

Üdvözet az olvasónak!

Szociális kompetencia

A pedagógusok szerepe a szociális készségek fejlesztésében

DR. ZSOLNAI ANIKÓ

A nemzetközi pszichológiai és pedagógia kutatások közel 40 éve foglalkoznak a szociális kompetencia mint a társas viselkedést meghatározó pszichikus feltételrendszer különböző összetevőinek életkori, nemek szerinti és kulturális sajátosságaival, a viselkedést meghatározó személyiségjellemzők és a környezeti tényezők közötti kölcsönhatással, valamint a viselkedés iskolai és iskolán kívüli fejlesztési (pozitív irányú változtatásának) lehetőségeivel (pl. *Van Der Zee, Thijs és Schakel, 2002; Shin An és Cooney, 2006*).

Az elmúlt másfél évtizedben Magyarországon is egyre több a szociális összetevők (elsősorban a képességek és a készségek) működésére, a környezet-személyiség közötti kapcsolatra irányuló kutatás (pl. *Zsolnai, 1995; 1998; Nagy, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005; Zsolnai és Kasik, 2007*), megindult a szociális fejlődést segítő programok kidolgozása és néhány esetben azok hatásvizsgálata (pl. *Konta és Zsolnai, 2002*), ám ezek száma a mai napig csekély a külföldi vizsgálatok és programok számához képest.

SZOCIÁLIS KOMPETENCIA

A szociális kompetenciát általában a szociális készségek, képességek, szokások és ismeretek komplex rendszerének tekintik. Argyle (1999) meghatározásában a szociális kompetencia egy olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást el tudjuk érni. Hasonló ehhez Schneider (1993) megközelítése is, miszerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedés végrehajtására, ezzel elősegítve személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse. Rose-Krasnor (1997) a szociális kompetenciát úgy definiálja, amely a szervezett viselkedések eredményeként az emberi interakciók hatékonyságát biztosítja. Szerinte a szociális kompetencia sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedésekből és motivációkból áll, amelyek elsődlegesen az egyéntől függenek. Modelljében a gyerekek értelmi, motoros és érzelmi készségeinek fejlődése elősegíti a szociális képességek minél szélesebb körű növekedését.

Nagy József (2000) szerint a szociális kompetencia a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer, amely szociális motívumokból és szociális képességekből épül fel.

A szociális motívumrendszer funkciója a szociális lét fenntartása, működtetése. Átfogó motívumai a szociális életprogramok, ambíciók, meggyőződéssé fogadott normarendszerek. Ezek öröklött motívumfajtái a szociális rutinok (például a mosolyfelismerő mechanizmus), a magatartási hajlamok (például az utódgondozási hajlam) és a tanult motívumfajtái: a magatartási rutinokba, szokásokba kötött motívumok, a szociális

attitűdök és meggyőződések, az adoptált és ismert szociális értékek (Nagy és Zsolnai, 2001).

A szociális képességrendszer komplex és egyszerű képességekből, a képességek komponenseiből: készségekből, rutinokból, ismeretekből szerveződik. Míg a szociális képességrendszer feltehetőleg féltucatnyi komplex képességgel működik, addig a szociális készségek száma több százra tehető. A szociális viselkedés hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától, fejlettségétől. Minél gazdagabb ez a készlet, annál nagyobb az esély arra, hogy az aktuális helyzet megoldását hatékonyan segítő készség aktivizálódjon (Zsolnai, 1995).

SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK

A szociális kompetencia tartalmát kutató szakemberek abban egyet értenek, hogy a szociális készségek együttes birtoklása meghatározó a szociális viselkedés kivitelezésében. A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék (Trower és mtsai, 1978). Nagy József (2000) szerint a szociális készségek „viselkedéstechnikai eszközök,” olyan tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. Gresham és Elliott (1993) a szociális készségek alapvető jellemzőit a következőképpen határozzák meg:

1. A szociális készségeket tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el.
2. A szociális készségek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat tartalmaznak.
3. A szociális készségek lehetővé teszik a hatékony és megfelelő viselkedést illetve reakciót mások viselkedésére.
4. A szociális készségek szituációfüggők, s hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó elvárások és követelmények.

SZOCIÁLISKÉSZSÉG-FEJLESZTŐ TECHNIKÁK

Az egyes szociális készségfejlesztő programok bevezetése előtt sokféle szempontot kell mérlegelni, hogy azok minél inkább „személyre szabottak” legyenek. Fontos szempont a csoport nagysága és stabilitása, mivel ez befolyásolja, hogy milyen és mennyi szociális élmény éri a gyereket. Az sem mindegy, hogy mekkora a fluktuáció a csoportban, hisz ez károsan hat a szorosabb kapcsolatok, barátságok kialakulására. A foglalkozások gyakorisága és tartalma is lényeges szempont. Vannak olyan készségfejlesztő technikák, amelyek sikeresen alkalmazhatók iskolai keretekben, a tanítási gyakorlat során, de vannak olyan foglalkozások is, amelyeket önálló egységekként kell az egyes tantárgyak közé beépíteni. Ezeknek rövidnek és gyakoriaknak kell lenniük, például kisiskolások esetében elegendő heti három alkalommal tíz perc erre a célra (Fülöp, 1991). Ezen kívül vannak olyan

készségfejlesztő technikák is, amelyeket tanórán kívüli formában, például egy-egy napos tréning alkalmával szoktak alkalmazni (Sütőné, 2003).

A gyerekek szociális készségének fejlettségét is meg kell állapítani egy program bevezetése előtt és után. Ezeket az információkat a következő módszerek segítségével lehet megszerezni: tanári kérdőívek és interjúk, a gyerekek viselkedésének megfigyelése, szociometriai értékelés, szociálisprobléma-megoldó feladatok. Ez utóbbi azért lényeges, mert nemcsak arról szerzünk tudomást, hogy egy gyerek mit csinál, hogyan viselkedik, hanem arról is, hogy mit tud. Ezek a tesztek a gyerekek interperszonális problémamegoldó készségét mérik (pl. Spivack és Shure, 1976).

A begyűjtött információk alapján meg lehet állapítani, hogy egy csoporton, osztályon belül ki tekinthető szociálisan sikeresnek és sikertelennek. A szociálisan sikertelen gyerekek hajlamosak az engedetlenségre és az agresszivitásra, nehezen viselik a korlátozásokat, sokszor támadóan lépnek fel társaikkal szemben, s ezáltal még inkább elutasítják őket a többiek. Ennek viszont az lesz a következménye, hogy sokkal kevesebb esélyük van a helyes, elfogadott viselkedési formák megtanulására. A kirekesztettség még agresszívebbé teszi őket, s így teljesen magányossá válnak. Ezzel szemben a szociálisan sikeres gyerekekre az a jellemző, hogy odafigyelnek másokra, egyetértenek a többiekkel, kinyilvánítják a másik iránti ragaszkodásukat, elfogadják társaikat. Ezek a gyerekek is agresszívek akkor, ha a szituáció úgy kívánja, de míg ők ezt csak mint egy lehetséges alternatív megoldást alkalmazzák, a fejletlen szociális készségű gyerekek nem ismernek más alternatív viselkedési formát. Sikeres társaikkal ellentétben hajlamosak egocentrikussá válni (Dowling, 2001).

A kapott információk ismeretében kezdődhet meg a szociáliskészség-fejlesztő program kipróbálása, amelyek a következő technikákat használják leggyakrabban:

1. modellnyújtás,
2. problémamegoldás,
3. megerősítés,
4. szerepjáték,
5. történetek megbeszélése.

A tanítás során a *modellnyújtás* – a kívánt viselkedés bemutatása – nagyon hatékony, mivel általa a megkívánt magatartás minden mozzanata jól illusztrálható. A megfelelő szociális viselkedés bemutatható egy másik személy által, filmek segítségével vagy akár írásos szöveg alapján is. A modellnyújtás sikerességét nagyban fokozza, ha a modell felhívja a gyerekek figyelmét a bemutatott szociális készségre és elmagyarázza alkalmazásának hasznosságát. A hatékonyságot növeli az is, ha ezt követően megkéri a résztvevőket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Ez ugyanis módot ad arra, hogy az új viselkedési formát begyakorolják. A modellnyújtás tehát erőteljes eljárás, amely könnyen megvalósítható a pedagógus számára is. Természetesen akkor működik jól, ha ő maga is birtokolja azokat a készségeket, amelyeket modellálni kíván. Ezért fontos, hogy olyan készségfejlesztő programokban például esetmegbeszélő találkozásokon, önismerteti tréningeken vegyenek részt, amelyek felkészítik őket a helyes viselkedés bemutatására/illusztrálására.

A *problémamegoldás* módszerét akkor tudja alkalmazni a pedagógus, ha konfliktus, vita keletkezik az osztályban. Ekkor az a leghelyesebb, ha a tanár időt szán a probléma közös megvitatására. A kapott tanulói válaszok felhasználásával megindul a konfliktus feloldásának módja. Az első lépésben a gyerekekkel közösen azonosítani kell a kialakult problémát majd ezt követően meg kell keresni a helyes megoldást, hogy mit kellett volna másképpen csinálni. Gyakori, hogy ilyen helyzetekben a pedagógusnak modellt kell nyújtania, mintha a vita egyik résztvevője (gyerek) lenne, és egy másik gyerekekkel el kell játszania a lehetséges megoldást. Végül a konfliktusban részt vevő gyerekeknek maguknak is ki kell próbálniuk a megoldást.

Számos bizonyíték áll rendelkezésünkre arról, hogy a *megerősítésnek*, a jutalmazásnak, dicséretnek milyen nagy szerepe van a viselkedés befolyásolásában (Bandura, 1977). Ismert az is, hogy a materiális és a szociális jutalmazás illetve büntetés közül a szociális megerősítés a leghatékonyabb. Bandura nyomán az is világossá vált, hogy a helytelen megerősítés milyen következményekkel járhat. Az a gyerek, aki helyes szociális viselkedéséért nem kap megfelelő megerősítést szüleitől és társaitól, leszokik annak alkalmazásáról. Súlyos problémát jelent az is, ha a gyerek olyan nem kívánatos szociális magatartásokért kap megerősítést, mint az agresszivitás vagy a gorombaság. A megerősítés nagyon fontos része a különböző szociális készségfejlesztő tréningeknek, de használata csupán szükséges, de nem elégséges feltétele a kívánt magatartásváltozások megjelenésében.

A *szerepjáték* rendkívül alkalmas az empátia és a proszociális magatartás fejlesztésére. A játékszituáció megbeszélése és a szerepek kiosztása után minden szereplőnek arra kell törekednie, hogy minél életszerűbb legyen a játék. Azok a gyerekek, akik megfigyelik a játékot, visszajelentést adnak társaik magatartásáról. Miután egy helyzetet eljátszottak, szerepcsere történik, s így mindenki lehetőséget kap arra, hogy beleélje magát a másik helyzetébe. A programban részt vevők minden egyes alkalommal konkrét házi feladatot kapnak, amely természetesen kapcsolódik az előző szerepjátékban előkerült készség gyakorlásához. A következő találkozáskor mindig először a házi feladat megbeszélése kerül sor. Ha szükséges, megismétlik a nehézséget okozott szituációkat, s így begyakorolják az alternatív stratégiákat.

A *történetek megbeszélésekor* olyan helyzeteket ismernek meg a gyerekek, amelyekben az elsajátítandó készségek szerepelnek. Az ezt követő megbeszélés pedig lehetőséget ad a hallottak értelmezésére, elemzésére.

A felsorolt technikák egyedüli alkalmazása elég ritka a különböző szociális készségfejlesztő programokban, hisz együttes hatásuk jóval több eredménnyel jár. Jó példa erre az a program (Rinn és Markle, 1979), amelyben általános iskolás korú tanulók vettek részt hat héten keresztül kiscsoportos (4–5 fős) foglalkozásokon, s amely főként az önki-fejezési és az asszertív készségek fejlesztésére irányult. A kiscsoportos tréning során minden egyes készséget különböző szituációkban, különböző technikák segítségével tanították meg a gyerekeknek. Első lépésben a vezető mindig elmondta, hogy melyik készséget fogják tanulmányozni, majd ismertette ennek menetét. Ezt követően megkérte a gyerekeket, hogy ismételjék el saját szavaikkal a hallottakat. Ha a gyerekek megakadtak, segített nekik a helyes sorrend felsorolásában. Ezután az elsajátítandó készség bemutatása következett. Különböző szituációk fölolvása révén a helyes viselkedés modellezésére

került sor. A helyes magatartás bemutatását a megbeszélés követte, amelyben a vezető fölhívta a gyerekek figyelmét a látott készség alkalmazásának fontosságára, majd megkérte őket, hogy ismételjék meg a bemutatott viselkedést. Eközben állandóan dicsérte a viselkedés egyes elemeinek korrekt utánzását. Ha szükséges volt, a következő szavakkal korrigálta a látottakat: „*Nagyobb hatást érnél el, ha egyenesen a szemébe néznél*” (Rinn és Markle, 1979. 121. o.). Természetesen ez csak egy kiragadott példa abból a sorból, amelyek a felsorolt technikák valamilyen variációját alkalmazták a szociális készségfejlesztés során.

PEDAGÓGUSOK SZEREPE A SZOCIÁLIS KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉBEN

Hogyan válhat egy pedagógus jó szociáliskészség-fejlesztő szakemberré? Fejlett szociális kompetenciával rendelkező embereket ugyanis csak az tud nevelni, aki maga is fejlett szociális kompetenciával rendelkezik, és ismeri azoknak a pszichológiai folyamatoknak a természetét, amelyekben a szociális kompetenciát alkotó komponensek alakulnak, növekednek. Emellett alkalmazni tudja azokat a módszereket és eszközöket, amelyekkel a szociális kompetencia fő alkotóelemei, a szociális készségek és képességek hatékonyan fejleszthetők.

1. A pedagógiai munkában kiemelt jelentősége van az empátiának. Az *empátia* az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló beleérző képesség, amely a másik fél érzéseinek a megértése és a lehető legpontosabb visszajelzése. Ez utóbbi azt jelenti, hogy nemcsak passzívan figyelünk a másokra, hanem megértjük azt, hogy hogyan érez, hogyan látja a világot.
2. A *kongruencia* a tanár személyiségét mélyen érintő követelményeket ír elő, mert azt az önazonosságot jelenti, amelyben az önfogadás és az értékeinkben való bizonyosság fejeződik ki. Az a pedagógus hiteles, akinek a verbális és nem-verbális kommunikációja összhangban van. A pedagógiai hatékonyság szempontjából erre azért van szükség, mert csak a hiteles tanár tudja diákjaival elfogadtatni magát. Sajnos a pedagógusokra gyakran éppen ennek ellenkezője, az inkongruencia jellemző, ami sémák szerinti és sablonszerű viselkedést jelent a különböző interakciós folyamatokban.
3. Számos más pedagógiai képesség is szükséges az eredményes szociáliskészség-fejlesztéshez. Ezek közül legfontosabb a *kommunikáció*. A kommunikációs ügyesség azt jelenti, hogy a „pedagógus a kommunikációs modell mindkét szerepében (üzenő, befogadó) hatékony tud lenni. S meg tudja teremteni azt a kontextuális feltételrendszert, amiben mód van a tiszta kommunikációra” (Sallai, 1996. 47. o.).
4. A pedagógusnak gazdag viselkedérepertoárra van szüksége a hatékony fejlesztéshez, a megfelelő kiválasztásának és alkalmazásának pedig a *gyors helyzetfelismerés* és a *konstruktív helyzetalakítás képessége* a feltétele. A tanárnak mindig át kell látnia a helyzetet, a lehetséges választási módokat és ezek következményeit.
5. A pedagógiai tevékenység fontos velejárói a különböző konfliktusok. A témával foglalkozó szakirodalom által ajánlott *konfliktus-megoldási módokra* az

erőszakmentesség és a kreativitás jellemző. Gordon (1989) nyomán három konfliktus-megoldási módszert szoktak megkülönböztetni a tanár-diák kapcsolatban. Az első esetben a tanár kerül ki győztesként a kialakult konfliktusból, a második esetben viszont elfogadja, hogy az legyen, amit a gyerekek akarnak, tehát vesztesként kerül ki a konfliktusból. A konfliktusmegoldás vereség nélküli módszere a harmadik lehetőség, amikor nincsen vesztes, olyan megoldás keresése a cél, ami mindkét félnek megfelelő, elfogadható.

6. Igen fontos a szülőkkel, a tanulókkal, a kollégákkal való *együttműködés* képessége is. Ennek fontos összetevője a mások véleményének az elfogadása, a kompromisszumra való hajlandóság.
7. Végül meg kell említeni a *pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képességét*. Ennek a képességnek a megléte feltétlenül szükséges a kellő korrekciók megtételéhez, valamint a pedagógus önfejlődéséhez.

Felhasznált irodalom:

- Argyle, M. (1999): The development of social coping skills. In: Frydenberg, E. (szerk.): *Learning to cope*. Oxford niversity Press, New York.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Dowling, M. (2001): *Young children's personal, social and emotional development*. SAGE Publication. Inc. London.
- Fülöp, M. (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 3. 49–58.
- Gordon, T. (1989): *A tanári hatékonyság fejlesztése. T.E.T.-módszer*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Gresham, F. M. and Elliot, S. N. (1993): *Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training*. The Haworth Press.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9.
- Konta, I. és Zsolnai, A. (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy, J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy, J. és Zsolnai, A. (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Bp. 251-269.
- Nagy, J. (2002): Szocialitás. In: Nagy József (szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOSKSZI, Budapest.
- Rinn, R. C. and Markle, A. (1979): Modification of social skill deficits in children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and practice in social skills training*. Plenum Press, New York.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6. 111-135.
- Sallai É. (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens' social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.

- Shin Ann, J. és Cooney, T. M. (2006): Psychological well-being in mid to late life: The role of generativity development and parent-child relationships across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 30. 410–421.
- Spivack, G. and Shure, M. B. (1976): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. Jossey Bass, London.
- Sütőné Koczka Ágota (2003): *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Iskolapszichológia, 26. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- Trower, P., Bryant, B. and Argyle, M. (1978): *Social skills and mental health*. University of Pittsburg Press, Pittsburg.
- Van der Zee, K., Thijs, M. és Schakel, L. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16. 103–125.
- Zsolnai Anikó (1995): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai, Szemle*, 1. sz. 68–74.
- Zsolnai Anikó (1998): A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 187–210.
- Zsolnai, A. és Kasik, L. (2007): *Developmental level of social skills at the age of 7, 9 and 11* (presentation). 12th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). August 28 – September 1, 2007 in Budapest, Hungary.

Szociális kompetenciák az óvodában

DR. SZARKA JÚLIA

1971. Óvodai nevelés programja (ÓNP)

Ebben a *közösségi nevelés* – vélhetően és remélhetően – nem csak a korszak ideológiai hátterének megfelelő alapfeladat (a gondozás, a játék, munka, tanulás mellett), tehát fontossága nem csak az ott alaposan kifejtett és részletezett teendőkben mutatkozik meg.

1996. Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP)

Ebben az *érzelmi nevelés és szocializáció biztosítása* jelenik meg az óvodai nevelés általános feladatai között, az egészséges életmód kialakítása és az értelem fejlesztése mellett, viszont a három terület közül ezt fejteti ki a leginkább részletesen.

2009. ???

Ha mostanában születne valamilyen újabb óvodai dokumentum, abban bizonyára a *szociális kompetenciák* fogalma említődne, valószínűleg bőven és hasonlóan elemezve a végzendő feladatokat.

Ebben a kis összefoglalóban nem az utóbbi 40 év változásaira szeretnénk felhívni a figyelmet, de tanulságos, hogy napjaink divatos „kompetencia” szava nem jelenik meg a fentebb említett dokumentumokban. Vélhetően a 2003-as újabb NAT hatására az óvodákban is elindult a kompetenciafejlesztés, amelyet egy speciális programcsomag

létrejött is jelzett. A *Kompetenciaalapú óvodai programcsomag* (Bakonyi A. - Kovács E., 2006) szellemiségét áthatja a kompetencia fogalma, kiemelten az óvoda-iskola átmenetének és az integráció (együttnevelés sajátos nevelési igényűekkel) kezelésében. Az óvodapedagógián belül maga a programcsomag is új fogalom, amelynek kettős jelentéstartalma van. Egyrészt egyes elemei részenként illesztve is felhasználhatók szinte bármely legitim helyi nevelési programhoz, másrészt – nevének megfelelően – teljességében is használható.

Mielőtt bárkiben is hiányérzet vagy lelkiismeret-furdalás keletkezne, érdemes azzal a szemlélettel is azonosulnia, hogy a kompetenciafejlesztés fogalmának bevezetése teremtett egy olyan új pedagógia paradigmát, mely újraértelmezi azokat a korábbi készség-, képesség- és személyiségfejlesztési célokat és feladatokat, melyek a pedagógusképzést és a pedagógusok mindennapi tevékenységeit meghatározták. A kompetenciafejlesztés szemléletbeli változást is igényel a pedagógustársadalomtól, ugyanakkor látni kell, hogy azok a pedagógusok, akik eddig is az egyéni sajátosságukat figyelembe véve és változatos módszertani stratégiákkal fejlesztették neveltjeiket, ők már ezt az utat járták ösztönös-tudatos pedagógia érzékkel. (Pompor, 2008)

Ezért is tanulságos átgondolni a kompetencia, majd a szociális kompetencia lényegét, és a fejlesztés óvodai lehetőségeit.

A kompetencia egy brüsszeli ajánlás szerint „...adott helyzetben megfelelő tudás, készségek és hozzáállás örvözete”. Tehát olyan személyes tulajdonságok megléte, melyek eredményeként egy adott munkakörben (esetünkben egy óvodai, pedagógiai helyzetben) egy munkatárs (esetünkben a gyermek) valamilyen magatartás alapján értékelhető, előre meghatározott kritériumok szerint jó vagy kiváló teljesítményt nyújt. Szándékosan maradt a mondatokban a munkakör és a munkatárs szó, hiszen egy másik, de feltétlenül külön tanulmányt érdemel(het) az óvodapedagógusok – nem csak – szociális kompetenciája. Természetesen a gyermekkel végzett feladatok, fejlesztések kapcsán és közben nem lehet megkerülni, hogy éppen az óvodapedagógus, mint modell, hogyan is közvetíti a saját szociális kompetenciáit a gyerekek felé. (Némileg egyszerűsített példa lehet, hogy nehéz egy olyan óvodai csoportban a veszekedéseket csitítani, ahol a kollegák maguk is gyakorta vitáznak, de az „elhallgatások” is tudnak káros mintát nyújtani.)

Azok a területek, amelyekben az óvodapedagógusnak mindenképpen kompetensnek kell lennie, az *Alapprogramban* mint az „óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai” jelennek meg. Ezekben (játék – vers, mese – ének, zene, énekes játék – rajzolás, mintázás, kézimunka – mozgás – a külső világ tevékeny megismerése – munka jellegű tevékenységek – tanulás) a nevelési területek csak elméletileg elkülönültek, tehát az óvodában komplex nevelés folyik, vagyis a tárgyi koncentráció elvének megfelelően egységet alkotnak. A nevelési cél a gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság ébrentartása és kielégítése, a kreativitás előtérbe helyezése és a kompetenciaézés kialakítása, fenntartása. A korábban említett, általános óvodai feladatok közül (ÓNOAP, 1996) az érzelmi nevelés és szocializáció biztosításában ezen tevékenységi területek mindegyikének szerepet kell vállalnia, mert ezek egyben a szociális kompetenciák kialakítási lehetőségei is.

