

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2020 / 1–2



Vác

2020

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

IX. ÉVFOLYAM, 2020/1–2. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Schusztér Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA (AVKF)

Főszerkesztő helyettes: DÓRA LÁSZLÓ (AVKF)

Felelős szerkesztő: UZSALYNÉ PÉCSI RITA (AVKF)

Főmunkatárs: SZŐKE-MILINTE ENIKŐ (PPKE)

Szerkesztők: GOMBÁS JUDIT (AVKF) / GYIMESI ILDIKÓ (AVKF) / PILECKY MARCEL (AVKF) / RADVÁNYI KATALIN (AVKF)

Szerkesztőbizottság

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

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH 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

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatja.

TARTALOMJEGYZÉK

TANULMÁNYOK

GLOVICZKI ZOLTÁN: Martin Buber és a párbeszéd pedagógiája	5
GOMBÁS JUDIT – TIMÁR BARBARA: Pedagógusok lelki egészségének vizsgálata a kiégés mérésén keresztül	20
USKERT ADRIENN DALMA: Cigány gyermekek óvodai nevelése – egy kvalitatív vizsgálat eredményei	34

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

DÓRA LÁSZLÓ: Comenius – 350	47
NAGY ÁDÁM: Gondolatok Gárdonyi Géza <i>A lámpás</i> című regényéről	52
PECHAN ESZTER: Kutyával asszisztált foglalkozások lehetőségei a fejlesztő munkában	59
KONYHÁS ESZTER: Kooperatív oktatásszervezés a gyakorlatban	70
CSIBORNÉ ZSILÁK-URBÁN PETRA: Az Áthidaló Iskola Előkészítő Program bemutatása	85

SZEMLE

RADVÁNYI KATALIN: Összefoglaló kötet a kora gyermekkori lelki egészségről	93
PILECKY MARCEL: Pillanatképek – makro- és mikroperspektívában	95

ÖSSZEFOGLALÓK	101
---------------------	-----

ABSTRACTS IN ENGLISH	103
----------------------------	-----

SZERZŐINK	105
-----------------	-----

Martin Buber és a párbeszéd pedagógiája

A párbeszéd pedagógiája, a dialógus a nevelésben, oktatásban nem a modern kor találmánya. Platón dialógusaiban válik klasszikus gyakorlattá, aki Szókratészra vezeti vissza a módszert. A neveléstörténet, neveléstudomány azonban Szókratész–Platón párbeszédeiben egyértelműen a nevelő úgynevezett „bába módszerét” emeli ki, azaz, hogy a neveltben alakul ki a válasz a felvetett problémákra, s a megszülető választ a nevelő csupán alakítja, segít annak világra jöttében. Ez, a tanítvány önállóságát, kreativitását hangsúlyozó és fejlesztő módszer is egyfajta újdonságként felfedezett eleme a pedagógia korszerű megközelítésének, s nyugodtan állíthatjuk, hogy a szókratészi–platóni módszer valóban nemhogy kontinuus, de szinkrón módon sem termékenyítette meg a nevelés gyakorlatát (GLOVICZKI–ZSINKA 2014). Hogy az antik dialógusok formai hatása a reneszánszban, s azt követően Galilei, Giordano Bruno, Tasso műveiben tetten érhető, inkább irodalmi tisztelgés a nagy filozófuspélda előtt, mintsem didaktikai gesztus, míg a dialógusokra épülő katekizmusok, nyelvkönyvek az ókortól a legújabb korig a hagyomány másik végétét képviselik, egyszerű, napi módszertani hagyományt visznek tovább, korántsem a tanítványok személyiségfejlődését, vagy szűkebben: gondolkodásának fejlesztését tűzve ki célul.

A dialógus pedagógiájának fogalma mai, modern formájában az 1960-as években bukkan fel (SKIDMORE–MURAKAMI 2016), s a szakmai közgondolkodás elsősorban a brazil Paulo Freire nevével köti össze (GLOVICZKI 2020). Freire, aki a 20. század második felének dél-amerikai társadalmi feszültségeit a pedagógia eszközével látja gyógyíthatónak, a tényleges gyógmódot a tömegek – mind a politikában, különösen a kolonizáció során, mind az iskolai gyakorlatban – patriarchális megközelítése helyett a velük folytatott párbeszédben látja. Pedagógiai kulcsfogalma a párbeszéd és együttműködésen alapuló *conscientização* (tudatosítás). A hagyományos pedagógia általa plasztikusan „narratív”-nak nevezett karaktere helyett épít a dialógusra. Utóbbi kölcsönösségen alapul, hiszen mindkét fél jogként és szükségletként értelmezi a kije-

lentést és a befogadást. Egyúttal azonban Freire a szeretet fogalmával is összeköti ezt a kapcsolatot, mely a félelem helyett a bátorságon és még inkább a bizalmon alapul. Fontos fogalmai még a freire-i dialógusnak az alázat és az emberség, a másik emberbe vetett hit (ez magának a dialógus megkezdésének is feltétele) és a remény (mely nem egyenlő a karba tett kézzel várakozással), végül a kritikus gondolkodás. Jól látható, hogy a dialógus pedagógiájának modern atyjaként tisztelt gondolkodó lépcsőfokként, eszközként értelmezi a párbeszédet a kritikus gondolkodás, az érett egyén és társadalom felé vezető úton. A párbeszéd az ő pedagógiai gondolkodásában nem ontológiai meghatározója a nevelésnek.

Érdekes párhuzam, hogy ugyanebben a korszakban válnak ismertté az irodalomtudományban és a filozófiában a diskurzuselmélet különféle ágai, előbbi elsősorban Mihail Bahtyin gondolataiból táplálkozva (BAHTYIN 1985), míg az utóbbi Emmanuel Lévinas munkáiban összegezve. Bahtyinnak elsősorban a belső meggyőzésre irányuló diskurzusa váltott ki érdeklődést a neveléstudományban (BALL-FREEDMAN 2004) főként annak módszertani hatékonyságát hangsúlyozva. Lévinas dialógus kulcsfogalma szintén nem áll távol napjaink hagyományos pedagógiakritikájától, hiszen azt (nem szűkebben, nevelési kontextusban, hanem általában az emberi kapcsolatok dimenziójában) a közlő *ego* önelégültségével, a tudás mindenhatóságának képzetével és a tárgyi világ abszolutizálásával állítja szembe (LÉVINAS 1999: 51–52).

Első pillantásra mindenképpen véletlenszerű egybeesésnek tűnhet, hogy a Katolikus Egyházat megújító II. Vatikáni Zsinat (1962–1965) szintén ugyanekkor emeli központi szerepbe a dialógust mint fogalmat és gyakorlatot. Meghökkentően modern fordulatról beszélhetünk, hiszen a párbeszéd fogalmával szemben (a görög *dialegein*, a dialektika, a vita terminusa is) a Katolikus Egyház az Újszövetségtől kezdve inkább távolságot tart, mintsem, hogy stratégiai szintű tevékenységévé emelné azt (LUKÁCS 2007). A párbeszéd jelentőségére a zsinat mindenekelőtt a Katolikus Egyház és a nem katolikusok kapcsolatának kontextusában hívja fel a figyelmet. Ez a gondolat határozza meg az ökumenizmusról szóló határozatot (UR), az Egyház és a nem keresztények viszonyáról szóló zsinati dokumentumot (NA), illetve az Egyház missziós tevékenységének összegzését (AG). A dialógus mind teológiai, mind stratégiai elemként azóta is döntően a katolicizmus külső kapcsolódásának kulcsa. Ezt erősítik az Egyház zsinat után felállított, a külső kapcsolatokat különféle formában kezelő kongregációi, bizottságai, tanácsai és

titkárságai által folytatott tevékenységek és kiadott nyilatkozatok (HEDERMAN 2004), kezdve a Nemhívők Titkárságának 1965-ben kiadott *Humanae personae dignitatem* című dokumentumával, mely a párbeszéd etikai jelentőségének talán legvilágosabb és legtömörebb összefoglalását adja, könnyen transzponálhatóan a nevelés világára is: a kioktatás helyett a nyitottsággal, kölcsönösséggel, megértéssel és tisztelettel jellemezve azt. Éppen a párbeszéd fogalmának e kristályosulása hívja fel azonban arra is a figyelmünket, hogy annak a teológiai mélységtől a mindennapi élet megéléséig lényegesen elemibb szerepe van a katolikus hit számára. A *Gravissimum educationis* című zsinati dokumentumban (GE), a Katolikus Egyház nevelésről kialakuló mai tanításának bölcsőjében is az egyház és a „társadalom” közti párbeszéd segítése jelenik meg az iskola feladataként (8; 11), bár ugyanez a motívum már a legalapvetőbb nevelési célok közé is beilleszkedik: „minden gyermeket úgy kell felkészíteni, hogy be tudjanak kapcsolódni a különféle emberi közösségekbe, nyíljanak meg a másokkal való dialógusra” (1). A párbeszéd mint pedagógiai módszer és cél valójában később jelenik meg a Katolikus Egyház tanításában.

Kitapintható, hogy a II. Vatikáni Zsinatot megnyitó XXIII. János pápát, és az azt lezáró VI. Pált egyaránt általában foglalkoztatta a dialógus jelentősége, mint ahogy a zsinat legátfogóbb alapidokumentumaiban is frissen jelenik meg annak gondolata. Az Egyház mai világban betöltött szerepét összegző *Gaudium et spes*ben (GS) a párbeszéd az Egyház fő feladataként jelenik meg (92. skk.) szemben a korábban meghatározó „közléssel”, a hétköznapi értelemben is vett „kinyilatkoztatással”. Alapja „a kölcsönös megbecsülés, tisztelet és egyetértés, minden jogos különbség elismerése mellett”. Jellemzője „az egység a szükséges dolgokban, szabadság a kétségekben és szeretet mindben”. S e gondolatok már XXIII. János *Ad Petri Cathedram* (1959) körlevelében körvonalazódnak. Ahogyan VI. Pál, a zsinat II. és III. ülészaka között kiadott, meghatározó jelentőségű *Ecclesiam Suam* (1964) enciklikája is az Egyház teljes szerepét és feladatát az önismeret felépítése és a megújulás mellett a dialógusban határozza meg (58–119). Ahogy végül a zsinati dokumentumok, ő is a missziónál lényegesen nagyobb távlatokba helyezi a dialógus gesztusát. Isten velünk, emberekkel Jézus Krisztusban kötött szövetségének, viszonyának mintegy szinonimájaként kezeli azt (70–71) – ahogy II. János Pál pápa az *Ut unum sint* enciklikájában magát a Szentírást is Isten „dialógusának” eszközeként írja le. S bár a zsinat fogalom használatában a „dialógus” kifejezés nem terjed át a Szentháromság

teológia és az ezzel kapcsolódó emberi szeretetközösség értelmezési területére, amikor a *Gaudium et spes* szerint „az ember csak akkor találhat önmagára, ha őszintén elajándékozta magát” (24), a zsinat létezésünk alapjaként valójában arra, az Istennel és emberrel kialakítandó *communio*-ra hív meg, melynek alapja csakis a „*communicatio*” lehet.

A dialógus fogalmának az 1960-as években eddig exponált sokszínű és meghatározó jelentőségű megjelenését nem csupán az azonos korszak köti össze. Freire és Bahtyin, Lévinas és a II. Vatikáni Zsinat atyái a dialógus mibenlétéről és jelentőségéről elmélkedve rendre Martin Buber filozófiájára vezetik vissza gondolataikat. A II. Vatikáni Zsinat legmeghatározóbb szellemi forrásaiként emlegették Buber és Gabriel Marcel nevét (HEDERMAN 2004), akik közül az utóbbi maga is Buberre építi vonatkozó gondolatait (MARCEL 1969; LÉVINAS 1978).

S valóban, a *Gaudium et spes* idézett ontológiai mélységű dialógusmegközelítése a világi gondolkodásban kizárólag Buberrel állítható párhuzamba, akinek számára a párbeszéd nem tevékenység, nem is egyfajta viszony, hanem a létezés alapvető formája.

Martin Bubernek a filozófiai, vallásfilozófiai, teológiai és a vallások közti párbeszédben betöltött jelentőségét e dolgozatnak nem célja bemutatni. A fentiek fényében is fontos azonban utalni rá, hogy a nem kimondottan pedagógiai tárgyú írásainak a nevelésre, a nevelői szerepre vonatkozó hatása is nehezen hagyható figyelmen kívül.

Életének, életművének mindvégig meghatározó szála a nevelés és a pedagógia gyakorlata (FRIEDMAN 1993). 1933 novemberében az újonnan megnyílt *Freies Jüdisches Lehrhaus* zsidó felnőttképző központ vezetője lett Frankfurt am Mainban. 1934-ben a zsidó felnőttképzés és a zsidó tanárképzés egész szervezetének igazgatója a náci Németországban, ahol a zsidó tanárokat és diákokat fokozatosan kizárták az oktatási rendszerből. Buber kezdeményezte Jeruzsálemben a Felnőttképzési Tanárképző Főiskola megalapítását, és annak is vezetője lett (1949). Szorosabban vett pedagógiai tárgyú írásait életművének friss kritikai kiadása külön kötetbe rendezi (BUBER 2005). Annál meglepőbb, hogy filozófiai gondolatainak általános érvénye alól éppen a nevelést tartotta sokáig egyfajta, nehezen megfogható kivételnek.

Dialógusképének, de teljes antropológiai, sőt teológiai életművének is alapvető kiindulópontja az először 1923-ban megjelent *Én és Te* című esszéje (BUBER 1994). Az „Én”-t önmagában nem tartja értelmezhetőnek, az kizárólag az „Én-Te” és az „Én-Az” kapcsolatban, relációban létezik. Míg az „Én-Az” szópár „Az” tagja tárgy: amit elkép-

zelek, akarok, gondolok (tanítok), mely mind az „Én”-ből fakad, addig a „Te” nem függ tőlem. Buber „Én”-je és „Te”-je között nem áll előzetes tudás, fantáziaképek, cél, vágy, bármilyen következmény előrevetítése – pontosabban igazi találkozás a két fél között csak akkor jöhet létre, ha ezek nem állnak fönn. A két fél természetesen hat egymásra, a viszony kölcsönös. De az igazi kapcsolat, teljes esetben a szeretet bizonyos értelemben mindkét féltől „elkülönülve”, kettejük *között* alakul ki. Ezért is hibás – a keresztény teológiával is együtt gondolkodva – a szeretetet bennünk levő érzésként, érzelemként felfogni. Ahogy Buber példázza: Jézus emberi alakja nyilván hevesebb szeretetet érzett volna legkedvesebb tanítványai iránt, mint az ördögös iránt, de számára a teljes szeretet nem az érzés volt, hanem valami, ami akkor történik, ha a másikkal való kapcsolatba szándékosan belépünk. A szeretet már csak azért sem lehet az „enyém”, mert akkor a másik fél szeretetem tárgyává, vagyis „Az”-zá válna.

Az ember természetesen nem élhet az objektív világ „Az”-sága nélkül. Hiszen az „Az”-ok világa, amelyben élnünk kell és élni lehet, mely egyebek közt a legkülönbélebb ösztönzésekkel, ingerekkel, tevékenységekkel és ismeretekkel is szolgál. Fontos a megismerése, hogy magunkat is kiismerjük a világban, s hogy „meghódítsuk” a világot. De ez a világ átmeneti, nem a *lényeg*. Csupán körülmény, háttér. Természetesen veszély is lehet, amennyiben ehhez az „Az”-hoz ragaszkodunk, és ettől tesszük függővé életünket. A „Te”-től elváló „Én” a szó negatív értelmében vett „Ego”-vá válik, maga is tárgyiasul.

Az „Az”-világ logikus, ok-okozati alapon épül. Az „Én-Te” viszonyban nincs okozatiság. Feltétel nélküli. Kell hozzá a „Te” spontán és szabad felfedezése.

Az esszé harmadik fejezete aztán az „Örök Te” felé vezeti az olvasót, vagyis a kapcsolat a személyes „Én” és transzcendens „Te” közötti kapcsolat irányába, amely már a teológia felé kalauzol...

Buber a mű 1957-es utószavában (BUBER 1957) helyezi gondolatmenete kontextusába *in expressis verbis* is a nevelést. Bár az „Én-Te” viszony mindig a kölcsönösség jegyében áll, s vágyik, fejlődik a teljes kölcsönösség irányába, melynek elérése igazából kegyelem. Vannak azonban olyan „Én-Te” viszonyok is – írja –, amelyek karakterük szerint nem bontakozhatnak ki a teljes kölcsönösségig, ha e karakterben meg akarnak maradni.

Az *Én és Te* gondolatmenetének a pedagógia világára vonatkozó értelmezése izgalmas és inspiráló szellemi kaland. Buber tulajdonképpeni visszahőkölése ettől a gesztustól zavarba ejtő, bár a pedagógia lényegének korabeli értelmezéséből kiindulva érthető.

Az alapmű és az idézett utószó megírása közti időszak három, időben jelentősen különböző pontján született az a három beszéd (BUBER 1990), melyet Buber *Beszédek a nevelésről* címmel a nevelésről szóló legdirektebb írásaként jelentetett meg. Az első az 1925-ben a heidelbergi nemzetközi pedagógiai konferencián elhangzott szöveg „a gyermek alkotó erőinek kibontakoztatásáról”, a második a filozófiai és vallási világnézet szerepéről a felnőttoktatásban (*Képzés és világnézet*), míg a harmadik 1939-ben a népfőiskoláról, azaz a felnőttoktatásról hangzott el (*A jellem neveléséről*). Ezeket 1953-ban fűzte csokorba.

E pedagógiai tárgyú gondolatmenetei látszólag nem kapcsolódnak direkt módon az *Én és Te* filozófiájához. Számos bűvópatak formájában bukkan azonban elő Buber világról és emberi kapcsolatokról alkotott általános képe. A „tolerancia” helyett a kölcsönös megismerést és a közös alapok keresését állítja az emberi viszonyok középpontjába, visszatérve kapcsolatiságához. Amikor a jellem neveléséről szólva óva int az éthosz „oktatásától”, amely ebben a formában ismeret marad, s nem válik jellemépítő tényezővé, a tárgyiasult „Az” világ hangsúlyozásától óvja a nevelést. A jellem nevelése ugyanis nem egy külső tárgy oktatása, hanem azon alapul, hogy tanítványainkat eleve személyiségként és jellemként tekintjük. Az intellektuális jellemfejlesztés pedig éppen azoknál fog falakba ütközni, akiknek már formálódott valamelyest a jelleme. Természetesen nem tartja lehetetlen vállalkozásnak a jellemfejlesztést, de a diák személyiségének egészére igazán csak a tanár teljes személyisége, önkéntelen létezése gyakorolhat hatást, esetleg az általa felmutatott emberi jellemek, a maguk spontaneitásában. A nevelő tudatában kell, hogy legyen annak is, hogy ráadásul mindez csupán egy hatás a diák karakterének kialakulásában. De tudatában kell, hogy legyen felelősségének is, és képviselnie kell szilárd és létező értékrendjét.

A nemzetközi pedagógiai konferencián a gyermekek alkotó erőinek kibontakoztatását tárgyaló előadása címe szerint „korszerű”, tehetséggondozó tárgyú gyakorlati előadás is lehetett volna. Buber azonban hamar eljut arra következtetésre, hogy a „gyermek”, az „alkotás”, az „alkotóerő” és a „kibontakoztatás” szavak közül számára egyetlen vitathatatlan: a gyermek. Bár a nevelést ő is végtelen potenciálnak tartja, a többi fogalom egyszerű megfoghatóságát vitatja. A címben jelzett folyamatot esetleg a művészeti nevelésben tartja elképzelhetőnek, de szerinte a gyermekben rejlő belső erők mintegy felszabadítása a nevelésnek csupán előfeltétele. A facilitátori kibontakoztatás szerinte

nem hatásos legalább némi rávezetés és folyamatos finom kritika nélkül – akár csaknem észrevétlen odafigyelés, néhány csöndes megjegyzés, akár egy-egy intő mondat nélkül. Épphogy *inti* a „korszerű” pedagógiát, amelyet a szabadság tendenciája határoz meg, s ennek a másik oldalnak, a nevelőnek a jelentőségéről feledkezik meg – ahogyan a tekintélyre alapozó „rég” pedagógia csakugyan a gyermek és a gyermekben rejlő értékek létét hagyta figyelmen kívül. Találó hasonlata szerint a ló túlsó oldalára esünk, s a tölcser szerepét lassan a pumpáé veszi át. Az ideális megoldást az egykori – kézműves vagy szellemi – mesterek természetszerűségében látja, akik úgy neveltek, mintha nem is lennének jelen, nevelő munkájuk mégis elképzelhetetlen az ő példájuk, tudásuk, értékrendjük – és annak sugárzása nélkül. Cáfolja, hogy a kényszer ellenpólusa az a fajta szabadság lenne, amely pusztán a gyermek felszabadítása. Valóban egyfajta „szabadság” a tekintélyelvűség ellentéte, de a valamire és nem a valamitől való szabadság. „Nem egy belakható tér, hanem ösvény. Nem a megszabadulás sorsunktól, környezetünkől, embertársainktól” (BUBER 1990: 395), hanem lehetőség arra, hogy *magunk* építsünk kapcsolatot azokkal.

A modern nevelést Buber szerint a korabeli szakemberek egyfajta *erőszként* kezelik. Pedig átszellemült érzelmi szeretet (ahogy ezt az *Én és Teben* kifejt) legfeljebb a tárgy iránt (jelen esetben akár egy szaktárgy iránt) élhet a pedagógusban. A sokféle, véletlenszerűen egybeseregő gyerekkel való foglalkozás inkább egyfajta aszkézist kíván, mintsem érzéki gyönyört jelentene – a rátermett és tudatos pedagógus azonban elindíthatja a folyamatot, amely mégis elementáris lehet: a másik személyének megtapasztalásán és befogadásán keresztül igazi éltető és mindkét felet gazdagító kapcsolat. Hiszen ha a tanítvány akár „alávetett”, akár „vágott” – a buberi világban kizárólag tárgy („Az”) lehet, s nem teljes személy.

Ez a kapcsolat természetesen csakis párbeszédén keresztül teremthető meg. S Buber ezen a ponton érkezik el újra saját gondolatmenetének látszólagos belső paradoxonához. Hogyan lehet ez a szimmetrikus dialógus egyúttal hatás, mely az egyik félről a másikra hat? Ameddig 1925-ös írásában eljut: egyfajta nem szimmetrikus dialógust ír le, melyben a nevelőnek nagyobb a felelőssége – részben eleve azért, hogy a dialógus létrejöjjön és fennálljon.

Buber filozófiájának – egyébként általa is – a leginkább a pedagógiára alkalmazható olvasata és kulcsa éppen ezért a dialógusról alkotott felfogásában keresendő (DILLING

1974; KRAMER 2013). A nevelő-nevelt dialógus problematikája – mint Buber dialóguselméletének kutatói felhívták rá a figyelmet (FRIEDMAN 2002) – az Én és Te megjelenését megelőzően is foglalkoztatta már. Nem az alapműhöz képest lépett tehát vissza, amikor néhány utalásával a pedagógiát sajátos kivételként kezelte az emberi kapcsolatokról alkotott általános leírása alól, hanem a már létező és megoldásra váró paradoxon megoldása felé volt első lépés az általános alapelvek kimondása. Ernst Simon már 1923-ban szembesíti Bubert azzal, hogy a tanításban – szerinte – nem lehetséges a teljes szimmetrián alapuló párbeszéd. Buber ekkori, első válaszában úgy fogalmaz, hogy a tanítás aktusa a világ egy leképezése, s a tanár-tanítvány találkozásban a nevelő lemond a tanítvány bárminemű irányításáról vagy birtoklásáról, sőt akár a tanítvány formálásának gyönyörűségéről is, s engedi, hogy a világ formálja, építse, nevelje rajta keresztül a tanítványt. Ez viszont csak akkor lehetséges, ha a tanítvány igenis a teljes kölcsönösségből fakadó bizalommal és nyitottsággal van jelen a dialógusban, csakúgy, mint – természetesen – a tanár.

Az eddigiekből jól látható, hogy Buber nem kivételként kezeli „Én-Te” kapcsolati rendszerében a nevelő-nevelt viszonyt, hanem annak két sajátos („kivételes”) jellemzőjére hívja fel a figyelmet. Az egyik, hogy a dialógus és így a kapcsolat létrejöttében és felépítésében a pedagógusnak érettségéből és társadalmi szerepéből fakadóan aránytalanul nagyobb a felelőssége, mint a tanítványnak, a másik, hogy a pedagógus feladata az „Az”-világ megismertetése is, amely a kapcsolatban nyilvánvalóan külön szálként jelenik meg, hatnia kell a diákra. Ám ez nem a tanár hatása, sőt a hatás érvényesülésének záloga, hogy a két résztvevő személy kapcsolata valóban a kölcsönös bizalmon és nyitottságon alapuljon.

A pedagógus létében e nyitottság, annak léte vagy nem léte pályája első pillanatában megnyilvánul (BUBER 1990). A tanár bemegy az osztályba, elveszítve a képzőhely nyújtotta védelmet és kapaszkodókat, s ott áll előtte, mintegy tükörként az osztály a maga sokszínűségével, ellentmondásosságával, megközelíthetetlenségével. Két út áll előtte. A hatalomgyakorlás vagy a párbeszéd. Elfogadni és befogadni őket pedig tehát nem azt jelenti, hogy mindegyiket a maga különbségével közel engedi és személyes baráti kapcsolatba öleli, hanem hogy szereti őket úgy, ahogy vannak, a bennük levő értékekkel, potenciálokkal. És figyel, érezni, érteni próbálja, amit a diákok gondolnak, mondanak. Nyitott. Messze túl az egyszerű kíváncsiságon. Meg kell hallania a nyilvánvaló, néma

kérdéseket, hogy kialakuljon a teljes párbeszéd: „Ki vagy te?”; „Tudsz bármit, ami érint engem?”; „Hozol nekem valamit?”... Így kerülhet sor aztán a valódi dialógusra, melyet Buber akár technikai szinten is leír, amely fogalomhasználata szerint az eredendő dialógus szóban vagy akár némán, egymást befogadva és egymásra hatva, részben beengedve a pedagógiai folyamatba, természetesen a buberi technikai dialógust, mely az objektív megértést szolgálja – ám lehetőleg elkerülve a dialógus harmadik tipikus formáját, a dialógusként félreértelmezett monológot, ahol a másik fél lényegében csak fizikailag van jelen, s közönségként viselkedik. Buber első óráinkhoz gyakorlati útmutatást is ad: a dialógus felépítésének négy fontos eleme az odafordulás, a megszólítás, a meghallgatás és a válasz. Korának pedagógiai gyakorlatából – ahogy más korokban is – ezek közül jellemzően az első három elem hiányzott. Ezek a lépések szükségesek azonban a buberi dialógus kulcselemének, az *inklúciónak* az eléréséhez, amelynek jelentése ez esetben „a másik jelenlévővé tétele”, annak elképzelése és megtapasztalása, mit gondol és érez a másik, anélkül, hogy feladnánk saját nézőpontunkat, mely ugyanakkor számára befogadandó. Buber tréfás, de plasztikus hasonlatában: az a pillanat, amikor egy átlagos utcai jelenetben kitérnénk egymás elől, szemben haladók, de újra meg újra ugyanabba az irányba lépünk el – majd megszületik a mindnyájunk számára üdvös aprócska megoldás (BUBER 1932). Olyan attitűd, amire a diákok hagyományosan vágnak, a nyitottságon és az elfogadáson túl a felelősségtudat és az őszinteség egy olyan többlete, mely a tényleges dialógusnak mindig és mindenhol nélkülözhetetlen alapja. Nem csoda, ha ebben a párbeszédben az egyik félnek, a nevelőnek – ahogy normál esetben, és itt is mindkettőnek – megerősítő, azaz, ha tetszik nevelő ereje van. Amint Buber terminológiájában is az *inklúzió* a megerősítéshez, a *konfirmáció*hoz vezet, mint a dialógus második kulcsfogalmához (BUBER 1937).

A dialógus pedagógiája napjainkban a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat színterében használatos fogalma. Nem csupán tanulmányok, jó gyakorlatok mutatják be mibenlétét, hanem mára mértékadó kézikönyvek és összefoglaló monográfiák témája (SKIDMORE–MURAKAMI 2016; MERCER–WEGERIF–MAJOR 2019; ALEXANDER 2020), önálló nemzetközi folyóirat épül rá (*Dialogic Pedagogy*), kiemelkedő színvonalú egyetemek kutatócsoportjai, sőt intézetei vizsgálják a benne rejlő nevelési, didaktikai lehetőségeket (CEDiR; *Center for Research*). A dialógus pedagógiája a mai neveléstudományban rögzülő formájában ugyanakkor nem kapcsolódik szervesen (bár hivatko-

zik rá) a 20. század dialóguselméleteinek hagyományához, hanem annak egy markáns szálára, a humanisztikus pszichológia és pedagógia megközelítésére épül, közelebbről elsősorban Carl Rogers munkásságára. Tekintettel arra, hogy Carl Rogers nem csupán az úgynevezett alternatív pedagógiákra, de korunk progresszív pedagógiai gyakorlatára általában is igen jelentős hatást gyakorol, Martin Buber pedagógiáról alkotott képének összefoglalása szempontjából nem kis jelentőséggel bír Buber és Rogers igen jelentős korabeli hatást kifejtő nyilvános vitája a párbeszéd mibenlétéről. Azért sem, mert Buber pedagógiájának korábbi monografikus feldolgozásai vagy nem időztek el Buber antropológiája, vallásfilozófiai nézetei és a nevelési elvei közt fennálló feszültségen (DILLING 1974; COHEN 1983; KAMINSKA 2010), vagy éppen ellenkezőleg, úgy tárgyaltak dialógusra épülő pedagógiájáról, mintha az azonos lenne a rogersi megközelítéssel (WEINSTEIN 1975; BOHNSACK 2008; KRAMER 2013; MORGAN–GUILHERME 2014).

Carl Rogers ekkor már nemzetközileg ismert szakember, személyiségközpontú pszichológiai megközelítése évtizede ismert, a Chicagói Egyetem professzoraként a pszichoterápia vezető személyisége. Kliensközpontú terápiájának alapelvei nemcsak a pszichológiában, hanem a nevelésben, a pedagógiában is nyilvánvalóan jól alkalmazhatóknak látszottak, ahogy szemlélete valamennyi, az „emberrel” foglalkozó szakma figyelmét korán felkeltette.

Rogers paradigmájában a kapcsolat és a dialógus eszköz a páciens önmegvalósításában (ROGERS–FREIBERG 2007). A személyiség változásához, fejlődéséhez szerintem három tényező szükséges. Az első, hogy őszintén fogalmazza meg érzéseit és attitűdjeit. Ennek *feltétele* a terapeuta hasonló nyitottsága, akár saját sebezhetőségének szintjéig. Ez a fajta hitelesség – Rogers összetettebb terminusával *kongruencia* – vizsgálatai szerint akár a hospitalizált (szizofrén) betegek kezelésében is hatékony eszköznek bizonyult.

