

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2018 / 1–2



Vác
2018

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

VII. ÉVFOLYAM, 2018/1–2. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: LIBOR JÓZSEFNÉ

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA (AVKF) / Szerkesztő: RADVÁNYI KATALIN (AVKF)
/ PÉCSI RITA (AVKF) / GÁL GYÖNGYI (AVKF) / PILECKY MARCEL (AVKF)

Szerkesztőbizottság

AMANTIUS AKIMJAK (Katolícka univerzita v Ružomberku, Szlovákia) / GIANONE
ANDRÁS (Katolikus Pedagógiai Intézet) / PETER LENNINGER (Katolische Striftungs-
fachhochschule, München, Németország) / LOVASSY ATTILA (AVKF) / PÉTER LILLA
(Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Románia) / JAN ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lu-
belski Jana Pawła II Wydział Zamiejcowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli, Lublin,
Lengyelország)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERY MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: **katolikuspedagogia@avkf.hu**

TARTALOM

TANULMÁNYOK

GÁL GYÖNGYI: Erdélyből áttelepedett pedagógusok otthon- és családképe	5
INGRID EMMEROVÁ — TOMÁŠ JABLONSKÝ: A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók inkluzív nevelése Szlovákiában (Fordította: <i>Pilecky Marcel</i>)	16
RÉTLAKI ANDRÁS: Iskolaérettségi vizsgálatok egy szalézi óvodában	26
SZÉKELY ZSUZSANNA: Mediáció a pedagógiai praxisban	48

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

HUJBERT ISTVÁN: Az organikus pedagógia lehet a kulcs a neveléshez. Beszélgetés Uzsalyné dr. Pécsi Rita neveléskutatóval	63
HELSTÁB ÁKOS: A biológiatanítás jövője	68
SZARKA MIKLÓS: A pedagógus burnout megelőzésének lehetőségei a pasztorálpszichológus szemszögéből	78
WINKLER MÁRTA: Rítusok a Kincskereső Iskolában	87

AZ EGYHÁZ HANGJA

RÁCZ SÁRA: Jézus Krisztus pedagógiája és annak neveléstörténeti és módszertani vonatkozásai a kánoni evangéliumok alapján	99
FEHÉR KATALIN: Egy reformkori bencés pedagógus munkássága	119
DUDÁS RÓBERT GYULA: Magyar papok szerepvállalása az amerikai közéletben	133
NÉMEDI REBEKA: Beszámoló a panamai Ifjúsági Világtalálkozóról	143

SZEMLE – KÖNYVAJÁNLÓ

PILECKY MARCEL: Egy gondolatébresztő tanulmánykötetről	153
ÖSSZEFOGLALÓK	165
ABSZTRACT IN ENGLISH	167
SZERZŐINK	175

Gál Gyöngyi

Erdélyből áttelepedett pedagógusok otthon- és családképe

„Boldog az, aki otthon boldog”

Lev Tolsztoj

Napjainkban egyre több kutatás (ERDEI 2005; L. RÉDEI 2009) központi témája az oktatást érintő migrációs folyamatok bemutatása. A pedagógusokról, mint a migráció alanyairól, azonban kevés vizsgálat készült, a kutatók figyelme valahogy elsiklott e téma felett, fogalmazhatnánk úgy is, hogy e téma *„vak foltnak”* számít a kutatási palettán.

Jelen írásban kísérletet teszek arra, hogy e létező jelenséget röviden bemutassam a Magyarországra áttelepedett erdélyi magyar pedagógusok egy szűkebb csoportján, fókuszálva az áttelepedett pedagógusok családképére, a hátrahagyott család hiányára, illetve az új családi fészkek kialakítására.

A tanulmányhoz felhasznált adatokat, interjúk idézeteket, a *Magyarországra áttelepedett erdélyi pedagógusok szakmai és társadalmi integrációja* (2014) c. doktori disszertációból vettem át.

ERDÉLYI PEDAGÓGUSOK KIVÁNDORLÁSA

A szakirodalmi hivatkozások szerint, az erdélyi magyar pedagógusokat nem migránsoknak,¹ hanem inkább „határon túli magyaroknak” vagy „határon túli magyar bevándorlóknak”, más esetben pedig „etnikai migránsoknak” (Kováts 2009) tekintik. A fenti hivatkozások alapján feltételezhető, hogy a nyelvi és kulturális hasonlóságokból kiindulva, a határon túli magyar pedagógusokat egyenjogú szakembereknek és munkavállalóknak tekintették / tekintik Magyarországon. Amennyiben ez így van, a megállapítás téves, mert a rendszerváltás utáni magyar bevándorláspolitikát ismerve,² az egyenjogúság és a munkavállalás erősen állampolgárság-függő volt. A kutatás során megkérdezett interjúalanyok nagy része Románia uniós csatlakozása előtt érkezett Magyarországra, így az ő elbeszéléseikben annak a korszaknak a munkavállalási és családegyesítési problémái jelennek meg.

KIVÁNDORLÁSTÖRTÉNETEK CSALÁDI OKOK MIATT

Az Erdélyből áttelepedett pedagógusok különböző okok miatt döntöttek a migráció mellett. Ezeket az okokat összefoglalva megállapítható, hogy vonzó és taszító tényezők is jelen voltak a felsorolt okok között. A taszító tényezők majdnem minden interjúalany kivándorlástörténetében megjelentek. Ilyenek: magyarellenes politika, üldöztetés, személyi jogok korlátozása, az értelmiségi lét ellehetetlenítése, távoli kihelyezések, *a családtól való elszakítás, gyermekek jövője miatti aggodalom* stb.

A vonzó tényezők csoportjába tartozó okok: a karrierépítési lehetőség, *a gyermekeik pozitív jövőjének magalapozása*, a magyarként élés, a kedvezőbb munkafeltételek, a jobb orvosi ellátás stb.

„A legfontosabb az volt, hogy legalább a születendő gyermekemnek jobb legyen, illetve, hogy hasznát vegyem a tudásomnak, és emberhez méltó értelmes életet éljek.” (K. J.)

Az életútinterjúkban megszólaló pedagógusok kivándorlástörténetei egyediek ugyanúgy, mint sajátos élethelyzeteik és életút-alakulásaik. Viszont, vannak csoportokra jellemző tulajdonságok, amelyek érdekes és fontos információkkal szolgáltak a tár-

¹ Jóllehet, sok szakirodalom hivatkozik migránsokként a határon túli magyarokra.

² 2007-től, Románia EU-s tagállammá válása óta enyhült némileg a helyzet.

sadalmi integráció vizsgálata szempontjából. A Székelyföldről áttelepedett pedagógusok kivándorlástörténeteiben jelenik meg leginkább a hagyományokhoz és a sajátos és családi kultúrához való kötődés, míg a Partiumból származó pedagógusok esetében ez nem annyira hangsúlyos. Ez azzal magyarázható, hogy a határ mentén élő magyaroknak a földrajzi távolságból adódóan nagyobb esélyeik voltak kapcsolatot teremteni és fenntartani az anyaországi rokonokkal, ismerősökkel. A kolozsvári interjúalanyok esete sajátos, hiszen az onnan származó interjúalanyok, mint egy „szellemi fellegrájként” említik Kolozsvárt, úgy, mint az igazi és nagybetűs VÁROS-t, ami nem hasonlítható össze más városokkal, büszkén vallják magukat és családjukat kolozsvárinak.

A kivándorlás ideje, körülményei és okai szerint az interjúalanyok két csoportba sorolhatók: rendszerváltás előtti és utáni kivándoroltak. Fontosnak tartottam a két csoport kivándorlástörténetét külön tárgyalni, hiszen eltérő jellemvonásokkal, motivációkkal rendelkeznek. A rendszerváltás előtti és közvetlen utáni években (1988–1994) a statisztikák szerint is a kivándorolt népesség körében az értelmiségiek rétege volt túlréprezentált (GÖDRI 1998).

RENDSZERVÁLTÁS ELŐTTI KIVÁNDORLÁSTÖRTÉNETEK

Az interjúalanyok elbeszélése alapján egyértelművé válik, hogy nehéz volt egy olyan magyarellenés rendszerben élni, ahol a félelem megbénította az embereket és beárnyékolta a jövőről alkotott képüket. Nem tudhatták meddig tart az elnyomás, és ez a kilátástalanság megkeserítette őket. Nemcsak a saját, hanem a gyermekeik jövője miatt is aggódtak. Idegennek érezték magukat a szülőföldön, ahol folyamatosan diszkriminálták őket, és az iskolában megtiltották az anyanyelv használatát.

„A nagyobbik fiam, az harmadikos volt, hát bizony megtiltották neki, hogy magyarul beszéljen az iskolában. Magyar osztályba járt, de a szünetbe nem lehetett magyarul beszélni. A gyerek jött, és sírva mondta, hogy mi a helyzet.” (S. Á.)

Azoknak a pedagógusoknak, akik a kivándorlás mellett döntöttek, a Magyarországra történő áttelepedés megoldást, és egy jobb jövő reményét jelentette. Hittek abban, hogy csak jobban alakulhat úgy a családi, mint a szakmai életük az addiginál:

„A legfontosabb az volt, hogy legalább a születendő gyermekemnek jobb legyen, illetve, hogy hasznát vegyem a tudásomnak, és emberhez méltó értelmes életet éljek.” (K. J.)

A pedagógusok több száz kilométerre történő kihelyezése az otthonuktól, a családi és szakmai életük ellehetetlenítése szintén a kivándorlás egyik oka volt. Interjúalanyaim közül többen megemlítik ezeket a kellemetlen és kényesszerű döntéseket:

„...Miután végeztem, kiküldtek G. megyébe, megkaptam a kinevezést, azt se tudtam hol van. Hazaértem éjfélkor és akkor kerestük a térképen, hogy hol van ez az akármicsoda, azért választottam azt, mert ott legalább három iskola volt, és nem három falu egybevéve...” (SZ. J.)

A rendszerváltás előtt végzett magyar pedagógusoknak egyszerűen lehetetlen volt Erdélyben állást találni. Az erőltetett asszimilációnak több formája is létezett. Idesorolható a magyar egyetemi / főiskolai hallgatók számának leszűkítése, amely értelmiségi utánpótlás hiányához vezetett, és ezt követte a frissen végzett hallgatók egyetem utáni „kihelyezése”. Az 1975. május 30-i, 54. sz. államtanácsi rendelet szerint a kihelyezés központilag szabályozott és kötelező volt. A kihelyezetteknek egy bizonyos időt (legtöbbször 3 évet) kellett letölteni a kijelölt munkahelyen. Azok a pedagógusok, akik nem voltak hajlandóak elfoglalni a kijelölt munkahelyet, kötelesek voltak megtéríteni az oktatás költségeit, és az oktatásügyben sem kaphattak többé állást. Akik letöltötték a három évet és utána sikeres véglegesítő vizsgát³ tettek, csak ismerős segítségével, „csúszópénzzel” tudták elintézni, hogy Erdély magyarok által (is) lakott településein kapjanak állást (VINCZE 1997).

Ugyancsak erre az időszakra jellemző, és egyben divatos és gazdaságilag is megfontolandó döntés, amely a házasság révén történő kivándorlást⁴ eredményezte. Tóth P. Péter a magyar nemzetiségű bevándorlók szempontjából elemzi a honosítás kérdését. Megvizsgálja az 1947–1994 közötti időszak állampolgársági és honosítási politikáját, és figyelembe veszi a házasság által igényelhető honosítási procedúrát (TÓTH 1997). A későbbi időszak hasonló adatait SÁROSI ANNAMÁRIA és GÁRDOS ÉVA (2006) elemezte.

Ez a kivándorlási forma legális volt, de semmiképpen sem egyszerű. Általában levelezés útján ismerkedtek a fiatalok, amit követtek a látogatások, természetesen nem túl nagy gyakorisággal. Az egyik interjúalany így emlékezik erre az időszakra: *„megérkezett Magyarországról a vonat, amit mindenki csak Menyasszonyvonatnak hívott” (Cs. S.).*

A házassággal végződő kapcsolatok alanyai hivatalosan vándoroltak ki Magyarországra, azonban ennek is megvolt a maga nehézsége, mivel akár évekbe is beletelt, amíg megjött a „felsőbb jóváhagyás”, de volt olyan eset is, hogy minden gyorsan ment:

³ Írásbeli és gyakorlati vizsgatétel.

⁴ A Romániából történő kivándorlás.

„60 napom volt, hogy elhagyjam az országot, és akkor konténerbérlet, meg ugye a szüleim kiállították a hozományomat. Tehát, értem jöttek anyósoméék, kocsival szöktettek meg. Ez volt a kitelepedés.” (Cs. S.)

Azoknak az interjúalanyoknak az elbeszéléseiben, akik házasság révén vándoroltak ki Magyarországra, egyszerűbbnek és gyorsabbnak tűnik a kivándorlásprocedúrája. Az egyik interjúalany így fogalmaz:

„Ez egy logisztikai feladat volt..., életemben nem gondoltam volna, hogy erre képes leszek, azóta sem. Akkor ezt megcsináltam..., egy pontos lista, hogy hány pár zokni és hány pár alsó gatyát lehet vinni a konténerben. Külön problémát jelentett, hogy ... volt egy pár rázós könyv, ami már akkor is... az itteni családom, a feleségem, apósom, anyósom apránként kicsempészték Romániából.” (Cs. S.)

Akadott olyan pedagógus is, aki csalódva és kiábrándulva a romániai egészségügyi helyzet szakszerűtlenségéből, Magyarországon keresett jobb ellátást az orvosi műhiba következtében károsodott gyerekének:

„Gyermeünk előtte 6 hónappal született, és a születési nehézségek miatt (sóhaj) károsodott. Így próbáltunk Magyarországon jó megoldást találni erre...” (Sz. Cs.)

Az interjúalanyoknak, természetesen meg kellett vívniuk a saját lelki csatáikat, meg kellett találniuk a választ az oly sokszor feltett kérdésre: „Menni vagy maradni”? Sok esetben a kivándorló áldozatnak érzi magát a szülőföldjén, ahol negatív megkülönböztetésben van része a magyarsága miatt. Van, akinek a családi ház elvesztése egyet jelent az otthon elvesztésével:

„...közben N.-en a házunkat lebontották. Apámnak felajánlották, hogy (egy kis panel-lakásért) adja oda az államnak; mert ugye ott mindent letaroltak, tehát (de facto) elvették a házunkat ...” (Sz. J.)

Jelentős motiváló tényező az anyaország (Magyarország) szeretete, idealizálása, „ahol magyarként lehet élni és álmodni, ahol szeretni fognak és megbecsülni”. A Romániában megélt sok negatív élmény hatására, több interjúalany is távolról, kirándulási élményei alapján ítélte meg, és idealizálta Magyarországot: *„...mert magyar az anyanyelvem, és... hát addig kétévente lehetett járni Magyarországra, és akkor, akkor mesés Kánaánnak tűnt ez az oldal, azóta ez változott, (felnevet) ez a kép.” (K. CS.)*

Volt, akinek reményt és hitet adott az, hogy egyszer Magyarországon élhet és ezért elviselte a diszkriminációt, elfoglalta az otthonától mintegy hatszáz kilométerre levő munkahelyét, és másfél éves kisgyerekével elköltözött az ismeretlenbe reménykedve a szebb jövőben:

„...oda elmentem egy hátizsákkal meg egy egyéves kéthónapos gyerekkel az ölemben és ott voltam tíz évig, tanítottam... Magyarországra akartam jönni és ez volt minden vágyam és ez éltetett, ha kidobtak az ajtón bementem az ablakon, és intéztem, és csináltam tűzön-vízen át. És ide én jöttem ilyen két kitárt karral és ezt álmodtam, hogy Magyarországon vagyok.” (Sz. J.)

A kivándorlás utáni időszakban, a beilleszkedési nehézségekkel küszködve, többen is naiv álmodozásként emlékeznek vissza arra az időszakra, amikor még hittek abban, hogy a határátlépéssel minden gondjuk-bajuk megszűnik.

„...A lányom is, szegény megszenvedte, mert ő meg hatodikos volt mikor átjöttünk... azt mondta a lányom, hogy mikor a román osztályban a románok azt mondták neki, hogy »bozgor«,⁵ akkor azt értette, meg azt tudta, hogy miért van. De mikor ide átjöttünk, és itt azt mondták az osztálytársai neki, hogy román, és menjél haza, akkor azt már nem értette.” (Sz. J.)

RENDSZERVÁLTÁS UTÁNI KIVÁNDORLÁSTÖRTÉNETEK

A rendszerváltás utáni kivándorlástörténetek stratégiái, alapelvei és mozgatórugói különböznek a korábbi kivándorlásokétól. Ennek magyarázata a rendszerváltással járó teljes körű politikai-társadalmi-gazdasági pluralizmus.

*„A decemberi események után, december 30-án léptem át a határt. Aztán nem talál-
tam a vonatot, ami visszavisz.” (K. Cs.)*

A rendszerváltás után kivándorolt pedagógusoknál a már megemlített okok mellett más okok, motivációk is jelentkeznek. Van olyan, akit a korábban kivándorolt rokonok, családtagok biztatnak a döntés meghozatalára: *„...szüleim, meg az öcsém is Magyarországon élt már J.-ben, szüleim korábban kitelepedtek.” (O. E.)*

Egyszerűbb meghozni a döntést, ha van, aki segít, befogad, és elmagyarázza az új élettel járó feladatokat. Segít eligazodni egy új rendszer útvesztőiben, ugyanakkor erőt és esetenként anyagi biztonságot is ad. Könnyebb a beilleszkedés, ha a közvetlen család áll az újonnan érkező mellé, mert bennük teljesen megbízhat. Az interjúalanyok

⁵ A magyarok pejoratív megnevezése.

nemcsak a közvetlen család, hanem a barátok bizalmát is élvezhették. Úgy említik az interjúkban őket, mint akik segítőkészek, lakásukat is felajánlják kezdeti szállásként: „...*én is a barátnőmnél laktam. És nem is volt olyan közeli barátnőm, amikor kijöttem. Ő is otthoni, ő is erdélyi. De aztán jól alakult a dologom...*” (K. Cs.)

Kezdetben sokat számított a baráti kapcsolati háló segítsége az ügyek intézésében, különböző adminisztratív feladatok megoldásában: „*volt egy barátom, aki itt élt Pesten és akkor beíratott engem felvételre ...angol szakra*” (K.Cs.).

Azok az interjúalanyok, akiknek a korábban áttelepedett barátaik kollégiumban laktak, követték társaik példáját és éltek a kollégium nyújtotta olcsóbb szálláslehetőséggel, amely biztos pontot jelentett a kezdeti bizonytalanságban: „...*akkor három menekült M-is (nevetés), egymásra talált a kollégiumban, és ennyi volt.*” (K. E.)

Volt, akit a szakmai és magánéleti válságok kényszerítettek a döntés meghozatalára. Arra gondoltak, hogy új hely – új kezdet, és hátrahagyták az addigi megszokott életüket, munkájukat és a biztosnak tűnő egzisztenciájukat. Saját bevallásuk szerint az áttelepedés ugrás volt a sötétbe, ami az adott helyzetben kiutat, menekvést jelentett.

„*Hogy most miért vagyok itt Magyarországon? Tehát egyrészt motivált a magánélet, az volt a legerősebb, hogy akkor már betelt a pohár, hogy folyton a szakmai életéről szól az én életem, éjjel nappal csak ez... az egészet én döntöttem el, nem hívtam senki, én döntöttem el, hogy így belevágok a nagyvilágba, a nagy semmibe.*” (K. E.)

Olyanok is voltak, akik baráttal, férjjel vagy családdal döntöttek úgy, hogy szerencsét próbálnak Magyarországon. Aki baráttal közösen döntötte el, hogy áttelepedik, az könnyebben tette meg a lépést. Ilyenkor az interjúalany tudta, hogy nincs egyedül, és azt is, hogy számíthat segítségre és támogatásra. A barátok, rokonok önzetlen segítsége több interjúalanyt is átsegített a kezdeti nehézségeken: „...*két táská ruha és áttelepedtünk a már előzőleg kitelepült barátokhoz, és két hónap után pedig egy albérletben folytattuk az életünket.*” (B. Cs.)

A könnyen döntők csoportjába inkább a fiatalabb korú, magukat kipróbálni vágyó pedagógusok tartoznak. Ők úgy gondolták, hogy van még idő a családalapításra, és addig is jó lenne világot látni. Valószínű, hogy az ebbe a csoportba tartozóknak nem voltak szoros baráti vagy családi kapcsolataik vagy anyagi javaik, amelyekhez kötődtek volna. Ők hajlamosabbak voltak feltenni mindent egy lapra. Akik már családot alapítottak, azok nehezebben határozták el magukat, mivel a házastársak döntései nem mindig voltak egybehangzóak:

„A férjemmel '99-ben ismerkedtünk meg. Ő benne meg volt az, hogy hát jó lenne egy kicsit valahová kimozdulni onnan ...benne volt ez az ösztön, hogy jöjjön ki, én nem ...ben-nem annyira nem.” (R. M.) „Igazából a férjem akart áttelepedni, mert a bátyjai rögtön '90-ben még a forradalom ideje alatt eljöttek, és gondolom, hogy ő inkább ezért akart jönni, hogyha már a bátyjai kint vannak, nehogy valamiről lemaradjunk, gondolom én, most nagyon rosszmájú vagyok, mert én azóta se vagyok belenyugodva, hogy eljöttünk, tehát ez egy nagy tüske bennem.” (F. G.)

Esetenként az interjúalanyok a családjaikkal közösen hozták meg a döntést. Motiválta őket a jobb anyagi helyzet reménye, a könnyebb karrierépítési lehetőségek. A szakirodalom szerint az említett motivációkra épülő migráció a *klasszikus migráció-modell*, ami a taszítás-vonzás elméletre épül, miszerint a migrációt vállaló egyén a migráció által, saját gazdasági státuszát kívánja megszilárdítani (GÖDRI 2004).

„A családdal úgy döntöttünk, hogy hátha itt jobban fog sikerülni anyagilag meg bármilyen téren.” (V. J.) „És akkor döntöttem úgy, hogy jól van, tizenötezer forintért én nem fogom ott magam tönkretenni, s egyébként is itt volt a párom.” (Z. M.)

A pedagógusok joggal aggódtak a maguk, de főként a gyermekeik jövője miatt, hiszen közvetlen a rendszerváltás utáni években még nagyon kusza és átláthatatlan volt az erdélyi magyarság helyzete. Elkésérítette és megfélemlítette az erdélyi magyarságot az is, hogy a forradalom utáni eufóriát követték a szomorú marosvásárhelyi márciusi események.⁶

„Az készítetett, hogy volt két gyerekem, akit nem akartam kitenni annak, hogy bármikor megverjék pusztán azért, mert magyar. És amikor én itt éltem, a gyerekem járt elsőbe, egy vegyes iskolába, és hazafele folyamatosan verték, amikor magyarul beszélt, ha nem beszélt, akkor nem verték. Akkor én már itt voltam. De én tudtam, én akkor döntöttem el végleg, hogy kijövök, amikor Sütőnek kiverték a szemét Vásárhelyen. Akkor tettem le a voksomat, s azt mondtam, hogy na kész, vége. Tehát, pusztán azért nem veretem meg a családomat, a gyerekeimet, magamat, mert magyar vagyok. Ez volt.” (V. N.)

A gyermekek továbbtanulása is fontos motivációként jelenik meg az interjúkban. Köztudott, hogy a székely városokból sok egyetemista tanul a lakóhelyétől távol, sok esetben több száz kilométerre. KISS ADÉL (2008) szerint a székelyföldi térségben min-

⁶ Etnikai (román–magyar) zavargások.

den dinamikus változás ellenére úgy a felsőfokú képzés, mint a munkaerőpiaci elhelyezkedés gondokkal küzd.

„A gyerekünkt továbbtaníttatására azért itt (Magyarországon) több esély van, mint... (Székelyföldről) 800 km-ről (beköltözni)... Valamelyik egyetemi központba... azért, hogy tudja folytatni a tanulmányait.” (V. J.)

ÖSSZEFOGLALÁS

Amint a fenti tanulmányban is olvasható, a migrációs döntés meghozatala és a döntés kivitelezése interjúalanyonként változó. A rendszerváltás előtt kivándorolt pedagógusok elbeszéléseiben megjelennek a rendszer magyarellenos politikájával, üldöztetéssel és megfélemlítéssel kapcsolatos élményeik, a több száz kilométerre történő kihelyezésük, valamint a gyermekeik és családjuk jövője iránt érzett aggodalmuk. A rendszerváltás utáni kivándorlástörténetekben leginkább a karrier építésének jobb lehetősége a motiváló tényező, de megjelenik egyfajta hiányérzet is, amely az értelmiségi és anyagi megbecsülés nélkülözéséből fakad. Szintén jelentős motiváló tényező az anyaország (Magyarország) szeretete, idealizálása, ahol magyarként lehet élni és álmodni. A „migrációs burok” megléte (a már kivándorolt rokon, családtag, ismerős) is fontos motiváló tényezőként jelenik meg az interjúalanyok elbeszéléseiben.

Az interjúk tartalomelemzése alapján kirajzolódott migrációs típusok közül jelen tanulmányban leginkább a *családegyesítők* kategóriáját emeltem ki, hangsúlyozva ezáltal is a kivándorló pedagógusok családjuk és otthonuk iránt érzett szeretetét, ragaszkodását.

Talán mindannyian egyetértünk az alábbi idézettel, amely jelen tanulmány mottója is lehetne:

„Az ember nem is tudja, mennyire kötődik egy helyhez, amíg el nem költözik onnan, és meg nem tapasztalja, mit jelent elszakadni és parafadugóként lebegni egy másik világ óceánján.”

(Michelle Obama)

IRODALOM

- CARSTEN, CLEMENS, FRITZ, TAYLAN és TODOR (2013): *ATLAS.ti*. ATLAS.ti GmbH., Berlin.
- CSAPODY MIKLÓS (2005): A toronyember. *Korunk* 3.
- ERDEI ÍTALA (2005): Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio* II. 334–359.
- ESTERBERG, KRISTIN G. (2001): *Qualitative Methods in Social Research*. McGraw-Hill Companies, New York.
- GÉRECS BALÁZS (2004): *A migrációs döntés háttere*. Márton Áron Szakkollégium, Budapest.
- GÖDRI IRÉN (1998): Romániai magyar értelmiségiek kivándorlásának motivációs háttere és ideológiai vonatkozásai. *REGIO – Kisebbségi Szemle* 9/3. 75–99.
- GÖDRI IRÉN (2004): Etnikai vagy gazdasági migráció? Az erdélyi magyarok kivándorlását meghatározó tényezők az ezredfordulón. *Erdélyi Társadalom* 2/1. 37–54.
- GÖDRI IRÉN – TÓTH PÁL PÉTER (2004): A bevándorlók társadalmi helyzete. In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport*. Vol. 2004. TÁRKI, Budapest. 425–438.
- GÖNCZ BORBÁLA – KIRÁLY GÁBOR – KLENNER ZOLTÁN – LENGYEL GYÖRGY – MELEGH ATTILA – VÁRNAGY RÉKA – VÉPY-SCHLEMMER ÉVA (2009): *Állampolgári Tanácskozás a bevándorlók integrációjáról* (Summary). Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- KISS ADÉL (2008): Pályakezdő szociológusok a Székelyföldön. In: *HATÁRHELYZETEK – Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest. 72–88.
- KOVÁTS ANDRÁS (2009): Migrációs folyamatok Magyarországon. In: *Bevándorlók Magyarországon*. Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet és az ICCR Budapest Alapítvány által végzett kutatás zárótanulmányai. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- LAKATOS CSILLA (2008): Az Erdélyből Magyarországra áttelepültek lelki egészsége. *Keresztény Magvető* 114/3. 409–432.
- L. RÉDEI MÁRIA (2009): *A tanulmány célú mozgás*. Reg-Info Kiadó, Budapest.
- ÖRKÉNY ANTAL—SZÉKELYI MÁRIA (2011): A bizalom szerepe a bevándorlók sikeres társadalmi integrációjában. In: *Az idegen Magyarország*. Eötvös Kiadó, Budapest. 123–168.
- ROMSICS IGNÁC (2010): Magyar történetírás a 20. században. In: *Történelem, történetírás, hagyomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SÁNTHA KÁLMÁN (2011): A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*. 4–5. 55–66.

- SÁROSI ANNAMÁRIA – GÁRDOS ÉVA (2006): A magyar állampolgárrá válás alakulása 2002–2004. In: Tóth Pál Péter (1997): *Haza csak egy van?: Menekülők, bevándorlók, új állampolgárok Magyarországon, 1988–1994*. Püski Kiadó, Budapest.
- SOLT OTÍLIA (1998): Interjúzni muszáj. In: *Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások*. Vol. I. Beszélő, Budapest. 29–48.
- TÓTH PÁL PÉTER (szerk.): *Bevándorlás Magyarországra*. Lucidus, Budapest.
- VINCZE GÁBOR (1997): A romániai magyar kisebbség oktatásügye 1944 és 1989 között. *Magyar Kisebbség* (7–8. sz.) = III/1–2. sz.
- Windows Server 2008 R2* (2009): Microsoft. Redmond.

Ingrid Emmerová – Tomáš Jablonský

A szociálisan hátrányos helyzetű tanulók inkluzív nevelése Szlovákiában

BEVEZETÉS

Az egyén szocializációja különböző szintű és minőségű környezetben valósul meg. A személyiségfejlődésben a helyi környezet, mindenekelőtt pedig a család játszik fontos szerepet. Minden gyermeknek, a szociálisan hátrányos környezetből érkezőnek is, joga van ahhoz, hogy minőségi oktatást kapjon. Az inklúzió lehetőséget biztosít arra, hogy a szegregált, főként marginalizált roma közösségekből származó gyermekek oktatása hatékonyabbá váljék. (Szlovákiában ez – még ha nem is kizárólag – zömmel roma gyermekeket érint.) A szlovák kormány által elfogadott, a 2019–2027-es időszakra vonatkozó Nemzeti Oktatási-nevelési Program az inklúziót kulcsfontosságú stratégiai elemként, átfogó prioritásként kezeli.

1. A SZOCIÁLISAN HÁTRÁNYOS HELYZET

A Szlovákiában hatályos köznevelési törvény szerint szociálisan hátrányos helyzetűnek az a tanuló tekinthető, aki olyan környezetben él, amely – tekintettel társadalmi, családi, vagyoni és kulturális feltételeire – nem mozdítja elő elégséges módon a gyermek vagy tanuló értelmi, akarati és érzelmi tulajdonságainak fejlődését, nem segíti elő a szocializációját, és nem nyújt számára elég ingert személyisége megfelelő fejlődéséhez.

A szegénységre visszavezethető vagy kulturális értelemben vett szociálisan hátrányos környezetről akkor beszélünk, ha az – a szociális és nyelvi feltételekre való tekintettel – hátráltatja az egyén értelmi, akarati és érzelmi tulajdonságainak fejlődését, nem biztosít támogatást hatékony szocializációjához és nem nyújt kellő ösztönzést személyisége fejlődéséhez. Szociális-kulturális deprivációt okoz, torzíja az egyén szellemi, erkölcsi és érzelmi fejlődését. Oktatási-nevelési szempontból emiatt az ilyen gyerekeket sajátos nevelési igényű személyeknek tekintjük. Esetünkben elsősorban ingerszegény családi környezetből származó roma tanulókról van szó.

A szegregált roma településrészekben alacsony szocializációs szinten élő lakosság szociálpedagógiai szempontból (is) gondot jelent. Becslések szerint a szlovákiai roma lakosság 18,4%-a szegregált településrészekben él.

Olyan lakóhelyi csoport tekinthető szociálisan kirekesztett közösségnek, amely tartós jelleggel él koncentrált és önmagát reprodukáló szegénységgel jellemezhető szegregált területen. Koncentrált és önmagát reprodukáló szegénységnek általában a természetes személyeknek – egyidejűleg jelen lévő több negatív jelenséggel, főleg a tartós munkanélküliséggel, anyagi rászorultsággal, alacsony szintű műveltséggel, elégtelen higiénés szokásokkal, a termékekhez és szolgáltatásokhoz való hozzáférés hiányával, szociálpatológiai esetek jelenlétével, illetve a velük szembeni magas fokú toleranciával jellemezhető – tartósan megmaradó kedvezőtlen szociális helyzetét nevezzük. Ilyen csoportoknak tekinthetők a városi romagegettők és a marginalizált roma közösségek (www.employment.gov.sk). „A kirekesztett közösségek fokozatosan kerülnek az önmagukról és családjukról »örökölt« gondoskodni képtelen emberek, a műveletlenség, sőt az írástudatlanság csapdájába. A szociálisan kirekesztett csoportok számára a legfontosabb változást az jelentené, ha a gyermekek műveltséghez, a felnőttek pedig munkához jutnának.” (POLÁKOVÁ–NIKLOVÁ–STEHLÍKOVÁ–ŠAJGALOVÁ 2018: 21.)

A tanulmányok eredményességét leginkább a tanulók kedvezőtlen szociális hátterére érinti negatívan, a szlovák közoktatási rendszer pedig kevés esélyt ad a szociális különbségek leküzdésére (ŠILONOVÁ–KLEIN 2017). Szlovákia 2011-ben elfogadott 2020-ig szóló romaintegrációs stratégiája az oktatást kiemelt prioritásként kezeli.

A roma gyerekek iskolai sikertelensége a következő okokra vezethető vissza: eltérő nyelvfelkészítés, a családi nevelés szerepének eltérő minősége, a műveltség jelentőség-

nek alábecsülése, az iskola-előkészítés elégtelen volta, a gyermekek egy részének a család szociális elszigeteltségéből eredő alacsonyabb fokú tájékozottsága, a pedagógusok ez irányú felkészületlensége. (ŠOTOLOVÁ 2000: 39.)

A szociálisan hátrányos környezetből, marginalizált roma közösségekből származó gyermekek oktatási rendszerbe történő belépésekor a következő korlátokkal és gondokkal kell számolnunk:

- a roma gyermekek alacsonyabb műveltség szintje, megkésett iskolába lépés,
- a roma gyermekek szociálisan hátrányos, demotiváló, sőt degradáló környezete,
- az oktató-nevelő folyamatban történő részvételüket támogató pozitív források hiánya,
- az érés folyamatát nem támogatják környezeti ingerek, a gyermek pszichikuma és motorikája így nem fejlődik kellőképpen,
- a higiénés és a munkához kapcsolódó szokásoknak, az erkölcsi rendszerek megismerésének, az értékrend kialakításának és a szociális magatartás megfelelő formáinak elégtelen volta,
- a roma gyermek nem ismeri az államnyelvet, anyanyelvét sem ismeri a szükséges mértékben, romani nyelvi szókincse sem kielégítő, korlátozott nyelvi kóddal rendelkezik,
- az oktatási rendszer felkészületlensége a roma gyermekek iskoláztatására,
- az egyéni felelősségérzet fejlesztésének hiánya; az iskola e téren végzett munkája ellentétes a család hatásával,
- a roma családok és az iskolák közötti kapcsolatok formális, gyakran elutasító volta, a romák részéről az iskolához represszív intézményként való viszonya,
- a gyermekek közötti előítéletek – a gyermekek közötti kapcsolatok kölcsönös elutasítása,
- a roma gyermek nagyon aktív, temperamentumos, a felnőttek részéről fokozott figyelmet kíván, a tanítóból ez negatív érzelmeket, kimértséget válthat ki, a roma gyermek így válik nem kedvelté. (KLEIN–SOBINKOVIČOVÁ ÉS MTSAI 2013: 11–12.)

A szociális kirekesztés és marginalizáltság ellensúlyozására a társadalom az inklúzió eszközével él. Szlovákia is az oktatás és az iskola vonatkozásában – mind törvényalkotási, mind stratégiai szinten – folyamatosan tesz az inklúzió felé vezető intézkedéseket.

2. A SZOCIÁLISAN HÁTRÁNYOS KÖRNYEZETBŐL ÉRKEZŐ TANULÓK INKLÚZIÓJA

Pozitív fejleményként értékelhető, hogy az integráció fogalmát az iskolákban fokozatosan az inklúzió fogalma váltja fel. Az inkluzív oktatás a feltételrendszer olyan irányú módosulásával jár, hogy az minden tanuló, a szociálisan hátrányos környezetből érkező szükségleteinek is megfeleljen. Az inkluzív iskola a szelektáló iskolából transzformálódik mindenki iskolájává, olyan közös oktatási térré, melyet magas szintű funkcionális kommunikáció és a közösség valamennyi tagjára kiterjedő együttműködés jellemez. Különösen fontos szerepet tölt be ennek kapcsán az iskola és a család közötti kapcsolat-tartás (JANOŠKO 2011: 99).

Az inklúzió kiküszöböli (LIPNICKÁ 2012: 5–6) a másoktól való függőséget, a deficitek keresésének szándékát, a fejlődési normákkal történő szigorú összevetést, egyes személyek, csoportok mások kárára történő jogérvényesítését, a sajátos nevelési igényű személyeknek az intakt többség képére való formálását. A figyelem a személy méltóságára, egyedülálló értékére, önazonosságára, önfejlesztésére helyeződik, a személyiség fejlődésének egész mivoltára, a kapcsolatok és együttműködés különbözőségére és partneri jellegére, minden érintett javának keresésére, az önszabályozásra, az egyéni megközelítésre és a csapatszellemre.

Az inkluzív oktatás mindenekelőtt a következő célcsoportokat érinti: a romákat és a szociális kirekesztettség marginalizált környezetében élőket, a fogyatékosokat, a nemzetiségi kisebbségek tagjait, a külföldieket és a migránsokat.

A 2014/2015-ös tanévben egy 165 iskolát érintő ellenőrzés keretén belül annak vizsgálatára is sor került, milyenek a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív oktatásának feltételei, különös tekintettel a szociálisan hátrányos környezetből érkezőkre. Az eredményekből kitűnik, hogy az iskolák 40%-ában a képzési programok kidolgozottságukkal és tartalmukkal hozzájárultak ahhoz, hogy a szociálisan hátrányos környezetből érkezőknek az oktatás folyamatába történő valódi integrációjára és inklúziójára sor kerülhessen, míg az intézmények 15%-ának dokumentumaiban az iskolának az inkluzív oktatásra irányultsága nem jelent meg. Azokban az intézményekben, melyekben a szociálisan hátrányos környezetből érkező roma tanulók aránya alacsony volt, oktatásuk a többségi populációval együtt, a szokásos osztálystruktúrában valósult meg. A vizsgált iskolai oktatási prog-

ramokban¹ csak érintőlegesen és általános értelemben szerepel a szociálisan hátrányos környezetből érkező roma tanulók szociális, kulturális és nyelvi sajátosságait figyelembe vevő fejlesztő környezet kialakításának szükségessége, s csak elvétve a szociálisan hátrányos környezet jellemzése és az inkluzív oktatás feltételeinek biztosítása.

A 2018/2019-es tanévre vonatkozó pedagógiai-szervezeti útmutató² az inkluzív képzés bevezetése kapcsán pedagógusokból és szakmai alkalmazottakból álló inkluzív csoportok kialakítását, az inklúzió elveinek gyakorlati alkalmazását, a kölcsönös együttműködés iskolai légkörének kialakítását javasolja. A pedagógiai diagnosztikának tekintettel kell lennie a hátrányos helyzetű tanuló rejtett potenciáljának kiaknázására, a fejlesztés során jelentkező korlátok, különbségek és rizikófaktorok azonosítására és ezt követő megszüntetésére. Az inkluzív fejlesztést igénylő gyerekek és tanulók esetében megfelelő pedagógiai és szakmai segítséggel ezt a formát kell alkalmazni.

A szociálisan hátrányos környezetből és a marginalizált roma közösségekből érkező tanulók inkluzív oktatásának biztosítása érdekében kialakítandó feltételrendszerrel szóló 2017/2018-as jelentés³ az intézmények igazgatói számára többek között a következő ajánlásokat fogalmazza meg:

- az iskolai oktatási program kerettantervi mutatóit és a tananyagot a tanulói csoportok szükségleteivel és sajátosságaival összhangban módosítani kell,
- a tanulók nevelési-oktatási eredményességének következetes ellenőrzésére van szükség – a sikertelenség okait személyre lebontva elemezni kell, hatékony eszközökkel ezek csökkentésére kell törekedni,
- a szociálisan hátrányos környezetből és marginalizált roma közösségekből érkező tanulók képzési sajátosságaival összhangba kell hozni az értékelési és osztályozási szempontrendszert,
- a marginalizált roma közösségekből érkező tanulók nevelésébe és oktatásába a romani nyelvet ismerő pedagógus alkalmazottakat kell bevonni,
- a fejlesztési folyamatban innovációs programok alternatív elemeit is meg kell jeleníteni, hangsúlyt helyezve a tanulók kognitív képességeinek fejlesztésére,
- a fejlesztésben a tanulók motiválása érdekében hatékony interaktív módszerekre, élményközpontú tanításra van szükség,

¹ A magyarországi pedagógiai programnak megfelelő dokumentum (a ford. megj.)

² A magyarországi tanév rendjéről szóló rendelet szlovákiai megfelelője (a ford. megj.)

³ A szlovákiai Állami Tanfelügyelet jelentése (a ford. megj.)

- az osztályközösségekben empátiára alapozott kapcsolatokra kell törekedni,
- hatékony intézkedéseket kell tenni a tanulók iskolalátogatásának javítása érdekében.

Az oktatási rendszer egészének az inklúzióra mint a gyermekek és tanulók fejlesztésének és szocializációjának hatékony eszközére kell tekintenie. Ezzel érhető el a hátrányos megkülönböztetés kiküszöbölése, a befogadó közösség kialakítása, az inkluzív társadalom építése és közös műveltség elérése kivétel nélkül mindenki számára (ŠILONOVÁ–KLEIN 2019).

Az iskolának mindenki számára biztonságos környezetet kellene nyújtania. Pozitív szociális klíma kialakítása szükséges ahhoz, hogy az iskola olyan helyé váljék, ahol mindenki biztonságban érezheti magát. Ilyen értelemben a nevelés olyan inkluzív értékekhez segít hozzá, mint az empátia, a tolerancia, a különbségek elfogadása, a vezetői képességek fejlesztése, valamint a tanulók személyes értékeinek előtérbe kerülése (KUŠNÍROVÁ 2017). Az inkluzív értékeket az iskola valamennyi pedagógusának és szakmai alkalmazottjának képviselnie kell. Az iskola inkluzív légkörének kialakulásához hozzájárulhat az alkalmazottak személyes és szakmai előmenetelének támogatása, a pedagógusok és a szakmai alkalmazottak együttműködő közösségének kialakítása, valamint a szülőkkel való hatékony együttműködés.

Az iskola mindennapi gyakorlatáról e tekintetben MARTA HORŇÁKOVÁ (2017: 108) ad találó jellemzést: „A miniszteri bársonyszékekből sokkal inkább a pénzügyi ráfordítások növekedésének, nem pedig élethelyzetük miatt a mai gyerekekben rejlő lehetőségek kiaknázatlanságának veszélye látszik. Pedagógusi szempontból inkább más, őket nem érintő problémák. A szülők szemszögéből pedig olyanok, melyek megoldására képtelenek.” Éppen ezért elengedhetetlen, hogy – pedagógusokat segítő szakemberek bevonásával – megteremtjük az inkluzív fejlesztés feltételeit.

Jelentős igény mutatkozik jelenleg arra, hogy az együttműködést elősegítendő javítani lehessen az iskola és a család kapcsolatán. Különösen sürgető ez a szociálisan hátrányos környezetből érkező tanulók családja esetében. A családok ugyanis nemegyszer szükséges rosszként tekintenek az iskolára, a műveltség számukra ugyanis semmiféle értékkel nem bír. Egyes szülők azt szeretnék, hogy gyermekük az iskolából minél hamarabb a számára ismert és biztonságos környezetbe térve a házimunkában segítsen.

A szülőkkel való együttműködés kihat a pedagógusoknak és más szakembereknek a tanulóval folytatott munkájára. Az együttműködésnek a kooperációra és a hatékony

kommunikációra kellene épülnie. A kapcsolatnak a kölcsönös elfogadásra, tiszteletre és toleranciára kell alapozódnia. A helyzetnek e téren való javítása érdekében iskolai szociálpedagógus segítsége is igénybe vehető. Együttműködni a szociálisan hátrányos környezetben élő családokkal – az Állami Tanfelügyelet megállapításai szerint is – nehéz feladatot jelent. A szülők csak gyermekeik anyagi biztonságát tartják szem előtt, kevesebb figyelmet szentelnek tanulmányi eredményeiknek, tankötelezettségük betartásának vagy gyermekük otthoni felkészülésének.

A tanulók összetételének és a felmerülő sajátos gondok függvényében az iskolák igazgatóinak lehetőséget kellene biztosítani arra, hogy szakemberek – szociálisan hátrányos helyzetű tanulók esetében főként szociálpedagógus – segítségét vehessék igénybe.

A 2014/2015-ös tanévben Szlovákiában a PRINED inkluzív edukációs projektnek köszönhetően az általános iskolákban növekedett a szakszolgálatot végző munkatársak száma. A projekt célja az volt, hogy támogassa az óvodai és általános iskolai inkluzív környezet kialakítását annak érdekében, hogy indokolt esetekben megelőzze a roma tanulók speciális iskolába sorolását, illetve általános iskolai inkluzív csoportok kialakításával a marginalizált roma közösségekből érkező tanulók inklúzióját. A projekt azonban sajnos 2015. november 30-ával lezárult.

Pozitív fejlemény, hogy a PRINED projekthez kapcsolódva a „Mindenkinek számára nyitott iskola” elnevezésű nemzeti projekttel a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférést és a tanulói eredmények és kompetenciák javítását célzó támogatás valósul meg. A projekt keretében inkluzív fejlesztéshez és közös szakcsoportok kialakításához is támogatás kapható. A közel négyéves projekt megvalósítása 2019. november 30-ig tart.

Az iskola domináns nevelési és szocializációs tényezőnek tekinthető. A szociálpedagógus iskolai munkájának különösen a problémás magatartású és a szociálisan hátrányos környezetből érkező tanulók esetében van különös jelentősége, szociális-nevelési tevékenységével ugyanis éppen szocializációjukat könnyítik meg. Ezenkívül fontos szerepet tölt be az iskola és a család együttműködésének támogatásában is.

A pedagógusoknak és a szakmai alkalmazottaknak megkülönböztetett figyelmet kellene fordítaniuk az olyan családokból származó roma tanulókra, amelyek az általános elfogadott társadalmi normákat visszaautásítják és gyermekeik fejlődése érdekében nem biztosítanak adekvát feltételeket. Jelenleg az oktatási intézményeknek azon erőfeszítései ellenére, hogy a szülőket a lehető leghatékonyabban bevonja az iskola életébe, a család és az iskola viszonyában – különösen a roma családok részéről – továbbra is

számolnunk kell feszültségekkel és előítéletekkel. A gyermek szocializációjának egyik kulcsfontosságú területe az iskola és a család kapcsolatában rejlik. A roma gyermekek iskolai sikertelenségének kiküszöbölése jelentős mértékben a szülőknek az oktatáshoz fűződő viszonyától függ (KOPČANOVÁ 2014: 29). Ha valódi együttműködés alakul ki szülő és iskola között, az az iskola és a család közötti mélyebb bizalom megjelenésében mutatkozik meg. A szülők és az iskola együttműködésüknek köszönhetően ahhoz segítheti hozzá a gyermeket, hogy a tanulást pozitív tapasztalatként élje meg. A felnőttek együttműködése így a tanuló gyermek fejlődésében hasznosul.

A tanuló nevelésével kapcsolatos pedagógusi és szülői hatáskörök és felelősség megosztásával kapcsolatban különböző – gyakran szöges ellentétben álló – elképzelések léteznek. Ez a tény a pedagógus és a szülő közötti konfliktusok forrásává válhat, a megoldatlan konfliktus pedig szélsőséges esetben a szülő részéről agresszív megnyilvánulásokba torkollhat.

Számolnunk kell a szülők pedagógussal szembeni improduktív reakcióival, például amikor

- védelmezik, illetve kritikátlanul ítélik meg gyermeküket, hibátlannak tartva őt,
- vádaskodva a gyermekkel kapcsolatban felmerülő gondok okát a pedagógus szakmai hozzá nem értésében látják,
- a gyermekkel kapcsolatos hiányosságokat és gondokat nem tartják valósnak,
- a valóságot elfedve, a pedagógust elítélve és szidalmazva alaptalan és igazságtalan vádakot fogalmaznak meg,
- a pedagógustól gyermekük számára engedményeket kérnek, hogy hibáit nézze el vagy tűrje el.

Az iskola és a család együttműködése a közoktatás egészére vonatkoztatva is rendkívül fontos, különös jelentőséggel bír azonban a szociálisan hátrányos családok esetében.

