

Dunaújváros

A Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata 2017. V. évfolyam VIII. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

GOLYÁN SZILVIA

**A kisgyermekkorú intézmény-
váltás hazai problémaköre
(1. rész)**



BALLÁNÉ SPITZ MARIANN

**A tanulói értékelés gyakorlatá-
nak bemutatása (2. rész)**



**NÉMETH ISTVÁN PÉTER-
NÉMETH BORBÁLA**

**A kiégésről és más démonokról
(2. rész)**



Dunakavics

A Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata 2017. V. évfolyam VIII. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

MEGJELENIK ÉVENTE 12 ALKALOMMAL

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

András István, Király Zoltán, Kukorelli Katalin, Palotás Béla,
Rajcsányi-Molnár Mónika, Szabó Csilla Marianna.

SZERKESZTŐSÉG

Ladányi Gábor (Műszaki)
Nagy Bálint (Informatika és matematika)
Szakács István (Gazdaság és társadalom)
Klucsik Gábor (technikai szerkesztő)

Felelős szerkesztő Németh István
Tördelés Duma Attila

Szerkesztőség és a kiadó címe 2400 Dunaújváros, Táncsics M. u. 1/a.

Kiadja DUE Press, a Dunaújvárosi Egyetem kiadója
Felelős kiadó Dr. habil András István, rektor

A lap megjelenését támogatta TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0051

„Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja
a Dunaújvárosi Főiskolán”.

<http://dunakavics.uniduna.hu/>

ISSN 2064-5007

Tartalom

GOLYÁN SZILVIA

A kisgyermekkorú intézményváltás hazai problémaköre (1. rész)

5

BALLÁNÉ SPITZ MARIANN

A tanulói értékelés gyakorlatának bemutatása (2. rész)

17

NÉMETH ISTVÁN PÉTER–NÉMETH BORBÁLA

A kiégésről és más démonokról (2. rész)

31

Galéria

(Duma Bálint – Itália)

48



A kisgyermekkorai intézményváltás hazai problémaköre (1. rész)

Összefoglalás: Hazánkban az iskolakezdés feltételei, a tankötelezettség szabályozása és az ezekhez kapcsolódó kérdések régóta vita tárgyát képezik. [1] Az életkor mellett az 1970-es évektől kezdve meghatározták az *iskolaérettség kritériumait*, azaz a beiskolázáshoz szükséges életkor elérésén túl bizonyos biológiai, pszichés és szociális érettséget is el kellett érnie a leendő első osztályos gyermeknek. [2] Mindemellett az úgynevezett iskolaérettségi vizsgálat sok esetben a mai napig az egyetlen olyan szűrő (és csak kevés gyermek számára) az iskolakezdés előtt, amely a tanulási zavarok veszélyét előre jelezheti, illetve lehetőséget kínálhat, hogy az eredmények tükrében a későbbi tanulási nehézségeket megelőzhessük, illetve mérsékelhessük.

Az óvoda és az iskola *együttműködésében* különösen fontosnak vélem, hogy a pedagógusok kapcsolatában érvényesüljön a kölcsönös bizalom, egymás munkájának ismerete és megbecsülése.

Az *életkor* mellett az *egyéni fejlettség* meghatározó a sikeres intézményi átmenet szempontjából, attól függetlenül, hogy a beiskolázás során ezt figyelembe veszik-e vagy sem. Ezért meggyőződésem, hogy minden óvodapedagógusnak és tanítónak tisztában kell lennie a 3–8 éves gyermek biológiai, pszichés és szociális érettségének jellemzőivel.

A *túl korai iskolakezdés* „kedvezőtlenebbé” teheti a gyermek tanuláshoz való viszonyát, s megvannak a veszélyei az *indokolatlan halasztásnak* is. A „*megfelelő időben*” történő *iskolakezdés* szempontjából ezért nagyon fontos, hogy a tankötelezettség adott életkorhoz „rögzítése” mellett megmaradjon a differenciált beiskolázás érvényesítésének lehetősége.

Kulcsszavak: Egyéni fejlettség, együttműködés, iskolaérettség kritériumai, óvoda–iskola átmenet.

* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar
E-mail: golyan.szilvia@tok.
elte.hu

[1] Golyán Szilvia (2013): Fejezetek az óvodai nevelés hazai történetéből – az intézményváltás tükrében. In: Kurucz Rózsa (Szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Tanulmányok. Szekszárd: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Pp. 107–122.

[2] Golyán Szilvia (2014): Intézménytípus-történet „másképp” – Differenciált iskolakezdéstől a rugalmas beiskolázás ratifikálásáig. In: Koós Ildikó–Molnár Béla (Szerk.): *A Tanítóképzés múltja, jelene III*. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. Pp. 68–80.

[1] Golyán Szilvia (2013): Fejezetek az óvodai nevelés hazai történetéből – az intézményváltás tükrében. In: Kurucz Rózsa (Szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Tanulmányok. Szekszárd: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Pp. 107–122.

[2] Golyán Szilvia (2014): Intézménytípus-történet „másképp” – Differenciált iskolakezdestől a rugalmas beiskolázás ratifikálásáig. In: Koós Ildikó–Molnár Béla (Szerk.): *A Tanítóképzés múltja, jelene III*. Sopron: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. Pp. 68–80.

Abstract: In Hungary the conditions for the school starting, the regulation of the compulsory education and other related issues have long been a subject of debate. [1] In addition to the age, from the 1970s onwards the *criteria of the school maturity* have been defined, namely beyond reaching a certain age to be schooled, some biological, psychological and social maturity had to be achieved by the potential first-grade children. [2] However, the so-called school maturity test in many cases is the only filter (and for only few children) before the start of school that could indicate the danger of learning disabilities, and that could offer options to prevent or moderate the future learning difficulties.

In the kindergarten-school *cooperation*, I strongly believe that the mutual trust and understanding and appreciation of each other's work should be present in the relationship of teachers.

In addition to *age*, the *individual development* is determining concerning the transition, regardless that it is not taken into account in the school enrollment. Therefore I am convinced that every kindergarten teacher and school teacher has to be aware of the biological, psychological and social characteristics of the 3-8 year-old children.

The *too early school start* can turn the child's attitude towards learning 'unfavourable', and the *unjustified postponement* also has the hazards. From the view of '*right time*' school start, that is why the opportunity of differentiated school enrollment must be maintained beside the 'fixed' age-specific compulsory school start.

Keywords: Cooperation, individual development, criteria of the school maturity, transition from kindergarten to school.

Bevezetés

A hazai kisgyermekkorai intézményváltás problémátörténeti áttekintése során egyrészt arra kerestem a választ, hogy a kisgyermekkorai nevelés rendszerének mely tényezői „akadályozhatják” a gyermeket az intézményváltás során; másrészt célom volt „felkutatni” az átmenet okozta gondok megoldására irányuló kezdeményezéseket. Mindezek érdekében kísérletet tettem a témával ilyen vonatkozásban összefüggésbe hozható teljes körű hazai szakirodalom feldolgozására.

Áttekintve a hazai kutatási eredményeket, szakmai megnyilvánulásokat, számos megközelítési móddal találkoztam. Nem törekedve az időrendbeliségre – a doku-

mentumelemzés módszerét alkalmazva, az intézményváltással összefüggésben (is) értelmezhető hazai kutatási eredmények feldolgozása során igyekeztem a felmerült problémákat mintegy „csokrokba fogni”. A feltárt problémakörök – mint az intézmények együttműködése, a korai tanítás, az eltérő fejlettségi szint, az affektív tényezők, az intézményválasztási szabadság, a rugalmas iskolakezdés és az iskolai teljesítmény – közül néhány kiemelt jelentőségűnek bizonyult.

Kutatásomnak e fázisában keletkezett eredményeim megerősítettek abban a korábbi felismerésben is, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenetre vonatkozó tudományos igényű vizsgálatok (akár leíró jellegűek, akár összefüggést keresők voltak) vagy a rendszerszintű működésre vagy a gyerekek csoportjaira irányultak. Lényegében így jellemezhetők a véleményfeltáró kutatások is, mert e két dimenzió határozta meg a kérdések irányát, illetve a válaszok elemzését.

„Mitől féltsük az iskolást?”

Csányi Vilmos [3] felteszi a kérdést: „Mitől féltsük az iskolást?” A szerző egyszerűen válaszol: az iskolától. Megjegyzi, az iskolában a gyermek idegen emberi közösségbe kerül, ahol új szabályrendszerben tisztázatlan dominanciaviszonyok között, egyénre szabott elvárásoknak kell megfelelnie. Az intézményváltást tovább nehezítheti, hogy az óvodai foglalkozáson való részvétel nem kötelező jellegű; valamint sok minden új, ezért zökkenő forrása lehet: a környezet, a gyermekközösség, a felnőttek, a foglalkozási rend és a tevékenységi struktúra egyaránt.

Hegyi Ildikó [4] megjegyzi, hogy a változáshoz, amit az iskolakezdés jelent, nem könnyű a gyermekeknek alkalmazkodnia. Ennek oka, hogy a gyermekek fejlettsége nem teszi lehetővé az objektív értelmezést, illetve az is, hogy a gyermek erős érzelmi beállítottságú. Többek között ő is felhívja a figyelmet a pszichoszomatikus tünetek lehetséges megjelenésére az iskolakezdést követő időszakban. Szemán Józsefné [5] véleménye szerint azonban az emberi pszichikum változásokat elviselő képességének határait megfelelő tréningekkel fokozni lehet.

Az „iskolaérettség” nem csupán az értelmi képességek egy meghatározott szintje, ennél sokkal összetettebb fogalom. A megfelelő fejlettség eléréshez részben spontán, természetes érés, részben az otthoni és óvodai tevékenységek, egy minden szempontból kiegyensúlyozott, odafigyelő háttérre szükséges. Az „iskolaérettség” nemcsak egy szélesebb értelmezési keretet, komplex tartalmat jelent, hanem maga a kife-

[3] Csányi Vilmos (2005): Mitől féltsük az iskolást? *Köznevelés*. 61. évf. 32. sz. Pp. 7–8.

[4] Hegyi Ildikó (1996): Merre tovább, hogy nekik könnyebb legyen? *Óvodai Nevelés*. 49. évf. 3. sz. P. 95.

[5] Szemán Józsefné (1995): Az óvoda-iskola átmenet kérdései. *Óvodai Nevelés*. 48. évf. 1. sz. Pp. 4–5.

[6] Mérei Ferenc–V. Binét Ágnes (1993): *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat.

[7] Kende Anna (2009): Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*. 19. évf. 12. sz. Pp. 18–33.

[8] Kalcsits Jánosné (1996): Óvodából iskolába. Közös gondolkodás – élő kapcsolat. *Tanító*. 34. évf. 2. sz. P. 8.

[9] Krajcsi Józsefné (2000): Egy elsős tanító tanévindító tapasztalataiból. *Tanító*. 38. évf. 6. sz. P. 26.

[10] Putz Józsefné (2000): „Megérkezett a legkisebb diák”. *Óvodai Nevelés*. 53. 4. sz. 135–137.

[11] Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*. 14. évf. 4. sz. Pp. 805–824.

[12] Török Balázs (2005): Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*. 14. évf. 4. sz. Pp. 787–804.

[13] Pálfi Sándor (2004): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 1. *Óvodai Nevelés*. 57. évf. 2. sz. Pp. 40–43.

jezés is pontatlan, erre hívta fel a figyelmet Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes, miszerint: „Nem érettségről, hanem alkalmasságról van ugyanis szó.” [6]

Az intézmények együttműködése

Kende Anna [7] véleménye szerint napjainkban az átmenet problémáját súlyosbítja az óvodák és az iskolák közötti együttműködés hiánya. Nagyon fontos a közös gondolkodás kialakítása az óvodapedagógusok és tanítók körében, az élő kapcsolat megvalósítása, s ezzel együtt egymás munkájának ismerete.

Kalcsits Jánosné [8] kiemeli, hogy az óvodapedagógusnak az alapfunkciókat tudatosan kell fejlesztenie; ahogy a tanítónak figyelembe kell vennie a gyermek játékszükségletét, továbbá biztosítania kell mozgásfejlesztésének feltételeit. Egy másik szerző is a kapcsolattartás jelentőségére hívja fel a figyelmet [9], egy gyakorló tanító pedig a rendhagyó tanítási óra szerepét emeli ki. [10]

Mások megjegyzik: az óvoda azáltal, hogy a „hierarchikus különbségtevés intézményeivel” együttműködik, megkonstruál „... egyfajta hipotetikus iskolai pályafutást, amely igen csak nagy hatással lesz a tényleges iskolai pályafutásra.” [11]

A korai tanítás

Tény, hogy az új életformára való „átállás” sikerességét nagy mértékben befolyásolja, hogy a gyermek a családból vagy az óvodából érkezik-e az iskolába

Egy országosan reprezentatív mintán végzett 2001-es kutatás többek között megállapította, hogy a szülők véleménye teljesen egyöntetű azt illetően, hogy az óvodai nevelés meghatározóan befolyásolja a gyermek későbbi iskolai előmenetelét [12], mely a közgondolkodásban az óvoda iskola-előkészítő szerepének kiemelt fontosságát (is) jelezheti.

Pálfi Sándor [13] az óvodák kiszolgáltatott helyzetére hívja fel a figyelmet. Az óvodák minden elvárásnak – így az iskola felől támasztottaknak

is – meg akarnak maradéktalanul felelni, ami a gyakorlatban a felülről lefelé irányító közoktatási rendszer érvényesülését eredményezi. [14]

A jó átmenet biztosításának érdekében az óvodapedagógusnak munkája során gondolnia kell az iskolára, annak követelményeire, ahogy a tanítótól is elvárják, hogy az óvodapedagógus szemével nézze az iskolába lépő gyermekeket. Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása kapcsán az óvoda és az iskola feladatainak meghatározása megoldást kínálhat az intézménytípusok közötti átmenet problémáira, s Szabó Mária [15] megfogalmazta, hogy az óvodának a testi-lelki-fizikai egyensúly megteremtése és ezáltal a képességek fejlesztése a feladata, míg az iskola a kognitív képességek alakításáért felel. Berényi Eszter és munkatársai [11] az intézményi együttműködés „problematikája” mellett a nagycsoportos gyermekek szüleit kérdezte arról, mit tartanak az óvoda legfontosabb funkcióinak; akik válaszukban az iskolára való közvetlen felkészítést tartották a legkevésbé fontosnak.

Szintén 2001-ben országos óvodai vizsgálsorozat is zajlott, melynek az egyik kiemelt témája volt annak feltárása, hogy az iskolásítás jelei érzékelhetőek-e a magyar óvodai nevelésben. [16] Míg a megkérdezett óvodavezetők egyértelműen elutasították az óvodai élet iskolásítására vonatkozó, felülről jövő kényszert, melyet az iskolai követelmények emelkedése generál, addig a válaszadó óvónők közel fele részben vagy teljes mértékben érzékelték ezt a nyomást. Villányi Györgyné [17] az iskolásítási törekvésekre utaló jelként azonosítja a tanfolyamokon kívül a játékirányítás részletes megfogalmazását, a fejlesztési tartalmak életkorhoz kötött meghatározását, az ismeretátadás tartalmi korlátozását, a minden gyermek számára azonos feladatadást. Az óvodákban előfordulnak iskolásításra utaló jelenségek, melyek különböző „foglalkozások” (például nyelvi, balett) formájában „öltönek testet”, de (szerencsére) a legkisebb gyakorisággal a konkrét iskola-előkészítő foglalkozások szerepelnek, ez utóbbiak többnyire az iskolák szervezésében, iskolai körülmények között.