A második a terapeuta befogadó attitűdje. Fogadja be és fogadja el az ügyfélben lejátszódó történeteket, a benne megfogalmazódó érzéseket, gondolatokat. Elemi igényünk, hogy jó és rossz érzelmeinkkel, jellemzőinkkel, csupán létezésünkért szeressenek bennünket. Szükségünk van arra, hogy olyannak fogadjanak el bennünket, amilyenek vagyunk. Ezt az attitűdöt Rogers „feltétel nélküli elfogadásnak” nevezi. Minél inkább érvényesül ez az attitűd, annál valószínűbb a személyiségváltozás, a személyiségfejlődés.

A harmadik, a pszichoterápiás ügyfél saját világának pontos átélése. A tanácsadó érezze az ügyfél dühét, félelmét, mintha az a sajátja lenne. Ugyanakkor a saját dühe, il-

letve más érzelmei ne keveredjenek bele e megértési folyamatba. Amikor a kliens belső világa tisztán átlátható a tanácsadó számára, akkor a kliensnek is közvetíti a megértett összefüggéseket. A megértett összefüggések tudatosulása segíti a klienst saját belső világának megértésében és a valóság felismerésében.

A negyedik feltétel fennállta az ügyfélen múlik, ha a tanácsadó őszinteségét, empátiáját és elfogadását a kliens észleli. A kezelésben a kliensnek éreznie kell, hogy a tanácsadó „valódi”, gondoskodó személy, aki megérti az ő érzéseit és személyes belső világát. Ennek az utolsó feltételnek a megvalósulása természetesen feltételezi az első három sikerét is.

A Buber és Rogers közti beszélgetésre 1957 áprilisában került sor (ANDERSON-CISSNA 1997). A rendező a *Washington School of Psychiatry* – mondhatjuk tehát, hogy a miliő és a problémafelvetés Rogers számára szakmai „hazai pálya”. Ennek megfelelően a párbeszédet tréfás, egyszerre elismerő és némileg fölényes kérdéssel indítja: „Hogy érthet Buber ennyire a személyközi kapcsolatokhoz, ha nem pszichoterapeuta?” Mint a kérdésből is kitetszik, Rogers ismeri Buber munkásságát, s maga fogalmazza meg kettejük dialógusképének alapvető különbségét. Míg ő engedélyt kér és terápiás beszélgetést folytat, egyfajta segítő aktust hajt végre, addig Bubernél a párbeszéd lényege, hogy a két személy bármiféle dominancia nélkül találkozzon. Mivel technikailag mindkét esetben a teljes nyitottság és elfogadás pillanata termékenyíti meg a kapcsolatfelvételt, Buber „Én” és „Te” kapcsolódásának pillanatát hasonlónak látja a saját effektív terapeuta és páciens kapcsolódáshoz, ám utóbbi esetben a kölcsönösséget hiányzó, sőt, egy későbbi művében teljességgel irreleváns elemként definiálja (ROGERS 1987). Ugyanakkor „humanisztikusságát” azzal támasztja alá, hogy kliensével nem „betegként” folytat dialógust, hanem mint másik személlyel, a maga teljességében.

Buber már-már mentegetőzik, s leszögezi, hogy semmiféle kritikával nem kívánja illetni Rogers módszerét, a beszélgetés során ő is csupán a különbségeket, a hasonlóságokat és ezek tanulságait keresi. Megjegyzi ugyanakkor, hogy számára a „módszer” nem elég. Az ő dialógusról alkotott elképzelése szerint terapeuta és kliens között nem tényleges párbeszéd zajlik, hiszen az utóbbinak nincs módja a terapeutát teljes személyként megfigyelni és befogadni. Ezenkívül értelmezhetetlen számára – ahogy ezt Buber elméletének korábbi leírása alapján magunk is megállapíthatjuk –, ha a párbeszédnek „célja” van. Nem a másik segítségét tartja problémának, sőt azt üdvösnek

tartja, hanem a másik segítésének célkitűzését. (Érdekes módon azonban Rogers szerint sem ez a szándék határozza meg a párbeszédet, ez csupán eredménye annak.) Ráadásul Buber a beszélgetés során gyakran utal rá, hogy ebben a dialógushelyzetben a terapeuta nem üres és szabad. Ha a célkitűzés nem, akkor képzettsége, tapasztalatai akadályozzák meg abban, hogy a maga teljességében és spontaneitásában pillantson rá az adott szituációra – ahogyan egyébként nyilvánvalóan nem is töltené be megfelelően szerepét. Buber szerint látszólagos a hasonlóság abban is, hogy a kétféle párbeszéd közös alapja az elfogadás. Rogers párbeszéde ugyanis a személyt elfogadja, ám annak aktuális állapotát nem (hiszen gyógyítani akarja), csupán potencialitását.

Buber érvelése első megközelítésben nem tesz mást, mint hogy kettejük elméletét és gyakorlatát bölcs éleslátással differenciálja. A beszélgetés során Rogers érzi Buber általánosabb emberi megközelítésének etikai súlyát, s ezért gyakran próbál „védekezni”, ám magát a differenciálást nem vitatja.

Számunkra azonban a Buber–Rogers diskurzus újra felveti a buberi életmű belső konfliktusát a pedagógia sajátosan kivételes helyzetéről. Hiszen amikor Rogers terápiás megközelítését a saját dialógusától megkülönbözteti, más olvasatban ismét „*En-Te*” párbeszéde és a pedagógia aszimmetrikus világa közötti diszharmoniót idézi fel. Életművének figyelmes szemlélőjeként azonban a fentiek alapján világosan érthető, amikor végül Buber, az *En és Te* 1957-es kiadásának új utószavában határozottan kitér a nevelés, a pszichoterápia és harmadikként a vallási vezetés sajátos halmazára. Mindhármat aszimmetrikus viszonyként mutatja be, de a kölcsönösséget „normatív szempontból” korlátozott elemként definiálva. Vagyis hitet tesz amellett, hogy a nevelő-terapeuta-vezető nem önmaga korlátozza a dialógust és a másiknak odaadottságát, nem maga korlátozza a másik teljes és aktuális elfogadását (ezekkel a kitételekkel Buber utólag lándzsát tör a rogersi vitában megfogalmazott saját megközelítése mellett), csak így érhető el a valódi dialógus, és annak esetleges nevelő-gyógyító-vezető hatása. A „normatív szempontú” korlátozottság ténye csupán annyit jelent, hogy a másik félnek szükséges gesztusa ugyanez a nyitottság, de nem szerepe, feladata, hogy a nevelő-terapeuta-vezető hasonlóan teljes befogadását is elérje.

Mikor tehát Buber kimondja, hogy az emberi kapcsolatok teljes kölcsönössége, teljes nyitottsága és teljes elfogadása az egyedül lehetséges módja az igazi emberi dialógusnak, s az arra épülő kapcsolatnak, sőt e kölcsönösség saját „létezésünk bejárata”, ugyanazt az

ontológiai alapelvet érinti értelemszerűen a pedagógusra és a nevelésre is vonatkozóan, melyet a II. Vatikáni Zsinat alapidokumentuma így fogalmaz: „Az ember [...] minden képessége a másokkal való kapcsolatokban, kölcsönös szolgálatokban, párbeszédben bontakozik ki, és az ember csak így felelhet meg hivatásának.” (GS 25.)

IRODALOM

- Ad Petri Cathedram (1959): Encyclica Johannis XXIII. Ad Petri Cathedram. *Acta Apostolicae Sedis* 1959. 513–516.
- AG: Határozat az Egyház missziós tevékenységéről. Ad Gentes. In: *A II. vatikáni zsinat tanítása*. Szerk. DR. CSERHÁTI JÓZSEF – DR. FÁBIÁN ÁRPÁD. Szent István Társulat, Budapest 1986. 278–306.
- ALEXANDER, ROBIN (2020): *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge, London.
- ANDERSON, ROB – CISSNA, KENNETH N. (1997, szerk.): *The Martin Buber – C. Rogers Dialogue. A New Transscript with Commentary*. State University of New York Press, New York.
- BAHTYIN, MIHAIL (1985): A szó az életben és a költészetben (A szociológiai poétika alapkérdései). In: *Uő: A szó az életben és a költészetben*. Ford. Könczöl Csaba. Európa Könyvkiadó, Budapest. 5–54.
- BALL, ARNETHA F. – FREEDMAN, SARAH (2004): *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge University Press, New York.
- BOHNSACK, FRITZ (2008): *Martin Bubers personale Pädagogik (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie)*. Klinkhardt J., Bad Heilbrunn.
- BUBER, MARTIN (1932): Zwiesprache. In: *Schriften über das dialogische Prinzip. Martin Buber-Werkausgabe (MBW) – Band 4*. Hrsg. Andreas Losch, Paul Mendes-Flohr. Gütersloher Verlagshaus, h. n. 2019. 112–150.
- BUBER, MARTIN (1937): Die Frage an den Einzelnen. In: *Schriften über das dialogische Prinzip. Martin Buber-Werkausgabe (MBW) – Band 4*. Hrsg. Andreas Losch, Paul Mendes-Flohr. Gütersloher Verlagshaus, h. n. 2019. 150–195.
- BUBER, MARTIN (1957): Utószó. In: *Én és Te*. Ford. és a kísérő tanulmányt írta: Bodnár Dániel. Európa Könyvkiadó, Budapest. 147–64.
- BUBER, MARTIN (1990): Beszéd a nevelésről. Ford. Mezei György, Gáspár Csaba László. In: *Ész Élet Egzisztencia I. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét*. Szerk. Csejtei Dezső, Dékány András és Simon Ferenc. Társadalomtudományi Kör, Szeged. 389–415.
- BUBER, MARTIN (1994): *Én és Te*. Ford. és a kísérő tanulmányt írta: Bodnár Dániel. Európa Könyvkiadó, Budapest.

- BUBER, MARTIN (2005): *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Martin Buber – Werkausgabe Band 8*. Hrsg. Juliane Jacobi. Gütersloher Verlagshaus, h. n.
- CEDiR: *Cambridge Educational Dialogue Research*. <https://www.educ.cam.ac.uk/research/groups/cedir/> (Utolsó megtekintés: 2021. június 10.)
- Center for Research: *On Dialogic Instruction and the In-Class Analysis of Classroom Discourse*. (University of Wisconsin-Madison, Universit of Notre Dame, University of Pittsburgh.) <http://class.wceruw.org/index.html> (Utolsó megtekintés: 2021. június 10.)
- Dialogic Pedagogy*: An international online journal ISSN 2325-3290.
- COHEN, ADIR (1983): *The Educational Philosophy of Martin Buber*. Fairleigh Dickinson University Press, London.
- DILLING, DAVID R. (1974): *Martin Buber on Meaning in Education*. Purdue University Press, Fort Wayne.
- Ecclesiam Suam (1964): Encyclica Pauli VI. Ad Ecclesiam Suam. *Acta Apostolicae Sedis* 56. 609–659.
- FRIEDMAN, MAURICE S. (1993): *Encounter on the Narrow Ridge. A Life of Martin Buber*. Paragon House, New York.
- FRIEDMAN, MAURICE S. (2002): Introduction. In: *Martin Buber: Between Man and Man*. Routledge, London – New York. XI–XX.
- GE: Nyilatkozat a keresztény nevelésről. Gravissium educationis momentum. In: *A II. vatikáni zsinat tanítása*. Szerk. Dr. Cserháti József – Dr. Fábián Árpád. Szent István Társulat, Budapest 1986. 189–198.
- GLOVICZKI ZOLTÁN (2020): Idő-szerű recenzió. Paulo Freire: Az elnyomottak pedagógiája. *Új Pedagógiai Szemle* 70/9–10. 117–123.
- GLOVICZKI ZOLTÁN – ZSINKA LÁSZLÓ (2014): *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*. Attraktor, Gödöllő.
- GS: Lelkipásztori konstitúció az egyház és a mai világ viszonyáról. Gaudium et Spes. In: *A II. vatikáni zsinat tanítása*. Szerk. Dr. Cserháti József – Dr. Fábián Árpád. Szent István Társulat, Budapest 1986. 278–306.
- HEDERMAN, MARK PATRICK (2004): *I Must be Talking to Myself. Dialogue in the Roman Catholic Church since Vatican II*. Veritas, Dublin.
- KAMINSKA, MONIKA (2010): *Dialogische Pädagogik und die Beziehung zum anderen. Martin Buber und Janusz Korczak im Lichte der Philosophie von Emmanuel Lévinas*. Waxmann, Münster.
- KRAMER, KENNETH PAUL (2013): *Learning trough Dialogue. The Relevance of Martin Buber's Classroom*. Rowman and Littlefield, Lanham – New York – Toronto – Plymouth.
- LÉVINAS, EMMANUEL (1978): Martin Buber, Gabriel Marcel et la Philosophie. *Revue Internationale de Philosophie* 32/126 (4): MARTIN BUBER 1878–1978. 492–511.

- LÉVINAS, EMMANUEL (1999): *Teljesség és végtelen. Tanulmány a külsőről*. Ford. Tarnay László. Jelenkor, Pécs.
- LG: Dogmatikai konstitúció az egyházzól. *Lumen Gentium*. In: *A II. vatikáni zsinat tanítása*. Szerk. Dr. Cserháti József – Dr. Fábián Árpád. Szent István Társulat, Budapest 1986. 42–90.
- LUKÁCS LÁSZLÓ (2007): *A dialógus teológiája I*. Sapientia Szerzetesi Hittudományi Akadémia, Budapest.
- MARCEL, GABRIEL (1969): Introduction. In: *Buber, Martin, Je et Tu. traduit de l'allemand par G. Bianquis*. Aubier, Paris. 1–21.
- MERCER, NEIL – WEGERIE, RUPERT – MAJOR, LOUIS (2019, szerk.): *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge, London.
- MORGAN, W. JOHN – GUILHERME, ALEXANDRE (2014): *Buber and Education. Dialogue as Conflict Resolution*. Routledge, Taylor and Francis, London – New York.
- MURPHY, DANIEL (1988): *Martin Buber's Philosophy of Education*. Irish Academic Press, Dublin.
- NA: Nyilatkozat az egyház és a nem keresztény vallások viszonyáról. *Nostra Aetate*. In: *A II. vatikáni zsinat tanítása*. Szerk. Dr. Cserháti József – Dr. Fábián Árpád. Szent István Társulat, Budapest 1986. 410–414.
- Redemptor hominis (1997): *II. János Pál pápa első enciklikája és levelei – Redemptor hominis*. Ford. Diós István. Szent István Társulat, Budapest.
- ROGERS, CARL (1987): Comments of the issue of equality in psychology. *Journal of Humanistic Psychology* 27. 38–40.
- ROGERS, CARL – FREIBERG, H. JEROME (2007): *A tanulás szabadsága. Életmód, pedagógia, pszichológia, vezetés*. Ford. Klein Sándor, Angster Mária, Imely Zoltán és Hajtman Béla. Edge 2000 Kiadó – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- SKIDMORE, DAVID – MURAKAMI, KYOKO (2016, szerk.): *Dialogic Pedagogy. The Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. New Perspectives on Language and Education. deGruyter, Bristol–Buffalo–Toronto.
- UR: Határozat az ökumenizmusról. *Unitatis Redintegratio*. In: *A II. vatikáni zsinat tanítása*. Szerk. Dr. Cserháti József – Dr. Fábián Árpád. Szent István Társulat, Budapest 1986. 278–306.
- Ut unum sint (1996): *Ut unum sint. II. János Pál pápa Hogy egyek legyenek kezdetű enciklikája*. Ford. Diós István. Szent István Társulat, Budapest.
- WEINSTEIN, JOSHUA (1975): *Buber and Humanistic Education*. Philosophical Library, New York.

Pedagógusok lelki egészségének vizsgálata a kiégés mérésén keresztül

PROBLÉMAFELVETÉS

A testi egészség megőrzésének fontosságát aligha vitatja bárki is. A 21. század elejére szerencsére már nemcsak a testi egészség, hanem a lelki egészség védelmének szükségességét is kezdik felismerni a hétköznapi emberek is, és kezdik elfogadni, hogy mindezt mindenkinek magának aktívan is tennie kell. Nemcsak az orvostudomány, hanem a laikusok is felismerik a testi és lelki egészség szoros összefonódását. A distressz immunrendszert gyengítő hatása nemcsak szóbeszéd, hanem orvosi-élettani mechanizmusokon alapuló tény (pl. URBÁN 2003).

Életünk során számos krízissel kell szembenéznünk, és ezek egy része elkerülhetetlen: a személyiségfejlődésünk érdekében nem cél, és nem is tudjuk elkerülni pl. a felnőttkedéssel vagy a családi életciklusok változásával járó kihívásokat. De ezen szükségesszerű normatív kríziseken túl bármely egészséges ember kerülhet olyan nehéz helyzetbe, amit kis szerencsével akár el is kerülhetett volna (pl. válás, egzisztenciális krízis, munkanélküliség, betegség). Akár normatív, akár paranormatív vagy akcidentális krízisről van szó, helye lehet a mentálhigiénés-pszichés támogatásnak (HAJDUSKA 2015).

Ha a mentálhigiénét a „lélek vitaminjának” tekintjük, amitől ugyan nem gyógyulunk meg, de segít erősnek és lélekben egészségesnek maradni, akkor elképzelhető, hogy vannak olyan szerepek, olyan társadalmi vagy foglalkozási csoportok, amelyeknek napi feladataikból adódóan „több lelki vitaminra”, azaz több pszichés-mentális támogatásra van szükségük. Bár nem rájuk szoktunk elsőként gondolni, de a pedagógusok is ide tartoznak (GALICZA–SCHÖDL 1993).

A pszichés-mentális egyensúlyvesztés szempontjából veszélyeztetett szakmák képviselői általában emberekkel foglalkoznak, gyakran gyerekekkel. A munkájuk érzelmileg és pl. a folyamatos figyelem, koncentráció és felelősség, illetve a potenciális konfliktusok miatt mentálisan rendkívül megterhelő, fárasztó. Az ilyen szakmák többnyire nem a legjobban fizetettek közé tartoznak, és a társadalmi megbecsültségük is alacsony. A leírás-

ból talán több olvasónknak feltűnt, hogy az előző sorokban egyben a kiégés (burnout) receptjét is olvasták (FREUDENBERGER 1974; MASLACH 1982).

Anélkül, hogy nagyon elmélyednénk a kiégés szakirodalmának részletezésében, végülük észre, hogy a kiégés veszélye komolyan fenyegeti a pedagógusokat is, mégpedig a fentiekén túl a kontroll és a kreativitás lehetőségének egyre csökkenő mértéke; a – különösen a járványhelyzetben kiéleződő – kiszámíthatatlanság és bejósolhatatlanság; a munka és magánélet egybemosódása; a megnövekedett munkaterhek és a fokozott elvárások miatt. Mindemellett a hatékonysághoz és eredményességhez szükséges eszközök és digitális tudás korlátozott rendelkezésre állása a változatlan teljesítményelvárások mellett mind olyan tényezők, amelyek bármikor, de most a Covid-időszakban még inkább veszélyeztetik a pedagógusok pszichés-mentális egészségét (GYETVAI 2020). Eddig a pontig nem ejtettünk szót a pandémia miatt megnövekedett szorongásszintről, ami különösen megnövekedett azon dolgozók körében, pedagógusok között is, akik a járványos időszakban is nagyszámú emberrel vannak napi kapcsolatban. Egy hazai szakszervezeti felmérés szerint 2020 októberében a pedagógusok kb. 75%-a nem érezte biztonságban magát a munkájából kifolyólag (1). Kutatásunk időpontjában a járvány éppen nyugvópontra jutott, a második (őszi-téli) hullám még nem szedte nagy számban az áldozatait, így ezek a hatások még nem jelennek meg a kutatásunk eredményeiben.

Kutatásunkban a pedagógusok kiégésének mértékét vizsgáltuk 2020 nyarán, egy nyugalmasabb időszakban, a COVID-19-járvány első hullámának lecsengése idején. Az időszakot jellemző viszonylagos nyugalmi állapot ellenére meglepetést okozott, hogy nagyon rövid idő alatt rengeteg, több mint 700 pedagógus töltötte ki a kérdőívünket, és kérdéseinkre válaszolva közülük több mint 400 kolléga részletesen is kifejtette, miért is hagyná el a pedagógus pályát. Ezek a tények sarkalltak minket arra, hogy a pedagógusok 2020 nyarán tapasztalható kimerültségével, kiégésével, annak mértékével és háttérte-nyezőivel kapcsolatos kutatásunkat közreadjuk. Hangsúlyozzuk, hogy eredményeink a járvány súlyosabb veszteségeket, mindenkitől komolyabb áldozatokat követelő második hulláma előtt születtek, de inkább azt van okunk feltételezni, hogy a helyzet a rövid nyári enyhülés után tovább romlott kiégés, kimerültség tekintetében is.

CÉLKITŰZÉSEK, MÓDSZEREK

2020 nyarán készült kutatásunk célja, hogy pillanatképet adjon a pedagógustársadalom legkülönbözőbb szintjein tevékenykedő kollégák pszichés-mentális egészségéről, elsősorban a kiégettség mértékére és annak formáira fókuszálva. Célunk volt továbbá, hogy a pedagóguskiégés jellegéről, háttértényezőiről általános érvényű összefüggésekhez jussunk.

A résztvevők és az eljárás

A pedagógusok mentális egészségének kutatására kérdőívet hoztunk létre, melynek első része általános és személyes kérdéseket tartalmazott, a második része Maslach amerikai szociálpszichológus „edukációs”, azaz az oktatási területen dolgozók számára adaptált kiégés kérdőíve alapján készült (MASLACH–JACKSON– SCHWAB 1996).

A pedagógus-kérdőívet 731 pedagógus szakember töltötte ki, 699 nő és 32 férfi. A kitöltők többsége 40 év feletti pedagógus volt (70,7%), de az 50 éven felüliek aránya is közel 50%-ot tett ki a teljes mintán belül. A kitöltők 7,1%-a bölcsődei dolgozó, kisgyermeknevelő vagy óvodapedagógus volt, 42,8%-a tanító, 38,1%-a általános- vagy középiskolai tanár, 12%-a fejlesztő- vagy gyógypedagógus volt. A kitöltőink túlnyomó többsége állami vagy önkormányzati intézményben dolgozik (81,7%), kisebb részük egyházi fenntartású (5,3%) és magán-, alapítványi intézményben (13%).

A kérdőívet 2020 nyarán tettük elérhetővé online kitölthető formában. A statisztikai elemzést az MS Statistica szoftver segítségével végeztük, a szignifikáns különbségeket mindenütt 5%-os hibázási valószínűség mellett fogadtuk el.

A pedagógus-kérdőív általános kérdései

Az általános pedagógus-kérdőívben a személyes és munkahelyi adatok (nem; életkor; saját gyermekek száma; végzettség; munkahely típusa fenntartó szerint; a pedagógus

pályán eltöltött évek száma) mellett rákérdezzünk a munkaszervezéssel, pályatervezéssel, elégedettséggel kapcsolatos véleményekre is. Ennek megfelelően megkérdeztük, milyennek ítélik meg a tantestülettel való viszonyukat; a munkaidő leteltével hány órát foglalkoznak otthonukban munkahelyi teendőikkel; részt vettek-e a közelmúltban szakmai vagy mentálhigiénés programon vagy képzésen; gondolkodtak-e valaha a pályaelhagyáson, és mennyire érzik stabilnak az anyagi-egzisztenciális helyzetüket. Az életmóddal kapcsolatosan megkérdeztük, sportolnak-e, illetve saját értékelésük szerint egészségesen táplálkoznak-e.

A Maslach Kiégés Kérdőív (MBI)

Az MBI edukációs (oktatásban dolgozók számára adaptált) változata is három dimenzió mentén méri a kiégés mértékét: „Emocionális kimerülés”, „Deperszonalizáció” és „Személyes teljesítmény romlása” (MASLACH–JACKSON–SCHWAB 1996).

Az „Emocionális kimerülés” egyfajta érzelmi kiüresedést, az érzelmi élet elsivárosodását, örömtelenséget, érdektelenséget és motivációhiányt jelent. Az érzelmi kimerültség állapotában állandósul az érzés, hogy az illető tehetetlen, nincs ereje tovább végezni a feladatait, belül üresnek érzi magát, teljesen motiválatlanná válhat a munkája iránt. A „Deperszonalizáció”, vagyis az elszemélytelenedés fő velejárója az empátiahiány. A kiégésben érintett személy ilyenkor más emberekkel szemben közönyt vagy negatív érzelmeket érez, cinikussá válhat, kerüli vagy egyenesen tárgyként kezeli a társait. A „Személyes teljesítmény romlása” teljesítménycsökkenéssel, negatív önértékeléssel és a személyes kompetenciák hiányának érzésével jár oly mértékben, hogy ez már magának az érintettnek is feltűnik, zavaróvá válik a számára. Ez a tünet általában a kiégés egy későbbi fázisában jelentkezik, ilyenkor az érintett már nem, vagy csak nagyon nehezen képes ellátni a feladatait (FÜLÖP 2019).

EREDMÉNYEK

Kutatásunk szempontjából az egyik legérdekesebb kérdés a mintánkban mérhető kiégés általános mértéke volt. Az 1. táblázat az MBI egyes skáláinak összesített értékét mutatja, a jobb összehasonlíthatóság érdekében standardizált módon (az elérhető összpontszámhoz viszonyított százalékos értékeket mutatjuk).

	Összes kitöltő (N)	Átlag $\pm$ szórás	Minimum	Maximum
Emocionális kimerülés (%)	731	51,37 $\pm$ 14,29	19,05	96,83
Deperszonalizáció (%)	731	25,19 $\pm$ 11,87	14,29	77,14
Személyes teljesítmény romlása (%)	731	25,94 $\pm$ 14,08	1,79	75,00
Összes burnout (%)	731	36,17 $\pm$ 10,13	13,64	75,97

1. táblázat: A pedagógusok összesített kiégésértékei a teljes mintában (az elérhető maximális pontszámokhoz viszonyított %-os értékek)

Az 1. táblázatból is látszik, hogy a kérdőívet kitöltő 731 pedagógus körében a kiégés leginkább emocionális (érzelmi) tünetekben, azaz kifáradásban, energiahányban mutatkozik meg. Ez az eredmény egybevágh más szakirodalmi adatokkal is (PAKSI és mtsai 2015). Néhány szélsőségesen kiugró, magas érték megfigyelhető, de összességében mérsékelt-közepesnek tekinthető a kiégés általános mértéke a mintánkban, csak az „érzelmi kimerültség” dimenzióban kaptunk közepes-súlyos tünetekre utaló eredményeket.

A kiégés rizikótényezői és védőfaktorai a vizsgált pedagógusok körében

A kiégésdimenziók és egyéb vizsgált tényezők esetleges együttjárásáról a korrelációs számítások eredményei tájékoztatnak, melyeket a 2. táblázatban mutatunk be.

	Emocionális kimerültség	Deperszonalizáció	Személyes teljesítmény romlása	Összes Kiégés
Életkor	<i>n.s.</i>	-0,11	-0,08	<i>n.s.</i>
Saját gyermekei száma	-0,10	-0,11	-0,10	-0,14
Végzettség szintje	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
Munkahely szintje a köznevelési rendszerben	-0,07	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	-0,08
Pedagóguspályán töltött évek száma	<i>n.s.</i>	-0,10	-0,08	<i>n.s.</i>
Jelenlegi munkahelyén töltött évek száma	<i>n.s.</i>	-0,16	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
Kollégákkal való kapcsolat minősége	-0,23	-0,20	-0,20	-0,29
Munkaidőn túli munkavégzés mértéke	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>

2. táblázat: A kiégésre hajlamosító és kiégéstől védő tényezők korrelációja a kiégés dimenzióival (Pearson-r értékek). (A jelölt számértékek mind szignifikáns korrelációt jelentenek ($p < 0,05$), az „*n.s.*” jelzés nem szignifikáns együttjárást jelent.)

A 2. táblázat adataiból kitűnik, hogy a 731 fős mintában a sztereotípiáknak ellentmondó módon az idősebb, régebb óta a pályán lévő pedagógusok kiégésértékei mutatkoztak szignifikánsan alacsonyabbnak, mint a fiataloké: mintánkban az idősebbekre kevésbé jellemzőek a kiégés tünetei. Az idősebb kollégák különösen a deperszonalizáció, azaz az elszemélytelenedés ellen tűnnek védettebbnek. A váratlan jelenségnek talán az a magyarázata, hogy az idősebb pedagógusok ugyanúgy kimerülnek, elfáradnak a munkában, mint a fiatalabb társaik, de az évek során – néhány saját gyermeket is felnevelve – az idősebbeknek több tapasztalatuk gyűlik össze, és ha szükséges az empátiás készségük automatikusan bekapcsol, emiatt hatékonyabbak és sikeresebbek a gyermekekkel kapcsolatos problémák megoldásában (BUDA 2012). Ugyanakkor a másik oldalon a fiatalok túlterheltsége a családalapítás és egzisztenciateremtés feladatai miatt – miközben kevés a rendelkezésükre álló erőforrás – szintén lehetnek kiégésprovokáló tényezők (HAJDUSKA 2015).

Eredményeinkből kitűnik, hogy a kiégés minden tünete ellen véd, ha az illetőnek több saját gyermeke is van, illetve ha jó minőségűnek éli meg a kollégákkal való kapcsot-

latát a munkahelyen. Az értékes társas kapcsolatok, akár családban, akár munkahelyen tapasztalják meg, mindenképpen protektív faktorként működnek a pedagógusok életében. A több saját gyermek által jelentett intenzívebb családi élet komoly ellenpólusa lehet a pedagógiai szakmai munkának, a család az identitás másik fókuszpontja lehet, ami részben súlytalaníthatja a pedagógiai munka szubjektív jelentőségét az egyén életében, így védve őt a kiegészítől.

Említésre méltó eredmény, hogy minél kisebb gyermekekkel foglalkoznak a szakemberek, annál inkább jellemző rájuk az érzelmi kimerültség (kedvetlenség, örömtelenség, motivációhiány, érzelmi kimerülés). Úgy tűnik, mintha felnőtt embernek fárasztó lenne folyamatosan vagy huzamosabb ideig kisgyermkekkel foglalkozni. Eredményeink szerint az idősebb korosztállyal dolgozó pedagógusok, függetlenül attól, mely korosztályra szereztek végzettséget, kevésbé küzdenek a kiegész tüneteivel, különösen az érzelmi kimerültséggel.

Az alábbiakban a pedagógusok különböző alcsoportjait hasonlítjuk össze kiegész szempontjából kétmintás t-próbákkal.

Női és férfi pedagógusok összehasonlítása

A 3. táblázatból kitűnik, hogy mintánkban a női pedagógusoknak nemcsak szignifikánsan több gyermekük született, mint a férfiaknak, de hogy igazából a férfi-női nemi hovatartozás nem tűnik meghatározó tényezőnek a kiegész szempontjából. A férfiak tendenciaszinten hajlamosabbak ugyan a deperszonalizációra, az érzelmi távolságtartásra, de ez akár a burnout folyamatoktól függetlenül is igaz lehet rájuk.

Férfiak és nők összehasonlítása	Átlag ± szórás Férfiak	Átlag ± szórás Nők	t-érték	p-érték
Gyermekek száma	0,57±0,90	1,43±1,00	-4,53	0,00 (szign.)
Deperszonalizáció	28,48±13,93	25,03±11,75	1,61	0,10 (tend.)

3. táblázat: Férfi és női pedagógusok összehasonlítása kétmintás t-próbával. A szignifikáns különbséget p<0,05 szignifikancia szinten fogadtuk el. A táblázatban jelöltük a csak tendencia szintű különbséget is (tend.: p<0,1).