A szociális kompetencia a szociális megismerés, a szociális motívumok, a társas készségek, képességek, a társas viselkedés komplex rendszere, aminek következtében

sikeresek lehetünk az interperszonális kapcsolatokban. Vannak öröklött és tanult összetevői. A kompetenciák fejlődésében a kortársak és a felnőttek egyaránt részt vesznek. (Nagy és Zsolnai, 2001)

Igen bőséges kutatása és szakirodalma van a szociális kompetencia elemeinek (pl. viselkedés, kommunikáció, kötődés, csoportviselkedés, érdekérvényesítés). Változó számú és megközelítésű a kompetenciát meghatározó, ún. szociális készségek (pl. reakciók, nyitottság, barátságosság, elfogadás, aktív közreműködés stb.) és érzelmi készségek (pl. érzelmek kifejezése és szabályozása, a verbális és a nem verbális kommunikációs jelzések, saját és mások érzelmi állapotának megértése, mindez szoros összefüggésben a kognitív fejlődéssel!) skálája, melyek közül az óvodára kiemelten jellemzőket érdemes átgondolnunk.

A kompetencia-fejlesztést természetesen többféle befolyásoló tényező határozhatja meg:

- az egyén személyisége,
- a családi szocializáció,
- a nevelési-oktatási intézmények.

Ha nem is közvetlen témánk, de itt is ki kell emelni, hogy a kisgyermekkori szocializáció fő színtere a család. Az itt kialakult érzelmi kapcsolatok, a szülők által nyújtott minták és értékek, a szülők szociális kompetenciája, az anya-gyermek közötti kötődés közvetlenül hat a gyermek szociális fejlődésére. Közülük az anya-gyermek közötti kötődés határozza meg leginkább, hogy milyen lesz a gyermek szociális viselkedése a későbbiekben, ez alapozza meg a szociális kompetencia fejlődését. (Lázár, 2005)

Vizont a kutatási eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy az intézményes nevelésnek a jelenleginél jóval nagyobb szerepet kell vállalnia a társas viselkedés fejlődésének segítésében, egyik legfontosabb feladata a szociális kompetencia folyamatos fejlesztése, a társadalmi beilleszkedéshez, a boldoguláshoz szükséges szociális összetevők megfelelő működésének tudatos segítése.

Az elmúlt tíz évben végzett magyar és külföldi pszichológiai kutatások eredményei alapján a szociális kompetencia-összetevők életkori alakulásának meghatározásakor elengedhetetlen az érzelmi kompetencia működési sajátosságainak a figyelembe vétele. Az érzelmi kompetencia fejlődése szintén nagymértékben befolyásolja a szociális összetevők fejlődését, valamint a szociális komponensek fejlettsége is hatással van az érzelmi kompetencia alakulására.

Ezért is tartja összetartozónak az óvodai *Alapprogram* az érzelmi biztonság és szocializáció biztosítását, és ezeket a célokat tűzi ki:

- az érzelmi biztonság kialakítása az otthonos, derűs, szeretettelgi légkörrel,
- az óvodapedagógus – gyermek pozitív kapcsolatának kialakítása,
- a gyermek – gyermek kapcsolatot jellemző pozitív töltés,
- a közös élményekre épülő közös tevékenységek gyakorlása.

Minden tevékenységi terület (korábbi elnevezésében a „foglalkozás”) kihat a társas kapcsolatok alakulására.

Az óvodások társulásainak jellemzői

- Rokonszenvi/ellenszenvi viszonyulások, aktuális érdekek, külső jegyek alakítják (nem győzi az óvónő hallgatni és békíteni akár egy órán belül a barátok változását, a vitákat);
- Az együttlét kezdetben gyorsan változik és rövid ideig tart, később tartósabb, szorosabb kapcsolatok jönnek létre (az egyedül serteperelő kicsi pár hónap múlva alig várja, hogy reggel megérkezzen az ugyanolyan ruhában vagy játékkal érkező társ),
- Megfigyelhető a nemek szerinti elkülönülés (a kezdetben boldogan akár anyaszerepet is játszó fiúkat alig lehet rábeszélni, hogy a körjátékban ne mindig egymással akarjanak táncolni);
- A párkapcsolatok lányoknál gyakoribbak és tartósabbak, de a lányok csoportképződése lassabban történik és képlékenyebb (csak győzze az óvó néni vagy bácsi csitítani az egymással játszani nem akaró lányokat).

A közösségi nevelés alapelve, hogy a gyermek találja meg helyét a közösségben. Nevelési cél, hogy igényévé váljék a csoporttal való együttműködés, ugyanakkor – ha arra van igénye – egyedül is tevékenykedhessen. Ilyenkor a többiek alkalmazkodnak hozzá. A társas kapcsolatok alakulásának legfőbb eszköze a játék, ezt követik a közös tevékenységek, a közösen végzett feladatok, a különböző szervezeti keretekben megvalósuló tanulási formák.

Ennek érdekében leginkább a közösségi érzés kialakítására kell törekednünk. Ez nem csak beilleszkedést jelent, hanem a közösséghez való tartozás igényét is. Például a közösen végzett játékok közösségi jellege e téren sok fejlesztési lehetőséget biztosít, a gyerekek baráti érzése is fejlődik, oldódhatnak a gátlások, az alkalmazkodó képességük, szabálytudatuk is csiszolódik. Tudomásul kell venniük, hogy időnként le kell mondaniuk saját elképzeléseikről, vágyaikról a közösség vagy egy társuk érdekében (pl. a körjátéknál nem azt a fejdíszt kapja, amelyiket szeretné, vagy nem az a játék következik, amit szívesen játszana, vagy nem ő kerül a középpontba, mert társa még egyszer sem szerepelhetett).

A játékok gyakorta szerves része a szerepcseré, a párválasztás. Ilyenkor kimutatják egymásnak szeretetüket, megtapasztalják, milyen érzés mások szeretetét élvezni, illetve örömet szerezni. A párbeszéd játékok társadalmi szokásokat elevenítenek fel, melyekben gyakorolják a társalgás menetét, köszönési formákat, tapasztalatot szereznek társadalmi elvárásokról.

A mesék-versek-zenék hallgatása megragadják a gyermekek érzésvilágát, a közösen átélt emóciók az együvé tartozást erősítik, ugyanakkor rácsodálkoznak a mű szépségére is. Ezek az átélt érzelmek nem csak a másik személyiségének megértését segítik, hanem az alkalmazkodó-képesség fontosságát is tudatosítják.

Külön is szólni kell a *mesé* szerepéről és jelentőségéről a helyes szociális viselkedés kialakításában. A mesék és történetek, olvasmányok gazdag tárháza bőségesen ad alkalmat a helyes és helytelen szociális viselkedések értelmezésére, elemzésére. A gyerekek nagyon szívesen azonosulnak egy-egy mesehőssel, magukénak vallják azok tulajdonságait és tetteit. A pozitív és a negatív mesefigurák egyaránt alkalmasak a szerepjátékra, a

„más bőrébe bújás” pedig igen jó lehetőség a különböző érzelmek és attitűdök közvetítésére és értelmezésére. Sajnos a mesélés az iskolában szintén visszaszorul, pedig a kisiskolás gyerekeknek igen nagy igényük lenne rá, a pedagógusoknak pedig igen jó eszközt kínálna számos kialakítandó szociális készség gyakoroltatására. (Zsolnai, 2006)

Az óvodapedagógus-gyerek kapcsolat jellemzői

- Az óvónő részben átveszi az anya szerepét (ebben nem lehet eléggé hangsúlyozni gyermekek reggeli fogadásának fontosságát, vagyis legyen az óvónőnek minden „nehezen” érkezőhöz egy kedves szava, egy játéköltete, egy simogató-lovagoltató mondókája, dala);
- Azonosulási mintaként szolgál, személyiségével, viselkedésével, nevelői attitűdjével, stílusával formálja az egész közösséget, a társas kapcsolatokat (az öltözékétől a kommunikációján át a szülőkhöz és kollegákhoz való viszonyáig).

A pedagógushoz való viszony formálásában a pedagógus szervező, vezető és értékelő tevékenysége valósul meg. A gyermekek igyekeznek a pedagógus dicsérő szavait kiérdemelni, így fokozatosan hozzászoknak a kööttségek és a pedagógus irányító szerepének elfogadásához. A pedagógus tevékenységének lényege az, hogy *modell*. Az óvónő olyan meleg légkört tud kialakítani, amelyben következetességgel, igazságos vezetéssel olyan pozitív viszonyulást alakít ki a gyermekben, amely később a tanító elfogadását is elősegíti. Az óvónő közreműködésével megtapasztalt élmények erősítik a pedagógus személyéhez való érzelmi kötődést, és több olyan szituáció fordul elő, amikor a pedagógusnak kijáró tiszteletadási formákat gyakorolják. (Hegyi I., 1996)

Az óvodapedagógus jellemzői

- Fejlett szociális kompetenciájú embereket csak az tud nevelni, aki maga is fejlett szociális kompetenciával rendelkezik, és ismeri azoknak a pszichológiai folyamatoknak a természetét, amelyekben a szociális kompetenciát alkotó komponensek alakulnak, növekednek. Emellett alkalmazni tudja azokat a módszereket és eszközöket, amelyekkel a szociális készségek és képességek hatékonyan fejleszthetők.
- Empatikus, önzetlenséggel bír (kongruens), hatékonyan üzenő és befogadó kommunikációjú, gyors helyzetfelismerő, konstruktívan helyzetalkotó és elemző legyen! (Sallai, 1996)

A gyermek fejlődésének alapja, hogy féltő, óvó, gondoskodó szeretet, folytonos, stabil biztonság vegye körül. Egyéni, differenciált bánásmód szükséges a személyes, bensőséges kapcsolat kialakításához, amely minden gyermeket megillet.

Az óvodáskorú gyermek magatartását érzelmei befolyásolják, ezért fontos, hogy a többi gyermekkel és a felnőttekkel való kapcsolataiban pozitív, kedvező hatások, élmények ériék. Nevelési cél, hogy a gyermek az óvodapedagógusokban és az óvodában dolgozóknál társra, ha kell, természetes támaszra találjon.

A gyermek számára biztonságot nyújt a megalapozott és következetes, ám rugalmasan kezelt szokásrendszer, amely segíti őt abban, hogy a körülötte lévő szűkebb és tágabb

környezetben az emberi érintkezés alapvető szabályait elsajátíthassa. A szokásrendszeren és az együttélésből fakadó interakciókon keresztül fejlődik a normarendszere, amely a további fejlődési szakasznak, az iskoláskornak az alapja s egyben a felnőtté válás feltétele is.

A gyermek személyiségének alakulásában meghatározó, hogy milyen nevelési hatások érik a családjában. A megfelelő módon kialakított szokások és viselkedési formák megkönnyítik a gyermek beilleszkedését az óvodai közösségbe. Ezért nagyon fontos a családok nevelési szokásainak a megismerése, közelítése az óvodai nevelési szokásokhoz. Nevelési cél a családokkal való együttműködés, a családok segítése, erősítése. Az óvodapedagógusok napi kapcsolatban állnak a szülőkkel, így az együttnevelés, együttműködés érdekében megvalósul a folyamatos párbeszéd feltételrendszere. Nevelési cél, hogy iskolába lépéskor a gyermekek alkalmazkodni tudjanak az iskolai élethez.

A 4-8 évesek körében végzett *DIFER*-mérés (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) alapján már az óvodás korban igen különböző a gyerekek szocialitása. A középső csoportos óvodások és az első osztályos tanulók között is vannak olyanok, akik a háromévesek átlagának felelnek meg, s az első osztályba lépők 4%-a a háromévesek átlagos szintjén kezdi meg tanulmányait, miközben erre még szociálisan éretlen.

A kisgyerekek 21%-a kezdő szinten lép az iskolába, ők gyakorta nehezen nevelhetőkké válnak, pedig nem tehetnek arról, hogy szociális fejlődésük a többiekénél lassúbb (Nagy J. 2001). Ezek az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy fejlesztésre mind az óvodában, mind az iskolában szükség van.

Felhasznált irodalom:

- Bagdy E. – Telkes J. (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bakonyi A. – Labáth F.né – Kovács E. (2006): *Kompetenciaalapú programcsomag*. In: Óvodai Nevelés
- Hegyí I. (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Nagy J. – Zsolnai A. (2001): *Szociális kompetencia és nevelés*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pompor Z. (2008): *A pedagógus lehetőségei az anyanyelvi nevelésben*. In: Györgyiné (szerk.) *Kompetencia – érték – fejlesztés*. Károli Egyetemi Kiadó, Budapest
- Sallai É. (1996): *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Zsolnai A. (2006): *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanórákon

RADNÓTI KATALIN

Bevezetéként a tanulmányunk fő témájaként meghatározott szociális kompetencia lehetséges meghatározási lehetőségeit tekintjük át néhány vezető, hazai kutató munkája nyomán.

Szegál Borisz szerint a szociális kompetencia (*social skills*) társas viselkedés, az emberek, közösségek közötti viszonyok, kapcsolatok a szociális viselkedésben megnyilvánuló szociális kölcsönhatások. A szociális kölcsönhatást az aktuális szociális helyzet, a szociális értékrend és a szociális képességek határozzák meg. A szociális viselkedés egy sajátos pszichikus rendszer fejlettségétől függő szinten válik lehetővé. A szociális kompetencia öröklött és tanult komponensek (szociális motívumok, hajlamok, szokások, készségek, min-ták, ismeretek) készleteivel rendelkezik.

A szociális kompetencia fejlődésének feltétele a szociális komponenskészletek gyarapodása. A szociális viselkedés a meglévő komponensek aktiválásával, azokból aktuális komponensek létrehozásával szerveződik.

A nevelés, a fejlesztés feladata ezen a téren kettős:

- egyrészt a szociális kompetencia komponenskészleteinek gyarapítása,
- másrészt a pozitív egyéni értékrend és a képességrendszer kiépülésének, kreativitásuk növekedésének, szerveződésének segítése.

Nagy József szerint is vannak a szociális kompetenciának öröklött és tanult komponensei. Tehát ha a szociális viselkedésnek vannak tanulható elemei, akkor tanítható is, ha megfelelő tanulási tapasztalatokat szerezhetnek a gyerekek. A szociálisan sikeres gyerekeknek több lehetséges technikájuk létezik a bonyolult (és mindennapi) interperszonális helyzetek kezelésére. Ezek magukban foglalják a várható problémák kialakulása iránti fogékony-ságot, az alternatív cselekvési lehetőségek elgondolását, és a cselekvések következményeinek és a viselkedésben megmutatkozó ok-okozati hatás iránti érzékenységet. (Nagy 2003.)

Csapó Benő szerint az egyes eseményekről alkotott történetek személyes konstrukciók. Más emberek ugyanarról a szituációról más történeteket alkothatnak. A történetek alapvetően a jelenségek felszíni jellemzőt ragadják csak meg. Döntéseink során az ugyanolyan vagy hasonló helyzetekben szerzett személyes tapasztalatainkra alapozunk. A mai társadalomban egyre nő azon munkahelyek száma, ahol a csoport tagjai úgy működnek együtt, hogy munkájukban a nagymértékű információáramlás is jelentős szerepet játszik. Ezért a kooperatív munkaformák oktatási alkalmazása esetében a gyerekek nem csak új ismereteket tanulnak, hanem társadalmi szempontból is fontos készségekre tesznek szert. (Csapó 2004.)

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLÁBAN

A szociális kompetencia elemei közül ki kell emelni a segítségnyújtás, az együttműködő képesség és a vezetési vagy versengési kompetenciák fejlesztését. Ez utóbbi is a szociális kompetencia egyik elemeként jelenik meg, így a tanulókat a versengésre is fel kell készíteni az iskolában. Ezt támasztja alá az az állítás, mely szerint a különböző szervezetek közül azok a leghatékonyabbak, akik képesek az intenzív versengésre és a magas fokú együttműködésre egyaránt, és ezeket keverten is tudják alkalmazni. (Dancsó 2005.)

A szociális kompetencia élményalapú tanulását szolgálják a különböző munkaformák alkalmazásai az oktatásban. Fontosak a cselekvések közben megszerzett ez

irányú tudáselemek, melyek a kompetenciát felépítik, és ezek tudatosítása, mintegy metakognitív tudásrendszert létrehozva, és az ezekre való reflexió mind a tanár, mind a gyerekek részéről. A különböző viselkedési sémák kiépítése sokféle változatos kontextusban történik.

Az értelmi kapcsolat jelentősége és egyben nehézsége adott csoportban az, hogy az egyént a saját szempontjából eltérő szempontokkal konfrontálja. Az eltérő szempontok megbeszélése csak akkor lehetséges, ha minden résztvevő meg tudja érteni a másik szempontját. De hogyan lehetséges ilyen megfelelés különféle egyéni gondolkodásmódok esetén? A megfelelés akkor lehetséges, ha a résztvevők felfogása nem túlságosan merev és nincs túlságosan alárendelve saját elhatárolt szempontjuknak. Ez történik akkor, amikor a gondolkodásban megjelenik a csoportszerkezet. A gondolkodás mozgékony csoportosítások és csoportok szerinti tagolódása ugyanis minden személy számára lehetővé teszi, hogy több, különféle nézőpontot fogadjon be. Vegyünk például egy iskolai tanuló-csoportot, amely együttes munkát végez, és önállóan dolgoz ki egy beszámolót valamilyen megfigyelésről vagy kísérletről; a csoport úgy készíti el beszámolóját, hogy mintegy behelyezkedik hallgatóinak nézőpontjába és az anyagot úgy próbálja feldolgozni, hogy hallgatóinak megértési módjához és határaihoz alkalmazkodjék.

A csoport tagjai között igen széles körben alakulhatnak ki változatos kölcsönös kapcsolatok; a csoport tagjainak ezt a képességét nevezte Jean Piaget a gondolkodás „reciprocitásának”. (Aebli 1951. 163. o.)

Milyen didaktikai következtetéseket kell levonnunk mindezekből? A tanulókat az iskolai munka első éveitől kezdve arra kell ösztönözni, hogy együttműködjenek és a fejlettségüknek megfelelő problémákat, feladatokat, teendőket és véleményeket megvitatásuk. Később fokozatosan be kell kapcsolni az együttes kísérleti munkát, a különböző jelenségek csoportos tanulmányozását, a problémák csoportokban való megoldását, a feladatok együttes, tervszerű elvégzését.

Fontos, hogy a tanárjelölt hallgatók és a már pályán lévő tanárok is belássák, hogy vannak olyan, a gyerekek kooperációjára építő módszerek, amelyek alkalmazásával a gyerekek kompetenciáinak szélesebb köre fejleszthető. Ahol a gyerekek önállóan próbálnak valamit megtanulni, miközben olvassák akár a tankönyv szövegét, vázlatot írnak, magyarázó ábrákat készítenek, önállóan elvégeznek pár egyszerű kísérletet, keresnek az Interneten, és mindeközben együttműködnek társaikkal, a feldolgozás végén pedig beszámolnak a többi csoportnak, vagy nagyobb közösségnek a végzett munkáról.

Ne gondolják azt a tanárok, hogy a felsorolt esetekben nem végzik rendesen a munkájukat, mivel nem ők magyarázzák el a tananyagot! A gyerekek azzal, hogy saját maguk szerzik meg a tudást, nagyon sokat fejlődnek. Különösen, ha tekintetbe vesszük, hogy *napjainkban az egyik legfontosabb feladat, hogy a gyerekeket felkészítsük az egész életen át tartó tanulásra, az önálló ismeretszerzésre.* Ezt csak úgy tudjuk megtenni, ha ténylegesen önálló tanulási szituációkat hozunk létre.

A pedagógus feladata ezekben az esetekben az, hogy megszervezze a gyerekek munkáját, segítse őket a tanulásban, a tudást azonban maguknak kell önálló tevékenységük során megkonstruálniuk. Eközben fejlődik együttműködési képességük, a másokra való odafigyelés, a munka arányos és igazságos elosztása, az egymásért való felelősségérzet stb.

További nehézség az, hogy a pedagógusnak nagyon jól kell ismerni a gyerekeket. Tudnia kell, kinek milyen jellegű feladatot lehet adni, hogyan célszerű a csoportokat kialakítani. Tehát nem elég az, ha a pedagógus szakmailag jól elboldogul az adott tantárgy ismereteiben, hanem szükség van arra is, hogy tudja, az egyes gyerekek éppen hol tartanak, mire van szükségük a továbbfejlődés érdekében.

Számtalanszor felmerül, hogy az önállóságot biztosító munkaformák, a kooperatív tevékenységet igénylő szervezési módok és az újszerű módszerek alkalmazása rendkívül időigényes, sokak szerint időpocsékolás. Tudni kell azonban, hogy minden pedagógiai tapasztalat szerint rendszeres és következetes alkalmazása mindezen munkaformáknak idővel meghozza a gyümölcsét, és ugyanolyan ütemű, ha nem gyorsabb tanulást eredményez, mint a hagyományos, a csakis a frontális eszközöket ismerő pedagógiai gyakorlat. Az is igaz, hogy a változatos, korszerű metodika alkalmazása mélyebb, biztosabb elsajátítást tesz lehetővé, hiszen nem pusztán az ismeretek fejlődését biztosítja, hanem valódi hatással van a kompetenciák formálódására, míg ugyanez a magyarázatra, kérdve kifejtésre épülő tanítás során ritkábban tapasztalható.

A különféle kollektív tevékenységek végzése során a diákok megismerhetik egymás erősségeit, gyengeségeit, és észrevétlenül megtanulják figyelembe venni diáktársuk sajátosságait, kívánságait és igényeit is. A kooperatív csoportmunkában minden tanuló a maga bőrére tapasztalhatja az egymáshoz való alkalmazkodás nehézségeit, de eredményeit is.

A kooperatív tanulás közben több szociális képesség fejlesztésére is lehetőség adódik. A mások javát szolgáló, segítő magatartás formálására, melynek formái fokozatosan alakulnak ki. Az életkor előrehaladásával nő a segítő tevékenységek száma és minősége. A kooperatív tanulás során ez szinte észrevétlenül fejlődik, a kialakított helyzetek kiváltják a tanulók egymás iránti segítő attitűdjét. Fejlődik az egyénnek az a képessége, amely lehetővé teszi, hogy a közös cél érdekében együtt dolgozzon másokkal. Az együttműködő csoportban mód nyílik az egyén számára annyi tapasztalatot szerezni a kölcsönös függésről és felelősségről, amennyi a morális fejlődéséhez kívánatos lenne. A kölcsönös függésen alapuló munkaformák jellegükből adódóan kiváltják és fejlesztik az egyének toleráns, megértő magatartását, attitűdjét.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA EGYES ELEMEI FEJLESZTÉSÉNEK MEGJELENÉSE AZ ISKOLÁBAN

2005 tavaszán 276 intézményben (145 általános és 131 középiskolában) végeztünk kérdőíves felmérést az Országos Közoktatási Intézet (OKI) obszervációs munkája részeként. A vizsgálat során három kiemelt terület volt: a komplex problémamegoldás, a kooperáció (szociális kompetencia) és a kommunikáció. Iskolánként három kérdőívet töltettünk ki kérdezőbiztosok segítségével: az igazgatóval, egy magyar nyelvi és irodalom és egy matematika szakos tanárral. A kutatást 16 mélyinterjúval is kiegészítettük, melyek árnyalták a kérdőívek feldolgozása során kapott képet.

