmas” a problémák kezelésére (módszer-tan), egyre több a pedagógusokat érő folyamatos lelki megterhelés (társadalmi elfogadottság), sok a pedagógusokat érő konfliktushelyzet, ezen belül magas a megoldatlan konfliktusok száma (szakember-szülő kapcsolat), és erős a „tehetetlenség” érzése (HERCZEG 2011; FARKAS 2011). Ezek eredményeként egyre gyakoribb a pályán a kiégés, a pedagógusok több mint 60 százaléka jelez pszichés problémát.

ELVÁRÁSOK ÜTKÖZÉSE

Lényeges sajátossága e szakmának a pedagógusi szereptudat, azaz egy olyan attitűd, amely az oktatóval kapcsolatban állók – jelen helyzetben a gyermekek, szülők, kollégák, felettesek és a társadalom – elvárásai mentén alakul ki a tanárban. Ebből a helyzetből adódóan a tanárnak több, néha egymással ellentétben álló elvárásnak kell megfelelnie, amely szerepkonfliktushoz vezethet.



1. ábra: Pályakezdő pedagógusok tipikus problémái (HERCZ 2015: 3.2. fejezet)

MIT LEHET TENNI A PEDAGÓGUSPÁLYA VONZÓBBÁ TÉTELÉHEZ?

A pálya társadalmi presztízsének helyreállítására lenne szükség. Ehhez bár az anyagi megbecsültség feltétlenül szükséges, de önmagában mégsem elégséges feltétel. Szükség van nagyfokú szakmai autonómiára, ami annak a tudata a pedagógusoknál, hogy valóban alkotó és nem pedig betanított szellemi munkások. Ahhoz viszont, hogy a szakmai autonómiával élni tudjanak, szükséges a pedagógusképzés módszertani modernizálása. Elengedhetetlen a pedagógusok önbecsülésének helyreállítása, és csökkenteni kell a pedagógusok leterheltségét (HERCZEG 2011). Ehhez meg kellene erősíteni a pedagógiai asszisztencia rendszerét. Fontos még a hivatásgondozás, a pedagógusok mentálhigiéniéje, a ventiláló, problémamegbeszélő csoportok alkalmazása.

IRODALOM

- AGYAPONG, BELINDA – OBUOBI-DONKOR, GLORIA – BURBACK, LISA – WEI, YIFENG (2022): Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19/17. 10706.
- BESSE, ROBIN – HOWARD, KRISTA – GONZALEZ, STEPHANIE – HOWARD, JEFFREY (2014): Major depressive disorder and public school teachers: Evaluating occupational and health predictors and outcomes. *Journal Applied Biobehavioral Research* 20/2. 71–83.
- BUDA BÉLA (2003): *A lélek egészsége: a mentálhigiénié alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- CHARBONNEAU, ANDREA – BRUNING, WILLIAM – TITUS-HOWARD, TERESA – ELLERBECK, EDWARD – WHITTLE, JEFF – HALL, SANDRA – CAMPBELL, JAN – LEWIS, SUSAN CRAIN – MUNRO, STUART (2005): The Community Initiative on Depression: Report from a Multiphase Work Site Depression Intervention. *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 47/1. 60–67.
- CRAMER, COLIN – FRIEDRICH, ALENA – MERK, SAMUEL (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung* 2018/1. 1–23.
- FARKAS PÉTER (2011): A pedagógusi szakma mentálhigiéniés aspektusai: a pedagógusok lelki egészsége. *Keresztény Szó* 22/10. 28–32.
- FERGUSON, DAVID M. – HORWOOD, JOHN L. – BODEN, JOSEPH M. – MULDER, ROGER T. (2014): Impact of a major disaster on the mental health of a well-studied cohort. *JAMA Psychiatry* 71/9. 1025–1031.
- HACKMAN, RICHARD J. – OLDDHAM, GREG R. (1980): *Work redesigning*. Addison-Wesley Publishing, Reading (MA).

- HERCZ MÁRIA, RÁCSNÉ OLÁH EDIT, TAKÁCS NIKOLETT (2015, szerk.): *Pályakezdő óvodapedagógus pedagógusok túlélőkészlete*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Plyakezd_vodapedagogusok_tllkszleteV3/32_plyakezd_pedagogusok_tipikus_problmi.html (Utolsó megtekintés: 2024. október 15.)
- HERCZEG CSILLA (2011): *Pedagógusok mentálhigiéniéje*. https://slideplayer.hu/slide/2181164/#goog-le_vignette (Utolsó megtekintés: 2024. október 15.)
- HR Hírportál (2004): *A pedagógusok számának alakulása Magyarországon*. <https://www.hrportal.hu/hr/a-pedagogusok-szamanak-alakulasa-magyarorszagon-20230203.html>
- KRAUSE, ANDREAS (2003): Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik* 49/2. 254–273.
- LAGERVELD, SUZANNE E. – BÜLTMANN, UTE – FRANCHE, RENÉE-LOUISE – VAN DIJK, FRANS – VLASVELD, MONIEK C. – VAN DER FELTZ- CORNELIS, CHRISTINA – BRUINVELS, DAVID – HUIJS, JOOST – BLONK, ROLAND – VAN DER KLINK, JAC – NIEUWENHUIJSEN, KAREN (2010): Factors associated with work participation and workfunctioning in depressed workers: A systematic review. *Journal of Occupational Rehabilitation* 20/3. 275–292.
- MASLACH, CHRISTINE (1986): *Professionals in Distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology*. American Psychological Association, Washington (DC).
- MASLACH, CHRISTINE – LEITER, MICHAEL P. (2016): Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry* 15/2. 103–111.
- MASLACH, CHRISTINE – SCHAUFELI, WILLMAR B. – LEITER, MICHAEL P. (2001): Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52/1. 397–422.
- NIL, RICO – JACOBSHAGEN, NICOLA – SCHÄCHINGER, HARTMUT – BAUMANN, PIERRE – HÖCK, PAUL – HÄTTENSCHWILER, JOSEPH – HOLSBOER-TRACHSLER, EDITH (2010): Burnout – Eine Standortbetrachtung. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie* 161/2. 72–77.
- PETRÓCZI ERZSÉBET (2007): *Kiégés – elkerülhetetlen?* Eötvös József Kiadó, Budapest.
- PINTÉR TIBOR (2004): *Mentálhigiénié, krízis, krízisintervenció, tanácsadás*. Szeged, DRHE, Szeged.
- REICHENBERGER, DÁVID (2024): *Ebből nagy baj lesz: visszafordíthatatlan, és egyre súlyosabb a tanárhiány Magyarországon*. <https://www.penzcentrum.hu/oktatas/20240111/ebb-ol-nagy-baj-lesz-visszafordithatatlan-es-egyre-sulyosabb-a-tanarhiany-magyarorszagon-1145727> (Utolsó megtekintés: 2024. október 15.)
- ROTHLAND, MARTIN (2013, szerk.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (2. kiad.) Springer VS, Wiesbaden.
- SHUKLA, ANIL – TRIVEDI, TRIPTA (2008): Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review* 9/3. 320–334.
- STILLER, MICHAEL (2015): *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchung bei Lehrkräften*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- SZONTAGH PÁL (2022): *Miért (nem) leszek pedagógus?* (Károli Könyvek sorozat.) L'Harmattan Kiadó, Budapest.

KOPPÁNY IVETT

Gordon-módszerrel az eredményesebb kapcsolatokért a bölcsődei nevelésben

A MÓDSZERRŐL

Dr. Thomas Gordon (1918–2002) a róla elnevezett, a köznyelvben „Gordon-módszerként” emlegetett kommunikációs módszer megalkotójaként vált ismertté. Főiskolai, majd egyetemi diplomájának megszerzése után klinikai szakpszichológusként kezdett dolgozni. PhD-tanulmányokat a Chicagói Egyetemen végzett, ahol öt évig tanított is. Mentora, Dr. Carl Rogers – a humanisztikus pszichológia egyik alapítója –, aki kollégaként és barátként is meghatározó volt Gordon életében.

(www.gordontraining.com/thomas-gordon/about-dr-thomas-gordon-1918-2002)

Rogers kérte fel arra, hogy készülő könyvéhez készítsen egy fejezetet. Ekkoriban kezdett el vállalatokkal kapcsolatosan vezetéssel foglalkozni. Cégen belül a vezető-munkavállaló kapcsolatokat elemezte; a demokratikus vezetés meghatározását kereste. Kidolgozott modelljét *group-centered leadership*-nek nevezte, melyben már megjelent a ma ismert Gordon-készségek közül az értőn figyelés („*active listening*”) és beazonosított 12 kommunikációs gátat (*közléssorompót*), melyek akadályokat jelentenek az eredményes személyközi kommunikációban. (www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/)

Gordon életútjában meghatározó volt, hogy 1942 és 1946 között az Amerikai Hadsereg légierejénél szolgált; valamint az, hogy pszichológusként praktizált és leginkább az emberi kapcsolatok minősége és a konfliktusmegoldás foglalkoztatta. A hatvanas években felismerte, hogy a vezetésben és a családi helyzetekben van közös pont, mégpedig a résztvevő felek emberi – hatalmon alapuló – kapcsolata. A vezető és munkavállaló, valamint a szülő és gyermek közötti kapcsolatot hasonlóan tudta leírni. Vállalati és családi helyzetekben a hatalom birtokosa (szülő vagy vezető) a hatalom elvén próbálja irányítani a másik fél viselkedését. Kutatásaira és megfigyeléseire építve, korábbi vezetési modelljét elkezdte átdolgozni. Fókuszba helyezte a szülő-gyermek kapcsolatot és 1962-re tréninget dolgozott ki szülők számára. Mindezt arra alapozta, hogy munkája során igen gyakran találkozott a hozzá forduló szülők azon kérdésével; mit mondjanak olyan helyzetekben, amikor gyer-

mekük viselkedése elfogadhatatlan számukra. A terapeuta-kliens helyzetekben nem volt erre kidolgozott modell, hiszen a kliens viselkedése nem a terapeutának okozott problémát. Az ilyen és ehhez hasonló gyakorlati helyzetek kapcsán kezdett el gondolkodni azon, hogyan támogathatná a szülőket abban, hogy meg tudják oldani a kialakult helyzeteket. Pszichológusként a klienseivel szerzett tapasztalatok alapján Gordon arra a következtetésre jutott, hogy az általa is alkalmazott aktív odafigyelést (értőn figyelést) meg lehet tanítani a szülőknél is, hogy képesek legyenek segíteni gyermekeiket problémáik megoldásában. A szülők által felvetett helyzetekben a nyitottság, a közvetlenség és az őszinteség lehet megoldás. (www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/)

Úgy vélte, a legegyszerűsebb és talán a leghatékonyabb az, ha a szülő visszajelez a gyermek viselkedésére, miközben megfogalmazza a saját viselkedéséhez kapcsolódó érzését; kiegészítve azzal, hogy milyen hatást gyakorol rá az adott viselkedés, vagy a másik viselkedésének milyen következménye van rá nézve. Ezt a visszajelzési mechanizmust kidolgozott módszerében én-üzeneteknek („*I-Message*”) nevezte el. A szülő én-üzenetére a gyermek reagál, ami tovább alakítja a kommunikációs helyzetet. Az értőn figyelés („*active listening*”) és az én-üzenetek kommunikációs helyzetekben történő váltogatása megoldás lehet egy problémamegoldó beszélgetés során. Ez a metódus eszközváltás néven került be később a módszerbe. Szülő-gyermek közötti helyzetben ezzel a módszerrel a szülő kifejezi gyermeke felé való odafordulását, tudatosítja a gyermekben, hogy számíthat a szülő teljes figyelmére; valamint azt, hogy megérti gyermeke érzéseit. (GORDON–BURCH 2021.)

Gordon úgy látta, hogy nem minden helyzetben elegendő az eszközváltás módszere, ezért górcső alá vette a személyek közötti lehetséges problémahelyzeteket is. Tanulmányozta a John Dewey által kidolgozott problémamegoldási mechanizmust; átdolgozta és beépítette azt modelljébe. Az így, általa kidolgozott problémamegoldási módszernek később a nyertes-nyertes („*win-win*”) konfliktusmegoldás nevet adta. Napjainkban, munkáinak magyar nyelvre történő fordításában, vereségmentes módszer, vagy III. módszer elnevezéssel találkozhatunk. (www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/)

A személyközi kapcsolatokban gyakorta felmerülő problémahelyzetekben még egy fontos dolgot ismert fel Gordon; miszerint egyes helyzetekben a konfliktus forrása a személyek között valamilyen értékrendi kérdés – értékkülönbözőség vagy értékütközés. Megállapítása szerint ezekben az esetekben a már kidolgozott vereségmentes módszer nem hoz eredményt. Az említett módszer szükségletek és igények konfliktusára ad megoldást. Értékrendi ütközések feloldására egy nem hatalmi eszköztárat állított össze.

Az 1. ábra kapcsán tekintsünk rá néhány kulcsfogalomra, melyekkel Gordon P.E.T. – *A gyermeknevelés aranykönyve* (2023) c. munkájában találkozhatunk:

„*el nem fogadás*: az az érzés, hogy a gyermek viselkedése zavar”

„*én-üzenet*: önfeltáró közlés, mely érzést, igényt, gondolatot fejez ki; esetenként a gyermek viselkedését objektíven megfogalmazva”

„*értékrend*: azoknak az eszméknek, elképzeléseknek az együttese, melyekben valaki hisz, melyeket becsül, melyekhez igazodik”

„*értő figyelem*: a másik ember mondanivalójának és érzéseinek pontos megértése és visszatükrözése”

„*konfliktus*: két ellentétes akarat, szándék vagy igény ütközése; érdekek vagy értékek ütközése”

„*problémagazda*: akit az adott viselkedés vagy helyzet zavar; aki gondban van; aki érzelmi egyensúlyából kibillent állapotban van” (GORDON 2023: 285).

A fentebb olvasható kulcsfogalmak közül szeretném kiemelni a problémagazda és a konfliktus fogalmakat. A *problémagazda* kifejezés arra utal a Gordon-módszerben, hogy az egyes helyzetekben ki az, akinek valamilyen viselkedés problémát jelent. Szülőként, pedagógusként gyakran esünk abba a hibába, hogy olyan problémát is megoldunk, aminek a gyermek vagy a szülő a gazdája. Ezekben a helyzetekben tehát a gyermeket vagy szülőt kellene ösztönözni arra, hogy kezébe vegye problémáinak megoldását.

Ahhoz, hogy egy helyzetben meg tudjuk határozni, hogy milyen kommunikációs eszközt kell alkalmaznunk az eredményességhez, elengedhetetlen a helyzet megvizsgálása abból a szempontból, hogy egy viselkedés kinek jelent valójában problémát.

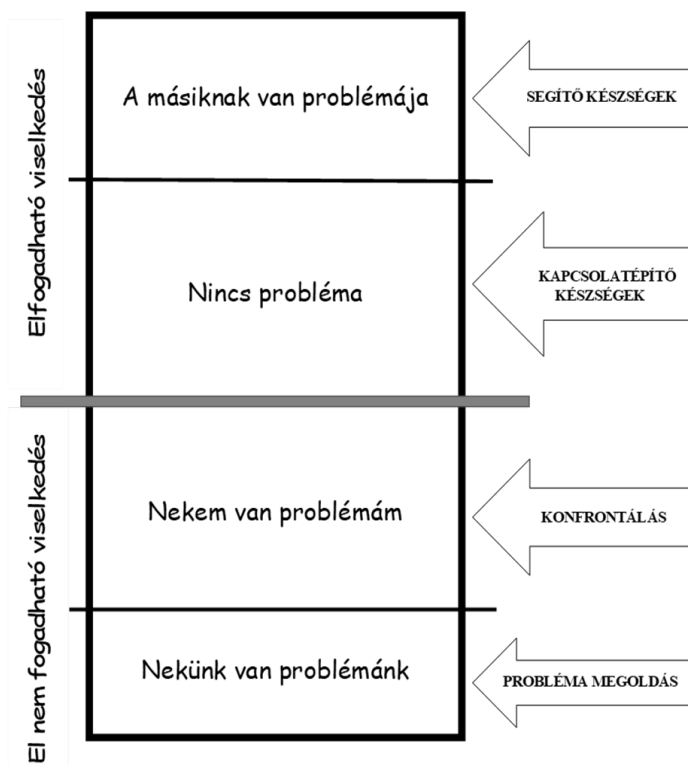
A másik fogalom, melyet kiemelek: a *konfliktus*. Gordon úgy fogalmaz, tévúton jár az, aki a konfliktust harcként értelmezi. Szerinte egy harcban vagy nyertes lesz valaki, vagy vesztes. Gordon a módszerben a konfliktust problémának írja le hangsúlyozva, hogy a problémákat meg lehet oldani, csak meg kell találni hozzájuk a megfelelő eszközöket. Ebben az esetben, a megfelelő kommunikációs eszközt. (GORDON 2023).

A kulcsfogalmak szófelhőben történő bemutatása és néhány fogalom kiemelése vezet el a Gordon-modell alapját adó, úgynevezett viselkedés ablakhoz („*behavior window*”) – mely viselkedés téglalapként is ismert. Az elnevezés egy ablakkeretre utal, amelyen keresztül látjuk a másik ember viselkedését – amit tesz, amit mond. Amennyiben a másik viselkedése elfogadható számomra, akkor nincs problémám, ám ha a másik személy

viselkedése nem elfogadható számomra, akkor a helyzetet problémaként érzékelem, azaz megoldásra váró feladatot jelent nekem. Ha a másik személy viselkedése számomra elfogadható, még nem jelenti azt, hogy a másik személynek nincs problémája. Az is elképzelhető, hogy egy-egy helyzet nekem is és a másik félnek is problémát jelent; ez azt jelenti, hogy mindkettőnk problémahelyzetben van, közösen kell Megoldást keresnünk. A leírtakból jól látható, hogy a helyzetek eltérőek; különböző problémahelyzetek más-más eszközöket kívánnak megoldásként és a kapcsolat építésére.

A viselkedés ablak tulajdonképpen egy térkép, mely megmutatja, hogy milyen helyzetekben, milyen Gordon-kommunikációs készségeket („skills”) érdemes alkalmazni ahhoz, hogy a felmerült problémát meg tudjuk oldani.

VISELKEDÉS TÉGLALAP



2. ábra: Viselkedés téglalap – a módszer alapja

A 2. ábrán jól látható és a leírtakból is az következik, hogy a problémák hatékony feloldásának egyik kulcsa a problémagazda meghatározása, míg a másik kulcs a viselkedés definiálása. Gordon értelmezésében *viselkedés az, ami látható, hallható. Látható, amiről fénykép készülhet; hallható, ami mikrofonnal felvehető.*

A „viselkedésnek” a módszer szerinti meghatározása egy másik fogalommal szembe állítva még jobban érthető. Ez a fogalom a címke; melyet Gordon a kommunikációs folyamatban kerülendőnek tart. A címke egy viselkedésről alkotott minősítés, ítélet. Egy címke kapcsán – például: hisztis, lusta vagy hanyag – mindannyiunk fejében más-más kép jelenhet meg, amiről azt gondoljuk, hogy ilyen valaki, amikor hisztis, amikor lusta, amikor hanyag. A módszer elve alapján azt kell meghatároznunk, mit tesz vagy mit mond az, akiről azt gondolom, hisztis, vagy azt gondolom, lusta. A viselkedés pontos leírásával lehetünk tényszerűek.

Vegyünk egy konkrét példát.

Címke: hanyag

Mi lehet ebben az esetben a viselkedés?

- nem tartja be a megbeszélt határidőt a dokumentum leadására
- nem hoz az időjárásnak megfelelő ruhadarabokat
- nem vasalja ki a ruháját, amit felvesz

A sort bizonyára több elemmel lehetne folytatni. Összességében úgy tudok fogalmazni, hogy a kommunikációban a címkék használata egy másik személlyel kapcsolatban félrevezető, romboló hatású lehet; akivel kapcsolatban címkét használunk, védekezni kényszerül vagy megbántódik. Ehelyett a másik viselkedését szavakkal érdemes leírni – amit látok, amit hallok, amiről fénykép készülhet, amit fel lehet venni egy mikrofonnal.

A több mint 60 éve kidolgozott - kipróbált és folyamatosan megújuló - módszert a világ 46 országában ismerik és tanítják. Dr. Thomas Gordon nyolc könyv szerzője és élete során több, mint 50 cikket publikált. Könyveit több mint 30 nyelvre lefordították; az általa kidolgozott módszerrel tanfolyami keretek között, világszerte szülők és pedagógusok milliói ismerkedtek meg. Gordon számos szakmai elismerést kapott a családok békés együttéléséért, a demokratikus vezetés kialakításáért végzett áldozatos munkájáért. Munkásságának társadalmi együttélésre gyakorolt pozitív hatásainak elismeréséül ausztrál szülők és tanárok szervezetei Nobel-békedíjra jelölték. (www.gordontrening.hu/gordonmodszer)

Dr. Thomas Gordon 2002-ben hunyt el a kaliforniai Solana Beach-ben. Szellemi hagyatékát özvegye, Linda Adams gondozza, aki a Gordon Training International elnök vezérigazgatója, és maga is aktív szerepet vállalt a módszer fejlesztésében.

SZÁMOMRA A MÓDSZER...

Kommunikációs szakemberként és pedagógusként számomra a módszer univerzalitása lenyűgöző. A www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/ angol nyelvű oldalon a szerző is hangsúlyozza a kidolgozott modell egyetemességét. Thomas Gordon maga is erre a következtetésre jutott a módszer általános elterjedését követően és a világ különböző országaiban tanító trénerek visszajelzései alapján.

A módszer iránti elkötelezettségemet a 2018-ban Budapesten megrendezésre kerülő „Gordon 100” elnevezésű konferencia tapasztalata is elmélyítette. A nagyszabású rendezvényre 19 országból érkeztek a Gordon-módszer nemzeti képviselői és oktatói. Az ott elhangzott előadások mentén azt a következtetést tudtam levonni a magam számára, hogy bármely országban, bármilyen kultúrában, bármilyen, az egyén számára fontos meghatározó emberi kapcsolatban, változtatás nélkül taníthatók és alkalmazhatók Gordon kommunikációs eszközei.