Számértékiek, statisztikai adatokkal alátámasztva is kimutattuk, hogy mindenfajta képzés, továbbképzés, de akár egyéni vagy csoportos mentálhigiénés jellegű foglalkozások is hatékonyan, legalább tendenciaszinten segítenek a burnout tüneteit megelőzni (4. táblázat).

Továbbképzésen való részvétel	Átlag ± szórás Részt vett	Átlag ± szórás Nem vett részt	t-érték	p-érték
Deperszonalizáció	24,93±11,54	27,54±14,40	-1,77	0,08 (tend.)
Személyes teljesítmény romlása	25,64±14,04	28,70±14,23	-1,75	0,08 (tend.)
Összes burnout	35,93±9,98	38,39±11,27	-1,96	0,05 (szign.)
Pedagógusok részvétele mentálhigiénés foglalkozásokon	Átlag ± szórás Részt vett	Átlag ± szórás Nem vett részt	t-érték	p-érték
Emocionális kimerültség	49,50±13,84	51,90±14,38	-1,89	0,06 (tend.)
Személyes teljesítmény romlása	22,01±12,68	27,06±14,27	-4,06	0,00 (szign.)
Összes burnout	33,73±9,80	36,87±10,13	-3,50	0,00 (szign.)

4. táblázat: Képzések és mentálhigiénés foglalkozások lelki egészségvédő hatásai: képzésen, mentálhigiénés foglalkozáson részt vett és részt nem vett csoportok burnout értékeinek összehasonlítása kétmintás t-próbával. Szignifikáns különbség (szign.): $p < 0,05$; tendencia (tend.): $p < 0,1$.

A képzésen és a mentálhigiénés foglalkozásokon túl az életmódbeli tényezők is komoly lelki egészségvédő faktorok lehetnek. Ahogyan az az 5. táblázatban is látszik, mind a rendszeres sportolás, mind az egészséges táplálkozás egy sor kiégésdimenzióban csökkenti a pedagógusok burnout-kitettségét. Akinek több gyermeke van, kevésbé él sportos életet, pedig a pedagógusok körében a leggyakoribb kiégési tünetet, az érzelmi kimerültséget rendszeres testmozgással hatékonyan csökkenteni lehet, és emellett a mozgásnak természetesen sok más kedvező tulajdonsága ugyanúgy érvényesül.

Pedagógusok sportolási szokásai	Átlag ± szórás „Rendszeresen sportol”	Átlag ± szórás „Nem sportol rendszeresen”	t-érték	p-érték
Gyerekek száma	1,23±1,11	1,49±0,96	-3,25	0,00 (szign.)
Emocionális kimerültség	49,83±14,22	52,38±14,26	-2,37	0,02 (szign.)
Egészséges táplálkozás	Átlag ± szórás „Egészségesen táplálkozik”	Átlag ± szórás „Nem táplálkozik egészségesen”	t-érték	p-érték
Emocionális kimerültség	49,59±13,56	54,68±15,01	-4,66	0,00 (szign.)
Deperszonalizáció	24,32±10,91	26,79±13,34	-2,69	0,01 (szign.)
Személyes teljesítmény romlása	24,77±14,00	28,10±10,01	-3,07	0,00 (szign.)
Összes burnout	35,44±9,63	38,68±10,57	-4,98	0,00 (szign.)

5. táblázat: Az egészséges és kevésbé egészséges életmódot folytató pedagógusok kiégésértékeinek összehasonlítása kétmintás t-próbával. Szignifikáns különbségek: $p < 0,05$.

A kérdőív szabadon kifejezhető kérdéseire többen írták, hogy kedvelt szabadidős tevékenységeik inkább aktív tevékenységeket jelentenek (pl. túrázás, kertészkedés). Ennek ellenére a kitöltőknek kb. 60%-a állítja, hogy nem sportol rendszeresen, és 35%-uk nemcsak a sportot hanyagolja, hanem saját bevallása szerint egészségtelenül is táplálkozik. Mintánkban a pedagógusok 84%-a vallja, hogy tanév közben nem érzi magát kipihentnek, és 23%-uk szed alkalmanként vagy rendszeresen nyugtatót vagy altatót, ennyien küzdenek legalább alkalmanként alvászavarokkal. Ezek a szokások, mint ahogyan a fenti eredmények is mutatják, nemcsak a fizikai-testi, de a mentális-pszichés egészségre is hátrányosan hatnak.

A kutatás egy pontján rákérdeztünk az egészség fenntartását befolyásoló más tényezőkre is. Így kiderült, hogy a pedagógusok 25%-a soha nem fogyaszt alkoholt, de 4%-uk hetente többször is, és 9%-uk heti rendszerességgel. A kitöltők közel egynegyede rendszeresen vagy alkalmanként dohányzik, és kb. 62%-uk rendszeresen fogyaszt magas koffeintartalmú italokat (kávét, kólát, energiatalkokat). Ezek a fizikai egészség szempontjából mind rizikóviselkedésnek tekinthetők, ugyanakkor egyik adatot sem gondoljuk kirívónak a magyar fogyasztási szokásokkal összevetve.

A kiégést, kiégésre való hajlamot az anyagi-egzisztenciális vonatkozások mentén is érdemesnek találtuk megvizsgálni. Ahogyan azt a 6. táblázat is mutatja, az anyagi helyzetükkel elégedetlen vagy a pályaelhagyáson gondolkodó pedagógusok körében gyakoribbak és komolyabbak a kiégés tünetei is. Természetesen ebben a folyamatban nehéz eldönteni, hogy a pályával vagy az anyagi kondíciókkal való elégedetlenség vezet-e burnout-tünetekhez, vagy fordítva. A kapcsolat mindenesetre erős és egyértelmű: az elégedetlenek körében a burnout-tünetek is gyakoribbak.

Anyagi helyzet stabilitása	Átlag $\pm$ szórás „Stabilnak érzi az anyagi helyzetét”	Átlag $\pm$ szórás „Nem érzi stabilnak az anyagi helyzetét”	t-érték	p-érték
Emocionális kimerültség	49,23 $\pm$ 13,33	53,56 $\pm$ 14,91	-4,14	0,00 (szign.)
Deperszonalizáció	23,99 $\pm$ 10,99	26,41 $\pm$ 10,60	-2,77	0,01 (szign.)
Személyes teljesítmény romlása	24,55 $\pm$ 13,92	27,35 $\pm$ 14,12	-2,70	0,01 (szign.)
Összes burnout	34,52 $\pm$ 9,69	37,86 $\pm$ 10,31	-4,52	0,00 (szign.)
Pedagógusok, akik a pályaelhagyáson gondolkodtak	Átlag $\pm$ szórás „Gondolt már a pályaelhagyásra”	Átlag $\pm$ szórás „Nem gondolt még a pályaelhagyásra”	t-érték	p-érték
Emocionális kimerültség	55,19 $\pm$ 14,07	46,28 $\pm$ 12,95	8,76	0,00 (szign.)
Deperszonalizáció	28,04 $\pm$ 13,50	21,40 $\pm$ 7,82	7,78	0,00 (szign.)
Személyes teljesítmény romlása	28,25 $\pm$ 13,88	22,87 $\pm$ 13,78	5,21	0,00 (szign.)
Összes burnout	39,22 $\pm$ 10,28	32,12 $\pm$ 8,37	10,00	0,00 (szign.)

6. táblázat: Az anyagi-egzisztenciális vonatkozások kapcsolata a kiégés dimenzióival. Az anyagi stabilitást megtapasztaló, illetve meg nem tapasztaló, valamint a pályaelhagyást fontolgató és nem fontolgató csoportok összehasonlítása kétmintás t-próbával. Szignifikáns különbségek: $p < 0,05$.

Pedagógusként tudjuk, hogy a munkaidő végeztével nincs vége az iskolai teendőinknek, és ezt a felmérés eredményei is alátámasztják. Nem volt meglepő számunkra, hogy a válaszadók csupán 1,6%-a mondta azt, hogy nem foglalkozik otthon munkával. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok több mint 98%-a az otthonába hazatérve, a pihenés, a család és a feltöltődés helyett folytatja tovább a munkahelyi teendőit. A válaszadók több mint 29%-a 1-2 órát dolgozik még otthon, de több mint 60%-uk vallotta azt, hogy munkaidő után a saját otthonában napi 2 óránál többet foglalkozik iskolai feladatokkal. Többen voltak, akik fontosnak tartottak ehhez a ponthoz megjegyzést írni. Ők leírták, hogy rengeteg időt elvesz a dolgozatok javítása, a készülés, a diákokkal való kapcsolattartás, rendszeresen több órát dolgoznak a hétvégén is. Ezek után egyáltalán nem volt meglepő számunkra, hogy a válaszadók között nagyon magas számban gondolkodtak el a pedagógusok azon, hogy pályaelhagyók lesznek. A válaszadók közül 417-en (57%) gondolkodtak el rajta, hogy elhagyják a pályát. Döbbenetes módon a 417 válaszadó közül 415-en úgy érezték, hogy szeretnék kifejezni saját szavaikkal részletesen is, miért érlelődik bennük a pályaelhagyás gondolata. A pedagógusok nagyon el szeretnék volna mondani, mi miatt válnának meg hivatásuktól, mi pedig közvetítjük a válaszaikat.

A lehetséges pályaelhagyással kapcsolatos gondolatok között szinte kivétel nélkül az alacsony fizetést említik, a bizonytalan anyagi körülményeket és a megbecsülés hiányát. Ezenkívül többen írták, hogy érzelmileg érzik magukat leterheltnek. Ismétlődő problémaként jelent meg a kitöltők válaszaiban a pálya valódi lehetőségeinek a hiánya. Többen említik az egyre növekvő munkamennyiséget, hogy a gyerekekkel egyre nehezebb bánni, a tekintély elvesztését és hiányát, és hogy nincsenek meg a megfelelő eszközeik a munkavégzésre. Több mint 150-en (37%) említették, hogy egyre gyakoribbak a szülőkkel való konfliktusok. Több válaszadó említi, hogy az iskola az otthonukban is feladatokat jelent nekik. Megszámlálhatatlan mennyiségű bejegyzés érkezett a fizikai-mentális leterheltség problémájával kapcsolatban, az egyik tipikus válasz így szól: *„Leginkább a fizikai-mentális leterheltség volt az oka, illetve az, hogy úgy éreztem, a pénzügyi juttatások sem kárpótoltak ezért az energiabefektetésért, nem láttam perspektívát sem szakmailag, sem az élet más területein az előrelépésben.”* Egy másik pedagógus véleménye szerint: *„Nagyon sok és mentálisan nagyon fárasztó munka. Sem a szülők, sem az egész társadalom nem becsüli meg. Lenézettek vagyunk, de sokat várnak tőlünk, anyagilag viszont nem ismerik el a munkát.”* Íme, a kiegészítés „receptje”.

A problémák sorát, a válaszok idézését még nagyon sokáig folytathatnánk. A rengeteg választ olvasva szembetűnő, hogy a problémák újra és újra felbukkannak a válaszokban, és az alábbi problémakörök köré csoportosulnak:

- Anyagi biztonság hiánya, alulfizettség
- Társadalmi megbecsülés hiánya
- Egyre nehezebbnek érzik a gyerekekkel való munkát
- Oktatási rendszer hiányosságai, eszközhány, rossz munkakörülmények
- Növekvő munkamennyiség, adminisztrációs feladatok, minősítő rendszer terhei
- Lelki és mentális túlterheltség
- „Véget nem érő” munkaidő
- Kiegész jelenségei: szülőikkel és kollégákkal gyarapodó konfliktusok, kudarcélmények

Meg sem kíséreljük, hogy mindezen problémák elemzésébe vagy főleg a megoldáskeresésbe belevágjunk. Az iskolarendszer problémáival kapcsolatban sokat hallunk a gyerekek és a családok terheiről, a tananyagok túlméretezettségéről – ugyanakkor a rendszer másik oldalán a pedagógus mentálhigiéné láthatóan háttérbe szorul. Ezzel az írással szeretnénk volna hozzájárulni a probléma jellegének és súlyosságának megértéséhez.

ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk eredményeit az alábbi pontokban tudjuk összefoglalni:

- A kiégés összességében alacsony-közepes mértékű a mintánkban, de a kiégés „érzelmi kimerültség” dimenziója mentén komolyabb tünetek mutatkoznak: itt a pedagógusok kb. 50%-a a közepesen-súlyosan érintett kategóriába tartozik.
- Az életkor és a pályán eltöltött idő előrehaladtával a mintánkban nem fokozódott szignifikánsan a kiégés valószínűsége. Inkább a fiatalok mutattak burnout-tüneteket.
- Azok bizonyultak kiégés szempontjából veszélyeztetettebbeknek, akiknek kevesebb saját gyermekük van, illetve akik kisebb gyermekeket ellátó intézményekben dolgoznak (bölcsődében, óvodában).

– A képzések vagy a mentálhigiénés foglalkozások védő, protektív szerepet játszanak a kiegészéssel szemben, akár csak a sport és az egészséges táplálkozás. Érdemes lenne a pedagógusok számára erőforrásokat jelentő ezen tevékenységekre tudatosan több időt és anyagi fedezetet biztosítani.

– Az anyagi helyzet instabilitása, az alacsony jövedelmek, a munkaterhek mennyisége és nehézsége, annak az észlelt alacsony társadalmi presztízse, a szülőkkel való egyre gyakoribb konfliktusok mind olyan tényezők, melyek nemcsak a kiegészést provokálhatják, hanem sajnos a pályaelhagyást is. A megkérdezettek 57%-a számolt be arról, hogy gondolt már a pedagógusi hivatás feladására, és majdnem mindenki, aki ezt válaszolta, szerette volna elmondani azt is, miért érzi így.

– A kutatás a COVID-19-járvány első hulláma után készült, amikor Magyarország még nem szembesült igazán durva megbetegedési és halálozási adatokkal. Valószínűsíthető módon a fél évvel későbbi, második hullám alatt sem javult a pedagógusok mentálhigiénés helyzete, feltehetően inkább tovább romlott. Ennek objektív feltárására a kutatás megismétlése lenne szükséges egy későbbi időpontban.

A dolgozat a kiegészésszakirodalom megállapításaihoz képest talán nem mutat gyökeresen új irányokat. De mivel a pedagógus a személyiségevel is dolgozik, nevel, az is a célunk volt, hogy ezúton is felhívjuk a figyelmet a pedagógiai területen tapasztalható mentálhigiénés tevékenységek fontosságára és jelentőségére.

IRODALOM

(1): „A pedagógusok többsége a járványban mindennapos szorongással dolgozik” A PSZ és a PDSZ pedagógusok közérzetére vonatkozó felmérésének eredményei. <https://privatbankar.hu/cikkek/makro/a-pedagogusok-tobbsege-a-jarvanyban-mindennapos-szorongassal-dolgozik.html> (Utolsó megtekintés: 2020. december 5.)

BUDA BÉLA (2012): A szülő kommunikációs hibái és lehetőségei. In: *Az empátia – A beleélés lélektana*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. Elérhetőség a Digitális Tankönyvtárban, mint online tananyag: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_541_buda_bela_empatia/ch13s04.html (Utolsó megtekintés: 2020. december 16.)

FREUDENBERGER, HERBERT (1974): Staff burnout. *Journal of Social Issues* 30. 159–165.

- FÜLÖP EMŐKE (2019): *A segítő hivatás kockázatai. Kiégés és hozzá kapcsolódó jelenségek a gyógyításban*. https://semmelweis.hu/klinikai-pszichologia/files/2019/11/F%C3%BCI%C3%B6pEm%C5%91ke_burnout_klinikai201910.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. november 8.)
- GALICZA JÁNOS – SCHÖDL LÍVIA (1993): *Pedagógusok gubancai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán*. Korona Kiadó, Budapest.
- GYETVAI VIKTOR (2020): *Felmérés a 2020-as távoktatásról. Összefoglaló elemzés. Alapítvány a Diákközpontú Oktatásért*. https://diakparlament.hu/wp/wordpress/wp-content/uploads/2020/11/Felmeres-a-tavoktatasrol_ADOM-Diakmozgalom.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. december 15.)
- HAJDUSKA MARIANNA (2015): *Krízislélektan*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- MASLACH, CHRISTINA (1982): *Burnout: The Cost of Caring*. EnglewoodCliffs, Prentice-Hall, New Jersey.
- MASLACH, CHRISTINA – JACKSON, SUSAN – SCHWAB, RICHARD (1996): *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (ES)*. www.mindgarden.com/products/mbi.htm (Utolsó megtekintés: 2020. november 8.)
- PAKSI BORBÁLA – VEROSZTA ZSUZSANNA – SCHMIDT ANDREA – MAGI ANNA – VÖRÖS ANDRÁS – ENDRŐDI-KOVÁCS VIKTÓRIA – FELVINCZI KATALIN (2015): *Pedagógus-Pálya-Motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest. <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/katolikus+pedag%C3%B3gia+szerkeszt%C5%91i?projector=1> (Utolsó megtekintés: 2020. november 8.)
- URBÁN RÓBERT (2003): A magatartás, a lelki élet és az immunrendszer kölcsönhatásai egészségben – betegségben. A pszichoneuroimmunológia meghatározása. In: *A magatartás, a lelki élet és az immunrendszer kölcsönhatásai*. Szerk. Urbán Róbert. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 5–13.

Cigány gyermekek óvodai nevelése – egy kvalitatív vizsgálat eredményei

A CIGÁNY NÉPCSOPORT

Magyarországon 13 nemzetiségi népcsoport él. Ebből a legnagyobb létszámú nemzetiség a cigányság (KSH 2014). Az 1971-es londoni Roma Világkongresszuson az eltérő cigány népcsoportok küldöttei elfogadták a roma kifejezést, mint hivatalos és közös elnevezését a cigány származású embereknek. A cigány kifejezés gyakran társul negatív sztereotípiával, s többen pejoratív jelzőként értelmezik (BERNÁTH 2011). A többségi társadalomban kialakult kép szerint a cigányok nem dolgoznak, nem tartják be a szabályokat, lopnak, csálnak és hazudnak. A Magyarországon élők közül azonban még továbbra is sokan nevezik magukat cigánynak, vállalva identitásukat. Számos esetben találkozhatunk a mindennapi életben is a cigány kifejezéssel, mint például a cigánykerék, cigánypecsenye, cigánymeggy, cigánysonka, cigánykenyér, cigány mese, cigánytánc, cigányútra tévedt a falat, cigányvajda. A cigány szó egyaránt része a magyar nyelvnek, az irodalomnak, a cigány és magyar kultúrának.

A magyarországi cigányok lélekszámát tekintve rendelkezésünkre áll több, egyben eltérő adat is. A vizsgálatokról elmondható, hogy a kutatási módszerek nem voltak azonosak, másként közelítették meg az adott kérdést. Szociológiai szempontból a kutatók különböző aspektusból határozzák meg, hogy „ki a cigány”. Kemény István és kutatótársai az 1971-es és az 1993-1994-es országos cigánykutatásban kritériumként meghatározták, hogy kit tekintenek cigánynak. Meghatározásuk szerint az a cigány, akit a környezete annak tart. Kemény István és Janky Béla *A cigány nemzetiségi adatokról* készített kutatási elemzésében leírja, hogy „[...] a környezet a barna bőrűeket

tartja cigányoknak, ezen kívül a cigány származásúakat, vagyis azokat, akiknek a szülei cigányok. Általában a félcigányokat is cigánynak tartja, tehát származás szerint határozza meg a cigányokat. Ebben az értelemben cigány marad az az értelmiségi, akiről környezete tudja, hogy cigány szülők gyermeke, akkor is, ha nem vallja magát cigánynak, sőt tagadja, hogy cigány.” (KEMÉNY–JANKY 2003: 309).

A CIGÁNY NÉPESSÉG TERÜLETI ELOSZLÁSA

Pénzes János és munkatársai a Debreceni Egyetem Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszékén 2010–2013 között egy új módszerrel – személyesen és telefonon történő lekérdezéssel – országos kutatást végeztek, amelyben minden településen az önkormányzat polgármestere, jegyzője vagy a cigány kisebbségi önkormányzat vezetője személyes tapasztalata alapján közölt adatokat a cigány lakosság lélekszámáról. A kutatást végző szakemberek a „ki a cigány” kérdést módosított formában használva cigánynak tekintették azt, akit az együttélés tapasztalatait figyelembe véve, valamint a környezete a különböző jellemzők – antropológiai jelleg, életvitel és életmód – alapján annak tart. A kutatócsoport az osztályozást települési (területi) alapon vizsgálta, az összehasonlítást ennek megfelelően települési szinten végezte. Vizsgálati eredményük a korábbi kutatásokkal részben egyezett meg. A debreceni kutatócsoport a felmérés alapján a cigányság lélekszámát 881 000 főre, vagyis két és félszeresével többre becsülte az utolsó népszámlálás adataihoz képest. A legnagyobb arányban, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, 20% feletti a cigányság aránya. Hasonló mértékű, de 20% alatti Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a cigány lakosság mértéke. Tátrai Patrik és a kutatótársai kimutatták, hogy a 2000 főnél kisebb településeken él a cigányság jelentős része (TÁTRAI–PÁLÓCZI–PÁSZTOR–PÉNZES 2017).

A CIGÁNYSÁG ÉRTÉK- ÉS NORMARENDSZERE

A cigány családok norma-, érték- és szokásrendszere, nevelési módja, életvitele eltér a nem cigány családokétól. A cigány családokban gyakori a késői lefekvés, ezért a reggeli

ébredés is elhúzódik. A cigány gyermekek a családi életben aktívan részt vesznek. A családban zajló eseményeket, problémákat ismerik, azokba beleszólhatnak. A gyermek hallgatja az intim beszélgetéseket, látja a szülők szexuális együttlétét. Ismeri a család anyagi helyzetét, a mindennapi gondokat, bajokat, az örömet, a bánatot és a tragédiát. Részt vesz a szülők, nagyszülők, testvérek által preferált rendezvényeken, eseményeken. Fontos családi esemény a gyermek születése, keresztelese, az esküvő, a börtönből történő szabadulás, a virrasztás és a temetés. Nagyon erős és túlzott a családi szeretet. A szülők nevelési attitűdjére jellemző a következetlenség, túljutalmazás. Gyermekeik általában demotiváltak, mert mindent megkapnak. A felnőttek a gyermekeket szidják és kiabálnak is velük, de nem verik meg, és nem is büntetnek. A szülők bensőséges, mély kapcsolatot ápolnak gyermekeikkel és melegséggel veszik őket körül. Gyermekeik számára sokat jelent a testközelség, egy-egy érintés, simogatás, ölelés. Fontos a testvérek szeretete, a másod-unokatestvéri átig terjedően. Már kisgyermekkorban megtanulják, hogy vérkötelék köti őket össze, ezáltal számíthatnak egymás segítségére. Ezt az értékrendet felnőttként is képviselik. A lánygyermekek már korán megtanulják az anya szerepét, mert a kisebb testvérek születése után részt vesznek a gondozásukban. A hagyományosabb és zártabb cigány családokban felnövekvő gyermekek érzelmileg telítettebbek, ragaszkodóbbak a családtagokhoz. Intellektuális képességeikhez viszonyítva az érzelmeik kifinomultabbak és labilisabbak. Konkrét szituációkban a pozitív és negatív érzelmek megnyilvánulása heves, de csak rövid ideig tart. Pillanatok alatt képesek átváltani az egyik érzelmi megnyilvánulásból egy teljesen másikba (FARKAS 1994).

A cigány családokról összességében elmondható, hogy legfontosabb értékük a gyermek.

A GYERMEKNEVELÉSI SZOKÁSOK ELTÉRÉSEI A CIGÁNY ÉS NEM CIGÁNY CSALÁDOKNÁL

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András tapasztalatai alapján két szembevetendő különbség mutatkozik meg a cigány családoknál, a többségi társadalomhoz képest. Az egyik eltérés a neveltetés terén, az elnyúló vagy kimaradt gyermekkor jelensége. A másik különbség a serdülőkor hiánya. A gyermeknevelés három nagy szakaszából az első, a teljes kiszolgálás, dédelgetés korszaka, amely a gyermek megszületésével veszi kezdetét, és egyéves

korával ér véget. Újszülött és csecsemőkorban, a jó anya-gyermek kapcsolat kialakításának meghatározó szerepe van a nem cigány családoknál. Szemben ezzel, a cigány családoknál a gyermekek nevelésében és gondozásában minden rokon igyekszik részt venni, a gyermekeket ezáltal folyamatos ingerek érik, szükségleteik azonnal kielégülést nyernek. A csecsemő, ha sír, megszojtatja az anya. Ahányszor kér, annyiszor kap enni, még éjszaka is. Összeolvadnak a napszakok, biológiai órájuk ezáltal nem képes kialakulni. Ennek hiányában nem alapozódik meg az előrelátás, a tervezés és a rendszeres élet kialakításának képessége. A második szakasz sok izgalommal és féltéssel jellemezhető korszak, amely egy-két éves kortól, tíz-tizenkét éves korra (a biológiai érésig) terjed ki. Ebben az időszakban a cigány szülők mindentől féltik gyermekeiket, és attól rettegnék, hogy bajuk, bántódásuk esik figyelmetlenségükből fakadóan. Az óvodai beszoktatás időszakában a cigány gyermekek jellemzően nem agresszívak, visszahúzódók a magyar gyermekekkel ellentétben. Szívesen segítenek, nyitottak az új ingerek megismerésére. A gyermekek a szeparációs szorongás és a dackorszak elmaradásával jutnak túl ezen az életszakaszon. A harmadik szakasz, mely tíz-tizenkét évesen veszi kezdetét, a „ráébredés” kora. A cigány gyermekek hirtelen felnőttkori problémákkal találják szemben magukat, növekszik az iskolai hiányzások száma, a serdülőkor és a serdülőkori válság elmaradása jellemzi ezt a korszakot. A gyermekből hirtelen felnőtt válik, 12 éves kor körül már túl van az első szexuális élményén (FORRAY–HEGEDŰS 1998).

A CIGÁNY GYERMEKEK ÓVODAI NEVELÉSE

Erdős Imréné a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda intézményvezetőjeként írja le tapasztalatait, amelyben rávilágít, hogy a cigány gyermekek nevelése és oktatása, segítése napjainkat is érintő, kiemelt fontosságú téma. Nézőpontjában kiemeli: ahhoz, hogy cigány gyermekeket megfelelően neveljen egy pedagógus, az óvodás gyermek családjával erős bizalmi kapcsolatot kell kialakítania, és azt meg is kell tartania az érintettekkel (ERDŐS 2015). A bizalom az alapja mindennek, különösképpen a cigány családok esetében, mivel ők, mint szülők a „legféltettebb kincsüket”, a gyermekeiket bízzák a pedagógusokra. Kulcsfontosságú, hogy a családoknak épp úgy szükségük van az intézmény segítségére, mint az intézménynek a családok támogatására ahhoz, hogy a szegénységben élő cigány gyermekek három- és hatéves koruk között a lehető legmagasabb szinten teljesítsenek az óvodában. Az óvodáztatás mielőbbi elkezdésével az iskolai sikertelenség nagyobb esély-

lyel kerülhető el, továbbá növelhető a későbbi eredményesség potenciálja (ERDŐS 2015).

Az eltérő nevelési célokból és értékekből, valamint a szülők által megélt negatív tapasztalatokból fakadnak a cigány családok és az óvoda közötti konfliktusok, együttműködési nehézségek. A cigány szülők meg szeretnék óvni gyermekeiket a kudarcoktól és nehézségektől. Ennek hátterében a szülő által átélt negatív tapasztalatok, kudarcok és nehézségek állnak. Véleménye szerint az óvodák pedagógusainak ismerniük kell a szociokulturális különbségeket és azonosságokat a cigány és nem cigány családoknál, mert a szakmai kompetencia a gyermekek beilleszkedéséhez hozzájárul. A cigány családokkal folytatott munka alapjának tekinti, hogy a pedagógusok szeretettel, bizalommal, emberséggel végezzék munkájukat, elengedhetetlen a hitelesség, a türelem. Az eltérő kultúrából érkező kisebbségi gyermekekkel való foglalkozás során tudni kell örülni az apróbb sikereknek, haladásnak, pozitív változásnak is (ERDŐS 2015).

Az elmúlt években számos kutatás foglalkozott a család és az iskola kapcsolatával. Az 1990-es években jelentek meg olyan tanulmányok, amelyek már az iskola és a cigány családok viszonyát vizsgálták, és az óvodából az iskolába történő átmenet is hangsúlyt kapott. A *Studia Cingarorum* III. kötetében Erdős Imréné Forray R. Katalin tanulmányára hivatkozva egyetért azzal, hogy az óvodáztatás hiányából fakad az iskolai sikertelenség és a befejezetlen tanulmány. Megfigyelését arra alapozta, hogy a cigány gyermekek egy része nem jár óvodába, és akik járnak, azok sem rendszeresen vesznek részt az óvodai foglalkozásokon (ERDŐS 2015).

A CSALÁDI NEVELÉSBŐL AZ ÓVODÁBA TÖRTÉNŐ ÁTMENET SEGÍTÉSE

A cigány szülők egy része félti gyermekeit a kortársak bántalmazásaitól, ezért nem szívesen adják kisgyermeküket óvodába. Többnyire szükségét érzi annak, hogy betekintsenek az intézménybe és ellenőrizzék gyermekeik jóllétét, biztonságát. Nehézséget okoz a cigány gyermekek beilleszkedésénél az eltérő óvodai és családi értékrend, nevelés összeegyeztetése, ezért fokozatosan kell az intézmény tárgyaival, helyiségeivel megismertetni őket. A beilleszkedés könnyebbé tehető, ha egy óvodai csoportba egyszerre több cigány gyermek is jár, és ha a testvérpárok nincsenek elsze-

parálva egymástól. További problémát jelentenek az otthoni és az óvodai étkezések eltérő szokásai. Gyakran ismeretlen számukra az evőeszközök és a szalvéta helyes használata. A délutáni altatások általában nem jelentenek különösebb problémát. A cigány családok életvitelét nagyfokú szabadság és a napirend hiánya jellemzi, ami ellentétben áll az intézményi elvárásokkal, ezért ez tekinthető a beilleszkedés legnehezebb pontjának. A cigány gyermekek a mozgásos játékokban tudnak leginkább kibontakozni, ezért szeretnek az udvaron tartózkodni, de a csoportszoba játékokban gazdag környezete is vonzó számukra. Az óvodai átmenetet megkönnyítheti, ha a pedagógusok a szülőket is bevonják az óvoda életébe, és közös programokra invitálják őket (SZEMÁN 1995). A szerzővel egyetértve heterogén óvodai csoportok esetében, a testvérpárok vagy több testvér elhelyezése ugyanazon csoportba, kedvezően hat a beilleszkedésre a cigány és nem cigány gyermekek esetében egyaránt. Az óvoda jelentős segítséget nyújthat az idegenkedő, óvodakezdésre váró családoknak, ha a szülőt még a beszoktatás előtt beengedik a pedagógusok látogatóba. Így a szülőknek konkrét képük lesz az óvodai életről, ami oldhatja a bennük lévő feszültséget, feloldhatja a negatív sztereotípiákat, az ellenállást az óvodával kapcsolatban.

A KUTATÁS LEÍRÁSA

Hipotézisek

Hipotézis 1: Feltételezem, hogy a cigány szülők gyermeknevelési szokásai, attitűdjei eltérnek az óvoda nevelési- és szokásrendszerétől.

