

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JÓ GYAKORLATAI AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN

Szerkesztette: Bíró Violetta



Eötvös József Főiskolai Kiadó

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JÓ GYAKORLATAI AZ
EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN

PROJEKTEK, TEAM-MUNKA, OKTATÓI PUBLIKÁCIÓK (2.)

Sorozatszerkesztő: Bordás Sándor

A kötetet szerkesztette: Bíró Violetta

Szakmai lektor: Dr. Sztanáné dr. Babics Edit professzor emerita
Borsos Éva egyetemi tanár



Eötvös József Főiskola, Baja
2020

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JÓ GYAKORLATAI AZ
EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN

Szerkesztette:
Bíró Violetta

Eötvös József Főiskolai Kiadó
Baja
2020

Készült a EFOP-3.6.1-16-2016-00025
számú
pályázatának támogatásával.

A borító és a belső illusztrációk az EKF fotóarchívumából származó
fényképek felhasználásával készült.

© Bíró Violetta
© Eötvös József Főiskolai Kiadó

TARTALOM

Kanizsai Mária: <i>Társadalmi igényekre reflektáló kutatások az Eötvös József Főiskolán 2017-2020</i>	9
---	---

Jó gyakorlatok

Bíró Violetta: <i>Önismereti és pályaszocializációs tréning</i>	19
---	----

Huszár-Samu Nóra: <i>Módszertani keretek, „jó gyakorlatok” a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók kommunikációs készségeinek fejlesztéséhez</i>	29
--	----

Paszterkó Ilona–Vidéki Péter: <i>Meseporta az ökoportán</i>	39
---	----

Szettele Katinka: <i>Kreativitás műhely – Divergens gondolkodást fejlesztő gyakorlatok</i>	51
--	----

Zalay Szabolcs: <i>A vezetői képességek fejlesztése a drámapedagógia segítségével – Tréning módszertan pedagógusjelölteknek</i>	63
---	----

Pálffy Tímea: <i>Népi játék, néptánc alkalmazhatósága a gyógypedagógiai, pedagógiai gyakorlatban</i>	83
--	----

Korsós Mónika: <i>Az állat-asszisztált terápia szerepe a pedagógiában</i>	97
---	----

Tóth Zsófia: <i>Az állatasszisztált pedagógia</i>	105
---	-----

Jelenics Mercédesz: <i>Gyógyító lovak, lovasterápia</i>	117
---	-----

Bíró Violetta: <i>Érzékenyítő workshop</i>	127
--	-----

Markó Dorina–Bíró Violetta: <i>Személyiségfejlesztő művészeti foglalkozások a Hőgyési Gyermekotthonban</i>	143
--	-----

Kimeneti mérések eredménye

Deutsch Szilvia Zita: <i>A pályaszocializáció folyamata az élnhatékonyág, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében</i>	169
Bíró Violetta: <i>A pedagógushallgatók pszichés faktorainak bemutatása a pedagógiai tevékenységre felkészülés kimeneti szakaszában</i>	191
Borszéki Szabolcsné Gábris Virág: <i>Játzóképesség fejlesztése a pedagógusképzésben</i>	209
Ladányi Éva–Huszár-Samu Nóra: <i>Pedagógushallgatók beszéd-sajátosságai, kommunikációs jellegzetességei – A célzott fejlesztést követő visszamérés eredménye</i>	217
Szettele Katinka: <i>A kreatív gondolkodási képesség vizsgálata. Kutatás az EKF elsőéves hallgatói körében</i>	225
Bíró Violetta: <i>Jövőkép</i>	235

*„A diákokat gondolkozni kell megtanítani és nem arra, hogy mit
gondoljanak”*

Margaret Mead



*Önismereti- és pályaszocializációs tréningen
az első éves hallgatókkal*

TÁRSADALMI IGÉNYEKRE REFLEKTÁLÓ KUTATÁSOK AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN 2017-2020

Kanizsai Mária

Eötvös József Főiskola, Baja

Kanizsai.Maria@ejf.hu

Az Eötvös József Főiskola 2017-ben sikeresen pályázott az EFOP-3.6.1-16-2016-00025. számú pályázat elnyerésére, ezzel lehetőséget kapott az elmúlt három évben számos innovatív kezdeményezés megvalósítására. A pályázat célja a résztvevő intézmények, az Eötvös József Főiskola és a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Vízutómányi Kar tudásbázisainak fejlesztése, kutatási folyamatainak kialakítása, a társadalmi innovációt szolgáló és a Kutatási és Fejlesztési szféra igényeit kielégítő szolgáltatásnyújtásra történő felkészülés, valamint a kutatói utánpótlás megszervezése volt. A Pedagógusképző Intézet ebben két projektelemet: Társadalmi igényekre reflektáló kutatások és képzési programok kidolgozása, Olvasáskultúra, olvasás tanítás innovatív módszerei, a Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet egy projektelemet tervezett és valósított meg: Nemzetiségi (horvát, német) és Idegen nyelvi (angol) Pedagógusképzési Kutatóközpont létrehozása címmel.

A Társadalmi igényekre reflektáló kutatások és képzések fejlesztése projektelem

A projektelem tervezésénél, a célok meghatározásánál a pedagógusképzéssel szemben támasztott valós társadalmi igényekből indultunk ki. Mindannyian tapasztaljuk, hogy a társadalmi, gazdasági, szociológiai, oktatási és tanulási tér az elmúlt időszakban sokat változott. A főiskola területi elhelyezkedéséből következik, valamint pályakövetési felmérések is igazolják, hogy pedagógus hallgatóink nagyrészt a Dél-alföldi Régióból érkeznek, s a diplomaszerezés után oda térnek vissza. Kivételt képeznek a nemzetiségi képzések, a horvát és német nemzetiségi szakirányokra az ország más tájairól is érkeznek hallgatók. A régió gazdasági tevékenysége alapvetően mezőgazdasági jellegű, demográfiáját tekintve előregedett lakossággal bír. Általános jelenség a munkaerő-elvándorlás, a külső és belső migráció. Jelentős a hátrányos helyzetű családok, az egyéni bánásmódot, speciális nevelést igénylő gyermekek aránya.

Pedagógusképző intézményként a fő kérdés számunkra az, hogyan tudjuk a köznevelés, közoktatás feladataira hatékonyan felkészíteni a hallgatóinkat. S felmerül a pályaalkalmasság kérdése is: milyen általános és szakmai kompetenciákkal kerülnek be a hallgatók a pedagógusképzésbe, mit tesz hozzá a képzési programunk, s mi maradt ki belőle? A felvételi feltétele a beszéd, testi, és ének-zenei alkalmassági követelmények teljesítése, de a pedagógiai, pszichológiai, szakmai alkalmasság vizsgálatára a jelenlegi felvételi szabályozás szerint nincs lehetőség. Hallgatóink gyakran olyan fiatalok, akik magas elvárásokat megfogalmazó szakok vállalásáról lemondtak, előfordulhat, bizonyos területen kompetencia-hiánnyal küzdenek. Célunk volt a képzés mindennapi gyakorlatának minőségi átalakítása, olyan pedagógusok képzése, akik magas szintű tudással és szakmai kompetenciákkal, adekvát módszertani felkészültséggel és stratégiákkal rendelkeznek a közoktatási, köznevelési feladatok ellátására. Ehhez szükségesnek találtuk a belépő hallgatók kompetenciáinak felmérését, értékelését, majd javaslatot készítettünk a kompetenciafejlesztő programok indítására és a jelenlegi képzési program kiegészítésére.

A hallgatói kompetenciákra vonatkozó kutatás célja, az általános és szakmai kompetenciák vizsgálata volt. Ennek egyik területe a pályaorientáció, de vizsgáltuk a pedagógiai, pszichológiai, a kommunikációs és a kreativitásra vonatkozó kompetenciákat is. Figyelembe vettük a gyakorlatokat vezető, közreműködő mentorok, pedagógusok vélekedését és szakmai elvárásait, javaslatait is. A kutatás eredményeként információkat kaptunk arról, mely területen célszerű a képzési program átalakítása, kiegészítése. A hallgatókat is bevontuk a kutatásba, így ők is tapasztalatot szerezhettek a pedagógiai, pszichológiai mérés módszertanáról. Eredményeinket több hazai és nemzetközi fórumon valamit két önálló kötetben is közzé tesszük. A kutatás bemeneti elméleti alapjait első kötetünkben publikáltuk. A kompetenciamérés eredményeit, és annak alapján történt fejlesztő tevékenységek, visszamérés eredményeit, a jó gyakorlatok gyűjteményét a jelen kötet tartalmazza.

Projekthetek

A felmérések alapján több területen, a tanító, óvodapedagógus, kisgyermeknevelő szakok specifikus igényei szerinti a szakmai kompetenciák fejlesztésére külön összehangolt intézkedési tervet, program-

javaslatot készítettünk. Élménypedagógiai módszereket alkalmaztunk, a hagyományos tantermi oktatáson túlmutató munkaformákat, projektjellegű foglalkozásokat, workshopokat és más tevékenységeket szerveztünk, külső és belső szakemberek bevonásával, külső és belső helyszíneken. Igyekeztünk a pedagógusképzésből, tantervből kimaradt ismereteket, stratégiákat, kipróbált módszereket hitelesen bemutatni, közvetíteni a hallgatóknak, hiszen azoktól lehet a legtöbbet és legeredményesebben tanulni, akik maguk is évek óta magas szintű pedagógiai tevékenységet végeznek, s a legjobb tapasztalataikat tudják átadni a leendő pedagógusoknak. Mivel e tevékenységek ütemezése, szervezése, órarendbe illesztése a félév folyamán nehézkes lett volna, így a programokat a félévek első heteire időzítettük, projekthétnek neveztük, ami intenzív, az órarendtől eltérő tanulási tevékenységeket jelentett.

A *hallgatók Pedagógiai képességfejlesztés* címmel tudják kurzusként felvenni és kreditpontokat is kapnak érte. Nem egyszerű 30 órás kurzusra kell gondolnunk, hanem több projektszerű tevékenység összefoglaló elnevezése ez, amely a jövőben is fenntartható és továbbfejleszhető, az igények és lehetőségek szerint további részelemekkel egészíthető ki. Eddig három alkalommal szerveztünk kompetenciafejlesztő projekthetet, 2019 februárjában és szeptemberében, valamint 2020 februárjában. A negyedik jelenleg, a Befogadó iskola/ Befogadó óvoda Nemzetközi Tudományos Konferencia, mint projektzáró konferencia hetében zajlik. A hallgatók elégedettségi felmérése alapján mondhatjuk, hogy a megvalósított programok változatosak és sikeresek voltak, számos új ismeretet nyújtottak, új szakembereket és módszereket ismerhettek meg. Különösen kedvező a tanév, vagy félév indítása egy magas szakmai szintű, intenzív héttel, amely megadja a félév kezdésének lendületét.

A pedagógiai készségfejlesztés programja és időzítése

<i>Pedagógiai készségfejlesztés programja</i>	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév
Önismereti és pályaszocializációs tréning	X				
Játsszóképesség fejlesztése I.	X				
Játsszóképesség fejlesztése II.		X			
Pedagógiai kommunikációs tréning I. – Speciális kommunikációs ismeretek	X				

Pedagógiai kommunikációs tréning II. – Pedagógiai attitűdök		X			
Pedagógiai kommunikációs tréning III. – Konfliktuskezelés, asszertív kommunikáció			X		
Hangjáték – zenei kreativitásfejlesztés	X				
Alternatív tanulási technikák	X				
Coping, burn-out tréning				X	
Vezetői tréning					X
Kreativitásfejlesztő műhely		X			
Mozgásos játékok			X		
Múzeumpedagógiai foglalkozás				X	
Biblioterápiás foglalkozás					X
Életvezetési tanácsadás		X			
Megoldásközpontú gyermeknevelés			X		
Együttműködés társszakmák képviselőivel					X
Szakmai érzékenyítés – gyermekvédelmi szakellátás				X	
Állatasszisztált terápiák – kutyaterápia, lovasterápia			X		
Tehetséggondozás				X	
Dramatikus módszerek a közoktatásban/köznevelésben					X
Ökológiai szemléletmód formálása mesék által		X			
Mesetérkép			X		
Értékközvetítő hagyományörzés					X
Bullying prevenció				X	

Készítette: Dr. Bíró Violetta

Fejlesztési területek, tevékenységek, programok

Pszichológiai képességek fejlesztése

A pedagógusképzés szempontjából a szakmai kompetenciák fejlesztésének egyik fontos területe a leendő pedagógusok pszichológia állóképessége, stabil személyisége. Ehhez elengedhetetlen a megfelelő önismeret, az adekvát szakmai énkép, reflektív attitűd kialakítása és megerősítése. A pedagógiai kompetenciák és munka elvárásainak való belső megfelelés, a helyes attitűd támogatására a

hallgatóknak önismereti és pályaszocializációs tréninget szerveztünk. Időztetését az első félév elejére tettük, ezzel is megerősítjük a képzést megkezdő hallgatók mentális egészségét, a felsőoktatási létre való sikeres átállást. Napjainkban általános jelenség a kiegészítés, a pályaelhagyás. A coping, burn-out tréning célja, hogy felhívjuk a figyelmet a jelenségre, a megelőzés fontosságára, s hatékony stratégiákat mutassunk a leküzdésére, ezzel is csökkentjük az esetleges pályaelhagyás esélyeit. Időztetése az 5. félév, amikor a hallgatók már a szakmai gyakorlatok során kapcsolatba kerültek a pályán lévő pedagógusokkal, s tapasztalatot szereztek a pálya nehézségeiről is.

A hallgatók pályaindítását, karrierépítését sikeres pedagógusegyéniségek és életutak példájával támogattuk. Olyan fiatal pedagógus kollégákkal szerveztünk találkozót, akik a közelmúltban még az Eötvös József Főiskola hallgatói voltak, s mára már szakmai továbbképzéseket végeztek, eredményesek a szakmájukban, vezetői munkát is végeznek, ismert emberek. Óvodavezető, kutyaterápiás fejlesztő pedagógus lett Máthé-Szentes Bianka, nálunk járt Buzásné Pápai Mariann kisgyermeknevelő, valamint Lovász Hajnalka, aki népszerű meseíró, több nehéz pedagógia helyzetekre megoldás kínáló könyv társszerzője.

A fiatalok önismeretének, a személyre szabott életvezetési stratégiák kialakításához más modern szemléletű tréningeket is kínáltunk. Ilyen volt a grafológiai önismereti tréning és a sikeres fiatalok hét szokását ismertető előadás. A kreativitás nemcsak a pedagógia munkában, hanem minden életterületen fontos képesség. A projektheti Kreativitás fejlesztő műhelyek során a hallgatók megismerték a kreativitás fogalmát, a tesztelés lehetőségeit, gyakorlatokat végeztek az alkotó és asszociatív képességek, a divergens gondolkodás, együttműködés fejlesztésére. A kreativitásfejlesztési terület gondozója: Szettele Katinka főiskolai tanársegéd.

Speciális pedagógiai és módszertani ismeretek és képességek fejlesztése

A pedagógia munkára való szakmai módszertani felkészítés és érzékenyítés szintén kiemelt területe a projektnek. Ennek egyik része a főbb társszakmák képviselőivel való interaktív, workshop jellegű munka. Így hallgatóink találkozhattak gyermekpszichiáterrel, pszichológusokkal, védőnővel, gyógypedagógusokkal. Miért van erre szükség? Számos olyan nehezen kezelhető jelenséget tapasztalunk ma a közoktatásban, köznevelésben, gyermeknevelésben, amelyek

meghaladják a szülő és sokszor a pedagógus kompetenciáját, eszközkészletét, ismereteit. Fontos, hogy a leendő pedagógusok képesek legyenek észrevenni a viselkedészavarok, agresszivitás, tanulási nehézségek, bántalmazás, a bullying jeleit, jelezni a problémát, ismerni a szakemberek egymás közötti együttműködésének lehetőségeit, a kompetenciahatárokat, annak érdekében, hogy a gyermek minél előbb szakszerű segítséget kapjon.

A pedagógusok munkájuk során találkozhatnak olyan gyermekekkel, akik nem a vér szerinti családjukban nevelkednek, hanem nevelőszülőknél, gyermekotthonban, lakásotthonban, vagy örökbefogadás esetén örökbefogadó családban élnek. Hallgatónk a TMGYK és TEGYESZ IV. számú Högyészi Gyermekotthon munkatársaival, a nevelőszülői tanácsadóval, örökbefogadási tanácsadóval, nevelőszülővel, gyermekotthon-vezetővel, gyermekotthonban nevelőkkel (tanítókkal) és gyermekvédelmi asszisztenssel való beszélgetések, workshopok során felkészítést kaptak a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekekkel való munkára.

Újszerű, alternatív pedagógia módszereket, jó gyakorlatokat mutattunk meg hallgatóinknak, ezzel is igyekeztünk bővíteni azt a módszertani eszköztárat, amellyel megfelelő megoldást tudnak találni, javasolni a különleges bánásmódot igénylő gyermekek számára, vagy bizonyos problémák kezelésére. Napjainkban egyre ismertebb és népszerűbb az állatasszisztált pedagógia. Hallgatóink is megismerkedhettek a kutyaterápia és a lóasszisztált pedagógia alapjaival. Ehhez a Kutyával egy mosolyért Alapítvány munkatársainak, valamint Jelenics Mercédesz hallgatóknak és a Csillagösvény Lovastanyának mondunk köszönetet, akik többször is fogadták hallgatóinkat bemutató foglalkozásra.

A projekt keretében az Ady Endre Városi Könyvtárban biblioterápiás foglalkozáson vettünk részt, és a Türr István Múzeumban pedig múzeumpedagógiai bemutató foglalkozást szerveztek a számunkra. Mindkét intézmény örömmel fogadta az együttműködés új lehetőségeit, ezzel bővültek a főiskola hálózati kapcsolatai Baja város kulturális intézményeivel.

Borszéki Szabolcsné Gábris Virág tanárnő rendszeresen interaktív programokon ismerteti meg a hallgatókat az autizmus spektrum zavar tüneteivel szakember-szülő bevonása által. A leendő pedagógusok a város rendezvényein fejlesztő játékokkal, kézműves foglalkozásokkal várják az érdeklődő kisgyermeket.

A hallgatók örömmel fogadták a tanulás támogatására szervezett egész délelőtti tréninget, ahol a gondolatterképek készítésének módszerét, és más hatékony tanulási stratégiákat tanultak meg alkalmazni.

Kommunikáció fejlesztése

A hatékony kommunikáció a sikeres életvezetés alapvető követelménye. A hallgatói kommunikációs kompetenciák vizsgálata alapján szükségesnek láttunk a beszéd- és kifejezőskultúra fejlesztésére is figyelmet fordítani. Több területre is fókuszáltunk. Egyrészt fejlesztő és drámapedagógus bevonásával szorgalmaztuk a drámapedagógiai műhely működését, ami komplex fejlesztő hatása mellett kiemelt eredményeket hozott a hallgatói beszéd- és előadástechnika, színpadi mozgás területén. Másrészt az anyanyelvi tantárgypedagógia keretében a hallgatók hatékony módszereket tanultak meg a gyermekkori beszéd fejlesztésére. Ezen kívül három kommunikációs tréninget is szerveztünk, melyek célja a tanári, pedagógiai kommunikáció fejlesztése volt. A tantermi kommunikáció, a kérdezés, magyarázat, társalgás, vita, véleménynyilvánítás, értékelés, reflektálás, konfliktuskezelés hatékony módszereinek elsajátítása és alkalmazása mellett a szülőkkal, munkatársakkal, a tágabb szakmai kommunikációs színtereken való megnyilvánulás fejlesztése is fókuszba került. További fejlesztési lehetőséget biztosítunk az egyes szakokon a kommunikációs készségfejlesztés, beszédművelés tantárgyak tartalmának megújításával. A terület gondozója Huszár-Samu Nóra és Ladányi Éva főiskolai tanársegédek.

Játzóképesség fejlesztése

A játék a gyermek alapvető tevékenysége, amelynek személyiségfejlesztő hatásáról gazdag szakirodalom szól, s így a pedagógus módszertani eszköztárának fontos követelménye a gazdag játékkultúra. A hallgatók játzóképességének fejlesztésére több tevékenységet is kínáltunk, mindegyik projekthétén biztosítottunk rá lehetőséget. Élmenypedagógiai módszerekkel megvalósított hagyományápoló játszóház, népi gyermekjátékok készítése, fa játékok az iskolában és óvodában, fonás, szövés, csuhékötés, kézműves foglalkozások, népi táncház, mozgásos játékok várták a hallgatókat. A kisgyermeknevelő szakos hallgatók kézműves foglalkozáson mesepárnát készítettek

a bölcsődei élményszerző meséléshez, mondókázáshoz, megismerték egy bajai bölcsődei kezdeményezést, a Bölcsisínház programját, tapasztalatait. Innovatív elemként kidolgozásra került a *Játzóképeség tréning* fakultatív tárgy tematikája, „melyben az elsajátítandó ismeretanyag: a pedagógus és a gyermek játéka – a játékkal kapcsolatos nevelői magatartást befolyásoló tényezők; A játszáshoz szükséges pedagógusi képességek; A játékra hatás és a játékirányítás; Játzóképeség, mint kulcskompetencia (elemei: kommunikáció, empátia, kreativitás, szervezőképesség, a mintahelyzethez való alkalmazkodás, a mintahelyzet teremtésének képessége, a tettetés képessége); Drámapedagógia az óvodában.” (Borszéki 2020). A képzési területet és programokat Borszéki Szabolcsné Gábris Virág főiskolai tanársegéd koordinálja.

Drámapedagógiai módszerek a képzésben

A drámapedagógia módszere több területen is szerepet kapott, elsősorban a gyermekirodalom közvetítéséhez kapcsolódik. A mese, mint élményforrás számos spontán lehetőséget biztosít a gyermeki képességek és személyiség fejlődésének segítésére. Éppen ezért a pedagógus számára kiváló eszköz, tudatosan és változatos módszerekkel alkalmazva az élmény erejével érhető el vele eredmény. A mesefeldolgozás, bábkészítés, a többretegű mesei üzenet megfejtésének módjaira, aktualizálására kaptak a hallgatók jó példát Ladányi Éva és dr. Horváth Csaba Árpád drámapedagógiai foglalkozásain. A meseközvetítés és feldolgozás gyakorlatban alkalmazható komplex módszereit ismerték meg a Mesetérkép készítés és Az ökológia szemléletmód formálása mesékkel workshopokon. Mindegyik tevékenységben a hallgatói kreativitás, a képzési területek közötti integrált ismeretátadás és komplex fejlesztési lehetőségek kiaknázása dominált. A drámapedagógiai és élménypedagógia módszerek bevezetésre kerültek az óvodapedagógus és kisgyermeknevelő szakokon a Gyermekirodalom és módszertan I. és II. valamint a Kommunikációs készségfejlesztés és drámajáték tantárgyak tartalmának integrálásban és oktatásába. A bábozás, bábkészítés, a szemléltető eszközök készítése, a gyermekjátékok alkalmazása, mesemondás, dramatizálás az órai munka részévé vált. Ezen kívül hallgatóink kommunikációs és más kapcsolatépítő drámapedagógiai játékokat ismertek meg és próbálták ki Ottmár Attila színművész közreműködésével. Dr. Zalay Szabolcstól pedig a Vezetői képességek fejlesztése foglalkozáson

szintén a drámapedagógia eszközeivel próbálhatták ki a konfliktuskezelés és más vezetői feladatok, nehéz helyzetek megoldását.

IKT-kompetenciák fejlesztése

Korunk pedagógusai már nem képzelhetők el informatikai kompetenciák, fejlett digitális írástudás nélkül. Így informatikai tréninget szerveztünk, ahol a hallgatók megismerték a Mozaik Kiadó MozaBook rendszerét és a digitális történetmesélés technikáit.

Mozgásfejlesztés

A kisgyermeknevelő hallgatók Dr. Bohner-Beke Alíz tanárnővel mozgásos játékokat, a kisgyermekkorai mozgásfejlesztés technikáit gyakorolták, s nagy érdeklődésre tartott számot a korai mozgásfejlesztést bemutatása, Völgyesi Vanda szakgyógytornász előadása a Dévény-módszer alkalmazásáról.

Tehetséggondozás

A pedagógus egyik feladata a másság felfedezése, akár valamilyen kompetenciahiányról, vagy éppen tehetségről van szó. A tehetség felfedezése és támogatása, kezelésre sem magától értetődő és egyszerű dolog. A tehetséggondozás technikáit és módszereit ismerhették meg a hallgatók a mozgás, a matematika és vizuális alkotókultúra fejlesztése workshopokon, gyakorló pedagógusok közreműködésével. Tehetségígéretek beszéltek életükről, tornász gyermekek látogattak el hozzánk meséltek arról, hogyan élnek meg sikerekhez, dobogós helyezéshöz vezető utat, különféle vizuális technikákkal készült gyermeki alkotásokon követhették a tehetség kibontakozásának menetét, s a matematikai tehetség gondozására kaptak hallgatóink jó példákat. A zenei képességek fejlesztése sem maradhatott ki a sorból, egy kreatív foglalkozás erejéig.

Összegzés

A társadalmi kutatások projekt felsorolt elemei bizonyítják, hogy a pályázat megvalósítása során tartalmas és sokrétű tevékenységeket nyújtottunk hallgatóinknak. Figyelembe vettük azokat a közoktatási jelenségeket, igényeket, kihívásokat, amelyeket korunk pedagógusai nem tudnak kikerülni, kezelniük kell, tehát korszerű ismeretekkel és

hatékony, a gyakorlatban jól használható módszerekkel kell őket felvérteznünk. Mindhárom szakunk hallgatói számára igyekeztünk olyan programokat, tanulási, fejlesztési lehetőségeket kínálni, amelyek biztosítják a szakok feletti rálátást a gyermekek fejlődési menetére, ugyanakkor szakspecifikus kérdésekre is mutattunk módszereket, külön a tanító, az óvodapedagógus és kisgyermeknevelő szakos hallgatóknak. A pályázat forrásaiból lehetőséget kaptunk arra, hogy a képzésbe fejlesztő pedagógus, drámapedagógus, pszichológus kollégát vonjunk be, jó gyakorlatokat ismerjünk meg, alternatív, innovatív pedagógiai módszereket próbáljunk ki, s a képzési programot, ha nem is egészében, de részleteiben kiegészítsük azokkal a tartalmakkal, módszerekkel, amelyeket hatékonyabbnak ítéltünk. Ehhez mozgósítottuk belső erőforrásainkat, oktatóinkat és külső szakmai kapcsolatainkat. Olyan szakembereket hívtunk elsősorban Baja város és térsége pedagógia intézményeiből, de más intézményekből is, akik szakmájukban nagy tapasztalattal rendelkeznek. Ezzel kapcsolati tőkét is kovácsoltunk, önmagunk és a hallgatók számára is, erősítettük a főiskola térségi hálózati beágyazottságát, bepillantást engedtünk szakmai életébe, törekvéseibe. Növeltük intézményünk ismertségét, s remélem a pedagógus hivatás népszerűségét is. Létrehoztunk egy olyan projektprogramot, amely az alapképzést kiegészítve emelt szintű szakmai módszertani ismereteket nyújt, fenntartható és továbbfejleszthető. Megrendeztük a Befogadó iskola/Befogadó óvoda Nemzetközi Tudományos Konferenciát, melynek előadásai minden pedagógus számára elérhetők, eredményeinket, a jó gyakorlatokat jelen konferenciakötetben publikáltuk.

Az Eötvös József Főiskola 150 éves múltja arra kötelez bennünket, jelenlegi oktatókat, pedagógusokat, hallgatókat, hogy felelős és elhivatott módon, legjobb tudásunk szerint, a tradíciók és az innovatív szemlélet ötvözésével, magas színvonalon folytassuk a jövő generációk tanítóinak, óvodapedagógusainak, kisgyermeknevelőinek képzését.

Irodalomjegyzék

EFOP-3.6.1-16-2016-00025 pályázat szakmai dokumentációja
A pedagógusképzés jó gyakorlatai az Eötvös József Főiskolán című jelen konferenciakötet tanulmányai.

JÓ GYAKORLATOK

ÖNISMERETI- ÉS PÁLYASZOCIALIZÁCIÓS TRÉNING

Bíró Violetta

PTE-KPVK, Szekszárd
Eötvös József Főiskola, Baja
violetta.biro@gmail.com

Bevezetés

Az önismereti- és pályaszocializációs tréning az első évfolyamos pedagógushallgatók (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvópedagógus, tanító szakos) számára lett kidolgozva. Deutsch Szilvia Zita pályaszocializáció fókuszú vizsgálata alapján kiderült, hogy a hallgatók alábbi erősségeire támaszkodhatunk, mint énhatékonyság, szociabilitás, önálló munkavégzésre való képesség, szabálykövetés, hagyománytisztelő magatartás, tolerancia, együttműködési képesség, felelősségtudat. Fejlesztendő területként lett megfogalmazva a leleményesség, óvatosság, önkontroll, kreativitás, kezűgyesség, kommunikációs képesség, empátiás készség és irányítás képessége (Deutsch, 2018). Az általam összeállított önismereti- és pályaszocializációs tréning ezen területek közül mindegyikére nem fókuszál, viszont a projekthetek összeállítása kapcsán más foglalkozás fókuszába kerül, mint a kezűgyesség.

A tréning hosszútávú és legfőbb célja az első éves hallgatók felkészítése az emberi kapcsolatrendszeren keresztüli munkára, szakmai személyiségfejlesztése, a pedagógus életpályára való felkészülésük segítése. Rövid távú célunk, hogy az interaktív feladatokon és játékos gyakorlatokon keresztül szembesüljenek a pedagógus pálya szempontjából fontos készségeikkel és képességeikkel, melyek segítségével elindulhatnak a szakmai fejlődésük útján, miközben önismeretük is mélyül. A páros és kiscsoportos gyakorlatok által együttműködési képességeik fejlődnek. A tréning kiemelt célja megismertetni a hallgatókat a reflexió fogalmával, módjaival, megismerkednek az önreflexióval.

A pedagógus önismerete

A pedagógus pályára való lépéssel a pedagógushallgató önmaga mélyebb megismerésére is vállalkozik. Mélyebb szinten megismeri

adottságait, készségeit, felméri képességeit, tudatosítja erősségeit és fejlesztendő területeit. A reális énkép és a megfelelő önértékelés az alapja az önfejlesztésnek. Az énről való tudást, a saját személlyel kapcsolatos ismereteket, vágyakat és értékrendszert foglalja magába az énfogalom. Az aktuális énkép azokat a tulajdonságokat foglalja magába, melyekkel az egyén önmagát jellemzi, melyet reális énképnek is hívhatunk. A birtokolni vágyott tulajdonságok építik fel az ideális énképet. Azon jellemzők, melyekről úgy gondolja az egyén, hogy kellene birtokoljon a kellene énkép részét képezi. Az ideális és a kellene énkép a lehetséges énképnek felelnek meg, mely a motivációs bázis részének tekinthető, mivel itt fogalmazódik meg, hogy az egyén milyenné szeretne válni (Sallay, 2001). Az ideális és a lehetséges énkép közötti távolság ha túl alacsony, akkor nem fog motiváló erőként megjelenni, az egyén önmagával való magas fokú elégedettségét jeleníti meg. Ha a kettő között túl nagy a távolság, akkor az önértékelés alacsony marad, a kitűzött célok elérhetetlenek lesznek (Tókos, 2005). Az önértékelés a saját személyre vonatkozó értékítéletek, érzelmek. Az önismeret azt jelenti, hogy mennyire van tisztában az egyén saját magával, mit tud önmagáról, mennyire ismeri képességeit, adottságait, vágyait, céljait, a mennyire van tudatában személyiségének pozitívumaival valamint korlátaival (Dévai, 1980).

A reflektív gondolkodás az önismereti technikák egyike, mely tulajdonképpen a pedagógiai tevékenység tudatos elemzésének gyakorlata (Szivák, 2003). Ha reflexió önmagára irányul, akkor azt önreflexiónak nevezzük, mely irányulhat saját tevékenységeire, nézeteire, értékeire, személyiségére, döntéseire. Az önreflexió során értékeli a pedagógus önmagát, teljesítményét, a teljesítményhez vezető utat, reakcióit, érzelmeit, mely nem pszichológiai szempontú önértékelést jelent, hanem szakmai szempontrendszeren alapuló értékítéletet. A pedagóguspályára való felkészülés ideje alatt feladatunk kialakítani a reflektív gondolkodást, melynek alapja a magasabb szintű szakmai önismeret és a reális önértékelés (Szivák, 2014). Zagyváné (2017) alátámasztja a pedagógusok önértékelésének fontosságát és meghatározza helyét a pedagógiai folyamatban. Kutatásából kiderül, hogy az általa vizsgált pedagógusok az első három helyen az alábbi erősségeiket nevezték meg: szakmai felkészültség, kommunikációs készség, empátia, míg fejlesztendő területként első három helyen az IKT ismereteket, módszertani ismeretek bővítését és a konkrét szak ismereteinek elmélyítését határozták meg.

Pályaszocializáció

Super (1971, in Szilágyi, 2003) szerint a személyiségfejlődés összefüggésben áll a szakmai fejlődéssel. A szakmai énkép alakulása együtt jár a foglalkozási szereppel való azonosulással. A szakmai pályafutás a személyiség önkifejezésének egyik forrása is egyben. A pályához való viszony kialakulása fejlődés eredménye, melyet belső és külső hatások formálnak. Suhajda (2004) a szakmai szocializációt négy szakaszra osztotta. Az első szakasz a pályaaorientáció, ekkor alakul ki az elköteleződés az adott pálya iránt. Ekkor a szülők és család szerepe jelentős. A második szakasz a szakmai képzés időszaka, amikor elméleti és gyakorlati ismereteket sajátít el, mely időszakban a tanárok, mentorok és kortársak hatása dominál. A harmadik szakasz a pályakezdés időszaka. Ha ez sikeres, akkor megerősítést kap és erősödik a hivatásérzet. A negyedik a pályavitel szakasza. Az utóbbi két időszakban a kollégák, felettesek szocializációs hatása a legerősebb.

A pályaidentifikáció a pálya követelményrendszere és a munkát végző személyiségjegyei közötti megfelelés. A pályaidentifikációt előre jelzi egyrészt a munkához való viszony, a munkamotiváció, az energiaháttér, az érzelmi hatásrendszer és a harmónia, melyet szociális dimenzióknak is hívhatunk. Másrészt az általános képességszintek, mint az értelmi képességek, a speciális képességek, az érettség és az önállóság. Harmadrészt a pszichológiai és egészségügyi problémák esetleges jelenléte (Ritoók, 2008).

A pályaszocializáció felsőoktatásba lépve a legintenzívebb. A beilleszkedési időszak kulcsfontosságú a képzés szempontjából. A hallgatók új ismereteket szereznek, kapcsolatba kerülnek szakmai közösségekkel, tapasztalatokat szereznek, a munka világáról alkotott képük formálódik. Mindeközben értékeik alakulnak, új szerepeket sajátítanak el, új viszonyulási módokat alakítanak ki. A tanulmányok folytatásának szakaszában az érdeklődési körök bővülésével speciális kérdésekre is válaszokat kell adni, az új igényekre megfelelően kell reflektálni. A képzés végével elérkezik a befejező szakasz, ami a pályakezdés időszakával várhatóan azonos időben történik. A megszerzett ismeretek, értékek, normák, attitűdök mind beépülnek a személyiségükbe, öndefiníciójukba és kialakul a pályaidentitás (Szilágyi, 2005).

A tréning módszere

A tréning adott témához kapcsolódó készségek és képességek fejlesztésére fókuszáló csoportos módszer, mely irányított, tapasztalati tanuláson alapul. Bővül a résztvevők önmagukról és másokról való tudása, tapasztalatot szereznek személyekhez, adott helyzetekhez való viszonyulásukról, miközben adott személyiségrészt vagy a teljes személyiséget (várhatóan) megmozgatja, (várhatóan) pozitív irányú változásokat indítva. A tréning során a résztvevők játszanak, szituációs feladatokat oldanak meg, szerepgyakorlatokat végeznek, melyek feldolgozása sosem maradhat el a visszajelzéssel egyetemben. A csoportmunka hozadéka az interperszonális készségek és szociális készségeinek fejlődése is.

A tréning legfőbb célja, hogy felszínre hozzuk a résztvevők meglévő ismereteit, azokat rendszerezzük, fejlesszük, önmagukról új felismerésekhez jussanak. A tudásátadás másodlagos szerepet tölt be, ennek ellenére megnő a résztvevő tanulási képessége, melynek egyik oka, hogy nem passzív szereplője a folyamatnak, hanem aktív részese a történéseknek, hiszen azokat alakíthatja, befolyásolhatja, mindezek együtt a motivációra pozitív hatással vannak, annak fényében, hogy a résztvevő fejlődési igénye belső motivációra vezethető vissza, a tréninghez való attitűdje pozitívnak mondható.

A tréning konkrét tapasztalati tanulás fázisában csoportos feladatok megoldása történik a felfedezés élménye, tapasztalatok által. Azok az ismeretek, felfedezések, melyeket a résztvevők maguk élnek át mélyebb tudást adnak, maradandóbbak. A megfigyelés és reflexió szakaszában az élmények feldolgozása történik, ami azt jelenti, hogy elmondják élményeiket, tapasztalataikat, visszajelzéseket adnak (Légrádiné, 2006).

A bemelegítő gyakorlatok segítik a tréningre való ráhangolódást, egymás megismerését, megalapozzák a jó hangulatban történő munkát. Az interaktív gyakorlatok páros vagy kiscsoportos feladatok megoldásával történnek, mint a rajzos, asszociációs, érzékelésen alapuló játékok. Az önismereti kérdőívek közé tartoznak a papírceruza tesztek kitöltése, melyeket maguk, illetve társuk értékel. Céljuk az önfejlesztés, személyiség feltárása. Az akvárium gyakorlat során kiscsoportban a kör közepén szituáció eljátszása, feladat megoldása, adott kérdéskör megvitatása, egymás meggyőzése történik. A többi résztvevő figyel, nem szól bele, ők a feladat végén visszajelzést adnak. A csoportos feladatmegoldást igénylő problémamegoldó

feladatok, csoportos élményt adnak, a céljuk az együttműködésen alapuló feladatmegoldás. A kombinált feladatmegoldást igénylő feladatokban a módszertan minden formája megtalálható, mint az egyéni, páros, kiscsoportos, frontális munka. A szerepjátékok, más néven szituációs játékok lehetőséget biztosítanak arra, hogy kockázatmentes helyzetben kipróbáljanak helyzeteket, miközben érzelmeiket élik át, tapasztalati úton ismereteket szereznek. A zárógyakorlat sosem maradhat el, mely során a csoport lezárása, tapasztalatok megfogalmazása történik, egyidőben a tréner is visszajelzést kap a munkájáról.

A részvétel során elsajátítható kompetenciák:

- Tudás: Az énfogalom, önismeret, társismeret témáiban ismereteket kap. Tudatosítja a pályaválasztásának legmélyebb okait.
- Képesség: Együttműködési képesség, team-munkában való együttműködés, az interperszonális kommunikáció fejlődik. Szakmai személyisége fejlődik.
- Attitűd: Nyitott, elfogadó, őszinte attitűddel fordul csoporttársai felé. A főiskolás élet irányába pozitív attitűd alakul ki.



1. számú kép. Milyennek látjuk egymást?



2. számú kép. Páros munka



3. számú kép. Együttműködési készségfejlesztés



4. számú kép. A jó pedagógus jellemzői. Kiscsoportos munka

Tréningterv

<i>Cél</i>	<i>Feladat</i>	<i>Módszer</i>	<i>Eszközök</i>
Ismerkedés, szerző-déskötés	Rövid bemutatkozás, névjegykártya készítés Célmeghatározás (elvárások, félelmek) Tréning szabályok Névtanuló és jégtörő játékok	Frontális munka	
Kommunikációs partnerre figyelés megtapasztalása	Bemutatkozás 5-5 percben	Páros munka Dramatikus módszerrel feldolgozás	
Interperszonális készségfejlesztés	A három testőr	Munka triádban	Kérdőív
Önismeret Első benyomás	Tulajdonságlista kitöltése - önmagára vonatkozóan - véletlenszerű párosítást követően csoporttársra vonatkozóan	Egyéni munka Páros munka	Tulajdonságlista Rudas (2004), 272-273.
Bizalom kiépítése	Labirintusrajzon keresztül vezetés bekötött szemmel	Páros munka	Labirintus
Kommunikáció különböző formáinak megtapasztalása	Képleírás – rajzolás különböző kommunikációs helyzetekben: - interakció nélkül - interakciós helyzetben	Kombinált feladatmegoldás	Különböző ábrák, rajzok Pl. Rudas (2004) 179-170.
Pedagógiai szituációhoz kapcsolódó élmények feldolgozása	Pedagógusok az életben	Kiscsoportos munka Frontális munka	
Pozitív pedagógus jövőkép kialakítása	Milyen pedagógus szeretnék lenni?	Kiscsoportos	A/1 papír filcek
Tapasztalatok összegzése Visszajelzés	Mit viszel haza a képzeletbeli bőröndben?	Frontális munka	

Tapasztalatok

A tréning az első éves hallgatók számára lett meghirdetve. A félév időbeosztását tekintve az első nap délutáni programjaként jelent meg. A gólyatáborban részt vett hallgatók egymást már valamilyen szinten ismerték, mely választható program volt („...volt szerencsénk egymást közelebből megismerni, játékos feladatokon keresztül. Ezt különösen élveztem, mivel nem voltam a gólyatáborban, és nem ismertem a csoporttársaimat.”), így a teljes évfolyam ekkor találkozott először. A programon részt vevők létszáma szerencsés, ha maximum 20 fő. Az első évben 30-an vettek részt a tréningen, a második évben 45-en. Az utóbbi a munka menetét megnehezítette, viszont nem tudtuk megoldani másképpen, így a maximumot kihozva a lehetőségből tapasztalatszerzésre mindenképpen jó volt.

Hallgatónként eltért, mely gyakorlatok voltak a legnépszerűbbek. Többen kiemelték a labirintusjátékot: „a számomra a legérdekesebb a bizalomjáték volt, amikor egy egyszerűbb feladatot kellett megoldanunk, viszont a szemünk be volt kötve, így teljesen a csapattársunkra voltunk bízva.”

Számos hallgatónak „a térningen a legjobban az tetszett, hogy összegyűjtöttük azokat a tulajdonságokat, hogy mitől jó a jó pedagógus, valamint kinek milyen tapasztalatai voltak az évek folyamán a tanáraival. Úgy gondolom ez segíthet a jó szakemberré válásban.” Mások e feladat folytatását emelték ki, vagyis „számomra az utolsó feladat volt a legjobb, mivel mindenki jókedvűen dolgozott a plakáton és egymás ötleteinek köszönhetően csodás végeredmények születtek.”

A visszajelzésekben néhány hallgató az egy-egy feladatra adott hosszabb időt kényelmetlennek találta. A nagy létszám nehezíti az átlag munkaidő összehangolását, így a gyorsabban dolgozó hallgatók számára a többiekre való várakozás negatívan hatott. Egyrészt egy kicsit a feladatok tervezésekor az átgondolásra és a plusz feladatokkal való készülésre hívja fel a figyelmet, másrészt a hallgató számára is visszajelzést ad a tolerancia határáról, ingeréhségéről.

Összességében a visszajelzések igazolják, hogy a felsőoktatási tanulmányokat önismereti pályaorientációs tréninggel célszerű kezdeni, mert a célzott gyakorlatok és tréneri irányítás elősegíti a csoporttagok mélyebb megismerését, mely a csapattá formálódásra pozitív hatással van, valamint a team-munkában való összedolgozást elősegíti. Mint megfogalmazódott az első benyomásokról is tapaszt-

talatokat gyűjtöttek: „rájöttem, hogy az emberek tényleg nem olyanok, mint amilyennek mutatják magukat és, hogy az első benyomás nem mindig jó benyomás.” Végül, de nem utolsósorban ki kell emelni a pedagógiai pályára való készítésben betöltött elengedhetetlen szerepét a tréningeknek, melyek jelentős mértékben elősegítik a pedagógus kompetenciák szempontjából komoly jelentőségű személyiségjegyek formálását.

Irodalomjegyzék

- Deutsch Szilvia Zita (2018): A pályaszocializáció folyamata az élnhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében. In.: Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Dévai Margit (1980): *Énkép korrekció. Önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban*. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Légrádiné Lakner Szilvia (2006): Tréningmódszer a felsőoktatásban. *Tudásmenedzsment*, VII. évfolyam, 1. szám, 60–66.
- Ritoók Magda (2008): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Rudas János (2004): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlatok*. DICO Kiadó, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Sallay Hedvig (2001): A self vizsgálata: kérdések, problémák, kihívások. *Alkalmazott Pszichológia*, 3. évfolyam, 1. szám, 15–28.
- Suhajda Csilla Judit (2004): *Pályaorientáció*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
- Szilágyi Klára (2003): *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft., Budapest.
- Szilágyi Klára (2005): *A fiatalok és felnőttek pályaorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. Kutatási zárótanulmány*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2003): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 424–448.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tókos Katalin (2005): A serdülőkorú önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. évfolyam, 10. szám, 42–60.
- Zagyváné Szűcs Ida (2017): Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és gyakorlat*. 15. évfolyam, 1-2. szám. 175–194.

MÓDSZERTANI KERETEK, „JÓ GYAKORLATOK” A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEINEK FEJLESZTÉSÉHEZ

Huszár-Samu Nóra

Eötvös József Főiskola, Baja

Huszar.Nora@ejf.hu

Bevezetés

A tantermi beszéd kutatások az 1970-es években indultak (Antalné, 2006), és olyan kérdésekre keresték a választ, hogy vannak-e ösztönös szabályok, melyek irányítják a beszédmagatartást, miként történik a beszélőváltás? A tanári kommunikációt sajátos szabályok irányítják, a tanítási-tanulási folyamatot nem csak a tan- és kerettantervek határozzák meg, hanem a tanár spontán reakciói is. Ezek a reakciók kontextusfüggők és folyamatosan változnak a tanóra időtartama alatt. Összefoglalva elmondható, hogy a tanítási és tanulási folyamat sikerességének egyik elsőrendű feltétele, hogy a pedagógus folyamatosan monitorozza hallgatóságát, beszédpartnereit és visszatér a tananyag azon pontjaira, amelyek nem voltak érthetőek.

A tanulmány célja, hogy a tanórai diskurzus sajátosságait figyelembe véve jó gyakorlatokat adjon és módszertani ajánlásokat mutasson be, melyekkel a pedagógushallgatók kommunikációs készsége és képessége fejlődhessen. A tanulmány szerkezetében először a tartalmi és fogalmi kereteket járja körül, különös tekintettel azokra a fogalmakra, melyek a tanulmány és a gyakorlatok szempontjából a legrelevánsabbak. A tanulmány nem szintetizálja a tantermi beszéd kutatások történetét. Nem kívánok foglalkozni a beszédátadások szakirodalmával, mert nem az a tanulmány elsődleges célja. A módszertan leírása után konkrét feladatokon keresztül mutatom be a fejlesztés egy lehetséges útját.

Elméleti keretek: a tanórai diskurzus sajátosságai

A pedagógiai kommunikáció intézményes kommunikáció, azaz formális elemek, rituálék, szabályok által meghatározott folyamat, melyben a tanár-diák interakció éppolyan fontos elem, mint a tanár-szülő, vagy a tanár-tanár interakció (Holik és Sanda, 2015). Ha a pedagógiai kommunikáció színterét leszűkítjük az osztályteremre,

akkor ebben a bonyolult kommunikációs közegben a tanár a fölérendelt fél, a beszédesemény irányítója, a diákoknak ehhez képest korlátozottan van módjuk irányítani a diskurzust, így elmondható, hogy az osztálytermi kommunikáció alapjaiban aszimmetrikus kommunikáció, mely cél- és feladatorientált (Herbszt, 2008).

Az osztálytermi kommunikációt meghatározó tényezők közül lényeges az idő és a téma, azaz a tanóra ideje és a tananyag. Az idő befolyásolja a tempót, a tananyag verbális strukturálását a tanulói munkaformák kiválasztását, míg a téma meghatározza a módszertani kereteket. A témától való eltérés csak a tanár privilégiuma, kivételt képez ez alól, ha engedélyt ad rá. Az osztálytermi kommunikációban a beszélőváltás is formális és szabályozott tevékenység, a beszédjog megadása szintén a tanár feladata, a formális munkaformában az ő verbális túlsúlya figyelhető meg. A tanár-diák interaktivitásból adódóan a tanórai megnyilatkozások párba rendezhetők. A szomszédsági párok, a kérdés-válasz struktúra grammatikailag és szemantikailag is kapcsolódnak egymáshoz, mégis sok esetben sajátos a tanórai jelenlétük, ha a diák nem ad jó választ a kérdésre, vagy csak részben tudja a választ. A szomszédsági párok legfontosabb jellemzői az alábbiak: sorrendjük kötött, a nyitó rész egy záró szekvenciát kíván meg maga után és általában különböző beszélőktől származnak (Schegloff–Sacks, idézi Boronkai, 2008).

A tanórai kommunikáció másik egyedi eleme a triádikus dialógus, azaz 1: a tanári kérdés, 2: a diák válasza, 3: a tanár visszajelzése. Ez utóbbi a pedagógiai értékelés témakörébe tartozik és a didaktikák kurrens témaköre. Nem elhanyagolható az értékelés minősége, ugyanis ez egy megerősítés vagy visszautasítás lehet a diák számára, a jó értékelés mindig individuális és mentes a sémáktól, konvencióktól, a gyakorlatban azonban sokszor csak egy fejlődés, vagy a helyes válasz megismétlésére szorul vissza (Falus 2007, Boronkai, 2008 és Herbszt, 2010).

A frontális osztálymunka mint tanári munkaforma legalapvetőbb eleme ez a triádikus dialógus, a pedagógus beszédének aránya magasabb ilyen esetekben a diákok megnyilatkozásaihoz képest. A kooperatív technikák, a csoportmunkák alkalmazásával ez az arány megfordítható, ugyanakkor tudásátadás szempontjából is hatékonyabb, ha a diák élmény – és problémaközpontúan maga dolgozik meg az elsajátítandó ismeretért (Herbszt, 2010; Király, 2015).

Tanári kérdések a tanórán

A tanórai kommunikációt a tanár kezdeményezi, általában kérdésekkel irányítja a tanulási-tanítási folyamatot. A tananyagra vonatkozó kérdések „álkérdések”, ugyanis a pedagógus tudja a választ ezekre a kérdésekre, sőt, általában tudatosan irányítja a kérdezési stratégiát, hogy az, a tananyag logikus feldolgozását és megértését segítse. A tanári kérdéseket elkülöníthetjük aszerint, hogy a diákok kognitív képességeit fejleszti és a tananyagra vonatkozik, illetve aszerint, hogy az óra és a munkaformák szervezésére vonatkozik, esetleg a diákok magatartására utal. Azonban minden esetben közös, hogy a tanár ilyenkor is magánál tartja a szót és a diákok csak az ő engedélyével válaszolhatják meg azokat.

A tanórai kérdések legfőbb didaktikai jelentősége, hogy segítségével a diákok bevonhatók a tanulási folyamatba, motiválhatók és a tanár képet kap aktuális gondolkodásukról, a tananyag megértésének szintjéről. A tananyagátadás korszerű felfogása és a kompetencia alapú oktatási attitűd Benjamin Bloom taxonómiájára építve tipizálja a tudást és az ahhoz kapcsolódó művelési szinteket és a tanári kérdéseket. Az alapműveletekhez az ismeret, az értelmezés és az alkalmazás, a magasabbrendű műveletekhez az analízis, a szintézis és az értékelés szintje tartozik. Egy másik, didaktikai aspektusú kérdéstipológia (Falus, 2015) három kategóriát különít el:

a) *Konvergens kérdések, vagy zárt kérdések*: A konvergens kérdés esetében a válasz csak eldöntendő kijelentés lehet.

b) *Divergens kérdés, vagy nyitott kérdés*: A divergens kérdés elmentéte, azaz nem azt várjuk el, hogy egyetlen helyes megoldást vagy a válaszok egy szűk körét adja elő a tanuló, hanem sokféle eltérő válasz lehetséges.

c) *Értékelő kérdések*: Az értékelő kérdezés olyan divergens kérdéseket tartalmaz, amelyeknek értékelő eleme is van. Az értékelő kérdések a gondolkodás magasabb szintű folyamatait igénylik. (Zrinszky, 1993; Falus, 2015)

Antalné Szabó Ágnes (Antalné, 2005) a tanórai kérdéseket pragmatikai fogalmakkal feleltette meg: a felszólítást kifejező kérdések – Searle-i fogalommal direktívumok – esetében a diákok külön utasítás nélkül is elkezdik a kérdés megválaszolását. Ennek a típusnak az egyik változata a kommunikáció fatikus funkcióját érvényesíti, azaz a tanár a diákok felszólításával kapcsolatot kíván teremteni, ezeknek a típusoknak az intonációja rendkívül sajátos, jól felismer-

hető. A kérdések következő típusában a pedagógus a diákot a további válaszadásra, gondolatának kifejtésére biztathatja, de kérdezéssel a motivációt is elősegítheti, és látens módon elrejtheti a kérdésében a választ. A tanulmány alapján az alapvető kérdéstípusokat így kategorizálhatjuk:

- Felszólítást kifejező kérdések
- Folytatásra buzdító és kapcsolaterősítő kérdések
- Figyelem- és érdeklődésfelkeltő kérdések
- Látszólag egyetértést kívánó kérdések
- Látszólag egyetértést kívánó, megszólító kérdések
- Sugalló kérdések
- Magyarázó kérdések (Antalné, 2005, 173-185)

A tanári kérdések alapvető elemeit képezik a sikeres tanulásszervezésnek, a tanulmány elsődleges célja azonban az, hogy azokra a kommunikációs aspektusokra és fejlesztésükre irányítsa a figyelmet, melyek a nevelési-oktatási folyamat sikerességének elmaradhatatlan tényezői, ugyanakkor a munka során látens módon nyilvánulnak meg.

A pedagógiai kommunikáció minőségi mutatói

A tantermi interakció a társalgás egyik speciális típusa, melyben a sajátos kérdezéstechnikán túl számos olyan speciális kommunikációs sajátosság is helyet kap, mely pedagógusképzés tananyagstruktúrájában marginális, de a gyakorlatban viszont elengedhetetlen: az empátia, az individuálpedagógia kommunikációs megnyilvánulásai, vagy a szülőkkal és kollégákkal kapcsolatos kommunikáció, mely a nevelési-oktatási munkát éppúgy meghatározza mint a tananyag átadásának sikeressége. A tanulmány további részében ezekről a minőségi elemekről értekezem.

A társalgás vizsgálata interdiszciplináris terület, az ezzel kapcsolatos kutatások szintéziséből az a következtetés vonható le, hogy a beszédtevékenységünket ösztönösen, a kommunikatív kompetencia részeként (vö. Banczerowski, 1994) végezzük, a grammatikai szabályokon túl az élő nyelvhasználatot interakciós szabályok szerint szervezzük és arra törekszünk, hogy a kommunikácót fentartsuk és együttműködjünk a beszédpartnerünkkel. Grice maximái – a beszédpartnerek által látensén követett parancsok – mint a mód, a relevancia, a minőség és a mennyiség ideális esetben az osztálytermi kommunikációban is jelen van: a pedagógus a témát tartva,

megfelelő és érthetően strukturált információt közöl a diákokkal, melyek igazodnak az életkori sajátosságaikhoz, vélhetően igaz állítások és megfelelnek a szabályozott kontextusnak, mely erre a kommunikációs közegre jellemző (Grice, 1997). Ha az együttműködési alapelveket didaktikai szempontokkal kibővítjük, megkapjuk azokat a mutatókat, melyek a tanári kommunikáció minőségét befolyásolják. Ezek az alábbiak:

- A kommunikáció relevanciája (jelentősége, odaillősége, célszerűsége).
- A kommunikációs stílus adekvátsága (a tantárgy sajátosságaihoz, az adott osztály fejlettségi szintjéhez, a tanár személyiségéhez illő).
- A tanári kommunikáció centruma (Ki áll a középpontjában? Melyik a domináns?)
- A tanári kommunikációban kifejeződő attitűdök (tolerancia, felelősségérzet, a tárgy iránti lelkesedés-közömbösség, ellenszenv, egyesek felértékelése, mások diszkriminálása, kiégettség).
- A tanulói kommunikáció szabadságfoka (motiválás a véleménynyilvánításra, vitára, bírálatra, „megnyílásra”).
- A tanulói kommunikáció irányítástechnikája (a félénkebb tanulók megfelelő szerephez juttatása, a nagyhangúak erőszakmentes csillapítása).

(Zrinszky, 2002, idézi Holik és Sanda, 2015.)

A pedagógushallgatók kommunikációs készségfejlesztése során alapvetően ezekre a minőségi mutatókra támaszkodva alakítottam ki a feladatokat. A tréning során az volt az alapelv, hogy a hallgatók pragmatikus szempontok szerint sajátítsák el a pedagógiai kommunikáció minőségi mutatóit, továbbá rendelkezzenek a tréning végén egy olyan önreflexív beállítódással, melynek segítségével a jövőben monitorozni tudják saját tevékenységüket.

A kommunikációs tréning „jó gyakorlatainak” bemutatása

A hallgatók érkezéskor egy kör alakban berendezett tanterembe érkeztek, így biztosítva a kellemes atmoszférát és a pozitív attitűd kialakítását. Először a módszertanban ismeretes közös szabályalkotással kezdődött a tréning: ők hozták meg az elvárt viselkedési szabályokat, mint például: *Hallgassuk meg egymást, beleszólás nélkül!, Ne ítéljük el a másikat, ha nem egyezik a véleményünk!, A csoportmunkánál minden tag legyen aktív!, Fő az őszinteség!*

A közös szabályalkotás mellett, hogy pszichológiailag ösztönzi a résztvevőket a fokozott betartásra, a hallgatók szociális kompetenciáját, önszabályozását is építi.

A szabályalkotást követő feladat lényege az volt, hogy minden résztvevő a saját kézfejét körülrajzolva, minden ujjhoz egy olyan tulajdonságot illesszen, amely általánosan a rossz tanár jellemzője a tenyérhez pedig a *Rossz tanár* feliratot illessze. A feladat elvégzése után minden résztvevő bemutatja a megoldását a közös tulajdonságokat kiemelve és csoportszinten megbeszéljük.

A hallgatók a rossz tanár jellemzőihez a következő tulajdonságokat írták fel: *igazságtalan, kivételezik, érthetetlenül magyaráz, unalmas*. Észrevehető a kommunikáció minőségi mutatói és az említett jegyek közti párhuzam a feladat során, így a következőkben érdemes ismertetni a hallgatókkal a pedagógiai kommunikáció minőségi mutatóit és azoknak a jelentését árnyalni.

Ezt követően a hallgatók páros munkában dolgoznak tovább, mely során az a cél, hogy olyan szituációt írjanak, ahol a *tanár-diák, tanár-szülő vagy tanár-tanár közti sikertelen kommunikáció* jelenik meg. Ez lehet egy tanórai részlet, konfliktushelyzet, de fontos, hogy a szituáció mindig a résztvevők aktuális tanulmányaihoz igazodjon /óvodapedagógus hallgatók esetében, vagy kisgyermeknevelő- gondozók esetében ahhoz igazodó szituációt kellett kialakítani/. A feladat végeztével a párok előadják a szituációt és a csoport közösen vonja le a tanulságokat. Érdemes itt a szituációs játéktól függően kitérni a különböző kommunikációs stratégiákra, stressz- és konfliktuskezelésre, valamint az asszertív kommunikáció fontosságára. Ebben az esetben is, mint a tréning korábbi feladatainál az elméleti tudásanyag látens módon kerül beépítésre, a gyakorlati szempontok maradnak az elsődlegesek.

A szituációs játékot követő feladat részben erre épül, részben tovább viszi a készségfejlesztést: egy háromszöget kell rajzolniuk a pároknak, melyet belül három részre osztanak; Minden részhez egy tulajdonság kerül, mely a jó tanár jellemzője, növekvő sorrendben.

Ez a feladat mintegy összegzi a hallgatók már meglévő és új ismereteit a pozitív tanári magatartásról és a csoportszintű megbeszélés rávilágít arra, hogy ezek az elképzelések általában megegyeznek. A hallgatók többnyire az alábbi tulajdonságokat illesztették a háromszögbe sorrend nélkül: *megértő, megfelelő szaktudással rendelkezik, szereti a gyermekeket, szereti a munkáját*.

Ezek a tulajdonságok bár elsődlegesen nem kommunikációs jegyek, mindegyik tulajdonság kommunikáció és társas kapcsolatok során nyilvánul meg, ezt hasznos ismertetni a résztvevőkkel a feladat elvégzése után.

A következő feladatban a hallgatóknak olyan személyes példát kellett mondaniuk a saját tapasztalataikból, mely például szolgál pozitív, vagy negatív pedagógiai kommunikációra, megnyilatkozásra, ezzel is szűkítve a kommunikáció felé az ismereteket.

Érdemes megemlíteni, hogy a hallgatók ezt a feladatot tartották a leghasznosabbnak, ugyanis így olyan ismeretekre tehettek szert, akár pozitív a példa, akár negatív, melyet a gyakorlatban használni tudnak. A csoportszintű megbeszélésnél érdemes teret engedni az egyéni reflexióknak, véleményeknek, melyek az empátiát mélyítik.

A tréning utolsó feladata a legelső feladathoz kapcsolódik és keretbe zárja az elhangzott ismereteket. A résztvevőket arra kértem, hogy újból a saját kézfejük körülrajzolva írjanak minden ujjukhoz egy olyan tulajdonságot, amely az ő személyes pedagógiai kommunikációjukat jellemzi majd, a tényérhez, pedig az *Én olyan tanár leszek, aki...* mottót illesszék.

Ez a feladat a gyakorlat vezetőjének is jó visszajelzés arról, hogy melyek voltak azok az ismeretek, amelyek rögzültek a hallgatókban, illetve képet kapunk arról, hogy a hallgatók szociális kompetenciája, pedagógiai kommunikációja mennyire kiforrott, és milyen területek várnak további fejlesztésre.

Konklúzió

Összességében az a következtetés vonható le, hogy mindig sikerebb az a gyakorlat, ahol tevékenykedtetés és egyéni felfedezés alapján zajlik az ismeretátadás. A tréning során az volt a cél, hogy a követendő tanári kommunikációs stratégiák, pozitív minták kimondásra kerüljenek és tudatosuljanak. Emellett, ha a negatív példák is teret kapnak, a hallgatók fokozottabban figyelnek azok elkerülésére a gyakorlatuk, vagy leendő munkájuk során.