A BÖLCSŐDÉRŐL

A bölcsőde mint gyűjtőfogalom magába foglalja a húszhetes–hároméves korú gyermekek napközbeni ellátását, szakszerű nevelését-gondozását, mind intézményes, mind pedig szolgáltatás típusú ellátások terén. Strukturális szempontú felosztás mentén az intézményes típusú ellátás körébe tartozik a bölcsőde – amelyet a mindennapokban *klasszikus bölcsődeként* emlegetünk –, valamint a *minibölcsőde*. A szolgáltatás típusú ellátások közé soroljuk a *családi bölcsődéket* és a *munkahelyi bölcsődéket*. Fenn tartási szempontból megkülönböztetünk önkormányzati, önkormányzati társulási, alapítványi, civil és egyházi fenntartású intézményeket. A bölcsőde gyűjtőfogalom alá tartozó intézményes és szolgáltatás típusú ellátások kapcsán több közös pont mellett a legmeghatározóbb, hogy minden típusú ellátásnál „A bölcsődei nevelés-gondozás

országos alapprogramja” (továbbiakban: Alapprogram) adja a módszertani keretet az ellátásban folyó szakmai munkához (*Alapprogram 2023*).

A bölcsődei ellátás Magyarországon *1852 óta létezik*. Az eltelt évtizedek során biztos szakmai alapok kerültek meghatározásra. A nevelő-gondozó munkához kapcsolódó szakmai ajánlásokat a mindenkori módszertani feladatokat ellátó szervezetek úgy igyekeztek kialakítani, hogy figyelembe vegyék az aktuális kora gyermekkori kutatások eredményeit.

Általánosan elmondható, hogy a jelenleg hatályos Alapprogram modern megközelítéssel, jól összefoglalja és definiálja a bölcsődékben folyó szakmai munka kereteit, teret biztosítva a kisgyermeknevelők számára a gyermekek napi ellátásához, igényeihez igazodó pedagógiai szabadságnak. Az Alapprogram tíz alapelvet határoz meg, melyek a gyermekellátás sarokkövei; a korosztály szakszerű, professzionális nevelésének-gondozásának alapvetései. Az Alapprogram foglalkozik a bölcsődei ellátásban folyó nevelés feladataival és a nevelés megvalósításának sajátos feltételeivel. Ezt szeretném kiemelni; hiszen ez az a rész, mely tartalmazza a bölcsődei ellátás specifikumait, különlegességeit, melyek alapvetően megkülönböztetik más nevelési, ellátási formáktól.

A bölcsődei nevelés alapelveiben – többek között – megjelenik a másik személy tisztelete és elfogadása, a családi nevelés elsődleges tisztelete, a pedagógus személyiségének meghatározó szerepe és az ellátott gyermekek kompetenciátörekvéseinek támogatása – csak a kommunikáción alapuló elemeket említve. Az Alapprogram egy fejezete foglalkozik a családok támogatásának módszereivel és lehetőségeivel. Ebben az egységben túlnyomó részt kommunikációhoz kapcsolódó elemeket találunk. Ilyen például a családlátogatás, az adaptáció azon időszaka, melyben a szülő aktív résztvevő, az egyéni beszélgetés, a szülőcsoportos beszélgetés vagy a gyermekről vezetett adminisztráció (*Alapprogram 2023*).

Ebben a rövid összefoglalóban bemutatam azt, miért érdemes akár a szóbeli, akár az írásbeli kommunikációra hangsúlyt fektetni a szakmai munkában. Az eredményes, hatékony kommunikáció érdekében tett minden lépésünkkel a minőségi pedagógiai munka, a szülőket és gyermekeket egyaránt támogató színvonalas ellátás irányába tudunk haladni.

Bölcsődei szakemberként, oktatóként számtalan beszélgetést folytattam hallgatókkal, kisgyermeknevelőkkel az ország minden pontjáról. Ezekben a beszélgetésekben gyakran elérkeztünk ahhoz a kérdéskörhöz, hogy mi jelenti a legnagyobb kihívást a mindennapi bölcsődei munkában a kisgyermeknevelők számára. A beszélgetések tapasztalatait

összegezve azt mondhatom, hogy a kisgyermeknevelők számára a szülőkkal folytatott kommunikáció, az egyéni vagy szülőcsoportos beszélgetés jelent leginkább nehézséget. A családokkal való partneri együttműködés mentén elkötelezettek, de kevés, a gyakorlatban jól használható eszközzel, készséggel rendelkeznek ennek kialakításához. Bölcsődei területen dolgozó szakemberek gyakran fogalmazznak meg olyan mondatokat, mint például: „*hogyan mondjam, hogy »jól« értse?*”; „*szerettem volna, ha elfogadja tőlem a meglátásaimat...*”; „*nem is tudom, hogyan kezdjek bele, attól tartok nem fogadja el...*”

Szakemberként és intézményvezetőként látnom kellett azt, hogy ha az általam vezetett intézményben minőségi ellátást szeretnék nyújtani ezeknek a kisgyermekeknek, családoknak, akkor a személyközi kommunikáció fejlesztésére kell hangsúlyt fektetnem. Ehhez a családokkal (szülőkkal, gyermekekkel) való együttműködés kulcsterületeit vettem számba. Ezek között volt a családlátogatás, a napi – személyes – kapcsolattartás, az egyéni beszélgetések és a szülőcsoportos beszélgetések. Olyan lehetőséget kerestem, amely a gyakorlatban alkalmazható, de tudományos alapokkal, háttérrel rendelkezik. Olyan módszert szerettem volna munkatársaim kezébe adni, mely alkalmazásával eredményesebbnek érezhetik magukat és melynek alkalmazásában kisgyermeknevelő pedagógusként kompetensek.

Számomra a pedagógiai munka során döntő fontosságú a szülő-kisgyermeknevelő kapcsolat, ha valamit szeretnék elérni az együttműködés terén – a gyermek érdekében. Meggyőződésem, hogy ennek a kommunikáció az alapja.

Az intézményünkbe érkező hallgatók, pályakezdő kisgyermeknevelők esetében megfigyelhető volt számomra az, hogy a képzőhelyen elsajátított tudást – a neveléshoz-gondozáshoz kapcsolódó folyamatokat – általában könnyedén tudták alkalmazni a gyermekcsoportokban. A helyi sajátosságokhoz – személyi és tárgyi feltételek – jól tudtak alkalmazkodni. Többnyire megfelelő mennyiségű és minőségű ismerettel rendelkeztek a korosztály fejlődésére, sajátosságaira vonatkozóan. A saját tapasztalataim, a bölcsődevezetők és a mentor kollégák tapasztalatai egybevágóak abban, hogy a szülőkkal való hatékony kommunikáció, beszélgetések kezdeményezése alkalmanként még a rutinos kisgyermeknevelőknek is kihívást jelent, de különösen a pályakezdő pedagógusok esetében tapasztalható mindez. Többnyire kevés, gyakorlatban alkalmazható kommunikációs ismerettel kezdik meg munkájukat.

A mindennapi kapcsolattartás mellett kiemelném még a bölcsődei terület egy fontos sajátosságát, a szülőcsoportos beszélgetéseket. A csoportvezetés, a beszélgetés mederben

tartása, a közös témafeldolgozás, indirekt nevelői megerősítések komplex kommunikációs, csoportvezetési ismereteket kíván. Ezeken a beszélgetéseken fókuszban van a szülői kompetencia erősítése, támogatása. Az Alapprogram jól körvonalazza, milyen az ideális szülőcsoportos beszélgetés, mi lehet a témája és mi lehet a célkitűzése (*Alapprogram* 2023). A gyakorlatban történő lebonyolításhoz azonban nincs meghatározott módszer vagy ajánlás. Egy beszélgetés mederben tartása – különösen érzékeny vagy érzelmeket is érintő témában – komoly kihívást jelent bármely pedagógus számára. Hatékonyan kell tudni kezelni a váratlan helyzeteket, meg kell találni a hangot különböző személyiségtípusú emberekkel.

Fontos, hogy az együttműködés formáit nagy körültekintéssel szervezzük, legyen meghatározó eleme a nyitottság, a kölcsönös információadás a gyermek fejlődésének támogatása érdekében. A szülő ismeri legjobban gyermekét, így közvetíteni tudja szokásait, igényeit. A kisgyermeknevelők pedig olyan szakterületi tudással rendelkeznek, melyekkel a kapott információkat képesek beépíteni a nevelő-gondozó munkába. Ez a szülőre partnerként tekintő szemlélet elterjedt a bölcsődei ellátás területén; mégsem könnyű a szemléletformálás a szakmaterületen. Tapasztalatlanság, eszköztelenség mellett sok esetben rossz, régi rutin kapcsolódik a szülővel való együttműködéshez, a pedagógiai tanácsadáshoz. Mind a csoportos, mind az egyéni beszélgetésekben szerepe van a pedagógiai tanácsadásnak, mely a szülők aktuális nevelési dilemmáira, elakadásaira reflektál. Ennek hatékonyságához és a szülői szemléletformáláshoz elengedhetetlen a kisgyermeknevelők szakterületi ismerete és tanácsadói kommunikációs kompetenciája. (DÁVID–NYITRAI–PODRÁ CZKY 2018.)

A „JÓGYAKORLAT”

Összegezve korábbi tapasztalataimat és meglévő ismereteimet, arra az elhatározásra jutottam, hogy az általam vezetett intézményben a Gordon kommunikációs módszert kezdjük el alkalmazni az eredményesebb kapcsolatokért, a hatékonyabb kommunikációért. Ennek az elképzelésnek az adta a háttérét, hogy a bölcsődei területen jelentős múltra tekintett vissza a Gordon-módszer. Szemléletét, humanisztikus alapjait figyelembe vették módszertani anyagok kidolgozásánál, tananyagok készítésénél.

Elődöm, Pusztainé Berényi Katalin – intézményvezető – már lefektette az alapokat; hiszen bölcsődei munkája mellett mintegy harminc éve tanítja a Gordon-módszer eszközeit kisgyermeknevelők, pedagógusok számára. A korábban általa, majd általam ve-

zetett intézményben gondot fordítottunk és fordítunk arra, hogy a kisgyermeknevelők és a bölcsődei nevelést-gondozást segítő bölcsődei dajkák részt vegyenek a módszer megismeréséhez kapcsolódó, akkreditált Gordon továbbképzési tanfolyamokon. Lehetőség szerint minél több alkalommal, hiszen a tanfolyamokon kialakuló csoportok csoportbölcsessége, a csoportba behozott szituációk, problémakörök különbözősége kiváló tanulási helyzeteket biztosít a Gordon-készségek elsajátítására és beépítésére.

2019-ben úgy éreztem, készen állunk arra, hogy elindítsuk Budapesten az első Gordon-kommunikációs eszközöket gyakorlatban is alkalmazó bölcsődei referenciacsoportokat. A programban akkor négy kisgyermeknevelő és egy bölcsődei dajka vett részt. Ők korábban már mindannyian két-három alkalommal részt vettek tanfolyamon, ahol megismerhették és gyakorolhatták a módszer kommunikációs eszközeit. Képesé váltak viselkedésben megfogalmazni a másik személy cselekedetét; igyekeztek kerülni a címkéket és a közléssorompókat azokban a helyzetekben, amikor a másiknak (legyen az gyermek vagy szülő) problémája volt. A „viselkedés ablakban” jól tájékozódtak, meg tudták állapítani egy-egy helyzet kapcsán, hogy ki a problémagazda. A referenciacsoportban való munkával kívántam megteremteni annak a lehetőségét, hogy segítő / mentor támogatásával gyakorolni tudják a Gordon-módszer olyan meghatározó elemeit, mint az értő figyelem, az én-üzenetek, vagy a konfrontálás.

Első lépésként Kiss Évával, a Gordon Kiadó Magyarország Kft. – mint a Gordon-módszer magyarországi nemzeti képviseletét ellátó szervezet – képviselőjével aláírtunk egy megállapodást arra vonatkozóan, hogy intézményünkben megkezdjük a Gordon-módszer gyakorlati alkalmazását a bölcsődei szakmai munkában. A Gordon-módszer nemzetközi szerzői jogoltalom alatt áll, képzéseket kizárólag a Gordon Training International CA (USA) megfelelően képzett és jogosított oktatói tarthatnak Magyarországon és a határon túli magyar közösségekben a Gordon Kiadó Magyarország Kft. mint nemzeti képviselet keretein belül. A megállapodás tartalmazza a szakmai kereteket, amely mentén az intézmény jogosult a Gordon-módszert szakmai „jógyakorlatként” alkalmazni. A Budavári Önkormányzat Egyesített Bölcsőde jogosult arra, hogy a módszert képviselje, alkalmazza, közvetítse és dokumentumaiban, arculati elemekben megjelenítse.

Az együttműködési megállapodás mentén mentor – tapasztalt Gordon-tréner – segíti a referenciacsoportban dolgozó kollégákat annak érdekében, hogy készségszinten tudják alkalmazni a módszer kommunikációs eszközeit. A mentor rendszeres jelenléte és a havonta megszervezett műhelymunka segíti a pedagógusok és bölcsődei dajkák

tanulási folyamatát a mindennapi tevékenységekbe ágyazottan. A Gordon Intézet és az intézmény között létrejött együttműködési megállapodásban rögzítjük a mentor személyét is, aki egy tapasztalt, gyakorlattal rendelkező Gordon-tréner lehet a megállapodó felek megbeszélése mentén.

Az intézmény szakmai programjában megjelenítésre kerül az a szemlélet, melynek eredményes alkalmazását munkánk céljaként határoztuk meg. A bölcsődei átadókban, közösségi terekben folyamatosan biztosítjuk a szülők számára, hogy Thomas Gordon könyvei elérhetőek legyenek, kedvük és igényeik szerint elmélyülhessenek abban a módszerben, mellyel nálunk ők és gyermekeik találkozhatnak.

A „jógyakorlat” kialakításában meghatározó a mentor szerepe. Előre megtervezett időszakonként látogatást tesz a gyermekcsoportokban, figyelemmel kíséri a kisgyermeknevelők és a bölcsődei dajka munkáját. Ez a látogatás – melynek keretében megfigyelést végez – nem terjed ki a bölcsődei nevelés-gondozás módszertani elemeire. A látogatások során a Gordon-módszer eszközeinek alkalmazási lehetőségeit figyeli meg – arra fókuszál, milyen konfliktusok, egyéni helyzetek voltak a látogatás időszakában; milyen kommunikációs eszközöket alkalmazott a kisgyermeknevelő. A látogatást természetesen megbeszélés követi, melynek során átbeszélik, hogy a megfigyelt helyzetek hogyan illeszthetők be a Gordon-féle viselkedésmódelbe; hogyan oldhatók meg egyes helyzetek, milyen kommunikációs eszközök használata indokolt egy adott helyzetben vagy egy adott helyzet feloldására.

A látogatások / megbeszélések közötti időszakokban természetesen számos olyan helyzet adódik, mely alkalmat ad a kisgyermeknevelőknek és a dajkának arra, hogy a kommunikációs módszer elemeit alkalmazzák. Elkészítettünk egy ún. esetrögzítő lapot, melynek segítségével jól áttekinthetően tudnak dokumentálni olyan helyzeteket, amelyekben alkalmaztak valamilyen elsajátított készséget, de nem biztosak abban, hogy az megfelelő volt.

Az esetrögzítő lapon bármilyen helyzetet rögzíthetnek a kollégák, legyen az gyermek-gyermek, gyermek-kisgyermeknevelő, vagy szülő-kisgyermeknevelő közötti eset. Az is elképzelhető, hogy szülő-szülő vagy kolléga és kolléga között lezajlott helyzetet jegyeznek le, melynek nem aktív résztvevői, csak szemlélői voltak. Az esetrögzítő lapok feldolgozása annak felismerésére is lehetőséget biztosít, hogy különböző személyek nézőpontja eltérő legyen ugyanazzal a helyzettel kapcsolatban. Bizonyos esetekben lehetnek aktív résztvevő, de vannak helyzetek, melyekben csak szemlélőként vagyok jelen. Egyes helyzetek problémát jelentenek számomra, míg ugyanaz a helyzet más számára nem jelent problémát.

Az esetrögzítő lap egyben gyakorló felület is. A kollégák gyakorolhatják, hogy egy helyzetet címkék elkerülésével, viselkedésben tudjanak megfogalmazni; konkrétan, tényszerűen. Saját élményű tapasztalatot szerezhetnek azzal kapcsolatban, hogyan azonosítsanak be problémagazdát, milyen helyzetekhez milyen kommunikációs eszközöket tudnak alkalmazni. Figyelmet fordítunk arra, hogy az elkészült esetrögzítő lapok mindig átbeszélésre, feldolgozásra kerüljenek.

ESETRÖGZÍTŐ LAP

HOGYAN HASZNÁLTAM A GORDON KÉSZSÉGEKET

Budavári Önkormányzat Egyesített Bölcsőde – nevelési év

- **Kiinduló helyzet leírása:**

gyerek/ szülő/ kolléga /másik személy viselkedése

.....

.....

.....

.....

- **Ki a probléma?**

Másiké a probléma
Nincs probléma
Enyém a probléma
Miénk a probléma

Mely eszközt használtam:

Értő Figyelem

Passzív Figyelem

Önfeltáró / bajmegelőző Én-üzenet

Pozitív Én-Üzenet

Konfrontáló Én-Üzenet + Eszközváltás

III. módszer - probléma megoldás

Tanácsadás

Közvetítés, facilitálás

- **Ezt mondtam / tettem; így alakult a folyamat:**

- **Gondolataim erről az esetről:**

Név:

Dátum:

3. ábra: Esetrögzítő lap

A „jógyakorlat” bevezetésének tapasztalatait áttekintve néhány kihívással is szembe találtam magam. Az első az volt, hogy 2019-ben csak egy bölcsődei egységben indítottuk el a folyamatot. Akkor nem számoltam a személyi változások lehetőségével. Az első referencia egységben dolgozó kollégák közül várandósság és egyéb ok miatt ketten elmentek. Az újonnan érkező kollégák esetében két-három saját élményű tanfolyami részvételt kellett biztosítani, mely időigényes volt, megakasztotta az egység munka- és tanulási folyamatát. Nem szerettem volna, ha újabb hasonló helyzet alakul ki, így az intézmény három telephelyéből kettő esetében (Iskola és Tigris bölcsőde) minden kisgyermeknevelő és bölcsődei dajka számára biztosítottam a legalább kétszeri tanfolyamon való részvételt – 2022-től az Iskola és a bölcsőde minden csoportjára, majd 2023 szeptemberétől a Tigris bölcsőde minden csoportjára kiterjesztettem a referenciamunkát – a Gordon-„jógyakorlatot”.

Szintén kihívást jelentett, hogy a munkavállalók érdeklődését, lelkesedését, lendületét fenntartsuk, a szakmai munkát élményalapúvá tegyük. A mentori látogatás és megbeszélés mellett beépítettük a havi rendszerességű *műhelyfoglalkozásokat* is, melynek keretében minden kisgyermeknevelő és bölcsődei dajka élményszerű – a módszer egy-egy elemét időről időre felelevenítő – igazi, alkotó jellegű műhelymunkában vegyen részt, ahol megerősödhetnek kommunikációs kompetenciái. Gyakran beszélünk arról, hogy milyen részt venni ebben a tanulási folyamatban. A legjobb benne, hogy lehet hibázni! A hibáinkból a folyamatos gyakorlás során tanulunk. A megtanultakat aztán be tudjuk építeni a munkánkba; eredményesebbek lehetünk a meghatározó, fontos emberi kapcsolatainkban.

A műhelymunkák során foglalkozunk érzelmekkel. Hogyan fejezzük ki érzelmeinket, hogyan ismerhetem fel mások érzéseit? A kollégák játékos helyzeteken keresztül szerezhetnek tapasztalatokat. Egy egyszerűnek tűnő gyakorlat is rávilágít arra, mennyiféle érzellemmel találkozunk a mindennapokban; egy ugyanolyan érzelmet az egyik személy így, a másik úgy „jelenít” meg. Ha felismerem, akkor vissza tudom tükrözni; így a másik személy megtapasztalhatja a valódi megértésemet.

„Az élet legerőteljesebb kijelentései »Én-nyelven« szólnak. Például az egyszerű kijelentés, hogy »Szeretlek« könnyeket csal az emberek szemébe. Mekkora kontrasztban áll ez az ítéletet hordozó »Imádnivaló vagy« Te-üzenettel. Ha azt akarod, hogy az emberek megértsenek akkor beszélj magadról. »Szeretnék«, »Úgy gondolom«, »Tudom« és így tovább. Mi lehet ennél egyszerűbb?» (GORDON–BURCH 2021: 64.)

Több mint négy éve dolgozunk referenciacsoportokkal és a csoportokban dolgozó kollégákkal. Ehhez a tényhez az is hozzátartozik, hogy a pandémiás időszak jelentősen befolyásolta munkánkat. Ennek ellenére, illetve ezzel együtt rendelkezem annyi tapasztalattal, hogy ki merjem mondani; érdemes volt belevágni. Kollégáim, a támogató mentor és én magam is pozitív változásokat látok. Azzal, hogy a pedagógusok kommunikációjukban elkezdtek tudatosan kerülni a „te-üzeneteket” (*másik személyre utaló, hibáztató jellegű üzenet*), egyszerűen elkezdtek megváltozni a kapcsolataik. Egyes szám első személyben kezdtek fogalmazni a tanfolyamok, a gyakorlás és a műhelyfoglalkozások eredményeként. Az én-nyelv használatával őszinték, hitelesek lehetünk, mely változásokat hozhat a kapcsolatokban.