Hipotézis 2: Feltételezem, hogy a cigány gyermekek interakcióiban a viselkedésük és a beszédjük inkább érzelmeik kifejezésére, kevésbé a gondolataik kifejezésére szolgál.

Hipotézis 3: Feltételezem, hogy a pedagógusoknak egy óvodai tevékenység során a cigány gyermekek esetében egy feladat végrehajtásához nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a motiváció felkeltésére és fenntartására.

A vizsgálati módszer

Vizsgálatomban strukturált interjúkat és strukturált tevékenységmegfigyeléseket végeztem. Kutatásom során az interjúkérdéseket óvodapedagógusok és cigány szülők választották meg, az óvodai tevékenységeket én magam figyeltem meg. A kérdések megválaszolása anonim, a tevékenységekben részt vevő gyermekekről készült feljegyzések név nélküliek. Az interjúalanyok és a két óvodai csoport kiválasztása véletlenszerűen történt. Az interjúk felvételének és a tevékenységek megfigyelésének ideje 2020. február hónapja - március első fele.

A vizsgálati minta

Vizsgálatom lokális jellegű. Kizárólag a környezetemben lévő két szomszédos településen található intézményre korlátozódik. Kutatásom valószínűségi mintavétellel történt, nem teljes körű és nem reprezentatív. Kutatásom során óvodákban, 3–7 éves korú cigány gyermekek szülei, óvodapedagógusai körében, valamint összetétel szerint vegyes életkorú gyermekcsoportokban vizsgálódom. A gyermekek az életkoruk és a nemük alapján heterogén, míg a szülők és a pedagógusok az életkoruk alapján heterogén, a nemük alapján homogén csoportot alkotnak. A gyermekek életkora 3–7 év, a szülőké 23–33 év és az óvodapedagógusoké 57–65 év.

A kutatásban, a két óvodában 29 cigány és nem cigány gyermek, 12 cigány szülő és 4 óvodapedagógus vesz részt. Az interjúk során a megkérdezett és a válaszadó szülők száma: 12 fő, az óvodapedagógusok száma: 4 fő. Az óvodai tevékenységek megfigyelésében részt vevő gyermekek száma: 15 fő és 14 fő.

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálati eredmények elemzését követően, a következő megállapítások, következtetések fogalmazhatóak meg felállított hipotéziseim mentén. Az első hipotézisem az volt, hogy a cigány szülők gyermeknevelési szokásai, attitűdjei eltérnek az óvoda nevelési

és szokásrendszerétől. A cigány szülők gyermeknevelési szokásaiban több aspektusból figyeltem meg különbségeket. Vizsgálatomban kiderül, hogy a szülők a legfontosabb gyermeknevelési feladatnak a felügyelet biztosítását tartják otthon és az óvodában egyaránt. Az adatokból egyértelműen kiderül az is, hogy a szülők az önállóságra nevelést inkább saját feladatuknak tekintik, ezzel szemben az iskolára való felkészítést, a versek, mesék tanítását, a helyes szokásokra nevelést és a szép beszédre tanítást elsősorban az óvoda feladatának tartják. Ez az eredmény megegyezik a korábban ismertetett szakirodalmi hivatkozással, mely szerint a gyermek nevelése a család joga és kötelessége. Az óvodák kiegészítő, hátránycsökkentő szerepet látnak el a szegénységgel küzdő családok gyermekeinek nevelésével, fejlesztésével. Ha eredményeinket megtámogatjuk a feltárt szakirodalommal, akkor megállapíthatjuk, hogy a szegénység, a szülők alacsony jövedelme miatt a cigány családokban nevelkedő gyermekek szociális helyzetét és lehetőségeit nagyban meghatározza a napi életvitelhez szükséges anyagi feltételek megteremtése. Feltételezhető, hogy a szülők kedvezőtlen anyagi forrásaik miatt nem tudják biztosítani gyermekeiknek a megfelelő értelmi fejlődéshez, fejlesztéshez rendkívül fontos játékeszközöket, és inkább édességet vásárolnak nekik figyelmességük, gondoskodásuk jeléül. Megfigyelésem egyik része a családi szocializációban megmutatkozó hátrányok kiderítésére irányult. A szülők otthon gyermekeik nevelése során nem tartják fontosnak a napi rutin kialakítását, nincs rendszeresség és következetesség. Ez a vacsora idejének meghatározásánál jelenik meg, az interjúban részt vevő szülők mind a 12-en azt választották, hogy különböző időpontban étkeznek. Az esti lefekvés szokásoknál is megmutatkozik, hogy verset, mesét a megkérdezett szülők egyharmada olvas csak. A gyermekek közül 6-an esténként énekelnek, és 4 gyermek televíziózik a szülőkkel. Sajnos előfordul olyan család, amelyiknél semmiféle esti szokás nem került kialakításra, ezáltal a szülő–gyermek kapcsolat feltételezhetően kevésbé szoros. Szembetűnő az is, hogy a megkérdezettek gyermekei közül este 20 óráig csak 3 gyermek kerül ágyba, az esetek túlnyomó többségében (9 gyermek) 21 órakor vagy annál később fekszik le, amely hozzájárulhat az óvodai tevékenységeknél tapasztalt motivációs hiányra, a figyelem és koncentráció képesség csökkent mértékére. A nevelési stílus mérése alapján azt az eredményt kaptam, hogy a kutatásban részt vevő szülők mindannyian engedékeny attitűddel nevelik gyermeküket. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a szabadidős tevékenységeknél a szülő kevésbé van jelen a gyermek tevékenységében, különös tekintet

tettel arra, hogy az óvódás telefonozik, televíziót néz, szomszédol barátoknál, rokonoknál, zenét hallgat, énekel, valamint az is, hogy a gyermekek kevés szabállyal és rugalmas keretek között nevelkednek. Ehhez járul hozzá az is, hogy a büntetés legtöbbször szidásban, kevésbé sarokba állítással, bizonyos dolgoktól való eltiltással történik. A kimutatott eredmények alapján, megítélésem szerint a jutalmazás elsősorban édesség vásárlásban merül ki, sajnos a szülők nem fordítanak gondot játék vásárlására és meglétére, amely nagymértékben hozzájárulhatna a gyermek képesség- és készségfejlesztéséhez. A kapott eredmény szerint feltételezem, hogy ezek a hátrányok kerülnek kompenzálásra a gyermekek örömteli óvodába járási szándékával. Szomorúsággal tölt el, hogy a tárgyi jutalmazás helyett csak néhány szülő fejezi ki szeretetét testi kontaktussal és puszival. Az óvónők válaszaikkal megerősítették a szocializációs hátrányok jelenlétét azzal, hogy a gyermekek családi környezete ingerszegény, alapvető hiányosságai vannak a kulturált étkezésben és higiénés területen, a napirendhez történő alkalmazkodásban, a helyes szokások és viselkedésformák elsajátításában. Az óvodában megfigyelhető a rendszeresség megkövetelése a napirend által, a nevelési módszerekben a következetesség, a közösségi együttélés szabályainak betartása, a kulturált étkezés módja, a strukturált készség- és képességfejlesztés. Általánosan tapasztaltam, hogy a jutalmazás a nevelési év minden napján dicsérrel, mosollyal, biztatással, öleléssel fejeződik ki az óvodapedagógusok részéről. A vizsgálatomban feldolgozott adatok elemzése során kiderül, hogy a gyermeknevelésben nem valósul meg rendszeres időbeosztás és következetes nevelési elv. Ezt bizonyítja az is, hogy az óvodapedagógusok a szülőket rendszeresen látják el nevelési tanácsokkal, amelyeket a szülők rövid távon megfogadnak, alkalmaznak, azonban hosszú távon nem tartják be.

Kutatásom során hibaként észleltem, hogy a cigány szülők az interjún, a kérdésre hosszas gondolkodás után válaszoltak. Valószínű szégyellhették, hogy milyen kedvetlen feltételeket tudnak biztosítani gyermekeik számára. Feltételezhető, hogy az interjún a cigány szülők a válaszokat az anonimitás ellenére nem minden esetben mérték őszintén elmondani a hitelesség igényével, így néhány, a vizsgálat során nyert adat nem tükrözi teljes mértékben a valóságot.

Vizsgálati eredményeim szerint az első hipotézisem tehát igazolódott. A második hipotézisem szerint a cigány gyermekek interakcióiban a viselkedésük és a beszédjük inkább az érzelmeik, kevésbé a gondolataik kifejezésére szolgál. Ennek a hipotézisnek a megvála-

szolásához az óvodapedagógusokkal készített interjúk szolgáltattak alapot. Kutatásomban kiemelt figyelmet kapott a viselkedésbeli és verbális kommunikációs eltérések vizsgálata, amelyben azt az eredményt kaptam, hogy egyértelműen kimutatható az interakciók során a cigány gyermekeknél az érzelmek kifejezésének dominanciája. A nem cigány gyermekek szókinccse gazdagabb, szabálytudata fejlettebb, és gondolataikat kifejezőbben közlik. A cigány gyermekek nagy része játék közben gyakran harsány, és fizikai erőnlétét előtérbe helyezve juttatja érvényre akarátát. A gyermekek viselkedését megvizsgálva különbség mutatkozik a cselekedetekben is, ahol a cigány gyermekek többségénél az ösztönök a meghatározóak. Szignifikáns okként említhető az elsődleges szocializációs közegből hozott viselkedésminta. Ezt támasztja alá a strukturált tevékenységre vonatkozó megfigyelésem is, ahol a cigány gyermekek viselkedésében és szóbeli kommunikációjában erőteljesen mutatkozik meg az érzelmi kifejezésmód. Az óvodai tevékenység ideje alatt a cigány gyermekek az óvónő által feltett kérdésekre sok esetben türelmetlenül bekiabálták a válaszokat, egyszerű mondatokban, hibás ragozással fejezték ki mondanivalójukat, a tevékenységben részt nem vevő cigány gyermekek hangosan játszottak, illetlen kifejezéseket használtak. Réger Zita tanulmányában a nyelvi hátrány eredetének feltérképezésére az anya-gyermek kommunikációs kapcsolat vizsgálatával tett kísérletet. Kutatásából kiderül, hogy az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, hátrányos helyzetű édesanyák gyermekeinek beszédfejlődésbeli késése hozzájárul a gyermek intézményes rendszerben tapasztalható nyelvhasználati különbségeihez. Réger azt is leírja, hogy a nyelvi szocializáció menetét és a nyelvhasználat körét egy közösségben az írási, olvasási szokások, az életmód, a szabadidő eltöltésének módjai és az ezekből származó tapasztalati lehetőségek, az egyén kommunikációs hálója is befolyásolhatja (RÉGER 2002). A magatartásban, a cselekedetekben különbség abban a tekintetben keletkezett, hogy a cigány gyermekek együttműködési készsége és a feladat végrehajtásának minősége alul maradt a nem cigány gyermekekéhez képest. A cigány gyermekek viselkedésében a szabályok felülbírlása, a csoport nyugalmának folyamatos zavarása hátráltatja a tevékenységben részt vevő cigány és nem cigány gyermekek aktív, pontos munkavégzését. Megállapításaim alátámasztják, hogy a cigány gyermekek viselkedéséről és kommunikációjáról alkotott feltételezésem megállja a helyét, hipotézisem igazolódott.

A harmadik hipotézisemben azt fogalmaztam meg, hogy a pedagógusoknak egy óvodai tevékenység során a cigány gyermekek esetében egy feladat végrehajtásához nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a motiváció felkeltésére és fenntartására. A felállított hipotézis megválaszolásához elsőként megvizsgáltam az óvodapedagógusok válaszai ál-

tal nyert adatokat, ezt követően a saját óvodai tevékenységmegfigyelésem eredményeit szemléltettem. A pedagógusok beszámolóinak elemzése során kiderült, hogy spontán motivációt, indirekt és direkt kezdeményezést alkalmaznak a gyermekek tevékenységbe történő bevonásához. A megfelelő módszer megválasztásához figyelembe veszik a gyermekek aktuális motivációs szintjét, és törekszenek annak folyamatos megtartására, illetve növelésére. A megfigyelésekből kimutatható, hogy gazdag repertoárral rendelkeznek annak érdekében, hogy az óvodai tevékenységek sikeresen valósuljanak meg, a lehető legtöbb gyermek aktív részvételével. A köztes motivációban a gyermekek figyelmének fenntartása és megtartása érdekében dalokkal, mondókákkal, a gyermekek számára új és érdekes vagy már ismert és kedvelt játékeszközök bevonásával tervezik és szervezik meg a tevékenységeket az óvodapedagógusok. Számos esetben tapasztaltam a megfigyelt tevékenységeknél, hogy az óvodapedagógusok szóbeli elismeréssel, dicsérrettel, metakommunikációs visszajelzések útján mosollyal, bólintással, öröm és elégedettség kifejezésével ösztönzőleg hatottak a gyermekek viselkedésére és tevékenységére.

Vizsgálatomban az adatok további elemzése arra világít rá, hogy az óvodai tevékenységek aktív részvételében a cigány gyermekek több motivációt igényelnek, mert könnyösek nem cigány csoporttársaikhoz viszonyítva. Kivételt képez az érzelmi indítatású feladat végrehajtása, amelyben az azonosulás mértéke jóval nagyobb, így ott a motiválásra kevésbé van szükség a cigány gyermekek esetében. A vizsgálati mintán a harmadik hipotézisem is igazolódott.

KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatási eredmények elemzésekor vált világossá számomra, hogy speciális, sajátos megoldásai az óvodáknak nem igazán vannak a hátrányos helyzetű, lemaradással küzdő cigány gyermekek nevelését illetően. A probléma megoldásában az óvónők segítségével lehetne a családlátogatások bevezetése, amellyel tágabb információt nyerhetnének a kisgyermeket körülvevő életkörülményeken keresztül a családi háttér ismeretére vonatkozóan. Szerencsés volna, ha az intézményekben sokkal jobban bevonná a családokat az óvodai életbe a közös programok rendszeres szervezésével, ahol a szülők megbizonyosodhatnak arról, hogy a gyermekeik az óvodában remek helyen vannak, ahol biztosítva van számukra az elfogadó, biztonságot nyújtó, szeretetteljes közeg.

IRODALOM

- BERNÁTH GÁBOR (2011): Transznacionális nemzetépítés kirekesztett kisebbségekből: tematizációk és többségi meghatározottság a nemzetközi roma mozgalomban. In: *Nemzetek Európában*. Szerk. Prazsák Gergő. ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskola, Budapest. 53–73.
- ERDŐS IMRÉNÉ (2015): Roma család és az óvoda: Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda. In: *Roma gyermekek nevelése és segítése*. Szerk. Pálfi Sándor. Didakt Kiadó, Debrecen. 75–105.
- FARKAS ENDRE (1994): *Gyerekcigány: pedagógiai tanulmányok*. Inter-es Kiadó, Budapest.
- FORRAY R. KATALIN – HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998): *Cigány gyermekek szocializációja: család és iskola*. Aula, Budapest.
- KEMÉNY ISTVÁN – JANKY BÉLA (2003): A cigány nemzetiségi adatokról. *Kisebbségkutatás* 12. 309–315.
- KSH (2014): 2011. évi népszámlálás – 9. Nemzetiségi adatok. 15. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf(Utolsó megtekintés: 2020. december 9.)
- RÉGER, ZITA (2002): *Utak a nyelvhez – Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 104–121.
- SZEMÁN JÓZSEFNÉ (1995): A cigány gyermekek óvodai nevelése. *Iskolakultúra* 24. 2–6.
- TÁTRAI PATRIK – PÁLÓCZI ÁGNES – PÁSZTOR ISTVÁN ZOLTÁN – PÉNZES JÁNOS (2017, szerk.): Etnikai besorolási gyakorlatok. A cigányság külső kategorizálását befolyásoló tényezők. *socio.hu* 2. 45–65. https://socio.hu/uploads/files/2017_2/tatrai_tan.pdf (Utolsó megtekintés: 2020. december 9.)

DÓRA LÁSZLÓ

Comenius – 350

Despite the crisis situation, the year 2020 is a very important date of remembrance. This year we commemorate the completed oeuvre of Jan Amos Comenius (in Latin language), one of the most significant figures in education history.

Jan Amos Komensky (1592–1670) was born in Moravia and he lived in a historically turbulent time.

He was the first person in education history who had a well-defined (church) educational philosophy, and who made the first elaborate didactic and school system and the first major textbooks to be distributed throughout Europe. The shaping of a detailed school year schedule is also his merit. (PÁNEK 1991)



Figure 1: Comenius (Source: <http://gesichter-der-reformation.eu/content/de/johann-amos-comenius.html>)

Comenius's faith in education is based on the perception of man's purpose in life. Every person must have an education and undergo moral and religious development in their earthly life. He believed in the formability and upbringing of man. (FÖLDY, KIS & KOVÁTS 2012) His views on education were based on the fact that man is best educated in childhood and this can be performed primarily by teachers. Of course, this requires a good environment and a contemporary group which is available in public education. In the 17th century there were many schools providing basic education. This primary education meant teaching reading, writing, numeracy lessons and religion. (SADLER 2014)

As some scholars say, his interest in education was awakened by the inadequacy of his own one. Throughout his life he worked on finding an easier and more practical way of teaching and learning. His methods of instruction built up a complete didactic system, which take into consideration children's age and their previous knowledge about the world. This is the beginning of a more serious use of psychological imagery during the education of children. Taking into consideration Comenius' written legacy, we can state that he was a great methodologist. His most important findings are the experience by visualisation and the teacher's control of observations directly by senses. (GERHARD & CARLSBURG 2014)

Further tasks of the teachers encompass arousing interest, supporting knowledge processing and promoting individual learning skills, as Comenius determined ahead of his age. The goal for Comenius was interpretative and not mechanical knowledge. (SCHALLER 1992)

His greatest work is *Didactica Magna* (Great Didactic), which was completed about 1632, but remained unpublished until a Latin translation was made from the original Czech version. The book – an educational guide for teachers – was published in 1657 but was of no general interest in education. Great Didactic included *Janua Linguarum Reserata* (The Door of the Languages Unlocked), an introduction to the study of Latin language. (GORMANN & SCHRÖER 1992) This part of the complete book became a popular teaching aid in a very short time. It was translated into several European and Asiatic languages and became a favourite textbook for beginners in Latin. This „chapter”, interpretable as a modern textbook, with a combination of word groups and word explanations, grammar and dictionaries, taught everyday Latin.

While writing this teaching aid, Comenius selected a few thousands of the commonest Latin words, then he combined them into thousands of sentences of progressive difficulty and grammatical structures and a selection of idioms. Comenius designed not only a well-usable textbook, but dealt with single topics as an outline of prior knowledge. (GERHARD 1997)

In 1650 Comenius arrived in Sárospatak for the invitation of Lórántffy Zsuzsanna to establish a school. The historical situation is well illustrated by the fact that the main goal was to reorganise the college into a minister training academy for Protestants against the Habsburgs. (KOVÁTS 1993)

In the years spent in Hungary he wrote another remarkable textbook, originally designed for school students. This was *Orbis Sensualium Pictus*, in English: *The Perceptible World in Pictures*, „a word-list of all the fundamental things in the universe and all the fundamental activities of life represented to the eye”. It was a simple encyclopaedia for children illustrated with pictures, with countless editions as well as a Hungarian translation in 1669. It became the first and for a long time the only schoolbook with images to facilitate understanding. (SMITH 2017)

In line with Comenius’ plan of a seven-grade school, this book could be fit with the pansophic theory and his idea of education. In every class of the seven-year pansophic school the education system would have been characterised by a concentric teaching with a gradual expanding of knowledge, each tier built on the other making a logical structure. So every grade would have had the same education themes, but always more and more. (HERICKS, MEYER, NEUMANN & SCHIELKE 2005)

During his four years in Hungary Comenius realised only the first three years of his idealistic school. The textbooks of these years, *Vestibulum*, *Ianua*, *Atrium* – by merging the initials, VIA (representing the road to pansophic knowledge) were planned to be the basic books of foundation. „The concentrically expanding word groups and word explanations to be processed did not serve to get to know the ancient classical culture, but to refer to the completeness of the contemporary world surrounding the children.” (PUKÁNSZKY & NÉMETH 1996)

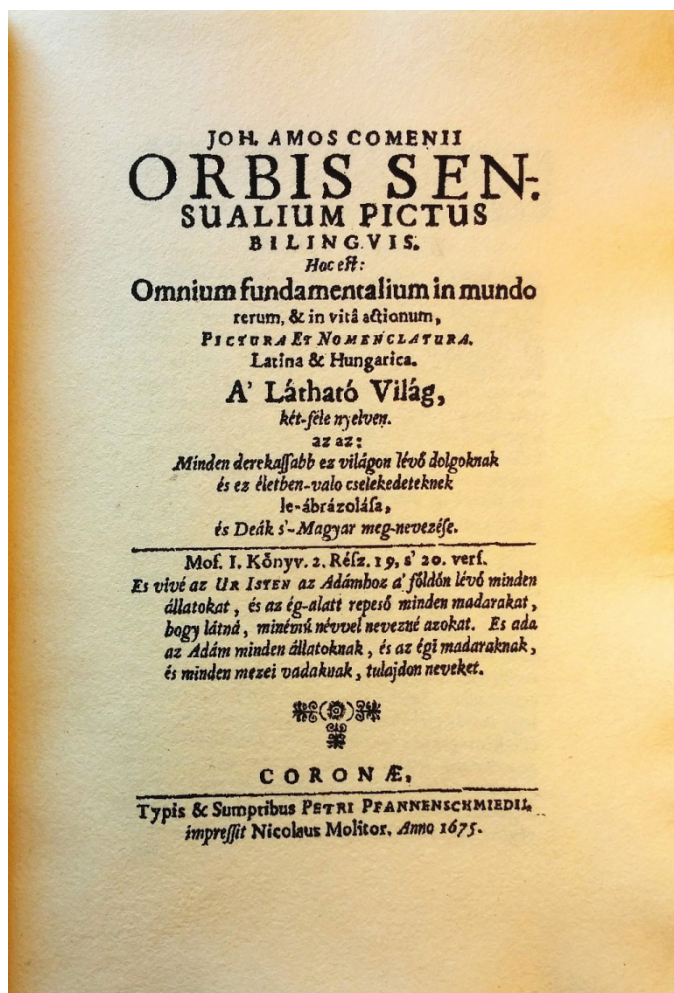


Figure 2: Facsimile edition – cover of Orbis Pictus from 2003

(Source: http://www.oszk.hu/sites/default/files/Orbis_pictus_borito.jpg)

Maybe as a result of these efforts, Comenius published his “The Complete Didactic Works of J. A. Comenius” in 1657. We can read in it about his ideas, which revolutionized the theory of education, mainly with a didactic approach. It is noted as the first methodological principle of teaching, “the art of teaching everyone to everything”. (LISCHEWSKI 2013, p. 55)

Comenius said, against the perceptions of earlier ages, that instruction must fit children's needs, and instructions of learning should be given through the senses. The implication of senses must be the first moment, only then can memorising follow, next comes understanding and finally judgement. Only this way leads to the establishment of knowledge. This consistent and logical structure shows how to learn and teach more easily. The philosophical idea of taking into account the nature of children is a forerunner of psychology. More detailed rules were as follows, like nowadays: for cognition we have to start from simple to complex / from concrete to abstract / from facts to conclusions / from easy to difficult and, last but not least, from approximate to distant. (GAMM 2018)

The cited instructions are basic principles of teaching up to the 21st century and help comprehension nowadays, too.

REFERENCES

- FÖLDY, F., KISS, F. & KOVÁTS, D. (2012, Ed.): *Comenius és Európa*. Comenius Társaság, Sárospatak.
- GAMM, H. (2008): *Lernen mit Comenius*. Peter Lang.
- GERHARD, A. & CARLSBURG, G. B. (2014): *Jan Amos Comenius*. Brigg Verlag.
- GERHARD, M. (1997): *Comenius und der Friede*. Academia, Düsseldorf.
- GORMANN, K. & SCHRÖER, H. (1992): *Auf dem Spuren des Comenius: Texte zu Leben, Werk und Wirkung*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- HERICKS, U., MEYER, M. A., NEUMANN, S. & SCHEILKE, C. T. (2005): *Comenius der Pädagoge*. Schneider Hohengehren.
- KOVÁTS, D. (1993, Ed.): *A 400 éves Comenius*. Comenius Tanítók. Főisk., Sárospatak.
- LISCHEWSKI, A. (2013): *Die Entdeckung der pädagogischen Mentalität bei Comenius*. Verlag Ferdinand Schöningh.
- PÁNEK, J. (1991): *Comenius: Teacher of Nations*. Orbis, Košice, Prague.
- PUKÁNSZKY B. & NÉMETH A. (1996): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (Online: <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>)
- SADLER, J. A. (2014): *J A Comenius and the Concept of Universal Education*. Routledge, London.
- SCHALLER, K. (1992): *Comenius 1992*. Sankt Augustin.
- SMITH, D. (2017): *John Amos Comenius: A Visionary Reformer of Schools*. Classical Academic Press.

Gondolatok Gárdonyi Géza A lámpás című regényéről

PEDAGOGIKUM A SZÉPIRODALOMBAN

A neveléstörténeti kutatások számára különleges forrásdokumentumként szolgálnak a szépirodalmi művek. A pedagógia históriája mellett a prózai alkotások ahhoz is segítséget nyújthatnak, hogy egy-egy nevelési helyzetet, iskolai konfliktust vagy az osztályközösséget érintő jelenséget elemezzünk (M. NÁDASI 2006). Hiszen a pedagógiai témájú regények nemcsak egy-egy kor neveléséről, oktatásáról adnak képet, de a diák- és tanárélet örömeit és megpróbáltatásait, az iskola sajátos világának jeleneit, a felmerülő pedagógiai problémákat is művészi mélységgel ragadják meg. Azok a művek, amelyek részei az iskolai oktatásnak, mint például Molnár Ferenc *A Pál utcai fiúk*, Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig*, Kosztolányi Dezső *Aranysárkány* című regényei vagy Karinthy Frigyes *Tanár úr, kérem* novellagyűjteménye emlékezetes és elgondolkodtató témákat feszegetnek. Természetesen a művészetek körébe tartozó dokumentumok nem tekinthetők közvetlen valóságábrázolásnak, hiszen a szerző alkotói szándéka és az esztétikai hatáskeltés elve fontos összetevője a mű születésének (MOLNÁR 2019). Ugyanakkor a szépirodalmi források nagy részben formálják a nevelésről való tudásunkat, megalapozzák a hétköznapi pedagógiai nézeteinket. Fontos tehát szakmai szemmel is megvizsgálni, milyen üzeneteket fogalmazznak meg az olvasó számára.

Az elmúlt évek szakirodalmában kiemelkedő kutatási témaként jelenik meg a tanárábrázolás, sőt a tanártípusok bemutatásának szempontja (vö. ALMÁSSY 2013), és az iskolaábrázolás (vö. MOLNÁR 2019) is lényeges vizsgálati terület. Ennek keretében jellemző a tértörténeti elemzés (vö. HORVÁTH FUTÓ 2009) az irodalomtudományban, de találni példát arra is, hogy egy szépirodalmi mű kifejezetten pedagógiai megközelítésben kerül bemutatásra (TEREMY 2015). Neveléstörténeti szempontból a tanár- és iskola-

ábrázolások elemzésének jelentősége főként abban áll, hogy milyen módon tükrözik az adott kor társadalmi és oktatási helyzetét, illetve abban a pedagógus szerepét. Írásomban ennek vizsgálatára nem vállalkozom. A tanító személyes életére, belső kríziseire helyezem a hangsúlyt, ugyanis a regényben ezek azok, melyek leginkább meghatározzák a tanítói pályát.

A REGÉNY CSELEKMÉNYE

Gárdonyi Géza *A lámpás* című művét 1894-ben írta. A könyv a következő évben jelent meg. Az író itt egy olyan tanítói pályafutást tár az olvasó elé, mely a reformkorban veszi kezdetét, de a dualizmus korában ér véget. Gárdonyi bemutatja a tanítói pálya nehézségeit, szépségeit a könyvben, melyre hatással van a főszereplő világnézete, a társadalom, a politika és a magánélet, valamint az ezekhez köthető konfliktusok egyaránt. Ettől lesz a történet igazán életszerű. A cselekmény kissé idilli módon veszi kezdetét. A fiatal tanító vidékre kerül, megreformálja az iskolát, feleséget vesz maga mellé. Ezt az idillt a '48-as szabadságharc híre bontja meg. A hazaszeretettől fűtött tanító jelentkezik a honvédségbe, ahol több barátira is szert tesz. A fegyverletétel után arra tér haza, hogy felesége várandós a paptól, így elhagyja a falut. A következő állomás helyén ismét beleszeret egy lányba, akivel nem házasodhat össze, mivel nem választják el első feleségétől. Ennek hatására szerelme öngyilkos lesz. Mivel a tanító nem képes továbblépni, ezt követően magába fordul. Nehéz helyzetéből a szabadságharc közben megismert pap segíti ki. Meghívja saját falujába tanítónak, majd javaslatára a főszereplő Pestre megy, ahol magához vesz egy özvegyasszonyt és annak gyerekeit, mint sajátjait. A családot szintén 1848-49 során ismerte meg, mivel egy rövid ideig ápolták. Ezt követően tulajdonképp hazugságban élnek, egészen addig, míg nem jön a hír: első felesége meghalt. Ezután hivatalosan is feleségül veszi az özvegyet, aki valódi támaszává válik. Magánéleti nehézségei megoldódásával tanítói sorsát is el tudja fogadni, már nem keresi a konfliktust feletteseivel. Korai lázadó magatartása beletörődésbe fordul át. Végül hosszú és kitartó munkáját állami kitüntetéssel jutalmazták.

PEDAGÓGUSÁBRÁZOLÁS A REGÉNYBEN

Gárdonyi Géza egyfajta önéletrajzaként is értelmezhető *A lámpás* című műve sajátosan mutatja be a 19. századi pedagóguspályát, a reformkortól kezdve a dualizmus korának kezdetéig. A műben egy tanító nehézségeit, kríziseit követhetjük végig.

Maga a cím egyértelműen a tanítói pályára utal. Már a könyv elején olvashatjuk: „*A lámpás én vagyok. Világítok a sötétségben. Utat mutatok!*” (GÁRDONYI 1895: 2.) Vagyis a tanítói pályát úgy közelíti meg, mint kulcspozíciót, mely az emberek neveléséért, tudásgyarapításáért, tudásátadásáért felelős. Emellett egy krisztusi párhuzam is megfigyelhető. A lámpás a fény, mely krisztusi analógiaként is értelmezhető, mint olyan fény, mely az üdvösséghez vezető utat mutatja meg. Gárdonyinál ez inkább a tudáshoz vezető út, melyhez a tanító képes mutatni az utat a diákok számára. A krisztusi párhuzamra egyébként a mű eleje is ráerősít, mikor a még kisgyermek főszereplő, mivel apját nem ismerte, úgy gondolta, apja csak a Szentlélek lehetett.

A mű alapvetően három szakaszra bontható. Az első a pályakezdés időszaka, a második a szabadságharc okozta változás és útkeresés, míg a harmadik a „*révbe ért tanító*”, aki megtanulta pozicionálni magát a társadalomban és ehhez alkalmazkodni. Ezekben a részegységekben a főhős más és más, de ugyanakkor elég valóságos problémákba ütközik, melyeket egymaga gyakran nem képes megoldani.

