

1.

Módszertani  
Közlemények

61. évf.  
2021



**SZTE JGYPK**  
Szegedi Tudományegyetem  
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

## Tartalom

### Tanulmányok

---

#### Fizel Natasa

Az első magyar Pedagógiai-Lélektani Intézet működésének hatása a középiskolai és a polgári iskolai tanárság pszichológiai látásmódjának alakulására . . . . . 5

#### Gál Anikó

A gyermektanulmányi mozgalom megjelenése és gyakorlati tevékenysége hazánkban. . . . . 20

#### Győri-Dani Dóra

A gyász- és veszteségfeldolgozás oktatásának szerepe a pedagógusképzésben – hallgatói vélemények . . . 37

#### Pelesz Nelli

Képzésfejlesztés és innovatív módszerek a pedagógusképzésben . . . 47

#### Roszik Dóra

A pedagógiai munkában megjelenő konstruktivista tanulásszemlélet és a tanulási eredményességet befolyásoló tanulási stratégiák párhuzama . . . . . 55

### Műhely

---

#### Gál Anikó

A szociálpedagógus szerepéről hallgatói gondolattérképek elemzése által . . . . . 67

#### Fizel Natasa és Piczil Márta

Szociálpedagógia alapszakos hallgatók előzetes elképzelései és tanulmányaik befejezését követő értékelése a képzés vonatkozásában . . . . . 80

#### Győri-Dani Dóra

Személyiségfejlesztő tréning és önismeret kurzus szociálpedagógia szakos hallgatóknak – célok, tanulási eredmények, témakörök és gyakorlatok . . . . . 95

### Mappa

---

#### Mitrik Laura

A szociálpedagógus preventív lehetőségei a szuicid intenció tekintetében . . . . . 104

#### Faragó Aranka

Környezettanulmány és kockázatértékelés . . . . . 121

#### Tomka Lilla

Léleköntő program. Autista spektrum zavarral élő gyermekek korai fejlesztése . . . . . 135

### Szemle

---

Orvos-Tóth Noémi:

Örökölt sors (Üren-Kiss Laura). . . . . 140



---

## Előszó

**K**edves Olvasók, kérem engedjék meg, hogy felelős szerkesztőként köszöntsem Önöket a kívül-belül megújult Módszertani Közlemények 61. évfolyam első számának megjelenése alkalmából.

A jelenlegi számmal a Módszertani Közlemények négy esztendő után tér vissza annak az intézménynek a kebelébe, amelyben szakmai elődje, a Cselekvés Iskolája című folyóirat bontogatta szárnyait 1933-tól kezdődően, majd ahol 1961-től a Módszertani Közlemények című folyóirat szerkesztése folyt, azaz a Juhász Gyula Pedagógusképző Karra. A Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola 2017-ben kivált a JGYPK kötelékéből, és habár 2020-ig az iskola munkatársai folytatták a lap szerkesztését, a pedagógusképzés hiányolta korábbi orgánumát.

A Módszertani Közlemények eredeti célja – akárcsak a Cselekvés Iskolájáé – az volt, hogy a tanítóság és a tanárság szakmai művelődését, fejlődését szolgálja új tudományos eredmények közlésével, módszertani jellegű publikációk közreadásával, valamint teret adjon a gyakorló pedagógusok írásainak is. Előbbieket elsősorban a szegedi egyetem, valamint a tanárképző főiskola szakemberei szolgáltatták, az utóbbiakat pedig gyakorló pedagógusok. Ez ezután sem lesz másképp, mindössze a célközönség bővül a lapalapító, a jelenlegi Juhász Gyula Pedagógusképző Kar képzési portfóliójának változása szerint. Mivel a JGYPK szakszerkezete 2006-ban változáson esett át számos tanárszak más karokra kerülésével, így az intézmény új pedagógusképzési-területek felé fordult. 2018-ban a korábbi intézeti és tanszéki struktúra is átalakult az Alkalmazott Pedagógiai Intézet felállításával. Jelenleg országosan is kiemelkedő eredményeket produkál tanító-, óvodapedagógus- és szociálpedagógus képzésünk. A három szakot három tanszék gondozza az Alkalmazott Pedagógiai Intézetben belül, és az idei évtől évi három számmal megjelenő folyóiratot e három terület fogja a jövőben tematizálni. A képzésben részt vevő kollégák kutatásai mellett a tavaszi számban a szociálpedagógia, ősszel az óvodapedagógia, a téli számban pedig a tanítói hivatáshoz kapcsolódó tanulmányok, cikkek, hallgatói munkák, könyvismertetések kapnak helyet a lap hasábjain.

A jelenlegi szám tehát a Szociálpedagógus-képző Tanszék munkatársainak segítségével készült a korábbi rovatstruktúra megtartásával. Újdonság, hogy a tudományos és metodológiai munkák mellett (Tanulmányok és Műhely rovat) a pedagógusképzésben tanuló hallgatók kiemelkedő munkái is publikálásra kerülnek egy új, Mappa című rovatban, majd a lapszámokat a hagyományok szerint a Szemle rovat zárja. A folyóirat természetesen a jövőben is várja a gyakorló pedagógusok, szociálpedagógusok munkáit, hiszen mind a képzőhely, mind a hallgatók, mind a szakmában dolgozó kollégák nézőpontjai mások, sokat segíthet mindannyiunknak más látószögek megismerése. A kommunikáció fejlődése lehetővé teszi azt is, hogy ettől a lapszámtól kezdődően digitális formában, előfizetési díj nélkül juthasson el minden érdeklődőhöz a folyóirat.

A címlap megváltoztatása sok fejtörést okozott, hiszen komoly döntés volt eltérni a megszokott négyoszthatú formától. Azért esett mégis inkább a kaleidoszkópra a választásunk, mert a kaleidoszkóp képi világa nem statikus. Minden bepillantással, minden tekerés után más színek, formák, alakzatok jelennek meg előttünk. A pedagógiát tanuló hallgatóink a képzés elején gyakran azt remélik, hogy konkrét pedagógiai helyzetekre konkrét válaszokat fognak kapni tőlünk, de gyakorló pedagógusokként tudjuk, hogy ez nem így van. Vannak természetesen elméletek, módszerek, jógyakorlatok, amelyek kiállták az idő próbáját, de az oktatás területén a leginkább állandó dolog maga a változás. Változnak a szakmai keretek, a módszerek, a gyerekek, a fiatalok, és lássuk be, változunk mi magunk, oktatók, pedagógusok is. Ha visszagondolunk pályánk egy-egy szakaszára, nem csak azon merengünk, hogy más volt a tankönyv, a tananyag, a gyerekek, a módszer, hanem azon is, hogy mi is mennyire mások voltunk. A pedagógiai tevékenység folyamatos alkalmazkodás annak reményében, hogy ezáltal a lehető legjobban tudjuk végezni a munkákat.

Ahogy az elmúlt 60 esztendőben, úgy remélem a jövőben is segíteni fogja a Módszertani Közlemények ezt az alkalmazkodást, hogy mind a szociálpedagógus, mind az óvodapedagógus és tanító kollégáink, mind a képzésükben Szegeden és más képzőhelyeken dolgozó oktató kollégáink, valamint a pedagógusképzésben országsszerte tanuló hallgatók a mindig változó körülmények mellett is a lehető legjobb munkát végezhessék a gyerekek, fiatalok, rászoruló felnőttek érdekében.

***Fizel Natasa***

*Az Alkalmazott Pedagógiai Intézet vezetője*

# Az első magyar Pedagógiai-Lélektani Intézet működésének hatása a középiskolai és a polgári iskolai tanárság pszichológiai látásmódjának alakulására

Fizel Natasa

[fizel.natasa@szte.hu](mailto:fizel.natasa@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmányomban elsődleges céloom bemutatni azt a széleskörű hatást, amelyet hazánk első Pedagógiai-Lélektani Intézete, és annak első vezetője, Várkonyi Hildebrand gyakorolt mind a középiskolai, mind a polgári iskolai tanárképzésre, és a Cselekvés Iskolája című folyóiraton keresztül a polgári iskolai tanárság egészére is. Intézetében a neveléstudomány és a pszichológia egymástól elválaszthatatlan egységként működött. Munkámban bemutatom Szegedre kerülésének különleges körülményeit, kitérek arra, hogy milyen kurzusokat tartott a szegedi egyetem Bölcsészettudományi Karán, s ezek közül mely előadásokat vették fel az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola hallgatói is, valamint, hogy milyen témákban írt cikkeket, tanulmányokat a Cselekvés Iskolája című folyóiratban.

**Kulcsszavak:** *felsőoktatás-történet, pszichológia-történet, pedagógusképzés*



Várkonyi Hildebrand Dezső egyetemi tanár tudományos, oktatói, valamint tudományos-közéleti munkássága, valamint az általa vezetett, hazánkban elsőként létrehozott Pedagógiai-Lélektani Intézet története, és kísérleti iskolája, a Kerti Iskola története már számos szerző által feldolgozásra, bemutatásra került. 1988-ban, születésének 100. évfordulóján tanítványai, pályatársai<sup>1</sup> egy emlékkötetben emlékeztek meg a kommunizmus éveiben méltatlanul háttérbe szorított professzor munkásságáról, személyiségéről, oktatói nagyságáról (*Zakar*, 1988). 2009-ben a Várkonyi-féle intézet jogutódja, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézete az intézet fennállásának 80. évfordulójára jelentetett meg egy, a lélektan történetével foglalkozó kötetet (*Szokolcsy*, 2009). A Várkonyi által alapított, saját korában rendkívül újszerűnek számító újszegedi Kerti Iskola története az 1990-es évek végén került a tudományos érdeklődés középpontjába elsősorban Pukánszky Béla és Németh

---

<sup>1</sup> Rókusfalvy Pál, Duró Lajos, Veckó József, Baróti Dezső, Zentai Károly, Veszprémi László, Kiss György, Büky Béla és Sellei Zoltán

András kutatásainak jóvoltából (Németh és Pukánszky, 1997, 1999; Pukánszky, 2002). A kutatás a 2010-es években a Pukánszky Béla által elérhetővé tett forrásgyűjteménynek köszönhetően folytatódott. Újabb és újabb publikációk láttak napvilágot a Kerti Iskola működéséről (Fizel, 2021), módszertani palettájáról (Kiss, 2016) vezetőjének, Dolch Erzsébetnek az életútjáról (Fizel, 2013), valamint Várkonyi Hildebrandnak a korabeli pedagógiai gyakorlatra kifejtett hatásáról (Szabó, 2016).

Jelen tanulmányban az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a korabeli szegedi egyetem kapcsolata, és ebben Várkonyi szerepe is terítékre kerül. A főiskola törtérijának témájában jelen tanulmány szerzője mellett a közelmúltban újabb adalékokkal szolgáltak a Nóbik Attila (2010), T. Molnár Gizella (2010) valamint Vajda Tamás (2010) tollából született tanulmányok. A kutatás forrásbázisát az említett műveken kívül az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola hallgatói anyakönyvei,<sup>2</sup> valamint a Ferenc József Tudományegyetem vonatkozó tanrendjei<sup>3</sup> jelentik. Várkonyi Hildebrand Szegedre kerülésének történetét nagyrészt primer források alapján dolgoztam fel, egyebek mellett a szegedi egyetem Bölcsészettudományi Kar tanácsuléseinek jegyzőkönyveit, Mészöly Gedeon dékán, és Dézsi Lajos rektor Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszterrel folyó levelezését használtam fel.

- 
- 2 *Rendes Hallgatók Anyakönyve. (RHA) Földrajz-természettan-vegytani szakcsoport 1928-1942. SZTE Egyetemi Levéltár 125. kötet; RHA Magyar-német nyelvi szakcsoport 1928-1942. SZTE EL 124. k.; RHA Magyar nyelvi-történelmi szakcsoport 1928-1942. SZTE EL 122. k.; RHA Mennyiségtan-természettan-vegytani szakcsoport 1928-1942. SZTE EL 123. k.; RHA Földrajz-természettan-vegytani szakcsoport 1928-1942 SZTE EL 125. k.; RHA Magyar-német nyelvi szakcsoport 1928-1942 SZTE EL 124. k.; RHA. Magyar nyelvi-történelmi szakcsoport 1928-1942 SZTE EL 122. k.; RHA Mennyiségtan-természettan-vegytani szakcsoport 1928-1942 SZTE EL 123. k.*
- 3 *A M. K. Ferenc József-Tudományegyetem Tanrendje (M. K. FJTE T.) az 1926-27. tanév (tév) első félévére, Szeged, 1926; A M. K. FJTE T. az 1926-27. tév. második félévére, Szeged, 1926; A M. K. FJTE T. az 1927-28. tév. első félévére, Szeged, 1927; A M. K. FJTE T. az 1927-28. tév. második félévére, Szeged, 1927; A M. K. FJTE T. az 1928-29. tév. első félévére, Szeged, 1928; A M. K. FJTE T. az 1928-29. tév. második félévére, Szeged, 1928; A M. K. FJTE T. az 1929-30. tév. első félévére, Szeged, 1929; A M. K. FJTE T. az 1929-30. tév. második félévére, Szeged, 1929; A M. K. FJTE T. az 1930-31. tév. első félévére, Szeged, 1930; A M. K. FJTE T. az 1930-31. tév. második félévére, Szeged, 1930; A M. K. FJTE T. az 1931-32. tév. első félévére, Szeged, 1931; A M. K. FJTE T. az 1931-32. tév. második félévére, Szeged, 1931; A M. K. FJTE T. az 1932-33. tév. első félévére, Szeged, 1932; A M. K. FJTE T. az 1932-33. tév. második félévére, Szeged, 1932; A M. K. FJTE T. az 1933-34. tév. első félévére, Szeged, 1933; A M. K. FJTE T. az 1933-34. tév. második félévére, Szeged, 1933; A M. K. FJTE T. az 1934-35. tév. első félévére, Szeged, 1934; A M. K. FJTE T. az 1934-35. tév. második félévére, Szeged, 1934; A M. K. FJTE T. az 1935-36. tév. első félévére, Szeged, 1935; A M. K. FJTE T. az 1935-36. tév. második félévére, Szeged, 1935; A M. K. FJTE T. az 1936-37. tév. első félévére. Szeged, 1936; A M. K. FJTE T. az 1936-37. tév. második félévére. Szeged, 1936; A M. K. FJTE T. az 1937/38. tév. első félévére. Szeged, 1937; A M. K. FJTE T. az 1937/38. tév. második félévére. Szeged, 1937; A M. K. FJTE T. az 1938/39. tév. első félévére. Szeged, 1938; A M. K. FJTE T. az 1938/39. tév. második félévére. Szeged, 1938; A M. K. FJTE T. az 1939/40. tév. első félévére. Szeged, 1939; A M. K. FJTE T. az 1939/40. tév. második félévére. Szeged, 1939.*

## Várkonyi Hildebrand Szegedre kerülésének körülményei

A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem fejlődése töretlen volt az első világháború kitöréséig. Történetében sorsdöntő fordulatot hozott, hogy a román hadsereg 1918. december 24-én bevonult Kolozsvárra (Benda, 1982. 846. o.). 1919. május 12-én a román katonaság elfoglalta az egyetemet is, majd a rektori hivatal élére a román tanészék professzorát nevezték ki (Makk és Marjanucz, 2011. 10. o.). Az egyetemi tanárok a város megszállása után nem tették le a román állampolgárság elnyeréséhez szükséges esküt, így kiutasították őket a városból. A menekülni kényszerülő tanárok Budapesten folytatták az egyetemi oktatást. A száműzött magyar egyetemen 1921. október 9-én nyitották meg az első tanévet, ezzel megkezdődött Szegeden a tényleges egyetemi oktatás.

A történelmi Magyarország felbomlásának egyik szembeszökő szerkezeti következménye az etnikai egységesülés volt, amely a felekezeti megoszlás homogenizációját vonta maga után. Az egyetem hallgatóságának vallási meggyőződése a római katolikus vallás esetében (49,43%) az 1922-es adatok szerint majdnem 15%-kal elmaradt a teljes népességben való arányától (Beszámoló, 1929. 396-397. o.). Ennek oka minden bizonnyal abban keresendő, hogy Észak-Erdélyben a római katolikusok aránya csupán 20% körül mozgott, és mivel a kolozsvári egyetem hallgatói közül többen követték alma materüket Szegedre, és tanulmányaikat itt folytatták, így vallási hovatartozásuk felhívította a római katolikusok számbeli fölényét.

Ebben az időszakban mind Dézsi Lajos, a Magyar Irodalomtörténeti Intézet vezetője, mind Bartók György a Filozófiai Intézet vezetője, valamint Imre Sándor a Pedagógiai Intézet vezetője is protestáns volt (Péter, 1995. 124-128. o.). Az a tény, miszerint egy korábban protestáns többségű város, Kolozsvár egyeteme költözött egy többségében katolikus városba, püspöki székhelyre, és hogy a miniszter, Klebelsberg Kuno Szegeden képzelte el a katolikus szerzetesnők tanárképzését a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán, ahonnan kötelező volt az áthallgatás az egyetemre, hamarosan változásokat generált a Bölcsészettudományi Kar szervezeti struktúrájában.

1926. október 20-án a Bölcsészkar évi II. rendes ülésén Bartók György dékán bejelentette, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter az egyetemen új tanszékek felállítását óhajtja. A Kar egy pedagógiai-lélektani, egy művészettörténeti, és egy etnográfiai tanszék felállítását tartotta a legürgetőbbnek és a legfontosabbnak.<sup>4</sup> Ez a kérvény segítette Klebelsbergert abban, hogy keresztülvigye korábbi terveit, és a protestáns professzorok mellett katolikus intézetvezetők is helyet kapjanak azokon a tudományterületeken, ahol a felsőoktatás-átalakítási tervei következtében szükségesnek vélte. Megelőzendő, hogy a nagy tudású, munkájukat jól végző professzorokat sérelem érje, a miniszter a tanszékek párhuzamosításával akarta az ügyet megoldani. 1928. június 29-én, a Bölcsészkaron rendkívüli ülésen tárgyalták a párhuzamos tanszékek kérdését. Az elnök, Horger

4 Jegyzőkönyv, Bölcsészettudományi Kar II. rendkívüli ülés, 1926. okt. 20. MNL CSML VIII. 167. bk. 8 7.



Antal dékán kérte a Kar állásfoglalását arra vonatkozólag, hogy második filozófiai vagy második pedagógiai tanszék felállítását kérjék-e a miniszter úrtól. Imre Sándor (aki 1925 óta vezette a Pedagógiai Intézetet) és Bartók György nem javasolták a párhuzamos tanszékek felállítását, inkább – ismét – egy pedagógiai-pszichológiai tanszék felállítását kérték, amit a Kar el is fogadott.<sup>5</sup> Az 51.587-1928. IV. számú miniszteri rendelet alapján úgy tűnt, hogy a vita lezárásra került, és a miniszter az alábbi döntést hozta: „*a szegedi m. kir. Ferenc József Tudományegyetemen négy új tanszék és pedig ethnográfia, a II. filozófia és a II. magyar irodalomtörténet számára egy-egy nyilvános rendes és a II-ik pedagógia számára pedig egy nyilvános rendkívüli tanszék szerveztessék.*”<sup>6</sup>

A rendelet megjelenése ellenére a Bölcsészkaron továbbra is nagy volt az ellenállás az új tanszékek megalakításával kapcsolatban. Az okok között szerepelt a Nemzeti Újság 1928. dec. 16-i vezércikke is, amely szerint Klebelsberg az alábbi nyilatkozatot tette: „*A szegedi egyetemen kész vagyok azok mellett, amelyeket nem katolikus férfiak töltenek be, parallel tanszékeket létesíteni s azokra katolikus tanárokat kinevezni, hogy a tartományi főnöknőknek aggodalmaik ne legyenek. Itt neveltessék női szerzetesrendjeink az általuk fenntartott polgári iskolák, középiskolák és tanítóképzők tanári karát.*”<sup>7</sup>

Bár a hivatalos dokumentumokban (pl. az új tanszékek élére kiírt pályázatokban) nem szerepelt a felekezeti hovatartozás feltételként, az újságcikkben a miniszter világgossá tette ezt az óhaját. Informális csatornákon keresztül Klebelsberg fülébe jutott, hogy a szegedi egyetemen feliratot készítenének intézkedése ellen, így sértett hangvételű levélben fordult az egyetem rektorához, aki ekkoriban (1928-29-ben) éppen az egyik érintett, az Irodalomtörténeti Tanszék vezetője, Dézsi Lajos volt. A miniszter levelében kitért arra, hogy a Takarékosági Bizottság a szegedi egyetem teljes eltörlését javasolta, és e szándék mellett szót a hallgatók alacsony száma, ahogy az egyik bizottsági tag gúnyosan meg is jegyezte, hogy „*a bölcsészeti karoknak több tanárjuk van, mint hallgatójuk*”<sup>8</sup>. Klebelsberg levelében leszögezte, hogy közbenjárása nélkül a szegedi bölcsészkar az ő miniszterségét aligha élte volna túl: „*a bölcsészeti karok benépesítésének érdeke volt az egyik oka annak is, hogy a Paedagogiumot és az Erzsébet Nőiskola főiskolai tagozatát Szegedre levittem*”<sup>9</sup>, és így került az apácák polgári iskolai tanárképzése is Szegedre. „*Indokom ismét pedagógiai volt, tudniillik a női szerzetesrendek iskolái színvonalának emelése, amire azért is súlyt kell helyeznem, mert a magyar leányok igen számottevő része éppen ezekben az iskolákban nyeri egyedüli nevelését. De emellett megint szemem előtt lebegett a szegedi bölcsészeti karoknak további erőteljes benépesítése, mert a*

5 Jegyzőkönyv, Bölcsészettudományi Kar V. rendkívüli ülés, 1928. június 29. MNL CSML VIII. 651 bk 1927/28.

6 M. Kir. Vallás- és Közoktatásiügyi Minisztérium 51.587-1928. IV. sz. rendelet

7 Nemzeti Újság, 1928. december 16. 1.

8 Klebelsberg Kuno miniszter levele Dézsi Lajos rektornak. Budapest. 1929. január 4. MOL K636-1929-30-410-05

9 Klebelsberg Kuno miniszter levele Dézsi Lajos rektornak. Budapest. 1929. január 4. MNL OL K636-1929-30-410-05

*karok felvirágoztatása csak akkor lehetséges, ha igazán nagyszámú hallgatóságuk van.*<sup>10</sup> Kitért arra is, hogy a Nemzeti Újságban megjelent cikk ugyan az ő véleményeként adta közre a világnézeti tanszékek létrehozásának tervét, valójában ez a püspökök állásfoglalása volt. Klebelsberg nem vonta vissza a párhuzamos tanszékek felállításáról korábban kiadott rendeletét, így végül a tanszékek betöltésére szolgáló adminisztrációs folyamat a Bölcsészkaron mégis beindult.

Az újonnan szervezett három tanszékre összesen kilenc pályázat érkezett. A II. filozófia tanszékre dr. Mester János, dr. Bognár Cecil, dr. Somogyi József és dr. Boda István, a II. pedagógia tanszékre dr. Várkonyi Hildebrand, dr. Mester János és dr. Berenkay Lajos, a II. magyar irodalomtörténeti tanszékre Sík Sándor és dr. Földessy Gyula adta be a pályázatát.<sup>11</sup>

1929 decemberére betöltésre került az első „világnézeti” tanszék. Dr. Várkonyi Hildebrand bencés szerzetest a pedagógiai-lélektani tanszék élére nevezte ki Klebelsberg Kuno.<sup>12</sup> A másik két paralel tanszék élére is katolikus professzor került. A II. irodalomtörténet tanszék vezetője Sík Sándor, a II. filozófia tanszék professzora pedig Mester János lett (Pukánszky, 1999. 219. o.). A párhuzamos tanszékek nem értek meg hosszú időt. Dézsi Lajos 1932-es halálával Sík Sándor piarista tanár egyesítette és vitte tovább a két magyar irodalomtörténeti tanszéket. Az új Pedagógiai-Lélektani Intézet 1934-ben, Imre Sándor Budapestre távozása után egyesült a korábbi Pedagógiai Intézettel, majd Várkonyi Hildebrand 1940-es Kolozsvárra való költözését követően megszűnt a II. filozófiai intézet, és a Neveléstudományi és Lélektani Intézet vezetését Mester János vette át.

## Várkonyi Hildebrand oktatói munkássága Szegeden

Várkonyi tehát 1929-ben kezdte el a munkát az egyetemen. Ahogy Zakar András a Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet Előszavában írja:

*„Életének legtermékenyebb időszaka következett. Nyilvános rendes egyetemi tanári működése során az oktató-nevelő munkája, tudományos kutatásai és szakmai közéleti tevékenysége alapján az egyetem egyik legismertebb professzora lett” (Zakar, 1988. 3. o.).*

A bizonyíték arra, hogy szükség volt – még ha egy szokatlan történelmi fordulat, egy egyetem elköltöztetése okán is – a Várkonyi-féle intézet létrehozására nemcsak felekezeti, hanem szakmai okokból is (ahogy ezt maga Imre Sándor is szorgalmazta már 1926-tól kezdődően), jól kiviláglik, ha megnézzük a két intézet, azaz a korábbi Pedagógiai Intézet (1929-től I. Pedagógiai Intézet), valamint a Várkonyi féle II. Pedagógiai-Lélektani Intézet (1934-től Pedagógia Intézet) által kínált kurzusokat (1. Melléklet).

10 Klebelsberg Kuno miniszter levele Dézsi Lajos rektornak. Budapest. 1929. január 4. MNL OL K636-1929-30-410-05

11 Jegyzőkönyv. Bölcsészettudományi Kar, 1929. június 13. MNL CSML 689. bk 1928/29.

12 Várkonyi Hildebrand kinevezése. 1929. december 27. MNL OL 410-11-2078/1929.

Ezek az órák jelentették a pedagógiai, pszichológiai alapokat a harmincas években a szegedi egyetemről kikerülő középiskolai tanárság számára, így jelentőségük nemcsak a tanárok konkrét tudásának megbecsüléséhez segít hozzá minket, hanem lehetőséget ad arra is, hogy a pedagógiai attitűdjük felvázolásához is közelebb jussunk. Az alábbiakban néhány példát emeltem ki a két intézet által hirdetett kurzusokból.<sup>13</sup>

A megfelelő mértékű rálátást elősegítendő, a párhuzamos tanszékek felállítása előtti négy tanévet is görcső alá vettem (1926-1930), amikor megvizsgáltam azokat a kurzusokat, amelyeket a Pedagógiai Intézetben 1930 előtt hallgathattak a bölcsészkar hallgatói. A kurzusok sorát áttekintve egyértelműen látszik, hogy Imre Sándor a hagyományos, a tanárképzésben több évtizedes múltra visszatekintő tantárgyakat preferálta. A neveléstörténet oktatása mellett (Neveléstörténet I-II.; Magyar pedagógusok; A nevelői gondolkodás fejlődése) a neveléstudomány általános megismerése (A neveléstudomány fejlődése), az oktatási rendszer szervezetének kérdései (A köznevelés szervezete), valamint az oktatás- és a nevelélmélet (Oktatástan; A nevelélmélet alapvető kérdései) kapták a legnagyobb szerepet, de néhány kurzus erejéig már a nevelés pszichológiai megközelítése is helyet kapott az órái között (A nevelés lélektani kérdései; A serdülés kora; Az iskolai nevelő lélektana).

1930-tól 1932-ig, azaz a két intézet párhuzamos működése során azonban világosan szétvált a pedagógiai és a lélektani kurzusok hirdetése. Az Imre Sándor által vezetett I. Pedagógiai Intézet a neveléstudományi (nevelésszociológiai, iskolai egészségügyi) kurzusokat (Az értelmi nevelés; A magyar közoktatásügy szervezete; A nevelés szociológiája; Az iskola egészségügye), míg a II. Pedagógiai-Lélektani intézet értelemszerűen a pedagógiai-lélektani kurzusokat hirdette (Karakterológiai vizsgálatok; Bevezetés az alkalmazott lélektanba; Pedagógiai-lélektani gyakorlatok; A gyermekkor lélektana). Jól látszik a kurzusok címét áttekintve, hogy a Várkonyi-kurzusok mennyire új, modern megközelítésben fordultak a lélektan tanítása felé az alkalmazott pedagógia és pszichológia kapcsolódási pontjainak a középpontba állításával, mintegy friss szellőt hozva az intézet falai közé. Ahogyan Szántó Károly, Várkonyi-tanítvány írta róla 1984-ben:

*„Várkonyi Hildebrand Dezső a polgári liberális haladó pedagógia egyik magasszínvonalú képviselője, ugyanakkor az európai élvonal szellemi közvetítője volt hazánkban. Kora nemzetközi színvonalán állt mindabban, amit a neveléslélektani kutatások, a kísérleti pedagógia és pszichológia, a gyermektanulmány és a legjobb reformpedagógiai törekvések jelentettek”* (Szántó, 1984. 1232. o.).

Imre Sándor 1934-ben történt távozása után a két intézet egyesült. Várkonyi részben átvette a pedagógiai előadásokat (Neveléstörténet I-II.; Bevezetés a neveléstudományba), de oktatói munkájának és az intézet működésének fókuszában továbbra is a pedagógiai lélektan állt (Neveléslélektan; Gyermeklélektan; Az ifjúkor lélektana).

Várkonyi kurzusai nemcsak a középiskolai tanárnak készülő hallgatók számára voltak elérhetőek, felvehették azokat az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola

13 A kurzusok listáját az 1-es számú lábjegyzetben felsorolt tanrendek segítségével készítettem el.

hallgatói is. Mint tanulmányom korábbi részében említettem, 1928-ban került Szegedre a korábban budapesti székhelyű Paedagogium és Erzsébet Nőiskola összevonásával és a felekezeti képzők megszüntetésével az országban monopol helyzetűvé vált Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola. Az intézmény Szegedre kerülése – és az ott tanuló nagy számú apáca-hallgató – indította be a párhuzamos tanszékek létrehozásának folyamatát is, hiszen Klebelsberg az áthallgatásra kötelezett főiskolásokkal kívánta a szegedi egyetem hallgatói létszámát megnövelni. Kezdetben a főiskolásoknak félevenként két kurzust kellett a szakjuknak megfelelően vagy a bölcsészettudományi, vagy a természettudományi karon felvenniük, pedagógiai, pszichológiai, illetve filozófiai tárgyakat csak külön engedéllyel hallgathattak. 1933-tól kezdődően azonban megnyíltak a kapuk, és a hallgatók bármilyen kurzust felvehettek az egyetemen. A hallgatói anyakönyvekből kinyert<sup>14</sup> adatok tanúsága szerint évről-évre több hallgató élt azzal a lehetőséggel, hogy pedagógiai, pszichológiai, vagy filozófiai kurzusokat hallgasson az egyetemen a szaktárgyi kurzusok helyett. Míg az 1933-34-es tanév első félévében mindössze 14 alkalommal vettek fel ilyen témájú kurzust a hallgatók, addig ez a szám 1941-re már 132-re emelkedett, és 1943-ra is csak 72-re csökkent. A vizsgált időszakban 661 alkalommal vettek fel 48-féle nem szaktárgyi, azaz pedagógiai-, pszichológiai-, filozófiai témájú kurzusból órát a főiskolások a szaktárgyukhoz kapcsolódó kurzusok helyett.

1. táblázat – Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola hallgatói által az egyetemen, Dr. Várkonyi Hildebrandnál felvett kurzusok, és a jelentkezett hallgatók száma (1934-1940)

1934-1935	Gyermeklélektan	15
	Pedagógiai és lélektani gyakorlatok	6
	Neveléstörténet II.	3
1935-1936	Bevezetés a neveléstudományba	33
	Pedagógiai-lélektani gyakorlatok	4
	Az ifjúkor lélektana	3
1936-1937	Gyermeklélektan	23
	Bevezetés a neveléstudományba III-IV.	8
1937-1938	Neveléstörténet	16
	Pedagógiai lélektan	14
	Neveléslélektan	6
	Pedagógiai-lélektani gyakorlatok	1
1938-1939	A gyermekkor lélektana I-II.	21
	A neveléstudomány rendszere I-II.	13
	Pedagógiai-lélektani gyakorlatok	6
	Neveléstörténet a 19. sz.-ban	4

14 Lásd. 2. jegyzet

1939-1940	Az „új nevelés“ mozgalma	11
	Az ifjú kor lélektana I-II.	4
	A jelenkor főbb neveléstudományi irányjai	2

Forrás: A 3. lábjegyzetben bemutatott egyetemi tanrendek adatai.

A fenti adatok alapján (1. Táblázat) kijelenthetjük, hogy 1934-től kezdődően a főiskolás hallgatók nagy számban jelentek meg Várkonyi Hildebrand óráin. Nemcsak a lélektani, hanem a pedagógiai előadásait is szívesen látogatták. Legendásan modern, érdekes előadásairól, korábbi tanítványa, *Baróti Dezső* (1988. 181. o.) így írt:

„A szenzáció erejével hatottak a „Várkonyi-órák” és a szemináriumok. Már csak azért is, mert ezek során sokkal behatóbban ismertette a tárgyalt kérdések irodalmát, mint a publikációiban, ahol elegendő lehetett, ha szükségesül szólt róla. Így azután nem csak a pedagógiai lélektan új irányzatait (Claparède, Ferrière, Piaget etc.) méltatta, a modern pszichológia szinte valamennyi jelentős képviselőjével megismerkedhettünk nála, többek között Pavlovval, Freuddal, Junggal, Adlerrel, hogy csak azoknak a nevével említsem most, akiről akkoriban nemcsak hazánkban, más országokban sem sokat beszéltek az egyetemi katedrákról. Aligha túlzok tehát, amikor azt állítom, hogy azt a korszerű lélektani műveltséget, amelynek így vagy úgy későbbi pályánkon is nagy hasznát vettük, nálunk akkoriban csak a szegedi egyetemen lehetett megszerezni.”

A polgári iskolai tanárnak készülő hallgatók számára egyedülálló lehetőséget jelentett, hogy bejárhattak Várkonyi óráira. 1936-ban megnyílt Kerti Iskolájának vezetője, Dolch Erzsébet is főiskolai hallgatóként került Várkonyi közelébe, majd 1940-ben tanítványaként szerzett doktori címet.

## Várkonyi pedagógiai lélektanának hatása a tanár-társadalomra (A Cselekvés Iskolája)

Az előadásai által kiváltott hatásán túl kutatási tapasztalatait az oktatásban is használható kézikönyvek képeiben is formába öntötte. 1938-ban és 1940-ben látott napvilágot klasszikus kézikönyvnek számító könyve, a két kötetes Gyermeklélektan, majd 1937-ben a Bevezetés a neveléslélektanba című műve. 1934 és 1944 között írta a Cselekvés Iskolája című folyóiratban megjelent 37 cikkét is, amelyek részben előtanulmányok is voltak neveléslélektanához, részben alkalmazó kifejezései fejlődéslélektanának és cselekvéslélektanának. Ezek a munkák kifejezetten a gyakorló pedagógusok részére szolgáló, a mindennapi munkájuk során alkalmazható útmutatásul szolgáltak. Cikkeinek olvasása során magától értetődő, hogy a pedagógiát az alkalmazott pedagógiai pszichológia részének tekintette. Csak később változott meg ez a nézete, amikor 1946-ban a Magyar Pedagógiai Társaság ünnepi ülésén tartott előadásában már önállóan tartott neveléstudományról beszélt, melynek emberismereti,

embereszméleti alapot a pszichológia, pontosabban a pszichológiai antropológia ad (*Rókusfalvy*, 1988. 156-158. o.).

A Cselekvés Iskolája című didaktikai, pedagógiai, módszertani folyóirat 1933 és 1944 között jelent meg. Szerkesztője Dr. Kratofil Dezső, a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájának igazgatója, kiadója a gyakorló polgári iskola tanári testülete volt. A szerkesztőség a Boldogasszony sugárút 8. szám alatt, tehát a Gyakorló Iskola épületében kapott helyet. A folyóiratba a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a magyar királyi Ferencz József Tudományegyetem tanárai, illetve a modern pedagógiai gondolkodás képviselői írtak, például *Dr. Várkonyi Hildebrand Dezső*, *Baróti Dezső* vagy az Új Iskola vezetője, *Dr. Domokos Lászlóné*. A folyóirat 12 évfolyamban, évente öt kettős számban jelent meg. Hatását az mutatja, hogy szinte minden polgári iskolában, középiskolában előfizettek rá (*Pitrik*, 1999. 409. o.; *Veszprémi*, 1988. 195. o.).

Veszprémi László (1988) így fogalmazta meg a Cselekvés Iskolája létrejöttének okát: „A két világháború közötti neveléstudomány jelentős, sok tekintetben hézagpótló kezdeményezése volt ez a folyóirat, és maga köré gyűjtötte mindazokat, akik a hagyományos oktató iskolával szemben a tanulók aktivitását, tevékeny, cselekvő erőinek felszabadítását, az élet követelményeinek figyelembevételét, a gyakorlatiasság elvét tűzték zászlójukra!” (*Veszprémi*, 1988. 195. o.).

Várkonyi minden szempontból megfelelt a lap filozófiájának. A Cselekvés Iskolájában megjelent tanulmányait két nagy csoportba oszthatjuk. Az első csoportba két különálló tanulmány tartozik, A cselekvő iskola lélektani alapja (*Várkonyi*, 1934-35a), valamint Védekező magatartások gyermekkorban (*Várkonyi*, 1939-40) címmel. A második csoport 35 tanulmányt, közleményt tartalmaz, melyeket további alcsoportokra lehet bontani. Huszonhárom összefüggő közlemény a Nevelés és gyakorlati lélektan sorozat részeként jelent meg, kilenc összefüggő tanulmány pedig a Fejezetek a serdülés és ifjúkor lélektanából címet viseli. További három írása Cikksorozat cím alatt jelent meg. Várkonyi tanulmányaiban vissza-visszatérő téma egyebek mellett a környezeti nevelés, az öröklött adottságok, a jellemnevelés, az érzelmi nevelés, valamint az önnevelés fontossága. Nagy hangsúlyt fektetett a cselekvő iskola bemutatására is.

Jelen tanulmány terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé Várkonyi pedagógiai pszichológiájának részletes ismertetését, így a legfontosabb – ma is aktuális – állításai közül emelnék ki néhányat.

Várkonyi szerint nem lesz mindenki jó pedagógus. A nevelő személyisége nagy hatást gyakorol a gyermekek fejlődésére, így ki kell válogatni a rátermetteket. Minden jó nevelőnek és tanítónak kötelessége, hogy a lélektan területén minél mélyebb és gazdagabb ismeretekre tegyen szert. Azokat a ráhatásokat tekinti pedagógiai ráhatásnak, amelyek segítik a személyiség kibontakozását. A ráhatásnak csak akkor lesz eredménye, ha a gyermek rendelkezik megfelelő befogadóképességgel. A legfontosabb nevelő hatás a tanítás. Várkonyi szerint a tanítás nemcsak ismeretanyag közlése, hanem az értelmi képesség alaki fejlesztése, illetve értelmi úton történő készségek és

magatartások tanítása. A nevelők a tanítás során igazságokat, ismereteket, véleményeket, eszményeket, erkölcsi elveket, szabályokat adnak át. Egyik legismertebb megfogalmazása szerint a nevelés „kétsarkú” folyamat, azaz nemcsak a gyermek tanul a nevelőtől, hanem ez fordítva is megfigyelhető. Tulajdonképpen a nevelő és a gyermek kölcsönhatásban van egymással. Viszont ahhoz, hogy ez a kölcsönhatás ténylegesen működjön, fontos a nevelő személyisége. Várkonyi a fegyelmezésre vonatkozó gyakorlati eljárásokkal is segítette a nevelők munkáját. Azt javasolta, hogy óvatosan bánjon a nevelő a parancssal és a tilalommal, nem szabad túlzásba esnie, illetve a parancsok számát folyamatosan csökkenteni kell, ahogy a gyermek fejlődik. Ha a tilalom és a parancs között választani kell, akkor a pedagógusok a parancsot részesítsék előnyben. Hangsúlyozta továbbá a következetesség elvének betartását is (Várkonyi, 1934-35b. 205-219. o.; Várkonyi, 1934-35c. 325-335. o.; Várkonyi, 1935-36a. 237-249. o.; Várkonyi, 1935-36b. 329-339. o.; Várkonyi, 1935-36c. 429-444. o.; Várkonyi, 1936-37. 199-206. o. idézi Szabó, 2016).

A fenti néhány kiragadott példa is bizonyítja, hogy Várkonyi hitelességét és nagyságát a pedagógiai szakirodalomban éppen az jelentette, hogy újszerű pedagógiai állításait pszichológiai tényekkel támasztotta alá. Meggyőzően érvelt, óriási pszichológiai, pedagógiai és filozófiai tudás birtokában. Módszereinek, elveinek nagy része ma is szerves alkotórésze pedagógiai gyakorlatunknak.

Várkonyi 1940-ben, a II. bécsi döntést követően Kolozsváron folytatta a munkáját, majd 1944-ben Budapestre menekült, ahol az egyetem pszichológiai tanszékén dolgozott. Pályája azonban nem futhatta ki magát, félbe szakította a megváltozott politikai környezet. Fiatalon, élete teljében nyugdíjazták. Ezután csak tudományos munkával foglalkozott, pedig még több mint negyedszázadon át élt és alkotott. 1971-ben hunyt el Budapesten.

## Összegzés

Várkonyi humanizmusa, haladó gondolkodása és gyermekközpontú szemlélete, valamint az új nevelés iránti elkötelezettsége minden kétséget kizáróan nagy hatást gyakorolt a harmincas években a szegedi egyetemet látogató tanárszakos hallgatókra, és – minden történelmi fordulat ellenére – a következő évtizedek középiskolai tanárainak munkásságára. Hatása azonban nemcsak a középiskolai tanárságot, hanem a polgári iskolai (később általános iskolai) tanárságot is átjárta. Haladó elméletei könyvein, cikkein, és elősorban a Cselekvés Iskolája folyóiratban megjelent tanulmányain keresztül gyakorló tanárok tömegeihez jutottak el. Előadásairól, személyiségéről évtizedek múltán is rajongva emlékeztek meg tanítványai. A katolikus szabadegyetemen tartott előadásai, a város lakosságának a kutatásaiba való bevonása révén a hétköznapi emberek látásmódjának horizontját is tágította. A lélektan népszerűsítéséért, megismertetéséért, kutatásáért végzett munkája egyedülálló, munkássága további kutatásokra érdemes.

A pedagógiai pszichológia elsajátítása, a pedagógus pszichológiai tudásának alkalmazása a mindennapok pedagógiai gyakorlatában mára a pedagógusképzés elengedhetetlenül fontos részévé vált.

## Irodalom

- Baróti Dezső (1988): Várkonyi, a professzor. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. JATE Kiadó, Szeged.
- Benda Kálmán (1982, szerk.): *Magyarország történeti kronológiája, III. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- (Beszámoló, 1929) *Beszámoló a Szegedi M. Kir. Ferenc József Tudományegyetem 1922/23-1926/27. évi működéséről* (1929). Szeged.
- Fizel Natasa (2021): Várkonyi Hidebrand, Dolch Erzsébet és a szegedi Kerti Iskola. In: Szokolszky Ágnes (szerk.): *A pszichológia fejlődése a vidéki Magyarországon. A kezdetektől a rendszerváltás utáni évekig*. JATEPress, Szeged. 99-117.
- Fizel Natasa (2013): A szegedi pedagógusképzés útkeresései a két világháború között Dolch Erzsébet életútjának tükrében. In: Fizel Natasa (szerk.) *Neveléstudományi tanulmányok a Szegedi Tudományegyetem múltjáról és jelenéről*. Délvidék Kutató Központ, Szeged. 31-39.
- Kiss Nikolett (2016): A Waldorf-pedagógia alapelemeinek megjelenése az újszegedi Kerti Iskola oktatási/nevelési koncepciójában. In: Fizel Natasa (szerk.): *Gutta cavat lapidem. Hallgatói tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből*. Délvidék Kutató Központ, Szeged. 9-25.
- Makk Ferenc és Marjanucz László (2011, szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem és elődei története (1581-2011)*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, **97**, 3-4. sz. 303-317.
- Németh András és Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, **99**, 3. sz. 245-262.
- Nóvik Attila (2010): A polgár iskolai és a polgári iskolai tanárképzés 1928 előtt. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola története (1928-1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 11-32.
- Péter László (1995): A magyar Göttinga. Klebelsberg és a szegedi egyetem. In: Zombori István (szerk.): *Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete*. Keresztény Értelmiségiek Szövetsége, Szeged. 102-140.
- Pitrik József (1999, szerk.): *Szegedi Tanárképző Főiskola: 1873-1998. Tanszéktörténet*. Hungária Kiadó, Szeged.
- Pukánszky Béla (1999): Pedagógia és Pszichológia. In: Rácz Béla (szerk.): *A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene, 1921-1998*. Officina Kiadó, Szeged. 215-223.
- Pukánszky Béla (2002): Reformpedagógiai Szegeden a két világháború között. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 101-120.
- Rókusfalvy Pál (1988): Várkonyi (Hildebrand) Dezső életműve. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. JATE Kiadó, Szeged. 151-162.
- Szabó Dóra Éva (2016): Várkonyi Hildebrand Dezső fő gondolatai a Cselekvés Iskolája című folyóirat tükrében. In: Fizel Natasa (szerk.): *Gutta cavat lapidem. Hallgatói tanulmányok a neveléstörténet tárgyköréből*. Délvidék Kutatóközpont Alapítvány, Szeged. 26-39.



- Szántó Károly (1984): Várkonyi Hildebrand Dezső életútja és munkássága. *Pedagógiai Szemle*, **34**, 12. sz. 1222-1232.
- Szokolszky Ágnes (2009, szerk.): *Lélektan 80 éves története a szegedi egyetemen 1929-2009*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- T. Molnár Gizella (2010): A tanárképző főiskola szegedi megnyitása. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 77-88.
- Vajda Tamás (2010): Polgári iskolai tanárképzés a '30-as és '40-es években. In: Kiss Róbert Károly és Vajda Tamás (szerk.): *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947)*. Belvedere Meridionale, Szeged. 89-116.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1934-35a): A cselekvő iskola lélektani alapjai. *Cselekvés Iskolája*, **3**, 3-4. sz. 101-110.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1934-35b): Nevelés és gyakorlati lélektan. Bevezetés. *Cselekvés Iskolája*, **3**, 5-6. sz. 205-219.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1934-35c): Nevelés és gyakorlati lélektan. A gyermeki személyiség megismerése. *Cselekvés Iskolája*, **3**, 7-8. sz. 325-336.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1935-36a): Nevelés és gyakorlati lélektan. A nevelőhatás lélektana. A tanítás. *Cselekvés Iskolája*, **4**, 5-6. sz. 237-249.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1935-36b): Nevelés és gyakorlati lélektan. Nevelőhatás. Példaadás és utánpótlás. *Cselekvés Iskolája*, **4**, 7-8. sz. 329-339.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1935-36c): Nevelés és gyakorlati lélektan. A nevelőhatás lélektana. Feladat. Parancs és tilalom. *Cselekvés Iskolája*, **4**, 9-10. sz. 429-444.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1936-37): Nevelés és gyakorlati lélektan. Nevelői ráhatások. A „pedagógiai szeretet”. *Cselekvés Iskolája*, **5**, 5-6. sz. 199-206.
- Várkonyi Hildebrand Dezső (1939-40): Védekező magatartások a gyermekkorban. *Cselekvés Iskolája*, **8**, 5-7. sz. 87-101.
- Veszprémi László (1988): Várkonyi és a „Cselekvés iskolája”. In: Zakar András (szerk.): *Várkonyi (Hildebrand) Dezső Emlékkötet*. JATE Kiadó, Szeged. 195-201.
- Zakar András (1988, szerk.): *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. JATE Kiadó, Szeged.

## 1. Melléklet

	Imre Sándor	
1926-1927-1	Neveléstörténet I. Magyar pedagógusok. Bevezetés az egyetemi életbe.	
1926-1927-2	Neveléstörténet II. A nevelői gondolkodás fejlődése Magyarországon.	
1927-1928-1	Bevezetés a neveléstudományba. A nevelés lélektani kérdései. A középiskola szervezete. Az egyetemi élet.	
1927-1928-2	Oktatástan. A serdülés kora. Tanuló-típusok.	
1928-1929-1	A neveléstörténet főkérdései. A köznevelés szervezete. Pedagógiai szeminárium. A középiskolai oktatás módszere. Bevezetés az egyetemi életbe.	
1928-1929-2	A neveléstudomány fejlődése. Teleki László gróf neveléstana (1796). Szemináriumi gyakorlatok. A középiskolai oktatás módszere II.	
1929-1930-1	A nevelélmélet alapvető kérdései. Az iskolai nevelő lélektana. Szemináriumi gyakorlatok (a magyar nevelésügyi irodalom). A középiskola belső élete.	
1929-1930-2	Az oktatás elmélete. Az iskolai növendék. Szemináriumi gyakorlatok (a magyar nevelésügyi irodalom). A középiskola belső élete.	
	Imre Sándor	Várkonyi Hildebrand
1930-1931-1	Neveléstörténet I. Újító törekvések a nevelés terén. Szemináriumi gyakorlatok. Középiskolai kérdések.	Karakterológiai vizsgálatok. Bevezetés az alkalmazott lélektanba. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.

1930-1931-2	Az értelmi nevelés (Oktatástan). A magyar közoktatásügy szervezete. A nevelés szociológiája. Középiskolai módszertan.	Karakterológiai vizsgálatok II. Didaktikai lélektani kérdések II. Paedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1931-1932-1	Az erkölcsi nevelés. Nemzedékek ellentéte a nevelésben. Szemináriumi gyakorlatok. Az iskola egészségügye.	A pedagógiai lélektan jelen állása. A gyermekkor lélektana. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1931-1932-2	Az értelmi nevelés (Oktatástan). A magyar közoktatásügy szervezete. A nevelés szociológiája. Középiskolai módszertan.	A gyermekkor lélektana II. A pedagógiai-lélektan jelen állása II. Szemináriumi gyakorlatok.
1932-1933-1	Nincs adat	Nincs adat
1932-1933-2	Nincs adat	Nincs adat
1933-1934-1	Neveléstani alapfogalmak. A neveléstudomány mai állása. Magyar neveléstörténeti kérdések. Az iskolai oktatás anyaga.	A karakterológia alapelvei. Bevezetés a neveléslélektanba. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1933-1934-2	Neveléstani alapfogalmak II. A családi nevelés. Nevelésméleti kérdések. Az iskolai élet rendje.	Bevezetés a neveléslélektanba II. A gyakorlati lélektan főkérdései. Neveléslélektani és kísérleti lélektani gyakorlatok.
Várkonyi Hildebrand		
1934-1935-1	A gyermekkor lélektana. Neveléslélektan. Lélektani gyakorlatok.	
1934-1935-2	Pedagógiai alapfogalmak. Neveléstörténet II. Gyermeklélektan. Pedagógiai és lélektani gyakorlatok.	
1935-1936-1	Neveléstörténet I. Az ifjúkor lélektana. Bevezetés a neveléstudományba. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.	
1935-1936-2	A pedagógia története II. Bevezetés a neveléstudományba II. Az ifjúkor lélektana. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.	