AMIVEL MÉG DOLGOZNUNK KELL

Az eddigi folyamatból azt a következtetést tudom levonni, hogy a módszert alkalmazó kisgyermeknevelők körében a *közvetítő szerep* és a *tanácsadás* sok gyakorlást igényel. Gyermekek közötti problémahelyzetben gyakorta az látható, hogy a kisgyermeknevelők egyfajta „*igazságosztóként vagy oknyomozóként*” lépnek fel. Ezzel a gyorsnak vélt megoldással szeretnék feloldani a két gyermek közötti konfliktust.

Nézzünk egy jól ismert helyzetet: két kisgyermek között az udvaron egy piros motor miatt alakul ki konfliktus. A kisgyermeknevelő szeretné ezt a helyzetet minél hamarabb, mindkét gyerek számára megnyugtatóan rendezni. Gyakran fellép oknyomozóként; felteszi azt a kérdést, hogy *kinél volt a motor*, vagy szeretné igazságosan megoldani a helyzetet és a következőt mondja: *nézd csak itt van egy másik piros motor* vagy azt mondja, *nála volt előbb.... majd, ha már nem játszik vele..., vagy elkerheded tőle.*

A közvetítő szerep kiindulási alapja, hogy a két gyermek között zajló konfliktusos helyzetben, amikor az érzelmek dominálnak – a modellben ezt Gordon úgy nevezi: *érzelmi árvíz* –, akkor az a legfontosabb, hogy az érzelmeiket vissza tudjam tükrözni. Reflektáljak mindkét érintett félnek az érzelmek szintjén. A kognitív szint ilyenkor „nem elérhető”. Ezzel az érzelmi szint egy kicsit lejjebb megy. Olyan ez, mint a kukta. Az a bizonyos konyhai edény, amelynek egy szelep van a fedelében, és amikor túl sok a gőz, akkor ez a szelep kinyit és a felesleges gőz távozik. Hasonlóan működik ez az érzelmeknél is. Amikor egy helyzetben eluralkodnak a gyermekek az érzések, akkor szinte nem is lát,

nem is hall. A gondolatai szinte elérhetetlenek a kisgyermeknevelő számára. Ilyenkor az a fontos, hogy ezt az érzelmi túlfűtöttséget lejjebb vigyük. Ebben a helyzetben már az is elég lehet, ha egy gyermek megértést tapasztal, értő figyelmet kap, amelyben visszatükrözi számára a nevelő az érzéseit, mellyel a gyermek átélheti a megértettséget. (KOPPÁNY 2023.)

Az elmúlt időszakban kiemelt figyelmet kapott az érték témakör a szakmai műhelymunkában. Thomas Gordon szemléletét vesszük alapul az értékrendi különbségek, az értékrendi ütközések feloldása kapcsán. Az elmúlt évtizedben a családok funkcionálisan, strukturálisan és sok más területen is változtak. Összemosódás tapasztalható a gyermekkor és a felnőttkor között; ami megnyilvánul a megjelenésben, a tárgybirtoklásban és az időtöltésben / térhasználatban. (DÁVID-NYITRAI-PODRÁCZKY 2018.) A családokkal kapcsolatba kerülő intézményeknek, szervezeteknek erre a helyzetre reflektálni kell. Az általam vezetett intézményben a felsorolt helyzeteken túl nagy számban vannak olyan családok, amelyek más országokból, eltérő kultúrákból, kulturális környezetből érkeznek – és aktuálisan Magyarországon élnek. Ezekkel a családokkal a közös munka kapcsán az a tapasztalatunk, hogy az eltérő kultúrából fakadóan az intézmény által képviselt értékektől jelentősen eltérő értékeket vallanak. A Gordon-módszer kommunikációs lehetőséget kínál a helyzet feloldására, egymás értékeinek megismerésére és az értékrendi ütközések csillapítására. A bölcsődében dolgozó kollégák esetrögzítő lapjain gyakorta megjelennek a fentebb leírtakat jól példázó helyzetek.

Még egy területet szeretnék megemlíteni, mellyel tennivalónk van intézményen belül – ez pedig a szülőcsoportos beszélgetések. A csoportvezetési, beszélgetésvezetési technikák közé szeretnénk beemelni a Gordon-eszközöket. Olyan kommunikációs eszközöknek, mint például az értő figyelem, az „én-nyelv” használata, a viselkedésben való fogalmazás, a non-direktivitás, az érzelmi visszatükrözés, helye van a szülői kompetenciák erősítését célzó beszélgetésekben. Thomas Gordon módszere kidolgozásakor pontosan azokat az alapvető téziseket vette számba a szülői helyzetekben, melyek kapcsán a kisgyermeknevelők számára módszertani kötelezettséget jelent a szülőcsoportos beszélgetések megtartása. A szülők erősítése, támogatása, a non-direktivitás előtérbe helyezése a nevelési kérdésekben közös pontként jelennek meg.

A leírtak mentén számomra a Gordon-módszer kulcs a családokkal való hatékonyabb együttműködéshez.

A módszer válasz, a szakmában megjelenő kommunikációs vagy a családokkal való együttműködéshez kapcsolódó nehézségekre; az interkulturális nevelés intézményi kihívásaira.

A módszerrel a kisgyermeknevelők – de a gyermekellátás bármely területén dolgozó pedagógusok vagy segítő szakemberek is – eredményesebbek lehetnek; gyakorlatban alkalmazható, bárki által elsajátítható kommunikációs eszköztárat kapnak.

ZÁRSZÓKÉNT

*„Hitvallásom az emberi kapcsolatokról
-CREDO-*

Te és én olyan kapcsolatban vagyunk, amit nagyra értékelek és meg akarok tartani. De mi két személy vagyunk, saját igényeikkel, amiket jogunk van kielégíteni.

Ha problémád lesz, értő figyelemmel foglak hallgatni, hogy segíthessek megtalálni a saját megoldásodat. Tiszteletben tartom jogodat saját meggyőződésedhez és értékeidhez, még ha különböznek is az enyéimtől.

Ha tevékenységed ütközik igényeimmel, nyíltan és őszintén megmondom, bízva abban, hogy igyekszel megváltoztatni, a számomra elfogadhatatlan viselkedésedet. Ugyanakkor, ha én viselkedem elfogadhatatlanul, akkor kérek, mondd meg nyíltan és őszintén, hogy esélyem legyen megváltoztatni.

Ha konfliktusba keveredünk, vállaljunk kötelezettséget, hogy megoldjuk anélkül, hogy bármelyikünk megpróbálna a másik kárára felülkerekedni. Tiszteletben tartom jogodat igényeid kielégítésére, de a sajátomat is tisztelnem kell. Tehát mindig keressünk mindkettőnknek megfelelő megoldásokat. A te igényeid éppúgy teljesülnek, mint az enyéme. Egyikünk sem fog veszíteni. Mindketten nyerünk.

Így egészséges kapcsolat alakul ki köztünk, amiben mindketten fejlődhetünk, megvalósíthatjuk önmagunkat... és amit kölcsönös tiszteletben, szeretetben és békében folytathatunk.”

(GORDON–BURCH 2021: 114)

IRODALOM

- Alapprogram* (2023): *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*. Magyar Bölcsődék Egyesülete. https://issuu.com/magyarbolcsodekegyesulete/docs/bolcsodei_orszagos_alapprogram_2023_issuu?fr=sNjY5ZTM3MjUzMjY (Utolsó megtekintés: 2024. február 9.)
- DÁVID MÁRIA – NYITRAI ÁGNES – PODRÁ CZKY JUDIT (2018): *A pedagógiai tanácsadás szerepe a kora gyermekkori intervencióban – módszertani kézikönyv*. Családbarát Ország Non-profit Közhasznú Kft., Budapest.
- GORDON, THOMAS (2023): *P.E.T. – A gyermeknevelés aranykönyve*. Gordon Kiadó Magyarország Kft., Budapest.
- GORDON, THOMAS – BURCH, NOEL (2021): *Emberi kapcsolatok – Hogyan építhetjük, hogyan rontjuk el*. Gordon Kiadó Magyarország Kft., Budapest.
- KOPPÁNY IVETT (2023): Gordon kommunikációs eszközök alkalmazása a bölcsődei munkában. *Bölcsődevezetők kézikönyve 35. (kiegészítő kötet) Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástára*. Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.

Internetes hivatkozás

- www.gordontraining.com/thomas-gordon/about-dr-thomas-gordon-1918-2002 (Utolsó megtekintés: 2024. február 9.)
- www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/ (Utolsó megtekintés: 2024. február 9.)
- www.gordontrening.hu/gordonmodszert (Utolsó megtekintés: 2024. február 10.)
- net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800015.NM (Utolsó megtekintés: 2024. május 15.)

SZÓRÁD ÉVA

Interkulturalitás az óvodákban

Magyarországon a legtöbb gyermek elsőként az óvodába járáskor kerül társas interakcióba, amikor kilépve a szűk családi környezetből, tagja lesz egy új közösségnek. Az óvoda a szocializáció másodlagos színtere, az ott szerzett tapasztalatok rendkívül fontos meghatározóivá válnak a személyiségfejlődésnek. A társakkal való együttélés, a közösség szabályainak elfogadása, megélése domináns lesz az egyén másokhoz és önmagához fűződő viszonyában. Ezért a gyermek korai személyes tapasztalatai, a vele foglalkozó pedagógusok hozzáállása, differenciált szemléletmódja és támogató magatartása egy életre meghatározza a gyermek attitűdjét.

Az utóbbi években, az olyan társadalmi jelenségek, mint a ki-, és betelepülés, valamint a több éve külföldön élő magyar családok „hazaköltözése”, felerősödni látszanak hazánkban. A kialakult helyzet új kihívások, megoldandó feladatok elé állítja a pedagógustársadalmat. A gyermeki tanulás óvodáskorban az utánzásos mintakövetésen alapul, mely szoros korrelációban van a gyermek szociális kompetenciájának alakulásával. A pedagógusok hozzáállása, mintaadása, differenciáló szemlélete meghatározó a gyermekek egymás közötti viselkedésében. Egy más kulturális közegből érkező gyermek minden területen többletet hordoz magában, amelyet a kreatív pedagógus sikeresen felhasználhat nevelő-oktató munkája során.

TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁS

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja meghatározza a magyarországi óvodákban folyó pedagógiai munka alapelveit. Az alapprogram kitér a multikulturális neveléssel kapcsolatos elvárásokra is.

„A nemzetiséghez tartozó gyermekek óvodai nevelésében biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.” (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról)

Az interkulturális nevelés tehát a hazai óvodák kötelező feladataként jelenik meg. Európa és a világ számos országában szintén régóta elvárás már ez a szemlélet.

MULTIKULTURALITÁS VAGY INTERKULTURALITÁS?

Az interkulturális nevelés fő feladata és célkitűzése, hogy a többféle kultúrával rendelkező gyermekek a kölcsönös megértés és elfogadás érdekében megismerjék egymás értékeit. Az ilyen szemléletű pedagógia a gyermekek identitására építve teremt lehetőséget az ismeretek bővítésére, a képességek és készségek mindenki számára egyforma mértékben elérhető fejlesztésére. A multikulturális jelzőt Európában interkulturálisnak kezdték nevezni az 1960-as évektől kezdődően. Később az oktatásra, pedagógiára vonatkozóan ez a kifejezés terjedt el döntő mértékben. Az interkulturális nevelés egy olyan folyamatot jelöl, melyben a résztvevők megismerik és elfogadják eltérő kultúrájú társaikat, ezáltal eredményes kooperáció jön létre közöttük. (Cs. CZACHESZ 2007)

Az interkulturális és a multikulturális nevelés fogalma a hazai szakirodalomban nem különül el élesen egymástól, több helyen kifejezetten egymás szinonimájaként jelennek meg. A multikulturalitás Európában elterjedt elnevezése az interkulturalitás, mely a kulturális és etnikai kisebbségek oktatására, nevelésére irányuló szemléletet, módszereket jelenti. (*Pedagógiai Lexikon II. kötet*)

Interkulturalitásról akkor beszélünk, ha két vagy akár több kultúra lép interakcióba különböző szinten (egyéni, csoportos, nemzeti, nemzetközi). Az ilyen szemléletű oktatás célja, hogy ezek a csoportok ismeretet szerezzenek egymás kultúrájáról, ami minden résztvevő számára nyereséges, hiszen új ismeretekkel, értékekkel gazdagodnak. Ez a fajta nevelés az elfogadásra, türelemre, megértésre irányul. (LABÁTH 2012)

A továbbiakban írásomban az „interkulturális” kifejezést használom, mely az oktatás és pedagógia témakörében európai viszonylatban elterjedtebb, és értelmezésem szerint a megjelölt szerzők gondolatival is ekvivalens.

MI AZ INTERKULTURALITÁS? HOGYAN KELL ALKALMAZNI AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJÁNAK ERRE IRÁNYULÓ ELVEIT AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN?

Európában az interkulturalizmus fogalma alatt általában társadalmi csoportok, kultúrák közötti interakciót értjük, míg a multikulturalizmus a társadalom struktúráját, a kölcsönös együttélést és megértést jelenti. Az interkulturális nevelés-oktatás megvalósulása nem állandó folyamat, hanem az adott helyzethez, intézményi adottságokhoz, gyermekösszetételhez igazodó, folytonosan változó, önmagának teret nyerő pedagógiai kihívás. Az interkulturalizmus a társadalmi sokféleséggel foglalkozó oktatási kezdeményezések, programok összességét jelenti. (PÁVA 2015)

Hogyan segíthetjük a különböző kultúrából, nemzetiségből érkező gyermekek beilleszkedését?

A gyermek megértéséhez szükséges a környezetével is megismerkednünk. Családjának, életkörülményeinek megismerése nélkül aligha lehet eredményes a pedagógiai munka. A migrációs hullámmal a migráció magával hozza a más kultúrából érkező emberek problémáit is. Az oktatási intézmények a pluralitásra építve kell, hogy végezzék mindennapi tevékenységüket. (GAY 2008)

Fontos elfogadni és szem előtt tartani azt a tényt, hogy minden gyermek más és más családból érkezik az intézménybe, amelyek különböző ideológiával, vallással, kultúrával rendelkezhetnek még akkor is, ha az óvodát igénybe vevő családok összetétele nagy többségben hasonlóknak tűnik. Az oktató-nevelő munka egészére összeségében, így az interkulturális nevelésre is elsődleges hatással van az intézmény minden dolgozója, nem csak a gyermekkel közvetlenül kapcsolatba kerülő személyek. Az elfogadó, befogadó, szeretetteljes attitűd mindenki részéről elvárásaként kell, hogy szerepeljen. Az interkulturális nevelés helyi irányelveit nagymértékben befolyásolja az adott intézmény szűkebb és tágabb környezete is. (PÁVA 2015)

Az intézményt látogató családok sokszínű kulturális összetételét előnyként felhasználva, megfelelő pedagógusi hozzáállással, kreativitással, kiváló eredményeket érhetünk el a nevelőmunka területén. Az interkulturális nevelés fejleszti a kognitív, verbális és nonverbális készségeket. Megfelelően alakítja az empatikus képességeket és a toleranciát. A gyermek alapvető tulajdonságait, mint például a kíváncsiságot és az érdeklődést fokozza. A különböző kultúrák értékeinek fennmaradása mellett az egyén saját kultú-

rájának értékeit kiemeli. Az egymás iránti tisztelet fejlődése az óvodáskorú gyermeknél létfontosságú a későbbi viselkedésükre nézve. A megfelelő interkulturális nevelés ezt is támogatja, fejleszti. (TORGYIK 2004)

Mi szükséges ahhoz, hogy egy intézmény interkulturális legyen?

- a nevelőtestület és az intézmény minden dolgozójának példaértékű hozzáállása;
- a nyelvi pluralizmus értéként történő megjelenése;
- az intézmény normáinak a sokszínűséghez történő igazodása;
- a pedagógusok által megfelelően megválasztott munkaformák, tanulásszervezési módok megválasztása, melyek minden gyermek hatékony részvételét eredményezik a tanulási folyamatban;
- széles körű motivációs eszköztár alkalmazása;
- folyamatos igényfelmérés eredményeinek felhasználása;
- a pedagógusok rugalmas rezilienciája;
- az intézményi környezet kultúraérzékeny kialakítása;
- változatos lehetőségek kínálása a képességek kibontakoztatása érdekében. (TORGYIK 2004)

AZ ÓVODAI ÉLET TEVÉKENYSÉGFORMÁI ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUS FELADATAI AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS ELŐSEGÍTÉSE ÉRDEKÉBEN

A mesék által közvetített értékek nagymértékben hozzájárulnak az óvodás gyermekek szemléletmódjának formálásához, személyiségének fejlesztéséhez. A különböző népcsoportokhoz tartozó mesék megismertetésével, dramatizálásával könnyen megközelíthetjük, megszerettethetjük a gyermekekkel a többféle kultúrát. A magyar nyelvű, mozgással kísért mondókák, versikék mellett más népcsoportok hagyományos versikéi, rigmusai is helyet kaphatnak a repertoárban, így a más kultúrájú gyermekek is otthonosabban érezhetik magukat a mindennapokban.

A külső világ tevékeny megismerése során kézenfekvő az olyan projektek, témák kidolgozása, amelyekben a gyermekek területileg is képet kaphatnak az országok, népcsoportok elhelyezkedéséről, így azok jellemzői könnyedén megismertethetők a gyermekekkel. A kreatív pedagógusok számára a lehetőségek tárháza kimeríthetetlen. Az értékeket, hagyományokat, szokásokat, sokszínűséget kézzel foghatóvá, befogadhatóvá

lehet tenni a kicsik számára. Az óvodapedagógus a módszerek, munkaformák megfelelő megválasztásával a különböző kultúrájú gyermekek adottságaira építve adhatja át az ismereteket.

Szabad játék alkalmával, szerepjátékok során, változatos játéktevékenységek kínálásával, a különböző népcsoportok hagyományos népi játékainak megismertetésével, a gyermekek észrevétlenül megélik egymás kultúrájának elemeit. A játék a kisgyermekek legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége. Az óvodapedagógus a saját tudatos jelenlétével, a játéktevékenység nyújtotta lehetőségek felhasználásával a többféle kultúrájú gyermekek számára is biztonságos, elfogadó légkört tud kialakítani.

Az ének-zene, énekes játék, gyermektánc segítségével lehet a legkönnyebben a különböző kultúrájú gyermekeket segíteni a beilleszkedésben. Az adott kultúrákra jellemző népi dalosjátékok, gyermektáncok megtanulását, hagyományos népi hangszerek bemutatását és kipróbálását kínálhatjuk a tevékenységek során. A zene egy olyan nyelv, amit mindenki megért, lehet megnyugtató vagy izgalmat keltő, de mindenképpen örömet okoz a gyerekek számára. Minden gyermek szívesen énekel, zenél, körjátékozik, táncol. Az énekes, zenés tevékenységek pozitív érzelmi feltöltődésre, közösen átélt élményekre adnak kiváló lehetőséget.

Vizuális tevékenységek, rajzolás, festés, kézimunka alkalmával a különböző népművészeti elemekkel, nemzeti szimbólumokkal ismerkedhetnek meg a gyermekek. Egymás kultúrájának népi motívumainak megismerése, megkedvelése mellett, a gyermekek képi és fantáziavilágának, szépérzékének, esztétikai érzékének fejlesztése is megvalósul.

Az intézmények további lehetőségei az interkulturális nevelés támogatásához:

- Az intézményben megjeleníthetők más népek, kultúrák szimbólumai, akár projekthetek, témahetek alkalmával, vagy állandó jelleggel is helyet kaphatnak ezek a közösségi tereken. A más kultúrájú, nemzetiségű szülők számára ez megnyugvást, jó érzést, befogadást jelent. A gyermek is nagyobb biztonságban érezheti magát, ha a számára ismert és szeretett szimbólumokkal találkozik.
- Egészségnapok, egészséghetek keretében a más nemzetiségű szülők is könnyedén bevonhatók, örömet, büszkeséget okoz számukra, ha saját ételeik bemutatására lehetőséget kapnak.
- Kedves gesztus lehet a nemzetiség nyelvén történő köszönés. Egyenrangúságot fejez ki, biztonságot jelenthet a szülő és a gyermek számára.

– A családok számára szervezett sportnapok, kirándulások, programok, a közös élmények segítségével teremtenek lehetőséget a kapcsolódásra, kommunikációra az esetlegesen fennálló nyelvi nehézségek ellenére is.

Az óvodai élet minden területén lehetőségünk van az interkulturális nevelés megvalósítására, támogatására. Az elfogadó légkör megteremtése a pedagógus feladata, akinek nyitottsága kulcsfontosságú és mintaértékű a gyermekek és szülők számára. A gyermekek lelki biztonsága, érzelmi jólléte mellett a szülőkre is nagy figyelmet kell fordítani. Az interkulturális nevelés csak akkor lehet sikeres, ha ezek a feltételek, a tenni akarás és a megoldások keresésének igénye a pedagógus részéről fennáll.