Írásomban egy lehetséges alternatíváját kívántam felvázolni a pedagógiai kommunikáció minőségi mutatóinak fejlesztésére, tanórai keretben azokat az elméleti ismereteket lehetne tovább mélyíteni, mely a kérdezőtechnika, vagy a konfliktuskezelés elméletét mélyíti realizálja.

Irodalomjegyzék

- Antal László (1982): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Albertné Herbszt Mária (1999): A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. In: V. Raisz Rózsa–H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212: 195–202.
- Albertné Herbszt Mária (2005): A tanár-diák együttműködésről. In: B. Nagy Ágnes–Szépe György (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.* Iskolakultúra könyvek 29. Pécs. 15–37.
- Antalné Szabó Ágnes (2005b): *A tanári beszéd kérdésalakzatai II.* Magyar Nyelvőr, 3. szám, 319–337.
- Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd mint nevelési eszköz a tanórán. In: Mártonfi Attila–Papp Kornélia–Slíz Mariann (szerk.) *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Argumentum Kiadó. Budapest. 541–546.
- Antalné Szabó Ágnes (2005a): *A tanári beszéd kérdésalakzatai I.* Magyar Nyelvőr, 2. szám, 173–185.
- Bañcerowski Janusz (1994): A kommunikatív kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr* 277–286
- Bloom, Benjamin (1956): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company, New York.
- Boronkai Dóra (2008): Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás 1–2. *Anyanyelv-pedagógia* 2–3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60>, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115>. (2019.06.05.)
- Falus Iván (2018, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/20110001_531_pedagogia/pt01.html. (2019.06.05.)
- Falus Iván (1998, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glózer Rita (2007): Diskurzuselemzés. In: *Közösségtanulmány*. Kovács Éva (szerk.). PTE–BTK. Néprajzi Múzeum 2015.
- Grice, Herbert Paul (1997): A társalgás logikája. In: Pléh Csaba–Terestyéni Tamás–Síklaki István (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 213–227.

- Herbszt Mária (2008): Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakcióban. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88>
 (2019.06.05.)
- Herbszt Mária (2010): *Tanári beszédmagatartás. Alkalmazott nyelvészeti mesterfűzetek 01.* Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Herbszt Mária (2010): *Tanári beszédmagatartás. Alkalmazott nyelvészeti mesterfűzetek 01.* Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Holik Ildikó és Sanda István Dániel (2015, szerk.): *Tanári kommunikáció*, Óbudai Egyetem.
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanari_kommunikacio/tananyag/00-borito-150604a-halvanysarga-09-Holik.Ildiko.html (2019. 06.05.)
- Király Flóra (2015): A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552>
 (2019.06.05.)
- Laczkó Krisztina (2010): Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> (2019.06.05.)
- Zrinszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



Paszterkó Ilonával a Meseporta bemutatkozó workshopján

MESEPORTA AZ ÖKOPORTÁN

Paszterkó Ilona (pszichológus), **Vidéki Péter** (pedagógus)

Vidéki Ökoporta
paszilon@freemail.hu

Bevezetés

Jó gyakorlatot írni jó. Egyrészt mert *jó*, másrészt mert *praxis*, tehát valami gyakorlati tevékenység bemutatása. Nem kenyerem az elméletek gyártása, azt szeretem, ha elképzeléseimet megvalósulni látom, ha megtapinthatom, megszagolhatom, megláthatom és megoszthatom. Pszichológusként, a mesék és a természet kedvelőjeként a tevékenységben érzem jól magam. Amit leírok nem elméleti kiskaté, nem recept, nem útmutató, hanem egy megvalósult és megvalósítható gyakorlat.

Amikor a férjemmel 2007-ben Szeremlére bicikliztünk még nem volt *Ökoporta*, de már volt *mesés környezet*: a falu szélén, közel és távol az emberektől, ártéri erdő, rengeteg fa az udvaron, a növénytermesztés és állattartás lehetősége. Leendő gyerekeink csodakertjét láttam meg ezen a helyen.

A munka szeretetét otthonról hoztam, tanyasi lányként nem volt idegen a gazdálkodás. Érettségi után az ELTE Ökológia Tanszékén dolgoztam, amelynek köszönhetően a természettel való tudatosabb magatartás erősödött bennem. Majd Pécsen elvégeztem a pszichológia szakot és a gyerekvédelemben dolgoztam. A gyerekeknek való segítségnyújtás mindennapi gyakorlata sok örömet adott, és ad a mai napig. Ám már akkor fontos volt, hogy a gyerekek az élő környezetükkel való viszonyban sokféle tapasztalatot gyűjtsenek. Állami gondoskodásban lévő gyerekek táboroztatását szerveztük meg a Mecsekben, ahol az önismeret és a konfliktuskezelés a természet megismerésével párosult. Az, hogy milyen gyógyító hatással van a természet, a növények és állatok társainkká válása, ezekben az együttlétekben tapasztaltam meg. A gyermekek agresszivitása lényegesen csökkent, egymás iránti odafigyelésük, empátia készségük pedig kézzelfoghatóan növekedett. A gyerekek tapasztalhatták, hogy maguk is részei a természetnek, a természet tisztelete nem más, mint a másik és önmaguk elfogadása. Sok játékfoglalkozás, erdőjárás, növény-és állatmegfigyelés tapasztalata gyűlt össze az évek alatt.

A férjem, Vidéki Péter tanár egy kis létszámú, Örökös Ökoiskola címmel kitüntetett iskolában drámapedagógusként is dolgozik, és komoly színházi tapasztalata van. Elkötelezett híve a tanítási és szakértői drámának, és nyitott az újszerű pedagógiai eljárások és módszerek felé. Iskolájában a mindennapos nevelés része a környezettudatos életmódra nevelés, az intézmény éveken át működtetett Erdei Iskolát. A férjem saját ökológiai innovációt is hozott létre *Ökofalu Rt.* néven. Természetes a számára, hogy tanítványait olyan környezetbe hozza, ahol a tanulás más módjait ismerhetik meg a gyerekek.



1. számú kép. Köszöntő

Akkor térjünk vissza 2007-re. Mit is szerettünk volna? Leendő gyerekeink számára egészséges és finom élelmiszereket természetesen és készíteni. Természetesen ökológiai gazdálkodás, mindenféle vegyszer nélkül, növénytársításokkal. Folyamatosan terveztem és rajzoltam, mit és hova és hogyan ültetek. Kaptunk egy kecskét, majd jöttek a kiscsibék és kiskacsák, és két éven belül megvalósult az állatudvar. Majd elkezdjük készíteni a szörpöket, a saját ételízesítőket és mindenféle finomságot. Elindult a piacozás, és megvalósult a *Vidéki Ökoporta*. Jelenleg kiskertünkben vegyszermentes gyümölcsöket, zöldségeket és fűszernövényeket termesztünk, azokat feldolgozzuk, és közvetlenül a fogyasztóknak értékesítjük. Jellegzetes termékeink a fűszernövényekből készített szörpök, és a gasztronómiában felhasználható ehető virágok és vadnövények.

Mind a kettőnk számára világos volt, hogy mindaz, amiben élünk csak akkor az igazi, ha az átadhatóvá válik egy tanulási folyamatban. Először osztálykirándulások célpontjai lettünk, amikor a

hozzánk kilátogató gyerekeknek bemutattuk a minket körülvevő környezetet, az erdőt, Gemenc élővilágát, és a mi kis kertünket és állatainkat. Majd egy pályázatnak köszönhetően egymást érték a különböző foglalkozások és táborok (meseterápia, önismereti foglalkozások: külső-belső környezetünk, drámajáték). Évről évre egyre több család és gyerekcsoport látogatott el hozzánk, a repertoár pedig bővült: az ökológiai bemutató, mesemondás, játékfoglalkozások, az ártéri növény- és állatvilág megismertetése.

Egy újabb pályázatnak (EFOP-3.3.4-17-2017-00003 *Mesehá-
ló a népmese anyanyelvi kompetenciafejlesztő szerepének erősítése a
Türr István Múzeum informális és nem-formális tanulási programja-
iban*) köszönhetően a mesék világa még jobban bevonódott a fél
vagy egész napos együttlétekbe. Az élőszavas mesemondás részévé
vált a környezettudatos gondolkodásra és viselkedésre biztató tevé-
kenységünknek. Az *Ökoporta Meseporta* lett.

Ma már szívesen fogadunk óvodás- és iskoláscsoportokat,
valamint családokat, amikor a hagyományos gazdálkodás bemutatá-
sa mellett játékfoglalkozás és állatsimogató is várja az érdeklődőket.
Falusi vendégasztal keretében a kertünkben termesztett növényeket,
és az azokból készült ételeket vendégeink megköszönhetik, bepilla-
ntást kaphatnak az elkészítés folyamatába. Programjainkon a minket
körülvevő környezetünkről való ismeret, és a természet tiszteletét
gyakorlati módon, megismerés útján szerzik meg a gyerekek és a
felnőttek. A Gemenc szélén fekvő kis családi gazdaságunk, a mese-
szép udvar az élőszavas mesemondás számára hiteles környezetet
biztosít. Foglalkozásainkon a mesék organikus világa szerint kerül-
nek a gyerekek kapcsolatba a természettel, növényekkel, állatokkal.
Bízunk abban, hogy a természettel összhangban működő hagyomá-
nyos gazdaság mindennapjai az ökológiai nevelés fontosságára irá-
nyítja mindenki figyelmét.

Meseporta projekt

A Meseporta-projekt az élőszavas mesemondás és az élménypedagó-
gia változatos eszköztárával a környezettudatos szemléletmód tudato-
sítását szeretné megvalósítani. Abból a meggyőződésből indul ki,
hogy a mesék organikus világa, és a tanulók által megélt termé-
szeti világ történeté alakítása harmonikusan kapcsolódik egymás-
hoz, és ez kihatással van saját személyiségük fejlődésére. A foglalko-
zások helyszínéül ezért olyan külső helyszínt (is) érdemes választani,

amely az élöszavas mesemondás számára hiteles környezetet biztosít. Ajánlható például egy a Gemenc szélén fekvő kis családi gazdaság, a meseszép udvarral, ökolgazdasággal, növényekkel, állatokkal.

A projekt célja

A projekt célja, hogy a gyerekek közvetlenül megtapasztalhassák, hogy az őket körülvevő természeti környezet és szereplői (állatok, növények, emberek) nem legyőzendő ellenfelek, hanem társaik útjuk (életük) során. A (nép)mesék mintázatot adnak a világ, a másik ember és önmaguk megismerésében. Képesek legyenek a velük történt eseményekről, tapasztalataikról narratív történetben beszélni, vagyis megalkotni saját magukat

A gyermekek közvetlen kapcsolatba kerülnek a természeti környezettel. A kert és az állatudvar átmenetet képez a természetes és az emberi környezet között, melyek megismertetésével bevezetjük a gyerekeket az erdő, mező a Gemenc élővilágába. A mesék pedig olyan egyetemes és organikus tudást közvetítenek, amelyek értelmezői keretet biztosítanak foglalkozásainknak. A gyerekek mesehősként tapasztalják meg, hogy a természet „szereplői” ugyanúgy társaik, akárcsak a népmesék hőseinek. Az élöszavas mesemondáskor elhangzó mesékben a hősöknek különböző próbákat kell kiállniuk. A foglalkozások során is „próbákat” állnak ki a gyerekek: fára másznak, növényeket gyűjtenek és felismerik, átkelnek a kerti tavon lévő pallón stb. A próbákért bátorság szalagot kapnak, amelyeket rituális keretek közt felkötünk kardjaikra.

I. Társaink/segítőink az állatok

Az első foglalkozáson társaink az állatok. Az élöszavas mesemondással elhangzó mese az *Erdei házikó* és a *Zabszem Jankó*. Az *erdei házikó* című mese többek között azt is „tanítja”, hogy nemcsak egymáshoz kell jónak lenni, hanem a minket körülvevő természethez, az erdőhöz, az erdő állataihoz, növényeihez, kertünk és állatudvarunk lakóihoz.

A foglalkozások menete

Érzelmi ráhangolódás, a tanulók fogadása:

– a Mesekapun: Meseportára való átlépés feltétele: Mondj egy olyan állatot, amely valamelyik népmesében szerepel! pl. tálts

– „Hamuban sült” pogácsa várja a gyerekeket és egy kis ambrózia (házi szörp).



2. számú kép. „Hamuban sült pogácsa”

Bemutakozás

Állat-név párosítása: Válassz magadnak egy állatot, ez lesz ma a neved! pl. Liba Előd (mindenki körbe mondja, megjegyezve az előző nevét.)

A foglalkozásvezetőnek segítség a nevek megjegyzéséhez, az állatnév választása informatív jelleggel is bír. Az ökolgazdaság (meseporta) viselkedési szabályainak ismertetése, pl. Nem szabad kergetni az állatokat! Nem szabad az állatudvarban hangoskodni! Legfontosabb szabály! Az állatudvarban és az erdőben is vendégek vagyunk, e szerint is viselkedünk! Foglalkozásvezető: Ti is vitézekké, hősöké, bátor Zabszem Jankóvá váltok, és sok-sok próbát fogtok kiállni. Aki teljesít egy próbát, a kardjára kötünk egy bátorság szalagot, és vitézzé avatjuk!

A próbák (hétpróba) ismertetése:

1. Állatok etetése, itatása, ellátása. Kecskék fejése, legeltetése. Tojások összeszedése. Ólak rendbetétele.
2. A varázsfa (almafa) megmászása (mozgásos játékok).
3. A sárkány legyőzése! Átkelés a Smaragd-tengeren a Gyémánt-szigetre. (Kerti-tó pallóján való átkelés egy fűszernövénykertbe.)
4. Növények gyűjtése, felismerése, meseszereplő készítés növényekből.
5. Rajzos és varázsmagos mesefelidézé.
6. Gemenci kincsek gyűjtése, közös mandalakészítés.
7. Megbocsátás próbája.

A próbák teljesítése *két csoportban* zajlik. Ennek praktikus oka van. Egyszerre egy feladatot kb. 8 tanuló tud végezni.

II. Állatok etetése, itatása, ellátása. Kecskék fejése, legeltetése. Tojások összeszedése. Ólak rendbetétele

Első próba

Élőszavas mesemondás: Erdei házikó című mese elmondása.



3. számú kép Társaink az állatok

Vitézzé avatás ceremóniája, az első bátorságszalag felkötése

Élőszavas mesemondás: Zabszem Jankó című mese

Második próba

A varázsfa (almafa) megmászása (mozgásos játékok):

- függeszkedve, mint a lajhár
- mocsáron átkelés, fűbe helyezett kötél
- a „kígyók” (színes szalagok a fák) megszerzése.

Fontos, hogy egy-egy próbát minden gyerek el tudjon végezni, nehézségi szinteket különböztetünk meg és észrevétlenül segítünk, ha szükséges. Bátor vitézzé avatás ceremóniája, a második bátorságszalag felkötése.

Harmadik próba

A sárkány legyőzése! Átkelés a Smaragd-tengeren a Gyémánt-szigetre (Kerti-tó pallóján való átkelés egy fűszernövénykertbe).

Egy nagy sárkánybáb fogadja a vitézeket a bokorban, amit le kell szedniük a kardokkal, majd egy keskeny pallón kell átkelni úgy, hogy ne essünk a vízbe. A szigeten sok-sok fűszernövény és kósza kacsák és pipik fogadják őket, a legbátrabbak egy csalános szakaszon is átverekedhetik magukat. (Akadályozók és segítők.)



4. számú kép. Legyőzzük a sárkányokat!

Akik legyőzték a sárkányt, azok bátor hős vitézek és királykisaszszonyok. Bátor hős vitézekké avatás ceremóniája. A harmadik bátorságsszalag felkötése.

Közben elkészült az ebéd: köleves (valójában egy nagyon finom hagyományos krumplileves) és a szeremlei borsoskalács.

III. Társaink, segítőink a növények

A második foglalkozáson társaink a növények. Varázsmagok meséje erőt ad az újabb próbákhoz, az illatos és ehető növények gyűjtéséhez, felismeréséhez, a természettel összhangban működő ökológia minden napjainak megéléséhez. A magocskákból kialakított mesevilág a csodakert meséjévé válik.

Negyedik próba

Foglalkozásvezető: A délutáni foglalkozáson társaink a növények. Varázsmagok meséje erőt ad az újabb próbákhoz, az illatos és ehető növények gyűjtéséhez, felismeréséhez, a természettel összhangban működő ökológia minden napjainak megéléséhez.

Délelőtt bátor hős vitézekké és királykisasszonyokká váltatok. Három bátorságszalagot is gyűjtöttetek. Most újabb szalagokkal díszíthetitek fel a kardotokat!

Élőszavas mesemondás: Varázsmagok meséje

Ötödik próba

A kertben megszagoljuk a virágokat, megdörzsöljük a leveleket és megkóstoljuk majd és közösen megpróbáljuk felismerni őket és megbeszéljük, hogy melyik kedvenc ételbe lehet felhasználni. Mindenkinek 5 különféle növényt kell gyűjteni a kertben.

A foglalkozásvezető bekötött szemmel felismeri (tapintás, szaglás, ízlelés) a növényeket.

A gyerekek is játszanak növényfelismerő játékot.



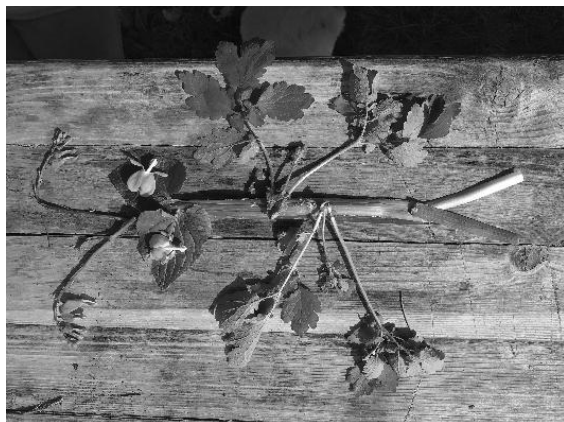
5. számú kép. Látom, szagolom, ízlelem...mi ez?

Az avatás ceremóniája. A kardokra felkerülnek a bátorságszalagok

Hatodik próba

Képek készítése magvakból és növényekből, a mese felidézése „varázsmagokkal” (búza, árpa, köles, mák, madáreleség, repce, kukorica, napraforgó).

Ragasztóval rajzoljuk meg, hogy mit szeretnénk felidézni és rászórjuk a magvakat.



6. számú kép. Kép készítése növényekből

IV. Társunk az erdő és az ember

A harmadik foglalkozás egy bánáti mesével kezdődik a szeremlei Sugovica partján, valódi ártéri erdei környezetben. Mert ez a foglalkozás az erdőé és az ártér lakóié, elsősorban a madaraké. *A beszélő madarak* című mesében szereplő madarász, annak a Kalocsa Bélának az őse, aki oly sok gyermekkel ismertette és szeretettette meg a Gemenc madárvilágát.

Dramajátékok, újabb próbák és bátorságszalagok, gyümölcslevek kóstolása. A Csodakert meséjét már igazi mesehősök hallgatják. Akik legyőzve a sárkányokat, kiállva a sok-sok próbát, társukként fordulnak a természet élőlényeihez, elfogadva a másikat és önmagukat.

A foglalkozás menete

Csendes séta az Ökoportárról az ártéri erdőbe. Vendégségben nem illik kiabálni!

Madárhangok, mozgások megfigyelése, hangvadászat.

Ráhangolódás a mesére: leülünk a fűbe és magunkban számoljuk, hogy hány különböző hangot hallunk, majd ezt megosztjuk egymással (van, aki már 1516 hangot is hallott). A győztesnek fel is kell sorolni a hangokat!

Élőszavas mesemondás: A beszélő madarak (bánáti mese)

Az erdőben kincsek gyűjtése. (Gyűjts olyat, ami tökéletesen egyenes! Gyűjts valami nagyon puhát! Gyűjts valamit, amiből 100 darab van! ...stb.)

A gyűjtött kincsekből egy közös alkotást készítünk az erdőben, amit ott hagyunk. A gyerekek megtanulják, hogy nem birtokol-

hatunk mindent, ezek a kincsek az erdőé, odavalóak. Ez most az elengedés próbája.



7. számú kép. Kincsek

Ma elhagytuk az Ökoporta határait, és beléptünk az erdő élővilágába.

Ének: Ratkó József/Dinnyés József: *Minden emberben fa lakik.../Minden fában lélek lakik...*

Élőszavas mesemondás: *A csodakert*

Hetedik próba

Foglalkozásvezető: Ha volt olyan, hogy bárkit vagy bármit megbántottál, most itt az alkalom, hogy bocsánatot kérj, és akitől bocsánatot kértek, az megbocsásson.

Az embert, az állatokat és a növényeket tisztelő bátor és hős vitézek és királykisasszonyok lovaggá avatásának ceremóniája. Felkerülnek a kardokra az utolsó (hetedik) bátorságszalagok.



8. számú kép. Kiálltuk a próbákat!

Zárókör, kiléptetés a meseportáról

Mindenki csak egy-egy mondatban fogalmazza meg, hogy mi tetszett neki legjobban ebben napban, és mi az, ami ha legközelebb is eljön, akkor szeretné, ha kimaradna. (A foglalkozásvezető zárja kört.)

V. Zárszó

A Meseporta-projekt egy megvalósult foglalkozás-sorozat leírása. Természetesen az elemek (mesék, próbák, játékok) szabadon variálhatók az adott korcsoport életkori jellemzőihez igazodva formálhatók. Ez a *Jó gyakorlat* a felsőtagozatos korosztály számára megvalósítható, de megfelelő mesék választásával akár a kisebbek is örömmel vehetnek részt benne. A Meseporta nyitott a családok, óvodáscsoportok és a különböző korosztályú iskoláscsoportok fogadására, osztályfőnöki, környezet- és természetismeret órák megtartására. A projektbe holisztikus természete miatt bármilyen tantárgy bevonható, projektnapok megvalósításának pedig természetes közege.



9. számú kép. Visszavárunk!

Irodalomjegyzék

- Benedek László (1992): *Játék és pszichoterápia*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2019): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2014): *Meseterápia a gyakorlatban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Joseph Cornell (1998): *Kézenfogva gyerekekkel a természetben*. Magyar Környezeti Nevelés Egyesület, Budapest.
- Demeter Lázár Katalin (2000): *Játszótárs*. Geobook Hungary Kiadó, Budapest.
- Raffai Judit (2017): *A magyar mesemondás hagyománya*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Tátrai Vanda (2017): *Mindennel, ami él, beszélni tudjak!* Noszvaji Barlang Művésztelep Egyesület, Farkaskő.
- Peter Wohlleben (2016): *A fák titkos élete*. Park Könyvkiadó, Budapest.

Ajánlott mesegyűjtemények

- Bajzáth Mária (2014): *Itt vagyok, ragyogok! Népmesék a világ minden tájáról 0–4 éveseknek*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Bajzáth Mária (2014): *Járom az új váramat! Népmesék a világ minden tájáról 4–6 éveseknek*. Kolibri Kiadó, Budapest.
- Luzsi Margó (2012): *Mesélj nekem – sorozat*, Manó könyvek, Budapest.
- Benedek Elek, Kriza János és Merényi László népmesegyűjteményei (elérhető az interneten) Több mint ezer népmese közül lehet válogatni a <http://www.nepmese.hu/mesetar/nepmesek> oldalon.
- Boldizsár Ildikó mesegyűjteményei (Magvető Kiadó)
- Népek meséi, 12 kötet (Móra Kiadó) – már csak antikváriumban kapható
- Népek meséi, 84 kötet (Európa Kiadó) – már csak antikváriumban kapható

KREATIVITÁS MŰHELY

DIVERGENS GONDOLKODÁST FEJLESZTŐ

GYAKORLATOK

Szettele Katinka

Eötvös József Főiskola, Baja
szettelekatinka@gmail.com

Bevezetés

A kreativitás tartalomtól független fejlesztése legalább akkora kihívás elé állítja az oktatót, mintha az a tanórán belül, azaz tartalomba ágyazottan történne. A képzés profiljától független fejlesztés ugyanis általános tudásbázisra épít – ami mindenkinél más és más –, ezért az ismeretek korlátozottan állnak rendelkezésre, és kevésbé mozgósíthatók. Ebben az esetben tehát nincs lehetőségünk megismerkedni egy adott területhez kapcsolódó ismeretrendszerrel (ahogy az a kreatív gondolkodás előkészítő szakaszában történik), ezért nehéz meghatározni azt a tartalmat, amelyben a távoli asszociációk meg tudnak jelenni. Hiszen az analógiák meglátásához előzetesen meglévő tudásra van szükségünk, amely különböző területekhez köthető (Pásztor, 2015).

A főiskolai projekthét keretében megvalósított kreatív fejlesztés során mégis kísérletet tettünk arra, hogy a hallgatók kreatív gondolkodását, alkotó és asszociatív képességét tartalomtól függetlenül fejlesszük. A műhely elsődleges célja a divergens gondolkodás fejlesztése volt, amelyhez a figurális tesztek gyakorlatai adtak támpontot, de más módszerek eszközeit is igénybe vettük. Fontosnak tartottuk, hogy a műhely keretében a hallgatók megismerjék a kreativitás fogalmát, és lehetőséget adjunk arra, hogy ők is megfogalmazzák saját meglátásukat, nézeteiket a kreativitással kapcsolatban. Ugyanis mint tudjuk, a tanári nézetek kihatnak a diákok kreativitására, ezért a pedagógusképzésben kiemelten fontos, hogy a hallgatók megismerjék a – részben tévhitelen alapuló – tanári nézeteket, és hogy kialakítsák, árnyalják, esetleg helyesbítsék a saját elképzeléseiket.

Ehhez ad támpontot Bereczki és Kárpáti (2018) kutatása, akik a nemzetközi szakirodalom alapján összegezték, hogy milyen elképzeléseik vannak a tanároknak a kreativitásról. A vizsgálatból kiderül, hogy noha a fogalom megítélése alapvetően pozitívnak mondható, mégis vannak olyan a tanári vélekedések, amelyek nega-

tív hatással lehetnek a tanulók kreatív képességének kibontakozására. Ilyen vélekedés például: a kreativitás velünk született képesség, egyenlő a tehetséggel, intelligenciával, fejlesztése csak a művészeti tárgyak számára releváns, a kreativitás csak szórakozás, nem igényel erőfeszítést vagy előzetes tudást stb. Egy másik gyakori – talán kevésbé alaptalan – vélekedés, hogy a kreativitás magával vonja a szabályok felrúgását, aláássa az autoritást és konfrontációhoz vezet (Grigorenko, 2018).

A műhely során tehát igyekeztünk a kreativitás mibenlétére, annak sajátos jegyeire reflektálni, valamint felmérni a hallgatók előzetes tudását, ismereteit a témában. A következőkben azokat a gyakorlatokat mutatjuk be, amelyek a kreativitás műhely keretében az idei és az elmúlt tanévben megvalósításra kerültek. Mivel a gyakorlatokat mindig az adott csoportnak megfelelően, adott csoportra szabva érdemes alkalmazni, ezért további javaslattal, alternatív lehetőségekkel egészítettük ki őket.

Bemutakozás különböző módokon

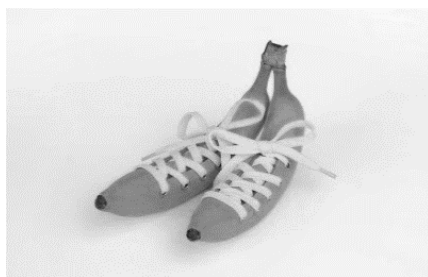
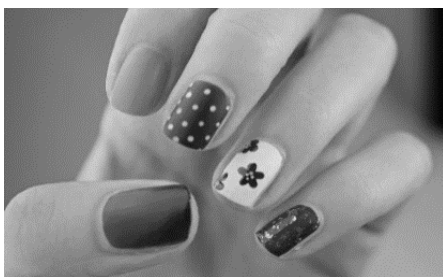
A ráhangolódás során jó, ha már a bemutatkozás is kreatív módon történik, amelyre a tréning gyakorlatok közt számos példát találunk. A műhely elején a bemutatkozás egy sajátos módját választottuk: név, köszönés és mozdulat összekapcsolásával kellett a hallgatóknak „bejelentkezni” a körbe. Ennek a gyakorlatnak a leírása alább olvasható.

1. Műhelygyakorlat: bemutatkozás, köszönés mozdulattal

A hallgatókkal kört alkotunk (a mozgás miatt praktikus állva), és miután sorban haladva elmondjuk a keresztnévünket, egy mozdulat kíséretében köszöntjük a csoportot. Az elhangzó köszönéseket és a mozdulatokat mindannyian megismételjük, így folytatódik a sor. Lehetőleg igyekezzünk más és más köszönéseket kitalálni, olyat, ami még nem hangzott el előtte. Ez nem csak a fluenciát (ötletgazdagságot) és a flexibilitást (gondolati hajlékonyságot), hanem az originálist is ösztönzi, amely az eredeti megoldásokban nyilvánul meg. Példák köszönésekre: *Jó napot! Szevasztok! Hali! Guten Morgen! Csőváz! Szép napot mindenkinek!* stb. Akinek nem jut eszébe más köszönés, az joker lehetőségként például azt mondhatja: *SUBIDUBIDÚ*.

Ráhangolódás a témára

Ahogy arról a bevezetőben is szó volt, a ráhangolódás fázisában szót ejthetünk a kreativitásról, annak pozitív és negatív aspektusairól, a tévhitekről, naiv elképzelésekről, amelyet a következő vitaindító kérdéssel vezethetünk fel: *valóban pozitív a kreativitás? El tudunk képzelni olyan helyzeteket, amikor az destruktív jellegű?* A kérdés-feltevést további gyakorlatokkal bővíthetjük, amiben a kreativitás mibenlétét próbáljuk feltárni. Például: a „Think outside the box” jelmondatához kapcsolódóan elhelyezhetünk egy dobozt középén, majd ötletelhetünk arról, hogy mi is lehet benne... De vetíthetünk képeket is különböző tevékenységekről (*tánc, főzés, regényírás, bűvarkodás* stb.), amelyek esetében a résztvevők feladata megítélni, hogy azok mennyiben tekinthetők kreatívnek. Vagy mutathatunk képet tárgyakról, kreatív produktumokról, amelyeket a résztvevőknek kell rangsorolniuk kreativitás szintjük szerint.



1. Kép. Kreatív produktumok

A gyakorlatot még személyesebbé tehetjük, ha a résztvevők egy-egy képet választanak és (a bemutatkozás folytatásaként) elmondják, hogyan tudnak hozzá kapcsolódni, miért azt a képet választották (pl. *az a hobbijuk, szeretnek énekelni, érdekli őket az építészet stb.*)

2. Műhelygyakorlat: KREATÍV szó akrosztichon és rejtvényfelhő készítése

Az akrosztichon-típusú feladatoknak egy változata, amely során a KREATÍV szó kezdőbetűit egymás alá felírjuk, és azokhoz kapcsolódóan gyűjtünk szavakat. Rejtvény jellege akkor lesz, ha nem csak a kezdőbetűk azonosak (ld. kíváncsi, rémisztő, eredeti, attraktív, találékony, ízléses, végtelen), hanem bármelyik betű felhasználásával lehet bővíteni a sort. Ezt a gyakorlatot egyénileg, párban, csoportban és közösen is el lehet végezni, a brain stormingnak egy strukturált formája – ezért a fluencia (ötletgazdagság) és a flexibilitás (gondolati hajlékonyság) megnyilvánulására is lehetőséget ad.

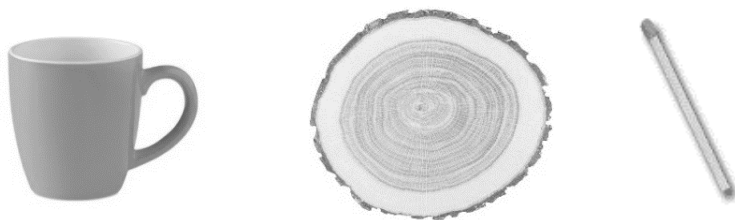
A rejtvényfelhő megalkotása során kitérhetünk az úgynevezett kreatív személyiségjegyekre is. A résztvevők ez esetben arról kérdezzük, milyen tulajdonságokat tartanak kreatívnek, és melyek azok, amire nem gondoltak, vagy nem is gondolták volna, hogy azt is a kreativitás feltétele közt tartják számon (pl. türelem, kitartás stb). Ehhez a Tóth-féle Kreativitás Becslő Skálára (TKBS) ad támpontot, amely az alábbi személyiségjellemzőket állapítja meg a kreativitás indikátoraként: *komplexitás preferencia játékoság, kíváncsiság, türelmetlenség, gondolkodásbeli önállóság, önértékesítés, eredetiség, nonkonformitás, dominancia, kitartás, kockázatvállalás* (Tóth, 2006).

A kreatív gondolkodás és alkotóképesség gyakorlatai

A műhely további részében a divergens gondolkodás fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt, amely Cropley és Urban (2000) modellje alapján a következő kognitív képességelemeket tartalmazza: originalitás, távoli asszociációk, újrastrukturálás, újradefiniálás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység, elaboráció. A hozzájuk kapcsolódó gyakorlatokat a divergens gondolkodást mérő tesztek figurális altesztjeiből kölcsönöztük (ld. *Szokatlan használat, Körök, Képbefejezés*), amely során a fokozatosság elvét érvényesítettük: először csak egy elem kiegészítésére koncentráltak a résztvevők, később több elemmel találkoztak és komplex módon egészítették ki a rajzokat.

3. Műhelygyakorlat: Szokatlan használat egy tárgy bemutatásával

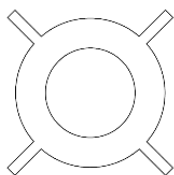
Ez a gyakorlat kimondottan alkalmas az érdeklődés felkeltésére, az eszközigénye pedig minimális: egy olyan tárgyra lesz szükségünk (esetünkben tányéralátét), amelyet többféle módon fel lehet használni. Kérjük a résztvevőket, hogy hagyatkozzanak a fantáziájukra, és képzeljenek el minél többféle felhasználási módot. Mire jó egy *tégla* / *gyufa* / *bögre* / *tányéralátét* stb.? (Például lehet *kerék*, *fejfedő*, *tükkör*, *óra*, *frizbi* stb.) A gyakorlat a legegyszerűbben a teljes csoport részvételével valósítható meg – akinek van ötlete, annak adjuk oda a tárgyat, amellyel az illető egy adott tevékenységet vagy adott felhasználási módot elmutogat.



1. Kép. Példák tárgyakra a Szokatlan használat gyakorlatban

4. Műhelygyakorlat: Képbefejezés, alakzatok kiegészítése

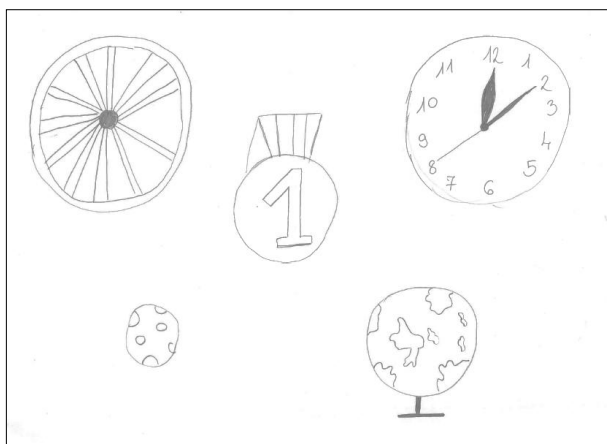
Ez a gyakorlat a divergens gondolkodás fejlesztésén túl (különböző alakzatok befejezése, kiegészítése, továbbrajzolása) a csoportalakítást is szolgálja. A gyakorlat menete: annyi féle alakzatot osztunk szét a résztvevők között, ahány csoportot a későbbiekben szeretnénk. A rajzok készítésére 3-5 percet adunk, a tapasztalat szerint több nem szükséges. Utána a résztvevők megkeresik a csoporttársaikat, akiknek ugyanaz az alakzat jutott, majd megnézik, hogy hány különböző képbefejezés született – amely már a csoport kreatív potenciálját is mutatja.



2. Kép. Alakzatkiegészítés gyakorlat

5. Műhelygyakorlat: Körök (tovább)rajzolása

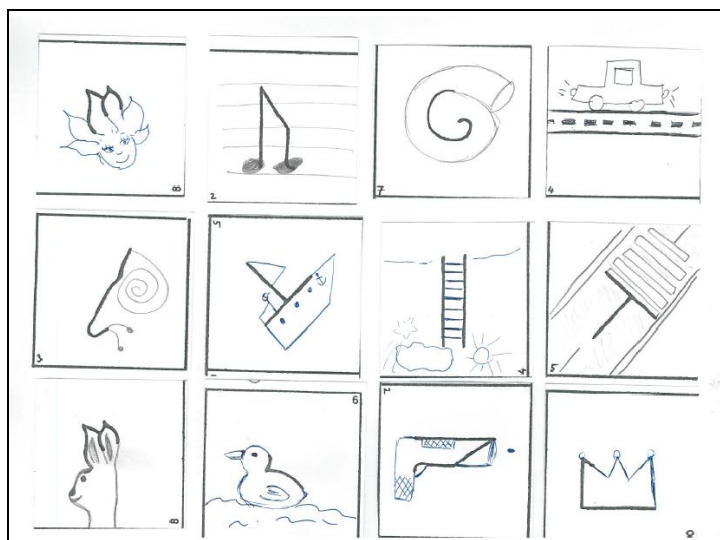
A klasszikus *Körök* tesztfeladatból kölcsönöztük az ötletet, azonban itt nem előre megrajzolt köröket kellett a résztvevőknek kiegészíteniük, hanem első lépésként mindenki tetszése szerint rajzolt 5 db kört egy A/4-es lapra. Ezt követően arra kértük a résztvevőket, hogy a csoporton belül adják eggyel jobbra a papírt. A végén így mindenki a sajátjától eltérő *Körök* tesztfeladatot kapott. Instrukció: egészítsék ki az előttük lévő köröket úgy, hogy a körök felhasználásával új rajzot hozzanak létre. A résztvevők rajzolhattak a körbe, a körökön kívülre, illetve össze is köthették a köröket. Miután elkészültek vele, arra kértük őket, hogy csoport szinten összegezzék, hogy hányféle megoldás született (flexibilitás), van-e olyan ötlet, ami csak egyszer fordul elő (originalitás). Ezeket az eredeti, magas originalitással rendelkező képbefejezéseket összeírtuk és egy külön plakáton mutattuk be a csoport egészének.



3. Kép. Körök gyakorlat (TTCT adaptáció)

6. Műhelygyakorlat: Képbefejezés alternatív módon

A következő gyakorlatban a Torrance-teszt (TTCT) másik ismert figurális feladatát használtuk fel, mégpedig a *Képbefejezés* tesztet, módosított formában. A kiscsoport tagjai ezúttal ugyanis választhattak a különböző alakzatok közül. Miután a résztvevők kiválasztották a szimpatikusnak talált figurális elemet, a feladatuk annak befejezése, kiegészítése, továbbrajzolása volt.



4. Kép. Képbefejezés gyakorlat (TTCT adaptáció)

Miután a képek elkészültek, arra kértük a résztvevőket, hogy most jöjjenek be középre a körbe, és a térben sétálva ismerkedjenek meg egymás rajzaival, keressék meg azokat az embereket, akik ugyanazt az alakzatot választották, és alkossanak velük csoportot. Az új összetételű csoport első feladata ismét az volt, hogy tekintsenek végig a rajzokon és állapítsák meg, van-e ugyanolyan képbefejezés, vagy mindannyian különbözőt alkottak.

7. Műhelygyakorlat: Absztrakt képek és szoborcsoporthoz alkotás

Ebben a gyakorlatban a figurális képkiegészítéseket követően másféle vizuális ingerrel találkoztak a résztvevők. Az absztrakt képek jól használhatók a képzelet, fantázia felkeltésére, stimulálására oly módon, hogy a résztvevők minél több asszociációt gyűjtenek a képek-

hez. Feladatuk ez esetben az ötletek összeírása volt, hogy mi mindent látnak a képekben. Itt szintén a kreatív (divergens) gondolkodásukra hagyatkozhattak, a cél minél több és minél eltérőbb ötletek, gondolatok generálása volt. Ezekből aztán a csoport közösen választotta ki azt, ami leginkább a kép címe lehetne. A címadás gyakorlata szintén a kreativitás-tesztek egyik gyakori eleme (ld. TTCT, TCT-DP), amely a vizuális elemek originalitását növelheti, csoportfeladatként pedig a kollaborációt, azon belül is a kreatív együttműködést támogatja. A címadás szűkíti az ötleteket, a gondolkodást pedig az originalitás irányába tereli. Az absztrakt képeket a résztvevők a plénum előtt is bemutatták, továbbá a címeket szoborcsoporthoz formájában is megjelenítették.

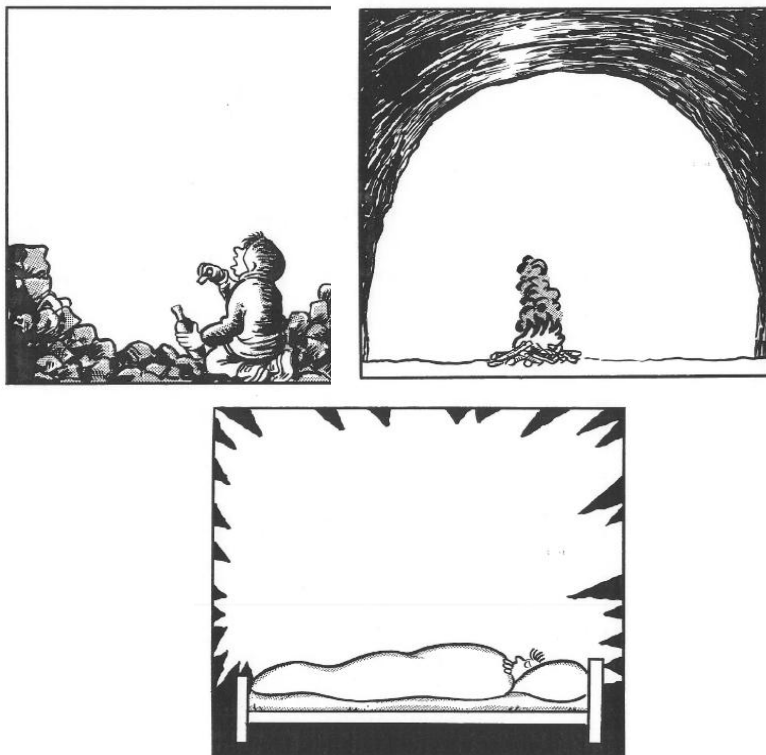
8. Műhelygyakorlat: Dixit képek inspirálta történetek

Képeknek természetesen nem csak címet lehet adni, hanem különböző kreatív írás gyakorlatoknak is az alapja lehet, amelyet az idegennyelv-oktatásban is gyakran alkalmaznak. A Dixit társasjátékból ismert képek például kiváló impulzust adnak a kreatív szövegalkotásra, legyen az egy vers, párbeszéd vagy rövid történet. A gyakorlat menete: minden résztvevő húz a képekből egyet, címet ad neki, majd kiscsoportot alakítva bemutatják egymásnak a képeket. Utána a csoporttagok közös történetévé fűzik össze a képeket. A történeteket érdemes elő is adni, amennyiben idő engedi. A Dixit képek ezen kívül különböző versírás gyakorlatok alapjai is lehetnek. Erre példa, amikor a résztvevők szavakat gyűjtenek a képekhez, amelyeket felhasználva kötött vagy nem kötött formájú verseket írnak ld. *haiku*, *szonett*, *avenida*, *rondó* stb. A kötött forma vagy előre megadott szavak, szótagok száma keretet ad a kreatív, jelen esetben művészi gondolkodásnak, amely nyomán eredeti, érdekes és értékes alkotások születhetnek.

9. Műhelygyakorlat: Képkiegészítés történetírással

Az előző feladat és a korábban bemutatott képkiegészítés típusú feladatok ötvözetének tekinthető a következő gyakorlat, amely során a narratív elemeket tartalmazó, narratívát indukáló befejezetlen kép lesz a kreatív történetírás alapja. A gyakorlat időigényét a képkiegészítés, rajzolás tovább növelheti. Többszörös modalitásváltást jelent, ha a képhez/képkiegészítéshez nemcsak történetet írnak a résztve-

vők, hanem azt elő is adják, amely során a testbeszéd, a mozdulatok, a különböző hanghatások is szerepet kapnak.



5. Kép. Képkiegészítés és történet írása

Kreatív problémamegoldás

A kreatív problémamegoldásnak számos módszere létezik, amelyek többnyire időigényesebbek, ezért túlmutatnak egy néhány órás kreativitás-fejlesztő műhely keretein. Lényegük szerint mindegyik az adott problémahelyzethez kapcsolódó tények feltárásán, a különböző nézőpontok megismerésén, alternatív megoldási javaslatok gyűjtésén és azok kiértékelésén alapszik. A módszerek az asszociatív és az analógias gondolkodást részesítik előnyben, amelyek a divergens gondolkodással karöltve a kreativitás fő kognitív összetevőit alkotják.

Levezető gyakorlatnak szántuk a következő mozgásos gyakorlatot, amely végül a csoport tetszését leginkább kiváltotta.

10. Műhelygyakorlat: Csoportos székfoglaló játék

A résztvevők széken ülve, rendezetlenül helyezkednek el a térben. A székek közül egyet elől üresen hagyunk. Az első önként jelentkező hátulról indul, és lassú léptekkel az üres szék felé tart, a többiek feladata megakadályozni, hogy az le tudjon ülni az üres székre. Ezt úgy tudják megtenni, hogy valaki átül az üres székre. Ezt követően ismét megüresedik egy hely, ami felé a sétáló résztvevő (irányt változtatva) közeledik. Ezért megint valakinek át kell ülnie, majd az ő megüresedett helyére is valaki átül és így megy tovább addig, amíg az álló/sétáló embernek sikerült elfoglalni egy szabadon maradt széket. Fontos szabály, hogy mindig egy ember állhat csak fel, és ha már felállt, akkor el kell foglalnia az éppen szabad helyet. A cél olyan stratégia kitalálása, amely leginkább megnehezíti a terem elülső részéből induló ember számára az üres szék elfoglalását. (A jó stratégia, vagyis a problémára leghatékonyabb megoldása az, ha mindig az üres széktől legtávolabb ülő résztvevők közül áll fel valaki, és foglalja el az éppen szabad széket.)

Összegzés

A fent ismertetett Kreativitás Műhely az Eötvös József Főiskolán két alkalommal valósult meg annak a képességfejlesztő projekthétnek a keretében, amelynek célja a pedagógusjelölt hallgatók pályára való felkészültségének támogatása volt. A tanulmány a kreativitás fejlesztésének intézményi lehetőségét mint *jó gyakorlatot* szándékozott bemutatni szemléletformáló jelleggel. A gyakorlatok során a divergens gondolkodás fő alkotóelemeit (fluencia – ötletgazdagság, flexibilitás – gondolati hajlékonyság, originalitás – eredetiség) igyekeztünk szem előtt tartani, ezért olyan feladatokat választottunk, amelyek alkotó hozzáállást, újszerű látásmódot kívánnak meg a résztvevőktől. A Kreativitás Műhely gyakorlatai alapvetően kooperatívak, vagyis együttműködést igényelnek, ami felszabadítóan hat a gondolkodásra, növeli a résztvevők és a csoport asszociatív potenciálját. Mindez pozitívan hat a kreatív alkotófolyamatra, és támogatja a kreatív produktum létrejöttét. Ezért törekedtünk kis létszámú csoportok alakítására, a csoportkohézió erősítésére, valamint az oldott légkör megteremtésére. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a hallgatók nyitottak a kreativitás témájának behatóbb megismerésére, igénylik a kreatív önkifejezést, az inspiratív feladatokat. Megfigye-

lésünk szerint az intézményi, formális keretek ennek némileg ellene hatnak, a kreatív megnyilvánulásokat továbbá a magas csoportlétszám is korlátozza. Mindemellett a műhely hiánypótlónak számít a felsőoktatásban, ezért bízunk benne, hogy a kreativitás fejlesztésének gyakorlati bemutatása más intézmények számára is kiindulópont lehet hasonló programok megvalósításához.

Irodalomjegyzék

- Bereczki Enikő és Kárpáti Andrea (2018): Teachers' beliefs about creativity and its nurture: a systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56.
- Cropley, A., Urban, K. (2000): Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K. A., Mönks, Franz J., Sternberg, Robert J., Subotnik, Rena F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Grigorenko, Elena L. (2018): Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 1-17.
- Pásztor Attila (2015): A kreativitás mérésének lehetőségei online tesztkörnyezetben. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 319–339.
- Tóth László és Király Zoltán (2006): Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitás becslő skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 4. szám, 287–293.

A VEZETŐI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE A DRÁMA-PEDAGÓGIA SEGÍTSÉGÉVEL – TRÉNING MÓDSZERTAN PEDAGÓGUSJELÖLTEKNEK

Zalay Szabolcs

Eötvös József Főiskola

zalaysz@gmail.com

Bevezetés

A pedagógiai vezetői képességek fejlesztésekor figyelembe kell vennünk azokat a különböző megközelítéseket, amelyek a téma gazdag feldolgozottságából adódnak. Változó jelentéssel, különböző tartalmakkal emlegetik a fenti szakkifejezést a vezetéselmélettől, a kommunikációelméleten át, a pedagógiai pszichológiáig. Vezetői képességek alatt, pedagógiai szempontból, elsősorban egy sajátos kommunikációs kompetencia-együttest értünk. Azaz a pedagógus összetett kompetencia-térképének azon szegmensét, amely a pedagógiai szituációkban meghatározó társas kapcsolatok felvételének, fenntartásának, elmélyítésének, illetve magasabb szintre emelésének, valamint az ezekben megnyilvánuló konfliktusok megelőzésének vagy feloldásának alapvető eszközét jelentik. Az erre való „alkalmasságunk” jelentőségét növeli, hogy akár a gyakorlati élet újabb kommunikációs fejleményére, az informatikai forradalomra, akár a tudományos élet kommunikációs paradigmaváltására, akár a gazdasági illetve politikai szféra új igényeire tekintünk, ezek mind a globalizáció kommunikációs kódját igénylik tőlünk. Ebből egyértelműen következik, hogy a vezetői kommunikációs kompetencia fejlesztése kulcskérdése a mai kor pedagógusának, minden eddigi korhoz képest sürgetőbben, hiszen ezen múlik, hogy szót tudunk-e érteni a diákjainkkal, a szüleikkel, egymással, a múltunkkal, a környezetünkkel, egyáltalán – pedagógiai „világunk” szereplőivel. E kompetenciafaktorok fejlesztésének, nézetünk szerint, egyik leghatékonyabb módja a kommunikációs tréning.

A tréning módszere

Magyarországon manapság egyre több ilyen tréninget tartanak. Egyre nagyobb az igény erre – iskolák, intézmények, cégek részéről – viszont kevés a képzett tréner, iszonyú drága a képzés, és viszony-

lag kevés helyen is van ilyen. Az elmúlt húsz évben a középiskolától az egyetemi oktatáson át az állami intézményekig sok helyen tartottam tréninget, kutatásaimat is ezekre a tapasztalataimra alapoztam (Zalay, 2002). Tréningjeimen, amelyek során a drámapedagógia módszertanát alkalmazom, a nyitottságra, a szabadságra, a kreativitásra és az őszinteségre építő mélyebb szintű kommunikációra ösztönzőm hallgatóimat, melynek segítségével tapasztalatom szerint működtethető az a kommunikációs kód, amely válasz lehet a globalizáció kihívásaira, s amely a vezetői képességek fejlődésének kulcsát jelentik.

Írásomban azokra a sajátosságokra szeretnék rávilágítani, amelyek a drámapedagógiai alapokon álló vezetői kommunikációs tréningeket jellemzik, s amelyek a fenti célok eléréséhez vezethetnek. Az elemzés főbb szempontjai: a vezetői képességek fejlesztősége; a nyelvi hátrányok leküzdésének esélyei; a tehetség kibontakoztatásának lehetőségei, a kompetencia-fejlesztés nehézségei; tapasztalatgyűjtés kommunikációs visszacsatolási folyamatokról; csoportdinamikai viszonyok megfigyelése. Példaképpen néhány olyan tréninges ötletemet is szeretném megosztani az olvasóval, amelyeket nemcsak a felsőoktatásban, hanem az óvodától a felnőttképzésig bárki jól hasznosíthat, s amelyek a drámapedagógiai módszer jellegzetességeit vannak hivatva szemléltetni.

Egyik alapállításom szerint, azok a tréningek, amelyeken drámapedagógiai módszerrel dolgoznak, hasonló körülmények között, hasonló adottságú, alapképzettségű, szocializációs meghatározottságú résztvevőkkel, jóval hatékonyabbak tudnak lenni a kommunikációs kompetencia fejlesztése terén, mint „hagyományos társaik”. A „dráma” közegében az élményszerűség indirekt tanulási folyamata hosszú távú ismeretek rögzítését teszi lehetővé. Optimális esetben a csoportok egy-egy feszültségoldó „drámás” játékos után felszabadultan, nyitottan vesznek részt a speciális gyakorlatok végrehajtásában, és ezek következtében tökéletesebb kommunikáció valósítható meg. Ha mindannyian elfogadják azt a felkínált szerződési feltételt, miszerint fiktív világot teremtünk, hogy valós problémákat vizsgálhassunk, azaz „laboratóriumi” körülmények között figyelhetjük meg önmagunkat, viszonyainkat, szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaink színvonalát, kommunikációs szerepeinket – hatékonyabbá, „humanizáltabbá” válhatnak mind a hivatalos, mind a magán megnyilvánulásaink.

A drámapedagógiai ihletésű vezetői kommunikációs tréning során különösen értékes visszajelzéseket kaphatunk azokból a szerepben vizsgált kommunikációs aktusokból, melyekben védetten tudunk konfliktusokat vizsgálni. A csoport hierarchia-rendje is kibontakozik a fent vázolt „játékok”, gyakorlatok során, és ha a jelenlevők fegyelmezetten, célratörően vesznek részt azokban a feladatokban is, amelyek feszültséget generálnak, akkor ezeket sikerülhet feltárni, ezekre megoldási javaslatokat tenni, illetve indirekt módon a résztvevőkben változtatási igényt generálni. Ennek következtében a verbális és az írásbeli kommunikációs képességek is optimális módon fejlődhetnek, a megfelelő kommunikációs stratégiák megválasztásában jelentős javulás prognosztizálható, a különböző okokból eredő nyelvi hátrányok leküzdhetők.

A nyelvi hátrányok meghatározottságai és kompenzáciási lehetőségei

A hatékony vezetői kommunikáció legfőbb akadályai a legtöbb esetben a különböző okokból eredő nyelvi hátrányok. A nyelvi hátránnyal kapcsolatos szociológiai elméletek ma már kidolgozottak és elterjedtek. A Bernstein-féle „kód-elmélet” – erős kritikai recepciója ellenére – széles körben ismertté vált (Bernstein, 1992). A magyar tudományos életben gazdag feldolgozottsága van a témának, a magyar pedagógusok is nagy érdeklődést tanúsítottak Bernstein koncepciója iránt. Több mint harminc éve folynak a szociolingvisztikával és az anyanyelvi oktatással kapcsolatos kutatások (Kronstein, 1974). A magyar kutatók (Pap Mária, Pléh Csaba, Réger Zita, Forray Katalin) tapasztalatai és kutatási eredményei is arra utalnak, hogy a társadalmi és gazdasági tényezők igen nagy hatást gyakorolnak a gyermekek nyelvi fejlődésére és beszédkultúrájára, szocializációjuk kibontakozására (Pap, 1972).

A bizonyított nyelvi hátrányok leküzdése társadalmi érdek. „Nyelvében él a nemzet”, ezáltal működik a kultúránk. Különböző oktatáspolitikai reformok útján több kísérlet született már a helyzet javítására a 70-es évektől napjainkig. Átütő erejű reformpedagógiai szemléletváltás mégsem történt. Pedig riasztó jelek és nyomasztó konkrétumok figyelmeztetnek bennünket arra a felelősségünkre, hogy nekünk Magyarországon élőknek csak a szellemi tőkénk van, amelyet kamatoztathatunk egy „Piac-világban”. Ha a cigányság akut kulturális beilleszkedési problémájára gondolunk, vagy Andrásfalvy

Bertalan kutatásait nézzük, amely szerint az ötezer fő alatti kistéle-
pülésekről érkezett fiataloknak csak 2 %-a végzi el az egyetemet,
vagy akár a „Pisa-felmérés” eredményeit elemezgetjük, akkor rá kell
döbbernünk, hogy ez a látszólag belterjes, tudományelméleti kérdés
– égető valóság (Zalay, 2003). A globalizáció korának Magyaror-
szága, gyermekeink világa attól lehet életképes és akkor tartható
fenn a fejlődése, ha találunk alternatív megoldásokat a különböző
társadalmi problémák megoldására, ha mozgósítani tudjuk azt a tu-
dástőkét, amely ma sok esetben a hátrányos helyzet és a korlátozott
szemléletmód miatt elkallódik, ha sikerül egy „tudati forradalmat”,
paradigmaváltást végrehajtani a pedagógiai és a tudományos gyakor-
latban is.

Bernstein szerint a szűkebb környezet az általa szabályozott
beszédtevékenységen keresztül interiorizálódik az egyénben, annak
pszichikai alkatává válik. Így egyes gyerekek kedvezőbb pszichikai
alkattal kerülnek iskolába, mint mások. Ez az alkat nem születéstől
fogva adott, a környezeti tényezők alakítják ki a kommunikatív kód
átadásán keresztül. Ezek a tényezők: a közösségi kötelek erőssége,
a szülők munkában való döntéshozatali lehetőségének foka, az „el-
nyomás” szintje, az otthonok zsúfoltságának és az intellektuális in-
gereknek a mértéke. Ezek együttes hatásaként alakul ki az a sajátos
kommunikációforma, amely hat a gyermek szellemi, társadalmi és
érzelmi orientációjára. Bernstein két kódot, a korlátozott és kidolgo-
zott kódot különít el a sok közül (Bernstein, 1996). A két kód szem-
beállításának legfontosabb szempontja a kódok segítségével átadott
jelentések természete. Eszerint a korlátozott kód szituációhoz kötött,
a beszédhelyzettől függetlenül nem világos, implicit jelentések át-
adását teszi csak lehetővé. Ez a kommunikációs rendszer azonban
nem szegényes, nagy metaforakészlettel rendelkezik, de azok a meg-
tanulandó dolgok, amelyekre ez a kód állítja be a gyerekeket, nin-
csenek összhangban azokkal, amelyeket az iskola követel meg. Hi-
szen ott a kidolgozott kódot használják, azaz a közölt jelentések nem
kötődnek egy helyzethez, a státuskövetelmények kevésbé érvénye-
sülnek, a gyermek megtanulja, hogyan kell megbirkózni a többér-
telműséggel, a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg. Itt
a többi személy szándékát nem lehet magától értetődőnek tekinteni,
tehát a jelentéseket ki kell dolgozni, hogy azok érthetőek legyenek,
válogatni kell a szintaktikai és a szókincsbeli alternatívák között, s
itt elsőrendűen fontos a nyelvi csatorna.

Ebből következően a korlátozott kódot használók esetében szakadék alakul ki az iskola és a gyerek között, mivel az ilyen meghatározottságok között létrejövő pszichikai alkat ellentétben van azzal, amelyet az oktatás szempontjából kedvezőnek lehet tekinteni (Ferge, 1972). Hiába jelentheti tehát a korlátozott kód a jelentések gazdagságát, kifinomultságát, a képzelet fontosságát, a modern ipari társadalmakban mégis leértékelődhet, az iskolában lebecsülhetik, vagy legjobb esetben irrevelánsnak tekintik az oktatási törekvések szempontjából. Az iskolák ugyanis kidolgozott kódon és annak társadalmi viszonyrendszerén alapulnak. A kidolgozott kód nem hordoz ugyan semmilyen speciális értékrendszert, a középosztály értékrendje azonban áthatja a képzési kontextus egész szövetét. Ily módon a hagyományos iskola tovább növeli a különbséget a különböző társadalmi rétegekből érkezett gyerekek között. Az eredeti kutatásnak a munkásosztály gyermekeivel kapcsolatban kapott eredményei adaptálhatóak a bármilyen okból hasonló társadalmi hátrányt megélőkre is.

Bernstein elméletét sok kritika érte, főleg leegyszerűsítő jellege miatt, de hatása és jelentősége megkérdőjelezhetetlen, ezt támasztják alá a magyar kutatási eredmények is. Kérdés az, hogy milyen módon lehet a feltárt társadalmi hátrányokat, az esélyegyenlőtlenséget kompenzálni, olyan képzési rendszert és szocializációs védőhálót kialakítani, amely nem hagyja elveszni értékeinket, egyúttal a pedagógia számára egyértelművé teszi, hogy a pedagógus mindig vezető is, ami felelősséget is jelent, a vezetés szabadsága mellett.

A drámapedagógia esélyei

Mostanra kialakult egy olyan bázisa az ismereteknek, módszereknek, amelyek biztos alapot jelentenek a magyarországi fejlesztő módszereknek, így a vezetői képességek fejlesztésének is. Ezek közé tartozik a drámapedagógia is, különös tekintettel arra a szemléleti alapra és módszertani kelléktárra, amely az elmúlt évtizedek során, a magyar drámapedagógiai iskola önállósodásának eredményeképpen karakteresedett, és az egész országban ismertté vált a magyar Drámapedagógiai Társaság tagságának köszönhetően társadalmi szinten, illetve a NAT, valamint a Kerettanterv által döntéshozatali szinteken is.