Megkérdeztük a tanárokat és az igazgatókat arról, hogy mennyire tartják fontosnak a *gyerekek különböző képességeit* ahhoz, hogy majd megállják a helyüket az életben, majd azt is megkérdeztük, hogy saját *tanóráikon mennyire tudják ezeket fejleszteni*. A következő táblázatban a szociális kompetencia körébe tartozó elemeket gyűjtöttük össze.

Képesség	Magyar-tanárok	Matematika tanárok	Általános iskolai tanárok	Középiskolai tanárok	Általános iskolai igazgatók	Középiskolai igazgatók
Együttműködés						
Fontossága	4,70	4,58	4,67	4,60	4,77	4,73
Fejlesztetősége	3,88	3,77	3,86	3,78	3,87	3,73
Szabálytartás						
Fontossága	4,33	4,28	4,37	4,21	4,22	4,25
Fejlesztetősége	3,87	3,96	3,95	3,87	3,63	3,55
Önfegylem						
Fontossága	4,59	4,43	4,52	4,55	4,56	4,48
Fejlesztetősége	3,75	3,75	3,78	3,71	3,50	3,47
Önismeret						
Fontossága	4,60	4,39	4,53	4,46	4,56	4,53
Fejlesztetősége	3,87	3,48	3,75	3,59	3,55	3,53
Stressztűrés						
Fontossága	4,26	4,18	4,21	4,23	4,33	4,35
Fejlesztetősége	3,28	3,32	3,39	3,19	3,39	3,34
Versengés						
Fontossága	3,46	3,49	3,56	3,38	3,73	3,68
Fejlesztetősége	3,17	3,40	3,46	3,09	3,63	3,39
Tolerancia						
Fontossága	4,59	4,49	4,61	4,47	4,54	4,61
Fejlesztetősége	4,07	3,87	4,00	3,93	3,68	3,65

1. táblázat *A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei az iskolában*

Amint arra előzetes hipotéziseink szerint számítottunk, amennyiben a kérdést úgy tesszük fel, ahogyan az akár a napi szóhasználatban is előfordul, akkor látható, hogy a kollegák nagyon is sokat foglalkoznak a kompetenciafejlesztéssel, jelen esetben a szociális kompetencia elemeinek fejlesztésével a tanórákon is.

Amint az a táblázat adataiból látható, a tanárok valamennyi képességet fontosnak tartják, ehhez képest megítélésük szerint kevésbé tudják fejleszteni azokat a tanórákon. Egy-egy képesség fontossága minden esetben magasabb átlaggal szerepel, mint az, hogy mennyire tudják azt a tanárok a tanórákon fejleszteni. Vagyis a tanárok által

kitűzött célok és annak megvalósítása eltér egymástól. A kollegák véleménye szerint a legfontosabb az együttműködés és a tolerancia, a legkevésbé pedig a versengés.

A kooperatív technikáknak kulcsszerepe van a tanulókhöz alkalmazkodó tanítás, a differenciálás megvalósításában. A következőt kérdeztük az iskolák igazgatóitól: „*Iskolájának jelenlegi pedagógiai gyakorlatában előfordulnak-e az alábbi tanóra-, tananyag- és tanulásszervezési módok?*” A kapott adatok alapján is megállapíthatjuk, hogy ez a gyakorlat az iskolák több mint egy negyedében egyáltalán nem fordul elő. Az iskolák felében időnként és alig 20%-ukban tekinthető rendszeresnek. Az általános iskolai kollegák gyakrabban alkalmazzák.

Jelen vizsgálatunkban, írásunkban csak a tanórai történésekre koncentráltunk, tudjuk azonban, hogy a szociális kompetencia fejlesztésének jelentős része a tanórán kívül történik. A kapott adatokból az olvasható ki, hogy a tanárok fontosnak tartják a diákok szociális kompetenciájának fejlesztését, ugyanakkor saját bevallásuk szerint nem tudják oly mértékben fejleszteni, mint amennyire fontosnak ítélik.

Felhasznált irodalom:

Aebli, H. Didactique psychologique. *Applications a la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchatel, Paris, 1951, Delachaux et Niestlé.

Csapó Benő: *Tudás és iskola*. Műszaki Kiadó. Budapest. 2004.

Dancsó Tünde: *A szociális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban*. Új Pedagógiai Szemle. LV. évfolyam 2005/4

Dobson, Ken: *Co-ordinated Science 1-2-3*. Collins Educational. London. 1987.

Kerber Zoltán (Szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. OKI. Budapest. 2006.

Nagy József: Szociális kompetencia és proszocialitás. In. Zsolnai Anikó (Szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. Budapest. 2003. 120-137.

Nemzeti alaptanterv 2007.

Az élménypedagógia, avagy hogyan fejlesszük a szociális kompetenciá/in/kat SZABÓNÉ BOTKA IRÉN

Református iskolában pedagógusként dolgozva könnyebb dolgunk van a szociális kompetenciák fejlesztése szempontjából, mint a világiakban, hiszen a Krisztusi szeretet hirdése és a Biblia nevelő hatása óriási előnyökhöz juttat bennünket e téren.

Tanulóink közül azok a gyerekek vannak előnyösebb helyzetben, akik otthon is keresztyén nevelést és megfelelő odafigyelést kapnak a szüleiktől. Ők valószínűleg meg fogják találni kamaszkorukban is a megfelelő elfoglaltságot maguknak, ami örömet fog nyújtani számukra. Sok olyan gyermek is jár azonban egyházi iskolába, akinél a keresztyén szellemiség nem része otthoni az életnek. Náluk ezeknek a szociális kompetenciáknak kiépülése kicsit lassabb folyamat. Azok a gyermekek, akikre otthon kevés figyelem jut, sokszor olyan élményeket keresnek és találnak – talán éppen a szülői kontroll

hiánya miatt –, melyek könnyen tévútra viszik az életüket. Jobb, ha mi próbáljuk meg irányítani, konstruktív élmények felé terelni őket, mintha a gyerek keveredik a nagy identitás-keresésben olyan társaságba, ahol ugyan meghallgatják, de a társaság nem jó felé viszi őt.

Tudjuk jól, hogy ezek az élmények beépülnek a személyiségbe, hatnak a gyermek viselkedésére, ezáltal a tanulási folyamatra is, de a mi órai munkánkra is, hiszen nem mindegy, hogy az óra 45 percéből mennyi időt fordíthatunk az oktatásra és mennyit kell szánunk a mással foglalkozó gyermek figyelmének tanulásra irányítására. Sok pedagógus nem tud mit kezdeni azokkal a gyerekekkel, akik nem figyelnek az órán, beszélgetnek, nem érdekli őket a tananyag, vagy esetleg – sajnos ilyen is van – meg is mondják, hogy nem hajlandók tanulni, ne is erőlködjön a tanár. Sokan itt feladják, vagy tovább szenvednek. Szerencsére egyre többen vagyunk, akik keressük a megoldási lehetőségeket. Nekünk is ki kell próbálnunk új módszereket, amelyek a gyerekek hozzáállásának változását eredményezheti. Sokat hangoztatott nézet, de igaz: a mai gyermekek oktatása, nevelése más eszközöket kíván meg tőlünk.

Miért alakult így a helyzet? Mi a diákok figyelmetlenségének az oka? Az egyik ok véleményem szerint az, hogy a gyerekek rengeteg tévét néznek. Filmnézés közben azonban kevés az interakció, csak „befogadók”, nincs beszélgetés, csupán a passzív szókinccs bővül. (Ugyanez a helyzet figyelhető meg a frontális osztálymunka esetében, csak itt a televízió szerepét a tanár tölti be.) Az aktív szókinccs hiánya nagyon szembeötlő, amikor például egy tantárgy szakszavait kell egy szabályban használni. Mivel nem tudja magának sem megfogalmazni (elmagyarázni) a szabályt, marad a magolás.

A kutatók azt is kiderítették, hogy a gyerekek egy része miért nem rendelkezik azokkal a szociális kompetenciákkal, amelyek ahhoz szükségesek, hogy egy közösségbe beilleszkedjenek, és mondjuk ne rögtön erőszakkal reagáljanak bizonyos helyzetekre. Két lényeges összetevőt emelnék ki:

- A családmódelleszűkül, a nagyszülők nem laknak a fiatalokkal, így nem tudnak besegíteni a gyereknevelésbe, nem tudják átadni a nemzedékeken át hagyományozott nevelési tudást a következő generációnak. Azok a gyermekek, akik a 80-as években „kulcsos” gyermekek voltak, ma gyakorló szülők. Őket nagyrészt nem tanították meg azokra a Bibliai tanításokból eredő erkölcsi normákra, bölcsességekre, amelyek az öregektől szálltak, hagyományozódtak „apáról fiúra”. Az „istenfélő” nagyszülők hatása sem tudott érvényesülni a családban. Vagy azért, mert messze voltak egymástól a nagyszülők és az unokák, vagy azért, mert a szülők állították le a nagyszülőket, hogy „*Jaj, Mama, hol van az már...! Ne papoljon annyit a gyerekeknek!*”
- A másik okról fentebb a figyelem kérdésénél már beszéltem, de fontosnak tartom újra hangsúlyozni a televízió és az Internet szerepét. A szülő már annak is örül, ha a gyerek otthon van, és csend van. Sokuknak még ebédelni sem kell kimenni az étkezőbe. Van olyan óvodás gyermek, akinek a gép mellé teszik még az ebédet is... Az agresszió látványa pedig agressziót szül.

Nehéz az iskolában a versenyszellem mellett olyan attitűdöket kialakítani, mint az egymásra figyelés, az empatikus odafordulás a társhoz, a segítőkészség, az együttműködés, a vigasz nyújtása, a társ megismerése, metakommunikációinak felismerése stb. Természetesen ezek fejlesztésére jó megoldás a kooperatív tanulási módszer, a csoportmunka, a projektmunka, ám én most egy olyan módszerről szeretnék beszélni, amit talán kevesebben ismernek, mégis a fentebbiekhez hasonló szociális kompetenciafejlesztő hatást lehet elérni vele.

Az *élménypedagógia* elméleti háttere helyett annak gyakorlatáról szeretnék beszámolni, melyet magam is megtapasztalhattam egy élménypedagógiás trénerképzés keretében Szegeden. A képzést a Szeged Városi Önkormányzat és a Városőrség támogatta. Úgy érzem, ennél hasznosabban nem is tölthettem volna el az öt napot. Csordultig telve élménnyel jöttem haza!

Ezen a tréningen magunk is kicsit gyerekekké válhattunk, átélhettük azokat az érzéseket, amelyeket a gyerekek. Nagyon fontosnak tartom, ezt a momentumot, hiszen a trénereknek is ismerni kell, hogy az egyes feladatok milyen hatással vannak a gyermekek érzéseire.

Már az ismerkedés is érdekesen zajlott. Páros feladat volt: egy-egy rajzos „életút térkép” kellett készítenünk, majd ezt mindenki elmesélte a kijelölt párjának, aki bemutatta társát a többieknek. A rajzokat aztán kint hagytuk a falon. A feladat előnyei:

- Rövid idő alatt kell összefoglalást készíteni az eddigi pályafutásról, az életben beállt fordulatokról, és mindezt rajzban, minél kevesebb szöveggel ábrázolni.
- Rögtön *empátiával* fordultunk a másik felé, hiszen érdekelt bennünket, hogy mivel foglalkozik a társunk.
- Nagy odafigyelést igényelt, hogy megjegyezzük elsőre a másik életútját, mert ismétlésre nem volt idő, és tudtuk, hogy mi fogjuk elmondani társunk életét.
- Gyerekek esetében a fentebbiek még egy kommunikációs szemponttal bővülnek, hiszen a feladat során az udvarias beszédfordulatokat is gyakorolhatják: pl. „Szeretném nektek bemutatni XY-t, aki...” stb.

Magunk is megtapasztaltuk több alkalommal is, hogy milyen érzés sikeresen megoldani egy feladatot, és látszólag mindenki örömmel állt oda a megbeszéléshez. Aztán jöttek a vezető kérdései: *Ki volt az irányító? Mi volt a stratégia? Mindenki egyetértett-e vele?* stb. Ekkor döbrentünk rá, hogy volt valamilyen stratégiánk, de nem biztos, hogy mindenki egyet is értett vele: irányító nem volt, jött egy ötlet, és gyorsan megvalósítottuk, hiszen nagyon motiváltak és célorientáltak voltunk. Mégsem sikerült a feladatot teljesítenünk, mert nem figyeltünk a csapat minden tagjára, csak a cél lebegett a szemünk előtt... Szembesülhettem magam is azzal, hogy milyen érzés, amikor a feladat hevében nem hagytam teret a velem párba állított csoporttársamnak, és volt, aki azt érezte, hogy elsőéves főiskolásként elnyomták a „nagyok”, nem figyeltek rá akkor sem, amikor a csoport választotta meg vezetőnek arra a feladatra.

Számos olyan játékot mutattak meg nekünk a trénerünk, amelyek nem voltak egyszerűek, el kellett gondolkodni a megoldáson. Csak néhány példa a teljesség igénye nélkül:

- Két fa közé készítettek nekünk egy embermagasságú „pókhálót” kordonszalagból. Annyi nagy lyukkal, ahányan voltunk. A feladat az volt, hogy át kellett jutni a túlsó oldalra, de minden lyukat csak egyszer lehetett használni. Az átjutásnál nem volt baj, hogy hozzáértünk a háléhoz, de előre feszegetni nem lehetett. Rögtön jöttek az ötletek a kivitelezésre, majd a kérdések is: Ki legyen az első? A második? Hol menjen át, aki elsőként, illetve aki utolsóként szeretne átjutni? Maximálisan meg kellett bízunk egymásban hiszen azokat, akiknek a felső helyek maradtak, fel kellett emelni, és át kellett tolni a lyukon a túloldalt levő társainknak. Sajnos ez a feladat sem volt sikeres, már az elején elbuktuk. Megoldottuk ugyan, mindenki átjutott, de nem figyeltünk minden utasításra – volt, aki előtte feszegette a kötelet...
- Kaptunk 6 db lufit. Feladat: fújjuk fel, és egyik társunk feküdjön rájuk. Meg kellett beszélnünk: Mekkora kell fújni a lufikat? Kit fektetünk rá? Hová tegyük a lufikat? Amikor sikerült, akkor kaptuk a következő instrukciót: tegyünk a fekvő társunkra még valakit! Kérdés: hogyan tegyük rá, hogy jobb legyen a súlyelosztás? Végül „fejtől-lábtól” tettük rá a másik könnyű társunkat. Legnagyobb csodálkozásunkra működött a rendszer!

Voltak olyan játékok is, amelyek az asszociációs készséget fejlesztik, vagy, ami a kiközösítést veszi célba, és megélhettük, milyen érzés kiközösítettnek, lenézettnek lenni, voltak, amelyek a logikát, az önismeretet, a társismeretet fejlesztik, és voltak, amelyek a csapatépítést helyezik előtérbe. Ezek mind nagyon fontosak ahhoz, hogy a társaikat elfogadják a gyerekek, és empátiával forduljanak egymás felé. Mindemelletl izgalmasak is ezek a feladatok. Észre sem vesszük, és villámgyorsan fejlődnek az érzéseik egymás és a csoport iránt. Pedig csak játszanak!

Különleges élményt jelentettek az alacsony kötéltechnikás feladatok. Igaz, csak fél méterrel voltunk a föld felett, az adrenalin-szintünk mégis gyorsan emelkedett, hiszen kellően izgalmas dolog volt végigmenni a kötélén az egyre nehezedő feladatok közepette. Itt két osztrák rendőr is segített nekünk, akik profi hegymászók és Ausztria magas hegy ségiben teljesítenek szolgálatot. Ezeket a feladatokat mindenki nagyon élvezte. A legkedvesebb számomra az volt, amikor felvettünk egy hegymászáshoz használt, derékban karabinerekkel ellátott „beülőt”. Nem kapaszkodhattunk a felső kötélbe, de a karabinerekre 4 társunk csatlakozott egy-egy kötéllel, és ők tartottak egyensúlyban. Nagyon érdekes volt megtapasztalni, hogy maximális biztonságban éreztem magam, mindig megvolt az egyensúlyom, egészen a feladat végéig. Köszönhető ez a négy társam összehangolt, egymásra és rám figyelő munkájának. Ennél a feladtnál fontos volt a koncentráció fenntartása az egyre nehezedő feladatok során, az egymásra figyelés, a folyamatos információáramlás a tartók és a tartott társ között, a segítőkészség, az együttműködés.

Ezeket a feladatokat úgy alakították ki, hogy váltogatták a vezetőket és a segítőköt: az egyébként is irányító vagy vezető beosztásban dolgozók vehemensebbek voltak a

feladatmegoldásban is. Ők megtapasztalhatták, milyen érzés segítőnek lenni, illetve más irányítását elfogadni. Ők voltak azok, akiknek többször bekötötték a szemét, hiszen, ha egy érzékszervet kikapcsolunk, máris bizonytalanabbá válik a feladatmegoldás, rákényszerülünk társunk segítségére. Akinek a munkája is olyan, hogy mindig megmondják neki, mit kell tennie, az a csoporttárs itt is inkább a segítő szerepét választotta. Ők a tréner által kiválasztottan többször is vezető/irányító szerepet kaptak. Ők voltak pl. a bekötött szemű társaik szemei.

Minden feladat megbeszéléssel zárult, sokszor ez tovább tartott, mint maga a feladat elvégzése. Ugyanakkor legalább olyan fontos része volt a tréningnek, hiszen mindenki elmondhatta, mi nyomta a lelkét, mi tetszett a feladatban és mi nem. Természetesen többször is adódott olyan helyzet, amikor valakinek a lelke zúgolódozott a feladattal kapcsolatban, hiszen nem egyszerű megélni pl. egy vezető egyéniségnek, hogy háttérbe kerül, vagy hogy alá kell vetnie magát más, vagy a csoport akaratának.

Tulajdonképpen az öt nap alatt nem is az volt a fontos, hogy hány feladatot oldotunk meg, és hányat buktunk el, hanem a feladatok megoldásához vezető út volt a lényeg: ki, mit és hogyan élt át, és ki milyen korlátaival szembesült, illetve a megbeszélések voltak lényegesek. A feladatok csak eszközök voltak a tréner kezében ahhoz, ezeket az élményeket átélhessük. Köszönet érte.

Rohanó világunkban nagyon nagy szükségünk van arra, hogy figyeljünk egymásra, segítsük egymást. Ne hagyjuk az egyént magára a problémáival. Bízzunk meg a csoportban, a társunkban. Az életbe kikerülő gyermek mindig csoportban fog dolgozni, alkalmazkodni is tudni kell, ezt az együttműködést is tanulni kell. Ezeknek a képességeknek a fejlesztésére az egyik legjobb lehetőség az élménypedagógia.

Azok, akik kedvet kaptak az élménypedagógiához, keressenek bátran. Elérhetőségeim a szerkesztőségben megtalálhatók. *„Az élmény legyen veletek!”*

Szociális kompetencia és jó gyakorlat

Tolerancia-nap a Juhász Gyula Református Gimnázium és Szakképző Iskolában PÉLI GYÖNGYI

El kell fogadni és tisztelni kell a különbözőségeket. Akár ez is lehetett volna a mottója az iskolanapok keretében megrendezésre kerülő tolerancia-napnak. Ezért is gondoltuk, hogy olyan programot szervezünk tanulóink számára, amely akár egy életre meghatározza gondolkodását és viselkedését annak, aki „élőben” szembesül a MÁS-sággal, a különbözőséggel. Célunk nem sajnálat kiváltása vagy elrettentés volt – vendégeinknek erre volt legkevésbé szüksége –, hanem az, hogy megismerjük mozgáskorlátozott, siket, vak vagy éppen roma embertársaink életét, érzéseit, és ezáltal empatikusabban, odafigyelőbben forduljunk feléjük.

És hogy miért éppen a toleranciáról szólt ez a nap? Gondolom, nem vagyok egyedül azzal a véleményemmel, hogy napjainkban egyre gyakrabban tapasztalhatjuk a tolerancia hiányát mikro- és makrokörnyezetünkben egyaránt. Sokan élnek közöttünk olyanok, akik naponta ki vannak téve megjegyzéseknek, előítéleteknek, pedig önhibájukon kívül kerültek jelenlegi élethelyzetükbe.

Ennek a napnak a célja az, hogy azokat az embertársainkat, akik valami miatt MÁSONK, közelebb hozzuk tanítványainkhoz, sőt – valljuk be – önmagunkhoz is! És a közös foglalkozások, beszélgetések vagy éppen játékok során tanuljunk egymástól.

Vendégeink sok helyről jöttek, de mindannyian szívesen, mosolyogva, őszintén beszéltek sorsukról, arról, hogyan kerültek jelenlegi helyzetükbe, és mi, egészségesek majdnem szégyenkezve hallgattuk őket, hiszen annyi hittel és szeretettel beszéltek életükről, terveikről, hogy bizony mi is példát vehetünk róluk.

Tanulhattunk Zitától és Imrétől, akik a Gördülő Táncsoport tagjaiként olyan tánc-koreográfiákat mutattak be, hogy szinte elfeledtették velünk, hogy ők kerekesszékekben ülnek. Zita a közös aerobik alkalmával jól megizzasztott tanárt és diákot egyaránt, majd a karaoke versenyen is bizonyította művészi képességét és életkedvét.

A szegedi Mozgássérültek Alternatív Egyesületének képviselői számos kerekesszéket is hoztak magukkal, így az iskola diákjainak és tanárainak is lehetőségük nyílt szembesülni a mozgáskorlátozottság nehézségeivel. Szakavatott segítőnk Szabolcs volt, aki gyermekbénulás miatt került kerekesszékekbe. Ő mutatta be, hogyan kell ezzel a fura szerkezettel közlekedni lépcsőn, emelkedőn vagy éppen lejtőn, és ő volt az, aki rövid idő alatt rávette az érdeklődőket arra, hogy próbálják ki, mit is él át egy mozgásában akadályozott fiatal, ha mondjuk nincs a közelben segítség.

Nagy érdeklődést váltottak ki a különböző sporttevékenységek, amelyeket bemutattak az egyesület tagjai, majd pedig a résztvevők is kipróbálhatták. Ilyen volt az ülőröplabda és a boccia játék.

A Siketek Szövetségéből jött vendégeink a jelbeszéd alapjait tanították meg az érdeklődőknek. A Vakok Szövetségéből Imre bácsi segítségével megtapasztalhattuk, hogyan lehet jól segíteni egy világtalan embert az utca forгатagában. No, és persze az egyik legnagyobb sikert vendégünk vakvezető kutyája, az okos, zsemleszínű labrador aratta.