Az interkulturális nevelés az eltérő kultúrával rendelkező társadalmi csoportok elfogadása mellett a másság természetesnek való elfogadását jelenti. Az ilyen szemléletű oktatás befogad, elfogad bárkit, senkit nem rekeszt ki, inkluzív szemléletű, és mindenki hasznára válik. Az interkulturális nevelés az alapvető emberi jogok érvényesülésén alapszik. A kisebbségeket, nemzetiségeket ugyanazok a jogok illetik meg, mint a többséget. A többség számára is értéket jelent a kisebbség kultúrájának, szokásainak, értékeinek megismerése és befogadása. A nemzetiségek helyzetének javításáért nemzetközi szinten sokféle programot szerveznek. A legtöbb helyen alapvető jog, hogy mindenki a saját anyanyelvén vehessen részt az oktatásban. Ösztöndíjak állnak rendelkezésre, és a különböző támogató szervezetek nyomon követik, segítik a tanulmányokat az iskolába kerüléstől a felsőoktatás szintjéig. Hazánkban az interkulturális nevelés még nem rendelkezik kiforrott módszerekkel, oktatáspolitikai koncepció sincs teljes egészében kidolgozva rá. Magyarországon a pedagógusok még csak az utóbbi években kezdtek találkozni általánosságban a fogalommal, és jelenleg is módszereket keresnek a helyzet javítására, megoldására. (TORGYIK 2005)

Hazánkban ma már több magyarországi egyetem, főiskola kínálatában szerepelnek az interkulturális pedagógia alkalmazásához szükséges ismeretek. A hallgatók akár tantárgy szinten elérhetik a mindennapi eredményes munkához szükséges tudást (pl. óvodapedagógus szakon), vagy szakirányú továbbképzésként végzettség is szerzhető a területen (pl. interkulturális mediáció, interkulturális kommunikáció és menedzsment szak). Különböző képző szervezetek, alapítványok E-Learning tréningeket, akkreditált pedagógus-továbbképzéseket, workshopokat kínálnak a pedagógusoknak. A választék tehát szélesedik, egyre inkább elérhetővé válik a képzés az oktatás-nevelés

területén tevékenykedők számára. A nemzetiségi óvodapedagógus-képzésben elérhető ösztöndíjprogram is motiválóan hat a pályaválasztás előtt álló fiatalokra.

A interkulturális oktatás nemzetközi előmozdításában nagy szerepe van az UNESCO tevékenységének, amely már a 90-es években számos országban működtetett erre irányuló projekteket. Németországban már akkor 80 olyan iskolát tartottak nyilván, ahol megkezdték a multikulturális oktatási programok bevezetését. Az UNESCO hangsúlyozza a kulturális sokszínűség, sokféleség figyelembevételének szükségességét világszinten. (MIHÁLYI 2008)

A nevelő-oktató munka összeegyeztetése a gyermekek, tanulók kulturális háttérével rendkívül fontos. A pedagógiának kulturálisan érzékenynek kell lennie ahhoz, hogy a tanulási folyamatot hatékonyá tegye. A kulturális háttérrel erősségként kell felhasználni és előnyként kell kezelni a pedagógiai munkában.

A kulturálisan érzékeny pedagógia:

- Elismeri és elfogadja a gyermekek eltérő kulturális háttérét, melyből eltérő magatartás, természet és tanuláshoz való viszony adódik.
 - Összeköti az otthoni és az intézményi tapasztalatokat.
 - Sokféle tanulási stratégiát alkalmaz, a különböző tanulási stílusokat szem előtt tartva.
 - A tanulókat segíti önmaguk és mások kultúrájának megismerésében.
 - A tananyagot, tudásanyagot interkulturális információkkal kibővítve közvetíti.
- (GAY 2008)

Az országok társadalmi, gazdasági, politikai körülményei hatással vannak az intézményes oktatásra-nevelésre. Míg a nyugati, fejlettebb országok kedvelt bevándorlási célszörzágként jelentek meg (Németország, Franciaország, Svédország), a közép- és kelet-európai országok egészen az utóbbi néhány évig nem annyira tűntek népszerűek bevándorlási szempontból. Hazánkban is inkább a sokféle nemzetiség, a nemzeti és etnikai kisebbségek együttélése jelentett kihívást a társadalom számára. Az elmúlt évek bevándorláshullámai miatt azonban egyre jobban szükséges az interkulturalitással foglalkozni, fejleszteni a meglévő erőforrásokat. Az interkulturális nevelés hosszú távon az integrálódás elősegítését, a társadalmi beilleszkedést eredményezi, mely a többség érdeke is.

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk meghozta Magyarország számára a pályázati lehetőségeket az interkulturális oktatás-nevelés területén is. Számos továbbképzés

jelent meg, az ezeken részt vevő pedagógusok pedig a tanultakat beépítették a helyi pedagógiai programokba. Ünnepnapok, projektnapok, projekthetek formájában kezdték feldolgozni az interkulturális tartalmakat. Iskolai oktatási innovációk indultak, melyek rávilágítottak a kulturális sokszínűség előnyeire, megvalósíthatóságára. (TORGYIK 2009)

KITEKINTŐ EGY MEGYESZÉKHELYET ÉRINTŐ INTERKULTURÁLIS ÓVODAI NEVELÉSÉRE (KOMÁROM-ESZTERGOM MEGYE, TATABÁNYA)

Az orosz–ukrán háború okozta migrációs hullám következményeként hirtelen kerültek a tatabányai óvodákba más kulturális identitású, főként ukrán nemzetiségű gyermekek. Az óvodapedagógusok számára nagy kihívást, azonnali helyzetmegoldást igényelt az újonnan érkezett, frusztrált, zaklatott lelkiállapotban lévő családok gyermekeinek befogadása. Intézményenként átlagosan 3-4 kisgyermek került elhelyezésre a megyeszékhelyen lévő különböző óvodákba, óvodán belül is különböző csoportokba, a szabad helyek adta lehetőségek függvényében. Az óvodavezetők és óvodapedagógusok nyitottan, minden lehetőséget kihasználva igyekeztek segíteni a beilleszkedést. A legtöbb esetben siker kísérte az erőfeszítéseket, a befogadás, elfogadás azóta is folyamatosan tart. Legnagyobb kihívásnak a nyelvi nehézségek kezelését nevezték meg az érintett pedagógusok, hiszen általános, hogy sem a gyermekek, sem szüleik nem beszélik a magyar nyelvet. Tolmács és más kétnyelvű (ukrán–magyar) szülők segítségét igénybe véve átmenetileg áthidalták a kezdeti nehézségeket. További akadályként jelentkezett az, hogy az óvodapedagógusok a gyermekek anamnézisének, intézményi előéletének, fejlődésének, családi élethelyzetének nem ismerték, ezek feltárása csak korlátozottan vagy egyáltalán nem vált lehetségessé számukra. A gyermekek képességeinek, tudásának, fejlettségének felmérése, az iskolához szükséges fejlettség elérésének meghatározása, a nyelvismeret hiánya miatt sok esetben jelentős nehézségekbe ütközött és ütközik jelenleg is. Az óvodapedagógusok a tanköteles korú gyermekek tekintetében több esetben igényelték a pedagógiai szakszolgálat, az óvodai szociális segítők, családsegítő központ és az óvodapszichológusok közreműködését, mely szervezeteknél és szakembereknél szintén nagy gondot okoz az ukrán nyelvtudás hiánya. A gyermekek szüleinek együttműködési hajlandósága az intézményekkel igencsak szórt képet mutat. Találkoztak olyan szülővel, aki rendkívül együttműködő és nyitott viselkedést

mutatott, viszont jócskán akadnak kevésbé aktív szülők is a problémamegoldás tekintetében. Az átélt háborús traumák, az otthonok elvesztése, a családok szétszakadása, a barátok hiánya, az új élet kezdése egy számukra idegen országban érthetően megviseli mind a szülőket, mind pedig a gyermekeket.

Az óvodapedagógusok és az intézmények nyitottan, reménykedve fordulnak az új kihívások felé. Az interkulturális nevelés-oktatás jelentőségét mindannyian elismerik. Keresik a megoldásokat, a továbbképzési lehetőségeket és igénylik az ötleteket, segítséget a mindennapi munkához. Mindannyiunk érdeke, hogy a Magyarországra kerülő családok beilleszkedése minél könnyebb és eredményesebb legyen. Az elfogadás nagymértékben függ az oktatáspolitikától, a pedagógusoktól és a kortárscsoportoktól. A hazánkban felnövekvő gyermekek számára biztosítanunk kell a magyar kultúra megismerése mellett saját kultúrájuk megőrzésének, identitástudatuk megerősítésének lehetőségét is.

IRODALOM

- CS. CZACHESZ ERZSÉBET (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra* 2007. augusztus–október. https://real.mtak.hu/56947/1/EPA00011_iskolakultura_2007_08_10_003-011.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. május 16.)
- GAY, GENEVA (2008): A kulturálisan érzékeny pedagógia lehetőségei. In: *Kulturálisan érzékeny iskola*. Szerk. Torgyik Judit. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 117–139.
- LABÁTH LAJOSNÉ (2012, szerk.) *Hátrányos helyzetű 3–7 éves korú gyerekek integrált óvodai nevelése*. A Biztos Kezdet Óvodai Program háttér tanulmányai 1–3. kötet. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- MIHÁLYI ILDIKÓ (2008): A multikulturális nevelésről a világban. In: *Kulturálisan érzékeny iskola*. Szerk. Torgyik Judit. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 9–17.
- PÁVA RITA (2015): *Interkulturális, multikulturális oktatás alapjai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Pedagógiai Lexikon II kötet*: I–Ny. Szerk. Báthory Zoltán – Falus Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997. 57. és 499. o.
- TORGYIK JUDIT (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 54/4–5. 4–14. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/multikulturalis-tarsadalom-multikulturalis-neveles> (Utolsó megtekintés: 2024. február 2.)

TORGYIK JUDIT (2005): *Fejezetek a Multikulturális nevelésből*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

TORGYIK JUDIT (2009): Jó gyakorlatok a multikulturális nevelés köréből. In: *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21 sz. iskolájában*. Szerk. Kállai Ernő – Kovács László. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 31–41.

Kormányrendelet

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

Módszertani innovációk a Miskolci Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskolában

„Az iskola szervezetében, a pedagógiai közösség gyakorlati és elméleti tudásában, nézeteiben [...] kell változtatni. Pedagógiai kultúraváltás szükséges ahhoz, hogy ebben a helyzetben sikeres megoldást tudjon kitermelni az iskola.” (ÁDÁM 2016: 98)

2024. február 16-a fontos mérföldkő volt iskolánk életében. Ezen a napon nyílt meg kiállításunk az Apor Vilmos Katolikus Főiskola budapesti Campusán, ahol mindenki számára elérhetővé, megélhetővé és kézzel foghatóvá vált az a munka, amelyet tanulóinkkal végzünk a mindennapokban. Az „Úton a jövő felé” című iskolai projektünk tárgyi produktumát egy hatalmas, saját tervezésű, készítésű, berendezett házat, a hozzá tartozó kerttel, benne a megálmodott életjeleneteket, továbbá képzőművészeti alkotásokat is bemutattunk a kiállításon. A felsorakozó képek, tárgyak fantáziadús, életigenlő világlátásról, szemet-lelket gyönyörködtető képi megfogalmazásról árulkodnak.

Alkotómunkánk során is biztonságot nyújtó légkörben, baráti hangulatban, összezokott közösségben munkálkodnak diákjaink. Szabad elmélyülni, szemlélődni, próbálkozni. Nincs rontott munka. A terem, a műhely ismerős. Nyitott polcokon sorakoznak az eszközök, bátran lehet használni őket. A gyermekek ismerik a technikákat, de tanácsot sokszor kérünk egymástól. Foglalkozunk szövéssel, tűzzománccal, agyagozással, festészeti, grafikai eljárásokkal. Az egyik ötlet előhívja a másikat, inspirációt kapunk. Elcsendesülünk, elmélyedünk. Sokszor a padon hasalva többen dolgoznak egy képen, gyakran biztatjuk egymást elismerő szavakkal. A komolyabb kitartást igénylő munkáknál már tudjuk egymást segíteni, erősíteni, támogatni. Ilyenkor elfeledkezünk a külvilág zajáról, alakít, formál bennünket az együtt töltött idő. Olyan jókká szeretnénk válni, amilyenekké csak válhatunk.

A kiállított alkotások közül jó néhány a két utolsó innovatív programunk produktuma volt. A „*Mesevilág barátainkkal, a bogarakkal*” című program alapját Dr. Juhász Orchidea élménypedagógiai foglalkozásai adták. Élő bogarakkal, folyamatos érzékenyítéssel, tudásmegosztással hatott terápiás jelleggel is harmadikos diákjaink személyiségfejlődésére, majd másfél éves fejlesztőmunka eredményeként megszületett egy mesekönyv, amelynek történetei, illusztrációi gyermekmunkák. Láttuk beigazolódni azt, hogy a valós, az alkotott és a képzelt világ összekapcsolódik, a fantázia szárnyal, ha megfelelő tevékenység köré szerveződik munkánk. A rajzolás, a művészeti tevékenységek segíthetik az olvasást, az írást, az anyanyelvi, a matematikai, természeti ismeretek alkalmazását is. A „*Művészet a négyzetben*” tehetségfejlesztő pályázati program a matematikai kompetencia fejlesztését célozta meg művészeti programok bevonásával. Célunk az volt, hogy fejlődjön diákjaink matematikai kompetenciája, ez pedig történjen alkotó módon, kreatív megoldásokat keresve, matematikai felvetéseket boncolgatva. Itt bekapcsoltuk a Fügedi Márta Népművészeti Egyesület kivételes értéket képviselő mesterembereit, bízva abban, hogy tudásukon kívül életszemléletükkel is példát tudnak adni. A kiállításra e program térbeli alkotásaiból válogattunk. Kiegészítettük bemutatkozásunkat 17 módszertani témájú plakáttal is, amelyeken fényképekkel illusztráltuk a nálunk bevált, esetleg más iskolák figyelmét is felkelthető pedagógiai programelemeinket.

ISKOLÁNKRÓL RÖVIDEN

Az a szellemi légkör, amelyben dolgozunk, ahogyan szervezzük iskolánk életét, amelyen belső, leginkább ránk jellemző mintázatokat alakítunk ki, teszik rezilienssé az intézményt.

A mi iskolánk valóban sok gyermeknek a remény birodalma, hisz igen mély szakadék húzódik az otthon és az iskola falain belül megélt élet között. Felvevő körzetünk súlyosan terhelt, talán az ország leghátrányosabb helyzetben lévő telepe, amelyet bűnözés, munkanélküliség, aluliskolázottság, lakáshiány, zaklatott környezet jellemez. Diákjaink ebből a közegből érkeznek. Ezek a gyermekek, mire iskolába kerülnek, már rengeteg akadállyal néztek szembe, sok terhet cipelnek. Ha nem tudunk velük és tanártársainkkal kialakítani olyan iskolai életformát, tanulási teret, ahol életkoruknak megfelelően tanulhatnak, alkothatnak, ahol figyelembe vesszük egyéni szükségleteiket, ahol érdeklődésüket felkeltve, önismeretüket-önbecsülésüket fejlesztve, biztonságos érzelmi légkört

teremtve tanítjuk, neveljük őket, akkor megszűnik az esélyük arra, hogy problémáikkal megküzdve továbbléphessenek, reményeink és terveink szerint a munka világába, társadalmunk hasznos tagjaiként élve. Olyan biztonságos légkört, környezetet szeretnénk teremteni, ahol diákjaink céljaik elérése érdekében motiváltan tudnak dolgozni, jó esetben le tudják küzdeni személyes akadályait is, hogy ne legyen kimaradás az egyéni törődés hiánya miatt. Éberem kell figyelniük, szoros kapcsolatot tartani a családokkal, hisz a kimaradásnak olyan sokféle oka lehet. Szeretnénk lehetőségeket biztosítani az emberi tartás, érték, tudás fejlesztéséhez, annak érdekében, hogy a gyermek felnőttként is boldogulni tudjon.

Hagyományainkból építkezve, sokszori próbálkozásainknak köszönhetően, illetve a mindenkori igényeket, nehézségeket, lehetőségeket figyelembe véve tudunk alkalmazkodni a külső és belső kihívásokhoz, folyamatos megújulással, annak érdekében, hogy a lehető legtöbb értéket adhassuk a hátrányok leküzdéséhez, a tehetségek kimunkálásához. Első és legfontosabb feladatunk az oktatás-nevelés, tesszük ezt tudásunkat és lehetőségeinket kiaknázva, korszerű pedagógiai elvek mentén.

Ehhez olyan felelősségteljes iskolai vezetőkre, pedagógusokra van szükség, akik hitelesek, önazonosak. Kimondott vagy kimondatlan elveikkel, gondolkodásmódjukkal összhangban cselekszenek. A hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerhez juttatásához kell valami plusz, a pálya iránti alázat, a folyamatos megújulás képessége, ami nem megfogható. Ennek az elhivatottságnak a hiányában a pedagógusok sikertelenek vagy pályaelhagyók lehetnek.

Pedagógusaink, mint általában az emberek, a szakmai tudás mellett, más irányú érdeklődéssel, sőt tehetséggel is rendelkeznek. Ezeknek az értékes tulajdonságoknak az iskola igyekszik teret adni; tanóráinkon is lehetőséget adunk kibontakozni tanárnak, diáknak egyaránt. Egyik fő szempontunk az, hogy a gyermek és a tanár is megérezze azt, milyen, amikor a siker anyagi körébe kerül. Talán ez adja iskolánk legnagyobb értékét: tanáraink személyes jó példával állnak diákjaink előtt.

A LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE PROGRAM

Módszertani kultúránk 1990 körül változott meg gyökeresen. Akkor kezdődött el a folyamat, ami abban az időszakban a túlélést jelentette iskolánknak, a továbbiakban pedig alapot adott arra, hogy az utolsó harminc év programjait, képzéseit be tudjuk fogadni, illetve saját igényeinkre tudjuk szabni.

Milyen társadalmi, gazdasági helyzetben talált meg minket a változás? Miskolcon a rendszerváltáskor az acélgyárak (LKM-DIGÉP) bezárásával együtt megváltozott az élet iskolánkban is, hiszen intézményünk a két gyáróriás között helyezkedett el. Eddig a gyárak középvezető rétegének, munkásainak gyermekei jártak hozzánk, majd a vasgyári telepet a munkanélküliség, szegénység kezdte belengeni, kényszerből megváltozott a lakosság összetétele. Ekkor cserélődött ki iskolánk tanulóifjúsága is. Első, majd második generációs aluliskolázott, munkanélküli szülők gyermekei jöttek hozzánk, a vasgyári iskolába. Közülük sokan költöztek ki Lyukóvölgybe, Miskolc szélére, ahol valamikor virágzó hétvégi kis telkek, házak álltak, és ahová rajtuk kívül az ország más részeiből is költöztek be családok, akik elvesztették egzisztenciájukat. Magyarország egyik legkaotikusabb, legnagyobb szegregátumának lakói lettek. A diákok családja és az iskola algoritmus közötti különbség feszítette mindennapjainkat. A családok a túlélésért küzdöttek, mi pedig tanítani, nevelni akartunk. Az akkori igazgatónk érzékeny antennái fogták a jeleket és lépett. Ki kellett mozdítani a tantestületet a mindenki számára új helyzet teremtette sikertelenségéből.

Magyarországon abban az időszakban alternatív módszerekkel működő iskolák jöhetnek létre. A mi iskolánk állami fenntartású volt, de újraszerveződött egy nagyszabású innováció révén, alternatív módszereket alkalmazva. A folyamatos külső monitorozás, segítségnyújtás fenntartotta az állandó jobbításra való igényt, ebben nagy segítségünkre volt Zágon Bertalanné. A Step by Step programmal, benne a kooperatív tanulásszervezéssel, beszélgető körökkel, differenciált oktatással, projektpedagógiával, árnyalt szöveges értékeléssel, portfóliórendszerrel, a tanulókörnyezet átalakításával, a családok bevonásával színesítette iskolai létünket. A kreatív írás és olvasás elemeit is ebben az időben próbálhattuk ki, sőt, részt vehettünk fejlesztésükben. Ez a gazdag módszertani repertoár a gyermek megismerését, az egyéni, személyre szabott pedagógia kialakításának lehetőségét adta a kezünkbe.

Közben fokozatosan megváltozott pedagógiai kultúránk, kiléptünk a frontális oktatás kizárólagosságából, a pedagógusok egymástól is tanultak, rendszeressé váltak a továbbképzések. Egymás jó oldalából építkeztünk mi is és a diákok is, hiszen, ha a legjobbat adjuk magunkból, igen hatékonyak tudunk lenni. A gyermekek az új módszereket befogadták, előttük is kitértek a lehetőségek, rácsodálkoztak saját értékeikre. Első Lépésről Lépésre Programmal tanuló osztályunk 67%-a érettségig adó intézményben tanult tovább. Ismerve a családi hátteret, ez nagyszerű teljesítménynek számít.

KOMPLEX SZEMLÉLET A VÁLTOZÁSÉRT

„A belső tudásteremtés és tudásmegosztás olyan hatékony intézményes mechanizmusai jöttek létre és olyan szervezeti kultúra alakult ki, amely képessé teszi az intézményt a magas szintű problémamegoldásra egy olyan környezetben, ahol az eredményes tanulás és szocializáció megszervezése csak különösen innovatív megoldások alkalmazása mellett lehetséges” – írta rólunk Halász Gábor 2016-ban.

Mely módszerek azok, amelyek segítenek minket abban, hogy diákjainkat hatékonyan tudjuk oktatni? Tarsolyunkban olyan elemek vannak, melyeket párhuzamba tudunk állítani iskolánk szükségleteivel. A tanulmányi hátrányok leküzdésére innovatív és komplex stratégiát alkalmazunk. A változatos tanulásszervezés mellett a legomatek, a robotika és a Xeropán nyelvtanulás alkalmazását használjuk. Differenciált feladatokat, képességfejlesztő programokat és a tanulásához szükséges pszichikus funkciók felmérését, fejlesztését is beépítjük a tanítási-tanulási folyamatba. A belső mérések, a csoportbontások és az új kollégák folyamatos, mentorszintű segítése mind a tanulók fejlődését szolgálja. A *táblajátékok* használata hatékonyan fejleszti a kognitív képességeket és a személyiséget is. Az iskolában kiemelt szerepet kap ezek pedagógiai célú alkalmazása, melyben egy elkötelezett kolléga folyamatos képzést biztosít a tantestület számára.