ÖSSZEGZÉS

Napjainkban a szociálisan hátrányos környezetből érkező tanulók nevelésével és oktatásával kapcsolatban sok szó esik az inklúzió fogalmáról. Az inkluzív fejlesztésben a szakmai alkalmazottak pótolhatatlan munkát végeznek. Ezeknek a munkatársaknak a számát minden iskolában növelni kellene. Az iskolák igazgatóinak lehetőséget kellene kapniuk arra, hogy az iskola tanulóinak összetétele függvényében és sajátos gondjaik kezelése érdekében szakmai munkatársat (szociálpedagógust, speciális pedagógust vagy gyógypedagógust) alkalmazhassanak. A törvényi szabályozás elsősorban a szociálpedagógusnak a szociálisan hátrányos és veszélyeztetett gyermekekkel és tanulókkal kapcsolatos preventív és szociális-nevelési tevékenységét hangsúlyozza. A szociálpedagógusnak az iskolában szakmai alkalmazottként végzett tevékenysége a tanulók, a szülők és az iskola összes munkatársa számára rendkívül hasznos lehet.

Az inklúzió nemcsak a szociálisan hátrányos környezetből érkezőkre, hanem a fogyatékos tanulókra is vonatkozik. A szociálisan hátrányos környezetből vagy marginalizált roma közösségi környezetből érkező tanulókat nem tekintjük fogyatékos tanulóknak. Az inklúzió azonban valamennyi tanuló személyiségfejlesztésének része. MIRON ZELINÁT (2018) idézve, az inklúzió a nevelés és oktatás humanizálási folyamatának tekinthető, olyan konvergens folyamatnak, melyben az államon (kormányzati szerveken) kívül főként az iskoláknak, pedagógusoknak és a szülőknek kell szerepet vállalniuk.

Az inklúzió eszmei tartalma a pedagógusok és szakmai alkalmazottak részéről történő iskolai gyakorlati alkalmazásától függ. Az inklúzió magas szakmai követelményeket támaszt a pedagógusokkal szemben, de szükségessé teszi szakmai munkatársak közreműködését is. Az inkluzív nevelés és oktatás magas fokú igényeket támasztó, hosszan tartó folyamat, befolyással van azonban az iskola összes tanulójának sikerességére.

Fordította: Pilecky Marcel

IRODALOM

- HORŇÁKOVÁ, MARTA (2017): *Komunikácia v inkluzívnej škole*. UK, Bratislava. ISBN 978-80-223-4416-6.
- JANOŠKO, PAVOL (2011): Inkluzívna edukácia – jej prínos, perspektívy a limity v kontexte Slovenskej republiky. *E-pedagogium* 3. 97–104. ISSN 1213-7758.
- KLEIN, VLADIMÍR – SOBINKOVIČOVÁ, EVA ÉS MTSAI (2013): *Podpora inkluzívneho modelu vzdeláva-nia pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava. ISBN 978-80-8052-557-6.
- KOPČANOVÁ, DAGMAR (2014): Predbežná analýza depistáže detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In: *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*, 4. 28–39. ISBN 978-80-89698-02-08.
- KUŠNÍROVÁ, VERONIKA (2017): Opatrenia na podporu inkluzívnej klímy triedy. In: *Inkluzívna škola a rodina*. UK, Bratislava. 145–156. ISBN 978-80-223-4464-7.
- LIPNICKÁ, MILENA (2012): *Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava. ISBN 978-80-8052-460-9.
- POLÁKOVÁ, EVA – NIKLOVÁ, MIRIAM – STEHLÍKOVÁ, JANA – ŠAJGALOVÁ, MICHAELA (2018): *Inkluzívne vzdelávanie žiakov z vylúčených komunít*. Belianum, Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-1396-0.
- ŠILONOVÁ, VIERA – KLEIN, VLADIMÍR (2017): Postavenie odborných zamestnancov v inkluzívnej škole. *Edukácia* 1. 281–290. ISSN 1339-8725.
- ŠILONOVÁ, VIERA – KLEIN, VLADIMÍR (2019): Inklúzia ako edukačná výzva súčasnosti a budúcnosti. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* 1. 27–47. ISSN 1336-2232.
- ŠOTOLOVÁ, EVA (2000): *Vzdělávání Romů*. Grada Publishing, Praha. ISBN 80-7169-528-9.
- ZELINA, MIRON (2018): Názory učiteliek 1. ročníka základnej školy na inkluzívne vzdelávanie. In: *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Verbum, Ružomberok. 70–80. ISBN 978-80-561-0608-2.

Rétlaki András

Iskolaérettségi vizsgálatok egy szalézi óvodában

BEVEZETŐ

Tanító szakos hallgatóként tapasztalom és gondolom, hogy az iskolaérettség eldöntésének időszaka az óvodás gyermek és környezete számára különösen izgalmas életszakasz. Az óvoda, a gyermek, de különösen a szülők részéről egy érzelmmel telített időszak, ahol az izgatottság, aggodalom, bizonytalanság – de az öröm és bizakodás – érzéseit is egyszerre élik át az érintettek. Az iskolaérettség megállapításának időszakában legalább ennyire felkavaró problémakör az iskolaválasztás is: a gyermek és a család számára leginkább megfelelő iskola, közösség és tanító megtalálása a legtöbb szülő számára kulcsfontosságú feladat. A szülők – Magyarországon nem teljesen alaptalanul – úgy képzelik, hogy az iskolaválasztással hosszú távon meghatározzák gyermekük fejlődését, lelki közérzetét, tanulmányi előrehaladását, de még azt a közösséget, társadalmi kört is, amelyhez az elkövetkező években mindannyian kötődni fognak.

A pedagógusok azt is tudják, mennyi hátránya származhat a kisgyerekeknek abból, ha nem a megfelelő időben vagy nem a neki leginkább megfelelő iskolába irányítják. A túl korán vagy túl későn beiskolázott gyermekeknek különböző jellegű problémákkal, de szembe kell nézniük. Továbbá számos kudarc és frusztráció forrása lehet, ha a gyermek „túl erős”, pl. nyelvi tagozatos iskolába kerül, miközben a képességei kevésbé teszik őt alkalmassá a fokozott terheléssel való megküzdésre. Ezek csak a leggyakrabban felmerülő kérdések, de a problémakör számos más formában is megjelenhet. Emiatt sem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy mennyire fontos ebben az életszakaszban a gyermekek megfelelő iskolaérettségi vizsgálata, az iskolai előmenetelükre vonatkozó becslések végzése, és mindezek alapján egy felelős döntés meghozatala.

Az óvodákban végeznek ilyen jellegű szűréseket és vizsgálatokat. A tapasztalt óvodapedagógusok általában képesek arra, hogy megállapítsák, a gyermek vajon megfelelően érett-e, vagy csak még egy kis időre van szüksége az óvodában, míg iskolába küldhetik. Ugyanígy megállapíthatják, ha további szakértői vizsgálatokra van szükség – ebben az esetben szakszolgálatokhoz, más szakemberekhez irányítják a családot.

Az óvodákban alkalmazott mérési és szűrési eljárások sokfélék. Arra vonatkozóan, hogy a tesztheik mennyire megbízhatóak, mekkora mértékben jelzik előre az iskolai sikereket vagy kudarcokat, milyen hatékonysággal szűrjük ki a még éretlen gyerekeket, általában szintén kevés adatuk van. Kutatásomban¹ egy óvodának segítettem több év alatt összegyűlt adataikat feldolgozni, és elsősorban az utánkövetésben segítséget nyújtani. Az összegyűjtött adatok egyben iránymutatásul is szolgálhatnak a gyermek esetleges jövőbeni fejlesztési irányait illetően is.

A pesthidegkúti Don Bosco Nővérek Szent Család Óvodájában 2012 óta alkalmaznak egy iskolaérettség-felmérő tesztet, amelyet más standardizált tesztekben használt feladatok mintájára az ott dolgozó óvónők állítottak össze. Mivel ezen teszt ilyen összeállításban nincs standardizálva, szerettünk volna egy standardot adni az óvodának az eddig kitöltött tesztlapok alapján, aminek eredményeihez az óvónők a későbbiekben tudják hasonlítani egy-egy új teszt eredményét. Célunk volt egy iskolai utánkövetés elvégzése is. Megnéztük, milyen összefüggések lehettek fel az óvoda tesztjének, illetve a teszt egyes feladatainak eredményei, valamint ugyanazon gyerekek későbbi iskolai eredményei között, azaz megállapítottuk, mi minek lehet az előrejelzője. Kíváncsiak voltunk egyes gyermekcsoportok (például kialakult egyoldali és keresztezett agyféltekei dominanciával élő gyerekek) óvodai és iskolai eredményekben lévő különbségeire. Mindezeket a kérdéseket 46 fős mintán, az egyes részeredmények összes gyerekre vetített átlagának, minimum- és maximumértékének, szórásának kiszámításával, gyakoriságszámítások segítségével, korrelációs számításokkal, valamint az egyes csoportok közötti összehasonlítást kétmintás t-próba segítségével végeztük el.

A kutatás eredményeként elmondható, hogy az óvoda kezébe egy olyan eszközt adtunk, amivel a jövőben az újonnan felvett tesztek eredményeit könnyebben és pontosabban tudják majd összevetni a náluk eddig végzett és iskolába bocsátott gyerekek eredményeivel, valamint segítséget adhat nekik arra vonatkozóan, milyen részterületek fejlesztésére érdemes nagyobb hangsúlyt fordítaniuk a jövőben.

A Marianne Frostig-féle teszt már öt éves gyerekeknél is jól használható az olvasás-írás elsajátításában szerepet játszó vizuális észlelés zavarainak felismerésében. Diszlexia azonosítására a teszt nem alkalmas, azonban az előzőek miatt a veszélyeztetettséget jelzi. A tesztet nagyszámú gyereken standardizálták, komoly mérőeszköznek tekinthető (GEREBENNÉ, VIDÁKOVICH 1989; GÁL 2013).

1938-ban Lauretta Bender dolgozta ki a vizuomotoros tevékenységek rendezettségének mértékét mérő feladatait 6–11 éves korú gyerekek körében. A Bender-A próba fiatalabb gyerekek képességeit méri fel oly módon, hogy 10 db egyszerű ábrát kell lemásolniuk. Ezzel a próbával egyenértékű feladatsort és standardokat állított össze Hilda Santucci a 4–6 éves korosztály számára 1960-ban, majd Magyarországon 1970-ben Kiss Tihamér. Ezek, és az ilyen jellegű feladatok alkalmazhatók az írás és az olvasás megtanulására való felkészültség mérésére, mivel előzetes ismereteket nem feltételeznek, azonban képet adnak a grafomotoros készség vizuális és percepcióos komponenseinek érettségéről, a finommozgások fejlettségéről (GEREBENNÉ VIDÁKOVICH 1989). Óvodánkban nem használnak Bender-tesztet, sem ehhez hasonló feladatokat, az eljárást itt csak a népszerűsége és ismertsége miatt említettem meg. A vizsgált óvodában a gyerekek vizuomotoros képességeit a fentebb említett Frostig-teszttel mérik fel, illetve a testséma felmérésére is alkalmas emberábrázolás-feladatot alkalmaznak.

A beiskolázási kor felé közeledve a gyermek rajzvilága is jelentősen megváltozik, ami egyben iskolaérettségi elvárás is. Ábrázolása bár sematikus, egyre közelebb kerül a valósághoz, egyre inkább megjelenik benne a gyermek valódi környezete. A lerajzolt elemeknek immáron lesz talapzatuk a papír széle által, vagy rajzolt formában. Ezek a sematikus rajzok általában sok díszítést kapnak, a teret a gyerekek ebben a korban már jobban kihasználják, mint azelőtt. Az iskolába kerülő gyermek felé elvárás, hogy rajzaiban immáron biztos és precíz vonalvezetésre képes legyen, az egyes vonalak egymáshoz jól illeszkedjenek, maga a rajz ne legyen túlságosan elnagyolt, mivel ezek a gyermek iskolaéretlenségére utalnak, az adott gyerekek ilyenkor még gondjai adódhatnak az írással (SIENKIEWICZ-WIŁOWSKA 2011).

Az ábrázolt emberalak értékelése például a Goodenough-módszerrel történhet. Ezen módszer használatakor először az emberrajz felismerhetőségét kell osztályoznunk, majd az emberalak részletezettségét, komplexitását, arányait, valamint a motoros koordinációt. Mind a 4 osztályozási csoportnak jól meghatározott kritériumrendszere van, amely

alapján az emberalakról készített rajzot pontozhatjuk (GÁL 2013). Az emberalakot az óvodánkban is értékelték – bár nem teljesen Goodenough kritériumrendszere alapján, de az óvónők megfigyelték és értékelték az alak arányait, a végtagok számát és megfelelő elhelyezkedését, illetve a testrészek illeszkedését és az alak elhelyezését a papírlapon.

A vizuális észlelésen túl a megfelelően pontos akusztikus észlelés, beszédészlelés fontosságát a sikeres iskolai karrierben talán nem kell hangsúlyozni: az olvasás és írás elsajátítása, új fogalmak tanulása, instrukciók megértése nem lehetséges ép hallás, megfelelő akusztikus és beszédészlelés nélkül. Gósy Mária 1989-ben dolgozta ki magyar gyerekek számára a „GMP-diagnosztikát”, ami többek között a rövid távú akusztikus és vizuális emlékezetet méri, a szövegértést és mondatértést vizsgálja – adott esetben szokatlan körülmények között, pl. hadarva vagy akusztikusan maszkolva. A GMP-diagnosztika használata szintén tanfolyamhoz kötött, speciális tudást igényel. A mi óvodánk sem az eredeti GMP tesztanyag feladatait alkalmazza, csak ahhoz hasonló tételeket: pl. idéznek fel egy rövid, a helyszínen felolvasott történetet a gyerekek, vagy hallás után pontosan ismételnének meg mondatokat és értelmetlen szavakat (GÓSY 1996).

A KUTATÁS KÉRDÉSEI, CÉLKITŰZÉSEI

Az általunk vizsgált szalézi óvodában 2012 óta alkalmaznak egy saját maguk által összeállított mérést, amit az évek során több száz gyerekkel felvettek. Ezen tesztben szereplő feladatok, vagy ahhoz hasonló feladatok más, már standardizált tesztekben is megtalálhatóak, azonban az általunk alapul vett óvodai tesztre vonatkozóan a standardokat még nem állapították meg. Amennyiben ezek meglennének, a teszt sokkal használhatóbb mérőeszköz lenne az óvoda kezében (lennének átlag-, szórás- és eloszlásadatok). Segíteni szerettünk volna a standardok megállapításában, aminek keretében, ha nem is reprezentatív országos standardokat, de az óvoda több évnyi kitöltései alapján az ő társadalmi körük standardjait megállapíthattuk volna. Ennek segítségével az óvónők egy új teszt felvétele során objektíven, és nem csak megérzés alapján, fogják tudni értékelni az adott gyerek eredményét, teljesítményét.

Az óvoda kérésére utánkövetést is végeztünk: elkértük az egykor az óvodába járó gyerekek iskolai tantárgyi eredményeit, megvizsgáltuk, hogy milyen kapcsolatok van-

nak az iskolaérettségi teszt eredményei és a későbbi iskolai előmenetel értékei között. Próbáltunk kapcsolatot keresni, hogy mely feladatok és eredmények milyen módon jelezhetik előre a tantárgyi előmenetelt. Az iskolai eredményeket visszaküldő családok gyermekei körében részképességek és iskolai eredmények tekintetében is összehasonlításokat végeztünk: összevetettük a fiúk és a lányok, a kialakult és kialakulatlan feladattudattal bíró gyerekek, illetve a keresztezett és egyoldali dominanciájú gyerekek eredményeit.

Mivel az összes tesztkitöltéshez képest kevés család küldte vissza az iskolai eredményeket, ebben a dolgozatban főleg az óvodának fontosabb adataira, az iskolai utánkövetés néhány eredményére fókuszálok. Az itt megállapított standardok, átlag- és szórásértékek a teljes minta elemzésével még módosulhatnak a jövőben. Illetve a későbbiekben szándékunkban áll több utánkövetéses statisztikai számítást elvégezni, amennyiben több gyermek iskolai eredményét is sikerül megszerezni.

A KUTATÁS MÓDSZEREI

1. Résztvevők

Az adatokat a Budapest II. kerületében működő Don Bosco Nővérek Szent Család Óvoda gyermekeiről felvett iskolaérettségi felmérő lapokból nyertük, a 2012–2017-es időszakból. Összesen 286 tesztlapot dolgoztunk fel, közülük az első körben utánkövetés szempontjából 46 feladatlapot tudtunk értékelni – az adatgyűjtés időzítése miatt nem sok család küldött adatokat a gyerekek iskolai eredményeiről. A nemek eloszlásában fiútöbbség figyelhető meg, ami a véletlennek köszönhető (29 fiú, 17 lány). A felmérésben részt vevő gyerekek nagycsoportosok, de nagy arányban „évismétlő” nagycsoportosok. Emiatt az átlagos életkoruk $74,3 \pm 6,7$ hónap, a legfiatalabb gyerek az óvodai teszt felvétele során 62 hónapos volt, míg a legidősebb 87 hónapos.

Az óvodai tesztcsoport társadalmilag viszonylag homogénnek tekinthető. Konkrétan ez azt jelenti, hogy az óvodában az országos átlagnál több a nagycsaládos (az óvodában az átlagos gyermekszám családonként több mint 3), jellemzőek az ép családok (keves az egyszülős családban élő gyermek), továbbá jellemző a szülők magas iskolá-

zottsága, valamint a relatíve jó jövedelmi helyzet. Szinte minden – iskolai eredményeket visszaküldő – gyerek ugyanabba az iskolába jár. Mindezek miatt az eredmények nem reprezentatívak, biztosan nem érvényesek automatikusan ezen a körön kívül, viszont azok így is értékesek az óvoda számára.

2. Az iskolaérettséget mérő teszt változói

Az elméleti fejezetben bemutatott konkrét részfeladatok eredményeit az alábbi változókba összesítettük:

I. Emberrajz (arányok, testrészek pontos száma, elhelyezés a lapon, testrészek pontos illeszkedése)

II. Dominancia (kialakulatlan; kialakult: keresztezett / egyoldali: jobb vagy bal)

III. Testséma (megmutatja és megnevezi a testrészeit, adott oldali testrészeket megmutatja adott oldali másik testrésszel)

IV. Téri tájékozódás (relációszavak ismerete verbálisan és aktívan megmutatva, jobb és bal oldal ismerete, téri feladatok helyes megoldása a matematikai feladatoknál).

V. Beszédészlelés (rövid mondatok és halandzsaszavak hallás utáni ismétlése)

VI. Auditív RTM (szólista felidézése; rövid történet felidézése)

VII. Szem-kéz koordináció (iránykövetés egyenes és görbe vonalak között; egyszerű vonalkövetés)

VIII. Vizuális észlelés, diszkrimináció (referenciaformával azonos vagy különböző alakzat felismerése, forma felismerése maszkolt környezetben)

IX. Vizuális RTM (képek felidézése szavakkal, képek sorrendjének felidézése)

X. Tájékozódás az időben

XI. Szám- és mennyiségfogalmak ismerete (mennyiségek megmutatása koronggal, dobókockán és az ujjakon, korongok egymáshoz viszonyított helyes elhelyezése a síkban instrukciók alapján, számlálás az ujjakon oda és vissza, mennyiség kiegészítése és bontása, számállandóság felismerése, sorminta 2 és 3 színű pálcikákból)

XII. Nyelvi színvonal (szókincs, kifejezőképesség, mondatok komplexitása – az óvónő megfigyelése alapján)

Egyéb változók – kiszámoltuk, illetve a tesztfelvétel során tanúsított viselkedése alapján az óvónők értékelték a gyermek:

- életkorát a vizsgálat idején (hónapban megadva);
- figyelmét (szétszórt, rövid ideig tartó, hullámzó, kitartó);
- munkatempóját (lassú, átlagos, gyors);
- feladattudatát (kialakult, kialakulóban van);
- feladatértését (nehezen, könnyen);
- magatartását (bohóckodó, agresszív, félénk, gátlásos, együttműködő, magabiztos).

A vizsgálat során a családoktól megkaptuk a gyerekek tanév végi iskolai osztályzatait minden elvégzett osztályra – a legtöbb gyermek még alsó tagozatos volt az adatfelvétel időpontjában. Több elvégzett osztály év végi eredményeiből kiszámoltam az egyes tantárgyak átlagait, továbbá kiszámítottam az összes osztályzat átlagát is, ezt mint „összesített tanulmányi eredményt” használtam fel.

3. A kiértékeléshez alkalmazott eljárások

A részfeladatok eredményéből a fenti összesítés szerint képeztük az egyes változókat. Az értékelés során az összehasonlíthatóság érdekében minden eredményt az elérhető maximális pontszámhoz viszonyított százalékos arányként adtunk meg.

A változók átlag-, $\pm$ szórás-, minimum- és maximumértékeit, eloszlását, a változók közti korrelációkat, két-két csoport összehasonlítását kétmintás t-próbával statisztikai elemző szoftverrel végeztem el (Statistica 10.0). Ehhez a művelethez külső segítséget is kértem.

4. Az eredmények bemutatása

4.1 Amiben gyengébbek, és amiben erősebbek voltak a gyerekek

Az adatok kiértékelését az előző pontban bemutatott változók leíró statisztikai elemzésével kezdtem. Az *1. táblázat* az egyes változók átlag- és $\pm$ szórásértékeit, azok minimum- és maximumértékeit mutatja, valamint külön kiemeltem azokat a változó-

kat, amelyekben a gyerekek relatíve gyengébben teljesítettek (piros színnel), illetve ahol relatíve jobban teljesítettek (kék színnel) – a „jól”, illetve „gyengén” teljesítés határát önkényesen a lehetséges maximális összpontszámhoz viszonyított 80%-os teljesítményben határoztam meg.

1. táblázat: A gyerekek erősségeinek és gyengeségeinek bemutatása. Az értékek az elérhető maximális pontszám százalékában vannak kifejezve.

Változó neve	Átlag $\pm$ szórás (%-ban kifejezve)	Minimum (%-ban kifejezve)	Maximum (%-ban kifejezve)
I. Emberrajz	74,64 $\pm$ 15,24	50,00	100,00
II. Dominancia	<i>Nem értelmezhető</i>		
III. Testséma	94,45 $\pm$ 7,29	68,97	100,00
IV. Téri tájékozódás	93,03 $\pm$ 8,01	75,00	100,00
V. Beszédészlelés	90,22 $\pm$ 13,21	40,00	100,00
VI. Auditív RTM	57,63 $\pm$ 9,81	32,00	75,68
VII. Szem-kéz koordináció	76,09 $\pm$ 19,13	50,00	100,00
VIII. Vizuális észlelés	94,72 $\pm$ 11,71	35,71	100,00
IX. Vizuális RTM	69,57 $\pm$ 18,52	20,00	100,00
X. Tájékozódás az időben	80,31 $\pm$ 17,42	35,29	100,00
XI. Szám- és mennyiségfogalmak	89,57 $\pm$ 13,71	40,00	100,00
XII. Nyelvi színvonal	75,00 $\pm$ 12,91	37,50	100,00
Összesített tanulmányi átlag	4,76 $\pm$ 0,33	3,86	5,00

Az eredmények alapján azt látom, hogy testtudatosságban, téri relációk ismeretében és matematikai képességekben nagyon jók ezek a gyerekek (testséma, irányok, téri tájékozódás, oldaliság, jobb-bal irányok ismerete). Ugyanakkor gyengébbek rövid távú memóriafeladatokban (vizuális és auditív), ábrázolásban és finommotorikában (rajz, vonalkövetés), a relatív időfogalmakban (tegnap, holnap, tegnapelőtt stb.). Itt is hangsúlyozni szeretném, hogy ebben a mérésben a „jó” és a „gyenge” fogalmak nem vala-

miféle reprezentatív standardhoz viszonyított erősséget vagy gyengeséget tükröznek, hanem az ebbe az óvodába járó gyerekek teljesítményszerkezetén belül egymáshoz viszonyított értékek, így leginkább az óvodának jelent visszajelzés arról, hogy például a testséma és tériség kialakítása tekintetében különösen jó munkát végeznek, míg esetleg a memória és rajz-finommotorika fejlesztése terén lehetnek további feladataik.

Különösen annak fényében érdekes ez az eredmény, hogy az óvoda évek óta nagy hangsúlyt fektet a mozgásos, téri-orientációs és testsémafejlesztő tevékenységekre. Az óvodában elérhetőek fakultatív TSMT-foglalkozások, de az egyik óvónő jóvoltából a gyerekek ezeket a gyakorlatokat a rendes testnevelés-foglalkozásokon is végzik. A TSMT („Tervezett SzenzoMotoros Tréning”) napjainkban népszerű, az idegrendszer érését progresszív, egyre nehezedő és egyénre szabott mozgásos tevékenységek és feladatsorok által komplex módon fejlesztő program. A TSMT által fejlődik és érik a gyermek érzékelése és észlelése, finommotorikus és nagymozgásos tevékenysége, javul a koncentrációs képessége és viselkedéses önszabályozó képessége, javul a téri tájékozódó képessége, kialakulnak és rögzülnek a dominanciaviszonyok. Természetesen mindezek a képességek alapvetően fontosak egy sikeres iskolai karrierhez (2).

A TSMT vagy ehhez hasonló más mozgásprogramok minden gyermek esetében hasznosak lehetnek, mivel általánosan elmondhatjuk, hogy a mai kisgyerekek életvitele alapvetően kevesebb spontán mozgástapasztalatot hordoz. Kis túlzással akár azt is kijelenthetjük, hogy a mai gyerekek észlelés, mozgás, valamint az ezekkel szorosan összefüggő idegrendszeri érettség tekintetében emiatt bizony le vannak maradva a korábbi korok gyermekeihez képest. Ugyanakkor az iskola követelményei nem lettek enyhébbek, és így gyakran előáll az a helyzet, hogy több tekintetben éretlen gyerekek küzdenek egy szigorúbb iskolarendszer kihívásaival. Ebben a helyzetben minden mozgásfejlesztés és mozgáson keresztül történő fejlesztés kívánatos beavatkozás lenne az óvodás vagy kisiskolás gyerekek életében (BLYTHE 2009). A kutatásomban vizsgált óvodában ezt felismerték, a TSMT-t tudatosan beépítik a napi tevékenységeik közé, és mint a számszerű adatok is mutatják, eredményesen.

4.2 Az óvodai és iskolai eredmények kapcsolata

Az életkor előrehaladtával számos kognitív funkció magától is érik, megéri az iskolára. A fejlődéslelektani szakirodalomban többször és többféleképpen is leírták, hogy az iskoláskor kezdete körül ugrásszerűen és feltűnően javul a munkamemória teljesítménye, a figyelem, a koncentráció képessége és terjedelme, a feladattudat, a tanulási képesség és motiváció stb. (pl. COLE–COLE 2006; VEKERDY 2006). Nem meglepő módon a kutatásomban is erős szignifikáns korrelációkat tapasztaltam az életkor és több vizsgált részképességpontszám között. A számértékeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: Az életkor nagyon erősen együtt jár a legtöbb iskolaérettséget jelző változóval. A táblázatban felsorolt változók mind szignifikánsan korrelálnak az életkorral ($p < 0,05$).

Életkorral korreláló változó	Korreláció (Pearson-r) $p < 0,05$	Életkorral korreláló változó	Korreláció (Pearson-r) $p < 0,05$
Feladattudata	0,47	VII. Szem-kéz koordináció	0,39
Auditív RTM (szólista felidézése)	0,38	VIII. Vizuális észlelés	0,47
I. Emberrajz	0,36	X. Tájékozódás az időben	0,62
IV. Téri tájékozódás	0,29	XI. Szám- és mennyiségfogalmak	0,50

Eredményeim szerint az életkor növekedésével egy sor kognitív és iskolaérettséget jelző képesség javul. Mintámban minél idősebb egy gyerek, annál jobb a feladattudata, annál pontosabb az emberábrázolása, annál jobban ismeri a téri relációkat, néhány rövid távú memóriafeladatban javult a teljesítménye és a vizuo-motoros koordinációja, precízebbek az ismeretei az időről, stabilabbak az aritmetikai ismeretei és készségei. A táblázatban az életkornak az összesített változókkal való korrelációi lettek feltüntetve, az egyes részfeladatokkal való korreláció nem, de a fentiekén túl természetesen számos részfeladat százalékos eredménye is pozitívan korrelál az életkorral. Mindezek mögött nyilvánvalóan az idegrendszer természetes érési folyamatai vannak.

Felmerül a kérdés, hogy vajon az itt fel nem tüntetett változók esetében miért nem tapasztaltunk pozitív korrelációt az életkorral (testséma, beszédészlelés, auditív és vizuális RTM, nyelvi színvonal). Elképzelhető, hogy ezek a képességek, készségek legalább részben oly mértékben megérnek már a vizsgált fiatalabb gyerekek körében is, hogy ebben a kis mintában nem tudtunk szignifikáns korrelációt kimutatni az életkorral. A teljes minta elemzése árnyalhatná a képet, de erre jelen kutatás keretei között nem került sor.

Érdekes, hogy egyetlen tanév végi iskolai eredmény sem korrelál az életkorral, amelyben az óvodai tesztet felvették. Ez is bizonyítja, hogy az óvodából csak kellően iskolaérett gyerekeket engednek tovább, jól működik az óvodai szűrés és visszatartás.

További érdekes együttjárások olvashatók ki a 3. táblázatból. A táblázatban bemutatott korrelációk az egyes részképességek egymással való kapcsolatát, illetve az óvodai részképességek és a későbbi iskolai eredmények kapcsolatát mutatják be számszerűsített formában.

3. táblázat. Az óvodában mért egyes részképességek szintjének kapcsolata egymással és az iskolai eredményekkel. A számok a Pearson-r értékek, melyek szignifikáns korrelációt jeleznek ($p < 0,05$).

<i>Akiknek jobban kialakult a testsémájuk, azoknak jobb a(z) ...</i>			
feladatértése	$r = 0,53$	téri tájékozódó képességük összességében	$r = 0,38$
emberalak-ábrázolásuk (testrészek száma pontosabb)	$r = 0,32$	az auditív rövid távú memóriájuk összességében	$r = 0,31$
számisméltési teljesítményük (fordított sorrendben)	$r = 0,54$	szám- és mennyiségi fogalmak ismerete összességében	$r = 0,46$
időbeni tájékozódó képességük	$r = 0,32$	iskolai nyelvtan eredményük	$r = 0,30$
beszédük nyelvi színvonala	$r = 0,37$		

<i>Akiknek jobb az auditív rövid távú memóriájuk, általában jobb eredményeik vannak az iskolában. Akiknek jobb az auditív RTM értéke, azoknak jobb a(z)...</i>			
feladatértése	$r = 0,46$	iskolai nyelvtaneredményük	$r = 0,37$
számismétlés-képessége hallott / fordított sorrendben	$r = 0,50/0,61$	iskolai idegennyelv-eredményük	$r = 0,52$
vizuális RTM-értéke (képek megnevezése emlékezetből)	$r = 0,52$	iskolai matematikaeredményük	$r = 0,58$
időbeni tájékozódása	$r = 0,46$	iskolai természetismeret- / környezetismeret-eredményük	$r = 0,51$
szókincse	$r = 0,30$	szorgalomértékelésük	$r = 0,34$
szám- és mennyiségi fogalmak ismerete összességében	$r = 0,44$	összesített tanulmányi eredményük	$r = 0,40$
<i>Akiknek jobb a beszédészlelése, jobb a(z)...</i>			
feladattudata	$r = 0,30$	nyelvi színvonala (szókincse, kifejezőképessége)	$r = 0,39$
feladatértése	$r = 0,50$	iskolai idegennyelv-eredménye	$r = 0,42$
beszédkészsége (kevesebb a beszédhibája)	$r = 0,38$		
<i>Akiknek jobb az időbeni tájékozódó képességük, ...</i>			
jobban értik a saját testükön a jobb és bal irányokat	$r = 0,47$	jobbak az iskolában nyelvtanból	$r = 0,37$
általában jobban értik a jobb- és baloldaliságot	$r = 0,32$	jobbak az iskolában idegen nyelvből	$r = 0,65$
jobban értik a téri relációkat, cselekvésben kifejezve	$r = 0,46$	jobbak az iskolában matematikából	$r = 0,33$
jobb a számismétlés-képessége hallott / fordított sorrendben	$r = 0,32/0,60$	szorgalmasabbak	$r = 0,34$
jobb a testsémájuk összességében	$r = 0,32$	összességében is jobbak a tanulmányi eredményeik	$r = 0,33$
jobb a téri tájékozódó képességük összességében	$r = 0,49$		

<i>Akik az óvodai méréseken összességében jobb matematikai képességekkel rendelkeznek...</i>			
jellemzően kialakult dominanciaviszonyokkal rendelkeznek	$r = 0,30$	jobb a nyelvi színvonaluk összességében (szókincs, kifejező-képesség)	$r = 0,32$
jobban kialakult a saját testsémájuk összességében	$r = 0,46$	az iskolában általában jobbak idegen nyelvből	$r = 0,44$
jobb a térbeli tájékozódó képességük összességében	$r = 0,33$	az iskolában általában jobb a magatartásuk	$r = 0,30$
jobb az auditív RTM- értékük összességében	$r = 0,44$	az iskolában általában szorgalmasabbak	$r = 0,36$
jobban tájékozódnak az időben összességében	$r = 0,46$	az iskolában jobb az összesített tanulmányi eredményük	$r = 0,30$

Az *auditív RTM* sok fontos készségnek az alapja, amihez jól működő munkamemória szükséges. Aktív feladatmegoldás közben is használjuk a munkamemóriánkat, többször az auditív munkamemóriát terhelve (pl. magunkban gondolkodunk, „morfondírozunk”, belső artikuláció történik). Az én kutatásomban az auditív RTM korrelált a számismétlés sikerével (oda-vissza), az időbeni tájékozódás sikerével, a szókincssel és a verbális kifejezés gazdagságával, a matematikai feladatokban nyújtott teljesítménnyel, és a matematika-összpontszámmal is. Így nem meglepő, hogy ez a változó a legtöbb iskolai tárgy eredményességével korrelál: nyelvtan, matematika, idegen nyelv, természetismeret, összesített tanulmányi eredmény, szorgalom.

Akinek a mintámban jobb a *beszédészlelése*, nem meglepő módon jobb a kifejező-készsége, jobban beszél, gazdagabb a szókincse, jobban érti a feladatot, és érettebb a feladattudata. Érdekes, hogy ezek a gyerekek jobb eredményeket értek el idegen nyelv tanulásánál az iskolában, amit csak 4. osztálytól tanulnak! Eszerint az óvodai beszédészlelés sikere akár hosszú távú előrejelzője is lehet a nyelvtanulás sikerének. Eredményeim is felhívják a figyelmet, hogy kisgyermek- és óvodáskorban kitüntetetten fontos a gyerekek hallására komolyan odafigyelni, hogy rendesen érti-e a beszédet. Mivel anatómiai és élettani sajátosságok miatt ebben az életkorban gyakran előfordulnak átmeneti vagy akár tartós hallásproblémák (pl. megnagyobbodott orrmandula miatt), és néhány gyerek meglepően ügyesen kompenzálja a halláscsökkenésből eredő hátrányait (pl. kontextusból vagy akár szájról is megtanul olvasni), ezek felismerése és kezelése a gyerekek környezetében élő felnőttek felelőssége.

Az időbeni tájékozódás képessége a téri feladatokkal és testsémával való korrelációk miatt jelentős mértékben téri feladatnak tűnik. Eredményeim alapján arra is gondolhatunk, hogy elsősorban a relatív időfogalmak (tegnap, holnap stb.) reprezentációja téri képzetekben is történhet, ahogyan azt a számok reprezentációja kapcsán is felvettem. Az időbeni tájékozódás képessége erősen korrelál minden térbeli orientációs képességet mérő feladattal (jobb-bal, számisméltés oda-vissza, ujjakkal számolás, testséma, téri tájékozódás stb.) – és ahogyan ezt a korábbiakban is láttuk, a téri tájékozódás képessége többféle mechanizmuson keresztül is összefügg az iskolai eredményekkel. Az időbeni tájékozódás képessége azonban nemcsak téri feladat, hanem a gyerek általános tájékozottságáról, ismereteiről is képet ad. Eredményeim szerint a már az óvodában is tájékozottabb gyerekek a későbbiekben is jobb iskolai előmenetelt mutatnak – ennek háttérében talán az ismeretekre való nyitottság, az erősebb motiváció is állhat, vagy akár egy ambiciózus családi háttér, akik fontosnak tartják a gyerek ellátását megfelelő ismeretekkel. Mivel az időbeni tájékozódás pontszáma a legtöbb iskolai tárgy eredményével hosszú távon is pozitívan korrelál, ez is olyan feladatnak tűnik, ami már óvodás korban jól előrejelzi a későbbi iskolai sikereket.

A szám- és mennyiségi fogalmak ismerete főleg a téri tájékozódás és a testséma értékeivel korrelál a mintámban. Azok a gyerekek jók a matematikai feladatok terén az óvodában, akik térben és a saját testükön is jól eligazodnak. A kialakult és egyoldali dominancia is egyértelműen kedvez a matematikai készségek kialakulásának, fejlődésének. Mindezen túl a verbalitással, beszédképességgel és a tájékozódási képességgel is pozitívan korrelál az óvodai matematikaeredmény, amelynek háttérében valószínűsíthetően az idegrendszer érettsége áll.

Az óvodai matematikateljesítmény az átlagos iskolai teljesítménnyel is pozitív korrelációban áll. Tehát minél jobb matematikából valaki az óvodában, általában annál jobban tanul az iskolában is: az óvodai matematikai teljesítmény szintén egy jó, általános előrejelzője az iskolai eredményességnek (akárcsak a beszédészlelés vagy az auditív – verbális RTM, illetve az időbeni tájékozódási képesség pontszáma).

Ugyanakkor érdekes, hogy a mintámban az iskolai matematikaeredmények nincsenek összefüggésben az óvodai matematikai képességekkel: az óvodában mért matematikai készségek szintje leginkább az iskolai idegennyelv-eredményekkel korrelál. Az óvodai és iskolai matematikaeredmények közötti korreláció hiánya talán azért fordulhat elő, mert az iskolában nagyon elemi szintről és nagyon lassan haladva építgetik a matematikai gondolkodást – tapasztalataim szerint az iskolában sokkal alacsonyabb szintről indulnak matematikából, mint amit a jelen dolgozatban vizsgált óvodai iskolaérettségi teszt elvárna a

gyerekektől. Úgy tűnik, mintha az óvodai matematikateszt viszonylag nehéz lenne, jobban differenciálna képességek tekintetében, mint a korai iskolai matematikaoktatás. Elképzelhetőnek tartom, hogy talán azért nem áll fenn korreláció az óvodai és iskolai matematika eredmények között, mert az óvodai teszt magasabb matematikai képességeket vár el a gyerektől, mint az iskola az első időszakban, és ebből adódóan lényeges matematikai képességbeli különbségek – legalábbis ebben a kis mintában – az iskola első éveiben nem mutathatók ki.

4.3 Gyerekek csoportjainak összehasonlítása

A következő fejezetben az eredmények bemutatását néhány csoport kétmintás t-próbával való bemutatásán keresztül folytatom.

4.3.1 Fiúk és lányok összehasonlítása

A 4. táblázat számszerűen is bemutatja azokat a változókat, amelyek mentén szignifikáns különbséget számoltam a fiúk és a lányok csoportjai között.

4. táblázat: Fiúk és lányok eredményeinek összehasonlítása kétmintás t-próbával. Az itt bemutatott változók tekintetében szignifikáns különbségeket találtunk a fiúk és lányok átlagértékei között ($p < 0,05$). Aláhúzással jelöltem azt a csoportot, ahol a mintámban szignifikánsan nagyobb érték jellemző.

	ÁTLAG $\pm$ szórás a fiúknál	ÁTLAG $\pm$ Szórás a lányoknál	t-érték	p
Arányok helyes megléte az emberalak rajzolásánál	1,38 $\pm$ 0,49	<u>1,76 $\pm$ 0,44</u>	-2,662	0,011
VI. Auditív RTM (%)	<u>60,28 $\pm$ 9,13</u>	53,10 $\pm$ 9,50	2,537	0,015
IX. Vizuális RTM (%)	<u>73,10 $\pm$ 17,95</u>	63,53 $\pm$ 18,43	1,729	0,091 (tendencia)
Matematika tantárgy iskolai eredményei	<u>4,95 $\pm$ 0,19</u>	4,59 $\pm$ 0,441	3,857	0,0004
Környezetismeret / Természetismeret tantárgyak iskolai eredményei	<u>4,93 $\pm$ 0,21</u>	4,75 $\pm$ 0,28	2,574	0,013
Magatartás	4,57 $\pm$ 0,71	<u>4,94 $\pm$ 0,24</u>	-2,09	0,00004

Mintánkban a lányok általában arányosabb embert rajzolnak, ábrázolásban ügyesebbek. A fiúk jobbak a történetfelidőzésben (auditív RTM), de összességében is a fiúknak volt jobb az auditív rövid távú memóriájuk. Tendenciaszinten ($p < 0,1$) a vizuális memóriájuk is jobb a fiúknak, és ügyesebben számoltak az ujjaikon visszafelé 10-től. Iskolai eredmények tekintetében mintámban a fiúk jobbak matematika és környezet/természetismeret tantárgyakból. A lányok ellenben az iskolában jobb értékelést kaptak a magatartásukra, mint a fiúk.

A sztereotípek szerint egyik eredmény sem meglepő, tehát a mintámban a sztereotípiák pontosnak tűnnek, beigazolódni látszanak. Kérdés természetesen, hogy az iskolai eredmények mennyire tükröznék objektíven eredményességet, tudást és viselkedést. Az iskolában, ahol ezek a gyerekek tanulnak, a pedagógusok részéről gyakran hangoztatott vélemény, hogy „a fiúk nem is lehetnek ötösök magatartásból”; „nem is baj, ha egy fiú nem példás magatartású”. Ilyen és ehhez hasonló mondatok pedig önbeteljesítő jóslatként működhetnek.

4.3.2 Kialakulatlan és kialakult feladattudattal rendelkező gyerekek összehasonlítása

A kialakult feladattudattal bíró gyermekek nem meglepő módon több változó tekintetében is szignifikánsan jobban teljesítenek a még nem kialakult feladattudattal rendelkező társaikhoz képest. Az 5. táblázatban bemutatott változók tekintetében szignifikáns különbségeket találtunk a két csoport átlagértékei között.

5. táblázat: Kialakult és kialakulatlan feladattudattal rendelkező gyerekek összehasonlítása két-mintás t-próbával. Aláhúzás jelöli azt a csoportot, ahol a mintában szignifikánsan nagyobb érték jellemző ($p < 0,05$).

Amiben jobban teljesítenek a kialakult feladattudattal rendelkező gyerekek	Kialakulatlan feladattudattal rendelkező gyermekek eredményeinek átlaga $\pm$ szórás	Kialakult feladattudattal rendelkező gyermekek eredményeinek átlaga $\pm$ szórás	t-érték	p
Figyelmük	2,83 $\pm$ 0,41	<u>3,72 $\pm$ 0,70</u>	-3,000	0,005
Feladatértésük	1,67 $\pm$ 0,52	<u>1,94 $\pm$ 0,24</u>	-2,131	0,040
Abszolút időbeli tájékozottságuk (napok, évszakok ismerete)	72,22 $\pm$ 13,61	<u>85,65 $\pm$ 13,45</u>	-2,260	0,029
Beszéd nyelvi színvonala	1,5 $\pm$ 0,55	<u>1,97 $\pm$ 0,45</u>	-2,327	0,025
I. Emberrajz, ábrázolás	64,58 $\pm$ 9,41	<u>77,66 $\pm$ 14,68</u>	-2,100	0,042
III. Testséma	90,23 $\pm$ 10,78	<u>95,50 $\pm$ 6,38</u>	-1,688	0,099
V. Beszédeszlelés	81,67 $\pm$ 23,17	<u>92,64 $\pm$ 9,82</u>	-2,022	0,050
VII. Szem-kéz koordináció	61,11 $\pm$ 17,21	<u>78,70 $\pm$ 18,52</u>	-2,173	0,036
VIII. Vizuális észlelés (diszkrimináció)	83,33 $\pm$ 24,606	<u>97,22 $\pm$ 6,45</u>	-2,974	0,005
Összesített tanulmányi átlagukban az iskolában nincs különbség	4,74 $\pm$ 0,43892	4,80 $\pm$ 0,26	-0,429	0,670
Gyermek életkora a méréskor (hónap)	66,83 $\pm$ 4,71	<u>75,94 $\pm$ 6,25</u>	-3,398	0,002

Amikor a kialakult és nem kialakult feladattudattal rendelkező gyerekek csoportját vizsgáltuk kétmintás t-próbával, számos szignifikáns és tendenciaszintű különbséget fedeztünk fel a részképességek tekintetében. A kialakult feladattudattal bíró gyerekek minden, a táblázatban aláhúzással jelölt esetben szignifikánsan felülmúlták a kialakulatlan feladattudattal bíró gyerekeket. A jelenség mögött egyértelműen az idegrendszer érettsége, illetve éretlensége áll, ami egészséges gyerekek körében az életkorral alakul

ki. Az érettebb idegrendszerű gyerekeknek nemcsak a feladattudatuk, hanem egy sor egyéb kognitív és részképességük is fejlettebb. Pl. jobb a figyelmi kapacitásuk, jobb a feladatértésük, jobb az arányos és helyes számú testrészeket ábrázoló tevékenységük, jobban megmutatják és megnevezik a testrészeit, jobb a beszédészlelésük, jobb a szem-kéz koordinációjuk (vonalkövetésnél), jobb a vizuális észlelésük az alak-háttér differenciálós feladatban, jobban tájékozódnak az időben, jobb a beszédük színvonala, jobban tájékozódnak térben.

Nagyon nagy a különbség a két csoport életkorában: a kialakult feladattudattal rendelkező gyerekek átlagosan 76 hónaposak (6 év 4 hónap), a feladattudattal nem rendelkezők 67 hónaposak voltak (5 év 7 hónap). Láthatjuk, hogy ebben az életkorban körülbelül 10 hónap alatt óriásit fejlődnek a gyerekek. Az összesített részképességeik alapján ábrázolásban, testsémában, beszédészlelésben, szem-kéz koordináció terén és vizuális észlelés terén is szignifikánsan jobbak az idősebb, kialakult feladattudatú gyerekek. Az itt nem jelölt többi részképességben is jobbak számértékileg a kialakult feladattudatú gyerekek, de nem szignifikánsan. Ez előfordulhat amiatt, hogy kicsi a mintaelemszám, így nem tudtunk kimutatni szignifikáns különbséget. Azonban az is lehetséges, hogy ezek az egyéb részképességek előbb érnek, ami miatt már a fiatalabbak is elég jó eredményeket érnek el ebben az életkorban a vizsgált teszt feladatainál.

Érdekes és fontos eredmény, hogy az iskolai tanulmányi eredmények tekintetében nem található különbség a két csoport között, tehát valóban, idővel mindenki megéri az iskolai feladatokhoz. Feltételezhetjük, hogy a vizsgált óvoda jól szűri az iskolára még éretlen gyerekeket, innen csak az iskolai feladatokra már kellően érett gyerekek mennek az iskolába. Ezt az állítást támasztja alá, hogy már az elsőosztályos eredményekben sem látszódik semmilyen különbség a két csoport között.

4.3.3 Kialakult keresztezett és egyoldali agyféltekei dominanciával élő gyerekek összehasonlítása

Érdekes kérdés, ezért kiszámoltam, hogy van-e valamilyen különbség a kialakult keresztezett és kialakult egyoldali dominanciával élő gyerekek között a részképességeiket tekintve. Ezt azért is tartottam fontosnak külön is kiszámolni, mert az óvoda külön

hangsúlyt fektet arra, hogy a mozgáson és mozgásfejlesztésen keresztül az idegrendszer dominanciaviszonyait kialakítsa, megszilárdítsa. És bár korrekciós céllal nem nyúlnak bele az alakuló idegrendszeri szerveződésbe, azért „szeretik”, ha stabilan egyoldali dominancia jellemzi a gyerekeket.

6. táblázat: Keresztezett és egyoldali dominanciával rendelkező gyerekek eredményei közötti különbségek. Az itt bemutatott változók tekintetében szignifikáns ($p < 0,05$) vagy legalább tendenciaszintű ($p < 0,1$) különbségeket találtunk a két csoport átlagértékei között. Aláhúzással jelöltem azt a csoportot, ahol a mintámban szignifikánsan nagyobb érték jellemző.