1936-1937-1	Bevezetés a neveléstudományba. III. (Módszertan.) Gyermeklélektan. Neveléstörténet (III.) Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1936-1937-2	A pedagógia története. Bevezetés a neveléstudományba IV. Gyermeklélektan Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1937-1938-1	Részletes módszertan. Neveléstörténet. Pedagógiai lélektan. Pedagógiai gyakorlatok.
1937-1938-2	Az újkori nevelés története. Neveléslélektan. Részletes módszertan. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1938-1939-1	A neveléstudomány rendszere I. A gyermekkor lélektana. Neveléstörténet a 19. sz.-ban. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1938-1939-2	A neveléstudomány rendszere II. A gyermekkor lélektana II. Neveléstörténet a 19. században.
1939-1940-1	Az értelmi nevelés elmélete. Az „új nevelés“ mozgalma. Az ifjú kor lélektana. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.
1939-1940-2	Az értelmi nevelés elmélete II. A jelenkor főbb neveléstudományi irányai. Az ifjúkor lélektana II. Pedagógiai-lélektani gyakorlatok.

# A gyermektanulmányi mozgalom megjelenése és gyakorlati tevékenysége hazánkban

Gál Anikó

[gal.aniko@szte.hu](mailto:gal.aniko@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A 20. század első évtizedének jellemzője a pedagógiában, hogy előtérbe került a minél sokoldalúbb gyermektanulmányozás. A gyermeki személyiség vizsgálatát tekintve ez az időszak Magyarországon is döntő jelentőségű. Nagy László munkássága ebben a tekintetben meghatározó eredményt mutat. A neve elválaszthatatlan a *Gyermek* című folyóirattól, melynek szerkesztője is volt, és mely szakmai lapnak az 1920-as években külön gyógypedagógiai rovata is létezett. Éltes Mátyással, a Magyar Germektanulmányi Társaság másik tagjával szoros munkakapcsolatban állt. A gyógypedagógia jelentette közöttük a legszorosabb együttműködő kapcsolatot. Mindketten a gyermeki személyiség minél teljesebb megismerésére törekedtek. A tanulmány célja bemutatni azokat az eljárásmodokat, amelyek bizonyítják a gyermeki személyiség sokszínűségét, a fejleszhetőségükbe vetett hitet. Ráirányítani a figyelmet a szakemberek együttműködésének a fontosságára, valamint arra, hogy iránymutatásai napjaink pedagógiájára is aktuális jelentőséggel bírnak.

**Kulcsszavak:** *gyermektanulmányozás, módszerek, gyógypedagógia*



A múlt század első évtizedében terjedt el, hogy a század a „gyermek évszázada” lesz. Nem véletlen ez a megállapítás, hiszen már a XIX. század végétől az Egyesült Államokból útjára indult egy jelentős pedagógiai-pszichológiai irányzat, amely a gyermeket helyezte a vizsgálódások központjába. Az abban az időben uralkodó tekintélyelvű pedagógiákkal szemben kiemelték, hogy a nevelés alapvető tényezője maga a gyermek, őt kell jól megismerni.

*Stanley Hall* (1841-1924), az Észak-Amerikában dolgozó, első kiváló gyermektanulmányozó egyike úgy vélte, hogy az emberrel foglalkozó tudományok hagyományos rendszerét megbontva, minden tudományból kiemelve kell megalkotni az új tudományt, amit ő *gyermektanulmánynak*, egyik tanítványának elnevezése nyomán pedig *pedológiának* nevezett. A gyermektanulmányozás (pedológia) sokoldalú pedagógiai és lélektani diszciplína. Kialakulásában nemcsak a gyermek iránti pedagógiai érdeklődés játszott közre, hanem a filozófiai és természettudományok fejlődése is. Mint tudományos diszciplínának általában az általános lélektanból, az antropológiából, a biológiából, a fiziológiából, a szociológiából, a pedagógiából vezetik le az eredetét. Helyet kapnak

benne a gyógypedagógia, a karakterológia, a differenciál- és általános fejlődéslektan, a kriminalisztika, a patho-pszichológia, valamint az esztétika szempontjai. Bár tárgya és céljai szerint eltér ezektől a tudományágaktól, mégis felhasználja azok eredményeit, módszereit a gyermek iránti pedagógiai érdeklődésében (Deák, 1998).

A tengeren túli kezdeményezések eljutottak Európába is. A mozgalom jeles képviselői közé tartozott a francia *Alfred Binet* (1857-1911), a svájci *Edouard Claparède* (1873-1940), a német *Ernst Meumann* (1862-1915), a kísérleti pedagógia megteremtője. A szakemberek arra törekedtek, hogy a hagyományos pedagógia helyett új, gyermekközpontú iskolamodelleket dolgozzanak ki. A gyermektanulmányozás jelentősége nem az eredményekben, hanem a szemléleti módban rejlett, abban, ahogyan a gyermeket vizsgálták, és ahogyan a gyermek problémáit elemezték. A gyermektanulmányozók egyaránt tisztelni törekedtek a gyermekben a gyermeket és az embert (Szűcsné, 2000. 147. o.).

A század első évtizedének végére a pedológia már világmozgalommá vált, létrejöttek az első *nemzeti gyermektanulmányozási társaságok* (Németh, 1993). Hazánk is bekapcsolódott ebbe a mozgalomba, sőt kiemelkedő eredményeket ért el *Nagy László*<sup>1</sup> szakmai tevékenysége révén. Az eredmények alkalmazást nyertek az iskolai- és a családi nevelés, a gyógyítva nevelés, valamint a gyermekbíráskodás területén. Pedagógusokon, pszichológusokon és orvosokon kívül jogászok is bekapcsolódtak a mozgalomba (Szűcsné, 2000).

A gyermekbíráskodás területét kiemelve következzék néhány konkrét eredmény ismertetése: A háború következményeként a védelemre szoruló és az „*erkölcsi züllés veszélyének*” kitett gyermekek száma jelentősen megnőtt (Nemes, 1916. 9. o.). Az országban meginduló gyermekvédelmi mozgalmak szinte predesztinálták a Társaság jogi- és gyermekvédelmi szakosztályát arra, hogy e területen is intenzív munkát fejtessen ki. A szakosztály dr. Angyal Pál udvari tanácsos egyetemi tanár elnöksége alatt két irányban is kifejtette a tevékenységét. Egyfelől tanulmányozta az „*erkölcsi züllés veszélyének*” kitett gyermekeket a kriminalitás okainak feltárása érdekében, továbbá megfelelő tapasztalattal, tudományos kutatással törekedett megteremteni az elméleti és gyakorlati kriminálpedagógia alapjait, másrészt a védelemre szoruló csecsemők és gyermekek megmentése és helyes irányú testi-lelki fejlesztésük érdekében is munkálkodott.

A jogi szakosztály munkásságának eredményei közé sorolható, hogy tagjai részt vettek a fiatalkorúak bíróságának tárgyalásain, melyen feljegyzéseket készítettek. Mindezek kapcsán készült el dr. Pollacsek Károlyné „320 gyermekbírási tárgyalás ismertetése” című tanulmánya is, melyben a fiatalkorúak budapesti bírósági tárgyalásain tett megfigyeléseit, és az azokból levont következtetéseit mutatta be.

Dr. Révész Margit az 1916. május 6-án megrendezett nyilvános ülésen „A kriminálpedagógia lélektani alapjai” címmel ismertette az erzsébetfalvi kriminálpedagógiai

1 Nagy László (1857-1931): tanítóképző intézeti tanár, a gyermektanulmányok, mint tudományok kiváló kutatója és a mozgalom szervezője, irányítója

intézet azon lélektani kutatásait, pszihográfiai felvételeit, melyek alapján valós képet kaphattak a résztvevők a bíróság elé kerülő gyermek egyéniségéről (Nemes, 1916).

Fontos gondolatokat közöl Zsoldos Benő, kir. ítélőtáblai tanácsjegyző-járásbíró „Gyermektanulmány és igazságszolgáltatás” (1916) című tanulmánya is. A szerző a cikkben kifejti, hogy csak a megfelelő gyermektanulmányi ismeretekkel és pedagógiai tapasztalatokkal rendelkező gyermekbíró tud a gyermek egyéni szükségleteinek megismerése által igazságos döntéseket hozni. A gyermeki tanúvallomások megbízhatósága nagymértékben függ az illető gyermek befolyásolhatóságától, ami észrevétlenül hat a gyermekre: „Stern szerint a hét éves életkorig a legnagyobb fokú (50%), míg a 7-18 éves korig a gyermekeknek csak mintegy 27%-a szuggérálható” (Zsoldos, 1916. 333. o.). Ezért a tanúvallomás tárgykörét érintve, kiemelt kérdésként kezeli a megfelelő korhatár megállapítását. Írásában kiemeli, hogy a büntetőeljárás hagyományos rendszere már nem tud megnyugtató megoldást nyújtani e probléma megfelelő kezeléséhez, ezért olyan további reformokat sürget, melyek gyermektanulmányi alapon nyugszanak, kiterjesztve a „normális” és az „abnormális” gyermekek fejlődéstani vizsgálatára egyaránt. Ez utóbbi szempontból fontos annak megvalósulása, hogy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság jogi szakosztályai (központi és vidéki) rendszeres kapcsolatban álljanak a gyógy- és pedagógiai intézményekkel, az állami kisegítő iskolákkal is. Tanulmányában hivatkozik Nagy Lászlóra és Weszely Ödönre, a gyermektanulmányi mozgalom jeles képviselőire, akik szorgalmazták az egyetemek és a tanárképző akadémiák (orvosok, jogászok, pedagógusok) képzési anyagába a gyermektanulmányi mozgalom szemléletének beemelését: „Immár elérkezett az ideje annak, hogy a tudományegyetem befogadja falai közé ezt az új és oly végtelenül nagyfontosságú tudományágat, a gyermek- tanulmányt” (Zsoldos, 1916. 334. o.). E cél érdekében egységes gyermektanulmányi tanszékek szervezését sürgetik, melyek egységesen tartalmazzák a gyermektanulmányozás keretébe tartozó összes ismeretágakat, úgy mint „a gyermek-fejlesztést, karakterológiát, a testi és szellemi munka egészségét, az abnormitások tanát és a módszerek és célok tanát” (Zsoldos, 1916. 334. o.). Ugyanakkor a szerző azt is elismeri, hogy hazánkban a tudományos életben még nem alapozódott meg olyan szilárdan a gyermektanulmányozás, hogy külön egyetemi tanszék felállítását lehetne remélni. Ezért javasolja, hogy a Gyermektanulmányi Társaság a vallás- és közoktatásügyi kormány részére indítványozzon kezdeményezést abból a célból, hogy az egyetemek jogi és bölcsészeti fakultásain, valamint a jogakadémiákon a gyermektanulmányozás tudománya heti 2-3 órás speciálkollégiumként működhessen. Másrészt szorgalmazza ő is, hogy a gyermekbírói tárgyalásokon a központi és vidéki jogi szakosztály egy-egy tagja is személyesen vegyen részt.

Összefoglalásaként megállapítható, hogy a jogszolgáltatás képzési és gyakorlati területén is egyaránt megfogalmazódott a gyermektanulmányozás ismereteinek integrálása iránti szükségesség igénye. Mindezek alapján fogalmazódott meg, hogy egy gyermekbíró – a fiatakorúak javító-nevelésre való utalásánál és a fogházbüntetés kiszabásához – csakis megfelelő szintű gyermektanulmányi és pedagógiai ismeretekkel rendelkezve képes hivatásának eredményesen megfelelni.

## A Magyar Gyermektanulmányi Bizottság, majd Társaság létrejötte

A századforduló modern pszichológiai, pedagógiai áramlatainak kiemelt szerepe volt a gyermektanulmány eredményeinek hazai elterjesztésében. Az ezt támogató eszme 1901 márciusában még nem talált kellő visszhangra, csupán csak egy kisebb bizottság (Nagy Lászlón kívül Ranschburg Pál, Teleki Sándor gróf) alakult e gondolat támogatására.

1903. március 31-én az első nyilvános gyermektanulmányi értekezleten megalakult a Gyermektanulmányi Bizottság Teleki Sándor gróf elnökségének vezetésével. Mindezek után három küzdelmekkel teli évnek kellett elteltie ahhoz, hogy végül 1906. február 21-én megkezdhesse működését a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Teleki Sándor elnök, illetve Náray-Szabó Sándor, Bárczy István, Babarcsi Schwarzer Ottó társelnökök támogatásával.

Nagy László, mint a társaság lelke, éltetője a következőkben foglalta össze a Gyermektanulmányi Bizottság munkáját:

1. Nyilvános *gyermektanulmányi értekezleteket* rendszeresített.
2. A bizottság munkájának népszerűsítése érdekében 1905 tavaszán *tanfolyamot szervezett* a főváros iskoláiban. Már kezdetektől fogva fontos programja volt a tanítást célzó tanfolyamok megszervezése. A tanfolyam befejezése után megalakult a Társaság első szakosztálya: a *kísérleti pedológiai szakosztály* Ranschburg Pál vezetésével, amely hamarosan mind a hazai, mind a nemzetközi szakérdeklődés középpontjába került. Az első magyar lélektani intézet, a M. Kir. Lélektani és Gyógypedagógiai Laboratórium is e kezdeményezés révén nyert jelentőséget. Igazgatója, a szakosztály vezetője: Ranschburg Pál (1870-1945) elme- és idegyógyász, a kísérleti pszichológia és a gyógypedagógiai pszichológia megteremtője lett. Munkájukról így írt 1924-ben:

*„A magyar gyermektanulmányi társaság is tevékenyen részt vett abban a munkában, mely az értelmesség normális értékeit megszabni igyekszik. Igyekezünk megszabni a szókincs, a felfogóképesség, a képzettársítás, az emlékezet, a számolóképesség alapértékeit főleg a gyermeknél, függésükben a kortól, s a tehetség mértékétől. Igyekezünk megállapítani azokat az alacsony határokat, melyek a normálisok leggyengébbjeit a betegesen gyenge értelműektől elválasztják. A feladatot meg nem oldottuk, de a megoldáshoz minden esetre közelebb vittük”* (Ranschburg, 1924. 9. o.).<sup>2</sup>

2 Ranschburg Pál 1908-ban adta ki a „A kóros értelmi gyengeség elhatárolása a fiziológiás korlátoltságtól” című munkáját, ami akkor már külföldön is ismert volt, és amelyet orvoskongresszuson is bemutatott.



3. Nagy László már a kezdetektől fogva, 1903-ban felvetette a gyermek életét, tevékenységét, egész nevelését felölelő kiállítás, a *Gyermektanulmányi Múzeum* megszervezésének a gondolatát. Az első kiállítást vidéken, Nagybecskereken rendezték meg. Végül a múzeum 1911-ben nyitotta meg kapuit Ballai Károly igazgatásával.
4. Emellett a Társaság folyamatosan törekedett a *külföldi kapcsolatok* kiépítésére, ápolására levelezés és személyes ismeretségek útján. Az 1906-ban megrendezett Berlini Gyermektanulmányi és Gyermekvédelmi Kongresszuson nemcsak előadásaival, hanem kiállításával is méltó elismerésre tett szert a Társaság.

A gyermektanulmányi értekezletek a gyermektanulmány kérdéseinek megtárgyalására és különféle vélemények eszmecseréjére nyújtottak lehetőséget. A szakosztályon folyt eleinte az igazi kutatómunka. Az 1905-ben alakult *kísérleti pedagógiai* szakosztály után 1906-ban az *adatgyűjtő szakosztály* kezdte meg működését Nógrády László vezetésével. Fő feladatuknak a gyermekre vonatkozó ismeretek tapasztalati úton való megszerzését tekintették. Ez a törekvés a maga időszakában újszerű, és nemzetközi viszonylatban is kiemelkedő volt.

1910-ben Weszely Ödön (1867-1935) – egyetemi tanár a budapesti Fővárosi Pedagógiai Szeminárium szervezője, igazgatója – vezetésével megalakult a *pedagógiai szakosztály*, amely a gyermektanulmány új eredményei neveléstani alkalmazásának feladatait látta el. Ezek a szakosztályok az iskolai nevelés kérdéseinek területét ölelték fel.

A háború végén, 1925-ben új szakosztályok alakultak. Ekkor vette fel címébe a Társaság a „*gyakorlati lélektani*” kiegészítést, ami az osztályok elnevezésében is megnyilvánult. Az új szakosztályok a következők lettek: általános gyakorlati és lélektani, orvos lélektani és orvos pedagógiai, pedagógiai-pszichológiai, pályaválasztási, gyermekvédelmi és kriminálpszichológiai, tehetségvédelmi és vizsgálati szakosztály, és a Szülők Szövetsége (Cser, 1933). A szakosztályi tevékenység virágzása főképp az első 15 évre tehető.

Nagy László a gyermektanulmányi mozgalom indulásától kezdve szükségesnek érezte, hogy legyen a mozgalomnak olyan saját lapja, amely széles körben ismertté teszi a gyermektanulmányozók kutatási eredményeit, a külföldi mozgalmakat, és felkeltik a tanítók, tanárok, egyszóval a társadalom számos tagjának érdeklődését a mozgalom iránt (Szűcsné, 2000). Így 1907-ben megalakult a *Gyermek* című folyóirat, mint a Gyermekvédelmi Lap 3. számának melléklete. 1908-ban már önálló számként jelent meg. A háború utáni évek a folyóirat számára is nehéz időszakot jelentettek. Terjedelme megcsappant, 1923-24-ben meg sem jelent, helyette a Pályaválasztás című füzetet adta ki a Társaság. A folyóirat 1925-ben újra erőre kapott, de később folyóirat számainak megjelenése ismét fokozatosan csökkenő tendenciát mutatott. A folyóiraton kívül további értékes irodalmi alkotást jelentett a Gyermektanulmányi Könyvtár 9 kötetével, a Gyermektanulmányi füzetek 10 számmal, és a Gyermektanulmányi Múzeum egy kiadványa. Figyelemre méltóak a Ballai és Répay által szerkesztett Kongresszusi Napló, a Nagy László emlékkönyv, s több kisebb füzet (Cser, 1933).

Az 1906-ban Berlinben tartott gyermektanulmányi és gyermekvédelmi kongresszus szolgáltatta a gyermektanulmány eszméinek azt a nagyfokú lendületet, mely az ez irányú munkálkodás korábbi kezdeményezéseit nagyobb szabású eseményekké fejlesztette. A berlini kongresszust követték a brüsszeli nemzetközi (1911), a budapesti (1913) az amsterdami, (1913), a drezdai (1911), müncheni (1912) és boroszlói (1913) nemzeti gyermektanulmányi kongresszusok (Zsoldos, 1916). Így került sor 1913 márciusában az Első Magyar Gyermektanulmányozási Kongresszus megrendezésére a Gyermektanulmányi (Bizottság) Társaság megalakulásának 10. évfordulóján (Répay és Ballai, 1913). Ez a mozgalom hazai és nemzetközi demonstrációja volt, amelyen már számba lehetett venni az eredményeket is. Egyben megindítása volt az új iskolai mozgalomnak, amelyből a kongresszus után lett kísérleti megvalósulás (Buzás, 1967). A kongresszussal egy időben nyílt meg az Első Magyar Gyermektanulmányi Kiállítás is (Répay, 1914), ahol nemcsak a kísérleti eszközöket és eredményeket, gyermekegészségügyi diagrammákat lehetett látni, hanem az ideges, fogyatékos és normális fejlődésű gyermekek „alkotó munka és tanítás”-a révén létrehozott produktumait, a beszéd- és értelemgyakorlat, a számtan, fogalmazás, földrajz, természetrajz stb. tantárgyak elsajátíttatásának aktív módszereit és eredményeit is (Deák, 1998. 66-67. o.).

## **A Gyermektanulmányi Bizottság (Társaság) fő törekvései és gyakorlati tevékenysége**

A gyermektanulmányozók hangsúlyozták, hogy az oktatásnak-nevelésnek nemcsak a tantárgyak ismeretén, hanem a gyermekek korának, képességeinek és egyéni sajátosságainak figyelembevételén kell alapulnia. A tanulók egyéni képességeinek megismerését azonban nehezítette az a tény is, hogy az iskolákban a növendékek létszáma megemelkedett, másrészt aránytalanul megnőtt a tananyag mennyiségileg és minőségileg is (Náray-Szabó, 1914). Emiatt minden pedagógusnak törekednie kellett arra, hogy minél alaposabb ismeretre tegyen szert a gyermekek képességeinek feltárását illetően. Célként fogalmazódott meg, hogy különbséget tudjanak tenni, fel tudják ismerni az ép („normális”) és a speciális segítségnyújtást igénylő: „gyengétehetségű”, (régi szakkifejezés szerint: „debilis”) tanulókat. Emellett további kiemelt feladatként jelent meg a különleges képességű, azaz a magas intelligenciájú, tehetséges növendékek támogatása is. Ehhez azonban tisztában kellett lennie a pedagógusoknak a gyermektanulmányozás módszereivel is. A gyermek megismerése nemcsak kizárólag az iskola falain belülre korlátozódott, hanem az iskolán kívüli, környezeti tényezők vizsgálatát is magába foglalta úgy, mint például a szülői háttér, a gyermek magatartásának vizsgálatát a szüleivel szemben stb.. A gyermektanulmányozás ugyanis csak a társadalmi tényezők bevonásával és a társadalmi szükségletek figyelembevétele mellett válhatott eredményessé (Náray-Szabó, 1914).

Az iskola a gyermektanulmány természetes színhelye lett. A szülők után a *tanítónak* nyílt legtöbb alkalma a gyermek minél alaposabb megismerésére. Az iskolában töltött

huzamosabb idő, a gyermekekkel való társas együttlét, ezek mind olyan körülmények, amelyek megfelelően tudtak hozzájárulni a gyermekek egyéni képességeinek közvetlen kifejezésre juttatásához. Voltak gyakorlott tanítók, akik lelkes követőivé váltak a gyermektanulmányi mozgalomnak. Közülük kiemelve Gröber Vilma polgári iskolai tanítónő *Az iskola és az élet című írását* (1916), melyet előadás keretén belül is ismertetett az 1916. április 8-án megrendezett nyilvános gyermektanulmányi értekezleten (Nemes, 1916). Ebben az írásában fejt ki a praktikus, a gyermek fejlődésének s az élet követelményeinek megfelelő harmonikus pedagógiai munkát, melyet az Új Iskolában végeznek.

Abból az általános nézetből indult ki, mely szerint az iskola meghatározó tényezője a társadalom, a társadalmi folyamatok alakulásának. Ezért olyan „korszerű” iskolára, nevelésre van szükség, amely megfelelően képes alkalmazkodni a gyermekek egyéni sajátosságaihoz. A „korszerűség” pedig azt kívánja meg az iskolától, hogy „a tanítás és nevelés feleljen meg az élet kívánalmainak...” (Gröber, 1916. 268. o.). A korszerű iskola alapvető sajátosságait a szerző a következőkben foglalja össze: A „mának” alkotó, cselekvő, teremtő emberekre van szüksége, azaz, az iskolának már nem csak kizárólagosan a tudásközvetítést kell elsődleges célként megvalósítania, hanem a gyermek erkölcsi, akarati funkcióinak a fejlesztését is biztosítania kell. Az akaratfejlesztés eszköze a munka, melynek középpontjában az alkotó tevékenység áll, mely a gyermek aktivitására, belső motivációjára kell, hogy épüljön. Így az iskolában folyó nevelés-oktatás mozgatórugója a végrehajtandó feladat iránti érdeklődés felkeltése, melyhez az alkotás szabadsága is kapcsolódik. Azonban nemcsak a társadalmi közösség szempontjából szükséges másfajta iskolát teremteni, hanem a gyermek szempontjából is. A modern pedagógia új kívánalmakat állít fel az iskolával szemben. Az iskolarendszernek gyermeklélektani elvekre kell épülnie és a gyermektanulmány pozitív eredményeire támaszkodnia. És itt jelenik meg a gyermektanulmány szerepe, „*mely nem mint absztrakt pszichikai lényt tekint a gyermeket, hanem új szempontokat nyújt a nevelésnek és az iskolának*” (Gröber, 1916. 270. o.). A gyermektanulmány kezdeményezésére jelennek meg olyan új elemek az iskolai módszerek használatában, mint az aktivitás, egyéni nevelés, alkotó fantázia, a gyermeki érdeklődésre való alapozás fontossága. Mindebből adódik, hogy az iskolának aktív szerepet kell vállalnia, és a pedagógiai módszerek használatát a gyermek egyéni sajátosságaihoz kell illesztenie (Gröber, 1916). A fenti elvek szerint működő gyermek- és cselekvésközpontú „új iskolákat”, melyek a gyermek funkcióihoz méretezettek, a századforduló után kibontakozó reformpedagógiai irányzatok iskolakoncepciói teremtik majd meg (Pukánszky és Németh, 1996).

A Gyermektanulmányi Társaság szakemberei a gyermeki személyiség minél alaposabb megismerése céljából, az egyes szakterületekhez megfelelően illeszkedő megfigyelő lapokat, ún. *jellemlapokat* dolgoztak ki (pl. a tehetséges gyermekek felismerésére, a gyengetehetségük számára, a pályaválasztás stb. vizsgálatára). A „jellem” szó alatt azonban nem az erkölcsi jellem, hanem a jellemző tulajdonságok felsorolását értették (Weszely, 1932). Ennek kidolgozásban vett részt Weszely Ödön is, akinek nevéhez és munkásságához két saját szerkesztésű jellemlap összeállítása is fűződik, melyeket a Bevezetés a

jellemtudományba (286. l.), illetve a Korszerű nevelési problémák (90. l.) című könyvében ismertet. Az általa összeállított jellemlapok abban különböztek a többitől, hogy további új kérdések mellett az erkölcsi tulajdonságok feljegyzését is szükségesnek tartotta.

A gyermektanulmány ez irányú támogatása abban is megnyilvánult, hogy gyakorlott tanítók is készítettek növendékeikről *”egyéni jellemlapokat”* az iskolában: *„Az egyéniség megismerése nélkül nem képzelek sikeres tanítást és nevelést, ezért első és legszükségesebb követelménynek tartom, hogy minden tanító saját tehetsége és lélektani képzettsége mértéke szerint foglalkozzék a gyermekek egyéniségének tanulmányozásával”* – írta Martos Ágostné fővárosi tanítónő, az egyéni jellemlap kidolgozója (Martos, 1910. 157. o.).

Az egyéni jellemlap (mely a mai pedagógiai jellemzésnek felel meg) két fő részből állt. Egyrészt tartalmazta *„a gyermek testi állapotára vonatkozó adatokat”* úgy, mint a gyermek neve, életkora, testsúlya, magassága, látás-, hallás állapota, testi fogyatékoság. A kérdések között megjelentek a gyermek családi körülményeinek feltárására vonatkozó lehetséges válaszok is: *„Gazdag. Rendezett körülmények között él. Szegénysorsú. Nyomort szenved”* (Martos, 1910. 160. o.).

A második rész, mely összesen 10 kérdést érintett, *„a gyermek lelki világára vonatkozó adatokat”* foglalta magába. Ebben a részben jelent meg a gyermek értelmi fejlődésére vonatkozó tapasztalatok feltárása, olyan válaszalternatívák megjelölésével, mint például *„A szerzett képzeteket haszonnal tudja társítani. Figyelem kitaró vagy nem tartós”* stb. Magába foglalta továbbá a tanulási motiváció feltérképezésére vonatkozó kérdéseket is úgy, mint *„Milyen a gyermek az iskolában? A reá bízott feladatokat elkészíti-e? Ha leckéjét nem tanulja meg, mi az oka? Lehet-e őt restséggel vádolni? Ha igen, mi az oka?”* (Martos, 1910. 160. o.). A tanulási képességet érintő kérdésekkel tehát arra kaphatunk választ, hogy milyenek a gyermek gondolkodási funkciói, milyen a figyelme, taníthatósága. A nevelés-oktatás során a nehézségeken túl fontos a gyermek erősségeire, számára sikeres területekre is hangsúlyt fektetni, melyre az alábbi kérdés irányult: *„Mi iránt érdeklődik?”* Lehetséges válaszok: *„Az elméleti tárgyak iránt. A művészeti tárgyak érdeklik: ének, rajz, szépírás, kézimunka”* (Martos, 1910. 161. o.).

A kérdések között megjelent továbbá a tanuló közösségben elfoglalt szerepe, helye, erkölcsi viselkedésére, jellemvonásaira vonatkozó észrevételek is, azaz hogy mennyire képes betartani a közösség, az iskola szabályait, normáit, mennyire tudja indulati életét szabályozni (pl. *„Csendes, hallgatag, dacos, közönyös. Rendesen játszik a többi gyermekkel. Erőszakos, heves, goromba (...) Meggyőződésből teszi a jót vagy kényszerűségből. Hazug, alattomos stb.”*) (Martos, 1910. 161. o.). Az utolsó kérdés a gyermekek viselkedésére alkalmazott pedagógiai módszerek használatát tárta fel: *„Mily eszközöket alkalmazott eddig a tanító a gyermekkel szemben?”* Lehetséges válaszok: *„Szelíd rábeszélést. Példaadást. Értelmére kívánt hatni. Érzelmeire, önérzetére hatott. Dicsérte, kitüntette. Szigorú bánásmódot alkalmazott. Gyakran megbüntette. Testi fenyítéket alkalmazott”* (Martos, 1910. 161. o.).

Az egyéni jellemlapok összeállításának szempontjait elemezve megállapítható, hogy a tanítónak fontos feladatát képezte a tanulókról nyert információk összegzése,

rögzítése. Mindez akkor funkcionál helyesen, ha az önálló, perszonális sajátosságokhoz nyújt folyamatosan információt. Az is megállapítható, hogy az egyéni jellemlap összeállításánál során arra is törekedtek, hogy ne csak a hiányosságok feltárására korlátozódjon a vizsgálat, hanem a teljes személyiség bemutatására és az egyéni erősségek kihangsúlyozására is.

A jellemlap kitöltésének egyszerűségét és gyorsaságát mutatja az is, hogy a tanítóknak csak a gyermekekre vonatkozó általuk megítélt feleleteket kellett aláhúzniuk. Minden egyes gyermek egyéniségi táblázatát a mulasztási naplóban közvetlenül azon lap mellé kellett fűzni, mely lapon a tanulóra vonatkozó „egyéb adatok” voltak találhatóak. A táblázat első részét képező *fizikai adatok felmérése* a „testgyakorlás” óra nyilvánult a legalkalmasabbnak (magasság szerinti sorakozás, súlymérés stb.). A gyermek *lelki tulajdonságaira vonatkozó adatok* vizsgálatára a tanítás előtti szünetek nyújtottak megfelelő alkalmat. Ekkor nyílt lehetősége ugyanis a tanítónak a gyülekezések alkalmával megfigyelni a növendékeket, kérdéseket feltenni stb. A szerző ez irányú saját tapasztalatait is ismerteti: *„Nem oly fáradtságos tehát e munka, mint azt első pillanatra gondoljuk, mert magam is a rendes tanítás előtt és az óráközi szünpercek felhasználásával naponta 3-4 gyermek egyéniségéről készíthettem feljegyzéseket és ekként 12-14 nap alatt elkészültem az egész osztály kimutatásával”* (Martos, 1910. 159. o.). Kiegészítésként megjegyzi azt is, hogy a munka eredményessége, megbízhatósága érdekében csak néhány héttel a tanítás megkezdése után célszerű a felmérést elkezdni, miután lehetősége nyílt megfigyelni és megismerni a tanítónak a gyermekeket.

A gyermek megismerésére vonatkozóan további lehetőséget biztosítottak az *irodalmi jellemzések* készítése is, mely a jellemző vonások kiemelésével törekedett a személyiség egész egyéniségének megismerésére: *„Sokkal szembetűnőbb az igazi jellemvonások, ha az ember az egész egyéniséget figyeli, s úgy nézi mint az író maga személyeit. Megragadja a jellemző vonásokat és képet ad róluk. Az ilyen jellemzést mi irodalmi jellemzésnek neveztük, és ez jobb és használhatóbb képet ad az egyéniségről”* (Weszely, 1932. 15. o.). 1911-1913-ban a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban, Weszely Ödön vezetésével ilyen típusú jellemzéseket készítettek a szemináriumi órákon résztvevő tanítók és tanítónők (pl. Wilde Margit, Ambrus Gizella, Koltai Ferencné, B-né Király Gizella, Lengyel Margit stb.). Következzék egy irodalmi jellemzés ismertetése az 1912-es szemináriumi munkákból:

*„W.Rózi IV. o. t. 9 éves. Korához képest nagyon értelmes. Többnyire szépen, csendesen ül a helyén, figyel, de közben folyton valami felsőbbes, gúnyos mosolygással kíséri a tanítást. Ha felszólítom, sértődötten áll fel, nem akar felelni, minden szót szinte erőszakkal kell kiszedni belőle, pedig legtöbbször egészen jól felelne. Még egyetlen egyszer sem jelentkezett magától felelésre, akkor sem, amikor legjobban tud valamit. „Apuka nem engedi, azt mondja, én úgyis tudok mindent”! Pedig sok dologban nagyon gyenge a gyerek. Nagyon rosszul olvas és oly halkán, hogy a következő padban nem hallják. A figyelmeztetés teljesen hiábavaló: egyáltalán nem engedelmeskedik. Amit a többi első szóra, örömmel megtesz: pl. a*

*könyveket tiszta papírba bekötni, mintha egyáltalán nem vonatkoznék rá, észébe se jut, hogy megtegye. Soha nem kérdez, nem kér semmit (Ambrus Gizella, Budapest)” (Weszely, 1932. 16. o.).*

A későbbiekben (az 1930-as évek vége felé) a „személyi lap” használata is megjelent az iskolákban, mely a pályaválasztási tanácsadásban is hasznos segítséget nyújtott. Az iskolai gyermekmegfigyelésnek a gyermek képességeinek és tulajdonságainak értékelésén kellett alapulnia (nem a tudásfeltáráson). Ezt egészítette ki a gyermek mikrokörnyezetének vizsgálata, mely magába foglalta többek között a szülők és a családi élet főbb adatait, a család gazdasági hátterének vizsgálatát, stb. Így a megfigyelés elsődleges feladatává a környezetrajz elkészítése vált. Ezt követte a személyiség komplex bemutatása, mely a szakszerűség, illetve a rendszeresség követelményein alapult. A szakszerűség azt foglalta magában, hogy a tanító képes a gyermeklélektan ismereteire alapozva megfelelően észlelni a gyermek sajátosságait, felismerni a háttérben álló lehetséges okokat, és mindezt szakszerűen, szakszavak használatával is megfogalmazni (Noszlopi, 1940). A személyi lapok kérdőpontjainak összeállítását nem a pedagógusok, hanem a lélektani intézetek, laboratóriumok hatáskörébe tartozott. Legalább két évenként új személyi lap kitöltését tartották indokoltnak, mert csak ezáltal válhatott a tanulók fejlődése megismerhetővé. A személyi lap egyes pontjait csak abban az esetben lehetett kitölteni, ha elegendő megfigyelési anyag állt a tanítók rendelkezésére. A személyi lapok kitöltésének alapját a *gyermekmegfigyelés* képezte. Ennek kapcsán óvatosságra intenek a szakemberek, mivel tévedéseket is eredményezhettek ezek a megfigyelések. Ezért elsősorban a gyermekek spontán megfigyelését (a befolyásolhatóság elkerülése végett) hangsúlyozták a szakértők. A megfigyelés irányulhat a gyermek cselekedeteire, viselkedésére, másrészt alkotásaira is. Utóbbihoz tartozik a gyermek szókincese és kommunikációja is. Az első és legfontosabb feladat a gyermekmegfigyelés területén az volt, hogy összegyűjtsék a gyermek különböző megnyilvánulásainak „leltárát”.

A megfigyelés részét képezte a *kikérdezés módszere* is. Elvárásként fogalmazódott meg, hogy a kérdező elsőként a gyermek bizalmát nyerje el. A tanító ezt csak oly módon érthette el, ha nem csupán iskolai és hivatalos kérdéseket tett fel a tanulónak, hanem érdeklődést mutatott a gyermek családi, otthoni körülményei iránt, a gyermek által kedvelt játékok használata, kedvelt szórakozásai iránt stb. Nagyobb gyermekek esetében a *kérdőív módszerét* (kötött személyi lap kérdőpontokká átalakítva) is alkalmazták. Ennek elkészítése, összeállítását is a lélektani intézetek hatáskörébe tartozott. Végül a pedagógusnak arra is figyelemmel kellett lennie a személyi lap kitöltése során, hogy a kérdőpontokat ne merev módon válaszolja meg, hanem igyekezzen a tanulókról minél teljesebb, átfogóbb személyiségképet alkotni.

Összességében megállapítható, hogy a gyermek megismerésének két lehetséges módja: a pedagógiai megfigyelés (iskolai, esetleg családi) és a laboratóriumi kísérletezés, a teszt volt. A pedagógiai megfigyelés a tanítók feladata, mely az iskola keretei között valósult meg, és hosszabb időn át is tarthatott (akár évekig is), míg a tesztvizsgálat, mely

csak egy pillanatnyi állapotot tükrözött, a pszichológusok és a laboratórium hatáskörébe tartozott. Ezért a kettő egymást kiegészítve kellett, hogy megjelenjen, csak együttes használatuk során vált lehetővé a minél teljesebb gyermekismeret (Noszlopi, 1940).

## A gyermektanulmányozás és a gyógypedagógia

A téma szempontjából fontos megemlítenünk azt is, hogy hazánkban a gyermektanulmányozás elválaszthatatlan volt a gyógypedagógiától. A VI. Nemzetközi Pszichológiai Kongresszuson Decroly, Ferrière, Persigout foglalkozott ezzel a kérdéssel. Ranschburg Pál (1908), Éltés Mátyás (1914,) Herodek Károly (1902), Náray Szabó Sándor, Vértes O. József (1922), Ritoók Emma (1910), Fürj Pál (1913) munkáiban találkozunk ezzel; ebből nőtt ki az iskolaorvosi intézmény is Schuschny Henrik (1894), Juba Adolf (1902;1927), Tuskai Ödön (1914), Ranschburg Pál, Révész Géza (1913) úttörő munkássága révén. (Deák, 1998. 65. o.).

A gyermektanulmányi mozgalom számos egyéb törekvései között (a kiseddövői foglalkoztatás reformjának megindítása, a foglalkoztató oktatás területén az ún. lélektani irány kifejlődése, gyermekvédelem, gyermekkriminalitás, lélektani laboratóriumok létesülése, erdei iskolák, modern nevelő iskolák propagálása, tanítók továbbképzése stb.) az *individuális értékek megbecsülését és fejlesztését* tartotta legfőbb célkitűzésének. Mindezt alátámasztja az is, hogy az individuális nevelés és oktatás elvével és a gyermektanulmányi mozgalommal hozható összefüggésbe az „*idegesek állami iskolájának*” (*Ideges gyermekek Alsó és Középfokú Állami Intézetének*) (1909-1920) létesülése<sup>3</sup>), a „*kisegítő iskolák*”<sup>4</sup> létesítésére való törekvések, illetve a normál iskolákban (pl. Nagyváradon) *orvosi irányú vizsgálatra és nevelésre* irányuló tevékenységek (Nagy, 1914).

Nagy László szakmai munkássága kapcsán kiemelten kell szólnunk arról a tényről is, hogy a magyar pszichológiában azon kisszámú szakemberek közé tartozott, akit a háború utáni évtizedekben a nemzetközi kongresszusok látogatásai által a világ pszichológusai személyesen is jól ismertek és méltatták tevékenységét. Külön kiemelését érdemlőek a gyermeki személyiség sokoldalúságát vizsgáló teszt sorozatai, melyek az utókor számára is elévülhetetlen értéket jelentenek. Nem véletlen, hogy *Éltés Mátyással*<sup>5</sup> szo-

3 létrejött Vértes O. József (1881-1953) gyógypedagógus, pszichológus, egyetemi rk. tanár munkája nyomán

4 Kisegítő iskola: speciális iskola, „eltérő tantervű általános iskola”. Napjainkban azoknak a 6-16 éves enyhe értelmi fogyatékos, tanulásban akadályozott tanulónak (korábbi elnevezés szerint „debilis”) számára létrehozott alapfokú iskola, akik akadályozott fejlődésük miatt a többségi általános iskolában nem tudtak eredményesen teljesíteni. A kisegítő iskola elnevezést az 1985. évi I. sz. törvény megszüntette. Ma az általános iskola elnevezést használjuk.

5 *Éltés Mátyás* (1873-1936) a magyar gyógypedagógia kiemelkedő személyisége, tanító, iskolaigazgató, a külföldi gyógypedagógia jó ismerője, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanára a gyermektanulmányi társaság aktív tagja és a Gyermek című folyóirat munkatársa. Nevéhez fűződik az első magyar nyelvű intelligencia vizsgálat kidolgozása (1914), amelyet a gyermektanulmányi társaságban mutatott be.

ros munkakapcsolatban állt. A *gyógypedagógia* jelentette Éltes Mátyás és Nagy László között a legszorosabb kapcsolatot. Mindketten a gyermeki személyiség minél teljesebb megismerésére törekedtek. Éltes Mátyás munkája indítékául így írt:

*„Ha valaki komolyan érdeklődik a gyermek és annak jövője iránt, annak jövőjére, nevelésére nézve fontosabb, továbbá a szülői szívéhez közelebb álló kérdést nem találhatna annál, vajon „intelligens-e ez a gyermek vagy sem. Gyakori eset, hogy a gyermek a tanulásban nem halad: a tanításból alig ragad rá valami az utolsók között ül az iskolában, szóval elmaradottságot, az eredménytelenséget látjuk rajta: Ki, mi, vagy melyik körülmény itt a hibás? Ha sikerül erre a kérdésre elfogultság nélkül keresni és meg találni a helyes feleletet, a feleletben legtöbbször megtaláljuk a segítség módját is” (Éltes, 1924. 18. o.). Majd tovább fejtegeti: „Újabban a pedagógus, a pszichológus (eredetiben így! G. A.) mind gyakrabban jut abba a helyzetbe, hogy feleletet kell adnia arra a kérdésre: intelligens-e ez vagy az a gyermek; igen sokszor ettől függ, hogy a gyermek minő iskolába vagy minő pályára kerül? A tanárra, a tanítóra fontos ez a kérdés, azért is, mert más eljárást kell követniük az intelligens és mást a kevésbé intelligens gyermekkel szemben (Éltes, 1924. 19. o.). Tulajdonképpen a gyermekek sorsa iránt érzett nagyfokú felelősség és a gazdag tanítói tapasztalat vezette munkájában.*

Hazánkban a Binet-féle próbákkal Nagy László (az általa lefordított próbákat Éltes Mátyás rendelkezésére bocsátotta), Juba Adolf dr. és Berkovits René (lásd: A gyermeki intelligencia vizsgálata, Gyermek, 1913. 393.) foglalkozott először. Berkovits René, ideg orvos (80 első osztályos – közepes – normál – gyengetehetségű ”debilis” gyermekén végzett felmérést 34 kérdés alapján) több pszichológus módszeréből állított össze intelligencia-skálát, amelyet különösen alkalmasnak tartott a *gyengetehetségű* gyermekek felismerésére, „kiválasztására”.

Éltes Mátyás méréseit 1911-ben a magyar viszonyokhoz alkalmazott Binet-féle „próbák” útján végezte. Vizsgálatait a VIII. ker. Erdély utcai elemi és polgári iskola, továbbá a Bezerédi utcai elemi leányiskola 6-12 éves tanulóival, a VIII. ker. Kun utcai, Tisza Kálmán-téri, X. ker. Kerepesi úti óvoda 3-5 éves tanulóival készítette el. Vizsgálataihoz olyan iskolákat választott ki, amelyeket lehetőleg különféle szociális háttérrel rendelkező tanulók látogattak, de az értelmiségi szülők gyermekei is többségében jelen voltak. Mindezt a szempontot Binet és a többi külföldi vizsgáló példája szolgáltatta számára. Felmérése 178 fő 6-12 éves és 40 fő 3-5 éves gyermekre terjedt ki. Emellett az új próbákat és a „kétes” eredménnyel végződött vizsgálatokat, az említetteken kívül még 438 gyermekkel végezte el. Az eredeti próbák használata közben arra a megállapításra jutott, hogy az 1911-es próbák alkalmasnak bizonyulnak a magyar gyermekek intelligenciájának mérésére, de bizonyos *módosításokat és pótlásokat* a megfelelő eredmények érdekében mégis végre kell hajtani. A változtatásokat több ok tette szükségessé:

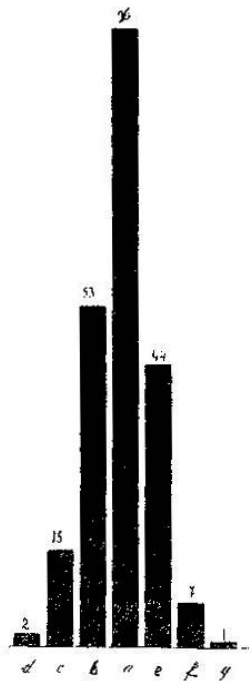


„Bármily tökéletes egyik vagy a másik fordítás, mégsem az eredeti szöveg az. Következésképp némileg más eredményt vált ki a gyermek lelkéből. Egyik-másik feladatnál a vizsgálat eszköze is változik: pl. mások nálunk a pénznemek, mint a franciáknál, németeknél stb. Kétségtelen az is, hogy a francia gyermek lelkében bizonyos egyéni sajátosságok másképp alakulnak ki, mint a magyar gyermekeknél” (Éltes, 1914. 259. o.).

A vizsgálat során nagy gondot fordított arra is, hogy a vizsgálatban részt vevő minden gyermek töltsse be a vizsgálatához szükséges életkort, és a születése napja a vizsgálat idejétől számítva a három hónapot ne haladja meg.

A felmérés eredményét az alábbi grafikonok hivatottak szemléltetni:

Az 1. grafikon: 218 fő, 3-12 éves gyermek intelligencia vizsgálatának eredményét tünteti fel (Éltes, 1914. 263. o.).



Az a.) oszlopba tartoznak azok a gyermekek, akiknek az intelligencia kora megegyezik az életkorral. Számuk 96 fő (44%).

A b.) oszlop: Az ebbe tartozó gyermekek intelligenciája az életkorral szemben egy év elmaradást mutat. Számuk 53 fő (24,3%).

c.) oszlop: Ezeknek a gyermekeknek az intelligenciája 2 évnyi elmaradást mutat. Számuk 15 fő (6,9%)

d.) oszlop: Az intelligencia ebben az esetben 3 évi elmaradást jelez. Számuk 2 fő (0,9%)

e.) oszlop: E tanulók intelligenciája egy évvel megelőzi az életkort. Számuk 44 fő (20,2%)

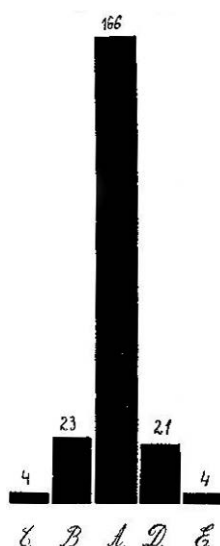
f.) oszlop: E tanulók intelligenciája két évvel haladta meg az átlagos életkort. Számuk 7 fő (3,2%)

g.) oszlop: Ennél a gyermeknél (1 fő) az intelligencia előnye 24/5 év (0,5%).

Ez a kimutatás azt bizonyítja, hogy a megvizsgált gyermekek többsége 67,9% (a+e+f+g) elérte a korának megfelelő intelligencia fokát.

A 2. grafikon: 218 fő 3-12 éves gyermek vizsgálatának eredményét mutatja (naptári év szerint).

A grafikon a *normál képességű* és a *„gyöngetehetségű”* gyermekek kiválasztása szempontjából készült (Éltes, 1914. 265. o.).



A.) oszlop: „Normális, közepes gyermekek”. Számuk 166 fő (76,2%). Ide azok a gyermekek tartoznak, akiknél az intelligencia kora megegyezik az életkorral, vagy legfeljebb egy évvel előzi meg, illetve egy évvel mutat elmaradást.

B.) oszlop: „Gyöngébb intelligenciájú gyermekek”. Számuk 23 fő (10,6%). E tanulók intelligenciája 2 évvel marad el az átlagtól.

C.) oszlop: „Súlyosabb fogyatkozást feltüntető gyermekek”. Számuk 4 fő (1,8%). Ebbe a csoportba tartozó gyermekek intelligenciája 2 éven túlterjedő elmaradást mutat. Ez annak a statisztikai megállapításnak a helyességét igazolja, amely szerint a *gyöngélműjű gyermekek száma az iskolaköteles korban lévő gyermekek 1,5%-2%-át teszi ki* (Éltes, 1914. 266. o.).

D.) oszlop: „Jobb intelligenciájú gyermekek. Számuk 21 fő (9,6%). Előnyük 2 év.

E.) oszlop: „Zseniális gyermekek”. Számuk 4 fő (1,8%). Előnyük 3 év.

Érdekességként megjegyzendő, hogy a zseniálisak és a „gyöngélműjűek” száma a C.) és az E.) oszlop szerint megegyezik.

A szakemberek együttműködésének fontosságát bizonyítja az is, hogy az intelligencia-vizsgálatokat követően a szakemberek folyamatos eszmecserét folytattak, melynek tagjai között szerepelt Nagy László, Éltes Mátyás, Ranschburg Pál, Révész Emil, Révész Géza és mások is. Mindezek alátámasztásául Nagy László támogatását fejezte ki Éltes Mátyás azon álláspontjára vonatkozóan, mely szerint a Binet-féle próbák módosításra szorulnak. Annak a megítélésére vonatkozóan, hogy az Éltes-féle módosítások valóban helyesek-e, azt az elvet tartotta szem előtt, hogy valamely módszer helyessége az eredményekből állapítható meg. Minthogy az Éltes által alkalmazott próbák eredménye – normális, a hipernormális és a szubnormális intelligenciájú gyermekek egyensúlyi eloszlása – megfelelt a Binet-Simon és a Bobertag vizsgálati eredményeinek, ezért Éltes Mátyás módosításait, ha nem is tartotta végleg megállapítottak, de azokat további vizsgálatok alapjául elfogadta.

Éltes Mátyás arra is felhívta a figyelmet, hogy a próbákat széles körben – mind a vidéki, mind a városi iskolákban – szükséges alkalmazni. Mindezt a következőkkel támasztotta alá: „*Minden szabályszerűen végrehajtott vizsgálatnak, akár megerősíti az, akár nem az előadó által felállított tételeket, nagy fontossága van a módszer tökéletesítése szempontjából*” (Éltes, 1914. 274. o.).

Éltes arra is figyelmeztet – hivatkozva Binetre –, hogy a vizsgálati módszert csupán kiegészítendő eljárásnak szabad tekinteni, a döntő szó a helyesen megfigyelő pedagógusé kell, hogy legyen. A vizsgálattal kapcsolatban óvatosságra int, mert többféle okból téves eredményekhez juthatunk. Éltes a többi vizsgálóval egybehangzóan azt is megállapította, hogy a gyermekeknek mintegy 23%-a az átlagnál magasabb értelmi képességet mutat (Éltes, 1916). Mivel az egyéni képességek hangsúlyozását és az individuális nevelés fontosságát hangsúlyozta, ezért arra is felhívta a figyelmet, hogy nemcsak a gyengetehetségű tanulók számára, hanem a tehetséges növendékek számára is szükséges külön intézmények létrehozása. Csakis ezáltal válhat biztosítottá a képességek maximális kibontakoztatása. Emellett Nagy Lászlóhoz és másokhoz hasonlóan sürgeti, hogy minél több ilyen részletes vizsgálatot adjanak közre, hogy az egyének intelligenciabeli fejlettségéről minél pontosabb eredményhez juthassunk.