Iskolánk volt diákjait is meghívtuk erre a különleges napra. Két öregdiákunk, Kitti és Pali a romakérdésről beszélgetett az érdeklődőkkel, és Zoli segítségével igyekeztek megismertetni a hallgatósággal a roma kultúra alapjait, a roma festészet, zene és irodalom bemutatásával.

A „szerencsés kiút” címet viselő előadáson egy volt diákunk mesélte el, hogy mártélyi fürdőzése során, egy szerencsétlen ugrást követően került tolószékbe több hónapra. Sokáig kétséges volt, hogy lábra tud-e állni valaha. A tolerancia napunkra már saját lábán jött, és szívesen megosztotta gondolatait a betegségéről, testi és lelki kálváriájáról a gyerekekkel. Jó az, hogy minden ember MÁS, hiszen sok mindent tanulhatunk egymástól.

Mi, szervezők például azt, hogy mennyi mindent nem tudunk sérült embertársainkról. Nem elég a kíváncsiság, a nyitottság, a megismerés vágya vagy éppen a segíteni akarás, hiszen olyan nehézségekkel is szembe kellett néznünk, hogy vendégeink hogyan juthatnak be a sok lépcsőn az iskolába, vagy vajon a kerekesszék befér-e a mellékhelyiségbe, illetve a vendéglátáshoz az asztalokat hogyan célszerű elhelyezni. Ezek a legegyszerűbbnek tűnő kérdések, mégis elgondolkodtató, hogy felkészültünk-e már ezekre a feladatokra technikai és lelki értelemben is. Fontos ugyanis, hogy ne a sajnálat vagy elutasítás vezérelje tetteinket, hanem az elfogadás, a segíteni akarás.

A Lévy József Református Gimnázium és Diákotthon „HAJNAL” Családsegítő Szolgálata SZILÁGYI ZOLTÁNNÉ, SZABADIDŐ-SZERVEZŐ ??????

A gyerekekkel és az ifjúsággal foglalkozó szakembereknek a családot nem lehet kikerülni (nem is érdemes), ugyanakkor helyzetükből adódó előnyöket vétek lenne nem kihasználni.

Megállapíthatjuk, hogy ma a családok jelentős része funkcionálisan nem, vagy csak súlyos zavarokkal működik. (Ennek részletes taglalására, az okok vizsgálatára most nem térhetünk ki.)

A serdülőkor egyébként is problémás időszakában az otthonról hozott megoldatlan kérdések vagy hiányosságok felerősödnek. A diák nehezen kezelhetővé válik, deviáns magatartást tanúsít. Könnyen fogalmazódik meg ilyenkor az iskolában a sommás megállapítás: el kell küldeni! Akkor viszont ki fog velük foglalkozni? Kérdés az, hogy tudunk-e olyan többletet adni diákjainknak a nevelés során, amely keresztyéni mivoltunkból adódik, és különbözik az önkormányzati iskolákban folyó gyakorlattól?

Ezek a gondolatok érlelődtek bennünk és motiváltak minket, míg két éves előkészítő munka és tájékozódás után 1999 novemberében megkezdte működését intézményünkben a családsegítő szolgálat.

Induláskor a Hajnal nevet adtuk a csoportnak, jelezve, hogy a sötétség után a nap mindig feljön, és reménységgel lehet előretekinteni a legnehezebb élethelyzetben is.

A tanulók iránt érzett Isten előtti felelősség arra sarkall, hogy a serdülők problémáival ne csak izoláltan, hanem rendszerszemléletűen foglalkozzunk. A segítség és tanácsadás szervezett keretek közé illesztése azért szükséges, mert a szünetek és az óra utáni beszélgetések nem bizonyulnak elegendőnek. Ugyanakkor a szülők és családtagok bevonására főleg a délutáni órákban kerülhet sor.

Az önként, vagy irányítottan jelentkező kliensekkel komplex összetételű munkatársi közösség (lelkész, mentálhigiénikus, védőnő, orvos stb.) foglalkozik úgy, hogy ki-ki szabadon döntheti el, melyik munkatárssal beszélje meg szívesebben problémáit. A programban résztvevő szakemberek:

- Taskó Márta, tanár, mentálhigiénés szakember;
- Korom Lászlóné, védőnő;
- Szilágyi Zoltán, diákotthon-vezető, lelkész;
- Dr Zolnainé Takács Judit, tanár, mentálhigiénés szakember.

Közvetlen munkatársak:

- lelkész,
- mentálhigiénikus,
- védőnő.

Első segítő kör:

- osztályfőnökök,
- gyermek –és ifjúságvédelmi felelős,
- iskolaorvos.

Második segítő kör:

- szaktanárok,
- szülők.

A találkozásokra a diákotthonban kerül sor, ahol van egy erre a célra kijelölt és berendezett szoba. A helyiség kialakításával és szeparáltságával nagyon alkalmas hely a beszélgetésekre.

Minden tanév elején éves program készül. Ugyanezen időszakban kell eljuttatni a szülőkhöz a „Hajnal” szórólapját, amely tartalmazza a segítők nevét, végzettségét és a fogadóórak időpontját. A beszélgetés előre bejelentett időpontban zajlik, de természetesen az időkeretek rugalmasan kezelendők (pl. váratlan és sürgős esetekben).

Alkalmanként szupervíziót tart a közösség, melyen azok a problémák kerülnek megbeszélésre, amelyeknél elakadás történt, tanulságos eset, vagy egy külső objektív szemlélő véleménye új szempontokat adhat a terápiahoz.

A szolgálat munkatársait szigorú – írásban is rögzített – titoktartási kötelezettség terheli.

A megbeszélésre került problémák az alábbi csoportokba sorolhatók:

- nevelési kérdések,
- önértékelési zavarok, szorongás,
- droproblémák,
- anorexia,
- családi problémák (válás, alkoholizmus),
- suicid vagy afelé hajló magatartás,
- veszteségélmény,
- súlyos betegség,
- beilleszkedési zavarok,
- szerelmi csalódás,
- házasságra készítés,
- szülők egymás közötti konfliktusai.

Az esetek többségében látható, időnként látványos eredményt sikerült elérni, némely esetekben pedig örömmel állapítható meg, hogy nem történt súlyosabb esemény. Reménységben vagyunk azokkal az esetekkel kapcsolatban is, ahol látszólag eredménytelen volt a beavatkozás.

Középiskolások iskolán kívüli képzése (Nagyító)

MIHÁLY ISTVÁN, NEMES EMŐKE

Az „Összerázó” program három évvel ezelőtt indult, belső iskolai kezdeményezésre. Az elnevezés sajátos, kezdetben hagyományos osztálykirándulást jelentett kilencedikes, kezdő diákok számára. Az elgondolás alapját a kölcsönös ismerkedés szükségessége képezte. Az osztályfőnök és osztálytársak egymáshoz való viszonya egészen másként alakul, és másabb lelkülettel kezdenek neki a következő négy esztendő közös munkájának, ha azt sajátos, személyes élmények és kapcsolatok határozzák meg. Ez egyfajta prevencióos tevékenység is egyben. Megelőzi a klikkesedés jelenségének kialakulását, segíti az osztályközösség formálódását. Fontos szempont, hogy a diákok egyéniségükben mutatkoznak meg ezeken az alkalmakon, olyan környezetben, amely nem állít eléjük elvárást, felelőséget, kötelezettséget. Egy ún. semleges környezet biztosítja ezt.

A program (egy alkalom) két napot ölel fel, adott esetben egy hétvégét. A helyszín meghatározott és meghatározó. Fontos szempont, hogy olyan terület legyen (hegyes, dombos, erdős kirándulóhely) ahol jó esetben még erőtér sincs, természetesen azért lakhatási és tisztálkodási megfelelő körülmények figyelembevételével. Így a diákok magukra vannak, jobban egymásra figyelnek, kiszakadnak az otthoni kötött, digitális mikrovilágukból, s a természet vonzásában kezdenek el „építkezni”, ismerkedni, töltekezni.

Az „Összerázó” program lényege az ismerkedés, egymásra hangolódás. Ezt különböző ismerkedő játékok vezetik be, majd kisebb feladatok kerülnek kiosztásra, mint pl. az étkezés megszervezése. A diákok maguk főznek maguknak, a teljes ház és rendtartás rájuk van bízva. Tapasztalatunk, hogy ezek a teendők jól kiemelik a diákok egyéni

hozzaállását a csapatmunkához, illetve kipróbálják önállóságukat, megmutatják igazi önmagukat.

A közös csapatjátékok, fiúk és lányok vegyesen, erőpróba elé állítják a résztvevőket. Ez egy újabb ügyességi (sport) játék és próba, mely a diák egyéniségek újabb oldalát világítja meg. Kedvelt játékok közé tartozik a futball és a „rügball” (utóbbi a foci és rögbi keveréke, egyéni szabályok szerint).

Az esték tábortűz mellett zajlanak, közös áhítat, énektanulás és beszélgetés keretében.

A program része egy közeli hegy „meghódítása”. Egy délelőtt keretében gyalogtúrát szerveznek a diákoknak, melyre fontos, hogy mindenki elmenjen. A hegy megmászása meglehetősen jó kihívás a diákok számára, ezért ez az erőpróba elvégzése nem kevés sikerélményt jelent minden hegymászonak. A hegy csúcsán közös fotó készül, mely részét képezi az osztály közös élményfotóiból összeállított kollázsnak.

Ily módon olyan gyakorlati élethelyzetekből szereznek közös élmény az osztálytársak, mely maradandó és meghatározó is egyben a kialakult és kialakuló barátságokra nézve. Az „Összerázó” tulajdonképpen előfutára a „Még összébb rázó”-nak. Jelentősége és haszna nem kérdéses, diákjaink mindig szeretettel és örömmel emlékeznek vissza alkalmainkra.

A „MÉG ÖSSZÉBB RÁZÓ” PROGRAM (NAGYÍTÓ)

A program Magyarországon 1995-ben majd néhány éve Erdélyben is ismertté vált „Nagyító” néven. A „Nagyító” munkacsoport (Középiskolások Iskolán Kívüli Képzése) általánosan ismert szabályok szerint működik (www.nagyito.hu).

Olyan formáját keressük a középiskolásokkal való szabadidős foglalkozásnak, ahol értelmes és hasznos képzések keretein belül az oktatás és nevelés értékközvetítéssel és közösségépítéssel együtt érvényesülhet. Tudatosan és felelősen végzünk személyiség- és közösségfejlesztést az ifjúság hasznára és a nagyítósok örömére, épülésére, valamint szakmai műhelyt teremtünk az ifjúságsegítők számára magyarlakta területeken, alázattal, Isten dicsőségére.

A program célja olyan készségek kialakítása, amelyek az iskolai oktatásban kevésbé hangsúlyosak. Az önismereti jellegű gyakorlatok, a csoportban közösen végzett kreatív munkák során, lehetőség nyílik a diákok számára egy új perspektívában szemlélni önmagukat és társaikat, nem csupán az iskolapadban látottak és hallottak szerint. A foglalkozások témája különböző: önismeret (családból hozott minták és egyéni élettapasztalatok tudatosítása), kommunikáció, konfliktuskezelés, párkapcsolat, drogprevenció, szexualitás stb. Ezen témakörök sajtáságos, egyéni kreativitást és csoportmunkát igénylő játékok és gyakorlatok által kerülnek feldolgozásra képzett csoportvezetők segítségével.

A teljes program lefolyása nagy léptékben a következő:

- A Marosvásárhelyi Református Kollégium vezetősége támogatásával kerül sorra az egyes kollégiumi osztályok iskolán kívüli képzése.
- A képzést az erre a célra felkért és kijelölt, szakképesített (nagyítós) csoportvezetők végzik.

- A képzés egy-egy osztállyal (27-30 diák), egy-egy hétvége (péntek délutántól vasárnap délig) alkalmával kerül megszervezésre, tehát a program öt hétvégi alkalmat foglal magába.
- A képző csoportvezetők mellett részt vesznek az egyes osztályok osztályfőnökei, ill. kísérő tanárok is.
- Az egyes hétvégi programok szabályosan megállapított forгатókönyv szerint zajlanak.

Egy hétvége programja nagy léptéken a következő:

- A foglalkozás hétvégén zajlik, iskolán kívül, általában vidéken, egy erre a célra kijelölt ifjúsági házban vagy konferencia-központban.
- Egy hétvégén (péntek délutántól vasárnap délig) egyszerre egy osztállyal történik foglalkozás, korosztálytól és a diákokat leginkább foglalkoztató témaköröktől függően.
- A csoportvezetők az erre a célra kiképzett felnőttek, (nem osztályfőnök, nem szülő!), akik objektívek a diákokkal való viszonyukban.

Indokolt az osztályfőnök jelenléte, aki az esti és csoportmunkán kívüli szabadidő megszervezéséért felelős, a csoportmunkába viszont nem kapcsolódhat be.

Várható eredménye a hétvége munkájának, hogy a diákok viszonyulása megváltozik, kimondásra kerülnek olyan vélemények, melyek egyébként az iskolában nem kapnak helyet.

A PROGRAM MÓDSZERES FELÉPÍTÉSE

Az előkészítés

A program menetét előre kifüggesztett plakátok hirdetik, melyek tartalmazzák a hétvégi részvételre szükséges felhívást és információkat. Az osztályok ennek nyomán pályázatokot nyújtanak be a diáktanács képviselőihez, ahol eldől, melyik osztály mikor kerül sorra a képzésen. Szükséges előzetesen a csoportvezetőkkel való találkozás is, mely előzetes információszerezést tesz lehetővé mindkét fél részéről. Az osztály meghatározza, mely témakörrel kíván foglalkozni a hétvége alatt (önismeret, kommunikáció, tolerancia, párokcsolat, konfliktuskezelés, szenvedélybetegségek stb.).

Módszerek és a fiatalok bevonása

A meghirdetett program, az előzetes találkozás a csoportvezetőkkel jó motiváló elem a diák érdeklődése felkeltésére. Feltétel, hogy az osztály tagjai csak különleges esetekben maradhatnak távol, a teljes osztálylétszám jelenléte szükséges. Olyan események kerülnek sorra egy-egy hétvége alatt, melyből kimaradva ismeretekkel és tapasztalatokkal lesz szegényebb a hiányzó személy.

A hétvége első napján szerződéskötés történik, mely minden résztvevőre vonatkozik, ez motiválja a moderált viselkedést és szabályok betartását.

A célkitűzések

Célunk, rövidtávon, a nagyítós diákprogram szervezésével, olyan osztályközösségek kialakítása, melyek egészséges együttlétet és tanulást eredményeznek, mely program hozzásegíti a diákokat önmaguk és társaik jobb megértéséhez, a csoportmunka megismeréséhez, saját mentális, testi és lelki értékeik felismeréséhez és megőrzéséhez. Hosszútávon e képzések nagy segítséget jelentenek új közösségekbe való beilleszkedésükben, a magánéletben a boldogság mint életérzés megtalálásában.

A résztvevők bemutatása

A résztvevők az egyes osztályok tanulói. Ezek a diákok marosvásárhelyi születésűek vagy a környező falvakról járnak be Marosvásárhelyre, a Református Kollégiumba, az egyetlen magyar „felekezeti” iskolába, ebben a kistérségben.

Az egyes közösségek, ahonnan a diákok származnak, nem tesznek lehetővé kielégítő anyanyelvű művelődést, ezért az iskola mindenkor feladata olyan tanulási és képzési lehetőségek biztosítása, melyek az ifjúság szellemi, lelki és testi értékeit kamatoztatják.

Fent nevezett programunk egyike ezen célkitűzéseknek.

Helyi szintű hatás

A program hatása elsősorban a helyi értékeket kívánja kiemelni. Az osztályon belül és osztályok közötti kapcsolatok emberi és életvidám kialakítására gyakorol pozitív hatást, nem elhanyagolandó a személyes élmények hozadéka, illetve új, személyes kapcsolatok kialakulása. A tanár-diák kapcsolat ápolására kiváló lehetőség.

Az értékelés, zárás és az utómunkálatok

Az értékelés a Diák tanács, a csoportvezetők és a résztvevő osztályfőnökök jelenlétében történik. Számos hasznos információra derül fény (melyik osztállyal lehetett jól együttműködni, kik voltak a csoportok dinamikus elemei) valamint az osztályfőnökök részéről is érkezik visszajelzés az osztályon belül tapasztalt változásokról. A program sikeressége e tényezőkön keresztül lemérhető, valamint az egyes hétvégék kiértékelőjén elhangzó résztvevői vélemények alapján.

A jövő perspektívájában mérlegelés történik: milyen témában igényelt az osztályok további képzése, szem előtt tartva a program feltételeit, a szabályok betartását.

Egy hétvégi program vázlatja

Péntek

- 16.00 – érkezés, szálláshelyek elfoglalása
- 18.00 – közös vacsora
- 19.00 – közösségépítő, ismerkedő játékok, gyakorlatok
Szerződés-kötés (szabályok ismertetése, pontosság betartása, egymásra figyelés stb.)
Holdkösöntő
- 22.00 – szabad tevékenység a tanárok, csoportvezetők felügyelete mellett

Szombat

- 8.00 – reggeli
- 8.45 – áhítat/ Napkösöntő
- 9.00 – nagy csoportos munka
- 11.30 – kiscsoportos munka (két csoportra osztva)
- 13.30 – Ebéd
- 15.00 – nagy csoportos foglalkozás – szabadban
- 17.00 – kiscsoportos munka
- 18.00 – vacsora
- 19.00 – játék nagy csoportban
Holdkösöntő
- 21.00 – szabad program

Vasárnap

- 8.00 – reggeli
- 8.45 – áhítat / Napkösöntő
- 9.00 – nagy csoportos munka
- 11.00 – kiértékelés, összegzés
- 12.00 – elutazás

Egészségnapok a Pápai Református Gimnáziumban

DR. SÁNDOR JÁNOSNÉ

„Az iskolai egészségnevelésnek ahhoz kell hozzájárulnia, hogy a tanulók kellő ösztönzést és tudást szerezhessenek egy személyes, és környezeti értelemben egyaránt ésszerű, a lehetőségeket felismerő és használni tudó egészséges életvitelhez. Az egészséges életmód kialakulása hosszú, az egész életen át tartó szocializációs folyamat eredménye. A folyamatban elsődleges a család szerepe. Mintaadó szerepkörének gyengülését korunk egyik kedvezőtlen jelenségeként tapasztaljuk. Az iskola ismeret- és értékadó, érték-meghatározó környezet, kiemelt szerepet kap az egészségtudatos magatartás kialakításában.”

1 Aszmann Anna (szerk.): Az iskolaegészségügy kézikönyve, Anonymus Kiadó, Budapest, 1998.

A fenti gondolatok jegyében született az ötlet, hogy iskolánkban évente egy tanítási napot az egészségnek szentelünk. Eddig három ilyen programról tudok beszámolni. Az Egészégnapon ahhoz nyújtunk segítséget, hogy diákjaink minél több információt kapjanak, számukra vonzó, elfogadható, érdekes és változatos formában. Hiszen jól teljesíteni és a diákéveket sikeresen, kellemesen tölteni csak egészségesen lehet és érdemes. A kötelező iskola-egészségügyi feladatok mellett e napok előkészítési folyamata és hatása is a megelőző szemlélet erősödését célozza meg a diákok körében.

KONCEPCIÓ

A megvalósult három egészégnapot egy egységnek szántam. A diákokat alapvetően három irányból érik komoly hatások ebben a korban, ezek az iskola, a család és a kortársak. A programot ez alapján bontottam egy-egy napra. Igyekeztem a diákok igényeinek, életkori sajátosságainak, érdeklődésének megfelelő kínálatot és formát találni. Az iskola szemléletéhez, tanítási rendjéhez, szokásaihoz és lehetőségeihez alkalmazkodva alakítottam az Egészégnap forgatókönyvét, amely tartalmaz állandó és változó elemeket mind tartalmi, mind formai szempontból.

1. egészégnap: 2004. 09. 11.

Az iskola megmutatta, hogy milyen „ismeret- és értékadó, érték meghatározó környezet”. A diákok előtt elsősorban a pedagógus személye áll a központban: példája, hitelessége, tudása, embersége. Tanára gondolatai, felfogása, gyakorlata mintaadó az egészséges ételmezélet kialakulásában. Nagy szerepet kapott az ételmezésvezető, mert az egészséges étkezési szokásokat az iskolai menza napi három alkalma alakíthatja a leghatékonyabban.

2. egészégnap: 2005. 09. 10.

„Elsődleges a család szerepe”. Remekül sikerült a szülői összefogás gyermekeink egészsége érdekében. Őket szólítottuk meg, az ő kívánságaira alapozva állítottuk össze a tematikát. Nemcsak véleményüket mondták el, hanem közülük került ki az előadók nagy része.

3. egészégnap: 2006. 09. 09.

Szerettük volna érzékeltetni a diákokkal, hogy ez a nap róluk, nekik és értük szól. Ezért az előkészítési szakaszban az iskola diákszervezetei: a Diákönkormányzat, az SDG, a Cserkész-és Vöröskeresztes csapat kívánságait, ötleteit gyűjtöttük be, aktív közreműködésüket kérve. A nap sikerét az ő lelkes munkájuk biztosította, és az, hogy előadóink többsége azon öregdiákokból került ki, akik az egészségügyi pályát választották hivatásul.

A PROGRAMOK ISMERTETÉSE

Mindhárom nap forgatókönyve tartalmaz állandó elemeket:

- Reggeli zenés ébresztő, torna a kollégiumokban.
- Reggeli az egészség jegyében a menzán.
- Áhítat és közös program a református templomban.
- Plenáris előadások.
- Előadások szekciókban.
- Három tanóra, mely az órarend szerinti tananyagot az egészség gondolata jegyében dolgozza fel.
- Egészséges ebéd.

A Pápai Református Kollégium Gimnáziumának sajátossága az, hogy a reggelek a lelkészek rövid gondolatébresztőivel indulnak. Az első egészségnapon az iskola igazgatóhelyettese, Mayerné Pátkai Tünde tette fogékonyvá a lelket és az értelmet a nap lényegének befogadására. A másodikon egy (dudari) lelkész édesapa szólt a diákokhoz. A harmadikon az SDG tartott zenés áhítatot.

Az egész diáksághoz szóló előadásokra olyan nagy formátumú személyiségeket kérünk meg, akik hitelesen tudtak szólni, és életre szóló gondolatokat hagytak a diákok fejében. Elsőként Dr. Bakanek György, a GYISM címzetes államtitkára volt a vendégünk. Második alkalommal Dr. Velkey György, a Bethesda Kórház főigazgató főorvosát és Dr. Mail József érseki helynök, apát-plébánost hallgathattuk. 2006-ban Hubainé Muzsnai Márta pasztorál-pszichológus volt az előadó.

A szekciókban a különböző korosztályoknak szóló, egészséggel kapcsolatos témákat dolgozzuk fel, fókuszálva az aktualitásra, a kívánságokra.