Igen korán megjelent az óvodai nevelés céljának meghatározása kapcsán a korai – azaz az óvodás korban történő – tanítás „kritikája”. Vajda Zsuzsanna [18] az 1980-as évektől egyre dominánsabban megjelenő, a gyermekfelfogásban bekövetkezett változások negatív tartalmaként azonosítja a gyermekek úgynevezett „siettetését”. Véleménye szerint a gyermekek életmódja, tevé-

[14] Vekerdy Tamás (2000): Óvodáról, iskoláról, gyermekekről szubjektíven. In: Pukánszky Béla (Szerk.): *A gyermek évszázada*. Budapest: Osiris. Pp. 149–156.

[11] Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*. 14. évf. 4. sz. Pp. 805–824.

[15] Szabó Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. évf. 3. sz. Pp. 80–97.

[16] Vágó Irén (2002): Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*. 52. évf. 12. sz. Pp. 52–74.

[17] Villányi Györgyné (2002): Az óvodai nevelési dokumentumok elemzése, az óvodai nevelőmunka megfigyelése és az interjúk tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*. 51. évf. 12. sz. Pp. 75–88.

[18] Vajda Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. *Iskolakultúra*. 19. évf. 9. sz. Pp. 3–14.

[17] Villányi Györgyné (2002): Az óvodai nevelési dokumentumok elemzése, az óvodai nevelőmunka megfigyelése és az interjúk tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*. 51. évf. 12. sz. Pp. 75–88.

[19] Vekerdy Tamás (2010): Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. *Az élet dolgai pszichológiai sorozat*. Budapest: Saxum.

[20] Kiváltképp azon szülőkre gondolok, akik már a gyermek három éves korában megtervezik annak jövőjét, s terhelik őket addig, amíg bírják.

[21] Kósáné Ormai Vera (2001): *A mi óvodánk. Nevelépszichológiai módszerek az óvodában*. Budapest: OKKER. Pp. 245–258.

[22] Vekerdy Tamás (2004): Gyermekközpontú-e az iskola? *Új Pedagógiai Szemle*. 53. évf. 4–5. sz. Pp. 91–97.

kenységei egyre inkább hasonlítanak a felnőttekére, sőt, a szülők mintegy divatból mindenhová viszik magukkal a gyereket, ezáltal olyan élethelyzetekbe kényszerítve a kisgyermeket, melyek nem felelnek meg életkori sajátosságainak. Vekerdy Tamás ezzel kapcsolatban megjegyzi, hogy manapság a szülők nyomást gyakorolnak az óvodára anélkül, hogy tisztában lennének azzal, mekkora károkat okozhatnak ezzel. A korai tanítás azért is ártalmas, mert a funkció örömeinek megrontását jelenti. [19]

Természetesen meg kell hallgatni a szülők elképzeléseit, elvárásait, vágyait gyermekük intézményes keretek között zajló nevelésével kapcsolatban, de nem feledkezhetünk meg arról, hogy az óvodában a gyermekek a legfontosabb partnerek, ez mindig így volt és így is kell(ene) [20] maradnia. A gyermekkor „védelmében” óvatosan kell bánni (körültekintéssel igénybe venni) a különórák széles repertoárjával, a kisgyermekekre „szakosodott” szolgáltatók által kínált különféle képességfejlesztő tréningekkel. A pedagógusnak nem szabad siettetnie a gyermeket.

Az eltérő fejlettségi szint

Kósáné Ormai Vera [21] szerint az óvodából az iskolába történő átmenet úgy képzelhető el, ha nem csupán a gyermek alkalmazkodását várja el az iskola, hanem arra is gondot fordít, hogy az iskola az adott gyermek életkori és egyéni jellemzőihez igazodjon.

Bár hazánkban sokféle helyi kezdeményezés vagy program támogatja a kisgyermekkorai intézményváltást, csak akkor lehet hatékony bármelyik is, ha gyermekközpontú szemlélet jellemzi. Mindehhez elengedhetetlen, hogy próbáljunk megismerni minden egyes gyermeket. Tudni kell, „milyen” a gyermek és hogyan változik, mert csak ezek ismeretében válhat képessé a pedagógus, hogy alkalmazkodjon a változó igényekhez, szükségletekhez. [22]

Egy óvodai helyi nevelési programok tartamát elemző reprezentatív kutatás eredményei alapján láthatjuk, hogy a vizsgált óvodákban a rugalmas beiskolázást a gyermekek egyéni fejlettsége határozza meg leginkább, és nem a tankötelezettségi életkor elérése a döntő [17], ezt a rugalmas iskolakezdés teszi lehetővé.

Egy fővárosi vizsgálat adatai szerint [23] a 2002/2003-as tanítási évben a tankötelezett korban lévő gyermekeknek 25%-át nem iskolázták be, az iskola megkezdésére „éretlennek” nyilvánítva őket. Az okok között megtalálható a szociális éretlenség (32%), az értelmi képességek gyengesége (24%), valamint a testi fejletlenség (12%).

3–8 éves életkorban a gyermek megismerésének elsődleges és legfontosabb eszköze a megfigyelés. Az óvodapedagógus a gyermek fejlődését a napi tevékenység során állandóan figyelemmel kíséri. Azonban nem jó gyakorlat, mégis előfordul, hogy az óvodák csupán a nagycsoportosok „felmérését” szorgalmazzák az „iskolakezdesi javaslat” előkészítése kapcsán. Megfelelő diagnosztikai eljárásokkal a tanulási zavarok már óvodáskorban előrejelezhetők. [24] Természetesen nem azt tartom célszerűnek, ha állandóan mérjük a gyermekeket, inkább amellet érvelek, hogy a tudatos pedagógiai munka nem nélkülözheti minden egyes gyermek lehető legteljesebb megismerésének igényét, melyet sokféle módon és úton, de mindig tervszerűen és tudatosan kell végezni. Az iskolai beiratkozást megelőző „felmérés” azonban sok esetben már elkészt, többnyire arra ad lehetőséget, hogy az óvodapedagógusok eldöntsék, kérjenek-e differenciált iskolaérettségi vizsgálatot annak megítéléséhez, hogy javasolják-e a tanköteles kort elért gyermekeknek az adott évben az általános iskolai tanulmányok megkezdését.

Az óvodapedagógusok az adaptált fejlődést mérő eszközök, eljárások mellett sok óvodában kidolgoznak a gyermekek állapotfelmérésére feladatsorokat; és különösképpen alkalmazzák ezeket az iskolába készülők fejlesztési szintjének feltárására. [25]

Pálfi Sándor [26] az iskolaérettségi „teszt” helyett inkább a gyermek saját környezetében (azaz az óvodában) való megfigyelését tartja helyesnek, és az egyéni fejlődés ütemére alapozott nevelés mellett érvel.

Berényi Eszter és munkatársainak [11] korábban már idézett kutatása az intézmények együttműködése mellett az „iskolaérettségi vizsgálat” korai szelekciós szerepére is felhívja a figyelmet. Azonban a klasszikustól eltérően az „iskolaérettségi vizsgálat” fogalmát az óvodapedagógusok által az óvodában végzett részkapesség-vizsgálatokra használják. [27]

[11] Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*. 14. évf. 4. sz. Pp. 805–824.

[23] Lakatos Katalin (2003): Az iskolaéretlenség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló teszttel. Az iskolaéretlenség korai tünetei és az iskolaérettségi vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*. 53. évf. 3. sz. Pp. 137–149.

[24] Porkolábné Balogh Katalin (1988): A tanulási képességeket meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Porkolábné Balogh Katalin (Szerk.): *Iskolapszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó. Pp. 159–186.

[25] Varanka Zoltánné (2011): Az iskolaérettségi vizsgálat. *Fejlesztő Pedagógia*. 22. évf. 2. sz. Pp. 34–38.

[26] Pálfi Sándor (2004): Az iskolakészültség megítélése és szerepe óvodáinkban 2. *Óvodai Nevelés*. 57. évf. 3. sz. Pp. 76–81.

[27] Ezen megállapításom az idézett tanulmány szóhasználatának következetes utalásai nyomán következtethető. Ehelyütt fontosnak tartom megjegyezni, hogy az óvodában soha nem végeztek iskolaérettségi vizsgálatot, az óvodapedagógus a gyermek érettségének ismertetében tett/tesz javaslatot a tankötelezettség megkezdésére, illetve javasolhatja iskolaérettségi vizsgálat elvégzését.

[11] Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*. 14. évf. 4. sz. Pp. 805–824.

[28] Az alapkultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás) fogalmának meghatározása nem a legegyszerűbb feladat, pontos definíciójukat pedig még ennél is nehezebb megadni, ennek ellenére „körülírásukat” az iskolakészültséghez elengedhetetlen érettség megítélése miatt fontosnak véltem, azok legmeghatározóbb ismérveit ezért számba vettem. A számolás, a számolni tudás értelmezése, definiálása mindkőzt a legnehezebb. A számolást a Magyar Értelmező Kéziszótár (2008) sem értelmezi önálló szócikként, de figyelmet érdemlő, hogy míg az írás *készség*, az olvasás *képesség*, addig a számolás *tudásként* aposztrofálódik.

[29] Nagy József (2002, Szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Budapest: OKÉV–KÁOKSZI.

A kutatócsoport megállapítja – az ilyen jellegű vizsgálatokkal kapcsolatban – továbbá, hogy ezen „... felmérések eredményei azokat, akik jó eredményeket érnek el, arra ösztönzik, hogy elitiskolába menjenek, míg a rosszul teljesítőket már a középső csoporttól kezdve kezdhetik eltántorítani ettől, (...)” [11]

Az alapkultúrtechnikák [28] elsajátításához szükséges funkciók 3–6 éves életkorban fejlődnek a legintenzívebben. A fejlődés mértékét vizsgáló eljárásoknak prediktív jelentősége van a későbbi teljesítményzavar szempontjából, a tanulási zavarnak vannak előre jelző tünetei. Korántsem közömbös, hogy a kisgyermekkel foglalkozó minden pedagógus ismeri-e (és kellő időben alkalmazza-e) a pedagógiai gyakorlatban leggyakrabban használt, hazánkban is hozzáférhető és leginkább elterjedt egyes diagnosztikai eszközöket, eljárásokat. Mindezek egyrészt jelezhetik a tanulási zavar veszélyeztetettségét; másrészt segítséget nyújthatnak a tudatos és tervezett pedagógiai munka megvalósításához. Áttekintve néhány diagnosztikai eszközt, eljárást, melyek többségét speciális továbbképzés birtokában vagy anélkül óvodapedagógusok és tanítók is használhatnak; meg kell állapítanom, hogy a diagnózishoz legtöbb esetben nem párosul fejlesztési program, így bízva a fejlesztő munka tartalmi kidolgozását és megvalósítását az alapképzésben erre nem (kellően) felkészített pedagógusokra.

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (a továbbiakban: DIFER) Nagy József azon korábbi felismerésére épül, miszerint az iskolába lépéskor az azonos életkorú gyermekek között is jelentős fejlettségbeli különbség tapasztalható. A 2002-es országos DIFER mérési eredményei többek között rámutattak arra, hogy iskolakezdéskor a gyermekek mindösszesen 6 százaléka rendelkezik optimális fejlettségű írásmozgás-koordinációval, a nagycsoportosok közel fele hiányos szókinccsel kezdi meg iskolai tanulmányait, továbbá az elemi számolási készségek terén iskolakezdéskor a gyermekek 30 százaléka komoly fejlesztésre szorul. [29]

Hazánkban vizsgálták az elemi alapkészségek óvodáskori és első szintje közötti összefüggést egy longitudinális kutatás során a DIFER-programcsomag tesztjeit alkalmazva. Azt találták, hogy „a fejlődés nem determinált: az óvodáskori fejlettség nem határozza meg döntő mérték-

ben az elsős teljesítményeket.” [30] Bár nem áll módomban a teljes kutatási anyag megismerése, de ezen eredmény az alábbi gondolatokat igazolja részben számomra: egyrészt azt a tényt erősíti meg, hogy a gyermekek fejlődése eltérő ütemű és ezzel összefüggésben az adott életkorban jellemző fejlettségi szint nagy eltéréseket mutathat – főként igaz ez kisgyermekkorban; másrészt, hogy az óvodai nevelés komplex fejlesztő hatása kimutatható; harmadrészt pedig a kisiskoláskori (és későbbi) tanulási teljesítményt az egyéni fejlettségen kívül más tényezők is – egyenként vagy együttesen, de jelentősebb mértékben – befolyásolják és ezzel összefüggésben a közel azonos egyéni adottságok is nagyon eltérő teljesítményt hozhatnak.

Kutatások szerint a felnövekvő generációk jövőjét, sorsát az iskolába lépők szélsőséges fejlődési fáziskülönbségei határozzák meg. Emellett figyelmet érdemel, hogy a pedagógiai gyakorlat (és elmélet) hagyományosan az óvodapedagógustól, a tanítótól várja el az egyéni eltérésekhez igazított nevelést-oktatást, az egyénre szabott bánásmód érvényesítését; mely (számos ok miatt) többnyire (szinte kizárólag) az óvodai foglalkozások, tanítási órák keretében differenciálással valósul meg.

Az affektív tényezők

A gyermekek óvodából iskolába történő átmenetének nehézségeit vizsgálva egy tanulmányban a szerzők felhívják a figyelmet az érzelmi nevelés jelentőségére. Ennek ténye azért is figyelemre méltó, mert egy hátrányos szociális települési környezetben készült a problémafeltárás. [31] A szerzők szorgalmazták, hogy az iskolában teremtsenek olyan pedagógiai helyzetet, amelyben a gyermek érdeklődését, kíváncsiságát szinten tartják. Kiemelik az óvoda és az iskola közötti kapcsolattartás jelentőségét, fontosnak vélik továbbá, hogy az egyes intézménytípusok céljai, feladatai mindenki számára legyenek ismertek. A szerzők meggyőződése, hogy nem szabad az óvodát az iskola előszobájának tekinteni.

Ha az óvodapedagógus szakmai felkészültségének birtokában, hivatástudattal végzi munkáját, hiteles mintaként állandó jelenlétet biztosít – hol irányít, hol facilitál –, akkor megteremtődik a bizalmi légkör, ami a kötődés alapja.

[30] Józsa Krisztián–Zentai Gabriella (2012): Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményeit – Absztrakt. In: Benedek András–Tóth Péter–Vedovatti Anildo (Szerk.): XII. Országos Neveléstudományi Konferencia. *A munka és nevelés világa a tudományban*. Programfüzet és összefoglalók. Miskolc: Közoktatási Vezetők Képzéséért Alapítvány.