Több lényeges elemet megőriztünk a mai napig a Lépésről Lépésre Programból. A belső tudásmegosztás, a folyamatos párbeszéd fenntartása már harminc éve működő gyakorlat tantestületünkben. Ezt továbbfejlesztve 2010-ben kidolgozták kollégáink a *Légy kompetens!* című jó gyakorlatot, amely nagyban segíti a horizontális tanulás fenntartását. Havi rendszerességgel szervezünk bemutató órákat, műhelyfoglalkozásokat, belső képzéseket, melyeket közösen értékelünk, elemzünk. Több iskola tantestületét is fogadtuk már, a tudásmegosztás kifelé is elindult. Rendszeresen együttműködünk szakmai szervezetekkel, a Miskolci Egyetemmel.

Pedagógiánk másik fő pillére a projektoktatás. „Ebben a nagyon nehéz körülmények között működő iskolában egyetlen egyszer nem találkoztam panaszkodással. A találékonyság, az ötletesség számos jelét láthattuk: így a nagy projektbemutató szinte hemzsegett a kreatív ötletekben. Mintha állandó versengés lenne: kinek van jobb ötlete.” (HALÁSZ 2016.) A projekt a csoportban végzett, kutatásalapú, felfedező, tantárgyakon átívelő, tevékeny, együttműködő tanulás nagyszerű terepe. Mára már hagyományt tudunk teremteni ebből, magas fokon működtetjük. A Lépésről Lépésre Program tette le alapjait

ennek is, először alsó tagozaton, később iskolai szinten. Másik jó gyakorlatunk, a Roma családi nap ebből nőtte ki magát. Ez leginkább a projektzáró eseményeinkre koncentrálni, erősíti a családok bevonását az iskolai létbe.

Jelenleg évi két nagyszabású iskolai és több kisebb projekten munkálkodunk, projekteket iktatunk be az oktatási folyamatba. Legutóbbi nagyobb, Úton a jövő felé című iskolai szintű projektünket saját tapasztalatból kiindulva belső igény hozta létre. Sok család a tömegközlekedéstől távol, közvilágítás nélküli, névtelen utakon, komfort nélküli, nehezen megközelíthető, túlszűfolt lakásban él, ahol nincs vezetékes víz, sem csatornahálózat. Projektünk lehetőséget biztosított álmok, vágyak megfogalmazására, és egy olyan makettház megépítésére, berendezésére, ami diákjaink vágyait tükrözi. Ezt a 6 x 3 méteres házat mutattuk be kiállításunkon is. Megjelenítettük a házhoz kapcsolódó különböző szakmákat is. A projekt folytatásaként azt is kitaláltuk, hogy milyen élet zajlik a házban. Ezt filmen, bábozással, írásokkal, könyvek készítésével, versek írásával, dalokban is kifejeztük, bemutattuk egymásnak. Az iskolai szintű projektben minden tanulóink, pedagógusunk részt vett. Komoly tervezőmunka előzte meg, lelkes kivitelezés és örömteli ünneplés övezte. Sajátos helyzetünk inspirált minket a *testvérosztályok* rendszerének kialakítására is. Célja, hogy a projektoktatás, élményszerzés, közös ünneplések alkalmával legyen lehetősége az alsós osztályoknak felsős testvérosztályokkal együtt dolgozni, egymást segíteni, egymástól tanulni. Így természetes módon ismerkednek felsős tanáraink leendő tanítványaikkal. További célunk, hogy még több területen megkeressük és kiaknázzuk a lehetőségeket a testvérosztályok adta rendszerben. Ez is olyan gyakorlatunk, melyet folyamatosan monitorozunk, élünk a kritika eszközével.

Az érzelmileg biztonságos, kiszámítható, önmagunk fejlődéséért is felelősséget vállaló létezésünk egyik fő pillére a *beszélgetőkör*. Eredetileg az alsó tagozat órarendjébe volt beépítve, de a felső tagozatba lépő osztályok is kifejezték ez iránti igényüket, így még erősebben tudják osztályaink megélni az összetartozás, közös szellemiség élményét. Ez élesen szemünkbe ötlük akkor, mikor új gyermek kerül osztályainkba. A közösség befogadó, segítő közege az új diáknak, aki esetleg már több helyen megélte a kiközösítés bántó légkörét. *„Lényeges, hogy különösen alsó tagozaton reggel az első órában nyugodt légkörben történjen a ráhangolódás a napi munkára. A reggeli üzenetben pozitív megerősítést kapnak a gyermekek, zenével, verssel tesszük nyitottá, motiválttá őket. Eközben tantárgyi ismereteik alkalmazását becsempészve igyekszünk mélyíteni a megszerzett tudásukat. Az élménymegosztás, a kommunikációs és szociális készségek fejlesztése mellett*

a közösségi élet szabályainak közös kialakítására is alkalmasak ezek a beszélgetőkörök. Szeretném megtalálni a módját, hogy legalább heti három alkalommal a felső tagozaton is újra be tudjuk illeszteni az osztályok napirendjébe a reggeli beszélgetést. (Molnárné Kerész Ildikó igazgató 2020)

A reggeli beszélgetés néhány elemét iskolai szinten is bevezettük. Ilyen pl. az, ahogyan minden gyermek, minden tanár születésnapját ünnepeľjük. Hisz olyan jó, hogy megszülettél, hogy közöttünk vagy! És ilyen az iskolai szintű hétindító közös beszélgetés is.

FENNTARTÓVÁLTÁS

2011 óta egyházi fenntartású intézmény vagyunk. Fenntartónk, a Nyitott Ajtó Baptista Központ a hitélet erős, de szelíd jelenlétét biztosítja, emellett a diákjaink szociális helyzetéből fakadó hátrányokat is többféleképpen enyhíti. Nagy változás ez az iskola életében, ugyanis minden bevált hagyományunkat megtarthattuk, a családok pedig még inkább érezhetik a feléjük irányuló segítséget, épületünk folyamatosan fejlődik, pedagógusaink plusz képzési lehetőségeket kapnak, illetve kiemelt új segítség volt a *tagozatváltó tábor* finanszírozása is. A táborban a mindenkori negyedik évfolyam osztályai vesznek részt tanév végén osztályfőnökükkel és leendő osztályfőnökükkel együtt. Mindig gyönyörű természeti környezetbe szervezzük, színvonalas programokkal dúsítjuk. Kötetlenül ismerkedhetnek a gyermekek leendő osztályfőnökükkel, és arra is lehetőség van, hogy az alsós kollégák átadják az ismereteiket, tapasztalataikat, amelyekre az évek során a gyermekismeretben szert tettek. Az utolsó este tábortűz mellett búcsúzik alsó tagozatos tanítójuk, majd a leendő felsős osztályfőnök vigyázó kezébe adja őket. Ez a pillanat mindig nagyon megható, emlékezetes. Mára már nincs olyan család, aki ne engedné el gyermekét az „ottalvós” táborba. Mi ezt a bizalom jeleként értékeljük.

A hitélet átszövi mindennapjainkat, hétfőnként órarendbe építve iskolai beszélgetéssel, áhítattal kezdjük a napot. Ez egy meghitt hangulatú együttlét, ahol feltöltődhet a lelkünk, erőt meríthetünk Isten igéjéből, a Biblia történeteiből is, amit hitoktatónk visz közel a gyermekekhez. A rövid istentisztelet mellett külön az alsó, külön a felső tagozat itt kap tájékoztatást a hét iskolai rendezvényeiről, felhívjuk figyelmüket a lehetőségekre, például versenyekre, iskolai szintű projektjeinkről, versenyeredményeikről is itt beszélünk. Közös szabályrendszerünkhöz segítség, a kiszámítható hetirendről mindenki tájékozódik.

A hitélet és nyelvoktatás összefonódik angol nyelvű *nyári bibliai táborunkban*, amelyet rendszerint angol anyanyelvű önkéntesek vezetnek. Eközben meghirdetünk a város gyermekeinek kézműves szakkört, ahol mindig túljelentkezéssel találkozunk. Örülünk, hogy a mi hátrányos helyzetű iskolánk tud olyan minőséget nyújtani, ami felkelti az érdeklődést más iskolák növendékeiben.

TEHETSÉGGONDOZÁS

Hiszünk a tehetségben, és elköteleztettek vagyunk diákjaink önmegvalósítása mellett. Széles körű tevékenységi palettát tárunk tanulóink elé, amelynek köszönhetően sportban, zenében, drámában és képzőművészetben országosan is kiemelkedő eredményeket érnek el. A dokumentumfilmek („Aranycipellő”, „Rézangyalok”) is tanúsítják a tehetséggondozás sikerességét. Mindkét alkotás felemelő, szívet melengető, elgondolkodtató film. Az *Aranycipellő* című dokumentumfilm (2021) birkózó egyesületünk munkájáról szól. A *Rézangyalok* című filmet (2017) a Symphonia-programról készítette Surányi Zé András, a Dunatáj Alapítvány operatőre, rendezője. Ajánljuk mindenkinek, akinek kicsi vagy nagyobb köze is van a mélyszegénységben élő gyermekek felemelkedéséért végzett munkához, annak problémaköréhez. És mindenkinek, aki úgy gondolja, hogy ezzel a témával foglalkozni kell. A filmből kitűnik az a rengeteg, felsorolhatatlan feladat, melyet minden szinten el kell végezni annak, aki mélyszegénységben élő gyermekeket oktat, nevel és a magas elvárásoknak megfelelően őket.

A tavalyi tanévben holisztikus, teljes iskolát átható munkát végeztünk a tehetséggondozás terén, nevelőtestületi programunkban pedig minden kolléga és vezetőségünk is részt vett. Térségi Akkreditált Kiváló Tehetségpontként következő célunk többek között az volt, hogy tantestületünk tehetséggondozó tantestületté váljon, ezen a területen is közös irányvonalat képviseljünk, céljainkban minél tudatosabban tudjuk egymást támogatni. Ebben segítségünkre dr. Lubinszki Mária, Ádám Anetta, dr. Juhász Orchidea egyetemi oktatók voltak.

ZÁRSZÓ

Arra törekszünk, hogy egy olyan iskola, egy olyan hely maradjunk, ahol a diákok önmaguk lehetnek, fejlődhetnek, tehetségüket kibontakoztathatják, és ezáltal akár a jövő sikeres embereivé válhatnak. A mentorálás, a tanulmányi hátrányok leküzdésére irányuló programok, a táblajátékok beépítése a tanórákba, a tehetséggondozás, a további innovatív programok és a kiemelkedő eredmények mind tanúsítják elkötelezettségünket a minőségi oktatás iránt. Több utat, útvonalat végigjártunk, kipróbáltunk, menet közben is alakítottuk, de mindig egy irányba rendeztük őket: a gyermekközpontúság irányába. Alapozunk arra, hogy pedagógiánk elemei egymással szinergiában tudnak működni, hatásuk egymást erősítik és folyamatos fejlődésre alkalmas iskolát hoznak létre. Mintát mutatva arra, hogy korszerű eszközökkel, kellő elhivatottsággal hogyan is lehet a mai kor kihívásaira érzékenyen reagálni ebben a nehéz helyzetben lévő közegben.

Köszönjük az Alternatív Pedagógiák Módszertani Központnak, dr. Czike Bernadettnek és az Apor Vilmos Katolikus Főiskolának a megmutatkozási lehetőséget, a kedves fogadtatást, a kiállítás látogatóitól az elismerő szavakat!

„...akik az Úrban bíznak, erejük megújul, szárnyra kelnek, mint a saskeselyűk, futnak és nem lankadnak meg, járnak és nem fáradnak el!” (Ésaiás 40,31)

IRODALOM

- ALBERT ÁKOS (2016): Milyen az élet az ország legnagyobb nyomortelepén? <https://abcug.hu/milyen-az-élet-az-ország-legnagyobb-nyomortelepén/> (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)
- ÁDÁM ANETTA (2016): A pedagógiai kultúraváltás segítése – innovatív iskolai gyakorlatközösségek kialakítása. In: *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Szerk. Ugrai János – Varga Attila. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 98–116.
- Aranycipellő* (2021): Dokumentumfilm. Dunatáj. <https://www.youtube.com/watch?v=fSDFgdcR7to> (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)
- HALÁSZ GÁBOR (2016) *Miskolc: A termékeny közegbe érkező fejlesztési beavatkozás*. ImpAla eset tanulmány a Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskoláról. https://partnershungary.hu/wp-content/uploads/2020/06/Esettanulma%CC%81ny_Miskolc-_Le%CC%81pe%CC%81sro%CC%8Bl_Le%CC%81pe%CC%81sre.pdf (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)
- Rézangyalok* (2017): Dokumentumfilm. Dunatáj. https://www.youtube.com/watch?v=2X7iI2s-Gw6A&ab_channel=sur%C3%A1nyiz%C3%A9andr%C3%A1s (Utolsó megtekintés: 2024. április 20.)

ÁMONTNÉ SZŐKE BERNADETT

Siket kultúra és magyar jelnyelvkurzus az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán

A 2023/2024-es tanév őszi szemeszterében indult *Jelnyelv alapfokon és bevezetés a Siket emberek világába 1.* szabadon választható tárgy osztatlan sikert aratott a részt vevő hallgatók körében. Írásomban összefoglalom a témáját és oktatási módszerét tekintve egyedi kurzus sajátosságait.

CODA (Child Of Deaf Adult – siket szülők halló gyermeke) emberként hitvallásom, hogy formáljam társadalmunk Siket emberekkel kapcsolatos szemléletét. Ehhez pedig megragadok minden kínálkozó lehetőséget. Éppen ezért nagy öröömre szolgált, amikor Horváth Péter László kollégám megkeresett azzal a kéréssel, hogy hozzuk létre és oktassuk közösen a kurzust. A célom az volt, hogy megismertessem a résztvevőkkel a siket kultúrát, bepillantást adjak a Siket emberek életébe és kaput nyissak a velük való kommunikációhoz, továbbá, hogy a hallgatók megtanulják a magyar jelnyelv alapjait. Mindezt pedig modern felsőoktatási módszerek alkalmazásával, valamint lényeges elemként participatív oktatótársak bevonásával szerettem volna elérni. Participatív oktatásnak azt tartjuk, ha a nem fogyatékosnak tekintett oktatók szerzett tudását a fogyatékosként minősített oktatótársak megélt tapasztalataikkal egészítik ki. (KATONA–CSERTI–SZAUER–SÁNDOR 2019.)

A kurzus bevezető elméleti modulból és a magyar jelnyelv megismeréséhez szükséges gyakorlati ismeretekből állt. A magyar jelnyelv elsajátításához szükséges információk összeállításához egy kedves Siket barátom, Hérincsné Barna Judit, jelnyelvi oktató, valamint édesapám, Szőke Mihály, jelnyelvi mesemondó segítségét kértem. Az elméleti bevezetés célja az volt, hogy a társadalmunkra jellemző medikális szemléletmód szerinti értelmezés helyett az emberi jogi modell értelmezésének alapján ismerjék meg a hallgatók a Siket embereket. E szemlélet része többek között az, hogy a „siket” kifejezést nagy „S” kezdőbetűvel használjuk. A Siket személyek nagy „S” kezdőbetűvel azok a személyek, akiknek az identitását nem a hallásállapotuk határozza meg. A magyar Siket emberek identitásának alapja a magyar jelnyelv, a Siket közösség tagjai elkötelezettséget éreznek a saját közösségük értékei és normái iránt, ezeket belsővé teszik, és a jelnyelvre

anyanyelvként tekintenek. (ROMANEK 2017.) Ebből a perspektívából kiindulva Siketnek tekinthető az a halló ember is, aki elfogadja a Siket kultúrát és anyanyelvi szinten beszéli a jelnyelvet, mint például a CODA emberek is.

A hallgatók az előadások során átfogó képet kaptak a Siket emberek helyzetéről hazánkban, megismerték a Siket kultúrát és betekintést nyertek a magyar jelnyelv alapjaiba. A participatív előadásoknak köszönhetően megértették a halló és a siket kultúra közti különbségeket, a Siket és a CODA emberek identitását, gondolkodásmódját. Megismerték továbbá a babajelnyelvet és a magyar jelnyelv alapszabályait. A kurzus végére olyan alapjelkincs állt a rendelkezésükre, amellyel képesek lesznek mindennapi szituációs helyzetben Siket emberekkel kommunikálni.

Mint a fentiekben említettem, az előadásokat participatív módon, Siket oktatótársakkal valósítottuk meg. Az előadásokat a Siket kultúráról, siketi identitásról, a Siket emberek hazai helyzetéről Hérincsné Barna Judit és Szőke Mihály beszámolója tette teljessé a saját megélt tapasztalataikról. Az előadások során Csoma Ildikó jelnyelvi tolmács volt a kommunikációs közvetítő a hallgatóság és az előadók között.

Hérincsné Barna Judit két CODA gyermek Siket édesanyja. Webshop adminisztrátorként dolgozik és szabadidejében jelnyelvet oktat. Veszületett Siketként született halló családba. Kiemelkedő kommunikációs és értelmi képességei miatt többségi általános iskolában tanult integráltan, majd szintén integrált gimnáziumban érettségizett le. (HÉRINCSNÉ 2023.) Judit mesélt a hallgatóknak az életéről, a tanulmányai során megélt tapasztalatairól, és arról, hogy milyen Siket szülőként két halló gyermeket nevelni.

Szőke Mihály nyugdíjas Siket ember, aki szabadidejében jelnyelvi mesemondóként lép fel kulturális rendezvényeken. Mihály az egri siketek iskolájában tanult, majd Budapesten integrált szakmunkásképző iskolában szerezte meg a szerkezetlakatos végzettséget. A munkahelyein mindig nehézséget okozott neki a kommunikáció, de precíz munkavégzése miatt mindenhol megbecsülték. Tíz éven keresztül volt a SINOSZ (Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége) egri szervezetének elnöke, ezalatt igyekezett minél többet segíteni sorstársainak. Több mint tíz éve lép fel jelnyelvi mesemondóként óvodákban, iskolákban és különböző kulturális rendezvényeken (SZŐKE 2023). Misi bácsi többek között arról mesélt, hogy milyen nehézségeket élt át a siketiskolában amiatt, hogy a jelnyelv használata tiltott volt számukra az iskolán belül, valamint amiatt, hogy a tanítási órákon a tanárok nem használtak jelnyelvet, csakis hangzó magyar nyelven tartották az órákat. Mesélt továbbá a hallásfejlesztés és beszédfejlesztés alkalmával meg-

élt negatív tapasztalatairól is. A megélt tapasztalatai a hallgatóságot rendkívül megdöbentették. Egymás után záporoztak a jobbnál jobb kérdések a témával kapcsolatosan, amelyeket készségesen megválasztunk.

Számomra nagy öröm volt látni magát a folyamatot, ahogy az előadások előrehaladtával a hallgatóság eddigi ismeretei, korábbi attitűdjük megváltozik és átalakul valami egészen másfajta szemléletté. Szemmel láthatóan bomlottak le az előzetes szemléletből, kommunikációs akadályból, ismeretlen helyzetből felépülő falak a hallgatóság és a partícipatív oktatótársak között, és már az első alkalom közepétől, de a végére mindenképpen egy szabadabb, őszintébb kommunikáció alakult ki a hallgatók és az előadók között. Bizonytalanság, szégyenérzet nélkül bátran mertek kérdezni Siket kollégáimtól, akik őszinte örömmel fogadták a kérdéseket és szívesen meséltek életükről, válaszoltak minden kérdésre.

Miután megismerték a hallgatók közelebről is a Siket emberek identitását, gondolkodásmódját, kultúráját, áttértünk a magyar jelnyelv és a babajelnyelv megismerésére. Mivel óvodapedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, szociálpedagógus hallgatókra számíthattunk, ezért fontosnak tartottam a babajelnyelv megismertetését. Hiszen később ezt az ismeretet, képességet akár be is tudják építeni szakmai munkájukba, tekintve, hogy a babajelnyelvet nem csak és kizárólag hallássérült gyermekeknél lehet alkalmazni.

Következő lépésként bemutattuk a hallgatóknak a magyar jelnyelv alapjait. A jelnyelv egy vizuális nyelv, ezért elsőként Judit kolléganőm kísérletet tett a hallgatók vizuális gondolkodásának beindítására és a mimika, a testbeszéd aktív használatára. Ez azért fontos, mert ezek a jelnyelv elengedhetetlen részei. Mimika nélkül a jelnyelv értelmezhetetlen. Mindezeket játékos feladatokkal valósítottuk meg, amit a hallgatók elsőként kételkedve és szégyenlősen fogadtak, de végül rendkívül élveztek. Ezután Judit és Misi bácsi segített elsajátítani azt az alapjelkincset, amit ehhez a kurzushoz terveztünk. Az alapjelkincs kialakításánál szintén azt vettük figyelembe, hogy olyan jeleket, kifejezéseket tanítsunk meg a hallgatóknak, amit szakmájuk – és mindennapi életük – során fel tudnak használni.

A jelnyelvtanítás azonban nem csak ismeretátadásról szól. Az egyéni, páros és kiscsoportos feladatmegoldások, a plenáris munka, a kooperatív tanulási technikák alkalmazása mind-mind olyan képességeket fejlesztenek, amelyeket a későbbi szakmai munkájuk során is tudnak kamatoztatni a hallgatók. További célunk volt, hogy a kurzuson részt vevő tanulók ezután felelősséget érezzenek azért, hogy közvetlen környezetük szemléletét is formálják a Siket emberekkel kapcsolatban.

Az otthoni gyakorlás megkönnyítése céljából a tanult jelekből készítettünk egy videorozatot, amelyet az órai anyagokkal együtt online elérhetővé tettünk. Ezt a videotárt „jelszótárként” tudták használni a hallgatók.

A követelmények kialakításánál azt vettük figyelembe, hogy szabadon választható tárgyként ne legyen irreálisan sok és/vagy nehezen teljesíthető. A Siket emberekről, Siket kultúráról és a magyar jelnyelvről szerzett ismereteiket a hallgatók maguk is tesztelhetnék egy online is elérhető Kahoot-teszt segítségével. Helyben egy Kahoot-versenyt is lebonyolítottunk, amelyen a nyertes nyeresége a szóbeli elismerés mellett egy hatalmas „Sikettaps” volt.