Fontos megemlítenünk azt is, hogy Éltes Mátyás a *gyengetehetség megállapítására* vonatkozóan „*Minősítő lapokat*” állított össze, mely a kisegítő iskolákban tanítók és az orvosok által a gyengetehetségű gyerekekről vezetett táblázatos feljegyzések egységesítését szolgálta. Behatóan ismerteti a füzet mindazokat a szempontokat is, amelyek alapján a kisegítő iskolába került gyermekek testi-lelki rendellenességei és azok valószínűsíthető okai deríthetők fel. Egyúttal rövid útmutatást is tartalmaz a füzet arra vonatkozóan, hogyan kell megítélni a gyermeket minden egyes szempontból. Azért is tekinthető jelentősnek az általa írt füzet, mert a tanítóknak és a gyermektanulmányozóknak is segítő útmutatóul szolgált. A tanítóknak hasznos ismereteket nyújtott arra vonatkozóan, hogy a gyengetehetségnek milyen ismertető jelei, testi és lelki tünetei vannak. Éltes Mátyás füzetét ezért nemcsak a kisegítő iskolai, hanem a népiskolai tanítók is eredményesen használhatták. Továbbá, ha a tanító a gyermek fejlődésében

legalább két év elmaradást tapasztalt, akkor kötelessége volt a gyermek rendszeres megfigyelése. Amennyiben az érintett tanuló nem tudott az elemi iskolás követelményeknek megfelelni, akkor javaslatot is megfogalmazhatott a kiegészítő iskolai áthelyezésére vonatkozóan (Bobertag, 1912).

## Összegzés

A kutatások eredménye hozzájárult a tudomány hazai és egyetemes fejlődéséhez. Amellett, hogy a Gyermektanulmányi Társaság az elméleti tudományos feladatokat intenzíven végezte, a gyakorlati célok megvalósulása területén is jelentős eredményeket ért el a pedagógiában, a gyermekvédelemben, az egészségügyben. Biztosította a gyermektanulmányi eszme elterjedését, megerősödését, a Gyermektanulmányi Társaság erkölcsi és gazdasági fejlődését.

Megfigyelhető volt, hogy a laboratóriumi vizsgálatok eredményeinek beépülését is szorgalmazták a gyakorlati (pedagógiai, orvosi, pszichológiai) képzés terén. Gyakorlott tanítók is lelkes követivé váltak a gyermektanulmányi mozgalomnak, az ez irányú támogatás abban is megnyilvánult, hogy "egyéniségi jellemlapokat" készítettek növendékeikről az iskolában. Emellett a külföldi kapcsolatok ápolása is teljesebbé tette a tudományos elméleti és gyakorlati tevékenységeket.

Éltes Mátyás és Nagy László pedagógiai együttműködésének egyik legfontosabb eredménye, hogy hozzájárultak az integratív emberkép kialakításához. A Binet-Simon teszt nyilvánvalóvá tette, hogy nem lehet azonosságot vonni a nehéz szociális körülmények között élő gyermekek és a fogyatékos tanulók képességei között. Az eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy az egyéni különbségek, másságok mellett az emberi minőség azonos. A pedagógia feladata, hogy a nevelés célja és metodológiája igazodjon a különleges igényű gyermekek eltérő biológiai (fejlődési) tulajdonságaihoz, segítsen leküzdeni az életükben jelentkező különböző akadályozottságokat. Ehhez külön intézmények felállítását sürgették.

A XX. század első felében ezek az aspirációk kiindulópontját képezik a mai inkluzív oktatás-nevelés törekvéseinek.

## Irodalom

Berkovits René (1913): A gyermeki intelligencia vizsgálata. *Gyógypedagógia*, 7. 393-410.

Bobertag Ottó (1912): Iskolás gyermekek értelmiségének vizsgálata. *A gyermek*, 6. 89-91.

Cser János (1933): Visszapillantás a Gyermektanulmányi Társaság 30 éves múltjára. *Gyógypedagógia*. 25. 1-6.

Deák Gábor (1998): A magyar gyermektanulmányi mozgalom története. *Magyar Pedagógia*, 98. 1. sz. 59-70.

- Éltes Mátyás (1914): A Binet-Simon-féle intelligencia-vizsgálat eredménye magyar gyermekeken. *Gyógypedagógia*, **8.** 17. sz. 257-274.
- Éltes Mátyás (1914): Hogyan vizsgáljuk meg a gyöngetehetségű gyermeket? *Gyógypedagógia*, **8.** 106-107.
- Éltes Mátyás (1916): Egy gyermek négyszeri intelligenciavizsgálata. *Gyógypedagógia*, **10.** 530-550.
- Éltes Mátyás (1916): A gyermeki intelligencia vizsgálatának részletes eredményei. *Magyar Pedagógia*, **25.** 6-7. sz. 315-332.
- Éltes Mátyás (1924): *A gyermeki intelligencia vizsgálata, Binet, Simon és mások módszer alapján magyar gyermekekre alkalmazta.* Atheneum, Budapest.
- Gróber Vilma (1916): Az iskola és az élet. *Gyermek*, A Magyar Gyermektanulmányi Társaság Közlönye. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. Budapest. 5-6. sz. 267-284.
- Martos Ágostné (1910): Gyermektanulmányozás az iskolában. *Gyógypedagógia*, **4.** 157-161.
- Nagy László (1914): A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban. *Gyógypedagógia*, **8.** 357-361.
- Náray-Szabó Sándor (1914): A gyermektanulmányozás pedagógiai feladatai. *Gyógypedagógia*, **8.** 2. sz. 81-86.
- Nemes Lipot-Ballai Károly (1916): *Beszámoló a Magyar Gyermektanulmányi Társaság (X.) 1915. egyesületi évről.* Fitz Armin Könyvnyomdája, Budapest.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene.* (1889-1989) Oktatási segédlet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András - Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete.* Felsőoktatási Tankönyv, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Noszlopi László (1940): Iskolai gyermekmegfigyelés és a laboratóriumi kísérleti lélektan. *A gyermek és az ifjúság*, **32.** 115-126.
- Pukánszky Béla-Németh András (1996): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Pál: Előszó. In: Éltes Mátyás (1924): *A gyermeki intelligencia vizsgálata, Binet, Simon és mások módszer alapján magyar gyermekekre alkalmazta.* Atheneum Rt. Budapest.
- Szűcsné Molnár Erzsébet (2000): Reformpedagógiai témák „A Gyermek” című folyóiratban 1907-1934-ig. In: Kéri Katalin (szerk.) *Ezer színű világ.* 147-163. Pécsi Tudományegyetem-Tanárképző Intézet, Pécs. ISBN 963 641 705 9
- Zsoldos Benő (1916): Gyermektanulmány és igazságszolgáltatás. *Gyermek*, 5-6. sz. 325-335.
- Weszely Ödön (1927): *Korszerű nevelési problémák.* Szent István Társulat, Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Weszely Ödön (1932): *A gyermektanulmány jelentősége és problémái.* Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) R.-T. Könyvkereskedés, Budapest. 14-17.

# A gyász- és veszteségfeldolgozás oktatásának szerepe a pedagógusképzésben – hallgatói vélemények

Győri-Dani Dóra

[gyori-dani.dora@szte.hu](mailto:gyori-dani.dora@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmány célja felhívni a figyelmet arra, hogy fontos szerepe van a pedagógusoknak a gyermekek gyászfeldolgozásának segítségével, és ehhez szorosan kapcsolódva milyen jelentősége van annak, hogy erre a szerepükre már a tanulmányaik során, vagyis még a pedagógusképzésben felkészítsék őket. Kérdőíves vizsgálat segítségével 124 tanító, óvodapedagógus és szociálpedagógia szakos hallgató fejtette ki ezzel kapcsolatos véleményét, igényeit, tapasztalatait és attitűdjeit annak érdekében, hogy kiderüljön, mit gondolnak a pedagógus gyászfeldolgozásban nyújtott szerepéről, hogy fontosnak érzik-e azt, hogy a témával kapcsolatos ismereteket már a felsőoktatási tanulmányaik alatt szerezzenek, és ha igen, azt milyen formában és témakörökre vonatkozóan tennék szívesen. Szó lesz arról is, hogy az ehhez való hozzáállásukat milyen tényezők befolyásolják. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a hallgatók fontosnak és komplexnek látják a gyászfeldolgozás segítségével kapcsolatos szerepüket, valamint, hogy nagyon erős nyitottságot mutatnak arra, hogy erre a szerepre már a pedagógusképzés keretén belül felkészüljenek. A megkérdezett hallgatók álláspontja és a friss szakirodalom ebben a kérdésben nagyfokú átfedést mutat.

**Kulcsszavak:** *gyászfeldolgozás, pedagógusképzés, gyász és veszteség témakörének oktatása*



## 1. Elméleti háttér

### 1.1. A gyász fogalma

A gyász fogalmának meghatározására már több kísérlet született, melyek többségére jellemző, hogy elkülönítik a normál, vagy „várható” gyászfolyamatot a kóros, patológiás gyászfolyamattól. A normál és patológiás gyász közötti különbségtétel *Sigmund Freud* 1917-ben megjelent *Gyász és melankólia* című munkájához köthető (1917, 2011), mely elgondolás a mai napig folyamatosan alakul, bővül a tudományos kutatások és a gyászolókkal végzett munka során szeretett tapasztalatok által. Bár a legtöbb elmélet és fogalmi meghatározás egy szinten elismeri a gyász jelenségének természetes voltát és az egyediségét, többségében olyan implicit üzenetet hordoznak, ami a gyász megjelenését/annak mértékét bizonyos típusú veszteségekhez köti, illetve időben, lefolyásban, módban pórbálja általánosítani annak megjelenését és patologizálni

az attól való eltérést. Más megközelítést képviselt *James és Friedman* (2011. 69. o.), akik alapján „a gyász olyan sokféle ellentétes érzésekből álló természetes és általános érzelmi reakció, melyet az addigi életünk visszavonhatatlan megváltozása során átélt érzelmi veszteség okoz”. Ez a definíció a korábbiakhoz képest tágabbnak mondható, kifejezve, hogy a gyász egyedi és természetes érzelmi reakció, az egyéni folyamatok nem összehasonlíthatók, nem csak súlyosan negatív életeseményekhez kötődik és önmagában nem tekinthető patológiás állapotnak.

## 1.2. A gyász régen és ma

Bár az ember életében kevesebb dolog biztos, mint hogy egy napon meghalunk, az elmúlás, a haldoklás és a gyász kérdéseivel keveset foglalkozunk. A XX. század végén és a XXI. század elején érdekes kettősség figyelhető meg a témával kapcsolatban: egyrészt a szórakoztató médiában mindennaposá vált az erőszakos halál explicit ábrázolása, ezzel szemben viszont a személyes mindennapjainkban számos tabu övezi a halál és a gyász kérdéskörét. Ez a változás viszonylag új keletű, hiszen Magyarországon még a XX. század elején is élt egy igen sokoldalú szokás- és hagyományrendszer a gyászra vonatkozóan, melynek betartását a közösség szigorúan el is várta (*Pilling, 2003*). Ezek a rítusok, szokások kultúránként igen eltérőek lehettek, funkciójukban azonban nagyon sok hasonlóság figyelhető meg közöttük (*Pilling, 2010*). Ilyen hasonlóság például, hogy minden kultúra kifejezésre juttatta, hogy a gyász egy megváltozott állapot, így az érintettek számára meghatározott szabályokat írt elő erre az időszakra. A gyással kapcsolatos hagyományoknak, rítusoknak, szabályoknak fontos pszichológiai szerepük volt, melyek nemcsak lehetőséget biztosítottak a veszteséggel kapcsolatos érzések átélésére, hanem szinte kötelezővé is tették azt (pl. a virrasztás alkalmat nyújt az emlékek felidézésére). A viselkedési és öltözködési szabályok követése folyamatos emlékeztetője volt a veszteség tényének, de együttes követésük közösségi élményhez is vezetett. Mivel generációról generációra öröklődő szokásokról volt szó, így ezek megléte biztonságot nyújtott az egyén számára, hiszen a közösség minden tagja jól ismerte az ilyenkor elvárt magatartásformákat, szabályokat, végrehajtott cselekedeteket. Közös eleme a különböző, gyászhoz kapcsolódó rítusoknak és szokásoknak az is, hogy tartalmaztak olyan elemeket, melyek eszközként szolgáltak az ilyenkor gyakran megjelenő büntudat és kiengesztelés kifejezéséhez (pl. alamizsnálkodás, engesztelő miseáldozat). Végezetül pedig, ezen hagyományrendszerek nemcsak a gyász folyamatára, hanem annak lezárására is tartalmaztak rítusokat, így a gyászt nemcsak jellegében, hanem idejében is keretek között tartották (*Pilling, 2003*).

A régi rítusok és szokások jelentős megtartó erővel bírtak a gyászban, elmaradásuk, kikopásuk a mindennapjainkból ahhoz vezetettek, hogy az emberek többsége többé már nem rendelkezik kialakult megküzdési módokkal, amikor szembe találja magát a halál, haldoklás és gyász kérdéseivel, így elfojtással, elszigetelődéssel, hallgatással reagál. A régi hagyományok mechanikus felélesztése már nem lenne eredményes megoldás a

kialakult űr betöltésére, hiszen a XXI. század nyugati embere a legtöbb múltbeli szokást idegennek találja. Ehelyett a megoldást olyan új szokások és hagyományok kialakítása jelentené, melyek képesek betölteni a régiek funkcióit: a veszteség tudatosítását, a mindennapi életformától való átmeneti elkülönítést, az érzések kifejezésének támogatását és a gyász folyamatának keretek között tartását (Pilling, 2003).

### 1.3. A gyermek és a gyász

Ahogy az már fent bemutatásra került, a halálhoz és a gyászhoz való hozzáállásunk, a gyász megélése és annak adaptív feldolgozása kikopott az életünkben, de talán senkit nem érint ez annyira hátrányosan, mint a gyerekeket. Míg korábban természetes volt, hogy egy veszteség helyzetben a család, a közösség együtt gyászol, jól begyakorolt és továbbörökített szokások segítségével, amibe a gyerekek belenevelkedtek, ezáltal elsajátítva a gyászfeldolgozás módját (Pilling, 2003), ma épp ennek az ellenkezője figyelhető meg: a felnőttek mindent igyekeznek megtenni azért, hogy a gyereket „megvédve” távol tartsák őt a veszteség okozta fájdalomtól, a halál témájától, ezzel megfosztva őt attól a lehetőségtől, hogy megtanulja, mi a módja a veszteségek és az általuk kiváltott gyász kezelésének (Simkó, 2009).

Nem kérdés, hogy a szülők mellett a pedagógusok azok a kiemelkedő személyek a gyermek életében, akik nagy hatással vannak arra, hogy milyen mintát lát maga előtt, mi lesz az, amit majd egy nehéz helyzetben esetleg követ, milyen információkkal, attitűdökkel, megküzdési módokkal fog rendelkezni egy élethelyzetben, például akkor, amikor veszteség éri. Épp ezért hangsúlyozza Simkó Csaba (2009) tanulmányában ennek a két szereplőnek a jelentőségét a gyászoló gyermek segítésében és nyújt hozzá sok hasznos tanácsot, ismeretet. Fontos kiemelni azonban, hogy mind a két, fent bemutatott jelenség (a gyász tabusítása és a gyerekek gyásztól való távoltartása) csak még inkább előtérbe helyezi a pedagógusok ebben a folyamatban betöltött szerepét. Felmerül azonban a kérdés, hogy mennyire vannak felkészülve erre a nagyon komplex szerepre a pedagógusok, akár az első pillanattól kezdve, tehát mennyire képezi részét ez a képzésüknek.

## 2. A vizsgálat célja

Jelen vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy 1) a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók hogyan vélekednek a veszteségek feldolgozásának segítésében betöltött szerepükről; 2) milyen tényezők befolyásolják a gyász feldolgozásának segítésével kapcsolatos attitűdjeiket, véleményüket, valamint, hogy 3) véleményük szerint a gyászfeldolgozás segítésének elméleti alapjai és gyakorlati módszerei hogyan illeszthetők be a pedagógusképzésbe.



### 3. Módszerek

#### 3.1. Résztvevők

A vizsgálatban 124, pedagógusképzésben tanuló hallgató vett részt, három szakról: tanító (39 fő), óvodapedagógus (34 fő) és szociálpedagógus (42 fő). A kitöltők között 118 nő és 6 férfi volt. A vizsgálatban résztvevők átlag életkora 20,88 év (szórás=1,7). A vizsgálatba egy megyeszékhelyen található egyetem pedagógusképző karának hallgatói kerültek bevonásra, önkéntes alapon, anonim módon.

#### 3.2. Eszközök

Az adatfelvétel egy 44 tételt tartalmazó online kérdőív segítségével történt, jelentős részben zárt kérdések segítségével, volt azonban mód a résztvevőknek néhány kérdéssel kapcsolatban saját tapasztalat vagy vélemény megfogalmazására is.

#### 3.3. Eljárás

A kérdőív megosztására az intézmény kurzusokhoz tartozó online színterein került sor, két tanéven keresztül.

### 4. Eredmények

Elmondható, hogy a kitöltők 96%-a fontosnak tartja, hogy a pedagógusképzésben töltött felsőfokú tanulmányai során ismereteket szerezzen a veszteségek, a gyász és annak feldolgozásának segítése témakörben, ennek ellenére a kitöltők 62,9%-a úgy nyilatkozott, hogy erre tanulmányai jelen pontjáig még nem volt lehetősége. 80,6%-uk válaszolta azt, hogy szívesen tanulna többet erről a témáról, 62,3%-uk pedig más jellegű információkkal is bővítené a tudását a területen belül, mint amire eddig lehetősége nyílt. Ennek érdekében 85,5%-uk akár kifejezetten a témával foglalkozó kurzuson is részt venne. Egy ilyen jellegű kurzuson legtöbbjüket (112 fő) a gyermekek és gyász, valamint a gyászolók segítése, gyászfeldolgozási módszerek (99 fő) érdekelnék, míg a témában született kutatási eredmények (21 fő) és a veszteségtörténet-elemzés mint kutatási módszer (24 fő) kevésbé kelti fel a hallgatók kíváncsiságát (1. diagram)



1. diagram: Az egyes, gyással és veszteségekkel foglalkozó kurzus keretében potenciálisan felmerülő témakörök népszerűségének mértéke a hallgatók körében.

A kitöltők azzal indokolják, hogy szívesen tanulnának többet a veszteségek és gyász témaköréről, hogy jelentős részük (79,8%) nagyon valószínűnek gondolja, hogy munkája során fog majd találkozni olyan esettel, amikor szüksége lenne a téma ismeretére, míg a kitöltők fennmaradó része ezt nem tudta ilyen bizonyossággal állítani, de olyan kitöltő egy sem volt, aki úgy vélte, hogy nem fog olyan helyzetbe kerülni pedagógusként, ahol ilyen jellegű ismeretekre lenne szüksége. Éppen ezért talán nem meglepő, hogy a kitöltők 96%-a nemcsak személyes kíváncsisága vagy tudásvágya miatt érdeklődik a téma iránt, hanem kifejezetten úgy véli, hogy az ezen a területen elsajátított elméleti és gyakorlati ismeretek hasznosak lennének neki a pedagógiai gyakorlatban. A résztvevőknek lehetőségük nyílt válaszaik indoklására is, mely során visszatérő elemek voltak a gyermekekkel, illetve a családokkal való munka, mint indok; a veszteségek és az általuk okozta gyász gyakori volta az emberek életében; valamint a pedagógus fontos szerepe a gyermekek egészséges személyiségfejlődésének támogatásában. Egy óvodapedagógus szakos hallgató választát idézve:

*„Leendő pedagógusként úgy gondolom, a gyász feldolgozásának segítségével nekünk is nagy szerepünk van. Viszont, amennyiben nem tanulunk erről, nem kapunk segítséget ezzel kapcsolatban, nehéz a gyakorlatban egy ilyen szituáció bekövetkezése esetén megfelelően helytállnunk. Bármikor bármelyik családban előfordulhat, és ez hatással lehet a gyermek fejlődésére, viselkedésére és maradandó károkat okozhat, ha nem kap megfelelő segítséget. És mivel a gyermek óvodába lépésekor*

*ott tölti napjának nagy részét, így ott is megfelelően kell ezt kezelni és segíteni őt a feldolgozásban, megértésben és a téma helyén való kezelésében.”*

A fenti válaszokat olvasva talán nem meglepő, hogy a hallgatók jelentős része, 96,8%-a szerint pedagógusként neki is feladata a veszteséget megélő, gyászoló gyermekek, családok segítése, saját kompetenciájukon belül a feldolgozás támogatása, valamint – szükség esetén – az érintettek információval való ellátása.

A kitöltők a kérdőív végén kilenc állítást értékelhettek 1-5-ig terjedő Likert-skála segítségével, mely lehetőséget nyújtott számukra abban, hogy az egyes állításokra vonatkozó attitűdjeiket, véleményüket kifejezzék (1. táblázat).

1. táblázat: Az egyes állításokra adott válaszok gyakorisága (fő), valamint azok átlaga és szórása (1=egyáltalán nem értek egyet; 5=teljes mértékben egyetértek).

Állítás	1	2	3	4	5	Átlag	Szórás
Ha a munkám során egy veszteséget átélt gyermekkel vagy családdal kellene dolgoznom, magabiztos lennék abban, hogy hogyan segíthetek.	9	41	43	26	5	2,81	0,98
Nem tartom fontosnak, hogy a felsőoktatási tanulmányaim során tanuljak a veszteség és gyászfeldolgozás elméletéről és gyakorlatáról.	97	16	6	4	1	1,38	0,88
Minden olyan szakembernek, aki családokkal vagy fiatalokkal dolgozik, jártasnak kell lennie abban, hogy saját munkája keretében milyen módon tud segítséget nyújtani a veszteséget átélt személyeknek.	0	1	2	24	95	4,72	0,56
A pedagógusoknak fontos szerepük van abban, hogy segítsék a fiatalokat a veszteségekkel való megküzdés adaptív módjainak kialakításában.	0	0	12	45	67	4,44	0,66
A pedagógusoknak fontos szerepük van a gyerekek és családjuk gyászsal és veszteségekkel kapcsolatos pszichoedukációjában, a hiteles információk átadásában.	0	0	21	47	56	4,28	0,73
A pedagógusoknak nem tartozik a feladataik közé a halállal és gyászsal kapcsolatos attitűdök formálása.	63	44	12	5	0	1,67	0,81
A gyászsal és a veszteségekkel kapcsolatos ismereteim széleskörűek.	13	56	44	9	0	2,4	0,77

Állítás	1	2	3	4	5	Átlag	Szórás
A gyással és veszteségekkel kapcsolatban meglévő elméleti és gyakorlati tudásom elegendő ahhoz, hogy munkám során hatékonyan alkalmazzam őket.	47	50	27	3	0	1,86	0,81
A veszteségekkel kapcsolatos személyes tapasztalatok nem elegendők ahhoz, hogy egy szakember hatékonyan segítse a gyász- és veszteségfeldolgozást.	3	12	30	43	35	3,77	1,04

Ahogy az a táblázatból is látható, a hallgatók szerint minden olyan szakembernek, aki családokkal vagy fiatalokkal dolgozik, jártasnak kellene lennie abban, hogy munkája keretén belül segítse a vele kapcsolatban lévő személyek veszteségfeldolgozását. Ezen túl a kitöltők úgy vélik, hogy a pedagógusoknak fontos szerepük van mind a veszteségekkel való adaptív megküzdési mód kialakításában, mind a témával kapcsolatos pszchoeducációban és információátadásban, mind pedig a halállal és gyással kapcsolatos attitűdök formálásában. Mindezek ellenére abban már kissé bizonytalanabbak, hogy meg tudnák-e állni a helyüket egy ilyen helyzetben, valamint sem ismereteiket, sem személyes tapasztalatukat nem érzik ehhez elégségesnek.

Végezetül, az is vizsgálásra került, hogy a hallgatók véleményére és attitűdjeire hatással van-e az, hogy milyen szakra járnak, hogy a képzés első vagy második felében tartanak, hogy gyakorlati tanulmányaik során találkoztak-e már ilyen szituációval, valamint hogy saját megítélésük szerint személyes életükben éltek-e már át veszteséget. A három szak hallgatóit összevetve elmondhatjuk, hogy szignifikáns különbség van a csoportok között a tekintetben, hogy mennyire lennének magabiztosak egy veszteséget átélt gyermekkel vagy családdal való munkájuk során abban, hogy hogyan segíthetnek ( $F(2)=3,075$ ;  $p=0,05$ ). Emellett szignifikáns eltérés volt a három szak hallgatóinak válaszaik között a saját elméleti és gyakorlati tudásuk értékelése esetén ( $F(2)=3,23$ ;  $p=0,043$ ), valamint arra vonatkozóan, hogy a saját, személyes tapasztalatot elegendőnek ítélik-e meg ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak másnak segíteni a gyászfeldolgozás folyamatában ( $F(2)=3,7$ ;  $p=0,027$ ). A post hoc elemzés (Tukey B) alapján ezek a különbségek abból adódnak, hogy a másik két szakhoz képest a szociálpedagógia szakos hallgatók kevésbé voltak abban magabiztosak, hogy hogyan segíthetnének egy veszteséget átélt személynek, kevésbé gondolták úgy, hogy elegendő elméleti és gyakorlati tudásuk van a témában, valamint jobban egyetértettek abban, hogy a személyes tapasztalatok nem elegendők ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak segíteni egy ilyen szituációban (2. táblázat).

2. táblázat: A három szak átlagai és szórásai a különbséget mutató tételek esetén.

Állítás	Szociálpedagógia		Tanító		Óvodapedagógus	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Ha a munkám során egy veszteséget átélt gyermekkel vagy családdal kellene dolgoznom, magabiztos lennék abban, hogy hogyan segíthetek.	2,57	1,01	3,1	0,91	2,79	0,96
A gyással és veszteségekkel kapcsolatban meglévő elméleti és gyakorlati tudásom elegendő ahhoz, hogy munkám során hatékonyan alkalmazzam őket.	1,62	0,76	1,92	0,77	2,05	0,84
A veszteségekkel kapcsolatos személyes tapasztalatok nem elegendők ahhoz, hogy egy szakember hatékonyan segítse a gyász- és veszteségfeldolgozást.	4,12	0,98	3,54	0,96	3,65	1,11

Az, hogy a hallgatók a tanulmányaik első felében (57 fő) vagy második felében járnak (67 fő), egyetlen állítás esetén jelentett szignifikáns különbséget, mégpedig annál az állításnál, miszerint a pedagógusoknak fontos szerepük van abban, hogy segítsék a fiatalokat a veszteségekkel való adaptív megküzdési módok kialakításában ( $t(122)=-1,993$ ;  $p=0,48$ ) ( $M_{\text{eleje}}=4,32$ ; szórás<sub>eleje</sub>=0,68 vs.  $M_{\text{vége}}=4,55$ ; szórás<sub>vége</sub>=0,63).

A személyes veszteségélmény átélése szintén egy állítás esetén hozott szignifikáns különbséget azok között, akik éltek már át jelentősebb személyes veszteségélményt (101 fő) és azok között, akik nem (18 fő) – bár az eredmény a jelentős elemszámú különbség miatt inkább csak tájékoztató jellegű. Az állítás arra vonatkozott, hogy a kitöltő menyire ítéli meg úgy, hogy a gyással és veszteségekkel kapcsolatos ismeretei széleskörűek ( $t(117)=2,15$ ;  $p=0,034$ ); ( $M_{\text{átélt}}=2,48$ ; szórás<sub>átélt</sub>=0,75 vs.  $M_{\text{nem élt át}}=2,6$ ; szórás<sub>nem élt át</sub>=0,8).

Az utolsó szempont, ami szerint elemzésre került, hogy van-e különbség a hallgatók között abban, milyen attitűdjeik és véleményük van a megfogalmazott állításokkal kapcsolatban az az volt, hogy gyakorlati tanulmányaik során találkoztak-e már olyan esettel, amikor a gyermek vagy egy család veszteséget élt át, gyászolt (47 fő), vagy sem (77 fő). A két csoport között szignifikáns különbség mutatkozott abban, hogy menyire tartják fontosnak a pedagógus azon szerepét, hogy részt vegyen a gyással, veszteségekkel kapcsolatos pszichoedukációban, információk nyújtásában ( $t(122)=3,31$ ;  $p=0,001$ ), valamint a veszteségekkel való adaptív megküzdési módok kialakításában ( $t(122)=2,012$ ;  $p=0,046$ ). Mindkét esetben azok tartották fontosabbnak a pedagógus ilyen jellegű szerepét, akik a gyakorlati képzésük során találkoztak már ilyen esettel (pszichoedukáció:  $M_{\text{találkozott}}=4,55$ ; szórás<sub>találkozott</sub>=0,56 vs.  $M_{\text{nem találkozott}}=4,12$ ; szórás<sub>nem találkozott</sub>=0,74; megküzdés:  $M_{\text{találkozott}}=4,6$ ; szórás<sub>találkozott</sub>=0,66 vs.  $M_{\text{nem találkozott}}=4,35$ ; szórás<sub>nem találkozott</sub>=0,64).

## 5. Megvitatás

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók fontosnak tartják, hogy mind elméleti, mind gyakorlatias jellegű ismereteket szerezzenek a képzésük részeként a veszteség, a gyász és a gyászfeldolgozás témakörében, mivel a pedagógiai munka részének gondolják mind azt, hogy a gyászoló gyermeket és családját saját kompetenciahatáraikon belül segítsék, mind azt, hogy a témával kapcsolatos hiteles információkat tudjanak átadni, hogy hozzá tudjanak járulni a veszteségekkel való adaptív megküzdési módok kialakításához, valamint, hogy a gyással kapcsolatos attitűdöket formálják. Válaszaikból az is kiderül, hogy ezt a gyermekekkel való munka szerves részének érzik, hiszen egy olyan élethelyzetről van szó, ami sokakat érint, és széleskörű hatást gyakorol az egyénre. Elmondható, hogy ezen véleményük összhangban van a szakma álláspontjával, ami kiemeli a szülők mellett a pedagógusok szerepét is a gyermekek gyászfeldolgozásának segítésében (Simkó, 2009).

A pedagógus hallgatók válaszait néhány tényező kis mértékben befolyásolta, ilyen volt például az, hogy milyen szakra járnak. Megfigyelhető volt a szociálpedagógus hallgatóknál egy kisebb bizonytalanság abban, hogy mennyire képesek hatékonyan segíteni egy ilyen helyzetben, valamint hogy saját ismereteiket és személyes tapasztalataikat mennyire gondolják elegendőnek. Megjegyzendő azonban, hogy a három szak hallgatói alapvetően más korosztályokkal és más munkakörökben dolgoznak. A szociálpedagógus hallgatók hagyományos, oktató-nevelő pedagógiai tevékenysége szorosan összefonódik egy segítői tevékenységgel is, ezért ők a másik két szakhoz képest alapvetően más gyakorlati tapasztalatokat szereznek, így nagyon változatos élethelyzetekkel találkoznak. Fontos azt is kiemelni, hogy a minta elemszáma nem tette lehetővé az árnyaltabb adatelemzést, így azt sem lehetett biztosítani, hogy egyes csoportok csak egy paraméter szempontjából térjenek el, ami befolyásolhatta a kapott eredményeket. Érdekességként azonban kiemelendő, hogy azok a hallgatók, akik akár személyes, akár szakmai tapasztalattal már rendelkeztek a gyással kapcsolatban, több szempontból is fontosabbnak értékelték a pedagógus gyászhoz és annak feldolgozásához kapcsolódó tevékenységét.

Végezetül, jelen tanulmány eredményeiből az is kiderült, hogy a hallgatók nagyon nyitottak arra, hogy mind tanórai keretek között elméleti ismereteket, mind gyakorlatiasabb tapasztalatokat szerezzenek. Érdeklődési körükben a gyerekekkel való gyász-munka sajátosságai és a gyászfeldolgozást segítő módszerek, valamint a pedagógusok ezen a téren megjelenő lehetőségei jelennek meg leginkább – ami talán nem is meglepő, hiszen a kitöltők jelentős része már a gyakorlati képzés keretében is találta magát olyan helyzetben, amikor ezt a tudást hasznosítani tudta volna. Összességében elmondható, hogy a hallgatók többet és változatosabban szeretnének a témáról tanulni, akár különböző kurzusokba ágyazva, de jelentős részük egy külön, ennek szentelt kurzus keretében is.

## 6. Gyakorlati relevancia

Az eredményekre és az abban megjelenő hallgatói igényre reflektálva kiemelendő, hogy az utóbbi években a hallgatóknak lehetőségük nyílt szabadon választható kurzus keretében jobban megismerkedni a témával, még ha a kurzus típusa miatt csupán korlátozott létszámú résztvevővel is. A kurzus jellege és tartalma az igényeknek és tapasztalatoknak megfelelően folyamatosan változik, de a törzsanyag részeként a hallgatók megismerhetik a veszteség fogalmát és a különböző típusait, a gyász fogalmának és koncepciójának modern értelmezését, tanulnak a gyermekkori gyász életkori sajátosságairól, a gyakori gyászreakciókról, a pedagógus szerepéről a gyászfeldolgozás folyamatában, valamint olyan, a gyakorlatba is átültethető ismeretek elsajátítására is lehetőség nyílik, mint hogy hogyan érdemes kommunikálni a gyászolóval, vagy milyen mesék és hogyan alkalmazhatók a gyász feldolgozásának segítésére.

## Irodalom

- Freud, S. (2011): *Gyász és melankólia*. Animula Kiadó, Budapest.
- Friedman, R. és James, J. W. (2014): *Gyógyulás a gyászból - Hogyan dolgozzuk fel szeretteink halálát, a válást és más fájdalmas veszteségeket?* Zafir Press, Budapest.
- Pilling János (2003): *Gyász*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Pilling János (2010): *A halál, a haldoklás és a gyász kultúrantropológiája és pszichológiája*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Simkó Csaba (2009): *Hogyan segítsünk gyermekünknek elfogadni az elfogadhatatlant? Tájékoztató pedagógusoknak és szülőknek a gyászoló gyermek segítéséhez*. *Kharón Thanatológiai Szemle*, 13. 4. sz. 1-40.

# Képzésfejlesztés és innovatív módszerek a pedagógusképzésben

Pelesz Nelli

[pelesz.nelli@szte.hu](mailto:pelesz.nelli@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Tanulmányomban kísérletet teszek arra, hogy a jelen gazdasági és társadalmi változásai felől megközelítve bemutassak néhány, a pedagógusszakmát, mint professziót érintő kihívást, szoros összefüggésben vizsgálva a pedagógusképzés módszertani innovációjával. A munkaerőpiac megköveteli már a pályakezdőktől is az ún. puha készségek hatékony működtetését, ezek kiművelése és fejlesztése a köznevelés és a felsőoktatás újabb feladatainak egyike. A pedagógusképzés módszertani innovációjának fontosságára hívom fel a figyelmet, kiemelve a képzők és pedagógusjelöltek kompetenciafejlesztésének új irányait.

**Kulcsszavak:** *professzionalizáció, pedagógusképzés, készségfejlesztés*



Tanulmányomban kísérletet teszek arra, hogy a jelen gazdasági és társadalmi változásai felől megközelítve bemutassak néhány, a pedagógusszakmát, mint professziót érintő kihívást, szoros összefüggésben vizsgálva a pedagógusképzés módszertani innovációjával. A felsőoktatás, azon belül a pedagógusképzés megújítása évtizedek óta hangsúlyosan jelen lévő téma, az utóbbi években azonban felgyorsult az erre vonatkozó folyamatok kivitelezése és átalakult az elképzelések tartalma is. „A felsőoktatási minőségügy az eddigiekben főként a folyamatokra, struktúrákra, rendszerekre és a tanítás körülményeire, feltételeire koncentrált (...) A minőségügyi rendszereknek a jövőben nagyobb figyelmet kell szentelniük annak, hogy a hallgatók mit és hogyan tanulnak meg, milyen a tanulásuk minősége és eredményessége, hogyan lehet több tanulási lehetőséget biztosítani számukra. A tanulási eredmények (learning outcome) szemlélet megjelenése már jelzi a hangsúlyváltást” (Derényi, 2016. 43. o.)

A tanulási eredmények alapján módszeresen és alapvető részleteiben kidolgozott képzéstervezés teszi lehetővé azt, hogy az egyes végzettségek egymással összehasonlíthatóak, átláthatóak, és akár nemzetközi környezetben is elismertethetőek legyenek (Farkas, 2017). Ez rendkívül fontos ugyan, de korántsem elegendő. Ami különösen érdemes és megfontolandó, az az új típusú szemlélet, amelyet a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés hoz magával. Azzal, hogy a tanítási-tanulási folyamat tervezése során elsősorban az elérendő célból, tehát a meghatározott tanulási eredményből indulunk ki, és a megvalósításhoz szükséges egyéni utak a hallgatók előzetes tudáskonstrukciónak különbözősége miatt eltérőek, olyan módon alakítja át az oktatástervezést, amely



minden eddiginél mélyebb és áthatóbb szemléletbeli és technikai átalakulást képes előidézni. Az oktatásfejlesztés a köznevelésben is, és az általam vizsgált felsőoktatásban is megkívánja az intézményi tanítási és tanulási stratégiák folyamatos fejlesztését, a képzési programok rendszeres megújítását, a tanulás és tanítás kérdéseire fókuszáló kutatási és fejlesztési programok indítását. A rendszerszintű átalakuláshoz szorosan kapcsolódik a tantermi folyamatok megújulása is. Ez az az érdemi, gyakorlati megvalósítás, ahol a pedagógusképző intézményeknek kulcsszerep jut. Térésüink oktatási minisztereinek egy 2012-ben tett közös nyilatkozata így fogalmaz: (...) elköteleztük magunkat a hallgatóközpontú tanulás fejlesztése iránt. Ezeket a tanítás olyan innovatív módszerei jellemzik, amelyek a hallgatókat a saját tanulásukba aktív résztvevőként vonják be. Az intézményekkel, hallgatókkal és oktatókkal együtt elősegítjük a támogató és inspiráló tanulási és munkahelyi környezet kialakulását” (Derényi, 2016. 43. o.).

Érdeemes kiemelni a nyilatkozat utolsó megállapítását: a tanulási és munkahelyi környezet együtt említése felhívja arra a figyelmünket, hogy a tanulás és a munka ma már szorosan összefonódó, egymást kiegészítő, párhuzamos, egyben komplementer folyamatok. Mind a globális és lokális munkaerőpiaci erőter, mind pedig az egyéni karrierutak is gyors és mélyreható változásokon mentek keresztül az utóbbi években, a koronavírus okozta kihívások pedig újabb megoldandó feladatok elé állították a munkaadókat és munkavállalókat egyaránt. A munkapiaci helyzetkép pontosabb vizsgálata közelebb vihet a felsőoktatás, azon belül is a pedagógusprofesszió, és a hozzá szorosan kapcsolódó pedagógusképzés által felmutatott fejlesztési követelményekhez, a hallgatóközpontú és tanulási eredmény alapú képzések innovatív megújításához.

„A 21. század munkaerőpiaci kihívásai gyorsan változnak. Szükség van olyan – folyamatosan fejlődő és kompetens – munkaerőre, amely a globális piacon versenyezhet. A pedagógiai pszichológia új irányú kutatásai is arra törekednek, hogy a motivációval és a tanulási eredményesség javításával fenntartsák az egész életen át tartó tanulási attitűdöt, az állandó készségfejlesztés és folyamatos fejlődés igényét. Az egész életen át tartó tanulás (life long learning) koncepciója fokozott figyelmet kap a kutatók és az üzleti szektor irányából is” (Dombi, 2019. 20. o.).

A 21. századi munkaerőpiac összetett hálózatot alkot, ahol olyan fogalmakkal operál a részt vevők széles köre – csak néhányat kiemelve a legfontosabbak közül –, mint a képzési és képesítési rendszerek, új munkaformák, vállalkozástámogatás, befogadó munkahelyek, pozíció és képességek, vagy szociális háló. A gazdaság új szegmensei mutatnak emelkedő tendenciát, úgy, mint műszaki, digitális-számítástechnikai területek, valamint a menedzsment és üzleti tudományok alkalmazása, míg a hagyományos produktív és adminisztratív területek visszaszorulóban vannak. A járvány hatására bekövetkezett akut munkanélküliség tehát egy hosszabb és mélyrehatóbb, minőségi változássorozatba illeszkedve jelent meg, mintegy felerősítve a már addig is kibontakozófélben lévő globális tendenciákat.

Az egyéni helytállás lehetőségei is új irányokat mutatnak: kétségtelenül már nem bízhatunk abban a bizonyos „normál”, egyenes vonalú karrierútban, mint eddig, hanem

új karriermintára, folyamatosan változó karrierútra számíthatunk, immár tömegesen. „Ez a karriertípus feltételezi a folyamatos önreflexió képességét és a foglalkoztathatóság kritériumain végzett szorgalmas munkát” (Nohl, 2020. 70. o.). A hagyományos karrierépítési modellek szerint a felsőoktatásból kilépő hallgatók a régi, „normál” önéletrajzukban egy „kész”, kialakult felnőtt személyiség saját profilját összekapcsolják egy foglalkozási és állásprofilal, így érve el a szakmai elégedettséget. A mai, munkaalapú társadalom sokrétű kihívásai közepette ez már nem állja meg a helyét. Ugyanakkor épp az először munkába álló pályakezdő fiataloknak van szükségük egy első, kiinduló foglalkozási profilra, mellyel tudnak tájékozódni a munkaerőpicon, „még akkor is, ha szakmai életútjuk során ez egyre inkább el fog távolodni a klasszikus szakmaképtől” (Nohl, 2020. 69. o.). A munkaerőpiacon történő egyéni helytállás egyértelműen megköveteli – pályakezdőtől és pályán lévőtől egyaránt – a készségek és képességek, illetve a teljes munkavállalói kompetenciakészlet állandó alakítását, fejlesztését. Az egész életen át tartó tanulás jegyében a munkadók és munkavállalók érdekei találkoznak: „A jelenlegi gazdasági visszaesés ellenére a munkaadók döntő többsége elismeri az emberi tőke befektetésének értékét. A megkérdezett munkáltatók átlagosan 66% -a arra számít, hogy egy éven belül megtérülnek a továbbképzés és az átképzés befektetései.”<sup>1</sup>

A kompetencia ma már valóban központi fogalomává vált. Olyan lényeges tulajdonságok összessége, amelyek működtetése eredményezi a sikeres munkavégzést (Klein, 2018. 295. o.). A kompetencia lehet tudás, képesség, személyiségvonás stb., bármi és minden, ami a hatékony munkavégzés feltételét jelentheti. A mai munkaerőpiac, éppen gyorsan változó volta miatt, a kompetenciák esetén is újabb és újabb elvárásokat támaszt. A Világ gazdasági Fórum felmérése szerint a 2022-ig prognosztizált időszakban a legkeresettebb, legfontosabb kompetenciák a következők: analitikus gondolkodás és innovációs készség; folyamatos tanulás és tanulási stratégiák; kreativitás, eredeti ötletek és kezdeményező-készség; technológiai tervezés és programozás; kritikus gondolkodás és elemzés; komplex problémamegoldó képesség; vezetés és közösségi befolyásolás; érzelmi intelligencia; érvelés, problémamegoldás és ötletelés; rendszerszemlélet.<sup>2</sup> A munkavállalónak, tekintet nélkül arra, hogy a versenyszférában, a nonprofit szektorban, vagy épp vállalkozóként, illetve egyéb területen tervezi előmenetelét, az érvényesüléshez előbb-utóbb mindenképpen szüksége lesz a fenti kompetenciák közül legalább néhányra az aktív működtetésére.

Az egyébként is speciális („Z generációs”) igényekkel és látásmóddal bíró fiatalok felkészítésének szükségessége ezekre a körülményekre előrevetíti a felsőoktatás és a

1 „Despite the current economic downturn, the large majority of employers recognize the value of human capital investment. An average of 66% of employers surveyed expect to get a return on investment in upskilling and reskilling within one year.” Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum.

<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/digest> (2021. 04. 27.)

2 Future of Jobs Survey 2018, World Economic Forum. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf) (2021. 04. 27.)

szakképzés reakciókészségének, innovációjának növelését. „A hallgatók személyes kompetenciáinak növelése, személyiségfejlesztése állandó munkaerőpiaci igényként van jelen (Andrews és Higson, 2010). Fontos tehát a puha készségek fejlesztésére vonatkozó tudatosság növelése, a hallgatók ösztönzése az önismereti, személyiség- és készségfejlesztő kurzusok iránt” (Dombi, 2019. 22. o.). Annál is inkább, mivel a jelenlegi bizonytalan helyzetben nemcsak a kognitív készségek, hanem a reziliens viselkedés, a pszichés jóllét is támogatásra szorul. Akik nem képesek megfelelni az átalakuló elvárásoknak, azok hamar a perifériára szorulhatnak, képzettségétől függetlenül, ugyanis az iparági tudás mellett nem lesz elég a minimális soft skillre támaszkodni, a készség-halmaznak ki kell egészülnie a már most esszenciálissá váló elemekkel (Kiss, 2020) A fiatalok különösen nehéz kihívásokkal néznek szembe. Az OECD jelentése szerint a jelenlegi válság közvetlen hatása a foglalkoztatásra és a ledolgozott órákra tízszer nagyobb volt, mint a 2008-as globális pénzügyi válság első hónapjaiban, még azokban az országokban is, ahol a munkanélküliségi ráta eddig nem sokat emelkedett. A kiszolgáltatott helyzetben lévő munkavállalók viselik a sok következményeit. A fiatalokat ismét erősen sújtotta, és néhányuk már a második mély válságot éli meg még fiatal karrierje során.<sup>3</sup>

A munkaerőpiaci helyállásban tehát kulcsszerepe van a köznevelésben és a felsőoktatásban folyó kompetenciafejlesztésnek, hiszen az ezekben a rendszerekben eltöltött időszakban, a diákok legfogékonyabb éveiben alapozható meg az a készség- és képességrendszer, amely aztán alakulni és kiegészülni lesz képes az aktuális elvárásoknak és egyéni igényeknek megfelelően – lehetőleg egy életen át.

A kompetenciafejlesztés összetevőinek vázlatos ismertetése előtt azonban érdemes röviden kitérnünk a mégiscsak legfontosabb „emberi tényezőre”, a pedagógusra. A számtalan hatóerő mellett és ellenére kijelenthetjük, a tanítási-tanulási folyamat sikere vagy sikertelensége legnagyobbbrészt a pedagógus személyén fordul meg, ő a kulcssze-replő. „Longitudinális kutatások igazolták, hogy a nem kognitív készségek hatékonyan fejleszthetők az alsó-, közép-, sőt a felsőfokú és felnőttoktatásban is. A hatáselemzések leírják, hogy a megfelelő célokat kitűző, jól végrehajtott fejlesztőprogramok gyakran komolyabb változásokat érnek el, mint a diákok kognitív készségeinek fejlesztését célzó intézkedések (Heckman és Kautz 2013; Losel és Beelmann, 2003, idézi Fazekas, 2017). A tanulók nem kognitív készségeinek fejlesztése a pedagógusok részéről teljesen más tudást és motivációt igényel, mint a kognitív készségek fejlesztése. Nagyon fontos például, hogy az ismeretek átadása során a tanárok mennyire képesek mozgósítani a tanuló képzelőerejét, kooperációs készségét, kulturális toleranciáját, kitartását és állhatatosságát” (Juhász és Radics, 2019. 66. o.).

3 OECD Employment Outlook 2020

[https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1686c758-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/1686c758-en&\\_csp\\_=fc80786ea6a3a7b4628d3f05b1e2e5d7&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e8592](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1686c758-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/1686c758-en&_csp_=fc80786ea6a3a7b4628d3f05b1e2e5d7&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e8592) (2021. 04. 27.)

Mindez alapvetően kérdőjelezi meg a szakmaiságról alkotott hagyományos képet, a tartalmi-módszertani megújulás igénye ugyanis elvezet a pedagógusszakma, mint professzió alapjaihoz. A gyakorlati tevékenység kihívásai mintegy katalizátorként működnek a folyamatban, amely a szakma újradefiniálását és önreflektív értékelését kívánja meg. A professzió megújulása egyszerre két irányból indul, és az elméleti szembenállás helyett a pedagógus személyében, mint gyújtópontban találkozni képes a két megközelítés, hogy prizmaként megsokszorozza és szétsugározza az új eredményeket. A pedagógusszakma, mint professzió tartalmáról nincs konszenzus, a viták folyamatosak, mindez azonban nem zárja ki azt, hogy a diszkusszió során kialakuló dinamikus kölcsönhatások elvezessenek a pedagógus-professzió státuszának újraalkotásához.

A változatos elméleti keretrendszerek alapvetően két irányból közelítik meg a kérdést, ennek alapján beszélhetünk „belülről érkező” és „felülről érkező” professzionizálódásról. A „belülről érkező” változások a pedagógusból, mint egyénből indulnak ki, az ő szakmai autonómiája, saját szakmai tőkéje – és persze annak adaptív és innovatív felhasználása – a fejlődés motorja. A tudatos és aktívan cselekvő, önálló döntéshozatalra képes pedagógus lehet elsősorban a megújulás záloga, nem feledve azt sem, hogy mindez csak kellően támogató környezetben lehet érvényes. Ezzel elérkeztünk a „felülről érkező” professzionizálódáshoz, amely inkább a nagy egész kontextusából kiindulva, a rendszerszint felől közelíti meg a kérdést. Itt kulcsfogalomként aposztrofálódik a standardizáció, azaz az elszámoltathatóság, a teljesítménykultúra válik hangsúlyossá. „A tanulás tehát egy külső, egyszerre motiváló, támogató és ellenőrző elvárásrendszer hatására indul meg” (Szivák és Pesti, 2020. 14. o.). Mindkét megközelítésnek van létjogosultsága, ezt leszögezhetjük, ám rá kell világítanunk arra a kétségtelen tényre, hogy napjainkban felerősödött az a tendencia, amely az utóbbi, tehát a „felülről érkező” professzionizálódást tartja erőteljesebben hatékonynak és legitimnek, egyszerűen azért, mert „az nem elsősorban a gyakorlatközösségek egyes tagjainak belátásán alapszik, hanem szélesebb rálátással rendelkező, rendszerszinten gondolkodó, magasabb szakmai tekintélyek (képzők, egyetemi közösségek, kutatók, szakpolitikai döntéshozók) határozzák meg a tartalmát, s így olyan világos elvárásrendszert hoznak létre, melynek alapján számonkérhetővé válik a pedagógusok munkája” (Szivák és Pesti, 2020. 14. o.).

A standardizáció igénye nem kizárólag a köznevelésben dolgozó pedagógusokkal szemben fogalmazódott meg: épp az ő egységes és magas színvonalú felkészítésüket garantáló felsőoktatás az, ahol a nagy – és egyébként örömdetes és hasznos – egyéni különbségek ellenére szükség volt egy olyan modell kialakítására, amely a pedagógusképzők kompetenciakészletét foglalja össze és rendezi egy rugalmas keretrendszerbe. „A jó szakembereket jó iskolákban képezik, az iskola minőségében pedig központi szerepet játszik a jól képzett pedagógus, a pedagógusképzésnek pedig meghatározói az egységes szellemben dolgozó, jól felkészült pedagógusképzők” (Falus, 2015. 7. o.).