[31] Kiss Tiborné –Szabóné Kálmán Ágnes (2002): Az óvoda–iskola-átmenet problémáinak kérdése Miskolc városban. *Óvodai Élet*. 10. évf. 3. sz. Pp. 36–40.

[32] Buda Béla (2003): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéne alapelvei*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Pp. 80–100.

[33] Csonka Csabáné (2005): *Az óvoda és az iskola együttműködésének lehetőségei. Tanító*. 43. évf. 6. sz. Pp. 6–7.

[34] Zombori Judit (1998): *Bevezetés az iskolai életbe. Tanító*. 36. évf. 7. sz. P. 17.

A jó családi légkör támogathatja az óvodai nevelést, de pótolhatja is, hiszen – a beiratkozási kötelezettség mellett továbbra is „felmentés” kapható az óvodai nevelésben való részvétel alól – nem kötelező óvodába járni. Buda Béla [32] az empátiát fejlesztő nevelés lehetőségeit számba véve kiemeli a szoros, érzelmenteli szülőkapcsolatot, valamint megjegyzi, hogy különösen óvodás és kisiskolás korban van erre alkalom. A mai intézményes nevelés kritikájaként megfogalmazza, hogy nem alakul ki az egyénekben empátiás készség, az emberek csak (és szinte kizárólag) verbálisan és értelmileg viszonyulnak a világhoz és egymáshoz. Önmagunkat többnyire verbálisan, racionális kategóriák és teljesítmények szerint mérjük. Fontos az első osztályban (is), hogy a gyermeknek pozitív élménye legyen, valamint a bizalom, a biztonságérzet megteremtése elsődleges.

A gyermek számára a pedagógus fontos személy (referenciaszemély), akinek kedvéért sok mindent megtesz. A gyermek számára azonosulási mintává válhat [32], az identifikáció révén érvényesülnek a pedagógus személyes hatásai, így többek között kognitív sémái mellett verbális és nonverbális kommunikációjának sajátosságai.

El kell fogadnunk azt a tény, miszerint az egyes nevelési-oktatási szituációkban az egyén nemcsak kognitív, hanem érzelmi meghatározottság alatt is áll. Az adott nevelési-oktatási folyamatok során módosul/hat nemcsak a meglévő kognitív struktúra, hanem az érzelmi állapot is. A megismerési folyamat során az intellektuális alap, meglévő ismeret befolyásolja az új ismeret elsajátításának mennyiségét és minőségét, ugyanúgy az adott érzelmi állapot – mely egyedi és helyzeti tényezőktől egyaránt függ – is hatást gyakorol az eredményességre: az ismeretek tartosságára és felidézhetőségére. Az érzelmi állapot erős hatással van a szabad asszociációkra, a képzeletre, befolyásolja a tanulás hatékonyságát, a kreativitást.

Az intézményválasztás szabadsága

Az óvoda és az iskola együttműködési lehetőségeként említik a szabad iskolaválasztást, a rugalmas iskolakezdést, valamint a szöveges értékelést. [33] Azonban találkozzunk a szabad iskolaválasztás kapcsán azzal a véleménnyel is, hogy éppen emiatt a tanítónak nincs alkalma arra (a korábbi gyakorlattal ellentétben), hogy az iskolakezdést megelőző óvodátogatások során a gyermeket megfigyelje az óvodai közösségben. [34]

Berényi Eszter és munkatársai – az intézmények közötti együttműködés, az óvoda funkciója, a gyermek egyéni fejlettségi szintjének a beiskolázás során való figyelembe vétele mellett – kutatásuk során foglalkoztak azzal is, hogy az óvoda milyen szerepet tölt be az iskolaválasztásban. [11] Tapasztalatuk azt mutatja, hogy a különböző társadalmi helyzetben lévő gyermekek különböző általános iskolákba „rendeződnek”. Véleményem szerint tovább erősítheti az ilyen jellegű társadalmi szegregációt az iskolakörzetek kialakítása (ha azt vesszük figyelembe, hogy a szülők társadalmi helyzete és iskolázottsága [31] determinálja a lakóhelyválasztást). [35, 36]

Az iskolaválasztás nem a gyermekek tényleges képességei szerint, hanem a szülők elvárásai nyomán történik, hiszen itt még nem beszélhetünk tényleges teljesítmény szerinti orientációról; tapasztalatom azonban azt mutatja, hogy a későbbiek során az iskolai teljesítményt jelentős mértékben befolyásolja a választott iskola „minősége”.

Elgondolkodtató megállapítás, hogy „minél korábbi a választás, feltehetően annál nagyobb egyenlőtlenségek alakulnak ki, (...)”. [11] „Mint-hogy a társadalmi származás a magasabb iskolafokokon egyre csökkenő mértékben befolyásolja a szelekciót, illetve az iskolai teljesítményt, azt kell gondolnunk, hogy az óvoda–iskola-átmenet tekintetében a szülők státusza rendkívül jelentős szerepet játszik.” [11] A gyakorlatban az óvoda és az iskola választása eltérő szempontok szerint valósul meg. Egy országos szintű kutatás a tényleges óvodaválasztási lehetőséggel rendelkező szülők körében a választást befolyásoló tényezők fontosságát tekintve azt mutatta ki, hogy jelentős részük (közel 70 százalékuk) felkereste a számításhoz jöhető óvodákat, s benyomásaik alapján választottak, emellett a szülők 60 százaléka az óvoda gyors elérhetőségét is fontosnak tartotta. [12] Török Balázs országos reprezentatív mintán végzett 2001-es vizsgálata láthatóvá tette, hogy míg a nagyobb településeken élő szülők az óvodaválasztás tekintetében kedvezőbb helyzetben vannak, addig „mobilabbak” is, kevésbé köti őket az óvoda közelsége, mint választást befolyásoló szempont.

A már többször idézett vizsgálat [11] eredményei az intézményváltás illetően azt mutatták, hogy míg az óvodaválasztásnál a leginkább meghatározó a „kényelmi” szempont („közel van a lakáshoz”), addig az iskola-

[11] Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Eröss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio*. 14. évf. 4. sz. Pp. 805–824.

[12] Török Balázs (2005): Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*. 14. évf. 4. sz. Pp. 787–804.

[35] A szülők iskolai végzettsége alkalmas független változó, alkalmasabb, mint a foglalkozás. Egyrészt azért, mert – kortól és politikai berendezkedéstől függetlenül – érvényesülni látszik az a trivialis, hogy a magasabb presztízsű foglalkozásoknak feltétele a magasabb iskolai végzettség. Másrészt azért, mert az olyan diffúzabb foglalkozási kategóriák esetében, mint például a magángazda vagy a vállalkozó, utalni tud a kategória belső rétegzettségére. Harmadsorban pedig azért, mert az iskolai végzettség – „kulturális természete” miatt – sokkal közvetlenebbül kapcsolódik a következő generáció ugyancsak iskolához kötődő cselekedeteit és választásokat befolyásoló motívációihoz és értékvilágához, mint a foglalkozás [36]

[36] Andor Mihály–Liskó Ilona (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra-könyvek*. <http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf> (2017. 09. 10.)

[36] Andor Mihály–Liskó Ilona (1999): *Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra-könyvek*. <http://mek.oszk.hu/03600/03672/03672.pdf> (2017. 09. 10.)

[37] Andor Mihály (2000): A lakóhely hatása az iskolaválasztásra. *Iskolakultúra*, 10. évf. 3. sz. Pp. 45–51.

[38] Tóth Edit–Csapó Benő–Szekely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*. 57. évf. 9. sz. Pp. 798–814.

[39] Csapó Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálódása. *Iskolakultúra*. 13. évf. 8. sz. Pp. 107–117.

[40] Józsa Krisztián–Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda–iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra*. 21. évf. 6–7. sz. Pp. 12–29.

választásnál már a minőségi szempont kerül előtérbe („jó hírű intézmény”). Kutatási adatok arról tanúskodnak, hogy a lakóhely valamilyen módon és mértékben befolyásolja az iskolaválasztást, melyet jelenösen determinál a különböző típusú települések iskolaválasztékának különbsége. [37] Andor Mihály (2000) arra is felhívja a figyelmet, hogy a településtípusok intézményeinek eltérő tanulmányi átlagát (minél nagyobb a település, annál jobb az átlag) nem biztos, hogy az intézmények színvonalbeli különbsége, sokkal inkább a településeken élők (jelen esetben a szülők) iskolázottsági fokának eltérése okozhatja.

Tóth Edit és munkatársainak [38] 2003–2007 között zajlott longitudinális vizsgálat, melynek keretében 1. osztályos tanulók elemi alapkészségeit is mérték a DIFER-eszközzel, megerősítette a szabad iskolaválasztás szelekciós hatását, miszerint az, hogy a tanuló melyik iskolába iratkozik (azaz melyik iskolát választja a szülő a gyermek számára!) „(...) már az iskolába történő belépéskor 13–26 százalékban magyarázza meg az alapkészségekben lévő különbségeket.” [38] A továbbtanulásról hozott döntés nem az általános iskola végén születik, hanem már jóval korábban eldől, ki hol tanul tovább, és a pályaaaspirációkat is többnyire a társadalmi helyzet determinálja. [36]

Az iskolaválasztás során társadalmi csoporttól függetlenül érvényesülő tendencia, hogy a szülők legalább olyan vagy annál jobb társadalmi helyzetbe szeretnék hozni gyermekeiket, mint amilyenben ők vannak. [39] Vizsgálati eredmény is megerősítette, hogy a szülő iskolaválasztása felerősíti a szelekciót: azt találták, hogy szignifikánsan magasabb arányban járnak a BTM-zavarral küzdő, továbbá a SNI tanulók a saját körzeti iskolájukba, az előbbieknél 65; míg az utóbbiak 58 százaléka. [40]

(A tanulmány folytatása a szeptemberi számban lesz)

A tanulói értékelés gyakorlatának bemutatása (2. rész)

Érdemjegy vagy szöveges értékelés az általános iskola kezdő szakaszában?

Összefoglalás: Fontos hangsúlyozni, hogy az iskolában az értékelésre vonatkozó lényeges elhatározások szervezeti döntések, nem válhatnak szűkebb érdekcsoportok vagy egyének közötti harcok martalékává.

Az értékelés folyamatában (miként a nevelés-oktatás teljes rendszerében) elvárható a rugalmas fejlesztési logika érvényesülése. Az értékelés hatékonyságának feltétele, hogy a tanító figyelembe vegye a gyerekek közötti különbségeket.

Osztályozás vagy szöveges értékelés? Mit mutat az osztályzat? Mit olvasnak ki a gyerekek, a szülők a kapott jegyből? Ha csak egy ellenőrzőbe beírt jegyre gondolunk: érdemes volt tegnap tanulni; jobban kellett volna figyelni. Ha egy bizonyítvány értelmezését vizsgáljuk: jövőre már ötödikes lesz; nyáron készülhetünk a pótvizsgára. Az, hogy a gyerek mit tud most, mennyivel tud többet, mint tavaly; hogy mit tud a tanterv előírásaihoz képest; hogy mit tud más iskolák tanulóihoz képest – titok marad.

Nem véletlen, hogy az alsó tagozatban olyan gyakran kerül elő az osztályozás indoklásának megkérdőjelezése. Néhány szempont: tízéves korig alakul ki az egyén önismerete, énképe – a tanító differenciálatlan osztályzatai a tanuló egészséges önértékelésének gátjai lehetnek; az osztályzatok a belső motiváció helyett a külső motivációt helyezik előtérbe.

Hangsúlyozni kell, hogy a nevelés-oktatás-értékelés nem választhatók el egymástól. Hogyan is értékeljük akkor? Erre mindenki csak pedagógiai elhivatottsága, lehetőségeinek tükrében adhatja meg a választ.

Kulcsszavak: Szöveges értékelés, törvényi háttér, értelmezhetőség, tanulási kedv, stresszforrás.

Abstract: It is important to emphasize that important decisions concerning evaluation are organizational decisions at schools.

* *Dunaiújváros, Móra Ferenc
Általános Iskola
E-mail: ballaj@vnet.hu*

The success of flexible development logic must be expected in the process of evaluation. The condition of the efficiency of evaluation is that the teacher takes the differences among children into consideration.

Grades or text evaluation? What does a grade show? What does it show the children and parents? If we think of a grade written in the report book: it was worth learning yesterday, he or she should have listened more carefully. If we think of an annual school report: he or she can continue in the fifth grade, he or she can prepare for the second examination in the summer. What the child knows comparing to other school's pupils or the syllabus does not turn out.

It is not by chance that the justification of giving grades in lower classes is often questioned. Some points of view: the person's self-knowledge and self image develop until the age of ten – the teacher's undistinguishing grades can be the obstacles of the pupil's healthy self-estimation, grades emphasize the outer motivation instead of inner motivation.

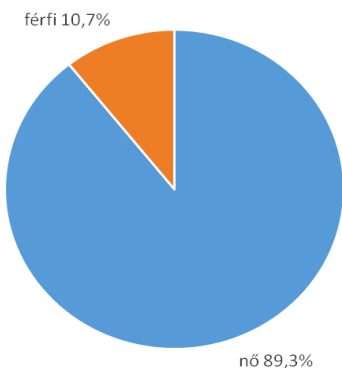
It must be emphasized that education and evaluation cannot be separated from each other. How shall we evaluate then? The answer depends on our pedagogical dedication and possibilities.

Keywords: Text reviews, legal background, interpretability, like learning, source of stress.

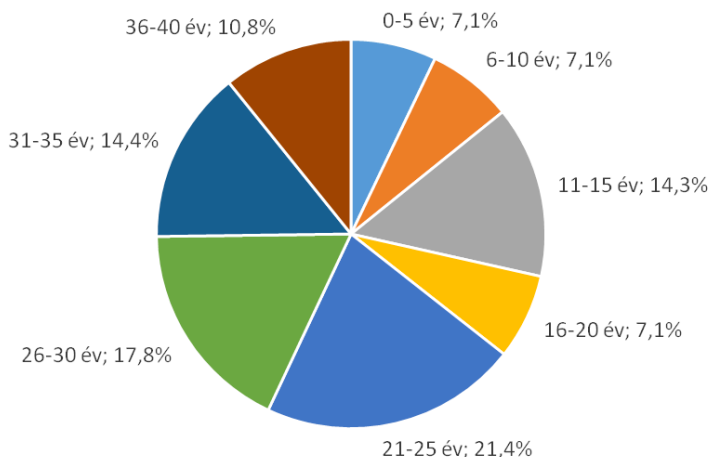
A VIZSGÁLANDÓ MINTA

A kutatásban 56 pedagógus vett részt. Ezek a kollégák egy kistérséghez tartozó nem reprezentatív mintát képeztek. A mintában a nők aránya 89,3 %, a férfiaké 10,7 %, a férfiak alulreprezentáltak.

1. ábra. A vizsgált személyek neme.



2. ábra. A pályán eltöltött évek száma.