Amiben jobban teljesítenek az egyoldali dominanciával rendelkező gyerekek	A keresztezett dominanciával rendelkező gyermekek eredményeinek átlaga $\pm$ szórás	Az egyoldali dominanciával rendelkező gyermekek eredményeinek átlaga $\pm$ szórás	t-érték	p
Figyelem	3,00 $\pm$ 1,07	<u>3,69 $\pm$ 0,64</u>	-2,347	0,024
Feladatértés	1,57 $\pm$ 0,53	<u>1,94 $\pm$ 0,25</u>	-2,757	0,009
Emberalak arányainak ábrázolása	1,22 $\pm$ 0,44	<u>1,59 $\pm$ 0,50</u>	-1,998	0,052 (tendencia)
Téri relációk ismerete (verbálisan)	85,56 $\pm$ 30,05	<u>96,18 $\pm$ 6,97</u>	-1,931	0,060 (tendencia)
Beszédészlelés	90,00 $\pm$ 14,14	<u>97,35 $\pm$ 8,98</u>	-1,923	0,061 (tendencia)
V. AUDITIV RTM	51,95 $\pm$ 9,24	<u>59,29 $\pm$ 9,75</u>	-2,028	0,049
XI. SZÁM- és MENNYISÉGFogalmak ismerete	80,00 $\pm$ 21,07	<u>92,47 $\pm$ 9,17</u>	-2,678	0,011

Az eredményeimből kitűnik, hogy a kialakult egyoldali dominanciájú gyerekek minden szignifikánsan ($p < 0,05$) és tendenciaszinten ($p < 0,1$) különböző változó esetén felülmúlták a keresztezett dominanciájú gyerekek eredményeit. A kialakult egyoldali dominanciájú gyerekek a keresztezett dominanciájú csoporthoz képest jobbak a figyelem, a feladatértés, a téri relációk ismerete, a beszédészlelés, az ábrázolás, több matematikai feladat, az auditív RTM, valamint összességében a matematikai és számolási készségek tekintetében. Életkori különbséget nem lehet felfedezni a két csoport között.

Viszont nagyon elgondolkodtató, hogy annak ellenére, hogy az óvodai tesztek egy sor különbséget mérnek az egyoldali dominanciájú gyerekek javára, az iskolai eredményeik mégsem különböznek szignifikánsan. Lehetséges, hogy az iskola nem érzékeny ezekre a különbségekre, vagy az is, hogy kicsi volt a mintavétel elemszáma. Remélhetőleg a későbbiekben sikerül beszerezni több iskolai és óvodai eredményt, ami következtében talán érdekesebb adatokat kaphatunk ebben a kérdésben. Az azonban biztosnak látszik, hogy az óvodának érdemes azokat a gyakorlatokat végeztetni a gyerekekkel, amelyek a keresztetett dominancia helyett az egyoldali dominancia kialakítását célozzák.

ÖSSZEFOGLALÁS

A dolgozatomban bemutatott vizsgálat alapján összefoglalva a következő eredményekre jutottam, melyek kézzelfogható segítséget, hasznos információt jelentenek az óvodának, illetve amelyek a további kutatás irányvonalát szabhatják meg.

- Az óvodában alkalmazott iskolaérettségi feladatsor jól ellátja a funkcióját: több olyan elem is megtalálható benne, amely különösen alkalmas az érett és éretlen gyerekek differenciálására, így az iskolaéretlen gyerekek visszatartására (verbális-auditív RTM, emberrajz, téri tájékozódás képessége, szem-kéz koordináció, vizuális észlelés, ismeretek az időről – idői tájékozódás, aritmetikai-matematikai készségek).
- A testséma fejlesztése és a téri tájékozódás képessége egymással és a legtöbb iskolai eredményességmutatóval is összefügg. Érződik annak kedvező hatása, hogy az óvoda kitüntetett és tudatos figyelmet fordít ezen készségek kialakítására.
- Az iskolai eredményesség szempontjából a mintámban hosszú távon is kitüntetetten jó előrejelzőnek bizonyultak az alábbi változók: auditív (verbális) RTM, matematikai-aritmetikai készségek, ismeretek az időről – időbeni tájékozódás, beszédészlelés.
- Az óvoda jól teszi, hogy tudatosan alkalmaz mozgásfejlesztő és mozgáson keresztül fejlesztő gyakorlatokat (TSMT), mivel ezek a testséma, téri tájékozódás fejlesztésével és az egyoldali féltekei dominanciaviszonyok kialakításán keresztül jelentős mértékben megalapozzák a későbbi iskolai sikerességet.

– Mivel több, már az óvodában felmért részképesség is komoly előrejelzője a későbbi iskolai sikerességnek vagy a kudarcoknak (akár tantárgyakra, iskolai tevékenységtípusokra is lebontva) – érdemes lenne ezt az előrejelző rendszert arra is használni, hogy az atipikus fejlődési mintázatot mutató gyerekek számára már az óvodában elkezdjünk egy korrekciós programot. Ehhez természetesen sokkal több tapasztalat és több gyermek felmérése, utánkövetése lenne szükséges, de az irányt nem tartom rossznak.

IRODALOM

- BLYTHE, SALLY GODDARD (2009): *A kiegyensúlyozott gyermek. Mozgás és tanulás a korai években*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- CHERMET-CARROY, SYLVIE – KLUZA, JOANNA (2005): *Zrozum rysunki dziecka czyli Jak interpretować rysunki małych dzieci: kolory, kształty, postacie* [A gyermekrajz megértése, azaz hogyan magyarázzuk a kisgyerekek rajzait: színeket, alakzatokat, személyeket]. Wydawnictwo „Ravi”, Łódź.
- DEMEL, GENOWEFA (1979): *Elementy logopedii* [A logopédia alapelemei]. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT (2013): *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE BGGYPK online jegyzet. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_orientacios_kepessegek_fejl_modszertana/TANANYAG/00_0.html (Utolsó megtekintés: 2018. október 31.)
- GÁL ZITA (2013): Az emberalak-ábrázolás Goodenough-féle minősítése és értékelése. In: *Gyógypedagógiai pszichodiagnosztika*. SZTE JGYPK online jegyzet. „Mentor(h)áló 2.0 program” http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Gyogypedagogiai%20pszicho-diagnosztika/10_lecke_az_emberalakbrzols_goodenoughfle_minstse_s_rt_kelse.html (Utolsó megtekintés: 2018. október 31.)
- GOPNIK, ALISON – KUHL, PATRICIA K. – MELTZOFF, ANDREW N. (2015): *Bölcsék a bölcsőben – Hogyan gondolkodnak a kisbabák?* Typotex Elektronikus Kiadó Kft., Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1996): *GMP-diagnosztika*. Nikol KKT.
- KUPISEWICZ, MAŁGORZATA (2013): *Słownik pedagogiki specjalnej* [Gyógypedagógiai szótár]. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- OSZWA, URSZULA (2007): *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej: vademecum nauczycieli i rodziców* [Fejlődési és viselkedési rendellenességekkel rendelkező gyermek az iskolai osztályban: kézikönyv tanároknak és családoknak]. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- SIENKIEWICZ-WIŁOWSKA, JULIA (2011): *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi: rozwój dzieci i młodzieży* [A gyerek rajzol, fest, szobrászkodik: kisgyerekek és fiatalok fejlődése]. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk-Sopot.
- TÁNCZOS TÍMEA – NÉMETH DEZSŐ (2010): A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben. *Iskolakultúra* 7–8. 95–111.
- TIHANYINÉ VÁLYI ZSUZSANNA (2013): *Amiről a gyermekrajzok beszélnek*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- VEKERDY TAMÁS (2006): *Az óvoda és az első iskolai évek a pszichológus szemével*. Saxum Kiadó, Budapest.

Székely Zsuzsanna

Mediáció a pedagógiai praxisban

Végzős hallgatóként számos lehetőségem adódott, hogy szakdolgozati témát válasszak. A szakmai gyakorlaton tapasztaltak és némi kutatás eredményeképpen akadtam a mediáció módszerére és annak alkalmazására az iskolákban. Ez a kérdéskör ma nagyon aktuális, szinte kiált a pedagógusokért. Leendő pedagógusként magam is tapasztaltam, hogy számos olyan konfliktus merülhet fel az iskolai színtereken, amelyeket a jelen állás szerint a tanítók, tanárok a megszokott, hagyományos módokon próbálnak orvosolni, amelyek valójában nem hoznak kielégítő eredményt. Jelenlegi munkám a szakdolgozatom utolsó két fejezetének rövidítése, a mediáció alkalmazására fókuszál az oktatási intézményekben, illetve a második felében az ezzel kapcsolatos kutatási eredményekkel foglalkozik.

A rendszerváltás utáni időszak sok olyan változást hozott a társadalom működésében, ami a fiatalok, gyermekek életére, működésére jelentős hatást gyakorolt és gyakorol ma is. Az iskolai gyakorlatokban még sokszor a fegyelmi vagy a megtorló eljárásokat alkalmazzák nagy számban a helyreállító technikák helyett. Azt várják ettől a megoldástól, hogy hatására a gyermek majd kedvező irányban megváltozik, azonban ez a módszer nem hoz eredményt. A gyermek kitaszítottnak, megbélyegzettnek érezheti és érzi is magát, amelynek felnőtt korban súlyos következményei lesznek (KLEMENT 2015). Ezen túl az iskolai fegyelmi eljárások nem adnak lehetőséget a jóvátételre, bocsánatkérésre, a kapcsolatok helyreállítására, a stigmától való megszabadulásra. A legtöbb esetben az elkövető részt sem vesz a folyamatban, csak a döntésről értesül, mely gátolja abban, hogy tettével és annak következményével szembenézzon. Ezáltal a fejlődési, nevelési cél

meghiúsul, az iskola megkezd az elidegenítést. Mindezek sürgetővé teszik a szemléletváltást, mivel az iskolai konfliktusok nem, hogy csökkennének, inkább növekszenek és elharapóznak. Ezenkívül a fiatalok sem igazán tudják, hogy mit kezdjenek a bennük lévő feszültséggel, agresszióval (ami sokszor a rendezetlen vitás helyzetekből fakad), és nem tudják értelmezni azt az elvárást sem, hogy az önérvényesítés semmiképpen nem mehet mások kárára (KLEMENT 2015).

A fentiek írása közben azonnal felmerült bennem egy gondolat. Ugyan az iskolai fegyelmi eljárások valóban nem adnak lehetőséget a bocsánatkérésre, jóvátételre, kapcsolatok helyreállítására, de kötve hiszem, hogy azon túl az „elkövetőnek” ne lenne lehetősége erre. Nyilván nem a fegyelmi eljárás keretén belül, hanem egy más szituációban, de a gyermeknek lehet rá igénye neveltetésétől, érzelmi intelligenciájától, etikai normáitól függően. Ebben pedig a pedagógusnak partnernek kell lennie, biztosítania kell a lehetőséget.

Kalmár és Nagy így fogalmazza meg a mediáció és egyéb resztoratív (helyreállító) technikák esszenciáját: a szemlélet lényege az, hogy a normasértést elsődlegesen nem szabályszegésként, hanem a résztvevők közötti konfliktusként értelmezi. Célja az, hogy a konfliktus következtében kialakult károkat helyreállítsa úgy, hogy a kárt okozó személy aktívan vállaljon felelősséget a tettéért, és valamilyen jóvátételt ajánljon fel a megsértett személynek és a közösségnek. A konfliktus feloldásának folyamatában a sértett, az elkövető és a közösség szempontjai, szükségletei egyaránt érvényesülnek. Mindez egy jól előkészített megbeszélésen történik, amelyen az áldozatok és az elkövetők támogatóikkal és a közösség képviselőivel együtt, biztonságos körülmények között jelenhetnek meg, és pártatlan facilitátor közreműködésével maguk dönthetnek a jóvátételről. A megbeszélés segít az érintetteknek a többiekkel megosztani az esettel kapcsolatos érzéseiket, megadja az elkövetőnek a tette következményeivel való szembesülés és a megbánás, illetve az áldozatnak a megbocsátás lehetőségét. Mindez pedig ahhoz járul hozzá, hogy helyreálljanak a jó kapcsolatok, és mind az elkövető, mind az áldozat visszaintegrálódhasson az adott közösségbe (KALMÁR–NAGY 2012).

Az iskolai életben azt az újdonságot nyújtja ez a szemlélet, hogy nem a gyerekek feje fölött döntünk a büntetésről, nem felülről próbáljuk rájuk kényszeríteni a szabályok betartását, hanem a diákokat egyenrangú partnerekként bevonva, velük együtt oldjuk meg a problémát. Lényeges, hogy eközben az érintettek egyaránt részesülnek magas kont-

rollban és komoly érzelmi támogatásban. Mindez azzal jár, hogy a tanári beszédmód, kommunikáció is megváltozik (KALMÁR–NAGY 2012). Az oktatási viták leggyakoribb szereplői a diákok, a tantestület tagjai, a szülők, az intézményfenntartók és a szektoron kívüli szereplők. Ezek a szereplők többféle kombinációban kerülhetnek konfliktusba egymással. A diákok között leggyakrabban a verbális agresszió, a kiközösítés és a verekedés fordul elő (BIRLONI 2013). A verbális agresszió, azaz az összeszólalkozás esetében a pedagógusok nem érzik szükségét a beavatkozásnak, illetve úgy gondolják, hogy a diákoknak tudniuk kell megoldani az ilyen helyzeteket. Személyes véleményem, hogy mint más készségek esetében, a konfliktus ezen formájának (melyet a legenyhébbnek ítélnék meg a kutatók és a pedagógusok egyaránt) kezelésében is szükség lehet beavatkozásra. Ugyan nem a hagyományos formában (ezen pl. a rászólást értem), hanem egy tanóra keretén belül például szerepjáték formájában. Ezen a módon segíthetnének a diákoknak helyesen kezelni az ilyen egyszerűnek vélt helyzeteket, és megakadályozhatnák a konfliktusok továbbgyűrűzését. A tanárok közötti konfliktusok fajtáit nehéz kategorizálni, ugyanis igen sokfélék lehetnek, és sokszor nem mutatkoznak meg nyíltan. A tanár–diák konfliktus a legmeghatározóbb az iskolai közegben. Számos formája jelenhet meg, amelyet még különböző tényezők is árnyalnak. Az egyik ilyen, hogy a tanár–diák konfliktus többnyire „közönség” előtt zajlik. A másik fontos tényező, hogy a diák és a tanár között aszimmetrikus, hierarchikus viszony áll fenn. Ezenkívül a diákok a tanórákon való részvételt kötelezettségnek élik meg, nem látják, hogy jó esetben minden az ő érdekükben történik. A megoldási módokat tekintetében látható, hogy elvben a pedagógusok nagy része támogatja az együttműködő, tárgyalásra alapozott konfliktusmegoldási módszereket. Azonban amikor konfliktushelyzet adódik, a tradicionális „megoldások” kerülnek elő (beírás, különültetés, intő). Ezenkívül vannak, akik bevetnek tantárgyi értékelési eszközöket is fegyelmezés céljából (pl. kollektív büntetésként az egész osztály dolgozatot ír).

A fentiek azt mutatják, hogy alapvetően a pedagógusok nem viszonyulnak elutasítóan a konfliktusok tárgyalásos rendezéséhez, azonban nincsenek felkészülve rá, nem állnak rendelkezésükre eszközök, készségek, valamint nincsenek meghatározva az ehhez szükséges iskolai keretek (BIRLONI 2013). A tanár–szülő konfliktust BIRLONI (2013) a családok és az iskola formális és nem formális kapcsolódási formái felől közelíti meg. Az oktatási intézményekben jellemző hierarchikus szemlélet szerint a szülő alá-

rendelt a tanárhoz képest, míg a másik esetben a magasabb társadalmi réteghez tartozó szülő megrendelői attitűdben jelenik meg. Mindkét eset számos konfliktushelyzetet szülhet.

A MEDIÁCIÓ ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLÁBAN

Hazánk oktatási és nevelési intézményeiben az utóbbi tíz év alatt az iskolai erőszak növekvő és egyre agresszívabb tendenciát mutat. Ezen konfliktusok megoldásai azonban a hagyományos pedagógiai módszerekkel és tapasztalatokkal nem voltak hatékonyak (KRÉMER 2012). Ez a terület különösen alkalmas lenne arra, hogy ne hagyományos eljárások útján, hanem alternatív megoldások segítségével próbálják meg az érintett felek a köztük fennálló helyzet rendezését, hiszen a szembenállóknak nagy eséllyel a jövőben is egymás mellett kell élniük, dolgozniuk (FARAGÓ 2016). Kutatásaim alapján megtudtam, hogy az iskolai mediáció háromféleképpen valósulhat meg. Az egyik lehetőség a közvetítői intézmény felkérése, a másik a kortárs- vagy diákmediáció, a harmadik pedig a tanári mediáció. Ehhez kapcsolódóan igen csekély szakirodalmat találtam, ami azt mutatja, hogy ez a módszer nem annyira ismert, még nem terjedt el sem hazánkban, sem a világ más országaiban. Ez azért különös, mert az élet számos más területén sikerrel alkalmazzák a mediációt vitás helyzetek rendezésére. Magyarországon is csupán két program kísérelte meg bevezetni az oktatási intézményekbe ezt a vitarendezési módszert, mely programokat az alábbiakban röviden bemutatok.

GYAKORLATI TAPASZTALATOK A DIÁKMEDIÁCIÓRÓL

Lovas Zsuzsa, pszichoterapeuta kollégáival 3+1 napos Kortárs Mediátor Programot dolgozott ki középiskolások számára. A tematika a konfliktusok eredetét, kezelésének módjait, a mediációt és annak alkalmazási lehetőségeit, a mediátori szerepet és technikákat foglalta magában. A konfliktuskezelési képzés önismereti és kommunikációs elemekre épült. A képzés kidolgozása során úgy döntöttek, hogy kezdetben a Diák Önkormányzat tagjaira építenek. Azt feltételezték, hogyha őket sikerül megnyerniük a módszernek, akkor a mediáció alkalmazása pozitív és követendő értékkel tehető az iskolákban.

Tapasztalatok:

A serdülőkorú fiatalok konfliktuskezelési stratégiái a képzésnek köszönhetően a vesztes-vesztes kimenetelről a győztes-győztes megoldások felé mozdultak el. Megerősítést nyert, hogy a programban való részvétel hatására a diákok kompromisszumkeresési stratégiája és együttműködési hajlandósága jelentős mértékben megnőtt. A képzésen részt vevő diákok – tanulmányi eredményüktől és az iskolai életben való formális szerepvállalásuktól függetlenül – pozitív irányú változást mutattak a konfliktusokhoz való hozzáállásuk és konfliktuskezelési stratégiáik szempontjából.

GYAKORLATI TAPASZTALATOK A TANÁRI MEDIÁCIÓRÓL

Hazánkban két erre irányuló program valósult meg, melyeknek igen változatosak a tapasztalatai. „Az alternatív vitarendezés, az érdekalapú tárgyalás és a resztoratív technikák bevezetése a szakképző intézmények működési és nevelési gyakorlatába” és a Tolna megyei Szent László Szakképző Iskola és Kollégium Vályi Péter Szakképző Iskolai Tagintézmény mediációs programja volt egy-egy kezdeményezés a hagyományos vitarendezési technikák megváltoztatására. Az első esetben számos pozitív hozománya lett a programnak a legtöbb részt vevő intézményben. A legfontosabb hozadéka – melyet a fejezet bevezetőjében említettem – a szemléletváltás volt. A pedagógusok – akik végigcsinálták a képzést – úgy nyilatkoztak, hogy a program segítségükre volt a mindennapi konfliktusaikban, tulajdonképpen az életvitelüket pozitívan befolyásolta és befolyásolja. Az iskolai tapasztalatokban nagyon fontos eredmény, hogy az iskolai élet szereplői merik őket megkeresni problémás ügyekben, ennek eredményeképpen az intézmény élete sokkal nyugodtabb lett. Ezeknek a pedagógusoknak alapvetően változott meg a gyerekekhez, a konfliktusok megoldásához való viszonyuk. Ezentúl belső segítséget is jelent az iskola számára a mediátor pedagógus, ugyanis számos feladatot át tud vállalni a kollégáktól, így tehermentesítheti őket. Vannak olyan iskolák, ahol a diákokat is megtanítják a módszerre (az osztályfőnöki tanmenet része, és elsősorban szerepjáték formájában valósul meg). Számos iskolában pedig az intézményi alapidokumentumokba is bekerült a mediáció. Azokban az oktatási intézményekben, ahol a program nem vált be, nem volt működőképes, az elsődleges okot úgy fogalmazták meg, hogy a módszer

nem egyezett a vezetői pedagógiai kultúrával (MÁRTONFI 2012). A második esetben a mediáció gyakorlatát és lehetőségét bemutatták a tantestületnek és beemelték a munkahelyi dokumentumokba. Demonstrációs filmek segítségével belső szakmai műhely szerveztek a kollégák számára. Kidolgozták a mediáció eljárásrendjét, igénylésének módját, a szülők, diákok, kollégák tájékoztatásának menetét, az egyéni beszélgetések lehetőségeinek feltételrendszerét. Megalkották az ehhez kapcsolódó dokumentumokat és nyilatkozatokat, majd azokat beillesztették a fegyelmi eljárás menetébe. Megtervezték és rögzítették a mediáció iskolai specifikumainak elemeit, a kontrollülések menetét. Együttműködési megállapodást kötöttek a gyermekvédelmi szervezetekkel, amelyek ellátják szükséges esetben a diák érdekképviselését, hogy a mediátor pártatlan tudjon maradni és csak a folyamatra tudjon figyelni. Mindemellett folyamatosan elindult 6 tanár mediációra való kiképzése. Erre a célra rendelkezésükre állt két külön szoba: egy interjúszoba, megfelelő bútorzattal és irodai eszközökkel felszerelve, és egy kényelmesen berendezett, színes falú másik szoba, mely barátságos légkört teremt az ide érkezők számára. Három évre visszamenőleg, amióta a jó gyakorlat működik, megnézték a fegyelmi tárgyalások számát. A táblázatból egyértelműen nyomon követhető volt, hogy a mediációs esetek számának növekedése egyenes arányban áll a fegyelmi tárgyalások számának csökkenésével. Továbbá minden mediációs ülést követő három héten belül megtartják a kontrollülést, ahol a mediációs megállapodás tarthatóságának utánkövetése és „ellenőrzése” zajlik. A kontrollülés azt a célt is szolgálja, hogy a diákokat viszonylag rövid és behatárolható időn belül meg tudják erősíteni, hogy képesek voltak viselkedésváltozásra, illetve vállalásaik betartását nézték.

KUTATÁS

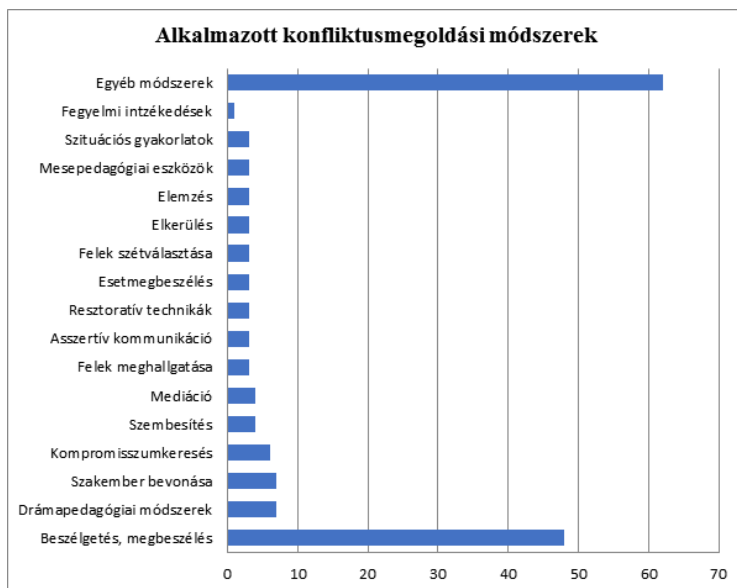
A kutatásom célja annak vizsgálata volt, hogy a pedagógusok mennyire ismerik a mediáció módszerét, illetve milyen gyakorisággal alkalmazzák azt az iskolai színtereken a konfliktusok megoldásában. Kutatásomnak az adott és ad aktualitást, hogy az oktatási intézményekben egyre inkább elharapódnak a konfliktusok, és azokat a legtöbb esetben a hagyományos módszerrel kívánják megoldani. Azt szerettem volna feltárni, hogy ennek megváltoztatására van-e hajlam, kezdeményezés, esetleg már elindult-e va-

lamiféle változás. Kutatásommal egyúttal egy olyan problémára szeretném felhívni a figyelmet, mely jelenleg jelentős kihatással van egy-egy osztály, iskola életére. A mediáció módszerének bevezetésével a konfliktusok kezelése humánusabb, az oktatási intézmények hangulata pedig kiegyensúlyozottabb lenne, így nyugodtabb közeget biztosíthatnának az oktatás-nevelésnek. Kutatásom módszerül az online kérdőíves adatgyűjtési technikát választottam. A kérdőívet megosztottam az egyik legismertebb közösségi oldalon (facebook), azon belül is több olyan csoportban, ahol vélhetően ezer fő feletti a pedagógus taglétszám. Ezenkívül e-mailben megkerestem körülbelül 100 általános és középiskola, illetve speciális iskola igazgatóját, kérve a kérdőív kitöltését és továbbítását a kollégáknak. Tanulmányaim alatt megismert mentoraimat is felkértem a kutatásban való részvételre. A kérdőív népszerűsítése kapcsán érdekes tapasztalatokra tettem szert. Tekintve, hogy elméletben a kérdőív nagyon sok pedagógushoz eljutott (a kérdőívet 556-an látták), arra számítottam, hogy az elemzéshez ideális mennyiségű kitöltés rövid időn belül összegyűlik. Ehhez képest a célként kitűzött 100 kitöltés nem gyűlt össze, pedig a kitöltők toborzását már 2018 novemberében megkezdtem. Nagyon meglepett továbbá a közösségi oldal pedagógus csoportjainak passzivitása ezzel kapcsolatban. Az iskolák részéről is jelentősen több kitöltővel számoltam. Bízom benne, hogy a fentiek nem azt mutatják, ahogyan és amennyire a pedagógus kollégák segítő kezet nyújtanak egymásnak az oktatási intézményekben és azon kívül. Kutatásomat országos szinten, oktatási intézményekben, aktív pedagógusok körében végeztem. A kérdőívet, mely 19 kérdésből állt, 89-en töltötték ki.

ELEMZÉS

Vizsgáltam a kitöltők azon válaszait, melyek arra vonatkoztak, hogy milyen konfliktus-megoldási technikákat alkalmaznak az iskolai színtereken. Öt választ lehetett megadni. Így ebben a kérdésben összesen 166 módszert (ez nem 166 különböző módszert jelent, hanem az beérkezett válaszok számát erre a kérdésre) írtak be a kitöltők. A legtöbben a beszélgetés, megbeszélés valamilyen formáját jelölték meg, mint megoldási módszert, akár csak a vitában álló felekkel vagy éppen a családtagokat, kollégákat bevonva. Az ilyen jellegű válaszok száma 48 volt. Második leggyakrabban alkalmazott módszerként

a válaszadók a drámapedagógia módszereit, illetve a szakember bevonását adták meg (7-7 válasz). Az ezek után következő leggyakoribb módszer a kompromisszumkeresés volt (6 válasz). Ezt a választípust akár a megbeszélés, beszélgetés körébe is sorolhatjuk, hiszen a kompromisszum megkötését minden esetben beszélgetés előzi meg. Ezt követte 4-4 válasszal a szembesítés és a mediáció. Közel azonos számban szerepeltek még: felek meghallgatása, asszertív kommunikáció, resztoratív technikák, esetmegbeszélés, szétválasztás, elkerülés, elemzés, mesepedagógiai eszközök, szituációs gyakorlatok (3-3 válasz). A hagyományos, mondhatni régimódi konfliktusmegoldási módszereket mindössze egy válaszadó jelölte meg (fegyelmi intézkedések). Így a hipotézisem, mely szerint a pedagógusok jelenleg leginkább a hagyományos módszereket (büntetés, beírás) alkalmazzák az iskolai konfliktusok megoldására, nem állja meg a helyét. Azonban harmadik feltevésem, ami azt feltételezi, hogy a pedagógusok kis számban vagy egyáltalán nem alkalmazzák a mediáció módszerét az iskolai színtereken a konfliktusok megoldásában, beigazolódn látszik, hiszen az összes kitöltésből mindössze 4-en jelölték meg ezt a technikát, mint alkalmazott konfliktusmegoldási módszert.



1. ábra: A pedagógusok által alkalmazott konfliktusmegoldási módszerek

Feltételeztem, hogy a pedagógusok csak kis számban ismerik a mediáció módszerét, de ez a felvetés nem állja meg a helyét, hiszen a kitöltők 85%-a (78 fő) nyilatkozott úgy, hogy hallott már a mediációról. Feltételeztem, hogy a pedagógusok több konfliktusmegoldási technikát ismernek, mint amennyit valóban alkalmaznak.

Azt tapasztaltam, hogy egyféle konfliktuskezelési technikát minden kitöltő ismer és alkalmaz. A nagyobb eltérések a kettő és többféle ismert és alkalmazott módszer között vannak. Összességében az összes kitöltő 283 módszert írt be az öt válaszübrikába, amit ismer, ezzel szemben az alkalmazott technikákhoz már csak 202 válasz került. Így a feltételezésem helyénvaló volt.

Vizsgáltam továbbá, hogy a pedagógusok használnák-e a mediáció módszerét az iskolai szintereken felmerült konfliktusok kezelésében. Feltételeztem, hogy igen. Kértem, indokolják meg válaszukat. A válaszadók 76,4%-a, 68 fő pozitívan nyilatkozott, azaz alkalmaznák a módszert. Indokaik között szerepel, hogy

- egy harmadik fél jár közben, aki képes pártatlanul szemlélni a kialakult helyzetet, és ez előmozdítja a megoldást;
- hatékony módszernek tartják;
- úgy érzik, az érintettek motiváltabbak a megoldásban;
- a szembenálló felek nem tudnak megfelelően kommunikálni egymással, ebben segítségükre lehet a mediátor;
- nem hagyja a feleket eljutni a személyeskedésig;
- mindenki elmondhatja az álláspontját;
- szívesen emelnek be hatékony módszereket pedagógiai praxisukba.

A fennmaradó 24,7%, azaz 22 fő nem alkalmazná ezt a technikát. Többen indokolták válaszukat azzal, hogy nem ismerik a módszert. Volt, aki úgy gondolta, hogy gyerekeknél nem használható. Mások számára az erőszakmentes kommunikáció hatékonynak, elegetzőnek bizonyult. Egyetlen kitöltő volt, aki nemleges válaszát azzal indokolta, hogy vállalja a konfliktusokat és szereti azokat személyesen megoldani. Egy válaszadó szakemberhiányra hivatkozott. Összességében elmondható, hogy a pedagógusok szívesebben alkalmaznák a mediációs technikákat az iskolai szintereken. Következő felvetésem igazodik az élet többi területén is jellemző konfliktus megítéléshez, mely szerint az negatív színezetű. Ezt a kérdést metaforakutatás keretében tettem fel, érdeklődve vártam,

milyen érzéseket vált ki az emberekből ez a kérdéskör (2. ábra). A beérkezett válaszokat öt kategóriába soroltam. Ezek: állat, természeti jelenség, tárgy, esemény és egyéb. Az állatok esetében a kígyó, a féreg, a méh (illetve a kaptár) és a vakond jelent meg. A kígyó és a féreg estében egyértelmű a negatív megítélés, a vakondnál a kiegészítő információ tette ezt evidenssé (ott is felbukkan, ahol nem kéne). A természeti jelenségek kategóriában a leggyakoribb válasz a vihar volt, de szerepelt még lavina, szél és vízfolyás is. Mindent elsöprő, intenzív jelenségek ezek, melyekhez a konfliktust kapcsolták. A tárgyak között a leggyakrabban a mérge szerepelt, majd a csomó (gubanc), illetve a tüske. Ebben a kategóriában számomra a legérdekesebb válasz a kávé volt. Egy élénkítő ital, mellyel sokan kezdjük a napot. Ebben az esetben nem egyértelmű a negatív színezet, sőt, ha magam reggeleire gondolok, ez egy megszokott, biztonságot adó rituálé. Természetesen nem az én szemszögemből vizsgálándó ez a kérdés, a válaszadó lehet, hogy nem szereti a kávékat vagy annak keserű ízével próbált utalni annak kellemetlenségére. Az események között a harc számos formája jelent meg, mely véleményem szerint egyértelműen negatív érzéseket sugall. A legérdekesebb válaszok az egyéb kategóriába kerültek.



2. ábra

Nagyon sokaknak a konfliktusról az élet jutott eszébe. Gyakori volt a vita, a probléma is. Ezenkívül szerepelt betegség, nehézség, fogfájás, seb, bonyodalom, átok

is, hogy csak néhányat soroljak fel. Ebbe a kategóriába került négy olyan fogalom is, mely szívmengetően hatott a sok negatív érzéssel szemben. Volt, aki feloldást lát a konfliktusban, volt, aki esélyt. Volt, aki áldásnak tartja, és volt, aki kihívást vél felfedezni benne. De ez mindössze négy válasz volt a 89-ből. Összességében beigazolódtott a felvetésem, mely szerint a konfliktusok megítélése elsősorban negatív színezetű a pedagógusok körében.

Vizsgáltam mindennek az ellenkezőjét is. Azt feltételeztem, hogy a mediáció megítélése pozitív. Ebben az esetben is kategóriákra osztottam a beérkezett válaszokat. Itt hat kategóriát alkottam. Ezek: állapot, tárgy, esemény / cselekedet, természeti jelenség, személy és egyéb. Az állapot tárgykörben jellemzően a nyugalom jelent meg, de fellelhetőek voltak hasonló jelentésű szavak is, mint az ellazulás, elmélyülés, feloldás és elcsendesedés is (3. ábra). Ezek egyértelműen pozitív jelentést hordoznak. A tárgyak között a támogató, gyógyító eszközök több formában is megjelentek (mentőöv, gyógyszer, híd, villámhárító, mankó, korlát). Az események között nemigen fedeztem fel metaforát, csak igen kevés esetben.

Leginkább a beszélgetések különböző formái (tárgyalás, megegyezés, közbenjárás, kibeszéltetés, közvetítés) jelentek meg. Néhány olyan fogalmat is felfedeztem, ami kellemetlenségre utal. Ilyenek a szűnyogcsípés és a fogorvosi kezelés. De ez csak két esetben fordult elő. A természeti jelenségek között leginkább a vihar utáni elcsendesedés, lágy eső, napsütés jelent meg, melyek kellemes érzéssel töltik el az embert. A személyek kategóriába kerültek olyan válaszok, melyek egyértelműen a mediációra utalnak (mediátor, segítő társ, egy harmadik közvetítő). Ezenkívül a támogató öreg bölcs – aki a legtöbb esetben pozitív személy – és a karmester jelent meg. Az egyéb kategória ebben az esetben is elég változatos lett. A legtöbben a megoldást jelölték meg, majd ezt követte a lehetőség. Külön kiemelnék néhányat, melyek különlegességükkel elütnek a többi választól. Ilyenek a víz a szomszéd embernek, felsőbb erő, gyógyító növény, rendszerben látó szem, varázsfelhő, csoda, amelyek mind a megkönnyebbülésre, gyógyulásra, megoldásra utalnak, egyértelműen pozitív színezettel. Így a feltételezésem, hogy a mediáció megítélése pozitív színezetű a pedagógusok körében, beigazolódtott.

Nem tagadom, azt gondoltam erről, hogy abszolút helytálló a szakirodalom meghatározása a konfliktusmegoldási módszerek tekintetében, miszerint jellemzően a hagyományos módszerekkel oldják meg azokat (vagyis inkább nem oldják meg), de a felmérésem nyomán kellemesen csalódtam. Nemcsak a fiatalabb, de az idősebb korosztály is hallott már alternatív konfliktusmegoldási módszerekről. Ez köszönhető a folyamatos továbbképzéseknek is, de úgy gondolom, kell hozzá érdeklődés és késztetés is a változtatásra. A kutatásból úgy tűnik, elindult egy átalakulás ezen a területen, és talán ennek következménye az lesz, hogy a közeli jövőben még inkább előnyben részesítik majd a pedagógusok (is) az alternatív konfliktusmegoldási módszereket.

A kutatás során kissé csalódottan konstatáltam, hogy a leendő kollégák mennyire passzívan fogadták kérésemet a kérdőív kitöltésével kapcsolatban. Bízom benne, hogy ez csupán időhiány vagy épp a nem testhezálló téma miatt alakult így. Ennek ellenére összegyűlt annyi mintám, amiből valós képet adhattam a témáról.

A kutatásból a számomra legkedvesebb rész a metaforakutatás volt. Érdeklődve vártam, milyen érzéseket vált ki az emberekből a téma. Nagyon izgalmas és érdekes válaszok is születtek. Az erre vonatkozó kérdésekkel az volt a célom, hogy a válaszadókat megmosolyogtassam, és pozitív emlékeket hagyjon bennük az, hogy kitöltötték a kérdőívet. Nagyon hálás vagyok nekik azért, hogy hozzájárultak a dolgozatom elkészüléséhez.

Örülök, hogy záró munkámként ezt a témát választottam és kicsit betekinthessem ebbe a világba. Ha pedagógusként lesz rá lehetőségem, magam is részt fogok venni mediációs továbbképzésen, hogy alkalmazhassam és népszerűsíthessem ezt a módszert.

IRODALOM

- FARAGÓ T. (2016): *Az alternatív vitarendezés a gyakorlatban és elméleti kérdései.* (Szakdolgozat.) Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Miskolc.
- KALMÁR M. – NAGY É. (2012): Resztoratív technikák egy iskola életében. – is. *Új Pedagógiai Szemle: Alternatív vitarendezés*, 7–8. 143–157.
- KLEMENT M. (2015): Alternatív konfliktuskezelés a közoktatásban. In: Torgyik J.: *Százarcú pedagógia.* International Research Institute s.r.o. Komárno. 270–275.
- KLEMENT M. (2015): Konfliktusok világa az iskolában, avagy mi az, ami valóban megoldás lehet. – is. *Magiszter – pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata* 13. évf. 4/1. sz., pp. 39–53.

- KRÉMER A. (2012): *Oktatásügyi konfliktusok*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar, Budapest.
- LOVAS Zs. (2011): Egyszer szólok, kétszer szólok, harmadszorra kiküldelek a teremből. – is. *Pannonhalmi Szemle* XIX/ 4. 71–79.
- MÁRTONFI GYÖRGY (2012): Igazgatók az alternatív vitarendezésről, a konfliktuskezelésről. – is. *Új Pedagógiai Szemle: Alternatív vitarendezés*, 7–8. 69–78.

Hujbert István

Az organikus pedagógia lehet a kulcs a neveléshez

Beszélgetés Uzsalyné dr. Pécsi Rita neveléskutatóval

Egy felekezetiközi, keresztény értékrendű (de világnézeti szempontból semleges környezetben is hatékony), érzelmi intelligenciára alapozó pedagógiai szemléletmód szakirányú továbbképzés formájában történő oktatása kezdődött el nemrégiben az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Magyarországon először indult ilyen képzés Josef Kentenich rendszere, az úgynevezett organikus pedagógia nyomdokain.

A hazai közoktatási, közösségi és felekezeti körökben is ismert előadót, Uzsalyné dr. Pécsi Rita neveléskutatót, az AVKF docensét, a Váci Egyházmegye EKIF pedagógiai igazgatóját hívtuk meg, hogy beszéljen a pedagógiai módszer és irányzat lényeges elemeiről, és arról, hogy mit is jelent ez az esemény az organikus pedagógia hazai közgondolkodásba való elültetésének szempontjából.

Mit értünk pontosan az organikus pedagógia meghatározás alatt?

Ez a neveléstani irányzat a természetes élet fejlődését tekinti mintának. Minden eljárásában az élet természetes növekedését, az egész személyiség kiteljesedését szolgálja.

Érzékeléskapcsolatot tart a legfontosabb életfolyamatokkal, és ezekből kiindulva a szerves növekedést támogatja. Nem sürget, nem kényszerít, hanem a keretekkel és a vezetéssel is a belülről fakadó, saját ütemű kibontakozást gondolja.

Azt olvassuk a képzés ismertetőjében, hogy ez a módszer rendkívül hatékony. Mi a titka?
Egy természetes szemléletmódról van szó. Korszerű, de nem korhoz ragadt, profetikus és zseniálisan egyszerű, tapasztalatokon nyugszik, és a legmodernebb kutatások eredményét ötvözi.

Miben tér el a többitől, miben más ez a pedagógiai irány?

Az organikus pedagógia annyiban más, hogy az életkori sajátosságokon túlmenően erősen épít a bizalomra, a nevelési kötődésekre, a nevelt (legyen gyerek vagy felnőtt) eredetiségére.

Az érzelmi intelligencia bevonását tekinti az egyik legfontosabb tényezőnek. Nagyon erős belső szabadságot tud adni a nevelőnek és a neveltnek egyaránt. Nem szabályokat fektet le, hanem a belső érlelés útját mutatja meg. Egyértelműen a keresztény alapokra és értékrendre épít. Ez a pedagógia azért organikus, mert szerves egységben képes megragadni az egész ember testi-lelki-szellemi-spirituális nevelését, a maga kötődési szöveteivel együtt. Dolgozik az érzelmmel, az értelemmel, az eredeti tehetség kibontakoztatásával, illetve nagyon erős pillére e módszernek a család bevonása a folyamatokba.

Melyek ezek a keresztény pedagógiai értékek?

A Szövetség pedagógia azt segíti, hogy a természetfelettil hogyan kerüljünk élő kapcsolatba. Mit tehetünk ezért már kisgyerekkorban, azután a kisiskolásoknál vagy a serdülőkor idején, úgy, hogy a hitünk végül ne szabályok és kötelességek, elvárások vagy tanok tömkelege legyen, hanem élő, személyes szeretetkapcsolat...

Ez ennek a pedagógiának a kifejezetten transzcendens ága, ami konkrétan a hitéleti nevelést segíti. Úgy látom, a hitoktatásban jelenleg ezt a vonalat alig találjuk meg. Élményalap kell, személyes, élő istenkapcsolat.

Hallgatói már jól ismerik azt az Önből fakadó belső tüzet, amivel képviseli ezt a pedagógiát. Mi adja a tántoríthatatlan meggyőződését?

Több mint tíz éve foglalkozom a hazai meghonosításával. A Pécsi Tudományegyetemen is tanítottam 13 évig általános módszertant. Ott is az volt a legnagyobb nehézség, hogy a szakmából sok mindent tudtak a hallgatók, de az emberből (az emberről) nem. Nem találkozott a szakmai tudás és a nevelés.

Ebben a szemléletben ezt tartom nagyon nagyra, hogy segít az embert a központba helyezni, valóban az emberről, az életről szól. Minden tantárgy művelője számára képes egy bizonyos nevelési szemléletet és eszközrendszert adni, nemcsak a felsőoktatásban vagy az általános és középiskolában tanítóknak, hitoktatóknak, hanem óvodapedagógusoknak, szociális munkásoknak, csecsemőgondozással foglalkozó szakembereknek, sőt közgazdászoknak, orvosoknak, szóval számos segítő foglalkozású embernek adhat támpontot ez az újonnan megindult képzés.



Hol vertek már gyökeret ezek a magocskák?

A legintenzívebben a Váci Egyházmegyében. Csáki Tibor atya szerepe volt ebben a legmeghatározóbb. Ő az egyházmegyei iskolák főigazgatója, hozzá tartozik a váci egyházmegye összes közoktatási intézménye. Akkor találkoztunk, amikor komolyan fog-

lalkozott azzal az egyébként országosan is észlelhető problémával, hogy a magas színvonalú szakmai munka mellett egy korszerű keresztény pedagógiai szemléletmódra is szükség lenne ezekben az intézményekben, különben nem lesznek igazán keresztények ezek a többnyire átvett iskolák és óvodák.

Kiváló munkatársakra leltem Vácott és az egyházmegye 30 intézményében is. Az igazgatók egyéves képzésével kezdődött, utána a tanítókat, majd a tanárokat is be tudtuk vonni a munkába. Most már 3. éve kísérhetjük őket ezzel a módszerrel.



Idén nagykorúságába lépett e pedagógia hazai megismertetése, az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán elindult a levelező tagozatú, szakirányú továbbképzés.

A pedagógiai közgondolkodást nehéz megváltoztatni, de úgy gondoljuk, hogy ez a szemlélet szép lassan, fokozatosan – mondhatni organikusan – mégis képes rá. Ehhez viszont szükség van munkatársakra, így elengedhetlenné vált immár a felsőfokú végzettségű szakemberképzés.

Két féléves, pedagógiai vagy egészségügyi felsőoktatási alapidiplomára épülő képzésről van szó. Vannak azonban olyan vendéghallgatóink is, akiknek nem ilyen alapképzettségük van, de szívesen részt vesznek a kurzuson. A képzés akkreditált, a pedagógusoknak a kötelező 120 kreditpontba beleszámító 60, illetve plusz 30 pontot jelent. Nem szakvizsga, de egyelőre nem is ez volt vele a célunk. Azt szeretnénk volna, hogy azok jöjjenek, akiket valóban érdekel.

Milyenek voltak az első képzési napok?

Felemelők! Akik belevágtak, szemmel láthatóan nagyon érzik annak a szükségességét, hogy változtassanak munkájuk eddigi irányultságán, kisebb közösségekben kell a módszert elindítani. Oázisokat akarunk teremteni, és hisszük, hogy ez lehetséges!

Mit hozhat a jövő e téren?

Don Boscótól azt tanultuk, hogy mindig úgy menjünk előre, ahogy az Úristen sugalmaz, és ahogy a körülmények engedik.

Jó, hogy megszületett ez az egy felsőfokú képzési lehetőség, de szeretnénk, ha nemcsak Budapesten, hanem pl. Baján, Kaposváron, Szegeden is elindulhatnának évfolyamok. Igen nagy az érdeklődés.

További munkatársakat szeretnénk találni. Nemcsak olyanokra lenne szükség, akik előadásokat tartanak, hanem olyan organikus mentorokra is, akik mindezt az adott helyen az ottani gyakorlattal összhangba tudják hozni, azaz le tudják bontani konkrétumokra ezt a nagyszerű rendszert. Pl. hogy miképpen nézzen ki egy cserkészfoglalkozás, mit lehet alkalmazni az osztályfőnöki vagy a fizikaórán, hogyan érdemes a tábori napokat megszervezni, mi köze van mindennek a furulyatanításhoz, hogyan segíthetünk a szülőknek a hétköznapi nevelési helyzetekben stb.

Mit hozhat a jövő...? Talán legjobban egy kis történettel tudnék felelni:

Az egyszeri lelkész az új szolgálati helyén egy nagyon jó kezdő prédikációval indított. A következő héten kétszer annyian jöttek. Elmondta ugyanazt a beszédet. A harmadik vasárnapon, a dugig megtelt templom népe ismét csak ugyanazt a beszédet hallhatta. Erre a sekrestyés megkereste a plébánost, hogy legalább neki árulja el, miért mondja el mindig ugyanazt a beszédet? A pap erre zavartan felkapta a fejét és azt kérdezte: „Hű! Miért? Már csinálják???”

Talán azt hozza a jövő, hogy sok helyen „csinálják” is már.

Helstáb Ákos

A biológiatanítás jövője

A JELEN

A minket körülvevő világ sokat változott az elmúlt években. Pár évvel ezelőtt még nem kellett ekkora közelharcot vívni a digitális eszközök által teremtett kihívások miatt, ma már azonban égető problémává vált a változások kezelése. Ugyanakkor a célok nem sokat változtak. Továbbra is az érettségi elérése a cél, ám a természettudományos tárgyak minden törekvés ellenére a perifériára kerültek. A tantárgyszelekció a megnövekedett óraszámok nyomásában egyre erősebb, és a NAT következő verziójának hatásait még korántsem láthatjuk.

A világ eközben a fenntartható fejlődés irányában halad, ami egy nagyon erőteljes koncepcióváltást igényelne: a használható tudás tanítását. Szomorú tény, hogy az érettségivel kifutó rendszer hatékonysága sok tekintetben nagyon alacsony. A memóriánk a nem gyakorolt tudástartalmakat szép lassan elveszíti, és kevesen vannak, akik évek múltával is fel tudnák idézni azokat a tartalmakat, melyek egykor „érette” tették őket. Memóriánk használata pedig egyre szűkül a könnyen elérhető adattárolók bűvkörében.

A fenntartható fejlődés megkövetelné, hogy olyan tananyagot tanítsunk, amelyet a tanulók a későbbiekben valóban használnak, számukra fontos és érdekes. Ez belső motivációs forrás is lenne egyben, hiszen mindenki szeret olyasmivel foglalkozni, ami többé, értékesebbé, gazdagabbá teszi. Egyelőre azonban sok olyan tudáselemet tanítunk, melyet a hétköznapi életben nem használunk. Mindezt pedig tesszük úgy, hogy elsősorban a memóriát próbáljuk fejleszteni egy külső motivációra épülő értékelési rendszerben.