A vezetéselmélettel foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat esetében döntő fontosságú a helyes tehetség-meghatározás. A tehetséget leíró teóriákból ma a legáltalánosabban elfogadott a

Renzulli-modell (Mönks, Bostell, 1994). E modell szerint a tehetség összetevői: az átlagon felüli képesség, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás. Egymást metsző karikákkal szemléltetve a metszések egy közös halmazt hoznak létre: ez a tehetség. Ez a modell egy szociális mezőben helyezi el a tehetséges gyermeket. Ez azt a közeget jelenti, amelyben a tanuló él: a család, az iskola és a társak. Az átlag feletti képességek közé tartozik például a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. Ezek szerepe természetesen más és más az egyes speciális tehetség-területeken. A speciális képességek adják meg a jellegzetességét a tehetségnek. Ezekből sokféle van, a Gardner-féle csoportosítás általánosan elfogadott (Harsányi, 1981). E szerint hétféle speciális képességcsoport különíthető el: nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális. Ezek a speciális tehetségfejlesztéshez kiindulási alapként szolgálnak. A kreativitás is több elemből épül fel: originalitás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység stb. Ez az összetevő is meghatározó a tehetség funkcionálásában, hiszen a tehetségre egyebek között éppen az jellemző, hogy problémahelyzetekben új megoldásokat talál, s ez kreatív képességek nélkül elképzelhetetlen. A feladat iránti elkötelezettség olyan személyiség-tényezőket foglal magába, amelyek a magas szintű teljesítményhez az energiát biztosítják: érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. A képességek bármilyen magas szintre is fejlődnek, e háttértényezők fejlettsége nélkül nincs magas szintű teljesítmény. Ezeket a tehetség-összetevőket nem készen kapjuk születésünk által, ezek hosszas fejlesztő munka eredményei. Sok tényezőnek kell megvalósulnia ahhoz a tehetség fejlesztésének folyamatában, hogy a szunnyadó tehetségből teljesítményképes, kibontakozott tehetség alakuljon ki. Azt a sokak által megfogalmazott tételt is világosan mutatja az előző ábra, hogy az iskolának, a pedagógusnak kiemelt szerepe és felelőssége van a tehetségek felkutatásában és kibontakozásában.

A drámapedagógiai gyakorlattal rendelkező tanár pontosan ezt a vezetői felelősséget vállalhatja fel bátran, hiszen szemléletmódjának alapját jelenti a világot feszültségeiben, megoldandó, vagy akár megoldhatatlannak látszó problémák hálózataként való látása és láttatása, valamint változatos módszertani kelléktára, amelyek segítségével kezében van a hatékony kreativitás-fejlesztés kulcsa. Nem beszélve az érdeklődés, a versenyszellem, a kitartás, az emocionális

fejlesztés drámapedagógiai gyakorlatban rejlő lehetőségeiről, tehát a feladat iránti elkötelezettség különösen hatékony kibontakoztatási módjáról. Mindezek a tényezők együttesen eredményezhetik az átlag feletti képességek napvilágra kerülését a drámapedagógia által, akár a gondolkodás, akár az anyanyelvi képességek, a memória, vagy akár az információ-feldolgozási stratégiák fejlesztésének következtében, a személyiség speciális képességeinek kidomborításával együtt, a nyelvi, a zenei, a vizuális-téri, a testi-mozgásos vagy a szociális-interperszonális területen egyaránt.

Az azonban továbbra is aktuális kérdés Magyarországon, hogy a hagyományosan „kidolgozott kódot” használó iskolákban vannak-e olyan pedagógusok illetve van-e olyan pedagógiai igény, amely a „korlátozott kódot” használó, de amúgy tehetséges fiatallal megtalálja a közös hangot. A drámapedagógia által történő tehetséggondozásnak pontosan ebben rejlik a nagy lehetősége, hogy hidat verve a különböző kódokat használó gyerekek és tanárok között olyan energiákat tud mozgósítani, amelyek korábban nem tudtak megjelenni és érvényesülni a hagyományos oktatási szerkezetben, és a társadalmi diskurzusban sem. Ez a lehetőség adhat különös esélyt a vezetéselmélet gyakorlati térnyerésének a speciális tréningeken keresztül. Egyrészt a deklarált, formális keret, hogy ez szerepel a képzési tervekben, bír egyfajta önmozgató erővel, ahogy a NAT, illetve a Kerettanterv bevezetése is elindított egy „élesztő” folyamatot. Másrészt, ami talán fontosabb, a drámapedagógia gyakorlata egy olyan módszertani szembesülést eredményezhet az ország legjobb képzőhelyein, a kerettantervi „szalmaszállal” együtt, amely azon túl, hogy újra felélesztheti az igényt a drámatanár-képzésre, erjedést indíthat el a konzervatív pedagógiai struktúrában. S talán felhívhatja a figyelmet annak a paradigmaváltásnak a szükségességére is, amely minden tudományterületen előbb-utóbb végbe kell menjen. Az informatikai forradalom globalizálódó világában, az Európai Unióban sajátos szerepet betöltő magyar társadalom létkérdése, hogy végre ne halott ismereteket tanuljanak, unalmas órákon, végtelen óraszámban a gyerekeink, hanem valódi problémákkal foglalkozva, azok megoldásain kísérletezve próbáljanak a tanáraikkal együtt életképes stratégiákat keresni a túlélésre és a továbbfejlődésre, feloldva a nyelvi különbségekből adódó feszültségeket és kibontakoztatva tehetségüket. Ehhez valódi vezető pedagógusokra van szükség.

A kommunikációs tréning lehetőségei

A pedagógiai vezetési képességek kibontakoztatása szorosan összefügg tehát a szocializációs feladattal, amelynek során kitüntetett szerepet kap a nyelvi hátrányok leküzdése és a tehetségek kibontakoztatása a nyelvfejlesztésen keresztül. A fentiek alapján, e célok elérésében egyaránt komoly szerepet játszhatnak a kommunikációs tréningek (Langner, Raátz, 2003). A tréningek általános célja a résztvevők kommunikációs képességeinek fejlesztése, kommunikációjuk tudatosabbá tétele, melyet a hagyományos tréningek is a „porosz” oktatási formától eltérő módon próbálnak megvalósítani. Ez a tanulási folyamat, a megszokott iskolai keretekhez képest, sokkal intenzívebb együttlétben történik, amelyekhez a plusz energiát a gyakorlatok, az elvégzendő feladatok „újszerűsége”, a játékosság, a csoportszellem nyújtja. A tréningvezető szerepköre is meglehetősen sajátos, nem helyezkedik a csoport fölé, nem tölt be oktatói szerepkört, inkább moderátor, a folyamatot tartja kézben, a csoport „állapotához” igazítva határozza meg az éppen következő feladatokat, ismerteti azok szabályait, de azokba már nem avatkozik bele, nem mond ítéletet. A „munka” közösen kialakított célok, elvárások, szabályok keretei között halad, nem pedig „felülről” meghatározottan, a tréner itt is inkább csak segíti a résztvevőket az együttes tervezésben. A csoport tagjai egyenrangúak, kört alkotva helyezkednek el, senki nem kerül perifériára, formailag is zárt egységet képezve, így elvileg mindenki folyamatos kapcsolatban lehet egymással.

Az már nagymértékben a tréner felkészültségén, szakmai tapasztalatán múlik, hogy ebből a helyzetből eljusson a csoport egy megfelelő bizalmi szintig, amely minden tréning kulcsa, ugyanakkor kellő körültekintéssel kell eljárnia, mert a bizalmasabb kérdések túl korai feszegetése egyes tagok elzárkózásához, a csoport kudarcához is vezethet. Maga a tanulás a folyamatos aktivitáson, cselekvő részvételen alapul. A tagok feladatok és helyzetgyakorlatok sorozatában vesznek részt, melyet esetmegbeszéléseken keresztül dolgoznak fel, így kristályosodnak ki aztán az ismeretek. Az egyik leglényegesebb elem az, hogy ezek az ismeretek a résztvevők saját cselekvéseiből származnak, így válva az önértékelésen és a visszacsatolásokon keresztül még tudatosabbá, hisz a tanulásnak a leghatékonyabb formája a saját, közvetlen tapasztalatokra épül. Azért fontos tehát, hogy a csoporttagok felszabadultan vegyenek részt a szituációkban, mert ez biztosítja egyrészt, hogy felfedjék valós viselkedésmintáikat, lehető-

séget biztosítva ezzel, hogy a többi résztvevő elemezhesse azt, és valós visszacsatolást nyújthasson, másrészt pedig ő is nyíltabban alkothat véleményt a gyakorlatokban. Ezt a kettős célt szolgálják a gyakori játékos feladatok, hisz az ember játékos természet, a játéknak szívesen adja át önmagát, könnyebben oldódnak fel gátlásai.

A tréning hatékonyságát növeli, hogy a gyakorlatokban, szituációkban való részvételen keresztül erős értelmi, érzelmi hatások érik a csoporttagokat, különösen, ha a vezető a helyzetgyakorlatok videofelvételeinek visszajátszását is alkalmazza, és ezeken a hatásokon keresztül erőteljesebben rögzülnek az élmények, a tapasztalatok az egyénekben. A folyamatos, aktív együttlét állandó interakciót „kényszerít” a résztvevőkre, mely egyrészt az együttműködési képességet, az emberi viszonyok tudatosabb kezelését fejlesztheti, hatékonyabbá teheti a kommunikációs képességet, másrészt kihatással lehet a személyes önértékelés, az én-azonosság fejlődésére is, a készségfejlesztő gyakorlatok pedig a tudatosabb, rugalmasabb gondolkodást mozdíthatják elő.

Mindezek megvalósulása függ az egyéni részvételtől, illetve a tréning sikerességétől. A közös munka, együttlét általában erősíti a csoport tagjai közötti kapcsolatokat, kihatással lehet az egyén másokkal szembeni nyitottságára, növekedhet a tolerancia, a bizalmi szint, megfelelő gyakorlatokon keresztül konszenzuskeresési stratégiákat ismerhet meg a résztvevő. Visszajelzést kap az emberekkel való együttműködési képességeinek erősségeiről és gyengeségeiről. Választ kaphat arra, hogy mennyire tud hatni az emberekre, mivel tud másokat befolyásolni, mennyire van meg benne a szervezési képesség, illetve milyen területen lenne szüksége hatékonyságának növelésére. Az emberismeret növelésével elkerülhetővé válik az emberek első benyomás alapján való megítélése.

Az együtt és egyénileg megoldott feladatok, az azokban elért eredmények segítenek a csoport- és egyéni teljesítmény összhangjának felismerésében. A csoporttagok megtudhatják, hogy milyennek látják őket általában, mit mondanak róluk a többiek, a külvilág, illetve a tréning szituációiban való részvételen keresztül a saját magukról kialakított kép is új dimenziókkal bővíthet. Növekszik tehát saját önismeretük, személyes korlátaik és lehetőségeik is tudatosabbá válhatnak. A gyakorlatokon keresztül fejlődhet a résztvevők kommunikációs képessége, tudatosabbá válhat a verbális és nem verbális kommunikáció különböző formáinak alkalmazása, a hang, a tekintet,

a mimika, a testtartás különböző tartalmi jelentéseinek felismerési képessége, ez által mások jobb megértése.

A tréning segítséget nyújthat a közszereplés különböző technikáinak elsajátításában is. Az érdekes, sajátos feladatokban, gyakorlatokban elért sikerek, vagy kudarcok a megszokott megközelítéstől eltérő megoldási ötletek alkalmazásával ismerteti meg a tagokat, rugalmasabb gondolkodásra serkentve őket. Egy jó hangulatú, jól kivitelezett tréning a mély benyomások, hatások által tehát összességében nem csak az egyén kommunikációs képességeit fejlesztheti, de a résztvevők kölcsönösen alakítva egymást, személyes fejlődésen mehetnek keresztül, önmaguk és képességeik megítélésében, gondolkodásmódjukban, társas viszonyaikban, javítva ezzel iskolai, vagy épp magánéleti kapcsolataikat. A kommunikációs tréning persze nem csodaszer, annak sikeressége sok tényezőtől függ, s persze az egyéni eredmények is nagyon eltérőek lehetnek, még egy csoporton belül is.

Tréning-változatok

A tréning csoport (T-group) módszer és elnevezés, mint a személyiség és különféle képességek hatékony fejlesztési módja, eredetileg Kurt Lewin (1946) nevéhez fűződik (Forgács, 2002). A tréning csoportok elméletét és gyakorlatát számos hatás fejlesztette, melyek közül a Moreno-féle pszichodramát, a londoni Tavistock Institute pszichoanalitikus szellemi hatását, valamint a humanisztikus pszichológia, az ún. „*encounter-csoportok*” tapasztalatait emelik ki leggyakrabban. A tréning-módszer minden változata a személyes tapasztalat átélésére, a csoportdinamikára és a társadalomtudományok ismeretrendszerére épül. A tréningek a személyes bevonódás által az attitűd valamennyi szintjén (kognitív-, emocionális- és viselkedéses szinten) változásokat érnek el.

A tréning-módszer gyakorlati értékét és népszerűségét az is bizonyítja, hogy az Egyesült Államokban a 60-70-es években körülbelül tízmillió ember vett részt valamilyen tréningcsoportban. Hazánkban a 80-as évek elejétől alkalmazzák a tréning módszerét a gyakorlati szakemberek. 1979-ben az ENSZ Iparfejlesztési Intézete, az UNIDO támogatásával 16 tréner-konzultánst képeztek ki Magyarországon. 1986-ban alakult meg a hazai trénereket integráló Szervezetfejlesztők Magyarországi Társasága, s ennek nevéhez fűződik a Szervezetfejlesztők Világkongresszusának (IODA) 1997-es

megrendezése. 1997-ben jött létre a Tréner Kerekasztal, mely a hazai tréningpiacon vezető szerepet betöltő, üzleti súllyal rendelkező cégek (pl. Concordia, Omegaglen, Easy Learning, Eurocontact, IMS, TMA) kulturált együttműködését hivatott ellátni. Az utóbbi években több külföldi tréner cég (pl. Hay Management, Anderson, Coopers) hozott létre magyarországi divíziót.

A tréning-módszer alapkonceptiójára építve, ma már számos speciális tematikájú tréning található a hazai tréning piacon is. A számtalan alternatívából csak néhány jellemző tréning típust kívánunk felsorolni: kommunikációfejlesztő tréning, konfliktuskezelő tréning, sales training, vezetői tréning, empátiafejlesztő encounter tréning, csapatépítő tréning, relaxációs tréning, imaginációs tréning, önismeret fejlesztő tréning, outdoor-training, stb. Manapság egyre több hazai felsőoktatási intézményben alkalmazzák a tréningcsoportos képzés valamilyen formáját. Éppígy a nagyvállalatok döntő többsége, illetve egyre több költségvetési intézmény rendszeresen szervez a munkatársai számára tréninget. A nagyvállalatok 73%-ánál a tréningek havonta kerülnek lebonyolításra. A cégek maradék 27%-a elegendőnek tartja, ha alkalmazottait negyed-, vagy félévente küldi tréningekre. A vállalatok 84%-a egy-egy tréningre 20-25 főt küld. Azért nem többet, mert a tréningek célja (csapatépítés, kapcsolatok kialakulása, empátiafejlesztés) ezt megkívánja, nagyobb létszámú csoportban nem lehet elég hatékony. Egy 10-12 fős csoport háromnapos tréningje körülbelül kétmillió forintba kerül. A cégek 87%-a a 2-3 napos tréninget preferálja, amely rendszerint a hét utolsó napjára esik. A cégek fennmaradt 13%-ánál végletek jelentkeznek, van olyan cég, ahol 1 napos, míg mások 5-7 napos tréninget szerveznek. A legfrissebb adatok szerint a magyarországi cégek kb. nettó 1.549 millió Ft-ot költöttek különféle készségfejlesztő tréningekre. A 17 legjelentősebb hazai tréningcégnél cégenként 50 millió Ft-nál magasabb éves nettó árbevétele származott a tréningekből.

A Külkereskedelmi Főiskolán (az országban elsőként) 1990-óta szerveztek kommunikációs és konfliktuskezelő tréningeket. A kommunikációs tréning 40 órás tanegysége a szorgalmi időszakot megelőző hetekben, ötnapos formában működött, majd 1994-től a program rövidült és háromnapossá szűkült. 1997-ben a tréning programja akkreditálásra került. A főiskola jelentős tréning-képzőhely volt, amit az is bizonyított, hogy a Kommunikáció Tanszéken működött az ország egyik legelismertebb tréning iskolája, mely a Magyar Pszichológiai Társaság, valamint a Szervezetfejlesztők Ma-

gyarországi Társasága által ajánlott tréner-képzőhely lett. A tréner-képzés szupervíziós szakaszát számos olyan oktató teljesítette a főiskolán, akik később a felsőoktatásban, illetve a tréning-piacon kamatoztatták az itt szerzett tapasztalatokat.

Egy speciális tréning hatásmechanizmusa

A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning néhány alapvető vonásában különbözik a többi tréningtől. Ezek a sajátosságok elsősorban a „dráma” kidolgozott szakmai háttéréből adódnak, s ezek tudatos alkalmazásával függnek össze. A magyar drámapedagógusok egyik legjelesebb teoretikusa, Szauder Erik szerint a dráma pedagógiai alkalmazásának legfőbb eleme az egyéni és társadalmi értékek és műveltségi tartalmak vizsgálata a Foucault (1986, 388) által „a gondolat problematizálása” névvel illetett eszköz segítségével. Másképpen kifejezve: a dráma tudástartalmak és viselkedésmódok kritikus, személyes tudássá emelése egy nyilvánvalóan fiktív helyzetben, mely azonban ettől eltekintve minden elemében valóságos (Szauder, 2002, 31).

Ennek a módszernek a legfőbb vonásai éppen művészetpedagógiai jellegéből következnek, hiszen egy művészeti ág, a színház illetve dráma kidolgozott módszereivel operálhat. Bár, ahogy Szauder Erik fogalmaz: „A dráma pedagógiai alkalmazásakor a helyzet némileg más, hiszen itt (a) a résztvevők a létrejövő folyamatnak egyszerre „színészei” és „közönsége” is; (b) a dramatikus történésnek nincs az írott drámákhoz hasonló, előre rögzített, a résztvevők szándékától függetlenül létező textusa (azaz szövege, cselekménye, viszonyrendszere). A dramatikus történés résztvevői ugyanakkor folyamatos kognitív és szociális aktivitásra vannak „kényszerítve”, hiszen a helyzetek csak abban az esetben jönnek létre, azaz csak akkor válnak megélhetővé és ezáltal megérthetővé, ha ők maguk cselekvő módon megidézik azokat.

A közösen létrehozott helyzetek, történések a szociális és emocionális tartalmak mellett természetesen számtalan tárgyi ismeretet is közvetíthetnek. Ezek azonban, a „tankönyv-ízű”, elidegenített, dekontextualizált közvetítésmódtól eltérően minden esetben kontextuális keretben jelennek meg” (Szauder, 2002, 31). Azaz, a hagyományos tréningek szituációs gyakorlatain gyakran megtörténő helyzettel ellentétben, „a dramatikus keretben zajló szerepjáték egyáltalán nem jelent a valóságtól való elrugaszkodást, illetve a felelőt-

len „játszadózásnak” sem adhat teret. Épp ellenkezőleg: elkerülhetetlenné teszi a valóság törvényszerűségeinek és a fikció valóságának folytonos korreláltatását, hiszen annak ellenére, hogy a fikció bizonyos tekintetben felbonthatja a valóság kereteit (pl. lineáris időbeliséget vagy térbeli korlátait), belső logikájának a valós tapasztalatokhoz kell igazodnia (Szauder, 2002).

Kaposi László, a Magyar Drámapedagógiai Társaság elnöke és a magyar drámapedagógiai iskola egyik megteremtője, véleménye szerint a tanítási dráma éppen abban különbözik a többi dramatikus eljárástól, hogy a megteremtett szituációk meghatározó elemeit (tér, idő, szereplők, viszonyok stb.) tudatosan szabályozza pedagógiai céljai érdekében. Ellentétben az általában lazább szerkezetű, ezért hatásait tekintve esetlegesebb és ellenőrizhetetlenebb, dramatikus játékokkal, „szituációs gyakorlatokkal”, illetve a színházzal, ahol mindezek az elemek sokkal kötöttebbek, így pedagógiai alkalmazásuk jóval nehezebb is.

Mindezekből következik a drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning hatékonyságának kulcsa: a hagyományos tréningek gyakorlatiasságából eredő oktatási előnyökön kívül a dráma belső törvényszerűségeinek felhasználása segítségével, azok tudatos mobilizálásával és irányításával a művészi élményen keresztül juttat tanulási tapasztalathoz, és mindezt ellenőrizhető, védett kontextusban teszi. Ily módon nem szolgáltatja ki a résztvevőt a „játszadózás” kétes élményének, illetve a felkínált „nyitottsággal” – optimális esetben – nem él vissza az ellenőrizetlenül hagyott szituációk következtében.

Drámatanár a tréningen

Az alábbiakban azt szeretném szemléltetni néhány gyakorlati példán keresztül, hogyan gondolkodik egy drámatanár, ha vezetői kommunikációs tréninget tart.

1.) A „*belépő*” – A különböző „helyzetekből” érkezett résztvevők motiválása, a tréningvezető bemutatkozása és „hangulatteremtése”. Néha elég egy kis „fogadó” zene, ahogy jönnek be a terembe a résztvevők, vagy néhány szó, ami azonnal jelzi nekik, hogy itt most valami „különös” fog történni, ami egy kicsit titokzatos, izgalmas, de nem rémisztő. Ezt leginkább a tréner bizalmat sugárzó, közvetlen, nyugodt, de dinamikus stílusa tudja biztosítani. Nagyon fontos a térrendezés! Akár az érkezőkkel együtt is kialakíthatjuk a terem

rendjét(!), világosan tudatosítva, hogy miért tesszük. Legjobb a körforma, mert ez rend-élményt ad, és eleve nyitottságra sarkall, illetve némileg kényszerít, de ezt is hamar tisztázhatjuk, és ígéretes lehetőségként fogadtathatjuk el, hiszen itt nem kell pl. jegyzetelni, láthatjuk egymás arcát, és nem vagyunk egymásnak alá-fölé rendelve. Igen! A tanár lehet egyenrangú fél. Ez nem gyengébb státusz számára, csak nehezebb, mert egyszerre többfelé kell figyelnie: a többiekre, önmagára és a tréningterv megvalósítására.

2.) *Céltisztázás* – A kommunikáció modellezési lehetőségeinek bemutatása. Érdemes folytatni a korábban kialakított hangulatban a tréninget: az oldottság és a rendezettség jó kombinációjával operálva. A körben ülő hallgatónak világossá kell tenni a célokat, mint például a kommunikációs készségek fejlesztése, a csoport összekovácsolása, a rejtett dinamikák feltárása stb. A „játékról” mint eszéről is ejthetünk pár szót, tisztázva, hogy nem játszadozásról van szó, de a játék örömet, izgalmát mégis ígérhetjük, mert ez, akárhány évesek is vagyunk, alapigényünk.

3.) *„Szerződés”* – A tréningmunka „laboratórium-jellegének” tisztázása. Ez egy olyan „tudományos kutatás”, amelyben mi vagyunk a megfigyelők, a „kutatók” és a „megfigyelték” is. Védett körülmények között a gyakorlatban próbálhatjuk ki magunkat. Egyik gyakorlat sem kötelező. Fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy ez ugyan nem „pszicho-tréning”, nem fogunk egymás lelkében „vájkálni”, de csak akkor lehet gyümölcsöző számunkra, ha minél több energiát fektetünk bele, minél többet adunk magunkból, ugyanakkor figyelniünk kell a többiekre, hogy senkit ne sértsünk meg és a kapott információkkal ne éljünk vissza.

4.) *Játéksor (Koncentrációs és bizalomjátékok)* – Célja a lélek-tani bemelegítés, a későbbi munkaformákhoz elengedhetetlen ismerkedés, feszültségoldás. A „drámás” alapjátékok kiváló lehetőségeket kínálnak nekünk ahhoz, hogy megteremtsük a kívánt feszültségállapotot és az oldott, vidám hangulatot egyszerre.

Ennek egy lehetséges menete a következő lehet:

a.) Körtérkések: Az első megszólalás legyen egyszerű, de érdekes is. Azt kérjük mindenkitől, hogy mondja ki a teljes nevét (Megjegyezhetjük, hogy figyeljünk oda a tőlünk legtávolabbi játékosra, hogy ő is értse, amit mondunk, beszéljünk hangosan és érthetően, bemérve a terem adottságait. Hiszen kommunikálni szeretnénk!), jelezze korábbi „tréninges” tapasztalatát „szénával vagy szalmával” (Nem árt, ha tudjuk, mi-

lyenek az előítéletek, hiszen ma Magyarországon nagyon ve-
gyes a kép ez ügyben, és az se rossz, ha jelezzük az önértékelő
attitűdöt.), valamint egy „álmot” a jövőjéről (Például én min-
dig is sárkányrepülő akartam lenni, vagy éppen jó nagypapa.
Jobb ez, mintha adatszerűen kezdenének el magukról beszélni.
Erre ráérünk később is, ezzel a feladattal ugyanakkor jelezzük,
hogy szeretnénk a kreativitásukat működtetni.).

b.) Névkör: A nevek gyors memorizálása az ismétléses
gyakorlat segítségével az egyik leghasznosabb játék a tréning
során. Mindenki csodálkozva tapasztalja, hogy meg tud je-
gyezni akár húsz nevet is rövid idő alatt. (Hívjuk fel a figyel-
met az arcok és a nevek közötti kapcsolatra. Így sokkal könny-
ebben megy!)

c.) Jelzős nevek: Olyan jelzőkkel kérjük a neveket, ame-
lyek illenek a gazdájukra, lehetnek alliterálók is. Új személyi-
ségek születnek ilyenkor. Hosszú távon is szívesen emlegetjük
ezeket a neveket, ha jól sikerül a tréning, mint pl.: Fittipaldi
Zsolt, Cavinton János, Titokzatos Éva, Hangulatos Judit vagy
éppen Inteam Szabolcs.

d.) Párosok: A jelzős nevek már jól párosíthatók a hason-
lóságok vagy az ellentétek alapján. A párokkal már kimondott
kommunikációs alapjátékok gyakorolhatók. A „tükrösök”
közben beszélhetünk az „első benyomás” jelentőségétől kezd-
ve, a „teststilizáción” át, a „hatalmi harcokig” sok mindenről,
amelyek később összetettebb gyakorlatokban még elő fognak
jönni a tréning során. A „szoborjáték” kapcsán szólhatunk a
kreativitás és az empátia szerepéről a kommunikációban. („Mit
látunk bele a társunkba?”) A bizalomjátékok megint csak az
alapokat erősítik. („A móka mellett lassíts és koncentrálj!”)

e.) „Pacsi”: Az első kör legjobb zárása. Az egész csoport a
terem sarkában gyülekezik (Már együtt van a csapat!), és
egyenként, csukott szemmel jönnek az irányítóhoz, aki bizto-
sítja őket a biztonságról, hogy pacsit adjanak neki. (Észrevét-
len lehetőség, hogy kézfogásunkkal erősítsük meg szerződés-
ünket!)

5.) *Megnyilvánulásaink* – Montágh Imre „útravalói” alapján.
Le lehet lassítani, és végig lehet elemezni teljes kommunikációs
bázisunkat. Ez komikus és tanulságos játék. A megjelenés stílusérté-
keitől kezdve (testtartások – öltözködés), a mozgás jelentésein át

(ülés, állás, járás), a megnyilatkozásig (gesztusok, tekintet, mimika) és végül a beszédig jutunk el (az artikulációtól a retorikáig).

6.) *Meghatározottságaink* – A külső körülményektől kezdve eljuthatunk a genetikus és a szokások általi meghatározottságaink megbeszéléséig. Rövid, egyéni beszámolókat is meghallgathatunk „determinációinkról”. Majd következhet egy kis „vérmérséklet-játék”: A terem átlója mentén kijelöljük a klasszikus vérmérséklettípusok helyeit (szangvinikus, kolerikus, melankolikus, flegmatikus), és elkezdünk élethelyzeteket felidézni, rövid történeteket mesélni, s azt kérjük, hogy a játszók keressék meg a lehetséges reagálásuknak megfelelő helyüket a térbeli koordinátatengelyen. Hangokkal, színekkel koncertet illetve vizuális térképet készíthetünk csoportunk vérmérséklet-összetételéről. Végül kitöltünk egy vérmérséklet-tesztet, amelyből elég pontosan visszaellenőrizhetjük döntéseink helyességét, saját, jellemző vérmérsékleti „skatulyánkat”, amely újra és újra megnyilvánul kommunikációs helyzetekben. (A kommunikációs készségfejlesztést nyilvánvaló módon kapcsolhatjuk össze személyiségfejlesztésünk igényének felerősítésével.)

7.) *A vezetői kommunikációs helyzet* – Mielőtt összetettebb dramatikusan formációkba kezdenénk, érdemes végiglemezni és rögzíteni a szituáció meghatározó szempontjait. A drámának ezek az alappillérei nemcsak a drámaóra-vezetésnek a nélkülözhetetlen elemei, hanem a „tér-időbe” vetett személyiség viszonyrendszerének az alapmodelljét is kirajzolják, így univerzálisan használhatóak. Érdemes végigfutni rajtuk: tér („nagyter” – „kistér”), idő („nagyidő” – „kisidő”), szereplők, viszonyaik, az előzmények (mi történt eddig?), a lehetséges következmények (mit akarnak, mik a vágyaik, céljaik?), és mi „van”? (mi történik? mit tesznek? mit mondanak? mit gondolnak, éreznek?). Ezeket érdemes rögzíteni a táblára, hogy a későbbiekben „mankót” jelenthessenek a helyzetek pontosításakor, a munkánk kontrollálásában.

9.) *A vezetői szituációtól a „drámáig”* – Az egyszerű szituációs gyakorlatoktól kezdve, ahol csak néhány szempontot fixálunk, és így adunk rögtönzéses játéklehetőséget kiscsoportos munkaformában, a fixált jeleneteken keresztül, ahol a szereplőktől kezdve a szövegig minden rögzített lehet, eljuthatunk a komplex drámáig, amelyet a tréningbe ágyazottan játszhatunk a résztvevőkkel a szándékainknak megfelelő „fókuszokkal”. (Ez mindig kiegészítendő kérdés kell legyen, hasonló szerepe van, mint a tudományos kutatásban a hipotézisnek: ennek a szempontnak kell irányítania az adott munkát.)

Kommunikációs szempontból különös jelentősége van a dráma reflektív jellegének, az újrajátszási lehetőségeknek, az egyeztetéseknek, a „fórumszínház” formáknak. A drámaóra így a tréning tetőpontja lesz. Az élményszerűség indirekt tanulási folyamata hosszú távú ismeretek rögzítését teszi lehetővé.

10.) *Életút-játék* – Jó befejező gyakorlat lehet a következő fantáziajáték archetipikus szimbólumokkal. Szavakat mondunk egyenként, s mindenkinek az a feladata, hogy összefüggő szöveget alkosson ezeknek a szavaknak a felhasználásával úgy, hogy ő maga szerepeljen a történetben egyes szám első személyben, jelen időben. A szavakat lehet variálni, újakat lehet kitalálni, a sorrendjükön lehet változtatni, s olyan gyorsan kell diktálni őket, ahogy a társaság fantáziája elbírija. Egy lehetséges sorozat: út (az életút képe – lehet rögzös, lehet sima stb.), erdő (az élet „sűrűje” – van, akinek tavaszi; van, akinek bozotos; s van, akinek nyári ligetes), kulcs (a titkunk nyitja – van, akinek biztonsági; van, akinek nehezen csikorduló ósdi, rozsdás), tányér (az anyagi javakhoz fűződő viszony – van, akinek tele van; van, akinek összetörik), kert (az örömök kertje – lehet szép, virágos; s lehet elhanyagolt), tó (a szerelem tava – van olyan, aki beleveti magát; van, akinek kiszáradt), ház (a család – valaki elkerüli, valaki betér), puszta (a hétköznapi élet veszélye – van, aki felszántja; van, aki beülteti virággal; van, aki nem lát még egy dombocskát sem), egy fa (a változás lehetősége, a bölcsesség fája – valaki felmászik rá; valaki kivágja) fal (a halál – van, aki nekimegy; van, aki átmászik rajta, s megy tovább; van, aki megpróbálja megkerülni).

11.) *Értékelés* – A körbeülős forma visszatér. A tapasztalatok megbeszélése, a problémák feltárása, a „szálak elvarrása”, a fejlesztési célok egybevetése a megvalósulással ilyenkor történhet odavissza alapon (a tréningvezető és a résztvevők is értékelnek). Értékelő teszt kitöltése. Ezt név nélkül kérjük a résztvevőktől. Egyéni módon állíthatjuk össze a kérdéseit, rákérdezve a helyszíntől kezdve, a tréner személyén át a tréning hasznosságáig. Fontos visszajelzéseket kaphatunk így is.

12.) *Ajándék* – Kinek-kinek a jelzős nevét, vagy amit a tréning során megszoktunk, felírjuk egy-egy lapra, majd mindenki ráírhat név nélkül egy-egy kis üzenetet az illetőnek a következő mondatkezdésekkel: „Azt szeretem benned, hogy...” illetve „Azon kéne változtatnod, hogy...” Ezek a lapok mindenkinek a személyes útra valói. Nem olvassuk fel őket.

A katarzis forrása

A fenti vázlat csak néhány ötlet egy kommunikációs tréning tervéből, szabadon variálható elemekkel. A legjobb vezetői tréningek azonban a tudatos tervezés mellett spontán módon alakulnak a jelenlévők adottságainak, összetételének és hangulatának megfelelően, a tréner empátiájától is függően. A legalaposabb tervezés sem lehet elég jó, ha nem áll készen rögtönzőképességünk. S így minden tréning más, ahogy két drámaóra sem egyforma. Ettől és a mindig új emberi kapcsolatteremtés lehetőségétől izgalmas és katarzisesélyű egy-egy kommunikációs tréning.

Ez valóban pedagógiai kihívás és társadalmi érdek egyszerre, ezért szükség van ezen a területen is a valódi reformpedagógiai szemléletváltásra. Nincs időnk halogatni ezt a kérdést: a globalizáció korában Magyarország akkor lehet életképes és versenyképes, ha valóban megtaláljuk azokat az adekvát, tudományos megalapozottságú, alternatív megoldásokat, amelyek mozgósítani tudják az akadályozott vagy rejtett tudástökéket, s így sikerülhet egy „tudati forradalmat”, a gondolkodás „rendszerváltását” végrehajtani a pedagógiai és a tudományos gyakorlatban is.

Irodalomjegyzék

- Bernstein, B. (1992): A társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. In: Ferge Zsuzsa: *A társadalmi struktúra és rétegződés II.* ELTE-Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bernstein, B. (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- Ferge Zsuzsanna (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1. 10-31.
- Forgács Attila (2002): Kommunikációs tréning tapasztalatok a Külkereskedelmi Főiskolán. Budapest. <http://elib.kkf.hu/tek/forgacs> (2002.07.30.)
- Harsányi István (1981): *A tehetség-felismerés és tehetséggondozás mai feladatai.* Somogy Megyei Pályaválasztási Intézet, Kaposvár.
- Kronstein, G.: (1974): A Bernstein-jelenség. *Pedagógiai szemle*, Budapest, 11.
- Langner Katalin, Raátz Judit (2003): *Üzleti kommunikáció.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mönks, F. J., Boxtell, H. W. (1994): A Renzulli-modell alkalmazása és kiterjesztése serdülőkorban. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László, *A tehetségfejlesztés pszichológiája.* KLTE, Debrecen.
- Pap Mária (1972): A Bernstein-féle szociolingvisztikai elmélet kritikai elemzéséhez. In: Szépr-Telegdi (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok XIV.*
- Szauder Erik (2001): Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. *Drámapedagógiai Magazin*, 3. Budapest.
- Zalay Szabolcs (2002): A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning. *Drámapedagógiai Magazin*, 3. Budapest.
- Zalay Szabolcs (2003): A drámapedagógia lehetőségei az Arany János Tehetséggondozó Programban. *Drámapedagógiai Magazin*, 2. Budapest.



Mesetérkép készítése – munka közben

NÉPI JÁTÉK, NÉPTÁNC ALKALMAZHATÓSÁGA A GYÓGY- PEDAGÓGIAI, PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Pálffy Tímea

Eötvös József Főiskola, Baja

palfy.timea@ejf.hu

Bevezetés

2002 óta tanítok népi játékot és néptáncot gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt. Néptáncpedagógusi pályám kezdetén egészséges tanulókkal foglalkoztam, majd elkerültem egy speciális iskolába, ahol a gyakorlati tapasztalataim alapján kidolgoztam egy úgynevezett „néptánc terápiát”, melyből működő *jó gyakorlat* lett. Természetesen nemcsak SNI gyermekeknél alkalmazható, hiszen a zene, a tánc mindenkit megérint. Rendkívül jó eszköze a figyelem, az emlékezet fejlesztésének (4.kompetencia), a közösségfejlesztésnek (2. kompetencia), a tanulói személyiség (1. kompetencia), a kreativitás fejlesztésének (5. kompetencia), valamint a fellépésekből, szereplésekből adódóan a hatékony szakmai együttműködésnek és kommunikációnak (8. kompetencia).

Kodály Zoltán írja a *Magyar Népzene Tára I.* kötetének Előszavában: „Minden énekelt hang a múzsáknak készít szállást a gyermek lelkében. A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál jobban kívánja mellé a mozgást. A zene és a testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme.” (Kodály Zoltán, 1982).

Megfigyeltem, hogy az általam tanított gyermekeknek napi szükségletük a játék. A játékban egymás felé és felém is feloldódnak a gátlásaik, szorongásaik. Csodálatos élmény, amikor a riadt, szorongó, önmagukba zárkózó gyerekek vidám, felszabadultan játszó közösséggé alakulnak. A népi gyermekjátékokon már sok-sok nemzedék felnőtt, azt szeretném, ha ezt nem merülne feledésbe, és megőriznénk, továbbadnánk hagyományainkat a felnövekvő generációknak.

A népi gyermekjátékok tanítása

A népi gyermekjátékoknak óriási hatása van a gyerekekre. Az énekes és mozgásos tevékenység érzelmekkel serkenti az agy működését. Az ének és a mozgás együttese biztosítja a gyerek számára a mozgásigé-

nyének kulturált formában való kiélését. A dalos-táncos játékok mozgásformái kedvező feltételeket teremtenek a testi-lelki fejlődéshez.

Egyetlen óra sem múlhat el játék nélkül. A játékban minden gyerek vegyen részt, ne legyen passzív szemlélője a többiek örömének. A játék a gyermek életben fontos, meghatározó jelentőségű, a valóság tükröződése. Komplexen fejlődnek általa a kognitív, motorikus, percepció, szociális készségeink.

A gyerekeknek pontosan, világosan magyarázom el a szabályokat, hogy világosan értsék, mit és hogyan kell tenniük. A feladatokat jól láthatóan bemutatom, meggyőződöm arról, hogy mindenki érti a feladatot. Énekes játék esetén a dalt és a játékot együtt tanítom. A bemutatott mozgást a dallal együtt, többszöri ismétlés után vessük be, közben a szerepeket is cseréljük. Mindig együtt játszom a gyerekekkel, ez egyrészt motiváló hatású, másrészt jobban vésődik a szabály az utánzással történő tanulás által. A játékhoz kell a gyerek kitartó figyelme, koncentrációja, határozott, gyors helyzetfelismerése, emlékezete, képzelete, önálló gondolkodása. Ezekre hagyatkozva csak a legszükségesebb segítséget, irányítást nyújtom.

Közben alakul a gyermek személyisége, fejlődnek kommunikációs, nyelvi, szociális képességei.

Az induló népi játék, néptánc foglalkozásokon résztvevő diákok munkáját megfigyelve éreztem, hogy rájuk is ugyanúgy hatni fognak a hagyományos népi játékok és táncok, ahogyan rám is hatnak 8 éves korom óta.

Mit fog jelenteni ezeknek a gyerekeknek a játék örömén és a felszabadult boldogságon túl? Milyen változásokat hoz az életükbe? Több olyan pozitív változás lesz, amiről ők nem is tudnak, de mégis nagy jelentősége lesz az életük alakulásában.

Feltevéseim a népi játék, néptánc pozitív hatásairól

Eddigi oktatói munkám alapján szeretném elmondani, miként próbáltam – próbálom a népi játékok – néptáncot megkedveltetni, amennyire lehet megtanítani az értelmileg akadályozott gyermekekkel.

Feltevéseim a népi gyerekjátékok pozitív hatásairól:

1. Közösségformálás
2. Kötelességtudat kialakítása, fejlesztése
3. Önmaguk és egymás elfogadása
4. Az ének a zene és mozgás koordinálása
5. Alkalmassá válnak a nyilvános szereplésre

Ebben a korban a *közösség formálódásának* fontos szerepe van. Minden gyereknek tudnia kell, hogy közösségekhez tartozunk, és a közösségek írott és íratlan szabályait a közösség minden tagjának be kell tartania. Közösség a család, az iskola, az osztály, a baráti társaság és a tánccsoport is. A tánccsoportot az azonos érdeklődés, az azonos szórakozás és a fellépések öröme tartja össze. A közösségbe való belépés önkéntes, de aki belépett, annak a közösség létéért, munkájáért felelősséget kell vállalnia. A közösség csak úgy marad fent, és úgy működik mindenki számára megfelelően, ha mindenki végzi a munkáját, feladatát. A pontosság, a megbízhatóság nagyon fontos, ezt tudatosítani kell a tagokban.

A gyerekeknek kiskoruktól kezdve mindig voltak kötelességeik, amelyeknek az elvégzését meg is követeltük tőlük. Ezért a *kötelességtudat kialakítása* nem itt kezdődik. A kötelességtudat hiányának a következményeit nagyon jól be tudjuk mutatni. Ha egy gyerek csupán lustaságból vagy nemtörődömségből nem jön el a fellépésre, az egész csapat munkáját teszi tönkre. Helyrehozhatatlan következménye lesz a mulasztásnak. Itt már nem csak magunkért felelünk, hanem az egész csoportért. A kötelességeink azért vannak, hogy elvégezzük azokat, ezzel nemcsak a saját, hanem a társaink életét is jobbra tesszük. A kialakulóban lévő kötelességtudatot erősíteniünk kell, hogy érezzék a felelősségüket az élet minden területén.

Önmaguk elfogadása nagyon nehéz feladat. Nekem ez nem megy! Én olyan ügyetlen vagyok! Ezt én nem tudom megcsinálni! Kövér vagyok! Csúnya vagyok! Ezeket könnyű kimondani, és ha sokat mondogatjuk, a végén el is hisszük! Miért lenne ez másképp egy gyereknél? Nekik még nehezebb a feladatuk. Ők kevesebbet éltek, cselekedtek és kevesebb sikerélményük volt. És a gyerektársaktól a negatív kritikát is sűrűbben lehet hallani, mint a dicséretet, biztatást.

A legkisebb jót és szépet is azonnal észre kell vennünk, és a tudtukra adni, hogy most helyesen cselekedtek, jól végezték a tennivalókat, szépen hajtották végre a feladatokat. A sok dicséret és a biztatás meghozza gyümölcsét, és a gyerekek lassan, de biztosan bízni kezdenek magukban. A *társak elfogadásában* nekünk kell jó példát mutatnunk. El kell fogadnunk a másságot, és erre kell ösztönöznünk őket is. Mindenki tanul, mindenki fejlődik és a gyakorlás eredményeképpen mindenki egyre jobb eredményekre lesz képes. A hajuk színén, a magasságukon, a nemükön nem tudnak változtatni,

de az ügyességük, a tudásuk és a bátorságuk növelése rajtuk múlik. Mindenki képes egyre jobb és jobb eredményeket kihozni magából.

Az ének, a zene és a mozgás összehangolása nehéz feladat. Az értelmileg akadályozott gyerekek az élet többi területén is nehézségekbe ütköznek. A mozgáskoordinációja legtöbbjüknek fejlesztésre szorul. A zenei hallásuk többnyire elmaradott, és a ritmusérzékük is hiányosságot szenved. Hát akkor ennyi nehézség és probléma ellenére miért tanítjuk őket dalos, táncos népi gyerekjátékokra? Azért, mert sok gyakorlással, türelemmel ezek mind fejleszthetők, és ezek fejlesztése kihat más képességek és készségek fejlődésére is. Ha ezeket a fejlesztéseket játékos formában tesszük, a tanulási folyamat a gyerekeknek sokkal vonzóbb, érdekesebb lesz, és nem a tanulást, hanem a játékot fogja észrevenni benne. A játékos formában történő tanulás a tanulásban/értelmileg akadályozott gyerekek számára örömteli játék lesz, és az önfeledt játék formájában felszabadultan fejleszthetjük a képességeiket.

Az általam tanított értelmileg és tanulásban akadályozott gyerekek, akiknek bármilyen okból kifolyólag tartós és átfogó tanulási nehézségeik vannak, akadályozottak a kognitív funkciók területén, motoros és orientációs képességeik fejletlenek. Emocionális, kommunikációs zavarai vannak, hiányosak szociális képességeik. Egész személyiségük sérülékenyebb ép intellektussal rendelkező társaiktól, tovább és nagyobb szükségük van a védettségre. A játék, a dal és a mozgás eszközén keresztül könnyebb a lelkükhöz férkőznünk. A mozdulatokhoz, játékokhoz kötött cselekvések megnyitják őket előttünk, személyiségük jobban érvényesül az örömteli, szabad, önfeledt cselekmények során, mint a szürke hétköznapiakban, amikor a számukra olyan nehéz tanulás az elsődleges.

A zene, a dal, a mozgás a gyermek legkorábbi élménye. Több lelki jelenségre hat, azokat befolyásolja. A játékdalokban rejlő dal, ritmus, dinamika, hangszín lelki, élettani hatást érnek el.

Az énekes játékokban az értelmileg akadályozott gyerekeknél nem csupán játék, az együttlét öröme, hanem az ismeretek, készségfejlesztési lehetőségeknek végtelen tárháza van jelen. A sérült gyerekek az akadályozottságuk mögött gyakran pszichés funkciók egyenetlen fejlődése húzódik meg, vagy olyan szocializációs problémák, melyek gátolják az önkifejezést, kapcsolatteremtést. Nem tudnak viselkedni, túlmozgékonyak, csökkent a feladattartásuk, figyelemkoncentrációs nehézségeik vannak.

A gyermekjátékdalok és táncok felkeltik az aktivitást, szabályozzák az indulatokat. Feszültséget teremtenek, vagy levezetnek. Egyszer megnyugtатnak, másszor aktivizálnak különböző érzelmeket. Serkentik a képzeletet, befolyásolják a közérzetet, alakítják a viselkedést. Fejlesztjük vele a nagymozgásokat, az egyensúlyérzéklet, a kifejező nyelvi készséget, a figyelmet, az egyéni megnyilatkozás képességét, a helyzetfelismerést, a mozgás-zene-ének összehangolásának képességét.

Az értelmileg akadályozott gyerekek szorongásokkal, gátlásokkal küzdenek. Mivel önértékelésük alacsony, az idegenek előtti *megnyilvánulásokat* kerülik. A mindennapi élet legtöbb területén bátor kiállásra van szükség, amiben ők hiányt szenvednek. Gondoljunk csak a kommunikációra, kapcsolatteremtésre, vagy csak egy egyszerű vásárlásra. Az életben naponta többször kell megnyilvánulnunk, és nem csak az ismerősök, hanem idegenek előtt is. Ezeknek a gátlásoknak a legyőzését nagyban segítik a csoport nyilvános fellépései.

A népi gyermekjátékok tanítása értelmileg akadályozott gyermekeknek

A játék olyan cselekvés, amelyet főleg gyerek végez kedvtelésből, szórakozásból, testi-lelki erőinek foglalkoztatásaként. A játék feszültségcsökkentést eredményez és a munkára szoktat. Fontos szerepet játszik a megismerő folyamatban, a szereptanulásban a különböző szituációkhoz szükséges alkalmazkodási képesség, viselkedéstanulásban, a társas kapcsolatok alakulásában.

„Az emberi fejlődés a játék terében képzelhető el. A játék a szeretet, az alkotás a faj egyedei közötti békés, harmonikus interakciók letéteményese. A játék közvetítő szerepet tölt be az érett önkontroll kialakulásában. (Takács, 2001, 56)

A népi gyermekjátékoknak óriási hatása van a gyerekekre. Az énekes és mozgásos tevékenység érzelmekkel serkenti az agy működését. Az ének és a mozgás együttese biztosítja a gyerek számára a mozgásigényük kulturált formában történő kielését. Az óvodás és kisiskolás korban megkezdett zenei neveléssel fejleszthetők legjobban a zenei képességek. A kisgyermekeknek bőségesen kell jó zenei élményhez, ritmikus impulzusokhoz jutniuk. A dalos-táncos játékok mozgásformái kedvező feltételeket teremtenek a testi-lelki fejlődéshez, és tökéletesedéshez.

A játék létrejöttének feltételei

A játék létrejöttének *első feltétele* a játék ismerete. Hagyományos értelemben a játékot nem tanították, hanem a játékon kívül rekedt, többnyire kisebb gyerekek ellesik. Figyelték a nagyobb játszó társaikat, hallgatták a dalt, nézték a mozgásokat és vágyakoztak közéjük. Ha valaki elfáradt, vagy haza kellett mennie, akkor a kisebbeket beállították, hogy a játékot folytatni tudják. A játék folytatása érdekében elnézték a kezdeti hibáit, segítettek neki, míg ő is pontosan megtanulta a szabályt. Ma ez a tanulási forma már ritkábban fordul elő.

Másik fontos feltétel a játék társas megszervezése. Erre nem minden gyerek képes. A nevelőnek kell felismernie, kik azok a csoportban, akik alkalmasak társaik megszervezésére, a játék irányítására. Ez a készség azonos korú gyerekek között nehezebben alakul ki, mint vegyes korú csoportokban. Az idősebb gyerekek szívesebben és bátrabban vállalkoznak egy játék megszervezésére. Ők több tapasztalattal rendelkeznek, hisz már régebb óta játsszák a játékot, és a kisebbek is jobban hallgatnak rájuk. Itt erősebben jelen lehet a pedagógus irányító szerepe.

Harmadik feltétel, hogy a gyerekek szívesen játszanak együtt. Szívesebben játszanak az ügyesebb, gyorsabb, jobbmozgású, jobb ritmusérzékű társaikkal. Előnyben részesítik a jobb hangú, erősebb társakat, vagy a frissen fogadott barátokat. Egy idősebb jobb játékos kedvezően befolyásolja a játékkedvet. A játékon kívül maradt gyerekeket a pedagógusnak kell a játékba segíteni, de előbb várni kell, hátha a maga igyekezetével is meg tud felelni az elvárásoknak.

A hagyományos népi játékok tanításának jelentősége

Ha ugyanazokat a lélektani és társadalmi hatásokat kívánjuk elérni, amit a hagyományos népi játékok, akkor az eredeti játékokat tanítsuk.

„Az énekes játékok szövegei, funkciói az ember és a természet, az ember és a közösség viszonyáról, magatartásáról őriznek olyan ismereteket, amelyek az emberré válás kellékei, s amelyek akkor válnak a gyerek sajátjává, ha az ezekre vonatkozó emlékképeit fel tudja idézni. Egyes népi játékok a hasonló elemeket tartalmazó mesékhez, mondákhoz kapcsolódnak. Mindezek az ismeretek színesen, érdekesen és nem utolsó sorban együttesen kell segítsék a gyermek fantáziájának és az önálló játék utáni vágyának kialakulását.”
(Falvay, 1990, 11)

A falvakban, a terepeken gyűjtött anyagot tekintjük eredetinek. A játékok mai letisztult formája évtizedek, olykor évszázadok alatt alakult ki, a szerepüket ebben a formában tudják legjobban betölteni, átalakításuk fölösleges. Sokan vannak olyanok, akik ha meghallják azt a szót, hogy néphagyomány, rögtön a falura, és egy értékes, de elhaló félben lévő kultúrára gondolnak. Kevesen hiszik még, hogy éppen a néphagyomány az egyik olyan forrás, ahonnan a leghasználhatóbb mintákat kapjuk a jövő kialakulásához. Fordítsuk tehát az időt és az energiát arra, hogy minél többet játszunk a gyerekekkel olyan játékot, amelyeket ők szeretnek.

„A néphagyomány ápolása ...kétszeresen indokolt. Egyrészt mert a gyermek ugyanolyan észrevétlenül tanulja meg a mondókákat és gyermekdalokat, mint az anyanyelvét. Amikor a gyermek dallamokat énekel, vagy komponál, játékos dallamalkotása a magyar nyelvi, illetve zenei sajátosságoknak felel meg. Másrészt a néphagyomány a zenét a szöveg és dallam tökéletes egységében tárja a beszélni tanuló gyermek elé. (Forrai, 1974, 19)

Tanítási módszerek

A tanulásnak két formája létezik. Az *utánzásos tanulás*, amely során másoktól ellesve, az idősebbeket hallgatva, látva „ragad” a gyerekekre a tudás. A másik mód, amikor valaki *direkt* tanítással adja át az ismereteket, a gyakorlati tudást. A kettő között nincs merev határ, az egyik tanulási forma könnyen átszaphat a másikba.

Páli Judit: *Játék, tanulás, játékos tanulás* című cikkében írja: „A játék és a tanulás elválaszthatatlanok egymástól. Nem szándékos, nem tudatos, holott tele van érdeklődéssel, kíváncsisággal, érzelmekkel, melyek mindig a szituációkhoz kötődnek. Nem tevékenység, hanem pszichikus funkció. Az alkalmazkodási készség, az alakuló világkép és a kompetens viselkedés fejlődése olyan összefüggésmintákat hordoz, amelyben már nehezen különíthetők el a gondolkodási stratégiák a viselkedési stratégiáktól.” (Stöckert, 1995, 227)

A mai iskola tanóra centrikus, ahol a tanár tanít, a gyerek tanul. Nem is lehet igazából máshogy, mert a különböző korú gyerekek más és más termekben tanulnak, így a tudnivalók utánzásos tanulására nincs is lehetőség. A játéktanítás során a fő célunk az, hogy a gyerekek kedvvel játszanak. Nyújtsunk nekik szórakozást, élményt, az együttlét és az együtt játszás örömét! Ez a legfontosabb feladatunk. A játékok csak így tudják betölteni eredeti funkciójukat.

Más megvalósítható feladatok, például az ismeretszerzés, a tárgykészítő technikák megismerése csak ez után következik.

Régebben a gyerekek nem unatkoztak. Ennek nem az volt az oka, hogy kevesebb ráérő idejük volt, hanem az, hogy együtt voltak. Így aztán el tudták lesni, tanulni egymástól a játékokat, nem maguktól játszottak, hanem egymást utánozták. Az utánzás kétségtelenül kulcsszerepet játszik életünkben ősidőktől napjainkig. A gyerekek utánozzák egymást és a felnőtteket is. Ha a szülők vagy a barátok játszanak velük, akkor tőlük tanulják meg a játékokat, ha nem (Melyik szülő ér rá a gyerekével játszani?), akkor rajtunk, a pedagógusokon a sor. Nekünk kell pótolni a hagyományos közösség hiányában eltűnő félben lévő szórakozási formákat. A gyerek magától nem játszik, a játékaire tanítani kell. A játékkedvüket mindig növeli, ha mi is jókedvűen, vidáman együtt játszunk velük. Ez fontos a játéktanulás elején, amikor a szabályokat még csak tanulják. Munkánk sikere, ha magukénak érzik a tanult játékokat. Nagy öröm, ha a gyerekek maguktól kezdik el a tőlünk tanult játékokat játszani, hogy ha új játék megtanítására kérnek minket.

A játékok kiválasztása

Mivel eredeti játékanyagot akarunk a gyerekeknek tanítani, felmerül a kérdés, hogy milyen játékokat tanítsunk. Azt sem szeretnénk, ha az ország minden pontján ugyanazokat a játékokat játszanák csak a gyerekek, fontos, hogy a különböző vidékeken élő gyerekek, az arra a tájegységre jellemző játékokat, dalokat sajátítsák el. Amennyiben van rá lehetőségünk, gyűjtsünk helyi, illetve környékbeli játékokat arra vigyázva, hogy azok biztosan a magyar néphagyományban gyökerezzenek. Előfordulnak olyan idegen eredetű, de meghonosodott játékok, amelyeknek szövege, dallama, játékmódja egyaránt megfelel a hagyományos magyar népi játékoknak, ezeket is nyugodtan taníthatjuk

„Adjuk tehát gyerekeinknek kisgyerekkoruktól kezdve az esztétikailag értékeset, szebbet, művészibbet! Hiszen ezzel neveljük, alakítjuk ízlésüket is, s ez alapja lehet annak, hogy amikor felnőnek, meg tudják különböztetni a valódit a hamistól, az értéket a giccstől.” (Lázár, 1997, 64)

A legfontosabb szempont, úgy tanítsunk játékokat, hogy a gyerek számára élvezetes legyen. A hagyományozódás természetes folyamatában a gyerekek maguk választották ki a számukra kedves

játékokat. Ők döntötték el, hogy melyikbe állnak be, melyiket tanulják meg. Ma a mi feladatunk az, hogy a bőséges játékkészletből kiválasszuk, melyik játékot tanítsuk meg a gyerekeknek, melyikkel tudjuk a legjobban szórakoztatni.

„Ez az öröm sokféle forrásból fakad: magában foglalhatja a funkcióörömet, (a csinálásnak a jó érzését), az előidőzésnek, a létrehozásnak az örömet, a ritmus kellemességét, az ismétlésnek, a ráismerésnek boldog biztonságát, az illúzió izgalmát, a veszélytelen veszély gyönyörűségét.” (Merei, 1973, 35)

Ezért tanítsunk nekik többféle, változatosabb játékot, így biztosan mindenki talál közöttük kedvére valót.

Tanítsunk sok mozgással, több-kevesebb énekkel járó mozgásos játékokat, fogócskákat, sportos jellegű népi játékokat, szellemi játékokat és párválasztó játékokat. A bőséges kínálatból mindenki ki tudja választani a neki leginkább tetszőt.

Az értelmileg akadályozott gyerekek játékára jellemző, hogy egyoldalúan fejlett, vagy elmaradottabb ép társaikétól. Bármilyen a játékuk, nekik is elsődleges céljuk a felszabadult örömszerzés. Bármi is gátoltak, ennek ellenére a pedagógus segítségével ők is mind képesek erre. Ezért kiemelt szerepe van a pedagógusnak. A játékirányítás nem beavatkozás, hanem annak biztosítása, hogy a játékfolyamat a megfelelő irányba haladjon. Elsőséget élvez a gyerekek szabad kezdeményezéseiből fakadó játékfolyamat. A játék, mint a fejlesztés eszköze gyakran kerül a sérült gyerekekkel való foglalkozás központjába.

Ez csak megfelelően megengedő, szeretetteljes, a személyiséget tiszteletben tartó magatartással lehet eredményes.

Pitypang táncsoport

A táncsoportot kezdetben öt olyan leány és öt olyan fiú alkotta, akik a BKMÖ bajai Közoktatási Intézménye és Gyermekotthona Készségfejlesztő Szakiskolájának 9–12. osztályából kerültek ki. A több osztály összemosására azért volt szükség, hogy a lányoknak megfelelő számú fiú párja legyen. A fiúkat nehezebben lehetett az elején a táncra bírni, de később már ők is olyan lelkesek voltak, mint a lányok.

Mi tagadás, szeptemberben nehezen indult a tánc. Eleinte nem nagyon merték megfogni egymás kezét, vagy derekát, és nem nagyon mertek egymásra nézni. Voltak kisebb-nagyobb összeveszések, megsértődések és a lelkesedés is váltakozó volt. A pedagógus a biz-

tos pont, fontos a türelem, lelkesedés és hit – ez mindig átsegítette a csoportot a nehézségeken, és hétről hétre, egyre jobban összeszokott a társaság. Karácsonykor, az első nyilvános fellépésükkor még lehetett a zavart és a félelmet látni a gyerekeken, és nem is volt mindenki olyan bátor, hogy szerepeljen a színpadon, de az akkori siker olyan erővel lendítette előre a tánccsoportot, hogy nem volt kérdéses a további működésük. Napról napra, hétről hétre, fellépésről fellépésre láttuk a csodát az első győzelemig.

Az első megmérettetés

A tánccsoport szeptemberi elindításakor még csak nekem, a csoportvezető pedagógusnak volt határozott elképzelésem a csoport fellépéseiről. Már tudtam, hogy a tanév végén megrendezésre kerül egy megyei verseny. A kitűzött cél a Ki mit tud?-on egy jó szereplés volt. Tudtam, hogy hosszú, nehéz, sok türelmet, szorgalmat és kitartást igénylő munka vezet odáig. Tervbe vettem az iskolai és városi ünnepélyeken, rendezvényeken való részvételt, a szüreti bálon, és a táncházakban való szerepléseket, és egy tavaszi néptáncbemutatót. A csoport tagjainak ezeket a fellépési lehetőségeket csak apránként, egyiket a másik után mondtam el, nem akartam megijeszteni az elején még a kézfogással is küszködő táncosokat. Az első fellépés után, ami Baja város főterén egy karácsonyi ünnepély volt (1.számú kép), a gyerekeken olyan lelkesedés lett úrrá, hogy már nem csak várták, hanem kérték is az újabb bemutatkozás lehetőségét.

A nagy nap

Végre eljött a várva várt verseny napja!

Nagy izgalommal indultunk el. Az utazás jó hangulatban telt el, időben megérkeztünk a helyszínre. Érkezés után lepakoltuk az öltözőnkben, majd elmentünk megnézni és bejárni a színpadot.

Megnéztük a műsortervben, mikor kerülünk sorra. Az elsők között voltunk, ezért máris átöltöztünk viseletbe, ami persze nem volt problémamentes. Csak öltözködés közben derült ki, hogy mit felejtettünk otthon... Szerencsére megoldódtak a problémák, és készen álltunk a megmérettetésre.

Több kategória is volt: drámajáték, modern tánc, hangszer, ének, társastánc, néptánc. A zsűri tagjai között minden témakörnek volt szakértője. Eljött az idő, hogy színpadra lépjünk, izgatottan áll-

tunk sorba a színfalak mögött. Ahogyan megszólalt a zene, az izgalom elmúlt, és a táncocska nagyon jól sikerült, mindenki a legjobb formáját hozta.

Vastapsot kapott a csoport. A fellépés után az öltözőben megbeszéltük, hogy kinek milyen érzés volt, hogy sikerült a tánc, hogy sikerült az éneklés tánc közben, és persze mindenki dicséretet kapott. Átöltözés után megebédeltünk, majd visszamentünk a nézőtérre, hogy megnézzük a többi előadást is.

A műsor végeztével a zsűri összeült egy kis tanácskozásra, majd következett a várva-várt eredményhirdetés! Az egész csoport tükön ülve várta, milyen minősítést kapunk. Végre felhangzott a nevünk – Pitypang Tánccsoport Bajáról – a Bács-Kiskun megyei Ki Mit Tud vetélkedőn néptánc kategóriában arany minősítést nyert! Mindenki nagyon örült az eredménynek, és rögtön elhatároztuk, hogy visszajövünk!