A pedagógusképzők kompetenciamodelljét többféle szisztéma mentén strukturálták már, ez időszakonként és országonként különböző lehet. A változatok közül a kimondottan magyar viszonyok figyelembevételével megszerkesztett kompetenciamodellt

emelem ki, amely szerint a minden pedagógusképző által működtetni szükséges tíz legfontosabb kompetencia a következő: 1. professzionális szakmai tanítási gyakorlat 2. a jelöltek pedagógussá válásának, szakmai fejlődési folyamatának támogatása, pályaszocializációjuk segítése 3. együttműködés a pedagógusképzésben közreműködő személyekkel, intézményekkel, szervezetekkel 4. saját gyakorlati tevékenységének rendszeres elemzése, reflexió, elkötelezettség az élethosszig tartó szakmai fejlődés iránt 5. kutatások végzése a tanulással, tanítással és pedagógusképzéssel kapcsolatban 6. közreműködés az intézményen belüli pedagógusképző tevékenység fejlesztésében 7. felelősségvállalás a pedagógusképzés és a köznevelés minőségének biztosításáért és javításáért 8. bekapcsolódás – szemléletében és gyakorlatában egyaránt – a pedagógusképzés és köznevelés nemzetközi áramlatába, legalább európai viszonylatban (Falus, 2015).

A kör ezzel bezárult: amint azt a felsőoktatási minőségügy említésekor kiemeltük, az egyenletesen magas minőséget biztosítani tudó pedagógusképzés az, amely képes megvalósítani az áhított hallgatóbarát és a munkaerőpiaci igényeknek is megfelelő oktatást, hiszen a leendő pedagógusok és a köznevelés intézményeiben a gondjaikra bízott diákok lesznek a jövő munkaerőpiacának kulcsemberei. Ahogyan tehát a teljes, 21. századi alapokon nyugvó, modernizált szemléletet és módszertani megújulást joggal elvárhatjuk a köznevelésben működő pedagógusoktól, éppúgy kell újradefiniálnunk és gyökeresen átalakítanunk a szemléletbeli és gyakorlati rutinokat a pedagógusképzésben is. A folyamat már régóta elindult és állandó mozgásban van, számtalan jó gyakorlat és követendő példa kristályosodott ki az utóbbi évek folyamán, ezek teljeskörű bemutatására jelen munka keretein belül nem kerülhet sor, azonban érdemes nyomatékosítanunk néhány, a pedagógusképzésben egyre szélesebb körben és egyre professzionálisabb szinten alkalmazott módszernek nemcsak a létjogosultságát, hanem különös fontosságát, amelyek a legteljesebb összhangban vannak a fent vázolt kompetenciamodellel. Ezek pedig a már említett, a munkaerőpiacon és a mindennapi életben is egyre jobban felértékelődő puha készségek, vagy soft skillek fejlesztésére szolgáló eszközök, azaz a tréning, coaching, kreatív technikák, pszichodráma stb. A felsoroltak nemcsak divatos önfejlesztő eszközök, hanem az önismereti úton érdemi segítséget, a saját élmény által valódi megélést inspirálni képes gyakorlatok. A pedagógus a saját, egészes személyiségével dolgozik nap, mint nap, a szakmai felkészültség segítése mellett elengedhetetlen a pszichés jóllétének, önismereti útjának, önreflexió tevékenységének a támogatása. Éppen ez, a szakmai hatékonyság személyes faktorai, illetve azok optimalizálása és kongruens működése teszik lehetővé a magas szintű, professzionális szakszerűséget (Klein és Kis, 2020). A tanár ma már nemcsak ismereteket átadó, hanem a személyiség fejlődését sokrétűen támogatni képes, félig-meddig segítő, facilitátor szerepű szakember is, akinek az önellenőrzéshez és önfejlesztéshez, valamint eredményes oktatói munkájához is szüksége van a megfelelő gyakorlati eszköztárra is. Természetesen, ha nem is élesen, de világosan elkülönülnek az egyes, hasonló szerepű professziók területén tevékenykedő szakemberek kompetenciahatárai (pl. pszichológus, szociális munkás, coach, tréner, szupervizor stb.), azonban ez nem jelenti azt, hogy ne lenne

több-kevesebb olyan módszer és eszköz, amely metszetet képezhet a mindennapi gyakorlat során. Kijelenthetjük, napjainkban a pedagógusképzés, ha lépést akar tartani sokféle kihívással, amellyel szembe kell néznie, ma már nem nélkülözheti ezen eszközök használatát. A hallgatói csoportokkal végzett szemeszterenkénti munka kiváló keretet biztosíthat ahhoz, hogy a szorosan vett szakmai ismeretek tárgyalása mellett a személyiségfejlesztést célzó csoportmódszereket is beemeljük a felsőoktatási gyakorlatba. A tréningek és más eszközök használata a kurzusokon nem új keletű, ugyanakkor azt a mennyiségi és minőségi ugrást, amelynek megvalósítása előtt ez a terület áll, a pedagógia tudományában bekövetkezett paradigmaváltás és a munkaerőpici igények átalakulása katalizálja és gyorsítja fel.

A csoportmunka számtalan előnyét leírták már, a pszichoterápiából és a szociálpszichológiából kiindulva már az I. világháború után elkezdték a témával kapcsolatos vizsgálatokat, az érdeklődés azóta is töretlen. A csoportos interakciók, interperszonális kapcsolatok elemzése a menedzsment, a vezetők, a szociális és neveléstudományok művelői számára is gyümölcsözőnek bizonyult. Az érzések, kapcsolatok, viselkedés, rejtett tartalmak megértése, a tapasztalati tanulás, csoportos készségfejlesztés ma már a pedagógusképzés tartalmainak is egyik pillérét képezi. Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy ezek az eszközök nemcsak a személyiség, hanem az egész szervezet fejlődéséhez járulnak hozzá, a jelzés és visszajelzés körei, a nehezen mérhető, de azért finom eszközökkel detektálható változások az egyénben visszahatnak az egész struktúrára, a csoportra és az intézményre is. A módszerek és eszközök, a különböző tréningek és kurzusok témái igen eklektikusak, a vizsgálatok szerint azonban szinte mindről elmondható, hogy a folyamat végeztével a résztvevők többsége arról számol be, hogy „többet kaptak, mint amennyit vártak”, „empátiás készségeik fejlődtek, kongruensebben, hitelesebben, szabadabban tudnak kommunikálni” (Barcy, 1997. 71.o.). A résztvevők a csoporthelyzet és a vezető pedagógus, tréner által generált szituációkban tapasztalhatják meg a maguk és környezetük akcióit és reakcióit, viselkedési stílusát, azok adekvátságát, szerepeiket, funkcióikat, együttműködési lehetőségeiket, képességeiket (Belbin 2015).

A folyamat során – a kurzus tartalmától szinte függetlenül – általában felszínre kerülnek a résztvevők értékei, hiedelmei, társas stratégiái, motivációi, azaz racionális és nem racionális elemek. Az alkalmazható eszközök száma kimeríthetetlen, a jól bevált módszerek mellé újabb és újabb technikák sorakoznak fel. Alkalmazható a klasszikus, tematizált tréning, dramatikus gyakorlatok, ötletroham, audiovizuális és kreatív technikák stb. A módszerek optimális kiválasztása és ügyes működtetése, rugalmas alkalmazása nyomán a széttöredezett élményelemekből a kurzus végére összeáll egy olyan esszenciája a változásnak, egy olyan, a lélek mélyebb szintjén elért, legtöbbször a viselkedés szintjén is érzékelt fejlődés, amelyet a résztvevő magával vihet reális kapcsolataiba, és pedagógusként hasznosíthat mindennapi nevelőmunkája során (Barcy, 2012) Ezzel egyrészt saját, önreflektív szakmai autonómiáját támogatja, másrészt a rábízott diákok személyiségfejlődését segíti, tanít és tanul egyszerre. Az így megvalósított, globális és lokális kihívásoknak való megfelelésre, a változó világban szükséges

helytállásra való felkészülés a záloga a munkaerőpiaci beválásnak, a jó pedagógus pedig ebben a folyamatban kulcsfigura. „Az a társadalom, amely (...) megtanulja, hogy tagjai hogyan működjenek együtt, kinek kell feltenni a megfelelő kérdéseket, és hogyan kell felhasználni a válaszokat, saját tartós jólétét mozdítja elő” (Belbin 2015. 190. o.).

## Irodalom

- Barcy Magdolna (1997): *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*. Animula Kiadó, Budapest.
- Barcy Magdolna (2012): *Csoportmódszerek alkalmazása a segítségben és a fejlesztésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Belbin, Meredith (2015): *A team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Derényi András (2016, szerk.): *A felsőoktatás minőségbiztosítási horizontja*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Dombi Edina (2019): A „puha készségek” (soft skills) fejlesztése és a pályaszocializáció fontossága. In: Döbör András és Juhász Valéria (szerk.): *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 19-23.
- Falus Iván és Estefánné Varga Magdolna (2015, szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Líceum Kiadó, Eger.
- Farkas Éva (2017): *Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Juhász Valéria és Radics Márta (2019): A kooperatív és kompetitív (társas)játékok a nem kognitív készségek fejlődésének szolgálatában. In: Döbör András és Juhász Valéria (szerk.): *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 63-74.
- Kiss Franciska (2020): *A munkaerőpiac átalakuló látképe a 2020-as OECD-jelentés fényében*. <https://behaviour.hu/a-munkaeropiac-atalakulo-latkepe-a-2020-as-oecd-jelentes-fenyeben/> (2021. 04. 29.)
- Klein Sándor (2018): *Munkapszichológia a 21. században*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Klein Sándor és Kiss Julianna (2020): Önismeret, önfejlesztés. In: Klein Sándor: *Intelligencia, kreativitás, kompetencia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Nohl, Martina (2020): *Karrier-tanácsadás 4.0*. Z-Press Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit és Pesti Csilla (2020, szerk.): *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus-programok tükrében*. ELTE PPK- L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1686c758-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/1686c758-en&\\_csp\\_=fc80786ea6a3a7b4628d3f05b1e2e5d7&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e8592](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1686c758-en/1/3/1/index.html?itemId=/content/publication/1686c758-en&_csp_=fc80786ea6a3a7b4628d3f05b1e2e5d7&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e8592) (2021. 04. 29.)
- The Future of Jobs Report 2018, World Economic Forum. [WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](https://www.weforum.org) (weforum.org) (2021. 04. 29.)

# A pedagógiai munkában megjelenő konstruktivista tanulásszemlélet és a tanulási eredményességet befolyásoló tanulási stratégiák párhuzama

Roszik Dóra

[roszik.dora@szte.hu](mailto:roszik.dora@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A korunkra jellemző progresszív társadalmi változások megkövetelik a rugalmas tanulási készségek kialakítását, ezért fontos, hogy az oktatási rendszer bármely szintjén tanuló diákok tisztában legyenek erősségeikkel, gyengeségeikkel, saját tanulási szokásaikkal, hiszen mindez hozzájárulhat az iskolai sikerességükhöz. A hatékony tanulás alapfeltétele a szükséges alapkészségek fejlettsége, a helyes tanulási szokások kialakítása, valamint a konkrét tanulási technikák és módszerek, amelyek a mindennapi tanulási tevékenység során működnek (Oroszlány, 1996). A nem megfelelő tanulás (nem hatékony tanulási szokások, stratégiák használata) bizonyítottan együtt jár a tanulmányi eredmények romlásával (Habók, 2004). Döntően fontos tehát, hogy a mindennapi pedagógiai munka során találkozzanak a diákok azzal a jó magyarázó erejű, az oktatásban hatékonyan alkalmazható konstruktivista paradigmával, amelyben összpontosulnak a fejlődéslélektani, a kognitív pszichológiai, a szociológiai, valamint a reformpedagógia alapelvek egyaránt.

**Kulcsszavak:** *konstruktivista tanulásszemlélet, hatékony tanulás, tanulási eredményesség*



## Bevezetés

A konstruktivista tanulásszemlélet alaptézise szerint a tudás alapját a konstrukció alakítja ki. Minden egyén maga hozza létre a tudását, az nem a külső valóság objektív 'leképeződését' jelenti tudatunkban (Nahalka, 1997). A tanulásra egy olyan aktív folyamatként tekint, amelyben a tanuló a már birtokában lévő tudásrendszerekbe képes hatékonyan beépíteni az új ismereteit, majd sajátos értelmezési rendszerei segítségével fel is dolgozza azokat. Ebben a felfogásban tehát az új tudás belsővé tétele nem elsősorban ismeretszerzési, vagy megértési folyamatként definiálható. A tudáselsajátítás ebben a megközelítésben a valóság mentális reprezentációjának átalakítását, a belső modell átszervezését jelenti, melynek legmagasabb szintje a konceptuális váltás (Falus, 2003).

A konstruktivizmusban a pedagógus szerepe is átalakul, az oktatónak a konceptuális váltásra kell törekednie, fel kell térképeznie a tanuló előzetes tudását és konstrukcióit



a témára, tananyagra vonatkozóan. A konstruktivista pedagógus nem irányít, vagy szabályoz, hanem megteremti azt az ideális környezetet, amely alkalmas arra, hogy a tanuló megkonstruálhassa egyéni tudását a tananyagra vonatkozóan.

A konstruktív tanulásszemlélettel manapság már széles körben találkozhatunk a pedagógiai gyakorlatban, a didaktika szinte minden területére hatást gyakorol. Megjelenik a tanterveméletben, a tervezési folyamatokban, a tanítás-tanulás elméleti vizsgálataiban, valamint a pedagógiai értékelésre is hat. A reformpedagógiai irányzatokra támaszkodó tanulásfelfogás legfontosabb alapelveinek tartja a pedagógiai munka során azokat az OECD általi javaslatokat, melyek a hatékony tanulás alapfeltételeit teremti meg. A pragmatista pedagógiai eszközökön túlmenően a konstruktivista tanulásfelfogásban biztosítani kell a tanulói autonómiát, lehetőséget kell teremteni az aktivitásra és a kooperatív munka kibontakozására. Hangsúlyt kell fektetni a differenciálásra, az egyéni ismeretsajátítási utak biztosítására úgy, hogy ehhez illeszkedő célokat és elvárásokat fogalmazzon meg a pedagógus. Az értékelés során irányelv a fejlesztő értékelés, a gyakori pozitív megerősítés, visszacsatolás a részeredményekre. Legyen a tanulás örömteli folyamat, amelyben vannak kihívások a diákok számára, de semmiképpen se legyenek túlterhelve a tanulók (OECD, 2010).

Jelen tanulmány célja, hogy a manapság igen népszerű konstruktivista tanulásszemlélet háttere és annak fő gondolatmenetei bemutatásra kerüljenek párhuzamot vonva a tanulási eredményességet döntően befolyásoló tanulási stratégiákkal.

## **Paradigmaváltás a tanulás, mint fogalom meghatározásában**

A tanulás meghatározására számos tudományág tett már kísérletet, de tipikusan a pszichológia hatáskörébe tartozik a fogalom értelmezése. Az ismeretek elsajátításáról való gondolkodás minden feltételezés szerint egyidős az emberiséggel. A tanuláspszichológiai elméletek széles skálán értelmezik az ismeretszerzés fogalmi meghatározását (Kelemen, 1986), azonban közös pont bennük annak kidomborítása, hogy a tanulás hosszabb távon ható, adaptív fordulatként írható le (Nahalka, 2006). A változás külső hatásra, tapasztalás révén, új ismeretek megszerzése, vagy akár a meglévő tudás újra rendezése által következik be, és kiterjedhet tudásunkra, viselkedésünkre, valamint hatást gyakorolhat a gondolkodásmódunkra (Virág, 2013).

A pszichológián belül elsőként a behaviorista iskola fordította figyelmét a tanulás feltérképezésére és a tanulást, mint viselkedést, mint észlelhető folyamatot határozta meg (Illeris, 2007). A tanulásemelvények számos változáson mentek keresztül a kezdetek óta, a klasszikus teóriák egyre inkább háttérbe szorultak, ahogyan az 1960-as, 1970-es években Piaget és Bruner kritikával illették a behaviorista nézeteket és megteremtették az ún. „*felfedezései tanulás*” elméletét. Felfogásukban a megismerés nem eredményként definiálható, hanem a problémafelvetés, az önerőből történő problémamegoldó gondolkodásra serkentés szegmenseiből álló folyamatként írható le (Vámos, 2013).

A modern tanulásemelvények fókuszában a problémafelvető, a kutató, valamint a felfedeztető tanulás áll, azonban ezek alapjaiban fellelhetők Claparede (1931), valamint Dewey cselekvés alapú tanulásmegközelítésének elméleti örökségei (1939). A kulturális pszichológiai szemlélet és a kulturális tanulásemelvény irányt mutatott Brunernek a közösségi gondolkodás és a kölcsönös tanulási kultúra fogalmakkal lefedett elmélet megteremtéséhez.

Az 1980-as években ütötte fel a fejét egy újabb megközelítésmód, amely a szubjektív, humanisztikus irányzatokban öltött testet, jeles képviselőinek számított Maslow és Rogers, a reformpedagógiai törekvések pedig a tanítás-facilitáció mellett tették le a voksukat, ezzel színesítve a pedagógiai munkát.

A felgyorsult XXI. századi életritmusnak köszönhetően megváltoztak a mindennapi élethez szükséges tevékenységformáink, mindez pedig nagy hatást gyakorol az általunk megszerezni kívánt tudásemelvények elsajátításának mechanizmusaira, valamint a már birtokunkban lévő ismeretek feldolgozásának folyamataira is. Vitathatatlan tény, hogy az infokommunikációs eszközök használatának elterjedésével megváltozott a tanulás szerepe, hiszen rapid módon juthatnak birtokunkba új ismeretek, mindez pedig hosszú távon megváltoztatja a kognitív értelmi működésünk egyes olyan szegmenseit, amelyek a megértés és a tudásemelvény elsajátítás folyamataiért felelősek (Tari, 2011).

Nem szabad megfeledkeznünk arról a tényről sem, hogy miután a jelenlegi digitális korszak magával hozza a fokozott mértékű számítógép- és internethasználatot, megváltozik a tanulók tanulási módja, valamint a vizuális feldolgozás sok esetben előtérbe helyeződik esetükben (Csapó, Gajic és Ivanović, 2011).

A „digitálisan szocializált generáció” már új trendeket teremtett magának a tanulás terén, hiszen evidenciává vált számára az ún. multitasking, azaz a párhuzamos médiafogyasztás, amely több, egy időben zajló feladat együttes elvégzésére sarkallja az oktatás bármely szintjén tanuló diákok nagy részét (Székely, 2018).

Mindazonáltal, ahogyan a dinamikusan fejlődő világunkban lépést kell tartanunk a technológiák gyors ütemben történő változásaival, szükségszerűvé válik, hogy az iskola keretein belül olyan tudásra tegyenek szert a diákok, amelyet a mindennapokban is alkalmazni tudnak. Nem mehetünk el amellett a tény mellett sem, hogy a tudományok egyre fokozottabb mértékben hozzák létre az új tudást, az iskolában pedig ebből minél nagyobb halmazzt kell még mindig elsajátítaniuk a diákoknak (Csapó, 2008).

Természetesen, ahogyan a diákok változnak, azzal együtt az őket oktató pedagógusok is idomulnak az új kihívásokhoz, manapság sokkal inkább tanulásirányító szerepet töltenek be, szemben a korábbi tudásátadó szereppel (Molnár, 2011). Új típusú pedagógiai problémát vet fel, hogy a diákok miként váljanak jó önszabályozó tanulóvá. Már a 90-es évektől kezdődően hangsúly került az önszabályozott tanulás vizsgálatára, ami a diák önállóságát, tudatos irányítását feltételezi a tanulás folyamatában (egyszerre tervez, szervez, cselekszik, ugyanakkor önértékelést is végez). Ezek hiányában az információfeldolgozás felszínes marad, és a kritikai gondolkodás sem alakul ki maradéktalanul.

Törekedni kellene tehát az olyan környezet kialakítására, amely megteremti a tanuló számára a hatékony tudáselsajátításhoz szükséges feltételeket (Molnár, 2004).

## A konstruktív pedagógia elméleti háttere

A konstruktivizmus nem más, mint egy ismeretelmélet, amely az 1970-es, 1980-as években kezdett szélesebb körben ismertté válni Ernst von Glasersfeld osztrák-amerikai filozófus, valamint Paul Watzlawick amerikai pszichológus munkássága nyomán.

A konstruktivista szemlélet nagy hangsúlyt fektet annak vizsgálatára, hogy mi történik abban a köztes szakaszban, amikor már az inger beérkezett, de még teljes, kiforrott választ nem tud megadni a feldolgozó személy. Ebben a tekintetben nagy hatással van a kognitizmus irányzata a konstruktivizmusra, hiszen együttesen alakítottak ki egy ellenpólust az ún. objektivista alapállású ismeretelméletekkel szemben, amelyek a megismerő rendszerekben a tudás kialakítását valamilyen objektív, tükrözési folyamatnak tekintik (Nahalka, 1997). A különböző objektivista szemléletmódok, mint például az empirizmus, vagy a racionalizmus csak abban különböztek egymástól, hogy milyen kritériumrendszereket alkottak meg a tudás definíciójának megadására.

A konstruktivizmus a tanulást nem a tudás átvitelének, hanem a tudás konstruálásának, azaz egy aktív folyamatnak tartja, amelynek legfontosabb mozzanataként tekinti, hogy a tanuló a már birtokában lévő, rendszerezett ismereteinek segítségével értelmezi az új információkat. A konstruktivista szemlélet szerint a tanuló nemcsak befogadja a tudást, hanem létrehozza azt a már korábban megszerzett ismeretei alapján (Nahalka, 2002). Az előzetes tudás egy olyan komplex rendszerként írható le az agyunkban, amely értelmezni képes a külvilág jelenségeit, és előre jelzi a bekövetkező változásokat. Az előzetes tudás bizonyos szegmenseinek az innatizmus elméletei szerint születésünktől fogva birtokában vagyunk. Kutatások bizonyítják, hogy már a csecsemőknek is vannak alapvető oksági elvárásaik, és tisztában vannak azzal, hogy egy tárgy egyszerre nem lehet két helyen is (Nahalka 2002). Az ilyen fajta tudások meglétét nem lehet egyszerűen tanulás, vagy utánzás eredményeként elkönyvelni, mivel az agy és az érzékszervek már születés előtt kifejlődnek, kézenfekvőnek tűnik tehát, hogy már születésünk előtt is létrejön bizonyos „tudás”, amely véletlenszerű információfeldolgozást tesz lehetővé. A konstruktivizmus szerint ez a velünk született tudás jelenti a későbbi tanulási folyamatok alapját.

Nahalka (2002. 51. o.) szerint ugyan a konstruktivizmus alap gondolata rendkívül egyszerű, hiszen röviden annyiról szól, hogy a birtokunkba kerülő új információkat az előzetes tudásunk rendszerébe illesztjük be, azonban a kurrens pedagógiai gyakorlat mégis ezzel ellentétes következtetések szerint jár el a mindennapokban. Jeynes (2007) vizsgálati eredményeiből azt a konzekvenciát vonhatjuk le, hogy a tanulók akkor értik meg legmélyebben és akkor teljesítenek jobban egy feladatban, ha az épít az egyéni tanulási stratégiáikra, ebből pedig arra következtethetünk, hogy az eredményes

tanulásban nagy szerepet játszik a tanulási és tanítási stílus összhangja. Mivel az iskolában az ismeretek átadása javarészt olvasott vagy hallott szöveg útján történik, *Roeders* és *Geffert* (2007) rámutattak arra, hogy az iskola leginkább az analitikus, szerialista stílust támogatja.

Mindazonáltal a jelenlegi tanítási gyakorlat elenyésző mértékben épít a vizuális típusú tanulók tanulási stílusára, vallja *More* (1993, idézi: *Habók*, 2004. 451. o.). Az aktív, alkalmazásorientált tanulási környezet a mélyreható, komplex tanulási stílus alkalmazását segítené elő (*Kálmán*, 2004). Emellett az is megfigyelhető, hogy különböző feladatvégzéskor különböző modalitások kerülhetnek előtérbe, minél több érzékelési területet vonunk be tanulásunkba, annál bizonyosabb, hogy a tananyag a hosszú távú memóriába kerül (*Roeders* és *Geffert*, 2007; *Kálmán*, 2009). Az eredményes tanuláshoz szükséges tehát, hogy minél több információfeldolgozási lehetőséget aktivizáljunk egy időben.

A tanulás eredményességét *Carrol* (1989) a rendelkezésre álló időmennyiség, az előzetes tudás, a kitartás, a megértést segítő képességek (*általános és specifikus képességek, kreativitás*), a didaktikai feladatok megvalósításának színvonala (*oktatási színvonal, tanári elvárások*) és a motiváció kölcsönhatásaiként írja le (idézi: *Báthory*, 1985. 53. o.). Ezek mellett befolyásoló tényezőként említhetjük még a családi háttérrel és a szocioökonómiai státusszal is (*Tóth* és *Béky*, 2009).

Ezzel összefüggésben *Nahalka* (2006) vizsgálta a tanulók tanulási elképzeléseit is, melyek megerősítették az iskolai tanulás eredményességére gyakorolt hatását. Az eredmény azért is nagyon aggasztó, mert ezeknek az elképzeléseknek kimutatható szerepe van a tanulási nehézségek kialakulásában.

Az új ismeretek elsajátítása alapvetően a fejünkben lévő, a világról alkotott elképzeléseink alapján történik, ennek segítségével teszünk előrejelzéseket és nem csupán a tapasztalati tudásunkra hagyatkozunk. A konstruktivista pedagógia emiatt nem hisz sem a kísérletekben, sem pedig a megfigyeléseken alapuló oktatás sikerében, hiszen minden esetben olyan feltevések előzik meg azokat, amelyek meghatározzák a megfigyelés módját, célját stb. Előzetes elmélettől mentes empiria nem létezik (*Nahalka*, 2002. 52. o.), a konstruktív pedagógia az előrejelzés – cselekvés – visszacsatolás – előrejelzés körfolyamatból indul ki.

## A tanulási stratégiák

Ma már általános érvényű az a megállapítás, miszerint az iskolának az ismeretátadáson túl a tanulás tanulására is tanítani kell a gyerekeket. Azonban a jelenlegi oktatási helyzetben ez még maradéktalanul nem teljesül. Az iskola a tananyag elsajátítását helyezi előtérbe. A nemzetközi vizsgálatok eredményei azt mutatják (*PISA-vizsgálatok, TIMSS, IEA-vizsgálatok*), hogy tudásban a magyar tanulók gyakran alul maradnak a nemzetközi trendek összevetésében (*Csapó*, 2001; *Habók*, 2004). Mind a nemzetközi, mind

pedig a hazai vizsgálati eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a mindennapi oktatómunka során nagyobb hangsúlyt kell fektetni az egyéni, a konstruktivista szemlélet középpontjában álló irányelvek alkalmazására, és elemi fontossággal bír a helyes tanulási szokások kialakítása, valamint a mélyreható, komplex tanulási stratégiák elsajátításának szorgalmazása.

Nagy problémát jelent, hogy tanulók nem tanulják meg az iskolában a szükséges tanulási- és munkatechnikákat, így az iskolai, iskolán kívüli és az iskola utáni tanulásuk sem megalapozott (*Habók*, 2004; *Molnár*, 2004). Megfigyelhető, hogy a tanulásmódszertani segítő tevékenység az általános és középiskolát tekintve az iskolai tanulmányok előrehaladtával csökken. Alacsonynak mondható azoknak a tanfolyamoknak a megjelenése, ahol a tanulók hatékony tanulással kapcsolatos ismereteket szerezhetnek, valamint a tanórán kívüli tanítási alkalmak is ritkák. A leginkább elvárt segítő formáink mindkét iskolafokon a tanári, tanórai segítség (*Ollé*, 2010).

A tananyagorientált oktatás miatt az iskola gyakran elhanyagolja az egyénre jellemző tanulási stílus megállapítását és a képességfejlesztést is, holott a tanulók csak akkor képesek megjeleníteni a képességeiket, ha erre lehetőséget és bátorítást kapnak. A tanítási gyakorlat mégis azt mutatja, hogy a pedagógusok a mechanikus tanítási stílustól hamarabb elérhető jó eredményt várnak (*Gyarmathy*, 2013). Azonban a tanulási stílusok ismerete több sikerélményhez és jobb eredményekhez vezetnének még az olyan tanulók esetében is, akiknek még nincs kialakult tanulási módszere (*Kőpatakiné*, 2006).

Legáltalánosabb megfogalmazásban a ránk jellemző, egyéni tanulási szokások különböző információfeldolgozási módszereket foglalnak magukba. A szakirodalmak általánosító kategóriaként ezeket tanulási sajátosságokként definiálják, amelyek személyenként eltérőek lehetnek, azonban ennél komplexebb jellemzőként deklarálják a tanulási stratégiákat, a tanulási stílust és a tanulási technikákat. A tanulási stílus a tanuló sajátosságait igyekszik megragadni az észlelés, az emlékezés, a gondolkodás, továbbá a problémamegoldás oldaláról, tehát egy kognitív nézőpont alapján veszi górcső alá a tanulói tevékenységet (*Tóth*, 2009).

A társas jellemzőket szemügyre véve kétféle tanulási stílust különíthetünk el. Az egyéni stílusba sorolható diák igényli a nyugalmat, csendben szeret tanulni és zavarja, ha van a közelében más személy is, miközben ő a tanulásra összpontosítana. Nyugtalanító számára, ha tanulás közben zaj, beszélgetés, vagy zene veszi őt körül. Ez a tehetséges gyermekek esetében fokozottabban igaz, ők kimondottan egyedül szeretnek feladatokat megoldani, ennek oka abban rejlik, hogy így sokkal inkább kibontakozhat az egyedi látásmódjuk a feladatmegoldás kapcsán. A társas stílusba tartozó tanulók kimondottan kedvelik, ha jelen vannak más emberek is a tanulási tevékenységük során, igénylik a barátok, szülők, tanárok segítő jelenlétét. Fontos számukra, hogy megvitathassák a feladatmegoldás során felmerülő kérdéseket valakivel (*Gyarmathy*, 2013).

A szakirodalom nagy része úgy tartja, hogy a tanulási stílus az idő múlásával sem változik, ezért az ismeretsajátítás azon módjaira, amelyek megtanulhatók, a tanulási stratégia elnevezés használatos (*Szító*, 1987; *Katona és Oakland*, 1999; *Tóth és Béky*,

2009; Tóth, 2011). A stratégia egy jól megfogalmazható terv, amely tartalmazza az információgyűjtés szakaszait, az információfeldolgozást, valamint a tanultak előhívását a problémamegoldás során (Sztó, 1987). A tanulási stratégiák egyaránt hozzájárulnak a hatékony információfeldolgozáshoz és az elsajátított ismeretek hétköznapi alkalmazásában is nagy szerepet töltenek be.

Döntő fontosságúak az általunk használt stratégiák, hiszen segítségükkel alakul ki a problémamegoldó gondolkodásunk, valamint az oktatásban is nélkülözhetetlen szerepet tölt be az ismeretük (Sztó, 1987). Ezen kognitív belső tartalmak segítségével válik képessé a diák arra, hogy létrehozzon alapvető gondolkodási-megismerési műveleteket úgy, hogy azokat a problémamegoldás kapcsán is hasznosítani tudja (Nagy, 1998). Tóth (2011) meghatározása alapján a tanulási stratégia nem más, mint a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek összessége. Ezek a tervek, pedig az információ összegyűjtésére, feldolgozására és szükség esetén a megtanultak előhívására irányulnak. Kozéki és Entwistle (1986) felosztásukban három altípusba kategorizálta be a tanulási stratégiákat, ezek az ún. mélyreható, a szervezett és a mechanikus stratégiák.

A mélyreható tanulás kapcsán a tanuló a dolgok komplexebb megértésére törekszik, egyszerű megfogalmazásban a magolás ellenpólusaként határozható meg. A tanuló keresi a nagy összefüggéseket, igyekszik az új tudását a korábban elsajátított tudáselemekhez hozzákapcsolni. Meghatározó szerepet tölt be tanulásában a rendszerszemlélet, éppen ezért ez a komplex tanulást igénylő élethelyzetek során – mint az érettségi, a szorgalmi időszak, a vizsgaidőszak vagy az államvizsga – tökéletes stratégiának számít.

A szervezett tanulás a rendszerességre épít, törekszik a tanuló a legjobb eredmény elérésére úgy, hogy szem előtt tartja hatékony munkaszervezés elveit. Tanulásának szervezése kapcsán előrelátó módon időben és mennyiségben is felosztja a tanulnivalót. Ebben az esetben különösen fontos a letisztult és tagolt rendszer kialakítása, amiben jól elkülöníthetők az új információk csoportosításai.

A reprodukáló tanulási stílus a részletek megjegyzésére törekszik. A tanulást a mechanikus ismeretsajátítás határozza meg, nem épít az összefüggések feltárására, sokkal inkább a rövidtávú, minél pontosabb ismeretfelidézésre törekszik. Azon diákok, akik ebbe az altípusba sorolhatók gyakran alkalmazzák a számonkérés előtti magolás technikáját.

„A legkisebb is számít” alapon ez a tervekészítési mód a rövid távú és pontos memorizálásban, felidezésben segít. A precizitás ettől függetlenül itt nagyobb szerepet játszik, mint az előző két stratégia során, mert itt már a szó szerinti ismeret elsajátítása a cél, például a pontos definíciók meghatározása, vagy az évszámok precíz felidézése esetében.

Az egyik legnépszerűbb, és legszélesebb körben alkalmazott tanulási stratégiák egyike az SQ4R. Elnevezését az egyes lépések angol nyelvű nevének kezdőbetűi után kapta, a hatékony tananyag-elsajátítási folyamatot hat taktikai lépésből építi fel (Thomas és Robinson 1972, idézi Sztó, 2005).

Az első a *SCAN*. A szkennelés, avagy a letapogatás a megtanulandó ismeretek előzetes áttekintésére összpontosít. Ilyenkor a címek és az összefoglaló szövegek kerülnek előtérbe. Azonosításra kerül, hogy az ismeretlen részek körülbelül milyen jellegűek, milyen már meglévő tudás mozgósítását igénylik. A letapogatás taktikai lépésének eredményeként átfogó összkép alakul ki a megtanulandó tartalomról. Ebben a lépésben még nem törekszik a tanuló az alapos, részletekre is figyelő olvasásra.

A második lépés a *QUERY*. Az áttekintést egy kérdezési technika követi, ami során a tanulás aktív szereplőjévé válunk. A tananyagként megfogalmazott szövegek általában kijelentő mondatokat, leírásokat, magyarázatokat tartalmaznak. Kérdésekkel a monológ szöveg dialógussá alakítható, és ezek a dialógusok passzív befogadóból aktív alkotóvá, a tudás létrehozójává teszik az olvasót.

A harmadik szakasz a *READ*. A szöveg alapos elolvasása történik ebben a fázisban. Ennek a taktikai lépésnek a lényege az információfelvételben rejlik, amely lehetővé teszi, hogy az előzőben feltett kérdéseire választ adjon a tanuló.

A negyedik lépés a *REFLECT*. Ennek a taktikai lépésnek leglényegesebb jellemzője a megértésre törekvés. Az átgondolás eredményeként látja meg a tanuló azokat az összefüggéseket, fogalmi viszonyokat, a különböző helyről és különböző időben szerzett tudás kapcsolatait, amelyek lehetővé teszik, hogy elhelyezze a frissen szerzett ismereteit a már meglévők rendszerében.

Az utolsó előtti etap a *RECITE*. Az ötödik szakaszban történik a kérdések megválaszolása. Ebben a fázisban mind a kérdezés taktikai lépésénél megfogalmazott, mind az átgondolás során esetlegesen felvetődött kérdésekre adott válaszokat idézi fel a tanuló.

Az utolsó szakasz a *REVIEW*. Visszatérve a globális szintre, a stratégia utolsó taktikai lépésében még egyszer áttekinti a tanuló a tartalmak logikai rendszerét, az egyes szerkezeti részek főbb csomópontjait, a tananyagban elsajátított leglényegesebb fogalmakat. A tanulási stratégiák másik közös jellemvonása, hogy valamennyiben szerepel legalább egy olyan taktikai lépés, amely a kérdések megfogalmazását tartalmazza. Nem magukat a konkrét kérdéseket, csak azok megfogalmazásának igényét. A tanulási stratégiák ugyanis abból indulnak ki, hogy a hatékony tanulásnak az a meghatározó lépése, ha a tanuló maga fogalmazza meg azokat a kérdéseket, amelyekre a tananyagtól választ vár, és már az is komoly előre haladásnak számít a tanulásban, ha eljutunk ideig. Maguk a kérdések pedig kijelölik számunkra azt az utat is, amely iránymutatásként szolgál, hogy merre haladjunk tovább. Ebben a taktikai lépésben elrejtve megbújik még egy elengedhetetlen jellemző, mégpedig az, hogy nem ugyanazokat a kérdéseket teszi fel minden tanuló, annak ellenére, hogy a tananyag mindenki számára ugyanaz, annak elsajátításához különböző utakat járhatunk be. Egyrészt, mert nem egyforma előismeretekkel rendelkezünk, másrészt pedig azért, mert különbözően értelmezzük ugyanazokat a dolgokat (Szitó, 2005).

## Tanulási stratégiák és a konstruktív pedagógia

Az iskolában folyó oktatás egyik szembeötlő jelensége, hogy a tanulók magas szintű érdektelenséget mutatnak a tanulás irányába, sok esetben motiválatlanok, ami gyakorta összefüggésben áll a tanulási eredménytelenséggel és kudarcélményekkel. A tanulási stratégiák ismeretével az önértékelés fejleszthető, így ezek a negatív hatások elkerülhetőek lennének. Az oktatás akkor lesz a leghatékonyabb, ha a tanuló tisztában van saját tanulásának erős és gyenge pontjaival, az osztályban tanító pedagógus pedig ennek ismeretében meg tudja tervezni az adaptív tanári munkát; a tananyag feldolgozásának módját, az oktatás során alkalmazott módszereket, munkaformákat és taneszközöket, melyek jobban alkalmazkodnak a tanulók igényeihez (Tóth és Béky, 2008).

A 2011. évi CXC. törvényben foglaltak alapján a „tanulónak joga van, hogy képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeit figyelembe véve (...) tovább tanuljon, továbbá alapfokú művészetoktatásban vegyen részt tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében.”<sup>1</sup> Ezt a munkát a gyakorlatban a pedagógus végzi, így kötelességei közé tartozik, hogy a „nevelő és oktató munkája során gondoskodik a gyermek személyiségének fejlődéséről, tehetségének kibontakoztatásáról, ennek érdekében tegyen meg minden tőle elvárhatót, figyelembe véve a gyermek egyéni képességeit, adottságait, fejlődésének ütemét, szociokulturális helyzetét.”<sup>2</sup>

A Nemzeti Alaptanterv is kimondja, hogy fontos a pedagógusi munka során megismerni a tanulók egyéni tanulási sajátosságait. Többek között az alapvető kulcskompetenciák között nevezi meg a hatékony, önálló tanulás fejlesztését, és kiemelt fejlesztési feladatként említi a tanulás tanításának kérdését. Ennek függvényében a pedagógus feladata, hogy útbaigazítsa a tanulókat a tananyag szerkezetével, hozzáféréssel és elsajátításával kapcsolatban, segítse bennük kialakítani a hatékony tanulás módszereit, valamint támogassa a tanulókat saját tanulási stílusuk, stratégiáik feltérképezésében (NAT, 2020).

Kiemelten fontos a pedagógusok ezen fejlesztési feladatainak jelentősége, mivel a metakognitív képességek fejlődése már kisgyermekkorban fejlődésnek indul (Csíkos, 2004), azonban a középiskolás korosztály tanulói jelentős fejlődésbeli sajátosságokkal rendelkeznek (Tóth, 2009). Csíkos (2004) szerint ahhoz, hogy a tanuló saját értelmi folyamatait tanulmányozni tudja, elvont gondolkodásra van szüksége, ami a formális gondolkodás szakaszában jelenik meg. Az e területen megmutatkozó elmaradásokat tükrözi az a vizsgálati eredmény, ami alapján megállapítható, hogy az emberek

1 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. 162. sz. 46. § (3). <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf>

2 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. 162. sz. 62. § (1). <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf>



többsége helytelenül tanul (Tóth, 2000). A kísérletben résztvevők többszöri elolvasást alkalmazva próbálták megjegyezni az adott szövegrészt, ahelyett, hogy olyan módszereket alkalmaztak volna, mint például az aláhúzás vagy jegyzetkészítés. A kódolási módszerek tudatos és tervszerű alkalmazása révén hatékonyabbá tehető a tanulási tevékenység (Hartwig és Dunlosky, 2012). A hibák kiküszöbölése oktatási feladat, azonban a pedagógusok helyzete sem könnyű. Báthory (1985) véleménye a pedagógusok és tanulásszervezésükkel kapcsolatban, hogy módszertani lehetőségeik korlátozottak, önállóságukat korlátok közé szorítják és sok felesleges, túlterhelő munka hárul rájuk az iskolában.

Fentiekből adódóan a pedagógiai gondolkodásban és oktatómunkában a tradicionális, objektivista felfogással szembeni új paradigma kiépítése a cél. A paradigmaváltás kulcselemei közé sorolhatjuk a konstrukció elsődlegességét az instrukcióval szemben, a tanuló ember és a pszichikumában lejátszódó folyamatok középpontba helyezését, a tanulás vezérlésére, beszabályozására történő törekvés helyett a motiválást, a mintamutatást és a támogatást.

A konstruktivista szemléletű tanár tudatosan törekszik a tanuló előzetes tudásának megismerésére, és hozzásegíti a diákot ahhoz, hogy meglévő tudása bázisán saját magának egyre rugalmasabb tudásrendszert építsen ki. Eközben folyamatosan átrendeződik a tanuló belső reprezentációs rendszere. Ez az átalakulás esetenként olyan mértékű, hogy a tanuló másképpen kezdi látni a világot, ilyenkor az értelmezési keretek modernizációja következik be és létrejön a „fogalmi váltás” (Komenczi, 2014).

## Összegzés

A tanítási folyamat eredményessége voltaképpen azon múlik, hogy milyen mértékben hajlandó, és képes a pedagógus alkalmazkodni tanítványaihoz. A tanuló szükségleteihez igazodó, a tanuló magas szintű bevonódásán alapuló tanulási folyamatról alkotott elképzelés a reformpedagógiák elterjedésétől kezdődően fontos részét képezik a hatékony tanításról kialakított elképzelésnek. A pedagógiai modernizáció kulcskérdése, hogy a tanár ismeretközvetítő, a saját aktivitásán nyugvó eszközrendszerét átfordítsa a tanuló aktivitásán alapuló, a valós fejlődésére fókuszáló megközelítésmóddá. A módszertani virágzás alapja a tanulói lendületesség, együttműködés és autonómia megteremtése az osztályteremben, tehát az a felismerés, hogy sikeresebb a tanulási folyamat akkor, ha a tanuló nem készen kapja a tudást, hanem maga konstruálja azt meg. (Einhorn, 2018).

## Irodalom

2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. 162. sz. 46. § (3), 62. § (1)  
<http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf>
- Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, 17. 2. sz. 207–217.
- Csapó Mónika, Gajić, Olivera és Ivanović, Josip (2011): A tehetséggondozás mai nézetei. In: Takács Márta és Bene Annamária (szerk.): *A tehetséges tanulókkal való munka módszertana. V. Nemzetközi tudományos konferenciájának előadásai*, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia.
- Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, 14. 2. sz. 3-11.
- Einhorn Ágnes (2018): Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz. In: Hanák Zsuzsanna (szerk.): *Az iskolai sikeresség pedagógiai-, pszichológiai háttere*. Eger, Liceum Kiadó, 27-43.
- Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2013): Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány: oktatás, kutatás, innováció*, 1. 2. sz. 90-106.
- Jeynes, E., H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42. 1. sz. 82-110.
- Habók Anita (2004): A tanulás tanulása az értelemgazdag tudás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*, 104. 4. sz. 443-470.
- Hartwig, Marisa K. és Dunlosky, John (2012): Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement? *Psychonomic Bulletin & Review*, 19. 1. sz. 126-134. DOI: [10.3758 / s13423-011-0181-y](https://doi.org/10.3758/s13423-011-0181-y)
- Illeris, Knud (2007): *How We Learn. Learning and nonlearning in school and beyond*. Routledge, London – New York.
- Katona Nóra és Oakland, Thomas (1999): Tanulási stílus – egy integratív megközelítés. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. 1. sz. 17–29.
- Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. Pedagógiai és pszichológiai szakértői disszertáció*. Kézirat. ELTE-PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kálmán Orsolya (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éveit alatt. *Magyar Pedagógia*, 104. 1. sz. 95–114.
- Kelemen László (1986): *Pedagógiai pszichológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Komenczi Bertalan (2014) Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai – elméleti megközelítések és modellek. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Kozéki Béla és Entwistle, Noel. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 6. 2. sz. 289-291.
- Köpatakiné Mészáros Mária (2006): Az egyéni tanulási útvonalak kiépítése. In: Mayer József (szerk.): *Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola - 3I Akadémia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, **172.** 9. sz. 1038-1047.
- Molnár Gyöngyvér (2004): Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége. *Iskolakultúra*, **14.** 8. sz. 21–31.
- Nagy József: A kognitív készségek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, **8.** 9. sz. 1998. 3–14.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, **7.** 4. sz. 3–21.
- Nahalka István (2006): *Hatékony tanulás.* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- OECD (2010): *The Nature of Learning: using research to inspire practice.* OECD Publishing, Paris.
- Ollé János (2010): *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban.* Magánkiadás, Budapest.
- Roeders, Paul és Geffert Éva (2007): *A hatékony tanulás titka.* Trefort Kiadó, Budapest.
- Székely László (2018): A generációk megközelítése és önreflexiója. *Médiapiac*, **15.** 3–4. sz. 12–24.
- Szitó Imre (1987): *A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológiai füzetek 2.* ELTE, Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban.* Tercium Kiadó, Budapest.
- Tóth Péter és Béky Gyuláné (2009): A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata középiskolás tanulók körében. *Szakképzési Szemle*, **25.** 2. sz. 130–149.
- Tóth Péter (2011): *Tanulásmenedzsment és önszabályozó tanulás.* Óbuda University e-Bulletin.
- Tóth Péter (2009): A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében. *Iskolakultúra*, **19.** 7–8. sz. 36–54.
- Vámos Ágnes (2013) A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*, **1.** 2. 23–42
- Virág Irén (2013): *Tanuláselméletek és tanításitanulási stratégiák.* Líceum Kiadó, Eger.

# A szociálpedagógus szerepéről hallgatói gondolattérképek elemzése által

Gál Anikó

[gal.aniko@szte.hu](mailto:gal.aniko@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmány első része rövid elméleti áttekintést nyújt a pedagógusmesterség, a szociálpedagógus fogalmáról, tartalmi elemeiről. A második rész a saját kutatást ismerteti, mely a „Pedagógus mesterség” című kurzushoz kapcsolódó vizsgálat keretén belül tárja fel, hogyan vélekednek a vizsgálatban részt vevő szociálpedagógia szakos hallgatók a szociálpedagógus szerepéről és a tantárgy teljesítésére vonatkozó feladat elkészítéséről. Jelen tanulmány tehát módszertani fókuszú, és a szociálpedagógia szakos hallgatók nézőpontjából elemzi a vizsgált kérdéskört.

**Kulcsszavak:** *pedagógus mesterség, szociálpedagógus, gondolattérkép, kurzus értékelése*



## Elméleti áttekintés

**A** pedagógus munka „mesterségnek” nevezhető, ami számos elvárást foglal magába.

A mester (latinul magister, angolul master) szó a Magyar nyelv (1862) szótár megfogalmazásában több jelentést is magában foglal. Témánk szempontjából az alábbi két értelmezést érdemes kiemelni: „1. Széles értelemben oly személy, ki bizonyos szakban, tudományban, művészetben, kézműben, foglalatosságban különös ügyességgel, gyakorlati könnyüséggel bír. 2. Ki a fennemlítették valamelyik nemében másokat oktat, tanít. Viszonyban áll vele a tanítvány”.<sup>1</sup> A pedagógusnak tehát többek között rendelkeznie kell megfelelő szakmai, módszertani felkészültséggel, a tárgyi tudás megalapozottságával és az adott kérdéskörök széles látókörű, komplex szempontrendszerű ismeretével. Továbbá olyan alapvető személyiségjellemzőkkel is, mint például a neveléshez, a gyermekekhez fűződő attitűd, értékrendszer, példamutatás, empátia készsége, önreflexiós képesség stb.

A következőekben röviden tekintsük át, hogyan definiálható a szociálpedagógus fogalma: „A szociálpedagógus olyan sokrétű tudással rendelkező segítő szakember, aki képes a gyermek, ifjúsági és felnőtt korosztály tanulási, mentális, életvezetési és szociális problémáit komplex rendszerben, az érintett személyekkel és társszakmák

<sup>1</sup> <http://mester.szोजelentese.com> (2021. április 6.)

képviselőivel együttműködésben kezelni” (Rosta és Rostáné, 2021. 68. o.). A szociálpedagógusok kompetenciáik és értékrendjük alapján hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában, hozzájárulnak az érintettek társadalmi integrációjának elősegítéséhez.

Fontos annak a kérdésnek a tisztázása is, hogy mik tartoznak a pedagógusmesterség tartalmi elemei közé (Sallai, 1996). Egyrészt a *teoretikus háttér*, melyben egyaránt ötvöződik az önismeret, az emberismeret és a szakmaismeret. Másodsorban fontos a *bizalomteli légkör megteremtésének képessége*, amely alapfeltétele a hatékony iskolai nevelésnek. A professzionális segítő foglalkozásokban dolgozók, a pedagógusok legfontosabb szakmai követelményeként jelölik a három képesség – elfogadás, empátia, hitelesség – fejlett létét, állandó fejlesztését. Idesorolható még a *szerepviselkedés biztonság*. A szociálpedagógus munkájának hatékonyságát is alapvetően befolyásolja az a tény, hogy biztonságban éri-e magát az iskolai helyzetekben. A szerepviselkedés biztonság kiindulópontjait képezik olyan képességek megléte, mint a kommunikációs ügyesség, kapcsolati készségek, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalkítás és a megegyezéses, kreatív konfliktusmegoldás. A pedagógus mesterség tartalmában az *együttműködésnek* (diákokkal, szülőkkel, kollégákkal) is meghatározó szerep jut, mivel az iskolai munka csapatmunka. A tartalmi elemek közé kapcsolódik még a *pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége*, a kompetenciahatárok biztos felismerése. A szociálpedagógusnak is képesnek kell lennie a különböző pedagógiai helyzetek elemzésére, a megfelelő eszközök megválasztására. Képesnek kell lennie külön kezelni mindazokat a problémákat, amelyek már nem tartoznak a szociálpedagógus hatáskörbe. Végezetül fontos a *mentális egészség* (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása), hiszen a szociálpedagógus saját személyisége a legfontosabb munkaeszköze is egyben.