TEMATIKA

Szenvedélybetegségek

Először „Rabság vagy szabadság” címmel Veress Zsuzsa irodalom-tanárnő vezetésével kerekasztal-beszélgetést folytattak olyan tanárok, akik dohányoznak, leszoktak, vagy soha nem gyújtottak rá, és ebbe bevonták a diák hallgatóságot. Második alkalommal két szülő - Viktorné Erdős Eszter és Tajcs Sándor - tartott nagy sikerű előadást, akik drog-rehabilitációval foglalkoznak hivatásszerűen. 2006-ban pedig egy volt refis orvostanhallgató - Németh Zalán - beszélt diáktársaihoz, valamint a noszlopi Drogrehabilitációs Intézetből két szakember és egy gyógyulófélben levő fiatalember gondolkoztatta el a hallgatóságot.

Egészséges táplálkozás

Első alkalommal heti étrend- és receptversenyt hirdettünk. Ennek értékelése, megvalósítása és elfogyasztása nagyban ráirányította az ifjúság figyelmét arra, hogy nem mindegy, mit eszik. (Például a büfénél egymást beszéltek le a kóláról.) Egy év múlva Dr. Balogh Mihály gastroenterológus szakorvos tudományos alapon világította meg a kérdést. Harmadszorra az étkezés kultúrájáról tartott bemutató előadást Győrffy Sándorné étteremtulajdonos édesanya.

Sport, mozgás

2004-ben az iskolánk három testnevelő tanára fogott össze és szervezett olyan mozgásos programot a diákoknak, mely során lehetőség nyílt a vérnyomásmérésre, pulzusszámlálásra, zsírmérésre. Másodszor egy egészségnevelő szülő biztatta elméletben a diákokat az aktív életmódra. Harmadszorra egy „volt refs” orvostanhallgató, Cséplő Péter osztotta meg sportélettani ismereteit diáktársaival és Szabó Ildikó testnevelő-tanár mozgatta meg a csoportját.

Szexuális kérdések

Első alkalommal Dr. Bakanek György, aki szülész-nőgyógyász szakorvos is, előadásában megszívlelendő tanácsokat adott: „maradjatok minél tovább gyerekek!” A következő évben egy szülész-nőgyógyász szülő tartott előadást. 2006-ban egy pályakezdő védőnő beszélt a szexuális úton terjedő fertőzésekről, melyet egy kortársképzésben részt vett vöröskeresztes diák az AIDS-ről szóló információkkal egészített ki.

Művészet

A művészet nemcsak öncélúan szép, hanem az emberi élet teljességéhez is szükséges. A „zene hatalma” címmel Csizmadia Márta művésztanárunk közvetítette azt, hogy a zene hangulatkeltő, feszültségoldó, gyógyító lehet. Második alkalommal diákjaink képzőművészeti és irodalmi alkotások nyelvén mutatták meg, mit jelent számukra az egészség. Az alkotásokból kiállítást rendeztünk, az értékelést Veress Zsuzsa irodalomtanár és Katona György művész szülők végezték, s a megnyitón méltatták a tehetséges diákok teljesítményét. A harmadik Egészségnapon a vöröskeresztesek készítettek plakátokat, fotómontázsokat, s ezekkel díszítették az épületet.

Lélek és egészség

Siker, sikertelenség, jó és rossz időbeosztás, jövőkép, pályaválasztási szándék, képesség és célok harmóniája, önmagunk megtalálása, azaz a kiegyensúlyozott lélek, a hit ereje és a jó közérzet szerves kapcsolatát hangsúlyozták mind a világi, mind az egyházi előadók.

MÓDSZEREK

Összefogás

A három egészségnap időpontja egybeesett az elsősegélynyújtás világnapjával. Ezért az egészségnap program szervezésébe és lebonyolításába bekapcsolódott a vöröskeresztes tanárelnök, Kerpel Péter. Mindhárom alkalommal a Vöröskereszt helyi és megyei munkatársai részvételükkel, hozzászólásukkal és szponzorálásukkal sok segítséget nyújtottak.

Változatosság

Ahhoz, hogy a tanulóifjúság az egészség fogalmából minél többet elfogadjon, megértse, megélni akarjon, a célravezető módszerek széles skáláját vonultattuk fel. A fentiekben szó volt olyan szaktekintélyekről, személyiségekről, akiknek hitele van, szava „üzenetként” visszacseng, példaképül szolgálnak. Ilyen céllal hívtuk a már említett előadókat, ilyen hatást vártunk az iskola dolgozói, elsősorban a tanárai bevonásától. Ezért kértük fel a rendezvény megnyitására a helyi kórház főigazgatóját, a helyi ÁNTSZ főorvosát.

A kortársak döntő hatását azzal próbáltuk elérni, hogy volt refis orvostanhallgatókat hívtunk meg, akikkel találkoztunk szerveztünk, majd az ő szavaik szóltak mintegy sorstársként az egészségről. Kortársképzésben szerezte tudását az AIDS-ről egy 10. évfolyamos diák, ő is lehetőséget kapott tudása átadására.

A diákok aktivizálása, a sikerélmény biztosítása is jó módszernek bizonyult. A receptverseny, annak megvalósítása és főleg elfogyasztása különösen a fiúk körében volt népszerű.

A „Gondolatok az egészségről” című pályázat alkalmával sok diák mutathatta meg tehetségét versek, fotók, esszék, plakátok stb. formájában. Ez sokat segített egy mozgásban korlátozott új diáknak elfogadtatni magát. Az alkotások kiállítása, azok értékelése, jutalmazása biztosan sokakban emlékezetes maradt. Ezek a művek díszítik azóta a két kollégium betegszobáit, így tovább szolgálják azt a célt, hogy a diáktársakat az egészség értékére emlékeztessék.

A szekciók után három órarend szerinti tanóra következett, melynek sajátossága, hogy a tantárgyakat aznap az egészség gondolatával átítatva tálalták a tanárok. Az élménydús, érdekes, nyílt órákat élvezték a tanulók.

TAPASZTALATOK, ÖSSZEGZÉS

A fentiekből kitűnik, hogy ezek a programok széles körű tapasztalatok, vélemények, kívánságok alapján hosszú szervezőmunkával kerültek megvalósításra. A diákok bevonása egyre könnyebbé vált, tulajdonképpen ezért került sor harmadszorra az ő kívánságaik megvalósítására.

A három Egészségnapot a helyi média jól fogadta, közvetítettek róla a TV-ben, rádióban, újságcikkek jelentek meg.

Iskolánkban a büfé üzemeltetője jelezte, hogy az egészséges iskolai büfét az egészségnap jól előkészítette. A diákok egymást figyelmeztették, hivatkozva az egészségnapon hallottakra, hogy pl. kóla helyett ásványvizet kérjen.

A tanárok körében megindult a cigarettáról való leszokás gondolata, többen próbálkoztak, volt, akinek sikerült is.

Tudatosodott, hogy az egészség milyen sokrétű, nemcsak az egészségügyet, hanem mindnyájunkat érintő téma. Erősödni látszik a megelőző szemlélet.

Az iskolai étkeztetés szakemberei egyre inkább törekednek az egészséges táplálkozás biztosítására. Nincs könnyű dolguk, mert a divat, és az otthoni szokások e téren erősen ellene hatnak e cél érvényesülésének.

A diákok őszintébben, nyíltabban beszélnek, kérdeznek, kérnek tanácsot, tudják, hogy fontos számomra az egészségük.

A szülők szimpátiája érezhetően nőtt, értékelik, hogy a tananyag mellett az egészségről is fontos információkat, szemléletet nyújt az iskola.

Kegyelem és fegyelem

Belső szabályozás- önfegyelem alakulása

FODORNÉ DR. FÖLDI RITA

Amikor a pedagógiai tevékenység során a fegyelem jelentőségét hangsúlyozzuk, olykor elfeledkezünk arról, hogy a fegyelem alakulása elsősorban a családi szocializáció minőségétől függ. A családi nevelés feladata, hogy az adott kultúrkörben jellemző szokásrendszerek, magatartás- és viselkedésformák kialakítása érdekében, követelményeket állítson a gyermek elé, ezek teljesítéséért jutalmazza vagy büntesse, vagyis tudatos nevelési tevékenységet folytasson. Ha a szocializáció folyamatának lényegi elemeit tekintjük, szembe-tűnő, hogy napjainkban már az alapoktól sérülhet az emberi magatartásformák kialakulásának, a társadalomba való beilleszkedésnek a folyamata. A gyermekek későbbi társas magatartásának alakulása a családhoz köthető, és ebben mindkét szülőnek meghatározó szerepe van. Ezért is riasztók azok a statisztikai adatok, amik szerint ezer házasságkötésre 560 válás jut, hiszen a válással végződő házasságok háromnegyed részében van gyermek is. A szülői minta pedig gyakran ismétlődik a későbbi családban.

Az anya-gyermek kapcsolat minősége meghatározó a szociális magatartásformák alakulásában. Milyen minőségű azonban ez a kapcsolat, ha maga az anya is állandó bizonytalanságban van saját és gyermeke jövőjét illetően, mert reális félelmei a munkahely elvesztésétől vagy az élettársi kapcsolat felbomlásától beárnyékolják a gyermek felé fordulást? Abban a rendkívül érzékeny életszakaszban, amikor a csecsemő, illetve a kisgyermek megtanulja, hogy *„mekkora dolgot kell tennem ahhoz, hogy a környezet figyel-mét magamra irányítsam”*, a legfontosabb, a gyermekre irányuló figyelem hiányzik. Pedig ebből alakul ki önmagunk elfogadása, a személyiség legbensőbb rendszere. Ennek hiánya a későbbiekben önértékelési zavarok és kontroll nélküli figyelemfelhívó viselkedés kialakulásához vezet. Az anya-gyermek kapcsolat megfelelő érzelmi háttere a kötődés, a normális személyiségfejlődés feltétele. A kötődés az első néhány hónapban alakul ki, és azok a gyermekek ahol kiegyensúlyozott stabil az érzelmi háttér, a későbbi elvárásokat, pl. óvodai beszoktatás, iskolakezdés is könnyebben viselik, mint bizonytalan kötődés esetén. (Ainsworth, 1969) A biztonságosan kötődő gyermekek a szociális készségek és az értelmi képességek területén is hatékonyabbak ambivalensen kötődő társaiknál.

Az anya gyermek kapcsolat hordozza az első konfliktusokat a környezettel, az első frusztrációkat és első félelmeket, az anyai gondoskodás elvesztésekor vagy annak félelme-
mekor (tudattalan fantáziák). Ebben az időszakban az anya ismételt visszatérése, gondoskodása az, ami csökkenti a gyermek szorongását. Az önkontroll funkciók legkorábbi kezdeményinek kialakulása, a késleltetés elemi formája is ide kapcsolódik. Ez természetesen nem választható el az anya személyétől, hiszen ő az, aki fokozatosan segíti a csecsemő alkalmazkodását, a késleltetés révén. Nem arról van szó, hogy adott súly elérése, vagy a csecsemő adott kora alapján áttér a három órás etetésről a négy órás etetésre, vagy adott időtől kezdve végig „kell” aludnia a gyermeknek az éjszakát, mindez a gyermek

szükségeinek figyelembevételével fokozatosan történik. A fokozatosság mellett nagyon lényeges a napszaki ritmus alakítása. A nehezen alkalmazkodó csecsemő számára minden változás rendkívül megterhelő, nyugóssá, ingerlékennyé válik. Heinz Kohut igen szemléletesen fogalmazza meg: „*az anya tükröző funkcióján keresztül építi magát a self*” (Kohut, 1977). Az anya szerepe, hogy elismerése, tükrözése révén segítse a *self* (az egyén élményvilágának központi eleme, független, integráló erő, mely egységességének fenntartása a legalapvetőbb emberi motívum) épülését. Az anyai tükrözéssel kapcsolatban egyébként egyszerű mindennapi folyamatra kell gondolnunk. Minden gyermek veleszületett önérvényesítési tendenciákkal születik, mely az életben maradás feltétele. Az önérvényesítési tendenciák közül talán a differenciált sírást szükséges kiemelni, mint a csecsemő „én-állapotainak” jelzését. A megfelelő empátia az anya részéről elég ahhoz, hogy a sírást értelmezni tudja – éhség, düh, fájdalom, vegyél fel – és segítse a fellépő szükséglet kielégítését. Természetesen nem mindegy, hogy eközben milyen érzelmek tükröződnek arcán, elfogadás, öröm, ingerültség, bosszúság stb. Mert a csecsemő ezen „tükröző figyelem alapján építi fel önértékelésének centrumát” (Kohut). Ennek alapján fogja önmagát jónak, szeretetreméltónak, vagy éppen feleslegesnek, rossznak megélni. Az azonnali szükséglet kielégítést fokozatosan késleltesse, a szabályozás és kivárási alakulása mellett a lelki fejlődésben is szerepet játszik ez a folyamat. Ha ez nem alakul ki, akkor a *self* gyengesége meghatározó lesz a további fejlődés szempontjából.

Amennyiben csak az extrém megnyilvánulások azok, amelyek a szülő ingerküszöbét eléri, természetes, hogy egyre szélsőségesebbé válik a viselkedés is, mivel ennek szabályozására nem volt lehetőség. A szélsőségesen figyelemfelhívó viselkedés azonban, bár iskolában nagyon zavaró, nem jár feltétlen együtt agresszív megnyilvánulásokkal. A ráhagyó *laissez faire* nevelés, a gyermekre bízva az elemi szabályozási folyamatok alakítását, mint étkezés, elalvás ideje, a későbbiekben nehezen visszafordítható folyamatokat indít el. Mert nem lehet elfelejteni, hogy a kisgyermeknek elsősorban biztonságra van szüksége a fejlődéshez, és ezt a biztonságot a felnőtt képes megteremteni számára, már ha képes. A korlátok teljes hiánya a szabályozás kezdeti lépései során éppen úgy szorongást szül, mint a túlzottan szigorú szabályok szerint történő, korlátozó nevelés. Ha nincsenek világos szabályok, a jó és rossz relativizálódik, és nem tudható, hogy minek a következménye a jutalmazás vagy büntetés.

A társadalmivá válás folyamatában a másik főszereplő az apa, szerepe a szociális, morális értékek alakulásában döntő jelentőségű. Természetesen elengedhetetlen feltétel, hogy az apa jelen legyen a családban! Hiánya gyakran az erkölcsi értékrend, a szociális értékek hiányát vonja maga után. Sajnos a szülőmodell hiánya miatt a gyerekek olyan elérhető mintát választanak, ami rendelkezésre áll. Kézenfekvő, hogy ezeket a modelleket „korunk hősei” fogják szolgáltatni.

A szülővel (elsősorban az apával) történő azonosulás, értékképző folyamat, ebben alakulnak ki a társadalmi együttélés normái, szabályai, itt válik belsővé a jó és rossz, ez lesz a morális értékrend alapja, ennek hatására válik a viselkedés „belülről szabályozottá”, ami már nem a külső környezet elvárásán, hanem belső értékrenden alapul.

A család intézményének felszámolása már az ötvenes években indult, és az akkor született generáció már maga is csak korlátozottan képes a hagyományos családmoddell és

értékrend továbbadására. (Számos jelentős kutatás igazolja, hogy az anya nélkül felnövő gyermekek kognitív, társas és érzelmi vonatkozásokban is jelentős elmaradást mutatnak kortársaikhoz képest.) Az önértékelési zavarok, valamint a belső értékrend hiánya esetén a szociális alkalmazkodás szempontjából igen lényeges önkontroll funkciók sem szabályozzák a viselkedést.

A nevelés szempontjából visszatérő kérdés, hogy mennyire képes pótolni a családi szocializáció hiányosságait, van-e lehetőség arra, hogy a lényegében minden pedagógiai lehetőségtől megfosztott tanár, pusztán személyiségének erejével helyes irányba terelje a rábízott nebulót, és segítse az értékképzés és az önfegyelem kialakítását?

Az intézményes nevelés sikeressége a pedagógus személyén túl, függ a közös értékrendtől. Minél közelebb áll a szülők által vallott, megélt és átadott értékrendhez, annál biztosabb háttérrel ad a gyermek viszonyulásaihoz. Ugyancsak az intézményi nevelés sikerességéhez járul hozzá, ha a referenciacsoport (osztály, iskola, közösség) hasonló morális értékek alapján működik, közös tevékenységekkel biztosítja a szocializáció sikerességét.

Ehhez persze szükség lenne arra a társadalmi megbecsülésre is, ami a férfi kollégákat visszacsábítja a pedagógus pályára, mert enélkül a családi szocializáció mellett az intézményi is féloldalasra sikerül.

Felhasznált irodalom:

Ainsworth, M. D. S- Wittig, B. A. (1969): Attachment and exploratory behavior of one-years-olds in strange situation. In: Foss, B.M (Ed) Determinants of infant behavior. Vol. 4, London, Methuen.

Bagdy E. (1977/1995): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

F. Földi Rita: *A hiperaktivitás organikus és lelki háttere*. Comenius. Pécs. 2005

F. Földi Rita: Szocializáció és hiperaktivitás. In: *Kisgyerekek nagy problémák* (2007), Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft.

Freud, S. (1995) Tömegpszichológia és énanalízis. In: *S. Freud művei: Tömegpszichológia*. Cserépfalvy, Budapest

Kulcsár Zsuzsanna: (1989) *Személyiség-pszichológia*, Tankönyvkiadó, Budapest.

Marton L Magda: (1970) *Tanulás, vizuális poszturális testmodell és a tudat kialakulása*. Magyar Pszich. Szemle, 27. 182-199

Alkalmazható-e a kegyelem az iskolai fegyelem megerősítésére? KOPP ÉRIKA

Előadásomat két rövid, a napi sajtóból vett idézettel szeretném kezdeni:

„Megmozdult a társadalom: az idős fizikatanár bántalmazása nyomán pedagógus szervezetek többek között az oktatási törvény szigorítását követelik, a tanárok bántalmazásának szankcionálását.”

„Igazgatói megrovó a büntetése azoknak a harmadikos diákoknak, akik a múlt héten megverték a tanítónőjüket. Az iskola vezetője szerint sok más intézményből is felhívták az eset után, és jelezték, náluk is történnek hasonló incidensek, de nem hozzák nyilvánosságra. Az ügyben megkérdezett szakértők némileg bizonytalanok, mit is kell tenni az erőszakos gyerekekkel.”

E két rövid szemelvény világosan mutatja, mi is ad aktualitást a mai konferenciának. Az iskolai erőszak a napi sajtó kedvelt témájává vált, és a közfigyelmet óhatatlanul az iskolai fegyelem témájára irányítja. Ha csupán a sajtóból tájékozódunk, az a benyomás keletkezik bennünk, mintha az oktatási intézmények mára a fegyelmezetlenség, magatartási problémák és erőszak „iskolájává” váltak volna, valamint úgy érezzük, az oktatásban valamilyen új, eddig soha nem tapasztalt mértékű tömege jelent meg a magatartási problémáknak.

Ez a benyomás azonban nem fedti teljes mértékben a valóságot: ha a visszalapozunk a régi, nagy múltú iskolák történetébe, láthatjuk, hogy a diákok megregulázása akkor sem jelentett kis feladatot az intézményeknek. Ennek illusztrálására álljon itt néhány rövid „esetleírás” a Sárospataki Kollégium szabályzatából és jegyzőkönyveiből:

- 1621-től a szóbeli intésen – majd az engedélyezett büntetési tételeken – túl tilos a deák nyilvános megszegényítése, rugdosása, csupasz ökölrel verése és hajának rángatása.
- 1798-ban elkobzott fegyverek: 14 db, ennek többsége bunkósbot, 3 kard, 1 puská.
- 1812-ből egy fegyelmi ügy: III. éves tógátus – miután „nagyon felpályinkázott” –, előbb tanuló társaival kezdett dulakodni, majd alaposan helyben hagyta az ő megfélekezése érdekében beavatkozó szállásadó gazdáját.

Mit mondanak el számunkra ezek a szövegek? Látható, hogy a fegyelmezésre alkalmazott eszközök, megoldások mára némiképp „enyhültek”, azonban maguk a problémák más köntösben ugyan, de mindmáig jelen vannak a diákéletben. Mégsem állíthatjuk azt, hogy a jelen fegyelmezési problémái ugyanolyanok, mint századokkal ezelőtt. Mindenekelőtt különbség az erőszak „normalizálódása”, beépülése a hétköznapi életbe. A tanárverés nem példa nélküli korábbi időkben sem – elég ha Novák tanár úr esetére gondolunk az *Aranysárkányból* –, valamint a diákok egymás közti durvaságai sem jelentenek újdonságot – idézzük fel magunkban a *Legyek urának* gyermekcsapatát –, azonban az esetek elszaporodása valamint a reakciók egyértelműen utalnak arra, hogy a nyíltan erőszakos viselkedés, mint a konfliktusmegoldás és a feszültségoldás eszköze mára az iskolákban is egyre inkább a hétköznapi élet részévé válik.

Az iskolai fegyelmelemmel kapcsolatos problémák nem a magyar iskolarendszer sajátosságai: Nagy-Britanniában például mostanra annyira súlyossá vált a helyzet, hogy csupán 2001-ben 131 millió fontot költöttek iskolai fegyelmezettséggel kapcsolatos vizsgálatokra, melyekben többek között kimutatták, hogy a tanári pálya döntő stressz-forrásává az iskolai fegyelmezetlenség vált. Mára a fegyelmezetlenség értelmezése is módosult: Írországban az oktatási törvény 1998-as módosítása kimondja, hogy minden tanulónak joga van a megfelelő tanulási környezethez, egyes diákok fegyelmezetlensége, rendzavarása

pedig a többi tanuló e jogait sértik. A fegyelmezéshez tehát éppen a diákjogok szempontjából közelítenek: a tanuláshoz való jog sérül akkor, ha néhány diák rendezavarása miatt a tanulást segítő környezet nem teremthető meg.

Fontos azonban tudatosítanunk, hogy a probléma elsődlegesen nem az iskoláé. A szabálykövető magatartás – pedagógiai fogalmat használva: a fegyelem – hiánya a mai magyar társadalom egészét átható jelenség, ebben az értelemben tehát az iskolai fegyelmezési problémák a társadalom egésze szabálykövetési problémáinak leképezését jelentik. Egyszerűbben fogalmazva, ha azt mondjuk, fegyelmezetlenek a gyerekek, fel kell tennünk a kérdést: miért, a felnőttek fegyelmezettek? Mivel a fegyelem szintje az adott társadalmi rendszer, az adott szűkebb és tágabb közösség kultúrájának része, ebből következően a diákok e közösség érték- és normarendszerét követik az iskolában, tehát ennek befolyása van az egész oktatási rendszerre és az egyes tanulók magatartására is.

