



POZITÍV PEDAGÓGIA  
& NEVELÉS PROGRAM

**POZITÍV PEDAGÓGIA  
ÉS NEVELÉS  
KONFERENCIA KÖTET I.**

**JOBB VELED A VILÁG ALAPÍTVÁNY**

**2020**

## SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A Jobb Veled a Világ Alapítvány kiemelkedő feladatának tekinti a pedagógusok és szülők szakmai támogatását, hogy a pozitív pszichológia eredményeivel elősegítse a szubjektív jóllét kialakítását a gyermekek és felnőttek életében, tágabb értelemben pedig tevékenységével hozzájáruljon a globális jóllét fejlesztéséhez.

A Jobb Veled a Világ Alapítvány, mint pedagógus továbbképző műhely, a [Boldogságóra program](#), illetve az Erősségközpontú oktatási és nevelési programon belül az Erősségek Bajnokai pilot program, továbbá a [Pozitív Pedagógia és Nevelés Program](#) elindításával egyaránt azon fáradozik, hogy a pedagógusoknak és a szülőknek, mindazoknak, akik a szakmaiság révén kapcsolatot teremtenek az Alapítvánnyal, gyarapítsa tudását, segítse a mentális egészség kibontakozását, valamint erősítse és támogassa pedagógiai elkötelezettségét.

Konferenciánk a pozitív nevelésre épít, amelyben a pozitív pszichológia eszközeinek a mindennapi nevelési módszereinkbe történő integrálásával találkozhatunk. Kötetünk célja pedig ezen értékrend és az ezen alapuló kultúra közvetítése, a már működő jó gyakorlatok és különböző kutatási eredmények bemutatása. A pozitív pszichológia tudományterület színrelépésének 20. évfordulója alkalmából meghatározónak tartjuk, hogy a neveléstudomány területén eddig elért eredmények, a pozitív pszichológiához köthető neveléstörténeti párhuzamok, aktuálisan folyó empirikus kutatások egyaránt teret kaphassanak a konferenciát kiegészítő kötetünkben.

Olyan, az elmúlt néhány évben sikeresen folytatott programismertetésekkel, kutatási beszámolókkal, teoretikus írásokkal, didaktikai, felnőttképzési, nevelésfilozófiai tanulmányokkal találkozhatunk a kötetben, amelyek témaválasztásukat tekintve a pozitív pszichológia eredményeivel rokoníthatók, ahhoz kapcsolódnak, azzal érintkeznek. Mindezek fontos elemének tekinthetők a neveléstudomány fejlődésének, jövőjének, így az erről szóló, pedagógiai fókuszú diskurzust aktuálisnak és relevánsnak gondoljuk.

A szakmai munkára szívesen fogadtunk minden olyan oktatóval és neveléssel foglalkozó szakembert, akinek a saját tudományterületén belül van mondanivalója, meglátása a pozitív pszichológia és pedagógia értékrend érvényesítése mellett.

Jelen kötetünk a beküldött tanulmányokból a megjelentetésre kiválasztottaknak a szerkesztés utáni változatát tartalmazza. Az írások sorrendje a szerzők nevének betűrendjében követi egymást.

Az előadók és a szerzők nevében reméljük, hogy a kötet minden érdeklődő számára tartalmaz olyan ismeretanyagot, ami szakmai-lelki töltekezésének gyarapításához egyaránt hozzájárul.

### A kötet szerkesztője

A kötet a 2020. november 21-én online megrendezett Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferenciához kapcsolódó tanulmányokat tartalmazza.

**A konferencia szakmai támogatója:**

a Magyar Pedagógiai Társaság  
Kalokagathia Szakosztálya.

**A konferencia elnöke:**

Bagdi Bella,  
a Jobb Veled a Világ Alapítvány  
elnöke

ISBN 978-615-81691-1-0

**Felelős kiadó:**

Mental Focus Kft.

**Szerkesztő és lektor:**

Dr. Szarka Emese

**Borító és kivitelezés:**

Petrók Tamás

# TARTALOMJEGYZÉK

|   |    |  |     |
|---|----|--|-----|
| Szerkesztői előszó                              | 2  | Tanulmányok                                    | 20  |
| Absztrakt                                       | 5  | <i>Dr. Bagdy Emőke Professor Emeritus</i>      |     |
| <i>Dr. Bagdy Emőke Professor emeritus</i>       |    | Pozitív pedagógia? Avagy                       |     |
| Pozitív pedagógia?                              |    | a pozitív pszichológia helye és                |     |
| Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe   |    | szerepe a nevelésben,                          |     |
| a nevelésben, a személyiségformálásban          | 6  | a személyiségformálásban                       | 21  |
| <i>Dr. Benda József</i>                         |    | <i>Dr. Benda József</i>                        |     |
| A harmadik évezred pedagógiája                  | 7  | A Harmadik évezred pedagógiája                 | 29  |
| <i>Boda Tímea</i>                               |    | <i>Boda Tímea</i>                              |     |
| A Mediball, Mint Újszerű Eszköz                 |    | A Mediball, Mint Újszerű Eszköz                |     |
| A Pedagógusképzésben Résztvevő Egyetemi         |    | A Pedagógusképzésben Résztvevő Egyetemi        |     |
| Hallgatók Érzelmi Intelligenciájának            |    | Hallgatók Érzelmi Intelligenciájának           |     |
| És Általános Jólétének Fejlesztésében           | 8  | És Általános Jólétének Fejlesztésében          | 58  |
| <i>Bognárné dr. Kocsis Judit</i>                |    | <i>Bognárné dr. Kocsis Judit</i>               |     |
| A pozitív pedagógia olasz                       |    | A pozitív pedagógia olasz                      |     |
| Gyakorlatának sajátosságai                      | 9  | Gyakorlatának sajátosságai                     | 79  |
| <i>Csath Veronika</i>                           |    | <i>Csath Veronika</i>                          |     |
| „Csak pozitívan!” – Relaxációs élményfeldolgozó |    | „Csak pozitívan!” –                            |     |
| foglalkozások egy középiskola kollégiumában     | 10 | Relaxációs élményfeldolgozó                    |     |
|   |    | foglalkozások egy középiskola                  |     |
|   |    | kollégiumában                                  | 87  |
| <i>Cserné Adermann Gizella</i>                  |    | <i>Cserné Adermann Gizella</i>                 |     |
| A pozitív pedagógia és a Pygmalion jelenség     | 10 | A pozitív pedagógia és                         |     |
|   |    | A pygmalion jelenség                           | 104 |
| <i>Fodor Szilvia és Andirkó László</i>          |    | <i>Fodor Szilvia* és Andirkó László**</i>      |     |
| És hogy vannak az óvodapedagógusok?             |    | És hogy vannak az óvodapedagógusok?            |     |
| – Munkahelyi jóllét, elégedettség és a vezetők  |    | – Munkahelyi jóllét, elégedettség és           |     |
| szerepe az óvodában                             | 11 | a vezetők szerepe az óvodában                  | 114 |
| <i>Fűz Nóra és Hegedűs Szilvia</i>              |    | <i>Fűz Nóra és Hegedűs Szilvia</i>             |     |
| A pozitív pedagógia lehetőségei és kihívásai a  |    | A pozitív pedagógia lehetőségei                |     |
| köznevelésben                                   | 11 | És kihívásai a köznevelésben                   | 132 |
| <i>Grabovac Beáta</i>                           |    | <i>Garamvölgyi György</i>                      |     |
| A mentális egészség és empátia vajdasági        |    | Az erőszakmentes kommunikáció                  |     |
| magyar mintán                                   | 12 | a Göcsej Kapuja Bak Általános                  |     |
|   |    | Iskolában 2008-2020                            | 144 |
| <i>Garamvölgyi György</i>                       |    | <i>Grabovac Beáta</i>                          |     |
| Az Erőszakmentes Kommunikáció                   |    | A mentális egészség és empátia                 |     |
| a Göcsej Kapuja Bak                             |    | vajdasági magyar mintán                        | 165 |
| Általános Iskolában 2008-2020                   | 13 | <i>Dr. habil. Karikó Sándor</i>                |     |
| <i>Dr. Habil. Karikó Sándor</i>                 |    | A boldogság mint jószág –                      |     |
| A boldogság mint jószág –                       |    | Nevelésfilozófiai tanulságok                   | 172 |
| Nevelésfilozófiai tanulságok                    | 13 | <i>Dr. Klein Sándor Professor Emeritus</i>     |     |
| <i>Dr. Klein Sándor Professor Emeritus</i>      |    | A tanulás öröme                                | 183 |
| A tanulás öröme                                 | 14 | <i>Körei László</i>                            |     |
| <i>Körei László</i>                             |    | Pozitív attitűd az állampolgári nevelésben     |     |
| Pozitív attitűd az állampolgári nevelésben      |    | és történelemtanításban – egyéni tanulási      |     |
| és történelemtanításban – egyéni tanulási       |    | stílus vizsgálata és érzelmi intelligencia     |     |
| stílus vizsgálata és érzelmi intelligencia      |    | fejlesztése BTMN középiskolás tanulónál        | 187 |
| fejlesztése BTMN középiskolás tanulónál         | 15 | <i>Kövecsesné G. Viktória, Benyák Anikó</i>    |     |
| <i>Kövecsesné G. Viktória, Benyák Anikó</i>     |    | Tanító szakos hallgatók érzelmi                |     |
| Tanító szakos hallgatók érzelmi                 |    | intelligenciájának fejlődése                   |     |
| intelligenciájának fejlődése                    |    | „Léleknek idő kell” kurzus keretében           | 200 |
| „Léleknek idő kell” kurzus keretében            | 16 | <i>Krausz Anita</i>                            |     |
| <i>Krausz Anita</i>                             |    | Érzékenyítő mese kipróbálása                   |     |
| Érzékenyítő mese kipróbálása                    |    | óvodás korú gyermekek csoportjaiban            | 213 |
| óvodás korú gyermekek csoportjaiban             | 16 | <i>Ladnai Attiláné Szerencsés Anita</i>        |     |
| <i>Ladnai Attiláné Szerencsés Anita</i>         |    | A Positive Education működése                  |     |
| A Positive Education működése                   |    | Ausztráliában                                  | 218 |
| Ausztráliában                                   | 17 | <i>Dr. Mészáros László</i>                     |     |
| <i>Dr. Mészáros László</i>                      |    | Mai pedagógiai meditáció:                      |     |
| Mai pedagógiai meditáció:                       |    | Egybetartozásunk egyik szimbóluma              | 228 |
| Egybetartozásunk egyik szimbóluma               | 18 | <i>Dr. Szarka Emese</i>                        |     |
| <i>Dr. Szarka Emese</i>                         |    | Boldogságórák - kérdések, dilemmák és válaszok | 230 |
| Boldogságórák                                   |    | <i>Dr. Trencsényi László c. egyetemi tanár</i> |     |
| - kérdések, dilemmák és válaszok                | 19 | Adalékok a „gyermeki boldogságról”             |     |
| <i>Dr. Trencsényi László c. egyetemi tanár</i>  |    | szóló gondolkodás történetéhez                 | 244 |
| Adalékok a „gyermeki boldogságról”              |    |  |     |
| szóló gondolkodás történetéhez                  | 19 |  |     |

# ABSZTRAKT

# DR. BAGDY EMŐKE PROFESSOR EMERITUS POZITÍV PEDAGÓGIA? AVAGY A POZITÍV PSZICHOLÓGIA HELYE ÉS SZEREPE A NEVELÉSBEN, A SZEMÉLYISÉGFORMÁLÁSBAN

**Károli Gáspár Református Egyetem  
Klinikai szakpszichológus, pszichoterapeuta, szupervízor,  
professor emerita**

Minden tudományos rendszer (elmélet és módszer) sajátos paradigmával, nézőpontokkal, valóság- és emberszemlélettel jellemezhető, amelyet specifikus nevezéktana, szakmai szókincse is kifejez (Kuhn, 1968). Számomra éppen ezért az elnevezések mint jelentéshordozók hatalma igen nagy. A „pozitív pedagógia” elnevezés olyan egységrendszert sejtet, amelyben a nevelés egésze alárendelődik a pozitív pszichológia elméleti rendszerének.

*Teljes, átfogó és konszenzuálisan elfogadott elméleti rendszert alkot-e a pozitív pszichológia, amely ezáltal módszertani oldalról a pozitív pedagógiát, annak gyakorlatát totálisan megalapozná, felépítené és meghatározhatná?*

A kérdés azért élezhető ki, mert ismereteseek speciális nevelési irányzatok, iskolák, amelyek teljes rendszerét, szellemiségét egységesség jellemzi az emberfelfogásától, filozófiájától kezdve a gyakorlati tanítási módszerekig. Ilyen például a Rudolf Steiner antropozófiai rendszerét képviselő (közismert nevén Waldorf) pedagógia (Ekler 2004). Iskolájának nevelési gyakorlatát teljességgel elmélete határozza meg. Általában elméletalkotó nevekhez kötődnek az „iskolák”, mint például Montessori (1946), Adler individuálpaszichológiai „bátorító nevelés”-nek nevezett iskolája (Brezsnyánszky, 1990), a humanisztikus pszichológia Rogers nevével fémjelzett iskolája (Rogers 1964; Lipták 2018), a protestáns nevelélméleti alapokon Karácsony Sándor (1939) által kidolgozott keresztyén iskola, avagy például a hitéleti meghatározottságú, nagy múltú katolikus piarista pedagógiai rendszer.

A pozitív pedagógia elnevezés akár lehetne önálló nevelési irányzat is, ha elméleti keretrendszere, a pozitív pszichológia átfogó személyiségelmélettel és hozzá rendelődő embernevelési módszertannal rendelkezne. Kérdés tehát, hogy az-e és kérdésünk az is, hogy napjainkban mi-ként tekinthetünk tudományos és gyakorlati szempontból erre a rendkívül népszerű pszichológiai áramlatra.

## DR. BENDA JÓZSEF

# A HARMADIK ÉVEZRED PEDAGÓGIÁJA

**Szocializáció kutató, szervezetfejlesztő, társadalompedagógus**  
**bendajoska@gmail.com**

Mit jelent „a harmadik évezred pedagógiája?” A krisztusi szeretet parancsra építve egy olyan nevelési-oktatási kultúrát építhetünk fel, amely szinkronban van a legkorszerűbb agykutatási-, szociológiai-, szociálpszichológiai-, fejlődés-, és csoportlélektani-, reformpedagógiai elvekkel, elméletekkel.

Ez egy olyan iskola- és közösség-szervezési paradigma, amely rugalmas szervezeti formával alkalmazkodva a fiatalok életkori sajátosságaihoz, felhasználva a természetes idő intervallumokat, élhetővé téve a diákokat körülölelő teret, együtt fejlődik a személyek és csoportok fejlődésével.

A HKT program fejlesztése 1982-1997 között ország-szerte és az alapítványi iskolánkban az 1-8 osztályokban folyt erőteljesen. Később számos kolléga próbálta ki egyes elemeit a középiskolákban, személyesen ennek a módszertannak az adaptációjával tanítottam a főiskolai-egyetemi kurzusokon és a felnőttképzés területen, hazai és nemzetközi vállalatok sokaságában. Mindemellett több iskolában ma is működik, folyamatosan gyűlnek a taneszközök és a tapasztalatok. A program eddigi életútját és az elért eredményeket tanulmányomban rendszerezve mutatom be.

Kutatásaink és sok száz pedagógus tapasztalatai alapján állítjuk, hogy az együttműködésre alapozott tanulás-szervezés elterjedése fordulatot hozhatna a pedagógusok, a gyermekek, a hozzájuk kötődő családok életvitelében és az iskolák eredményességében. A leírt elvek és folyamatok egyszerre képesek a magas színvonalú nevelés és a hatékony tanulás megvalósítására és sok száz osztályban kiemelkedő eredményességgel valósultak meg az elmúlt évtizedekben, és bizonyították a szeretetkapcsolatokra épülő nevelés életképességét.

# BODA TÍMEA

## A MEDIBALL, MINT ÚJSZERŰ ESZKÖZ A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ EGYETEMI HALLGATÓK ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK ÉS ÁLTALÁNOS JÓLLÉTÉNEK FEJLESZTÉSÉBEN

**Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar, Kecskemét**  
**boda.timea@pk.uni-neumann.hu, boda.timea.sz@gmail.com**

**Szakirodalmi háttér:** Az érzelmi intelligencia olyan képességek összessége, amely 82 százalékban határozza meg a beválást, boldogulást az életben (Balázs, 2014). Bar-On érzelmi intelligencia modelljét a jólét és a viselkedés hangsúlyosságára alapozta. Szerinte az érzelmi intelligencia egy olyan tudás és számos képesség sorozata, amely meghatározza azt, hogy valaki képes legyen megbirkózni az őt ért környezeti hatásokkal (Bar-On, 2006). Yoder az iskolai klímával kapcsolatban végzett kutatása igazolja, hogy a szervezeti klímát az egyéni érzelmi intelligencia, valamint az érzelmileg intelligens vezető határozzák meg (Yoder, 2003). Az iskolai szervezetek légkörét a gyermekek észlelik, és ez indirekt módon befolyásolja közérzetüket és hatással van tevékenységükre. Tehát a pedagógus érzelmi intelligencia szintje hatással van az iskola, mint szervezet klímájára, és az ott tanuló gyermekek tevékenységére, hangulatára is (Halász, 1980).

**A tanulmány célja:** A tanulmány célja bemutatni azokat az általános hangulattal, jólléttel kapcsolatos érzelmi intelligencia képességeket, amelyek támogatják a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók személyes és szakmai hatékonyságát, továbbá segítik a pedagógushivatással való azonosulást és azokat a reziliencia képességeket, amelyek segítségével kivédhető a pedagógusokat sújtó burnout szindróma. A kutatás célja, hogy igazolja; a MediBall egy olyan mozgásművészeti forma, amely hatékonyan képes fejleszteni az érzelmi intelligenciához köthető képességeket, továbbá innovatív lehetőség a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók általános jóllétének fejlesztésében.

**Módszerek:** A kutatás első részében 2019-ben 118 fő MediBall játékos vett részt; ez a vizsgált korosztály (kb. 300 fő) közel 40 százaléka. Korukat tekintve 15-68 év közöttiek. A kutatás újszerű, mert a MediBall eredményességét e területen még nem vizsgálták. A kvantitatív empirikus kutatás során az önbeszámolós jellegű kérdőíveket SPSS 20 programmal dolgoztam fel. A kutatás második részében a 2019-ben Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karának 333 fő óvó, tanító és csecsemő-és kisgyermeknevelő szakos pedagógushallgatója vett részt, amiből 153 fő nappali és 180 fő levelező tagozatos hallgató. A hallgatói jóllét mérésére az Egészségügyi Világszervezet WBI-5 (Általános Jólét Index, 5 tételes) magyar változatát használtam. A kérdőíveket SPSS 20 programmal dolgoztam fel.

**Eredmények:** A kutatás egyrészt igazolja, hogy a pedagógushallgatók általános jóllétének fejlesztése az egyetem keretein belül is szükségszerű, másrészt pedig a kutatás alátámasztja, hogy a MediBall egy olyan jóllétet, örömforrást és pozitív élményeket adó mozgásforma, amely komplexen hat a személyiség egészére és kifejezetten pozitívan hat az intraperszonális képességekre, a stresszkezelésre és az általános hangulatra.

**Kulcsszavak:** érzelmi intelligencia, MediBall, pozitív pszichológia, általános jóllét, pedagógusképzés



# BOGNÁRNÉ DR. KOCSIS JUDIT

## A POZITÍV PEDAGÓGIA OLASZ GYAKORLATÁNAK SAJÁTÓSÁGAI

**Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet**  
**bkocsisj@almos.uni-pannon.hu**

Napjainkban Olaszországban is jónéhány nevelési szintéren, iskolában gyakorolják a pozitív pedagógiát. Az olasz értelmezés szerint a pozitív pedagógia egy olyan nevelési irányzat, amely a bizalmon alapuló kapcsolaton, a dicséreten és a biztatáson alapul.

A kutatás célja annak bemutatása, hogy a pozitív pedagógiát milyen elvek, milyen hangsúlyok jellemzik az olasz nevelés gyakorlatában, valamint az ezen irányzatot valló pedagógusokat, az ő személyiségüket milyen jellemzőkkel írják le.

A feltett kérdések megválaszolásához elsősorban elsődleges forrásokat használtam, azaz olasz nyelvű honlapokat, publikációkat stb. A kutatás analitikus jellegű, az értelmező és a szintetizáló elemzés módszerét alkalmazza. A vizsgált szakirodalom, forrás azt mutatja, hogy az olasz pozitív pedagógia képviselői is alapul veszik, hivatkoznak a külföldi szakirodalomra, elsősorban amerikai szerzők munkáira.

A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy az iskolában történő boldogságra nevelés célja nem csupán a jó tanulmányi eredmény elérése, hanem a felelősségteljes, empatikus, alkotó ember. Az olasz értelmezés szerint a pozitív pedagógia módszerei a mentálisan egészséges, elégedett, tudatos, életvidám felnőtté válást segítik, így az ilyen nevelésben részesülők kisebb eséllyel lesznek aggódó, ideges, depresszióra hajlamos személyek. A pozitív pedagógia segít kezelni a tanulóknak a stresszt, és megmutatja, miként lehet egy problémát, egy krízist a fejlődésünk egy lehetőségeként látni és megoldani. Továbbá megtanítja, hogyan lehet kedvesen, udvariasan megoldani a konfliktusainkat, verbális vagy fizikai erőszak nélkül.

A pozitív pedagógia egyik fő sajátossága a motivált állapot, ennek az állapotnak a kialakításában nagy szerepe van a tanárnak, a nevelőnek. Az ő személyiségük, tanulók iránti érzékenységük kulcsfontosságú az eredményességhez, így ennek kérdéskörével is részletesebben foglalkozik a szakirodalom.

A vizsgálat jelentőségét az adja, hogy egyrészt ráirányítja a pozitív pedagógiát, illetve a pozitív pszichológiát kutatók figyelmét az Olaszországban megfigyelhető tendenciákra, másrészt a nemzetközi pozitív pedagógiai gyakorlatok rendszerezését próbálja előmozdítani.

Habár a pozitív pszichológia szerepéről számos cikket olvashatunk mind idegen, mind magyar nyelven (pl. Seligman-Csikszentmihályi, 2000; Pléh, 2012; Péter-Szarka, 2015), addig a pozitív pedagógia létjogosultságáról, vizsgálatáról már kevesebb szó esik hazánkban. Ennek köszönhető, hogy jelen munkámban nem a magyar, hanem egy külföldi kitekintést szeretnék adni, konkrétan az olasz helyzetet bemutatva, napjaink szakirodalmi bázisa alapján.

Tanulmányomban az elméleti háttér áttekintése során az alábbi kutatói kérdéseket fogalmaztam meg: Melyek a pozitív pedagógia legfőbb nevelési sajátosságai? Mi jellemzi a motiváló tanárt? Melyek a pozitív iskolai légkör kialakításának, fenntartásának feltételei?

A vizsgálatot a fellelhető olasz források és honlapok (pl. *Educazione positiva - Non sprecaire; Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*) tükrében tekintetem át, amelyek között található elsődleges és másodlagos forrásokat egyaránt. A kutatás a források értelmező és a szintetizáló elemzésével történt.

CSATH VERONIKA  
**„CSAK POZITÍVAN!” – RELAXÁCIÓS ÉLMÉNY-  
FELDOLGOZÓ FOGLALKOZÁSOK EGY  
KÖZÉPISKOLA KOLLÉGIUMÁBAN**

**Eger, Eszterházy Károly Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar**  
**csath.veronika@gmail.com**

A gyakorlatorientált pedagógiai vizsgálat és tanulmány azon kollégiumi nevelőtanári megfigyeléseimből és tapasztalatomból indul ki, hogy a tanulók jellemzően magas stresszterheltséggel és alacsony önbizalommal rendelkeznek. Az önismereti jellegű kiscsoportban megvalósult szociális készségfejlesztés programtevékenységei a pozitív szemléletű tematikus relaxációk és témafeldolgozó beszélgetések voltak. A csoportfoglalkozások célja a pozitív szemlélet átadása és elsajátíttatása volt a szubjektív, egyéni és társas jóllét, boldogság elérése érdekében, valamint a mindennapi életben, nehézségek és magas stresszterheltség esetén a hatékony megküzdés elősegítése a mélyebb önismeret, nagyobb önbizalom és így kialakult személyiségfejlődés által. Kutatási módszereim a kísérlet, megfigyelés, kérdőív és a tanulók megnyilatkozásainak tartalomelemzése voltak. Az eredmények azt mutatják, hogy a pozitív szemléletű relaxációk és témafeldolgozó beszélgetések segítették a csoporttagokat mindennapjaikban, kisebb-nagyobb mértékben elsajátították a pozitív szemléletet, szociális készségeik fejlődtek.

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA  
**A POZITÍV PEDAGÓGIA  
ÉS A PYGMALION JELENSÉG**

**Pécsi Tudományegyetem – Dunaújvárosi Egyetem**  
**cserneadermann@gmail.com**

A pozitív pedagógia egyik előzményének tekinthető a kedvezően befolyásolt tanári elvárások hatását kimutató Pygmalion kísérlet. Rosenthal és Jacobson 1968-ban megjelent *Pygmalion in the classroom* c. alapműve számos reményt indukált a pedagógusok körében a tanulók eredményeinek javítására, ugyanakkor kételkedések és viták sorozatát váltotta ki. Tanulmányunkban az első évtizedek kutatásait mutatjuk be, és utalunk arra is, hogy milyen, a pedagógusképzéshez és továbbképzésekhez is kötődő eredményekre jutottak a kutatók a tanári elvárás hatások közvetítésének finom elemzésekor.

FODOR SZILVIA\* ÉS ANDIRKÓ LÁSZLÓ\*\*  
**ÉS HOGY VANNAK AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK?  
– MUNKAHELYI JÓLLÉT, ELÉGEDETTSÉG  
ÉS A VEZETŐK SZEREPE AZ ÓVODÁBAN**

**\*Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet**  
**\*\* Debreceni Egyetem**  
**fodor.szilvia@arts.unideb.hu**

AND HOW ARE THE KINDERGARTEN TEACHERS?

–  
WORKPLACE WELL-BEING, JOB SATISFACTION AND THE ROLE OF LEADERS  
IN THE KINDERGARTEN

Szilvia Fodor & László Andirkó

In our study organizational psychological characteristics of the pedagogical and educational institutes are reviewed, with a special emphasis on kindergartens and typical characteristics of teachers' well-being and satisfaction. While research in organizational psychology have been dealing with the question of job satisfaction for a long time, this has not been emerged intensely in relation with educational institutes. In addition, factors of workplace wellbeing have only been come to the front as a result of recent years' positive psychological-oriented studies. This article aims to fill this hiatus by introducing the organizational characteristics of kindergartens, some recent studies about teachers' well-being, and the role of kindergarten leaders in the work satisfaction of early childhood educators. A further aim of this study is to lay down the framework of an organizational-level positive psychological work in educational institutes, and to draw attention to the necessity of a system approach-based mindset in early childhood education.

FÚZ NÓRA ÉS HEGEDŰS SZILVIA  
**A POZITÍV PEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI ÉS  
KIHÍVÁSAI A KÖZNEVELÉSSEN**

**Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet**  
**fuz.nora@edu.u-szeged.hu , shegedus@edpsy.u-szeged.hu**

Napjainkban egyre nagyobb figyelmet kap a pozitív pszichológia, és ennek hatására az iskolákban is mind nagyobb számban jelennek meg a pozitív pszichológia alapjaira helyezett pedagógiai gyakorlatok, projektek, amelyek hazánkban is nagy népszerűségnek örvendenek.

A diákok mentális- és személyiségfejlesztésére kétségkívül nagy szükség van iskolai keretek között is. A 21. században való boldogulás egyik alapja a szociális és a kommunikációs kompetenciák fejlettségének foka, miközben az is egyértelmű, hogy a felgyorsult világ, az információbőség, a folyamatosan változó technikai és tudományos vívmányok, valamint az egyre nagyobb társadalmi igények és elvárások következtében, a „multitasking” velejárójaként mind nagyobb nyomásnak, mindennapi stressznek vagyunk kitéve, amellyel igazán csak egy érett személyiség képes hatékonyan megbirkózni. Tanulmányukban a pozitív pedagógiát mint alakulófélben lévő tudományágat és főbb programjait mutatjuk be, amely hatékony alapként szolgálhat a századunk iskoláját érintő kihívásokra való megoldáskeresésben.

## GRABOVAC BEÁTA

# A MENTÁLIS EGÉSZSÉG ÉS EMPÁTIA VAJDASÁGI MAGYAR MINTÁN

**Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka**  
**beagrabovac2@gmail.com**

A mentális egészség, lelki jóllét szintjének követése és emelése központi helyet foglal el minden individuumban életében. A pozitív pszichológia irányzata az emberi erőforrásokra és a „virágzás lehetőségeire” helyezi a hangsúlyt, az ember pozitív irányú fejlődésének előfeltételeit kutatja.

Kutatásunk célja egyrészt a pozitív pszichológia eredményeinek bővítése Szerbia területén végzett vizsgálatokkal, amihez a Magyarországon újonnan kialakított Mentális Egészség Tesztet (MET, Oláh és mtsai, 2018) használtuk. Jelen elemzésben emellett több alkalmazott mérce közül az Empátiahányados kérdőív (Baron-Cohen, 2006) segítségével kapott eredményeket is bemutatjuk.

Kutatásunkban 143 vajdasági magyar személy vett részt, a kor 27 és 68 év között mozgott, nemüket 131-en tüntették fel (88 nő és 43 férfi). Az iskolai végzettséget illetően 68 személy egyetemi, illetve főiskolai, míg 69 személy általános iskolai vagy középiskolai szintű oktatásban részesült.

A MET 19+1 kérdéses változatát alkalmaztuk, amelynek alskálái a következők: Globális jóllét, Savoring, Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, Önreguláció, Reziliencia. A MET kérdőívben kapott adatokat használva faktorelemzést végeztünk és az eredetihez képest részben más faktorstruktúrát mutatott a kérdőív a vajdasági résztvevőknél – ezért egyes faktorok neveit módosítottuk, illetve új neveket adtunk.

Nemi különbségeket az empátiahányadosban és a Proaktivitásban találtunk, a nőknél magasabb szintű mindkettő.

A kor alapján két csoportot alakítottunk ki, a fiatalabbak csoportjába tartoztak a 27-39 évesek, míg az idősebbekhez a 40-68 évesek, viszont jelentős különbségeket nem találtunk a két csoport között.

A képzettség szintjét illetően az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság vonatkozásában, a Globális jóllét szintjében és a Proaktivitásban találtunk szignifikáns eltéréseket – a felsőfokú tanulmányokat folytató személyek javára.

Az empátiaszint alapján kialakított csoportok esetében a magas empátiaszinttel rendelkező személyeknél magasabb az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, a Globális jóllét, a Proaktivitás, az Önreguláció és a Lelkesedés is.

Az empátiaszint emellett jelentős pozitív együttjárást mutatott a MET alskáláival.

**Kulcsszavak:** MET, empátiahányados, Vajdaság, mentális egészség

GARAMVÖLGYI GYÖRGY  
**AZ ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓ  
A GÖCSEJ KAPUJA BAK ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN  
2008-2020**

**Göcsej Kapuja Bak Általános Iskola igazgatója**  
**amkiskola.bak@gmail.com**

Tanulmányom célja, hogy bemutassam a Göcsej Kapuja Bak Általános Iskolában az elmúlt 12 évben végzett munkaeredményét Marshall Rosenberg Erőszakmentes Kommunikáció (EMK) nevű konfliktuskezelő módszerének adaptálásában. Az anyag két részből áll, elsőként módosítás nélkül közlöm a 2010-ben a tantestületi tanulmányokról írt összegzésemet, majd ezek után röviden összefoglalom az elmúlt évek történéseit, eredményeit.

DR. HABIL. KARIKÓ SÁNDOR  
**A BOLDOGSÁG MINT JÓSÁG –  
NEVELÉSFILÓZÓFIAI TANULSÁGOK**

**Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Óvodapedagógus-képző Tanszék**  
**bacon@jgypk.szte.hu**

Nyilvánvaló, a címben szereplő két fogalom (boldogság és jóság) vizsgálata külön-külön is többféle megközelítést kínál fel, így együttes szemügyre vétele tovább bővíti a lehetőségeket. A boldogság mint jóság – ez a szó, szóösszetétel azt jelenti, hogy a boldogságot vizsgálhatjuk legalább úgy is, mint a jóság megnyilvánulását. A jóság elsősorban és mindenekelőtt pedagógiai kategória, amely magasrendű erényt fejez ki. A probléma itt az, hogy a pedagógia mint társadalomtudomány, teljesen érzéketlen maradt a jóság neveléseméleti feldolgozására. Ez a tanulmány végül is azt állítja, hogy a nevelés a jóság legfőbb mozgató rugója, és fordítva: a jóság a nevelés legbensőbb világa, s talán a boldogság legmélyebb és legcsodálatosabb tartama. A jóság erénye a szív és a lélek kiválóságát feltételezi.

**Kulcsszavak:** boldogság, jólét, jóság, nevelés, erény

## THE HAPPINESS AS GOODNESS

It is evident that the separate examination of the two concepts (happiness and goodness) mentioned in the title offers various approaches, thus scrutinising them together would widen further the possibility. The happiness as the goodness – this word, compound means that we can examine at least as a manifest itself of goodness. The goodness is a pedagogical category most of all and above all, which expresses the high virtue. The problem is here that the pedagogy as social science has remained full indifferent to theoretical examination of goodness. This study claims finally that the education is most of all move-spring of goodness and on the contrary the goodness is the innermost world of the education and perhaps the deepest and most marvellous content of the happiness. The virtue of goodness supposes the eminence of the heart and the soul.

**Key-words:** happiness, well-being, goodness, education, virtue

DR. KLEIN SÁNDOR PROFESSOR EMERITUS  
**A TANULÁS ÖRÖME**

**Pécsi Tudományegyetem Kultúraelméleti és Alkalmazott  
Kommunikációtudományi Tanszék  
sandor.klein@shl.hu**

A pozitív pedagógia és a tanulóközpontú iskola egyaránt abból indul ki, hogy boldognak lenni jó, az értelmes és lényeges tanulás örömforrás, az iskola olyan helyé változtatható, ahol a gyerekek szeretetben, önmegvalósításban, fejlődve tölthetik életüknek ezt a fontos szakaszát (Seligman, 2016). A gyerekek „jól-létére” összpontosító pozitív pedagógia feltételezi, hogy az emberek akkor tanulnak a legjobban, ha boldogok. A személyközpontú pedagógia sokrétűen bizonyítja, hogy az emberek jobban tanulnak azoktól, akik bíznak bennük és hisznek bennük (Cornelius-White, 2005). Közös a két megközelítésben, hogy törekednek arra, hogy a tanulóknak nagyobb beleszólásuk legyen abba, hogy mit és hogyan tanulnak: minél fiatalabb korban meg kell tanulniuk, hogy a saját dolgaikról felelősen döntsenek.

KÖREI LÁSZLÓ

**POZITÍV ATTITÚD AZ ÁLLAMPOLGÁRI  
NEVELÉSBEN ÉS TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN –  
EGYÉNI TANULÁSI STÍLUS VIZSGÁLATA ÉS  
ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSE BTMN  
KÖZÉPISKOLÁS TANULÓNÁL**

**Nyíregyházi Egyetem, egyetemi oktató**  
**Nyíregyházi Zrínyi Ilona Gimnázium, középiskolai tanár**  
**politologus87@gmail.com**

POSITIVE ATTITUDE IN CITIZENSHIP EDUCATION AND HISTORY TEACHING  
- EXAMINATION OF INDIVIDUAL LEARNING STYLE AND DEVELOPMENT OF  
EMOTIONAL INTELLIGENCE IN BTMN SECONDARY SCHOOL STUDENT -

In my writing, I undertook to analyze the practical utilization of the emergence of a positive pedagogical attitude in the civic education and history teaching of a student with individual treatment. For all this, personalized learning support is an optimal tool. Complementing my empirical work, I also consider it important to make my writing explicit with disciplinary, pedagogical-psychological needs. An explicit fit for this is to explore cognition of student personality, to define learning style, to clarify theoretical and practical issues in today's history teaching, and to have a resource-centered approach to individual differentiation in relation to specific curriculum. In discussing all these theoretical and practical aspects, I also explain the implementation of the development of emotional intelligence in my analysis. Today's civic education must clearly cover both the development of problem-solving and social skills in the 21st century and their subsequent application in practice. As a human intellectual, a history teacher and a teacher of civic knowledge, and a developmental educator, I also confess that by mastering the schemes of historical thinking and then effectively conveying

KÖVECSESNÉ G. VIKTÓRIA, BENYÁK ANIKÓ  
**TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK ÉRZELMI INTEL-  
LIGENCIÁJÁNAK FEJLŐDÉSE A „LÉLEKNEK IDŐ  
KELL” KURZUS KERETÉBEN**

**Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar**  
**gosi.viktoria@sze.hu**

Bár a tanítóképzés tantervi programjában karunkon az önismeret mindig is megjelent a képzés kezdeti szakaszában, azonban ezt kevésnek éreztük. Érzékelve a Z generációs problémákat, úgy gondoltuk, szükség van egyfajta szemléletváltásra, és sokkal erőteljesebben kell fókuszba helyeznünk a pedagógusjelöltek személyiségfejlesztését. Ennek megvalósítására egy szabadon választható tárgy áll rendelkezésünkre, amelyet az érzelmi intelligencia fejlesztésére kívántunk fordítani.

A léleknek idő kell című tantárgy keretében valósítottuk meg programunkat, amelynek célja elsősorban az volt, hogy fejlesszük a hallgatók érzelmi intelligenciáját, továbbá szerezzenek ismereteket az érzelmi intelligencia részképességeiről, fejlesztésének lehetőségeiről a köznevelés gyakorlatában is.

A kurzus során az érzelmi intelligencia részképesség területeinek: önismeret, önszabályozás, önmotiváció, szociális öntudat, szociális készségek (Kádár, 2012, p. 128-130) fejlesztését valósítottuk meg tréning módszerekkel, játékokkal, drámapedagógiai elemekkel, kooperatív technikákkal. Tanulmányunkban a kurzus eredményességét mutatjuk be.

KRAUSZ ANITA  
**ÉRZÉKENYÍTŐ MESE KIPRÓBÁLÁSA ÓVODÁS  
KORÚ GYERMEKEK CSOPORTJAIBAN**

**Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,**  
**Gyógypedagógus-képző Intézet**  
**krauszanita@jgypk.szte.hu**

Hazánkban közel 88 000 sajátos nevelési igényű (SNI) gyermek vesz részt a nevelés-oktatásban, óvodától a középiskoláig (KSH, Statisztikai Tükör Oktatási adatok 2018/2019 tanév). Ezen gyermekek vagy speciális intézményben, vagy többségi társaikkal együtt kapnak helyet az intézményes nevelésben (Réthy, 2013). A hazai adatok alapján az együttnevelésre az egyik legnyitottabb oktatási formának az óvoda bizonyul, amelynek egyik oka az óvoda rugalmassága, illetve, hogy a gyermekek életkori sajátosságaitól fogva, számos tanulási, magatartásbeli probléma csak az óvodáskor végén, az iskoláskor elején jelentkezik.



Irvine (2012) szerint a gyermekek komplexebb személyiségfejlődéséhez szerencsés, ha minél hamarabb megtapasztalják az emberek sokféleségét. Fischer (2009) SNI gyermekeket vizsgálva, úgy találta, hogy szociális kompetenciájuk fejlesztésében előrelépés tapasztalható, ha az integráló közösségek már korai életszakaszban befogadják őket, ezzel is segítve a társadalmi integrációjukat. Tehát mind az SNI, mind a tipikusan fejlődő gyermekeknek hasznos tapasztalat az együttnevelés, sőt a jól működő együttnevelés hozzájárulhat az elfogadó attitűd kialakulásához. Véleményünk szerint az elfogadó attitűd is része a szubjektív jóllétünknek, ezért tartottuk fontosnak felmérni az óvodás korú gyermekeket.

Kutatásunkhoz egy általunk készített mesét használtunk, amelyet egy integráló óvoda két csoportjában próbáltunk ki (N=43). Mindkét esetben a mese felolvasását megbeszélés követte egy általunk előre elkészített szempontsor alapján. Eredményeink alapján elmondható, hogy a minta tagjai felismerik csoportjuk SNI tagjait, különös viselkedésük okát viszont nem tudják beazonosítani, összevetni a mese tartalmával. Ez a tapasztalat számos kérdést felvet, úgy, mint kell-e egyáltalán tudnia a csoportnak az SNI társaik háttérét, befolyásolná-e az ismeret az attitűdjüket, vagy a nem megfelelő ismeret befolyásolná-e a gyermeket a későbbiekben? Egy azonban biztos, a minta tagjai az SNI társaikkal, viselkedésük miatt nem szívesen játszanak, ezáltal ezen gyermekek a csoportok perifériájára kerültek.

Kutatásunk eredménye elsősorban az óvodapedagógusok, gyógypedagógusok számára nyújthat visszajelzést, egyrészt a gyermekek általános tudásáról, másrészt segítheti a sajátos nevelési igényű társaikhoz való pozitív viszonyulás kialakítását. A jövőben azonban mindenképpen érdemes nagyobb mintán is kipróbálni a mesét, illetve terveink között szerepel egy érzékenyítő program létrehozása is.

**Kulcsszavak:** SNI, fogyatékoság, óvodai nevelés, érzékenyítés

## LADNAI ATILÁNÉ SZERENCSES ANITA A POSITIVE EDUCATION MŰKÖDÉSE AUSZTRÁLIÁBAN

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
szerencesanita5@gmail.com**

A tanulmány szakirodalmi háttérét Seligman és Mtsai (2002, 2006, 2011, 2018) kutatásai adják, amelyek a pozitív pszichológia oktatásbeli alkalmazhatóságát és annak megvalósítását tűzték ki célul. A világhódító program (Seligman, 2018) referenciainstanzja az ausztráliai Geelong Grammar School, egy tradicionális intézmény, aminek az életében jelentős változást hozott a Positive Education oktatási modell bevezetése, alkalmazása (Norrish, 2015).

Jelen tartalmi összefoglaló egy tanulmányhoz készült, amellyel célok desk research módszerrel feltárni és bemutatni a seligmani-modell elméleti alapvetéseit, gyakorlati működését, valamint néhány eredményét, amely segíthet felhívni a figyelmet arra, hogy milyen egyszerű módon is lehet tenni az oktatásban jelenlévő problémák mérséklése érdekében (korai iskolaelhagyás, romló teljesítmény, depresszió, bullying stb.).

A PE modell elemei (Norrish et al. 2013, 2015) a pozitív célok (positive purpose), pozitív teljesítmény (positive accomplishment), pozitív kapcsolatok (positive relationships), pozitív elköteleződés (positive engagement), pozitív érzelmek (positive emotion), és a pozitív egészség (positive health). Ezek a pillérek az univerzális karaktererőségekre épülnek (Seligman-Peterson 2004, Peterson-Park 2011) amelyek együttes pallérozása a flow minél gyakoribb megvalósulását segíti elő osztálytermi keretek között, hozzájárulva ezzel a tudáselsajátítási folyamat hatékonyságának, eredményességének növekedéséhez. A PE modell egyik alapvetése, a pozitív pszichológia szemléletmódjának megismerése, fogalomhasználatának elsajátítása, előnyeinek és az egyénre gyakorolt pozitív hatásainak megélése. Ezek után lehet mindezt megtanítani a diákoknak (beépíteni a tantervi szabályozók rendszerébe, a tananyagba), és végül szokássá, rutinná tenni használatát az intézmény dolgozói és tanulói részére.

A modell számos validált eredményeken alapuló iránymutatással (Seligman 2018, Norrish 2015) szolgálhat az itthoni oktatói-nevelői praxis számára, valamint gyakorlati megoldások és alkalmazási lehetőségek válhatnak elérhetővé a szakemberek számára, akik a pozitív pszichológia eszköztárából kívánják felhasználni (akár tantárgyi kereteken belül is) önmaguk és diákjaik globális jóllétének (Oláh és Kapitány-Fövény 2012) fokozására.

## DR. MÉSZÁROS LÁSZLÓ

# MAI PEDAGÓGIAI MEDITÁCIÓ: EGYBETARTOZÁSUNK EGYIK SZIMBÓLUMA

**Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Főiskolai Kar**  
**meszaros.laszlo@kre.hu**

Szent János apostol evangéliumának 13. fejezetében egy igen különleges eseménynek lehetünk tanúi. Jézus a vacsora alkalom befejeztével fölkel, leteszi felsőruházatát, kendőt köt maga elé, vizet önt egy mosdótálba és mosni kezdi tanítványainak lábát. A lábmosás döbbenettel tölti el a jelen lévőket, sőt, értetlenséget és ellenkezést is vált ki mindaddig, amíg Jézus rá nem irányítja a figyelmet az esemény lényegi mondanivalójára. Ez elsősorban teológiai értelemmel felruházott tanítás, ugyanakkor pedagógiai intencióval is bír. Végtelenen individualizálódó és szekularizálódó világunkban a keresztény gondolkodás ezzel a lábmosó gesztussal felhívja a pedagógiai gondolkodás figyelmét arra, lehet így is cselekedni, lehet így is jelen lenni az oktatás és nevelés ügyében.

DR. SZARKA EMESE  
**BOLDOGSÁGÓRÁK – KÉRDÉSEK,  
DILEMMÁK ÉS VÁLASZOK**

**Jobb Veled a Világ Alapítvány, Károli Gáspár Református Egyetem,  
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem  
dr.szarka.emese@boldogsagora.hu**

Jelen írásban röviden bemutatásra kerül a Boldogságóra program elindulása, annak céljai és a program taníthatósága, e mellett képet kapunk néhány kritikai megfogalmazásra adott válaszról is, legfőképpen a Tanítható-e a boldogság? Boldogságórák – kérdések és dilemmák keresztény szemszögből című tanulmányhoz kapcsolódóan.

DR. TRENCSENYI LÁSZLÓ C. EGYETEMI TANÁR  
**ADALÉKOK A „GYERMEKI BOLDOGSÁGRÓL”  
SZÓLÓ GONDOLKODÁS TÖRTÉNETÉHEZ**

**Ötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar,  
Neveléstudományi Intézet  
trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu**

Az ötvenes-hatvanas évek fordulója igen összetett világot teremtett Európában. A boldogság fogalmát illetően is. A hidegháborús világban váratlan tavaszi szellőket hozott a moszkvai (XX.) pártkongresszus, mely véget vetni látszott a sztálini évek katonás egyenuralmának, így bontogatta azt az irányított társadalomképet (erről szóltak jobbára a filmek, regények), melyekben a boldogságnak egyetlen indikátora van: a hazához, a szovjet rendszerhez (makrotársadalmi identitáshoz), és a Vezérhez fűződő elköteleződés, hűség. De a korszak boldogságértelmezéséhez e jelenségvilág bemutatás, felidézése korántsem elegendő...

Elemzésünk szempontjából két évszám kiemelése fontos. 1959 decembere az első. A magyar állam feszült viszonyt „ápol” a fent leírtak miatt az Egyesült Nemzetek Szervezetével. Ezért aztán igazán nem kap nagy sajtót, mégis jelentős tény: az ENSZ Nyilatkozatot fogad el – egyhangú szavazással – a *Gyermekek Jogairól*<sup>1</sup>. A második évszám 1962. Helyszín: Helsinki. Az esemény a *Világ Ifjúsági Találkozó*. A gazdag programból ezúttal minket a meghirdetett tudományos konferencia érdekel.

A konferenciát *Gyermekeink boldogsága* címmel szervezték a kezdeményezők. Magyar részről Trencsenyi-Waldapfel Imre akadémikus, klasszika-filológus kapott megbízást a részvételre.

Hatvan évvel a megfogalmazások után engedjessék meg, hogy az időtálló gondolatokra hívjuk fel a figyelmet.

<sup>1</sup> Mint ismeretes, a Nyilatkozat előzményeként tekinthetünk az 1924-es Népszövetségben született Genfi Szózatra, illetve folytatásként a 30 évre rá jogi értelemben is kötelező Egyezményre (1998. Egyezmény a Gyermekek Jogairól). {Vö. Makai Éva (2020), Pedagógiai hitvallásból jognyilatkozat - az I. világháború után (in. Makai-Trencsenyi (2020, szerk.): Adalékok a gyermeki jogok magyarországi történetéhez. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest

# TANULMÁNYOK

# DR. BAGDY EMŐKE PROFESSOR EMERITUS POZITÍV PEDAGÓGIA? AVAGY A POZITÍV PSZICHOLÓGIA HELYE ÉS SZEREPE A NEVELÉSBEN, A SZEMÉLYISÉGFORMÁLÁSBAN

**Károli Gáspár Református Egyetem**

**Klinikai szakpszichológus, pszichoterapeuta, szupervízor, professor emerita**

Minden tudományos rendszer (elmélet és módszer) sajátos paradigmával, nézőpontokkal, valóság- és emberszemlélettel jellemezhető, amelyet specifikus nevezéktana, szakmai szókincse is kifejez (Kuhn, 1968). Számomra éppen ezért az elnevezések mint jelentéshordozók hatalma igen nagy. A „pozitív pedagógia” elnevezés olyan egységrendszert sejtet, amelyben a nevelés egésze alárendelődik a pozitív pszichológia elméleti rendszerének.

*Teljes, átfogó és konszenzuálisan elfogadott elméleti rendszert alkot-e a pozitív pszichológia, amely ezáltal módszertani oldalról a pozitív pedagógiát, annak gyakorlatát totálisan megalapozná, felépítené és meghatározhatná?*

A kérdés azért élezhető ki, mert ismeretesek speciális nevelési irányzatok, iskolák, amelyek teljes rendszerét, szellemiségét egységesség jellemzi az emberfelfogásától, filozófiájától kezdve a gyakorlati tanítási módszerekig. Ilyen például a Rudolf Steiner antropozófiai rendszerét képviselő (közismert nevén Waldorf) pedagógia (Ekler 2004). Iskolájának nevelési gyakorlatát teljességgel elmélete határozza meg. Általában elméletalkotó nevekhez kötődnek az „iskolák”, mint például Montessori (1946), Adler individuálpszichológiai „bátorító nevelés”-nek nevezett iskolája (Brezsnyánszky, 1990), a humanisztikus pszichológia Rogers nevével fémjelzett iskolája (Rogers 1964; Lipták 2018), a protestáns nevelésméleti alapokon Karácsony Sándor (1939) által kidolgozott keresztyén iskola, avagy például a hitéleti meghatározottságú, nagy múltú katolikus piarista pedagógiai rendszer.

A pozitív pedagógia elnevezés akár lehetne önálló nevelési irányzat is, ha elméleti keretrendszere, a pozitív pszichológia átfogó személyiségelmélettel és hozzá rendelődő embernevelési módszertannal rendelkezne. Kérdés tehát, hogy az-e és kérdésünk az is, hogy napjainkban miként tekinthetünk tudományos és gyakorlati szempontból erre a rendkívül népszerű pszichológiai áramlatra.

## **Történetiség és jelen helyzet a pozitív pszichológiában**

Tudománytörténeti feladvány, vajon milyen manifeszt és rejtett mozgatórugók erői nyomán jön létre a fejlődésben az a fordulat, amikor egy új paradigma markáns megfogalmazást nyerve új szellemi irányzatként betör a szakágba és uralkodó eszmévé válik. Ekképp kötjük az 1900-ban megjelenő Álomfejtéshez, Freud „kopernikuszi fordulatot” kiváltó művéhez a tudattalan világára irányuló szellemi hullámot. Meglehet, hogy a 2000-ben születő, Csíkszentmihályi és Seligman által „pozitív pszichológia” elnevezést nyerő új pszichológiai áramlatról is úgy beszélünk majd a jövőben, mint fordulathozó, az évszázadban uralkodóvá váló paradigmáról.

A jelen résztvevő és megélő optikájából ugyanis úgy tűnik, hogy amerre tekintünk a tudományos és gyakorlati pszichológia terepein, mindenütt feltűnnek a szakkifejezései. A tudományos nyelvezetbe például bekerültek olyan morálpszichológiai fogalmak, „erények”, mint bölcsesség, emberség, igazságosság, bátorság, mértékletesség, transzcendencia (Seligman, 2016). Sőt, olyan magatartásetikai és -képességjelölők is, mint felelősségvállalás, kitartás, jövőorientáció, elégedettség, reménység, stb. A hétköznapi tudatban a „boldogságpszichológia” név általános érdeklődést vált ki, még egyelőre nagy erejű ellentáborral sem találkozhatunk. Kedvelt kifejezések, mint például a flow, azaz áramlatélmény vagy a virágzás a köznyelvi használatba is bekerültek, a jelentés pontos ismerete nélkül. Mivel a résztvevő nem lehet egyszersmind megfigyelő is, mi átélők ezért kevés biztosat mondhatunk. Az idő dönti el, hogy mi lesz a sorsa a „pozitív pszichológia” eszmeáramlatának.

Az bizonyos, hogy a személyiség új paradigmájában, szemléletében nem a klinikum, sem a patológia felől halad az egészséges ember felé, nem a hiányok, defektusok, hanem a meglévő (vagy megmaradó) képességek Gestaltjában és egységükében viszonyul – reményteli módon – a személyiséghez. A teljes emberi mivolta kiterjedően ragadja meg emberi létezés-élményünket, a testi-lelki-kapcsolati és spirituális dimenziók teljességében, az életminőség (jóllét, boldogság) komplex mivoltában. Az emberi teljesség mint élménymínőség szubjektív vonatkozásait kutatva komprehenzív lélektani és morálpszichológiai integrációra törekszik, kiemelve és felmutatva azokat a tényezőket, amelyek az optimális működésért felelőssé tehetők. A 2000-ben történő irányzati zászlóbontás (Seligman és Csikszentmihályi) nyomán új optika, új fogalomrendszer bontakozott ki, például jóllét, boldogság (Diener 1999; Sheldon és Lyubomirsky 2011); flourishing-virágzás, optimális működés állapota (PERMA modell, Seligman 2002); languishing-hervadás, social well being (Keyes, 2002); flow, áramlatélmény (Csikszentmihályi 1988); savoring, a pillanatok örömteli élvezete (Bryant és Veroff 2006); a hála (Sheldon, Emmons 2001); a megbocsátás (McCullough 2002); a pozitív érzelmek, szeretet (Fredrickson 2002); az optimizmus és a tanult optimizmus, autentikus életöröm (Seligman 2002), stb.

Elgondolkodtató, hogy a szellemi magot már a második világháború utáni amerikai „humanisztikus pszichológiai mozgalom” is elültette, mintegy ellenhatásaként az „állat az emberben” freudi tételnek és a magatartást, tanulást középpontba állító behaviorizmusnak. „Az ember a teljes embernél kezdődik” – állították. A „teljességgel jól működő személyiség” az elérendő cél (Maslow, 1965; 2019). A döntő szemléleti fordulat több ágon is bekövetkezett. Az organizmikus-holisztikus (Gestalt) irányzat von Bertalanffy rendszerszemléleti paradigmáját építette be (talán egyszer s mindenkorra) a teljes emberről való gondolkodásba (Goldstein, 1939). Ezt a humanisztikus irányzat is megtette, azonban továbblépett. Az egészséges embertől az ugyancsak egészségesig terjedő kontinuumban maradván szakított a korábbi klinikai (diagnosztikusan címkézhető és a patológiától az egészségesig „visszakövetkeztető”) szemléletmóddal. Amit 2000-ben pozitív pszichológiának kereszteltek, az voltaképpen alapvető paradigmáiban akár a „teljességgel jól működő személyiség” humanisztikus nézetrendszeréhez is kapcsolható volna, azonban a pozitív pszichológiában ezt meghaladó magaslatra jutást láthatunk. A pozitív pszichológia eszmei áramlatában tudományos igényességű, kutatóorientáltságában elkötelezett három hatalmas értékű elgondolásrendszer talált eszmei szövetségre a jóllét gyökérfogalmában. Ez a humanisztikusok kritikusán szemlélt „tudományos igénytelenségétől” elhatárolódva (Csikszentmihályi, 1991; 2015) hozott fordulatértékű szellemi történést, új „áramlatot”. Csikszentmihályi flowja, Fredricksonnál az érzelmek új perspektívába helyezése, Seligmannek a teljes ember jóllétéről, a „virágzásról”, fejlődésről alkotott PERMA modellje, valamint morálpszichológiai tanításai képezik a pozitív pszichológia szellemi törzsét. A hozzájuk kapcsolódó számos új kutatás (bővebben Oláh Attila 2012/a; 2012/b és Nagy Henriett 2019)

az ágazatok sokféleségét láttatja. A tanoknak a gyakorlatba való gyors átültetése szinte robbanásszerű, diszperzív fejlődést tükröz. Ennek tanúi és megélői vagyunk a jelenünkben.

### Átfogó, egységesítő elmélet hiánya a pozitív pszichológiában

Joggal és megalapozottan merülhet fel a kérdés: miben és hogyan volna lehetséges e szellemi sokféleséget egységesítő központi tan megalkotása, amelynek hiányát Oláh Attila (2012) elemzi. Nagy Henriette (2019) tanulmánya pedig rávilágít a megalkotás nehézségeire. Ha az új pozitív pszichológiai trendeket nyomon kísérjük, akkor a személyiség és jóllét összefüggéseivel, a flow pszichogenetikai és neurobiológiai magyarázataival, valamint az egészséges pozitív érzelmekkel és optimális érzelmi egyensúllyal foglalkozó jelenlegi három fő vonal közötti összekötő, áthidaló és közös nevezőre hozó elmélet követelménye jelenik meg.

E komprehenzív integráció kidolgozására egyelőre nincs ígérvény. Oláh Attila szerint a pozitív pszichológia metaforikus szóhasználata és e szavak jelentésének nehezen elérhető egyértelműsége is megnehezíti a tudományos konszenzus létrejöttét. Huppert és So (2013) egységesítő elméletre irányuló kísérlete pedig sajátosnak mondható, hiszen náluk a jóllétet, virágzást meghatározó tíz fő tényező éppen pszichiátriai betegségek (DSM diagnózisok, mint depresszió, szorongásos zavar) jellemzőinek ellentétpárjaként került kiválasztásra. Ismeretes, hogy bármely definiálás első állomása a kizárás, annak kimondása, „mi nem az...”. Ami tehát nem jellemzi a depressziót, szorongást, az a virágzás tényét juttatja kifejezésre. Nyolc jellemző a tíz közül ekképp tükrözné a szerzők szerint a virágzás állapotát. A diagnózis szó mint betegségjelölő versus (egészséges) virágzás azonban becsempészi az alap-paradigma szellemébe már nem tartozó klinikai optikát. Ez visszalépést jelenthet a már túlhaladott medicinális szemlélet felé.

### Mit is jelent egy átfogó személyiségpszichológiai elmélet?

A humán tudományelméleti teoretikusok szerint (Hagehülsmann, 2002) átfogónak nevezhető az a teljes rendszer, amely elmélet és gyakorlat harmonikus egysége. Amennyiben az emberről, mint személyiségről szól, az alábbi követelményeket állítja a rendszerrel szembe.

- 1) Legyen filozófiai beágyazottsága, lételméleti állásfoglalása, ismeretelméleti alapvetése.
- 2) Szóljon arról, ki és mi az ember a természetben és az emberi világban (antropológiai meghatározottság).
- 3) Mutassa fel a személyiségről alkotott nézetrendszerét (szerkezet, működés stb.).
- 4) Foglaljon állást arra nézve, ki az egészséges személyiség, mik az ismérvei (ez képezheti a hozzá illeszkedő nevelési célkitűzést: milyen embert neveljünk).
- 5) Mutassa fel az egészséges fejlődés külső-belső feltételrendszerét, és legyen ez modellje, követendő útja az egészségessé nevelésnek (ez a rendszer saját pedagógiai ars poeticája, a nevelési mód meghatározója)<sup>2</sup>.
- 6) Határozza meg a hibás fejlődésre, a zavarok kialakulására vonatkozó elgondolásait és adja közzé azokat a korrekatív, reedukatív (újra nevelő) illetve terápiás intervenciókat, amelyek e rendszer szemléletének megfelelően hatékonyak a kialakult zavarok megszüntetésében.

<sup>2</sup>Tárgyunk szempontjából a 4. és az 5. a két kritikus pont: ha van/volna pozitív pedagógia, akkor ennek kimunkált rendszeréhez tud(na) kapcsolódni a pozitív pedagógiai nevelési követelményrendszer, kizárólagos érvénnyel ezzel kellene harmonizálnia a nevelési gyakorlatnak, az óvodai, iskolai nevelőmunka teljes spektrumában.

Átfogó humán személyiségelméleti rendszerek, nagy iskolák, mint pszichoanalízis, behaviorizmus, humanisztikus pszichológia, stb. megfelelnek a fenti „teljes rendszer” és átfogó elmélet követelményeinek. Példaként tekintsünk a pszichoanalízisre.

Filozófiája materialista, biologisztikus, a darwini tanok képezik a gyökereket. Az ember mint természeti lény az evolúció törvényeinek alárendelt, és ösztöneinek fogságában maradna („állat az emberben”), ha az emberi környezet nem domesztikálná. A neveléssel megszelídített ösztönök ára a kollektív neurózis. Az egészséges személyiség tud szeretni és dolgozni. A személyiség rendszerekből áll, hármas rendszere a tudattalan, az ego és a felettes én. Biológiai meghatározottságú ösztönfejlődési stádiumok jellemzik, így alakul ki a belső rendszer. Az egészséges fejlődéshez ösztön szükségleti kielégítettségre van szükség az egyes szakaszokban, így épülhet be a szocializáló felettes én és létrejönnek az ego egyensúlyát védő rendszerek. A nevelésnek ezt kell szolgálnia. A hibás fejlődés a szakaszok deficitje, a fixáció későbbi regresszió kulcspontja. A terápia a tudattalan (neurotikus) elfojtások és elhárítások feloldását, tudatossá tételét igényli. „Ahol a tudattalan volt, ott a tudatosnak kell lennie”. Dióhéjban ez a klasszikus „átfogó” pszichoanalitikus rendszer. (A jelenkori fejlődését nem vázoljuk.)

Ha ugyanezt a követelményrendszert alkalmaznánk a pozitív pszichológiára, akkor valóban nagy nehézségekkel szembesülnénk. A jóllét grandiózus tágasságú tudományos eredmény-anyaga a fenti keretekbe már nem fér bele, mert többről szól. (Utalásképpen például a PERMA modell összetevői: pozitív érzelmek, bevonódás, kapcsolatok, jelentés, eredmények, valamint a hat fő erény és 24 erősség, a tan morálfilozófiai, bölcséleti magaslatai, Seligman, 2006 és 2011). Továbbá genetikai, neurobiológiai, biokémiai dimenziókba is belemélyed (flow kutatás). Szellemi befogadó kapacitása alapján pedig ráillik a „mindenevő” jelző. (Eredetileg ezt Pléh Csaba a behaviorizmusra tartotta jellemzőnek, utalva a kognitív pszichológiával történt szellemi összenövésére (Pléh, 2010). Nézetünk szerint a befogadó nyitottságára főként a gyakorlati, módszertani sokszínűsége és dogmamentessége világít rá, olyannyira, hogy az elhatárolódás veszélyét sugallja. Elegendő Nagy Henriette 2019-ben megjelent monográfiájára utalnom, amelyben a klinikai és egészségpszichológiai terepeken egyaránt bőséges gyakorlati forrásokra találhatnak a szakemberek. Nincs határ, noha ki kell mondanunk, hogy merőben más a klinikai pszichológia paradigmája („beteg”- és betegségfogalmakat használ, kórisméz, „címkéz”, tehát stigmatizálhat, határvonalat húz egészséges és beteg között, terápiát tervez és valósít meg, gyógyító munkáról beszél). Az egészségpszichológia pedig a klinikaitól eltérően nem pácienssel, hanem klienssel foglalkozik, nem címkéz, nem diagnosztizál, nem stigmatizál, dinamikus folytonossági szemlélete értelmében nem „terapizál”, hanem korrigál, „intervenciókat” alkalmaz. Úgy tűnik, hogy a pozitív pszichológia ez utóbbi orientációjában nem következetes. Keyes flourishing-languishing kontinuumra sem tudja kizárni a klinikai nevezéseket.

A szakági (klinikai versus egészségpszichológiai) paradigmatis különbségek ellenére a pozitív pszichológiai „fertőzöttség” már a klinikumban is elterjedt. A mentális pozitív egészség fogalma egyaránt része ma már a pszichiátriai, klinikai és egészségpszichológiai nomenklatúrának, sőt Seligman és munkatársai (2006) a személyes erősségek edzésére, fejlesztésére több, mint száz gyakorlatot ajánlanak „pozitív pszichoterápia” címen. Ekképp a terápia szó jelentése is kitágult.

### **Milyen pszichikus igények kielégítését tükrözheti a pozitív pszichológia sikere?**

A nagy nyitottságú, átfogó elmélettel nem rendelkező pozitív pszichológia mégis különleges jelentőségű. Ez a kétségkívül korhű tükörként működő eszmeáramlat eleget tesz a konzumizálódott



korszellem kényszerítésének. Annak a társadalmi nyomásnak, elvárásnak, hogy tudományos megalapozottsággal segítse elő az emberi élet élhető minőségét, a személyes erősségek birtoklását, hatékonyságot, boldogulást és boldogságot. A konzumkultúra elidegenedési folyamatában ugyanis az ember éppen a páratlan egyedi minőségét, fontosságát, személyességét, jelentését veszti el, uniformizálódik, miközben az individualizációra buzdító kultúra az érvényesülési harcra készítve elveszi a személyes érzelmek, szeretet, kötődés, elköteleződés, felelősségvállalás, család és közösség által nyerhető örömeit. A globalizációs fogyasztói létmód az alapvető emberi mivoltot, a társas kötődést, a kölcsönös egymásrautaltságot sérti. Az anhedon, örömképtelen ember felhasználó, elhasználó, kihasználó és eldobó lényként viszonyul a társkapcsolati élethez is, ekképp boldogtalanságra ítélt. A pozitív pszichológia a szükségletekre adott válaszában elismeri a hedonikus boldogság jogos igényét, örömet és élvezőképességet, ezt azonban morálfilozófiai magaslatú eudaimonikus boldogságeszmény egészíti ki. Az elkötelezett életet, felelősséget, növekedésalapú és az életben értelmet kereső állapot teszi az embert „öröm maximalizálónak” és rezilienssé a nehézségekkel megküzdésben. A flow létezésében legalább annyira a teremtő önmegvalósítás sikerének mámorja, mint az önátadó és önfelelt boldogság átélési módja. Az érzelemszabályozás a „hármastételben” az érzelmi intelligencia komponense, a megküzdési potenciállal is szorosan összefüggő képesség (Kököneyi, Kocsel 2019).

A pozitív pszichológia elárastó bőséggel adja a felemelő válaszait, egyszersmind eleget tesz a tudományos követelményeknek. Rendre cizellálja saját rendszere fogalmait, például a jóllétet. A szubjektív jóllét (Diener 1984), a pszichológiai jóllét (Ryff 1989), a szociális jóllét (Keyes, 1998), a spirituális jóllét (Smith, et al., 1996), összetevői szinte megkívánják, hogy mindezt a „globális jóllét” Oláh Attila által ajánlott közös nevezőjébe vonjuk össze (Oláh, 2012). Ha ezt viszont elfogadjuk, akkor szinte ugyanazokhoz a bio-pszicho-szociális és spirituális dimenziókban lejátszódó történésekhez jutunk, amelyek szemléletében ma az Egészségügyi Világszervezet az egészséget mint emberi állapot-teljességet definiálja ([www.arcanum.hu](http://www.arcanum.hu)).

Mentális egészség a pszichiátriai és klinikai oldalon, globális jóllét a pozitív pszichológiai oldalon, a kettő a pozitív életminőség élményében egységre talál.

### **Pozitív pedagógia helyett a jóllét szolgálata, azaz a pozitív pszichológia intervencióinak felhasználása a nevelő munkában**

A címben feltett kérdésre egyértelmű választ adhatunk. Nincs „pozitív pedagógia”, mint nevelési rendszer, de nélkülözhetetlen a pozitív pszichológia elvein alapuló, eddigiekben kidolgozott (hatékonysági kutatással ellenőrzött) intervenciók beültetése a személyiség növekedése, fejlődése szolgálatába. Ennek a nevelőmunka minden intézményes területén célszerű a meghonosítása, sőt a szülői „személyes nevelési mód” kereteibe való beintegrálás is fontos feladatként jelenik meg.

Ez a kötet minden tanulmányában arról szól, hogyan lehet ezt a szolgálatot hálózatszerű kiterjesztésben úgyszólván becsempészni, majd továbbadni és megsokszorozni a jelenlegi pedagógia kultúrában, amelyben a megkötöttségek, a nemzeti alaptanterv által előírt tudásanyag átadása, a mainstream követelményeinek megfelelés nem választás kérdése, hanem kötelezettség.

Az ideológia, az emberkép, a nevelési elvek és gyakorlat a jelen iskolarendszer(ek)ben számos kötöttséget hordoz, így önálló pozitív pszichológiai általános iskola aligha volna megvalósítható, akkor sem, ha tisztaelvű (Luborsky, 2008) fundamentumra épülhetne.

A pozitív pszichológiai intervenciók sokasága elárastó bőségű. Sin és Lyubomirsky (2009) rendszerbe foglalta az (1) egyéni önsegítő, (2) a csoportosan megvalósítható és a (3) Well Being Terápiákat

(WBT). Seligman, Rashid és Parles gyakorlati repertoárt kínálnak (2006). A klinikai pszichológiai munkát is áthatják a jóllét-fokozó gyakorlatok (Nagy Henriett, 2019), a mindfulness már nem csupán a megelőzési program része. Szondy Máté (2019) rendszerezte a pozitív pszichológiai technológiákat, amelyek a virtuális valóság bevonásával, főként az internetes kapcsolat (Skype, vizuális élménykövetítők) révén hovatovább a humán segítő kapcsolat szerves részévé válnak. Már-már az ezek használatából következő distresszek kezelésével is kénytelen a gyakorlat foglalkozni. A Covid-19 által előidézett rendkívüli kényszerhelyzet 2020 tavaszán az iskolai életbe is viharos gyorsasággal telepítette be a virtuális valóságot is felhasználó pedagógiai technológiákat, a nevelés-oktatás online rendszere átállása radikális változásokat hozott. Valószínű, hogy a virtuális technikák és technológiák nagyobb szerepet kapnak a jövőben a „jóllét fejlesztő”, avagy boldogságfokozó gyakorlatok terén is.

A hazai ég alatt jelentős kezdeményezések tanúi lehettünk az elmúlt két évtizedben. Kovács Eszter, aki az intézmények és szervezetek életébe elsőként telepítette be a pozitív pszichológia szemléletét, a belső, intrinzik motiváció és az önindította tevékenység spontán kibontakoztatása érdekében a fejlesztő munka során a meglévő kompetenciákra építkezve kedvező eredményeket tudott elérni a munkatevékenység eredményessége terén. Hat pozitív pszichológiai konferenciát szervezett az elmúlt húsz évben. Tapasztalatait kiterjesztve és átadva a középiskolai tanítás szervezeti rendszerének, a debreceni egyetemen munkatársaival, Péter-Szarka Szilviával és Somközi Bernadettel (Péter-Szarka; Somközi és Kovács, 2018) együtt az idegen nyelv tanításában tették próbára Barbara Fredrickson „bővíts-építs” modelljét. A pozitív érzelmi légkör megteremtésével jelentős teljesítménynövekedést értek el a nyelvtanításban. A növendékeknek adott érzelmi támogatás, az erősségekre építkező tanítás, a kapcsolatok kialakítása és személyessé formálása, a belső motiváció felkeltése nyomán növendékeik sorra nyertek nyelvi versenyeket és élvezettel, motiváltan tanulták az idegen nyelveket, noha egyébként inkább kényszerítettség érzése volt jellemző a nyelvi feladatokkal való foglalkozás terén. A pozitív érzelmeken alapuló, a spontaneitást saját képességszintről kimozdító pozitív pedagógiai kísérlet és eredményei világossá tették, hogy a gyermekekből ezzel a légkörteremtéssel és az erősségeken alapuló tanítással öngerjesztő motivációs hatások érhetők el.

A köznevelés színterén Bagdi Bella és alkotó teamje, pedagógusok, pszichológusok által iniciált és kibontakoztatott Boldog Óvodák és Iskolák mozgalmát tartjuk jelentős, élő és fejlődő kezdeményezésnek a pozitív pszichológiai szemlélet iskolai meghonosításában és a nevelőmunka minden színterén való alkalmazásában. A gyakorlat adta keretek szorítása ellenére optimális igényességet igyekeznek képviselni. Lyubomirsky boldogságfokozó gyakorlat-területeinek megfelelően kidolgozták a köznevelési spektrumban a gyermekek iskolai „boldogságóra” rendszerét (Bagdi B. és mtsai 2015–2020). Az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem közös hatásvizsgálati kutatásainak keretében a változás mérésére alkalmas nemzetközi vizsgálatok adaptálásával, majd hazai vizsgálatok lefolytatásával megtörtént a boldogságórák hatásának, eredményességének mérése – annak megragadási kísérlete, hogy milyen változások következtek be a gyermekek jóllétében, mentális egészségi állapotában, képességeik kibontakozásában (Vargha A., Oláh A. és mtsai, 2019).

Ha a jelentős eredményeket felmutató kezdeményezéseket megemlítjük, a társas jóllét és kommunikációs kultúra fejlesztése szempontjából kitűnő eredményekkel szolgál Jónai Éva Hava és munkatársai „Kompátia” néven ismertté váló közösségépítő és érzelmi intelligencia fejlesztő programja (Jónai, Redő, 2019). Az angol és magyar nyelven egyaránt működő játék valóban a „játszva tanulás” eszközévé vált az iskolás gyermekek számára. Pozitív pszichológiai szemléletét a gyermek erősségeire építő fejlesztő munka bizonyítja.

## Záró gondolatok

Ezúttal nem célunk valamennyi hazai úttörő kezdeményezés áttekintése, sem általában véve a pozitív pszichológiai intervenciók módszertani taglalása. Záradékként azonban felhívjuk a figyelmet a további tudományos (hatásvizsgálati) és gyakorlati (fejlesztő) feladatokra.

Nagy Henriett (2019) szerint az intervenciók hatékonyságának ellenőrzésében a központi kérdés: hogyan? A folyamat-kutatás ígéri az elmélyült, értékes eredményeket, a prospektív vizsgálatok pedig a hosszútávú hatékonyságot képesek igazolni.

Jelenleg a legtöbb kutatás közvetlen hatásellenőrzés az alkalmazás előtt és annak befejeztével. Az utóvizsgálat már szórványosabb. A folyamat (lépésről lépésre) kutatás a legproblematisabb. Longitudinális kutatások szórványosak, megvalósításuk módszertanilag is nehézkes.

Alapvető gond a mérések terén a specifikus hatások kiszűrésének nehézsége. A vizsgált személyeket, gyermekeket, tanítókat, részt vevőket érő egyéb hatások nem választhatók el az alkalmazott intervenciókétól, noha ezt alapvető problémaként állítja eléink a Heisenberg-féle bizonytalansági reláció is. A mérések „hatásmezőjében” mi magunk is benne vagyunk. A kutatásnak eme alázatával mégis törekednünk kell arra, hogy a savoring a kutatómunkát is áthathassa és a globális jóllét állapota a hivatás gyakorlásának is része lehessen.

## Irodalom

- Bagdi B., Bagdy E., Tabajdi É. (2017/a): Boldogságra 3-6 éveseknek. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. Személyiségfejlesztő foglalkozások a pozitív pszichológia eszközeivel. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bagdi B., Bagdy E., Dobrova Z. (2017/b): Boldogságra 6-10 éveseknek. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bagdi B., Dobrova Z. (2017/c): Boldogságra munkafüzet 6-10 éveseknek. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bagdi B., Bagdy E. (2017/d): Boldogságra 10-14 éveseknek. Személyiségfejlesztő foglalkozások a pozitív pszichológia eszközeivel. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bagdi B. (2017/e): Boldogságra. Munkafüzet 10-14 éveseknek. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bagdi B., Dezső A. (2017/f): Boldogságra 14-20 éveseknek. A pozitív pszichológia lehetőségei a fiatalok személyiségfejlesztésében. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Breznyánszky L. (szerk.) (1990): A bátorító nevelés alapjai. Az individuálpszichológiai nevelés elvei és módszerei. Alternatív Pedagógia I Füzetek 10. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Bryant, E.B., Veroff, J. (2007): Savoring: a new model of positive experience. New York, London: Psychology Press.
- Csikszentmihályi M. (1991; 2015): Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest: Libri Kiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2013): A tehetséges gyermekek. A flow az iskolában. Budapest: Libri Kiadó.
- Csikszentmihályi M. (2016): A fejlődés útjai. Budapest: Libri Kiadó.
- Diener, E. (1984): Subjective well being. Psychological Bulletin 95 (3): 542–575.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas R.E., Smith, H.L. (1999): Subjective well being. Three decades of progress. Psychological Bulletin 125 (2) 276–302.
- Emmons, R., Mc Cullough (2003): Gratitude and Well Being. U.C.Berkeley: Science Center.
- Fava, G.A., Ruine, C. (2003): Development and characteristics of a well being enhancing psychotherapeutic strategy: Well Being Therapy. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 34 (1) 45–63.
- Fredrickson, B.L. (1998): What good are positive emotions? Review of General Psychology: special Issue. New Directions in Research and Emotion 2, (3) 300–319
- Fredrickson, B.L. (2013): A pozitív érzelmek hatalma. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Jónai É.H., Redő J. (2011): Kompátia. Életkerekítő játékok. Az együttműködő kommunikációs kézikönyve. Budapest: Artshow 2001 Kiadó.
- Goldstein, K.C. (1939): The Organism. A Holistic Approach to Biology Derived From Pathological Data in Man. New York: American Book Company.

- Hagehülsmann, H. (2002): Az emberkép fogalma és szerepe a pszichológiában és pszichoterápiában. In: Szakács F. (szerk.) *Pszichoterápiai Vademecum*, I.K. 26–48. Budapest: Animula Kiadó.
- Huppert F.A, So,T.T.C. (2013): Flourishing accross Europe: Application of a new conceptual framework for definig well-being. *Social Indicators Research* 110 (3): 837–861.
- Karácsony S. (1939): A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformjai. A neveléstudomány társaslélektani alapjai: 1–2. Budapest: Exodus Kiadó.
- Keyes, C.L (1998): Social well being. *Social Psychology Quarterly* 61 (2) 121–140.
- Keyes, C.L. (2002): The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior* 43 (2):207–222.
- Kok, B.E., Coffey, K.A., Cohn, M.A., Catalino, L.J., Fredrickson, B.L. (2013): How positive emotions build physical health. Perceived positive social connections account for the upward spital between positive emotions and vagal ton. *Psychological Science* 24 (7) 1123–32.
- Kököneyei, Gy., Kocsel N. (2019): Érzelemszabályozás, megküzdés, érzelmi intelligencia. Három független, de mégis átfedő elméleti kutatási tradíció. *Magyar Pszichológiai Szemle* 74. (3/7) 375–390.
- Kuhn, Th. (1984): A tudományos forradalmak természete. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lipták E. (2018): Rogers iskola. Személyközpontúság a nevelésben. Budapest: Az iskola tájékoztató kiadványa.
- Luborsky, L. (1985): Therapist success and Its Determinants. *Archives of General Psychiatry* 42 (2):602–611.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K., Schkade, D. (2005): Pursuing happiness:The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology* 9 (2):111–131.
- Lyubomirsky S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának újtjai tudományos megközelítésben.* Budapest: Ursus Libris.
- Maslow, A. (2016): *A lét pszichológiája felé.* Budapest: Libri Kiadó.
- Mc Cullough, M.F. (2006): Megbocsátás. Hogyan tegyük múlt időbe a múltunkat? *Lege Artis Medicinae*. 16 (12):1109–1110.
- Magyaródi T. (2019): A társas helyzetben tapasztalt flow élmény kapcsolata a boldogság orientációkkal. *Magyar Pszichológiai Szemle* 74. 3/5. 347–360.
- Montessori, M. (1946): *Spontaneous Activity in Education.* Montessori-Pierson Publishing Company.
- Myers, D.G., Diener, E. (1995): Who is Happy? *Psychological Science* 6 (1): 10–19.
- Nagy H. (2019/a): A pozitív pszichológia: az elmélettől a gyakorlatig. *Magyar Pszichológiai Szemle* 74. 3/2. 289–299.
- Nagy H. (2019/B): *A pozitív pszichológia alkalmazása a klinikai és egészségpszichológiában.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Olah, A. (szerk.) (2012/a): *A pozitív pszichológia világa.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Oláh A. (2012/b): *A pszichológia napos oldala.* *Magyar Pszichológiai Szemle* 67. (1): 3–11.
- Oláh, A., Kapitány-Fövény M. (2012/c): *A pozitív pszichológia tíz éve.* *Magyar Pszichológiai Szemle* 67 (1): 19–45.
- Péter-Szarka S., Somkövi B., Kovács E. (2018): *Pozitív pszichológia a tanteremben. A „Bövíts-építs” lékör megteremtése a nyelvórákon.* In: Polonyi T., Abari K. (Szerk.): *Pszichológia-pedagógia-technológia.* 9–21. Budapest: Oriold és társa Kiadó.
- Pléh Cs. (2010): *A lélektan története.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Rogers, C.R. (1964): *Toward a Science of the Person.* In: Wann T.W. /Ed/: *Behaviorism and Phenomenology-Contradiction Bases to modern Psychology.* 109–133. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ryff, C.D. (1989): Happiness everything, or is it? Explorations ont he meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57 (6) 1069–1081.
- Sin, N.L., Lyubomirsky, S. (2009): Enhancing well being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions. A practice -friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology.* In Session. 65 (5):467–487.
- Seligman, M.E.P (1972): *Learned Helplessness.* *Annual Review of Medicine*. 23 (1) 407–412.
- Seligman, M.E.P, Csíkszentmihályi M. (2000): *Positive Psychology. An Introduction.* *The American Psychologist* 55 (1):5–14.
- Seligman, M.E.P., Rashid,T., Parks, A.C. (2006): *Positive Psychotherapy.* *American Psychologist* 61 (8): 774–788.
- Seligman, M.E.P. (2008): *Autentikus életöröm.* Győr: Laurus Kiadó.
- Seligman, M.E.P. (2012): *Optimista gyermek.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Seligman, M.E.P. (2016): *Flourish. Éljd Boldogan! A boldogság és jóllét radikálisan új értelmezése.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Steiner, R. (2004): In: Eklér Á.: *Waldorf Pedagógia és a korproblémák.* Budapest: Natúra-Budapest Kft.
- Szondy M. (2019): *Pozitív technológia. Hogyan segíthetik az új technológiák a teljes emberi működést?* *Magyar Pszichológiai Szemle* 74. 3/9, 407–422.
- Vargha, A., Török, R., Diósi K., Oláh A. (2019): *Boldogságmérés az iskolákban.* *Magyar Pszichológiai Szemle* 74. 3/4, 327–346.
- WHO (2006): *Az Egészségügyi Világszervezet alkotmányának egészségdefiníciója.* <https://www.arcanum.hu/hu/>

## DR. BENDA JÓZSEF

# A HARMADIK ÉVEZRED PEDAGÓGIÁJA

**Szocializáció kutató, szervezetfejlesztő, társadalompedagógus**  
**bendajoska@gmail.com**

### A kihívás

A „harmadik évezred” messzire mutató idő táv. Alig kezdődött el, és nagy történelmi korszakokat fog át. Vakmerőségnek tűnik hát egy ilyen megállapítás. Mégis, mindig elejtettem egy „szerényebb” címadás lehetőségét, és visszatértem ehhez a változathoz. Miért hiszek ebben? Hogy honnan táplálkozik abbéli hitem, hogy – Magyarországon, ahol szinte évente kormányozzák másfelé az ország szekerét – ennyire biztosan lehet valamit állítani?

Pedagógiák, iskolák – mutatis mutandis – több ezer éve működnek. Azonban a kiemelkedő, **említésre érdemes pedagógiák és iskolák titka és alapja minden esetben a tanárok és diákok közötti szeretetkapcsolat volt.** Erre épült föl a magas szintű tudásátadás. Úgy véljük, ez is azok közé az isteni törvények, igazságok, axiómák közé tartozik, amit nem kell magyarázni. Nincs alternatívája.

Az iparosodás kezdetén kialakult tömegoktatás alapvetően gyermekmegőrzési funkció miatt, és nem pedig nevelési-képzési céllal jött létre. A jól bevált alapelvet az „idomításra” cserélte fel. Nem a szeretetkapcsolat, hanem a beillesztés, majd az elszemélytelenedett oktatás került a középpontba. A dogmatikus megközelítés és a merev szabályrendszerek alól még az egyházi iskolák egy része sem kivétel. Csak a szavak szintjén engedték érvényesülni a szeretet mindent átható isteni parancsát, nem tudott beépülni az iskolaszervezetek működésébe.

És ez itt a kulcskérdés. Mások az eredmények akkor, ha beszélünk valamiről, és mások, ha képesek vagyunk a saját magatartásunkban meg is valósítani értékeinket. Az előbbi a „bort iszik, vizet prédikál” közmondás fejezi ki találóan, az utóbbit kongruens viselkedésnek nevezzük. A fejlődés további lépésfokának tekinthető, amikor egy szervezet működésében, amely sokkal bonyolultabb, mint egy-egy személy viselkedésében a hitelesség, lehetővé teszi a benne dolgozók, élők egészének az önazonos megjelenését, életvitelét. Máté evangéliuma így fogalmazza meg ezt a követelményt: „Nem minden, aki ezt mondja nékem: Uram! Uram! megyen be a mennyek országába; hanem aki cselekszi az én menynevei Atyám akaratát.” (Máté, 7:21)

A tömegoktatás keretei között minden tanterv és jelszó, célkitűzés és törvény ellenére, hol a szeretet-kapcsolatokra épülő nevelés, hol a tudásátadás, hol mindkettő hiányzott az iskolákból. Ez alól kivételt csak az egyházi és a reformiskolák némelyike jelentett, amelyekben sikerült megvalósítani a szeretetkapcsolat és a tudásátadás egységét.

Az „iskolagyárakban”, a bürokratikus-hatalmi szervezetek darálójában eltűnik a szeretetkapcsolatokban formálható személyiség. Többször találkozunk frusztrált áldozatokkal, mint személyiségekkel. Szenvednek tőle pedagógusok, vezetők, gyermekek, szülők egyaránt. Végző következményeivel pedig kénytelen-kelletlen szembesülünk mindannyian a körülöttünk tapasztalt társadalmi méretű devianciák sokaságában. Elég csak a tömeges agresszióra, az iskolaórségre, vagy a már-már „megszokott” természetesen tűnő gúnyolásokra, kirekesztésre, az alkoholizmusra, a gazdasági, politikai, erkölcsi váltságtömegre gondolnunk.

Az uralkodó pedagógia nincs átgondolva a kliensek, a gyermekek és a pedagógusok nézőpontjából, működés módja éppen ezért gyenge hatékonyságú, és a deklarált célokkal gyakran ellentétes hatású. Ez az út tehát járhatatlan.

**Olyan iskolai nevelésre van szükség, amely képes a tanulási környezetet a személyek közötti bizalom és együttműködés, a szeretetkapcsolatok alapjára építeni.** A reformpedagógiák és néhány egyházi iskolamodell vette csak fel a küzdelmet – elszigetelten – az embertömeg-gyárral. De vajon meg lehet-e valósítani a „szeretetközpontság” eszméit a tömegiskolákban is?

Mert ha igen, ez lesz a harmadik évezred pedagógiája. Az elmúlt évszázad reformerei számtalan építő elemét kidolgozták az új nevelési rendszernek (erkölcsi célok, gyermekközpontú, aktív nevelés, a száraz intellektualizmus meghaladása, az életkori sajátosságok figyelembevételével stb.). Ehhez a 20. század végén a fejlődéslektan, a szociálpszichológia, a tudás- és a szervezetszociológia hozzájárult a csoportokban és szervezetekben való viselkedés megváltoztatásának szaktudományát.

Tehát azért hiszek mélyen a harmadik évezred pedagógiájában, mert a szaktudományok fejlődésével egyre pontosabb technológiát tudunk a szeretet isteni parancsa mellé rendelni, és egyre jobban látjuk, mitől függ az eredmény, milyen működési folyamatok biztosíthatják a megvalósítás sikereit. Így ma már sokunk számára egyértelmű, hogy a fejlett és értelmes személyiség kialakulásához mind a pedagógusok, mind a diákok számára a naponta megélhető szeretetkapcsolatok mellett olyan támogató csoportfolyamatokra van szükség, amelyeket a csoportlélektan és a szervezetfejlesztés szaktudománya tehet hozzá a pedagógiához. A harmadik évezred iskoláiban, a formálódó tudástársadalom legfontosabb műhelyeiben sem tűzhetünk ki más célokat, mint a szeretetkapcsolatokat felépítő, eredményorientált team-munkát. **Mindezen szaktudományok beépítésével az iskolai gyakorlatba meg tudott születni, létezik már a harmadik évezred pedagógiája! Nem csak papíron vagy elektronikus formában, hanem – az 1990-es évektől napjainkig – jó néhány iskolában.** A Humanisztikus Kooperatív Tanulás (HKT® program) 1982-ben elindított innovációja erre vállalkozott.

A világ változása, felzárkózás az európai kultúrákhoz, a tudásközpontú társadalom építése már nem egyszerűen a szokásos rossz teljesítmény növelését vagy javítgatását, hanem egészen mást követel. Tetterős, cselekvőképes, felelősségvállaló és együttműködni képes állampolgárok nevelésére van szükség. Ezt pedig nem lehet a gyermekeket passzivitásra, befogadásra kényszerítve, a kölcsönös segítségnyújtást büntetve elérni!

A társadalomkutatók már régen felismerték, hogy a gazdasági siker legfőbb erőforrása a társadalmi tőke, amely a tudásszintből és a bizalmon alapuló csoportkohézióból áll. Az együttműködési készség magas foka, valamint a normakövető magatartás széles elterjedtsége a biztosítéka a tudástőke értékesülésének. A sokszor büszkén hivatkozott magas tudásszint önmagában nem csak hogy értéktelen, hanem kártékony is lehet, ha nem társul hozzá a személy morális érettsége, felelősségvállalása.

A HKT program ötvözi az Újszövetségi szentírás krisztusi szeretetparancsát a ma is legkorszerűbbnek tekintett szociológiai-szociálpszichológiai, fejlődés- és csoportlélektani, reformpedagógiai stb. elméletekkel. Olyan iskola- (és közösség)szervezési paradigma, amely sok száz osztályban képes volt hitelesen megvalósítani a szeretetkapcsolatokra épülő nevelés eszményét. Ezáltal egyszerre képes a nevelés és a hatékony tanulás megvalósítására. Az eredmények alapján – sok ezer szülő, gyermek, pedagógus, kutató véleménye és tudományos vizsgálatok – lassan negyven év távlatából egyre inkább igazolják a HKT program sikereit.

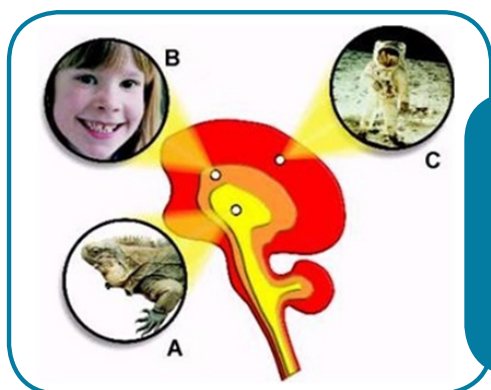
Egy veszprémi szülő így fogalmazta meg a kilencvenes években a gyermekén keresztül megtapasztalt változásokat: „Egy nagyon fontos, ősi felfedezés van ebben a módszerben: a szeretet és a megértés,

*amelynek megzabolázó ereje van: javít, korigál, szeretetre méltóvá tesz. A már-már elveszettnek tűnt egyéneket, az elvadult problémás jellemeket is átalakítja, helyrebillenti. Van ebben a módszerben – úgy gondolom – egy megkérdőjelezhetetlen, erős hit, amely szeretettel párosulva, hihetetlenül nagy dolgokra képes.”*

## Az agy működése és a biblia

Bátran kimondhatjuk, hogy a nevelési eszmények jelentős része, így a pozitív pedagógia is az isteni kinyilatkoztatásokra épül. Jézus a Hegyi beszédben fogalmazta meg a boldog élet néhány alaptézisét. Ezek között említi többek között az „Élj békeességben”, „Ne tarts haragot!” és a „Ne aggodalmaskodj!” és más életviteli szabályokat, amelyek széles körben elfogadottnak tekinthetők. Aki ezt nem fogadja el, az leginkább a megvalósítás nehézségei miatt teszi. Mi a „boldogság” jelentősége az agykutatások szerint?

Az agykutatások és az MRI vizsgálatok nyomán az utóbbi években egyre behatóbban ismerjük a tanulás összefüggéseit az érzelmi állapotokkal. A boldogság, illetve a félelem, a harag, a szorongás által kiváltott élettani hatások sokrétűek.



### 1. ábra, az agy részei

*Az agytörzs, a limbikus rendszer és a prefrontális lebeny együttműködése. A = agytörzs vagy hüllőagy, energia-bázis, delta-hullámok B = limbikus rendszer, érzelmek, hitrendszer, alfa-hullámok, theta-hullámok; C = neocortex, képzelet, alfa-hullámok; homloklebeny, akarat és cselekvés, béta-hullámok*

A szociális idegtudomány (social neuroscience)<sup>3</sup> szerint, amikor olyan pozitív érzéseket élünk át, mint a béke, a szeretet, a nyugalom – vagy amikor azt tapasztaljuk hogy figyelnek ránk, elfogadnak minket és szabadon fejezhetjük ki magunkat, és nézőpontunkat akceptálják –, agyunkban megemelkedik a pozitív érzelmek létrejöttében szerepet játszó agyi ingerületátvivő anyagok szintje.<sup>4</sup> A dopamin és szerotonin hatására az egyén energikusabbá válik, növekszik önbecsülése, és bizalommal fordul a pozitív érzés kiváltójához, és lehetővé válik a környezet változásaihoz való rugalmasabb alkalmazkodás, javul a memória. Ezen az ingerületátvivő anyagok hiánya viszont depresszióhoz, önpusztító magatartáshoz vezethet, egészen az öngyilkosságig.

A félelem, a harag, szorongás hatására más neurotranszmitterek lépnek működésbe (például a norepinefrin). Az ismétlődő vagy tartós stressz biokémiai egyensúlyvesztést hoz létre az agyban, amely a

<sup>3</sup> Athene's Theory of Everything, Edited, Directed & Narrated by Reese Leysen, Based on research by Chiren Boumaaza. <http://www.ProfessorKliq.com>, <https://www.youtube.com/watch?v=dbh5I0b2-0o>, letöltés: 2015. április 2.

<sup>4</sup> Az ingerületátvivő-anyagok vagy neurotranszmitterek specializált kémiai hírvivő molekulák, amelyek feladata, hogy egyik idegsejtől a másikig, a szinapszison „átúszva” üzenetet szállítsanak. Ilyen például az acetilkolin, dopamin, norepinefrin, szerotonin.

kognitív funkciók fejlődését gátolja, a sejtek száma szignifikánsan csökken<sup>5</sup>. A magzati és fiatal korban elszívott stresszhatások hosszú távú, gyakran tartós morfológiai változásokat (idegsejtpusztulást) idéznek elő (Benda, 2015, p. 66). Az ilyen események irreverzibilis anatómiai és neurobiológiai következményeiről nem régóta tudunk<sup>6</sup> (Andrek, 2015). Ezek a vegyületek a veszélyhelyzetben – a túlélés biztosítására – védekező állapotba állítják idegrendszerünket, és agyunk a fejlődéstörténetileg régebben kialakult, primitívebb, ősből részét, az agytörzset hozzák működésbe.

Ez a folyamat interferál a prefrontális kéreg, a homloklebeny működésével, és a limbikus rendszer gátlás alá helyezi agyunk munkamemóriájának működését, fizikailag egy bizonyos szűklátókörűséget (lefagyás) okozva<sup>7</sup>. Ha az agy működése hosszú ideig van ilyen védekező állapotban, károsodhat a limbikus rendszer, és drasztikusan növekedhet az érzelmi ingerlékenység, ami a mentális funkciók már kimutatható veszteségéhez vezethet.

Amennyiben a gyermekeknek nincs lehetősége a boldog felfedezés élményeinek átélésére, (a spon-tán érdeklődést büntetik), akkor a magatartásban megnyilvánuló szociális deficit alakul ki, mint a szétszórtság, figyelmetlenség, határozatlanság, vagy a céltudatosság, a magabiztosság hiánya, stb. „A kisgyermekkorban megfigyelhető pszicho-motorikus teljesítménykülönbségek és a tanulási zavarok nagy része is erre vezethető vissza” (Sziklai, 1993, p. 78).

Amikor tehát egy korszerű és eredményes pedagógiát szeretnénk a gyakorlatban megvalósítani, érdemes követnünk Krisztus parancsait, amelyeket a legújabb agykutatások ma már tudományos eszköztárral igazoltak. Vagyis a harmadik évezred pedagógiája nem épülhet másra, mint a szeretet isteni parancsára. A nagy kihívás tehát az, hogyan tudjuk ezt átültetni a tömegoktatás gyakorlatába.

## Célkitűzés, értékek

### Kultúra- és paradigmaváltás

Miért kell naphosszat, éveken át némán ülni a gyermekeknek egy padban és hallgatni, mit mond a felnőtt, vagy rettegni a felszólítástól? Miért nem segíthetnek egymásnak a diákok, amikor ennek megtanulása alapvetően fontos későbbi életpályájuk, családjuk, munkájuk, boldogulásuk, a nemzet sikeressége szempontjából?

A harmadik évezred pedagógiája nem alapulhat az idegrendszert károsító erőszakon, a kikényszerített engedelmességen, a gyermekek megszegényítésén és megalázásán, csakis a modern polgári társadalmak jogelvé, a partnerkapcsolatokra építő akarat és konszenzusképző eszközein.

Az 1982-ben kezdődött innováció kutatásokkal és kísérletekkel arra vállalkozott, hogy újra gondolja és átalakítsa az iskolai osztályok működési folyamatait. Egy olyan értékrendet szerettünk volna érvényesíteni, amelyben a gyermekek között a teljesítmény, az együttműködés, a bizalom, a társas kapcsolatok visszanyerhetik emberformáló szerepüket.

<sup>5</sup> [https://www.innoteka.hu/cikk/stressz\\_okoza\\_elvaltozasok\\_az\\_agyban.1659.html](https://www.innoteka.hu/cikk/stressz_okoza_elvaltozasok_az_agyban.1659.html)

<sup>6</sup> Andrek Andrea: Mindentudó kisbabád, mindentudó magzatod. In: [nccszi.hu/download.php?file\\_id=991](https://nccszi.hu/download.php?file_id=991), letöltés: 2015. április 2.

<sup>7</sup> Ezt a folyamatot figyelhetjük meg a félelemkeltő politikák alkalmazásában, vagy a póker játékban is, vagy amikor valaki nagyon makacsul ragaszkodik valamihez. Corey Anton, Grand Valley State University. In: <https://www.youtube.com/watch?v=dbh5l0b2-0o> letöltés: 2014. december 1.



HKT® program egy új pedagógiai paradigma<sup>8</sup>, amelynek jelentőségét még ma is kevesen ismerik fel.



1.kép A HKT a szeretet iskolája (Keszthely, 2010)

**Megvalósítása kopernikuszi fordulatot hozhat a nevelés történetében.** Korábban a nevelési folyamat középpontjába a pedagógust (Herbart) majd a gyermeket (reformpedagógia) helyezték. Azonban egyik megközelítés sem kezeli azt a tényt, hogy az iskolákban a pedagógusok és a gyermekek csoportokban és osztályokban dolgoznak. Vagyis egyik elméleti modell sem tudja lekövetni az iskolákban zajló valóságos folyamatokat.

Ezért a tanítási-tanulási folyamat értelmezése mindkét rendszerben ellentmondásos, a gyakorlati pedagógia számára nem mindig értelmezhető, és inkább gátolja, mint segíti a fejlődési folyamatot. Törvényszerűen termelte a „diszfunkciókat”, a „hibás” eredményeket, és csak kis részben, gyenge hatékonysággal tudta elérni a kitűzött célok egy részét.

Be kell lássuk, hogy az iskolarendszerű nevelési folyamat teoretikus, axiomatikus „alapegysége” sem nem a pedagógus, sem nem a gyermek. Kizárólag a csoportok működési törvényszerűségei alapján érthetők meg az ott zajló folyamatok. **Ezért nem működhet az individuál-pszichológiai alapokon álló didaktika és nevelésemélet.**

Ebben a paradigmaváltásban válik érthetővé, mi az igazi szerepe és mozgástere a pedagógusnak, illetve milyen tényezők összhatása eredményezi a csoportok működési eredményeként a személyiségbe épülő kognitív és szocializációs sikereket.

Új értelmezést kapnak a pedagógiai módszertanok, a taneszközök, a könyvek, a gyermekek viszonyrendszerei és szereplehetőségei, sőt a személyiségek változásának folyamatai (a nevelés eredményei) is. Mindez változást indukál az irányításban, a vezetés módszertanában a legfelsőbb szintekig. Ezért a paradigma kiteljesedéséig hosszú az út, megtorpanások és visszalépések mentén vezet, jelentős érdeksérelmeket is okozhat a környezetében.

<sup>8</sup> A paradigmaváltás kifejezést Thomas Kuhn használta először „A tudományos forradalmak szerkezete” című mérőkönyv számító alapvető művében. Kuhn rámutat arra, hogy a tudomány történetében szinte minden jelentős áttörés előfeltétele az volt, hogy szakítsanak a hagyománnyal, a régi gondolkodásmóddal, az elavult paradigmákkal. Ptolemaiosz, a híres egyiptomi csillagász még úgy tartotta, hogy a Föld a világegyetem központja. Kopernikusz munkássága azonban alapvető paradigmaváltást jelentett, hiszen a Napot helyezte a középpontba, és elmélete heves ellenállást és üldöztetést eredményezett számára.

## Voltaképpen mi is a célja nevelésnek?

*A gyermekek felvértezve minden szükséges készséggel, ismerettel és attitűdökkel, a lehető legkorábban képesek legyenek önállóan tanulni, cselekedni, hogy eredményesen beilleszkedve a társadalmi környezetükbe, sikeresebbé tegyék saját közösségüket.*

A tanulás forradalmi modelljében (Dryden–Vos, 2004) mindenki tanár és diák egy személyben. Mindkét fél: a tanár és a diák egyaránt rendelkezik olyan tudással, erőforrásokkal és eszközökkel, amelyek nélkülözhetetlenek a folyamat hatékony levezetésében, ezért a kölcsönös partnerségre törekszenek. Valódi csapatmunka folyik. A HKT-program az első osztálytól kezdve ezt a folyamatot építi, a hagyományos oktatáshoz képest mintegy 20%-os időmegtakarítással. Ez konkrétan azt jelenti, hogy a ma 12 osztályra (tanévre) szóló tananyag valójában 9-10 tanév alatt biztonsággal elsajátítható.

Sokkal kevésbé van szükség a hagyományos pedagógia olyan oszlopfőire, mint „tanítás”, a „motiválás”, „differenciálás”, „osztályzás”, stb. Ehelyett a gyermekek, kezdetben a pedagógus részletekbe menő irányításával – az országos tantervek adta mozgástéren belül – egyéni és csoportos feladatokon, meghatározott keretek között, egymást is tanítva tanulnak. Közös célkitűzéssel, ütemezéssel, értékeléssel és eredményekkel. A pedagógusok szervezik és irányítják a tanulást, tréningezik őket az egyre komplexebb csoportos és önálló feladatvégzésre. A legkorszerűbb menedzsment ismereteket elsajátítva, az általános iskola ötödik-hatodik évétől egyre inkább mentori szerepbe helyezkednek a pedagógusok, facilitálják a társas folyamatokat, támogatják a gyermekek egyéni-társas fejlődését, míg a gyermekek projekteken dolgozva kutatásaikat, termékeiket, eredményeiket konferencia-szerűen egymás számára bemutatják.

A hátrányos helyzetű tanulók „integrálódásának” nehezebb része az első 4-5 évben befejeződik. Ehhez a legtöbb támaszt személyes biztonságélményük megteremtése és a folyamat örömteli, élvezetes eseménysorrá alakítása adja. Az intimitás, a szeretet és a bizalom működteti az eredményes társas kapcsolatokat. Az informális szervezet (szimpátia csoport) megerősítése óriási mértékben növeli meg az ember társas „működésének” hatékonyságát.

Ezért itt a kényszerítés és a hatalmi eszközök helyett a támogatás, segítségnyújtás, megengedés, terelgetés, környezetalakítás játszanak szerepet. A közösen alkotott szabályrendszerek és a korábban bemutatott folyamatok segítségével az integráció – ha lassú folyamat is – de eredményes.

*Az együttműködésre építő módszertan és gyakorlat mindenki számára biztosítja a képességeinek megfelelő szerepeket. A gyermekek hamar eljutnak a gyors, hatékony és korszerű ismeretszerzés örömeihez.*

A fiatalok ma 18 éves korig elsajátított „érettségi” tananyag tanulását 2-3 évvel korábban befejezhetik, és nagyobb kihívások után nézve – már tanulóként – részt vehetnek az innovációs szellemi műhelyek (egyetemek vagy vállalatok) alkotómunkájában, friss, dinamikus és kooperatív gondolkodásukkal megtermékenyítve a szervezetek intelligens termékeinek fejlesztését. A kimagasló „tanulmányi” eredmények<sup>9</sup> mellett más területeken is folyamatosan alkotnak. Részt vehetnek a helyi társadalmak életében, az idősgondozásban, a környezet védelemben, a kulturális életben stb. Sokféle művészeti ágban, tudományterületen a megújulás, az innováció motorjává válhatnak.

<sup>9</sup> Osztályaink ma is működnek több településen. A diák generációk évtizedek óta kimagasló tanulmányi és más sikereket érnek el. Egy példa: az Egry József Általános Iskola (Keszthely) 1990 óta ad otthont a HKT programnak. A diákok azóta sikert sikerre halmoznak a megyei és az országos tanulmányi és más versenyeken. A több mint 200 versenyhelyezés felsorolása a linken elérhető: <https://hktprogram.hu/index.php/kozneveles/tovabbkepzo-kozpont/fejlesztok/katonane-rosta-hedvig/tanulmanyi-sikerek>

Az iskolák örömforrást jelenthetnek a pedagógusok, a gyermekek és a szülők számára egyaránt. A tanulás élményekkel és tapasztalatokkal bőséges folyamat, amelyben minden résztvevő folyamatosan fejlődik, és egyre gazdagabbá válik tudásában, személyiségében, kapcsolataiban. Teljes erőbedobással tanul, alkot, épít mindenki. Az együttműködés, egymás támogatása és a közösen szabályozott korrekt versengés a résztvevőket egyre nagyobb és nagyobb teljesítményekre sarkallja.

Az iskolák „gondolkodó, tanuló szervezetekké” alakulnak át, amely kereteket és erőforrásokat biztosít az önreflexióra, a fejlődési potenciáljának további növelésére, a konfliktusok feldolgozására és az új gyakorlatok kialakítására. A gondolkodó, tanuló szervezet nem azonos egy gondolkodó, intelligens vezetővel. A gondolkodó szervezetben ún. „gyakorlati közösségek” (Communities of Practice) jönnek létre, ahol mindenki tiszteletben tartja az etikai értékeket, a belső működési szabályrendszerket, az iskola összes érintettjének igényeit és szükségleteit. Ezáltal válik tudásforrássá és járul hozzá az egyéni mellett a kollektív intelligencia kifejlesztéséhez is (László-Grof-Russel, 1999).

A kollektív intelligencia olyan erőforrásokat mozgósít, mint a hagyományteremtés, a tisztelet, a megbecsülés, a közös tervezés, a koordináció, a stratégia-alkotás, az intelligens tudástermékek, a minőségelv megjelenése a szervezetekben, amelyek a közösség minden tagjának személyes fejlődését és sikerét támogatják. Az alkotó folyamat fő iránya a személyes értékeken és motivációkon alapuló társas megoldások megtalálása, amely nem csak távoli, a jövőben megfogalmazott célokat, hanem a jelen élő valóságának a szükségleteit, energiáit is szolgálja.

Az egymás erősségeinek feltárása, a magasabb minőségű belső késztetések és szükségletek szolgálata és fölhasználása a közös csoportos siker érdekében minden résztvevő (tanár és diák) közvetlen személyes érdeke, ezért aktívan részt vesznek a kialakításában, és felelősséget vállalnak a folyamatért. Megerősödnek azok a képességek, amelyek a párbeszédekben való tanulást teszik lehetővé, és amely a valóság folyamatos újra alkotását, a teremtés közvetlen megélését és megértésének élményét biztosítják a résztvevőknek. Ennek egyik legfontosabb képességcsoportja a dialógusra való képesség kifejlesztése. A dialógus a nézetek áramlását, megismerését, az igazság keresését, az önmegvalósítást, a csapatmunkára törekvést jelentik; szemben a vitával, a diszkusszióval, amely inkább a nézetek ütköztetéséről, az „igazam” kereséséről, az önérvényesítésről és a győzelemről szól.