## A vizsgálat bemutatása

Jelen vizsgálatra a 2020/2021-es tanév őszi szemeszterében, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Szociálpedagógus-képző Tanszék 2. évfolyamos, szociálpedagógia szakos hallgatói körében került sor. A vizsgálat a „Pedagógus mesterség” című kurzushoz kapcsolódik, melyet a szociálpedagógia szakos hallgatók a képzés harmadik félévében tanulnak.

## A tantárgy jellemzői, a kurzus célja

A tárgy egy féléves, 2 kredités kurzus, amely hetente egy másfél órás szemináriumból áll. A tanóra típusa gyakorlat, a számonkérés módja gyakorlati jegy.

A kurzus célja, hogy a hallgatók képessé váljanak a pedagógusmesterség, pedagógushivatás és a szociálpedagógus hivatáshoz való kötődés értékösszetevői közötti

összefüggések megfelelő értelmezésére, elemzésére. Képessé váljanak a személyiség-fejlesztést illetően játékos gyakorlatok tervezésére és vezetésére. Kiemelten foglalkozik a tananyag többek között az alábbi témakörök feldolgozásával: Pedagógus pálya,- hivatás,- szerep,- szerepfogadás. A szociálpedagógus hivatáshoz való kötődés értékösszetevői. A szakmai énkép fejlesztése. Szakmai kompetencia tisztázása. Az önellfogadás és a szakmai énkép elemeinek tudatosítása stb.

A kurzus tartalmi feldolgozása a következőképpen valósult meg: a szorgalmi időszak első felében került sor a kurzus témaköreire kapcsolódó elméleti ismeretek közös áttekintésére, majd a második felétől a gyakorlati rész feldolgozására. A hallgatók a kurzus teljesítéséhez kapcsolódó feladatát képezte egy gondolatterkép elkészítése. A félév gyakorlati jeggyel zárult, melynek részét képezte a szemináriumon nyújtott aktív részvétel mértéke, az elkészített gondolatterkép bemutatása hallgatói referátum alapján. A feladat értékelésének szempontjai között szerepelt, hogy a hallgatónak sikerült-e integrálni az elméleti tudást és a gyakorlati alkalmazást, látja-e, érti-e, hogyan kapcsolódik az adott tapasztalás a mindennapi szociálpedagógiai gyakorlathoz.

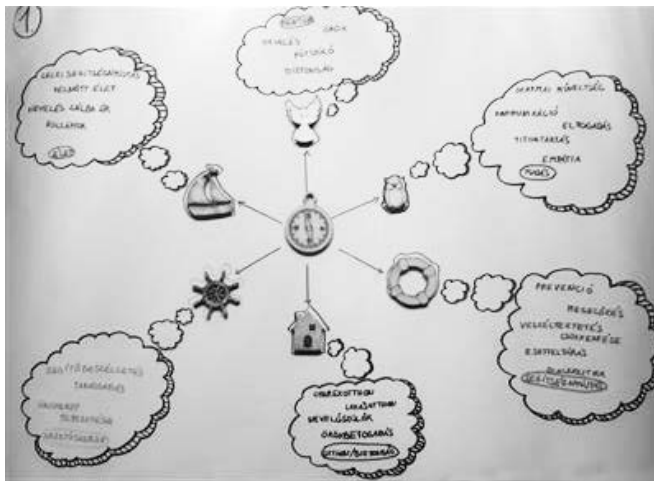
A gondolatterkép egy rendkívül hatékony tanulási eszköz, mivel egy nagy, összetett kép, így egyszerre nyújt lehetőséget asszociációra, téri ingerre, és csoportosításra, egészek alkotására (*Gyarmathy, 2001*). A gondolatterképek ismeretközpontúak, az ábrázolt dolog tartalmi logikája alapján alapvetően négy fajtájuk jelenik meg az iskolai gyakorlatban: az egyszerű és a hierarchikus fogalmi térképek, a tényeket és folyamatot bemutató ismeretterképek és a gondolkodási stratégiatérképek (*Kilsaw, 1990*). Ez a technika hozzájárul a már összegyűjtött ismeretek, tudás hatékony rendszerezésének összegzéséhez, emellett hatékony jegyzetelési technikaként is használható.

A gondolatterkép-készítés során a központi fogalomnak a szociálpedagógus személyiségére, szakmai tevékenységére kellett fókuszálni. A hallgatók teljesen egyedi, személyre szabott formában készíthették el a térképet, és az elkészítés módját, technikáját (elektronikus vagy kézi rajz formájában) is szabadon választhatták meg. Majd az elkészült térképeket a csoport előtt játékos gyakorlatokkal kiegészítve kellett prezentálni. Így az elméleti alapismeretek mellett megjelentek a fejlesztő gyakorlatok és játékok is, melyek a csoport aktív közreműködését is igényelték.

Jelen tanulmány korlátozott keretei nem teszik lehetővé az összes hallgatói munka részletes ismertetését, így öt kiválasztott gondolatterkép átfogó bemutatására kerül sor. A gondolatterképek elemzésének könnyebb érthetősége végett kértem a hallgatókat, hogy az általuk készített térképeken megjelenő szimbólumok, fogalmak jelentését is összegezzék néhány mondatban. Végül fogalmazzák meg azt is, hogy a tanult ismeretek alapján, hogyan határoznák meg, összegeznék a szociálpedagógus szerepét.

## A gondolattérképek bemutatása

A gondolattérképek különböző alaprajzúak, rendszerűek lehetnek (pókháló, folytonosság láncolat, összekötés, halmazok, felsorolás, stb.). Azonban ezek az alaptípusok nem kezelhetők mereven, mivel közöttük átmenetek, kombinációk is megjelenhetnek.



1. ábra<sup>2</sup>

Az 1. ábra pókháló alaprajzú gondolattérkép, mivel a központi fogalom köré sugárszerűen elágazóan rendezett fogalmak hálózata jelenik meg, így a fogalmak egymással összekapcsolhatók (Makádi, Horváth és Farkas, 2013).

A gondolattérkép központjában egy iránytű helyezkedik el, mely a szociálpedagógia, mint szakma sokszínűségét szimbolizálja. Az iránytűt hat kis szimbólum fogja körbe. A szimbólumok elhelyezkedésének és sorrendjének is fontos jelentése van. A mentor szerepet betöltött szociálpedagógus a megfelelő tudással és szakértelemmel, mintegy mentőövet nyújt a bajban lévő gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt. Egyfajta vezető szerepet betöltve, különböző módszerek és módszerek segítségével hozzásegíti a klienseket a problémáik leküzdéséhez.

Az egyik fő elem az ábrán az angyal szimbóluma, ami a mentor szerepét tükrözi. A mentor egy olyan ember, akire mindig számítani lehet, bizalommal fordulhatunk hozzá tanácsért. Mivel ő külső szemmel látja a kliensét, így bizonyos esetekben jobban képes megítélni a helyzetet is. Egy szociálpedagógus a hivatásánál fogva is bizonyos szempontból betöltheti ezt a szerepet a fiatalok életében. Milyen egy jó mentor? Ő sosem él vissza azzal, hogy tapasztaltabb, és bizonyos területeken érdekelt. Egyenrangú

<sup>2</sup> Készítette: Horváth Noémi és Kaldenecker Dóra, 2. évf. szociálpedagógia szak, 2020

félként kezeli pártfoglaltját, ami a kölcsönös tiszteletadással együtt jár. Türelmes, és a nehézségek közepette sem hagy senkit cserben. Munkájában az őszinteség is kulcsfontosságú, nem azt fogja mondani, amit hallani szeretnénk, hanem azt, ami az igazság, legyen szó kritikáról is. Ő nem a saját életét akarja rajtunk keresztül vinni, hanem végig kísér bennünket azon az úton, amit végig kell járnunk.

Egy szociálpedagógus akkor válhat hatékonyra és hitelessé, ha rendelkezik megfelelő háttértudással és szakmai tapasztalattal. Ezt képviseli a *bagoly* ábra, mely a *tudás* szimbóluma. Egy jó szakembernek először is általános, valamint szakmai műveltséggel kell rendelkeznie. Fontos ismernie az életciklusokat és a velük járó kihívásokat, feszültség forrásokat, a gyerekek speciális szükségleteit és a szorongások okait, valamint hatásait a gyermekek személyiségfejlődésére. Ezen felül fontos, hogy tisztában legyen a szociálpedagógus a jogszabályokkal és ha szükséges, tudjon segítséget kérni más szervezetek szakembereitől. Így kijelenthetjük azt is, hogy egy jó kapcsolati háló elengedhetetlen a hatékony segítségnyújtáshoz. Fontos tisztában lennie a szakembernek azzal is, hogy mire van szüksége a kliensének. Ezen szükségletek kielégítése igen nehéz feladatot is jelenthet, hiszen képesnek kell lennie az ítéletmentességre, elfogadásra, titoktartásra. Egyénként kell bánnia a klienssel és minden erőforrást mozgósítania kell a problémák megoldása érdekében. A kitűzött célok elérése érdekében többféle készség elsajátítására van szüksége, úgy mint az adatgyűjtés, elemző készség, a fontossági sorrend felállítása, cselekvési terv felállítása, a kérdés és visszakerdezés készsége, empátia, kommunikációs készség.

A *mentőőv* a *segítségnyújtás* motívuma. Ez egy olyan cselekedet, amely sohasem önzőségből történik. Ennek az az igazi mozgatórugója, hogy valóban jobbá tegyük egy bajba jutott ember sorsát. Elengedhetetlen a szociális érzékenység, tolerancia és empátia az ilyen jellegű munkához. Ahhoz, hogy hatékonyan tudjunk segíteni, fontos, hogy át tudjuk érezni a segítségre szoruló sorsát, hogy megértsük az ő helyzetét. A szociálpedagógusnak fel kell ismernie a probléma gyökerét, majd szakmai tudásának megfelelően segíteni kell a klienst a probléma megoldásában, támogatni a megoldáshoz vezető úthoz. Tehát összefoglalva egy szociálpedagógus képes a szociális problémák, szükségletek, veszélyeztető tényezők felismerésére, feldolgozására, elemzésére, kezelésére és megoldására.

A *ház az otthon* szimbóluma, viszont fontos megjegyeznünk, hogy az otthon nem csak azt jelenti, hogy van tető a fejünk felett. Az otthonnak a *biztonságot* és a szeretetet is kell jelentenie. Azt a helyet, ahová hazaérve a gyermek boldogan mesélheti el, mivel töltötte el a napját. De mi történik akkor, ha az otthoni környezet nem biztonságos a gyermek számára? Ebben az esetben többféle megoldási lehetőség állhat rendelkezésre. Ide sorolhatóak a lakásotthonok/gyermekotthonok, a nevelőszülők, helyettes szülők, és az örökbefogadás lehetőségei is. A szakembernek mindenképpen azt kell figyelembe vennie, hogy a gyermek biztonsága és megfelelő fejlődése biztosított legyen.

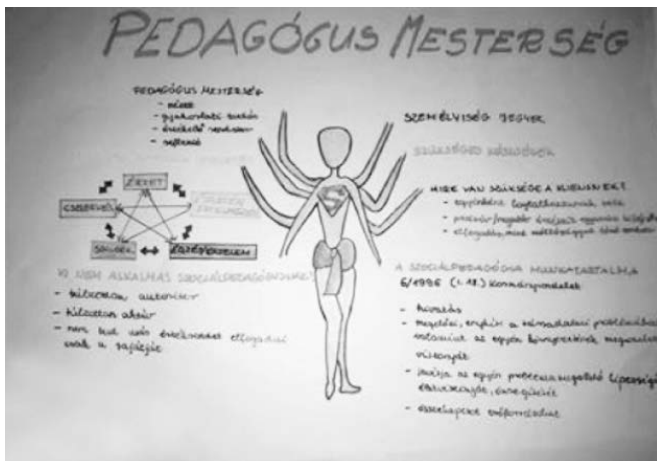
A *kormány* a *vezető szerepet* szimbolizálja a szociálpedagógus szakmában. Ez nem azt jelenti, hogy a szakember kizárólagosan kijelöl egy utat, amelyen végig kell haladnia a kliensnek. Ez egy kooperációs kapcsolat, amelyben ugyan irányokat mutat a szakember, de az utat végül saját magának kell kijárnia a fiatalnak, vagy adott esetben a



gyermeknek. Természetesen sosem marad egyedül, végig kísérik, fogják a kezét, ameddig csak kell. A munka során szükséges a kapcsolatteremtés- és fenntartás, segítő attitűd, fejlett kommunikációs- és konfliktusmegoldási készség birtokában lenni. Mindezek elengedhetetlenek ahhoz, hogy hatékony segítő beszélgetéseket vezessen le a szociálpedagógus. Ez nem pusztán egy egyszerű beszélgetés, ez annál több. Független szakember előtt különösen előnyt jelent az, hogy bátran meg lehet nyílni neki, hiszen teljes elfogadással és értő figyelemmel van jelen. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy tisztábban lássuk a fennálló helyzetet, és ezáltal is kirajzolódjon előttünk a kivezető út. Az önismeret fejlesztése szintén hozzájárul a problémamegoldó képesség kialakulásához, gyakorlásához. Ez egy magabiztosabb megküzdési stratégiára ad lehetőséget, ha tisztában vagyunk saját érzelmeinkkel, személyiségünk részleteivel.

A hajó szimbolizálja az életet. A hullámok azok a nehézségek, amikkel az embernek szembe kell néznie, legyen ő a kliens vagy a szakember. Mindenki egyformán kihívások elé néz, amit le kell küzdenie. A gyermek életében is eljön az a pont, amikor a szülőnek „le kell venni a kezét” róla, de ez ugyanígy elmondható a segítő szakmában is. A segítségnyújtásban is mindig eljön az az idő, amikor már nincs szükség a szakember jelenlétére, a kliens maga is boldogul, nélküle. Ez az egyik legszebb dolog a szociálpedagógusi szakmában, de lehet szó bármilyen más segítő szakmáról is. A szakember hozzájárul ahhoz, hogy a bajban lévő gyerekek felelősségteljesebb felnőttek legyenek, segít nekik abban, hogy ki merjenek lépni a „nagybetűs életbe” és helyt is álljanak ott.

A következő térképet (2. ábra) elemezve megállapítható, hogy megjelenik a felsorolás (vagy sorbarendezés), mint alakrajz, azaz a fogalmak valamely logikai rend (például térbeli, időbeli, hatási, működési) alapján való rendezése (Makádi, Horváth és Farkas, 2013).



2. ábra<sup>3</sup>

3 Készítette: Vén Vivien és Szabó Edina 2. évf. szociálpedagógia szak, 2020

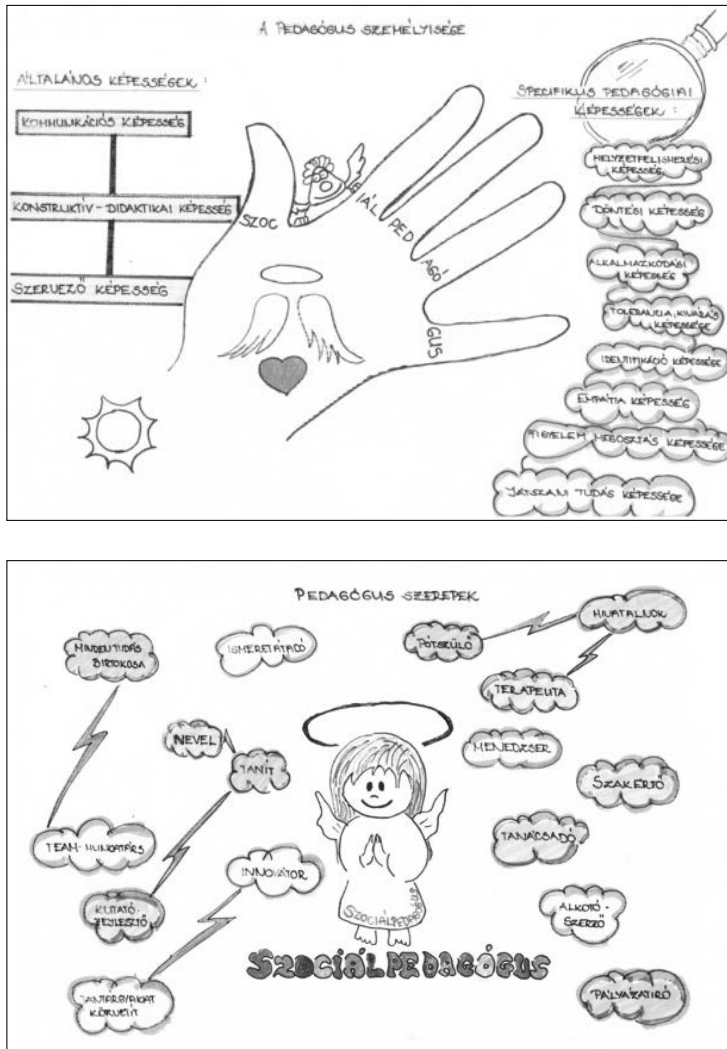
A központi kép a pedagógus személyét, sokszínűségét (melyet a nyolc kar is jól szimbolizál) ábrázolja az önismereti tudás mentén. Ehhez kapcsolódnak elsőként a pedagógus mesterség fogalmai, a fő kulcsfogalmak mentén (Falus, 2001). A nézet egy olyan pszichikailag alátámasztott feltételezés a világról, amelyeket igaznak találunk, és ez által meghatározzák ítéleteinket, embertársaink megítélését. A *gyakorlati tudás* segítségével szolgál a problémák felismerésében, annak meghatározásában és megoldásában. A szakemberek kialakítanak különböző nézeteket a gyakorlati tudásuk és a tapasztalataik alapján, melyeket összegeznek. Az *értékelő rendszer* a két pszichikus képződménynek, a nézetnek és a gyakorlati tudásnak az ötvözete. Megjelenik még a *reflexió*, amely tudásunk és vélekedésünk aktív, kitaró és pontos megvizsgálása, a belőlük származó következtetések megfontolásával együtt. Kétféle reflexió jöhet létre, a gyakorlati tevékenységünk során megvalósított reflexió, és a tevékenységünk után megvalósított reflexió.

A gondolatérképen megjelenő következő kulcsfogalom a pedagógus mesterség tartalmi elemeinek vizsgálatát mutatja be: 1. Teoretikus háttér 2. Bizalmi légkör megteremtésének a képessége 3. A szerepviselkedés 4. Az együttműködés igénye és képessége 5. Pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének a képessége 6. A pedagógus mentális egészsége.

A szociálpedagógus munkájának további fontos részét képezi a megfelelő önismeret. Mit is jelent ez? Az értékek sokszínű skáláján megkeresni, megtalálni és elfogadni önmagunk helyét (ez egyben az életfeladatunk is). Az önnevelés, az önismeret életünk egyik legfontosabb feladata és egyben az egyik legnagyobb problémája is. Alapkérdése: „Ki vagyok én, milyen vagyok én?” A térképen megjelenő önismereti kerék (S. Miller, E.S. Nunally és D. B. Wackman nevéhez fűződik) azokkal a területekkel foglalkozik, melyek az önismeret és a személyiség fejlesztése szempontjából kiemelt fontossággal bírnak. A megismerési és információfeldolgozási folyamat öt területét ábrázolja. Jól elkülöníthetők, de egymással mégis szorosan összefüggnek: érzet, értelmezés, érzés, szándék, cselekvés. Az önismeret annál teljesebb, minél jobban tisztában vagyunk az öt területtel.

A térképen megjelennek a szociálpedagógus legfontosabb személyiségjegyei is, úgy mint az empátia, a hitelesség, a kitarás, a kellő fokú türelem, a szociális érzékenység, az előítélet-mentesség. Fontos annak a kérdésnek a tisztázása is, hogy ki nem alkalmas szociálpedagógusnak? Egyrészt aki túlzottan autoriter, és kizárólag a ráruházott hatalommal irányítja a csoportját. Úgy gondolja, hogy csak hatalmának folyamatos gyakorlása vezet a cél eléréséhez. Másrészt túlzottan aktív, azaz mindent ő végez. Továbbá az is, aki nem ismeri az emberi életciklusok, életszakaszok jellegzetes pszichikai helyzetét, zavarait, és aki nem rendelkezik az emberi kapcsolatok szociálpszichológiai, társadalmi, lélektani változásainak ismereteivel.

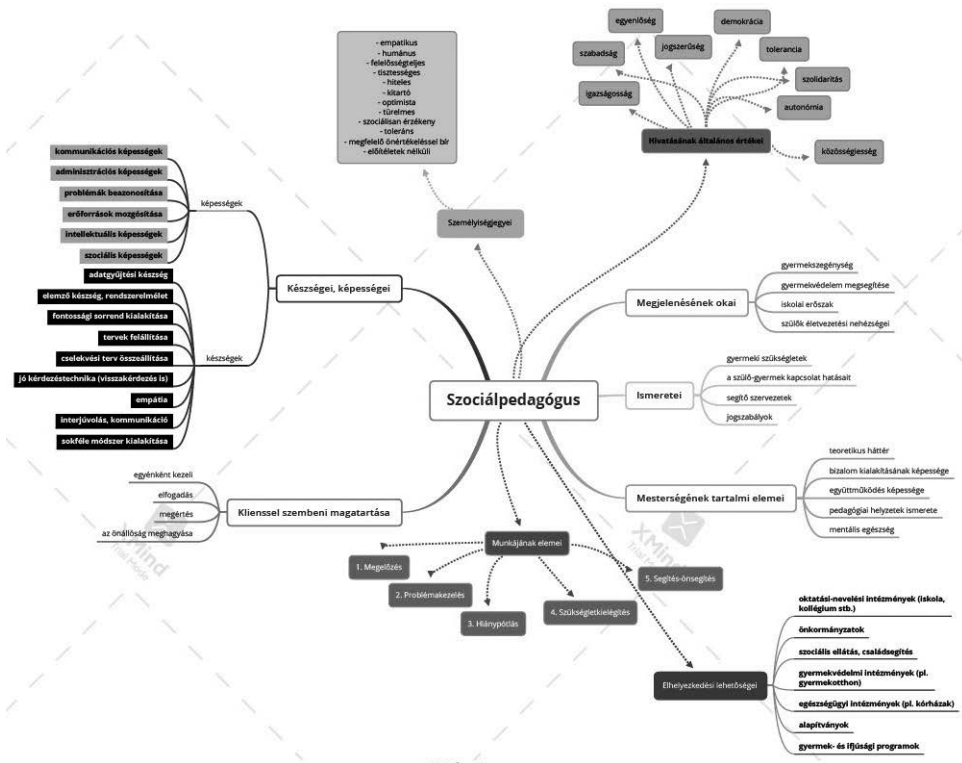
Összegezve a szociálpedagógus szerepét: hivatás, melyben fontos a munka iránti szeretet. Megelőzi és/vagy enyhíti a társadalmi problémákat, illetve az egyén és a környezet megromlott viszonyát. Erőforrásokat kapcsol össze, valamint javítja az egyén problémamegoldó képességét, életviszonyát és önsegítését.

3. ábra<sup>4</sup>

A következő gondolattérkép (3. ábra) felépítését, alakrajzát tekintve (felsorolás „szó-kép”) hasonlóságot mutat az előző térképekkel. A szociálpedagógus fogalmára, tevékenységére asszociálva az „angyal”, és a „segítő kéz” szimbólumok jelenítik meg a központi képet. Az angyal a lelki támogatást, a segítő kéz a gyakorlatban megvalósuló támogatást szimbolizálja. A pedagógus személyiségének fontos részeként jelennek meg az általános képességek (kommunikációs, konstruktív-didaktikai és a szervező

4 Készítette: Rokolya Szilvia, 2. évf. levelező tagozat, szociálpedagógia szak, 2020



5. ábra<sup>6</sup>

Az alábbi gondolattérkép (5. ábra), egy hierarchikus fogalmi térkép, mely az XMind nevű program segítségével készült. Ez egy letölthető, ingyenes program, amellyel változatos, színes formában lehet gondolattérképeket készíteni. Előnye, hogy az elkészült munkát pdf formátumban is el lehet menteni. A hierarchikus fogalmi térkép a tanuló előzetes ismereteinek felelevenítésére irányul, az ismeretek logikai szempontú elrendezése, valamint annak bemutatása, hogyan lehet ábrázolni az adott témában a gondolatok hierarchiáját, hogyan lehet megmutatni a közöttük lévő kapcsolatokat (Makádi, Horváth és Farkas, 2013). A térképen összefoglalóan láthatóak a szociálpedagógus szakma megjelenésének okai (gyermekszegénység, gyermekvédelem megsegítése stb.), munkájának főbb elemei (megelőzés, problémakezelés, hányóptálás stb.), elhelyezkedésének lehetőségei (oktatási-nevelési intézmény, önkormányzatok stb.) hivatásának általános értékei (egyenlőség, jogszerűség, szabadság stb.) továbbá, hogy milyen ismeretekkel (gyermeki szükségletek, jogszabályok stb.) személyiségjegyekkel (empátia, türelem, humánus stb.) kell rendelkeznie.

6 Készítette: Kalla Viktória, 2. évf. levelező tagozat, szociálpedagógia szak, 2020

A szociálpedagógus szerepét, hivatását tekintve egy olyan szakember, aki maximálisan tisztában van a segítő szakma elméleti hátterével, professzionálisan közelíti meg az elé kerülő problémákat. Fontos, hogy mindazoknak a képességeknek, attitűdöknek a birtokában legyen, amelyek bármilyen segítő szakma végzéséhez szükségesek: empátia, tolerancia, felelősségvállalás, jó kommunikációs készség stb. Egy jól képzett és felkészült szociálpedagógus sokat segíthet az egyén problémáinak megoldásában, de nagyon fontos, hogy képessé tegye az egyént a továbblépésre, a saját életének az irányítására. A szociálpedagógus sok esetben "láthatatlan" munkát végez, nem realizálódik azonnal a munkájának eredménye, ám hosszú távon nagy hatása lehet.

A félév végén, az elkészített és bemutatott gondolatterképek után szerettem volna visszajelzést kapni a hallgatóktól a feladat teljesítésének értékelésére vonatkozóan. Ehhez kapcsolódott három nyitott kérdés megválaszolása. A kérdőívet ebben a félévben érintett egy csoport, azaz 14 fő nappali tagozatos hallgató (N=14) töltötte ki. A nemek arányát tekintve összesen 1 fő férfi és 13 fő nő töltötte ki. Mivel a minta kisszámú, nem tekinthető reprezentatívnak. Ugyanakkor a vizsgálat leginkább azoknak a kérdéseknek a megválaszolásához nyújt támpontot, mint hogy mennyire tartották a hallgatók eredményesnek a kurzushoz kapcsolódó követelmény teljesítését, mennyiben segítette a gondolatterkép elkészítése az ismereteik elmélyítését, továbbá, hogy a tanult ismereteik szintetizálása által, a gondolatterképek elkészítése alapján hogyan vélekednek jövőbeni hivatásukról, a szociálpedagógus szerepköréről. Jelen kutatás célja az is, hogy a kurzus jövőbeni fejlesztéséhez járuljon hozzá.

Az első kérdés a tantárgy teljesítésének értékelésére vonatkozott: „Hogyan értékeli a tantárgy teljesítésére vonatkozó feladat elkészítését?”

Mivel a kérdés nyitott kérdés formájában jelent meg, ezért a hallgatóknak saját szavaikkal kellett választ adniuk. A legmagasabb arányban, 38%-ban (nyolc esetben) az „átláthatóbbá vált a tudás” válaszok szerepeltek. Hasonlóan magas arányban, 29%-ban (hat esetben) jelent meg a feleletek között a „kreatív módszerekkel tanulhattunk” megállapítás. 14%-ban (három esetben) szerepeltek a „Bár az online oktatás részben nehezítette a kurzus teljesítését, de így is élvezhető volt” írások. Továbbá két-két esetben (10-10%) „Az előkészületek is tetszettek” (a gondolatterkép megtervezése, elkészítése, a gyakorlati feladatok összeállítása stb.), illetve „élmény volt a saját előadás megtartása” visszajelzések is.

A felmérés során azt is szerettem volna megvizsgálni, hogy mik azok a pozitívumok, amiket a gondolatterkép elkészítésére, bemutatására vonatkozóan fel tudnak sorolni a hallgatók.

A legmagasabb arányban, 29%-ban (nyolc esetben) az „Együttműködés, a közös munka a gyakorlati feladatoknál” válaszok szerepeltek, mely egyúttal a csoportkohézió további erősítéséhez is hozzájárult. Ennél a kérdésnél is azonos arányban, 11%-ban (három esetben) jelentek meg „a gyakorlatok révén az elméleti ismeretek elmélyítése”, „az egymástól való tanulás”, továbbá az „élvezhetőbbé vált a tananyag feldolgozása” és „a csoport előtti szereplés gyakorlása” feleletek. A válaszok kisebb hányadában, 7%-ban

(két esetben) a „kreativitás, fantázia használatát” is pozitívként értékelték a hallgatók. Illetve egy-egy válaszként (4%) jelentek meg az alábbi idézetek is: „videók nézése, „sok példa a tananyaghoz”, „érdekes témák feldolgozása”, „felkészülés alatt is egyfajta tanulás”, egymás jobb megismerése”.

A harmadik kérdésben arra kértem a hallgatókat, hogy fogalmazzák meg egy-egy szóval, hogy számukra milyen értékek közvetítése valósult meg az elvégzett feladat által. Összegezve az eredményeket, a három leggyakoribb válaszok között szerepeltek 50%-ban a „csapatmunka/együtműködés” (11), 27%-ban „a már meglévő ismeretek bővítése, az új ismeretek megszerzése (6) és 23%-ban a „kreativitás fejlesztése” (5) kulcsfogalmak.

## Összefoglalás

Napjainkban sokszor hallhatjuk, hogy pedagógusnak lenni nem szakma, hanem hivatás. A hivatástudat kialakulása a pályafejlődés folyamatában megy végbe. E folyamatban a pályával, a pedagógus/szociálpedagógus hivatással történő azonosulás alakulása a hivatástudat fejlődésének egyik lényeges vonulata. Minél nagyobb szerepet játszik a pályaismeret és az önismeret a pályaválasztásban, annál valószínűbb a pálya kívánalmainak való megfelelés, a választott pályával való fokozatos azonosulás (*Dombi*, 2004). A segítő szakma professzionalizálódási folyamatában és szakmai identitásának formálódásában a mai napig meghatározó sarokpont a szakmai személyesség (*Rosta és Rosztáné*, 2021). A képzés az elméleti és gyakorlati ismeretek átadásán túl igyekszik segítséget nyújtani a hallgatóknak az önismeret fejlesztésében, a szemléletformálásban, értékítéletben, közvetett módon formálva a személyiséget. Vizsgálatunkban szociálpedagógia szakos hallgatók szempontjából elemeztük a szociálpedagógus szakmai tevékenységét, szerepét. Az elkészített gondolattérképek elemzésére vonatkozóan összefoglalóan megállapítható, hogy a hallgatók leginkább a papír-ceruza ábrakészítés módját részesítették előnyben. A szociálpedagógus fogalomról alkotott képzetek, gondolati leképezések „szó-kép” formájában is megjelentek (iránytű, angyal, segítő kéz stb.). A központi fogalom képekkel, változatos színek használatával való illusztrálása a hallgatók nagyfokú kreativitását is mutatja. Egy gondolattérkép pedig az XMind nevű program segítségével készült. Megállapítható továbbá az is, hogy a hallgatók különböző alakrajzi típusokat (pókháló, felsorolás stb.) használtak a térképek készítése során. A szociálpedagógus szerepét pedig átfogó, komplex módon határozták meg, megfelelően prezentálva azt is, hogy milyen ismeretekre, gyakorlati készségekre van szüksége egy szociálpedagógusnak a szakmai munkája során (pl. különböző tanulók, felnőttek segítségének képessége, együtműködés képessége, problémamegoldás, reflektálás képessége a szociálpedagógus saját szakmai identitására, önismeret stb.). A kérdőívben kapott válaszok pedig arra világítanak rá, hogy a hallgatók támogatták és pozitívan értékelték a kurzus teljesítéséhez kapcsolódó gondolattérkép elkészítését és bemutatását.

Összességében megállapítható, hogy a segítő szakma sokszínű és sokrétű problémakezelési folyamat. Ezért is szükség szerű, hogy a szociálpedagógus érett személyiséggel, alapos önismerettel és biztos identitással rendelkezzen. Tudással kell rendelkeznie a klienséről, a társadalomról és a kultúráról. Az ismeretek csak megfelelő készségek, képességek megléte esetén segítik a szociálpedagógus munkáját, tevékenységét. Ezért fontos tényező a választott foglalkozás szeretete és a magas szintű hivatástudat, mely a szakmai identitás kialakulását eredményezi. Mivel a szakmai- és személyiségfejlődés egy élethosszig tartó folyamat, ezért hosszú önismereti és tapasztalati út vezet majd a hatékony segítségnyújtás megvalósításához.

## Irodalom

- Dombi Alice (2004): A pedagógus mint mintaadó. In: Dombi Alice, Oláh János és Varga István: *A neveléstudomány alapkérdései*. APC-Stúdió, Gyula.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség-pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. **11**. 2. sz. 21-28.
- Gyarmathy Éva (2001): Gondolatok térképe. *TaniTani*, 18-19. sz. 108-115. <http://www.diszlexia.hu/mindmaptani.pdf>. (2021. március 25.)
- Makádi Mariann, Horváth Gergely és Farkas Bertalan Péter (2013): *Tanulási-tanítási technikák a földrajztanításban*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem. [https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20110073\\_tanulasi\\_tanitasi\\_technikak\\_foldrajztanitasban/ch03s02.html](https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/20110073_tanulasi_tanitasi_technikak_foldrajztanitasban/ch03s02.html) (2021. április 6.)
- Rosta Andrea és Rostáné Riez Andrea (2021, szerk.): *Szociálpedagógia. Szak-Szociálpedagógia*. L'Harmattan, Budapest.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. 11-71.



# Szociálpedagógia alapszakos hallgatók előzetes elképzelései és tanulmányaik befejezését követő értékelése a képzés vonatkozásában

Fizel Natasa és Piczil Márta

[fizel.natasa@szte.hu](mailto:fizel.natasa@szte.hu); [piczil.marta@szte.hu](mailto:piczil.marta@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A hallgatói vélemények ismerete fontos a képzőintézmények számára. Értékes információkat jelenthet a hallgatók szakmával kapcsolatos előzetes elképzeléseinek felmérése, majd a tanulmányok végén a tapasztalatok monitorozása. Kvantitatív vizsgálatunk fókuszában a képzésbe belépő (N=39), illetve sikeres záróvizsgát tett hallgatók (N=44) álltak. Az adatgyűjtés nyitott és Likert-skálás kérdések alkalmazásával történt. Az adatok feldolgozása után megállapítható, hogy a tanulmányaikat kezdő hallgatók nyitottak, a képzés éveiben pedig – visszajelzéseik alapján – megkapják azt a tudást, azokat az elméleti ismereteket és gyakorlati terepeken szerzett jártasságot, melyek birtokában elkezdhetik a segítő tevékenységet. Fontos és szükséges a hallgatói ismeretek, vélemények feltérképezése, és az eredmények beépítése a képzésbe. Érdemes rendszeressé tenni a vizsgálatokat és bővíteni a felmért területek körét.

**Kulcsszavak:** *szociálpedagógus hallgatók, hivatás megítélése, képzés értékelése*



A szociálpedagógia alapképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben a következőket olvashatjuk: „A képzés célja szociálpedagógusok képzése, akik képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáit komplex rendszerben kezelni és az érintett személyekkel együttműködésben segíteni, továbbá a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyát fenntartani, helyreállítani, fejleszteni. Képességeik, készségeik és értékrendjük alapján hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában és az érintettek társadalmi integrációjának az elősegítésében.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtreferer=00000001.txt>

A rendeletben leírtak gyakorlati megvalósítása központi kérdés a képzőhelyek számára: hogyan érhető el, hogy a választott hivatásról a belépéskor viszonylag kevés konkrét ismerettel rendelkező, a szakmai jövőképet illetően még bizonytalan hallgatók szilárd elméleti tudással, gyakorlati területen szerzett sokrétű tapasztalattal és erős szakmai identitással a birtokukban lépjenek ki az egyetemről?

A Szegeden 2008 óta jelen lévő szociálpedagógus képzésben az indulás óta hangsúlyos a hallgatókkal való együttműködés, visszajelzéseik, javaslataik, véleményük figyelembe vétele. Ebben a tanulmányban ennek a folyamatnak két végpontját ragadjuk meg: bemutatjuk az elmúlt két tanév viszonylatában, hogy milyen elvárásokkal, előzetes ismeretekkel rendelkeznek az elsőéves hallgatók, illetve a tanulmányaik befejezése végén hogyan tekintenek a képzés éveire, miként értékelik a hét szemesztert az eredményes záróvizsgát tett hallgatók.

*„Érdekelnek azok az emberek, akiket a többség nem ért, vagy nem akar megérteni.”*

**Elsőéves szociálpedagógia alapszakos nappali tagozatos hallgatók elképzelései, tervei a képzéssel és a szakmával kapcsolatban**

## **A kutatás célja**

A Szociálpedagógia kurzus keretében az elsőéves hallgatók megismerkednek a leendő hivatásukkal kapcsolatos elméleti ismeretekkel, képet kapnak arról, hogy mit jelent munkájuk a gyakorlatban. Tulajdonképpen ez az első találkozás a szociálpedagógiával, a professzionális keretek között végzett segítséssel.

A 2019-2020-as tanévben kezdődött annak a felmérése, hogy milyen előzetes elképzelésekkel rendelkeznek a képzésbe belépő hallgatók, mit gondolnak a végzendő feladatokról, milyen jövőbeli terveik vannak. Így az elmúlt két év vonatkozásában tudunk beszámolni arról, hogy hogyan vélekednek a kurzus nappali tagozatos résztvevői a következő nyitott kérdések kapcsán:

- Véleménye szerint mit csinál a szociálpedagógus?
- Hol, milyen jellegű intézményekben végzi a munkáját?
- Milyen tulajdonságokkal rendelkezzen egy szociálpedagógus?
- Ön milyen területen szeretne dolgozni végzés után?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására az első előadáson kerül sor. A vizsgálat felderítő jellegű, és nem tudományos céllal készült, csupán orientáló jellegű.

## A kutatás eredményei

**2019-ben** 12 elsőéves hallgató kezdte meg tanulmányait a szociálpedagógus képzésben, és valamennyien választ adtak a kérdésekre.

### Véleménye szerint mit csinál a szociálpedagógus?

Hat hallgató említette azt, hogy a szociálpedagógus segít a hátrányban lévőknek, rászorulóknak, akár egyénekről, akár családokról van szó. Őt fő véli úgy, hogy kifejezetten a gyerekek és fiatalok jelentik a segítség célcsoportját, de a hátrányos helyzet itt is domináns.

*„Egy szociálpedagógus a hátrányos helyzetű fiatalok beilleszkedését segíti a társadalomba. Segíti az oktatásukat vagy a munkakeresésben segít nekik.”*

*„Különböző hátrányos helyzetbe került fiatalokon és gyermekeken egyaránt segít. Segíti a gyermek környezetváltozását és helyes útra terelését.”*

Egy említést kaptak a következő tevékenységek:

- segíti a gyermek környezetváltozását, helyes útra terelését
- szerepe van a gyermekek elhelyezésénél
- családon belüli problémák kiküszöbölése
- devianciában szenvedőkön segít
- segít a társadalomba való beilleszkedésben
- hajléktalanok támogatása.

Néhány hallgató véleménye szerint a szociálpedagógus hiányosságok esetén segít felzárkózni, utat mutatni, illetve az aktuális problémákat oldja meg, bármely korosztályban. Elhangzott olyan megközelítés, mely szerint a szociálpedagógus hasonló feladatokkal foglalkozhat, mint a pszichológus, illetve végezhet tanítói munkát. Egy válaszadó pedig úgy ítélte meg, hogy a végzett szakember szinte minden szociális, pszichikai „dologban” tud segíteni:

*„A szociálpedagógus szerintem egy nagyon sokoldalú foglalkozás. Elsősorban a szociális hátrányban lévő emberekkel foglalkozik, legyen az bármilyen nemzeti-ségű. Mivel a képzésük során sok területbe belemenő tárgyakat tanulnak, így szinte minden szociális, pszichikai dologban tudnak segíteni.”*

1. táblázat: Hol, milyen jellegű intézményekben végzi a szociálpedagógus a munkáját?  
(Több válasz is lehetséges) N=12

Intézmény	Említés gyakorisága
Iskola	10
Óvoda	8
Gyermekotthon/„árvaház”	7
Börtön	4
Család- és gyermekjóléti központ/családsegítő	4
Gyámügy	2
Ifjúsági központok/ifjúságsegítő alapítványok	2

A legtöbben az iskolát, az óvodát és a gyermekotthonokat említették (1. táblázat), ismét hangsúlyozva, hogy a szociálpedagógus leginkább a gyermekkel foglalkozik, különböző életkorokban és élethelyzetekben. Utalás történt még olyan szervezetekre, ahol ugyancsak gyerekek, fiatalok állnak a beavatkozás fókuszában. Többen a börtönben is látják az igényt a szociálpedagógus munkájára. Egy jelöléssel szerepelt még: értelmi fogyatékosokat ellátó intézmény, hajléktalanszálló, egészségügyi intézmény, rehabilitációs központ, közintézmény, hivatal, egyház, illetve volt egy hallgató, aki úgy ítélte meg, hogy a végzett szociálpedagógus oktatni is tud.

2. táblázat: Milyen tulajdonságokkal rendelkezzen egy szociálpedagógus?  
(Több válasz is lehetséges) N=12

Tulajdonság	Említés gyakorisága
Empátia	7
Segítőkészség	5
Türelem	5
Emberközpontúság	4
Megértés	3
Erő	2

Az említések gyakoriságát tekintve legtöbben azokat a tulajdonságokat nevezték meg (2. táblázat), melyek laikusok és szakemberek szerint egyaránt a segítséghez, a segítő személyéhez kapcsolódnak. Voltak még, egyszer említett, általános jellemzők: kedves, merész, lelkiismeretes, tudatos, kitartó, odaadó, kommunikatív, illetve a szakmaisághoz közelítő tulajdonságok is: nyitottság, tájékozottság, gyakorlatiasság, együttérzés. Volt, aki úgy gondolta, hogy a szociálpedagógus jó hallgatóság, motiválni képes, és olyan ember, aki felé bizalommal fordulnak az emberek. Fontos számára a segítségnyújtás,

megoldó készséggel rendelkezik, de nem tehet különbséget az emberek között, ne legyen előítéletes, tudja elválasztani a munkát és a magánéletet.

*„Óriásian nagy empátiával, megértéssel, de ehhez a hivatáshoz mindenféleképpen erő is kell, hiszen rengeteg nehézséggel fog találkozni, kell még az is, hogy ne féljen nyitni mások felé, és ne tegyen különbséget ember és ember között., hiszen a segítséget mindenki egyformán igényli.”*

## Ön milyen területen szeretne dolgozni végzés után?

Négy esetben a gyerekek, fiatalok segítése a végzés utáni terv:

- segíteni hátrányos helyzetű fiataloknak
- gyerekekkel, a társadalomból kivaszított fiatal felnőttekkel dolgozni
- olyan helyen tevékenykedni, ahol a gyerekek jövőjét jobbra lehet tenni
- nehéz helyzetű gyerekek életét könnyebbé tenni.

Három esetben került említésre az óvodában vagy az „árvaházban” végzett tevékenység. A speciális helyzetben lévő gyermekekkel, fiatalokkal való munka vágya is megfogalmazódott: három hallgató említette az addiktológia területét, a szerfogyasztó fiatalokkal végzett munkát, két esetben a börtönt, egy esetben a gyermek és ifjúságpszichiátriát, illetve az örökbefogadás rendszerét nevezték meg.

*„Lehetőleg olyan helyen, ahol a gyerekek jövőjét jobbra lehet tenni, főleg az olyanokét, akiknek erre hátterük miatt kevés az esélyük.”*

*„Egyelőre még nem döntöttem, viszont a cél nagyjából a legtöbb helyen azonos, a segítségnyújtás. Ennél fogva szívesen dolgoznék és/vagy tanítanék gyerekeket, idősebbeket egyaránt.”*

**2020-ban** 29 elsőéves hallgató kezdte meg tanulmányait, 27 fő válaszolt a kérdésekre.

## Véleménye szerint mit csinál a szociálpedagógus:

15 esetben említették a válaszadó hallgatók a segítséget általában:

- a társadalom perifériájára szorultakkal foglalkozik
- társadalmi különbségekből adódó problémákkal foglalkozik, ezeket kutatja és próbálja megoldani
- egyfajta életvezetést nyújt, lehetőséget a gondozottak számára
- útmutatást ad, ellátja a rászorultakat és hátrányos helyzetben lévőket gondozza.

Kilenc esetben írták a gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozást. Egy hallgató gondolja azt, hogy fontos a szakmák együttműködése is, szerinte a szociálpedagógus a gyerekek viselkedését figyeli, összeköttetésben állva más szakemberekkel, pl. orvos, pszichológus.

*„Arra törekszik, hogy a saját szférájában ahol elhelyezkedett, minél önzetlenebbül és elkötelezetten végezze a munkáját. Céljának tekinti, hogy segítsen azokon, akikről gyakran megfélemedeznek az emberek, mert egyszerűbb nem gondolni rá.”*

*„Megérti és próbálja kisegíteni a társadalom azon részét, amelyet a többség elítél, vagy nem vesz számba. Próbálja az összes embert különböztetések nélkül elfogadni és meghallgatni.”*

*„Mivel a szociálpedagógia pontos definíciójával nem vagyok tisztában, ezt nehéz megfogalmazni. Szerintem a szociálpedagógus fő küldetése abban áll, hogy az ifjabb nemzedéknek úgy segítsen, hogy megfelelő fejlődésre tehessen szert...”*

*„Mind a társadalomtudományi, mind pedig a neveléstudományi ismereteit felhasználva képes segíteni köz- és felsőoktatási intézményeket. Kutatásaival képes új elméleteket a gyakorlatba implementálni. Iskolarendszereket jól ismeri, képes azokban is tevékenykedni.”*

3. táblázat: Hol, milyen jellegű intézményekben végzi a szociálpedagógus a munkáját?  
(Több válasz is lehetséges) N=27

Intézmény	Említés gyakorisága
Iskola	19
Családsegítő	9
Óvoda	6
Idősek otthona	6
Gyermekjólét, gyermekvédelem	6
„Árvaház”	5
Hajléktalanszálló	4
Gyermekotthon, nevelőintézet	3
Gyámügy	3
Ifjúsági táborok	2
Alapítványok, egyesületek	2

Az előző évhez hasonlóan, most is megjelentek azok az intézmények (3. táblázat), ahol gyermekek, fiatalok jelentik a célcsoportot, ugyanakkor történt utalás a családok,

idősek, hajléktalanok ellátására, valamint a civil szervezetekre is. Említésre került még: egészségügyi intézmény, bűnmegelőzési szervezet, segélyszervezet, adománygyűjtő szervezet, önkormányzat, nevelési tanácsadó, felsőoktatás, pszichiátriai betegek otthona, értelmi sérülteket befogadó intézmény, személyiségfejlesztő, kisegítő és iránymutató intézmény.

4. táblázat: Milyen tulajdonságokkal rendelkezzen egy szociálpedagógus?  
(Több válasz is lehetséges) N=27

Tulajdonság	Említés gyakorisága
Empátia	15
Segítőkézség	12
Türelem	10
Figyelem, odafigyelés	7
Nyitottság	5
Jó kommunikációs készség	5
Megértés	5
Problémamegoldó képesség	3
Elfogadás	3
Önzetlenség	3
Elhivatottság	3
Kedvesség	3
Jó emberismeret	3
Lelkiismeretesség	2
Erős lélek	2

Ismét azok a tulajdonságok kapták a legnagyobb számú jelölést (4. táblázat), melyek meghatározóak a segítségnyújtásban: empátia, segítőkézség, türelem. Általános jellemzők is szerepeltek a tulajdonságlistában: okos, nyugodt, őszinte, higgadt, talpraesett, szenvedélyes, pozitív, intelligens. Egy-egy említést kaptak még a következő, a szakmához erősebben köthető vonások: tisztelettudó, kitartó, céltudatos, határozott, meggyőző személyiség, együttműködő, képes kompromisszumra, fejlett az érzelmi intelligenciája, és jellemzi az éleslátás, előrelátás, széleskörű látásmód, a munka szeretete. Ugyancsak egy említést kaptak: hivatástudat, elkötelezettség, elfogulatlanság, jó helyzetfelmérő képesség, alázatosság - ezek még erősebben kapcsolódnak a szakmai személyiséghez. Volt, aki fontosnak tartotta azt, hogy egy szociálpedagógus legyen lelkiileg erős, legyen erős idegzete, és legyen rendezett élete, valamint ne legyen terhére mások segítése.

*„Szerintem nagyon fontos, hogy emberközpontú legyen. Ebben a szakmában a türelem, az odafigyelés és az emberekkel való kommunikáció a kulcs szerintem ahhoz, hogy valakiből jó szociálpedagógus legyen.”*

## **Ön milyen területen szeretne dolgozni végzés után?**

A végzés után legtöbben gyermekekkel, fiatalokkal szeretnének foglalkozni („árvaház”, iskola, gyermekjóléti szolgálat keretén belül), ez a munka 10 említést kapott. A családsegítés területét hárman nevezték meg, volt, aki feltétellel: „*Ha lelkileg készen állok rá, családsegítőben.*” Említést kapott még: értelmi sérültekkel foglalkozás, a mentálhigiéné és a pszichológia területe is, illetve egy hallgató kisebb gyerekeknek, fiataloknak állatasszisztált terápia keretén belül szeretne segíteni, álma egy lovasterápiás központ létrehozása. Volt, aki jelezte, hogy most van elképzelése, de lehetséges, hogy a képzés alatt más terület is meg fog tetszeni neki. Az alapképzés befejezése után két hallgató szeretné tovább folytatni a tanulmányait, pl. kriminológia mesterképzés, mentálhigiéné vagy fejlesztőpedagógus képzés keretében. Van, aki saját iskolát szeretne alapítani, egy esetben pedig a zeneiparba való bekerülés a vágy, zenei menedzserként. Még nincs elképzelés három esetben.

A jövőre vonatkozó tervek kapcsán is előtérbe került a segítő attitűd: ha nincsenek még konkrét elképzelések, akkor is az dominál, hogy végzés után tudjanak segítséget nyújtani a rászorulóknak:

*„Érdekelnek azok az emberek, akiket a többség nem ért, vagy nem akar megérteni.”*  
*„Emberekkel szeretnék foglalkozni és minél több emberen segíteni.”*

*„Mindenképp gyermekekkel szeretnék foglalkozni. Szeretném segíteni őket és támogatást nyújtani nekik abban, hogy egy boldog teljes életet tudjanak élni.”*

## **Összegzés**

Ez a kisebb volumenű tájékoztató felmérés jól példázza, hogy a hallgatók segítő attitűdjei dominálnak, mikor a felsőoktatásba lépve a szociálpedagógus képzést választják. A hivatást már gyakorlókat főképp a gyermekekkel, fiatalokkal végzett munkában képezik el, segítve a családi problémák kiküszöbölését, a deviáns magatartások kezelését, a társadalomba való beilleszkedést, de azok a területek is megnevezésre kerültek, ahol a hátrányos társadalmi helyzet megköveteli a beavatkozást. A hivatás gyakorlásához fontos tulajdonságok beazonosításakor az empátia, segítőkészség, türelem mindkét évfolyam esetében kiemelkedő gyakorisággal kerültek említésre. Ami pedig a végzés utáni terveket illeti, különböző élethelyzetben lévő gyerekekkel és fiatalokkal szeretnének



legtöbbször dolgozni, de más irányú elképzelések esetén is jól körvonalazható a segítés melletti elköteleződés.