A vizsgakövetelmény egy rendhagyó csoportos szóbeli vizsga volt jelnyelven. Ahogy az előadások alkalmával, a vizsgán is igyekeztünk Péter kollégámmal egy pozitív, támogató légkört kialakítani. Úgy gondoltuk, a vizsgafeladatok megoldása is a tanulási folyamat része, ezzel teremtve lehetőséget arra, hogy a vizsgázók a vizsgán való részvételt ne stresszként éljék meg. Ennek és a tanulók szorgalmának köszönhetően minden vizsgázó jeles osztályzattal zárta le ezt a kurzust.

Az előadások alkalmával és a vizsgákon is érkeztek hozzánk pozitív vélemények a kurzus résztvevőitől. Külön kiemelték, hogy nagyon tetszettek nekik a Siket kollégák beszámolóit, valamint az is, hogy a jelnyelvet, a jelnyelvi feladatokat a Siket kollégákkal is gyakorolhatták. Többen jelezték, hogy a vizsgára készüléskor alkalmával nagyon hasznosnak bizonyult az online elérhető videotár mint egyfajta jelszótár. A sikeresen levizsgázott hallgatók többsége kérdésünkre azt felelte, hogy szeretné folytatni ezt a kurzust.

Hálás vagyok azért, hogy Péterrel, valamint a Siket kollégákkal együtt megtarthattuk a kurzust, ilyen lelkes résztvevőknek, mint amilyen az első csoportunk volt. A képzés folytatását is kidolgoztuk időközben „*Jelnyelv alapfokon és bevezetés a Siket emberek világába 2.*” néven, ezt az első kurzust teljesített hallgatók vehetik majd fel.

Végül szeretném megosztani Judit kollégám érzéseit, tapasztalatait a kurzusról: „Lelket simogató érzést adott nekem ez a kurzus. Bettit ismerem évek óta a szülei révén (nagyon jó barátságban vagyok velük). Nagyon örültem, amikor felkeresett Betti, hogy szeretné, ha előadó lennék az óráján. Főiskolán és hallgatónak tartani előadást? Ez egy felemelő érzés volt nekem. Megtiszteltetés volt a felkérése, persze, igent mondtam neki. Összedolgoztunk, hogy mit adjak elő, és az előadás hány perces legyen. Szerecsémre van kis gyakorlatom az előadással kapcsolatban, hiszen jelnyelvi oktató is

vagyok, ehhez kell szemléletformáló előadást tartani a hallgatóknak. A gyakorlat teszi a mestert, mégis izgultam, amikor eljött a nap. Izgatottan és kíváncsian vártam Betti óráját, hisz még nem volt részem ilyenben. Betti ügyesen elkezdte. Laza oktatóként partnerként tekintett a hallgatókra, amit szeretek benne, ezt a módszert követem én is. Az érzésre nem számítottam, nekem olyan volt, mint a lelket simogató érzés. Végre valaki, aki ismeri a Siket kultúrát és beszél rólunk, hogy kik vagyunk, mit akarunk, mi a problémánk. Betti számomra egy hang volt, akire biztosan felfigyelnek és talán hallgatnak is rá, talán elindul valami folyamat, mert ő halló. Mi az emberek szemében „csak” siketek vagyunk. Jelnyelven kommunikálunk, meg vannak a jogaink, nem mindig hallgatnak ránk, nem mindig tudnak komolyan venni minket.

Tetszett nekem Betti órája. El is mondtam neki a hallgatók előtt, hogy szeretnék többször részt venni az óráján és figyelni. A hallgatók nagyon aranyosak voltak, meg voltak szeppelve, amikor elkezdtem kiselőadást tartani, próbáltam párbeszédet alakítani velük, többnyire sikerült. A legnagyobb probléma az volt, hogy gyorsan letelt az idő, lett volna még mit mesélnem nekik. Megkönnyebbültem kicsit, amikor végeztem a kiselőadással. Mintha pszichológusnál lettem volna, elmeséltem, hogy mit éltem át, mit gondolok arról, hogyan lehetne jobb, ők meghallgattak engem. És ingyen volt.

Megtiszteltetés volt főiskolán oktatni, kellemes volt dolgozni Bettivel, most kicsit sorstársak vagyunk, hiszen mindketten kisgyermekes anyukák vagyunk, nagyon be kell osztanunk az időt, hogy jusson magunkra, a munkára és a családra is. Szeretnék a jövőben tovább dolgozni vele, hisz ez az egyik fontos küldetésem, hogy minél több halló emberhez eljusson a mi történetünk: Siketkultúra, jelnyelvoktatás, a Siket emberekhez való hozzáállás, a CODA emberek helyzete. Hisz magában az, hogy jelnyelvi tanfolyamokon részt vesznek a hallgatók, nem elég. Azt gondolom, a főiskolán keresztül talán több hallgatót érünk el. Szeretném, ha úgy terjednének ezek az információk, ez a szemlélet, mint a vírus, egy pillanat alatt rengeteg emberhez. Jó érzés volt kibeszélni magamból a negatív dolgokat, hiszen ebből tanulhatunk sokat, hogy a jövőben ilyen dolgok ne történjenek meg újra és újra. Bettinek köszönöm ezt a lehetőséget.”

Zárásképpen egy hallgatónk véleményét idézem: „Elvárásaim nem voltak az órával szemben, de az órák nagyon hasznosak voltak. Úgy gondolom, a tanárok, a vendégtanárok szuper munkát végeztek. Az órák, a beszélgetések izgalmasak voltak. Nekem a

videók nagyon sokat segítettek a vizsgára való felkészülésben. A SINOSZ weboldalát is használtam, mert a videofelvételeket lehet lassítani és több szögből is megnézni. A hangulat nagyon jó volt, sok mindent tanultam ezen a két alkalmon. Nagyon örülök, hogy ezt a tantárgyat választottam magamnak. Nem könnyű, de úgy érzem sok mindent meg lehet tanulni gyakorlással. Én a párbeszédet gyakoroltam volna többször, de amúgy mindennel meg voltam elégedve.”

IRODALOM

- HÉRINCSNÉ BARNA JUDIT (2023): Milyen két CODA gyermek siket szülőjének lenni? *Fogyatékos-ság és Társadalom*, 2023/2. 91–95.
- KATONA VANDA – CSERTI-SZAUER CSILLA – SÁNDOR ANIKÓ (2019): *Együtt oktattunk és kutattunk! Inkluzív megközelítés a felsőoktatásban*. ELTE BGGYK, Budapest.
- ROMANEK PÉTER ZALÁN (2017): A prelingvális siketek nyelvelsajátítása – kitekintés. *Anyanyelv-pedagógia* 2017/2. <https://doi.org/10.21030/anyp>. (Utolsó megtekintés: 2023. január 30.)
- SZŐKE MIHÁLY (2023): Lakatosból jelnyelvi mesemondó. *Fogyatékos-ság és Társadalom* 2023/1. 125–130.

JUHÁSZ PÁL BALÁZS

Az Ószövetség és az evangéliumok a hitoktatásban: alapelvek és egy új javaslat

„Aki nem ismeri a Szentírást, nem ismeri Krisztust.”
Szent Jeromos

BEVEZETÉS

A Szentírásnak a hittanórán való használata sok esetben kihívás elé állíthatja a hit tanítására vállalkozó, hivatalosan küldött személyt. A nehézségek közé sorolható például a jelentős szövegterjedelem és annak sokrétűsége, a mögöttük meghúzódó, szinte áttekinthetetlen történeti háttér, valamint az a hatalmas kulturális távolság, mely a szöveg és az olvasó / hallgató / hittanuló között feszül. Ezt figyelembe véve ebben az írásban kettős céloom van. Egyrészt szeretném igazolni az Ószövetség hitoktatásban való használatának jogosságát és lehetőségességét. Másrészt a bibliaismeretnek egy redukált, mégis lényegi, egyben új javaslatát kívánom bemutatni, mely radikálisan evangélium-központú.

Az első cél kijelölését az a benyomás adja, miszerint az Egyház életében számos esetben mintha zárójelbe kerülne az Ószövetség, és szembeállítanák az Újszövetséggel. Ennek oka véleményem szerint az Egyház Szentírással kapcsolatos tanításának elhomályosodása, de sajnos nem zárható ki egyes katolikusok egyfajta burkolt antijudaizmusa sem. Ha újra felfedezzük a katolikus hitrendszerben az Ószövetség helyét, szerepét és jelentőségét, akkor nagy lépést teszünk a hiteles szentírásmagyarázat és az esetleges (elő)ítéletektől mentes hívő élet felé. A második cél megfogalmazása pedig – ahogyan később látni fogjuk – az Egyház tanításának komolyan vételéből ered, és munkám ennek érvényesítésére hordoz egy vázlatos ajánlatot.

Javaslatom összeállításakor az általános iskola felső tagozatában tartott katolikus hitoktatást tartottam szem előtt, mely időszak alatt – egy nagyobb összefüggésrendszer részeként – meglátásom szerint alapvetően egy tanévet ölelne fel a bibliaismereti anyag átadása. Természetesen a vázlat rugalmasan használható az ugyanennek a korosztálynak tartott plébániai katekézis során is. Ezzel kapcsolatban *A katekézis direktóriumában* (a továbbiakban: KD) szereplő különbségtelt tekintem irányadónak. „A katekézis

»elősegíti a Krisztushoz való személyes kötődést és a keresztény életben való fejlődést. Az iskolai oktatás ezzel szemben a kereszténység és a keresztény élet identitásával kapcsolatos ismereteket közvetíti a tanulóknak.«” (KD 313.) Rövid írásomban először tanítói hivatali szövegek segítségével az Ószövetséggel kapcsolatos egyházi tanítást mutatom be, továbbá kitérek az evangéliumok jelentőségére is. Jelen írás keretei nem adnak lehetőséget kimerítő tárgyalásra, de a legfontosabb hangsúlyok bemutatásra kerülnek. Az értelmezés helyett elsősorban magukat a szövegeket törekszem középpontba állítani. Munkám második felében ismertetem egy új, katolikus értelemben vett krisztocentrista és biblikus teológiai karakterű bibliaismereti tananyag vázlatát. A könnyebb átláthatóság kedvéért a kollégák körében jól ismert tankönyvi felosztásban és óraszámokban mutatom be gondolatkísérletemet, ami valójában egy javaslat. Mivel meglátásom szerint minden tankönyv inkább csak segédkönyv a pedagógus kezében, ezért javaslatomat is ennek tekintem: konkrét, de a kolléga által nagy szabadságot biztosító, ami alapvetően egy helyes, katolikus szemléletmódot kíván közvetíteni.

ALAPELVEK

A *Dei Verbum* (a továbbiakban: DV) kezdetű, a II. Vatikáni Zsinat (1962–1965) által elfogadott dogmatikus konstitúció az isteni kinyilatkoztatásról kulcsszöveg az Egyháznak a Szentírásra vonatkozó tanítását illetően. A dokumentum a 11. pontban így fogalmaz: „Az isteni kinyilatkoztatást, melyet a Szentírás szövege tartalmaz és elénk tár, a Szentlélek sugalmazására foglalták írásba. Az Ó- és Újszövetség könyveit egész terjedelmükben, minden részükkel együtt szentnek és kánoninak tartja az Anyaszentegyház az apostoli hit alapján, mivel a Szentlélek sugalmazására írták le azokat.” (Kiemelés tőlem.) Ez azt jelenti, hogy az Ószövetség nem választható része a katolikus bibliakiadásoknak és hitoktatásnak, hanem szerves részét képezi hitünknek, hiszen ugyanaz a Szentlélek sugalmazta a szöveget, mint Aki az újszövetségi szerzőket is vezette. Így a tanulóknak joguk van megismerkedni az Ószövetséggel is.

Ezen a kiindulási ponton túl a Zsinat azt is tanítja, hogyan kell helyesen az Ószövetségre tekintenünk, mi a helye és szerepe, valamint jelentősége a Katolikus Egyház életében. „Az üdvösség rendje, amelyet a szent szerzők előre hirdettek, elmondtak és kifejtettek, mint Isten igaz ígéje az Ószövetség könyveibe van foglalva; ezért ezek az

isteni sugalmazású könyvek *örök értékűek*.” (DV 14, kiemelés tőlem.) Továbbá „az Ószövetség rendje leginkább arra irányult, hogy a mindenség megváltójának, Krisztusnak és a messiási országnak eljövetelét előkészítse, megjövendölje (...) és különböző előképekkel jelezze (...). Következésképp a keresztyény hívőknek vallásos tisztelettel kell elfogadniok e könyveket.” (DV 15.) Az Ószövetségnek a katolikus teológia szerint tehát a legfontosabb karaktere a *preparatio evangelii*, vagyis az evangéliumokban élénk lépő Jézus Krisztus működésének előkészítése. Ahogyan a Katolikus Egyház Katekizmusa (a továbbiakban: KEK) megfogalmazza: „a régi Törvény előkészület az evangéliumra.” (KEK 1964.)

A két szövetségnek egymáshoz való viszonya egyértelműen bemutatásra kerül a dokumentumban. „Isten tehát, aki mindkét szövetség sugalmazója és szerzője, bölcsen úgy rendezte, hogy *az új el legyen rejtve az óban, az ó viszont az új szövetségben táruljon föl*. Jóllehet Krisztus a vérevel új szövetséget alapított (...), *az Ószövetség könyvei teljes terjedelmükben fölvetettek az evangéliumba, s teljes értelmüket benne kapják és mutatják meg* (...); *s viszont megvilágítják és magyarázzák az új szövetséget*.” (DV 16, kiemelés tőlem.) Ez a tiszta tanítás minden jellegű, Ószövetséget degradáló nézetet lehetetlenné tesz a Katolikus Egyházon belül, valamint elválaszthatatlan egységben láttatja a teljes Szentírást. Ezt megerősíti a KEK 1094. pontja is. „A két szövetség harmóniájára irányul az Úr húsvéti katekézise, majd az Apostoloké és az Egyházatyáké. Ez a katekézis föltárja azt, ami az Ószövetség betűi alatt rejtve volt: Krisztus misztériumát.” Ezen az egységen belül természetesen az irány az Újszövetség felé mutat, amin belül kiemelkednek az evangéliumok. „Köztudomású, hogy az összes szent irat közül, még az újszövetségiéik közül is méltán kimagaslanak az evangéliumok, mert elsősorban ezek tanúskodnak a megtestesült Igének, a mi Üdvözítőnknek életéről és tanításáról.” (DV 18.) Ebből következik a négy kánoni evangéliumnak a hitoktatásban való központi szerepe is, amit komolyan kell vennünk.

A Zsinat szerint „a Szentírásnak kell tehát táplálnia és irányítania az egész egyházi igehirdetést és magát a keresztyény vallást is” (DV 21). Korunkban számtalan lelkeségi könyv, hitoktatási segédanyag és modern infokommunikációs csatorna áll az (újra) evangelizáció szolgálatában, de ezeknek tehát alapvetően biblikus karakterűeknek kell lenniük, vagyis nem mellőzhetjük az ószövetségi részt sem, hanem a megfelelő helyen kell kezelniük és használniuk. Ezt megerősíti a Zsinat azzal is, amikor így ír: „a Szentírás tanulmányozása legyen a hittudomány lelke. A Szentírás szavából táplálkozik és

virágzik az ige szolgálata is, tudniillik a lelkipásztori prédikáció, a *katekézis minden keresztény tanítás*, amelyben előkelő hely illeti meg a liturgiában elhangzó homíliát”. (DV 24, kiemelés tőlem.)

A dokumentum felhívja a figyelmet a hit hirdetőjének hitelességére is, amikor ezt a figyelmeztetést bízva az Egyházza. „A klerikusoknak tehát, elsősorban Krisztus papjainak és a többieknek, akik mint diákonusok vagy *hitoktatók* törvényesen látják el az ige szolgálatát, szakadatlan buzgó olvasással és gondos tanulmányozással kell csüggeniük a szent iratokon, nehogy valamelyikük »Isten igéjének lélektelen hirdetője legyen különleg, mert nem hallgatója belsőleg«, holott *köteles* Isten igéjének gazdagságát közölni a rábízott hívekkel, kiváltképpen a szent liturgiában.” (DV 25, kiemelés tőlem.) Hitoktatásunkban tehát nem léphetünk át „nagyvonalúan” az Ószövetségen csak azért, mert szerepe előkészítő, illetve mert a tanulók sok esetben a jézusi üzenet befogadásával kapcsolatban is tartózkodók.

A közelmúltban megjelent *A katekézis direktóriuma* szintén hangsúlyozza mind a két szövetség összetartozását, mind a Jézus Krisztusban való beteljesedést. „A katekézis és a liturgia sosem szorítkozott arra, hogy az Ó- és Újszövetség könyveit külön-külön olvassa, hanem a könyvek együttes olvasásával megmutatta, hogy csak a Szentírás tipológiai olvasata teszi lehetővé, hogy teljes mértékben megragadjuk az események és szövegek jelentését, melyek az üdvösség egyetlen történetét mondják el. Ez az olvasat a katekézis számára egy állandó, ma is igen időszerű utat mutat, mely lehetővé teszi a hitben növekvők számára annak megértését, hogy a régi szövetségből semmi sem veszett el Krisztussal, hanem benne minden beteljesedik.” (KD 170.)

A Pápai Biblikus Bizottságnak *A zsidó nép és szent iratai a keresztény Bibliában* című dokumentumában ezt olvassuk: „Az Újszövetség az Ószövetség nélkül olyan könyv lenne, amelynek értelme kibogozhatatlan, vagy olyan, mint egy gyökér nélküli növény, melyet kiszáradásra ítélték. Az Újszövetség elismeri a zsidó nép Szentírásának isteni tekintélyét, és épít erre a tekintélyre. Amikor az Újszövetség »Írásokról« beszél, és arra hivatkozik, »ami meg van írva«, akkor a zsidó nép Szentírására utal.” (*A zsidó nép és szent iratai*, 84.) Az Újszövetség nem tud a maga valóságában megszólalni, ha nem hallgatjuk meg az Ószövetséget is, hiszen „mindkét szövetségben ugyanaz az Isten jelenik meg, aki kapcsolatba lép az emberrel, meghívja, hogy közösségben éljen vele” (i. m. 85). Tagadhatatlan, hogy vannak olyan ószövetségi történetek és törvényszövegek, amelyek jelentős nehézség elé állítják az olvasót és a magyarázót. Ezzel kapcsolatban a Biblikus

Bizottság a következő szempontokat ajánlja: „Néhány bibliai elbeszélés olyan ravaszság vagy kegyetlenség nyomait hordozza, amelyeket ma már elfogadhatatlannak tartunk, s amelyeket történeti és irodalmi összefüggésüknek megfelelően kell értenünk. El kell ismernünk, hogy a kinyilatkoztatás a történelem folyamán lassú fejlődést mutat: az isteni pedagógia egy-egy emberi csoportot ott érintett meg, ahol az állt, s türelmesen vezette őket az Istennel való egység és erkölcsi tisztaság ideálja felé, amelytől egyébként mai társadalmunk is messze van még. Ennek a nevelésnek a célja, hogy elkerüljön két egymással ellentétes veszélyt: egyrészt a keresztényeket ne kötelezze tovább idejétmúlt előírásokra (pl. a vérátömlesztés megtagadására a Bibliára hivatkozva), másrészt nehogy elvesse az egész Bibliát azzal a kifogással, hogy túl sok szörnyűség van benne.” (I. m. 87.)

Az Ószövetséggel, annak helyével és szerepével, illetve a teljes Szentírással kapcsolatban a következő összegző megállapításokat tehetjük a fentebb idézet tanítóhivatali megnyilatkozások fényében:

1. Az Ószövetségnek egyértelmű és világos helye van a katolikus teológiában. („A gondolatot, hogy az Ószövetséget el kell hagyni, mivel az Új fölöslegessé tette [markionizmus], az Egyház mindig erőteljesen visszautasította” [KEK 123]). Ez a hely elválaszthatatlan szerepétől, vagyis attól, hogy előkészítse Jézus Krisztus működését.
2. Az Ószövetség hátttere nélkül értelmezhetetlen a jézusi üzenet, illetve az Ószövetség igazi jelentése csak az Újszövetség által ragadható meg.
3. Jézus Krisztus működése nem teszi semmissé a kinyilatkoztató Istennek az Ószövetségben végzett üdvtevékenységét, hanem beteljesíti azt (vö. „Ne gondoljátok, hogy megszüntetni jöttem a törvényt vagy a prófétákat. Nem megszüntetni jöttem, hanem teljessé tenni.” [Mt 5,17]) működésével és a Szentlélek elküldésével (vö. DV 4; „A Szentlélek a szentségi üdvrendben beteljesíti az Ószövetség előképeit.” [KEK 1093]).
4. Ezekből következik, hogy a két szövetséget szorosan egymáshoz kapcsolva kell bemutatni és értelmezni, felmutatva a Szentírás (és így az üdvtörténet) egységét és Jézus Krisztusra (Aki a Szentháromság második személye) való irányultságát. Így a két szövetség bemutatása során kiemelt helyet kell biztosítani az evangéliumoknak.

ÚJ JAVASLAT A SZENTÍRÁSI ANYAG ELRENDEZÉSÉRE: KRISZTOCENTRIZMUS ÉS BIBLIKUS TEOLÓGIA

Véleményem szerint ezekből a megfontolásokból következik, hogy a Szentírásnak a hitoktatásban való tárgyalásakor egyszerre kell trinitológiai karakterű krisztocentrizmust és biblikus teológiai vonásokat felmutatni. Ez leginkább egy tisztán bibliaismereti tankönyvön keresztül mutatható be, de maga a szemlélet általánosan használható a hitoktatásban. Ez egybecseng a KD tanításával. „A katekézis szükségszerűen szentháromságos és krisztológiai. (...) Egyértelműen szentháromságos evangéliumi üzenet nélkül – Krisztus által az Atyához a Szentlélekben – a katekézis elárulná sajátos jellegét.” (KD 168.) Továbbá „a katekézis által közvetített üzenetet lényegileg meghatározza a *Krisztus-központúság*”. (KD 169, kiemelés az eredetiben.)