2. kép A tanuló szervezet  
(Solymár, 1987)

A gondolkodó, tanuló szervezet tehát az „alkotó polgár” mozgásterét biztosítja, a dialógusképesség és a kollektív intelligencia kifejlesztése által. Szakít a történelmi korokon átívelő hatalomközpontú, agresszíven elnyomó működési modellel és a pozíciók, és a hierarchia szolgálata helyébe az alkotó ember szolgálatát állítja. Az intoleráns, faji, kulturális, gazdasági elnyomás helyébe az új tudományos paradigma által elfogadott partneri együttműködés eszméjét helyezi.

A „zabolátlan erőszak” kultúrája (Fromm, 1984) felcserélhető a bizalom és alkotás kultúrájával, ahogy erre számtalan példa van a jelentős sikereket elért tudományos iskolák és szervezetek között. Ma még ez csak álmoknak tűnik azok számára, akik nem tapasztalhatták meg e folyamat valóságos sorsfordító erejét. Ez a HKT®-s osztályok egy részében azonban már ma is megélhető.

A jövő iskoláiban a szervezet működésének másik alapja – a bizalomra és párbeszédre épülő társas kapcsolatok mellett – a digitális információs rendszerek használata. Ma már az interneten több és frissebb tudás érhető el, mint bármelyik tankönyvben. Az élen járó országokban a tanulás szerves részévé vált a számítógép-használat. Ez azonban csak akkor válik közösségi és szervezeti erőforrássá, ha érett és egészséges személyiségek kezébe kerül. A kapcsolódásra, párbeszédre való képesség kifejlesztése mellett a digitális eszközrendszer válik a másik erőforrássá a gyermekek és az iskolák kezében, amely országunk versenyképességét a nemzetközi környezetben megsokszorozhatja. Az a nemzet, amely a digitális kommunikáció robbanásszerű fejlődést elsőként kihasználja, és összeköti az új tanulási technikákkal, világelső lehet az oktatás terén (Dryden-Vos, 2004).

A kultúra- és paradigmaváltás tehát egy új, értelmes és élhető világ megalapozását jelenti az iskolákon keresztül.

## Összefoglalva

Társadalompolitikai, nemzetépítő felelősséggel megalkotott iskolai nevelésről van tehát szó, az alsó tagozattól az egyetemig, az egyházi iskolák által is elfogadható emberképpel, amely ugyanakkor bármely állami vagy magániskolában sikerrel alkalmazható. Olyan iskolai nevelésről, amely szilárd erkölcsi alapokon áll, ám integrálja a legkorszerűbb szociológiai, fejlődéslélektani, szociálpszichológiai és reformpedagógiai áramlatok frissítő hatását.

Olyan nevelésről, amelyről sokan csak álmodtak, de a valóságban kevesen találkoztak. Lesz, aki azt gondolja, hogy nem is igaz, lehetetlen: szövegalkotó fantázia az egész. Jó, ha tudják: az elmúlt évtizedekben több ezer pedagógust képeztünk ki különböző szinten a program adaptálására.

A kooperatív-kiscsoportos tanulásszervezéssel egy rugalmas és erőszakmentes szervezeti kultúrát (személyiségépítő pedagógiai technológiát) alakítottunk ki, amely alkalmazkodni tud az eltérő társadalmi háttérű és kultúrájú személyek igényeihez, és ezáltal mind a tanulmányi teljesítmények, mind a szocializáció eredményesebbé válik.

- A szervezeti kultúra kiépítésének szemléleti alapját a keresztény ihletésű humanisztikus pszichológiára építettük (Rogers, 1984, Maslow, 1983, Fromm, 1984). Ennek lényege, hogy beavatjuk a gyermekeket a pedagógiai folyamatokba, mert bevonásukkal az ő akaratuk is a közös célok elérését segíti. Ez a szemlélet, mint látni fogjuk, átítatja a program egészét. A gyermekek az iskolába lépés első napjától megélhetik, hogy fontos szerepük van saját maguk alakításában, szükség van rájuk, és nem egy elidegenedett gépezet csavarjai. Így évről évre egyre biztosabban tudják kezükbe venni tanulási folyamatuk (sorsuk) irányítását. Ez a gyermekbarát kultúra csökkenti a gyermekek kiszolgáltatottságát, kevesebb megalázó helyzetet és több együttműködést tartogat számukra (Magyar, 1993, p. 86).
- A program a hagyományos iskolákhoz képest nagyobb figyelmet fordít a gyermekek szocializációjára. A szociális kompetenciák fejlesztéséhez felhasználja a csoportdinamika törvényszerűségeit; egyensúlyba állítja az együttműködés és a versengés folyamatait. A tantárgyi ismeretek mellett a proszociális viselkedés kompetenciáinak fejlesztését is tartalmazza (empátia, kölcsönös tisztelet,

segítségnyújtás és elfogadás, a partner gondolatmenetének követése, szervezésirányítás, értékelés, önellenőrzés, az érzelmi intelligencia kompetenciái stb.).

- A tanítás helyett a (tapasztalati) tanulásra kerül a hangsúly. A tudás forrása nemcsak a tanító és a tankönyv, hanem a komplex nevelési helyzet. A csoport klímája, értékrendje, dinamikája, szerepviszonyai jelentős szerepet játszanak az egyéni képességek kibontakozásában (Csepeli, 1979). A tanulás eredményességét tehát az egyén képességei mellett a személyközi viszonyok is meghatározzák.
- A curriculum, a HKT-program tanterve figyelembe veszi a didaktikai szempontokat, alkalmazkodik a gyermekek természetes életrendjéhez (időterv), önállóságuk növekedéséhez is. A tantárgyak logikai rendszerét a gyermekek gondolkodásához közelebb álló, életszerű projektekbe integrálja. A taneszközök tevékenység-központúak, egy-egy projektfolyamatot a produktum elkészítése zárja. A tanterv (curriculum) a percepció, a motoros, a szociális és az emocionális tanulás tervét egyaránt tartalmazza.
- A kics csoportos szervezet minden gyermek számára biztonságot nyújt. Kiszámítható szabályrendszerek és folyamatok között tanulnak.
- A konzekvensen fölépített értékrend, a társas környezet, a tárgyi kultúra, a curriculum és a folyamat szabályozása lehetővé teszi, hogy az első évben alkalmazott közvetlen pedagógiai vezetést 5-6 év alatt a felelősségteljes, öntevékeny diákcsoportok vegyék át.

## A HKT szervezeti modellje

### Szimpátia csoport

A HKT-program szerint tanuló gyermekek az osztályon belüli 3–5 fős csoportok kialakításához szabadon választhatják meg társaikat. Ennek legfontosabb okai a következők.

- Az együttműködés szerterágazó kompetenciájának elsajátítása kis lépésekben a legeredményesebb. Amikor egyszerűbb eseteken már sikerül a gyermekeknek kialakítaniuk a kapcsolat menedzselésének kompetenciáit, konfliktusmegoldási repertoárjukat, akkor kerülhetnek sorra a számukra nehezebb feladatot jelentő csoportalkotások.
- Az alsó tagozaton a gyermekek érzelmi motivációi a meghatározóak. Az önkéntes csoportosulás biztonságérzetet, nyugalmat teremt, amelyben ki tudják számítani egymás reakcióit, és ez lehetőséget ad a megnyílásra, a félelem nélküli, őszinte eszmecserére. Az első pillanatban a még csak „érzés” szintjén meglévő gondolatok egy elutasító környezetben a nevetségessé válástól, a kiszolgáltatottságtól való félelem miatt nem tudnak megjelenni. Az elfogadó társak viszont támogatják az eredetiség kifejlődését, a merész asszociációk születését is. Ez a légkör különösen jelentős a problémamegoldás pillanataiban, az alkotóképesség kialakításának folyamatában. Nemcsak egy kibontakoztatási lehetőségéről van szó, hanem arról is, hogy ez a folyamat nem indul meg szükségszerűen, tehát támogatni kell. Támogatás híján csak a jó családi háttérű gyermekek lesznek rá képesek; a hátrányos helyzetűek szorongásait nem tudjuk feloldani. (A HKT program szimpátiára építő csoportszervezési eljárását az elmúlt évtizedekben minden iskolafokozaton és a felnőttképzésben is kipróbáltuk, és sok szempontból ezt találtuk a leghatékonyabbnak.)
- A szabad választás alapján történő csoportalkotás energiákat von be és működtet a tanulási folyamatban. Az egymást jól megtalált csoporttagok munkavégző képessége megsokszorozódik és öngerjesztő mechanizmusként működik, amelyhez nincs szükség külső motivációra, csupán feladatokra.

## Csoportdinamika

A csoportok önkéntesen szerveződnek és alakulnak át. Minden tanuló választhat és őt is választhatják, egyetlen megszorítással: mindössze 3–5 fő ülhet csak egy csoportban. A kötött létszámra azért van szükség, mert ez teszi lehetővé a csoporttagok aktivitását. (Ha hatan vannak, gyakran előfordul, hogy egyesek kiszorulnak vagy a csoport kisebb egységekre bomlik föl).



3. kép Minden gyermeknek fontos a részvétel (Dunakeszi, 1986)

Kutatásaink során megvizsgáltuk a szabad választások folyamatát. Néhányan azonnal megtalálják hosszú időre szóló társaikat, mások vándorolnak, és több csoportot is kipróbálnak. Így az első nap kialakuló csoporthelyzet átalakul. Ez az átalakulás az egyes gyermekeknek ismételt próbatételt jelent más-más társak között, miközben megismerik saját erősségeiket és gyengéiket, mások értékes tulajdonságait, és ez hozzájárul az osztály egészének kölcsönös megismeréséhez is. A gyermekek intenzív együttléte önmagában is óriási lehetőséget teremt a kölcsönhatásokra. A vándorlás hasznos tapasztalatok gyűjtését, új és új kompetenciák megszerzését, személyiségük lassú átalakulását eredményezi. Fokozatosan képessé válnak arra, hogy bármelyik társukkal együttműködjenek, kialakul a másokra való odafigyelés képessége. Fél-egy év alatt a gyengébbek is elsajátítják a kooperatív magatartás legszükségesebb kompetenciáit.

A társválasztást egyre inkább a hatékony feladatvégzés határozza meg. Más-más csoportszerkezet alakul ki a különböző tantárgyi feladatok esetén vagy játékok, sport, spontán összejövetel stb. alkalmából, miközben a csoportok értelmi képességek szerint is differenciálódnak.

Az idő előrehaladtával egyre több erős kötődés és munkakapcsolat alakul ki az osztályban, amely segíti a gyermekeket problémáik folyamatos megoldásában, biztosítja tovább fejlődésük lehetőségét, és kiegyensúlyozottá, harmonikusá teszi az osztály egészének működését.

Ki kell térni a családi szocializációjukban sérült gyermekekre is. A probléma általában csecsemő- vagy kisgyermekkorban keletkezik. A legtöbb konfliktust és nehézséget ők jelentik. Beilleszkedésük lassúbb és útvesztőkkel teli, bár tapasztalataink szerint kb. 6-8 hónap alatt a legproblémásabbak is megtalálják az őket befogadó társakat. Ez az útkeresés nélkülözhetetlen ahhoz, hogy megoldják beilleszkedési nehézségeiket.

A feladat részükre nemcsak egy-két időleges kapcsolat szerzése, hanem az is, hogy elsajátítsák a kötődéshez, a kapcsolatok menedzseléséhez szükséges alapélményeket és kompetenciákat.

A többieknek nemcsak egyszerűen segíteniük kell őket, hanem integrálniuk is, ami kölcsönösen meg­lévő társas kompetenciák egész sorát feltételezi. Így hosszabb időre van szükség ezek elsajátításához. Ha ez nem történik meg 9-11 éves korig, kamaszkorban már szinte lehetetlen, és az iskolából való kilépésük után a társas kapcsolataik megoldatlansága deviáns vagy antiszociális magatartásra kényszerítheti őket. Bizonyos idő (kb. egy év) elteltével, amikor már az alapvető kooperációs technikákat ezek a gyermekek is elsajátították, lehetővé válik az is, hogy a pedagógus szándéka szerint bármilyen csoportalkotási módszerrel éljen. Ilyenkor alakíthatók ki a differenciált képesség- vagy feladatorientált csoportok.

## Az idő felhasználása

Természeti környezetünkben, minden emberi tevékenységben, biológiai működéseinkben ismerünk ritmikus változásokat. Erre banális példák az évszakok vagy a szívverés, az alvás-ébredés stb. A nevelési folyamatban is nagy jelentőségük van a ritmikus folyamatoknak. A mindennapi együttlétek ismétlődő, változatlan elemei biztonságérzetet nyújtanak a gyermekeknek. A hagyományos tanításban is léteznek ilyen elemek (csöngetés, felelés, új anyag, gyakorlás, házi feladat stb.)<sup>10</sup>

A HKT-program tudatosan a biztonságos, természetes időegységekre építi a folyamatot: tanórák helyett tevékenységet, napokat, heteket és évszakokat tervez. A tevékenységeknek eleje és vége, bemelegedési, elmélyülési, elfáradási és leválási szakaszai vannak.

### A tanulási folyamat, a tevékenységek tervezése <sup>11</sup>

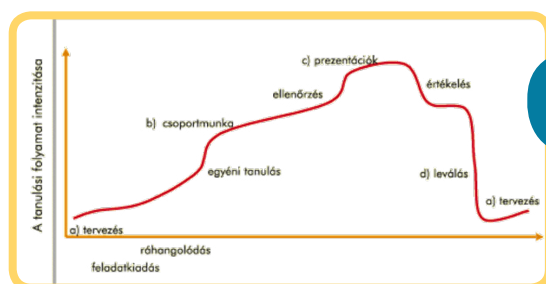
A gyermekek érdeklődése felébred, megtanulnak valamit, gyakorolják, majd bemutatják, előadják a már „színpadkész” ismereteket. Ezután egymástól, a pedagógustól visszajelzést, megerősítést kapnak, befejezik a tevékenységet, pihennek, és újakezdek egy más témával. Ezek a szakaszok ciklikusan követik egymást.

- Az érdeklődés felkeltése a közös tervezéssel, a ráhangolódással indul, majd a pedagógus elmondja, mit, miért és milyen szervezésben, felépítésben fognak tanulni.
- Az idő leghosszabb részét egyéni és csoportmunka teszi ki. A feladat természetétől függően először egyénileg dolgoznak a gyermekek, majd közösen. Az utóbbi helyzetben szabad a beszélgetés, és a csoportok saját ütemezés szerint dolgoznak feladataikon. Ennek célja a fölkészülés az osztály előtti bemutatkozásra. A csoportmunkát a pedagógus folyamatosan ellenőrzi.
- Jelentős időt szentel a program a prezentációkra, előadásokra. Ez az időszak a megmérettetésé, a tanult ismeretek életre keltésé, képzésé, a gyermekek sokszínű bemutatkozásának ragyogó lehetősége, az együttes élmények egyik forrása. Ezt értékelés, megbeszélés követi, amely egyébként folyamatosan jelen van, de ekkor hangsúlyozottan. Egymás munkáit az előzetesen megadott szempontok szerint értékelik a csoportok (lásd: Szabály-ABC).

<sup>10</sup> A 45 perces tanórák leginkább a memóriaszintű ismereteknek kedveznek. Nem adnak időt egy-egy adott témakörben a komplex, mélyebb folyamatok, gondolatok felismerésére. A felmerülő problémákat – legyenek azok a tanulási anyaggal vagy a neveléssel kapcsolatban – nincs idő megbeszélni és feloldani, túl kell lépni rajtuk. Ezáltal görgetik maguk előtt a megoldatlan helyzetek tömegét. A feszültségek hétről hétre halmozódnak egyre nagyobb mértékben terhelik a pedagógusok lelkiállapotát. Megnyugvást (felejtést) csak az iskolai szünetek hoznak. (Egy munkás napi 9-10 óra után kevésbé fárad el, mint egy pedagógus napi 4-5 óra után!) A pedagógusok túlterheltség érzésének valószínűleg ez az egyik oka, ami lelassítja a személyiségük érését, fejlődésüket. Kifáradás és örömtelenség, a sikeresség és megnyugvás élménye helyett – úgy vélem – összefüggésben van a 45 perces, bármely más foglalkozástól idegen időrendtől.

<sup>11</sup> Részletesen itt olvasható: [http://hktprogram.hu/images/0\\_HONLAP\\_kepek/1\\_A\\_HKT\\_program/modulokhoz/Orommel\\_tanulni.pdf](http://hktprogram.hu/images/0_HONLAP_kepek/1_A_HKT_program/modulokhoz/Orommel_tanulni.pdf)

- Leválás, szünet, felkészülés a következő feladatra. A leírt folyamat egy begyakorlott osztályban kb. 90 percet vesz igénybe. Kezdő csoportok esetében rövidebb, 20-30 perces intervallumban követik egymást e szakaszok.



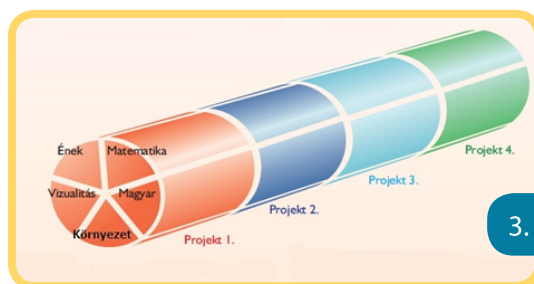
2. ábra A tanulási folyamat szakaszai

## A curriculum tervezése

A HKT-program kiteljesedett formában a curriculumot is tartalmazza. Ez azonban csak egy későbbi fejlesztés eredménye. A csoportos tanulás szervezés megoldható bármely tananyag alapján, csak el kell készíteni hozzá az alkalmas feladatsorokat.

### A tantárgyi integráció elvi megoldása

A gyermekek tapasztalati élményvilágát tekintettük az integráció alapelveinek, projekteket alakítottunk ki (komplex élethelyzetekre, témákra stb.), és a tantárgyak logikai építkezésének előnyeit is felhasználva a természetes életritmus időszekvenciához (nap, hét, hónap, évszak) igazítottuk az integrált tantervet (curriculumot).



3. ábra A curriculum

A gyermekek komplex látásmódjához igazodó és egyben a tudományok logikai rendjét is követő, egyszerre induktív és deduktív megközelítéseket lehetővé tevő tanterv- és taneszközrendszer két irányban átjárható: a tantárgyak önálló logikai rendszere felől és a projektek sorozatában. Ezáltal a tanterv lehetőséget teremt a gyermekek napi tapasztalatainak elméleti általánosítására és az absztrakt tantárgyi rendszerek önálló logikai építkezésének követésére egyaránt. A gyermekek felépíthetik



hétköznapi életük és az általánosabb törvényszerűségek közötti elvonatkoztatási struktúrákat. A projektek feldolgozása által az elvont ismeretek nem távolodnak el a hétköznapi alkalmazásoktól, de a tudományos logikai rendszerek felől is követhetőek.

A projektterv lehetővé teszi olyan műveltségterületek megjelenését is, amelyek a tantárgyi (tudományterületi) logikát követő hagyományos tananyagtervezésből esetenként kimaradnak (például közlekedés, étel-ital). Nem vezényeljük át őket a saját napjaikon és perceiken. Aki nem tudja, mi történik a következő pillanatban, arra csak csavarként tartanak igényt, ő úgy is fog viselkedni: gondolkodás és felelősség nélkül. Időt és módszereket adunk tehát a gyermekek számára ahhoz, hogy a saját életükről és napjaikról megtanulhassanak gondolkozni.

## A tér elrendezése

Az iskolában eltöltött idő túlnyomó részében nem tanítás, hanem tanulás (tanulásszervezés) folyik. Ezt tükrözi a tér, a tanterem tárgyi berendezése.

Alsó tagozaton az egyéni és a kiscsoportos tanulás, a „műhelymunka” tereire és egy közös térre van szükség. Az egyik ahhoz kell, hogy a gyermekek egymástól elszigetelve tudjanak tanulni, elkülönített, intim és biztonságos környezetben; a másik tér az osztály egésze előtt zajló tevékenységhez (dramatikus játékok előadása, közös beszélgetés stb.) szükséges körszerű elrendezés, ahol szemből is láthatják egymást. A bútorok természetesen átrendezhetőek. Lényeges, hogy az osztály otthonos és ingergazdag legyen. Növények és kisállatok jelenléte is fontos. Legyen a gyermekeknek saját szekrényük, ahol könyveiket, ruháikat stb. elhelyezhetik.



4.kép Az intim és nyilvános terek egyaránt fontosak (BKF, 2010)

Az osztályterem egyik falát a gyermekek munkáinak a kiállítására használjuk. A másik fal a pedagógusok didaktikai eszközeinek felfüggesztésére szolgál. Ide kerül például a Szabály-ABC és a könyvespolc. A harmadik fal az írásvetítő, a tábla, illetve más eszközök, térképek stb. elhelyezésére használható. Célszerű (különösen az első két osztályban) szőnyeget vagy ágy-, fotelszerű bútorokat elhelyezni, hogy ott a gyermekek megpihenhessenek, ha szükségük van rá.

## A folyamat szabályozása

A folyamat szabályozásának eszközei (az eddig bemutatottak mellett) az értékelés, a pedagógus szerepváltozatai és a fejlesztési stratégia.

### A nyilvános és a kiscsoportos értékelés

Az értékelési módszereknek és technikáknak alapvető jelentőségük van. Amit mérni tudunk, amiről visszajelzéseket adunk, az láthatóvá válik, a figyelmet arra irányítjuk. Amire figyelünk, az fejlődik. A nyilvános és a kiscsoportos, a direkt és a latens értékelési módszerekkel, technikákkal adott visszajelzések összhangban a többi rendszerelemmel a fejlesztési folyamat irányításának legfontosabb eszközrendszerét alkotják. A következő szempontokkal közelítjük meg a kérdést: a) az értékelés tartalma, b) az értékelés folyamata, c) az értékelés szociálpszichológiai megközelítése.

#### *Az értékelés tartalma*

A hagyományos tanítás az ismereteket, bizonyos készségeket és képességet, a magatartást és a szorgalmat értékeli. A csoporttanítás jóval szélesebb lehetőségeket kínál a kompetenciák sokoldalú visszajelzéséhez. Megjelennek olyan készségek és képességek, mint a szervezőképesség, a kooperativitás, a tolerancia, a humor, a vidámság, a szelídség, a kedvesség stb. Az értékelés tartalma tehát kiterjed a társaslélektani kompetenciákra is.



5. kép Az értékelés első szakasza a kiscsoportban, (BKF, 2012)

#### *Az értékelés folyamata, Szabály ABC*

Az értékelés a frontális tanításnál gyakran spontán alakul, különböző szempontok alapján, a pedagógus kedve szerint. A gyermekek ritkán tudják előre értékelésük szempontjait. A HKT-programban az értékelés kritériumai előre tisztázottak. Ha ugyanis a gyermekek előre tisztában vannak ezzel, ők is törekednek a közös célok elérésére. A Szabályábécé keretében a program szabályokat, „törvényeket”

alakít ki, amelyek az egyéni és társas kompetenciák széles körét felölelik, illetve az egyének és a csoportok fejlődését irányítják, így a program „önvezérlő” komponenssé tehető. A rapszodikus, szubjektív megítélés lehetőségét csökkentve bevonja az energiáikat és ez közvetlen hatással van a gyermekek tevékenységére, magatartására, a társas kapcsolatokra. A csoport időről időre meghaladja a célokat, ezért újakkal helyettesíti, amelyek ismét nagyobb teljesítménykésztetést jelentenek a gyermekek számára. Egy-egy csoport aktuális szabályrendszere így a neveltségi szintre is utal, megfogalmazza a csoport fejlettségi állapotát. A szabályok egy transzparensre kerülnek, betartását rendszeresen megbeszélik.

## A pedagógus feladatai

### *A kettős szerep, kettős hatásrendszer*

A pedagógus nem mondja el a tananyagot, hanem feladatokat ad a csoportoknak, ezáltal új helyzetbe kerül. Felszabadul a hagyományos ismeretközli szerep alól, energiáit a személyes kapcsolatokra tudja fordítani. A gyermek a hagyományos iskolában teljesen kiszolgáltatott a számára áttekinthetetlen mechanizmussal szemben. Nem tud védekezni, a jogaira hivatkozni, nem tud szervezkedni, hogy félelmeit csökkenthesse. A tanárnak lehetősége van őt felállítani, leültetni, kihívni és visszaküldeni, sarokba állítani és megszidni vagy éppen megdicsérni. Belátása szerint értékkel és elmarasztal. Néhány kolléga elcsodálkozhat, sőt megrökönyödhet ezeken a szavakon. Annyira megszoktuk már, hogy természetesnek tűnik. De vajon jó ez így?

Meg szoktuk-e kérdezni a gyermekeket, hogy miként tudnak hatékonyabban tanulni? Vajon tisztában vannak-e azzal, hogy mit és miért csinálnak? Tudják-e, hogy mit tanulnak és miért épp azt tanulják? Mikor mondhatnak véleményt arról a folyamatról, amelynek célja az ő formálásuk, képzésük, „megnevelésük”? A HKT-program a felborult egyensúly helyreállítását tűzte ki célul.

Tapasztalataink szerint egy év alatt a gyermekek személyisége átalakul.<sup>12</sup> Mivel partnerként vesznek részt a folyamatban, kiszolgáltatottságuk, infantilis magatartásuk fokozatosan megszűnik, és önálló, magabiztos, aktív emberekké válnak. Megtanulnak alkalmazkodni a változó helyzetekhez: más hangerővel és tónussal beszélnek, ha az osztályhoz szólnak, és másként, ha csak egy kis csoporthoz vagy személyhez. Kettős pedagógusszerep kialakítása válik lehetővé: a csoporton belül mint segítő, támogató együtt dolgozó viselkedik, az osztály előtt pedig mint „elnök” egy ülésen, ahol minden kérdést megvitatnak és közös „határozatokat” hoznak. Tárgyszerű, informatív, fejlesztő javaslatokkal tud segíteni a gyermekeknek, nem elnagyolt, sommás megállapításokkal, bírálatokkal. A hagyományos osztályhoz képest – ahol magyaráz, fegyelmez, számonkér, motivál, utasít, feleltet – tehát a pedagógus itt alkalmazkodó, alkotó, segítőkész, személyhez szóló. A hagyományos oktatásban kicsit merev, egyforma, objektivitásra törekvő, itt empatikus, személyes, önmagában is fejlődő, gyarapodó személyiség. Érdekes, értelmes feladatokkal, jól átgondolt értékeléssel és türelmesen kiváró szabályalkotással tud maradandó hatásokat elérni a gyermekekben. Minden pedagógus kialakítja a maga egyéni vezetési technikáit, tanítási módszereit. Ennek több előnye is van.

- Meg tudja figyelni a gyermekeket abból a szempontból, hogy miként viselkednek egymás között, jobban látja tulajdonságaikat, így hatékonyabban tud beavatkozni, nevelni.
- Sokkal több alkalma nyílik az egyes személyek apró elismerésére, motiválására, segítésére. Konk-

<sup>12</sup> Ajánlom az olvasó figyelmébe a kutatások mellett videó felvételeinket és fényképeinket:  
<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/video-felvetelek>

rétan, egyénileg ismerheti minden tanuló erősségeit és hiányosságait, ezért a segítségnyújtás is egyénre szabott, személyes törődéssé válik.

- Fel tudja használni a szervezeti tagolódásban rejlő lehetőségeket, a személyes, a kis- és nagycsoportos hatást a jutalmazásban vagy az elmarasztalásban.
- Lehetősége nyílik arra, hogy ne csak a tananyagra, „a tudásra” figyeljen, hanem az egész emberre. Az osztály a passzív, figyelő (rendetlenkedő) szerepből kilépve aktív, együttműködő csapattá változik. A hivatalos kapcsolatok fokozatosan személyessé válnak, a bizalom és szeretet légköre terjed el köztük, amely kedvező hatással van a tanár egész lényére. A személyes viszony kialakításával a gyermekek partnerévé válik, együtt győzik le a felmerülő nehézségeket (Varga, 1993, p. 90).

## Eredmények

Mit tekinthetünk „eredménynek”? Negyven év munkájának a bemutatása önmagában könyveket venne igénybe, ezért itt csak néhány – a paradigmaváltás szempontjából lényeges – kulcselemet mutatunk be.

A HKT program fejlesztése 1982-1997 között országszerte és az alapítványi iskolánkban az 1-8 osztályokban folyt erőteljesen. Később számos kolléga próbálta ki egyes elemeit a középiskolákban, személyesen ennek a módszertannak az adaptációjával tanítottam a főiskolai-egyetemi kurzusokon<sup>13</sup> és a felnőttképzés területen, hazai és nemzetközi vállalatok sokaságában<sup>14</sup>. A közoktatás területén ma is releváns, időtálló eredményekről ma már a neveléstörténet részeként tudunk beszélni. Mindemellett több iskolában ma is működik, folyamatosan gyűlnek a taneszközök és a tapasztalatok. Az eredmény-típusokat az alábbiakban rendszerezve mutatjuk be, amelynek itt az összefoglalói olvashatók, míg a linket kinyitva honlapunkon olvashatók a részletek.

1. Tanulási teljesítmények
2. Szocializáció, a társas kapcsolatok fejlődése
3. Kutatási eredmények, publikációk
4. Társadalmi hatás

### Tanulási teljesítmények

A HKT program kialakításának első évtizedében – a kételkedések és támadások keretében – még releváns kérdés volt annak a kimutatása, milyen módon befolyásolja a szokásos frontális tanításhoz képest a tanulók eredményességét. Az alapvető hozzáállás ugyanis az volt, hogy a „diákok nem tanulnak, csak beszélgetnek”. Ezért egy rendkívül alapos és akkor a neveléstudományban ismeretlenül szerteágazó és komplex eredményvizsgálatot végeztünk. Az eredményvizsgálatok hagyományos tanterv alapján tanuló osztályokban készültek, két kísérleti és két kontroll osztályban. A program bevezetése annyit jelentett, hogy a kísérleti osztályok pedagógusait képzésekkel és mentorálással felkészítet-

<sup>13</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/felsooktatás>

<sup>14</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/felnottkepzes>

tem arra, hogy osztályaikban alkalmazzák a kooperatív tanulás néhány kulcselemét (teremberendezés, időtervezés csoportmunka, folyamatszabályozás, értékelés).

*A vizsgálat előzményei, tervezése*

A hatásvizsgálatot 1994-ben adta ki a Humanisztikus Iskola Alapítvány<sup>15</sup>. Felépítése, módszertana, eredményessége ma is megállja a helyét. Olyan komplex társadalomelméleti kontextusban reflektál a pedagógiai folyamatokra, amelyek csak az Uniós követelmények megfogalmazásával, a PISA vizsgálatok egyértelmű jelzéseinek feldolgozása után pár évvel ezelőtt kezdtek megjelenni a hazai neveléstudományban<sup>16</sup>.



6-7.kép.  
Elmélyült és eredményes a tanulás  
(Dunakeszi 1986, Zalaegerszeg, 2013)

A tanulmányi eredményességet tekintik a hagyományos iskolák legfontosabb céljának. Mégis, a többször ismételt országos reprezentatív felmérések azt mutatták, hogy a gyermekek tanulmányi eredménye az iskolai évek előrehaladtával visszaesik. Okait sokan az iskolához való viszony romlásában látták<sup>17</sup>.

A kiscsoportos tanulásszervezés szembeűnő hatékonyságát az 1960-as évektől kezdve széleskörűen bizonyították a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok. A szakirodalom feldolgozása után úgy tűnt, hogy e kérdéskörben semmi bizonyítani való nincs. Magyarországon ennek ellenére nem terjedt el. Ennek okát abban láttuk, hogy a szakma vezetői egyszerű módszertani kérdésként kezelve alulértékelték a kiscsoportos tanulásszervezés jelentőségét, és nem látták meg benne a mélyén rejtőző gyökeres nevelésfilozófiai paradigmaváltás lehetőségét. A HKT-program kidolgozásával pedig erre tettünk kísérletet. Első megközelítésre úgy tűnt, hogy a szélesebb körű elterjedés néhány módszertani probléma megoldásával segíthető. Később jöttünk rá, hogy a kiscsoportos tanulásszervezés szétfeszíti a hagyományos iskola kereteit, és elterjesztésének paradigmatis-strukturális akadályai vannak. Az oktatásirányítás egyértelmű támogatása nélkül az iskolai gyakorlatban soha nem fog előtérbe kerülni ez a nyilvánvaló lehetőség.

A kísérlet több szempontból eltért a publikált csoportkísérletektől. Az egyik lényeges eltérés, mint említettük, a szimpátia alapú, csoportdinamikára építő társválasztás. A másik a kiscsoportos szervezeti keret kiterjesztése a tanulás teljes időtartamára. Újdonságnak tekinthető a gyermekek erőteljes bevonása a döntési folyamatokba, az állandó fejlesztés stratégiája, a kiscsoportos tanulás rendszerbe ágyazása, valamint a saját élményre építő tréningek és a továbbképzési rendszer kidolgozása. A részemek átalakítása és koherens, egymás hatását erősítő elrendezése gyökeresen átalakította a nevelési folyamatot, és az öntevékeny, emberi méltósággal felruházott, felelősségteljes, szervezett gyermekcsoport-

<sup>15</sup> A számítógépes elemzést Magyar Judit pszichológus és Könyves Tóth Előd matematikus-pszichológus végezte.

<sup>16</sup> A hatásvizsgálat részletesen itt olvasható: <https://hktprogram.hu/index.php/koznevelés/kutatasok/hatasvizsgalat>

<sup>17</sup> Báthory, Csapó, Csákó, Gázsó, Kádárné stb.

tot helyezte a középpontba. Ezek miatt számítottunk az eredményesség javulására. Mint említettük, a curriculum vizsgálatára nem került sor. Ennek bevezetése tovább növelné a program eredményességét.

Vizsgálataink a tanulás mellett a nevelés, a szocializáció eredményeit is számba vették. Azokat a minőségi változásokat kerestük, amelyekben kifejeződik a nevelési folyamat gyökeres átalakulása, és bizonyítani tudják a szeretetkapcsolatokra építő HKT-program személyiségfejlesztő hatását.

Két évre terveztük a kísérletet, hogy egy hosszabb távon érvényesülő folyamat eredményét regisztrálhassuk. Így egyrészt az ún. „kísérleti effektus” (Merton, 1980) hatását is ki tudtuk szűrni, másrészt a folyamatban már a személyiségváltozások iránya is megmutatkozik. A változásokra koncentráltunk. Azt kerestük, hogy honnan indulnak és milyen irányban fejlődnek a kiválasztott osztályok és a gyermekek a vizsgált időszakban.

Két kísérleti (29, 30 tanuló) és két kontrollcsoport (26, 30 tanuló) adatait rögzítettük (9–11 éves korosztály)<sup>18</sup>. Elemeztük a gyermekek szociológiai háttérét, szövegértő képességét, az iskolához való viszonyát, társas kapcsolataik változásait (egymással és a felnőttekkel), valamint az önértékelésüket. Faktor- és klaszteranalízis segítségével kerestük a statisztikailag érvényes összefüggéseket, szignifikanciákat, elemeztük adatainkat. A vizsgálat csak kis mintán tudott elkészülni, de a kiválasztott két osztály mögött a mintegy 800 pedagógust, 250 iskolát és 20 000 gyermeket érintő 15 éves fejlesztő munka tapasztalata áll.

### *A vizsgálat eredményei<sup>19</sup>*

#### 1. A társadalmi háttér

Miközben a szociológusok már az 1970-es években kimutatták, hogy az iskolai eredményesség első sorban a társadalmi háttér függvénye, a pedagógiai eredményvizsgálatokban korábban alig vagy egyáltalán nem vették figyelembe a szociológiai háttértényezők hatását. Leggyakrabban olyan vizsgálatok folytak, hogy a tanulói csoportok eredményeinek egyszerű összehasonlításából következtetéseket vonnak le a tanítási módszerek hatására vonatkozóan. Az iskolaszociológiai vizsgálatok azonban minden kétséget kizáróan bizonyították, hogy a gyermekek iskolai eredményei a család szocioökonómiai státusától függenek, és nem az alkalmazott módszerektől (Ladányi-Csanádi, 1983, Csákó-Gazsó-Liskó-Molnár, 1979). Ezért a HKT-program hatásvizsgálatában figyelembe vettük a társadalmi háttértényezőket is.

Ha a szociológiai vizsgálatok alapján a csoportok társadalmi háttérének ismeretében fogalmazzuk meg kiinduló hipotéziseinket, az alábbi eredményeket várhatjuk:

- A legelőnyösebb helyzetű csoport (előnyös kontrollosztály) eredményei a legjobbak, és ez fejlődik a négy közül a legdinamikusabban.
- A leghátrányosabb helyzetű csoport (hátrányos kontrollosztály) gyenge eredményről indul, és még inkább lemarad.
- A társadalmi háttér szempontjából középen elhelyezkedő osztályok (előnyös kísérleti osztály, hátrá-

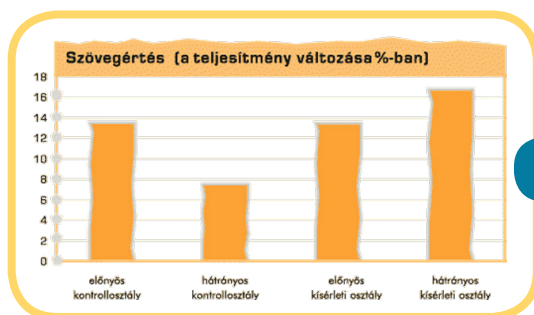
<sup>18</sup>Vö.: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kooperativ-pedagogia-szocializacios-sikerei-es-lehetosegei-magyarorszagon-ii#-footnote-11>

<sup>19</sup><https://hktprogram.hu/index.php/koznevelés/kutatások/hatásvizsgálat>

nyos kísérleti osztály) a két csoport között, a kiinduló sorrendben helyezkednek el.

A tanulmányi eredményesség változását itt csak egy<sup>20</sup> vizsgálati eszköz segítségével mutatjuk be. A széles körben elfogadott IEA nemzetközi olvasásgyorsasági tesztet alkalmaztuk az egyik legfontosabb alapképesség, az olvasásmegértés vizsgálatára, amely transzfer hatását tekintve a legerősebb alapképességek egyike<sup>21</sup>.

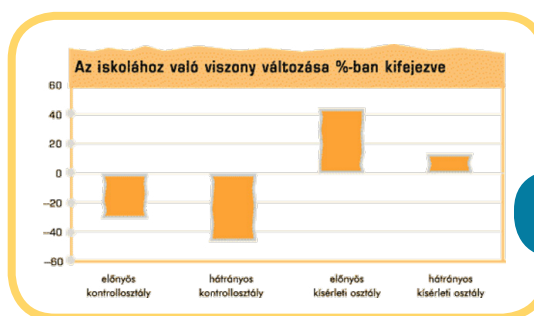
A diagram mutatja, hogy a várakozásnak megfelelően a legkisebb mértékben (7,6%) a hátrányos családi háttérű kontrollosztályba járó gyermekek teljesítménye nőtt. A kísérleti osztályok javulási mértéke azonban rácsúfolt társadalmi helyzetükre. Az előnyösebb elérte, a hátrányosabb jelentősen meghaladta (16,6%) a legjobb szocioökonómiai helyzetű kontrollosztály szövegértésének fejlődését (13,7%)!



4. ábra Szövegértés

## 2. Az iskolához való viszony

A rövid távú eredményesség vizsgálathoz hozzá tartozónak véljük azt is, hogyan alakult a gyermekek iskolához való viszonya, mert hosszú távon ez jelentősen befolyásolja a tanultak felhasználását<sup>22</sup>. Fontosnak tartottuk, amire az agyutatók azóta egyértelmű bizonyítékot is szolgáltatottak, hogy az iskola megteremtse annak a feltételeit, hogy a gyermekek jól érezzék ott magukat, és minél több sikerélményt élhessenek át<sup>23</sup>. Ez az értékelés hosszabb távon megmutatja az iskolai tanulás várható eredményességét, befolyásolja a gyermekek egész életpályáját, sikerességét, perspektíváit. Ezért kérdőíven vizsgáltuk meg, hogyan alakult át a két-két osztály iskolához való viszonya a kísérlet két éve alatt.



5. ábra Az iskolához való viszony változása

<sup>20</sup> Eredetileg a tanulmányi eredményeket és a matematikai képességeket is vizsgáltuk, ahol az eredmények hasonlóak. Terjedelmi okokból itt csak ezt közöljük.

<sup>21</sup> Az ítemek egy rövid történetet tartalmaznak, amelyet 3 szó követ. Azt kell bekarikázni, amelyik illeszkedik a történethez. A 40 íteimből álló teszt kitöltéséhez 20 perc áll rendelkezésre. A teszt a 8–16 éves korosztály olvasási sebességének és szövegértésének vizsgálatára alkalmas. Az értékelésben a mennyiséget és a hibaszámot figyelembe véve képzünk százalékban mutatókat. Forrás: Zsolnai 1982, NYIK.

<sup>22</sup> A szigorúan tudományos felmérések mellett számtalan kisebb-nagyobb felmérés készült országsszerte arról, hogy élnek-e meg a gyermekek a HKT programot. Itt olvasható ezek közül néhány:

<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/gyermek-velemenyek>

<sup>23</sup> Az Osgood-féle 5 fokozatú attitűdskálát használtuk. A gyermekek 14 tulajdonságpár (például kellemes-kellemetlen, eredményes-eredménytelen stb.) mentén értékelték az iskolát. Adatfeldolgozás: a szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbségeket mutató szó párok értékeit átlagoltuk és százalékban fejeztük ki (Klein, 1980).

Az adatok szerint a kontrollcsoportok iskolához való viszonya (az országos sztenderdnek megfelelően) romlott, a kísérletieké viszont javult.

Faktoranalízis is készült. A tesztekben kitöltött tulajdonságpárokból faktorokat képeztünk. A faktorok az adott csoportra statisztikailag igazolható állításokat tartalmaznak. Az átlagkülönbségek szignifikanciájának megállapításához varianciaanalízist használtunk. Két faktorban tapasztaltunk szignifikáns változásokat: a „kellemetlen” (unalmas, rossz, eredménytelen, kellemetlen, nehéz) és a „kielégítő” (változatos, igazságos, komoly, gyors) faktorban. A program indítása előtt a két kísérleti osztály számára volt a legkellemetlenebb az iskola, szemben az előnyös helyzetű kontrollcsoporttal. Két év múlva a kísérleti csoportokban pozitív, a kontrollokban – különösen a hátrányos helyzetűben – negatív irányban történt változás. Az attitűd vizsgálat és a faktoranalízis eredménye, hogy a kiinduló hipotézis csak a kontroll csoportokra volt igaz.

Az 1980-as években készült, a hozzáadott értéket is mérő, tanulmányi eredményességet két év elteltével feltáró összehasonlító vizsgálatok óta a HKT program eredményességét számtalan iskola és osztály megtapasztalta. Példaként szeretném bemutatni, egy kiemelkedően sikeres pedagógusunk munkáját. A keszthelyi Egry József Általános Iskolában 1990 óta négyéves felmenő rendszerben tanít Katonáné Rosta Hedvig. Diákjai évtizedek óta sikert sikerre halmoznak a városi, megyei, az országos, és a nemzetközi tanulmányi versenyeken. Több mint 200 díj 1-8. helyezését nyerték el magyar nyelv és irodalom, természetismeret, matematika, testnevelés tantárgyakból<sup>24</sup>. Hasonló sikereket értek mások is országszerte<sup>25</sup>.

## Szocializáció, a társas kapcsolatok fejlődése

### *A társas kapcsolatok*

A gyermekek társas kapcsolatain keresztül érvényesülnek a társadalmi hatások, amelyek meghatározzák a sikeres életpályát. Mivel kiemelt jelentőségűnek tartottuk mind a fejlesztését, mind a változásokat, az eredmények vizsgálatát, többféle módszerrel közelítettünk hozzá. Két felnőtt referencia csoporttal (szülők, osztályfőnök) és a diáktársakkal való kapcsolatnak van jelentősége a gyermekek életében. A kísérlet két éve alatt történt változásokat vizsgáltuk kérdőívek, szociometria, fogalmazások segítségével.



8.kép Kölcsönös bizalom és megértés (Keszthely, 2017)

<sup>24</sup> Katonáné Rosta Hedvig pályafutása a HKT programmal.

<https://hktprogram.hu/index.php/kozneveles/tovabbkepzo-kozpont/fejlesztok/katonane-rosta-hedvig>

<sup>25</sup> A HKT program fejlesztői: <https://hktprogram.hu/index.php/kozneveles/tovabbkepzo-kozpont/fejlesztok>



- Egy 360 fokos elemzés keretében a tanítók, a szülők és a gyermekek ugyanazon 20 tulajdonságpár mentén, ötfokú skálán értékelték a gyermekeket, illetve önmagukat és egymást (például érdeklődő-érdektelen, barátságos-barátságatlan, társas-magányos). A kapott válaszokat faktoranalízissel elemeztük. Két faktort emelünk ki a tulajdonságokból, a „jó tanulót” (okos, elmélyült, szorgalmas, érdeklődő) és a „társast” (közösségi, segítőkész, vidám).
- Szociometriával elemeztük a kapcsolatok hálózatát.
- Fogalmazások tartalomelemzésével a gondolkodás és a szókincs változását.

### A gyermek–felnőtt viszony

Milyen szerepet játszik a gyermekek szocializációjában a felnőttekhez való viszony? A gyermekek társadalmi beilleszkedéséhez mind a családban, mind az iskolában fontos a kiegyensúlyozott felnőttkapcsolatok fenntartása (modellkövetés, azonosulás, szereptanulás stb.). Az országos vizsgálatok szerint joggal gondolhatnánk, hogy ezt is a szociológiai determinációk, a szülők iskolai végzettsége, a gyermekekre fordított ideje és anyagi-társadalmi helyzete határozza meg. Ebből következően a jó családi háttér pozitív hatást gyakorolna a kapcsolatra, a rosszabb háttér ellenkezőleg, a társadalmi integráció ellen hat. A kísérleti eredmények pontosították ezt a képet.



9. kép Partnerség és megértés  
(Keszthely 2014)

#### 1. A szülők tapasztalatai gyermekeikről

A kontroll csoportok szülőinek véleménye szerint gyermekeik kevésbé szeretnek iskolába járni, kevesebbet olvasnak és tanulnak, mint a korábbi években. A kísérleti csoportok szülőinek véleménye viszont pozitív irányban változott. A korábban nyugtalan, fegyelmezetlen gyermekek jobban szerettek tanulni, iskolába járni, és kötelességtudóbbakká, kiegyensúlyozottabbakká, valamint kezelhetőbbekké váltak a kísérlet alatt<sup>26</sup>.

#### 2. A tanítók véleménye a gyermekekről

A „jó tanuló” szempontjából csak a két kísérleti osztály tanítói láttak előnyös változást. A „társas” faktorban a két kísérleti és a hátrányos kontrollcsoport javul, a jó helyzetű kontrollosztály jelentősen romlik. Vagyis a jobb tanulás irányában a tanítók, a szülők véleményével egybehangzóan – csak a kísérleti osztályok fejlődtek két év alatt pozitív irányban.

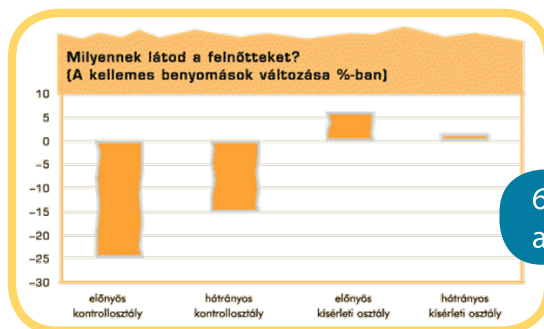
<sup>26</sup> A rendkívül pozitív szülői vélemények és visszajelzések – ettől a felméréstől függetlenül – évtizedeken át áramlottak felénk. Ez az elégedettség volt a HKT program széles körű elterjedésének az egyik meghatározó oka. Itt is olvasható néhány: <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/szueloi-velemenyek>

### 3. A gyermekek véleménye a felnőttekről

„Milyennek látod a felnőtteket?” címmel fogalmazást írtak a gyermekek a kísérlet előtt és után. A fogalmazásokat tartalomelemzéssel dolgoztuk fel<sup>27</sup>. A két kontrollosztály először pozitívan vélekedett a felnőttekről (70-30%). Ez a kép két év alatt kiegyenlítődött (50-50%), kevésbé tapasztalják őket megértőnek, kedvesnek, jónak stb. A kísérleti osztályok gyermekeinek felnőttképe a kísérlet után kedvesebbé vált, vagyis jobban megtalálták a hangot a felnőttekkel (jónak, segítőkésznek, gondoskodónak látják őket).

Mindhárom vizsgálat egyöntetűen azt mutatja, hogy várakozásainktól eltérően nemcsak a családi háttér határozza meg a gyermekek és a felnőttek kapcsolatát. A program ezt a területet is igen erősen tudta befolyásolni. A sikeresség oka az lehet, hogy a folyamatos kooperáció olyan társas kompetenciákat fejleszt ki, amelyek transzferálódnak az iskolán és a kortársakon kívüli kapcsolatokra is. Ennek gyakorlása pedig a felnőttekkel való kölcsönös megértésben, vagyis a felnőttek szándékainak pontosabb fölmérésében, ezáltal a nyitottabb és pozitívabb viszony kialakításában is megjelenik.

*A gyermekek egymás közötti viszonyainak változása*



6. ábra Milyennek látják a felnőtteket a diákok

A gyermekek egymás közötti viszonyainak és értéktartalmának megismeréséhez szociometriát és fogalmazásvizsgálatokat alkalmaztunk.

A gyermekek társas integrációja szempontjából azt tekintjük hátrányos helyzetben lévőnek, aki hosszabb idő távlatában ismételten magányos. Az évek előrehaladtával a magányosok integrálódása ugyanis egyre kilátástalanabb, a csoportból való tartós kiszorulás a gyermeket elindíthatja az aszociális viselkedés irányába.

Megvizsgáltuk tehát a magányosok helyzetét. Azt tapasztaltuk, hogy a kontrollosztályokban 4-4 gyermek mindkét vizsgálati időpontban kapcsolat nélkül állt (előnyös 10,3%; hátrányos 16%). A kísérletekben is volt magányos, de csak az, aki később érkezett az osztályba<sup>28</sup>. A többiek beilleszkedtek. A számszerű mutatókban (kohéziós, kölcsönösségi index stb.) a kísérletek is felülmúlták a kontrollok eredményeit.

<sup>27</sup> A felnőttekről írt fogalmazások szavait pozitív-negatív kategóriákba soroltuk. Pozitív: segít, kedves, jó, megértő, okos, ügyes. Negatív: szigorú, nem aranyos, mérges, ver, mással foglalkozik (Huber, 1989, p. 24). és százalékban fejeztük ki (Klein, 1980).

<sup>28</sup> Ahol a programot elindítják, ott az osztályok létszáma folyamatosan növekszik.



10. kép Jókedv és kölcsönös támogatás (Solymár 1989)

A gyermekek gondolkodásának változására is kíváncsiak voltunk, ezért „Milyenek az osztálytársaim?” címen írtunk velük fogalmazásokat. Az egymásról alkotott véleményeket látva bepillanthattunk az osztályok értékrendjébe is. Elgondolásunk szerint a gyermekek fejlődése szempontjából nem mindegy, hogy együttműködő társak vagy riválisok ülnek egymás mellett, hogy segíteni vagy legyőzni akarják egymást.

*A kontrollosztályokba járók ezt írják egymásról:* „beképzelt”, „nem szeret iskolába járni”, „a lányok megjárták magukat”, „sértődős”, „kárörvendő”, „irigy”, „némely teszi az eszét, némely hazudik”, „a fiúk meg vannak bolondulva”, „a lányok nyafkák”, „kényesek”, „kiközösít” stb.

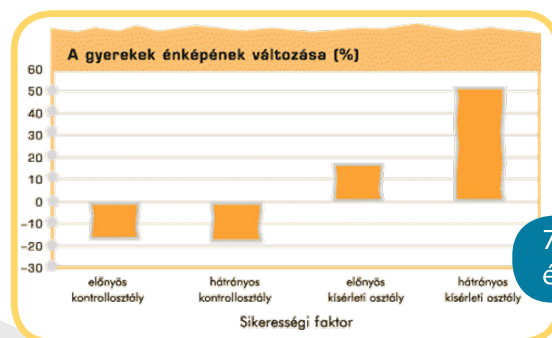
*A kísérleti osztályok gyermekei ezt írják:* „szeret játszani”; „a fiúk mozgékonyak, erősebbek”, „kicsit durvák, de ez náluk természetes”; „jól eljatszunk együtt fiúk-lányok”; „barátaimmal elbeszélgetünk”; „sokat szeretnek játszani, pedig a legtöbben jól tanulnak” stb.

A gyermekek által használt jelzők szembetűnő változásokat jeleznek. Az intenzív együttműködés hatására csoport szinten is átalakul a gyermekek gondolkozása. Fogalomhasználatuk mutatja, hogy a kontrollosztályok hangulata teljesen más, mint a kísérletieké.

Előbbiekben erős a legyőzés kényszere és a legyőzetéstől való félelem, a kirekesztés. Utóbbiakban elfogadják egymást, és megbecsülik a teljesítményt; itt inkább társak, míg a másokban inkább riválisok ülnek együtt.

Látható, hogy ha olyan társas kapcsolatokat alakítunk ki a gyermekek között, amelyekre a kölcsönös támogatás és segítségnyújtás a jellemző, a személyes eredmények javulása mellett az egész csoport kiegyensúlyozott fejlődésére számíthatunk. Az egyoldalú és meggondolatlan versenyztetés viszont kevesek győzelme és fejlődése mellett a többség frusztrációját, kirekesztését, teljesítményromlását, a hangulat eldurvulását vonja magával.

A gyermekek önjellemzéséből a következők állapíthatók meg. A sikeresség (okos, önálló, szorgalmas, kiegyensúlyozott, szeretetre méltó, ügyes, elmélyült), az életvidámság (vidám, érdeklődő, tiszta, őszinte) és a szelídség (fegyelmezett, szelíd, finom, csendes) faktoraiban csak a két kísérleti osztály gyermekeinek önképe javult. Ebben a kérdésben a kontrollcsoportok az előzetes várakozásoknak megfelelően értékelték magukat, a kísérletiek pedig magasan túlteljesítették ezt.



7. ábra A gyerekek énképének változása

### Az összefüggések értelmezése, következtetések

A reprezentatív szociológiai vizsgálatok szerint a gyermekek családi háttere meghatározza iskolai előmenetelüket és társas kapcsolataikat. Ez az állítás igazolást nyert a hagyományos tanítási eljárással dolgozó iskolák és csoportok esetében. Ezen belül az előnyös helyzetűek előnyösebbé, a hátrányos helyzetűek az évek előre haladtával egyre rosszabb helyzetbe kerülnek.

Az előnyös helyzetű gyermekek egyensúlyáról a család gondoskodik. Mivel az iskola működésében személyes igényeiket kevésbé tudják érvényesíteni, ezért egyre kevésbé kedvelik, eltávolodnak értékrendjétől. Ezt minden vizsgálat alátámasztja. A felnőttek is kevesebbet törődnek velük. Egymás között az erősek társaikkal szemben érvényesítik érdekeiket, gyakori a torzsalkodás, a gúny, a lenézés, az előí-



11. kép Fél év alatt kialakultak a harmonikus kapcsolatok az első kísérleti osztályban (Budatétény, 1983)

télet, ami az ismert iskolai agresszió melegágya.

A hátrányos helyzetű gyermekek helyzete még nehezebb az iskolában. Növekvő kellemetlenséget és kudarcok tömegét élék át. Énképük romlik. Biztonságigényüket, integritásuk fenntartását az iskola folyamatosan veszélyezteti. Mindezek elviseléséhez menekülési útnak a kortárs csoportokon belüli szubkultúrák kialakítása, a kollektív teljesítmény visszatartása és az értéktagadás kínálkozik. Az ilyen helyzet sodorja fokozatosan gyermekeket a függőségek és devianciák ölébe (drog, cigaretta, alkohol stb.).

A kísérleti osztályokban azonban más folyamatok érvényesülnek. A gyermekek – a családi háttértől függetlenül – jobban szeretnek iskolába járni, és eredményesebben tanulnak. Társas kapcsolataik minden irányban bizonyíthatóan fejlődnek. Énképük javul. Értékrendjük a tolerancia, az elfogadás és a szeretet irányába változik.

A program alkalmas arra, hogy erősítse az iskolával, a felnőttekkel, a társakkal szembeni bizalmat. Eredményes szervezetet, szemléletet, módszereket és eljárásokat kínál az eltérő személyiségek eltérő irányú fejlődési szükségleteinek a hagyományosnál nagyobb mértékű kielégítésére, miközben javítja a teljesítményeket is.

Az osztályainkban tanuló gyermekek szeretnek iskolába járni, tanulni, sokat olvasnak. Érzelmileg gazdag, nyílt, őszinte, kiegyensúlyozott emberek. Segítik egymást, és konfliktusaikat képesek egymás előnyére megoldani. Ismeretrendszerük gazdagabb és mélyebb, mint a hagyományos osztályok tanulóié.

A tudományos vizsgálatok alátámasztják, hogy a társas kapcsolatok intenzív fejlesztése gyökeresen átalakítja a nevelési folyamatot és javítja a tanulmányi eredményességet.

A szervezeti kultúra átalakítása tehát a nevelési és az oktatási célkitűzések elérésének és az esélyegyenlőtlenség csökkentésének járható útja.

## Kutatási eredmények, publikációk

Létrehoztunk egy bibliai ihletésű, korszerű, szeretet orientált, rendkívül eredményes új pedagógiai technológiát, és továbbképzési rendszert, amely választ tud adni a kor kihívásaira. Képes magas színvonalú nevelést biztosítani széles tömegeknek anélkül, hogy különösebb költségvetési terhet, vagy szakember igényt jelentene.

A vizsgálatok szerint valóban lehetséges pedagógiai eszközökkel befolyásolni a szociológiai determináltságúnak hitt tanulmányi eredményességet. Magyarországon a pedagógiai eredményességvizsgálatok módszertani szempontból egyelőre még csak ott tartanak, hogy a tanulmányi előmenetelt mérik, össze nem illeszthető populációkon. Vizsgálatunk (integrált szociológiai-, szociálpszichológiai-, neveléstudományi), meghaladva a szokásos kérdésfeltevést, bebizonyította, hogy – szemben a hagyományos iskolákkal – a HKTMM osztályok csökkentik a társadalmi esélykülönbségeket. A gyermekek olyan képességekre tesznek szert, amelyek megnyithatják számukra a társadalmi érvényesülés csatornáit.

**Kutatásaink és sok száz pedagógus tapasztalatai alapján állítjuk, hogy az együttműködésre alapozott tanulás-szervezés elterjedése fordulatot hozhatna a pedagógusok, a gyermekek, a hozzájuk kötődő családok életvitelében és az iskolák eredményességében.**

- Az elmúlt 40 évben több mint 130 szakmai és sajtócikk, médiainterjú, havonta megjelenő újság szolt a HKT-ről sok ezer oldalon<sup>29</sup>.
- A tudományos szféra<sup>30</sup> nagy része a program mellé állt, és teljes körű támogatást biztosított.
- Több ezer oldal publikáció jelent meg<sup>31</sup> a témában, legalább 50 szerző tollából.
- 2001-ben védhettem meg kandidátusi disszertációm a Magyar Tudományos Akadémián.
- Évekig szerkesztettünk és kiadtunk egy magas színvonalú pedagógusoknak szóló folyóiratot (Kapcsolat)<sup>32</sup>.
- Máiig egyedülállóan komplex hatásvizsgálattal bizonyítottuk, hogy a szocializációs funkciók erősítése pozitívan hat a tanulás eredményességére, és alkalmas a társadalmi esélykülönbségek csökkentésére<sup>33</sup>.
- Konferenciák tucatjain vettünk részt, előadások tömegeit tartottuk a program bemutatásával<sup>34</sup>.
- Kidolgoztunk egy új tanulásirányítási paradigmát<sup>35</sup>, amely alkalmas az iskolák emberközpontú működtetésére.
- Bizonyítást nyert, hogy a módszertan alkalmas mind a tehetséggondozásra, mind a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására, az iskolai agresszió megelőzésére vagy csökkentésére, az iskolai szocializáció funkcióinak megvalósításához – ma már elismerten – nélkülözhetetlen eszköze<sup>36</sup>.
- A pedagógus kollégák örömmel vettek részt a programban<sup>37</sup>.
- A gyermekek<sup>38</sup>, a szülők<sup>39</sup> elégedettsége kiemelkedő.
- Jelentős nemzetközi konferenciákon mutathattuk be a programot. Amerikai, német, angol, japán,

<sup>29</sup> A legjelentősebbek itt olvashatók: <https://hktprogram.hu/index.php/koznevelés/publikaciok>

<sup>30</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmények/velemenyek-visszajelzesek/szakertoi-velemenyek>

<sup>31</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/koznevelés/publikaciok>

<sup>32</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/koznevelés/tovabbkepzo-kozpont/folyoirat>

<sup>33</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/koznevelés/kutatasok/hatasvizsgalat>

<sup>34</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmények/konferenciak-eloadasok>

<sup>35</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program>

<sup>36</sup> [https://hktprogram.hu/files/30\\_1994\\_10\\_27\\_hatas\\_vita.pdf](https://hktprogram.hu/files/30_1994_10_27_hatas_vita.pdf)

<sup>37</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmények/velemenyek-visszajelzesek/pedagogus-velemenyek>

<sup>38</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmények/velemenyek-visszajelzesek/gyermek-velemenyek>

<sup>39</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmények/velemenyek-visszajelzesek/szueloi-velemenyek>

izraeli, holland, skót stb. érdeklődéssel találkoztunk az évek során.

## Társadalmi hatás

A média rokonszenvvel követte<sup>40</sup> már az első évektől a program sorsát. 1989-től felfigyelt a Minisztérium a kísérletre, és külön munkacsoportot hozott létre a fejlesztésére<sup>41</sup>.

Neves kutatók alapvető jelentőséget tulajdonítottak a programnak<sup>42</sup>.

- Knausz Imre így ír: „Benda módszere abban különbözik minden más módszertől, hogy ő a valóságban meg is valósítja azt, amit leír... A szinte megszállott munka valódi gyümölcsöket hozott: egy olyan komplex program született, amely működőképesnek bizonyult akkor is, amikor szellemi atyja kivonult a fejlesztésből és a működtetésből... A magyar közoktatásnak szüksége van a Humanisztikus Kooperatív Tanulásra.”
- Buda Béla véleménye szerint: „Nem kétséges, hogy a Benda József által leírt modellt a tanulás, a nevelés, egészében az iskola fejlesztésének - beláthatóan - legkorszerűbb útja. A hatékony tanulás érdekében nem a tanulási/tanítási eljárásokat kívánja modernizálni, hanem a szociálpszichológia eszközeinek »bevetésével« olyan szituációt hoz létre, amelyben a tanulás a teljes személyiségfejlődés részeként (aspektusaként) valósul meg.”
- Somlai Péter szociológus szerint a program „jelentősége, hogy egyesíti a teljesítményorientációt a szociális kreativitás, kooperáció, együttes élmény, együttes feladatmeghatározás és döntések sorozatával. Rendkívül fontosnak tartom.”
- Trencsényi László oktatáskutató szerint a HKT „hivatkozási alap lett..., kimutatható, elvitathatatlan és jelentős szerepe van a közoktatásban”.
- Csoma Gyula oktatáskutató szerint a HKT „része a magyar közoktatás rendszerének... az oktatáspolitikának számon kell tartani”.
- Andok Ferenc szociológus szerint „elképesztően széles körű, alapos vizsgálati anyagokkal dolgoznak... A HKT más programokkal összevetve is megállja a helyét (Jena Plan, Waldorf-iskolák)”.
- Halász Gábor szerint „a kooperatív tanulásnak az előttünk álló időszakban, legalábbis a legsikeresebb országokban, meghatározó szerepe lesz. Mindaz, amit ma tudunk az emberi tanulásról és a modern gazdaság igényeiről, ebbe az irányba mutat. E technológiák magyarországi meghonosításában Benda Józsefnek és munkatársainak meghatározó szerepe volt. Az a részletesen kidolgozott, a gyakorlatban kipróbált, sok iskola és pedagógus közösség által követett program, amelyet megalkotója »Humanisztikus Kooperatív Tanulásnak« (HKT) nevez, a nyolcvanas évek végén első alkalommal próbálta meg a kooperatív tanulás gondolatát olyan standard pedagógiai technológiává formálni, amely bevezethető az iskolai gyakorlatba.”

Úgy tűnik, hogy hosszú évtizedek munkájával sikerült felkelteni az érdeklődést a kooperatív tanulás iránt. A pedagógusképző intézmények többségében a kidolgozott módszertan tananyag, megszámlálhatatlan szakdolgozat tárgya.

<sup>40</sup> <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/sajtovisszhang>

<sup>41</sup> [https://hktprogram.hu/files/1990\\_02\\_01\\_Kelemen.pdf](https://hktprogram.hu/files/1990_02_01_Kelemen.pdf)

<sup>42</sup> További vélemények itt olvashatók:

<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/szakertoi-velemenyek>



12. kép Négy pedagógusunk kapott Németh László díjat 2015-ben (Balról: Mikóné Kocsis Éva, Kobilák Judit, Horváthné Sümegi Mária, Katonáné Rosta Hedvig)

### Ami nem sikerült

A nemzetközi mércével is sikeresnek indult projekt csak rövid időre talált hozzáértő támogatóra, szponzorra. A rendszerváltás után az iskolai innovációk – többek között ez is – gazdátlan maradt és vakvágányra futott<sup>43</sup>. Tizenöt év alatt nem sikerült létrehozni a program fejlesztéséhez és fenntartásához szükséges intézményes feltételeket<sup>44</sup>.

Sajnálatos módon az 1990-es évek kilátástalannak tűnő küzdelmei, és az akkori vezetők értetlensége felőrölte energiáimat, és amikor a Bokros csomag megszorításai miatt a pedagógusok képzésekhez már az útiköltségeiket sem tudták kifizetni, 1997-től abbahagytam a program fejlesztését. Tizenöt év alatt csak néhány évre sikerült a fejlődéshez szükséges külső körülményeket biztosítani. Hogy ennek ellenére – más, tíz-, és százmilliókkal támogatott „innovációkhoz” képest – mégis ilyen nagyra nőtt, az **a program által felszabadított elemi erőnek köszönhető. Sajnos nem találtuk meg azt a vezetőt, aki értékelni és támogatni tudta volna ennek a nagy reményű paradigmaváltásnak a munkálatait.**

Sikereit mutatja, hogy kivonulásom után a kollégák még 10 évig folytatták a fejlesztő munkát, és számos iskolában 40 év után is életben van, illetve átadásra került az utódok részére.

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk után más hasonló célú, rendszerű eljárások – már kiemelt állami projekt támogatással – még szélesebb körben elterjedtek az országban (például Kagan, KIP)

Bár ma már a kooperatív tanulás egyszerűbb formái általánosan elterjedtek az országban, az iskola-rendszer szintű paradigmaváltás egyelőre várat magára.

2015-ben a főigazgató tanácsadójaként visszakerültem az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetbe, és szerettem volna befejezni, kiteljesíteni, intézményesíteni a programot, azonban ehhez nem kaptam támogatást. Egy új „Hungarikum” lehetősége egyelőre kihasználatlan maradt.

### Összegzés

Mit jelent „a harmadik évezred pedagógiája?”

A krisztusi szeretet parancsra építve egy olyan nevelési-oktatási kultúrát építhetünk fel, amely szinkronban van a legkorszerűbb agykutatási-, szociológiai-, szociálpszichológiai-, fejlődés-, és csoportlélektani-, reformpedagógiai elvekkel, elméletekkel.

Egy olyan iskola- és közösség-szervezési paradigma, amely rugalmas szervezeti formával alkalmazkodva a fiatalok életkori sajátosságaihoz, felhasználva a természetes idő intervallumokat, élhetővé téve

<sup>43</sup> [https://hktprogram.hu/files/38\\_Segitsegkero\\_level\\_a\\_fohatosagok\\_reszere.pdf](https://hktprogram.hu/files/38_Segitsegkero_level_a_fohatosagok_reszere.pdf)

<sup>44</sup> [https://hktprogram.hu/images/0\\_HONLAP\\_kepek/1\\_A\\_HKT\\_program/4/1993-1997/40\\_1996\\_09\\_10\\_Honti\\_Level\\_0.jpg](https://hktprogram.hu/images/0_HONLAP_kepek/1_A_HKT_program/4/1993-1997/40_1996_09_10_Honti_Level_0.jpg)

a diákokat körülölelő teret, együtt fejlődik a személyek és csoportok fejlődésével.

A leírt elvek és folyamatok egyszerre képesek a magas színvonalú nevelés és a hatékony tanulás megvalósítására és sok száz osztályban kiemelkedő eredményességgel valósultak meg az elmúlt évtizedekben, és bizonyították a szeretetkapcsolatokra épülő nevelés életképességét.

Magyarország akkor tud helytállni, illetve előnyösebb helyzetbe kerülni a nemzetközi versenyben, ha vezetői felismerik az évezredek értékeire és hagyományokra épülő, de egyben a legkorszerűbb szemlélyiség és csoportfejlesztési technológiák lehetőségeit. Ha az iskolákban uralkodó elavult, agykárosító módszertanok helyébe a bizalom és a szeretet kultúrájának kibontakozását támogatják. Erre van szükség a jövő generációjának egészséges fejlődéséhez, a teremtett világ egyensúlyának megőrzéséhez, a kollektív intelligencia kibontakozásához.

## Irodalom

- Andrek, A. (2012): Mindentudó kisbabád, mindentudó magzatod. [online] [http://epa.oszk.hu/02900/02943/00055/pdf/EPA02943\\_kapocs\\_2012\\_4\\_22-33.pdf](http://epa.oszk.hu/02900/02943/00055/pdf/EPA02943_kapocs_2012_4_22-33.pdf)
- Báthory, Z. (1973): Tanulási eredmények. Pedagógiai Szemle/7–8.
- Benda, J. (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I-II, ÚPSZ /9-10. [online] <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kooperativ-pedagogia-szocializacios-sikerei-es-lehetosegei-magyarorszagon-ii#footnote-11>
- Benda, J. (2007): Örömmel tanulni. Budapest: Agykontroll Kft.
- Benda József (2015): A szakadék szélén, Gondolat, Budapest,
- Corey Anton, Grand Valley State University. [online] <https://www.youtube.com/watch?v=dbh5l0b2-0o>
- Csákó M. – Gázsó F. – Liskó I. – Molnár P. (1979): Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra. In Társadalmi struktúránk fejlődése II. Budapest: Társadalomtudományi Intézet
- Csapó, B. (1986): A gondolkodás művelési képességeinek fejlődése. Magyar Pszichológiai Társaság VIII. Országos Konferencia Budapest: MTA.
- Csepeli Gy. (1979): A szociálpszichológia vázlata. Budapest: Népművelési propaganda Iroda.
- Czéh. B. (2018): Stressz okozta elváltozások az agyban [online] [https://www.innoteka.hu/cikk/stressz\\_ozokta\\_elvaltozasok\\_az\\_agyban.1659.html](https://www.innoteka.hu/cikk/stressz_ozokta_elvaltozasok_az_agyban.1659.html)
- Dryden, G. – Vos, dr J. (2004): A tanulás forradalma. Budapest: Bagolyvár.
- Fromm E. (1984): A szeretet művészete. Budapest: Helikon.
- Gázsó, F. – Pataki F. – Várhegyi Gy. (1971): Diákéletmód Budapesten. Gondolat: Budapest.
- Huber, G. L. (1989): Zur erhebung und auswertung qualitativer Daten. Berichte aus dem Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, 24.
- Kádárné F. J. (1979): Olvasástanításunk eredményei, szövegmegértés. In. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 75–76. 67–153., Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klein, S. (1980): A komplex matematikatanítási módszer pszichológiai hatásvizsgálata. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ladányi, J. és Csanádi, G. (1983): Szelekció az általános iskolában. Budapest: Magvető.
- László, E. – Grof, S. – Russell, P. (1999): A tudat forradalma. Budapest: Új paradigma kiadó.
- Magyar, J. (1993): A HKT egy gyakorló iskolapszichológus szemével. ÚPSZ/9. 86–89.
- Maslow, A. (1983): Elmélet az emberi motivációról. In: Oláh A. és Pléh Cs. (szerk., 1983) Szöveggyűjtemény az általános és személyiségpszichológiához. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Rogers, C. (1984): A tanulás szabadsága. Budapest: SHL.
- Sziklai, L. P. (1993): Humanisztikus Kooperatív Tanulás. ÚPSZ/12.
- Varga, É. (1993): „...Azóta valahogy jobban szeretek tanulni...” ÚPSZ/9.
- Zsolnai, J. (1982): Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési kísérlet. Budapest: Országos Oktatástechnikai Központ.
- Athene's Theory of Everything, Edited, Directed & Narrated by Reese Leysen, Based on research by Chiren Boumaaza. [online] <https://www.youtube.com/watch?v=dbh5l0b2-0o>
- Benda, J. Humanisztikus Kooperatív Tanulás HKT program honlapjának hivatkozott részei:



[https://hktprogram.hu/files/1990\\_02\\_01\\_Kelemen.pdf](https://hktprogram.hu/files/1990_02_01_Kelemen.pdf)  
[https://hktprogram.hu/files/30\\_1994\\_10\\_27\\_hatas\\_vita.pdf](https://hktprogram.hu/files/30_1994_10_27_hatas_vita.pdf)  
[https://hktprogram.hu/files/38\\_Segitsegkero\\_level\\_a\\_fohatosagok\\_reszere.pdf](https://hktprogram.hu/files/38_Segitsegkero_level_a_fohatosagok_reszere.pdf)  
<https://hktprogram.hu/index.php/felnottkepzes>  
<https://hktprogram.hu/index.php/felsooktatas>  
<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program>  
<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/konferenciak-eloadasok>  
<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/gyermek-velemenyek>  
<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/pedagogus-velemenyek>  
<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/sajtovisszhang>  
<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/szakertoi-velemenyek>  
<https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program/eredmenyek/velemenyek-visszajelzesek/szueloi-velemenyek>  
<https://hktprogram.hu/index.php/kozneveles/kutatasok/hatasvizsgalat>  
<https://hktprogram.hu/index.php/kozneveles/publikaciok>  
<https://hktprogram.hu/index.php/kozneveles/tovabbkepzo-kozpont/fejlesztok>  
<https://hktprogram.hu/index.php/kozneveles/tovabbkepzo-kozpont/fejlesztok/katonane-rosta-hedvig>  
<https://hktprogram.hu/index.php/kozneveles/tovabbkepzo-kozpont/folyoirat>

# BODA TÍMEA

## A MEDIBALL, MINT ÚJSZERŰ ESZKÖZ A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ EGYETEMI HALLGATÓK ÉRZELMI INTELLIGENCIÁJÁNAK ÉS ÁLTALÁNOS JÓLLÉTÉNEK FEJLESZTÉSÉBEN

**Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar, Kecskemét**  
**boda.timea@pk.uni-neumann.hu, boda.timea.sz@gmail.com**

### Bevezetés

A 21. század azon problematikája, miszerint az új igényekre és kérdésekre 20. századi megoldásokat adunk, jellemzően a pedagógusképzésben is megjelennek. A pedagógushivatás ma nem vonzó Magyarországon: a 2019-es felvételi adatokhoz képest 2020-ban közel 50%-kal csökkent a felsőoktatásba pedagógusképzésre jelentkezők száma. Ugyanakkor a pedagóguspályát elhagyók száma is évről-évre jelentősen emelkedik. A pedagóguspályára jelentkezőket márpedig nagyon meg kell becsülnünk. Az új nemzetközi oktatási tendenciák a Z és Alfa generációk igényei mind olyan változásokat indikálnak, amelyek jó esetben életre hívnak olyan újszerű és sokszínű megoldásokat, amelyek elősegítik azt, hogy a pedagóguspályára lépők megtalálják örömeiket és hivatásukat a pedagógus szakmákban. A pozitív pszichológia, amit gyakran a jóllét pszichológiájának is neveznek, pozitív korrelációban áll az érzelmi intelligenciához köthető képességekkel és ezáltal pozitív kapcsolatot mutat a személyes hatékonysággal, támogatja az egyéni motivációkat és segíti az önmegvalósítást. Jelen tanulmányban kívánom bemutatni egyrészt azt, hogy a pozitív pszichológia céljai és eszköztára segíti a hallgatók jóllétének és érzelmi intelligencia képességeinek fejlődését, másrészt pedig azt, hogy a MediBall, ennek a támogató folyamatnak egy olyan innovatív megoldása lehet, amely komplexen és pozitívan hat a hallgatók mentális, érzelmi és testi egyensúlyi állapotára, általános jóllétére.

### Módszer

#### Minta

a) A kutatásban 2019-ben 118 fő MediBall játékos vett részt; ez a vizsgált korosztályban az aktívan MediBallozók (kb. 300 fő) közel 40 százaléka. Korukat tekintve 15-68 év közöttiek. Férfiak és nők aránya: 42 férfi és 76 nő. A játékosok 5,9%-a kevesebb, mint fél éve, 6,8% 1 éve, 8,5% 2 éve, 17,8% 3 éve, 7,6% 4 éve, 7,5% 5 éve és 45,8% több, mint 5 éve MediBallozik. A játékosok közül 14,4% havonta, 28,8% hetente 1-szer, 19,5% hetente 2-szer, 31,4% hetente többször és 5,9% naponta MediBallozik. A minta kiválasztása véletlenszerű, a kitöltés önkéntes volt.

b) A kutatást a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán végeztem 2019-ben a szorgalmi időszakban. A kutatásban 333 fő óvó, tanító és csecsemő-és kisgyermeknevelő szakos pedagógushallgató vett részt, amiből 153 fő nappali és 180 fő levelező tagozatos hallgató.

### **Mérőeszköz**

a) Mivel a MediBall eredményességét és kapcsolódását a pozitív pszichológiához és érzelmi intelligenciához e kutatásig még nem vizsgálták, ezért ez egy olyan újszerű előkutatásnak tekinthető, amire később szükségszerűen, számos további vizsgálat is épülhet. Ezért a kérdőívben szereplő kérdések elsősorban a már több éves MediBall gyakorlattal rendelkező játékosok tapasztalataira, saját élményeinek feltárására irányultak. A kvantitatív empirikus kutatás során az önbeszámolás jellegű kérdőíveket SPSS 20 programmal dolgoztam fel.

b) A hallgatói jóllét mérésére az Egészségügyi Világszervezet WBI-5 (Általános Jól-lét Index, 5 tételes) magyar változatát használtam. A kérdőíveket SPSS 20 programmal dolgoztam fel.

## **A pozitív pszichológia, a tanulási eredmény alapú képzés és az oktatási élmény összefüggései a pedagógusképzésben**

A 4. ipari forradalom megváltoztatja nemcsak a cégek működését és a mindennapi életünket, hanem a munkakultúrát és a dolgozókkal szembeni elvárásokat is. Sokkal több és gyakoribb lesz a változás, nagyobb lesz a technológia és a digitalizáció szerepe. Mindez egészen más helyzet elé állítja a jövő munkavállalóit. A nemzetközi tendenciák; a gazdasági, társadalmi és technológiai változások mind azt jelzik, hogy a többi szektorban, így az oktatás területén is szükséges egy olyan innovatív, dinamikus fejlődés, amely igazodik a munkaerő-piac szereplőinek elvárásaihoz és támogatja a hallgatók, mint leendő munkavállalók kompetenciáinak fejlesztését, eredményességét. Márpedig a világ egyik vezető stratégiai tanácsadó vállalata, a McKinsey egyik tanulmánya szerint a világ oktatási rendszerei nem tartanak lépést a gazdaság és társadalom új igényeivel („Educational systems have not kept pace with the changing nature of work.” McKinsey Global Institute, 2017, p. 2). A Világ gazdasági Fórum (WEF) rámutatott arra, hogy a 4. ipari forradalom megkövetelte képességekre nem lehet az 1. és 2. ipari forradalom igényeire kifejlesztett oktatási módszertannal felkészíteni a fiatalokat (WEF, 2020). Egy nemzet gazdasági, társadalmi hatékonysága számára nélkülözhetetlen az az oktatási platform, amely biztosítja az újszerű és minőségi képzést és amely gyorsan reagál a nemzetközi folyamatokra. A felsőoktatásban elindult változások ebbe az irányba mutatnak, azonban a „nagy áttörés” még várat magára. Az, hogy az intézmények hogyan képesek lépést tartani az új igényekkel, ma már meghatározzák versenyhelyzetüket a képzési piacon.

A Világ gazdasági Fórum nemcsak diagnosztizálta az Ipari Forradalom 4.0 és a Globalizáció 4.0 munkaerőpiaci és képzési igényeit, hanem egy oktatási keretrendszert is kidolgozott melléjük. Az Oktatás 4.0 (Education 4.0) egy olyan oktatási keretrendszert képez, amely a fiatalokat a jövő várható és ismeretlen munkaköri követelményeire készíti fel.

Az Oktatás 4.0 (Education 4.0) az oktatás tartalmában és az oktatási élményben 8 jellemzőt ír le:

1. Globális polgár képességek: amely a globális rendszerben való gondolkodásra, fenntarthatóságra és a globális közösségben való aktív szerepvállalásra összpontosít;
2. Innovációs és kreativitási képességek: olyan képességek fejlesztése, amelyek innovációra ösztönöznek, mint például: problémamegoldás, analitikus gondolkodás, kreativitás és rendszerelemzés;
3. Technológiai képességek: olyan képességek fejlesztése, mint a digitális képességek, programozás, digitális felelősség és a technológia alkalmazása;
4. Interperszonális képességek: érzelmi intelligencia, empátia, együttműködés, tárgyalás, leadership és a szociális érzékenység;
5. Személyre szabott és egyéni ütemezésű tanulás: az egyének különböző tanulási igényeihez igazodó rugalmas tanulás, ami lehetővé teszi a tanulók egyéni fejlődési ütemét;
6. Hozzáférhető és inkluzív tanulás: korlátozott hozzáférhetőségű oktatástól egy mindenkire kiterjedő oktatás létrehozása;
7. Probléma alapú és kollaboratív tanulás: szükséges elmozdulni egy folyamat alapú tartalom átadástól egy projekt és probléma alapú tartalom átadáshoz, amely szükségessé teszi a tanulók együttműködését és ezáltal sokkal közelebb áll a későbbi munka jellegéhez;
8. Élethossziglan és tanulóvezérelt tanulás: elmozdulás egy olyan tanulás irányába, ahol az egyén folyamatosan fejleszti a meglévő készségeit, így az egyéni igényeinek megfelelően újakra tesz szert (WEF, 2020).

Az Oktatás 4.0 vezérelve szerint az oktatásnak azokat a kimeneti kompetenciákat szükséges fejleszteni, amelyek a jövőbeni munkaerőpiacon elvárásaként jelenhetnek meg a munkavállalókkal szemben és amelyek a ma még ismeretlen követelményekhez való igazodás képességét teremtik meg. Ezen igényekre épülve a felsőoktatásban új paradigma a képzés kimeneti szabályozása. A képzés folyamata helyett annak kimeneti eredményeire fókuszál. A tudás alapú megközelítés helyett a kompetencia alapú tanulás-tanítás lesz hangsúlyosabb, amely a hallgatók tanulására, annak eredményeire összpontosít. Ezt a célt szolgálja a tanulási eredmények alkalmazása, amely az oktatók és a hallgatók számára is jól látható struktúrává teszi azt, hogy miért van szükség az egyes szakmai és személyi kompetenciákra és azokat milyen feladatok kapcsán tudja majd későbbi munkahelyén a fiatal hasznosítani.

A tanulási eredmények alapú megközelítés, vagyis a kimenet felőli szabályozás három kulcseleme a következő:

1. Kompetenciákban fogalmazza meg, hogy a képzési folyamat végére milyen felkészültségű hallgatókat bocsát ki.
2. A kimeneti követelmények azonosításában egyaránt megjelennek az akadémiai és a munkaerő-piaci elvárások. A hagyományos képzési célok és értékek érvényesítését, illetve a kimeneti eredmények elérésének módját illetően teljes mértékben érvényesül a felsőoktatási intézmények autonómiája.
3. A kimeneti szabályozás a képzés eredményét azonosítja, az ahhoz vezető leghatékonyabb utak és képzési módszerek megtalálását nem korlátozza. Lehetővé teszi a képzés módjainak rugalmas alakítását, egyedi megoldások alkalmazását, valamint az intézményi sajátosságok érvényesítését (Tót, 2017).

Ez egy olyan újfajta tanulási élmény, amely már több helyen megjelent, mint például a felsőoktatási szakok jogszabályban meghatározott Képzési és Kimeneti Követelményeiben (KKK), de a gyakorlatba rendszer-szerűen még alig ment át. Kihívást jelent az oktatónak, hiszen a tervezés folyamata megfordul; kihívás, hiszen egy teljesen más modell alapján képezte korábban magát és képezte eddig a hallgatókat. A pedagógusképzésben ez különös jelentőséggel bír, mivel a pedagógusjelölt a látott oktatói mintát másolhatja későbbi pedagógiai munkája során. A pedagógusképzésben az új irányok meghatározása és a módszertani innovációk azonnali reagálást kívánnak, egyrészt mert az itt képzett pedagógusok határozzák meg a jövő generációinak önmagához a közösséghez, a munkaerőpiachoz és a tanuláshoz való viszonyát, másrészt mert a mai pedagógusok, mint „digitális bevándorlók” tanítják többnyire a Z, Alfa, generációkat a „digitális bennszülötteket”, akik újfajta tanulási élményt igényelnek. Jellemző rájuk a multitasking, frontális tanítással a figyelmük kevésbé lekötődő és az információkat valószínűleg gyorsabban találják meg az interneten, mint tanáraik. Ennek a korszerű szemléletnek lehet a pedagógusképzésben adekvát kísérője a pozitív pszichológia, amely szemlélet oktatásban történő megjelenése segíti főként azokat a nem frontális oktatásmódszertani elemek alkalmazását, amelyek az oktatási élmény-élményalapú oktatás feltételeit biztosítják.

Az Oktatás 4.0 keretterve és a pozitív pszichológia küldetése több területen is egy irányba mutatnak. Martin Seligman 1998-as American Psychology Association (Amerikai Pszichológiai Társaság) elnöki beszédében a pozitív pszichológia küldetéseként megfogalmazta: hozzájárulás az élet pozitív feltételeinek a megteremtéséhez az emberi erősségek, erények, a pozitív érzelmek, az egészséges működés, a szubjektív jóllét összetevőinek és az élni érdemes életet támogató társadalmi feltételekhez (Oláh et al., 2012).

A pozitív pszichológia az optimális jóllét szempontjából három területet emeli ki: a tapasztalatok, visszajelzések alapján kialakuló érzelmi jóllét, a temperamentum- és személyiségjegyekben gyökerező pszichológiai jóllét, és a tágabb környezet, a szociális jóllét területét (Ryff & Keyes, 1995). Ezek együttesen meghatározzák a jóllét elérését garantálni képes stratégiák célrendszerét és a beavatkozások irányát is. Seligman (2011) a „boldogság” monista fogalmát tartalmi elemekre bontotta. A korábbi Autentikus életöröm elméletét továbbfejlesztette és 10 évvel később megalkotta a Jól-lét elméletét. Eredeti megközelítésben a pozitív pszichológia arról szólt, amit az ember csak úgy önmagáért választ – nem rendelt hozzá többet. A Jól-lét elmélet azonban már összefüggéseket mutat a pozitív érzelem, az elmélyülés és az értelem között. Elméletének célja: az örömallapot növelése azáltal, hogy növeljük a pozitív érzelmet, az elmélyülést, az értelmet, a pozitív kapcsolatokat és a teljesítményt (Seligman, 2011). Seligman (2011) rámutat arra, hogy a jóllét egyes komponensei nem korrelálnak feltétlenül, de attól még közös jellemzőjük lehet az, hogy külön-külön emelik a jóllét szintjét. Tehát amikor boldogok vagyunk, nem feltétlenül funkcionálunk pszichológiai értelemben is jól és nem feltétlen működünk jól a szociális világunkban. Optimális jóllétről akkor beszélünk, amikor a szubjektív vagy érzelmi, a pszichológiai és a szociális jóllétmutatók egyaránt magasán állnak (Oláh et al., 2012). Diener definíciója szerint „a jólét magába foglalja a boldogságot, az élettel való megelégedettséget, a pozitív érzelmi tényezőket, valamint számos szociális és egészségügyi haszonnal társul és kihívásokat tartalmaz” (Diener et al., 1985). Ryff és Keyes szerint a jóllét, az ember által betöltött szerepe és az önmegvalósítás terén elért eredményekre fókuszál. A pszichológiai jóllét fogalmát Ryan és Deci (2001) hat jóllétdimenzióban foglalták össze: az autonómia, a személyiség kiteljesedése, az önfogadás, az életcél, az önuralom és a pozitív emberi kapcsolatok, azaz emberi önmegvalósítás. Tehát ezen hat, jól elkülöníthető terü-

leten mutatott teljesítmények által összeálló, multidimenzionális, összetett konstrukcióként fogják azt fel (Szántó et al., 2016). Az objektív jóllét megközelítése szerint a jóllétet, külső, objektív tényezők és célrendszer által meghatározott tevékenységek és a hozzájuk kapcsolódó, az egyén által magasra értékelt állapotok elérése idézi elő. Ezeket a típusú jóllétfelfogásokat „eudiamonikus jóllét” - elméleteknek nevezik (Koós, 2018). A Boldogságorientációk szerint az Élvezetkeresés (öröm), az Áramlatkeresés (a tevékenységbe való bevonódás) és az Értelemkeresés (jelentéskeresés, tartalom, cél), mind szükségessé ahhoz, hogy jól működjünk az adott területen (Fodor et al., 2019). Ezek összefüggésében tehát az alábbi faktorokat az oktatási tevékenység során is szükséges szem előtt tartani.

Az Oktatás 4.0 irányelveihez hasonlóan a tapasztalatok-érzelmelek, amely a tanulásba való aktív bevonódást is jelentheti, az egyéni erősségek, amely a személyre szabott és egyéni tanulási ütemet, illetve a tanuló-vezérelt oktatást mutatja és a tágabb környezet, az intézmények, társadalom pozitív jellegének erősítését, amely pedig a globális polgári képességek fejlesztésénél jelenhet meg; mindkét területen, a pozitív pszichológiában és az új oktatási irányokban is megjelennek.

A pozitív pszichológia eredménye jelentős: a „Jóllétet” élvező teamek teljesítménye 20%-kal magasabb; azok, akik minden nap gyakorolhatják személyes erősségeiket munkájuk során hatszor elkötelezettebbek; a jóllétet élvező szervezetek fluktuációs mutatója 35%-kal alacsonyabb; a pozitív hangulatba hozott és belsőleg motivált diákok jobb tanulmányi eredményeket érnek el (<https://ppconference.hu/>).

A hallgató optimális jólléte az egyetemi közegben a tanulási tevékenység során nélkülözhetetlen. Egyrészt, mert meghatározhatja a felsőoktatásban eltöltött évek minőségét, másrészt, mert az ott elsajátított készségek, szokások és attitűdök meghatározóvá válnak majd későbbi munkavégzése során is. Az egyetemek felelőssége is, hogy a hallgatókban kialakuljon az az egészségkultúra, amely az Egészségügyi Világszervezet meghatározása szerint a mentális egészség a jóllét állapota; amelyben minden ember képes megvalósítani a benne rejlő lehetőségeket, képes megküzdeni az életben normálisan megjelenő stresszel, eredményesen és gyümölcsözően dolgozni és hozzájárulni közösségéhez (WHO, 2014).

A felsőoktatásban a tanulási eredmény alapú oktatási rendszer szerint a szakmai kompetenciák és az általános kompetenciák is részét képezik a követelmények leírásának. Az általános kompetenciák egyrészt támogatják a szakmai kompetenciákat, másrészt jelzik, hogy a képesítést megszerző személy nem csupán egy szakma művelője, hanem társadalmi szerepeket felvállaló állampolgár és közösségi lény (Tót, 2017). A pozitív pszichológia szemlélet alapú oktatás segíti a kimeneti kompetenciákra épülő élményalapú tanulási folyamat minden elemét (tudás, képességek, attitűd, autonómia és felelősségvállalás), azonban talán leginkább az attitűd kompetencia-elemben kézzelfogható.

A Képzési és Kimeneti Követelményekben (KKK) megfogalmazott kompetenciák között az attitűd kompetencia-elem tartalmazza azokat az adott szakma művelésével kapcsolatos nézeteket, motivációt, gondolkodási és cselekvési mintázatokat, a tanulásra és a munkára vonatkozó értékelő viszonyulásokat, amelyek az adott szakra egyedien jellemző elemek mellett – a munkavégzés minőségével kapcsolatos beállítódás, a szakmai etika elfogadása és alkalmazása, valamint az egész életen át tartó tanuláshoz, a folyamatos szakmai önképzéshez való viszony elemei. Az attitűdök megléte vagy hiánya a viselkedés és a verbális megnyilatkozások révén azonosítható (Tót, 2017).

1. táblázat

A pedagógusképzéshez köthető Képzési és Kimeneti Követelményekben megfogalmazott attitűd elemek, amelyek a pozitív pszichológia eszköztárával eredményesen fejleszthetők

| SZAKOK/KKK  | ATTITŰD  |
|---|--|
| <p><b>CSECSEMŐ-ÉS KISGYERMEKNEVELŐ<br/>ALAPKÉPZÉSI SZAK</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nyitott a szimbolikus önkifejezési formák irányába, szívesen vesz részt művészeti tevékenységekben. - A kisgyermek és önmaga kreativitását örömmel éli meg.</li> <li>- Személyiségét és tevékenységét a gyermek tisztelete, feltétel nélküli elfogadása jellemzi.</li> <li>- Befogadó és multikulturális szemlélettel rendelkezik.</li> <li>- Problémaérzékenység, előítélet-mentesség, tolerancia, szociális érzékenység, segítő attitűd és etikus magatartás jellemzi.</li> <li>- Nyitott a gyermekek, családok és a szakmai közeg jelzéseire, partneri kapcsolataiban együttműködő.</li> <li>- A megismert kisgyermeknevelői szerepekkel azonosul, képes azok hiteles közvetítésére és felelősségteljes ellátására.</li> </ul> |
| <p><b>ÓVODAPEDAGÓGUS<br/>ALAPKÉPZÉSI SZAK</b></p>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Személyiségét előítélet-mentesség, tolerancia, szociális érzékenység, segítő attitűd jellemzi, inkluzív és multikulturális szemlélettel rendelkezik, törekszik a kulturális önazonosság megőrzésének, ápolásának elősegítésére és a gyermekközösségbe történő beilleszkedés támogatására.</li> <li>- Elfogadja, hogy az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, az óvodai nevelésben alkalmazott pedagógiai hatásoknak a gyermek személyiségéhez kell igazodniuk.</li> <li>- Nyitott az újabb hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatási eredmények, a módszertani innovációk és az információs és kommunikációs technológiák kínálta lehetőségek megismerésére és alkalmazására.</li> </ul>                                 |

**TANÍTÓ ALAPKÉPZÉSI SZAK**

- Tevékenysége során inkluzív, befogadó szemléletet képvisel, törekszik a családok kulturális hagyományainak tiszteletben tartására.
- Tanítói tevékenysége minden területén elkötelezett a különböző szociokulturális környezetből érkező, a sajátos nevelési igényű, illetve a fogyatékos gyerekek közösségbe történő beilleszkedésének támogatása iránt.
- Igényli az önreflexiót, a nevelési folyamat és saját tevékenysége több szempontú elemzését, értékelését.
- Nyitott a munkájával összefüggő új elméletek és módszerek, a technológiai lehetőségek, információs és kommunikációs technológiák megismerésére és alkalmazására.
- Felkészültsége alapján részt vállal a tanító szakmával összefüggésben álló kutatásokban, innovatív team-munkákban.

Forrás: (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet

Egy felsőoktatási intézmény felé jogos elvárás, hogy a hallgató a végzést követően jól tudjon teljesíteni a munkaerőpiacon, ugyanakkor jogos elvárás az is – amire talán kevesebb hangsúly esik – hogy rendelkezzen az optimális jólléttel. Pozitív korreláció áll fenn a munkavállalói (hallgatói) jóllét a munkavállalói (hallgatói) produktivitás és a munkahelyi (egyetemi) teljesítmény között.

Ma már a munkaerőpiacon léteznek olyan törekvések, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a munkavállalói hatékonyság egyik meghatározó eleme a munkavállaló jólléte. Ezt tükrözi a Boldog Munkahely Program – Jóllétprogram, amelyben az alábbiak szerint határozták meg, hogy mi szükséges a munkavállalói jóllét megteremtéséhez: megküzdési kapacitás, pozitív érzelmek, fejlődési szemléletmód, pozitív kapcsolatok, jobb teljesítmény, növekvő elégedettség, belső elköteleződés, megfelelő egészség ([www.boldogmunkahelyprogram.hu](http://www.boldogmunkahelyprogram.hu)).

Ezek a faktorok az egyetemeken a hallgatói jóllétet is meghatározhatják, ezért amikor a felsőoktatás korszerűsítéséről gondolkodunk, a hallgatói jóllét fejlesztését ugyan olyan súllyal kell figyelembe vennünk, mint az újszerű oktatás-módszertani elemek beépítést.

Nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy a magasabb jóllét érzésével bíró hallgatók hatékonyabban tanulnak, jobban oldják meg a tanulmányok alatt jelentkező – stresszkeltő – problémákat, ennek következtében a tanulmányok befejezése után nagyobb a valószínűsége annak, hogy egészséges személyiségként veszik fel a társadalmi, szakmai, vezetői szerepeket (Awartani et al., 2008). A felsőoktatás feladata tehát a hallgatói egészség és jóllét gondozása, hiszen a hallgató testi, lelki és érzelmi jólléte az eredményes tanulás meghatározó tényezője (Pusztai, 2011).



A Jóllet elméletekben megfogalmazott komplex képességek bár más kontextusban, de a Világ gazdasági Fórum Oktatás 4.0 keretvének nyolc pontjában is megtalálhatóak. Például az Élethosszigan és tanulóvezérelt tanulás vagy az Interperszonális képességek fejlesztésének céljai is (WEF) rámutatnak, hogy a hallgatónak képessé kell válnia arra, hogy saját jólletét pozitív irányba tudja befolyásolni. Ehhez szükséges, hogy rendelkezzen a megfelelő önismerettel, tudatossággal, képes legyen felismerni szükségleteit és megfogalmazni céljait, ezáltal képes legyen alkalmazkodni a változásokhoz. A WEF első pontjaként kijelölt Globális polgár képességek fejlesztése megjelenik Kopp a „tanult sikeresség” meghatározásában is, mely szerint a „tanult sikeresség (eredményesség) – mint készség – elsajátítása a hallgatói időszak alatt növeli a hallgatók megküzdőképességét, az étellel való elégedettségét, a magasabb jóllet érzetet és megelőzőként hathat a stressz okozta megbetegedések kialakulására. A későbbi, segítő munkájukat is hatékonyabbá teheti, ha a hozzájuk fordulókban is ezt az attitűdöt tudják kialakítani” (Kopp et al., 2000).

A WEF második pontjának célja az Innovációs és kreativitási képességek fejlesztése, amely szintén összhangban áll a pozitív pszichológia, a jóllet törekvéseivel. Fredrickson (2004) „broaden and build” elmélete rámutat arra, hogy a pozitív érzelmek nagymértékben serkentik a kreativitást, a problémamegoldást, és növelik gondolkodási és cselekvési repertoárunkat (Fredrickson, 2004). Ebben a felfogásban az egyetemi hallgatók jóllete úgy is jellemezhető, hogy képesek optimalizálni önmaguk és mások egészségét és képességeit, és eredményesnek érzik magukat. Ez egy olyan potenciál, amely révén a hallgató reziliensen tud reagálni az őt ért kihívásokra, a változó környezetre.

A pedagógusok a munkájukkal képesek befolyásolni a társadalom alakulását azáltal, hogy közvetlen, személyes hatást gyakorolnak a felnövő generációra. Bagdy megfogalmazásában: „A pedagógus alkotómunkája az emberformálás. Ebben pedig nemcsak szakismereteit, tapasztalatait, hanem saját személyiségét használja fel munkaeszközként... Személyiségesszkozőének tudatos működtetéséhez egyrészt folyamatos és magas szintű önismeretre van szüksége, másrészt ugyanakkor ismernie is kell a gondjaira bízott gyermekek világát és egyedi személyiségét, hogy »eleven munkaeszközt« ne csak tudatosan, de hatékonyan is alkalmazhassa” (Bagdy, 2002). Jelentős tehát a pedagógusok felkészültségén kívül az életminőségüknek és szubjektív jólletüknek szintje, hiszen a szubjektív jóllet munkájuk során erőforrásként tekinthető. Kollár, Szabó és Holecz szerint a pedagógus pozitív érzelmei és hangulata kihat a tanulók munkájára, kölcsönösen hatnak egymásra. Ha a pedagógusok elégedettek, jó hangulatban végzik a munkájukat, az visszahat a gyerekeknek a pedagógusokhoz, az iskola intézményéhez való viszonyára, ezáltal pozitív befolyással van a tanulókra (Bakos, 2015). Utasi szerint a közösség, mint boldogságformáló erő hatása meghatározó, hiszen ha a közösség megfelelő mértékben képes „boldogság-forrásokat” adni, még relatíve szűkös anyagi javak mellett is megvalósulhat a társadalmi integráció, és boldognak érezhetik önmagukat a tagok (Utasi, 2002). Az iskolai közösséget, kapcsolatot jellemző pozitív attitűd mind a pedagógusok, mind pedig a tanulók, és ezáltal az iskolai környezet jólletének fontos elősegítője.

A pedagógusok jólletével foglalkozó eddigi kutatások jelentős része a negatív aspektusokra fókuszált, csak később jelentek meg azok a kutatások, amelyek arra mutatnak rá, hogy a pozitív pszichológiai szemléletben az olyan belső erőforrások, mint a remény, optimizmus vagy énhatékonyság fontos szerepet játszanak a szubjektív jóllet, boldogság alakulásában és a nehézségekkel való megküzdésben. Caprara, Barbaranelli, Steca, és Malone (2006) kutatásában több mint 2000 tanárt vizsgálva azt tapasztalták, hogy a tanárok észlelt énhatékonysága nem csak a saját elégedettségüket, de a tanulók teljesítményét és elért eredményit is befolyásolja. Roffey (2012) kutatásában az Ausztrál pedagógusok

29%-a szerint a saját személyes jóllétük befolyással van a tanulók jóllét-érzetére, valamint az a tanulók számára kialakítandó stabil környezet szempontjából is meghatározó (Kun et al., 2017).

Ahhoz, hogy a pedagógushallgató későbbi pályája során képes legyen a személyes jóllétét és az ehhez kapcsolódó készségeket és attitűdöket jól működtetni, szükséges már az egyetemi képzés során az erre vonatkozó fejlesztő munkát elkezdni. A jóllét nem csupán az elégedettség, a teljesítmény, de a szakma és munkahely iránti elkötelezettség fontos meghatározója is. Egy pedagógus sok olyan nehezítő tényezővel néz szembe, akár már a képzés során vagy a pályája elején is, amely arra készítheti, hogy elhagyja ezt a szakmát és váltson. Singh és Billingsley szerint a nem megfelelő jóllét elégedetlenséghez és gyakran a munka vagy akár a pálya elhagyásához is vezethet (Singh et al., 1996). Ennek hátterében gyakran a kiégés áll, még a pályakezdő tanárok esetében is (Goddard et al., 2003). A pályán maradás modelljéhez számos faktor tartozik, Berry (2012) szerint az elégedettség és a mentális egészség is a pályán maradás-elhagyás fontos tényezője (Bacsa, 2019).

A Pedagógusképzésben a fentiek összegzéseképpen elmondható, hogy a nemzetközi tendenciára építve és azokat erősítve szükséges egy olyan hallgatói jóllét programot kidolgozni, amely a pozitív pszichológia szemléletét használva a képzés egészét áthatva támogatja azt, hogy a leendő pedagógusok kihívásként éljék meg, ugyanakkor szeressék munkájukat, örömforrásként tekintsenek feladataikra, a képzés során erősítsék azon képességeiket, amelyek révén képessé válnak saját jóllétük kialakítására, ezáltal pozitívan hatnak majdani tanítványaikra, közösségük tagjaira. Ez a preventív szemlélet várhatóan megelőzheti a kiégést és a lemorzsolódást, továbbá hozzájárul a már meglehetősen aktuális és sürgető felsőoktatási fejlesztési törekvésekhez.

## **Általános Jóllét vizsgálat a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karának hallgatói körében**

A vizsgálatot a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán végeztem a szorgalmi időszakban. A kutatásban 333 fő óvó, tanító és csecsemő-és kisgyermeknevelő szakos pedagógushallgató vett részt, amiből 153 fő nappali és 180 fő levelező tagozatos hallgató. A hallgatói jóllét mérésére az Egészségügyi Világszervezet WBI-5 (Általános Jól-lét Index, 5 tételes) magyar változatát használtam. A mérő-eszköz magyar populációra való adaptálása és validálása a Hungarostudy 2002 vizsgálat keretén belül történt meg. A WBI-5 belső megbízhatósága magas (Cronbach-alfa: 0,778). Likert-skála 0–3, a hallgatók elmúlt két hetére vonatkozóan ad információt.

2. táblázat

A NJE Pedagógusképző kar hallgatói körében végzett jóllét vizsgálat eredményei

| AZ ELMÚLT KÉT<br>HÉT SZORÁN ÉREZ-<br>TE-E MAGÁT |           | EGYÁLTALÁN NEM<br>JELLEMZŐ |            | ALIG JELLEMZŐ |            | JELLEMZŐ    |             | TELJESEN<br>JELLEMZŐ |            |
|---|-----------|----------------------------|------------|---------------|------------|-------------|-------------|----------------------|------------|
|   |           | 0                          |            | 1             |            | 2           |             | 3                    |            |
|   |           | N                          | L          | N             | L          | N           | L           | N                    | L          |
|   | ÓVÓ       | 4                          | 1          | 23            | 19         | 42          | 50          | 12                   | 11         |
|   | TANÍTÓ    | 6                          | 3          | 17            | 9          | 17          | 29          | 11                   | 8          |
|   | CSECSEMŐ  | 1                          | 0          | 5             | 8          | 13          | 25          | 2                    | 17         |
|   | ÖSZ: (Fő) | 11<br>0,07                 | 4<br>0,02  | 45<br>0,29    | 36<br>0,2  | 72<br>0,47  | 104<br>0,57 | 25<br>0,16           | 36<br>0,2  |
|   | ÓVÓ       | 15                         | 5          | 47            | 49         | 17          | 22          | 2                    | 5          |
|   | TANÍTÓ    | 12                         | 6          | 24            | 20         | 9           | 17          | 6                    | 6          |
|   | CSECSEMŐ  | 1                          | 4          | 13            | 20         | 7           | 16          | 0                    | 10         |
|   | ÖSZ: (Fő) | 28<br>0,18                 | 15<br>0,08 | 84<br>0,55    | 89<br>0,49 | 33<br>0,21  | 55<br>0,30  | 8<br>0,05            | 21<br>0,11 |
| <b>3. ... AKTÍVNAK<br/>ÉS ÉLÉNKNEK?</b>         | ÓVÓ       | 7                          | 3          | 38            | 26         | 33          | 43          | 3                    | 9          |
|   | TANÍTÓ    | 8                          | 4          | 23            | 17         | 14          | 20          | 6                    | 8          |
|   | CSECSEMŐ  | 2                          | 1          | 10            | 20         | 8           | 14          | 1                    | 15         |
|   | ÖSZ: (Fő) | 17<br>0,11                 | 8<br>0,04  | 71<br>0,46    | 63<br>0,35 | 55<br>0,359 | 77<br>0,42  | 10<br>0,06           | 32<br>0,17 |
|   | ÓVÓ       | 34                         | 20         | 32            | 38         | 13          | 22          | 2                    | 1          |
|   | TANÍTÓ    | 17                         | 14         | 23            | 16         | 8           | 15          | 3                    | 4          |
|   | CSECSEMŐ  | 8                          | 7          | 12            | 21         | 1           | 17          | 0                    | 5          |
|   | ÖSZ: (Fő) | 59<br>0,38                 | 41<br>0,22 | 67<br>0,43    | 75<br>0,41 | 22<br>0,14  | 54<br>0,3   | 5<br>0,03            | 10<br>0,05 |
|   | ÓVÓ       | 6                          | 3          | 34            | 31         | 34          | 40          | 7                    | 7          |
|   | TANÍTÓ    | 5                          | 2          | 23            | 20         | 14          | 18          | 9                    | 9          |
|   | CSECSEMŐ  | 1                          | 1          | 8             | 17         | 11          | 22          | 1                    | 10         |
|   | ÖSZ: (Fő) | 12<br>0,07                 | 6<br>0,03  | 65<br>0,42    | 68<br>0,37 | 59<br>0,38  | 80<br>0,44  | 17<br>0,11           | 26<br>0,14 |

Forrás: a szerző kutatási eredménye

## Eredmények

- 1. Vidám és jókedvű:** nappalis hallgatók 47%-a jellemzően vidámnak és jókedvűnek érezte magát, míg a levelezős hallgatóknál 57% érezte ugyan ezt. Ugyanakkor mégis magasnak tekinthető az az arány, amely szerint a nappali tagozatos hallgatók 36%-a érezte magát egyáltalán nem vagy alig jellemzően vidámnak és jókedvűnek magát. Ez az érzés a nappali tanító szakos hallgatóknál a legerősebb, 45%-uk érezte magát így.
- 2. Nyugodt és ellazult:** nappalis hallgatók 55%-ára és a levelező hallgatók 49%-ára az elmúlt két hét során alig volt jellemző az, hogy nyugodtak és ellazultak voltak. Ha megnézzük a hallgatók értékeit szakonként, akkor az egyáltalán nem jellemző és alig jellemző skáláknál együttesen a következő eredményt kapjuk: Óvó: N76%, L66%; Tanító: N70%, L53% és Csecsemő- és kisgyermeknevelő: N66%, L48%.
- 3. Aktív és élénk:** legmagasabb eredmény nappali tagozaton: 46% alig jellemzően érezte magát aktívnak és élénknek, levelező hallgatóknál 42%-uk jellemzően érezte magát így. Ennél a faktornál a nappali és a levelező hallgatók eredményei eltérnek egymástól, mert míg a nappalis hallgatók 57%-a érezte magát egyáltalán nem vagy alig aktívnak és élénknek, addig a levelezősök 59%-a jellemzően vagy teljesen jellemzően aktív és élénk volt a vizsgált időszakban.
- 4. Ébredéskor friss és élénk:** az eredmények hasonlóképpen alakultak: N43%, L41% érezte magát ébredéskor az elmúlt két hétben alig frissnek és élénknek. Ha a negatív spektrumokat együttesen értelmezzük, akkor ennél még rosszabb adatokat kapunk: N81% és L63% nem képesek kellő energiával indítani a napját. A nappalis csecsemő- és kisgyermek nevelő szakon ezek az értékek 95%-ban kimagaslóak.
- 5. A napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal:** a nappalis hallgatók 42%-ára alig jellemző, hogy érdekes dolgokkal találkozott az elmúlt két hétben, míg a levelezős hallgatók 44%-ra jellemző ugyanez. Azonban, ha a negatív és pozitív spektrumokat együtt értelmezzük, akkor azok arányát tekintve a nappalis hallgatók fele arányban érzik negatívan és fele arányban pozitívan ezt a területet, míg a levelezős hallgatók közel 60%-a inkább tartja érdekesnek napjait.