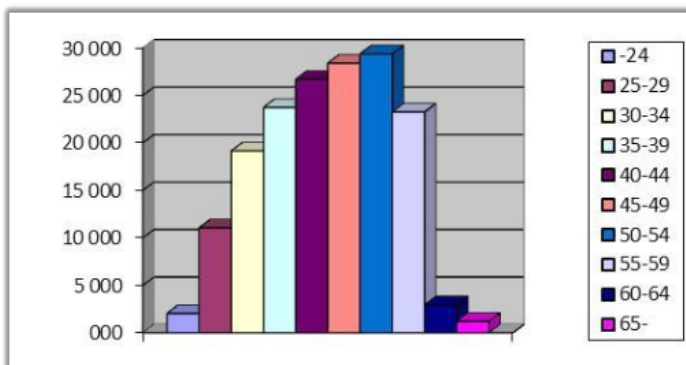
Amit tanárként a tanórákon tapasztalhatunk, hogy az információdömpingben a gyerekek többsége elveszíti a feldolgozható adatmennyiség nagy részét. A körülötünk levő világ ugyanis annyira túlingerelt, hogy az agy ekkora adathalmazzal nem tud mit kezdeni. Az információfeldolgozáshoz időre, nyugalomra, csendre, alvásra lenne szükség, ez pedig nem adatott meg a mókuserékként pörgő világban. A felgyülemlett feszültség sokszor agresszióban vagy önértékelési problémákban, befelé fordulásban, esetleg depresszióban, alvászavarokban, tanulási nehézségekben jelenik meg. A kitartó figyelem a pörgő világ mellett tartott lelassult tanórákban nem tud működni. Az órák „unalmasakká” válnak, akármivel is próbálkozunk.

Új utakat kell hát keresni, de ez nagy bátorságot és alapos körütekintést kíván. A rendszer ugyanis a kimenetben erősen szabályozott, azaz a tartalmon nem sokat tudunk változtatni. Az érettségín való sikeres szereplés csak ritkán jelent valóban használható tudást, hiszen a munkahelyek nem két lábon járó lexikonokat, hanem szociálisan érett, kreatív, alkalmazkodni tudó munkaerőre várnak, akinek a legtöbb esetben egyedül is fel kell tudnia találni magát, illetve együtt kell dolgoznia olyan emberekkel, akik nagyon sokszor máshogy gondolkodnak.

MEGFÁSULTAN

Sok diák már belefáradt ebbe a rendszerbe. Egy darabig keresték az értelmét, hogy azt a bizonyos lécet miért is lenne jó megugrani, de miután nem sikerült és értelmet sem találtak benne, feladták. Maradt a tantárgyszelekció, a teljesíthető munkával megszerezhető kettes vagy hármas, miközben a tanórákon álmosak, mert késő éjszakáig cseteltek, filmet néztek, játszottak és nem tudtak eleget pihenni, amire az egyébként is túlterhelt agyuknak nagy szüksége lett volna. Nem ritka, hogy egy diák elalszik az órán, különösen, ha az első vagy utolsó óráról van szó. Mások pedig újra és újra kísérletet tesznek rá, hogy az „unalmas” órákat feldobják az asztal alatti online játékkal vagy cseteléssel. Sajnos az ilyen diákok többségét már szinte végleg elveszítettük, és semmilyen módszerrel, beszélgetéssel nem lehet visszahozni őket.

Jelenleg azzal kell szembenéznünk, hogy diákjaink egy része legális droghatás alatt áll. Alsó tagozaton is előfordul, de leginkább felsőben és gimnáziumban találkozunk ezekkel a digitális tartalmak által „bedrogozott”, figyelni képtelen, mozgáshiányos, kialvatlan és az általunk kínált lehetőségektől frusztrált diákokkal.



Pedagógusok életkor szerinti megoszlása (forrás: KIR)

2013-as adatokat találtam, ami arra utal, hogy jelenleg a legtöbb tanár 40 és 50 év közötti,¹ azaz egy egészen más világban nőtt fel, ahol a gyerekeket nem attól kellett féltetni, hogy milyen internetes tartalmakkal találkozhatnak, hanem, hogy leesnek-e egy fáról, vagy biciklizés közben felhorzsolják-e a térdüket. Drog alatt valami nagyon veszélyes dolgot értettünk, amit lehetőleg el kell kerülni, de ha mégsem, akkor nagy valószínűséggel függőséget okoz majd, legyen az cigaretta, alkohol, vagy valami erősebb.

A digitális világ legális drogja ugyanis észrevétlenül, apránként lopózott be az életünkbe rádió-, majd tévéműsorokkal, egyszerű 64 kilobyte-os számítógépekkel, majd az internettel, IBM-ekkel, és egyszer csak okostelefonokkal küzdünk, melyekkel lehet zenét hallgatni, filmet nézni, telefonálni, navigálni, könyvet olvasni, és ez a lehetőségeknek csak egy nagyon kis százaléka.

MIT SZÓL EHHEZ AZ AGYUNK?

Alapvetően rettenetesen fáradt, túlterhelt, frusztrált, feszült, kialvatlan és még sorolhatnám. Próbál alkalmazkodni, meg kell jegyeznünk, hogy nagyon is jól. A mai gyerekek agya ugyanis egészen más területeket használ, mint a mienk. Mi azonban továbbra is azt szeretnénk használtatni velük, amit eddig is. Úgy tűnik ez így egyre kevésbé működik.

¹ Forrás: <http://docplayer.hu/6825750-Koznevelési-strategia.html> (Utolsó megtekintés: 2019. április 16.)

Az agyban termelődött hormonok határozzák meg mindezt. A felkínált tartalmak sokkal több kihívást, érdekességet, hasznosságot kínálnak, mindezt személyre szabva, mint amit mi valaha is fel fogunk tudni ajánlani. A termelődött endorfin, dopamin, de adott esetben az adrenalin és kortizol mennyisége is mérhetően eltérő. Amit azonban nem tud pótolni, az a valódi kapcsolatok, melyekben oxitocin is termelődik, az igazi mozgás, mely a szerotonintermelésünkért felel. A felborult hormonális egyensúllyal szemben csak akkor van esélyünk, ha mi is bedobjuk a két nagyágyút: az oxitocint és a szerotonint. Ezen a területen nem tudnak versenyezni velünk a gépek. Persze fenntarthatunk kapcsolatokat online, vagy sportolhatunk okosórákkal a kezünkön, az mégsem fogja pótolni azt a hormonmennyiséget, amit a valódi élő, személyes kapcsolatok és a valódi, akár közösségben végzett mozgás termel.

TILTSUK, KAPCSOLJUK KI, ZÁRJUK EL!

Ez kézenfekvő és valóban jó megoldás. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a tiltás csak feszültséget teremt, felfokozza a vágyakat a tiltott gyümölcs felé, hiszen mindenki arról áradozik, hogy milyen jó, milyen hasznos, milyen modern, milyen trendi, és aki nem használja, az ostoba, maradi ősemler. Segít ebben, ha megértjük a miérteket, a droghatást, az agyra kifejtett káros következményeket. A világ közben tovább pörög és mégsem maradtunk le semmiről. A legtöbb család azonban képtelen szembemenni ekkora szippantó erővel. Állandó a harc nap mint nap, és a sóvárgó gyermeki elme megkeres és megtalál minden lehető kikaput. Mint például a szomszéd engedékenyebb családdal való jó kapcsolat minél gyakoribb ápolását. Jó példát pedig a televízió és a számítógép előtt ragadt szülő sem tud mutatni, bármennyire is következetes az eltiltásban.

ÚJ UTAKON

Megközelíthetjük azonban a problémát másképp, ehhez azonban nekünk felnőtteknek is ki kell kelnünk a fotelből, még, ha szüleinktől nem is ezt a példát láttuk. Időt kell szánnunk a gyerekeinkre, megkínálva őket valódi kapcsolatokkal, mozgással, játékkal, élményekkel. Ez az út pedig nemcsak a családok, hanem a tanárok számára is járható.

Be kell vonni a tanításba az oxitocint a kooperatív tanítási technikákkal és a szerotonint a kellő mozgáslehetőség biztosításával. Emellett kellő mennyiségű dopamint kellene biztosítani – olyan értékelési rendszerrel, ami a belső motivációra épít – és endorfint egyfajta gyakorlati, használható tudásra épülő, élményközpontú tanítással. Emellett a kihívást a kortizol és adrenalin termelését a kellő nehézségű feladatok elvégzése és a személyre szabott tanítás tenné lehetővé. Ami ugyanis az egyik gyereknek distressz, a másiknak eustressz. Ez utóbbi kívánatos, míg az előbbi nem kívánatos a rendszerben.

Mindez olyan összetett folyamat, melynek a finomra hangolása csak organikus pedagógiai közegben lehetséges, mely tud változni, fejlődni, alakulni az egyes tanulócsoporthoz, akár egyénekhez mérten.

A JÖVŐ TANTERME

Az előzőekből adódik, hogy a tantermeinkkel nem kell feltétlenül követnünk a digitális tendenciákat. Valójában nem azzal tudjuk felvenni a versenyt az okostelefonokkal, ha majdnem annyi endorfint termelünk a tanórán. Ebben a felállásban nem tudunk nyerni, nem tudunk eléggé motiválni. Az óráink akkor is unalmasak lesznek, ha a digitális táblán filmet nézünk, prezit vetítünk, vagy a szivárvány színeiben rajzoljuk fel a folyamatot. Nem azt mondom, hogy ez nem jó, hanem hogy még így is hátrányban vagyunk a versenyben. A valódi lehetőségünk a tevőleges feladatokban van, különösen akkor, ha össze lehet dolgozni. Meg kell értenünk ugyanis, hogy az iskola nem a memorizálásra épülő tanulás közege. Ki az, aki, ha tanulni akar, elmegy egy vásárcsarnokba és előveszi a könyvét? Az iskola a vágyak elültetésének, az élmények biztosításának és a tanulás szervezésének a helye kellene, hogy legyen, ahol felkészült facilitátorok, szakemberek segítik a tanulási folyamatot, adnak útbaigazítást és koordinálják a játékszabályok betartását. Itt is rengeteget tanul az ember. Készségekre, kompetenciákra számtalan módon lehet szert tenni. Egy élményközpontú rendszerben egyből a hosszú távú memóriát és a limbikus rendszer pozitív érzelmi területeit megcélozva. A memorizáló tanulás helye otthon van, ahol nyugodt körülmények között elő lehet venni a könyvet, ahol nem tereli el semmi a figyelmet, és ahol meg lehet találni a megfelelő helyet és időt arra, hogy az adatok is a helyükre kerülhessenek. Fontos, hogy limitált mennyiségben.

Persze vannak diákok, akik úgyis csak a gép előtt töltik a délutánt és az estét, tehát, hogy tegyenek valami hasznosat is, kapjanak házi feladatokat. Vannak azonban – többnyire a jó tanulók – akik a szakkörrel, zeneóráról, külön angolról, edzésről, cserkészetről csak későn érnek haza és este hét-nyolc óra után állnak neki a tanulásnak.

Ha ezeket a folyamatokat megértjük, rájövünk, hogy a jövő tanterme még inkább lehet egy iskolakert, egy istálló, vagy egy kirándulás. Fontosak a kísérletek, a kooperáció, az egyéni bemutatási lehetőségek és a különböző kreatív megközelítési formák. A jövő tanóráinak nem biztos, hogy egységesen 45 percig kell tartaniuk. A flow élmény kialakulásához ez néha kevés, máskor a figyelem lekötéséhez túl sok.

SZEMÉLYRE SZABVA?

Felmerül annak a rémképe, hogy személyre szabottan tanítsunk. Egy egységes tantervekre és tanmenetekre épülő rendszerben arra építeni, hogy majd személyre szabott tanmeneteket készíthetünk, valóban maga a rémálom. Mégis tudjuk, hogy mindenkinek mások az erősségei. Howard Gardner egyenesen hétféle intelligenciáról beszél: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás, valamint interperszonális és intraperszonális intelligenciákról. Ha mindenkinek az erősségeire szeretnénk építeni, ami az énképüket fejleszti és kellő sikerélményt ad, akkor ezeket figyelembe kellene venni, hiszen mindenkinek az erősségei lesznek majd a húzóerők a gyengeségei számára. A személyre szabott oktatás nem olyan bonyolult, mint ahogy elsőre tűnik. Először csak kicsiben szabad kipróbálni, majd saját igényünk lesz, hogy ennek egyre nagyobb teret adjunk, hiszen ez sikerélmény lesz tanárnak és diáknak egyaránt.

BELSŐ MOTIVÁCIÓS ÉRTÉKEK

Van egy olyan lehetőség, amivel sok tanár most is él a jegyrendszeren kívül. Van, aki pontokat gyűjt, van, aki kisötösöket, van, aki játékpénzt. A közös lényeg, hogy lehet gyűjteni valamit, amit a végén jegyre válthatunk, de csak jó jegyre. Fontos ebben a következetesség: tudniuk kell, hogy mire mennyit kapnak, tehát mennyi energia befekte-

tésre mi jár. Ha túl kicsi a kihívás, az sem jó, ha túl nagy, az sem. A tanóra szűkös kerekeit ki lehet tolni otthoni pontszerzésre is. A belső motivációban szabad hibázni, mert nincs negatív értékelés, maximum kevesebb pontot kap, jelezve, hogy ennél többre is képes. Ezután hozzátehet még annyi munkát, amivel a kívánt pontszámot megszerzi. Ehhez is kell egy cél, mert az értéktelen valutáért senki sem fog dolgozni. Milyen eredménynek mi a jutalma? Ez fontos! A végén akár jegyre is lehet váltani. Riasztó az ezzel járó sok adminisztráció. Én ezt a fegyelmezési idővel spórolom meg. A belső motivációs rendszerekben ugyanis minimális és főleg közösen meghatározott fegyelmezési keretek kellene. A külső motivációs rendszerben a fegyelmezés nagyon sok energiát kíván, ami többnyire a tanórák egy részét is elviszi, kölcsönösen frusztrálva diákokat és tanárt is.

Valójában itt is van negatív értékelés. Aki a megúgorható lécnél sem hajlandó neki-futni, aki nem hajlandó választani sem a lehetőségek közül, az nyilván gyenge értékelést kap. A különbség az, hogy nem valaki más teljesíthetetlen elvárásának nem tud megfelelni, hanem a saját döntésének, lustaságának következményét kell elviselnie. Ebben az esetben felelősséget is tanul, ami a mai világban igazán nem elhanyagolható.

A PROJEKT

Próbáljuk ki egyetlen projekt keretében, ahol a diákok szabad kezet kapnak a cél megvalósítására. Íme egy példa:

A szabályok

1. Az ötösért 500 pontot kell összegyűjteni, további 250 pontért +1 ötös jár
2. A fogalmaknak a füzetbe kell kerülni (fogalmanként 5 pont, összesen 100 pont)
3. A tankönyv ábráinak feldolgozásáért 30 pont jár (összesen 90 pont)
4. Kísérletért 50 pont jár
5. Kutatásért 50 pont jár (összesen max. 250 pont)
6. A fogalmakat szabadon választható módon lehet feldolgozni (nem megtanulni!) (fogalmanként 10 pont, összesen 200 pont)
7. A fogalmakból felmérő írható (fogalmanként 10 pont, összesen 200 pont)
8. A projektre 3 tanóra áll rendelkezésre

Óra	Tananyag	Fogalmak (5 pont)	Ábrák (30), kísérletek (50) , <i>kutatások (50)</i>
1–3.	Vírusok és prokarióták	RNS-vírusok, DNS-vírusok, Vírus, Vírusfertőzés folyamata, Interferon, Viroid, Prion, Antibiotikum, Bakteriospóra, Autotróf, Fotoautotróf, Kemoautotróf, Heterotróf, Parazita, Szimbionta, Szaprofita, Ivartalan és ivaros szaporodás, Erjedés	A vírusok felépítése; A vírusfertőzés folyamata; A baktérium felépítése Baktériumtenyésztés készítése <i>Védőoltások; Vírus és baktériumbetegségek; Bor-, sör-, pálinkakészítés; Bélflóra</i>

Javasolt feldolgozási módok (a jegyzet- és ábrakészítésen kívül):

- Rejtvény készítése
- Riportkészítés
- Plakátkészítés
- Játékkészítés (pl. memóriajáték)
- Tesztírás, teszt kitöltése
- Fogalmak fordítása idegen nyelvre

Aki a fentiekben nem talál kedvére valót, azzal közösen kereshetünk olyan megoldást, ami neki is jó. Ez megindít egyfajta párbeszédet a tanár (facilitátor) és diák között, lehetővé teszi a személyre szabott, sokszínű tanulási módokat. A folyamat központjába a diák kerül, az ő képességeivel, készségeivel, intelligenciájával, kreativitásával és a saját felelősségével. A feladatok nagy részét pedig végezhetik közösen, összedolgozva.

Mint látható, a fenti projektben többféle módon is lehet ötöst szerezni, hiszen az 500 pont összegyűjthető többféle feladattípusból, feldolgozási módból. Látszólag nem a memóriára épít, hanem a kreativitásra, ám az élményhez kapcsolt tudástartalmak hosszabb távon maradnak meg. Az is kiderül, hogy ki mennyire szorgalmas vagy motivált, hiszen a 750 pontot is könnyen el lehet érni, ám ehhez több munka kell. Aki pedig lusta 500 pontot szerezni, az 400-at beválthat egy négyesre, vagy 200-at egy kettesre. Ami ez alatt van, az bizony elégtelen. Az értékelésnél fontos a munka minősége, hiszen az is a célunk, hogy igényes munkára szoktassuk rá őket, és a gyengébb minőséget megkülönböztessük a jótól.

A GOND

Sokan nem tudnak mit kezdeni a felkínált szabadsággal. Megszokták, hogy megmondják nekik, hogy mit tanuljanak meg, hányadik oldalon, melyik jegyzetből. Mivel nem használták a kreativitásukat, nekik az a fárasztó, ha ki kell találni, hogy mit tegyenek. Hogyan fognak majd teljesíteni a leendő munkahelyükön, az még kérdéses. Ha használható tudást akarunk adni, akkor oda kell figyelnünk rá, hogyan adjuk. A lexikális tudás csak apró, igaz jól mérhető töredéke annak, amire valóban szükségünk van. Ha felelősségteljes, kreatív és lelkileg egészséges nemzedéket szeretnénk nevelni, akkor a szemlélet- és módszerváltás egyre égetőbb szükség lesz. Valójában már tudjuk, mit kellene tenni, mégis félünk a hibázástól, a kudarctól, a járatlan utaktól.

KONKLÚZIÓ

Úgy gondolom, egy-egy projektet mindenképpen megér, hogy próbálgassuk az új utakat, új módszereket, és haladjunk előre a minket körülvevő, szárnyaló, pörgő világban. Nekünk magunknak is sok tapasztalatot adhat, diákjainknak pedig még inkább, hiszen maximum egy-egy felelhető fogalommal lesznek szegényebbek, viszont annál több él-ménnyel, emberi kapcsolattal gazdagabbak. Én magam azt tapasztaltam, hogy a belső motivációs értékeléssel, a pozitív fegyelmezéssel és a kreatív tananyag-feldolgozással sokat javult a diákokkal a kapcsolat, jobban megismertem őket, kevésbé vagyok feszült, és ők is kevésbé feszültek. Mindannyiunknak több a sikerélményünk, még akkor is, ha a diákok ösztönösen keresgélnek a határokat. Az organikus nevelési szemlélet egy egészen más út felé nyit ajtót. Úgy gondolom, hogy a jövő tanítása ebben van, hiszen ez fejleszt minden intelligenciaterületet a legjobban, odafigyel az egész személyiségre és a felelősségteljes kapcsolatokról álló felnőttkor felé mutat.

IRODALOM

- ALEXANDER, JESSICA JOELLE – SANDAHL, IBEN DISSING: *Gyereknevelés dán módra*. HVG Kiadó Zrt., Budapest, 2017.
- BAUER, JOACHIM: *A testünk nem felejt*. Ursus Libris Kiadó, Budapest, 2011.
- DOIDGE, NORMAN: *Változó agy*. Park Kiadó, Budapest, 2011.
- CZAKÓ GÁBOR: *Beavatás – Az eldobható Föld*. Boldog Salamon Kiadó, Budapest, 2002.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1997.
- GARDNER, HOWARD: Multiple Approaches to Understanding. In: Knud Ileris (ed.): *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists – In Their Own Words*. Routledge, 2009.
- GOLEMAN, DANIEL: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest, 1997.
- GORDON, THOMAS: *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1991.
- GRÜN, ANSELM: *Hogyan kerüljük el a kiégést*. Jel Kiadó, Budapest, 2016.
- H. PINK, DANIEL: *Motiváció 3.0*. HVG Kiadó Zrt., Budapest, 2010.
- KLEIN SÁNDOR: *Tanulni jó!* Edge 2000 Kiadó, Budapest, 2012.
- PRIEVARA TIBOR: *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft., Budapest, 2015.
- UZSALYNÉ PÉCSI RITA: *Nevelés az élet szolgálata 1–6*. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs, 2011.
<http://docplayer.hu/6825750-Koznevelési-strategia.html> (Utolsó megtekintés: 2019. április 16.)

Szarka Miklós

A pedagógus burnout megelőzésének lehetőségei a pasztorálpszichológus szemszögéből

E sorok írója nem gyermekekkel, serdülőkkel – magas heti óraszámban oktató – nevelő tevékenységet folytató pedagógus. Bár éveken át lekipásztorként végzett vallás-
tanári tevékenységet, de élete nagyobb részében kórházi-klinikai lelkigondozó pár-
és családterápiás szakterületen tevékenykedett, mint teológusi identitását megőrző
pasztorál-pszichoterapeuta. Emellett 15 éven át végzett felnőttoktató tevékenységet
(Semmelweis Egyetem Főiskolai Kar, Tisztifőorvosi Hivatal) védőnők továbbképzésében.
Család- és párterápiás munkája során sokszor dolgozott egyéni és családi krízisben lévő
pedagógusokkal (is), akik esetében a kifáradás – burnout – tünetek a krízisfolyamat ve-
lejárói vagy meghatározó indukátorai voltak. Mindennek nyomán e sorok írója a peda-
gógus „burnout” jelenséget kívülről és belülről egyaránt szemléli. A „pasztorálpszicho-
lógus szemszög” a címben azt jelenti, hogy a szerző az embert, közelebbről a pedagógust
mint embert hivatását gyakorló emberként, de családi magánszférájával együtt szemléli,
de közben úgy, hogy az emberlét a transzcendentális-krisztusi erőterben nyeri el igazán
végső rendeltetését. Az ember mikro- és makroszférájának (család, munkahely, társa-
dalom) részese, tagja, szolgálja vagy pedig kiszolgáltatottja, de egyben Isten teremtmé-
nye. Ez a pasztorálpszichológia emberképe: pszichoszomatikus – holisztikus emberkép.
Mindezért tehát nem a „burnout és a pedagógus” téma szakirodalmi felismeréseiből
indulok ki – ami bár nagyon fontos, de inkább saját, fentebb említett esetélményeim,
tapasztalataim késztetnek a téma átgondolására. Így van esély arra is, hogy a kiindu-
lópontok „in vivo” asszociációs bázissá legyenek saját élethelyzeteink felismeréséhez,

majd saját elfáradásaink kezeléséhez adjanak támpontokat. Ily módon négy „esettörredék”¹ legyen a kiindulópont, amelyekkel a pedagógus elfáradásának okait és tüneteit illusztrálni próbálom.

1. PEDAGÓGUSKARRIER-TÖRTÉNETEK ÉS ELAKADÁSOK

a) „Az egyén (Klára) perfekcionista hajlama és a közösség (kollégák) negatív viszonyulásai” c. ambivalencia

Klára pályakezdő pedagógus, elsőgenerációs értelmiségi, önmagával szemben támasztott magas igényekkel, „mindent bele kell adnom”, „bizonyítanom kell” attitűddel rendelkezik. A családi háttérnek is némileg hátat fordítva próbál bizonyítani szülei felé, de idősebb kollégák felé is. Klári mindent vállal – helyettesítés, társadalmi munka, heti 30 óraszám. Kollégák között alacsony érzelmi kohézió, mindenki a munkájába mélyed. Klárát néhol kritikával, néhol magukban elismeréssel figyelik, de nem jelzik felé. Az intézményvezető is maximalista. Klára keményen küzd az elismerésért.

b) „Az érzelmi elköteleződés és az érdekkonfliktus” c. ambivalencia

A pedagógus Andrea (35 éves) érzelmileg elkötelezett a hivatás, a pálya és a rábízott gyermekek iránt. Érzelmileg elkötelezett. A szülők elvárásainak nem képes megfelelni. Az osztályában a gyermekek 2/3-a vagy egyszülős családban, vagy érzelmileg deficitese pedagógus szülőpár mellett él, és onnan jár iskolába. A szülők és Andrea között érdekellentét feszül: A szülők olyan tantárgyi-szakmai elvárásokkal viseltetnek Andrea iránt, amelyek feszültséget okoznak benne. Ő a szülőknek is igyekszik megfelelni, miközben kritikák is érik. Ő szereti a gyerekeket, de érdekkonfliktus adódik abból, hogy az érzelmileg motivált és racionális pedagógus „még többet várunk” szülőkkel szembeül. Munka van – szülői támogatás nincs. Küszködés van – eredmény, siker nincs. Andrea elkezd racionalizálni a gyermekekhez, a tanulókhöz való viszonyát, de ebbe még jobban elfárad.

¹ Ezen esetismertetések „anonimizált” formában közlődnék – ahogy *lege artis* megengedett: földrajzi mikroszociális háttér nélkül, megváltoztatott nevekkal. Így az olvasó önfelismerése a véletlen műve.

c) Az otthon és az iskola szociális tereinek feszültségei

István (45) „rájött”, hogy csakis kemény következetességgel ér el eredményt. Kémia és matek szakos pedagógus. A rábízott osztályokban a reáltantárgyakra fogékony gyermekek követik őt és engedelmeskednek neki. István szigorú és érzelmeit elfojtja: otthonában három gyermeke és felesége iránt is kemény és következetes. „Zavar, hogy itthon is pedagógus vagy” – így mondja a feleség. Istvánnál úgy az iskolai, mint az otthoni mikro- és makroszociális térben további feszültségek keletkeztek. Az apa otthoni fegyelmező viselkedését, direkt utasításait gyermekei mint serdülők egyre nehezebben fogadták, és visszabeszéltek, konfrontálódtak az apával. Ez a konfrontáció még nagyobb feszültség alá helyezte az egész családi rendszert. Eközben az általa tanított osztályokban is feszültségek támadtak az általa „menedzsel”, neki engedelmeskedő tehetséges gyerekek és a reáltantárgyak iránt érdektelenebb tanulók között. Ezek a tanítványok haza is vitték e feszültségeiket. A szülők István felé negatívan rezonáltak. Istvánban kételyek támadtak: „Van-e értelme annak, hogy tanítok?”

d) A lelkiiségét megélő, lelkiismeretes tanári személyiség pszichés és szomatikus feszültségei

Anna (34) tanári pályára való elhivatottságát két erőforrásból merítette: mindig kész volt segíteni, „kísérni”, korrepetálni az osztálytársait – ez belső motivációként vitte a tanári pálya felé. Ébredő keresztény hite is sokat jelentett; egyfajta missziónak tekintette azt, hogy egyházi iskolában taníthat. Ezt a spirituális elkötelezettségét – felső motivációként értékelte és értelmezte. Fogékony is volt spirituálisan, de érzékeny, néhol sérülékeny is. Amilyen mértékben szerette a rábízott gyermekeket, olyan mértékben tudott elkeseredni, „letörni”. Ha pedig letört, feszültségek keletkeztek benne és ilyenkor – önmagán is meglepődve – indulatait nem tudta kontrollálni. Ezt kezdetben úgy értelmezte, hogy szigorúbbnak, keményebbnek kell lennie. Amikor feszültségek terheltek, túlmént a szigorúságon és agresszív, követelőző lett a gyermekekkel szemben. Majd szomatizálni kezdett: fejfájás, verejtékezés, fáradt-

ságérzés, szorongás és szakmaszeretet „hullámhegy-hullámvölgy” érzések jellemezték. Háziorvosa kezdődő hypertóniát, majd a pszichiáter szenzitív személyiségzavart állapított meg. Mindketten vagy félév szabadságot, vagy pályaelhagyást javasoltak. Anna az előbbi választotta: fél év betegszabadság mellett döntött.

2. A BURNOUT FOLYAMAT ELSŐ FÁZISAI A PREVENTÍV MEGKÖZELÍTÉS ÉRDEKÉBEN

Az igen gazdag „burnout folyamatok pedagógusoknál” témájú szakirodalmat ismerő szakemberek, pedagógusok számára nem sok újat mondanak e fenti pedagóguspálya-narratívák és -elakadások. Az idevágó szakirodalomban elég sok cikket találhatunk a burnout-prevencióról is.² A burnout jelenség preventív megközelítése az egyetlen járható keskeny út. Csak mindeközben a pedagógust körülvevő rendszerek – a családi rendszer krízise, a túlterhelő heti óraszám fizikai, szellemi nyomása, az adott pedagógust körülvevő tantestület és iskolafenntartó belső feszültségei, a pedagóguspálya társadalmi presztízsének csökkenése és a pedagógus önmagához való viszonyának, saját mentálhigiénéjének elhanyagoltsága – súlyossá teszi a problémát. Az általam említett szakirodalomhoz képest nehéz újat mondani. Ezért próbáltam esettörténetekből – mint klinikai lelkigondozó – kiindulni, hogy még differenciáltabban foglalkozhassunk a prevenció árnyalt megközelítésével. Eddig – szerény szakirodalmi ismereteim során – nem találkoztam az emberről holisztikusan gondolkodó klinikai lelkigondozói megközelítéssel. Így sajátos megközelítem az embertől emberig, „négy szemközt beszélgetünk az elfáradásról” jellegű megközelítés. Így került elémm Klára, Andrea, István és Anna. Őket szeretném személyesen megszólítani.

Ahhoz, hogy a burnout-prevencióról személyesen beszéljünk, jól tagolt burnout folyamat leírás szükséges. Ezt a részletes leírást elsősorban annak a szakembernek köszönheti a magyar pszichológus, pedagógus olvasó, aki a „burnout” szakirodalmat kezdeteitől, vagyis az 1970-es évektől figyelemmel kísérte.³ Ez a pasztorálpszichológus

² Dr. med. Fekete Sándor, Lubinszky Mária, Hézser Gábor, Thomas M. H. Bergner, Horváth Szilvia, Petroczi Erzsébet tanulmányai, könyvei mind érintik e fontos témát, és a hangsúlyt ők is a prevencióra helyezik.

³ H. J. FREUDENBERGER: *Burnout: The high cost of Achievement*. Anchor Press, New York, 1980. Sőt: Graham Green: *Burnout Case* 1961 (!)

professzor Hézser Gábor,⁴ aki legprecízebben írja le a burnout folyamat 12 fázisát. Ebből a 12 fázisból emeljük ki négyet, mert erre a négy fázisra nézve van a legnagyobb esély a prevencióra és a preventív gondolkodásra. Hézser felosztása szerint az első fázis: a bizonyítási akarástól a bizonyítási kényszerig tart. A második fázis: a fokozott erőfeszítés. A harmadik fázis: a személyes igények elhanyagolása. A negyedik fázis: a személyes igények és a konfliktusok elfojtása.

Nézzük ezt a négy fázist úgy, hogy Klára, Andrea, István, majd Anna villanásnyi pedagóguskarrier-történetének elemeit fényképezzük össze a Hézser-féle négyfokozatú leírással.

Mind a négyük esetében megjelenik az első fázis, a bizonyítani akarástól a bizonyítási kényszerig. Mind a négyük – pszichés alapstruktúrájuk függvényében – maximális elvárásokkal vannak önmaguk iránt. Klárára legjellemzőbb ez, tanári „ars poeticája” is ez: mindent bele kell adnom. De Andrea is elkötelezett érzelmileg; István is a maximumot szereti kihozni tanítványaiból, Anna pedig „belső és felső” motivációkkal is rendelkezik. Ugyanakkor mindnégyüknél megjelenik a bizonyítási kényszer is. A fokozott erőfeszítés is jellemző mind a négyükre. Kláránál a „mindent vállalom” készségében, Andreánál ott, hogy a szülőknek is igyekszik megfelelni. Istvánnál abban a motívumban, hogy „még nagyobb feszültség alá helyeződik” úgy az otthoni, mint az iskolai osztályléggör. Annánál pedig a szigorúság agresszivitásba ment át. A harmadik fázis, a személyes igények elhanyagolódása is meg- megjelenik, egyikük sem figyel a saját lelki-testi-szellemi igényeinek érvényesítésére. Pontosabban: arra nem figyelnek, hogy ők maguk érzelmileg, szellemileg mit bírnak. Ez különösen István és Anna esetében feltűnő. István nem észleli, hogy szigorúsága belső kényszerből fakad; márpedig a belső negatív kényszer, szorongásos distressz állapotokkal jár együtt. Anna a „belső-felső” elhivatottság tudata mellett nem érzékeli, hogy szenzitív pszichéje érzékenységének az „üzeneteit” nem észleli, még pontosabban: a szenzitív léleknek másra is igénye van. Pihenésre, relaxációra, csendre is igénye lenne az érzékeny, sérülékeny léleknek. Végül pedig a negyedik fázis, a konfliktusok elfojtása is nyomon követhető. Az elfojtás pedig nem feltétlen csak elfojtás lehet, de lehet projekció, kivetítés is; beindulhatnak bűnbakkeresési folyamatok – érzéketlen a tantestület (Klára), a szülőkkel van baj (Andrea), a saját serdülő gyermekekkel való bajlódás az ok (István). Sőt mi több: bevetítés (introjekció) is történhet: „...én vagyok az oka, hogy nem ismertem fel szenzitív személyiségemet...” (Anna). Az ilyen kudarcok

⁴ HÉZSER G.: *Miért? Pásztorálpszichológiai tanulmányok*. Budapest, 1996. 80–99.

esetén önértékelési zavarok, klasszikus bevetítések, introjekciók történnek. Mindennek nyomán az jut eszünkbe, hogy nem lehet elég korán kezdeni a prevenciót! Annál is inkább, mert a burnout-prevenciónak nem az első kiegészi tünetek jelentkezésénél kellene kezdődnie, hanem valamikor a serdülőkor idején, „önmagam boncolgatásának” éveiben, vagy a pályaválasztási időszak kérdései között, vagy az egyetemi évek alatt: ki is vagyok én, mire vagyok képes és alkalmas? Milyen jellegű és intenzitású „én-dinamikák” rejtőznek bennem? A hellén és keresztény kultúra üzeneteinek sajátos egybecsengése is eszünkbe juthat e ponton: a delphoi intelm – „ismerd meg önmagad” –, továbbá a Márk evangéliumában elhangzó nagy parancsolat sokszor elfelejtett, mellékesnek tűnő kijelentése: „...szeresd felebarátodat, mint magadat...”⁵ Ideillik a tanárok, segítők, tanítók számára az Efézusban elhangzott páli intelm is: „Viseljetek gondot magatokra és az egész nyájra...”⁶ Mert az, aki aláveti magát az önmegismerés élethosszig tartó folyamatának – figyel és gondot visel önmagára, felismeri önmaga értékeit és hiányosságait –, az válik képessé a másik elfogadására, tanítására és a rábízottak gondviselésére is. E ponton kezdődik a burnout-prevenció folyamata, még hozzá sokkal előbb, mint a burnout-tünetek és ártatlannak tűnő tüneteinek felismerése. Ez az önismereti folyamat a burnout-prevenció alfája, de nézzük a bétát, a gammát, a deltát is.

3. A BURNOUT FOLYAMAT MEGELŐZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

Célunk a burnout folyamat preventív megközelítése, mely preventív megközelítés jó esetben nem az első burnout-tünetek vagy kiegészi folyamat súlyosabb tüneteinek felismerésénél kezdődik. Már jóval előbb elkezdődik a prevenció folyamat: Gyermekkorunk, neveltetésünk és a szüleink viselkedésmintáinak internalizációs folyamatai során, nem kevésbé a megfeszüléshez és az ellazuláshoz való harmonikus viszonyunk nyomán előzhetjük meg a kiegészít, vagy ha e fenti folyamatok nyomán diszharmonikus, negatív hatások érnek bennünket, válhatunk később a burnout áldozatává. Hosszú tanulási folyamat ez, mely tudatosságot igényel. Az elfáradási-kiegészi történetek hajszaágyökerei messzire nyúlnak. Ugyanakkor a Klárák, Andreák, Istvánok és Annák felé válaszokat is kell adnunk, mely válaszokból ők érzékelik és döntenek el vívódásaik közben, hogy mi az, ami az alábbiakból figyelemreméltó vagy lényegtelen, esetleg éppen nagyon fontos.

⁵ Mk 12:31.

⁶ ApCsel 20:28.

Az alábbi burnout-prevenációs megközelítési módszer pasztorálpszichológiai – biblikus – megalapozottságú, mely lehetőséget ad arra, hogy az önmagán elfáradási és kifáradási tüneteket érzékelő pedagógus intrapszichésen – azaz önmagával és önmagában szembesülve – előzze meg tüneteinek további súlyosbodását, de ez a szemlélet lehetőséget ad arra is, hogy transzcendentális távlatokból eligazítást, erőt merítve gondolja át életperspektíváit és életcéljait. Az első – intrapszichés – megközelítés arra a kérdésre keresi a választ, hogy „miként menjek tovább elfáradás nélkül az életúton?” Ebben az esetben a fáradt pedagógus önmagában, önmagán kell, hogy dolgozzék. A második transzcendentális megközelítési mód esetében arra a kérdésre keresheti a fáradt ember a választ, hogy „honnan jövök, és merre tartok?” Ebben az esetben Istentől jövő kijelentésszemponatok válhatnak meghatározóvá annak érdekében, hogy teremtettségem, újjáteremtettségem és Istentől való rendeltetésem szempontjait meghatározónak tart hassam. Azonban ebben az esetben sem kerülheti el az ember az önmagán végzendő belső munka elmélyítését. Isten nem nélkülünk oldja meg a kiegész állapotához közeli problémáinkat, hanem erőt, indítatást, inspirációt ad e belső munka végzéséhez. E két közelítési mód közül a választás a pedagógus joga és tiszte.

Az eddig általam áttanulmányozott burnout-prevenációs megközelítést közvetítő szakirodalom nem hangsúlyoz eléggé, vagy egyáltalán nem említ néhány szempontot – különösen axiomatikus megfogalmazásban –, melyek nagyon fontosak. Ezek a következők:

Az ember csakis pszichoszomatikusan, a test és lélek komplementer és analóg funkcióival együtt szemlélhető, diagnosztizálható és gyógyítható.

Az ember a saját mikro- és makroszociális, őt körülvevő rendszereivel együtt érthető meg, és írható le. Az egyén hat az őt körülvevő rendszer(ek)re, a rendszer(ek) pedig az egyénre. Isten nem része a rendszer(ek)nek, hanem a rendszer(ek) vannak benne Istenben.

A relaxáció – mint feszültségenyhítés, kiengedés, ellazulás – csakis a laxációval – megfeszülés, összehúzódás folyamataival – együtt szemlélhető, írható le, és valósítható meg. Mindezek figyelembevételével mellett lássuk a burnout-prevenáció pasztorálpszichológiai mozzanatait és lépéseit. Így tehát a burnout folyamattal szembeni preventív belső munkához a következő adottságok, készségek és képességek szükségesek:

Az önmagamba szállás képessége és annak gyakorlása. E ponton pedig ne Jungra, Adlerre, vagy V. E. Franklra hivatkozzunk, hanem Augustinusra: „Ne keresd kívül, fordulj vissza tenmagadhoz, az ember bensejében lakik az igazság.”⁷ Szerb Antal *A világiro-*

dalom története című munkájában⁸ írja, hogy „Augustinus látta meg először remegve és szédülten saját lelkének végtelenjét”. Az önmagunkba szállás, az önmagunk múltjával, adottságaival, készségeivel, képességeivel és képtelenségeivel való találkozást jelenti. Ez az önmagunkkal való találkozás lehetővé teszi a felismerést, hogy kik vagyunk mi magunk, – és kizárja az elhárító mechanizmusok működésének technikáit, a projekciót, a kivetítést, a bűnbakkeresést, a fantáziálást, vágyfantáziáink jövőbe vetítését, de a bevetítést (interiorizációt) is. Itt, ebben a belső beszélgetésben önmagammal, nem azt nézem, hogy milyen értetlen, érdektelen a körülöttem lévő tantestület, nem azt, hogy milyen nehezen kezelhető a posztmodern gyermek vagy szülő, és nem azt, hogy milyen nevelhetetlenek a saját gyermekeim, hanem azt, hogy ki is vagyok én magam? Nem azt, hogy mire nem képes a mai gyerek, hanem azt, hogy én mire vagyok képes, és mire vagyok képtelen én magam. Itt szembesülünk azzal, hogy a bizonyítási készségemből mely ponton lesz bizonyítási kényszer, és a saját reális önértékelésem miatt és mennyire vált idealisztikus perfekcionizmussá? Itt bent ismerhetem fel szenzibilis, gyenge pontjaimat, amelyeket pedagógusi szerepszemélyiségem „personája”, álarca mögé rejtettem. Nem tudjuk, hogy Ágostont nem a tékozló fiú példázatában rejlő 15. fejezet 17. verse indította-e a „tolle lege” – élmény után erre a magába szállásra: „Ekkor magába szállt...”⁹ Mögötte a sertések és az üres moslékos edények sivársága, előtte távlatosan az Atyai hajlék gazdagsága. De ő nem a gazdasági válságot okolja, és nem is irigy a bővelkedő napszámosokra, hanem önmaga állapotával szembesül ezen ambivalenciák között: „én meg éhen halok itt...”¹⁰ De ez még nem az igazság,¹¹ hanem a valóság.

A burnout prevenció megközelítése során nyilvánvaló, hogy a Klárák, Andreák, Istvánok és Annák nem jutnak el addig a súlyos végállapotig, hogy „éhen halok meg”. (A burnout fázis 10–12. szakaszában a halálfantáziák nem ritkák.) Nem is ez a hangsúlyos, hanem az, hogy a krízisponthoz, a valós ponthoz érkező ember elmozdul abba az irányba, ahol krízishelyzetéből kikerülhet. Csakugyan útra kelt, és visszament apjához.¹² Ez az irány pedig lehet a konkrét burnout-előjelek feloldása pszichodinamikus módon, de lehet transzcendentális irányba történő elmozdulás, posztpersonális

⁷ *Noli foras ire, in te ipsum reddi, in interiore homine habitat veritas.* Augustinus: *Confessiones*. De vera religione (390–391). Ford: Nyíri Tamás.

⁸ SZERB ANTAL: *A világirodalom története*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1958. 140–141.

⁹ Lk 15:17/a.

¹⁰ Lk 15:17/b.

¹¹ Jn 14:6.

¹² Lk 15:20.

irányba. A lényeg az elmozdulás a krízispontról és a megoldás irányába történő elindulás. Az első lépések megtétele, a cselekvéssor felvállalása a legfontosabb a preventív készségnél. Nemcsak elmélkedünk, hanem cselekszünk is! Az elmozdulás vágya pedig, ha erős, akkor válik mozdulattá, első lépéssé. Amikor pedig ez a vágy tetté érlelődik, akkor kezdjük megtapasztalni, hogy mennyi mindenre kell, és lehet rájönnünk.

Rájöhetünk arra, hogy a külső motivációk, amelyek hatnak a pedagógusra negatív motivációk – a tananyag méretei, a heti óraszámok, a szülők maximalista elvárásai, az adott iskolavezetés sürgetései, a motiválatlan és motiválhatatlan tanulók. Ezek a külső negatív motivációk blokkolhatják a belső pozitív motivációkat – a pedagógus tantárgyszeretetét vagy a pályája iránti pozitív beállítódását. Így a külső negatív motivációk özöne elfojtja a pozitív belső motivációkat. Ez a Klárák esete. E ponton nemcsak a pedagógusnak kell tennie valamit a burnout ellen, hanem a külső rendszereknek is – intézmény, tanügy, és új paradigmák az oktatásban, nevelésben.

Rájövünk arra is, hogy a pedagógusnak vállalni kell azt, amit kettős kompetenciának¹³ nevezünk. A tanítás annyiban kettős kompetencia, hogy egyrészt oktatás, másrészt kapcsolat. Sőt: a pedagógus kettős kompetenciája: otthon családapa, családtag, az iskolában pedig nevelő-oktató tanár. E kettős kompetenciáját úgy kell betöltenie, hogy szerepzavar ne keletkezzen e kettős kompetencia megélése közben. Lásd az Istvánok esetét. Az otthon legyen inkább a nyugalmasabb erőforrás, és ne a tanítás és az iskola. Így lesz kisebb eséllyel burnout folyamat.

Rájövünk arra, hogy a lelkiismeretünket nem a környezetünknek kell működtetnie elsősorban, nekik akarván megfelelni, hanem lelkiismeretünk egy felső hangra rezonáljon. Ez a hang pedig arról szól, hogy mit akar velünk Isten. A felső hang Ura nem akarja kiegészünket.¹⁴ Erőt ad a fáradtaknak, és gyámolítja a kimerülteket! Lelkiismeretünk ne csak horizontálisan legyen érzékeny, hanem vertikálisan is.¹⁵ Így ez a felső hang segít tisztázni, hogy mit akarok én bizonyítani, mit kell megtennem, és mi az, amit szabadon, szeretettel és békességben tehetek meg.

¹³ THOMAS M.H. BERGNER: *Burnout kiégés megelőzése*. Z-Press Kiadó, Miskolc, 2015. 231–240.

¹⁴ Iz 40:29.

¹⁵ NÉMETH DÁVID: *Pasztorálanthropológia*. Harmattan Kiadó, Budapest, 2013. 215–217.

Winkler Márta

Rítusok a Kincskereső Iskolában

Számtalan példám van arra, hogy a gyerekek életében milyen fontos és nagy dolgok a rítusok, amelyekben mozgalmas, szép események zajlanak időnként körülöttük. Saját gyerekkoromból kell az elsőket előtalálnom, mert bennem is kisgyerek koromban rögzült az igény a rítusok iránt. Ma is él a szép várakozások, izgalmak emléke bennem, amelyek erős késztetéssé váltak később abban, hogy hasonlóképpen szerezzek örömet a velem élő gyerekek számára. Aztán már az ő lendületük, kívánságuk volt a hajtóerő, jól éreztük magunkat a kedves alkalmak mindegyikében. Nem hiába mondjuk el sokan nagyon sokszor, hogy a család az igazi bölcsője a gyerekek színes, mozgalmas életének, amelyben a természetesen sorjázó események teremtenek meg sokféle olyan élethelyzetet, hogy ránk rakódik belőlük sok élmény, emberi, lelki gazdagság. Ezek aztán mélyen elraktározódnak bennünk, arra várnak, hogy a személyiségünk alakulása közben rátaláljunk, és részleteire bontogatva építkezzünk belőlük a mi elképzeléseink, vágyaink szerint.

Ennek a szerencsés folyamatnak előidézője és fenntartója legtöbbször az anya, aki a gyerekek adottságait, irányultságait a kezdetektől fogva közelebbről látja, érzi és mindig az adott helyzetnek megfelelően válaszol szavaival, arckifejezésével, mozdulataival, egész valójával. Az életünkben nagyon fontos az a személy, aki az alapok lerakásában tudatos, aki a család tagjait helyzetbe hozza, saját lelki tartalmaival üzeneteket formál, és várja a visszhangot is azokra. A válaszok keltik aztán az anya további próbálkozásait, ahogy a tennivalókat osztogatja, személyessé teszi őket, teret formál a számukra, és hamarosan már csak azt segíti, hogy a mintául adott cselekvési formák önállóan is képesek legyenek működni.

Nagyon szerencsés helyzet az, és méltán eredményes, ha a szülőpáros összehangolódva tudja kelteni maga körül azt a légkört, amelyben a mozgalmas és tevékeny élet kibontakozik a gyerekek számára. A szülőkön kívül a családtagok, a nagyszülők és a hozzátartozók is bővítik azt a kört, amelyben színes személyiségű, jó humorú, érdekes karakterű vagy még sok más tulajdonságú ember vonja magára figyelmünket. Valami megtetszik bennük, és megpróbálkozunk utánzásukkal is hasonlóvá válni hozzájuk. Ilyen megtalált emberi vonásokból keressük meg fiatal korunkban a nekünk tetszőt, ezekből építjük föl fokról fokra a saját egyéniségünket.