Megfigyelhető, hogy mindkét évfolyamban hasonló mintázatok rajzolódnak ki, és észrevehető, hogy érzékeny, nyitott, a társadalmi problémákra fogékony fiatalok kezdek meg tanulmányaikat a szociálpedagógus képzésben. A belépéskor megfogalmazott elképzeléseket tekinthetjük kiindulási pontnak, és a képzés során erre épülő elméleti ismeretek, gyakorlati tapasztalatok együtt formálják a szakmai személyiséget. Elképzelhető, hogy az előzetes tervek módosulnak, de az elsajátított tudás segítheti a hallgatókat abban, hogy hiteles szakemberré váljanak.

Jelen írás második részében a képzés végén sikeres záróvizsgát tett hallgatók véleményét, értékelését ismerhetjük meg.

## **A 2019-2021-ben végzett szociálpedagógia szakos hallgatók véleménye a képzésről a záróvizsga után**

A 2011. évi CCIV. törvény szerint a szenátus joga az oktatói munka hallgatói véleményezési rendszerének a meghatározása. A hallgatói önkormányzat egyetértési jogot gyakorol a szervezeti működési szabályzat elfogadásakor és módosításakor pl. az oktatói munka hallgatói véleményezésére vonatkozóan. A hallgatói önkormányzat közreműködik az oktatók oktatói tevékenységének hallgatói véleményezésében. A törvényben szerepel továbbá az a kitétel is, hogy az oktatói munka hallgatói véleményezésének személyazonosításra alkalmatlan módon kell történnie.<sup>2</sup>

A Szegei Tudományegyetemen már 2005-ben készült szabályzat az oktatói munka hallgatói véleményezésére vonatkozóan,<sup>3</sup> akkor még az 1993. évi LXXX. (felsőoktatási) törvény alapján. Az SZTE szabályzata leszögezi, hogy a hallgatók véleménye azért nagyon fontos az intézmény számára, mert hozzájárul az intézmény oktató-nevelő munkájának minőségfejlesztéséhez, valamint közvetlenül segíti az oktató oktatói-nevelési tevékenységének a fejlesztését.

Annak ellenére, hogy a részletes szabályozást az SZTE Szenátusa 2004. október 25-én elfogadta, és néhány évig online formában részlegesen működött is az egyetemen az oktatói munka véleményezése, a tanulmányi rendszer megváltoztatásával (ETR-NEPTUN) erre most nincs mód. Legalább is központi formában.

Az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Szociálpedagógus-képző Tanszékén a képzés indulása, azaz 2008 óta a záróvizsga után a

2 2011. évi CCIV. törvény (Felsőoktatási törvény)  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

3 Az oktatói munka hallgatói véleményezésének szabályzata, Szeged, 2005.  
<https://u-szeged.hu/download.php?docID=7146>

hallgatók kérdőívet töltenek ki a képzésre és az oktatás minőségére vonatkozóan. 2018-ig a kérdőív 12 kérdésből állt, amelyek közül 1 zárt végű kérdés, 5 nyitott kérdés, valamint 6 kombinált kérdés (zárt végű szöveges indoklással) volt. A nyitott végű kérdések nagy aránya nehezítette – volna – az adatok kiértékelését, de erre sajnos nem került sor. A kérdéssor egyáltalán nem tért ki az egyes oktatók munkájának értékelésére, így érdemi visszajelzésre a képzés színvonaláról kevésbé volt alkalmas.

2019-től kezdődően, amikor a tanszék élén változás történt, az új vezetés fontosnak tartotta a hallgatók véleményének strukturáltabb felmérését, és az egyes oktatókra vonatkozó konkrét kérdések beépítését a mérőeszközbe. A nyilvánvaló minőségbiztosítási okok mellett erre azért is fokozottan igény volt, hiszen a Szociálpedagógia szakon a hálóterv megújítása, modernizálása mellett az oktatói gárda is átalakult, megfiatalodott, valamint a korábban két kar (a JGYPK mellett az Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar) gondozásában működő szak kizárólag a Pedagógusképző Kar szervezésébe került.

## A kutatás módszerei

A továbbiakban ezt a megújult értékelést, és annak eddigi eredményeit szeretnénk bemutatni. A kérdőívben összesen 19 kérdés szerepel, jelen tanulmányban – elsősorban adatvédelmi okokból – nyolc kérdés eredményeinek bemutatására kerül sor, ezek mindegyike zárt végű, Likert-skálás kérdés.

A kérdőív itt be nem mutatott része az egyes oktatókra vonatkozik. A hallgatók 1-től 5-ig terjedő skálán osztályozhatják a képzésük minden oktatóját, akár teljes- vagy félállásban, akár óraadóként vesz részt a képzésben. A hallgatók az oktatóikat öt területen osztályozzák, a szakmai felkészültség, az előadásmód, az oktatási segédanyagok rendelkezésre bocsátása, a segítőkészség, valamint a követelmények teljesíthetősége terén. A kérdőívet mind a nappali, mind a levelező tagozaton tanuló hallgatók kitöltik. A kitöltés nem kötelező, és természetesen anonim. A kinyert adatokat adatvédelmi szempontból szigorúan kezeljük, minden oktató kizárólag a saját eredményéről értesülhet, és viszonyítási pontként megadjuk az adott évfolyam által az összes oktatóra vonatkozó értékelések átlagát. Ez segít abban, hogy az egyes oktatók értelmezni tudják a „jegyüket”, és így visszajelzést kaphatnak arról, hogy a képzés többi oktatójához viszonyítva az átlag alatt vagy fölött teljesítenek.

## A kutatás eredményei

A jelen tanulmányban bemutatott eredmények tehát azok az adatok, amelyek adatvédelmi szempontból nyilvánosságra hozhatók. 2019-ben 13, 2020-ban 15, 2021-ben (a januári záróvizsga után) 16 nappali illetve levelező tagozatos hallgató töltötte ki a kérdőívet (azaz minden végzett hallgató), így a kutatás elemszáma 44 fő. A kinyert

adatokat SPSS-program segítségével rögzítettük, illetve az elemzést is ennek segítségével végeztük el, elsősorban a gyakoriságot vizsgálva, és ebből következtetéseket levonva.

A hallgatók válaszai alapján leszögezhetjük, hogy a képzés nagymértékben megfelelt a hallgatók előzetes elvárásainak, és a válaszok átlageredménye az elmúlt három évben növekvő tendenciát mutat (5. táblázat)

5. táblázat: Megfelelt a képzés az előzetes elvárásaimnak (N=44)

	5	4	3	2	1	átlag	szórás
2019	3	9	1	-	-	4,15	0,555
2020	6	7	2	-	-	4,27	0,704
2021	7	7	2	-	-	4,31	0,704
Összesen	16	23	5	-	-	4,25	0,651

A képzés felépítésére vonatkozó adatok értelmezéséhez (6. táblázat) fontos adalék, hogy a szociálpedagógus-képzésben 2017-ben történt egy kis léptékű hálótervmódosítás, majd 2019-től kezdődően egy teljesen új alapokra helyezett hálóterv szerint tanulnak a hallgatók. A képzés időtartamából következik, hogy 2019-ben és 2020-ban még az első hálótervben végzett hallgatók, 2021-ben pedig már részben a 2017-es hálótervben tanuló hallgatók végeztek (és néhány lemaradó hallgató az eredeti hálóterv szerinti képzésből). 2023-ban végez majd az első olyan évfolyam, amely a radikálisan megújított, éppen a logikus felépítést és a párhuzamosságok megszüntetését célul kitűzött legújabb hálóterv szerinti képzésben vesz részt. Az adatok jól mutatják, hogy ideje volt a képzési szerkezet átvilágításának, hiszen nagyon alacsony az az átlagpontoszám, amit az elmúlt három évben a hallgatók a képzés logikai felépítésére adtak (legalábbis az egyéb területek pontszámaihoz képest).

6. táblázat: A képzés felépítése, a tantárgyak egymásra épülése logikus volt (N=44)

	5	4	3	2	1	átlag	szórás
2019	2	4	4	3	-	3,38	1,044
2020	1	5	8	1	-	3,4	0,737
2021	4	7	2	3	-	3,75	1,065
Összesen	7	16	14	7	-	3,52	0,952

A szociálpedagógus-képzés egy az elmélet és gyakorlat összhangjára építő képzés, ahol az elméleti tudáselemeket már az első félévtől kezdődően gyakorlati ismeretek (szemináriumok és szakmai gyakorlatok) egészítik ki. A hallgatók véleményének a kikérése után a számokat áttekintve (7-8. táblázat) arra a következtetésre jutunk, hogy habár

mindkét képzési területtel alapvetően elégedettek a hallgatók, a gyakorlati képzés terén a képzés tud még fejlődni. Az elméleti képzéssel való elégedettség általános volta az alacsony szórásadatokon is tetten érhető.

7. táblázat: Tudásom sok új elméleti ismerettel gyarapodott (N=44)

	5	4	3	2	1	átlag	szórás
2019	10	3	-	-	-	4,77	0,439
2020	12	2	1	-	-	4,73	0,594
2021	13	3	-	-	-	4,81	0,403
Összesen	35	8	1	-	-	4,77	0,476

8. táblázat: Szakmai jártasságom sok gyakorlati ismerettel gyarapodott (N=44)

	5	4	3	2	1	átlag	szórás
2019	6	5	2	-	-	4,31	0,751
2020	6	5	4	-	-	4,13	0,834
2021	10	4	2	-	-	4,5	0,730
Összesen	22	14	8	-	-	4,32	0,771

A képzésben – amint már korábban említésre került – kulcsfontosságú a szakmai gyakorlatok minősége. A cél az, hogy minél több területen kipróbálhassák magukat a hallgatók, hiszen igen széles spektrumot ölel fel a munkaerő-piacon az a terület, ahol a hallgatóink a végzettségüknek megfelelő munkakörben tudnak elhelyezkedni. Az adatok alapján a szakmai gyakorlatok szervezése és tartalma jól működik a képzésben, fontos ennek a színvonalnak a megtartása, és további fejlesztése (9. táblázat).

9. táblázat: Elégedett voltam a szakmai gyakorlattal (N=43)

	5	4	3	2	1	átlag	szórás
2019	9	3	1	-	-	4,62	0,650
2020	12	2	1	-	-	4,73	0,594
2021	11	3	1	-	-	4,67	0,617
Összesen	32	8	3	-	-	4,67	0,606

A Juhász Gyula Pedagógusképző Karon évtizedek óta fennálló hagyomány a gyakorlatorientáltság, és a hallgatóközpontúság. Fontos alapvetés, hogy a teljesítmény akkor fokozható a leginkább, ha pozitív, támogató a szakmai, emberi légkör. A hallgatók

visszajelzése alapján a képzés oktatói és a tanszék jól teljesít ezen a területen, és a hallgatók véleménye csak egy keskeny sávban szóródik a kérdésben (10. táblázat).

10. táblázat: A képzés jó hangulatban telt, jól éreztem magam (N=44)

	5	4	3	2	1	átlag	szórás
2019	10	2	1	-	-	4,69	0,630
2020	10	5	-	-	-	4,67	0,488
2021	9	6	1	-	-	4,5	0,632
Összesen	29	13	2	-	-	4,61	0,579

Minden képzés alapvető és elsődleges feladata olyan szakembereket képezni, akik a tanulmányaik befejezése után eredményesen állják meg a helyüket a szakmájukban. Amennyiben a szakma világa elégedett egy adott képzésről kikerülő hallgatók felkészültségével, akkor a képzés legitimmé válik. Ezt a tanszék elsősorban a szakma jeles képviselőinek a képzésbe óraadóként való bevonásával, a szakma szereplői felé való nyitottsággal, az elvárásokhoz való folyamatos és permanens igazodással igyekszik elérni. A hallgatók elégedettek az eredménnyel (11. táblázat), de ezt az eredményt csak folyamatos fejlesztéssel lehet szinten tartani, növelni.

11. táblázat: A megszerzett tudást használni tudom majd a munkaerőpiacon (N=42)

	5	4	3	2	1	átlag	szórás
2019	9	3	-	-	-	4,75	0,452
2020	10	4	-	-	-	4,71	0,469
2021	10	6	-	-	-	4,63	0,500
Összesen	29	13	-	-	-	4,69	0,468

Osztályozás-alapú oktatási rendszerünk világában, talán az egyik legfontosabb visszajelzést az a válasz adja, hogy mindent összevetve hányasra értékelné a képzést, amelynek részterületeit már osztályozta a hallgató (12. táblázat). Ugyanakkor tudjuk azt is, hogy az osztályozás néha torz eredményekhez vezet. Elégedettek lehetünk-e tehát az adatokkal? Azt gondoljuk, hogy mindenképpen igen. Ugyanakkor nem téveszthetjük szem elől azt a tényt, hogy a jó eredmények szinten tartása is energiabefektetést, folyamatos fejlődést igényel.

12. táblázat: Összességében hogyan értékeli a képzést? (N=43)

	5	4	3	2	1	átlag	szórás
2019	4	7	1	-	-	4,25	0,622
2020	8	6	1	-	-	4,47	0,640
2021	7	8	1	-	-	4,38	0,619
Összesen	19	21	3	-	-	4,37	0,618

## Összegzés

A felsőoktatásban kevés tere van a hallgatóknak arra, hogy tevékenyen beleszóljanak, vagy akár részt vegyenek a képzésük alakításában, hiszen szoros szabályok kötik az intézményeket a képzések kimeneti követelményein, illetve hálótervén keresztül. Ez utóbbinak a változtatására természetesen van lehetőség, de egy 7 féléves képzésnél ez csak évek múlva vezet(het) eredményre. Amivel viszonylag gyorsan, és hatékonyan tudjuk egy képzés színvonalát, és ezáltal a hallgatói elégedettséget emelni, az egyebek mellett az, ha a megfelelő felkészültségű oktató megfelelő tematikájú órát tart, ha nagy tapasztalattal rendelkező, elismert szakembereket csatornáznak be – akár egy-egy óra erejéig – a képzésbe, ha nyugodt és inspiráló légkört teremtünk mind a hallgatók, mind az oktatók számára, valamint ha körültekintően állítjuk össze a szakmai gyakorlati képzés színtereit.

## Záró gondolatok

Tanulmányunk mintegy keretbe foglalja a szociálpedagógus képzést: bemutattuk, hogy a belépő hallgatók mit gondolnak a választott hivatással kapcsolatban, hogyan tervezik jövőjüket a szakmában, majd a végzés kapcsán egy visszatekintést kérve a hallgatóktól arról adtunk képet, hogy a hét szemeszter mit jelentett, mit adott a munka világába belépni készülő fiataloknak. A Szociálpedagógus-képző Tanszéken töltött időről, az előzetes elvárásokról, a megszerzett elméleti ismeretokről és gyakorlati tapasztalatokról adott visszajelzések fontosságát hangsúlyozandó, a következőkben is nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk az ilyen – és további területeket feltérképező, mélyebb – vizsgálatoknak, annak érdekében, hogy mindvégig minőségi, hallgatók, oktatók és a szakma képviselői számára egyaránt elégedettségre okot adó képzés folytatódjon az Alkalmazott Pedagógiai Intézet Szociálpedagógus-képző Tanszékén.

## Irodalom

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtriferer=00000001.txt>

2011. évi CCIV. törvény (Felsőoktatási törvény)

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

Az oktatói munka hallgatói véleményezésének szabályzata, Szeged, 2005.

<https://u-szeged.hu/download.php?docID=7146>

# Személyiségfejlesztő tréning és önismeret kurzus szociálpedagógia szakos hallgatóknak – célok, tanulási eredmények, témakörök és gyakorlatok

Győri-Dani Dóra

[gyori-dani.dora@szte.hu](mailto:gyori-dani.dora@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Jelen tanulmány kitér arra, hogy mi a jelentősége a személyiségfejlesztésnek és önismeretnek mind segítő szakembereknél, mind pedagógus végzettségűeknél – melynek egy sajátos metszetét alkotják a szociálpedagógusok. Ezután ismertetésre kerülnek a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gulya Pedagógusképző Kar szociálpedagógia BA szakos hallgatók számára kötelezően meghirdetett *Személyiségfejlesztő tréning és önismeret* nevű kurzus céljai, követelményei, tanulási eredményei, valamint a kurzus keretében feldolgozott témakörök. Végezetül bemutatásra kerül több, a kurzus során elvégzett gyakorlat: azok célja, a feladatok leírása, az általuk feldolgozható témakörök; valamint megosztásra kerülnek a gyakorlatok kivitelezését segítő instrukciók, segédanyagok.

**Kulcsszavak:** *önismeret, személyiségfejlesztés, szociálpedagógia, gyakorlatok*



## 1. Elméleti háttér

**B**ár a pedagógusképzésben résztvevők közül sokan nincsenek tisztában az önismeret fogalmával (Kádár, 2010), azt elmondhatjuk, hogy ennek ellenére azt mind a pedagógusok, mind a pedagógus hallgatók jelentős többsége fontosnak tartja, hogy a pedagógusképzésben ezzel foglalkozzanak (Bagdy és Telekes, 1988). Mit is jelent hát ez a fogalom? „Az önismereti munka a társas tükörben láttatott viselkedés háttértényezőinek felkutatása, megismerése, tudatosítása, viselkedésünk okainak (történetének) megértése, saját lehetőségeink, kreatív potenciáljaink felszabadítása, az ideális és a reális közti lehetséges, kiegyensúlyozott belső viszony kimunkálása” (Bagdy és Telekes, 1988. 23. o.).

Az önismeret megjelenítésére számos kísérlet született, ezek közül talán az egyik legismertebb az úgynevezett Johari-ablak (1. ábra). Eszerint az értelmezés szerint az önismeretre, mint az ábrán látható nyílt területre tekinthetünk, melynek mérete tapasztalatok segítségével növelhető (Rudas, 2001) – ez lenne a *Személyiségfejlesztés és önismeret* kurzus célja, melynek eredményeként a nyílt terület mérete a résztvevő hallgatóknál nő, míg a vak és ismeretlen területek mérete csökken.



		ÉN	
		Ismerem	Nem ismerem
MÁSOK	Ismerik	Nyílt terület	Vak terület
	Nem ismerik	Ismeretlen terület	Rejtett terület

1. ábra: Az önismeret koncepciója Johari-ablakban megjelenítve (*Rudas, 2001* alapján).

Saját maga megismeréséből mindenki profitálhat, vannak azonban olyan hivatások, melyek esetén erre még nagyobb hangsúly helyeződik. Ilyen a pedagógus és a segítő hivatás, melyek képviselőinek számos nehézséggel kell megküzdeniük (pl. megfelelő modell hiánya, irreális elvárások). Míg a pályakezdők azzal nagyjából tisztában vannak, hogy mit tanítsanak, arra vonatkozóan már sokkal kevesebb ismerettel rendelkeznek, hogy hogyan kezeljék munkájuk során az emberi viszonyokat, mit kezdjenek különböző, váratlan helyzetekkel, nehézségekkel, hogyan kommunikáljanak hatékonyan, hogyan építsenek ki pozitív viszonyt önmagukkal, a diákokkal, szülőkkel, hogyan szeressék önmagukat és hogyan bízzanak saját képességeikben – melyek mind a pedagógiai, mind a segítő munka kulcsai. Mindezek tehát kifejezetten fontosak, hiszen akár a pedagógus, akár a segítő szakember munkája során másokat formál, mások személyiségfejlődésének aktív alakítója, mely során esetlegesen az elsődleges szocializációs színtér okozta hiányosságok pótlásában, korrigálásában is központi szerepe lehet (*Bugán, 1997*).

A fent már ismerttetettek miatt tehát a szociálpedagógia szakos hallgatók esetében kiemelt szerepe van az önismeretnek – van azonban ennek további két oka is. Egyrészt a hallgatót saját személyiségfejlődése és önismerete segíti majd jövőbeni munkája során a vele kapcsolatba kerülőkkel (pl. diákok, kliensek) való pozitív kapcsolat kialakításában, ami a hatékony munka alapja. Ezen munka során pedig a pedagógus/segítő a saját személyiségével dolgozik, ez a legfőbb munkaeszköze – amit tudatosság nélkül nem tud megfelelően használni. Másrészt saját önismeretének mélyítésén, gazdagításán keresztül eljuthat oda, hogy a vele a munkája során kapcsolatban állók személyiségfejlesztéséhez is aktívan hozzájáruljon (*Bugán, 1997*). Bár ennek a tudásnak az alapjai elméleti szinten is elsajátíthatók, ez nem elégséges, mindenképpen fontos a sajátélmény alapú, gyakorlati tapasztalatokba való átültetésük, egyéni, páros és csoportos gyakorlatok segítségével (*Bagdy és Bugán, 1997*). Ennek megvalósítása a tanulmányban bemutatott kurzus célja.

## **2. A Személyiségfejlesztő tréning és önismeret kurzus célja, témakörei, tanulási eredményei**

A kurzus sajátélmény alapú gyakorlatok és belső tapasztalatok átélésének és tudatosításának segítségével egyre mélyülő önismerethez, emberismerethez segíti hozzá a szociálpedagógia szakos hallgatókat. Ez a félév során a résztvevők igényeihez illeszkedő témákban és mélységben történik meg, helyzetgyakorlatok, szituációs játékok, kulcsélményeket előhívó helyzetek, csoportos és egyéni feladatok segítségével. A tanulás a csoportos együttlét során tapasztalati, élményszintű formában valósul meg, különböző, strukturált gyakorlatok és önismereti játékok segítségével. A félév során feldolgozott témakörök megalapozzák mind a személyes önismeret elmélyülését, mind előkészítik a későbbi, szakmai önismereti és készségfejlesztő kurzusokon való munkát.

A félév során feldolgozott témakörök közé tartozik az ismerkedés és az önbemutató, a résztvevők pozitív és negatív tulajdonságainak feltárása, ezek egymáshoz való viszonyának tisztázása, a családi viszonyok feltérképezése, a felnőtté válás, mint életszakasz nehézségeinek átdolgozása, a baráti kapcsolatok áttekintése, a nemi szerepek és párkapcsolatok témájának feldolgozása. Emellett sor kerül a veszteségélmények, az egyéni értékrendszer, az empátia, az együttműködés, a konfliktuskezelés, a kommunikációs stílus és az egymásnak való visszajelzés témaköreire is. A kurzus teljesítésének feltétele az aktív órai részvétel, valamint kurzusnapló vezetése a félév során, melyben a hallgató a kurzussal kapcsolatos önreflexióit vezeti, illetve a féléves tapasztalatait összegzi.

Tanulási eredményeket tekintve a szociálpedagógia BA szak Képzési és Kimeneti Követelményei (KKK) az irányadóak. Összességében elmondható, hogy tréning jellegű, erősen gyakorlatorientált kurzusról van szó, így tudáselemek átadása direkt módon nem történik. A félév során elsősorban a hallgatók kommunikációs és szociális készségeinek fejlesztése hangsúlyos, emellett nagy szerepe van az önreflexiónak és a csoportban való munkának. A teljesség igénye nélkül cél még a toleráns, előítéletmentes, nyitott, rugalmas, empatikus és kreatív attitűd kialakítása, az önismeret folyamatos mélyítése iránti igény megteremtése, a folyamatos önképzés és önfejlesztés fontosságának megértetése, az ez iránti elköteleződés, felelősségvállalás erősítése.

## **3. Gyakorlatok**

A továbbiakban néhány, a kurzus során feldolgozott témakörhöz tartozó gyakorlatot szeretnék bemutatni, melyek elsősorban a különböző szintű és jellegű társas kapcsolatok és az azokkal kapcsolatos kérdések átdolgozására alkalmasak. A feladatokhoz tartozó illusztrációk elkészítésében Korponai Tünde Mária, az orosházi Eötvös József Katolikus Általános Iskola és Óvoda tanítója volt segítségemre – ezt ezúton is köszönöm neki!

### 3.1. Önbemutató három formában

*Cél:* A különböző szituációkban való önbemutató különbségeinek tudatosítása. Önmagunk különleges, egyedi tulajdonságainak szituációhoz kötött kiemelése.

*Eszközök:* Három kártya, szimbólumokkal ellátva, melyek a szakmai (narancssárga), a baráti (zöld) és a párkeresési (citromsárga) szituációra vonatkoznak (2. ábra), toll.



2. ábra: Szakmai, párkeresési és baráti (levelező-társ) szituációra vonatkozó kártyák sablonjai.

*Feladat:* Mindenki kap három kártyát: egyet a szakmai, egyet a párkeresési, és egyet a baráti szituációra vonatkozóan. Három különböző önbemutató/önjellemezés elkészítése a cél: 1) a szakmai kártya esetén egy, szociálpedagógusoknak meghirdetett állás-pályázat mellé készült motivációs levél megírása a feladat. 2) A barátságra vonatkozó kártyára egy levelezőtársat kereső hirdetés megírása a cél. 3) A párkeresési helyzetben egy párkereső oldalra feladott hirdetést kell elkészíteni. A három kártya elkészítése során két dologra kell figyelmet fordítani: az adott szituációnak megfelelő tulajdonságok kiemelése; illetve a szövegek személyre szabottá tétele – vagyis annak elérése, hogy a hallgatók megtalálják azon tulajdonságaikat, amikkel egyes helyzetekben ki tudnak tűnni sok más, hasonló jelölt közül (akár álláskeresőként, akár levelezőtárs-keresőként, akár párt keresőként).

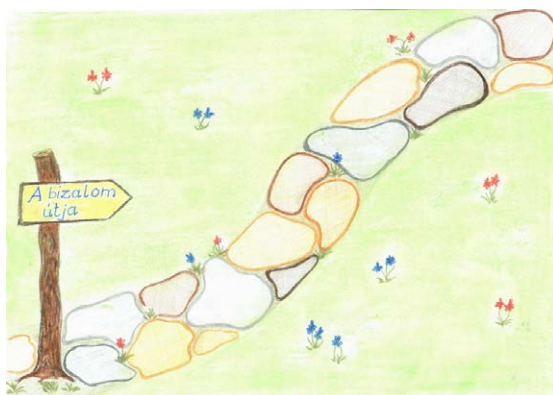
*Feldolgozási lehetőség:* Melyik kártyát volt a legnehezebb megírni, és melyiket a legkönnyebb? Miért? Mennyire lettek hasonlóak vagy különbözőek az elkészült jellemezések az adott hallgatónál? Milyen mértékben sikerült megfelelni az egyediség kritériumának? Mi az az egyes helyzetekben, ami a hallgatót egyedivé teszi és kiemeli más jelöltek

közül? Ha nincs ilyen, hogyan lehet ezt megtalálni? Mennyiben születtek inkább sablonos, sztereotipikus válaszok az egyedibb/kreatívabb helyett?

### 3.2. A bizalom útja

*Cél:* A kapcsolatok kialakulásának folyamatának modellezése. A bizalom fogalmának tisztázása. A bizalom kiépítésének fokozatainak, lépéseinek felvázolása.

*Eszközök:* Papír és toll, ceruza, filctoll, színes ceruza, zsírkréta – cél egy egyéni út elkészítése (3. ábra).



3. ábra: Minta a bizalom útjára.

*Feladat:* Minden résztvevő átgondolja, hogy neki mit jelent a bizalom, és felidézi, hogy különböző kapcsolataiban hogyan jutott el arra a pontra, hogy azt mondja: bizalmi kapcsolat alakult ki közte és egy másik személy között. Ezután próbálja azonosítani a folyamat lépcsőfokait, és egy út segítségével ábrázolni: Milyen építőkövekből épül fel ez az út? Hány lépésből áll? Mik az egyes lépések? Hogyan néz ki az út? – Mindenki elkészíti az egyéni útját, sajátos formában, lépőkövekkel, majd elnevezi azokat (és az egyes kövekbe írja, mit takar az adott „lépés”).

*Feldolgozási lehetőség:* Annak átbeszélése, hogy kinek mit jelent a bizalom, és milyen szerepe van neki az emberi kapcsolatainkban. Az elkészült utak bemutatása kapcsán: Kinek milyenre sikerült az út (hossz, kanyargósság, lépések száma, göröngyök, elágazások, stb.)? Mi található az egyes lépésekben? Mennyire könnyen vagy nehezen bízunk meg másokban? Egyirányú-e az út? Mi indít el minket a bizalom útján, mi adja meg a kezdő lökést? Mennyiben kapcsolatfüggő ez az út? Van-e, és ha igen, mi a különbség a „személyes bizalom” és a „szakmai bizalom” között?

### 3.3. Bizalmi pályák – a kapcsolat szintjei

*Cél:* Az egyén életében lévő kapcsolatok rendszerezése, szintek szerint. Annak vizualizálása, hogy a kapcsolataink milyen rendszerben vázolhatók fel mélység/bizalmi szint szerint.

*Eszközök:* Papír és toll, ceruza, filctoll, színes ceruza, zsírkréta – cél egy egyéni kapcsolatrendszer elkészítése (4. ábra).



4. ábra: A kapcsolatok naprendszere.

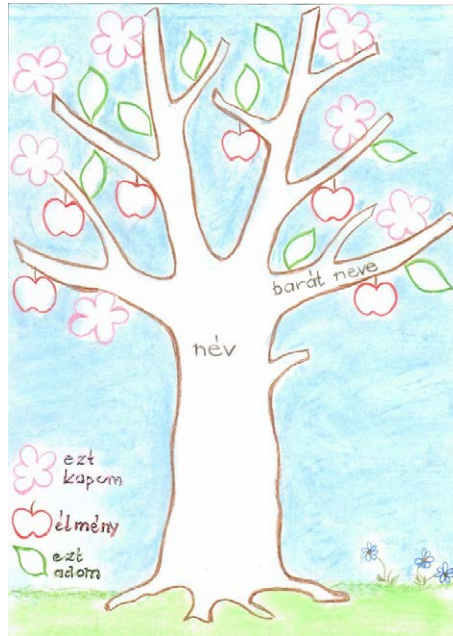
*Feladat:* A hallgató elkészíti a kapcsolatai „naprendszerét”. A naprendszer közepe ő maga – a nap. Körülötte bolygók keringenek, különböző pályákon. Minden bolygó egy olyan személy, aki szerinte jelenleg bármilyen szinten az élete része. A naphoz közeli pályára kerülnek azok, akik számára bármilyen okból a legfontosabb személyek, ők a „belső kör”. Kicsit távolabb azok, akiket bármilyen okból távolabb érez magától, stb. Egyéni döntés kérdése, hogy hány „pálya” és hány „bolygó” kerül a képre.

*Feldolgozási lehetőség:* Annak átbeszélése, hogy hogyan néz ki a naprendszer – hány pálya és hány bolygó került a képre? Mi szerint kerültek kijelölésre az egyes körök, milyen szempontok szerint történt a meghatározásuk? Kik vannak az egyes körökben? Mennyire átjárhatóak az egyes pályák? Mi kell ahhoz, hogy valaki közelebb kerüljön, és mikor kerül valaki távolabb? Minőségi vagy mennyiségi különbségek vannak az egyes pályák között? Mennyire elégedett az egyén a saját naprendszerével? Amennyiben nem, min változtatna? Hová helyeznénk a munkahelyi kapcsolatokat és miért?

### 3.4. Barátság-fa

*Cél:* A baráti kapcsolatok minőségének, mennyiségének és jellegének vizualizálása.

*Eszközök:* Papír és toll, ceruza, filctoll, színes ceruza, zsírkréta – cél a saját barátság-fa elkészítése (5. ábra).



5. ábra: Barátság-fa minta.

*Feladat:* A barátság-fa elkészítése. A fa törzsén a készítő neve szerepel. Minden, a törzsből elágazó ág egy barátságot szimbolizál – jelenbelit vagy régit. Az ágak hossza, vastagsága, esetleg töröttsége segíthet a készítőnek bemutatni az adott barátság jellegét. Minden ágra rákerülhetnek a barátság egyes sajátosságai: virágokba írva az, amit az adott barátságtól kapunk; levelekbe írva az, amit mi magunk adunk; gyümölcsökbe a közös élmények, emlékek.

*Feldolgozási lehetőség:* A fa koronájának a megvizsgálása – hány ág van és milyenek azok? Mennyire azonos a levelek és virágok aránya egy-egy ágon? Mennyiben hasonló, és mennyiben különböző, ami az egyes ágakon a gyümölcsökbe került? Mi kell ahhoz, hogy új ágak nőjenek a fán? Mitől törik le/szárad el egy ág? Mi táplálja a fát és az azon lévő ágakat? Milyennek kell lennie egy ideális fának, és mennyire hasonlít hozzá az adott fa?

### 3.5. Hamuban sült pogácsa recept

*Cél:* A családból hozott „útravaló” üzenetek azonosítása, tudatosítása, értékelése.

*Eszközök:* Előre elkészített receptkártya és toll (6. ábra).



6. ábra: Receptkártya minta a családi hamuban sült pogácsához.

*Feladat:* Annak átgondolása, hogy a hallgató milyen útravalót hozott otthonról, a családi környezetből. Milyen üzenetekkel, értékekkel, mintával, munícióval indították őt útnak – egyszóval: milyen összetevőkből készült az ő hamuban sült pogácsája. A feladat a saját családi receptjének a hozzávalóinak az összegyűjtése, felsorolása.

*Feldolgozási lehetőség:* Annak átbeszélése, hogy ki milyen útravalóval indult el a saját, felnőtt életének útján, kalandján. Mennyiben segíti, és mennyiben gátolja esetleg az otthonról hozott „bátyu”. Annak átbeszélése, hogy esetleg mikor, milyen formában adott hozzá egy-egy összetevő a családi recepthez, mi a forrásuk, mennyire tudatosak vagy tudatosíthatók ezek. A recept mely részeit szeretnénk megőrizni és továbbadni, és esetleg min és hogyan változtatnánk – mivel a recept már nálunk van. Mik az ezzel kapcsolatos érzéseink? Hogy ízlik a pogácsa?

## Összegzés

Jelen tanulmány célja az volt, hogy rálátást nyújtson a szociálpedagógia szakos hallgatók *Személyiségfejlesztő tréning és önismeret* című kurzusának szerepére a pedagógus és segítő hivatás elsajátítása során, a kurzus céljára, az elvárt tanulási eredményekre, a feldolgozott témakörökre és azokon belül is a társas kapcsolatokat érintő gyakorlatok közül néhányra. Az adott gyakorlatokra vonatkozóan ismertetésre került a célja, az elvégzéshez szükséges eszközök, a feladat, valamint a feladat feldolgozásának néhány lehetséges módja. A feladatok többsége elvégezhető egyéni, páros, vagy kis csoportos helyzetben is, illetve könnyedén átvihető az online térbe is. A képzés során a hallgatók hasonló témakörökben, de egyre inkább a szakmai önismeretüket és szakmai kommunikációs és szociális készségeiket fejlesztve haladnak tovább az első évben ebben a formában megkezdett úton.

## Irodalom

- Bagdy Emőke és Bugán Antal (1997): A pszichológiai csoportmunka mint a személyiség fejlődésének, fejlesztésének színtere és eszköze. In: Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, KLTE Pszichológiai Intézet, Budapest. 53-81.
- Bagdy Emőke és Telekes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bugán Antal (1997): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In: Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*, KLTE Pszichológiai Intézet, Budapest. 11-33.
- Kádár Gabriella (2010): *Amit a hallgatónak tudni illik: az érett, egészséges személyiségről önismertet*. SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Rudas János (2001): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlat*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.



# A középiskolákban megvalósuló szuicidprevenációs lehetőségek elérhetőségének vizsgálata

Mitrik Laura

[mlaura12311996@gmail.com](mailto:mlaura12311996@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A dolgozat a középiskolákban megvalósuló szuicidprevenációs lehetőségek elérhetőségét, hatékonyságát vizsgálja. Az öngyilkosság, mint problémamegoldási stratégia jelen van az ifjúság körében, még ha ezt a jelenséget tabuként is kezeljük. Leendő szociálpedagógusként fel szeretném hívni a figyelmet erre a problémára. Vizsgálatom tárgya a középiskolákban elérhető szuicidprevenációs lehetőségek, valamint azok elérhetősége és hatékonysága volt. Két hipotézist állítottam fel. Ezekkel kapcsolatban végeztem kutatást 14-19 éves diákok körében a Google kérdőív alkalmazásával.

Az első hipotézisem szerint a középiskolákban biztosított prevenációs tevékenységek, és azok elérhetősége elmarad attól a szinttől, melyet az ismert szakmai módszerek használatával el lehetne érni. A vizsgálatban a válaszadók többségének legalább egy módszer rendelkezésére állt az adott intézményben (prevenációs előadás, kihelyezett tájékoztatók, segítő beszélgetés). Így e hipotézisem megdőltnek tekinthető. A második hipotézisem szerint a magyar középiskolákban biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek beágyazottsága alacsony, a tanulók nem ismerik a lehetőségeket, vagy nem veszik igénybe a segítők munkáját. Ezen hipotézisemet a kutatásom adatai alátámasztották. Vizsgálatomból kiderült, hogy a fiatalok nem ismerik, valamint nem használják ki teljes mértékben a szakemberek (iskolapszichológusok, szociálpedagógusok, szociális munkások) segítségét. Ennek okaira is rávilágítok. Dolgozatomban a prevenáció sikerességéhez hozzájáruló javaslataimat is kifejtem. Céloom a fiatalkorúak körében elkövetett öngyilkosságok megelőzésével kapcsolatos kérdések felvetése, megoldási lehetőségek vázolása. Bízom benne, hogy majdani munkámban kamatoztatni tudom a kutatás eredményeit.

**Kulcsszavak:** *prevenáció, öngyilkosság, középiskolások*

\*

## Bevezetés

Jelen kutatás a középiskolákban megvalósuló szuicidprevenációs lehetőségek elérhetőségét, hatékonyságát vizsgálja. Témaválasztásomat elsősorban az indokolta, hogy a gimnáziumi éveim alatt szinte tabuként kezelték az öngyilkosság fogalmát. Többször is részesítettek minket szexuális felvilágosításban, illetve a drogok használatát megelőző oktatásban, azonban abban hiányt véltem felfedezni, hogy a lelki egészségünk megőrzésére, károsításának megelőzésére nem, vagy elhanyagolható mértékben tettek lépéseket. Így leendő szociálpedagógusként fontosnak tartom felhívni a figyelmet erre a problémára.

Az elmúlt 20 év adatai alapján megállapíthatjuk, hogy minden évben több, mint 1600 magyar ember vetett véget életének. 2018-ban az öngyilkosságot elkövetők közül körülbelül 30 áldozat fiatalos volt (Balázs, 2018). Ez egy megdöbbentő adat, hiszen ameddig ez a szám nem csökken nullára, addig foglalkoznunk kell az öngyilkossággal, azon belül is a tinédzserkori öngyilkossággal. Ezért kiemelten fontos mind felnőtt-, mind serdülőkorban az öngyilkossággal kapcsolatos prevenció.

A kutatás aktualitását az is alátámasztja, hogy a középiskolákban éppen azzal a veszélyeztetett csoporttal, a tinédzserekkel találkozhatunk, akiknek személyisége még kiforratlan, önvédő mechanizmusaik korukból adódóan még fejletlenek, valamint problémamegoldó képességeiknek spektrumát szélesíteni kell. E kutatás egy problémafelvetés, ahol elsősorban annak hangsúlyozására kerül sor, hogy az öngyilkosság jelensége egy multidiszciplináris probléma, amely több tudományágat is érint. Ezzel a ténnyel rá kívánok mutatni arra, hogy szükséges a többi társterület (köztük a szociálpedagógia) szakembereinek összefogása, azon cél elérése érdekében, hogy évről-évre csökkenő tendenciát mutasson az önkézés általi halálozások száma.

Vizsgálatom tárgya a középiskolákban elérhető szuicidprevenációs lehetőségek, valamint azok elérhetősége és hatékonysága, melyhez két hipotézist állítottam fel. A kutatást 14-19 éves diákok körében végeztem, ahol a vizsgálat módszerül a kikérdezést választottam, annak eszközül pedig a kérdőívet. Kutatásom célja a fiatalosok körében elkövetett öngyilkosságok megelőzésével kapcsolatos kérdések felvetése, megoldási lehetőségek vázolója.

A tanulmány első felében az öngyilkosság definícióját részletezem, majd ezt követően mutatom be az öngyilkosság elkövetésének lehetséges magyarázatait. Ezután különböző szuicidprevenációs lehetőségeket, majd az öngyilkossági kísérlet utáni kezeléseket ismertetem. Végül a szociálpedagógus hazai szuicidprevenációban betöltött szerepére világítok rá. A tanulmány második felében a kutatást vázoló fel és végül annak eredményeit összegzem.

## 2. Az öngyilkosság definíciója

Az öngyilkosság fogalmát több tudományterület tárgyalja. Ezen területek közé tartozik például az orvostudomány, a vallás, filozófia, irodalom, pszichológia és a szociológia. Ebből kifolyólag eltérő definíciókat találhatunk. Munkámban elsősorban a pszichológia és szociológia aspektusából szeretném megközelíteni az öngyilkosság témáját. Ennek oka, hogy leendő szociálpedagógusként a kliensekkel a különböző ellátórendszerekben (például ápolást és gondozást nyújtó otthonok, iskolák, rehabilitációs intézmények, lakóotthonok) találkozhatok majd. Pethő (1989) meghatározása is jól tükrözi, hogy az öngyilkosság számos aspektusból megközelíthető, mivel szerinte az öngyilkosság egy olyan társadalmi jelenség, amely egyéni sorsban mutatkozik meg számos, – például kulturális, pszichológiai vagy környezeti – komponens komplex eredményeként.

A pszichológiában *Edwin Shneidman* (1993) szerint öngyilkosság az, amikor az egyén szándékosan keresi a pusztulást, tehát az öngyilkosság olyan akaratlagosan, közvetlenül és tudatosan elkövetett cselekmény, mely az egyén saját életének kioltásához vezet. A szociológiában „öngyilkosságnak nevezünk minden olyan halálesetet, amelyet közvetlenül vagy közvetve magának az áldozatnak valamilyen pozitív vagy negatív tette idézett elő, ha tudta, hogy aktusa szükségképpen erre az eredményre vezet” (*Durkheim*, 2000. 19. o.). Láthatjuk, hogy a pszichológiai definíciót kiegészítette a szociológia azzal, hogy az egyén közvetett tette is öngyilkosságnak számít, amennyiben ez élete elvesztéséhez vezet. E meghatározás szerint az is öngyilkosságnak számítana, ha az egyén már több tíz éve, naponta több doboz cigarettát elszív, mivel ez a szokása különböző rákos elváltozásokat okoz a szervezetében, amely az esetek túlnyomó részében halálhoz vezet. Ezzel szemben mégsem állíthatjuk, hogy valaki azért dohányzik, mert meg szeretne halni. A fent olvasott definíciók alapján öngyilkosnak számítana az a tűzoltó is, aki tudatában van annak, hogy életét is vesztheti, ha bemegy az égő házba, hogy kimentse az áldozatokat. Ugyanakkor egy bővebb értelmezésben a burkolt halál is öngyilkosságnak számít, mivel a halál közvetett, burkolt, részleges vagy tudattalan előidézését jelenti (*Buda*, 2001). E fogalom azért kapcsolódik az öngyilkossághoz, mert ahhoz hasonlóan a burkolt halállal is elérheti az egyén a saját életének megrövidítését. Erre példa a fent említett láncdohányos, illetve az olyan ember, aki huzamosabb időn át végez olyan tevékenységet, vagy él olyan életmódot, amely olyan mértékben károsítja a szellemi- és testi egészségét, hogy ez az élete elvesztéséhez vezethet. A hazai szakirodalomban *Buda Béla* összegezte először az akkor ismert nemzetközi definíciókat. Az általa végzett összegzés szerint „*mind a mindennapi, mind a tudományos fogalomhasználat szerint öngyilkosságot követ el az az ember, aki életének saját maga vet véget*” (*Buda*, 2001. 13. o.). Ezen kívül az öngyilkossághoz három kritériumot is rendelt. Az első a meghalás tudatos szándéka, a második kritérium a fantáziálás, képzelgés arról a módszerről, amellyel az életét az egyén kioltani szándékozik, a harmadik, egyben utolsó kritérium pedig e módszer átültetése a gyakorlatba, e módszer megvalósítása.

### 3. Az öngyilkosság magyarzatai

Az öngyilkosság okára a mai napig sem lehet egyértelmű választ adni. Azonban ettől függetlenül – az öngyilkosság fogalmának meghatározásához hasonlóan – a különböző tudományterületek kísérletet tettek a saját rendelkezésre álló információikhoz és ismereteikhez mérten megválaszolni, hogy mi készíthet egy embert saját életének kioltására. Az öngyilkossággal részletesen foglalkozó tudományágak közé a pszichológiát, a szociológiát és az orvostudományt sorolhatjuk, ezért ezen területek szakembereinek megközelítéseit részletezem a következő bekezdésekben.

### 3.1 Pszichodinamikus megközelítés

A pszichodinamikus elméletet *Wilhelm Stekel* (1910) fogalmazta meg. Szerinte a mások iránt érzett gyűlöletet fordítja maga felé az egyén. E feltevés szerint egy szeretett személy elvesztése után az ember megpróbálja azt magába integrálni és akaratlanul is, de a saját személyisége részévé tenni, ezt követően pedig olyan érzéseket fog saját maga iránt táplálni, mint amit a szeretett személy iránt táplált volna. Az elvesztése miatt dühöt érez az elvesztett személy iránt, amelyet maga felé irányít, ami szélsőséges esetekben kontrollálhatatlan öngyűlöletbe csaphat át. Ezt az elméletet támasztja alá Adam és munkatársainak (1982) vizsgálata, melynek keretében 200 családot vizsgáltak, és megállapították, hogy azon személyek körében, akik öngyilkosságot követtek el felnőtt korban, kiugróan magas volt valamelyik szülőnek a gyermekkorban történő elvesztésének az aránya (*Buda*, 2001).

### 3.2 Durkheim-féle szociokulturális megközelítés

Ezt a mai napig helytállónak elfogadott megközelítést *Émile Durkheim* (2000) dolgozta ki. Szerinte az öngyilkosság elkövetésének mértéke függ attól, hogy az egyént mennyire integrálja a közösség. Valaki minél jobban a társadalom periferiáján áll, annál nagyon valószínűséggel fog öngyilkosságot elkövetni, mivel nem része szorosan egy közösségnek sem. Durkheim az egyén és a társadalom kapcsolatának zavarát veszi osztályozása alapjául, és két társadalmi dimenziót használ a csoportosításában: a társadalmi integrációt és a társadalmi szabályozást. Kiemeli, hogy az egyént nem lehet a társadalomtól különálló részként tekinteni, amikor az öngyilkosságának okát vizsgáljuk. Durkheim az egyén és a társadalom kapcsolatából kiindulva az öngyilkosság három fő kategóriáját különítette el. Ezek az egoista, altruista és anómiás öngyilkosság. Az egoista öngyilkosság esetén nagymértékű individualizmus van jelen, amely negatív hatással van a társadalmi kontrollra nézve. Ez a fajta öngyilkosság a társadalmi integráció elégtelenségének következménye. Ez a típus azokra az egyénekre jellemző, akik magányosak, izoláltan élnek, a társadalom nem, vagy csak nagyon kis mértékben képes kontrollt és hatást gyakorolni rájuk. Az altruista öngyilkosság kiváltó oka ezzel szemben a túlzott társadalmi integráció, azaz a nem megfelelő individualizáció. Ez a típusú öngyilkosság a primitív népeknél fedezhető fel, mégpedig a társadalmi fejlődés korai szakaszában. Erre példa az idős vagy betegséggel küzdő emberek öngyilkossága, vagy a vezető halálakor a szolgálk, követők önmaguk által okozott halála. Ezt az öngyilkosságot akkor követi el az egyén, ha már olyan mértékben meghatározó részét képezi a közösségnek, ahová tartozik, hogy mártír módjára a saját életét is képes feláldozni érte. Ez különösen a keleti kultúrákra jellemző, ahol az ilyen halált halt embereket nagy tisztelet övezi. Ilyen emberek például a japán kamikazék, háborús hősök és katonák. Harmadik kategória az anómiás

öngyilkosság, amikor az öngyilkosság oka, hogy az adott társadalom nem képes kontrollálni tagjait, ha fellazulnak, vagy hirtelen megváltoznak a törvények, szabályok, az egyén pedig elveszíti igazodási pontjait. Ezt a típusú öngyilkosságot azok az emberek követik el, akik az egoista öngyilkosságot elkövetőkkel szemben nem saját akaratukból kerültek a társadalom perifériájára, ezáltal megfosztva az egyént a valahová tartozás érzésétől, amely nagymértékben erősíti fel az öngyilkosságra való hajlamot. Az anómias öngyilkosság utalhat az adott társadalom, közösség diszfunkciójára, illetve azok is ezt a típusú öngyilkosságot követik el, akiknek a közvetlen környezetében hirtelen változás áll be, és erre a változásra reagálva fordulnak maguk ellen.

### 3.3 Biológiai megközelítés

Kimutatták, hogy a vérrokonok között elkövetett öngyilkosság vagy annak kísérlete szintén egy klinikailag feltárható rizikófaktor, amely a halmozódó depresszióval függ össze. Brent (1996) kutatása során megállapította, hogy az öngyilkosságot elkövetett személyek közvetlen családjában és rokonságában több öngyilkosságot és autoagresszív magatartást tanúsító személyt találtak, mint azon személyek családjában, akik nem követtek el öngyilkosságot. Az állatvilágban vagy koragyermekkorban azért nincs még jelen az öngyilkosság, mert ez csak az emberi fejlődés egy bizonyos szintjén jelenik meg. A másik biológiai befolyásoló biokémiai tényező a szerotonin alacsony szintje az öngyilkosságot elkövetők szervezetében.

## 4. Öngyilkossági kísérlet megelőzésére irányuló prevenció

A prevenció esetében a hangsúly a kezelés helyett értelemszerűen a megelőzésre tevődik át. A prevenció fontossága az 1950-es évek elején kezdett kirajzolódni. Az Amerikai Egyesült Államokban Norman Farberow és Edwin Shneidman alkalmazta az első öngyilkosság-megelőző módszereket, míg Európában két évvel hamarabb a Szamaritánusok tették ugyanezt Angliában (Ajtay, Bérdi, Szilágyi és Perczel-Forintos, 2012). Napjainkban a fejlett országokban, köztük Magyarországon is, az öngyilkosság-megelőző programokat már a kórházakban, egyházi karitatív szervezeteknél, detoxikálóállomásokon, mentálhigiénés központokban, valamint az interneten hivatalos egészségügyi felületeken igénybe vehetjük. Ezen kívül a nap 24 órájában működik egy ingyenesen hívható krízisvonal (Magyar Lelki Elsősegély Telefonszolgálatok Szövetsége), ahol mentálhigiénés szakember felügyelete alatt olyan személyek fogadják a hívásokat, akik annak ellenére, hogy nem rendelkeznek szakképesítéssel, a telefonhívások fogadásával és a krízissel kapcsolatos tanácsadással kapcsolatban megfelelő képzésben részesültek. Ezeket a személyeket paraprofessionális személyeknek nevezzük (Ajtay, Bérdi, Szilágyi és Perczel-Forintos, 2012). A Los Angeles-i Öngyilkosság-megelőző Központ céljai és módszerei alapjául szolgálnak világszerte a

többi, különböző krízisintervenció centrum működésének (Buda, 2001). A centrumok különbözősége abból adódik, hogy eltérőek a demográfiai adatok, más-más földrajzi- és kulturális területen helyezkednek el, valamint a kezelt betegek összetétele is eltérő.