A kutatás eredményei is rámutatnak arra, hogy jellemzően a húszas éveik elején járó nappali tagozatos fiatalok koránt sem rendelkeznek azzal az energiával, fittséggel, élénkséggel, nyugalmi állapottal és rendezettséggel, ami szükséges ahhoz, hogy az általános jóllétük; fizikai, érzelmi és mentális egyensúlyi állapotuk működjön. Az erőforrás-aktiválás segíti a testi, lelki egészség és egyensúly fenntartását. Ha a hallgató birtokában van saját erőforrásainak ismeretével és használja is azokat, akkor a hallgatónak jó esélyei vannak arra, hogy elkerülje a kimerülést és hosszú távon képes legyen fenntartani saját általános jóllétét és egészségét. A pedagóguspályával való azonosulás alapja a személyes és szakmai motivációk működésének.

Az egyéni jellemzők mellett, az egyetem feladata és felelőssége megtalálni és feltárni azokat a közös pontokat, amelyek a hallgatók általános jólléte szempontjából negatívan hatnak az egyetemi lét megélésére és ezáltal a hallgatói eredményességre. Ezért a pedagógusképzés során is törekedni kell

arra, hogy a hallgató az egyetemi, gyakorlati követelményeit és az egyéni erőforrásait képes legyen egyensúlyba hozni. Az egyetemek feladata továbbá, olyan újszerű és adekvát lehetőségeket kínálni, amelyek a hallgatók jóllétét, általános hangulatát pozitív irányba képesek mozdítani. A MediBall egy ilyen lehetőség.

### **A MediBall hatása az érzelmi intelligencia képességeinek fejlesztésére**

Ahhoz, hogy a hallgató képes legyen készségi szinten az általános jóllét állapotát megélni, szükségessé válnak azok a belső erőforrások, az éhhatékonyaságot biztosító készségek, amelyek a WFO Education 4.0 kerettervében is megjelennek. Többek között a 4. pontjaként meghatározott Interperszonális képességek (érzelmi intelligencia, empátia, együttműködés, tárgyalás, leadership és a szociális érzékenység). Ezek a készségek egyben az érzelmi intelligencia területéhez tartozó készségek is. Ezért a hallgatók érzelmi intelligenciájának fejlesztése alapvető fontosságúnak tekinthető mind a hallgatói jóllét, mind pedig a nemzetközi tendenciák által kijelölt kimeneti kompetenciák érvényesítéséhez.

A szakirodalom által napjainkban is használatos érzelmi intelligencia fogalmát Peter Salovey és John Mayer vezette be 1990-ben. A terület jelentőségét elismerve, azóta számos megközelítés taglalta ezt a területet. A négy legjelentősebb modell a következő: Goleman-modell (1995), amely a hangsúlyt a személyes hatékonyságra helyezte (Mérő, 2010). Négy dimenzióra csökkentette érzelmi intelligencia modelljét: én-tudatosság, önszabályozás, társas készség, kapcsolatirányító képesség (Balázs, 2014). Cooper és Sawaf modell (1998) az eddigi modelleknél komplexebb módon értelmezi az érzelmi intelligencia fogalmát. Szerintük az érzelmi intelligencia egy olyan képesség, amely segítségével az egyén felfogja, megéri és hatékonyan ítéli meg az érzelmeket, mint az emberi energia, információ kapcsolatok, és befolyás forrásait (Balázs, 2014). Az ő értelmezésükben az érzelmi intelligenciára ható fontosabb tényezők: érzelmi műveltség, érzelmi edzettség, érzelmi mélység és érzelmi alkímia (Copper & Sawaf 1998). Higgs-Dulewicz-modell, amely szerint az érzelmi intelligencia az a képesség, amely révén irányítani tudjuk érzéseinket, érzékenyek vagyunk a másik emberre és befolyásolni tudjuk őket. Modelljük alapján az érzelmi intelligencia összetevőinek az alábbi három csoportját azonosították: ösztönzők, kontrollálók és erősségek (Balázs, 2014). A negyedik egyik legmeghatározóbb elmélet Bar-On modellje, amelyben a jóllét és a viselkedés elemeit hangsúlyozza. Szerinte az érzelmi intelligencia egy olyan tudás és számos képességek sorozata, amely meghatározza azt, hogy valaki hogyan képes megbirkózni az őt ért környezeti hatásokkal. Ezeket öt területre bontotta (Bar-On, 2006).

1. Intrapersonális készségek: önmegvalósítás, függetlenség, magabiztosság, önbecsülés
2. Interperszonális készségek: empátia, interperszonális kapcsolatok, társas/társadalmi felelősségvállalás
3. Stresszkezelés: impulzuskontroll, stressztűrés
4. Alkalmazkodó képesség: problémamegoldás, rugalmasság, valóság tesztelése
5. Általános hangulat: optimizmus, boldogság

A modell értelmezésében az, hogy a fenti tényezőkkel milyen mértékben rendelkezünk, meghatározzák eredményességünket a mindennapok és a munkában való érvényesülésünk során. A képességek szintje kihat a saját, egyéni, de a vele szorosan együttműködő személyek hatékonyságára is.

Mind a négy modell rámutat új érzelmi kompetencia területekre, azonban több tényező van, amelyek megjelennek mind a négy modellben. Közös tényezők például: pontos önértékelés, érzelmi éhhatékonyaság és önmegvalósítás, érzelmi tudatosság és kontroll, rugalmasság. (Balázs, 2014). Cherniss

(1999) számos kutatás eredményeit összesítve bizonyította, hogy az életben való sikeres boldogulás, eredményesség és elégedettség közel 80%-ban az érzelmi intelligenciához köthető képességektől függ (Boda, 2016). A felsőoktatásban mégsem alakultak ki azok a fejlesztési programok, amelyek a fiatalok sikeres szocializációja érdekében az érzelmi intelligencia képességekre pozitívan hatnak. A MediBall egy ilyen lehetőség.

A MediBall egy olyan modern sport és mozgásművészeti forma, amely jellemzője az emberi intelligencia finomságának, kreativitásának, esztétikumának egyén és csapat szinten történő megjelenése. A MediBall sajátos lágy, körkörös mozdulatokra épülő, ugyanakkor a test természetes dinamikáját érvényesítő mozgásos labdajáték, amely remek lehetőséget ad a lelki, testi ellenállóképesség és teljesítőképesség fejlesztésére. A gyakorlás során mentális, fizikai és érzelmi szinkront hozunk létre. A MediBallt egy 26 cm átmérőjű szilikon ütővel és egy 55 g tömegű homokkal töltött gumilabdával játsszák. A játék sokoldalúságára jellemző, hogy egyénileg, párban és csapatban is művelhető. A mozgásformát alkalmazhatjuk kötött forma gyakorlatban vagy kreatív „szabad” gyakorlatok során és mérkőzéseken egyaránt. Szilágyi István mester szakmai vezetésével Magyarországon 2010-ben indult el a MediBall oktatása. 2015-ben létrejött a Magyar MediBall Egyesület, amely félévente rendez meg az Országos MediBall Bajnokságot, amin közel 120-170 játékos vesz részt. Magyarországon közel 30 városban működnek MediBall csoportok (Szilágyi, 2016).

A következőkben igazolni kívánom, hogy a MediBall fejlesztően hat az érzelmi intelligenciára. A kutatás során kapott eredményeket a továbbiakban Goleman érzelmi intelligencia modellje (1998) alapján értelmezem. Goleman 1995-ben megjelent *Érzelmi intelligencia* című nemzetközi bestseller-ével egy globális mozgalom vette kezdetét, amely célul tűzte ki az érzelmi intelligencia gyakorlati alkalmazását és tanítását mind a gazdaságban, mind az iskolákban és más közösségekben világszerte.

### *Eredmények*

Az önbeszámoló kérdőívben fontos visszajelzésnek tekintem a gyakorlók által megfogalmazott, a MediBall által fejlesztett területekkel kapcsolatos tapasztalataikat, amelyek az alábbi táblázatban olvashatók.

3. táblázat

A MediBall játékosok tapasztalatai alapján a MediBall az alábbi területeken hatott fejlesztően

|     | A MEDIBALL A TAPASZTALATAIM ALAPJÁN FEJLESZTŐEN HAT RÁM AZ ALÁBBI TERÜLETEKEN... | EGYÁLTALÁN NEM JELLEMZŐ<br>% | ALIG JELLEMZŐ<br>% | JELLEMZŐ<br>% | TELJES MÉRTÉKBEN JELLEMZŐ<br>% |
|-----|--|------------------------------|--------------------|---------------|--------------------------------|
| 1.  | önkifejezés  | 1,7                          | 11,9               | 47,5          | 39,0                           |
| 2.  | kreativitás  | ,8                           | 9,3                | 39,0          | 50,0                           |
| 3.  | sikerélmény  | 0                            | 8,5                | 47,5          | 44,1                           |
| 4.  | ellazultság  | ,8                           | 6,8                | 35,6          | 56,8                           |
| 5.  | szabályosabb légzés  | ,8                           | 11,0               | 45,8          | 42,4                           |
| 6.  | kiegyensúlyozottság  | 0                            | 3,4                | 44,1          | 52,5                           |
| 7.  | rendezettség   | ,8                           | 8,5                | 39,8          | 50,8                           |
| 8.  | örömrzet   | 0                            | 6,8                | 28,0          | 65,3                           |
| 9.  | flow állapot megélése  | ,8                           | 12,7               | 39,0          | 47,5                           |
| 10. | megnyugszom tőle   | ,8                           | 5,9                | 38,1          | 55,1                           |
| 11. | csendérzet megtalálása   | 0                            | 8,5                | 45,8          | 45,8                           |
| 12. | figyelem és koncentráció   | 0                            | 3,4                | 31,4          | 65,3                           |
| 13. | képzeloerő   | ,8                           | 13,6               | 46,6          | 39,0                           |
| 14. | játékélmény  | 0                            | 6,8                | 28,8          | 64,4                           |
| 15. | kommunikáció és együttműködés  | ,8                           | 6,8                | 47,5          | 44,9                           |
| 16. | önismeret  | ,8                           | 14,4               | 42,4          | 42,4                           |
| 17. | én- és testtudatosság  | 0                            | 12,7               | 32,2          | 55,1                           |
| 18. | fizikai és mentális egyensúly  | 0                            | 5,1                | 41,5          | 53,4                           |
| 19. | teljesség megélése   | ,8                           | 12,7               | 43,2          | 43,2                           |
| 20. | időgazdálkodás   | 1,2                          | 28,8               | 52,5          | 16,9                           |
| 21. | versenyszituációban a stresszel való megküzdésben                                | 5,9                          | 13,6               | 53,4          | 27,1                           |

Forrás: a szerző kutatási eredménye

A kutatási eredmények alapján összességében elmondható, hogy a játékosok a fenti területek mind-egyikén úgy tapasztalták, a MediBall jellemzően vagy teljes mértékben jellemzően fejlesztően hatott rájuk.

Ha az eredmények értelmezése tekintetében Goleman (1998) érzelmi intelligencia modelljéből indulunk ki, a következő megállapításokra juthatunk:

1. **Én-tudatosság:** az érzelmek és ezek hatásának a tudatosítása, az erősségek és a gyengeségek tudatosítása, felelősségvállalás, önfogadás, önbizalom, önbecsülés, pontos önértékelés. A MediBallt gyakorlók kifejezetten magas százalékban fogalmazták meg, hogy az ehhez a képességterülethez tartozó alábbi területek nagymértékben fejlődtek a MediBall hatására. Ha a továbbiakban a jellemző és teljes mértékben jellemző pozitív skálákhoz adott válaszokat együtt értelmezem, akkor az alábbi eredményeket kapom: önkifejezés 86,5%, rendezettség 90,6%, önismert 84,8%, én-és testtudatosság 87,3%, fizikai és mentális egyensúly 94,9%, teljesség megélése 86,4%.
2. **Önszabályozás:** az a képesség, amivel érzelmeinket szabályozni tudjuk; önkontroll, önérvényesítés, rugalmasság, pozitív gondolkodás, kezdeményezőkézség, sikervágy, probléma megoldó készség, önmotiváció. A kérdőívben ehhez a területhez kapcsolható területek kimagaslóan jó eredményt mutatnak: ellazultság 92,4%, szabályos légzés 88,2%, kiegyensúlyozottság 96,6%, megnyugszom tőle 93,2% versenyszituációban a stresszel való megküzdés 80,5%, figyelem és koncentráció 96,7%. Az eredmények egyértelműen mutatják, hogy a MediBall egy olyan mozgásforma, amely képes arra, hogy viszonylag rövid időn belül sikerélményhez 91,6% és örömehez 93,3% juttassa a gyakorlót. Mindezek mellett még a játék jellemzője, hogy fejlesztően hat a flow állapot megélésére 86,5%, és a gyakorló számára biztosítja azt a játékelményt 93,2%, amelyet mind az egyéni, mind a páros forma és a kreatív intuitív mozgás is létrehoz.
3. **Társas készség:** képesség, hogy megértsük és azonosítsuk mások érzéseit; empátia kommunikáció, társas felelősségvállalás, kapcsolatok fontossága, tolerancia. A játékosok tapasztalatai azt mutatják, hogy a játék 91,6%-ban segíti a belső csendérzet megtalálását, amely nélkülözhetetlen az értő figyelem attitűd kialakításánál. Ez olyan kulcsképesség, amely a 21. századra jellemző rohanó, „zajokkal” teli világban olykor a túlélést jelentheti. Ez a csendérzet az alapja annak a mentális állapotnak, amely során a játékos képessé válik új megoldásokat találni. A tapasztaltok szerint a MediBall 87,3%-ban alkalmassá tesz a rossz szokásaink megváltoztatására. Nem elhanyagolható az sem, hogy az egyén számára megjelenő új helyzetre mennyi idő elteltével képes proaktívan reagálni és ez milyen módon jelenik meg kapcsolataiban. Ezért szintén pozitív adat, hogy az időgazdálkodás képességre a válaszok alapján a MediBall 79,6% -ban hat fejlesztően. Az idővel való bánásmód szerepe a hatékony kommunikációban is jelentős, hiszen ha megfelelő empátiával rendelkezünk, jobban érezzük azt, hogy a másik állapotának megfelelően mikor és hogyan reagáljunk.
4. **Kapcsolatirányító képesség:** képesség, hogy befolyásoljuk mások érzéseit; meggyőzőerő, változathoz való iránti szükséglet, konfliktuskezelés, kapcsolatok építése, együttműködés, és a csapatkészségek, katalizálóképesség, ösztönzőerő (Balázs, 2014). A MediBall játékosok összesített eredményei azt mutatják, hogy a kommunikáció és együttműködési képességeik fejlesztésére 92,4%-ban hatott a MediBall. A páros játékok alapja a másik játékosal való kapcsolat kialakítása, az a nyitottság, amely révén a játékosok egymást támogatva fejlődnek. A MediBall 89%-ban jellemzően, vagy teljes egészében segít a másokkal való kapcsolat kiépítésében. A MediBallra jellemző a win-win alapú interakció, amely a konfliktusok helyes kezeléséhez nélkülözhetetlen. A játékosok tapasztalatai



szerint a MediBall a kreativitást 89%-ban, a képzelőerőt 85,6%-ban fejleszti. A csapatmunka során a vizualizáció segíti azt a folyamatot, amelyben a csapattag képes meglátni a különböző alternatívákat és fejlődési utakat, a különbözőségben és egyediségben való katalizátorokat, alapja az alkotó tevékeny munkának.

4.táblázat

A MediBall játékosok személyes tapasztalatai alapján a MediBall az alábbi területek fejlesztésére alkalmas

|     | SZEMÉLYES TAPASZTALOD ALAPJÁN A MEDIBALL...                               | EGYÁLTALÁN NEM JELLEMZŐ<br>% | ALIG JELLEMZŐ<br>% | JELLEMZŐ<br>% | TELJES MÉRTÉKBEN JELLEMZŐ<br>% |
|-----|---|------------------------------|--------------------|---------------|--------------------------------|
| 1.  | alkalmas a szabadidő hasznos eltöltésére                                  | 0                            | 4,2                | 18,6          | 77,1                           |
| 2.  | átmozgatja az egész testet  | 0                            | 2,5                | 19,5          | 78,0                           |
| 3.  | úgy fejleszt, hogy közben szórakoztat                                     | 0                            | 2,5                | 25,4          | 72,0                           |
| 4.  | kiváló a stresszoldó hatása   | ,8                           | ,8                 | 27,1          | 71,2                           |
| 5.  | alkalmas a flow állapot rövid idő alatti elérésére                        | ,8                           | 5,9                | 30,5          | 62,7                           |
| 6.  | nyugodt és kiegyensúlyozott, rendezett belső állapotot teremt             | 0                            | 2,5                | 28,0          | 69,5                           |
| 7.  | alkalmassá tesz a rossz szokásaim megváltoztatására                       | ,8                           | 11,9               | 45,8          | 41,5                           |
| 8.  | segít az egyéniségem tiszta megjelenítésében                              | 1,7                          | 12,7               | 39,0          | 46,6                           |
| 9.  | segít a stresszkezelésben   | 0                            | 8,5                | 33,9          | 57,6                           |
| 10. | segít a figyelem összpontosításra, fókuszálásra, ha tanulsz vagy dolgozol | ,8                           | 2,5                | 32,2          | 64,4                           |
| 11. | segít érzelmeim kifejezésében   | 1,7                          | 16,9               | 42,4          | 39,0                           |
| 12. | segít a másokkal való kapcsolatépítésben                                  | 2,5                          | 8,5                | 48,3          | 40,7                           |
| 13. | növeli a személyes hatékonyságomat  | ,8                           | 8,5                | 47,5          | 43,2                           |
| 14. | segít az adott szituációban való jelenlét megélésében                     | 0                            | 7,6                | 43,2          | 49,2                           |

Forrás: a szerző kutatási eredménye

Az eredmények itt is jól mutatják, hogy a MediBall számos, az érzelmi intelligenciához tartozó képesség fejlesztésére alkalmas. Összességében támogatóan hat az éntudatosság, önszabályozás, társas készségek és kapcsolatirányító képességre.

### Érzelmi intelligencia tréning tapasztalatai a NJE Pedagógusképző Karán

A NJE Pedagógusképző Kara felismerte, hogy a hallgatók érzelmi intelligenciához tartozó készségeinek tudatos és tervszerű fejlesztése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy önismeretben, rezilienciában és pozitív energiákban erős pedagógusszemélyiségek kerüljenek ki az egyetemről. Olyan pedagógusok, akik szakmailag és mentálisan is stabil, megbízható és kiegyensúlyozott partnerei lehetnek a gyermekek számára. Olyan pedagógusok, akikkel jó együtt lenni, akik birtokában vannak azon képességeknek, amelyek meghatározóak a kiegészítés elkerülésében. Ennek érdekében a Karon szabadon választható tárgy keretében meghirdetésre kerül az Érzelmi intelligencia tréning, amely a hallgatók szociális készségeinek fejlesztésére koncentrál, illetve a Pozitív fegyelmzés az iskolában című tárgy, amely pedig megtanítja a hallgatókat arra, hogyan képesek a gyermekek érzelmi intelligenciáját fejleszteni úgy, hogy közben „felhasználják” azokat a viselkedési, magatartási problémákat, amelyekkel napi szinten küzdenek a pedagógusok. Mindkét tárgy a pozitív pszichológia szemléletét alkalmazza. Lényeges eleme az erősségekre való fókuszálás a pedagógusléttel kapcsolatos tevékenységek, feladatok pozitív érzellemmel történő megélése.

A pozitív érzelmek hatásai Fredrickson (1998, 2000) áttekintésében is jól mutatják a pozitív érzelmek és a személyes hatékonyság közötti pozitív korrelációt:

1. A pozitív érzelmek tágítják a figyelem látókörét, szemben a negatív érzelmekkel, amelyek inkább szűkítik azt;
2. Tágítják a kogníciót – szokatlanabb asszociációk, tágabb kognitív kategóriák alkalmazása, az összefüggések könnyebb és rugalmasabb felismerése – elősegítik a kreatív gondolkodást igénylő tevékenységeket;
3. Szélesítik a cselekvések körét, javítják a kreatív megoldásokat, gyerekeknél változatosabb játékok és hosszabb játékidő figyelhető meg;
4. Erősítik a fizikai erőforrásokat, a pozitív érzelmek kiváltotta játék elősegíti a fizikai erő és a fizikai készségek fejlődését;
5. Erősítik az intellektuális erőforrásokat, a pozitív érzelmek aktiválják az explorációt, elősegítik a tanulást és a teljesítményt, javítják az összetett és integrációt igénylő feladatok megoldási képességét;
6. Erősítik a társas erőforrásokat – az együttes játék, az együtt átélt öröm erősíti a szövetségeket és a családi kapcsolatokat, a pozitív érzelmek növelik a segítségnyújtás, valamint az együttműködés valószínűségét (Kollár et al., 2004).



Érzelmi intelligencia tréning a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán

Az első Érzelmi intelligencia tréningre 106 fő jelentkezett. A hallgatók is érzik ezen területek fejlesztésének szükségességét. A tréning a saját élmény-alapú megközelítés módszerével, önreflexióval egyéni megküzdési mintát ad a hallgatóknak, amely fontos tapasztalás és erőforrás a gyermekek szociális készségeinek fejlesztéséhez. Erre jól épül a Pozitív fegyelmzés az iskolában tárgy. A levelező hallgatók visszajelzései azt mutatják, hogy a pozitív fegyelmzés szemlélet segítette őket abban, hogy megtalálták „útjukat” a pedagógiában. Az Érzelmi intelligencia tréning egyik célja a hallgatók stresszoldása, illetve megküzdési képességeiknek, coping technikáinak fejlesztése. Ennek kiváló és újszerű segítője a MediBall. A hallgatói visszajelzések nagyon pozitívak, örömmel és nagy átéléssel végzik a MediBall gyakorlatokat. A MediBall készségfejlesztő és stresszoldó hatását bizonyítja a fent közölt kutatás is. (A tréning végére tervezett hatékonyság-vizsgálat a Covid-19 miatt sajnos megghiúsult).

### **A pozitív emóciók erősítése és reziliencia fejlesztés MediBallal**

Fredrickson (1998, 2004) által megfogalmazott a pozitív emóciókkal kapcsolatos „broaden-and-build” (láss-gyarapítás) elmélete a pozitív emóciók alkalmazkodást szolgáló funkcióját mutatja be. Rávilágít arra, hogy a pozitív érzelmek nem pusztán tükröződései, hanem aktív építői a személyes erőforrásoknak, továbbá katalizátorai a testi-lelki jóllétnek (Fredrickson, 2004). „A pozitív emóciók gazdagítják az egyén által felhasználható fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai forrásokat, amelyek segítségével hatékonyabb alkalmazkodás és megküzdés válik lehetővé.” (Csíkszentmihályi, 2011). Fredrickson szerint a pozitív érzelmek tartós hatásának eredményeként képesek vagyunk jó irányba változni. Egészségesebbek, tudatosabbak és reziliensebbek lehetünk, azáltal, hogy a beszűkült válaszok helyett a fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai források gazdagításával alternatív megküzdési lehetőségeket biztosítunk saját magunk számára (Fredrickson, 2004). Bryant és Veroff (2007) „savoring” fogalma – amelyet a megküzdés (coping) rokonfogalmának aposztrófálnak – öleli fel azokat a stratégiákat, amelyekkel pozitív élményállapotokat teremthetünk, valamint tartósíthatuk és növelhetjük. „A boldogságyártás mentális eszköztárát, az örömtudatosságra való törekvés tényezőit, a pozitív élményállapotok megteremtését szolgáló képességeket és kompetenciákat gyűjtőfogalomként fedi le a savoring kategóriája.” (Oláh et. al, 2012). A „savoring” 10 alapvető pozitív élményt fokozó stratégia preferálásának hajlamát és arra való képességet emel ki. Ezek a képességek, a Ways of Savoring Checklist (A Savoring Módjai) (Wosc & Bryant, 2007) az alábbiak:

1. fokozza az élményt, ha azt másokkal is megosztjuk;
2. a megélt pozitív élmények mentális lefényképezése az újraélést segítve fokozza a felidézést kísérő élményintenzitást;
3. önmagunk jelentőségének kiemelése a pozitív állapot megteremtésében felerősíti az élmény hatását;
4. a szenzoros-perceptuális kiélelés technikáját tudatosan alkalmazva (például szemünk behunyásával segítjük a zenei élmény átélését) biztosíthatjuk a minket ért pozitív hatások felerősítését;
5. összehasonlítva a korábbi és az aktuális, valamint az elvárt és az aktuális élményeket, tudatosan felerősíthetjük a ténylegesen megélt pozitív hatását;
6. a pillanatban való feloldódás (abszorpció) erősítheti a pozitív hatások minden cseppjének befogadását;
7. fokozza a pozitív élményt a viselkedéses megnyilvánulásokkal történő ráerősítés (nevetés, mások ölelgetése stb.);
8. megalkotva a megélt pillanat örökkévalóságának tudati vágyképletét (bárcsak mindörökké tartana) szintén a pozitív élmény fokozását érhetjük el;

9. az örömrzés tudatosítása, és ennek jószágunkhoz való kapcsolása, hogy mindez pont velünk történik meg, a pozitív hatások önfelelt befogadását erősíti fel;
10. az „örömgylkos” értelmezés kizárása (például olyan feltételezés, hogy a jó a rossz előjele stb.) a pozitív hatások átélésének mélyítéséhez járul hozzá (Oláh et. al, 2012).

A közel 5 év MediBall játékos és versenyzői gyakorlat és az egyetemi oktatói tapasztalatok kapcsán azt tapasztaltam, hogy a „savoring” stratégiához tartozó fenti képességek teljes egészében megjelennek a MediBall céljaiban, eszköztárában és gyakorlatában is. Ezt a fenti kutatás eredményei is alátámasztják. „A savoring a komplexitás észrevételére orientál, és erősíti a szokatlan iránti nyitottságot...” (Seligman, 2002). A MediBallhoz hasonlóan a teljes egészre fókuszál és teret ad az újszerűségnek, ezáltal támogatja a kreativitást, a megújulást. A két terület közötti párhuzam mind a tíz képességben fellelhető.

A MediBallra kifejezetten jellemző az, hogy örömrzetet, játékelményt ad. A kérdőívet kitöltők 97,4%-ának tapasztalatai alapján a játék úgy fejleszt, hogy közben szórakoztat. A MediBall egy olyan mozgásforma, amely törekszik arra, hogy nyitott, kíváncsi, pozitív hozzáállással felfedezésre bírjon minket, támogassa erőforrásainkat és ezáltal elősegítse azt a tapasztalati tanulást, amelynek eredményeképpen pontosabb mentális térképet kaphatunk magunkról és a világról. A MediBall a reziliencia fejlesztés egyik kiváló eszköze.

Seligman szerint a „boldogságtermosztát” hipotézis a pozitív élmények átélésének hajlama genetikusan determinált, és az egyes emberek boldogságszintje stabil, szűk az a játéktér, amelyen belül változtatható (Seligman, 2002). Lyubomirsky a következőképpen azonosította a boldogságot meghatározó tényezőket: az emberek boldogságszintje közötti különbségek 50%-a gének által meghatározott, 10%-ot jelentenek a körülmények és 40%-ban a boldogságszintünk attól függ, amit teszünk érte. Ez a 40% lehetőséget ad arra, hogy csökkentsük vagy növeljük boldogságszintünket. Felelősek vagyunk tehát azért, ahogyan gondolkodunk magunkról és a világról, és amit teszünk önmagunkért. Lyubomirsky (2008) a jóllét, az egészség és a boldogság összefüggésrendszerét 12 – hatásukat empirikus vizsgálatokkal igazoló – boldogságfokozó gyakorlattal érvényesíti (Oláh et al., 2012). A gyakorlatok közül például az alábbiak a MediBallban is megtalálhatóak: a hála kifejezése, az optimizmus gyakorlása, a rágódás és társas összehasonlítás elkerülése, a kapcsolatok ápolása, a megküzdőképesség erősítése, az optimális élmény (flow) fokozása, az apró örömrök élvezete és tudatosítása, a testmozgás. Amellett, hogy a MediBall a tapasztalatok 93,2% alapján erős játékelményt is ad, a játékosok 85,6%-a azt is megfogalmazta, hogy a MediBall segít az egyéniségük tiszta megjelenítésében. Az alábbi linken található videóban jól érezhető az személyiség tiszta megjelenése. <https://www.youtube.com/watch?v=TWgthfGh8i0> (Szilágy Máté 1. helyezést ért el kreatív gyakorlatban Kínában a II. Nemzetközi Bajnokságon Jinzhongban.)

A MediBall és a pozitív pszichológia nagyszerűsége, hogy képesek rávilágítani arra, hogy az emberek 40%-ban saját maguk felelőssége testi, lelki és mentális jóllétükért.

## Következtetések

A kutatási eredmények a WHO Jólét kérdőíve alapján azt mutatják, hogy a pedagógusképző hallgatók az egyetemi tanulmányaik alatt jellemzően nem rendelkeznek az általános jóléthez szükséges érzelmi, fizikai és mentális erőforrásokkal. Kevésbé nyugodtak és ellazultak, aktívak és élénkek és már a napjukat sem kezdik a hatékonyságukhoz szükséges energiákkal. A kutatási eredmények ugyanakkor azt is mutatják, hogy a MediBall egy olyan – az érzelmi intelligencia képességekre pozitívan ható mozgásforma és személyiségfejlesztő módszer – amely a pozitív pszichológia jegyeit alkalmazva támogatja az általános jólétet, a WHO által is megfogalmazott egészségstruktúrákat. A Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán elindult fejlesztési folyamatok eddigi tapasztalatai, összhangban a nemzetközi oktatási tervekkel (WEF 4.0) azt mutatják, hogy innovatív megoldásokkal szükséges támogatni a hallgatókat, annak érdekében, hogy boldog, kiegyensúlyozott, én-erős a változásokhoz és kihívásokhoz reziliensen alkalmazkodó pedagógusokká váljanak.

## Irodalom

- Awartani, M., Whitman, C. V., Gordon, J. (2008): Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects their well-being. *Eur. J. Educ.*, 43(1), 51–70.
- Bacsa-Bán, A. (2019): A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban. *Opus et Educatio* 6. évfolyam 3. szám Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
- Bagdy, E. (2002): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bakos, K. (2015): A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel *METSZETEK* Vol. 4 No. 1 ISSN 2063-6415 DOI 10.18392/metsz/2015/1/1
- Balázs, L. (2014): Érzelmi intelligencia. Miskolc: Z-Press Kiadó Kft.
- Bar-On, Reuven (2006): The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18 Suppl, 13–25.
- Boda, T. (2016): The role of emotional intelligence in the success of managers, *International Journal of Humanities Social Sciences and Education* ISSN 2349-0373
- Boldog Munkahely Program. A BMP célja a munkavállalói jólét megteremtése. Elérhető: [www.boldogmunkahelyprogram.hu](http://www.boldogmunkahelyprogram.hu)
- IV. Budapesti Pozitív Pszichológia Konferencia. (2019): A pozitív érzelmek jelentősége az életben Elérhető: <https://ppconference.hu/>
- Csíkszentmihályi, M. (2011): Áramlás: Az optimális élmény pszichológiája. New York, HarperCollins Publishers Inc ISBN10: 0061339202
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., et al. (1985): The Satisfaction with Life Scale. *J. Personality Assessment*, 1985, 49(1), 71–75.
- Egészségügyi Világszervezet, Délkelet-ázsiai Regionális Iroda: Promotion of Mental Well-being, [online] [http://www.searo.who.int/entity/mental\\_health/promotion-of-mental-well-being/en/](http://www.searo.who.int/entity/mental_health/promotion-of-mental-well-being/en/) [2020. 05. 22.]
- EMMI 18/2016. (VIII. 5.) 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 [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&xtreferer=00000001.TXT>
- Fredrickson, B. L. (2004): The broaden-and-build theory of positive emotions. In: *Phil. Trans. R. Soc., Lond.* B 359: 1367–1377.
- Goleman, D. (2019): Érzelmi intelligencia. Budapest: Háttér Kiadó Kft. ISBN: 9786155124617
- Johnson, M. (2003): Önbecsülés és alkalmazkodás. Budapest: Eötvös Kiadó
- Kopp, M., Skrabski, Á., Szedmák, S. (2000): Psychosocial risk factors, in-equality and self-rated morbidity in a changing society. *Soc. Sci. Med.*, 51(9), 1351–1361.
- Koós, T. (2018): A jólét mérésének lehetőségei és az egészséggel kapcsolatos populációs mérések. Budapest: Nemzeti Köszolgálati Egyetem.

- Kovács, K. (2015): Sport activity as a supportive factor in higher education. (A sportolás, mint támogató faktor a felsőoktatásban). Debrecen: Oktatókutatók Könyvtára 2.
- Kun, Á. & Szabó, A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. Magyar Pszichológiai Szemle, 72 (3). pp. 281–310. ISSN 0025-0279
- Lyubomirsky, S. (2008): Hogyan legyünk boldogok? Az önmeghatározási útjai tudományos megközelítésben (Turóczy Attila, Trans.). Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- McKinsey Global Institute (2017): Technology, jobs and the future of work. [online] <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Featured%20Insights/Employment%20and%20Growth/Technology%20jobs%20and%20the%20future%20of%20work/MGI-Future-of-Work-Briefing-note-May-2017.ashx>
- Mérő, L. (2010): Az érzelmek logikája. Budapest: Tercium Kiadó Kft.
- N. Kollár, K. & Szabó, É. (2004): Pozitív érzelmek és a szubjektív jóllét. In: Pszichológia pedagógusoknak. Budapest: Osiris Kiadó.
- Oláh, A. & Kapitány-Fövény, M. (2012): A Pozitív pszichológia tíz éve. Magyar Pszichológiai Szemle 67(1): 19–45 DOI: 10.1556/MPSie.67.2012.1.3
- Péter-Szarka, Sz. (2015): Pozitív pszichológia a tehetség gondozásban Magyar Pszichológiai Szemle, 2015, 70. 3/8. 633–647. DOI: 10.1556/0016.2015.70.3.8
- Pusztai, G. (2011): From the invisible hand to friendly hands. Interpretive communities of students in higher education. (A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.) Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. (1995): The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 64(4), 719–727.
- Sági, A., Szekeres, Zs., Köteles, F. (2012): Az aerobik pszichológiai jólléttel, önértékeléssel, valamint testi tudatossággal való kapcsolatának empirikus vizsgálata női mintán Mentálhigiéne és Pszichoszomatika 13. 3, 273–295. DOI: 10.1556/Mental.13.2012.3.2
- Seligman, Martin (2011): Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szántó, Zs., Susánszky, É., Berényi, Z., Sipos, F., Murányi, I. (2016): A jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014) METSZETEK Vol. 5 (2016) No. 1 ISSN 2063-6415 DOI 10.18392/metsz/2016/1/6 Semmelweis Egyetem, Magatartástudományi Intézet, Debreceni Egyetem, Politikatudományi és Szociológiai Intézet
- Szilágyi, I. (2016): A MediBall leírása. Mediball. [online] <http://www.mediball.hu/jatek/453-leiras>
- Tót, É. (2017). Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára. Budapest: Oktatási Hivatal 12–14.
- Utasi, Á. (2002): A bizalom hálója. Budapest: Új Mandátum.
- World Economic Forum (2020): SCHOOLS OF THE FUTURE. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution. WEF, January 2020. [online] [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Schools\\_of\\_the\\_Future\\_Report\\_2019.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf)
- WHO: Mental Health, a state of well-being (Updated August 2014). [online] [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

# BOGNÁRNÉ DR. KOCSIS JUDIT

## A POZITÍV PEDAGÓGIA OLASZ GYAKORLATÁNAK SAJÁTOS SÁGAI

**Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet**  
**bkocsisj@almos.uni-pannon.hu**

Napjainkban Olaszországban is jónéhány nevelési szintéren, iskolában gyakorolják a pozitív pedagógiát. Az olasz értelmezés szerint a pozitív pedagógia egy olyan nevelési irányzat, amely a bizalmon alapuló kapcsolaton, a dicséreten és a biztatáson alapul.

A kutatás célja annak bemutatása, hogy a pozitív pedagógiát milyen elvek, milyen hangsúlyok jellemzik az olasz nevelés gyakorlatában, valamint az ezen irányzatot valló pedagógusokat, az ő személyiségüket milyen jellemzőkkel írják le.

A feltett kérdések megválaszolásához elsősorban elsődleges forrásokat használtam, azaz olasz nyelvű honlapokat, publikációkat stb. A kutatás analitikus jellegű, az értelmező és a szintetizáló elemzés módszerét alkalmazza. A vizsgált szakirodalom, forrás azt mutatja, hogy az olasz pozitív pedagógia képviselői is alapul veszik, hivatkoznak a külföldi szakirodalomra, elsősorban amerikai szerzők munkáira.

A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy az iskolában történő boldogságra nevelés célja nem csupán a jó tanulmányi eredmény elérése, hanem a felelősségteljes, empatikus, alkotó ember. Az olasz értelmezés szerint a pozitív pedagógia módszerei a mentálisan egészséges, elégedett, tudatos, életvidám felnőtté válást segítik, így az ilyen nevelésben részesülők kisebb eséllyel lesznek aggodó, ideges, depresszióra hajlamos személyek. A pozitív pedagógia segít kezelni a tanulóknak a stresszt, és megmutatja, miként lehet egy problémát, egy krízist a fejlődésünk egy lehetőségeként látni és megoldani. Továbbá megtanítja, hogyan lehet kedvesen, udvariasan megoldani a konfliktusainkat, verbális vagy fizikai erőszak nélkül.

A pozitív pedagógia egyik fő sajátossága a motivált állapot, ennek az állapotnak a kialakításában nagy szerepe van a tanárnak, a nevelőnek. Az ő személyiségük, tanulók iránti érzékenységük kulcsfontosságú az eredményességhez, így ennek kérdéskörével is részletesebben foglalkozik a szakirodalom.

A vizsgálat jelentőségét az adja, hogy egyrészt ráirányítja a pozitív pedagógiát, illetve a pozitív pszichológiát kutatók figyelmét az Olaszországban megfigyelhető tendenciákra, másrészt a nemzetközi pozitív pedagógiai gyakorlatok rendszerezését próbálja előmozdítani.

### **Bevezetés – kutatómódszertani háttér**

A pozitív pszichológia és azzal szorosan összefüggő pozitív pedagógia a 20. század második felében kezdett egyre erőteljesebben megjelenni a nemzetközi publikációk témaválasztásaiban. (pl. Milani, 2018; Reece, 2013; Sirignano, 2007) A szakirodalom arra enged következtetni, hogy a pozitív pszichológia és pedagógia gyakorlata jelentős eredményeket hozhat a gyermekek, a tanulók személyiségfej-

désében és a köznevelési intézményekben való helytállás tekintetében.

Habár a pozitív pszichológia szerepéről számos cikket olvashatunk mind idegen, mind magyar nyelven (pl. Seligman-Csíkszentmihályi, 2000; Pléh, 2012; Péter-Szarka, 2015), addig a pozitív pedagógia létjogosultságáról, vizsgálatáról már kevesebb szó esik hazánkban. Ennek köszönhető, hogy jelen munkámban nem a magyar, hanem egy külföldi kitekintést szeretnék adni, konkrétan az olasz helyzetet bemutatva, napjaink szakirodalmi bázisa alapján.

Tanulmányomban az elméleti háttér áttekintése során az alábbi kutatói kérdéseket fogalmaztam meg: Melyek a pozitív pedagógia legfőbb nevelési sajátosságai? Mi jellemzi a motiváló tanárt? Melyek a pozitív iskolai légkör kialakításának, fenntartásának feltételei?

A vizsgálatot a fellelhető olasz források és honlapok (például *Educazione positiva - Non sprecare; Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*) tükrében tekintetem át, amelyek között található elsődleges és másodlagos forrásokat egyaránt. A kutatás a források értelmező és a szintetizáló elemzésével történt.

Érdeemes átgondolni az olasz pozitív pedagógia vizsgálata alapján a hazai helyzetet. Célszerű fontolóra venni, hogy milyen tanulságokat vonhatunk le az eredmények alapján, illetve miként illeszkedik a hazai paradigma a nemzetközi irányzatokhoz.

## A pozitív pedagógia jellemzői

Napjainkban Olaszországban is jónéhány nevelési intézményben, iskolában gyakorolják a pozitív pedagógiát. Az ő értelmezésükben a pozitív pedagógia egy olyan nevelési irányzat, amely a bizalmon alapuló kapcsolaton, a dicséreten és a biztatáson alapul. Nézetem szerint úgy értelmezhetjük, mint egy elfogadó és egyben eredményes módszerekkel motiváló pedagógiát. A pozitív pedagógia fontos kulcsszava a boldogságra nevelés, amely valójában a testi-lelki harmonikus állapot kialakítását, fenntartását jelenti.

A vizsgált szakirodalom a pozitív pedagógia, a motiváló pedagógia és a boldogságra nevelés fogalmakat szinonimaként használja, csakúgy mint a pozitív szülőiséget és a motiváló nevelőt (tanárt) családi, illetve iskolai környezetre vonatkoztatva. E tényt alapul véve magam sem teszek különbséget tanulmányomban a definíciók között. Egy következő kutatás alapját képezhetné e fogalmak jelentésviszélő összehasonlító vizsgálata. Mindezeket figyelembe véve azonban vannak olyan fogalmak, amelyek nem felcserélhetők. Nézetem szerint a boldogságóra és a boldogságra nevelés az intézményes oktatás, míg a pozitív pedagógia és a motiváló pedagógia tágabb értelmű kifejezés, az elmélet sajátja. A fogalmi háttér tisztázása után tekintsük át e terület jellemzőit.

Az iskolában történő boldogságra nevelés, a boldogságóra célja nem csupán a jó tanulmányi eredmény elérése, hanem a felelősségteljes, empatikus, alkotó emberré formálás. A pozitív pedagógia módszerei a mentálisan egészséges, elégedett, tudatos, életvidám felnőtté válást segítik, így az ilyen nevelésben részesülők kisebb eséllyel lesznek aggódó, ideges, depresszióra hajlamos személyek. A pozitív pedagógia segít kezelni a tanulóknak a stresszt, és megmutatja miként lehet egy problémát, egy krízist a fejlődésük egy lehetőségeként látni és megoldani. Továbbá megtanítja, hogyan lehet kedvesen, udvariasan megoldani a konfliktusokat, verbális vagy fizikai erőszak nélkül. Szükséges megmutatni a gyerekeknek a büntető, elítélő magatartás helyett a pozitív, konstruktív megközelítést.

A tanulóknak mindig szem előtt kell tartaniuk a hosszú távú céljaikat, ami segítheti őket a döntéseik végigvitelében, persze mindig szem előtt tartva, hogy mindezt ne mások kárára tegyék.



Szükséges megtanítani a gyermekeknek, hogy az életben különböző nézőpontok lehetnek és ahhoz, hogy egy feladatot megfelelően tudjanak megoldani nem szégyen kérdéseket feltenni, segítséget kérni. A tanárnak mindig el kell magyaráznia a feladataikhoz kapcsolódó játékszabályokat, a csoportszabályokat és példamutató magatartást, kommunikációt kell gyakorolnia.

Minden gyermeknek megvan a maga egyedisége, így lehetőséget kell adni nekik, hogy a saját tempójukban gondolkodhassanak, megfigyelhessék, felfedezhessék a körülöttünk lévő ingergazdag világot. A pozitív pedagógia dicséretekkel bátorítja a gyerekeket a munkájuk, tanulások során. Ennek eredményeképp az elért sikereiket, ha lehet még tovább növelhetik (Subotnik-Knotek, 2003). Ha sikertelenség éri őket, akkor a nevelő megértően próbál segíteni az okok kiderítésében, a kudarc feldolgozásában, valamint a következő produktív lépés kidolgozásában. E magatartás hatására a gyerekek elkezdenek hinni magukban, ami nemcsak az iskolai teljesítményüket javítja, hanem az életben is magabiztosságot ad.

A pozitív pedagógia egy olyan nevelési megközelítésmód, amely lehetővé teszi, hogy a gyermek kiegyensúlyozottan, a maga tempójában fejlődhessen, jogainak tiszteletben tartása mellett. Ez a megközelítési mód harmonikus környezetet teremt és segít a családi, iskolai kapcsolatok konfliktushelyzeteinek konstruktív megoldásában, a sértő, megalázó magatartás mellőzésével.

A pozitív szülőség és a pozitív nevelés két fő pillére tehát a gyermekjogok és azon pedagógiai elvek, amelyek a személyiségfejlődést célozzák meg. A gyerekekre úgy tekintenek, mint egyedüli, megismételhetetlen pszichikai-fizikai jellemzőkkel bíró egyénre (Save the Children, 2012; Reece, 2013; Milani, 2018).

Hogy a pozitív, motiváló légkört garantálni tudjuk hosszabb távon, fontos a gyermekeknek megtanítani érzelmeik kezelését konfliktushelyzetekben, stresszes időszakban. Az olasz szakirodalom erre vonatkozóan az alábbi négy tényezőt emeli ki: az egyénre vonatkozó hosszú távú nevelési célok meghatározása; a gyermekek támogatása és alakítása a saját egyéniségüknek megfelelően; a gyerekek különböző helyzetekben való reagálásának megértése; a problémamegoldó gondolkodásmód a nehéz helyzetekben. Az alábbiakban kicsit részletesebben ismertetem ezeket az elemeket (Felleti, 2019).

1. A legátfogóbb faktor a hosszú távú nevelési célok meghatározása az egyénre vonatkozóan. Számlolni kell azzal, hogy a nevelés eredménye nem érzékelhető azonnal, ezért szükséges hosszabb távú nevelési folyamatot tervezni az alábbi főbb területeken:
  - hatékony küzdelem a stressz leküzdése érdekében,
  - kedves, higgadt kommunikáció a feszült helyzetekben,
  - az erőszakmentes viselkedés az emberi kapcsolatokban,
  - anélkül, hogy mások fizikai, érzelmi állapotát megsértenénk, a saját céljaink elérése.
2. A gyermekek támogatása és alakítása a saját egyéniségüket figyelembe véve rendkívül nagy erővel bír a gyermekek harmonikus fejlődésében. Ha a felnőtt támogatja a gyermeket, akkor valójában megérti, elfogadja őt. A támogatás fizikai és érzelmi támogatást egyaránt jelent (Milani – Serbati, 2009). A gyermek nevelése, alakítása csupán a megfelelő információk (sarokpontok) megadását jelenti, amely segíti őt abban, hogy megtalálhassa azokat a lehetőségeket, módszereket, amivel saját maga elérheti céljait. Ehhez fontos, hogy szabályokat, alapvető elveket megmagyarázzunk neki, valamint, hogy világosan, egyértelműen kommunikáljunk (Polito, 2003). A gyerekek könnyebben tanulnak, elfogadnak dolgokat, ha értik, hogy azt miért kell úgy csinálniuk, miért kell azokat a szabályokat betartaniuk. Ha hibáznak, akkor pedig nyugodt hangnemben kell elmagyarázni, hogy mit csináltak rosszul és segíteni kell őket abban, hogy a hibák a jövőben ne fordulhassanak elő még egyszer, iránymutatást kell adnunk számukra.

3. Ahhoz, hogy megértsük, mit gondolnak és mit csinálnak a gyerekek különböző helyzetekben, ismernünk kell fejlődéslélektani szempontból a jellemzőiket. Jó megoldás lehet, ha a gyermekek szemével próbáljuk meg nézni a világot, hiszen akkor jobban megérthetjük a viselkedésüket. Ahhoz, hogy eredményesen tudjuk nevelni a gyermekeket reális elvárásokat kell támasztani velük szemben, a képességeiket figyelembe véve; megérteni azt, hogy nem biztos, hogy van elegendő tapasztalatuk vagy információjuk ahhoz, hogy sikeresen oldják meg, amit éppen csinálnak; át kell gondolnunk, kell-e változtatni a viselkedésünkön ahhoz, hogy eredményesebben tudjunk segíteni nekik, illetve hogy jobban megértsük őket.
4. Nem büntető, hanem sokkal inkább problémamegoldási hozzáállást kell tanúsítani a problémás helyzetekben. A konstruktív, pozitív hozzáállás értékes nevelési helyzeteket teremthet a nehéz, kritikus helyzetekben is. Az éppen aktuális fejlődéslélektani és személyiségjellemzők figyelembevételével kell látnunk az adott helyzetet, hogy megértsük viselkedésük okát. Jól látszik, hogy nagy szerepe van a pozitív pszichológiának is a nevelés eredményességében.

### A pozitív iskolai légkör sajátosságai

A boldogság tantárgy az egész világon kezd az oktatás-nevelés részévé válni. Az olasz források szerint néhány pedagógus elkezdte a jógaoktatást és a meditációs gyakorlatokat is a nevelői munka részévé tenni, azzal a céllal, hogy segítsen a gyermekeknek a derűs, nyugodt állapot elérésében (Albè, 2015).

A pozitív pedagógia, a harmonikus ember nevelése a hagyományostól eltérő, más típusú nevelési módszereket kíván meg a pedagógusoktól. A pozitív nevelés során a nevelők az egyes gyermekek jólétének, jó közérzetének kialakítására, fenntartására törekednek. Ezt az eredményt úgy tudják elérni a pedagógusok, ha egyénre szabott feladatokat, módszereket alkalmaznak. A gyermekek az egyéni bánásmód hatására sokkal inkább motiválhatóak, sőt motiváltabbak, mondhatjuk, hogy magabiztosabbak, nem szoronganak, így céljaikat nagyobb biztonsággal érhetik el.

Gondoljunk csak az iskolai tudásmérőkre, amelyekkel a gyermekek az iskolákban akár napi szinten találkoznak. Ezen dolgozatok, felmérők alkalmával elvárják tőlük, hogy egységesen ugyanazon a szinten teljesítsenek, amelyre érdemjegyet kapnak.

A pozitív pedagógia azonban sokkal inkább hangsúlyozza, hogy minden gyermek más, így a tanulási folyamatuk is nagy eltérést mutathat. Ennek megfelelően a pedagógusok nem a versengésre nevelik a gyermekeket, hanem sokkal inkább csapatmunkára mind a tanuló-tanuló viszonyban, mind a tanár-tanuló kapcsolatában. A tanulás folyamata valójában egy gyümölcsöző együttműködés, amelynek eredménye a használható tudás, a kiegyensúlyozott lelki állapot.

Felsőoktatásban dolgozó oktatóként fontosnak tartom megemlíteni Arthur Chickering és Zelda Gamson (1987) kutatását, mivel a vizsgálati eredményeiket a pozitív pedagógia is felhasználja, befogadta. Ők a felsőoktatásban vizsgálták a jó gyakorlat jellemzőit. Hat összetevőt soroltak fel, amelyek az eredményes nevelés erejét, hatását nagyban növelik: tevékenykedtetés, együttműködés, sokszínűség, elvárások, interakció, felelősségvállalás. Ezen kívül hét vezérelvet határoztak meg, amit a pozitív pedagógia is hangsúlyoz. Nézzük meg, melyek ezek az alaptételek:

1. A pedagógusoknak jó viszonyt kell kialakítani a tanulóikkal, hiszen ez az alapja annak, hogy a gyermek motiválható legyen. A gyermek csak attól a felnőttől (pedagógustól) fogadja el a bátorító, ösztönző szavakat, akinek a véleményében megbízik.

2. A versenyszellem helyett az együttműködést igénylő kooperatív tanulást kell előnyben részesíteni. Lehetőséget kell adni a gyermekeknek az együttes tevékenységre, hiszen sokat tanulhatnak egymástól is.
3. A pedagógusoknak tevékenykedtetésen alapuló tanulási módszereket kell alkalmazniuk, hogy a tanulók érdeklődését felkeltsék és fenntartsák. Az órákat interaktív módon kell tervezni, szervezni, azaz a gyermekek aktív bevonásával. A megbeszélés, a vita, a kölcsönös kommunikáció szerepének kell hangsúlyossá válnia.
4. Fontos, hogy értékeljük a gyermekek fejlődését, de még fontosabb, hogy megtanítsuk nekik értékelni saját magukat.
5. Meg kell tanítani a gyerekeket a helyes időbeosztásra, hogy segítsük és megtanítsuk őket a rendezett élet kialakítására.
6. A gyerekek képességeinek felismerése után a tőlük telhető legtöbbet kell elvárni, segítve őket a fejlődésükben.
7. Tiszteletben kell tartani a gyermekek különböző képességeit, adottságait, a személyes tanulási stílusukat, így nem szoronganak az esetleges lemaradás, kiközösítés stb. miatt. Segíteni kell őket a tanulási folyamatuk eredményessé tételében.

A pozitív pedagógia egy gyermeket sem hagy magára. Mindenkit elfogad a maga valójában és megpróbálja önmagához képest fejleszteni (Rubino, 2018).

Az EU ajánlásában is megfogalmazza a pozitív kommunikáció fontosságát családon belül és a szociális kapcsolatokban (Rac EU 2013/112/UE). Bármely pedagógiai koncepcióról is beszélünk, mindegyik hangsúlyozza, hogy a pozitív, elfogadó és támogató szülői magatartásnak nagy szerepe van a gyermek kiegyensúlyozott fejlődésében. A pozitív hozzáállás megnyilvánulhat a gyermek adottságainak, képességeinek elfogadásában, azok fejlesztésében és az egyéni, családi környezet adta lehetőségek kiaknázásában. Mindehhez felelősségteljes, gondoskodó szülői magatartás szükséges, amelyet az EU is hangsúlyoz.

A pozitív iskolai légkör kialakításának, fenntartásának kulcsfontosságú feltétele a biztos érzelmi, kapcsolattartási háttér. Ehhez szükséges a tanuló-tanuló, tanár-tanár, tanuló-tanár közötti kiegyensúlyozott viszony, hiszen így biztosított a gyermek harmonikus fejlődése.

### **A motiváló tanár jellemzői**

A pozitív pedagógia egyik fő sajátossága a motivált állapot, ennek az állapotnak a kialakításában nagy szerepe van a tanárnak, a nevelőnek.

Az olasz szakirodalom hangsúlyozza, hogy a hagyományos oktatási modell szerint a tanár az egyedüli közvetítője az ismereteknek, ennek értelmében az ő felkészültségétől, szakmai hozzáértésétől függ a gyermekek motivációja. Ebben az egyirányú tanulási folyamatban a tanuló passzív és csupán befogadó szereppel bír. Jelen korunkban ez a didaktikai modell átalakulóban van, hiszen egyre nagyobb igény van arra, hogy a tanuló mint aktív résztvevő vegyen részt a tanulási folyamatában. Az információkat ne csupán tudomásul vegye, hanem értelmezze és befogadja a saját tudástárába. Ehhez azonban mindenféleképpen szükség van egy kiegyensúlyozott, egymást tiszteletben tartó nevelési kapcsolatra a nevelő és a nevelt között, hiszen így érezheti magát értékesnek és motiváltnak a tudás megszerzésében. A nevelőnek egy bizalmon alapuló, kiszámítható, támogató környezetet kell biztosítania a gyer-

meknek, amelyben jó kapcsolatban tud lenni mindenki. Ebben a légkörben jelentősen csökken a gyermekek szorongása, bizonytalanságérzése is, ami a kiegyensúlyozott felnőtté válást segíti.

Míg a hagyományos oktatásban a külső motiváció, a tekintélyelvű tanár jelenik meg, addig napjainkban egyre inkább a tanár elsődleges szerepének csökkenése, a gyermek személyiségfejlődését szem előtt tartó szemléletmód válik uralkodóvá, elvárttá.

Richard M. Ryan és Jerome D. Stiller (1991) kutatásai alapján a motiváló tanár jellemzői: jól informált minden egyes tanuló szükségleteire vonatkozóan, érdeklődést mutat a tanulók fejlődése iránt, demokratikus, bátorító, szeretetteljes, tiszteletben tartja és elismeri mindenki próbálkozását, következetes és határozott a szabályok betartásában; bátorító, biztató.

A motiváló pedagógus speciális sajátosságai közé sorolja a kutatópáros az alábbi személyiségjellemzőket, amelyeket a pozitív légkör kialakításához szükségesnek tart. Ide tartoznak: nyugodt, képes szórakoztatni (játszani, felvidítani), szereti a saját munkáját, optimista és derűs, képes követhető és értelmes határokat kijelölni; képes fenntartani a fegyelmet, anélkül, hogy bárkit megalázza, ösztönzi a tanulókat a kockázatvállalásra; nem maximalista, van humorérzéke, a fegyelmezés kérdését a lehető legegyszerűbb módon kezeli; gondol arra, hogy nincsenek rossz vagy buta gyerekek, csupán bátortalanok, szégyenlősek; képes megbocsájtani, soha nem adja fel.

1994-ben Richard M. Ryan, Jerome D. Stiller, John H. Lynch (1994) egy későbbi ide vonatkozó kutatásában szintén kiemeli a hatékonyan motiválni tudó pedagógus jellemzőit. Talán annyi hangsúlyeltolódás figyelhető meg, hogy a határozott és egységes álláspont a szabályok és a határok betartására vonatkozóan, illetve a szeretetteljes tulajdonságok is nagyobb szerepet kapnak. A fent említett tulajdonságok figyelmet és tiszteletet közvetítenek a tanuló felé, valamint segítenek a mély és tartalmas kapcsolat kialakításában a nevelő és a nevelt között.

A speciális nevelési igényű tanulók esetében, legyen szó mozgásszervi, tanulási vagy bármilyen más szociokulturális hátránnyal küzdő gyerekekről, szükség van az irányításukra. A segítő vezetés hozzájárul a tevékenységük elvégzéséhez, a céljaik eléréséhez, a gyermek magabiztosabb fellépéséhez, azaz a személyiségfejlődéshez. Mindezt játékos formában, helyzetgyakorlatokkal, élményközpontú tanulás-sal és bizalmon alapuló kapcsolattal lehet biztosítani, amely viszonyban a különbözőség, az átlagtól való eltérés erőforrásként jelenik meg és nem mint hátrány. A lehetséges nevelési módszerek közül megfelelőek lehetnek a kooperatív technikák, de akár az élettörténeti módszer is.

## Összegzés

Az olasz szakirodalom vizsgálata során képet kaptam a pozitív pedagógia főbb nevelési sajátosságairól, a motiváló tanár jellemzőiről, valamint a pozitív iskolai légkör kialakításának, fenntartásának feltételeiről.

Kijelenthetjük, hogy a pozitív pedagógia arra tanít minket, miként adhatjuk meg a gyermekeknek, a tanulóinknak a személyes kiteljesedéshez, képességeik kibontakoztatásához az alapot, a lehetőséget. Meg kell tanítanunk őket a személyes, a kulturális, a társas kompetenciáik felismerésére, fejlesztésére. Segíteni kell őket abban, hogy megértsék, nem a jeles osztályzat elérése a legfőbb cél, hanem az, hogy felelős, tevékeny, empátikus felnőttekké váljanak. Azonban fontos megjegyezni, hogy jelentős hozzájárulást a pozitív pedagógiának a gyermekek tanulmányi teljesítményének javulása.

A hagyományos pedagógiai módszerek, eszközök nem feltétlen alkalmasak e cél eléréséhez, így a tanulóközpontú, élménycentrikus, kooperatív metódusok kapnak nagyobb szerepet. Természetesen

ehhez szükséges a nevelő pozitív attitűdje is, amely belátja, elfogadja, hogy az ő feladata a tanuló egyéni fejlődésének segítése.

A pozitív pedagógiának köszönhetően a gyermekek mentális egészsége kielégítőbbnek mondható, kisebb a kockázata a szorongásos, depressziós betegségek kialakulásának, sokkal inkább elégedettek az életükkel. Ezen lelkiállapot, hozzáállás eléréséhez szükséges a konfliktuskezelési technikák megtanítása, a problémák kezelésének és agressziómentes megoldásának az okítása. Persze önmagában nem elég az elmélet. A pozitív pedagógia nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a gyermek az iskolában ne a büntető, számonkérő attitűddel találkozzon, hanem a megbeszélésen, tiszteleten alapuló kapcsolatokkal.

A pozitív pedagógiában meghatározó szerepet tölt be a pozitív pszichológia. A fejlődéslélektani ismeretek biztos tudása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a pedagógus ne kérjen és ne várjon el a gyermektől olyan teljesítéseket, amelyekre még nem képesek. A gyermeknek éreznie kell, hogy a nevelő az ő fejlődését segíti, mindenkor számíthat rá és példaként állhat előtte a kommunikáció, a másokhoz való viszonyulás stb. szempontjából.

A pozitív pedagógia alkalmazása kétségkívül szemléletváltást igényel mind az iskola, mind a pedagógusok részéről. Be kell látni, hogy a frontális osztálymunka és a közvetlen pedagógusirányítás helyét az egyéni bánásmód, a tanulói fejlesztési tervek és a segítő tanárkép kell, hogy jellemezze. A hagyományos tanítási módszerekhez és a tekintélyvel alapuló pedagógusképhez képest ez mindenképp paradigmaváltást jelent.

## Irodalom

- Albé, M.a (2015): Felicità come materia scolastica: 7 passi per dare ai bambini un'educazione positiva. [online] <https://www.greenme.it/vivere/speciale-bambini/felicità-materia-scolastica-educazione-positiva/>
- Chickering, A. W. – Gamson, Z. F. (1987): Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. AAHE Bulletin; 3–7.
- Educazione positiva - Non spreca [online] <https://www.nonsprecare.it/educazione-positiva-fiducia-lodi-motivazione>
- Felleti, S. (2019): Genitori. La guida. Kindle Edition [online] <https://www.amazon.in/Genitori-guida-SECONDA-EDIZIONE-Italian-ebook/dp/B0757YKPBH>
- Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità (2017): [online] <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Documents/Linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>
- Milani, P. (2018): Educazione e genitorialità. Ricerca per la pratica. Carocci Editore, Roma
- Milani, P. – Serbati, S. (2009): Per costruire insieme genitorialità. Animazione sociale, 11, 29–59.
- Péter-Szarka Sz. (2015): Pozitív pszichológia a tehetség gondozásban. Magyar Pszichológiai Szemle, 2015, 70. 3/8. 633–647. DOI: 10.1556/0016.2015.70.3.8
- Pléh Cs. (2012): A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. Magyar Pszichológiai Szemle, 67(1), 13–18.
- Polito, M. (2003): Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo. Trento, Erickson
- Reece, H. (2013): The pitfalls of positive parenting. Ethics & Education, 8(1), 42–54. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.793961>
- Raccomandazione della commissione del 20 febbraio 2013 Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale (2013/112/UE)

- Rubbino, R. (2018): L'educazione positiva per formare adulti felici. [online] <https://www.istitutobeck.com/beck-news/educazione-positiva>
- Richard M. R., Jerome D. S., John H. L. (1994): Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence* First Published May 1, 1994. Volume: 14 issue: 2, 226–249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Save the Children. (2012): Guida pratica alla genitorialità positiva. Come costruire un buon rapporto genitori-figli. [online] <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/guida-pratica-alla-genitorialita-positiva-come-costruire-un-buon-rapportogenitori-figli.pdf>
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi M. (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sirignano, F. M. (2007): *La società interculturale, modelli e pratiche pedagogiche*. Edizioni ETS, Pisa
- Subotnik, R. F. - Knotek, S. (2009): A positive psychology approach to developing talent and preventing talent loss in the arts and sciences. In: Gilman, R.; Huebner, E. S.; Furlong, M. J. (Eds.) *Handbook of positive psychology in schools* New York, Routledge 433–445.

CSATH VERONIKA

# „CSAK POZITÍVAN!” – RELAXÁCIÓS ÉLMÉNYFELDOLGOZÓ FOGLALKOZÁSOK EGY KÖZÉPISKOLA KOLLÉGIUMÁBAN

**Eger, Eszterházy Károly Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar**  
**csath.veronika@gmail.com**

Az emberi lét egyik központi kérdésköre mindig is a boldogság- és élménykeresés volt, amelynek célja a „flow”, azaz a „tökéletes élmény” átélése. Ennek igénye különösen elmondható a serdülőkre, akik fokozott intenzitással élnek meg mindennapjaikat, azok eseményeit, feladatait – sokszor bizony nagyon stresszesen –, miközben személyiségük még kiforratlan.

A tanulmány az egyetemi tanulmányaimat záró dolgozatomon alapul, munkahelyemen, a kollégiumban általam tapasztalt két fő negatív tanuló magatartás korrigálására, egyfajta szociális készségfejlesztésre törekedtem a csoportfoglalkozások során, a pozitív pedagógia és a relaxáció módszerével. Két fő területen szándékoztam pozitív változást indukálni: a tanulók stresszel való megküzdési képességének és hatékonyságának elősegítése, fokozása, valamint önismeretük és önértékelésük növelése terén. Mindezek mellett azt vizsgáltam, hogy milyen pozitív hatásai lehetnek még a pozitív szemléletű relaxációs foglalkozásoknak a szubjektív jóllétre, boldogságra.

A stressz kezelésével szemben nincs olyan recept, amely mindenkire érvényes lenne, az alapelveket viszont érdemes sorra venni: a stressz kiváltó okának fel- és elismerése; a változás akarása; a stressz és hatása elleni védekezés keresése; annak eldöntése, hogy magunk képesek vagyunk-e a változtatásra, vagy külső segítséget kell igénybe venni. A krónikus stressz mind a testi, mind a lelki közérzetet érinti, és a szociális kapcsolatokra is jelentős hatással van (Gordos, 2010). A jóllét mind gyakoribb megélése pedig hozzájárul a kreatív gondolkodáshoz, valamint növeli az elégedettség szintjét, ezáltal hatékonyabbá teszi a tanulást. Tehát a jóllét megélését az iskolákban is tanítani kellene, valamint mindannyiunk életében jelen kellene, hogy legyen a mindennapokban (Seligman és mtsai, 2009).

A csoportfoglalkozások folyamán a tanulók mindvégig teljes szabadságot kaptak arra, hogy érzéseiket, gondolataikat, élményeiket és meglátásaikat szabadon kifejezhessék és megoszthassák a csoportban. Mindenki önnön értelmezésében és megítélésében szerint kapott lehetőséget a megnyilvánulásra, válaszadásra, hiszen „az élettől való elégedettség a szubjektív jóllét kognitív-értékelő aspektusa, amely annyit tesz, hogy a személy saját kritériumai, megítélései szerint értékeli életének minőségét” (Dalos, 2017, p. 2). A kiscsoportos foglalkozások keretében szociális készségfejlesztés történt, relaxációs csoportunkat pedig önismereti jellegű csoportként definiálom.

A tanulmány gondolatmenete a következőképpen alakul a továbbiakban. Először röviden bemutatom az iskola összetett jelenségvilágát. Ezt követően a boldogság, jóllét, mentális és fizikai egészség mibenlétét kutató elméletekre térek ki. Majd a stressz lehetséges okait és hatásait, a pozitív pszichológia és pedagógia főbb ismérveit, a személyiség néhány pozitív karakterjegyét és a relaxáció módszerét ismertetem. Végül a tanulmány utolsó pontjaiban empirikus megközelítem módszereit és fontosabb eredményeit ismertetem.

## Az iskola komplex jelenségvilága

Az iskola komplex jelenségvilágában megjelenik az iskola ethosza, az iskola légköre, értékvilága, valamint pedagógiai kultúrája egyaránt. Az így kialakuló közegben erős érzelmi színezetű emlékek rögzülnek a tanulóknak az iskoláról. E szocializációs színtéren tanulják meg a társakhoz való viszonyulási formákat elsajátítani és a tanuláshoz való alkalmazkodást. Az iskolai lét fogalmkörébe így a tanórai történések, interakciós sémák és reagálási módok, tanítási rituálék mind beletartoznak. Az iskola a család és munka világa között lévő átmenet színtereként jelenik meg, amelyben látens hatásmechanizmusok következtében önértékelési problémák, a szociális kapcsolatok megromlása, bezárkózás és az iskolától való teljes elzárkózás is megjelenik. Mindezek pedig bizonyítottan összekapcsolódnak az iskolai értékeléssel és tanulási eredményekkel. A tanulók sikereiken és kudarcaikon keresztül kialakítanak önmagukról, képességeikről és teljesítményükről egy képet az iskolában (Ladnai, 2016). Azon iskolai tanterv, amely magában foglalja a jóllétet, ideális esetben megakadályozza a depressziót, növeli az étellel való elégedettség mértékét, ösztönzi a társadalmi felelősségvállalást, elősegíti a kreativitást és tanulást, és még tovább fokozza az akadémiai eredményeket (Waters, White, 2015).

Mai, modern társadalmunkban az ifjúkor kitolódott, meghosszabbodott. Ez az életszakasz számos nehézséggel, testi-lelki változással és interperszonális kihívással telített. Serdülőkorban a legnagyobb feladat az egyéni autonómia és a társas identitás összehangolása (Ybrandt, 2008). Az iskolai teljesítménnyel szorosan összekapcsolható a tanulók szociális kompetenciáinak fejlettsége. „A latin eredetű „kompetencia” köznyelvi fogalma a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére/hiányára utal (kompetens, inkompetens)... a működési eredmény öröklött és tanult belső feltételének a kutatás tárgyává emelése paradigmaváltás jelentőségű, nagy visszhangot kiváltó esemény lett.” (Nagy, 2010, p. 3) „A szociális kompetencia olyan komponensrendszer, mely a szociális kölcsönhatások megvalósításában vesz részt. Segíti, támogatja az egyént mások perspektívájának felvételében, a változó feltételekhez való alkalmazkodásban, a korábbi tapasztalatokból való tanulásban, az ismeretek új helyzetekben való alkalmazásában.” (Meggyesné Hosszu, Nagyné Hegedűs, 2013, p. 1). A személyes vagy perszonális alapkompétencián belül megkülönböztetjük az önvédő, az önellátó, az ön(én)szabályozó és ön(én)fejlesztő kulcskompetenciákat. A kognitív alapkompétenciák önmagukba foglalják a kommunikatív, a tudásszerző, a gondolkodási és tanulási kulcskompetenciákat, a szociális alapkompétenciák pedig a proszociális, a kommunikatív, az együttélési és érdekérvényesítő kulcskompetenciákat ölelik fel (Nagy, 2010).

A serdülők problémái három fő kategóriába sorolhatók: jövőbeli célokkal kapcsolatos stresszorok, iskolával kapcsolatos stresszorok és interperszonális vagy szülővel kapcsolatos problémák. Ezek megküzdési folyamatokat indukálnak bennük (Hamvai, Pikó, 2008). Egy Magyarországon végzett, tizenéveseket vizsgáló kvalitatív kutatás során egy fiatal megfogalmazta, hogy „a drog helyett kellene valami más” (Pikó, Piczil, 2004).

### Pozitív pszichológiai áramlatok

A pszichológia az erő, az emberi méltóság és gyógyítás tudománya. A pozitív pszichológia az emberek életének kiteljesítésére, boldogságuk megteremtésére, tehetségük fejlesztésére és a közösségek fejlődésére összpontosít. Lényege nem csupán a gyengeségek korrekciója, hanem a kompetenciák kiépítése, az erősségek ápolása és fejlesztése. Elmélete szerint az embert az előrelátás, az előre gon-



dolgozás képessége tette kiemelkedővé. A megelőzés kutatási eredményei azt igazolják, hogy a bátorság, az optimizmus, a kontrollképesség, a leleményesség és a pszichológiai immunkompetencia olyan lelki tényezők, amelyek eredményesek a mentális betegségekkel szemben. A védőfaktorok erősítését megcélzó módszerek fiatalok körére vonatkozó kidolgozása a megelőzés-tudomány fő feladata lesz a közeljövőben (Oláh, 2004).

Egyik korai, a pozitív pszichológiát megelőző szemlélet szerint – hasonlóan a fő pozitív pszichológiai elméletekhez – életünkben a fájdalom és öröm vezet bennünket, hogy mit tegyünk. Ezek irányítják cselekedeteinket (Bentham, 1789/1977). A huszadik századi, európai pozitív pszichológiai áramlatok egyik előfutára, John Stuart Mill megállapításai a mai döntéseméleti modellekbe is beillenek. Megállapítja, hogy a szeretet és a tudás kivételek a hiányökonómiai szerveződés alól, mert sem tudásunk, sem pedig szeretetünk növekedésével nem veszünk el mástól tudást vagy szeretetet. Megfogalmazza azt is, hogy az ember az örömszerzésen és fájdalomkerülésen túl önmaga tökéletesítésére is törekvő lény. A pozitív pszichológia három kiemelkedő előfutára, Mill, Stern és Bühler is a tudás önmagáért való örömet hangsúlyozza, valamint a kognitív, megismerési motiváció fontosságát. Felfogásukban a fejlődés a belső tudásfajták és tudáskezelési módok alakulása és alakítása (Pléh, 2004).

A pozitív pszichológia bölcsője az Amerikai Egyesült Államok, ahol a második világháború után bontakozott ki ezen pszichológiai áramlat, amely szembement azon emberképpel és betegségmodellel, amely az egyént passzív elszenvedőnek, a szükségletek és ösztönök foglyának tartotta. A pozitív pszichológia aktív döntéshozónak tartja az embert, valamint az élet pozitív elemeit, mozzanatait hangsúlyozza (Seligman, Csíkszentmihályi, 2000)<sup>1</sup>.

1999-ben a mexikói Akumalban neves társadalomtudósok gyűltek össze – Ken Sheldon, Kevin Rathune, Barbara Fredrickson, Mike Csíkszentmihályi és Jon Haidt – olyan kutatási terv és tudományos módszertan megalkotására, amelyek azt vizsgálják és fejlesztik, ami legjobb az emberekben és a csoportokban. Így a gyermekek oktatásának fejlesztése során a belső motiváció és kreativitás fokozott használata javasolt, a pszichoterápiában pedig a reményt, a szándékot és az öngyógyítást kihangsúlyozó megközelítések fejlesztése (Lopez, 2009). A pozitív pszichológia célja felvértezni az egyént az optimális élethez, az egyéni és társadalmi jólléthez szükséges alapvető emberi erősségekkel és erényekkel (Sheldon, King, 2001; Hamvai, Pikó, 2008). A pozitív személyiségjegyek, mint például az optimizmus, a jövőorientáltság és az igazságosság támogatják és elősegítik az egyének és közösségek fejlődését, boldogulását, s egyúttal elősegítik az élettel való elégedettséget (Park, Peterson, Seligman, 2004). A pozitív pszichológia tehát nem valamifajta kockázatok, traumák és negatív érzelmek létjogosultságát tagadó modern „boldogságtan”, hanem a pozitív beavatkozásokat kutató tudományterület az előbbieket feldolgozása érdekében. Elmélete szerint a negatív élethelyzeteket és hiányt valami pozitívval kell helyettesíteni (Pikó, 2004).

Több évezredes kérdés filozófusok és teológusok számára, hogy mi is a boldogság – ám azt más-más nézőpontból szemlélik. A filozófusok a kérdéskör kutatásakor a jelen életre koncentrálnak, és a boldogságot főképp a szeretettel, a bölcsességgel és lelki szabadsággal hozzák összefüggésbe. Ezzel szemben a teológusok szerint a teljes boldogság csak a túlvilági életben érhető el a helyes földi magatartás függvényében. Magyar boldogság szavunk is szentet, üdvözlőt jelent, amely egyezik a teológusok okfejtésével (Benkő, 1969). Szókratész már az ókorban foglalkozott a boldogság kérdéskörével, csak úgy, mint az öt megelőző századokban élt, jellemzően orvosok és filozófusok egy köre.

---

<sup>1</sup> Innen nézve a pozitív pszichológia előfutárának tekinthető Viktor E. Frankl értelemközpontú megközelítése is (Blickhan, 2018). Elsősorban Frankl antropológiája és értékelmélete (Sárkány, 2005; Sárkány, 2015).

Ő a boldogságot az erkölcs oldaláról közelítette meg. Szerinte az erény vagy erkölcs, erkölcsös élet maga a boldogság, nem pedig egy eszköz a boldogság eléréséhez. Erényként értelmezi a tudást, amely a jóra való képességet és benne önismeretet jelent. Miképp a modern lélektan, ő is elsődlegesnek tartotta önmagunk megismerését, és „boldogságalapú” etikájában – eudaimonisztikus etika – hangsúlyozta, hogy az egyén csak közösségében lehet boldog, ha kibontakoztatja egyéni képességeit (Keyes, 1998). Szókratész transzcendens megalapozottságú erkölcsé megjelenik Seligman egyik well-being elméletében is, az autentikus életöröm elméletben (Seligman, 2002a).

A pozitív pszichológiában három kiemelt érdeklődési területet határozhatunk meg. Szubjektív szinten azokat az élményeket jelenti, amelyek a jóléttel, elégedettséggel, optimizmussal, boldogsággal, avagy flow-val kapcsolatosak. Egyéni szinten azon tényezőket – emberi erősségek, erények –, amelyek az egyént „jó személlyé” teszik. Csoportos vagy intézményi szinten pedig pozitív intézményeket, kulturális adottságokat, szociális felelősséget és altruizmust értünk legfőképp (Boniwell, 2006; Hefferon, Boniwell, 2011; Compton, 2005; Hamvai, 2014).

A pozitív pszichológia, a humanisztikus pszichológiai megközelítéshez hasonlóan – fő képviselői Rogers és Maslow –, fontosnak tartja az önmegvalósítást és jóllétet – ám nem csupán az egyén szintjén, hanem társas környezetben is. Az irányzat kiemeli az empirikus kutatások jelentőségét. (Seligman, Csíkszentmihályi, 2000). Myers és Diener szerint a szubjektív jóllét mind magasabb szintjét az étellel való általános elégedettség, a pozitív érzelmek sokasága és a kevés negatív érzelmek határozza meg (Myers, Diener, 1995). Ryan és Deci szintén e három fő tényező viszonyában értelmezi a szubjektív jóllétet, amely tényezők összességében eredményezik a boldogságot (Ryan, Deci, 2001).

A jóllét az optimális tapasztalás és az optimális létezés, „jól funkcionálás” komplexitását jelenti egy adott élethelyzetben. Napjainkban kétféle megközelítésben vizsgáljuk a jelenséget. Egyik irányzat hedonikus szemlélettel a boldogság és élvezetek, valamint a fájdalom-elkerülés felől vizsgálja a jóllétet; a másik a boldogság azon értelmezésére fekteti a hangsúlyt, amely az önmegvalósítást helyezi fókuszba (Ryan, Deci, 2001). „Boldogság, jóllét, étellel való elégedettség – sokan ezeket a fogalmakat egymás szinonimáiként használják; nemegyszer még az egészség fogalma is szorosan társul hozzájuk.” (Pikó, Kovács, Kriston, 2014, p. 282) A pozitív pszichológia az emberi erősségek kutatásával és a kiegyensúlyozott életmódot elősegítő személyiségjegyeken alapuló intervenciók kidolgozásával és alkalmazásával törekszik a prevenció feladatok ellátására is (Hamvai, Pikó, 2008).

## **A boldogság és a stressz**

Jelenünk modern, kockázati társadalmában számos kockázati tényező mélyen a társadalom szöveiben gyökerezik, így megváltoztatásuk nehéz és időigényes. A testi-lelki egészség érdekében a modern kultúra sajátosságait kellene megváltoztatnunk, ám ez egyéni szinten kismértékben lehetséges. Az egyén szintjén a védőfaktorok – például jövőorientáltság, kreativitás, szociális készségek – fejlesztése, erősítése tudja semlegesíteni a kockázati helyzetek negatív hatásait. A pozitív pszichológia és pedagógia az emberi erősségek és személyiségjegyek tanulmányozásával és kompetenciafejlesztéssel – ezáltal az egyéni és társadalmi jóllét megteremtésével – jelentős testi-lelki egészségvédő funkciót tölt be, valamint befolyásolja az egyén egészségmagatartását (Pikó, 2004).

A lelki fittség és átlagos mentális egészség közé nem tehetünk egyenlőségjelet. A mentális egészségről alkotott elképzelésünknek meg kell ezt haladnia. Ebből adódóan beszélhetünk pozitív mentális egészségről, amely fogalmat a pozitív pszichológia gyakran használja (Seligman, 2008).

A pozitív pszichológia egyik fő feladata a pozitív terápiás technikák kifejlesztése, ám ezen túl a prevenció a másik hangsúlyos törekvése. Utóbbit olyan emberi erősségek megléte teszi lehetővé, amelyek megelőzhetik vagy csökkenthetik a mentális betegségek kialakulását. Ilyen erősségek – többek között – a jövőorientáltság, az optimizmus, a bátorság, a jó interperszonális készségek, a remény és a flow-élmény (Seligman, 2002b).

Korábbi elméletalkotók – így Allport, Maslow, Fromm és Kris – munkáira alapozta Jahoda saját teoretikus elméletét, amelyben a mentálisan egészséges személyt az alábbi, hat csoportba osztható legfőbb tulajdonságokkal és viselkedésekkel jellemzi: „(1) kapcsolata van saját identitásával és érzéseivel; (2) képes a növekedésre, a fejlődésre és az önaktualizációra; (3) ellenálló a stresszel szemben; (4) autonóm (viszonylag független a társas befolyástól) és empátikus; (5) a valóságot torzításmentesen észleli; (6) képes szeretni, dolgozni és játszani, valamint az eredményes problémamegoldásra, azaz környezetével hatékony interakcióban áll.” (Jahoda, 1958, p. 23).

Oláh átfogó pszichológiai immunkompetencia modellje (2005) mintegy megalapozza a mentális egészség pozitív pszichológiai szemléletét. E szerint 16 személyiségjegy együttese alkotja a pszichológiai immunitás aktív védettségét. E személyiségjegyek például az énhatékonyság-érzése, a pozitív gondolkodás, az empátia, a társas mobilizálás képessége, az érzelmi kontroll és szociális alkotóképesség. A 16 személyiségkomponens működési hatékonysága és fejlettsége szoros összefüggésben áll a testi és pszichés egészséggel; az erős egyéni megküzdési kapacitás, pszichés immunkompetencia pedig magas pszichológiai jóllétet, magas fokú élettel való elégedettséget és gyakoribb flow-élményt eredményez (Oláh, 2005).

Manapság egészségfejlesztés keretében nemcsak a betegségekkel és fogyatékoságokkal kapcsolatos tevékenységeket, szolgáltatásokat nyújtását értjük – mint a betegségek és fogyatékoságok hagyományos értelmezésében –, hanem az ún. pozitív egészségügyi tevékenységeket, amelyekben a pozitív pszichológia elvei érvényesülnek. Azaz törekvés a jóllétet eredményező, elősegítő pozitív tényezők meglétére, megteremtésére, egyúttal a negatív tényezők csökkentésére, illetve teljes megszüntetésére. Többek között ilyen pozitív egészségügyi tevékenységek a különböző egészségnevelési programok, amelyek az optimális testi, lelki és szociális jóllét megteremtését és megtartását célozzák (Ewles, Simnett, 2013; Hamvai, 2014), és amelyek az iskola világában is helyt kapnak napjainkban.

Stressz szavunk angolszász eredetű, ám nálunk jellemzően nem fizikai bántalmat, hanem lelki, pszichés hatást értünk rajta. Selye János (1983) szerint a stressz a szervezet intenzív ingerekre adott nem specifikus válaszreakciója, azaz alkalmazkodás, adaptáció. Azokat az ingereket, amelyekkel az egyén nem tud egyedül megküzdeni, stresszornak nevezi (Selye, 1983; Lazányi, 2012). Zautra szerint a stressz nemcsak káros lehet, így indukálva pszichés, érzelmi vagy testi betegségeket, hanem hasznos is: a rövid ideig tartó alacsony intenzitású stressz fokozza az immunrendszer működését (Zautra és mtsai, 1989). Ha az egyén a stresszrel való megküzdést választja, és képes a krízishelyzetet megoldani, az immunválasz pozitív. Viszont az immunválaszt negatívnak értékeljük abban az esetben, ha az egyén a stresszhelyzetet hosszabb távon sem tudja megoldani (Irwin és mtsai, 1987).

A pozitív pszichológia tartalmazza a megküzdés témakörét, amelyben nagyon fontos szerep jut az önkontrollnak és egyéni döntéshozatalnak. Az egyén stresszes szituációban dönthet egészsége szempontjából adaptívan vagy maladaptívan. Egy serdülő adaptív válaszreakciója lehet stressz esetén a szülőkhöz, barátokhoz fordulni, míg maladaptív reakciója például a drog- vagy alkoholfogyasztás és dohányzás (Hamvai, Pikó, 2008). Mindezek értelmében „a gyermekek és a fiatalok pozitív egészségpszichológiai prevenciójának egyik célja az emberi erősségek, és egészen pontosan a mögöttük rejlő mechanizmusok kiaknázása lehet” (Hamvai, Pikó, 2008, p. 74).

## Spiritualitás, éntudatosság és a relaxáció módszere

A spiritualitás fogalma alatt az ember azon útkereső magatartását értjük, amelyben az élet értelmére és céljára keresi a választ (Brinkerhoff, Jacob, 1987). A spiritualitást a humán erősségek és az adaptációt elősegítő karakterjegyek között tartjuk számon a pozitív pszichológiában (Steen, Kachorek, Peterson, 2003). A test - lélek - szellem közötti harmóniát foglalja magában a spirituális jóllét fogalma és mutatója. Egy olyan állapotot jelent, amelyben pozitív érzések, pozitív tudati elemek és pozitív viselkedés tükröződik önmagunkkal, másokkal, a természettel és Istennel vagy a transzcendenciával kapcsolatban, melyben az önidentitás, a teljesség, öröm, szeretet, tisztelet, elégedettség, belső béke, belső harmónia, pozitív viszonyulás és támogatottság érzését tapasztaljuk (Gomez, Fisher, 2003). Szintén a spiritualitás jelentőségét igazolják azon kutatási eredmények, amelyek szerint a spiritualitás egy megközelítési mód, szemlélet, és személyiségünk meghatározó része, amelyben identitásunk formálódik. Serdülőkorban különösen fontos, mert befolyásolja terveinket és életcéljainkat (Benson, Roehlkepartain, Rude, 2003). „Úgy tűnik, az élet értelmének keresése kihat a fiatalok céljaira, terveire, egészség-magatartására és egészségi állapotára is.” (Pikó, Kovács, Kriston, 2014)

Az étellel valló elégedettség – amely a szubjektív jóllét eleme – a pozitív mentális egészség indikátora a depresszióval ellentétben. A spiritualitás és az étellel való elégedettség, szubjektív jóllét összefüggései számos esetben igazolást nyertek (Pikó, Kovács, Kriston, 2011b). A serdülők jóllétével kapcsolatosan kutatások is igazolják, hogy a spiritualitás hatást gyakorol az értékekre. Növeli a serdülők önbizalmát és optimizmusukat, valamint segíti őket mindennapi problémáik megoldásában, célt ad nekik (Rask, Ástedt-Kurki, Lalppala, 2002). Mindezek növelik az étellel való elégedettségüket és boldogságszintjüket (Pikó, Kovács, Kriston, 2011a).

A személyes éntudatosság által követjük, monitorozzuk és ellenőrizzük belső történéseinket, érzelmi állapotunkat, indítékainkat, és általa tudatosan irányítjuk önmagunkat. A személyes éntudatosság, mint copingpotenciál, hozzájárul megküzdésünk hatékonyságához. A társas éntudatosság pedig a társas tájékozódásban segít bennünket: a társas éncselekmények hatásait integrálja és hasznosítja. Mindezen kívül például az énerő, a reményképesség és a kompetenciák befolyásolják még megküzdésünk hatékonyságát (Dávid és mtsai, 2014).

Modern életformánk, az ennek való folyamatos megfelelési kényszerünk és életünk számos eleme káros hatással van mindazon pozitív életminőségekre, amelyeknek gyermekkorunkban még birtokában voltunk. Ilyen a veleszületett relaxációs képesség, a beleélés, a kreativitás és más pozitív gyermekkori állapotok. Ezek hiánya fiziológiai és pszichológiai stresszreakciókkal jár, és olyan kellemetlen reakciókat szül, mint például a magas vérnyomás, amely a sejttanyagcsere légzési folyamatait nehezíti. Mai, teljesítmény-centrikus társadalmunkban a negatív reakciók, jelenségek az oktatási intézményekben is megjelennek (Roy, 2002).

A relaxáció fogalomként ellazulást, ellazítást jelent; azon metódusok gyűjtőneve, amelyek lelki megnyugvást, nyugalmat, kiegyensúlyozott közérzetet biztosítanak a testi gyakorlatot végző személynek. Szakszerű megjelölésben pszichoszomatikus működésszabályozó, egészségvédő eljárást értünk rajta (József, 2015). „Relaxáció összefoglaló néven azokat a gyógyító eljárásokat nevezzük, amelyek a pszichotónus áthangolása segítségével a pszichovegetatív egyensúly kialakítására törekednek... A relaxáció nem egyenlő a tehetetlenség állapotával, hanem a felesleges túlfeszülések megszüntetését jelenti.” (Bagdy, Koronkai, 1988, p. 5–6). A relaxáció lényeges eleme, hogy a relaxáció során elképzeltet testünk meg is valósíthatja. A relaxálás gyakorlással elsajátítható (József, 2015). Lazarus és Folkman

(1984) a pozitív megküzdési stratégiák közé sorolja a képzeletet (Dávid és mtsai, 2014). A meditáció egyfajta rekreációs módszer, amely ellazulásra, befelé figyelésre, elmélyedésre, elmékedésre készít. Célja – a pszichés ellazuláson és megnyugvácson keresztül – a lelki béke elérése (Rogers, 1980). Meditációkor tudatunk relaxációs helyzetbe kerül, ezt alfa állapotnak is hívjuk, amely az ébrenlét és alvás határán van. Ilyenkor fokozottan befogadóképesek vagyunk, alkalmasak a mély programozásra. Georgi Lozanov 1960-70-es években folytatott vizsgálati módszerei nyomán alakult ki a progresszív relaxáció zenével kombinált módszere, amelyben a zene megnyitja a jobb és bal agyfélteke közötti kapcsolatot, így a relaxációban elhangzó pozitív állítások közvetlenül a tudattalanunkhoz jutnak el hatékony és gyors személyiségváltozásokat eredményezve. A meditatív állapot elérésével a rendszeres relaxációt végző egyén önértékelése nő, egyre gyorsabban képes ellazulni, döntéshozatali képessége szintén nő, stressz-szintje csökken, tanulási és koncentrációs képessége is nő, csakúgy, mint motivációs szintje. Továbbá csökken a stresszterheltség érzése, nyugodtabbá és kiegyensúlyozottabbá válik, elméje hatékonyabban és élesebben működik, szívverése és vérnyomása csökken – tehát a gyakorlatok egészségvédő funkciót látnak el (Mácsár, Bognár, Plachy, 2017).

## Gyakorlatorientált pedagógiai vizsgálat

Kutatásom empirikus pedagógiai vizsgálat, amely gyakorlatorientált. A kiscsoportban végzett csoportvezetői segítő tevékenység a megfigyelt stresszterheltség és alacsony önbizalom problémájától indul, ezek kezelését, javítását tűzve ki célul. Programtevékenység gyanánt a pozitív szemléletű tematikus relaxációk és témafeldolgozó beszélgetések szolgáltak, amelyek folyamán végigkövettem a csoportdinamika alakulását, pozitív attitűddel, empatikusan és aktív meghallgatással segítettem a munkát.

A relaxációs foglalkozások szakköri keretek között valósultak meg heti rendszerességgel a 2019/2020-as tanévben. Mintavétel tekintetében elmondható, hogy a szakkörre való jelentkezés teljesen önkéntes volt. 10 fő, kiscsoportot alkotó kollégista tanulóval végeztem a kutatást, így munkámban a kvalitatív szemléletmód érvényesült.

Felgyorsult világunk ellensúlyozásaképp egy lassulásra készítő technika alkalmazása segítségével – amely a relaxáció – kívántam a kitűzött célok megvalósulását elérni. A pozitív szemléletű ön- és közösségfejlesztő relaxációs vagy meditációs módszer ellensúlyozhatja az alapvetően és hagyományosan negatív szemléletű neveltetésünket, ezért Dr. Vidovszky Gábor pozitív pszichológiai alapokon nyugvó „örömréning” relaxációs módszere és bárki által szabadon letölthető hanganyag-sorozata mellett döntöttem, ebből választottam és alakítottam ki hét témakört. A kiválasztott hanganyagok tartalmával szinte teljes mértékben egyet tudok érteni, és a kollégiumi korosztály számára is feldolgozásra alkalmasnak, megfelelőnek találtam. A programmal a kollégistákban létrejövő pozitív, de a jelenleginél mindenképp pozitívabb szemlélet, attitűd kialakulását céloztam meg. A programtervet e hét témakör alapján, majd teljes mértékben az „örömréning” tematikák sorrendjével megegyezően állítottam össze.

A jellegzetes kvalitatív kutatási módszerek közül a kísérlet és megfigyelés került alkalmazásra, továbbá a kérdőíves hatásvizsgálat és elemzés a viselkedés- és szemlélet-módosulások, változások értékelésekor. Az önkitöltős, nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőív alkalmazását azért tartottam megfelelőnek mérési eljárás gyanánt, mert a csoporttagok életkorára jellemző képességek és fejlettségek, kognitív kapacitások, továbbá az önreflexióra való alkalmasság mindezt már lehetővé tette.

**1. táblázat: A záró foglalkozáson kiosztott kérdőív kérdései**

| A KÉRDÉS SZÁMA | A NYITOTT, KIFEJTENDŐ KÉRDÉS  |
|----------------|---|
| 1.             | <i>Milyen szándékkal vagy elvárással léptél be a csoportba, jöttél a foglalkozásokra?</i>   |
| 2.             | <i>Mi a véleményed a relaxációs csoportról?</i>   |
| 3.             | <i>Melyik volt a kedvenc foglalkozásod? Miért?</i>  |
| 4.             | <i>Téged érintő, érdeklő témák kerültek feldolgozásra? Esetleg van témajavaslatod a jövőre vonatkozólag?</i>  |
| 5.             | <i>Szerinted hatékony módszer a relaxáció a stressz, a feszültség enyhítésére, feloldására?</i>   |
| 6.             | <i>A relaxációk és beszélgetések segítettek téged múltbéli élményeid feldolgozásában?</i>   |
| 7.             | <i>Pozitívabban viszonyulsz a jelenhez, mindennapjaidhoz? És a jövődhöz, jövőbeli terveidhez?</i>   |
| 8.             | <i>Észreveszel önmagadban vagy különböző helyzetekhez, feladatokhoz való viszonyulásodban változást? Ha igen, milyen jellegűt? Kérlek, próbáld meg minél pontosabban leírni őket!</i> |
| 9.             | <i>Mit gondolsz, a jövőben fogod még alkalmazni a relaxációs technikát? Miért?</i>  |
| 10.            | <i>Ha még van bármi más véleményed, megtapasztalásod a relaxációs foglalkozásokról, kérlek, fejtsd ki!</i>  |

A kollégiumi tanulók létszáma tanévkezdéskor, a szakköri jelentkezések idején, 56 fő volt – 22 leány, 34 fiú. Ebből 13 fő jelentkezett a „Csak pozitívan!” elnevezésű csoportfoglalkozásra, ám az első egy-két alkalmat követően a lemorzsolódás következményeképp a csoportlétszám 10 főre csökkent. A csoportfoglalkozásokat, a kísérleti jellegű kutatást velük sikerült megvalósítani kiscsoportban.

*A relaxációs csoport tagjai:*

- „A” tanuló: 16 éves, kilencedikes, leány kollégista
- „B” tanuló: 16 éves, tizedikes, leány kollégista
- „C” tanuló: 16 éves, tizedikes, fiú kollégista
- „D” tanuló: 16 éves, tizedikes, leány kollégista
- „E” tanuló: 17 éves, tizenegyedikes, fiú kollégista
- „F” tanuló: 17 éves, tizenegyedikes, fiú kollégista
- „G” tanuló: 17 éves, tizenegyedikes, leány kollégista
- „H” tanuló: 17 éves, tizenegyedikes, leány kollégista
- „I” tanuló: 19 éves, tizenkettedikes, fiú kollégista
- „J” tanuló: 19 éves, tizenharmadikos, fiú kollégista

## A csoportfoglalkozások bemutatása

A kiscsoportos relaxációs élményfeldolgozó foglalkozások jellemzően 40-45 percesek voltak, mentük az általam eltervezett programok szerint, illetve a csoport igényeinek figyelembevételével történt. Arra törekedtem, hogy minden csoporttag számára elősegítsem az önfelfedezést, a társas környezetbe való hatékony és örömteli beilleszkedést és szubjektív jóllétet, hiszen az animátor feladata a személyek és csoportok fejlődésének, mind nagyobb kiteljesedésének, önmegvalósításának az elősegítése (Limbos, 1985). A foglalkozásokon alkalmanként a 10 csoporttagból 6-8 vett részt általában, betegség vagy egyéb, fontos okú tevékenység (például másnapi dolgozatra való felkészülés) miatt. A relaxációkat megelőzően a következő kérdések megválaszolására került sor minden foglalkozáson: Mondj és/vagy írd le egy, esetleg több jó dolgot, ami történt veled vagy benned legutóbbi találkozásunk óta, azaz az elmúlt egy hétben! Mondj és/vagy írd le egy, esetleg több jó dolgot, ami történt veled vagy benned a mai napon! A relaxációt követő rendszeres kérdések pedig a következők voltak: Milyen érzések, gondolatok, képek, emlékek, benyomások, hangok vagy illatok merültek fel vagy jelentek meg neked, benned a relaxáció alatt? Az előzőek pozitívak vagy negatívak voltak? Esetleg semlegesek, vagy váltották egymást a relaxáció folyamán? A csoportfoglalkozások végén pedig mindig ezekkel a kérdésekkel zártunk: Hogy érzed most magad? Mit viszel magaddal innen? Változott valami?

Az első és második foglalkozáson a természet nyújtotta örömeket dolgoztuk fel a relaxációkban és az azt követő témafeldolgozó beszélgetésekben. A nyitó foglalkozáson ismertetésre került a pozitív pszichológia lényege és a pozitív szemlélet jelentősége. Elmondtam, hogy ezek a relaxációs foglalkozások nagyobb önismerethez segíthetik és erősíthetik őket, valamint segíthetnek problémáik feldolgozásában, megoldásában, a mindennapi stressz csökkentésében, és hogy általánosságban is jobban érzék magukat. Sor került a csoportszerződés megkötésére, a zárt csoportforma mellett döntöttünk. Mindenki számára kiosztásra került egy-egy üres füzet, és kértem, hogy majd ebbe válaszoljanak néhány kérdésre a foglalkozások alkalmával. Úgy gondoltam, hogy azok számára, akik nem merik, vagy nem tudják magukat szóban kifejezni, legyen lehetőség írásban rögzíteni gondolataikat, érzéseiket, benyomásaikat, és így akár lássák saját fejlődésük ívét.

Lazító, ráhangolódo relaxációval kezdtünk lágy zene kíséretében. Többen beszélgettek, nevetgéltek alatta, nem tudtak ellazulni. Néhány tanuló arcán az értetlenség volt felfedezhető, hogy mi is ez. Eztán következett a napi téma relaxációs feldolgozása. Itt sem változott jelentősen a helyzet, voltak sugdolózó, és többen nem tudták elengedni magukat. A relaxáció után szóban senki nem nyilvánult meg, viszont írásban többen megosztották gondolataikat, érzéseiket.

Tanulságos volt az első alkalom: néhány számára nehéz volt az ellazulás, mások számára pedig úgy láttam, hogy nem a relaxáció lesz a megfelelő módszer az ellazulásra, kikapcsolódásra, feltöltődésre, problémamegoldásra, vagy még idő szükséges, míg kellőképpen el merik engedni magukat – főképp, mert nem egyedül, hanem csoportban végezzük a gyakorlatokat. A második csoportfoglalkozáson még ugyan 2-3 ember halkan beszélgetett a lazító relaxáció alatt, ám a témafeldolgozó relaxációnál már senki sem, és egy lány kivételével mindenkinek sikerült ellazulnia. Többekben olyan emlékek és élmények idéződtek fel, amelyekre már rég nem gondoltak, és melyek relaxáció hiányában talán nem kerülnek felszínre többé. Kérdésekre, hogy ki tudott jobban ellazulni, mint múltkor, mindenki feltette a kezét. A foglalkozás végén lefolyást engedtem egy spontán, nagy nevetések kíséretében kialakuló beszélgetésnek.

A harmadik és negyedik foglalkozáson a *mozgás és sport* témaköre került feldolgozásra. A lazító gya-

korlat nem ment igazán, sok volt az izgás-mozgás. A témafeldolgozó relaxáció már jobban sikerült, és a következő mozgásformák relaxációban történt felidézéséről számoltak be a csoporttagok: tánc, futás, kézilabda, szex, szexualitás és jóga. Mindannyian elmondták, hogy pozitívan jutottak eszükbe a fent felsorolt mozgásformák. Kiderült az is, hogy minden csoporttag számára létezik olyan megtapasztalt mozgásforma, amelyben örömet leltek már élete folyamán, és hogy többeknek már egy szeretett mozgás élményének felidézése is kikapcsolódást, felszabadulást nyújt. Egyik fiú csoporttag füzetébe írt feljegyzéséből nyilvánvalóvá válik, hogy ő nem igazán végezte a gyakorlatot, ám kíváncsi volt társai relaxáció közbeni viselkedésére, arcukra, és a megfigyelteket jegyezte le füzetébe a foglalkozás kapcsán. Csoportfejlődés tekintetében elmondható, hogy egyre inkább az intimitás dominált, hogy övék az adott tér és idő, jól érzik benne magukat. A csoporttagok jellemzően már képesek az önfeltárlásra, szívesen jönnek a foglalkozásokra.

A *látványt és látnivalót* feldolgozó együttlétek folyamán a témában több tanulónak gyermekkori emlékei, régi otthona idéződött fel relaxációjában, amely élményeket mindenki pozitívnak értékelte, illetve egy válaszó vegyes érzelmekről adott jelzést. Egyre összeforrottabb a kis csapat, mind mélyebbre ásunk a hétről-hétre történő foglalkozásokkal. A foglalkozást követő héten az egyik résztvevő fiú örömmel újságolta, hogy meg mert szólalni angol órán. Eddig nem mert, és most kapott egy ötöst! Azt mondta, hogy ez a foglalkozások miatt történt. „Már most hat!” – mondta. Egy csoporttag lány pedig barátnőjének mondta: „Bemész, és tök megnyugodva jössz ki!”

Az *önismeret, pozitív énkép, énerősítés* témájú foglalkozások alkalmával hagytuk el először a ráhangolódó, lazító relaxációt, így a hetedik csoportfoglalkozáson egyből a témafeldolgozó relaxációval kezdtünk – sikeresen. Ettől az alkalomtól kezdődően rendszeressé vált, a csoport megérett arra, hogy egyből a témafeldolgozó relaxációval kezdhesünk. A nyolcadik relaxációs együttlét napján az egyik fiú csoporttag, aki nem tudott részt venni a foglalkozáson, később mondta, hogy „Megyek meditálni, mert ma kimaradt.” Egy másik fiú pedig a relaxációs foglalkozást követő héten folyamatosan a szakkört hozta fel, társainak ajánlotta, amikor azok negatívak voltak.

A kilencedik és tízedik csoportfoglalkozásunkon a *játékot* dolgoztuk fel. Ezek az együttléteken mindenki nyugodt, jókedvű és mesélős volt, nagy örömmel osztották meg relaxációs élményeiket a tanulók annak végétével.

A tizenegyedik és tizenkettedik csoportfoglalkozás a *barátságról* szólt. A tizenegyedik foglalkozás elején az egyik fiú kérte, hogy hosszú legyen a relaxáció, mert nagyon rossz napja volt, semmi pozitív nem volt benne, a foglalkozás végén pedig azt mondta, hogy nagyon hamar megnyugodott, sőt, hogy most már boldog, és így hagyta el a termet.

A tizenharmadik és tizennegyedik, *munkát és tanulást* feldolgozó foglalkozásra szokás szerint több csoporttag jött paplannal, párnával és takaróval, majd kérte a füzetét, és máris „eldobta” magát a földön kis kupaccá rendeződve. Végig csönd és relaxálás volt az e témát feldolgozó együttléteken a hanganyag meghallgatása és végzése alatt, majd a résztvevők lelkiismeretesen válaszoltak írásban a szokásos kérdésekre, páran szóban is megnyilvánultak, és néhányan reagáltak az elhangzottakra. Végül még ismét kedvük volt a résztvevőknek együtt maradni a relaxációban felvett testhelyzetben. Ismét jól érezték magukat, ismét jól éreztük magunkat.

A tizenötödik, záró alkalomra nyolc csoporttag tudott eljönni – ketten betegség miatt hiányoztak. Minden résztvevő tudta, hogy az előre eltervezett témákat mind feldolgoztuk, és hogy ezzel az alka-



lommal mintegy értékeljük eddigi munkánkat, az együtt eltöltött időt és az egyéni, illetve csoport-szinten elért változásokat, eredményeket. A lazító, konkrét témát nem tartalmazó relaxációt követően a csoporttagok megválaszták a tíz nyitott, kifejtendő kérdést tartalmazó kérdőívet (a hiányzó egy későbbi időpontban), majd felszabadult hangulatban beszélgettünk egy jót, végül mindenki számára egy kis ajándék került kiosztásra – mosolygós kép felirattal, hogy ne felejtsek soha: „Csak pozitívan!”

## Eredmények

A kiscsoportos foglalkozások nyújtottak lehetőséget a gyakorlati problémák pozitív szemléletű relaxációk és témafeldolgozó beszélgetések általi korrigálási lehetőségére. Az elemzés során figyelembe vettem a csoporttagok foglalkozásokon füzeteikbe lejegyzett élményeit, gondolatait, valamint saját, a foglalkozásokat közvetlen követően rögzített megfigyeléseim, amelyeket kiegészítettek és árnyaltak a kérdőív kérdéseire kapott válaszok.

### *Az egyén szintjén elért változások*

„A” tanuló: alapvetően vidám, optimista kollégista, aki néha kissé elkedvetlenedik. Fejlődés tudatosságában mutatkozik, ugyanis már képes szándékosan is olyan tényezők felé irányítani a figyelmét, amelyek örömet, boldogságot, jóleső érzést nyújtanak neki, vagy éppilyen cselekvéseket végezni. Legfőképp képes ezen állapot tudatos megőrzésére.

„B” tanuló: kissé zárkózott természet, elmondása és jegyzetei alapján kellemes, nyugodt, jókedvű, valamint kiegyensúlyozott és boldog állapotban, érzésekkel telve távozott a foglalkozásokról, amelyek hatására, ahogy egyre jobban elfogadta önmagát, úgy vált képessé nyitottabban, közvetlenebbül és fesztelenebbül viselkedni és kommunikálni a csoportban. Szavai szerint a dolgokhoz való hozzáállása és gondolkodása határozottan pozitívabb lett.