Érdeemes néhány gondolat erejéig kitérni arra, milyen magyarázatokat találhatunk a társadalom egészében a szabálykövetés gyengülésére, mivel ezek a pedagógiai gyakorlat, az iskolai helyzetek értelmezése számára is kereteket adhatnak. Ennek kapcsán mindenekelőtt Merton devianciaelméletét idézném fel. Elméletének kiindulási alapja, hogy minden társadalom deklarál célokat tagjai felé, valamint megnevez eszközöket is, melyekkel e célok elérhetőek. A társadalom tagjait e célok és eszközök viszonylatában öt fő csoportba sorolja, aszerint, hogy elfogadják-e ezeket, vagy sem. A létrejött csoportok a következők:

	Célok	Eszközök
konformista	+	+
rituális	-	+
újító	+	-
visszahúzó	-	-

Mint látható, a konformista – a sikertől függetlenül - elfogadja a társadalom által kitűzött célokat és azok elérésének eszközeit, az újítók viszont a célokat elfogadják, a hozzá vezető utat azonban nem, hanem például a szabályok megszegésével próbálják e célokat elérni. Az elméleti kereteket a fejlett társadalmakra vonatkoztatva az alábbi következtetésekre jutunk: azokban a társadalmakban, melyek deklaráltak elfogadott értékként a meggazdagodást, a karriert hangsúlyozzák, az tekinthető sikeres embernek, aki anyagi boldogulást tekintve eredményes. A társadalom ennek eléréséhez tagjai számára a sikeres iskolai előmenetelt, a kemény munkát jelöli meg legitim eszközként. Valójában az igazság nem ez, nem lehet mindenkiből bankigazgató, ezért tehát a társadalom tagjaiban feszültség alakul ki, melyet az elfogadott szabályok és normák és az érzékelt valóság közti ellentmondás okoz. Ha az elméletet az iskolára vonatkoztatjuk, máris egyfajta magyarázatot nyújt arra, miért jelennek meg azon társadalmi csoportokból származó gyerekek között nagyobb arányban az iskolai magatartási problémák, akik a társadalom esélytelen oldalához tartoznak: a gyerekek világosan látják, hogy a társadalmi sikerességet nagyon

kis eséllyel fogják az iskolai sikereken keresztül elérni, tehát az iskolázatus egészével, mint eszközzel nem tudnak azonosulni.

A probléma megjelenésének magyarázata azonban nem jelenti egyben a jelenség igazolását is. Az előadásban nem feladatom komplex társadalmi jelenségek elemzése, ezért nem térek ki arra, milyen következményekkel jár a társadalom egészében a szabálykövetési hajlandóság gyengülése, arra azonban mindenképpen utalnunk kell, hogy a jelenség egyértelműen rossz társadalmi adaptációhoz vezet, hosszú távon pedig a társadalom egészének destabilizációját okozza. Ennek tudatában kell lennünk, amikor e folyamatot az iskolák szintjén értelmezzük. Emellett felhívnom a figyelmet egy másik olyan törvényszerűségekre, mely egy társadalom egészének szabálykövető magatartását meghatározza: nem a szabályok szigorúságából és a büntetések súlyosságából következik az, hogy mennyire követi egy adott közösség a szabályokat, hanem abból, mennyire valószínű, hogy egy adott szabály megszegéséért annak elkövetője büntetésben részesül – ismét a pedagógia nyelvére fordítva mennyire következetes az adott rendszer a szabályok betartását illetően. Az előbbiekből következően egyrészt az iskoláknak kiemelt jelentőséget tulajdonítok a tekintetben, mennyire lesznek szabálykövetők a jövő állampolgárai, másrészt úgy gondolom, ennek eszköze az iskolák világos, betartható és következetesen érvényesített szabályrendszerének működtetése.

Ez azonban nem könnyű feladat: egyrészt a társadalmi környezetből következő problémák miatt, melyeket az előbb említettem. Másrészt azonban maga a pedagógia sem nyújt sok segítséget az iskoláknak és a pedagógusoknak, hogyan is gondolkodjanak a fegyelem kérdéseiről. Nem véletlenül alakult ez így: a kommunista rendszer pedagógiai törekvései a vélt közösségi érdekek egyén fölé helyezését preferálva az egyén szabadságának szélsőséges korlátozásához vezettek, mely a hivatalos pedagógiai elméleteket is áthattotta. A rendszerváltást követően – egyfajta ellenhatásként – erre a hiányosságra reagálva az oktatásügyi szabályozás és a pedagógia elmélete főként arra fókuszált, hogyan lehet az egyén fejlődését elősegítő, támogató iskolai közeget kialakítani. Ebből adódik az a jelenség, hogy sem a szabályozás, sem az elméleti keretek szintjén nem kapott kellő súlyt az iskolai fegyelem problémája. Ezzel igazán akkor szembesültem, amikor erre az előadásra készültem: szinte alig találhatunk olyan szakirodalmat, mely erre a kérdésre konkrét megoldásokat, javaslatokat, gyakorlatban kipróbált modelleket kínál. A szabályozással kapcsolatos problémákat pedig éppen a bevezetőben említett esetek kapcsán mindannyian jól ismerjük.

Az előbbieket ellenére röviden összefoglalom, mi is az, amit ma a pedagógia a fegyelmezés témakörével kapcsolatban állít, valamint ezt követően ismertetek néhány olyan megoldást, mely az iskolai gyakorlatban adaptálható. Mindenekelőtt tehát a fegyelemről: pedagógiai értelemben azon írott vagy íratlan szabályok, rendelkezések megtartását tekintjük annak, amelyek valamely közösség (tanulóközösség vagy a pedagógusok és a tanulók közössége) vagy szervezet (az iskola) eredményes működését biztosítják, rendnek pedig azt, amikor ezek a szabályok, rendelkezések a gyakorlatban is megvalósulnak. A fegyelem értelmezésekor azokban nem tekinthetünk el a fogalom eredeti értelmétől sem: a latin diszciplína fogalmának alapvető jelentése tanítás – ez világosan utal arra, hogy maga a fegyelem is tanítás révén alakul ki, már maga az eredeti elnevezés is

a tanuláshoz kapcsolódást hangsúlyozza. A pedagógiai szakirodalom minden esetben kiemeli, hogy a fegyelmezetség nem csupán engedelmesség, a követelmények és a tiltások elfogadása – jelen témánk kapcsán azonban hangsúlyoznunk kell: ez is beletartozik. A pedagógiai értelmezések is kitérnek azonban arra, milyen érdekes ebből a szempontból a magyar nyelvhasználat: a „megfegyelmez” a „megbüntet” szinonímájaként értelmezhető, a „fegyelmezés” kifejezésnek erős konnotációja a „büntetés” – pedagógiai értelemben azonban ez nem helyes. Ha a fegyelmezés tanuláshoz és tanításhoz kapcsolódását hangsúlyozzuk, legfőbb célunk nem az engedelmesség elérése, hanem a belső fegyellem kialakulása. Érdeemes áttekintenünk, mit tehetnek az iskolák annak érdekében, hogy az önszabályozás kialakulását a tanulóknál egy tanulási folyamat eredményeként elősegítsék. Nézzünk ehhez azokat a sajátos elemeket, melyeket a fegyelmezési szempontból „jó gyakorlattal” rendelkező intézmények folytatnak.

Mindenekelőtt ismét ki kell térnünk arra, hogy a szabálykövetés vonatkozásában pedagógiai szempontból hatékonyan működő rendszer alapfeltétele, hogy az iskolai szabályok átláthatóak, betarthatóak és mindenki, ismétlem, mindenki számára egyaránt betartandóak legyenek, tanárok és diákok számára egyaránt. Talán nincs a nevelésnek más olyan területe, ahol a modellkövetés annyira direkt módon, azonnali hatásként jelenne meg: a tanárok számára kötelező szabályok betartása (készülés a tanórára, pontos érkezés, a dolgozatok időben történő kijavítása, beszédmód a diákokkal), illetve e szabályok betartásának számonkérése modellként szolgál a diákoknak, azonnal következtetnek arra, vajon e rendszerben a szabályokat mindig be kell-e tartani, vagy csak azokra vonatkoznak, akiknek nincs hatalmi helyzetük egy intézményben. A fegyelmezés kereteinek megteremtésekor tehát ezek azok az alapelvek, melynek előfeltételként érvényt kell szerezniük.

Az alapelvek érvényesülése mellett azonban számos iskola kialakított olyan sajátos megoldásokat is, melyek az iskolai magatartás egészének javítását célozzák. Mindenekelőtt említeném azokat a programokat, melyek az iskola egésze hangulatának, „közérzetének” javítását célozzák: például a közös, rendszeres sportesemények, iskolanapok. Érdekes tapasztalat, hogy azok a programok, melyek általánosságban szolgálják a diákok összetartozás-érzése fejlődésének javítását, nagyobb hatásokkal bírnak, mint például a direkt módon erőszak-ellenességet célzó programok. Egyértelmű összefüggés mutatható ki a tanulócsoporthoz mérete és a fegyelmezési problémák között: gondolom, gyakorló tanároknak e témáról nem is kell többet beszélnem. Sajátos pedagógiai megoldás az iskolai kortársvezetői, kortárssegítői rendszer is, melyet több iskola szintén nagy sikerrel működtet.

E téma kapcsán szeretném megemlíteni azt az Egyesület Államokban működtetett, kormányzati kezdeményezésre létrejött segítői, mentori rendszert: számunkra azért érdekes ez a program, mert nagy tömegeket érintett és eredményességének felmérésére rengeteg vizsgálat és kutatás készült, tehát viszonylag objektíven ítélni tudjuk meg a modell sikerét. A mentori rendszerben felnőtt önkéntesek 1-2 éven keresztül foglalkoztak hátrányos helyzetű, iskolai kudarcokkal és magatartási problémákkal küzdő tanulókkal. A foglalkozások heti egy-két alkalommal, a tanítási idő után történtek, egy önkéntesre egy-két tanuló jutott. A közös együttléteken egyrészt általános, egyénre szabott segítséget

nyújtottak a mentorok – például iskolai ügyek intézése, beszélgetés a problémákról, konfliktuskezelési tanácsadás – másrészt korrepetálták a diákokat az iskolai tárgyakból. A mentorok a programot megelőzően képzésben vettek részt, valamint szakmai tanácsadók folyamatosan segítették és kísérték munkájukat. Milyen eredményekhez vezetett a program? Először azt említeném, ami kevésbé sikeres: a diákok tanulmányi eredményeiben jelentős változást nem okozott, nem javultak számottevően iskolai eredményeik. Egyértelműen sikeres volt viszont a magatartási problémák kezelésében, az iskolai konfliktusok és az iskolai hiányzások számának csökkenésében.

A súlyos és rendszeres iskolai fegyelmezetlenségek kezelésére dolgozták ki az Arizona-modellként vagy tréning-szoba-módszerként ismert fegyelmezési rendszert, melyet például Németországban nagy sikerrel alkalmazott számos iskola. A program alapelvei a következők:

- Minden tanulónak joga van a nyugodt tanuláshoz.
- Minden tanárnak joga van a nyugodt tanításhoz.
- Mindenkinek tekintettel kell lennie mások jogaira.

Az alapelveket mindenkinek el kell fogadnia, megvalósításuk érdekében pedig a következő rendszer működik: rendzavarás esetén az első lépésben a tanár kérdésekkel és figyelmeztetéssel hívja fel a tanuló figyelmét a rendzavarás következményeire. Többszöri rendzavarás esetén viszont ki kell mennie a tanulónak egy erre a célra kialakított, elkülönített szobába, ahol egy másik tanár segítségével értelmezik a helyzetet, illetve közösen kidolgoznak egy, viselkedésének korrekcióját segítő tervet, valamint önálló, a tanórához kapcsolódó feladatokat végez. Eben a helységben ismét új szabályok lépnek életbe:

- A tanuló egyedül dolgozik az asztalnál.
- Rendesen végzi a feladatát.
- Nem zavar másokat.

Ha itt sem viselkedik a szabályoknak megfelelően, hazaküldik, másnap pedig meg kell jelennie szüleivel együtt a Nevelési Tanácsadóban, elbeszélgetésen, illetve öt tréning-szobai tartózkodást követően is meg kell jelennie a Nevelési Tanácsadóban, szüleivel együtt.

E modellek sajátosságait a következőkben foglalhatjuk össze: egyrészt megjelenik a kötődés kialakítása mint a magatartási problémák kezelésének egyik fontos stratégiája. Másrészt – és itt visszautalnék a korábban említett fegyelmezés és tanulás témakörhöz – a viselkedést „algoritmusokon” keresztül „kondicionálja”, azaz kisebb részelemekre osztva, a jutalmazás-büntetés segítségével megerősíti vagy gátolja.

Előadásom befejezésében szeretném röviden összefoglalni, véleményem szerint a fentebbi gondolatok a református iskolák számára milyen következményekkel bírnak. Mindenekelőtt – és most látszólag egészen távolra fogok kanyarodni a fegyelmezés kérdéseitől – az iskola egészét átszövő értékrend lehetőségeiről fogalmaznék meg néhány gondolatot. Az előadás elején ismertetett Merton-féle deviancia-felfogás is rámutat arra, hogy az az értékrend, mely a társadalom tagjai számára a sikeres életet burkoltan ugyan, de az anyagi boldogulásban jelöli meg, ennek alapján méri a „sikeres” életet, hosszú

távon szükségszerűen vezet a deviáns viselkedésformák elterjedéséhez. A református iskolákban viszont lehetőség van egy olyan egyértelmű, világos, kidolgozott értékrend és életforma közvetítésére, amely reális alternatívát nyújt akár a többségi társadalom értékrendjével és életformájával szemben is. Véleményem szerint ez az értékrend jelenti azt az alapot, melyhez az iskolák fegyelmezési gyakorlatuk kapcsán visszanyúlhatnak. Ebben az értékrendben az önfegyelem maga is értékként jelenik meg, és ez a pedagógusok számára nagy segítséget, világos orientációs pontokat jelent.

Másrészről a református oktatásügy számos olyan – bár néhány esetben már feledésbe merült – tradicionális megoldást alakított ki évszázadok alatt a fegyelmezési problémák kezelésére, amelyekhez visszanyúlhat, és amelyet a ma társadalmának kihívásaihoz igazodva alkalmazhat. Ha végignézzük azokat a módszereket, melyeket az előbbieken ismertettem, láthatjuk, hogy más formában ugyan, de léteztek a régi református kollégiumokban: működött diák önismerés, segítőkész rendszer, még „tréning-szoba” is – ez utóbbi persze csak tréfa volt.

Véleményem szerint a világos értékrend és a tradíciók, valamint a hatékonyan alkalmazott új modellek átgondolásával, az iskola saját arculatához és pedagógiai rendjéhez igazításával a református iskoláknak ma is jó esélyük van arra, hogy az oktatási rendszer egyre súlyosabbá váló problémáját, az iskolai fegyelem hiányának kérdéseit saját intézményükön belül kezelni tudják.

Felhasznált irodalom:

Buda Mariann (2005): *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Figula Erika (2004): *Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában*, Új Pedagógiai Szemle, 7-8. szám.

Gábor Kálmán (1999): *Iffúsági korszakváltás és erőszak*. Educatio, 4. szám.

Mihály Ildikó (2000): *Erőszak az iskolában*. Új Pedagógiai Szemle 4. szám.

Mihály Ildikó (2006): *Az otthon tanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő?* Új Pedagógiai Szemle. 6. szám

Nagy Mária – Várhegyi György (1992): Az iskolai fegyelmi szabályozás, mint kutatási probléma. In Várhegyi György (szerk.): *Tessék megnevelni! Fegyelmi ügyek az iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Giddens, Anthony (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

www.bbbs.org Utolsó letöltés: 2008. 11. 22.

<http://sbndb-regionalpoint-bogen.de/pdfs/Auszeit-Internet-03-07.pdf> Utolsó letöltés: 2009. 01. 11.

<http://www.trainingsraum.de/> Utolsó letöltés: 2009. 01. 11.

Pedagógusidentitás

...és Színész és Pedagógus!

POMPOR ZOLTÁN BESZÉLGETÉSE DEBRECZENI TIBORRAL

Van szerencsém ismerni Debreczeni Tibort, volt szerencsém együtt is dolgozni vele, hálás vagyok azért, hogy láthattam, hogyan tud valaki egyszerre hiteles színész és pedagógus is lenni. Láthattam, mekkora átéléssel, fiatalokat megszegyenítő dinamizmussal készül lelkiileg-szellemileg egy-egy órájára, előadására, hogyan szervez, rendez, tanít – és háborog, ha éppen igazságérzete úgy diktálja.

És most, túl a nyolcvanon: összegez. Naplói, visszaemlékezései – életének morzsái: kordokumentumok a jövő nemzedéknek, ugyanakkor személyes találkozás az Emberrel, aki sokat megélt, látott és szeretné, ha mások is megélnék, meglátnák, amit ő. Legutóbbi könyve Debreczeni Tibor írásművészetének pedagógia vonalát erősíti: *És élmény és vers és próza* címmel naplórészletekből, óravázlatokból, rendezői instrukciókból összerendezett keresztmetszete egy életpályának. Aki végigolvassa, nemcsak pedagógiai ars poétikáját, de személyiségét is megismerheti a színész-pedagógusnak. Nem módszertani kézikönyv – bár, ha valamelyik pedagógusképzőben (miért nem inkább az összesben!?) kötelező irodalom lenne, az sem lenne nagy baj –, sokkal több annál: életfilozófia, pedagógia hitvallás.

Az első fejezetben az élménypedagógia fogalmát járja körül Debreczeni Tibor mindenféle szájbarágós didaxis nélkül, jobbára rövid naplórészletek, elgondolkodtató anekdoták, tréfás történetek segítségével, mégis tartalmasabb, mélyrehatóbban, mintha egy bőven lábjegyzetelt tanulmányt vagy egy lexikoncikket írna. Persze felvetődik a kérdés: miért szükséges a pedagógia mellé az élmény előtag, milyen pedagógia az, ami nem kínál élményt, milyen tanár az, akinek úgy jönnek ki az órájáról a tanulók, hogy nem volt részük katartikus élményben? Az irodalmi élmény a pedagógia segítségével a tanár személyiségén keresztül jut el a befogadóhoz, a diákhhoz. Ebben a folyamatban a tanár közvetítő csupán, fontos, hogy produkciója ne takarja el a szöveg személyhez szóló, egyéni üzenetét. Debreczeni Tibor tudja ezt, ezért tör lándzsát egy olyan pedagógiai szemlélet (ismét hangsúlyozom, nem módszer, hanem világlátás) mellett, amelynek hazánkban csupán kevés követője van.

A második fejezettől kezdve aztán az irodalomé a főszerep. Versek (ismertebbek és felfedezésre vágyó kedvencek) sorjáznak, mindenik után néhány továbbgondolásra készítő ötlet. Nem kész óravázlatok, nem receptek: ötletek, melyeket a tehetséges pedagógus(jelölt) felhasznál, beépít, átalakít, szaporít. Mindegyik feladat közös jellemzője a játékosság, amely Debreczeni Tibor nagy szerelméből, a drámapedagógiából fakad. Képzeld el, játszd el, tégy úgy, mintha! Mindegyik utasítás játékra készítet alsóst, felsóst, pedagógust.

Aztán újabb élmények következnek: versmondókról. Verset rendezni embert próbáló feladat lehet: közösen küzd a versmondó és a rendező a személyes, pillanatnyi

üzenetért. A rendező kísér, de van egy pont, ahol el kell engednie a tanítvány kezét, van egy olyan, csakis az előadónak szóló versüzenet (élmény), ami csakis hozzá szól. Ha ez visszhangzik a lelkében, akkor csoda születik, ha nem, csupán rendes iparosmunka.

Végül egy fejezetnyi mesével és mondával – s elemzéseikkel – zárul a kötet. Az első két történet Lázár Ervintől való, akinek meséit Debreczeni Tibor újra meg újra beleszövi darabjaiba. Kedvenc ő, miként a többi szerző is: Tamási Áron, Kosztolányi Dezső, Sánta Ferenc és persze Örkény István.

Egy teljes, játszó élet bölcsessége és pedagógiai tapasztalata sűrűsödik össze három rövid fejezetben. *Minden tanárnak kellene tudnia játszani. Aki nem tud, vagy nem akar, annak nincs helye a pályán* – vallja Debreczeni Tibor. Jó hír, hogy csak a gyermekig kell leásnunk lelkünk mélyén. Rossz hír, hogy nem tudjuk, milyen mélyen van. Sajnos Debreczeni Tibor könyvéből nem lehet megtanulni játszani, viszont megmutatja, milyen irányban kell elkezdenünk ásni.

Sokan állítják, hogy a tanárnak egy kicsit színésznek is kell lennie. Te mindketőt vagy - pedagógus is és színész is. Egyetértesz a fentebbi állítással? Könnyen összeegyeztethető a pedagógusi és a színészi hivatás?

A színész is adni akar. Élmény szinten új felismeréseket. A pedagógusnak is ezt kellene. A színészséghez született képesség kell, ám a játékoság valamennyiünk adottsága. Ezt kellene tudatosan fejleszteni a gyermekkor múltával. Tudós kutatók igazolják, hogy a játékos módszerrel begyűjtött ismeretek tartósabban maradnak meg az emberben. A kérdésre válaszolva: minden tanárnak kellene tudnia játszani. Aki nem tud, vagy nem akar, annak nincs helye a pályán.

Van-e valamiféle pedagógusi ars poétikád?

A mellérendelésre népszerű demokratikus pedagógiai elvekkel és gyakorlattal tudok azonosulni. A nem liberálissal és a nem autokratával.

Élménypedagógiáról megjelent legutóbbi könyved – véleményem szerint – több mint hasznos módszerek gyűjteménye: világlátás, pedagógiai hitvallás. Miben látod az élménypedagógia lényegét? Hogyan formálhatja ez a pedagógusi attitűd a tanulók személyiségét?

A tanítványaimnak mindig azt mondom: minden tanítási órára készülvén ne csak azt gondolják végig, miféle ismeretet akarnak megtanítani, hanem hogy az ismerettel mire kívánnak nevelni. A nevelést, hogy mint kellene élni ebben a világban, fontosabbnak tartom, mint a puszta ismeretátadást. Arra kell törekednünk pedagógusoknak, hogy a tanítási órán (is) minél gazdagabb kínálatát nyújtsuk az élményszerzésnek, másként annak a felismerésnek, hogy a tanuló ráérezzen, róla van szó a tananyagban. Ha ezek a felismerések pozitívek, kell, hogy gazdagodjon a személyiség is. Az sem baj, ha maga a pedagógusi magatartás meg a pedagógiai szándék szinkronban van egymással.

Hogyan kapcsolódik össze a tanár mindennapi munkájában az irodalmi és a pedagógiai élmény?

Egy idő után már csak azokra az irodalmi művekre tudtam figyelni, melyekbe belelátam a nevelési lehetőséget, azt, amit én szívesen továbbítok.

Van-e az élménypedagógiának létjogosultsága a XXI. században, amikor egyre kisebb az érdeklődés az irodalom, a versek iránt?

Éppen azért van jogosultsága, mivel csökken az érdeklődés az irodalom, a pusztá ismeretterjesztés iránt. Am ha megtanítjuk a gyereket, ifjat arra, hogy magát keresse a művekben és a tanítási órákon erre mintát nyújtunk, nincs veszve semmi.

Milyen személyiségvonásokkal kell, rendelkezzen egy jó versmondó?

Ne magát akarja megmutatni, hanem az üzenetet. Ha közlésvágya nincs és ehhez a megfelelő szuggesztivitás, ne menjen pódiumra.

Sok Lázár Ervin mesét dolgozol fel a könyvben is és a tanórákon is. Mi fogott meg Lázár Ervin világában?