[8] Lénárd András (2004): *Pedagógusok – szülők – tanulók párbeszéde a szöveges értékelésről.*

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYE

A szülők gyermekük iskolai életével kapcsolatban elsősorban az osztályzatokat veszik figyelembe. Fontos ez azért is, mert a jegyek segítségével hoznak döntéseket az évisméltésről, a továbbtanulásról.

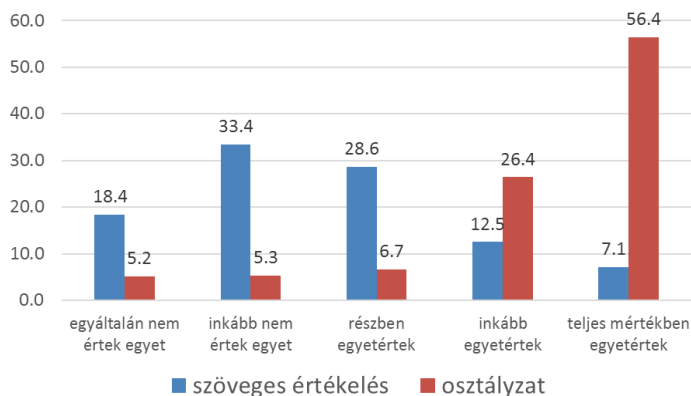
Lénárd (2004) [8] szerint a szöveges értékelés megjelenése az alsó tagozatosok értékelésében azon szülők igényét elégítette ki, akik igénylik a részletes, a tanuló személyiségére kiterjedő leírást, az árnyaltabb képet a tanulók fejlődéséről, eredményeiről, míg más szülők számára zavaró, ha nem a megszokott, a saját gyermekkorából is ismert, osztályzatokkal értékelik gyermeküket. A szülők gyakran megpróbálják átalakítani a szöveges értékelést valamilyen osztályzattá. Nehézséget okozhat számukra, ahogy gyerekeik számára is, ha olyan kifejezések szerepelnek az értékelésben, amelyeket nem tudnak értelmezni. A szülőknek fontos, hogy gyermekük eredményeit össze tudják vetni az osztálytársak eredményeivel. Előfordulhat, hogy a szülők a szöveges értékelések alapján más osztályzatokra számítanak, mint amilyeneket gyermekük kap az első osztályozások alkalmával. Éppen ezért fontos, hogy a ta-

nító úgy fogalmazza meg a szöveges értékelést, hogy az a címzettek számára könnyen értelmezhető legyen, a velük való rendszeres kapcsolattartás segítheti az értékelés szövegének, az értékelési forma funkciójának megértését.

A kutatásban véleményt nyilvánító tanítók nagy többsége szerint az osztályozás könnyebben értelmezhető a szülők számára, mint a szöveges értékelés. 56,4 %-a teljes mértékben egyetért az állítással, míg 7,1 százalékuk ért teljes mértékben egyet azzal, hogy a szövegesen nyújtott értékelést a szülők könnyen értelmezik. (3. ábra)

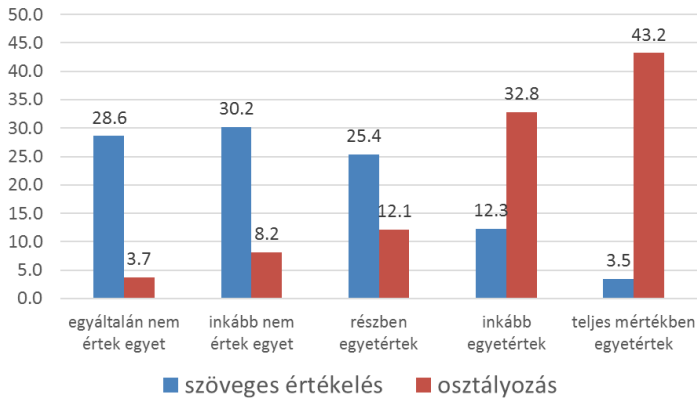
AZ OSZTÁLYZAT ÉS A SZÖVEGES ÉRTÉKELÉS ÉRTELMEZHETŐSÉGE

3. ábra. A szülők számára könnyen értelmezhető.



A válaszadók szerint a tanulók nem tudják értelmezni a szöveges értékelést (az 1. osztályos gyerekek még elolvasni sem), a pedagógusok 58,5 %-a egyáltalán vagy inkább nem ért egyet azzal, hogy a tanulók számára könnyen érthető a szöveges értékelés tartalma, míg az osztályzatokat a tanítók 43,2 százalékának véleménye szerint pontosabban értik a gyerekek.

4. ábra. A gyerekek számára könnyen értelmezhető.



[9] Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (Szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris. Pp. 45–90.

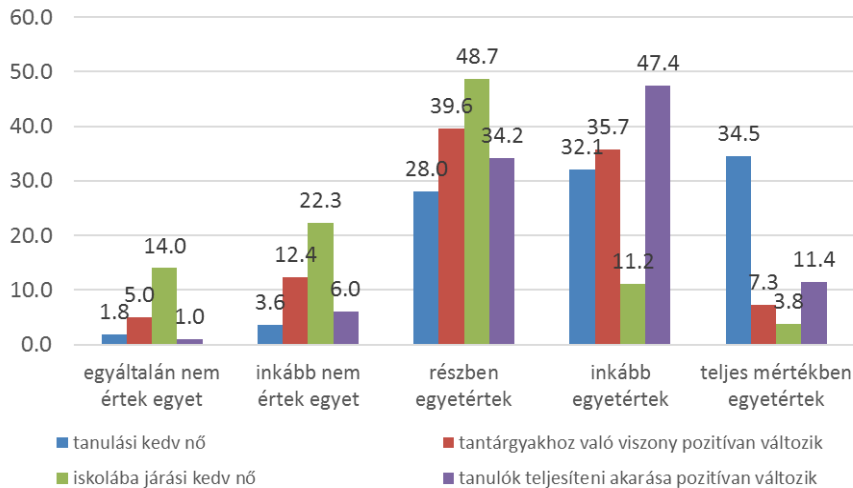
[10] Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Azt, hogy a diákok milyen szívesen foglalkoznak egy tantárggyal, mennyire szeretik azt tanulni inkább az óra légkörétől, a tanító személyétől függ. Korábbi vizsgálatok [9] rámutattak arra, hogy a tantárgyi attitűdök az iskolában eltöltött évek számának növekedésével romlanak. A motiváció csökkenéséhez hozzájárulhat, hogy az általános iskola felső tagozatain a hangsúly az értékelésben a tanulási folyamat segítéséről áttevődik az eredmény értékelésére. [10]

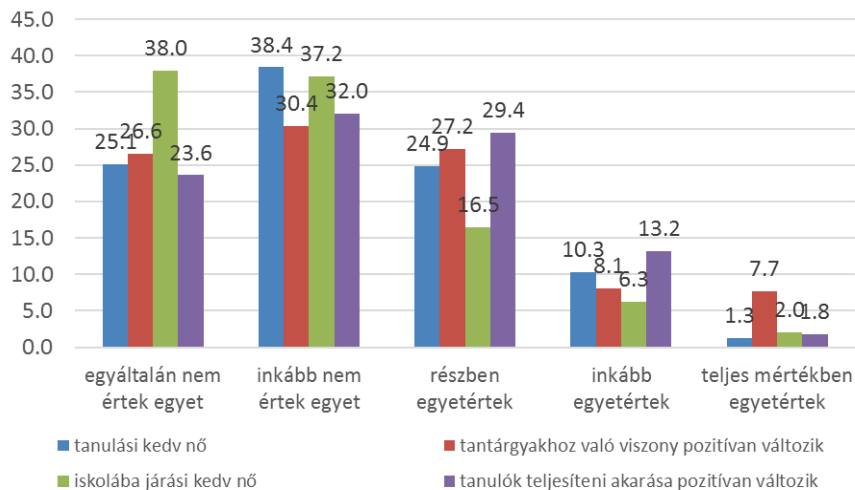
Kutatásom eredményei alapján (5. ábra) a tanulási kedvet a tanítók 66,6 %-a szerint nagy mértékben befolyásolja a jeggyel történő értékelés, míg a szöveges értékelés csak 11,6 százalékuk szerint. A tanítók közel $\frac{1}{4}$ része szerint a tanulási kedvre nincs hatással a szöveges értékelés.

AZ OSZTÁLYZAT ÉS A SZÖVEGES ÉRTÉKELÉS HATÁSA A TANULÓKRA

5. ábra. Az osztályozás hatása a tanulókra.



6. ábra. A szöveges értékelés hatása a tanulásra.



A tanítók 39,6 százaléka részben egyetért, részben nem azzal, hogy a tanulók tantárgyhoz való viszonyát az osztályozás meghatározza. A szöveges értékelés meghatározó szerepével az egyes tantárgyakhoz való kapcsolat formálódásában a tanítók több, mint fele nem ért egyet.

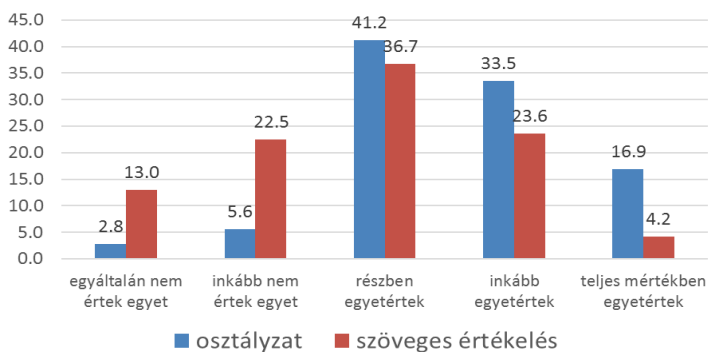
A pedagógusok úgy vélik, hogy az iskolába járási kedvet az osztályzatok erősebben befolyásolják, mint a szöveges értékelés. A szöveges értékelésnek a megkérdezett pedagógusok $\frac{3}{4}$ része szerint nincs befolyása arra, mennyire szívesen járnak iskolába a diákok.

A tanítók közel $\frac{1}{4}$ része szerint a szöveges értékelésnek nincs hatása a tanulók teljesítményvágyára. A tanulók tantárgyi, tanulási attitűdjére, teljesítménymotivációjára a megkérdezettek szerint az osztályzatoknak nagyobb a hatásuk, mint a szöveges értékelésnek.

A pedagógusok feladata a gyermek személyiségének fejlesztése a maga totalitásában. Természetes, hogy a tanítónak a gyermek érlelődésének és nevelődésének folyamatáról is információkat kell szereznie és nyújtania. Vagyis időnként jeleznie kell a gyerekeknek, a szülőknek, ő miként látja, hogyan értékeli a gyermek fejlődését, aktuális neveltségét, változásainak irányát, eredményét, hiszen a tanulók önismeretének egyik alapja lehet a megszerzett osztályzat és a szöveges értékelés. Az osztályzat segíti a társakkal való összehasonlítást, másrészt megmutatja valamilyen tudásszint meglétét. A szöveges értékeléshez szükség van arra, hogy a pedagógus alaposan megismerje tanulóit. Az elkészített leírása segíti a gyereket önmaga jobb megismeréséhez.

A megkérdezett tanítók úgy látják, hogy az osztályozás a reális önismeret formálásához jobban hozzájárul, mint a szöveges értékelés. (7. ábra)

7. ábra. Egyes értékelések befolyása a tanulók valós önismeretére.

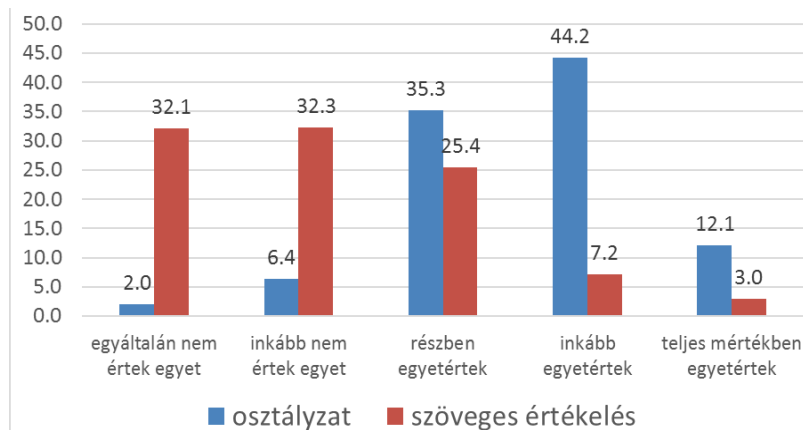


[11] Fülöp Márta (2010): A társas viselkedés szociálpszichológiája: társas összehasonlítás az iskolában. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (Szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. Pp. 48–77.

Fülöp [11] véleménye szerint a társas összehasonlítás fejlődésével kapcsolatban fontos szerepe van az iskolába lépésnek, mivel ekkortól kezdve sokféle teljesítményhelyzetbe kerülnek a gyerekek, amikben össze tudják hasonlítani magukat társaikkal. A gyerekek számára fontos, hogyan vélekednek róluk a társaik, figyelnek a tanítóktól érkező visszajelzésekre, egymáshoz hasonlítják saját eredményeiket. Alsó tagozatban megfigyeléseiket nemcsak elért eredményeikre, hanem önmagukra, személyiségükre vonatkoztatva vonják le – ha valaki rossz jegyet kap, az rossz ember, ha valaki jó jegyet szerez, az jó, őt szívesebben választják. [11]

A vizsgálatban részt vevők véleménye szerint az osztályzat szerepe nagy befolyással bír abban, hogy hogyan ítélik meg egymást a tanulók, míg a szöveges értékelés nem jelentős. (8. ábra)

8. ábra. Az egyes értékelések befolyása a tanulók egymás iránti megítélésére.



Ennek egyik oka lehet, hogy a szöveges értékelés tartalma nem fejezhető ki számmal, egy-egy szóval. Az osztályzattal szemben – amely könnyen megjegyezhető és mindenki ismeri a társáét –, nehezebb megjegyezni, a gyerekek kevésbé ismerik egymását.

Ahhoz, hogy a tanító el tudja készíteni a szöveges értékelést nagyon meg kell ismernie tanítványa értelmi, érzelmi tulajdonságait. A különböző tanórákon tantár-

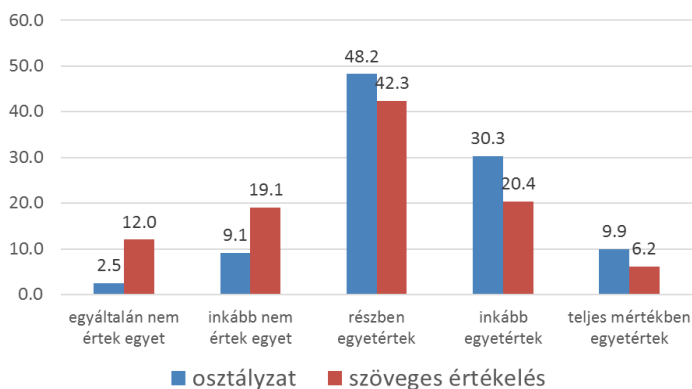
gyakban nyújtott munkája kihat az egész személyiségére, így a tanuló eredménye csak ennek ismeretében értékelhető. [12] Ezért is tekintünk az értékelésre összetett folyamatként. Az osztályzatok az értelmi képességek értékelésére szolgálnak, az érzelmi jellemzők megmutatására nem alkalmasak.