„C” tanuló: az egyik legrendszeresebben járó tanuló, nagy lelkesedéssel jelentkezett a szakkörre, nagyon nyitott és kíváncsi természet. Önmaga szerint – és szerintem is – türelmesebb lett szinte minden szempontból, és mindenhez sokkal pozitívabban viszonyul.

„D” tanuló: ő szintén az egyik legrendszeresebben járó csoporttag. Első alkalmakkor nem tudott előző heti és aznapi pozitív belső vagy külső történésről beszámolni. A hatodik foglalkozástól viszont minden további alkalommal könnyedén talált pozitív történést, eseményt napjaiban. Ugyanígy fejlődött a relaxációban is. A foglalkozás-sorozat végén hasznosnak nevezte a foglalkozásokat, és elmondta, hogy már az első alkalomtól érezte önmagán a változást.

„E” tanuló: mindösszesen két foglalkozást mulasztott el a 15 foglalkozásból, azokat is betegség miatt. A negyedik foglalkozáson válaszolt először a kérdésekre írásban – addig vagy rajzolt, vagy egyáltalán nem írt –, ám szóban ő szeretett a leginkább megnyilvánulni. Minden leírt, foglalkozást záró kérdésre adott válaszában azt fejezte ki, hogy „jobb állapotban, jobb lelkiséggel” hagyta el a termet, mint ahogy bejött: „lehiggadva, megnyugodva, kevésbé van sírhatnékom, pozitívabban, emlékekkel telve”.

„F” tanuló: az első pillanattól megosztotta gondolatait, bár inkább csak írásban, füzetében. Eleinte jellemzően az iskolával kapcsolatos élményei kerültek felszínre, majd egyre inkább megjelentek életnek más színterei is mondandójában. Úgy érzi, hogy a pozitív szemléletű relaxációs foglalkozások sokat segítettek neki pozitívabban viszonyulni életéhez.

„G” tanuló: jó néhányszor hiányzott a foglalkozásokról. Szóban soha nem nyilvánult meg, mindig csak írásban válaszolt a feltett kérdésekre. Elmondása szerint nagyon tetszett neki a csoport tevékenysége. Volt, hogy aznapi pozitív eseményként, élményként a „pozitív szakkört” nevezte meg. Önmagát pozitívabb szemléletűnek tartja, és képesnek arra, hogy a különböző helyzeteket nyugodtabban tudja kezelni.

„H” tanuló: szobatársa és barátnője „G”-nek. Rendszerint együtt jöttek a „pozitív foglalkozásokra” – ahogy hívták. A foglalkozások alkalmával többször említette a jógát, amelyet régen gyakorolt stresszcsökkentés céljából, és párhuzamot talált a jóga és a relaxációs együttlétek között. Csoportfoglalkozásaink segítették őt a feszültség levezetésében, a nyugodt gondolkodásban, és pozitívan viszonyulni leginkább a múlthoz és jelenhez.

„I” tanuló: nagyon szorgalmas és megbízható tanuló, akinek rendkívül fontos a család, a barátai és az iskola. Éppúgy képes örülni más örömeinek, sikerességének, mint a sajátjának. Nem érzi önmagán, hogy pozitívabb szemléletű lenne, mint a foglalkozások előtt, viszont elmondja, hogy nagyon jó a társaság, ami „egymásra talált” a foglalkozások keretében.

„J” tanuló: „I” tanuló szobatársa és nagyon jó barátja, ám más temperamentum, de hasonlóan mély érzésű és jó szándékú fiatal. Már az első foglalkozáson figyelte, hogy csoporttársainak mennyire sikerül ellazulni és követni a relaxációt. A negyedik foglalkozáson aznapi öröme az volt, hogy vérének felhasználásával három ember életét menthette meg. Érzékel fejlődést önmagában, hozzáállásában: empátikusabbnak és türelmesebbnek tartja most magát. A foglalkozásokról összefoglalva azt írta: „Élvezem”.

#### A kérdőív válaszai

1. *A pozitív szemléletű foglalkozások látogatására való indíttatás:* A csoporttagok által megfogalmazott válaszok jellemzően két okot írnak le, ami a foglalkozások látogatására motiválta őket: négy tanuló válaszában jelenik meg a kíváncsiság, mint a pozitív szemléletű csoportfoglalkozásokra ösztönző tényező. Szintén négy tanuló már a kezdetektől azt várta, azért csatlakozott, mert remélte, hogy a pozitív szemléletű foglalkozások által ő maga pozitívabbá válik. További belépésre ösztönző faktorok: egy válaszó már a csoportba lépéskor alapvetően pozitív szemléletűnek tartotta magát, amit sajnos néha elfelejt, és ennek megváltoztatására való igénnyel lépett a csoportba; egy másik tanuló pedig bízott abban, hogy jók lesznek a foglalkozások.

2. *A csoportról kialakított vélemény:* a legtöbb válaszban a tanulók az érzések, a hangulat oldaláról közelítették meg a kérdést, a következő jelzőket használták: nyugtató, nyugodt, kellemes, békés, relaxáló, jó, pihis és családias – összesen hat tanuló. Volt, aki hasznosnak minősítette a csoportfoglalkozások tevékenységét; volt, aki teljes testi és lelki ellazulásról számolt be, amit csoporttársain is látott; az intimitás vagy csoportkohézió, „emberek együttléte”, illetve jóleső együttlét szerint is fogalmazódott meg vélemény; és volt, aki mint módszerre gondolt a kérdés kapcsán, és a mindennapi helyzetek kezeléséhez jónak értékelte.

3. *Kedvenc foglalkozás meghatározása:* legtöbben, négyen a barátságot nevezték meg, amely a feldolgozott témák közül a legkedvesebb volt számukra. Második helyen – 2-2 fő – a játék és énerősítés szerepel. Mellettük említést kapott a természet adta öröm, a sport, a látvány és egy tanuló által az összes téma.

4. *A feldolgozott témákról kialakított vélemény:* hét csoporttag válaszában egyértelműen kinyilvánította, hogy öt érdeklő témák kerültek feldolgozásra a foglalkozásokon. Két fő írta, hogy nem igazán őt érintő vagy érdeklő témákról volt szó, egy fő pedig igen is, meg nem is választ adott.

5. *A relaxációról, mint stresszoldó módszerről kialakított vélemény:* a válaszadók négyötöde, nyolc fő tartja a relaxációt hatékony stresszoldó módszernek. Volt, aki még hozzátette, hogy nagyon stresszoldónak tartja; említésre került nyugtató és nyugodt gondolkodást, valamint pozitív viszonyulást elősegítő hatása is indoklásul; ám egy tanuló csak rövidtávúnak tartja a hatást. Egy válaszadó a stressz természetétől és a hozzáállástól teszi függővé a stresszoldó hatást, míg egy másik azt írja válaszul, hogy érdemes kipróbálni.

6. *A foglalkozások élményfeldolgozó hatásáról kialakított vélemény:* a válaszadó kollégistákból négyen értékelték úgy, hogy a pozitív szemléletű relaxációk és beszélgetések segítették őket múltbéli élményeik feldolgozásában. Szintén négyen máshogy fogalmaztak a múltbéli események és a relaxáció, illetve a témafeldolgozó beszélgetésekre vonatkozó kérdés kapcsán. Egyikük jövőképét látja pozitívabban; másikkuk emlékekhez való viszonyulása változott meg; megint más nyugodtabban tudta átgondolni emlékeit; egy válaszadó csoporttagnak pedig az eseményekre való visszaemlékezésben segítettek a relaxációk és azt követő beszélgetések. Egy tag válaszolt kategorikusan elutasítón: nem igazán, a múlt a múlté, egy fő pedig nem válaszolt a kérdésre.

7. *Múlthoz, jelenhez és jövőhöz való viszonyulás:* a kérdőív hetedik kérdésével kapcsolatban hat fő fejezte ki egyértelműen válaszában, hogy pozitívabban viszonyul múltához, jelenhez és jövőhöz, ám legfőképp a jelenhez. Két tanuló nem nyilatkozott a jelenhez való hozzáállásáról, ők a múlttól vagy jövőről írtak bizakodva. Egyik jövőjét látja pozitívabban, másik a jövőt nem, hanem a múlttal kapcsolatban írja azt, hogy kicsit sikerült elengednie azt. Egy válaszadó kifejezett tagadással válaszol a hetedik kérdésre: „sajnos nem”, egyik másik csoporttag a kérdésre válaszul pedig úgy nyilatkozik, hogy nem tudja, mert nála az adott naptól függ, ahogy az indul.

8. *Helyzetekhez, feladatokhoz való viszonyulás:* válaszában ismét a csoport négyötöde, azaz nyolc fő fejezte ki azt, hogy észrevesz önmagán és bizonyos helyzetekhez való viszonyulásában változást. Ezen nyolc válaszadó mind pozitív irányú változásról számolt be: hárman nyugodtabban kezelik a problémás, nehéz helyzeteket; ketten azt jelezték, hogy türelmesebbek lettek a foglalkozások hatására; egy válaszadó jobb meglátásokról számol be; egy tanuló pedig gondolkodásában és cselekedeteiben, viselkedésében egyaránt pozitív változást tapasztal; egy csoporttag olyan változást érez, amelyet nem igazán tud elmagyarázni. Ketten nem érzékelnek változást önmagukban.

9. *Az alkalmazott relaxációs technika jövőbeli alkalmazásának valószínűsége:* öt válaszadó írta, hogy nem biztos, nem tudja, vagy talán, lehet, hogy fogja még alkalmazni a relaxációs technikát – egyik hozzáteszi, hogy reméli, valamikor fogja. Négy kollégista csoporttag fejezte ki egyértelműen válaszában, hogy szándékában áll még a jövőben relaxálni, egy csoporttag pedig elutasító volt, mert alapvetően „elég pozitív”-nak tartja magát.

10. *Egyéb egyéni vélemény, javaslat:* négyen véleményt fogalmaztak meg az eddigi pozitív szemléletű relaxációs foglalkozásokról: egyik tag szerint olykor kellemes lehet rájuk aludni, és sok emlék idéződött fel általuk benne; egy válaszadó tudatja, hogy nagyon jól érezte magát, és várja a további foglalkozásokat; egy másik szerint pedig „maga a társaság is tök jól egymásra talált”; egy csoporttag azt írta, hogy élvezte a foglalkozásokat. Hárman írták válaszképp, hogy nincs javaslatuk, és mosolyt vagy szívet rajzoltak, illetve egyikük kifejtette, épp azért szereti ezeket a foglalkozásokat, mert teljes ellazulást nyújtanak számára. Ketten javaslatot írtak: egyikük új hangot szeretne a relaxációkhoz; másikkuk pedig hosszabb témafeldolgozó beszélgetésekre vágyik. Egy tanuló szerint ezeket a foglalkozásokat nem igazán lehet ajánlani, hanem meg kell tapasztalni őket.

## Összegzés

Az önfogadás és önbizalom, mint célként kijelölt, pozitívan befolyásolni kívánt területek vonatkozásában megállapítható, hogy közel a csoport felét a pozitív szemléletű relaxációs foglalkozásokon való részvétellel a nagyobb pozitivitásra való igény motivált, két fő pedig kedvenc feldolgozott témaként az énerősítést nevezte meg – tehát nekik rendkívül nagy volt az igényük önértékelésük, önbizalmuk növelésére, énképük megerősítésére. Hat fő egyértelműen pozitívabban viszonyul a jelenhez immár, nyolc fő pedig a múlt élményeinek pozitívabb szemléletű feldolgozásához is segítséget kapott a csoportfoglalkozások hatására.

A másik, pozitívan befolyásolni kívánt célterület a stresszel való pozitív megküzdés és ezáltal stresszterheltség-csökkentés tekintetében elmondható, hogy a válaszadók négyötöde, nyolc fő tartja a relaxációt hatékony stresszoldó módszernek – különböző mértékben és időtávon. Többen jelezték, hogy a foglalkozások hatására nyugodtabbak, türelmesebbek lettek, még nehéz, problémás szituációkban is képesek higgadtan gondolkodni s cselekedni.

A boldogság, avagy szubjektív jóllét tekintetében a csoportfoglalkozásokon feltett kérdésekre kapott válaszok alapján, valamint az empirikus kutatás folyamán kirajzolódó tanulói énképek és stresszel kapcsolatos megnyilatkozások szerint tudunk tájékozódni. Már az első foglalkozásokon többen jelezték relaxáció után, hogy „boldogok, békések, nyugodtak, kipihentebbek, kiegyensúlyozottak, feltöltödték”, vagy egyszerűen csak kellemesen érzik magukat. Voltak, akik sokkal vidámabbak, jókedvűek lettek, és számos alkalommal jó néhányan így távoztak a foglalkozásról. A csoport egy tagja írta társairól, hogy relaxáció közben mosoly volt az arcukon, továbbá, hogy „nyugodtak voltak, boldogok, és elfogta őket a vidámságérzet és az az érzés, amit a szűk kis családi hangulat adott”. Ezen szavakban nem csupán a szubjektív jóllétre kapunk értékelést, hanem a társas jóllétre is a csoport hangulatának jellemzése által. Olyan csoporttagok is voltak, akik a szakkör után a „szabadság, felszabadultság és kötetlenség” érzésével hagyták el a termet, vagy „emlékekkel telten, gondolkodva, kérdésekkel tele”. Voltak, akik terheiket, avagy a rossz energiáikat otthagyva, „több energiával és a tanuláshoz szükséges nagyobb erővel” tudtak távozni, és voltak, akik „sokkal pozitívabb érzülettel, hangulatban, koncentráltabban”, de olyan is volt, hogy valaki „ötletekkel teli” vagy épp elégedetten, „tiszta elmével, hálásan” köszönt el. Mindezen tanulóktól idézett válaszok mellett egyikük szó szerint azt írta az egyik foglalkozás végén, hogy amit magával visz, az „egy evőkanál nyugalom, két teáskanálnyi pihenés”. A válaszokat értékelve megállapítható, hogy számos alkalommal pozitív érzésekkel és gondolatokkal fejezték be a foglalkozást a résztvevők. Tapasztalataim – a csoportfoglalkozásokon látottak, hallottak és érzékeltek – is teljes mértékben megerősítik mindezen szubjektív, valamint társas jóllétre, boldogságot kifejező szavakat. Természetesen olykor olyan esetek is előfordultak, hogy a pozitív szemléletű relaxációs foglalkozáson résztvevők hangulata, jólléte nem változott a foglalkozás alatt.

A pozitív pszichológia és pedagógia, valamint az ezekre épülő hanganyag e korosztálynál való alkalmazhatóságára és hatásosságára gyakorlatilag már az összegzésben eddig ismertetett eredmények egyértelműen rámutatnak. Módszertani szempontból a hanganyag pozitív tartalmisága, szemlélete mellett kiemelem az alkalmazott aktív figyelem módszerét – mely használata során pozitív, megerősítő elemeket használtam –, valamint a tudományos megfigyelésekre jellemző kommunikációs tevékenység három lényegi elemét: a tájékoztatást, az információcserét és visszacsatolást. Az ezen módszerekkel való munka hatékonyan segítette a csoporttagokat, főképp a megértésben vagy az önmegértésben,

engem pedig az ő megértésükben. A hatásvizsgálat eredményeit, avagy várható eredményességét kiterjesztem a jelenen túl a jövőre, mert az eddig elért változások, az egyén szintjén megjelenő személyiségfejlődések befolyásolják az egyén gondolkodását és viselkedését már a jelenben, és a jelenben meghozott döntései által a jövőjére is jelentős hatást fejtenek ki. Ráadásul a pozitív szemléletet, pozitív gondolkodást, avagy optimizmust jelentős preventív faktornak tartom, csakúgy, mint a kutatás során alkalmazott másik kiemelt módszert, a relaxációt. Utóbbi módszer és a hozzá kapcsolódó sajátos hangulat csak az első egy-két alkalommal volt szokatlan a résztvevőknek, aztán hamar megszokták, felszabadultak, és párnákkal, takarókkal jöttek, hogy ellazulhassanak, kicsit kiszakadhassanak ott, ahol semmifajta elvárás nem támasztódott feljükk, néhány egyszerű szabályt kivéve, ami az egymásra való odafigyelést és a relaxációs munkát lehetővé tette. Azért választottam ezt a módszert, hogy lassításra készítsem és ösztönözsem a tanulókat rohanó mindennapi rutinjuk közepette, valamint, hogy egy másfajta tudatállapot megtapasztalásának lehetőségét biztosítsam számukra. Egy olyan tudatállapotot, amely a megszokottnál mélyebb bevést tesz lehetővé – akár a pozitív szemléletét. Rogerssel egyetértve mindenki elérhesse és megtapasztalhassa a lelki békét a pszichés ellazuláson és megnyugvással keresztül (Rogers, 1980).

A csoportfoglalkozásokon tapasztaltak, valamint a tanulói megnyilatkozások és viselkedések alapján úgy értékelem, hogy a csoporttagok a szociális kompetenciák közül a következőkben fejlődtek: képessé vagy fokozottan képessé váltak a másik nézőpontjának befogadására, felvételére, azaz empátikusabbak lettek. Eredményesek voltak továbbá korábbi élményeik, tapasztalataik feldolgozásában, tanulságok levonásában, viselkedésük pedig magabiztosabb lett – és vélhetően optimistább, magabiztosan és hatékonyan fognak a változó feltételekhez alkalmazkodni a későbbiekben is. A személyes kulcskompetenciák közül az önvédő és önfejlesztő kompetenciák fejlődését tapasztalom azáltal, hogy valamilyen mértékben minden csoporttagnak sikerült a pozitív szemlélet és relaxáció technikájának elsajátítása (vagy inkább gyermekkorából való felidézése és újratanulása). Nem mellékesen a megismert és elsajátított módszerek alkalmazása fizikai és mentális egészségvédő feladatot is ellát.

A szakköri keretek között, kiscsoportban megvalósult relaxációs programtevékenységgel és témafeldolgozó, tisztázó beszélgetésekkel végzett munka keretét és lényegét segítő csoportban végzett problémakezelésként értelmezem, amelynek legfőbb célja a pozitív szemlélet átadása és elsajátítása volt a szubjektív, egyéni és társas jóllét, boldogság elérése érdekében, valamint a mindennapi életben, nehézségek és magas stresszterheltség esetén a hatékony megküzdés elősegítése a mélyebb önismeret, nagyobb önbizalom és így kialakult személyiségfejlődés által.

E munka pilot tanulmányként értelmezve alapot nyújthat későbbi, a pozitív szemléletet alkalmazó csoportfoglalkozásokhoz, gyakorlatorientált vizsgálatokhoz. Jelen elemzés a csoporttagok feljegyzéseinek, minősítő jelzőinek további pragmatikus és szemantikai tartalomelemzésével mélyíthető, egy későbbi hatásvizsgálat pedig az elért pozitív változások tartósságára világíthat rá.

## Irodalom

- Bagdy, E., & Koronkai, B. (1988): Relaxációs módszerek. Budapest: Medicina Kiadó.
- Benkő, L. (Ed.) (1969): A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003): Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7, 205–213.
- Bentham, J. (1789/1977): Bevezetés az erkölcsök és a törvényhozás alapelveibe. In: *Brit moralisták a XVIII. században* (pp. 677–744). Budapest: Gondolat.
- Blickhan, D. (2018): *Positive Psychologie. Ein Handbuch für die Praxis*. Paderborn: Junfermann.
- Boniwell, I. (2006): What is positive psychology? Positive psychology in a nutshell. A balanced introduction to the science of optimal functioning (pp. 1–6). PWBC: London.
- Brinkenhoff, M. B., & Jacob, J. C. (1987): Quasi-religious meaning systems, official religion, and quality of life in an alternative lifestyle: A survey from the back-to-the-land movement. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 26(1), 63–80.
- Compton, W.C. (2005): Positive psychology foundations. In: *Introduction to positive psychology* (pp. 3–40). London: Thompson Learning Journal Articles.
- Dalos, V. D. (2017): Élettél való elégedettség egy leánykarban. *Impulzus – Szegedi Pszichológiai Tanulmányok*, 4(1). [online] <http://www.pszich.u-szeged.hu/impulzus/wp-content/uploads/2017/11/3-dalos.pdf>
- Dávid, I., Fülöp, M., Pataky, N., & Rudas, J. (2014): Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Ewles, L., & Simnett, I. (2013): *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató* (pp. 51–75). Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Gomez, R., & Fisher, J.W. (2003): Domains of spiritual well-being and development and validation of the spiritual well-being questionnaire. *Personality and individual differences*, 35(8), 1975–1991.
- Gordos, E. (2010): A team munka, az esetmegbeszélés szerepe a lelki egészségvédelemben. In: I. Kovács & B. Heidl (Eds.) *A szociális szakemberek mentálhigiénés lehetőségei és azokat segítő programok, szervezeti rendszerek*. Budapest: Foglalkoztatási és Szociális Hivatal.
- Hamvai, Cs. (2014): Általános és középiskolai tanulók jóllétének pozitív pszichológiai aspektusai. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: A pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71–92.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011): Introduction to positive psychology. In: *Positive psychology. Theory, research, and applications* (pp. 1–21). McGraw-Hill Open University Press.
- Irwin, M., Daniels, M., Bloom, E. T., Smith T. L., & Weiner, H. (1987): Life events, depressive symptoms and immune function. *American Journal of Psychiatry*, 144(4), 437–441.
- Jahoda, M. (1958): Current concepts of positive mental health (pp. 23). New York: Basic Books.
- József, I. (2015): Relaxációs technikák alkalmazása az iskolai gyakorlatban. *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2).
- Keyes, C. L. M. (1998): Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Ladnai Attiláné (2016): A pozitív (avagy fehér) pedagógia aspektusai a mindennapi oktatási-nevelési folyamatban. In: J. T. Karlovitz (Ed.), *Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szak módszertani Konferencia válogatott tanulmányai* (pp. 111–118).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lazányi, K. (2012): Stressz és társas támogatás a felsőoktatásban. [online] [http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/12\\_Lazanyi\\_Kornelia.pdf](http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/12_Lazanyi_Kornelia.pdf)
- Limbos, E. (1985): *Kulturális és szabadidős csoportok animálása*. Budapest: Népművelési Intézet.
- Lopez, S. J. (2009): The future of positive psychology: Pursuing three big goals. In: S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology*.
- Mácsár, G., Bognár, J., & Plachy, J. (2017): A meditáció egészségre gyakorolt jótékony hatásai és a nevelési, oktatási összefüggései. *Recreation*, 7(4), 20–23.
- Meggyesné Hosszu T., & Nagyné Hegedűs A. (2013): Szociális készségek, képességek, kompetencia. [online] [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A\\_tanulasban\\_akadalyozottak/62\\_szocialis\\_kszsgek\\_kpessgek\\_kompetencia.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/62_szocialis_kszsgek_kpessgek_kompetencia.html)

- Myers, D. G., & Diener, E. (1995): Who is happy. *Psychological Science*, 6(1), 10–19.
- Nagy, J. (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. *Iskolakultúra*, 7-8, 3–21.
- Oláh, A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11, 39–47.
- Oláh, A. (2005): Érzelmek, megküzdés, optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei. Budapest: Trefort Kiadó.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004): Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603–619.
- Pikó, B. (2004): A pozitív pszichológia missziója a modern társadalomban. Paradigmaváltás a társadalomtudományokban? *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 5(4), 289–299.
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2011a): Sokszínű vallásosság és spiritualitás ifjúkorban: A vallásos hittől a lelki egészségig. *Társadalomkutatás*, 29(4), 422–443.
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2011b): Spiritualitás - vallás - egészség. Fiatalok mentális egészsége a spirituális jóllét mutatóinak tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12(3), 261–276.
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2014): Mitől boldogok a mai fiatalok? Vallás, spiritualitás és a mentális jóllét összefüggései középiskolások körében. *Lege Artis Medicinae*, 24(5-6), 281–287.
- Pikó, B., & Piczil, M. (2004): Youth substance use and psychosocial well-being in Hungary's post-socialist transition. *Administration and Policy in Mental Health*, 32(1), 63–71.
- Pléh, Cs. (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*, 14(5), 57–61.
- Rask, K., Ástedt-Kurki, P., & Lalppala, P. (2002): Adolescent subjective well-being and realized values. *AdvNurs*, 38(3), 254–263.
- Rogers, C. R. (1980): A személyiség és viselkedés elmélete. In: F. Szakács, & Zs. Kulcsár (Eds.), *Személyiséglélektani Sz. Gy. II.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Roy, V. (2002): Relaxáció az iskolában. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001): On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Sárány, P. (2005): Egy XX. századi szellem dacoló hatalma – Viktor E. Frankl születésének centenáriuma. *Embertárs*, 1, 72–75.
- Sárány, P. (2015): Az értelemközpontú egzisztenciaanalízis módszertana. *Többség*, VII(3)(különkiadvány), 83–104.
- Seligman, M. E. P. (2002a): *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment.* New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2002b): *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy* [online] [http://www-personal.umich.edu/~prestos/Downloads/DC/10-7\\_Seligman2002.pdf](http://www-personal.umich.edu/~prestos/Downloads/DC/10-7_Seligman2002.pdf)
- Seligman, M. E. P. (2008): Positive health. *Applied Psychology: An international review*, 57, 3–18.
- Seligman, M. E. P., & Csíkszentmihályi M. (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham J., Reivich K., & Linkins M. (2009): Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Selye, J. (1983): *Stressz distressz nélkül.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001): Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56(3), 216–217.
- Steen, T. A., Kachorek, L. V., & Peterson, C. (2003): Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 5–16.
- Waters, L. E., & White, M. A. (2015): A case study of 'The Good School': Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69–76.
- Ybrandt, H. (2008): The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence*, 31(1), 1–16.
- Zautra, A.J., Okun, M. A., Robinson, S. E., Lee, D., Roth, S. H., & Emmanuel, J. (1989): Life stress and lymphocyte alterations among patient with rheumatoid arthritis. *Health Psychology*, 8(1), 1–14.

# CSERNÉ ADERMANN GIZELLA A POZITÍV PEDAGÓGIA ÉS A PYGMALION JELENSÉG

Pécsi Tudományegyetem – Dunaújvárosi Egyetem  
cserneadermann@gmail.com

## Pygmalion az osztályban

1968-ban történt, amikor megjelent egy könyv New Yorkban egy pszichológus, Robert Rosenthal és egy iskolaigazgató, Lenore Jacobson tollából *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development* címmel, hogy fellélegzett egy pedagógus réteg, mert úgy vélték, megvan a megoldás a rosszul teljesítő, iskolai kudarcokat halmozó tanulók jó útra terelésének.

A Pygmalion kísérlet ma hazánkban széles körben ismert, ezért csak egy rövid áttekintést adunk róla, majd feltárunk néhány előzményt, ami elvezetett ennek a jelenségnek a pedagógiában való tanulmányozásához, és bemutatjuk, hogyan reagáltak a tudomány képviselői a kutatási eredményekre.

A klasszikus Pygmalion kísérletben (Rosenthal és Jacobson, 1968) a kutatók vizsgálatuk céljára kiválasztottak egy elemi iskolát. Az iskoláról annyit érdemes tudni, hogy az igazgatónője, Lenore Jacobson maga kereste meg Robert Rosenthal azzal az ajánlattal, hogy szívesen venné, ha nála próbálná ki a tanári elvárások hatására vonatkozó elméletét. Az elemi iskola South San Franciscóban volt, és sok olyan gyerek látogatta, aki alacsonyabb társadalmi rétegbe tartozó mexikói családból származott. Az iskola igazgatója úgy gondolta, hogy amikor a gyerekek belépnek az iskolába, a tanárok elvárásaiban már kódolva van a kudarc, ezen kellene változtatni, ami a következő módon történt: a tanári elvárásokat mesterségesen kívánták befolyásolni a pedagógusoknak adott információk segítségével. Az iskola 18 osztályából véletlenszerűen kijelölték a tanulók 20 %-át abból a célból, hogy ők legyenek a kísérlet alanyai, akikkel kapcsolatosan pozitív elvárásokat ébresztenek a tanároknak. Azért, hogy hihetővé tegyék a tanároknak szánt információkat, egy fiktív, valójában semmit sem vizsgáló tesztet töltettek ki az iskola tanulóival, ami a *The Harvard Test of Inflected Acquisition* nevet viselte. E látszatesztek alapján a kísérlet céljára kiválasztott gyerekek tanárai elé tettek egy listát, és azt mondták nekik, hogy a listán azoknak a neve szerepel, akik későn érő, de tehetséges tanulók (u.n. késői kivirágzók). Ennek az információnak semmi alapja nem volt, hiszen a gyerekeket, ahogy említettük, véletlenül választották ki. Ahhoz, hogy a kutatók meggyőződhesse a tanulók teljesítményének tényleges alakulásáról, a kísérlet kezdetén, azaz az iskolaév elején és végén két valóságos tesztet is kitöltettek velük, a Flanagan-féle TOGA (*Test of General Ability*) teszttel mérték a tanulók teljesítményét. Rosenthal és Jacobson azt tapasztalták, hogy a véletlenszerűen kiválasztott és késői kivirágzóként bemutatott tanulók eredményeinek pozitív változása a valóságos teljesítménytesztekben felülmúlta azoknak a társaknak a teljesítményét, akikkel kapcsolatban nem fogalmaztak meg kedvező jóslatokat a vizsgálat során. Ennek a felfedezésnek adta Rosenthal a Pygmalion nevet Kypros királyáról, aki egyszer egy csodálatosan szép nőt faragott elefántcsontból, és akibe beleszeretett. Ajándékokkal halmozta el, ölel-



te, csókolta, mintha valódi asszony lenne. Aphrodité ünnepén az áldozat felajánlása után azt kívánta a király, hogy elevenedjen meg a szobor, és legyen az ő hitvese. Kívánsága meghallgatásra talált, szerelme életre keltette a szobrot<sup>1</sup>.

### Honnan jutottunk el a tanár, mint Pygmalion felismeréshez?

Mielőtt a témára térnénk, tekintsünk vissza a kiindulási elméletre, ami nem más, mint az önbeteljesítő jóslat.

Az önmagát beteljesítő jóslat jelenségének első tudományos leírása Robert Mertonól, a Columbia Egyetem szociológia professzorától származik. 1948-ban megjelent „The Self-fulfilling Prophecy” című munkájában úgy írja le a szóban forgó jelenséget, hogy egy szituáció hibás értelmezése olyan viselkedést vált ki a környezetből, amelynek következtében az eredetileg hamis értelmezés igazzá válik (Merton, 1948). Másképpen fogalmazva: ha egy adott helyzetbe meghatározott elvárásokkal lépünk be, hajlamosak vagyunk olyan viselkedést produkálni, hogy elvárásaink valóra váltsák önmagukat.

Allport 1954-ben írt könyvében kiterjeszti az önbeteljesítő jóslat jelenségét csoportközi relációkra. Allport szerint minden emberi kapcsolatban, legyen az családi, etnikai vagy nemzetközi kapcsolat, az elvárásoknak hatalmas ereje van. Ha rossznak gondoljuk embertársainkat, kiprovokáljuk, hogy valóban rosszak legyenek, ha jónak gondoljuk őket, rábírjuk őket arra, hogy jók legyenek (Allport, 1954).

Allport tehát összekapcsolja az elvárások hatását az önbeteljesítő jóslat működésével. A két fogalom értelmezéséhez nézzük meg az alábbi összehasonlító táblázatot!

|                  | ÖNBETELJESÍTŐ JÓSLAT   | ELVÁRÁS-HATÁS/PYGMALION-HATÁS  |
|------------------|--|--|
| <b>EREDETE</b>   | Bárki megfogalmazhatja egy esemény várható bekövetkezéséről                                  | Egymással kapcsolatban álló személyek fogalmazzák meg elvárásaikat partnereikre vonatkozóan      |
| <b>FOLYAMATA</b> | Az emberek várják a megjósolt esemény bekövetkeztét, és megváltoztatják saját viselkedésüket | Az elvárást megfogalmazó személy viselkedése idézi elő a szereppartner viselkedésének változását |
| <b>EREDMÉNYE</b> | A jövendőlt esemény bekövetkezése  | A szereppartner elvárásokat igazoló viselkedése  |

A fenti táblázatból is látható, hogy a mertoni értelmezés szerint a jóslatok vonatkozhatnak bármely jelenségre, eseményre, de személyekre is, Allport sokkal inkább a személyközi kapcsolatokban fellépő elvárások hatását emeli ki. Ha a fenti elemzést tovább finomítjuk, akkor világossá válik, hogy a két vizsgált jelenség nem teljesen független egymástól: az elvárás hatás könnyen átválthat önbeteljesítő jóslatba, a jóslatok pedig gyakran elvárások formáját öltik.

<sup>1</sup> Többet a mitológiai történetről Trencsényi-Waldapfel Imre (1963): Mitológia. Budapest: Gondolat Kiadó. 139. o.

## Korai felismerések a pszichológiai kísérletekben

Az elvárás-hatás és az önbeteljesítő jóslatok tudományos vizsgálatának kezdete összefonódik a pszichológiai kutatásokkal. A pszichológiai vizsgálatok többségében a tudósok feltételezték azokat az összefüggéseket, amelyekhez szerettek volna tudományos bizonyítékokat találni, hiszen az empirikus kutatások hipotézisekre épülnek. Néhány kísérlet azonban felhívta a kutatók figyelmét arra, hogy nem olyan egyszerű a valóság objektív tanulmányozása, ahogy ezt elgondolták. A tudósokban sokáig fel sem vetődött, hogy a vizsgálatok eredményeit, a megfigyelt jelenségeket bármi módon befolyásolhatja a vizsgálatvezető, mint közreműködő személy, erre a későbbiekben világított rá néhány felismerés.

Az első, kísérlettel is alátámasztott, tudományosan ellenőrzött bizonyítékok Robert Rosenthaltól, a Harvard Egyetem szociálpszichológia tanárától, a fent említett Pygmalion jelenség névadójától származnak. Rosenthal az 1950-es években készült doktori disszertációjához végzett kísérleteiben úgy tapasztalta, hogy a kísérletvezető elvárásai torzítják a kutatási eredményeket. Ezt egy 1961-ben megjelent Fode-al közös könyvében részletezte is.

A fenti tanulmányban bemutatott kutatása során a kísérleti személyeket két csoportra osztva arra kérték, hogy egy portrészorozatot skálán osztályozzanak aszerint, hogy a rajtuk látható személyek véleményük alapján milyen sikereket értek el az életben. Az egyik csoport kísérletvezetője azt az instrukciót kapta, hogy a vizsgálati személyek általában magas pontszámot szoktak adni a fotókra, míg a másik csoport vezetőjét arról informálták, hogy alacsony értékelések várhatók. Mivel valójában korábban nem végeztek hasonló vizsgálatot, így nem sugalmazhattak valós információkat a kísérletvezetőknek. A teljesen azonos portré sorozatokat annak a csoportnak a tagjai, amelynek vezetője magasabb értékelést várt, valóban magasabb pontszámokkal minősítették, mint a másik csoport tagjai (Rosenthal & Fode, 1961).

Robert Rosenthal: *Experimenter Outcome-Oriented and Result of the Psychological Experiment* (Rosenthal, 1964) című munkájában utal arra, hogy az ő tapasztalatait megelőzően is megtörtént, hogy ismert tudósok leírták a kísérletvezetői elvárás hatását. Így Pavlov 1929-ben Bostonban a 13. Nemzetközi Pszichológiai Kongresszuson felvetette, hogy azok a kísérletek, amelyek azt igazolják, hogy az egerek tanulási képességeiben az egymást követő generációkban jelentős javulás mutatható ki, nem biztos, hogy az egerekben végbemenő változások következményei, hanem az is lehet, hogy a kísérletvezetők hite az egerek taníthatóságában az oka az egerek teljesítmény növekedésének. Stanton és Baker 1942-ben végzett egy kísérletet, amelyben 12 jelents nélküli geometriai ábrát mutattak be 200 egyetemista vizsgálati alanynak. Néhány nap múlva öt tapasztalt kísérletvezető megmérte, hogy az alanyok mennyire emlékeznek a bemutatott ábrákra. A kísérletvezetők tudták, hogy milyen válaszokat várhatnak. Azonban míg egyes kísérletvezetőknek valóban a korrekt válaszokat mutatták be, addig másokat félrevezettek azzal kapcsolatban, hogy milyen válaszokat várhatnak. A kísérletvezetőket figyelmeztették arra, hogy őrizzék meg a kísérlet résztvevőinek befolyásolásától, semmilyen módon ne készítsék őket arra, hogy az általuk ismert válaszokat adják. A felszólítás ellenére az eredmények azt mutatták, hogy a kísérlet résztvevőinek válaszai nagymértékben egybeestek a kísérletvezetői elvárásokkal, azok akár helyesek, akár hamisak voltak.

1964-ben számolt be Rosenthal és Lawson egy patkányokkal végzett kísérletről, amelynek során a kísérletet végző egyetemi hallgatóknak patkányokat kellett megtanítani egy labirintust befutni. Az esetek egy részében arról tájékoztatták az egyetemistákat, hogy külön erre a kísérletre kitenyészett, szuper intelligens törzsből származó állatokat kell megtanítaniuk egy labirintus bejárására. A kísérletet

végző másik hallgatói csoportnak azt mondták, hogy az állatok nehezen tanulnak, rosszul szokták teljesíteni a labirintus bejárásának feladatait. A kísérleti állatok között a valóságban semmilyen különbség nem volt, ugyanabból a családból származtak, mindegyik patkányt véletlenül választották ki. A vizsgálatok azt bizonyították, hogy abban az esetben, amikor a kísérletvezetőt az állat különleges képességről informálták, eredményesebb volt a tanulás folyamata. Az állatok közötti nem létező, de feltételezett különbség a kísérleti eredményekben valóra váltotta önmagát. Az okokat vizsgálva Rosenthal arra a következtetésre jutott, hogy azok a kísérletvezetők, akik úgy tudták, hogy különlegesen intelligens állatokkal van dolguk, kedvesebben, türelmesebben és lelkesebben foglalkoztak velük, a jobb eredmény ennek köszönhető. Ebben a kísérletben jogosan beszélhetünk önmagát beteljesítő jóslatról, mivel egy pontatlan elvárás nemcsak az észlelő (adott esetben a kísérletvezető) észlelésében, hanem az elvárással befolyásolt kísérleti állatok viselkedésváltozásában valósult meg (Rosenthal & Lawson, 1964).

Ilyen eredmények után Rosenthal arra a következtetésre jutott, hogy ki kellene lépni a pszichológiai kísérletek területéről az elvárások működésének tanulmányozásában, és meg kellene vizsgálni, hogy a – szerinte – pszichológiai laboratóriumra nagyon hasonlító osztályteremben, ahol a tanár mintegy a kísérletvezető szerepének megfelelő pozíciót tölt be, működik-e az elvárás-hatás. Így jutott el a tanulmány első részében bemutatott osztálytermi kísérlethez. Az eredmények ismeretében született az „amerikai álm” a pedagógiában, a nagy várakozás a Pygmalion hatással kapcsolatban.

A Pygmalion jelenség publikálása nemcsak pozitív várakozásokat, hanem nagy csatákat is eredményezett. Az egyik legnagyobb kritika a tudomány oldaláról a következő volt: „A Pygmalion technikailag annyira hibás, hogy csak azt kell megbánni, hogy valaha is túljutott az eredeti lektorok értékelésén!” írta a Columbia Egyetem munkatársa Robert Thorndike, az oktatási és pszichológiai tesztelés szakértője és az olyan tekintélyes tudósok egyike, akik Rosenthal projektjét elemezték. Thorndike azt állította, hogy Rosenthal hibás adatokat használt az első IQ-teszt során, amely azt mutatta, hogy a kezdeti IQ-szint irreálisan alacsony volt, ami – véleménye szerint – eltorzította a későbbi eredményeket. Abban az időben Rosenthal ellentmondott annak, hogy még ha a kezdeti teszt eredmények hibásak is voltak, ez nem érvénytelenítette a későbbi növekedést, ugyanazon teszt alapján mérve. Ezenkívül, Rosenthal szerint, Thorndike olyan kísérletet talált hibásnak, ami korábban már elnyerte az Amerikai Pszichológiai Társaság díját (Thorndike, 1968).

Mielőtt a megismétlési törekvésekre térnénk, nézzük meg azt, hogy a tanári elvárások hatását hogyan fedezte fel néhány kutató még Rosenthal munkái előtt.

### **Elvárás-hatások az iskolában – korábbi kutatások**

A tanulókhöz fűződő elvárások önbeteljesítő jóslatként működő kapcsolatát az oktatással 1955-ben mutatta be Clark (Clark, 1955). Véleménye szerint a kisebbséghez tartozó gyerekek az iskolában, többségi társadalomhoz tartozó társaik és főként tanáraik „segítségével” megtanulják saját alsóbbrendűségüket. Érzékelik, hogy el vannak szeparálva a társadalom kiváltságosabb rétegeitől, amire kisebbségi érzéssel és alázatossággal reagálnak. Ilyen feltételek mellett a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekek számos konfliktust élnek meg amiatt, hogy a saját képességeikről való elképzeléseik ellentmondásba kerülnek azzal, amit mások gondolnak róluk. Clark érvelése szerint a rasszizmus hatásai nem a társadalomban, hanem az emberi fejekben érvényesülnek. A hangsúly a szegregációról a tanári viselkedésekre tolódik, ugyanis a tanár az, aki elvárásait a kisebbségi csoportokkal kapcsolatban önbeteljesítő jóslatokon keresztül érvényesíti.

Az elvárás-hatás koncepció nagyon népszerű lett az 1960-as évek elején. Marburger 1963-ban olyan messzire ment, hogy azt állította, hogy a tanári elvárások nemcsak a tanulói értékelést, hanem az intelligencia mért értékében bekövetkező változást is befolyásolják. Ez a kijelentés azért is vihart kavart, mert a tanári értékelés addig kizárólag a tanulási eredményekre vonatkozott, ugyanakkor az intelligenciát bizonyos mértékig veleszületettnek, de mindenképp fixnek tartották. Ennek következtében meglepetést okozott az az állítás, hogy a tanári elvárások az intelligenciát is befolyásolhatták. Marburger állításának bizonyítására kölcsönvett egy kutatást a Dakotai Egyetem egy addig ismeretlen tanárától, Robert Rosenthaltól aki később a Pygmalion kutatások központi alakja lett, ahogy a fentiekben láttuk (Marburger, 1963).

### **Megismételhető-e a Pygmalion kísérlet?**

Egy kutatás eredményeit akkor tekinthetjük érvényesnek és megbízhatónak, ha a megismételt kutatások ugyanolyan, de emberek körében folytatott vizsgálatok esetén a sok változó miatt hasonló eredményeket adnak.

A Pygmalion kísérletet tudományos módszerének és eredményeinek vitatottsága miatt több sikeres és sikertelen megismétlési kísérlet követte.

Ezúttal egyik sikertelen megismétlési kísérletet mutatjuk be, amelyet Soule végzett, és ami segített annak a felismerésében, hogy milyen irányban érdemes az elvárás hatások vizsgálatát folytatni (Soule, 1972). Soule intézetben nevelkedő visszamaradott szellemi képességű gyerekek értelmi fejlődését kívánta befolyásolni azzal, hogy megkísérelt pozitív elvárásokat kialakítani a nevelőkben a gyerekekben szunnyadó képességeket illetően. A fejlődésben elmaradt gyerekeket két, egymáshoz nagyon hasonló csoportba sorolták. A kísérletbe kizárólag azokat a gyerekeket vették be, akiktől különböző korrekt vizsgálati eredmények alapján valóban lehetett várni valamilyen fejlődést. Az egyik csoport gondozónőivel közölték a gyerekek várható fejlődéséről szóló kedvező információkat, a másik csoport nevelőit semmilyen módon nem befolyásolták. A kutatók hat hónapon keresztül minden héten ellátogattak az intézménybe, és beszélgettek a gondozónőkkel a kiválasztott gyerekek fejlődéséről, közben folyton emlékeztették őket a tesztek eredményeire. Fél év múlva újra tesztelték a tanulókat, de az elvárás-hatás érvényesülésére nem találtak semmilyen bizonyítékot.

Soule és munkatársai maguk állapították meg a kísérlet hiányosságát, ami abban állt, hogy nem tartottak kontroll alatt minden jelentős változót. Mint később kiderült, nem vizsgálták, hogy az elvárások manipulálásának hatására tényleg megváltozott-e a gondozónők saját elvárása. Ha arra gondolunk, hogy a szóban forgó gondozónők nagy tapasztalattal rendelkeztek a szellemi fogyatékosok nevelésében, valószínű, hogy jobban ismerték a fejlesztés korlátait annál, mint hogy elhiggyék a kutatók jóslatait a gyerekek várható kivirágzásáról.

Soule sikertelen megismétlési kísérlete ráirányította a figyelmet arra, hogy két ok miatt nem elegendő csupán a manipulált elvárások hatását vizsgálni: egyrészt azért, mert a tanároknak vannak saját, természetes körülmények között kialakult elvárásaik, amelyek szintén kiválthatják a Pygmalion-hatást, másrészt pedig azért, mert a fent bemutatott vizsgálatok nem győződtek meg arról, hogy a kísérleti beavatkozás (a várható teljesítmények előrejelzése) ténylegesen befolyásolta-e a tanárok véleményét egyes tanulók várható iskolai sikereivel kapcsolatban.

Ugyanakkor számos olyan kísérlet született, ami tapasztalta a Pygmalion hatás érvényesülését. Ezeknek döntő többségében nem kívülről manipulálták a tanári elvárásokat, hanem a tanárok saját, tanuló-

val kapcsolatos feltevéseit és azoknak a hatását vették nagyító alá.

Még mielőtt a tanári elvárások mesterséges befolyásolásának hatását elvetnénk, bemutatunk egy módszertanilag nem kifogásolható vizsgálatot, amit Beez végzett az 1970-es évek közepén (Beez, 1976). Beez az osztálytermet felcserélte a pszichológiai laboratóriummal. Egy nyári tábor 5-6 éves, de iskolába még nem járó résztvevői közül kiválasztottak 60 gyereket, akiket két csoportba osztottak. A fiúk és a lányok aránya mindkét csoportban megegyezett. Minden gyermekhez hozzárendeltek egy oktatót, akinek a tanítási tapasztalata 0-28 év között volt. A gyerekekkel a tanároknak korábban nem volt semmilyen kapcsolata, így saját elvárásaik nem lehettek a tanulási képességekről. Az oktató feladata az volt, hogy megadott időegység alatt tanítson meg a hozzá rendelt gyerekeknek egy 20 jelből álló szimbólum sorozatot olyan rövid idő alatt (10 perc), és ugyanennyi időegység alatt egy puzzle összerakását. A rövid időtartam azért fontos, hogy az oktatók ne tudjanak elkalandozni a gyerekekkel beszélgetve, és esetleg más, elvárást generáló információ birtokába jutni, mint például a gyerek szociokulturális helyzete. A „tanítás” megkezdése előtt minden tanár kapott egy dossziét a gyerek jellemzőiről. Valójában csak kétféle dosszié létezett, az egyikben olyan információk voltak, miszerint különböző pszichológiai vizsgálatok alapján feltehetően jó képességű tanulójuk lesz. A másik típusú dossziében a pszichológiai vizsgálatok eredményei alapján azok az információk szerepeltek, amelyekből az oktatók arra következtethettek, hogy gyenge képességű, nehezen tanuló gyerekekkel kell a feladatot végrehajtaniuk. A tanulók valós IQ szintjét csak a vizsgálat után mérték, ezek az értékek nem voltak kapcsolatban a tanulók csoportba sorolásával, hiszen a csoportbeosztás véletlenszerűen történt. A „tanítási” folyamatot egy megfigyelő rögzítette, a foglalkozás után pedig rögzítették, hogy melyik gyerek hány jelet tanult meg, valamint kikérdezték a tanárokat arról, hogy milyen benyomásaik voltak a gyerekről. Az eredmény nagyon hiteles és tanulságos. Megjegyezzük, hogy a kísérletet sikerült saját kutatásban tanárjelöltek közreműködésével megismételni, és az eredmények nagyon hasonlóak voltak az eredeti vizsgálatéhoz.

Az eredmények önmagukért beszélnek, és minden pedagógusnak a figyelmébe ajánlhatók. A jó képességűnek vélt gyerekeknek átlagban 10-nél több jelet tanítottak az oktatóik, míg a gyengébbnek gondolt gyerekeknel 5 körüli ez az érték. Logikus, hogy akinek többet tanítanak valamiből, ő nagyobb eredményt is produkálhat, így volt ez a bemutatott kísérletben is, a jó képességűnek vélt gyerekek csaknem hárommal több szimbólumot tudtak felidézni. A megfigyelés rögzítéséből az is kitűnt, hogy a pozitív színben feltüntetett gyerekekkel kevesebb volt az ismétlés, míg a másik csoportban a kevesebb jel többszöri ismétlése dominált. A foglalkozás befejeztével a „jó képességű” címkével ellátott tanulók szignifikánsan jobb szubjektív értékelést kaptak a tanároktól, mint a gyengébbnek vélték, a feladattal kapcsolatban pedig az volt az oktatók benyomása, hogy a jó képességűek szempontjából könnyű vagy átlagos volt, míg a gyengébb képességűnek gondolt gyerekek tanárai úgy látták, hogy túl nehéz feladatot kaptak. Ezek az eredmények világosan igazolják, hogy a tanárok előfeltevésük, elvárásuk következtében másképp bánnak a jó és gyenge képességűnek vélt tanulókkal, így válhat akár egy hibás feltevés a tanuló várható tanulási sikereiről önbeteljesítő jóslattá, vagy Rosenthal nyomán így működik a Pygmalion hatás.

Mivel a tanári elvárások természetes körülmények között történő érvényesülésének bizonyítása az oktatás egészére kiterjedhet, számos olyan kutatást is végeztek, ami a tanárok saját elvárásainak hatását próbálja meg feltárni. Egy 1976-ban publikált tanulmány Williams nevéhez fűződik, aki szakítva a kis-mintás vizsgálatokkal több, mint tízezer kanadai diákra kiterjedt kutatást folytatott (Williams, 1976). A vizsgálatba bevont tanulók tanárai a tanév kezdetén skálán jelezték növendékeik iskolai teljesítményével kapcsolatos elvárásaikat. A tanév végén kétféle módon mérték a tanári elvárások megvalósulását:

standardizált teljesítménytesztekkel, aminek az értékelésére a tanárnak nincs befolyása, és a tanárok szubjektív osztályzataival. Az idézett szerző megállapította, hogy a tanári elvárások leginkább a pedagógusok által megállapított osztályzatokban tükröződnek, ebből következik, hogy véleménye szerint a tanárok saját elvárásai nem elsősorban a tanulást befolyásolják, hanem inkább a tanuló jegyeit.

Másfél évtizeddel később Lee Jussim és Jacquelynne Eccles longitudinális kutatásokat végzett az önmagát beteljesítő jóslat tanulmányozására (Jussim & Eccles, 1992). A longitudinális kutatást a keresztmetszeti vizsgálatok helyett alkalmazták, mivel a keresztmetszeti kutatásokban nem lehetett tudni, hogy mi alakult ki előbb, a tanári elvárás vagy a tanulói teljesítmény.

A kutatók információkat gyűjtöttek a tanári elvárások rögzítése előtt és után, így képesek voltak az összes lehetséges lehetőséget feltárni a pontos és pontatlan tanári elvárások képződéséről és azok hatásáról. A vizsgálatba kétezer tanulót vontak be. A kutatók a tanulók teljesítményeiről rögzítettek adatokat az ötödik osztály végén, a hatodik osztály elején és végén, valamint a hetedik osztály elején. A tanári elvárásokat a hatodik évfolyamon októberben vizsgálták meg. Ahhoz, hogy a tanári elvárások valóban befolyásolják a tanulók sikereit, októberben már rendelkezniük kell a tanároknak olyan stabil feltevésekkel, amelyek alapján meg tudják jósolni az év végére várható teljesítményt. A kutatók megvizsgálták a tanulói önelvárásokat is a tanulói teljesítmények számbavételével együtt.

Jussim és Eccles bizonyítékot talált két összefüggésre: egyrészt arra, hogy bizonyos esetekben pontosak voltak az elvárások, másrészt pedig arra, hogy a pontatlan elvárások önmagát beteljesítő jóslattá is válhatnak. A szerzők definíciója szerint azok a tanári elvárások voltak pontosak, amelyekben az ötödik osztályos teljesítmények előre jelezték a hatodik tanév októberében megvizsgált tanári elvárásokat és a tanulói teljesítményeket. Más esetben pontatlan tanári elvárásokról beszéltek. A kutatás szerint a pontatlan tanári elvárások akkor befolyásolták a tanulók teljesítményét önmagát beteljesítő jóslatként, ha a tanárok októberben előre jelezték az év végére jósolt teljesítményváltozást, ami be is következett. A statisztikai elemzések alapján úgy találták, hogy a tanári elvárások 80%-ban pontosak voltak, 20%-ban viszont önmagát beteljesítő jóslatot idéztek elő.

### **Metaelemzések és folytatódó kutatások a Pygmalion hatás kapcsán**

Az ellentmondásos eredmények láttán választ kellett arra találni, hogy létezik-e a vizsgált jelenség. A kérdésre bizonyítékul szolgálhatnak azok a metaelemzések, amelyek a Pygmalion kísérletek nyomán születtek. A metaelemzések egyúttal arra is rámutatnak, hogy alig két évtized alatt mintegy félezer olyan tanulmányt publikáltak, amely a tanári elvárások hatását vizsgálta. „A metaanalízis több, hasonló célú és hasonló kérdésre választ kereső vizsgálat adataiból készült összevont, összegező elemzés, mely általában a szakirodalomban megjelent közleményeken alapul. Előnye többek között, hogy a hatás becslése vagy valamely hipotézis vizsgálata sokkal nagyobb mintán végezhető el, mint az egyes vizsgálatokban külön-külön.”<sup>2</sup>

Rosenthal 1973-ban 242 olyan kutatást vetett metaelemzés alá, amelyek az elvárás-hatás jelenségét tanulmányozták. Rosenthal úgy találta, hogy az elemzett kutatások 35%-a szolgáltatott bizonyítékot a Pygmalion-hatás létezésére. Ez az arány hétszer akkora, mint amit a véletlen produkálhatna (Rosenthal, 1973).

Rosenthal és Rubin 1978-ban már 345 kutatást elemeztek újra, amelyek kapcsolatosak az önmagát beteljesítő jóslattal. Annak ellenére, hogy nem mindegyik vizsgálat mutatott szignifikáns eredményt, a

---

<sup>2</sup> <http://statisztikus.hu/fuggelek/metaanalizis/> (letöltve: 2018.05.21.)

statisztikai módszerekkel végzett elemzés minden kétséget kizáróan igazolja a Pygmalion hatás működését (Rosenthal & Rubin, 1978).

1982-ben a fent említett szerzők 464, az önmagát beteljesítő jóslat létezését tanulmányozó kísérletet vizsgáltak meg úgyszintén statisztikai módszerekkel, amelyekből – bár nem kevés vitatható probléma megoldatlan maradt – azt a következtetést vonták le, hogy a Pygmalion-hatás fontos szociálpszichológiai jelenség, amit néha alul, máskor túlértékelnek (Rosenthal & Rubin, 1982).

### **A Pygmalion jelenség tanulmányozásának további irányai**

A tanári elvárás-hatás felismerése és létezésének különböző tudományos, ezen belül statisztikai módszerekkel történő bizonyítása után két fontos kérdés merült fel a kutatókban, az egyik az iskolai hatással kapcsolatos, a másik pedig, hogy fellelhető-e a Pygmalion hatás az élet más területein.

A tanár elvárások és a tanulói eredmények közti kapcsolatok kimutatása után két olyan vizsgálati szempont látszik szükségesnek, ami nélkül nem lehet értelmezni a jelenséget. Ezek az aspektusok megjelennek a későbbi kutatásokban, és segítenek az elvárás-hatás magyarázatában.

#### *A tanár elvárásainak forrásai*

Az egyik nagy kutatási terület a tanári elvárások forrásaira vonatkozik. A fentiekben már utaltunk arra, hogy természetes, iskolai és osztálytermi közegben a tanári elvárásokat mesterséges hatásokkal kevésbé lehet befolyásolni, mivel minden pedagógusnak megvannak a saját elvárásai, amelyek vagy pontosak vagy pontatlanok az egyes tanulók várható teljesítményét illetően, és alul vagy felülértékelt tanulók esetében önbeteljesítő jóslatokká válhatnak. A tanári elvárások képződését kutatják többek között a szociológia, a pedagógiai pszichológia és a szociálpszichológia szemszögéből is. Ezek a kutatások az egyes társadalmi csoportokra, az iskolák tanulóinak összetételét is magukba foglaló, elsősorban előítéletekből származó elvárásoktól egészen az egyes tanár személyiségéből adódó, a tanulókkal kapcsolatos szubjektív előfeltevésekig sok tényező egymásra hatását tudták kimutatni (Jussim, Eccles, & Madon, 1996), (Riley & Ungerleider, 2012).

#### *A tanári elvárások közvetítésének mechanizmusa*

Rosenthal első, a Pygmalion hatás osztálytermi működését kimutató publikációja után nagy lendülettel indultak meg azok a vizsgálatok is, amelyek a hatás átvitelének mechanizmusát, az elvárások beteljesítéséhez hozzájáruló tanári viselkedés mintákat kívánták felderíteni. Harris és Rosenthal 1985-ben 31 kutatás metaelemzését végezte el, és kidolgozták az ún. 4 faktoros elméletet (Harris & Rosenthal, 1985).

A 4 faktoros elmélet az elvárás-hatás közvetítésének két centrális és két addicionális faktorát állapította meg. A centrális faktorok a következők: az első faktor azt tartalmazza, hogy a tanárok az általuk pozitív elvárásokkal kezelt tanulókkal melegebb légkört alakítanak ki, ezt részben nemverbális csatornákon keresztül kommunikálják. A második centrális faktor, ami kiszűrhető az elemzett vizsgálatokból, hogy a tanárok azoknak a tanulóknak, akikkel szemben kedvező elvárásaik vannak, több és nehezebb anyagot tanítanak – ebből következően ezek a tanulók többet is tanulhatnak.

Az első kiegészítő faktor az output. Több vizsgálat bizonyítja, hogy a pozitív elvárások következtében több alkalmat és lehetőséget kapnak ezek a tanulók, hogy válaszoljanak, ezt a tanáraik verbálisan és

nemverbálisan is felajánlják nekik, például több ideig várnak a válaszra. A második addicionális faktor a feedback, a magas elvárású tanulók gyakrabban kapnak visszacsatolást a teljesítményükről, így szükség esetén javíthatnak is a tanulási eredményeiken. Ez az elmélet megjelenik az újabb kutatásokban is.

### *Pygmalion az osztálytermen kívül*

A Pygmalion hatás egyik legnagyobb kutatási és alkalmazási területe az iskolán és az oktatáson kívül a különböző szervezetekben a vezető dolgozókra gyakorolt elvárás hatása. A vezető magas elvárásai következtében a beosztottak jobban teljesítenek. A megfelelő eredmények és a felettesek pozitív visszajelzései növelik a munkatársak önbizalmát, önbecsülését, nagyobb erőfeszítéseket tesznek, hogy megfeleljenek az elvárásoknak, így nő a munka hatásfoka. A Pygmalion hatás egyik fontos fejezete a vezetők képzésével kapcsolatos tartalmaknak, de ennek a bemutatása újabb tanulmányt igényelne (Eden, 1992).

## Következtetések

A Pygmalion hatás létezését különböző kritikák ellenére számos vizsgálat igazolja. A Rosenthal-féle alapkísérlet után a különböző megismétlési kísérletek sikere vagy kudarca arra vezette a kutatókat, hogy figyelmüket a tanári elvárásokra irányítsák. A tanárok természetes illetve mesterségesen befolyásolt elvárásai válhatnak önbeteljesítő jóslattá a tanulók viselkedésében, teljesítményében. Bár sok kísérlet történt a tanári elvárások feltárására, de a méréshez megfelelő eszközök mind a mai napig nem állnak a kutatók rendelkezésére.

A pedagógusképzés és továbbképzés során nagyon fontos lenne, hogy a hallgatók megismerjék a Pygmalion effektust, találkozzanak azokkal a kutatásokkal, amelyek az elvárások közvetítését mutatják be a tanár-diák kapcsolatokban, ezzel értelmezni tudjanak bizonyos jelenségeket, és saját maguk elvárásait is kontrollálni tudják.

## Irodalom

- Allport, G. (1954): The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley, p. 160.
- Beez, W.V (1976): Influence des rapports psychologiques biaisés sur le comportement de l'enseignant et sur la performance de l'élève. In.: Morrison, A. & McIntyre, D.: Psychologie sociale de l'enseignement. Tome 2. Dunod, Paris, 177–186.
- Clark, K.B. (1955): Prejudice and Your Child. Beacon Press, Boston, MA.
- Eden, D. (1992): Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations The Leadership Quarterly Volume 3, Issue 4, Winter 1992, 271–305.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985): Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. Psychological Bulletin, 97(3), 363–386.
- Jussim, L. and Eccles, J. (1992): Teacher expectation II: Construction and reflexion of student achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 947-961.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996): Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 28, pp. 281–388). New York, NY: Academic Press
- Marburger, C.L. (1963): Consideration for educational planning. In. Passow, A.H. (Ed.): Education in Depressed Areas. Bureau of Publications, Teacher College of Columbia University, New York, NY. pp. 298–321.
- Merton, R. K. (1948): „The Self-fulfilling Prophecy”. Antioch Review 8. 193–210.



- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012): Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35, 303–333.
- Rosenthal, R. & Fode, K. L. (1961): The problem of experimenter outcome-bias. In. D.P. Ray (Ed): *Series Research in Social Psychology*. Washington, DC: National Institut of Social and Behavioral Sciences.
- Rosenthal, R. & Lawson, R. (1964): A longitudinal study of effects of experimenter bias on operant learning in laboratory rats. *Journal of Psychiatric Research*, 2. 61–72.
- Rosenthal, R. (1964). Experimenter Outcome-Orientedness and Result of the Psychological Experiment. *Psychological Bulletin*, 61 (6), 405–412.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. (1973): The Pygmalion effect lives. *Psychology Today*, September, 56–64.
- Rosenthal, R. and Rubin, D.B. (1978): Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3. 377–415.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1982): Comparing effect sizes of independent studies. *Psychological Bulletin*, 92, 500–504.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science* 3(6), 176–179.
- Soule, D. (1972): Teacher bias effects with severely retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*. Vol.77. 2. 208–211.
- Thorndike, R.L. (1968): Review of *Pygmalion in the Classroom* by R. Rosenthal and L. Jacobson. *American Educational Research Journal* 5. 708–711.
- Williams, T. (1976): Teacher prophecies and inheritance of inequality. *Sociology of Education*, Vol. 49. 223–236.

# FODOR SZILVIA\* ÉS ANDIRKÓ LÁSZLÓ\*\* ÉS HOGY VANNAK AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK? – MUNKAHELYI JÓLLÉT, ELÉGEDETTSÉG ÉS A VEZETŐK SZEREPE AZ ÓVODÁBAN

\*Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet

\*\* Debreceni Egyetem

fodor.szilvia@arts.unideb.hu

Tanulmányunkban a nevelési-oktatási intézmények, kiemelten az óvodák szervezetpszichológiai jellemzőit, ezen belül is a pedagógusok jóllétének és elégedettségének meghatározó jellemzőit tekintjük át. Bár a szervezetpszichológiai kutatások régóta foglalkoznak a munkahelyi elégedettség kérdésével, ez nem jelent meg intenzíven a nevelési-oktatási intézmények vonatkozásában, az elégedettséggel kapcsolatos jóllét-tényezők pedig csak az utóbbi évek pozitív pszichológiai irányultságú vizsgálatai nyomán kerültek előtérbe. Az írásunk részben ennek a hiánynak a pótlására született, amelyben az óvodai nevelés színterének szervezeti jellemzőit, a pedagógusok jóllétével kapcsolatos néhány tudnivalót, valamint az óvodavezetők szerepét tekintjük át az óvodapedagógusok munkahelyi jóllétével kapcsolatban. A tanulmány további célja, hogy a nevelési-oktatási intézményekben megjelenő szervezeti szintű pozitív pszichológiai munka kereteit lefedtesse és ráirányítsa a figyelmet a rendszerszemléletű megközelítés szükségességére.

Az Óvodai Alapprogram (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról) így fogalmaz:

*„Az óvodában a nevelőmunka kulcsszereplője az óvodapedagógus, akinek személyisége meghatározó a gyermek számára. Jelenléte a nevelés egész időtartamában fontos feltétele az óvodai nevelésnek. Az óvodapedagógus elfogadó, segítő, támogató attitűdje modellt, mintát jelent a gyermek számára. [...] Az óvodapedagógusi tevékenységnek és az óvoda működését segítő nem pedagógus alkalmazottak összehangolt munkájának hozzá kell járulnia az óvodai nevelés eredményességéhez.”*

Ebből egyértelműen látszik, hogy az óvodai nevelési tevékenység meghatározó szereplője az óvodapedagógus, az ő munkavégzését segíti az óvodavezető, akinek szemléletmódja, karizmája, kommunikációja, koordinációs és delegációs képességei, alapvetően befolyásolja a pedagógusok, rajtuk keresztül pedig az óvodában nevelt gyerekek jóllétét és fejlődését. Bár ez az összefüggés evidensnek tűnik, hatását pedig jól ismerjük a hétköznapiakból, az óvodapedagógiai kutatások ezidáig kevés figyelmet szenteltek ennek a kérdésnek. Ennek oka részben az, hogy a jóllét-kutatások az utóbbi években jutottak oda, hogy jól használható elméleti keretet és mérőeszközöket nyújtsanak az efféle vizsgálatokhoz, másrészt pedig a nevelési-oktatási intézmények szervezetpszichológiai vizsgálata is az utóbbi években kapott új lendületet a rendszerszemléletű pozitív pszichológiai nézőpont megjelenésével (Kern et al., 2019).

Tanulmányunkban ezt a hiányt pótolva az óvodapedagógusok munkahelyi jóllétére és elégedettségére fókuszálva arra keressük a választ, hogy a szervezeti klíma, ezen belül pedig a vezetői jellemzők hogyan hatnak az óvodapedagógusra, ez pedig milyen hatást gyakorolhat a nevelési tevékenységre. Elsőként a jóllét fogalmát tekintjük át, kiemelten fókuszálva a pedagógusok, óvodapedagógusok munkahelyi jóllétének speciális jellemzőire. Ezután a munkahelyi elégedettség különböző aspektusait ismertetjük Paula Bloom (2010) munkái alapján, aki a kisgyermekkorai nevelés intézményi nevelési szintereket tanulmányozva a kollegialitás, a szakmai fejlődés, a vezetői támogatás, az átláthatóság, a jutalmazási rendszer, a döntéshozatal, a cél-konszenzus, a feladatorientáció, a fizikai környezet és az innováció szerepét emelte ki ezzel kapcsolatban. Végül pedig a vezetés területét járjuk körül, ahol a transzformációs vezetés, a felelősségvállalás és az érzelmi klíma megteremtésének lehetőségeit mutatjuk be az óvodai vezetés szempontjából.

## Jóllét az óvodai környezetben

A pozitív pszichológia „az a tudományterület, amely azokat az állapotokat és folyamatokat kutatja, melyek az optimális emberi működéshez vezetnek” (Gable & Haidt, 2005, in Baker, Green, & Falecki, 2017, p.3), és amelynek célja, hogy a tudomány segítségével támogassa az egyéneket és a közösségeket abban, hogy jóllétben élhessenek (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De mikor kell az optimális működésre és a jóllétre nevelést elkezdeni? És hol a helye az óvodapedagógusoknak ebben a történetben?

### Felelősség és kihívás az óvodapedagógusok munkájában

Baker és munkatársai (2017) egyértelműen úgy foglalnak állást, hogy a kora gyermekkorai intézmények, a gyerekek és az őket nevelő pedagógusok azok, akik számára a pozitív pszichológiai elméletek és kezdeményezések a leginkább relevánsak, és egyúttal rámutatnak, hogy bár vannak pedagógiai és pszichológiai iránymutatások az óvodai és az óvodapedagógusi jóllét vonatkozásában, de összességben igen kevés eszköz áll rendelkezésre ezeknek a törekvéseknek a gyakorlati megvalósításához. Az óvodai nevelés fontosságát hangsúlyozó nézőpontjukat azzal indokolják, hogy a kora gyermekkorai nevelési szintér az, ahol a gyerekek társas, érzelmi és fizikai jólléte jelentősen függ az őket gondozó, nevelő pedagógusoktól, emiatt ott különösen fontos odafigyelni mind a gyerekek, mind pedig az értük dolgozó személyzet jóllétére.

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) idegtudományi kutatásokra alapozott irányelvei különösen hangsúlyozzák, hogy a kora gyermekkorai tanítás és gondozás döntő fontosságú alapokat nyújt a jövőbeni tanuláshoz a gyerekek kognitív és non-kognitív képességeinek kibontakozásán keresztül (OECD, 2017). Az ezt biztosító szervezeti és pedagógusi háttér azonban az intézmények működésében gyakran figyelmen kívül marad, holott a kora gyermekkorai intézményes nevelés során az óvodapedagógusok a legfontosabb befolyásoló tényezők a gyerekek fejlődésében és tanulásában (OECD, 2017, in Baker et al., 2017).

Egy 2015-ös kutatás kimutatta, hogy az ausztrál óvodapedagógusok 41,7%-a pszichológiai distresszt él át amiatt, hogy mennyi erőt és energiát fektet a munkájába, és ennek ellenére milyen alacsony jutalmazást kap mindezért (Corr, LaMontagne, Cook, Waters, & Davis, 2015). Egy pedagógusok jóllétét vizsgáló kutatás szerint az óvodapedagógusok munkája a legstresszesebb (Stoeber & Rennert, 2008), amely

a megnövekedett szülői elvárásoknak, a folyamatosan növekvő elszámoltatásoknak, és a gyerekek különböző igényeinek tudható be (Howard & Johnson, 2004). Mindezek mellett az óvodapedagógusokat régóta alulértékeli a társadalom, és sokszor nem megfelelőek a munkahelyi körülményeik sem (Corr et al., 2015), annak ellenére, hogy a családok is kiemelt szerepet tulajdonítanak nekik a gyermekeik fejlődésében. A munkavégzésük során átélt intrinzik jutalom ugyan magas, hiszen rengeteg örömteli pillanatot élhetnek át a gyerekekkel végzett tevékenységek során, ugyanakkor a munkájuk gyakran megterhelő, sőt túlterhelő, ez pedig közvetlenül befolyásolja az óvodapedagógusok egészségét és mentális jóllétét. Emiatt az OECD is úgy tartja egy 35 országában készült jelentése szerint, hogy a kora gyermekkori nevelés-oktatás számára az egyik kulcsfontosságú feladat, hogy fejlesszék a munkahelyi körülményeket és az itt dolgozó szakemberek professzionális oktatását (OECD, 2017).

A munkavégzés nem mindig megfelelő körülményei mellett az intenzív érzelmi bevonódás is megterhelő lehet az óvodapedagógusok számára. A tanítás, a nevelés egy érzelmi hivatás. A pedagógusoknak minden szektorban, az óvodai neveléstől a felsőoktatásig a belső szociális és érzelmi erőforrásaikat kell használniuk ahhoz, hogy képesek legyenek kapcsolódni egymáshoz és a gyerekekhez (diákokhoz, hallgatókhoz), és hogy képesek legyenek jól kezelni a felmerülő társas helyzeteket, konfliktusokat. Az óvodapedagógusok például gyakran úgy írják le a szerepüket, hogy az „mélyen személyes” (Nislin et al., 2016), és mind társas, mind pedig érzelmi kompetenciákat igényel. Ez egyszerre megterhelő, továbbá könnyen kiegészítéshez és érzelmi kiüresedéshez vezethet, ugyanakkor gyümölcsöző is lehet számukra, hiszen jobban ismerik az érzelmeiket, ezáltal pedig javulhat a jóllétük is (Andrew, 2015).

Mindezek után felmerül a kérdés: Mi járulhat hozzá az óvodapedagógusok jóllétéhez és hatékony munkavégzéséhez?

### **Jóllét a PERMA modell alapján**

A jóllét összetevői Seligman (2011) modellje alapján a pozitív érzelmek (Positive emotions), az elköteleződés/bevonódás (Engagement), kapcsolatok és kötődés (Relations), célok és jelentéstartalom (Meaning), teljesítmény (Accomplishment), illetve a mérések során gyakran megjelenik még a fizikai egészség és a fizikai jóllét szerepe is (Butler & Kern, 2016).

#### *Pozitív érzelmek*

Mi minden válthat ki belőlünk pozitív érzelmeket? Egy kedves babaarc, egy állatkölyök képe, ha megiszunk egy jó kávét, ha megsimogat a párunk vagy épp megnézünk egy bokszmeccset? S mi minden válthat ki negatívakat? Egy csípős szósz, egy hazugság vagy épp a gyereksírás? Nehezen megfogható, hogy kiből mi váltja ki a legjobb és a legrosszabb érzéseket. Annyi azonban biztosnak látszik, hogy a pozitív érzelmek és a jóllét részben a hedonizmus filozófiájából váltak le, amely azt hangsúlyozta, hogy „az öröm az egyedüli, amely jó a számunkra, míg a fájdalom az egyetlen, amely rossz” (Bentham, 1789/1996, in Forgeard, Jayawickreme, Kern, & Seligman, 2011, p. 82). A jó élmények, a pozitív érzelmek meghatározásánál figyelniük kell arra, hogy a vizsgált személyek milyen idői dimenzióban gondolkodnak az érzelmekről, azaz a pillanatnyilag leírható érzelmi állapotukat fejezik ki, vagy egy hosszabb periódus alapján határozzák meg azt, illetve hogy milyen emlékek alapján idézik fel a lelkiállapotukat (Forgeard et al., 2011). Tovább színezi a jelenséget az, hogy az emberek szimultán megtapasztalhatnak pozitív és negatív érzelmeket is (Watson & Tellegen, 1985). Összességében kijelenthető, hogy a pozitív

érzelmekek gyakorisága, intenzitása és változatossága az egyik legfontosabb tényező az általános jóllét meghatározásában (Kahneman, Krueger, Schkade, Schwarz, & Stone, 2006). Szervezeti, munkahelyi vonatkozásban, a munkahelyi jóllét és az elégedettség meghatározásában a munkavégzés során, vagy az azzal kapcsolatban megjelenő pozitív érzelmekek lesznek kiemelkedő jelentőségűek.

### *Bevonódás*

A bevonódás az a pszichológiai állapot, amikor igazán elmélyülünk egy tevékenységben. Ennek a tőpőntjén éljük át a flow állapotát, amelyet Csíkszentmihályi (2001) szerint a következőképp jellemezhetünk: az egyénnek egyértelmű céljai vannak és belsőleg motivált ezeknek a céloknak az elérésében; a feladat megfelelő mértékű kihívást jelent számára; a feladat közvetlen és azonnali visszajelzést biztosít; az egyén a személyes kontroll érzését éli át az aktivitás során; a cselekvés és a tudatosság összeolvadnak, mivel a személy teljesen elmerül abban, amit épp csinál. A pozitív pszichológiában a bevonódással kapcsolatos mérések is leginkább erre az állapotra koncentrálnak, amely magában foglalja az intenzív koncentrációt, az elmélyülést és a fókuszot. Szervezetpszichológiai vonatkozásban, a munkába való bevonódás kapcsán ez a fogalom inkább a motivációval, az elkötelezettséggel, az életerővel, az elhivatottsággal és az elmélyüléssel definiálható (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006).

### *Kapcsolatok és kötődés*

A társas kapcsolatok alapvető fontosságúak az ember életében, hiszen kölcsönös egymásrautaltságban élünk, sohasem elszigetelten érkezünk, hanem a világ azon részeivel együtt, amelyek hozzánk kapcsolódnak (Malaguzzi, 1994). A társas támogatás, és annak az érzése, hogy valakivel törődnek, valakit szeretnek és értékelnek a jóllét fontos építőeleme valamennyi életkorban és kultúrában (Reis & Gable, 2003). A Harvard Egyetemen folyó kutatások szerint „a gyerekek egészséges fejlődése, s az agyuk egészséges fejlődése a kapcsolataik megbízhatóságán és minőségén múlik, mind a családon belül, mind pedig azon kívül” (Baker et al., 2017, p. 6). Kapcsolataink magas minősége esetén kevésbé valószínű depresszió vagy más patológiás állapot kialakulása, ez a helyzet jobb fizikai állapotot eredményez, alacsonyabb halálozási kockázattal és egészségesebb szokásokkal jár együtt (Tay, Tan, Diener, & Gonzalez, 2012; Taylor, 2011). Szervezeti vonatkozásban különösen fontos, hogy mennyire érezzük magunkat magányosnak a munkahelyen, hányan vannak a szociális szféránkban, milyen minőségűek ezek a kötelékek, mennyi támogatást kapunk másoktól és mennyit adunk, ahogyan az is, hogy mennyire vagyunk elégedettek ezekkel a kapcsolatokkal.

### *Célok és jelentésseliség*

A jelentésseliséget Seligman (2011) a 'valamihez tartozás'-ként írja le: ez annak az érzése, hogy valami nálunk nagyobbhoz tartozunk, hogy valami nálunk nagyobbat szolgálunk. Baumeister (1992) szerint a nagy kérdés ezzel kapcsolatban, hogy mit is jelent tulajdonképp az életünk, ennek megválaszolására pedig mindannyiunk számára fontos feladat. Az élet értelme, értelmessége úgy is megfogható, hogy az életnek van egy iránya, amely kapcsolatban áll egy nagyobb szférával, erővel, miközben az egyén azt érzi, hogy az élete értékes és hogy van célja annak, amit tesz (Steger, 2012), ezek biztosítják számára,

hogyan az élete számít. Mindez pedig összekapcsolódik a jobb fizikai egészséggel, az alacsonyabb halálási kockázattal és az étellel való magasabb elégedettséggel is (Boyle, Barnes, Buchman, & Bennett, 2009; Ryff, Singer, & Love, 2004). Szervezeti szinten a munka értelmessége, a munkával kapcsolatos célok jelenléte és az azokkal történő azonosulás mentén ragadható meg ez a jóllét-dimenzió.

### *Teljesítmény*

A teljesítmény az elért eredményekben, a szubjektíven megélt sikerekben, a magas szinten űzött tevékenységekben fejezhető ki a leginkább (Ericsson, 2002), egyéni szinten pedig tulajdonképpen úgy definiálható, hogy folyamatosan haladunk a kívánt célunk, céljaink felé (Heckhausen, Wrosch, & Schultz, 2010). Ez nem feltétlenül az objektíven kiemelkedő sikerességet jelenti, hiszen azokat számos külső körülmény jelentősen meghatározza és korlátozza, hanem sokkal inkább a kompetenciaérzéshez kapcsolódik, amely a külső és a belső környezetünk hatékony kezelését jelenti (Ryan, Huta, & Deci, 2008). A munkahelyi sikeresség esetén is fontosabb az egyéni kompetenciaérzés és a jó teljesítmény szubjektív megélése, amelyben sokat segítenek a környezetből, például a szülők, a gyerekek, vagy a vezetők részéről érkező visszajelzések.

A pedagógusok jóllétével kapcsolatban Kun Ágota és Szabó Anett (2017) a közelmúltban végzett vizsgálatuk során 297 pedagógust, köztük általános és középiskolai tanárokat, óvodapedagógusokat, szakszolgálatoknál dolgozó gyógypedagógusokat, fejlesztő pedagógusokat, és a különböző művészeti ágakban oktató pedagógusokat kérdeztek meg arról, hogy mikor élnék át boldogságot a munkájuk során. A válaszok tartalomelemzése alapján azt találták, hogy négy fő dimenzió rajzolódik ki a pedagógusok munkával kapcsolatos boldogságélményében, amelyek közül a legmarkánsabbak (1) az eredményesség és siker tényezője, (2) a munkájukra vonatkozó értékelés és visszajelzés, (3) a munkaélményt jelentő tényezők, valamint (4) a társas kapcsolatok. Ezek a dimenziók részben visszaköszönnek majd a munkával kapcsolatos elégedettség összetevői között, valamint a vezetők feladataival és hatáskörével kapcsolatban látjuk majd ezeknek a területeknek a megjelenését.

## **Munkahelyi elégedettség**

### **A munkahelyi elégedettség általános jellemzői**

Az ember életében jelentős helyet foglal el a munkája, amely azonban áthatja munkán kívüli létezését is. Emiatt igen fontos, hogy megteremtsük a megfelelő, harmonikus és eredményes munkavégzés feltételeit, ami a szervezet érdekeivel és céljaival is megegyezik. A munkával való elégedettség a szervezet szempontjából több minden miatt is fontos. Az egyik morális természetű: az emberek nagy része élete jelentős részét munkával tölti, ezért a munkaadók erkölcsi felelőssége, hogy olyan körülményeket teremtsenek, amelyben megéri dolgozni. A másik ok a munkaadó saját érdeke: az elégedett dolgozók jobban dolgoznak, a munkahely jó hírt keltik, növelve ezzel a jól képzett munkaerő megszerzésének és megtartásának esélyét (Gyökér, 2001).

A munkával való elégedettség pozitív korrelációban áll a motivációval, a szervezeti magatartással, a szervezeti elkötelezettséggel, a mentális egészséggel és a munkahelyi teljesítménnyel (Judge, Parker, Colbert, Heller, & Ilies, 2001; Spector, 1997), míg a munkával való elégedetlenség növeli a hiányzókat, a kilépők számát, és a konfliktusok kialakulásának gyakoriságát (Gyökér, 2001)

Klein (2004) meghatározása szerint a munkával való megelégedettség olyan általános attitűd, amely három területről, a sajátos munkatényezőkről, az egyéni jellemvonásokból és a munkán kívüli csoportkapcsolatok területéről származó számos specifikus attitűdből származik, Spector (1997) egyszerű megfogalmazásában pedig a munkával való elégedettség annak mértéke, hogy az egyén mennyire kedveli, vagy nem kedveli munkáját. A munkahelyi elégedettség megtapasztalásához számos tényező együtt járása szükséges, például a megfelelő munkahelyi környezet és légkör, az elismerés, a megbecsülés, a kielégítő bérezés és a harmonikus munkahelyi kapcsolatok is.

A fentiek tükrében könnyen belátható, hogy a munkavállalók elégedettségére való törekvés minden vezető, így a nevelési-oktatási intézmények vezetői számára is meghatározó céllá kell, hogy váljon. Az elégedett dolgozó stabil, a szervezet céljaival azonosulni képes, hatékony munkavégzésre alkalmas, munkatársaira viselkedésével pozitív hatást gyakorló munkaerőállományt jelent (Dantzker & Surette, 1996).

### **Szervezeti klíma és jó működés**

A szervezeti klíma vizsgálatának hosszú története van, a szervezeti klíma intézményekre és egyénekre gyakorolt hatása széles körben ismert és elfogadott (Dennis & O'Connor, 2013; Early et al., 2006; Glisson & James, 2002), ennek ellenére az óvodai szervezeti klíma vizsgálatára ezidáig még csak kevés vizsgálat irányult.

A szervezeti klímát a munkahelyen dolgozó emberek közvetlenül vagy közvetve érzékelik, és befolyásolja a motivációt és a viselkedést (Litwin & Stringer, 1968). A munkahelyen dolgozók attitűdjeiből és hiedelmeiből áll össze, azaz egy folytonos és általános észlelése annak, hogy milyen minőségűek a szervezeti karakterisztikumok (Bloom, 2010; Tagiuri, 1968). A dolgozók szubjektív észleletei, interpretációi az objektív valóságnál bizonyos szempontból fontosabbak, hiszen az egyének eseményekre adott reakciói azon alapulnak, hogy számukra mit jelentenek azok az események (Veziroglu-Celik & Guler Yildiz, 2018). Egy intézmény klímája hatással van az ott dolgozók viselkedésére és attitűdjeire (Judge, Thoreson, Bono, & Patton, 2001; Weakliem & Frenkel, 2006), a pozitívabb attitűdökkel és érzésekkel bíró személyek produktívabbak lesznek, a munkavégzésük pedig hatékonyabb.

Az óvodai munkahelyi szervezeti klímára ez ugyanígy érvényes, vagyis a jó légkörű intézmények óvodapedagógusai tudnak igazán jó munkát végezni, ők lesznek képesek a leginkább biztosítani a gyerekek megfelelő nevelését (Veziroglu-Celik & Guler Yildiz, 2018). Ugyanakkor a nevelési-oktatási intézmények esetén a munkahelyi jellegzetességeken túl megjelennek a speciális intézményi jellemzők és célok, amelyek miatt a tanulási szervezeti dimenziókat is szem előtt kell tartani (Marsick & Watkins, 2003). Ebből a szempontból a gyerekek tanulása és fejlődése áll a középpontban, amihez biztosítani kell egy közös szakmai koncepciót, támogatni kell a pedagógusok szakmai fejlődését, értékelni kell a csapatmunkát és az együttműködést a munkatársak közösségén belül, meg kell honosítani az innovativitás kultúráját, és egy olyan vezetői modell szükséges, amely nyitott a szakmai fejlődésre (Kools & Stoll, 2016).

### **Munkahelyi elégedettség az óvodai környezetben**

Bronfenbrenner ökológiai modellje alapján (Bronfenbrenner, 1994) az óvodai klíma reflektál azokra a folyamatokra, amelyekben az óvodai szervezet valamennyi tagja, a gyerekek, a vezető, az óvodape-

dagógusok, a dajkák, a kisegítő személyzet részt vesznek, mindezek pedig beágyazódnak egy tágabb szociális környezeti és kulturális kontextusba. Az óvodai klíma tehát egy dinamikus és interaktív folyamat eredménye, melyet az óvodások, az óvodapedagógusok és a szülők, valamint a külső környezetük együttesen hoznak létre. Az ezek között a komponensek közötti interakciók vizsgálata egy jóval produktívabb környezetet képes létrehozni, mint ha ezeket a tényezőket egymástól elszigetelten vizsgáljuk (Veziroglu-Celik & Guler Yildiz, 2018, p. 89), ezért tartjuk fontosnak a szervezeti légkör ökológiai jellegű és rendszerszemléletű megközelítését.

Paula Bloom (2010) kifejezetten az óvodai légkört vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy a meleg, támogató és pozitív légkörű intézményekben az óvodapedagógusok dinamikusabbak és lelkebbek a munkájukban, jobban szeretnek együtt lenni a gyerekekkel, emellett pedig beazonosította a szervezeti klíma tíz komponensét is, amelyek meghatározzák az óvodai légkört. Ezek a kollegialitás, a szakmai fejlődés, a vezetői támogatás, az átláthatóság, a jutalmazási rendszer, a döntéshozatal, a cél-konszenzus, a feladatorientáció, a fizikai környezet és az innováció. Ezek közül a munkával való elégedettséget jelentősen meghatározza a kollégák közti kapcsolat, a vezetővel való kapcsolat, a munka jellegzetességei, a fizikai körülmények, valamint a fizetéssel, előrelépéssel kapcsolatos elvárások.

### *Kollegialitás*

Az egyének nem izoláltak egymástól a munkakörnyezetben, hanem egy kollektív életet élnek, amelyben együttműködnek és információkat, érzelmeket osztanak meg. Mindenkinek szüksége van a mások általi törődésre, ez a fajta érzelmi támogatás pedig az egyik legfontosabb tényező abban, hogy kialakulhasson egy pozitív munkakörnyezet (Baumeister & Leary, 1995; Bloom, 2010). Korántsem mindegy tehát, hogy mennyire támogatóak, segítőkészek a munkatársak, hogy megbízhatnak-e egymásban, hogy milyen kommunikációs csatornákon folynak az információk, hogy a versengés vagy az altruizmus kultúrája uralkodik-e egy szervezetben.

Cumming (2016) azt találta, hogy a kollégák közötti kapcsolatok, egymás támogatása kritikus pont abban, hogy a szakemberek és az őket foglalkoztató szervezetek mennyire egészségesek mentálisan, Løvgren (2016) pedig arra mutat rá, hogy a kollégák közötti kapcsolatok erősítése közvetlenül befolyásolja a munkával való elégedettséget, a nem megfelelő kapcsolatok pedig érzelmi kimerüléshez és kiégéshez vezethetnek. Emellett a munkatársi támogatás pozitív észlelése ahhoz vezet, hogy az óvodapedagógusoknak pozitív attitűdjei alakuljanak ki a szakmájukkal kapcsolatosan (Dennis, 2010). Ahogyan növekszik a stressz, úgy nő a konfliktusok, a betegségek, a hiányzások és a kilépések, pályaelhagyások kockázata is, elvágva ezzel a pedagógusokat eredeti szerepüktől és a céljaiktól (Cumming, 2016), ez pedig hatást gyakorol a gyerekek és az óvodapedagógusok közötti kapcsolatra is (Baker et al., 2017).

### *A vezetővel való kapcsolat*

Az intézményi klíma és kultúra kialakításában kiemelt fontosságú szerepet játszanak az intézmény vezetői, ők a legfontosabb szereplők a klíma meghatározásában, rajtuk kívül elsősorban a régóta ott dolgozó pedagógusok és munkatársak vannak jelentős hatással az intézmény légkörére. A pedagógusok és a vezetők közötti jó viszony nemcsak a pedagógusok munkavégzését segíti elő, hanem ezen keresztül pozitív hatással van a gyermekek jóllétére és fejlődésére is.



Mintzberg tíz elemből álló szerepfelosztása alapján a vezetőnek vannak interperszonális szerepei, amely során (1) a szervezet fejeként mintegy szimbolizálja és képviseli a szervezetet, hiszen ő tartja a beszédeket, ő írja alá a leveleket, (2) vezetőként irányítja a munkavégzést, azaz felelős a dolgozók kiválasztásáért, motiválásáért, támogatásáért, illetve (3) kapcsolatteremtőként ápolja a szervezeten belüli és kívüli kapcsolatokat, és megteremti a szervezet és környezet harmonikus együttműködését. Az információs szerepek alapján (4) figyelőként funkcionál és figyelemmel kíséri a formális és informális információkat a szervezeten belüli és a szervezeten kívüli forrásokból, amelyek a döntések meghozatalában fognak neki segíteni, (5) elterjesztő, azaz az információkat eljuttatja a szervezeten belül minden érdekelt részére, közzéteszi a belső információkat, illetve (6) szóvivőként a munkatársak véleményét eljuttatja a legfelső vezetéshez, a közvéleményhez, a kliensekhez. A döntési szerepeknek megfelelően a vezető (7) kezdeményező, azaz felvállalja a kezdeményező szerepet a szükséges változások tervezésében és végrehajtásában, (8) a zavarok elhárítójaként megfelelő lépéseket tesz a normális működés helyreállítása érdekében, (9) az erőforrások elosztójaként a legjobb ítélőképessége szerint osztja szét a rendelkezésére álló erőforrásokat, illetve (10) tárgyaló minőségében ő az, aki az egyénnel vagy más szervezetekkel vitás kérdésekben az intézmény képviselőjeként tárgyal és megegyezik (Mintzberg, 1990).

Számos kutatás bizonyítja, hogy nem csak a pedagógusok, de a vezetők is nagyon fontos tényezők a nevelés minőségében és hatékonyságában (Howes, 1997; Howes, James, & Ritchie, 2003), támogató attitűdjük pedig fontos prediktora annak, hogy az óvodapedagógusok pozitívan értékelik-e a munkájukat és hatékonyak lesznek-e abban (Rohacek, Adams, & Kisker, 2010; Howes et al., 2003). A vezetők visszajelzéseinek mennyisége és minősége kihat a pedagógusok teljesítményére, emellett a visszajelzések azt az üzenetet nyújtják a pedagógusok számára, hogy a munkájukra odafigyelnek, az értékes, ez pedig biztosítja a motiváltabb és jobb munkavégzést (Bloom, 2010). A vezetői támogatás magában foglalja a konstruktív visszajelzéseket a pedagógus teljesítményéről, a hasznos információkat, a pártatlanságot és a méltányos attitűdöt a dolgozók felé, és arra bátorítja a munkavállalókat, hogy szakmailag fejlesszék magukat (Veziroglu-Celik & Guler Yildiz, 2018).

A pozitív szervezeti klímával rendelkező intézmények arra bátorítják a munkavállalókat, hogy kreatív megoldásokat találjanak a problémákra, értékelik és tiszteletben tartják a véleménykülönbségeket, támogatják az új megközelítéseket és gyakorlatokat. Az innováció erőteljesen kapcsolható az óvodavezetők vezetői stílusához, mivel alapvetően a vezető feladata, hogy elindítson egy támogató eljárást a kívánt változást illetően, és hogy azután figyelemmel kövesse és fenntartsa ezt az innovatív folyamatot. A vezetők fontos szerepet játszanak ezen túl a problémák azonosításában, a szükséges intervenciók meghozatalában és a nevelés minőségi, valamint dinamikus megértésében is (Bloom, Hentschel, & Bella, 2010).

### *A munka szeretete, a munka maga*

Szeretjük-e azt a munkát, amelyet a hétköznapiakon, és sokszor akár még a hétvégén is végzünk? Jól döntöttünk-e, amikor egy adott hivatást választottunk? Mennyi örömet, és mennyi kihívást jelent számunkra az adott munkakör, mennyire ösztönző, mennyire változatos? Ezek a kérdések egyáltalán nem elhanyagolhatóak, hiszen számos tanulmány bizonyítja, hogy erős a kapcsolat a pedagógusok szakmai elköteleződése, elhivatottsága és a gyerekek egészséges fejlődése között (Barnett, 2011; Darling-Hammond, 2003; Howes, 1997; Frede, Jung, Barnett, Lamy, & Figueras, 2007).

A munkavégzés eredményességének megállapításához szorosan kapcsolódik az irányelvek, szabályok, programok és felelősségek világos definiálása. A pozitív szervezeti klíma komponensei közé tartozik, hogy világos és egyértelmű legyen, kinek mi a feladata, hogy mit várnak el tőlük, és hogy ők mit várnak el a szervezettől (Bloom, 2010). Egy intézmény feladatorientált jellege arra utal, hogy minden alkalmazott a saját elsős számú feladatával foglalkozik, ezek nem akadályozottak, és az időt a lehető legjobban kihasználva zajlanak, összhangban a specifikus célokkal (Veziroglu-Celik & Guler Yildiz, 2018). A célok, elvárások hiánya, átláthatatlansága, vagy az elvárt tevékenységek sorozatos akadályoztatottsága megnövekedett stresszhez, és akár kiégéshez is vezethet (Dennis & O'Connor, 2013; Glisson & James, 2002).

A feladatok leosztása, megszervezése, a hatékony időfelhasználás is meghatározó a jó munkavégzés során, hiszen sok esetben ettől függ, hogy időben befejezik-e a feladatokat, és hogy a munkatársaknak van-e lehetősége az elsődleges feladataikkal foglalkozni. A jó klímájú intézményekben a találkozó, megbeszélések világosan szervezettek, azokon egyértelmű kérések, instrukciók hangzanak el, és kevés a késedelem más feladatokban is (Bloom et al., 2010).

### *Munkahelyi körülmények*

A biztonság, a hőmérséklet, a berendezés és a felszereltség jelentősen befolyásolják az intézménnyel kapcsolatos észleléseket és attitűdöket. A megfelelő berendezések és eszközök hiánya egy stresszes munkahelyi környezet észleléséhez és folyamatos frusztrációhoz vezet, míg az ergonómiailag tervezett anyagok és eszközök hatékonyabbá tehetik a nevelési munkát (Bloom, 2010; Rohacek et al., 2010). Az óvodában az eszközök hozzáférhetősége, azok biztonsága, esztétikuma, minősége különösen fontos, így azok hiányosságai a munkahelyi komfortérzetet jelentősen csökkentik.

### *Fizetéssel és előrelépéssel kapcsolatos elvárások*

Mindenkiben ott egy belső mérleg, amely folyamatosan méri a befektetett energiát és az ezért kapott külső vagy belső jutalmat, így a munka ellentételezéseként nyert anyagi javakat is. Ezekkel kapcsolatban a legtöbb ember folyamatosan monitorozza a környezetét, és amennyiben komoly különbségeket tapasztal önmaga és mások helyzete között negatív irányban, csökken az általános jóllét. Nincs ez másképp az oktatási intézmények alkalmazottai, így az óvodapedagógusok között sem, hiszen ők is összehasonlítják magukat a kollégáikkal a fizetések, előléptetések, díjak és a dicsérek területein. Éppen ezért a pozitív szervezeti klíma érdekében nagyon fontos kiküszöbölni az igazságtalan, következtelen vagy aránytalan díjazásokat (Bloom, 2010), ami egyébként jelentős konfliktusforrás lehet.

A munkahelyi elégedettség mind az öt meghatározó tényezőjének alakításában (kollégák közti és vezetővel való kapcsolat, a munka maga, fizikai körülmények és jutalmazás, előrelépés) jelentős szerepet játszik az intézményvezető, mindegyik területtel kapcsolatban nagy a mozgáster, így a tanulmány utolsó részében azt tekintjük át, hogy az óvodapedagógusok munkahelyi jólléte és elégedettsége szempontjából mi lehet a szerepe az óvoda vezetőjének.

## Vezetés az óvodában

### Transzformációs vezetés

A vezetők tulajdonságaival és a szervezeti klímával kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy a transzformációs vezetés pozitív hatással van a hatékony és küldetés-orientált szervezeti klímára (Zuraik & Kelly, 2019): elősegíti az innováció kultúráját, létrehoz egy olyan légkört, ahol az egyenlőség és a szabadság uralkodik, és segíti az együttműködést a csapattagok között. (Cantu, 2012; Liu, 2017). Mit jelent ez pontosan? Elsősorban azt, hogy a vezetők a karizmájukon és az intrinzik kvalitásaikon keresztül befolyásolják a szervezet tagjait (Kohan, Safari, & Teimouri, 2018), a kölcsönösségen és a befektetéseken keresztül növelik a tagok motiváltságát, és egy olyan szervezeti célt biztosítanak számukra, amely a munkavállalókat a lelkes munkavégzésre inspirálja (Zuraik & Kelly, 2019), azaz leginkább abban motiválják a munkatársakat, hogy a csoport érdekeit tartsák szem előtt.

Az óvodai kontextusban a transzformációs vezetés leginkább a vezető instrukcióiban és tanácsaiban nyilvánul meg (Xiang, 2007), arra bátorítva a pedagógusokat, hogy létrehozzanak egy közös víziót (Rodd, 2007), valamint hogy együtt alakítsák ki a szervezet nevelési céljait, és küzdjenek az óvoda minél hatékonyabb fejlesztéséért (Liu, 2015).

*Vízió, karizma, egyéni nézőpont, morális modellezés*

Az alcímben felsorolt fogalmak különböznek ugyan, mégis azok összehangolt és megfelelő működése szükséges ahhoz, hogy a transzformációs vezetés elérje céljait.

A vezetőnek és a pedagógusoknak először is szükséges létrehozniuk egy közös víziót, és közös célokat is ki kell tudniuk tűzni maguk és az intézmény elé. A kérdés elsősorban az, hogy a közös munkavégzést és a célkitűzés folyamatát tudja-e támogatni a vezetés, vagy át tudja-e adni a jövővel kapcsolatos elképzeléseit. Mindezekhez elengedhetetlenül fontos tényező a vezető karizmája is, hogy képes-e meggyőzni a pedagógusokat a személyes képességeiről, arra bátorítani a dolgozóit, hogy elérjék a szervezeti célokat. Szükséges továbbá, hogy felismerje és átlássa az egyéni nézőpontok fontosságát: megérteni a pedagógusok szükségleteit, igényeit, törődni a problémáik megoldásával, mind a munkahelyen, mind pedig az élet egyéb területein. Mindezeknek a céloknak az elérését segítheti a vezető morális modellként történő megjelenése, integritása, pártatlansága és egyenlőségre törekvése a pedagógusokkal történő munkája során (Wang, Deng, Li, Dong, & Jiao, 2019).

A transzformációs vezetéssel kapcsolatban összeségében elmondható, hogy amennyiben a vezetők magas szakmai képességek birtokában vannak, törődnek a pedagógusaikkal és aktívan vezetik az óvoda fejlesztését, úgy a pedagógusok és a vezető átélhetik a kohézió érzését, és sokkal könnyebben hozzájuthatnak a pozitív szervezeti klíma által nyújtott erőforrásokhoz is. A transzformációs vezetéshez kapcsolódó területeken gyenge vezetők esetén a pedagógusok kevésbé érzik, hogy támogatják és elfogadják őket, az óvodák nem alakítanak ki közös szervezeti értékeket, vagy azok nem mindenki által egyöntetűen elfogadottak. Emiatt a pedagógusok rutinszerűen végzik a munkájukat, elvárásaik alacsonyak mind az óvodával, mind pedig magukkal szemben, ennek következtében elidegenedhetnek a munkahelyi környezetüktől, amely természetesen hatással lesz a szervezeti klímára is. A vezetők transzformációs vezetéssel kapcsolatos attitűdjeit tudatosítva és megerősítve pozitív szervezeti légkört hozhatunk létre az óvodákban. Ehhez segíteni kell a szakmai képességek fejlődését, egy közös

vízió kiépítését, bevonva ebbe akár a szülőket is. Mindezek kivitelezésében különösen fontos szerepük lehet a pszichológusoknak, külső segítőknek, az általuk vezetett tréningeknek, műhelyeknek, valamint a fenntartó szervezeteknek is van feladatuk a változásokhoz szükséges anyagi és jogi erőforrásokat megteremtésében (Wang et al., 2019).

### **Felelősségvállalás a változásokban (Taking Charge of Change)**

A hatékony vezetés valamennyi virágzó szervezet éltető eleme (Bennis, 2009; Collins, 2001; Kouzes & Posner, 2008). A vezetéssel kapcsolatos kutatások azt mutatják, hogy a leghatékonyabb vezetők azok, akik megértik és megfelelően irányítják a kihívásokat, méghozzá egy rendszerszintű perspektívából. Ezzel elősegítik, hogy egy olyan klíma alakuljon ki a szervezeten belül, amely optimális növekedést és fejlődést biztosít a gyerekeknek és a munkavállalóknak is, biztosítva ezzel a minőség fenntartását (Talan, Bloom, & Kelton, 2014).

Az ezt a területet hangsúlyozó 'Felelősségvállalás a változásban' (Taking Charge of Change) című program az egyén, a szervezet és a rendszerszintű változások természetére fókuszál, ezen belül a vezetők szerepére, mint a változásokért felelős ágensekre. A McCormick Center for Early Childhood Leadership (<https://mccormickcenter.nl.edu/>) intézetben kifejlesztett vezetői program központi kérdése az, hogy a vezető képes-e kezelni a változást. Az általuk nyújtott óvodavezetői tréning során számos tudás- és tapasztalati területeken mélyítik el a résztvevők készségeit és képességeit.

A tudásterületek közül a résztvevők alapos ismeretekre tesznek szert a különböző személyiség- és tanulási típusokkal, valamint a különböző vezetési- és szupervíziós stílusokkal kapcsolatosan, megismerik, hogy hogyan ültethető át a rendszerszemlélet a kora gyerekkori szervezetekbe, mindeközben pedig számos kora gyerekekkel kapcsolatos szakmai forrással is megismerkednek. A tapasztalati területek között rengeteg kérdésre keresik a választ, amely nemcsak a vezetőknek, de az óvodapszichológusok számára is releváns lehet. Hogyan diagnosztizálhatóak a szervezeti problémák? Hogyan alkalmazhatóak a személyzet fejlesztésének egyéni modelljei? Hogyan használhatóak a különböző szupervíziós stílusok a különböző karrierszakaszokban? Hogyan vezethetőek be szervezeti változtatások úgy, hogy azokkal ne fenyegezzük a személyzetet? Hogyan adjunk és fogadjuk a visszajelzéseket? Hogyan érthetőek meg a mieinktől eltérő nézőpontok? Hogyan segítsük elő a csapatmunkát a személyzeten belül? Hogyan motiváljuk a munkatársakat? Hogyan vezethetünk be fair és egyenlőségen alapuló jutalmazási rendszert? Hogyan vezessünk le egy hatékony megbeszélést? Hogyan redukálhatjuk a munkahelyi stressz és kiégés mértékét? Hogyan hozhatjuk ki a legtöbbet a digitális eszközökből és az elektronikus hálózatokból? Ezek mind olyan kérdések, amelyekkel valamennyi óvodában érdemes foglalkozniuk a vezetőknek, a pedagógusoknak és a pszichológusoknak (Talan et al., 2014).

### **A társas-érzelmi nevelés szervezeti vonatkozásai**

Amikor az óvodai szocio-emocionális tanulásról hallunk, legtöbbször a gyerekek társas és érzelmi készségeinek a fejlesztésére gondolunk, az önkontroll, az érzelmi tudatosság, vagy a sikeres szociális és érzelmi alkalmazkodáshoz szükséges készségek fejlesztésére (Denham, Brown, & Domitrovich, 2010). Azt is tudjuk, hogy bizonyos a pedagógusi karakterisztikumok hatékonyabbak a gyerekek szocio-emocionális készségeinek támogatásában (Zinsser, Denham, Curby, & Chazan-Cohen, 2016), de mindezidáig csak kevés kutatás irányult arra, hogy az óvodák szervezeti körülményei, valamint az

óvodavezetői stílusok milyen hatást gyakorolnak az intézmény érzelmi nevelési folyamataira.

Pedig az óvodai programokat nem csak az úgynevezett proximális kontextus (például a csoport, a pedagógusok és a kortárs csoportok), de a disztális komponensek, így a strukturális jellegzetességek (a pedagógusi fizetések, a szakmai fejlődés lehetősége) és az interperszonális komponensek is jelentősen befolyásolják. Hasonlóképp közvetlen és közvetett befolyással bírnak a vezetők is, akik kialakítják a munkahelyi környezetet (Karoly, Zellman, & Perlman, 2013; Zinsser et al., 2016). De hogyan hatnak ezek a tényezők a gyerekek szocio-emocionális fejlődésére?

Az óvodapedagógusok a gyerekek társas-érzelmi készségeinek fejlődését azáltal segítik, hogy különböző szocializációs gyakorlatokat játszanak a gyerekekkel és pozitív környezetet hoznak létre a csoportokban. Ezeken az alkalmakon a gyerekek között az érzelmi szocializáció természetes módon jelenik meg, leginkább tudattalanul, és főleg azáltal, hogy a pedagógusok kifejezik az érzéseiket és reagálnak a gyerekek érzelmeire, és a csoportokban megbeszélik az érzelmek szerepét és jelentőségét. Ahogyan tehát a szülők, úgy a tanárok is hasonlóképp szocializálják a gyerekek érzelmi kompetenciáit: a tanulás, a reagálás és a modellálás által (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Horner & Wallace 2013; Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014). Az, hogy a pedagógusok mennyire hatékonyan segítik elő a gyerekek szocializációját, számos tényezőről múlik, beleértve a saját tudásukat, az érzelmi kifejezőképességüket, az önszabályozó és problémamegoldó készségeiket, valamint az érzelmekről való hiedelmeiket.

A munkahelyi stressz következtében megjelenhetnek erős negatív érzelmek, ez pedig ahhoz vezet, hogy az egyén gyakrabban fejez ki negatív érzelmeket, például haragot, depressziót és szomorúságot (Feldman et al., 1999). Ezek az érzelmek modellként szolgálnak a gyerekek számára, amely negatívan befolyásolja az érzelemszabályozásukat és megnövelheti az agresszív viselkedések számát is (Ramsden & Hubbard 2002).

Több tanulmány alátámasztja, hogy a pedagógusok munkahelyen átélt stressz-élményei és az ebből fakadó negatív érzelmek mennyire meghatározzák az elégedettségük és az elkötelezettségük mértékét. Egy szegényes munkakörülményeket, túlzott elvárásokat, vitás munkatársi kapcsolatokat, vagy a vezetői visszajelzések és a támogatás hiányát mutató intézményben romlik a munkamorál, nő a stressz, illetve nő a kiégés és a kilépés valószínűsége (Stremmel, 1991). Reffett (2009) a pedagógusok stressz- és érzelmi élményeivel összefüggő egyéni és a szervezeti tényezőket vizsgálva azt találta, hogy az egyéni demográfiai jellemzők, mint például a végzettség és a gyakorlati évek száma nem befolyásolják szignifikánsan a negatív érzelmekkel kapcsolatos élményeket, míg a munkahelyi környezet különböző aspektusai, például a követelmények, a munkaterhelés és a nem világos elvárások mind hozzájárulnak a pedagógusok negatív érzelmi élményeihez. Ha a vezetők támogatják, hogy a pedagógusok mind mentálisan, mind fizikálisan törődjenek magukkal, és ha különböző stratégiákat biztosítanak a számukra, amelyekkel támogathatják a gyerekek és saját maguk mentális egészségét és jóllétét (Beardslee, Ayoub, Avery, Watts, & O'Carroll, 2010), akkor kevesebb időt töltenek táppénzen, nagyobb lesz a munkával kapcsolatos elégedettségük és kevesebb a munkával kapcsolatos negatív érzésük (Zinsser et al., 2016).