A kisgyerekkori élmények meghatározóak az egyén életvitelét, életstílusát érintő törekvéseiben nemcsak pozitív, hanem negatív irányban is. Comenius nagy jelentőséget tulajdonított az iskolás korúak iskolai életében a természetes folyamatoknak, amelyeknek – összerinte – a következményei természetesek lesznek a tanulásban is. Az otthoni és az iskolai természetes folyamatok folytatásai lehetnek egymásnak, tehát ha szemléletükben, erkölcsi tartalmukban kapcsolódnak egymáshoz, így sokszorosan hatásosak lehetnek. Egy osztálynyi gyerekcsoportban, ha több családból érkeznek gyerekek begyakorolt mintákkal, fogékonysággal, az igen nagy segítség nevelőjük kezében az egész közösség nevelése szempontjából. Évek során a gondos nevelők szokásrenddé erősíthetik mindezeket a folyamatokat a gyerekekben, ami a további életükben óriási segítséget jelent. A többgyerekes családoktól érkezik általában ez a jó hatás, amely minőségi változást eredményezhet az iskolai közösségekben. A nagyobb családok számának növekedéséért már emiatt is mindenféle segítséget meg kellene adni.

Az ÉVNYITÓT ünnepi rangra emeltük. Mi mindent üzenhetünk a nyárból kicsit vontatottan kijutó gyerekseregnek egy tartalmas, kedves évnyitó ünnepséggel?

Az első találkozás mindig nagyon fontos, mert meghatározhatja a jó folytatást. A sokféle első találkozás között is rangos helyet foglal el az iskolai évnyitó, amikor a sok gyerek még nagyon a nyárban él, a gond nélküli játéktól, utazástól, lubickolástól, a kötetlen időtöltéstől nehezen szakad el. Valamilyen furfanggal mégiscsak befolyásolhatjuk a gyerekhadnak nagyon csapongó kedvét. Egy egész tantestület látott hozzá minden évben, hogy a hatosztályos iskola minden osztályát egy olyan ünnepi játékkal fogadja, amely képes arra, hogy minden gyerek érdeklődését odavonzza. Mindenképpen lelkes fogadtatást kívántunk elérni.

1988-ban, a Kincskereső Iskola alapításának évében legelső előkészületkor még én javasoltam a dalokat, verseket, zenedarabokat, hiszen sok ehhez hasonló iskolai ünnep összeállítása volt már a hátam mögött. Aztán a lelkesedést átvették a kollégáim, és a következő években már többen keresgéltek a nyári szünetben is. Mesék, népdalok, népjátékok, versek, többszólamú dalok jöttek szóba. A zenében adott volt a közös furulyázás számunkra, de egy-egy szólóhangszeres nevelő is hajlandó volt ilyenkor kísérésre, zenei aláfestésre.

Gyöngyszemeket gyűjtöttünk tehát közösen. E munka közben az egész tantestület jól járt, minket is összehozott az utolsó nyári hét mindennapos együtt tanulása, a dalok, zenedarabok, dramatikus játékok próbája. Természetesen az eszközök előállítása is közös dolgunk volt. Nagyszerű pillanatoknak örültünk, amikor egy pamutcsomóból egy kedves kis puli formálódott, a többi báb is színesen, kedvesen teremődött meg. Sikeres volt az a játékforma is, amikor a tanárok személyesen játszották a mesét. A királyfit mindössze egy korona jelezte a fiatal tanító fején, a juhász egy kalapot kapott, és esetleg bajuszt festettünk a megszemélyesítőjére.

Szerényebb öltözék mutatta meg a szegény lányt, előkelőbb, csillogóbb a gazdag úri házból való lányka. A szövegek összeállítása, megtanulása volt mindig a nehezebb dolgunk. A próbák, a varrogatások, festések vidámsága közben fokról fokra hangolódtunk rá mi felnőttek is a tanév kezdésére.

A leggyöngédebben az először iskolába lépő elsősök köszöntésére készültünk. Az őket váró tanító dolga volt mindig kedvére való mesét találni, amellyel fogadja a gyerekeket, mert aztán az első meghitt napokat is eköré szervezi majd. Természetesen gondoltunk arra is, hogy minden korosztályunk számára élvezhető legyen az összeállításunk, a legkisebbek és a hatodikba lépők is találjanak nekik való csemegét. Amikor sikerült az összegyűlt halmazból a kedvükre valókat kiemelni, azt latolgattuk, melyik szerep kire illik leginkább. Ezután a szerepeket összeolvastuk, majd pedig közösen kitaláltuk a megjelenítését. Az eszközök összegyűjtése, megalkotása a következő fázis, amelyben mindenki azt a tennivalót választja, amelyik neki a legmegfelelőbb.

A kiválasztott dalainkat énektanárnő veszi kézbe, a kottákról gyorsan felzendül a többszólamú dal is. Aztán a próbákon a mozgással kell összehozni a hangzó részeket, ha bábokkal mesélünk, azok mozgását kell begyakorolni, összeérlelni a jeleneteket. Mindez ugyanazon a négy napon zajlik, amelyen az iskolánk fogadó, kész állapotát is

meg kell teremtenünk. A lelkesedésünk és a jó hangulatú együttes munkánk már huszonnyolc alkalommal hozott sikert számunkra, a szülők és a gyerekek mindig kíváncsi-an várták, szeretettel fogadták, és ők is az ünnepek közé sorolták az évnyitónkat.

Néhány műsor címét is megemlítem, mert úgy lesz elképzelhető az, ami egy-egy évnyitón történik. Például a *Füstös gubás legény* című népdal, amelynél énekeltük és közben játszottuk is a dalba foglalt történetet. Eseményei hasonlóak a gyerekek által jól ismert *Egyszer egy királyfi* című népdal meséjéhez. A szép szövegű és gyönyörű dallamú csángó változatért nagyon lelkesedtek a gyerekek.

A *Fejőnóta játéka* azért volt kedves, mert minden tanárnak, férfinak és nőnek egyaránt jutott szerep benne.

Móra Ferenc *A nagyhatalmú sündisznócska* meséjéhez nemcsak a sündisznót, hanem egy sorozat kedves állatszereplőt is alkottunk. A bábbal játszott darabokat nagyon kedveli minden korosztály. Nagy Katalin *Madáriskola* című mesejátékában a nagyalakú madárijesztő mellett a többi ember és állatfigura is nagy alakban jelent meg. Nyél-re erősített keménypapír bábokkal, udvari rendezésben volt nagyon sikeres. A Gomba mese szintén kedves állatfigurákkal játszható, és különlegesen, szellemesen utánozható az esőben gyorsan növekedő gomba a különböző méretű esernyőkkel. A mese első jelenetében egy apró gyerekernyő, és minden további jelenetben egy számmal nagyobb ernyő alá bújnak az állatok. Az óriás férfiesernyő az utolsó jelenethez érve bizonyítja, hogy növekedésével a gomba egy sereg kis állatnak nyújtott védelmet a zuhogó eső elől.

A *molnár, a fia meg a szamár* jól ismert népmese ugyancsak hatásos előadásban került elő a 2004-es évnyitón az iskolánkban. Szellemes ötlettel a szamarat a testnevelő tanárnő kerékpárja jelenítette meg. Szokássá vált, hogy a gyerekek a nekik legjobban tetsző műsorszámokat ismétlik meg, dramatikus játékokkal a saját osztályukban. Szívesen vesszük, ha több napig kéri a lejátszott mese ismétlését a gyerekek, egyrészt mert igazolja, hogy kedves volt számukra az évnyitó, másrészt azért, mert újabb és újabb ötletekkel kívánják megjeleníteni. Ez is nagyon értékes mozzanata az életünknek.

Általában a mese illusztrációs rajzait szívesen készítik el a gyerekek. Ennél a legutóbbinál, a molnár és fia meséjénél érdekelt, hogy miképpen jelenik meg a szamár a rajzaikon. Alig akadt gyerek a 26 közül, aki nem szamarat, hanem kerékpárt rajzolt volna.

Három-négy alkalommal tárgykörként választottam az évnyitó műsorához az azon a nyáron tett hazai vagy külföldi utamat. Ilyenkor az illető országbeli – például

bulgáriai, romániai, finnországi és ausztriai – eseményeket, élményeket meséltem el, és az adott ország dalait, zenéit tanultuk meg hozzá.

Az elsősök kincskeresővé avatása a záró eseménye az évnyitónak. Weöres Sándor *Bóbita* című versét azért szemeltük ki erre az alkalomra, mert a költő e versében remekül összefoglalta a kisgyerek tevékenységeit: táncol, játszik, épít és fáradt, álmos lesz mindettől. Az óvodából iskolába megérkezett gyerekekkel együtt énekeljük a vers megzenésített változatát egy gitár kíséretével. Ők büszkék ettől, mi felnőttek pedig mindnyájan meghatódunk.

Egy nagy udvari játék, mondókás, szerepes körjáték, a *Boglyák tetején áll egy golya* zárja ezt a kedves együttlétet, miközben az új szülők is közelebb kerülnek az iskola nagyközösségéhez.

Egy ilyen évnyitó vajon milyen üzeneteket hordoz a gyerekek számára? Azt például, hogy:

- miképpen fogadják őket első nap az iskolában;
- megtapasztalják, hogy a bemutatót most ajándékként kapják;
- szereptanulásukkal pedig maguk is részeseivé válnak a jó hangulatnak.

Szomorúan látom az utóbbi években, hogy egyre jobban terjed egy új tanévkezdő szokás. A gyerekek egyenesen az osztályba mennek, és asztalukhoz ülve hangszórón keresztül hallgatják meg az igazgató hivatalosan hangzó, leginkább közlésekre hagyatkozó megnyitó beszédét. Panaszkodunk, hogy személytelenedik világunk, közben pedig hagyományos rítusokat eltörölve lemondunk egy olyan alkalomról, amelyben a tanulást, az iskola tiszteletét ápolhatnánk a gyerekekben.

Iskolaévünk *első ünnepi alkalma* szeptember 29-én a SZÜRETI BÁL. Ez a név már eleve vidámságot ígér. Izgalmas, nagy várakozást kelt a gyerekek számára, annál is inkább, mert az a szabály, hogy minden egyes tanulócsoport egy teljesen új játékkal, dallal vagy tánccal szerepeljen. A felsős két osztály pedig népköltést vagy irodalmi művet dramatizál, apró jelenetekbe foglalva azokat.

Az eseményre titokban készül minden osztály. A titkolózást az indokolja, hogy még izgalmasabbá tegyük a várakozást, hogy vajon ki találja meg közülük a legérdekesebb, a legkifejezőbb játékot. Nagy érdeme ennek a rítusnak, hogy gazdagodik vele az iskola játéktára.

A szeptember vége az udvari játékra nagyon alkalmas. A fákra hosszan szőlőlugast kötünk fel, ahol zord csőszök jelennek meg nagy bajusszal, kalapban, kezükben bot – mindegyikük szülők közül való. A szőlőlopás a csőszök figyelmeztetésével kezdődik: *A kállói szőlőben* és a *Lipem, lopom a szőlőt* kezdetű népdalokkal és játékaikkal. Ezután jelre a lugashoz szaladnak és lopkodnak nagy elővigyázatossággal, hogy a csőszök el ne csípjék őket, mert az bizony zsetonok elvesztésével jár. Az pedig nagy kár, mert a legtöbb szőlőt szerző osztály – amelyik kevés számú zsetont vesztett el – nyeri el a legfinomabb süteményestálat.

A népzenei hangszeren játszó szülők igen kedves és emlékezetes hangulatot teremtenek mindnyájunk számára. Egy alkalommal egy apa jött oda hozzám a következőkkel: Kétszáz körül van most az itt tartózkodók száma, mindegyik mosolyog, jól érzi magát. Gondolok-e én arra, mit is jelent ez valójában? Igen, a szándék itt is tetten érhető. A nagy közös mulatásban mindnyájan gazdagodunk: nevelők, gyerekek és szülők egyaránt.

Második ünnepünk a TERMÉSZETBÚCSÚZTATÓ, november elsején. Október utolsó két hetében tanulási programjainkban már errefelé tekintgetünk. Eredetileg egy hirtelen eltávozó apa hozta elő a gondolatot, hogy valamiképpen az elmúlással foglalkozunk, hiszen nevelő munkánknak komoly része ez is. Az előkészületben megint az osztályok találékonyságára építünk. A gyerekek gyűjtőmunkájában verseket, dalokat, zenedarabokat találunk, az osztályfőnök általában az ünnepek gondozója, vele együtt tervezik meg, állítják össze a műsorukat. Párhuzamosan a technikaórán vagy a szabadidő egy részében gyertyát vagy mécsest készítenek az osztályok, amelyen szintén titkosan sorakozik fel többféle technika, díszítés, forma.

A színhely változó, a szentendrei erdőszél, a Széchenyi-hegy vagy a Kamaraerdő valamelyik tisztása jöhet szóba, esetleg – az időjárástól függően – egy közeli liget. Hagyomány szerint a két felsős osztály tanulói a felelősei a szép tér kijelölésének. Ők azok is, akik színes avarból nagy kört formálnak.

Az osztályok itt rakják le és gyűjtik meg saját mintával díszített gyertyáikat.

Mindig elbűvölnek bennünket az ős színei, mellettük a gonddal elkészített kézműves munkák, amelyek gyakran enyhébb vetélkedőt is jelentenek a találékonyságban, a kivitel szépségében.

A szépirodalmi szemelvények, versek, rövid drámajátékok, zeneművek következnek ezután. Weöres Sándor verseit elmondva, énekelve a kisebbek hozzák, Petőfi Sándor és Radnóti Miklós őszi versei mindnyájunk kedvencei, és ahogy a koruk nő, egyre változatosabb, komolyabb irodalmi művek kerülnek elő keresésük nyomán. Szépen szárnyalnak a szabadban a furulyán megszólaltatott dalok, majd a kánonba és a több szólamba foglalt dallamok.

Egy-egy időszerű esemény is frissíti olykor a „Természetbúcsúztató” ünnepet. Szomorú időszerűség is irányított már minket több alkalommal, amikor eltávozott szülőre emlékeztünk. Meghitt pillanatok ezek, amelyek ebben az ünnepi megjelenésben belső átélésre nyújtanak alkalmat az iskola minden tanulójának, nevelőjének és a minket szívesen elkísérő szülőknek.

A sorban a *harmadik ünnepet*, a hagyományos ANDRÁS-NAPOT november 30-án tartjuk.

Az előző rendezvények méltó folytatása – az ünnepvárást továbbmélyítve – ez az ünnep is. A gyerekek ugyanis már jártasabbak lettek a gyűjtőmunkában, a korábban énekelt dalok, tanult táncok a lelkesedésüket, cselekvőkészségüket serkentették. Igaz, hogy ez most érdekesebb dolog, mert csujogatásokat szednek össze, sőt még hozzá is költenek nagy kedvvel, hiszen a társaikat fogják tréfásan csúfolni velük. Természetesen a lányok a fiúkat, a fiúk a lányokat. Ez ám az igazi mulatság! Hogy a lányok rövid eszűek, sokat beszélnek, nyafogósak, a fiúk meg lusták, buták, csak focizni akarnak, no meg főképpen verekedni.

Először a tornateremben nagy körben játékok zajlanak élő zenére. A *Seprű adogató vetélkedő*ben, ha megáll a zene, senki kezében nem szabad seprűnek maradnia. Aki nem adta tovább elég frissen a seprűt, annak ki kell állnia a körből. Élvezetes, pergő játék ez, amely akkor válik valóban izgalmassá, amikor már csak néhány, végül pedig csak két gyerek marad benn, szaporán adogatva tovább a seprűt. Rendkívüli az András-napok történetében, hogy az esetek túlnyomó részében elsőosztályos fiúcska vagy kislány a győztes. Kedves, hogy teljes központosított figyelemmel képesek a nagyobbakat megelőzni.

A játékot nagy, közös tánc követi, szintén élő zenére, amelyet egy felnőtt táncos vezet. Pihenő után a csujogatásokat erős hangon továbbítják, a szemben álló két nagy csoport

átkiabál egymásnak. Az ez utáni együttes tánc aztán az igazán pergő, amelynek hirtelen vet véget a leoltott lámpa, amely helyett már mécsesek világítanak a tornaterem ablakaiban. Az utolsó, a legszebb esemény, amikor az óriási koszorút, rajta égő gyertyával, négy első gyerek behozza a terembe. Körülfogjuk őket mindnyájan és szebbnél szebb népdalokat énekelünk: *Feljött már a hajnalcsillag, ébredjenek, kik alusznak* – csalja ismét a könnyet a szemünkbe a kedves dallamú kolinda.

Kisebb, de ugyancsak számon tartott ünnepeink is színfoltjai az életünknek, vidámságukkal, odaillő hagyományos játékaikkal emelnek ki bennünket a hétköznapiokból.

A regölést is nagyon kedveltük valamennyien. A *Luca-napi* mondókákkal december 13-án végigjártuk az iskola minden osztályát, megszólítottuk a tanárokat, a gyerekeket jókívánságainkkal, amelyeket szép népdalok, regölések közvetítettek.

A *Mikulást* apró figyelmességgel jeleztük a gyerekeknek, almát, mandarint, mogyrót csentünk az asztalaikra. Családi ünnepnek tartottuk mindig a karácsonnyal együtt, karácsonyfát sem állítottunk soha. A *betlehemes játékot* viszont megtartottuk minden évben. A legkedvesebb pástortpárbeszéd mellett népdalokat énekelünk a karácsonyi dramatikus játékokhoz.

Február 3-ára, *Balázs napjára* szóló számos regölő mondóka él, szép dallamú énekek, szívesen mondható verssorok. Március 12-én a *Gergely-járás* emlékét őrző néprajzi leírásokat találunk gyűjteményekben. Érdekes jelenetekbe foglalható, jó szövegű „iskolába hívogatókat” mondtunk évenként megint csak végigjárva az iskolát, a tanító számára pedig a latin szavak hangzását utánozó *Szent Gergely doktornak, híres tanítónknak* c. dallal szalonnát, kolbászt, tyúkot, kakast kértünk. Az „...omne dignum leverendum laude” versszakonként ismétlődő ritmusos sorokat különösen szívesen énekelte minden gyerek.

A FARSANG az igazán kedvelt ünnep, a *negyedik az ünnepek* sorában.

Minden okuk megvan a gyerekeknek arra, hogy szeressék. A készülődés kiterjed az otthonra és az iskolára egyaránt. Két részből áll, az első felében dramatikus játékok, a másodikban egy igazi farsangi vásár, ahol vásárfiát vehetnek a látogatók.

Népi játékokat játszottunk az iskolában hosszú éveken keresztül minden alkalommal. A panyolai lakodalmas, a borbélyos, az erdélyi huszáros, tehénvásárlós, medvés

– remek jelenetekkel tele játékok, amelyeket magunkra alkalmaztunk, kedvünkre bővítettünk, ismert népdalainkkal színesítettünk. Az anyanyelvi tananyagomba illesztettem őket és összekapcsoltuk a vizuális kultúra tantárgy témaköreivel is. A dramatikus játékkal négy nap alatt készen voltam. Továbbterjedni azért nem engedtem a felkészülést, hogy a frissessége, izgalma ne lankadjon, ne unjanak bele a gyerekek.

A farsangoló népi játékokat mindig megtartottuk, a későbbiekben viszont párba fogtam egyéb dramatikus játékokkal. A gyerekeknek nagyon megtetszett Mosonyi Aliz *Boltos mesék* című könyve, amely remek humorával, színes élethelyzeteivel megfogott bennünket. Jó szereposztásra törekedtünk, a rövid történeteket hamar megtanulták, ezért sok idő jutott a jelenetek finomítására.

Az író nő másik művét, az *Illemtant*, negyedik osztályban vittük színre, a feldolgozása és az előadása egyaránt derűsen zajlott, egészen komoly színvonalú farsangunk vált belőle. Másfél órán keresztül nevetéstől volt hangos a termünk, a szülők felszabadultan kacagtak velünk. Ilyenkor az a legkellemesebb élmény, hogy a gyerekek a saját és a társaik játékában elmerülve szórakoznak, örülnek, nevetnek végig.

Farsangunk második része a vásár. A kézműves munkák indítása a rajz- és technikaórákon kezdődik, ahol segítségükre vannak a tanáraik, ötleteket, technikákat kínálnak hozzájuk. A kidolgozás otthon folytatódik titkosan, hiszen egyedi áruk felvitele döntő fontosságú, egyformák nem lehetnek a tárgyak.

„Vásárfiát” terveznek és meg is alkotják őket. Bármilyen anyagból készülhet ez, csak gonddal formálódjon, figyelmet keltő legyen. Ötletes és sokféle tárgy teremődik a gyerekek kezében: agyagból ügyes kis használati tárgyak, ceruzatároló, mécesstartó, madarak és más állatok etetéséhez aprócska edények, állat- és emberfigurák. Papírból hajtogatott, színesre kifestett, fonálból szőtt használati tárgyak, hímzett terítők, könyvjelzők, termésekből faliképek, játékok. Mézeskalács figurák is előtűnnek némelykor, nagy a kereset rájuk is. Teljesen új társasjátékot is kitalálnak, élvezetesen játszhatókat a vásár kedvéért. Ez már igazán bonyolult és sok fejtörést kívánó áru, komoly értéket képvisel, nagyobb adag süteményre lehet alkudozni a gazdájának.

Zsúri is működik, kiválasztja és meg is dicséri az igényes alkotásokat, és útját állja az ügyeskedő sorozatgyártó kisiparosnak, aki a mennyiségre hajt, a minőségről megfeledkezik. A farsangi vásáron a szülők otthon sült finom süteményekkel vásárolják meg a vásárfiákat, és ez a legkedvesebb esemény felnőtteknek, gyerekek egyaránt. Az asztalaikon ízletesen rendezik el az áruikat, cégtáblát készítenek, rajzosat, hívogatót. Az asztalban be-

lül a süteményre éhes nagy papírdoboz. Az izgalmat leginkább az a várakozás növeli, hogy kinek mennyire telik majd meg a doboz belseje finomságokkal. Eljön az alkudozások ideje, amit a szülők játékosan, jó humorral, a gyerekek teljes komolysággal folytatnak.

Tavasszal a Kiszérés is jó alkalom: régi hagyomány szerint kimondunk mindent, amit rosszul tettünk ez évben. Le is írjuk a hibáinkat, hogy aztán az együtt megformált óriási kiszét körbeálljuk és elégezzük őket, közben pedig még egyszer nagy hangon megismételjük és a levegőbe engedjük hibáink lajstromát.

Húsvétra különböző technikával tojást festünk. Húsvét után „komatálat aranyozunk”, és az eredeti céljára, a tartós barátság kötésére biztatjuk egymást szép mondókákkal, dalokkal.

Időrendben a MEZEI FUTÁS következik, amelyet az ünnepeink között emlegetünk az ötödik kedves rendezvényünként. (Részletesebben az *Örömmel az iskolában* c. könyvemben szoltam erről.)

A tanév vége felé járunk, amikor a PÜNKÖSDÖLÉS, a *hatodik ünnepünk* rendezéséhez érünk. Ez az egyetlen rítus, amelynél megosztjuk a lányok és a fiúk tennivalóit. A pünkösdi királylányválasztás hagyományos, régi, szép szövegű népi játék. Megtanulása is hozzá illő, az ötödikes és hatodikos lányok hagyományozzák, adják tovább a kisebbeknek. Ez is egy fontos része a nevelésünknek, pont abban az időben kapják a lányok a feladatot, amikor nagyon szeretik a kisebbeket tanítani. Egyszer a szentendrei falumúzeumban jártam, éppen június elején, az elsős osztályommal. A pünkösdlő népszokás olyan frissen élt bennük, hogy ott is kedvük kerekedett rá. Nagyszámú nézősereg örült a tiszta, szép hangon énekelt, jó mozgással kísért játéknak. Kétkedtek abban, hogy elsősök mutatták be a szép előadást.

Egy alkalommal Hollandiába, Velp nevű városkába kaptunk meghívást az erdélyi pünkösdlő bemutatására. A Kincskereső Iskola Vivere nevű kamarakórusa kórusműveket adott elő Szilágyi Erzsébet karvezető betanításában. A koncert szünetében a lányok színes szoknyácskába, fehér blúzba átöltözve énekelték és táncolták el a teljes pünkösdi játékot holland zeneiskolai vendéglátóinknak. Nem is gondoltuk, hogy ilyen nagy hatást gyakorolnak az ottani közönségre, akik könnyes szemmel mondtak köszönetet a megható előadásért.

A pünkösdi ünnep másik fele a fiúké tehát. Az ő részükre sportnapot szervezünk, hogy az érdekes sportfeladatokban kipróbálhassák ügyességüket, erejüket. A tét a pünkösdi király rang megszerzése, amelynek jelentősége tulajdonképpen az, hogy egy iskolai közösség előtt szereznek tiszteletet maguknak. Először a lányok pünkösdlő játékát nézik végig, akik aztán szívesen biztatják a fiúkat a vetélkedők idején, sőt a különböző sportfeladatok célpontjánál igazgatják az indulás és a célba érés körülményeit. A 2010-es sportvetélkedő érdekessége az volt, hogy két hatodikos fiú azonos pontszámmal nyerte meg a viadalt. Osztálytársak voltak ők hat éven keresztül és minden adott alkalmat kihasználtak egymás szavak nélküli kihívására, legyőzésére. Olyan igazi, folyamatos és nagyon kitartó, fiús küzdelem volt ez kettejük között, amelynek igen jól sikerült befejezése volt az, hogy mindkettő megkapta a pünkösdi király címet. Milyen jó, hogy ezt a megnyugvást vihetik magukkal az új iskolába, ahol a következő hat évet kezdik majd meg!

Hatosztályos iskolánkban az ÉVZÁRÓ is sajátosan alakult ki az évek során.

A felnőttek a tanévben történt eseményekről számolnak be. A mindenki által nagyon várt része pedig: az útra kelő hatodik osztály visszatekintő műsora. Egy rövid dramatikus játékban az elmúlt évek eseményeit fogják össze jó hangulatú, tréfás epizódokban. Természetesen itt sem maradhatnak el a többszólamú énekek a kórus tagjaitól, és a tan-testülettől. Az évzáró teljes közössége is részt kap ebben, mert a közös éneklés az ünnep indítója és befejezője.

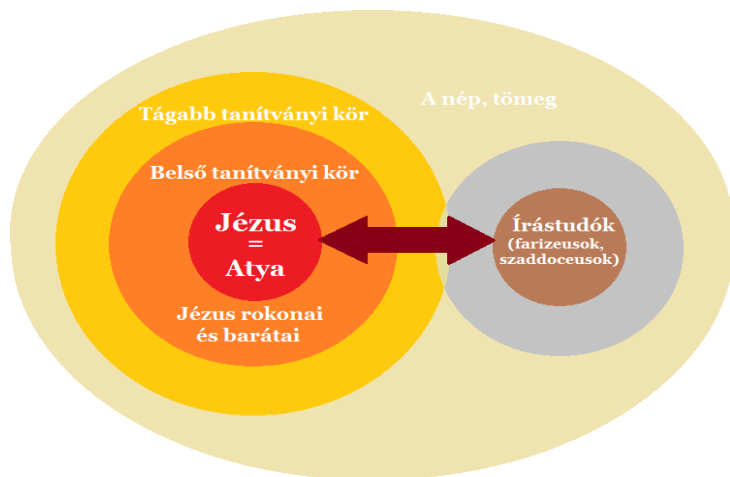
Rácz Sára

*Jézus Krisztus pedagógiája és annak
neveléstörténeti és módszertani vonatkozásai
a kánoni evangéliumok alapján*

VALÓS ISMERETEINK A TÖRTÉNELMI JÉZUS SZEMÉLYÉRŐL –
A FORRÁSKUTATÁS NEHÉZSÉGEI

Jézusról – mint történelmi személyről – számos forrás áll rendelkezésünkre, ezeket azonban mindig kritikusan kell szemlélünk, hiszen a nagy történelmi távolság miatt nehéz objektív állításokat, következtetéseket levonnunk.

Elsődleges forrásaink, a kánoni evangéliumok – kortörténeti dokumentumként értelmezve – nem mondhatóak a legtárgyilagosabbaknak. Bár keletkezésük pontos idejét nem ismerjük, feltételezhető, hogy nem Jézus életében vagy közvetlenül halálát és feltámadását követően íródtak, hanem az 1–2. század folyamán, a megszülető kereszténység korai évszázadaiban (HAAG 1989: 404–409). Céljuk nem a feltétlen történeti hűség, hanem Jézus Krisztus életének és tanításának feltárása: példaként, bizonyítékként a keresztény ember számára, igazolni akarván Jézus természetfölötti voltát, Isten-fiúságát. Ebből következően több helyen fedezhető fel benne kifejezett célzatossággal közbeszúrt magyarázat, utólag betoldott részek, melyek kortörténeti hitelessége kétségbe vonható (TARJÁNYI B. 1999: 42–46).



1. ábra: Jézus kapcsolatainak vázlata az evangéliumok alapján

JÉZUS KAPCSOLATAI

Jézus pedagógiájának egyik legalapvetőbb mozzanata, hogy élő, személyes, folyamatos kapcsolatot alakít ki az őt körülvevőkkel, s ezen a kapcsolaton alapszik nevelése; nem távolból vagy személytelenül szeretné formálni az egyént, hanem megismerve, sőt megszeretve őt (ReMa 2014: 13). Éppen ezért nagyon fontosnak tartom, hogy mielőtt bepillantást nyernénk pedagógiájába, vizsgáljuk meg Jézus kapcsolati rendszerét, mely mozgatja, lehetővé teszi szolgálatát, s mely már önmagában nagyon sokat elárul nevelői attitűdjéről.

Elsőként – bár meglehetősen teológiai vonatkozású – legbensőségesebb kapcsolatát, az Atyával való viszonyát mutatnám be; ezután családjával, barátaival és tanítványaival való kontaktusát, végül az Őt körülvevő kíváncsi, rajongó tömegek és az ellene munkálkodó vallási vezetők, írástudók viszonyulását szeretném ismertetni. Ennek előzetes áttekintését segíti az 1. ábra is, melynek magyarázatát az alábbiakban fejtem ki.

JÉZUS TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI HÁTTERE

Az ókori zsidóság nevelési szokásai

Ahhoz, hogy Jézusnak a nevelésnél-tanításnál alkalmazott módszereit vagy arra vonatkozó szavait, tetteit megértsük, tanulmányoznunk kell annak a társadalmi közegnek a nevelési rendszerét, amelyben ő maga is nevelkedett: az ókori zsidó társadalom nevelési szokásait. A zsidó gondolkodást mélyen áthatotta az istenfélelem, a vallási hagyományok és a Tóra tisztelete; ez határozta meg a zsidóság emberképét, de nevelési eszményét is, melynek három alappillére a család, a tanítók és a zsinagógai iskolák alkották (TARJÁNYI Z. 2000: 38).

A családi nevelés igen szigorú volt: úgy tartották, hogy csak az lesz képes felnőtt korban követni Isten akarátát, aki már gyermekként megtanulta feltétlenül tisztelni a Törvényt, s engedelmeskedni szüleinek. A nevelés legfontosabb eszköze a fenyítés volt, melynek testi formáját éppúgy alkalmazták, mint az erkölcsi feddést. „*Aki kíméli botját, gyűlöli a fiát, de aki szereti, idejében megfenyíti*” (Péld 13,24). „*Aki semmibe veszi az intést, önmagának árt, aki pedig hallgat a dorgálásra, értelmessé válik*” (Péld 15,32). (IMREH 2009: 5–7.)

A zsidó család kezdetektől fogva patriarchális berendezkedésű volt: a család feje és vallási vezetője az apa, ő irányította a család vallásgyakorlatát és a gyermekek nevelését is (hivatásos nevelő alkalmazása csak az arisztokrata családokban volt jellemző). Kultikus szerepével párhuzamosan tehát tanító is volt az apa, ő ismertette meg gyermekeivel a vallási szokásokat, az imádságot, a Törvényt, az ünnepek eredetét és értelmét, az idősebbek tiszteletét; az írást, olvasást és más gyakorlati ismereteket; de továbbadta fiainak mesterségbeli tudását is, ugyanis a zsidó gondolkodásban a kétkezi munka szent kötelesség, még az írástudóknak is érteniük kellett valamilyen mesterséghez. (TARJÁNYI Z. 2000: 39–40.)

A lányok nevelésének célja ezzel szemben, hogy felkészüljenek az Isten akarata szerint élő feleség és az édesanya szerepére (Péld 31,10–31). Az anya legfőbb feladata az otthon fenntartása és családjának ellátása volt, azonban fontos volt, hogy bölcsen, megfontoltan éljen, valódi példaképül gyermekei számára, mivel nevelésük öt éves korukig szinte teljes egészében az édesanya feladata volt. Az anya tekintélye gyermekeinek szá-

mával növekedett, mivel a gyermekeket Isten ajándékának, áldásának tekintették (Zsolt 127,3). (TARJÁNYI Z. 2000: 39–40.)

A közösségi, intézményes nevelés a zsinagógai iskolákban történt. A zsinagóga eredetileg a szombat napi vallásgyakorlat: imádság és az Írás magyarázatának helyszíne volt, azonban már a kezdetektől fogva a gyermekek oktatása, majd felnőtté válása is hozzákapcsolódott a zsinagógai jelenlétéhez: a fiúk tizenharmadik életévük betöltésétől¹ felolvashattak a Szentírásból, nyilvánosan feltehették kérdéseiket, s ekkortól voltak kötelesek a Törvény betartására. A zsinagógában tanító bölcsek és írástudók az édesapákhoz hasonló szerepet töltöttek be a nép számára: a Tóra és a prófétai kinyilatkoztatások² alapján rendszerezetten, átfogóan tanították a zsidó vallási és erkölcsi szokásrendszert, a héber nyelvet és a zsidóság történelmét, mely később kiegészült a Talmud ismeretével is. A zsinagógai nevelés rendkívül hangsúlyos szerepet kapott a zsidóság körében, Kr. u. 64-től a kis lélekszámú településeken is kötelezővé tették a zsinagógai gyermekoktatást, nemcsak a fiúk, hanem a lányok számára is (TARJÁNYI Z. 2000: 42). Ezzel ellentétben más kutatások szerint a zsinagógai tanházakban csakis fiúk tanulhattak (BERZSENYI 2017: 98–99). Egyes zsinagógákban akár két iskola is működhetett: egy alapfokú és egy magasabb szintű. Az ókori zsidó nevelés olyannyira kötődött az imaházakhoz, hogy csak a Kr. e. 1. században alapítottak először zsinagógától független iskolát, a hellenizálódás hatására (TARJÁNYI Z. 2000: 41–44).

A jézusi tanítás alapformája

Bár keveset tudunk Jézus gyermekkoráról, feltételezhetjük, hogy ő maga is hasonló keretek között nevelkedett, mely nagymértékben hatással volt tanításának módjára. Tarjányni Béla ezt a következőképpen fogalmazza meg:

„Jézus tanítása külső formájában és eszközeiben természetesen alapvető eltérést mutat az oktatás, ismeretközlés jelenkori formáitól, és az is természetes, hogy számos mozzanatában megegyezik saját korának, közvetlen környezetének általánosan elterjedt oktatás-formájával, az írástudók, ill. az ún. tanházak tanítási módszereivel. Emellett közeli

¹ Az ekkor történő ünnepélyes nagykorúvá avatási szertartást bar-micvónak, „a kötelesség fiának” nevezik (ÚJVÁRI 192: 89).

² Sajátos nevelői szerepet töltöttek be a próféták, akik Jahve szavait közvetítették úgy, ahogyan az kinyilatkoztatott számukra. Tanítói előadásmódjukra a karizmatikus hatás, elragadtató lelkiállapot jellemző. Az Úrtól kapott üzenetet közülük többen írásban is lejegyezték, ezek az iratok nagymértékben meghatározták Izrael szellemi életét (HAAG 1989: 1494–1503).

rokonságban áll a prófétai kifejezésmóddal is.” (TARJÁNYI B. 1992: 14.)

Jézus vándortanítóként tevékenykedett, bejárta szinte egész Palesztina területét (főleg Galilea, Szamária és Júdea tartományokat), mindenhol tanította az egyszerű embereket, saját környezetükben (útközben, hegyen, tóparton). Nem álltak rendelkezésére tanítói segédeszközök (kivéve, amikor a templomban a Szentírásból olvasott fel vagy magyarázta azt: pl. Mt 9,35; Jn 8,2), éppen ezért nagyrészt csak a szavak erejére és saját személyiségére támaszkodhatott, ennek megfelelően választotta ki módszereit, kifejezésmódját. Az evangéliumok feljegyzései alapján tudjuk, hogy a tanítókat megillető „Rabbi” – „nagy”, „kimagasló tudású” megszólítással fordultak hozzá (KOVÁCS 2000: 103), sőt egy helyen a következőt olvashatjuk: „Álmélkodtak a tanításán, mert úgy tanította őket, mint akinek hatalma van, és nem úgy, mint az írástudók” (Mk 1,22). Vajon mi az a tekintély, amellyel tanított; miben volt más, mint az írástudók tanítása? Keresztényként azt mondhatjuk, Istentől származó hatalma adta beszédének, mondanivalójának erejét; a tudomány szemszögéből közelítve azonban inkább úgy fogalmazhatnánk meg, hogy rendkívüli előadói vagy pedagógusi karizmával rendelkezett, s emellett kiváló emberismerő volt: minden emberhez egyedi módon közelített, segítségül hívva annak személyes tapasztalatait, értelmét és érzelmeit (ReMa 2014: 10–11).

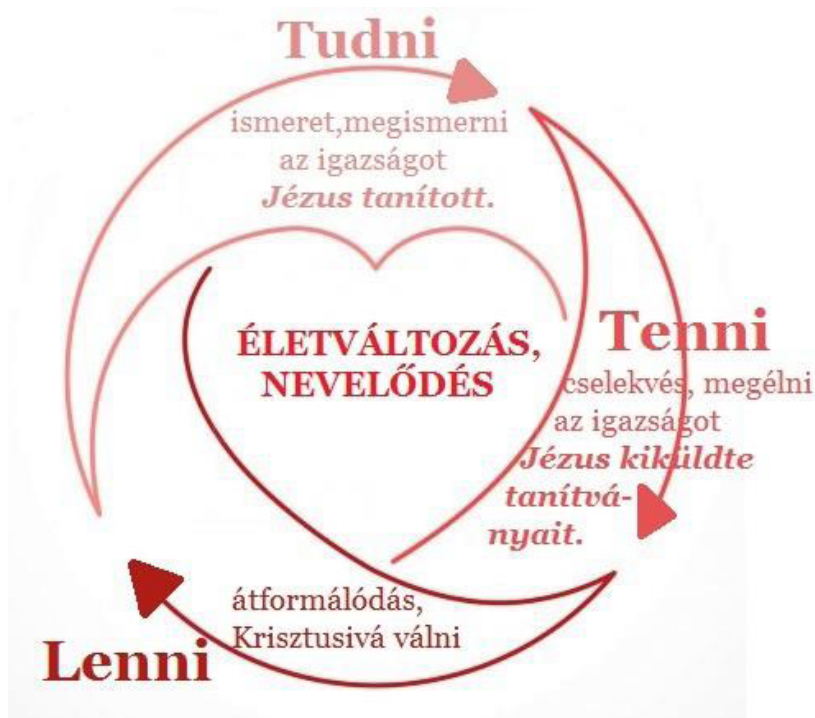
A megtapasztaláson alapuló tanítás fontossága

„Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon! Még ha megöregszik, akkor sem tér el attól” – írja a Példabeszédek 22, 6. A nevelés célja minden korban és kultúrában a gyermek életének, személyiségének formálása, ahhoz az emberképhez, melyet az adott társadalom elvár (TARJÁNYI Z. 2000: 7). Azonban hogy a nevelés hatékony legyen, a gyermek teljes személyiségét be kell vonnunk: értelmét, érzelmeit és akaratát egyaránt meg kell mozdítanunk (UZSALYNÉ 2010: 42).

„Az intellektuális ismeret csak akkor válik használhatóvá, ha egyszersmind érzelmi tudás is. Nem elég az elhangzó téma értelmi felfogása, át kell élni az ahhoz kapcsolódó érzelmeket is. Az érzelmi érintettséghez kapcsolódó tudás mélyebben és hosszabb távon vésődik be – ugyanígy a megértett ismeret meddő marad, ha nem kapcsolódik a gyermek mindennapi életéhez, tapasztalataihoz.” (BAKER 2016: 7.)

Gyermekkorban a tanulás ugyanis nem kognitív módon, hanem „rejtett utakon” történik: utánzással, s az érzelmeken, élményeken, kapcsolatokon, tapasztalatokon, örömmel végzett tevékenységeken keresztül. De a tudás a későbbiekben is csak a személyes érintettségen, érzelmi átélésen keresztül válik valóban hasznossá, életalakítóvá. A „rejtett utak” kibontakozásának alkalmai a szimbolikus kifejezőmódok, tehát a művészetek, alkotó tevékenységek (festészet, szobrászat, zene, tánc, irodalom), illetve a játék (Uzsalyiné 2010: 22–24.)

Jézus pedagógiáját is áthatja a fenti szemléletmód: célja nemcsak az Isten országáról szóló ismeretek átadása volt, hanem annak átélése, az Isten országáról való *személyes tapasztaltszerzés*, s az ennek köszönhető teljes életváltozás. Ennek eléréséért rendkívül színesen, gazdagon használta a beszéd művészetének eszközeit.



2. ábra: A változás köre³

³ Forrás: ReMa 2014: 11.

A JÉZUS ÁLTAL ALKALMAZOTT KONKRÉT NEVELÉSI MÓDSZEREK

A Jézus által alkalmazott konkrét nevelési módszerek közül csak a négy legfontosabbnak, legjelentősebbnek tartott módszert mutatom be részletesen: a példabeszédeket; a felfedeztetést mint gondolkodni tanítás eszközét; a csodákat mint Jézus mondanivalójának tettekké formálását; illetve a megélt, hiteles élet szerepét. A szemléletesség érdekében mind a négy módszert egy-egy evangéliumi „esettanulmánnyal” szemléltetem.

Példabeszédek

Ha az evangéliumokat figyelmesen olvassuk, felfedezhetjük, mennyire sokszínűen használja Jézus a szimbolikus kifejezőmódokat: szavaival, példázataival, kérdéseivel olyan szemléletes képeket fogalmaz meg, melyekkel elvont spirituális összefüggéseket, igazságokat tár fel; kijelentései mégis érthetőek az egyszerű emberek számára is, hiszen a hétköznapi, valós élethelyzetekből merít, figyelembe véve a hallgatóság egyéni adottságait (származást, foglalkozást, kort, nemet) (NAGY 2016: 36–38).

A példázat műfajának „feltalálása” nem Jézustól származik, a rabbinikus hagyományból ismerjük, hogy a korabeli zsidó írástudók, tanítók is szívesen alkalmazták a példabeszédeket a szemléltetés eszközeként (TARJÁNYI B. 1999: 40–41). Jézus tanításából az evangéliumok mindegy 40 példázatot örökítettek meg, tehát következtethetünk rá, hogy gyakorta tanított ezzel a műfajjal. Ennek egyik okát Ő maga mondja ki: *„Azért beszélek nekik példázatokban, mert látván nem látnak, és hallván nem hallanak, és nem értenek. ...Mert megkövéredett e nép szíve, fülükkel nehezen hallanak, szemüket behunyták, hogy szemükkel ne lássanak, fülükkel ne halljanak, szívükkel ne értsenek, hogy meg ne térjenek, és meg ne gyógyítsam őket.”* (Mt 13,13–15.) Tehát *„sokan a lelki tompultságnak abban az állapotában vannak, amelyben a nyilvánvaló lelki tanítást már nem tudnák befogadni”,* ezért más eszközzel, módszerrel kell feléjük közelíteni (NAGY 2016: 36).

„A példabeszédek legfeltűnőbb vonása a szemléletesség, képszerűség”: az ábrázolt szituáció összehasonlításra és egyébként nem látható tények feltárására, majd befogadására

ad lehetőséget. Ennek lélektani folyamata a következő: a hallgató a példázatot hallva felismerheti, azonosíthatja magát a történet egyik szereplőjével, úgy is mondhatnánk, hogy a példabeszéd „önmagába építi”, megszólítja, megmozdítja a hallgatót. Ekkor történik meg a második lépés, az ún. „elidegenítés”: a hallgató az események „cselekvő” résztvevőjévé válik, érzelmileg és gondolatilag azonosul a történettel, teljesen átéli azt, tehát kilép önmagából, s önmagát kívülről, a példázaton keresztül szemlélve új lehetőségeket ismerhet fel. Az emberi valóság és a példabeszéd által ábrázolt helyzet közötti feszültség, ellentét egy „döntéshelyzetet” idéz elő, cselekvésre indít, és új távlatokat nyit meg a hallgató előtt. (TARJÁNYI B. 1999: 6–27.)

A példázat eszköze tehát nemcsak színesebbé, érzékletesebbé teszi az erkölcsi tanítást, hanem az érzelmeket bevonva megkönnyíti az elvont lelki tartalmak megértését, befogadását is. Erre kifejezetten jó példa az irgalmas samaritánus története (Lk 10,25–37): amikor egy törvénytudó nehéz erkölcsi dilemmával áll Jézus elé, ő nem kezd bonyolult, hosszadalmas magyarázatba, helyette egy rövid, de sokatmondó történettel válaszol. (Azt is érdekes megfigyelnünk, hogy a bevezető kérdésre a Mester maga is kérdéssel felel, s a kérdezővel mondatja ki a választ, így gondolkodtatja, megmozgatja őt.)

„Ekkor felállt egy törvénytudó, hogy megkísértse őt, és ezt kérdezte: Mester, mit tegyek, hogy elnyerjem az örök életet? Ő pedig ezt mondta neki: Mi van megírva a törvényben? Hogyan olvasod? Ő pedig így válaszolt: „Szeresd az Urat, a te Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből, teljes erődből és teljes elmédből; és felebarátodat, mint magadat.” Jézus ezt mondta neki: Helyesen feleltél: tedd ezt, és élni fogsz. Ő viszont igazolni akarta magát, ezért megkérdezte Jézustól: De ki a felebarátom? Válaszul Jézus ezt mondta neki: Egy ember ment le Jeruzsálemből Jerikóba, és rablók kezébe esett, akik kifosztották, meg is verték, azután félholtan otthagya elmentek. Történetesen egy pap ment azon az úton lefelé, de amikor meglátta, elkerülte. Hasonlóképpen egy lévita is odaért arra a helyre, de amikor meglátta, ő is elkerülte. Egy arra utazó samaritánus pedig, amikor odaért hozzá és meglátta, megszánta, odament, olajat és bort öntött sebeire, és bekötötte azokat. Azután feltette őt a saját állatára, elvitte egy fogadóba, és gondját viselte. Másnap elővett két dénárt, odaadta a fogadosnak, és azt mondta neki: Viselj rá gondot, és ha valamit még ráköltesz, amikor visszatérek, megadom neked. Mit gondolsz, e három közül ki volt a felebarátja a rablók kezébe

esett embernek? Ő így felelt: Az, aki irgalmas volt hozzá. Jézus erre ezt mondta neki: Menj el, te is hasonlóképpen cselekedj!”

A fenti példázatnál maradvá megvizsgálhatjuk a példabeszédek műfaji sajátosságait is. A példázat, mint láthattuk, egy rövid, szemléletes elbeszélés, melynek célja, hogy megmagyarázzon, vizuálisan elképzelhetővé, érthetővé tegyen egy elvont fogalmat, összefüggést. A történet egyes esetekben beszélgetésbe, vitába ágyazva jelenik meg, máskor bevezetés vagy ismert háttér nélkül; a helyszín- és időmeghatározás sem jellemző. A példázatoknak általában kevés szereplőjük van, s ezek névtelenül, legfeljebb foglalkozásukkal, családi viszonyaikkal, nemükkel vagy egy lényeges jellemvonásukkal azonosítva jelennek meg (pl. király, gonosz szolga, kereskedő, okos szüzek, apa, tékozló fiú). Ezzel szemben viszonylag részletesen leírja a megjelenő eszközöket, anyagokat (étel, munkaeszköz, mennyiség), esetleg természeti jelenségek működését (állatokat, növényeket, időjárást stb.). A szereplők érzelmeiről kevés szó esik, inkább tetteikre helyeződik a hangsúly, ezáltal válik a cselekmény mozgalmassá, dinamikussá. Az elbeszélések nyelvezete egyszerű, népies; bizonyos fordulatok, jelenetek ismétlődhetnek bennük. Külön befejezésük többnyire nincsen; az erkölcsi dilemma megválaszolását, végiggondolását, a következtetés levonását Jézus gyakran a hallgatóra bízta (TARJÁNYI B. 1999: 40). A példabeszédek irodalmi értéke is kiemelkedő: a Mester számtalan költői eszközt (metaforát, hasonlatot, megszemélyesítést, ellentétet, allegóriát) használ, melyek még meggyőzőbbé, világosabbá teszik üzenetét (TARJÁNYI B. 1992: 14–15).