Gárdonyi a pályáját kezdő pedagógus gondolatát kissé naivnak láttatja, ugyanakkor ez általánosságban jellemző is a friss diplomásokra. A fiatal tanító kiindulópontja így az, hogy „*a tanító úr... a tanítóság jólét, hatalom és kellemes állapot*”. (GÁRDONYI 1895: 3.) Azonban Gárdonyi hamar érzékelteti, hogy ez csupán egy gyermeki álom, mely az első konfliktus alatt kezd szétesni. Ez a munkahelyhez köthető. Először akkor döbben meg, amikor a munkakörülményekkel találkozik, hiszen a tanterem egyszerre a lakása, de még a csirkeketrec is ott található. A tanítónak pedig a diákok nem pénzben, hanem terményben és tűzifával fizetnek. Vagyis a körülmények nehezek, nem éppen úriasak.

A második sokk a tanító összekülönbözése a helyi pappal, akit nem akar elfogadni felettésem. Vagyis egy gyakorinak mondható felettes-alkalmazott ellentét bontakozik ki. A tanító és az egyház közti feszültség egyébként végighúzódik az egész műben. Ez alól kivétel az utolsó állomás első fele, ahol a papi szék egy a szabadságharcban megismert barátja birtokolja. Köztük nincs ellentét, viszonyuk sokkal inkább baráti. Nem

egymás ellen munkálkodnak, hanem együtt, egymásért és a közösségért. Ezen pap halála után a baráti együttműködést ismét felváltja az alá-fölé rendeltségi viszony, de ekkorra a főszereplő megtanul alkalmazkodni és beletörődni sorsába.

A műben igen gyakori a bibliai párhuzam. A tanítót sok esetben Krisztushoz hasonlítja, ugyanakkor ennek mibenléte attól függ, melyik szereplő szájából hangzik el, mivel sokféleképp értelmezhető. A tanítóképző iskola igazgatója a legszebb és legnemesebb pályaként írja le, mivel Jézus is tanító volt. Ugyanakkor főhősünk gúnyos példaként használja mondván „*Jézus Krisztus is tanító volt, de nem magyar néptanító. Ha magyar néptanítónak kellett volna lennie, sohasem jött volna le a mennyek országából.*” (GÁRDONYI 1895: 6.) Ebben a blaszfémikus mondatban erős korbírálatot fogalmaz meg Gárdonyi, ez igazán a mű legvégével együtt érthető meg, amikor is azt írja le, hogy az általános felfogás szerint az országban mindenki ért a tanításhoz, kivéve azt, aki tanult pedagógiát. A megállapítás azért is kiemelendő, mert láthatóan ez a társadalmi vélemény aránylag keveset változott közel 150 év alatt.

Szintén érdekes probléma maga a tanítás és annak megjelenítése. Erre főként a mű elején tér ki részletesen. A főhős tanítói szabadságát felhasználva úgy írja át a megtanítandó ismereteket, hogy az a gyerekeknek, a közösségnek egyaránt hasznos legyen, és még pénzt is tudjanak vele keresni. Úgy jellemzi ezt, hogy a parasztoknak hasznos tudást biztosít, mint például a gyógynövények ismeretét vagy egyéb, a parasztság számára hasznos dolgokat, melyek kapcsán a kosárfonást is említhetjük. Ezek mellett a magyar történelem nagy alakjait ismerteti meg velük, például Rákóczit, Szent Istvánt vagy Hunyadit. Utóbbi rámutat arra is, hogy a tanároknak mekkora szerepük volt / van a nemzeti identitás megteremtésében. De a differenciált tanulás gyakorlata is felsejlik benne. Erre jó példa Gárdonyinál, hogy „*gyöngye elméjű gyermekeknek a felfogásához kell mérni a tanítást*”. Ennek okán a főszereplő a fő tantárgyként funkcionáló katekizmust is többször átírja annak érdekében, hogy ne terhelje a gyermekek agyát olyan fogalmakkal, megfogalmazásokkal, melyeket nem érthetnek, de ugyanakkor megmaradjon a tárgy fő lényege is. Felfogása, hogy a gyerek az iskolában a lényegét és az alapokat sajátítsa el, a pap a templomban majd mélyítheti tudását.

Gárdonyi leírásában ettől a szabadságtól fosztja meg a főszereplőt az 1868-as köznevelési törvény, mely olyan tantervet ír elő, melyet szinte szóról szóra be kell tartani. A fiatal korában még büszke és cselekvésvágytól buzgó főhős azonban ekkor már nem

lázad, megtanulja elfogadni, amit kérnek tőle, és igyekszik azt betartani. Ekkorra a kezdeti naiv látásmód igencsak pesszimiztába fordul. Ez jól látszik abból, mikor kijelenti: *„Tudod, hogy a tanító élete csak vánszorgás a Kálvárián.”* (GÁRDONYI 1895: 56.) Ezen az időskori látásmódon tovább ront a már említett köznevelési törvény. Leginkább azt lehet mondani, ezt úgy éli meg, mintha a tanári személyiségét vagy legalábbis annak lényegi részét vették volna el tőle: *„Ettől az időtől kezdve csak igavonó állatja lettem a népnevelésnek.”* (GÁRDONYI 1895: 67.) Vagyis egyéni elképzeléseit nem valósíthatja meg többé, alá kell vetnie magát a központi akaratnak, mely pontról pontra előírja számára, hogy mit és miképp kell cselekednie.

A műben végighúzódó másik krízis a családi háttér kérdése. Hősünk szomorú sorsú a magánéletben. Elveszíti szüleit, nevelőjét, majd két szerelmét is. Egy harmadik nőnél, egy özvegnél állapotodik meg végül. Ebből le is vonja a tanulságot: A tisztas tanári munkavégzéshez rendezett családi háttér szükségeltetik. Egyfajta otthoni nyugalom. Ez csupán a szabadságharc előtt, még pályája kezdetén egy rövid ideig volt meg neki, valamint a végén. Érdekesség, hogy tanítói nézeteit, módszereit, csupán ezekben a szakaszokban ismerteti. Amikor a főhős magánéleti problémákkal küzd, csak az van a központban, a tanítás másodlagos vagy teljesen elhanyagolt.

Szintén érdekes probléma, bár nincs annyira részletesen kifejtve, a szabadságharc kérdése. Elmenjen-e a hazának szolgálni, vagy nevelje tovább a faluban a gyermekeket? A dilemmára nem marad sok idő, mivel szinte azonnal csatlakozik a magyar honvédséghez. Ennek egyaránt lesz negatív és pozitív hatása. Negatív, hogy feleségét elszeretik tőle, bujkálnia, menekülni kell. Azonban számára pozitív, hogy ebben az időben ismerkedik meg a későbbi, harmadik asszonnyal, valamint a pappal, akivel képes lesz baráti viszony kialakítására. És aki végül meghívja a településére tanítani, vagyis képes lesz a hazáért tett szolgálatáért kapcsolati tőkét szerezni.

Ahogy azt már említettem, a tanár és a papok közti konfliktusok sokasága követhető végig a műben. Azonban ez érdekesen hat a főszereplőre. A tanári pályáról való pozitív gondolkodás a papokra tevődik, ehhez hozzájárulnak keserű tapasztalatai. Mindezt gunyoros formába öltöztetve teszi. A lámpás végén olvashatjuk, hogy a főszereplő fiait papnak adta, mivel *„nincs ennél jobb pálya – szóltam hozzájuk –, esztek, isztok, henyéltek, híztok, jó barátságban vagytok az úristennel és terelgetitek birkáit”*. (GÁRDONYI 1895: 2.)

Bár a mű elején tobzódnak a tanári pályáért lelkesedő mondatok, a végére ez teljesen megváltozik. A kezdeti naiv optimizmust felváltja a pesszimizmus, melyhez azonban egy lelkiismeretes és alapos munkavégzés társul. Ennek elismerésül kapja meg a főszereplő 50 év tanítás után az arany érdemkeresztet. Gárdonyi ezzel érzésem szerint azt akarta hangsúlyozni, hogy megéri a munkát becsülettel, odaadással és lelkiismeretesen végezni, mivel, ha sokára is, de lesz valamilyen eredménye. Érdekes kérdés, hogy a mű főszereplője a végére eljutott-e a kiégés fázisába. Én úgy gondolom, hogy nem. Inkább arról lehet szó, hogy bizonyos tekintetben ugyan megkeseredett, de a tanítás iránti szeretetét nem vesztette el. És lehetőségeihez mérten a végéig igyekezett azt becsülettel és odaadással végezni.

ÖSSZEFOGLALÁS

A *lámpás* című regényben kibontakozó életpálya egy esendő, de nagyon valóságos embert mutat be, aki a tanári hivatásnak szentelte életét. Kezdeti szakaszában a naiv pozitivizmus jellemezte, mondhatnánk ma: meg akarta váltani a világot, de legalábbis a települést, ahol dolgozott. Újító szellemmel állt munkába, melynek köszönhetően jelentős sikereket ért el a szegény, műveletlen paraszti réteg tanításában. Élete középső szakaszában minden megváltozott körülötte a kirobbanó szabadságharc miatt, mely egyik magánéleti krízisből a másikba üldözte. Még az öngyilkosság gondolata is megjelenik a műben. Életén elsősorban nem maga változtatott, hanem szüksége volt mások segítségére is. A pályája végére így sikerült nyugodt környezetet kialakítania magának, melyet azonban némileg beárnyékol a beletörődés és hogy a központosítás végül legyőzte. A mű végére már korántsem ő a legfőbb úr az iskolában, mint ahogy azt fiatalon gondolta, és ahogy a tanárai belenevelték, hanem a fenntartó (ebben az esetben az Egyház), melyhez alkalmazkodnia kell ahhoz, hogy ott dolgozhasson, még akkor is, ha személyiségének egy része sérül.

Felvetődik azonban a kérdés, hogy a ma tanítója, tanára mit tanulhat a műből. Úgy gondolom, igen sokat, ugyanakkor nem nehéz benne felismerni önmagunkat sem egyes szakaszokban, mely egyaránt megmosolyogtató és elgondolkodtató. A regény talán legfontosabb üzenete, hogy a tanításhoz jó önismeret és legalább bizonyos fokú rendezett

élet szükséges. Mivel ezáltal könnyebben koncentrálhatunk a fő feladatra: a diákokra és a tanításra. Szintén megfontolandó tanács Gárdonyitól, hogy merjünk másoktól segítséget kérni. Hiszen hasonló helyzetekbe bárki kerülhet, ekkor bizalommal fordulhatunk segítségért családunkhoz, kollégáinkhoz, akik segíthetnek abban, hogy túl lehessünk életünk nehéz szakaszain.

Elemzésem zárásaként kiemelem, hogy Gárdonyi regénye, bár közel 130 éve íródott, olyan problémákat dolgoz fel és olyan tanítói-magánéleti kríziseket vet papírra, melyen a ma embere is elgondolkodhat, hiszen sok probléma igen keveset változott a dualizmus kora óta. Ezért is fontos a szépirodalmi művek pedagógiai szempontú vizsgálata neveléstörténeti forrásként és a pedagógusidentitás alakítása szempontjából egyaránt.

IRODALOM

- ALMÁSSY BALÁZS (2013): „*Tanár úr kérem*”. *A tanár szerepe és hivatásának ábrázolása a Nyugat korának magyar irodalmában*. Doktori disszertáció (kézirat).
- GÁRDONYI GÉZA (1895): *A Lámpás*. k. n.
- HORVÁTH FUTÓ HARGITA (2009): *Iskola-tér narratívák. Térpoétikai megközelítés*. Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Újvidék.
- M. NÁDASI MÁRIA (2006, szerk.): *Pedagógikum a hétköznapiakban és a művészetekben*. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 1. kötet. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- MOLNÁR KRISZTINA (2019): Az iskolaregény pedagógiai jelentésvilágának változatai a 20. századi prózairodalomban. In: *Visszhangzó századok. Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére*. Szerk. Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Szabó Zoltán András. ELTE PPK, L'Harmattan, Budapest. 80–90.
- NÉMETH ANDRÁS – SZABOLCS ÉVA (2005): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk. Báthory Zoltán, Falus Iván. Osiris, Budapest.
- TEREMY KRISZTINA (2015): *Ottlik Géza Iskola a határon című regényének pedagógiai szempontú elemzése*. Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Kutyával asszisztált foglalkozások lehetőségei a fejlesztő munkában

ÁLLATASSZISZTÁLT FOGLALKOZÁSOK

Napjainkra egyre több kutatás adatai támasztják alá, hogy az ember és állat között létrejövő kapcsolat hozzájárul az ember egészségének javulásához (FRIEDMAN–SON–TSAI 2010; CHANDLER 2012). Az állatok ilyen irányú pozitív hatásait feltáró szakirodalomban több elméleti keret körvonalazódik. A legtöbb kutatás a biofilia hipotézisét emeli középpontba (Wilson 1984, idézi O’HAIRE 2010), emellett megjelenik a társas támogatás elmélete (MELSON–FINE 2010), illetve a kötődéseméleti perspektíva is (ZILCHA-MANO–MIKULINCER–SHAVER 2011). Ezen elméleti keretek kibontására jelen tanulmány terjedelmi okokból nem vállalkozik.

Az állat pozitív hatást fejt ki a figyelem fenntartására, valamint az agresszív megnyilvánulások csökkentésére is (BABOS és mtsai 2002). Az ember-állat kapcsolatokon belül a kutyával olyan egyedülálló kapcsolat alakult ki, mely a kezdetektől meghatározó jelentőségű. A kutya haszonállatként, majd az iparosodás időszakától társállatként mindig is az ember mellett volt, melynek jelentősége napjainkra kiugróan magas lett.

A kutyák terápiás folyamatba történő tervezett, tudatos bevonását először Boris M. Levinson pszichiáter alkalmazta munkája során, majd tapasztalatait az Amerikai Pszichiátriai Társaság konferenciáján mutatta be 1961-ben (JACOBS 2013). A terápiás állatok alkalmazása pszichológusok, pszichiáterek, gyógypedagógusok és egyéb terápiás szakemberek körében világszerte elfogadottá, sőt népszerűvé vált (TOPÁL–HERNÁDI 2011).

Az 1977-ben alakult Delta Society Társaság – mely 2012-től Pet Partners néven működik – a kutyával asszisztált foglalkozásokat tudományos megalapozottságú módszerre kívánja kidolgozni definíciók megalkotásával, kötelező irányelvek lefektetésével, valamint tudományos kutatások megvalósításával (Pet Partners). Az állat-ember kapcsolat kutatásáért és megerősítéséért dolgozó nemzetközi szervezet továbbá az International Association of Human-Animal Interaction Organisations (IAHAIO). Az IAHAIO tag-

jai különböző országokban kutatják az állat-ember kapcsolatot, és kétévenként találkoznak, hogy megoszthassák egymással legfrissebb tudományos eredményeiket, tapasztalataikat (KLIMKE 2003). A két fő szervezet nyomán további szervezetek alakultak meg tudományos céllal. 2004-ben az European Society for Animal Assisted Therapy (ESAAT), 2006-ban az International Society for Animal Assisted Therapy (ISAAT).

Hazánkban az 1990-es évek végén, 2000-es évek elején kezdődött meg a kutyás terápia módszerének alkalmazása brit joggyakorlatok alapján. Az úttörő hazai szervezetek munkásságának köszönhetően 2009 vége óta országos hatályú szabályozás alá esik a terápiás kutyák, illetve a segítőkutyák alkalmazása. A 27/2009. (XII. 3.) SZMM rendelet szabályozza a terápiás és segítőkutyák kiképzését, vizsgáztatását és alkalmazhatóságát, mely rendelet részletesen előírja a kutyákkal szemben támasztott egészségügyi követelményeket is.

E rendelet mellett szakmai szempontból irányadónak tekintjük a német Monika Vernooij álláspontját, miszerint az állatasszisztált foglalkozásokat kizárólag speciálisan képzett, minősített szakember vezetheti, speciálisan kiképzett kutyával (VERNOOIJ 2015).

Az állatasszisztált foglalkozások tekintetében a Delta Society besorolása érvényes hazánkban is. A társaság szerint megkülönböztetünk állatasszisztált aktivitást, állatasszisztált terápiás folyamatot, valamint állatasszisztált oktatást. Az állatasszisztált foglalkozásokat bemutató szakirodalom is a Delta Society által megfogalmazott definíciókat alkalmazza (CHANDLER 2012; Kruger–Serpell 2010, idézi BABOS 2013). Az ESAAT az állatasszisztált foglalkozások valamennyi formáját állatasszisztált terápiának nevezi (VERNOOIJ 2015). 2014-es definíciójuk szerint az állatasszisztált terápia *„magában foglalja az olyan tudatosan megtervezett, állatok segítségével végzett pedagógiai, pszichológiai és szociál-integratív szolgáltatásokat, melyeket kognitív, szociális emocionális és motoros akadályozottsággal, viselkedészavarral küzdő, valamint egyéb területeken fejlesztésre szoruló gyermekek, fiatalok, felnőttek (főleg idősek) számára fejlesztettek ki, ideértve az egészségmegőrző, prevenciós és rehabilitációs eljárásokat is”* (GEREBENNÉ 2018).

A Delta Society felosztását követve az állatasszisztált foglalkozásoknak három típusát a foglalkozások célja és módja szerint különböztetjük meg. Az állatasszisztált foglalkozások mindhárom típusának közös alapja, hogy a szakemberek az állatok bevonásakor azokra a lehetőségekre építenek, amelyek a fejlődésre katalizátorként hatnak, elősegítik és felgyorsítják azt, valamint a résztvevők számára örömtelivé teszik az alkalmakat (SÁTORI 2007).

Állatasszisztált aktivitás (*Animal Assisted Activity* – AAA)

Az állatasszisztált aktivitás célja a kedélyállapot és az életminőség javítása, a magány csökkentése, a szociális interakció támogatása, a kommunikáció segítése, élményszerzés, a fizikai és szellemi aktivitás fokozása, valamint a figyelem elterelése a problémáról. Leggyakoribb formái a látogató programok idősok otthonában, kórházakban, fogyaté-kossággal élő személyek nappali intézeteiben, valamint az olyan olvasóprogramok, amikor a gyermekek egy kutyának olvasnak (BÁNSZKY és mtsai 2012; TAKÁCS 2015).

Állatasszisztált terápia (*Animal Assisted Therapy* – AAT)

Tudatos, célorientált tevékenység, melynek során a kliens és a segítő szakember mellett egy speciálisan képzett és kiválasztott állat jelenlétével, viselkedésével és reakcióival segíti a fejlesztést (TAKÁCS 2015). A terápia előre meghatározott, konkrét célok érdekében mindig szakember irányításával történik (BÁNSZKY és mtsai 2012). A terápiás kutyával a gyermek fizikai, érzelmi, szociális és kognitív funkcióit, valamint a személyiségfejlődését is támogathatjuk (KÖBÖL–TOPÁL 2012). A terápiás folyamat egyéni és csoportos formában is megvalósulhat. Az állatasszisztált terápia a többi terápiás eljáráshoz hasonlóan protokoll szerint történik egy meghatározott időkeretben (VERNOOIJ 2015).

Állatasszisztált pedagógia (*Animal Assisted Education* – AAE)

Az állatasszisztált pedagógia nevelési-oktatási tevékenység, melynek elsődleges célja a tanulás támogatása (BÁNSZKY és mtsai 2012). Az állatok bevonása tanórai keretek között történik, osztálytermi interakciók során segítik elő a tananyag elsajátítását (KÖBÖL–TOPÁL 2012). A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kutyával asszisztált tanórákon jobb a hangulat, kevesebb a stresszhelyzet, több a pozitív érzelmi megnyilvánulás, a sikerélmény, nő a tanulók felelősségtudata, emellett ezek az órák segítik az osztályközösség formálódását (PECHAN 2018). Az állatasszisztált terápia és pedagógia közös alapvetése, hogy a fejlődést minden esetben szükséges folyamatosan nyomon követni, értékelni (BÁNSZKY és mtsai 2012).

Új területként jelenik meg az *animal assisted crisis response*, melynek jelenleg még nincs hivatalos magyar megfelelője, állatasszisztált krízisintervencióként értelmezhető. E formában a krízisben lévő személyek megsegítése történik, úgymint természeti katasztrófák, erőszak, gyermekbántalmazás, tragikus haláleset, iskolai lövöldözés, bűncselekmények áldozatai (MÁRKUS 2016).

A KUTYÁVAL ASSZISZTÁLT FOGLALKOZÁSOK SZABÁLYOZÁSI KERETE

Magyarországon a 27/2009. (XII. 3.) SZMM rendelet szabályozza a segítő kutyák kiképzését, vizsgáztatását és alkalmazhatóságát. A kutyás terápia törvényi háttere országonként jelentős eltérést mutat, valamint nagymértékben különbözik a lovasterápia szabályozásától is.

A jelenlegi szabályozás szerint terápiás kutyát csak közművelődési, oktatási, szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézménybe lehet bevinni: (9/2016 (V. 12.) EMMI rendelet (27/2009 SZMM rendelet módosítása) a segítő kutya kiképzésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól.

A Magyar Terápiás és Segítőkutyás Szövetség (MATESZE) 2006-ban azért jött létre, hogy közreműködő szervezetként ellássa a segítő kutya kiképzésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól szóló 27/2009. (12. 03.) számú SZMM rendeletben meghatározott feladatokat. A szervezet célja a segítőkutyákkal foglalkozó civil kezdeményezések érdekvédelmi és szakmai „ernyőszervezetként” való összefogása. Az egységes szakmai hátteret szakmai standardok által biztosítja, hogy „*a társadalom elfogadja a kutyát, mint »rehabilitációs eszközt«, hogy azok valóban jó hatásokkal és széles körű elfogadásra találva fejthessék ki a fogyatékos rehabilitáció területén munkájukat*” (MATESZE). A szervezet rendeletben meghatározott feladata, hogy elérhetővé tegye a segítőkutyák kiképzésével foglalkozó szervezetek listáját, az aktuális jogszabályokat, a vizsgaszabályzatokat, biztosítsa a vizsgák lebonyolítását, valamint a sikeres vizsgát követően kiállítsa a tanúsítványt. Emellett szakmai tanácsadást nyújt a segítőkutyát kiképző szervezetek számára.

A terápiás kutyák vizsgája két lépcsőből áll. Az első körös alkalmassági vizsga az úgynevezett temperamentumteszt, mely során a kutya szocializációját, kontrollálhatóságát,

képzettségét, agressziószintjét vizsgálja a háromtagú vizsgabizottság, mely a közreműködő szervezet által delegált két tagjából, valamint a kutyát kiképző szervezet által delegált tagjából áll össze (27/2009-es SZMM rendelet). A temperamentumteszt során elvégzett különböző feladattípusok mindegyike erős szűrőként működik, kidolgozásukat etológusok segítették annak érdekében, hogy a terepen történő felkészülésre biztonsággal bocsátható kutyák kerülhessenek.

A sikeres temperamentumtesztet egy minimum tizenöt alkalmas tréning követi különböző korosztályokból álló gyakorló csoportokban. A terepen történt felkészülést követi a terápiás záróvizsga hat előre meghatározott, de nem gyakorolt vizsgafeladattal. A terápiás záróvizsga annál a csoportnál zajlik, ahol a gyakorlat döntő része zajlott. A vizsgán legkevesebb öt résztvevő jelenléte szükséges, időtartama legalább 30, legfeljebb 45 perc (27/2009-es SZMM rendelet). A konkrét feladatokat és azok sorrendjét a gyakorlatvezető, a terápiás felvezető és a csoportvezető együtt határozzák meg, a megadott feladattípusok alapján, a csoport és a kutya képességeinek, körülményeinek megfelelően. Minden feladattípust tartalmaznia kell a foglalkozásnak, egy feladat vagy játék több típust is egyesíthet.

A rendelet szabályozza a terápiás kutyák egészségügyi alkalmasságát is kötelezően előírt oltásokkal, zoonózisok elleni védekezésekkel, meghatározott módon és rendszerességgel zajló állatorvos által végzett fizikai és laborvizsgálatokkal. E vizsgálatoknak a terápiás záróvizsgára történő felkészítő tréning megkezdése előtt le kell zajlania, illetve a terápiás kutya munkájának teljes időtartama alatt igazolhatónak kell lennie (27/2009-es SZMM rendelet), így módon mind a résztvevők, mind a terápiás kutyák egészségügyi védelme maximálisan biztosítottá válik.

Az eredményes záróvizsgát követően a közreműködő szervezet tanúsítványt állít ki a gazda részére, mely a záróvizsga dátumától számítva 2 évre szól. A tanúsítvány lejártakor a kutyakiképző szervezetnek a terápiás intézmény által kiállított igazolást kell benyújtania arról, hogy a páros probléma nélkül dolgozik, és a kérelem benyújtását megelőző 2 év alatt legalább 15 hónapot dolgozott heti rendszerességgű terápiát végezve a kutyával. A kérelem benyújtásának az is feltétele, hogy a minimum 15 aktív hónapból legalább 8 hónap a hosszabbítási kérelem benyújtásának idejét megelőző egy évben történt meg (27/2009-es SZMM rendelet).

A KUTYÁVAL ASSZISZTÁLT FOGLALKOZÁSOK LEHETŐSÉGEI A FEJLESZTŐ MUNKÁBAN

A foglalkozások mindig célorientáltan, fejlesztési terv alapján történnek teammunka keretében. A team tagjai a csoportvezető, a kutya felvezető, egyéb segítők (PECHAN 2009). A team működése sok kihívással jár. Problémát okozhat a szakemberek nem megfelelő felkészültsége a teammunkára, valamint a kommunikációs nehézségek (KULLMANN 2015). A világosan meghatározott kompetenciahatárok megtartásával a tagok aktív részvételére van szükség a közös döntések meghozatalában, végrehajtásában, a felelősség megosztásában (KULLMANN 2015). A team tagjai a csoportvezető – a célcsoport foglalkoztatásához igazodó kompetenciák szerint lehet például gyógypedagógus, pedagógus, gyógytornász, pszichiáter, pszichológus, szociális munkás –, a terápiás felvezető, valamint egyéb segítők, úgymint gyógypedagógiai asszisztens, szociális segítők.

A kutyák rendkívül fejlett szociális intelligenciával, nagyon jó nonverbális kommunikációval és együttműködési készséggel rendelkeznek, mely kifejezetten alkalmassá teszi őket a fejlesztési folyamatba történő bevonásra (TOPÁL–MLINKÓ 2004). A kutyával asszisztált foglalkozásokat kutató szakirodalmak kiemelik a kutya motiváló erejét. A terápiás kutyának jelentős motivációs szerepe van és erős figyelemfelhívó ingerforrást jelent, vagyis *„általában jobban stimulálja a sérült gyerekek egyébként korlátozott és nehezen mozgósítható figyelmi erőforrásait, mint egy érdekes, de élettelen objektum”* (TOPÁL–VERBÓ–UZSONYI 2017: 15). A terápiás kutya munkájának hatására a kutatásban részt vevő fogyatékossgal élő gyermekek motiváltabbakká váltak, a figyelmi funkciójuk javult, ily módon elmondható, hogy a kutya a tanulási folyamatokat is pozitívan képes befolyásolni (TOPÁL–VERBÓ–UZSONYI 2017). A motivációs tényezők mellett továbbá *„az állatok segítségével elsajátított tudás vagy képesség élményszerűsége miatt megbízhatóbban rögzülhet, tehát elősegíti a tanulási teljesítményt, illetve a gyakorlás során is motiváló hatású”* (SÁTORI 2007: 213).

A kutya különböző módokon lehet résztvevője a foglalkozásoknak. Célszerű, hogy a kutya aktív és passzív szerepét váltogatva tervezzük meg a foglalkozásokat, így elkerülhetjük, hogy a kutya hamar kifáradjon (ILLÉS 2006).

Aktív szerep esetén a kutya cselekvő, feladatokat végrehajtó társként jelenik meg, munkája a fejlesztő foglalkozás meghatározó részét jelenti (TOPÁL–MLINKÓ 2004). A

kutya minél színesebb részvételét erősítik a különböző trükkök, melyeket a képzett terápiás kutyák a hangjelek mellett kéz-, vagy testjelre is képesek végrehajtani, így a nem beszéddel kommunikáló résztvevők is hatékonyan tudják alkalmazni azokat.

A passzív szerepben a kutyának nincs konkrét dolga, egyszerűen csak élvezzi a résztvevők felé irányuló cselekvéseit. A kutya már pusztán a jelenlétével is javítja a résztvevők fizikai, lelki és szellemi állapotát (TOPÁL–MLINKÓ 2004). A foglalkozásokon a passzív szerepekkor van lehetősége a kutyának a pihenésre (ILLÉS 2006). Még egy rutinos, évek óta dolgozó terápiás kutyától is komoly figyelmet igényel a foglalkozások során a résztvevőkkel való közös munka, együttműködés. Éppen ezért a kutya passzív szereplőként történő alkalmazása állatvédelmi okokból is kiemelt fontosságú.

A kutya jelenléte a résztvevők szociális és érzelmi fejlődését is pozitívan befolyásolja, ezáltal fontos szerepet tölt be a szocializációs folyamatokban (Filiatre és mtsai 1986, idézi KÖBÖL–TOPÁL 2012). A kutyával történő közös interakciók során a résztvevők könnyebben képesek a megfelelő társas viselkedés elsajátítására, mely a közösségbe való beilleszkedést segíti elő (Millot és mtsai 1988, idézi KÖBÖL–TOPÁL 2012). BABOS ÉS KORONCZAI (2012) szerint a csoportdinamika pozitív irányba történő alakításának megsegítésében jelentős szerepe van a kutyával kísért feladatvégzésnek. A kutyás terápia folyamatában a szocioemocionális készségek fejlesztésére érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a különböző célcsoportokban.

BABOS (2017) kutatási eredményei alapján elmondható, hogy a kutyával asszisztált terápia hatékonynak bizonyulhat a gyermekek kognitív és motoros fejlesztésében. A vizsgálatban nyert adatok egyaránt tartalmaznak a vizsgált gyermekek motoros és kognitív fejlődésére vonatkozó méréseket, melyek mérési mutatóiban az intervencióban részt vett gyerekek mindannyian fejlődést mutattak az intervencióban nem részesülő kontrollcsoport gyermekeihez képest (BABOS 2017). Babos kutatásának adatai a szakirodalomban fellelhető adatokkal megegyezően azt jelzik, hogy a kutyával asszisztált foglalkozások szignifikánsan nagyobb mértékű fejlődést eredményeznek a nyelvi és kommunikációs területeken, a társas kapcsolatok terén, valamint hatással vannak a viselkedési problémák és a szorongásos panaszok enyhülésére is.

ÖSSZEGZÉS

Látható tehát, hogy a kutyával asszisztált foglalkozások több területen is eredményesen alkalmazhatók. E módszer használata a fejlesztő munka legkülönbözőbb ágaiban is egyre dinamikusabban és sokoldalúbban szerepel. Van azonban néhány fontos feladat, melynek kidolgozása még nem teljes.