Az első sikert nagy lelkesedés követte – annyira büszkék voltak magukra a gyerekek. A következőkben folyamatosan nőtt a csoport létszáma, a három tanév alatt 24 főre növekedett. Az iskola alapítványának támogatásával és a varró szakoktatók segítségével gyönyörű színes kartonszoknyákat kaptunk, ami még jobban motiválta a lányokat, fiúkat.

A következő tanévekben több bronz, ezüst, illetve arany minősítést nyert a csoport a megyei és országos megmérettetéseken. Több alkalommal részt vettünk a MÁS Fesztivál Országos Nonverbális Találkozóán, ahol a zsűri elnöke az értékelésen mindig kiemelte a csoport tevékenységét, és csak dicsérő szavakat hallottunk. Természetesen gyakori szereplője lett a csoport az iskolai és városi rendezvényeknek is.

A gyakorlat alkalmazhatósága mellett szól az a tény is, hogy azóta dolgoztam a módszerrel a Norvég Alap Színkeverő – Reménység, Oktatás, Művészet, Alkotás pályázatában, ahol hátrányos helyzetű, illetve roma gyerekeknek tartottam népi játék, néptánc, kézműves foglalkozásokat.

Az utóbbi két évben az EFOP 3.3.2-17. számú Mesehaló pályázat keretein belül jelenleg is foglalkozom különböző korú gyermekekkel, ahol a népi játék, néptánc foglalkozásokat élőszavas mesemondással kiegészítve dolgozom a program és a módszertan kibővítésén. A népi játék – néptánc – népmese foglalkozások gyakorlatának célja: közösségformálás, személyiségfejlesztés, önmaguk és egymás elfogadása, ének-zene-mozgás koordinálása.

A néptánc értékörző, értékközvetítő, a gyerekeket aktív befogadásra és alkotásra készíti. A tánc kreatív folyamat, amely az együttes élmény révén elősegíti az ember aktivitásának serkentését, memóriájának fejlesztését, gazdagodik ön – és emberismeretük, kapcsolatteremtő képességük. Megszokják a megtervezett, összpontosított munkát, javul térbeli biztonságuk, fejlődik idő – és ritmusérzékük, mozgásuk harmonikusabbá válik. Elengedhetetlen pedagógiai eszköz a motiváció folyamatos jelenléte, a szabálytisztelet kialakulása, a játék öröme. A foglalkozásokon a gyermeket helyezzük előtérbe, róluk szól, egyéni ötleteik is beépítésre kerülnek. Lelkileg és fizikailag játékosan fejlesztünk, odafigyelve a gyermekek igényeire, így az élmény és a fejlesztés közös céllá válik. A foglalkozások jó hangulatban zajlanak, fontosnak tartjuk a közös élményszerzést, hagyományaink megőrzését, szeretetét és továbbadását. A gyakorlat során figyelembe vesszük a gyerekek életkori és értelmi sajátosságait, képességeiket, differenciált és egyéni bánásmódban részesülnek. A gyakorlat alapja a népi játék, a játéktevékenységeken keresztül tanulják meg a mozgásformákat, az egyszerűtől haladva a bonyolultabb felé.

A foglalkozások során a figyelem, a társas kapcsolatok, az önfegyelem, az önkontroll fejlesztése, a mesékhez, a táncművészethez, az ének-zenéhez, a mozgáshoz való kapcsolat örömteli források közepette valósul meg. Szocializációs szempontból kiemelendő, hogy mivel a gyerekek együtt dolgoznak, fontossá válik számukra a közösség, a közös élmények. Elősegíti a szociális integrációt – a gyerekek megmutathatják magukat. Esélyegyenlőséget biztosítunk számukra – szinte minden gyermek, akit tanítok hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű.

A hatékonyság növelése érdekében fontos a szoros együttműködés a gyerekekkel és a szülőkkel is. Nyílt napokat szervezünk, a szülők is aktívan részt vesznek a programban. A gyerekek sikerei még jobban elősegítik a szülői együttműködést, illetve partnerkapcsolatok kialakítását. A szülők segítőkészsé, nyitottabbá válnak az intézmény, a pedagógus felé, sőt esetleges nevelési tanácsokat is elfogadnak.

Az órák menete

Az órát mindig ráhangolással, közös beszélgetéssel kezdjük. Kivel mi történt, kinek van valamilyen problémája, kinek van születésnapja, névnapja.

A következő lépés a születésnaposok, névnaposok köszöntése egy mindenki által már megtanult köszöntővel. Ezt követi az átmozgató bemelegítés, majd különböző fejlesztő gyakorlatok.

Átismételjük az előző órákon tanultakat (énekek, lépések, motívumok, kombinációk). Ezután az aktuális ünnepkörhöz / témához kapcsolódva mesélek, énekelek nekik, eközben észrevétlenül bővülnek néprajzi, népzenei ismereteik. Ha valaki ismeri az éppen aktuális mesét, népszokást, dalokat, elmesélheti az ezzel kapcsolatos élményeit, éneklünk vele együtt a dalt.

A kis pihenést új dal, illetve új motívum tanulása követi, majd elpróbáljuk az éppen készülő koreográfia elemeit. Az óra utolsó részében mindig van szabad tánc és szabadon választott játék.

Összefoglalás

A gyakorlat – a mese, ének, zene és tánc – egyidejű alkalmazásával a tanulók komplex megsegítését céloztam meg. Alkalmazásával a gyerekek kiegyensúlyozottabbá, összetartóbbá, kötelességtudóbbá váltak. Együttműködőképességük, önelfogadásuk, önértékelésük, fegyelmezetttségük, mozgáskoordinációjuk fejlődött. Ezen előnyök kollégáim elmondása alapján a tanórákon is tapasztalhatók. A foglalkozásokon részt vevő tanulók elsajátították az udvariasság alapvető szabályait, ezeket tiszteletben tartják. Biztosabban mozognak az iskolán kívüli környezetben is, önállóbbá, magabiztosabbá váltak, mindennapi szituációkban önálló megoldásra töreksenek, kialakultak csoportos viselkedési formáik.



1. kép. Karácsonyi fellépésen



2. kép. Versenyfellépés

Irodalomjegyzék

- Dr Takács Bernadett (2001): *Gyermek-játék-terápia*. OKKER Kiadó, Bp.
- Falvay Károly (1990): *Ritmikus mozgás, énekes játék*. OPI, Bp.
- Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában*. Zeneműkiadó, Bp.
- Kodály Zoltán (1982): *Előszó*. In: *A Magyar Népzene Tára I.*, Gyermekjátékok, Budapest.
- Lázár Katalin (1997): *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Maszler Irén (2002): *Játékpedagógia*. Comenius, Pécs.
- Susanna Millar (1973): *Játékszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Páli Judit (1995): *A játék, mint interaktív szabályozás*. In: Stöckert Katalin (szerk.): *Játékszichológia*. Eötvös Kiadó, Bp.

AZ ÁLLATASSZISZTÁLT TERÁPIA SZEREPE A PEDAGÓGIÁBAN

Korsós Mónika

EGYMI, Baja,

korsosmonika93@gmail.com

Bevezetés

Az ember állatokkal való kapcsolata mélyen gyökerezik, hiszen az állattartás mindig is meghatározó részét képezte az életének. Minden emberi lény jobban preferálja az olyan kapcsolatokat, melyek valamilyen előnnyel szolgálnak számára. Ugyanez igaz az állattartásra is, hiszen maga a haszonállat elnevezés is azt sugallja, hogy nem csak tartásról van szó, hanem más előnyök is származnak az egymás mellett élésből. Elég csak visszagondolnunk, milyen kultúrája van a szarvasmarha, a sertés, a házi szárnyasok tartásának, illetve, milyen feladatokat kell ellátnia egy kutyának. Az elfogadott szemlélet, hogy ezeknek az állatoknak bizonyos fajta feladataik vannak, melyek örökérvényűek.

Mégis az idő előre haladtával egyre inkább utat tört magának az az álláspont is, hogy az állatoknak nem csupán az a feladat jutott, hogy elhúzzák a kocsit egyik helyről a másikba, vagy húsukat, tejüket adják jobbnál jobb ételek elkészítéséhez, esetleg segítsék a vadászatot és a nyáj egyben tartását, hanem valami sokkal magasabb, sokkal emberfelettebb feladatuk is. Írásomban a csodálatos állatok közül a kutya különlegességét szeretném kiemelni és megismertetni a kutyákkal történő munka lehetőségeit.

A kutya szerepe

„A kutya mesterséges állat, és nagyon különbözik a farkastól” – alapítja meg Csányi Vilmos, mely során egy olyan folyamatra utal, ami a domesztikáció elnevezést kapta. Domesztikáció fogalmát tekintve egy vadon élő állat háziasítása folyamatát takarja (Bakos, 1976, 197). A folyamat lényege, hogy a vadon élő fajokból olyan változatok jöttek létre, melyek eltérő külső és belső tulajdonságokkal rendelkeznek. Ehhez társul fontos tényezőként, hogy az ember számára valamilyen hasznót jelentett a háziasítása. A domesztikációs folyamat sikerességéhez alapfeltétel volt az ember közelségének

elfogadására való hajlam és az embertől való félelem csökkenése. Mivel a szelekciót egyértelműen az ember irányította, így nem véletlen, hogy a folyamat során igyekezett a számára leginkább előnyös, hasznos egyedek megtartását szem előtt tartani. Ennek eredményeképpen jöttek létre a ma is megtalálható számos kutyafajták és különböző munkák melyeket elvégeznek (Csányi, 2005).

Sok kutyatartó körében jelent meg a kutya családtag szerepe, de ezeknek a négylábú társaknak sokkal több és különlegesebb képességei is vannak, mint gondolnánk. Kutatások bizonyítják, hogy bármilyen háziállat tartása jelentős változásokat idéz elő az állattartó egészségi állapotában, stresszoldó képességeiben, és nem mellesleg nagy mértékben fejleszti az empátikus képesség fejlődését (Topál, Hernádi, 2011).

„Egy kedvenc állattal való kommunikáció és a róla való gondoskodás javíthatja a kisgyermekek szociális viselkedését és non-verbális kommunikációját” – írja könyvében Dr. Jakab Ferenc a kutyák és gyerekek kapcsolatát érintve (Jakab, 2011, 236). Ez a pozitív alap teszi lehetővé, hogy a kutya a segítő, terápiás szakmában is jelentős szerepet töltsön be.

A kutyák csodálatos lények, nem ítélik meg, nem tesznek különbséget az emberek között, mindenkihez ugyanazzal a lelkesedéssel fordulnak, tekintet nélkül arra, milyen a bőrszíne, milyen nyelvet beszél vagy éppen milyen korú és nemű. A történelem alakulása során volt már olyan személy, aki mindezt felismerte és képes volt „gyógyítani” a kutyák által. Ma ezt nevezzük állat-asszisztált terápiának.

Állatasszisztált terápia

Az állatasszisztált terápiát, mint módszert B. Levinson, amerikai pszichológus dolgozta ki az 1960-as években, először érzelmileg zavart, illetve árva gyerekek gyógyítására. A módszert később kiterjesztette súlyos, gyógyíthatatlan betegek segítésére (enyhítette a depressziót), illetve idősekre, akiknél az egyedüllét és magány miatti szellemi és fizikai leépülést tudta gátolni, illetve lassítani az állatterápia segítségével.

Állatasszisztált foglalkozásnak nevezzük azokat a programokat, melyek során egy vagy több állat társaságában látogatunk meg egészséges vagy beteg embereket (lehet egyéni vagy csoportos látogatás) (Babos, 2013).

A kutyás terápia típusait ma már sok helyen felfedezheti az ember, akit kicsit is jobban foglalkoztat a munka módszertana. Én most az Alapítványunk által összeállított anyagból igyekeztem a legfontosabb elemeket felsorolni, melyet a hivatalos honlapon bárki bármikor megtalálhat.

A kutyával asszisztált terápia során egy nagyon komoly és szervezett team munka valósul meg, melynek tagjai alapszinten a kutya, a gyerek, a felvezető (kutyavezető) és a pedagógus. Az előzetes szervezés során meghatározásra kerül a fejleszteni kívánt csoport összetételétele és a meghatározott célok, amikhez igazodva kerül kiválasztásra az alkalmazandó módszer is. A team megfelelő működéséhez rendkívül fontos a megfelelő kommunikáció a résztvevők között és maga a kutya személyisége. Nem minden egyed alkalmas arra, hogy segítő munkát végezzen, ennek kiszűrésére pedig nagyon szigorú szabályoknak is vizsgának kell megfelelni. A vizsgák során szélsőséges szituációkban tesztelik a kutya-gazda páros együttműködését és a kutya alapvető személyiségét (MATESZE vizsgasabályzat). A jó terápiás kutya nyugodt, engedelmes, barátságos és szívesen dolgozik idegenekkel.

Ha a munkához minden feltétel adott, akkor a következőképpen valósulhat meg a terápia.

1. **AAA** (*animal assisted activity*):

Állat-asszisztált aktivitás, melynek lényege a foglalkozásokon résztvevő személyek életminőségének növelése, melynek során általános célokat jelölnek ki és a fejlődést nem követik nyomon. A program általában spontán módon alakul.

Ez tulajdonképpen egy látogató program. Itt a kutya ugyan jelen van, de nem történik konkrét fejlesztés. Nincs konkrét fejlesztési cél, konkrét célcsoport. A kutya jelenlétének „csak” jótékony hatását használjuk ki. A kutya selymes szőrének simogatása, önzetlen szeretete, a rendszeresen járó állatok mind sokat jelentenek pl.: az idős embereknek. Mindamelllett, hogy a felvezetőkkel beszélgethet, mely már magában is egy mentálhigiénés foglalkozás. A beszélgetés nem csak a kutyáról szólhat, de a kutyán keresztül indulhat el.

Általános célok:

- egyes résztvevők zárkózottságának, elszigetelődésének csökkentése,

- pozitív kapcsolat kialakítása kutya és a foglalkozásokon résztvevők között,
- a feladatokban való részvétel igényének erősítése a kutya részvételével,
- kapcsolatteremtés képességének fejlesztése a kutyával, emberekkel (társakkal és idegen személyekkel egyaránt)
- szociális képességek fejlesztése,
- a kutyák viselkedésének megértése, emberi viselkedéssel való összehasonlítása,
- egyes résztvevők állattal kapcsolatos félelmeik és ellenérzéseik csökkentése,
- érzelmi beleérzőképesség, empátia, mások érzelmeinek változására való figyelés fejlesztése,
- kommunikációs képesség fejlesztése,
- az állat jelenlétében fellépő vagy más okokra visszavezethető stressz csökkentése (Bánszky és munkatársai, 2012).

Törekszünk arra, hogy a közösen eltöltött idő minden esetben hasznos és kellemes legyen mindenki számára. A feladatok megoldásán keresztül minél több sikerélményben legyen részük, örömük a játékban. Fontos, hogy a kutyával való kapcsolat során ismereteket szerezzenek a kutya viselkedéséről, életmódjáról, gondozásáról, de figyelmet fordítunk arra is, hogy eközben a résztvevőnek reális képe alakuljon ki önmagáról, személyisége fejlődjön.

2. *AAT (animal assisted therapy):*

Állat-asszisztált terápia, mely során már kitűzött célok szerint szervezik a foglalkozásokat és a fejlődést nyomon követik.

Konkrét terápia, rehabilitáció, fejlesztés. Meghatározott a fejlesztendő terület. Van fejlesztési cél, konkrét a célcsoport. Meghatározottak a terápiás keretek. Itt a kutya, mint motivációs társ van jelen.

A fő hangsúly a kutya munkáján van. A kutya kellő képzettséggel és rutinnal képes arra, hogy bizonyos szituációkat a felvezető segítségével nélkül is oldjon meg. Ez egy igen nehéz területe ennek a munkának.

Feladatok:

- A megelőzés (prevenció), a gyógyítás (korrekció), a képességfejlesztés, a nevelés, valamint az életminőség javítása.
- A fogyatékból eredő hátrányok csökkentése, kompenzációja.

- Pszichés funkciók / érzékelés, észlelés, emlékezet, figyelem, gondolkodás/ fejlesztése.
- Motoros funkciók fejlesztése: nagy mozgások, finommozgások koordinációja, helytelen mozgások korrekciója, adekvát mozgások kialakítása, tartási hibák csökkentése, egyensúlyérzék, ütem- ritmusérzék fejlesztése.
- Az érzelmi-, akarati élet, a viselkedés, a magatartás, a cselekvés pozitív irányú befolyásolása.
- Önállóságra való nevelés.
- A célcsoport életkorának megfelelő fegyelem, kitartás céltudatosság, felelősségérzet, a kötelességtudat kialakítása.

3. **AAE** (animal assisted education):

Az állat asszisztált pedagógiában is túlnyomórészt kutyát alkalmaznak motivációs társként, mert az állatnak óvodában, iskolában kell dolgoznia és nem „csak” simogatás céljából viszik be az intézetbe. A kutyát a legkönnyebb megtanítani különböző feladatokra, hiszen mind az óvodai-, mind az iskolai foglalkozásokba, órákba bevonható a négylábú, ezzel is megkedveltetve a különböző órákat, foglalkozásokat a gyermekekkel. Magyarországon is már több alapítványnak vannak iskola, illetve óvoda programjai (Babos, 2013).

Lényegében az iskolai órák a szokásos módon zajlanak, anynyi változással, hogy egy négylábú is jelen van. Bizonyos feladatokban aktívan részt vesz, máskor pedig figyelmesen hallgatja például a gyerekek olvasását vagy feleletét. A kutya jelenléte számos jótékony hatást gyakorol a stresszhelyzetben lévő gyerekekre, megelőzve a későbbi szorongásos tüneteket.

Legyen szó bármilyen célcsoportról a megfelelően kiválasztott terápiás módszer és a tökéletes csapatmunka lehetővé teszi, hogy azon emberek életminőségét javítsuk, akik valamilyen hátránnyal küzdenek az életben. A kutya jelenléte utat nyit a zárkózott lélekhez, összekapcsolja az ellentéteket és elősegíti a fejlődést. Az állat-asszisztált terápiát végző állatok és emberek is rendkívüli odaadással fordulnak a rászoruló felé és képesek őket a megfelelő irányba terelni, mindezt felszabadult, barátságos és játékos hangulatban.

Tapasztalatok az Eötvös József Főiskolán

Abban a szerencsés helyzetbe kerültünk, hogy alapítványunk önkéntesei első kézből mutathatták meg a jövő pedagógusainak, hogy milyen csodálatos is az állat-asszisztált terápia. A jelenlegi oktatási kultúrába csak nagyon kevés helyen fér be a kutya jelenléte és nagyon kevés helyen ismerik el ezt a módszert hatékony alternatívaként. Véleményem szerint, ennek a kiindulópontja pusztán a tájékoztatás hiánya. A legtöbb intézményben dolgozó szakember vagy nem is tud erről a lehetőségről vagy hiányosak az információi. Ennek a problémának az egyik tökéletes megoldása például, a Főiskola által szervezett program, melyen mi is részt vettünk. A pedagógusok testközelből ismerhették meg, milyen módon valósulhat meg a kutyával asszisztált munka és tapasztalt szakemberektől kaphattak választ kérdéseikre.

A bemutatók minden alkalommal interaktív módon zajlottak, mely során a hallgatók kipróbálhatták, milyen érzés egy kutyás órán részt venni és saját bőrükön tapasztalhatták meg annak jótékony hatásait. Ismereteket szerezhettek a terápiás kutyák kiképzéséről, a felelős állattartásról és nem utolsósorban a fejlesztő munkáról és azok módoszatairól. Minden alkalommal örömmel és persze izgatottan érkeztünk a helyszínre, hiszen belegondolni is csodálatos, hogy azok a hallgatók, akik idővel majd a munkavilágában pedagógusként fognak dolgozni, már ennyivel szélesebb eszköztárral fognak rendelkezni, mellyel a gyermekek fejlődését fogják elősegíteni.

Néhány kedves emlék



1. kép: Pityke, a magyar vizsla kártyákat oszt a kosarából



2. kép: Shionra, a fehér huskyra éppen színes csipeszek kerülnek



3. kép: Egyensúly gyakorlat Zsófi-val,



4. kép: Betekintés a segítő kutyák világába Pityke és Léna, a golden retrieverrel a border collie segítségével

Irodalomjegyzék

- Babos Edit (2013): Állatasszisztált terápia. Módszertani előtanulmányok óvodáskorú gyerekek kutyával történő fejlesztésére. *Alkalmazott Pszichológia*, 13 (3)
- Bánszky Noémi, Kardos Edina, Rózsa Linda, Gerevich József (2012): Az állatok által asszisztált terápiák pszichiátriai vonatkozásai. *Psychiatria Hungarica*, 27 (3)
- Csányi Vilmos (2012): *A kutyák szőrös gyerekek*. Libri Kiadó, Budapest
- Jakab Ferenc (2011): *Kutyapszichológia*. Magánkiadás.
- Magyar Terápiás és Segítőkutyás Szövetség Egyesület, Terápiás kutyák vizsgálatszabályzata.
<http://www.matesze.hu/sparta3/doktar/4/tk-vizsgaszabalyzat.pdf>
(2020.03.20.)
- Topál József, Hernádi Anna: Gyógyító állatok (2011): Tudomány vagy kuruzslás. *Magyar Tudomány*, 112(6)

AZ ÁLLATASSZISZTÁLT PEDAGÓGIA

Tóth Zsófia

óvodapedagógus, EKF, Baja
zsofiatoth1599@gmail.com

Bevezetés

Az állatok már a kezdetektől jelen vannak az emberek életében. Részt vesznek a mindennapjainkban, akár haszon-, akár társállatként. Közülük is bizonyos fajok dominánsabban vettek részt az ember fejlődésének alakításában; ilyen például a kutya és a ló. Idővel észrevettük, hogy nem csupán fizikai értelemben tudjuk hasznosítani őket az életünk során, de a mentális és emocionális területeken is fontos szerepeket tölthetnek be, segítségünkre lehetnek a különböző betegségek gyógyításában, vagy nehézségeink kiküszöbölésében.

Mióta az emberek már nem eredeti szerepkörükre használják a különböző fajokat, azóta megnőtt az igény a háziállatok tartására. Bár ugyanúgy az életünk aktív részesei, már nem vadászati célból, élelmiszerként, teherszállítóként és haszonállatként vannak tartva elsődlegesen, hanem az idővel általunk észrevett és egyre inkább értékelt életminőség javító szempontból. A gyermekeink életében talán még nagyobb szerepet kapnak a társállatok, hiszen a legtöbb gyermek egyfajta belső ösztönnel vágyja a társaságukat.

A háziállatok szerepe

Társas igényeink kielégítetlensége, a társadalmi elvárásoknak és eszméknek való megfelelési vágyunkból eredő kudarcok miatt, illetve a folyamatos stressz, ami a mai „rohanó” világot áthatja, gyakran billenünk ki a testi, mentális és lelki egyensúlyunkból. Ilyenkor szükségünk van a természet közelségére, a relaxációra és egy olyan közege, ahol nem kell folyamatos nyomás alatt lennünk. Ebben sokat tudnak segíteni az állatok.

A gyermekek látszólag játékból és könnyedségből álló világába is átszivárog ez a fajta stressz, mely számtalan problémát okozhat, még a normális fejlődést mutatóak esetében is. Egyre több a problémás, nehezen kezelhető vagy beteg gyerek, akiknek már rendelkezésükre állnak különböző terápiás gyógymódok és egyéni fejlesztés is. Előbbihez tartozik az úgynevezett állatasszisztált terá-

pia, mely hazánkban még kezdetleges csupán, de külföldön elterjedtebb módja nemcsak a gyerekek, hanem a felnőttek testi, lelki és mentális problémáinak a kezelésére. A gyermekek érzelemorientáltan gondolkoznak, kiemelten van szükségük a szeretetre, megértésre, illetve a jelen az elsődleges idősík számukra. Ezért a felnőtteknél gyakran nem találnak menedékre, nehezen nyílnak meg nekik. Ebben kiemelten és elementárisan segíthet az állatok jelenléte, hiszen életükben jelképes és fontos szerepet játszanak. Akárcsak a mesehősökre gondolunk, vagy a különböző játékokra, átmeneti tárgyakra, észrevehetjük, mekkora hangsúlyt kap maga az állat.

A nevelési és oktatási intézményekben valósul meg az állatasszisztált pedagógia, amikor a tanórákba vagy foglalkozásokba bevont terápiás állat motivációs tényezőként szerepel.

A családi napköziben vagy bölcsődében is már megvalósulhat az állatasszisztált foglalkozás. Az ezekben az intézményekben uralkodó családi hangulat mellett (gyakran a szülők jelenlétében) a gyermekek könnyebben nyitnak a környezetük felé. Az állatasszisztált tevékenység itt még pusztán motivációs szempontból jelentős, esetlegesen a figyelem felkeltésén és fejlesztésén segíthet. Különböző játéktevékenységekbe, zenés és mozgásos foglalkozásokba könnyen bevonható a kutya. (Szentés, 2017)

Az óvodai nevelésbe már komplexebb módon is fel lehet használni az állatasszisztált tevékenységeket. Az állat jelenléte motiváló erőt ad. A mozgásos feladatokban különösen nagy szerepe lehet (például egy torna-foglalkozás). A nehezen kezelhető gyermekek esetében hatásosnak bizonyulhat, valamint segíthet a gyermekek érzelmeinek kimutatásában.

Az iskolában gyakran alkalmaznak állatterápiát (pl. testnevelésóra). Az állat jelenléte csökkenti a stresszt, fokozza a figyelmet és növeli a koncentrációt. A különböző részképességek fejlesztésében, illetve gyógypedagógiai foglalkozásokon az állatterápia bevezetése szintén növelheti a fejlődés ütemét. A felnőttképzésben és gimnáziumokban ritkán alkalmaznak állatterápiát, pedig a jótékony hatásai életkortól függetlenül megmutatkoznak.

A speciális intézményekben (óvoda, iskola) fokozottan fontos az állatasszisztált terápia szerepe. A különböző problémákkal küszködő gyermekek és fiatal felnőttek (pl.: autisták, értelmi fogyatékosok) gyógypedagógiai és speciális fejlesztésbe, nevelésbe való bevonása nagyobb határfokban idézi elő a fejlődést, tanulást, illetve ezen egyének életében nagy hangsúlyt kap az érzelmi érzékenyítés.

A mozgásfejlesztés elmaradhatatlan része bármely gyermek életének, ezekben az intézményekben pedig erre is fokozottan odafigyelnek, és gyakran tartanak kapcsolatot különböző állatterápiás szakemberekkel, alapítványokkal.

Egyéb intézményekben is sikerrel alkalmazták már az állat-asszisztált tevékenységeket, pl. börtön, időotthon, kórház. (Klimke, 2003)

Háziállatok a gyermekek életében

Számos ember szeretett volna gyermekkorában valamiféle háziállatot, legyen az kutya, macska, aranyhal, vagy papagáj. Számukra az állat szinte emberi értelemmel bír, szimbolikus jelentősége is nagy (gondoljunk csak a mesék állatszereplőire) és barátként, játszótársként tartják számon őket. Kimondottan erős kötődést képesek kialakítani velük, hiszen sokszor az állat pótolja ki azokat a szociális vagy érzelmi hézagokat, melyekre ők és szüleik nem képesek. Minden otthon tartott kutya, macska, ló vagy egyéb élőlény gyakorolhat terápiás hatást a felnőttekre és gyermekekre egyaránt, ha kiegyensúlyozott a közöttük fennálló kapcsolat.

A gyermeknevelésben kimagasló eredményeket lehet elérni egy háziállattal, például a felelősségre tanításban, ami egy gyerek életében nagy kihívás, hiszen számukra a dolgok gyorsan elveszítik „varázsukat”, ezt pedig a megszokás követi. Egy állatról gondoskodni azonban nagyobb feladat, amit egy kisebb gyermek egyedül nem fog tudni elvégezni, de már az is, ha segít a kutyát etetni vagy sétáltatni, állatorvoshoz vinni jellemfejlődéshez vezethet. A gondoskodás iránti vágy benne van az emberekben ösztönös szinten, amit kielégíthet egy állat jelenléte. Csökkenti a magányosság érzését a beilleszkedési nehézséggel küzdők esetében, illetve az empátia, megértés, tisztelet és bizalom kialakításában, elsajátításában is fontos szerepet tölthet be egy házi kedvenc.

Erhard Olbrich pszichológus azon a véleményen van, hogy az állatokban van egy benső nyugalom, ami kihat az emberek stresszhelyzeteire. Az állatok a jelen pillanatban élnek, nem törődnek a jövő gondjaival, vagy a múlttal, ebben rejlik a gyógyító erejük. Reinhold Bergler kutatásokat végzett kutyatartók körében, és arra tett felfedezést, hogy azok az emberek, akik tartanak háziállatot gyorsabban és hatékonyabban képesek a konfliktusaikat kezelni. Ezek az emberek sokkal könnyebben nyíltak meg mások felé és na-

gyobb valószínűséggel alkalmaztak pozitív kimenetelű konfliktuskezelési stratégiákat, mint azok, akik nem tartottak kutyát. (Klimke, 2003)

A megoldandó problémák egyfajta belső feszültséget, stresszt generálnak bennünk, ami kétféle lehet: dis-stressz vagy eu-stressz. A dis-stressz, azaz negatív stressz gyermekek esetében lehet például a beilleszkedési nehézség vagy konfliktus a szülőkkel, mely ha folyamatosan fenn áll különböző szomatikus tüneteket produkálhat. Az eu-stressz azonban pozitív belső feszültség, izgalom, mint amikor valami izgalmas dolog fog történni, amit a gyerek nagyon vár, kihívásként tekint rá a megfélemlítettség helyett. Egy állat jelenléte, tudományos kísérletek által bizonyítottan (Karen Allen) képes a dis-stresszt eu-stresszé módosítani. (Klimke, 2003) Ha egy gyermek mondjuk mozgáskorlátozott, akkor komoly kihívást jelenthet neki elfogadni másságát. Nagy valószínűséggel nem fogja szeretni azon alkalmakat, amikor ki kell mennie a külvilágba és aktivizálnia kell önmagát, de egy segítő társállat, például kutya vagy ló jelenlétében ez meg fog változni. Az, hogy egy kutyát sétáltat, már magában egy pozitív élmény kell, hogy legyen számára, így motiváló hatású lesz a társállat szerepe, kihívásként fog gondolni a mozgásra. Ekképpen taníthatja az állat a gyermeket és a szülőket is arra, hogyan nézzenek szembe a lelki és testi megpróbáltatásokkal.

A „rohanó” világ számtalan feszültségforrást rejt magában, nem pusztán a felnőttek, hanem a gyermekek számára is. A szülők és a környezetük feszültsége rájuk is kihat, a családon belüli konfliktusok pedig különböző pszichológiai problémákat idézhetnek elő bennük. Egy gyermek életében is vannak nagy nehézségek, például a szülők válása, testvér születése, haláleset, költözés vagy az alapvető konfliktusok a család színterén belül. A krízishelyzetek elkerülhetetlenek a mindennapok során. Gyermektől függően számtalan formában megjelenhet rajtuk e sérelmek okozta diszharmonia. Legtöbbször ez a magatartásbeli problémákat foglalja magában, mint például az apátia, agresszió, zárkózottság vagy a fokozott lázadás, engedetlenség, dühkitörések. Az ehhez hasonló esetekben kimondottan pozitív hatást gyakorolhat a gyermekekre egy állat jelenléte. Az óvodás és általános iskolás korosztályról elmondható, hogy az otthon tartott háziállatokat családjuk egyenértékű tagjainak tartják, gyakran megbeszéljük velük a problémáikat, mintha emberek volnának. Nem pusztán kommunikációs segítséget adhatnak a szülőknek, ha a háziállatot bevonják a gyermekükkel való kapcsolatteremtésbe vagy konfliktuskezelésbe, hanem az állattal való fizikai érintkezésnek, a simo-

gatásnak, a házi kedvenc megnyilvánulásainak is hatalmas a szerepe. Karen Allen, a Buffalói Egyetem oktatója tanulmányaiban és munkásságában bebizonyította, hogy a háziállatokkal eltöltött idő és közös tevékenységek, köztük kiemelten a simogatásuk, normalizálja a vérnyomást és lényegesen csökkenti a stresszt, a belső feszültséget. A negatív hatásokat, melyeket akár belső akár külső nyomás hatására élünk át az állatok hatékonyan tudják helyrehozni. (Klimke, 2003) Ez a fajta nyugalom létfontosságú a problémák kezelésében, a mindennapi életben, akár a szülőkről akár gyermekeikről van szó.

A bőrfelületünkön közel 5 millió idegsejt található, melyek kimondottan érzékenyek a kezünkön. A finom érintések az agyunkban különböző biokémiai folyamatokat indítanak el, mely hatására pozitív változások figyelhetőek meg a szomatikus és pszichés rendszerekben. Ennek hatására létrejön a nyugalmi állapot. (Klimke, 2003) Főként az óvodáskorú gyermekek életében fontos az érintés, mint a kommunikáció egyik fő csatornája. Személyes tapasztalataim szerint azok a gyermekek sokkal hamarabb nyugszanak meg és alszanak el, akik egy puha plüssállatot ölelnek, vagy akár simogatnak. A nehezen altatható gyermekek esetében pedig szintén az érintés hozott eredményt, ugyanis a gyengéd simogatás által könnyebben megnyugodtak. A nyugalmi állapot elérésében tehát a házi kedvenc jelenléte kimagasló mértékben segít, melyet a gyermekek ösztönösen képesek megérezni és kihasználni.

Az állatokkal történő kapcsolat kialakításának az egyik legelőnyösebb szegmense, hogy nem ítélik el az embert a külseje vagy múltja alapján. Nem érdekli, hogy a gyermek hogyan néz ki, van-e valamiféle szépséghibája, betegsége, pusztán természetesen közeledik felé, ugyanolyan jól fogadja egy fogyatékkal élő szeretetét, mint egy egészségesét, de ami a legfontosabb az az, hogy feltétel nélkül képes szeretet adni. Ez pedig nagyon kevés emberi kapcsolatról mondható el. Megadják a biztonságot, az állandóságot és a meghittség érzését a gyermekeknek, ami alapvető igényük. A gyermekek, főleg a lelki gondokkal küszködők vagy a pubertáskor szélén állók azok, akik elsődlegesen szenvedhetnek a társalanság érzésében. A magány olyasfajta probléma vagy érzés, amit akkor él át az illető, ha kapcsolatai minőségileg vagy mennyiségileg hiányosak. Ez akkor is fennállhat, ha rendszeresen van társaságban. (Klimke, 2003) A társadalom elvárásai már a gyermekek szintjén is megfigyelhetőek, és bár ők még bátran ki merik mutatni érzéseiket, a pszichológiai állarcok viselését nem kerülik el. Egy kutya társaságában nem kell rejte-

getniük önmagukat, és másnak sem kell mutatkozniuk, mint amik. A magányosság érzésének csökkentése talán a legelemibb esszenciája az állatok jelenlétének az emberek életében, hiszen segítenek egy teljesség érzést kialakítani a gazdáikban, majd megnyílni a külvilág felé és új emberi kapcsolatokat kialakítani.

Az állatasszisztált foglalkozásoknak hatása a gyermekekre:

1. *Ismeretek kiterjesztése*

A meglévő ismereteik mellé a gyermekek folyamatosan újakat szerezhetnek. Megtanulhatják az állattal való helyes bánásmódot, reális képet kapnak az adott fajról, kialakítanak egy tiszteletteljes magatartásfomát, mely lehetővé teszi a gyermek – állat kapcsolat harmonikus működését.

2. *Társas kapcsolatok fejlődése*

Az állat feltétlen szeretetet képes adni, és ha tisztelettel, nyíltan és barátságosan közelít hozzá a gyermek, akkor minden egyes találkozás vagy foglalkozás után egyre mélyebb lesz a kapcsolatuk. A terápiás állat jelenléte képes javítani a gyerekek egymás, illetve a felnőttek és gyermekek közötti kapcsolatán is azáltal, hogy megnyitja a kommunikációs és emocionális csatornákat, és a közös tevékenységekkel készíti őket együttműködésre. Előfordulnak azonban olyan esetek, amikor a gyerek fél az állattól. Ilyenkor célszerű szembesíteni a félelme tárgyával. Ebben egy terápiás állat segíthet a legjobban, mivel jelleme és toleranciája lehetővé teszi a szenzitív közeledést irányába.

3. *Stressz szintjének csökkenése*

Az állat jelenléte normalizálja a vérnyomást, csökkenti a stresszt, ezáltal a gyermekek teljesítménye nő. Még a nehezebb feladatokkal is szívesebben próbálkoznak meg egy állat jelenlétében, hiszen nem a teljesítményre koncentrálnak az energiájuk, hanem a kutyával való játékra.

4. *Empátia*

Az állatokkal való kommunikáció elsődleges színtere nem a verbális csatorna, hanem a nonverbális kifejezéseké. Ilyen a testbeszéd és a kisugárzás (érzelmi állapot). Az érzelmeink kihatással vannak testbeszédünkre, melyre az állat fogékony és képes eligazodni ezáltal az adott személyen. A gyermekeket érzékenyebb kommunikációra készíti, előnye, hogy nem szükséges a beszéd

használata. Oda kell figyelniük az érzelmeikre, ezáltal megalapozva bennük az önismeretet, önelfogadást.

5. Természet szeretetének kialakulása, elmélyülése

A gépesített világunkban, ahol a természet tisztelete, a környezet óvása háttérbe szorul nagyon fontos, hogy a kellő környezettudatosságot elsajátítsa a következő generáció. Az állatokkal kapcsolatba kerülve visszakapnak valamit gyermekeink a természet harmóniájából. A természet szeretetének kialakulásához elengedhetetlen az állatok jelenléte. A legtöbb gyermek szeret a szabadban játszani, túrázni, futkározni, homokozni és aktívan kapcsolatba kerülni a környezetével. Ezen tulajdonságukat összekötve az állatokkal eltöltött tevékeny idővel fejleszthető a környezettudatosságuk, felelősségérzetük és természet iránti szeretetük.

6. Biztonság és magabiztosság érzése

A terápiás állat viselkedése kiszámítható és nyugodt, nem ingатag. A gyermekek biztonságban érezhetik magukat körülöttük. Az állat kiegyensúlyozottsága fontos tényező.

A gyerekek a terápiás állattal együttműködve elsajátíthatják a magabiztosságot, gyakorolhatják az irányítást. Felszabadító érzés számukra, hogy egy élőlény tiszteli őket és engedelmeskedik nekik. Pl. a kutyával történő közös séta és a lovaglás két kiemelkedő tevékenység, melyek során a kliens azt érezheti, a kezében van az irányítás, fellélegezhet és ezáltal fejlődik az önbizalma. (Illés, 2006)

Fejlesztés a terápiás állattal kooperálva

I. A gyermek/gyermekcsoport felmérése

A legelső és legfontosabb, hogy a szakember megismerkedjen az adott gyermekkel. Az alapvető információk mellett (életkor, jelenlegi állapot, esetlegesen családi háttér) ismernie kell az esetleges problémákat és a fejlettség szintjét, hiszen csak ezek után tud hatékony fejlesztési tervet készíteni, melyben meghatározza a célt, a területet, módszereket, eszközöket, feladatokat. Hasonlóan egy gyermekcsoport esetében is fel kell mérnie az általános képességeket, összetételt, csoportszoba felszereltségét, az SNI-s gyermekeket. Különösen fontos, hogy tisztában kell lennie a normális fejlődés menetével, jellemzőivel. (Illés, 2006)

II. A fejlesztő feladatok típusai

Két nagyobb csoportba lehet sorolni a tevékenységeket: gondozási- vagy képességfejlesztő feladatok. Az előbbiben a gyermekek részt vesznek az állattal kapcsolatos gondozási tevékenységekben, mint például az etetés, fésülés, sétáltatás. A képességfejlesztő tevékenységek során a gyermek életkorához és fejlettségi szintjéhez mérten rész képességekre összpontosítanak (pl.: emlékezet, vizuális észlelés). (Illés, 2006)

1. Nagymozgások fejlesztése

A mozgásos tevékenységek áthatják az állatasszisztált foglalkozásokat, mivel a terápiás állattal végzett feladatok többsége mozgásos játék által valósul meg. Bevonható az állat az alapmozgások alakításába, ilyen a tartás javítása (pl.: lovaglás), egyensúlyérzék fejlesztése (pl.: padon sétálás), testsémafejlesztés (pl.: testrészek megnevezése az állaton majd magán), térérzékelés fejlesztése (pl.: irányok gyakorlása).

2. Finommotorika fejlesztése

Fontos feladatok ezen a területen például a kézmozgások célirányosságának kialakítása, dominancia kialakítása, szem-kéz koordináció fejlesztése, tapintásérzet fejlesztése, kezek és ujjak mozgásának, ügyességének fejlesztése.

3. Megismerő tevékenységek

Ide tartozik az érzékelés és észlelés fejlesztése, mint például a vizuális-, akusztikus-, taktilis- mozgással összefüggő ingerek és a tér - idő észlelése. A figyelem és megfigyelőképesség az életkorral fejlődik, de folyamatosan alakítható. Ebben segít a terápiás állat jelenléte, hiszen fokozza a koncentrációt és tartóssá teszi a figyelmet. Az emlékezet és gondolkodási funkciók fejlesztése is fontos, például az előbbinél a bevésés, megőrzés és felidézése a fő szerep; utóbbiban pedig például az összefüggések felismerésén, sorrendiségén, részegész viszony kialakításának fejlesztésén, alakításán van a hangsúly.

4. Kommunikáció

A verbális-, nonverbális- és metakommunikáció fejlesztése. Ide tartozik még a viselkedési normák (pl.: tolerancia, önfegyelem) alakítása is. (Illés, 2006)

III. Az érzelmi intelligencia fejlesztése

Az emberi lét egyik sajátossága az érzelemorientáció és az emóciók fokozott szerepe a hétköznapi életben, kognitív funkciókban, önmagunkhoz való viszonyulásunkban és szociális viselkedésünkben. Az érzelmi intelligencia magában foglalja azt a fajta tudatosságot, mely lehetővé teszi, hogy az adott személy tisztában legyen a saját érzelmi változásaival és ki is tudja fejezni azokat a külvilág és embertársai számára, illetve, hogy megfelelően tudjon reagálni mások érzelmi megnyilvánulásaira. A mai társadalom jellemző problémája a megfelelő kommunikáció, empátia és érzelmi fejlettség hiánya, mely megmutatkozhat a fokozott devianciában, kiegyensúlyozatlanságban, kapcsolataink minőségének romlásában, a konfliktusok kezeletlenségében, sőt még az állatokkal való bánásmódban is. Az érzelmi intelligencia fejlesztése rendkívül fontos, ebben pedig nagy segítségünkre lehetnek az állatok. A gyermekek életében fokozott szerepet játszik az érzelmi élet, a szeretet és a törődés, melyek elhanyagolásával komoly személyiségbeli, fizikai és lelki problémák alakulhatnak ki bennük (pl.: apátia, agresszió, kóros önbizalomhiány, önpusztítás). A szeretet érintésben való megnyilvánulása már a magzati kortól számít egy személy életében, különösen az édesanyával való kapcsolat az, ami kihatással van a személyiség fejlődésére. (Buda, 2016)

Az állat jelenléte, érintése, a vele való foglalkozás segít fejleszteni az érzelmi intelligenciát. Folyamatosan arra készíteti a gyermeket, hogy nézzen önmagába, legyen tisztában az érzelmeivel, hiszen a terápiás vagy az otthon tartott kedvenc érzékenyen reagál a változásokra. Egy haragos, bizonytalan, feszült vagy szorongó személy nem lesz képes irányítani hatékonyan, pl. egy lovat vagy kutyát, így arra kényszerül, hogy változtasson a hozzáállásán, de mindenekelőtt tudatosítsa magában, hogy az adott pillanatban hogyan érzi magát. Az állatok jelenléte lehetővé teszi a gyermek önmagával való kibékülését, hiszen elfogadásra talál, ugyanakkor az állat, mint katalizátor, folyamatosan visszajelzést küld neki a lelki állapotáról. Például, ha az állat húzni kezdi sétát során és nem hallgat rá, akkor ezzel arra készíteti, hogy önvizsgálatot végezzen, majd feloldja a negatív érzéseket magában. Bármilyen érzést is érezzen, az állatok előtt nem tudja eltitkolni. A gyermeknek az állat igényeire és érzéseire is rá kell hangolódnia, tiszteletben kell tartania, hogyha fáradt, észre kell vennie, ha megváltozik a viselkedése. Ugyanakkor bátran kifejezheti

magát a jelenlétében, átélheti az öröm, vidámság, aktivitás érzését. Az állat egy szakadékot átívelő hídként szerepelhet az embertársakkal való kapcsolatokban.

S ha megtanulja az egyén felismerni, kulturált módon kifejezni, befolyásolni és megélni saját érzelmeit, az segít neki az önbi-zalom fejlődésében és más emberek megértésében, segítségében is.

Összefoglalás

A gyermekek életkori sajátosságai több pontban is egyezhetnek. Ilyen például a játék kulcsszerepe, az érzelemorientáltság, énközpontúság. Ellenben egyénenként eltérő személyiséggel rendelkeznek, mely megkívánja a pedagógustól és a terápiás szakembertől is, hogy rugalmasan és az egyéni képességeket figyelembe véve tervezzen és bánjon velük. Az intézményrendszerben történő nevelési, oktatási, fejlesztési folyamatokban a játékoság és a motiváció fontos tényezők. Az állatok bevonása a foglalkozásokba vagy gyógype-dagógiai és egyéb fejlesztésekbe e két fő alappillér fényében történik. Az állatoknak elsődlegesen a motivációs szerepe a fontos. Az állatasszisztált pedagógia ösztönző erejét az állat, a játék, a mozgás, ismeretek és feladatok adják. Mindezen komplexitás központjában maga az állat áll, mely felkelti a gyermekek kíváncsiságát, megnyitja érzékszerveiket és fókuszálja a figyelmüket. A játék örömforrás és önkifejezési mód, mely köré szerveződik a foglalkozás. A testmoz-gás, mint szükséglet szerepel a gyermekek életében, így fontos va-lamilyen formában bevonni az állatasszisztált tevékenységekbe. A gyermekeknek (az esetek többségében) vannak előismereteik az adott állatokkal kapcsolatban, melyek egy nyíltabb, kötetlenebb és feszültségmentes beszélgetésre ösztönzik őket. Nem utolsósorban a feladatok végrehajtásának igénye, a szereplés és teljesítmény is mo-tiválja a gyermekeket, melyeket mindig az adott életkor sajátossága-ihoz és az egyén vagy csoport képességeihez kell igazítani.

Napjainkban jó gyakorlatnak bizonyul gyermekek esetében az állatasszisztált pedagógia, s annak az általános pedagógiai gya-korlatba történő adaptációja.

Irodalomjegyzék

- Barbel Gerber (1996): *A macska. Amit a kedvencünkről tudni kell: Fajták, viselkedés, gondozás, tenyésztés*. Merényi Kiadó, Budapest.
- Buda László (2016): *Mit üzen a lelked?. Önfogadás, önszeretet, öngyógyítás a gyakorlatban*. Kulcslyuk Kiadó, Bp.
- Cesar Millan (2010): *A csodálatos kutyadoki. Hogyan váljunk falkavezérré kutyánk számára*. Gabo Kiadó, Bp.
- Cesar Millan (2012): *A kutya mint családtag. Cesar Millan útmutatása az elégedett és boldog kutya-ember kapcsolat megteremtéséhez*. Gabo Kiadó, Bp.
- Cesar Millan (2013): *Rövid útmutató a boldog kutyához*. Gabo Kiadó, Bp.
- Cesar Millan (2017): *Amit a falkától tanultam*. Gabo Kiadó, Bp.
- Dunkel Nepomuk Norbert (2008): *Az állatasszisztált terápiák alapjai*. In: <http://dunkelnorbert.hu/wp-content/uploads/kutyaterapia.pdf> (2018. 10. 20.)
- Esther Verhoef (2010): *Kutyák enciklopédiája*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Esther Verhoef (2010): *Macskák enciklopédiája*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Illés Anett (2006): *AI módszer a kutyás terápiában*. In: <http://mek.oszk.hu/03800/03851/03851.pdf> (2018. 10. 13.)
- Jeanne Ruland (2005): *Az állatok ereje végigkíséri életünket*. Bienergetic Kft., Kalocsa.
- Kalinszki Dóra (2016): *Az állatok, kifejezetten a kutyák közelségének pozitív hatása az ember egészségére*. Miskolci Egyetem, Miskolc, In: <http://midra.uni-miskolc.hu/document/24898/19954.pdf> (2018. 10. 20.)
- Kiss Dorottya (2016): *A lovasterápia hatásai az autista gyerekekre*. Miskolci Egyetem, Miskolc, In: <http://midra.uni-miskolc.hu/document/24942/20047.pdf> (2018. 09. 17.)
- Molnár Marcell–Rudolf Zsófia–Szalai Katalin–Takács István (2015): *Az állatasszisztált pedagógia és terapia*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, In: http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/allatasszisztalt_pedagogia_es_terapia.pdf (2018. 09. 17.)
- Nyitrai Erika (2011): *Az érintés hatalma*. Kulcslyuk Kiadó, Bp.
- Szentes Bianka (2017): *A kutyás terapia bemutatása és hatása a gyermekekre*. Eötvös József Főiskola, Baja.
- Vivienne Klimke (2003): *Gyógyító állatok. Akikre mindig számíthatunk*. Gladiátor Kiadó, Bp.



*Pedagógusok a gyermekvédelemben –
pályaszocializációs és érzékenyítő programon*

GYÓGYÍTÓ LOVAK, LOVASTERÁPIA

Jelenics Mercédesz
Csillagösvény Lovastanya
jmercike@gmail.com

Bevezetés

A természetes lóképzés irányából közelítem meg a lovasterápia értelmezését. A lószerű hozzáállás az eszenciája a különleges bánásmódot igénylő gyermekek leghatékonyabb fejlesztésének, különösen az impulzív, figyelemzavaros, kötődési zavaros gyermekek esetében. Az állatasszisztált pedagógia alkalmazásával megtanítható a gyermek arra, hogyan szeresse a lovat, hogyan beszélje a nyelvét, és hogyan váljon a vezetőjévé.

Ló és az ember

„Legnemesebb hódítás, melyet az ember valaha véghezvitt, annak a büszke és indulatos állatnak a meghódítása, amely megosztja vele a háború fáradalmait és a csaták dicsőségét.” (Buffon)



1. kép. Csillagösvény Lovastanya lovai: Bonita, Vezér, Bóbita, Bambi

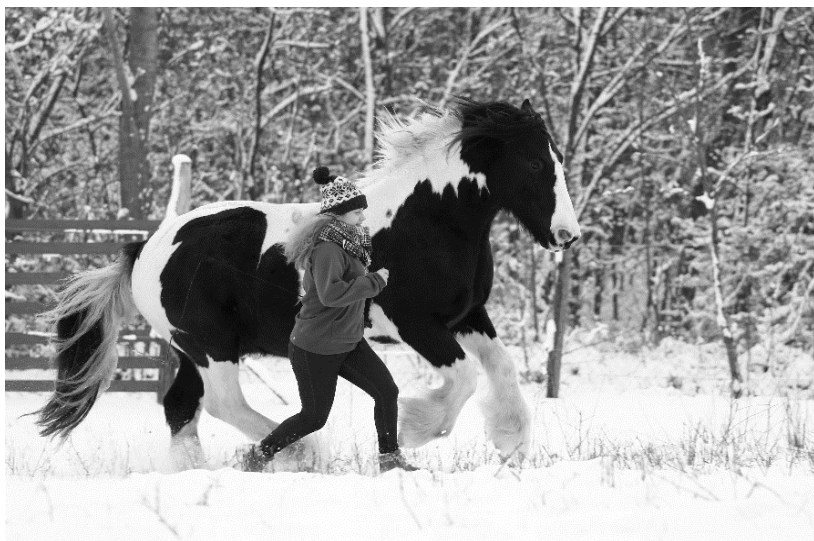
A lovaktól már nem függ az emberiség jelentős részének élete, nem hódítunk velük területeket, nem megyünk csatába velük, munkára pedig jelenleg csak elvétve használjuk őket. A ma embere viszonylag ritkán találkozik lovakkal, az iparosodás, a gépek teljesen átvették a szerepüket, ebből is adódik, hogy egy-egy találkozás ló és ember között igazán különleges légkört képes teremteni.

Ha az ember képes lóként gondolkozni, sikereőbb lókiképző, terapeuta, edző, mi több, ember válik belőle.

„Az egésznek belülről kell jönnie! Annak érdekében, hogy a legjobban megértessem magam a lovakkal, először beléjük kellett bújjak, hogy megértssem őket, hogy azon keresztül majd együtt dolgozhassunk! Ló és ember közötti valódi egység viszont csak így, kétoldalú készséges kommunikáción keresztül alakulhat ki!” (Tom Dorrance, 1987)

A természetes lókiképzés

A természetes lóhoz állás rendkívül régre nyúlik vissza, a mai köztudat mégis úgy vélekedik sok esetben róla, mintha a 21. század túlgondolt vívmánya lenne.



2. kép. Munka szabadon vágta jármódban

Egy pillanatra megállva a szabad ménest figyeljük meg, hogyan kommunikálnak, hogyan követik egymást, hogyan rendezik el az egymás közt fellépő ellentétet, milyen eszközökkel érvényesítik akaratukat társaikkal szemben. Sok esetben ez azért sem lehetséges tevékenység egy lovas számára, mert a lovakat egyre kisebb helyen tartják életvitelszerűen, akár egész napra istállóba zárva, mely a ló mentális és fizikai jólétét is súlyosan veszélyezteti. A természetes lókiképzés, vagy lóhozállás a lovak egymásközi, természetes kommunikációján alapul.

A természetes lókiképzők ismertetőjele a lovak zabla nélkül való lovaglása, a lovakkal való olyan közös munka, ahol a lovon semmilyen felszerelés nincs, teljesen szabadon mozog az ember körül (lásd 2. kép) olyan jármódban és olyan irányba, amerre a lovasa küldi, hívja. Ez a kiképzési elv mentes a megvesztegetésektől, a megfélemlítésektől. Kifejezetten nagy hangsúlyt fektet a földről történő munkára. Később kerül csak sor a tanultak a ló hátára való adaptálására.

A lovasterápia kezdete

Magyarországon először a Hortobágyon rendezték meg az első lovasterápiával foglalkozó tanfolyamot 1997-ben. Ekkor alakult meg a Magyar Lovasterápia Szövetség.

Hatékony és biztonságos lovasterápiás munkát csak megfelelően kiképzett lóval és terapeutával lehet végezni.

A lovasterápiát legjobban körülíró definíció Bozori Gabriella – gyógypedagógus, lovasterapeuta – nevéhez fűződik, aki 1999-ben az alábbiak szerint határozta meg: „A ló és a lovaglás hatásainak tudatos, tervszerű, kontrollált felhasználása a megelőzés, a gyógyítás, a fejlesztés és a nevelés céljából a sérültek, károsodottak, fogyatékosok, illetve egészségükben veszélyeztetettek életminőségének javítására.” (Bozori Gabriella, 1999)

A lovasterápia ágai

A lovasterápia rendkívül egyedülálló módon eredményes a gyógyításban, a rehabilitációban, a fejlesztésben és a megelőzésben is. Ettől válik olyan terápiás módszerré, mely sajátosan szerteágazó, mentális és fizikai hatása pedig egymástól el nem választható. A más állatokkal végzett, kiváló és értékes terápiával szemben a lovaglás alkalmas a különböző mozgást érintő rendellenességek, testi fogyatékoságok fejlesztésére is. Ezt a jótékony hatást fedezték fel a leghamarabb, s egyúttal ez vált a lovasterápia vonzatában a legismertebbé is. Azonban a lovak ennél jóval többet képesek nyújtani az ember, a páciensek számára, s ezt felismerve elkerülhetetlen volt, hogy a lovasterápián belül, egymástól teljesen el nem különíthető csoportokra osszák e állatterápiát. Saját meglátásom szerint az alábbi (1. ábra) részekre osztás szemlélteti legjobban a lovasterápia sokrétűségét.



1. ábra - A lovasterápia ágazatai

A lovasterápia általános céljai és hatásai

A hatásmechanizmus komplex. Pedagógiai, gyógypedagógiai vonatkozásban elérhető a kognitív funkciók fejlődése, a tapasztalati kör bővülése, élmények megtapasztalása. Fejlődik az önbizalom, az önkifejezés, kialakul az önellátás, megjelenik az életöröm, a motiváció. Szociális szempontból jótékonyan hat a társas kapcsolatok kialakulására, a kommunikációra, a különböző szocializációs zavarokra. Kedvező a helyes izomtónus kialakulására, a koordinációra, javul a mozgásérzékelés, fejlődik az egyensúly és a testséma, így elengedhetetlen a mozgásfejlesztésben. Ezen kívül jelentős eredmények érhetők el a pszichoterápia területén is, mint például bipoláris zavar, szenvedélybetegségek, suicid hajlam, s külföldön már a fegyházakban is teret kezd nyerni a lovakkal való foglalkozás a sikeres reintegráció érdekében.

A lovasterápiás foglalkozás

Egy lovasterápiás foglalkozás mindig az adott páciens köré épül, az ő személyiségére, igényeire kell formálni az eltöltött időt, mindezt a fejlesztési célok, terv szem előtt tartásával. A lovakban minden tekintetben erős motivációs erő rejlik. A fejlesztési területek egymásba integrálása, valamint az elérhető élmények nyújtása fokozzák a fejlesztés hatékonyságát.

A lovasterápiás foglalkozás menete

A lovasterápiás foglalkozás (30-60 perc) saját logikai felépítésű menete, melyet mindig az adott a páciens köré építek.

1. *Ismerkedés:* a környezettel. A lovakkal először karámon kívülről barátkozik, ekkor már körvonalazódik a fejlesztési terv, hiszen itt derül ki, hogy a páciens, miképp reagál a ló közelségére.
2. *Foglalkozás előkészítése:* lógondozási teendőket követően földről történő foglalkozás. Amennyiben hátról történik később a foglalkozás, a lovas védőfelszerelést húz.
3. *Foglalkozás:* földről vagy lóháton játékos feladatokkal fejlesztési célokat szem előtt tartva.
4. *Lezárás:* A ló leszerszámozása, jutalmazása, összegzés az aznapi foglalkozás tükrében.

A lovasterápia nem helyhez kötött, nem kizárólag lovaglópályán valósulhat meg. A terápiás foglalkozás épülhet egy erdei kirándulás köré is. A terápia épülhet egy adott mese, ének köré, és fontos figyelembe venni, az adott páciens aznapi érzelmeit, a foglalkozáshoz fűződő gondolatait.

Fejlesztési terv

E. hét éves. Az anamnézis és a megfigyelések alapján nyolc területet emeltem ki, amire a lovasterápia segítséget nyújthat:

- Beilleszkedési nehézség
- Kooperáció. Másokkal nehezen kooperál.
- Impulzivitás. Nagyon impulzív személyiség.
- Szorongás
- Érzelmi fejlődés
- Téri orientáció
- Figyelemzavar
- Instrukciókkal való irányítás

A ló közelében önmagára, és a lóra is fokozottan kell figyelnie, fegyelmetten kell viselkednie földről és háton egyaránt, alkalmaznia kell különböző eszközöket, új helyzetekben kell helytállnia, követnie kell a foglalkozást vezető személy utasításait, együtt kell működnie. A ló egyedülállóan képes oldani a gátakat, elősegíti a kapcsolatlétesítést, feloldja a szorongást. A ló partnerségét, barátságát ki kell érdemelni a tetteken keresztül. A lovat tisztelni kell, s egyúttal bizalmi viszonyt is ki kell alakítani a hatékony közös munkához.

Fejlesztési terv a gyermek képességei tükrében

A feladatok minden területre kiterjedőek, komplexek. Elsődleges cél a bizalmi kapcsolat kialakítása a gyermekkel, valamint a ló és a gyermek között.

Hosszútávú célok:

- Impulzivitás korlátozása.
- Tér koordináció javítása
- Figyelem, koncentráció fejlesztése
- Kontroll funkciók fejlesztése
- Érzékenység „szabályozása”
- Lovon végzett mozgásfejlesztő gyakorlatok

Rövidtávú célok:

- Kooperáció
- Feladat, szabálytartás
- Alkalmazkodás
- Szorongás enyhítése
- Bizalom kialakítása a lóval

Fejlesztendő területek:

- Szociális-emocionális képesség, kontroll funkciók,

Módszerek:

- Természetes gyakorlatelemek alkalmazása
- Cselekedtetés, magyarázat

Személyi feltétel:

- magasan képzett, megbízható, gyermekszerető szakember
- megbízható, képzett segítők

Tárgyi feltételek:

- infrastruktúra megléte (lovaglópálya, akadálypark, mellék-helység);
- megfelelő ló
- célnak megfelelő felszerelések

Várt eredmények

A lóval való bizalmi kapcsolat építése, a lovasterápia során megszerzett készségek jól adaptálhatók.

A terápiás foglalkozások eredményeként várt, hogy a gyermek esetében az impulzivitás foka csökken, magabiztosan fog tájékozódni a térben, kontrollfunkciói tovább fejlődjenek, érzékenységét szabályozni tudja. A lovaglás fokozott figyelemre fogja készíteni. A szabályokat, feladatokat pontosan kell kiviteleznie, és folyamatosan új helyzetekhez kell alkalmazkodnia, az érzékenysége szabályozódik. Alkalmazkodni fog. Fejlődni fog az egyensúly, a koordináció, a lo-

vaglás játékonnyan hat az izmokra, ízületekre. Várhatóan a beszédfejlődésben pozitív változás lesz tapasztalható. Könnyebben fog társas kapcsolatokat létesíteni kortársai között, beilleszkedése problémamentesebbé válik, a konfliktusokat jobban tudja majd kezelni, hangulata kevésbé lesz hullámzó. A lovak motivációként szolgálnak számára (pl. egy-egy lovakkal kapcsolatos témával bevonhatóvá válik olyan fejlesztésekbe, tevékenységekbe, amiben megfelelő motiváció nélkül nem venne részt.