Mondanivalójukat tekintve Jézus példabeszédeit két nagy csoportba különíthetjük el: az Isten országát bemutató példázatokra; és az emberi viselkedést, illetve az emberi és isteni gondolkodásmód kontrasztját bemutató példázatokra. Ez a két témakör további kisebb részekre osztható az alkalmazott képek, metaforák szerint, melyek minden esetben a hétköznapi élet tevékenységeihez köthetőek. Pl. mezőgazdaság (földművelés, pásztorkodás); természet (növény- és állatvilág, évszakok váltakozása); kincs, pénz; lakoma, ünnep, menyegző; emberi kapcsolatok (szolga-király, apa-fia stb.); ház-tartás (építkezés; lámpa, só, kovász stb.); emberi test, testrészek. A fenti csoportosítás segítségével következtethetünk a hallgatóság sokszínű társadalmi összetételére: található közöttük egyszerű földművelő, pásztor és halász, de ugyanígy a magasabb társadalmi rétegekből származó kereskedő, városi polgár és írástudó is;

illetve férfiak és nők egyaránt. Jézus tehát igyekszik mindenki által megérthető, világos hasonlatokat alkalmazni tanítása folyamán. (IMREH 2009: 26–28.)

Tudatos gondolkodásra nevelés – a felfedeztetés módszere

„Az a fajta oktatás, amely javarészt a memorizálandó tananyag számonkérésén alapszik, törvényszerűen ahhoz vezet, hogy az alapvető értelmi és gondolkodási képességek elgyengülnek (ítéletalkotás, különbségtétel jó és rossz között, összefüggések felfedezése stb.), és az ember fokozatosan képtelenné válik az önálló gondolkodásra. Ez viszont maga után vonja azt, hogy mások értékítéletére és iránymutatására fog támaszkodni. Jézus ezzel ellentétben mindig arra törekedett, hogy tudatos gondolkodásra nevelje hallgatóit.” (NAGY 2016: 36.)

Jézus tanításában megfigyelhető egyfajta fokozatosság: a direkt tudásátadás, ismeretközlés helyett először egy szemléletes példát mond vagy kérdéseket vet fel, ezzel gondolkodásra készíti, tehát érzelmileg és értelmileg egyaránt bevonja, aktívvá teszi hallgatóját. Ebből kiindulva jön létre a megértés, s csak ezután fogalmazódik meg a tulajdonképpeni ismeretátadás, tudatosítás. A tanítás ezen formáját fejtegető (kérdezve tanító) és cselekedtető módszernek (MARCELL 2002: 170) vagy felfedeztetésnek nevezzük, mivel *„egy-egy ismeret, tantétel, probléma valódi megértése »ahá-élménnyel« társul”* (NAGY 2016: 37). Az alábbi evangéliumi részlet alapján jól összefoglalható, hogy a fent említett folyamaton belül milyen módszertani elvek segítségével nevel Jézus a tudatos gondolkodásra.

„Jézus ezután elment a Galileai-tengernek, Tibériás tavának túlsó partjára. Nagy sokaság követte őt, mert látták, milyen jeleket vitt végbe a betegeken. Jézus pedig felment a hegyre, és ott leült a tanítványaival együtt. Közel volt a páska, a zsidók ünnepe. Amikor Jézus észrevette, hogy nagy sokaság közeledik hozzá, így szólt Fülöpnek: Honnan vegyünk kenyeret, hogy ezek ehessenek? Ezt pedig azért kérdezte tőle, hogy próbára tegye, mert ő már tudta, mit fog tenni. Fülöp így válaszolt neki: Kétszáz dénár árú kenyér sem elég nekik, hogy mindenki kapjon valami keveset. Egyik tanítványa, András, Simon Péter testvére így szólt hozzá: Van itt egy gyermek, akinél van öt árpakenyér és két hal, de mi ez ennyi embernek? Jézus ezt mondta: Ültessétek le az embereket! Füves terület volt az. Letelepédtek tehát a férfiak, szám szerint mintegy ötezren. Jézus pedig vette a kenyereket, hálát adott, és kiosztotta az ott ülőknek; ugyanúgy osztott a halakból is, amennyit kívántak. Amikor pedig jóllaktak, így szólt tanítványaihoz: Szedjétek össze a maradékot, hogy semmi se vesszen kárba! Összeszedték tehát, és tizenkét kosarat töltöttek meg az öt árpakenyér maradékával, amit meghagytak azok, akik ettek.” (Jn 6,1–13)

Jézus tanítása mindig a nevelt személy értelmi és érettségi szintjének figyelembevételével történik, tehát alkalmazkodik a hallgató egyéni adottságaihoz, előzetes tudásához és képességeihez (NAGY 2016: 39–40). A részletet olvasva azonban felmerülhet a kérdés, hogy ha Jézus már tudta, mi a probléma megoldása, vajon miért teszi fel ezt a kellemetlen, megoldhatatlannak tűnő, feszültséget keltő kérdést a tanítványoknak? Hatalmában állt volna ugyanis, hogy egyszerűen, minden előzmény nélkül csodát tegyen, célja azonban egészen más volt: az, hogy tanítványai is tanulhassanak, fejlődhessenek eközben.

Milyen folyamat megy végbe ezalatt a tanítványokban? Rájuk helyeződött a hatalmas felelősség, hogy több ezer ember ellátásáról kell gondoskodniuk. Természetesen azonnal gondolkodni kezdenek, megoldást keresnek a helyzetre: egyikük racionálisabb módon számításokba kezd, míg másikuk egy gyermek napközbeni étkezéséhez szükséges ételmennyiséget ajánlja fel. A pedagógia nyelvére fordítva ezt: működésbe lép a kreatív, problémamegoldó gondolkodásuk, miközben ők maguk is az események aktív, cselekvő részesévé válnak. A kérdésfeltevés ugyanis válaszára készlet, szemben az ismereteket frontálisan átadó „ex katedra” módszerrel. Jézus mondanivalója anélkül, hogy kimondta volna a „megfelelő gondolkodásmód szabályait”, hatékonyan célba ért a személyes átélésen keresztül. A tanítványok felismerve saját tehetetlenségüket egyúttal ráébrednek az új ismeretre is: Isten számára mindez lehetséges, az Ő hatalma nagyobb az emberekénél. Az így szerzett tudás már nem passzív, felhasználhatatlan ismeretanyag csupán, hanem valódi tapasztalat, mely lehetővé teszi a szellemi, lelki gyarapodást (MARCZELL: 2002: 170).

Ahhoz, hogy erre a tudásra később magasabb szintű ismeretek épülhessenek, egy szilárd alap kialakítása volt szükséges: a fenti esetben az elemi ismeret az Isten iránti bizalom „megtanulása” vagy inkább megtapasztalása. Az önálló, tudatos gondolkodás megteremtésének az első foka tehát az elemi ismeretek felfedezése, elsajátítása, majd alkalmazása (NAGY 2016: 41), „ez pedig az utánczáson csiszolódó értelemnek az önálló teremtésre való segítése. Ez a magasabb rendű »öntevékenység«, amely – túl az adott ismeretek elsajátításán – újat, eredetit és szellemi értékvilágot is gyarapítót teremt.” (MARCZELL: 2002: 161.)

Csodák

Jézus tanítói tevékenységgel töltött három évét tanulmányozva felfedezhető egy különleges, rendhagyó „módszer”, a csodatétel is.

A csodákban való hit az ókorban rendkívül elterjedt volt az egyszerűbb és a tanultabb néprétegekben egyaránt. A csodatételeket megjelenési formájuk szerint három nagyobb csoportra oszthatjuk. Egyes csodák bizonyos istenségek szentélyénél történtek, ahol az idezarándoklók az istenségnek áldozatot bemutatva meggyógyulhattak betegségükből, terméketlenségükből. A csodák második típusa a mágiához köthető, mely a kultushelyek nyilvánosságával szemben mindig titokban zajlott: az emberek gyakran fordultak varázslókhoz, hogy fizetség fejében megismerhessék jövődjüket, védekezzenek a rontások ellen, vagy éppen átkot mondjanak ki egymásra. A csodatételek harmadik formája karizmatikus egyéniségek (pl. próféták, tanítók) tetteiben, erőmegnyilvánulásaiban jelenik meg, ebben az esetben a csodáknak meggyőző, térítő szerepük van (TARJÁNYI B. 1998: 5–9).

Jézus csodatételei e harmadik csoportba sorolhatóak, tanítását ugyanis – „*Elközelített a mennyek országa!*” (Mt 3,2) – csodái segítségével is igazolta, bizonyította; tehát csodáival nem önmagára mutat, hanem a kezdődő Isten-uralom jeleként értelmezi azokat, s gyakran tanítást, magyarázatot is fűz hozzá. Jellegzetes vonása a jézusi csodatételeknek az is, hogy szinte minden esetben személyesen megszólítja azt, akinek szüksége van a csodára, felveszi vele a kapcsolatot, majd a csoda megtörténte után sem bocsátja el szó nélkül az embert, hanem feltárja előtte az addig lehetetlen életvitel új lehetőségeit (TARJÁNYI B. 1998: 9–11). Pl. „*Menj haza a tieidhez, és vidd hírtül nekik, milyen nagy dolgot tett veled az Úr, és hogyan könyörült meg rajtad!*” (Mk 5,19) „*Leányom, hited megtartott téged, menj el békességgel!*” (Lk 8,48.)

Jézus csodatételei közül témájuk szerint hat típust különíthetünk el (TARJÁNYI B. 1998: 17–19):

– *Gyógyítás*: ez a csodák leggyakrabban előforduló formája. A történet bemutatja a betegségben szenvedőt (vakot, bénát, leprást), akinek szüksége van a gyógyulásra. A gyógyító személy újból egészséggé teszi többnyire érintéssel, kézrátétellel, esetleg valamilyen gyógyító eszköz segítségével, pl. nyállal. Példa: a vak Bartimeus meggyógyítása (Márk 10, 46–52)

– *Feltámasztás*: a gyógyító csodához hasonló szerkezet, szituáció jellemzi. Példa: Lázár feltámasztása (Lukács 11, 1–44)

– *Ördögűzés*: ez a csoda tulajdonképpen egy összecsapás a gyógyító személy és egy ártó természetfeletti lény között. A pusztító démoni erő akkor válik igazán láthatóvá, mikor távozik a megszállott ember testéből. Példa: a gadarai megszállottak meggyógyítása (Máté 8, 28–34)

– *Mentő csoda*: Jézus életveszélyes helyzetből, többnyire természeti jelenségek erejétől (pl. vihartól) szabadítja meg a szenvedőt. Példa: Jézus lecsendesíti a tengert (Márk6, 45–52)

– *Szabálycsoda*: olyan csodás történés, amely szabályok, előírások bizonyítását vagy megerősítését szolgálja. Példa: Jézus és Péter megfizeti a templomadót a hal szájában talált ezüstpénzzel (Máté 17, 24–27)

– *Ajándékozó csoda*: a csodatévő személy, mintegy isteni ajándékként, megsokasítja a szükségben lévők anyagi javait (ételét, italát). Példa: a kánai menyegző (János 2, 1–11) vagy az ötezer ember megvendéglése (Lukács 9, 10–17)

A csodás elbeszélések vizsgálatakor természetesen felmerülhet a kérdés, mennyire bizonyíthatóak ezek az események történetileg, illetve természettudományos alapon. Az evangéliumok elbeszélései ugyanis gyakran túlzónak hatnak, úgy tűnhet, hogy nélkülözik a tárgyilagosságot, objektivitást. Ahhoz, hogy megtörténtnek, igaznak mondhassuk őket, *hit* szükséges (TARJÁNYI B. 1998: 19–24). Szerepük azonban kétségtelenül nagy: az ember számára lehetővé, elérhetővé válik a remény a gyógyulásra, változásra, megszabadulásra. „A csodák reményre ösztönöznek, és ez a remény ma is áthatja és mozgatja a kereszténységet.” (TARJÁNYI B. 1998: 11.)

A csodáknak a hitbéli funkciójukon túl szimbolikus pedagógiai mondanivalójuk is van: Jézus nemcsak beszélt Isten szeretetéről, hanem cselekedett is; a csodák segítségével megmutatta, valóra váltotta az isteni kegyelmet a szenvedő ember életében; gondoskodott nemcsak lelki, hanem testi hiányosságairól, nélkülözéséről is. Tehát kimondhatjuk, hogy a csoda Jézus *kongruenciájának, hitelességének* egyik fontos motívuma: tetteivel megvalósítja azt a Szeretetet, amelyről szavaival tanít (SESBOÜÉ 1997: 26).

Jézus a fenti hozzáállásával minket, pedagógusokat is cselekvésre ösztönöz: megadta rá a lehetőséget, s ezzel kötelességünké is tette mentő szeretetének továbbadását a ránk bízott gyermekek felé. Ezt a tényt nagyon szemléletesen tolmácsolja

Uzsálné dr. Pécsi Rita a Bethesda-tavi gyógyítás történetén keresztül:

„Jeruzsálemben a Juh-kapunál van egy medence, amelyet héberül Bethesdának neveznek. Ennek öt oszlopcsarnoka van. A betegek, vakok, sánták, sorvadásosak tömege feküdt ezekben, és várták a víz megmozdulását. Mert az Úr angyala időnként leszállt a medencére, és felkavarta a vizet: aki elsőnek lépett bele a víz felkavarása után, egészséges lett, bármilyen betegségben is szenvedett. Volt ott egy ember, aki harmincnégy éve szenvedett betegségében. Amikor látta Jézus, hogy ott fekszik, és megtudta, hogy már milyen hosszú ideje, megkérdezte tőle: Akarsz-e meggyógyulni? A beteg így válaszolt neki: Uram, nincs emberem, hogy amint felkavarodik a víz, beemeljen a medencébe. Amíg én odaérek, más lép be előttem. Jézus ezt mondta neki: Kelj fel, vedd az ágyadat, és járj! És azonnal meggyógyult ez az ember, felvette az ágyát, és járt.” (János 5, 2–9.)

Időnként felkavarodik a víz. – Nem neked kell kavarni!

Ha kavarodik a víz, csak a legelső gyógyul meg. – Meg kell ragadni az alkalmat, hiszen nem tudod, mikor lesz rá legközelebb lehetőség!

Ne küldd be a vízbe, hiszen nem tud járni! – Segíts neki, menj be vele!

Ne mondd, hogy nem te vagy az embere! – Hiszen rád van bízva, a te felelősséged! Légy te az embere!

Az is lehet, hogy találsz egy még jobb megoldást a problémájára. – Ebben az esetben mindig segíts lehetőségeid szerint a legjobban!⁴

A megélt élet

Jézus hitelességének a csodatételeken túl egy másik hangsúlyos eleme mindennapi életének példamutató megélése volt mind az imádságban, Isten-kapcsolatban, mind az emberekhez való odafordulásban. A tanítványok számára a legfontosabb erkölcsi útmutatást nem Jézus szóbeli tanítása jelentette, hanem tetteinek személyes megtapasztalása, a vele való együttélés és a közös úton járás (SCHAUDE 2003: 28–30).

Úgy is fogalmazhatnánk, hogy Jézus legnagyobb tanúságtétele a „szavai és cselekvése között fennálló közvetlen és teljes harmónia”: nemcsak beszél az irgalomról és a bűnök megbocsátásáról, hanem maga is asztalközösséget vállal a vámszedőkkel

⁴ Uzsálné Pécsi Rita *Család- és inkluzív pedagógia* c. előadásán, 2017. április 20-án elhangzott részlet.

és bűnösökkel (Lk 15, 1–2); éppígy nemcsak tanít a gyermekek megbecsüléséről, hanem maga is szeretettel fogadja és megáldja őket (Mk 10,13–16). Szintén a pedagógiai kongruencia egyik kiemelkedő példája, amikor Jézus az utolsó vacsora megkezdése előtt megmossa tanítványai lábát, majd meg is magyarázza cselekedetét (Jn 13,4–5; 12–17). Tehát elsőként mindig cselekszik, s csak ezután beszél, majd szólít fel hasonló tettekre (SESBOÜÉ 1997: 26).

„Felkelt a vacsorától, letette felsőruháját, és egy kendőt kötött magára, azután vizet öntött a mosdótálba, és elkezdte a tanítványok lábát mosni és törölni a magára kötött kendővel. [...] Miután megmosta a lábukat, és felvette a felsőruháját, ismét asztalhoz telepedett, és ezt mondta nekik: Értitek, hogy mit tettem veletek? Ti Mesternek és Úrnak hívtok engem, és jól mondjátok, mert az vagyok. Ha tehát megmostam a ti lábatokat, én, az Úr és a Mester, nektek is meg kell mosnotok egymás lábát. Mert példát adtam nektek, hogy amint én tettem veletek, ti is úgy tegyetek. Bizony, bizony, mondom nektek: a szolga nem nagyobb az uránál, és a küldött sem nagyobb annál, aki elküldte őt. Ha tudjátok ezeket, boldogok lesztek, ha meg is teszitek.”

Ehhez hasonló módon válhat hitelessé bármely pedagógiai tevékenység: egy tanító akkor válik valóban hatékonná, amennyiben élete és tanítása, vagy szűkebb értelemben véve a szemléletmódja és módszere összhangban van (ReMa 2014: 13). Az általa nevelt gyermekeknek, fiataloknak vagy éppen felnőtteknek „meg kell látniuk és át kell élniük, hogy Isten Igéje ténylegesen milyen következményekkel jár a gyakorlati életben; hogyan lehet a mindennapok »aprópénzére« váltani a bibliai igehirdetés és a tanítás nagy »bankjegyeit«” (SCHAUDE 2003: 29).

Tanítási modellek Jézus példájának tükrében

Jézus tanítási módszereit áttekintve egy különleges, példaértékű pedagógiai gondolkodásmód kristályosodik ki előttünk. Az alábbi táblázatban ezt a szemléletmódot szeretném összehasonlítani más, korunkban is jellemző tanítási modellekkel a Reménység Magjai Alapítvány⁵ tanári kézikönyvéből kiindulva, bizonyítva ezzel Jézus Krisztus pedagógiájá-

⁵ A Reménység Magjai Alapítvány egy felekezeti misszió, melynek célja, hogy a jézusi szemléletmódot tükröző, teljes személyiséget bevonó, tapasztalati pedagógia módszertanával segítséget adjon a pedagógusoknak és szülőknek a gyermekek, fiatalok lelki, hitbéli neveléséhez, formálódásához. Az alapítvány tagjai számos tanfolyamot, szakmai napot, konferenciát szerveznek, ill. több gyakorlatközpontú oktatási

nak relevanciáját (ReMa 2014: 9–17).

Vizsgálati szempontok	Kognitív modell	Fejlesztő modell	Jézus példája
Helyszín	Az oktatás többnyire frontálisan, osztálytermekben zajlik.	Az oktatás számos környezetben lehetséges.	A különböző élethelyzetek helyszínein tanít, „úton-út-félen”.
Bizonyítvány	A hozzáértést a bizonyítvány, diploma vagy oklevél bizonyítja.	Az elsajátított készségek és a megváltozott magatartás bizonyítja a hozzáértést.	A magatartás, a szándék, a viszonyulás a döntő.
Értékelés	Az értékelés kognitív értékelő tesztekkel, felmérésekkel zajlik.	Az értékelés alapját a problémafelismerés és a problémamegoldás képezi.	Magatartáson, cselekvésen keresztül értékeli. A szív szándékait kutatja.
A diákok jellemzői	A tanítás korosztályok szerint, passzív tanulókkal történik.	Korosztályok és egyéni szükségletek szerint tanít. Fontos a bevonódás, aktivizálódás.	Az egyes emberek szükségleteire figyel, akár csoportot, akár személyeket tanít. Teljes bevonódást kíván.
Diákok közötti kapcsolat	Erősen épít a versengésre.	A kooperációra épít.	Tiltja a versengést, az együttműködésből mindenkor példát ad.

anyagot is megjelentettek. (Forrás: <https://remaalapitvany.hu/misszionk/>)

Tanár-diák viszony	Kizárólag a tanár az információt átadó, a mindent tudó.	A tanár a tanulási folyamat vezetője, emellett gondoskodó, tanulást kísérő partner. A tanuló ötleteire és ismereteire is számít.	Elöljáró, aki szolgál. A tanítottakkal szeretetkapcsolatban áll.
Vizsgálati szempontok	Kognitív modell	Fejlesztő modell	Jézus példája
A tanítás mozgatórugója	Tanár-, tudás- és információközpontú	Gyermekeközpontú, kapcsolatközpontú.	Kapcsolatközpontú, szeretetközpontú.
Eltérés / idomulás	Az elfogadott sé mákhoz, a kész gondolatmenetekhez, képletekhez való teljes idomulást értékeli.	Szívesen veszi az eltérő véleményeket, fontos az egyéni kreativitás, gondolkodni tanít.	Bátorítja a személyes állásfoglalást, gondolkodni tanít.
Az információ / kapcsolatok szerepe	Az ismeret előbbre való a kapcsolatnál. Van távoktatás, tömeges oktatás. A tanár személyisége „magánügy”.	A kapcsolatokon keresztül is megjelenik az információ. A tanulás folyamatán van a hangsúly.	Tanítása az Élet szolgálata. Személyes kapcsolatot épít. Ismeri, szereti az övéit.

Forrás: ReMa 2014: 12

ÖSSZEGZÉS

Jézus Krisztus személyének megismerése és tevékenységének részletes feltárása nagy

körültekintést igénylő feladat. A témakör időbeli, kulturális és történelmi távolsága miatt nincs lehetőségünk a személyes tapasztalatgyűjtésre, csupán a korabeli vagy korát követően íródott forrásokra és szóbeli hagyományra támaszkodhatunk. Ezek többsége azonban vitatott eredetű s csak ritkán objektív, mivel általában hitbéli megfontolásból, vallási nevelési célzattal, esetleg történelmi feljegyzésként születtek; akár zsidó, akár keresztény, illetve görög vagy latin forrásokat is veszünk alapul a kutatásban. A négy kánoni evangélium – bár egyes kutatások szerint kétségbe vonható történeti hitelességük – mégis a legközvetlenebbül, legrészletesebben rögzíti a názareti Jézus életét, s ezen belül tanítói-nevelői szolgálatát is.

Földi életében három éven át nevelte-tanította a környezetében élőket, elsősorban saját közvetlen követőit, akiket a szent iratok és a történelem tanítványainak nevez. Tanításának legfontosabb alapelve s egyben nevelésének célja is a teljes szeretet megvalósulása Isten és ember, illetve ember és ember között. A szeretet megtanulásának útja a személyes tapasztalat, érzelmi átélés, ezért Jézus nagy hangsúlyt helyezett az érzelmi nevelésre: személyes életközösséget, szeretetkapcsolatot ápolt mennyei Atyjával, tanítványaival és minden hozzá fordulóval. Sokszínű előadásmódjával – mely figyelembe vette a hallgatóság egyéni adottságait is – egy szerető Isten képét tárta fel. Példabeszédekkel érzelmeket ébresztve, szemléletesen ábrázolta az Isten országát, illetve az emberi és isteni gondolkodásmód különbségét. Ugyanakkor kérdéseivel, igemagyarázataival felfedezésre, válaszadásra, gondolkodásra készítette hallgatóit, tehát gondot fordított értelmi fejlődésükre is. Csodáival és a mindennapokban megélt életpéldájával pedig hitelessé tette tanítását, bizonyosságot tett annak igazságáról.

Jézus földi életét és tanítói tevékenységét áttekintve kijelenthetjük: *„Az emberiség legnagyobb tanítójának egyszerű, könnyen elsajátítható, mégis máig a leghatásosabban működő nevelési-tanítási módszerei semmit sem veszítettek aktualitásukból.”* (Nagy 2016: 42.) A kereszténység számára a mai napig Jézus tanítása jelenti a legfontosabb forrást, így a jézusi szemléletmód pedagógiává kristályosodva alapjaiban határozza meg (vagy kellene, hogy meghatározza) a keresztény nevelést-oktatást. Ennek a tanítási modellnek a formálódása, fejlődése az évszázadok folyamán napjainkig, illetve a jelenkori oktatási rendszerben történő gyakorlati megvalósítása további kutatási lehetőséget kínál, akár egy publikáció vagy disszertáció keretein belül.

Jézus mondanivalóját illetően, a pedagógusi hivatásra vonatkoztatva azonban megfogal-

mazható egy rövid, de annál kiemelkedőbb jelentőségű kulcsgondolat is: minden valóban értékes, eredményes nevelés alapja a nevelő és a nevelt között fennálló személyes, szeretetteljes kapcsolat; ahogyan ezt Barsi Balázs szavai nyomán Kovács András is összefoglalja:

„Korunkban a keresztény pedagógia elsődleges feladata a názáreti Jézus tanító működésében tanulmányozni a MESTER-TANÍTVÁNY kapcsolatot, és arra építeni az óvodától az egyetemig, transzponálva a mai lehetőségek világába mindazt a hatalmas emberi értéket, amit ez az emberi kapcsolat jelent. Ugyanis az igazság átadása alapvetően személyek között történik, és ha ettől teljesen függetlenedik, embertelen világot építünk.” (BARSÍ 1998: 6; KOVÁCS 2000: 107.)

IRODALOM

- BAKER ÁGNES (2016): *Horogötletek a biblitatanításban*. Reménység Magjai Alapítvány, Budapest.
- BARSÍ BALÁZS OFM (1998): Jézus, a pedagógus. *Új Ember* LIV/ 35. 6.
- BERZSENYI EMESE DR. (2017): *A fogyatékos személyek nevelésének története interkulturális megközelítésben, az ábrahámi vallások – a zsidóság, a kereszténység és az iszlám – szent könyveiben megfogalmazott tanítások tükrében*. Doktori disszertáció. Budapest.
- HAAG, HERBERT DR. szerk. (1989): *Bibliai Lexikon*. Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest. (A hivatkozásokban történő megjelölés a hasábszámozások szerint értendő.)
- IMREH JENŐ LÁSZLÓ (2009): *A pedagógus Jézus*. XII. Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia. Protestáns Teológiai Intézet, Kolozsvár.
- JELENITS ISTVÁN SCH. P. (1998): A tanító Jézus kudarcai. *Új Ember* LIV/ 35. 6.
- KOVÁCS ANDRÁS (2000): A tanító Jézus. In: Kéri Katalin szerk.: *Ezerszínű világ – Dolgozatok a neveléstörténet köréből*. Pécsi Tudományegyetem, Tanárképző Intézet, Pécs. 103–108.
- MARCELL MIHÁLY (2002): *Neveléstan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- NAGY SÁNDOR (2016): Alkalmazható-e Jézus pedagógiája a 21. századi oktatásban? *Sola Scriptura* 18/1. 36–38.
- ReMa (2014): *A megtapasztaláson alapuló tanulás. Az ismerettől az átformált életig*. – In: ReMa Tanári Kézikönyv. Reménység Magjai Alapítvány, Budapest. 9–17.
- SCHAUDE, OTTO (2003): *Pedagógiai felfedezések a Bibliában*. Evangéliumi Kiadó, Budapest.
- SESBOUÉ, BERNARD (1997): *Krisztus pedagógiája: Az alapvető krisztológia elemei*. Vigilia Kiadó, Budapest.
- TARJÁNYI BÉLA (1992): Újszövetségi alapismeretek. II. kötet: *Jézus örömhíre: Az ősegyház tanítása*. Pázmány Péter Római Katolikus Hittudományi Egyetem Levelező Tagozat, Budapest.

- TARJÁNYI BÉLA ford. és átdolg. (1997): *Evangelium-magyarázatok I. rész: Találkozások*. Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest.
- TARJÁNYI BÉLA ford. és átdolg. (1998): *Evangelium-magyarázatok III. rész: Csodák*. Szent Jeromos Bibliatársulat, Budapest.
- TARJÁNYI BÉLA ford. és átdolg. (1999): *Evangelium-magyarázatok II. rész: Példabeszédek*. Sacra Theologia, Budapest.
- TARJÁNYI ZOLTÁN (2000): *Pedagógia I.: A keresztény nevelés és oktatás története*. – 2. javított és bővített kiadás. Szent István Társulat, Budapest.
- UZSALYNÉ DR. PÉCSI RITA (2010): *A nevelés az élet szolgálata I.: Az érzelmi intelligencia fejlesztése, a lélek mozgását kísérő nevelés; Felnőttkor, csecsemő- és kisgyermekkor*. Kulcs a Muzsikához, Pécs.

Internetes hivatkozások

- Magyar Bibliatársulat új fordítású Bibliája* (2014) – <https://szentiras.hu/RUF> (Letöltési idő: 2019. április 10.)
- PEW Research Center: *The Global Religious Landscape* (2010) – www.pewforum.org/2012/12/18/global-religious-landscape-exec (Letöltési idő: 2019. február 1.)
- Reménység Magjai Alapítvány – <https://remaalapitvany.hu/misszionk/> (Letöltési idő: 2019. február 1.)
- ÚJVÁRI PÉTER (1929) *Magyar Zsidó Lexikon*. – <https://mek.oszk.hu/04000/04093/html> (Letöltési idő: 2019. január 19.)

Fehér Katalin

Egy reformkori bencés pedagógus munkássága

A Szent Benedek-rend bakonybéli apátságában 1758-tól, rövidebb-hosszabb megszakításokkal 1849-ig folyt tanárképzés. A rend által működtetett gimnáziumok számára képezték itt pedagógusokat. 1758 novemberétől kezdve Deső Bernátnak, az *artes liberales* tanítójának vezetésével két éven át nyolc tehetséges növendék készült fel itt a nevelői pályára. Nincsenek feljegyzések arról, hogy pontosan mit tanultak a leendő tanárok, de feltételezhető, hogy a logikai és a metafizikai képzés mellett a történelmet, a matematikát és a fizikát is tanulmányozták. A végzett növendékek a rend modori gimnáziumának tanárai lettek.

1760 és 1764 között szünetelt a tanárképzés Bakonybélben. Ezekben az években Ti-

hanyban Czár Kolumbán vezetésével logikai és metafizikai, majd Pannonhalmán Németh Kelemen vezetésével fizikai tanulmányokat folytattak a hallgatók.

1764-ben a pedagógusképzés székhelye ismét Bakonybél lett. Ekkor Roth Sebestyén oktatta a bölcséleti tárgyakat két éven át.

Ezt követően, hosszú időn át, egészen 1818-ig semminemű oktatás nem folyt Bakonybélben, hiszen II. József 1782. január 12-i rendelete értelmében 1786 novemberéig számos szerzetesrendet, köztük a bencés rendet is fel kellett oszlatni.

A rend csak 1802 novemberében kezdte meg ismét működését, Ferenc császár uralodása alatt. Ekkor a bencések kilenc gimnázium és egy grammatikai iskola működtetésére kaptak engedélyt, így az eddigieknél jóval több képzett tanárra volt szükség.

A tanárképzés az 1802 és 1818 közötti években előbb Győrben, majd Pannonhalmán folyt. 1818 őszén Gátser Leót nevezték ki Bakonybélbe, az újra megindult bölcséleti tagozati képzés harmadik évfolyamának vezetőjévé. A tanárjelöltek ezen az évfolyamon átismételték a korábbi évek poétikai-retorikai tananyagát, a klasszikus szerzők műveinek elemzését, az irodalomelméletet, az esztétikát. Emellett azonban a tanári pályára előkészítő speciális ismereteket is kaptak. Tanultak nevelés- és oktatástant, valamint az egyes tárgyak tanításának módszertanát. 1818 és 1827 között évente átlagosan 10 tanárjelölt tanult Bakonybélben. 1827-től kezdve öt éven át ismét Pannonhalmán oktatták a leendő tanárokat, a teológiai képzés keretén belül.¹

1832-ben új fejezet kezdődött a bakonybéli bencés tanárképzés történetében. Ekkor nevezték ki bakonybéli apáttá Guzmics Izidort, aki ezt megelőzően Pannonhalmán oktatott teológiát, és igen jó eredményeket ért el növendékei erkölcsi és tudományos fejlődésének előmozdítása terén.

Guzmics felvilágosult gondolkodású, a pedagógia elméleti és gyakorlati kérdései iránt érdeklődő, az iskola ügyeit igazán a szíven viselő pedagógus volt. Elméleti pedagógiai munkát nem hagyott hátra, de kéziratban fennmaradt apáti naplója, levelezése és egykori tanítványainak visszaemlékezései arról tanúskodnak, hogy kiváló nevelő volt.

1826. február 26-án, Pannonhalmán kelt levelében, melyet jó barátjához, Kazinczyhoz írt, összefoglalta pedagógiai elveit. Guzmics – mint, a legtöbb reformkori gondolkodó – azt vallja, hogy a nevelés állami feladat. „Tagadhatatlan, hogy a nevelésre fő gondját illik vetni a kormánynak; csak az által remélhet jó polgárokat, s azért boldogokat is. A

¹ Vö. MÉSZÁROS 1990: 30–39 és SÖRÖS 1904: 127–146 és 215–264.

közneveléshez tehát tagadhatatlan jussa van a törvény hatalomnak... A nevelés tárgyait, módját határozza meg a kormány, legyen meg az illendő fölvigyázás, s csak alkalmas tagok rendeltessenek a tanítói székekre...”²

A tanulók életkorához, értelmi fejlettségéhez igazodó szabályozott, és legfőképpen magyar nyelvű oktatást követel, egységes elvek, egységes gyakorlat és egységes felügyeleti rendszer kiépítésével. „Hogy eddig a köztanítás várakozásunknak nem igen felelt meg, közelebbi okát magában a systemában kell keresnünk... Nem téved-e el a még gyenge nevéndéknek fejleni indult eszecsskéje abban a sok dirib-darab, különféle tárgyú dolgoknak tanulásokban, melyeket sem a tanítónak igazán kifejtteni, sem a gyermeknek elgondolva tanulni nincs elegendő ideje, s tehetsége? S mindezt többnyire latin nyelven! ...Legyen helyes systema, szabassanak a tárgyak a nevéndékség erejéhez, legyen gondos felvigyázás a tanítókra, de ne három-négy felül is, hogy a szegény tanító azt se tudja, kinek engedjen, kitől tartson.”³

Guzmics elítéli a magánnevelést. Azt kívánja, hogy minden magyar állampolgár, tekintet nélkül társadalmi helyzetére, nyilvános iskolába járjon. „... a házi nevelés egészen tiltassék el. Ha elfajult nagyjaink gyermekeinek újra születniek, nemzetiesedniek kell, ezt csak közönséges nevelés által viheti a legbizonyosabban véghez. Az a külön nevelt ifjú gróf vajon ismeri-e egykorú polgár társait? Megtanulta-e őket becsülni? Észrevette-e, hogy erkölcsi tekintetben mennyien vannak felette, kiket most kevélyen vet meg, fényes köréből letekintvén az alacsonyabb születésűekre? Nem fogja-e egész életében szégyelleni azok közé elegyedni, kiktől mindig szorgalmatosan távoztatva különbözött?”⁴

Életrajzírója a következő szavakkal jellemzi Guzmicsot: „Guzmics nem csupán tanítója, hanem egyszersmind nevelője is volt hallgatóinak. Nem csak hittudományi ismeretekkel gyarapította tanítványinak elméjét, hanem törekedett egyúttal a vallásosság érzelmét csepegtetni szíveikbe, s a honszeretet lángját élesztetni kebleikben. Élénk érdeklődéssel viseltetett fejledező tehetségeik iránt, éber figyelemmel kísérte olvasmányait, iparkodott őket önmunkásságra szoktatni, s rajta volt, hogy Beély Fidél és a bakonybéli bencés tanárképzés mentül korábban megismerkedjenek a nemzeti irodalommal. Ő volt továbbá a növendékpapok színi játékainak rendezője is.”⁵

² GULYÁS 1873: 94.

³ I. m. 95.

⁴ I. m. 96.

⁵ ZOLTVÁNYI 1884: 58.

Guzmics Izidor személyében tehát igazán rátermett, jó pedagógiai érzékkel megáldott, képzett és értékes vezető került a bakonybéli apátság és iskola élére, melyben a harmadéves bölcseleti osztály nyert elhelyezést. Ebben az osztályban készítették elő a növendékeket a tanári pályára. A rendelkezésre álló egy tanév alatt neveléstant, tanítástant, módszertant, esztétikát, oklevéltant tanultak a növendékek, valamint a humani-órák anyagát ismételték.

A bakonybéli tanárképzés virágkora az 1832 és 1848 közötti évekre esik. Igen sokoldalú, korszerű képzésben részesültek a leendő bencés tanárok. Különösen igényes és magas színvonalú volt a neveléstudományi tárgyak tanítása, melyeket Beély Fidél tanított, az esztétika és a diplomatika mellett.⁶ A felsorolt tantárgyakból a növendékeknek nyilvános vizsgát kellett tenniük, és csak a megfelelő eredményt elért hallgatók kaphattak tanári oklevelet.

Az egy tanéven át tartó képzés első félévében tanultak a növendékek pedagógiát. Hétfőn, szerdán és pénteken délutánonként 3-4-ig új ismereteket adott át Beély Fidél hallgatóinak, ugyanezek a napokon reggel 8 és 9 óra között folyt a korábban tanultak ismétlése, rendszerezése és rögzítése. Kéziratban maradt önéletrajzából tudjuk, hogy a fiatal tanár előadásaira rendkívüli lelkiismeretességgel készült. Napi 4-5 órát töltött a külföldi és hazai neveléstudományi szakirodalom olvasásával. Az előadások és a vizsgák nyelve egészen 1844-ig hivatalosan a latin volt, de feltételezhető, hogy a szép magyarságú pedagógiai írásokat közreadó tanár óráinak egy részét már a harmincas évektől kezdve anyanyelvünkön tartotta.

A Beély Fidél által oktatott pedagógia tárgy tananyagának latin nyelvű kivonata felöleli a neveléstudomány egészét.⁷ Főbb fejezetei: Általános neveléstan; Általános oktatástan; Speciális neveléstan. Az általános neveléstan keretein belül a testi, értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelés kérdéseinek tárgyalására került sor. Az általános oktatástani ismeretek között szerepeltek elméleti didaktikai problémák éppúgy, mint a különböző tantárgyak tanításának módszertana. A speciális neveléstan felölelte az iskolai és a magánnevelés, valamint a különböző korú gyermekek nevelésének, más-más pályára való felkészítésének tudnivalóit.

A rövid tematika vázlatos képet nyújt arról, hogy Beély Fidél igényes, korszerű,

⁶ Kovács Villebrand, majd 1837-től Szalka Kandid tanította a humani-órákat és a klasszika-filológiát. Guzmics rendkívüli tárgyként görög nyelvet tanított.

⁷ Sörös 1904: 227–229.

rendszeres neveléstudományi ismereteket közvetített a leendő tanároknak. Emellett azonban más, pontosabb forrásból, 1848 márciusában megjelent fő művéből is tájékozódhatunk a reformkori Bakonybélben oktatott pedagógia tantárgy tartalmáról.

1848. március 20-án Toldy Ferenc, az akadémia titoknoka két vaskos kötetet kapott Bakonybélből, a következő levél kíséretében: „Tekintetes Tudós Titoknok Úr! Szerencsés vagyok ez alkalommal a nevelésről írt, és csak imént megjelent munkámból Ttes Titoknok Úrnak két példányt küldhetni. Az egyikkel tisztelem jeléül jó kegyednek kedveskedem, a másikat méltóztassék az academia könyvtárába helyezni. Több évi tanárságom e kalászaival szeretett honunk szelleme javait, s academiánk, mellynek parányi tagja én is vagyok, díszét vágytam nevelni. Méltóztassék hazafiúi törekvésem becses figyelmére méltatni, s olly szívvel elfogadni, milyennel azt küldöm. Tartson meg Ttes Titoknok Úr továbbra is szíves indulataiban, ki megkülönböztetett tisztelettel vagyok Tekintetes Tudós Titoknok Úr alázatos szolgája Beély Fidél tanár. Bbél, Márc. 10-én, 1848.”⁸

A mű – amelyet a fenti szavakkal ajánlott Toldy Ferenc figyelmébe a szerző korai – és becses darabja neveléstudományi szakirodalmunknak, már csak azért is, mert ez tartalmazza az első jelentősebb egyetemes neveléstörténeti összefoglalást magyar nyelven, és ennek függelékében szerepel az első pedagógiai bibliográfiánk. A munka már 1842-ben elkészült, de a cenzúra nem adott engedélyt a kinyomtatására, így csak 1848-ban láthatott napvilágot.⁹ Beély Fidél egyik 1842-ben írott levelében keserű szavakkal panaszodik Toldy Ferencnek a korabeli cenzúraviszonyokra: „Ha valaki később ezt a művet olvasni fogja, csodálkozni fog, mint lehetett ezt a munkát a tizenkilencedik században a nyomtatástól eltiltani. Ha van is benne néhány constructio, mely a mostani renddel némileg ütközik, nem oly súlyos, hogy eltiltasson midőn ennél veszélyesebb darabok is kerülnek sajtó alá.”¹⁰

Érdekes lenne az eredeti kéziratot egybevetni a megjelent művel, de sajnos az eddig nem került elő.

Beély művét tanárjelölteknek és gyakorló pedagógusoknak szánta, őket kívánta

⁸ Beély Fidél levelei Toldy Ferenchez. MTA Kézirattár. Magyar Irodalmi Levelezés. 4. r. 61. sz. b. köt.

⁹ BEÉLY FIDÉL: *Alapnézetek a nevelés, és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszontagsága s literatúrájára*. Schmid és Busch, Pozsony, 1848.

¹⁰ Beély Fidél levelei Toldy Ferenchez. MTA Kézirattár. Magyar Irodalmi Levelezés. 4. r. 61. sz. b. köt. 1842. ápr. 8.

segíteni: „Nem indított engem akár önhaszon, akár akármely más mellékes tekintet e munkám közrebocsátására, hanem, és csupán azon buzgalom és lelkesedés, mellyel a nevelés ügyét ölelem, és azon tiszta szeretet és bizodalom az ifjúság iránt, mellynek tanításával életem pályájának legszebb éveit... legörömteljesebb élvezettel eltöltém... Munkám leginkább a nevelés és tanítás pályáján nemes munkássággal fáradozóknak van szánva, kik általa mind a nevelés józan elvei, s tulajdonaival, mind a nevelők s tanítók szükséges sajátságaival, mellyek olly igen sokakban hiányzanak, bőven, s kimerítőleg megismerkedhetnek; egyszersmind a tantörténeti viszonyait rövid tömörségben, a német, s magyar neveléstani literatura jobb terményeivel föllelendik. Így bizonyára nemcsak a nevelők s tanítók, hanem mindazok is haszonnal fogják munkámat olvashatni, kiket a nevelés és tanítás ügye közelebbről érdekel.”¹¹

A mű első részében Beély általános nevelésfilozófiai elveket fogalmaz meg. A nevelés fogalmát tágabb és szűkebb értelemben is meghatározza. „Tágabb értelemben a nevelés nem más, mint mindazon tárgyak, dolgok, tények, körülmények s viszonyok, melyek a gyermekre befolyást gyakorolnak. Szűkebb értelemben a nevelés nem egyéb, mint az ifjú ember testi, lelki és szellemi tehetségei s erejének első éveiben szabályszerűleg eszközlött kifejlesztése, s tökéletesítése. E kifejlesztése s tökéletesítése az emberben rejtett legszebb tehetségeknek egyszersmind tárgya a nevelésnek.”¹²

A nevelés célját Beély a következőképpen határozza meg: „Az ember csak nevelés által válik emberré. Nevelés nélkül elvadul az ember. A nevelés célja, hogy jámbor, s erkölcsös embert..., s hogy a köztársaságnak hasznos tagot s polgárt képezzen.”¹³

Megfogalmazza azt az alapvető pedagógiai tételt, hogy „Az ember csak a nevelés által válik emberré; s neki születésének első percétől, kisdedsége, s ifjúságának korán át mellőzhetetlenül szükséges az idegen segély, s gyengéden ápoló kéz... Nevelés nélkül elvadul, elszilajodik az ember, hasonlólag a legnemesebb gyümölcs magvához, melly dajkát s nemesítés nélkül csak törpe és fanyar lesz.”¹⁴

Beély felsorolja és elemzi a nevelés alapelveit: „A nevelés legyen általános, azaz terjeszkedjék ki minden lehető testi, lelki és szellemi tehetségeinkre; a legparányibb erő se maradjon míveletlenül, egyik a másik rovatára szerfölött ne képeztessek, se egyik a

¹¹ BEÉLY 1848: Bevezetés VIII.

¹² BEÉLY 1848: 6.

¹³ BEÉLY 1848: 4.

¹⁴ BEÉLY 1848: 7.

másiknak föl ne áldoztassék.”¹⁵ A nevelés tehát legyen „egyetemesen összhangzó”, vagyis „semmi tehetséget míveletlenül ne hagyjunk, s szerfölött nagy gondot s figyelmet kizárólag bizonyos erőkre ne fordítsunk, mely miatt valamely nemesebb tehetség végképp elhanyagoltatnék. A nevelés legyen célszerű. Mit jelent a célszerűség a szerző szerint? „Az embernek egyetemes célja, hogy tiszta vallásiság és erkölcsiség által az örök boldogságot elnyerhesse... e tekintetben a magyar s olasz, a költő a művész, a pór s fejedelem nevelése közt nincs különbség, miután mindegyiknél csak az egyetemes cél valósítása forog fönn. Továbbá az embernek külön célja, hogy a köztársaság hasznos tagja, vagyis a világ érdemes polgára legyen, s e viszonyban úgy kell őt nevelni, hogy a társas életből folyó sokrendű kötelességek hű s készséges teljesítésére idomítassék.”¹⁶

Fontos pszichológiai elveket is megfogalmaz a szerző. Nézete szerint a nevelés során tekintettel kell lenni a gyermek természetére. „A nevelés természetszerűségének bélyege nem csupán azt követeli, hogy a nevelő az emberi természethez általában, hanem inkább, s különösen a nevéndéknek természetéhez alkalmazza magát, s mindeneket e szerint neveljen... A nevelő tehát, ki a nevelésnek a természetszerűség bélyegét akarja megadni, szükséges, hogy az emberi természet alapos ismeretével bírjon.”¹⁷

Beély azt a fontos tételt is erősen hangsúlyozza, hogy a nevelés során az egyes gyermekek egyéniségében mutatkozó különbségeket figyelembe kell venni. „A nevelésnek módosulnia kell a nevéndékek egyénisége szerint. Ugyanazonegy eszköz különféle egyénekhez képest változó, sokszor ellenkező hatást támaszthat. Midőn például a dicséret egyiknek ösztönül szolgál a szorgalomra, ugyanaz mást hanyaggá tehet; egyikre félelem, másakra biztatás és remény hat sikeresebben. Ennek következtében szoros kötelessége a nevelőnek nevéndéke egyéniségét kikutatni, s ehhez mérni az eszközöket, ha célzt akar érni.”¹⁸

Nemcsak a gyermek egyéniségéhez, hanem korához is alkalmazkodni kell a nevelés során. „Sem a test, sem a lélek és szellem nem képes mindenre ugyanazonegy korban, s az eszközöknek, mellyekkel a test erei, a lélek serényebb munkálódása és a szellem sokoldalú hatása előmozdítatik, korszerűleg változniok kell... Minden kornak megvannak a maga sajátosságai, kívánatai, nézetei, hajlamai s ingerei mellyeket mindenkor tekintetbe kell venni, s ezekhez aránylag a kifejlődési eszközöket használni. Nem bánhatom a

¹⁵ BEÉLY 1848: 11.

¹⁶ BEÉLY 1848: 15–16.

¹⁷ BEÉLY 1848: 16–17.

¹⁸ BEÉLY 1848: 19.

gyermekkel úgy, mint a férfival, sem az ifjúval úgy miként az öreggel bánnám, hanem ha célt akarok érni, úgy kell bánnom velük, miként e koroknak sajátságai követelik.”¹⁹

A nevelőnek gondolnia kell a fokozatosságra is. Nem lehet a gyermek fejlődését siettetni, hanem mindig az adott kornak megfelelően kell a nevelés és oktatás tartalmát és módszereit megválasztani.

A szerző által felsorolt nevelési elvek napjainkban természetesnek tűnnek, de ezek az adott korszakban új elveknek számítottak.

Beély a neveléstan tanulmányozását nemcsak a leendő és már gyakorló pedagógusok, hanem mindenki számára szükségesnek tartja. A nevelés elveivel a szülőknek, a lelkipásztoroknak, az államférfiaknak is meg kell ismerkedniük, de ezek az ismeretek minden ember számára hasznosak lehetnek, hiszen az elvek követésével az önnevelés terén mindenki érhet el eredményeket.