### **A szocio-emocionálisan érzékeny vezető**

Amikor az óvodapedagógusokkal való jó viszony kialakításáról kérdezik őket, sok vezető kiemeli a „családias” idő mennyiségét, amelyet együtt tölthetnek. „Azt szeretnénk, hogy ez egy kellemes hely legyen, hiszen sokszor 8, 10, 12 órát töltünk együtt...” – mondják. Arról is gyakran nyilatkoznak, hogy „tele van a könyvespolcunk a gyerekek érzelmi fejlődésével kapcsolatos könyvekkel, s azzal, hogy ne-

kik mire van szükségük”. De mi a helyzet a felnőttekkel? Nekik mire van szükségük? Az óvodai nevelés kapcsán sokszor beszélünk a szülőket, a gyerekeket és a pedagógusokat tartalmazó „háromszögről”, de ugyanúgy ott van ez a háromszög a vezető, a pedagógus és a gyerekek között is, amely az érzelmi nevelés eszköztárát is meghatározza (Zinsser et al., 2016). Ennek a hármas egységnek az érzelmi nevelésre vonatkozó elemeit ismertetjük a következőkben.

### *A vezető, mint modell*

A vezetők úgy modellálják az érzelmek kimutatását, hogy megosztják az érzéseiket a munkatársakkal és a családokkal, kimutatják az öröm, a boldogság, de a frusztráció vagy az elégedetlenség jeleit is. Ez azt mutatja meg, hogy az érzések kifejezése, legyenek azok pozitívak vagy negatívak, elfogadott az óvodában. A közvetlen, személyes interakciókon keresztül megoszthatják a saját érzelmeiket, de emellett empátikusak lehetnek mások érzelmeivel kapcsolatban, illetve az interakciókon keresztül mutatják be az értékeiket is, modellezve, hogy miben hisznek, és hogy miről gondolják azt, hogy igazán fontos és értékes. Ezeknek az üzeneteknek a közvetítéséhez a vezetőnek láthatónak és jelenlévőnek kell lennie, keresni kell a lehetőségeket és ott kell lenni, amikor a pedagógusai „jól végzik a munkájukat”. Törekednie kell arra, hogy időt töltsön az irodáján kívül az óvoda pedagógusaival és gyerekeivel, így lesz képes arra, hogy igazán jól odafigyelhessen rájuk.

A pozitív érzelmi légkör megteremtésében kiemelt fontosságúak a pozitív megerősítések és visszajelzések is. A pozitív megerősítés fogalma szorosan igazodik a transzformációs vezetéshez (Eagly, 2007), amely magában foglalja az optimizmust, az egyének igényeire történő odafigyelést, és világosan kommunikálja a szervezet küldetésének értékeit és fontosságát. Megkérdezni, hogy ki hogy van, mosolyogva megjegyezni, hogy milyen jó ötlet volt a legutóbbi gyakorlat: az ehhez hasonló apró gesztusok a pozitív érzések magjait ültetik el a munkahelyen. Az ilyen óvodákban a pedagógusok érzik, hogy értékesnek tartják őket, mind emberileg, mind pedig szakmailag. Összességében megállapítható, hogy azzal, hogy a vezetők időt és energiát fektetnek a pedagógusokkal történő interakciókba, egyúttal azt is jelzik a munkatársaiknak, hogy számukra mi az igazán fontos és értékes. Minél természetesebbek ezek az interakciók (hogy mosolyognak a személyzetre és a családokra, hogy pozitív megerősítéseket kapnak a személyzet erőfeszítéseitől, hogy általánosságban egy meleg és támogató légkört alakítanak ki), annál jobban modellezik és elősegítik a pozitív érzelmi klímát az óvodájukban.

Ezek alapján könnyen belátható, hogy milyen jelentőséggel bírnak azok a szocio-emocionális befektetések, amelyeket a vezetők választanak, hiszen mindezek jelzéseket küldenek a munkatársaknak és a gyerekeknek is arról, hogy hogyan kezelik az érzelmeket az adott óvodában.

### *Érzékenyített reagálás és válaszok*

A gyerekekkel kapcsolatosan az érzelmi bátorítás annyit jelent, hogy elfogadjuk és elismerjük, hogyan éreznek, biztonságos környezetet nyújtva ezzel számukra. Ehhez hasonlóan azon módok, amelyek mentén a vezetők válaszolnak vagy elővételezik az érzelmeket az óvodájukban, hatással lehetnek arra, hogyan élik meg az érzelmeiket a munkatársaik (Zinsser et al., 2016).

Számos vezető alábecsüli annak jelentőségét, hogy mennyire fontos a munkatársaknak az, ha meghallgatják és megértik őket. Az többnyire szerencsére megengedett, hogy a munkatársak közvetlenül kommunikáljanak a vezetővel, és nem csak a súlyos kérdésekben. Ez azért jó, mert így bejáródik az

a rendszer, ami a kommunikációt gördülékennyé és szabályozottá teszi, ez pedig fajsúlyosabb probléma esetén sokat segít a megoldás folyamatában. Ugyanilyen fontos kérdés a rövidtávú változásokkal kapcsolatos kommunikáció. Ezek könnyen megzavarhatják a különböző óvodai csoportok klímáját, a pedagógusok érzelmeit és a gyerekek komfortérzetét, ezért jó, ha nem csak a végső döntés közlése, hanem a döntési folyamat során is érzékenyen és odafigyelve kommunikál a vezető a pedagógusokkal, akik így inkább sajátjuknak érzik a változásokat, és jobban el is fogadják azokat. Nagyon változatos az óvodákban az érzelmi kihívást jelentő helyzeteknek, a gyerekek viselkedésproblémáinak, és az ezek kapcsán kialakult érzelmeknek a kezelése. Érdemes arra figyelni, hogy hogyan lehet ezt értő odafigyeléssel és problémacentrikusan kezelni, hogy a pedagógusok azt érezzék, figyelnek rájuk és meghallgatják őket (Zinsser et al., 2016).

### *Érzékenyített értékelési és fejlesztési módszerek*

Az értékelésre és fejlesztésre irányuló visszajelzések során az együttműködő értékelések használata a vezető és a pedagógusok közti bizalmon alapul. A vezető a visszajelzés során nem ítélkezik, hanem együtt dolgozik a munkatársaikkal, és ahelyett, hogy pontosan megmondja nekik, mit és hogyan csináljanak, inkább megpróbálják közösen kitalálni, mi lenne a legjobb megoldás. Ezáltal képesek megbeszélni egymással a tapasztalataikat, és arra, hogy kölcsönösen, egymást tiszteletben tartva reflektáljanak a másikra. Ez az érzelmekkel kapcsolatos érzékenyítésben is komoly szerepet játszik, hiszen a pedagógusokkal együtt töltött (minőségi) idő során azt is demonstrálhatja a vezető, hogy mennyire fontos számára a munkatársak jólléte.

Szorosan kapcsolódik ehhez a szakmai fejlődés kérdésköre is. Azzal, hogy a vezető hangsúlyt fektet arra, hogy egyéni szinten is törődik a képzési tervekkel, jelzi, hogy mennyire fontos számára az óvodapedagógusok professzionális munkavégzése és kimutatja, hogy tiszteli a különböző igényeket és készségeket. Ezzel egyúttal azt is kifejezi, fontosnak tartja, hogy a pedagógusok fejlesszék önmagukat, szakmai kompetenciáikat (Zinsser et al., 2016).

Mindez azt mutatja, hogy a vezető érzelmi kompetenciái és az érzelmek kezeléséhez kapcsolódó viselkedésformái nemcsak modellként szolgálnak, hanem megteremtik a pedagógusok számára a saját érzelmeik kifejezésének lehetőségeit, létrehozzák a kapcsolatteremtés színterét, ezzel elősegítik a jóllét és a hatékony munkavégzés elérését.

## **Összefoglalás**

A fentiekben bemutattuk, hogy az óvoda szervezeti jellemzői hogyan és milyen területeken kapcsolódnak az óvodapedagógusok jóllétéhez, munkahelyi elégedettségéhez, mindehhez pedig hogyan járulhat hozzá az óvodavezető. Célunk volt, hogy hangsúlyozzuk ezeknek az elemeknek az összefüggését és azt, hogy a gyermekek jólléte és a megfelelő pedagógiai környezet biztosítása nem független a pedagógusok jóllététől, a pedagógiai munkát körülvevő szervezeti jellemzőktől, illetve az ezt jelentősen meghatározó vezetői attitűdöktől. Mindez a pozitív pszichológia rendszerszemléletű megközelítésén alapul, ami jelen esetben azt jelenti, hogy a nevelési színterek szereplői folyamatos, dinamikus kölcsönhatásban és interakcióban vannak egymással, valamennyi ott dolgozó, a szülők és a gyerekek is hatnak egymásra, egymás érzelmeire, gondolkodására és viselkedésére, ezen keresztül a teljesítményre és a jóllétre.

Azt láttuk, hogy egy óvoda megfelelő működésében, fejlődésében, az ott dolgozók és az oda járó gyerekek jóllétének alakításában kiemelt fontosságú az óvodavezetők szerepe: ők azok, akik leginkább befolyásolják az intézmény érzelmi klímáját, ezáltal a pedagógusok érzelmi kompetenciáit és elkötelezettségét, ezen keresztül pedig közvetetten a gyerekek szocio-emocionális fejlődésének minőségét és jóllétét. Ez utóbbi pedig egy jóléti társadalomban talán az egyik legfontosabb kérdés.

## Irodalom

- Andrew, Y. (2015): What we feel and what we do: Emotional capital in early childhood work. *Early Years: An International Research Journal*, 35(4), 351–365. doi: [10.1080/09575146.2015.1077206](https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077206)
- Baker, L., Green, S., & Falecki, D. (2017): Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 1(8), 1–12. [online] <https://www.nationalwellbeing.org/volumes/volume-1-2017/volume-1-article-8/>
- Barnett, W. S. (2011): Minimum requirements for preschool teacher educational qualifications. In Zigler, E., Gilliam, W. S., & Barnett, W. S. (Eds.), *The Pre-k Debates* (pp. 48–54). Maryland: Brooks Publishing.
- Baumeister, R. (1992): *Meanings in life*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995): The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529. doi: [10.1037/0033-2909.117.3.497](https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497)
- Beardslee, W. R., Ayoub, C., Avery, M. W., Watts, C. L., & O'Carroll, K. L. (2010): Family connections: An approach for strengthening early care systems in facing depression and adversity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 482–495. doi: [10.1111/j.1939-0025.2010.01051.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01051.x)
- Bennis, W. (2009): *On becoming a leader*. (4th ed.) New York: Basic Books.
- Bentham, J. (1789/1996): *Introduction to principles of morals and legislation*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, P. J. (2010): *Measuring work attitudes in the early childhood setting: Technical manual for the early childhood job satisfaction survey and early childhood work environment survey*. Wheeling: National-Louis University, McCormick Center for Early Childhood Leadership.
- Bloom, P. J., Hentschel, A., & Bella, J. (2010): *A Great Place to Work: Creating a Healthy Organizational Climate*. Lake Forest, IL: New Horizons.
- Boyle, P. A., Barnes, L. L., Buchman, A. S., & Bennett, D. A. (2009): Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. *Psychosomatic Medicine*, 71(5), 574–579. doi: [10.1097/PSY.0b013e3181a5a7c0](https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181a5a7c0)
- Bronfenbrenner, U. (1994): Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3. (2nd ed.) Oxford: Elsevier.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016): The PERMA-Profler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. doi: [10.5502/ijw.v6i3.526](https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526)
- Cantu, R. J. (2012): *Exploring the relationship between perceived principal leadership styles and perceived school climate*. Our Lady of the Lake University: San Antonio, TX: Dissertations & Theses-Gradworks.
- Collins, J. (2001): *Good to great: Why some companies make the leap... and others don't*. New York: Harper Collins.
- Corr, L., LaMontagne, A. D., Cook, K., Waters, E., & Davis, E. (2015): Associations between Australian early childhood educators' mental health and working conditions: A cross-sectional study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(3), 69–78.
- Cumming, T. (2016): Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 1–11.
- Csikszentmihályi, M. (2001): *Flow. Az áramlat - a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dantzker, M. L., & Surette, M. A. (1996): Perceived levels of job satisfaction among police officers: A descriptive review. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 11(2), 7–12.
- Darling-Hammond, L. (2003): Keeping good teachers: What leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 5–13.
- Denham, S. A., Brown, C., & Domitrovich, C. (2010): „Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education & Development*, 21(5), 652. doi: [10.1080/10409289.2010.497450](https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450)
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012): Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.



- Dennis, S. E. (2010): Looking at quality in early childhood education through an ecological lens. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Denver, Colorado.
- Dennis, S. E., & O'Connor, E. (2013): Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 74–92. doi: [10.1080/02568543.2012.739589](https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739589)
- Eagly, A. H. (2007): Female leadership advantage and disadvantage: Resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31(1), 1–12. doi: 10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x
- Early, D., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie, S., & Barbarin, O. (2006): Are teachers' education, major and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174–195. doi: [10.1016/j.ecresq.2006.04.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.004)
- Ericsson, K. A. (2002): Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. In: Ferrari, M. (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 21–55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feldman, P., Cohen, S., Lepore, S., Matthews, K., Kamarck, T., & Marsland, A. (1999): Negative emotions and acute physiological responses to stress. Department of Psychology. doi: [10.1007/BF02884836](https://doi.org/10.1007/BF02884836)
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M., & Seligman, M. E. P. (2011): Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 79–106. doi: [10.5502%2Fijw.v1i1.15](https://doi.org/10.5502%2Fijw.v1i1.15)
- Frede, E., Jung, K., Barnett, W. S., Lamy, C., & Figueras, A. (2007): The Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study. Report to the New Jersey Department of Education. New Brunswick: National Institute for Early Education Research.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005): What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. doi: [10.1037%2F1089-2680.9.2.103](https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.9.2.103)
- Glisson, C., & James, L. R. (2002): The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 767–794. doi: <https://doi.org/10.1002/job.162>
- Gyökér, I. (2001). *Humánérőforrás-menedzsment*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 54–55.
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010): A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117, 32–60. doi: [10.1037/a0017668](https://doi.org/10.1037/a0017668)
- Horner, C. G., & Wallace, T. L. (2013): Measuring emotion socialization in schools. *Journal of School Health*, 83(10), 697–703. doi: [10.1111/josh.12083](https://doi.org/10.1111/josh.12083)
- Howard, S., & Johnson, B. (2004): Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420. doi: [10.1007/s11218-004-0975-0](https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0)
- Howes, C. (1997): Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult-child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 440–425.
- Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003): Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 104–120. doi: [10.1016/S0885-2006\(03\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00008-5)
- Judge, T. A., Thoreson, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001): The job satisfaction-performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. doi: [10.1037/0033-2909.127.3.376](https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376)
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D., & Ilies, R. (2001): Job satisfaction: A crosscultural review. In Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K., & Viswesvaran, C. (Eds.), *Handbook of industrial, work & organizational psychology* (pp. 25–52). London: Sage. 2.
- Kahneman, D., Krueger, A., Schkade, D., Schwarz, N., & Stone, A. (2006): Would you be happier if you were richer? A focusing illusion. *Science*, 312, 1908–1910. doi: 10.1126/science.1129688
- Karoly, L. A., Zellman, G. L., & Perlman, M. (2013): Understanding variation in classroom quality within early childhood centres: Evidence from Colorado's quality rating and improvement system. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 645–657. doi: [10.1016/j.ecresq.2013.05.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.001)
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2020): Systems informed positive psychology, *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705-715. doi: [10.1080/17439760.2019.1639799](https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799)
- Klein S. (2004): *Vezetés- és szervezetszichológia*. Budapest: Edge 2000 Kft. 345.
- Kohan, N. A., & Safari, A., & Teimouri, H. (2018): Friendship, transformational leadership and organizational climate. *Human Systems Management*, 37, 319–331. doi: [10.3233/HSM-17129](https://doi.org/10.3233/HSM-17129)

- Kools, M., & Stoll, L. (2016): What Makes a School a Learning Organisation? Paris: OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing. doi: [10.1787/5jlwm62b3bvh-en](https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en)
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2008): The leadership challenge. (4th ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. Magyar Pszichológiai Szemle, 72(3), 281–310.
- Litwin, G., & Stringer, R. (1968): Motivation and Organizational Climate. Boston: Division of Research Graduate School of Business Administration.
- Liu, L. F. (2015): The Study on the Kindergarten Principal Leadership in the Context of Education Reform. Northeast Normal University: Changchun: Doctoral dissertation.
- Liu, Y. (2017): Transformational Leadership's Effect on Employee Innovation Performance: Team Innovation Climate and Intrinsic Motivation. JiLin University: Changchun: Doctoral dissertation.
- Løvren, M. (2016): Emotional exhaustion in day-care workers. European Early Childhood Education Research Journal, 24(1), 157–167.
- Malaguzzi, L. (1994): Your image of the child: Where teaching begins. Child Care Information Exchange, 96, 52–56.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003): Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the Learning Organization Questionnaire. Advances in Developing Human Resources, 5(2), 132–151. doi: [10.1177/1523422303005002002](https://doi.org/10.1177/1523422303005002002)
- Mintzberg, H. (1990): The Manager's Job: Folklor and Fact. Harvard Business Review Classic, March–April, 163–176.
- Nislin, M. A., Sajaniemi, N. K., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado Montero, E. F., Hirvonen, A., & Hyttinen, S. (2016): Pedagogical work, stress regulation and work-related well-being among early childhood professionals in integrated special day-care groups. European Journal of Special Needs Education, 31(1), 27–43.
- OECD (2017): Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264276116-en](https://doi.org/10.1787/9789264276116-en)
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002): Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. Journal of Abnormal Child Psychology, 30(6), 657–667.
- Reffett, A. D. (2009): Exploring sources of teacher stress in Head Start (Psy. D.). Wheaton College, United States, IL. [online] <https://search.proquest.com/openview/5697d2024efd473eaafc7f9950fe8c98/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Reis, H., & Gable, S. (2003): Toward a positive psychology of relationships. In Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (Eds.), Flourishing: Positive psychology and the life well-lived. Washington, D.C.: American Psychological Association. doi: [10.1037/10594-006](https://doi.org/10.1037/10594-006)
- Rodd, J. (2007): Leadership in Early Childhood. Shanghai: East China Normal University Press.
- Rohacek, M., Adams, G., & Kisker, E. (2010): Understanding Quality in Context: Child Care Centers, Communities, Markets and Public Policy. Washington DC: Urban Institute.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008): Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. Journal of Happiness Studies, 9, 139–170. doi: [10.1007/s10902-006-9023-4](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4)
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004): Positive health: Connecting well-being with biology. Philosophical Transactions of the Royal Society, 359(1449), 1383–1394. doi: [10.1098/rstb.2004.1521](https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1521)
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006): The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. Educational and Psychological Measurement, 66(4), 701–716. doi: [10.1177/0013164405282471](https://doi.org/10.1177/0013164405282471)
- Seligman, M.E.P. (2011): Flourish – Élj boldogan! Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14.
- Spector, P. E. (1997): Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences. Thousand Oaks, CA: Sage. 2.
- Steger, M. F. (2012): Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of spirituality, psychopathology, and wellbeing. In Wong, P. T. P. (Ed.), The human quest for meaning (2nd ed.) (pp. 165–184). New York, NY: Routledge.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008): Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. Anxiety, Stress, & Coping, 21, 37–53.
- Stremmel, A. J. (1991): Predictors of intention to leave child care work. Early Childhood Research Quarterly, 6(2), 285–298. doi: [10.1016/0885-2006\(91\)90013-B](https://doi.org/10.1016/0885-2006(91)90013-B)
- Taguiri, R. (1968): The concept of organizational climate. In Taguiri, R. & Litwin, H. (Eds.), Organizational climate: Exploration of a Concept. Boston: Division of Research Graduate School of Business Administration.
- Talan, T. N., Bloom, P. J., & Kelton, R. E. (2014): Building the Leadership Capacity of Early Childhood Directors: An Evaluation of a Leadership Development Model. Early Childhood Research & Practice, 16(1)
- Tay, L., Tan, K., Diener, E., & Gonzalez, E. (2012): Social relations, health behaviors, and health outcomes: A survey and synt-

- hesis. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 5(1), 28–78. doi: [10.1111/aphw.12000](https://doi.org/10.1111/aphw.12000)
- Taylor, S. E. (2011): Social support: A review. In Friedman, H. S. (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189–214). New York, NY: Oxford University Press. doi: [10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0009](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0009)
- Veziroglu-Celik, M., & Guler Yildiz, T. (2018): Organizational Climate in Early Childhood Education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 88–96.
- Wang, P., Deng, X., Li, X., Dong, Y., & Jiao, R. (2019): Latent Classes of Principals' Transformational Leadership and the Organizational Climate of Kindergartens. *Frontiers in Psychology*, 10(2015), 1–8. doi: [10.3389/fpsyg.2019.02015](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02015)
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985): Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219–235. doi: [10.1037/0033-2909.98.2.219](https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219)
- Weakliem, D. L., & Frenkel, S. J. (2006): Morale and workplace performance. *Work and Occupations*, 33(3), 335–361. doi: [10.1177/0730888406290054](https://doi.org/10.1177/0730888406290054)
- Xiang, X. Y. (2007): Introspection and Reconstruction of the Leadership of the Kindergarten's Director. Shanghai: East China Normal University: Doctoral dissertation.
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014): A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social–emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471–493. doi: [10.1002/icd.1843](https://doi.org/10.1002/icd.1843)
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Chazan-Cohen, R. (2016): Early childhood directors as socializers of emotional climate. *Learning Environments Research*, 19, 267–290. doi: [10.1007/s10984-016-9208-7](https://doi.org/10.1007/s10984-016-9208-7)
- Zuraik, A., Kelly, L. (2019): The role of CEO transformational leadership and innovation climate in exploration and exploitation. *European Journal of Innovation Management*, 22, 84–104. doi: [10.1108/EJIM-10-2017-0142](https://doi.org/10.1108/EJIM-10-2017-0142)

# FŰZ NÓRA ÉS HEGEDŰS SZILVIA

## A POZITÍV PEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI ÉS KIHÍVÁSAI A KÖZNEVELÉSSEN

**Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet**  
**fuz.nora@edu.u-szeged.hu, shegedus@edpsy.u-szeged.hu**

Napjainkban egyre nagyobb figyelmet kap a pozitív pszichológia, és ennek hatására az iskolákban is mind nagyobb számban jelennek meg a pozitív pszichológia alapjaira helyezett pedagógiai gyakorlatok, projektek, amelyek hazánkban is nagy népszerűségnek örvendenek. A diákok mentális- és személyiségfejlesztésére kétségkívül nagy szükség van iskolai keretek között is. A 21. században való boldogulás egyik alapja a szociális és a kommunikációs kompetenciák fejlettségének foka, miközben az is egyértelmű, hogy a felgyorsult világ, az információbőség, a folyamatosan változó technikai és tudományos vívmányok, valamint az egyre nagyobb társadalmi igények és elvárások következtében, a „multitasking” velejárójaként mind nagyobb nyomásnak, mindennapi stressznek vagyunk kitéve, amellyel igazán csak egy érett személyiség képes hatékonyan megbirkózni. Tanulmányukban a pozitív pedagógiát mint alakulófélben lévő tudományágat és főbb programjait mutatjuk be, amely hatékony alapként szolgálhat a századunk iskoláját érintő kihívásokra való megoldáskeresésben.

### Fogalommeghatározás

Mivel még kifejezetten új pedagógiai jelenségről van szó nemzetközi szinten is, nem meglepő, hogy a legismertebb magyar keresőportálokon (Matarka, EPA, OPKM, OSZK Katalógus, MTMT) „pozitív pedagógia” kifejezéssel indított különböző stratégiájú keresés (tárgyszóra, bármely kulcsszóra, címben, szövegben) igen csekély számú, a redundáns tételek nélkül összesen 15 darab releváns találatot eredményezett.

Ennek oka egyrészt a fogalom által jelölt irányzat újdonságában keresendő, másrészt pedig a pozitív pedagógia terminus még korántsem olyan elterjedt és nem is olyan kizárólagos használatú, mint a pozitív pszichológia kifejezés. Ezért a keresést érdemes bővíteni más kulcsszavakkal is. Tanulmányunkban nem vállalkozunk a téma teljes szakirodalmi feltárására, de például a 'boldogság', valamint az 'iskola', 'tanterem', 'oktatás', 'nevelés', 'pedagógia' (valamint ezek csonkolt változatai) kifejezésekkel, 'és' operátorral való kapcsolt keresés a már említett fórumokon a korábbi keresőstratégiák már meglévő eredményei mellett további 7 találathoz vezetett. A szakirodalmi feltárás tovább bővíthető célzott szerzői kereséssel, illetve a nagyobb pedagógiai szakfolyóiratok (például Magyar Pedagógia, Iskolakultúra, Új Pedagógiai Szemle, Neveléstudomány, Hungarian Educational Research Journal stb.) tanulmányainak böngészésével. A különböző keresőstratégiák együttes használatával sem jutunk azonban néhány tucatnál több találathoz a pozitív pedagógia témakörében, miközben egy 2012-ben megjelent szakirodalmi feltárás szerint 72 magyar nyelvű publikáció jelent meg a 2010–2011-es időszakban a pozitív pszichológia témájában (Magyaródi, 2012). Mindez mutatja a pedagógiai fókusz újdonságát.

A pozitív pedagógia fogalmának értelmezéséhez először tehát a pszichológiai megközelítést érde-

mes tanulmányozni. A pozitív pszichológia és a boldogságkutatás tudományos válaszokat kíván adni a szubjektív jóllét állapotáról és ennek elérési módjairól, stratégiáiról (Bagdy, 2010; Szélesné & Hornyák, 2018). A szubjektív jóllét tulajdonképpen a boldogság állapotának pszichológiai terminusának (Bagdy, 2010), többdimenziós konstrukciójának tekinthető, amely pozitív érzelmek és tulajdonságok mentén írható le (Nagy, Gál, Jámbori, Kasik, & Fejes, 2019). Diener (1984) megfogalmazásában a szubjektív jóllét alapja a pozitív élmények gyakori átélése, az étellel való megelégedés. Napjaink egyik legelismertebb boldogságkutatója, Sonja Lyubomirsky gyakorlatilag szintén egymás szinonimájaként értelmezi a szubjektív jóllét és a boldogság fogalmát. Ugyanakkor vannak olyan nézetek is, amelyek szerint mégsem feleltethető meg egy az egyben egymásnak a kettő: a boldogság a jóllét egyik tapasztalati eleme (Kun & Szabó, 2017), ami nehezen megfogható, és még nehezebben mérhető, ezzel szemben a Martin Seligman által megalkotott PERMA modell jóllét fogalma egy ertyő fogalomként funkcionál, amelynek elemei mérhetőek (a PERMA modellre a későbbiekben bővebben kitérünk).

A Seligman által megalapított pozitív pszichológiai iskola a patológiák és diszfunkciók okának feltárása és gyógyítása helyett a prevencióra, a fejlődés és tanulás következtében megélt öröme helyezi a hangsúlyt (Oláh, 2012b; Pléh, 2012), és az emberi gyengeségek helyett az úgynevezett karaktererőségek, emberi erények (például kreativitás, bátorság, altruizmus, társas intelligencia, a tanulás szeretete stb.) fejlesztésével, valamint a szubjektív jóllét elérésével foglalkozik (Peterson & Seligman, 2004). Kutatásaik bizonyították, hogy még az olyan örökletes hajlam is, mint a pesszimizmus, tanulóval megváltoztatható, és a pozitív gondolkodás részét képező optimizmusszint növelésével még a tanulmányi eredmények és az egészségi állapot is tartósan javítható (Seligman, 2011). Minél hamarabb tanulja meg egy gyermek a boldogságérzetét növelő technikákat, annál nagyobb az esélye a kiteljesedett életre, a szubjektív jóllétre (Layard, 2007), de Seligman és Buchanan fiatal egyetemisták körében végzett kutatásai alapján tudjuk, hogy felnőttként sem lehetetlen feladat tanulóval változtatni a pesszimizma beállítódásunkon (Seligman, 2011).

A pozitív pedagógia vagy pozitív oktatás (positive pedagogy, positive education) még a pozitív pszichológiai irányzatnál is újabb tudományág, hazánkban csak napjainkban kezd körvonalazódni, hogy mit is értünk alatta pontosan. A pozitív pedagógia a pozitív pszichológiai alapokat használja fel az iskolai oktatás és nevelés során (Hamvai & Pikó, 2008), alapelve az önszabályozásra, a belső motivációra és a kíváncsiságra épített tanulási folyamat, valamint a tudás mint érték hangsúlyozása (Fodor & Molnár, 2020). Ladnai (2019, p. 27) megfogalmazásában „egy hatásrendszer, mely magában foglalja a pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egészet alkotó pozitív kommunikációs, attitűd- és viselkedési mintázatokat”. A pozitív pedagógia egyfajta módszeregyüttesként fogható fel, mely a tanulás örömét szolgáló jó gyakorlatokat, pozitív tanári attitűdöket és módszereket foglal magában (Ladnai, 2016). A pozitív pedagógia alapja Pikó (2005) szerint a pozitív viszonyulás és a pozitív készségek fejlesztése. A pozitív viszonyulás azt jelenti, hogy a pedagógus a lehető legjobbat feltételezi és hozza ki a diákjaiból, nyitott és együttműködő velük. A tanítás és tanulás ilyen formája nem csupán a hatékony tanulás elősegítéséhez is alkalmas pozitív, érzelmekhez kapcsolódó szemléletmódot jelenti, hanem feltételezi a nevelési stílus, a társas kapcsolatok, az értékelési folyamatok konstruktív jellegét (Ladnai, 2019).

Bredács Alice (2018) a fogalom pedagógiai vonatkozású meghatározásánál a „pozitív irányzat” kifejezést alkalmazza, azzal az indíttatással, hogy kiemelve, a pozitív pszichológia és a pozitív pedagógia problémafelvetései és eredményei kölcsönösen hatnak egymásra, így e két területet integráltan, egy diszciplínaként lenne érdemes kezelni. Bredács a pozitív irányzatot egy új tanulásfelfogásként, tanulási

paradigmaként említi, amely a tanulás alapjaként tekinti az emberi érzelmeket, melyek minden tanulási szituációban jelen vannak (Bredács, 2018; Oláh, 2012b). Az érzelmeink motívumokban, attitűdökben nyilvánulnak meg, és ezek, mint azt már régóta tudjuk, a tanulás eredményességét döntően képesek befolyásolni. Mint látható, a pozitív pedagógia alapelvei, céljai jól illeszkednek a 21. századi oktatási és nevelési igényekhez, a fejlődésorientált gondolkodásmódhoz (Fodor & Molnár, 2020).

## Tanítható-e direkt módon a boldogság?

Az, hogy érdemes-e direkt, közvetlen módon tanítani a boldogságot, lehet-e egyáltalán ezt iskolai keretek között tanulni, a mai napig megosztja a közvéleményt és a pedagógusokat egyaránt. Holott pszichológiai kutatásokból tudjuk, hogy a boldogságérzetünkre nem csupán a genetikai örökségünk, vagy a tőlünk független életkörülményeink hatnak jelentős mértékben, de saját tetteink is (Szondy, 2010). Sőt, egyes vélemények szerint saját tetteink jelentősége közel azonos a genetika szerepével, ami a boldogságérzetünkért nagyjából 40%-ban lehet felelős (Bagdy, 2010; Lyubomirsky, Sheldon & Schkade; 2005; Szondy, 2010). Ugyanakkor ma már tudjuk azt is, hogy a génjeink sokkal inkább egyfajta lehetőségként, mintsem determinisztikus meghatározottságként foghatók fel, amelyeket az élettapasztalataink és a tanult viselkedésprogramok által aktivizálhatunk vagy éppen ki is kapcsolhatunk (Bagdy, 2010; Szondy, 2012). „Azok az emberek, akik megtanulják, hogyan kell irányításuk alatt tartani belső élményeiket, képesek arra, hogy életük minőségét meghatározzák [...]” – vallja Csíkszentmihályi Mihály (2010, p. 20). Nem véletlen tehát a jól ismert népi bölcsesség, miszerint ki-ki a maga szerencséjének kovácsa. Ugyanis az életkörülményeinkre, de főleg saját érzéseinkre, gondolatainkra, cselekedeteinkre is befolyással bírunk, ha tudjuk ennek mikéntjét, ezért a boldogságunk, mentális jólétünk záloga is mi magunk vagyunk. A legoptimálisabb esetben a pozitív életszemléletet, gondolkodásmódot, a tanult optimizmust már kisgyermekkorban elsajátítjuk a szüleink mintája révén, azonban az érzelmi nevelésen túl gyakran esik csorba családon belül. Pedig tudjuk, hogy a pozitív érzelmek és életszemlélet összefügg az iskolai, munkahelyi és a mindennapi életben való sikerességgel, az étellel való elégedettséggel, valamint a testi és lelki egészséggel (Bagdy, 2010; Ferenczi, 2017; Hamvai & Pikó, 2008; Ladnai, 2017; Reinhardt, 2009 stb.), továbbá nyitottabb, kreatívabb gondolkodásmódhoz vezet, ami pedig segíti a hatékony tanulást, ezáltal fokozza a teljesítményt (Fodor, Kovács, & Somkövi, 2018, Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). Felmerül tehát a kérdés, hogy a családi mintákat az iskola mennyiben képes pótolni, kiegészíteni, vagy továbbfejleszteni a pozitív gondolkodásmód, boldogságérzet elérése szempontjából?

Az iskolának azért van nagy szerepe a pozitív gondolkodás és életszemlélet kialakításában és fejlesztésében, mert a pozitív támogató és megerősítő környezet és a jó tapasztalatok segítik a pozitív érzelmek és tulajdonságok megerősödését (Hunyady, 2011; Oláh, 2012b). A diákok pedig hétköznapjaik jelentős részét az iskolában töltik, tehát nem elhanyagolható a köznevelés felelőssége az állampolgárok szubjektív jóllétéhez való elérésében. Az iskola jelentős mértékben formálja a tanulók személyiségét és szociális kompetenciáit (Zsolnai & Kasik, 2007), akik a visszajelzések, sikereik és kudarcaik alapján alakítják énképüket (Ladnai, 2016). Ennek ellenére számos tanulmány hívta már fel a figyelmet arra a szomorú jelenségre, hogy a magyar diákok mentális egészsége, jólléte aggodalomra ad okot (pl. Fodor & Molnár, 2020; Halmos, 2019). A jelen iskolája, legyen az köznevelési vagy felsőoktatási intézmény, nemhogy örömteli, pozitív pillanatokhoz juttatná a magyar diákokat, de túl sokszor unalmas, sőt frusztráló, szorongást keltő hely, melyet a diákok egy része börtönnek érez (Golnhofer, 2003; Hamvai &

Pikó, 2008; Oláh, 2012a). Ez értelemszerűen nem jól van így, a helyzettel kezdeni kell valamit, erre egyre több szakértő hívja fel a figyelmet világszerte és hazánkban egyaránt. Seligman (2009) szerint a jóllét megélésének lehetőségeit, formáit tanítani kellene az iskolákban is, hiszen nemcsak a tanulói elégedettség szintjét növelné, de hatékonyabbá tehetné a tanulást is. Ezzel rokon Bartha, Gyórik, és Hegedűs (2010) felvetése, miszerint a tanár-diák kapcsolat minőségének növelésével nem csupán a tanulók lelki állapotát, hanem tanulmányi eredményeiket is javítani lehet. A segítő pedagógiai módszertan lehetővé teszi egy személyközpontú, támogató, partneri kapcsolat kialakítását, amelyben a segítő tanár a diák személyiségére, érzéseire, valamint a diákkal való kapcsolat minőségére fókuszál.

Szélesné és Hornyák a boldogság taníthatóságát különböző perspektívákból és elméleteken keresztül vizsgálva kiemelik ezek fontos, közös metszetét: „a különbségek ellenére mindegyik szemlélet egyetért azzal, hogy a diákoknak már gyerekkorban érdemes megtanítani a jóllét elérésnek módszereit” (Szélesné & Hornyák, 2018, p. 156.).

A pozitív gondolkodás elsajátítását Bredács (2018) egyéb gondolkodási formák (problémamegoldó vagy a kritikai gondolkodás) tanulásához, fejlesztéséhez hasonlítja, melyek tudatos tanulással, folyamatos gyakorlással, tapasztalatszerzéssel alakíthatók.

## A pozitív pedagógia jó gyakorlatai hazánkban és külföldön

Hazai tudományos körökben az érzelmek, az érzelmi intelligencia eddig kevésbé kapott hangsúlyos szerepet. Bagdy Emőke (Eduline, 2019) egy interjújában kiemelte, hogy a gyermekek egyre intenzívebb kognitív fejlesztése miatt az érzelmi fejlesztésük fokozatosan háttérbe szorul. Goleman (2009) ugyanakkor már korábban felhívta a figyelmet a globális szintű „érzelmi analfabetizmus” problémájára és célul tűzte ki, hogy az oktatási intézményekben ne csupán az osztályzatok és ezek fontossága kerüljön a középpontba, hanem az érzelmi nevelés is hangsúlyt kapjon. Jól látható tehát, hogy míg nemzetközi szinten már jóval korábban megfogalmazódott a prevenció kérdése, hazai szinten ez a problémakör kevésbé került eddig előtérbe. A következőkben a teljesség igénye nélkül bemutatott jó gyakorlatok által azonban láthatjuk, hogy a pozitív tendencia hazánkban is megindult.

### Hazai példák

Számos magyar óvoda és iskola (mára több, mint 5000 pedagógussal) alkalmazza a gyermekek, tanulók szociális és érzelmi fejlesztésére Bagdi és munkatársai (2017) által kifejlesztett Boldogságóra program elemeit. A program óvodáskortól felnőttkorig nyújt szakmai segítséget a pozitív érzelmek és a társas kapcsolatok gyakorlásához, amelynek keretén belül az önbizalom, a divergens gondolkodás, az önismeret, a problémamegoldó képesség, az érzelmi intelligencia, az altruizmus fejlesztése válik lehetővé, egyúttal pedig csökkennek a különböző negatív érzelmek és az agresszió. Mindezek fejlődésének segítése tíz téma feldolgozása során valósul meg: (1) a hála gyakorlása, (2) az optimizmus gyakorlása, (3) a társas kapcsolatok ápolása, (4) jó cselekedetek gyakorlása, (5) elköteleződés egy cél mellett, (6) megküzdési stratégiák, (7) apró örömeik élvezete, (8) a megbocsátás gyakorlása, (9) testmozgás, (10) és a fenntartható boldogság. A fejlesztő program elemei könnyen beilleszthetők az iskolai tanítási környezetbe, heti vagy havi rendszerességgel. A csoportos tevékenységekhez az életkori sajátosságoknak megfelelő feladatok gyűjteménye egészíti ki a foglalkozásokat. A program a tanári munkakönyvek mellett képzéseket is ajánl a pedagógusoknak, hogy minél hatékonyabban tudják diákjaikat megismertet-

ni a szubjektív jóllét elérésének módjaival, folyamatával. A Boldogságóra program hatékonyságát az ELTE Pozitív Pszichológia Kutatócsoportja vizsgálta Oláh Attila vezetésével, amelyben megállapították, hogy a kísérleti csoportban szignifikánsan fejlődött az alanyok érzelmi intelligenciája, javult empátiás készségük, valamint divergens gondolkodásuk (Hegedűs, 2019). Emellett a részt vevő pedagógusok, diákok és szülei is igen jó tapasztalatokról és pozitív változásokról számolnak be (lásd <http://boldogsagora.hu>) a Boldogságórák hatására. Ugyanakkor szükség volna a Boldogságóra program által fejleszteni kívánt területek longitudinális, illetve kontrollcsoportos hatásvizsgálataira, és az eredményekre alapozott módszertani és tartalmi fejlesztésekre.

Egy másik igen sikeres és széles körben elterjedt amerikai kezdeményezés, a Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) hazánkban is megjelent, Viselkedés Támogató Tanítása (ViTT módszer, bővebben lásd Ferenczi, 2017) néven, amelyhez 2010-es indulása óta egyre több iskola pedagógusa csatlakozik, többen teljes tantestülettel. A módszer a pozitív pedagógiai hozzáálláson alapul, és fő célja, hogy a fókusz a helyes mintát követő tanulóra helyeződjön, a pozitív megmozdulások játékos, ösztönző jutalmazásával. A kívánt eredményeket (például tisztelet, becsület, hazaszeretet, kooperáció, kedvesség, felelősség, célorientáció) és ezek megjelenési formáit egyértelmű, pozitívan megfogalmazott szabályok formájában hozzák nyilvánosságra. Bár a módszer a megerősítésre, jutalmazásra épül, többszöri szabályszegés esetén büntetőlapot kell kitölteni, amelyben a konfliktus forrása, felelőse dokumentálva van, és ezt a szabálysértő diák alá is írja, ezáltal felelősséget vállalva tetteiért. Ezeket a büntetőlapokat a ViTT bizottság időnként értékeli, és ha szükséges, változtatnak az iskolai körülményeken, szabályokon, annak érdekében, hogy minimalizálják a konfliktus megismétlődését. A program a problémás tanulók számára számos egyéni és csoportos módszert ajánl a viselkedésük fejlesztésére és a prevencióra. A célzott megfigyelésen alapuló hazai programértékelés szerint a ViTT program alkalmazásával a tanárok jóval többet használtak motiváló, pozitív megerősítéseket, mint szidást, büntetést, és a program hatására a tanárok egyértelműen pozitív változást tapasztaltak a diákok felelősségvállalásában, viselkedésében, melyet más, a programban részt nem vevő tanáraik is megerősítettek. Érdekes volna azonban a program hatását több, megbízhatóbb vizsgálati módszerrel (például kérdőívek, szociometria) is nyomon követni, hogy a pozitív eredmények egyértelműen bizonyíthatóak legyenek.

A Pozitív pszichológia a tanteremben projekt az MQ® (Mentality Quotient) program részeként már az elnevezésében is tükrözi a pozitív pszichológia elveiből és eredményeiből nyert pedagógiai alapokat. A projekt Barbara Fredrickson bővíts-építs/nyugodj meg-kapcsolódj ki (broaden and build) elméletén alapszik. Eszerint az emberi idegrendszer kétféle állapotban létezik: (1) a már említett, kitágult tudatállapotú bővíts-építs létben, amely pozitív érzelmekben és örömteli cselekvésekben realizálódik; vagy a (2) harcolj vagy menekülj (fight or flight), jóval beszűkültebb és kevésbé produktív állapotban. A program emellett, a Boldogságórához hasonlóan Seligman elméletére és gyakorlati eszköztárára is épít. A projekt célja, hogy „feltérképezze a jelenlegi helyzetértelmező gondolkodásunkat, felvértezzen bennünket a pozitív pszichológia legújabb vívmányaira épülő mentális eszköztárral” (Fodor, Kovács & Somkövi, 2018, p. 6–7.). Kiindulásként felméri a programban részt vevő diákok helyzetértelmező gondolkodását egy 36 élethelyzetet tartalmazó online teszt segítségével, majd a karaktererőségekre építve, tantárgyba ágyazottan, nyelvórán zajlik az énkép formálása, a bővíts-építs léggör megerősítésével. A program közvetlen hatással bírt a Szent László Gimnázium egy olasz nyelvet tanuló osztályának tanulmányi eredményére, melyet egy országos, nyelvi tanulmányi versenyen elért, soha azelőtt nem tapasztalt siker bizonyít (bővebben lásd Fodor, Kovács & Somkövi, 2018).

A pozitív pedagógia korai térhódítását a Veszprémben megvalósuló Kék Madár program is igazolja,



amelynek keretében a pozitív oktatás elemei (pozitív kapcsolatok, pozitív érzelmek, pozitív elköteleződés, pozitív teljesítmény, pozitív egészség, pozitív célok) is megjelentek. A programban a szülők hangsúlyos szerepet kapnak, az iskola mindennapjaiban aktívan részt vesznek. A pedagógusok tevékenysége pedig szolgáltatásként értelmezhető, amelyben a szülői elvárásoknak való megfelelés mellett a szakmaiság is kiemelkedően fontos tényező, ehhez pedig társul a tanulókkal kialakított igen szoros kapcsolat, ahol a tanárok sajátjukként kezelik a diákokat. A tanulók értékelése az egyéni fejlődési folyamatokhoz viszonyítva történik, az erősségek hangsúlyosabb kiemelésével. A program tananyaga támogatja a tanulók egyéni motivációját, valamint az egyéni és csoportos felelősségvállalás fejlesztését is. Ezzel nem csupán arra kapnak lehetőséget a tanulók, hogy munkájukat saját idejük figyelembevételével koordinálják, hanem képessé válnak arra, hogy az osztály mint csoport érdekeit is figyelembe véve ösztönözzék egymást a megfelelő fegyelemmel és figyelemmel végzett feladatok elvégzésére és az együttműködésre. A tananyag számonkérése a dolgozatíráson kívül rendhagyó módon is megvalósul, mintegy tudományos dolgozatként, amelyben a tanulók az őket érdeklő témakörben írásbeli produktumokat készítenek, majd ezeket társaikkal is megvitatják, akik javaslatokat fogalmaznak meg egymásnak. Ennek köszönhetően egymástól is tanulhatnak a tanulók, valamint képessé válnak a kritikai észrevételek megfelelő megfogalmazására és fogadására. Összességében véve a tanulók tanulási kedvét növelő, társas kapcsolataikat fejlesztő, pozitív érzelmeket támogató környezetben tanulnak a program keretében (Ladnai, 2019).

### Nemzetközi kitekintés

A nemzetközi kutatások a hazai programokkal ellentétben lényegesen előrehaladottabbak. Számos fejlesztő kísérlet látott napvilágot, amelyben a pozitív oktatáson belül a jóllét, valamint az érzelmi nevelés kérdése is középpontba került. A boldogság és a jóllét mérésére elsősorban kérdőívek, skálák használatosak, ezek közül több is a rendelkezésünkre áll (a mérőeszközökről bővebben lásd Kun & Szabó, 2017).

Seligman (2011) PERMA modelljében a jóllétet egy öt elemből álló konstrukciónak lehet értelmezni, melyek a következők: pozitív érzelem (Positive emotion), elmélyülés (Engagement), pozitív emberi kapcsolatok (positive Relationships), értelmes élet (Meaning, purposeful existence) és teljesítmény (Achievement a sense of accomplishment). Felismerte, hogy a pozitív pszichológia oktatásba való bevezetésének van létjogosultsága, így a Penn Rugalmassági Program keretében megkezdte kísérletét, amelyben a pozitív pszichológiai tanterv alapján 14-15 éves tanulókkal heti rendszerességű osztálytevékenységek keretében csoportos foglalkozásokat tartottak (Ladnai, 2019). A program sikere alapján Seligman megalkotta a pozitív oktatás (positive education) rendszerét (Ladnai, 2019), amely alapján megtervezték és kifejlesztették ezek gyakorlatban is alkalmazható kereteit. Ezeket később számos országban beemelték az oktatási elemek közé. A pozitív pedagógia hatékonyságát és jelentőségét az is bizonyítja, hogy világszerte számos országban (például Kína, India, Egyesült Arab Emírátságok, Izrael, Ausztrália, Mexikó, Amerikai Egyesült Államok, Egyesült Királyság) alkalmazták, Pekingben például „boldog oktatásnak” (happy education) nevezték a modellen alapuló program megvalósulását. Néhány kiemelt program tartalmi kereteit a következő táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. Néhány pozitív pedagógiai program főbb fejlesztési modulja (Seligman & Adler, 2018 alapján)

|  | PROGRAM ELNEVEZÉSE<br>(ALKALMAZÓ ORSZÁG) | FŐBB FEJLESZTÉSI<br>KOMPONENSEK   |
|--|--|---|
| <b>MAYTIV POSITIVE EDUCATION (IZRAEL)</b>                                      |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Érzelemszabályozási készségek fejlesztése (pozitív érzelmek kifejezése, megerősítése, negatív érzelmek kezelése)</li> <li>• Hála és elismerés erősítése</li> <li>• Flow élmények és a tanulási élvezet növelése</li> <li>• Egészséges interperszonális kapcsolatok elősegítése</li> <li>• Kedvesség, gondoskodás és együttérzés fejlesztése</li> <li>• A karaktererőségek és karaktererények felhasználása a mindennapokban</li> <li>• Reziliencia faktorok és a kitartás készségének támogatása</li> <li>• Énazonosság feltérképezése és megvalósítása</li> </ul> |
| <b>POSITIVE EDUCATION (AUSZTRÁLIA)</b>   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitív Érzelmek</li> <li>• Flow</li> <li>• Pozitív Kapcsolatok</li> <li>• Hála</li> <li>• Reziliencia</li> <li>• Segítségkeresés</li> <li>• Karaktererősség</li> <li>• Pozitív Célok</li> <li>• Kíváncsiság, kedvesség</li> <li>• Remény</li> <li>• Értelmes Munka</li> </ul>   |
| <b>CASEL (COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING, USA)</b> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öntudat fejlesztése (érzelmek és gondolatok, valamint ezek viselkedésre gyakorolt hatásának felismerésére irányuló képesség)</li> <li>• Önirányítás fejlesztése (érzelmek, gondolatok és viselkedés hatékony szabályozásának képessége)</li> <li>• Társas tudatosság fejlesztése (nézőpontváltás és empátia képessége)</li> <li>• Kapcsolati készségek fejlesztése (értékes kapcsolatok létesítésének és fenntartásának képessége)</li> <li>• Felelős döntéshozatal erősítése (konstruktív és értékes döntések meghozatalának képessége)</li> </ul>                |

A pozitív pedagógiai irányzaton alapulva több olyan program valósult meg, amelyek pozitív irányú változásokat eredményeztek a gyermekek, tanulók viselkedésében. Közülük is a legrégebbi a több, mint 20 éve működő CASEL. A programok bevezetését követően nem sokkal a tanulóknál nőtt az optimizmus érzése, a szociális kapcsolatok minősége és mennyisége, fejlődött a proszociális viselkedés, a pszichoszociális reziliencia (karaktererősség, érzelmszabályozás, problémamegoldás stb.), az énhatékonyság, az önbecsülés, ugyanakkor a viselkedési problémák jelentősen csökkentek.

A pozitív oktatáshoz kapcsolható a jóllét támogatását célzó *Emotion Coaching* (Gus, Gilbert, & Rose, 2019). Az Egyesült Királyságban már az oktatási programokba is bevezetett módszer olyan nevelési stílusok gyakorlatát kínálja, amely kognitív, szociális és érzelmi téren segíti a gyermekek különböző helyzetekben történő eligazodását. A program ötlete családterápiás megközelítésen alapszik, amelyben olyan nevelési módszerek elsajátítására van lehetőségük a pedagógusoknak, amellyel segíthetik a tanulók hatékony stresszkezelési, valamint a megfelelő érzelmi és viselkedéses önszabályozási képességeinek fejlődését. Az *Emotion Coaching* két fő komponense az empátia és az irányítás, azaz egyéni és csoportos gyakorlatok keretében a verbális és a nonverbális jelzések felismerését, az érzelmi válaszok fajtáit, az érzelmszabályozási módokat, valamint a különböző problémamegoldási módszereket gyakorolják. A programban résztvevő tanulók tanulmányi eredményei javulnak, sokkal népszerűbbek lesznek, érzelmi stabilitás és nagyfokú reziliencia jellemzi őket, viselkedési problémáik csökkennek, egészségi állapotuk is jellemzően javul (kevesebb fertőzőes megbetegedést tapasztaltak a programban résztvevő iskolákban). A program hatékonyságát több vizsgálattal (például Gilbert, 2019) is igazolták, amelyben rámutattak arra, hogy a tanulókkal kialakított közvetlenebb, érzelmeken alapuló, az érzelmi szocializációt támogató kapcsolat nem csupán a szociális kapcsolatok alakulását határozhatja meg, hanem a tanulmányi eredményességre is hatással lehet.

Fodor és Molnár (2020) több rövid, erősségfókuszú nemzetközi intervenciót is említ, amelyek hatását kutatási eredményekkel igazolták (például Seligman és munkatársai programja, Quinlan és munkatársai kutatása, a „Strengths gym program” stb.). Ezek viszonylag rövid távú iskolai alkalmazásuk ellenére is pozitív hatással bírtak a jóllét bizonyos komponenseire, többek között például tudatosabbá tették a tanulók erősségeit és ezek használatát, ezáltal hosszabb távon is csökkentették a depresszió mértékét, illetve növelték a tanulók önbecsülését, étellel való megelégedését, valamint az osztály kohézióját is.

Ladnai (2017) tanulmányában szintén felhívja a figyelmet Seligmanék munkásságára, és az általuk kidolgozott positive education programra, amelynek eredményességet longitudinális, komparatív vizsgálatokkal igazolták (bővebben lásd Norrish, 2015, idézi Ladnai, 2017).

### **Magyar hatásvizsgálatok**

Iskolai környezetben alkalmazható kérdőívek tekintetében a nemzetközi kutatások főként az idősebb, felnőtt korosztályra vonatkozóan születtek. Magyar viszonylatban úgyszintén elsősorban a felnőtt lakosság boldogságérzete és a munkahelyi jóllét kerül az empirikus vizsgálatok fókuszába. Iskolai környezetben többek között például Holecz és Molnár (2014), valamint Kun és Szabó (2017) vizsgálta a pedagógusi munka során átélt boldogságtényezőket. Utóbbi nyílt kérdéseket, valamint a Szubjektív Boldogság Skálát (Subjective Happiness Scale, Lyubomirsky & Lepper, 1999) használta. A szubjektív jóllét iskolai mérésére Ivens (2007) gyerekboldogság kérdőíve (School Children's Happiness Inventory, SCHI) tekinthető úttörőnek, amelyet Vargha és munkatársai (2019) adaptáltak magyar nyelvre (Iskolai Gyeremboldogság Kérdőív, IGYBK). A kérdőív a 8-15 éves célcsoport iskolai szubjektív jóllétének vizsgálatát teszi

lehetővé, amelyben 30 itemen keresztül 4-fokú Likert skálán kell a vizsgálati személyeknek nyilatkozni, hogy az adott állítás mennyire igaz rájuk. A kérdőívben szereplő állítások megfogalmazása arányosan igazodik a szubjektív jóllét pozitív és negatív értelmezéséhez.

Nagy és munkatársai (2019) középiskolás mintán bemerve adaptáltak egy nemzetközi, az iskolai/tanulói jóllét mérésére alkalmas kérdőívet (Wohlbefinden in der Schule, Hascher, 2004, cited in Nagy et al., 2019). Az Iskolai Jóllét Kérdőív pszichometriai mutatói alapján a magyar kérdőív tételei a továbbiakban még pontosításra szorulnak, de megbízhatóan alkalmazhatóak az iskolai jóllét feltárására.

Újjonnan kifejlesztett mérőeszközként Oláh és munkatársai (2018) Mentális Egészség Tesztjét (MET) lehet megemlíteni, amely öt pillér mentén 34 tétel alapján méri fel a felnőtt vizsgálati személyek mentális egészségét. A kérdőívben szereplő skálák az alábbiak: globális jóllét, savoring, alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, önreguláció, reziliencia. A kérdőívet Vargha és munkatársai (2019) 10-14 éves általános iskolai tanulók felmérésére átalakították, amelyben egy 20 tételű kérdéssor megválaszolása során, 6-fokú Likert skálán kell a vizsgált tanulóknak megítélniük, hogy az adott állítás mennyire igaz rájuk. A kérdőívek megbízhatónak bizonyultak, a pszichometriai elemzések alátámasztották a mérőeszközök szerkezeti megfelelőségét.

## A pozitív pedagógia megvalósításának kihívási és problémái

A fentebb bemutatott programok kapcsán egyre sürgetőbben fogalmazódik meg az igény a hatásvizsgálatokra, hiszen például a Boldogságóra mára országos szintű programmá nőtte ki magát. Ugyanakkor egy jó gyakorlat csak akkor tekinthető pozitív pszichológiai intervenciónak, ha eredményei tudományosan bizonyítottak (Fodor & Molnár, 2020). Mint láthattuk, egyre több jó, iskolai gyakorlat irányul a pozitív pszichológia konstruktumainak fejlesztésére, azonban ezek megbízható, tudományosan igazolt hatásvizsgálataiban már korántsem bővelkedünk.

Bár elhivatott pedagógusokból öröndetes módon sok van, Fodor és Molnár (2020) felhívja a figyelmet a pozitív pszichológiai elvek iskolai alkalmazásának nehézségeire és kritikus pontjaira is, mint a pszichológiai szakértelem hiánya, az időráfordításból adódó problémák (például felkészülés, tájékozódás, órarendbe illesztés), költségesség, illetve az is, hogy vannak olyan szemléletmódbeli akadályok is, amelyek megnehezítik, vagy akár lehetetlenné teszik a pozitív intervenciók megvalósítását (van olyan pedagógus, akihez közelebb állnak a pozitív pedagógia bizonyos típusú elvei és feladatai, és vannak olyanok is, akik nehezen azonosulnak velük). Úgy véljük, hogy a pszichológiai szakértelem hiányát és a felkészülés, informálódás problémáit (módszertani anyagok felkutatása, kidolgozása), hatékonyan orvosolni lehet például az intézményen belüli és intézmények közötti együttműködéssel, tanártovábbképzésekkel, illetve az iskolapszichológus bevonásával. Azok a komplex, kidolgozott programok is sok terhet levehetnek a pedagógusok válláról, amelyek a pozitív pszichológia eredményeire épülnek (például ilyen a Boldogságóra is), amennyiben empirikus eredményekkel igazolják fejlesztő hatását a jóllét különböző tényezőire. További gyakorlati lehetőséget jelentenek a rövidebb intervenciók (Brief Positive Psychological Interventions, bővebben lásd Fodor & Molnár, 2020).

Gyarmathy (2019) aggodalmát fejezi ki, hogy a pedagógusképzés jelenlegi állapotában nem készíti fel kellően a tanárjelölteket a 21. századi gyerekek jellemzőiről, igényeiről, sem a pszichológiai ismeretek és mentálhigiéné, sem a tanulás menedzselése terén. Szakítani kell végre a meghaladott iskola-rendszerrel, pedagógiai módszerekkel, és sokkal inkább a skandináv modellhez hasonló oktatási kultúrára kellene berendezkednünk, ahol a tapasztalatok, a természetes kíváncsiság és a játékos felfedezés

a tanulás kiindulópontjai. A „pozitív pszichológia 2.0” (Gyarmathy, 2019) bizonyított vívmányait és az eredményen alapuló szemléletét egy ilyen modern, tanulóközpontú oktatási rendszerbe kellene integrálni, a pedagógusképzésből kiindulva. Egyetértünk vele, a teljes szemléletváltás elkerülhetetlen és egyre sürgetőbb, ugyanakkor vannak pozitív jelei, hogy a változás, bár lassan, de hazánkban is megindult: egyre több élmény- és tapasztalati tanulás központú módszer kerül be a jövő pedagógusainak repertóriumába, nemcsak a tanártovábbképzések által, de a tanárképzés kurzusai révén is (például aktív tanulási módszerek, kutatás alapú tanulás és tanártovábbképzés, drámapedagógia, innovatív IKT módszerek stb.). Ugyanakkor kétségtelen, hogy egységes és országos szintű reformra van szükség a pedagógusképzésben és a köznevelésben egyaránt, amelyet a helyi, intézményes vagy pedagógusoktól induló kezdeményezés jól tükröznek.

## Konklúzió

Bár a boldogság és a jóllét szubjektív fogalom, amelynek elérése (és ennek módja) mindenki számára saját, egyéni feladat, a pozitív életszemlélet és a különböző karaktererőségek kialakításával, fejlesztésével az iskolai oktatás-nevelés sokat tehet egy mentálisan stabilabb, boldogabb társadalom kiműveléséhez. Örvendetes volna, ha ténylegesen megvalósulna egy pedagógiai paradigmaváltás az említett pozitív irányzat jegyében, és kialakulna egy olyan komplex problémamegoldási modell, amely által az iskola hatékonyan segíti diákjait a szubjektív jóllét elérésének útján. Egy ilyen jövőbeli köznevelési modellben az iskolai klíma, a tantestület, a tanítási módszerek és a tananyag is tükröznék az érzelmi nevelés és a pozitív gondolkodás jelentőségét, nemcsak a személyiségfejlesztésben és a szociális kompetenciák fejlesztésében, hanem a kognitív, diszciplináris ismeretszerzés terén is.

A paradigmaváltásnak a különböző iskolák, irányzatok különböző elméleteinek, modelljeinek és gyakorlatainak sokasága, és ezek szakmai vitája fontos elemei, csakúgy, mint a társadalom felől jövő változó igények, világnézetek. Az alulról, tehát akár a pedagógusok, szülők, diákok igénye és gyakorlata felől induló, országos méretűre duzzadó újítások akár pedagógiai reformhoz is vezethetnek. Jó példa erre a közelmúltból Dánia esete, ahol az ezredfordulót követően mind több iskola és pedagógus csatlakozott az udeskole (out-of-school learning), azaz a tantermen vagy iskolán kívüli tapasztalati tanulás rendszeres gyakorlásához. 2014-re már az iskolák harmada helyezte az oktatást az iskola falain kívüli heti vagy kétheti rendszerességgel, amely sok esetben a teljes tanítási napot felölelte. Megindultak az empirikus hatásvizsgálatok, majd ezek pozitív eredményeit és az országos igényt figyelembe véve a 2013-as dán oktatási reform már a tantervi szabályozásban is explicit módon támogatta az iskolán kívüli tanulási formát, például a rugalmas heti óraszervezéssel, illetve a pedagógusok nagyobb fokú autonómiájának biztosításával (Barfod, Ejbye-Ernst, Mygind, & Bentsen, 2016; Fűz, 2018).

A dán példa alapján is belátható, hogy napjainkban egy, az iskolai oktatást érintő társadalmi igény, amely először akár lokális jellegű, szabadon választható programokban realizálódik, a folyamatos szakmai diskurzus és empirikus hatásvizsgálatok által fejlesztve kiváltója lehet egy kedvező oktatási reformnak. Úgy véljük, hogy a pozitív életszemléletet képviselő jó gyakorlatként szolgáló programok, mozgalmak gyors és országos szintű terjedése jól jelzi ezt a társadalmi igényt, jelenlétük pedig elindította a szakmai vitát, amely mindenképpen örvendetes. A további, tudományos alapokra helyezett fejlődéshez elengedhetetlennek tartjuk a programok hatékonyságának empirikus vizsgálatát, kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt, és ezek eredményeinek figyelembevételét annak érdekében, hogy végül „a tanítás (és ha lehetne az országunk) minden terébe a boldogsághoz szükséges szemléletet és gyakorlatot” (Gyarmathy, 2018) vezessük be.

A jól kigondolt, kutatási eredményekre és jó gyakorlatokra épülő pozitív irányzat paradigmaváltó térhódításából a diákjaink csak profitálhatnak, és egy hazai kérdőíves vizsgálat eredményei szerint ezt ők nagyon is jól érzékelik. A középiskolás fiatalok ugyanis, függetlenül aktuális boldogság szintjüktől, szívesen vennék részt a pozitív életszemlélet kialakításával célzottan foglalkozó iskolai tanórákon (Szélesné & Hornyák, 2018). A tanulmány írói őszintén remélik, hogy erre a közeljövőben minden diáknak lehetőséget nyújtunk.

## Irodalom

- Bagdy, B., Bagdy, E., & Tabajdi, É. (2017): Boldogságóra: kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek: 3-6 éveseknek. Személyiségfejlesztő foglalkozások a pozitív pszichológia eszközeivel. Budapest: Mental Focus.
- Bagdy, E. (2010): Hogyan lehetnénk boldogabbak? Budapest: Kulcslyuk Kiadó Kft.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016): Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening*, 20, 277–281.
- Bartha, É., Győrik, E., & Hegedűs, J. (2010): A segítő pedagógia módszertana. Budapest: Belvárosi Tanoda Alapítvány.
- Bredács, A. (2018): A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27(1-2), 3–22.
- Diener, E. (1984): Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Eduline (2019): „A gyermekek egyre inkább érzelmi fogyatékosként nőnek fel”. Interjú Bagdy Emőkéve. Retrieved from [https://eduline.hu/kozoktatas/20190123\\_erzelmi\\_fogyatekoskent\\_nonek\\_fel](https://eduline.hu/kozoktatas/20190123_erzelmi_fogyatekoskent_nonek_fel)
- Ferenczi, S. (2017): A pozitív pszichológia alkalmazásának lehetőségei az általános iskola alsó tagozatán [Szakdolgozat]. Széchenyi István Egyetem. [online] <http://vitt.hu/wp-content/uploads/2019/03/SzakdolgozatFerencziSara.pdf>
- Fodor, Sz., Kovács, E., & Somkői, B. (2018): Pozitív pszichológia a tanteremben – A „bővíts-építs” légkör megteremtése a nyelvórákon. In T., Polonyi, & K., Abari (Eds.), *Pszichológia – Pedagógia – Technológia* (pp. 9–21). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Fodor, Sz., & Molnár, A. (2020): Karaktererősítések az iskolában: Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 20–39.
- Fűz, N. (2018): Az iskolán kívüli tanulás gyakorlatának, megítélésének és hatásának vizsgálata általános iskolás tanulók, pedagógusok és intézményvezetők körében. Doktori disszertáció, Szeged. [online] [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/9961/1/doktori\\_ertekezes\\_FN.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/9961/1/doktori_ertekezes_FN.pdf)
- Goleman, D. (2009): *Emotional Intelligence / Why it can matter more than IQ*. First published in great Britain 1996, London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Gilbert, C. L. (2019): A way of being and a way of becoming: the EC model of setting engagement and professional practice. In A., Zsolnai, & A., Rausch, (Eds.), 7th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Well-being and Social, Emotional Development (p. 20). Budapest.
- Golnhofer, E. (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 13(3), 96–100.
- Gus, L., Gilbert, C. L., & Rose, J. (2019): Emotion Coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional well-being. (p. 18) In A., Zsolnai, & A., Rausch, (Eds.), 7th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Well-being and Social, Emotional Development (p. 18). Budapest.
- Gyarmathy, É. (2018): Vegyük komolyan a boldogságot! Retrieved from [http://hvg.hu/elet/20180510\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Vegyuk\\_komolyan\\_a\\_boldogsagot](http://hvg.hu/elet/20180510_Gyarmathy_Eva_Vegyuk_komolyan_a_boldogsagot)
- Gyarmathy, É. (2019): Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* (9-10), 112–121.
- Halmos, A. (2019). Positive Education: Student Well-Being and Positive Psychology Intervention. In Gy, Bíró (Ed.), *Móra Akadémia Szakkollégiumi Tanulmánykötet. Szakkollégiumi füzetek 7.* (pp. 227–239). Szeged: Szegedi Tudományegyetem Móra Ferenc Szakkollégium.
- Hamvai, Cs. & Pikó, B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71–92.
- Hegedűs, Sz. (2019): A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(8), 21–37.
- Holecz, A., & Molnár, S. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10), 3–14.

- Hunyady, Gy.né & M. Nádasi, M. (2011): Az iskola a pedagógusok a gyerekek és a szülők szemével In Gy.né, Hunyady, & M., Nádasi, M. (2014). Az iskolakép változatai és változásai (pp. 35–56). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kun, Á., & Szabó, A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. Magyar Pszichológiai Szemle, 72(3), 281–310.
- Ladnai, A.né. (2016): A pozitív (avagy fehér) pedagógia aspektusai a mindennapi oktatási-nevelési folyamatban. In J., Karlovitz (Ed.), Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai (pp. 111–118). Retrieved from <http://www.irisro.org/pedagogia2016konfketet/41LadnaiAttilane.pdf>
- Ladnai, A.né. (2017): Ha a virág nem virágzik, min változtassunk? – Pozitív pszichológia az oktatásban. In É., Borsos, Zs., Námcsztovszki, & F., Németh (Eds.), A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye (pp. 282–291). Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Ladnai, A.né. (2019): A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat 4(1-4), 25–48.
- Layard, R. (2007): Boldogság. Fejezetek egy új tudományból. Győr: Lexecon Kiadó.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999): A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. Social Indicators Research, 46, 137–155.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005): Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. Review of General Psychology, 9, 111–131.
- Magyaródi, T. (2012): Pozitív pszichológiai témák megjelenése a magyar szakfolyóiratokban és könyvekben (2000–2011). Magyar Pszichológiai Szemle, 67(1), 183–191.
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, Sz., Kasik, L., & Fejes, J. (2019): A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. Iskolakultúra, 29(6), 3–17.
- Oláh, A. (2012a): A pozitív pszichológia világa. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Oláh, A. (2012b): A pszichológia napos oldala. Magyar Pszichológiai Szemle, 67(1), 3–11.
- Oláh, A., & Kapitány-Fövény, M. (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. Magyar Pszichológiai Szemle, 67(1), 19–45.
- Oláh, A., Nagy, H., Magyaródi, T., Török, R., & Vargha, A. (2018): Egy új mentális egészséget mérő kérdőív, a MET kidolgozása. In E., Lippai (Ed.), Változás az állandóságban. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése. Kivonatkiötet. (pp. 80–81) Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004): Character strengths and virtues: A handbook and classification. American Psychological Association – Oxford University Press.
- Pikó, B. (2005): Lelki egészség a modern társadalomban - Pozitív pszichológia. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Pléh, Cs. (2012): A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. Magyar Pszichológiai Szemle, 67(1), 13–18.
- Reinhardt, M. (2009): Miért fontosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? Iskolakultúra, 9, 24–45.
- Seligman, M. (2009): Positive education: Positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293–311.
- Seligman, M. (2011): Flourish – élj boldogan. A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Seligman, M. & Adler, A. (2018): Positive Education. In J. F., Helliwell, L., Layard, & J., Sachs (Eds.). Global Happiness Policy Report (pp. 52–73). Global Happiness Council.
- Szélesné, F. E., & Hornyák, A. (2018): Tanulható-e a boldogság? Képzés és Gyakorlat: Training and Practice, 16(2), 155–173.
- Szondy, M. (2010): A boldogság tudománya. Fejezetek a pozitív pszichológiából. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Vargha, A., Török, R., Diósi, K., & Oláh, A. (2019): Boldogságmérés az iskolában. Magyar Pszichológiai Szemle, 74(3-4), 327–346.
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. Új Pedagógiai Szemle, 57(7-8), 3–15.

# GARAMVÖLGYI GYÖRGY

## AZ ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓ A GÖCSEJ KAPUJA BAK ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN 2008-2020

**Göcsej Kapuja Bak Általános Iskola igazgatója**  
**amkiskola.bak@gmail.com**

Tanulmányom célja, hogy bemutassam a Göcsej Kapuja Bak Általános Iskolában az elmúlt 12 évben végzett munka eredményét Marshall B. Rosenberg Erőszakmentes Kommunikáció (EMK) nevű konfliktuskezelő módszerének adaptálásában. Az anyag két részből áll, elsőként módosítás nélkül közlöm a 2010-ben a tantestületi tanulmányokról írt összegzésemet, majd ezek után röviden összefoglalom az elmúlt évek történéseit, eredményeit.

### **Az Erőszakmentes Kommunikáció bevezetése a Göcsej Kapuja Bak Általános Művelődési Központban – egy 2 éves pedagógiai innováció szakmai állomásainak leírása**

#### **Bevezetés**

A Göcsej Kapuja Bak ÁMK Zalaegerszegtől 15 km-re található intézmény, amely magába foglalja a baki 8 osztályos általános iskolát (120 tanuló), a baki 2 csoportos napköziotthonos óvodát (50 fő), a sárhidai osztatlan alsótagozatos iskolát (20 fő), illetve egycsoportos óvodát (20 fő), illetve a baki Faluházat, mint közművelődési színteret. Az intézmény szakalkalmazottainak száma 24 fő, ebből 7 óvodapedagógus, 16 tanár és tanító, illetve egy fő közművelődési munkatárs.

A Göcsej Kapuja Bak ÁMK a korábban önálló baki iskolából, óvodából és a sárhidai óvoda-iskolából 2008-ban jött létre, amelynek az első évben megbízott, 2009 óta kinevezett igazgatójaként irányítottam az Erőszakmentes Kommunikáció nevű konfliktuskezelő technika, módszer és szemléletmód bevezetését.

Az EMK tantestületi elsajátítása első, koncepcionális vezetői döntésem volt. A módszert korábban ismertem, néhány más iskolában tanító pedagógus kollégámmal már tréningeztem Rambala Évával, így kézenfekvő volt, hogy irányításával kezdjük el a munkát.

Elemzésemben az első két év folyamatát mutatom be, az első ismerkedő évét, a második fejlesztő évét, amelyet a TÁMOP 3.1.4. pályázat segítségével finanszíroztuk önálló intézményi innovációként. Részletesen kitérek az EMK alapú kortársmediátor képzés folyamatára, amelyet egy 1 hetes bentlakásos táborban alakítottunk ki 20 gyermek és szülei közreműködésével.

Munkámban alapidokumentumként használtam Marshall B. Rosenberg: A szavak ablakok vagy falak, illetve az Így is lehet nevelni és tanítani című műveit.



Képzésünk folyamata során jegyzeteket készítettem, illetve támaszkodtam a bevont pedagógusok által kitöltött tanfolyami visszajelző lapokra és a záródolgozataikra, amelyek tényeivel támasztom alá írásomat.

Munkám célja innovációnk bemutatása, tájékoztatás, a tapasztalatok továbbadása, hogy minél többen ismerjék, válasszák oktató-nevelő munkájukban az EMK-t.

### **Az Erőszakmentes Kommunikáció alapjai**

Az EMK módszerének megalkotója néhány éve elhunyt amerikai származású klinikai pszichológus Dr. Marshall B. Rosenberg, aki Carl Rogers professzor tanítványaként dolgozta ki konfliktuskezelő módszerét, amely világnézethez, valláshoz, pszichológiai iskolához konkrétan nem kötődik. Az asszertív kommunikációnak nevezett módszer nagyon konkrét, pontosan leírt formájának is tekinthetjük az EMK-t, bár kidolgozója sosem hasonlította ehhez.

Rosenberg az emberiség békéjének szolgálatát tekinti elsődleges hivatásának, ehhez kíván hozzájárulni munkásságával. A módszerek pedagógiai leképezése ilyen módon tehát adaptáció, és egyben fejlesztő tevékenység is. Rosenberg egy nagyon gyakorlatias, ezáltal csak készség szinten működő módszert rakott össze, amelyet néhány szóban a következőképpen mutatok be:

*Ha valaki azt mondja, hogy ezt vagy azt kell csinálni, két dolgot szoktunk tenni: meghunyászkodunk vagy ellenállunk. Az EMK ezzel szemben mást ajánl, a győztes-győztes (win-win) elv figyelembevételével. Először is lecseréljük a gyermekkorunk óta használt nyelvünket, amely a minősítésen, összehasonlításon, követelésen alapszik. Nem azt keressük, hogy kinek van igaza, hiszen a maga módján mindenkinek igaza van, így tehát nem jutunk el sehova. Helyette megfigyeljük a szituációt, amiben vagyunk, azonosítjuk saját és partnerünk érzéseit, saját és partnerünk szükségleteit, és megfogalmazzuk kérésünket partnerünk érzéseinek és szükségleteinek tiszteletben tartása mellett.*

Látszólag egyszerű, valójában nagyon nehéz levetkőzni eddigi nyelvi és társadalmi szocializációkat. A módszer használata ilyen módon feltételezi a készség szintű ismeretet és a tudatos alkalmazást. Ezért elsajátítása hosszabb tanulási folyamat eredménye, folyamatos visszacsatolással, nagyon kis lépésekkel, számtalan buktatóval. Jó hír, hogy mindig jön új szituáció, amelyben javíthatjuk korábbi hibáinkat, tévedéseinket.

Az erőszakmentes kommunikáció abban segít, hogy szavakkal ki tudjuk fejezni, ami a szívünkben él, és meg tudjuk hallani, hogy mi lehet a másik szívében, függetlenül attól, hogyan fejezi ki magát.

Trénerünk, Rambala Éva Rosenberg professzor tanítványa, a kilencvenes években több évig közvetlen munkatársa is volt, eddig 30 országban oktatott EMK-t.

### **A pedagógiai innováció két éve**

*Az EMK tanulásának első éve – ismerkedés a módszerrel*

Az intézményünk szakalkalmazottai az első évben három tréningnapon vettek részt, 25 órában. Ennek a tantestületi képzésnek elsődleges céljával a csapatépítést jelöltük meg. Korábban nem volt arra példa, hogy a nevelők együttes tréningen vegyenek részt. Az új intézmény létrejöttével kiváló alkalomnak kínálkozott ennek kipróbálására. A tréningnapok közül 2 októberben, egy márciusban került megtartásra.

A tréningcsoport dinamikája némileg eltért a hagyományos (önkéntes) módon szervezett EMK csoportoktól. Bár az első évben fizettek a pedagógusok névleges hozzájárulást a képzésért, személyes áldozatvállalásról itt kevésbé beszélhetünk, ami kezdetben nyilván rontotta a motiváltságot.

Az önkéntesség sem volt jelen a szó klasszikus értelmében, hiszen bár a kollégák érdeklődése a megtapasztalt sikerek arányában pozitív irányba mozdult el, azért az innováció mégsem belülről fakadó szükségletükből indult el. Ez tehát hátráltató tényező volt eleinte.

Emellett a zárt közösség akaratlanul olyan csoportdinamikai tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek hátráltathatják a tanulást, a csoportban elfoglalt hely ugyanis kivetülhet a kollégák tanfolyami, tanulási aktivitására is.

A helyzeten úgy próbáltunk változtatni, hogy a Zalaegerszegen más csoportban végzetek számára is kinyitottuk a tréning kapuit az első alkalmakkor, ezzel is oldva a munka belterjességét. Ettől függetlenül a belső indíttatás felemás volta, a személyes hozzájárulás hiánya, illetve a belterjesség kockázati tényezője volt az első tréning napoknak.

A tantestületünk derék módon végigdolgozta az első két napot (ráadásul szombatra és vasárnapra esett és a polgármester jelenléte és viselkedése a képzésen, nem tette könnyebbé, hogy őszintén beszéljünk a problémákról). Az EMK rengeteg feszültséget oldott fel a pedagógusokban, amelyek az integrált intézmény létrejötté körüli bizonytalanságból, az új helyzet ismeretlenségéből, illetve a tanévkezdés nehézségeiből is adódtak.

A csapatépítés szempontjából kiválóan működött a módszer. A gyakorlatok segítették a korábban szoros munkakapcsolatban nem lévőknek egymás megismerését, illetve a közös tapasztalások is pozitív irányba mozdították el az új testületet. Hamar kiderült, hogy hasonló problémákkal küzdenek a nevelők Bakon és Sárhidán is, az óvodákban és az iskolákban egyaránt: a nehezen nevelhető, magatartászavarosnak, agresszívnek érzékelt gyerekekkel való foglalkozás, a gyermekek fejlesztése, szocializációja, tanulás iránti motivációjuk fenntartása. A probléma felismerése sokat segített a megoldások közös keresésében.

Az első két tréningnap legnagyobb, sok szempontból revelatív felismerését mégis az a megtapasztalás hozta, hogy elsőként a pedagógusnak (és minden embernek) önmagát kell elfogadnia, a saját jóllétéért kell kiállnia, hiszen különben nem tud alkotó módon (szívből) kapcsolódni a másik emberhez, csak minősítéssel, agresszióval, parancsolgatással vagy behódolással.

Nem lehet kellő erővel hangsúlyozni, hogy mennyire fontos – különösen azokban a szakmákban, amelyek személyes interakciókra épülnek, ráadásul aszimmetrikus kapcsolódásúak, mint az egészségügy és a köznevelés – ez a típusú felismerés, amely személyes tapasztalatom alapján jórészt hiányzik a pedagógusokból, ahogy ennek tényét a tanfolyami visszajelző lapjaikon is elismerték a kollégák.

Radikálisan újnak számított a módszer nyelvezte, az érzések és szükségletek mentén való kommunikálás, amelynek elsajátítása tapasztalhatóan nagyobb időszakot (éveket) vesz igénybe. Ám kétségtelenül elkezdődött ennek a megtanulása is. Kollégáim leginkább a megegyezéssel szemben ellen tiltakoztak. Nehezen tudták összehangolni a sokszor több évtizedes pedagógusi tapasztalatukkal, hogy a gyereket egy problémás szituációban nem legyőzni kell, hanem megegyezni vele az érzések és szükségletek mentén. Állandóan leblokkolta a pedagógusok egy részét az igazságkeresés, a tanári tekintély, felsőbbrendűség mindent felülíró dogmája. Az első két nap eredményeit azzal tudtuk összegezni, hogy rögtön lekötöttük a következő tréningnapot tavaszra.

A tavaszi találkozás már oldottabban zajlott, amelyet motiváltabbá tett egy időközben beadott és később elnyert TÁMOP 3.1.4. pályázat, amely azt a reményt is jelentette, hogy lehetőségünk lesz az EMK-val való még szisztematikusabb foglalkozásra a következő tanévben.

*A második év: EMK tanulása a TÁMOP 3.1.4. program keretében nagycsoportos tréningen és különböző formájú és tartalmú mentorálással*

Intézményünknek lehetősége nyílt a TÁMOP 3.1.4. program keretében, amely a kompetencia alapú oktatás, az egyenlő hozzáférés bevezetése céljából került meghirdetésre, önálló tantestületi innovációt választania. Ezzel élve folytattuk bővített keretek között az EMK tanulását, illetve bevezetését a Göcsej Kapuja Bak ÁMK-ban.

Az EMK módszertana kiválóan egészítette ki a projekt különböző új, kooperatív tanulásszervezési eljárásait, a folyamatok kommunikációs-lélektani oldalának fejlesztésével. A pályázat keretét adott 30 tantestületi tréning órára, illetve 60 mentori órára, valamint egy EMK tábor megszervezésére is.

Az EMK képzés formája az előírások miatt a Rambala Éva és Jónai Éva Hava által kidolgozott OM által akkreditált 30 órás tréning lett. Ez némileg strukturálta is munkánkat, ettől függetlenül mód nyílt az egyéni formák keresésére is. Így az EMK képzést – a többi általában egy háromnapos hétvégére tervezett képzéssel szemben – 6 részletre osztottuk, novembertől- áprilisig minden hónapban 1 délutánt töltöttünk tréninggel. Ezt azért választottuk, hogy a készségek kialakulásához, a kérdések megfogalmazásához, az osztálytermekben való kipróbáláshoz több idő álljon rendelkezésre.

Bár szervezési szempontból okozott nehézséget, a forma igazolta a hozzá fűzött reményeket. Ugyanakkor magától értetődik, hogy nem kellett a tanulást előlről kezdeni, hiszen az alapokat már megszerezték a pedagógusok az előző évben. Ilyen módon minden tréningnap egy kicsit az ismétlést, az elmélyítést és az új technikák tanulását is jelentette. Kiváló stresszoldó hatással is bírt, felüdülésnek számított. Aki különösen terhelt, feszült, gondokkal telve érkezett, az is ki tudott szállni a hétköznapi küzdelmekből néhány órára, hogy energikusabban, kreatívabban, saját magával is türelmebben tudjon szembenézni aktuális feladataival. Ezt az összegzést alátámasztják a pedagógusok által kitöltött visszajelző lapok is.

A tanfolyam legérdekesebb részeit az empátia adás önmagának, empátiával meghallgatása a másik embernek, az EMK-s kritika, a nemet mondás az EMK-val, illetve az EMK-s köszönetmondás jelentette. Emellett elsajátítottuk az EMK-s mediálás alapjait is.

Elmondhatjuk, hogy minden kollégának sikerült alapfokon elsajátítani az EMK nyelvét. Igazolják ezt azok a dolgozatok is, amelyeket a képzés végén készítettek el munkatársaim. Ebben három fő kérdést jártak körül: mi az, amit a tanultakból elfogadnak és kipróbálnak; mi az, amit elfogadnak, de nem alkalmaznak; illetve mi az, amit nem fogadnak el.

A legtöbb kérdőjel három területen maradt meg. A visszajelző lapok szerint a legnehezebben a KELL-től való megszabadulást tudják néhányan elfogadni. Úgy élik meg, KELL-ek nélkül nem lehet sem az oktatást működtetni, sem az életre megfelelően felkészíteni a ránk bízott tanulókat. A másik ilyen probléma a módszer alkalmazásának terepe. Több kolléga álláspontja szerint a tanórák egy részében, különösen az új anyagrészeknél nincs idő érzések és szükségletek szintjén megközelíteni az adott problémát, illetve az ÁMK dolgozói (munkatársaim) szerint nem minden emberhez lehet a módszerrel közelíteni.

A szakmai válaszok természetesen adottak a problémákra, itt csak abból a szempontból vettem fel, hogy milyen kérdőjelek maradtak a második év után. Gondolom egyetértünk, hogy évtizedes beidegződéseket nem lehet sem 30, sem 60 óra alatt megváltoztatni.

A 30 tréning órát kiegészítette 60 mentori óra. Módszertanilag a mentori órákat a következő foglalkozási formákra használtuk fel:

*Kiscsoportos szakmai fejlesztés* 3 alkalommal a 2., 3., és 6. tréningnapot követően. A tantestületet 5 csoportra osztottuk, a csoport alakítás önkéntes volt, az intézmény vezetői csak a végén csatlakozhattak a csoporthoz. Ezzel a módszerrel olyan bizalmi légkör alakult ki, hogy bizonyos csoportfoglalkozáson a trénerünk – beszámolója alapján – 55 percig szóhoz sem bírt jutni. Természetesen a kiscsoportban elhangzottak, a nagycsoporthoz hasonlóan is tréningtitkot képeztek, amely diszkréten és jól működött egész évben. A csoportmunka alkalmanként 90 percig tartott, a munka a csoport által felvetett aktuális probléma köré szerveződött.

A mentori alkalmak második nagy csoportja az EMK bevezetésének módszertani óráival telt, illetve bemutató órákkal és azok elemzésével. A módszertani foglalkozáson két rutinosabb EMK-s kolléga volt segítségünkre, Panyi Katinka zalaegerszegi tanítónő, aki alsós osztályában sikeresen használja már két éve az EMK alapjait, illetve Vas Éva óvónő. Módszertani foglalkozásuknak speciális jelleget adott, hogy az EMK-t drámajátékkal is ötvözték a bemutatót tartó kollégák.

Elfogadva ezt egy lehetséges megoldásnak, intézményünk a drámajáték nélküli formát próbálta ki gyerekekkel és szülőkkel az egy hetes intenzív, bentlakásos EMK táborban és rögzítette pedagógiai programjában, amelyre még visszatérek. A módszertani foglalkozások sok segítséget adtak az érzések és szükségletek nyelvezetének bevezetéséhez, a legnagyobb tetszést az érzések területén Katinka smile figurái aratták, a szükségleteknél nagyon jó kiinduló pontot jelentettek a Pusztaszabolcsi Zsiráf Óvoda honlapján található rajzok.

A mentori órák harmadik ága a *szülői képzés* volt. Önkéntes alapon hirdettük meg mindenkinek. Hívásunkra kialakult egy 7-8 fős kitartó csapat, akik 4 tréningnapot velünk töltöttek, alkalmanként 120 percet, és bekapcsolódtak az *EMK tábor hétvégi eseményeibe is*. A szülői aktivitás különösen a 3. és 1. osztály közösségében volt erős, amely orientált bennünket a bevezető osztályok kiválasztásában is.

A szülői képzésen az EMK alapjainak tanulása mellett az egyéni nevelési problémák álltak középpontba. A nyílt légkörű és őszinte találkozáson a szülők számtalan nevelési dilemmát osztottak meg velünk. Nem meglepő, mégis furcsa volt azzal szembesülni, hogy megváltozott világunk legalább anynyi feladványt ad a szülőknek, mint a pedagógusoknak. A szülők számára a nevelőkhöz hasonlóan kezdetben teljesen furcsának tűnt a konfliktusok érzések, szükségletek alapján való megközelítése. A negyedik alkalommal már pozitív visszajelzések, sikerbeszámolók hangzottak el a tréningen, amely nem csak az elfogadó attitűdöt mutatta, hanem az adaptálható tudás megszerzésének kezdetét is.

A szülői alprogram, az eredeti célunk mellett, hogy támogató háttérrel képezzünk a tanórai munkához, megerősített bennünket abban is, hogy az iskolai nevelés szempontjából mekkora jelentőségű a szülők képzése is. A magyar oktatásban van ennek egyfajta hagyománya, általában a szülői értekezletek feladataként értelmezve. Jelezni szeretném, hogy itt a szülőkkel való foglalkozás jóval meghaladta a hagyományos iskolai keretek lehetőségét. Érdemes lenne a pedagógus továbbképzési rendszer keretében – amely egyre inkább kiegészül a horizontális tanulás különféle módjaival (mentorálás, hospitálás, bemutató órák, tantestületi közös képzések) – a szülői mentorálást, továbbképzést bevezetni iskolai keretek között, megelőzve ezzel nagyon sok gyermek-szülő viszonyt megterhelő konfliktust.

*Egy hetes EMK tábor 7-13 éves gyerekeknek, a hétvégén szülői részvétellel is*

A TÁMOP 3.1.4. programnak volt egy olyan sajátossága, hogy a pedagógusokat felkészítő tanfolyamok és az itt elsajátított tartalmak bevezetése egy tanévre esett, amely aztán több szakmai nehézséget is szült. Létezett kompetencia alapú képzés, amely csak februárban került megszervezésre, utána az érintett

kolléga kénytelen volt áttervezni további foglalkozásait, a tantárgytömbösítés anomáliáira pedig nem is térnék ki.

Az EMK kapcsán abban maradtunk, hogy a vállalkozó pedagógusok elkezdik a munkát a szorgalmi időszakban, amely több osztályközösségben is megtörtént, elsősorban a megfigyelés, érzés, szükséglet nyelvén való kommunikálással, illetve az ezekre a területekre vonatkozó szókinccs fejlesztésével és elsődlegessé tételével.

Abban is megállapodtunk, hogy a kitűzött célunknak megfelelő programot egy 1 hetes bentlakásos táborban próbáljuk ki intenzív módon, amelynek végső célját az EMK alapú gyermekmediátor képzésben jelöltük meg.

A tábornak – amely a nyári szünet második hetére esett – szakmai vezetését is vállalta mentori tevékenysége keretében Rambala Éva. Ez az intenzív bevezetési forma igazolta várakozásainkat, ugyanakkor a pedagógus tréninget követő visszajelzések éppen emiatt még fogalmaztak meg kételyeket az EMK alapú diákmediátor képzés gyakorlati mikéntjéről, hiszen ezek a tapasztalatok a tréning lezárásakor még nem álltak rendelkezésre. A tábor eredményeiről az augusztus végi projektzárás kertében számolunk be, ahol ez a fáziseltolódás a helyére kerül.

A tábor szakmai programja Rambala Éva, Vargáné Molnár Adél, illetve az elemzés írójának, Garamvölgy Györgynek az innovációja.

A táborba 20 gyermeket invitáltunk meg. A kiválasztásuk alapja a szülői és pedagógusi aktivitás volt, a támogató környezet erősebb fenntartása érdekében. Így a szülői derékhadat adó 3. osztály került középpontba Vargáné Molnár Adél osztálytanítóval és 11 gyermekkel, közülük egy SNI-s tanulóval. Az osztályból más elfoglaltság miatt csak 2 gyermek nem tudott eljönni. Az első osztályból, ahol szintén nagy volt a szülői aktivitás, a táborba 3 gyermek érkezett Béresné Simon Eszter osztálytanítóval, hozzájuk a szülői hétvégén még három társuk is csatlakozott. (Az elsősök más táborban is érintettek voltak, így több szülő inkább ezt a köztes formát választotta a gyermekek életkora miatt, ugyanakkor jelezve elkötelezettségüket a képzés iránt is.) Volt 3 másodikosunk is, illetve egy hatodikosunk és hetedikosunk. Őket azért invitáltuk meg, hogy az érdeklődő közösségekből legalább egy diák töltsen velünk a hetet. Bízunk abban, hogy az összefogás önmaga generál rengeteg konfliktust, amelyek nyersanyagul szolgálhatnak a napi tanulásunkhoz.

A tábor időbeosztása értelmében 9-13 óra között voltak az EMK foglalkozások, amelyet délutáni szabadidős sáv követett, illetve a vacsora utáni vetélkedők. Az EMK tréninget követő programokban külön támogatást kaptunk Baloghné Bacsa Ibolya művelődésszervezőtől, és Oláh István helyettes kollégámtól. Ezt azért tartom fontosnak megjegyezni, mert Rambala Éva vezetésével minden este külön értékeltük az aznap történeteket, illetve együtt készültünk fel a következő napra.

A program gerince ugyan adott volt már a tábor előtt, de a pontos tematika napról-napra került rögzítésre. A tábor keddtől-hétfőig tartott, az utolsó napon is tartottunk foglalkozást. A szülők szombatra és vasárnapra érkeztek, bekapcsolódtak a gyermekek tanulásába, illetve a szabadidős programokba is. Itt jegyzem meg, hogy a szülők vasárnap esti távozása a gyerekek között, ahogy azt vártuk is, járt némi feszültséggel, ami kezelhető volt. Az utolsó napot csak 2 kisgyermek nem töltötte velünk, akik ragaszkodtak, hogy szüleikkel mehessenek haza. Tökéletesebb lett volna egy hétfő-vasárnapi periódus, amit ebben az évben nem tudtunk megvalósítani, de ez nem bírt lényeges befolyásoló erővel.

A tábori konfliktusok jó része gyerek-gyerek közötti volt, nyilván nem véletlenül adták saját maguk a tábornak a „Lányok kontra fiúk” nevet, illetve a NEMek mögötti IGENeket kereső gyakorlatnál szülő-gyermek közötti konfliktusok idéződtek fel. Jól tudtuk működtetni a megegyezési rendszert,

említésre méltó konfliktusról pedagógusok és gyerekek között nem tudok beszámolni. Ezzel szemben minden foglalkozás előtt megajándékoztak táborozóink bennünket egy-egy zokogással kísért konfliktussal, amelyek nagyon változatosak voltak, magjukban szerencsére a fizikai erőszak helyett kapcsolódási problémák álltak.

Általában ezekkel az aktuális problémákkal indítottunk. Az érkező konfliktust az érzelmi töltöttsége miatt Éva mediálta, amely egyben bemutató is volt a gyerekeknek. Az alapnyugalom megteremtése után rövid, 3 perces relaxálás következett, majd beszélgetőkörrel folytatódott a délelőtt. Egy kacsafigurát adtunk körbe. A „Hogy vagy most?” kérdésre az válaszolhatott, akinél a kacsa volt. Ez a kör alkalmanként 20 percet vett igénybe, néha többször is körbejárt a kacsa, ha valaki még szólni kívánt, illetve lehetőség volt passzolni is. Ennél a ráhangoló gyakorlatnál a másiktól kérdezést és a reflektálást kizártuk, hogy ne terelődjön el másra a figyelem.

A gyerekek az egy hét alatt a klasszikus EMK tematika szerint tanultak, az életkori sajátosságaikhoz igazítva azt. Ha kellett oldó, ha kellett, koncentrációs gyakorlatokat iktattunk közbe segítségként. Természetesen volt egyéni munka, csoportmunka, illetve demonstrációs bemutató is.

Meglepődve tapasztaltuk, hogy tanulóink mennyivel könnyebben kapják el az EMK fonalát, mint a felnőttek. Az összegyűjtött pozitív és negatív érzések, illetve szükségletek kikerültek a falra az EMK-s mondatok segítése érdekében. Ezeket a listákat a gyermekek induktív módon alkották meg. Inkább a szükségleteknél használtuk a tréneri reflexiót abból a szempontból, hogy mi a szükséglet, és mi nem az.

A minősítés nélküli megfigyelésre többször is visszatértünk. Sokat segített a pontos megfigyelési készség kialakításában az írásban rögzítés, amelyre már az elsős gyerek is képes volt. Az írásbeliség tömörebbé tette a megfigyelést, illetve könnyebben rá tudtunk ebben a formában mutatni a hibákra. A megfigyelés leírása a mediáció alapjául is szolgált. A tábor végén már írásbeli háttér nélkül, szóban is képesek voltak nagyon pontos megfigyeléseket mondani a gyerekek azokról a konfliktusokról, amelyet mediálni kívántak.

Nagyon izgalmas volt a szülői NEM-ek mögött rejlő IGEN-ek megkeresése. A gyerekek saját konfliktusaikat idézték fel, amikor a szülők nemet mondtak valamire. A gyermekek közösen azt tippelték meg, hogy a NEM mögött mire mondott a szülő IGEN-t. Ez természetesen az érzés és szükséglet megjelölését jelentette. Volt itt megtiltott horrorfilm, fagylaltevés, ruhavásárlás is, ezek szintén a falra kerültek plakát formájában.

Az érzések kifejezésének gyakorlásához a gyerekek érzéstérképet készítettek. Ez egy nagy vászon volt, amelyet saját érzéseik szerint színekkel festettek ki. Középen voltak a semleges érzések, egyik oldalon a pozitívak, a másik oldalon a negatívak. Sokszor használtuk szókincsbővítésre, mélyítésre olyan módon, hogy a gyerekek párba álltak, és az egyikük a térkép egy bizonyos részére helyezkedett, míg a másikuk megtippte az érzését. Sokszor több tippre is szükség volt, ezzel azt is megerősítve, hogy a másik érzéséről csak kérdezni tudunk, ha kell többet is, de állítani nem szabad semmit.

A mediálásnak két formáját tanulták meg diákjaink a táborban, az egyszerű mediálást és az EMK alapú mediálást. Az egyszerű mediálás két lépcsős, a konfliktus főszereplői, illetve akik érintetteknek érzik magukat, közösen rekonstruálják az eseményt a mediátor segítségével. Ez addig tart, amíg a konfliktusban érintett két fél el nem fogadja sajátjának a közösen összerakott eseményeket. Ezek után a mediátor közvetítésével az érintettek megegyeznek a helyreállítás módjában. Tapasztalataink szerint az események rekonstruálása (az EMK-s folyamatban ez az első lépcső: a megfigyelés) önmagában már képes feloldani a konfliktust kísérő indulatokat, amely a helyreállítás alapja. A közös megfigyelés kialakítása

az érzelmekkel teli, friss konfliktusoknál sokszor időigényes feladat, amelyet a gyakorlás hamar és érzékelhetően felgyorsít. A mindkét fél által elfogadott mediátor nem ítélkezik, nem javasol, csak közvetít.

Az EMK alapú mediálás előfeltétele, hogy az érintettek ismerjék és használni tudják az EMK-nyelvezetét, technikáját. A táborban már a 3. naptól használni tudtuk. Itt a megfigyelés ismertetése után az egyik fél közli az esettel kapcsolatban felmerült érzéseit, szükségleteit, kérését. Ezek után a mediátor visszamondatja az elhangzottakat a másik féllel. Ennek a célja, hogy bizonyosságot nyerjünk arról, hogy a partnerünk olyan állapotban van, amelyben képes meghallani bennünket. Ha ez megtörtént, következik a szerepcsere. A másik érintett mondja el a megfigyeléssel kapcsolatos érzéseit, szükségletét, kérését, amelyet a partner itt is visszamond. Ilyenkor általában már feloldódik a konfliktus, visszaáll a kapcsolat. Ettől függetlenül a mediátor a megoldási stratégiákban is (kérés) közvetít (Hogy vagy te azzal, hogy..?), ennek közös nevezőre hozásával fejeződik be a mediálás. A megoldási stratégia sohasem formális (például nem bocsánatkérés), a kapcsolat helyreállításáról szól, és konkrét (például fussunk egy kört a ház körül).

A táborban a gyermekek több konfliktust mediáltak. A pedagógusszerep itt a mediálás követése, finom segítése volt. A 6 kiscsoport munkáját hárman segítettük. Ezt azért tartom fontosnak megjegyezni, mert tapasztalataink szerint a gyermek képes meghallgatni a sajátján kívül még 1 csoportot, de többet nem. Ha a gyerekek egy pedagógussal ténykednek, a többi csoportnak célszerű más, önálló feladatot adni, amíg kette-sével támaszt adunk a mediáló csoportjainknak. Amíg a gyerek nem használja pontosan a technikát, lehetőleg álljon mögötte segítők. A tanulást érdemes már egy kicsit kihúlni (régebbi, ám felidézhető) konfliktuson folytatni, hogy az élénk érzelmek ne sodorják el valós célunkat, a mechanizmus rögzítését.

A mediálásról összefoglalóan azt tudom elmondani, hogy elkezdtük a gyerekekkel a technika megtanulását, amelyben sokat haladtunk előre, de nem jelenthető ki, hogy a tábor végére kész mediátoraink lettek. Ellenben az elmondható, hogy rendelkeznek olyan készségekkel az érintettek, amelyekkel a következő tanévben pedagógusi vezetéssel eljutnak a kortárs mediátor szerepig.

Nem tudtuk a táborban pontosan kiszámítani, hogy a szülőkkel együtt hogyan szervezhető úgy a foglalkozás, hogy az mindenkit lekössön. A választ itt is a gyakorlat hozta meg. A közös foglalkozás első részében szülő és gyermek együtt tréningezett, majd amikor a gyerekek figyelme már lankadt, rutinosan elvonultak játszani, a tréning pedig átalakult szülői képzéssé.

Tanulságos volt az empátiával meghallgatás gyakorlata. Itt a szülőknek és gyermekeknek 3 percig kellett empátiával hallgatniuk a másikat, a felnőtt tréningen szokásos 10 perc helyett. Gyerekeknél ezt az időt látjuk célszerűnek tartani. Érdemes a gyakorlatot gyermek-szülő párban elvégezni. Első alkalommal bizony furcsa volt a szülőknek, nehezen tudták még a 3 percet is kihasználni.

Összefoglalóan elmondható, hogy az egy hét együttlét iskolai keretek között jóval nehezebben megszerzhető információt adott az EMK iskoláskorúak közötti bevezetéséről. Az itt szerzett tapasztalatainkat a továbbiakban bázistapasztalatnak tekintjük. Igazolódott Rambala Éva azon feltevése, hogy az EMK mechanizmus megtanulható a maga természetes mivoltában iskolások, zömmel alsó tagozatosok között is.

Újra kiemelem, hogy itt a végcélunk nem egyszerűen az EMK megtanítása, hanem a kortárs mediátor képzés. Ez azért nagyon fontos, mert az egyszerű mediálás EMK nélkül is működtethető, így a pedagógiai eredmény rögtön kézzelfogható, a cél nem veszik el a távoli ködös homályban. A továbbiaktól azt várjuk, hogy a mediálás folyamata éppen a legnehezebben nevelhető, konfliktusos gyermekeket segíti majd a felzárkózásban, hiszen nekik van a legnagyobb esélyük, hogy problémáikkal a mediálás folyamatába többször kerüljenek be. Így az EMK technikáját is ők fogják a legtöbbet gyakorolni. Ettől konfliktusmegoldó, érzelmi intelligenciájuk fejlődését várjuk. A módszer tehát képes a hátrányos helyzetből is előnyt kovácsolni.

### *Továbbhaladás a következő tanévben*

Az EMK bevezetése a megszerzett tapasztalatok alapján rögzítésre került az ÁMK pedagógiai programjában, Vargáné Molnár Adél és Béresné Simon Eszter munkája alapján, amely augusztus végétől interneten is elérhető az intézmény honlapján. 3 különböző korú csoportban (2., 4., 8. osztály) a szociális kompetencia fejlesztés részeként, heti 1 órában, a napközis szabadidős sáv keretében folytatjuk tanulóinkkal a munkát. Novembertől vállalunk kollégáimmal és Rambala Évával együtt bemutató órák tartását is intézményünkben. Emellett a sárhidai alsó tagozaton és a baki óvodában is elkezdjük a kortárs mediátorképzést.

Távlati célunk gyakorlatunk fejlesztése, tapasztalataink terjesztése, hogy egyre kevesebb gyermek tapasztalja meg a ma még oly gyakori iskolai kudarcokat, hogy egyre kevesebb gyermegről állítsa az iskolarendszer, a már 12 éves korban oly gyakori minősítést, amely szerint a tanuló fejleszthetetlen.

Hitünk szerint a magyar oktatás szempontjából ez az egyik legégetőbb kérdés.

## **Összefoglalás**

Az Erőszakmentes Kommunikáció nevű Marshall B. Rosenberg nevéhez fűződő konfliktuskezelő módszer 2008-2010-ben zajlott bevezetésének tapasztalatai a Göcsej Kapuja Bak ÁMK-ban a következőkben foglalhatók össze:

1. A módszer önmagában is működik, ugyanakkor kiválóan harmonizál a kooperatív oktatási technikákkal, ilyen módon illeszkedik az oktatásfejlesztés hazai és nemzetközi törekvéseihez. A lelki nevelésen keresztül mindenképpen új dimenziót hoz a rendszerbe.
2. A tantestületi együttes bevezetés hatékonyabbá teszi a használatot, járulékos haszna még a csapatépítés, a nevelők mentálhigiénés gondozása, amelynek technikáját ők is elsajátítják.
3. Célszerű a tanfolyamon rendelkezésre álló időt hosszabb távra szétosztani, ezzel lehetőséget adva a készség szint mélyebb kialakulásához.
4. A gyermekek számára az EMK nyelve kevesebb gondot okoz, mint a felnőtteknek, hiszen az ő minősítő nyelvezetük még kevésbé merev, mint a felnőtteké.
5. A kortárs mediálás egyszerű formája már a képzés elején használható, nem feltételezi az EMK tudását.
6. A szülők bevonhatók a képzés folyamatába, amely további segítséget adhat számunkra, illetve a módszer elterjesztéséhez.
7. Nagyobb ellenállással, eltérő világszemlélettel a képzés folyamán nem találkoztunk. A korábbi élettapasztalat tévhitei belátás szintjén hamar orvosolhatók, de ennek beépülése a mindennapokba hosszabb időt vesz igénybe a felnőtteknél.
8. Az EMK alapú kortárs mediátorképzésnek, mint innovációnak sikerült leraknunk a módszertani alapjait, melyet a továbbiakban felkínálunk vitára, adaptálásra és továbbfejlesztésre.
9. Meggyőződésünk, hogy a munkának csak a kezdetén járunk, annál hamarabb tudunk fejlődni, minél több impulzust kapunk, minél több partner véleményét ismerjük meg a folytatáshoz. Szeretnénk adni és kapni is.



## Az iskola 2010 óta elért eredményei

Felmenő rendszerben sikeresen vezettük be az Erőszakmentes Kommunikációt az iskola 1-8. osztályában. Az alsó tagozaton a szabadidős sáv részeként, míg a felső tagozatban szabadon választható óráként. Ezt az eredményt sikerült megőriznünk a NAT2020 óratervében is, ami jóval szűkebb, mint a NAT2013.

A pedagógiai eszközrendszerünkben az Erőszakmentes Kommunikáció kipróbálása után 2017-ben történt egy nagyobb változás, gazdagodás.

2016-2017-ben lezajlott Partners Hungary alapítvánnyal történt mentorált intézményfejlesztés eredményeit is felhasználva, és a kollégák egyéni innovációiból összeállítottunk egy többemű integrált EQ fejlesztési rendszert, amely szemléletében az EMK-val azonos, módszereiben gazdagabb pedagógiai eszköztárat jelent a felhasználó pedagógusok számára.

Ennek a rendszernek az elemei a következők:

- Erőszakmentes Kommunikáció – mint alaptéchnika.
- Transzformatív mediáció – amely lehető teszi a kapcsolatalapú mediáció mellett bonyolultabb kérdések rendezését, elsősorban a partnerek szükségleteinek figyelembevételével, win-win alapú forrásbővítéssel.
- Agresszióintervenció – amely az agresszió kitörése folyamán nyújt szakaszokhoz köthető beavatkozási lehetőséget pedagógusoknak.
- Egyéni beavatkozási stratégia agressziótípus és időszemlélet alapján – ez az a saját innováció, amely felhasználja egyszerre Zimbardo időszemléletét és az előző pontban említett krízisintervenció néhány elemét is. Célja a stratégiai magatartáskorrekció.
- PersonaDoll szorongáskezelő módszer, melyet egy kollégám innovátori mesterpedagógusként is fejleszt a következő években.
- „Fabatka” alternatív jutalmazó-büntető módszer – olyan egyéni pedagógus innováció, amely több pozitív pszichológiai technikát is használ, és tapasztalatait figyelembe tudtam venni már a tréning megvalósításánál.

## A szakmai tudásunkat a következő formákban használtuk fel pedagógusok számára az Erőszakmentes Kommunikáció oktatás segítségével

2013-ban 1,5 órás filmet forgattunk, amely egészben és részenként is megtalálható a Youtube-on, az óvodás kortól a felső tagozatig mutatja be az Erőszakmentes Kommunikáció oktatásának általunk képviselt gyakorlatát. A videó célja, hogy módszertani segítséget, inspirációt nyújtson Erőszakmentes Kommunikációt ismerő pedagógusoknak, hogy oktatni merjék a technikát.

A videó elérhetősége: <https://www.youtube.com/watch?v=B12kXW8B0vc>

2014-2015-ben 20 órás képzési programot dolgoztunk ki pedagógusok számára, amelyet azóta is használunk felnőttképzési tanfolyamainkon. Tapasztalataink szerint minimálisan ennyi óra szükséges egy olyan típusú szemléletformáláshoz, ahol a tanfolyamot végzett pedagógus el tud kezdeni szükségletekben gondolkodni. A képzési programot a tanulmány után 1. számú melléklet néven közlöm.

2015-ben pályázat segítségével 45 perces oktatófilmet forgattunk, amely a 2 évvel korábbi filmhez

képest két új célt tűzött ki. Egyrészt a film szerkesztése lehetővé tette, hogy olyanok számára is átfogó információt adjon, akik nem, vagy kevésbé ismerik az Erőszakmentes Kommunikációt. Másrészt nagyobb hangsúlyt kapott a kapcsolat alapú mediáció bemutatása, mely az évek során gyorsabb és gördülékenyebb lett, mint az oktatásunk első időszakában.