A krízisintervenció öt lépésből áll. Első lépés, hogy a segítő és a segítséget igénylő személy között kialakuljon egy bizalmi kapcsolat, bensőséges hangulat. A második lépés, hogy a beteg pontosan leírja problémáját, mely segítségével a segítője át tudja látni a problémát és azonosíthatja a krízis kiváltó okát. Harmadik lépés, hogy a klienssel egy letalítás-skálát töltenek ki, amely segít megállapítani, hogy mekkora a veszélyeztetettség mértéke és a stressz-vulnerabilitás modelljében hányadik szakaszban tart az illető. Ezt követően a negyedik lépésben, a teszt kiértékelése után megvizsgálják, hogy a kezelt személy milyen mozgósítható erőforrásokkal rendelkezik. Ez lehet belső és külső erőforrás is. Belső erőforrás közé tartozik a beteg személyiségéből adódó olyan tulajdonságok, amelyek hozzájárulnak a krízisből való kilépéshez. Ilyen például a problémamegoldó képesség, önbizalom vagy az önerő, amely a korábban átélt traumákból való felépülésből fakad. Külső erőforrások közé tartozik a családból, barátokból, ismerősökből álló támogatórendszer vagy egy olyan elfoglaltság vagy közeg, amely építő jellegűen hat az egyénre. Utolsó lépésként a terápiás terv kidolgozása következik. Ezt a segítőnek és a segítettnek együttműködve kell megalkotnia, alternatív megoldási lehetőségeket keresve. Ezek a tervek lehetnek rövidebb- vagy hosszabb távúak, a beteg állapotától függően. A terv konkrét változtatásokat igényel a betegről, valamint a támogatórendszer, azaz a család, barátok bevonása is megtörténhet. Amennyiben nincs lehetőség az adott intézményben hosszú távú tervek megvalósítására, úgy kötelesek a beteget más központokban fogadni (Szabó, 2008).

## 5. Öngyilkossági kísérlet utáni kezelés

Közvetlenül a kísérlet után orvosi segítségre van szükség, hogy regenerálják az áldozat saját maga által okozott sérüléseket, állapotát stabilizálják. Amennyiben a fizikai panaszokat sikerül megszüntetni, következhet a pszichoterápia és gyógyszeres kezelés. Ez a kezelés történhet osztályos és járóbeteg-kezelés keretein belül. A terápiák célja, hogy megszüntessék a betegek szuicid gondolatait, valamint megismertessenek velük és megtanítsanak nekik különböző stresszmegoldó és problémakezelő módszereket, melyek segítségével önkárosítás nélkül, hatékonyan megküzdenek az eléjük gördülő akadályokkal. A terápiás módszerek igen sokrétűek, többek között megtalálható a pszichoterápia, szükség esetén gyógyszeres kezeléssel kiegészítve. Ezen kívül lehetőség van az érintett hozzátartozók bevonására családterápia keretein belül, valamint sorstársakkal közösen is részt vehetnek csoportterápián. Nordstörn, Åsberg, Åberg-Wistedt és Nordin (1995) kutatása kimutatta, hogy azok az emberek közül, akik valamilyen terápián vettek részt, 16 százalékuk újra megpróbálkoztak öngyilkossági kísérlettel, azonban azok, akik semmilyen terápián sem vettek részt, ez a szám szinte a duplája, 30 százalék (Sebestyén, 2010).

## 6. A szociálpedagógus szuicid prevencióban betöltött szerepe hazánkban

A szociálpedagógia a segítő szakmák közül az egyik legfiatalabb részdiszciplína. Az iskolai szociálpedagógiai munka lényege az oktatási intézmény tanulóinak kezelése. Erre akkor lehet szükség, amikor a gyermek szociális problémákkal, viselkedési- vagy beilleszkedési nehézségekkel küzd, vagy olyan családi körülmények között él, amelyek gátolják őt a testi-, lelki-, és szellemi fejlődésben, ezáltal már gyermekvédelmi szervek bevonása is elkerülhetetlen. Ekkor a szociálpedagógus az összekötő kapocs a hivatalos szervek, a gyermek és a szülők között. Míg az iskolapszichológus a gyermek mentális egészségéért és pszichéjéért felelős szakember, addig a szociálpedagógus gyermekvédelmi szakemberként definiálható, hiszen szaktudása magában foglalja a pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, jogi és szociálpolitikai ismereteket.

Az öngyilkosság prevenciójában vállalt feladatai közé tartozik, hogy csökkentse vagy megszüntesse azokat a munkámban fentebb említett tényezőket és rizikófaktorokat, melyek növelik az öngyilkossági kísérlet elkövetésének esélyét. Ebből kifolyólag egy igen összetett pszichológiai, pedagógiai és szociális munkáról beszélhetünk (Fodor, 2005).

## 7. A kutatás során felállított hipotézisek és módszerek

A kutatás során a következő hipotéziseket állítottam fel:

1. A magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek módszertani spektruma, valamint elérhetősége elmarad attól a szinttől, melyet az ismert szakmai módszerek használatával el lehetne érni.
2. A magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek beágyazottsága alacsony, a tanulók nem ismerik a lehetőségeket, vagy nem veszik igénybe a segítő munkáját.

Vizsgálatom mintáját magyar középiskolás tanulók képezték (N=83). Ebből 22 fő férfi (26,5%) és 61 fő nő (73,5%) (1. ábra). A megkérdezettek átlagéletkora 16,6 év. A legfiatalabb válaszadó 14, a legidősebb 20 éves. A mintavételelem szakértői kiválasztás alapján történt, ahol a kérdőívet a középiskolába járó ismerőseimnek küldtem el. Ezután ők, hólabda módszer alapján a hasonló korú barátaiknak, illetve osztálytársaiknak továbbították azt.

A vizsgálat módszerül a kikérdezést választottam, annak eszközeül pedig a kérdőívet. A kérdőív 18 kérdésből áll. Ebből 5 zártvégű, 13 pedig nyílt végű kérdés volt.

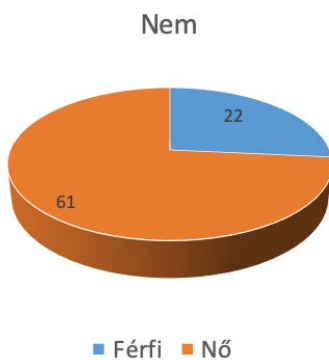
A kérdőív több szerkezeti egységre osztható. A kérdőívet a demográfiai adatokra vonatkozó bevezető kérdésekkel kezdtem, majd a tanuló adott középiskolájában

fennálló prevenciók helyzetére kérdeztem rá. Ezután információt szereztem arról, hogy amennyiben a serdülő iskolájában elérhetők a szuicidprevenációs lehetőségek, azok milyen formában találhatók meg. Ezt követően arra kérdeztem rá, hogy a fiatalnak van-e affinitása élni a fenti lehetőségekkel. Amennyiben nincs, annak is szeretném megtudni az okát. A következő kérdéssel arra kerestem a választ, hogy a középiskolás gyermek kihez fordulna vagy fordult a múltban segítő beszélgetéssel kapcsolatban. Rákérdeztem annak okára, hogy sok esetben ez miért nem egy képesítéssel rendelkező szociális szakember volt (szociálpedagógus, szociális munkás)? Levezető kérdésként a kitöltő egyéni véleményére, igényeire voltam kíváncsi, hogy milyen prevenciók lehetőségeket látna szívesen az iskolájában.

Kérdőívemet a Google Kérdőív alkalmazás segítségével online formában juttattam el az alanyokhoz. A kérdőív 2020. április 22-től 25-ig volt elérhető az interneten.

## 7.1 Eredmények

1. ábra – A megkérdezett hallgatók nemi megoszlása (N=83)



A kutatásomban szereplő adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a kitöltők nagy része, 67 fő (80,7%) gimnáziumban tanul. 15 fő (18,1%) jár szakközépiskolába, és csupán 1 válaszadó (1,2%) végzi középiskolai tanulmányait szakiskolai keretek között. (2. ábra)



2. ábra – A válaszadók középiskolájának jellege (N=83)



A megadott középiskolai intézmények közül 45 (54,2%) helyezkedik el városban, 34 (41%) megyeszékhelyen, 3 (3,6%) faluban és 1 (1,2%) a fővárosban, Budapesten.

Arra a kérdésre, hogy milyen ismeretterjesztő vagy társadalmi problémákkal kapcsolatos prevenciós oktatásban részesültek a középiskolájuk keretei között, az összes tanuló adott választ. Ebben az esetben a kitöltő több válaszlehetőséget is megjelölhetett.

A válaszadók közül 59 fő (71,1%) részesült különböző káros szenvedélyek (drogfogyasztás, alkoholfogyasztás, szerencsejáték, dohányzás, stb.) kialakulásának megelőzésére irányuló oktatásban. A diákok közül 45 fő (54,2%) vett részt szexuális felvilágosításban. A kitöltők közül 22 fő (26,5%) részesült fizikai egészségük megőrzésével vagy helyreállításával kapcsolatos oktatásban. A tanulók közül 12 fő (14,5%) kapott oktatást az öngyilkosság, önsértés elkövetését megelőzésével kapcsolatban. A válaszadók közül 29 fő (34,9%) részesült saját és társai lelki problémáinak felismerésére és kezelésére irányuló oktatásban. A diákok közül 1 fő (1,2%) részesült az állampolgári jogainak megismerésére irányuló oktatásban. 13 fő (15,7%) nem részesült semmilyen jellegű prevencióban. 1 fő (1,2%) válasza nem volt értékelhető.

Az összes válaszadó közül 12 fő (14,4%) vett részt kétféle prevenciós oktatásban. 27 fő (32,5%) részesült a felsorolt prevenciós oktatás közül háromban. 5 fő (6%) részesült négyféle prevenciós oktatásban. 1 fő (1,2%) részesült az összes, a kérdőívben általam megemlített prevenciós oktatásban.

Arra a kérdésre, hogy a diáknak van-e tudomása arról, hogy a középiskolájában lehetősége van-e ismereteket szerezni az öngyilkosság vagy önsértés elkövetésének megelőzése vagy megakadályozása tekintetében, az összes kitöltő választ adott. 59 tanuló (71,1%) válaszolta azt, hogy tudomása van arról, hogy középiskolájában elérhető ez a lehetőség. 24 fő (28,9%) azt állította, hogy nincs tudomása arról, hogy iskolájában létezne ez a prevenciós lehetőség.

Arra a kérdésre, hogy a válaszadó iskolájában milyen formában elérhetők az öngyilkosság vagy önsértés elkövetésének megakadályozásával kapcsolatos prevenciós lehetőségek, a 83 kitöltő közül 66 fő (79,5%) adott választ. Ebben az esetben 7 fő (10,6%)

középiskolájában érhető el mindhárom, a kérdőívben felsorolt prevenációs lehetőség (prevenációs előadás, tájékoztatók kihelyezése, szakemberrel történő segítő beszélgetés). Kétszer ennyi, 14 ember (21,2%) intézményében érhető el kétféle formája az öngyilkossággal kapcsolatos prevenációnak. 4 tanuló (6%) középiskolájában csak a kihelyezett nyomtatványok, szórólapok szolgálnak prevenációs módszerként. 12 diák (18%) válasza alapján a gimnáziumában, szakközépiskolájában vagy szakiskolájában a prevenációs előadás az egyedüli prevenációs módszer. 29 fő (44%) oktatási intézményében pedig csupán a szakemberrel történő segítő beszélgetés áll rendelkezésre az öngyilkossággal kapcsolatos prevenáció módszereként.

Arra a kérdésre, hogy a kitöltő iskolájában elérhető prevenációs lehetőségeket kihasználták-e a diákok, 68 ember válaszolt. A válaszadók közül 42 fő (61%) nem élt egyetlen prevenációs módszerrel sem. 15 fő (22%) csak a prevenációs előadással, 2 fő (2,9%) csak a szakemberrel történő segítő beszélgetéssel és 4 tanuló (5,8%) csak a tájékoztató kiadványok adta lehetőségekkel élt. 4 fő (5,8%) élt két, 1 fő (1,5%) pedig mindhárom prevenációs módszer lehetőségével.

Arra a kérdésre, hogy ha a diák iskolájában elérhetőek, vagy ha elérhetőek lennének a kérdőívben felsorolt lehetőségek, a jövőben tervezné-e, hogy él azokkal, a 83 kitöltő közül 77 fő adott választ. 1 kitöltő (1,2%) válasza nem volt alkalmas a kiértékelésre. A válaszadók közül 29 fő (37,6%) a jövőben sem fog egy prevenációs módszerrel sem élni. 21 fő (27,2%) szeretne részt venni a prevenációs előadásokon, 5 fő (6,5%) szívesen venne részt segítő beszélgetésen a jövőben, illetve 6 fő (7,8%) olvasná el a kihelyezett kiadványokat. 12 fő (15,5%) két módszert is kipróbálna, illetve 3 fő (3,9%) mindhárom említett módszer nyújtotta lehetőséggel élne.

Arra a kérdésre, hogy mi volt annak az oka, amennyiben a középiskolás nem élt az iskolában található lehetőségekkel, az összes, 83 kitöltő közül 58 fő válaszolt. A válaszadó diákok közül 47 fő (81%) azért nem élt az iskola által nyújtott prevenációs lehetőségekkel, mert nem volt érintett az öngyilkosságban. 3 fő (5,1%) azért nem élt egyik prevenációs módszerrel sem, mert nem érdekelte az öngyilkosság témája. 2 fő (3,4%) azért utasította vissza a lehetőségeket, mert nem talált olyan módszert, amely megfelelt volna neki. 4 fő (6,9%) abból kifolyólag nem használta egyik prevenációs módszert sem, mert nem volt rá ideje, esetleg más elfoglaltsága volt. 2 fő (3,4%) károsnak érezte volna, ha a társai megtudják, hogy érdeklí ez a téma, ezért nem használta ki a prevenáció által nyújtott lehetőségeket.

Arra a kérdésre, hogy mi annak az oka, hogy a serdülő a jövőben sem szeretne élni az iskolában található lehetőségekkel, az összes, 83 kitöltő közül 49 fő válaszolt. A válaszadók közül 1 fő válasza nem volt alkalmas a kiértékelésre. A kitöltők ennél a kérdésnél több választ is megjelölhettek, ezért a válaszok százalékos arányának összege meghaladja a száz százalékot. A válaszadók közül 44 fő (89,8%) azért nem élne a prevenációs módszerekkel, mert nem érintett a témában. Ez azt jelenti, hogy sem ő, sem az ismeretségi körében élő személy nem küzd az öngyilkossággal összeköthető problémával. 4 fő (8,2%) azért utasítaná vissza a rendelkezésére álló lehetőségeket, mert

nem érdeklő az öngyilkosság kérdése, külső szemlélőként az érdeklődési körébe ez nem tartozik bele. 2 fő (4%) azért nem élne a jövőben a jelenleg felsorolt lehetőségekkel, mert nem talált olyan módszert, amely megfelelné számára. 4 fő (8%) azért nem élne egy prevenciósi opcióval sem, mert kínosnak éreznék, ha iskolatársai megtudnák, hogy őt érdekli ez a jelenség.

Arra a kérdésre, hogy a prevencióban történő részvétel esetén hasznosnak találta-e azt, az összes 83 kitöltő közül 33 fő válaszolt. 21 fő (63,6%) találta hasznosnak, 12 fő (36,4%) pedig nem a részvételt. Ebből a 33 főből 18 diák (54,5%) fejtette ki részletebben tapasztalatait. A pozitívan értékelő válaszok közül néhány konkrét indoklást kiemeltem:

*„A mi gimnáziumunkban a legjobb keretet a kötetlen beszélgetésre az etika, illetve az osztályfőnöki óra biztosította. Ilyenkor mindkét minket tanító pedagógus felkészült az adott témával kapcsolatban, mi pedig hozzászólhattunk, elmondhattuk a véleményünket a témában. Szerintem a kötetlen jelleg és „családias” hangulat miatt volt a leghatékonyabb, mert a minket ismerő osztálytársak és tanárok előtt nyiltabbak lehettünk, mint ha egy külsős szakember érkezett volna.”*

*„Hatékonynak találtam, mert bár engem közvetlenül nem érint a téma (csak érdeklődés szempontjából vettem részt előadáson, vagy olvasnék kihelyezett szórólapot), mások, akiket igen, hasznát vehetik. Ugyanis, ha bárkinek problémája van, azt egy osztályszinten tartott előadás során nem fogják kifejtteni, de bármikor tudatosulhat bennük, hogy szakembert kell keresniük.”*

*„Hatékonynak találtam hiszen mindennapokban egyre nagyobb veszélyt jelenthet ez a fiatalok számára és megtanít arra, hogy hogyan ne legyünk depressziósak, illetve lehet tanulni mások példájából is.”*

*„Hatékony volt, mert gyakran történtek ilyen előadások és érdekes módon közelítették meg a kérdést, ezért felkeltette a figyelmünket.”*

A következőekben azokat az indoklásokat olvashatjuk, amelyek azt ismertetik, hogy miért nem találták hasznosnak:

*„A prevenciósi előadásokat nem frissítik eléggé, és emiatt a nem nekünk fontos dolgokról beszélnek.”*

*„Unalmas volt, nem volt probléma a közösséggel”*

*„Nem szakértőktől érkezett az információ”*

Arra a kérdésre, hogy a segítő beszélgetésen való részvétel esetén kihez fordultak, az összes, 83 kitöltő közül 23 fő válaszolt. 1 fő (4,3%) válasza nem volt alkalmas a kiértékelésre. A válaszadók közül 5 fő (21,7%) fordult csak külsős, az iskolában nem dolgozó

szakemberhez. 3 fő (13%) fordult csak az osztályfőnökéhez. 1 fő (4,3%) fordult csak a szaktanárához. 1 fő (4,3%) fordult csak szociális munkáshoz, 1 fő (4,3%) fordult csak szociálpedagógushoz és 6 fő (25,8%) fordult csak az iskolapszichológushoz problémája esetén. 2 fő (8,6%) fordult kettő, 1 fő (4,3%) fordult három és 1 fő (4,3%) fordult öt szakemberhez. Emellett egy válaszadó (4,3%) az egyéb kategóriában a szülőjét jelölte meg, mint szakember, akihez fordult, azonban ismereteim szerint a szülő-gyermek között zajló beszélgetés nem professzionális segítő beszélgetés.

Arra a kérdésre, hogy mi volt az oka annak, amennyiben nem az iskolapszichológushoz, szociális munkáshoz vagy szociálpedagógushoz fordult a gyermek a segítő beszélgetés tekintetében, az összes 84 kitöltő közül 22 fő válaszolt. 1 fő (4,5%) válasza nem volt alkalmas a kiértékelésre. A válaszadók közül 7 fő (31,8%) azt az indokot jelölte, hogy nem volt információjuk arról, hogy a fent említett szakemberek egyáltalán megtalálhatók az iskolában. 4 fő (18,2%) válaszául az szolgált, hogy nem állt rendelkezésére információ, hogyan tudna velük kapcsolatba lépni. Szintén 4 fő (18,2%) választotta azt az opciót, hogy nem ismerte személyesen a professzionális segítőket, ezért nem velük osztotta meg a problémáját. 1 főnek (4,5%) nem voltak szimpatikusak a szakemberek és ezért nem hozzájuk fordult. 2 fő (9%) a megadott opció közül kettőt, 1 fő (4,5%) pedig hármát is megjelölt elutasítása okaként. Az egyéb opciót 2 fő (9%) választotta, ahova olyan válaszok érkeztek, mint „*Nem voltak szimpatikusak számomra*” vagy „*Annyira mélyen nem érintett a téma hogy az előadás után szakemberrel is beszéljek*”.

Arra a kérdésre, hogy ha a jövőben segítő beszélgetésen szeretne részt venni a középiskolás, akkor kihez fordulna legszívesebben, az összes 84 kitöltő közül 69 fő válaszolt. Mivel a kérdésre válaszként több lehetőséget is megjelölhetett a kitöltő, ezért a válaszok százalékos arányának összege meghaladja a száz százalékot.

A válaszadók közül 29 fő (42%) fordulna csak külsős, az iskolán kívül dolgozó szakemberhez. 4 fő (5,7%) fordulna csak az osztályfőnökéhez. 2 fő (2,9%) fordulna csak a szaktanárához. 1 fő (1,4%) fordulna csak szociálpedagógushoz és ugyanennyi fő (1,4%) csak szociális munkáshoz. 6 fő (8,7%) fordulna csak iskolapszichológushoz. 12 fő (17,4%) fordulna két szakemberhez a felsoroltak közül, azonban ebből csak 7 fő (10,1%) volt, akinek iskolapszichológus és 1 fő (1,4%), akinek szociális munkás is szerepelt a választottjai között. 10 fő (14,5%) fordulna három szakemberhez a felsoroltak közül, azonban ebből 9 fő (13%) volt, akinek iskolapszichológus, 4 fő (5,8%), akinek szociálpedagógus és 2 fő (2,9%), akinek szociális munkás is szerepelt a választottjai között. 1 fő (1,4%) fordulna négy szakemberhez a felsoroltak közül, azonban ebben nem szerepelt sem a szociális munkás, sem a szociálpedagógus, viszont az iskolapszichológus igen. 2 fő (2,8%) fordulna öt szakemberhez a felsoroltak közül. Egyéni válaszként 1 fő (1,4%) azt nyilatkozta, hogy olyanhoz fordulna „*aki jobban belelát a depresszió témájába, esetleg ő is szenved/szenvedett tőle*”.

Arra a kérdésre, hogy mi lenne az oka, ha a jövőben nem az iskolapszichológushoz, szociális munkáshoz vagy szociálpedagógushoz fordulna a diák, az összes 84 kitöltő közül 47 fő válaszolt. 1 fő (2,1%) válasza nem volt alkalmas a kiértékelésre. 4 fő (8,5%)

azért nem fordulna hozzájuk, mert nincs információjuk arról, hogyan tudnának kapcsolatba lépni velük. 4 fő (8,5%) válaszolta azt, hogy azért nem fordulna hozzájuk, mert nem szimpatikusak számára. A legtöbben, 22 fő (46,8%) azt válaszolta, nem ismeri személyesen őket, ezért nem velük osztaná meg a problémáját. 2 fő (4,3%) korábbi rossz tapasztalatuk miatt nem hozzájuk fordulna. 6 fő (12,8%) azért nem fordulna hozzájuk, mert nincs is információjuk arról, hogy egyáltalán megtalálhatók az iskolában. 3 fő (6,4%) két opciót jelölt meg a felsoroltak közül. 3 fő (6,4%) három opciót is megjelölt a felsoroltak közül, hogy miért nem fordulna hozzájuk. Két fő (4,3%) jelölt meg egyéb opciót. Az egyéni válaszok közül a következő érkezett:

*„Mivel alapból nem szeretek a közvetlen környezetemben lévőknek, ismerősöknek panaszkodni, ezért szívesebben megnyílnék olyannak, akivel például az iskolában nem találkozom. Frusztrációval töltene el a jelenléte.”*

Arra a – csak egyéni válaszlehetőséggel kitölthető – kérdésre, hogy a kérdőívben felsorolt prevenciók lehetőségeken kívül van-e olyan módszer, amellyel szívesen találkozna a serdülő az iskolában, az összes 83 kitöltő közül 16 fő válaszolt. A következő válaszokat olvashattuk:

*„Olyan iskolai környezet megteremtése amely nem sarkallja az arra hajlamos diákokat önsértésre/öngyilkosságra (valamilyen szintű tehermentesítés, kölcsönös tisztelet A TANÁROK RÉSZÉRŐL IS, a diákok egymás közötti bántalmazásának hatékony szűrése és megszüntetése)”*

*„Nincs, szerintem az iskolában nem igazán tudják ezek a módszerek elérni a céljukat.”*

*„Pályaorientáció és tanulási nehézségek kezelése, iskolai zaklatás megelőzése.”*

*„Egy külsős szakember mondjon el mindent amit tudnunk kell.”*

*„Csoportos life coach foglalkozással”*

*„Igen, tájékoztató kiadványokkal.”*

## 7.2 Konklúzió

### 7.2.1 Az első hipotézis vizsgálata

A magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek módszertani spektruma, valamint elérhetősége elmarad attól a szinttől, melyet az ismert szakmai módszerek használatával el lehetne érni.

Kérdőíves módszerrel vizsgáltam, hogy az alanyok iskoláiban egyrészt elérhetőek-e a prevenciók lehetőségei (prevenciók előadás, kihelyezett tájékoztató, szakemberrel történő segítő beszélgetés) szolgáltatások, másrészt azt is szerettem volna feltárni, hogy tudnak-e arról, hogy ezek a szolgáltatások igénybe vehetők és egyáltalán találkoztak-e

már velük. Amennyiben a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a megkérdezettek fele, vagy annál kevesebb találkozott a prevenció e formáinak valamelyikével, akkor a hipotézisemet igazoltnak tekintem. Ennek oka, hogy ezek a prevenciók módszerek valóban viszonylag egyszerűen biztosíthatók, emiatt hiányuk azt mutatja, hogy a prevenciók szolgáltatások szintje elmarad az elérhetőtől. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy vizsgálatom nem ad lehetőséget általános, az egész oktatási rendszerre vonatkozó következtetések levonására, az eredmények érvényessége szigorúan a vizsgált alanyokra és iskolákra korlátozódik.

Az első hipotézisem szerint a magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek módszertani spektruma, valamint elérhetősége elmarad attól a szinttől, melyet az ismert szakmai módszerek használatával el lehetne érni. A kutatás azon kérdésére, hogy tudomása van-e arról, hogy középiskolájában a diáknak lehetősége van ismereteket szerezni az öngyilkosság vagy önsértés elkövetésének megelőzése vagy megakadályozása tekintetében, az összes 84 kitöltő közül 59 fő (71%) adott igenlő választ. Ezzel a hipotézisem az a része, hogy a magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek elérhetősége elmarad attól a szinttől, melyet az ismert szakmai módszerek használatával el lehetne érni, nem bizonyosodott be. A kutatás azon kérdésére, hogy milyen prevenciók módszerek találhatók a tinédzser közoktatási intézményében a 66 válaszadó közül 22 fő (33,3%) számára legalább két prevenciók módszer elérhető. 28 fő (44%) számára lehetőség van szakemberrel történő segítő beszélgetésre, 12 főnek (18%) lehetősége van prevenciók előadásán részt venni. Ezen kívül 4 fő (4,8%) olvashat kihelyezett tájékoztatókat. Tekintve, hogy a 66 válaszadóból minden kitöltőnek van lehetősége valamilyen prevenciók módszer közül választani, így a hipotézisem azon része, miszerint a magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek módszertani spektruma elmarad attól a szinttől, melyet az ismert szakmai módszerek használatával el lehetne érni, nem igazolódik be, így a hipotézis ezen része is megdőlt.

## 7.2.2 A második hipotézis vizsgálata

A magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek beágyazottsága alacsony, a tanulók nem ismerik a lehetőségeket, vagy nem veszik igénybe a segítőik munkáját.

Két, általánosabb kérdés is vonatkozott az első hipotézisben felsorolt prevenciók módszerekre: korábban igénybe vette-e a kitöltő az adott szolgáltatást, illetve van-e olyan személy az iskolájában dolgozók közül, akihez bizalommal fordulna, ha segítségre lenne szüksége, és ha igen, akkor ki ez a személy? A fenti kérdésekkel azt igyekeztem vizsgálni, hogy az elérhető szolgáltatásokat mennyire ismerik az alanyok, mennyire vannak tisztában a lehetőségeikkel, illetve mennyire tartják az iskolát olyan közegnek, ahonnan segítségre számíthatnak. Csakúgy, mint az első hipotézis esetében, itt is érvényes az a kitétel, mely szerint vizsgálatom nem ad lehetőséget általános, az egész

oktatási rendszerre vonatkozó következtetések levonására, az eredmények érvényesége szigorúan a vizsgált alanyokra és iskolákra korlátozódik.

A második hipotézisem szerint a magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek beágyazottsága alacsony, a tanulók nem ismerik a lehetőségeket, vagy nem veszik igénybe a segítők munkáját.

Arra a kérdésre, hogy a középiskolások kihasználták-e az iskolájukban elérhető lehetőségeket, 68 válaszadóból 43 fő (63,2%) nem élt semmilyen lehetőséggel sem. Ebből arra következtetek, hogy a hipotézisem azon része, hogy a magyar középiskolai rendszerben biztosított preventív szolgáltatások/tevékenységek beágyazottsága alacsony, a hipotézis igazolódott. Arra a kérdésre, hogy a segítő beszélgetés során kihez fordultak a 23 kitöltő közül csupán 9 fő (39,1%) fordult az iskolában megtalálható professzionális szakemberhez (iskolapszichológus, szociális munkás, szociálpedagógushoz). Arra a kérdésre, hogy a kitöltő miért nem iskolapszichológushoz, szociális munkáshoz vagy szociálpedagógushoz fordult, ugyanaz a 22 fő adott választ. A 22 fő közül 10 fő (45,5%) azért nem hozzájuk fordult, mert nem volt információjuk arról, hogy a segítő szakemberek egyáltalán megtalálhatóak az iskolában, 6 fő (27,3%) pedig azért, mert nem ismerte őket személyesen, ezért nem velük osztotta meg a problémáit. Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy a középiskolások nem megfelelő kapcsolatban állnak a szakemberekkel, tehát a hipotézisem azon része, hogy a tanulók nem veszik igénybe a segítők munkáját, ezáltal igazolást nyert.

## Összegzés

A kutatásom célja az volt, hogy a magyar középiskolákban megvizsgáljam a prevenciók lehetőségei jelenlegi helyzetét, valamint információt szerettem volna gyűjteni a tinédzserek öngyilkossághoz és annak megelőzéséhez való viszonyáról. A feltárt szakirodalom alapján törekedtem arra, hogy az öngyilkosság fogalmát tisztázzam, majd egy közelebbi, tőlünk nem is olyan távol álló jelenségként bemutassam azt. Ezután ismertettem az öngyilkosságra hajlamosító tényezőket, majd összegeztem az utóbbi évtizedekben létrejövő néhány prevenciók kezdeményezést.

A kérdőívem, amit 83 fő töltött ki, az interneten volt elérhető, és összesen 18 kérdésből állt, melyben a kitöltők demográfiai jellemzői után a válaszadók prevenciók lehetőségeinek kihasználtságát és a szociális szakemberekhez való viszonyulását vizsgáltam. A válaszadók középiskolába járó tinédzserek voltak, akik átlagéletkora 16,6 év. A legfiatalabb kitöltő 14 és a legidősebb 20 éves.

Két hipotézisemet a szakirodalom és a saját tapasztalataim alapján állítottam fel. Az első hipotézisem esetében azt feltételeztem, hogy a magyar középiskolákban lévő prevenciók lehetőségei elérhetősége és módszereinek spektruma nem megfelelő. Ez a hipotézis megdőlt, mivel a kutatás alapján a kitöltők több, mint fele részt vett többféle prevencióban

is, melyek számos módszer keretei között (prevenációs előadás vagy nyomtatványok kihe-lyezése, illetve szakemberrel való célzott beszélgetés) valósulhattak meg.

A második hipotézisemnél azt feltételeztem, hogy a prevenció beágyazottsága ala-csony, a fiatalok nem a segítő szakemberekhez fordulnak lelki problémáik megoldásá-ért, ezáltal a hipotézisem beigazolódott. A kutatásban résztvevő diákok 32 százaléka válaszolta azt, hogy nincsenek azzal tisztában, hogy lehetőségük van a szociális munkás és szociálpedagógus személyén keresztül olyan problémamegoldó módszerekkel meg-ismerkedni, amelyek átsegíthetik őket az életükben fennálló krízis megoldásában.

A vizsgálati eredményeim alapján elmondható, hogy a hipotéziseim fele igazolható, amely azt bizonyítja, hogy a prevenció megkedveltetésének folyamata jó irányba halad a középiskolákban, azonban nagy szükség van arra, hogy a diákok megismerhessék a szociális munkások és szociálpedagógusok tevékenységét és munkáját, ezáltal a diákok nem érzik majd idegennek az érintett szakembereket, és képesek lesznek a bizalmi kap-csolaton alapuló segítség kérésre.

Megállapíthatjuk, hogy a középiskolákban jelen van a prevenció. Napjainkban, amennyiben prevenőról beszélünk, inkább a káros, függőséget okozó szokások meg-előzésén van a hangsúly. Az öngyilkosság megelőzésére is ugyanilyen figyelmet kel-lene fordítani, ha a sikeresség a cél. Probléma esetén a segítség az esetek nagy részében rendelkezésre áll szociális munkás vagy szociálpedagógus formájában. Kihívást jelent azonban, hogy ezeket a szakembereket és a segítségre szoruló serdülőket a lehető leg-közelebb hozzuk egymáshoz. A cél egy olyan bensőséges viszony kialakítása a két fél között, amely során a középiskolások megtapasztalják azt az érzelmi biztonságot, ami segíti, hogy bizalommal forduljanak ezekhez a szakemberekhez. Az akadályt az képezi a kutatásban adott válaszok alapján következtetve, hogy a diákok zömének még infor-mációja sincs arról, hogy ez a fajta támogatás létezik. Amennyiben tudnak is arról, hogy ilyen szakemberek dolgoznak az iskolában, személyesen nem ismerik őket, ezért opcióként sem tekintenek arra, hogy hozzájuk forduljanak.

Végezetül a kutatási eredmények rávilágítottak arra, hogy az öngyilkossággal kap-csolatos preventív intézkedések elvégzése nem csupán a szociális területen dolgozó szakemberek feladata. A középiskolákban történő prevenió sikerességében a pedagó-gusoknak is ugyanolyan szerepe van, mint a szakembereknek. Azonban a pedagógusok ismerete az öngyilkossággal és annak megelőzésével kapcsolatos valóban annyira szél-eskörű, amennyire szükséges? Véleményem szerint egy átfogó kutatásra lenne szükség, melyben arra a kérdésre kereshetnének választ, hogy a jelenleg állományban lévő közép-iskolai tanárok milyen tudással rendelkeznek e jelenséggel kapcsolatban. A vizsgálat azt a célt szolgálná, hogy az eredmények elemzése után a pedagógusok képzését aktu-alizálja, módosítsa, figyelembe véve a szuicid viselkedés felismerésével és kezelésével kapcsolatos hiányosságokat.



## Irodalom

- Ajtay Gyöngyi, Bérdi Márk, Szilágyi Simon és Perczel-Forintos Dóra (2012): Egy hatékony beavatkozás szuicid prevencióban: A problémamegoldó tréning alkalmazása a klinikumban. *Psychiatria Hungarica*, 27. 2. sz. 92-102.
- Balázs Judit dr. (2018): *Évente egy osztálynyi gyermeket veszítünk el öngyilkosság miatt* – Dr. Balázs Judit a fiatalok pszichiátriai betegségeiről. <http://vadaskert.hu/2018/05/02/evente-egy-osztalynyi-gyermeket-veszitunk-el-ongyilkossag-miatt-dr-balazs-judit-a-fiatalok-pszichiatriai-betegsegeirol/> (2020. április 27.)
- Brent, David (2006): Adolescent suicide and suicidal behavior. *Journal of child psychology and psychiatry*. 47. 372-394. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2006.01615.x> (2020. április 7.)
- Buda Béla (2001): *Az öngyilkosság. Orvosi és társadalomtudományi tanulmányok*. Animula Kiadó, Budapest.
- Comer, Ronald J. (2005): *A lélek betegségei. Pszichopatológia*. Osiris tankönyvek, Budapest.
- Durkheim, Émile (2000): *Az öngyilkosság*. Osiris Kiadó, Budapest
- Fodor László dr. (2005): *Az iskolai szociális munka szakembere - a szociálpedagógus*. <http://www.oracler.ro/fodlink/szocialpedagogus.html> (2020. április 16.)
- Nordstöm, P., Åsberg, M., Åberg-Wistedt, A. és Nordin C. (1995): Attempted suicide predicts suicide risk in mood disorders. *Acta Psychiat Scand*. 92. 345-350.
- Pethő Bertalan (1989): *Részletes Pszichiátria. Funkcionális betegségek és zavarok*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest.
- Sebestyén Beáta (2010): *Az öngyilkosságok szezonálisának alakulása és az antidepresszívumok forgalomnövekedésének összefüggése Magyarországon 1998 és 2006 között a nemi és területi különbségek tekintetében*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs.
- Shneidman, E. S. (1993): *Suicide as psychache: A clinical approach to self-destructive behavior*. Northvale, NJ.
- Szabó Lajos (2008): Krízisintervenció a szociális esetmunkában. In: Feuer Mária (szerk.): *A családsegítés elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

# Környezettanulmány és kockázatértékelés

**Faragó Aranka**

[aranka913@gmail.com](mailto:aranka913@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A tanulmányban a pártfogó felügyelet tevékenységének bemutatása egy konkrét esettől indul, majd a kapcsolatteremtésen át az elrendelt intézkedéstípus kiválasztásáig. A tanulmány célja a pártfogó felügyelői szolgálat tevékenységének bemutatásán túl, hogy értékelje a szolgáltatás hatékonyságát, esetleges zavarait, valamint helyet adjon a szerző dilemmáinak, kérdéseinek.

**Kulcsszavak:** *pártfogó felügyelet, megelőző pártfogó felügyelet, környezettanulmány, kockázatértékelés*

\*

## Bevezetés

**A** Bács-Kiskun Megyei Kormányhivatal Gyámügyi és Igazságügyi Főosztályának Igazságügyi Osztályán nagyon sokrétű feladatot végeznek: áldozatsegítés és jogi segítségnyújtás, családi csődvédelem, büntető- és szabálysértési ügyekben alkalmazható közvetítői tevékenység (mediáció), közérdekű munka ellenőrzése, pártfogó felügyelet. A pártfogó felügyelet célja, hogy az ügyészség intézkedés vagy büntetés próbaideje/tartama alatt, az elkövető ellenőrzésével és támogatásával csökkentse a bűnismétlés veszélyét. Fontos, hogy a pártfogó felügyelő egyensúlyal tudja alkalmazni az ellenőrző, azaz kontroll, és a segítő, azaz a támogató funkciókat. A pártfogó felügyelő feladatai közé tartozik többek között a környezettanulmány és a kockázatértékelés elkészítése, mely alapján elrendelhető a megelőző pártfogó felügyelet vagy a pártfogó felügyelet.<sup>1</sup> Az esettanulmány során szeretném bemutatni egy konkrét esetben a kapcsolatteremtés körülményeit, az esettel kapcsolatos gyermekvédelmi előzményeket és intézményi kapcsolatokat, az eset kapcsán elkészült környezettanulmányt és a kockázatértékelést. Fontosnak tartom, hogy rávilágítsak az eset kapcsán a szolgáltatás hatékonyságára és esetleges zavaraira, valamint feltárjam az esettel kapcsolatban bennem felmerülő kérdéseket és dilemmákat.

---

<sup>1</sup> 8/2013. (VI. 29.) KIM rendelet a Pártfogó Felügyelői Szolgálat tevékenységéről.  
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.kim> (2020. november 23.)

## 1. Kapcsolatfelvétel / A kapcsolatteremtés körülményei

A Kiskunhalasi Rendőrkapitányság kereste meg a Bács-Kiskun Megyei Kormányhivatal Gyámügyi és Igazságügyi Főosztályát azzal a kéréssel, hogy az Igazságügyi osztály pártfogó felügyelője készítsen környezettanulmányt és kockázatértékelést fiatalkorú Rita (terhelt) büntetőügye miatt. A pártfogó felügyelőnek erre 30 nap állt rendelkezésére. Rita 17 éves lány, aki nevelőszülőnél él. A gyanú szerint garázdaságot követett el, és mivel még kiskorú, mindenképpen szükséges a környezettanulmány elkészítése. A pártfogó felügyelői szolgálat a környezettanulmány elkészítésekor találkozott először Ritával.

## 2. Családdal kapcsolatos előzmények (gyermekvédelmi, intézményi kapcsolatok)

A gyermekvédelmi gyám tájékoztatása alapján<sup>2</sup> a terheltet 7 évesen emelték ki vérszerinti családjából, és került nevelőszülőkhöz súlyos elhanyagolás miatt. Édesapja egy mezőgazdasági vállalkozónál kap szállást és ellátást munkája fejében. Édesanyjáról nem sok információ van, már új élettársi kapcsolatban él, kéthavonta keresi lányát telefonon. Időszakos kapcsolattartást a gyámhivatal nem engedélyezett. A gyám elmondása szerint Rita tisztelettudó, kedves lány. Rita jelenleg a harmadik nevelőszülőnél él. Az első nevelőszülőt utólag alkalmatlannak találták. A második nevelőszülőnél nagyon sokat segített a nevelőszülőnek, szívesen vett részt a kisebb gyermekek ellátásában (fürdetés, sétáltatás, dajkálás, etetés stb.), amely már a gyám szerint túl sok feladat volt a terhelt számára, bár a terhelt ezt sosem hangoztatta. A gyám szerint Rita parentifikálódott, vagyis torz, szülői szerepet vett fel. A „parentifikált gyermek” kifejezés azokra a gyermekekre utal, akikre valamilyen szülői felelősség hárul. Ez sokszor olyan feladatokkal jár, melyek természetüket vagy mennyiségüket tekintve nem a gyermek életkorának megfelelőek. Ebből adódóan, amíg a gyermekek igyekeznek megfelelni a képességeiket meghaladó gondozási feladatoknak, korlátozódnak a fejlődésükhöz elengedhetetlen lehetőségekben és tapasztalatokban (Babity, 2013). Ennek következtében Rita a saját tanulmányait a családnak való segítség mögé helyezte, és két tantárgyból is bukásra állt. Ebben az időszakban fordultak elő krízishelyzetek a terhelt életében, két alkalommal is megszökött a nevelőszülőtől, és a rendőrség vitte haza. Ezen kívül meghatározó volt a nevelőszülő lányának viszonyulása a terhelthez, akinek meggondolatlan viselkedése és a fent leírtak miatt a Szent Ágota Gyermekvédelmi Szolgáltató szakmai vezetője, a nevelőszülői tanácsadó és a gyermekvédelmi gyám javaslata alapján Rita új

2 A gyermekvédelmi gyám tájékoztató levele a terheltről (Bács-Kiskun Megyei Gyermekvédelmi Központ és Területi Gyermekvédelmi Szakszolgálat)

nevelőszülőhöz került két és fél éve. Jelenleg is itt él, nevelőszülője egyben vérszerinti nagynénje is, aki 1985 óta nevelőszülő. Jelenlegi nevelőszülőnél utógondozás alatt áll két fiatal férfi is, akikkel eleinte voltak nézeteltéréseik.

A terheltnek nem ez az első ügye a hatóságokkal. Nem sokkal jelenlegi ügye előtt a Kiskunfélegyházi Rendőrkapitányság is megkereste az Igazságügyi Osztály pártfogó felügyelőjét annak érdekében, hogy készítsen környezettanulmányt ugyancsak garázdaság büntettének gyanúja miatt. Ebben az esetben azt történt, hogy Rita arról tájékozódott, hogy barátnőjétől elloptak egy nagyobb összeget, ezért az illetőnek „levágott egy pofont, majd később gyomorszájon rugdosta”. A két megkeresésre egy környezettanulmány elkészítésével reagált a pártfogó felügyelő, mivel lehetőség van arra, hogy ha 3 hónapnál nem régebbi környezettanulmány van az illetőről, akkor nem kötelező újat készíteni, amennyiben az első környezettanulmány elkészítése óta nem történt jelentős változás a terhelt életében, környezetében.

### **3. Környezettanulmány elkészítése Rita esetében**

#### **3.1 Elkészítés körülményei, információk az előzményekről**

A környezettanulmány elkészítésére a terhelt nevelőszülőjénél került sor, melynek során a pártfogó felügyelő meghallgatta a nevelőszülőt és a terheltet is. A nevelőszülő elmondta, hogy Rita már megjárta néhány nevelőszülőt. A lány magatartásával nincs különösebb probléma, ugyanakkor távolságtartónak jellemezte őt, aki többnyire a barátnőinek nyílik meg, de ha olyan kedve van, akkor a nevelőszülőnek is. A nevelőszülő csak részben tud hatni a lányra. Rita úgy jellemezte magát, hogy „idegbeteg”. Itt került szóba az is, hogy miért szükséges a környezettanulmány elkészítése: elmondta, hogy a sértett néhány hónapig a barátnője volt, titokban lefényképezte őt meztelenül, majd ezeket a képeket elküldte az ismerőseinek. Amikor ezt Rita megtudta, bántalmazta a sértettet. Mivel a terhelt gyermekvédelmi szakellátásban van, így egyértelmű, hogy fel kellett venni a kapcsolatot a tartózkodási helye szerint illetékes család- és gyermekjóléti központtal annak érdekében, hogy minél részletesebb információkat kapjunk a terheltről, és a hozzá kapcsolódó gyermekvédelmi előzményekről, valamint a pedagógiai vélemény beszerzésére<sup>3</sup> is sor került.

Korábbi bűncselekmények, szabálysértések, fegyelmi problémák tekintetében a fent említett garázdaság gyanúját lehet megjelölni. A fiatalkorú ellen bűncselekmény vagy szabálysértés gyanúja miatt indult eljárás, és még folyamatban is van az ügye. Ezen kívül az iskolában az elmúlt 1 évben fegyelmi eljárás indult ellene, melyben megállapították a terhelt felelősségét.

3 Pedagógiai vélemény

### 3.2 Lakókörnyezet, családi körülmények

A környezettanulmány ezen részében szükséges megnézni, hogy szegregált településrészen van-e az ingatlan, mennyire bizonytalan a terhelt lakhatása ott, illetve mennyire megfelelőek a lakhatási körülmények. Ezen kívül fontos tájékozódni arról, hogy a terhelt vagy annak háztartásában bárki fogyaszt-e kábítószer, ennek vannak-e egyértelmű jelei, meg szokott-e szólni a terhelt, esetleg hajléktalan életmódot folytat-e? Ezekben túl jelentős kérdés az is, hogy a lakóközösségre jellemző-e, hogy deprivált, szociális segélyektől függő háztartás.

A nevelő család háza a város központi részén fekszik, kertvárosias részen. A 90 m<sup>2</sup>-es ingatlan összkomfortos, 4 hálószobás benne. Ritának saját szobája van. A lakás jól karbantartott, szép és tiszta. Mivel egy nevelőszülői háztartásról van szó, amely viszonylag szigorúan van ellenőrizve, szinte természetes, hogy a lakáskörülmények és az anyagi helyzet is megfelelő arra, hogy Rita (és másik két utógondozott) testi – lelki – pszichés fejlődését elősegítse. Mivel semmilyen negatív állítás nem nyert bizonyosságot, így megállapítható, hogy a lakókörnyezet és a lakhatási körülmények alacsony fokban állnak összefüggésben a gyanú szerinti bűncselekmény elkövetésével.

A környezettanulmány következő része a családi kapcsolatokra kérdez rá. Esetünkben a nevelőcsaládot kell figyelembe venni, illetve azokat, akik egy háztartásban élnek a terhelttel. Mint már említettem, 3 nevelt gyermek él a nevelőszülővel egy háztartásban. A lány 15 éves kora óta él nevelőszülő nagynénjénél. Itt rá kell kérdezni az összes itt élő személy vagyoni helyzetére, jövedelmére, iskolai végzettségére, munkahelyére, egészségi állapotára, és arra, hogy volt-e büntetve. További fontos kérdések, hogy van-e valamilyen alkohol- vagy drogprobléma a háztartásban, a „családtagok” között. A terheltre vonatkozó kérdések közül fontos választ kapni arra vonatkozóan is, hogy tanúja volt-e más családtag elleni erőszaknak a családon belül, illetve bántalmazás vagy elhanyagolás áldozata volt-e. Ezeknél a kérdéseknél minden olyan személyt figyelembe kell venni, akivel élt a terhelt, tehát a vér szerinti családot és az előző nevelőszülőket is. A családi körülményekre vonatkozó utolsó kérdéskör arra terjed ki, hogy vannak-e következetlen gondozásra utaló jelek, illetve a terhelt életében jelentős személyek mutatnak-e érdeklődést a terhelt sorsa iránt. Mivel Rita bántalmazás vagy elhanyagolás áldozata volt, illetve vannak következetlen gondozásra utaló jelek, és a fiatal számára fontos emberek nem mutatnak/mutattak érdeklődést az ő sorsa iránt, így azt lehet megállapítani, hogy a családi körülmények jellemzői közepes fokban állnak összefüggésben a gyanú szerinti bűncselekmény elkövetésével.

### 3.3 Oktatásban, képzésben való részvétel, munkavégzés

Ebben a részben a terhelt tanulmányaira, képzettségeire és munkavégzésére kérdezzük rá, valamint arra, hogy milyen kapcsolatai vannak az iskolában/munkahelyen. A terhelt

8 osztályt végzett, majd cukrásznak kezdett tanulni, később pedig szociális gondozó-ápoló szakra ment át, de azt is félbeszakította. Fontosnak tartom megemlíteni, hogy a cukrász szakot azért hagyta abba, mert az iskolában egy fegyelmi tárgyaláson arra kötelezték, hogy menjen át másik szakra. Tervei szerint óvodai dajka-képzést szeretne elvégezni. Végül évet kellett ismételnie, mert nagyon rossz volt a tanulmányi eredménye és sok volt az igazolatlan hiányzása is. Rita tanuláshoz, munkához való hozzáállása negatív, illetve az igazolatlan órák száma miatt hatósági intézkedést alkalmaztak a szülők ellen. Ezek alapján a gyermekkorú/fiatalkorú oktatásban, képzésben való részvételére, munkavégzésére vonatkozó jellemzők közepes fokban állnak összefüggésben a gyanú szerinti bűncselekmény elkövetésével.

### 3.4 Baráti és kisközösségi kapcsolatok, szabadidő-eltöltési szokások

Ebben a szakaszban törekedni kell arra, hogy minél több információt szerezzünk arról, hogy kivel barátkozik a terhelt, akár név szerint is felírhatjuk, illetve mit csinál szabadidejében. Rita helyi lakosú barátnőjéhez szokott átjárni, aki közel lakik hozzá. Elmennek a városba sétálni, fagyizni. Előfordul, hogy nem ér haza a megbeszélte időre. Otthon általában telefonozik, Tik-tokozik, táncol, énekel. A házimunkában nehezen vesz részt. Mivel Ritának nincsenek kriminális előéletű barátai, és vannak kortárs kapcsolatai is, így azt lehet megállapítani, hogy baráti és kisközösségi kapcsolatainak, szabadidő-eltöltési szokásainak jellemzői alacsony fokban állnak összefüggésben a gyanú szerinti bűncselekmény elkövetésével.