A bibliaismeret bemutatására léteznek jó példák a hazai hitoktatásban. Itt csak Székely János két hittankönyvére utalok, melyek a Szentírást mutatják be az általános iskolák 5. osztálya (SZÉKELY 2015⁴), valamint a középiskolák 9. osztálya (SZÉKELY 2011) számára. Mindkét kötet hagyományosnak mondható felépítést követ: fogalmi tisztázás után az üdvtörténetnek előbb az ószövetségi, majd az újszövetségi anyagával foglalkozik, időrendi sorrendben. Ez az eljárás teljesen világos és egyértelmű. Az anyag feldolgozását azonban nehezíti, hogy mindkét kötetben 40 leckében tárgyalja a szerző az anyagot, ami kihívást jelenthet a heti egy-, illetve heti kétórás iskolai hittanórák tervezésének szempontjából.

Javaslatomban a középpontban Jézus Krisztus személye áll, ahogyan Őt a négy evangélium bemutatja. Az Ő élettörténetének bemutatásán keresztül használom fel az ószövetségi anyagot, amit elsősorban biblikus teológiai szempontból teszek. Ez azt jelenti, hogy nem teljes és konkrét szövegeket állítok minden esetben a jézusi életút mellé, hanem lényegre törő összefoglalásokat egy-egy ószövetségi témakört illetően. Így a figyelem végig Jézuson van és alapos, de nem túl hosszú ószövetségi háttérrel kap működése. A biblikus teológiai karakter természetesen az újszövetségi anyag bemutatásában is fontos szerepet játszik.

Ennek előnye, hogy radikálisan érvényesül a krisztológiai nézőpont, illetve az anyag gazdagsága miatt egyébként is válogatás alá eső Ószövetségből a leghangsúlyosabb tények, szövegek kerülnek elő. További előny, hogy így Jézus Krisztus a maga teljes megelőző és kortárs vallási környezetében áll előttünk. Hátránya az általam javasolt

eljárásnak az Ószövetségre vonatkozóan a töredezettség. Ez szükségessé tesz bizonyos időközönként beiktatni rendszerezett összefoglalásokat az Ószövetséggel kapcsolatban (erre lehetőséget teremtenek az összefoglaló órák). A fogalomtisztázás és a katolikus értelmezés nézőpontjának ismertetése elengedhetetlen a helyes olvasáshoz, ezért ezt az anyag elején mindenképpen hasznosnak gondolom megtartani. Természetesen az alább bemutatott vázlat kiegészíthető és könnyen alakítható magasabb óraszám vagy eltérő hitadási kontextus esetében is.

Az általam javasolt, a bibliismeretre vonatkozó krisztocentrista és biblikus teológiai tananyagot a következőkben foglalom össze:

1. Célcsoport: az általános iskola felső tagozatának tartott iskolai hittanóra állami fenntartású köznevelési intézményben. Ezen belül rugalmasan lehet megvalósítani a javaslatomat egy konkrét osztályban, alkalmazkodva a már szoros értelemben szem előtt tartott korosztály sajátos pedagógiai és pszichológiai jellemzőihez.
2. Időkeret: egy tanév, heti egy tanórával számolva, ami így 36 tanórát jelent. A javaslat tartalmát nagyban befolyásolja az óraszámok realizálása.
3. A javaslatomban van mozgástér, össze lehet vonni óratémákat (pl.: 1–3; 6–7; 16–18), ami így rugalmasan tud kapcsolódni a megtartott órák iskolai valóságához.
4. A tervezet nagyon koncentrált, mégpedig Jézus Krisztus személyére, Akit az üdvtörténet fényében kell bemutatni. Egyszerre kell tehát érvényesíteni az üdvtörténeti és a krisztológiai szempontokat. Ennek az az „ára”, hogy az Ószövetség mozaikszerűen áll előttünk, az evangéliumi anyaghoz rendelve. Így az Egyház által megkívánt olvasási és értelmezési hermeneutika, nevezetesen az üdvtörténeti folytonosság érvényesítése más formában valósul meg, mint a hagyományos elrendezésben (ahol egyébként az anyag bősége miatt szintén egyfajta válogatás szükséges). Javaslatomban a fogalmi megalapozás (1–3. óra), valamint az összefoglaló órák (4., 12., 19., 23., 28., 36.) biztosítják a helyes üdvtörténeti szemléletet.
5. Két alapvető tulajdonsága van javaslatomnak. Egyrészt krisztocentrista, ami természetesen trinitológiailag kiegészített és árnyalt (ezt a tanítás során végig érvényesíteni kell!) és Jézus Krisztus működését időrendben veszi sorba a négy evangélium szövege alapján, különösen is magas óraszámokban feldolgozva a megváltás eseményeit. Másrészt biblikus teológiai karakterű, ami képes nagyobb ívű, de pontos összefoglalásokat adni. Mindkét jellemző az ószövetségi és az újszövetségi anyag tárgyalásánál egyaránt kulcsfontosságú.

6. A javaslat szilárd jellemzője Jézus Krisztus életének a középpontba állítása, de ennek bemutatásában a hitoktató által hangsúlyosnak ítélt anyag számára bőséges mozgástér nyílik (16–18., 20–22., 24–27. óra). Az ószövetségi szövegeknek az újszövetségi szövegekhez való hozzárendelése ezekben az esetekben attól függ, hogy milyen evangéliumi szöveg kerül kiválasztásra. A lentebbi táblázatban a vonatkozó óránál én is csak példákat hozok a melléjük rendelt ószövetségi anyaggal együtt.

7. Ebben a tanévben az ősegyházhoz kapcsolódó szövegek (ApCsel, levélirodalom, Jel) nem kapnak helyet. Ez rendkívül fájó hiány és kissé eltorzítja az Újszövetség tanítását, de az óraszám szűkössége és a feldolgozandó anyag mennyisége megköveteli a figyelem koncentrálását. Az Ószövetség jelen javaslatban szereplő használata és az Újszövetség evangéliumokon kívüli anyagának a vonatkozó tanévben való mellőzése azt a célt szolgálja, hogy a tanulók bőséges, alapos ismeretekhez jussanak az Úrról, és legyen terük a Vele való személyes kapcsolat átgondolására, elmélyítésére a kapott ismeretek segítségével is. Magasabb óraszám, illetve két-éves bibliaismeret esetében természetesen a kimaradó anyagrészek beemelhetők a törzsanyagba, ami magával vonná az ószövetségi rész bőségesebb tárgyalási lehetőségét is. Mivel többéves hitoktatási folyamattal tervezhetünk, ezért az evangéliumokon kívüli újszövetségi szövegek és történetek mindenképpen elő tudnak kerülni a későbbi évek során.

8. A javaslat jelen formájában pusztán a törzsanyag vázlatos ismertetésére szorítkozhat. Ezt természetesen ki kell egészíteni feladatokkal, játékokkal, kérdésekkel, térképekkel és olyan tipográfiai, valamint esztétikai megjelenéssel, ami vonzóvá teszi a könyvet.

A javaslat a következőképpen néz tehát ki, néhány kiegészítő megjegyzéssel együtt. Az óraszámokat az újszövetségi anyagnál tüntettem fel, az összefoglaló órákat kiemeltem.

1. táblázat: Krisztocentrista és biblikus teológiai szemléletű, a felső tagozatos korosztálynak szóló, egy tanévre beosztott bibliaismereti tananyag vázlata

Ószövetség	Jézus Krisztus
1. Alapfogalmak (kinyilatkoztatás, sugalmazás, üdvtörténet, kánon, Tanítóhivatal, kánontörténet, felosztás) 2. Katolikus szentírás-értelmezés (a DV alapján), irodalmi műfajok a Szentírásban 3. Az evangéliumok jellemzői	
4. Összefoglalás	
Izrael kiválasztottsága és története három személy alakján keresztül (Ábrahám, Dávid, Makkabeus Júdás)	5. Keresztelő Szent János születésének hírüladása
Palesztina bemutatása (földrajz, történelem)	6. Jézus születésének hírüladása
A Messiás-eszme és messiási címek (Krisztus, Emberfia, Isten Fia, Úr)	7. Jézus Krisztus születése
Az egyetemesség a zsidóságban (Trito-Izajás)	8. A napkeleti bölcsek látogatása
Mózes és az egyiptomi fogság	9. Az egyiptomi menekülés
Jób panasza és Isten válasza	10. A betlehemi gyermekmészárlás
Hétköznapi élet Palesztinában	11. Názáreti élet
12. Összefoglalás	
A mamrei jelenés	13. Jézus megkeresztelkedése
A bűnbeesés	14. Jézus megkísértése
A prófétai hivatás az Ószövetségben; Jákob 12 fia	15. Jézus igehirdetésének kezdete, az apostoli kollégium
A Tízparancsolat A vallásosság cselekedetei az Ószövetségben	16–18. A hegyi beszéd tanítása 1–3. (pl.: antitézisek; alamizsna, imádság és böjt)
19. Összefoglalás	
Noé története A manna és a fűrjek A szíriai Naamán meggyógyítása	20–22. Jézus tettei 1–3. (pl. a házasságtörő aszszony története; kenyérszaporítás; a naimi ifjú feltámasztása)
23. Összefoglalás	
A bölcsességi irodalom az Ószövetségben	24–27. Jézus tanítása 1–4. (pl. az irgalmas szamaritánus; a tékozló fiú)
28. Összefoglalás	
Jeruzsálem teológiai jelentősége	29. Jézus bevonulása Jeruzsálembe
Az egyiptomi kivonulás	30. Az utolsó vacsora
Zsoltárok könyve	31. A Getszemáni-kert
Az Úr Szolgája (Iz 52,13–53,12)	32. Jézus szenvedése és halála
A teremtés	33. Jézus feltámadása
Ábrahám és Melkizedek	34. Az emmauszi tanítványok
Illés elragadtatása	35. Jézus mennybemenetele
36. Összefoglalás	

Javaslatomat a következőkkel egészítem ki.

1. Az első négy órának kulcsfontossága van. Ha itt sikerül rövid, helyes, lényegre törő és világos fogalmakat, valamint szemléletmódot átadni, akkor a további tananyagfeldolgozás biztos lábakon áll.
2. A bevezető leckék mellett ugyanolyan jelentőséggel bírnak az összefoglaló órák, melyek egy-egy nagyobb egység végén találhatóak. Ezeken lehet rendszerezettebb formában (pl.: táblázat, folyamatábra, rövid összefoglalás) az Ószövetséget tárgyalni, illetve a kialakuló hézagokat pótolni (pl.: a 12. órán lévő Összefoglalásban a honfoglalást és a bírakat bemutatni). Ezek az órák lehetőséget adnak újszövetségi témák általános összefoglalására is (pl.: A gyógyító Jézus tevékenysége; Jézus tanításának központi üzenete). Így ezek az órák egyrészt lezárnak egy anyagrészt, másrészt ki is egészítik az addig tanultakat.
3. Első ránézésre az anyag soknak tűnhet, de mivel a célcsoport az általános iskola felső tagozata, ezért természetesen aránylag rövid leckékre kell gondolnunk.
4. A leckék végén szerepel még két kitekintés, ami összekapcsolja a tanult bibliaismereti tényeket egyéb teológiai tudományágakkal.
 - a) Az első egy „*Teológiai kitekintés*”, ami az önmagában álló biblikus szempontokat becsatornázza az Egyház szisztematikus tanításába és gyakorlatába (pl.: Jézus születésénél a karácsony ünnepéről és liturgiájáról szóló rövid ismertetés).
 - b) A második egy „*Lelkiségi kitekintés*”, ami a tanuló és Jézus Krisztus közötti kapcsolat elmélyítését, fejlesztését célozza (pl.: kérdések, imádságszövegek, tanúságtételek).
5. A tankönyv mellett fontos lenne egy tanári kézikönyv is, amiben szöveg- és óraváltozatok is helyet kapnának a fentebb bemutatott szemléletet követve.
6. Javaslatom egy teljesen más tananyagelosztási rendszerben (pl.: modulok, ahol minden tanévben van bibliaismeret) is alkalmazható.
7. Bibliaismereti anyagok természetesen ezen a tervezett tanéven kívül is folyamatosan megjelennek a hitoktatás során. Ezzel együtt hasznosnak tűnik egy, tisztán a Szentírást és annak katolikus olvasatát bemutató tanév beiktatása. Tiszteletben tartva az alsó tagozat sajátosságait, ennek legmegfelelőbb helye talán az 5. osztályban van.

BEFEJEZÉS

Az írásom mottójaként szereplő jeromoszi mondat (melyet a DV 25 idéz) minden hitoktatónak, katekétának és hívőnek felhívja a figyelmét a Szentírás fontosságára, ismeretére és helyes használatára. Munkám is ezt szerette volna előmozdítani. Javaslatom jelenlegi formájában nem több, mint egy kísérlet a bibliaismeret tananyagának újragondolására, egy bő vázlat, melynek csupán a főbb kontúrjait húztam meg és a részletek további pontosításra, kidolgozásra szorulnak egy jövőbeli megvalósítás esetén. Minden töredékessége ellenére mégis azt gondolom, hogy maga a szemlélet bizonyos módon akár már most is használható.

Általánosságban elmondható, hogy komoly kateketikai-pedagógiai feladat a tanulók figyelmét felkelteni és fenntartani. A diákok figyelemmel kapcsolatos nehézségei közismertek. Ez arra kell, hogy ösztönözze a hitoktatást, hogy fókuszáljon a „kevesebb néha több” elve alapján. A fentebb felvázolt javaslatom erre kínál egy gondolat-kísérletet a bibliaismeret területén.

Ha munkám már azt elérte, hogy egy kolléga tudatosan elutasítsa azt, mert nem ért vele egyet és megerősödik a saját jó gyakorlatában, illetve a jószándékú olvasó át-gondolja meglátásait a két szövetség viszonyáról, valamint az evangéliumok egyedülálló jelentőségéről, akkor az erőfeszítések nem voltak hiábavalók.

IRODALOM

- A zsidó nép és szent iratai*: PÁPAI BIBLIKUS BIZOTTSÁG (2013): *A zsidó nép és szent iratai a keresztény Bibliában*. Római dokumentumok XL. Szent István Társulat, Budapest.
- DV: Dei Verbum – *Dogmatikus konstitúció az isteni kinyilatkoztatásról*. <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=11> (Utolsó megtekintés: 2024. február 6.)
- KD: Új Evangelizáció Pápai Tanácsa (2022): *A katekézis direktóriuma*. Szent István Társulat, Budapest.
- KEK: *A Katolikus Egyház Katekizmus*. <https://archiv.katolikus.hu/kek/> (Utolsó megtekintés: 2024. február 5.)
- SZÉKELY JÁNOS (2011): *Bibliaismeret*. A Szent István Társulat hittankönyvei. Szent István Társulat, Budapest.
- SZÉKELY JÁNOS (2015⁴): *A Könyvek Könyve*. <https://veszpremhittan.hu/20192020/szentistvantarsulat/konyvekkonyve5.pdf> (Utolsó megtekintés: 2024. február 5.)

GÁL GYÖNGYI

Helyzetkép és attitűdformálás

L. RITÓK NÓRA: *Minden gyerek számít*. Szerk. Kindl Márta. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Kocsis Kiadó, Budapest, 2022. 298 oldal. ISBN 978-615-6160-04-1

A *Minden gyerek számít* című könyv 2022-ben jelent meg a *Tani-tani* könyvsorozat önálló köteteként. A könyv az oktatás és a szegregáció kérdéskörét mutatja be napjaink változó világában, vagy ahogy a szerző fogalmaz: „*a változások sodrásában*”.

A könyv témája aktuális, hiszen egyre több kutatási eredményt olvashatunk a szegregáció és oktatás problematikájáról és ennek kapcsán a pedagógusszerepek változásairól. Az elmúlt években több figyelemreméltó kutatás, helyzetkép és felmérés született a témában. Az *Én vétkem – Helyzetkép az oktatási szegregációról* című kötet fontos kutatási eredményekről számol be, rávilágítva a szelekció hatásmechanizmusaira, az egyházi iskolák felzárkóztató szerepére, bemutatva konkrét intézkedéseket, deszegregációs stratégiákat (FEJES–SZŰCS 2018). Kállai Ernő *Akiket arcul csapott a valóság*¹ című kötetében kiemelten foglalkozik a roma közösségeket segítő helyi programokkal és azok vezetőivel (KÁLLAI 2019). A kötetben megjelenő írások azokat az okokat kívánták feltérképezni, melyek lehetővé tették a megvalósított programok sikerességét, vagy azok kudarcát okozták, valamint azt, hogy a jól működő programok országosan követendő mintává váltak-e.

Tomasz Gábor az *Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban* című írásában arról ír, hogy az egyházi szektorban tanulók számának növekedése 2000 óta nemcsak töretlen, de 2010 óta fel is gyorsult (TOMASZ 2017). A szerző szerint ez azzal magyarázható, hogy azon települések diákjai, amelyekben egyházi iskola található, lényegesen rosszabb helyzetűek – még az állami iskolák átlagánál is. Az tehát, hogy az egyházi általános iskolások körében a 2010-es évek elején nőtt a rossz társadalmi helyzetűek aránya, leginkább annak tulajdonítható, hogy ebben az időszakban számos – több-

¹ A könyv címét L. Ritók Nóra írása ihlette.

nyire rossz anyagi helyzetű – önkormányzati iskola vált egyházi fenntartásúvá. A szerző ezzel az egyházi iskolák esélyteremtésben és felzárkóztatásban betöltött fontos szerepére világít rá.

Ferge Zsuzsa az általa szerkesztett *Civil jelentés a gyerekesélyekről* című kötetében kiemeli, hogy Magyarországon 2010 és 2013 közt 10-20 százalékkal nőttek a gyerekszegénységre vonatkozó különböző szegénységi mutatók, ami a szegények helyzetromlása az egyenlőtlenségek növekedése, a gazdagok gazdagodása mellett ment végbe (FERGE-DARVAS 2014).

L. Ritók Nóra *Minden gyerek számít* című könyve Ferge Zsuzsa találó és aktuális gondolataival indít, hangsúlyozva a kötet fontosságát, hiánypótló szerepét a szegregáció témakörében: „Teljesen biztos vagyok benne, hogy a gyerekek sorsa a jövő Magyarországnak legfontosabb kérdése... Aki rossz helyre született, még rosszabbra kerülhet, de jobbra csak csoda folytán. Az »elitnek« meg nem kell aggódnia. Oktatási kiváltságaitak is egyre erősebb védelem veszi körül.” (L. RITÓK 2020: 5.)

A fenti idézet üzenete nyomon követhető a könyvnek mind az öt fejezetében. Az első fejezetben a szerző mintegy „visszatekint” az elmúlt harminc évre, és ennek távlatából vizsgálja az elmúlt években történt változásokat: a rendszerváltás utáni lendületet, aztán az ezt felváltó megtorpanást és napjaink útkeresési stratégiáit. Kiemeli, hogy a számára fontos három hátrányos helyzetű településen próbálja követni a változásokat, illetve a leszakadó vidéki térségekből szemlélve, próbál visszatekinteni arra, mi és hogyan változott benne és körülötte a rendszerváltás óta. Visszatekintésének első állomása az oktatási rendszer, amelynek aktív résztvevője a rendszerváltás óta. Meglátása szerint a rendszerváltás nagy vívmánya a szabad iskolaválasztás, amely alapjaiban változtatta meg a korábbi képet. Érzékelhető volt, hogy a rendszer is küzd azért, hogy az iskola betöltse esélykiegyenlítő funkcióját. Ebben a folyamatban támogatott volt az innováció, az új utak, módszerek keresése. A jól alakuló helyzet megváltozását a szerző szerint az okozhatta, hogy az önkormányzatoktól elkerült az iskolafenntartás, és ez alapjaiban változtatott meg sok mindent. Megemlíti az egyházi iskolák megjelenését és térhódítását is, amelyek nem minden esetben tudták beváltani a hozzájuk fűzött esélykiegyenlítő elvárásokat. Itt kellene egy kis kiegészítés, tekintettel arra, hogy egyházi fenntartású kiadvány vagyunk... Fontos állomásként jelenik meg a visszatekintésben a szociális munka és a pedagógusok szerepe. A szerző elmondása szerint szakmai munkája során az iskolai munkájából indult a probléma felé, így először az általános iskolás korosztály

mentén kapcsolódott a roma gyermekekhez és családjaikhoz. Fontos volt számára, hogy elfogadtassa, nem ellenőrző szerepben, hatóságként kíván megjelenni az életterükben, hanem megérteni és segíteni szeretné őket. A segítő folyamat alapvető lépésének tekinti, hogy a húsz évre tervezett esélyteremtő stratégia helyszínül egy hátrányos helyzetű kis falut választottak, remélve, hogyha ezen a nehéz terepen eredményt érnek el, máshol könnyebben adaptálható lesz az ott bevált stratégia. A falu problématerképének elkészülte is folyamatos tanulás eredménye volt, hiszen, mint kiemeli, minden településen más és más problémákkal kellett szembenézni.

A fejezet záró részében a szerző hangsúlyozza, hogy az elfogadáshoz és a sikerhez vezető utat lépésenként tették meg, *„segítő lehetőségeket kínálva, elviselve a sokszor meg-alázó szituációkat, melyekben hagynom kellett, hogy vélt sérelmeiket, frusztrációikat rám olvassák, aztán az eredményeket alájuk tolva, lassan, de elkezdett működni a dolog”*. (L. RITÓK 2022: 26.)

Fontos mérföldkő volt a három „T” elve, amely szerint lassan kerültek át a „tiltott” kategóriából a „tűrt” -be, aztán eljutva a harmadik „T” kategóriába, mely szerint a támogatott rész még minimális, de egyre több területen vállalják fel hivatalosan is a velük való együttműködést.