A 27/2009. (XII. 3.) SZMM rendelet a segítő kutya kiképzésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól kimerítően előírja a terápiás kutyák alkalmazásának feltételeit, ezzel biztosítja a képzett állatok lehető legkevesebb kockázattal történő bevetését a fejlesztő munkába. Azonban a rendelet rendkívül kevés követelményt állít a páros másik oldalán a terápiás felvezetők bemeneti követelményeire, a sokszor laikus segítőként részt vevő felvezetők képzésére. A terápiás felvezetőknek az általuk látogatott célcsoportokkal kapcsolatos szakmai tudás elsajátítására, ezzel kapcsolatos vizsgarendszer kidolgozására lenne szükségük. A felvezetők személyiségének alkalmassági szűrése éppen olyan kiemelt feladat lenne, mint a terápiás kutyák temperamentumának vizsgálata. A már dolgozó felvezetők részére szükséges volna mindenki számára elérhető akkreditált továbbképzések szervezése. A területen dolgozó teameknek ezenkívül rendszeres szupervízió és esetmegbeszélés lehetőségének biztosítása segítené a professzionális segítő folyamat megvalósítását.

További elkerülhetetlenül fontos lépés a kutyával asszisztált foglalkozások tudományos megalapozottságának megteremtése, a különböző célcsoportokra vonatkozó speciális módszertanok kidolgozása, majd az egyes területekre vonatkozó szigorú szabályok alapján megtervezett hatásvizsgálatok lefolytatása.

A módszer hatékonyságának bizonyítása a fenti lépések minél előbbi megtételével biztosítható, mely által a kutyák fejlesztő munkába történő bevonása módszerspecifikus, evidenciaalapú gyakorlattá válhat.

IRODALOM

- BABOS E. (2017): Állatasszisztált terápia hatékonyságvizsgálata és alkalmazási lehetőségei gyermekeknél. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola Kognitív Fejlődés Program, Budapest.
- BABOS EDIT (2013): Állatasszisztált terápia. *Alkalmazott Pszichológia* 13/3. 59–81.
- BABOS E. – KORONCZAI B. (2014): A kutya szerepe gyermekekkel végzett csoportterápia során csoportdinamikai szempontból. In: *II. Országos Alkalmazott Pszichológiai PhD Hallgatói Konferencia*. (Előadaskivonatok.) Szerk. Kővágó P., Vass Z. és Vargha A.
- BABOS EDIT – SZEREDI BEATRIX – GÁBOR SZILVIA – GYÖRKÖS KATALIN (2002): Állatasszisztált terápia hatékonyságvizsgálata két értelmi fogyatékos gyerekcsoporton. *Pszichoterápia* 9. 355–364.
- BÁNSZKY NOÉMI – KARDOS EDINA – RÓZSA LINDA – GEREVICH JÓZSEF (2012): Az állatok által asszisztált terápiák pszichiátriai vonatkozásai. *Pszichiatria Hungarica* 27/3. 180–190.
- CHANDLER, CYNTHIA K. (2012): *Animal Assisted Therapy in Counseling*. 2nd ed. Routledge, New York.
- FRIEDMANN, ERIKA – SON, HEESOOK – TSAI, CHIA CHUN (2010): The animal/human bond: Health and wellness. In: *Handbook on Animal-Assisted Therapy*. Szerk. Aubrey Fine. 2nd ed. Elsevier Inc.
- GEREBEN FERENCNÉ (2018): Az állat által támogatott intervenció különböző formái. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete „Lovas? Kutyás? – állatasszisztált terápiák alkalmazásának lehetőségei a gyógypedagógiai segítségítésben” c. szakmai napon elhangzott előadás.
- ILLÉS ANETT (2006): *AI módszer a kutyás terápiában*. <http://mek.oszk.hu/03800/03851/03851.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. március 6.)
- JACOBS, CONNIE I. (2013): *Animal-Assisted Therapy and the Child-Animal Bond: Children's Well-being and Behavior*. Southern Illinois University, Illinois.
- KLIMKE, VICTORIA (2003): *Gyógyító állatok*. Gladiátor Kiadó, Budapest.
- KÖBÖL ERIKA – TOPÁL JÓZSEF (2012): Játék vagy munka? A kutyás terápia lehetőségei a tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésében. *Gyógypedagógiai Szemle* 2. 159–169.
- KULLMANN LAJOS (2015): A teammunkára felkészítés lehetőségei a gyógypedagógus-képzésben. *Gyógypedagógiai Szemle* XLIII/3. 178–192.
- MÁRKUS MARIANN (2016): *A terápiás kutya lehetőségei krízishelyzetek kezelésében*. (Szakdolgozat.) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- MELSON, GAUL F. – FINE, AUBREY H. (2010): Animals in the lives of children. In: *Handbook on Animal-Assisted Therapy*. Szerk. Aubrey Fine. 2nd ed. Elsevier Inc.

- O'HAIRE, MARGUREITE (2010): Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research* 5/5. 226–234.
- PECHAN ESZTER (2009): A különböző akadályozottsággal élő gyerekekkel végzett kutyás terápia munka tapasztalata. (Szakdolgozat.) ELTE BGGYFK, Budapest.
- PECHAN ESZTER (2018): Team munka a kutyás terápiás foglalkozásokon. MAGYE „LOVAS? KUTYÁS? – állatasszisztált terápiák alkalmazásának lehetőségei a gyógypedagógiai megsegítésben” c. szakmai napon elhangzott előadás.
- SÁTORI ÁGNES (2007): Állatokhoz való viszony a társas-társadalmi kapcsolatok rendszerében. (Doktori disszertáció.) ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest.
- TAKÁCS ISTVÁN (2015, szerk.): *Állatasszisztált pedagógia és terápia*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/allatasszisztalt_pedagogia_es_terapia.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. március 6.)
- TOPÁL JÓZSEF – HERNÁDI ANNA (2011): Gyógyító állatok: tudomány vagy kuruzslás? *Magyar Tudomány* 6. 678–688. <http://epa.oszk.hu/00600/00691/00090/pdf/0678-0686.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. március 6.)
- TOPÁL JÓZSEF – MLINKÓ RENÁTA (2004): Terápiás. In: Reményik L.: *Ezermester kutyák*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 128–135.
- TOPÁL JÓZSEF – VERBÓ SZEMŐKE – UZONYI ERZSÉBET (2017): Halmazottan sérült tanulók figyelmi viselkedésének vizsgálata terápiás kutya jelenlétében. *Gyermeknevelés* 5/2. 3–17. http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/17_2_szam/pub/topal_verbo_uzonyi.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. március 5.)
- VERNOOIJ, MONIKA A. (2015): Theoretische Grundlagen der Tiergestützte Intervention unter besonderer Beachtung der Tiergestützten Pädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute* 3. 232–249.
- ZILCHA-MANO, SIGAL – MIKULINCER, MARIO – SHAVER, PHILIP R. (2011): Pet in the therapy room: An attachment perspective on Animal-Assisted Therapy. *Attachment and Human Development* 13. 541–561.

Jogszabályok

- 27/2009 (XII. 3.) SZMM a segítő kutya kiképzésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0900027.SMM> (Utolsó megtekintés: 2018. december 5.)
- 9/2016 (V. 12.) EMMI rendelet (27/2009 SZMM rendelet módosítása) a segítő kutya kiképzésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól.

<http://www.matesze.hu/sparta3/doktar/4/9-2016-272009-SZMM-modositasok-kal-egysegbe-foglalvaxx.pdf> (Utolsó megtekintés: 2018. december 5.)

Webográfia

MATESZE hivatalos weboldala: <http://www.matesze.hu/magunkrol.html>

A segítőkutyaikkal szemben támasztott állategészségügyi követelmények. Letöltés ideje: 2021. január 7. Letöltés helye: <http://www.matesze.hu/sparta3/doktar/4/A-segitokutyak-kal-szemben-tamasztott-allateu-kovetelmenyek-2016-M.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. január 7.) Hivatkozott weboldal: www.petpartners.org (Utolsó megtekintés ideje: 2021. február 28.)

Kooperatív oktatásszervezés a gyakorlatban

PROBLÉMAFELVETÉS

Mesterszakos hallgatóként találkoztam először a kooperatív csoportmunkával. Előtte mindig önállóan dolgoztam, így azt is részesítettem előnyben. Korábban egy vizsgára való felkészülés alkalmával szembesültem azzal, hogy számos kognitív, szociális kompetenciában szenvedek hiányt, kevés érvényesülési, kapcsolatteremtési és konfliktusmegoldó képességgel rendelkezem. A kooperatív tanulás motiváló hatással volt rám, és a feladatok megoldása során minden téren fejlődést tapasztaltam, önbizalmam növekedett.

Felismertem, hogy ez a technika figyelembe veszi az ember korának megfelelő társadalmi kapcsolatait, és az együttműködésre építve fejleszti a tanulók készségeit. A diákok nemcsak a tanár által szerzik meg tudásukat, hanem a csoport valamennyi tagjának közös érdeke, hogy valamit együtt megtanuljanak, valamilyen produktumot állítsanak elő. Tanulás közben kölcsönösen függnek egymástól, motiváltak közös célok elérésére, mindeközben együttműködési és kommunikációs készségeik is fejlődnek, illetve új tanulási technikákat sajátítanak el. A hallgatótársaim mind más helyről érkező, különböző tudással rendelkező nők voltak. Egy adott kooperatív feladat kapcsán sokat tanulhattunk egymástól, miközben mindenki megismerte a másikat, ettől volt számomra ez a feladat egyben hatékony és motiváló is.

Összefoglalómmal az alábbiakra szeretném felhívni a figyelmet: Fontos, hogy a közoktatásban és a felsőoktatásban egyaránt alkalmazzák a tanárok a kooperatív tanulásszervezést. Időigényes, nehezen megszervezhető, de nem lehetetlen! Ha mindennapos használatát nem is tudják megoldani, akár egy-egy alkalom is elegendő lehet a megismerésére és az elsajátítására. Az iskolában való tanítás, tanulás során kevés lehetőség van a szakmai és kognitív oldal mellett a szociális készségek fejlesztésére, ami nélkülözhetetlen lesz a diákok számára a munka világában. Ennek pedig jó eszköze a kooperatív

tanulás. Úgy gondolom, ha nem fér bele a tanítási óra keretébe, megszervezhető tanításon kívüli foglalkozások során is, akár szakmai napokon vagy táborokban. Jó ötlet lehet még a szabadon választható tárgy vagy konferencia megszervezése is ebben a témában, mert akkor talán több hallgató ismerkedhetne meg tapasztalat útján a módszerrel, melyet remélhetőleg képes lesz majd alkalmazni a saját végzettségének megfelelő munkában is.

A KOOPERATÍV MUNKAFORMA KIALAKULÁSA

Az utóbbi évtizedben jelentős pedagógiai, módszertani változások indultak el a magyar oktatásban. A változások szükségességét a gazdasági, társadalmi és technológiai környezet elvárásai tették indokolttá. Az akadémikus tudásról az alkalmazható tudásra került a hangsúly, ennek pedig két fontos oka van. Az egyik a munkaerőpiac fejlődése és változása – gondolok itt a tudásalapú gazdaságunkra vagy akár a 2019-ben kialakult világjárványra, ami miatt sok embernek megváltoztak a munkakörülményei (*home office*) – a másik oka pedig az élethosszig tartó tanulás – *lifelong learning* – igénye és szükségessége, hiszen a populáció egyre tanultabb emberekből áll, akik vágnak a fejlődésre, ismereteik bővítésére. Az imént említett változások, megmérgettetés elé állítják az oktatás szereplőit, ugyanis a gazdaság és a társadalom egyre sürgeti a változást, a folyamatos fejlődést, az oktatás pedig lassan reagál ezekre. Ennek érdekében számos területen elkezdődött a munka már korábban, 2006-ban például megvalósult a kompetenciaalapú oktatás kidolgozása, és foglalkozni kezdtek az érettségi megreformálásával is a középfokú intézményekben. Ezek a változások szükségessé teszik a felsőoktatás reagálását az átalakulásokra, hiszen idővel megjelennek majd azok a hallgatók, akik már az új szemléletű, kompetenciaalapú közoktatásban részesültek, tudják és értik a tanított módszereket, és igényelni is fogják azokat. Másrészt pedig a hallgatóknak – különösen a neveléstudomány szakos hallgatóknak – a gyakorló helyeiken alkalmazniuk is kell majd a kompetenciaalapú foglalkozás és oktatás elveit, módszereit, így a felsőoktatási intézményeknek fel kell készíteni őket erre a feladatra (SPENCER 2004).

A pedagógiai megújulás változatosabb módszereket igényelt. A gyors ütemben fejlődő világban az iskolák új szerepet kaptak, hiszen a tanulókat már nemcsak alapve-

tő ismeretekkel és készségekkel kell ellátniuk a pedagógusoknak, hanem magas szintű gondolkodást, fejlett kommunikációs készséget és társas viselkedést is szükséges továbbadni számukra. Ez azért szükséges, mert az információs társadalom megjelenésével az emberiségnek új kihívásokkal kell szembenéznie, ezeknek a kihívásoknak viszont vannak olyan részei, melyeket nem láthatnak előre, így fel sem tudnak készülni rá. Ilyen például, amikor a munkahelyen nem várt feladatokkal szembesítik őket, mondjuk új számítógépes program bevezetésére kerül sok egy cégnél vagy más személy feladatát szükséges elvégezni munkaerőhiány miatt, de idesorolnám a pandémiás helyzet miatt kialakult és bevezetett *home office* munkaformát is. Különösen fontos tehát az élethosszig tartó tanulás lehetőségének megtanítása, ehhez pedig olyan kulcskompetenciák szükségesek, amelyek támogatják új ismeretek megszerzését, a gyors problémafelismerést és -megoldást, továbbá sok más kompetenciát is erősítenek. A kompetenciák közül az egyik legfontosabb az együttműködés képességének kialakítása és megerősítése, hiszen a csapatban való feladatmegoldás már alapvető követelmény lett a munkaerőpiacon. A pedagógusok feladata tehát, hogy a diákok azon készségeit fejlesszék, amelyekkel majd boldogulnak az életben.

A kooperatív tanulás iskolai alkalmazásának egyik megalkotója Francis Parker volt, aki a 19. század utolsó három évtizedében a kooperatív tanulással „lelkesedést, idealizmust, gyakorlatiasságot és erős személyközpontú oktatást hozott a szabadság, demokrácia, egyéniség tudatának fejlesztésébe, az állami iskolák rendszerébe” (HORVÁTH 1994: 10). Az osztályteremben demokratikus és kooperatív légkört alakított ki, melyet élénk és teremtő személyiségének köszönhetett. Módszerét sokezeren tanulmányozták, sokakat tett kíváncsivá, majd hamarosan meg is jelentek ezek a módszerek az amerikai oktatásban. Őt követte John Dewey, akinek az a hitvallása, hogy az iskola maga legyen a valóságos élet, azokból a tapasztalatokból táplálkozzon, amelyekkel a gyermek a környezetében találkozik. Nem a sok elméleti ismeret a fontos, hanem annak a készségnek a kialakítása, hogy a tanuló képes legyen problémákat, feladatokat önállóan megoldani, akadályokat legyőzni, erre a képességre lesz szüksége majd felnőttkorában is (PUKÁNSZKY–NÉMETH 1996). Kurt Lewin amerikai-német pszichológus is nagy hatást gyakorolt a kooperatív tanulás elterjesztésére. Véleménye szerint a tanulási célok sikeres eléréséhez fontos a kapcsolat megalapozása a csoport tagjai között. Morton Deutsch 1940-ben Lewin kijelentésére alapozva javasolta a kooperatív és versenyszerű elv alkalmazását.

Folytatott egy kísérletet, melyben öt-öt versenylvű és kooperatív alapú csoport teljesítményét vizsgálta és hasonlította össze. A kooperatív csoportok esetében a csoport teljesítményét 1-től 5-ig osztályozták, míg ezzel szemben a versenylvű csoportoknál azt értékelték, hogy a csoporton belül a résztvevők milyen mértékben járultak hozzá a megoldáshoz (ezt is szintén 5-ös skálán). Az egyetemistákból álló csoportok azonos feladatokat kaptak, hetente egy rejtvényt (számítási vagy logikai feladatokkal) és egy személyközpontú problémát (emberi konfliktus, lelkiismereti gondok). A csoportnak együttes eredményt kellett produkálnia, és az eredmények azt mutatták, hogy a kooperatív csoportok mennyiségileg többet produkáltak, és jobb minőségű megoldásokat is találtak, mint a versengő csoportok. Megfigyelhető volt az is, hogy a kooperatív csoportok tagjai jobban figyeltek egymásra, segítették egymást, és pozitívabban ítélték meg a csoportban lévő más egyéneket, mint a versenyhelyzetbe hozott csoporttagok. Deutsch következtetése így az volt, hogy kooperatív csoportok esetében nagyobb mértékű a csoport szervezettsége, belső összetartó erője, produktivitása, ezáltal nagyobb mérvű az egyes egyén biztonsága is, mivel számít a társak segítségére, hiszen az ő eredményessége a többiek sikerét is jelenti. Ezzel szemben a versengő csoportoknál ez fordítva történt, hiszen az egyénileg nyújtott sikerek is hozzájárultak a csoport eredményéhez (FÜLÖP 2008).

A KOOPERATÍV MUNKAFORMA JELLEMZŐI

Horváth Attila így vélekedett a kooperatív módszerről:

Együttes munkálkodás a közös cél érdekében. Összehangolt tevékenység, amely során kölcsönös a hatás pszichikai, szociális és intellektuális készségek fejlődésében egyaránt. (HORVÁTH 1994: 17.)

Bárdossy Ildikó definíciója szerint pedig a kooperatív tanítási-tanulási módszer:

Kölcsönös pozitív függést jelent, amely kibontható a közös célokból, a célok kölcsönös függéséből, az eredményből, a jutalom, a siker egyént, csoportot egyaránt gazdagító értékéből, az eredmény, a jutalom függéséből; Közvetlen kapcsolatot igényel a tevékenység

tervezési, megvalósítási és értékelési szakaszában egyaránt; szociális érzékenységet, a szociális készségek és képességek meglétét igényli, továbbfejlődését segíti (gondolunk itt többek között a kommunikációs képességekre, a döntéskészségekre, a meggyőzés, a befolyásolás, konfliktuskezelés képességére, az együttműködés, a másakra figyelés képességére). Itt nem passzív és reprodukzív tanulásról van szó, hanem az aktivitást, tevékenységet, az egyéni érdekeket is figyelembe vevő produktív tanulásról, tanulás-szervezésről. Nagy szerepe van a tanulói önállóságnak, az önálló tanulásnak, és az együttműködésen alapuló (kooperatív) tanulásnak, amelynek értékei között szerepet kap: az egymástól való tanulás, az egymásra figyelés, az egymást tanítás, segítség, értékelés igénye és képessége, valamint az együttműködés igénye és képessége. (BÁRDOSSY 1999: 20–21.)

Összegezve elmondhatjuk azt, hogy a kooperatív folyamatban együtt tanulva, megbeszélve, saját ismereteinket és tapasztalatainkat a többiekével összevetve, a pedagógus és a többiek által ösztönözve lehet tanulni. A pedagógusnak a diákot nem tanulóként, hanem együttműködő partnerként kell kezelnie. A feladat elvégzése közben, a tudás és az ismeretek megszerzésével együtt fontos kompetenciákat (együttműködést, segítőkészséget, toleranciát, empátiát) kommunikációs készséget, humán értékeket is fejleszteni tudunk. A diákoknál ezt a célt sem frontális osztálymunkával, sem egyéni foglalkoztatással nem érhetjük el. A hallgatók személyközi kapcsolataira támaszkodva építhetjük ki azokat a kooperatív egységeket, csoportokat, amelyekben mindenki biztonságban érezheti magát, és osztozhat a feladatmegoldás közös felelősségében. (VASTAGH 1999.)

Az egyén a kooperatív tanulás módszerével megtanulja az iskolában, hogyan figyeljen oda másokra, hogyan törődjön azzal, hogy társa tudja-e a feladatát, hogy egy szöveget, feladatot, elméletet hányféleképpen lehet értelmezni, hányféle módja van az emlékezetbe vésésnek, megtanulja, hogy különbözőek vagyunk. Türelemesen tud várni, amíg a másik elkészül, egyszerűen olyan nélkülözhetetlen szociális készségekre tesz szert, amelyek később egészen biztosan hasznára válnak felnőtt életében. (PISKOLTINÉ TÓTH 2006: 89.)

A kooperatív tanulás úgy jön létre, hogy a diákok párokban vagy kis csoportokban együttműködve közös problémát oldanak meg, közös témát kutatnak, vagy új gondo-

latokat hoznak létre, új kombinációkat kutatnak. A feladatok megoldása közben, az ismeretek és a szociális készségek fejlesztése mellett, szerepet kap a szociális kompetencia fejlesztése, vagyis a tanulók szociális készségeinek és együttműködési képességeinek kialakulása és fejlődése. A tanulók a csoportmunka keretein belül közösen dolgoznak, ez idő alatt pedig felelősséggel tartoznak a csoport eredményéért, mindemellett a saját és a csoporttársak munkájáért is. A tanulás legfontosabb didaktikai mozzanatai – mint például az ismeretszerzés, a rendszerezés, az alkalmazás, az ellenőrzés és az értékelés – a csoportban mennek végbe. A módszer hatékonysága magyarázható a csoport ösztönző légkörének meglétével, a többszörös visszacsatolással, ismétléssel és az ellenőrzéssel. A kooperatív munkában rejlő összetartó erő fokozza a szellemi tevékenységet és a nevelési eredményeket, vagyis didaktikai, szociálpszichológiai és nevelési vonatkozásai számottevőek. Az értelmezés, tudatosítás mellett alkalmat ad a kommunikációra, az átélésre, a megtapasztalásra, közben pedig érvényesül a tanár segítő együttműködése, amely nevelés szempontjából pozitív mintát közvetít és elősegíti a motiváltabb tanulást. Egyenlő arányú részvétel megteremtésére törekszik, ahol mindenki egyenrangú félként dolgozhat. A módszer célja, hogy mindenki szerepeljen, érvényesíthesse önmagát a munka, az ellenőrzés, a prezentáció és értékelés során is. Segíti az egyéni és közös felelősség kialakulását és a számonkérés lehetőségét, mindezek mellett pedig állandó együttműködés jelmezi, ahol kölcsönös támogatás van a csoport tagjai között. Empátia, tolerancia, kölcsönös bizalom van jelen az egész feladat során, ezáltal nincs kirekesztés, elmagányosodás, így fejlődik a tanulók szociális érzékenysége. A feladat végét fejlesztő segítő értékelés követi, amelyre a változatosság, pozitivitás, többszintűség jellemző. Elkülönül a tudás és a szociális ismeretek értékelése, így nemcsak a jegy a fontos, hanem az egyéni és közös eredmény és feladatmegoldás is. A tanulónak a közösen megfogalmazott szabályokhoz, és értékekhez kell a feladat közben igazodni. Az oldott, vidám légkörben jobban érvénysül az érzelmi motiváció, ráhatás, mely pozitív hatással van a tanulók aktivitására, a szociális értékek elsajátítására. A tanulók pszichikai megerősítést kapnak, ez segíti az emocionális fejlődést. (ARATÓ–VARGA 2006; ÓHIDY 2005.)

A kooperatív technika használatának számos pozitív hatása van. Esélyt biztosít a lassabban haladóknak a munkában való részvételre, háttérbe helyezi a versengést, egymás legyőzését és kiszorítását, pozitív hatással van a tanulók kognitív képességeinek fejlődésére, alkalmas az iskolai kudarcok (lemaradás, bukás, szorongás, kompenzáló viselkedés) nagymértékű csökkentésére és fontos a későbbi munkára való felkészítésben.

Mindezek mellett olyan képességeket fejleszt, mint a figyelem, empátia, felelősségvállás, önzetlen segítség, tolerancia, kommunikáció, szervezőképesség, szociális képességek. A módszerek alkalmazhatók a tanítási órákon és a tanórán kívüli tevékenységek során is. A kooperatív tanulás erősen motiváló hatású, örömmel végzett aktív tanulást eredményez, önállóságra, egyéni felelősségre nevel.

Az együttműködésen alapuló tanulás célja az együttműködő tanulói közösségek kialakítása, az önálló ismeretszerzés, ismeretfeldolgozás, döntési és értékelő képesség kialakítása, a saját megértési folyamatok egyre tudatosabb irányításának és ellenőrzésének kialakítása, az empátia, tolerancia, szervezőképesség, szociális készségek fejlesztése, valamit célja az is, hogy a diákok aktív gondolkodással, alkotó módon, a társakkal együttműködve jussanak el az új ismeretek megszerzéséhez, megértéséhez és felhasználásához.

Johnson és Johnson szerint a kooperatív környezetben tanuló osztályban az alábbi eredmények várhatóak:

- magasabb teljesítmény és emlékezési szintek
 - gyakoribb a magas szintű érvelés, mélyebb a megértés és kritikai gondolkodás
 - több a tananyaghoz kapcsolódó – és kevesebb a zavaró viselkedés
 - nagyobb a teljesítményirányú motiváció és a tanulás iránti belső motiváció
 - nagyobb a készség egyes helyzeteknek mások szempontjából való szemlélésére
 - pozitívabb, elfogadóbb és támogatóbb viszony az osztálytársakkal
 - lelki egészség, alkalmazkodás és jó közérzet
 - önmaguk elfogadásán alapuló pozitívabb önbecsülés
 - nagyobb társas kompetenciák
 - pozitívabb hozzáállás a tantárgyakhoz, a tanuláshoz és az iskolához
 - pozitívabb viszonyulás a tanárokhoz, elöljárókhoz és az iskola személyzetéhez
- (JOHNSON–JOHNSON 1989).

A HAGYOMÁNYOS CSOPORTMUNKA ÉS A KOOPERATÍV CSOPORTMUNKA ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A csoportmunka egy régi, bevált tanulásszervezési forma az oktatásban, a reformpedagógiai irányzat kedvelt megoldásmódja. Magyarországon először Domokos Lászlóné Új Iskolája, Nemesné Müller Márta Családi Iskolája, valamint a szegedi Cselekvés Iskolája ismerték fel a csoportmunkában rejlő lehetőségeket, és alkalmazták tanításaik során. A módszereket kezdetben nehezen, majd később nem is fogadták el, így ezeket az iskolákat megszüntették, és vele együtt a csoportmunka is kiszorult az oktatás gyakorlatából. Sokáig nem is foglalkoztak ezzel a témával, majd később számos kutatás és mű került a köztudatba. A csoportmunka kutatása, a tanulságok levonása azt a célt szolgálta, hogy feltárja a módszer alkalmazhatóságát az oktatásban (MÉREI 1948). Megállapítható, hogy a csoportmunkát a gyakorlatban elég nehezen fogadták el, és mondhatni, mai napig nehezen fogadják el a hagyományos oktatási eljárások között. Ezzel szemben az innovációs lehetőségekkel bátrabban élő, a nyílt oktatás elemeit vállaló iskolák gyakorlatának a csoportmunka alkalmazása ma már elengedhetetlen kelléke.

A kooperatív csoportmunka nem téveszthető össze a hagyományos, csoportos jellegű munkával, amikor is a csoporton belül azonos a feladat, de mindenki elszigetelten, önállóan dolgozik, nem beszélnek meg közösen a feladatrészeket, nem osztják el egymás között a feladatokat és nem egyeztetik a megoldást, inkább csak hatással vannak egymásra. Kooperatív csoportmunka során viszont a csoport tagjai a feladatokat egymással kapcsolatot teremtve oldják meg, kölcsönösen egymásra vannak utalva. A csoportok összetétele heterogén, a tudatos szerepvállalás által pedig minden tag felelősséget tud vállalni a csoportban és a feladatmegoldásban, így a csoport munkája eredményessé és rendezetté válik. A jobb közös teljesítmény érdekében a munkát részeire bontva, képességeik alapján dolgozzák fel a tanulók. A kooperatív munka nagy előnye még, hogy fejlesztő hatással van a tanulók egymás közti kommunikációjára, a kooperációra és egymás segítségére. Együttes munkát végeznek, tehát ugyanúgy felelősek egymás tanulási eredményeiért, mint a sajátjukért, de azért az egyéni felelősségnek is nagy szerepe van, hiszen a csoport sikere minden egyes tanuló teljesítményétől függ. Ez arra ösztönzi a tagokat, hogy kölcsönösen segítsék egymást, együtt gondolkodjanak és dolgozzanak. A kooperatív csoportmunka megfelel a Z generáció igényeinek, valamint a korszerű oktatás követelményeinek. A hatékonyan megszervezett kooperatív munka növeli a ta-

nulás eredményességét. A kooperatív tanulás során a tanulók elsajátítják az empátia, a tolerancia, a kölcsönös elfogadás és segítségnyújtás szabályait, mindezek mellett pedig egyenlő esélyeket kínál a hátrányos helyzetű vagy gyengébb képességű tanulóknak is.

A kooperatív tanulási formák alkalmazásának manapság egyre nagyobb az igénye az intézményes tanulásban. A hagyományos tanulási formák nem felelnek meg a mai társadalom igényeinek, mert nem készítik fel a diákokat a modern, tudásalapú társadalomban való részvételre. Nagy József beszélt arról, hogy a hagyományos pedagógiai kultúra csőd felé közeledik az oktatás-nevelés minden területén, de leginkább a kognitív fejlődés és a szociális kompetencia, vagyis a társas viselkedés terén. A megoldást erre véleménye szerint a kompetenciaalapú, kritériumorientált pedagógia bevezetése jelentheti, azaz, az egyéni és csoportos, cselekvő tanulás rendszeres alkalmazása, valamint a kooperatív tanulási formák alkalmazása az oktatásban (NAGY 2005).

A következő táblázat Johnson és Johnson munkája, amely bemutatja, milyen különbségek vannak a hagyományos és a kooperatív csoportmunka között.

1. táblázat: A kooperatív tanulási csoportok és a hagyományos csoportmunka különbségei
(JOHNSON–JOHNSON 1994)

Hagyományos csoportmunka	Kooperatív csoportmunka
Nincs pozitív függés a csoporton belül.	Pozitív függés a csoporton belül.
Nincs egyéni felelősség.	Egyéni felelősség.
Homogén csoport.	Heterogén csoport.
Kiválasztott csoportvezető irányít.	Közös tanulásiirányítás a csoporton belül.
A feladatmegoldás áll a középpontban.	A feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos.
Szociális kompetencia vagy előfeltétel nem számít.	Fontos a szociális kompetencia fejlesztése.
A tanár nem avatkozik bele a csoport munkájába.	A tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját és szükség esetén segítően beavatkozik.
Nincs evaluáció, a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.	Evaluáció és a tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata.

A PEDAGÓGUS SZEREPE A KOOPERATÍV TANULÁSBAN

A kooperatív tanulás folyamatában a tanárnak át kell értékelnie a tanulásról és a tanulói gondolkodásról eddig alkotott véleményét. El kell ismernie, hogy tanítványai számára az ismeretszerzésnek már nem az egyetlen módja a tanári közlés. Hinnie kell abban, hogy a diákok akkor is képesek eredményesen gondolkodni, ha ők (a tanárok) nem vesznek részt aktívan a tanítás-tanulás folyamatában. Változtatnia kell a tanárnak az órára felkészülés módján is. Nagyobb hangsúlyt kell fektetnie az előzetes szervezésre, ami gyakran sokkal nagyobb körültekintéssel és többletmunkával jár, mint a hagyományos felkészülés. Rugalmasabban és sokkal toleránsabban kell vezetnie az órát és számítani kell arra, hogy a kialakított csoportok egészen más irányba vihetik az óra menetét, mint ahogyan azt előzetesen eltervezte. (PISKOLTINÉ TÓTH 2006: 90.)