Az első fél év eredményei

E. figyelme és kontrollfunkciói rendkívüli fejlődést mutatnak. A legszembetűnőbb változás a foglalkozások alatt, hogy képes egyedül vezetni a lovat. (lásd: 3. kép) A ló vezetéséhez önmagán kívül a lóra és a terápiás foglalkozást vezető személy útmutatásaira is figyelmet kell fordítania. Elmondható, hogy a lóval kialakult a bizalmi kapcsolat, s mivel egy érzékeny lóval dolgozik, így még kontrolláltabban, csökkent impulzivitással kell közelednie az állathoz. Az akadályok közt való lóvezetés javította a téri tájékozódási képességét, koordinációját, szabálytudatát. Édesanyja elmondása szerint a lovakkal való motiválás a foglalkozásokon kívül is remekül beválnak, könnyebben létesít kapcsolatokat, jobban megbízik társaiban, kevesebb dühkitörése van.



2. kép - Lóvezetés akadályok között

Összefoglalás

Ember és állat között sajátos kapcsolat jöhet létre. Gyermekek esetében az a tapasztalat, hogy új ismeret vagy már meglévő tudás más helyzetben való gyakorlásánál is kiválóan alkalmazható az állatasszisztált terápia – ott, ahol a játékba ágyazva örömtévékenységgé válik a tanulás. A szociális területen az együttműködés, a kölcsönös figyelem, társas helyzetek gyakorlása mellett széles palettája van a lovas terápiának. A lóval és a társakkal végzett feladatok alatt a közös munka örömét élheti meg mindenki, megtanulva csoportként dolgozni, egymásra is figyelve, társként. A ló motiváció és jó példaadó ehhez, ő nem tesz különbséget, mindenkit elfogad, szívesen játszik a csoport tagjaival. A sérült gyermekek fejlesztése során az asszisztált állatterápiák közül az egyik legsikeresebb a lovasterápia.

„A ló előnye tenger, A bölcsnek ló való, Mert lóvá tesz az ember, És emberré tesz a ló.” (Jókai Mór)

Irodalomjegyzék

- Bozori Gabriella (2002): *Lovasterápia- Gondolatok és vázlatok a gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna témaköréből*. Polu-Press Kkt., Székesfehérvár.
- Bozori Gabriella (2005): *A gyógypedagógiai lovaglás eredményességének vizsgálata*. CSÁK-CODEX Kft., Pákozd.
- Bozori Gabriella: *Lovasterápia*.
In: <http://www.bettyranch.hu/visszatekintes>
- Demeter Júlia (1999): *Négy lábú doktorok*. Totem Kiadó, Bp.
- Dorrance, Tom (1987): *Unity, True: Willing Communication Between Horse and Human*. Give-It-A-Go Enterprises, Bruneau.
- Düe, Veltjens, Miesner, Plewa, Putz (2005): *Lovasakadémia 13. - A jól képzett ló*. Mezőgazda Kiadó, Budapest.
- Novotni Péter (2011): *A ló viselkedése – Lovak nyelvén*. Mezőgazda Kiadó, Bp.
- Novotni Péter (2005): *Lótartás a családban*. Gazda Kiadó Kft., Bp.
- Pat Parelli (2003): *Natural Horsemanship*, Western Horseman. Inc., Colorado Springs.
- Ranschburg Jenő: *Félelem, harag, agresszió*, Saxum Kiadó, 2012.
- Robert Miller (2012): *Értsük meg a ló viselkedését*. Mezőgazda Kiadó, Bp.

- Robert Miller (1991): *Imprint training of the newborn foal*, Western Horseman. Inc., Colorado Springs.
- Susanne Miesner-Michael Putz- Eckart Meyners-Angelika Frömming: *A jól képzett lovas*. Mezőgazda Kiadó, Budapest, 2005.
- Stephen Budianszky (2001): *A ló természetrajza*. Vince Kiadó, Bp.
- Ulrick Schramm (2001): *A terápiás ló kiképzése*. Mezőgazda Kiadó, Bp.
- Wagner Pál (1995): *Terápiás célú lovagoltatás és ijáztatás*. Daniló SE munkacsoportja, Bp.
- Wipke C. Hartje (2012): *Lovasakadémia 18. - Gyógypedagógiai lovaglás, lovas pszichoterápia*. Mezőgazda Kiadó, Bp.

Internetes források

- http://www.lovasterapia.hu/data/cms10546/Cikk_Majoross.pdf (2019.04.19.)
- http://www.benedekelek.hu/lovas_terapia.html (2019.04.20)
- <http://www.lovasterapia.hu/> (2019.04.20)
- <http://www.webbeteg.hu/cikkek/psziches/1665/lovasterapia-kiknek-es-miert-lehet-hasznos> (2019.05.01)
- <http://www.jouton-lohaton.hu/index.php> (2019.05.04)
- http://www.jouton-lohaton.hu/images/A_lovaglas_jotekony_hatasai.pdf (2019.05.04)
- <http://zabszalmalovasterapia.hu/terapia-2/> (2019.05.04)
- <https://csodafarm.hu/> (2019.05.08)
- <https://www.lopofa.hu/> (2019.05.08)
- <http://www.lovasok.hu/index-archive.php?i=2209> (2019.05.08)



Érzékenyítő workshop a Hőgyészi Gyermekotthon munkatársaival

ÉRZÉKENYÍTŐ WORKSHOP

Bíró Violetta

PTE-KPVK, Szekszárd
Eötvös József Főiskola, Baja
violetta.biro@gmail.com

Bevezetés

A bemeneti mérés során több kérdőív is tartalmazott tételket a hallgatók empátiájának, érzelmi intelligenciájának feltérképezésére. A Bar-On érzelmi intelligencia kérdőív eredménye szerint magas szintű társas felelősségtudattal rendelkeznek a hallgatóink, kifejezetten empatikusak. Ez a képességfejlesztés tervezéséhez igen jó alapállapot, hiszen egy olyan alapvető kulcskompetencia egy pedagógus számára, melyre egyszerűbb speciális kompetenciákat építeni.

A tréning célja a pedagógushallgatók megismertetése a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek speciális helyzetével és felkészítése a velük való foglalkozásra, a közös munkára. A KSH adatai szerint 2018-ban összesen 23.534 gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermeket tartottak nyilván, ebből 0-13 éves korú gyermek 14.414. Hasonló korú 10.000 lakosra jutó gyermekek száma 102 fő, körülbelül 1%-uk nevelkedik nevelőszülőnél vagy gyermekotthonban.

A gyermekotthonokban a nevelő státusz betöltése pedagógus diplomához kötött, így csecsemő- és kisgyermeknevelőként, óvopedagógusként, tanítóként is dolgozhatnak ezen a területen. A pedagógus életpálya-modellt számukra specializált formában dolgozták ki, közülük sokan már minősültek is.

Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek

A statisztikai adatok szerint a gyermekeknek csak kisebb része kerül gondozásba csecsemőkorban, többségük később kerül a gyermekvédelmi szakellátásba. Ennek oka, hogy a gyermekvédelmi alapellátás segíti, hogy a gyermekek lehetőség szerint családban nevelkedjenek. A családból kiemelés a gyermek bekerülési életkorától függetlenül minden esetben mély lelki sérülést eredményez. 2014. január 1. óta a törvényi előírásnak megfelelően 12 évesnél fiatalabb gyermeket nevelőszülőkhöz helyeznek, kivételt képez, ha a gyermek személyiség-

fejlődése vagy egészségi állapota nem engedi meg, hogy családban nevelkedhessen. 12 évnél idősebb gyermekek többnyire gyermekotthonba kerülnek.

Napjainkban a csecsemőotthoni elhelyezés már nem jellemző, az első életévben nevelőszülőhöz helyezett gyermek lelki fejlődésében a nevelőszülők nagyon sokat tudnak segíteni, elsődleges kötődést sikeresen ki tudnak alakítani. Akinél ez valamilyen oknál fogva nem sikerül felnőtt korban jellemzőbben kialakul az aszociális magatartás. Egy-három éves korban a gyermekvédelmi szakellátásba kerülés során megszakad a kötődés. Az új környezet, az idegen személyek megjelenése ijesztő, ami a világ felfedezésére is negatív hatással van. Tipikusan megjelenő tünetük a befelé fordulás, visszahúzódás, szorongás, az autonómia igényük is visszaszorul.

Óvodás korban, ha váratlanul kiszakítják a gyermeket a családjából, továbbá ha ambivalens volt a kapcsolata a szüleivel elhúzódó gyászreakció jelenik meg. A bántalmazó szülőktől elszakadás, elszakítás depressziós tüneteket okozhat. Az érzelmi problémák a felnőttkori tünetektől jelentősen eltérnek, ilyen idős korban leginkább magatartászavarban nyilvánulnak meg. Ez a személyiségfejlődési időszak az individualitás kialakulásának ideje, ami alapot ad a stabil énhatárok kialakulásához. Biztos kötődési pont nélkül nem tud integrálódni a jó és rossz énkép, tárgykép. Következményei között jellemző, hogy a gyermek a későbbiek során haszonelvű kapcsolatokat alakíthat ki, e szakasz problémás fejlődéséhez köthető a borderline vagy antiszociális személyiségfejlődés is.

Kisiskolás kort elérve már akár évek óta tarthat a családi traumatizáció, egyik megnyilvánulási formája lehet a bántalmazás. Ennek ellenére a gyermek egyre inkább kötődik szüleikhez, ami többnyire büntudattal terhelt. A szülőkről való leválás is atipikus. Ilyen alapokon újabb kötődések kialakítása is nehézségekkel teli. Ezek a gyermekek gyakran opponálnak, fásultak, megjelenik közöny, fixálódhat a dac, ami konfliktusok lavinaszerű terjedését indítja el (Kothenczné, 2009).

Egyben a családból történő kiemeléssel lehetőségük van meg tapasztalni, hogy milyen érzés, ha szenzitíven gondoskodnak róluk, odafigyelnek rájuk és problémáikra. A csoportba kerülés alkalmazkodást igényel, ezáltal együttműködési képességük is fejlődik. A gyermekvédelem otthont nyújtó ellátása egyik kiemelkedő feladata a vér szerinti családdal való kapcsolattartás segítése. Ez a feladat a gyermekotthon gyámján és családgondozóján keresztül valósul meg (Herczog, 2001, Bíró, 2006, Kothenczné, 2009).

Aczél (1986) szerint azoknak a gyermekeknek a legrosszabb a személyiségállapotuk, akik nevelőszülőktől kerülnek gyermekotthonba és nem azoknak, akik egyik intézményből át kerülnek a másikba. Ennek ideje serdülőkorban jön el, amikor a nevelőszülők huzavágással megoldják a problémát, a magatartási zavarokat mutató gyermekeket gyermekotthonba utaltatják. Az örökbefogadások felbontásából is sok visszahelyezett gyermekekkel találkozunk. Pszichés zavaraiuk megterhelik mind saját személyiségüket, mind a velük együtt élő gyermekek és felnőttek mindennapjait (Oszbach, 2010).

Ebből a rövid bevezetőből is látszik, hogy milyen felelősségteljes feladat gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekeket segíteni. A leendő pedagógusokat erre a feladatra fel kell készíteni.

A részvétel során elsajátítható kompetenciák

- **Tudás:** Ismereteket kap a gyermekvédelem speciális területéről, a gyermekvédelmi szakellátásról. Megkülönbözteti a nevelőszülői, lakásotthoni és gyermekotthoni ellátást. Megismeri az örökbefogadás fogalmát, folyamatát, jelentőségét. Saját és a gyermekhez kapcsolódó felnőttek és szakemberek kompetencia-táráraival tisztában lesz.
- **Képesség:** Szenzitív módon képes reagálni a gyermekvédelmi szakellátásában nevelkedő, valamint az örökbefogadott gyermekekre. Képes a speciális helyzetek kezelésére. Képes együttműködni gyermekvédelemben dolgozó szakemberekkel a gyermek érdekében.
- **Attitűd:** Nyitott, elfogadó, őszinte attitűddel fordul a gyermekvédelmi szakellátott gyermek és a környezete irányába.

Tematika

I. Nevelőszülőknél nevelkedő gyermekek

- I.1. A családból való kiemelés, nevelőszülői elhelyezés okai
- I.2. Fejlődési mozaik – értelmi és érzelmi kor közötti különbségek
- I.3. A nevelőszülőnél nevelkedő gyermekek viselkedési specialitásai
- I.4. A gyermek vér szerinti szüleivel való kapcsolattartás módjai, lehetőségei
- I.5. Partnerség a nevelőszülővel, nevelőszülői tanácsadóval, gyámmal
- I.6. Érzékenyítő helyzetgyakorlatok

II. Gyermekotthonban nevelkedő gyermekek

- II.1. A családból való kiemelés, a gyermekotthoni elhelyezés okai
- II.2. A gyermekotthon működési rendje
- II.3. A csoportvezető nevelők szakképzettsége, feladatai
- II.4. Élet a gyermekotthonban
- II.5. Kérdések és válaszok
- II.6. Együttműködési lehetőségek az EJT hallgatóival – önkéntes munka, szakdolgozat, TDK
- II.7. Pedagógus életpályamodell nevelőként

III. Örökbefogadással kapcsolatos ismeretek

- III.1. Örökbefogadó szülőség definiálása
- III.2. Kik lehetnek örökbefogadó szülők?
- III.3. Nevelőszülőtől az örökbefogadó szülőig
- III.4. Pedagógus attitűdök és az örökbefogadás folyamata
- III.5. A pedagógus feladata az örökbefogadás folyamatában
- III.6. Örökbefogadott gyermek a köznevelési és oktatási intézményekben

Segédanyagok

1. *Nevelőszülőnél nevelkedő gyermekek* (Összeállította Kőváriné Pohlón Mária nevelőszülői tanácsadó)

A pedagógusok munkájuk során találkoznak gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedő gyermekekkel. Ezek a gyermekek nem a vér szerinti családjukban nevelkednek, hanem nevelőszülői családban, gyermekotthonban/lakásotthonban, örökbefogadás esetén örökbefogadó családban.

Témafeldolgozást segítő kérdések:

- Soroljátok fel, mi a különbség a nevelőszülőség és az örökbefogadó szülőség között!
- Kell-e tudnia a gyermeknek, hogy nem a vér szerinti családjában nevelkedik?
- Ki mondja meg neki? Mikor mondjuk meg neki?
- Kinek adhat tájékoztatást a pedagógus/oktatási intézmény a nevelésbe vett gyermekről? (nevelőszülő, nevelőszülői tanácsadó, gyermekvédelmi gyám)
- Kinek nem adhat tájékoztatást? (vér szerinti családtag)
- Találkozhat-e a gyermek az oktatási intézményben a vér szerinti szülővel? (Mit jelent a kapcsolattartási jog?)

2. Mi a különbség a nevelőszülőknél és az örökbefogadó szülőknél nevelkedő gyermekek között? (Összeállította Székely Csilla örökbefogadási tanácsadó és Kőváriné Pohlen Mária nevelőszülői tanácsadó)

Az örökbefogadó szülő	A nevelőszülő
A gyerek a szülő nevét viseli.	A gyerek nem a szülő nevét viseli.
A gyerek örökre nála marad.	A gyerek bármikor elkerülhet tőle: vissza a vér szerinti családba, örökbefogadóhoz vagy másik nevelőszülőhöz. Lehet, hogy pár hónapot tölt nála, de az is, hogy nagykorúságáig a nevelőszülőnél marad. A nevelőszülő is bármikor felmondhat.
A gyereket meg lehet nyugtatni, hogy örökre itt marad.	A gyerekek is tudnia kell, hogy ez átmeneti megoldás.
	Ha több gyerek van a családban, a gyerekek megélhetik, hogy valaki elkerül tőlük, vagy az egyiket látogatja a család, a másikat nem. Ezt is a nevelőszülőnek kell kezelnie.
A vér szerinti szülőkkel nincs kapcsolat.	A vér szerinti szülőknek kapcsolattartási joga lehet, a kapcsolattartásra a nevelőszülőnek kell vinnie a gyereket.
Csak azok a juttatások járnak, mint vér szerinti gyereknél.	A nevelőszülőség munkaviszony, díjazást és a gyerekek költségére ellátmányt kap.
Az örökbefogadás lezárulása után nincs ellenőrzés a családban.	Folyamatosan ellenőrzi a családot a nevelőszülői hálózat.
A gyerekekkel kapcsolatos döntéseket a szülő hozza.	A döntésekben a gyermekvédelmi gyám is részt vesz.
Oda költözhet a gyerekek, ahova akar.	Ha külföldre vagy másik megyébe költözik, jó eséllyel elveszti a gyereket.
21 órás felkészítő tanfolyamot kell végeznie.	500 órás felkészítő tanfolyamot kell végeznie.
Örökre fogadható gyerekekre túljelentkezés van.	A nevelőszülőket ma intenzíven tobozzák.

3. Állításokat olvashat az örökbefogadásról. Döntse el, hogy Ön szerint melyik igaz és melyik hamis. Írja a betűjeleket az állítások mögé (igaz=I, hamis=H)!

1. A gyermekeikről rendszerint önszántukból mondanak le az anyukáik.
2. A felelőtlenül teherbe esett nőktől meg kell menteni a gyerekeiket.
3. A vér szerinti anyák könnyen elfelejtik a veszteségüket, tiszta lappal indulhatnak, erre bízgatni is kell őket.
4. Az elsődleges célnak annak kéne lennie, hogy a gyermeket a vér szerinti családjában tartsuk.
5. A vér szerinti apák mindig eltűnnek, ha megtudják, hogy „jön a gyerek”.
6. A vér szerinti apának nincs joga a házasságon kívül megszületett gyermek sorsa felől dönteni.
7. A vér szerinti szülők mindig alacsony státuszú, a társadalom periferiájára sodródott, betegségekkel küszködő és deviáns életmódot folytató emberek, leggyakrabban kisebbségiek, ezért jobb, ha a gyermek nem tud semmit róluk.
8. A gyermek örökli a rossz viselkedés-géneket a vér szerinti szüleitől, ezért kockázatosabb roma származású gyermeket örökbe fogadni.
9. Az örökbefogadás háromszögének minden szereplője (vér szerinti szülő, gyermek, örökbefogadó szülő) veszteségeket élt át.
10. A csecsemőkorban örökbefogadott gyermeknek is meg kell mondani, hogy nem vér szerinti gyermek.
11. Meg kell várni, míg a gyermek kérdez, hogy őt örökbe fogadták-e?
12. A biológiai szüleit kereső gyerek hálátlan az örökbefogadó szüleiével szemben.
13. A vér szerinti anya, ha megtudja, hol van a gyermeke, megpróbálja elszeretni őt.
14. A nyílt örökbefogadás nagyon veszélyes, mert nincs biztonságban a vér szerinti szülőktől az örökbefogadó család.
15. A vér szerinti szülő bármikor meggondolhatja magát és visszakérheti a gyereket.
16. A legtöbb lemondó anya egy életen át szenved a lemondástól.
17. A vér szerinti anya törvényileg keresheti a gyermekét.
18. Az örökbe fogadható gyerekek között nem lehet válogatni örökbefogadáskor.

19. Csak újszülött vagy csecsemő örökbefogadása lehet igazán sikeres.
20. Az örökbefogadás során nem lehet megváltoztatni a gyermek utónevét, ha nem tetszik nekünk.
21. A titkos örökbefogadás azt jelenti, hogy nem mondják el senkinek, hogy a gyermek örökbefogadott.
22. Minden örökbefogadott gyermeknek sérült a kötődése.
23. Csak az örökbefogadott gyermek keresheti később a vér szerinti családját hivatalos úton.
24. 14 éves kortól kérheti az örökbefogadott gyermek az örökbefogadás felbontását.
25. Hálátlan az a gyermek az örökbefogadó szülei felé, aki keresi a vér szerinti szüleit.
26. Az örökbefogadó szülők akkor teszik a legjobbat, ha egyszerre vesznek részt lombikprogramon és örökbefogadási procedúrán, ez is mutatja, mennyire készülnek a szülővé válásra.
27. Egy 3 év feletti gyermek örökbefogadása is lehet sikeres.

4. Örökbefogadott gyermek a bölcsődében, óvodában, iskolában (Összeállította Székely Csilla örökbefogadási tanácsadó)

1. Kinek adhat tájékoztatást a pedagógus/oktatási intézmény az örökbe fogadott gyermekről? (örökbefogadó szülőnek)? Kinek nem adhat tájékoztatást? (vér szerinti szülőnek, nevelőszülőnek).
2. Mit jelent az, hogy egy gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedő gyermek örökbefogadható lesz? Ki mondja meg a gyermeknek, hogy örökbefogadható lett?
Mi a feladata a pedagógusnak az örökbefogadás során? (Tudnia kell, hogy a barátkozás majd a kihelyezés ideje alatt a gyermek nem megy oktatási/ nevelési intézménybe. Az új intézménnyel kapcsolatfelvétel).
4. Helyzetgyakorlat: A csoportba/osztályba érkező gyermek szülei zavarba jönnek, amikor a születés, szülés körülményeiről érdeklődünk pedagógusként. Kiderül, hogy örökbefogadott gyermekről van szó. Mit kezdünk ezzel az információval?

5. Gyermekotthoni elhelyezés

1. Mi a különbség a gyermekotthoni és lakásotthoni elhelyezés között?
2. Miért kerülnek gyermekotthonba a gyerekek?
3. Mi jellemzi a gyermekotthonban nevelkedő gyermekeket? (életkor, viselkedés, érzelmek)
4. Hogyan élnek a gyermekotthonban a gyermekek?
5. Milyen végzettsége van egy gyermekotthoni nevelőnek?
6. Mik a nevelők feladatai?
7. Hogyan tudnak segíteni a gyerekeknek?

6. A TMGYK és TEGYESZ IV. számú Hőgyészi Gyermekotthona és az Eötvös József Főiskola – PPT segédanyag





Gyermekeinkkel az
EJF-en



Az EJF hallgatói a Hőgyészi
Gyermekotthonban
intézménylátogatáson



Az EJF hallgatói foglalkozást tartanak a
Hőgyészi Gyermekotthon lányainak Gábris
Virág tanárnő vezetésével





Markó Dorina az EJF frissen végzett óvopedagógusa felkészíti a lányokat énekes produkciókra és közösen énekel velük



Az EJF hallgatói a högyészi lányokat állásinterjúra készítik fel



Az EJF hallgatóival Bécsben az AMAPED versenyen





Családi Napon



Az EKF hallgatói a hőgyészi lányokat állásinterjúra készítik fel





Családi Napon



2019. február 04. – EJF-en kollégákkal

Miért kerülnek
gyermekotthonba
gyerekek?

Milyen idős
gyerekek élnek ott?

Milyen speciális
helyzetekkel
találkoznak?

Milyen a napirendjük?



Milyen végzettsége
van egy nevelőnek?

Mi a feladata egy
nevelőnek?

Mi a feladata egy
gyermekvédelmi
asszisztensnek?

Hogyan tudnak
segíteni a
gyerekeknek?



Szemegyi Zoltánné Tolnai Krisztina
gyermekotthon-vezető



Dr. Biró Violetta
pszichológus



Tóti Klaudia
Nevelő (tanító)



Hábelné Kocsis Éva
Nevelő (tanító)



Takácsné Kovács Katalin
gyermekfelügyelő



Tefnerné Schwellzer Magdolna

Projekthetek workshop/tréning pillanatai



1. kép: Kőváriné Pohlon Mária
nevelőszülői tanácsadó (Fény-
képezte: Dömény Boglárka)



2. kép: Szécsényiné Dóka Emőke nevelő-
szülő (Fényképezte: Dömény Boglárka)



3. kép: Székely Csilla örökbefogadási
tanácsadó (Fényképezte: Dr. Bíró
Violetta)



4. kép: Somogyi Zoltánné Tolnai
Krisztina gyermekotthon-vezető
(Fényképezte: Dr. Bíró Violetta)



5. kép: Tili Klaudia nevelő
(Fényképezte: Dömény Boglárka)



6. kép: Teffnerné Schweitzer Magdolna
nevelő (Fényképezte: Dömény Boglárka)



7. kép: Hábelné Kocsis Éva
nevelő (Fényképezte: Dr. Bíró
Violetta)



8. kép: Takácsné Kovács
Katalin gyermekvédelmi
asszisztens (Fényképezte:
Dr. Bíró Violetta)

Tapasztalatok

A hallgatók kifejezetten aktívak voltak a programon. Az első évben két, a második évben három helyszínen zajlott a program. Az első évben Székely Csilla örökbefogadási tanácsadó és Köváriné Pohlen Mária nevelőszülői tanácsadó közös work-shopja valósult meg, míg a második évben a nevelőszülői tanácsadó és a nevelőszülő párhuzamosan kiscsoportos (maximum 10 fős) érzékenyítő workshopot tartott. A gyermekotthoni élet feldolgozását az első évben segítette a gyermekotthon vezetője (második évben betegség miatt nem tudott eljönni), három nevelő (a második évben kettő nevelő és egy gyermekvédelmi asszisztens), az első évben egy felnőtt gyermekotthonban nevelkedő fiatal beszélt életéről, helyzetéről valamint Markó Dorina, aki önkéntesként személyes tapasztalatait osztotta meg (második évben már dolgozóként nem tudott részt venni).

Az egyik hallgató visszajelzéséből kiderült, hogy „amikor megláttam a napirendet, nagyon örültem ennek az előadásnak, és tényleg nem csalódtam, nagyon életközelinek éreztem, amiket elmondtak. Személyes környezetemben is érint a téma. Sok felrázó, durva sorsokról meséltek nekünk, ami elgondolkoztatott. Ez egy olyan hivatás, amit nem lehet munkaként kezelni, nem lehet csak a szükségessé tenni, az egész ember egész lényé és szeretete hiányzik. Nagyon fontosnak gondolom, hogy azokkal a gyermekekkel is törődjünk, akik árvák.” Mindenképpen érzelmeket megmozgató, a lelkek mélyéig hatolóra sikerült ez a program: „...igazán meghatódtam, mivel bele sem gondoltam abba, hogy milyen sok traumán megy keresztül egy-egy gyermek mire eljut egy rendes boldog csa-

ládhoz.” Más úgy értékelte ezt a napot, hogy „lelkileg megterhelő” volt. „Itt nem mint hallgatóság voltunk jelen, hanem konkrét beszélgetésekben vettünk részt. Minden kérdésre igyekeztek választ adni. Voltak nagyon szívszorító történetek, emellett nagyon sok pozitív élményről is beszámoltak nekünk. Ebben az órában nem voltak tabuk. Nagyon jó lenne, ha még közelebbről, pl. egy gyermekotthonba látogatás alkalmával betekinthetnénk ebbe.”

„Rengeteg sok minden új dolgot tanulhattam meg egy ilyen gyermek életéről. Minden gyermek már sajnos sérülten kerül a gyermekotthonokba. Megható volt hallani a történeteket és emelem a kalapom a nevelők előtt, hiszen amit tesznek, azért nem mindig jár köszönet ezektől a gyerekektől.” „Érdekes és megdöbbentő volt minden szemszögből ismereteket szerezni. Számomra megdöbbentő, hogy mit kell átélniük ezeknek a gyerekeknek.”

A saját élmény sem maradt el a délelőtti folyamán, a nevelőszülő szituációs játékokat játszott a hallgatókkal. „Ez a játék nagyon tetszett, mert azonosulni tudtam ezekkel a gyerekekkel, de kicsit szomorú is voltam amiatt, hogy ennyi idősen néhány gyermeknek mit kell átélni.”

A pedagógusok helyzetét is mélyen átélték. Volt aki számára a „harmadik nevelővel való beszélgetés volt a legreálisabb. Látszódtott rajta, hogy megtapasztalt már egy-két dolgot, átélt már sok rosszat, mégis olyan szeretettel beszélt a gyermekekről, hogy teljesen elérzékenyültem.

A programmal kapcsolatban olyan visszajelzés sem érkezett, mely a program fejlesztésére vonatkozott volna. Egyértelműen távol állt a hallgatóktól ez a téma. Rengeteg olyan visszajelzés érkezett a néhány fentén kívül is, mely mély érzelmek átélésére utal. A program célja a figyelemfelhívás, az információátadás és a téma iránti érzékenyítés volt, mely sikeresen megvalósult. Ezúton is köszönet azoknak a kollégáknak, akik eljöttek hozzánk és bemutatták a hallgatóink számára ezt a területet.

Irodalomjegyzék

- Aczél, B. A. (1986): Speciális nevelőotthonok és zárt intézetek növendékeinek életútja és az intézményrendszer hatékonysága. In: Kolozsi, B., Münnich, I. (szerk), *A Társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása – Tájékoztató bulletin*. A Társadalmi beilleszkedés zavarainak kutatása Programtanácsa, Budapest.
- Bíró Violetta (2006): Kapcsolati és kötődési minták transzgenerációs hatásainak vizsgálata állami gondozott serdülők körében. In: Steiner, M. J., Tóth, S. A. (szerk), *Kutatások az Eötvös József Főiskolán*, Eötvös József Főiskola, Baja.
- Herczog Mária (2001): *Gyermekevédelmi kézikönyv*. KJK Kerszöv, Budapest.
- Kothenczné, Osváth Viola (2009): A KÁSZPEM® elméleti megfontolásai a gyermekvédelem viszonylatában. In: Kothencz, J., Kothenczné Osváth Viola, Balog Mária, Pál Melinda, Balogh Zsolt: *Róluk... értük... II. Családból kiemelt gyermekek és fiatalok pedagógiája. Gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek és fiatalok („állami gondoskodásban élők”) pedagógiai, pszichológiai, pszichoszociális és szociális munkaköri megközelíthetősége napjainkban*. ÁGOTA, Szeged.
- Oszbach Mária (2010): *Köszöntő. Szakmai és emberi tartalékok feltárása, az együttműködés fokozása a Gyermekjóléti Szolgálatok munkatársaival a családba való visszagondozás eredményessége érdekében*. Högyész, 2010. 06. 25. Előadás.
- Örökbefogadásra felkészítő szakemberek képzése. Tréneri kézikönyv*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. EFOP-1.2.6-VEKOP-17-2017-00001

SZEMÉLYISÉGFEJLESZTŐ MŰVÉSZETI FOGLALKOZÁSOK A HÖGYÉSZI GYERMEKOTTHONBAN

Markó Dorina¹, Bíró Violetta²

¹Szabó Pál Óvoda, Kecel
markodorina99@gmail.com

²PTE-KPVK, Szekszárd
Eötvös József Főiskola, Baja
violetta.biro@gmail.com

*„A legnagyobb hiba, amit elkövethetünk az,
hogy nem teszünk semmit,
mert azt hisszük, hogy csak keveset tehetünk.”*
Sydney Smith

Bevezetés

A tanulmány első fele a gyermekvédelem elméleti alapjait mutatja be, rövid történeti bevezetést követően a szakellátásba kerülés lehetséges hátterére világít rá. A gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó ellátása a munka fő fókusza, azon belül is a pedagógiai tevékenység, mint személyiségfejlesztő és személyiségkorrekciós feladat.

A tanulmány második fele a Högyészi Gyermekotthonban nevelkedő gyermekekkel végzett egyrészt hallgatói kutatásról szól, mely feltérképezte a családban- és gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő serdülők közötti viselkedéses különbségeket, feltárta a gyermekotthonban dolgozó pedagógusok munkáját. Másrészt arról a művészeti, terápiás hatású foglalkozásokról, melyeket Dorina négy éve vezet. Az énekes műfaj egy olyan nyelv, mely a kommunikációs nehézségeket áthidalja, a falakat lebontja, először láthatatlan, majd egyre inkább megnyilvánuló szövevényes lelki hálót, életre szóló kapcsolatokat, lelkeket épít. Az énekes foglalkozások végeredményei rendre bemutatóra kerültek kisebb és nagyobb közönség előtt, mint például a gyermekotthon családi napján, a szociális munka napján a szakma számára, megyei adventi programon a nyílt közönség részére.

A gyermekvédelem kezdetei Magyarországon

A gyermekvédelem általános megfogalmazásban minden, gyermeket veszélyeztető tevékenység ellen való küzdelem. A szociális munka

egyik szakterülete, amely magába foglalja a következőket: a gyermek családban történő nevelkedésének segítését, veszélyeztetettségének megelőzését és megszüntetését, továbbá a szülői gondoskodásból kikerülő gyermek helyettesítő védelmének biztosítását (Vajda, Kósa, 2005).

A magyar gyermekvédelem kezdete I. (Szent) István király nevéhez fűződik, gyakorlatilag egyidős a magyar államalapítással. Az általa megfogalmazott törvénykönyvben található az első írásos elmék a gyermekek védelméről.

Kialakulását gyorsította az ipari forradalom, a nők munkába állása, ugyanis a gyermekek emiatt felügyelet nélkül maradtak. Magyarországon az 1877. évi XX. törvénycikk bevezetésével vette kezdetét az intézményes gyermekvédelem. Elkezdődött az árvák gyámóságának és a szegény gyermekek védelmének szabályozása. 1889-ben megalapították a Gyermekvédő Egyesületet, majd 1901-ben Széll Kálmán megalkotta az Állami Gyermekvédelmi Alaptörvényt, miszerint minden 15. életévét be nem töltött gyermeket kötelessége az államnak nevelni. 1908-ig 17 gyermekmenhelyet hoztak létre, így kiépült az országos hálózat, de ez a II. világháború elteltével megszűnt (Bíró, 2017).

Gyermekvédelmi törvény Magyarországon

Magyarországon jelenleg az 1997. évi XXXI. törvényben előírt Családjogi- és Gyermekek védelméről szóló törvény szabályozza a családok jogait, kötelességeit, illetve a hatóságok közbelépésének módjait (Bíró, 2017).

A gyermekvédelmi jelzőrendszer mindenkire kiterjed. Ide tartoznak az orvosok, a védőnők, családsegítők, pedagógusok, rendőrség, bíróság, az egyházi intézmények, továbbá minden személy, aki azt tapasztalja, hogy gyermek valamilyen formában veszélynek van kitéve. Mindenkinek kötelessége jelezni, ha úgy látja, a gyermeket veszélyeztetik vagy bántalmazták.

A törvény célja, hogy megállapítsa azokat az alapvető szabályokat, melyek segítséget nyújtanak a gyermekek jogainak érvényesítéséhez, a szülői kötelességek teljesítéséhez, a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzéséhez és megszüntetéséhez, továbbá a gyermekvédelmi gondoskodásból kikerült fiatal felnőttek társadalmi beilleszkedéséhez (XXXI. törvény, 1997).

A gyermekvédelmi rendszer

Magyarországon a gyermekek védelmét a törvényben meghatározott hatósági intézkedések, gyermekjóléti szolgáltatások, illetve gyermekvédelmi szakellátások biztosítják (XXXI. törvény, 1997).

A gyermekvédelem egyik fontos pontja az úgynevezett hatósági intézkedés, melynek több különböző foka létezik. A védelembé vételkor az önkormányzat jegyzője védelembé veszi a gyermeket, amennyiben segítséggel a gyermek fejlődése családi környezetben biztosítható. A családba fogadás esetében a gyermeket más, a szülő által megnevezett család a szükséges időre befogadja, gondozza, neveli, az ideiglenes hatályú elhelyezés, - mikor a gyermeket veszélyeztetés miatt ideiglenesen más családnál, nevelőszülőknél, illetve gyermekotthonban helyezik el. Ide tartozik továbbá az átmeneti nevelésbe vétel, amikor is a gyámhivatal a gyermeket átmeneti nevelésbe veszi, ha családon belül nem biztosítható a gyermek megfelelő gondozása. A tartós nevelésbe vételre akkor kerül sor, ha a szülők elhaláloznak, vagy a gyermek ismeretlen szülőktől származik, a gyámhivatal nevelőszülőknél vagy gyermekotthonban helyezi el, és az utógondozás, - mely során a fiatal felnőtt, amennyiben kéri, 1 éven át támogatást kap a gyámhivataltól, elősegítve ezzel a családba való visszailleszkedést, az önálló élet megkezdését (Kapás, 2006).

A gyermekvédelmi szakellátásba kerülés háttere

A gyermekvédelembé, gyermekotthonba kerülés oka elsősorban a bántalmazás, melynek meghatározása meglehetősen szubjektív (Bíró, 2017). A bántalmazásnak három válfaját különböztetjük meg: fizikai, érzelmi és szexuális abúzus.

Fizikai bántalmazásról akkor beszélhetünk, ha a gyermeknek szándékosan testi fájdalmat okoznak, például megütik, megrúgják, szúrják, fojtogatják. Az érzelmi bántalmazás lehet verbális, amikor is a gyermeket sértegetik, folyamatosan kritizálják. Ide tartozik még az is, ha a gyermeket korlátozzák, barátaitól eltiltják. Súlyosabb fokozata lehet még az elhagyással, megöléssel való fenyegetőzés, illetve a gyermek tárgyainak tönkretétele, háziállatának kínzása, megölése.

Szexuális bántalmazásnak nevezzük, amikor egy 18. életévét be nem töltött gyermeket szexuális tevékenységbe von be a felnőtt, vagy szexuális céllal közeledik a gyermek felé. Két típusát különíthetjük el: kontakt – csók, genitáliák simogatása, közösülés, porno-

gráfia – és nem kontakt – pornográf film nézetése a gyermekkel, exhibicionizmus – (Bentovim, 2006, in Bíró, 2017).

A gyermekkorban átélt bántalmazásnak súlyos testi-lelki következményei lehetnek, melyeket egy életen át hordoznak magukkal az áldozatok. Ezen rossz élmények feldolgozásának segítésére, a környezetből való kiemelés lehetőségére jöttek létre a gyermekotthonok, melyeknek elsődleges jellemzője a családi jelleg, ami azt jelenti, hogy a családmódelel mintájára alakítják az otthonban töltött hétköznapiakat, ezzel is hozzájárulva a gyermekek – élethelyzetükhöz mérten – normális fejlődéséhez. Az otthonok célja elsősorban a szociális élet kialakítása, fenntartása, illetve testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődés biztosítása a gyermekek számára.

A gyermekotthonok, a gyermekvédelmi szakellátás legfőbb célja

A gyermekvédelmi rendszer egyik fő alappillére a gyermekotthonok adják. Ezek az intézmények biztosítják az átmeneti vagy tartós nevelésbe vett gyermekek nevelését, utógondozását, úgynevezett második családként funkcionálnak.

Az otthon teljes körű ellátást biztosít minden olyan gyermek számára, aki ideiglenesen elhelyezett, átmeneti vagy tartósan nevelésbe vett. Ebbe az ellátásba beletartozik az étkezés, ruházat, oktatás, zsebpénz, higiénia, speciális szükségletek, gondozás, nevelés biztosítása.

A gyermekotthonban történő nevelés célja, hogy a gyermek testileg, lelkileg, érzelmileg korának megfelelően fejlődjön, és képessé váljon a családjába, a társadalomba való beilleszkedésre. A gyermekek nevelése céltudatos, megtervezett tevékenység, mely az intézmény dolgozóinak – gyermekotthon-vezető, nevelők, pszichológus – közös, összehangolt munkáján alapszik (Kokas, 2006).

A gyermekotthonban nevelkedők személyiségjegyei

A gyermekotthonban nevelkedő fiatalokban egy valami közös: kiemelték őket a vérszerinti családjukból. A kiemelés oka egyénenként változó, viszont a következmény minden esetben egy lelkileg sérült gyermek. A sérülés mértéke függhet a gyermek életkorától, a kiemelés megelőző állapotoktól (Kothencz, 2009).

A statisztika szerint a legtöbb gyermek serdülőkorban kerül be a gyermekvédelmi rendszerbe (Gáspár, 2004). Ebben az életkorban a gyermek személyisége már kialakult, családjából súlyos traumatikus

élményekkel érkeznek az otthonba, melyek között gyakori az alkohol okozta agresszió, leánygyermeknél pedig a szexuális abúzus.

A gyermekotthonban felnővők általános jellemzői közé tartoznak a kapcsolattartási zavarok, zárkózottság, befelé fordulás. Ezek a gyerekek többet betegek, fejlődésük elmaradottabb, ami összefüggésben lehet a pszichés immunrendszer működésével. Személyiségükre jellemző a túlérzékenység, a szorongás, sokan önértékelési problémákkal küzdenek, de előfordul a depresszióra való hajlam is (Bíró, 2013).

Akik segítik a gyermekek fejlődését

Pedagógusi pályára való lépéshez elsősorban elhivatottságra van szükség. Rendkívül nagy elvárások, akadályok gördülnek a pálya során a pedagógus elé, melyekhez kitartás, erős jellem és jó problémamegoldó képesség kell. Ehhez társul később a szakmai tudás, annak folyamatos bővítése, és a tapasztalat.

Gyermekotthonban dolgozó pedagógusként ezt a tudást még alaposabban el kell sajátítani, mélyíteni, hiszen eleve sérült gyermekekkel kell foglalkozniuk, a mindennapokban „együtt élniük”. A családfő szerepét a csoportvezető nevelő tölti be, aki irányítja, kiosztja a teendőket. Őt követi a négy gyermekfelügyelő, aki segítenek megvalósítani a feladatokat. Ezeket a „családokat” figyeli, segíti a gyermekotthon-vezető és a gyermekvédelmi gyám (Bíró, 2017).

A nevelők, gyermekfelügyelők feladata, kötelessége az otthonban vagy az adott csoportban megteremteni, illetve fenntartani ezt a családi légkört, kellemes környezetet biztosítani a gyermekek számára, hogy ezáltal könnyebben kibontakozhassanak, fejlődhesse- nek, szocializálódhassanak.

Pedagógiai módszerek

Különbféle pedagógiai módszerek léteznek a gyermekek hatékony nevelésének érdekében. A gyermekotthonokban más módszerekre van szükség, mint a közoktatásban, itt ugyanis nem a tananyag elsajátítása a cél, hanem az életre való felkészítés. Fontosak azok a tapasztalatok, melyek az érzelmekre hatnak, megmozgatják azokat. Ezek közül emelnék ki néhányat, melyeket leghasznosabbnak, legcélravezetőbbnek vélek a gyermekotthonban nevelkedő fiatalokkal szemben.

Elengedhetetlen módszer a beszélgetés, mellyel nem csak megismerhetjük a gyermek személyiségjegyeit, de bizalmasabb kapcsolatot, idővel kötődést alakíthatunk ki nála. A beszélgetés, odafigyelés a gyermek számára biztonságot nyújt, úgy érzi, fontos, van, akire számíthat.

Ilyen módszer még az önrendelkezés lehetőségének biztosítása. A gyermeknek önrendelkezéséhez életkorának megfelelő autonómiát kell biztosítani, ennek a készségnek a fejlesztéséhez a gyermeknek segítséget, támogatást kell kapnia nevelőitől.

A következő hasznos módszer a részvételre való ösztönzés. Ennek lényege, hogy a gyermek vegyen részt életkorától és fejlettségétől függetlenül az őt érintő döntések, események megtervezésében, teljesítésében és értékelésében.

A gyermek érdekérvényesítési képességének fejlesztése szintén fontos módszer, viszont ennek alkalmazásához a gyermeknek ismernie kell szűkebb (gyermekotthoni) és tágabb (társadalmi) környezetét is, hogy részt tudjon venni a demokratikus érdekérvényesítési formák gyakorlásában.

Továbbá fontosnak tartom a „legkisebb beavatkozás” módszerét, ami annyit jelent, hogy úgy kell tanácsot adni, segítséget nyújtani a gyermeknek és a szülőknek egyaránt, hogy a szakember a lehető legkevesebbet tegyen a szakellátott helyett. A gyermek és a szülők felé is maximális véleményalkotási, döntési lehetőséget kell biztosítani (TÁMOP 5.4.1., 2011).

TMGYK és TEGYESZ Högyészi Gyermekotthona

Elhelyezkedése

Högyészen található a Tolna Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat IV. számú Gyermekotthona. Nem mindennapi környezetben, az Apponyi Kastély árnyékában helyezkedik el, mely különleges hangulatot biztosít az otthon számára (Oszbach, 2005, in Bíró, 2017).

Története

A kastélyt Claudius Florimundus kezdte el építeni 1722-ben Pilgram tervei alapján, melynek következtében a barokk művészet jegyei köszönnek vissza az épületről. A kastélyt 1771-ben Mercy, a birtok akkori tulajdonosa átadta gróf Apponyi Györgynek. Az átadást követően a teljes épület átalakításra került.

A történelem során több funkciót is ellátott az épület. A II. világháború alatt például lengyel menekülteknek nyújtott biztonságot, majd katonai kórházzá avanzsálódott. Ezt követően 1950-től 1955-ig görög gyermekeknek adott otthont a kastély. 1955. február 24-én az intézmény felvette a Petőfi Sándor nevet, és minisztériumi intézményként működött tovább. Akkoriban körülbelül 200 vegyes életkorú leánygyermek nevelkedett itt, akiket az ország különböző pontjairól helyeztek át. A későbbiekben fiúk és lányok vegyesen nevelkedtek az épületben (Oszbach, 2005, in Bíró 2017).

1990-ben költöztek be a gyermekek a kastélyparkban található szolgálati lakásokba, melynek központi épülete a gróf Apponyi Kiskastély lett. Oszbach Mária, az akkori gyermekotthon-vezető 1993-ban emeletekkel bővítette a lakásotthonokat, ezáltal kényelmesebbé, korszerűbbé téve a gyermekek lakrészét. A törvényi előírásoknak megfelelően napjainkban serdülőkorú lányok élnek a 38 férőhelyes (gyermekenként 12 négyzetméter) otthonban. Összesen négy csoport működik az otthonon belül, melyből három kiskorúakat ellátó csoport, egy pedig fiatal felnőtt lányok ellátását biztosítja. Az irodahelyiségek, a fejlesztő-terem, a közösségi és a kapcsolattartó helyiség a gróf Apponyi Kiskastélyban helyezkednek el. Az otthonban történő fejújítások, korszerűsítések pályázatokból, németországi adományokból valósultak meg (Bíró, 2017).

A személyiségfejlesztés helyi specialitásai

Az úgynevezett pszichoterápia rendkívül fontos szerepet játszik a gyermekek személyiségének formálásában. Pszichoterápiát kizárólag terápiás végzettségű szakember, orvos, pszichiáter, pszichoterapeuta, művészetterapeuta végezhet, pedagógus nem. Ennek ellenére a mindennapokban megjelenő segítő módszereket alkalmazhatnak, mint például az együttérzés, rábeszélés, szembesítés, megerősítés, tanácsadás.

A pszichoterápiás kapcsolat célja és funkciója a másik fél pszichés segítése, amely szakmailag meghatározott keretek között történik (Szőnyi, 2000, in Bíró, 2017). Ez a folyamat ugyanis nem más, mint pszichés hatás elérése érdekében végzett gyógyító eljárás.

Különböző terápiás eljárások léteznek, melyeket két fő csoportra bonthatunk: verbális és nonverbális technikákon alapuló eljárások. Verbális technika esetén a fő eszköz maga a kommunikáció, annak megvalósítása, a beszéd útján történő terápia. Nonverbális

technikáról pedig akkor beszélhetünk, ha az alkalmazott módszerek között van például a játék, mozgás vagy kreatív tevékenységen alapuló foglalkozások. A terápiás foglalkozások kétféleképpen valósulhatnak meg, egyénileg vagy csoportosan (Gádos, 2008, in Bíró, 2017).

A terápia fő célja a gyermekek személyiségfejlődési sérüléseinek korrigálása, helyreállítása. Ezek a célok a következők adott krízis esetén: biztonságérzet, bizalom helyreállítása a gyermekben (0-1 éves kor), a gyermek önállóságának megerősítése (1-3 éves kor), a gyermek kezdeményező készségének támogatása (3-6 éves kor), a teljesítőképesség helyreállítása (6-12 éves kor) és az identitás kialakításának támogatása. A terápia végső célja az elméleti ismereteket alapul véve a gyakorlatban megvalósítható módszertan kidolgozása (Bíró, 2017).

A Tolna Megyei Gyermekvédelmi Igazgatóság IV. számú Högyészai Gyermekotthona nagy hangsúlyt fektet a gyermekek személyiségének fejlesztésére. Az egykori gyermekotthon-vezető, Oszbach Mária (2017-től nyugdíjazott) évtizedekig segítette kiemelkedő szakmai tudásával és elhivatottságával a gyermekek személyiségfejlesztését, társadalomba való beilleszkedését. Az ő nevéhez fűzhető számos módszertani újítás, melyet a gyermekotthon a mai napig alkalmaz. A projektek minden esetben team-munkán alapszanak, tehát a gyermekfelügyelők, a csoportvezető pedagógusok és a pszichológus is aktívan részt vesznek a megvalósításban (Bíró, 2017).

A *mentori rendszert* Oszbach Mária 1955-ben vezette be, és folyamatos fejlesztések mellett a mai napig működik. A mentor „egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága, kompetenciája és személyiségfejlődése növekedésének érdekében. A közösen eltöltött idő során a mentor és a mentorált gyakran alakít ki a kölcsönös elköteleződésen, tiszteleten, hűségen és közös személyiségjegyeken alapuló kapcsolatot egymással, mely elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba” (Rhodes, 2002, 3, in Bíró, 2017, 34).

A Högyészai Gyermekotthonban a mentori feladatok ellátása a gyermekfelügyelőket, gyermekvédelmi asszisztenseket illeti a csoportvezető nevelő irányítása alatt. Ez a rendszer biztonságot, több szeretetet, törődést, a mélyebb kötődés kialakulásának lehetőségét biztosítja az otthonban nevelkedő gyermekek számára. A mentor

feladata a „szülői szerep”, vagyis ő felel közvetlen a gyermek testi-lelki fejlődéséért, intézkedik a gyermek ügyeiben, orvoshoz kíséri, közben pedig folyamatosan ismerkedik vele.

A gyermekotthon *projektpedagógiájának* célja, hogy a gyermekek személyisége fejlődjön, a szociokulturális hátrányok pedig csökkenjenek. A projektek során a gyerekek sokoldalú, komplex feladatokkal ismerkednek meg, melyeket a konkrét szemléltetés módszere segíti.

2008 júniusában tartották meg Hőgyészen az első *Családi Napot* hagyományteremtő szándékkal a gyermekotthon-vezető kezdeményezésére. Azóta minden év júniusában meghívást kapnak a szülők a gyermekotthonba egy közösen eltöltött napra. Ez a nap változatos programokból áll. Délelőtt fél 10-ig megérkeznek a szülők, akiket a köszöntést követően a gyermekotthon-vezető tájékoztat az aktuális témákról, mint például jogszabályváltozás, programok megvalósulása. A nap előadásokkal folytatódik, melyek évről évre mások, például Munkaügyi Központ előadása, szekszárdi RÉV drogprevenciós előadása, ÁNTSZ kollégáinak egészségmegőrző előadása. A program zárása rendszerint a gyermekek műsora, mely érzelmekkel teli verses, zenés produkciókból áll.

A *Nyitott kapuk napja* lehetőséget ad a gyermekek osztálytársainak arra, hogy betekintést nyerjenek a gyermekotthonban nevelkedő társaik életébe, megismerjék lakóhelyüket. A nap célja az előítéletek csökkentése, az elfogadás erősítése, hiszen fontos, hogy az otthonban nevelkedő gyermekeket elfogadják, befogadják új környezetükbe.

A testi-lelki egészség megőrzése mindenki számára fontos. Ebben nyújtanak segítséget a gyerekeknek a *mentálhigiénés és rekreációs* programok. Erre szolgál például a Csapatépítő Túranap, mely rendszerint a nyári szünet végén kerül megrendezésre.

A művészetterápia 2005 óta van jelen a gyermekotthonban. Ez különböző módokon jelenik meg, például dramatizálás, bábozás, kézműves foglalkozások. A zeneterápia hatásait is bőven kihasználja az otthon, a gyermekeket rendszeresen készítik fel különböző előadásokra, kisebb fellépésekre, amikre közös dalokkal, táncokkal készülnek.

Annak érdekében, hogy a gyermekotthonban nevelkedő fiatalok segítségével kapcsolatos problémák könnyebben megoldódhassanak, évente megrendezésre kerül egy *szakmai nap*, melynek során társszakmák képviselőivel együtt igyekeznek az aktuális problémák-

ra megoldást találni, egymást hasznos tanácsokkal ellátni (Bíró, 2017).

Ezen módszerek együttes alkalmazásával, a gyermekotthonban dolgozó szakemberek kitartó és alázatos munkájával kiküszöbölhetőek a gyermekek személyiségfejlődésének zavarai, elősegíthető későbbi társadalomba való beilleszkedésük.

Vizsgálat

Kérdésfeltevés

Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a Hőgyészi Gyermekotthonban nevelkedő leányok személyiségfejlődése életkorukhoz képest mennyire tér el az átlagostól, valamint milyen pedagógiai-pszichológiai módszerek alkalmazhatók nevelésük során, illetve ezen módszerek alkalmazása milyen hatást vált ki náluk.

Hipotézisek

1. Feltételeztük, hogy a gyermekotthonban nevelkedő gyermekek személyiségfejlődése eltér a családban nevelkedő gyermekektől mind az internalizációs (társas kapcsolatok, szorongásos és depresszív zavarok), mind az externalizációs (deviáns viselkedés, agresszió) területeken, valamint jelentősen gyakoribb a szomatizációs zavar és a figyelemprobléma esetükben.

2. Feltételeztük, hogy a nevelők alternatív pedagógiai-pszichológiai módszereket alkalmaznak a gyermekek fejlesztése során, mely módszerek hatékonyak a gyermekek személyiségfejlesztése során.

3. Feltételeztük, hogy az általunk kipróbált és alkalmazott személyiségfejlesztő foglalkozások pozitív hatást váltottak ki a gyermekek személyiségfejlődésére.

Vizsgálati módszer

Az első hipotézis alátámasztására vagy elvetésére a kérdőíves módszerrel alkalmaztunk, az Achenbach-féle CBCL kérdőív (Perczel, Kiss, Ajtay, 2005) rövid változatát töltöttük ki. Ez a kérdőíves módszer a serdülőkorúak érzelmi és viselkedészavarainak mérésére használt eljárás. A Gádos-féle kérdőív válaszai 6 csoportra oszthatók, melyek a problémákat jellegzetességük alapján különítik el: társkapcsolati problémák; szorongás, depresszió; szomatizáció; fi-

gyelmi problémák; deviáns viselkedés; agresszivitás. Az adott gyermek viselkedésének dimenzióját a 6 skálából lehet kikövetkeztetni – internalizáció, externalizáció (Perczel, Kiss, Ajtay, 2005; Rózsa, Gádos, Kő, 1999, in Bíró, 2013).

A második hipotézis alátámasztására vagy elvetésére a gyermekvédelmi szakellátásban dolgozó pedagógusokkal az interjú módszerét alkalmaztuk.

A harmadik hipotézis vizsgálata saját személyiségfejlesztő longitudinális foglalkozás-sorozatra vonatkozik, melynek része tematika kidolgozása, foglalkozás vezetése, elemzése, hatásvizsgálata (Markó Dorina óvopedagógus hallgatóként szerzett tapasztalata).

Vizsgálati minta

Az első hipotézis alátámasztására vagy elvetésére a vizsgálati mintánkat 30 gyermekvédelmi szakellátásban (átlagéletkoruk 16,4 év) és 30 családban nevelkedő gyermek (átlagéletkoruk 15,6 év) alkotta. A gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek mind a TMGYK és TEGYESZ IV. számú Högyészi Gyermekotthonának a lakói. A családban nevelkedő gyermekek véletlenszerűen kerültek a mintába, a szülők engedélyével töltötték ki a kérdőívet.

A második hipotézishez kapcsolódó vizsgálati minta a TMGYK és TEGYESZ IV. számú Högyészi Gyermekotthonban dolgozó 3 pedagógus (tanító) végzettségű nevelővel készített interjú.

A harmadik hipotézishez kapcsolódó célcsoport a gyermekotthonban nevelkedő 8 gyermek volt, akikkel az évek során aktívan foglalkoztam (Markó Dorina óvopedagógus hallgatóként szerzett tapasztalata).

Vizsgálati eredmények

A vizsgálati mintánk alacsony száma miatt statisztikai elemzéseket nem végeztünk.

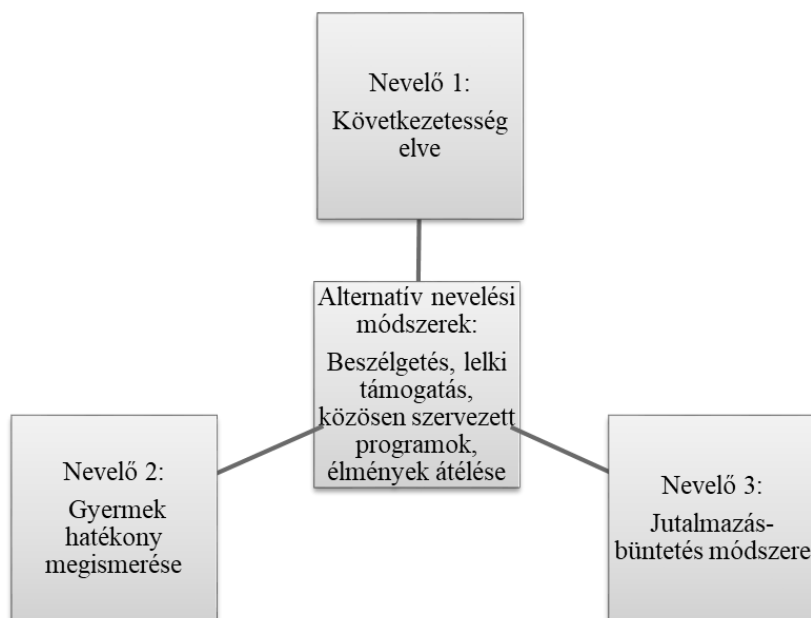
Az első hipotézisben feltételeztük, hogy a gyermekotthonban nevelkedő gyermekek személyiségfejlődése eltér a családban nevelkedő gyermekektől mind az internalizációs (társas kapcsolatok, szorongásos és depresszív zavarok), mind az externalizációs (deviáns viselkedés, agresszió) területeken, valamint jelentősen gyakoribb a szomatizációs zavar és a figyelemprobléma esetükben.

Az egyes számú táblázatból kiderül, hogy a családban nevelkedő gyermekek társas kapcsolatai valamivel kiegyensúlyozottabbak, tendenciálisan több a problémás társas kapcsolatokkal rendelkező. Szorongás tekintetében valamivel több a gyermekotthoni mintában a szorongásos tüneteket mutatók, valamint jelentősen több a mérsékelt szorongók száma. A szomatizációs tünetek tekintetében a mérsékelt szorongók száma több a gyermekotthonban nevelkedők körében, mint a problémamentes a családban nevelkedőkhöz képest. Figyelmi problémák hasonlóképpen jelentkeztek a két csoportban. A jelentős devianciát mutatók a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedők között jelentős mértékben többen vannak a családban nevelkedőkhöz képest, az agresszió esetében is ugyanez igaz.

<i>Probléma típusa</i>	<i>Probléma foka</i>	<i>Családban nevelkedő</i>	<i>Gyermekotthonban nevelkedő</i>
Társas kapcsolatok	Problémamentes	24	19
	Mérsékelt probléma	5	8
	Problémás	1	3
Szorongás	Problémamentes	22	12
	Mérsékelt probléma	7	13
	Problémás	1	5
Szomatikus panaszok	Problémamentes	25	18
	Mérsékelt probléma	4	10
	Problémás	1	2
Figyelmi problémák	Problémamentes	21	22
	Mérsékelt probléma	6	5
	Problémás	3	3
Deviancia	Problémamentes	20	13
	Mérsékelt probléma	8	7
	Problémás	2	10
Agresszió	Problémamentes	21	11
	Mérsékelt probléma	7	9
	Problémás	2	10

1. számú táblázat. A családban nevelkedők és a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedők viselkedési problémái.

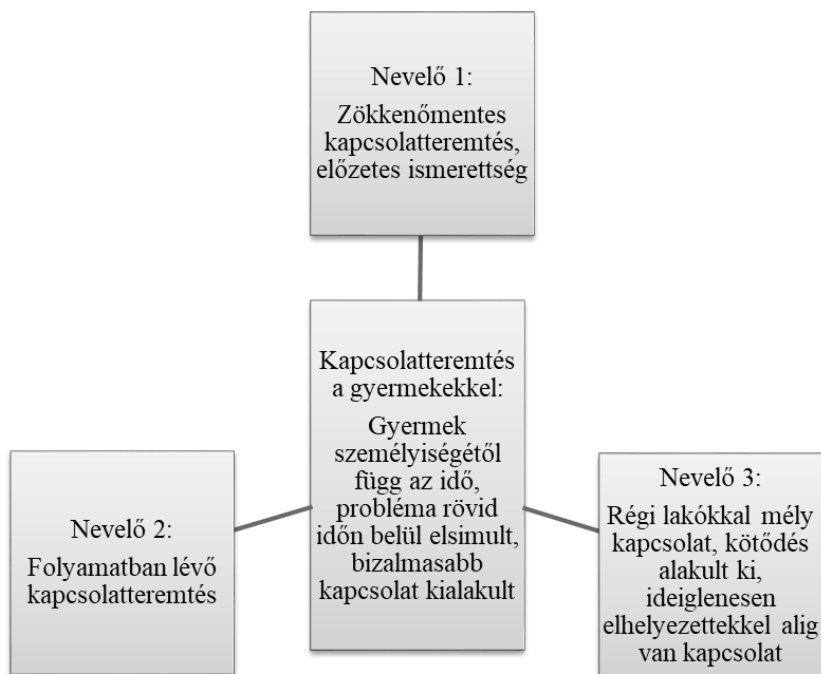
A második hipotézisben feltételeztük, hogy a gyermekotthonban dolgozó pedagógusok alternatív pedagógiai-pszichológiai módszerekkel fejlesztik a gyermekek személyiségét. Hipotézisünk alátámasztására a Hőgyészi Gyermekotthonban dolgozó három nevelő pedagógussal készített interjú anyagát használtuk fel, vetettük össze, és vontunk le a következtetéseket.



1. számú ábra. Nevelők által alkalmazott módszerek.

Ahogy az 1. számú ábra mutatja, az interjúban kapott válaszok alapján a gyermekotthonban dolgozó nevelők alternatív nevelési módszereket alkalmaznak, melyek többnyire azonosak mindhárom pedagógusnál. Ezekkel a pedagógiai eszközökkel hozzájárulnak a gyermekek szellemi, testi, lelki fejlődéséhez. A módszereket rendszeresen alkalmazzák, a mindennapokba beépítették, rutinszerűvé változtatták. A kapott adatok alapján bizonyítást nyert feltételezésünk, mi szerint a gyermekotthonban dolgozó pedagógusok alternatív nevelési módszereket alkalmaznak a gyermekek személyiségének fejlesztése érdekében.