### 3.5 Káros szenvedélyek, fizikai, mentális egészségi állapot

Ebben a részben leírhatjuk, hogy milyen káros szenvedélyei vannak a terheltnek, illetve választ kaphatunk arra, hogy mennyire találja vonzónak az alkohol-, vagy drogfogyasztást, és alkoholos befolyásoltság alatt, vagy alkoholhoz jutás érdekében követte-e el a szabálysértést/bűncselekményt. Rita dohányzik, naponta fél-egy doboz cigarettát szív el, de ezen kívül más függősége, káros szenvedélye nincs, és mivel nem találja vonzónak az alkohol- és drogfogyasztást, elmondható, hogy szenvedélybetegsége alacsony fokban áll összefüggésben a gyanú szerinti bűncselekmény elkövetésével.

Ami a fizikai, mentális egészségi állapotot illeti, itt minden betegséget fel lehet sorolni, ami a terheltet érinti, de le lehet írni a terhelt fizikai állapotát is. Ezen kívül választ kell arra kapnunk, hogy a terhelt érzelmi, pszichológiai problémákkal érintett-e, például fóbiák, evési, alvási zavarok, öngyilkossági gondolatok. Esetünkben ezek közül jelen van valamelyik, illetve Rita úgy jellemezte magát, hogy „idegbeteg vagyok”, de jár pszichológushoz, ezért fizikai/mentális egészségi állapotának jellemzői közepes fokban állnak összefüggésben a gyanú szerinti bűncselekmény elkövetésével.

### 3.6 Gondolkodás és viselkedési minták

Ebben a részben leírhatjuk, hogy a terhelt mennyire impulzív, mennyire keresi az izgalmakat, mennyire befolyásolható, hogyan tudja kezelni az indulatait, milyenek a kommunikációs és szociális készségei, mennyire diszkriminatív, illetve valamely szituáció áldozatának tartja-e magát. Rita alapvetően tisztelttudo, kedves és nagyon kötődik a felnőttekhez, mélyen érinti azok minden reakciója. Ugyanakkor áldozatnak érzi magát, ami elég okot ad arra, hogy gondolkodási és viselkedési mintáinak jellemzői közepes fokban álljanak összefüggésben a gyanú szerinti bűncselekmény elkövetésével.

### 3.7 Viszonyulás a bűncselekményhez, változás iránti motiváció

Fontos megtudni, hogy volt-e már pártfogó felügyelet alatt a terhelt, milyen korábbi szabálysértései voltak. Rita elismerte, amit tett, és azt mondta, hogy tanult az esetből. Ugyanakkor azt lehetett észrevenni, hogy a tettének káros következményeit alábecsüli, elbagatellizálja. Fontos megállapítani, hogy a terhelt hozzáállása alapján elkerülhetetlen-e a bűnismétlés. Rita alábecsüli tetteinek következményeit, ezért a bűncselekményhez való viszonyulása közepes fokban áll összefüggésben a gyanú szerinti bűncselekmény elkövetésével, de meg tudott nevezni olyan tényezőket, amelyek a jövőben szabálysértés vagy bűncselekmény elkerülésére ösztönöznék.

### 3.8 Veszélyeztetettség értékelése

A gyermekkorú/fiatalkorú bűnmegelőzési szempontú veszélyeztetettségének fokát úgy tudjuk meghatározni, ha összesítjük a különböző témákban kapott alacsony/közepes/magas értékeléseket. Esetünkben Rita bűnmegelőzési szempontú veszélyeztetettségének foka közepes. Ezután meg kell indokolnunk a kockázati besorolást. Ehhez összesítjük azokat a fontos információkat, amelyekhez a környezettanulmány elkészítése során hozzájutottunk, figyelembe véve a gyermekvédelmi előzményeket, és (ha van) a pedagógiai jellemzést is.

Rita 17 éves fiatal lány nevelőszülőknél lakik, ahol két másik utógondozott (23 és 25 éves) fiatalember is él. A lány 7 éves volt, amikor kiemelték a vér szerinti családjából, súlyos elhanyagolás miatt. Úgy tűnik a szülők ugyanolyan elhanyagoló életet élnek most is, hiszen az apa tanyákon kallódik, alkalmi munkásként, az anya pedig 2 havonta hívja fel gyermekét egyszer. Rita jelenleg a harmadik nevelőszülőnél van, már két és fél éve. Korábbi nevelőszülőknél olyan hatások érték, melyekben sérült (parentifikáció). Jelenlegi nevelőszülője egyben nagynénje is. Itt viszonylag jól megtalálta a helyét, nagyobb gondok nincsenek vele, azonban már nem tud megfelelően kötődni a nevelőszülőhöz.

Ez következhet az előző nevelőszülőknél elszenvedett sérülésekből. Az általános iskola 8 osztályát elvégezte, majd tanulmányi gondjai voltak, és kimaradt az iskolából. A munkaügyi központ által támogatott tanfolyamra fog járni, és várja az önálló, felnőtt életet. Összességében a terhelt gyermekkorát jellemző alapvető bizonytalanság és a sok változás őt is kiszámíthatatlanná és bizonytalanná tette. Ez, és a ki nem elégített kötődési, intimitási szükséglete olyan baráti kapcsolatok, illetve párkapcsolatok felé taszíthatja, amelyek még kiszolgáltatottabbá és frusztráltabbá tehetik. Ezek a szükségletei nem elégtültek ki, továbbá ennek egészséges mintázatát nem is tapasztalhatta meg illetve sajátíthatta el. Érzelmileg bizonytalan, magát idegbetegnek tartja, de jár pszichológushoz. A garázdaság cselekmény elkövetését beismerte, és úgy tűnik megbánta.

Miután megírtuk az értékelést választ kell adnunk arra, hogy a megelőző pártfogás elrendelése javasolt-e. Az általam bemutatott esetben a megelőző pártfogás elrendelése kizárt. Ennek az az oka, hogy szakellátásban élő gyermekeknél/fiataloknál nem lehet elrendelni megelőző pártfogást. Továbbá a megelőző pártfogás feltétele az, hogy a gyermek védelembe vételét is elrendeljék, ami esetünkben ugyancsak lehetetlen.

A környezettanulmány és kockázatértékelés utolsó pontjában egyéb javaslatokat tehetünk. Esetünkben a javaslat az volt, hogy Rita vállaljon bejelentett munkát, ha nem talál, akkor rendszeresen tartson kapcsolatot a munkaügyi központtal és keressen igazoltan munkát.

#### **4. Környezettanulmány elkészítésétől a pártfogó felügyelet megkezdéséig**

Miután a pártfogó felügyelő elkészítette a környezettanulmányt, megküldi azt a kérő szervnek. Esetünkben a környezettanulmányt elrendelő szerv a Kiskunhalasi Rendőr-főkapitányság volt. Itt érdemes lehet megjegyezni, hogy azért nem a gyámhivaltaltól jött a megkeresés a környezettanulmány elkészítésére, mert a bűncselekmény gyanúsítottja szakellátásban él. Ha Rita saját családjában élne, valószínűleg gyermekvédelmi jelzés keretein belül lett volna szükség a környezettanulmány elkészítésére, és a megelőző pártfogás elrendelésére, de a szakellátásban élő gyermeknél kizárt megelőző pártfogás elrendelése.

Miután a rendőrség megkapta a környezettanulmányt, és beszerezte az összes szükséges dokumentumot, megtörténik a vádemelés az ügyészségen, amely zárulhat úgy, hogy a vádat nem lehet bizonyítani, vagy a vád bebizonyosodik. Ha a vád bizonyítást nyer, de a vádlott nem ismeri el a vád szerinti tettet, akkor az ügy átkerül a bíróságra. Esetünkben Rita elismerte tettet, így az ügye az ügyészségen maradt. Az ügyész kettő év próbára bocsátást szabott ki, és emellett elrendelte Rita pártfogó felügyeletét. A próbára bocsátás egy évtől két évig terjedhet, a pártfogó felügyeletet pedig a próbára bocsátás teljes idejére kell elrendelni, tehát az is két évig fog tartani. A 2012. évi a büntető törvénykönyvről szóló C. törvény 63.§(1) bekezdés alapján a pártfogó felügyeletet



fiatalkorúakra tekintettel a következő szankciók esetében kötelező elrendelni: próbára bocsátás, jóvátételi munka, feltételes ügyészi felfüggesztés, szabadságvesztés felfüggesztésének próbaideje, feltételes szabadság tartama, illetve javítóintézetből történő ideiglenes elbocsátás esetén (Molnár, 2019). Miután az ügyész kiszabta a büntetést, megküldi a területileg illetékes pártfogó felügyelői szolgálat részére a pártfogó felügyelet elrendeléséről szóló határozatot. A pártfogó felügyelő kijelöléséről a terhelt is tájékoztatást kap. A terhelt egy előre megbeszélte időpontban megjelenik a pártfogó felügyelői szolgálat pártfogó felügyelőjénél, hogy elkészítésék a jegyzőkönyvet, és megbeszéljék az alapvető szabályokat a továbbiakra nézve. Mivel Rita még nem nagykorú, ezért a gyermekvédelmi gyámmal kellett volna megjelennie, de mivel ő jelezte, hogy beteg, így a nevelőszülő kísérte el.

A jegyzőkönyvet<sup>4</sup> a pártfogó felügyelet megkezdésekor kell elkészíteni. Ez tartalmazza a jelenlevők adatait (pártfogó neve, terhelt neve, anyja neve, születési helye és ideje, lakcíme, elérhetősége, személyi igazolvány száma). Esetünkben jelen volt a nevelőszülő is, ezért az ő adatait is feltüntettük. Illetve itt fel lehet tüntetni, ha valaki nem tudott megjeleni (pl. gyermekvédelmi gyám). A jegyzőkönyv következő része tartalmazza a jegyzőkönyvi meghallgatás okát: elrendelő bíróság nevét, a határozat és a jogerőre emelkedés keltét, magát a kiszabott büntetést, és azt, hogy a büntetés várhatóan meddig fog tartani. Ritát a járásbíróság 2 év időtartamra próbára bocsátotta, mely várhatóan 2022. november 2. napjáig tart.

A pártfogó felügyelet célja az, hogy végrehajtása során a pártfogó felügyelő a pártfogolt ellenőrzésével és irányításával elősegítse annak megakadályozását, hogy a pártfogolt ismételten bűncselekményt kövessen el, továbbá segítséget nyújtson a társadalmi beilleszkedéséhez, az ehhez szükséges szociális készségek kialakításához és feltételek megteremtéséhez, közreműködjön a sértettek érdekeinek érvényesülésében.

Ezután a pártfogó felügyelő tájékoztatja a pártfogoltat a kötelezettségiről. Ebben a részben található az általános magatartási szabályok, melyeket a pártfogoltnak be kell tartania. Pl. jogszabályban és a határozatban előírt magatartási szabályok betartása, a pártfogó felügyelővel történő rendszeres kapcsolattartás, a pártfogó felügyelő részére az ellenőrzéshez szükséges felvilágosítás megadása. Ezen kívül a bíróság a határozatban előírhat külön magatartási szabályokat. A külön magatartási szabályokat a pártfogolt személyiségéhez, az általa elkövetett bűncselekményhez igazítva kell meghatározni, amelyek elősegítik azt, hogy a gondozás individualizált formában valósuljon meg. Például, ha gyermek tartásdíjának nemfizetése miatt indult eljárás valaki ellen, akkor a bírósági határozatban, külön magatartási szabályként kötelezi annak rendszeres fizetésére, amelyet bizonyítania kell a pártfogó felügyelőnek. Másik gyakori példa, amellyel találkoztam gyakorlatom során, amikor külön magatartási szabályként a pártfogoltnak járnia kell elterelésre, amiből arra lehet következtetni, hogy a fiatal valamilyen kábítószerezéssel kapcsolatos bűncselekményt követett el. Természetesen az általános magatartási

4 Jegyzőkönyv a pártfogó felügyelet megkezdéséről

szabályok azokra is vonatkoznak, akiknél megállapított a bíróság külön magatartási szabályokat (Molnár, 2019). Rita esetében csak az általános magatartási szabályokat kell betartani. A kapcsolattartás gyakoriságát havi egy alkalomban állapította meg a pártfogó felügyelő, amelyet a pártfogolt teljesíthet a havonta esedékes kihelyezett ügyfélfogadáson, a pártfogolt lakóhelyén. Amennyiben ott nem jelenik meg, a pártfogó felügyelői szolgálat irodájában pótolhatja a találkozást. A pártfogó felügyelő tájékoztatja a pártfogoltat arról, hogy amennyiben az általános vagy külön magatartási szabályokat súlyosan megszegi (pl. nem fizeti a gyerektartást, nem jár elterelésre, nem jelentkezik havonta), akkor a pártfogó felügyelő jelzéssel élhet bíróság felé, és kezdeményezheti az eredeti büntetés végrehajtását (pl. szabadságvesztés letöltése).

A jegyzőkönyvben ugyanakkor megjelennek a pártfogó felügyelő feladatai is: annak ellenőrzése és rendszeres figyelemmel kísérése, hogy a pártfogolt megtartja-e a külön magatartási szabályokat, eleget tesz-e az előírt kötelezettségének, továbbá, hogy milyen viselkedést tanúsít a munkahelyén, az oktatási intézményben, illetve a lakóhelyén. Segítség nyújtása a pártfogolt számára a társadalomba való beilleszkedéshez, a bűnisméltés elkerüléséhez. A pártfogolt rendszeres beszámoltatása életkörülményeiről és életviteléről. Erről a pártfogó felügyelő feljegyzéseket készít, amikor a pártfogolt megjelenik az ügyfélfogadáson. A pártfogolt életvezetési tanácsot kérhet, valamint segítséget kérhet családi kapcsolatainak helyreállításához, továbbá kérheti csoportos foglalkozáson való részvételét is.

A jegyzőkönyv utolsó részében olyan információkat kérünk a pártfogoltról, mint lakhatási körülmények, iskolai végzettség, munkahely, káros szenvedélyek, időtöltés, hobbi, folyamatban levő büntetőeljárások, tervek. Rita esetében ezek a következők: nevelőszülőjével él, nem tanul és nem dolgozik, általános iskola 8 osztályát végezte el. Káros szenvedélye a dohányzás, napi 1 doboz cigarettát szív el. Szabadidejében takarít, szükség szerint segít. Elmegy a barátnőjéhez, telefonozik, internetezik. Hobbija nincs, és folyamatban levő büntetőeljárása sem. Terve, hogy egy 4 hónapos óvodai dajka képzést elvégez, ha vége lesz a vírusos időszaknak.

Miután a pártfogolt (és törvényes képviselője) elolvasta a jegyzőkönyvet, aláírják és mindenki kap egy példányt belőle. Innentől kezdve a pártfogolt havi kapcsolattartásra kötelezett a pártfogó felügyelővel.

## 5. Szolgáltatás hatékonysága, esetleges zavarai

A környezettanulmány elkészítése nagyon sok új információval szolgálhat a hatóságok számára (gyermekvédelem, rendőrség, pártfogó felügyelő stb.). Fel tudjuk térképezni a terhelt szinte egész életét, rá tudunk világítani olyan tényezőkre, amelyek elősegíthetik, esetleg megakadályozzák a bűnelkövetés megismétlését. Véleményem szerint azért lehet hatékony a környezettanulmány elkészítése, mert kellően feltérképezi és körüljárja az esetet, és próbálja azokat a körülményeket felmérni, amelyek az elkövetéshez

vezethettek. A környezettanulmány elkészítése során sokszor megkérdezik, hogy „mire lehet számítani?”, vagyis milyen büntetést kaphat a terhelt. Természetesen ezt nem a pártfogó felügyelő dönti el, hiszen neki is csak kiadták a környezettanulmány elkészítésének feladatát, de ha ismeri a gyanú szerinti bűncselekményt és a további körülményeket, nagyjából meg tudja mondani, hogy milyen büntetésre lehet számítani. Ez meglátásom szerint kicsit megnyugtató a terheltet (és családját), továbbá egyfajta felkészülési időt biztosít nekik az „ítélet” elfogadására. Ami az esetleges zavarokat illeti, a környezettanulmány egy adott pillanatban látott, hallott állapotot mutat be, amely bármikor változhat bármilyen irányban. Egy másik problémás pont lehet, hogy a kockázatelemzés érzéketlen a kulturális különbségekre, ami pedig torzíthatja az eredményeket és diszkriminatívan hathat a nemzetiségekre, mélyszegénységben élőkre (*Kerezsi, Kovács, Párkányi és Szabó, 2015*).

A konkrét eset kapcsán nem tudok elvonatkoztatni attól, hogy a környezettanulmány elkészítése után pártfogó felügyelet lett elrendelve, így azt gondolom, ezt is szolgáltatásként kell kezelni. A pártfogó felügyelet célja, hogy az intézkedés vagy büntetés próbaideje/tartama alatt, az elkövető ellenőrzésével és támogatásával csökkentse a bűnismétlés veszélyét. Fontosnak tartom újra megemlíteni, hogy a pártfogó felügyelőnek egyensúllyal kell tudni alkalmazni a kontroll és a támogató funkciókat. Ha a pártfogolt nem tartja be a pártfogó felügyelői tervben meghatározott magatartási szabályokat, a pártfogó felügyelő jelentése alapján az előzőleg kiszabott büntetés végrehajtásra kerülhet. Ugyanakkor meg kell említeni, hogy bár Ritának ez az első pártfogó felügyelete, de a tereptanárom pártfogoltjai között sok olyan személy van, akinek már legalább másodjára rendeltek el pártfogó felügyeletet, ami felvetheti azt a kérdést, hogy mennyire lehet hatékony a pártfogó felügyelői szolgálat munkája, mint szolgáltatás. Természetesen nem az állítom, hogy semmi haszna nincs, hiszen nagyon sok olyan személy van, akinek elegendő a pártfogó felügyelet ahhoz, hogy (pl. a próbaidő alatt) távol tartsa magát a bűnelkövetéstől, hiszen a pártfogó felügyelőnek van egyfajta kontroll funkciója is. Mire lejár a pártfogolt próbaideje, és ezzel együtt pártfogó felügyelete is, addigra jó eséllyel talál megfelelő munkát, amelyből meg tud élni, esetleg rendeződnek a családi kapcsolatok, ezek pedig nagy visszatartó erők lehetnek a bűnismétlésben. Ebben a pártfogó felügyelő folyamatosan tudja segíteni és motiválni a pártfogoltat.

A pártfogó felügyelők munkáját nagyon megnehezítheti az, hogy sok esetben a pártfogoltak nem látják át a saját helyzetüket. Ebből kifolyólag nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem fogadnak el segítséget. Sok pártfogoltnál tapasztaltam azt, hogy nagyon motiválatlanok mind a tanulásban, mind pedig a munkában. A pártfogók sokszor nagyon leterheltek, ami adódhat az egy pártfogóra jutó pártfogoltak magas számából, illetve abból, hogy meglehetősen sok dokumentációval jár egy-egy folyamat. A leterheltség miatt szélsőséges esetben a rendszeres kapcsolattartás is nehézségekbe ütközhet, ami pedig akadályozhatja a pártfogó felügyelet céljának elérését is.

## 6. Személyes nehézségek, dilemmák

Az első és talán az egyik legfontosabb dilemma, ami bennem felmerült az esettel kapcsolatban az, hogy hogyan lehetséges az, hogy egy gyermek olyan nevelőszülőhöz kerül, aki alkalmatlan arra, hogy gyermeket neveljen. Nyilvánvalóan sok olyan (vér szerinti) család van, ahol a hiányosságok, rosszabb esetben a családon belüli erőszak rejtve marad, hiszen viszonylag nagy látencia jellemző, de esetünkben egy olyan környezetről beszélünk, ahol a gyermek és a nevelőszülő is folyamatos kapcsolatban áll a gyermekvédelmi rendszerrel. Minden bizonnyal Rita vér szerinti családjából való kiemelése mély nyomokat hagyott benne még akkor is, ha az intézkedés hatására több figyelmet, szeretetet stb. kapott, hiszen a vér szerinti szülőkkel való élés egyfajta állandóságot biztosított neki. Az egy másik kérdés lehet, hogy ez az állandóság jó vagy rossz volt-e, de Rita ehhez volt hozzászokva, így a kiemelés valószínűleg krízishelyzetet okozhatott az életében, mellyel kénytelen volt megbirkózni, és ki kellett alakítania magának újfajta megküzdési módokat. Majd a családjából való kiemelés után egy, a gondozására alkalmatlan emberre bízta, amelynek újabb kiemelés lett a következménye. A gyermek ebben az esetben tovább sérült, még bizalmatlanabb lett a már egyébként is távolságtartó Rita. Ezután nevelésbe vette a második nevelőszülő, ahol alapvetően lehet, hogy jól érezte magát a gyermek abban a szerepben, hogy sokat segített a kisebb gyermekek ellátásában, de a nevelőszülőnek lett volna a kötelessége az, hogy biztosítsa a gyermek testi-, lelki-, pszichés fejlődését. Azzal pedig, hogy Rita parentifikálódott, ez egyértelműen nem valósult meg. Egy 15 éves lánynak nem szabadna szülői szerepeket ellátnia, főként nem a (nevelő) szülő helyett. A torz, szülői szerep felvétele miatt – ami véleményem szerint a nevelőszülő hibája – Ritát újra kiemelték a nevelőszülői családból, amely további sérüléseket okozott neki, és mivel ő jól érezte magát parentifikálódott gyermekként, valószínűleg nem is érthette, hogy miért kellett más nevelőszülőhöz helyezni őt, ami még bizalmatlanabbá tette őt.

Több szakirodalomban is olvashatunk arról, hogy azért jobb, ha nevelőszülőhöz kerül egy gyermek, mert akkor nem éri rendszerabúzus. Rendszerabúzusról akkor beszélhetünk, ha a gyermek védelmét szolgáló tevékenység vagy rendszer (pl. nevelőszülő vagy gyermekotthon) nem működik, vagy diszfunkcionálisan működik, és ezzel hozzájárul a bántalmazás, elhanyagolás megelőzésének elmulasztásához, késedelmes elhárításához, vagy be nem avatkozással a folyamatos károsodáshoz. A diszfunkcionálisan működő gyermekvédelmi rendszer hozzájárul a rendszerabúzus létrejöttéhez. Példa lehet a rendszerabúzusra vagyis a másodlagos viktimizációra a gyermek indokolatlan elválasztása a szülőtől (Takács, 2019). Bár a vér szerinti szülőtől csak egyszer lett elválasztva Rita, de valószínűnek tartom, hogy valamennyire kötődhetett az első két nevelőszülőhöz is. Ezek mindenképpen újabb traumát okozhattak neki, és tovább növelték a bizonytalanságát, arról nem is beszélve, hogy az állandóság nagyon fontos tényező minden gyermek számára. Véleményem szerint az, hogy Rita ennyiszor lett

„elszakítva” a számára valószínűsíthetően fontos emberektől, ennyiszor került bizonytalan helyzetbe, ez kimerítheti a rendszerabúzus fogalmát, annak ellenére, hogy nem intézményi elhelyezésről van szó.

A másik, számomra aggasztó észrevételt a jegyzőkönyv aláírásakor tettem, amikor Rita és a jelenlegi nevelőszülő bejöttek az irodába. A nevelőszülő nem tudta, hogy mit csinál a gyermek egész nap, pedig mindketten otthon tartózkodnak. Számomra ez értelmetlen volt. Megkérdeztük Ritát, hogy mit csinál szabadidejében, mert nem tanul és nem is dolgozik? Mivel nem kaptunk választ tőle, a nevelőszülőhöz fordultunk ezzel a kérdéssel, aki csak mosolygott, és nem igazán tudott mit mondani. Alapvetően egyetértettünk abban a gyakorlatvezetőmmel, hogy a nevelőszülő nem figyel megfelelően a gyermekre, legalábbis azok alapján, amit a jegyzőkönyv felvételekor tapasztaltunk. Attól függően, hogy ez milyen mértékben, és mennyire gyakran van jelen a nevelő családban, beszélhetünk egyfajta érzelmi elhanyagolásról, mely akkor van jelen, ha a gyermek pszichológiai szükségletei tartósan nincsenek kielégítve. A gyermek személyiségfejlődése szempontjából nagy jelentőséggel bír a gondozóval való érzelmi kapcsolat, így az is elhanyagolásnak minősül, ha a gyermek tartósan nem kapja meg az egészséges fejlődéshez szükséges törődést, figyelmet, védelmet és érzelmi biztonságot. Azonban nagyon nehéz eldönteni, hogy hol húzódik a határ a még elfogadható szülői magatartás és az elhanyagolás között, így nem egyszerű megtalálni azt a pontot sem, ahol a gyermekvédelmi rendszernek be kell avatkoznia (*Babity*, 2005).

## Összegzés

Az általam bemutatott eset egy olyan 17 éves lányról szól, aki bár szakellátásban nevelkedik nevelőszülőnél, a (nevelő)családi környezete, barátai nem mutatnak semmiféle jelet arra, hogy Rita nagy eséllyel bűnelkövető lesz. Gyakorlatom során sokszor találkoztam olyan pártfogoltakkal, akik előtt ott volt a bűnelkövetői példa, és egyfajta tanult viselkedésformaként követtek el valamilyen büntényt. Az esetek nagyrésztében sokkal több „igennel” találkozunk a környezettanulmányban, vagyis sokkal több problémát fedezünk fel például a családi kapcsolatok vagy a lakókörülmények tekintetében. A legtöbb pártfogolt szegregált, leszakadt településrészen él, Kecskemét egyik leghírhedtebb részén. Nagyon gyakori az is, hogy a pártfogolt családjában bűnelkövető múlttal rendelkeznek egyes családtagok. Gyakorlatom ideje alatt Rita volt az egyetlen olyan pártfogolt, aki szakellátásban él, és úgy kap pártfogó felügyeletet, így az ő esetét ilyen szempontból kivételnek tartom, valamint az is a választásom mellett szól, hogy részben kapcsolódik a gyermekvédelemhez is. Rita lehet a példája annak, hogy nem feltétlenül kell egy családban a szülőknek és/vagy a testvéreknek bűnelkövetőnek lennie ahhoz, hogy egy olyan helyzetbe kerüljünk, ahonnan már csak egy lépés a büntetvégrehajtás. Láthatjuk, hogy Rita egy esemény áldozata lett, és valószínűleg hirtelen felindulásból követte el azt a cselekményt, ami miatt pártfogó

felügyeletet kapott. Ez bizonyíthatja azt, hogy egy pillanat alatt lehet az áldozatból „bűnös”, és ehhez csak egy rossz pillanat szükséges. Rita az elkövetkezendő két évben előreláthatólag havonta fog megjelenni az ügyfélfogadáson, ahol elmondja, hogy mi történt vele az előző találkozás óta.

Hosszú távon fontos lenne, hogy a nevelőszülői családban rendszeren odafigyeljenek rá, valamint az oktatásban vagy a munkaerőpiacon tartósan el tudjon helyezkedni, hiszen ezek nagyon fontos szocializációs színterek, amelyek segíthetnek csökkenteni a bűnisméltés kockázatát, ami egyébként sem magas Rita esetében. Ha megjelenne a bűnisméltés valószínűsége, hamarabb észre lehetne venni, hiszen szinte mindig lenne valaki a környezetében.

Ezen kívül érdemes lenne odafigyelni arra (nevelőszülőnek, gyermekvédelmi rendszerben dolgozóknak, pszichológusnak), hogy a nevelőszülőnél bekövetkezett parentifikáció mennyire van jelen továbbra is, hiszen szakirodalmak támasztják alá, hogy a gyermekkorban „elszenvedett” parentifikációnak hatásai lehetnek az egyén egész életére nézve. *John Byng-Hall* (2008) angol származású pszichiáter szerint a parentifikált helyzet negatív következményei leginkább az érzelmi fejlődést érintik, a szociális izoláció és bizonyos képességek kialakulására hátrányosan hat. A parentifikált gyermekek nem tudják a szülői szerepeket teljesen betölteni, így gyakran bizonytalanokká válnak, és bűnösnek érzik magukat, emiatt alacsony az önértékelésük, még akkor is, ha külsőleg határozottnak tűnnek. Gyakori tünetként jelenhet meg a depresszió, megmagyarázhatatlan szorongás, pszichoszomatikus betegségek, és akár magatartászavar is.

Fontos lenne Rita életében rávilágítani, hogy miért olyan segítőkész szakmákat akar elvégezni, mint a szociális gondozó-ápoló, vagy az óvodai dajka. Ez azért lenne lényeges, mert a parentifikálódott gyermekek gyakran felnőttként is folytatják a gondoskodó magatartást, Rita olyan szakmát választ, amelyben gondoskodhat másokról. *Lackie* (1983; idézi *Babity*, 2013) 1577 szociális munkás élettörténetének vizsgálata után azt az eredményt kapta, hogy 2/3 részük parentifikált helyzetben volt gyermekként. Sokszor kockázatos lehet ez alapján pályát választani, hiszen a gyermekként parentifikálódott személyeknél sok esetben a segítség nem párosul érzékeny empátiával, csupán a gondoskodó (caretaker) szindróma miatt választják ezt a pályát. Ha rendelkezik az egyén megfelelő empátiával, nagyfokú érzékenységgel, és mások szükségletei felismerésének készségével, az növeli a kiegészítő kockázatát, ha nem társul hozzá a saját szükségletek felismerésének képessége, ami a parentifikált gyermekek jelentős részénél deficitet mutat felnőtt korban is (*Babity*, 2013). Előbbiek alapján szükségesnek tartanám, hogy a nevelőszülő, pszichológus, akár egy pályaválasztási tanácsadó beszélgessen Ritával, hogy kiderüljön, hogy a gyermekkori hatások miatt „szeretne” segítőkész szakmában dolgozni, vagy azért, mert ténylegesen ezt szeretné csinálni, hivatásként megélni. Ez nagymértékben szolgálná Rita érdekeit, hiszen olyan munkát végezhetne, amit igazán szeretne. Másrészt egy „megszokások” miatt segítőtővé vált személy úgy gondolom, hogy nem tudna hatékonyan segíteni másokon, talán csak nagyon rövid ideig, mert a kiegészítő veszélye fenyegetné.

## Irodalom

- Babity Mária (2005): *Gyermekbántalmazás – felismerés, megelőzés, kezelés*. Oktatási segédanyag. [http://kulvarosialdozatsegites.hu/files/docs/gyermekbantalmasas\\_megelozes\\_kezeles.pdf](http://kulvarosialdozatsegites.hu/files/docs/gyermekbantalmasas_megelozes_kezeles.pdf) (2020. november 30.)
- Babity Mária (2013): *A gyermekbántalmazás rizikótényezőinek vizsgálata*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15157/babity-maria-phd-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, (2020. december 2.)
- Byng-Hall, John (2008): The Significance of Children Fulfilling Parental Roles: Implications for Family Therapy. *Journal of Family Therapy*. 5. sz. <https://www.csaladterapia.hu/content/john-byng-hall-parentifik%C3%A1ci%C3%B3-jelent%C5%91s%C3%A9ge-%C3%A9s-hat%C3%A1sa-csal%C3%A1dter%C3%A1pi%C3%A1ra> (2020. december 2.)
- Kerezi Klára, Kovács Krisztina, Párkányi Eszter és Szabó Judit (2015): A pártfogó felügyelet szerepe a bűnmegelőzésben, különös tekintettel a jogintézmény tervezett változásaira. In: Vókó György (szerk.): *Kriminológiai Tanulmányok*. Országos Kriminológiai Intézet, Budapest. 148-191. [http://www.okri.hu/images/stories/pdf\\_files/kt52\\_2015\\_sec.pdf](http://www.okri.hu/images/stories/pdf_files/kt52_2015_sec.pdf) (2020. november 30.)
- Molnár Fanni (2019): A pártfogói felügyelet végrehajtása és hatékonyságának kérdésköre a pártfogoltak oldaláról egy empirikus kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód*, 5. 3. sz. 49-61. [http://real.mtak.hu/104209/1/kb\\_2019\\_3\\_molnar.pdf](http://real.mtak.hu/104209/1/kb_2019_3_molnar.pdf) (2020. november 30.)
- Takács Tímea (2019): Szocializációs zavarok. In: Dr. Homoki Andrea (szerk.): *Mentálhigiéniés család-konzulens tankönyv*. Gál Ferenc Főiskola, Gyula. [https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/13242/mentalhienes\\_csalad-konzulens\\_tankonyv\\_pdfa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/13242/mentalhienes_csalad-konzulens_tankonyv_pdfa.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (2020. november 26.)

# Léleköntő program

## Autista spektrum zavarral élő gyermekek korai fejlesztése

**Tomka Lilla**

[tomkalilla@gmail.com](mailto:tomkalilla@gmail.com)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

A Léleköntő program az autizmus spektrum zavarral diagnosztizált gyermekeknek és családjainak segítő program. A program keretén belül elérhető autizmus-specifikus szociális és kommunikációs fejlesztés, mozgásfelmérés és fejlesztés, szülői, gyógypedagógiai és mentálhigiénés tanácsadás. Tanulmányomban a Nem adom fel Alapítvány Léleköntő programját mutatom be saját tapasztalataimon keresztül, amelyeket fél éves munkám során szereztem.

**Kulcsszavak:** *Autizmus spektrumzavar; szociális és kommunikációs fejlesztés; mozgásfelmérés és -fejlesztés; tanácsadás.*



**A** féléves összefüggő szakmai gyakorlatomat a Nem Adom Fel Alapítványnál töltöttem. Először az Erzsébet Tábortban találkoztam az említett alapítvánnyal. Megtetszett a munkásságuk, így amikor a választható gyakorlati helyek között megláttam őket, nem volt kérdés számomra, hogy itt szeretném a féléves gyakorlatot eltölteni. Amikor az egyetem felvette a kapcsolatot az intézménnyel, nagyon örültek a megkeresésnek, hiszen az egyik programjukba éppen önkénteseket kerestek. Ez a program a „Léleköntő” elnevezést viseli. A Léleköntő program 2014-ben indult, és autizmus spektrum zavarral élő gyermekeknek és családjainak nyújt segítséget. A helyszínen egyéni és csoportos gyógypedagógiai fejlesztés valósul meg, ami magába foglalja az autizmus-specifikus szociális és kommunikációs fejlesztéseket, mozgásfelmérést és fejlesztést, tervezett szenzomotoros tréning-fejlesztést (TSMT) és zenei interakciós foglalkozásokat. Az alábbi felméréseket is elvégzik: autizmus-specifikus felmérések és longitudinális komplex vizsgálatok. Szülői tanácsadással is foglalkoznak, valamint gyógypedagógiai-, mentálhigiénés- és coaching tanácsadással is. A fő céljuk, hogy az érintett családokat támogassák abban, hogy megtalálják a hitet és a bizalmat, hogy az autizmus spektrum zavarral élő gyermekek és családok is lehetnek boldogok, ha segítséget kapnak és összefogást tapasztalnak. Számos új utat fedeznek fel együttes munkával a szakemberek és a szülők a gyermekek alkalmazkodásának elősegítésére.



## 1. Léleköntő

A Léleköntő alapvető szemlélete, hogy a korai diagnózist követően a szülőkkel együtt közös célokat tűzzenek ki, intenzív fejlesztést határozzanak meg a gyermekek számára, a közösen felállított célokat elérik, majd újabbakat határozzanak meg. A programon résztvevő családok a segítségnek köszönhetően várhatóan kiegyensúlyozottabban élnek, és az önismeret területén is magasabb szintet érnek el. A közös cél elérése érdekében mind a szülők, mind a szakemberek azért dolgoznak, hogy a gyermek életét jobbá tegyék. További cél a bevont segítők és önkéntesek érzékenyítése, önmaguk jónak és hasznosnak való megítélése. A segítők, az önkéntesek, a szakemberek és a szülők a környezetüket tovább érzékenyítik, ezáltal hatást gyakorolva a tágabb társadalomra is.

### 1.1 A Léleköntő programjai

A Léleköntő keretén belül a következő szolgáltatások érhetőek el: intenzív gyógypedagógiai fejlesztő napok, ambuláns fejlesztések, szülői tanácsadás, tréningek, léleköntő táborok, intézményi támogatások és segédfejlesztő képzések. Az intenzív gyógypedagógia fejlesztő napok alkalmával a gyermekek különböző autizmus-specifikus egyéni gyógypedagógiai fejlesztést kapnak. Minden gyermek számára biztosított egy önkéntes vagy segítő, aki az egész nap folyamán minden tevékenységében segíti. Az ambuláns fejlesztések folyamán a szülők kérése alapján kiegészítő foglalkozások is elérhetőek a gyermek számára. Ezek lehetnek például zenei interakciós fejlesztés vagy mozgásfejlesztés. A szülői tanácsadás alkalmával a szakemberek segítenek a szülőknek abban, hogyan értsék meg gyermekük jelzéseit továbbá hogyan működjenek együtt gyermekükkel annak érdekében, hogy gyermekük minél jobban tudjon fejlődni. A szülők és a segítők számára az alapítvány tréningeket szervez, melyek során tematikus előadásokat hallgathatnak meg, közösségfejlesztő gyakorlatokon vehetnek részt, továbbá szülő-coaching és mentálhigiénés segítségnyújtás is elérhető. Ezeken az alkalmakon közösen kiértékelik a szakemberekkel a gyermekek fejlődési eredményeit és személyes visszajelzést is kapnak. Ez a nap a gyermekekről szól és arról, hogy a szülők betekinthesnek a fejlesztésekbe, egyénileg beszélgethetnek a szakemberekkel gyermekeikről, tájékozódhatnak az állapotukról és együtt kitűzhetik az elérendő célokat.<sup>1</sup>

Egy másik program a négy napos léleköntő tábor, mely nyáron kerül megrendezésre. A szakemberek a táborban teljesen új gyermekekkel találkoznak, és elkezdik a fejlesztésüket. A tábor alatt a szülőknek olyan praktikákat mutatnak, amelyek segíthetik a mindennapi kommunikációt gyermekükkel. Az intézményi támogatás is megvalósul, melynek

1 A Nem Adom Fel Alapítvány weboldala, [www.nemadomfel.hu/lelekonto](http://www.nemadomfel.hu/lelekonto) (2020. december 20.)

keretében szakmai képzés, konzultáció és egyfajta kommunikációs híd kiépítése a cél a programban résztvevő gyermekeket fogadó óvodákkal, bölcsődékkel, iskolákkal. A segítő fejlesztő képzés az intenzív gyógypedagógiai fejlesztő napokon, a nyári táborokban és az intézményi támogatásban résztvevő segítők gyakorlati képzése által valósul meg.

## 2. A helyszín bemutatása

A Léleköntő Budapesten, a XII. kerületben található. A lakóház környezetében további lakóházak, élelmiszer és más boltok és kávézók találhatók. Az épület, amiben az alapítvány helyet kapott, egy viszonylag régi társasház. A kaputól egy keskeny folyosó vezet a belső nagy ajtóig. Az épületbe lépés után az alagsorba kell menni. Táblák jelzik a Nem Adom Fel Alapítvány elérési útvonalát. Az alagsorban a folyosó végén és a jobb oldalon is található egy-egy ajtó. A folyosó végén található a tornaterem, ahol a gyermekek a napi fejlesztések során TSMT alapú fejlesztőtornát gyakorolnak. A terem igen kicsi, egy felnőtt és egy gyermek fér el benne kényelmesen. A teremben számos eszköz látható, amit a torna során használnak: bordásfal, gördeszka, plafonra szerelhető hinta, trambulín és különböző méretű fitness labdák. Az egyik falon tükör van, ami arra szolgál, hogy a gyermek lássa magát a feladatok alatt. A folyosón lévő másik ajtó mögött található az az a helyet, ahol a gyermekek egész nap tartózkodnak. Az ajtón belépve egy hosszú és igen keskeny folyosó tárul elénk. A folyosóról négy ajtó nyílik. A bejárati ajtóval szemben egy nagyobb szoba található, ez a játszószoba. Itt sokféle játék, könyv és kreatív eszköz található. A szobában van három kis asztal, mindegyikhez tartozik három kis szék is. Az asztaloknál szoktak ebédelni a gyermekek, illetve napközben a kreatív foglalkozásokat is itt bonyolítják le. A nap legnagyobb részében a gyermekek itt vannak a segítőikkel. Itt kapnak helyet a reggeli és a napzáró zenés foglalkozások is. A játszószoba jobb oldalán egy irodaszerű szoba található, ahol egy asztal és két szék található, valamint számos játék dobozokba rendezve, polcokon. Ha valamelyik gyermek számára a közös játszószobában túl sok zaj van, akkor ide át lehet vinni, megnyugtatni őt. A játszószobától balra lévő szoba pedig a gyógypedagógiai fejlesztések színtere. Itt számos játék található, illetve egy kisasztal és hozzá illő két kisasztal. A folyosó végén egy fürdőszoba és egy mosdó található. A folyosó bal oldalán mosogató, mikrohullámú sütő, hűtő, tányérok és evőeszközök találhatóak. A szobák összbenyomása nagyon családias, ha viszont a gyermekeket egyszerre hozzák, vagy egyszerre jönnek értük a szülők, igen zsúfolt tud lenni. Az épület szobáin, nyílászáróin, fűtési rendszerén látszik, hogy régen épült.

Én a Léleköntő programban, mint segítő, önkéntes vettem részt. Az én feladatom az volt, hogy a rám bízott gyermekkel legyek egész nap, elkísérem a fejlesztésekre (napi kétszer) és a köztes időben elfoglalom, játszok vele. A program kezdete előtt találkoztam a gyermekkel a saját otthonában, akivel együtt fogom tölteni ezt a fél évet. A személyiségi jogok miatt a kisfiú nevét megváltoztattam. Bende három és fél éves, enyhe fokú autista spektrum zavart állapotottak meg nála.

### 3. Foglalkozások

#### 3.1 Egyéni foglalkozások

Bende hetente egy teljes napot töltött az alapítványnál, a többi napon óvodába járt, ezen kívül külön fejlesztésben is részesült. Az intenzív napon két egyéni foglalkozás, torna és gyógypedagógiai fejlesztés történt. Ezekon én is részt vehettem, így megfigyelhettem hogyan viselkedik Bende a különböző szituációkban. A fejlesztő tornán van egy kialakított munkarend minden gyermek számára. A munkarendben minden egyes feladatot egy kép jelöl, amit a gyermeknek egyik tábláról a másikra kell tenni, attól függően, hogy mikor, milyen feladatot végez éppen. Ha például a hinta vagy a mászóka következik, akkor Bende kiválasztja a mászóka képét, leveszi a tábláról, kimondja, ami a képen van és átteszi a másik táblára. Minden eszközt segít előhozni és elpakolni is, ugyanis ez is a fejlesztés része. A feladatok közben mondókákat ismételnék együtt a szakemberrel. Bende igen sok mondókát ismer, de nem mindig mondja a szakemberrel. A feladatokat ügyesen megoldja, egy-kettő van, ami nehezebben megy neki. Nagyon ügyesen tud labdázni, bordásfalra mászni, majd a tetejéről a labdákat egy kosárba dobni. Nagyon szeret trambulinozni, tud bukfencezni, de a végén fekvé marad, nem ül fel. Nagyon érdekes hétről hétre látni, hogy miben és mennyit fejlődött. Nem beszélhetünk nagy fejlődésről, inkább apró lépésekről, de mégis számára ezek hatalmasnak számítanak. Az egyik órán például nem ismételt, hanem magától mondott szavakat.

A gyógypedagógiai fejlesztéseken, a gyógypedagógussal együtt különböző játékokat játszanak. A játékokon keresztül a gyógypedagógus felméri, hogy melyik az a játék, ami tetszik neki, és ha ezt sikerült kiválasztani, akkor feladatokat kell teljesíteni a játékon belül. Például volt egy autópálya, ahol fentről lefelé lehetett gurítani az autókat cikk-cakk alakban. Bendének az volt a feladata, hogy egy autót ő gurít le, majd a következőt a gyógypedagógus. Bendének meg kellett várnia, amíg egy autót a gyógypedagógus gurít le és csak utána guríthatta le a saját autóját. Ugyanígy a buborék fújásnál, egyszer ő fúj, azután pedig a szakember. Nagyon ügyesen megcsinálta a feladatokat, amiket kapott.

#### 3.2 Csoportos foglalkozások

A napi két csoportos zenés foglalkozáson jelen van mind az öt gyermek, aki az intenzív napon részt vesz, az öt segítő és a szakemberek. Ezen a foglalkozáson is feladatokat kapnak a gyermekek. Először minden gyermek választ magának egy hangszert a dobozból. Ezután énekelnek, és a gyerekeknek akkor kell a hangszeren játszaniuk, amikor meghallják a saját nevüket. Nagyon érdekes megfigyelni őket, hiszen minden gyermek teljesen máshogy viselkedik. Bende általában nagyon türelmesen ül és játszik a hangszerén, amit választott. Egy másik gyermek mindig feláll és kicseréli a kezében lévő hangszert

egy másikra, vagy egy másik gyermekhez megy oda és vele cseréli el. Van olyan, akinek ez a hangzavar túl sok és ezért ki kell vinni a folyosóra, mert nem bírja ezt a sok hangot. Az egyik kedvenc részem volt a zenés foglalkozáson, amikor a felnőttek egy kék kendőt fogtak a szélénél és minden gyermeknél egy plüss kacska volt. A kacsát csak akkor volt szabad a kendőbe dobni, amikor a nevüket hallották. Nagyon szerettem látni azt, ahogyan a gyermekek figyelnek, hogy mikor hallják a nevüket és mikor dobhatják végre a kendőbe a kacsát. Ezek a foglalkozások mindig nagyon jókedvűen teltek, a gyermekek szerették a játékokat, néha hangosan fel is kacagtak és többször is előfordult, hogy valamelyik gyermek a pedagógussal együtt énekelte az aktuális dalt.

## **Összegzés**

A Léleköntő légköre megnyugtató, és azt sugallja, hogy mindenre van megoldás. A szakemberek hozzáállása a gyermekekhez, a szülőkhöz, a segítőkhez nagyon pozitív. Minden helyzetben nyugodtak maradnak és minden percben azon gondolkoznak, hogyan tudnák megkönnyíteni a családok életét. A szülők is nagyon motiváltak, amiben csak tudnak, próbálnak segíteni, és igyekeznek megfogadni azokat a tanácsokat, amiket a szakemberek adnak nekik. A fejlesztő foglalkozások autizmus specifikusak és egyénre szabottak. Több hasonló programra lenne szükség az autista gyermekek minél korábbi fejlesztésére és családjaik támogatására.

## Orvos-Tóth Noémi: Örökölt sors

Kulcslyuk Kiadó, 2018. 288 p.

**Üren-Kiss Laura**

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Szociálpedagógia, III. évf.

**A** könyv és a borítója. Örökös kérdés, vajon megítélhetjük-e az alapján a művet. Esetünkben mindenképp ajánlom is: beszédes és lebilincselő. A nyakláncokban belógó emlékképek és a mögöttük halványan megbúvó nagyapáink zsebórái felfedik a könyv igazi mondanivalóját – jelenünk minden darabkája visszavezethető múltunk egy-egy pontjához s muszáj felnyitnunk az óraszerkezetet önmagunk megismeréséhez. Mindig lapulni fog egy elfeledett kép a fiók alján, ebből tudhatjuk, hogy az összefüggések sorozata soha nem fog lezárulni, ezáltal önmagunk megismerése is végeláthatatlan folyamatként tudható be. A könyv segít abban, hogy megértsük saját történetünk apró részleteit.

Orvos-Tóth Noémi klinikai szakpszichológus írói stílusa rendkívül olvasmányos, bárki számára átadható, közérthető. Úgy vezet be minket a transzgenerációs szemlélet rejtelmeibe, hogy szinte ott érezzük magunkat vele a szobában. Érezzük, hogy többek leszünk kliensei életeseményeinek megismerésével, felfedezzük saját létezésünk háttértörténetét, traumáink esetleges okait, a családi titkok súlyosságát. Az érintett témák közül biztosan találni fog az olvasó legalább egyet, ami eléri nála azt a bizonyos hűha-hatást. Örökölt sorsunk meghatározza személyiségünket, de tudatosan képesek vagyunk változtatni a rossz családi mintákon, amelyeket kaptunk, amennyiben felismerjük azokat.

A gyerekkorban kapott mondatok berögződnek, lelkünk sebei heget hagynak, a titkok terhei nyomják vállunkat, a bizalom hídja nehezen épül újra, de mindazonáltal felelősek vagyunk sorsunk formálásában. Meg kell gyógyulnunk ahhoz, hogy ezeket a horzsolásokat ne vigyük tovább a saját gyerekeink illetve unokáink életébe. Szélesebb perspektívában látva a környezetünket – ezáltal saját magunkat – minden tisztázódni látszik.

„Aztán csak eljött az idő, amikor ezt az egyébként ragyogóan tehetséges lányt már nem lehetett a család biztonságos falai között tartani. Amikor felvették az egyetemre, még maga sem gondolta, milyen nehéz lesz leküzdenie az ismeretlentől való félelmet, amiket úgy szívott magába, mint az anyatejet. Sokáig tartott, amíg rájött, hogy az otthonról hozott világgép nincs kőbe vésve, azt át is lehet alakítani, felül is lehet bírálni” (Orvos-Tóth, 2018. 228. o.).

Arra kérem a Kedves Olvasót, hogy engedjen a könyv erejének, olvassa nyitott elmével, fogadja be a leírtakat, s ne élje át azokat a félelmeket, amelyeket az egyetemista lánynak kellett. Fogadja el és ismétlje: világképünk alakítása a mi kezünkben van. A fejezetek végén található kérdések segítenek minket ezen az úton, az Író nő rendelésen kívül hozzájárul mentális egészségünk jobbá tételéhez – éljünk a lehetőséggel.

A folyóirat megjelenik évente három alkalommal: tavasszal (Szociálpedagógia szám), ősszel (Óvodapedagógia szám) és télen (Tanító szám). A lap a pedagógia, szociálpedagógia, óvodapedagógia, gyógypedagógia elméletének és gyakorlatának múltjáról és jelenéről máshol még nem publikált tudományos- (Tanulmányok) és módszertani tanulmányokat (Műhely), hallgatói munkákat (Mappa) valamint szakkönyv- és gyerekkönyv-ismertetéseket (Szemle) közöl.

A benyújtott tudományos közlemények megjelentetésének fő szempontja a szakmai minőség. A kéziratokat a szerkesztőség véleményezi.

A kéziratokat magyar nyelven, elektronikus formában a szerkesztőség címére kell beküldeni. A tudományos tanulmányok terjedelme 10-20 nyomtatott oldal, a módszertani tanulmányok terjedelme 5-15 oldal lehet.

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

A kiadásért felelős: a kar dékánja

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.

Telefon: +36/62-546-071

E-mail: kiado.jgypk@szte.hu

Szerkesztőség:

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

A szerkesztésért felelős: az intézet vezetője

Telefon: +36/62-546-339

E-mail cím: api.jgypk@szte.hu

A címlapot tervezte:

Pillerné Sonkodi Rita terve alapján Toldi Gergő

Technikai szerkesztő:

Forró Lajos

Évente három alkalommal jelenik meg.

ISSN 2063-3734

Készült: Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő

Felelős vezető: Drágán György

[www.innovariant.hu](http://www.innovariant.hu)

[www.facebook.com/Innovariant](https://www.facebook.com/Innovariant)