A kooperatív tanulási-tanítási technika alkalmazása során nemcsak a diákoknál, hanem a pedagógusoknál is fontos bizonyos készségek és kompetenciák megléte, ugyanis alkalmazásához szükséges, hogy a tanító megteremtse az oldott, biztonságos légkört, toleráns és empátikus legyen, partnerként álljon a diákok rendelkezésére, hogy ők bizalommal fordulhassanak felé, mindezek mellett pedig elengedhetetlen, hogy együttműködést mutasson. A feladat során megváltozik a tanár szerepe: a tanári közlés helyett segítő, támogató és koordinátori szerepet fog betölteni a döntések meghozatalában, a tanulás-szervezésben, a feladatmegoldásban és az értékelésben. Döntéshozatal során feladata a szakmai és szociális célok kitűzése, a csoportalkotás, a tanulási környezet kialakítása, a szükséges tanulási segédeszközök meghatározása és a tanulók csoporton belüli feladatának meghatározása (ha megköveteli a feladat). A tanulásszervezés feladatai közé tartozik a feladatadás, a pozitív viszonyulás kialakítása a csoport tagjai között, az egyéni felelősség kialakítása, az elvárások transzparenssé tétele, a tanulói viselkedéssel kapcsolatos elvárások ismertetése és a kooperatív képességek fejlesztése. A megfigyelés és segítség során pedig figyelemmel követi a tanulók viselkedését és segítő szerepet tölt be a feladatmegoldás közben. Végezetül utolsó lépésben – elemezve – értékeli a saját munkáját és a csoportmunkát; így fejleszti a tanulók önértékelését, kommunikációját, figyelemét, empátiáját, felelősségvállalását, önzetlen segítségét, toleranciáját, szervezőképességét és szociális képességeit. A megfelelő tér kialakítása alapvető fontosságú és az első

lépése a módszer alkalmazásának a gyakorlatban. A tanulók egymással szembe fordulva ülnek úgy, hogy mind egymást, mind a táblát jól lássák, és mindenki elérje a szükséges eszközöket. Az oktató szerepének csökkenése itt is megfigyelhető, hiszen nem a tanári asztal kerül a középpontba, hanem a diákok és a pedagógus. A módszer használatának előzetes feltételei vannak, ilyen például a tanulók felkészítése az együttműködésre, a csoportok kialakítása, a feladatok kijelölése és a tanulásszervezés. Belső feltételei közé sorolható a felfedezési vágy, a kíváncsiság, az ismeretek elsajátítása és továbbadása, a megbeszélések, és a kompetenciák, készségek kibontakoztatása a tanulási folyamat során.

A kooperatív tanulás feltétele tehát a nyitott, elfogadó, toleráns pedagógiai attitűd, ahol megfigyelhető, hogy a tanár szerepe rendkívül összetett. A frontális oktatással szemben a tanár nem főszereplője, hanem szervezője és irányítója az óráknak. A kooperatív módszerek alkalmazása nagyon sok felkészülést, előkészítést, odafigyelést és kreativitást igényel. Hagyja, hogy a csoportok / párok önállóan oldják meg a problémákat. A pedagógus a tanítási órákon a háttérben marad, de mindig ott van, ha segítségre van szükség. Fontos, hogy a diákok partnerként tekintsenek rá, csak így lesz eredményes a közös munka.

A KOOPERATÍV TANULÁS ALAPELVEI

Kagan SPENCER (2008) szerint négy alapelvet különböztetünk meg. A szerző hangsúlyozza, hogy a valódi kooperatív munka során mind a négy alapelvnek érvényesülnie kell. Amennyiben az oktatás során mind a négy megjelenik, kooperatív tanulási folyamatról beszélhetünk.

Az első ilyen alapelv az építő egymásrautaltság. Építő egymásrautaltságról akkor beszélünk, ha az egyének vagy az egyes csoportok fejlődése pozitívan összefügg egymással; ha az egyik diák fejlődéséhez szükséges a másik diák fejlődése, ha az egyik csoport sikere egy másik csoport sikerétől függ. Az építő egymásrautaltságnak van erős és gyenge változata. Ha az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének a függvénye, vagyis egy tag „bukása” mindenki „bukását” jelenti, akkor az egymásrautaltság nagyon erős. Ekkor a csoporttagok maximálisan motiváltak társaik sikerében. Ha viszont a

tagok hozzájárulása nem ugyanannyit nyom a latba, akkor az építő egymásrautaltság gyenge. Ezekben az esetekben kisebb a valószínűsége annak, hogy a gyengébb teljesítményt nyújtó tagok megfelelő bátorítást kapnak. Az építő egymásrautaltság kialakítható a megfelelő feladatszerkezetekkel, értékelési módszerekkel és a szerepek, a célok, a segédanyagok megfelelő alkalmazásával is.

A második alapelv az egyéni felelősség. A kooperatív tanulás során a résztvevők mindegyike a saját munkájáért is felelősséget kell vállaljon. A csoportcélok csak így valósulhatnak meg eredményesen. A jól megválasztott csoportcélok megerősítik az egyéni felelősséget és javítják az egyéni tanulási teljesítményt. Az egyéni felelősségvállalásnak a feladat tartalmától és az alkalmazott kooperatív módszertől függően több formája is lehet, mint például „pontfelelős” módszer vagy „részben felelős” módszer. A „pontfelelős” módszer lényege, hogy a csapat valamennyi tagja egyedül megír egy tesztet, majd a csapat eredményét a tesztpontok összeadásával vagy átlagolásával számítjuk ki. A diákok tudják, hogy ki milyen mértékben járult hozzá a csoport sikeréhez a saját pontszámával, és azt is tudják, illetve érzékelik, hogy azért csak saját maguk tehetők felelőssé. A „részben felelős” módszer pedig az a módszer, ahol a tagok azonos témán dolgoznak, de munkamegosztás van közöttük, és mindenki egy részfeladatért a felelős. A diákok úgy is viselhetik a közös felelősség egy részét, ha a csapat által befejezett munkát részfeladatonként osztályozzák, tehát mindenki a feladat pontosan meghatározható részéért vonható felelősségre.

A harmadik alapelv az egyenlő részvétel elve. A kooperatív tanulás sikeréhez szükséges, hogy mindenki egyformán részt vegyen benne. Nem jellemző, hogy az egyenlő részvétel spontán kialakuljon, így azt részvételi normák szabályozásával, illetve munkamegosztással lehet előmozdítani. A részvételi normák szabályozása elsősorban a különböző kooperatív eszközök, kooperatív módszerek alkalmazásával lehetséges. Az egyenlő részvételt általában két módon lehet elérni, szereposztással vagy munkamegosztással. A szereposztás részvételi normákat alakít ki. A diákok ebben az esetben nemcsak megkapják a lehetőséget a szereplésre, de hozzá kell járuljanak az óra menetéhez is. A részvétel egyenlőbbé tétele érdekében a csoportos megbeszéléseket felcserélhetjük olyan módszerekkel, mint a „szóforgó” vagy csoportinterjú, melyek szereposztást eredményező módszerek. A munkamegosztás leginkább feladatkörök kialakításával érhető el. A munkamegosztás során mindenki a feladat egy részletéért felelős. Minden egyes diák-

nak felelősséget kell vállalnia partnere, csapattársai vagy osztálytársai előtt a neki leosztott feladatrésszéért. Ez a feladattípus erősíti a személyes felelősséget, és még a részvételt is kiegyenlítettebbé teszi azzal, hogy mindenki a feladatnak más, de nagyjából egyenlő nagyságú részét oldja meg. Az aktív részvételt tanúsító diákok nagyobb valószínűséggel élvezik az egész folyamatot, és nagyobb valószínűséggel tanulnak is közben.

A negyedik a párhuzamos interakciók elve (egy időben történő párhuzamos közös tevékenység). A kooperatív tanulás során a tanulók között egyidejű interakciók zajlanak. Ez az egyik eredménye, ami miatt a kooperatív tanulás hatékonyabb, mint a hagyományos oktatás. A hagyományos módszereket alkalmazó tanórán legtöbbször csak egy ember beszél egyszerre, aki általában a tanár, néha a diák is szót kap, amikor a tanár őt szólítja. Az a módszer (úgynevezett egy szalon futó módszer – amikor mindenki egymás után szerepet kap) nem elég hatékony, hiszen az egy diákra eső aktív részvételi idő nagyon rövid. A párhuzamos interakció, az együttműködés gyakorlati alapelve, amelynek lényege a tanulásban részt vevők egymás közötti közvetlen kommunikációja. Hatékonysága azzal mérhető, hogy a rendelkezésre álló időegység alatt hány egyidejű személyes interakció zajlik, ezért az alapelv szerint arra kell törekedni, hogy az egy időben zajló személyes interakciók száma minél több legyen, hogy a csoporton belül zajló effektív munkában az összes csapattag aktívan részt vehessen. Vagyis minden egyes résztvevőnek lehetőséget kell biztosítani arra, hogy kérdéseit, ötleteit, véleményét, érzéseit elmondhassa. Kagan Spencer szerint a tanulási folyamat célja, hogy tanulóink a rendelkezésre álló időegység alatt minél többször kicserélhessék gondolataikat egymással, minél több legyen a párhuzamosan futó közös tevékenység és az ebben rejlő kölcsönhatás (SPENCER 2008).

A KOOPERATÍV TANULÁS ELJÁRÁSAI

Lássunk néhány konkrét gyakorlati eljárást, amely a kooperatív tanulást támogatja! A lista nem teljes, hiszen számtalan további lehetőség van még, de most csak néhány népszerűt szeretnék leírni és bemutatni.

Az első ilyen eszköz a csoportmozaik, ami kiscsoportok esetében alkalmazott kooperatív módszer. Lényege, hogy a végcél teljesítéséhez szükséges részfeladatokat, valamint a hozzájuk kapcsolódó anyagrészeket, forrásokat, jegyzeteket, tanulási segédeszközöket

az egyes tagokhoz delegálják. A munkamegosztás révén az egyes tagok által mozaikszerűen elvégzett részfeladatok végül kiadják a nagy egészet. A szakértői mozaik csoportokon belül alkalmazott megfelelője.

A másik gyakran használt eszköz a szóforgó, ami egy csoporton belüli kooperatív eszköz, amely hatékonyan biztosítja az egyenlő esélyű részvételt a kooperatív munkában. Kezdetben érdemes egy-egy tanulóra bízni a szóforgó működtetését. Így az irányított gyakorlás révén a csoportban természetessé válik, hogy mindenki hozzászól a témához, kérdez, válaszol, vagyis kommunikál a többiekkel.

A harmadik eszköz, amit említeni szeretnék, a diákkvartett. Ez az egyik leginformálisabb, legkövetlenebb kooperatív technika. A lényege, hogy a csoport tagjai együtt ötleteljenek, gondolkozzanak, közösen dolgozzanak a megoldáson. Közösen is jegyzeteljenek, és a munka végén együtt ellenőrizzék a megoldást.

Gyakran használt eszköz még a csoportforgó, ami azok közé a kooperatív módszerek közé tartozik, amelyek a csoportok közötti munka szintjén működnek. A csoportforgó egyenlő esélyű megnyilatkozást tesz lehetővé a csoportok között. A módszernek köszönhetően a csoportok sorban, egymás után, képviselőik útján, azonos időben, formában nyilatkoznak meg. A kiscsoportok belső munkájának közös ellenőrzésére vagy részvételeiknek, kérdéseiknek összegzésére szolgál.

Az utolsó csoport, amit említenék, a szakértői mozaik, ami olyan kiscsoportok közötti módszer, amely a tartalmi célokat szolgáló források (azaz a tananyag) csoportok közötti felosztására épül. A közös feldolgozásra, elsajátításra szánt tartalmi rész felosztása annyi képpen lehetséges, ahány kooperatív projektterv készül. A szakértői mozaik a csoportmozaik csoportok szintjén alkalmazott megfelelője (SPENCER 2005).

IRODALOM

ARATÓ FERENC – VARGA ARANKA (2006): Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe. (Első kiadás: PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. Második kiadás: Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest 2008.

BÁRDOSY ILDIKÓ (1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában. Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában.* JPTE Tanárképző Intézete, Pécs.

- FÜLÖP MÁRTA (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia* 28/2. 113–140.
- HORVÁTH ATTILA (1994): Kooperatív technikák: Hatékonyság a nevelésben. OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- JOHNSON, DAVID W. – JOHNSON, ROGER T. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company.
- MÉREI FERENC (1948): *Gyermektanulmány*. Állami Pedagógiai Főiskola Neveléstudományi Intézete, Budapest.
- NAGY JÓZSEF (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődjé. *Iskolakultúra* 2005/6–7. melléklete.
- ÓHIDY ANDREA (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle* 12. 100–108.
- PISKOLTINÉ TÓTH ANDREA (2006): A kooperatív tanulás. SZTE JGYTF Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola, Szeged. http://acta.bibl.u-szeged.hu/28773/1/modszertani_046_003_089-094.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 16.)
- PUKÁNSZKY BÉLA – NÉMETH ANDRÁS (1996): Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- SPENCER, KAGAN (2004): *Kooperatív tanulás*. Második, javított kiadás. Önkonet, Budapest.
- SPENCER, KAGAN (2005): Rethinking Thinking. *Kagan Online Magazine*. www.kaganonline.com/KaganClub/index.html (Utolsó megtekintés: 2021. június 28.)
- SPENCER, KAGAN (2008): *Kagan Cooperative Learning Paperback* – January 1.
- VASTAGH ZOLTÁN (1999): *Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos tanulás*. JPTE Tanárképző Intézete, Pécs.

Az Áthidaló Iskola Előkészítő Program bemutatása

PROBLÉMAFELVETÉS

Az óvoda és iskola közötti átmenet kérdésének fontosságát és aktualitását igazolja, hogy a probléma megoldásért nemcsak a szülők, de az érintett óvodapedagógusok és tanítók, illetve a neveléstudományi kutatók is felelősséget éreznek. Az óvodákban és az iskolákban dolgozó szakemberek munkájuk során arra törekednek, hogy zökkenőmentessé és sikeressé tegyék az iskolakezdést. A közelmúltban több olyan kezdeményezés indult el, amely korszerűbb pedagógiai látásmódok népszerűsítésével, újszerű nézőpontok bemutatásával, eredményesebb módszertani eljárások beemelésével támogatja az óvoda és iskola közötti átmenet zökkenőmentességét. A következőkben ezen kezdeményezések közül kerül bemutatásra Magyarország első komplex iskola-előkészítő programja, az Áthidaló Iskola Előkészítő Program.

Manapság a közéleti sajtóban és a neveléstudomány kiadványaiban is számos alkalommal találkozhatunk azzal a ténnyel, hogy az iskolába lépő gyermekek teljesítménye fokozatosan romlik, ami szorosan összefügg a gyermekek iskolai sikertelenségeivel is. Ez azért is szomorú, mert az elmúlt időszakban a beiskolázási rendszer biztosítja az óvodások számára azt, hogy addig maradjanak az intézményben, amíg megfelelően felkészülnek az iskolai életre (APRÓ 2013). Vizsgáljuk meg tehát elsőként azt a kérdést: milyen feltételeknek kell megfelelniük a gyermekeknek ahhoz, hogy szeptemberben elkezdhessék az iskolát? Mikor beszélhetünk iskolakészültségről? Milyen részei vannak az iskolakészültségnek? Ki határozza meg az iskolakészültséget?

ISKOLAKÉSZÜLTÉG: A BIOLÓGIAI, A PSZICHOLÓGIAI ÉS A SZOCIÁLIS ÉRETTSÉG FOGALMA

A testi fejlődés komplex, hosszú és bonyolult folyamat, mely felépítésileg, szerkezetileg és működésileg szorosan egymásra épülő változások összessége. A testméretek változásait a növekedés, a fejlődés pedig az érést és a növekedést jelenti (BOLDIZSÁR 2006). A gyermeknek a folyamatos fejlődés következtében kialakulnak azon képességei, amelyek segítségével alkalmas lesz az iskolai életre. Ez a közeg és az érés folytonos kölcsönhatása következtében létrejövő változás (BALOGH 1993). Mindenkinnek saját magával született, úgynevezett „biológiai órája” van, ami szabályozza az egyén érését (BOLDIZSÁR 2006). Akkor lesz egy gyermek felkészült az iskolára, amikor nehézségek nélkül képes lesz hozzáidomulni az új iskolai környezethez, és az ezzel járó iskolai követelményekhez is.

Több szakember is úgy gondolja, hogy az iskolakészültséget legfőképpen három különböző tényező határozza meg (FEHÉRNÉ 2003; KOZMA 2001; MÉSZÁROS 1970; SZABÓ 1984a; RÁCZNÉ 2007). Az első a biológiai, a második a pszichológiai és a harmadik a szociális érettség. SZABÓ Pál (1984b) szerint elsődlegesen az óvodapedagógus feladata, hogy megállapítsa azt, hogy a gyermek felkészült-e az iskolai életre. Ezért nagyon fontos, hogy az óvodapedagógus jól ismerje a gyermek fejlettségi szintjét, és csak akkor engedje a gyermeket iskolába, ha valóban érett rá. Alapvető, hogy óvodáskorban kiszűrjék azokat a gyermekeket, akiknek valamelyik részképessége még hiányos, vagy éppen le vannak maradva valamiből, mert különben biztos, hogy nehézséget, sikertelenséget fog okozni nekik az iskola, nem beszélve a szüleikről és a tanítóikról.

Elsőként vizsgáljuk meg azt, hogy mit is értünk a biológiai érettség alatt! A biológiai érettség legfőképpen a testi érettségre és a testi fejlettségre utal, illetve ennek a kettőnek a komplexitása fejezi ki a biológiai érettséget. EIBEN Ottó (1990) szerint az iskolaérett korú gyermek testmagassága megközelítőleg 116 cm. Hat-hét éves korban kezd megnyúlni a test. Elmúlik a „babaarc”, a gerinc is nyúlásnak indul, megjelenik a kettős „S” alakú görbület, kiszélesedik a váll és a csípő. Fontos, hogy kifejlődjenek az izmok, különösen a hátizom, mert az iskolában sokkal többet kell egy helyben ülni, mint az óvodában. A tejfogak helyén megjelennek a maradandó fogak. Az átlagos testsúly körülbelül 20 kg. Azonban NAGY (1980) vizsgálatai azt mutatják, hogy a testmagasság kifejezetten nem, a testsúly pedig szinte elhanyagolható mértékben befolyásolja az iskolában elért

sikerességet. Az iskolaérett gyermeknek a kis és nagy mozgásai is fokozatosan összecsiszolódnak, egyre ügyesebb lesz. A harmonikus kézmozgásoknak nagy szerepük van az írás elsajátításában. Az ép és fejlett idegrendszer nélkülözhetetlen egy iskolába készülő gyermek számára. Az agyféltekei dominanciától függ az olvasás és írni tanulás szempontjából nélkülözhetetlen kezesség kialakulása. Az érzékszervek épsége sem elhanyagolható ebben az esetben. Legfőképpen a látás és a hallás befolyásolja a gyermekeket az olvasás, írás és számolás rejtelmeinek megtanulásában. Ha mégis észlelünk valami rendellenességet, akkor csakúgy, mint az idegrendszer vizsgálatánál, érdemes elvinni a gyermeket szakorvoshoz, kivizsgáltatni. Ez fontos, mert ha nem elég fejlett és érett a gyermek, akkor nem fogja könnyedén és zökkenőmentesen venni az iskolai megpróbáltatásokat, ami minden fél számára nehézségeket fog okozni.

A pszichológiai érettség nem más, mint az idegrendszer folyamatos és aránylag felgyorsult fejlődésének következménye. Az óvodáskor végére megnő az agykéreg felülvizsgáló és irányító szerepe, kialakul a szándékos figyelem és az önuralom. Az önuralom rendkívül fontos, mert csak ennek a segítségével tudja majd kontrollálni magát a gyermek. Az érzelmeit is megtanulja akaratosan szabályozni. Fontos a kudarctűrő képesség is. A szándékos, akaratos figyelme körülbelül 5–10 perc közötti időszakra tehető még abban az esetben is, hogyha esetleg nem érdekli az adott téma. A megfigyelései is egyre megbízhatóbbak. Az írás, olvasás és a számolás szemszögéből nélkülözhetetlen, hogy legyen a gyermeknek alaklátása, alak-háttér megkülönböztető képessége, illetve hogy a rész-egész viszonyokat képes legyen helyesen felismerni. A gyermeknek képesnek kell lennie arra, hogy egyszerre több szempontra tudjon figyelni, például alak, nagyság, felület, forma, szín szerint megkülönböztetni a tárgyakat. A téri tájékozódó képességének is folyamatosan fejlődnie kell, mert az irányok és a térben való mozgás létfontosságú egy óvodát befejező gyermeknek. Akkor mondhatjuk, hogy felkészült az iskolára a gyermek, hogyha időben is megfelelően tájékozódik, tehát felismeri a napszakokat, az évszakokat és a hét napjait is. Érdeklődése széles körűvé válik, a számára új tapasztalatokat képes beépíteni a régebbiekbe, és ezeket rendszerezi. Nem mellesleg a gyermek halmazokba tudja csoportosítani a tárgyakat, tehát egy magasabb rendű fogalom alá (pl. állat) képes rendelni alacsonyabbakat (kutya, macska). A gyermeknek kialakulnak újabb érzelmei is, mint például a felelősségérzet, a kötelességtudat, a feladattudat. Képes felelősséget vállalni a tetteiért.

Legvégül, de nem utolsósorban, ejtsünk pár szót a szociális érettségről. Ezzel kapcsolatosan két fontos szempontot kell kiemelni. Az egyik a fejlődő önállóság, ami jelen esetben azt jelenti, hogy képes saját szükségleteit önállóan elvégezni. Egy iskolásnak tudnia kell önállóan öltözködni, vetkőzni, étkezni, tisztálkodni. A másik ugyancsak fontos szempont, hogy a gyermek képes legyen kezelni az új helyzetet, az új légkört, az új tanítót és az új társakat. Ezenfelül képes legyen beilleszkedni és elfogadni az új szabályokat, ill. be is tartani azokat.

Az iskolaérettség nagyon összetett és bonyolult dolog. GYARMATHY Éva (1999) szerint is óriási változás történik a gyermekekkel egyik napról a másikra. Augusztus 31-e előtt a gyermekeknek nem mindig volt az óvodában kötelező foglalkozásuk, viszont másnap már elvárják tőlük, hogy 45 percig egy helyben üljenek az iskolapadban. Gyarmathy szerint nagyon hirtelen és nehezen befogadható a gyermekek számára ez a helyzet. Ezzel egyetért Pincz Petra is, aki az Áthidaló Iskola Előkészítő Program kidolgozója, megalkotója. Hiszen már a tanulmányai alatt és a munkába állása során is azt tapasztalta, hogy a közoktatásban nincs egy olyan finom átvezetés, ami megkönnyítené a gyermekeknek az óvodából az iskolába való beilleszkedést. Véleménye szerint, nagyon más struktúrában zajlanak az óvodában a foglalkozások, amikor délelőttönként rövid ideig egy-egy megvalósul. Ezzel szemben nagyon mások a körülmények az iskolában, ahol lényegében 6-8 hét alatt elvárják az elsősöktől, hogy 4-5 órát végigüljenek, figyeljenek, koncentráljanak, tanuljanak, új ismereteket sajátítsanak el. Véleménye szerint ez, ha csak a memóriakapacitást nézzük, akkor is óriási leterheltséget jelent a gyermekeknek. Az a gyermek, aki nincs erre tudatosan felkészítve, az nagyon sokszor kudarccal találkozhat az iskola elején.

Az iskolakészültség megállapítása sem egyszerű, mert sok mindent figyelembe kell venni, és megfontolt döntést kell hozni. Nem szabad figyelmen kívül hagyni az olvasás, írás és számolás tanulásához fontos vizuomotoros funkciók vizsgálatát sem (PORKOLÁBNÉ BALOGH 1989).

Ha a gyermek ezek alapján felkészült az iskolára, akkor a szülők beírathatják oda. Igen ám, csakhogy sok esetben a szülő azt tapasztalja, hogy a gyermeke egy, kettő vagy több részképesség területen mégsem áll készen. Hova fordulhat ekkor a szülő?

AZ ÁTHIDALÓ ISKOLA ELŐKÉSZÍTŐ PROGRAM BEMUTATÁSA

Az áthidaló program célja alapvetően az, hogy a gyermekek tanulmányaik megkezdése előtt vagy az iskola megkezdésének korai szakaszában, saját tempójuknak megfelelően, egy komplex, szakemberek által támogatott folyamat során sajátítsák el azokat a készségeket és képességeket, melyek a hatékony iskolai előrehaladáshoz és az oly fontos sikerélmények eléréséhez szükségesek. A program keretében a gyermekeknek lehetőségük van nyolchónapos normál, valamint hat-, illetve négyhónapos intenzív iskola-előkészítő foglalkozássorozatokban való részvételre. A különböző időtartamú fejlesztő folyamatok is azt szolgálják, hogy a gyermek igényeinek és a szülő időbeosztásának is a minél inkább megfelelő foglalkozássorozatot lehessen választani.

A fejlesztő folyamat megkezdése előtt a programban részt vevő, szakképzett pedagógusok felméri a jelentkező gyermekek aktuális állapotát, fejlettségi szintjét az egyes részképességek területén, majd a program alaptematikájára támaszkodva alkalomról alkalomra ennek tudatában a legjobb tudásuknak megfelelően próbálják oldani elakadásaikat és bátorítani törekvéseiket. Az oktatók nagy erővel igyekeznek a csoportos foglalkozásokon, minden gyermek esetében a személyre szabott fejlesztéssel, differenciálással kihozni a bennük lévő maximumot. A heti rendszerességgel megvalósuló foglalkozássorozat folyamán kiemelt hangsúlyt fektetnek a megfelelő hosszú és rövid távú figyelem, koncentráció kialakítására és fejlesztésére, hiszen köztudott, hogy a memória a tanulás egyik alappillére. A tanulás folyamatában még sok más tényező is közrejátszik, de amíg a figyelem és az emlékezet nem működik megfelelően, addig sokkal lassabban és nagyobb nehézségek árán jegyzi meg a gyermek az új információkat. Hasonlóképpen fontos az auditív differenciálás, azaz a hangok megkülönböztetésének képessége. Hiszen ez elengedhetetlen az olvasás és írás elsajátításához. Valamint a fejlesztési folyamat során nélkülözhetetlen a megfelelő kommunikációs készség és hajlandóság, a pontos és tiszta artikuláció alkalmazása, kialakítása. Továbbá a logikai-matematikai képességek fejlesztését is kiemelten kell kezelni, hiszen az ezzel kapcsolatos problémamegoldó képesség az egész életünket áthatja, nem csupán a jó matematikaeredményhez szükséges. Végül, de nem utolsósorban a nagymozgásos és finommozgásos feladatok is kiemelt helyen szerepelnek a fejlesztési folyamatban, hiszen ezek gyakorlása által fejlődik a

gyermek idegrendszere, javul a mozgáskoordinációja, beleértve például az írásmozgást is. A fejlesztés összességében támogatja a gyermekek monotóniatűrését is, ami szintén kulcsfontosságú tulajdonságuk az iskolás gyermekeknek.

Az iskola-előkészítőben (a 8, esetenként 6 vagy 4 hónap alatt), a foglalkozások felépítését tekintve a program célirányosan, tudatosan és tervszerűen úgy van felépítve, hogy minden órán minden fejlesztendő részképesség területből vannak feladatok. Amikor a gyermek megérkezik az adott órára, akkor találkozik matematikai-logikai feladatokkal, mozgásos feladatokkal, finommotorikát fejlesztő feladatokkal, olvasás-előkészítő feladatokkal stb., valamint az oktatók az érzelmi intelligencia és a szociális készségek fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek. Igazából „egy csomagban” kapják meg a gyermekek a fejlesztést.

Lényeges kiemelni, hogy az Áthidaló élmény-, mozgás- és játékalapú program, így nagyon sokáig nem kerülnek elő a feladatlapok. Az első néhány hónapban az asztalnál ülő, hosszabb ideig tartó tevékenységek sem fordulnak elő. A program előrehaladtával később előfordulhat, hogy majd házi feladatként hazakerülnek feladatlapok, hogy a gyermekek a szülőkkel közösen egy-egy feladatot megcsináljanak. Az oktatók az órán rengeteg fejlesztő eszközt használnak. Nem úgy kell elképzelni, hogy beeresztik a gyermeket a terembe, mint egy játszóházba, hogy csak játsszanak, hanem tudatosan, tervszerűen, figyelembe véve a gyermekek igényeit, nagyon játékosan fejlesztik őket. Ugrószőnyegekkel a mozgást, különböző figyelemfejlesztő játékokkal a számolást, kártyákkal az érzelmi intelligenciát. A program abszolút élmény- és játékalapú. A foglalkozások során a gyermekek ugrálnak, tapsolnak, sokat mozognak, tehát igazából tevékenységeken keresztül tanulnak, és ez az alternatív tanulási módszer sokkal közelebb áll hozzájuk, mint az, ahogy egyébként az óvodában vagy az iskolában tanítják őket.

A program végére a gyermekek tisztába kerülnek saját képességeikkel, megismerik önmagukat, fejlődnek szociális készségeik. Megtapasztalják a jól végzett munka örömét, és az azért kapott pozitív megerősítést. De találkoznak a hibázás keserűes érzésével, és elsajátítják az újrakezdés képességét is, mely tulajdonságok a mai világban létfontosságúak.

Az Áthidaló Iskola Előkészítő Programban tanító pedagógusok többségében egy vagy több diplomával rendelkező pedagógusok és / vagy terapeuták, akik az Áthidaló egyedülálló szak módszertanát alkalmazzák. A franchise rendszerben működő programban részt vevő szakemberek rendszeresen részt vesznek megoldásorientált egyéni és

csoportos szupervíziós tevékenységben, aminek köszönhetően a program szakembereinek szakmai és szellemi megújulása biztosítva van. Magyarországon jelenleg 58 franchise-partnerrel működik a program, az ország számos pontján, de a hálózat bővítése folyamatos és elsődleges cél is egyben. Az áthidaló program oktatói képzéseire olyan elhivatott pedagógusok jelentkezhetnek, akik a küldetés és a módszer iránt elkötelezettek és szívesen csatlakoznának a hálózathoz. A 8 napos képzés során elsajátítható az áthidaló program tematikája, illetve a pedagógus szakemberek megismerkednek a program speciális, saját fejlesztésű eszközeivel, termékeivel és azok használatával. Továbbá a képzések résztvevői megismerkednek egyéb módszerekkel, fejlesztő eljárásokkal, így az áthidaló program képzésén végzett oktatók tudják, hogy a különböző problémák esetén hova irányítsák tovább a gyermekeket, milyen tanácsokkal lássák el a szülőket. Jelenleg az Áthidaló oktatóinak többsége egyben mozgásterápiás végzettséggel is rendelkezik, így az idegrendszeri éretlenség jeleit akár a foglalkozások alatt is ki tudják szűrni. Az országosan egységes színvonalat és a minőségi munkát az áthidaló program szakmai napokkal, kötelező továbbképzésekkel biztosítja.