Az iskolákban a tantárgyi teljesítmények értékelésén túl jelen van a gyerekek egyéb tulajdonságainak jellemzése, amelyre a szorgalom és a magatartás formájában van mód. Azt, hogy a diákoknak egy tantárgyon belül milyen tudást sikerült elsajátítani megmutatja az osztályzat. A különböző fokozatok jelzik a jobb és a gyengébb teljesítmény elérését, de ennél többet nem mutatnak. A szöveges értékelés a fejlődést igyekszik leírni, valamint lehetőséget ad az árnyaltabb jellemzésre, igyekszik utat mutatni a „Hogyan tovább?” kérdésében. A válaszadók mégis úgy látják, hogy az osztályzat alkalmasabb a tanulók tantárgyi tudásának, fejlődésének nyomon követésére.

A válaszolók közel azonos arányban gondolják úgy, hogy mindkét értékelési forma jó a tanulók tantárgyi tudásának minősítésére. Többen egyik értékelési módot sem tartják jó eszköznek arra, hogy pontos képet adjanak a diákok tudásáról, egyéni fejlődéséről. Akkor mi lenne a jó megoldás? A standardizált teljesítménytesztek (pl. kompetenciamérés) eredményei? A pedagógusok ezzel még kevésbé értenek egyet. Ez a kérdés nyitott kapukat döntet, még keresni kell a lehető legjobb megoldást. A gyerekek tantárgyi tudásának, egyéni fejlődésének követésében melyik értékelés megfelelőbb?

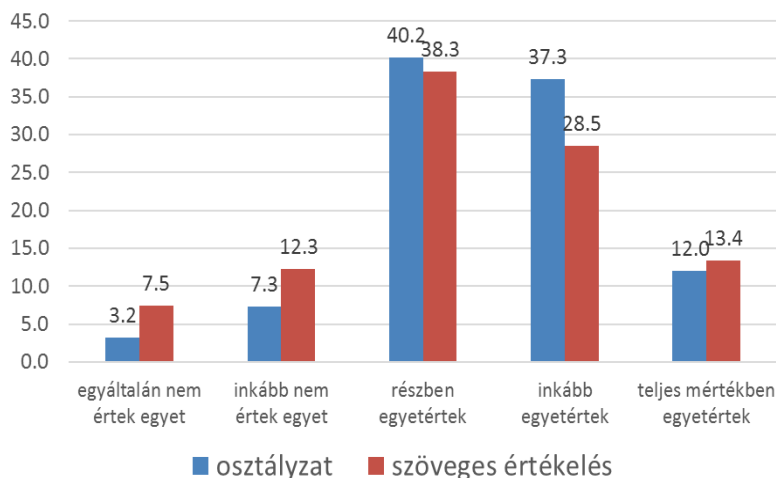
[12] Serfőző Mónika –Vörös Anna (2004): A szöveges értékelés feltétele: a tanulók megismerése. In: Hunyady Györgyné –M. Nádas Mária (Szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Budapest: Dinasztia. Pp. 44–60.

9. ábra. A tantárgyi tudás minősítésére melyik értékelés megfelelőbb?



[9] Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (Szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris. Pp. 45–90.

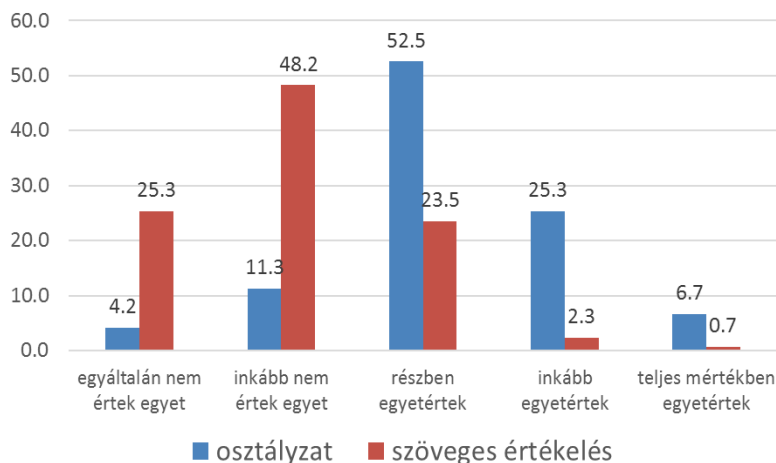
10. ábra. Az egyéni fejlődés minősítésére melyik értékelés megfelelőbb?



Az osztályozás dilemmája közé sorolják, hogy túl nagy nyomás nehezedik a tanulókra amiatt, hogy jó jegyet szerezzenek. [9] Ez a diákokkal szemben támasztott elvárás állandó szorongást okozhat, amely akár a teljesítmények romlásához is vezethet. A stressz befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét. Hatása nem mindig negatív, hiszen hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok fejlesszék magukat, felkészüljenek a kihívásokra. Ahogy a régi latin mondás is tartja: „Teher alatt nő a pálma.” A szállóige jelentése: az ifjakat bátran terheljük nehéz feladatokkal, mert formálódó személyiségük a próbatételektől válik igazán erőssé. Ebben van igazság, bár a pszichológusok óvatosságra intenek: ha túlzott elvárásokat támasztunk a gyerekekkel szemben néha többet ártunk, mint használunk. A stresszt a stresszforrások váltják ki, melyek alkalmazkodásra ösztönzik a gyerekeket; fiziológiai, pszichológiai és viselkedési következményekkel járnak. A stressz szorongást, lehangoltságot, fáradtságot, feszültséget okozhat. Hosszú távon „kiegéshez” vezethet. Kutatásunkban azt is vizsgáltuk, hogy a tanítók szerint a gyerekek számára melyik értékelési forma okoz nagyobb stresszt.

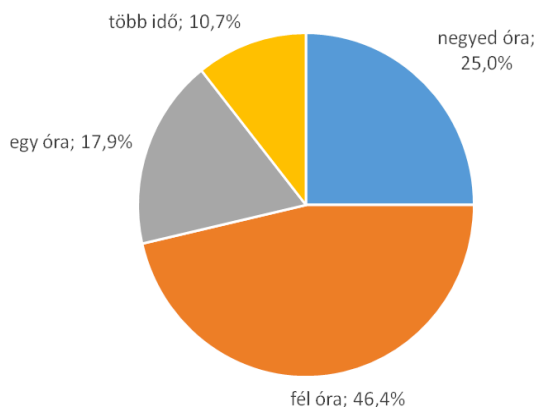
A szöveges értékelés a tanítók nagy többsége szerint nem jelent stresszforrást a gyerekek számára. Fontos felhívni a figyelmet, hogy a megkérdezettek fele részben egyetért, részben nem az osztályzat szorongást, stresszt okozó szerepével.

11. ábra. Az értékelési formák stresszt okozó hatása.

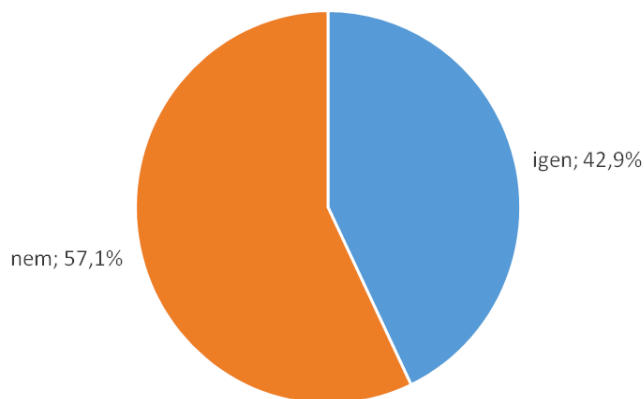


A szöveges értékelések elkészítése időigényes feladat, míg a félévi, év végi osztályzatok az év során szerzett érdemjegyek alapján egyszerűbben meghatározhatók. Vizsgálataink eredményei szerint (bár csak kis mértékben) a tanítók úgy érzik, hogy a szöveges értékelés elkészítésére szánt munkaidő nagyon magas, a befektetett munka nem térül meg.

12. ábra. A szöveges értékelés elkészítésére szánt idő (egy-egy tanulóra vonatkozóan).

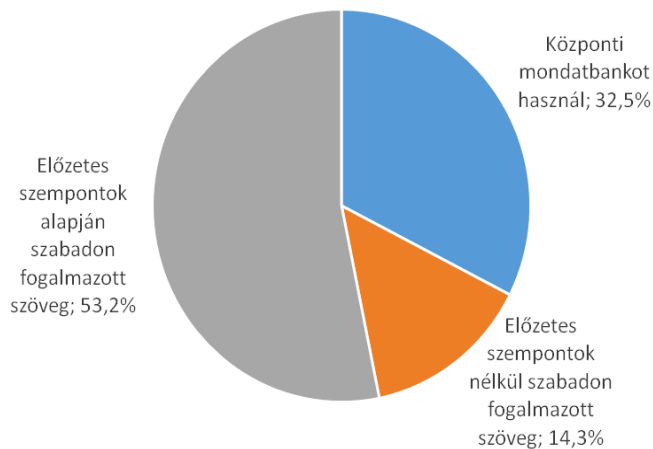


13. ábra. A szöveges értékelésre szánt idő megtérül.



A tanítóknak már igen sok segítség áll rendelkezésére a szöveges értékelés elkészítéséhez. A válaszadók 53,2 százaléka készít előzetes szempontok alapján szabadon fogalmazott szöveges formát, 14,3 százalékuk előzetes szempontok nélkül szabadon fogalmazott szöveget.

14. ábra. A szöveges értékelés elkészítésének módjai.



Természetesen a szöveges értékelés elkészítésére fordított idő függ attól, hogy a tanító melyik értékelési módot választja. Egy központi mondatbank felhasználásával készült értékelés (általában a félévi, év végi értékeléseknél használják) rövidebb idő alatt készül, mint a szabadon fogalmazott szöveg. A kötetlen formájú szöveg viszont árnyaltabb, egyénre szabottabb értékelést tesz lehetővé.

Napjainkban sincs egyetértés arról, hogy melyik értékelési mód az üdvözítő. A tanítók abban egyetértenek, hogy 1. osztályban legmegfelelőbb a szöveges értékelés, viszont a magasabb osztályokban jó részük az évközi jegyeket, a félévi és az év végi osztályzatokat tartja elfogadhatóbbnak.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYÉNEK ÖSSZEGZÉSE

2017 tavaszán végzett vizsgálatom során az alsó tagozaton oktató pedagógusok véleményét vizsgáltam az osztályozás és a szöveges értékelés néhány fejlődéslelektani, neveléslelektani és pedagógiai hatásával kapcsolatban egy kistérségi nem reprezentatív mintán. A szöveges értékelést a tanulók teljesítményének értékelésére 2004–2010 között alkalmazták kötelezően az általános iskolák 1–3. osztályában félévkor és év végén, valamint a 4. évfolyamokon félévkor. A szöveges értékelés mellett rengeteg érv felhozható, mégsem vált tartóssá az értékelési gyakorlatban Magyarországon. Ahhoz, hogy a szöveggel történő értékelés célját, helyes használatát elsajátítsák a tanítók elengedhetetlen fontosságú, hogy a pedagógusok elfogadják, szívesen alkalmazzák azt. Mindezekén túl a szülők és a gyermekek számára is érthetővé kell tenni a szöveges minősítést ahhoz, hogy igazán elfogadottá váljon.

A megkérdezettek válaszaik szerint a szöveges értékelés nem vált a szülők és a gyermekek számára sem érthető minősítési eszközzé. Ezért is gondolhatják úgy, hogy a szöveges értékelés kevésbé hatásos a tanulók önismeretének formálásában, mint az osztályzat. Tapasztalataim szerint jeggyel történő értékelést hatékonyabbnak tartják a megkérdezettek, mint a szöveges értékelést.

A kutatás során kitűnt, hogy a szöveges értékelés megírásával töltött idő (típustól függően más és más), nem térül meg. Úgy tűnik, hogy a szöveges értékelés nem vált a pedagógusok körében elfogadott eszközzé.



A kiégésről és más démonokról (2. rész)

Összefoglalás: A 20. század második felében megjelenő kiégés-vizsgálatok napjaink pszichológiai kutatásainak egyik leggyakoribb témái. Az emberekkel foglalkozó szakmák, így a pedagóguspálya is magában hordozza a burnout-szindróma veszélyét, amely akkor lép fel, amikor a motivált, érzelme gazdag személyiség töltődik azokkal a problémákkal, amelyek nap mint nap jelentkeznek a munkavégzés során. [1]

A mentális kimerülés és reménytelenség az inkompetencia érzésével párosul, amely a célok elvesztése mellett a saját személyiségre, munkára és másokra vonatkozóan is negatív hatást fejt ki. [2]

Jelen kutatás a burnout- (kiégés) szindróma okait és hatásait vizsgálja a segítői területen dolgozók és pedagógusok körében. A segítő terület egyik legjelentősebb nehézségeként megjelenő kiégésszindróma a munkavégzésre gyakorolt negatív hatása okán az oktatás minőségének biztosítása szempontjából is meghatározó tényező. A jelenség kiváltó okainak, valamint pedagógusokra és oktatásra gyakorolt hatásainak vizsgálata alapján lehetőség nyílik a szindróma beható megismerésére és a kockázati tényezők csökkentésére.

Kulcsszavak: Kiégés-vizsgálat, burnout-szindróma, mentális kimerülés, reménytelenség, inkompetencia, kockázati tényezők.

Abstract: Burnout has become one of the most frequently researched psychological topics since the second half of the 20th century. Professions dealing with people involve the danger of burnout, just like the teaching profession. Burnout may arise in case of facing the same problems at work on a regular basis in spite of the teacher being motivated and emotionally strong. [1]

Mental exhaustion and hopelessness paired with the feeling of incompetency negatively affect the character, work, and attitude to others. [2]

* *Dunaiújvárosi Egyetem
Tanárképző Központ*
E-mail: nemeth.istvan@uni-duna.hu

** *Budapest XIII. kerületi
Önkormányzat HÍD Család- és
Gyermekjóléti Központ*
E-mail: nemethborbala@szoc.
bp13.hu

[1] Ónody Sarolta (2001):
Kiégési tünetek (burnout-
szindróma) keletkezése és
megoldási lehetőségei. *Új
pedagógiai szemle*, 51. évf. 5.
sz. Pp. 80–85.

[2] Herbert J. Freudenberger (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30. sz. 159–175.

[10] Petróczi Erzsébet (2007): *Kiégés – Elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

[18] Spaniol, L.–Caputo, J. (1979): Professional burn-out. A personal survivor kit. *Human Services Associates*. Lexington, MA, Egyesült Államok.

This study examines the burn-out syndrome, its causes and effects in the teaching profession. Burnout, because of its negative effects, is a key factor in assuring the quality of education. By examining the root causes of the phenomenon and its effect on teachers and teaching, we may get a deeper understanding of burnout and decrease the risk factors.