Feltételeztük, hogy ezek az alternatív pedagógiai-pszichológiai módszerek hatékonyak a gyermekek személyiségfejlesztése során. Az interjú további kérdéseire kapott válaszokból következettünk.



2. számú ábra. Kapcsolatteremtési nehézségek.

Ahhoz, hogy a fent említett alternatív pedagógiai-pszichológiai módszerek hatékonyságát vizsgálhassuk, a nevelők gyermekekkel való kapcsolatát elemeztük, melyet a 2. számú ábra szemléltet. Az interjúban feltett kérdésekre kapott válaszok alátámasztják feltételezésünket, ugyanis ezen módszerek alkalmazása a gyermekek személyiségét fejlesztették, kapcsolatteremtési készségüket javították, társas programban való részvételi arányuk megnőtt, megnyíltak nevelőik előtt. Javult problémamegoldó képességük, nyíltabban fordultak segítségért, az alapvető viselkedési normákat többnyire betartották.

Óvopedagógus hallgatóként szerzett tapasztalat – Markó Dorina

A harmadik hipotézisben feltételeztem, hogy az általam kipróbált és alkalmazott személyiségfejlesztő foglalkozások pozitív hatást váltottak ki a gyermekek személyiségfejlődésére. Ennek bizonyítására kronológiai sorrendben mutatom be a gyermekekkel való kapcsolatteremtést, foglalkozásokat, bizalomépítési technikákat. A táblázat nem tartalmazza az összes lezajlott foglalkozást, tevékenységet, a leglényegesebbeket emeltem ki, melyekből a legtöbbet tapasztaltam.

A Högyészai Gyermekotthonnal személyesen 2017 őszén kerültem kapcsolatba, amikor is Bíró Violetta, az intézmény pszichológusa felkért egy gyermekekkel való közös projekt megvalósítására. Örömmel éltem a lehetőséggel, kíváncsian vágtam bele az új és számomra teljesen ismeretlen feladatba. Azelőtt nem volt kapcsolatom gyermekotthonban nevelkedett fiatallal, a gyermekvédelemi rendszerről is csak halvány elképzelésem volt. Főiskolai tanulmányaim első évében, rendkívül kevés pszichológiai szaktudással, még kevesebb tapasztalattal mentem az otthonba a gyerekek közé. Érkezésemkor az első szembetűnő dolog maga a lakóotthonok és a környezet látványa volt, hiszen igazán családias, nyugodt légkör fogadott.



*1. számú kép. Gróf Apponyi Kiskastély.
(Fotó Markó Dorina)*

Rögtön magával ragadott a kastély, a kert hangulata, hiszen bennem teljesen más kép élt a gyermekotthonokkal kapcsolatban. Egyáltalán nem erre számítottam, pozitív csalódásként érintett. Rendezett, egymáshoz közel álló családi házak tárultak a szemem elé, tágas, gondozott kerttel. Mint később megtudtam, maguk a gyerekek tartják rendben a nevelők segítségével környezetüket, így a kertet is.

Rengeteget készültem mind fejben, mind lélekben a gyerekekkel való találkozásra, és mint később kiderült, nem volt értelme, mert teljesen mást kaptam, mint amit elképzeltem. Meglepődések, érzelmek sora váltotta egymást, ahogy egy-egy gyerekkel jobban megismerkedtem. Számomra meglepő volt a nyíltságuk, mikor alig egy óra ismeretség után elmesélték élettörténetüket, belevontak a személyes dolgaikba. Természetesen olyan is akadt köztük, aki csak csendes megfigyelő volt a háttérben, nem mert kapcsolatot kialakítani.

A kezdeti meglepődések csak fokozódtak, amikor elkezdődött a közös munka – ebben az esetben dalok betanulása, éneklési technikák fejlesztése, készülődés egy előadásra. Bár alapvetően lelkesek voltak a gyerekek, amit az idegen – vagyis az én – érkezésemnek tudtam be, ugyanis rendkívül kíváncsiak voltak rám. A nehézségek ott kezdődtek, hogy voltak gyerekek, akik az adott hangulatukból kifolyólag nem voltak hajlandók együtt dolgozni társaikkal, és ennek hangot is adtak, kissé vulgáris módon. Ez váratlanul érintett, de az évek során hozzászoktam, sőt, mára adott esetekben fegyelmезem, rendre utasítom őket.

Ahogy teltek a próbával töltött napok, úgy oldódtak fel a gyerekek is és én is, egyre gördülékenyebben ment a közös munka. Az, hogy rávezettem őket arra, és ezáltal megfogalmazódott bennük, hogy van egy közös célunk, amit csapatmunkával tudunk elérni, segítette a munka előrehaladását. Amint túljutottunk a tanulási fázison, és mindenki fejből tudta a dalokat, elkezdték élvezni, amit csinálnak, megjelent a korábban már említett zeneterápia hatása.



2. számú kép. Jó hangulatú próba. (Fotó Markó Dorina)

Az előadás napján viszont már akadtak nehézségek. A stresszhelyzet hatással volt a gyerekekre, látszott a széthúzás, az izgulás, a „nem akarom” érzés. Volt, aki kijelentette, ő ma nem fog fellépni, rá ne számítsunk. Ez a jellegzetes probléma a későbbiekben minden alkalommal felütötte a fejét, amikor műsorral készültünk, viszont nem mindig ugyan annál a gyermeknél. Ezekben az estekben az előzetes ismeretség alapján egy, az adott gyermek számára jónak feltételezett módszerrel próbáltam megoldani a krízishelyzetet. Volt, akinél a szigor vált be, volt, akire azzal tudtam hatni, hogy nem hagyhatja cserben a csapatot, másnál csupán csak egy kis önbizalom erősítő beszélgetésre volt szükség, de a végeredmény minden esetben egy teljes csapatból álló, sikeres produkció lett, amire büszkék lehettünk mi, felkészítők, és a gyerekek egyaránt.



3. számú kép. Összetart(oz)ás. (Fotó Horváth Rebeka)

A próbák időszaka alatt, amíg az otthonban tartózkodtam (több alkalommal ott is aludtam 2-3 napot), sokat megtudtam az otthon lakóiról, megismertem őket, beleláthattam a mindennapjaikba, és abba, milyen nehézségekkel küzdenek. Az intézmény pszichológusa folyamatos információkkal látott el a gyerekek helyzetével kapcsolatban, aminek köszönhetően mindig tisztán láttam az adott gyermek aktuális élethelyzetét, így könnyebb volt a későbbi közös munka is.

Ezt követően a gyerekek többsége nagy érdeklődést mutatott irányomba, üzenetekkel tartottuk a kapcsolatot, beszámoltak élményeikről, legyenek azok jók vagy rosszak, ezáltal követhettem fejlődésüket, megérthettem viselkedésüket.

A következő előadásra való készülődés részemről már sokkal könnyebben, természetesebben ment, némi tapasztalattal vághattam neki újból. Most kicsit nagyobb hangvételű eseményre készültünk a gyerekekkel, a Szociális Munka Napjára, melyre Szekszárdon, a Vármegyeházán került sor. Fontos esemény volt ez az otthon és a gyerekek számára is, ugyanis ezen a napon búcsúztatták el Oszbach Marika nénit, a gyermekotthon addigi vezetőjét.



4. számú kép. Búcsú Marika nénitől. (Fotó Bíró Violetta)

A gyerekek énekkel, verssel készültek erre a napra, nagy izgalommal várták. Az oda vezető úton az autóban sikerült oldanom a hangulatot laza beszélgetéssel, bohóckodással, aminek köszönhetően az érkezéskor érezhetően jobb volt a közérzetük, kevésbé voltak feszültek, idegesek a fellépés előtt. Marika néni nyugdíjba vonulása megérintette a gyerekeket, többen sírtak is. Szerették az akkori gyermekotthon-vezetőt, ragaszkodtak hozzá, bíztak benne. Örültem neki, hogy kinyilvánították érzelmeiket, ha nem is tartott túl sokáig. Sokuknak ez egyáltalán nem megy, vagy szándékosan leplezik azokat.



5. számú kép. Szereplés a Vármegyeházán. (Fotó Tili Klaudia)

Részt vettem ezen kívül még az otthonban megrendezett családi napokon, ahol segítettem a szülőknek a regisztrációnál, majd a nap további részében a gyerekekkel közös programokat szerveztem. Felkavaró volt látni egy-egy gyerek reakcióját, amikor megtudták, hozzájuk senki nem jön látogatni. Rendkívül heves volt a reakciójuk, megnyugtatójuk nem sikerült. Akikhez jött családtag látogatóba, ők viszont hatalmas lelkesedéssel készültek, öltözködtek, sminkeltek, hogy a legcsinosabban várhassák őket. A családi napot megelőző napokban a viselkedésük is javult, mindent megtettek annak érdekében, hogy láthassák szeretteiket.



6. számú kép. Érkeznak a családtagok. (Fotó Bíró Violetta)



7. számú kép. Készül a csillám-tetoválás. (Fotó Bíró Violetta)

Amíg a szülők a nekik szóló előadásokat hallgatták, a gyerekeknek csillám-tetoválást készítettem, közösen énekeltünk, játszottunk, beszélgettünk, ezzel is építve a köztünk lévő kapcsolatot.

A program zárásaként a gyerekek megható műsorral készültek a szülők, családtagok számára, majd ezt követte egy közös ebéd és beszélgetés.



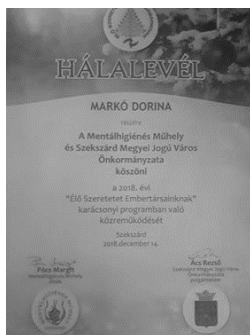
8. számú kép. Játék közben. (Fotó Bíró Violetta)

Következő találkozásom a gyerekekkel a szokásos karácsony előtti koncerten volt Szekszárdon a Béla király téren, ahol minden évben a gyermekotthon lakói kis műsorral készülnek az arra látogatóknak. Ezen a kis ünnepségen már harmadik éve veszek részt, az összes program közül ez áll hozzám a legközelebb. Ilyenkor a gyerekeken is látszik a várakozás, az ünnep szeretete, a vásári fények csillogása visszatükröződik kíváncsi szemükben. 2018-ban ezen a koncerten volt egy nagyon megható, számomra meghatározó pillanat. Az otthon legfiatalabb lakója, egy 7 éves kislány (akivel korábban elkezdődött egy bizonyos fokú kötődés, az én lelkemet megérintette) kézen fogott, és elmentünk a karácsonyfa mellé hóembert építeni. Lenyűgözött az az igazi gyermeki tisztaság, ami ebből a pillanatból áradt, és a kislány ezt követő éneklése törte át a falat, melyet próbáltam stabilan őrizni.



9. számú kép. Karácsonyi koncert után. (Fotó Horváth Rebeka)

Nagy megtiszteltetés volt a tavalyi évben átvenni a Mentálhigiénés Műhely és Szekszárd Megyei Jogú Város Önkormányzat által kiállított hálalevelet a karácsonyi programban való közreműködésemért.



10. számú kép. Hálalevél. (Fotó Markó Dorina)

2018. október 1-jei kezdettel vettem rész az „EFOP-3.6.1-16-2016-00025” számú pályázat keretein belül megrendezett programokon, fórumokon, projektmunkákban.

Az első ilyen program az „Örökbefogadási fórum” volt, melyre a Tolna Megyei Gyermekvédelmi Központ 1. Számú Gyermekotthonában került sor 2018.10.27-én. Előzetes egyeztetés alapján megkezdtem az előkészületeket, anyaggyűjtéseket. Bizonyos szempontból nem volt idegen számomra ez a környezet, illetve a szóban forgó téma, ugyanis 2018 nyarán már részt vettem egy programban, mely az örökbefogadott gyermekeknek, az örökbefogadó szülőknek, valamint az örökbefogadás előtt álló szülőknek szólt. Ebből kifolyólag bátrabban, némi tapasztalattal kezdtem neki a feladatnak. A fórumon találkozhattam a nyári programról megismert szülőkkel is, akik a beszélgetés alatt szívesen osztották meg tapasztalataikat a még örökbefogadás előtt álló szülőkkel. Megdöbbentő és felkavaró volt hallani némelyikük történetét, a gyermekek sorsát, de ami a legnagyobb hatással volt rám az az, hogy ebből a helyzetből hogyan varázsoltak otthon az örökbefogadott gyermekek számára, miként illesztették be őket a családba, és hogyan vált a kezdeti bizonytalanság és félelem ragaszkodó, bizalommal teli szeretetté. Nagy erőt és biztatást kaptak azok a szülők, akik még gyermekre várnak, sokat segített, hogy megoszthatták félelmeiket, kérdéseiket, és mindenre választ kaphattak. Ez a program szorosan kapcsolódott a gyermekvédelmi szakellátáshoz, mert sajnos időről időre vannak sikertelen

örökbefogadások, számos alkalommal a Högyészi Gyermekotthonba is került vissza örökbefogadás felbontásából gyermek.

Ezen kívül megrendezésre került még 2019. február 4-én a bajai Eötvös József Főiskolán egy úgynevezett „Gyermekevédelmi Projekt délelőtt”, amin belül sor került egy „Érzékenyítő tréningre” is. Nagyon örültem neki, hogy ezúttal a társaimnak tudtam átadni a tapasztalataimat, gondolataimat, érzéseimet. A Högyészi Gyermekotthonból érkezett Bajára az intézményigazgató, két ott dolgozó nevelő és egy ott nevelkedő gyermek. A gyermekotthonnal már 2017 óta kapcsolatban állok, több alkalommal volt lehetőségem ellátogatni hozzájuk, együtt dolgozni velük, és egy kicsit „köztük élni”, így bőven akadt mesélnivalóm a kortársaimnak. A hallgatókat öt csoportra osztottuk, és forgószínpad szerűen haladtunk, így mindenkihez eljuthattunk. A feladatunk az volt, hogy öt különböző szempontból meséljünk az otthonban folyó életről, a gyermekevédelemről, a tapasztalatainkról. Meghökkenő volt észrevenni, hogy mennyire keveset tudtak a hallgatók a gyermekevédelemről, a gyermekevédelmi rendszerről, törvényekről.



11. számú kép. Kortársérzékenyítés az EJJF Projektnapján. (Fotó Dr. Bíró Violetta)

Az én feladatom az volt, hogy mint külsős szemlélő, hogyan látom a gyermekotthonban élőket, az ott folyó munkát, milyen pozitív és negatív tapasztalataim vannak. A beszélgetést megelőző felkészülési időszakban összeállítottam egy szempontsort, ami alapján beszéltem, így könnyebb volt megosztani velük mindent. Szóba került, hogy mióta vagyok kapcsolatban az otthonnal és a gyerekekkel,

milyennek láttam először, majd hogyan formálódott a véleményem róluk. Beszéltem többek között arról is, hogy milyen volt a fogadtatás a gyerekek részéről, hogy mennyi nehézség volt kezdetben az együttműködésben, milyen problémák merültek fel a közös munka során, és azokat hogyan sikerült megoldanunk. Kitértem arra is, hogy milyen viselkedésformákat figyelhettem meg, melyekre kaptam magyarázatot, melyik volt indokolt adott esetben és melyik nem. Ezeken felül rengeteg kérdésük volt hozzám, és az otthonból érkezettekhez is a hallgatóknak, ugyanis először kerültek közelebb a témához. Érdekes volt megfigyelni, hogy a fiatalabb korosztály inkább szakmai, míg az idősebb már érzelmi szempontból közelítette meg a témát. Örömmel tapasztaltuk, hogy sokan érdeklődtek a tréninget követően az otthon iránt, többen el is szerettek volna látogatni oda.

Erre sor is kerülhetett 2019. április 12-én, amikor a Hőgyészi Gyermekeketthonban több hallgatótársammal együtt állásinterjúra való felkészítést tartottunk az otthonban élő lányoknak. Az érzékenyítő tréningen való részvétel miatt már körvonalazódott a hallgatókban, hogy hogyan készüljenek, mi várhat rájuk. A felkészülési időszakban összeültünk, megbeszéltük a főbb lépéseket, illetve egy gyors eligazítást, felkészítést tartottam, hogy hogyan kezeljék az otthonban élő lányokat, milyen reakciókra számítsanak, hogyan viselkedjenek különböző helyzetekben. Majd az indulásunk előtti napokban megkapták a részletes programot, az általam összegyűjtött szempontsört, hogy mikről beszéljenek velük, hogyan sminkeljék őket, milyen öltözködési tippeket adjanak. A program egy délutánt foglalt magába, ebbe beletartozott az eligazítás, a lányok csoportba rendeződése, a gyerekek és a kozmetikumok szétosztása, majd a sminkelés, az öltözködési tippek. A program egy interaktív szituációs játékkal fejeződött be, ahol a gyerekek kipróbálhatták, milyen is lenne egy állásinterjú élesben, miket válaszoljanak, miket kérdezzenek, hogyan viselkedjenek. Az este egy közös vacsorával zárult, ahol a hallgatóknak lehetőségük nyílt elvegyülni az otthonban élő gyerekek között, kérdezni tőlük, beszélgetni, ismerkedni, a vacsorát követően pedig szállást kaptunk az otthonban, és másnap reggel indultunk vissza Bajára, élmény dús programok emlékével és új tapasztalatokkal gazdagodva.

Tapasztalataimon, kipróbált eszközeimen alapuló kutatásom eredménye igazolja, hogy az általam alkalmazott módszerek (beszélgetés, fegyelmezés, egyénre szabott lelki támogatás, pozitív példa mutatása, motiválás, zeneterápia-jellegű módszerek, élménysze-

rűség) pozitív hatással voltak a gyermekek személyiségfejlődésére, pozitív önképük kialakulásának megkezdésére, önbizalmuk növekedésére.

Zárásképpen néhány név nélküli visszajelzés azoktól a lányoktól, akikkel az évek alatt együtt dolgoztam:

„Hát, elsősorban, mikor megismertem, jó volt, hogy segített nekem meg a többi lánynak is, akikkel együtt énekeltünk. A sok segítséget, hogy eljött velünk a karácsonyi koncertre, Szekszárdra, meg a sok éneklést, amit meg is tanított nekünk, hogy hogyan kell a hangokat használni, meg sok segítséget lehet neki köszönni.” (17 éves)

„Szóval, nekem jó volt megismerni a Dorinát, érdekes volt, hogy egy olyan ember, aki maximum közvetetten találkozhat csak, a munkája kapcsán olyan gyerekekkel, akik állami gondozottak, mégis ennyire érdeklő és foglalkoztatja a helyzet. Én szerettem vele lenni, együtt dolgozni, kizökkentett, mégis komfortzónán belül maradtam.” (19 éves, gimnazista)

„Mielőtt találkoztam a Dorinával, már hetekkel előtte tudtam, hogy jönni fog. Nem tudtam mire számítsak vele kapcsolatban, milyen lesz, azt tudtam, hogy iszonyúan jó a hangja. Mikor megismertem, ez be is bizonyosodott. Ez mellett viszont Dorinában megismertem egy olyan embert, aki kedves, nem ítélkezik mások felett, a stresszhelyzeteket nagyon jól kezeli, ott segít, ahol tud, jószívű és mindig lehet rá számítani. Bár nem sokszor találkoztunk, mégis olyan nyomot hagy az emberben, amit nem lehet elfelejteni.” (21 éves, egyetemi hallgató)

Az általam irányított foglalkozások, tevékenységek, közös programok, tapasztalatok összessége eredményességet mutat munkám során. A gyermekek, akikkel rendszeresen foglalkoztam, nyíltabban, bátrabban viszonyultak az előttük álló feladatokhoz, problémamegoldó képességük, csapatban való együttműködésük az évek során jelentősen javult. Módszereimnek köszönhetően elfogadtak, tisztelnek, figyelnek rám, szeretik a velem való közös munkát, keresik társaságomat.

A pályázati programok során rengeteg tapasztalattal lettem gazdagabb, mind szakmailag, mind pedig érzelmileg, és azt hiszem, segített megtalálni a pedagógián belül a saját utamat.

A mély gyakorlati tapasztalatok mellett a következő időszakban tervezem kiteljesíteni kutatásomat azon gyermekek esettanulmányaival, akikkel évek alatt a legtöbbet együtt dolgoztam.

Összefoglalás

A tanulmány elméleti része a társdalom perifériájára szorult rétegekről, a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekekről, valamint a velük dolgozó pedagógusokról íródott. A róluk szóló kutatás alátámasztja, hogy vannak különbségek a családban nevelkedő és a gyermekotthonban felnövő gyermekek viselkedése között, ebből is és élethelyzetükből is következik, hogy eltérő, alternatív pedagógiai módszerek alkalmazása szükséges eredményesebb nevelésükhöz. Az eredmény mindig relatív, a gyermek aktuális személyiségállapotához viszonyítható. A múltbeli tapasztaltak mély nyoma sosem törlődik ki, legfeljebb az idő múlásával halványodik, az új, pozitív hatású élményekkel, programokkal olyan új tapasztalatok írhatók életük lapjaira, melyre talán egyre jobban fókuszálva pozitívabb életszemléletre tesznek szert.

Összességében elmondható, hogy a program többszörösen elérte hatását, nemcsak szakmai érzékenyítés történt, hanem e különleges világba külső személyként, szinte kortársként bekerülve, befogadást tapasztalva gyökeresen megváltoztatta tágabban véve az emberi kapcsolatokat és az élethez való viszonyt.

Irodalomjegyzék

- Az 1997. évi XXXI. törvény. *A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.*
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (2019.04.15.)
- Bíró Violetta (2013): *A magas rizikófaktorú serdülők kötődésének és Cooping-mechanizmusainak összefüggései.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Bíró Violetta–Borszékiné Gábris Virág (2018): *A pedagógusjelöltekkel szembeni szakmai elvárások.* In: Bíró Violetta (szerk.), *A pedagóguspálya hívása és kihívása.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja, 43.-74.
- Bíró Violetta (2017): *Pedagógusok a gyermekvédelmi szakellátásban. Jó gyakorlatok és terápiás hatások a Hőgyészi Gyermekotthonban.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Gáspár Károly (2004): *Gyermekvédelmi és gyámügyi kézikönyv.* KJK-KERSZÖV, Bp.
- Kapás Katalin (2006): *A gyermekvédelmi szakellátások köre.*
- Kokas Krisztina (2006): *Szakmai-pedagógiai program.* Ds Gyermekotthon.
- Kothencz János (2009): *Róluk... Értük... II.* Szent Ágota Alapítvány.
- Perczel Forintos Dóra, Kiss Zsófia, Ajtay Gyöngyi (2005): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában.* Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet, Bp.
- Pukánszky Béla, Németh András (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- TÁMOP 5.4.1. „Szociális és gyermekvédelmi szabályozó rendszer kidolgozása” pillér (2011): *Gyermekotthoni ellátás protokollja.* Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet, Bp.
- Vág Ottó (1994): *Az óvodai nevelés története Magyarországon.* Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.

KIMENETI MÉRÉSEK EREDMÉNYEI

A PÁLYASZOCIALIZÁCIÓ FOLYAMATA AZ ÉNHATÉKONYSÁG, ÉRDEKLŐDÉS, MUNKAÉRTÉK ÉS EGYÉNI ERŐSSÉGEK TÜKRÉBEN

Deutsch Szilvia Zita

Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Szakszolgálat, Baja
szdeutsch@gmail.com

1. Témafelvetés

A kutatók régóta keresik a választ arra a kérdésre, vajon mi kell a jó teljesítményhez a munkahelyen. A kulcsfogalom e kérdéskörben a kompetencia, mely magába foglalja a sikeres munkavégzéshez elengedhetetlen viselkedést és a viselkedés kifejeződésének oki háttérében meghúzódó emberi tulajdonságokat (Klein és Klein 2012).

A személyiség fontos tényezője a sikeres munkavégzésnek. Hiába rendelkezik valaki megfelelő szakmai ismerettel, képességekkel vagy munkatapasztalattal, mégis kudarcot vallhat egy adott munkahelyen, ha személyisége nem felel meg az adott munkakör elvárásainak.

Cattel szerint „a személyiség az embernek az a sajátossága, ami lehetővé teszi, hogy előre jelezzük a viselkedését az élet különböző helyzeteiben” (Klein, 2004). Az emberek viselkedése állandó és egyedi mintázatot alkot, melyet a szituációs tényezők eltérően befolyásolhatnak ugyan, de gyökeres változásukhoz hosszú időre van szükség. Arra a kérdésre tehát, hogy ma ugyanúgy viselkedünk-e mint ahogyan tegnap, a válasz az, hogy általában igen (Klein és Klein, 2012).

Vajon korrigálható-e, ha valakinek a személyisége egy-két területen eltér a munkában elvárttól?

A pedagógus pályával kapcsolatban már az ókorban megfogalmaztak bizonyos követelményeket, melyek elengedhetetlenek a hatékony munkavégzéshez, ezek nagy többsége ma is elfogadott, valós érték (Szilasy, 1825). Rogers szerint, ha a tanár rendelkezik bizonyos attitűdökkel, pl. őszinte, elfogadó vagy empátiás készsége nagy, akkor feltételezhetően személyisége ezeken a területeken jól fejlődhet, ha elég keményen dolgozik érte (Rogers, 2003).

Saville erről úgy vélekedik, hogy a legjobbak az adott pályán azok, akik arra születtek. Kár tehát azon fáradozni, hogy valakiből jó pedagógust faragjunk, ha nem rendelkezik azokkal az alapvető sajátosságokkal, amelyek ehhez a pályához szükségesek. Csak akkor érdemes a megfelelő tulajdonságokat fejleszteni, ha az egyén már rájött, hogy mire született (Saville, 1988, idézi Klein és Klein, 2012).

A fenti vélekedések eltérnek ugyan, de abban egyetértenek, hogy a képzés szakasza egy nagyon fontos fázis a pályaszocializáció, pályafejlődés folyamatában.

Jelen kutatás a pályaválasztást és bevéálást alapvetően meghatározó sajátosságokat vizsgálja a felsőoktatás bemeneti és kimeneti keresztmetszetében. A pályatalálás döntésében nagy szerepet játszik az egyén érdeklődése, képességei, munkához kapcsolódó értékei (Szilágyi, 2003), a pályaalakmasság, a pályán való sikeres érvényesülést pedig az énhatékonyság (Szakács és Bánfalvi, 2006) és az egyén személyes erősségei befolyásolják (Oláh, 2004; Seligman, 2004). A vizsgálatomban ezekre a változókra fókuszálok.

2. A vizsgált mutatók és mérőeszközök bemutatása

A pályafejlődés alakulásában meghatározó szerepe van az érdeklődésnek, munkához kapcsolódó értékeknek és a képességeknek (Barkó, 2006; Szilágyi, 2003), a bevéálás elengedhetetlen feltétele pedig az énhatékonyság (Bandura, 1986, idézi Smith és Mackie, 2004).

2.1. Énhatékonyság

Az énhatékonyság az egyén teljesítményének viszonyítása önmaga teljesítőképességének maximális szintjéhez, az az önmagába vetett hit, hogy képes a dolgok kimenetelét befolyásolni (Bandura, 1986, idézi Smith és Mackie, 2004). Minden olyan képességet és készséget, amit az egyén a kihívásokkal szemben alkalmazni tud, kompetenciának nevezzük, a kompetenciák összessége határozza meg a hatékonyságot (Szakács és Bánfalvi, 2006). A dolgozó úgy érzi, hogy képes megküzdeni az akadályokkal, rá terhelt feladatokkal, problémákkal.

Mérésének egyik módja a Schwarzer-féle Énhatékonyság Skála, melynek maximális értéke 12 (Kopp, 1993, idézi Kopp és mts, 2006; Schwarzer, 1993). A Hungarostudy adatai alapján a magyar lakosság átlaga $8,6 \pm 0,2$.

A Schwarzer én-hatékonyság kérdőív 10 itemet tartalmaz. A válaszadó egytől négyig terjedő Likert-típusú skálán adhatja meg válaszait. A kérdőív az általános én-hatékonyság érzését méri, a személyes kompetenciát, a különböző élethelyzetekkel való megküzdési erőforrások szubjektív megélését. Az általános én-hatékonyság skálát 25 ország résztvevőivel tesztelték, hogy vajon azonos dimenziót mér-e kultúrától függetlenül. A feltételezést az eredmények megerősítik, mely szerint a skála azonos és egy dimenziót mér (Schwarzer és mts, 2002).

2.2. Erősségek és gyengeségek

Seligman elsőként készítette el a pozitív karakterjegyek taxonómiáját és az azon alapuló mérőeljárást (Oláh, 2004). Három évezredre visszamenően kiemelkedő irodalmi alkotásokat elemeztek kollégáival, hogy megtalálják az emberiség univerzálisnak mondható legfontosabb erényeit. Arra jutottak, hogy a jó karakter jellemzői a következők: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretet és emberiség, igazságosság, mértékletesség, spiritualitás és transzcendencia. Az erények absztrakt kategóriák. Ahhoz, hogy valakit erényesnek mondjunk, az említett erényeknek a viselkedésében is meg kell mutatkoznia. A viselkedésbeli megnyilvánulásokat nevezték el erősségeknek, melyek mérhető pszichológiai változók.

Az erősségek nem adottságok, azok fejleszthetők, alkalmazásuk tudatos, bárki képes elsajátítani őket. A pozitív pszichológia szerint a boldog élet receptje az erősségek és erények használata a mindennapokban. A pozitív érzelmek felerősítik az új ismeretek utáni vágyat, erősödnek a képességek és kompetenciák, gyorsítja az én-hatékonyság kialakulását, fejlődését. A pedagógus a flow állapotába juttathatja így a tanítványait, a nevelés és tanulás örömforrássá válhat (Oláh, 2004; Seligman, 2004).

Az erősségek hitelesített mérőeszköze: Values – In – Action (Működő Értékek) kérdőív, amely a személyek erényeit méri, ezen belül 24 erősséget azonosít, erősségenként 2 itemmel. Az egyes erényeket a következő erősségek jellemzik:

- bölcsesség és tudás: kíváncsiság, nyitottság, tanulás szeretete, ítélőképesség és kritikus gondolkodás, leleményesség, originalitás, szociális és érzelmi intelligencia, életben való jártasság.
- bátorság: hősiesség, merészség, kitartás, szorgalom, hitelesség, becsületesség.

- emberiesség és szeretet: kedvesség, nagylelkűség, szeretet és a képesség a szeretet elfogadására.
- igazságosság: társadalmi elkötelezettség, lojalitás, méltányosság, egyenlőség képviselése, vezetői magatartás.
- mértékletesség: önkontroll, óvatosság, körültekintés, alázatosság, szerénység.
- transzcendencia és spiritualitás: szépre való fogékonyság, hála, játékoság, humor.

A kérdőív kiértékelése során a kilenc vagy tíz pontos erősségek lesznek a legfontosabb erősségeink, használjuk őket, amikor csak lehet. Az ötös-hatos vagy ettől alacsonyabb érték körüli eredmények mutatják az erősségek terén a gyenge pontjainkat. Ezek a területek fejlesztendők tovább (Oláh, 2004; Seligman, 2004, Seligman, 2011).

2.3. *Érdeklődés*

„A pályaeérdeklődés a munkával kapcsolatos preferenciákat jelenti: egy-egy ember bizonyos munkatevékenységeket szívesebben csinál, mint másokat. A sikeres életpálya két kritériuma az eredményesség és harmónia. Az első feltétele a beválás és ennek alapja az alkalmasság, az utóbbié az elégedettség és ennek alapja a megfelelő érdeklődés.” (Klein és Klein, 2012, 672) A szakmai siker oki hátterében ott áll tehát az érdeklődés, hiszen az az ember elégedett a munkájával, akinek aktivitási iránya egyezik a hivatásként választott pályával.

Holland pályaeérdeklődés modellje a legnépszerűbb jelenleg a pályaválasztásban. 6 érdeklődéstípust határol el, melyek közül több is jelen lehet egy egyénen belül, így növelve a pályatalálás lehetőségeit: realista, elemző, művészi, társasági, vállalkozó, hagyományos (Holland, 1994, idézi Klein és Klein, 2012).

2.4. *Értékek*

A pályaaorientáció, pályaválasztás, majd a későbbi kiválasztás, alkalmasság kérdésével szoros összefüggést mutat az egyén munkahellyel szembeni elvárásainak értékrendszere. Az érték egyrésztől társadalmilag meghatározott, mint pl. a presztízs, másrésztől az egyén viszonyulása miatt szubjektív. Funkciójuk alapvető a magatartás szabályozásában, ezért a személyiség domináns jellemzői. Tudati és tapasztalati jellemzőkből áll, a tudati azt fejezi ki, hogy társadalmi értékekből alakulnak ki, tapasztalati azt jelenti, hogy az egyénnek átélt ismeretei vannak az adott értékkel kapcsolatban

(Szilágyi, 2003). A pályafejlődés tehát nem egyszeri esemény, hanem egy életen át tartó folyamat a pályaaorientációtól a pályaalakmasságon keresztül egészen a beválásig.

A pedagógiai felsőoktatás célja, hogy a képzés évei alatt az önismereten és pályaszocializációs fejlődésen keresztül a hallgatók értékrendszere minél inkább a választott hivatásnak megfelelően alakuljon. Itt is az egyén és munka összeillésén van a hangsúly (Fónai és mtsai., 2001; Szilágyi, 1987,a).

A jelen vizsgálat során alkalmazott, 45 itemből álló kérdőív, 1-5-ig terjedő skála segítségével állapítja meg, hogy az adott munkára vonatkozó jellemző mennyire fontos, értékes az egyén számára. A kérdőív 15 értékkört foglal magába: szellemi ösztönzés, altruizmus, anyagiak, változatosság, függetlenség, presztízs, esztétikum, társas kapcsolatok, fizikai környezet, önérvényesítés, hierarchia, munkához kapcsolódó biztonság, munkateljesítmény, kreativitás, irányítás. A legmagasabb pontszámú értékek jellemzik legerősebben az egyént, számára ezen értékek mentén legelőnyösebb a pályaaorientáció, pályaválasztás (Szilágyi, 1987,b).

2.5. *Kompetenciák*

A teljesítményt nem egy képesség alakítja, hanem képességek sora, amelyek az egyén személyiségébe beépülve bármikor mozgósíthatók, pl: akarat, kitartás, érdeklődés, stb.. Az egyes képességek dinamikusan alakítják, befolyásolják egymást, fontos tehát, hogy a pályaválasztás, pályaszocializáció során az egyén teljes képességprofilját megismerjük és fejlesszük (Havas, 1970).

A jó munkateljesítmény biztosító, ha a kompetenciapotenciál, azaz a munkavállaló erősségei és a kompetencia-követelmények azaz a munkához szükséges képességek, összehangoltak, az elvárt és a tényleges viselkedése az egyénnek alapvetően hasonló (Havas, 1970; Klein és Klein, 2012).

A képességek rendszere egyénenként nagyon eltérő lehet, egyeseknél egy határozott preferenciáirány határozható meg, ahol a munkateljesítmény kiemelkedő, másoknál nem derül ki egyértelműen, hogy mely területeken fogékonyak. NPP azaz Nemzeti Pályaaorientációs Portál Kompetenciakérdőíve felnőtteknek 116-198 itemekig, a következő aldimenziókat tartalmazza: felelősségtudat, kreativitás, önállóság, térbeli gondolkodás, kitartás, fizikai erőnlét, ügyesség, együttműködés, empátia, kommunikáció, konfliktuskezelés, stressztűrés, tolerancia, emlékezet, figyelem, logikus gondolkodás,

problémamegoldás, rendszerezés, számolási készség, szövegértés, tanulás, digitális kompetencia, idegen nyelvi kompetencia, technológiai, műszaki kompetencia, vállalkozói kompetencia.

Fordított itemek: 118, 119, 120, 130, 139, 142, 144, 154, 162, 173, 181, 184, 186. Az összpontszámok számításánál csak az NPP által meghatározott ponthatárokat meghaladó értékeket vesszük figyelembe, a legmagasabb összpontszámú aldimenziók lesznek dominánsak az egyénél.

3. Kérdésfelvetés

A pedagógus képzésbe érkező fiatalok rendelkeznek bizonyos adottságokkal képességekkel, melyeket a képzés megkezdésekor megmérünk. A kérdés az, hogy ha a bemeneti sajátosságok, esetleges hiányok figyelembevételével a képzés profilját a fejlesztendő területekre fókuszáljuk, megváltoztatva ennek megfelelően a képzés felépítését, hogyan alakulnak a bemeneti fázisban megmért változók a képzés kimeneti szakaszában:

1. növekszik-e énhatékonyságuk (előzetes feltevésünk szerint az énhatékonyság növekedni fog),
2. egyéni erősségeik száma (előzetes feltevésünk szerint az erősségek száma szintén növekedni fog),
3. változik-e érdeklődési területük és ha igen, hogyan? Az egyéni érdeklődés a pedagóguspálya felé orientálódik-e (előzetes feltevésünk szerint az érdeklődési területek közül a pedagógus pályához közelebb álló érdeklődési területek válnak dominánssá: pl. szociális)?
4. Hogyan változnak a munkaértékek a képzési szakasz végén (előzetes feltevésünk szerint a munkaértékek közül a pedagógus pályához közelebb álló értékek válnak dominánssá: pl. társas kapcsolatok, altruizmus)?
5. A bemeneti kompetenciák megerősödnek-e, egyéb kompetenciák felszínre kerülnek-e (előzetes feltevésünk szerint a bemeneti kompetenciák közül a pedagógus pályához szükséges kompetenciák kerülnek előtérbe pl. empátia, tolerancia, együttműködés)?

4. A kutatás bemutatása

4.1. Minta

Mintánk az Eötvös József Főiskola hallgatói közül kerültek ki, a bemeneti fázis mérésénél az I., majd a visszamérés során a III. évfo-

lyamon, ugyanazon hallgatóknál. A kezdeti mérési szakaszban az első évfolyamon, ez összesen 49 fő volt, ebből 2 fiú, 47 lány. A kimeneti fázisban, azaz ugyanezen hallgatók visszamérésénél, többszörös nehézségekbe ütköztünk.

A hallgatók közül 13 már nem szerepelt az aktív hallgatók listáján a főiskola nyilvántartásában, ami azt valószínűsíti, hogy lemorzsolódtak, szakot vagy képző intézményt váltottak az elmúlt három évben.

A következő nehézséget a visszamérési időszak körülményei jelentették, ugyanis a kérdőívek kiküldési dátuma (2020 január), egybeesett a vizsgaidőszakkal, majd később a koronavírus járvány kezdeti szakaszával, mely jelentősen megterhelte mentálisan a hallgatók nagy részét. A kérdőívek közül, az ismételt kiküldések ellenére is csak kettő érkezett vissza, mindkét hallgató lány. A minta, a kis létszáma miatt már az első mérésnél sem volt reprezentatívnak mondható (sem az elemszám, sem a nemek tekintetében), de a visszamérés eredményeinek értelmezése két fő esetben szinte értelmetlenné és lehetetlenné válik.

4.2. Az eredmények elemzése

Mindezek figyelembevételével, a sikeresen visszamért két hallgató bemeneti fázisban mért eredményeinek átlagát (ezen értékek 2017 dátum alatt szerepelnek a diagrammokon és táblázatokban) hasonlítottuk össze a kimeneti fázisban mért eredményeik átlagával (ezen értékek 2020 dátum alatt szerepelnek a diagrammokon és táblázatokban).

Az adatok rögzítése Excel-táblázatban történt. Az alapstatisztikai elemzést is ezzel a programmal végeztük.

5. Eredmények, eredmények értékelése

5.1. A bemeneti fázis mérésének eredményei

A pályaválasztásban nagy szerepe van a pályaalakulási folyamatnak, melyre jelentős befolyással lehet a szülői háttér. A szülő-gyermek kapcsolat meghatározza a pályaelektívitást, hiszen az elismerések befolyásolják a gyermek preferált tevékenységeinek körét (Havas, 1970).

A pályaszocializáció folyamata azonosulást is jelent a pályára jellemző viselkedésformákkal, melynek elengedhetetlen feltétele, hogy az egyén rendelkezzen az ehhez szükséges készségekkel, képességekkel. A felsőfokú intézményekbe jutásig ezen kompetenciák megszerzésének lehetőségét a szülők biztosítják, teremtik meg gyermekeik számára.

A kezdeti keresztmetszeti kutatás a pályaorientáció, pályaérdeklődés és a képzés elkezdésének pillanatáig megszerzett vagy már meglévő, fentebb említett, a szülői háttér által biztosított kompetenciákra, készségekre irányult.

A képzés bemeneti feltételeinek megfelelően alakultak az egyes skálák kiemelkedő értéket mutató aldimenziói. Az énhatékonyság magas értéke, a szociabilitás, az önálló munkavégzésre való képesség, a szabálykövetés és hagyománytisztelő magatartás, a tolerancia, együttműködési képesség, felelősségtudat és tanulási képesség mind-mind olyan tényezők, melyek megléte elengedhetetlen feltétele a pedagóguspályán való beválásnak (Györgyiné, 2007; Rókusfalvy, 1981; Szilasy, 1825).

Fontos kiemelni az erősségek, értékek, kompetenciák magas értékeit is. Erősségek terén a szeretet és szeretet elfogadása, az optimizmus és humor, kedvesség, tanulás szeretete és kíváncsiság aldimenziók mutatnak magas értékeket. Érdeklődésnél a vállalkozó, konvencionális és szociabilitás faktor emelkedik ki, mely párhuzamba hozható az értékek terén meghatározó társas kapcsolatok, altruizmus, változatosság, függetlenség értékekkel. Kompetenciák közül a felelősség értéke a legmagasabb, melyet az önállóság, együttműködés és tolerancia követ, alátámasztva ezzel az előző két skála magas szociabilitásra utaló értékeit, melyek a pedagógus szakmában nélkülözhetetlen készségek csoportjába tartoznak.

Az eredményeinkből az is jól látható, hogy melyek azok a területek, melyek fejlesztésre szorulnak a képzési idő alatt (a kezdeti vizsgálatban alacsony értéket mutatnak, de szintén fontos készséget képezik a későbbi munkához szükséges kompetenciáknak), például leleményesség, óvatosság, önkontroll, kreativitás, kezűgyesség, kommunikációs képesség, empátiás készség és irányítás képessége. Az elmúlt három év képzési idejének fő feladata az erősségek elmélyítése és a gyengeségek megerősítése volt.

Az eredményeket összefoglaló táblázatokban az átlag, szórás, minimum és maximum értékeket rögzítettük. A változók az alább felsorolt sorrendben követik egymást: énhatékonyság (1. sz. táblázat), érdeklődési irányok (2. sz. táblázat), erősségek (3. sz. táblázat), munkaértékek (4. sz. táblázat), kompetenciák (5. sz. táblázat).

Énhatékonyság	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
	32,47	3,65	23	40

1. sz. táblázat: Énhatékonyság

Érdeklődési irány	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Realista	8,57	3,10	5	18
Kutató	13,35	3,03	4	18
Szociálabilis	14,29	3,27	7	20
Vállalkozó	16,96	1,99	13	20
Művész	13,73	2,83	8	20
Konvencionális	15,63	2,32	11	20

2. sz. táblázat: Érdeklődési irány

Erősségek	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Kíváncsiság	8,35	1,05	6	10
A tanulás szeretete	8,35	1,18	6	10
Ítézőképesség	7,47	1,34	4	9
Leleményesség	7,59	1,40	4	10
Szociális intelligencia	8,16	1,09	6	10
Perspektíva	8,06	0,94	6	10
Bölcsesség és tudás	47,98	4,41	40	57
Hősiesség	6,29	1,37	3	9
Kitartás	8,06	0,94	6	10
Integritás	8,16	1,36	5	10
Bátorság	22,51	2,48	17	28
Kedvesség	8,39	1,38	5	10
Szeretet és szeretet elfogadása	8,86	1,54	5	10
Emberiség és szeretet	17,24	2,15	12	20
Társadalmi elkötelezettség	7,98	1,28	6	10
Méltányosság	8,20	1,53	4	10
Vezetői képesség	8,06	1,59	3	10
Igazságosság	24,24	3,09	18	30
Önkontroll	6,80	1,65	3	10
Óvatosság	6,35	1,74	3	10
Mértékletesség	13,14	2,52	8	19
Optimizmus	8,71	1,24	4	10
Humor	8,78	1,21	5	10
Transzcendencia	17,49	2,00	11	20

3. sz. táblázat: Erősségek

Munkaérték	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
Szellemi ösztönzés	11,39	1,67	7	15
Altruizmus	12,73	1,85	7	15

Anyagiak	11,00	2,17	7	15
Változatosság	12,73	1,60	8	15
Függetlenség	13,06	1,71	7	15
Presztízs	11,63	2,17	6	15
Esztétikum	9,14	2,42	4	14
Társas kapcsolatok	12,76	1,91	6	15
Munkával kapcsolatos biztonság	10,69	2,12	6	15
Önérvényesítés	11,31	1,97	7	15
Felügyeleti viszonyok (hierarchia)	11,67	1,85	7	15
Fizikai környezet	12,12	2,06	6	15
Munkateljesítmény	11,51	1,95	7	15
Irányítás	10,92	1,80	8	15

4. sz. táblázat: Munkaértékek

Kompetenciák	Átlag	Szórás	Mini- mum	Maxi- mum
Felelősségtudat	18,22	1,77	12	20
Kreativitás	11,57	1,76	7	15
Önállóság	16,04	2,37	11	19
Térbeli gondolkodás	15,27	2,45	10	19
Kitartás	10,43	1,86	5	13
Fizikai erőnlét	10,33	2,54	3	14
Kézügyesség	11,06	2,41	6	15
Együttműködés	16,88	2,32	11	20
Empátia	12,04	1,57	9	15
Kommunikáció	12,14	1,40	9	14
Konfliktuskezelés, stressztűrés	14,67	2,70	8	20
Tolerancia	16,16	1,83	12	19
Emlékezet	11,00	2,75	4	15
Figyelem	10,82	1,45	8	14
Logikus gondolkodás	11,33	2,17	7	15
Problémamegoldás	11,69	1,75	8	15
Rendszerezés	11,92	1,77	8	15
Számolási készség	13,67	2,30	10	19
Szövegértés	12,51	1,16	10	15
Tanulás	11,94	1,31	7	15
Digitális kompetencia	14,49	2,78	9	20
Idegen nyelvi kompetencia	14,29	3,01	7	19
Technológiai, műszaki kompetencia	13,10	2,89	6	18
Vállalkozói kompetencia	13,45	2,17	9	18

5. sz. táblázat: Kompetenciák

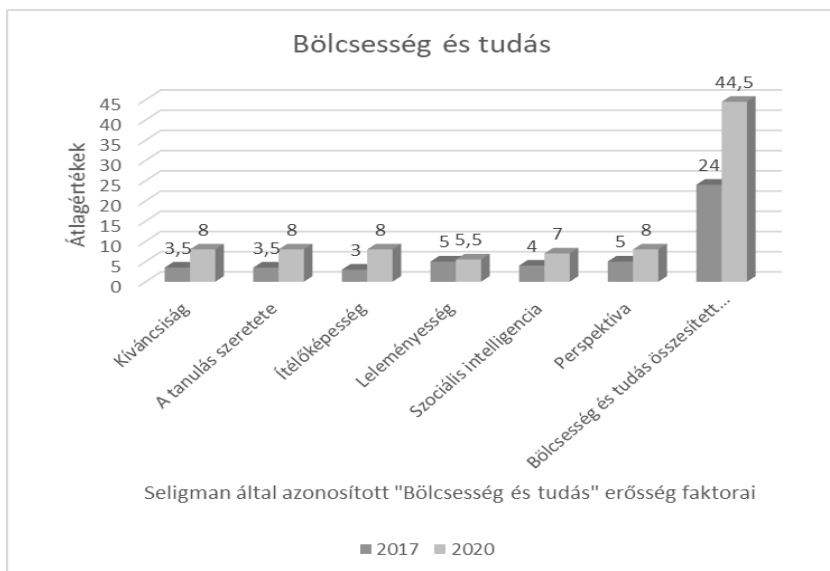
5.2. A kimeneti fázis mérésének eredményei

A változók statisztikai eredményeinek értelmezése főleg a képzési folyamat befejezésével érdekes: a kezdeti keresztmetszeti vizsgálatban megmért változók átlagait viszonyítjuk a képzés végső szakaszában mért átlagértékekhez, azt vizsgáljuk, hogyan alakultak azok a képzési folyamat hatására.

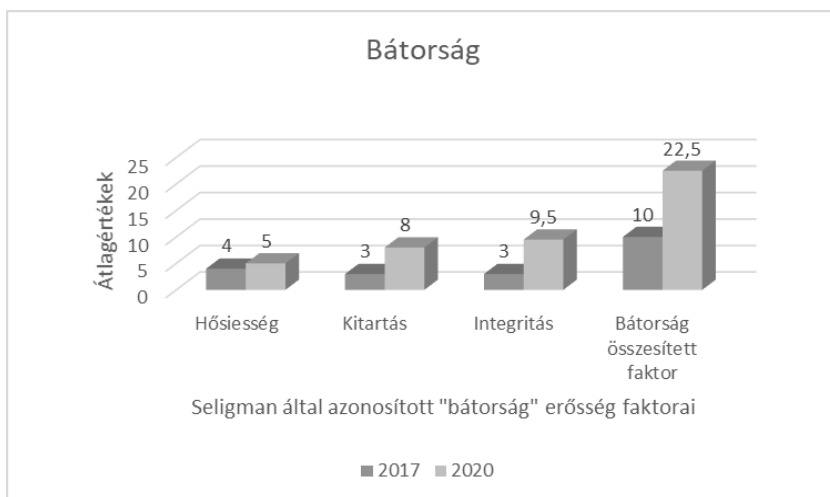
A kimeneti fázisban vizsgált minta mindössze két fő, melynél értelmetlenné és lehetetlenné válik a kezdeti hipotézisek vizsgálata, ebből levont következtetéseink megalapozatlan állítások lennének, hiszen egy több évre tekintő longitudinális vizsgálatot követően két fő adataira alapozva hipotézisek elvetése vagy igazoltnak tekintése aggályos. Mindezek figyelembevételével ismertetném a kezdeti hipotéziseket, majd azt követően, hogy a visszamérésben részt vevő két fő esetében mit tapasztaltuk.

Az első hipotézisünket, mely szerint a képzési időszak végére a hallgatók énhatékonysága (Schwarzer, 1993) növekszik, a minta kis elemszáma miatt sem igazolni, sem elvetni nem tudtuk. A visszamérésben részt vevő két fő esetében azt tapasztaltuk, hogy az énhatékonyság értékeinek átlaga állandó maradt.

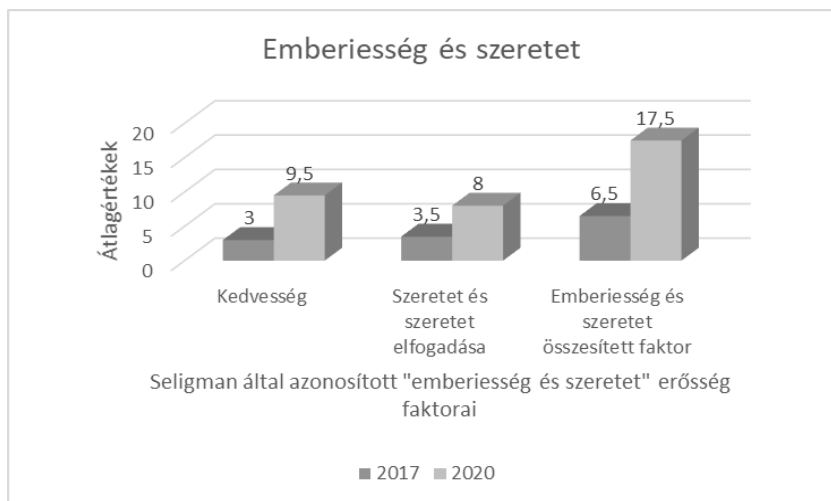
Második feltevésünket, hogy a Seligman (2004, 2011) által azonosított erősségek száma növekedni fog, a minta kis elemszáma miatt sem cáfolni, sem alátámasztani nem tudtuk. A visszamérésben részt vevő két fő esetében azt tapasztaltuk, hogy az erősség értékek minden faktor és majdnem minden aldimenzió esetében növekedést mutatnak. Az alábbi táblázatok a növekedés mértékét szemléltetik az alábbi sorrendben: bölcsesség és tudás (1. számú ábra), bátorság (2. számú ábra), emberiség és szeretet (3. számú ábra), igazságosság (4. számú ábra), mértékletesség (5. számú ábra), transzcendencia (6. számú ábra).



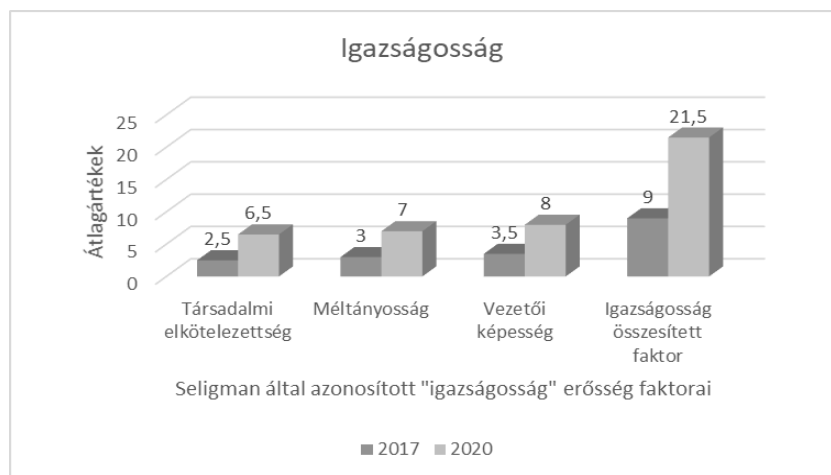
1. számú ábra: Seligman által azonosított „Bölcsesség és tudás” erősség faktorai



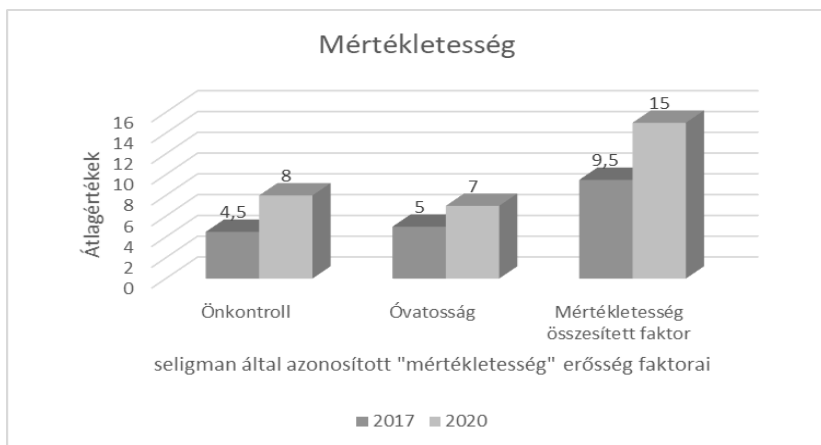
2. számú ábra: Seligman által azonosított „Bátorság” erősség faktorai



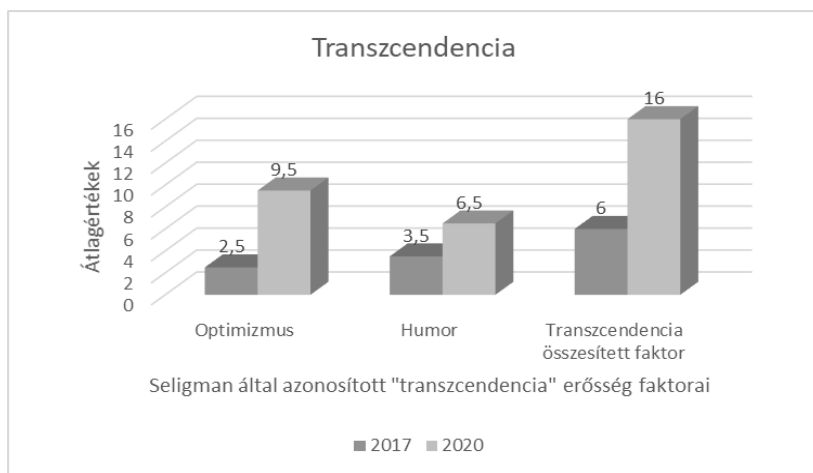
3. számú ábra: Seligman által azonosított „Emberiesség és szeretet” erősség faktorai



4. számú ábra: Seligman által azonosított „Igazságosság” erősség faktorai



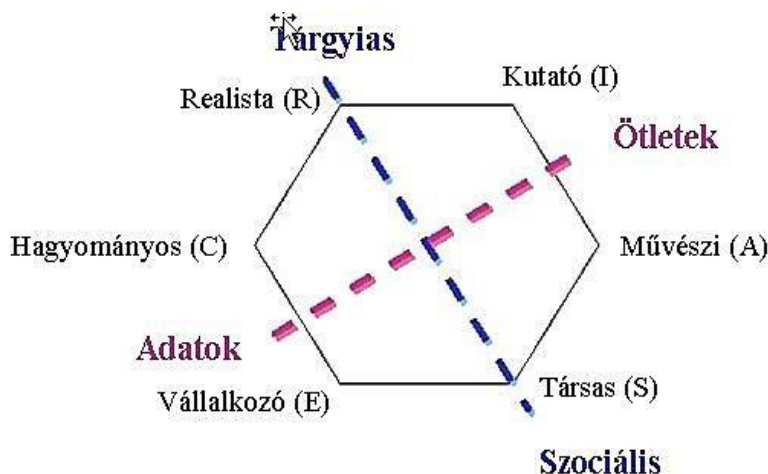
5. számú ábra: Seligman által azonosított „Mértékletesség” erősség faktora



6. számú ábra: Seligman által azonosított „Transzcendencia” erősség faktora

A visszamérésben részt vevő két fő esetében azt tapasztaltuk, minden erősség faktor a visszamérés során magasabb értéket jelez. A bölcsesség és tudás faktoron belül a legnagyobb mértékben az ítélőképesség aldimenziója erősödött, majdnem 170%-os értékelkedéssel, az emberiség faktorában a kedvesség terén 216%-os, a bátorság faktorában ugyanezt az integritás és kitartás terén látjuk 166 és 216%-os növekedéssel. Az igazságosság esetében a társadalmi elkötelezettség mutat 160%-os és a vezetői képesség közel 130%-os növekedést, a mértékletesség faktornál az önkontroll (78%), s a transzcendencia faktornál az optimizmus emelkedik ki 280%-kal.

Harmadik feltevésünket, mely szerint az érdeklődési területek a pedagógus pályának megfelelően változnak és a szociabilitás kiemelkedik majd a többi dimenzió közül, a minta kis elemszáma miatt se igazolni, se elvetni nem tudtuk. A visszamérésben részt vevő két fő esetében azt tapasztaltuk, hogy a kezdeti mérésnél erősebbnek mondható konvencionális-vállalkozó-szociabilitás hangsúlya a konvencionális-vállalkozó-művészi felé mozdult el (lásd 7. számú ábra), melyek közül a művészi beállítódás alapját képező kreatív, ötletgazdag gondolkodás fontos tényező a pedagógus pályán.

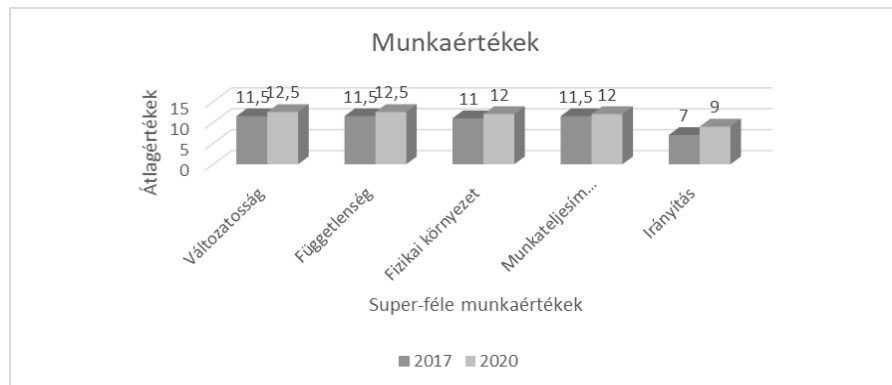


7. számú ábra: Holland érdeklődési irányai

A differenciált oktatásban elengedhetetlen, hogy a pedagógus képes legyen új ötletekkel, egyéni adottságokra szabott módszerekkel közelíteni a különböző képességekkel rendelkező gyermekekhez, biztosítva ezzel minden tanuló számára az egységes haladás lehetőségét a tananyagban. A szociabilitás hangsúlya a kreativitás felé módosult.

Negyedik feltevésünket, mely szerint a munkaértékek terén a pedagógus pályához közelebb álló értékek válnak majd dominánssá (társas kapcsolatok, altruizmus), a minta kis elemszáma miatt sem igazolni, sem elvetni nem tudtuk. A visszamérésben részt vevő két fő esetében azt tapasztaltuk, hogy erősödést mutat a változatosságra, függetlenségre, irányításra való igény, a munkához megfelelő fizikai környezettel szembeni elvárás (lásd 8. számú ábra). A változatosság lehetőséget adhat a munkában való öröm megélésére és a munkatevékenységek típusai közötti differenciálás igényét is jelzi. A függetlenség lehetővé teszi, hogy az egyén a saját módszere szerint

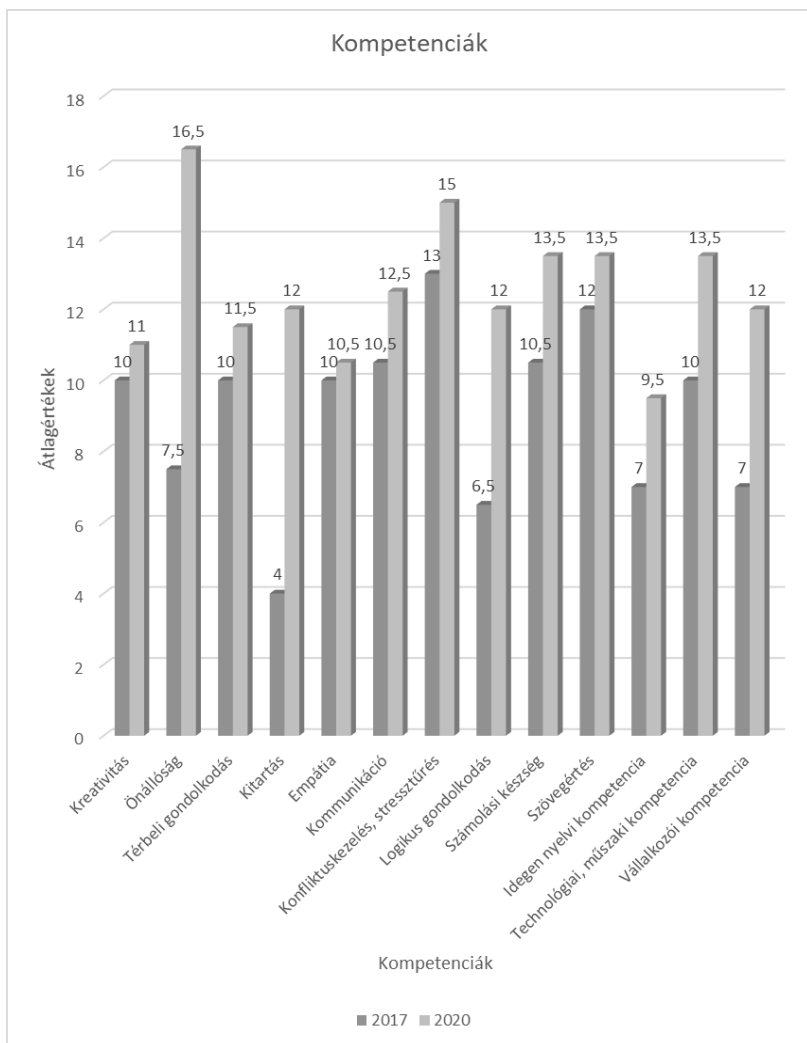
dolgozzon, autonómiát éljen meg munkája során a szabad döntéshozás és a kontroll folyamatában egyaránt. Az irányítás inkább a feladat, feltétel és az ember viszonyában, míg a fizikai környezet a tárgyi feltételek által kiváltott szubjektív élményben realizálódik.