A videó elérhetősége: <https://www.youtube.com/watch?v=yIuJrZp8>

2016-tól az Oktatási Hivatal Bázisintézménye vagyunk, amelyet 2020-ban sikeresen újíttunk meg. Rendszeresen tartunk hosszabb-rövidebb továbbképzéseket, workshopokat érdeklődő pedagógusoknak Zala megyében és országszerte. Mediáció, pedagógia és közoktatási vezető képzésen többször választották gyakorlatunkat a hallgatók szakdolgozati témának.

2019-ben az Erőszakmentes Kommunikációt oktató kollégáimmal együtt nyomtatott módszertani füzetet adtunk ki pedagógusok számára, amely nemcsak az Erőszakmentes Kommunikáció általános iskolás korosztályban történő bevezetését hivatott segíteni, hanem példákat is adunk arra, hogy mi módon lehet az Erőszakmentes Kommunikációt más tantárgyakba is integrálni.

Jelenleg ezekkel az eszközökkel dolgozunk, legfontosabb célunk továbbra is a kapcsolat alapú mediáció kultúrájának iskolai bevezetése, az asszertív kommunikáció technikájának diákok, szülők, pedagógusok közötti meghonosítása.

## 1. SZÁMÚ MELLÉKLET

**Göcsej Kapuja Bak Általános Iskola**

# KÉPZÉSI PROGRAM ERŐSZAKMENTES KOMMUNIKÁCIÓ ÉS MEDIÁCIÓ OKTATÓ PROGRAM PEDAGÓGUSOKNAK



2014-15.

**A tervezett program címe:**

**„Erőszakmentes Kommunikáció és mediáció oktató program pedagógusoknak”**

**Időpont:** 2015. június

**Helyszín:** Göcsej Kapuja Bak Általános Iskola

8945 Bak, Rózsa u. 37.

**Óraszám:** 20 óra (tömbösítve 2x7, 1x6 óra)

**Célcsoport:** „Erőszakmentes Kommunikáció és mediáció oktató program pedagógusoknak” tanfolyamot azoknak a pedagógusoknak ajánljuk, akiket érdekel a konfliktus kezelés korszerű gyakorlata, akik hajlandók lemondani a hagyományos felsőbbrendű pedagógus szerepről, az ítélkezéstről, megtanítva a gyerekeknek úgy érvényesíteni szükségleteit, hogy közben a másikat se sértse meg.

A program célja:

- Új, győztes-győztes stratégián alapuló pedagógus-diák kapcsolat kialakítása és továbbadása
- Az Erőszakmentes Kommunikáció nevű konfliktuskezelő technika alaplépéseinek megismerése
- A kapcsolat megerősítésén alapuló mediáció módszerének elsajátítása
- A személyek közötti kapcsolat intraperszonális és interperszonális elemeinek elválasztása készség szinten
- A düh átalakításának megtanulása a kritikus gondolataink beazonosítása segítségével
- A szükségletekben való gondolkozásnak segítségével a nemek mögötti igének felismerése
- A konfliktusok depresszív és agresszív kezelése helyett a konstruktív utak megtalálása
- A mentoráló intézményi pályázaton megismert modell részterületének elmélyítése.

Egyes tantárgyakhoz kötődő hasznosíthatóság:

Magyar nyelv- és irodalom:

- Az irodalmi művek, történetek szereplőinek megismerése érzelmeik alapján
- A szereplők szükségleteinek feltárásával a fekete-fehér szembe állítás árnyalása
- Az emberi kapcsolatok mélyebb megértése a szereplőkkel empatizálás segítségével
- Az önreflexív képesség fejlődése a művekben megismert példákon keresztül

**Erkölcstan:**

- Az egyéni és csoportos érdekütközés kezelése
- A másik ember problémáinak empatikus megértése
- A konfliktusok megoldásának mediációs úton történő megismerése
- A másság, a változás, alkalmazkodás elfogadása saját értékeinkért való kiállás mellett

**A tanulás tanulása:**

- Statikus gondolkozás helyettesítése fejlődés központú gondolkozással
- A reális célkitűzések megtanulása, a célokhoz vezető út lépésekre osztása
- A kudarcok elviselésének megtanulása, a kudarcokból való tanulás elsajátítása
- Együttműködési technikák kialakítása saját fejlődésünk érdekében

**A tanulói szociális kompetencia fejlesztés:**

- Érzelmi intelligencia
- Rugalmas alkalmazkodás a változásokhoz
- Fejlesztésközpontú gondolkozás
- A szociális kapcsolatok erősödése
- A másik ember minősítés nélküli elfogadása
- Saját és mások szükségleteinek összehangolása
- Konstruktív problémakezelés

**A program során alkalmazott módszerek:**

- frontális előadás
- tréning technikák
- egyéni munka
- páros munka
- csoport munka
- elméleti ismeret hasznosítása a gyakorlatban

**A program megvalósításához szükséges személyi feltételek:**

- 4 fő tanfolyamvezető

| NÉV                  | VÉGZETTSÉG   |
|----------------------|--|
| BÉRESNÉ SIMON ESZTER | Pedagógus<br>• tanító, közoktatási vezető<br>• 7 év gyakorlat az Erőszakmentes Kommunikáció oktatásában                                      |
| MOLNÁR ADÉL          | Pedagógus<br>• német és tanító szakos tanár<br>• 7 év gyakorlat az Erőszakmentes Kommunikáció oktatásában                                    |
| MOLNÁR ANIKÓ         | Pedagógus<br>• tanító, közoktatási vezető, mentálhigiénés oktató<br>• 7 év gyakorlat az Erőszakmentes Kommunikáció oktatásában               |
| GARAMVÖLGYI GYÖRGY   | Pedagógus<br>• magyar-történelem szakos középiskolai tanár, közoktatási vezető<br>• 7 év gyakorlat az Erőszakmentes Kommunikáció oktatásában |

#### Tárgyi feltételek:

A tanfolyam megtartásához szükséges egy tréning terem 15-30 főre, változtatható berendezésekkel, melyben a félkörös tréning elhelyezkedés, valamint az egyéni és páros csoport munka is megoldható. Szükséges számítógépes hozzáférés, wifi, projektor, az illusztráló filmek kivetítésére, valamint az Erőszakmentes Kommunikációt bemutató alapművek (Marshall Rosenberg: A szavak ablakok vagy falak, Így is lehet nevelni), a Göcsej Kapuja Bak Általános Iskola által készített oktató videók (youtube-on hozzáférhető), Jónai Éva Hava életkerekítő kártyajátéka, zsiráf és sakál bábok és fülek. A fenti eszközök rendelkezésre állnak.

**A program tematikája:**

| Óraszám | A foglalkozás témája   | Tevékenység, tananyag   | Eszközszükséglet   | Munkaformák                             |
|---------|--|---|--|---|
| 1-10.   | <b>I. Modul</b><br>Az Erőszakmentes Kommunikáció alapjai, a 4 lépés technikája                                 |   | Marshall Rosenberg: Így is lehet nevelni c. műve<br>Érzés és szükséglet tábla (javasolt: Rambala Éva táblájának használata, de lehet saját is) Jónai Éva Hava: Életkerekítő kártyajátéka |   |
| 1-2.    | Az Erőszakmentes Kommunikáció szemléleti alapjai, győztes-győztes kommunikáció az aszimmetrikus kapcsolatokban | A hallgató ismerje meg az emberi interakció 0 értékű (győztes-vesztes), illetve a win-win (győztes győztes) játszmái közti különbséget, az emberi kapcsolatok külső és belső összetartó erejét, a tanár – diák aszimmetrikus kapcsolatban a win-win stratégia alkalmazásának lehetőségét. | Feladatlap<br>Szemléltetés:<br>Rosenberg könyvekből zsiráf és sakál báb  | Előadás<br>Egyéni munka<br>Csoportmunka |

|                    |   |   |   |  |
|--------------------|---|---|---|--|
| <p><b>3-4.</b></p> | <p>1. Lépés Az objektív, kritika nélküli megfigyelés. Az általánosítás, véleménymondás kizárása az objektív megfigyelésből</p>  | <p>A hallgató tanulja meg elválasztani a statikus, értékelő gondolkozást a dinamikus, fejlődés centrikus gondolkozástól. Képes legyen a kapcsolódás érdekében az általánosítás mellőzésére</p>  | <p>Képek: projektor<br/>Életkerekítő játék<br/>zsiráf és sakál báb</p>  | <p>Frontális munka<br/>Csoportmunka</p>              |
| <p><b>5-6.</b></p> | <p>2. Lépés Érzelmeink kifejezése, érzelmeink dinamizmusa, a statikus kategóriák (jó-rossz) felváltása dinamikus kategóriákkal (szűkülő-táguló), gondolataink és érzelmeink megkülönböztetése</p> | <p>A hallgató emelje be aktív szókincsébe az eddig csak a passzív szókészletében található érzéskifejezéseket. Tanuljon meg érzéseket szituációkhoz kötni. Jusson el saját érzelmeinek több kifejezéssel történő beazonosításától az egyszavas kifejezésig. A saját érzelmei beazonosítása után képes legyen a másik ember érzésének a megtippelésére</p> | <p>Érzéskártyák<br/>Érzéstérkép<br/>Csomagoló papír,<br/>filctollak</p> | <p>Egyéni munka<br/>Páros munka<br/>Csoportmunka</p> |

|                          |   |   |   |  |
|--------------------------|---|---|---|--|
| <p><b>7-8.</b></p>       | <p>3. Lépés<br/>A szükségletekben való gondolkozás, mint az emberi kapcsolódás alapja. Életünk szükségletei. A szükségletek és érzelmek összekapcsolása</p> | <p>A hallgató ismerje meg a legfontosabb szükségletfogalmakat. A passzív szókincsét rendszerezze, tanulja meg felismerni az érzései mögött álló szükségleteket, képes legyen a másik szükségletének minél pontosabb megtippelésére</p>  | <p>Érzéskártyák<br/>Szükségletkártyák<br/>Szituációs kártyák<br/>Csomagolópapír,<br/>filctollak</p> | <p>Tréning technikák<br/>Egyéni munka<br/>Csoportmunka</p> |
| <p><b>9-10.</b></p>      | <p>1. Lépés<br/>A kérés. Az EMK kérés típusai. A negatív kérés csapdája. A kérés és követelés elválasztása. A kérés visszautasításának felkínálása.</p>     | <p>A hallgató képes legyen logikailag megtalálni az itt és most megcselekedhető alternatívákat. Legyen tisztába azzal, hogy milyen esetekben és hogyan kell meggyőződni arról, hogy a kérés eljutott-e a címzetthez. Mi módon lehet felkínálni a kérésünk visszautasítását.</p> | <p>Kéréstípusok Feladatlap<br/>Zsiráf és sakál báb</p>  | <p>Előadás<br/>Tréning technikák<br/>Páros munka</p>       |
| <p><b>11-16. óra</b></p> | <p><b>II. modul</b><br/>Az Erőszakmentes kommunikáció alaplépéseinek használata</p>   |   |   |  |



|                      |   |  |   |  |
|----------------------|---|--|---|--|
| <p><b>11-12.</b></p> | <p>A kritika fogadásának 4 módja (depresszív, agresszív, empátia önmagamnak, empátia a másik embernek. Hogyan növelhetem empátiámat saját magam felé?</p> | <p>A hallgató értse meg és különítse el a kritika fogadásának 4 különböző módját. Legyen tisztában a depresszív és agresszív kezelési mód hasonlóságával, feleslegességével. Tanulja meg az önémpátia és a másoknak adott empátia használatának sorrendjét, módját. Mit kell kimondanunk a külvilág felé? Mikor elég csak befelé tisztázni érzésemet és szükségleteimet.</p> | <p>Szemléltetés: sakál-zsiráf bábok, fejpántok<br/>Csomagolópapír, filctollak, stopperóra</p> | <p>Frontális munka<br/>Csoportmunka<br/>Helyzetgyakorlatok</p> |
|----------------------|---|--|---|--|

|                      |  |   |                   |  |
|----------------------|--|---|-------------------|--|
| <p><b>13-14.</b></p> | <p>A másik fél empatis meg-hallgatása. Igenek a nemek mögött</p> | <p>A hallgató ta-pasztalja meg beszélőként és hallgatóként is, mit jelent a másik ember empatis meghallgatása. Mikor tudok aktív figyelmet adni? Milyen szabályokat kell betartanom? Ismerje meg a hallgató, hogy kérésünk vissza-utasítása mögött partnerünkben valós érzelmek és szükségletek vannak.</p> | <p>Feladatlap</p> | <p>Páros munka<br/>Tréning technikák</p> |
|----------------------|--|---|-------------------|--|

|        |  |  |                         |  |
|--------|--|--|-------------------------|--|
| 15-16. | Az intraperszonális és interperszonális szakasz komplex szétválasztásának gyakorlása. Megbocsájtás önmagának. A düh átalakítása és feloldása | Az érzelmi folyamatok komplex jellegének beazonosítása. Ismerje fel a hallgató, hogy nem csak a tevés, hanem a nemtevés mögött is valós érzések és szükségletek állnak. Tanulja meg a düh mögött álló kritikus gondolat felismerését, a düh mögött álló valódi érzelmeket. | Szituációs kártyák      | Előadás<br>Egyéni munka<br>Páros munka |
| 17-20. | <b>III. modul</b><br>Az EMK oktatásának gyakorlata   |  | EMK videofilm részletek | Tapasztalatcsere                       |
| 17-18. | Játékos, mozgásos gyakorlatok az objektív megfigyelésre és az érzésekre  | Ismerje meg, próbálja ki a hallgató az általunk használt, fejlesztett fontosabb játékokat a megfigyelések és érzések tanítására különböző korosztályoknál  | Játékgyűjtemény         | Csoportmunka<br>Tréning technikák      |
| 19-20. | Játékos, mozgásos gyakorlatok a szükségletekre, a szükségletek és érzések összekapcsolására, a különböző kérésekre                           | Ismerje meg, próbálja ki a hallgató az általunk használt, fejlesztett fontosabb játékokat a szükségletek és megfigyelés tanítására különböző korosztályoknál   | Játékgyűjtemény         | Csoportmunka<br>Tréning technikák      |

**A tevékenység kimenete:**

- A résztvevők képesek lesznek az Erőszakmentes Kommunikáció szemléletének alkalmazására
- Megtanulják győztes-győztes stratégia használatát
- Tisztában lesznek a mediáció szerepével általános iskolai körülmények között
- A megszerzett ismereteket használni tudják szociális kompetencia során

**A tevékenység sikeres megvalósításával elérni kívánt eredmények:**

- Az Erőszakmentes Kommunikáció bevezetése iskolánként legalább egy osztályba
- A statikus gondolkozás helyett a fejlődés központú gondolkozás használata 2-3 választott módszerrel
- Egyszerű és EMK alapú mediáció bevezetése iskolánként legalább egy osztályban
- Tanulók érzelmi és szükséglet szókincsének kialakítása, bővítése, rendszeres karbantartása
- Legalább egy osztályba a szülők bevonása a gyerekek fejlődés központú nevelésébe.

# GRABOVAC BEÁTA

## A MENTÁLIS EGÉSZSÉG ÉS EMPÁTIA VAJDASÁGI MAGYAR MINTÁN

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka  
begrabovac2@gmail.com

### A pozitív pszichológia alapfogalmai és az empátia fogalma – rövid meghatározások

A pozitív pszichológia területén belül több olyan fogalom van, amelyek tartópillérei az irányzatnak. A mentális egészség ernyőfogalom, amely alá több humán erőforrás sorolható és „...magában foglalja azt a készséget, mellyel az egyén megéli és megőrzi pozitivitását” (Vargha és mtsai, 2018, p. 81).

A szubjektív jóllét arra utal, hogy a személy mennyire érzi magát boldognak és életében mennyire dominálnak a pozitív érzelmek (Nagy és Oláh, 2013). A szubjektív jóllétnek Diener (Oláh és Kapitány–Fövény, 2012) szerint kognitív és affektív oldala is van, a kognitívba tartozik az étellel és az élet különböző szféráival való elégedettség, míg az affektívba a pozitív érzelmek dominanciája a személy életében (Oláh és Kapitány–Fövény, 2012).

A savoring is komplex és többkomponensű, „a pozitív élményállapotok létrehozásában alkalmazható és tudományosan hitelesített technikák, stratégiák és mechanizmusok összessége”, az „élet élvezetére való képesség” (Nagy és Oláh, 2013, p. 566). A Savoring „a pozitív élményállapotok fokozásának képességét” jelöli és olyan technikák kapcsolódnak hozzá, amelyekkel ezeket a tapasztalatokat „elérhetjük (megteremthetjük), tartósíthatjuk és növelhetjük” (Oláh és Kapitány–Fövény, 2012, 2012, p. 35).

A reziliencia „olyan rugalmas ellenállóképesség, mely sokk hatása esetén mutatkozik meg, és tartalmazza az önfenntartás és az önújraszerveződés mozzanatát is” (Jámbori és mtsai, 2019, p. 78).

Az alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság (Oláh, 2005 alapján Vargha és mtsai, 2019) Vargha és munkatársai szerint olyan kompetencia, amely abban segíti az egyént, hogy neheztelt feltételek között is képes legyen elérni a céljait és úgy változtatni önmagát és tárgyi-társas környezetét, hogy ez összhangban legyen saját vágyaival.

Az önreguláció vagy önszabályozás kontroll a figyelem, a tudat és az érzelmek felett (Oláh, 2005 alapján Vargha és mtsai, 2019) és a „célelésben perzisztencia” (Oláh, 2005 alapján Vargha és mtsai, 2019, p. 329).

Az empátia a társas világ motorja, biztosítja az emberek érzékeny egymáshoz viszonyulását (Baron-Cohen és Wheelwright, 2004). „Az empátia mások gondolataira és érzéseire való spontán és természetes ráhangolódás...” (Baron-Cohen, 2006, p. 36).

### A dolgozat célja és hipotézisei

A dolgozat célja elsődlegesen az volt, hogy a MET kérdőívet használja vajdasági magyar mintán és ellenőrizze az újonnan, Magyarországon kifejlesztett kérdőív faktorstruktúráját.

A további lépések közé tartozott, hogy a mentális egészség és az empátia szintjét és jellegzetességeit vizsgáljuk a szerbiai, konkrétan vajdasági kisebbségi magyar mintánkon és feltérképezzük a nemi, korcsoport, iskolázottsági szint szerinti különbségeket e mércéken. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a magas és alacsony empátiaszint függvényében találunk-e eltéréseket a mentális egészség mutatóiban.

Hipotézisünk az volt, hogy szignifikáns különbségek jelennek majd meg a MET 19+1 alskálán a kor, nem, iskolázottság és az empátiaszint alapján.

## Minta

A vizsgálatban 143 vajdasági magyar személy vett részt. A kor 27 és 68 évesig terjedt ( $M = 40.76$ ,  $SD = 9.13$ ) és 131 személy közül, akik feltüntették a nemüket 88 nő és 43 férfi, az iskolai végzettséget nézve pedig 68 személy egyetemi, illetve főiskolai képzésben, míg 69 személy általános iskolai vagy középsiskolai szintű oktatásban részesül(t).

## Vizsgálati eszközök

A demográfiai adatokra vonatkozó rész után (amelyben a nemre, korra, iskolai végzettségre, stb. kérdeztünk rá) következtek különböző, az érzelmi működéshez kapcsolódó kérdőívek, amelyek közül jelen dolgozatban a MET kérdőív és az Empátiahányados kérdőív eredményeit mutatjuk be.

A Mentális Egészség Teszt (MET, Oláh és mtsai, 2018) Magyarországon összeállított kérdőív. Öt alskálából áll: Globális jóllét, Savoring, Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, Önreguláció, Reziliencia (Oláh és mtsai, 2018).

A válaszadási lehetőségek a következők: 1 = egyáltalán nem jellemző, 2 = nem jellemző, 3 = kicsit jellemző, 4 = jellemző, 5 = nagyon jellemző, 6 = teljes mértékben jellemző.

Emellett az Empátiahányados kérdőív (Baron-Cohen, 2006, magyar fordítás Ivády, 2006) segítségével kapott eredményeket mutatjuk be. Az Empátiahányados kérdőív egy hatvan ítemes kérdőív, viszont ezek közül a kiértékelésnél nem használunk minden kérdést. A kérdőív segítségével meg lehet állapítani, hogy milyen a személy empátiaszintje.

## Adatfelvétel

A kutatásba a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Pedagógiai, pszichológiai, módszertani kurzusának résztvevői kapcsolódtak be, valamint ők toboroztak még felnőtt, magyar anyanyelvű résztvevőket. A kérdőíveket papír alapon töltötték ki. A vizsgálat céljáról írásbeli tájékoztatást kapott minden személy, aki vállalta a kutatásban való részvételt, valamint e beleegyezésüket a kérdőíven írásbelileg is jelölték a hozzájáruló nyilatkozaton.

## Eredmények

Kutatásunkban a MET-kérdőív faktorstruktúráját ellenőriztük vajdasági magyar résztvevők körében. Eredményeink szerint ez részben megfelel a magyarországinak, részben pedig eltér tőle. A Kaiser-Meyer-Olkin mutató .768-as értéket ért el a mintánkon. A faktoranalízis során főkomponens-elemzést végeztünk és a húsz ítemes kérdőívváltozat helyett tizenhat ítemre szorítkoztunk, mivel

a dr. Vargha Andrással folytatott elektronikus úton történő kommunikáció során a kiértékeléshez egy ilyen kulcsot ajánlottak. Az itemek a következők: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20. Ezeken futattuk a faktorelemzést. A kommunalítások megfelelőek, minden item esetében 0.3 feletti. A megmagyarázott kumulatív variancia 65.003%.

A magyarországi változatnál az itemeloszlás a következő: a Globális jóllét alszállába tartoznak a következő állítások: 1, 16, 20; a Savoringba a: 11, 14; a Rezilienciába a 4, 6, 15, 10, 12, az Alkotó végrehajtó individuális és szociális hatékonyságba az: 5, 7, 17, 19; az Önregulációba a: 2, 8.

A vajdasági adatközlők esetében a struktúrát illetően változatlan maradt az Alkotó végrehajtó individuális és szociális hatékonyság (5, 7, 17, 19) és az Önreguláció (2, 8); a Globális jóllét (1, 16, 20) és a Savoring (11, 14) összekapcsolódott – ezt esetleg Jóllétre való képességnek lehetne nevezni; a Reziliencia (4, 6, 15, 10, 12) pedig szétvált két faktorra – a 10, 12, 15-ös itemekből állóra és 4, 6 itemekből állóra. Ezek közül a 10, 12, 15-ös itemekből álló Proaktivitás faktornak (ebben az esetben az itemek jelentéstartalma a haladáshoz, a progresszivitáshoz kapcsolódik), míg a 4, 6 itemekből álló Lelkesedésnek neveztük el (ebben az esetben az itemtartalom az energikusság és az étellel teliséghez kapcsolódik). A Jóllétre való képesség reliabilitás szintje .73, az Alkotó végrehajtó individuális és szociális hatékonyságnak .81, az Önregulációnak .71, a Proaktivitásé .66, a Lelkesedésé pedig .62. Ez azt jelenti, hogy a Proaktivitás faktor megbízhatóság-értéke határeset, míg a Lelkesedésé nem kielégítő, viszont itt azt is figyelembe kell venni, hogy az állítások száma alacsony, csak kettő tartozik ide, ami megnehezíti a magasabb megbízhatóság kimutatását.

Az Empátiahányados Kérdőív Cronbach alphája .84.

### Nemi különbségek

A kérdőíven kapott eredményeket összehasonlítottuk a nemi különbségeket illetően is. A kutatásban negyvenhárom férfi és nyolcvannyolc nő vett részt. A MET-kérdőíven és az Empátia-kvóciens kérdőíven is jelentős nemi különbségeket találtunk ( $p < .05$ ). A MET esetében a Proaktivitás szintjén az eredmény  $t(129) = -2.411$ ,  $p = .017$ , a nők magasabb eredményt értek el (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat. A MET kérdőív alszálláin kapott szignifikáns nemi különbségek - Proaktivitás

| Kérdőív/alszálla    | Átlag |      | p     | Szn.     |
|---------------------|-------|------|-------|----------|
|                     | Férfi | Nő   |       |          |
| <b>Proaktivitás</b> | 4,12  | 4,53 | 0,017 | Férfi<Nő |

Az Empátiahányados kérdőíven szintén a nők teljesítettek jobban,  $t(129) = -3.807$ ,  $p < 0,001$  (lásd a 2. táblázatot).

2. táblázat. Az Empátiahányados kérdőíven kapott szignifikáns nemi különbségek

| Kérdőív/               | Átlag |       | p<    | Szn.     |
|------------------------|-------|-------|-------|----------|
|                        | Férfi | Nő    |       |          |
| <b>Empátiakvóciens</b> | 37,98 | 45,40 | 0,001 | Férfi<Nő |

### Korcsoport szerinti különbségek

Az első csoportba a huszonhétől harminckilenc éves személyeket soroltuk, míg a második csoport a negyven évesektől a hatvannyolc éves résztvevőket ölelte fel. Az első csoportba hatvankilenc személy került, míg a másodikba hetvennégy. A MET-kérdőíven, de az Empátiakvóciens-kérdőíven sem kaptunk szignifikáns különbségeket.

### Iskolázottság szerinti különbségek

Az iskolai végzettséget illetően két csoporttal dolgoztunk. Az egyikbe azok kerültek, akik legmagasabb szinten általános vagy középiskolát végeztek, míg a másodikba azon személyek, akik főiskolát vagy egyetemet fejeztek vagy ezen intézményekbe jártak a felmérés pillanatában. Az elsőbe hatvannyolc, a másodikba hatvankilenc személy tartozott.

A MET-et illetően az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság ( $t(135) = -2.376, p = .019$ ), a Globális jóllétre való képesség ( $t(135) = -2.328, p = .021$ ) és a Proaktivitás szintjén ( $t(135) = -3.162, p = .002$ ) kaptunk jelentős különbségeket, az egyetemi vagy főiskolai képzésben résztvevők javára (lásd a 3. táblázatot).

3. táblázat. A MET-kérdőív alskáláin kapott szignifikáns különbségek az iskolázottság függvényében

| Kérdőív/alskála   | Átlag |      | p =   | Sznig.  |
|---|-------|------|-------|---------|
|   | Férfi | Nő   |       |         |
| Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság | 3,80  | 4,17 | 0,019 | Á/K<F/E |
| Globális jóllétre való képesség                         | 3,98  | 4,30 | 0,021 | Á/K<F/E |
| Proaktivitás  | 4,25  | 4,70 | 0,002 | Á/K<F/E |

Az Empátiahányados kérdőíven nem jelentek meg szignifikáns különbségek.

### Mentális egészség az empátia prizmáján keresztül

A résztvevőket az alapján is kategorizáltuk, hogy mekkora empátia-pontszámot értek el az Empátiakvóciens-kérdőíven. Azokat, akiknek az eredményei maximum harminckét pontig terjedtek, az alacsony empátiaszintű csoportba soroltuk – összesen huszonöt személyt. Azokat, akiknek az összpontszáma ötvenhárom és azon feletti volt, az átlag feletti empátiával rendelkező személyek csoportjába tettük – huszonnyolc személyt.

A magas és alacsony empátiaszinttel rendelkező személyek között jelentős különbségek vannak az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyságban ( $t(51) = -5.704, p < .001$ ), a Globális jóllétre való képességben ( $t(51) = -2.093, p = .041$ ), a Proaktivitásban ( $t(51) = -3.617, p = .001$ ), az Önregulációban ( $t(45.219) = -3.313, p = .002$ ) és a Lelkesedésben ( $t(51) = -4.258, p < .001$ ) (lásd a 4. táblázatot).



4. táblázat. A MET-kérdőív alskáláin kapott szignifikáns különbségek az empátiaszint függvényében

| Kérdőív/alskála  | Átlag |      | p =    | Szign.  |
|--|-------|------|--------|---------|
|  | Férfi | Nő   |        |         |
| <b>Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság</b> | 3,28  | 4,55 | <0,001 | AEQ<MEQ |
| <b>Globális jóllétre való képesség</b>                         | 3,82  | 4,32 | 0,041  | AEQ<MEQ |
| <b>Proaktivitás</b>  | 3,99  | 4,90 | 0,001  | AEQ<MEQ |
| <b>Önreguláció</b>   | 3,22  | 4,35 | 0,002  | AEQ<MEQ |
| <b>Lelkesedés</b>  | 4,42  | 5,30 | <0,001 | AEQ<MEQ |

#### Pearson-féle korrelációs együttható

A mentális egészség mutatói és az empátia közötti kapcsolatot Pearson-féle korrelációs együtthatóval vizsgáltuk. A MET összes alskálája, az Önreguláció kivételével, jelentős kapcsolatot mutatott az empátiával (lásd az 5. táblázatot).

5. táblázat. A MET alskálái és az empátiaszint közötti jelentős kapcsolatok

|  |                                | Globális jóllétre való képesség | Proaktivitás | Önreguláció | Lelkesedés | Empátia-Kvóciens |
|--|--------------------------------|---------------------------------|--------------|-------------|------------|------------------|
| <b>Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság</b> | Pearson korrelációs együttható | .494**                          | .332**       | .111        | .339**     | .435**           |
|  | Szignifikancia                 | < .001                          | < .001       | .186        | < .001     | < .001           |

|  |                                |  |        |        |        |        |
|--|--------------------------------|--|--------|--------|--------|--------|
| <b>Globális jóllétre való képesség</b> | Pearson korrelációs együttható |  | .379** | .286** | .322** | .229** |
|  | Szignifikancia                 |  | < .001 | 0.001  | < .001 | 0.006  |
| <b>Proaktivitás</b>                    | Pearson korrelációs együttható |  |        | .289** | .311** | .388** |
|  | Szignifikancia                 |  |        | < .001 | < .001 | < .001 |
| <b>Önreguláció</b>                     | Pearson korrelációs együttható |  |        |        | .259** | .366** |
|  | Szignifikancia                 |  |        |        | 0.002  | < .001 |
| <b>Lelkesedés</b>                      | Pearson korrelációs együttható |  |        |        |        | .407** |
|  | Szignifikancia                 |  |        |        |        | < .001 |

Ezek szerint az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság közepes, pozitív együttjárást mutat a Globális jóllétre való képességgel, a Proaktivitással, a Lelkesedéssel és az Empátiakvócienssel.

A Globális jóllétre való képesség közepes pozitív együttjárást mutat az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonysággal, a Proaktivitással, a Lelkesedéssel és gyengét az Önregulációval és az Empátiakvócienssel.

A Proaktivitás gyenge pozitív együttjárást mutat az Önregulációval, a Lelkesedéssel, Empátiakvócienssel, az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonysággal és a Globális jóllétre való képességgel pedig közepeset.

Az Önreguláció gyenge pozitív együttjárást mutat a Globális jóllétre való képességgel, a Proaktivitással és a Lelkesedéssel, az Empátiakvócienssel pedig közepeset.

A Lelkesedés közepes együttjárást mutat az Empátiakvócienssel, az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonysággal, a Globális jóllétre való képességgel és a Proaktivitással, valamint gyengét az Önregulációval.

## Következtetés

Kutatásunk során a kapott eredményekből a következőket lehet látni: az empátiahányadosban jelent meg nemi különbség, a nők javára, ami összhangban áll a nemzetközi kutatásokkal (Baron-Cohen, 2006, Baron-Cohen és Wheelwright, 2004, Greenberg és mtsai, 2018, Pléh és mtsai, 2017). Emellett a nők a MET alskálái közül a Proaktivitásban is magasabb szintet értek el. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a nők érzékenyebben percipiálják a társas környezetüket és fokozottabban reagálnak rá, valamint aktívan felveszik a harcot a kihívásokkal és törekszenek kiaknázni a haladás lehetőségeit.

Az iskolázottsági szintet figyelembe véve azok a személyek, akik magasabb szintű oktatási intéz-

ménybe járnak és hosszabb ideig tanultak vagy tanulnak, azoknál az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, a Jólétre való képesség, valamint a Proaktivitás is magasabb. Ez összhangban van Vargha és mtsai (2018) magyarországi résztvevőkkel kapott eredményeivel: a Jólét az ő esetükben is magasabb volt a magasabb iskolázottsági szinttel rendelkezőknél, emellett az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, valamint a Reziliencia is (ez utóbbi nálunk részben jelent meg, az eltérő faktorstruktúra miatt, valamint mivel nálunk a Jólétre való képesség a Globális jólét és a Savoring kérdéseiből áll, ez is eltérés az eredmények között). A nemi különbségeket illetően a fent említett szerzők a férfiaknál magasabb Önregulációt és alacsonyabb Savoring-szintet találtak, míg a mi esetünkben az adatok ettől eltérnek: a nőkre volt jellemzőbb a Proaktivitás.

Az empátiaszint alapján kialakított csoportok eredményei azt mutatják, hogy a magas empátiaszinttel rendelkező személyeknél magasabb az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, a Jólétre való képesség, a Proaktivitás, az Önreguláció és a Lelkesedés is. Ez azt jelenti, hogy a magas empátikus érzékenység magasabb mentális egészség-mutatókkal jár együtt (a MET skálával mérve).

A Pearson-korrelációs együttható többszintű kapcsolatokat mutatott ki a mintánkon, minden MET-alskála pozitívan kapcsolódott az empátiakvícienshez. A legerősebb kapcsolatot az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság mutatta a Globális jólétre való képességgel, ami után az Alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság közepes erősségű kapcsolata következett az empátia-szinttel.

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a másokra hangolódás képessége, mentális állapotainknak a megértése és az ezek átérésére való képesség pozitív kapcsolatban áll a mentális egészség más, az egyéni erősségeket jelző mutatókkal.

### Jövőbeli célok

Kutatásaink folytatásával kapcsolatban a terveink kétirányúak: egyrészt vajdasági mintán vizsgáljuk a mentális egészség szintjét a Covid-19 világjárvány alatt. Másrészt, lehetőség szerint két magyar mintát is összevetnénk: vajdasági magyar, kisebbségi létben élő személyeket magyarországi, többségi csoporthoz tartozó résztvevőkkel.

## Irodalom

- Baron-Cohen, S. (2006): *Elemi különbség*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004): The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163–175.
- Greenberg, D. M., Warrier, V., Allison, C., & Baron-Cohen, S. (2018): Testing the Empathizing–Systemizing theory of sex differences and the Extreme Male Brain theory of autism in half a million people. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(48), 12152–12157.
- Jámbori, S., Körössy, J., & Szabó, É. (2019): A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94.
- Nagy, H. & Oláh, A. (2013): A pozitív pszichológia. In: Bányai, É. & Vargha, K. (szerk.): *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Kiadó.
- Oláh, A., & Kapitány-Fövény, M. (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 19–45.
- Oláh, A., Nagy H., Magyaródi T., Török R., & Vargha A. (2018): Egy új mentális egészséget mérő kérdőív, a MET kidolgozása. In: Lippai E. (szerk.): *Változás az állandóságban. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése, Kivonatkiötet*. Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság, 80.
- Pléh, Cs., Forgács, B., Fekete, I. (2017): Nemi sztereotípiák hatásai Magyar egyetemistáknál: egy empirikus elővizsgálat adatai. In: Kovács Mónika (szerk.) *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem 103–115.
- Vargha, A., Török, R., Diósi, K., & Oláh, A. (2019): Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3), 327–346.

# DR. HABIL. KARIKÓ SÁNDOR

## A BOLDOGSÁG MINT JÓSÁG – NEVELÉSFILOZÓFIAI TANULSÁGOK

**Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,  
Alkalmazott Pedagógiai Intézet, Óvodapedagógus-képző Tanszék  
bacon@jgypk.szte.hu**

*Mottó: „hol vagy életünknek  
szép tündére, boldogság?”  
Tompai Mihály*

Hol van a boldogság, teszik fel sokan a kérdést? És hadd folytassam: hol van a jóság? Lázasan, már-már görcsösen keressük mindkettőt, ám többnyire nem találjuk, vagy csak ritkán és nyomokban lelhetünk rá. Viszont a valóságban „megannyi elégedetlen, boldogtalan embert látunk magunk körül, (...) és az emberekből a jóérzés (...) hiányzik.” (Hódi, 2010, p. 224, 115).<sup>1</sup> Vagy ahogyan a híres kortárs francia-belga író, Houellebecq (2019) állítja, manapság egy jóság nélküli világban tengődünk.<sup>2</sup> Ha mégis találkozunk boldog emberekkel, azokra az „emberek ma irigyek, (...) a szerencse kegyeltjeinek tekintik őket.” (Hódi, 2010, p. 232).

Furcsa ellentmondással kerülünk szembe: miközben létezik „Boldog Iskola”, „Boldogság Intézmény”, „Boldogságóra” Program és Alapítvány, „Boldog gyermek” pedagógiai program, „Jobb veled a világ” Alapítvány, „Boldogság” Magazin, neves nemzetközi folyóirat (Journal of Happiness Studies) stb., mégis oly keveset tudunk a boldogság, nemkülönben a jóság fogalmáról. Sajnálatos és számomra elfogadhatatlan fejlemény, hogy a leginkább szóba jöhető két szaktudomány, tehát a pszichológia és a pedagógia, rendkívül csekély eredményt tud csak felmutatni e két jelenségről, hovatovább még a komoly érdeklődés is hiányzik. A pszichológia közvetlenül nem foglalkozott a boldogság problémával, valójában egészen az úgynevezett pozitív pszichológia megjelenésig (20. század vége). A pedagógia tudományát illetően – ebből a szempontból – még rosszabb a helyzet: egyszerűen hallgat a jóság kérdésében, neves neveléseméleti tanulmánykötetek, szöveggyűjtemények, pedagógiai konferenciák meg sem említik ezt az erényt, miközben intenzíven vizsgálják, például a becsületesség, az igazságosság, az igazmondás, a hűség, a szeretet és más fontos erényeket. Csak éppen a jóságról hallgatnak. Ami pedig a vonatkozó filozófiai és etikai kutatások kérdéséről, könnyű felismerni, hogy néhány kezdeménytől eltekintve, a *szisztematikus* vizsgálatok itt is hiánycikknek számítanak.

Így nem csodálkozhatunk azon a tényen, hogy mind a boldogság, mind a jóság jelentéséről és jellemzőiről szerény ismeretanyaggal rendelkezünk, a meglévő tudásunk bizonytalan alapokon nyugszik, nem ritkán tévesen ítéljük meg a szóban forgó dolgot, olykor még az előítéletet is tükrözi szóhasználatunk. Egy sor kérdés nincs megnyugtatóan tisztázva. Például a jóllét hogyan függ össze a boldogsággal, kik és hányan birtokolhatják ezt az érzést, csak pillanatokra érezhetjük a boldogságot vagy hosz-

<sup>1</sup> Bár az emberek képesek megkülönböztetni a jót a rossztól, a valóságban mégsem a jó alapján cselekszenek.

<sup>2</sup> A szerző könyve mélységes pesszimizmust sugall, bár érdekességként megemlítem, hogy még az első verseskötetének az volt a címe: A boldogság keresése. (1992)

szabb időszakon át is élvezhetjük a jelenséget, miben áll a jó, a jószág lényege, mi a különbség a jóllét és a jószág között, miért fontos a boldogság és a boldogtalanság, továbbá a jószág és a gonoszság együttes vizsgálata, végül, ám nem utolsó sorban, milyen összefüggés rejlik a boldogság és a jószág között?

A kérdések tovább szaporíthatók, de talán a felsoroltak is mutatják, a boldogság és a jószág kérdései, dilemmái roppant kihívás elé állítják a pedagógiát és a pszichológiát. Azt gondolom, még távol állunk a mélyen megalapozott és kellően differenciált válaszok megadásától. Sok és sokféle kutatást kell még elvégeznünk, és égetően szükségünk van olyan összetett vizsgálódásokra, amelyek legalább megpróbálják egységes keretbe hozni a vonatkozó pszichológiai, pedagógiai és filozófiai eredményeket. Sok és sokféle kutató (leginkább a pszichológia és a pedagógia képviselője) foglalkozhat komolyabban a boldogság és a jószág kérdéseivel, ám végső soron mindenki kell, hogy érdeklődjék valamilyen szinten e téma iránt, akik számára nem közömbös sorsuk alakulása, és azon belül a nevelés állapota. Az alábbiakban csupán egyetlen, bár mással nem pótolható kérdést kívánok körbe járni, valamelyest tisztázni. Jelesül: érdemes-e boldogság-értelmezésünket kitéríteni a *pedagógia* nézőpontjával? Ami konkrétan azt jelenti, összefügg-e, összefügghet-e ténylegesen a boldogság és a jószág fogalma? És az ilyen célú vizsgálódás eredményeként juthatunk-e olyan eredményre, nevelésfilozófiai tanulságra, amelyet már mindenki megszívlelhet, aki fogékony a boldogság és a jószág megvalósítása iránt.

## A jóllét és a jó lét

A pozitív pszichológia – láthatóan – többféle megközelítéssel próbálja meghatározni a boldogság fogalmát. A kutatók többsége elfogadja azt az értelmezést, hogy nem más az, mint a szubjektív jóllét, a szubjektív jóllét érzése. Mielőtt reagálnék erre a felfogásra, előbb szeretném megindokolni tanulmányom címválasztását. A *jószág*, álláspontom szerint, a *boldogság megnyilvánulása* és fordítva: a boldogság a *jószág következménye*. Azt állítom tehát, hogy a boldog embert átlengi a jószág erénye, a jószág pedig boldogságérzetet vált ki az egyénben. Ám ha nem tűnik mindenki számára meggyőzőnek a két fogalom illetén való összehozása, akkor hadd fogalmazzak megengedőbben és korlátosan: legalább vizsgálhatjuk a boldogságot a jószág vonatkozásaként is. Nem merész gondolat a boldogság és a jószág valamilyen összefüggésének felvetése. A két kifejezés sajátlagos, egymásra vonatkoztatása nem ördögtől való foglalatosság. Ezzel kapcsolatban utalhatok három markáns adalékra: egy köztudatban felbukkanó nézetre, továbbá markáns szaktudományos (itt pszichológiai) állításra, végül egy klasszikus filozófiai felvetésre. Az első: mindnyájan ismerjük azt a végtelenül egyszerű, ám nagyon is igaz reklámondást, hogy tudniillik „Boldognak lenni jó!” A szaktudományos példáért forduljunk a pozitív pszichológia talán legnevesebb kortárs magyar képviselőjéhez, Oláh Attilához. Ő több helyütt azt fejtegeti, hogy a boldogság funkciója éppen az, hogy eligazítsa az egyént arról, hogy mi a jó és mi a rossz (Oláh, 2012).<sup>3</sup> Végül felfigyelhetünk a klasszikus görög filozófus, Arisztotelész híres állítására is, hogy tudniillik „a legfőbb jó (...) a boldogság.” (Arisztotelész, 1987, p. 16)<sup>4</sup> A filozófus szerint a boldogság minden cselekvés végcélja, amely mozgásban tartja az embert. A „legfőbb jó” kitétel vizsgálata megérne egy külön tanulmányt, a későbbiekben csak röviden fogok majd rá utalni.

A fenti három példához annyit fűznék hozzá, hogy még ha nem is azonosítanánk a két fogalmat, nyilvánvaló, hogy a boldogság és a jószág között fontos hasonlóságok rejlenek, amelyek azonban többnyire rejtve maradnak.

<sup>3</sup> A gondolatot több előadásában is megismétli. Természetesen más pszichológus kutatókra is hivatkozhatunk, akik ugyancsak vizsgálják a boldogság fogalmát, mint például Szendi Gábor, Müller Péter, Berkecz Franciska stb. De itt nem tartom feladatomnak a megnevezett kutatók definíciós törekvéseiknek a bemutatását és elemzését.

<sup>4</sup> Ez a meghatározás szó szerint is klasszikus hivatkozási alap: nincs olyan valamirevaló pszichológus, aki nem hivatkozik rá.

Amikor a boldogság és a jóság kapcsolódásának kérdését firtatjuk, először és legfőképpen a két alapfogalom jelentését indokolt tisztáznunk. És sajnos itt kezdődnek a bajok. Ugyanis a jóságról meglehetősen kevés vizsgálódás születik, a boldogság fogalmáról ugyan történnek biztató kísérletek, ám azok, sajnos, mindmáig nem állnak össze egységes egészzé, egyértelmű és egyöntetű meghatározássá. Mindenesetre nem bíbelődnek a definícióadás gyötrelmével, vagy egyszerűen tudomásul veszik, hogy ezt a fogalmat (is) többféleképp lehet értelmezni, éppen a bonyolultsága (titokzatossága?) miatt.

A boldogság jelentéséről különféle sztereotípiák, jószándékú, ám felszínes elképzelések alakulnak ki. Közkeletű felfogás például az, hogy a boldogság végül is nem más, mint a gondoktól, bajoktól mentes állapot, egy rózsaszínben feltűnő világ. Azután sokan vallják, hogy a boldogság egyenlő a gazdagság, a biztos és folyamatosan bővülő anyagi háttér jelenlétével, nyomában pedig a jóllét érzetével. Megint mások úgy tartják, hogy ez ritka adomány, a szerencse vagy éppen isteni művelet dolga. További kérdés, hogy a boldogság a pillanat varázsa, avagy hosszú időszakra nyúlóan is megnyilvánulhat? És mi a helyzet az egészséggel? A valamilyen betegségtől gyötrődő ember már nem is válhat boldoggá? Azután sok embertársunk véli úgy, hogy a boldogság gyökere, táplálója a szeretet: e nélkül nincs boldogság-érzet. Ha ez igaz volna, akkor miért alakul ki a köztudatban az alábbi mondás: „ha nem érzem, hogy boldog vagyok, akkor te már nem is szeretsz?” Végül tetszetősnek tűnhet az a vélekedés is, hogy ahány ember, annyiféle boldogság létezik. Így maga a boldogság tulajdonképp nem is modellálható, nem bír semmiféle általánosítható vonással, nincs benne egy végső, általános benső és közös tartalom.

Azt gondolom, hogy a kétségtelenül kialakuló ilyen és hasonló lapos magyarázat, enyhébb fogalmazásban, nem kellő mértékben megalapozott nézet vagy tévhit elkerülhető, ha megtaláljuk a sokféle boldogság-megnyilvánulásban a legkisebb minimális közös nevezőt, amihez azután célszerű és kívánatos lesz következetesen ragaszkodni. A legkisebb többszörös nevező megragadása céljából forduljunk néhány klasszikus filozófiai meglátáshoz.

Már Arisztotelész leszögezi: „Ha (...) van valami, ami az összes cselekedet végcélja, akkor csakis ez lehet, a cselekvéssel elérhető jó, (...) a boldogságot (...) mindig csupán önmagáért választjuk, sohasem másért, (...) A boldog ember azt cselekszi, (...) ami az erénynek megfelel, és a sorscsapásokat is legméltóbban (...) fogja elviselni.” (Arisztotelész, 1987, p. 15, 15, 27). Látható tehát, hogy mind a boldogság, mind a jó, egyfajta erény vagy talán a legfőbb erény, amelyet önmagáért, magamagában gyakorlunk, nem pedig valamilyen vonatkozásban. A boldogság és a jóság az erénynek megfelelő tevékenység, ahogy később összegez Seneca: a boldogság fölöttébb komoly dolog: „A boldog ember az erény embere.” (Seneca, 1975, p. 116).<sup>5</sup> A fenti gondolatot viszi tovább az újkorban Kant. Ő elsősorban a jó fogalmáról értekezik, ám éles felismerése jól kamatoztatható a boldogságkutatásban is. A jó megnyilvánulásának két formáját különbözteti meg: az úgynevezett fizikai és a morális jót. Az előbbibe sorolja magát a jóllétet, a maga sokféle élvezeti előfordulásával. Az utóbbi lesz az erényes cselekedet. A két forma állandó harcban áll egymással, de számára nyilvánvaló, hogy a morális értelemben vett jó tölti be a magasrendű és példaként felállítható alakzatot. Fontos meglátása Kantnak, hogy egyidejűleg tárgyalja mindkét forma ellentétjét. Így kerül megvilágításba a jóllét a rosszléttel (a bajjal), a jó a rossz erkölcsi megnyilvánulással. Megállapítja: „A jóllét vagy a baj mindig csak a kellemes vagy kellemetlen állapotunkra vonatkozik: az élvezetre és a fájdalomra. (...) Azonban a jó vagy a rossz (...) mindenkor az *akaratra* vonatkozik, amennyiben azt az ész törvénye arra rendeli, hogy valamit objektummá tegyen. (...) A jó és a rossz tehát (...) cselekedetekre s nem a személy érzetállapotára vonatkozik.” (Kant, 1991, p. 509–510., 173).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> És megfontolhatjuk további intelmét, amikor azt veti fel, hogy nem az a boldog ember, aki körül sokan nyüzsögnek.

<sup>6</sup> Kant egy másik munkájában azt is állítja, hogy a morális jó mint erény nem más, mint „az ember maximájának ereje a kötelesség-teljesítésében, és így a jótett kötelesség.” Antropológiai írások. Budapest: Osiris – Gond – Cura Alapítvány (2005, p. 232).

Milyen tanulság vonható le a fenti röpke filozófiai fejtegetésből? Számomra világos, hogy bármily kellemes és örömteli élménnyel tölthet is el bennünket a szubjektív jóllét, ha a boldogság tényleges tartamát kívánjuk megragadni, az emberi létezés mélyebb rétege, a személyiség benső világa felé szükséges tovább lépnünk. El kell jutnunk az emberi együttélés és -munkálkodás magasrendű tartományához, azaz az erények működéséhez, amely mint finom és szilárd mechanizmus, irányítja és kontrollálja az akaratot és a cselekvést. Mert pillanatig se felejtjük el, amire a két világháború között élő-alkotó, kiváló magyar filozófus, Halasy-Nagy József már rájött (éppen a fenti filozófusok nézeteire támaszkodva), hogy tudniillik „A kívánatos lét (...) felső fokát a naturalista etikák a 'Boldogság' nével jelölik meg, (...) minden olyan elmélet, mely a jót a külső javak világában keresi, zsákutcába jut, mert a jó és a rossz a személy aktusértékei, (...) a gyönyör, az élvezet, a jóllét (...) kétségtelen, értékek, de egyik sem az Abszolútum, nem a Minden!” (Halasy-Nagy, 2002, p. 177–178).<sup>7</sup> Az Abszolútum tehát az erkölcsi értelemben vett jó. Ennek tükrében mondhatjuk, hogy a szubjektív jóllét kívánatos és kellemes érzés az ember számára, mégis a boldogságnak csak egy csalóka látszatát hozza el. Ugyanis a „boldogság döntő tényezője – olvashatjuk Halasy-Nagy másik munkájában – az erény szerinti tevékenység, (...) amely (...) nem kívülről, nem a világból ered, de a gyökere lelünk mélyén rejlik.” (Halasy-Nagy, 1991, p. 166).<sup>8</sup> A boldogságot tehát önmagunk belső világában, erkölcsi-lelki alkatában, javában találhatjuk meg, nem valamilyen külső világában. Hogy még egy hazai bölcselőre, a teológus Nyíri Tamásra hivatkozzak, ő így summáz: „Az erkölcsi jó a boldogság.” (Nyíri, 1991, p. 97).<sup>9</sup>

A filozófiatörténeti tallózás folytatható, de számomra már a fenti, rövidre fogott kitekintésből is kiviláglik, hogy indokolt és kívánatos lenne bizonyos tanulságokat – az eddigiekhez képest határozottabban – levonnunk, vagy legalább újra gondolnunk a boldogságról vallott általános nézetünket. Legfőképpen arra gondolok, hogy szakítsunk azzal a beidegződéssel, amelyik a boldogságot a külső javak birtoklásához köti: a gazdagsághoz, az örömhöz, az élvezetekhez (például kulináris, szexuális élvezet, drogfogyasztás, édes lustálkodás stb.), gyönyörökhöz (csak zárójelben jegyzem meg, Arisztotelész szerint szellemi gyönyör is létezik!), mi több, az egészséges testünket-szervezetünket is uralhatjuk-élvezhetjük. Általában úgy foglaljuk össze: *jóllét*. Ám nem szerencsés a boldogság fogalmát a jólléttel meghatározni, egyszerűen azért, mivel a jóllét (és annak valamennyi vázolt összetevője) nem fedi le a lényegét, amely mint láttuk és látni fogjuk, az ember belső világához, erkölcsi értékéhez, az erények létezéséhez köthető. És ezt a kritikai szempontot alapvetően nem kérdőjelezi meg az a jelző, amelyet ugyancsak szoktak használni, hogy tudniillik *szubjektív* jóllét. Azt állítom tehát, hogy a boldogság és a (a szubjektív) jóllét pusztá azonosítása semmiképp nem fogadható el, mivel nem veszi figyelembe vagy nem kellő súllyal értelmezi a belső vonatkozásokat, valójában háttérbe szorítja az ember legbensőségesebb világát: a lelki megnyilvánulásokat és az erkölcsi értékeket.

Nem arról van szó, hogy az embert nem érdekli saját anyagi, szociális, szexuális, egészségi stb. állapot, mindezek fontos kritériumai az emberi élet normális történéseinek. Mindnyájunk számára a fentiek valós értéket, természetes szükségletet hordoznak. Viszont azt is tudjuk és tapasztaljuk, hogy nem mindenki válik boldog emberré. Ha nem is tudja mindenki, ám legalább sejtheti, hogy a boldogság megnyilvánulásához más, még több és mélyebb összetevő szükségeltetik. Alapvetően egy nagyon magasrendű tartalom és fölöttébb nemes erkölcsi mozzanat hozhatja el számunkra a boldogságot.

<sup>7</sup> Jó tehát a személy belső értéke, amelytől minden más jellemvonásunk függ. Ezért nevezhető a jó Abszolútumnak.

<sup>8</sup> A szerző műveinek gondolati mélysége, mondanivalójának kifejtése csak megerősíti bennem azt a megítélést, hogy Halasy-Nagy méltatlanul elfelejtett hazai filozófus. Sajnos, mások is kerültek ilyen helyzetbe.

<sup>9</sup> A szerző fogalmazása egyértelmű: az erkölcsi jó biztosítja az ember boldogságát.

Ha azon az állásponton maradnánk, hogy a boldogság egyenlő a jólléttel, bizonyos dolgokat nem tudnánk megmagyarázni. Például mit kezdünk az afrikai maszaj törzs tagjaival, akik mélyszegénységben élnek, kétméteres, ablaktalan sárkunyhóban laknak, mindennapos küzdelmet folytatnak az élelemért és a vízéért, miközben elégedettek helyzetükkkel és boldognak érzik magukat? Egy fogyatékoságban szenvedő egyén arcáról, szeméből is sugározhat boldogság, miközben a szerencsés lottófőnyereményes boldogtalanná válhat. Egy népszerű popénekes vagy ünnepezt és sikeres filmsztár nagyon is lehet belülről zaklatott, igazából boldogtalan életű. Végül gondoljunk bele és költői kérdésként tegyük fel: szerethetjük gyermekünket, szülőnket, élet- és házastársunkat akkor is, ha boldogtalanok vagyunk? Ezért bizony a boldogságot még a szeretettel sem indokolt meghatározni, mint ahogyan sokan gondolnák.

Az ilyen és hasonló példák meggyőzhetnek bennünket arról, hogy szükséges tovább gondolnunk, és annak nyomán differenciálnunk boldogság-értelmezésünket. A fenti filozófiai adalékok figyelembevételével eljuthatunk egy szilárdabb, mélyebb szintű fogalomalkotáshoz, egységes(ebb) használatához. Az anyagi javak, az élvezeti források, az egészség, a siker, a szeretet a mindennapok természetes tartozékai, amelyek – normális esetben – sokunk életét kísérik végig. Ám, újfent hangsúlyozva, nem mindenki válik boldog emberré. Végso soron, ha általánosan és legrövidebben kívánjuk meghatározni a vizsgált fogalmat, akkor azt mondhatjuk, *a boldogság különleges érzület, az emberi létezés teljességét kifejező, az 'én' legbenső világát átjáró és kisugárzó erő, az élet minden rezdülését mozgató és felemelő magasrendű erény*. Eksztatikus élmény, amely születhet ugyan egy pillanat varázsaként, azonban vezérlő elvként tartósan beépül az ember személyiségébe – akkor is, ha nem, vagy csak az élete végén tudatosul az emberben (hogy tudniillik ő valójában boldog életet élt).

Mint tudjuk, az ördög a részletekben rejlik, nem elég a boldogság általános fogalmának a meghatározása. Tovább kell lépnünk, a részleteket is szükséges kibontanunk. Ha a boldogság titokzatosnak tűnő feltételrendszerét próbáljuk konkretizálni, akkor magam legalább három „próza” kritériumot különböztetnék meg. A boldogság három „tartó pillére”: a) szükségeltetik hozzá egy reális célkitűzés és határozott motiváló erő, amely állandó mozgásban tartja az embert; b) nélkülözhetetlen valamilyen konkrét elkötelezettség valaki és/vagy valami iránt, amely megadja az élet értelmét, fontosságát és varázsát; c) az ember gondolkodásában, magatartásában és tetteiben valamilyen konkrét, egyedi és jelentőségteljes (ami csak az övé) nyomot hagy maga után.

Nyilvánvaló, akik boldog embernek tarthatják magukat, valamennyien másként élhetik át saját boldogságukat, mondhatjuk, a forma más és más, viszont ez a hármas mozzanat mint lényegi összetevő, a konkrét helyzettől, körülménytől, történeti kortól, társadalmi adottságtól függetlenül létezik.

a) Ad hoc jelleggel, ösztönösen, a sors szeszélyes játékára bízva magunkat, lehet ugyan élni, csak éppen nem érdemes. Szükségünk van valamilyen konkrét cél kitűzésére, a tudat működtetésére, a tudatos létre, elvégre ez az egyik megkülönböztető jegye az emberi élőlénynek. Viszont a célkitűzés akkor válik a boldogság tartozékává, ha azt az ember nemcsak felállítja, de belsővé is tudja tenni, ízig-vérig magáénak is vallja. És a célnak reálisnak kell lenni. A reális (értsd: egyszerre megvalósítható és embert próbáló nagy feladat) cél azért fontos, hogy minduntalan ösztökélje az embert tettekre, hogy aktív résztvevője legyen saját sorsa alakításának. A céltalan élet sehová sem vezet, ráadásul unalmas, nem ritkán szárnalmas életet hoz csak létre. A célkitűzés alighanem legnagyobb *pedagógiai és oktatáspolitikai* kihívása az, hogy a gyermeket, a fiatalt (bárkit, akinek személyiségét pozitív irányba kívánjuk formálni), sikerül-e bevonnunk olyan cél kitűzésébe, amelyet ő is magáévá tesz, és a folyamat aktív részesévé válik? Avagy elég egy kívülről ráerőltetett (például rigorózus atyai tekintély, merev iskolai működés, elhamarkodott és erőszakos politikai döntés stb. által), számára idegenként, közömbösként ható célnak alávetni?



Az előbbi esetben támaszkodunk a nevelendő személy önálló gondolatára, kreativitására, bizonyos fokú autonómiájára. Az utóbbiban azonban csak a szolgálai engedelmesség, a rutinszerű megfelelés reflexeit tudjuk kiváltani.

A kellő motiváció kialakítása legalább olyan fontos, mint a megfelelően kiválasztott és értelmezett célkitűzés. Itt azzal a nevelési problémával találkozhatunk, hogy általában elhanyagoljuk, lebecsüljük azt a feladatot: hogy tudniillik ki kell váltanunk a megtanulandó dolgok (mint például az iskolai anyag elsajátítása, egy munka végzése, a mindennapi élet szervezése, a társas együttműködés kialakítása stb.) iránt egy természetes érdeklődést és koncentrált figyelmet. Legfőképp az akaratot szükséges mozgósítanunk, mivel sok esetben már csak az segíthet a nehézségek leküzdésében. Régi igazság: akaratgyenge személy aligha válhat boldoggá, viszont erős akaratú csodákat tudunk művelni, még ha a képességek dolgában nem is vagyunk topon. A gyakorlati tapasztalatok azt igazolják, hogy a hatékony motiváció, valamint a nélkülözhetetlen akarat nem automatikusan és könnyűszerrel születik, hanem bizony, csak külön koncentráció, fantáziadús elképzelés és megkülönböztetett erőfeszítés árán tud megvalósulni. Ez a feladat semmi mással nem pótolható, és meg kell találnunk valódi szerepét és jelentőségét.

b) A boldog ember büszkén vallhatja magáról, hogy jelen van életében (munkájában, kapcsolataiban, meggyőződésében, magatartásában) valamilyen kiállás, személyes elhivatottság, hit, szilárd elkötelezettség. Ami lehet valamilyen magasztos idea, nemes ügy, konkrét – élő és/vagy holt – személy iránti odaadás. Mély kötődésről van szó valami és/vagy valaki iránt, amely végig kíséri az ember életét, lelki erőt, erkölcsi tartást, biztonságtudatot és -érzetet kölcsönözve neki. Az ilyen ember számára az élet, a küzdelem nem teher és fáradtság, azt egyáltalán nem elviseli, elszenved, hanem felvállalja. Továbbá szimbolikusan és szó szerint is képes feláldozni minden idejét, energiáját, szabadságát, végső esetben magát az életét. Ugyanis ez adja meg számára élete értelmét és fontosságát.

Hadd hozzak fel a fenti összefüggés megvilágítására néhány kézen fekvő hétköznapi példát. Élnek közöttünk – hál' istennek – olyan házaspárok, vagy együtt élő párok, akik hisznek a szerelemben, és tartósan kiállnak egymásért jóban-rosszban: a töretlen bizalomban hisznek, és ez könnyűvé teszi együtt élésüket, ráadásul boldoggá varázsolja kapcsolatukat. Azután mindnyájan ismerünk olyan édesanyát, aki végtelen alázattal és kitartóan neveli mozgássérült gyermekét, mindent feláldoz érte, mert az a bizakodás és hit élteti, hogy az eltökéltsége végül gyógyulást hozhat gyermekének, és ez az eltökéltség, minden nehézség ellenére, boldogságot vált ki. És találkozhatunk olyan pedagógussal, akit teljességgel az a tudat és még inkább az a hit mozgat, hogy van értelme, hatása, jelentősége saját oktatói és nevelői munkájának, noha erről közvetlen és meggyőző bizonyítékot nem fog kapni. Az igazi, a „vérbeli” pedagógus azonban még hisz önmagában, saját munkájában, és ekkor tevékenységét mintegy 'szent' küldetesként éli át.

Az ilyen és hasonló példák arról győzhetik meg az olvasót, hogy a boldogság-léte nem szerencsés egy-egy pillanathoz kötni, bár szülehet az úgy is valamilyen szerencsés konstelláció nyomán. Alapvetően személyiségjegyként rögzülhet az emberben, és minden életkort átfoghat az – tartósan. Egyaránt boldog lehet a gyermek, a fiatal, a felnőtt és az idős ember. A boldogság nem életkorfüggő létezés, nem az ember nemétől, származásától, foglalkozásától, vallásától, nyelvétől, földi javaitól, még a műveltségétől sem függ, mivel annak gyökere az emberi bensőből, a lelki gazdagságból fakad.

c) Amit az ember maga után hagyhat, az a boldogság talán „legizmosabb”, leglátványosabb mozgatórugója. Kétségkívül a mindennapok embere többnyire az írott szabályok, törvények betartásával él, igazodva a meglévő szokásokhoz. Vagyis ahogyan a többiek élnek, ő is azt teszi: tanul, felkészül a

felnőtt létre, dolgozik, otthont teremt, megházasodik, gyermeket nemz, majd neveli az utódját – mind ezt kötelességszerűen és tiszteletre méltóan végzi. Létezik azonban olyan kreatív teljesítmény, magas rendű magatartási-erkölcsi példa, amely kiváltja az emberek, nemzedékeken átnyúló csodálatát, és szilárdan beépülnek az emberiség emlékezetébe. Nyomot hagy maga után, amely az ő szellemiségét, fantáziáját, alkotómunkáját, erkölcsi nagyságát példázza, és amelyet mások fognak őrizni, becsben tartani. Az embertársak bizonyos köre kitalál valamit, ami addig nem létezett, majd létre hozza azt mint új és eredeti munkaproduktumot, művészi tárgyat, együttélési formát, magasztos erkölcsi értékmegnyilvánulást, radikális életmódváltozást. *Aki bírja az ilyen készségeket és képességeket, abból lesz a boldog ember. Az ő életének, életművének legnagyobb tanulsága éppen az lesz, hogy a puszta jóllét átalakítható magasrendű, nemes értékű jó létté, azaz jósággá.* Itt is szeretnék élni konkrét példákkal.

Boldog az, aki tervez olyan egyedi-eredeti zenepalotát, amely kiváltja a világ csodálatát, boldog az, aki úgyszólván a semmiből hoz létre nemzetközi hírv tánckart, színházat, képzőművészeti iskolát, világhírű film- és szépirodalmi alkotást, de boldog ember az asztalos-, a lakatos-, a kőművesmester, a lakberendező, aki különleges ötleteivel, eredeti meglátásával, utánozhatatlan precizitásával végtelen örömet szerez megbízójának (és önmagának), a hegymászó, aki meghódítja a Mount Everestet, dicsőséget okozva hazájának, az élsportoló, aki önmagát és csapattársait is belelovalja a világbajnoki cím megszerzésébe, boldog az a farmer, aki kitartásával, merész kísérleteivel egy átlagos földterületen is virágzó gazdaságot hoz létre, boldog az orvos, aki egy felfedezéssel, új eljárással meggyógyítja a beteget, boldog az újíto kutatómérnök, aki modernebbé (tehát könnyebbé, gyorsabbá, több funkcióssá) fejleszti a munkaterméket, a szolgáltatást, vagy a kommunikációs rendszert, boldog az anya, aki a fölöttébb rossz, sok bajt okozó gyermekéből végül is jól nevelt, becsületes felnőttembert tud formálni, és végül (ám nem utolsó sorban) boldog az a pedagógus, akinek gondolatai, világlátása, értékvilága jól érzékelhető formában visszaköszön a tanítványai emberségében, munkájában. Ez utóbbival kapcsolatban írja kortárs írónköltőnk: az igazi „pedagógusnak élő életműve van.” (Greccsó, 2008, p. 136).<sup>10</sup> Nem igaz, hogy az a pedagógus, aki képes ilyen pozitív hatásokkal oktatni és nevelni, nem érez boldogságot. Az ő számára az ilyen visszacsatolás kárpótol minden fáradozást, és elfelejti a sértéseket, bántásokat, igazságtalanságokat, amelyeket kénytelen volt elviselni.

A példák, szerencsére, folytathatók, úgyszólván az élet valamennyi területéről, a legváltozatosabb megnyilvánulási formákból. Ami közös bennük: egy határozott cél és erős akarat, egy szilárd eltökéltség és elkötelezettség, valamint egy olyan maradandó alkotás és nemes erkölcsi példa, amely túlmutat életén, tartós nyomot hagyva nemzedékek emlékezetében.

## A jóság „paradicsomi megszállottság”

Az eddigiekben többször felbukkant a jó és a jóság fogalma, ideje erről külön is vizsgálni. A jó (jónak lenni) ugyanolyan népszerű fogalom, mint a boldogság, azzal a különbséggel, hogy tisztázása még nehezebb feladatnak tűnik. Csaknem lehetetlen meghatározni e szó pontos jelentését. Látható, hogy sokan és gyakran hivatkoznak rá, viszont a definícióadást megspórolják, még csak kísérletet sem tesznek rá. (A boldogság meghatározásáról legalább történetek próbálkozások!) Sajnos, azt állapíthatjuk meg, hogy a pedagógia kutatásában mostoha sorsra jutott a jóság elmélyült és szisztematikus vizsgálata, miközben alighanem ez a társadalomtudomány a legilletékesebb a személyiségformálás

<sup>10</sup> A szerző gondolatát teli találatnak tartom. Ennél szebben és tömörebben senki nem fogalmazta meg a pedagógus munkájának jelentőségét. Megjegyzem, a pedagógia tudománya is sokat nyerhet, ha olykor-olykor kitekint a vonatkozó szépirodalmi alkotásokra. Ne felejtjük el, az író a „lélek mérnöke”, és lehet az emberi lélek mély bugyraiba, oda, ahová már a tudomány képviselője nem tud.

kérdésében. Ezért hívunk először segítséget a szépirodalomtól: ugyanis a művész – legalább – érzéki módon meg tudja jeleníteni a jóság világát.

Tudjuk és tapasztaljuk, nem minden ember képes a jóság<sup>11</sup> erénye szerint élni. Már Dante a Pokol bugyrait pásztázva, említi, hogy egy bizonyos politikus rászolgált a kemény kritikára: „ez míg élt, dolyfős volt, durva jellem, emlékét nem díszíti semmi jóság.” Persze a jóság hiánya nemcsak a politika világában érhető tetten, az élet minden területén megnyilvánulhat az. Szerencsére maga a jó is megjelenik, amin csöppet sem csodálkozhatunk, hiszen a jó (amivel talán mindnyájan egyet tudunk érteni) önmagában lenyűgöző, pozitív hatása pedig végtelen. A jó pontos ábrázolására és csodálatos erejének bemutatására három, igaz, önkényesen kiválasztott szépirodalmi adalékot hoznánk: Victor Hugo Nyomorultak-ját, Bulgakov A mester és Margaréta című regényét, továbbá Füst Milán egyik remek esszéjét, amely utóbbit felfoghatjuk pedagógiai ars poeticának is.

Victor Hugo romantikus regényét fölöslegesen itt részletesen tárgyalni, hiszen mindnyájan ismerjük. Témánk szempontjából a legszükségesebb információra emlékeztetnék csupán. A két főszereplő, Jean Valjean (a szökött rab) és Javer (a főnyomozó) fordulatos történetét követhetjük nyomon. A sors szélsőséges alakulása nyomán Jean Valjean, aki egyébiránt tisztességes ember, dönthet Javer sorsáról, és ő életben hagyja örök ellenségét. S most jön a lényeg: a főkopót „csodálatba ejtette, hogy Jean Valjean megkegyelmezett neki, (...) belső bírása előtt kénytelen volt bevallani, hogy ez a nyomorult nagyszerű ember, (...) aki rosszért jóval, gyűlöletért bocsánattal fizet. (...) Kénytelen volt elismerni, hogy van emberi jóság.” (Hugo, 1966, p. 137–138, 141).<sup>12</sup> A romantikus történetekben általában, a mesékben mindig diadalt arat a jóság. Ám erősen hiszek abban, hogy a valóságban szintén találkozhatunk ilyen megnyilvánulással, még ha talán nem is oly gyakran. Viszont azt biztosan állíthatom, hogy ugyanolyan varázslatos hatása és ereje van a tényleges valóságban, mint a mesékben szokott lenni.

Újabb összefüggést ismer fel Bulgakov: a jó mellett mindig ott rejlik a rossz. Mi több, a jó jelentését és értelmét csak akkor tudjuk érzékelni, ha szembe állítjuk az ellentétével: a rosszal. Tehát a jó és a rossz együtt jár, egymás relációi. Figyeljünk fel a regényből Woland és Lévi Máté filozofikus vitájára: „légy szíves egy pillanatra eltűnődni a kérdésen – veti fel a varázsló Woland – : mivé lenne az általad képviselt jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék? Hiszen árnyékot vet fel minden tárgy, minden ember, kivétel nélkül. (...) Csak nem akarod megkopasztani a földgolyót, hogy eltávolítsál róla minden fát, minden élőlényt, csak azért, hogy fantáziádat kielégítsd, és elgyönyörködhess a kopár fényben:” (Bulgakov, 1969, p. 435).<sup>13</sup> Annyit fűznék a wolandi felismeréshez, hogy ahogyan a jó mellett létezik a rossz, ugyanúgy a boldogság mellett is megjelenik a boldogtalanság. Amikor tehát a jóról és a boldogságról vizsgálódunk, a rosszról és a boldogtalanságról ugyancsak szólnunk kell. (És a boldogtalanság kérdését is éppoly komolyan vizsgálhatjuk, mint a boldogságét!)

Végül Füst Milán Naplójában rábukkanthatunk egy olyan gondolati kincsre, amely – számomra érthetetlen módon – eddig egyaránt elkerülte a filozófusok, az irodalomtörténészek és a pedagógia-kutatók figyelmét. Az író annyira pontosan és érzékletesen fogalmaz, hogy bátran ajánlhatom vezérfonálul minden, a nevelésben érdekelt „fél”-nek (szülőnek, a gyakorló pedagógusnak, kutatónak egyaránt). Kivételesen hadd idézzem a szóban forgó szövegrészt kissé részletesebben: „Hiába prédikálják nektek – írja Füst – az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, (...) hiába

<sup>11</sup> Dante (évszám nélkül): Isteni színjáték. Pokol, VIII. 44. Budapest: Akkord Kiadó. Babits Mihály fordításában

<sup>12</sup> Jean Valjean nagylelkűsége teljesen megbabonázta Javert. Mi pedig higgyünk abban, hogy a jóság nemcsak a mesékben, hanem olykor a valóságban is tud győzni.

<sup>13</sup> Bulgakov népszerű regényét sokféle művészeti formában dolgozták fel, nem érdemtelenül.

határozózatok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták. (...) Jön az élet – s ti (...) elfeleditek csakhamar, - csaltok, loptok, érzéki életet éltek. (...) Ravaszok vagytok, kishitűek. (...) S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel. (...) De az élet – sajnos – nem ilyen. (...) S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, - de mégis jobbik énjét (...) akarta átadni neked, (...) feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak kell lennie. (...) S mihelyt gyermeked lesz: te is (...) óvakodni fogsz (...) felfedni a borzalmat, (...) s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígéret földjét mutatta a reménykedőknek.” (Füst, 1976, p. 178–179).<sup>14</sup> A fenti sorok önmagukért beszélnek, ám legalább az alábbi nevelésfilozófiai tanulságot fontosnak tartom kiemelni: a jóra való nevelést (általában a pedagógiai munkát) ugyan lehet szapulni, kritizálni, naivitással vádolni, hallgatni róla, mégis az emberiség történetéből kiiktatni nem tudjuk. Amíg létezik édesanya (és bárki nevelő) a jóság iránti szomjúságunk, vágyunk örökre megmarad.

A fenti irodalmi példák, a jósággal kapcsolatban, már egy újabb kategóriát vetnek fel, tudniillik a nevelés fogalmát. Könnyen vélhetjük úgy, hogy a jóság természetes módon függ össze a neveléssel. Ha belegondolunk, joggal állíthatjuk, a nevelés – legmélyebb tartamát illetően – valójában nem más, mint a jóra való ösztökélés. Nem véletlen, hogy filozófusok, nevelésfilozófusok tesznek ilyen célú meghatározási kísérleteket. Anélkül, hogy belebonyolódnék hosszas filozófiai szövegek vizsgálatába, nézzünk néhány tipikus próbálkozást!

A jó fogalmáról elmélkedve, hangsúlyozza az egyszer már hivatkozott Halasy-Nagy József: „a jó (...) leírása nehéz feladat, mert nem tárgyi értékek, hanem a személyes élet legbenső hajlamainak, irányvonalainak megjelölései.” (Halasy-Nagy, 2002, p. 80–81).<sup>15</sup> A jó tehát a személy szubjektivitásában rejlik, mint csodálatos erény, amely belsőleg vezeti őt gondolkodásában, magatartásában és tetteiben. Korábban, Herbart, a klasszikus bölcselet és neveléstörténész, ezt a gondolatot már előlegezi: maga a nevelés végső soron minden erény összefoglalója (Herbart, 2003, p. 178).<sup>16</sup> Richard Pring, kortárs angol nevelésfilozófus még konkrétabban fogalmaz, szerinte a nevelés legfőbb kérdése, mondhatnánk „szent” küldetése: „az ember miként válhat teljesebbé, jó emberré, vagy ha már eleve jó ember, akkor meg miként formálható még jobb emberré” (Pring, 2004, p. 22).<sup>17</sup> Világos beszéd, jó lenne, ha ismertebbé és elfogadottabbá válna Pring meghatározása – mind a gyakorló pedagógusok, mind a neveléskutatók körében. Végül még egy magyar filozófusra utalnék, a fiatalkori Lukács György egyik gondolatára hívnám fel a figyelmet. Újfent olyan szövegrészről van szó, melyet többnyire eddig nem ismertünk. A lelki szegénységről című korai esszéjéről van szó, amely témánk szempontjából alapvető fontossággal bír: „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. (...) a jóság elhagyása az etikának, (...) mert az etika általános, kötelező, (...) a jóság csoda és kegyelem. (...) A jóság ’megszállottság’: (...) Annak lelkében, aki jó, megszűnt minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény.” (Lukács, 1977, p. 540–541, 543).<sup>18</sup> Nagyszerű felismerés ez. Igen, a jóság

<sup>14</sup> Füst Milán, más helyütt, már úgy nyilatkozott, hogy Gogol Holt lelkek című regényéből többet tanulhatunk, mint száz száraz pedagógiai tudományos műből. Most hadd állítsam ugyanezt a Naplójával kapcsolatban: ebből többet és mélyebb ismeretet tudhatunk meg a nevelés lényegéről, mint egy sor pedagógiai munkából.

<sup>15</sup> Halasy-Nagy szerint a jó olyan erény, amely „az értéket ideálisból valósággá” (82.) teszi. Továbbá azt is állítja, hogy a jóság megvalósításáért ugyanúgy meg kell küzdenünk, mint a boldogságért. E kijelentés igazságát nehezen tudnánk elvitatni.

<sup>16</sup> Pontos fogalmazással: a nevelés lényege: „minden erénynek összefoglalva kell lennie.”

<sup>17</sup> A szerző könyve már-már klasszikus hivatkozássá válik a nevelésfilozófiában.

<sup>18</sup> Különleges fejlemény, hogy a magyar filozófusi gondolatára egy dél-koreai nevelésfilozófus hívja fel a figyelmet egy angol nyelvű nevelésfilozófiai folyóiratban. Kwak, Duck-Joo (2010): Practising Philosophy, the Practice of Education. Journal of Philosophy of Education, Vol. 44. No 1. 74-75.

nagyon is felfogható csodának, a sors ajándékának, paradicsomi állapotnak, afféle 'megszállottságnak', olyan magasztos erénynek, amely azonban nem egyetemes, nem általános, vagyis nem mindenki számára „előírt” erkölcsi követelmény. Nem kötelező. Ezért azután nem is kész és képes mindenki elfogadni-megvalósítani azt.

## A pedagógia kihívása: megtanulni erényesnek lenni

Tulajdonképp innen, ettől a ponttól indíthatnánk a konkrét pedagógiai jellegű vizsgálódásokat, amelyek arról szólnának, hogy a boldogságtéma feldolgozását milyen, közvetlenül a neveléssel kapcsolatos gondolatokkal, mondanivalóval tudnánk gazdagítani. Az alábbiakban – első lépésként – csupán egyetlen, afféle elvi fogódzót, nevelésfilozófiai tanulást kívánok megfontolásra ajánlani – végül is az eddigi fejtegetés összefoglalásaként.

Bár nem azonos a boldogság és a jóság fogalma, ám aligha vitatható, hogy a jóságot boldogságérzetként is átélhetjük. Az összekötő kapocs közöttük: mindkettő az emberi bensőből fakad, és mindegyik magasrendű erényt foglal magában. Továbbá többen állítják, hogy a boldogság voltaképpen maga a legfőbb jó. Igaz, arra a kérdésre, hogy mi a legfőbb jó, más válaszok is születtek. Például: tudás, szeretet, béke. Nem tudom és nem kívánom eldönteni ezt a vitát, ám abban bizonyos vagyok, hogy a jóság, csak úgy, mint a boldogság, csodálatos erény, és értékvilágunkban talán illő a legmagasabb polcra helyezni. Paradoxon, hogy miközben a boldogság és a jóság nem akaratos, nem elhatározás dolga (nem mondhatjuk például, hogy holnaptól kezdve én boldog és jó ember akarok lenni), mégis tudunk rájuk nyitottá, fogékonyá válni. Mozgósítani tudjuk lelkünk mélyebb szintű rezdüléseit, képesek vagyunk ismereteket szerezni mindkét jelenségről, tudunk példaként feltűnni önmagunk és mások (kiváltképpen saját gyermekeink, tanítványaink vagy bárki mások) előtt, és tudunk erényessé is válni, „ha erényességre szoktatjuk magunkat.” (Ullmann, 2020, p. 13).

Kétségtől, a boldogság mellett ott feszül a boldogtalanság, a jóság mellett a gonoszság. Ám legalább hinnünk kell abban a régi igazságban, hogy a boldogság és a jóság igazából, ténylegesen pontosan akkor tudja felmutatni valódi erejét és csodálatos hatását, amikor negatív társadalmi körülmények között kénytelen működni. A boldogság és a jóság nem magától és nem automatikusan következik be, nagyon is komoly küzdelmek, szenvedések árán valósulhat meg – éppen azért, mivel a felmerülő konfliktusok, az emberi önzőség és irigység, a társadalmi igazságtalanságok elleni mindennapos harcot fel kell tudni vállalni. Bármily titokzatosnak, a ráció által uralhatatlannak tűnik a boldogság és a jóság, valahogyan rá lehet, rá tudunk készülni. A pedagógia (és a pszichológia) nagy kihívása: megtanulni erényessé válni.

Ennek érdekében a filozófia, a nevelésfilozófia, az etika, a pszichológia és a pedagógia sokkal többet tudna tenni, mint ahogyan azt az első pillanatra gondolnánk. A pedagógusnak pedig (a család mellett) nagyobb szerepe és felelőssége van, mint bárki és bármi másnak. Számomra nyilvánvaló, csak az a pedagógus képes boldogságra, jóságra nevelni, aki maga is bírja ezeket az erényeket. Nem hiszek abban, hogy „a pedagógusok 87%-a legalább átlagos mértékben boldognak tartja magát a munkájában.” (Kun & Szabó, 2017, p. 302). A saját pedagógiai tapasztalatom inkább arról vall, hogy a pedagógusok nagyobb része, legalább átlagos mértékben boldogtalannak tartja magát a munkájában. (Ennek bizonyítása már másik tanulmány feladata lenne.) Ám annál koncentráltabban, kitartóbban, következetesebben szükséges és kívánatos keresnünk azokat a gondolatokat, formákat, módszereket, amelyek közelebb hozhatnak bennünket a boldogság és a jóság erényének megértéséhez, majd elfogadásához.

<sup>19</sup> A szerző joggal hívja fel figyelmünket, Arisztotelész és David Hume alapján, milyen fontos életünkben a szokás. Valóban, a szokás által is gyakorolhatjuk a boldogság és a jóság erényét.

<sup>20</sup> Bár megkérdőjelezem Kun Ágota és Szabó Anett eme állításának igazságalapját, ilyen célú és jellegű pedagógiai kutatásokra égetően szükségünk van.

## Irodalom

- Arisztotelész (1987): Nikomakhoszi Etika. Budapest: Európa Könyvkiadó. Másik kiadásban: Budapest: Magyar Helikon, 1991.
- Bulgakov, M. A. (1969): A mester és Margaréta. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Dante, A. (évszám nélkül): Isteni színjáték. Pokol. Budapest: Akkord Kiadó.
- Füst, M. (1976): Napló. I. k. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Greccsó, K. (2008): Tánciskola. Budapest: Magvető.
- Halasy-Nagy, J. (1991): A filozófia. Reprint, Budapest: Pantheon Kiadó.
- Halasy-Nagy, J. (2002): Az erkölcsi élet. Kolozsvár – Szeged: Pro Philosophia.
- Hódi, S. (2010): Életpszichológia. Zenta: Vajdasági Magyar Művelődési Intézet.
- Houellebecq, M. (2019): Szerotonin. Budapest: Magvető Kiadó.
- Hugo, V. (1966): Nyomorultak. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Kant, I. (1991): A gyakorlati ész kritikája. Budapest: Gondolat.
- Kant, I. (2005): Antropológiai írások. Budapest: Osiris/Gond Cura Alapítvány.
- Kun, Á. – Szabó, A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. Magyar Pszichológiai Szemle, Vol. 72, Issues 3.
- Lukács, Gy. (1977): A lelki szegénységről. In: Ifjúkori Művek. Budapest: Magvető Kiadó.
- Nyíri, T. (1991): A filozófiai gondolkodás fejlődése. Budapest: Szent István Társulat.
- Oláh, A. (szerk.) (2012): A pozitív pszichológia világa. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pring, R. (2004): Philosophy of Education. London, New York: Continuum.
- Seneca, L. A. (1975): Erkölcsi levelek. Budapest: Európa Kiadó.
- Ullmann, T. (2020): Ma még nem változtatok. Pszichológia, XII. évf. 2. sz.

## DR. KLEIN SÁNDOR PROFESSOR EMERITUS

# A TANULÁS ÖRÖME

**Pécsi Tudományegyetem Kultúraelméleti és Alkalmazott  
Kommunikációtudományi Tanszék**  
**sandor.klein@shl.hu**

Úgy tűnik, ahogy egyre idősebb leszek, egyre inkább igaz rám az a régi magyar mondás, hogy „egy bakot nyúznak” (mindig ugyanarról beszélek, ugyanazt a témát variálom). „Tanulni jó” – ezt a címet adtam a kisebb pedagógiai írásaimat összegyűjtő kötetnek (Klein, 2012); „A matematikatanulás öröme” – ez lett a címe annak a megjelenés előtt álló kötetnek, amelyben Dienes Zoltán és munkatársai néhány írását adom közre (Klein, 2020). Az „örömteli tanulás” nem az egyetlen mutatója annak, hogy egy tanulást elősegíteni hivatott környezet (például az iskola) mennyire „jó”, de alapvetően fontos. Mérei Ferenc mondta: „menekülj onnan, ahol untatnak”. Sajnos a gyerekek jelentős része fogoly az iskolában: próbál nem odafigyelni, mással foglalkozni, mindenféle ürüggyel otthon maradni, „rosszalkodni”, de a tanár (és most már az iskolaőr is) többnyire erősebb nála.

### A személyközpontú megközelítésről

A személyközpontú megközelítéssel lényegében a 80-as évek elején ismerkedtem meg: részt vettem egy hároméves képzésben, amelyet Carl Rogers munkatársai tartottak. Ennek a tapasztalásnak a hatására otthagytam a Budapesti Műszaki Egyetemet, ahol másfél évtizedig munkapszichológiát tanítottam a jövő mérnökstanárainak, és elvállaltam a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszékének vezetését abban a reményben, hogy sikerül a tanárképzést – és közvetve a pedagógiai gyakorlatot – „tanulóközpontú” irányba elmozdítanom (Klein, 2007). Nem állítom, hogy ez a kísérlet sikeres volt, de „valahogy” (például az 1984 és 1986 nyarán Carl Rogers részvételével megrendezett több száz fős találkozókön keresztül) a személyközpontú szemlélet utat talált a hazai pedagógiai gyakorlatba (talán itt elég, ha a ma már 30 éves Rogers Iskolát és a tatai Színes Iskolát említem).

A személyközpontú megközelítés pedagógiai célja az, hogy a tanuló egyre közelebb kerüljön ahhoz, hogy „teljesen funkcionáló, önmagát megvalósító személyé” váljék (Merry, 2006).

Ez a fejlődés sohasem egyenes – lehet, hogy két lépést előre egy lépés hátra követ –, de ha a pedagógus attitűdje megfelelő, a mozgás általános iránya pozitív lesz.

Milyen ez a „teljesen funkcionáló személy”?

- Nyitott a tapasztalatra, képes a tapasztalatait pontosan értelmezni, energiáit, figyelmét inkább a jelenre összpontosítja.
- Elfogadja, értékeli önmagát a maga teljességében (nem csupán az intellektusát, a fizikai tulajdonságait, az érzelmeit).

- Bízik önmagában, törekszik arra, hogy saját, értelmes életét élje, amely hasznára van a többieknek.
  - Kölcsönös bizalmon alapuló, mély kapcsolatokat alakít ki.
  - Kész ésszerű kockázatvállalásra, kreatív, kísérletező, a változást szükségszerűnek, a fejlődést kívánatosnak tartja.
- Milyen a „teljesen funkcionáló személy” kialakulását elősegítő tanár?
- Kongruens (hiteles): tapasztalata, tudata, kommunikációja illeszkedik egymáshoz.
  - Empatikusan megérti a diákjait (mintegy otthonosan mozog a lelki világukban).
  - Feltételek (ítélkezés, előítéletek) nélkül elfogadja a tanulóit (Rogers, 2019).

### A személyközpontú iskola

Az előzőekben éppen csak érintettem a személyközpontú megközelítés lényegét, de talán ebből is érezhető, milyen nehéz megalkotni és működtetni egy személyközpontú (tanulóközpontú) iskolát.

Rogers és Freiberg „A tanulás szabadsága” című kötetéből kiolvashatók azok a szempontok, amelyekre mindenképpen ügyelni kell. Az első – e kis írásban is jelölt – szempont: az iskolai életet örömtelivé kell tenni (Rogers és Freiberg, 2013, p. 38). Mint írják, a tanulók

- azt szeretik, ha megbíznak bennük,
- keresik a lehetőségeket, hogy felelősségteljesen viselkedjenek,
- szabadságot akarnak (nem engedélyt),
- olyan iskolát szeretnének, ahol törődnek velük,
- olyan tanárokat szeretnének, akik sikeressé teszik őket,
- szeretik, ha van választási lehetőségük.

Nem passzív turisták, hanem aktív, öntudatos polgárok akarnak lenni.

A tanulóközpontú iskola legfőbb jellegzetességét talán a könyv második részének címe fejezi ki: „a felelősségteljes szabadság” kell, hogy jellemezze az iskola mindennapjait.

A tanárok (és kiemelkedően az igazgató, de az iskola minden dolgozója) személyes kapcsolata a tanulókkal alapvető a tanulást serkentő környezet kialakításához.

De megvalósítható-e ez a magyarországi iskolarendszer kötöttségei között? (Klein és Soponyai, 2011)

Winkler Márta a „hagyományos” budapesti Váli utcai iskola keretei között a „létező szocializmus” idején (több mint fél évszázaddal ezelőtt), alsó tagozatos osztályában olyan pedagógiai gyakorlatot alakított ki, amely minden szempontból a személyközpontú pedagógia mintaszerű megvalósításának tekinthető (és amiből a rendszerváltás környékén „kinőtt” a Kincskereső Iskola. Ahogy Vekerdy Tamás írta Winkler Márta „Kinek kaloda, kinek fészek” című könyvének előszavában: „Aki személyiségét napról napra, újra és újra megvalósíthatja – fejlettségének éppen adott fokán –, az meg-megújuló örömet él át.” (Vekerdy, 2003, p. 7–13).

Gádor Anna a rendszerváltás környékén hozta létre a Rogers Iskolát, amely azóta is kitartóan törekszik arra, hogy a tanárok a gyerekeket „partnernek tekintsék”, hogy az iskola légköre „emberszabású” legyen (Gádor, 201, p. 138, 141).

Elekes Mihály Tatán teremtett meg egy iskolát, amely nem a nevében „rogersi” – milyen szép név a Színes Iskola –, hanem szellemében. A szegedi tanulóközpontú tanárképzési kísérletből indult el és Rogers: A tanulás szabadsága a nyolcvanas években című könyvéből (Rogers, 1986) érezte meg, hogy „lehet ilyen, van ilyen, meg lehet csinálni”. „Az iskolai hangulat nyugodt, csendes. Agresszió alig létezik. A gyerekek szeretnek iskolába járni” – írja (Elekes, 2013, p. 529).

A tanulóközpontú pedagógia jelen van Magyarországon, de helyzete nehéz és még nyomokban is lassan terjed. Kinek van kedve gúzsba kötve táncolni?



## Mit és hogyan?

A személyközpontú megközelítés a tanár személyiségére, a gyerek, a tanítás-tanulás iránti attitűdjére, az iskola légkörére, a hatalmi viszonyt felváltó bizalmi viszonyra koncentrál. De mi történik valójában egy tanulóközpontú iskolában? Nincs hely és idő arra, hogy ezt itt részletezzem, ezért három „varázsszót” emelek ki a kisiskolások mindennapjaiból.

Az első az akció, amin önként választott, kedvvel és teljes figyelem-ráfordítással végzett tevékenységet értünk (Erdős, 2000). Minden embernek jelentős akcióigénye van, de a gyerek akcióigénye különösen nagy. A tanulóközpontú iskola nem csillapítani igyekszik ezt az akcióigényt, hanem épít rá, a fejlődés szolgálatába állítja.

A másik a projekt. A projekt olyan komplex feladat, amely érdekli a gyereket, megoldása hosszabb ideig tart, sokféle szempontot kell figyelembe venni, a sikerhez kitartó erőfeszítésre, együttműködésre, különféle kompetenciák felhasználására van szükség – de az eredmény kárpótol a fáradozásért (Cornelius-White és Harbaugh, 2010). Nem csak a projekt eredménye, hanem maga a folyamat is lehet örömteli – ahogy Csíkszentmihályi Mihály, az élményszerű tanulás egyik szószólója nevezi –, ha sikerül elérnünk, hogy a gyerek belemerüljön egy számára új, viszonylag bonyolult probléma megoldásába, minden pszichikus energiáját egy számára fontos cél elérésére összpontosítsa (Csíkszentmihályi, 2018).

A harmadik varázsszó a játék (Millar, 1997). A játék csodálatos dolog. Tevékenységre készítet és elfelelteti velünk, hogy fáradtak vagyunk. A gyerekből felnőtthöz méltó erőfeszítést válthat ki, a felnőttben felébresztheti a szunnyadó, elnyomott gyereket. Játék közben szinte észrevétlenül, örömmel tanulhatunk meg olyan dolgokat, amelyeket egyébként csak nagy nehezen tudtunk volna felfogni, amelyek elől, ha tudjuk milyen „komolyak”, kishitűen becsuktuk volna a fülünket, eszünket, mielőtt esélyünk lett volna, hogy megértsük a probléma lényegét.

Se szeri se száma az ilyen „varázsszavaknak”: ilyen például a szókincset, a beleélőképességet, a fantáziát fejlesztő mese, az egymásra figyelmet serkentő kooperáció, a megbeszélés, a tervezés.

Jómagam például Dienes Zoltántól tanultam meg, hogyan lehet a „szabad játéktól” eljutni bonyolult matematikai struktúrák megértéséhez úgy, hogy a gyerek élvezze ezt a nehéz utat: belsőleg motivált legyen az egyre bonyolultabb feladatok megoldására (Dienes, 2015). Nagy tévedés, hogy a tanulóközpontú tanárnak nem kell alapos tudással rendelkeznie – csak éppen nem az a feladata, hogy ezt a tudást lenyomja a gyerek torkán, hanem az, hogy a „könnyed érintés” (light touch) elvének megfelelően mindig csak a valóban szükséges (a lehető legminimálisabb) segítséget nyújtja a gyerekeknek, aki elakadt a munkájában.

## A pozitív pedagógia és a tanulóközpontú iskola

A pozitív pedagógia és a tanulóközpontú iskola egyaránt abból indul ki, hogy boldognak lenni jó, az értelmes és lényeges tanulás örömforrás, az iskola olyan helyé változtatható, ahol a gyerekek szeretetben, önmegvalósításban, fejlődve tölthetik életüknek ezt a fontos szakaszát (Seligman, 2016). A gyerekek „jól-létére” összpontosító pozitív pedagógia feltételezi, hogy az emberek akkor tanulnak a legjobban, ha boldogok. A személyközpontú pedagógia sokrétűen bizonyítja, hogy az emberek jobban tanulnak azoktól, akik bíznak bennük és hisznek bennük (Cornelius-White, 2005). Közös a két megközelítésben, hogy törekednek arra, hogy a tanulóknak nagyobb beleszólásuk legyen abba, hogy mit és hogyan tanulnak: minél fiatalabb korban meg kell tanulniuk, hogy a saját dolgaikról felelősen döntenek. Ladnai Attiláné a pozitív pedagógia sok elemét azonosította a Rogers Iskola kerettantervében (Ladnai, 2020). Érdemes lenne tudatosan törekedni e két irányzat valamiféle integrálására.

### Irodalom

- Cornelius-White, J. H. D. – Harbaugh, A. P. (2010): Lerner-Centered Instruction (Building Relationships for Students) SAGE.
- Cornelius-White, J. H. D. – Cornelius-White, C. F. (2005): Trust Builds Learning: The Context and Effectiveness of Non-Directivity in Education. In: Levitt, B. E. (ed.): Embracing Non-Directivity (reassessing person-centered theory and practice in the 21st century) PCCS, pp. 314–323.
- Csikszentmihályi, M. (2018): Flow. Az áramlat (A tökéletes élmény pszichológiája). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dienes, Z. (2015): Építsük fel a matematikát. Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Dienes, Z. (2018): Agykalandok (Dienes professzor játéka). Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Elekes, M. (2013): Ami fontos... Színes Iskola Tatán. In: Rogers, C. R. – Freiberg, H. J.: A tanulás szabadsága. Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Erdős, G. (2000): Akció (A teljes szívvel végzett tevékenység). Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Gádor, A. (2013): Rogers Személyközpontú Iskola. In: Rogers, C. R. – Freiberg, H. J.: A tanulás szabadsága. Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Klein, S. (2007): Gyerekközpontú Iskola. Érd: Edge 2000 Kft.
- Klein, S. (2020): A matematikatanulás öröme (Dienes Zoltán öröksége). Érd: Edge 2000 Kiadó (előkészületben).
- Klein, S. (szerk.) (2016): Hitelesség, elfogadás, megértés. Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Klein, S. (2012): Tanulni jó (Egy pszichológus a pedagógiáról). Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Klein, S.-Soponyai, D. (2011): A tanulás szabadsága Magyarországon. Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Ladnai, A. né (2020): A Positive Education (PE) Indikátorainak megjelenése a Rogers Iskola kerettantervében. In: Dobos Orsolya (szerk.): A Rogers Iskola Csodája. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, pp. 53–76.
- Merry, T. (2006): Learning and Being (in Person-Centered Counselling) 2nd ed., PCCS.
- Millar, S. (1997): Játékpszichológia. Budapest: Maecenas Holding Rt.
- Rogers, C. R. (1986): A tanulás szabadsága a 80-as években. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszék.
- Rogers, C. R. (2019): Valakivé válni (A személyiség születése). Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Rogers, C. R. – Freiberg, H. J. (2013): A tanulás szabadsága. Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Seligman, M. E. P. (2016): Flourish – élj boldogan! (A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vekerdy, T. (2003): Előszó az első kiadáshoz. In: Winkler Márta: Iskolapélda – Kinek kaloda, kinek fészek. Érd: Edge 2000 Kiadó.

KÖREI LÁSZLÓ

# POZITÍV ATTITŰD AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉSBEN ÉS TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN – EGYÉNI TANULÁSI STÍLUS VIZSGÁLATA ÉS ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSE BTMN KÖZÉPISKOLÁS TANULÓNÁL

**Nyíregyházi Egyetem, egyetemi oktató**  
**Nyíregyházi Zrínyi Ilona Gimnázium, középiskolai tanár**  
**politologus87@gmail.com**

## **Bevezetés; a témaválasztás indoklása**

Írásomban arra vállalkoztam, hogy a pozitív pedagógiai attitűd megjelenésének gyakorlati hasznosságát elemezzem egyéni bánásmódban részesített tanuló állampolgári nevelése és történelemtanítása során. Mindehhez a személyre szabott tanulástámogatás jelent egy optimális eszközt. Írásomban az állampolgári nevelés plurális megközelítéséből indulok ki, majd a tanulás – tanítás folyamatát elemezve a pozitív attitűddel rendelkező pedagógiai nézőpont fontosságát emelem ki. Ezt követően a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő középiskolás tanuló tanulmányi elakadásainak monitoringozása céljából elvégzett konkrét empirikus vizsgálatot, a tanulási stílus vizsgálatának elemzését végzem el. Ez a módszer a pedagógus számára annak a megismerését segíti hatékonyan, hogy a tanuló melyik konkrét tanulási stílust preferálja, vagyis milyen módon képes a legeredményesebben és a leghatékonyabban tanulni.

Kutatásomban az anonimitást és a beazonosíthatatlanság elvét tiszteletben tartva végeztem el a BTMN tanuló tanulási stílusának megállapítását, a megfelelő tanulási stratégia kialakítása iránt tett gyakorlati lépések megvalósítását, amelyek történelemből jelentősen hozzájárultak a diák elakadásainak feltárásához, továbbá személyes és társas hatékonyságának javításához, érzelmi intelligenciájának fejlesztéséhez és meglévő kompetenciáinak bővítéséhez. Empirikus munkámat kiegészítve fontosnak tartom írásom diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai igényű explicitté tételét is. Ehhez szervesen illeszkedik a tanulói személyiség megismerésének feltárása, a tanulási stílus meghatározása, a mai történelemtanítás teoretikus és praktikus kérdéseinek tisztázása és a forrásközpontú megközelítése az egyéni differenciálás során konkrét tananyagra vonatkoztatva. Mindezen elméleti és gyakorlati aspektusok tárgyalása során az érzelmi intelligencia fejlesztésének megvalósítását is kifejtem elemzésemben.

## Állampolgári nevelés több dimenzióban, plurális megközelítésben

Történeti keresztmetszetben az állampolgári nevelés a 18. század végén jelent meg azon fontos felismerésként, amelynek értelmében a tömegoktatás gondolatiságának elterjedésével az állampolgárok több szempontú fejlesztése vált jelentős célkitűzéssé. Ennek értelmében a „jó állampolgárok” nevelésének célja feltételezi a mindenkori államhoz hű, közös értékek mentén cselekvő emberek létét. Ez az elv a történeti fejlődés során úgy módosult, hogy az egyén politikai és közösségi részvételéhez szükséges alapvető tényezők is kiemelt területévé váltak a demokratikus berendezkedésű országok állampolgári nevelési elméletének. Mindez a gyakorlatban a családi, iskolai és az általános szociális környezetben végbement folyamatok összességét is jelentette. Ezekből is következik, hogy az úgynevezett politikai szocializáció és politikai nevelés rendszerenként, nemzetenként mást és mást jelentett és jelent mindmáig. Szűkebb értelemben az intézményesített körülmények között végbemenő, közéleti kérdések irányultságába is fejlesztő nevelés tekinthető állampolgári nevelésnek, amely az iskolarendszerű oktatásban és nevelésben önálló részdiszciplínává vált. Magyarországon a nemzetnevelés helyettesítette a két világháború között az állampolgári nevelést. Későbbi rendszerekben, a szocializmus szellemiségéből fakadóan a pártpolitikai érdekeknek alárendelt ideológiai nevelés és világnézeti nevelés vált meghatározóvá az állampolgári ismeretek keretében (Szabó, 1990, p. 12).

A hazai rendszerváltást követően az állampolgári nevelés egyre bizonytalanabb területté kezdett válni. A közoktatás tartalmi szabályozását szolgáló alapidokumentum, a mindenkori NAT valamennyi megjelent, kodifikált változata jelentős szerepet tulajdonított az állampolgári nevelésnek. Azonban nem mindegyik változatban jelentkeztek konkrét nevén az erre irányuló tartalmak és kompetenciák, hanem például a kötelező etika és vallásoktatáson keresztül egészen az amerikai típusú integrált társadalomtudományi tárgyakig meglehetősen széles spektrumon mozogtak. A nyolcvanas évek második felétől már olyan folyamatok indultak meg világszerte, amelyek révén jelentősebb szerepet kapott a globális összefüggések tanítása, nem csupán a nemzeti érdekeket érvényesítő állampolgári kultúra bővítése. A kettő természetesen nem kiotlja, hanem kiegészíti egymást, és a részvételen alapuló állampolgári jogok és köteleességek gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlen tudáselemek, készségek és képességek kialakítása vált egyre fontosabb területté. Mindez kommunikációs, jogi, gazdasági készségeket és műveltséget is igényel. Az aktív és felelősségteljes állampolgárságnak a jogok és a kötelezettségek oldaláról is jelentős területei vannak. A szabadságjogok az úgynevezett veleszületett és elidegeníthetetlen jogaink, amelyek az évszázadok során jelentős tartalmakat nyertek. Kialakult az emberi jogoknak azon három nemzedéke is, amely a felelős állampolgársághoz kapcsolódik. Szabadság- és politikai jogoknak tekinthetők azon első generációs alapjogok, amelyek a 18-19. században jelentek meg. A gazdasági, szociális és kulturális jogok bővülésével született meg a második generációs alapjogi struktúra, amely a 19-20. század eredménye. Ezt követte a 20. századtól egészen napjainkig tartó harmadik generációs alapjogokat tartalmazó csoport, amely a globális és csoportjogokat foglalja magában (Váriné, 1994).

A mai állampolgári nevelésnek egyértelműen ki kell terjednie a 21. századi körülmények között végbemenő problémamegoldó és szociális képességek fejlesztésére, majd gyakorlatban történő alkalmazására egyaránt. Ezek közül ilyenek tekinthető a problémák értelmezése (megállni és gondolkodni),

a megfelelő perspektívák kijelölése, fontos célok kitűzése és alternatívaképzés, a helyes cselekvés kiválasztása racionális és emocionális szempontok egyeztetése mentén, az újrapróbálkozás képessége kudarc esetén, az asszertivitás és a kompromisszum képessége (Seligman, 2015, 240).

Alkotó értelmiségiként fontosnak tartottam összevetni a 2012-es és a 2020-as NAT néhány területét. Rövid elemzés alapján számomra is kirajzolódott, hogy míg a 2012-es változat konkrétan nevével nevezi a nemzeti törekvések mellett az Európai Unió által ajánlott kulcskompetenciák között a szociális és állampolgári kompetenciákat, addig a NAT legújabb, 2020-as változata ezt a területet kibővített kompetenciaterületek mentén veszi végig a kreativitás, önkifejezés, kulturális tudatosság, munkavállalói és vállalkozói kompetenciák erejében.

## **A tanulás – tanítás folyamata és a pozitív pedagógiai attitűd megjelenése**

Jómagam harminchárom évesen az élethosszig tartó tanulás rendíthetetlen híve vagyok. Humán értelmiségiként, történelemtanár és állampolgári ismeretek tanáraként és fejlesztőpedagógusként is vallom, hogy a történeti gondolkodás sémáinak elsajátítása, majd hatékony közvetítése révén képes a mindenkor tanuló az ember érzelmeinek, viselkedésének összefüggéseit is megragadni. Örömmel és nagy lelkesedéssel veszek részt abban a folyamatban mindkét oldalon, amelyet általában tanulásnak lehet nevezni. Eddigi tapasztalataim alapján azt állítom, hogy a tanulás iránt elkötelezett személyiség külső és belső motívumok mentén is folyamatosan késztetést érez arra, hogy fogalmilag és tartalmilag is minél többet birtokba vegyen a világból. A tanulásnak hétköznapi és tudományos igényű megközelítése értelmezésem szerint egyaránt a fejlődésről és a minőségi értelemben vett bővülésről, szellemi gyarapodásról kell, hogy szóljon. Nézőpontom szerint a tanulás mind egyéni, mind pedig közösségi célokat is szolgál, mivel az ember társas lény, és ezáltal a humán interakciók révén képessé válik a megszerzett tudás produktív hordozására és hatékony közvetítésére is.

A tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás. Ennek alapján a pszichológia, a pedagógia, a mesterséges intelligencia tudománya, az etológia, vagy akár a szociológia, de tulajdonképpen bármely diszciplína fellelhet benne olyan elméleti és gyakorlati elemeket, amelyek kielégítik önálló elképzelését a tanulásról. A tanulás fogalma és folyamata pszichológiai nézőpontból leginkább az egyén tanulásának értelmében ragadható meg. A pedagógia egésze, de azon belül az oktatáselmélet is támaszkodik a pszichológiára. A pedagógia által vizsgált rendszerek (bizonyos, pedagógiai szituációban lévő emberi csoportok) emberekből, személyekből állnak, és azok pedagógiai szempontból releváns folyamatait elsősorban a pszichológia által kialakított ismeretrendszerek alapján lehet hatékonyan leírni (Nahalka, 1998, p. 188).

A tanulás a történelmi és kulturális erőter alakulása során egyre inkább professzionálissá vált. A tanulási folyamat során az ismeretek elsajátítása, a tapasztalatok feldolgozása, valamint a cselekvés ténye egyaránt meghatározó. A modern ember számára úgy vélem, hogy a legnagyobb intellektuális kihívást a tanulási folyamat hatékonyságának kérdései vetik fel. Jómagam is azért bővítettem ismereteimet, fejlesztettem képességeimet és új szemléletek mentén reflektív módon viszonyulok saját nevelési, oktatási és képzési stratégiámra, hogy a tanulásban rejlő örömet és az ehhez társuló sikerfaktorokat megmutassam diákjaim számára. Tapasztalataim alapján kijelentem, hogy a tanulás vonatkozásában különböző életkorokban és eltérő élethelyzetekben más és más célok jelennek meg a mindenkor tanuló

esetében. Másként tanultak a baby boom generáció tagjai, de teljesen más attitűddel közelítenek az ismeretek befogadásához a mostani alfák. Így van ez talán rendjén, mert a világgal együtt a köznevelés feltételei, környezete, alakító szegmensei és humánspecifikus tényezői is folyamatos változáson mennek keresztül.

A tanítás pedagógiai értelemben is segíti a különböző struktúrák felépítése révén az ismeretek átadását. Fontos, hogy sajátos szempontokkal, elméleti és gyakorlati szegmensekkel is rendelkezzen a tanítás folyamata. Ebben benne kell, hogy legyen a tervezés, a szervezés, a szabályozás és az értékelés szintje is. A szaktanár személyes tevékenységén alapuló folyamat, amelyben a tudás közvetlen módon történő átadása is megvalósul (Báthory, 1987).