Keywords: Burnout, mental exhaustion, hopelessness, incompetency, risk factors.

A BURNOUT-SZINDRÓMA TÜNETEI ÉS HATÁSAI

A kiégéssel foglalkozó tudományos munkák egyik legáltalánosabb témájának számít a kiégés tüneteinek és hatásainak vizsgálata. Petróczi Erzsébet 2007-es munkájában is komoly szerep hárul a burnout-szindróma ezen aspektusainak ismertetésére. Úgy véli, a kiégett személy általában csak egy bizonytalan és meghatározhatatlan fáradtságot érez, amely nem specifikus. Ezt kíséri továbbá a munkába meneteltől való vonakodás, a saját teljesítményével való elégedetlenség és a szociális kapcsolatok háttérbeszorulása. A fáradtság és kimerültség fokozódásával gyakran a hétköznapi dolgok is heves érzelmi reakciókat váltanak ki. Az így kialakuló feszültség további káros hatást gyakorol az egyén kapcsolataira, akár a munkahelyi akár az otthoniakat nézve. [10]

Petróczi továbbá bemutatja Spaniol és Caputo 1979-es munkáját [18], amelyben a traumatikus égési sérülések fokozataival szemlélteti a kiégés tüneteit. Ennek alapján első-, másod- és harmadfokú kiégésről beszélhetünk.

Elsőfokú: Az elsőfokú esetben a tünetek csak szórványosan jelennek meg és rövid ideig állnak fenn. Az egyén kikapcsolódás és pihenés útján képes javítani a helyzetén, és visszatérni a korábban őt jellemző munkavégzéshez és teljesítményhez.

Másodfokú: A másodfokú kiégésnél a tünetek megjelenésének gyakorisága növekszik a korábbiakhoz képest és egyre hosszabb ideig is érezhető negatív hatásuk. Egyre nehezebbé válik a pihenés vagy más módszerek útján normalizálni a helyzetet. A fáradtság és a feszültség gyakorlatilag állandósul, amely cinikus magatartás és gyakori hangulatváltozás megjelenését okozza. A munkahelyi hatékonysága visszaesése állandó témává válik, és a frusztráció egyik legjelentősebb okává lép elő.

Harmadfokú: Ezen a szinten már a tünetek folytonos jelenlétéről beszélhetünk. Gyakoriak lehetnek a fizikai és lelki problémák kialakulásai is, amelyekre a külső szakemberek által végzett kezelések sem jelentenek gyógyírt könnyedén. Megnöve-

kednek a saját képességei, illetve személyisége iránt érzett negatív érzések, a korábbi jellemzően munkahelyi problémák pedig fokozatosan a magánéletben is megjelennek a kapcsolatok beszűkülése következtében. [10]

Petróczi Erzsébet munkája során foglalkozott még a kiégéstünetek csoportosításával is. Megkülönböztetett fizikai, intellektuális, szociális, valamint pszichológiai és érzelmi tüneteket.

Fizikai tünetek

Fáradtság, kimerültség: Ide tartozik a súlyos, rendszeresen jelentkező fáradtság. Ez a szervezet védekező mechanizmusa és figyelmeztetése arra, hogy változás szükségeltetik. Gyakran az érintettek hajlamosak figyelmen kívül hagyni ezt a jelzést, amely a későbbiekben súlyosítja a problémát. Jellemzőek továbbá az alvási zavarok, álmatlanság, valamint a következtükben kialakuló erős fejfájás vagy fekélyek kialakulása.

Izomfeszültségek és testi megbetegedések: Kezdetben általában nyak- és derékfájás, vagy belső feszültség a leggyakoribbak, amelyek továbbsúlyosodva akár a belső szerveket érintő negatív változást is előidézhetnek.

Balesetekre való hajlam: A balesetekre való hajlam növekedése alapvetően a fizikai fáradtsággal és kimerüléssel van összefüggésben, hiszen ezek közvetlen összefüggésben állnak a koncentrációs és figyelemzavarokkal.

Fizikai eltávolodás: A fizikai eltávolodás a másodfokú kiégésnél figyelhető meg többnyire, és nevéből adódóan az eltávolodást, azaz a kapcsolatok elhidegülését jelenti mind a munkahelyen, mind pedig a magánéletben. Ennek megnyilvánulásai a testi kontaktusok és a nyitottság csökkenése.

Magas vérnyomás: Az elmúlt húsz évben jelentősen megnövekedett a magas vérnyomásos megbetegedések száma, amely többek között az embereket érintő feszültség növekedésével hozható kapcsolatba.

Alkohol- és droghasználat: A korábbiakban már említettük, hogy a stressz és a kiégés tünetei előli menekülés, valamint a felületes megoldáskeresés egyik leggyakoribb módja a függőséget okozó szerek használata. Ugyan az alkohol és a drogok tompítják a központi idegrendszert, amely hatására csökken a feszültség, hosszabb távú alkalmazásuk nagyon komoly testi, lelki és szellemi problémák előidézője is lehet.

Szívbetegség és mentális egészség: Ez a tünet alapvetően a stresszre hajlamos, agresszív, versengő és türelmetlen személyiségjegyekkel bíró egyénekre jellemző és magatartásukból kifolyólag alakul ki, elsősorban a koszorúér megbetegedésével.

[10] Petróczi Erzsébet (2007): *Kiégés – Elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Intellektuális tünetek

A döntéshozó képesség megromlása: A stressz és a folyamatos feszültség hatására a döntéshozatal egyre inkább felületes, hezitáló vagy késleltetett lehet. A döntések gyakran érzelmenélkülivé és jelentéktelenné válnak, vagy az új döntések iránti félelem motiválja őket.

Hiányosságok az információ feldolgozásában: Ez a tünet gyakran érinti az olyan személyeket, akik képesek a részletes információk feldolgozására, ugyanis stresszhelyzetben jellemzően túl sok az információ, amit egyidejűleg fel szeretnének dolgozni, ennek hatására pedig túlterheltek lehetnek és elveszthetik a koncentrációs képességüket. Ezek, valamint az éberség romlása a reakcióidő romlását okozza.

Az időtényező: A munkához való negatív viszonyulás fokozódásával egyre inkább előtérbe helyeződik az idő kérdése. Egyrésztől a mielőbbi távozás, másfelől pedig az időtényező figyelmen kívül hagyásával való munkavégzés képében. A fellépő stressz tovább rontja a koncentrációt, ami a teljesítőképességre is negatív hatást gyakorol.

Gyötrelmes gondolatok a munkáról: A negatív helyzet fokozódása végül odavezethet, hogy a szenvedő alany nem képes elszakítani gondolatait a munkavégzéstől, és folyamatosan ehhez kapcsolódó gyötrelmes gondolatai támadnak. Hatására képtelenné válik más, munkáján kívül álló dologra figyelmet fordítani, továbbá a pihenés és regenerálódás hatékonysága is jelentősen lecsökken.

Szociális tünetek

Házasságkötés a munkával: A burnout-szindróma kialakulási valószínűségét fokozza, ha a dolgozó összekeveri munkahelyi és magánéletét. A gyakori túlórák, az otthoni munkavégzés, valamint a munkahelyen kívüli kollégákkal történő megbeszélések hatására gyakorlatilag a munkával kötött házasságról beszélhetünk. A magánélet és az ebben aktív szerepet vállaló család és barátok és ismerősök elhanyagolása a szabadidős tevékenységek és ezáltal a fizikai és érzelmi feltöltődést is rossz irányba befolyásolják.

Szociális visszavonultság: A szociális visszavonultság tünetét alapvetően a stresszhelyzet és a pszichikai gyengeség okozhatja, ugyanis ezek idézik elő a dolgozó kitorési vágyát. Gyakran fordul elő, hogy a sérülékeny emberek attól tartanak, hogy kapcsolataik negatív hatást gyakorolnak rájuk és a problémáikra, ezért törekedni kezdenek ezek minimális mértékűre csökkentésére vagy lehetőség szerint a teljes megszüntetésükre. Megnyilvánulhat abban, hogy gyakran töltik egyedül az ebédszünetet is, nem tartják a kapcsolatot kollégáikkal, de a magánéleti kapcsolatokra is hasonló hatások érvényesülhetnek idővel.

Cinizmus: A kiegészítés során fellépő és erősödő stressz és feszültség gyakran vezet cinikus magatartás-megnyilvánuláshoz, amely a frusztráció kifejeződését jelenti. Ennek megnyilvánulása lehet az ingerültség, a munkatársak és munkakörülmények kritizálása, valamint a szociális kapcsolatokhoz való cinikus hozzáállás.

A hatékonyság csökkenése: A kiegészítés táplálta negatív érzések, mint az elégedetlenség és az alacsony munkamorál, gyakran gyakorolnak hatást a munkavállaló teljesítőképességére is. A tünet hatására gyakorivá válik a határidők elmulasztása, illetve a hiányzások számának növekedése is. Előtérbe kerülhetnek a káros

szenvedélyek is. Ezek együttesen nem csak mennyiségi, hanem minőségbeli változást is előidéznek a munkavégzésben.

Rosszindulatú humor, gúny: A stressz és a feszültség oldásának egyik leghatékonyabb módja a humor, ugyanakkor a rosszindulatú és gúnyos tréfálgózás és másokon való nevetés akár a kiégés tünete is lehet. Különösen igaz ez azokban az esetekben, ahol a humor forrását mások tulajdonságai, kultúrája vagy szokásai adják, a tréfák elszenvedőinek érzéseire fordított legkisebb figyelem nélkül.

Kapcsolatok otthon: A korábbiakban már ismertetésre került hatások, mint a feszültség és a stressz munkahelyi levezetésének gátló tényezői miatt gyakorivá válik a negatív energiák otthoni levezetése. Általánosnak mondható jelenség, hogy az elfojtott düh és agresszió a háztársakon, családon vagy barátokon, ismerősökön csattan. A tünet azért is rendkívül súlyos, mert a magánéleti problémák tovább súlyosbíthatják a kiégés folyamatát és az általa okozott tünetek hatásait is.

Pszichológiai és érzelmi tünetek

Káros asszociációk és szociális elszigetelődés: A burnout-szindróma és más mentális betegségek esetén is gyakori a problémák nem beismerése és tagadása. A védekező viselkedés miatt a kritikák ritkán érik el az érintetteket. Ezek mellett a védekezéshez hozzátartozik a nagyfokú elszigeteltség is. Fontos tényező a tünet esetében az is, hogy a saját énjé iránt érzett és folyamatosan erősödő negatív érzések feldolgozásában mások hibáztatása is segítséget nyújthat.

Düh és depresszió: A fokozódó nyomás és düh könnyedén előidézője lehet a depresszióknak. A dühös emberek gyakran hozzátartozójukra vetítik le az érzéseiket, ezek pedig idővel teljesen ellehetetleníthetik a magánéleti kapcsolatokat, amelyek a nyugalom az érzelmi és fizikai feltöltődés alapjait is jelentenék ideális esetben.

Paranoia: Minden emberek közötti kapcsolat fontos eleme a bizalom. Ha a felhalmozódó negatív érzések felerősítik a félelmet, gyakran a bizalom is csökkenésnek indul. Rögeszméssé válhat az aggodalom, a kialakuló paranoia pedig tovább ronthatja az amúgy is beszűkülő szociális interakciókat.

Dehumanizáció: A segítő munka egyik legjelentősebb nehézsége az empátia és a távolságtartás közötti egészséges egyensúly kialakítása és megtartása. Ennek veszélye a túlzott empátia, vagy éppen a kapcsolatok teljes elhidegülése. Utóbbi esetében a kliensekkel kialakított kapcsolatok sematikussá és érzelemmentessé válnak, gyakran maguk a kliensek tárgyiasulnak. Maslach és Jackson 1981-es munkájuk során [12] a dehumanizáció négy változatát különítették el:

[12] Maslach, C.– Jackson, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 2. Pp. 99–113.

[10] Petróczi Erzsébet (2007):
Kiegész – Elkerülhetetlen?
Budapest: Eötvös József
Könyvkiadó.

- *az elkülönülés szemantikája*: Lényegében olyan kifejezések használatát jelenti, amelyek derogálók vagy tárgyiasítók.
- *intellektualizáció*: Az előzőhöz hasonlóan nyelvi eljárás. Olyan kifejezések használatát jelenti, amelyek tárgyiassá és személytelenné teszik a kommunikációt.
- *situációs elszigeteltség*: Ebben az esetben az egyének gyakran nem vállalják magukat, vagy lehetőség szerint kerülnek el általuk kellemetlennek érzékelt szituációkat.
- *pszichológiai visszavonulás*: Az interakciók és a kommunikáció kerülését és minimálisra csökkentését jelenti.

Önbecsmérlés: A kurdarcokat átélt emberek egy része gyakran hajlamos elveszíteni a biztonságérzetét, tehetetlenné válik, majd reménytelenné. A kilátástalan helyzetben gyakori az önvádoló viselkedés és ezzel párhuzamosan a bezárkózás. Az így kialakult zavartság és büntudat hosszabb távon komoly káros hatást gyakorolhat a személyiségre.

Merev attitűdök és makacs ellenállás a változásra: Utolsó tünetként Petróczi Erzsébet a változásoknak ellenálló magatartást jelölte meg. A merev és ellenálló magatartás szinte minden esetben a kiegész velejárója. Gyakorivá válik a segítő szándék elutasítása, vagy figyelmen kívül hagyása, illetve a szűklátókörűség eluralkodása.

Amikor a kiegész eléri végső fokát a szenvedő egyén mindenben fenyegetést lát, a stressz, a félelem, a düh és a bezárkózottság eluralkodik rajta, és a segítség elfogadása valamint a külső szakemberek bevonása nélkül rendkívül súlyos, akár az öngyilkosság gondolatát is magával hozhatja. [10]

Thomas M. H. Bergner véleménye szerint a kiegész három területet érint: a testet, az érzélemlágot és a viselkedést.

Test

A kiegyésszindróma testi tünetei rendkívül sokfélék lehetnek, néhány közülük az alábbi táblázatban felsorolásra is kerül (2. táblázat).

2. táblázat. A burnout leggyakoribb testi tünetei.

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| • banális fertőzések (pl. megfázás) | • alvászavar |
| • porckorongsérv | • váll-kar szindróma |
| • mellkasi fájdalmak | • szédülés |
| • heves szívverés | • szexuális étvágy csökkenése |
| • fülzúgás | • fejfájás |
| • fáradtság | • rosszullét |
| • izomfájdalom | • étkezési zavarok |
| • fogcsikorgatás | • hátfájdalom |

Forrás: Bergner: *Burnout-Prevention* [13]

[13] Bergner, Thomas M. H. (2010): *Burnout-Prevention*. Suttgart: Schattauer.

Érzések

Bergner véleménye szerint az érzelmek változásai a kiégés különböző szakaszaiban eltérőek lehetnek. Eleinte leggyakrabban nélkülözhetetlenség, gyakori hangulatváltozások, ingerültség, gyanakvás, türelmetlenség és elégedetlenség lép fel. A második fázisban már megjelenik a fásultság, kimerültség, a munkakedv elvesztése és a keserűség, szélsőséges esetekben pedig akár a belső üresség is. A túlterhelt mindennapok hatására kialakulhat depresszió és felerősödhet a kudarcok érzése is. A utolsó szakaszban felfokozódnak a korábbiak, továbbá erőteljesen megjelenik a magány, kétely, reménytelenség üresség és eltoppult érzésvilág is.