A szerző kitér a pedagógia mint tudomány kérdéseinek tárgyalására, felsorolja annak segédtudományait is. Nézete szerint a pedagógia elsősorban tapasztalati tudomány. „A neveléstan első és legfontosabb kútforrása az emberi, s különösen az ifjúemberi természet. Az ifjú ember természetét, s ennek a kor, viszonyok, s körülményekhez képest változó állapotját s folyamatát csupán csak a tapasztalat segédelmével kutathatjuk, s ismerhetjük ki a legbiztosabban.”²⁰

A neveléstan segédtudományai között első helyen említi az emberismerettant, vagyis az antropológiát, majd a pszichológiát, a művelődéstörténetet, az „országtan”-t említi. Ezen valamiféle közgazdasági-szociológiai ismeretrendszert ért. Különleges, és a 19. században teljesen egyedi az a nézete, hogy a pedagógia egyik legfontosabb segédtudománya a fiatal emberekkel folyamatos társalgás tudománya, vagyis mai szóhasználattal élve a kommunikációelmélet.

Beély művének legterjedelmesebb és legkidolgozottabb része a nevelő személyiségevel foglalkozik. A megállapítások, amelyeket erről a témáról megfogalmaz, nagyrészt ma is helytállóak, korszerűek, sőt némelyik javaslatát még napjaink pedagógusképzésének sem sikerült maradéktalanul megvalósítania.

Miért fontos, hogy csak a legrátermettebbek kerüljenek a pedagóguspályára? Erre a kérdésre így válaszol a szerző: „Ki a nevelői s tanítói pályára szánja magát, mellyen vég

¹⁹ BEÉLY 1848: 20.

²⁰ BEÉLY 1848: 82.

nélkül sokat építeni vagy rontani lehet, szükséges mindenek előtt, hogy jeles sajátságokkal bírjon, s magát mielőtt e szent küszöböt meglépné, legszigorúbban vizsgálja meg, vajjon e fölséges hivatalra alkalmas-e? Ki előleges szigorú önbírálat s mindennemű tehetségeinek mélyebb vizsgálata nélkül bátorodik vakmerően a vállaira venni a nevelés sokféle terheit, rontani és dúlni indul, mert gyakran a reábízott nevelendék legszebb testi, lelki és szellemi tehetségeit temeti el örökre.”²¹ Még napjainkban sem megoldott a pedagógusjelöltek pályaalkalmasságának vizsgálata, pedig ennek fontossága nem vitatható. A szerző sorra veszi a leendő nevelő külső és belső tulajdonságait. A „nevelő s tanító elmebeli tulajdonságai” közül elsőrendű fontosságúnak tartja, hogy ki másokat nevelni s tanítani akar, az a nevelés s tanítás tárgyainak alapos ismeretével bírjon. Ismerje jól a logikát, az erkölcsant, az esztétikát, az antropológiát, a pszichológiát. Különös figyelmet kell fordítania a tanítástanra (vagyis a didaktikára), a tanításmódszertanra, mivel ezek a neveléstan fontos részei.

Természetesen a neveléstan alapelveivel is tisztában kell lennie a leendő nevelőnek. Mindezek mellett biztos ismeretekkel kell rendelkeznie azokból a tudományokból, melyeket tanítani fog. Tehát ismernie kell a matematika, a természetan, a földrajz, a történelem tudományát, jártasnak kell lennie a hangászat, a rajzolás művészetében, a szónoklattan és költészettan elemeiben. A nyelvek tanulásáról-tanításáról szólva Beély kifejti, hogy a tanítónak legnagyobb „gond, szorgalom és buzgalmat” kell fordítania a honi nyelvre, melyet hivatalánál fogva nem „középként”, hanem alaposan s nyelvtanilag illik tudnia és beszélnie.

De a magyar nyelvet egy tanárnak nemcsak szabatosan kell beszélnie, hanem „annak ki nevel és tanít, vagy egykor nevelni s tanítani fog, legszentebb kötelességében áll igyekezeteit oda irányozni, hogy az édes honi nyelvet, e nemzeti legdrágább kincset, mely egyszersmind fő feltétele minden másrendű műveltségnek, a lehető legnagyobb lelkesedés, buzgalom s iparral tanulja, nyelvtanilag alaposan ismerje, fáradhatatlan törekvéssel előmozdítsa, terjessze, művelje, szépítse, és a gondjaira bízott vagy egykor bízandó nevelendékeit is szinte példájával e nemzeti kincs legtisztább szeretetére, lankadhatatlan megtanulására, s terjesztésére buzdítsa, s lelkesítse”.²²

A pedagógusnak emellett jól kell beszélnie németül, de jó, ha angolul és franciául is tud, hiszen a legújabb szakirodalmat ezeken a nyelveken olvashatja. Beély Fidél már a 19. század közepén megfogalmazta azt a ma is helytálló elvet, hogy egy tanárnak egész

²¹ BEÉLY 1848: 27–28.

²² BEÉLY 1848: 43.

élete során folyamatosan képeznie kell magát, hiszen enélkül képtelen lépést tartani az új tudományos eredményekkel.

„Maga a hivatal fönsége, ennek sokrendű kötelességei s terhei jogosan követelik a nevelőtől, hogy e korral együtt minden jó és hasznosban haladjon, s magamagát az említett tudományokban szorgalmasan gyakorolja, vagyis napról-napra önmagát tökéletesítse, merített észrevételeit s tapasztalatait folyton nevéndékeinek üdvére fordítsa.”²³

Az állandó tanulásnak, az új ismeretek megszerzésének eszköze a könyvtár. Milyen jellegű könyveket tartalmazzon egy pedagógus magánkönyvtára? „A nevelő s tanító könyvtára inkább kevés, de jeles, mint sok, s haszontalan munkákból álljon. Ítéletünk szerint a nevelői könyvtárt leginkább a következő munkák ékesítik: 1. jobb nyelvtanok és szótárak, melyeknek mindennapi hasznokat veszi, s mind magán, mind nevéndékein ezekből mindannyiszor segít, valahányszor szavak, s szabályok iránt nehézségek s kétségek támadnak. 2. a latin, s hellén literatúra remekebb művei. 3. kézikönyvek melyek útmutatása szerint a gyermekeket nevelni és tanítani kell. 4. a honi literatúra legjelesebb terményei, s különösen melyek a nevelés s tanítás köréhez tartoznak. 5. a külföldi literatúra jelesebb s jobb munkái, ezek közt kiváltképp a nevelést és tanítást tárgyazó classicusabb művek.”²⁴ Nem kétséges, hogy a Beély által leírt könyvtár ma is nagyon hasznos lenne minden pedagógus számára.

A katolikus papság műveltebb része a világi értelmiséghez hasonlóan jelentékeny szerepet töltött be a reformkor irodalmi életében.²⁵ Több jelentős író kerül ki közülük, mint például Guzmics Izidor, Horváth Endre vagy Czuczor Gergely. Jó néhányan, mint könyvvásárlók és olvasók vállaltak részt az irodalom támogatásából, és kapcsolódtak be az irodalmi életbe. Előfizetőket gyűjtöttek, és maguk is előfizettek a kortárs írók könyveire. Sokan tagjai lettek a kaszinóknak és olvasóegyesületeknek.

Beély Fidél kéziratos hagyatéka olvasmánytörténeti vonatkozásban is rendkívül érdekes. Kéziratban maradt részletes önéletrajza²⁶ és az 1845–47 közötti évekből származó olvasmányjegyzéke²⁷ tájékoztatást nyújt arról, milyen jellegű és témájú könyveket olvasott tanulóéveiben, és későbbi élete során.

²³ BEÉLY 1848: 45.

²⁴ BEÉLY 1848: 46.

²⁵ FÜLÖP 1978: 230–236..

²⁶ BEÉLY FIDÉL: *Életem rajza*. Pannonhalmi Főapátsági Levéltár. BK 218. I. 1.

²⁷ *Külömbféle könyvek, melyeket elolvastam, jelesebb helyei, és lapjainak följegyzése vagy kivonatos megismertetése*. BK. 218. II. 2.

Úgy tűnik, már 15 éves korától pannonthalmi tanulóévei alatt kezdett érdeklődni a kortárs magyar irodalom iránt, hiszen Kisfaludy Sándor regéit, és az *Auróra* köteteit említi ebből az évből, mint kedvelt és maghatározó olvasmányait. Ekkor olvasta Faludi Ferenc műveit, és németül Schiller, Goethe, Herder munkáit. Két évvel később, 1825-ben, mikor Bakonybélben folytatta tanulmányait, leírja, hogy itt csak a klasszikus szerzők, Livius, Cicero, Horatius, Vergilius olvasására nyílt alkalma, mert az odaváló könyvtár semmit az újabb literatúrából nem bírt. Az 1827–1830 közötti éveket ismét a pannonthalmi rendházban töltötte, ahol teológiai tanulmányokat folytatott. Itt „bőségében lévén a könyveknek”, örömmel olvasott, de inkább németül, mint magyarul, „tökéletesebb lévén a könyvtár német munkákra nézve, mint magyarokra.” Azonban egy ismerősetől²⁸, akinek „válogatott magyar könyvtára” volt, gyakran kapott kölcsön ezekben az években magyar műveket. Berzsenyit, Dajka Gábort, Kisfaludyt olvasott. Említi az *Auróra* zsebkönyvet, amelynek olvasása mindig „igaz örömet” okozott neki. 1832-ben mindennapos olvasmányai közé tartoztak az újságok (különösen a *Jelenkor*), de szívesen olvasta a *Tudományos Gyűjteményt*, és a *Felső Magyar Országi Minervát* is. Ebben az évben Kazinczy, Kisfaludy Sándor és Károly, Virág Benedek, valamint Klopstock, Wieland, Herder, Kleist és Goethe munkái tették ki olvasmányai jelentős részét. A bakonybéli apátság és rendház könyvtára Guzmics Izidor apáti kinevezése idején kezdett fejlődni és gyarapodni. 1835 őszén az apát Beély Fidél nevezte ki a könyvtár őrévé, évi 8 pengő forint tiszteletdíj ellenében. 1835 októberében Beély önéletrajzában írja: „vagyon az apátságnak egy kisdud könyvtára, mely mintegy 1120 munkát bír, ám a magyar literatura újabb jeles termékeit föllelheted benne, néhány régi nyomtatott magyar imádságoskönyvekkel a 16. századból. Most vagyon benne egy kis pénz- és kögyűjtemény, melynek szaporítására gond fordítottat.”²⁹ A könyvtárat Beély 1837 februárjában és márciusában rendezte. „Február s márciusban ez évben egészen újra rendezém a könyvtárt, mindeneket újjonon leírék, a lajstromokat megcsinálám, a könyveket a könyvtár magyar nyomtatott billegével megjegyzém, s osztályozám oly móddal, hogy kiki ezentúl akármelly könyvre könnyen ráakadhat. E dolog két hétig eltartott és ki is fárasztott, annál is inkább, mert mármost saját könyveimet is újra rendezém, osztályozám, s nevem nyomtatott bélyegével megjegyzém, mellyek akkoriban mintegy 290 darabra mehettek. Ezentúl, a könyvtárban könnyű volt a vett és rendelt könyveket beírni, megbillegezni, mit

²⁸ Reginald viceadministrator.

²⁹ BEÉLY FIDÉL: *Életem rajza*. Pannonthalmi Főapátsági Levéltár. BK 218. I.1. 11.

egy évben minden fertály esztendőben egyszer szoktam megtenni.”³⁰

Mint már említettük, kéziratban fennmaradt Beély Fidél olvasmányainak jegyzéke³¹ az 1845–1847 közötti évekből a Szent Benedek Rend Pannonhalmi Nagykönyvtárában. Az összesen 102 lapot tartalmazó iratcsomó négy részből áll. Az első rész (I. szám) a Beély által 1845 novemberében és decemberében, a második és harmadik rész (II–III. szám) az 1846-ban, a negyedik rész (IV. szám) az 1847-ben elolvasott könyvek és folyóiratok kivonatát tartalmazza. A két év és két hónap alatt a bakonybéli rendház szerzetesánára összesen 56 magyar és német nyelvű könyvet olvasott el. Ezek között kilenc teológiai, négy pedagógiai, két pszichológiai, négy nyelvészeti, hat történelmi, két esztétikai témájú tudományos munka, egy útirajz, egy életrajz szerepel, a többi szépirodalmi mű. Emellett megemlíti még a Magyar Tudós Társaság névkönyvét és évi értesítőit, amelyek szintén szerepeltek olvasmányai között. Szembetűnő, hogy az olvasmánylista kizárólag frissen (1843–1847 között) megjelent könyveket tartalmaz, tehát Beély Fidél törekedett arra, hogy lépést tartson kora tudományos- és szépirodalmának legújabb eredményeivel és törekvéseivel.

A bakonybéli szerzetes által a két év alatt elolvasott húsz szépirodalmi mű között a reformkor irodalmának jelentős darabjai szerepelnek. Olvasta Vörösmarty Mihály 1845–46-ban a Nemzeti Könyvtár sorozatban megjelentetett összes munkáinak 1–8. füzetét, amely a költő verseit, hőskölteményeit, színműveit tartalmazza. Beély Vörösmartyt tartotta „honunk legjelesebbik” költőjének, szerette Csokonait, ám Kis János, Császár Ferenc költészete is közel állt hozzá. Szívesen olvasta Szigligeti Ede színműveit, Frankenburg Adolf beszélyeit.

Érdekes, hogy mennyire megragadta a korszak jeles író újságírójának, a Széchenyi eszméiért lelkesedő Nagy Ignácnak a munkássága. Olvasta a nagy sikert aratott, és a Magyar Tudós Társaság által száz arannyal jutalmazott *Tisztújítás* című politikai vígjátékát, amelyben a korrupt választási hadjáratok ellen emeli fel szavát. Részletesen írt a *Magyar titkok* című 1844–45-ben megjelent regényéről, amely életképek sorozata, és melyben a főváros korabeli életét és társadalmi viszonyait ábrázolta és bírálta. Megnyerték tetszését Nagy Ignác más munkái is, az 1843-ban megjelent *Beszélyek*, az 1844-ben megje-

³⁰ I. m. 19.

³¹ BEÉLY FIDÉL: *Különféle könyvek, melyeket elolvastam, jelesebb helyei, és lapjainak följegyzése vagy kivonatos megismertetése*. Pannonhalmi Főapátsági Levéltár. BK. 218. II. 2.

lent *Torzképek*, a *Hajdan és most* (1845), a *Bors és paprika* (1845), valamint a *Menny és pokol* című humoreszkgyűjtemény is (1846).

Pedagógiai tárgyú írásokat fordított németből és angolból, és ezekben az években kezdett publikálni is. Az 1830-as években az *Athenaeum*, az *Egyházi Tár* és a *Tudománytár* című folyóiratokban tette közzé pedagógiai tárgyú írásait. Írt Kant és Jacotot nevelési rendszeréről, a természettudományok oktatásának fontosságáról, az erkölcsi nevelésről, a vizsgák pedagógiai értékéről. Elméleti pedagógiai munkásságának elismerésül 1839. november 22-én az Akadémia Beély Fidél levelező tagjává választotta. „E megtiszteltetés új ösztön és buzdítás vala nékem, minden erőmet és üres időmet egyedül a virágzó magyar literatúrának előmozdítására fordítom, mit földi pályám végéig állhatatosan is fogok tenni”³² – írja önéletrajzában.

A forradalom bukása után megszűnt Bakonybélben a tanárképzés. Beély hat éven át az apátság botanikus kertjét gondozta. Többé nem publikált. 1855-től a rend kőszegi gimnáziumának igazgatójaként működött 1863. június 30-án bekövetkezett haláláig.

Sajnos, Beély Fidél gyakorlati pedagógiai munkásságáról kevés adat maradt fenn, de féléves pedagógiai kurzusának kéziratos tézissora és az előbbieken ismertetett főműve arról tanúskodik, hogy igényes, korszerű pedagógiai ismereteket közvetített a bakonybéli bencés tanárjelölteknek tizenhét tanéven át, 1832 és 1849 között.³³

IRODALOM

- BEÉLY FIDÉL: *Életem rajza*. MTA Kézirattár. K.1230. 16.
 Beély Fidél levelei Toldy Ferenchez. MTA Kézirattár. Magyar Irodalmi Levelezés. 4. r. 61. BEÉLY FIDÉL (1835): Néhány szó az erkölcsi nevelésről. *Egyházi Tár* 41–49.
 BEÉLY FIDÉL (1835): Népinevelés. *Tudománytár* 163–202.
 BEÉLY FIDÉL (1838): Kivonatok egy nevelő naplókönyvéből. *Egyházi Tár* 32–46.
 BEÉLY FIDÉL (1848): *Alapnézetek a nevelés, és leendő nevelő s tanítórul, különös tekintettel a tan történeti viszontagsága s literatúrájára*. Schmid És Busch, Pozsony.
 FEHÉR KATALIN (1994): Beély Fidél és az első magyar pedagógiai bibliográfia. *Magyar Könyvszemle* 1. 88–93.

³² I. m. 3.

³³ A tanulmányt Fidél unokámnak ajánlom.

FÜLÖP GÉZA (1978): *A magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Budapest.

GULYÁS ELEK (1873): *Kazinczy Ferenc és Guzmics Izidor levelezése. 1822–1831*. Pest.

HORVÁTH CIRILL (1863): Beély Fidél emlékezete. *Akadémiai Értesítő* IV. 53–64.

MÉSZÁROS ISTVÁN (1990): *Iskola Szent Márton hegyén. A Pannonhalmi bencés Gimnázium története*. Pannonhalma. 30–39.

SÖRÖS PONGRÁC (1903): Guzmics Izidor apáti naplója. *Irodalomtörténeti Közlemények* 323–347, 474–495.

SÖRÖS PONGRÁC (1904): *A bakonybéli apátság története*. Stephamum, Budapest. 127–146 és 215–264.

VADÁSZNÉ SÁNDI ÉVA (1987): Cenzúra és népoktatáspolitikai a reformkorban. *Magyar Pedagógia* 3. 282–301.

ZOLTVÁNY L. IRÉN (1884): *Guzmics Izidor életrajza*. Franklin, Budapest.

Dudás Róbert Gyula

*Magyar papok szerepvállalása az amerikai
közéletben*

Az Amerikai Egyesült Államokban és Kanadában 1825 és 2018 között több mint 1000 római és görög katolikus magyar pap teljesített szolgálatot. Ezek jelentős része a történelmi Magyarország területéről vándorolt ki, nagyjából 150 lelkipásztor pedig már ott született. Már az a társadalmi különbség, hogy egy részük eleve amerikai / kanadai állampolgár volt, másik részüknek pedig 5–10, sőt akár több évet is kellett várnia az állampolgárságra, számos esetben befolyásolta azt, hogy egy-egy pap, a konkrét lelkipásztori munka mellett – illetve esetenként helyette – mennyire tudott részt venni a közéleti, politikai, gazdasági, vagy tudományos életben. Ezt jól mutatja, hogy az 1945 után kiérkező lelkipásztorok bizonyos szinten hátrányból indultak, hiszen ellentétben korábban kiérkező vagy pedig már ott született kollegáikkal – a legtöbb esetben – kényszerből választották otthonuknak az Amerikai Egyesült Államokat, illetve kisebb rész-

ben Kanadát.

Mielőtt megvizsgáljuk azt, hogy egy-egy adott pap milyen szerepet tudott ebben a számára valószínűtlenül idegen környezetben betölteni, vizsgáljuk meg a közélet fogalmát. A magyar nyelv értelmező szótára szerint a közélet *„azon emberi tevékenységek és folyamatok összessége, amelyek az egész népközösség állami, politikai életével, elsősorban az állami vezető szervek és hatóságok munkájával, működésével kapcsolatosak”*.¹

Ha csak eme szűk értelmezés szerint tesszük fel a kérdést, hogy vajon vettek-e részt magyar papok a közéletben, majdnem egyértelműen azt válaszolhatjuk, hogy nem. S ebben az esetben a közéletet – egyes vélemények szerint – elég leszűkítve használjuk, mivel gyakorlatilag a politikát értjük alatta. Ez alapjában helyes is, hiszen, mint ahogy a vizsgált időszakot jóval meghaladva 2017-ben Beer Miklós váci megyéspüspök fogalmazott: *„Amikor egy pap elkötelezi magát egy párt mellett, az azt is jelenti, hogy ő csak annak a pártnak a szimpatizánsait tekinti híveinek, és ez egy nagyon nagy hiba. Nekünk minden emberhez küldetésünk van. Fölötte kell, hogy maradjunk a napi pártpolitikai ügyeknek.”*²

Vizsont az előbb idézett kéziszótár ezért a szó jelentését kiegészíti, miszerint a (közélet) *„a közösség politikai, társadalmi élete, tevékenysége, életviszonyai”*. Ha ebben az értelmezésben vizsgáljuk a közéleti szerepvállalást, akkor kijelenthető, hogy a papnak már a papi élete maga egyfajta közéleti szerepvállalás. Azt, hogy egy adott pap ezt a közéleti szerepvállalást milyen módon éli meg, számos kérdéstől függ, függött. Egy ilyen kérdés az adott személy habitusa, hozzáállása a saját maga pap-ságához. Miközben kutattuk azon lelkipásztorok életét, akik – önként vagy kényszerből – a tengerentúli szolgálatot választották, mindenféle itthon is felismerhető „paptípusra” találtunk példát. Voltak „nyüzsgő”, minden szolgálati helyükön tempomot építő papok, voltak zárkózott, szinte némaságot fogadó, szerzetesrendbe elvonuló lelkipásztorok. Voltak lelkes, már-már karizmatikus atyák, s voltak kiégett papok is, hiszen emberekről beszélünk, s nem egy atyánál jelentkeztek a burnout szindróma tünetei, az „az állapot, amikor az egyébként motivált, érzelemgazdag

¹ A magyar nyelv értelmező szótára (2018) <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/k-359B8/kozelet-39192/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJ-NVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZxhpa29ub2tfMUJFOEliXX0sICJxdWVyeSI6ICJrXHUwMGY2elx1MDB-LOWxldCJ9>

² BEER MIKLÓS: *Egy papnak a napi pártpolitika fölött kell maradnia* (2018) http://hvg.hu/itt-hon/20180115_beer_miklos_szeged_csanadi_egyhazmegye_kipredikalas

személyiség telítődik azokkal a problémákkal, amelyek nap mint nap jelentkeznek tevékenységében”³, s egyszerűen képtelenné lesz akár a papi tevékenység folytatására is. S itt tisztáznunk kell egy fontos kérdést. Henry Morton Robinson *A bíboros* című könyvében a főhős megkérdezi a ministránsát, aki éppen bejelenti neki, hogy pap szeretne lenni, hogy szerinte ki is a pap. S a gyermek azt válaszolja, hogy szerinte valami szent.⁴ Gyermeki, mondhatni világi elgondolás, mert a pap, bár a természetfeletti titkok hordozója, valójában nagyon is emberi. Gondokkal, örömekkel, kíváncsisággal, kiégéssel, mindennel. S mint a kíváncsiság hordozója számos atyának volt a papi tevékenység mellett egyéb elfoglaltsága. Jelen írásunkban ezeket az „elfoglaltságokat” szeretnénk kifejezetten megvizsgálni, ezzel is bizonyítva azt, hogy a Magyarországról származó római és görög katolikus papok mennyi mindent hozzáadtak választott új országuk, valamint ezáltal az egész emberiség javához. Természetesen nem tudunk mind a kilencszáznál valamivel több magyar papról írni, hiszen az meghaladná e folyóirat kereteit. Csak néhány atyát említünk meg, még az sem biztos, hogy a legismertebbeket, viszont olyanokat, akik a saját lelkipásztori munkájuk mellett maradandót alkottak. Természetesen felmerül a kérdés, hogy mi is az igazán maradandó? Erre keresztény emberként azt válaszolhatjuk, hogy igazi maradandó tett, ha valaki üdvözülni. A katolikus egyház pedig a szentté avatás keretében mondja ki valakiről, hogy Isten színe látására jutott. Az erre vonatkozó eljárás két, korábban az USA-ban szolgált atyánál van folyamatban, mind a ketten ferencesek és vértanúk voltak: Hajnal Zénó OFM (Vaskó, 1900 – Gyékényes mellett, 1945. április 1.) és Kiss László Szaléz OFM (Szeged, 1904. július 27. – Sopronkőhida, 1946. április 18. v. október 20., más forrásban: 1947. január 8.)

FELFEDEZŐ MAGYAR PAPOK

Már Amerika felfedezése után aránylag rövid időn belül megjelentek magyar papok, méghozzá magyar jezsuiták az amerikai kontinenst kutatva. Az egyik első ilyen magyar pap Koncság Ferdinánd (Varasd, 1703. december 2. – Mexikó, 1758.

³ ÓNODY SAROLTA: Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle* 2001. május, p. 80.

⁴ Vö. HENRY MORTON ROBINSON: *A bíboros*. Szent István Kiadó, Budapest, 1988.

szeptember 10.) volt. Ő 1730-ban érkezett a mai Mexikó területére, és bejárta az addig ismeretlen Colorado folyó völgyét, az Arizonai-sivatagot, s gyakorlatilag a mai Új-Mexikó területét. Neki köszönhető, hogy bebizonyosodott, Kalifornia nem sziget, hanem csak félsziget.

Még egy – ha nem is ilyen jelentős – felfedező papról szeretnénk itt megemlékezni. Solymos Oszkár esztergomi egyházmegyes pap volt, 1872-ben született és 1938-ban hunyt el Kanadában. Számos helyen volt az USA-ban és Kanadában is plébános (legalábbis magyar lelkész, de ebben az időszakban az USA-ban nem vették komolyan az egyházi funkcióra való kinevezések kérdését), de a lényegesebb, hogy folyamatosan Ohio, Illinois és Dél-Kanada vidékét járta, s amellett, hogy leírta, milyen vidéket talált, kereste a magyarokat. Személyéről Karl May regényei juthatnak eszünkbe, mint a jó szívű, elkötelezett hős. Persze nagyon kisarkított lenne, ha csak ezt a két papot említenénk meg, hiszen ennek az időszaknak a papjai számos esetben tettek hatalmas vándorutakat, hogy az „elveszett magyarokat megtalálják”.

Legismertebb közöttük Böhm Károly,⁵ aki az első, hivatalosan magyarországi püspök által kiküldött, letelepedés szándékával érkező magyar pap volt. Ő clevelandi (mely az Egyesült Államok észak-nyugati részén, Ohio államban található) székelyétől számítva több mint 1000 km-es pasztorációs utakat tett meg, a kor közlekedési eszközeit, lovat, szekeret, valamint – mint az apostolok – a két lábát is igénybe véve. Nem véletlenül nevezték kortársai és utódai az amerikai magyarok apostolának. Utazásaik egyértelműen hozzájárultak több földrajzi felfedezéshez is.

FELTALÁLÓ MAGYAR PAPOK

Két olyan magyar lelkésztől van tudomásunk, aki olyan szabadalmat jelentett be amerikai tartózkodása alatt, mely a mai napig érvényesen fennáll. Érdekesség, hogy mind a kettő a szabadidős tevékenység megkönnyítéséhez kapcsolódik. Marczinkó József (Sátoraljaújhely, 1878. december 24. – Toledo, OH, 1935. június 28.) 1928-ban United States Patent 1681590 számon saját szabadalmat nyújt be, Bowling game

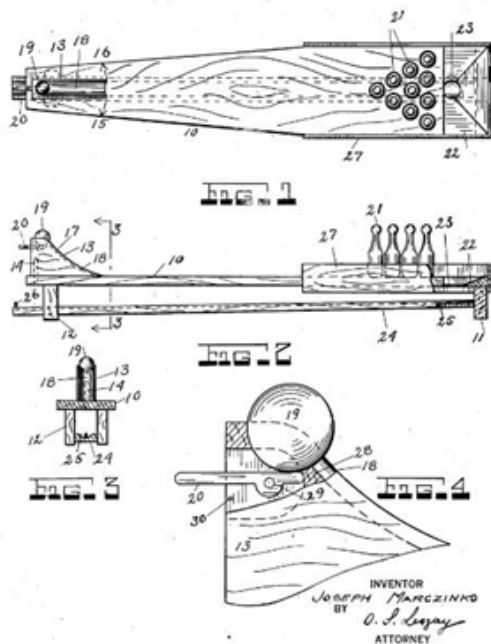
⁵ KÁRPI FERENC Á.: *Böhm Károly pápai prelátus élet- és korrajza, 1885–1907*. Cleveland, 1991.

board (Bowling

Aug. 21, 1928.

J. MARCZINKO
BOWLING GAME BOARD
Filed April 24, 1928

1,681,590



1. kép: Marczinkó József találmányának sematikus rajza. Forrás: United States Patent and

⁶ VAS LÁSZLÓ – KERKAYNÉ MACZKY EMESE – DUDÁS RÓBERT GYULA: *A passai Szent István római katolikus magyar templom története*. Domaszék, 2015. p. 12.

Trademark Office

A másik feljegyzett találmány sokkal inkább elterjedt és a maga módján sokkal inkább hatással van emberek százainak hétköznapijaira. Unger Lajos (Peresznye, 1887. augusztus 25. – ? 1950 körül) 1926-ban jelentett be szabadalmat a mai napig használatban lévő cigarettapapír összetételére. Tanulmányában komoly gyakorlati érzéssel, különféle anyagok összekeverésével hozott létre, a leírása szerint élvezhető minőségű cigarettapapírt. Szabadalmának azonosítója: US001605085.⁷

POLITIZÁLÓ MAGYAR PAPOK

Bár írásunk elején teljesen egyetértően idéztük Beer Miklós püspök szavait, mégis fontos, hogy megemlékezzünk a politikai életben aktívan részt vevő atyákról. Kutatásaink alapján négy olyan atya szolgált későbbi életében az USA-ban vagy Kanadában, aki korábban a magyar parlament képviselője volt.⁸ Rajtuk kívül a helyi politikában nagyjából 20 fő vett részt. Ez mondhatni teljesen természetes, hiszen számos pap volt magyarországi szolgálata alatt iskolaigazgató, aki szinte automatikusan a helyi képviselőtestület tagja lett.

A politikai szerepvállalás nem minden esetben járt elismeréssel. Ilyen helyzetbe került Járdánházi Kovács Lajos, aki – miután a nemzetiségi villongások ellen lépett fel – kegyvesztetté vált, s 1905-ben kényszerből az USA-ba távozott, majd 13 évvel később ott halt meg.

1945 után az esetleges korábbi politikai szerepvállalás számos esetben a menekülés legfőbb oka volt. Németh Kálmán Gellért atyát távollétében ítélték halálra, mivel az itthoni állapotokról információkat adott az amerikai illetékeseknek. Szintén halál várt volna itthon Végvári Vazul ferences szerzetesre, akit 1956-os tevékenysége miatt ítélték el. Ő mint a Magyar Szabadságharcos Világszövetség elnöke is szolgált USA-ba való érkezése után. 1959. november 4-én az Egyesült Nemzetek szovjet delegációjának épületében felajánlotta, hogy hajlandó magyarországi bíróság elé állni 1956-os tevékenységéért, ha a hasonló vádak alapján kivégzésre váró magyar fiatalokat a kommunista hatóságok szabadon engedik és a Nemzetközi Vöröskeresztnek átadják. „Felajánlását” nem fogadták el, később 1997-es hazatelepüléséig számos helyen lelkipásztorkodott, valamint az Amerikai Katolikus Püspöki Kar Bevándorlási Bizottságának tanácsadójaként próbált segíteni – többek között – a magyar lelkipásztorokon.⁹

⁷ Google Patents (2018) <https://patents.google.com/patent/US1605085A/en?inventor=Unger+Louis>

⁸ Hock János, Közi-Horváth József, Varga Béla, Zákány Gyula.

⁹ Elhunyt Végvári Vazul ferences szerzetes. *Magyar Kurir* (2018) <http://www.magyarurir.hu/hirek/>

Az országból való távozása után kifejezett politikai tevékenységet egy atya végzett, egész amerikai tartózkodása alatt. Ő Varga Béla¹⁰ volt, az 1945-ös Nemzetgyűlés elnöke, aki azon kivételek közé tartozik, akik nem hagytak fel a politizálással, ellenben hagyományos, plébániához kötődő lelkipásztori tevékenységet nem végeztek. Neki lehetősége nyílt rá, hogy az 1990-ben újonnan megválasztott demokratikus Országgyűlés alakuló ülésén beszédet mondjon.¹¹

PÜSPÖKI MÉLTÓSÁGRA EMELT MAGYAR PAPOK

Már a kezdetektől fontos, mondhatni „lobbi”-tevékenység zajlott, hogy a különféle nemzetiségi templomokat vegyék ki a helyi püspökök hatásköre alól. Ennek egyik fő oka a nemzetiségekhez való hozzáállás volt. Nehézséget jelentett, hogy a hivatalos egyházi vezetés mind az anyaországban, mind pedig az USA-ban nem állt pozitív módon a migráció kérdéséhez, valamint – különösen az ír vezetésű egyházmegyéikben¹² – alapgondolat volt, hogy a kikerkezők ne akarjanak nemzetiségi egyházközségeket létrehozni, inkább a „nemzetiségek olvasztótégelyébe” kapcsolódva a helyi plébániát vegyék igénybe.¹³ Ennek ellentéte volt, a clevelandi püspök kérése, amelyben kifejezetten az „elhagyott hunok és magyarok” részére kért egy buzgó és méltó papot.¹⁴ A püspök iránti igény igazoltnak tekinthető, hiszen nagyjából 1,5 millió magyar, s a papi létszám csúcsán több mint 400 pap élt az USA-ban és Kanadában. Ettől függetlenül kifejezetten magyar pap püspökké kinevezése a magyar bevándorlók részére sokáig nem történt meg. Csak jóval Mindszenty József bíboros halála után neveztek ki püspököt a külföldön élő magyarok részére, viszont úgy, hogy joghatósága nem volt a magyarok felett, csak mintegy tiszteletbeli vezető szolgálhatott.¹⁵

Magyar származású püspökből hat volt, három görög és három római katolikus.

elhunyt-vegyari-vazul-ferences-szerzetes/ (Utolsó megtekintés: 2019. november 13.)

¹⁰ HAAS GYÖRGY: *A szeretet apostola volt – Varga Béla élete*. Kariosz Kiadó, Budapest, 2009.

¹¹ Országgyűlési Naplók (2018) <http://www.parlament.hu/naplo34/001/0010004.htm> (Utolsó megtekintés: 2019. november 13.)

¹² PUSKÁS JULIANNA: *Kivándorló magyarok az Egyesült Államokban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1982. p. 255

¹³ I. m. 273.

¹⁴ VÖ. KÁRPI FERENC Á.: i. m

¹⁵ Ezek a püspökök az alábbi személyek voltak: Irányi László SP és Miklósházy Attila SJ. A jelenleg hivatalban lévő püspök egyházzogilag nem független püspök, hanem a külföldi magyarok ellátásával megbízott esztergom-budapesti segédpüspök. Ezáltal az ő jogi helyzete, püspökkari hovatartozása tisztázott. – VÖ. *Egy szív, egy lélek. Kipke Tamás és Elmer István beszélgetése Miklósházy Attilával, a külföldön élő magyarok nyugalmazott püspökével*. Szent István Társulat, Budapest, 2009.

Közülük három (Takács Bazil görög katolikus pittsburgh-i apostoli exarchátus, Irányi László SP római katolikus és Miklósházy Attila SJ római katolikus) született Magyarországon, Dolinay Tamás pittsburgh-i görög katolikus, Pataki András passaici, majd parmai, majd ismét passaici görög katolikus, valamint Annabring József superiori római katolikus püspök már az USA-ban született.

Említésre méltó, hogy a jelenleg aktív magyar püspökök közül Szócska Ábel nyíregyházi görög katolikus püspök egy évet szolgált az USA-ban, gyakorlatilag az utolsó magyar görög katolikus papok egyikeként.¹⁶

TANÍTÓ MAGYAR PAPOK

A legjelentősebb csoport – akik a pasztoráció mellett, illetve esetenként helyette szolgáltak – az egyetemi oktatásban szolgálatot teljesítő papok voltak. Az 1945-ös változások után kisebb mértékben, de 1956 után nagy számban érkeztek olyan atyák, akik már Magyarországon is főleg a tanításban vették ki részüket. Vizsgálva a neveket, jelentős egyetemek katedráin szolgáló papokra találhatunk. Jáki Szaniszló OSB a Princeton, Gábiel Asztrik OPraem, valamint Henkey-Hönig Károly a Notre Dame oktatója volt. Meg kell említenünk Nagy Anzelm OCist apátot, aki a Dallasi Egyetem matematika tanszékének volt tanára.

A fentiekből már látható, hogy több, Magyarországon „megszüntetett” szerzetesrend igyekezett a túlélését úgy biztosítani, hogy fiataljait, illetve növendékeit külföldre menekítette. Különösen nagy számban érkeztek 1945 és 1956 után az USA-ba és Kanadába a jezsuiták, akik elsődlegesen Kanadában, illetve New Yorkban (NY) telepedtek le, a ciszterciek Dallasban (TX) és Irvingben (TX), a bencések Portola Valley-ben (CA), a premontreiek Orange-ban (CA), valamint a piaristák Buffalóban (NY), Washingtonban (DC). Ezek a rendek – szemben a ferencesekkel, akik szintén nagy számban érkeztek ki – kevésbé vették ki részüket a magyar pasztorációból, elsődlegesen iskolákat alapítottak, valamint az egyetemi oktatásban vettek részt.

Amikor az oktatásban szolgáló magyar papokat vizsgáljuk, gyakorlatilag a bőség zavarával küzdünk. Volt közöttük olyan személy, akinek hatása akkora volt, hogy még a magyar – legkevésbé sem mondható szabad – egyháznak is „el kellett” ismernie érdemeit. Ilyen volt Gábiel Asztrik OPraem, aki 1982-ben esztergomi egyházmegyei címzetes préposti kitüntetést kapott – s így a rendszerváltásig az egyetlen külföldön szolgáló kitüntetett magyar pap lett.¹⁷

¹⁶ Szócska A. Ábel a Nyíregyházi Egyházmegye új megyéspüspöke. *Magyar Kurir* (2018) <https://www.magyarkurir.hu/hirek/szocska-abel-nyiregyhazi-egyhazmegye-uj-megyespuspoke>

¹⁷ *Magyar Katolikus Lexikon* (2018) <http://lexikon.katolikus.hu/G/G%C3%A1biel.html>

Itt ebben az írásban egy, a váci egyházmegyében felszentelt, kalandos életű papot említenénk meg – ismételve, hogy a bőség zavarában vagyunk. Ő Németh Ferenc (Kecskemét, 1899. január 1. – San Francisco, CA, 1987. március 6.) volt, aki élete derekán Nimród Ferencre változtatta a nevét. Mint váci egyházmegyést szentelték fel 1924-ben, majd 1927. július 16-án belépett a jezsuita rendbe. 1929–1930 között Szegeden filozófiát tanult, majd 1932–1933 között Budapesten tanult, ahol matematika–fizika–kémia szakos diplomát szerzett. A terciát 1941-ben Firenzében végezte el. 1948-ban távozott külföldre, 1953-ig a montevideói (Uruguay) magyarok lelkésze volt, 1954–1957 között Ausztráliában volt magyar lelkész, majd 1958–1959-ben Chieriben, Olaszországban írói tevékenységet folytatott. A jezsuita névtár szerint 1960-ban jelölt a piarista rendben, mivel egyes források szerint a jezsuitákkal megromlott a kapcsolata, és egyházmegyes papnak nem akarták átvenni. Életének ezen ideje alatt sok a bizonytalanság, mivel a piaristák adatbázisában nem szerepel. 1965 körül ismeretlen okok miatt változtatta nevét Nimródra. A San Francisco-i Szent István-ház alapítója lett. 1984-től az Árpád Akadémia tagja volt.¹⁸ Kutatásaiban a momentumfizika érdekelte, nevéhez kötődik az általános mezőelmélet megoldása.

Élete az amerikai magyar papok életének tipikus példája. Sok kaland, sőt – mondhatni – sok lelkileg megviselő fordulat után találta meg helyét.

Ezek a papok, akiket most megemlégettünk, s több száz társuk, akiknek nevét ma már (még) csak a kutató ismeri, jelek lehetnek a számunkra. Jelek, hogy bármi történik, „mindig glóriával zárul a zsoltár”.¹⁹

Befejezőként a leghíresebb amerikai magyar pap költőt, Tűz Tamást²⁰ szeretném idézni, akinek verse Szent István királyról²¹ szólt, de ha kicsit belegondolunk akár ezekről a papokról is szólhat:

*Jól megjelölte ezt az ezredévet:
keresztrel írta rá kemény nevét,
mint halhatatlan győzelmi ék.*

.....

Hát róla zengjen most a lelkes ének!

¹⁸ BIKFALVI GÉZA: *Magyar jezsuiták történeti névtára 1853–2003*. Budapest, 2007. 165.

¹⁹ VÖ. GIOVANNINO GUARESCHI: *Don Camillo és a fiatalok*. Új Ember Kiadó, Budapest, 1995.

²⁰ Makkó Lajos (Győr, 1916. április 18. - Hamilton, 1992. április 7.)

²¹ *Szegedi Piaristák* (2018) https://www.szepi.hu/irodalom/vers/tvers/tv_016.html

*Uram, téged dicsérünk általa,
mert ő volt a te választott edényed,
apostolod; híved s a föld sava.
És ő volt ama bibliai sáfár;
kire be jó, hogy éppen rátaláltál,
midőn megvirradt napunk hajnala!*



2. kép. Tűz Tamás (születési nevén: Makkó Lajos) ²²

²² Fénykép forrása: Babel Antikvárium (2018) <https://www.babelantikvarium.hu/szerz%C5%91/t%C5%B1z-tam%C3%A1s>

Némedi Rebeka

Az én JMJ történetem

Beszámoló A Panamai Ifjúsági Világtalálkozóról

2019. január

Némedi Rebeka vagyok, 20 éves, budapesti, Vácott, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola csecsemő- és kisgyermeknevelő szakán tanuló hallgató. 2017-ben a Szent Angéla Gimnáziumban érettségiztem, ez annyiból fontos, hogy itt ismertem meg a ferencességet, amely – jóformán egyből – magával ragadott. Azóta tagja vagyok a Ferences Ifjúságnak (YouFra), és jó kapcsolatot ápolok a ferences testvérekkel és nővérekkel is. 2018 augusztusában kaptam egy telefonhívást Dobszay Benedek tartományfőnök atyától, és közölte velem, hogy ő egy embert küldhet a panamai Ifjúsági Világtalálkozóra (JMJ, WYD) kiutazó magyar delegációba. Éppen Taizében voltam. Én lettem az az egy fő. Így az én történetem más, mint a delegáció többi tagjáé. Ketten utaztunk Kauser Tiborral, a Ferences Világi Rend miniszter generálisával. Ismertük már egymást, mivel éppen tavaly augusztusban együtt utaztunk Litvániába egy ferences kongresszusra. Mi a Ferences Nemzetközi Előtalálkozóra (YouFra International Gathering-YIG) mentünk, egyből Panamavárosba, ellentétben a magyar delegáció többi tagjával, akik a Shalom Közösséggel töltötték a JMJ-t megelőző pár napot, San Joséban, Costa Ricán. Mint kiderült, én voltam az egyetlen európai YouFra résztvevő az előtalálkozón, mert a litvánok visszamondták részvételüket.

2019. január 16-án hajnalban elindultunk Panamavárosba, frankfurti átszállással. Sok tekintetben ez volt nekem az első: az első tengerentúli járat, az első alkalom, hogy láttam az óceánt, az első, hogy részt vettem a YIG-en és a WYD-n. Mínusz 6 óra az időeltolódás, így még aznap, 16-án este megérkeztünk. Vártak minket a reptéren. Kauser Tibornak a rendi beosztása végett a világ minden részén vannak ismerősei. Hazudnék, ha azt mondanám, hogy nem volt „előnye” annak, hogy vele vettem részt a programokon. Első este meghívott mindkettőnket a helyi közösség elöljárója, ún. „minisztere” vacsorázni. Majd elfoglaltuk a szállásunkat egy helyi, ferences nővérek által vezetett iskolában. Még nem voltunk sokan, a többség csak másnap érkezett meg, mivel a program is csak 17-én este kezdődött el. Ebből következik, hogy volt egy egész napunk körülnézni. Mivel a programban nem szerepelt a Panama-csatorna meglátogatása, az elöljáró elvitt minket. Hihetetlen élmény volt, örülök, hogy láthattam hajót is átmenni rajta. Aznap este tapasztaltam meg először a latin-amerikaiak mentalitását. Először furcsa volt, hogy hangosan énekelnek, imádság, szentmise alatt tapsolnak, akár táncolnak is, de igazán magával tudja ragadni az embert. Továbbá a spontaneitásukat és örömeiket is érezhettük.

Az ottani nyitómisét a helyi érsek atya celebrálta. Az előtalálkozókon volt lehetőség tanulni egymástól, eszmét cserélni, megismerkedni mások kultúrájával, illetve az ifjúság helyzetével. Ez mondjuk okozott némi nehézséget számunkra, mivel Latin-Amerika – Brazíliát és pár kis országot leszámítva – egy nyelvet beszél, a spanyolt, és egyáltalán nem evidens az angol nyelvtudás. Az elején még idegennek éreztem magam a spanyol ajkú testvérek körében, de ez egyre oldódott bennem. Talán az volt a fordulópont, január 18-án, amikor egy ebéd utáni szieszta alkalmával egy perui lány odaült hozzám beszélgetni, bár csak kézzel-lábbal értettük meg egymást. Majd egyre gyűltek körénk a ferences testvérek, akik közül szintén csak ketten beszéltek angolul, de hihetetlen jó érzés volt, ahogyan próbálkoztak megérteni engem.

Több előadást is hallhattunk, többek között a YouFra elmúlt 70 éves történetéről, a közösségi médiáról, az ifjúsági szinódusról. Ezekről az előadásokról többnyire kiscsoportos beszélgetésben is eszmét cserélhettünk.

Volt egy zárandoklatunk január 19-én, mindössze 4 kilométer távolságra, amit két óra alatt sikerült megtennünk. De ami még meglepőbb volt, hogy egy felvezetőautóból ordított a zene, és nem olyan népekek, mint egy itthoni, pl. ferences zárandoklaton, hanem elektronikus, de keresztény tartalmú, mai hangzású popszámok. Mindezt a ferences testvérek szervezték meg.

Egy városnézős napunk volt az előtalálkozón, január 20-án, ez vasárnapra esett. A szentmisét a belvárosi Szent Ferenc-templomban ünnepelhettük, majd végigsétáltunk a belvárosban, ezt követően pedig busszal elvittek bennünket a korzóra, ahonnan csodás kilátás nyílt a városra. Az előbb említett helyen teljesen véletlenül botlottunk egymásba Bese Gergő atyával és a magyar fiatalok egy csoportjával. A belvárosban igazán megtapasztalható, szemmel látható az, amit azelőtt csak hallottam, hogy mennyire megoszlik a társadalom: Egy adott utcán belül találkoztunk igazán mélyszegénységben élőkkel, ahol nagyon figyel az ember az értékeire, ha turista, pláne ha nő, illetve este nem jár arafelé; és ugyanebben az utcában van a városháza, amely egy szép térre néz, és vélhetően jól szituált emberek lakják a környező házakat is.

A következő napon, január 21-én az ebédrel lezárult az előtalálkozó, de nekem és a legtöbbünknek nem kellett elköltöznünk az iskola épületéből. Még az előtalálkozó ideje alatt Litvániában megismert testvérek megkérdezték tőlem, hogy 22-én lenne-e kedvem velük elmenni a karibi partra. Ugyan lemaradtunk a nyitó szentmiséről, de kihagyhatatlannak ígérkezett az ajánlat, így rábólintottam. Felemelő érzés volt látni a másik oldalt is. Átszeltünk egy trópusi erdőt, amelynek az összképe csodálatos volt, pálmákkal és dús, zöld növényzettel. Megnéztünk egy falut, Portobelót, itt eltöltöttünk egy kis időt, láttunk lila templomot és még a kókuszdiót is megkóstoltuk. Kihajóztunk egy szigetre kis csónakkal, ahol volt lehetőség fürödni a tengerben.

Január 23–25. között voltak a katekézések. A miénk a romániai testvérekkel együtt volt egy elég távoli templomban. A nagyvárad püspök atya tartotta a katekézéseket és ő is prédikált mindkét nyelven. Én szorgalmas voltam, és mind a három alkalommal ott voltam, de meglehetősen kívülállónak éreztem magamat, mivel a delegáció tagjai már eléggé összeszoktak az azt megelőző pár nap alatt, így nem nagyon tudtak hová tenni. Ezeken a napokon volt lehetőség délutánonként, esténként részt venni koncerteken, hivatástisztázó műhelyre menni vagy gyónni.