Az Áthidaló Iskola Előkészítő Program jövőbeli törekvése, a fent említett hálózatbővítésen felül, a program speciális, saját tervezésű pedagógiai segédeszközeinek, fejlesztő játékaiknak a minél szélesebb körben történő megismertetése és online értékesítése is. Továbbá fontos társadalmi felelősségvállalással kapcsolatos törekvés, hogy a program keretein belül minden oktatói képzésen egy pedagógus, aki hátrányos helyzetű vagy speciális nevelési igényű gyermekek körében fogja alkalmazni a program módszertanát térítésmentesen vehet részt. Ezzel is elősegítve azon magasztos cél elérését, hogy minden magyar óvodásnak ugyanolyan lehetőségei legyenek a boldog és teljes felnőttkor felé vezető úton.

IRODALOM

- APRÓ MELINDA (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban. *Iskolakultúra* 23/1. 52–71.
- BALOGH ÉVA (1993): *Fejlődéslélektan*. Óvóképző Főiskola, Hajdúböszörmény.
- BOLDIZSÁR ÉVA (2006): *Humánbiológia: Fejlődés, növekedés, érés*. 3. kiadás. Egyetemi tankönyv. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- EIBEN OTTÓ (1990): Az óvodai nevelés és a kisgyerek fejlődése. *Óvodai Nevelés* 12. 395–403.
- FEHÉRNÉ MÉSZÁROS ÁGNES (2003): Iskolaérettség – iskolaéretlenség. *Kapocs* 2/4. 56–60.
- GYARMATHY ÉVA (1999): Pszichológiai szempontok az iskolai képességfejlesztésben. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00033/1999-12-ik-Gyarmathy-Pszichologiai.html> (Utolsó megtekintés: 2021. június 29.)
- KOZMA BÉLA (2001): *Pedagógia II.* Comenius, Pécs.
- MÉSZÁROS MÁRIA (1970): Kontrollált iskolaérettségi tesztvizsgálatok elemzése. *Gyermekegyógyászat* 21/3. 326–331.
- NAGY JÓZSEF (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PORKOLÁBNÉ BALOGH KATALIN (1989): *Óvodai fejlesztés a tanulási zavarok megelőzésére.* Heves Megyei Pedagógiai Intézet, Eger.
- RÁCZNÉ VARGA GYÖNGYI (2007): Mit jelent az iskolaérettség. *Óvodai Nevelés* 60/7. 239–241.
- SZABÓ PÁL (1984a): A játéktól az iskoláig (3–6. év). (Szülőknek – nevelésről.) II. kiadás. Kossuth Könyvkiadó – Hazafias Népfőnt, Budapest.
- SZABÓ PÁL (1984b): A kisiskolás (6–10. év) (Szülőknek – nevelésről.) II. kiadás. Kossuth Könyvkiadó – Hazafias Népfőnt, Budapest.

Online források

(Utolsó megtekintések: 2021. június 29.)

- Áthidaló Iskola Előkészítő Program hivatalos oldala: <https://www.athidalo.com/>
- Interjú: <http://goodstuff.hu/2020/06/26/szerettem-volna-hogy-problematol-fuggetlenul-min-den-iskolaba-keszulo-gyerkocnek-segithessunk/>
- Könnyebb iskolakezdés? – Vendégem: Pincz Petra, az Áthidaló Iskola Előkészítő Program ötletgazdája: <https://www.youtube.com/watch?v=mwNW2OYK8j8>
- <https://bereserika.hu/programjaim/iskola-elokeszito-program/>
- <https://csucstamadas.hu/iskolaelokeszito-program/>
- <https://novumkonyv.hu/termek/lurko-modszertan/>
- <https://krasznafiai.hu/termek/csengoszora-komplex-iskola-elokeszito-program-lenart-krisztina/>

RADVÁNYI KATALIN

Összefoglaló kötet a kora gyermekkori lelki egészségről

DANIS ILDIKÓ, NÉMETH TÜNDE, PRÓNAY BEÁTA, GÓCZÁN-SZABÓ ILDIKÓ, HÉDERVÁRI-HELLER ÉVA (szerk.): *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata*. I. kötet: Fejlődésméletek és empirikus eredmények. II. kötet: Módszerek, irányzatok, modellprogramok. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Köszolgálati Kar Mentálhigiéné Intézet, Budapest 2020. 487 + 211 oldal. ISBN 978-615-5722-16-5

A dinamikus megközelítések, a gyermek fejlődésének tranzakcionális, majd interakcionális elmélete jelentős fordulatot jelentett azoknak a hatásrendszereknek a kutatásában, amelyek az egyedfejlődést befolyásolhatják. Mára már bizonyított, hogy az anya-gyermek kapcsolat önmagában nem vizsgálható, emellett a környezeti feltételek, a rizikó- és védőfaktorok dinamikus egymásra hatásait is figyelembe kell venni a legkorábbi (intrauterin) időszaktól fogva.

A több mint 700 oldalas, kétkötetes mű első kötete egybefűzi az utóbbi évtizedek fejlődéslelektani eredményeiről szóló tanulmányokat magyar szerzők tollából, kimerítően támaszkodva külföldi kutatások eredményeire. A bevezető, amelyben a szerző a kiemelkedően tehetséges gyermekekkel való foglalkozás szükségességére is felhívja a figyelmet, nagyrészt egy korábban megjelent szakfolyóirat kibővített tanulmánya, de a kiadvány első részében is támaszkodnak a tanulmányok már megjelent publikációkra, mely olyan szempontból előnyt jelenthet, hogy ezek a tanulmányok összefoglaló jellegüknél fogva jelentős elméleti háttérrel bírnak a további kutatások megértéséhez.

Az elméleti megközelítések elemzése után az első kötet második részében a családi életre felkészülés-felkészítés kerül a középpontba, azokat a lényeges területeket és szempontokat taglalva, amelyek a várandósság és a szülés során fontosak lehetnek. Már itt említésre kerülnek azok a hazánkban elérhető szakmai kurzusok, amelyek kipróbáltan hatékonyak a gyermek fejlődésének elősegítésében, és amelyek közül többet a második

kötetben írnak le. Bár az első rész valamennyi tanulmánya sok tanulsággal bír, talán érdemes külön kiemelni Németh Tünde írását, amelyben a szülői hivatásra felkészítő kurzust említi, így a legkorábbi kapcsolatok jelentőségére hívja fel a figyelmet, esetleírásokkal is színezve az elméletet. Ilyen újdonsággal és nagy jelentőséggel bíró tanulmány Cs. Ferenczi Szilvia és Németh Tünde tanulmánya, amely napjainkban kiemelten fontos fejlesztési területtel, az önszabályozás kialakulásával foglalkozik csecsemőkortól felnőttkorig. Murray alapján az önszabályozás kialakulását az egyes életkorokban párhuzamba állítják a gondozói támogatással, melynek ismerete a szülőkön kívül mindenki más számára is fontos lehet, aki gyermekekkel foglalkozik.

A fejlődés és a lelki élet zavarairól szóló harmadik rész a nemzetközi gyakorlat osztályozási rendszerein kívül az atipikus fejlődés kérdéseivel is foglalkozik, olyan eddig kevésbé vizsgált témákkal, mint a szülővé válás fogyatékoság esetén, a gyász hatásai a perinatális időszakban vagy a trauma hatásai kisgyermekkorban.

A második kötet ugyancsak három részre tagolódik: módszertani alapok, hazai módszerek, irányzatok és képzések, valamint hazai modell programok.

A gyakorló pedagógusok számára ez a kötet valódi tárháza azoknak a lehetőségeknek, amelyek segítik a gyermekeket és családjaikat problémáik megoldásában. Mindez abból a szempontból is kiemelt jelentőséggel bír, hogy a gyermekekkel foglalkozó szakemberek kellő mennyiségű információ birtokában biztonságban érezzék magukat, és ne éljenek meg kiszolgáltatottságérzést egyes gyermekkorban előforduló problémák esetén, tudjanak a szülők számára útmutatást adni szakmai kérdésekben, illetve olyan intézményeket tudjanak javasolni, amelyek további segítséget nyújthatnak és elérhetőek a családok számára. Fontosnak tartom a pedagógusok számára ezek ismeretét azért is, mert a lehetőségek felsorolása nem csupán a mindennapi gyakorlati munka során nyújthat módszertani segítséget, hanem az önképzések lehetőségeit is kitágítják a gyakorlatban dolgozó szakemberek számára.

A tanulmánygyűjteményt széles körben felhasználhatónak tartom: mind a pedagógusképzésben, mind a továbbképzések során jól alkalmazható ismereteket közvetít, de néhány tanulmány a szülők számára is jól alkalmazható, fontos ismereteket tartalmaz.

PILECKY MARCEL

Pillanatképek – makro- és mikroperspektívában

Változások a pedagógiában – A pedagógia változása. Szerkesztette: JUHÁSZ MÁRTA KLÁRA, KAPOSÍ JÓZSEF, SZŐKE-MILINTE ENIKŐ. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest 2020. 364 oldal. ISBN: 978-615-5224-95-9

A címbe emelt chiazmatikus alakzat – még ha a tükörszimmetria nem egészen tökéletesen valósul is meg benne, a pedagógia (kétségtelen) változására ugyanis a kötetben szereplő tanulmányok többségével tartalmilag korrespondálva akár a változ(tat)ások pedagógiája is „felelhetne” – összességében rendkívül kifejezően érzékelteti a kötetben tárgyalt kérdések összetettségét és a feltárt folyamatok dinamizmusát. Makroszinten mindez – ahogy ez a kötet hátlapján található ajánlóban olvasható – az eltérő szemléletű tanulási-tanítási paradigmák egymásra torlódásában, ennek következtében pedig a gyakorló pedagógusok tájékozódó képességének beszűkülésében nyilvánul meg, mikroszinten (például a tantermekben) pedig a különböző jellegű válságokra adott releváns válaszokban. A neveléstudományban tapasztalható egyrészt kényszerű, másrészt örömdetesen innovatív változások a heideggeri tételre emlékeztetnek, mely szerint a tudományok tulajdonképpeni „mozgása” saját alapfogalmaik többé-kevésbé radikális és tudatos revíziója. A kötet számos tanulmányában érhető tetten az ilyen irányú tudományos elkötelezettség.

Az oktatás különböző területein tevékenykedő szerzők által jegyzett harminchárom tanulmány magától értetődő polifóniáját a kötet szerkesztői a tanulmányok fejezetekbe sorolásával ellensúlyozták. Már az ennek kapcsán megfogalmazott fejezetcímek (Óvodai nevelés; Idegen nyelvek tanítása-tanulása; Médiaműveltség, digitális műveltség – Tanítás és tanulás digitális környezetben; Folyamatos szakmai fejlődés a pedagógusképzésben és a pedagóguspályán; Az iskolai és a családi nevelés lehetőségei; A történelem tanítása; A természettudományos műveltség alakulásának támogatása; Pedagógiai gondolatok, reflexiók) is azt jelzik, hogy a kötetben az oktatás és nevelés vonatkozásában számos kérdéskör kerül elemzésre, egyesek több aspektusból is.

A tanulmánykötetnek az óvodáskorral foglalkozó első fejezetében két tanulmány kapott helyet: *Ábrahám Gréta* az e korcsoportra vonatkozó, szociometriai kérdőív alkalmazásával és óvodapedagógusokkal készített felmérés adataira, valamint saját megfigyeléseire alapozva az inter- és intraperszonális intelligencia és a szociális hatékonyság közötti összefüggések fontosságára mutatott rá. Ezúton is igazolást nyert, hogy „a szociális kompetencia fejlettségi foka és a családi háttér nagymértékben befolyásolja az interperszonális kapcsolatok alakulását”. *Tölgyessy Zsuzsanna* összefoglaló jellegű írásában a felnőttekben élő gyermekkép történeti-társadalmi determináltságára mutat rá, külön említést téve a szülő-gyermek kapcsolat hierarchiájáról és térbeliségéről, végezetül pedig vázlatosan megnevezve napjainknak a vizsgálata tárgyában tapasztalt (válság)jelenségeit.

Az idegennyelv-tanítás és -tanulás kérdésköre, mint már fentebb jeleztük, külön fejezetet kapott a kötetben. A négy idesorolt tanulmány mellett azonban az idegen nyelvek tanítását érinti *Zarándné Krafcsik Ildikónak* a Mi, angoltanárok zárt szakmai Facebook-csoport tevékenységét bemutató és elemző írása is, mely végül – talán nem véletlenül – a digitális tanulási környezetet tagláló munkák között kapott helyet. *Dobrosi-Jelinek Piroška* írásában egy szakdolgozati kutatás eredményeinek megosztására vállalkozott, érettségi előtt álló gimnazisták idegennyelv-tanulási motivációit és ezeknek az eredményességre gyakorolt hatását vizsgálta. Kétségtelen, hogy a motiváció kiemelt szerepet tölt be a nyelvtanulás folyamatában (is), mert egyes kutatások szerint akár a nyelvérzék hatását is képes felülmúlni. A szerző által kiemelten fontosnak tartott önismeretfejlesztés, a célok diákok általi világos megfogalmazása, motivációjuk felkeltése és folyamatos fenntartása kapcsán utalnunk kell *Dörnyei Zoltán* idegen nyelvi motivációs modelljére, illetve ennek három elemére, az ideális nyelvi énre, a szükséges nyelvi énre és a nyelvtanulás iránti attitűdre mint a motivált tanulási viselkedés meghatározó tényezőire. *Kovácsné Duró Andrea* saját empirikus kutatásának alanyai ugyancsak Z generációs középiskolások voltak. A szerző a kapott eredményeket értékelve hangsúlyozza, hogy az élménypedagógia eszközeivel, azaz például „az egyéni tapasztalatszerzést lehetővé tevő, érdekes tanulási helyzetek biztosításával” is hozzájárulhatunk az óhajtott és a nyelvtanulás folyamatában kiemelten fontos tanulói sikerélmény eléréséhez. Egyetérthetünk a szerzővel abban is, hogy szükséges a nyelvtudás integrálása más ismeretekkel, „a nyelvi-verbális mellett a többi gardneri intelligenciátípus”, akár a fentebb említett inter- és intraperszonális in-

telligencia mozgósításával. Ennek igénye specifikus környezetben, például nemzetiségi népismereti tartalmak átadásának folyamatában még inkább indokolt. *Juhász Márta* írása a német nemzetiségi tárgyi kultúra elemeinek digitális formában történő átadásának különböző formáit mutatja be. *Horváth Mariann* a beszédértést, a hallott szöveg értését mérő, az általános iskolák felső tagozatán alkalmazott tesztek veti össze a középfokú intézmények méréseivel. Az angol és német nyelvi kompetenciamérések feladattípusait számba véve a szerző megállapítja, hogy mind a feladatok száma, mind típusa tekintetében nagy eltérések tapasztalhatók, mintha „külön vizsgaleírás vonatkozna a két idegen nyelvre”.

A tanítást és tanulást digitális tanulási környezetben vizsgáló tanulmányok aktuális volta csak látszólag kapcsolódik elsődlegesen a járványhelyzet okozta veszélyhelyzet kezeléséhez. A 2020 tavaszán és az ezt követő tanévben tapasztalt oktatásszervezési kihívások ugyan elementáris erővel hozták felszínre a kötetfejezetben érintett, illetve mélyebben is elemzett kérdéseket, a digitális tanulásnak a pedagógusokat és a tanulókat érintő, részben azonos, részben pedig különböző kompetenciáinak fejlesztése már régebben napirendre került. *Szöke-Milinte Enikő* különböző képzési szintek és iskolatípusok figyelembevételével végzett, nem reprezentatív mérés adataira alapuló összevető elemzése arra keresi a választ, mennyire sikerült aktívan bevonni a tanulókat / hallgatókat a digitális oktatás folyamatába, milyen volt a társas közeg motiváló ereje, és hogyan sikerült megteremteni és fenntartani a tanulók / hallgatók motivációját, végső soron pedig arra, hogy a digitális oktatás keretei között mennyire működött önszabályozó módon a tanulók / hallgatók megismerése. A szerző a viszonyító célok elemzése kapcsán és elemzése összegzésében is hangsúlyozza, hogy „a digitális tanulási környezet nem tartalmaz kellő súllyal olyan szándékokat, motívumokat, célokat, amelyek jobb teljesítményre sarkallnák a tanulásban részt vevőket”. Azzal az ugyancsak mérésen alapuló megállapításával kapcsolatban, mely szerint az MA- és BA-tanulmányokat folytatók és a pedagógusképzésben részt vevők a személyes találkozásokon alapuló tanulási környezetet hasznosabbnak tartják a digitálisnál, meg kell jegyeznünk, hogy a legfrissebb minőségbiztosítási felmérések e tekintetben a két forma hallgatók általi preferáltságának kiegyenlítődére engednek következtetni.

A kötetben két összefoglaló jellegű írás olvasható a digitalizáció fokozatos térnyeréséről a magyar köznevelésben, valamint a médiaműveltség kialakításának jelentőségéről, illetve az ezt szolgáló, ismertetett két modellről. Előbbiben *Chira*

Csongor Kornél a digitalizációs folyamatok egyes állomásait mutatja be, utóbbiban Dóra László a médiaműveltségnek a felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében történő kialakítását szolgáló, praktikusán elérhető két angolszász modell rövid bemutatására vállalkozik. Ami a digitális oktatás gyakorlati alkalmazásait illeti, ezzel kapcsolatban is számos érdekes eszköz és módszer bemutatásával szembesülhet a kötet olvasója. A narratív szemlélet fokozatos térnyerésének kontextusában Kuzma Gréta a digitális történetmesélés mikéntjének bemutatására vállalkozik, külön kitérve az ún. storyboardok ebben játszott szerepére. A leírásban említett projekt munkák bemutatásával kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy a tanórák időkeretét is figyelembe véve nyilvánvalóan fokozottan törekedni kell arra (is), hogy valamennyi csoportmunka bemutatásra kerülhessen. Zarándné Krafcsik Ildikó nemcsak a jelenünkben már oly sok helyen jelen lévő IKT-eszközök lehetőségeinek felhasználása kapcsán, hanem – ahogy erre fentebb utaltunk – a nyelvtanárok kapcsolattartásának azok folyamatos szakmai fejlődésére gyakorolt hatását bemutatva mutat rá tanulságos elemzésében a mentori szerep felértékelődésére, sőt a társmentor fogalmának bevezetésével ennek átértékelődésére is. (A mentorálás szerepének az óvodapedagógusok szakmai fejlődésében betöltött jelentőségéről a kötet egy másik fejezetében Lantos Tünde nyújt áttekintést.) Lerch-Cserei Juditnak a kötetben ismertetett kutatási alapvetése az óvodai korosztályt érinti elsődlegesen. Az életkori specifikumokra is tekintettel a „digitális átállás” lehetőségeinek mérlegelésekor a gyerekek környezeti hátterének biztosítása érdekében nyilván nemcsak a fizikai, a biológiai és a kulturális adottságokat kell figyelembe vennünk, hanem a szociális interakciónak a kiemelt szerepét is.

A kötet negyedik fejezetébe sorolt tanulmányok a pedagógusok és pedagógusjelöltek szakmai fejlődésével kapcsolatban felmerülő néhány fontos kérdés megválaszolására tesznek kísérletet. Az utóbbiakkal, azaz a pedagógusképzéssel kapcsolatban Barabási Tünde – a járványhelyzet miatt bevezetett online oktatás által előidézett változások hallgatói reflexióit vizsgálva – fogalmaz meg fontos következtetéseket. Képzési forma (nappali, távoktatás) és képzési szint (alapképzés, mesterképzés) szerint ugyanis a hallgatók által az egyes kérdésekre adott válaszokban szignifikáns eltérés mutatható ki. Szőke-Milinte Enikő már említett kutatása a tanulási (személyes vs. digitális) környezet támogató hatásának megítélését vizsgálva ugyancsak ezen a képzési szinten mérte a legnagyobb különbségeket, Barabási Tünde elemzé-

se ezenkívül a képzési forma tekintetében is releváns eltérésekre mutat rá, például az online térben szerzett tapasztalatok hasznosításának vagy a hallgatók szakmai fejlődésre gyakorolt hatásának vonatkozásában. A pedagógussá válás folyamatában a drámapedagógiának, a benne rejlő lehetőségeknek – ahogy erre *Varga-Csikász Csenge* írásában rámutat – nagyobb teret kellene kapniuk, „gyakorlati platformot” kínálna ugyanis „a tanári szerepek megélésében, az új kapcsolatok kiépítésében és az önreflexió egy újabb formájának elsajátításában”.

Az ismertetett kötetnek Az iskolai és családi nevelés lehetőségei címet viselő fejezetében szereplő tanulmányok aktuális szociálpszichológiai (*Szajli Claudia*: Jövőorientáció vizsgálata egyszülős és kétszülős családban nevelkedő serdülők körében) és egy, az utóbbi évtizedekben (módszertani szempontból is) a figyelem középpontjába került intelligenciátípust elemző (*Pásztor Éva*: Az érzelmi intelligencia fejlesztése a tanórán, a tanári és tanulói hatékonyság jegyében) tanulmány kapott helyet. Itt olvasható továbbá *Moldován Szilvia* írása, a Szabadulósobák és ketrecek. Vallási nevelés a modern teológiai- és a fundamentalista nyelvfelfogás játéktérében című tanulmánya. Ismertetésünk terjedelmi keretei – meg persze az alapvetően hermeneutikai szemléletet tükröző írás fogalmi rendszerének szerteágazó teológiai és filozófiai összefüggései – nem adnak lehetőséget arra, hogy kétségtelenül gondolatébresztő írását részletezően bemutassuk. Csatlakozva a szerző által idézett, a Katolikus Nevelés Kongregációjának 1977-ben megjelent *A katolikus iskola* című dokumentumában kifejtettekhez csupán annyit jegyzünk meg, hogy a megértésre és interpretálásra irányuló és ennek érdekében a kérdés, a kérdezés kultúráját az oktatásban is elmélyíteni kívánó törekvések csak szaktárgyi és módszertani megalapozottsággal hozhatnak valódi eredményeket.

Szorosabb értelemben tantárgy(ak)hoz köthető kérdésekről a kötet két fejezetében esik szó részletezőbben. A történelem tanításával foglalkozó mindhárom írásban – részben eltérő kontextusban – szerepet kap a narrativitás fogalma. *Kaposi József* tanulmányában például mind (alap)elvi szinten, mind az ún. narratív megismerés folyamatának bemutatása keretében megfogalmazódik, hogy „[...] szakítani kell az eddigi hagyományokkal, miszerint kizárólag a központilag (tantervileg) kijelölt történeteket kell, szabad feldolgozni”. A szerző ugyanakkor a forrásoknak az oktatás folyamatában történő feldolgozása kapcsán a diákok kritikai gondolkodásának fejlesztését is kiemelten fontosnak tartja. *Kiss Gábor Ferenc* írásában a Magyar Tudományos Akadémia – Szegedi Tudományegyetem

Elbeszél Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport egy érdekes kutatási programjának első tapasztalatairól számol be. Az ennek keretében megvalósult tananyagfejlesztés arra tesz kísérletet, hogy – az oral history módszerének jegyében – Sára Sándor *Krónika – A 2. magyar hadsereg a Donnál* című dokumentumfilm-sorozatának egy-egy epizódját felhasználva mutassa be Magyarország második világháborús történetének egyik traumatikus eseményét. Fodor Richárd tanulmányában azt vizsgálja, hogy a párhuzamos történeti narratívák miként jelennek meg az angol és a magyar szabályozó dokumentumokban és a történelemtankönyvekben. Ez utóbbiak vonatkozásában a multiperspektivikus szemlélet érzékletes módon festmények és karikatúrák segítségével is megjeleníthető.

A tanulmánykötetnek A természettudományos műveltség alakulásának támogatása című fejezete nem egy tantárgyra, hanem egy egész műveltségterületre összpontosít. Both Mária Gabriella és Csorba F. László írásukban a különböző megközelítések célrátörő és pontos ismertetését követően – a természettudományos műveltség egyfajta identitáskeresése jegyében – a társadalmi szükségletek és ezzel összhangban az oktatással szembeni elvárások alapvető újradefiniálásának szükségességét hangsúlyozzák. A szerzők rámutatnak arra, hogy mindennek előfeltétele egy „közösen elfogadott emberkép” kialakítása. A természettudományos tantárgyak iránti érdeklődésnek élménypedagógiai és tevékenységorientált módszerekkel történő felkeltéséről két tanulmány is olvasható a kötetben. Ezekben nemcsak egy városi élménycentrum adta lehetőségeknek élményt nyújtó kihasználásával, hanem a terepgyakorlatoknak a tanulók természet- és környezetvédelmi attitűdjére gyakorolt pozitív hatásaival is szembesülhet az érdeklődő olvasó.

A kötet Pedagógiai gondolatok, reflexiók című zárófejezetében található írások tematikailag ugyan nem alkotnak egységet, ám többségük ezer szállal kötődik az előző fejezetekben felvetett kérdésekhez (ilyen például a mentorálás szerepe), kisebb részük sajátos nevelési-oktatási, szociálpedagógiai stratégiát igénylő, rendkívül aktuális kérdéseket elemez. Valamennyiük, azaz a kötetben szereplő összes tanulmány – legyen szó akár egy makrofotóra emlékeztető, részletező közelképről, akár egy, az előzményeket is számba vevő panorámafelvételről – a neveléstudománynak gyorsan változó világunk számos elméleti és gyakorlati kihívására adott válaszként is értelmezhető.

ÖSSZEFOGLALÓK

GLOVICZKI ZOLTÁN

MARTIN BUBER ÉS A PÁRBESZÉD PEDAGÓGIÁJA

Martin Buber (1878–1965) vallásfilozófiájának és antropológiájának számos pedagógiai tanulsága ismert saját vonatkozó műveiből, illetve a szakirodalmi feldolgozásokból is. Részben tisztázatlan azonban viszonya a dialógus pedagógiájának kortárs megközelítéséhez, ami szellemi örökségének, a személyek közötti teljes nyitottság és átadottság dialógusának félreértelmezésére ad lehetőséget. A tanulmány Buber pedagógiai nézeteit saját életművének kontextusa mellett a dialógus pedagógiájának hagyományában és a katolikus nevelés viszonyrendszerében is igyekszik elhelyezni.

Kulcsszavak: Martin Buber, a párbeszéd pedagógiája, katolikus pedagógia

GOMBÁS JUDIT – TIMÁR BARBARA

PEDAGÓGUSOK LELKI EGÉSZSÉGÉNEK VIZSGÁLATA A KIÉGÉS MÉRÉSÉN KERESZTÜL

Kutatásunkban a pedagógusok kiégésének mértékét vizsgáltuk 2020 nyarán, egy nyugalmasabb időszakban, a COVID–19-járvány első hullámának lecsengése idején. Az időszakot jellemző viszonylagos nyugalmi állapot ellenére meglepetést okozott, hogy nagyon rövid idő alatt rengeteg, több mint 700 pedagógus töltötte ki a kérdőívünket, és kérdéseinkre válaszolva közülük több mint 400 kolléga részletesen is kifejtette, miért is hagyná el a pedagógus pályát. Ezek a tények sarkalltak minket arra, hogy a pedagógusok 2020 nyarán tapasztalható kimerültségével, kiégésével, annak mértékével és háttértényezőivel kapcsolatos kutatásunkat közreadjuk. Hangsúlyozzuk, hogy eredményeink a járvány súlyosabb veszteségeket, mindenkitől komolyabb áldozatokat követelő második hulláma előtt születtek, de inkább azt van okunk feltételezni, hogy a helyzet a rövid nyári enyhülés után tovább romlott kiégés, kimerültség tekintetében is.

Kulcsszavak: pedagógus, mentális egészség, kiégés, kérdőív

USKERT ADRIENN DALMA

GYERMEKEK ÓVODAI NEVELÉSE – EGY KVALITATÍV VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A cigány gyermekekkel való foglalkozás kiemelt fontosságú, hiszen a felnövekvő generációk meghatározzák a jövőt. Jelen írásom alaptémája a cigány gyermekek primer szocializációjának szerepe az óvodai nevelésben. Kutatásom célja annak feltárása volt, hogy az óvodás korosztályt érintően, a családi neveltetésből adódó magatartási és viselkedési minták, amelyek meghatározzák a gyermek életét, különböznek-e az óvodai neveléstől.

Kulcsszavak: cigány, gyermek, óvoda, szülő, család, nevelés, pedagógus

ABSTRACTS IN ENGLISH

ZOLTÁN GLOVICZKI

MARTIN BUBER AND THE PEDAGOGY OF DIALOGUE

Many of the pedagogical lessons of Martin Buber's (1878–1965) philosophy of religion and anthropology are known from his own relevant works as well as from literature reviews. However, its relationship to the contemporary approach to the pedagogy of dialogue is partly unclear, which allows for a misinterpretation of his intellectual heritage, a dialogue of complete openness and surrender between persons. This study seeks to place Buber's pedagogical views in the context of his own oeuvre, but also in the tradition of dialogical pedagogy and in the message of Catholic education.

Keywords: Martin Buber, pedagogy of dialogue, Catholic pedagogy

JUDIT GOMBÁS – BARBARA TIMÁR

ASSESSING TEACHERS' MENTAL HEALTH BY MEASURING BURNOUT

In our research, we examined the extent of teacher burnout in the summer of 2020, during a calmer, downward period of the first wave of the COVID-19 epidemic. Despite the relative state of rest that characterized the period, it came as a surprise that in a very short time, more than 700 educators filled out our questionnaire, and in response to our question, more than 400 of them explained in detail why they would leave the teaching profession. These facts prompted us to publish our research on teacher exhaustion and burnout, its extent and background factors in the summer of 2020. We emphasize that our results had been recorded before the second wave of the epidemic, which required more serious losses and heavier casualties, but it is reasonable to assume that after the short summer relief the situation deteriorated further in terms of burnout and exhaustion.

Keywords: teacher, mental health, burnout, questionnaire

ADRIENN DALMA USKERT

**THE KINDERGARTEN EDUCATION OF GYPSY CHILDREN — RESULTS OF A
QUALITATIVE EXAMINATION**

The education gypsy children is of high priority since the new generations determine the future. This study deals with the role of gypsy children's primary socialization in kindergarten education. The aim of my research was to identify the patterns of behaviour arising from family upbringing that determine a child's life, and to observe whether they are different from the education at kindergarten.

Keywords: gypsy, child, kindergarten, parent, family, education, teacher

SZERZŐINK

DÓRA LÁSZLÓ PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

CSIBORNÉ ZSILÁK-URBÁN PETRA tanító, óvodapedagógus, neveléstudomány mesterszakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

GLOVICZKI ZOLTÁN PhD, egyetemi docens, rektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

GOMBÁS JUDIT PhD, tanszékvezető főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Pszichológia és Mozgásképzés Tanszék (Vác)

KONYHÁS ESZTER csecsemő- és kisgyermeknevelő, neveléstudomány mesterszakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

NAGY ÁDÁM katekéta-lelkipásztori munkatárs szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác); doktorandusz, Eszterházy Károly Egyetem Történelemtudományi Doktori Iskola (Eger)

PECHAN ESZTER gyógypedagógus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola Gyógypedagógia Program doktorandusz hallgatója (Budapest)

PILECKY MARCEL PhD, nyelvi lektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék (Vác)

RADVÁNYI KATALIN PhD, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (Vác)

TIMÁR BARBARA tanító, Budapesti Montessori Általános Iskola és Gimnázium; neveléstudomány mesterszakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

USKERT ADRIENN DALMA óvodapedagógus, neveléstudomány mesterszakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)