A tündéri játékoság és nevezem szürrealitásnak, ami rokonította őt nekem Weöres Sándorral, Weöres verseivel meg a Bolond Istókjával. Tisztaság és átláthatóság, nevezem keresztény humanitásnak, ami sugárzik belőle.

RÉSZLETEK DEBRECZENI TIBOR ...ÉS ÉLMÉNY ÉS VERS ÉS PRÓZA KÖTETÉBŐL

ÖNISMERETI JÁTÉK: FÁTÓL FÁIG

„Önmagunk megismerése a legnagyobb utazás, a legfélelmesebb felfedezés, a legtanulságosabb találkozás”, írja Márai Sándor a Füveskönyvben, s hozzáteszi: „Mikor értelmem eléggé megérett erre, már csak ezt az egy élményt kerestem az életben.” Tanítójelölt tanítványaimat is ezzel traktálom: szerezzenek naprakész információt önmagukról, s csak annak birtokában kezdjenek tanítani, nevelni.

A minap is mondtam nekik: a parkban, ahová kisétálunk, nézzék meg jól a fákat, s aztán válasszanak egyet maguknak, amely rokonszenvesebb a többinél, amely közel áll hozzájuk, amely érzelmet ébreszt bennük, melyet a magukénak éreznek, amelyhez más-kor is visszatérnek.

Tetszett a feladat. Ki-ki meg is találta a maga fáját. S elkezdődött a zarándokút. Fától fáig. Mindenki megállt a választottja mellett, fotózni kellett volna, ahogy rámozdultak a fára, a testtartást, a tekintetet, a simogató gesztust: az érzelem megjelenését.

A kérdés mindig elhangzott: mért ezt választottad? S nem volt két egyforma válasz, mivel a zarándokút során mindenki önnön belső világában utazott, mindenki magával találkozott, mindenki önmaga felfedezésére tett kísérletet.

Jómagam is.

AZT JÁTSZOTTUK, HOGY ODAÁTI MAGYAROK VAGYUNK

Az a bizonyos empátia. Nem is tudom, mi ez, adottság vagy kialakítható képesség, netán ez is, az is. Ha kialakítható, akkor meg is szüntethető, hatásfoka csökkenthető? Ha állampolgáraink képesek lettek volna átérezni, mit jelent határon túliként élni, a kisebbségi létből eredően hátrányos helyzetüként, akkor is így döntenek?

Az emlékezetes december 5-i választás utáni héten azt játszottam a másodéveseimmel: képzeljék el, hogy ők a határok túlsó oldalán élnek. Hogy milyen szerepben, az előre elkészített cédulák egyikéről tudták meg, melyekből egyet maguk húztak ki. Ilyen szövegeket olvashattak: harmincéves erdélyi munkásasszony, akinek a férje román; kárpátaljai, Magyarországon dolgozó feketemunkás; szlovákiai magyar vállalkozó; újvidéki diák, aki szerb középiskolába jár; kárpátaljai tisztviselő, korábban párttag; református lelkész Erdélyben, szórványban; újvidéki magyar újságíró; szlovákiai magyar pedagógus.

A figurát ki-ki maga formálta, maga töltötte fel egyéni jegyekkel, amiként a rögtönzött szöveg is az övék volt: hogyan reagálnak a magyarországi választási eredményre. A szituációt is maguknak kellett kitalálni, amelyikben megszólaltak, mint kik kérdésekre válaszolnak, s mint kik hangosan monologizálnak.

Jó óra volt, elgondolkoztató óra volt, tisztességes óra volt, felkavaró óra volt. A vége felé, amikor már lezárni készültünk a foglalkozást, megszólalt Melinda, nagyszöllősi tanítványom, sírva szólalt meg, hogy ez szörnyű; őt sem itt nem tartják magyarnak, sem szülőföldjén, Kárpátalján, hogy ő már sehol nincs otthon, sehol nem érezheti magát otthon, hacsak az úton nem, miközben pendlizik egyik országból a másikba.

MÉRT ÉLÜNK? – KÉRDEZTÉK TANÍTVÁNYAIM A JÁRÓKELŐKTŐL

Tetszett a feladat a tanítványaimnak, menjenek ki az utcára mint alkalmi riporterek, és kérdezzék meg a járókelőket, mi az élet célja. Ne hökkenjenek meg semmin, ha nem válaszolnak, azon sem, a nem-válasz is válasz.

Azt kérték, hogy mehessenek párosával. Mért ne? Ha így érzik magukat szerepkörükben otthonosnak! Húsz elsős lepte meg Nagykorös központi terét, a főutca környékét. Negyvenöt percük volt a feladatra.

A legjobban annak örültem, hogy örültek. Feldobódtak. Mikor visszaértek, ragyogtak akkor is. Elmesélték, hogy a járókelőket meglepte a kérdés, de miután mondták, hogy ez nekik iskolai feladat, többnyire készségesen válaszoltak. Már aki.

Egy ötvenes hölgy azt mondta, menjenek a kérdéssel az úriemberekhez, egy másik, hogy a kérdésnek nincs értelme, mivel a cél a boldogság volna, az viszont nem létezik.

Diákgyeremek, hárman, nem értették a kérdést, nem válaszoltak. Valaki ebből a korosztályból meg, hogy az élet értelme a motorozás, a másik, hogy a Balaton és egy napozóágy. Egy tizenhét éves lány röviden válaszolt, fontossági sorrendben: család, szerelem, szex. Egy hasonló korú fiú azt mondta, hogy a jó közérzet.

Többen, sőt mondhatni, a legtöbben, zömében nők, azt felelték, hogy a család és a gyerek. Egy gyerekkocsis anyuka megjegyezte, a férj nem is számít. Ketten említették a

hivatást: átörökíteni az utódoknak a tudást, a művészetet. Egyvalaki mondta, húszéves lány, hogy a küzdés maga. Többen említették az egzisztenciát, egy zöldséges a pénzt, ami alapja a boldogságnak. A megkérdezettek tíz százaléka nem hagyta ki az Isten dicséretét, s egyvalaki említette a mennyországot.

Ahogy újraolvasom a jegyzeteimet, melyet a tanítványok beszámolója nyomán készíttettem, közölhetem, hogy a kérdezettek zöme lát valami célt maga előtt. S egyikük-másikuk mintha túl is látna önmagán.

Vallástanári attitűdök THOMA LÁSZLÓ

Az attitűdök vizsgálata már a pszichológia tudományának kialakulása előtt is foglalkoztatta az embereket. A cselekvést meghatározó belső indíték, a hozzáállás fontossága, az előítéletek mind olyan kérdések, melyekkel az irodalom, az ókori bölcsélet és a Szentírás is foglalkozik. Gondoljunk csak az 1Sám 15-ben írottakra: „*Nem az a fontos, amit lát az ember. Az ember azt nézi, ami a szeme előtt van, de az Úr azt nézi, ami a szívben van.*” vagy a Hegyi beszéd tanítására a belső viszonyulások fontosságáról a törvény magyarázatánál. Jézus tanításában különösen jelentős volt a korabeli társadalmi berögzöttségek és előítéletek elleni küzdés és a társadalom a perifériáján lévők elérése, a velük való közösség vállalás. Ez a fajta elfogadó, szeretetteljes hozzáállás jellemzi az első keresztyén gyülekezetek közösségét is, mely nem csak a tiszta tanításban, hanem a cselekvő szeretetben, a diakóniában találja meg önmagát, küldetését.

A református keresztyén hitoktató, vallástanár a 21. század elején abban a kiváltságos helyzetben van, hogy nemcsak a bibliai / egyháztörténeti példák állnak rendelkezésre e téma kapcsán is, hanem jelentős pszichológiai kutatási eredmény, mely segítheti szolgálatát. Ezek rövid áttekintésével kívánom vizsgálni azt, mi jellemzi a református keresztyén vallástanár attitűdrendszerét, illetve mire kell törekednie szolgálatának hatékonyabbá tétele érdekében.

FOGALMAK

Az attitűd a szociálpszichológia alapfogalma. „Az attitűd a kérdéses cselekvéshez való személyes viszonyulás, illetve valamely cselekvés kívánatosságának személyes értékelése.”¹ Legegyszerűbben fogalmazva pozitív és negatív viszonyulások, tárgyakkal, személyekkel, helyzetekkel kapcsolatos vonzalom vagy idegenkedés.²

Az attitűd többjelentésű fogalom: egyrészt magatartást, viselkedést, másrészt szellemi beállítottságot, harmadrészt véleményt, beállítódást jelent, melynek értékelő és érzelmi komponensei egyaránt vannak. Ez utóbbi meghatározás a szociálpszichológiailag leginkább helytálló. Az érzéseink mögött legtöbbször ítéleteket, értékeléseket találunk,

1 Carver & Scheier: *Személyiségpszichológia*. Osiris kiadó, Budapest, 2003. 467. 491.

2 Atkinson & Hilgard: *Pszichológia*. Osiris kiadó, Budapest, 2005. 706.

melyek családi mintáinkból eredhetnek. Ha pedig gyermekkorban elsajátított, családi mintákkal van dolgunk, tudhatjuk, hogy ezek megváltoztatása nagyon nehéz dolog. Ugyanakkor ezek előnye, hogy segítik a tájékozódást, biztonságot adnak a különböző élethelyzetekben még akkor is, ha olykor az objektív megismerés akadályává válnak.

Az attitűd elemei a választás, érzés és értékelés; és legtöbbször instrumentális, ismereti, érték kifejező, alkalmazkodást segítő, önvédelmi funkciót látnak el.³

Érdemes kiemelni továbbá, hogy pozitív illetve negatív attitűdök sokasága jellemzi az embert. Ezek olyan ellentétes előjelű cselekvéspárokkal írhatóak le, mint például megszerző vagy elhárító; kedvező vagy kedvezőtlen. Az attitűdök tehát alapvetően kettős polaritásúak. Ugyanakkor vannak olyan elemeik, melyek nem sorolhatóak ilyen egyszerűen pozitív vagy negatív kategóriákba. A legújabb vizsgálatok azonban az attitűdöket inkább komplex jelenségeknek tekintik, melyek minőségi természetűek, és nem polarizálhatóak egyszerűen.⁴

ATTITŰDKUTATÁS

Az attitűdök vizsgálata a 20. század első felében egyértelműen azt támasztotta alá, hogy az attitűdök teljes mértékben meghatározzák az emberek viselkedését. Egyes kutatók a szociálpszichológia és az attitűdkutatás között egyenlőséget is tettek.⁵ Ez azonban nem maradhatott így sokáig. A század 60-as éveitől a kutatások révén világossá vált, hogy a szituációk szerepe a viselkedésben sokszor meghatározóbb, mint az attitűdöké. Emellett szerepet játszik a viselkedésben például a kényszerítő korlátok ereje is. A legutóbbi évtizedekben az attitűdkutatás egyre inkább abba az irányba tart, hogy azokat a speciális feltételeket vizsgálja, amelyek között az attitűdök megbízhatóan jelzik a viselkedést. Három ilyen speciális feltétel határolható körül:

- Erős, konzisztens attitűdök a viselkedést jobban befolyásolják, mint az ambivalens, gyenge attitűdök.
- A viselkedéshez specifikusan kapcsolódó attitűdök jobban befolyásolják a viselkedést, mint a hozzá csak általánosabban kapcsolódóak.
- A közvetlen tapasztalaton alapuló attitűdök jobban befolyásolják a viselkedést, mint amelyek közvetett hatások alapján (pl. olvasás, hallás) alakultak ki.

Összességében elmondható, hogy azok az emberek, akik tudatában vannak attitűdjeiknek, inkább viselkednek azoknak megfelelően, mint akik nincsenek azok tudatában. Ez leginkább azokra igaz, akik többet foglalkoznak saját gondolataikkal, érzéseikkel.⁶

Az attitűdök funkcióit vizsgálva négy fő területet különböztetnek meg: utilitáris (adaptív), ökonómiai (ismereti), kifejező (önmegvalósító) és énvédő funkciót. Az

3 Balogh Éva: *Pszichológiai kislexikon*. TK Kiadó, Debrecen, 2001. 34.

4 Gordon W. Allport: Attitűdök. In: Halász – Hunyady – Marton (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai kiadó, Budapest, 1979. 49-50.

5 U.o. 41.

6 Atkinson & Hilgard: i.m. 705 – 706.

utilitáris funkció arra irányul, ami hasznos. Ez olyankor kerülhet előtérbe, amikor csupán a környezet elfogadása miatt vallja valaki fajgyűlölőnek magát. Az **ökonómiai funkció** a különböző ismeretek rendszerezésével az ismeretek leggyorsabb alkalmazásának lehetőségére törekszik. Ebből következik, hogy a könnyen meghozható döntéseket a sztereotípiák segítik leginkább. Az **önmegvalósító funkció** a tudat alatti feszültségek levezetése miatt lehet fontos, kifejező jellege pedig az érzelmi egyensúly fenntartásához szükséges. Az önazonosság, önerősítés pozitív hatása felé mozdítanak el az önmegvalósító funkciójú attitűdök. Az **érvédő funkció** a konfliktusok leküzdésére szolgál. Az ilyen attitűdöknek az attitűd valódi tárgyához sokszor kevés köze van.⁷

Általánosságban elmondható, hogy a szociálpszichológia ma az attitűdök kérdését egyre inkább rendszerben szemléli. Az egyedi attitűdök struktúráján kívül az attitűdrendszereket, illetve a személy más belső rendszerei, és az attitűdrendszerek közötti kapcsolatot vizsgálja.⁸ Emellett az attitűdkutatás meghatározó részében ma a célok elérése és az attitűdök, valamint a személyes tapasztalatok kölcsönhatásának vizsgálata áll. A viselkedést az összes többi komponenssel együtt vezérelvként a célok elérése hajtja. A nagy célok, melyeket az ember szeretne elérni részcélokra tagolódnak, életfeladatok fogalmazódnak meg az egyén számára, és a legtöbben (részleteiben egymástól nagyban különböző) stratégiákat dolgoznak ki a célok elérésére.⁹

E ponton felmerül az értékek, értékrend és az attitűd kapcsolata. Allport szerint az attitűdöket lehet úgy definiálni, mint az értékek és célok együttesét.¹⁰

ATTITŰDÖK A TANÁRRÁ VÁLÁS FOLYAMATÁBAN

A tanárrá válás folyamata olyan kölcsönhatások sorozatának tekinthető, melyben több pszichikus képződmény egymásra hatásával kell számolnunk. Ezt a hagymamoddell szokták szemléltetni, melynél belülről kifelé haladva a következő elemeket lehet megkülönböztetni:

- küldetés, elhivatottság,
- szakmai önazonosság, nézetek önmagáról
- nézetek, hitek,
- kompetenciák, tudás, készségek, attitűdök,
- cselekvés.¹¹

Ebben a hagymamoddellben az attitűdök a külső héjak egyikén helyezkednek el. Ezzel egyfajta értékelést is kapunk, miszerint a küldetés, elhivatottság vagy az önazonos-

7 William J. McGuire: Az attitűdök természete és az attitűdváltozás. In: Halász – Hunyady – Marton (szerk.): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai kiadó, Budapest, 1979. 83-86.

8 William J. McGuire: *Makacs nézetek és a meggyőzés dinamikája*. Osiris kiadó, Budapest, 2001. 237-271.

9 Carver & Scheier: *Személyiségpszichológia*. Osiris kiadó, Budapest, 2003. 468.

10 William J. McGuire: *Az attitűdök természete és az attitűdváltozás*: 75-76.

11 Köcséné Szabó Ildikó: Milyen tanár leszek? In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2007. 122.

ság sokkal mélyebben gyökerező elemek a tanárrá válás során, illetve mindezek hatnak az attitűdökre, valamint egymásra is.

A tanárrá válás folyamatában az attitűdök a pályaszocializációra nagy hatással vannak.¹² A pályaatitűdök összességét többen attitűdnyalábként említik. Ennek szerkezetét a szakirodalomban a 80-as évek elején még leginkább hierarchikusan felépülő, stabil kognitív struktúrának tekintették. Ennek fényében egyszerű attitűdskála segítségével, vagy például foglalkozási értékesztek használatával segítették a pályaaorientációt.¹³

A 80-as évek második felétől a kutatók egyre inkább különbséget tesznek az attitűd és a nézetek között. „Mindkettő pszichikus konstrukció, amely tapasztalatból származik, és befolyásolja a tevékenységeinket, cselekvéseinket, de az attitűd inkább rendelkezik érzelmi töltéssel, míg a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdonítanak.”¹⁴ Ugyanakkor a nézetek forrása az egyéni, átélt, megszenvedett, érzelmi töltéssel bíró élettapasztalat.¹⁵

A nézetek komolyan meghatározzák a tanárok iskolai munkáját. A pályakezdők nézetei az iskola világáról a következő öt területet fedi le:

- A tanulók és a tanulás.
- A tanítás.
- A tantárgy, a tananyag.
- A tanítás tanulása.
- Önmaguk és a tanári szerep.¹⁶

A pedagógusmunka során további elemeket kell figyelembe venni, melyek az attitűdhöz hasonlóan meghatározhatják a tanári munkát.

1. A **sémák** a különböző tevékenységek során alkalmazható tudásrendszerek, amelyek a tevékenység ismételt elvégzésekor alakulnak ki.
2. A **forгатókönyvek** a sémák részeit alkotó rendszerek, melyek általános célokat és egyes speciális komponenseket is tartalmaznak.
3. A **rutin** a séma kevésbé rugalmas eleme, a tevékenység kisebb részleteit foglalja magába.¹⁷

A fenti sémaelmélet azért figyelemre méltó, mert a pedagógusmunkában a megfelelően kialakult sémákban az elkerülhetetlen rutinok mellett a forгатókönyvek jelentőségének döntőnek kell lennie.

Az a pedagógus halad jó úton, aki nem csak a tapasztalatszerzés útját járja, hanem tapasztalataiból tanulni is képes. „A szakértőt (szakértő pedagógust) koherens nézetrend-

12 U.o. 123.

13 Váriné Szilágyi Ibolya: *Fiatal értelmiségiek a pályán*. Akadémiai kiadó, Budapest, 1981. 77-79.

14 Köcséné Szabó Ildikó: i.m. 123.

15 Kimmel Magdolna: A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 2007. 24.

16 Falus Iván: *Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás*. In: Iskolakultúra XI. évf. 2. szám 21-28.

17 Uo. 22-23.

szer és koherens, következetes gyakorlat jellemzi, ennek kialakítására pedig a tapasztalatok reflektálása során kerülhet sor.”¹⁸

Az attitűdök, sémák illetve nézetek rendszerét vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy a legtöbb pedagógus a számára már rendelkezésre álló elemeket használja, és ami nem illeszkedik ebbe a rendszerbe, azzal nem foglalkozik, vagy nem tolerálja, esetleg negatívnak minősíti. A helyesebb hozzáállás ezzel szemben a következőképpen hangzik: „A pedagógusoktól, mint ahogyan a gyerekektől sem azt várjuk el, hogy a mások által kidolgozott elveket, sémákat alkalmazzák saját gyakorlatukban, hanem hogy képesek legyenek nézeteik és gyakorlatuk megváltoztatására, s ehhez használják fel a külső forrásból származó segítséget.”¹⁹

AZ ATTITŰDÖK MEGJELENÉSE A PEDAGÓGUS MUNKÁJÁBAN

Az attitűdök és előítéletek kapcsolata (mely a pedagógus munkájában erőteljesen megjelenhet) az egyik fontos vizsgálati területe az attitűdkutatásnak. Az évek múlásával a tanári munkában sok minden automatizálódik, és megoldási sémák, vagy előítéletek segítik a gyors tájékozódást, a döntést.²⁰

A diákok sokszor nehezményezik, hogy „beskatulyazzák” őket a tanárok az adott tantárgyból nyújtott egyszeri (vagy első) teljesítmény alapján. Meggyőződésem, hogy a vallásanár lehetősége az, hogy a más tantárgyból gyengének vagy ügyetlennek kategorizált csoport vagy tanuló számára biztosítsa a sikerélmény lehetőségét, a pozitív megerősítést. „Isten szolgálja pozitív elvárásokkal legyen a reá bízottakkal szemben. S ha nehezen megy, nézzünk magunkba: vajon nem az ad még mindig erőt az újrakezdéshez, hogy Isten nem mond le rólunk?”²¹ Ehhez persze a módszerek megfelelő alkalmazása, a célok és feladatok differenciált kitűzésére van szükség.

A jó tanár legfontosabb jellemzőit egy a 60-as években az Egyesült Államokban átfogó módon kutatták. Több meghatározó elemet tartottak fontosnak végül a kutatást végzők. Például:

- abból lesz jó tanár, aki minél fiatalabb korától vágyik erre a pályára;
- akinek pályamotivációja a gyerekek szeretetére épül;
- aki elfogadó attitűdöket vall a tanár-gyerek viszonyban;
- aki barátságos, nyitott;
- aki vallási közösséghez is aktívan tartozik.

Egy évtizeddel később a hasonló vizsgálat leszűkítette a jó tanár jellemzőit rövid, megfogható jellemzőkre:

- felelősségteljes,
- szereti az embereket,

18 Kimmel Magdolna: I.m. 43.

19 Falus Iván: i.m. 27.

20 U.o. 22.

21 Fodorné Nagy Sarota: *A katechézis kommunikációs problémái*. Kálvin kiadó, Budapest, 1996. 160.

- szervezett,
- jól kommunikál,
- világossá tudja tenni a tárgyat,
- elfogadható mennyiségű munkát vár tanulóitól.²²

Az attitűdök a tanár munkájának egészét áthatják. Egy olyan alapattitűd megfogalmazásával lehet közeledni a kívánatos tanári munka leírásához, mely pozitívan hathat a pedagógus hivatására. Ez pedig az **elfogadó attitűd**. „A tanítványok akkor fordulnak bizalommal nevelőikhez, ha feltétel nélküli elfogadást éreznek, ha nem kell attól tartaniuk, hogy a felnőtt elítéli viselkedésüket, ha nem tapasztalnak megszegyenítő, kioktató reagálást.”²³ Az elfogadás mellett az **empátia**, a **megértés** megtapasztalása a legfontosabb a gyermeknek, és ez nyilván a vallástanár munkáját is megkönnyíti. A magas szintű empátiával rendelkező tanár a diákok érzelmeire többet reagál, többet dicséri őket, többet mosolyog, beszélget velük, alkalmazza a tanulók ötleteit az óra során. Az ilyen pedagógus magatartásában a kongruencia dominál, kevesebb benne a rituálé. Mindez természetesen a diákok magatartására is jó hatással van, és az eredményben is meglátszik. Érdeemes megszívlelni ehhez kapcsolódóan Gordon nézeteit a hatékony, eredményes kommunikáció elősegítésére (pozitív megerősítés, kommunikációs sorompók, kié a probléma, győztes-győztes módszerek stb.).²⁴

A VALLÁSTANÁR SZEMÉLYISÉGE

A vallástanár személyiségének vizsgálatakor szembetalálkozunk azzal az alaphelyzettel, hogy ő példaként van jelen szolgálatában. Az exempláris kommunikáció része az órának. A vallástanár viselkedésével, hozzáállásával közvetíti az Isten hozzáállását az emberhez, bármilyen leegyszerűsítetten is hangzik ez. Egy elfogadó, szeretetteljes, kiszámítható (kiegyensúlyozott) vallástanár hasonló istenképet közvetít. Egy-egy negatív, taszító személyiség ugyanilyen rossz hatással lehet a gyermek hitbeli tapasztalataira, elképzeléseire.²⁵

Nyilván egyet ért mindenki abban, hogy a vallástanár legyen pozitív személy a diákok számára. Kérdés, hogy milyen ez a pozitív személyiség? Népszerű? Engedékeny? Nem konfrontálódik? Azt mondja, amit a tanulók hallani szeretnének?

Véleményem szerint a vallástanár helyes attitűdjei azonosak egy más tantárgyat tanító pedagógus attitűdjeivel. Ezek megkerülhetetlenek, mivel iskolai közegben, iskolai feltételek között zajlik a munkája. Emellett természetesen kell lenni valamilyen többletnek, ami ahhoz a lelki munkához szükséges, amiben a vallástanár szolgál.

22 Zétényi Ágnes: A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997. 287 – 288.

23 Ormai Vera: Mit üzen Gordon a pedagógusoknak? In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997.330.

24 U.o. 330 – 331.

25 Fodorné Nagy Sarota: A katechézis kommunikációs problémái. Kálvin kiadó, Budapest, 1996. 150 – 152.

1. A vallástanár attitűdrendszerében jelen kell lennie a segítségnek, a **többre, jobbra segítségnek**. Ha nincs meg ugyanis ez az elfogadás mellett, akkor könnyen előfordulhat, hogy az erőteljes elfogadó attitűddel nem történik meg azoknak a serkentő impulzusoknak az átadása a tanuló felé, amelyek előbbre lendíthetik egyéni hit- és személyiségfejlődésében.
2. A **bátorító nevelés** a hitoktatásban különösen meg kell jelenjen, hiszen a Biblia bátorító szavai, Isten biztató kijelentései, jövőre vonatkozó ígéretei és a már megtapasztalt jók is mind erre mozdítják az embert. A vallástanár a bátorító tanári attitűddel segítheti diákjait abban, hogy saját maguk tapasztalják meg azt, amiről tanulnak, hogy kipróbálják azok igazságát, amit hallanak a vallásórán. Enélkül nem válik életté az ismeret.
3. Ehhez a vallástanárnak **hitelesnek** kell lennie, hogy követendő példa legyen a diákok számára, akinek szavaira érdemes adni, akinek példáit érdemes megfontolni, elhinni azok igazságát. Mitől lesz a vallástanár hitelessé? Egy lehetséges magyarázat így szól: „Egyszerűen attól, hogy az, amit tanít kongruens azzal, ami a szívében van, vagyis ha az, amit mond, megfelel annak, ahogyan él. Csak a szívből jövő katechézis hiteles, mert a szívből jövő katechézis természetes.”²⁶

A VALLÁSTANÁRI ÉS LELKÉSZI ATTITŰDÖK

A Gordon-i pozitív megerősítés és empátia gondolkörében maradván ambivalens érzésem támad lelkipásztori illetve vallástanári gyakorlatunkra vonatkozóan. A fenti elvek elfogadása mellett olyan több generáción át berögződött attitűdökkel kell felvenni a harcot, melyek a legjobb megokolás mellett sem szolgálhatják akár legnemesebb célokat sem. Hozzáállásról és eszközökről van szó, és nem tartalmi kérdésekről. A bűnről- és annak következményeiről vagy épp az ítéletről szóló tanítás nélkül elképzelhetetlen az evangélium hirdetése, mégis olyan hangsúlybeli eltolódásokkal lehet találkozni a gyakorlatban, amik gyakorlatilag a megfélemlítés kategóriájába tartoznak.

Ugyanígy a pozitív megerősítéstől is sokan félnek, mert a gyermek akkor túlságosan elbízta magát. Pedig az elkényeztetés, az elbizakodottság nem a túlszeretéstől alakul ki, hanem a következetlen nevelői magatartás eredménye. Sokszor találkozom azzal, hogy a lelkipásztor, vallástanár arról számol be, hogy ő elfogadó attitűddel rendelkezik, de ez a munkájában mégsem így ölt testet. Találkoztam olyan tanárjelölttel, aki elfogadó attitűdjéről beszélt, de az egyébként tartalmilag kifogástalan gyakorló tanítási óráin egyáltalán nem ezt sugározta: kommunikációjában lekezelő és alárendelő stílusú volt. A tanulóknál ez ellenállást, passzivitást váltott ki, melyet ő teljesen a diákok számlájára írt. Őket hibáztatta, és végül személye elleni jelenségnek tekintette viselkedésüket.

Érdekes lenne megvizsgálni, hogy milyen hatással vannak a lelkipásztori / vallástanári attitűdökre a környezetből érkező elvárások. Ezek ugyanis felébreszthetik vagy megerősíthetik azokat a tanult viselkedési mintákat és attitűdkészleteket, melyeket bizonyára minden lelkész és vallástanár tapasztalt gyermek- és ifjúkorában saját példaadó

26 U.o. 152.

lelkészétől, vallástanárától. Meggyőződésem, hogy ezek az attitűdök a környezeti elvárások hatására akkor is aktiválódnak és kölcsönhatásba lépnek a személy attitűdrendszerének többi elemével, ha azokat a személy kognitív szinten elutasítja, vagy nem tartja a leghelyénvalóbbnak.

A lelkipásztor és a vallástanár is lelki hatalmat képvisel a környezetében, amellyel nagyon könnyen vissza lehet élni a legjobb szándékkal is. Roppant érzékenynek és egyben felelősségteljesnek is kell lenni a nekünk adott lehetőségeket illetően. Ehhez véleményem szerint megfelelő szintű intelligencia (értelmi és érzelmi dimenziókkal egyaránt) szükséges, melynek fejlesztése, csiszolása nélkülözhetetlen feladata a lelkésznek, vallástanárnak. Ennek szűrése a pályaalkalmassági felvételi eljárás során nélkülözhetetlen lenne, valamint a képzés során folyamatosan nyomon kellene követni.

A hatalom kérdése kapcsán továbbá nagy kísértése a lelkészi / vallástanári munkának a mindenhatóság érzése. A mindent megoldani tudás, a mindenre válaszolni tudás. Sok esetben ez az én védelemmel kapcsolódik össze, mert a lelkész / vallástanár a környezet részéről érkező kérdéseket, kételkedéseket saját személye ellen irányulóan érzékeli. Az én-védő attitűdök aktivizálódása mellett nagyon sok elhárító mechanizmus összehangolt alkalmazása történik ilyenkor, és a személy valamilyen formában kivédi a környezetből érkező támadást. Rendkívüli fontos az önismeretben való növekedés, mely elsősorban nem a jó és rossz tulajdonságok ismeretét jelenti csupán, hanem viselkedésünk mozgatórugóinak feltárását, illetve a viselkedés tudatos szinten való kezelésének képességét.

Összességében látható, hogy a vallástanártól hivatása nagyfokú önismeretet és életfegyelmet, engedelmes Krisztuskövetést kíván. A helyzet azonban az, hogy nincsenek „kész” vallástanárok / hitoktatók, akik hitelességüket statikus módon birtokolják, hanem mindez egy folyamat eredménye. Hosszú és fáradságos út a személyiség fejlődése, csiszolódása, az önismeretben való minél tisztább látás. Ennek a folyamatnak pedig lehetnek olyan pontjai, ahol hibák és tévedések történnek. Talán pont attól válik hitelessé a vallástanár, ha különböző élethelyzeteit, kríziseit, hitbeli állapotait megéli és őszinte marad mindebben; ha igyekszik megismerni és megérteni saját attitűdkészletét, és változtatni azon, amin szükséges. Nem egy felvett, tökéletességre hajlamos és tökéletességet sugárzó példaképre van szüksége a diákoknak, hanem az életet őszintén élő, a harcokat felvállaló Krisztust követő emberre.

A Szentírás tanítását életszerűen és hiteles módon tolmácsoló vallástanár így lehet tekintély, példa a diákok felé. Ez azonban már nem a megközelíthetetlen, megkérdőjelezhetetlen, tévedhetetlen lelkész / vallástanár tekintélye, sokkal inkább a partner, a követésre méltó tanító; olyasvalaki, aki segít eligazodni és tájékozódási pontokat nyújtani a rábízott diákoknak, akik meg akarják ismerni a körülöttük lévő világot, önmagukat, Istent.

Felhasznált irodalom:

Atkinson & Hilgard: Pszichológia. Osiris kiadó, Budapest, 2005.
Balogh Éva: Pszichológiai kislexikon. TK kiadó, Debrecen, 2001.

Carver, Charles S. – Scheier, Michael F.: Személyiségpszichológia. Osiris kiadó, Budapest, 2003.

Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat kiadó, Budapest, 2007.:

- Kimmel Magdolna: A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben.
- Köcséné Szabó Ildikó: Milyen tanár leszek?

Fodorné Nagy Sarolta: A katechézis kommunikációs problémái. Kálvin kiadó, Budapest, 1996.

Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (szerk.): Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.:

- William J. McGuire: Az attitűdök természete és az attitűdváltozás.
- Gordon W. Allport: Attitűdök.

Iskolakultúra. XI. évfolyam 2. szám (2001/2.):

- Falus Iván: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás.

McGuire, William J.: Makacs nézetek és a meggyőzés dinamikája. Osiris Kiadó, Budapest, 2001.

Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997.:

- Ormai Vera: Mit üzen Gordon a pedagógusoknak?
- Zétényi Ágnes: A hatékony tanár.

Váriné Szilágyi Ibolya: Fiatal értelmiségiek a pályán. Akadémiai kiadó, Budapest, 1981.

Aktuális

Kompetencia Didaktika Kör 2008/2009

BENKE ILDIKÓ

A Református Pedagógiai Intézet a 2008/2009-es tanévben Kompetencia Didaktika Kör (KDK) néven új programsorozatot indított a református közoktatási intézmények pedagógusainak, melynek célja a kompetencia fogalmának alaposabb megismerése, a különböző kompetenciák értelmezése. A 90-es években bekövetkezett paradigmaváltás következtében az ismeretek átadása helyett a kompetenciafejlesztés vált szükségszerűvé. Mérések indultak, melyek a munkaerőpiac által elvárt készségek, képességek, kompetenciák vizsgálatával ösztönzik az oktatási intézményeket a bennük folyó pedagógiai munka ártékelésére. A megjelenő pedagógiai pluralizmus, a nem gyermek-centrikus hazai pedagógiai kultúra és a tekintélyelvű, hierarchikus felépítésű, egyirányú kommunikációra épülő oktatás megújulását követelte.

Pedagógusainknak a napi gyakorlat mellett nehéz az aktuális változásokat nyomon követni, az újabb és újabb kihívásokra rugalmasan reagálni. Ebben szerettünk volna segítséget nyújtani. Szakértők meghívásával a kompetenciaalapú oktatás elméleti hátterének megvilágítását terveztük, gyakorló pedagógusaink közreműködésével pedig a kompetenciafejlesztés jó gyakorlatait szerettük volna rendezvénysorozatunkkal bemutatni, közkinccsé tenni.

A rendezvénysorozatot Márkus Gábor, intézetünk igazgatójának elő- illetve utószava foglalja keretbe. Októberben ismertette a kitűzött célokat, illetve júniusban értékeli a megvalósult eredményeket. Mindkét alkalommal elhangzik, hogy a KDK munkájában résztvevők közül pályázat útján kiválasztva 7 fő hollandiai tanulmányúton vehet részt. A 2009. október végére tervezett tanulmányút során pedagógusaink a szociális kompetencia fejlesztésének hollandiai sajátosságaival ismerkedhetnek meg.

A KDK alkalmait – kettő kivételével – a Magyarországi Református Egyház Zsinatának Tanácstermében (1146 Abonyi u. 21.) tartottuk. Akik személyesen nem tudtak eljönni, az előadásokat, beszélgetéseket nyomon követhették a Református Pedagógiai Intézet honlapján (www.refpedi.hu), illetve ugyanitt a fórumon kérdésekkel, hozzászólásokkal tudtak bekapcsolódni a témába. Ezzel szerettük volna kiszélesíteni közönségünket, hogy az utazás időbeli és anyagi korlátait leküzdve minden érdeklődő részt vehessen a programban. Akik pedig személyesen el tudtak jönni, azok részesülhettek lelki és testi táplálékban egyaránt. Minden alkalom áhítattal indult, melyen Tóth Kása István, intézetünk lelkipásztor, vagy Márkus Gábor, intézetünk igazgatója közvetítette Isten üzenetét felénk. A vendéglátást pedig Tóthné Gergely Juditnak, illetve Moncz Anikónak, az RPI munkatársainak köszönhetjük.

Az első KDK 2008. október 20-án került megrendezésre *A kompetenciamérés eszközei* címmel. Az Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztályának munkatársai tartottak bemutató előadást az Országos kompetenciamérések során alkalmazott

feladatok tartalmi és formai elemzéséről a 6., 8. és 10. évfolyamokon. Először a matematika részről hallhattunk Balkányi Péter, majd, a szövegértés mérésére kidolgozott szempontrendszerrel ismerkedhettünk meg Szepesi Ildikó előadásában. A fiatal munkatársak aktív résztvevők a feladatok kidolgozásában, felkészültségük, megalapozott tudásuk érezhető volt. Előadói gyakorlatlanságuk okozhatta, hogy a kivetített diák szövegének felolvasása nehézkessé tette a közönséggel való kapcsolattartást, aminek a résztvevők hangot is adtak a véleménylapokon. Az OH Közoktatási Mérési Értékelési Osztályának vezetője, Balázi Ildikó is részt vett a délutánon, őt sajnos önálló előadásban nem, csak az előadók kompetenciáit meghaladó kérdések megválaszolásánál hallhattuk. Ezen az alkalmon 13 pedagógus vett részt. Az elégedettségi lapokat áttekintve szeretnék még kiemelni néhány véleményt. A résztvevők pozitívan értékelték a KDK „műhely” jellegét, a kellemes, oldott légkört. Kiemelték az előadók felkészültségét. Volt, aki korainak vélte a kezdési időpontot (14.00), ami miatt órák maradtak el, és olyan résztvevő is akadt, aki szívesen hallott volna a 4. évfolyamról is.

A második, 2008. november 17-i KDK alkalom meghívott vendége Prof. Ádám György akadémikus, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Élettani és Neurobiológiai Tanszékének emeritusa. A beszélgetés moderátori feladatait Dr. Kopp Erika az ELTE pedagógia-pszichológia Karának egyetemi adjunktusa örömmel vállalta. A rendezvény témája: **Mi kompetencia és mi nem az?** Ezen az alkalmon, melyre a József Attila Kollégium (Bp., Czázár András u. 6.) földszinti társalgójában került sor, 16-an vett részt. Professzor úr szokatlan közéletésekben vizsgálta meg a kompetencia-fogalom kompetens voltát. A beszélgetés során a „mindent leöntöttek ezzel a (kompetencia) szósszal” kiindulóponttól az agy műveltség tartalmának állandóságán, és a szükséges információszelekción keresztül eljutottunk a tanári modellig. Nagyon hasznos és további gondolkodásra serkentő információkat kapott a hallgatóság. A véleménylapokon a résztvevők köszönetüket fejezték ki azért, hogy kötetlenül beszélgethettek, együtt gondolkozhattak a professzor úrral. Általános tetszést aratott mind az ő, mind a moderátor hiteles személyisége.

A soron következő KDK alkalomnak a Szenczi Molnár Albert Református Általános Iskola könyvtára adott helyet 2008. december 15-én. A kedves meghívásnak örömmel tett eleget az előadó Dr. Pompor Zoltán pedagógiai szakértő, aki a Református Pedagógiai Intézet munkatársa. A beszélgetés témája: **Az anyanyelvi kompetenciák és fejlesztési lehetőségeik.** Kezdetben érezhető volt a pedagógusoktól elvárt részvétel miatti hangulat, hiszen az egész tantestület meghívott vendég volt. A téma időszerűsége és az előadó személyisége és humora azonban rövid időn belül termékeny beszélgetést indított el. Az olvasóvá nevelés problémakör volt az előadásnak az a része, amelynek hatására a hallgatóság, aktív résztvevővé vált. A pedagógusok őszintén megnyíltak, és értékes hozzászólásaikkal gazdagították a beszélgetést. A beérkezett 24 véleménylapon is a leggyakrabban kiemelt pozitívum az előadás interaktív jellege volt. A KDK alkalmak közül itt valósult meg leginkább egy-egy felmerülő probléma megoldási lehetőségeiről az együttes gondolkodás.

2009. február 16-án folytatódott a KDK sorozat **Szociális kompetenciák** témában. Az előadó Zsigovits Gabriella projektkoordinátor az Educatio Kht. munkatársa meglepő kérdéssel indította előadását. Azt tudakolta a hallgatóságtól, hogy ki mit vár ettől

a beszélgetéstől? A résztvevők zavarba jöttek, és nem tolongtak az elképzeléseikkel, így az előadó, kedves és megnyerő személyisége ellenére, kezdetben nehezen tudta bevonni a hallgatóságot a közös gondolkodásba. Ezért először röviden ismertette a Suli-nova Kht. rövid történetét, majd munkájáról, a jelenleg futó Eu kutatási programról, illetve a fejlesztés lehetőségeiről beszélt. Feladatként egy „szociális és állampolgári kompetencia” megfogalmazást osztott ki a résztvevőknek, melynek tartalmát egyéni áttekintés után közösen vitattuk meg. Az előadás második felére órarészletek levetítését, illetve azok elemzését tervezte, amit a közönség nagy izgalommal várt, azonban a megfelelő technikai feltételek hiánya miatt ez nem sikerült. Sajnos ez a szervezési hiba csalódást okozott a 8 résztvevőnek. A véleménylapokon pozitívként megjelent a személyes hangvétel, ugyanakkor a több gyakorlati alkalmazhatóság iránti igény.

A Szociális kompetenciák témakörben a második előadásra 2009. március 16-án került sor **Kapcsolat-autonómia-kompetencia, ami a tanítási órán megjelenik** címmel. A meghívott előadó Vidáné Ugrin Erzsébet pedagógus-szupervízor, az Erzsébetvárosi Nevelési Tanácsadó munkatársa, aki részt vett a februári KDK alkalmán, hogy a kör munkáját megismerve, az itt szerzett tapasztalatai alapján tudjon eleget tenni a felkérésnek. Előadása első részében a kompetenciákról egy általános összefoglalást nyújtott, ami azért volt nagyon hasznos, mert a kompetenciák egész rendszerét látva az eddig szerzett ismeretek is helyükre kerülhettek a fejekben. Szó volt a kompetenciákról, mint az öröklött és tanult pszichikus feltételekről, a kompetencia és a személyiség viszonyáról, a kompetenciák különböző fajtáiról, megnyilvánulásairól, differenciálódásáról, a fejlesztés lehetőségeiről. A második részben egy órarészletet láthattunk filmen, majd a „Látjuk-e a filmben a Kapcsolat-Autonómia-Kompetencia megjelenését, ha igen, hogyan és miből látszik?” kérdés megválaszolása alapján közösen elemeztük a látottakat. A véleménylapokon a résztvevők kiemelték, hogy az előadás fontos lépést jelentett a kompetenciák sokszínűségei közötti eligazodásban, és jó volna kiadványban megjelentetni. Sajnálatos tény, hogy ezen az alkalmon csak 7 pedagógus volt jelen.

2009. április 20.-án **Élménypedagógia avagy Hogyan fejlesszük a szociális kompetenciákat?** címmel, Szabóné Botka Irén tanító-szaktanácsadó vezetésével a kompetenciafejlesztés gyakorlati lehetőségeiről volt szó. Nyitó mozzanatként a nyolcas csomó kötésének technikáját tanultuk meg, minden résztvevő külön-külön, helyben kapott, rövid, színes madzagon. A begyakorlás után ugyanezt a csomót egyetlen hosszú, mindenki által kézben tartott kötélen, annak elengedése nélkül, „átbújásokkal” kellett létrehozni. Az előadást több helyen egy-egy gyakorlati, mozgásos feladat szakította meg, így a kapott ismeretek gyakorlati alkalmazására is lehetőség nyílt. Ezek a csapatépítő játékok egyszerre nyújtják az élményt, örömet, igazi tanulást, valódi fejlődést. A szociális kompetenciák elsajátításának feltétele az érzelmi intelligencia, melynek fejlesztésére kiválóan alkalmasak iskolás korban a bemutatott és kipróbált játékok, melyek alkalmazása a konstruktív pedagógia eszközrendszerében valósítható meg. Az átmozgató foglalkozásról a véleménylapokon a résztvevők az örömteli, gyakorlati példákat emelték ki pozitívként.

2009. június 3-án kerül sor a KDK beszélgetés sorozat záró alkalmára. Témája az **Egyes kompetenciák és a megfelelő munkaformák**. Meghívott előadók az eddig hall-

gatóként résztvevő, gyakorló pedagógusok, akik előzetes felkérésre saját intézményük jó gyakorlatait mutatják be.

Reméljük, hogy programsorozatunkkal sikerült betekintést nyújtani a kompetenciafejlesztés lehetőségeibe, s ezzel hozzájárulhattunk ahhoz, hogy református oktatási intézményeinkben még hatékonyabbá váljon a fejlesztőmunka.

E SZÁMUNK SZERZŐI

BENKE ILDIKÓ, pedagógiai szakértő, Református Pedagógiai Intézet, Budapest

FODORNÉ DR. FÖLDI RITA, egyetemi docens KRE BTK Fejlődés- és Neveléslélektani Tanszék, Budapest

DR. KOPP ERIKA, egyetemi adjunktus, ELTE PPK Pedagógiatörténeti Tanszék, Budapest

MIHÁLY ISTVÁN, tanár, Marosvásárhelyi Református Gimnázium, Marosvásárhely

NEMES EMŐKE, tanár, Marosvásárhelyi Református Gimnázium, Marosvásárhely

PÉLI GYÖNGYI, *gyakorlati oktatás vezetője, Juhász Gyula Református Szakközépiskola és Gimnázium, Makó*

DR. POMPOR ZOLTÁN, pedagógiai szakértő, Református Pedagógiai Intézet, Budapest

RADNÓTI KATALIN, egyetemi docens, ELTE TTK, Anyagfizikai Tanszék, Budapest

DR. SÁNDOR JÁNOSNÉ, védőnő, Pápai Református Kollégium Gimnáziuma, Pápa

SZABÓNÉ BOTKA IRÉN, tanító, Szenczi Molnár Albert Református Általános Iskola, Budapest

DR. SZARKA JÚLIA, öiskolai docens, ELTE TÓFK, Ének-zenei Tanszék, Budapest

SZILÁGYI ZOLTÁNNÉ, szabadidő-szervező, Lévay József Református Gimnázium, Miskolc

THOMA LÁSZLÓ, lelkipásztor, vallástanár, nevelési igazgató helyettes, Lévay József Református Gimnázium, Miskolc

DR. ZSOLNAI ANIKÓ, egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék, jelenleg Neveléstudományi Intézet, Szeged