A továbbiakban a szerző kitér a civil szféra kínálta lehetőségekre is, hangsúlyozva, hogy a rendszerváltás után nagyobb mozgástér, nagyobb szabadság adódott azokra a tevékenységekre, melyeket másképp szeretett volna alakítani. Ezen lehetőségeknek mentén alapította meg az Igazgyöngy Alapítványt, majd rá egy évre az Igazgyöngy Művészeti Iskolát, melyet tíz év alatt szerveztek át kis iskolahálózattá, hat településen, kilenc telephelyen, tíz pedagógussal, 600 körüli gyereklétszámmal. Mint írja, a szerző hamar megtanulta, hogyha civil szervezetként próbálnak fennmaradni, meg kell tanulniuk nem konfrontálódni. Kompromisszumokat kellett kötni, ami elég tág határok között mozgott. Az adománygyűjtés lett a túlélés lehetősége, de ehhez nyilvános szereplés volt szükséges. Látszani, láttatni a problémát, amit már nem lehetett konfliktushelyzetek nélkül kivitelezni. A konfliktusok kezelésében és megoldásában kirajzolódik a szerző által is vállalt tanulási folyamat, amelyet néha negatív történések tapasztalatai tarkítottak. Elmondása szerint, a szerző továbbra is vállalja a véleményét, továbbra is nyilvánosan, következetesen kitart és független civil akar maradni, a civilek szabadságában. Kiemeli, a legnagyobb gondnak azt tartja, hogy nincs kormányokon átívelő stratégia. A szegénységet csak úgy lehet csökkenteni, ha hosszú távra tervezünk. *„Ha egy mondatban kellene*

megfogalmaznom, mit tartok a legnagyobb bajnak az elmúlt harminc évből azokon a területeken, ahol én dolgozom, akkor azt mondanám: nincs kormányokon átívelő stratégia. A szegénységet pedig nem lehet csökkenteni, csak, ha hosszú távra tervezünk.” (L. RITÓK 2022: 33.) Munkája értelmét abban látja, hogyha eljön az idő, nélküle is működőképes legyen az eddig felépített szervezet.

A második fejezetben a szerző a „leszakadás” problematikájával foglalkozik, olyan kistérségekre fókuszálva, amelyek tartósan leszakadtak az életét megszervezni képes társadalom rétegéről. Az itt jelen lévő problémák, mindennapi megélhetési gondok (komfort nélküli mellékhelyiség, elégtelen főzési lehetőségek, vezetékes, tiszta ivóvíz hiánya stb.) szinte ismeretlenek a modern körülmények között élő, 21. század emberének. Sokan nem értik az itt élők helyzetét, mondván, hogyha nincs pénzük, akkor ne vegyenek mobiltelefont, ne igyanak kólát, egyáltalán ne is vágyjanak az ilyesmire. Legyenek tisztességes szegények.

A kérdést illetően, hogy mik a jövőbeli kilátások, a szerző nem túl optimista. Magyarázza ezt azzal, hogy az itt élő emberek iskolai végzettsége alacsony, ami röghöz köti őket, és amennyiben a közmunka nem ad megfelelő megélhetési alapot, másfele kell keresniük a túlélés lehetőségeit. Ennek egyik lehetséges vonala az illegális megélhetési formákra való kényszerülés (pl. a kriminalizáció és a prostitúció).

A harmadik fejezetben a szerző a pedagógusszerepek változásait helyezi fókuszba. Szembeállítja egymással a szegregált és a szegregációmentes iskolákban tanító pedagógusok munkáját, kiemelve, hogy a pedagógusok körében a szegregációt lassan mindenki elfogadhatónak tartja. *„Akik az ország szerencsésebb felén tanítanak, ők borzongva hallgatják a szegregált iskolák pedagógusainak történeteit, és megerősítve érzik magukat abban, hogy ők jó helyen vannak, tehetséggondozással, megfelelő szülői támogatással és mély együttérzéssel, de örülnek ennek a helyzetnek. Akik pedig szegregált iskolákban tanítanak, azok vagy elmenekülnek, vagy befele zokogva siratják el a pedagógus hivatás utolsó morzsáit magukban.”* (L. RITÓK 2022: 157.)

A könyv szerzője szerint fontos, hogy a pedagógusok szerepkörei sokrétűek legyenek, hiszen olyan kapcsolatot kell kialakítaniuk a gyerekekkel és olyan élményadóan tanítani őket, hogy tanítványaik megmaradjanak mellettük. Továbbá fontos, hogy a pedagógus munkáját tudatosan tervezze, és az órán szem előtt tartsa, hogy a gyerekek sikerélménye legyen, és átélje vele az eredményes munka örömét. Meggyőződése, hogy minden pozitív pedagógiai folyamat, amelybe a gyerekeket bevonjuk, visszahat ránk,

pedagógusokra is. Felhívja a figyelmet a változó pedagógusszerepekre, arra hivatkozva, hogy napjainkban a pedagógushivatás megítélése sokat változott. A „lámpások” szimbolikus világát átformálta a sikerorientált világ, ma leginkább az számít sikeres pedagógusnak, akinek versenyeredményei vannak. Megoldásként említi a szerző a felsőoktatás fontosságát, vagyis a szociális kompetenciák kiemelt fejlesztésére való odafigyelést. A családokkal való szoros együttműködés, a látogatások, közös beszélgetések, a kulturális különbségek megértése is fontos elemei kell legyenek a pedagógusok munkájának. A „Ki a jó pedagógus?” kérdését a szerző találóan fogalmazza meg, utalva a pedagógusok „*kovászként működésére*” egy tantestületi közösségben, mondván, ők képesek maguk köré vonzani a hasonló gondolkodásúakat és támogatni egymást, örülni egymás sikerének.

A negyedik fejezetben a szerző kiemeli a művészeti nevelés hátránykompenzáló szerepét. L. Ritók Nóra szavait idézve: „*A művészet felemel. Értéktudatot, önbecsülést ad. Érzelmileg megerősít, és erőt ad. Segít olyan élethelyzetekben, ahol más nem képes. Érdemes minden korosztályban kihasználnunk a lehetőségeit.*” (L. RITÓK 2022: 262.) Ebben a fejezetben a szerző az Igazgyöngy Alapfokú Művészetoktatási Intézmény igazgatójaként jó gyakorlatokat oszt meg a képzőművészeti nevelésről és ennek integrációs lehetőségeiről. A szerző hangsúlyozza, hogy a művészeti oktatás a multikulturalitás színtere, a művészetben való tájékozottság megszerzése során ez szemléletként épül be az ismeretanyag mellé. Az órákon lehetőséget biztosítanak a közös alkotások létrehozására is, amely közösségformáló hatással bír. A közös munka sikerélménye mindennél jobban segíti az elfogadást és egymás jobb megértését. A vizuális nevelés fontosságát kiemelve, a szerző hangsúlyozza a jó, és korosztálynak megfelelő feladatkidolgozást. A folyamatban a pedagógus feladata figyelni a vizuális kommunikáció fejlesztésére, a személyre szabott hátránykompenzálásra és a szociális kompetenciák fejlesztésére.

A fejezetben fontos elemként jelennek meg az iskolában alkalmazott jó gyakorlatok, újszerű technikák bemutatása, illetve a gyerekek alkotásainak fotói, melyek gazdagítják az olvasó vizuális és módszertani ismereteit. A szerző kissé szkeptikusan írja, hogy a jó gyakorlatok ma már rég nem a kidolgozásra, hanem a beépítésre várnak. Tennünk kell ezt azért, hogy ezek a jó gyakorlatok ne az innovációk temetőivé váljanak.

Témába illeszkedően érdemes megemlíteni az Igazgyöngy által bevezetetteket, mint a 0–3 éves kisgyermekkel és szüleikkel való foglalkozást (Baba-Mama klub, F fiatal anyukák klubja), illetve az óvodáskorú gyermekeknek nyújtott szakszerű foglalkozások és

fejlesztések (figyelemkoncentráció, vizuális memória, megfigyelőképesség, logikai gondolkodás, finom motorika, a térbeli tájékozódás fejlesztése). Az alapítvány fontos küldetésének tartja a családtervezés lépéseinek bemutatását,² a korai fejlesztést, illetve a szülők nevelését, ezáltal is támogatva a kisgyermekes családokat.

A könyv ötödik fejezete – amelyet a szerző a „*kiterítenek, úgyis*” idézettel indít – a jelen és jövő kérdésével foglalkozik. Ebben kitér az őt ért támadásokra, negatív kritikákra. Megtudhatjuk például, hogy az egyik bírálója azt közölte vele: mivel az integráció „*olyan mint a forró krumpli, ezért nem érdemes sokáig kézben tartani*” (L. RITÓK 2022: 288). A könyv utolsó sorai mindemellett optimizmusról, hitről és alázatról árulkodnak, mivel az L. Ritók Nóra által végzett munkát nem lehet ezek nélkül végezni. A szerző fontosnak tartja „*csendben, szemlesütve dolgozni, és hálásnak lenni, hogy megtűrnek. Mint, ahogy azt a szegényektől is elvárják...*” (L. RITÓK 2022: 178).

A könyv stílusát illetően olvasmányos, a megértést segítik az illusztrációk, a jó gyakorlatok és az esetleírások, amelyek valós történetek alapján íródtak. A kiadvány nem csupán hiteles helyzetképet mutat be, célja a véleményformálás és a szakmai attitűdök formálása. A könyvet szakirodalomként mindenki lapozgathatja, aki a témában érintett, de főképp a pedagógusszakmában és szociális szférában dolgozóknak nyújthat bővebb ismereteket.

IRODALOM

- FEJES JÓZSEF BALÁZS – SZŰCS NORBERT (2018, szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- FERGE ZSUZSA – DARVAS ÁGNES (2014, szerk.): *Civil jelentés a gyerekesélyekről, 2012–2013*. Gyerekesély Közhasznú Egyesület, Budapest.
- KÁLLAI ERNŐ (2019): *Akiket arcul csapott a valóság. Roma közösségeket segítő helyi programok és azok vezetői*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

²A Katolikus Egyház családtervezéssel kapcsolatos álláspontjára vonatkozóan két jó összefoglalás és kiindulópont: *családtervezés* szócikk. *Magyar Katolikus Lexikon*. <https://lexikon.katolikus.hu/C/csal%C3%A1dtervez%C3%A9s.html> (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 10.) Továbbá: *természetes családtervezés* szócikk. I. m. <https://lexikon.katolikus.hu/T/term%C3%A9szetes%20csal%C3%A1dtervez%C3%A9s.html> (Utolsó megtekintés: 2024. szeptember 10.) (Juhász Pál Balázs PhD, egyházi lektor.)

- L. RITÓK NÓRA (2019): A változások sodrásában. In: +- 30. *Esszék a közelmúltból és a közeljövőből*. Szerk. Földes György. Politikatörténeti Intézet, Napvilág Kiadó, Budapest. 147–168.
- TOMASZ GÁBOR (2017): Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio* 26/1. 94–112.

ÖSSZEFOGLALÓK

DI BLASIO BARBARA – SZIGETI MÓNICA VERONIKA GYÓGYPEDAGÓGUSOK PSZICHÉS ERŐFORRÁSAI A KIÉGÉS MEGELŐZÉSÉBEN

Kutatásunk a magyarországi gyógypedagógusok mentális jóllétét és kiégési szintjét vizsgálta 134 fős mintán, 2022-ben. Célunk annak azonosítása volt, hogy milyen pszichológiai erőforrások befolyásolják pozitívan a kihívásokkal való megküzdés képességét. A vizsgálat során többféle mérőeszközt alkalmaztunk: a Maslach-féle Kiégés Kérdőívet (MBI-ES); a Lazarus és Folkman által kifejlesztett Megküzdési MódoK Kérdőív rövidített változatát; a Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatát; a MOS SSS-H Kérdőívet és az Oláh-féle Pszichológiai Immunrendszer Skála eredményeire támaszkodtunk.

A vizsgálat eredményei azt támasztják alá, hogy a kiégés megelőzésére irányuló beavatkozásoknak elsősorban a depresszió enyhítésére kellene összpontosítaniuk. A kiégés elleni védő tényezőként a céltudatos cselekvés és segítségkérés megküzdési stratégiái, valamint a Pszichológiai Immunrendszer Megközelítő-Monitorozó alrendszerének erősítése – ami a környezet megértését és a pozitív következmények monitorozását jelzi – emelkedett ki. Ezért a prevenció programoknak a következőkre érdemes koncentrálniuk: a valós helyzetfelmérés segítése, a kreatív problémamegoldó készségek fejlesztése, a belső-külső erőforrások mozgósításának képessége, az érzelmi és kognitív kontrollfunkciók erősítése és a pozitív, inkább a kihívások megoldására hangolt gondolkodásmód kialakítása.

Kulcsszavak: kiégés, gyógypedagógusok, prevenció, megküzdés a kihívásokkal

EDŐCSÉNY PIROSKA „HÍD, AMI ÖSSZEKÖT” – A SZOCIÁLIS, PROSZOCIÁLIS KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK ÉS A KONFLIKTUSKEZELÉSNEK EGY HATÉKONY ÚTJA AZ ÓVODAPEDAGÓGIÁBAN

Életünk minőségét, a világban való boldogulásunkat, a társadalomba való beilleszkedésünket és kiteljesedésünket meghatározzák kapcsolataink, melynek alapja a szociális és proszociális kompetenciáink fejlettsége, együttműködési és konfliktusmegoldó készségünk. Mind a külföldi, mind a hazai kutatásokban az utóbbi 40-50 évben kezdtünk foglalkozni a szociális kompeten-

ciák fejlettségének, fejlesztésének kívánatos voltával, időszerűségével. Kutatásom rávilágított a pedagógusok részéről érkező egyértelmű igényre a szociális kompetenciákat fejlesztő és konfliktusmegoldó módszerek, eszközök megismerésére, elsajátítására. A tanulmányban bemutatom az Együttműködő Kommunikáció – mint SEL-módszer – óvodai lehetőségének egy szeletét és mérhető, fejlesztő hatását. Azonban ez a módszer és különösen is a szemlélet a nagyobb és felnőtt korosztályokban is eredményes. Mindezek megvalósulásához és sikerességéhez alap a pedagógusi szemléletváltás és hitelesség.

Kulcsszavak: szociális kompetencia, proszocialitás, konfliktusmegoldás, együttműködés, EMK, óvoda

SZARKA EMESE

VIDEOTRÉNER-KÉPZÉS A LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEMEN

2017-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és a Magyar Videotrénings Egyesület (MVE) arra vállalkozott, hogy 11, a módszer iránt érdeklődő pedagógust (az egyetemi tanárképzésben oktatót, gyakorló iskolában gyakorlatvezető tanárt és módszertanoktató tanárt) egy rövidített, egyéves kísérleti projekt keretében videotrénerré képezzen. A közös cél értelmében az iskolai videotrénings szemlélete és annak a pedagógusképzésben és a pályakezdő pedagógusok mentorálásában való gyakorlati alkalmazása állt a középpontban, továbbá edukatív felvételek készítése a Mestertanár Videoportálhoz hasonló oktatási segédanyagokkal együtt.

A kísérleti projekt tapasztalata a videotrénings-képzés szempontjából azt mutatta, hogy az egy évre sűrített képzési idő rendkívül intenzív és megterhelő a pedagógusok számára. A 11 jelentkezőből 9-en maradtak bent a képzésben, és csupán 3 fő jutott el a videotrénings vizsgáig. Ugyanakkor a módszer szemlélete (az erősségekre fókuszálás, mikroelemzés, aktivizálás, visszajelzési technikák) beépült a résztvevők pedagógiai kultúrájába. A videotrénings módszertani felhasználásának szempontját figyelembe véve azt tapasztaltuk, hogy az egyszemélyes oktatásban és a zenei nevelés terén ugyanolyan jól alkalmazható, mint bármely más iskolai videotrénings helyzetben. Az edukatív filmek készítésére akkor még ugyan nem került sor, de ez az innovációs mag 2023-ra beért és egy online adatbázisban, a zenetanítás kincsesárának megmutatásában bontakozott ki.

2023-ban két tanári MA-képzésben részt vevő végzős hallgató kapott videotrénings támogatást a szakmai fejlődésében a záró tanításhoz vezető úton, majd 7 hónappal később utánkövetésükre is sor került.

ABSTRACTS IN ENGLISH

BARBARA DI BLASIO – MÓNKA VERONIKA SZIGETI

PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THE PREVENTION OF BURNOUT

In a research conducted in 2022, authors investigated the mental well-being and burnout levels among Hungarian special education teachers, with a sample size of N: 134. Their aim was to identify the psychological resources that positively influence coping with challenges. Various measurement tools were employed including the Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES), the Brief COPE (Coping Orientation to Problems Experienced) Questionnaire developed by Lazarus and Folkman, the Beck Depression Inventory-Short Form (BDI-SF), the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MOS SSS-H), and the Psychological Immune System Scale by Oláh. The findings of the study support the conclusion that prevention interventions targeting burnout should primarily focus on alleviating depression. The coping strategies of purposeful action and seeking help, as well as the strengthening of the Approach-Monitoring subsystem of the Psychological Immune System, which indicates weak levels of understanding the environment and monitoring positive consequences, emerged as protective factors against burnout. Therefore, preventive programs should concentrate on enhancing realistic situation assessment, creative problem-solving skills, the ability to mobilize internal and external resources, emotional and cognitive control functions, and developing a mindset tuned to potential positive outcomes.

Keywords: special needs educators, burnout, prevention, coping with challenges

PIROSKA EDŐCSÉNY

„A BRIDGE THAT CONNECTS” – AN EFFECTIVE WAY OF DEVELOPING SOCIAL, PROSOCIAL SKILLS AND CONFLICT MANAGEMENT IN KINDERGARTEN EDUCATION

Our quality of life, prosperity in the world, integration into society and fulfilment are determined by our relationships, which are based on the development of our social and prosocial competences, cooperation and conflict resolution skills. In the last 40-50 years, both foreign and domestic researches have begun to deal with the desirability, necessity, and timeliness of the

development of social competences. The present research sheds light on the clear demand from teachers to learn about and master methods and tools that develop social competences and resolve conflicts. In the study, the author presents a part of Cooperative Communication as a SEL method in kindergartens, and highlights its measurable, developmental effect. The interviews confirmed that this method and especially the approach is also effective in older and adult age groups. This can be realized and brought to success through the teachers' credibility a change in their attitude.

Keywords: social competence, prosociality, conflict resolution, cooperation, collaborative communication, kindergarten

EMESE SZARKA

VIDEO INTERACTION GUIDANCE TRAINING AT THE LISZT FERENC ACADEMY OF MUSIC

In 2017, the Liszt Ferenc Academy of Music and the VIG Hungary Association undertook to train 11 teachers (lecturers in university teacher training, practice leaders in training schools and teachers of methodology) interested in the method as video interaction guide leaders in a short, one-year pilot project. The common objective was to focus on the VIG approach in schools and its practical application in teacher training and in the mentoring of early career teachers, as well as to produce educational videos together with teaching aids such as the Master Teacher Video Portal. The experience of the pilot project has shown that the training time, condensed into a year, is very intensive and demanding for teachers. Out of 11 applicants, 9 remained in the training and only 3 passed the VIG exam. However, the approach of the method (focus on strengths, micro-analysis, activation, feedback techniques) became embedded in the pedagogical culture of the participants. Considering the methodological aspect of using VIG, we found that it can be applied in one-to-one teaching and music education as well as in any other VIG situation in schools. Although educational films had not yet been produced at the time, this innovation seed had been planted by 2023 and had developed into an online database, a treasure trove of music education. In 2023, two MA teacher training graduates received VIG support for their professional development on their way to final teaching, and were followed up 7 months later.

Keywords: teacher training, VIG, pilot project

SZERZŐINK

ÁMONTNÉ SZŐKE BERNADETT gyógypedagógus, doktorandusz, óraadó oktató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

BÉNYEINÉ VAS ILDIKÓ matematikatanár, mesterpedagógus, tehetséggondozó szakember, Miskolci Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola

DELI ZSOLT zenetanár, neveléstudomány szakos bölcész, doktorandusz, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

DI BLASIO BARBARA PhD, habil., egyetemi docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

EDÖCSÉNY PIROSKA óvodapedagógus, szakvizsgázott pedagógus mentálhigiénés szakterületen, organikus pedagógiai mentor, neveléstudomány szakos bölcész, Gazdagréti Óvoda, Aranykapu Telephely

GÁL GYÖNGYI PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

JUHÁSZ PÁL BALÁZS PhD, főiskolai adjunktus, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Hittudományi, Társadalomtudományi és Romológiai Tanszék

KÁPOSZTÁSSY BÉLA PhD, plébános, mentálhigiénés szakember, szupervizor, óraadó oktató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Hittudományi, Társadalomtudományi és Romológiai Tanszék

KOPPÁNY IVETT kommunikációs szakember, kisgyermeknevelő, Gordon kommunikációs tréner, gyakorlatvezető mentorpedagógus, képzésben lévő munkahelyi mentálhigiénés szakember, intézményvezető, bölcsődei szakértő, szakoktató, Budapest I. kerület Budavári Önkormányzat Egyesített Bölcsőde

KOVÁCS-HERKA BRIGITTA csecsemő- és kisgyermeknevelő, neveléstudomány mesterképzési szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola

NAGYNÉ BARANYI MÁRIA tanító, mesterpedagógus, tehetséggondozó szakember, Miskolci Nyitott Ajtó Baptista Általános Iskola

RADVÁNYI KATALIN PhD, gyógypedagógus, pszichológus, professzor emerita, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

SZARKA EMESE PhD, egyetemi docens, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Tanárképzési Tanszék, a Magyar Videotrénings Egyesület elnöke

SZIGETI MÓNKA VERONIKA egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Kaposvári Campus

SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES PhD, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék

SZÓRÁD ÉVA német nemzetiségi óvodapedagógus, neveléstudomány szakos bölcsész, igazgatóhelyettes, Tatabányai Német Nemzetiségi Óvoda, Alsógallai Óvoda Telephely