Az esetlegesen meglévő, fellépő kognitív torzítások vagy gondolkodási problémák felismerését, és mindezek pozitív dimenzióba történő átformálását a pedagógusnak és a diáknak is érdemes reflektív és önreflektív módon feltérképezni. Ilyenek például közléseink igazságtartama, érvrendszerünk fejlesztése, az újraértelmezés igénye és képessége, a fellépő hibákkal való őszinte szembenézés. Speciális foglalkozásokon a mindenkorai célcsoport tagjai elsajátítják azokat a sztenderd kérdéseket is, amelyek támogatják az egyént abban a folyamatban, hogy mindig képesek legyenek önmaguk és társaik negatív gondolatainak, kognitív torzításainak megkérdőjelezésére, ezáltal képessé váljanak a pozitív gondolkodás irányába történő mentális elmozdulásra is (Figula – Pauwlik – Körei, 2017, p. 206).

A pozitív gondolkodásmód és szemlélet egy olyan létforma, amely megadja az élethez való viszonyulásunkat is. A pozitív gondolkodás képes arra, hogy a magánélet és a szakmai közélet, a társasági és társadalmi élet valamennyi részét áthassa. Képes arra, hogy a múltbéli eseményekhez való hozzáállásunkban pozitív attitűdöt váltson ki, határozott és hatékony szemléletet biztosít a jelen, az aktuális állapot minél teljesebb megéléséhez, amely kiváló alapját szolgáltatja a jövőbe vetett hitnek, az optimista jövőkép alakításának (Hadfield, 2017, p. 17).

Pozitív pedagógiai attitűdünknek nézőpontom szerint kulcsszerepe van a 21. századi nevelés, oktatás és képzés komplex folyamatában. Értelmezésem szerint az aktív, gondolkodásra és cselekvésre képes állampolgárok fejlesztése jelentheti e nemes célt, amelyhez a megfelelő eszközöknek és módszereknek a kiválasztása a pedagógus jó érzékén is múlik. Az antropológiai optimizmusáról, az emberbe vetett hitéről sem mondhat le egy pozitív énképpel, társadalomképpel és pályaképpel rendelkező pedagógus. Álláspontom szerint egy pedagógus, aki értékeket képvisel, folyamatosan képzi és fejleszt magát, saját személyiségével dolgozik, alkalmazkodik és tudatosan használja a jelen technológiai vívmányait az kellően tudja a mostani diákokat is motiválni, így a hatékony tanulás iránt elkötelezetté tenni, az eltérő képességek és motivációk révén. A jövőt én ebben látom. A folyamatos módszertani kultúra bővítésében, a gyermek feltétel nélküli elfogadásában. Csak az legyen tehát pedagógus, aki ezeket nagyon komolyan veszi a diákjaival, a kollegáival és a szülőkkel történő interakció során. A formális és a hagyományos tanulási folyamatok mellett szerintem egy produktív értelmiséginek a folyamatos szakmai fejlődés, az önművelés késztetés és nem kényszer kell, hogy legyen, bármilyen túlterheltség és magas óraszámok jellemzik a mai magyar köznevelés vertikumát.

## BTMN tanuló a középiskolában

Egyéni bánásmódban részesített X.Y. tanulóm esetében fontos megjegyezni, hogy BTMN, vagyis beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő középiskolás diák. Úgy vélem, hogy a gyermek esetében ez a szakszolgálat szakértői vizsgálata által is megállapított tény valamilyen formában kihat a pszichoszomatikus fejlődésére, interperszonális kapcsolatai egy részére, így több esetben akár cselekvéses tapasztalatszerzésére is. Mindezek által személyisége is folyamatos, kiemelt jelentőséggel bíró fejlesztést igényel. Tudomásom szerint a korábbi fejlesztőpedagógus által végzett komplex fejlesztésekre jól reagált a tanuló. Az iskola a mai napig is maximálisan biztosítja a törvényi előírás szerinti többletelltátást számára, több társához hasonlóan.

„, A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.”<sup>1</sup>

Manapság növekszik a diagnosztizált BTMN tanulók aránya a magyar köznevelési intézményekben. Az általam egyéni bánásmódban részesített tanuló igen konkrét tanulási és továbbtanulási célokkal rendelkezik. Az aktív és felelős állampolgárság megléte, a történelem iránti érdeklődése vitathatatlan. Elakadásainak feltárására nyitott, és azok megoldása érdekében kész változtatni eddigi mechanizmusain is.

### A tanulói személyiség megismerése

A tanulói személyiség megismerése akkor válik igazán minőségi pedagógiai-pszichológiai komplexummá, ha több tényező együttes vizsgálatára fókuszál a korszerű nevelő, oktató és képző munkát megvalósító pedagógus, továbbá fejlesztő szakember is.

Környezetének általános jellemzése esetén a legerősebb hatások és a tudatos utánzások/modellek a meghatározók. Adottságainál egyéni jellemzőként van jelen a testalkat, az érzékszervek érzékenysége, továbbá az idegrendszeri típusajátosságok is. Képességei kapcsán a pszichomotoros képességek közül az erő, a gyorsaság, az ügyesség és az állóképesség mérvadó. Kognitív képességeinél a megfigyelőképesség, az emlékezési képességek (gyors bevésés, tartós megőrzés, pontos felidézés), a képzeletlőerő, a gondolkodási képességek (problémaérzékenység, műveleti képesség) és a kreativitás számít igazán. Kommunikációs képességek területén a beszéd, az olvasás, az írás és az empátia hangsúlyos. Irányultságainál az érdeklődése (a fejlődésben), az értékorientációja (az egyéni értékrend tartalma, hierarchiája), életcéljai, eszményei meghatározóak. Jelleme vonatkozásában döntőek akarati (kognitív) tulajdonságai: céltudatossága, önállósága, határozottsága, akaratereje, frusztrációs toleranciája is. Viszonytulajdonságainál önmagához való viszonyában az énkép, az önismeret, az önértékelés a legjelentősebb, míg a kortársakhoz és felnőttekhez való viszonyában az együttműködési képesség, a kezdeményező- és szervezőképesség a legfontosabb tényezők (Schmercz, 2003, p. 136).

Nézőpontom szerint ez a felosztás is reálisan rávilágít mindazon tényezők komplexitására, amelyeket nekünk, gyakorló pedagógusoknak, nevelési, oktatási, képzési és fejlesztési tevékenységet végző

<sup>1</sup> Nkt. 2011. CX. tv. vonatkozó szövege

szakembereknek figyelembe kell vennünk mindahhoz, hogy a tanulóink közt lévő különbözőségek például egy differenciált tanulásszervezés révén számukra kedvező folyamatok indukálódjanak. Mindezek által személyiségük fejlődik, ismereteik bővülnek, képességük erősödik és attitűdjük is folyamatosan formálódik.

Mivel a célkitűzésemben meghatározott vizsgálat deklaráltan pszichológiai jellegű volt, igyekeztem a fókuszot a személyiségfejlesztésre helyezni ebben a dimenzióban.

A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését, gondolkodását. Olyan testi-szervezeti egység és pszichés egység, amely bioszociális természetű. Rendszernek nyilvánítható, mivel az emberi szervezetben zajló testi-szervezeti és pszichés folyamatok nem egymástól elszigetelten működő folyamatok. A személyiség létező valami, amely cselekszik és minden vonatkozásban egy bizonyos fejlődés eredményeként írható le. Ebből következően cselekvésben, viselkedésben nyilvánul meg, és tartós, stabil sajátosságai motíválják és/vagy irányítják a specifikus cselekvését és gondolkodását (Allport, 1980, p. 8).

Tanuláseméleti nézőpontból a viselkedés változó jellege az, ami kiemelhető. Mindez abban ragadható meg, hogy bizonyos helyzetekben a viselkedés a különféle tapasztalatok hatására képes változni. Kognitív nézőpontból tekintve jelentős hangsúly fektetődik az érzékelésre, az észlelésre, az emlékezésre, a képzeletre és a gondolkodásra is, vagyis a megismerő funkciók együtteseire. Az önszabályozásnak itt szintén fontos szerepe van, mivel a személyiség képes célokat kitűzni, és azokat ellenőrizni is (Margitics, 2010, p. 33–34).

Úgy érzem, hogy a BTMN tanuló egyéni esetkezelésével, egyéni fejlesztésével, önbizalmának növelésével és számos pozitív megerősítéssel pedagógusként és emberként is jó hatásfokkal hozzájárultam egy középiskolás tanuló személyiségfejlődéséhez, amely számomra is nagy örömet és igen hasznos tapasztalatokat eredményezett. Meggyőződésem, hogy a szocializációs hatások révén mindannyiunknak nagy felelőssége és egyben lehetősége is van abban, hogy tanulóink milyen irányba fejlődnek.

### **A tanulási stílus alakulása; empirikus vizsgálat BTMN tanulónál**

A tanulási stílus számos felosztás alapján ismeretes a pedagógiai pszichológiában. Tisztában kell, hogy legyünk azzal a ténnyel, hogy egyik vagy másik gyermek különböző módon tanul. A tanulási stílus számos tényező kombinációja, amely leginkább az információbefogadás, annak rendszerezése, és az információ-előhívás mikéntje alapján ragadható meg (Tóth, 2002).

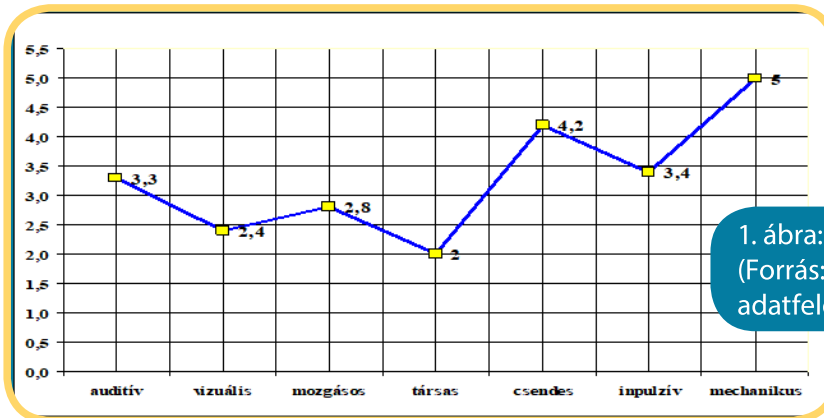
A 10. osztályos tanulót történelemből tanítottam a 2019/2020-as tanévben, a vizsgált időszakban. Alapvetően közepes tanulmányi teljesítményt produkál a gyermek, viszont lényegesen jobb tanulmányi eredményre lesz ahhoz szüksége, hogy képes legyen elérni kitűzött szakmai céljait az életben. Megosztotta bizalmasan velem, hogy bármennyire is igyekszik a tanulással, nehezen megy számára, különösen az összefüggések hatékony megértése. Sok dolog van történelemből, amit ugyan el tud mondani, de mégsem érti meg igazából. Ezt tapasztaltam például Szent István korának tanításánál, amikor rákérdeztem például arra, hogy mi is az a keresztény monarchia. X.Y. gyönyörűen elmondta a definíciót, de a gyakorlatban történő felismerés során és a példamondatok gyakorlásánál is számos olyan durva hibát követett el, amelyből egyértelműen arra következtettem, hogy nem érti azt, amit egyébként jól mond.

Kérdőíves technika segítségével, sztenderd kérdések mentén dolgoztam (Szitó, 1987, p. 39–42) nyomán. A tanulási stílus kérdőív kitöltése után számos preconcepcióm igazolódni látszott a tanulóm



konkrét tanulási stílusára vonatkozóan. Elkezdtünk közösen dolgozni azon, hogy egy számára megfelelő tanulási stratégiát alkossunk meg néhány egyéni foglalkozás révén, ezáltal pedig a jövőben javuljanak X.Y. tanulmányi eredményei. Meggyőződésem, hogy a tanuló őszintén válaszolt a feltett kérdésekre, hiszen azok között érdemi ellentmondást, kirívó logikai összeférhetlenséget nem tapasztaltam.

Az elért eredmények számszerűsítve 0-tól 5-ig terjedő skálán a következőképpen alakultak:



1. ábra: tanulási stílus kérdőív értékelése (Forrás: önálló szerkesztés és empirikus adatfeldolgozás)

| STÍLUS     | ÉRTÉK |
|------------|-------|
| auditív    | 3,3   |
| vizuális   | 2,4   |
| mozgás     | 2,8   |
| társas     | 2     |
| csendes    | 4,2   |
| impulzív   | 3,4   |
| mechanikus | 5     |

A számok háttérében a következő jelenségek figyelhetők meg a tanuló esetében. A gyermek tanulási stílusa dominánsan mechanikus, tanulás közben nem kedveli a társaságot, sokkal inkább a csendet részesíti előnyben. A tanuló kissé bizalmatlan volt a kérdőív kitöltését megelőzően, de igyekeztem néhány hangulatos témával, közvetlen beszélgetéssel érzelmileg és értelmileg is magabiztosabbá tenni, és a személyiségünk közt összhangot teremteni. Végig úgy éreztem, hogy a gyermeknek minden szempontból stabilitásra lenne szüksége, melyet sajnos az élet nem minden területén kap meg mostanság. Történelemórán az egyéni bánásmódra nagy hangsúlyt fektettem esetében, valamint a néhány alkalmas fejlesztő foglalkozásokat is szükségleteihez mérten igyekeztem igazítani.

A kitöltés után úgy nyilatkozott, hogy a kérdések megválaszolása végén, azok tartalma alapján ráismert önmagára, és elkezdett azon gondolkodni, hogy mi az, amit talán máshogyan kellene csinálnia annak érdekében, hogy tanulása eredményesebb legyen, és ezáltal önszabályozó képessége is tudatosabb legyen. X.Y. megosztotta velem, hogy bármennyire is igyekszik a tanulással, a dicséret (pozitív

megerősítés) szinte mindig elmarad mind a szülők, mind pedig néhány, számára fontos pedagógus részéről. Véleményem szerint ez egy jelentős probléma, hiszen a gyermek így nem érzi a sikerélményt, ha valamit eredményesen oldott meg. Azt gondolom, hogy az operáns kondicionálás lényege ugyanis pont abban a megerősítésben és visszaigazolásban rejlik, amelyre a mechanikus gyermek esetében gyakrabban volna szükség, így tovább motiválná őt. X.Y. egy szerény, visszahúzódó gyermek, aki emocionálisan is jobban igényli a bátorítást és a törődést, mint a legtöbb osztálytársa. A kérdőív eredményei alapján alanyom esetében világosan kirajzolódik, hogy a mechanikus tanulással való tudásmegszerzés mellett relatíve magas értékeket mutat az impulzív és a csendes (egyéni, egyedi) tartományokban is. Úgy érzem, hogy a tanulóval való személyes interakció során kölcsönösen hatottunk egymás személyiségére is. Ezzel az állampolgári nevelés tudatosítása is egyre dinamikusabbá vált.

Az alatt az időszak alatt, melyet együtt töltöttem X.Y. tanulóval, jelentős fejlődést tapasztaltam nála. Álláspontom szerint a számára kialakított egyéni tanulási stratégia kiválasztása és alkalmazása is helyénvaló volt, amelynek hatékonyságát a legfrissebb tanulmányi eredményei is alátámasztják. A tanuló képessé vált arra, hogy önállóan is tudja alkalmazni a helyzetnek megfelelő tanulási stratégiát történelemből. Abban bízom, hogy a többi tantárgyra is kellően adaptálódik ez a fejlődés. X.Y. metakognitív készségei erősödtek, és a tananyag elsajátítása során az intrinzc motiváció szerepe is egyértelmű erősödésnek indult saját tanulásában.

A tanulási módszerek fejlesztéséhez a tanításban a tartalmi elsajátítás biztosításán túl elengedhetetlenül fontos a hatékony tanulás módszereinek és stratégiáinak kiválasztása és ezek szisztematikus fejlesztése. Mindez leginkább az egyéni tanulás hatékonyságának kifejlesztése révén érhető el a gyakorlatban. Egy iskolai felelet esetében, a dolgozatoknál és majd az érettségi vizsgán az anyag megértése és annak hatékony alkalmazása kerül ugyanis számonkérésre (N. Kollár – Szabó, 2017, p. 79).

## A mai történelemtanítás szemléletének kérdései

A történelem tantárgy középiskolai oktatása során meggyőződésem, hogy a felkészült, módszertanilag is sokrétű, diákjai iránt is elkötelezett pedagógus is számos szakmai kihívással találkozik a diákokkal történő interakciók folyamán.

Történelemtanítás kapcsán beszélhetünk ennek alapján nemzetiidentitás-központú történelemtanításról, tanulásgközpontú történelemtanításról, „kontraprezentikus” történelemtanításról és képességfejlesztő történelemtanításról. Ebben a kontextusban a nemzeti identitás, a tanulások, a múlt mássága és a képességek fejlesztésének lehetősége merül fel. Az arányokat tekintve a tananyag kiválasztásának fő szempontja, hogy milyen témákon keresztül lehet a leghatékonyabban fejleszteni például a szövegértést, az oksági gondolkodást, a térképhasználatot, a történelmi empátiát (Knausz, 2015, p. 39).

Hozzám leginkább a képességfejlesztő történelemtanítás fókuszba helyezése áll a legközelebb, különös tekintettel a differenciálás és a BTMN tanulóval történi egyéni esetkezelés megvalósítására. Természetesen Szent István államszervező tevékenységének elemzése során nagy hangsúly kell, hogy fektetődjön a nemzeti identitás nevelési, oktatási és képzési célrendszerben történő tudatos építésére, továbbá a tanulások és összefüggések feltárására egyaránt. E rendkívül „hálás” témakör kapcsán sem lehet mindig mindent percre pontosan betervezni. A csoportdinamikától, a szubjektív és objektív körülmények éppen aktuális állapotától is nagyban függ egy tanóra sikeressége. Jómagam a „mentális GPS” segítségével, a folyamatos tudásbővítéssel és a tudatos tervezési és döntési képességeim erősí-

tésével igyekszem a pedagógiai folyamat nevelési, oktatási és képzési szegmenseiben sok-sok örömet találni, mivel rendkívül elkötelezett vagyok tanulóim és a pálya sokrétű alkalmazhatósága iránt. A saját személyiséggel hatékonyan dolgozva közelítettem meg Szent István Intelmei és államszervező tevékenységének igen sokrétű ismeret és forrásanyagát, amelyet fejlesztett tanulóm és jómagam is rendkívül élveztünk. A tantárgyközi tartalmak bővítését is lehetővé tették az egyéni foglalkozások.

### **Forrásközpontú megközelítés az egyéni differenciálás során: István király Intelmeinek személyiségformáló jegyei az uralkodókép alakításában**

Nézőpontom szerint a forrásközpontú történelemoktatás hatékonysága nagyrészt attól függ, hogy milyen történeti források kerülnek az oktatás fókuszába. Szerencsére az új szemléletű tankönyvekre nem jellemző manapság az erőteljes kronológiai alapú és teljességre törekvő történelemtanítás paradigmája. Ennek nagyrészt az is az oka, hogy még a kifejezetten kompetenciaalapú oktatást célzó, újonnan megjelenő tankönyvek is általában a hagyományos tankönyvek átdolgozásai, amelyek rendezőelve, sőt tananyagszerkezete is hagyományos, csak éppen most már nem tankönyvi szöveg, hanem a források dominálnak bennük.

Minderre a pedagógus személyiségének hatékony alkalmazása, a motiváció felkeltése mellett lehetőséget nyújt a szakmai törzsanyag, amely Száray Miklós Történelem 9. új forrásközpontú tankönyvének leckéiben található. A korábban kísérleti OFI könyv, jelenleg tankönyv V. fejezetének leckéiben részletezi István uralkodásának komplex megközelítését, amely a magyarság története a kezdetektől 1490-ig fejezet 34. és 35. leckéjében foglal helyet (Száray, 2013).

Úgy vélem, hogy a tanítás alkalmával eredményesen használható források összeválogatása során az ismeretátadáson túl a kompetenciafejlesztés helyeződik fókuszba, így a forrásanyag összegyűjtésekor kiemelkedő fontosságot kap a célcsoport sajátosságainak figyelembevétele. Az életkori sajátosságok, a kognitív képességek, a motiváció stb. Megítélésem szerint az említett tankönyv lexikális ismeretanyaga, képi illusztrációi, ábrái és forrásai jó alapját képezik a tanulók és a pedagógusok között a minőségi középiskolai tanórai együttműködésnek. A tananyag kellő alaposággal mindkét érettségi szintre készíti a tanulót. István hatalomra kerülésének körülményeit egyértelműsítve fejti ki a központosított királyi hatalom lényegét, az államalapítás folyamatát, a területi államnak a hatalmi és a katonai szerveződését. Ezt követi külön alfejezetként megfelelő hangsúllyal a magyar egyházszervezet kiépítésének elemzése, majd a királyi vármegyék szerepének tisztázása. Az önálló államiság megnyilvánulásaként a törvénykezésről (I. és II. törvénykönyv), a pénzverésről és az oklevélkiadásról is részletes forrásokat és szövegeket, ábrákat kapnak a tanulók. A lecke utolsó részében István király külpolitikai tevékenysége és a trónutódlás kérdésköre van tárgyalva.

Forrásközpontú megközelítés kapcsán megítélésem szerint a tankönyvi forráshasználat révén kiválóan fejleszthetjük tanulóink állampolgári kompetenciáit. 21. századi pedagógusként, modern, felvilágosult gondolkodású emberként és plurális nézőpontú értelmiségiként úgy vélem, hogy Szent István Intelmei Imre herceghez alapvetően a feudális állam viszonyrendszerének struktúráját tárja olvasója, mindenkor tanulmányozója, így potenciális befogadója elé. Ebből is szerves módon következik, hogy a keresztény monarchia építésének és fenntartásának folytatása válik fajsúlyos üzenetként első királyunk akaratából államszervezési értelmezésből. Ezen túl számomra is rendkívül szívélyes üzenetek, közvetlen, szinte már-már családi kommunikációra jellemző stíluselemek is fellelhetők a sorok közt. Rám mindezek olyan hatással vannak, amelyeket a tanítványaim és a mindenkor ifjúság számára is

aktuálisan lehet közvetíteni.

A jó uralkodó megfelelő személyiségjegyei, emberi tulajdonságai egyértelműen kirajzolódnak ebből a tíz rövid fejezetből álló alkotásból, amelyeket Imre herceghez intéz meglehetősen bensőséges és személyes hangnemben. Álláspontom szerint bevezető szöveg után nyilván a Bibliából eredeztetve, a tízparancsolat mintájára a mai kor embere számára a tíz rövid fejezet tartalmában, szellemiségében és mondanivalójában keresztény és nem keresztény ember számára is alapvető értékekkel bíró morális, személyiségbeli és nevelési tartalommal is bír. A teljesség igénye nélkül a fejezetek mögött meghúzódó aktuális, korszellem kívánalmi és alapértékeinek megtartása mellett implicit módon fellelhetők az írásrészek többségében aktuális és jövőbe ívelő gondolatok egyaránt.

1. Példamutatás az alattvalók, az emberek számára a hit megőrzése révén.
2. A magyar uralkodó kiemelt feladata az egyház gyarapítása és a kereszténység szilárd alapjainak biztosítása.
3. Az egyházi méltóságok tiszteletben tartása; a főpapok kiemelt tisztelete.
4. A katonai erők és a főemberek elismerése: küzdenek az ellenséggel, így védik a hazát és a magyar nemzetet.
5. Ne a király, hanem a bírák döntsenek: az igaz ítélet és a türelem fontossága.
6. Fontos a vendég befogadása és gyámolítása: így képes gyarapodni a nemzet.
7. A mindenkori tanácsnak fontos szerepe van: jó tanácsadókat kell választani.
8. A fiúk kövessék az elődeiket: a szülőket példa esetén utánozni lehet.
9. Meg kell tartani az imádságot: az ima ugyanis felold és képes a bűntől is megtisztítani.
10. A kegyesség és az irgalmasság megtartása elengedhetetlen: minden keresztény embernek be kell tartania a tízparancsolatot; ne legyen az ember zsarnok, sokkal inkább legyen mértékletes, alázatos, türelmes és becsületes (Bollók, 2003, p. 21–33).

Számomra az egyik legtanulságosabb és legbensőségebb etap a záró fejezet. Ebben ugyanis az uralkodó olyan erényeket sorakoztat fel, amelyek úgy gondolom, hogy saját korában és a mai világunkban is értelmezhetőek. Pedagógiai és pszichológiai vonatkozásokat vélek felfedezni azokban a gondolatokban, amelyek a kegyességről, az irgalmasságról és a legfőbb erényekről intik Imre herceget.

„Szeretett fiam, szívem édessége, jövő utódaim reménye, kérek, sőt megparancsolom, hogy a jóságot mindenkor és mindenben szem előtt tartva ne csak családodhoz, rokonságodhoz, főembereidhez, a szomszédjaidhoz és országod lakosaihoz légy jóságos, hanem az idegenekhez és mindenkihez, aki hozzád érkezik. A jóság erényének gyakorlása elvezet majd téged a teljes boldogsághoz. Légy irgalmas mindenkihez, aki erőszakot szenved; lélekben soha ne feledkezz meg ama isteni intelemről, hogy irgalmasságot akarok, nem áldozatot Légy kíméletes mindenkivel szemben, ne csak a hatalmasokkal, hanem azokkal szemben is, akik híján vannak a hatalomnak” (Bollók, 2003, p.33).

Nézőpontom szerint mindezen erkölcsi tartalommal is bíró üzenetek és megfogalmazások jó hatással beemelhetők a mai fiatalok nevelési, oktatási és képzési ágensei mentén megvalósuló komplex folyamatokba. Világképről, gondolkodásmódról, erkölcsi beállítódásról is reális diskurzusokra alkalmas jó néhány fejezetének tanulmányozása és közös megvitatása. Meglátásom szerint több releváns kérdés is megfogalmazódhat a királyi útmutatások vonatkozásában. Mit is üzenhetne államalapító uralkodónk a mai magyar fiatalok számára? Vélekedésem szerint akár keresztény, akár nem keresztény fiatal olvassa e sorokat, egyértelmű üzenetértéke van minden lélek számára morális, nevelési és pszichológiai dimenziókat tekintve. Mutat felnőtt férfiként ugyanis egy olyan utat, amellyel reményt is ad.

Humán interakcióból nyert tapasztalataim és eddigi pedagógiai gyakorlati tevékenységem alapján azt állítom, hogy a családi kohéziótól függően ma is igen sok fiatal igényli a modellt, az idősebb, bölcsőbb és tapasztaltabb embertől az élet járható útjához szükséges iránymutatásokat. Ezekre egyértelműen ráismertek az én tanítványaim is, akikkel sokat beszélünk erről a jelenségről a tanórai interakci-

ón túl is.

A valamiben vagy valakiben való hit és a remény egy jobb, igazságosabb világ iránt, ahol nem a hatalom és az azzal járó erő folytonos mutatása a legfontosabb. Posztindusztriális világunkban jómagam is úgy látom, hogy világnézeti hovatartozástól függetlenül szintén fontos emberileg is tudatosítani ezen értékeket az emberi élet és a társadalmi alrendszerek működése és működtetése során. Ezek morális polémiái iránt szintén nagyon nagy fogékonyságot tapasztaltam eddigi pályafutásom során. X.Y. tanulóval történő egyéni foglalkozásokon részletesen átbeszéltük ezeket a kérdéseket, és számos szabad asszociációt is alkotott még a források felhasználásával a tanulóm. Fejlődött kreativitása, tudatosult érzelmi intelligenciája és az állampolgári kultúrája, történelmi műveltsége is jelentősen bővült a forrásközpontú egyéni fejlesztések során.

## Az érzelmi intelligencia fejlesztésének jelentősége

Több éves pedagógiai szakmai tevékenységem alapján számos pozitív példa van előttem arra vonatkozóan, hogy az ember valójában egy óriási energiával és mentális páncéllal megáldott érzelmi lény, aki saját és társas támogatás segítségével képes arra, hogy az esetek nagy részében pozitív trendfordulatot érjen el bizonyos elakadások után is. Az érzelmi intelligencia, a reziliencia és a társas mobilizálás képessége mind-mind olyan területek, amelyek meggyőződésem szerint tanulóink fejlesztéséhez elengedhetetlenül hozzátartoznak.

„Az érzelmi intelligencia az a képesség, hogy kezelni tudjuk önmagunk érzelmeit és a másokkal való kapcsolatunkat annak érdekében, hogy a szándékaink szerint élhessünk és céljainkat elérhessük” (Lynn A., 2004, p. 4).

Alapvetően öt markáns területet ölel fel az érzelmi intelligencia tartománya. Ezek az öntudatosság és önkontroll, a társas készség, az empátia, a személyes befolyás, továbbá a cél és a jövőkép magabiztos megalkotása. Az első terület részleteire kitérve kijelenthető, hogy a viselkedéseink és az általunk kimondott üzenetek révén bizony hatással vagyunk embertársainkra, így fontos például egy önálló emocionális és belső tudatosság megléte ahhoz, hogy önmagunkat és másokat is megértsünk (Lynn A., B., - Lynn J., R., 2018, 3–4)

Az érzelmi kompetencia a 21. század emberei számára is egy meghatározó, olyan emocionális intelligencián nyugvó tanult kompetencia, amely a munkateljesítmény eredményességében mutatkozik meg szembetűnő módon. Az érzelmi kompetencia belső struktúráját tekintve a személyes kompetenciák és a szociális kompetenciák szegmenseiből épül fel. A személyes kompetenciák belső tárháza az én-tudatosság, az önszabályozás és a motiváció pilléreire alapszik. A szociális kompetenciák az empátián és a társas készségek sokrétű megközelítésén nyugszanak. Személyes és munkahelyi eredményeink is megmutatják, hogy mindezen képességekből milyen mértékben és hogyan gazdálkodunk (Kunos, 2011, 75–76).

Számos felosztás létezik az intelligencia fajtáinak megkülönböztetéséről. Gardner nyolc olyan területet is megjelöl, amelyek az intelligencia típusait írják le. Ezek közül az interperszonális intelligencia vonatkozik arra a képességre, amelynek megléte a másokkal történő eredményes együttműködést eredményezi. Az intraperszonális intelligencia önmagunk megértésére épül, melynek segítségével képesek vagyunk saját életünk irányítására és tervezésére egyaránt (Gardner, 2006).

Egyéni bánásmódban részesített tanulóm esetében a közös tanulás révén egyértelműen látom saját érzelmi intelligenciájának fejlődő tendenciáját. A közös foglalkozások által egyre motiváltabbá vált a

későbbi önálló történelemtanulásra és önálló forrásfeldolgozásra. A tanári pozitív visszajelzések hatására egyre tudatosabbá vált és a céljai, jövőképe alakulása az emelt szintű érettségi irányába ívelő úton egyre kitartóbbá vált. Mára nem okoz gondot számára, ha ki kell állni az osztály elé és prezentációt kell tartania az adott témában. Egyre bátrabban felel szóban is, írásbeli munkájában az esszéfeladatok megoldása és az ok-okozati összefüggések feltárásának hatékonysága jelentős javulást mutat esetében, amely egy BTMN tanuló számára úgy érzem, jelentős előrelépésnek számít.

## Összegzés

A tanuló egyéni differenciálása során jómagam arra törekszem gyakorlati pedagógiai munkám során, hogy a kompetenciafejlesztéssel egyidejűleg igyekezzem a tanórai interakción belüli és azon kívüli személyiségfejlesztést is megvalósítani a tantárgyi struktúrák megjelenítésén túl. Mai világunkban ehhez alapérték, hogy tiszteljük és elfogadjuk a gyermeket, a tanulót, így a BTMN tanulót is. Örömmel tölt el, hogy az általam fejlesztett tanulóm képessé vált olyan mechanizmusok összehangolására, amelyek növelik számára az információfeldolgozás hatékonyabb kivitelezését, és a belső ösztönzésen alapuló önálló tanulás eredményessége is fejlődésnek indult. Mindehhez a pozitív pedagógiai attitűd kialakulása is hozzájárult. Jelentős előrelépésként értékeltem, hogy a gyermek az ismétlődő stratégia irányából óriási lépést tett a feldolgozó, elaborációs stratégia irányába azáltal, hogy a korábbi „papagájszerű” ismétlést döntően felváltotta nála a megértésre való törekvés igénye. Ennek technikájára saját magától jött rá folyamatosan a történelem forrásközpontú megközelítésének tanulási fázisaiban. Affektív stratégiák dimenziójában is jelentős változáson ment keresztül X.Y. Végre sikerült a fölösleges izgulást, szorongást csökkenteni a szóbeli számonkérések során, amelynek látható jelei pozitívan mutatkoznak. Érzelmileg intelligenciája is egyre látványosabb módon gyarapodott, melyet a humán interakciókból láttam leginkább.

Számomra is jó érzés volt, hogy egyidejűleg sikerült fejleszteni a tanuló személyiségét és hozzásegíteni ahhoz, hogy a jövőben konkrét stratégia mentén végezze tanulását folyamatát, és a jobb eredmények reményében minél nagyobb határfokú legyen megszerzett tudásának alkalmazhatósága is történelemből. A tanulói személyiség fejlesztése alkalmával erősödött bennem az az attitűd, hogy igenis tekintettel kell lenni a tanulók egyéni különbségeiből fakadó sajátos igényeikre a minőségi munka érdekében. Történelemből az érettségi feladattípusok igen változatosan vannak összeállítva mindkét szinten. X.Y. emelt szinten szeretne ebből tárgyból érettségizni, így az erre való eredményes, hatékony felkészülés fontos célkitűzés számára a jövőben is. Úgy érzem, hogy a pozitív pedagógiai attitűd és az egyéni bánásmód hozzásegítette tanulómat ahhoz, hogy az aktív, felelős állampolgárság tudatosuljon benne és a történelmi kompetenciái is bővíljenek a személyes hatékonyság eredményességével, érzelmi intelligenciájának fejlesztésével együtt.

## Irodalom

- Allport, G. W. (1980): A személyiség alakulása. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Báthory, Z. (1987): Tanítás és tanulás. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Bollók, J. (2003): Szent István király Intelmei és Törvényei. Budapest: Szent István Társulat Apostoli Szentszék Könyvkiadója, 21–32.; 33.
- Figula, E. – Pauwlik, Zs. O. – Körei, L. (2017): Stressz- és konfliktuskezelés a bölcsődei szakemberképzésben. In: Magyar Sára (szerk.): Oktatás határhelyzetben. Nemzetközi neveléstudományi konferencia tanulmánykötete. Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad. Nagyvárad: Partium Kiadó.
- Gardner, H. (2006): Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- Hadfield, S. (2017): Pozitív gondolkodás. Hogyan legyünk optimisták? Budapest: Scolar Kiadó.
- Horváth, L. – Palotayné, L. J. (2003): Neveléstan. Nyíregyháza: Élmény '94'.
- Knausz, I. (2015): A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kunos, I. (2011): Személyiségfejlesztés. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Lynn, A. (2004): The EQ Difference; A Powerful Plan to Putting Emotional Intelligence to Work. New York: AMACOM Books, 4.
- Lynn, A. - Lynn, J., R., (2018): Érzelmi intelligencia gyakorlatgyűjtemény trénereknek, coachoknak, fejlesztő szakembereknek. Miskolc: Z-PRESS Kiadó.
- Margitics, F. (2010): Pályatervezés. Nyíregyháza: Élmény '94 Bt.
- Nahalka, I. (1998): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (2017): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III. Budapest: Osiris Kiadó.
- Schmercz, I. (2003): A tanulói személyiség megismerése. Nyíregyháza: Élmény '94 Bt.
- Seligman, M. (2015): Az optimista gyermek. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szabó, I. (1990): Az ember államosítása. Budapest: Tekintet könyvek.
- Száray, M. (2013): Történelem 9. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Szító, I. (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2. 39–42.
- Tóth, L. (2002): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Váriné, Sz. I. (1994): Az erkölcs a cselekvő és a néző szemszögéből. Budapest: Scientia Humana, 9.1.
- Jogforrás: Nkt. 2011. CX. tv. vonatkozó szövege

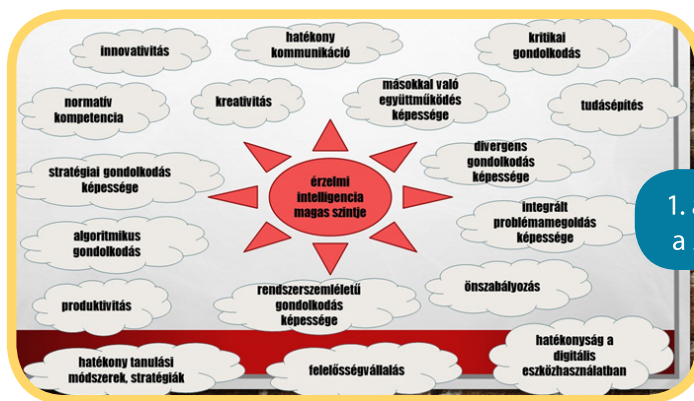
# KÖVECSESNÉ G. VIKTÓRIA, BENYÁK ANIKÓ TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK ÉRZELMI INTEL- LIGENCIÁJÁNAK FEJLŐDÉSE A „LÉLEKNEK IDŐ KELL” KURZUS KERETÉBEN

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar  
gosi.viktoria@sze.hu

„A Z generáció nagyon gyors, különösen felhasználóként. Más kérdés, hogy érzelmeik fejlettsége és az identitás formálódása ettől még nem fog felgyorsulni, azonban átszíneződhet olyan vonásokkal, melyek egy lassúbb, nyugodtabb korban másmilyenek voltak. De a mai virtuális jelenlét és érzelmi inkontinencia sokszor olyan érzelmi labilitást takar, melyben ott a türelmetlenség (valaki azonnal reagáljon), a szeparációs szorongás (valaki szóljon hozzám és erősítse meg, hogy létezem), az igazolások keresése (mondd, hogy jól tettem), tehát egy állandósult válaszkérés.” (Tari Annamária)

## Bevezetés

Ma a digitális kor kihívásai, a 21. század kulturális és társadalmi szükségletei számos olyan 21. századi kompetenciát emelnek ki, amelyre a munkaerőpiacon szükség van. Ezek fejlesztése, formálása az iskola fontos feladata. Az 1. számú ábrán próbáltuk szemléltetni mindazon területeket, melyek oktatási rendszerünk fontos céljaiként irányítják az oktató-nevelő munka egész folyamatát.



1. ábra Elvárások, kompetenciák a 21. században

A fejlesztendő területek közé tartozik többek között a kreativitás, az innováció, a hatékony kommunikáció képessége, a másokkal való együttműködés iránti nyitottság és hatékonyság a kooperatív tevékenységekben, az algoritmikus gondolkodás, az IKT eszközök adekvát használata, a problémamegoldás, a hatékony tudásépítés, metakogníció, a hatékony tanulási módszerek, stratégiák ismerete és alkalmazása, az önszabályozás, a kritikai gondolkodás, a felelősségvállalás, a produktivitás



(Fegyverneki, 2018). Ahhoz, hogy mindezeket figyelembe véve a felnövekvő generáció harmonikus személyiséggé váljon és felnőtt életét elégedetten, másokkal együttműködve, bátran, kreatív és hatékony kommunikációval, illetve problémamegoldással támogassa, szükségszerű egy olyan pedagógus, aki ezt a folyamatot hatékonyan tudja támogatni. Komoly nehézség ez egy olyan korban, amikor a fiatal, Z generációs pedagógusjelöltek sok esetben bizonytalanok, nem rendelkeznek reális énképpel, önértékeléssel, sokuknál a kamaszkori krízis kitolódik a fiatal felnőttkorba, megnehezítve a pályaidentitás kialakulásának folyamatát is. A pedagógusképzés célja olyan tanítók „kiengedése” a képzést követően a pályára, akik hatékonyan járulnak hozzá a 21. századi kompetenciák fejlesztéséhez.

De milyen is a jó pedagógus? Milyen tulajdonságokkal kell, hogy rendelkezzen? *„A tanár marad az, aki motivál, támogat, visszacsatol, segít, partnerként kezeli a diákokat, megkeresi azokat a módszereket, tanulászervezési eljárásokat, amelyben a diákokat aktivizálhatja, támaszkodhat korábbi tudásukra. A közösen meghatározott célok megvalósítását irányítja, segíti az egyéni tanulási utak, tanulási stratégiák kialakítását. Ehhez ismerni kell diákjait, rugalmasan kell alkalmazkodnia a változó feltételekhez, pozitív attitűddel, kreatívan kell közelítenie az újabb és újabb kihívások felé. Fontos számára tanítványainak sikeressége. Egyszóval: »netgeneráció-kompatibilissé« (Formann, 2014) kell válni. A jó tanár nyitott, elkötelezett, dinamikus, innovatív, elfogadó attitűddel rendelkezik, bízik tanítványaiban, kollégáiban, vezetői kompetenciákkal bír» (Szabó, 2014). Természetesen nemcsak a szakmai, pedagógia, módszertani és tárgyi tudását kell kiemelni, hanem a leglényegesebb tényezőt, a személyiségét.*

Rendkívül lényeges „a hatékony nevelés, oktatás szempontjából, hogy azt olyan pedagógusok végezzék, akik magas EQ-val rendelkeznek, így érzelmileg kiegyensúlyozottak, érzelmeiket ellenőrzésük alatt tartják, elégedettek, boldogságra képesek, s ez által megfelelően vonzó, követendő mintát nyújtanak tanítványaiknak. Azt jelenti tehát, hogy maguk is elégedettek a választott szakterületükkel, a pedagógusi munkával.” (Réthy, 2016, p. 88)

Fehér Ágota (2017) kutatásai során gyógypedagógia szakos hallgatókat vizsgált. A hallgatók érzelmi intelligenciájának több szempontú vizsgálatát követően azt kutatta, hogy ezen eredmények milyen összefüggéseket mutatnak a hallgatók reakcióival, megítélésével különböző pedagógiai helyzetekben. Eredményei is alátámasztják, hogy „akik magasabb szintű érzelmi készségekkel rendelkeznek, azok másokat is eredményesebben fejleszthetnek a belső élmények átformálására, és nemcsak önmaguk élményátélési képességét, hanem a társaikkal való kapcsolatuk mélységeit is meghatározzák.” (Fehér, 2018, p. 341) Például „a megküzdés típusait figyelembe véve a kapott eredmények alapján kirajzolódik, hogy a magasabb érzelmi intelligenciájú csoport számára sikeresebb a feszültségek kontrollálása, a támaszkeresés, valamint a problémacentrikus reagálási-átgondolási mód alkalmazása ugyancsak. Az érzelmeikkel való bánni tudás tehát érezhetően segítséget nyújt mind a saját érzelmeik kontrollálása, mind a másokra hangolódó viszonyulás tekintetében, és mindez a probléma jobb átlátását, elemzését is hatékonyabbá teszi. Az érzelmi intelligencia tekintetében alacsonyabb pontszámú csoport megküzdési készségeit tekintve inkább a belenyugvás és az önmaguk ellen fordított érzelmek azonosíthatók, mindemellett megfigyelhető az érzelmek kiürítésének tendenciája és a figyelemelterelés is, bizonyosan önmaguk belső nyugalmanak megtalálása érdekében.” (Fehér, 2018, p. 340).

## Tananyagfejlesztés a pedagógusképzésben

Bár a tanítóképzés tantervi programjában az önismeret mindig is megjelent a képzés kezdeti szakaszában, azonban nem éreztük elegendőnek ezt. Érzélve a korábban említett Z generációs problémákat, úgy gondoltuk, szükség van egyfajta szemléletváltásra, és sokkal erőteljesebben kell fókuszba helyoznünk a pedagógusjelöltek személyiségfejlesztését. Ennek megvalósítására egy szabadon választható tárgy állt rendelkezésünkre, amelyet az érzelmi intelligencia fejlesztésére kívántunk fordítani. A léleknek idő kell című tantárgy keretében valósítottuk meg programunkat, amelynek célja elsősorban az volt, hogy fejlesszük a hallgatók érzelmi intelligenciáját, továbbá szerezzenek ismereteket az érzelmi intelligencia részkapességeiről, fejlesztésének lehetőségeiről a köznevelés gyakorlatában is.

A kurzus során az érzelmi intelligencia részkapesség területeinek: önismeret, önszabályozás, önmotiváció, szociális öntudat, szociális készségek (Kádár, 2012, p. 128–130) fejlesztését valósítottuk meg tréning módszerekkel, játékokkal, drámapedagógiai elemekkel, kooperatív technikákkal (lásd a 2. számú ábrát).



2. ábra Érzelmi intelligencia fejlesztése LEGO EDUCATION eszközökkel és drámajátékokkal (forrás: saját kép)

A kurzus tematikájának tervezésekor a pozitív pszichológia szellemiségére alapoztunk, és a módszertan kidolgozása során bevontuk az irányzat által kiemelten kezelt dimenziók közül az optimizmust, a boldogságot, a hálát és a megbocsátást. Célunk volt ugyanis a hallgatók pszichés erősítése, támogatása, a meglévő erőforrásaik tudatosítása az említett területeken, illetve ahhoz való hozzásegítésük, hogy mindennapjaikban támaszul tudják felhasználni ezen kompetenciákat saját és közvetlen társas környezetük jóllétének előmozdításában.

A hallgatói figyelem ráirányítása ezen készségekre a majdani pedagógiai gyakorlat, a gyermekek személyiségének formálása, egészségmagatartásuk kialakítása szempontjából is kiemelt fontosságú (Hamvai és Pikó, 2008; Nagy és Jámbori, 2019; Bagdi és Bagdy, 2017). A több féléve megvalósított program hatásának mérésére első alkalommal a 2019/2020. tanév II. félévében került sor.

A program érdekessége, hogy a kezdeti néhány órát követően a Covid-19 okozta pandémiás helyzetnek köszönhetően online órákkal folytattuk a félévet, főként otthoni, egyéni feladatokkal. Ez kissé elbizonytalanította a kutatócsoportot is, de az önismereti naplót végig olvasva úgy gondoltuk, hogy ebben a szokatlanul megvalósuló félévben is érdemes áttekintenünk a változásokat, hiszen első ránézésre azt láttuk, hogy az otthoni munka ellenére a hallgatóknak sikerült elmélyülni a témákban, sikerült a feladatokat megoldani, és reflexióikból az tükröződött, hogy az otthoni egyéni elmélyülés sikeresen támogatta céljaink megvalósulását.

## A kurzus eredményességének, hatásának vizsgálata

*Vizsgálati célok, kérdésfeltevések, a vizsgálat menete*

Kutatásunk során célul tűztük ki, hogy a kurzus résztvevőkre gyakorolt lehetséges hatásait objektív módon megvizsgáljuk. Olyan eszközöket, mindenekelőtt kérdőíveket, kerestünk, amelyek alkalmasak lehetnek a kurzus tartalmi elemeit lekövetve, azokhoz igazodva az esetleges változásokat jelezni. Az általunk összeállított kérdőívet a kurzus hallgatói két alkalommal töltötték ki: egyszer a félév kezdetén, egyszer pedig a félév végén. A két mérés eredményeit kívántuk összevetni. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az összeállított eszköz segítségével kimutatható-e pozitív irányú elmozdulás az adatokban a második felvételnél.

A félév folyamán az egyes foglalkozásokhoz kapcsolódóan önreflektív célzattal ún. „önismereti naplót” vezettek a hallgatók. Az önismereti naplókban megtalálható volt az egyes foglalkozások leírása (téma, milyen feladatot kaptak a téma kapcsán, a feladatokat hogyan sikerült megoldaniuk), valamint több-kevesebb részletességgel azt is kifejtették a résztvevők, hogy hogyan élték meg az egyes alkalomokat, mit jelentettek számukra a megélt élmények, esetleg milyen változást detektáltak saját magukon, illetve vetítettek elő személyiségük, valamint leendő pedagógiai gyakorlatuk vonatkozásában. A naplókat áttekintve elsősorban azt szerettük volna megtudni, hogy a kérdőívben szereplő dimenziók hogyan képződnek le a megfogalmazott szövegekben, főként azok személyesebb jelentőséggel bíró, spontán módon kifejtett részleteiben, illetve melyek azok a tartalmak, amelyek a szövegekben szerepelnek, de a kérdőívben nem lelhetők fel.

*Alkalmazott vizsgálati módszerek és eszközök*

Az írásos kikérdezéshez általunk használt kérdőív összetétele:

1. BarOn érzelmi és szociális intelligencia-kérdőívének alszállái közül: önmegvalósítás, magabiztosság, társas felelősségtudat, rugalmasság, impulzivitás-kontroll, optimizmus, boldogság (BarOn és Parker, 2000; BarOn, 1997);
2. Davis-féle empátia-kérdőív alszállái közül: empátiás törődés, perspektívaelfelvétel (Kulcsár, 1998);
3. Hála-kérdőív (GQ-6-H) (Martos és mtsai, 2014);
4. a vonás szintű megbocsátás skála (Rye és mtsai, 2001, idézi Papp, 2014; Szondy, 2007, idézi Papp, 2014);
5. a megjelölt dimenziókat felsorakoztattuk, mellettük kértük a hallgatói önjellemzéseket egy 5 fokú skálán,
6. nyitott kérdésként a hallgatók választottak a megjelölt dimenziókból kettőt, amelyeken a leginkább érzékelik az erőforrásaikat, és azok megerősödéséhez hozzájáruló élethelyzeteket írtak le, illetve két olyan területet is kiválasztottak, amelyeken még fejlődniük kell, megjelölve a fejlődést elősegítő tényezőket.

Az önismereti naplókban kigyűjtöttük a kérdőívben szereplő dimenzióknak megfeleltethető tartalmakat, illetve azon legjellemzőbb megfogalmazásokat, amelyek a hallgatók számára jelentőséggel bírtak, de nem szerepeltek a kérdőívben.

### Vizsgált minta, a megkérdezettek köre

A kurzust 13 tanító szakos hallgató abszolválta több évfolyamról. A kérdőíveket 11 fő töltötte ki mindkét alkalommal, a félév kezdetén és a szorgalmi időszak végeztével. Az önismereti naplót mind a 13 hallgató elkészítette.

### Az összeállított kérdőív nyomán kapott eredmények

Kérdőiveink eredményeit összegzésünk során először a zárt kérdésekre vonatkozóan foglaljuk össze, amelyekhez kapcsolódóan arra kértük hallgatóinkat, hogy ötfokú skálán (1-5 közötti értékeléssel) adják meg az állítások önmagukra vonatkozó illeszkedését. Az adatokat statisztikai elemzésnek is alávetettük. Szignifikáns eltérést nem tudtunk kimutatni a két felvétel között, amihez valószínűleg a viszonylag alacsony elemszám is hozzájárulhatott. Az összegyűjtött információkban megjelenő tendenciákat tudjuk bemutatni a soron következő táblázatokban.

Az áttekinthetőség megsegítésére tematikus rend alapján foglaljuk össze eredményeinket, először az érzelmi intelligencia összetevőire vonatkozóan a **személyiség érzelmvilágát érintő készségek** mentén:

#### 1. táblázat. A személyiség érzelmvilágát leképző dimenziók eredményei a kurzus kezdetén és végén

|              | ÖNMEG-<br>VALÓSÍTÁS | MAGABIZ-<br>TOSSÁG | RUGAL-<br>MASSÁG | IMPULZIVITÁS-<br>KONTROLL | OPTIMIZ-<br>MUS | BOL-<br>DOGSÁG |
|--------------|---------------------|--------------------|------------------|---------------------------|-----------------|----------------|
| <b>ELŐTT</b> | 4,16                | 3,36               | 2,96             | 3,03                      | 4,03            | 4,36           |
| <b>UTÁN</b>  | 4,49                | 3,57               | 3,12             | 3,12                      | 4,34            | 4,54           |

Látható, hogy hallgatóink eredményeit áttekintve legnagyobb mértékben az önmegvalósítás élményében éltek át pozitív változást. Mindez talán annak is köszönhető, hogy a félév sajátos távoktatási helyzeteiben sokkal inkább elmélyülhettek saját belső élményeik, gondolataik világában, és a külső, akár zavaró körülmények kevésbé térítették el figyelmüket, vagy akadályozták kibontakozásukat.

Közel hasonló eredményességben változott az optimizmus, valamint a boldogság élménye a félév előrehaladtával. Eredményünket főként a félév időnként ijesztőbb pandémiás élethelyzetei is nehezíthették volna, mégis, hallgatóink megtalálhatták saját pozitív erőforrásaikat a helyzetben, amely által látásmódjukban a nehézségek nem hagytak nyomot.

A vizsgált dimenzióink közül a rugalmasság és az impulzivitás-kontroll szerepeltek eleve a legacsonyabb kiinduló értékkel, illetve változtak legkevésbé a hallgatók eredményei alapján. Úgy véljük, mindez összefüggésben állhat egyrészt a bizonytalan külső körülményekkel (meddig tart a járvány, mit fog okozni stb.), amelynek köszönhetően talán még fontosabbak voltak a hallgatóink számára is a megszokott életrend keretei. Másrészt ugyancsak a bizonytalan külső helyzeteknek is köszönhető az, hogy az akár szorongás-élményekkel kísért napok során az érzelmek kontrollálása kevésbé volt megélhető,

és ebben talán a segítségnyújtás online elérhető formái sem nyújthattak megfelelő támaszt számukra.

A következőkben a **társas készségek**hez kapcsolódóan összegezzük hallgatónk válaszait a kurzus kezdetén és végén adott jellemzéseik mentén:

2. táblázat. A társas készségekre vonatkozó eredmények a kurzus kezdetén és végén

|              | TÁRSAS FELELŐSSÉGTUDAT | EMPÁTIÁS TÖRŐDÉS | PERSPEKTÍVAFELVÉTEL |
|--------------|------------------------|------------------|---------------------|
| <b>ELŐTT</b> | 4,42                   | 3,93             | 3,66                |
| <b>UTÁN</b>  | 4,42                   | 4,11             | 3,83                |

A léleknek idő kell című kurzusunk annak ellenére, hogy sajátos időszakban, nagyrészt a távoktatás rendjében került megvalósításra, mégis közvetlenül megérintette hallgatónk társas készségeit, főként empátiás érzékenységét. A személyes jelenléttel járó találkozások, egymás közvetlen fizikai meg tapasztalásával kapcsolódó gondolatcserék ugyan akadályozódtak, mégis, az egymásra való figyelés területén a másik élményeire való ráhangolódás és a helyzetével való törődés készsége egyaránt pozitív irányú elmozdulást enged feltételezni a félév végével. Meghatározó lehet mindebben a segítség alapvető légkörének fokozódása az egészségügyi veszélyhelyzettel fémjelzett időszakban, mindemellett hallgatónk a félév során olyan feladatokat is kaptak, amelyek kifejezetten a körülöttük élők adekvát segítségére irányultak, ami által átgondolhatták saját viszonyulásaikat a másik emberhez – a tudatosítás pedig jelenthette akár a változás irányában ható új lendület megtalálását is.

Kérdőíves vizsgálatunkban közvetlenül érintettük továbbá a hála és a megbocsátás élményeit. Eredményeink ezek mentén a következők lettek:

3. táblázat. A hála és a megbocsátás eredményei a kurzus kezdetén és a végén

|              | HÁLA | MEGBOCSÁTÁS |
|--------------|------|-------------|
| <b>ELŐTT</b> | 4,39 | 3,49        |
| <b>UTÁN</b>  | 4,5  | 3,75        |

Az adatokban kirajzolódó tendencia alapján feltételezhető mindkét dimenzióban a fejlődés megmutatkozása a kurzus előrehaladásával, így a témák közvetlen feldolgozása egyúttal a terület tudatosodásának, az élményekben való megerősödésnek segítő támaszát jelentheti. Úgy véljük, mindkét élmény fontos formálója is egyúttal a társas kapcsolatoknak, a kötődés erejének, mélységének, és mindezek egyúttal hosszabb távon is gazdagítják a társas készségeket.

Hallgatónkat megkérdeztük továbbá arról is, hogy az előzőekben érintett fogalomkörökre és az érzelmi intelligencia összetevőire közvetlenül irányítva figyelmüket, saját magukra mennyire érzik jellemzőnek a felsorakoztatott dimenziókat. A kurzus megkezdésének idején, valamint elvégzésekor a következőképpen értékelték mindezeket:

4. táblázat. A vizsgált dimenziók közvetlen önjellemzésre vonatkozó adatai a kurzus kezdetén és végén

|                  | ELŐTT | UTÁN |
|------------------|-------|------|
| MAGABIZTOSSÁG    | 3,45  | 4,09 |
| ÖNMEGVALÓSÍTÁS   | 4,00  | 4,36 |
| ÉRZELMEK URALÁSA | 3,09  | 3,36 |
| RUGALMASSÁG      | 4,00  | 4,36 |
| OPTIMIZMUS       | 4,36  | 4,55 |
| BOLDOGSÁG        | 4,55  | 4,82 |
| TÁRSAS KÉSZSÉGEK | 3,73  | 4,45 |
| MEGBOCSÁTÁS      | 4,18  | 4,27 |
| HÁLA             | 4,55  | 4,64 |
| RÁHANGOLÓDÁS     | 3,82  | 4,18 |
| MEGÉRTÉS         | 4,18  | 4,55 |
| TÖRÖDÉS          | 4,45  | 4,64 |

Összességében látható, hogy a fogalomkörök közvetlen azonosítása során a hallgatók értékelései minden szempontban fejlődést mutatnak, alapvetően a kérdőív megelőző részeihez hasonló mértékben – olyan terület nem mutatkozik, amelyiken nem volna előrehaladás.

Az előbbi felsorolásból két jellemző területet kiválasztva, valamint ezekben a segítséget jelentő élethelyzeteket tekintve a következő fogalomkörök választása emelkedett ki hallgatóink számára:

- boldogság

*„általában a jó dolgokat keresem az életben, főként a jelenre koncentrálok”*

*„sok vidám ember vesz körül, akik szeretnek”*

*„a szüleim minden lehetőséget megadtak arra, hogy mindig boldog legyek”*

*„elégedett vagyok a mostani helyzetemmel, életemmel, kapcsolataimmal is, olyan emberek vesznek körül, akikkel jól érzem magam”*

- hála

*„édesanyám kétszer is elvált, de ő mindig mellettem volt, egyszerre töltötte be számomra a két szülő helyét, hálás vagyok neki, hogy felnevelt”*

*„amikor Győrbe kerültem még régebben, akkor találkoztam olyan személyekkel, akik ebben segítettek, rendkívül sokat köszönhetek nekik, megtanították, hogy mi a hála”*

*„nap mint nap hálás lehetek édesanyámnak, aki egyedül felnevelt, és akire mindig számíthatok”*

*„elveszítettem két számomra nagyon fontos családtagomat, mégis hálás vagyok érte, hogy ismertem őket, és büszkén gondolok vissza az együtt töltött időkre, boldogsággal tölt el a gondolatuk”*

- törődés

*„szeretem látni, ha valaki boldog, mert engem ez tesz boldoggá, és én is mindig boldog akarok lenni”  
 „a családom arra tanított, hogy mindig segíteni kell annak, akit szeretünk, időt kell szánni a szeretetre”  
 „már egészen kiskorom óta fontos, hogy törődhessek másokkal; mindig örömet okoz, ha bármilyen formában foglalkozhatok másokkal; megerősödését eddig leginkább az okozta, mióta 8-13 éveseknek tanítok néptáncot”*

Összességében a megfogalmazott gondolatokból érezhető a kötődések fontossága a hallgatók élményeiben mind a családjuk, mind barátaik irányában. A pozitív hangulatú, egymás irányában elkötelezettséget kifejező kapcsolatokban való töltekezés egyúttal leendő pedagógusként is jelentős élménynek tekinthető, hiszen egy jó tanítónak leginkább gondoskodó, a gyermekek személyére hangolódni kész oktatóvá is fontos válni, aki a saját boldogság-élménye által új lendületet is ad a gyermekek számára, mindemellett a törődés gesztusa az érzelemgazdag nevelést is segíti a hivatás gyakorlása során.

Kérdőívünkben a közvetlenül érintett fogalomkörök mentén arra is kértük hallgatóinkat, hogy jelöljék meg a számukra **két legkevésbé jellemző** területet, valamint ezekben a **továbbfejlesztést segítő tényezőket**, amelyek egyúttal személyiségük fejlődését is megtámogathatják. A következő választások kiemelendők:

- magabiztosság

*„elhinni, hogy én is képes vagyok rá”  
 „egy kicsit több pozitív visszajelzésre van szükségem azzal kapcsolatban, amit jól csinálok és onnantól nem lenne semmi problémám a magabiztosságommal szerintem”  
 „ha találnék valamit, amiben igazán jó vagyok”  
 „soha nem voltam egy igen magabiztos személyiség, azonban ezen mindig próbálok fejleszteni”*

- érzelmek uralása

*„igazából alapvetően nagyon érzelmes típus vagyok, így csak remélni tudom, hogy egyszer könnyebb lesz”  
 „ha leülnék és megbeszelnék mindent azzal az emberrel, emberekkel, akik számomra sokat jelentenek”  
 „mielőtt összevesznék valakivel, előtte végiggondolom, hogy ez megéri-e, elérek-e vele valamit, vagy csak értelmetlen veszekedésben veszek részt. Még mindig meggondolatlan vagyok néha, de látványos a fejlődésem. Szerintem az állhat a fejlődés mögött, hogy volt időm minden téma után átgondolni az életemet, és képes voltam meglátni azt az embert, akivé válni szeretnék”*

- megbocsátás

*„beszélgetés azzal a személlyel, akivel rosszban vagyok, és megérteni az ő nézőpontját is”  
 „egyszerűbben kéne kezelnem, mikor megbántanak, és nem arra pazarolni az energiáimat, hogy haragudjak”  
 „bele kellene képzelnem magam a másik helyébe”*

Hallgatóink válaszait áttekintve jól érezhető soraikból mindaz az élménysor, ami a pedagógus pályán történő munkálkodásban olyan jelentős: az érzelmekben való megérintődés, azoknak egyensúlyba

hozása, egyúttal a kitartás megerősítése a saját erőforrásokban. Nem kevés pedagógus küzd mindezekkel, és kurzusunknak is fontos céljaként tekinthető ezen területeken való tudatosság és általa a fejlődés megtámogatása. Úgy véljük, hogy hallgatóink számára hosszú távon nagy segítséget jelent, ha személyiségük erőforrásaivá tudják tenni érzékenységüket, ha a gyermekek irányában már ezeket feldolgozva tudják óráikat tartani, és főként nem a rossz élmények határozzák meg munkájukat. Nagyon szép gondolatokat saját maguk is megfogalmaztak az érzelmek kontrollálása, a társas kapcsolatok egyensúlyának megtalálása irányában, ezért feltételezhető, hogy amennyiben a tudatosságuk megerősítést és biztató segítséget kap, úgy sikerrel léphetnek előre a személyiségfejlődés folyamatában, ezáltal pedig a gyermekkel végzett tanítói munkálataik is hatékonyabbá válhatnak.

*Az „önismereti naplók” nyomán kapott eredmények*

A tartalmak áttekintése előtt fontos megjegyeznünk, hogy a naplók terjedelmükben és szövegezésükben nagy változatosságot mutattak, feltételezhetően a hallgatók eltérő önismereti szintje, igénye, a feldolgozott témák iránti nyitottsága, az önreflexióra, a saját pszichés történéseik verbalizálására való képességeik nyomán. Ezt alátámasztják azok az adatok, hogy a legkevesebb, vonatkozó, azonosítható tartalom adott naplóban 11 volt, míg a legtöbb 70, az átlagos tartalom mennyisége pedig 27. Volt olyan napló, amelyben mindössze két dimenzió jelent meg, volt olyan, amelyben tizenegy.

A továbbiakban áttekintjük az azonosított dimenziók listáját a naplókban vett példákkal, illetve összesítjük az előfordulási gyakoriságukat, külön feltüntetve azt is, hogy hány esetben köthetők a beszámoló elemi kifejezetten a foglalkozásokhoz oly módon, hogy azok a hallgatók szubjektív megítélése alapján kedvező változást vetítettek elő, pozitív élményt jelentettek.

*A kérdőív kategóriáiból kiindulva azonosított dimenziók a naplókban vett példákkal*

**A kérdőívben is szereplő dimenziókat félkövérrel**, a kérdőívben nem szereplőket pedig dőlt betűkkel jelöltük.

**Boldogság:** nemcsak általánosságban („boldog vagyok vagy lettem”) ragadtuk meg ezt a dimenziót, hanem szituációkhoz kapcsolódóan, a foglalkozások szellemisége nyomán igyekeztünk azonosítani az ide tartozó tartalmakat: „...ahogy ezt leírtam, boldogabb lettem.”, „jól esett”, „pozitív volt számomra”, „tetszett”, „élveztem”, „jobb kedvem lett tőle”, „kellemes érzés volt”, „ez az óra jó kezdése volt a napnak”, „...alkotás öröme...”, „szeretek a többiekkel lenni”, „ez volt az egyik kedvencem”, „...ez az óra volt a legjobb választás...”.

*Saját érzelmek felismerése és verbalizálása: összességében megállapítható, hogy mind pozitív, mind negatív érzelmek megjelentek a naplókban. Az egyik jellemző negatív érzelem a foglalkozások kapcsán az volt, amikor félelemről számoltak be a hallgatók a félév elején azzal kapcsolatban, hogy mi vár rájuk majd a félév során. Ez elsősorban az ismeretlentől, szokatlantól, idegentől való elemi tartózkodásnak tudható be, illetve a egyes csoportösszetételnek, mivel több évfolyamból jelentkeztek a kurzusra egymást korábban nem ismerő hallgatók. A naplók tanúsága szerint egy-két alkalom után ez a félelem mindenki feloldódott, és alapvetően pozitívan nyilatkoztak arról, hogy új embereket sikerült megismerniük.*



Például „...kicsit féltem is, hiszen már nemcsak a mi évfolyamunk vesz részt, hanem mások is.”, „kicsit szorongva mentem be az órára”, „az első óra előtt egy kicsit ideges voltam, hogy milyen is lesz pontosan ez a tárgy”. További ide tartozó tartalmak pl.: „meglepett, hogy...”, „...izgatottan vártam...”, „Dühös voltam magamra...”, „jó érzés, amikor valaki segít nekem”.

**Önismeret:** ebbe a kategóriába olyan tartalmakat soroltunk, amikor saját magáról, valamely ismert vagy ismerni vélt tulajdonságáról tett megállapítást az illető. Például „stresszes embernek tartom magam”, „Ez az óra egy kis önismeretet adott, hogy én hogyan állok a csapatmunkához.”, „Ez az óra új önismeretet adott saját magamról, hogy valójában mi fontos számomra egy kapcsolatban.”, „...mennyire nem szeretek széneztetni...”, „...nem igen szeretek mások előtt megnyilvánulni...”, „...nehezen bírom meg valakiben...”, „...alapvetően optimistának tartom magam...”, „...kényes vagyok, és szeretem, ha kiszolgálják...”, „általában elég feszült és stresszes vagyok...”, „nem vagyok haragtartó típus...”, nagyon szeretek lelkeket ápolni...”, „...tudom magamról, hogy haragtartó típus vagyok...”.

**Önmegvalósítás:** ebben a dimenzióban megjelentek mind a saját személyiséggel, illetve bizonyos személyiségjegyek, tulajdonságok változásával, tudatos változtatásával kapcsolatos megfogalmazások, valamint a leendő pedagógiai gyakorlathoz fűződő megvalósítási szándékok.

Például „...ezután tudatosan próbálok majd hálásan gondolkodni...”, „...ezen az órán megtanultam, hogy mindig legyek bátran kreatív...”, „...ezt fogom használni ezentúl feszültségevezetésnek...”, „...megérte, nagyon sokat tanultam belőle...”, „...ezt nagyon jó módszernek tartom a zárkózottabb gyerekek számára...”, „Ő (a beteg húgom) az egyik legnagyobb indok, amiért tanító szeretnék lenni”, „Remélem, hogy majd ha tanító leszek, lesz alkalmam kipróbálni ezeket a relaxációs feladatokat.”, „Ezt az oldalt akár mi is használhatjuk később tanítói pályafutásunk alatt, és biztos, hogy a gyerekeknek is tetszene.”

**Optimizmus:** például „Remélem, a további feladatok is ilyen élvezetesek lesznek, és nem okoz majd nehézséget nekünk a távoktatás.”, „Nagyon szerencsétlen ez a helyzet, de sok mindenre megtanít bennünket.”, „...úgy gondolom, pozitívabban állok a világhoz...”, „...én ezt pozitívan fogom fel, hiszen a szaktársaimtól sokat tanulhatok és sok tapasztalatot is kaphatok.”, „...igyekszem megtalálni mindenben a jót...”.

**Rugalmasság:** például „...új embert varázsolt belőlem a szemléletváltás...”, „Azt hiszem, ezek az emberek nem voltak igaz barátok, és megtanultam elengedni őket.”, „...időben, gyorsan felismertem az előbukkant gyengeségeimet, próbáltam a lehető legjobbat kihozni magamból...”, „...ez volt az a fordulópont, mikor megtanultam, hogy nem kell a rosszat nézni és várni...”.

**Perspektíva-felvétel:** például „...kicsit beleláthattunk, másoknak mi okoz örömet, mi az, ami boldoggá teszi őket.”, „Volt, akinek könnyebben, volt, kinek nehezebben ment ez a feladat.”, „...mindketten mást láttunk otthon a konfliktusok megoldására...”, „...így elég sokszor érzik a barátaim azt, hogy háttérbe szorítom őket...”, „...félek attól, hogy...aki fontos nekem, ...azt gondolja, hogy elégedetlen vagyok vele, vagy nem szeretem.”, „Amikor láttam rajta, hogy el tudtam neki mondani úgy, hogy...meg is értse és változzon a véleménye...”.

**Társas felelősségtudat, törődés a másikkal:** például „...szeretnék segíteni az embereken...”, „...a lelkiismeretem megkövetelte...”.

**Hála:** például „Én nagyon szerencsésnek érzem magam, mert azt gondolom, nagyon jó nevelést kaptam...”, „Szerencsés helyzetben vagyok, mert még nem kellett a gyásszal szembe néznie...”, „Köszönöm, hogy részt vehettem ezen a kurzuson, ...”, „...hatalmas ajándék, hogy megtanultam ennyi mindent a szeretetről, háláról, boldogságról, ...”

**Impulzus-kontroll:** például „Egy pillanat alatt össze is szedtem magam, tudatosan félre tettem az érzést, miszerint nem vagyok elég jó, ...”.

*Tudatosság az EQ fejlesztésében:* például „...tényleg sikerül ennyire látványosan fejlesztenem az érzelmi intelligenciámat...”, „...nagyon sok munkámba telt, és még mindig nagyon sokat dolgozom az ilyen helyzeteken.”

**Empátiás törődés:** például „...nagyon sokszor azon szorongok egy-egy konfliktushelyzet közben, hogy ne bántsak meg senkit...”.

*Társismeret, a társakhoz való kapcsolódás lehetősége:* például „Ezen az órán jobban meg tudjuk ismeri társainkat, ami sok erőt ad nekem, mivel nehezen sikerült az első félévben a többiekkel bármilyen kapcsolatot teremtenem...”, „Egy-két társamnak még a nevét sem tudtam, de a játéknak köszönhetően ez már kitisztult bennem.”

Az alábbi táblázatban összefoglaltuk a fenti tartalmak előfordulási gyakoriságát az önismereti naplókban, illetve azt is igyekeztünk azonosítani, hogy hány esetben utalnak a hallgatók arra, hogy az adott területen a félév során lezajlott foglalkozások pozitív élményt nyújtottak számukra, hozzájárultak a fejlődésükhöz.

5. táblázat. Az egyes, azonosított dimenziók előfordulási gyakorisága az önismereti naplókban

| DIMENZIÓ/TARTALOM<br>(a kérdőívben szerepelt /<br>a kérdőívben nem szerepelt) | ÖSSZES EMLÍTÉS | az összes említésből a félévi<br>foglalkozásokhoz köthető,<br>pozitív élmény, detektált vagy<br>anticipált változás |
|---|----------------|---|
| <b>boldogság</b>  | 120            | 109 (91%)   |
| <i>saját érzelmek felismerése és<br/>verbalizálása</i>                        | 71             | 6 (8%)  |
| <i>önismeret</i>  | 51             | 7 (14%)   |
| <b>önmegvalósítás</b>   | 36             | 31 (86%)  |
| <b>optimizmus</b>   | 27             | 11 (40%)  |
| <b>rugalmasság</b>  | 10             | 4   |
| <b>perspektíva-felvétel</b>   | 9              | 4   |
| <b>társas felelősségtudat,<br/>törődés a másikkal</b>                         | 8              | -   |
| <b>hála</b>   | 7              | 3   |

|   |     |           |
|---|-----|-----------|
| <b>impulzus-kontroll</b>                                    | 5   | 3         |
| <i>tudatosság az EQ fejlesztésében</i>                      | 4   | -         |
| <b>empátiás törődés</b>                                     | 3   | -         |
| <i>társismeret, a társakhoz való kapcsolódás lehetősége</i> | 2   | 2         |
| Összesen  | 353 | 180 (51%) |

Megjegyzés: A kérdőívben szerepelt, az önismereti naplókban nem: magabiztosság, megbocsátás

## Összegzés

A táblázat adatai azt mutatják, hogy az összes azonosított említés felében jeleztek a hallgatók közvetlenül a foglalkozásokhoz köthető pozitív élményt, illetve kedvező változást vagy annak lehetőségét. Ezek a tartalmak legnagyobb számban a boldogság, az önmegvalósítás és az optimizmus dimenziókba tartozó megfogalmazásokat jelentettek. Így tehát kiemelhető, hogy a kurzus lehetőséget adott a hallgatóknak, hogy intézményi keretek között jól érezzék magukat (erről mindegyik hallgató tett említést), saját személyiségük és leendő pedagógiai gyakorlatuk kedvező irányú változását lássák maguk előtt, és a megvalósításhoz kellő optimizmussal tudjanak viszonyulni. Ezen felül a félévi foglalkozások kellőképpen ösztönözték őket arra, hogy saját érzelmeiket és tulajdonságaikat akár retrospektív módon azonosítsák, majd megtalálják hozzájuk a megfelelő nyelvi formulát. Ez utóbbi készségek gyakorlása leendő pedagógusok számára különösen fontos a szakmai személyiségük folyamatos fejlesztése, illetve lelki egészségük megőrzése szempontjából. A lelki egyensúly, egészség megőrzése nagy feladat elé állítja esetenként a hallgatóinkat, hiszen például ketten is beszámoltak súlyos, krónikus beteg közvetlen hozzátartozójukról. Az alábbi tartalmak szintén azt támasztják alá, hogy az érzelmi intelligencia és a pszichés immunkompetencia fejlesztése hangsúlyosabban jelenjen meg tanítóink szakmai felkészítésében:

„lelkileg akkor nem voltam jól és nehéz volt beszélni az érzéseimről”, „elég érzékeny ember vagyok, így néha a rossz érzések el tudnak rajtam hatalmasodni...”, „sajnos van egy kis önbizalomhiányom, amitől önmagamat sok mindenből kihagyom.”, „nem mindig hozok jó döntéseket a saját problémáimmal kapcsolatban.”, „...az egyik legnagyobb félelmem...”, hogy mit gondolhatnak rólam mások...”, „hajlamos vagyok pesszimistán nézni a dolgokat...”, „...féltem segítséget kérni másoktól...”, „...általában elég feszült és stresszes vagyok, és ezt a feszültséget nehezen tudom levezetni...”, „...manapság gyakran élek stresszes életet...”, „...nehezen viselem és oldom magamban a stresszt...”.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a kérdőív és az önismereti naplók eredményei több ponton összecsengenek. Mind a kérdőívekben, mind a naplókban a hangsúlyosan és egyben pozitív vonatkozásban a boldogság, az önmegvalósítás és az optimizmus dimenziók jelentek meg, tehát a kurzus során leginkább ezeken a területeken gazdagodtak a hallgatók, itt sikerült a szemléletformálás. Az impulzus-kontroll, rugalmasság, magabiztosság, megbocsátás esetében eleve alacsonyabb kiinduló értékekkel, illetve az önismereti naplókban az említés hiányával jellemezhetőek a hallgatók gyengeségei, további fejlődési feladataikat is ezen dimenziókban látják leginkább. A következő félévben egy újabb kurzus keretében szeretnénk folytatni az adatgyűjtést, növelve az elemszámot, illetve kontrollálva az előző félév adataiban kirajzolódó tendenciákat.

## Irodalom

- Bagdi B., Bagdy E. (2017): Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 14-20 éveseknek. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bar-On, R. (1997): Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto: MultiHealth Systems.
- BarOn, R, Parker, J. (2000): Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fehér, Á. (2018): Pedagógusjelöltek érzelmi készségei és segítő szerepük a pedagógusi eszköztár gazdagításában. In: XXI. Apáczai-napok Nemzetközi Tudományos Konferencia. „Útkeresés és újratervezés” Konferenciakötet. (szerk. Baranyiné Kóczy J., Fehér Á.). Győr: Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar. 334–342.
- Fegyverneki, G. (2018): Játék, munka, tanulás. Budapest: Neteducatio.
- Hamvai, Cs., Pikó, B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. In: Magyar Pedagógia, 1. 71–92.
- Iránytű helyett, Pillanatkép: kihívások, szempontok és tendenciák (2015): A Nemzeti Köznevelési Portál és a digitális nemzedék módszertani támogatásának néhány lehetősége Budapest Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. [online] [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/iranytu\\_helyett.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/iranytu_helyett.pdf)
- Kádár, A. (2012): Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskolás korban. Kolozsvár: Ábel Kiadó.
- Kövecsesné, G. V. (2018): Tanító szakos hallgatók érzelmi intelligenciájának fejlesztési lehetőségei. In: XXII. Apáczai-napok Nemzetközi Tudományos Konferencia. Pedagógusképzés, Oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. Konferenciakötet (szerk. Baranyiné Kóczy J., Fehér Á.). Győr: Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar.
- Kulcsár, Zs. (1998): Egészségpszichológia. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Martos, T., Garay, M., Désfalvi J. (2014): A Hála Kérdőív magyar változatának (GQ-6-H) bemutatása és pszichometriai elemzése. In: Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 3. 203–214.
- Nagy, E., Jámbori Sz. (2019): Az iskolai zaklatás jellemzői a Boldogságóra Programban részt vevő osztályokban. In: Magyar Pedagógia, 2. 131–150.
- Papp, G. (2014): A jóvátétel megbocsátásra gyakorolt hatása. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Réthy, E. (2016.): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? Iskolakultúra, 2. 88–99.
- Rye, M.S., Loiacono, D. M., Olszewski, B.T., Heim, T.A., Madia, B. P. (2001): Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. In: Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 3. 260–277.
- Szondy, M. (2007): A Megbocsátásra való hajlam korrelátumai: kapcsolatban a szociodemográfiai jellemzőkkel, az optimizmussal és a boldogsággal. In: Pszichológia, 3. 221–239. In: Papp (2014).
- Tóth-Mózer, Sz. (2013): A gyermekkép az információs társadalom hajnalán. In: Oktatásinformatikai módszerek. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. [online] <http://bit.ly/19b7ojD> (2015. 08. 17.)

# KRAUSZ ANITA

## ÉRZÉKENYÍTŐ MESE KIPRÓBÁLÁSA ÓVODÁS KORÚ GYERMEKEK CSOPORTJAIBAN

**Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Gyógypedagógus-képző Intézet**  
**krauszanita@jgypk.szte.hu**

A WHO (2011) adatai alapján elmondható, hogy több, mint egy milliárdan élnek a világon fizikai, intellektuális, vagy érzékszervi sérüléssel, amelyből a gyermekek (0-18 éves) száma meghaladja a 93 milliót, de egyéb elemzések szerint számuk elérheti akár a 150 milliót is (UNICEF, 2013). Az utóbbi évtizedekben világszerte egyetértés van abban, hogy minden gyermeknek joga van oktatásban részesülni, beleértve a fogyatékossgal élő gyermekeket is (UNESCO, 1989; ENSZ, 2008). Oktatásuk nemzetközileg már több évszázados múltra tekint vissza, amelynek specifikus pedagógiája az évtizedek során folyamatosan változott, igazodva a társadalmi igényekhez.

Az SNI gyermekek oktatása történhet szegregáltan, azaz speciális oktató/nevelő intézményes ellátásban, de megvalósulhat integrált és inkluzív keretek között is. Ezen tanulókat taníthatják többségi pedagógusok és gyógypedagógusok egyaránt. Az integrált és inkluzív iskola a nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján nem csak az SNI tanulókra, de a tipikusan fejlődő tanulókra is komoly hatást gyakorol, amely kognitív és érzelmi területen egyaránt megfigyelhető (Csányi, 1995; Bless, 1995; Szegál, 2007; Gonçalves és Lemos, 2014).

Hazánkban sok esetben a sajátos nevelési igényt már az óvodába lépést követően vagy az óvodás kor után diagnosztizálják, ezért az óvoda nagy eséllyel neveli együtt a gyermekeket. Így joggal feltételezhetjük, hogy az óvoda rugalmasabb, jobban tolerálja a másságot, mint az iskola, ami képességek szerint szeparálhatja a gyermekeket. Ebből kiindulva választottuk az óvodáskorú korcsoportot kutatásunk mintájaként. Célunk feltérképezni a gyermekeket, hogy mit tudnak, mit éreznek, és hogyan viselkednének sajátos nevelési igényű társaikkal kapcsolatban. Mivel a komplexebb személyiségfejlődés érdekében szerencsés, ha a mássággal minél hamarabb találkoznak a gyermekek (Irvine, 2012).

### Sajátos nevelési igény hazánkban

Az együttnevelés Magyarországon az 1985. évi I. sz. oktatási törvény hatására már bizonyos esetekben megvalósult, de ekkor még megkérdőjelezhető volt a létjogosultsága (Mesterházi, 2007). Majd az 1993-as közoktatási törvény lehetőséget biztosított a hazai integrált oktatás széles körű megvalósítására, de az iskolák személyi és tárgyi feltételei nem minden esetben voltak adottak az eredményes munkához. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőségről szóló 2003. évi CXXV. törvény jelentett változást, körülhatárolva és bővítve az esélyegyenlőség fogalmát. Hazánkban még mindig a diagnózison van a hangsúly, a 2011. évi CXCV. a köznevelési törvény szerint „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye

alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem-, vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”. Mindezek alapján elmondható, hogy az SNI nagyon tág kategória, mind törvényi, mind szakmai értelemben (Vida, 2017). Az SNI fogalom használata azonban mindenképpen előrelépést jelentett a „fogyatékos” kifejezés kiterjedt használatához képest (Csépe, 2008).

A hazai gyakorlatban a diagnózis nélkülözhetetlen feltétele a gyermekek és a családok megsegítésének. A 2018/2019-as tanévben az óvodától a középiskola végéig a köznevelésben részt vevő mintegy 1 669 000 gyermekből és fiatalból közel 88 000 fő rendelkezett SNI diagnózissal (KSH, Statisztikai Tükör Oktatási adatok 2018/2019). Az utóbbi évek statisztikai adatai is hasonló arányról számolnak be, ezért is látjuk indokoltnak a gyermekek attitűdvizsgálatát.

### Attitűd mérése

A fogyatékosággal kapcsolatos attitűdmérések az integrált oktatás kibontakozásával terjedtek el világszerte. Ahhoz, hogy többet megtudjunk az együttnevelés gyermekekre gyakorolt hatásáról, definiálnunk kell az attitűdöt, illetve foglalkoznunk kell az összetevőivel is. Meghatározásánál Allport (1954) fogalomhasználatát vesszük alapul, amely szerint nem más, mint tapasztalat útján szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, hatással van az egyén reakcióira az attitűd tárgyára vonatkozóan. Allport (1954) munkája alapján az is elmondható, hogy az attitűd tanult predispozíció egy tárggyal vagy a tárgyaknak egy osztályával szembeni válaszreakció, amely lehet kedvező vagy kedvezőtlen, illetve, hogy ez a kettősség az attitűd irányulásában sokszor a fogalom legjellemzőbb vonásaként tekintendő. Azonban az évek során folyamatosan bővült azok listája, amelyek az attitűddel szoros összeköttetésben állnak. Az attitűd kutatása során az egyik nagy áttörést Rosenberg és Hovland (1960) munkássága jelentette, elméletükben megjelenő hármasszerkezettel. Az attitűdnek szokásosan e három összetevőjét – megismerő (kognitív), érzelmi (affektív), és viselkedéses (konatív) különböztetik meg, illetve ezek hierarchikus, rendszerszerű szerveződését feltételezik. Talán a legérdekesebb pont a három összetevő közül, a viselkedés és a lehetséges viselkedés kérdése, amely az attitűd tárgyára vonatkozó cselekedetet mutatja, és annak tendenciáját. Klasszikus indexe a Bogardus-skála, amely megmutatja a szociális távolságot az egyén és az attitűdtárgy között. A vizsgálatokból azonban csak az derül ki, hogy a minta tagjai mit mondanak, miként viselkednének a különböző szituációkban. Ugyan már évtizedekkel ezelőtt felmerült a kérdés, hogy milyen összefüggés van az attitűdöt mérő tesztek kitöltők válaszaival és cselekedetei között, az eredmények gyenge korrelációt mutattak (Festinger, 1964).

Viselkedésünk, magatartásunk megismerése és cselekedeteink bejósolhatóságának igénye megannyi tudományterület közös kapcsolódási pontját jelenti. Csepeli (2014) szerint az attitűdjeink segítik annak megállapítását, hogy melyek azok, amik számunkra és környezetünk számára hasznosak, jók, szépek és melyek a haszontalanok, hamisak és csúnyák. Az attitűd definiálása kapcsán a legtöbb megfogalmazás megegyezik abban, hogy az attitűd olyan mentális (kognitív) reprezentáció, amely összegzi a tárggyal kapcsolatos értékítéleteinket, ezáltal irányítja viselkedésünket, szervezi a világ megismerését.

Szerkezetét tekintve az attitűdnek van tárgya, az attitűd tárgyára vonatkozó gondolatai, illetve az attitűd mentális (kognitív, affektív) összetevői. Tárgya lehet egy személy, egy csoport, egy fizikai tárgy, de egy elvont eszme is. Meghatározza a tárggyal kapcsolatos viselkedésünket, gyakran gyökerezik valami-

lyen hiedelemben, hatására érzelm (pozitív vagy negatív) alakul ki a tárggyal kapcsolatban, amelynek eredményeként megmutatkozik a szándékolt viselkedés a tárggyal szemben (Meyers, 2014).

Ajzen és Fishbein (1980) szerint az attitűd a legjobb előrejelzője a viselkedésünknek, a köznevelésben a pedagógus fellépése, meggyőződése és a gyermek fellépése, meggyőződése és eredményessége mind hatással vannak egymásra. Vitathatatlanul kapcsolatban áll viselkedésünkkel, ezáltal lehetséges viselkedésünkkel is, illetve a felől sincs kétség, hogy formálódik, ennél fogva formálható. Ez a kapcsolódás teszi kulcsfontosságúvá az attitűdöt, amely hatékonyan méretezi világunk minden tárgyát, jelenségét és mozzanatát (Meyers, 2014).

Egy másik gyakran vitatott pont pedig az attitűd összetevői közötti kapcsolat, amelyre egy 2016-os kutatás szolgálhat megoldással. Mulholland és Cumming (2016) kísérlete az elméleti keret szintetizálására, újszerű és átfogó megközelítése a fogyatékosággal összefüggő attitűdnek. Elméletük Aalderen-Smeets és mtsai. (2012) munkáját vette alapul. Az eredetileg tanári attitűdre összpontosító elméleti keret megkülönbözteti a személyes és professzionális elemeket, illetve kiemeli a pozitív és negatív érzelmeket. Három dimenziót különít el, az első az érzelmi-értékelési tartomány, amely, mint az attitűd alapvető dimenziója, megmutatja, hogy az egyén pozitívan vagy negatívan érez az attitűd tárgyával szemben. A második dimenzió az attitűd elhelyezkedésére vonatkozik a pozitív és negatív pólus között, minél szélsőbb ponton helyezkedik el, annál szorosabb a kapcsolat, legyen az pozitív vagy negatív. A harmadik dimenzió pedig a relevanciára vonatkozik, amely alapján megtudhatjuk, hogy a személy számára mennyire fontos az attitűd tárgya. Azokban az esetekben, ha fogyatékosággal élő gyermek van a csoportban, a vele kapcsolatos attitűdöt globálisan vizsgálhatjuk meg, kezdve meggyőződésektől és ismeretektől, ez lesz a személy személyes hozzáállása. De megfigyelhetjük konkrétan az óvoda helyzetet is, például egy óvodapedagógus esetét, amelyben befolyásoló tényező a munkája, ez lesz a szakmai, azaz az óvodapedagógus professzionális hozzáállása.

Már Rosenberg és Hovland (1960) attitűd szerkezetébe is belehelyezhetnénk az SNI tanulót, mint az attitűd tárgyát, azaz a benyomások szerveződésében az ismeret lenne a sajátos nevelési igény, az érzelmi, affektív elem az SNI tanulóhoz kötött érzések és a cselekvések, a viselkedéses összetevő pedig a tanulóval való kapcsolat lenne. Azonban Mulholland és Cumming (2016) elméleti kerete ennél már komplexebb képet ad számunkra. Megközelítésük hasonló Szabó és Szekeres (2013) szociális kompetencia modelljéhez, amelynek alkotóelemei között megfigyelhető a viselkedés, és a kognitív folyamatok, illetve a kognitív struktúrák is.

## Módszer

Kutatásunkhoz egy saját készítésű mesét használtunk, annak érdekében, hogy többet megtudjunk az óvodások fogyatékosággal kapcsolatos attitűdjéről. Mesénket kifejezetten az óvodáskorú gyermekeknek készítettük, amelyet a pilot mérés előtt egy 10 gyermekből álló csoporton teszteltünk. Megfigyeltük a kérdéseiket és a válaszaikat, amelyek alapján módosítottunk a mese szövegezésén. Maga a történet három barátról szól, akik az óvoda után a játszótéren találkoznak egy kislánnyal, akinek a viselkedését nem értik, akinek a viselkedésére megpróbálnak válaszokat keresni, majd segítséget kérnek a kislány édesanyjától, aki örömmel ad tanácsot a gyermekeknek.

A mese feldolgozásához instrukciókat adtunk az óvodapedagógusoknak, gyógypedagógusoknak, amelyek lefedték az attitűd fent említett dimenzióit, illetve a viselkedés és a lehetséges viselkedés kérdését is. Felhívtuk a figyelmüket, hogy az olyan kifejezéseket, mint a fogyatékoság, sérülés, sajátos nevelési igény, speciális szükséglet nem használhatják a beszélgetések során.

A megbeszélések az óvodai csoportokban zajlottak, az egyik csoportban egyszer, a másikban kétszer olvastuk fel a mesét. A felolvasást közös megbeszélés követte, de egyéni beszélgetésekre is sor került a mesével kapcsolatban.

## Minta

Egy integráló óvoda két csoportja vett részt a pilot mérésben (N=43), a csoportok kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy mindkét csoportban található sajátos nevelési igényű gyermek. A csoportok a gyermekek életkorát tekintve vegyes csoportok, így a kutatásban 5-7 éves gyermekek vettek részt.

## Eredmények

Az eredmények alapján elmondható, hogy a gyermekek egyöntetűen nemleges választ adtak arra vonatkozóan, hogy ismernek-e sajátos nevelési igényű személyt, gyermeket, illetve a jelentésében sem voltak biztosak. Tehát a minta tagjai nem rendelkeztek kellő ismerettel az SNI-ről, holott közvetlen környezetükben is találhatóak SNI gyermekek. A beszélgetések során azonban megnevezték SNI társaikat, akiket a viselkedésük miatt emeltek ki, tehát érzékelik a másságot, amit az eltérő viselkedésszerűségeikkel tudnak indokolni. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy ők mit tennének a mese szereplői helyében, illetve mit tennének, ha hasonló helyzetbe kerülnének. A gyermekek több mint 70%-a játszott volna a mesében szereplő gyermekkel, azonban az életben nem biztos, hogy játszanának hasonló társaikkal. Míg a mesében segítséget kaptak arra vonatkozóan, hogy hogyan tudnának játszani társukkal, addig az életben ezt nem feltétlen tudnák vagy tudják megvalósítani. A sajátos nevelési igényű társaikkal kapcsolatos leggyakoribb érzelemnek a sajnálat bizonyult, illetve a társaik viselkedését betegségnek tulajdonították – ők azok a gyermekek a csoportban, akikkel a többség nem szeret játszani.

Ahogy az várható volt, a kétszemélyes helyzetekben sokkal nyitottabban válaszoltak a gyermekek. Válaszaikból az is kiderült, hogy nem bélyegzik meg társaikat, észreveszik a különös jegyeket is, az okát viszont nem tudják, illetve tisztában vannak azzal is, hogy ha valakivel nem játszanak, az nem feltétlen annak tudható be, hogy kiközösítenék.

## Összegzés

A gyermekek válaszai és viselkedése egyfajta ösztönös elfogadó attitűdöt sugall a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatban. Mintánk tagjai felismerik ugyan a csoportjuk sajátos nevelési igényű tagjait, különös viselkedésük okát viszont nem tudják beazonosítani, illetve összevetni a mese tartalmával. A mese szereplőjével pozitívabb attitűdöt mutattak, mint társaikkal szemben, akik viselkedését minden esetben rossznak, a normától eltérőnek ítélték meg. Ennek ismerete számos kérdést felvetett bennünk úgy, mint, hogy kell-e tudnia a csoportnak az SNI társaik háttérét, illetve miként befolyásolná az ismeret az attitűdjüket. Mindemellett, az ismeret szakszerűsége is kérdéses, mivel a nem megfelelő ismeret is befolyásolhatja a gyermeket a későbbiekben. Egy azonban biztos, a minta tagjai az SNI társaikkal viselkedésük miatt nem szívesen játszanak, ezáltal ezen gyermekek a csoportok perifériájára kerülnek.

Kutatásunk csak az óvodás gyermekekre korlátozódott, így egyik limitációja éppen a mintában rejlik. A későbbiekben fontosnak tartjuk az óvodapedagógusokat is megkérdezni saját hozzáállásukról, illetve arról is, hogy ők hogyan látják a gyermekeket. Azonban úgy véljük mesénk elérte a célját, a gyermekek a foglalkozások végeztével, nem csak erről beszéltek, de le is rajzolták a hallottakat, a hallottakkal kapcsolatos érzéseiket, gondolatukat.

Későbbi terveink között szerepel a mese több alkalmas feldolgozása, újabb integráló csoportokban, annak érdekében, hogy nagyobb mintán is megfigyelhessük az óvodások attitűdjét. Kutatásunk eredménye elsősorban az óvodapedagógusok, gyógypedagógusok számára nyújthat visszajelzést, egyrészt a gyermekek általános tudásáról, másrészt segítheti a sajátos nevelési igényű társaikhoz való pozitív viszonyulás kialakítását.



## Irodalom

- Aalderen-Smeets, S. I. V. (2012): Primary Teachers' Attitudes Toward, Science Education 96: 158–182.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). Undemanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Allport, G. W. (1954): The nature of prejudice. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Bless, G. (1995): A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonyságkutatás eredményei. In: Csányi Yvonne (szerk.): Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ. 132–142.
- Csányi, Y. (1995): Speciális nevelési szükségletek-integrált iskolai fejlesztés, főiskolai kutatás. In: Perlusz A. (szerk.): Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében. Budapest: BGGYTF, 5–17.
- Csépe, V. (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (sajátos nevelési igényű) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Budapest: ECOSTAT.
- ENSZ, Gyermekjogi Bizottság (2008): 8. számú Átfogó Kommentár (2006): A gyermek joga a testi fenyítéssel és a büntetés egyéb kegyetlen vagy megalázó formáival szembeni védelemhez (többek között 19. cikk; 28. cikk (2) bekezdés; valamint 37. cikk), CRC/C/GC/8, 2007. március 2.
- Festinger, L. (1964). Conflict, decision, and dissonance. Stanford: CA: Stanford University Press.
- Fischer, G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása, Gyógypedagógiai Szemle 2009/4 254–268.
- Gonçalves, T. és Lemos, M. (2014): Personal And Social Factor's Influencing Student's Attitudes Towards Peers With Special Needs, Social and Behavioral Sciences 112. 949–955.
- Irvine, J.J. (2012): Complex Relationships Between Multicultural Education and Special Education, An African American Perspective, Journal of Teacher Education. 63. 4268–274.
- Mesterházi, Zs. (2007): Változik-e a gyógypedagógia identitása? Iskolakultúra 17 sz. 6–7.
- Mulholland, S. M., Cumming, T. M. (2016): Investigating teacher attitudes of disability using a non-traditional theoretical framework of attitude, International Journal of Educational Research 80:93–100
- Réthy, E-né (2013): Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere. Budapest: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. (1960): Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In: Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I., Eds., Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components. New Haven: Yale University Press.
- Szabó, Á-né, Szekeres, Á. (2013): A szociális képességek fejlesztésének módszertana. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Vida, G. (2017): Befogadás vagy kirekesztés, Intézményválasztási és változtatási stratégiák a sajátos nevelési igény tükrében. Autonómia és Felelősség 2017/01, 81–102.
- UNESCO (1989): Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly Resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with Article 49
- UNESCO (2011): Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). Special needs education [online] <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>, 83.
- UNICEF (2013): Children and young people with disabilities. Fact sheet. Paris: UNICEF. [online] <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1819.pdf>

# LADNAI ATTILÁNÉ SZERENCSES ANITA

## A POSITIVE EDUCATION MŰKÖDÉSE AUSZTRÁLIÁBAN

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
Neveléstudományi Intézet  
szerencsesanita5@gmail.com

### A pozitív pszichológiáról dióhéjban

A pszichológia sokáig a betegség felől indulva próbálta megérteni az egészséget. Maslow (1954; idézi Oláh, 2012, p. 7) kezdeményezésére elindul egy olyan folyamat, amely ezt a szemléletet lassan árnyalni kezdi. A humanisztikus pszichológia talaján a 21. század elején kinövő pozitív pszichológia paradigmaváltást jelent a pszichológiában: pozitív megközelítéssel kíván hozzájárulni a lelki jelenségek, pszichológiai folyamatok értelmezéséhez, hogy a lélektudomány oly sokáig a betegség és a patológiák felől közelítő látásmódját ellensúlyozza (2012, p. 3–5). Bár dinamikusan fejlődő, ám nagyon fiatal (mindössze néhány évtizedes múlta visszatekintő) tudományágról lévén szó, egységes fogalomtára és elméleteinek egzakt, mindenki által elfogadott terminusai még hiányoznak, illetve kidolgozás alatt vannak. Oláh Attila úgy véli (2004, p. 134) hogy a „pozitív pszichológia igazi hivatása az ember fejlesztéséhez való hozzájárulás”. A pozitív pszichológia fontos küldetése, hogy a diszfunkciók és patológiás jelenségek megfigyeléséről az emberi erősségek, erények feltárására és kiaknázására helyezze át a pszichológia fókuszpontját. Oláh Attila úgy véli, a pozitív szemlélet kialakulásának fogalmi előzményei Maslow (1954 idézi Oláh, 2004) és Rogers (2008, idézi Oláh uo.) munkásságára vezethetők vissza. „A pozitív pszichológia befogadja a humanisztikus pszichológia emberfelfogását és az érett, egészséges emberekkel való foglalkozást, az erősségek fejlesztését, az önkiteljesedés előmozdítását központi célként fogalmazza meg” (Oláh, 2004, p. 7). További hasonlóság a két pszichológiai irányzat között az erények és bűnök mentén történő válogatás, illetve annak az elvnek az érvényesülése, hogy az egyes helyzetek negatív hatásával történő megküzdés a személyiség pozitív jegyei köré integrálva sikeresen valósulhat meg (Pléh, 2012, p. 13). Seligman, aki az egyént aktív döntéshozónak tekinti, erősségek, erények, önmegvalósítás és jóllét (Seligman, 2011, p. 24) megélése mentén képzei el az egyén optimális működését. Oláh (2004, p. 25), miközben áttekinti az új pszichológiai paradigma amerikai előzményeit, rámutat, hogy mi ennek az üzenete a nevelés számára. Az egyik fontos fogalom, amit a pozitív pszichológiától a pozitív pedagógiának mindenképp el kell sajátítania, az a flow gyakorlati megtapasztalása. Oláh és további kutatók számos vizsgálattal is bizonyították a flow osztálytermi megéléseinek pozitív hatásait (pl. Oláh, 2005, Kádár-Somodi 2011, Holecz-Molnár 2014 stb.). Oláh szerint az „addig terhelem, ameddig flowban tudom tartani elv” alkalmazásával az oktatás olyan pozitív élményt teremtő eljárás alakítható, amely segítheti a tudás-asszimiláció és személyiségfejlesztés folyamatának megvalósulását.

Cloninger (2004) a pozitív pszichológiát a jóllét tudományának nevezi, amelyet a jóllét spirál, és egy háromszakaszos modell (negatív emóció mentesség, allocentrikus perspektíva, elmélkedés szintje) jel-

lemez. Összetevőit tekintve a jóllét tudománya a spirituális értékek, valamint társas kapcsolatok, az egyén, illetve a kognitív folyamatok együtteseként értelmezhető. Megvalósulási módjai az önirányított-ság, transzcendencia élmény, együttműködés és az önszeretet. Kahneman (1999) a pozitív pszichológiát az objektív boldogsággal és a jó-rossz dimenziók mentén definiálta kezdetben. Diener (1984, 2000) a hedonikus jóllét konstrukcióját nevezte a pozitív pszichológia lényegi elemeként, és a boldogságot a pozitív és negatív érzelmek egyensúlyi állapotával írta le. Ryff (1989) eudaimonikus és hedonikus jóllét fogalmakat használ a pozitív pszichológia lényegi elemeiként, amelyeket az önelfogadás, életcél, személyes növekedés, másokkal való pozitív kapcsolat, kiválóság elérése, autonómia megvalósulásai által ír le. Seligman (2002, 2011) a pozitív pszichológia lényegi elemeként a boldogságot írja le, amit a szubjektív jólléttel azonosít (ennek célja az étellel való elégedettség növekedése), tárgya pedig a virágzás, amit flourishingnek nevez (cél, ennek minél gyakoribb előmozdítása). Keyes (2002, 2005) a szociális jóllétben véli a pozitív pszichológia lényegét, ahol az ún. virágzás egy állapot, amelyben az emberek pozitívan viszonyulnak az élethez, valamint pszichológiai és szociális mutatók alapján kimutathatóan jól működnek. Lyubomirsky (2008) a boldogság megvalósulását az alábbi összetevők fejlesztése által képzei: hála és pozitív gondolkodás, optimizmus, társas kapcsolatok ereje, nehézségek kezelése, rághódás elkerülése, jelentudatosság, apró örömök élvezete, célok, testi lelki egészség, mozgás, meditáció, társas kapcsolatok. Csíkszentmihályi (2010, 1998) az autotelikus élmény megélése, és a személyiség köré rendezi a pozitív pszichológia fogalmait, illetve az eudaimonikus tevékenységek végzését emeli ki, mint segítőt, az „élmény” megéléséhez. Ennek megvalósulása az öröm, értelem, célok belemerülés a tevékenységbe, elszántság, jelentudatosság, harmónia, tervek által lehetséges. Oláh (2002) az emberi erősségek, erények feltárását és kiaknázását is a pozitív pszichológia feladatának tartja. Úgy véli, a globális jóllét az „érzelmi egészség tablója” három összetevőre épül: pozitív érzések (pozitív affektus, boldogság, meglegedettség), pozitív működés (pszichológiai-szociális), spirituális jóllét. Kiemeli a flow és a coping, valamint a savoring tevékenységek szerepét a mindennapokban. A coping (megküzdés) egyfajta stresszkezelő folyamat, amely a negatív állapotok megszüntetésére, a kihívások kezelésére (helyreállítására, leküzdésére) irányul. Célja az élhető élet szférájába juttatni az embert (Oláh és mtsai, 2012). A megküzdési képesség azon viselkedési módok összefoglaló elnevezése, amelyeket a nehézségek legyőzése, az azokon történő uralkodás érdekében alkalmaz az egyén. Szabó és Szabó (2011) azt az erőfeszítést nevezi megküzdésnek, amelyet a stresszel való szembeszállás során tesz az egyén. Fontos, hogy a megküzdés mindig a stressz kiváltó okának csökkentésére vagy megszüntetésére irányul, nem pedig a stressz tüneteinek kezelésére. A pozitív és problémafókuszú megküzdés az időgazdálkodás optimalizálásában, a célok kitűzésében, az asszertivitásban, illetve a szükségletek udvarias delegálásában nyilvánul meg. Ugyanez a pozitív stratégia érzelemfókuszú megküzdésnél lehet testmozgás, önmagára figyelés vagy társasági részvétel. Amennyiben az egyén negatív és problémafókuszú megküzdési módot alkalmaz, akkor halogatás, passzivitás vagy agresszivitás jelenhet meg. Negatív érzelemfókusz esetén inaktivitás, önbántalmazás vagy visszahúzóds (társas összejövetelektől vagy az eseményektől) lehet a stratégia, amely könnyen túlsúlyba is kerülhet az egyén életében (Zimbardo, 2018). A savoring technikák a pozitívitás fokozására irányulnak. A pozitívitás célként értelmeződik a jóllét gyakoribb és hasznosabb megélésének tekintetében. Tulajdonképpen egyfajta „boldogságteremtés” vagy jóllétnövelő folyamat, amely a pozitív állapotok megteremtésére irányuló küzdelem és erőfeszítés az élvezettel teli életért, amely a kihívások „gyártását” és az azoknak történő megfelelést az optimális működés által valósítja meg. Autotelikus személyiségnek nevezi Csíkszentmihályi azt a személyt, akinek olyan képességei vannak, amelyek segítik az áramlatba (flow) kerülést, illetve az áramlat fenntartását (általános

kíváncsiság, állhatatosság, kevéssé énorientált viselkedés). Az áramlat-élmény a self fejlődésével jár, ezáltal az önbecsülésre is jótékony hatással van. Az áramlatot gátló tényezők: a relaxáció preferálása, az áramlatot segítő tényezők lehetnek a világos célok megfogalmazása, azonnali visszajelzés, a képességeknek és készségeknek megfelelő kihívások, koncentráció, tiszta tudat, önuralom, éntudat megszüntetése, időérzékelés megváltozása, a tevékenység öröme (Csíkszentmihályi, 1998).

A tanulmányban Seligman (2011) jóllét-értelmezését használom, amelyben a jóllét egy olyan konstruktumként fogható fel, amelynek öt eleme van (feltételezése szerint ezeket önmagukért választhatók, és egymástól elkülönülten mérhetők): pozitív érzelem (positive emotion), elmélyülés (engagement, finding flow), értelmes élet (meaning, purposeful existence), teljesítmény (achievement a sense of accomplishment), és pozitív emberi kapcsolatok (positive relationships). Az összetevők egyes kezdőbetűi a PERMA szót adják ki, ezért maga Seligman is a jóllét PERMA-modelljeként hivatkozik rá. A PERMA-modell később került kiegészítésre az egészség összetevővel. A pozitív pszichológia képviselői ugyanakkor (például Fredrickson, 2005; Rowe és mtai, 2007; idézi Seligman és mtai, 2009, p. 294–295) rámutattak arra is, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a jóllét és a tanulás között. Seligman és mtai (2009, 294) azt állítják, hogy „a nagyobb jóllét együtt jár az eredményesebb, hatékonyabb tanulással.”

### A Positive Education (PE) modell

A modell létrejöttét számos kutatás előzte meg. Elméleti alapjai az egészség pszichológia, a pozitív pszichológia, illetve az azt megelőzően hódító humanisztikus pszichológiai irányzat is szolgáltatták. A modell alkotója felhasználta az emberek boldogság iránti vágyának óhaját (és az erre irányuló munkákat), illetve pedagógiai irányzatokat (reformpedagógiák vö. Németh 2001), és pedagógiai fókuszú megközelítésmódokat (konstruktív pedagógia). Értelemezhető a PE rendszere egyfajta „fekete pedagógia” (vö. Hunyady et al. 2006) ellenpontként, illetve nevelésszociológiai bázisa is jelentős (inkluzív környezet, inkluzivitás az oktatásban<sup>1</sup> vö. Varga 2014, 2015). Jelen tanulmányban kizárólag a pozitív pszichológiai alapokat ismertetem.