Viselkedés

A magatartás, hasonlóan az érzésekhez szintén jelentős eltéréseket mutathatnak a kiégés különböző szakaszaiban. Eleinte az érintetteket hiperaktivitás jellemzi, szívesen viszik haza a munkájukat és lelkesen kezdenek új tevékenységekbe. A második fázisban már csökken a teljesítmény, ám csak hosszabb távon észrevehető módon. Ebben a szakaszban gyakran kerülnek az érintettek a társaságot, jellemző rájuk a távolságtartás és az erősödő büntudat. A kései szakaszban a valódi célok már hiányoznak, koncentrációs nehézség és a változásokkal szembeni ellenállás jelenik meg. Az utolsó fázisban már teljes az érdektelenség és a tehetetlenség, szélsőséges méreteket öltve akár az öngyilkosság gondolatát is magával vonhatja.

[10] Petróczi Erzsébet (2007): *Kiegészés – Elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

[13] Bergner, Thomas M. H. (2010): *Burnout-Prevention*. Stuttgart: Schattauer.

Bergner a három terület mellett három tünetről is ír a burnout-szindróma kapcsán: érzelmi kimerültség, deperszonalizáció és csökkenő teljesítőképesség.

- *érzelmi kimerültség*: Véleménye szerint ez a kiegészés legfontosabb tünete. Az érzelmi kimerülés a tudatos elégetettséggel lép fel és továbberosítja a kiegészés jelenségét. Ez a tünet akkor jelentkezik, amikor az érintettek úgy érzik nincs erejük, üresek és motiválatlanok.
- *deperszonalizáció (elszemélytelenedés)*: Bergnernél a korábbiakhoz hasonlóan szintén megjelenik a deperszonalizáció. Úgy magyarázza tünetet, hogy fáradtsággal és a munkakedv növekedésével a kialakított kapcsolatok, főként a munkavégzés során, egyre inkább tárgyiasulnak és elszemélytelenednek. Jellemzővé válik a közömbösség, cinikusság, a szarkasztikus hozzáállás, a negatív hozzáállás, és az ellenséges viselkedés.
- *csökkenő teljesítőképesség*: A burnout-szindróma legkevésbé jelentős tüneteként a szerző a csökkenő teljesítőképességet jelöli meg. Úgy véli, hogy az eleinte tapasztalható fokozott aktivitás bizonyos idő elteltével, a fokozott igénybevétele és a negatív hatások miatt fokozatosan visszaesik, eleinte alig érzékelhető, míg később látványos mértékben.

Az ismertetett három tünet szakmánként és a kiegészés egyes fázisaiban is jelentős eltérést és ingadozást mutatnak, azonban általánosságban megállapítható, hogy bizonyos mértékben és a szindróma bizonyos szakaszában minden érintett minden tünettel szembesülni kénytelen. [13]

A KIÉGÉSSZINDRÓMA MEGJELENÉSE A SEGÍTŐI TERÜLETEN

A burnout-szindrómával foglalkozó tudományos munkák jelentős része a humán szférában, illetve segítő területen dolgozók körében végzett kutatások eredményeit tárja fel. Ónody Sarolta 2001-ben különös figyelmet fordított az emberekkel foglalkozó szakmák, mint a szindróma által leginkább veszélyeztetettek csoportjának vizsgálatára. Petróczi Erzsébet [10] könyvében külön fejezetet szentel a humán szférában dolgozók és a burnout-szindróma közötti kapcsolat ismertetésére, azon belül is önálló alfejezetben foglalkozik az oktatási, a szociális, valamint az egészségügyi szféra vizsgálatára.

Petróczi elsőként az **oktatási szférával és a pedagógusok** kiegészésével foglalkozott. Véleménye szerint a pedagóguspályára lépőknek jelentős kihívásokkal kell megbir-

kóznik, amelyet alátámasztandó összefoglalja Fengler 1994-es, a tanári szerepek és elvárások témájában íródott munkájának [19] leglényegesebb pontjait. A táblázatos összefoglalás az elvárásokat és a tanári szerepeket veti össze egymással öt fő pont mentén, amelyek a tanulók elvárásai, a szülők elvárásai, a kollégák elvárásai, a fellettesek elvárásai valamint a nyilvánosság elvárásai. A pedagógusi pálya megfelelési kényszereinek magas száma mellett alapvető nehézségként jelenik meg az a tény is, hogy az egyes csoportok elvárásaiban esetenként olyan szélsőséges eltérések is mutatkozhatnak, hogy egymás ellentéteivé is válhatnak.

A kiégésszindróma kialakulását a pedagógusokra háruló óriási felelősség is jelentősen befolyásolja, hiszen hosszabb távon ez a felelősség könnyedén válhat a kudarc és a csalódások elsődleges kiindulási pontjává. Az erőteljesen ható stressz leggyakoribb tünetei az ingerlékenység, a depresszió, az alvási zavarok, a fejfájás, a gyomorbántalmak és a légzési zavarok. A felsorolt tünetekből sok esetben nem érzékeli az elszenvadó, hogy megjelenésüket a munka és a hozzákapcsolódó körülmények váltják ki, ezért a hatékony megoldás megtalálása sem sikerülhet. Mivel sem segítséget, sem pedig támogatást nem kérnek az érintett pedagógusok, egyre több energia emésződik fel a problémákkal való mindennapos küzdelem által, amely tovább súlyosbítja a kialakult helyzetet. Bizonyos idő után a segítségnyújtó szándék is ellenséges reakció kiváltója lehet, hiszen a segítő foglalkozású személyek általános vélekedése ebben a helyzetben, hogy nekik sokkal inkább nyújtani, mintsem kapniuk kellene a segítséget.

A pedagógusi munka jelentős nehézségének ítéli Petróczy az állami oktatás sokszínű elvárásainak való lehetetlen megfelelést, amely a stressz mellett a frusztráció és a düh kiváltója is lehet.

Az esetek döntő többségében a fizetés mértékét nem az elvégzett munka, hanem a végzettség és a pályán eltöltött idő határozza meg. Ez pedig a motiváció csökkenése mellett azt is okozza, hogy jelentős arányban találkozhatunk azokkal a pedagógusokkal, akik a jobb lehetőségek és megélhetés érdekében más pályát választanak.

A pedagógusi pálya és a kiégésszindróma vizsgálatánál fontos szót ejteni a munkahelyi légkörről és a munkahelyen kialakított mindennapi kapcsolatokról. A demokratikusan működő munkahelyen a dolgozóknak viszonylag nagy döntési terük van, és nem érzik magukat elidegenedettnek a munkavégzéstől. Az autokrata vezetés esetében azonban a vezető hatalma és tekintélye gátolja a kezdeményezőkézséget és az önállóságot, amely hatására, a vizsgálatok alapján jóval nagyobb eséllyben

[19] Fengler, J.–Jansen, G. (1994): *Handbuch die Heilpädagogischen Psychologie*. Stuttgart–Berlin–Köln: Verlag W. Kohlhammer. Pp. 304–332.

[10] Petróczi Erzsébet (2007): *Kiegészés – Elkerülhetetlen?* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

[6] Torma Boglárka (2013): *Pedagóguspályák – Utak és lehetőségek a kiegészés és szakmai kiteljesedés között.* *Alkalmazott pszichológia*, 13. évf. 3. sz. Pp. 7–25.

alakulnak ki mentális problémák. A kapcsolatrendszer szerepe abban mutatható ki, hogy szükség esetén segítséget és támogatást adnak egymásnak a közösség tagjai. A témában végzett kutatások kimutatták, hogy a kiegészés tüneteit mutató pedagógusok kapcsolatrendszerei jelentősen torzultak és fejletlenek voltak. A kiegészett pedagógusok a kollégák mellett a diákokkal sem képesek megfelelő szinten kommunikálni, a csökkenő érdeklődés és a növekvő stressz és egyéb tünetek következtében. Mindezek együttesen azt eredményezik, hogy a pedagógus egy ponton túl már nem képes ellátni a munkájával járó feladatokat. [10]

Torma Boglárka 2013-ban szintén a pedagóguspálya és a kiegészés között fennálló összefüggést vizsgálta, azon belül is elsősorban arra kereste a választ, hogy milyen személyes és munkahelyi tényezők játszanak szerepet a pedagógusok testi és lelki egészségének és munkához való hozzáállásának kialakulásában. Mivel a pedagógusok életében is ugyanolyan fontos szerepet játszik a magánélet, mint bárki másnál. Testi és lelki egészségük állapota azonban esetükben nem tekinthető személyes ügynek, hiszen munkájuk során óriási feszültséggel kell megbirkózniuk azért, hogy a következő generáció fejlődéséért és kibontakozásáért dolgozzanak. A diákok számára állított minta döntő szereppel bír a mentális állapotuk alakulásában. Torma véleménye szerint a pedagógusok kiegészése és kiteljesedése között a legfontosabb tényező a megküzdés. Fontos továbbá arról is szót ejteni itt, hogy a tanárok megítélése a diákok pályához való viszonyulását is alapvetően képes meghatározni, gyakran sokkal jelentősebb befolyásoló-tényezővé válik, mint a képesség vagy a motiváció. [6]

A Petróczi Erzsébet által másodikként górcső alá vett terület a szociális szféra volt. Véleménye szerint az utóbbi időben új típusú segítői kapcsolatok kezdtek el megjelenni, amelyek abban különböznek a klasszikus kapcsolatoktól, hogy a szerepek sokkal bizonytalanabbak, így erőteljesebb megterhelést jelentenek a segítőik számára. A segítő területen dolgozók irányába támasztott alapvető elvárás a személyes értékrend megléte, amely elsősorban nem az egyéni önmegvalósítást, hanem a magasabb célok elérését teszi lehetővé. Az ideális segítő rendelkezik saját értékrenddel, de ezt nem erőlteti kliensére, sokkal inkább az egészséges összhang megteremtésére törekszik. A munka etikai aspektusához hozzátartozik a kapcsolat kereteinek megtartása, mint az intimitás, a szimpátia és az apátia kezelése.

A segítőmunka számos veszélyt tartogat a benne dolgozók számára. Az egyik leggyakoribb ezek közül az a jelenség, amikor a segített személy visszaél a segítő jó szándékával, gyakran a zsarolás szintjét is elérve. Fontos feladat ebben az esetben, hogy a segítő felismerje és megszüntesse a problémát, amelyhez azonban szükséges

az érett identitás, a magabiztosság, valamint az egyensúlyban lévő kapcsolatrendszer és az ehhez tartozó tapintat és tisztelet.

A magánélet és hivatás közötti egyensúly kialakítása rendkívül embert próbáló feladat. Ennek hiányában gyakran fordul elő a munka túlzott előtérbe kerülése és a családi vagy egyéb kapcsolatok által megkívánt kötelességek elmulasztása. Elengedhetetlen ehhez a segítő foglalkozású személyek felkészült és érett viselkedése, valamint hogy tisztában legyenek egyrészt azzal, hogy a munkájuk során tapasztaltak befolyásoló hatással vannak személyiségükre, valamint azzal, hogy a foglalkozási szereppel történő túlzott azonosulás negatív hatásokkal jár, amelyek a személyiség károsodását is előidézhetik.

Petróczi a szociális szféra bemutatása során foglalkozik Schmidbauer 1977-es munkájával is, [9] amelyben a szerző négyfajta viselkedést különböztet meg a segítő területen dolgozók körében:

1. *A foglalkozás áldozata szerep* – erről akkor beszélhetünk, ha a segítő privát kapcsolataiba teljesen belefolyik a szakma, az ismerősök és barátok jelenléte esetén is ez a szerep kerül előtérbe.
2. *Éles hasítás* – ez azokban az esetekben fordul elő, amikor a munkahelyi és magánéleti szerep teljesen szétválik, amely furcsa és gyakran csapongó magatartásban képes megnyilvánulni.
3. *Perfekcionista attitűd* – az előzővel ellentétes magatartásmód, mely esetében a segítő foglalkozású személy a szakmai ideálját alkalmazza magánéletében.
4. *Kalóz típusú segítő* – az utolsó típusról akkor beszélhetünk, amikor a segítő személy szakmai életét használja sívár magánélete kompenzálására.

Általánosságban az állapítható meg, hogy a második és negyedik magatartástípussal jellemezhető segítők esetében legjellemzőbb a burnout-szindróma kialakulása. Gyakran válnak képtelenné a munkájuk során felgyülemlett feszültség feloldására és a túlterheltség hatására oly mértékben torzulnak a szakmai és magánélet közötti határok, hogy az káros mechanizmusokat indít el.

A kiégett személyek képtelenek arra, hogy saját érzéseiket kifejezzék. Saját tehetlenségeit és gyengeségeit úgy igyekeznek elhárítani, hogy mozgósítja a kompenzációs mechanizmusait. Ezek azonban nem tudnak változásokat generálni, ugyanis a kiégésben szenvedők torz módon rendelkeznek azokkal a mintákkal, amelyekből mások nyugalmat és erőt képesek nyerni.

Önértékelési problémáik hatására gyakoriak a végletek közötti ingadozások, segítség nélkül képtelenek bármit is tenni a problémák megszüntetése érdekében.

[9] Schmidbauer, W. (1977): *Der Hilflöse Helfer*. Reinbek: Rowohlt.

[10] Petróczi Erzsébet (2007):
Kiegészés – Elkerülhetetlen?
Budapest: Eötvös József
Könyvkiadó.

Szükségük van a kívülről érkező pozitív megerősítésre, azonban ezek is csak egészen rövid ideig képesek pozitív hatást kifejteni.

Petróczi szerint a témában végzett kutatások alapján arra lehet következtetni, hogy a kiegészés oka túlnyomó többségben a külső körülményekben keresendő, ám ő ezzel nem teljes mértékben ért egyet. Összetettebbnek értékeli a problémát abból kifolyólag, hogy a kiegészésre hajlamosító irreális elvárások, saját erő túlbecsülése, az azonnali eredmények elvárása és a megerősítések állandó igénye szintén jelentős szereppel bírnak a problémában.

A túlzott elvárások okozta csalódásélmények a munkahelyi és a magánéleti viselkedésre is befolyással vannak, és előidézői lehetnek az elridegülésnek, az irritábilis, gyanakvó viselkedésnek, valamint a kapcsolatokhoz való negatív viszonyulásnak.