8. számú ábra: Super-féle munkaértékek

Az ötödik hipotézisünket, mely szerint a kompetenciák megerősödnek, elsősorban a pedagógus pályához szükséges készségekre és képességekre kell itt gondolnunk (empátia, tolerancia, együttműködés), a minta kis elemszáma miatt se igazolni, se elvetni nem tudtuk. A visszamérésben részt vevő két fő esetében (lásd 9. számú ábra) erősödést a következő területeken találtunk (a változás, növekedés mértékét százalékban fejeztük ki):

- kreativitás (10%),
- önállóság (120%),
- térbeli gondolkodás (15%),
- kitartás (200%),
- empátia (5%),
- kommunikáció (19%),
- konfliktuskezelés (15%),
- logikus gondolkodás (85%),
- számolás (29%),
- szövegértés (12,5%),
- idegen nyelvi készség (36%),
- technológiai, műszaki kompetencia (35%),
- vezetői készség (71%).



9. számú ábra: NPP kompetenciák

6. Összefoglalás, következtetések, kitekintés

A vizsgálatunk korlátai közül legjelentősebb és nem hagyható figyelmen kívül, hogy a mintánk kis elemszáma miatt nem, és a nemek tekintetében sem reprezentatív. A képzés lezárulásakor problémát okozott az ugyanazon hallgatók visszamérése, egyrészt a lemorzsolódás, esetleges szak- vagy képzésváltás, másrészt a visszamérés időintervallumának leterheltsége (vizsgaidőszak, koronavírus járvány) miatt. A többször, ismételt kiküldött tesztek ellenére,

mindössze két, kezdeti szakaszban már mért hallgatótól érkezett vissza kitöltött kérdőív, mely lehetetlenné teszi a minta helytálló, statisztikai elemzését és a messzemenő következtetések levonását. A fentiek figyelembevételével mellett azonban nem elhanyagolható tény, hogy két sikeresen visszamért hallgató esetében lehetőségünk adódott a képzésben rejlő fejlődési folyamatok eredményeinek áttekintésére.

A három éves képzés során a Seligman (2011) által azonosított erősségek terén a hallgatóknál fejlődés látható az ítéliképesség, az integritás, a kedvesség, a társadalmi elkötelezettség, vezetői képesség, önkontroll és optimizmus esetében. Az ítéliképesség, amely a kritikus gondolkodás szinonimája, a dolgok végig gondolása, a körülmények minden aspektusának körültekintő vizsgálata, a csak megbízható bizonyítékokon alapuló következtetések levonása Seligman szerint. Lehetővé válik általa, hogy a pedagógus gondolkodását ne a már meglévő tudása és hite szerinti részre hajlás irányítsa, hanem az, hogy mindig nyitott legyen az újra. Az integritás, a hiteles, őszinte egyén jellemzője, mely párhuzamban cseng Rogers kongruencia fogalmával, ahogy Polonius beszél a Hamlet első felvonásában (Shakespeare):

„... *Mindenek fölött*

Légy hű magadhoz: így, mint napra éj,

Következik, hogy ál máshoz se léssz.

Isten veled: áldásom benned ezt

Érlelje meg majd.” – ez az idézet a hiteles pedagógus képét is megjeleníti egyben, aki őszintén képviseli önmaga és mások számára is szándékait és kötelezettségeit, akár szóban, akár tettben.

Kedves az, aki soha nem fáradt a segítségnyújtáshoz, másokkal mindig nagylelkű. Seligman így fogalmaz: „A kedvesség kategóriája a másik személlyel való viszony számtalan formáját öleli fel, amelyeket minden esetben a másik ember legjobb érdekeinek szem előtt tartása vezérel, és ami akár felülírhatja saját azonnali vágyait és szükségleteit is.” (Seligman, 2011. 259.) Az emberiség faktor ezen aldimenziója teszi alkalmassá a jövő pedagógusát a felnövekvő nemzedék szeretetteljes terelgetésére, nevelésére.

A jó vezető képes megszervezni, delegálni és felügyelni a munkát, mindemellett emberséges, odafigyel a csoporttagok egymáshoz fűződő viszonyára, kapcsolataik ápolására, ahogy megteszi ezt egy jó pedagógus is óvodai csoportjával, iskolai osztályával. Az érzelmileg intelligens vezető kontrollt tart önmaga felett, tudja, hogy mi

a helyes és képes eszerint cselekedni, még akkor is, ha saját szükségletei mást kívánnának meg. Képes uralni érzelmeit, hogy a legnehezebb időkben is tudjon pozitívan reagálni, másokat képes egy ilyen helyzetben is töltetni, motiválni. Úgy tervez és dolgozik, hogy meg tudja valósítani elképzeléseit, terveit, jövőjével kapcsolatban bizakodó, pozitív, optimista hozzáállást mutat.

A Nemzeti Pályaorientációs Portál kiemelt kompetenciái közül a kitartás, az önállóság, a logikus gondolkodás és a vezetői készségek fejlődtek a legnagyobb mértékben, melyeket a szakmai kompetenciák alacsonyabb mértékű, de nem elhanyagolható növekedései, ezen belül is az idegen nyelvi készség, technológiai, műszaki kompetencia, számolás, kommunikáció, konfliktuskezelési készség, szövegértés, térbeli gondolkodás, kreativitás, empátia követnek. A kitartás, az önálló munkavégzésre való képesség és a logikus gondolkodás bármelyik pálya esetében az alkalmasság alapvető feltétele lehet. A továbbiakban fent említett kompetenciák azonban már a pedagógus szakmához kapcsolódó készségeket, képességeket foglalják magukba.

A munkaérdeklődés iránya a konvencionális-vállalkozó-szociális hangsúlyától a konvencionális-vállalkozó-művészi dominanciája felé tolódott el, míg a munkaértékek közül a változatosság, függetlenség, irányítás és a fizikai környezet kapott nagyobb szerepet. A differenciált oktatásban már elengedhetetlen, hogy a pedagógus képes legyen új ötletekkel, egyéni adottságokra szabott módszerekkel fordulni a különböző képességekkel rendelkező gyermekek felé. A szociabilitás felől a kreativitás felé eltolódott munkaérdeklődési irány ezen megfontolások mentén értelmezhetővé, sőt szükségessé válik a pedagógusok képzésében.

A változatosság, függetlenség és irányítás iránti vágy a végzős korosztály sajátossága, életkori jellegzetesség a ma szárnyát bontogató fiatalok körében, míg a megfelelő fizikai környezet igényének hangsúlya, valószínűsíthetően a sok intézményben még hiányos tárgyi és infrastrukturális feltételekre vezethetők vissza.

A vizsgálatunk eredményeit összegezve megállapítható, hogy bár a minta nem reprezentatív, a visszamért hallgatók esetében kimutatható fejlődés a pedagógus szakmában alapvető és jól használható kompetenciák, irányultság és érdeklődés terén. A változás mértéke a képzési folyamat tökéletesítésével, folyamatos kontrolljával és fejlesztésével tovább növelhető lenne.

A jövőt tekintve, a minta alacsony elemszáma és a sok hallgató esetében a visszamérési folyamat hiánya miatt mindenképpen érdemes lenne újabb méréseket végezni, hogy a képzési folyamatot, még eredményesebben, a bemeneti fázisban azonosított azon gyengeségek megerősítésére, fejlesztésére lehessen célzottan megtervezni, melyek a pedagógus pálya elengedhetetlen és alapvető feltételei.

A fejlődési folyamat igazán jól úgy írható le, ha nem csak a két végponton mérünk, hanem a longitudinális vizsgálat különböző pontjain, itt lehetett volna az első és a második év végén, harmadik évfolyamon félévkor, vagy minden félév végén, és valóban adatalapú észrevételekre lett volna lehetőségünk.

Irodalomjegyzék

- Barkó, E. (2006): *Pályapedagógia*. Szaktudás Ház Kiadó, Bp.
- Carl, R., R. (2003): *Valakivé válni*. SHL Könyvek, EDGE 2000. Bp.
- Fónai, M., Zolnai, E., Kiss, J. (2001): *A hallgatók munkaérték preferenciái*. http://terd.unideb.hu/doc/konyv/3/ua_fonai.pdf (2017. 12. 31.)
- Györgyiné K., J., (2007): *Pályaismeret, pályaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó, Bp.
- Havas, O. (szerk.) (1970): *Pályaválasztási felelősök kézikönyve*. OPTI, Budapest.
- Klein, B., Klein, S. (2012): *A szervezet lelke*. EDGE 2000, Bp.
- Klein, S. (szerk.) (2004): *Munkapszichológia*. EDGE 2000, Bp.
- Kopp M., Székely A., Skrabski Á. (2006): Társadalmi-gazdasági helyzet, aktivitás életminőség. In: Kopp M., Kovács M. E. (szerk.) (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Bp. 273–287.
- Oláh A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11., 39–47.
- Rókusfalvy, P., Stuller, Gy., Tóth, É. (1981): *A pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., Schwarzer, R., (2002): Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, (3), 242–251.
- <http://psycnet.apa.org/journals/jpa/18/3/242/> (2012.12.10.)

- Schwarzer, R. (1993): *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universitat. Berlin.
- Seligman, M., E., P. (2004): Az erősségek és erények újjáélesztése. In: Pléh Csaba–Boross Ottilia (szerk): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris, Bp. 664–692.
- Seligman, M., E., P. (2011): *Flourish-élj boldogan!* Akadémiai, Bp.
- Smith R. E., Mackie M. D. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris, Bp. 243–244
- Szakács F., Bánfalvi M. (2006): *Vállalkozás- és szervezetpszichológia*. Általános Vállalkozási Főiskola (jegyzet), ÁVF, Bp.
- Szilasy, J. (1825): *A nevelés tudománya*. Buda.
- Szilágyi, K. (1987,a): Felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak értékválasztása. In: Szilágyi, K. (1987) (szerk.): *Érték és munka. A munkához kapcsolódó értékek vizsgálatának tapasztalatai a felsőoktatásban..* Budapest: Oktatókutató Intézet, 163–208.
- Szilágyi, K. (1987,b): *Super-féle munkaérték kérdőív*. Szociálpszichológiai módszerek. Bp. Munkalélektani Koordinációs Tanács – MPT Munkalélektani Szekció, 83–127.
- Szilágyi, K. (2003): *Munka-pályatanácsadás, mint professzió*. Kolégium Kft., Budapest



*Markó Dorina óvópedagógus hallgató foglalkozik a gyermekekkel
a Hőgyési Gyermekotthon Családi Napján*

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK PSZICHÉS FAKTORAINAK BEMUTATÁSA A PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGRE FELKÉSZÜLÉS KIMENETI SZAKASZÁBAN

Bíró Violetta

Pécsi Tudományegyetem KPVK, Szekszárd
Eötvös József Főiskola, Baja
violetta.biro@gmail.com

1. Bevezetés

A pedagógusképzés célja felkészíteni a hallgatókat a pedagógiai-pszichológiai és módszertani alapon túl arra, hogy korunk pedagógiai kihívásait megismerjék, felismerjék és magasabb szintű speciális kompetenciákkal, adaptív módon tudjanak válaszolni ezekre. A 2017/2018-as tanévben az Eötvös József Főiskola EFOP pályázatának köszönhetően komplex méréseket végzett első éves hallgatói körében. Első lépésként a mentorpedagógusokra fókuszálva, felmérve milyen elvárásaik vannak a hallgatókkal szemben, szerintük milyen kompetenciákkal kell rendelkezzen egy átlagos pedagógushallgató, valamint mivé forrja ki magát a képzési idő végére.

A mentorok válaszait figyelembe véve felmértük a pedagógus szakma végzéséhez a kulcskompetenciáikat, így a játékosképességüket, kommunikációs készségeiket, illetve több, a pedagógiai munkához elengedhetetlen személyiségrészeket érintő pszichológiai felmérésük valósult meg. Ezen eredmények alapján beavatkozási tervek készültek. A beavatkozáshoz a legalkalmasabbnak a félélvindító projektek bizonyultak. A program 28 óra intenzív tréningeken, workshopokon, ismeretterjesztő és készségfejlesztő foglalkozásokon való részvételt jelentett, valamint 2 óra önálló munkát, amikor a hét tapasztalatait tréningnapló formájában elkészítették a hallgatók. Így összesen 30 munkaóra történt hallgatónként.

2019/2020-as tanév őszi félévének végén elkezdődtek a vizsgaszámérések, melyek a végzős hallgatókra fókuszáltak.

2. A pedagógus személyisége

Jó pedagógussá válni hosszú folyamat eredménye. A pályaszocializáció az első közvetlen, esetleg közvetett sajátélményekkel kezdődik, melyet lappangó szakasznak nevezhetünk. Ez idő alatt kialakul-

nak az érzelmi, vizuális, auditív, esetleg szenzoros emlényomok, melyek az élet későbbi szakaszában adott helyzetekben aktiválódnak, az attitűdökre, a viselkedésre egy életen át hatással vannak. Ezek segítenek meghozni azt a döntést is, mely a pályamotivációra is hatással van. Gyakran nem is tudatos, inkább tudattalanul zajló folyamatról van szó. A döntés a pedagóguspálya mellett a sikeres felvétellel erősödik meg. A következő, az aktív szakasz, mely a képzésbe lépéssel kezdődik el, ez a pályaszocializáció szempontjából kiemelt jelentőséggel bír. A kognitív képességek megfelelő szintje kizárólag a pedagóguspálya szempontjából kiemelt személyiségrészekkel együtt segítik a pályára való felkészülést, majd a pályán való bevalást.

Kevés az olyan hivatás, mely olyan sokoldalú személyiséget kíván, mint a pedagógiai tevékenység. A pedagógus feladatok a teljes személyiséget megmozgatják. A jó pedagógus kritériumait számos szerző próbálta megfogalmazni, viszont mindegyikük csak valamely részét emelte ki. Nem célom mindezeket bemutatni, viszont fontosnak tartom az alábbiakat kiemelni. Grandey (2000) az empátia szerepét emelte ki, valamint kiemelte a jelentőségét a fokozott érzelmi terhelésnek, mely nap mint nap érheti őket. Oláh (2005) felhívja a figyelmet arra, hogy már a pályakezdő pedagógusoktól is elvárt, hogy a személyiségük stabil és érett legyen. Alapvető fontosságú, hogy énhatáraituk megfelelően kezeljék, rendelkezzenek megfelelő önismerettel. Hajduska (Oláh, 2005) részletezte a lelki egészség kritériumait. A lelkileg egészséges ember énképe megfelelő, mélyebb önismerettel rendelkezik, a feszültségeket kezelni tudja, rugalmas, autonóm, kontrollfunkciók fejlettek, fejlődőképes. A jó pedagógus képes állandóan megújulni, az új tapasztalatokat befogadni. Minél színesebb és sokrétűbb a személyisége, annál inkább tudja formálni diákjait.

A kompetencia „valamely funkciót szolgáló motívum- és tudásrendszer” (Nagy, 2001, 23). A személyiséget három alapkompétencia határozza meg, a személyes, a kognitív és a szociális kompetencia, valamint az általános kompetenciákból specializálódó speciális kompetenciák egészítik ki. A kognitív kompetencia a gondolkodási képességekre, a tudásszerzésre, a kognitív kommunikációra és tanulási képességekre vonatkozik. A személyes kompetenciához sorolhatjuk az önvédő képességet, önellátást, az önszabályozást és az önfejlesztést. A szociális kompetenciák körébe tartozik a szociális kommunikáció, a nevelés képessége, a kontaktusok kezelése, a kötődési képességek, a szervezés és az érdekérvényesítés (Nagy, 2001).

Saville szerint csak akkor tudjuk a pedagógushallgató személyiségét a képzés során az elvárt szintre fejleszteni, ha a pályához szükséges alapvető sajátosságokkal már rendelkezik (Saville, 1988, idézi Klein és Klein, 2012).

4. Pedagógushallgatók kommunikációja

A kommunikációt a különböző iskolák különböző képpen értelmezik. A tranzakciós modell az adó információátadó aktivitását emeli ki a vevő felé, mely áll a tranzakciós ingerből és tranzakciós válaszból áll. Berne szerint a személyiség az énállapotokban fogható meg, a különböző énállapotok tranzakcióit elemezi. A tranzakció fókuszú kommunikáció versengő stratégiához vezet. Ez azt jelenti, hogy ez esetben a pedagógus céljai elérése érdekében kontrolláló, szabályozó, a státuszkülönbségeket hangsúlyozó. Az interakciós modellek a kommunikáció folyamatára helyezik a hangsúlyt. Mead azt vallja, hogy az ember viszonyulása a környezetéhez összhangban van ezirányú nézetével, vagyis a kommunikáció az énkép kialakítását szolgálja. E nézet szerint a pedagógiai kommunikáció dinamikus, folyamatosan változó esemény. A kultivációs irányzat szerint a kommunikáció állapot, melyet fenn kell tartani. A pedagógus legyen nyitott az őt körülvevő társas kontextusra, a különböző viselkedéskultúráktól és sajátos világképektől ne zárkózzon el (Szőke-Milinte, 2013).

Az interakciók természetéhez hozzátartozik, hogy nem értenek egyet a kommunikációs felek, ez mindenfajta kommunikáció természetes része. A pedagógiai folyamat során kialakuló konfliktust pedagógiai konfliktusnak nevezzük, mely Gordon (1990) szerint valamely érték vagy igény köré összpontosul. Az nevelési színtereken zajló konfliktusok azért különleges terep, mert kezelésük mintaként szolgál a tágabb környezet számára is. A pedagógusok közötti pozitív légkör kihat a gyermekek személyiségfejlődésére, sőt a pedagógusok mentálhigiénéjére is. A konfliktusok lehetnek tény-, kapcsolati-, érdek-, érték- és strukturális konfliktusok (Szekszárdi, 1995). Deutsch szerint a konfliktusok lehetnek konstruktívak, melyek elősegítik a változást és destruktívak, amikor egyenlőtlen felek között zajlik. Csepeli szerint beszélhetünk valódi-, ál, áttételes-, téves-, lappangó- vagy hamis konfliktusról (Szőke-Milinte, 2006).

Thomas-Kilman modellje napjainkban széles körben elfogadott, mely az interperszonális konfliktusokra koncentrál. Szerintük

alapvetően ötféle reakciót adnak az emberek egy konfliktusos helyzetre. A versengő stratégia az egyén érdekérvényesítését jelenti a másik fél rovására. Az együttműködő esetében mindkét fél figyelembe veszi a másik érdekeit is. A kompromisszum keresése egyenrangú feleknél gyakori. Jellemzően mindkét fél enged, így hoznak létre egy köztes megoldási módot. Az elkerülő nem szereti a konfliktusokat, inkább visszahúzódik. Az alkalmazkodó a másik szükségleteinek kielégítését előbbre tartja sajátjánál. Ezen viselkedési stratégiákat nem rangsoroljuk, mivel az adott helyzet dönti el, adott pillanatban melyik vezet leginkább eredményre (Rudas, 2014).

Annak ellenére, hogy nem rangsoroljuk a konfliktuskezelési módokat, mégis vannak olyanok, melyek többször kerülnek alkalmazásra. Kevésbé hatékony, ha jellemzően valamely szélsőséges reakció, viselkedés érvényesül. Fejlődésre sarkall, ha az egyén kiáll magáért, megvédi önbecsülését, közvetlenül juttatja kifejezésre igényeit, gondolatait, érdekeit, problémáit. Ezt önérvényesítésnek, vagyis asszertivitásnak nevezzük. Az a fél, aki egoista szemlélettel rendelkezik, megsérti a másik fél énhatárát, céljai elérése érdekében gátlástalanul minden eszközt bevet, agresszív viselkedést tanúsít. Az a személy, aki behódol a másik félnek, feltétel nélkül elfogadó, szubmisszív technikákat alkalmaz. Az asszertivitás nem veleszületett személyiségjeggy, hanem tanulható magatartás. Egy másik nézet szerint az asszertivitás önmagunk és mások elfogadását jelenti, mely során képes önérvényesítést gyakorolni, mindeközben a reális önérvényesítés jellemzi, felelősségvállaló, kommunikációja nyílt, érzéseit kifejezi, célját mégis eléri úgy, hogy közben a másik érzéseit, jogait és érdekeit figyelembe veszi (Alberti, Emmons, 1978). A szubmisszív viselkedés alapja az a meggyőződés, hogy a másik személy igényei, kívánságai fontosabbak a sajátjánál. Cél, hogy a másik kedvében járjon, miközben elkerüli a konfliktust. Nem áll ki a jogaiért, ha mégis, akkor olyan módszert választ, melyet mások figyelmen kívül hagynak. Az agresszív stratégia alapja a saját érdeket mások elé helyező viselkedés. Azon van, hogy a társas helyzeteket kontrollálja. Úgy áll ki magáért, hogy időközben megsért másokat.

Az emberi viselkedés mozgatórugóit az egyes számú táblázat foglalja össze.

A pedagógusoktól elvárják az erőszakmentes konfliktuskezelést. Egy pedagógiai helyzetben minden fél érdeke, hogy a nézeteltérés megoldódjon, a feszültség feloldódjon.

A beavatkozási tervben a hatékony konfliktuskezelés a kommunikációs tréningek sorába lett beépítve, érintőlegesen az önismereti és pályaszocializációs tréningben is megjelent. Az asszertivitás fejlesztése az önismereti- és pályaszocializációs tréning mellett a burn-out tréningen és a pedagógiai kommunikációs tréningen is történt.

Önmagunk elfogadása			
Környe- zetünk el nem fo- gadása	Agresszív Önbizalom hiánya Mások elfogadásá- nak hiánya Negatív érzések mások iránt Harag és vádaskodás Felsőbbrendűségi érzés Kontrollkésztetés Mások érzéseinek figyelmen kívül hagyása	Asszertív Önbizalom Reális önértékelés Önmaga és mások elfogadása Felelősségvállalás Mások érzéseire és gondolataira kí- váncsi Őszinte, egyenes Meghallgat máso- kat Nyíltan kérdez	Környe- zetünk elfogadá- sa
	Manipulatív Önbizalom hiánya Alacsony önértéke- lés Mások és önmaga elfogadásának hiá- nya Gyanakvás Őszintétlenség Mások önértékelését aláássa Depresszió, motivá- latlanság	Passzív Önbizalom hiánya Alacsony önérté- kelés Önellfogadás hiá- nya Negatív érzés Kisebbrendűségi érzés Önfeladás Lelkiismeretfurdal ás Motiválatlanság	
	Önmagunk el nem fogadása		

1. számú táblázat. A viselkedés mozgatórugói (Gyarmathy, in Erdősi, 2010).

5. Pedagógushallgatók érzelmi intelligenciája

Érzelmi intelligenciának nevezzük az érzelmek jelentésének, kapcsolatainak felismerésének képességét. Szerepet játszik az érzelmek észlelésében, az érzelmek által hozott információk megértésében,

kezelésében (Mayer, 2003). Az érzelmi intelligencia négyágú modellje szerint az első ág az érzelmek nonverbális észlelése, a második ág az érzelmek gondolkodássegítő funkciójára vonatkoznak, a harmadik ág a megértésre, elemzésre fókuszál, a negyedik az érzelmek irányítását elemzi (Mayer, Salovey, Caruso, 2004). A négy ág számos képességet takar. Az érzelmi percepció saját érzelmek azonosítását, kifejezésének képességét jelenti. Az érzelmi integráció az érzelmek gondolkodáshoz kapcsolását foglalja magába. Így történik a hangulatváltozás megértése, valamint az érzelmi állapotok felismerése a problémamegoldás során, a kreativitás segítésére. Az érzelmi megértés az érzelmek egymáshoz való viszonyát segít megérteni, az ok-okozati összefüggéseket feltárni, az átmeneteket monitorozni. Az érzelmek szabályozása saját és mások érzelmi állapotainak létrehozásának, fenntartásának és eltávolításának képességét jelenti (Oláh, 2005).

A tulajdonságalapú modellek közé sorolhatjuk a Bar-On érzelmi-szociális intelligencia modelljét, mely az „egymással kapcsolatban álló emocionális és szociális kompetenciák, készségek és facilitátorok metszete, amely meghatározza, hogy milyen hatékonyan értjük meg és fejezzük ki magunkat, értünk meg másokat és kapcsolódunk hozzájuk, és küzdünk meg a mindennapi igényekkel” (Bar-On, 2006, 15).

Az érzelmi intelligencia fejleszthető, mely a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való munkára felkészítő interaktív előadáson (például autizmus spektrum zavar) és érzékenyítő tréningeken és workshopokon valósult meg, mellyel a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek jellemzőivel ismertettük meg a hallgatókat pedagógiai szempontból.

6. Pedagógushallgatók pszichés immunrendszere

A pedagógusok a teljes személyiségükkel dolgoznak. Hatalmas érzelmi megterhelésnek vannak kitéve, hiszen egyre több a speciális bánásmódot igénylő gyermek, a társadalmi megbecsülés kérdéses, a karrier lehetőség korlátozott, rendszeres a szerepkonfliktus (Grandey, 2000).

A pályakezdő pedagógusokkal szemben is elvárás, hogy a személyiségük érett és stabil legyen. Teherbíró képességeikkel fontos, hogy tisztában legyenek. A megfelelő lelki egészség kritériuma a megfelelő énkép, az önismeret, a pozitív önértékelés, fejlődésre való képesség, rugalmasság, szociális hatékonyság. A pszichológiai

immunrendszer a testet védő immunrendszer működéséhez hasonlít, mint elsődleges védelmi vonal kiegyensúlyozza, tompítja vagy felerősíti a személy és környezete közötti kölcsönhatásokat. A fejlett pszichológiai immunitás a nehéz élethelyzetekben véletlenszerűen biztosít (Oláh, 2005), a személyiség forráskapacitásának integrált rendszere.

A pedagógusnak sok energiát kell arra fordítania, hogy erősnek, munkabírónak, konfliktusmentesnek tűnjön, önmaga számára negatívnak ítélt tulajdonságait leplezni tudja. Fontos, hogy már a pedagógusképzés során megismerjék a kiegészítés jelenségét, fázisait, megküzdési stratégiákat sajátítsanak el annak érdekében, hogy sikeres pályaindításukat követően mindig képesek legyenek megújulni, nemcsak szakmailag, hanem lelkiileg is felfrissülni. Ennek érdekében burn-out tréninget szerveztünk a hallgatók számára.

7. Vizsgálat

Kérdésfelvetés

Vizsgálatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy a 2017 őszi vizsgán végzett bemeneti méréshez képest mennyire változtak meg a hallgatók pedagógiai tevékenység végzéséhez elengedhetetlen pszichés szempontból jelentős kommunikációs stratégiái, asszertivitásuk, érzelmi intellektusuk és pszichés immunkrendszerük.

Hipotézisek

1. Feltételezem, hogy az előző vizsgálatához képest a konfliktuskezelési stratégiák közül a hallgatók magasabb szintű stratégiái fejlődtek (problémamegoldás, kompromisszum kötése), míg az alacsony szintű stratégiák (versengés, elkerülés, alkalmazkodás) ellentétes irányú fejlődési tendenciát mutatnak.
2. Feltételezem, hogy az előző vizsgálatához képest fejlődött az asszertív viselkedésük, csökkentek az agresszív és a nem asszertív (szubmisszív) megnyilvánulásai.
3. Feltételezem, hogy az előző vizsgálatához képest a hallgatók érzelmi intelligenciája fejlődött minden vizsgált területen (magabiztosság, éntudatosság, önbecsülés, függetlenség, önmegvalósítás, empátia, társas felelősségtudat, interperszonális viszony, valóságérzékelés, rugalmasság, problémamegoldás, stressztűrés, impulzivitás-impulzus kontroll, optimizmus, boldogság).

4. Feltételezem, hogy az előző vizsgálathoz képest a hallgatók pszichés immunrendszere fejlődött minden vizsgált területen (pozitív gondolkodás, kontroll érzés, koherencia érzés, öntisztelet, növekedés érzés, kihívás, rugalmasság, társas monitorozás – empátia, leleményesség, énhatékonyság, társas mobilitás, szinkronképesség, kitartás, impulzus kontroll, ingerlékenység gátlás).

Vizsgálati minta

A 2019/2020-as tanév őszi félévének végén történt a kérdőíves visszazáró, melyen összesen 20 hallgató vett részt, közülük 13 nappali tagozatos, 7 levelező tagozatos. A nemi arányokat tekintve 19 nő és 1 férfi. Szakokat vizsgálva 8 csecsemő- és kisgyermek nevelő, 6 óvópedagógus és 6 tanító szakos.

Azon hallgatók, akik az első vizsgálatban is részt vettek 12 fő volt azonos, őket a 2. számú táblázatban kiemeltem, viszont a feldolgozás során figyelembe lett véve mind a két minta.

Tagozat	Szak					
	Csecsemő- és kisgyermeknevelő		Óvópedagógus		Tanító	
	Összes	Mindkét vizsgálat	Összes	Mindkét vizsgálat	Összes	Mindkét vizsgálat
Nappali	2	2	6	4	5	4
Levelező	6	2	0	0	1	0
Összesen	8	4	6	4	6	3

2. számú táblázat. A vizsgálati személyek szak és tagozat szerinti eloszlása.

Vizsgálati módszer

Vizsgálatomban a kérdőíves módszert alkalmaztam. A pedagógiai kutatásokban a kérdőíves felmérés ma már talán a leggyakrabban alkalmazott módszer. A kutató választ egy mintát, majd a mintába tartozó személyek mindegyikével felvesz egy kérdőívet. Ezek a vizsgálatok alkalmasak leíró, magyarázó és felderítő kutatási célokra. A pedagógiai kutatásokban gyakran alkalmazott módszer. Az eljárás intímabb szférába tartozó tényezők feltárására javasolt. Ilyenek motívumok, az attitűdök, a nézetek, a vélemények, érzelmek stb.

A konfliktuskezelési stratégiák feltárása a Thomas-Kilmann kérdőívvel történt (http://files.ivanyiklara.hu/2000_00022-ead8_febd64/Thomas-Kilmann%20teszt.pdf). Az önérvényesítés kérdőívét

választottuk ki az asszertív viselkedés feltárása érdekében (<http://www.nyergesujfalu.hu/Dokumentumok/palyazat/AROP/11.pdf>).

Az érzelmi intelligencia mérésére az egyik leggyakrabban használt módszer Bar-On Érzelmi Intelligencia Kérdőíve (Emotional Quotient Inventory, EQ-i). Az EQ-i egy önbeszámolóra épülő kérdőív, mely olyan, érzelmi és szociális aspektusból intelligens viselkedésekre kérdez rá, melyek segítségével megbecsülhető az érzelmi-szociális intelligencia. A kérdőív 133 állítást tartalmaz, melyekről a kitöltőnek meg kell állapítania egy öt fokú, Likert-típusú skálán, hogy milyen mértékben jellemzőek rá.

Hallgatóink pszichológiai immunrendszerét Oláh Attila és munkatársai által kidolgozott Pszichológiai Immunkompetencia kérdőív felnőtt változatával mértem. Az összetevők három alrendszerbe tömörülnek. A megközelítő-monitorozó alrendszerhez tartoznak az alábbiak: pozitív gondolkodás, célorientáció, növekedésérzés, kontrollérzés, koherencia-érzés, kihívás- és változáskeresés, szociális forrás-monitorozó képesség. Az alkotó-végrehajtó alrendszerhez tartozik az énhatékonyság-érzés, a kreatív énkép, a találkonyság, a szociális forrás-mobilizáló képesség és a szociális forrásteremtő képesség. Az önszabályozó alrendszerhez soroljuk a szinkronképességet, az impulzivitás-kontrollt, az ingerlékenység-kontrollt és az érzelmi kontrollt. Ezen alrendszerek egymással dinamikus kölcsönhatásban vannak (Oláh, 2005).

Vizsgálati eredmények

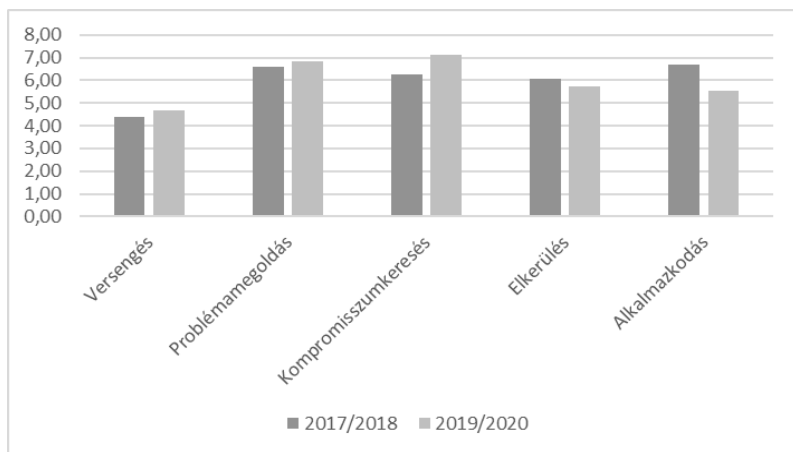
A kérdőívek kiértékelésében és feldolgozásában dr. Sramó András nyújtott segítséget mindkét időszakban, aki elkészítette a kérdőívek számítógépes feldolgozásához a programot, majd az adatfeldolgozásban is segítségemre volt. Mintánk kis elemszáma miatt mélyelemzésektől eltekintettünk, elsősorban leíró statisztikát alkalmaztunk.

Első hipotézisemben feltételeztem, hogy az előző vizsgálatához képest a konfliktuskezelési stratégiák közül a hallgatók magasabb szintű stratégiái fejlődtek (problémamegoldás, kompromisszum kötése), míg az alacsony szintű stratégiák (versengés, elkerülés, alkalmazkodás) ellentétes irányú fejlődési tendenciát mutatnak.

	2017/2018		2019/2020	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Versengés	4,39	2,31	4,7	2,2
Problémamegoldás	6,59	1,77	6,85	1,9
Kompromisszum	6,27	1,52	7,15	1,7
Elkerülés	6,06	1,91	5,75	2,2
Alkalmazkodás	6,69	2,19	5,55	2,7

3. számú táblázat. A két vizsgálati időszak eredményeinek összehasonlítása.

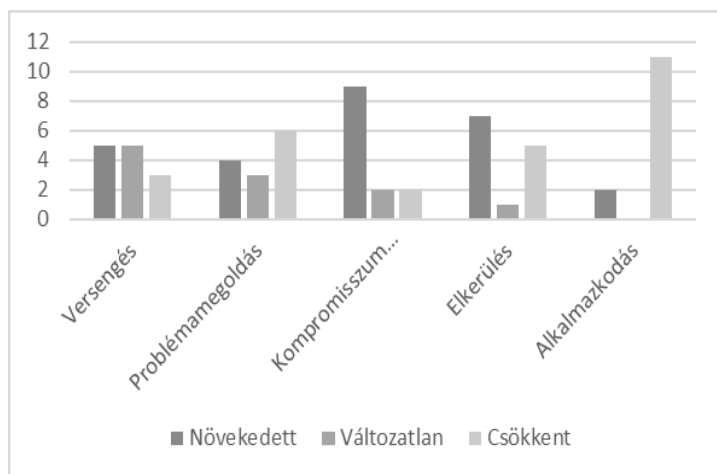
A 3-as számú táblázatból leolvasható, illetve az 1. számú diagramon látható, hogy jelentős változások nem történtek, viszont tendenciálisan történtek változások, a kompromisszumkereső konfliktuskezelési technikát alkalmazzák leginkább, a problémamegoldásra való készség is növekedett. Elvárásainknak megfelelően az alacsony szintű konfliktuskezelési stratégiák közül az alkalmazkodás jelentősebben csökkent, az elkerülés kismértékben változott hasonló irányban. Meglepő volt, hogy a versengő megoldási mód valamelyest növekvő tendenciát mutat.



1. számú diagram. A konfliktusmegoldó stratégiák változása.

A következőkben kizárólag azokra fókuszálok, akik mind a két vizsgálatban részt vettek. A 2-es számú diagramon látható, hogy három hallgatónál csökkent a versengő viselkedés, míg a többenél fele-fele arányban emelkedett és stagnált a bemeneti vizsgálathoz képest. A problémamegoldó stratégia használata hat hallgatónál csökkent, míg négy inkább alkalmazni kezdte e módszert. Ami látványos és jelentős változás az a kompromisszumkötő képesség fej-

lődése. Vannak olyan hallgatók, akik inkább az elkerülő stratégiákat választják, másoknál csökkent az alkalmazásuk. Jelentős változás, hogy az alkalmazkodó stratégiát használók száma jelentősen csökkent, ez arra mutat, hogy változott, vélhetően a fejlődés irányába a legtöbbet használt konfliktuskezelő stratégiájuk.



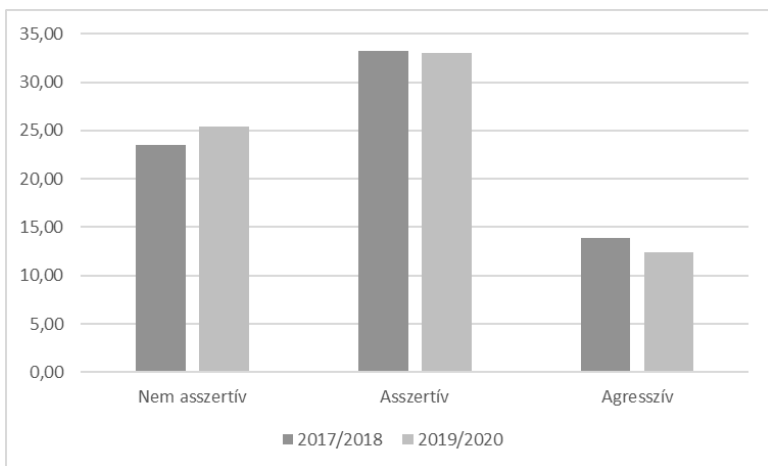
2. számú diagram. Mindkét vizsgálatban részt vevők konfliktuskezelése.

Második hipotézisemben feltételeztem, hogy az előző vizsgálathoz képest fejlődött az asszertív viselkedésük, csökkentek az agresszív és a nem asszertív (szubmisszív) megnyilvánulásaik.

Hipotézisem nem bizonyosodott be, a hallgatók asszertivitása hasonló eredményeket mutat, továbbra is legöbben ezt a módszert alkalmazzák. A szubmisszív stratégiák használata ha nem is jelentősen, de növekedett, viszont agresszív módot kevésbé alkalmazzák, amikor önmagukért kell kiálljanak. Az eredményeket a négyes számú táblázatban foglaltam össze, látványosan a 3-as számú diagramon foglalom össze.

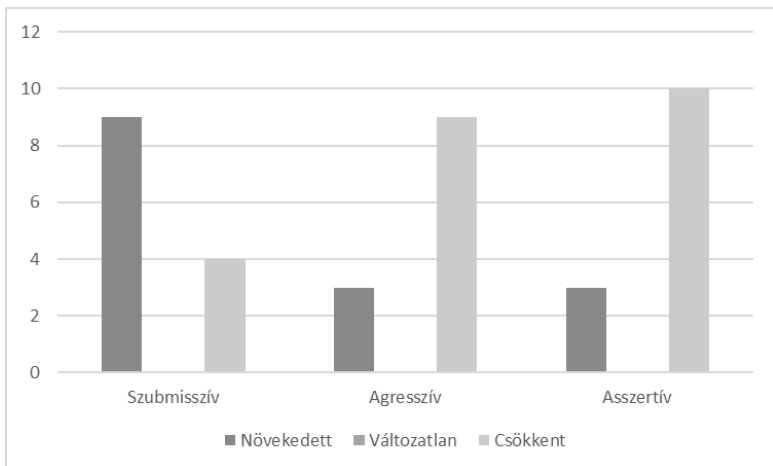
Önmagáért való kiállás	2017/2018		2019/2020	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Szubmisszív	23,54	5,59	25,4	4,71
Asszertív	33,19	7,61	33,0	5,92
Agresszív	13,92	6,03	12,4	4,97

4. számú táblázat. A két vizsgálati időszak eredményeinek összehasonlítása.



3. számú diagram. A hallgatók önmagukért kiállásának változásai a két időszakban.

Azon hallgatóknál, akik mindkét vizsgálatban részt vettek nőtt a szubmisszív viselkedés és csökkent az assertivitás. Ennek egyik oka lehet, hogy a nappali tagozatos hallgatók távolodva a serdülőkortól és annak önmagáért kiállásra serkentő hatásától inkább alávetik magukat alá-fölé rendeltségi helyzetekben. Ami igen pozitív, hogy jelentősen csökkent az agresszív stratégiákat alkalmazók száma, ahogy a 4-es számú diagramon is látható.



4. számú diagram. Az assertív viselkedés változásai a két időszakban.

Harmadik hipotézisemben feltételeztem, hogy az előző vizsgálathoz képest a hallgatók érzelmi intelligenciája fejlődött minden

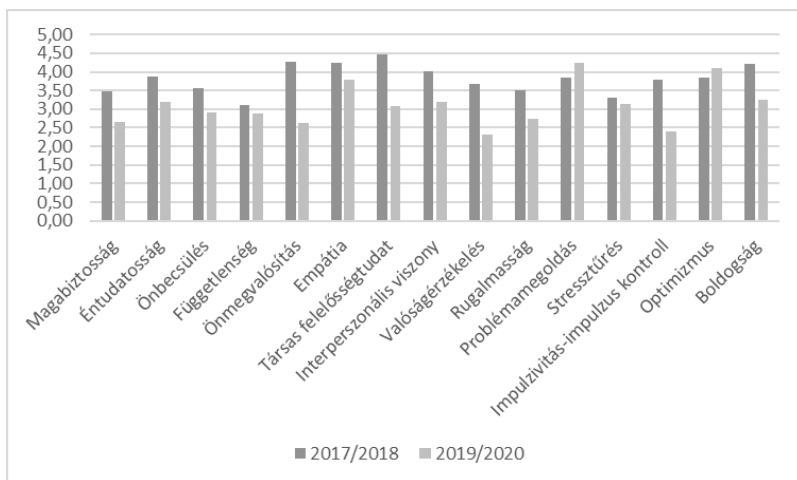
vizsgált területen (magabiztosság, éntudatosság, önbecsülés, függetlenség, önmegvalósítás, empátia, társas felelősségtudat, interperszonális viszony, valóságérzékelés, rugalmasság, problémamegoldás, stressztűrés, impulzivitás-impulzus kontroll, optimizmus, boldogság).

A vizsgálatban résztvevő hallgatók érzelmi intelligenciája a legtöbb területen nem mutat pozitív irányú változást. Ennek hátterében állhat, hogy a pályaválasztás kezdeti szakaszában kevésbé látják reálisan önmagukat, hajlamosabbak a túlértékelésre. A képzési idő végére már másképpen látják a pedagóguspályát, annak kihívásait, ilyen szemüvegen keresztül mérik fel felkészültségüket, önismeretük magasabb szintre jut, ok-okozati összefüggések átlátása is fejlődik. Egyértelműen megállapítható, hogy problémamegoldó képességeik magasabb szintre jutottak, valamint az optimistább látásmód is jellemzi őket. Az 5-ös számú táblázatban számszerűsített eredmények láthatóak, kiemelve a pozitív irányú változásokat.

	2017/2018		2019/2020	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Magabiztosság	3,49	0,59	2,67	0,72
Éntudatosság	3,86	0,71	3,19	0,28
Önbecsülés	3,57	0,84	2,92	0,26
Függetlenség	3,11	0,51	2,88	0,66
Önmegvalósítás	4,27	0,58	2,63	0,48
Empátia	4,24	0,55	3,78	0,39
Társas felelősség	4,46	0,36	3,08	0,30
Interperszonális kompetencia	4,01	0,60	3,20	0,25
Valóságérzékelés	3,67	0,67	2,32	0,57
Rugalmasság	3,51	0,57	2,75	0,43
Problémamegoldás	3,85	0,45	4,23	0,38
Stressztűrés	3,30	0,35	3,13	0,31
Impulzus kontroll	3,78	0,70	2,40	0,75
Optimizmus	3,84	0,65	4,11	0,63
Boldogság	4,22	0,52	3,24	0,25

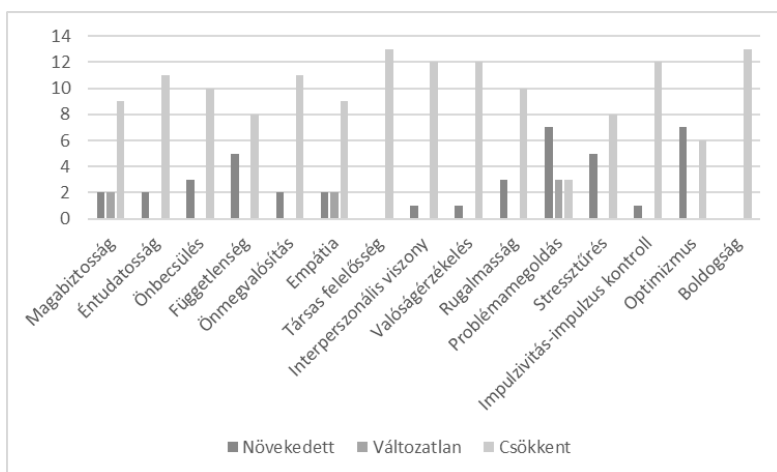
5. számú táblázat. Érzelmi intelligencia faktorainak átlaga a két időszakban.

Az 5-as számú diagramon láthatóak képi formában a változások.



5. számú diagram. Az érzelmi intelligencia tételeinek változása a két vizsgálat időszakaiban.

Azon hallgatók esetében, akik mind a két időszakban kitöltötték a kérdőívet a problémamegoldó fókuszú gondolkodás területén jelentős fejlődés történt, valamint több lett közöttük az optimista világnézetű is, ahogy a 6. számú diagramon látható. Meglepő, hogy a legtöbb területen csökkenés tapasztalható a kiindulási állapothoz képest. Az okokra akkor tudnánk pontos választ adni, ha egyénenként megvizsgálnánk a képzésben eltöltött időszak eseményeit: intézményi és magán háttérrel egyaránt fókuszba véve. Erre választ nem kaphatunk a kérdőírfelvétel személyiségi jogok védelme miatt.



6. számú diagram. Érzelmi intelligencia változásai – mindkét vizsgálatban résztvevőknél.

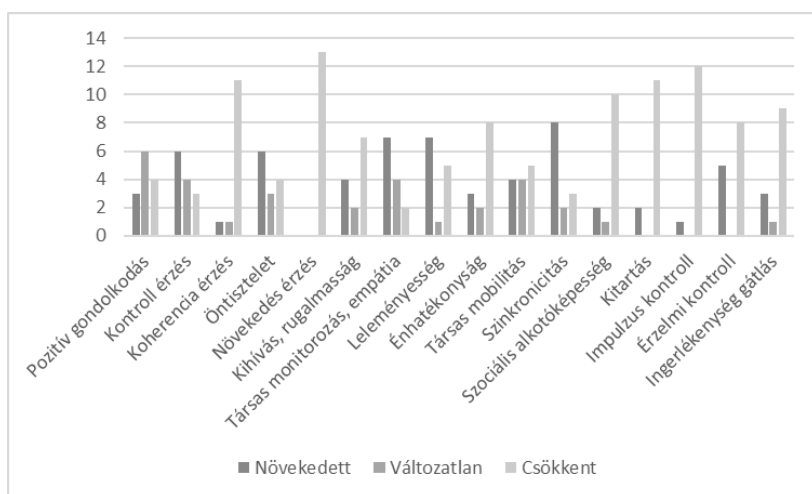
Negyedik hipotézisemben feltételeztem, hogy az előző vizsgálathoz képest a hallgatók pszichés immunrendszere fejlődött minden vizsgált területen (pozitív gondolkodás, kontroll érzés, koherencia érzés, öntisztelet, növekedés érzés, kihívás, rugalmasság, társas monitorozás – empátia, leleményesség, énhatékonyság, társas mobilitás, szinkronképesség, kitartás, impulzus kontroll, ingerlékenység gátlás).

Összességében megállapítható, hogy a hallgatók pszichés immunrendszere a képzési idejük alatt a legtöbb vizsgált területen fejlődött. Jellemzőbben gondolkodnak pozitívan, melyet az érzelmi intelligencia teszt is alátámaszt. Életüket jobban kontrollálják, önmagukat inkább tisztelik. Empátiájuk fejlődött, szociális készségeik finomodtak, együttműködési képességeik magasabb szintre kerültek, viselkedésüket könnyebben irányítják. Feltételezhetően a képzési idő végének közelsége billentette meg koherencia-érzésüket, egyenlőre kevésbé látják a tovább fejlődési lehetőségeiket. Rugalmasságuk szinte hasonló, mint bemenetkor, kitartásuk valamelyest csökkent, feltételezhetően azért, mert a kérdőív felvételének idején már fáradtak, túlterheltek voltak, ennek lehet következménye az érzelmi kontroll szintjének csökkenése, valamint az ingerlékenység növekedése is. Az eredmények összehasonlítása az 5. számú táblázatban látható.

	2017/2018		2019/2020	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Pozitív gondolkodás	16,21	2,62	16,90	2,44
Kontroll érzés	14,69	2,71	15,35	1,98
Koherencia érzés	15,98	2,68	11,30	1,38
Öntisztelet	15,63	2,92	16,60	3,10
Növekedés érzés	16,94	2,68	9,10	2,38
Kihívás, rugalmasság	14,69	3,55	14,50	3,22
Társas monitorozás, empátia	14,71	2,74	15,90	2,38
Szinkronképesség	14,29	3,20	15,35	3,42
Szociális alkotóképesség	15,38	2,97	15,45	2,23
Kitartás	16,29	2,77	15,80	2,83
Impulzus kontroll	14,08	3,70	14,90	3,24
Érzelmi kontroll	14,50	2,57	10,20	3,51
Ingerlékenység gátlás	15,71	2,81	11,90	1,25

6. számú táblázat. A pszichológiai immunrendszer faktorainak átlaga a két időszakban.

A mindkét időszak kérdőívesomagját kitöltő hallgatók pszichés immunrendszere a 8. számú diagramon láthatóak szerint alakult. A legjelentősebb változás a szinkronicitás területén tapasztalható, mely fontos ahhoz, hogy a leendő pedagógusok team-munkában tudjanak dolgozni. A társas monitorozás, empátia is fejlődést mutat, továbbá a hallgatói leleményesség is fejlődött, mely az önálló és kreatív munkamóddhoz elengedhetetlen. Az első vizsgálathoz képest nem történt elmozdulás a növekedés érzés területén, mely már akkor is magas szintű volt, hasonlóképpen a kitartásuk sem mozdult negatív irányba, hasonlóképpen a koherencia érzés faktoránál. Ami meglepett, hogy az ingerlékenység gátlásuk, ezzel párhuzamosan a rugalmasságuk is csökkent az előző vizsgálathoz képest, indulataik és érzelmeik irányítása még további önismereti munkát igényel.



8. számú diagram. A mindkét vizsgálatban résztvevő hallgatók pszichés immunrendszerének változásai.

7. Összegzés

Komplex vizsgálat-sorozatunkkal a pedagógusszakma szempontjából fontos személyiségjegyekre fókuszáltunk, mely alapját képezte a beavatkozási terv elkészítésének. Kiderült számunkra, hogy általában véve a hallgatóink többsége rendelkezik a pedagógus szakma elsajátításához szükséges alapszemélyiségjegyekkel. Egyes területek alacsonyabb szintjének megismerése rávilágított arra, hogy fejlesztésünk milyen irányban haladjon tovább, mi az, amire építkezni tudunk, és mely területek azok, amelyek intenzívebb módon igényel-

nek ráségítést. Tisztában voltunk azzal is, hogy a hagyományos nagyelőadás munkaforma és számonkérés nem alkalmasak az vágyott változások elindítására. Ezért a modernnek számító munkaformákban gondolkodtunk, mint a tréning, workshop, ahol sajátélményen és az érzelmek megmozgatásán keresztül történik az új ismeret megszerzése, továbbá a szemléletváltás elindítása.

2019/2020-as tanév őszi félévében bár a tervezettnél kisebb létszámban, de megtörtént a visszamérés. A tanulmányomban bemutatom, hogy a bemeneti méréshez képest milyen jellegű és milyen irányú változások történtek. A változások a személyiség dinamikusságára mutatnak rá, a pozitív előjelű elmozdulásokat programunk megerősítésének értékelem, a negatív előjelűek pedig a magasabb szintű önismeret irányába történő elmozdulásként vélem azzal a megjegyzéssel, hogy a lassan kollégává váló hallgatók igazi belső munkája még csak most kezdődik.

Irodalomjegyzék

- Alberti, R.E., Emmons, M.L. (1978): *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Living*. California, San Louis.
- Barkó Endre (2006): *Pályapedagógia*. Szaktudás Ház Kiadó, Bp.
- Bar-On, R. (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psichotema*, 18, 13–25.
- Bíró Violetta (2018, szerk.): *Pedagógushallgatók pszichés faktorainak bemutatása a pedagógiai tevékenységre való felkészülés bemeneti szakaszában*. A pedagóguspálya hívása és kihívása. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Bíró Violetta, Vörös Anita Mária (2018, szerk.): *Pedagógushallgatók konfliktuskezelési stratégiái*. A pedagóguspálya hívása és kihívása. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Deutsch Szilvia Zita (2018, szerk.): *A pályaszocializáció folyamata az élnélhatóság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében*. A pedagóguspálya hívása és kihívása. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Erdősi Erika (2010): *Az asszertivitás személyiségi hátterének vizsgálata ápolóhallgatók körében*. Doktori Értekezés, Semmelweis Egyetem, Bp.
- Gordon, Th. (1990): *A szülői eredményesség tanulása*. Gondolat Kiadó, Bp.

- Grandey, A., A. (2000): Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 95–110.
- Klein Balázs, Klein Sándor (2012): *A szervezet lelke*. EDGE 2000, Bp.
- Mayer, J., D., Salovey, P., Caruso, D., R. (2004): Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implication. *Psychological Inquiry*, 15, 3, 197–215. Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok. Génusz könyvek, 34, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp.
- Mayer, J., D. (2003, szerk.): *Útmutató az érzelmi intelligenciához*. Érzelmi intelligencia a mindennapi életben. Kairosz Kiadó, Bp.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 9., 22–38.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11., 39–47.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmeik, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Bp.
- Rudas János (2014): A konfliktusokról. In. Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra, Rudas János (szerk.): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Bp. 205–263.
- Seligman, M., E., P. (2004, szerk.): Az erösségek és erények újjáélesztése. *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Bp.
- Somogyvári Ildikó (2018, szerk.): *Pedagógushallgatók érzelmi intelligenciája. A pedagóguspálya hívása és kihívása*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Szilágyi Klára (2003): *Munka-pályatanácsadás, mint professzió*. Kollégium Kft., Bp.
- Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE.
- Szőke-Milinte Enikő (2006): *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség. A pedagógusok kríziskommunikációjának fejlesztése*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp.
- Szőke-Milinte Enikő (2013): A pedagógiai kommunikáció értelmezései. *Vzdelávanie, vyskum a metodológia*. 241–248.

JÁTSZÓKÉPESSÉG FEJLESZTÉSE A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Borszéki Szabolcsné Gábris Virág

Eötvös József Főiskola, Baja

gabris.virag@ejf.hu

A játék

Maga a játék szó görögül *paidiá*, amely jelentése: *”Mindaz ami a gyermekhez tartozik.”* (Kovács, 1993, 67) A játék olyan tevékenység, melyet az ember önként választ külső kényszer nélkül.

Platón az *Állam* című művében hangsúlyozza, hogy a jó állampolgárrá nevelés alapja a játék, mely közben megmutatkozik az ember személyisége. Már az ókori görögök is felismerték, hogy játék során a gyermekek okosodnak, beemelésével hatékonyabbá tették az oktatási folyamatot és a tanulást is. *„A játék a gyermek számára tanulás is és munka is. Bár nem azért játszik, hogy tanuljon, vagy hogy valamilyen munkát végezzen, de játék közben igen sokat tanul.”* (Kovács, 1993, 67)

A gyermekek fő tevékenysége a játék, mely során megismerik az őket körülvevő világot, ezáltal megtanulnak alkalmazkodni, együttműködni, váratlan helyzeteket kezelni. Állíthatjuk, hogy fejleszti a kreativitást, megtanulnak vitázni, érvelni és az estleges problémákat megoldani. Játék alatt a gyermek megnyílik, esetleges frusztrációi a játékban megmutatkozik, s ezáltal nyer megoldást a problémára. Különböző viselkedési normákat sajátítanak el általa, szabálykövetésre nevel, csökkenti a stressz helyzetet, olykor meg is szünteti azokat. Általa több ideig képesek egy adott feladatra koncentrálni, *testi-lelki-szellemi erőit* a feladatra összpontosítják, ezalatt képességeik észrevétlenül fejlődnek. *„A játék olyan fontos tulajdonságokkal rendelkezik, amely más módszerekben nem jelentkezik ilyen komplexen”* (Bédek, 2014)

A gyermekkor alappillére a játék

A csecsemő- és kisgyermekkorban (1-3) már megjelennek az első játéktevékenységek. A különböző mozgásos játékok inkább az első évben meghatározóak, amikor a gyermek elkezd mozgatni a lábát, guggyórszik hozzá, felfedezi a kezét, játék közben már koncentrálni,

illetve csörgőjével zajt kelt. Persze a mozgásos játék a későbbi korokban is megmarad, de csecsemőkorban a leghangsúlyosabb. A második életévben utánzó játékokat játszik, beszélget a tárgyakkal, asszociál. Kezdetben a játékidő rövid intervallumú, majd fokozatosan nő. Ahhoz, hogy a gyermek játszani tudjon, élményekre van szüksége, amelyet a környezetének kell biztosítania. Platon gondolata alapvető kritérium: *„Kerüljük a kényszeret, s hagyjuk, hogy a kisgyermek örömmel tanuljon. A gyerekek játékok révén okosodnak, a kényszeres okítás nem jut el a lelkükig.”* (Fisher, 2000, 7)

A nevelési- oktatási intézmények fő profilja kellene, hogy legyen a játék általi nevelés, fejlesztés, oktatás, amely magában foglalja a gyakorló, konstruáló, szerep- és szabályjátékot egyaránt, melyek által folyamatosan fejlődnek a gyermekek képességei, személyiségük. Kiemelve a szerepjátékokat, ahol megmutatkozik a gyermekek személyisége, felszínre kerülnek az érzelmeik.

Hat és tíz éves kor között az építő játékok és a mozgásos játékok kellemes időtöltést jelentenek a kisiskolások számára is. Bár már igénylik a komolyabb fizikai és szellemi megterhelést, a dramatizáló játékok esetükben is helyet kell, hogy kapjanak. Nyolc éves kor felett egyre több figyelmet kapnak a társasjátékok, ahol egymással együttműködve, alkalmazkodva kell a célt elérniük. A játék választásánál már megjelennek a nemek közötti különbségek is, a lányok a kreativitást igénylő játékokat részesítik előnyben, míg a fiúk a versengő játékokat játsszák szívesebben. *„A játékszükséglet nem szűnik meg az iskoláskorban sem, és a szükséglet kielégítéséről mind a családnak, mind az iskolának... gondoskodniuk kell, ha nem akarják a gyermekek életét megcsonkítani, elszegényíteni. Kisiskoláskorban a játéki igény még nagy, és ezt a körülményt figyelembe kell venni, amikor a komoly munkára és játéokra szánt idő arányát megállapítjuk.”* (Ágoston György, 1973 idézi: Esztergályos, 1984, 15)

A játéktevékenység hatása a gyermeki fejlődésre

A gyermekek különböző fejlődési szakaszaikban más és más játékot igényelnek. A játékok formai és tartalmi sokfélesége, elősegíti a gyermekek szociális, kognitív és fizikai fejlődését.

Kognitív fejlődés szempontjából a játék segíti a kisgyermeket a kommunikációs képességek elsajátításában és a problémamegoldó képességük kialakulásában. A játékok során számtalan akadály

gördül a gyermek elé, melyet meg kell oldania, mert csak úgy léphet magasabb szintre. Ami alapvető szabály, hogy felszabadultan játszanak a gyerekek, ezáltal gyarapítva az érzelemvilágukat.

Szociális fejlődést tekintve a gyermekek kezdetben a magányos játékokat részesítik előnyben, míg az idő előre haladásával egyre szívesebben játszanak olyan játékokat, ahol együtt kell működni a társaikkal. *Susanna Millar* szerint „a szervezett, szabályszerű társasjáték azzal az előnnyel (is) jár, hogy alaposan lecsökkenti a csoporton belüli sűrűlódást, mivel a játékosok számára meghatározó szerepeket és viselkedési szabályokat állapít meg.” (Pintér és Pintér, 2008, 15) Ezzel segíti a társadalmi környezetbe való beépülést.

A *mozgásfejlődést* vizsgálva, a gyermekek a játék során új mozgásformákat tanulnak, megismerik saját képességeik határait, valamint kitartásuk fejlődik.