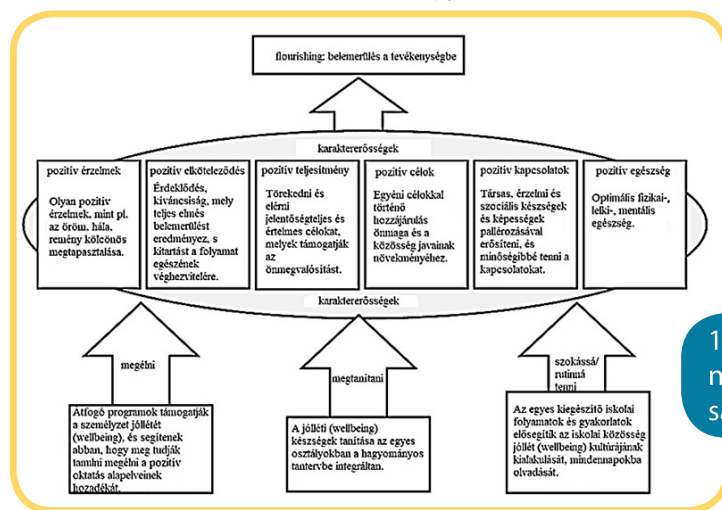
A seligman-féle modell (hat fő pillére van) alapja a karaktererősségek (Pléh, 2004, p. 671). Seligman és mtai kutatásaik alapján létrehoztak egy „erénykatalógust” és hat erényt (karakterjegyet) azonosítottak be, amelyet további négy részre (azaz összesen huszonnégy erősségre (az erények viselkedésbeli megnyilvánulásai) bontottak. Ez a hat erény az alábbi: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretet, emberség, igazságosság, mértékletesség, transzcendencia. Seligman és mtai kutatásai eredményének birtokában kijelentik, hogy a karaktererősségek tulajdonképpen szokások (és nem csak látens entitások), amelyek a gondolatokban, érzésekben gyökereznek, és cselekedetekben nyilvánulnak meg (Park, Peterson 2009). A karaktererősségekkel kapcsolatos kutatások túlmutatnak a problémákon és azok hiányára történő összpontosításon, előtérbe helyezik az egészséges fejlődésre történő törekvés fontosságát. A VIA projekt (a karaktererősségek meghatározása és fejlesztése) a PE előfeltétele, amely a hangsúlyt arra helyezi, amiben egy adott személy jó, amilyen tevékenységet jól tud végezni, és ezáltal segít más megvilágításba helyezni az élet értékét. A seligmani modell elemeinek terminusai az alábbi ábrában, majd az azt követő szövegben kerülnek összefoglaló bemutatásra, amelyet Norrish (2015) munkáját is felhasználva saját interpretációm alapján készítettem. A seligmani modell 6 fő pillért tartalmaz. Seligman az operacionalizált karaktererősségekre építi modelljét, amely alapján meg is kezdte az

<sup>1</sup>ld. részletesen a szerző tanulmányát:

[https://dea.lib.unideb.hu/dea/static/pdf\\_viewer/pdf.js/web/viewer.html?f=Mjg2NzQwL0hFUKFfVkJlLnBkZj9zZXF1ZW5jZT0zJmlzQWxsby-3dlZD15](https://dea.lib.unideb.hu/dea/static/pdf_viewer/pdf.js/web/viewer.html?f=Mjg2NzQwL0hFUKFfVkJlLnBkZj9zZXF1ZW5jZT0zJmlzQWxsby-3dlZD15) (p. 66–77) (20.05.14.)

átfogó oktatási anyagok tervezését és fejlesztését, amelyek segítik a pozitív oktatás fogalmának megértését, terjesztik ismeretét és gyakorlatát, valamint tudományos mérésekkel történő legitimálásához is hozzájárulnak. O'Connor és mtsai (2013) az ausztráliai projekt longitudinális adatainak elemzése során megerősítették, hogy a modell hat eleme hozzá tud járulni a pozitív mentális egészség mértékének növeléséhez a serdülőkorban, az egyes elemek pedig együttesen a tartományok ígéretes, hosszú távú növekedésének érvényességét vetítik előre. Ez egyértelműen igazolja és támogatja a pozitív oktatás szükségességét, valamint, hogy átfogó és sokoldalú megközelítéseket fogadjanak el a döntéshozók a fiatalok lelki egészségének megteremtése és védelme érdekében.

### Az ausztrál-modell bemutatása, gyakorlati működés



1. ábra A seligmani modell elemeinek terminusai, Norrish (2015) munkáját is felhasználva saját interpretációk alapján<sup>2</sup>

Az ausztrál Geelong Grammar School (GGS<sup>3</sup>) referencia intézménye a PE működésének. A PE modell gyakorlati kivitelezését az alábbi pontok és tematikus egységek tananyagba integrálása mentén valósítják meg:

- A feldolgozandó tananyagot és tartalmat a tanulók képességéhez igazítják (Seligman, 2011).
- A pozitív pszichológiai ismeretekbe mindenki bevezetést kap.
- A pedagógusok a pozitív teljesítményt hangsúlyozzák, a pozitív gondolkodásmódot mindennapi oktatási rutin részévé próbálják tenni.
- A flow átélésére történő elköteleződés minden pillanatban jelen van.
- Az oktatási folyamatban az aktív és konstruktív válaszadás, és visszajelzés hangsúlyosan jelenik meg.
- A reziliencia fejlesztése az ABCD-modell segítségével, a karaktererőségek felismerése és fejlesztése például a családfa gyakorlattal történik.
- Az egyén saját felfedezéseinek szerepe, céltudatosság az egyes életszakaszokon át.

A gyakorlati alkalmazás során angol nyelv és irodalom órán a karaktererőségek mentén dolgozzák

<sup>2</sup>A munka egyes részleteinek első közlése Ladnai Attiláné: A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai, Id. Ladnai 2019 címmel is olvashatók.

<sup>3</sup> vö.: <https://www.ggs.vic.edu.au/Institute>

fel például a Lear királyt. Retorika órán például a „beszélj egy olyan esetről, amikor másoknak segítetél” gyakorlat segít a karaktererőségek felismerésében. A zenét felhasználják a reziliencia és az optimizmus témakörök gyakorlatba ültetésére, a művészetet a szépség élvezetének megfigyelésére, az atlétikát a „kihagyott lehetőségek” tanulmányozására. A vallás és erkölcsstan órák alkalmával például az élvezet viszonyát értelemdialogusok mentén dolgozzák fel. A földrajz tantárgynál vizsgálják a nemzetek jóllét kritériumait, amely alapján összehasonlításokat és okfejtéseket fogalmaznak meg. Seligman a PE-t úgy írja le, hogy olyan intézmények részvételével megvalósított oktatás (education), amelyek az alábbi területeket kiemelten hangsúlyosan kezelik és fejlesztik, annak érdekében, hogy a teljesítmény elérése hatékonyabban történjen.

- What went well (Mi ment jól gyakorlat - Seligman, Rashid és Parks, 2006, Norrish, 2015). Ebben a beavatkozásban a diákok jellemzően három olyan eseményt rögzítenek, amelyek végrehajtása öröm volt számukra, kiemelten reflektálva annak okára.
- Hálalátogatás (Emmons, 2007). A diákok leírják kinek-miért hálásak, és ezt megosszák a címmel.
- Aktív, konstruktív válasz (Gable, Reis, Impett, és Asher, 2004, Norrish, 2015). A diákok megtanulnak konstruktívan reagálni egymásra.
- Karaktererőségek (Peterson, Seligman, 2004). A diákok új módon azonosítják és használják erősségeiket.
- A legjobb én (Roberts, Dutton, Spreitzer, Heaphy, Quinn, 2005). A diákok a legjobb teljesítményükről, életük büszke pillanatairól számolnak be.
- Meditáció és gondosság (Davidson, Mtsai, 2003). A diákok a különböző meditációs és mindfulness technikákat gyakorolják.
- Empátia képzés (Bryant, 2003). A diákok megtanulják, használják az empátia növelésére szolgáló technikákat.
- Az érzelmekkel való küzdelem (Deci, Ryan, 2008). A diákok azonosítják, megértik és kezelik érzelmeiket, különösen a pozitív érzelmeiket.
- Döntéshozatal (Albert, Steinberg, 2011). A diákok megtanulják, hogy a rendelkezésre álló lehetőségek közül cselekvési tervet készítsenek, és azok közül a legjobbat választják.
- Problémamegoldás (Steinberg, 2014). A diákok hatékony heurisztikát használnak az elméleti és gyakorlati problémák megoldására.
- Kritikus gondolkodás (Marin, Halpern, 2011). A diákok elképzelik, szintetizálják, alkalmazzák és értékelik az információkat, azonosítják hiedelmeiket, tetteik és a cselekvések útmutatóit meghatározzák.

Néhány eredmény: az Australian Council for Educational Research – empirikusan validált mérőszköz – 7-9-11 éves diákoknál 3 év alatt 16%-os szociális és érzelmi jóllét növekményt mutatott ki, és a diákok flourishing élménye is emelkedett. Az Individual Flourishing Questionnaire kérdőívvel vizsgáltak (15 itemben, 3 évig) mindenkit. A 9 évesek 31%-os flourishingje kiemelkedő volt (Norrish, 2015, p. 79). Részletezve, 2011-ben a diákok: 26%-a, a dolgozók: 44%-a, 2012-ben a diákok 19%, míg a dolgozók 49%-a; illetve 2013-ban a diákok 23%-a, míg a dolgozók 46%-a produkált javuló eredményeket (Norrish, 2015, p. 280). Longitudinális kutatási programmal, kvalitatív és kvantitatív mérések segítségével, amelyeket a Melbourne-i egyetem koordinált, további eredményeket hoztak napvilágra. Random komparatív próbákkal ellenőrizték a kurrikulumok célrendszerét, és megállapították a mentális egészség növekedését. Az egyes komponensek hozzáférhetőségét vizsgálva is igazolódott a jóllét érzés és a mentális egészség növekedése (a közösségen belül, és azon túl is)! A mintákban szociális és

demográfiai tekintetben azonos háttérrel rendelkező, korosztályban azonos tanulók kerültek összehasonlításra (9, 10, 11 évesek); és a legnagyobb pozitív mértékű eltérést a Timbertopról érkező diákoknál tapasztalták (Norrish, 2015, p. 283–284). A Timbertop a GGS campusa, ahol a diákok természetes körülmények között tanulják, gyakorolják és élnek a rezilienciával, a hálával, a kooperativitással. Nap mint nap vizsgálják és elemzik például saját és mások karaktererősségeit. ugyanakkor, mint arra Johnson és Johnson (1999, idézi Arató, 2014) is rámutat, nagyobb mértékű változásokhoz strukturális változások is szükségesek. Ezzel elérhető, hogy a flourishing ne csak reziliens pszichológiai tőkeként tudjon érvényesülni, hanem a tervezett tanulási folyamatok, keretek és struktúrák döntően befolyásolják a minden egyes tanulóra kiterjedő eredményesség, és nagyobb mentális kiegyensúlyozottság javulását.

### A Positive Education világhódítása

Seligman 2018-as cikkében beszámol arról, hogyan áll a PE elterjedése világviszonylatban. A folyamatba sajátosságai felvállalásával bekapcsolódott: Ázsia: Bhutan (1), Dél-Kína: Zheng Cheng, Peking (2), India (3), Jordánia és Szaúd-Arábia (4), Ausztrália (5), az Egyesült Arab Emírátsok, Dubai (6), Latin és Észak-Amerika (7), USA (8), Nagy-Britannia (9), Izrael (10). Az egyes törekvésekről készült összefoglaló táblázat szemlélteti, hogy melyik területen milyen eredmények kerültek dokumentálásra.

4. táblázat PE világviszonylatban (nemzetközi áttekintés Seligman és mtsai 2018, alapján) (Saját készítésű táblázat)

| Hely            | Kormányzati törekvés | A tanárok és személyzet képzése | A tanulók képzése | Intézmény típus        | A tanulmányi teljesítmény-re gyakorolt hatás kimutatható | A jóllétre gyakorolt hatás kimutatható | Az eredmények mérhetőek | Bővíthetősége | Sajátos |
|-----------------|----------------------|---------------------------------|-------------------|------------------------|--|--|-------------------------|---------------|---------|
| 1.              |                      |                                 |                   | kp.isk.                | ✓  |  |                         |               |         |
| 2.              |                      |                                 |                   | óvoda, ált. és kp.isk. | ✓  |  |                         |               |         |
| 3. <sup>4</sup> | nem                  |                                 | lányok            | ált.isk.               | ✓  |  |                         |               |         |
| 4.              |                      |                                 |                   | nincs                  | nincs  | nincs                                  | nincs                   | nincs         |         |
| 5.              |                      |                                 |                   | 8-kp.isk.              | ✓  |  |                         |               |         |
| 6.              |                      |                                 |                   | kp.isk.                | ✓  |  |                         | nincs         |         |
| 7.              |                      |                                 |                   | 7-12 évf.              | ✓  |  |                         | nincs         |         |

<sup>4</sup> Leventhal és Gillham 2015

|                  |       |  |  |                |            |  |       |  |  |
|------------------|-------|--|--|----------------|------------|--|-------|--|--|
| 8. <sup>5</sup>  | nincs |  |  | ovi-fel-sőokt. | nincs info |  |       |  |  |
| 9.               |       |  |  | kp.isk.        | ✓          |  |       |  |  |
| 10. <sup>6</sup> | nincs |  |  | ovi-kp.isk.    | ✓          |  | nincs |  |  |

Seligman (2018) a pozitív oktatást a hagyományos oktatás és a jóllétet tápláló (és a mentális egészség előmozdítására irányuló) oktatási megközelítés egységeként határozza meg. A modell helyzetét és lehetőségét áttekintve úgy véli, hogy bár nem lehet egyelőre lenyűgöző széles körű elterjedésről beszámolni világszerte, ám jó esélyek vannak erre. Mivel a tanárok és diákok száma (akik változtatni akarnak) megdöbbentően nagy, várhatóan a növekvő tendencia folytatódik, és valószínűleg felgyorsul. Reméli, hogy az eredmények a több millió iskolás gyerek számára a magasabb jóllétet, és ugyanakkor stabil felsőoktatási eredményeket is garantálnak majd (ennek mérésére longitudinális vizsgálatok szükségesek). Ugyanakkor tudatában van annak, hogy fontos annak hangsúlyozása, hogy a pozitív szemléletű oktatás „nem hóbot” (Seligman, 2018). Javaslati arra vonatkozóan, hogyan lehet fenntarthatóvá tenni a Positive Educationt, és annak nyereségét az alábbiak (Seligman és mtsai, 2018): folyamatos mérés, szigorú értékelés, tudományosan megtervezett programok, kutatási eredmények, beavatkozások, ellenőrzés és segítségnyújtás.

Az első és legfontosabb a folyamatos és egzakt mérés, illetve a szigorú értékelés. A tudományos munka és a boldogság populáris témáinak szétválasztása kizárólag a tudományos eredmények hatására, a megtervezett programok és a korrekt mérések segítségével valósítható meg. A tudomány segítséget nyújt, a mérés pedig bizonyítékot és indokot a pozitív oktatás jelenlétére. Ugyanakkor a népszerűség veszélyt is jelent a tudományosság szempontjából. A folyamatban lévő mérések mellett kiemelten fontosnak tartja a tudományos bizonyítékok szerepét, amelyek minden kétséget kizárólag igazolják, hogy szükség van a jó közérzet javítására, és hogy ez összefügg az akadémiai-tudományos teljesítmény javításával. Szükséges áttekinteni ennek költség-haszon elemzését, ez pedig a jóllét-fejlesztések hatásainak nagyságától és mértékétől is függ. Szükségesnek látja továbbá a független mérések megvalósulását is. Az egyes beavatkozások végrehajtására szintén méréseket eszközölné, és vizsgálná azt is, vajon ténylegesen teljesülnek-e a kézikönyvekben meghatározottak.

A tanárok részére szükséges több kreativitást biztosítani, hiszen a mérések a beavatkozások előtti és utáni boldogság (vagy jóllét szint) pusztán méréséből és a tanárok tájékoztatásából származnak, ugyanakkor a jóllét többtényezős összetevők szövevényes láncolata. A tanároknak saját tanulási ismereteiket és kreativitásukat kell felhasználni arra vonatkozóan, hogy a diákok örömmel tervezzenek helyi, kreatív és társadalmi változásokat generáló beavatkozásokat. Ezekkel együtt Seligman úgy véli, hogy valójában az oktatás forradalmának már a közepén tart a világ. Hiszi, hogy a pozitív oktatás valószínűleg egyre jobb és meggyőzőbb eredményeket fog prezentálni, amelyek megerősítik ezt az oktatási paradigmát, és ami a legfontosabb, egy boldogabb, tájékozottabb, kiegyensúlyozottabb generációt fog eredményezni, ahol az emberek felkészültek egy boldogabb világ létrehozására.

## Összegzés

<sup>5</sup> Durlak és mtsai 2011, Taylor és mtsai, 2017

<sup>6</sup> Shoshani és mtsai 2016; Shoshani, Steinmetz, 2014



Napjainkban, ismerve az EU 2020 TOP 10 skills stratégiáit<sup>7</sup>, amely egyre inkább az affektív képességek fejlesztését hangsúlyozza, szükséges lehet a pedagógia (pozitív) feladatait is át- vagy éppen újragondolni. Radó (2017) munkájában a tanulásszervezés: formális-informális-nonformális útjait, valamint a tudás és tanulás személyre szabottságát nyomatékosítja, egy új pedagógiai praxis megvalósulása által, amelyet egy új értékelés, készségorientáltság, és a külső kapcsolatok (új szerepek) figyelembevétele jellemez. Erre szolgál példaként a vizsgált intézmény Kék Madár Személyközpontú pedagógiai programja. Gyarmathy (2018) a „6K”<sup>8</sup> elemeket jelöli meg a siker kulcsaként, míg Mitra szerint, „...az oktatás egy önszervező rendszer, melyből a tanulás, mint felszínre törő jelenség következik.”<sup>9</sup> Ezek az elvek szintén tetten érhetőek az intézmény vizsgált elemzési egységeiben. A pozitív pszichológia szemléletének és kutatási eredményeinek konvertálása a pedagógia világára szükségszerű, és tekintettel az ötévente megkétszereződő tudásanyag hatékony feldolgozásának szükségességére (vö. Héjj 2013) előbb-utóbb elengedhetlenné válik. Célszerűnek tűnik feltárása és beépítése a mindennapi oktatási-nevelési folyamatba azoknak a már meglévő jó gyakorlatoknak, amelyek a jövő generációjának minél szélesebb körű elégedettségét fokozhatják.

## Irodalom

- Albert, D., Steinberg, L. (2011): Judgment and decision making in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 211–224. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00724.
- Arató Ferenc (2017): Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 2évf.201714sz.6.6 [online] <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/03-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2017-01-04szam.pdf> [19.01.17]
- Bryant, F. B. (2003) Savoring Beliefs Inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savouring. *Journal of Mental Health*, 12, 175–196.
- Cloninger, C.R. (2004) *Feeling Good. The science of Well-eing*. New York: Oxford University Press.
- Csíkszentmihályi, M. (1998): Az autotelikus személyiség In: És addig éltek, amíg meg nem haltak. Bp, 1998, Kulturtrade, 118–132. Ford. Boross Otília In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest: Osiris, 466–476.
- Csíkszentmihályi, M. (2010): *Az áramlat. Flow a tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., és Sheridan, J. F. (2003): Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570.
- Deci, E. L., és Ryan, R. M. (2008): Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11.
- Diener, E. (2000): Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Diener, E. (1984): Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Emmons, R. A. (2007): *Thanks!: How the New Science of Gratitude Can Make You Happier*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Fredrickson, B. L., és Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thoughtaction repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313–332.
- G. Rowe, J. B. Hirsh, A. K. Anderson (2007): Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences* Jan 2007, 104 (1) 383–388; DOI: 10.1073/pnas.0605198104
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004): What Do You Do When Things Go Right? The Intrapersonal and

<sup>7</sup> Ezek sorrendben: komplex problémamegoldás, kritikus gondolkodás, kreativitás, emberi erőforrás menedzsment, kooperáció, érzelmi intelligencia, igazságosság a döntéshozatalban, szolgáltatás orientáció, tárgyalóképesség, megismerés alapú rugalmasság.

<sup>8</sup> Ezek a következők: kommunikáció, együttműködés, társas helyzetek; kritikai gondolkodás, értelmezés, saját tudás kialakítása, keretek: közösen kialakított szabályok; kavalkád, sokféleség; kezdeményezés, a választás lehetősége, kreativitás, alkotó tevékenység.

<sup>9</sup> [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_build\\_a\\_school\\_in\\_the\\_cloud?language=hu](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud?language=hu) [18.11.12.]

- Interpersonal Benefits of Sharing Positive Events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 228–245. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.228>
- Gyarmathy, É. (2018) Az ideális iskola hat jellemzője. [online] [https://hvg.hu/elet/20180125\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Az\\_idealis\\_iskola\\_hat\\_jellemzoje](https://hvg.hu/elet/20180125_Gyarmathy_Eva_Az_idealis_iskola_hat_jellemzoje). [18.06.12.]
- Héjj A. (2013): Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság. In: Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.) Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012.: I. kötet. Pécs: Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. [2015. 06. 13.]
- Holecz, A. – Molnár, Sz. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*. 2014/10/3-014. [online] [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2014\\_10\\_003-014.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00189/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_10_003-014.pdf) (17.01.12.)
- Hunyady, Gy., M. Nádas, M., Serfőző, M. (2006): „Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában. Budapest: Argumentum Kiadó
- Kádár, A. – Somodi, H. (2011): Örömet adó tevékenységek áramlatában. Flow-élmény megélése diákok és pedagógusok körében. *Fordulópont* 13. évf. 3. (53.) sz. / 2011
- Kahneman, D. (1999) Objective happiness. In: D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (eds.): *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp.3–25). New York: Russel Sage.
- Keyes, C. L. M. (2005): Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539–548.
- Keyes, C. L. M. (2002): The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, 207–222.
- Lyubomirsky S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok?* Budapest: Ursus Libris Kiadó.
- Marin, L. M., és Halpern, D. F. (2011): Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1–13.
- Nansook Park, Christopher Peterson (2009): Character Strengths: Research and Practice, *Journal of College and Character*, 10:4, DOI: 10.2202/1940-1639.1042
- Németh, A. (2001) *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Norrish, M. J. (2015) *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey/Series of positive psychology*. Oxford University Press.
- Oláh, A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 2004/11 [online] [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura\\_EPA00011\\_2004\\_11\\_039-047.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf) [14. 03.02.]
- Oláh, A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Oláh, A., Kapitány-Fövény, M. (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2013,67.1. 19–45.
- Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press, Washington, DC: American Psychological Association.
- Pléh, Cs. (2012) A pozitív pszichológiai szemlélet előfutáiról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67. 13–18. 10.1556/MPSzle.67.2012.1.2.
- Quinn, R. E. (2005): Composing the reflected best-self portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, 30(4), 712–736.
- Radó, P. (2017): *Az iskola jövője*. Budapest: Noran Libro Kft.
- Roberts, Laura & Dutton, Jane & Spreitzer, Gretchen & Heaphy, Emily & Quinn, Robert. (2005): Composing the Reflected Best-Self Portrait: Building Pathways for Becoming Extraordinary in Work Organizations. *Academy of Management Review*. 30. 10.5465/AMR.2005.18378874.
- Rogers, C.L. (2008): *Valakivé válni- A személyiség születése*. Érd: Edge 2000 Kiadó.
- Ryff, C.D. (1989): Happiness is everything, or is it? Exploration ont he meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069–1081.
- Seligman M.E.P, R.M. Ernst, J. Gillham, K. Reivich és M. Linkins: *Positive Education (2009): Positive Psychology and classroom Intervention*. Oxford Review of Education 35.
- Seligman M.E.P. (2002): *Az erősségek és erények újjáélesztése*. In: *Authentic happiness*. New York, 2002, Free Press, 125–161.
- Ford. Szondy Máté. In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004): *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest: Osiris, 664–693.
- Seligman M.E.P. (2011): *Flourish – Él boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Seligman, M. E. P., Adler, A. (2018): *Positive Education*. In: J. F. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (Eds.): *Global Happiness Policy*

- Report: 2018. (Pp. 52–73). Global Happiness Council. [online] [https://www.researchgate.net/publication/323399593\\_Positive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education) [18.07.12.]
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006): Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Steinberg, L. (2014): *Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence*. New York: NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Szabó, É. és Szabó, Gy. (2011): Szociálpszichológia közoktatási vezetőknek. [online] [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009\\_0026\\_kovi\\_szocialpsziho/444\\_a\\_megkzds\\_coping\\_stratgii.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_szocialpsziho/444_a_megkzds_coping_stratgii.html) [19.01.11.]
- Varga, A. (2014): Az inkluzivitás vizsgálati modellje. [online] <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/05-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2014-01szam.pdf> [18.02.11]
- Varga, A. (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Inkluzív pedagógiai környezet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Zimbardo, Philip G. - Johnson, Robert L. - McCann, Vivian (2018a): *Pszichológia mindenkinek 4. - Zavarok - Terápiák - Stressz - Stratégiák*. Budapest: Libri Publishing.
- Zimbardo, Philip G. - Johnson, Robert L. - McCann, Vivian (2018b): *Pszichológia mindenkinek 3. - Motiváció - Érzelmek - Személyiség - Közösség*. Budapest: Libri Publishing.

# DR. MÉSZÁROS LÁSZLÓ

## MAI PEDAGÓGIAI MEDITÁCIÓ: EGYBETARTOZÁSUNK EGYIK SZIMBÓLUMA

**Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Főiskolai Kar**  
**meszaros.laszlo@kre.hu**

Szent János apostol evangéliumának 13. fejezetében egy igen különleges eseménynek lehetünk tanúi. Jézus a vacsorai alkalom befejeztével fölkel, leteszi felsőruházatát, kendőt köt maga elé, vizet önt egy mosdótálba és mosni kezdi tanítványainak lábát. A lábmosás döbbenettel tölti el a jelen lévőket, sőt, értetlenséget és ellenkezést is vált ki mindaddig, amíg Jézus rá nem irányítja a figyelmet az esemény lényegi mondanivalójára.<sup>1</sup> Ez elsősorban teológiai értelemmel felruházott tanítás, ugyanakkor pedagógiai intencióval is bír. Irányítsuk figyelmünket a történetre, és keressük, mit jelenthet ez számunkra a nevelés és oktatás folyamatában!

A cselekmény megértéséhez fel kell idéznünk azt az ókori vendéglátási hagyományt, aminek része volt a lábmosás. A vendég fogadásakor nem csupán köszöntések hangzottak el, hanem egy rabszolga megmosta a házba érkező vendég lábát. A lábmosás feladata tehát szolgálai feladat volt, ezért is vált ki megütközést a tanítványokban: miért teszi ezt Jézus? A jézusi cselekedet Péter méltatlankodását vonja maga után.<sup>2</sup> Jézus türelemmel csak annyit mond Péternek, ha nem engedi ezt megtenni, akkor nem lehet vele közösségben. E megnyilatkozást azonban Péter félreérti, mert a testi tisztaságra vonatkoztatja. Az evangéliumi szöveg azonban világos tanítói célzatú. Először is a példamutatásra irányul, vagyis ha Jézus ezt teszi, akkor a tanítványoknak is hasonlóképpen kell cselekedniük. Másodszor pedig a küldetés lényegét tárja fel, ami a másik emberhez való odafordulásban, a szolgálatban és az odaadásban rejlik. Tehát: példamutatás és küldetés, amiben a jézusi szolgáló szeretet jelenik meg. A keresztény nevelés alapvető toposzai ezek.

Jézusnak ez a viselkedése a tanítványokat arra indítja, hogy cselekedjenek hasonlóképpen. Az egymás iránt tanúsított magatartás erkölcsi értékelése tehát a viszonyulás mozzanataiban rejlik. Az élet nagy kérdése: hogyan viszonyulunk egymáshoz? A viszonyulás pedagógiai attitűdjének fokmérője a segítőkészség, az áldozathozatal, az előítéletektől mentes szeretet. Jézusnak a felszólítása, amellyel arra ösztönzi tanítványait, hogy ők is hasonlóképpen cselekedjenek, önvizsgálatra indítja az embert.<sup>3</sup> Vajon én hogyan viszonyulok a rám bízottakhoz, a velem együtt munkálkodókhöz? A nevelés és oktatás folyamatában a pedagógus kulcsfontosságú szereplő, ezért vitathatatlan: a pedagógiai munka sikerességéhez ezeknek a fokmérőknek magas szintre helyezettnek kell lenniük.

Jézusnak ebben a cselekedetében végső soron a szeretet korlátlansága mutatkozik meg.<sup>4</sup> A lábmosás tehát a szeretetnek is szimbóluma. A szeretet gyakorlása nem pusztán erkölcsi, vallási feladat, hanem pedagógiai is. Vagyis az embertársaink iránti magatartásunkat a szeretetnek kell vezérelnie, ami alkalmassá tesz bennünket arra, hogy empatikus és kongruens személyiségjegyekkel rendelkezünk.

<sup>1</sup> A teljes szöveget lásd: Jn 13, 1–17

<sup>2</sup> Vö. Jn 13, 6–9

<sup>3</sup> Vö. Jn 13, 15

<sup>4</sup> Vö. Jn 13, 1. A szeretettel kapcsolatban a görög szöveg az agapé szót használja, ami elsősorban a felülről lefelé hajló önzetlen szeretetet jelenti. Ilyen értelemben elhatárolja a filia és az erős szavaktól, amik szintén szeretetet jelentenek, ám elsősorban a barátság és a testi szeretet jelentésrétegében.

Ellenkező esetben a felsőbbrendűség tudata, a közömbösség, az önzőség jellemezhet bennünket, ami hiteltelenné tesz bármilyen pedagógiai megnyilvánulást.

A Jézus és tanítványai közötti szeretetközösségnek szellemi valósága van, ugyanakkor ezen a szellemi valóságon áttetszik a mindennapi élet közösségi gyakorlata is. Az az ember nyerheti el a boldogságot, aki ennek tudatában cselekszik. Jézus ezt világosan ki is fejezi: ha ezt tudjuk és tesszük is, akkor boldogok vagyunk. Jézusnak ez a cselekedete élénken élhetett az ősegyház emlékezetében: Jézust Megváltó Úrként tisztelték, de a nagyság teljes tudatában is szelíd, szeretetből önkéntes szolgálai munkát végző emberként láttatják.

A szeretetnek ez a gesztusa viszonzásra kell, hogy indítsa a tanítványokat, de a történelmi helytől és időtől függetlenül minden embert. Ha Jézus így cselekedett, akkor nekünk is cselekednünk kell, és nem tehetünk másképpen, mint Ő. Ezeknek a cselekedeteknek a megtételéhez fűzi Jézus a boldogság-mondást<sup>5</sup>. A boldogság elérésének az útja pedig nem más, mint a szeretet iskolájának gyakorlatai.

E gondolatok mellett a lábmosás gesztusa arra is ráirányítja a figyelmünket, hogy közel kell hajolnunk a másik emberhez, érintenünk kell a másik embert. Ez nagyon sokszor ellenérzést vált ki belőlünk, mert a másik ember más, mint én vagyok. Azonban a másik ember megközelítése és érintése is pedagógiai feladat: egység és közösség teremtése. Közösség: közöm van a másikhoz, közünk van egymáshoz<sup>6</sup>. A közösség gondolata pedig megerősíti azt is, hogy a másik emberhez való odafordulás, a másik ember terheinek hordozásában való közreműködés, a szeretet gesztusainak kinyilvánítása a boldogság útján való járáshoz elengedhetetlenek.

Végletesen individualizálódó és szekularizálódó világunkban a keresztény gondolkodás ezzel a lábmosó gesztussal felhívja a pedagógiai gondolkodás figyelmét arra, lehet így is cselekedni, lehet így is jelen lenni az oktatás és nevelés ügyében.

---

<sup>5</sup> Vö. Jn 13, 17. A szövegrész a görög makariosz szót használja a boldogságra, és egyben azt is kifejezi, hogy akkor vagytok boldogok, ha meg is cselekszitek az értelemmel felfogott tudást. A makariosz szó a boldogságon túl szerencsés és gazdag jelentésréteggel is rendelkezik.

<sup>6</sup> A közösséggel kapcsolatban a latin communio szó használata a keresztény pedagógiai gondolkodás alapmotívuma is. A communio szó a közösség értelmében az egyesülést, egységet, jól megerősítettséget is jelenti.

## DR. SZARKA EMESE

# BOLDOGSÁGÓRÁK–KÉRDÉSEK, DILEMMÁK ÉS VÁLASZOK

**Jobb Veled a Világ Alapítvány, Károli Gáspár Református Egyetem, Liszt  
Ferenc Zeneművészeti Egyetem  
dr.szarka.emese@boldogsagora.hu**

### A Boldogságóra program kezdetei

Bagdi Bella a Jobb Veled a Világ Alapítvány elnökeként 2014-ben dolgozta ki és indította útjára a felnőtteknek szóló online 10 hónapos ingyenes Boldogságprogramot, amely alapvetően Sonja Lyubomirsky kutatási eredményeire épült és a 2008-ban magyarul először megjelent *Hogyan legyünk boldogok* című könyvében található 12 boldogságfokozó gyakorlat közül tízre építette fel önfejlesztő programját. A letölthető munkafüzeteken (napi, heti és havi feladatokon) kívül havonta megrendezésre kerülő klubfoglalkozásokon is találkozhattak egymással és gyakorolhattak a „minikurzust” vállalók. Több pedagógus is csatlakozott ehhez a programhoz, akik látva a program értékét, kezdeményezték, hadd legyen olyan letölthető tananyag is, amit diákjaikkal is elvégezhetnek az iskolában.

Az ötletet tervek és tettek követték, mígnem 2014 őszén elindult a Boldogságóra program, ahogyan Oláh Attila fogalmaz: „a boldogság elérésének, fenntartásának és fokozásának lehetőségeit szisztematikusan áttekintő, rendszerbe foglaló és a boldogság megteremtésének útjait saját élmény gyakorlatokkal elevenné tevő élménypedagógiai program és boldogságóra tananyag” (Bagdi és Bagdy, 2017) azzal a céllal, hogy a pedagógusok közvetítő tevékenysége révén szisztematikus gyakorlatok alkalmazásával készség szintűvé tegyék a pozitív orientációt. A program célja továbbá, hogy

1. vezérfonalat adjon a gyerekeknek és a serdülőknek abban, hogy hogyan nézzenek szembe a kihívásokkal,
2. a pedagógusok és a gyermekek képesek legyenek megbirkózni a problémákkal,
3. adjon lehetőséget a testi-lelki egészségmegtartás tényezőinek tanulmányozására,
4. növelje az önbizalmukat,
5. segítse a gyerekeket, hogy jobban teljesítsenek az iskolában.

A foglalkozások lényege a személyiségfejlesztés, a pozitív életszemléletre való képesség tanítása, nem pedig az, hogy egy problémamentes életmodellt állítson a fiatalok elé.

A program szakmai csoportja az elindulás fázisaiban miközben hónapról hónapra dolgozott a letölthető boldogságóra foglalkozásokon, folyamatosan épített a pedagógusok visszajelzéseire. Egy évvel később a fejlesztési folyamatnak és a pedagógusokkal való szoros együttműködésnek köszönhetően három kézikönyvvel támogatta meg az Alapítvány a pedagógusok munkáját, korosztályos bontásban 6-10, 10-14, és 14-20 éveseknek, iskolai és otthoni használatra egyaránt. A kézikönyvcsaládból a 6-10 és 10-14 éves korosztály számára szólóakat 2017-ben átdolgozva és továbbfejlesztve újra kiadták (a 14-20 éves korosztálynak szóló kiadvány jelenleg átdolgozás alatt áll), továbbá a 3-6 éves korosztály számára is megjelent ugyanebben az évben egy kézikönyv óvodapedagógusoknak.

Magát a programot évről-évre különböző kutatások, hatásvizsgálatok is kísérik. Oláh Attila, az ELTE Pozitív Pszichológia Kutatócsoportjának vezetője először a 2015/2016-os tanévben vizsgálta tudományos módszerekkel a program hatékonyságát. A mérési eredmények alapján elmondható, hogy „a boldogságórán elsajátítottak hatására a tanulók optimistábbak, magabiztosabbak és kitartóbbak, mint a korosztálybeli társaik, szignifikánsan jobb teljesítményt érnek el a divergens gondolkodást, az ötletgazdagságot és a gondolkodásbeli rugalmasságot vizsgáló tesztekben, és ugyancsak magasabb pontértékeket mutatnak az érzelmi intelligencia egyes komponenseit (például: érzelmek megkülönböztetésének képessége, érzelmek szabályozásának képessége) tesztelő próbákban, mint a velük egykorúak. A boldogságórákon célzottan történő képességfejlesztéseknek köszönhetően egyértelműen javul a tanulók empátiás képessége és szociális érzékenysége. [...] Egyértelmű közvetlen hatása a boldogságóráknak a flow mentális állapotának megtapasztalása, annak az optimális élménynek a gyakori átélése, amely az ismeretszerzés leghatékonyabb motivátora, a kognitív fejlődés motorja.” (Bagdi és Bagdy, 2017, p. 11) A kutatócsoportnak köszönhetően 2016-tól minden évben elkészül Magyarország Boldogságtérképe (hasonlóan az ENSZ világtérképéhez), illetve a Boldogságóra program eredményességének vizsgálata. 2018-ban először került sor a Boldogságóra program pedagógusokra gyakorolt hatásának vizsgálatára, a 2019/20-as tanévben pedig a Károli Gáspár Református Egyetemen oktató Vargha András vezetésével szociometriai kutatást végeznek, középpontban a boldogságórák osztályközösségre gyakorolt hatására.

### **Mi az, ami tanítható?**

Az eddigi jóllét kutatások (például Diener, Lyubomirsky) megfogalmazásai és ajánlásai szerint a szubjektív jóllét fejleszthető és így tanítható. „Dióhéjban azt mondhatnánk, hogy a boldogság forrása abból fakad, ahogyan viselkedünk, gondolkodunk, és hogy ilyen célokat tűzünk ki magunk elé a mindennapokban.” (Lyubomirsky, 2008, p. 101). Ikerkutatásokból vált ismertté, hogy a boldogság 50%-ban genetikailag öröklött, 10%-ban határozzák meg a külső körülmények a boldogságszintünket – tehát alig van hatásuk lelki jóllétünkre –, 40%-ban pedig rendelkezésünkre áll az a „játéktér”, amelyben a viselkedésünkkel, a szándékos tetteinkkel határozhatjuk azt meg. „Akármilyen banálisnak vagy közhelyeszerűnek hat, a boldogság minden másnál inkább egy elmeállapot, önmagunk és a külvilág észlelésének és megközelítésének módja.” (Lyubomirsky, 2008, p. 65) Richard Davidson megfogalmazása szerint a boldogság az idegrendszerünkön múlik (Lyubomirsky, 2008). Oláh Attila szerint a „boldogság »taníthatóságát« alátámasztó mérések, a boldogság, a mentális egészség és a globális jóllét szoros összefüggésének empirikus bizonyítékai felhívják a figyelmet arra, hogy a pozitív élményállapotok megteremtésének, fenntartásának és fokozásának módszertanát, stratégiáinak és technikáinak oktatását a boldogságórák keretében mind a közoktatás mind a felnőttoktatás részévé kellene tenni.” (Bagdi és Bagdy, 2017, p. 11)

A „taníthatóság” érdekében a 2019/20-as tanévtől kezdődően csak az tarthat Boldogságórát, aki 1) Boldog Óvoda vagy Iskola pedagógusa és intézményi keretek között, az intézményvezető és szülők hozzájárulásával tart boldogságórákat. 2) Pedagógusként vagy a pedagógiai szakszolgálat pedagógusaként, pszichológusaként elvégezte a 30 órás akkreditált képzést<sup>1</sup> és intézményi keretek között, az

<sup>1</sup> A képzés hivatalos címe: A „boldogságórák” elméletének és módszertanának elsajátítása a pedagógusok és a diákok érzelmi intelligenciájának, valamint pozitív gondolkodásának fejlesztése érdekében.

intézményvezető és szülők hozzájárulásával tart boldogságórákat.

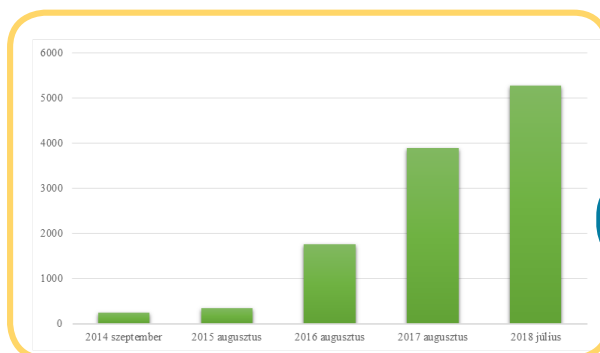
A fentebb említett Boldog Óvodák és Iskolák hálózatához egy pályázat benyújtásával lehet csatlakozni. A pályázatban az intézmény vállalja, hogy 1) a Boldogságóra program bekerül az intézmény pedagógiai programtervébe, 2) legalább egy csoportban elindulnak a boldogságórák, és 3) legalább egy pedagógus elvégzi a boldogságórák módszertanáról szóló 30 órás akkreditált képzést és beszámol a többieknek az élményeiről. A 30 órás akkreditált képzést természetesen minden boldogságórát tartó pedagógusnak érdemes elvégeznie.

A sikeres program kivitelezéséhez a pedagógusok szakmai csomagot kapnak, amely az életkor specifikus kézikönyvekből és munkafüzetekből áll. Ezen kívül a pedagógusok belátása szerint egyéb kiegészítő segédeszközökkel is megtámogathatják a fejlesztői folyamatot (például Boldogító erősségek kártya, Pozitív gyerek vagyok kártya, Pozitivit és Pozitivit Family társasjáték, gyerekdalokat tartalmazó zenés CD-k). A pedagógusok munkáját leginkább a havonta ingyen letölthető 5-12 oldalas segédanyagok könnyítik meg.<sup>2</sup> Az adott hónapban fejlesztendő témakörhöz tartozó rövid elméleti részt legalább 3 foglalkozási javaslat követi, valamint további 3 olyan gyakorlat, amelyből a pedagógus választhat (de ha szeretnék, mindegyiket elvégezhetik). Azok közül, akik az elvégzett feladatot vagy feladatokat a hónap végéig fotókkal, leírással dokumentálva a [www.boldogsagora.hu](http://www.boldogsagora.hu) weboldalra feltöltik, az Alapítvány megválasztja a hónap pedagógusát, illetve a hónap csoportjait. A legügyesebb csoportok az év végén Jobb Veled a Világ Táborban és élményprogramokon vehetnek részt.

Fontos hangsúlyozni, hogy az ajánlott feladatokat minden esetben a pedagógusnak kell adaptálnia abba a környezetbe, ahol éppen zajlik a boldogságóra. A pedagógusok kreatív hozzáállása és leleményessége elengedhetetlen ehhez a folyamathoz. Folyamatos visszajelzéseik alapján a fejlesztők igyekeznek beépíteni és hasznosítani a megfogalmazottakat, illetve a felmerült igényeket. Például a kialakult pandémiás helyzet miatti óvoda- és iskolabezárásokra való gyors reagálásnak egy markáns eredménye a 2020 tavaszán kifejezetten online környezetben is végezhető boldogságórás gyakorlatok (feladatbankok, <https://boldogsagora.hu/feladatbank>) ingyenes elérhetővé tétele volt, illetve a családokat támogató Jobb Veled a Világ Otthon kezdeményezés is (<https://boldogsagora.hu/jobboveledavilagotthon>) ide sorolható.

## A számok tükrében

2014-től követi nyomon az Alapítvány a regisztrált csoportok és pedagógusok számát. Az alábbi diagramon láthatjuk 2014 – 2018 között a regisztrált csoportok számának alakulását.



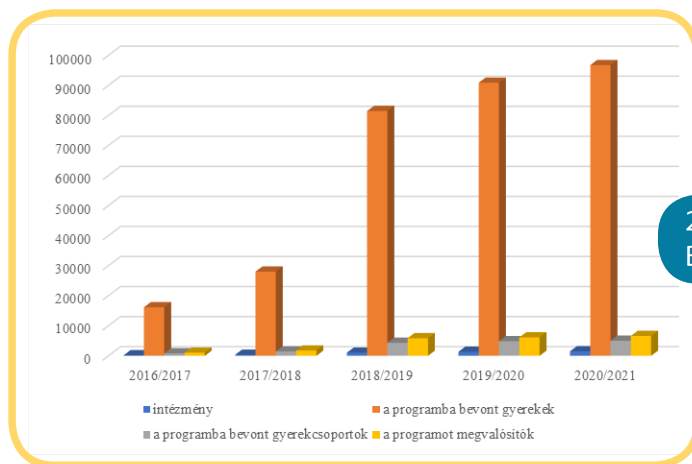
1. táblázat A regisztrált csoportok számának alakulása

<sup>2</sup> A négyféle életkor mellett van egy ötödik célcsoport is, a tanulásban akadályozottak csoportja, akik számára külön letölthető segédanyag. A tanulásban akadályozottság típusa, foka, mértéke azonban nem behatárolt, így azt javasolják a fejlesztők, hogy számukra érdemes a felkínált feladatokat a többi korcsoportos segédanyagból kiválogatni és adaptálni a saját csoportjukra. Az Alapítvány hosszú távú terveik között szerepel, megfelelő szakértői együttműködéssel, a tanulásban akadályozottak számára is specifikus kézikönyv készítése.



2014-ben kevesebb, mint 500 Boldogságóra csoporttal vette kezdetét a program, ami négy évvel később, 2018-ban már megtízszereződött 5018 csoportra.

A programnak eddig már 5 pályázati éve volt a Boldog Iskola és Boldog Óvoda címre. A 2. táblázatban a Boldog Iskola és Boldog Óvoda pályázat eredményeit láthatjuk.



2. táblázat A Boldog Iskola és Boldog Óvoda pályázat eredményei

Az adatok pontos számértéke:

|   | 2016/2017 | 2017/2018 | 2018/2019 | 2019/2020 | 2020/2021 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>intézmény</b>                          | 173       | 349       | 1043      | 1326      | 1485      |
| <b>a programba bevont gyerekek</b>        | 16152     | 28029     | 81473     | 90885     | 96750     |
| <b>a programba bevont gyerekcsoportok</b> | 836       | 1456      | 4347      | 4861      | 5022      |
| <b>a programot megvalósítók</b>           | 1038      | 1760      | 5840      | 6125      | 6600      |

A 2016/2017-es tanévhez képest a Boldog Iskola és Boldog Óvoda pályázatot elnyertek száma (173 intézmény) a 2020/2021-es tanévre közel kilencszeresére emelkedett. A programba bevont gyerekek és gyerekcsoportok, illetve a programot megvalósító pedagógusok száma öt év alatt a hatszorosára nőtt.

A pedagógusok (az akkreditált képzésen megfogalmazottak, a programot még nem elindító és a programot az intézményükben már elindító pedagógusok) írásos értékeléseinek, visszajelzéseinek száma több ezerre tehető. Érdeemes lenne ezek tartalomelemzéses vizsgálatát is lefolytatni. Jelen írásban csupán néhány figyelemre méltó beszámolót adunk közre, zárójelben a pedagógus anonimitását megtartva csak a munkahelyének településnevét jelezzük.

„A legnagyobb tanulsága a boldogságóráknak számomra az, hogy napi szinten foglalkozzak a boldogság technikákkal és figyelmeztessem magamat, hogy akkor leszek hiteles, ha nem csak tanítom, beszélek róla, hanem a saját életemben is gyakorlom.” (Budapesti pedagógus)

„Mindenkinek a boldogságot keresi. Ha az embertől megkérdezzük, mit kíván a gyermekének, akaratlanul rávágja, hogy »Csak boldog legyen!«. De hogyan lesz boldog? Mi teszi őt boldoggá? Mi teszi az embert boldoggá? Ezek a kérdések nagyon sokszor megfordultak a fejemben, főleg mióta én is anya vagyok. Igyekeztem körül járni a témát, sokféle önismereti tréningen, foglalkozáson vettem részt, de úgy érzem a Boldogságóra tanfolyam adta meg a legátfogóbb választ ezekre a kérdésekre. Csodálatos három nap volt! Óvodánkba nagyon sok hátrányos helyzetű gyermek jár, akik közül otthon nem sokan kapnak kellő figyelmet, pozitív megerősítést. Eddig is nagy hangsúlyt fektettünk ezen hiányosságok pótlására, de a tanfolyamon megismert témáknak, technikáknak a segítségével úgy gondolom még hatékonyabban, sikeresebben tudjuk majd segíteni, tanítani gyermekeinket. Céлом, hogy a Boldogságóra technikáit nap mint nap hasznosítani tudjam mind a csoportomban, mind otthon, családi körben. Hálásan köszönöm, hogy részt vehettem a képzésen!” (Domonyi pedagógus)

„Pedagógus pályafutásom során mindig a békés, nyugodt, vidám hangulat megteremtését, illetve a gyermekek egymáshoz való pozitív viszonyulásának kialakítását tűztem ki célul. Úgy gondolom, hogy ez a módszer nagyon sokat segített a mindennapok során céloom elérésében. A gyerekek sokkal nyitottabbá váltak, könnyebben megfogalmazták érzelmeiket. Teljesen megszűnt a csoportban az agresszív viselkedés, új barátságok szövődtek, illetve a régiéket tovább mélyültek. Nagyfokú fejlődést tapasztaltunk a szociális és nyelvi kompetenciák területén.” (Budapesti pedagógus)

„A Boldogságóra képzés legnagyobb értéke számomra a személyiségfejlesztő szerepe, ugyanakkor kézhez kaptam egy különleges, hiánypótló eszközrendszert, amelyet az első napközis csoportomban önállóan és boldogan alkalmazhatok. A képzés megerősítette bennem a pozitív pszichológia iránti elkötelezettségemet és mélyítette tudásomat, ugyanakkor továbbformálásra megérett néhány gondolatom is. Nagy várakozással készültem a háromnapos »fejtagításra«, nagyrészt elméleti tartalmakra számítottam, ezzel szemben a gyakorlatnak sokkal kimagaslóbb szerep jutott. Ráadásul a saját tapasztalataimból tudtam tanulni, mivel a trénernek és a képzés metódusának köszönhetően minket, a résztvevőket is boldogabbá tett, fokozta a boldogság szintünket. A legmeghatározóbb élményem a »bizalom köre« gyakorlat volt, felismertem, hogy a másokba vetett bizalmam jócskán fejlesztésre szorul, így megtaláltam egy újabb személyiségfejlődési utat, amelyről eddig azt gondoltam, hogy nekem nem jelent feladatot. Ezért hálás vagyok. Várakozásaimon felül, nem »csak« egy módszert, hanem tükröt kaptam, rengeteg törődést és új, pozitív kapcsolatokra is szert tettem, ráadásul hasonló gondolkodású pedagógusok körében.” (Mosonmagyaróvári pedagógus)

Három éve vagyok boldogságórák pedagógus, két iskolában vezettem be a programot egy középiskolában és a mostani általános iskolában. Szerencsés vagyok, mert több korosztályban is kipróbálhattam a boldogságórákat. Minden intézményben egyedül végeztem, mondhatom kisebb fajta tantestületi kételkedés közepette. Azonban az eredmények kiváltották a program tiszteletét, elismerését. Aki ismer, tudja, hogy a boldogságórák kitüntetett helyet foglalnak el a szívemben. Örömmel és lelkesedéssel végzem, soha nem érzem tehernek vagy erőltetettnek. Amit kapok cserébe az leírhatatlan. Csillogó szemek, örömteli pillanatok, pozitív élmények. Sok szép eredményt értünk el a gyerekekkel, hónap csoportja, hónap pedagógusa és a tábor. Ezek nélkül is elégedett és boldog lennék. De a mi munkánkban is fontos a pozitív megerősítés, és mindezt töletek a gyerekektől az iskolavezetéstől is maximálisan megkapom. Nem volt könnyű tanévünk nem kell részleteznem nektek a digitális oktatás nehézségeit, mégis helyt álltunk, a boldogságórák megállíthatatlanok voltak. A feladatok röpködtek a virtuális térben. Karantén videó, bátorító üzenetek, hála rajzverseny és sorolhatnám. Amikor júniusban [megtudtam], hogy a tábor egyik kiválasztott csoportja lennénk, hirtelen a meglepődéstől nem tudtam milyen tábor?

*Az én csoportom? Komoly? Ezek a gondolatok forogtak a fejemben. A tábor valóság lett és örök élmény a szívemben. A gyerekek, szülők, iskolavezetés hatalmas öröme és várakozása megvalósult. A tábortól azt kaptam, amit eddig is mindig Tőletek. Csupa kedvesség, szeretet, segítség, együttműködés, pontos szervezett munka. Minden feladat, játék megfelelően előkészített és tervezett volt. Külön köszönet a Bella koncertért. Annak ellenére, hogy vegyes csoporttal mentem nem okozott gondot az életkori különbség. Mindenki egyformán élvezte a feladatokat. Köszönöm nektek azt a rengeteg munkát amit értünk tettetek, hogy jól érezzük magunkat. Hálás vagyok az egész éves munkátokért, örömmel tartozom közétek. A gyerekek háláját és köszönetét is szeretném felétek továbbítani.” (Tiszabög)*

A Boldogságóra program honlapján <https://boldogsagora.hu/gyerekek-munkai> több ezer fotó és szöveges beszámoló nyújt bepillantást az egyes témakörök feldolgozásába. A pedagógusok élménybeszámolóí között időről-időre felbukkan egy-egy gyerekszáj is, illetve a gyerekek véleménye is megfogalmazást nyer. „Azért szeretek boldogságórára járni, mert mióta boldogságórára járunk a szeretet beköltözött az osztályba.” (B. M. 4. osztály).

Debrecenből, az Árpád Vezér Általános Iskola, 4. osztályos tanulóitól érkezett levelekből idézve:

„Drága Bagdi Bella! Azért szeretem a Boldogság órát mert, az életem egyes pillanataimban a Boldogság órán tanultakat használom. Eléggé rossz a családi életem, de amit tanultam Boldogság órán tanultakat szoktam használni. Legtöbbször stresszes helyzetekben vagy más barátok kibékítésében szoktam használni.” (N. tanuló)

„A világ legjobb órája a boldogságóra, azért mert az óra után ami voltam annak a tízszeresénél boldogabb, vidámabb leszek és minden rosszat elfelejték!” (I. tanuló)

„Én azért szeretem a boldogságórát, mert utána mindig jól és boldognak érzem magam, és még azért, mert itt meg tudom beszélni azokat a dolgokat amit máshol nem tudok. Remélem még sok ilyen órában lesz részem.” (A. tanuló)

„Azt szeretem az órában, hogy olyan sok mindent megtudhatok a szeretetről. Szeretem a boldogságórában, hogy megnyílunk mindannyian egymás felé, utána sokkal könnyebb minden, reményt ad nehézségem és minden szomorúságom után is.” (S. tanuló)

Évről évre minden intézménynek újra kell pályáznia. A tapasztalatok alapján nincs jelentős fluktuáció, hanem van egy stabil újra pályázói kör, ami évről évre folyamatosan bővül újabb óvodákkal és iskolákkal. Ami figyelemreméltó eredmény és a legjobb visszacsatolásnak tekinthető a program pozitív hatását illetően, az éppen az újra pályázó intézmények, vagyis a megtartottak.

## Válasz a Tanítható-e a boldogság? Boldogságórák – kérdések és dilemmák keresztény szemszögből című tanulmányra

Berkecz Franciska szociális testvér és tanácsadó szakpszichológus 2018-ban, és kisebb változtatásokkal 2019-ben megjelentett egy írást a Boldogságóra Programról.<sup>3</sup>

A közel 30 dilemmát felvető – ezek egy részében a szerző saját csoportját szólítja meg, hozzájuk intéz kérdéseket –, bizonytalanságokat és aggodalmakat megfogalmazó írásból kiolvasható a katolikus egyház tanításának óvása, a féltő keresztény szeretet kritikája.

<sup>3</sup> Berkecz Franciska szociális testvér és tanácsadó szakpszichológus írása 2018. augusztus 2-án: [https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/Boldogsagorak\\_kereszt%C3%A9ny\\_szemmel\\_BS\\_SSS.pdf](https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/Boldogsagorak_kereszt%C3%A9ny_szemmel_BS_SSS.pdf), augusztus 11-én: <http://www.szeretefoldje.hu/index.php/cikkek-irasok/10397-berkecz-franciska-nover-tanithato-e-a-boldogsag> és némi változtatásokkal 2019. március 15-én is megjelent: (<https://www.magyarokurir.hu/hirek/boldogsagorak-kerdesek-es-dilemmak-keresztény-szemszogbol>).

A Veszprémi Főegyházmegye hitoktatói a 2020-ban rekollekcióra gyűltek össze az érseki hittudományi főiskolán, Veszprémben, február 8-án, ahol a boldogságórák veszélyeiről tartott előadást dr. Deme Tamás egyetemi tanár és Berkecz Franciska szociális testvér. Lényegében a dilemmák változatlanul kerültek megfogalmazásra, változatlan ismeretekkel (vagy ismeret-hiányokkal) a háttérben: <https://veszpremiersekseg.hu/boldogsagorak/>

Feltűnik, hogy sem ebben (sem a megemlített Gyarmathy Éva ide vonatkozó cikkeiben<sup>4</sup>) nincsen konkrét utalás arra, hogy pontosan mi zajlik a Boldogságórákon, pontosan mi az, ami káros vagy felesleges a szerző szerint. Az előbb említett „bírálok” saját élményű tapasztalatai helyett a meglévő, nyilvánosan elérhető kutatási eredmények mellett (a hazai nagy populáción végzett és longitudinális Prof. Oláh Attila és Prof. Vargha András által vezetett vizsgálatokat is ideértve) a továbbiakban a címben is jelzett tanulmányban megfogalmazott kérdéses pontokra reflektálok.

### **Egy, a hazai piacon fellelhető programok közül**

Az 1. pontban a 2. oldalon megfogalmazottak szerint a programban dolgozók „szerte az országban megkeresik az óvodákat és iskolákat, hogy nevezzenek be a Boldog iskola és óvoda pályázatba, és vessék be a boldogságórákat az iskolájukban.”

Mivel ez egy a hazai piacon fellelhető programok közül, amely oktatási-nevelési intézményeknek szól, ezért más egyesületekhez és más programokhoz (például Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület, az állami Ökoiskola cím elnyerése stb.), hasonlóan folytat promóciós tevékenységet Facebook hirdetésekben és tájékoztató levelek küldésén keresztül. A beérkező visszajelzésekből, szakdolgozati kutatásokból azonban az is kiderül, hogy a pedagógusok egy része online kutakodás vagy hallo-más útján értesül a programról.

### **Órarendbe beépített boldogságórák**

A szerző a 3. oldalon hivatkozik Gyarmathy Évára, aki „hangsúlyozza, hogy nagyon sok boldogtalan gyermek él Magyarországon. Azonban azt is kiemeli, hogy a személyesen átélt boldogtalanság mögött sokféle különböző ok van, amelyet az órarendbe beépített egyetlen boldogságórával nem lehet orvosolni.”

A személyes boldogtalanság mögött természetes, hogy sokféle ok húzódhat meg, amelyre egy segítő-támogató alkalom nem feltétlenül kínál megoldást (érvényes ez ugyanígy tanácsadásra, coachingra, tréningre vagy boldogságóra foglalkozásra). Ahogyan azt a szerző helyesen megállapítja, a boldogságóra foglalkozások felépítése alapvetően Sonja Lyubomirsky *Hogyan legyünk boldogok* című könyvére épül, aki mellett Barbara Fredrickson, Martin Seligman, Csíkszentmihályi Mihály és a témával behatóan foglalkozó más szakemberek meglátásai, kutatási eredményei is helyt kapnak. Természetesen mivel a boldogság-kutatások középpontjában neurológiai, pszichológiai kérdések is szerepelnek, a boldogságfokozó technikák megismerésével, alkalmazásával változhat, fejlődhet a gondolkodás- és szemléletmód, a szokásrendszer, az érzelmek felismerése és kezelése, vagy az attitűd. Mindez egy folyamat része, éppúgy, amiként egy új készség, egy új ismeret elsajátítása is az lehet. Gyarmathy Éva nem azt mondja, hogy a Boldogságóra program is egy hasznos útja annak, hogy kiegyensúlyozottabbá, boldogabbá váljunk. A megfogalmazásából az derül ki, hogy nincs is, és helyzet, hanem csak vagy helyzet. Egyet érthetünk azzal a gondolatával, hogy nagy szükség lenne az iskola mentálhigiénés szemléletének növelésére. Az iskola szemlélete az iskolában dolgozó pedagógusok szemléletén keresztül tud leginkább megváltozni. Ehhez kíván a Boldogságóra program is hozzájárulni azzal, hogy egy utat

<sup>4</sup> Gyarmathy Éva (2018): Tanóra a boldogtalan magyar gyerekeknek. In. [https://hvg.hu/elet/20180426\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Tanora\\_a\\_boldogtalan\\_magyar\\_gyerekeknek\\_és\\_Pótszerek\\_még\\_egyszer\\_a\\_Boldogságórákról](https://hvg.hu/elet/20180426_Gyarmathy_Eva_Tanora_a_boldogtalan_magyar_gyerekeknek_és_Pótszerek_még_egyszer_a_Boldogságórákról). In. [https://hvg.hu/elet/20180503\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Pótszerek\\_még\\_egyszer\\_a\\_Boldogságórákról](https://hvg.hu/elet/20180503_Gyarmathy_Eva_Pótszerek_még_egyszer_a_Boldogságórákról)

kínál az érzelmi intelligencia fejlesztő, érzékenyítő, elgondolkodtató, önmagunkhoz is közelebb vivő pedagógusfelkészítő tréningekkel. Ezen tréningeken újragondolásra kerül az, amit Gyarmathy Éva is megfogalmaz: maga a nevelés. A pedagógiai kultúraváltás központi helyét az állam és a felsőoktatás (pedagógusképzés, mentálhigiénés felkészítés) tűzfészkébe helyezi, minden más próbálkozást, „túlórát”, szokásos, osztályozni kívánt, hagyományos metódust bírálatra int. Az írása nagy része azonban nem mond ellent annak, amit a Boldogságóra program vall. A program elvégzése nem kötelező, hanem önkéntes vállalkozás. Ahogyan arra sem kötelezi senki a pedagógust, hogy a képzés után tartson boldogságfokozó foglalkozásokat.

Visszajelzések alapján elmondható, hogy a „boldogságóra” kifejezésben két elem is nem tetszésre adhat okot. Az egyik maga a boldogság kifejezés, amellyel kapcsolatban Lyubomirsky megoszt egy történetet Ed Dienerről, a lelki jóllét tudományterületéről az egyik legtöbbet publikáló kutatóról. „Azért találta ki a lelki jóllét fogalmát, mert szerinte nem tarthatta volna meg az egyetemi tanári állását, ha kutatásai látszólag olyan homályos és megfoghatatlan dologra irányultak volna, mint a »boldogság«. A kifejezés mindenestre a szaknyelv részévé vált.” (Lyubomirsky, 2008, p. 55.) A program megalkotói úgy vélték, a boldogság kifejezéssel jobban megszólíthatók a nem tudományos területen dolgozók is.

A Boldogságóra elnevezés nem azt jelenti, hogy boldogságot tanítunk (mint ahogy az osztályfőnöki óra sem azt jelenti, hogy osztályfőnököt tanítanak), csupán egy általános elnevezése azon foglalkozásoknak, amelyek a már említett pozitív pszichológia kutatásokra épülnek. Ernyőként magában foglalja mindazon boldogságfokozó stratégiák fejlesztésének lehetőségét, amellyel készségszintűvé válhat a pozitív orientáció. A foglalkozások nagy hangsúlyt fektetnek a megküzdési stratégiákra, reziliencia fejlesztésére is a pozitív érzelmi állapotok fokozása mellett.

Az „óra” megtévesztő módon hagyományos tanórának tűnik, ám sem az iskolában, sem az óvodában nem ezt takarja. A pedagógus erőforrásaitól, idejétől, kapacitásától, elköteleződésétől és kreativitásától függően szabadon megválasztható formában kerülhet megtartásra egy-egy tetszőleges hosszúságú boldogságóra. Lehet tanórán kívüli tevékenység keretében (például szakkör) vagy szaktantárgyba beágyazott módon is (például irodalom óra). Tehát nem cél, és a gyakorlat sem azt mutatja, hogy a gyerekek jobban leterhelődnének a boldogságórákkal. Játékos, felszabadult, dráma- és élménypedagógiai elemekkel színesített, mégis gyakran töprengtető módon találkozhatnak a gyerekek olyan fogalmakkal és témákkal, mint a hála, az optimizmus, a társas kapcsolatok ápolása, a jócselekedetek, célkitűzés, megküzdési stratégiák, apró örömeik élvezete, megbocsátás, testmozgás és a boldogság, mint a jóllét fenntarthatósága. A pedagógus saját egyéb továbbképzései, tanulmányai, sőt vallási-felekezeti kötődése mentén maga gazdagíthatja tudásával a gyerekekkel megbeszélte ismeretanyagot. Teheti tehát ezt úgy, mint bármely más akkreditált és nem akkreditált képzés esetében, amelyet integrál a munkája során, illetve teheti mindezt úgy, ahogyan saját szaktantárgyából is folyamatosan képezi magát, utánajár adatoknak, tényeknek, hipotéziseknek. A pedagógus idejét sem köti senki és semmi a 30-45 perchez, amiként házi feladattal, osztályozással, vizsgával, értékeléssel sem jár ezen foglalkozások megtartása. Oláh Attila így fogalmazza meg a program lényegét 2018-as előadásában: „A boldogságóra a teljes jóllét elérését elősegítő gyakorlati és elméleti tudást, saját élményre alapozva átadó életkor-specifikus program.”<sup>5</sup> Mivel a boldogság taníthatóságát és tanulhatóságát nem a programgazda, hanem a kutatók jelentették ki, és erre folyamatosan hivatkoznak, ezért mind a programgazda, mind pedig a fejlesztők elfogadják ezt az álláspontot és bíznak abban, hogy mindez nem illúzió, a kísérleti eredmények,

<sup>5</sup> Vö. [https://www.youtube.com/watch?v=pfE8JoHH\\_VA&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=pfE8JoHH_VA&feature=emb_title)

az egyes pszichológiai irányzatok (például a kognitív pszichológia) és többek között a kommunikációs irányzatok (például az Erőszakmentes Kommunikáció) igazolják a boldogságfokozó technikák hosszú távú hasznát és eredményességét.

Elfogadják azt a nézetet is, amely szerint ez és más hasonló „földi” program humanisztikus központú, a humanista antropológia pedig nem egyezik a bibliai antropológiával; ez a program az embert akarja tökéletesíteni és úgy tűnhet, mintha nem venné figyelembe azt a vallási tézist, hogy nincs tökéletes ember. A nagy vallások szerint a tökéletes boldogság nem érhető el a földön, és ezért felmerülhet az a gyanú, hogy a Boldogságóra program mégis ezt a reményt kelti az emberekben. Tehát nem érhető el, de a keresése kötelessége minden embernek. A Boldogságóra program nem vallási, hanem a profán, a jelenleg megismerhető, aktuálisan igazolt tudományos eredmények oldalán tett állítások mentén épült fel. A boldogságórák nem váltják ki, nem váltják fel a hittanórákat; és azt a szabad hittételt sem szeretnék elvenni, kizárni vagy kihagyni, hogy az igazi boldogság forrása egyedül az Isten – aki így érzi, így gondolja, tegye bátran.

### **Ami a programból kimaradt**

Berkecz írásának 4. oldalán olvashatjuk a következőt: „Sonja Lyubomirsky az általa javasolt 12 boldogságfokozó gyakorlatban megemlíti a vallásgyakorlás és a spirituális élet fontosságát is. A spiritualitás mindegyikünk életének része, letagadhatatlan összetevője, akár tudatos ez a számunkra, akár nem.”

Lyubomirsky ezen kívül további kettő olyan boldogságfokozó gyakorlatot sorol fel, amelyeket a spiritualitással együtt nem építettek be a Boldogságóra programba: a kényszeres gondolkodás (rágódás) és a társas összehasonlítás elkerülése; illetve az áramlatélmény fokozása. A 10 hónapos tematika 10. tematikus egységébe azonban bekerült a fenntartható boldogság, amelyre a tanév végén kerül sor, ezzel mintegy összefoglalva, lekeresve az adott évben gyakorolt technikákat, illetve azok fenntarthatóságát támogatva.

A program kidolgozói tekintettel a vallási szabadságjogokra, a felekezeti sokszínűségekre, és a pedagógusokat segítő tananyagfejlesztésekre, nem kívánta az oktatási programba a könyvben 11. számúként szereplő vallásgyakorlás és spirituális élet elemet beilleszteni. Úgy vélik, hogy a felmerülő igényeket és a potenciális ellenállásokat egy tananyagfejlesztésre felkért (például teológusokból álló) szakértői gárda sem tudná maradéktalanul kiszolgálni, illetve feloldani. Azt remélik, hogy az egyházi fenntartású vagy egyéb, vallást gyakorló intézmények szellemiségét, oktatás-nevelését ez természetes módon áthatja a mindennapokban. A többségi intézményekben nevelkedő és tanuló gyermekek, esetenként multikulturális közösségek spirituális életre való serkentésében az erkölcs, etika és filozófia órák lehetőséget kínálhatnak. Feltehetően egy nem egyházi intézményben ez a terület igényelheti a pedagógusoktól a legnagyobb és legkörültekintőbb felkészülést, illetve a legerősebb együttműködést a szülőktől. Hiszen azokban a vegyes csoportokban, ahol ateista, agnosztikus, katolikus, református, hetednap adventista stb. „elhívású” gyermekekkel dolgoznak, ott a vallási alapelvekben és hiedelmekben nagy lehet a különbség, és így a közösségformáló, egymás iránt érzékenyítő programok elsajátítását, hiteles alkalmazását kiemelt teherként élhetik meg egyes pedagógusok. Noha a program tematikájában deklaráltnan nincsen benne, bátran alkalmazható, például beépíthető a hála, a megküzdés vagy megbocsátás témájába is. A pedagógusnak ebben is szabadsága van. Ahogyan Lyubomirsky fogalmaz: „az egyes

boldogságfokozó gyakorlatok azok számára a leghatékonyabban, akik nyitottak rájuk, és motiváltak arra, hogy elköteleződjenek mellettük, továbbá erőfeszítést tesznek az érdekükben. Úgy is mondhatnánk, hogy ha az Ön számára természetes, hogy gyakorolja a vallást és a spiritualitást, akkor nehogy kihagyja!” (Lyubomirsky, 2008, p. 322.)

### **Ami a programból szintén kimaradt**

A 4. oldalon a következőt találjuk: „A tudatos önfejlesztéshez pedig egy könyv volt a segítségére [Bagdi Bellának], amelynek a címe: A csodák tanítása.” Majd a 6. oldalon így folytatja: „Kérdés, dilemma: Vajon a Boldogságórák elméletében és gyakorlataiban találkozhatunk-e ezekkel a new age-s tanítókkal és mindazzal, amit olyan átalakító erejűnek tapasztalt a program szakmai vezetője A csodák tanítása című tananyagban? Ennek a feltárásához valószínűleg keresztény szakemberek, teológusok, pszichológusok, pedagógusok közös munkájára lenne szükség.”

A csodák tanítása nem képezi a Boldogságórák alapját. Feltehetően több embernek is volt/van olyan olvasmányélménye, amely hozzásegítette őt ahhoz, akivé válni szeretett volna, és ezen olvasmányélmények talán az irodalomkritikusok, talán az egyházak, keresztény (szak)emberek, teológusok, pszichológusok, pedagógusok és más területen dolgozók számára kifogásolhatók. A boldogságórák elmélete és gyakorlata – mind a pedagógusok továbbképzésében, mind a havonta nyújtott írott segédletekben, mind pedig az online elérhető feladatbankokban – megmarad a pozitív pszichológia és a neveléstudomány területén. A csodák tanításában foglalt ismeretekkel nem találkozunk a boldogságórákon. Sem a boldogságóra könyvekben, sem a képzéseken idézet a könyvből, vagy utalás rá, nem található.

### **Dalok a boldogságórákon**

„Kérdés, dilemma: Vajon az énekek, amelyek közvetlenül a limbikus rendszerre hatnak, mennyire vésődnek be a gyermekek emlékezetébe és szívébe? Vajon felülírják-e a gyermek istenképét, Istennel, önmagával és másokkal való eddigi kapcsolatát?” – kérdezi a szerző a 6. oldalon.

A Boldogságóra kézikönyvekben és zenei CD-ken található dalszövegek gondos átolvasása után megállapítható, hogy azok nem sértik, nem tagadják és nem becsmérlik Istent, illetve Isten létét és nem kívánják felülírni az egyén istenképét. A dalok opcionálisan tölthetők le, és szintén opcionálisan alkalmazhatók a boldogságórákon. A kritikai észrevétel fontos, hiszen nem mindegy, hogy milyen dalokat, megzenésített verseket hallgatnak a gyermekek, bár kétségkívül a művészetek egyfelől önkifejezést, másfelől érték közvetítést tűznek ki zászlójukra. (Érdemes lehet bármely idegen nyelvű és magyar gyerek- ifjúsági és felnőtt dalt ilyen céllal tartalomelemzés szempontja alá vetni.)

Dr. Antal-Lundström Ilona a zenepedagógia professzora, tudományos kutató és a Látható hangok pedagógiai program elindítója. Meglátásairól a zenén keresztül történő esztétikai nevelés kapcsán így ír: „Az egyéni fejlődés feltételeit pedagógiai-tudományközi kutatásokkal vizsgálva ma már tudjuk, hogy a korai évek játékos esztétikai-zenei aktivitásainak rendszeressége a gyermek egész életére meghatározza a tanulási- és kommunikációs képesség minőségét, mert ekkor van az agyi és hallási fejlesztés optimális ideje. E tény társadalmi hasznossága egyre nagyobb érdeklődést kap a kutatásokban és a fejlesztő pedagógiai területeken, ugyanis itt rejlik az »emberi tőke minőségi javításának« konkrét megoldása. Ezért sok országban folytak vizsgálatok a zenei- esztétikai aktivitások hatásairól. [...] Francis Rauscher amerikai kutató vizsgálataival behatárolta azt a kort, amely optimális a zenei aktivitásoknak

az agy fejlődésére gyakorolt hatékonyságára. 400 hátrányos helyzetű óvodással több éven keresztül végzett kutatásai bizonyították, hogy az 5-7 éves kor közötti zenei fejlesztés segítette az esélyegyenlőség kialakításában, a veszélyeztetett csoportok behozták a tanulási képességek terén mutatott lemaradásukat, sőt a matematikában jobbak lettek azoknál. (1997-2003). A 3-8 év közötti gyermekek részvételével végzett magyar-svéd VISTA projekt is arra enged következtetni, hogy a kodályi elvek alapján álló személyiségfejlesztő zenei-esztétikai program, a Látható hangok hatására nőtt a gyerekek kifejezési és tanulási képessége, harmonikussá váltak szociális kapcsolataik és mind a nyelvi, mind a zenei területen javult az írási-olvasási szintjük. A kutatás vizsgálataiból nyert eredmények igazolják azt a feltevést, hogy a zene a kognitív képességek katalizátoraként működik, a többi tárgy területén is érezteti hatását. (Antal- Lundström, 2003-2006). Egyetérthetünk ezek után azokkal, akik azt állítják, hogy a demokratikus esztétikai nevelés hatásai határtalanok, túlnőnek a művészeti tevékenységek praktikus gyakorlásán, elsajátításán. Lehetővé tesznek egy humánus, esztétikus megnyilvánulást a mindennapi élet tág területén. A jövő állampolgárai, a mai fiatalok mindenütt a világban belső, lelki nyugalomra, harmóniára vágnak. Az életöröm és az jövő reményteliségi lehetőségei miatt is szükséges, hogy értelmes aktivitásokkal foglalkozva egyensúlyt találjanak önmagukban. Ezen az alapon a rejtett tartalékok is felszínre kerülhetnek és személyiségük kiteljesítheti képességeit a legmagasabb szinten, ily módon a társadalom hasznos tagjává válhatnak.” (Antal-Lundström, 2014). További érveket olvashatunk az éneklés mellett a Boldogságóra kézikönyv 3-6, 6-10 éveseknek szóló kiadványának 40 – 41. oldalán, illetve a 10-14 éveseknek szóló könyv 44 – 47. oldalán.

A Boldogságóra Programban nem szerepel kimunkált zenei, hangszeres fejlesztés, hanem „csak” a 10 tematikus egységet támogató, azokról szóló egy-egy Bagdi Bella által írt és énekelt dal. Ide illenek Kodály Zoltán zenei neveléséről, az ének iskolai alkalmazásának szükségességéről vallott elvei is: „Mit kellene tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket és a zenét, hogy ne gyötrelem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, az egész életére beleoltsa a nemesebb zene szomját... A közvetlen megérezés útján kell egyengetni... Sokszor egyetlen élmény megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni, ezt megéreztetni az iskola feladata... Csak cél és eszköz legyen összhangban, ha ég a lélek tüze, mindig elérhető a művészi tökéletesség. (...) A jobb jövő előkészítésére már ma is sokat lehet tenni.” (Kodály, 1954, p. 23)

Berkecz Franciska további dilemmával folytatja: „Vajon Bagdi Bella azokat a new age-s tanításokat éneklő az óvodás és iskolás gyermekeknek a Boldogságórák keretében, amelyeket a CD-ken is terjeszt? Ezeket lehet ingyenesen letölteni a Boldogságóra programhoz?” [...] Vajon az imadalok is szerepelnek-e a Boldogságórák programjában? Mire utal Bagdi Bella a természetfeletti szóval? Mit ért magasabb tudatállapot alatt? Az imadalokkal megszólít egy Istent is – ki az az Isten, akihez imádkozik?”

Az imadalok nem szerepelnek a Boldogságórák programjában. A Világvallások lexikona szerint a New Age-hez sorolható irányzatokat az egyesíti, hogy felvilágosodást és harmóniát ígérő, új világkorszakot kívánnak létrehozni a vízöntő korában – éppen ezért tekinthető eklektikusnak. „Tanai” monisták, relativisták, az egyéni autonómiát hangsúlyozzák, és elvetik a zsidó-keresztény tételt, amely szerint a bűn a világbeli rossz végső oka. Ehelyett a tudás és a tudatosság hiányában látja az emberiség problémáinak gyökerét (Görföl és Máté-Tóth, 2009).

A boldogságórákhoz tartozó 10 dal közül, egyedül a megbocsátás témájához kapcsolható dal szövege kifogásolható, amely Bagdi Bella Ho’oponopono című albumának címadó dala. Szövege a következő: „Sajnálom, kérlek, bocsáss meg. Köszönöm, szeretlek Istenem. Sajnálom, kérlek bocsáss meg, köszönöm, szeretlek. Ho’oponopono, ho’oponopono, ho’oponopono, ho’oponopono.” Az ismételt



ho'oponopono kifejezés egy ősi polinéziai eredetű módszer neve, amelyet a megbocsátás és megbé-  
kélés érdekében alkalmaztak egy sámán közreműködésével csoportos szertartás keretében. Ilyenkor a  
megbántott, sértett szereplők nyíltan, tetteikért felelősséget vállalva, egymás előtt bocsánatot kértek,  
miután meghallgatták a konfliktus tárgyát és egymás sérelmeit. A szó jelentése: jobba tenni valamit,  
kijavítani egy hibát (Bodin, Bodin és Graciet, 2016). Az ősi módszer<sup>6</sup> és annak szertartása nem képezi  
a Boldogságóra program részét. A szerző célja ezzel a dallal, ellazítani, a bennünk levő békét kifelé  
sugározni. A dalszerző és énekes boldogságot, vidámságot akar adni, e mögött magasabb ideológiát  
nem érdemes keresni. (Egy saját dilemma: ha valaki a Hegedűs a háztetőn musicalt hallgatja, amely a  
jámbor kelet-európai haszid zsidók mindennapjaiba és isten kapcsolatába enged bepillantást, az ke-  
resztény-nemzeti szempontból a blaszfémia vádját alapozza-e meg.)

### A Boldogságóra program szakmai gárdája

Milyen szakmai felkészültséggel – pszichológiai, mentálhigiénés vagy tanári végzettséggel – rendel-  
kezik Bagdi Bella ahhoz, hogy könyveket írjon óvodás és iskolás gyermekeknek? – merül fel a tanulmány  
szerzőjében<sup>7</sup>. Bagdi Bella a Boldogságóra kézikönyveket a négy korosztálynak szánt kézikönyveken  
feltüntetett szerzőkkel együtt írta: Prof. Dr. Bagdy Emőke (klinikai szakpszichológus, pszichoterapeuta,  
szupervízor, a pszichológiatudomány kandidátusa), Tabajdi Éva (klinikai szakpszichológus, középisko-  
lai tanár), Dobrova Zita (pedagógus, irodalomterapeuta), Dezső Anita (pedagógus, tréner, jelenleg az  
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának doktorandusza). Bagdi Bella jelenleg a Babeş-Bolyai Tudo-  
mányegyetem pszichológia szakos hallgatója. A kézikönyvek és a pedagógusok munkáját támogató  
segédanyagok kidolgozására felállított szakmai csapat alapvetően a pozitív pszichológia és a nevelés-  
tudomány ide vonatkozó eredményeire és szakirodalmaira támaszkodik a mai napig.

### Relaxációk a boldogságórákon

A 9. oldalon elhangzó bizonytalanságot, miszerint Bagdy Emőke a Diákrelex relaxációs gyakorlatait  
építette volna be a boldogságórákba egy nemleges válasszal lehet feloldani, mivel a kézikönyvekben  
található rövid, pár perces mozgás alapú relaxációs gyakorlatok és meditációk a 10 tematikus egység-  
hez íródtak. A Diákrelex módszertant a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület (MRSzE)  
dolgozta ki, amelyet 60 órás akkreditált továbbképzésen sajátíthatnak el a pedagógusok az MRSzE akk-  
reditált képzőhelyén, nem pedig a boldogságórákon.

A lelki egészségmegőrzés és személyiségfejlesztés részeként megjelenő distressz-kezelő metodikák  
egyike a relaxáció (az autogén tréning, lélegzőgyakorlatok és a manapság egyre nagyobb teret hódítva  
magának a mindfulness is megemlíthető itt), amelynek egy 12. osztályig felépített, elsősorban a testne-  
velésórákba illesztett programját készítette el Bagdy Emőke és munkatársai 2013-ra, ám a heti 30 per-  
ces lazítás végül mégsem került be a Nemzeti alaptantervbe. Bagdy egy 2014-ben adott interjújában  
így vallott erről: „Hiába vagyunk az egészségvédelem szempontjából már az utolsó órában, mégsem

<sup>6</sup> Az ősi rituális megbocsátás folyamatát a 20. században leegyszerűsítették, méghozzá úgy, hogy a konfliktusban résztvevő szereplők jelen-  
léte nélkül is alkalmazható legyen. Majd a ma ismertté vált négy részből álló kifejezés (sajnálom, kérek, bocsáss meg, köszönöm, szeretlek)  
további egyszerűsítés eredménye, amely dr. Ihaleakala Hew Len által vált ismertté a nyugati és európai világban.

<sup>7</sup> Milyen szakmai felkészültséggel – pszichológiai, mentálhigiénés vagy tanári végzettséggel – rendelkezik Bagdi Bella ahhoz, hogy  
könyveket írjon óvodás és iskolás gyermekeknek? Ez azért kérdés, mert a vele készült interjúkból és a honlapjairól nem derül ki, hogy  
bármilyen szakmai képzettsége lenne a lelki, pszichológiai segítségnyújtás területén. [...] Ha nincs Bagdi Bellának megfelelő pszichológiai  
képzettsége, akkor az önfejlesztő gyakorlatok milyen forrásból származnak? Vajon a csodák tanítása c. könyvnek és az egyéb ezoterikus  
könyveknek a gyakorlatait használja fel?”

érett még meg rá az idő, hogy bevezessük. Nem volt hozzá előzetes felkészítés a pedagógusok közt, de főként nem volt ismertté téve a szülők számára. Nehéz tulajdonítások terhelik a relaxációt és a lazításhoz kapcsolódó tudományos metódusokat. Kiderült például, hogy az autogén tréningről tévesen azt hiszik, a keleti kultúrából jön. Aki ezt kidolgozta, egy német, Schultz nevű pszichiáter volt, de őt is méltatlanul támadták. Számos félreértés és félremagyarázás övezi az egész programot.” (Lukács, 2014). Domokos Áron egy tanulmányában ennek a „félreértésnek” eredt a nyomába, „rekonstruálva a relaxáció társadalomba való bekerülését, feltérképezve a meghatározó társadalmi diskurzusokat” (Domokos, 2015, p. 363), az ellenérveket 10 csoportra bontotta (például gazdasági, teológiai, terminológiai csúszkálásokról szóló, ideológiai elfogultságról szóló ellenérvek stb.). Tény, hogy a felnőttek, különösen a sportolók pszichológiai felkészítésében régóta szerepet kap a módszer (többnyire az autogén tréning), ám a gyermekek tanulási-tanítási folyamatában sokszor vita és aggodalom tárgyát képezi. Holott tudjuk, az iskolai környezet stresszmentességének egyik alappillére a stresszmentes pedagógus (idézi Domokos, 2015, p. 366), aki rendszeres gyakorlással képes az ellazulásra, és módszerét később az iskolában is alkalmazni tudja.

## Összegzés

A Boldogságóra program egy szelete a hazai sokszínű értékeket képviselő programoknak és a nevelést-oktatást támogatóknak, illetve fejlesztőinek; az egyház és annak sokszínű tevékenysége pedig szintén egy szelete. Különböző nagyságú, múltú, történelmi távlatú reputációval és az emberekre gyakorolt hatást változó mértékben fölmutatni bíró kompetenciával bírnak ezek a programok. A karizmatikus közösségeknek is megvan a maguk tananyagfejlesztése, módszertana, didaktikája és „kampánya”, amiként más közösségeknek, alapítványoknak, egyesületeknek is.

A Római Misekönyv V. kánonja nagyon szépen fogalmaz: „Valóban szent vagy Istenünk, és áldott a Te Fiad, Jézus, a kicsinyek barátja, akit elküldtél hozzánk. Ő azért jött, hogy megtanítson minket, hogyan szerethetünk Téged és hogyan szeressük egymást. Eljött azért is, hogy a szívekből elűzze a rosszat, és így egymásnak barátai lehessünk, és ne gyűlöljék egymást az emberek, hanem mindenki boldog legyen.” És az átváltoztatás utáni részben: „Ne feledkezzél meg azokról, akiket szeretünk, és azokról sem, akiket nem szeretünk eléggé.” (Missale Romanum p. 488-489, 491)

Lehetséges, hogy keresztény fundamentális teológiai szempontból elméletileg kifogásolható gondolatok akadnak a Boldogságóra program munkájában, azonban tevékenységüket a jó szándéokra és a lelkiismeret szabadságára alapozzák, senkit nem kényszerítenek arra, hogy a lelkiismerete ellen cselekedjék, inkább arra biztatnak mindenkit, hogy gondolkodjék, és nyissa meg szívét arra az értékre, ami a földi létezésünkön túlmutat. Ebben a pluralista és értéket vesztett világban a kölcsönös, jóakaró és felemelő szeretet útján igyekeznek járni, és őszintén remélik, hogy ez az út elvezet mindannyiunkat az igazi boldogsághoz.

## Irodalom

- Antal-Lundström, I. (2014): A korai évek zenei-esztétikai tevékenységeinek jelentősége. [online] <http://www.parlando.hu/2014/2014-5/AntalIona.htm>
- Bagdi, B. és Bagdy, E. (2017): Boldogságóra – Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. 10-14 éveseknek. Budapest: Jobb Veled a Világ Alapítvány.
- Berkecz, F. (2018): Tanítható-e boldogság? Boldogságórák kérdések és dilemmák keresztény szemszögből. Reflexió továbbgondolásra-elsősorban keresztény pedagógusok részére. [online] [https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/Boldogsagorak\\_kereszt%C3%A9ny\\_szemmel\\_BS\\_SSS.pdf](https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/Boldogsagorak_kereszt%C3%A9ny_szemmel_BS_SSS.pdf), és <http://www.szeretetfoldje.hu/index.php/cikkek-irasok/10397-berkecz-franciska-nover-tanithato-e-a-boldogsag>
- Berkecz, F. (2019): Boldogságórák – Kérdések és dilemmák keresztény szemszögből. [online] <https://www.magyarKurir.hu/hirek/boldogsagorak-kerdesek-es-dilemmak-keresztény-szemszögből>
- Bodin, L., Lamboy, N. B., Graciet, J. (2016): The Book of Ho'oponopono: The Hawaiian Practice of Forgiveness and Healing. Massachusetts: Destiny Books.
- Domokos Á. (2015): A relaxáció bevezetésének problematikája az oktatásban. In: IX. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században. Tanulmánykötet. Kaposvár, 363–371. [online] [https://www.academia.edu/26980615/A\\_relax%C3%A1ci%C3%B3\\_bevezet%C3%A9s%C3%A9nek\\_problematik%C3%A1ja\\_az\\_oktat%C3%A1sban](https://www.academia.edu/26980615/A_relax%C3%A1ci%C3%B3_bevezet%C3%A9s%C3%A9nek_problematik%C3%A1ja_az_oktat%C3%A1sban)
- Görföl, T. és Máté-Tóth, A. (szerk., 2009): Világvallások. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gyarmathy, É. (2018): Tanóra a boldogtalan magyar gyerekeknek. [online] [https://hvg.hu/elet/20180426\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Tanora\\_a\\_boldogtalan\\_magyar\\_gyerekeknek](https://hvg.hu/elet/20180426_Gyarmathy_Eva_Tanora_a_boldogtalan_magyar_gyerekeknek)
- Gyarmathy, É. (2018): Pótszerek – még egyszer a Boldogságóráról. [online] [https://hvg.hu/elet/20180503\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Potszerek\\_meg\\_egyszer\\_a\\_Boldogsagorakrol](https://hvg.hu/elet/20180503_Gyarmathy_Eva_Potszerek_meg_egyszer_a_Boldogsagorakrol)
- Kodály, Z. (1954): A zene mindenkié. Budapest: Zeneműkiadó.
- Lyubomirsky, S. (2008): Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben. Budapest: Ursus Libris.
- Oláh, A. (2019): Prof. Dr. Oláh Attila előadása a boldogságról az Erkel Színházban [online] [https://www.youtube.com/watch?v=pfE8JoHH\\_VA&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=pfE8JoHH_VA&feature=emb_title)
- Veszprémi Főegyházmegye (2020): Boldogságórák. [online] <https://veszpremiersekseg.hu/boldogsagorak/>
- Missale Romanum hivatalos magyar fordítása

# DR. TRENCSENYI LÁSZLÓ C. EGYETEMI TANÁR

## ADALÉKOK A „GYERMEKI BOLDOGSÁGRÓL” SZÓLÓ GONDOLKODÁS TÖRTÉNETÉHEZ

**Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet**  
**trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu**

Az ötvenes-hatvanas évek fordulója igen összetett világot teremtett Európában. A boldogság fogalmát illetően is. A hidegháborús világban váratlan tavaszi szellőket hozott a moszkvai (XX.) pártkongresszus, amely véget vetni látszott a sztálini évek katonás egyenuralmának, így bontogatta azt az irányított társadalomképet (erről szóltak jobbra a filmek, regények), amelyekben a boldogságnak egyetlen indikátora van: a hazához, a szovjet rendszerhez (makrotársadalmi identitáshoz), és a Vezérhez fűződő elköteleződés, hűség. Emlékezetes Solohov hosszú novellája, az Emberi sors, amelyben a háború poklát végijárt, mindenét elvesztett katonasofőr az árván talált kisfiú felkarolásában, szeretében leli élete új értelmét, a boldogságot. Még tovább: 1957 világlágere már nem harcos és karcos katonainduló volt, hanem a folyóparti szerelmes összeborulás melankolikus-lágy dallama (melyben hazáról, munkaversenyről, honvédelemről) már messze nem esett szó (Szolovjev-Szedoj máig népszerű Moszkvaparti esték című dalára utalok). Ebben a sajátos „polgárosodásban” keresett új (vagy éppen új-régi) eszményeket a hidegháborús világban „keletre sorolt” ember.

De a korszak boldogságértelmezéséhez e jelenségvilág bemutatás, felidézése korántsem elegendő. Hiszen ezenközben a „keletre sorolt” térfelén a világnak világgraszoló traumája ment végbe. Az 1956. évi felkelés, rengeteg véráldozattal járó fegyveres szabadságküzdelem a megszállókkal, majd kemény megtorlás. (Hosszú kétéves száműzetésben élnek a „snagovi gyerekek”, a forradalom értelmiségi vezetőinek gyermekei. Szüleik sorsáról mikor tudnak, mikor nem. Hazatértük után sokáig élnek a szabadság reménye nélkül. Idézzük fel Mansfeld Péter esetét, akinek történetében megrázó, hogy a börtönben várták ki nagykorúsága eljövételét, hogy kivégezhessék 1959-ben. Még egy ipari tanuló szerepel a kivégzettek listáján: Ács Lajos)

A forradalom írói börtönben. Zelk Zoltán felesége halála után, 1958-ban kiszabadul (a szomorúság, a bánat legnagyobb magyar versét, a Sirályt írja majd), Déry Tibor 1961-ben szabadul, a csalóka remény, szenvedések prizmáján áttört apró örömek megrendítő emléke – a később felejthetetlen filmből is megismert – Szerelem. Varga Domokos, a Kutyafülűek „dokumentátora” a nagycsalád örömteli gondjaiban keresi az élet derűs oldalát. 1963-ban következik be az amnesztia, amelynek során Bibó István, Göncz Árpád mellett Mérei Ferenc elhagyhatják börtönüket, és a maguk módján, a nekik kiszabott tempóban visszatérhetnek a kulturális életbe, közéletbe. 1959-60-ban még mindig mintegy 9-11 kivégzésre került sor.

1958 decemberében az Egyesült Nemzetek Szervezetének közgyűlése jóváhagyja a magyarországi helyzetről szóló kritikus jelentést. Majd 1962. december 20-án „zárja le” a „magyar ügyet”.

A világ „keleti fele” próbálkozik azzal, hogy szalonképessé tegye magát. Az első mesterséges hold (1957) fellövése után vidám képű kutya, Lajka lesz a világ kedvence, az első élőlény a világűrben, és nemsokára, 1961 tavaszán követi őt szerencsés földetéréssel a széles mosolyú őrnagy, akit nemsokára Lollobrigidával és egyéb celebekkel fényképez a nyugati sajtó is. Jó piárosai voltak a szovjet úrhivatalnak, a népszerűség számára ideális személyt találtak Jurij Gagarin személyében. Az úrkorszak nyitánya (egyben a tudományos-technikai forradalom megannyi híre) új impulzusokat adott a boldogságkeresőknek. Nem csupán a „békés verseny” nyugalmát jelentette, de a „tervezhető végtelen” elérésének élményét, olyan új világok meghódításának jövőképét, amelyben nincs háborút kiáltó ellenfél (messze vagyunk még a „csillagok háborújának” szorongató mítoszaitól). A „szalonképesség” jegyében született kezdeményezések voltak a „moszkvaparti esték” egyenes folytatásaként a baloldali ifjúsági mozgalmak történetében újszerűen „Nyugatra” telepített világifjúsági találkozók. Az enyhülés, a béke és barátság jegyében 1959-ben Bécsben, majd 1962-ben Helsinkiben volt ilyen nagyszabású ifjúsági fesztivál. (A maguk idejében ezek nagy nyilvánosság előtt zajló nagyjelentőségű kulturális, sport- stb. események voltak.)

Elemzésünk szempontjából két évszám kiemelése fontos. 1959 decembere az első. A magyar állam feszült viszonyt „ápol” a fent leírtak miatt az Egyesült Nemzetek Szervezetével. Ezért aztán igazán nem kap nagy sajtót, mégis jelentős tény: az ENSz Nyilatkozatot fogad el – egyhangú szavazással – a *Gyermekek Jogairól*<sup>1</sup>. A második évszám 1962. Helyszín: Helsinki. Az esemény a Világ Ifjúsági Találkozó. A gazdag programból ezúttal minket a meghirdetett tudományos konferencia érdekel.

A konferenciát Gyermekeink boldogsága címmel szervezték a kezdeményezők. Magyar részről Tencsényi-Waldapfel Imre akadémikus, klasszika-filológus kapott megbízást a részvételre. Az előadót nem érte váratlanul a felkérés. Pedagóguscsaládban nevelkedett, édesapja a treforti generáció nemzeti liberális pedagógus szakírója, jeles tanára volt. A Waldapfel-gyerekek diplomájuk megszerzése után nem kaphattak tanári állást – az ún. zsidótörvények zárták el őket ettől a pályától. A tudományos pálya mellett a pedagógus-énjét igazán sosem altatta el. Egyetemi növendékei körében is több legenda szól tanári mentalitásáról. De ez a pedagógiai érosz vezette őt a háborús veszteségek feldolgozása (két testvérét, bátyja családját veszítette el, közeli barátja volt Radnóti Miklós, Honti János) után feladatokat vállalt a hazai úttörőmozgalom értékeinek kialakításában. Majd 1957-ben újra e feladatra hívták őt vissza. 1961-ig meghatározó személyisége, elnöke volt a gyerekmozgalomnak. Az '56 előtti mozgalmi élet kritikáját, a cserkészromantika bizonyos elemeinek reaktiválását, a romantika gyerekközeli felfogását vállalta fel programadó megnyilatkozásaiban. 1961-ben, a konszolidáció előrehaladtával megköszönték odaadását, visszatérhetett tudományához, a kedves ókori tragédiáirokhoz, a vallások eredetének kutatásához. De 1962-re megtisztelték a helsinki előadás megtartásával.

Előkerültek a családi könyvtárban a pedagógiai szakkönyvek, friss információkat kért a felkérő szervezettől. Így készült a *Gyermekeink boldogsága*<sup>2</sup> című előadás. Az előadó szemmel láthatóan élvezettel alkalmazta széleskörű irodalmi tájékozottságát, gondolt a nyugat-európai hallgatóságra, a rendezvénynek otthont adó finnekre is. Rousseau és a Kalevala keretezte az előadást. A Rousseau-értelmezés-

<sup>1</sup>Mint ismeretes, a Nyilatkozat előzményeként tekinthetünk az 1924-es Népszövetségben született Genfi Szózatra, illetve folytatásként a 30 évre rá jogi értelemben is kötelező Egyezményre (1998. Egyezmény a Gyermekek Jogairól). {Vö. Makai Éva (2020), Pedagógiai hitvallásból jognyilatkozat - az I. világháború után (in. Makai-Tencsényi (2020, szerk.): Adalékok a gyermeki jogok magyarországi történetéhez. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest

<sup>2</sup>Az előadás megjelent a találkozóra kiadott Bulletinben, majd idehaza a Magyar Tudomány című folyóirat közölte, 1962/10. számában (Pedagógiai gondok és gondolatok címmel), majd 1963-ban önálló kötetként az eredeti címen adta ki a Magyar Úttörők Szövetsége is.

ről részletesebben is szólnék. Az érzelmes felvilágosult filozófus Emil című munkája ebben az időben nem volt különösen preferált szöveg a pedagógiai szakirodalomban. Végtelen szabadságszeretete, a gyermeki autonómia tisztelete nem volt divatban. Az előadás pedig az éppen 200 éve megjelent Emil klasszikus szavaival indult.

*„A párizsi parlament nyilvános elégetését rendelte el, az egyház átkot mondott rá, de Kant, akinek időbeosztása olyannyira fegyelmezett volt, hogy a königsbergi polgárok bizvást napi sétájához igazíthatták óráikat, úgy belefelejtkezett az olvasásába, hogy — mint mondják — aznap a sétát is elmulasztotta. . . . Ha egy kétszáz éves könyvről azt állítjuk, hogy a maga idejében forradalmi jelentősége volt, vagy akár, hogy ma is sokat tanulhatunk még belőle, ez semmi esetre sem jelenti azt, hogy minden tételével feltétlenül egyet kell értenünk. Az Émile filozófiai alapjai — nevezetesen az emberi természet metafizikus értelmezésével és a természeti adottságoknak a túlhangsúlyozásával a történeti-társadalmi tényezők rovására — ugyanúgy jogos ellenvetéseket váltanak ki belőlünk, mint következtetéseiének jelentékeny része. De múlhatatlan érdeme marad, hogy felismert egy súlyos ellentmondást, amely végigvonul a nevelés történetén, és merész, sok tekintetben ma is példamutató kísérletet tett ennek az ellentmondásnak a feloldására. Ezt az ellentmondást maga Rousseau így fogalmazta meg: »A legbölcsebbek figyelme arra irányul, amit a felnőtteknek kell tudniok, és nem veszik tekintetbe, hogy mi az, amit a gyermekek megtanulni képesek. Mindig a kész embert látják a gyermekben, és nem gondolnak rá, hogy micsoda ő, mielőtt felnőtté válnék.«*

*Az következik ebből, hogy a nevelés évezredekén át abban az értelemben állította szembe a gyermekkort a felnőtt emberrel, hogy a gyermek kezelésének egyetlen szempontja olyan eszközök és módszerek alkalmazása volt, amelyek a majdani felnőtt kívánatos tulajdonságait biztosítják, még akkor is, ha ezek az eszközök megfosztják a gyermeket elidegeníthetetlen jogától a boldog gyermekkortól. Rousseau szenvedélyes szavakkal bélyegzi azt a „barbár” nevelést, amely „feláldozza a jelent egy bizonytalan jövőnél, amely megterhel egy gyermeket mindenféle láncokkal s már a kezdetén nyomorulttá teszi, hogy a távolból egy úgynevezett és tudom is én micsoda boldogsággal kecsegtesse, amelyet talán sohasem fog élvezni. Rousseau kétszáz évvel ezelőtt ilyen világos és egyszerű szavakkal vésett az emberiség szívébe: »Tiszteljétek a gyermekkort. . . .« »Emberek, legyetek emberségesek, ez az első kötelességtek. Legyetek emberségesek minden iránt, ami nem idegen az embertől, bármely társadalmi rétegről, bármely életkorról legyen is szó. Szeresétek a gyermekkort, járuljatok hozzá játékaikhoz, kedvteléseikhez, szeretetre méltó ösztönöleléséhez.« A gyermek joga a boldog gyermekkorhoz olyan jog, amelyet minden gyermek a születésével szerez meg, s amelynek tiszteletbentartása az egész társadalomra nézve kötelező. De a boldog gyermekkor egyben az egészséges fejlődés, tehát a harmonikus felnőttkor alapja is, s ezért a jövőjéért felelős társadalom elsőrendű érdeke fűződik hozzá. Viszont a gyermek boldogsága csak olyan társadalomban biztosítható, amely a humanizmus megvalósulásának gyakorlati feltételeit is teljes mértékben biztosítja.”*

Eredeti tudományához, a reneszánsz és humanizmus emlékeihez tért rá ezek után. A Casa Giocosa (a Boldogság Háza<sup>3</sup>) ebben az időben – ma sem – különösen ismert a neveléstörténeti emlékezetünkben.

*„Nem véletlen, hogy az első pedagógiai rendszer, amely a gyermek jogát az örömhöz tiszteletben tartja, a feudális középkor kötöttségeitől szabaduló olasz renaissancenak köszönhető; az embert és a természetet*

---

<sup>3</sup>Az előadó Vidám Háznak fordította.

*jogaiba visszahelyező renaissance-festők kortársa, Vittorino da Feltre alapította az első olyan nevelő intézményt, amelyet Casa Giocosának, azaz »Vidám Háznak« nevezhettek el, mert a gyermekkor természetes derűje uralkodott a falai között... Vittorino da Feltre tevékenysége még egészen szűk körre, a mantuai órgróf gyermekeire, ezek arisztokrata pajtásaira, s csupán néhány, a melegszívű humanista saját költségén nevelt szegényebb sorsú gyermekre terjedt ki, akiket elsősorban azért fogadott be a »Vidám Háza«, hogy ezáltal pedagógiájának demokratikus elveiből nyújtson szemléltető oktatást.”*

Finom diplomáciai érzéssel Pestalozzi és Makarenko példájával zárta a történeti áttekintést.

Az előadás ezután a gyerekvilágot érintő hatások kavalkádjából emelt ki néhány tényezőt. Szó esett a fiatalkorú bűnözés és a vagyoni viszonyok bonyolult összefüggéseiről, a gyerekeket érő kulturális hatások kockázatairól. Fontos dolog, hogy az akceleráció jelenségére hívta fel a figyelmet, majd – a hazai értelmiségi gondolkodásban jóformán elsőként – hívta fel a figyelmet a megnövekedő szabadidő iránti nevelői felelősségre.

Külön figyelmet szentelt a háborús időszak gyermekélményei romboló hatásának.

*„(A) kisgyermekkor kitörölhetetlen benyomásait, a háború alatt feldúlt otthonok, fészekből kicsöppent, apátlanul-anyátlanul maradt kiskorúak százezreit, különösen ott, ahol az állam és a társadalom nem sie-tett helyettesíteni a pótolhatatlant, a hadszíntérré vált területeken sokszorosán megzavart tanév meglazult fegyelmét, amely sok esetben súlyos és csak nehezen helyrehozható károsodást hagyott maga után, a fasizták által elkövetett háborús bűncselekmények minden erkölcsi értékelést fejetetejére állító példamuta-tását, ami különösen ott pusztít tovább, ahol a második világháború történetének meghamisításával, a fasizmus bűneinek elkendőzésével írják az iskolai történelemkönyveket. De orvosok bizonyítják azt is, hogy számos esetben a háború alatt fogant vagy született gyermekek idegrendszerükben hordozzák az anyák aggodalmainak és nélkülözéseinek olyan nyomait, amelyek kedvezőtlen körülmények között erkölcsi labi-litásra is vezethetnek.”<sup>5</sup>*

Filológushoz illően gazdagon hivatkozta ezen információk forrásait. Nyilvánvaló az is, hogy bizonyos források azóta elvesztették érvényességüket, az adott jelent próbálták azonosítani.

Jelen elemzésünk szempontjából kulcsfontosságú, hogy az előadó mindezek után az ENSz 1959. évi Nyilatkozatát idézte fel, állította a hallgatók, olvasók figyelmének középpontjába, mint jövőbe mutató, kulcsfontosságú, az egész emberiséget érintő dokumentumot. Az adott történelmi, külpolitikai kontextusban ezt a hivatkozást az előadás alapértékének kell tekintenünk.

A következtetések fontosak ma is számunkra. *„Gyermekeink igazi boldogságának feltétele, hogy a család, az iskola és a gyermekmozgalom egyaránt a békére, az emberszeretetre, az alkotó munka megbecsülésére neveljen. A nevelés e három fő tényezője csak akkor tudja jól elvégezni feladatát, ha a gyermek boldogsága, harmonikus fejlődése érdekében szorosán összefognak, lépéseiket a közös cél érdekében jól összehangolják, s a nevelésben azonos elveket követnek, bár a munkamegosztásban az azonos elvek érvényesítésére más és más eszközök állnak is rendelkezésükre. A közös elvek sorában első helyen a következőket kell kiemelni: a nevelésnek biztosítania kell, hogy a gyermek a társadalom hasznos, a társadalmilag érté-*

<sup>4</sup>Az előadásban szó szerint nem hangzik el, de egyértelmű a gondolatmenetből az utalás a szovjet-ukrajnai Gorkij-telep alapítójának a „holnap nap öröméről” szóló klasszikus, mondhatni örök érvényű mondataira: „Embert nevelni annyi, mint a távlati vonalakat kialakítani benne. Az emberi élet igazi hajtóereje a holnap öröme. A pedagógiai gyakorlatban a holnap öröme a munka egyik legfontosabb objektuma. Először is: szervezzük meg magát az örömet, hívjuk életre, és tűzzük ki, mint valóságot. Másodszor: az öröm egyszerűbb fajtáit állhatatosan igyekezzünk bonyolultabbá és emberileg jelentősebbé változtatni. Hiszen: az ember nem tud úgy élni, ha nincs kilátása valami örvendetes dologra. Az igazi öröm a holnap nap öröme. A pedagógus feladata a holnap örömeinek megszervezése.”

<sup>5</sup>Az előadó nyilván nem ismerhette Virág Teréz kutatásait a „holokauszt-unokákról”, és nem olvashatta Kertész Imre sorstalanságát sem.

*kes munkában örömet találó, embertársát megbecsülő, érte felelősséget érző tagjává váljon, de a gyermek igazi boldogsága, sőt harmonikus fejlődése is megköveteli, hogy a gyermekkort ne csupán a leendő felnőtt szempontjából nézzék, hanem a gyermek bontakozó személyiségét is elismerjék, már mint gyermeknek is biztosítsák a személyiségnek mindazokat a jogait, amelyekkel életkori sajátosságaihoz mértén élni tud. A másik fontos alapelv a technikai fejlődés előrelátható perspektívájával függ össze: az oktatás ugyanolyan mértékben kell, hogy a gyermeket jövőendő hivatására, a termelőmunkára készítse elő, mint az automatizálás során növekvő szabad idő emberhez méltó felhasználására.”*

Hamisítanánk a történelmi emlékezést, ha nem hoznánk szóba az előadás közvetlen politikai aktualitásait, ezek a korszellem jegyében a „nemzetközi osztályharc” gondolati paneljeit ismételték, a Szovjetunió politikája melletti hitvallást, ne tagadjuk: dogmatikus antiimperializmust tartalmaztak. Ezek a retorikai fordulatok az előadó publicisztikai, olykor tudományos munkásságában jellegzetesek voltak ebben az időben. Azt sem mondhatjuk, hogy a progresszív, nyitott gondolatok „elfedését”, álcázását szolgáló úgymond „vörös farok” lenne a szövegekben, Trencsényi-Waldapfel maga is hitte ezeket a tételeket.

Hatvan évvel a megfogalmazások után engedjék meg, hogy az időtálló gondolatokra hívjuk fel a figyelmet.





Fontos! A program minden írott és szóbeli anyaga jogvédett! Az ebben a dokumentumban található anyagnak a felhasználása a foglalkozásokon kívüli más nyilvános eseményeken vagy továbbadása harmadik félnek kizárólag a Jobb Veled a Világ Alapítvány előzetes engedélyével lehetséges!