A kiegészés szempontjából az egyik legfontosabb tényező a kliensekkel kialakított kapcsolat minősége, hiszen gyakran ez a munkahelyi stressz elsődleges forrása. A segítő személyek munkájuk során gyakran találkoznak komoly problémákkal küzdő emberekkel, akik erőteljes érzelmi reakciókat közvetítenek irányukba. A negatív energiákkal történő folyamatos szembesülés feldolgozása rendkívüli nehézségű feladat és rengeteg energiát képes felemészteni. Az így kialakuló feszültség és kiszolgáltatottság képes intenzív méreteket is elérni, ugyanis a legtöbb segítő nincs megfelelően felkészítve az ilyen helyzetek folyamatos és erőteljes behatásainak feldolgozására. Az elvégzett munka természetéből adódik, hogy a segítő foglalkozásúak érzelmileg kimerültté és depresszióra hajlamosná válnak bizonyos idő elteltével. Gyakori válaszreakció mindezekre a pálya elhagyása, azonban ez nem feltétlenül az ideális megoldás. Elsődleges megoldásként érdemes elismerni a problémák létezését és külső segítséget kéri, ezek által pedig javítani a kommunikáción és a gondolkodásmódon, pozitív irányba befolyásolni a környezetet, alacsonyan tartani a munkafeszültséget és növelni a munkabiztonságot. Mindezeknek jó alapját képezhetik a gyakorlati tréningek. [10]

A harmadik veszélyeztetett segítő terület az **egészségügyi szféra**. Petróczi véleménye szerint az egészségügyben dolgozó személyekre jellemző gyógyító attitűd különbözik a pszichológiai segítő foglalkozásúak mentalitásától. Az alapvető eltérés abban rejlik, hogy az egészségügyben az érzelmi oldal sokkal inkább háttérbe szorul, mint a pszichológiai segítőik esetében, amely meglátása szerint a modern egészségügy egyik nagy problémáját is jelenti. További

problémát jelent az orvosok bürokratikus hatalma és a jellemzően ehhez társuló magatartásforma, amely gyakran már a hosszú évekig tartó képzés során elkezd kialakulni. A szakmai szocializáció alapja a határok átlépése, az érzelmek elhárítása, a bizalom és kontaktus gátjai és a teljesítménykényszer. Az intimitás és spontaneitás nehezen összeegyeztethetőek az orvosi viselkedési normákkal, pedig a gyógyító munka eredményességét a kialakított orvos-beteg kapcsolat is jelentősen befolyásolja.

Mivel az egészségügyben a betegek és orvosok közötti érzelmi kapcsolódás más segítői területekhez képest elhanyagolható, Petróczi a munkahelyi stressz oldaláról közelíti meg a kiégés jelenségét. Véleménye szerint a stressz gyakran ered a munkahelyi körülményekből, a szerepkonfliktusból és a túlterheltségből. Az egészségügyi szférában a túlterheltség jelensége általánosan mondható, jellemző adata ennek például az egy orvosra eső betegek magas száma is. Általánosan tekinthető az a megállapítás, mely szerint minél több időt tölt valaki a beteggondozásban, annál inkább ki van téve a kiégés veszélyeinek.

Komoly nehézségként jelenik meg az olyan esetek kezelése, melyekben a páciensek súlyos sérültek, gyógyíthatatlan betegségben szenvednek, vagy haldokolnak. Az ilyen esetek feldolgozásának nehézsége abban rejlik, hogy érzelmileg rendkívül megterheli az egészségügyi dolgozót, aki tehetetlennek és csalódottnak érzi magát mindennek következtében.

Jelentős nehézség továbbá a betegek hozzátartozóival, családjával történő kapcsolattartás. A hozzátartozók aggodalmuk közepette gyakran ingerültek és türelmetlenek. Mindezek elszenvedői, gyakran önhibájukon kívül is az egészségügyi dolgozók.

Jellegzetes egészségügyi sajátosság a teljesítménykényszer, amelyet a társadalom, a kollégák, a munkahely és gyakran az orvos maga is elvár. A realitással való szembesülés és a kudarcélmények gyakran személyes felelősségként csapódnak le a dolgozókon, akik ezzel nehezen képesek megbirkózni és gyakran a tanult tehetetlenség jelenségét idézik elő. Mivel az ezen a területen dolgozók munkahelyi körülményeiket nem képesek kontrollálni, csapdába esve érzik magukat, amely szintén a kiégés kialakulását eredményezheti bizonyos idő elteltével.

A helyzetet tovább súlyosbítja a terület jellegéből adódó óriási felelősség megléte is. A döntéshozatali kényszer azokban az esetekben, ahol nincs elegendő információ, vagy adott esetben a meglévő adatok ellentmondásosak, rendkívüli terhet jelent. Az ilyen helyzetek feloldásában elengedhetetlen szerepe van a kollégákkal kialakított kapcsolatoknak, hiszen a tőlük érkező segítség adott esetben létfontosságú is lehet.

[1] Ónody Sarolta (2001):
Kiegészítő tünetek (burnout-
szindróma) keletkezése és
megoldási lehetőségei. *Új
pedagógiai szemle*, 51. évf. 5.
sz. Pp. 80–85.

A BURNOUT-SZINDRÓMA MEGELŐZÉSE ÉS REHABILITÁCIÓJA

A segítő területen dolgozók vizsgálata mellett a kiegészítő kapcsolatos kutatások másik gyakori területe a kiegészítő szindróma rehabilitációjának, azon belül is elsősorban a megelőzésének kérdésköre. Ónody Sarolta 2001-ben írt tanulmányában [1] foglalkozik ezzel a problémakörrel. A burnout-szindróma terepiáját három alegységben látja:

- prevenció,
- intervenció,
- krízisintervenció.

A prevenció két részből áll, egyrészt az általános motivációból, másrészt pedig a személyes motivációból. Az általános motivációt a munkával, hivatással kapcsolatban a saját személy jelentőségének érzését azonosítja. Fontos szerepet tulajdonít ebben az autonómiának, a szakmai fejlődés lehetőségének, az anyagi és erkölcsi megbecsülésnek, valamint a szakmai túlterheltség szabályozásának. Mindezekhez nélkülözhetetlenek az olyan támogató rendszerek, mint a munkahelyi megbeszélések, szakmai továbbképzések, szupervízió és a kollegiális konzultáció megléte. Személyes motivációként a professzionális segítő foglalkozás választásának átgondolását és tudatosítását jelöli meg. Ónody úgy gondolja, hogy akik segítő pályát választanak, azoknál a motiváció tudatossága döntő fontosságú a munkavégzésben, mivel az az öngyógyítási vágy és a pozitív energiák forrása is lehet.

Az intervenció alponthoz a segítőkre részére fogalmaz meg négy beavatkozási stratégiát, illetve technikát úgy, mint a stresszes szituációk intellektuális és racionális módon kell megközelíteni, a stresszteli interakciókban az involválódást kell csökkenteni, szorosabba szükséges fűzni a személyzetben belüli támogató és felelőség megosztó lehetőségeket adó kapcsolatokat, utolsóként pedig a megküzdési stratégiák fontosságára hívta fel a figyelmet.

A terápia harmadik és egyben utolsó pontjaként a krízisintervencióról beszél. Úgy fogalmaz, a kiegészítő végstádiuma felrobbantja a szakmai szerep korrekcióit és terápiás beavatkozást igényel, hiszen a probléma már nem csupán a szakmai szerepre van kihatással, hanem az egész személyiségre. Végzetül azzal zárja gondolatmenetét, hogy a segítő foglalkozásúak és a kiegészítő szindrómában szenvedők körében rendkívül fontos az öndiagnózis.

Képesnek kell lenni végiggondolni, merre tart a pályája, hogy látják munkatársai, kliensei és ismerősei és hogy milyen fokon áll a kiégés stációinak. [1]

Thomas M. H. Bergner 2010-es munkájának központi témája a kiégés megelőzése volt. Úgy gondolja, a burnout-szindróma kialakulásában nem csak külső és belső tényezők játszanak szerepet, hanem úgynevezett *köztes tényezők* is. Ide sorolja azokat a tulajdonságokat és magatartásformákat, amelyek a másokkal kialakított kapcsolatrendszer során fejeződnek ki. Mivel mindhárom tényező felelős a kiégésért, és nincs olyan hivatás, amely ne lenne érintett a problémakör által, még fontosabb szerep hárul a megelőzésre.

Véleménye szerint az első lépés a probléma tudatosítása és megértése, hiszen csak ezáltal lehet elindítani a pozitív változásokhoz vezető folyamatokat. A kiégésben szenvedők esetében öt tényező állapítható meg a betegség okaként, amelyek:

- az időhiány,
- az állandósuló vagy mindig visszatérő helyzetek,
- az állandó elégedetlenség,
- a stressz,
- valamint minden olyan tevékenység, amely személyes kapcsolatot feltételez.

Emellett még négy olyan központi tényező létezik, amely jelentősen megnöveli a burnout-szindróma kialakulásának kockázatát:

- a nyilvánvaló tehetetlenség,
- a nem teljesíthető szerepelvárások,
- elérhetetlen célok,
- valamint az életcéloktól való eltávolodás. [13]

A korábbiakban felsorolt és ismertetett kiégés-okokra épül Bergner tizenkét szintű burnout-megelőzés programja.

1. szint – A valóság elfogadása:

A kiégés-megelőzés első szintje az önvizsgálat, a felismerés és a megértés szintje. Itt szükséges feltenni a kérdést, valóban burnout-szindrómában szenvedünk-e, mennyire előrehaladott az állapot és szükséges-e a változtatás.

2. szint – Erőforrásgyűjtés

A megelőzés második szintjét az erőforrásaink összegyűjtése jelenti. Minden ember rendelkezik erőforrásokkal és bizonyos rejtett tartalékokkal, amelyek felhasználása ebben a helyzetben szükségessé válik.

3. szint – Az önmegértés

A harmadik szint az önmegértés, ami az addig elfojtott vagy felszín alatti érzéseink-

[13] Bergner, Thomas M. H. (2010): *Burnout-Prevention*. Suttgart: Schattauer.

kel és gondolatainkkal történő tudatosulást és elfogadást jelenti, ugyanis ezek az érzések a kiégés alapját képezhetik.

4. szint – Az időtől való függetlenség

Ez a szint elsősorban a kiégésszindróma tüneteként megjelenő állandó időhiány jelenségével áll kapcsolatban. A legtöbb foglalkozás esetében nem is tényleges időhiányról, sokkal inkább a határidők szorosságáról kell beszélnünk. Ha törekszünk a fegyelmezett munkatempóra és a idő megfelelő beosztására, függetleníthetővé válik munkavégzésünk az időtényezőtől, ami a kiégés többi tünetének szempontjából is pozitív változásokat hozhat.

5. szint – Az önbizonyosság

A kiégés általános tüneteként jelentkezik a tehetetlenség, és az az érzés, hogy semmire sincs befolyással az érintett. A jelenség a munkahelyen kívül a magánéletben is jelentkezhet egyidejűleg. Megoldása az önbizonyosságunk megerősítése lehet.

6. szint – A tartós elégedettség

A kiégés elleni programok többsége a stressz oldaláról közelíti meg a problémát és csak ennek csökkentésben látja a megoldást, ami azonban nem minden esetben elegendő. Fontosabb és hatékonyabb módszer lehet az elégedettség biztosítása. Az elégedettségnek köze van ahhoz is, hogyan érzékeljük belsőnk, összhangban állunk-e önképünkkel, illetve a külvilág rólunk kialakított képével.

7. szint – A stressztolerancia

Az elégedettség kialakulásában természetesen a stressznek is szerepe van. A stressz egyénfüggő, általában akkor érezzük, ha belsőnk védekezni kezd valamilyen hatással szemben. A stresszkezelés alapját az jelenti, hogy az antipátiát és a szimpátiát összhangba hozzuk.

8. szint – Kettős kompetencia

Az érzelmi kompetencia alatt az önérzékelés, az önirányítás, az önmotiváció és a szociális kompetencia együttesét értjük. A kiégés elleni hatékony küzdelem egyik legfontosabb alapja, hiszen a magabiztosság növelésében kulcsszerepe van. A kettős kompetencia felépítése révén kapcsolatainkat életre kelthetjük és jóváhagyhatjuk.

9. szint – A helyzettolerancia

A kiégés egyik alapösszefüggése, hogy egy konkrét helyzetet már nem lehet elviselni, sem megváltoztatni, sem elkerülni. A kilencedik szint az ilyen helyzetek sikeres kezelését tűzi ki célul, röviden a helyzettoleranciát.

10. szint – A szerepbiztonság

A kiégés fenyegetése mellett az általunk kijelölt szerepek betölthetlenné válnak, ezért a rehabilitációban is komoly hangsúllyal szükséges megjelennie a szerepbiztonság megteremtésének. Ez alapvetően abból áll, hogy képessé váljunk felismerni az általunk betölteni kívánt szerepet és képesek legyünk azt megfelelő módon meg is valósítani.

11. szint – A célfelismerés

A megelőzés tizenegyedik szintjeként a célok felismerése jelenik meg. A kiégés tüneteként megjelenő kimerültség és tehetetlenség érzete miatt gyakori a valódi célok szem elől tévesztése az érintettek körében. A gyógyulás fontos eleme a valódi, belső célok felismerése és az azok eléréséhez szükséges lépések megkezdése.

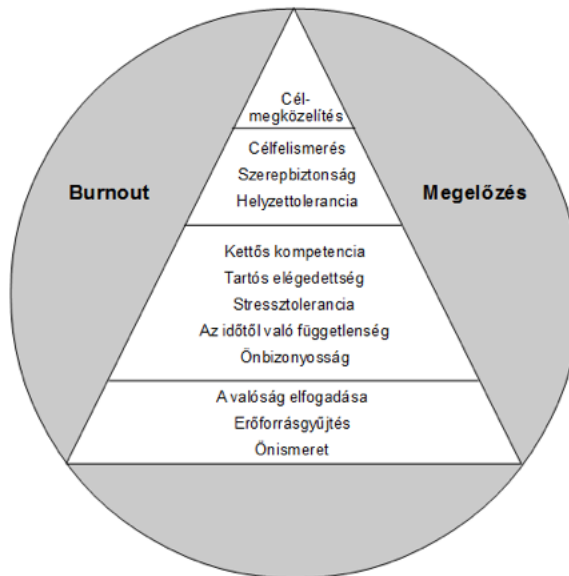
12. szint – A célmegközelítés

Bergner burnout-megelőzési modelljének utolsó szintjén a célmegközelítés áll. Ez lényegében a korábban már felismert célok elérésére irányuló törekvést jelenti, azaz ezen a szinten a kiégésből kilábalni kívánók életük értelmének kérdésével foglalkoznak.

Bergner meglátása szerint a felsorolt és ismertetett tizenkét szint együttesen megfelelő programot alkotnak a burnout-szindróma megelőzéséhez. Úgy gondolja azok a változások a leghatásosabbak, amelyeket magunkban vagyunk képesek előidézni. Az emberi gondolkodásra jellemző, hogy valamilyen külső behatástól várjuk a változást, ez azonban többnyire csak a felelősség elhárításának célját szolgálja. A kiégés elleni megküzdés legfontosabb eleme a belső erőforrások életre keltése és felhasználása.

[13] Bergner, Thomas M. H. (2010): *Burnout-Prevention*. Stuttgart: Schattauer.

3. ábra. A burnout-megelőzés 12 szintje.



Forrás: Bergner, Thomas M. H. (2010): *Burnout-Prevention*. [13]

Galéria

Duma Bálint – Itália