Január 24-én volt egy elég rossz élményem. Egyedül próbáltam bejutni a pápa köszöntésére a katekézis után. Magával ragadott a tömeg, mozdulni sem bírtam. Végül a kapuzárás után bejutottam, de akkor már inkább távoztam volna, de sajnos se ki, se be. Nem tudtam mit tenni, csak sírtam. A kivetítőn ugyan láttam, ahogyan megérkezett a pápa, de azon gondolkodtam, hogy pont ugyanezt látnám egy parki kivetítőn vagy a telefonomon tömeg nélkül is. Szerencsémre az afrikai testvérek láncot alkotva kimene-

kíttettek, szárnyaik alá vettek. Ezek után megbeszéltük társaimmal, hogy tömegrendezvényre csak együtt megyünk. Ez az elhatározás egészen másnapig tartott ki...

25-én ebédelés nélkül indultam neki a katekézistről a keresztút helyszínére, ismételten egyedül, hogy ne kerüljek még egyszer olyan helyzetbe, mint előző nap. Így nyitás előtt két órával már ott voltam, beengedtek, foglaltam helyet, és még volt a program kezdetéig 4-5 óra. Megjegyzem, ezzel egyáltalán nem voltam egyedül. Gondoltam, hogy milyen jó lesz, végre lesz jó fényképem a pápáról. Hát nem lett. És utána sem. Később a vietnami barátaim megtaláltak, és velük töltöttem a délutánt és estét.

Másnap a virrasztás helyszínére kellett eljutnunk. A vietnami és amerikai ismerőseimmel vettem részt a programon. A szentatya érkezése után szentségimádás és koncertek voltak. Soha nem aludtam még szabad éjszaka alatt, egy szál hálósákban, zuhanyzás nélkül, ennyi emberrel egy helyen. De meglehetősen izgalmas volt.

27-én, az utolsó napon 8:00 órakor kezdődött a pápai szentmise. Ezt követően még volt egy kis időm eljutni a szállásra, összepakolni és várni a fuvaromat a reptérre. Elhalasztották a gépem indulásának idejét két és fél órával, mivel a pápa gépe is pontosan akkor indult, mint az enyém indult volna. De végül is szerencsésen megérkeztem január 28-án este Budapestre. A hazaérkezésem óta intenzíven élnek bennem az élmények. Hálás vagyok!

KÉPMELLÉKLET

(a szerző fotói)



A szentatya látogatására felújított bazilika



A Szent Ferenc-templomban mise után



Panama-csatorna



A lila templom Portobelóban



A Karibi szigetek



A magyar–román katekézis papjai és püspöke



A vietnami barátokkal



A panamai érsek atyával



Miután megérkeztünk a zarándoklatból



Ilyen az apály a száraz évszakban

Egy gondolatébresztő tanulmánykötetről

Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere. Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett, azonos című konferencia és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket bemutató tanulmánykötet. Szerk.: HANÁK ZSUZSANNA. Líceum Kiadó, Eger, 2018.

A kötetet nyitó tanulmányában (*Régi-új kihívások a magyar oktatásban*) N. Tóth Ágnes – elsősorban az oktatás eredményességét mint elérendő célt kiemelve – három, a pedagógiai gyakorlatban hosszabb ideje jelen lévő anomáliát elemez részletezően. Elsőként az iskola elszámoltathatóságának kérdésköre kapcsán ennek két aspektusára hívja fel a figyelmet: az oktatás átláthatóságára, illetve a ráfordítások megtérülésének igazolhatóságára. Tegyük hozzá, hogy a kérdés már csak azért sem kerülhető meg, mert több ország oktatási rendszerében már működtetnek az intézményi munka minőségét vizsgáló, külső elszámoltathatósági rendszereket. A szerző ebben a vonatkozásban – kiemelve az intézmények számának és a tanulólétszámnak, a humán erőforrásnak és a tanulólétszámnak, valamint a költségvetési ráfordítások és az eredményesség arányszámainak mutatóit – a magyar oktatás pazarló voltára mutat rá. Hivatkozva Horn Dánielnek *Az oktatathatósági elszámoltathatósági rendszerek elmélete* c. munkájára az elszámoltathatóság alapelemeiként a nyilvánosságot (az iskolahasználók hiteles információkkal való tájékoztatását), a visszajelzést (az intézményeknek címzett információs rendszer saját működésükről) és az ösztönzést (az intézményeknek saját minőségi mutatóira vonatkozó pozitív befolyásolási képessége) nevezi meg. A nyilvánossággal kapcsolatban vizsgálha-

tó például a szülő és iskola közötti partnerség vagy a pedagógusoknak az intézményen belüli (alul)informáltságának kérdése. Egyetérthetünk a szerzővel abban, hogy egy-egy intézmény hatékonysága nemcsak a ráfordítások nagyságával, „hanem a humán erőforrások összetétele, felhasználása és az eredmények integrált vizsgálata alapján lenne kimutatható”. A hazai közoktatási rendszer specifikumait figyelembe vevő mérési rendszer kidolgozása és működtetése persze korántsem lesz egyszerű feladat.

Az elszámoltathatóságon kívül az ezzel nyilvánvalóan számos tekintetben összefüggő szakmai professzionalizmus kérdéskörét veszi górcső alá a szerző, nem feledkezve meg a szakma társadalmi megítélésének a mai napig meglehetősen ellentmondásos helyzetéről. Fontosnak tartja ezzel kapcsolatban, hogy megvizsgálja a tanári pálya megtartó ereje fokozásának egyik eszközét, a pedagógus életpályamodellben meghirdetett előmeneteli rendszer lényeges elemeinek, a minősítő vizsgának és a minősítő eljárásnak a gyakorlati alkalmazását. Vélekedése szerint „elfogadható a szándék, hogy a pályakezdőkkel foglalkozó kollégák élvezzenek elsőbbséget a mesterpedagógus kategóriába lépésnél, de az már nem, ha ez a pályázatra jogosultak létszámának egyfajta költségtakarékossági szempontú szűrési funkcióját megvalósító kritérium”. A kutatótanári besorolás feltételeként megfogalmazott „pedagógiai tevékenységhez kapcsolódó” tudományos minősítést mint kritériumot – hívja fel a figyelmet a szerző – tartalmát tekintve pontosítani, értelmezni kell.

Az esélyegyenlőség (iskolai) érvényesülésének kérdésével kapcsolatban a szerző vizsgálatának tárgyát az elszigetelődés tanulási potenciált érintő befolyását vizsgálja. Felhívja a figyelmet arra, hogy a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának kimutatott csökkenésekor figyelembe kell venni az említett kategóriák jogi értelmezésének ezzel egyidejű változásait is. Megállapítása szerint az esélyegyenlőtlenségi mutatókon az intézményes nevelés nem képes annyit javítani, amennyire a hátrányok csökkentéséhez szükség lenne, s az állami gondoskodás bővülése ellenére a sajátos nevelési igényű tanulók esélyei sem nevezhetők megnyugtatónak.

Einhorn Ágnes *Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz* című tanulmányának első részében a pedagógia modernizáció értelmezésének szűkebb és tágabb kereteit vázolja fel, azaz nézete szerint a tanári viselkedésmódok és technikák megváltozására irányuló törekvések mellett a tanárok komplex nézetrendszerének, mentalitásának is változnia kellene. Ezzel összhangban, illetve párhuzamosan a tanár-

központú, ismeretalapú megközelítés helyett a tanulóközpontú, kompetencia- és tevékenységalapú megközelítést javasolja. A szerző az oly gyakran hangoztatott pedagógiai kultúraváltáson nem a pedagógiai kultúra felszíni, módszertani jellegű innovációját érti (nem tagadva persze a megfelelő módszertani kompetenciák jelentőségét), hanem a tanárok nézetrendszerének alapvető jellemzőit tartja szükségesnek megváltoztatni.

A pedagógiai modernizáció eszközeinek számbavételével és értékelésével kapcsolatban a szerző rámutat az elmúlt évtizedek ez irányú tapasztalataira: a szabadabbnak nevezett alaptantervi szabályozás és az előíróbbnak tartott kerettantervi megoldások közötti különbségekre és az érettségi vizsga reformjára. Ez utóbbi kapcsán – a gyakorlat felől közelítve a kérdéshez – arra a megállapításra jut, hogy (tartalmi értelemben) a záróvizsga (beleértve a kétszintű érettségi vizsga bevezetését) erősebb modernizációs eszköznek bizonyult a tantervnél. A közoktatásban alkalmazott pedagógiai fejlesztéseknek három irányát nevezi meg a szerző: a kooperatív módszertani elemek beillesztését a napi gyakorlatba, a fejlesztő értékelés különböző technikáinak alkalmazását és az online lehetőségek integrálását a tanítás folyamatába. Külön hangsúlyt kap a tanulmányban a tanárok egymástól tanulásának és együttműködésének elősegítését szolgáló projektek bemutatása. A szerző figyelmeztet azonban arra, hogy az autonómián és együttműködésen alapuló iskolafejlesztési projektek megvalósításakor nehézségekkel és kihívásokkal is számolni kell, egyebek mellett az új generációk tanulási és médiafogyasztási szokásainak változásával, a tömegesedés következtében a tanulók új csoportjainak megjelenésével és a szegregáció intézményi következményeivel. A hátráltató tényezők közül a magyar (pedagógus)társadalomban sem ismeretlen „tanult tehetetlenség” jelenséget említi meg.

Az alapvetően alulról induló iskolafejlesztési projektek kezdeményezése korántsem egyszerű feladat, úgy tűnik a helyi vezetésnek ebben (is) kulcsszerepe van, „hiszen ő tudja elérni, hogy a tantestület meglássa a lehetőséget ebben a munkában”.

A pedagógusi reflexió kérdéskörének vizsgálatával két, a célcsoportot és az alkalmazott módszereket tekintve különböző tanulmány is foglalkozik. Molnár Béla *A tanítók és a reflexió* című, saját kutatását ismertető tanulmánya módszerében a metaforikus fogalomalkotás lehetőségét használja. Módszerválasztása szerencsésnek tűnik, ugyanis kezdő és tapasztalt tanítók körében végzett vizsgálata a pedagógusi portfólió készítésekor is fontos szerepet játszó reflexió nyelvileg nehezebben verbalizálható jelentéstartal-

maira irányul. A kapott eredmények nemcsak a kezdő és a tapasztalt tanítók válaszainak összevetésére, hanem egyrészt az elkötelezett, másrészt a munkájukra, tanóráikra, élményeikre reflektáló tanítók metaforáinak összevetésére is módot adott. A kezdő tanítók-nak a reflektáló tanítóra utaló metaforái (háziasszonyok a konyhában, gyónók a gyónatószekben, medikusok) az állandó tanulási folyamat előtérbe kerüléséről árulkodnak, míg a tapasztalt tanítók válaszaiból (kertész, szerelőkutató, számítógép, megújuló energiaforrás, GPS) ugyanerre vonatkozólag az adott helyzet azonnali megoldásának igénye olvasható ki. A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy az adatközlőktől kapott válaszok „nagyon érzékletesen jelenítik meg a tanítók teóriáit, nézeteit”.

Simon Katalin *A tanárok reflexióértelmezése* című tanulmányában „egy, a reflexió témakörében folyó nagyobb kutatás részeként” annak feltérképezésére vállalkozott, hogy „a hazai gyakorló pedagógusok hogyan értelmezik a fogalmat, miként viszonyulnak hozzá, milyen kontextusban van jelen a pedagógiai gyakorlatban”. A 108, eltérő végzettséggel és tapasztalattal rendelkező pedagógus bevonásával készült kérdőíves kutatás eredményeinek rendkívül alapos elemzése módot ad néhány, a pedagógusképzés folyamatára vonatkozó megállapítás megfogalmazására: „A szükséges elméleti ismeretek után – mely a pedagógia kompetenciája – minél több lehetőséget kell a hallgatóknak biztosítani arra [...], hogy az önreflexió módszerét elsajátíthassa.” Összetettebb, nehezebb feladatnak tűnik viszont annak elérése, hogy a gyakorló pedagógusok reflektív tevékenysége beépüljön pedagógiai tevékenységük minden szakaszába.

Napjaink egyik dinamikusan fejlődő interdiszciplináris tudományával, a neuropedagógiával ismerkedhet meg az olvasó Varga László és Farnady-Landerl Viktória *Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia* című tanulmányában. A tanulónak saját tudása alakításában sokkal aktívabb szerepet szánó konstruktivista pedagógia elméleti keretébe ágyazva a szerzők a *neuro* előtag jelentéstartalmának meghatározó elemeire mutatnak rá, elsősorban az agy és a fejlődés közötti kölcsönös kapcsolat jelentőségét hangsúlyozva. Úgy tűnik tehát, hogy az agykutatásban elért eredmények felhasználása nélkül nincs mód arra, hogy az egyén tanulásával összefüggő, arra tényleges hatást gyakorló fontos pszichológiai tényezőket a maguk súlyának megfelelően kezeljük. A tanulmány – a vizsgált kötetben fókuszba helyezett kérdéskörhöz kapcsolódva – a pedagógiai sikert is neuropedagógiai megközelítésben elemzi. A siker egyik fontos előfeltételének, a pedagógiai minőségbiztosításnak neuropedagógiai megközelítésben fontos jellemzője,

„hogy bár a követelményrendszer külsőleg meghatározott (az adott kultúrába való beilleszkedés és eredményes érvényesülés feltételei), de a sikerkritériumok kialakításánál figyelembe veszi az értékelés kvalitatív és individuális jellegét, a gyermek természetes fejlődési folyamatát [...]”.

Góczánné Molnár Éva *A nyelvtanulási motiváció és az önszabályozó tanulás tanulói szintjének vizsgálata* című tanulmánya a németnek mint második idegen nyelvnek az oktatása során alkalmazott motivációs lehetőségeket vizsgálja, ezen belül elsősorban a motivációs tényezők és az önszabályozó stratégiák jelentőségének bemutatására törekszik. E két fogalom szakirodalmi hátterének és az ezzel kapcsolatban eddig elvégzett empirikus kutatások eredményeinek ismertetését követően részletező elemzést olvashatunk a szerzőnek a témában végzett kutatásáról. További kutatások szükségességére mutatnak rá a motivációs tényezők és az önszabályozási stratégiák kapcsolatának erősségével kapcsolatos megállapítások. A második idegen nyelv esetében ugyanis „az önszabályozó stratégiák közül az unalom leküzdésének szabályozása jelez 3 motivációs tényezővel is szoros kapcsolatot. Amelyik diáknak kiválóan működik az unalomleküzdési stratégiája, annak magasabb a nemzetközi orientációs, az eszközjellegű orientációs és az ideális második nyelvi én szintje.” A második idegen nyelv esetében az eszközjellegű orientáció motivációs tényezőjével kapcsolatban a szerző kiemeli, hogy „minél magasabb a tanulónak az eszközjellegű motivációja, annál hatékonyabban működik az önszabályozó tanulás”.

Szilágyi Balázs *A tudományos-művészeti asszociációs képesség pszichológiai összefüggéseinek vizsgálata* című tanulmányának bevezető részében a kreatív gondolkodás fogalma a tudományos (elemző, elemekből építkező) és az intuitív (megérző, asszociáló) gondolkodás közötti fejlett kapcsolatban jelenik meg. Ennek eredményeképpen beszélhetünk a kíváncsi, érdeklődő szellemű, logikus gondolkodású, bátor képzettársításokkal, intuíciókkal rendelkező gyerekekről. Az iskolára, oktatásra vonatkozóan a szerző ezzel kapcsolatban megállapítja, hogy az iskoláskorban ezek a vonások csökkennek. „Az iskola – minden jó szándékú törekvés ellenére – az évek során tompítja ezeket a vonásokat. Sokan nem olyanná fejlődnek, mint ami az indulásnál lehetőségként bennük volt.” A tanulmány azonban nem ennek okaira koncentrál, hanem arra, a szerző által naiv korszaknak nevezett korai kisgyermekkorra jellemző élményszerű tapasztalatszerzésre, kísérletezésre, melyeknek a kísérletező hajlam megőrzése és fejlesztése szempontjából

– mind a természettudományokhoz, mind a művészetekhez vezető úton – alapvető jelentőséget tulajdonít. A tanulmány célja tehát „a naiv korszak jelen időre gyakorolt hatásainak, összefüggéseinek feltérképezése. A szerző által végzett kutatás hat tulajdonság (asszociációs képesség, érzékenység, megfigyelőképesség, kreativitás, lateralitás, életkor és nem) egymáshoz viszonyított függőségét, illetve függetlenségét vizsgálta, kiemelt figyelmet szentelve az asszociációs képesség relációira. A kapott eredmények arra engednek következtetni, hogy az asszociációs képesség egyértelmű összefüggést mutat az érzékenységgel, a kreativitással, a megfigyelőképességgel, az életkorral s valószínűleg a lateralitással is, az életkortól független az érzékenység, a kreativitás és a lateralitás is (az érzékenység és a kreativitás csak kis mértékben növekszik az életkorral), míg a megfigyelőképesség az életkorral növekszik.

A tehetséggondozás és -felismerés kérdéskörét a kötetben két rendkívül érdekes és gondolatébresztő tanulmány is érinti. Kissné Zsámboki Réka *Az iskoláskor előtti tehetséggondozás helyzetképe és a tehetségígéreték nyomon követésének lehetősége az óvoda-iskola átmenetben* című dolgozatában a tehetség meghatározásaiból alapvetően kétféle tehetségértelmezés bontakozik ki: tágabb értelemben a személyiségben meglévő potenciált, veleszületett adottságok bázisán kiépülő képességeket jelent, szűkebb értelemben pedig konkrét teljesítmény függvénye. Előbbi a gyermekkori életszakaszban, utóbbi a 10 évesnél idősebb fiatalok esetében vizsgálándó. Úgy tűnik tehát, hogy a tehetségdefiníciókat is az determinálja, hogy milyen életszakaszra vonatkoztatjuk. A tehetségígéreték (a terminust valós motiváltsága miatt megfelelőnek tartjuk) tehát csak adottságszinten vizsgálhatók, nem mutatkoznak meg produktumban. A kora gyermekkori tehetséggondozás sikerének zálogát a szerző a csapatmunkában látja: „a család és az intézményes nevelés együttesen tudja biztosítani azt, hogy a gyermek egészségesen és lelkileg kiegyensúlyozottan fejlődhessen”.

Zsubrits Attila *A tehetséges gyerekek személyiségjellemzői és magatartása* című tanulmánya a tehetségkép átfogó – és tegyük hozzá: indokolt – (újra)értelmezésére tesz kísérletet. Nem meglepő ezért, hogy külön fejezetet szentel a különleges nevelési igényű (atipikus) tehetséges gyerekek jellemzőinek. Ezzel kapcsolatban – Gyarmathy Éva elemzésére hivatkozva – négy tehetségcsoportot azonosít: a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségeket, a neurológiai alapú teljesítmény- és viselkedésszavarokkal küzdők csoportját, az érzék- és mozgásszervi fogyatékkal élő tehetségeket, valamint az autista

tehetségek és a tehetséges értelmi fogyatékosok csoportját. Meg kell ennek kapcsán jegeznünk, hogy az elsőként említett csoportba sorolható tehetséges gyermekek esetében – ahogy erre Gyarmathy Éva rámutatott – hangsúlyozottan fennáll annak veszélye, hogy a tehetségnek iskolaközpontú megközelítése lényegében kizárja őket az azonosított tehetségek köréből. Ennek szociális következményei pedig beláthatatlanok.

Szemereiné Szigethy Enikő *Befogadói attitűdvizsgálat Somogy megyei többségi iskolák pedagógusai körében* címmel írt dolgozatában kísérletet tesz arra, hogy feltárja, milyen lehetőségei vannak korunk pedagógusának arra, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásához, neveléséhez szükséges speciális ismeretekre tegyen szert. Az utóbbi két évtized integrációs törekvéseinek törvényi szabályozását számba véve két vezérelvet emel ki: a szocializálódás lehetőségét „normál” kortársak társaságában és a speciális iskola stigmatizáló bélyegének elkerülését. Az SNI tanulók tanulási folyamatának jellemzői közül elsősorban a rájuk jellemző tanulási alulmotiváltságot emeli ki, „amit tetézhethet a képességihiány, a kortárscsoportok kirekesztése, a rossz családi háttér”. Mindemellett a szerző meglátása szerint hátráltató tényező a tanárok felkészületlensége, a felelősség áthárítása. A hazai pedagógusképzés a speciális kompetenciák megszerzésének lehetőségeit tekintve nem mutat egységes képet, a kötelező tárgyak között ugyanis jellemzően nem szerepel speciális témakör. Az összképet némiképp ugyan árnyalja, hogy a tanítóképzésben választható szakirányként szerepel egyebek mellett a diszlexia vagy az integrált nevelés, azaz a tanítójelöltek „hozzájutnak speciális ismeretekhez”, az általános szaktanárképzésben erre csak elvétve kerül sor.

A szerző részletesebben szól a befogadó intézményekkel és ezek pedagógusaival kapcsolatos korábbi vizsgálatok megállapításaival, mégpedig a következő témák köré csoportosítva azokat: Hol tart az integráció? Speciális és többségi pedagógia viszonya. Az SNI gyermekek elfogadottsága a pedagógusok, a társaik és a szülők körében. Alkalmazott módszerek, technikák, eszközök a befogadó intézményekben. Hatékony együttnevelési módszerek. Speciális ismeretek, szaktudás birtoklása, megszerzésének lehetőségei. SNI gyermekek társadalmi integrációja, jövőképe.

Ami a többségi pedagógusok befogadói attitűdjének empirikus vizsgálatát illeti, a szerző három hipotézist állít fel: (1) „A többségi iskolák [...] igyekeznek megfelelni a törvényi előírásoknak [...], de nem tudnak élni sem a materiális, sem az immateriális javakkal és lehetőségekkel.” (2) „A többségi iskolák pedagógusai nem rendelkeznek ele-

gendő ismeretanyaggal a SNI gyermekek tanításához.” (3) „A tárgykörbe jobban képzett pedagógus sikeresebb oktató-nevelő munkát végezhetne [...], ez pozitívan hatna az iskola megítélésére, az inklúziós folyamatokra.” Az első hipotézis eleje – ahogy azt a szerző részletesen kifejti – igazolódott, míg a második fele csak részben, ugyanis az intézmények gyakorlatának „sikeressége eléggé egyénre szabott”. A második hipotézis a kutatás során részben igazolódott be, a harmadik teljes mértékben.

Kornné Szaller Judit *A beszédhiba és az infokommunikációs eszközök hatásmechanizmusának vizsgálata* című dolgozatának témája korunk egyik sarkalatos problémája, az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek beszédhibáinak vizsgálata, illetve ennek okainak feltárása. A szerző ezen belül három súlyponti kérdéssel foglalkozik: a nagycsoportos óvodás és az első osztályos kisiskolás gyermekek „beszédvizsgálatának szűrésével”, a beszédhibák gyakoriságával, valamint az infokommunikációs eszközök gyakorlatával, azaz az „infokommunikációs szokásrendszerrel”. Meg kell jegyeznünk, hogy a dolgozat negyedik fejezetének címe és a benne közölt információk nem mutatnak teljes korrespondenciát: az anyanyelv-elsajátítás folyamatának és a beszédhibák meghatározásának modern elméletei helyett a szerző a fejezetcímbe jelzett két vizsgált folyamat lényegi jellemzőit nevezi meg.

A szerző mérésadatainak összevetése és a mért adatok összesítése alapján arra jut, hogy az óvodás nagycsoportosok körében a beszédhibások száma növekvő tendenciát mutat. Felteszi a kérdést, „vajon mi okozhatja az egyre növekvő beszédhiba meglétét”.

A lehetséges válaszok közül a szerző az infokommunikációs eszközök fokozott jelenlétének negatív hatásai közül háromra hívja fel a figyelmet: az emlékezőképesség nagyrányú romlására, az íráskészség jelentős gyengülésére és a kevesebb mozgás következtében a szenzomotoros rendszer lassabb fejlődésére.

A bemutatott kötet méltán tarthat igényt a téma iránt érdeklődő pedagógusok figyelmére. A benne felvetett kérdések további gondolkodásra, illetve vizsgálatokra ösztönöznek.

Pilecky Marcel

ÖSSZEFOGLALÓK

GÁL GYÖNGYI

ERDÉLYBŐL ÁTTELEPEDETT PEDAGÓGUSOK OTTHON- ÉS CSALÁDKÉPE

Jelen tanulmány a Magyarországra áttelepedett pedagógusok otthon- és családképét mutatja be életútinterjúk segítségével. Munkánk célja az áttelepedett pedagógusok kivándorlástörténeteinek bemutatása, kiemelve a családi okokat. Feladatunknak tekintettük továbbá, hogy bemutassuk és értelmezzük a rendszerváltás előtti és utáni migrációs motivációkat, vonzó és taszító tényezőket. Írásunk módszertanában kiemelt jelentőséggel bírt az életútinterjúk elemzése az Atlas Ti. tartalomelemző szoftverrel.

A tanulmány eredményként mutatja be az interjúk tartalomelemzése alapján kirajzolódott migrációs típusokat, fókuszálva a *családegyesítők* kategóriájára, hangsúlyozva ezáltal is a kivándorló pedagógusoknak a családjuk és otthonuk iránt érzett szeretetét, ragaszkodását.

INGRID EMMEROVÁ – TOMÁŠ JABLONSKÝ

A SZOCIÁLISAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK INKLUZÍV NEVELÉSE SZLOVÁKIÁBAN

A tanulmány a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók inklúziójának szlovákiai helyzetével foglalkozik. Minden gyermeknek, a szociálisan hátrányos környezetben élőknek is joga van ahhoz, hogy minőségi oktatásban részesüljön. Az inklúzió lehetőség arra, hogy javítani lehessen oktatásuk hatékonyságán. A szerzők a szociálisan hátrányos helyzet jellemzését követően kitérnek az iskola és a szülő együttműködésének, a szakszolgálati munkatársak tevékenységének, valamint az inkluzív szemlélet gyakorlati megvalósítási lehetőségeinek bemutatására.

RÉTLAKI ANDRÁS

ISKOLAÉRETTSÉGI VIZSGÁLATOK EGY SZALÉZI ÓVODÁBAN

Az iskolaérettség megállapítása, a gyerekek fejlődésének követése fontos, viszont elvégzésére nincsen egységes szakmai iránymutatás. A szűrést és részképesség méréseket a szakszolgálatok végzik, az óvodák gyakran saját mérőeszközöket használják. Leggyakrabban a testi-fizikai érettségre és pszichológiai érettségre fókuszálnak. Kutatásomnak célja egy óvoda tesztjéről való visszajelzés. Utánkövetést is végeztem az iskolai tantárgyi eredmények segítségével. A teszt feladatai a féltekei dominancia megállapítására, a testséma mérésére, az ábrázoló tevékenység értékelésére, a rövid távú memória mérésére (RTM), a beszédészlelés pontosságának mérésére, a gyermek tájékozottságának és elemi matematikai képességeinek megállapítására irányulnak. 46 fős mintán végzett eredmények szerint az óvodai feladatok közül az RTM-feladatok, az emberábrázolás, a téri tájékozódás, az időben való tájékozódás és az elemi matematikai készségek differenciálják leginkább a gyermekeket. A testséma és a téri tájékozódás képessége kiváló jelzői az iskolaérettségnek. Az auditív-verbális RTM, beszédészlelés, matematikai készségek és az időben való tájékozódás hosszú távon előrejelezhetik az eredményességet. Hátrány figyelhető meg a kialakulatlan laterálisú gyerekek körében, viszont a kialakult keresztezett és kialakult egyoldali dominanciájú gyerekek között kevésbé volt különbség, különösen hosszú távon.

SZÉKELY ZSUZSANNA

MEDIÁCIÓ A PEDAGÓGIAI PRAXISBAN

A tanulmány a szakdolgozatom utolsó két fejezetének rövidítése, a mediáció alkalmazására fókuszál az oktatási intézményekben, illetve a második felében az ezzel kapcsolatos kutatási eredményekkel foglalkozik.

Bemutatja, hogy melyek lehetnek az oktatási viták szereplői, majd a leggyakoribbak mentén kifejti, milyen jellegű konfliktusok alakulhatnak ki a szereplők között. Ezután rátér a mediáció alkalmazására az iskolában. Ezen belül a mediáció alkalmazási lehetőségeivel és a gyakorlati tapasztalatokkal is foglalkozik.

A kutatás középpontjában a mediáció pedagógusok általi ismerete, alkalmazása állt. Ezen belül bemutatja a jelenleg ismert és alkalmazott konfliktusmegoldási módszereket, továbbá azt is, hogy ha ismerik a mediációt, alkalmazzák, alkalmaznák-e azt az oktatásban.

HUJBERT ISTVÁN

**AZ ORGANIKUS PEDAGÓGIA LEHET A KULCS A NEVELÉSHEZ
(BESZÉLGETÉS UZSALYNÉ DR. PÉCSI RITA NEVELÉSKUTATÓVAL)**

Egy felekezeti, keresztény értékrendű (de világnézeti szempontból semleges környezetben is hatékony), érzelmi intelligenciára alapozó pedagógiai szemléletmód szakirányú továbbképzés formájában történő oktatása kezdődött el nemrégiben az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Az írás interjú formájában járja körül Uzsalyné dr. Pécsi Rita neveléskutatóval, az AVKF docensével, a Váci Egyházmegye EKIF pedagógiai igazgatójával a Magyarországon az organikus pedagógia, Josef Kentenich rendszerének alapjain először indult képzés kérdéskörét: Mit értünk pontosan az organikus pedagógia meghatározás alatt? Mi a módszer rendkívüli hatékonyságának a titka? Miben tér el a többitől, miben más ez a pedagógiai irány? Mely keresztény pedagógiai értékek mentén rendeződik a rendszer? Mi adja az interjúalany tántoríthatatlan meggyőződését? Hol vannak az országban még ennek a pedagógiának bázisai? Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán milyenek voltak az első képzési napok? Mit hozhat a jövő e téren?

HELSTÁB ÁKOS

A BIOLÓGIATANÍTÁS JÖVŐJE

Folyamatosan változó világunkban *újra kell gondolnunk*, hogy mit és hogyan tanítunk az iskolákban. A tudományos kutatások azt mutatják, hogy rossz úton járunk, *új utakat kellene keresni*. A munkaerőpiac igényeihez, az emberi természetről megszerzett tudásunkhoz kellene igazítani az oktatási rendszerünket. *Mestereket szeretnénk képezni*, akik boldogok a szakmájukban, ám szembe kell néznünk a technikai eszközeink által támasztott szívóerővel. *Okos eszközeinkkel nem tudunk versenyezni az oktatásban*. Más versenypályára kell lépnünk, megragadva az emberi lét társas kapcsolataiban levő belső motivációs lehetőségeket. Ezen a terepen a gépek nem tudnak versenyezni velünk. Nem tudnak úgy motiválni és olyan élményeket biztosítani, mint a hús-vér emberek. A kutatások megmutatják számunkra az új utakat, melyeken *belsőleg motiválva, használható tudást adva és változatos kihívásokat teremtve* készíthetjük fel diákjainkat a jövőre.

SZARKA MIKLÓS
A PEDAGÓGUS BURNOUT MEGELŐZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI
A PASZTORÁLPSZICHOLÓGUS SZEMSZÖGÉBŐL

A klinikai lelkipáter, pár- és családterápiás praxisban egyre gyakrabban találkozunk alulmotivált, burnout kiegészi tünetekkel küszködő pedagógus paciensekkel a konzultációk során a terápiás munkában. A pedagógus munkahelyi és otthoni magánéleti feszültségeinek erőterében „puffer”-ként éli hétköznapijait e makro- és mikrotársadalmi közegekben. A teljesítménykényszer, az adminisztráció, a hazavitt dolgozatok javítása, a nevelési-fegyelmezési kihívások, a szülőkkel megélt érzelmi érdekellentétek és feszültségek között a pedagógus elfárad, és kiegészi tünetek jelenhetnek meg a személyiség pszichoszomatikus erőtereiben. Négy in vivo eset történeten keresztül bemutatom a pedagóguselfáradás intrapszichés okait, tüneteit, valamint a kiegészi prevencióját, és ennek lehetőségeit igyekszem az olvasó figyelmébe ajánlani. A prevenció során óriási a szerepe a pedagógus önreflexív képességének a munka és szolgálatvállalás során. Ő maga is hozzon döntést, hogy mit vállal, és mit nem vállal a súlyos elfáradás elkerülése érdekében. Az esettörténetek során a történetek szereplői anonimizálva lettek a titoktartás és személyiséjogok szempontjait szem előtt tartva.

WINKLER MÁRTA
RÍTUSOK A KINCSKERESŐ ISKOLÁBAN

Ünneplésre színes, szép rítusok megszervezésére otthonról kaptam mintát. Édesanyám a családi, egyházi és nemzeti ünnepeket egyaránt komolyan vette. Hozzájuk illő miliőt teremtett mindegyikhez, színes, szép élményeket szerzett velük népes családjának. A kellemes hangulatú órák emlékei összönöztek arra, hogy én is megteremtsem az iskolában a tanítványaim örömeire ezeket az alkalmakat. Népdalokat, köszöntőket, népi játékokat, regölőket gyűjtöttem a tarisznyámba, melléjük a jól eljátszható verseket, elbeszélő költeményeket. Arany János, Csoóri Sándor, Tamkó Sirató Károly, Nemes Nagy Ágnes, Kányádi Sándor és még sok nagy nevű író művei szerepeltek a kipróbálni valók sorában. Szép évnýtók, szüretetek, betlehemesek, farsangok, pünkösödölők, András-napi vigalmak kerekedtek ünnepsoroló rendben egymás után. Felfrissítették a hétköznapiakat, örömmel újabb kedvet, erőt keltettek bennünk a tanuláshoz. Szokásunkká vált, az egész iskolaközösség számolt velük, várták, együtt örültünk neki mindnyájan.

Talán azért volt érdemes leírni őket, hogy minél többen kedvet kapjanak a hasonló vidám együtt mulatozásra!

RÁCZ SÁRA

JÉZUS KRISZTUS PEDAGÓGIÁJA ÉS ANNAK NEVELÉSTÖRTÉNETI ÉS MÓDSZERTANI VONATKOZÁSAI A KÁNONI EVANGÉLIUMOK ALAPJÁN

Az alábbi tanulmányt szakdolgozatom néhány kiemelt része alkotja, mely röviden összefoglalja a Názáreti Jézus – mint történelmi személyiség – pedagógiai szemléletmódját. E szemléletmód és módszertan releváns, példaértékű lehet napjaink nevelője számára is: Jézus tanításában célul tűzi ki az egész emberi személy formálását. Módszereit (a példabeszédeket, kérdéseket, igemagyarázatokat, a hétköznapiakban megélt életet és a csodákat) színesen, változatosan alkalmazza. Túl az Isten országáról szóló ismeretek átadásán figyelembe veszi a hallgatóság egyéni adottságait is, s nemcsak a tudást befogadni, hanem gondolkodni, sőt cselekedni is tanítja őket.

FEHÉR KATALIN

EGY REFORMKORI BENCÉS PEDAGÓGUS MUNKÁSSÁGA

1832 és 1849 között Beély Fidél a Bakony egyik bencés rendházában tanított esztétikát, diplomáciai ismereteket és pedagógiát a rend leendő középiskolai tanárainak. A tanulmány nagyrészt kézzel írt forrásokból merítve ismerteti Beély életútját, olvasmányjegyzékét, a korabeli sajtóban publikált pedagógiai tárgyú írásait, de azt is, mit tanított tanári pályára készülő diákjainak. A féléves kurzus szemelvényei kézírásban maradtak fenn. A latin nyelvű tematika a neveléstudomány egészét felöleli: általános és speciális pedagógia, általános didaktika. A témakörök arról is tanúskodnak, hogy Beély Fidél magas színvonalú, korszerű és rendszerezett pedagógiai ismeretekkel látta el a jövő tanárait. 1848 márciusában publikált *Alapnézetek a nevelésről és a leendő nevelő és tanítóról* című fő művében foglalja össze a kor legfrissebb európai pedagógiai elméleteit, kiegészítve a saját oktatói-nevelői gyakorlata során szerzett elméleti ismeretekkel. Beély Fidél elméleteit két tanítványa, Rómer Flóris és Rónay Jácint vitte tovább.

DUDÁS RÓBERT GYULA
MAGYAR PAPOK SZEREPVÁLLALÁSA AZ AMERIKAI KÖZÉLETBEN

Észak-Amerikában az elmúlt bő 150 évben több mint 1000 római, illetve görögkatolikus lelkipásztor látott el szolgálatot a magyar diaszpóra keretein belül. Közülük számosan nemcsak lelkipásztori tevékenységet, hanem komoly közéleti feladatokat is vállaltak és elláttak. Ilyen tevékenység volt a tanítás, de a politikai, vagy a gazdasági életben is részt vettek. Voltak közöttük írók, voltak közöttük művészek, de feltalálók is.

Cikkünk azt vizsgálja, hogy ezek a papok az általános papi tevékenységen felül mivel járultak hozzá választott országuk, valamint az emberiség javához.

NÉMEDI REBEKA
BESZÁMOLÓ A PANAMAI IFJÚSÁGI VILÁGTALÁLKOZÓRÓL

ABSTRACTS IN ENGLISH

GYÖNGYI GÁL

THE VIEW OF HOME AND FAMILY AMONG TEACHERS MIGRATING FROM TRANSYLVANIA TO HUNGARY

This study presents the views of home and family among teachers migrating from Transylvania (Romania) to Hungary. The work is based on analysing life interviews. The purpose of the study is to present the migration stories of its subjects stressing their family related reasons. Furthermore, authors want to show and understand the main reasons for migration, the motivations and de-motivations of its subjects both before and after the revolution. In the quantitative analysis of the interviews Atlas Software was used, which played an integral part in the methodology of the study. The study presents the migration patterns outlined as a result of the analysis of the interviews, focusing on the people who wish to reunite their families, emphasizing the love and loyalty that these teachers feel towards their home and families.

INGRID EMMEROVÁ – TOMÁŠ JABLONSKÝ

INCLUSIVE EDUCATION OF SOCIALLY DISADVANTAGED PUPILS IN SLOVAKIA

The study deals with inclusion of pupils from socially disadvantaged environment in the Slovak Republic. All children, including children from socially disadvantaged environment have the right to quality education. Inclusion is a possibility to make their education more effective. The authors characterise the socially disadvantaged environment, they describe the area of school and family cooperation, the operation of professional personnel at schools and they present possibilities of inclusive education in the school practice.

ANDRÁS RÉTLAKI
SCHOOL READINESS TESTS OF A SALESIAN KINDERGARTEN

Determining school readiness and following the development of children is an important task. The present study aimed to give feedback to a kindergarten about the school readiness test that they used. The research included follow-up of the children based on their school results. The tests in the kindergarten measure how dominant the cerebral hemisphere is, evaluate the child's body image, visual activity and examine the auditory, verbal and visual work memory (short-term memory). Furthermore, they also assess the accuracy of speech perception in order to determine a child's awareness and elementary mathematical abilities. The results of the study have shown that orientation in time and elementary mathematical skills can be best used to differentiate between mature and immature children. The ability of depicting humans and orientation in space correlates positively with most of the variables of scholastic skills and school performance. In addition, the performance at the kindergarten capability assessment in the field of auditory-verbal short-term memory, speech perception, mathematical skills and time orientation can predict the effectiveness of each school subject in the long run. Children with undeveloped laterality are at a disadvantage when compared to children with established and undeveloped cerebral hemispheres. However, there was less difference between the two groups, especially when longer-term school successes were reviewed.

ZSUZSANNA SZÉKELY
MEDIATION IN THE PEDAGOGICAL PRAXIS

The study is a brief overview of the last two chapters of the author's thesis which focuses on the application of mediation in educational institutions, and it examines several research results regarding this topic.

The study demonstrates the relevant participants appearing during occasional school debates and then explains the type of conflicts which can occur between individuals, along with the most common personalities. Then it moves on to the general use of mediation in school. Within this, it discusses the application and hands-on experiences of mediation.

The research was built around the knowledge and application of mediation by educators. In particular, it describes the currently well known and applied methods which can be used for resolving conflicts, and poses the question whether educators know of mediation in general, have tried or would try using it.

ISTVÁN HUJBERT

ORGANIC PEDAGOGY CAN BE THE KEY TO EDUCATION – INTERVIEW WITH RITA UZSALYNÉ PÉCSI EDUCATIONAL RESEARCHER

First time in Hungary a postgraduate specialist training has been organized on *organic pedagogy based on the system of Josef Kentenich*. Apor Vilmos Catholic College has recently started the postgraduate training to transmit this pedagogical approach which builds upon emotional intelligence and follows Christian values. It is interdenominational, and can also be well implemented in an ideologically neutral setting.

In an interview with educational researcher Rita Uzsalyné Pécsi associate professor of AVCC, pedagogical director of the High Authority of Diocesan Catholic Schools of the Vác Diocese, we deal with questions pertaining to this postgraduate training: *What does organic pedagogy mean? What is the secret of the extraordinary efficiency of the method? What makes this pedagogical approach special and different from others? What Christian educational values are present as a guideline? What gives professor Uzsalyné Pécsi a firm conviction about the method? Where else can be found the bases of this pedagogy in Hungary? What were the first days of training like at AVCC? What future developments can take place in this field?*

ÁKOS HELSTÁB

THE FUTURE OF BIOLOGY TEACHING

In our ever-changing world, *we need to rethink* what and how we teach in schools. Scientific research shows that we are on the wrong path, *we must look for new ways*. We should adapt our education system to the needs of the labour market and to our knowledge of human nature. *We want to train masters* who are happy in their profession, but we must be aware of the suction power of our tech-

nical tools. *We cannot compete in education with our smart tools.* We must move on to another race track, grasping the intrinsic motivational potentials of human life in social relationships. Machines cannot compete with us in this field. They cannot motivate and provide experiences like flesh and blood people. Research shows us new ways in which we can prepare our students for the future by *internally motivating, providing usable knowledge and creating diverse challenges.*

MIKLÓS SZARKA
THE PREVENTION POSSIBILITIES OF TEACHER BURNOUT AS SEEN
BY A PASTORAL COUNSELLOR

In pastoral care and in the couples and family counselling practice and therapy, we more and more frequently meet undermotivated teacher patients struggling with burnout symptoms. In the fields of professional and private life, in the micro and macro environments teachers live their daily life as ‘buffers’. Performance pressure, paperwork, test correction, educational-disciplinary challenges, emotional conflicts of interests with the parents and tensions make a teacher tired and burnout symptoms may appear in the psychosomatic field. The author takes four in vivo case histories to illustrate the intrapsychic causes and symptoms of teacher fatigue as well as the prevention of burnout and the possible ways of prevention. Regarding prevention, the teacher’s self-reflection capacity plays an enormous role in taking a job or a service. Teachers should themselves decide what responsibilities to accept or refuse in order to prevent serious fatigue. Respecting confidentiality and privacy the persons in the case studies have been anonymized.

MÁRTA WINKLER
rites AT SCHOOL

The author was given an example for celebrations and organizing beautiful and varied rites in her childhood. Her mother observed family, church and national holidays alike, and provided a suitable milieu to these events and nice memories for her large household. These fond memories motivated the author as a teacher to organize such events to please her pupils.

She collected folk songs, good-wish rhymes, folk games and carols along with poems that could be used for drama and were written by János Arany, Sándor Csoóri, Károly Tamkó Sirató, Ágnes Nemes Nagy, Sándor Kányádi and other well-known authors. The teacher and her pupils celebrated the opening of the school year, the harvest festival, Yuletide, the carnival season, Whitsun and St. Andrew's Day. These events brought freshness to everyday life, gave a new impetus for study and established a tradition which the whole of the school community was looking for. It may also encourage the readers to organize similar merry occasions.

SÁRA RÁCZ

THE PEDAGOGY OF JESUS CHRIST; ITS EDUCATIONAL HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS BASED ON THE GOSPELS OF THE CANON

The following study is a compilation of some details of the author's thesis, which summarizes the pedagogical approach of Jesus of Nazareth as a historical figure. This approach and methodology can be relevant and exemplary also to today's educators: Jesus' teaching aims to shape the human personality as a whole. He applies a variety of methods (parables, questions, explanations, everyday life and the miracles) in a colorful way. In addition to communicating the knowledge of the Kingdom of God, he takes into account the individual capabilities of his audience and teaches them not only to embrace knowledge, but also to think and to act.

KATALIN FEHÉR

LIFE WORK OF A HUNGARIAN REFORM ERA SCHOOLMASTER OF THE ORDER OF SAINT BENEDICT

Between 1832 and 1849 in a friary of the Order of Saint Benedict in Bakony, where teachers were trained for the high schools of the order, Fidél Beély taught the subjects of Aesthetics, Diplomacy and Pedagogy. In this study the author introduces Fidél Beély's biography, reading list, writings on the topic of pedagogy published in contemporary press, relying mostly on handwritten sources. Readers can also learn about what the monk taught his students who were aspiring to become teachers. The extracts of the material of Fidél Beély's one-semester course can today be read in a handwritten format. The Latin language thematic covers the whole of pedagogy: General Pedagogy,

General Didactics and Special Pedagogy. The thematic also proves that Fidél Beély mediated a high-standard, up-to-date and systematic pedagogical knowledge to prospective teachers.

In his main work published in March 1848 titled “Basic Views on Pedagogy...”, he summarizes the newest pedagogical theories of the European authors of his age, complemented with the theoretical knowledge acquired through his own pedagogical-educational practice.

Fidél Beély’s theories were carried on by two of his students, Flóris Rómer and Jácint Rónay.

RÓBERT GYULA DUDÁS

PARTICIPATION OF HUNGARIAN PRIESTS IN PUBLIC LIFE IN AMERICA

Over the past 150 years, more than 1,000 Roman and Greek Catholic pastors served in the Hungarian diaspora in North America. In addition to their pastoral responsibilities many of them fulfilled significant public duties as well. Such an activity was teaching, but some of them were also involved in the political or economic life. There were writers, artists, and even inventors among them.

This paper aims to examine how these pastors contributed to the good of their chosen country and to the benefit of humanity beyond their general priestly activities.

REBEKA NÉMEDI

AN ACCOUNT OF THE 2019 WORLD YOUTH DAY IN PANAMA

The article is about the author’s experiences of the World Youth Day (WYD) in Panama. This event took place in January 2019. We can read about the pre-WYD talks, the knowledge transmitted there by the Franciscans. The author strives to demonstrate what life is like in Central America giving an account about her positive experiences as well as the challenges she had to face during her journey. They spent a beautiful day at the Caribbean Sea, she had talks with old acquaintances about the WYD. The author is thankful to *Benedek Dobszay*, Provincial of the Hungarian Franciscan Order, and *Tibor Kauser*, Minister General of the Secular Franciscan Order. Their kind support made the author’s visit possible to the World Youth day in Panama.

A cikkem a panamai Ifjúsági Világtalálkozón szerzett tapasztalataimat és élményeimet mutatja be. Szó esik a ferencesekkel töltött előtalálkozó előadásairól, egy Karib-tengernél töltött nap szépségeiről, hogy hogyan találkoztam össze véletlenül Bese Gergő atyával és a nagy találkozó izgalmairól is. Az utazásom nem minden pontja volt zökkenőmentes, ezeknek a kihívásoknak

is teret adtam a beszámolómban, a jó és a kevésbé jó tapasztalataimról is számot adok benne. Itt is szeretnék köszönetet mondani azoknak a személyeknek, akik segítsége és támogatása nélkül nem valósulhatott volna meg számomra ez a fantasztikus két hét 2019 januárjában. Ezer hála és köszönet tehát a Magyarok Nagyasszonya Ferences Rendtartomány provinciálisának, *Dobszay Benedek* atyának, illetve a Ferences Világi Rend miniszter generálisának, *Kauser Tibornak*!

SZERZŐINK

DUDÁS RÓBERT GYULA főiskolai hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

EMMEROVÁ, INGRID, PhD, egyetemi tanár, Rózsahegyi Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Pedagógiai és Speciális Pedagógiai Tanszék, Ružomberok (Szlovákia)

HELSTÁB ÁKOS biológiatanár, mesterpedagógus, Szent Mór Iskolaközpont (Pécs)

HUJBERT ISTVÁN gyógypedagógus, mentálhigiénés szakember, Vasárnap.hu hírportál (Budapest)

JABLONSKÝ, TOMÁŠ, PhD, egyetemi docens, Rózsahegyi Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Pedagógiai és Speciális Pedagógiai Tanszék, Ružomberok (Szlovákia)

NÉMEDI REBEKA főiskolai hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

FORINTOSNÉ RÁCZ SÁRA főiskolai hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

PILECKY MARCEL PhD, nyelvi lektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

SZARKA MIKLÓS PhD, református teológus, pasztorálpszichológus, pár- és családterapeuta, óraadó docens, Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar (Budapest)

WINKLER MÁRTA okleveles pedagógia szakos előadó, iskolaalapító és -vezető, Kincskereső Iskola (Budapest)