Nem szabad a gyermekeket megfosztani a játéktól, mert az komoly hiányosságokhoz vezet a személyiségfejlődésben, mely kihat a jövőre. „Aki nem tanult meg játszani, nem tud majd dolgozni sem....” (Pintér és Pintér, 2008, 15)

A játék feltételei

A játék első legfontosabb feltétele a gyermek életkora és fejlettségi szintje, hiszen ez határozza meg, hogy milyen játékokat tervezhet a pedagógus a célcsoport, illetve célszemély számára. A játék kialakulásának meghatározó feltételeit *szubjektív és objektív* tényezőkként tartja számon a szakirodalom.

Maszler Irén a *szubjektív* feltételek közé sorolja „a nevelő személyiségét, a kialakult légkört és az élményt, míg az *objektív* feltétel magába foglalja a helyet, az eszközt és az időt.” (Maszler, 2002. 37.)

A játék szubjektív feltételei: a pedagógus személyisége és felkészültsége, a gyermek ismerete, a gyermek tapasztalatai, élményei és ismeretei, légkör;

A játék objektív feltételei: hely, idő, eszköz.

A jelöltek pályakészültsége a játszóképesség tükrében

A játék az a tevékenység, mely a legsokoldalúbb felkészültséget igényli a gyermekekkel foglalkozóktól. (Kovácsné Bakosi, 2008, 10)

A képzés során érzékelhető a fejlődés a jelöltek szakmai képességei tekintetében és személyiségalakulásában egyaránt. A men-

torok reflexióiban megfogalmazott jellemzésekből kiolvasható, hogy azoknál, akiknél kialakult a játszáshoz szükséges képességek, személyiségjegyek, ők más tevékenységeket is sikeresebben szerveznek, melyekben a játékosság elemei tetten érhetők. A játék motiváló hatását felismerve hatékonyabban szervezik pedagógiai munkájuk.

A kulcskompetenciák birtokában lévőkről általános vélemény, hogy barátságosak, nyitottak, befogadó személyiségek. Törekednek a gyerekek személyiségének minél alaposabb megismerésére. Megfigyelik a célcsoportot játékszituációkban, illetve a szervezett tevékenységek alkalmával egyaránt felismerve, hogy a gyerekek személyiségének megismerése nagyon fontos ahhoz, hogy a közösség együtt tudjon működni. A sajátos nevelési igényű gyermekekre is kiemelt figyelmet fordítanak.

E jelöltek képesek a gyerekcsoportban irányító szerepet betölteni. A nevelési területeket a komplexitás elvét szem előtt tartva célozzák. Próbálkoznak projektekben, témahetekben gondolkodni, tervezni. A pedagógusi attitűdöket határozottabban, tudatosabban képviselik (határozottság, empátia, irányító szerep, konfliktuskezelés). Figyelmüket képesek jobban megosztani. Az elméleti, módszertani ismereteiket egyre tudatosabban alkalmazzák a gyakorlati munka során. Folyamatosan keresik az adott téma feldolgozásához a legjobb módszereket, eszközöket. Ötletelnek, s törekednek az ötleteik megvalósítására. Érdeklődők, gyakran kérdeznek, kérnek tanácsot, igényük van a szakmai reflexióra.. Felkészültek. Vázlataik, tervezeik tükrözik, hogy minden napra terveznek játékezzeménnyezést, tevékenységeket. Az adott témához kapcsolódóan, valamint kiegészítő játékokat, eszközöket is terveznek és készítenek. Eszközeik jól használhatók. Kreatívak, egyéni ötleteiket megvalósítják. A játékokat a gyerekeknek bemutatják, játékszabályokat megismertetik és együtt játszanak velük, amíg el nem sajátították a játék szabályait. A spontán tanulás lehetőségeit próbálják kiaknázni játékidőben is. A gyerekek cselekvő gondolkodását igyekeznek elősegíteni, gyakran terveznek olyan tevékenységeket melyek során építenek a gyerekek aktív, tevékeny részvételére lehetőséget teremtve a saját tapasztalatszerzésre.

Törekednek a játéktevékenységhez az objektív és szubjektív feltételeket megteremteni. A hely kiválasztásánál figyelembe veszik a kialakult szabályrendszer, amikor szükséges képesek a szabályok megváltoztatására.

A gondozási feladatok megoldása játékidőben is megvalósul.

A gyerekek munkáját, viselkedését folyamatosan – a szervezett tevékenységek alkalmával a tevékenység végén külön is – értékeli; értékeléseik előremutatók, ösztönzők.

Az előre meghatározott nevelési és fejlesztési célokat szem előtt tartva a jelöltek a tervező munkát önállóan végzik, irányító munkájuk a csoportban hatékony, a probléma felismerésének képessége, valamint a problémamegoldó képességük terén megfigyelhető a folyamatos fejlődés.

Munkabírásuk, munkatempójuk megfelelő. Megbízhatók.

Az intézmények programjaiban tevékenyen részt vesznek. Motiváltak, lelkesek, együttműködők.

A visszajelzések azt mutatják, hogy nagyon jól érzik magukat a célcsoport közösségében. A gyerekek is megkedvelték őket. Hozzáállásuk pozitív. Töreksenek arra, hogy mindamellet, hogy a munkájuk eredményes, a gyerekek számára mindenképpen élményszerű és hasznos legyen.

A legfontosabb mutató, hogy a gyermekek szívesen vesznek részt az általuk tervezett tevékenységekben.

Játsszóképesség fejlesztése a pedagógusképzésben

Elengedhetetlen a szemléletbeni, valamint módszertani megújulás. Ennek megvalósításához járul hozzá a projekt, mely során a kidolgozott tananyagban közvetített speciális ismeretek által a pedagógusképzésben szükségszerűvé vált hiánypótlás biztosított.

Cél, hogy a leendő pedagógusoknak lehetősége nyíljon majd arra, hogy az általuk nevelt, tanított, fejlesztett gyermekekkel a szükséges ismeretanyagot, jártasságokat, készségeket és képességeket változatos és a játék elemeivel átszőtt helyzetekben és eszközökkel kipróbálhassák, elsajátíthassák szem előtt tartva, hogy olyan tudásra van szükségük a gyermekeknek, ami gondolkodási sémákhoz kötött, alapja a koncentrált figyelem, a jó rövid és hosszú idejű emlékezet, a rugalmas problémakezelés és a változatos megoldási stratégiák alkotására való képesség.

A fentiekben leírtak tekintetbe vételével a képzésre vonatkozóan átfogó tematikai egységek kerültek kidolgozásra, melyben a

vonatkozó kompetenciák fejlesztése kapcsán az alábbi célitűzések fogalmazódnak meg:

A hallgatók pontosan használják a játékpedagógia és játépszichológia alapfogalmait, ismerjék fel és alkalmazzák ezeket a mindennapi élet helyzeteiben. Legyenek tájékozottak a játék pedagógiai és pszichológiai elméleteiben, ismerjék a legfontosabb vizsgálatokat, tájékozódjanak a szakirodalomban. Legyenek jártasak a különböző játékfajták területein, ismerjenek és alkalmazzanak számos játékot, aknázzák ki a játékokban rejlő fejlesztési lehetőségeket. Sajátítsák el az alapvető játékpedagógiai ismeretek mellett a szükséges gyakorlati készségeket (türelem, megértés, együttműködés, önuralom) is.

A jelölteknek képessé kell válniuk a gyermekek foglalkoztatásával kapcsolatos döntések meghozatalára, a játék közben felmerülő problémák megoldására. Ismerniük kell az adott korosztály jellemző játékfajtait, játéktípusait, a játékokban rejlő fejlesztési lehetőségeket. Elvárás, hogy képesek legyenek kreatív, fejlesztő hatású játékokat kezdeményezni, a játék során empátikus magatartással segíteni a gyermekek szocializációját.

Innováció

Innovatív elemként jelenik meg a *Játszókéesség tréning* tematikájának kidolgozása, melyben az elsajátítandó ismeretanyag: a pedagógus és a gyermek játéka – a játékkal kapcsolatos nevelői magatartást befolyásoló tényezők; A játszáshoz szükséges pedagógusi képességek; A játékra hatás és a játékírányítás; Játszókéesség, mint kulcskompetencia (elemei: kommunikáció, empátia, kreativitás, szervezőképesség, a mintahelyzethez való alkalmazkodás-, a mintahelyzet teremtésének képessége, a tettetés képessége); Dráma-pedagógia az óvodában.

A játékra orientált szemlélet kialakításának alapja a játékoság dominanciájának elfogadtatása. (Kovácsné Bakosi, 2008) A játék motiváló szerepe meghatározó a hatékony pedagógiai gyakorlatban. Kovácsné Bakosi Éva ajánlását követve a képzés során a pedagógus jelölteknek „meg kell ismerniük a gyermekek szabad játékát, a pedagógus kezdeményezett játékát, a szervezett tanulási-tanítási folyamatban alkalmazható játékokat, játékfeladatokat, a csoportszobai/tantermi játékokat és játékeszközöket, a szabadban folyó játékokat és az ahhoz szükséges eszközöket, egyéb feltételeket, a játék

kapcsolatát egyéb tevékenységekkel, s a pedagógus szerepét a játék kibontakozásának elősegítésében. Gyakorlatot szereznek a játék feltételeinek megteremtésében, a játék tanítási-tanulási folyamatban, illetve szabadidőben való alkalmazásában, a gyermekkel való együttjátszásban, az elemzésben, önértékelésben (ismereteik gyakorlati alkalmazásában, képességeik, attitűdjük aktivizálásában).” (Kovácsné Bakosi, 2008, 10–11)

Összefoglalás

Amikor a cél az, hogy valakinek a kompetenciáját fejlesszük, cselekvőképessé kell tennünk. A kompetens ember elkötelezetté válik a cselekvésre, felelősnek érzi magát saját cselekvéséért, és cselekvő helyzetbe akarja hozni magát – cselekvő emberré válik. Cél az előre nem látható helyzetekben való aktív cselekvőképesség kialakítása. Mindenekelőtt a kompetenciáknak egy belátható, szűkebb – a kulcskompetenciák – körét kell meghatározni. A játésképesség – mint a pedagógusok szakmaspecifikus képessége – olyan kulcskompetencia, amelynek minden gyermekkel foglalkozónak birtokában kell lennie.

Irodalomjegyzék

- Béndek Katalin (2014): *Játék a hittanórán?*
In: <http://www.lutheran.hu/ujsagok/lelkipasztor/1961213.htm>
(2020.04.12)
- Esztergályos Jenő (1984): *Oktatójátékok kisiskolásoknak*. Sylvester János Nyomda, Szombathely.
- Kovács György (1993): *A játék elmélete és pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovácsné Bakosi Éva (2008): *A játsszókéesség, mint a kisgyermekkel foglalkozók kulcskompetenciája*. Hajdúböszörmény.
- Maszler Irén (2002): *Játékpedagógia*. Comenius Bt., Pécs.
- Pintér János–Pintér Krekity Valéria (2008): *Matematika és játék*. Forum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tan nyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Robert Fisher (2000): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Műszaki Kiadó, Budapest.

PEDAGÓGUSHALLGATÓK BESZÉDSAJÁTOSSÁGAI, KOMMUNIKÁCIÓS JELLEGZETESSÉGEI – A CÉLZOTT FEJLESZTÉST KÖVETŐ VISSZAMÉRÉS EREDMÉNYEI

Ladányi Éva, Huszár-Samu Nóra

Eötvös József Főiskola, Baja

ladanyi.eva@ejf.hu, huszarnora@ejf.hu

I. Bevezetés

A tanulmány célja, hogy az Eötvös József Főiskolán végzett 2017-ben készült kommunikációs felmérés (Ladányi, 2018) és fejlesztés összegzését mutassa be, mely során a hallgatók beszédsajátosságai-val és kommunikációs készségeivel kapcsolatban fogalmazódtak meg fejlesztési célok. A pedagógushallgatók beszédsajátosságait és megnyilatkozási formáit tehát egy longitudinális vizsgálat keretében figyeltük meg, melynek kiindulópontján felmértük a kijelölt fejlesztési területeket, majd a félév tananyagstruktúráját ehhez igazítva egy fejlesztőprogram keretében javítottuk, végül a visszamérésnél levontuk a fejlesztés sikerességére vonatkozó konklúziót. A korábbi vizsgálat kijelölte a fejlesztési célokat és az ehhez rendelt eszközrendszer főbb irányvonalait, a megvalósulásról ebben a tanulmányban számolunk be. A korábbi tanulmány (Ladányi, 2018) szerkezetében a kutatás szempontjából a legfontosabb szakirodalmi keretet kívántuk kritikusan szintetizálni, összefoglalni, majd a kutatómódszertani részben ismertetni vizsgálatunkat és az ahhoz kapcsolódó gyakorlatot, melyre ebben a tanulmányban nem térünk ki. Az adatok elemzésénél hivatkozunk korábbi vizsgálatunkra, de mivel nem ez a tanulmány fő feladata, ez csak betekintő jellegű.

Célunk, hogy az eredmények ismertetése mellett bemutassuk a pedagógiai munka azon elemeit is, amelyek célzottan a fejlesztésre irányultak. Természetesen fontos megjegyezni, hogy a hallgatók beszédbeli fejlődését nem csak a kifejezetten erre irányuló munka szolgálta, hiszen a főiskolai képzés célzott irányítás nélkül is hatással van a hallgatók beszédére. Számos olyan helyzetben (referátumok, tanítási gyakorlat) vesznek részt, ahol félinterpretatív és interpretatív beszéd az elvárt megszólalási forma. Így a visszamérés hipotézise nem volt kérdés: biztosak lehettünk abban, hogy a hallgatók kommunikációs és beszédsajátosságai fejlődtek. Izgalmas kérdés

azonban, hogy mely területeken van kimagasló és mely területeken elmaradó eredmény, illetve van-e olyan megfigyelési szempont, ami nem mutat fejlődést.

II. A mérés megvalósítása, szempontjai, kutatósmódszertani ke- retei

Kutatásunk a kevert típusú kutatási paradigmába illeszkedik, azaz olyan tényezőket kívántunk a felmérni, melyek az adott jelenség – jelen esetben a pedagógushallgatók kommunikációs képességszere – mennyiségi és minőségi, kvalitatív és kvantitatív tényezőire világítanak rá (Csíkos, 2012), mivel a visszamérés esetében kevesebb hallgatószámmal tudtunk dolgozni. A mérés alanyai az Eötvös József Főiskola azon hallgatói, akik 2017-ben első évesként részt vettek a mérésben. Jelenleg ezek a hallgatók harmadévesek. Sajnálatos, de a hallgatók a képzésük gyakorlati elvárásai miatt nem tudtak hiánytalanul részt venni a mérésben, így a huszonhat helyett tizen-négy hallgatót tudtunk visszamérni a nappali képzésből. A levelezős képzés adatfelvétele több hallgatót tudott mérni, mint a bemeneti mérés: összesen huszonhárom főt. Az adatfelvétel módja miatt nem tartottuk megvalósíthatónak a hallgatók önálló mérését, hiszen ez a helyzet befolyásolta volna beszédük minőségét. A mérés minden szempontja során törekedtünk arra, hogy biztosítsuk az előző vizsgálat kereteit.

A hallgatókat előzetesen arra kértük, hogy önállóan mutatkozzanak be és mondják el körülbelül három percen keresztül, hogy miért választották szakjukat. Ezután egy adott témához (tetoválás és dohányzás a pedagógusoknál) kapcsolódóan kellett felkészülniük további önálló megnyilatkozásra. Ezek a témák is azt a célt szolgálták, hogy a felvétel rögzítése alatt oldja a hallgatók feszültségét. A hallgatók a témával kapcsolatban nagyon motiváltak voltak. Az előzetes témamegjelöléssel további célunk volt, hogy a beszéd félspontán vagy félinterpretatív (Gósy, 2005) legyen. Célunk volt továbbá, hogy az említett hallgatók beszédkésztségéről és fejlesztett területekről, a fejlesztés hatékonyságáról egy ábrázolható, kvalitatív képet kapjunk (Csíkos, 2012).

Az adatfelvétel kamerával történt, hiszen nem fonetikai elemzés volt a célja a vizsgálatnak, hanem egy komplex szempontrendszer megfigyelése, amelynek fontos eleme a vizuális megfigyelés is. A helyszín erre a célra alkalmas tanterem volt. A felvétel előtt próbáltunk oldott légkört létrehozni, hogy mérsékeljük az izgatottság és feszültség jeleit. A visszamérésen a székek egy sorban helyezkedtek el az asztal előtt, a kamera pedig az asztal közepén állt. Az ülés sorrendje szerint következtek a hallgatók és kértük, hagyják figyelmen kívül a kamera jelenlétét. A felvétel tanórákon kívül történt ráhangoló feladatokkal.

A mérés szempontjai ugyanazok maradtak: a megfigyelés szempontjai tehát a hallgatók kommunikációjának arra a részére vonatkoztak, amelyek a felsőoktatási képzés bemenetében mérhetőek és a későbbi pedagógiai kommunikációjuk minősége szempontjából meghatározóak, ezek a beszéd szupraszegmentális elemei:

1. hangmagasság
2. hangsúly
3. hangerő
4. hanglejtés
5. beszédtempó
6. szünet

Beszédtechnikai szempontok:

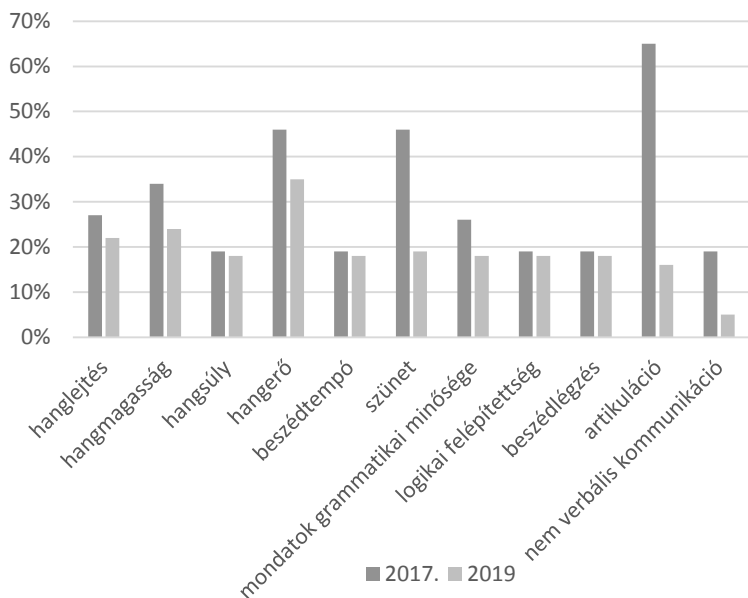
7. beszédlégzés
8. az artikuláció minősége

Szempontok a szöveg koherenciájára vonatkozóan:

9. A mondatok grammatikai minősége
10. A megnyilatkozás makroszintjének tervezése a szöveg logikai minőségének megteremtésében

II.1. A mérés értékelése és eredményei

A mérés értékelése ebben a vizsgálatban is megfigyeléssel történt, hiszen nem volt cél a beszéd fonetikai vizsgálata. A visszamérés értékelési szempontjait az összehasonlítás hitelessége miatt megtartottuk.



1. diagram: A 2017. és a 2019. évi mérés szempontjainak összehasonlítása

A két vizsgálat összesített eredményei az eltérő résztvevőszám miatt csak százalékosan hasonlíthatóak össze. Fontos megjegyezni, hogy nem volt célunk a hallgatók egyéni vizsgálata, hiszen arra voltunk kíváncsiak, hogy a főiskolai képzés és az irányított fejlesztés milyen mértékben van hatással a hallgatók általános fejlődésére. A diagram alapján jól látható, hogy szignifikáns eltérés csupán pár területen látható (hangmagasság, hangerő, szünet, artikuláció, nem verbális kommunikáció), azonban minden területen általános fejlődési tendencia figyelhető meg.

A hanglejtés nem megfelelő használata egyik évben sem volt sok hallgatót érintő probléma, hiszen az intonáció az egyik leggyakrabban és legjobban tanulható beszédtechnikai feladat (Rozgonyiné, 1999). A hallgatók általános hibája volt az adatfelvétel során, hogy indokolatlanul használtak szökő hangmenetet; a mondat végén felkapták a hangsúlyt. Ez az izgalom jelének is tekinthető. A mindennapi munkánk során, nagy hangsúly fektettünk az intonációs gyakorlatokra. Gyakran előforduló témakör, hiszen szorosan a mondatmodalitáshoz kapcsolódik, így megjelenik a tananyag szintjén az Ismeretek a nyelvről I. kurzusnál és az Anyanyelvi tantárgy-peda-

gógia II. esetében is a beszédfejlesztés egyik alapköveként. A tehetséggondozás során a Szép Magyar Beszéd versenyfelkészítése során is központi terület volt a fejlesztésben.

A hangmagasság helyes megválasztása fontos a mondanivaló árnyalásában a modalitás szempontjából, ehhez megfelelő hangterjedelem kell. Fejlesztési célnak ezt tűztük ki: lehetővé tenni a hallgatók változatos beszédét úgy, hogy növeljük a távolságot a legmélyebb és a legmagasabb hangjuk között, ami még a mindennapi beszédtevékenység közt is természetes hatást kelt. Ez azért nem egyszerű feladat, mert a hallgatóknak meg kellett találniuk a saját alaphangjukat, és eltávolodni ettől a különböző beszédtechnikai gyakorlatok során. A változás eredményesnek tekinthető, de maradtak olyan hallgatók, akik még mindig nem rendelkeznek a mondanivaló rendezéséhez szükséges megfelelő hangterjedelemmel.

A hangsúly minőségének százalékos aránya nem változott jelentősen a két mérési adat során, azonban a minőség igen: a bemeneti mérés során öt hallgatónak volt monotonnak tekinthető beszéde, azonban a mostani mérés során ilyen problémával nem találkoztunk. A problémák kisebb mértékűek a jelölt hallgatóknak, amelyek a nem megfelelő mondat- és szakaszhangsúly használatát jelentették. Beszédük ettől függetlenül hangsúlyozott, a mondanivaló tagolásának, kiemelésének szempontjából megfelelő volt.

A hangerő helytelen megválasztása a bemeneti mérés során azt jelentette, hogy a hallgatók beszéde túl halk volt a beszédhelyzethez képest. A szupraszegmentumok közül ez is nagymértékű fejlődést mutatott. A hangerő is kiemelt fejlesztési területként jelent meg a munkánk során, hiszen a hallgatók nagyrésze színpadi gyakorlatot szerzett azáltal, hogy bekapcsolódott az iskoldramaturgia fakultációba illetve olyan tantárgyi integrációba, ahol a cél a színpadi szereplés volt. A hangerő megfelelő megválasztásához hatékony feladat volt a színpadi gyakorlat.

A beszédtempó egyik adatgyűjtés során sem volt számottevő probléma a hallgatóknál, hiszen nem a standard beszédtevékenységük volt gyorsabb az átlagosnál, sokkal inkább a feszültség jeleként volt értelmezhető a gyorsított beszédtempó. Úgy gondoljuk, hogy a hangerő mellett ez a mondatfonetikai eszköz volt, amelyen a leginkább érezhető a felvétel feszültsége. A fejlesztés szintén a színpadi gyakorlatra koncentrált, ahol a hallgatók sikeresen szerepeltek. Ehhez a gyakorlathoz kapcsolódik a szünet megfelelő használata is, amely jelentős fejlődést mutat a felmérés alapján. A szünet tudatos használata a

hangsúlyozás a tagolás eszköze, a tanári munka elengedhetetlen része, hiszen segíti a megértést (Gósy, 2004). Ezért ezt hangsúlyos fejlesztési célnak tekintettük. Ennek oka, hogy a bemeneti mérés során azt tapasztaltuk, hogy jellemző hiba volt a szünet mint megakadásjelenség, amit a hallgatók különböző vokális jellel (*ö, és, hát*) töltöttek ki. Ez természetes velejárója lehet a spontán beszédnek, természetesen a hallgatók beszédéből sem tűntek el, de használatuk mérséklődött.

A mondatok grammatikai felépítettsége, a beszéd logikai elrendezése a félinterpretatív beszéd egyik legnagyobb kihívása. Természetes a hiba, azonban azokat a hallgatókat tüntettük fel a feljegyzésünkben, akik teljesítménye gyengének minősült. Főbb hibajelenség a tagmondatok közötti és a főmondatrészek közötti egyeztetés hiánya, a befejezetlen mondatok használata. A mérés során nem tapasztaltunk százalékos arányban jelentősen kimutatható fejlődést, azonban abban biztosak vagyunk, hogy ez a gyakorlat során folyamatosan fejlődő része a tanári beszédnek. Ebből a szempontból ide sorolhatjuk a szövegek logikai felépítettségét is, hiszen a tudatos és egyben hibátlan makrotervezés is gyakorlott beszélőt kíván. Fontos azonban az adatok értelmezése szempontjából, hogy bár ebben az esetben sincs szignifikáns eltérés, a hibák minőségi javulást mutatnak. A szövegek szerkezeti egységei jól kivehetőek, egymáshoz kapcsolódnak, csak kisebb mértékű eltérés volt a szöveg egészének logikai ívétől, amely nem nehezítette jelentősen a megértést.

A hallgatók artikulációjának minősége mutatta a legnagyobb javulást, ami sikernek értelmezhető, hiszen a megfelelő artikuláció a tanári beszéd egyik alappillére. Nem meglepő, hogy a bemeneti mérés során sok hallgató artikulációja nem volt megfelelő, hiszen a tanári beszéd egészen más minőséget kíván meg, mint a hétköznapi. A fejlesztésnek a tudatosítás is fontos része volt, amelyet rendszeres beszédtechnikai feladatokban gyakoroltattunk. Azonban valószínű, hogy a tervezett fejlesztésen túl a gyakorlati munkájuk is hatással volt a fejlődésre. A hallgatók nem verbális kommunikációja is rendezettebb a verbális mondanivalóval való összehangolás szempontjából, bár ezzel a bemeneti mérés során sem volt számottevő probléma, hiszen ösztönösen működik a verbális és nonverbális jelrendszer összehangolása.

III. Fejlesztés a tananyag-szervezésben

2017-ben a mérés eredményeinek értékelése után a pedagógiai tervezőmunka következett. A második félévtől indítottuk el a formális és informális keretek között is működő munkát, aminek a középpontjában a nyelv- és beszédfejlesztés állt. Azoknál a nyelvészeti kurzusnál, ahol az adott témakör érintett volt, gyakorlati feladatokat dolgoztunk ki, ahol a játék- és drámapedagógia eszközeivel fejlesztettük a hallgatókat. Tantárgyi integrációval új kurzusokat indítottunk el, amelynek tematikájában szintén kiemelt szerepű lett a nyelv- és beszédfejlesztés. A tehetséggondozás, a tréningsszervezés, a projektnapok és a szakkollégiumi munka során is több hallgatót szólítottunk meg, főként olyan versenyfelkészítést vállalva, ahol a hallgatók a beszédkészségeiket mérhették meg. Ezek gyakorlati megvalósításáról más tanulmányok is beszámolnak, csak néhány elemét van lehetősége ebben a tanulmányban bemutatni.

III.1. Tantárgyi integráció, tananyagfejlesztés

A hallgatók bevonásával egy olyan féléves tematikát dolgoztunk ki Horváth Csaba Árpáddal, amelyben az iskoladramaturgia fakultáció és a bábmódszertan kurzus ismeretanyagát dolgoztuk össze, amely során a cél egy előadás létrehozása volt. A tematikus ismeretanyagon túl fontos célnak tekintettük a személyiség- és képességfejlesztést, hiszen az alkalmazott bábjáték során nem csak a produktum számít. A bábkészítés és a bábelőadás megszervezése során egyértelmű fejlesztési terület volt a verbális és a nonverbális kommunikáció fejlesztése is. A hallgatók saját maguk írták és tökéletesítették a szereplők megnyilatkozásait, gondosan figyelembe véve azok kontextusát. A beszéd tartalmi jegyein túl az előadás során természetesen a hangzó beszéd minősége is kiemelt szerephez jutott, így a felkészülés alatt a hallgatók megszólalásának szupraszegmentális elemei is fókuszba kerültek. Mivel kisebb hallgatói csoporttal dolgoztunk, lehetőségünk nyílt a személyes és differenciált készségfejlesztésre is (Horváth–Ladányi, 2020).

Az innovatív fakultációkon túl, a hallgatóknak olyan tananyagstruktúrát állítottunk össze, mely fejleszti a szóbeli megnyilatkozásait. A kötelező tantárgypedagógia kurzusokon teret engedtünk a mikrotanításoknak is, ahol a hallgatók spontán módon, élményköz-

pontúan fejleszthették a szóbeli kifejezőkészségeiket és a pedagógiai attitűdjeik is javulhattak.

A továbbiakban célunk, hogy minél szélesebb körben sikerüljön a beszédkészség javításának tananyagba ágyazása és az élményközpontú fejlesztése.

Összegzés

A hallgatók beszéd- és kommunikációmérése fontos eredményeket hozott 2017-ben, hiszen rengeteg kisebb mértékű fejlesztendő területet jelölt ki, és az erre épülő pedagógiai tervezés nem koncentráldhatott egy fórumra, egy irányba. A fejlesztés széleskörű megtervezése és megvalósítása nemcsak nekünk, de a visszajelzések alapján a hallgatók számára is izgalmas munka volt. További célunk, hogy az alkalmazott módszereken (játékpedagógia, drámapedagógia, projektmunka, tréning, elektronikus tananyag) tovább színesítsük a pedagógia munkát, oly módon, hogy a nyelv- és beszédfejlesztés hangsúlyos szerepet kapjon. A munka mérhető eredményeket hozott, de mutatja azt is, hogy a pedagógiai kommunikáció állandóan fejlődő és fejleszthető terület.

Irodalomjegyzék

- Csikos Csaba (2012): *Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana*. Kutatómódszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária (2004): *Fonetika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Horváth Csaba, Ladányi Éva (2020): Egy bábjáték megvalósítása tantárgyi integrációval az Eötvös József Főiskolán. In: Bordás Sándor (szerk.): *Módszerek, művek, teóriák. A X. Tantárgypedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia előadásai*, Eötvös József Főiskola Kiadó, Baja.
- Ladányi Éva (2018): Pedagógushallgatók beszédsajátosságai, kommunikációs jellegzetességei. In: Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*, Eötvös József Főiskola Kiadó, Baja.
- Rozgonyiné Molnár Emma (1999): Tanári beszéd. In: Galgóczi László (szerk.): *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

A KREATÍV GONDOLKODÁSI KÉPESSÉG VIZSGÁLATA KUTATÁS AZ EKF ELSŐÉVES HALLGATÓI KÖRÉBEN

Szettele Katinka

Eötvös József Főiskola, Baja
szettelekatinka@gmail.com

I. A kreativitás mint kulcskompetencia

A kulcskompetenciák a személyiség kiteljesítéséhez, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztathatósághoz nélkülözhetetlen alapkészségek (COM, 2006), amelyek számos szituációban és kontextusban alkalmazhatók. Az Európai Unió a 2020-ig tartó keretstratégiájában a kreativitást a kiemelt oktatási célok közt említi (COM, 2010), majd az iskolai fejlesztésre is konkrét iránymutatást ad az *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe* című dokumentumában (COM 2012).

A nemzetközi oktatási szervezetek közt meghatározónak számító P21 nevezetű *Társaság a 21. századi tanulásért* (új nevén *Partnership for 21st Century Learning*) a kreativitást a 21. századi kulcskompetenciák közt tartja számon, amely a tanuláshoz és az innovációhoz szükséges alapvető képességek, készségek egyike. Erre utal a 4 C's kifejezés, amely a kreativitáson kívül, a kritikai gondolkodás (Critical thinking), a kommunikáció (Communication) és az együttműködés készségét (Collaboration) foglalja magába.¹

A Nemzeti Alaptantervben a kreativitás már 2012 óta minden műveltségterület és képzési szakasz számára releváns fejlesztési célként jelenik meg (Bereczki, 2016), a legutóbb kiadott módosított dokumentumban (NAT 2020) pedig a kulcskompetenciák közt szerepel (ld. *A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái*, bevezető fejezetet, 297).

A fent említett dokumentumok nem törekszenek a fogalom pontosabb meghatározására, pedig a fejlesztéshez szükséges lenne a kreativitás mibenlétének feltárása, a kreativitás tényezőinek vizsgálata, valamint konkrét fejlesztési célok és módszerek megfogalmazása. A továbbiakban a kreativitással, mint gondolkodási képességgel

¹ Magyarul 4K-nak is fordítható, úgy mint: kreativitás, kritikus gondolkodás, kommunikáció és kollaboráció.

foglalkozunk, amely a kognitív folyamatok részét képezi és a divergens gondolkodáshoz kapcsolódik.

II. A kreatív gondolkodási képesség

A modern kreativitáskutatás kezdete Guilford (1950) nevéhez fűződik, aki az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) elnöki székfoglaló beszédében megállapította, hogy az intelligencia teszt önmagában nem elég a kognitív képességek mérésére, mivel az elsősorban a konvergens gondolkodást vizsgálja. Innen indult el a divergens gondolkodás kutatása, amelyhez kapcsolódóan számos mérési eszközt dolgoztak ki, elsősorban Torrance (1966), Mednick (1962), valamint Wallach és Kogan (1965) munkássága nyomán. A divergens gondolkodás máig az egyik legtöbbet kutatott területe a kreativitásnak, és az alkotó gondolatok megjelenésében meghatározó szerepet játszik, ezért a kreatív potenciál indikátoraként is említik (Pásztor, 2015).

Az újabb kutatások a kreativitás többdimenziós vizsgálatát javasolják, amelynek eredményeképp a kreatív gondolkodási képesség további kognitív összetevőkkel bővül. Cropley és Urban (2000) három dimenziót különböztet meg a kognitív készségek vonatkozásában, amelyet Mező (2011) az alábbi módon ismertet:

1. divergens gondolkodás és a cselekvés: originalitás, távoli asszociációk, újrastrukturálás, újradefiniálás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység, elaboráció
2. általános ismeretek és tudásbázis: metakogníció, kritikai és értékelő gondolkodás, oksági és logikai gondolkodás, analízis és szintézis, memóriahálózat, széles felfogóképesség
3. speciális tudásalap és speciális jártasságok: különleges tudás és jártasság megszerzése, szakértelem

A fenti leírt kognitív tényezők a kreatív folyamat valamennyi szakaszában szerepet játszanak, és a kreativitás komplex természetét mutatják.

II. 1. A divergens gondolkodás mérése

Mint ahogy az ismert, Guilfordtól (1950) eredeztethető a divergens gondolkodás három leggyakoribb mutatója: a fluencia, a flexibilitás és az originalitás. A fluencia a gondolatáramlás könnyedségét jelenti, hogy a feladat kitöltőjének mennyire megy könnyen vagy meny-

nyire esik nehezen a válaszok generálása. A flexibilitás a szempont-váltás képességére utal, vagyis, hogy mennyire különbözőek, mennyire térnek el egymástól a válaszok, hányféle kategóriába lehet őket sorolni. Magas érték esetén a kitöltő gondolkodása nem fixálódik egy adott téma köré, hanem többféle szempont is érvényre jut. Az originalitás egy ötlet eredetiségére, szokatlanságára vonatkozik, azt mutatja, hogy egy adott válasz mennyire gyakori a vizsgálati személyek körében. A divergens gondolkodást mérő feladatok összességében olyan nyílt végű feladatok, amelyeknek számos jó megoldása lehet, a cél az, hogy minél nagyobb számú és eredetibb választ adjunk egy adott problémára (Pásztor, 2015).

Ahogy arról az előzőekben már szó esett, Guilford (1950) munkásságára építve számos tesztet fejlesztettek ki a divergens gondolkodás mérésére. Ezek közül az egyik legismertebb a Torrance-féle kreativitásteszt és annak megújított változata (Torrance, 1966, 1974), amely felépítését tekintve három részből áll: verbális választ elváró feladatok verbális ingerekkel (pl. szokatlan használat), verbális válaszokat elváró feladatok nem verbális ingerekkel (pl. képek interpretálása) és nem verbális feladatok (pl. képbefejezés).

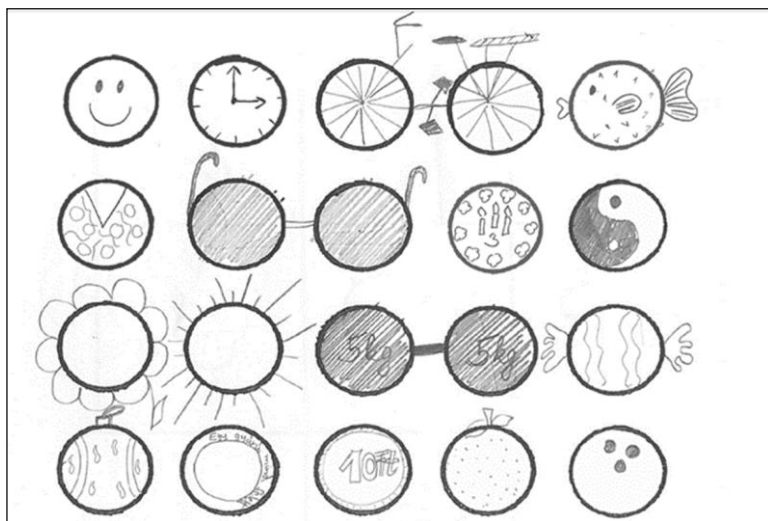
Az elmúlt időben a kutatók kísérletet tettek a divergens gondolkodás online mérésére is, a figurális altesztek kitöltése azonban többnyire papír alapon történik. Mivel jelen kutatásban a divergens gondolkodás mérésére a *Körök* és a *Képbefejezés* tesztet alkalmaztuk, ezért a következő alfejezetben azokat mutatjuk be.

II. 2. A mérőeszköz bemutatása

A *Körök teszt* két oldalnyi, köröket ábrázoló felületet jelent, ahol a körök felhasználásával kell a kitöltőnek rajzokat készítenie, valamint címet adni a képeknek. Lehet rajzolni a körökbe, a körökön kívülre, illetve a körökön kívülre és belülre egyaránt. A *Képbefejezés teszt* kitöltése során befejezetlen vonalakból kiindulva kell rajzokat készíteni. Az utasítás itt is felhívja a figyelmet az originalitásra, vagyis, hogy a kitöltők minél érdekesebb rajzok létrehozására törekedjenek. A feladatok megoldására meghatározott idő áll rendelkezésre, jelen kutatásban ez itemenként 10-10 percet jelentett. A *Körök* feladatban az egyetlen kiindulási alakzat ismétlésével ugyanahhoz a problémához kell újra és újra visszatérnünk. Ahhoz azonban, hogy a struktúra megbontásával valami újat hozzunk létre, a megszokottól eltérő látásmódra van szükség (Zétényi, 1989). A *Képbefejezés* feladat más-

képp kelt feszültséget a tesztkitöltőben: ez a gyakorlat a struktúra-képzésre és az integrációra való hajlamot hozza elő és lehetőséget ad egyetlen tárgy, élőlény, jelenet vagy helyzet mélyebb megjelenítésére. Itt szükség van a korai befejezéssel szembeni ellenállásra ahhoz, hogy valaki megtegye a mentális ugrást a nyilvánvalótól az egyedi felé (Zétényi, 1989).

A kiértékelés szempontjai összességében: a *fluencia*, *eredetiség*, *kidolgozottság*, *címek elvontsága* és a *korai befejezéssel szembeni ellenállás*, amelyet az úgynevezett *kreatív erősségek* indikátorai egészítenek ki (ld. érzelmi kifejezőképesség, világos történetmesélési képesség, mozgás vagy cselekvés, címek kifejezőképessége, befejezetlen alakzatok szintézise, vonalak szintézise, szokatlan megjelenítés a határok kiterjesztése vagy átlépése, humor, gazdag képzeletvilág, színes képzelet, fantázia).



1. ábra: A Körök teszt megoldásai

A jelen kutatásban alkalmazott mérőeszközt Fáy Nóra és kutatótársai készítették, amely a Torrance kreatív potenciált mérő tesztet (TTCT, 1984) és annak magyar változatát (Barkóczi-Klein) veszi alapul. Ennek megfelelően a Megújított Barkóczi-Klein (MBK) féle kreatív potenciált mérő teszt az *Originalitás*, *Fluencia*, *Kidolgozottság*, *Cím elvontság*, *Korai befejezésnek való ellenállás* szempontjait vizsgálja, valamint a fent bemutatott *Kreatív erősségek* változóival számol. A kutatócsoport 1500 fős országos reprezentatív mintán

végzett felmérést (Fáy, 2020), amelynek köszönhetően jelen vizsgálat eredményeit az országos mérési eredmények tükrében értelmezhetjük.²

III. A kutatási eredmények ismertetése

Maga a kutatás azon kulcskompetencia-felmérésén alapszik, amelyre a 2017/2018-as tanévben került sor az Eötvös József Főiskolán a Társadalmi igényekre reflektáló kutatás (EFOP-3.6.1-16-00025) keretében. A kutatás célja óvodapedagógus, tanító, csecsemő- és kisgyermeknevelő szakos hallgatók személyiségének feltérképezése a pályára való felkészültség szempontjából. Az EKF elsőéves hallgatói körében végzett kreativitás-vizsgálat 68 fő részvételével valósult meg. A tesztlapot kitöltők életkora 18 és 57 év közé esik (átlagéletkor 28 év), férfi-nő arány tekintetében összesen egy férfi szerepel a kitöltők között. A hallgatók többsége levelező képzésben vett részt, ők tehát már rendelkeztek a mérés időpontjában legalább egy diplomával. A kreativitás-kutatás fókuszában a divergens gondolkodás mérése állt. A tesztek kiértékelésekor az alábbi kérdésekre voltunk kíváncsiak:

1. Milyen a hallgatók kreatív képessége az országos átlaghoz viszonyítva?
2. Van-e különbség a nappalis és a levelezős hallgatók átlageredményében?
3. Életkor tekintetében hogyan változik a hallgatók kreatív képessége?

Mivel a kompetencia-mérés eredményeinek ismertetése (Deutsch, 2018) a kreativitást a fejlesztendő területek közé sorolja, ezért külön érdekes megvizsgálni, hogy a divergens gondolkodást mérő teszt (MBK) változói mely komponensekre mutatnak rá fejlesztendő területként.

A vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy a hallgatók kreatív képessége a *Fluencia*, *Címek elvontsága*, *Cím- és Képkidolgozottság*, *Kreatív erősségek* és a *Korai befejezéssel szembeni ellenállás* változók függvényében szignifikánsan nagyobb ($p < 0,05$) az országos átlaghoz képest. Az *Originalitás* tekintetében ez nem mondható el, viszont az eltérés nem szignifikáns 0,05 szin-

² Az eredményekről bővebben itt olvashatunk:
<https://kreativitaskutatas.blogspot.com/>

ten. A szórás értékei az országos mintát követik: 3,05 és 24,15 között alakulnak.

Változók	Országos		EJF Baja		Sig.
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	p
Korai befejezéssel szembeni ellenállás	11,382	3,902	12,355	3,050	0,009
Kreatív erősségek	7,945	4,602	10,391	3,006	0,000
Originalitás	15,273	9,866	13,964	6,807	0,114
Képkidolgozottság	50,499	24,795	73,449	24,159	0,000
Címkidolgozottság	26,884	15,839	34,667	14,735	0,000
Címek elvontsága	7,711	9,572	10,551	8,971	0,010
Fluencia	18,226	8,380	23,739	9,671	0,000

1. táblázat: A hallgatók eredményeinek egymintás t-próbával történő összevetése az országos átlaggal

A nappalis és a levelezős hallgatók átlageredményének összehasonlításához az iskolai végzettség háttérváltozóinak vizsgálatára volt szükség. A két csoport elkülönítésének az alapja, hogy a mintában résztvevők rendelkeznek-e diplomával vagy sem – ez utóbbi esetben az érettségit jelölték meg legmagasabb iskolai végzettségnek. Az eredményekből az látszik, hogy három változó esetében beszélhetünk szignifikáns különbségről a diplomával rendelkezők javára. Ez a három változó a *Fluencia*, a *Cím- és a Képkidolgozottság*.³ Tehát a levelezős hallgatók vélhetően jobbak az ötletek generálásában, képesek egy problémára többféle megoldási javaslattal előállni.

³ Az országos mintában az iskolaévek az *Originalitásra* és a *Cím elvontságra* hatnak szignifikánsan pozitívan (Fáy, 2019).

Változók	Iskolázottság	N	Átlag	Szórás	p
Korai bef. ellen-	Érettségi	27	12,111	3,437	0,591
	Diploma	41	12,524	2,839	0,606
Kreatív erősségek	Érettségi	27	10,926	3,161	0,219
	Diploma	41	10,000	2,907	0,228
Originalitás	Érettségi	27	14,333	8,490	0,769
	Diploma	41	13,829	5,595	0,787
Képkidolgozott-	Érettségi	27	65,630	23,885	0,027
	Diploma	41	78,854	23,397	0,028
Címkidolgozott-	Érettségi	27	30,185	14,908	0,031
	Diploma	41	38,000	13,912	0,034
Címek elvontsága	Érettségi	27	10,630	7,762	0,872
	Diploma	41	10,268	9,765	0,866
Fluencia	Érettségi	27	19,370	10,176	0,001
	Diploma	41	26,854	8,153	0,002

2. táblázat: A nappalis és a levelezős hallgatók átlageredményeinek összehasonlítása

Életkor tekintetében a kreatív képesség a kor előrehaladtával növekszik. Ez megfelel az országos mérés eredményeinek, azzal a kitételrel, hogy az idős kor előrehaladtával a kreatív potenciál már csökkenő tendenciát mutat (Fáy, 2020). A hallgatókat három korcsoportra osztottuk az alábbiak szerint: 18-24 év = 1. korcsoport, 25-34 év = 2. korcsoport és 35-44 év = 3. korcsoport. Az iskolai végzettséggel párhuzamosan a *Fluencia*, *Cím-* és a *Képkidolgozottság* tekintetében mutatkozott szignifikáns különbség ($p < 0,005$) az első és a harmadik korcsoportba tartozó hallgatók között. Érdekes módon a *Kreatív erősségek* vizsgálatok az első és a második korcsoportba tartozók eredményei közt találtunk szignifikáns különbséget, mégpedig az első korcsoport javára. Originalitás tekintetében nem volt szignifikáns különbség $p < 0,005$ szinten.

IV. Összefoglalás

A kreatív gondolkodási képesség vizsgálata közel fél évszázada a tudományos vizsgálódások tárgya. A téma egyre növekvő szakirodalma a kreativitás iránti fokozott érdeklődést mutatja, amely, mint láttuk, az oktatás területére is kihat. Az innováció-orientált szemlélet

nemcsak a jövő társadalmi kihívásaira hivatott reflektálni, hanem a modern kori oktatás kihívásaira is választ keres.

Jelen kutatás a Fáy Nóra által vezetett kutatócsoporttal való együttműködésben valósult meg, amelynek eredményeképp össze tudtuk hasonlítani az Eötvös József Főiskola elsőéves hallgatóinak kreatív gondolkodási képességét az országos reprezentatív mérés eredményeivel. A hallgatók kreativitását a divergens gondolkodás tekintetében a megújított Barkóczi-Klein (MBK) féle kreatív potenciált mérő teszttel mértük fel a 2017/2018-as tanév elején. A kutatás korlátai, hogy az eredetileg kvázi-kísérletnek tervezett kutatási design módosításra került, mivel intézményi keretek közt nem tudtuk biztosítani a fejlesztéshez szükséges időt, így utómérésre sem volt lehetőségünk. Ezen kívül azt is meg kell jegyeznünk, hogy a divergens gondolkodás mérése „egydimenziós” jellegéből fakadóan csak korlátozott módon ad visszajelzést a kreatív potenciálról. Egy fejlesztési folyamat megtervezéséhez elengedhetetlen, hogy a kreativitás más szempontjait is figyelembe vegyük, mint például a kreatív személyiségjegyek vagy a megfelelő klíma, a kreatív tanulási környezet kialakítása.

Összegzőképp elmondható, hogy a vizsgált hallgatók kreatív gondolkodási képessége a vártnak megfelelő (meghaladja az országos átlagot), noha az originalitás változó esetében nem volt szignifikáns különbség. Ez azt erősíti, hogy az intézményi oktatásban, a hallgatók képzésében érdemes az eredeti gondolkodás támogatására, az egyéni látásmódok kialakítására, a különböző témák újszerű perspektívából való megközelítésére hangsúlyt fektetni.

Irodalomjegyzék

Bereczki Enikő Orsolya (2016): Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 3, 5–20.

COM (2006): *Az Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. Európai Bizottság, Brüsszel.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (2020. 02. 16.)

COM (2010): *A Bizottság Közleménye, Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Európai Bizottság, Brüsszel.

- http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf (2020. 02. 8.)
- COM (2012): *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Európai Bizottság, Brüsszel.
<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC72278/jrc72278.pdf> (2019.06.10.)
- Cropley, A., Urban, K. (2000): Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K. A., Mönks, Franz J., Sternberg, Robert J., Subotnik, Rena F. (szerk.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon.
- Deutsch Szilvia Zita (2018): A pályaszocializáció folyamata az énhatékonyság, érdeklődés, munkaérték és egyéni erősségek tükrében. In: Bíró Violetta (szerk.): *A pedagóguspálya hívása és kihívása*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja.
- Fáy (2020): Kutatási eredményeink aktuális összefoglalója
<https://kreativitaskutatas.blogspot.com/2020/01/kutatasi-eredmenyeink-aktualis.html> (2020.02.26.)
- Guilford, J. P. (1950): Creativity. Address of the President of the American Psychological Association at Pennsylvania State College, September 5. *The American Psychologist*, 444–454.
- Mednick, S. (1962): The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69. 3. sz. 220–232.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2011): *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- NAT (2020): A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17, 290–447.
- Pásztor Attila (2015): A kreativitás mérésének lehetőségei online tesztkörnyezetben. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 319–339.
- Torrance, E. P. (1966): *Torrance Tests of Creative Thinking*. IL: Scholastic Testing Service, Bensenville.
- Wallach, M. A. és Kogan, N. (1965): *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Zétényi Tamás (1989): A kreativitás-tesztek tesztkönyve I. és II. Munkalélektani Koordinációs Tanács Módszertani Sorozata 22. sz. kötet. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest

A tanulmányok az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósultak meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

JÖVŐKÉP

A kötetünkben bemutatott és kipróbált jó gyakorlatok az EFOP-3.6.1-16-2016-00025 A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében pályázathoz kapcsolódó Társadalmi igényekre reflektáló kutatások alappilléreit képezik, melynek kiindulási pontja a bemeneti mérésünk és annak eredményei voltak. Új tantárgyként jelent meg a pedagógusképzés minden általunk indított szakjához kapcsolódóan a *Pedagógiai készségfejlesztés* című kurzus, mely a félévek első hetébe lett beágyazva. A projekthetek végével a hallgatóktól írásban reflexiókat kértünk, melynek a résztvevők több mint 50%-a eleget is tett. Ezen válaszok nagy tanulságot jelentenek számunkra, szükség szerint tovább csiszoljuk és finomítjuk, aktualizáljuk programunkat a hallgatói és társadalmi elvárásoknak megfelelően.

Bízunk benne, hogy akik az Eötvös József Főiskolát választják, azok korunk modern szellemiségében fejlődnek, ezáltal válnak a pedagógus pálya legfelkészültebb tagjaivá.

Néhány hallgatói reflexió

A hallgatói visszajelzések kivétel nélkül megerősítenek bennünket abban, hogy érdemes változtatni, új szokásokat kialakítani.

„Sok új információt tudtam meg a hét folyamán és úgy gondolom, ezeket később a munkámban is hasznosítani tudom.” (Szabó Ágnes)

„Az egész tréninghét gyakorlatorientált volt, ami nagyon tetszett, hiszen sokkal jobb, mint ülni és hallgatni egy előadást, valamint így sikerült valamennyire ráhangolódni a következő hetekre. Sok új információ birtokosai lettünk, köszönjük ezt a hetet.” (Kőszegi Judit Nikoletta)

„Minden napra jutott valami olyan elfoglaltság, amely nagymértékben bővítette az ismereteinket.” (Bartos Réka)

„Ez a hét számomra valami teljesen új kezdetét jelentette. Egy régi álmom valóra válásának eleje, ami rendkívül érdekesen, pozitív élményekben gazdagon indult.” (Tompity Vivien)

„Ebben a hétben legfőképp az tetszett, minden nap ki kellett lépünk a komfortzónánkból, és gyakorolhattuk a mások előtt szereplést, ami a pedagóguspálya elengedhetetlen része.” (Farkas Szabina)

„Véleményem szerint az Eötvös József Főiskola tökéletes azok számára, akik nem szeretnék egy túl nagy főiskolán tanulni, sok emberrel maguk körül, viszont szeretnék minőségi és jó oktatást kapni, olyan ismeretekkel, amiket a későbbiekben a munkájuk végzése során hasznosítani tudnak.” (Kalmár Gréta)

„Tényleg ráhangolt a pályára, melyre jelentkeztem. ... hálás vagyok, hogy EJF polgár lehetek” (Ficsor Fanni)

„Minden nap alaposan elfáradtam, hiszen sokáig tartottak a programok, de akkor is azt mondhatom, hogy ennél jobb élvezést el sem tudok képzelni.” (Lendvai Zsanett)

„Innen is szeretném megköszönni ezt a sok-sok élményt, amit a projekthét keretein belül szerezhettünk. Mindannyian vittünk haza valamit, amit sosem felejtünk majd el.” (Miskolczy Dalma)

„Ez a 3 nap rengeteg fontos információt közölt velünk, ami megtanított minket arra, hogy a lényegtelennek tűnő problémának is súlya van, és hogy a gyermekek semmit sem csinálnak ok nélkül és minden problémának meg lehet találni a gyökerét a gyermekekben a megfelelő módszerekkel. Remélem én is hamarosan ilyen szinten értek majd a gyermekek nyelvén, és sok jót adhatok majd nekik a tudásom révén.” (Somogyi Zsófia)

Köszönetnyilvánítás

Ezúton köszönöm az Eötvös József Főiskola vezetésének a kutatócsoportba vetett hitét és bizalmát, mindazok munkáját, akik a Társadalmi igényekre reflektáló kutatócsoport eredményességéhez hozzájárultak, a programokon közvetlenül vagy közvetett módon részt vettek:

Agócs Andrea szociálpedagógus, mentálhigiénés szakember

Andrásovszky Réka német nemzetiségi tanító

Bakacsi Zita Eötvös József Főiskola, főiskolai adjunktus

Bakonyiné dr. Kovács Bea Eötvös József Főiskola, rektorhelyettes

Balázs Gábor Eötvös József Főiskola, informatikus

Bánhidi Andrea gyógypedagógus

Beck Laura grafológus

Becker Erzsébet Ady Endre Városi Könyvtár, könyvtáros

Bella Zita Eötvös József Főiskola, Hallgatói Szolgáltatói Irodai és

Sportirodai ügyintéző

Bérdi Kata csecsemő- és kisgyermeknevelő

Borsos Éva Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, egyetemi tanár
 Borszéki Szabolcsné Gábris Virág Eötvös József Főiskola, főiskolai tanársegéd
 Buzáné Pápai Mariann csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvópedagógus
 Czicze Andrea Eötvös József Főiskola, tanulmányi koordinátor
 Cselkó Teodóra Humánszolgáltató Központ, Szekszárd, családpedagógus, népijáték oktató
 Csilics Bernadett Eötvös József Főiskola, tanulmányi koordinátor
 Deutsch Szilvia Zita Pedagógiai Szakszolgálat, Baja, pszichológus
 Dömény Boglárka Eötvös József Főiskola, kommunikációs referens
 Dr. Babity Mária BMGYK és TEGYESZ, pszichológus
 Dr. Balogh Erika gyermekpszichiáter szakorvos
 Dr. Bohner-Beke Aliz főiskolai docens
 Dr. Bordás Sándor főiskolai docens
 Dr. Győrfi Tamás főiskolai docens
 Dr. Horváth Csaba főiskolai docens
 Dr. Kanizsai Mária főiskolai tanár
 Dr. Kiss Zoltán főiskolai docens
 Dr. Kosóczy Tamás főiskolai docens
 Dr. Paska Mihály kancellár
 Dr. Patocskai Mária főiskolai docens
 Dr. Somogyvári Ildikó Tolna Megyei Pedagógia Szakszolgálat, pszichológus
 Dr. Szilágyiné dr. Szinger Ibolya főiskolai tanár, rektor
 Dr. Sztanáné dr. Babics Edit nyugalmazott főiskolai tanár, professor, emerita
 Dr. Zalay Szabolcs főiskolai docens
 Géczy Dorottya főiskolai tanársegéd
 Gombkötőné dr. Kemény Krisztina főiskolai adjunktus
 Gyurkity Anikó pályázati ügyvivő szakértő
 Hal Melinda pszichológus
 Haraszi Tünde kancellári titkár
 Huszár-Samu Nóra főiskolai tanársegéd
 Hábelné Kocsis Éva tanító, fejlesztőpedagógus, nevelő gyermekotthonban
 Jánosi Zsófia tanító szakos hallgató
 Jelenics Mercédesz óvópedagógus, mozgás és képességfejlesztő lovasedző

Kecskés Nóra Eötvös József Főiskola, kommunikációs referens
Kiss Tiborné, Bajai Egyesített Bölcsődék intézményvezető
Kiss-Dala Mariann tanító
Kőnigné Rigler Szilvia csecsemő- és kisgyermeknevelő
Korsós Mónika szociálpedagógus, rehabilitációs kutyakiképző
Kovács Zita múzeumigazgató, művészettörténész, főmuzeológus
Kőváriné Pohlen Mária nevelőszülői tanácsadó
Krasznai Noémi tanár
Ladányi Éva kutatási asszisztens
Liskáné Svetz Andrea tanító, tanár
Lőrincz József játékkészítő, mérnök
Lovász Hajnalka meseíró
Markó Dorina óvópedagógus
Mátyás Zoltán informatikus
Nagy-Czirok Anita pályázati ügyvivő szakértő
Nagy Kinga óvópedagógus, volt hallgatónk
Nagyné Bálint Ildikó intézményvezető-helyettes
Ottmár Attila Baja Város Művészeti Vezetője
Pálffy Tímea pályázati asszisztens
Paszterkó Ilona pszichológus
Pethő Attila intézményvezető
Péva István pályázati asszisztens
Radnai Teréz Mozaik Tankönyvkiadó területi referens
Simonné Bús Judit védőnő
Somogyi Zoltánné Tolnai Krisztina gyermekotthon-vezető
Székely Csilla örökbefogadási tanácsadó
Szettele Katinka tudományos segédmunkatárs
Simonné Bús Judit védőnő
Szekulity Livia rektori titkársági referens
Szendes Biana óvoda-vezető
Szilaski Mária tanár
Takácsné Kovács Katalin gyermekvédelmi asszisztens
Taskovicsné Simity Mária gazdasági igazgató
Teffnerné Schweitzer Magdolna tanító, fejlesztőpedagógus, nevelő
gyermekotthonban
Tili Klaudia tanító, nevelő gyermekotthonban
Tomaskovity Józsefné intézeti előadó
Török Tímea gyógypedagógus
Tóth Szidónia pályázati asszisztens
Tóth Zsófia óvópedagógus

Varga Nikolett hallgató
Végel Gyöngyi pályázati referens
Vidéki Péter tanár
Völgyesi Vanda Katalin DSGM szakgyógytornász
Vörös Zsuzsanna tanító, mentorpedagógus
Weitz Teréz tanár

Továbbá köszönet a pályázat és a programok szervezéséhez, lebonyolításához nyújtott munkájukért a Tanulmányi és Felnőttképzési Csoport, a Gazdasági Igazgatóság és a Műszaki és Üzemeltetési Csoport munkatársainak.

Dr. Bíró Violetta
projektelelem-vezető

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS JÓ GYAKORLATAI AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN

© Bíró Violetta, 2020
© Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2020

A Eötvös József Főiskolai Kiadó
kiadása

Felelős kiadó
Szilágyiné Szinger Ibolya,
az Eötvös József Főiskola rektora

Technikai szerkesztés, nyomdai előkészítés:
Bordás Sándor

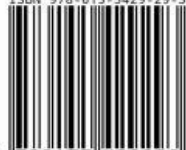
ISBN 978-615-5429-29-3
ISSN 2630-8657

Az Eötvös József Főiskola 2017-ben sikeresen pályázott az EFOP-3.6.1-16-2016-00025. számú pályázat elnyerésére, ezzel lehetőséget kapott az elmúlt három évben számos innovatív kezdeményezés megvalósítására.

A főiskola minden hallgatója számára igyekeztünk olyan programokat, tanulási, fejlesztési lehetőségeket kínálni, amelyek biztosítják a szakok feletti rálátást a gyermekek fejlődési menetére, ugyanakkor szakspecifikus kérdésekre is mutattunk módszereket, külön a tanító, az óvodapedagógus és kisgyermeknevelő szakos hallgatóknak. A pályázat forrásai-ból lehetőséget kaptunk arra, hogy a képzésbe fejlesztő pedagógus, drámapedagógus, pszichológus kollégát vonjunk be, jó gyakorlatokat ismerjünk meg, alternatív, innovatív pedagógiai módszereket próbáljunk ki, s a képzési programot, ha nem is egészében, de részleteiben kiegészítsük azokkal a tartalmakkal, módszerekkel, amelyeket hatékonyabbnak ítéltünk. Ehhez mozgósítottuk belső erőforrásainkat, oktatóinkat és külső szakmai kapcsolatainkat. Olyan szakembereket hívtunk elsősorban Baja város és térsége pedagógia intézményeiből, de más intézményekből is, akik szakmájukban nagy tapasztalattal rendelkeznek. Ezzel kapcsolati tőkét is kovácsoltunk, önmagunk és a hallgatók számára, erősítettük a főiskola térségi hálózati beágyazottságát, bepillantást engedtünk szakmai életébe, törekvéseibe. Növeltük intézményünk ismertségét, s remélem a pedagógus hivatás népszerűségét is. Létrehoztunk egy olyan projektprogramot, amely az alapképzést kiegészítve emelt szintű szakmai módszertani ismereteket nyújt, fenntartható és továbbfejleszthető. Megrendeztük a Befogadó iskola/Befogadó óvoda Nemzetközi Tudományos Konferenciát, melynek előadásai minden pedagógus számára elérhetők, eredményeinket, a jó gyakorlatokat részben jelen kötetben publikáltuk.

Kanizsai Mária

ISBN 978-615-5429-29-3



9 786155 429293

SZÉCHENYI 2020



Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE