POZITÍV PEDAGÓGIA
& NEVELÉS PROGRAM

POZITÍV PEDAGÓGIA ÉS NEVELÉS KONFERENCIA KÖTET II.

JOBB VELED A VILÁG ALAPÍTVÁNY

2021

A kötet a 2021. november 13-án online
megrendezett Pozitív Pedagógia
és Nevelés Konferenciát kiegészítő
tanulmányokat tartalmazza.

A konferencia szakmai támogatója:
a Magyar Pedagógiai Társaság

A konferencia elnöke:
Bagdi Bella,
a Jobb Veled a Világ Alapítvány
elnöke

ISBN 978-615-81691-3-4

Felelős kiadó:
Mental Focus Kft.

Szerkesztő és lektor:
Dr. Szarka Emese

Borító és kivitelezés:
Petrók Tamás

TARTALOMJEGYZÉK

ABSZTRAKTOK 2

TANULMÁNYOK 24

Balogh Judit, Bereznay Zsuzsa, Molnár Balázs, Ujváriné Horváth Valéria és Urszin Ágnes
A „zöld gondolat" és a pozitív pedagógia összekapcsolásának lehetőségei általános iskolai programokban 25

Beregi Erika és Bognár József
Egészségközpontú nevelés és oktatás: a fizikai aktivitás növelésének módszerei és a pozitív pedagógiai lehetőségei 33

Dr. Beretzky Ágnes
Az alkalmazott eszmetörténet, mint a kritikus gondolkodás és az önreflexió karaktererősségeinek fejlesztési lehetősége a felsőoktatásban 45

Dr. Czeglédi Sándor
Megújulási törekvések a református pedagógiában a két világháború között 56

Csikós Gábor, Mokos Judit, Fenyvesi Lilla, Törő Krisztina
Stressz, betegség- és halálfélelem a koronavírusjárvány idején 69

Dr. Habil. K. Farkas Claudia
A pozitív pedagógia olasz előfutára Maria Boschetti Alberti és „derűs iskolája" 83

Fehér Ágota
Az érdeklődés szerepe és motívumai a 20. sz. kezdetétől napjaink pozitív pedagógiai szemléletéig a tehetségsegítés tükrében 90

Dr. Ferenczi Andrea – Dr. Rózsa Sándor– Dr. Mészáros Veronika
A diszpozicionális hála szerepe a tanárok mentális egészségében 95

Füves Zsuzsanna
Tréning az óvónőkkel az óvodai élet boldogságáért 110

Góra-Szüllő Regina – Nagyné Árgány Brigitta
A zenei előképzettség és a zenei aktivitások hatása a szubjektív jóllétre 122

Dr. Gőbel Orsolya
A jóvá válás, a jóság és az abból fakadó lélekörröm útjai a születéstől az iskoláig
A varázsjátékok segítsége a jóság belsővé tételére 145

Hamvas Levente Péter
Az odüsszeia egzisztenciális olvasásgyakorlatai 152

Dr. Kelemenné Nyári Mónika
Egyszerűen, stresszmentesen tanulni és tanítani 164

Kolosai Nedda
Pozitív érzelmek mozgósítása egy egyetemi kurzus hatására – a diszkrét emóciókat vizsgáló kérdőív (Des) állapot skálájának eredményei 173

Kovács-Berta Renáta és Dr. Dombi Edina
A pandémiával való megküzdés a pozitív pszichológia tükrében 189

Dr. Molnár Katalin – Papp Dávid
Pandora szelencéje és karkötője – avagy a boldogsággal támogatott tanulás 212

Dr. Habil. Mrázik Julianna
A dolgok pedagógiája.
Egy lehetséges pozitív szcenárió 226

Németh-Czirok Ildikó
A flow áramlatélmény feltárása klasszikus zenei pályára készülő növendékek, sikeres pályát befutott zenepedagógusok és klasszikus zenei pályán lévő zeneművészek körében 243

Dr. Pinczés Tamás
Általános tagozatos gimnazisták coping stratégiái a flow- és antiflowélmények vonatkozásában 252

Rucska Andrea
Agresszió és viktimizáció jelenléte Borsod-Abaúj-Zemplén megye középiskoláiban 264

Dr. Trencsényi László
A boldogságpedagógia és a szégyenpedagógia „vitájának" történetiségéről a „pozitív pedagógia" – történelmi kontextusban 271

Túri Krisztina
Motiváció és bevonódás idegennyelv elsajátításakor, angol nyelvórai közegben 276

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A Jobb Veled a Világ Alapítvány Pozitív Pedagógia és Nevelés Programja 2021-ben második országos online konferenciáját rendezte meg a pozitív nevelés-oktatás témakörében, különös tekintettel az egészségfejlesztésre. A pozitív pszichológia tudományterület térhódítása mellett fontosnak tartjuk, hogy a neveléstudomány területén eddig elért eredmények, párhuzamok, aktuálisan folyó empirikus kutatások egyaránt teret kaphassanak a konferenciát kiegészítő kötetünkben.

A Jobb Veled a Világ Alapítvány kiemelkedő feladatának tekinti a pedagógusok és szülők szakmai támogatását, hogy elősegítse a szubjektív jóllét kialakítását a gyermekek és felnőttek életében, tágabb értelemben pedig tevékenységével hozzájáruljon a globális jóllét fejlesztéséhez. Éppen ezért, mint pedagógus továbbképző műhely, a Boldogságóra, illetve az Erősségközpontú Oktatási Program (EKOP), továbbá a Pozitív Pedagógia és Nevelés Program révén egyaránt azon fáradozik, hogy a pedagógusoknak, szülőknek és érdeklődőknek gyarapítsa tudását, segítse a mentális egészség kibontakozását.

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 az óvodától a felsőoktatásig. Kötetünkben huszonkét szerzőtől olvashatnak programismertetéseket, kutatási beszámolókat, teoretikus és gyakorlati írásokat, amelyek témaválasztásukat tekintve a pozitív pszichológia eredményeivel rokoníthatók, ahhoz kapcsolódnak. Azt gondoljuk, hogy a pozitív pszichológia eredményei és szemléletmódja éppúgy kimutathatók a neveléstudományban, ahogyan egyéb határterületeken is. Fontos eleme a neveléstudomány múltjának, fejlődésének, jövőjének, így az erről szóló, pedagógiai fókuszú diskurzust aktuálisnak és relevánsnak gondoljuk.

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

ABSZTRAKTOK

BALOGH JUDIT, BEREZNAY ZSUZSA, MOLNÁR BALÁZS,
UJVÁRINÉ HORVÁTH VALÉRIA ÉS URSZIN ÁGNES

A „ZÖLD GONDOLAT" ÉS A POZITÍV PEDAGÓGIA ÖSSZEKAPCSOLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI ÁLTALÁNOS ISKOLAI PROGRAMOKBAN

Miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola és AMI;
Miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola
és AMI Kaffka Margit Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája;
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

Számos kutatási eredmény támasztja alá, hogy a természet és a természetközeliség pozitív hatást gyakorol a lelki egészségünkre, így kézenfekvő, hogy a pozitív pedagógia eszköztárában is helyet kapjanak a természeti környezetre építő vagy ezekhez kapcsolódó programok. A zöld szemléletmód összekapcsolása a pozitív pedagógiai törekvésekkel azonban módszertani felkészültséget igényel, ugyanis a természethez és a természetvédelemhez kapcsolódó tevékenységek nem automatikusan járnak boldogságérzettel a „városi" életformát ismerő, ahhoz alkalmazkodott gyermekek számára.

A pozitív pedagógia és a zöld szemléletmód összekapcsolására tettünk kísérletet 2021 júliusában, amikor a brainstorming módszerét alkalmazva olyan gyakorlati lehetőségeket gyűjtöttünk, amelyek a két területet együttesen jelenítik meg az általános iskolai programokban. Jelen tanulmányunkban öt kategóriába csoportosítva (iskolai környezet átalakítása, változtatási lehetőségek a formális tanulási folyamatokban, foglalkozások és szabadidős programok, iskolán kívüli programok, pedagógusok felkészítése és felkészülése) mutatunk be csaknem félszáz módszert, lehetőséget, technikát, amelyek reményeink szerint inspirálók lehetnek a neveléssel foglalkozó szakemberek, de akár szülők számára is.

BEREGI ERIKA ÉS BOGNÁR JÓZSEF

EGÉSZSÉGKÖZPONTÚ NEVELÉS ÉS OKTATÁS: A FIZIKAI AKTIVITÁS NÖVELÉSÉNEK MÓDSZEREI ÉS A POZITÍV PEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI

Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar
efkberegi@uni-miskolc.hu
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

A rendszeres mozgás egészségre, jóllétre gyakorolt pozitív hatásai régóta ismeretesek és tudományosan bizonyítottak (Aszmann, 2000, Pedersen és Saltin, 2015, Warburton és Bredin, 2017). Ezzel szemben, a tizenévesek egészségmagatartását feltáró kutatások eredményei rávilágítottak, a fiatalok kedvezőtlen egészségmagatartására, nem megfelelő fizikai aktivitására (WHO Regional Office for Europe, 2016, 2020). A közoktatás kiemelt fejlesztési feladata az egészségnevelés. A pedagógusoktól elvárt a tanulók ösztönzése a helyes táplálkozásra, stresszkezelési módszerek alkalmazására és a mozgásra (Nemzeti Alaptanterv, 2012).

Tanulmányunk célja egyfelől rávilágítani a fiatalok egészségmagatartását, inaktivitását érintő problémákra, másfelől pedig az iskolai egészségfejlesztést célzó újabb lehetőségek feltárása.

Módszerként szakirodalmi áttekintést végeztünk, amely során felvázoltuk a tanulók egészségmagatartásának, fizikai aktivitásának jellemzőit. Ismertettük a rendszeres mozgás hatásait az egészségre, jóllétre, majd az iskolai egészségfejlesztés jellemzőit, módszereit. Mindezek mellett, arra kerestük a választ, hogy a pozitív pedagógia milyen lehetőségeket rejthet az egészségfejlesztés, különös tekintettel a fiatalok fizikai aktivitásának növelése terén.

A tanulók mozgási kedvének növelése érdekében, újabb módszerek feltárását javasoljuk. A prevenció és a jóllét megvalósulása tekintetében, a pozitív pedagógiának kiemelt szerepe van az iskolai életben (Hunter és Csíkszentmihályi, 2003). Martin Seligman által közzétett PERMA modell elemei a tanulók fizikai aktivitásának növelését elősegítő tevékenységekben is szerepet kaphatnak. Figyelemre méltó, hogy a Jobb Veled a Világ Alapítvány által létrehozott Boldogságóra programram tárgykörei között megtalálhatóak a sportolást elősegítő téma, amely az iskolai egészségfejlesztés vonatkozásában is meghatározó, követendő.

Kulcsszavak: pozitív pedagógia, prevenció, iskolai egészségfejlesztés, fizikai aktivitás

BERETZKY ÁGNES

AZ ALKALMAZOTT ESZMETÖRTÉNET, MINT A KRITIKUS GONDOLKODÁS ÉS AZ ÖNREFLEXIÓ FEJLESZTÉSÉNEK ESZKÖZE A FELSŐOKTATÁSBAN

Egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Angol Nyelvű Irodalmak és Kultúrák Tanszéke
beretzky.agnes@kre.hu

A legfrissebb kutatások szerint Közép-Európában, mindenekelőtt Magyarországon már az 1996 után születettek, tehát a Z-generáció fiataljai között is példátlan a politikával kapcsolatos tudatlanság és érdektelenség: a közélet figyelemmel kísérése, nem is beszélve alakítása a magyar fiatalok 71,5%-át „nem igazán érdekli", vagy „egyáltalán nem érdekli". A fiatalabb nemzedékek közügyektől való elfordulása és ebből fakadó demokratikus inkompetenciája egyértelműen károsan érinti a demokratikus intézmények működését. Az Alkalmazott eszmetörténet (AE) 2006 óta szerepel választható ötödik vagy hatodik félévi szemináriumként az anglisztika szakos alapképzésben, a Károli Gáspár Református Egyetem társadalmi felelősségvállalása jegyében. A névtelen hallgatói kurzusértékelésekből kinyert adatok azt igazolják, hogy az AE nyilvánvalóan segíti a „digitális bennszülött", de a politika iránt javarészt érdektelen fiatalokat abban, hogy nagyobb társadalmi felelősséggel és demokratikus kompetenciával rendelkező állampolgárokká váljanak. E cél eléréséhez egyrészt elengedhetetlen a pozitív pszichológia által megfogalmazott, a „folyamatos növekedésre, fejlődésre képes ember"-képe szemben a korábban uralkodó neurózisra fókuszáló álláspontal. Ugyanennyire lényegesek a jóllétre/boldogságra nevelő pozitív pedagógia módszerei, amelyek lehetővé teszik a demokratikus kompetencia sarokköveinek, a kritikus gondolkodás és az önreflexió karaktererősségeinek hatékony fejlesztését.

CZEGLÉDI SÁNDOR

MEGÚJULÁSI TÖREKVÉSEK A REFORMÁTUS PEDAGÓGIÁBAN A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

KRE BTK Történettudományi Intézet
czegsand@gmail.com

A két világháború közötti időszak (kb. 1920–1939) Magyarországon több éven át tartó válságsorozat után kezdődött. Az önmagát keresztény-nemzetinek nevező hivatalos irányzat kedvező helyzetbe hozta a református egyházat, de a református egyházhoz kötődő prominens értelmiségiek a kormányzat oktatáspolitikájának újragondolását igyekeztek elérni. A tanulmány ezeket az elképzeléseket igyekszik áttekinteni, mert a pozitív pedagógia irányába mutató gondolatok is vannak közöttük, például a megfelelő oktatási környezet és klíma megteremtésére is gondoltak. A tanár és diák közötti szeretet értelmezését is érintjük; habár nem egyértelmű, hozzátartozik-e ez a megfelelő klímához? Imre Sándor szerint az ifjúság egészének egységes nevelésére van szükség. Az egyházi iskolákban benső, személyes vallásosságra kell nevelni a tanulókat. A lelkész és a pedagógus is tartson távolságot a rábízott emberekkel szemben. Karácsony Sándort mágnes-embernek nevezték, tevékenységében nagy szerepe van élményei elemzésének és a tanulságok élményszerű átadásának. Karácsony szerint a pedagógusnak teljes egyéniségével kell nevelnie és tanár-diák viszonyban a tanár nem a diák fölött, hanem mellette kell, hogy álljon. Szerinte csak a keresztény pedagógusok képesek valóban szeretni a tanulókat. A tanulmány ezeknek a gondolatoknak a megvalósulására mutat két példát. Sárospatakon a kormányzati támogatásnak köszönhetően létrejött a két tannyelvű Angol Internátus és helyi szinten ösztöndíjrendszert dolgoztak ki a szegény, de tehetséges tanulók támogatására. A pedagógusok közül kiemelkedik Harsányi István, aki kompetencia-alapú vizsgáztatási módszert dolgozott ki. Hódmezővásárhelyen Szathmáry Lajos tanár sokoldalú munkássága érdemel említést. Tanulmányaiban a tanulók motiválásának kérdéseivel foglalkozott. Megszervezte a Tanyai Tanulók Otthonát. Ebben a diákotthonban a gimnáziumi tanulók saját maguk foglalkoztak állattenyésztéssel, ennek jövedelméből fedezték tanittatásuk költségét.

Kulcsszavak: protestáns, református, szeretet, Imre Sándor, Karácsony Sándor, Szathmáry Lajos

CSIKÓS GÁBOR, MOKOS JUDIT, FENYVESI LILLA, TÖRŐ KRISZTINA

STRESSZ, BETEGSÉG- ÉS HALÁLFÉLELEM A KORONAVÍRUSJÁRVÁNY IDEJÉN

Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológia Intézet, Budapest
MTA-ELTE Elméleti Biológiai és Evolúciós Ökológiai Kutatócsoport, Budapest
Université de Nice Sophia Antipolis, Nice

Kutatásunk főbb célkitűzései: 1) a stressz és jóllét vizsgálata a kor és nem függvényében, 2) a stressz és jóllét közötti összefüggés vizsgálata, 3) a betegség- és halálfélelem vizsgálata nem és kor szerinti alcsoportok mentén, valamint 4) az idő hatásának vizsgálata. A kérdőíveket 346 gyermek-szülő páros töltötte ki. Demográfiai adatok közül ebben a cikkben kiemeljük azt, hogy 92 család (27%) nyilatkozott úgy, hogy tartósan beteg személy él a családjában.

A vizsgálat során az észlelt stressz kérdőív, az öttételes WHO jól-lét kérdőív és nyílt kérdések kerültek felhasználásra. Eredményeink szerint a serdülők stressz szintje szignifikánsan magasabb, mint a szüleiké, a felnőtt férfiak stressz szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint a nőké. Bár a vizsgált felnőttek és serdülők átlagos stressz szintje magasabb, mint a magyar populáció normál értéke a különbség nem szignifikáns. A felnőttek szignifikánsan alacsonyabb jóllétet mutatnak, mint a serdülők. A legfiatalabb vizsgált csoport rendelkezik a legmagasabb jólléttel. A jóllét átlaga azonban sem a gyerekeknél, sem a felnőtteknél nem különbözik a magyar populáció átlagértékétől. Az általunk vizsgált időszakban a családok kevesebb, mint tíz százalékára igaz, hogy a szülő vagy a serdülő fél a saját megbetegedésétől. Ha a szülő fél attól, hogy megbetegszik, nagyobb az esélye, hogy a gyermeke is félni fog a saját megbetegedésétől. Ha a családban van krónikus beteg, a szülői válaszokban szignifikánsan magasabb arányban jelenik meg a saját betegségtől való félelem. A serdülők válaszaiban a krónikus beteg családtag jelenléte nem mutatkozott ugyanebben a vonatkozásban. Az idő múlásával csak a felnőttek hozzátartozó betegségétől való félelme változik: ahogy telik az idő, enyhén emelkedik annak a valószínűsége, hogy valaki említse ezt a típusú félelmet. A többi vizsgált félelem sem a felnőtteknél, sem a serdülőknél nem mutat időbeli változást. A stressz és a jóllét időben nem változik sem a gyerekeknél, sem a felnőtteknél, bár a felnőttek stressz szintje közel szignifikáns, nagyon gyenge csökkenést mutat.

Összefoglalásként elmondható, hogy eredményeink fontos összefüggéseket tárnak fel a stressz, jóllét, és félelmek kapcsán. Kutatásunk erőssége, hogy a család kontextusában a gyermekek és szüleik vizsgált adatai közötti kapcsolatokat is vizsgáltuk. Kutatásunk a témában jelenleg is folyik, és az eredményeket folyamatosan összevetjük a kutatás egyes szakaszait illetően. A most bemutatott első szakasz különösen érdekes, hiszen a vírus első szakaszában még számos ismeretlen tényezőt tárhattunk fel.

DR. HABIL. K. FARKAS CLAUDIA

A POZITÍV PEDAGÓGIA OLASZ ELŐFUTÁRA MARIA BOSCHETTI ALBERTI ÉS „DERŰS ISKOLÁJA"

Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar
farkas.claudia@pte.hu

A pozitív pedagógia paradigmaváltást hozott a nevelés-oktatás világába. Bár a pedagógia eredendően és természeténél fogva pozitív céltételezésű, a mindennapok valóságában a pedagógiai hatásrendszer akár negatív is lehet. A pozitív pedagógia nagyszerűsége abban rejlik, hogy a gyermekek jóllétének elérését emeli középpontjába, és olyan iskolai közeget álmodik és teremt, amelynek tartópillérei többek között a szeretet, az érzelmi harmónia, a pozitív nevelői effektusok, a tanulóközpontúság, és a kreatív pedagógus (Bredács, 2018; Klein, 2020). A pozitív pedagógia tudatosan alakított-formált hatásrendszer, amely holisztikus módon mozdítja elő a gyermekek testi-lelki és érzelmi fejlődését (Ladnai, 2019). Fontos aláhúzni a tudatosságot: a pedagógiai ártalmak megjelenési módozatainak azonosítása segít azok kiküszöbölésében és átformálásában. A pedagógiai környezet változtatható, elsősorban a szemléletváltás révén, a pedagógus szerepe pedig elsődleges a pozitív pedagógiai szisztéma megteremtésében és fenntartásában.

Írásom fókuszában a pozitív pedagógia olasz előfutára, Maria Boschetti Alberti (1879-1951) áll, aki Canton Ticino-ban értékes iskolakísérletet valósította meg a múlt század első felében. Az általa képviselt úttörő pedagógiát „scuola serena"-ként („derűs iskola") definiálta.

Célkitűzésem, hogy bemutassam, miként vált Maria Boschetti Alberti pozitív pedagógussá, és tárgyaljam pedagógiai modelljét, nézetrendszerét. A kutatói kérdések megválaszolása többek között az alábbi kérdéskörökre koncentrálva történik: a pozitív pedagógussá válást determináló tényezők; a „scuola serena" („derűs iskola") pozitív hatásrendszerének összetevői; Boschetti Albert pozitív pedagógusi erényei. A feltett kérdések megválaszolásához értékes és unikális olasz nyelvű elsődleges forrást (a pedagógusnő által írott napló) és olasz nyelven szóló másodlagos forrásmunkákat használtam fel. A vizsgálat feltáró-értelmező, a dokumentumelemzés módszerét alkalmazza, szintetizáló és teoretikus perspektívában.

A vizsgálat eredményeképpen megfogalmazható, hogy Maria Boschetti Alberti az életpályáját determináló tényezők hatására vált pozitív pedagógussá. Ennek a folyamatnak a legfontosabb faktora a saját pedagógiai tevékenységével való nagyfokú elégedetlenség volt. Problémamegoldó attitűdje, önkritikája- és reflexiója, szakmai fejlődési igénye, pedagógiai tudásának bővítés, az új dolgok iránti nyitottsága segítette pozitív pedagógussá alakulásában. Felismerte, hogy a pedagógiai környezet és a pedagógus változása elengedhetetlen.

„Derűs iskolája" tudatosan fejlesztett pozitív hatásrendszerként definiálható, amelynek az alábbi főbb elemei azonosíthatók: szeretet, béke, derű, szabadság, önnevelés, kreatív és kísérletező pedagógusi módszertani megoldások, tevékenykedtetés, interaktív és művészi elemek, személyre szabott didaktika, bátorítás, elfogadás, a pedagógus és gyermek közötti kölcsönös bizalom. Boschetti Albert pozitív pedagógusi erényei között mutatható ki idealizmusa és optimizmusa, magas szintű szakmai tudása, elkötelezettsége, mellyel a gyermekek érdekeit középpontba állító iskolai közeget hozott létre.

A kutatás fontosságát az jelenti, hogy az elméleti és a gyakorlati pedagógia művelői számára képet adjak a gyakorlatban is adaptálható pozitív pedagógiai modellről, analizálva és feltárva annak összetevőit, továbbgondolásra és alkalmazásra ösztönözve, továbbá bővítsem az olasz pedagógiáról meglévő ismereteket.

FEHÉR ÁGOTA

AZ ÉRDEKLŐDÉS SZEREPE ÉS MOTÍVUMAI A 20. SZ. KEZDETÉTŐL NAPJAINK POZITÍV PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETÉIG A TEHETSÉGSEGÍTÉS TÜKRÉBEN

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
feher.agota@kre.hu

Fredrickson „az ember mindennapi életének legjelentősebb alakítóiként" (Fredrickson, 2015, 62.) tíz legfőbb érzelmet különített el: öröm, vidámság, derű, hála, érdeklődés, remény, büszkeség, inspiráció, áhítat, szeretet. Mindezek széles körben kísérik helytállásunkat, az érzelmi érintődésen túl a személyiség teljessége számára támaszt, húzóerőt biztosítanak.

Jelen feldolgozás során az érdeklődést középpontba állítva, napjaink pozitív pedagógiai-pszichológiai elgondolásainak történeti gyökereit összegzem, Nagy László, Révész Géza, Nemesné Müller Márta pedagógusi tevékenysége és elméletalkotó szerepe üzenetet hordoz napjaink tehetségsegítő szemléletében is. A 20. század kezdetén már megmutatkozó tanulságok köréből kiemelendő a gyermeki érdeklődés összefüggése a személy érzelmi világával, biztonságérzetével, ezáltal kötődésével, amelyre a tehetséggondozás szempontrendjéhez illeszkedően építkezhetünk. Az aktivitás és a szabad kibontakozás megengedése csak ezekre az érzelmi-biztonsági élményekre támaszkodva valósulhat meg teljes értékűen, és válhat ugyancsak a képességek kibontakoztatásának forrásává, összességében pedig az érdeklődés mint pozitív érzelem szerepének, fontosságának kifejezőjévé a tehetségek életében is.

DR. FERENCZI ANDREA[1], DR. RÓZSA SÁNDOR[1],
DR. MÉSZÁROS VERONIKA[2]

A DISZPOZICIONÁLIS HÁLA SZEREPE A TANÁROK MENTÁLIS EGÉSZSÉGÉBEN

[1]Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest
[2]Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Általános Lélektani és Módszertani Tanszék, Budapest
ferenczi.andrea@kre.hu

Háttér – A pedagógusok mentális egészségének megőrzése és fejlesztése kitüntetetten fontos, hiszen munkájukkal diákjaik szellemi, személyiségbeli és lelki fejlődéséhez is hozzájárulnak. A kiégés kockázata miatt a tanárok a szakmai továbbképzések mellett különösen igénylik a pszichológiai támogatást, ezért sürgetőnek tűnik a jóllétüket biztosító új módszerek alkalmazása.

Célkitűzés – A diszpozicionális hála, a szubjektív jóllét és a koherencia-érzés – mint az egészségpszichológia meghatározó konstruktumai – mentális egészséget támogató szerepének vizsgálata, valamint a hálanapló vezetés hatásának feltárása a jóllét fenti aspektusaira.

Módszer – Online, kvantitatív kutatásunkban 87 diplomás általános- és középiskolai tanár vett részt, közülük 35-en négy hétig vezettek hálanaplót. A kísérleti csoporttal (n=35) a négyhetes hálanapló-vezetés előtt és után felvett kérdőíveket a kontrollcsoport (n=52) hasonlóan két időpontban kitöltetett kérdőíveivel hasonlítottuk össze. Vizsgálatunkban a következő mérőeszközöket alkalmaztuk: GRAT Hála Kérdőív, Szubjektív Jóllét Kérdőív, Koherencia-érzés Skála.

Eredmények – A diszpozicionális hála magasabb értéke a szubjektív jólléttel és a koherencia-érzés magasabb szintjével jár együtt. A hálanapló vezetés hatására a kísérleti csoportban szignifikáns javulás mutatkozott a koherencia-érzésben, továbbá enyhe növekedés volt tapasztalható a vonáshála és a szubjektív jóllét néhány dimenziójában.

Következtetések – Eredményeink alapján úgy véljük, hogy a pozitív pszichológiai szemléletmód erősítése, az irányzat által feltárt jóllét-növelő módszerek megismerése fontos lenne a tanári–nevelői feladatot végzők körében. A fenti konstruktumok tudatos önfejlesztése, például egy olyan egyszerű eszközzel, mint a hálanapló vezetés, hozzájárulhat ahhoz, hogy hivatásukat hatékonyabban, elégedettebben, sikeresebben és derűsebben végezhessék. Ezáltal biztosabb alapokon nyugvó pozitív hatást gyakorolhatnak a felnövekvő nemzedékekre.

Kulcsszavak: diszpozicionális hála, tanárok, mentális egészség, jóllét, koherencia

FÜVES ZSUZSANNA

TRÉNING AZ ÓVÓNŐKKEL AZ ÓVODAI ÉLET BOLDOGSÁGÁÉRT

Okleveles gyógypedagógus, tréner, mentálhigiénés szakember
Sün Balázs Óvoda Gyógypedagógiai Hálózat, Győr
fuveszsuzsa@gmail.com

Hogyan tudjuk úgy nevelni a gyermekeinket az óvodában, hogy kiegyensúlyozott legyen a fejlődésük, ugyanakkor mi szakemberek is fejlődjünk a nevelési folyamatban? Győrben az óvodai dolgozóknak sikerült kialakítanunk olyan tréningformát, amely összhangban van az óvodai pedagógiai munkával és az egyéni mentálhigiénés szükségletekkel. A tréninget mentálhigiénés beszélgetés és gyógypedagógiai szupervízió egészíti ki, igény szerint.

Célunk az volt, hogy a kollégák azzal az érzéssel hagyják el a tréningfoglalkozásokat, hogy boldogan és hatékonyan tudjanak együttműködni a gyerekekkel, a szülőkkel, valamint egymással. Ismerjék meg és szeressék önmagukat! Képesek legyenek – a mentális egészségük megőrzése mellett – az események helyes értelmezésére, a problémák megoldására is.

Az óvoda szocializációs színtér a gyermekek számára. Megtanulják felismerni és alkalmazni a szabályokat. Tudják, hogy miért jár jutalom, dicséret esetleg büntetés. Tudnak azonosulni a renddel és elfogadják a külső kontrollt, a testi és lelki egészségük védelmében. Ahhoz, hogy felelősséggel és örömmel végezhessék a feladataikat az óvodapedagógusok, nekik is megfelelő érzelemszabályozásra, önkontrollra és belső egyensúlyra van szükségük. Mindezt úgy képzeljük el, hogy szeretik a munkájukat, amelyben kiteljesednek és elégedettek az elért eredményeikkel. Az érzelmi készség elengedhetetlen a munkatársak között (Goleman, 1995).

Az óvodákban dolgozóknak indítottuk el a Győr Megyei Jogú Város támogatásával a programot. Olyan anyagot állítottunk össze számukra, amely a segítségükre van a mindennapjaikban. A tréningen bátorító környezetet és bizalmi légkört sikerül kialakítani, így az alacsonyabb önbizalommal rendelkező pedagógusok is jól érzik magukat. Önismeretre és hatékony együttműködésre tesznek szert a résztvevők.

A tanulmányban bemutatom a tréningek tematikáját, amely folyamatosan fejlődik, bővül az új ismereteknek megfelelően. Bepillantunk a szülők elvárásaiba is, az „elég jó óvodapedagógus" tulajdonságait keresve. A tréningen átélt pozitív érzelmi hatások beépülnek az óvodai életbe. Jelen tanulmányban demonstrálom a program eddigi eredményeit.

GÓRA-SZÜLLŐ REGINA ÉS NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA

A ZENEI ELŐKÉPZETTSÉG ÉS A ZENEI AKTIVITÁSOK HATÁSA A SZUBJEKTÍV JÓLLÉTRE

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet
gszregi@gmail.com, nagyne.brigitta@uni-mate.hu

A téma elméleti áttekintése során a szubjektív jóllét, elsősorban mint pszichológiai (well-being), szociológiai, filozófiai fogalom kapcsolatát vizsgáljuk a zenei előképzettséggel, a zenei aktivitásokkal és a zenének a különböző korokban betöltött szerepével összefüggésben. A jóllét kutatásának gyökerei egészen az ókorig nyúlnak vissza, így az évezredek során nagyon sok definícióját alkották meg, illetve összetevőinek meghatározása is bővült. A szubjektív jóllét, mint az élet szubjektív értékelése, magában foglalja a boldogságot, az élettel való elégedettséget, a pozitív hatásokat, ezen kívül a pozitív érzelmi állapotok gyakori jelenléte és a negatív érzelmek relatív hiánya jellemzi (E. Diener, 1984). Nehéz objektív eszközökkel mérni, hiszen meghatározása egyéni eltéréseket mutat. Korunkban a pozitív pszichológia modern irányzatának kialakulásával került a figyelem középpontjába (Seligman PERMA modellje: Seligman, 2011).

Kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a zenei műveltség, a zenei előképzettség és az aktív zenélés pozitív hatással van-e a szubjektív jóllétre. Igazolni kívánjuk, hogy akinek a zene az életének a része, folytatott zenei tanulmányokat vagy aktívan zenél, annak szubjektív jóllétére ez pozitív hatással van. Arra is szeretnénk választ kapni, hogy ha ez a hatás pozitív, akkor emiatt tudatosan keresik-e a zenei tevékenységeket a felmérésben résztvevők vagy ettől a hatástól függetlenül jóllétük egyszerűen pozitív hozadéka zenei aktivitásuknak? Harmadik kérdéskörként pedig arra keressük a választ, hogy a gyermeket nevelők, illetve gyermekekkel foglalkozók mennyire tartják fontosnak a gyermekek életében a zenei tevékenységeket, illetve a zeneoktatást?

Az adatgyűjtés kvantitatív módszerrel, online kérdőíves felméréssel történt (40 kérdés, n=196) Baranya és Somogy megye felnőtt lakosságának körében. Az eredmények szerint a zenei előképzettséggel rendelkezőknél (51,50%) magasabb arányban jelennek meg a zenei tevékenységek, amelyek hatására szubjektív jóllétük, közérzetük, fizikai és szellemi teljesítőképességük javul, könnyebben legyűrik a mindennapi stresszt. Számukra a zenei tevékenységek segítenek az ellazulásban, magasabb érzelmi töltetet hordoznak. Ugyanakkor nem figyelhető meg szoros összefüggés a zenei tevékenységek pozitív hatásai és a szabadidő zenei aktivitásokkal való eltöltése vagy más tevékenységekkel szembeni preferálása között. Ők gyermekeikkel is gyakrabban folytatnak zenei tevékenységeket, esetükben tudatosabb a zenei aktivitások választása. A megkérdezettek nagy arányban egyet értenek azzal, hogy a gyermekek nyitottak a zenei tevékenységekre, tapasztalták ennek pozitív hatásait, és fontosnak tartják a zenei nevelést intézményes és családi körben is.

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a zenei nevelés, a zenetanulás, a zenei aktivitások fontos részét képezik életünknek, pozitívan befolyásolhatják szubjektív jóllétünket. A kutatás eredményei új összefüggésben világítanak rá a pozitív pszichológia és a zenei nevelés kapcsolatára. Felhívhatják a figyelmet a zenei aktivitások kedvező hatására, hiszen a gyermekek nevelése során a zenei nevelés egy olyan komplex lehetőség, amelynek segítségével életre szólóan támogathatjuk a gyermekek jóllétét.

Kulcsszavak: zenei előképzettség, zenei aktivitások, szubjektív jóllét

DR. GŐBEL ORSOLYA

A JÓVÁ VÁLÁS, A JÓSÁG ÉS AZ ABBÓL FAKADÓ LÉLEKÖRÖM ÚTJAI A SZÜLETÉSTŐL AZ ISKOLÁIG. A VARÁZSJÁTÉKOK SEGÍTSÉGE A JÓSÁG BELSŐVÉ TÉTELÉRE

Károli Gáspár Református Egyetem, egyetemi docens
www.gobelorsolya.hu
gobelorsolya@yahoo.com

A belénk oltott, „veleszületett" jóság megtartása örök vágya minden gyermeknek (és felnőttnek). Akkor vagyunk igazán jól, ha jónak érezhetjük magunkat. Ha jót tehetünk, ha megtaláljuk a jó hangot másokkal, ha szerethetünk és ha szeretetre méltónak látjuk magunkat, és mások is annak látnak. Mikor kezdődik a jóság tanulása, és hogyan segíthetnek ebben a Varázsjátékok? Tanulmányomban erre hozok példákat.

HAMVAS LEVENTE PÉTER

AZ ODÜSSZEIA EGZISZTENCIÁLIS OLVASÁS-GYAKORLATAI

Pécsi Tudományegyetem, Irodalom- és Kultúratudományi Doktori Iskola
hamvaspeter@gmail.com

A Pécsi Tudományegyetem Irodalom- és Kultúratudományi Doktori Iskolájában végzett kutatásaim célja egy egzisztenciális szemléletű, önreflexív csoportos olvasásgyakorlat módszertanának kidolgozása. Doktori munkám részeként levelezős egyetemi hallgatókkal „interpretációs olvasásgyakorlatok" címmel egy négy félévre tervezett szemináriumsorozat keretében olvassuk a világirodalom nagy kanonikus műveit, illetve jelentős kortársak alkotásait a „premodern" időktől egészen máig. A csoportmunka fő célkitűzése a csoporttagok egyéni és transzgenerációs tapasztalataiból származó, sorsszerűnek tűnő mintáinak feltárása, tudatosítása, átalakítása, az önálló, felnőtt léthez szükséges önismeret és identitás kialakítása az olvasás flow-élményének segítségével.

A munka két párhuzamos csoportban folyt, a levelezős hallgatók mellett egy művelt laikusokból álló kontrollcsoportot is szerveztem. A munka elméleti kereteit egyrészt a hermeneutika és a recepcióesztétika bizonyos felismerései adják, így Gadamer klasszikusokról vallott felfogása és Iser üres helyekről szóló meglátásai, míg a csoportfolyamat tematikus vezérfonalát Irvin Yalom egzisztenciális csoportpszichiátriai alapvetése képezi, ennek mentén az emberi lét négy nagy kérdése áll minden munkánk hátterében: a halál, a magány, a szabadság és az értelmetlenség. E témák kibontásához Jung archetípus-, anima–anumus-, árnyék- és Selbst-koncepcióját is segítségül hívom, míg a csoporttagok egyéni motivációjához a jungiánus Jean-Shinoda Bolen „istennő-tesztjét" használom fel. Módszertani alapvetésként Norman N. Holland visszajelzésmodelljét alkalmaztam, amelynek lényege a csoporttagok interpretációinak közös interpretálása és ezáltal az identitások feltárása, a szöveggel való személyes párbeszéd kialakítása. Jelen dolgozat az első félév egyik szemináriumát mutatja be részletesen, amelynek során az Odüsszeia egy részletét elemeztük.

Előzetes elvárásaimmal ellentétben az érzelmi visszacsatolás inkább az egyetemisták részéről volt jellemző, talán mert fiatal-középkorú hölgyek alkották a csoportot, míg a távolságtartó, intellektualizáló attitűd a kontrollcsoport részéről megnehezítette a csoportmunka célkitűzéseinek megközelítését. Elmondható ugyanakkor, hogy a kontrollcsoport eljutott a választott műrészlet dekonstruktív értelmezéséhez (Kalüpszó szigete látszólag a halhatatlanság, valójában a halál szigete, a kalüptein jelentése 'eltakar'), ezzel együtt egy kollektív képzet, a yalomi halálszorongás újraértelmezéséhez. Egyetemista csoportommal ugyanakkor egyértelműen kialakult a mélyolvasás érzelmi hangoltsága, a flow-élmény, a saját „itt és most"-ra való rácsodálkozás, felismerés élménye, és a szöveg üres helyeit kitöltő feladatokban a csoporttagok árnyékszemélyisége is meg tudott szólalni, ami Jung szerint az első lépés az önismeret felé.

DR. KELEMENNÉ NYÁRI MÓNIKA

EGYSZERŰEN, STRESSZMENTESEN TANULNI ÉS TANÍTANI

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája
monika.nyari@gmail.com

Minden gyermek születése után hamar kíváncsivá válik, érdeklődve szemléli a körülötte elterülő „mindenséget". Könnyedén elfogadják ismeretlenről tett kérdéseikre a felnőttek magyarázatát, a segítségnyújtást sem érzik kellemetlen, megbélyegző bánásmódnak. Majd bekerülnek az iskolába és minden megváltozik. A társadalom, a szülők, a tanár és az osztálytársak által elvárt kiváló minősítésre törekednek, hiszen ekkor kapják a legnagyobb elismerést. Akinek az ismeretelsajátítás nem megy olyan ütemben, olyan logika mentén, mint ahogy a pedagógusok átadják, nehézségekbe ütköznek. Minden nap, minden tanórán megerősödik bennük, hogy „valami baj van velük". Úgy érzik nem tudnak megfelelni az elvárt követelménynek és szorongóvá válnak, és a lelki biztonságérzet is megsérül.

Jól használjuk-e mi tanárok a mindennapokban a megtanult pedagógiai módszereket? A társadalom által elvárt tudás hatékonysága megvalósul-e oktatásunk során? A szülők támogató elvek mentén segítik-e gyermeküket az ismeretelsajátításban? A „pipálós módszer", amely a jó válaszokat, feladatmegoldásokat valamilyen pozitív megerősítő jellel minősíti, nem biztos, hogy a belső motivációt elősegíti, és érzelmi biztonságot ad a tanuláshoz. Új szemléletet, új didaktikai módszereket kell alkalmaznunk, amely az oktatatásunk során a tanulási, ismeretelsajátítási technika tanítására fekteti a hangsúlyt. Ha a gyerekek kialakítják az önálló tanulási módszerüket, akkor bármilyen ismeretet önállóan fel tudnak dolgozni, sikerélményhez jutnak, megismerik a tudás örömét, a társak elismerik őket, nő az önbizalom, és könnyedén, lelkesen keresik az új tapasztalatokat. Ez kell a hatékony tanuláshoz és a lelki egyensúlyhoz!

KOLOSAI NEDDA

POZITÍV ÉRZELMEK MOZGÓSÍTÁSA EGY EGYETEMI KURZUS HATÁSÁRA – A DISZKRÉT EMÓCIÓKAT VIZSGÁLÓ KÉRDŐÍV (DES) ÁLLAPOT SKÁLÁJÁNAK EREDMÉNYEI

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék
kolosai.nedda@tok.elte.hu

A pozitív pedagógiai nevelés elméletének és gyakorlatának fontos részét képezi a pozitív érzelmek kiváltása oktatási és nevelési helyzetekben (Bagdy, 2020). A tanulmányban ismertetett kutatás célja annak tudományos igényességgel történő megmutatása, hogy a covid első hulláma idején (2019/2020 tavaszi szemeszter), az online térben is, egy egyetemi kurzus (Bevezetés a tudományos és művészeti műhelymunkába/múzeumi tanulás, jelenleg: Gyermekkultúra aktuális kérdései című kurzus) aktivitásaival képes pozitív emocionális állapotokat előidézni.

A kutatás eredményei szerint a Szorongás-, a Depresszió- és az Ellenségeskedés Alskálák esetében a negatív alskálaértékek nem jelentősen térnek el. A negatív érzelmi állapotot kifejező alskálák esetében általában a vizsgálati csoport átlag skálaértékeinek összege alacsonyabb a kontroll csoport skálaértékeinél, azaz kevésbé igaz rájuk a negatív érzelmi állapot. A negatív érzelmeket vizsgáló skálák esetében a különbségek a csoportátlagok között nem nagy eltérések, ugyanakkor a magas elemszám miatt valószínűsíthető, hogy statisztikai próbákkal kimutatható lesz szignifikáns eltérés. Az eredeti DES skála alskáláiból és itemeiből összeállított, Pozitív Érzelmek Alskála esetében ugyanakkor jelentősen eltérnek a csoportátlagok értékei. Azaz inkább igaz a vizsgálati csoportra, hogy a kurzus hatására pozitív érzelmeket mozgósítottak a résztvevő egyetemi hallgatók az Öröm, az Érdeklődés és a Meglepődés Skálák értékei szerint. Igazolást nyert a kutatás hipotézise, amely szerint a kurzus a DES skálával mérhetően, jelentős mértékben megnöveli a pozitív érzelmek átélésének állapotát. A pozitív érzelmek átélése kutatások szerint pozitívan hat egyetemisták tanulási motivációjára és jóllétére.

Korábbi kutatásokra épülő szakirodalmi adatok azt mutatják, hogy a többféle, diszkrét pozitív érzelem átélése kiszélesíti a gondolati és a cselekvéses repertoárt, azaz a pillanatnyilag átélt pozitív érzelmek hosszú távú következményekkel is járnak. Az öröm, az érdeklődés, az elégedettség visszavonják az elhúzódó negatív érzelmeket, erősítik a pszichológiai ellenálló képességet, növelik a tanulási motivációt (Fredrickson, 2001a; Cohn és Fredrickson, 2012), ezért a személyiség optimális működésének lényeges elemei.

KOVÁCS-BERTA RENÁTA ÉS DR. DOMBI EDINA

A PANDÉMIÁVAL VALÓ MEGKÜZDÉS A POZITÍV PSZICHOLÓGIA TÜKRÉBEN

SZTE Klinikai Orvostudományi Doktori Iskola, Szeged, PhD hallgató; SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Tanítóképző Tanszék – tanársegéd kovacs-berta.renata.andrea@szte.hu

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Szociálpedagógus-képző Tanszék – egyetemi adjunktus
dombi.edina@szte.hu

Kutatásunk során az élettel való elégedettség és pszichés jól-lét szubjektív minőségét vizsgáltuk az életcél, időperspektíva, reziliencia, társas támasz stabilitása tekintetében a jelenlegi pandémiás vészhelyzetben. Zimbardo és Boyd (1999) szerint a kiegyensúlyozott időperspektívájú személyek rendelkeznek pszichológiai jólléttel, pozitív szociális hálóval és egészséges testi valamint mentális állapottal. Napjainkban egyre népszerűbb a pozitív pszichológia irányzata, amely kiemelt figyelmet fordít a pozitív életminőség és jóllét tényezőinek vizsgálatára. Ezen kutatások teszik relevánssá a vizsgálatot, amelyben egyetemista populációban pszichológiai és életminőséget érintő korrelátumait tártuk fel. Vizsgálatunkban választ kerestünk arra a kérdésre, hogy az időorientáció befolyásolja-e az egyének életcélját, élettel való elégedettségét, énhatékonyságát és rezilienciáját, valamint célunk volt feltárni, hogy az élettel való elégedettséget és pszichés jól-létet mely tényezők befolyásolják. Az elkészített kérdőív csomagot online felületen tettük elérhetővé. A vizsgálatban 228 fő vett részt (Nférfi = 34, Nnő = 194), átlag életkoruk 23,1 volt. A kérdőívcsomag validált pszichológiai kérdőíveken túl magában foglalt általános szociodemográfiai kérdéseket is. Kutatásunk során felhasználtuk a PIL, SWLS-H, ZTPI, WHO jól-lét kérdőívet, a Rosenberg önértékelés skálát, az Aspirációs index rövid változatát, Reziliencia rövidített kérdőívet, a Társas támasz (MOS-SSS) és Énhatékonyság kérdőíveket.

Az eredmények arra engedtek következtetni, hogy a vizsgált mintán a kiegyensúlyozott időprofilú személyek átlagon felüli életcélokkal rendelkeznek és elégedettebbek az életükkel, mint a más időorientációjú személyek. Valamint a múltnegatív és jelenfatalista időorientációjúak alacsonyabb énhatékonysággal rendelkeznek, és a kiegyensúlyozott időorientációval rendelkező személyek értek el legmagasabb átlagpontszámot a reziliencia kérdőíven. Továbbá az élettel való elégedettség és magasabb pszichés jól-lét összefüggést mutatott egyéb szociodemográfiai és intrapszichés valamint interperszonális tényezőkkel. Kiemelten fontos, hogy a jelenlegi közegészségügyi vészhelyzetben elősegítsük az egyén megküzdését, fejlesszük mentális ellenállóképességét, hogy elégedettebben és mentálisan kiegyensúlyozottabban tudjon megküzdeni a járvány okozta stresszhelyzettel.

DR. MOLNÁR KATALIN ÉS PAPP DÁVID

PANDORA SZELENCÉJE ÉS KARKÖTŐJE – AVAGY A BOLDOGSÁGGAL TÁMOGATOTT TANULÁS

Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar Rendészeti Magatartástudományi Tanszék – egyetemi docens és Rendészettudományi Doktori Iskola – doktorandusz, r. őrnagy mestertanár
info@molnarkatalin.com, Papp.David@uni-nke.hu

A mű szerzőinek célja, hogy összefoglaló írásukban bemutassanak és elemezzenek egy olyan önkéntes, felnőtt tanulóközösséget, amelynek – bár más-más minőségben, de – mindketten tagjai. Éppen ezért több oldalról közelítik meg ezt a közösséget, amely meggyőződésük szerint túlmutat egy átlagos tanulócsoporton. Fő jellegzetességét az a laza, mégis erős összetartás adja, amely legfőképp a pozitív pedagógia és a közösségi tanulás élményéből eredő boldogságban gyökerezik. A csoport speciális, hiszen a rendészeti felsőoktatáshoz kötődik, annak keretei között alakult ki és formálódott. A tanulmányok befejezését követően pedig továbbra is kielégíti a tagok fejlődési, feltöltődési igényeit. Teszi ezt úgy, hogy továbbviszi azokat az innovatív, kompetenciafejlesztő pedagógiai módszereket, eszközöket, amelyeket egy szűk oktatói csoport a rendészeti felsőoktatásban már évek óta eredményesen alkalmaz. A mű szerzői hiszik, hogy a bemutatott jó gyakorlat részben vagy teljes egészében átvehető és eredményesen használható, elsősorban felsőoktatási utánkövetés gyanánt. Napjainkban ugyanis az élethosszig tartó tanulás már korántsem csak egy légből kapott, hangzatos fogalom, hanem sokkal inkább meghatározó fonala életünk gombolyagának.

DR. HABIL. MRÁZIK JULIANNA

A DOLGOK PEDAGÓGIÁJA. EGY LEHETSÉGES POZITÍV SZCENÁRIÓ

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet
mrazik.julianna@pte.hu

A 2020-ban előállt pandémia válaszút elé állította és más megvilágításba helyezte a pedagógiáról való gondolkodást. A pedagógiáról való filozofálás háttérbe kerülése kettős erővel látszik követelni a jogaiba visszatérést: egyfelől érdemtelenül elfelejtése miatt, másrészt a váratlanul előállott helyzet kényszeríti, hogy elgondolkodjunk a folytatáson. Nem előzmény nélküli a pedagógia lehetséges paradigmái értelmezésének a szándéka, (Nagy, 1995; Zsolnai, 2009); fennmaradása, tovább élése lehetőségeinek a mérlegelése (Zrinszky, 2006). A tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy áttekintsük, milyen paradigmák versengenek, mely prognózisok látszanak és milyen az a lehetséges forgatókönyv, amelyet kutatásunkból következően a leginkább valószínűnek ítélünk. A tanulmány e paradigmák és forgatókönyvek közötti kapcsolódásokat tárja fel, a fókuszba helyezve a tudományok közötti dialógus eshetőségét, egy lehetséges jövőbeni modell, vízió előre vetítését. Tud-e a pedagógia „kérdezni" a tudományoktól és képes-e a kapott válasz értelmezésére.

A tanulmány egy lehetséges pozitív forgatókönyv, az (új) tartalommal telítődés forgatókönyve, egy jövőorientált pedagógiai szcenárió mellett érvel. Ezt nevezi a dolgok pedagógiájának, ami megújulást, új tartalmakkal telítődést jelent. A javaslat, hogy egy új(abb) modell válaszolhatja meg, mi is a pedagógiai tudás, mi a pedagógia és a neveléstudomány viszonya, szerepe, melyek a pedagógia (re)definíciós törekvései, tehát miként értelmezhető a pedagógia, mint társadalmi alrendszer, mint tudomány, mint sajátos tudás és rá vonatkozó praxis és mint integrált multidiszciplína – korunkban és a következő évtizedekben. Mindennek tükrében vizsgálja a tanulmány, van-e létjogosultsága a dolgok pedagógiájának.

Kulcsszavak: paradigma, párbeszéd, backcasting

NÉMETH-CZIROK ILDIKÓ

A FLOW ÁRAMLATÉLMÉNY FELTÁRÁSA A KLASSZIKUS ZENEI PÁLYÁRA KÉSZÜLŐ NÖVENDÉKEK, SIKERES PÁLYÁT BEFUTOTT ZENEPEDAGÓGUSOK ÉS KLASSZIKUS ZENEI PÁLYÁN LÉVŐ ZENEMŰVÉSZEK KÖRÉBEN

Gyulai Erkel Ferenc AMI zenepedagógus, Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola Phd hallgató
czirok.ildi89@gmail.com

Elméleti háttér: a flow áramlatélmény mérése rendkívül kutatott területté vált napjainkra. Jelen tanulmányban kutatásom egyes részeredményei kerülnek bemutatásra. A tanulmány az alábbi flow elemek bemutatására vállalkozik: milyen mértékben élik meg a zenepedagógusok és a klasszikus zenei pályára készülők az én-érzet elvesztése, időérzet csökkenése, az autotelikus élmény flow elemeket. A mérés 4 skálás likert kérdőívvel történt. Az általam zeneoktatásra adaptált kérdőív kidolgozásához Jackson és Marsh (1996) által kidolgozott Flow Állapot Kérdőív szolgált alapul. Az általam kidolgozott, harminc itemet tartalmazó kérdőívet 67 fő pedagógus és 53 fő – 23 fő zeneiskolában, 30 fő zenei szakgimnáziumban – tanulmányokat folytató, klasszikus zenei pályára készülő növendék töltötte ki. A kutatás további célja: újabb kitöltések, flow elemeken alapuló zeneoktatási modell kidolgozása.
Kulcsszavak: flow, zenei pálya, autotelikus, motiváció, zenepedagógia

DR. PINCZÉS TAMÁS

ÁLTALÁNOS TAGOZATOS GIMNAZISTÁK COPING STRATÉGIÁI A FLOW- ÉS ANTIFLOW- ÉLMÉNYEK VONATKOZÁSÁBAN

Debreceni Református Hittudományi Egyetem
pinczes.tamas@drhe.hu

A tanulmány elsődleges célja, megvizsgálni a serdülők megküzdési módjait a flow-, antiflow-élmények vonatkozásában mozgásos tevékenység során. A serdülőkor ideje alatt a személyiség számos változáson (anatómiai, élettani, lelki, társas kapcsolat) megy keresztül, amely biztos alapot szolgáltat a kutatóknak a minél szélesebb körben történő vizsgálatokhoz (Csibi és Csibi, 2013; Költő és Zsíros, 2013, Kiefer és Ryan, 2011). Ebben az életszakaszban a család támogató magatartása mellett (Bagdy, 1986) az iskolai légkör és a pedagógusok szerepe megkérdőjelezhetetlen, ugyanis fontos szerepet játszanak az egyén egészségmagatartási (Dr. Pinczés és Pikó, 2013), pedagógiai (Pikó és Dr. Pinczés, 2013) és pszichológiai képességeinek fejlesztésében. A mindennapi testnevelés bevezetésével lehetőség nyílt a mozgás megszerettetésére, ami nemcsak az egészségünkre gyakorolhat jótékony hatást, hanem testnevelés óra keretein belül jobban megismerhetjük a serdülők megküzdési módjait, amelyeket lehetőség van adaptálni a mindennapi problémák kezelésére, megoldására. Fontos tehát egyrészről tudnunk, hogy a mozgás pozitív vagy éppen negatív élménye az, amely a különböző megküzdési (coping) stratégiákat aktiválja, másrészt, hogy minél több coping-repertoárral gazdagodjon a diák az iskolai évek alatt.

RUCSKA ANDREA

AGRESSZIÓ ÉS VIKTIMIZÁCIÓ JELENLÉTE BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN MEGYE KÖZÉPISKOLÁIBAN

Miskolci Egyetem Egészségügyi Kar
rucska.andrea@uni-miskolc.hu

The tensions between school groups, including the presence of daily conflicts, power, and hierarchical struggles strongly influence the everyday life of high schools, and therefore brings a number of difficulties and challenges for students. In the schools, the following abilities of students should have a decisive impact on the formation of hierarchical groups, such as the degree of intellectuality, social competencies, perseverance, diligence. However, in the reality, often the aggressivity and physical power determine the ranking within the school groups.

Our research aimed to reveal the different types of aggression and victimization in secondary schools of the Hungarian Borsod-Abaúj-Zemplén County. The study consisted of Gerevich's standard test and the Buss-Perry aggression questionnaire, which also examined the role of victimization and aggressor. We also examined the different manifestation of aggression of students, as physical and verbal aggression, anger, and hostility. The online questionnaire was filled by high school students with the assistance of the coworkers of the Borsod-Abaúj-Zemplén County Family, Opportunity and Volunteer House (CSEÖH). Conflict management programs and science promotion lectures were held at all high school participated in the study.

Our research revealed that every day in the school, more than 11% of students suffer from teasing by others, 12% of students experience verbal aggression, and a further 4,7% are also victims of physical aggression. Physical aggression levels, hostility, and anger are below average, while verbal aggression is above average.

In conclusion, Thus, we measured a slightly lower than average level of aggression in the students participating in the research. Aggression manifests itself most in verbal aggression.

Consequently, an important question; how prepared pedagogues of the County are for students' behavior, and how they can handle the daily conflicts.

Keywords: aggression, victimization, high school, trait aggression

TÚRI KRISZTINA

ÁLTALÁNOS TAGOZATOS GIMNAZISTÁK COPING STRATÉGIÁI A FLOW- ÉS ANTIFLOW- ÉLMÉNYEK VONATKOZÁSÁBAN

Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, angol nyelvtanár, angol nyelvi munkaközösség vezetője
turi.krisztina71@gmail.com

A tanulmány célja, hogy a nyelvtanulás motivációs tényezőinek sokrétegűségébe és komplexitásába adjon betekintést. Jelen tanulmány rávilágít arra, hogy az idegennyelv elsajátításakor a motivációs folyamat kettős rétegű, dinamikusan fejlődő és változó holisztikus rendszer, amely dichotómiában meghatározó a diák személyisége és a tanulás-tanítás folyamatorientált kontextusa. A diák személyiségét és abban rejlő motivációs lehetőségeket illetően a tanulmány kitekint Dan McAdams New Big Five személyiségmodelljére, valamint a diák kompetencia-érzés, rugalmas gondolkodás és kontroll fejlesztésére a proaktív hozzáállás fontossága mellett. A kontextus területén érinti Dörnyei-Ottó idegennyelv tanulás motivációjának folyamat modelljét, más meghatározó keretrendszerek mellett. A tanár-diák kapcsolati rendszerben pedig arra hoz példákat, hogy milyen motivációs stratégiákat érdemes alkalmazni, milyen módon és eszközökkel lehet kialakítani a diák bevonódását és elköteleződését, így többek között kitér az irányított motivációs áramlatra, a pszichológiai momentumra és a flow kioldó ingerekre.

Arra is keresi a választ, hogy a 21. századi globalizált világában milyen tanári paradigmaváltás szükséges, hogy a pozitív pedagógia jegyében motivált, autonóm tanulás és tanítás valósuljon meg az osztályteremben. A tanulmány tárgyalja, hogy elméleti síkon a pedagógiai gondolkodásmódot milyen módon szükséges átformálni, a tanár milyen eszközökkel segítheti és alakíthatja a diák motivációját és jövőképét, a tanulás-tanítás szervezési folyamatát, a jövőkép megerősítését és megtartását. Továbbá arra is próbál megoldást találni, olyan neves pszicholingvisztika professzorok kutatásainak segítségével, mint Sarah Mercer vagy Zoltán Dörnyei, hogy ebben a többdimenziós, organikusan fejlődő és állandóan változó kapcsolati rendszerben melyek azok a tényezők, amelyek meghatározzák a tanulás-tanítás dialógusát. Választ keres arra, hogy milyen jelentőséggel bír a tanár-diák kapcsolat, a diák beállítottsága, illetve a csoportdinamika és pozitív osztályterem kultúra. Rávilágít arra, hogy a fentiek milyen mértékben segítik az egyén bevonódását és elköteleződését. Jelen dolgozat az elméleti háttér felvázolása mellett óravezetési gyakorlati segédletet is próbál nyújtani nyelvórai keretek között mindezek megvalósítására.

Kulcsszavak: tanulói önhatékonyság, rugalmas gondolkodás, bevonódás, elköteleződés, holisztikus motivációs kontextus, személyiség, pozitív pedagógia, motiváció, bevonódás, csoportdinamika, tanár-diák kapcsolat

DR. TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

A BOLDOGSÁGPEDAGÓGIA ÉS A SZÉGYENPEDAGÓGIA „VITÁJÁNAK" TÖRTÉNETISÉGÉRŐL - A „POZITÍV PEDAGÓGIA" - TÖRTÉNELMI KONTEXTUSBAN

Magyar Pedagógiai Társaság elnöke
mptiroda@gmail.com

A nagy kérdés: örök dilemmája-e a fenti választási kényszer (vagy a modellek eklektikájában melyik komponens a domináns) a nevelésről szóló gondolkodásnak? Versengő stratégiák léteztek a nevelés történetében? Óvakodnék – nem lévén neveléstörténész – a választól. Inkább csak jelzem, mely felfogások léteznek a „boldogságpedagógia" történetiségéről.

TANULMÁNYOK

BALOGH JUDIT, BEREZNAY ZSUZSA, MOLNÁR BALÁZS, UJVÁRINÉ HORVÁTH VALÉRIA ÉS URSZIN ÁGNES

A „ZÖLD GONDOLAT" ÉS A POZITÍV PEDAGÓGIA ÖSSZEKAPCSOLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI ÁLTALÁNOS ISKOLAI PROGRAMOKBAN

Miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola és AMI; Miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola és AMI Kaffka Margit Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolája; Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

Bevezetés

A természet pozitív, lélekerősítő hatásaiban valószínűleg mindig is hittek az emberek, és az újkor során formálódó modern, testi-lelki egészséggel foglalkozó tudományok is már a kezdetektől fogva építettek rá. Benjamin Rush (1745-1813), akit az amerikai pszichiátria atyjaként tisztelnek, már 1798-ban alkalmazta a természeti környezet, illetve a kert gyógyító erejét pszichés problémák kezelésére (Juhász, 2017).

A tapasztalatok egzakt, kvantitatív bizonyításáig azonban az 1970-es évekig várni kellett. Ekkor végezték az első, széleskörű érdeklődést kiváltó empirikus vizsgálatokat. Figyelemfelkeltő volt például az a kutatási eredmény (1979), amelyben kimutatták, hogy egyetemisták természeti képek nézegetésével hatékonyabban megküzdenek a szorongással, mint ha városi képeket látnak (Köteles, 2017). Az 1980-as évektől kezdődően egyre sokasodtak az empirikus adatok, amelyek egyértelműen alátámasztották, hogy a természeti környezet pozitív hatással van a lelki életünkre. Ma már klasszikusnak számít Ulrich 1984-ben publikált kutatása a nagytekintélyű Science című amerikai szaklapban, amelyben epehólyagműtéten átesett személyeket vizsgáltak. A betegek egy része fákra tekinthetett ki a kórterem ablakán keresztül, míg mások egy egyszerű téglafalat láttak. A természet látványában részesülő betegek nemcsak, hogy átlagosan egy nappal hamarabb hagyhatták el a kórházat, de a kórházi lábadozásuk idején kevesebb fájdalomcsillapítót és egyéb szaksegítséget igényeltek, mint a téglafalra tekintő társaik (Köteles, 2017). Ez az eredmény teljes összhangban áll Wilson szintén nyolcvanas években született biofília-hipotézisével, amely azt mondja ki, hogy az ember evolúciósan vonzódik a természeti környezethez (Köteles, 2017), vagy Brod technostressz fogalmával (1984), amely a modern technológiákhoz való alkalmazkodás nehézségeit, az általuk okozott distressz hatásait írja le.

Fontos kiemelnünk, hogy a kutatási eredmények arra is rámutattak: ha a természet közvetlenül nem is érhető el számunkra (pl. egy városi iskolába vagyunk„bezárva"), a kapcsolódó képi vagy hanghatások is képesek, kisebb vagy nagyobb korlátokkal ugyan, de pozitív eredményeket elérni (Mijazaki, 2018). Ez lehetőséget teremt számunkra, hogy a természeti világ pozitív hatásaira akkor is építeni tudjunk, amikor az intézményi környezet vagy a lehetőségeink nem optimálisak.

A sokasodó kutatási eredmények rendre azt mutatják, hogy a természet hiánya, a természettől való

megfosztottság lelkileg megbetegítő, míg a természettel való kontaktus lelki egészséget megőrző, sőt, a patológiás állapotokat gyógyító tevékenység. Ezt a hatásmechanizmust használják ki a modern természetterápiák, ökoterápiák vagy zöldterápiák (erdőterápia, kertterápia, állatasszisztált terápiák stb.) is (Mijazaki, 2018). A természeti környezet pozitív hatásai azonban nem csak patológiás állapotokban használhatók ki, hanem egészséges személyek pszichológiai jóllétének, boldogságának fokozására is alkalmazhatók (Köteles, 2017). Az egyértelmű és bizonyított összefüggések alapján tehát még határozottabban is építhetnének az iskolai mentálhigiénés törekvésekben az ökológiai szemléletre. A zöld programok tudatosabb beemelése valószínűleg jótékonyan befolyásolhatná nem csak a gyermekek, de a szülők és pedagógusok jóllétét is. A lehetőség kiaknázása azonban korántsem egyszerű. Nemritkán tapasztalják azt a pedagógusok, hogy a gyermekek, főleg a városban élők, elvesztették a kapcsolatot a természettel, ezért számukra idegenként is hathat egy-egy természetközelibb, „zöld" programba való bekapcsolódás. A digitális eszközökhöz szokott gyermekeket ennek ellenére meg kell szólítanunk, vonzó alternatívát kell nyújtanunk nekik, és a természetet – a fokozatosság elvét is szem előtt tartva – be kell csempészni az életükbe.

A két terület (lelki egészség – zöld szemléletmód) összekapcsolása módszertani felkészültséget igényel. Egy sokórányi mobiltelefon-használathoz és autózáshoz szokott gyermeknek valószínűleg nem a „boldogság" jut az eszébe egy erdei kirándulásról, sokkal inkább valamiféle felesleges szenvedés, amit ráerőltetnek a felnőttek. A környezetvédelem, a zöld szemléletmód pedig nem is olyan ritkán az „öko-aszketizmus" formáját ölti a nyilvánosság előtt, ami nem csak nehezen követhető ideál (Goleman, 2009), hanem akár taszító is lehet egy „hétköznapi" szülő (vagy gyermek, esetleg pedagógus) számára.

Kissé paradox módon, nagyon sokat lehet tanulni azoktól a politikai erőktől, amelyek nem támogatják, hanem kritizálják a zöld szemléletmódot. Ezek a pártok, mozgalmak ugyanis képesek rámutatni azokra a hibákra, amelyeket el kell kerülni, ha nem csak „zöldek", de „boldogok" is szeretnénk lenni. Különösen kifejezőre sikerült a 2021-es németországi szövetségi parlamenti választások egyik nagy port kavaró kampányhirdetése, amelyben az Új Szociális Piacgazdaságért (INSM) nevű lobbiszervezet erős kritikával illette a németországi Zöldek törekvéseit (Weyer 2021). Az egész oldalas hirdetésben a Zöldek vezetőjét Mózesként ábrázolták, kezében a kőtáblákon tíz tiltással: pl. tilos benzines autóval járni, repülőgépen utazni, szebb életre törekedni, szabadon kereskedni, viszont több adót kell fizetni. Milyen félelmeket fejez ki ez a hirdetés a zöld gondolattal szemben?

1. A zöldek kompromisszumképtelen, komor, vallásos bigottságú csoport.
2. Zöldnek lenni komoly kényelmetlenségekkel jár. A zöldek elveszik a modern élet kényelmét és ragyogását.
3. Zöldnek lenni nem csak drága dolog, de a zöldek szegénnyé is tesznek bennünket.

Egy zöld és boldog iskolai (családi, tanulói) programnak kezelnie kell a fenti ellenérzéseket. Azaz szabad legyen, vidám legyen, kényelmes legyen (de legalábbis ne járjon komoly kényelmetlenségekkel), szolgáltassa a „cool vagyok" érzését, miközben olcsó is legyen, ne járjon érdemi plusz költségekkel. Egy 10 kilométeres kötelező erdei túra ennélfogva aligha teszi „automatikusan" boldoggá a gyermekeket, ahogy az iskolai szemétszedés vagy az iskolai (öko)tangazdaságban való munka sem.

A „zöld elemek" átgondolatlan bevitele egy iskolába tehát nem feltétlenül jár intenzívebb boldogságérzettel a gyermekek számára, sőt, akár negatív érzelmi reakciókat is kiválthat. Módszertanilag alaposan át kell gondolni a két terület együttes megjelenítésének lehetőségeit. Jelen tanulmányunk is ezt célozza meg: a „zölden és boldogan" elemek kidolgozásához és módszertani alapozáshoz kíván

néhány szemponttal, gyakorlati lehetőséggel hozzájárulni. Ezek az elemek, reményeink szerint, beépíthetők akár a Boldogságóra programba is, hiszen a „zöld" gondolkodás és viselkedésmódok gyakorlása remekül összekapcsolható a hála, az optimizmus, a társas kapcsolatok, a jó cselekedetek, a megküzdés, a testmozgás gyakorlásával, valamint a gyerekekkel közösen, számos olyan célt tűzhetünk ki, amelyek számukra vonzóak és elérhetőek.

2021. július 30-án öt pedagógus gyűlt össze a miskolci Kaffka Margit Általános Iskolában, hogy brainstormingot tartson azzal kapcsolatban, miként lehetne a zöld gondolatiságot intenzívebben megjeleníteni az általános iskolákban. A cél azonban nem csak az iskolai környezettudatosság növelése volt ezáltal, hanem a tanulók lelki egészségének védelme, boldogságának, jó közérzetének erősítése is. A résztvevők közül hárman a miskolci Kaffka Margit Általános és Alapfokú Művészeti Tagiskolában dolgoznak tanárként vagy könyvtáros-pedagógusként. Mindhárman aktívan részt vesznek a Boldogságóra Programban is, és a munkahelyük, a Kaffka Margit Általános Iskola, a 2017/18-as tanévtől az „Örökös Boldog Iskola" címet viseli[1]. Egy pedagógus természetismeretet tanít az anyaiskolában, a miskolci Könyves Kálmán Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában, amely „Örökös Ökoiskola" címmel is rendelkezik. Az ötödik résztvevő a Debreceni Egyetem oktatója, aki elsősorban óvodapedagógus-képzéssel foglalkozik, így az óvoda-iskola átmenet kérdései kapcsán a „legkisebb iskolásokra" lát rá. Nem volt idegen tehát az általános iskola világa egyik résztvevő számára sem, ugyanakkor a könyvtáros-tanár és a felsőoktatásból jött résztvevő által biztosítva volt a – részben – kívülállók szemléletmódja is. Ez utóbbi ajánlott is a hatékony brainstorminghoz, hiszen új, meghökkentő szempontokkal tudják gazdagítani az „ötletgyártás" folyamatát.

Maga a brainstorming („ötletbörze", „ötletroham") eredetileg egy csoportos ötletgeneráló technika, amelyet az amerikai Alex Osborn (1888-1966) dolgozott ki az 1930-as évek végén. Osborn felismerte, hogy a kreatív folyamatokat, a jó ötletek megszületését nagymértékben gátolja a kritika, ezért módszerében szigorúan különválasztotta az ötletalkotási-ötletgyűjtési fázist a kritikai fázistól. Az „ötletelésre" összegyűlt személyek először összegyűjtik az adott problémára az összes megoldási javaslatukat, szigorúan mellőzve egymás, illetve a felmerült ötletek kritikáját (gyakran pont a „legvadabb" ötletek viszik tovább ígéretes területekre a gondolkodást). Ha összegyűlt az összes ötlet, amelyet a résztvevők meg tudtak fogalmazni, következhet az elkészült ötletlista átnézése és kritikai elemzése. Így sokkal több ötlet születik, sokkal nagyobb „étlapról" lehet megoldást választani, mintha már az „ötletgyártást" is folyamatosan megakasztották volna a résztvevők a kritikai észrevételeikkel (Kaszás, 2011). Az elmúlt bő nyolcvan évben számos változatát kidolgozták a brainstormingnak (brainwriting, questorming, fordított brainstorming stb.), de jelen tanulmányunk elkészítéséhez – néhány kisebb részletében módosítva – a hagyományos metódust követtük.

A problémát, amelyhez a megoldásokat kerestük, a következőképpen határoztuk meg: hogyan lehetne az iskolai életbe több olyan zöld elemet bevinni, amely a gyermekek jó közérzetét, boldogságát fokozza. Szándékosan nem szűkítettük, pontosítottuk tovább a probléma meghatározását (pl. mi is pontosan az a „zöld elem", mi is pontosan az az „iskolai élet", mi is pontosan az a „jó közérzet, boldogság"), hogy szabad utat engedjünk a távolabbi asszociációknak is. Feltételeztük ugyanis azt, hogy az ötletgyártás folyamatában így szokatlan, de értékes, új lehetőség-

1 Az Örökös Boldog Óvoda vagy Iskola címet csak a legalább egy éven keresztül Boldog Óvodaként vagy Iskolaként működő intézmények nyerhetik el. Először a Boldog Óvoda vagy Iskola címre kell pályázni, és a Boldogságóra programot legalább három tanulócsoportban (kisebb intézmény esetén az összes tanulócsoportban) végig kell csinálni egy tanéven keresztül. Majd az ehhez kapcsolódó feltételeknek való megfelelés igazolásával lehet a következő tanévben az Örökös Boldog Óvoda vagy Iskola címre pályázni. (Szerkesztői megjegyzés.)

csoportokra bukkanhatunk. A továbbiakban a felmerült ötleteket már válogatva, kritikailag átnézve, kisebb magyarázatokkal ellátva, alcsoportokra bontva adjuk közre.

Az iskolai környezet átalakítása

Az élő, de a tárgyi környezet is nagymértékben befolyásolhatja a közérzetünket, viselkedésünket, sőt attitűdjeink alakulását is. Több ötlet is felmerült arra, hogy miként lehetne az iskolai tárgyi környezetet zöldebbé és boldogabbá tenni (a továbbiakban „boldog" jelzővel hivatkozunk a pozitív pedagógiai törekvésekre):

1. Jelenítsünk meg több természeti tematikájú képet a tantermek és a folyosók falain. Nem csak a gyermekek és a felnőttek jobb közérzetét segítheti ez elő, de még a tanulási eredményeket is előmozdíthatja, segítve a tanórai elmélyülést, koncentrációt.
2. Honosítsuk meg ismét az élő sarkokat az osztálytermekben.
3. Legyen (sok) kerékpártároló az iskolában.
4. Természeti tematikájú rajz- és fotókiállítások szervezése az iskolán belül.
5. Szépítsük az iskolát és a környezetét „street art" alkotásokkal.
6. A klasszikus aszfaltrajzolás (természeti tematikával) pozitív érzésekkel töltheti (f)el nemcsak az alkotókat, de a befogadókat is.
7. Az udvar zöldítése békésebbé, harmonikusabbá teheti az iskola légkörét, kifejezetten iskolakert is létrehozható.
8. Az indirekt kommunikációs csatornákat is „zöldítsük az iskolában", és jelenítsünk meg zöld és boldog tematikákat. Népszerűsítsünk boldogság fokozására alkalmas zöld programokat faliújságon, iskolai honlapon, Facebook-oldalon. Egy folyamatosan bővülő zöld linkgyűjtemény (pl. Greenfo, HUMUSZ Szövetség, WWF Magyarország, ReCity Magazin stb.) is hasznos és flow élmény kiváltására alkalmas olvasnivalókkal látja el az arra nyitott érdeklődőket.

Változtatási lehetőségek a formális tanulási folyamatokban

Az iskoláról általában az olyan tanulási alkalmak jutnak eszünkbe, amelyek precízen meghatározottak a Nemzeti alaptanterv (NAT), a különböző kerettantervek, illetve a helyi szabályozódokumentumok (pedagógiai programok, tanmenetek stb.) által. Számos ötlet merült fel a brainstorming során, amely az iskolai nevelőmunka ezen területére vonatkozott:

9. Szépirodalmi alkotások ajánlása, olvasása a témában, beemelése – elsősorban – a magyar nyelv- és irodalom illetve a könyvtárhasználati órák anyagába. Az esztétikai befogadó tevékenységek, megfelelő pedagógiai érzékenységgel és módszertannal felhasználva, alkalmasak nemcsak a zöld tartalmak közvetítésre, hanem a gyermekek boldogságának, lelki egészségének fokozására is.
10. Az irodalmi alkotótevékenységek (pl. versírás, meseírás) is kiváló lehetőséget nyújtanak a „zöld és boldog"-elv megvalósítására. Ez történhet akár tanítási órákhoz kapcsolódva is (pl. „szorgalmi feladatként"), vagy attól függetlenül, iskolai pályázatok formájában.

11. Természeti tematikájú képzőművészeti tevékenységek (pl. órán vagy verseny/pályázat formájában) is alkalmasak a két terület együttes megjelenítésre. A természetfotózást külön is érdemes kiemelni, mivel a fotózás (pedig a modern technikának köszönhetően ez mindennapos tapasztalat a gyerekek számára) még mindig elhanyagolt művészeti területnek számít az iskolákban.
12. A természettudományokhoz kapcsolódó tantárgyak esetében például a különböző mérések (rendszeres forgalomszámlálás, szálló és ülepedő por vizsgálata, ivóvíz/esővíz pH-ja, hőmérsékletmérés fákkal, fák nélkül, de az ökológiai lábnyom mérése is izgalmas „játék" szokott lenni a gyermekeknek stb.) remek lehetőséget nyújtanak arra, hogy a gyerekek úgy találkozzanak a zöld szemlélettel, hogy közben jól is érezzék magukat.
13. Érdekes környezetvédelmi kísérletek vagy akár hackek (fontos, hogy a gyermekek „nyelvén" tudjunk beszélni, az általuk használt népszerű kifejezéseket is be tudjuk építeni a pedagógiai folyamatokba) bemutatása az órákon, szintén úgy csalhat mosolyt a gyermekek arcára, hogy közben a természethez is közelebb kerülnek.
14. Valójában minden órán adódhatnak olyan lehetőségek, amelyekben a zöld és a boldog szemléletmód találkozhat. Gondoljunk csak az énekórákra vagy a zöld környezetben megvalósított játékos mozgástevékenységekre, de technika órákon is lehet itatókat és etetőket készíteni az állatokat védelmezve, vagy osztályfőnöki órán, ha a manipulációk, fake news izgalmas témáját boncolgatjuk, szintén hozhatunk fel környezetvédelmi kérdéseket is.
15. Az egyre népszerűbb projektpedagógia pedig – ha épít rá az adott intézmény – szinte tálcán kínálja a lehetőségeket, hogy vidám, kooperatív formában találkozzanak a gyermekek a zöld tematikával.

Foglalkozások, szabadidős programok

Az iskolai élet azonban nem merül ki a tanítási órákban, hanem ténylegesen is „második otthonként" funkcionálhat a gyermekek életében, ahol számtalan program várhatja őket és családjukat. Néhány ötlet ahhoz, hogy ilyenkor hogyan kapcsolhatjuk össze – egymás hatását remélhetőleg felerősítve – a zöld és a boldog gondolatiságot (természetesen az előző pontban bemutatott elemek is általában jól adaptálhatók extracurricurális programokra):

16. A jól megszervezett iskolai vetélkedők, versenyek (jelen esetben zöld tematikával) remek mókák tudnak lenni. Még az olyan nemszeretem tevékenységek is, mint a szemétszedés vagy a szelektív gyűjtés versenyformában, tréfás elemekkel gamifikálhatók.
17. Kézműves foglalkozások vagy akár szakkörök tartása, szervezése, ahol újrahasznosított anyagokból dolgozunk.
18. Rendkívül népszerűek a gyerekek körében a „kihívások" (challenge-ek). Zöld tematikájú „cselindzsek"-ből szórakoztató iskolai programok is szervezhetők.
19. Különböző tanulói „előadások" zöld tematikával szintén szórakoztatóak és inspirálóak lehetnek: a klasszikus színi előadások mellett az egyre népszerűbb papírszínház is „bevethető", de a felsősök is szívesen tartanak „tudományos" kiselőadásokat alsó tagozatos iskolatársaiknak a legkülönbözőbb (jelen esetben zöld/természeti) témákban.
20. A játékcserebere-alkalmak szervezése a gyermekek körében népszerű program, és a megunt játékokkal még évekig játszhatnak más gyerekek.
21. Szülőknek már nem kellemetlen a ruha cserebere sem.

22. Könyves börzét szervezhetünk, ahol a régi könyvek új gazdákra találhatnak.
23. A könyvtári programokon, foglalkozásokon is nagyobb teret kaphatnak a környezetvédelemmel, természettel, a zöld gondolattal kapcsolatos könyvek, tevékenységek, játékok.
24. Napjainkra magasszintű társasjáték-kultúra alakult ki, és a társasjátékok játszása népszerű gyermekek, felnőttek körében egyaránt. A már létező természeti és zöld tematikájú társasjátékok mellett mi magunk is alkothatunk ilyen társasjátékokat.
25. Ne felejtsük el, hogy ma már számos környezetvédelmi jeles nap létezik, ezekhez remekül kapcsolhatók kiállítások, rádióműsorok vagy bármilyen egyéb (pl. korábban már említett) zöld és boldog program az iskolában.
26. A nem zöld jeles napokat, ünnepnapokat is kizöldíthetjük. Például hirdessük meg a „Zöldebb karácsonyt!" programsorozatot, ahol a „zöld" ajándékok készítésétől kezdve a „zöld" csomagolás rejtelmeinek megismeréséig sok minden megjelenhet, miközben tudatos(abb) fogyasztói magatartásra is „tanítjuk" a gyermekeket.
27. Már hazánkban is egyre népszerűbbek a különböző vitaklubok, szakkörök, ahol a „nagy vitázások" ellenére is jól érzik magukat a gyerekek – ezekben a zöld tematika is megjelenhet. A vitakultúra fejlesztése (környezetvédelmi kérdésekben is) egyébként is fontos pedagógiai feladat lenne.
28. Remek „házi" programok kezdeményezhetők az iskolákban, például Zöld Osztály pályázatot indíthatunk, vagy fák örökbefogadására, önkéntes gondozására is lehetőséget teremthetünk, de folytathatunk közös kutatásokat is (a már korábban említett mérésekből is kinőhetnek ezek, vagy éppen kérdőívet készítve, interjút felhasználva, megfigyelést alkalmazva, izgalmas tudományos kalandokba bocsátkozhatnak a gyerekek).
29. A fordított szocializáció jelensége nyíltan is megjelenhet. A gyerekek szeretik a felnőtteket tanítani, átérezni, hogy bizonyos kérdésekben akár kompetensebbek a felnőttektől. Teremtsünk alkalmakat, amikor (pl. egy családi nap keretében) a szüleiket és a pedagógusaikat taníthatják különböző fortélyokra. Például hogyan használhatjuk gazdaságosabban a mobilt, laptopot? A „kütyüs" kérdésekben a netgenerációs fiatalok „verhetetlenek".

Iskolán kívüli programok

Ha elhagyjuk az iskola területét – akár fizikailag, akár virtuálisan – számtalan lehetőség nyílik meg előttünk a zöld gondolatiság és a pozitív pedagógiai szemléletmód, tevékenységek összekapcsolására. Néhány ötlet ezek közül:

30. Csatlakozzunk külső szervezetek által felajánlott lehetőségekhez (pl. Miskolcon és környékén a Bükki Kiskövetek vagy a Zöldkapcsolat Egyesület programjai) vagy országos szintű kezdeményezésekhez (pl. Kajla program).
31. A városi, önkormányzati zöld programok is egyre szaporodnak, amelyekhez könnyen lehet kapcsolódni. Ez nem ritkán tanításmentes napot (nem lebecsülendő boldogság faktor…) igényel az iskolákban, ugyanakkor a gyerekek ilyenkor többet tanulnak a világról, mint az iskolapadban.
32. Nagy cégek környezetvédelmi programjaihoz is lehet kapcsolódni. Nem utolsósorban költséghatékony is tud lenni ez az iskoláknak, hiszen az anyagi hátteret (pl. növényeket, eszközöket stb.) általában az adott vállalat vagy vállalkozás biztosítja.

33. Kiváló nemzetközi lehetőségekkel találkozhatunk (pl. a Világ Legnagyobb Tanórája program vagy a Fenntarthatósági Témahét keretében is szervezhetünk „boldog" programokat), amelyeket akár mi magunk is „kizöldíthetünk" és „boldoggá" tehetünk: például indítsunk eTwinning zöld és boldog közös projekteket.
34. Szervezhetünk ugyan iskolán belülre is táborokat, de még izgalmasabb, ha külső helyszínre álmodunk meg zöld és boldog táborokat, akár vándortábor formájában is.
35. A túrázásban is remek lehetőségek rejlenek akár családokkal, akár „csak" a gyermekekkel szervezünk ilyeneket. Persze a távot csak fokozatosan szabad emelni és ne feledkezzünk el a vidám elemekről (pl. játékok, vidám túracélpontok) sem. Egy iskolai „pecsételős" túraigazolványnak is sok gyermek örülne.
36. A művészet és a természet már ősidőktől összekapcsolódik. A „land art" tevékenységek lényege pedig pont az, hogy a természetben legyünk és a természet által fejezzük ki önmagunkat. Gyerekeknek is kiváló, értékes tevékenység.
37. Némi pedagógiai előkészület után az élővilág megfigyelése (pl. madarak, rovarok) szintén zöld és boldog program lehet.
38. A társadalmi felelősségvállalást nem lehet elég korán elkezdeni. Egy-egy jócselekedet az iskola környezetében (pl. egy idős ember támogatása) lehet akár zöld tevékenység is (pl. eszközök gyűjtése és adományozása). Egy konkrét tapasztalat: a gyerekekkel közösen készített „városi szeméttérkép"-módszere a jelen tanulmányt készítő pedagógusok körében már kiválóan bizonyított a közelmúltban. Ehhez azonban az is kellett, hogy a városi önkormányzat tényleg lépett is a „szemétdombok" ügyében, így a gyerekek megtapasztalták, hogy a munkájukra nem csak odafigyelnek a felnőttek, de az eredményt is hoz.
39. Mutassuk meg magunkat a nagyvilágnak az online térben is! Youtuberkedhetnek vagy tiktokerek lehetnek a gyerekek, felnőttek egyaránt az online térben, egyszerre megjelenítve a zöld és boldog világszemléletet. A természetfotókat pedig tegyük közkinccsé pl. az Instagramon.
40. A gyermekek által készített kisfilmek, videók, animációk is megoszthatók a csatornákon.
41. Indítsunk zöldblogot! A hajdani iskolaújságok úgyis egyre inkább felköltöznek az online térbe, így egy zöldblog szerkesztése – amely vidám alkotómunka is lehet – sem idegen a gyermekek számára. Ezen kívül a különböző zöld oldalak figyelése és a jó ötletek összegyűjtése, majd megosztása nemcsak hasznos tevékenység, de a gyermekek gyűjtőszenvedélyével is harmóniában van.

A pedagógusok felkészítése, felkészülése

A zöld és boldog programok tervezése, indítása, kivitelezése szakmai összefogást és felkészült pedagógusokat igényel. Ezt felismerve számos ötlet merült fel a brainstorming folyamatában, amely a pedagógusok felkészítésére, felkészülésére vonatkozott. Természetesen ezen túlmenően is számos lehetőség létezik (gondoljunk csak az önfejlesztés tág módszertani repertoárjára), itt csak az ötletbörze során felmerült, ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódó lehetőségeket mutatjuk be:

42. Legyen külön „zöld és boldog" pedagógus az iskolában, aki kifejezetten ezekre a programokra koncentrál.
43. A zöld programokhoz értő pedagógust „boldog" képzésre, „boldog programost" zöld képzés elvégzésére motiváljuk.

44. Legyen környezetvédelmi munkacsoport az iskolában, amelynek tagjai között legyenek pozitív pedagógiában járatos kollégák is (természetesen fordítva is lehetséges: mentálhigiénés, „boldog" munkacsoportba tartozzon „zöld" programokhoz mélyebben értő pedagógus).
45. A tanév vagy a félévek elején legyen ötletbörze a tanároknak zöldítésre, „nevetős zöld programokra", mert gyakran nem is tudnak egymásról a hasonlóan gondolkodó kollégák.
46. Az éves munkaterveket is alakítsuk a zöld és boldog elveknek megfelelően, vagy legyen „almunkaterv" ezekhez a programokhoz.
47. Mind a zöld és mind a boldog programokhoz elengedhetetlen, hogy a gyermekeket is aktívan bevonjuk már a tervezés folyamatába is. Teremtsük meg ehhez a szükséges fórumokat. Szervezzünk közös ötletbörzéket (pl. az újrahasznosításra, ökológiai lábnyom csökkentésre stb.), a felső tagozatos tanulók szívesen készítenek akcióterveket, helyezzünk ki ötletládát stb.
48. A gyermekek ötleteinek, történeteinek meghallgatása külön „művészet", amelyre a tanároknak fel kell készülniük. Ehhez a különböző továbbképzések, tréningek nagy segítséget nyújtanak.
49. Az erőszakmentes kommunikációs technikák elsajátítása a tanárok, de a gyermekek számára is olyan kompetenciaterület, amely nem csak a „zöld és boldog" programokat mozdíthatja elő, hanem az élet bármely területén segítséget jelent.

A fenti, brainstorming alkalom során megalkotott lista (amely természetesen nagymértékben bővíthető) jól mutatja, hogy a pozitív pedagógiai szemléletmód és a zöld gondolatiság jól összekapcsolhatók, egymást erősíthetik, és az általános iskolai nevelőmunkában is egyértelműen megjeleníthetők. Az egyes lehetőségek alkalmazásának mérlegelése természetesen szigorúbb kritikai szűrőt, esetleg alaposabb kutatást, tesztelést igényel, azonban már maga a brainstorming folyamata felszabadító erővel hatott a résztvevő pedagógusokra – és hathat más iskolák pedagógusaira is, ahol kipróbálják a „zöld boldogság" ötletbörzét: lehet így is nevelni, együtt élni a gyermekekkel.

Irodalom

Goleman, D. (2009). Zöld út a jövőbe. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Juhász Zs. (2017). Új színfolt a börtönök palettáján: a „zöld börtön". Börtönügyi szemle, 36(2), 19–29.

Kaszás Gy. (2011). Gondolkodjunk, mert vagyunk! Budapest: HVG Könyvek.

Köteles, F. (2017). A Természettel Való Viszony Skála rövid változatának pszichometriai elemzése és kérdőíves validálása. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 18(4), 321–333.

Mijazaki, J. (2018). Sinrin-joku. Erdőfürdő, a japán módszer a testi-lelki egészséghez. Budapest: HVG Könyvek.

Weyer, B. (2021). Elvesznek a részletekben. HVG 42(24), 28–29.

BEREGI ERIKA* ÉS BOGNÁR JÓZSEF**

EGÉSZSÉGKÖZPONTÚ NEVELÉS ÉS OKTATÁS: A FIZIKAI AKTIVITÁS NÖVELÉSÉNEK MÓDSZEREI ÉS A POZITÍV PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEI

*Miskolci Egyetem Egészségtudományi Kar
efkberegi@uni-miskolc.hu
**Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Bevezetés

Egyértelmű szakmailag és a tudomány oldaláról is, hogy a rendszeres fizikai aktivitás egészségre, jóllétre pozitív hatást gyakorol. Ismeretes, hogy csökkenti a szív- és érrendszeri betegségek kialakulásának kockázatát és a vérnyomást, fejleszti a csont- és izomrendszert, ezáltal megelőzve bizonyos mozgásszervi megbetegedések kialakulását, valamint kedvező hatást gyakorol a mentális egészségre (Aszmann, 2000, Pedersen és Saltin, 2015, Warburton és Bredin, 2017). Ugyanakkor az egészségmagatartást feltáró kutatások eredményei tükrében az látható, hogy az egészséget károsító különböző rizikófaktorok a tizenévesek jelentős részénél megfigyelhetőek, ezenfelül az esetek jelentős részében a fizikai aktivitásuk sem megfelelő (WHO Regional Office for Europe, 2016, 2020).

Az egészségnevelés a köznevelés kiemelt fejlesztési feladata, amelynek az iskola tevékenységkörének valamennyi elemét szükséges áthatnia. Ebben a folyamatban szükséges elősegíteni a tantárgyközi kapcsolatok erősítését, a tanítás-tanulás célirányos szemléleti egységét. A pedagógusoktól elvárt, hogy ösztönözik a tanulókat a helyes táplálkozásra, mozgásra, stresszkezelés módszereinek alkalmazására (Nemzeti Alaptanterv, 2012). Az iskolai egészségnevelés során közvetített egészségtartalmak befolyásolhatják a fiatalok gondolkodásmódját, formálhatják egészségmagatartását. Az intézményes egészségnevelés egyik lényeges feladata, az egészségnek, mint értéknek támogatása, erősítése, egészségtudatos magatartás létrejöttének elősegítése és fenntartása (Meleg, 2001). A fiatalok egészségmagatartásának javítása érdekében, az iskolai egészségnevelés módszertanának fejlesztésére, az egészségfejlesztési tevékenységek, programok hatásainak mérésére, értékelésére, a tanulók egészségi állapotának követésére, kiemelt figyelmet kell szentelni.

A pozitív pedagógiának lényeges szerepe van az iskola életében, amelyben a jóllét és a prevenció megvalósulását támogatja. Ezen a színtéren történő megközelítés arra igyekszik választ találni, hogy milyen módon lehet az oktatás során a tanulókban felkelteni, illetve fenntartani az érdeklődést (Hunter és Csíkszentmihályi, 2003). Áttekintő tanulmányunk során az iskolai egészségnevelés, ezen belül a fizikai aktivitás fokozásához kapcsolódó lehetőségek feltárását tűztük ki célul. Arra kerestük a választ, hogy a meglévő módszerek mellett, a pozitív pedagógia miként állítható az iskolai egészségfejlesztés, a fizikai aktivitás növelésének szolgálatába. Tanulmányunk során először röviden felvázoltuk a fiatalok egészségmagatartásának és fizikai aktivitásának jellemzőit, összefoglaltuk a rendszeres testmozgás

főbb hatásait az egészségre, jóllétre. Megvizsgáltuk az iskolai egészségnevelés jellemzőit, módszereit. Végezetül pedig, a pozitív pedagógia a fizikai aktivitáshoz kapcsolódó alkalmazási lehetőségeit vizsgáltuk, további kutatásra érdemes területek felderítésével.

A fiatalok egészségmagatartása

Az egészségnevelés céljainak lehető legteljesebb elérése érdekében nélkülözhetetlen az egészségtudatos magatartás kialakítása (Pál et al., 2005). Az HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) nevű kutatás hazánkban 1985 óta zajlik, amely nemzetközi háttérrel rendelkező, országosan reprezentatív, iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása vizsgálatát célozza meg. Az HBSC célja a 11 és 17 év közötti iskolások egészséget befolyásoló magatartásának, valamint önminősített egészségi állapotának, közérzetének monitorozása, illetve a különböző befolyásló tényezők összefüggésének bemutatása, az ismeretek gyakorlati felhasználása az egészségfejlesztés, egészségnevelés terén (Németh, Horváth és Várnai, 2019).

A 2017/2018. tanévi eredményeket tartalmazó kutatás számos problémára világít rá. Kiemelendő, hogy a legtöbb serdülőkorú táplálkozása nem felel meg az ajánlásoknak, így egyértelműen negatív hatást gyakorol az egészséges fejlődésére. Három serdülőből nagyjából két fő nem fogyaszt megfelelő tápanyagban gazdag ételt. A túlsúlyos esetek száma folyamatosan emelkedik, a fiatalok ötödét érinti. Az alkoholfogyasztás és a dohányzás csökkenő tendenciát mutat, de arányuk továbbra is magas. Öt fiatal közül kevesebb mint egy teljesíti az Egészségügyi Világszervezet testmozgásra vonatkozó ajánlásait (WHO Regional Office for Europe, 2020). Emellett elmondható, hogy az iskolában szerzett kedvező vagy kedvezőtlen tapasztalatok, befolyásolják a gyermekek énképét és egészségmagatartási szokásrendszerét, mivel ezek épp az érzékeny fejlődési periódusukat érintik, a későbbiekben pedig hatással lesznek az egészségi állapotukra, az élettel való elégedettségükre és egyúttal az életminőségükre is (Bradshaw és Keung, 2011).

A tanulók fizikai aktivitásának jellemzői

Az Egészségügyi Világszervezet ajánlásának megfelelően gyermekeknek és serdülőknek naponta legalább közepes intenzitással 60 percet kellene mozogniuk. Eredményesebb, ha aerob (kardio) típusú a testmozgás és a javasolt időtartamon belül intenzív szakaszokat is tartalmaz (WHO, 2010). Ismert, hogy a serdülőkorúak 81%-ának aktivitása nem éri el a WHO által ajánlott megfelelő szintet (WHO, 2013).

A 2016-ban közzétett HBSC vizsgálat fizikai aktivitásra vonatkozó tanulói önbevallása alapján a lányok 8,3%, a fiúk 6%-a semmi, a lányok 25,9%, a fiúk 15,7%-a nagyon kevés, illetve a lányok 31,9%, a fiúk 28,1%-a vallotta, hogy kevés fizikai aktivitást végez (WHO Regional Office for Europe, 2016). Mindezeket figyelembevéve szembetűnő, hogy a korábbi évekhez képest romlott a tanulók egészségi állapotának szubjektív megítélése, a túlsúlyosak aránya pedig 5-6%-kal emelkedett (WHO Regional Office for Europe, 2020).

A felnőttkorban jellemzően előforduló ülő és mozgásszegény életmód egyre inkább fiatalabb életkorban jelenik meg (Mikulán, 2013). A középiskolások fizikai aktivitására a szülői minta és az oktatási-nevelési intézmények is befolyást gyakorolnak (Révész et al., 2014). Mindemellett ebben a baráti

kapcsolatok és egyéb külső tényezők, mint például a média, a közösségi portálok, továbbá a szociodemográfiai, szocioökonómiai háttér is jelentős szerepet játszik (Pikó et al., 2004a).

Az iskolák nevelési hatékonyságának megítélésében a fizikai aktivitás területén kifejtett tevékenységei fontos szerepet kapnak. Amennyiben a rendszeres testmozgást a nevelési-oktatási intézmények értékként kezelik, vagyis ismereteket közölnek a tudatos, élethosszig tartó, rendszeresen végzett fizikai aktivitás szerepéről, lehetőségeiről, másfelől pedig lényeges, hogy pozitív érzelmeket, attitűdöket hívnak elő, amellyel megerősíthető a fizikailag aktív életmód, valamint ellensúlyozható a családi semleges vagy negatív hatás (Csányi, 2010).

A rendszeres fizikai aktivitás hatása az egészségre, jóllétre

A fizikai aktivitás és az egészség közötti kapcsolat tanulmányozása az elmúlt néhány évtized epidemiológiai kutatásainak meghatározó területét képezte. Ezen kutatások ismereteinek birtokában ma már egyértelműen látható a rendszeresen végzett fizikai aktivitás szervezetre gyakorolt pozitív, preventív és protektív hatása. Világszerte a legnagyobb mortalitást és morbiditást a szív és érrendszeri kórképek, a daganatos betegségek, a cukorbetegség, a mentális zavarok, továbbá a krónikus légzőszervi problémák okozzák (Warburton és Bredin, 2017). Az élethosszig tartó, rendszeres fizikai aktivitás, mint az egészséget meghatározó egyik fő tényező, ezen betegségek megelőzésében kiemelt szerepet játszik. (Pedersen és Saltin, 2015; WHO, 2008).

Számos kutatás alátámasztotta a rendszeres testedzés kardiovaszkuláris rendszerre gyakorolt pozitív hatását (Apor, 2004, Apor és Rádi, 2005, Hosseini et al., 2019). A gyermekek és serdülők körében végzett gyakori fizikai aktivitás védőfaktor a magas vérnyomás és koleszterinszint, az alacsony csontsűrűség, a metabolikus szindróma, valamint a depresszió kialakulása ellen (Janssen és Leblanc, 2010). Bőven fellelhetőek olyan eredmények is, ahol a mozgásnak a testsúlycsökkenésben betöltött szerepét hangsúlyozzák (Jebb és Moore, 1999, Apor és Számadó, 2010). A sportolás, a rendszeres fizikai aktivitás, a védőfaktorok között kiemelt helyet foglal el. A testi és lelki egészség megőrzésében, valamint a káros szenvedélyek megelőzésében betöltött szerepe, számos területen igazolást nyert (Pikó és Keresztes, 2007). A sport, minden életkorban hatással van az életminőségre és az élet valamennyi területére. Azok a fiatalok, akik rendszeresen sportolnak, kevesebbet dohányoznak, étkezési szokásaik kedvezőbbek, szexuális magatartásuk is biztonságosabb (Mikulán, Keresztes és Pikó, 2010). Ugyanakkor a rendszeres sportolás jobb közérzethez, nagyobb érzelmi stabilitáshoz vezet, hatására az intellektuális teljesítmény eredményesebb (Brassai és Pikó, 2010).

A szabadidőben végzett rendszeres testedzés a mentális, pszichés állapotra is pozitív hatást gyakorol. Segít a stresszel való megküzdésben, a szorongás csökkentésében. Azok az egyének, akik szabadidejüket fizikailag aktívabban töltik el, testi énképük megítélése jobb lesz, ez pedig alacsonyabb szorongást és depresszióhajlamot eredményez (Boros és Kalmárné, 2011). A rendszeresen folytatott fizikai aktivitás, az általános egészségi állapot javítása mellet a pszichoszomatikus panaszok megjelenését csökkenti a pszichikus jóllétet növeli (Pate et al., 1996, Aszmann, 2000).

A rekreációs edzés, a hobbi sport, nem indít be feltétlen alkalmazkodási folyamatokat, amely hatására az edzettségi állapot változna. Azonban célja lehet a fáradt izmok átmozgatása, testi és szellemi felüdülés, amely ugyancsak az egészségi állapot megőrzését támogatja (Fritz, 2019).

Bognár (2019) rávilágított arra, hogy a rendszeres, az életkornak, a képességszinteknek megfelelő

fizikai aktivitás amellett, hogy képesség- és egészségfejlesztő funkcióval bír, dinamikusan hozzájárul a személyiség formálásához és alakításához, valamint elősegíti a gyermekben rejlő képességek optimális kibontakozását.

Iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés jellemzői

A WHO megfogalmazása alapján, az egészségnevelés tudatosan létrehozott tanulási lehetőségek összességét jelenti. Mindez segíti az egyént és közösséget az egészségük előmozdításában tudásuk bővítésével, valamint magatartásuk és életmódjuk alakításával. Az elmúlt évek során az angol szakirodalom elkülönítette az egészségvédelem (health protection), az egészségmegőrzés (health promotion), az egészségnevelés (health education), valamint az egészségfejlesztés (health development) kifejezéseket, amelyeket a magyar nyelv többnyire szinonimaként használ és jellemzően az egészségfejlesztés kifejezést részesíti előnyben. Az egészségfejlesztés folyamatot jelöl, amely során az egészséges egyének növelni képesek ellenőrzésüket egészségük javítása felett és mindemellett képességet szereznek arra, hogy egészséges életvitelüket fenntartsák és fejlesszék.

Az egészségfejlesztés magába foglalja a korszerű egészségnevelés, a primer prevenció, a mentálhigiéné, valamint az önsegítés módszereit és tevékenységeit (Gritz, 2007). Az egészségfejlesztés hosszútávú, komplex feladat, amely során az egyént képessé kell tenni az egészség választására. Lényeges, hogy mindez megjelenjen az iskola mindennapjaiban valamint a tanórán kívül is (Petőné, 2011, Somogyhegyi, 2012).

Az iskolai keretek között zajló egészségfejlesztés jogszabályok által meghatározottan történik és kötelezően előírt célokat és tevékenységeket foglal magába. A Nemzeti Alaptanterv megfogalmazásának értelmében az egészségnevelés a köznevelés kiemelt fejlesztési feladata, amelynek az iskolai oktatás valamennyi elemét szükséges áthatnia. Ugyanakkor elő kell segíteni a tantárgyközi kapcsolatok erősítését, valamint a tanítás-tanulás szemléleti egységét (Nemzeti Alaptanterv, 2020).

Az iskolai egészségfejlesztés megvalósításának fontos szereplői a pedagógusok és a mellettük működő egészségügyi ellátás. Az iskola valamint az egészségügy együttműködése teljeskörűnek mondható, mivel az iskola összes dolgozójának és a társszakmák szakembereinek van feladata, továbbá a szülőknek és a tanulóknak is. E mellett az iskola valamennyi szereplőjének az egészségét érinti és komplex hosszútávú eljárás. E folyamat során képessé kell tenni a tanulókat az egészség választására. Az egyéneket az egészség választását előmozdító tettekre kell sarkallni, amelynek az iskola mindennapjaiban jelen kell lennie, minden tantárgyban, minden egyes órán valamint tanórán kívül is (Petőné Csima, 2011, Somogyhegyi 2016). Az egészségnevelés a pozitív magatartásformák valamint szokások bekövetkezésére törekszik. Célja a magatartásformálás, amely magában foglalja az egészségügyi felvilágosítást is (Nárasdy és Bánóczy, 2009).

Szemléletbeli különbségek tapasztalhatóak az egészségfejlesztéssel kapcsolatosan Magyarország és az ebben élenjáró országok között. Kedvezőbb egészségügyi mutatókkal rendelkező országok esetében az egészségfejlesztés egy interszektorális rendszerben működik, míg hazánkban elszigetelve, az egészségügy peremére szorulva tevékenykedik. A hazai iskolák esetében megtalálható jogszabályi előírások, a hatékony egészségfejlesztéshez önmagában kevésnek bizonyulnak, noha az iskolákban történő egészségfejlesztés kitörési pont lehet az egészségkultúra módosítása tekintetében (Járomi és-Vitrai, 2016).

Az iskolai egészségnevelés módszerei

Az iskolai egészségneveléshez, egészségfejlesztéshez kapcsolódó oktatási módszerek bemutatásával, ajánlásával kapcsolatosan meglehetősen kevés szakirodalom áll rendelkezésünkre. Különösen fontos lenne az újabb, kutatási eredményekkel alátámasztott, hatékony megoldások feltárása, bemutatása, amelyek hozzájárulhatnak a fiatalok egészségi állapotának, egészségmagatartásának javításához.

Az oktatási módszerek Falus (2003) megfogalmazása alapján, az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében kerülnek alkalmazásra, eltérő stratégiákba szerveződve. Oktatási módszerként meghatározta az előadást, a magyarázatot, az elbeszélést, a tanulói kiselőadást, a megbeszélést, a vitát, a szemléltetést, a munkáltató módszert, a projektmódszert, a tanulási szerződést, a kooperatív oktatási módszert, a szimulációt, szerepjátékot és játékot, a tanulmányi kirándulást és a házi feladatot. Ezek mind hatásosak és hatékonyak lehetnek az egészségnevelés folyamatában.

Az iskolai egészségnevelés magába foglalja azokat a stratégiákat, tevékenységeket, szolgáltatásokat, amelyeket az iskolában, illetve az iskolával összefüggésben javasolnak. Megtervezésük során lényeges, hogy a tanulók fizikai, érzelmi és szociális fejlődését elősegítsék. Kiterjed a tanulók tanítására az egészségről valamint az egészséggel összefüggő viselkedésekről (Nagy és Barabás, 2011). Az iskolai egészségfejlesztést alakító elméletek, modellek alapján nem elegendő csupán az ismeretek átadása. Pozitív eredmények, változások eléréséhez, a készségek fejlesztésére, az egészséges életmódot támogató környezetre, valamint a tanulók motivációjára is szükséges hatást gyakorolni. Újabb rendszertudományi megközelítés alapján, többféle társadalmi- gazdasági szereplő bevonása, valamint többféle intervenciós eszköz alkalmazása szükségeltetik (Járomi és Vitrai, 2016).

Fodor (2015) szerint az egészségfejlesztésben ezen belül pedig az egészségügyi ismeretekre vonatkozó attitűdök, készségek, szokások valamint képességek kialakítását célzó és eredményesen alkalmazható eljárások, technikák, napjainkban változatosak, sokszínűek. Véleménye szerint az egészségfejlesztés nem szűkíthető le családi, iskolai és egészségügyi dimenzióra, hanem komplexitásának megfelelően átfogó kormányzati és társadalmi erőfeszítésekre van szükség.

Az egészség pedagógiai értékét szem előtt tartva, az egészségfejlesztés, az iskola egész belső életét átható központi és komplex tevékenységet jelent. Olyan oktatási és nevelési módszerek szükségesek, amelyek az egészségügyi területre vonatkozó, tudományos alapokat biztosító, hiteles tudás, készségek, szokások fokozatos kialakítását segítik elő olyan kérdések kapcsán, mint például az egészséges táplálkozás vagy a testmozgás népszerűsítése. Módszerek tekintetében az ismeretközlést, meggyőzést, követelést, gyakorlást, beszélgetést, jutalmazást és büntetést, hiteles és szuggesztív egészségmodellek bemutatását, segítő és bátorító kommunikációt, valamint a média alkalmazását javasolta (Fodor, 2015).

Az egészségfejlesztő iskola ismérvei között több tényező megtalálható. Többek között, hogy minden rendelkezésre álló módszerrel segíti a tanulók és tantestület egészségének védelmét, együttműködik az iskolai és helyi közösség szakembereivel, szülőkkel és diákokkal annak érdekében, hogy az iskola egészséges környezet legyen. Kiemelt szerepet tulajdonít az egészséges táplálkozásnak, a testedzésnek, a szabadidő hasznos eltöltésnek, a lelki egészségfejlesztést célzó programoknak. Az egészséges életmód kialakulására irányuló módszerek között szerepet kapnak a hagyományos egészségnevelés, felvilágosítás, a rizikócsoportos megközelítés, az érzelmi intelligenciát, társas kompetenciákat valamint, alkalmazkodást fokozó beavatkozások, mint például a serdülőkori önismereti csoportfoglalkozások,

a kortárs csoportok által végzett egészségfejlesztés, a szintér programok, továbbá a közösség alapú komplex egészségfejlesztő programok (Simonyi, 2004). Az oktatási intézményekben az egészségfejlesztés egy olyan terület, ahol az ismeretátadás mellett az ismeret, képesség, attitűd hármasán alapuló kompetenciafejlesztést elősegítő módszer alkalmazható eredményesen a tanulók sikeres egészségfejlesztése érdekében. A módszerek, eszközök és a munkaformák változatos valamint differenciált alkalmazása teheti lehetővé minden fiatal megszólítását. Az egészségfejlesztő pedagógus a módszerek széles választékát alkalmazza, mert a tanulás folyamata a különböző gyermekeknél jelentős eltérést mutathat (Kulin és Darvay, 2012).

Karácsony (2013) az iskolai egészségfejlesztés értékeinek közvetítését az IKT eszközök lehetőségein keresztül vizsgálta. Az információ- és kommunikáció technológia világában felnőtt nemzedék az úgynevezett digitális bennszülöttek megjelenése indukálta változásokhoz az egészségnevelés vonatkozásában is alkalmazkodás szükségeltetik. A szerző megállapította, hogy a hagyományos módszerek már nem alkalmazhatóak sikeresen. A változás útja lehet a frontális munka helyett a csoportokban történő feladat valamint a projekteben végzett munka, az elmélet helyett a gyakorlat előtérbe helyezése, a módszertani eszközök széles tárházának alkalmazása, a tananyagtartalom gazdag illusztrálása, illetve a tevékenykedtető módszerek alkalmazása. Szükséges továbbá az egészséget érintő kérdésekben hatékony segítség nyújtása az internet világában való megfelelő tájékozódáshoz.

Bábosik (2004) az egészség fenntartását szolgáló magatartásformák közül, elsődlegesen a mozgást emelte ki. A mozgás megszerettetésének jelentőségét evidensnek tartotta, azonban a mozgással kapcsolatos pozitív hozzáállás kialakításának útjait, módjait nem értelmezte ennyire egyértelműnek. Meglátása szerint az ehhez kapcsolódó nevelési célkitűzés elérése nem könnyű feladat, a nevelési gyakorlat hatékonysága sem bizonyul kielégítőnek.

Pozitív pedagógia lehetőségei az iskolai egészségfejlesztésben

Pozitív pszichológia, pozitív pedagógia kapcsolata az egészségmagatartással, iskolai egészségneveléssel

Tanulmányunk során rávilágítottunk a rendszeres fizikai aktivitás, számtalan hazai és nemzetközi kutatások által alátámasztott, egészségi állapotra gyakorolt pozitív hatására (Apor, 2004, Janssen és Leblanc, 2010), valamint az is látható, hogy a fiatalok egészségmagatartása javításra szorulna (WHO Regional Office for Europe, 2016, 2020).

Az egészség kérdésköre több tudományágnak a tárgyát képezi. Az iskolai egészségnevelés alapvető feladata, hogy a felnövekvő generációt egészségmagatartásuk formálásával előkészítse arra, hogy felnőtt életük folyamán, életminőségük alakítása, megőrzése tekintetében, képesek legyenek aktív szerepet vállalni. Az intézményben zajló egészségnevelés olyan tartalmak közvetítésére hivatott, amely a fiatalok egészsége szempontjából értékelhető kutatási eredmények szintézisének tekinthető (Meleg, 2002). A köznevelést érintő kihívások, a technológia gyors fejlődése, az állandó változások, az új generációk sajátosságai, az egészségmagatartás területén jelentkező problémák szükségessé teszik a kihívásokra való eredményes reagálást, az újabb és célravezetőbb pedagógia módszerek felkutatását és hatékony alkalmazását. Figyelemreméltó, hogy napjainkban a pozitív pszichológia és erre épülve a pozitív pedagógiai gyakorlatokkal kapcsolatban egyre nagyobb népszerűség tapasztalható.

A magatartás összetett jelenség, biológiai, pszichikai valamint társadalmi tényezők is meghatározzák, ennek megfelelően az egyén magatartási döntéseire hatni nehéz feladat (Pellmar et al., 2002). A pozitív pedagógia egyfajta módszeregyüttes, amely magába foglalja a tanulás örömét elősegítő jó gyakorlatokat, a pozitív tanári attitűdöket, valamint módszereket (Ladnai, 2016). Pikó (2004 b) megfogalmazása alapján a pozitív pszichológia és a pozitív pedagógia az egyéni és társadalmi jóllét megteremtését támogató, személyiségjegyek és az emberi erősségek tanulmányozásával, valamint kompetenciafejlesztéssel, jelentős testi- lelki egészségvédő funkciót eredményez. Ugyanakkor ez az egészségmagatartásra is befolyásoló erővel bír. A pozitív pszichológia célja az egyének és közösségek jóllétét elősegítő tényezőknek a felkutatása és erősítése. Az egyén életmódja szoros összefüggést mutat személyiségjegyeivel, attitűdjével és sajátos világképével, az életről való felfogásával. A pozitív pszichológia a védőfaktorok felkutatásán túl a pozitív karakterjegyek azonosítását célozza meg, amelyek elősegítik az élethez való pozitív viszonyulást, a testi-lelki egészséget (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000).

A pozitív pszichológiának lényeges szerepe van az iskolai életben, a jóllét és a prevenció hatékony megvalósulását szolgálva. Az iskola sok esetben stresszes közeg és nem feltétlen a boldog élet biztosítéka. Ezen a színtéren történő pozitív megközelítés feladata lehet választ találni arra, hogy miként lehet az oktatás során a tanulókban felkelteni, illetve fenntartani az érdeklődést. Az orientáció együtt jár az önbecsüléssel, pozitív jövőképpel, a belső kontroll érzésével, amelyek jóllétet biztosító tényezők, ellenben az érdeklődés hiánya pszichés diszfunkcióra világíthat rá (Hunter és Csíkszentmihályi, 2003).

A tanulók terhelése a pozitív pszichológia felfogása alapján akkor tekinthető optimálisnak, ha az iskola a követelményeket és a terhelés szintjét képes úgy alakítani, hogy a tanulókat tartós flow állapotban képes tartani. Ennek eredményeképpen az oktatás pozitív élményt teremtővé alakíthatja az ismeretek elsajátítását és személyiségfejlesztés folyamatát (Oláh, 2004). A pozitív nevelés- oktatás kiemelt célja a tanulókat támogatni olyan lehetőségek kifejlesztésében és megerősítésében, amelyek hozzájárulnak az egészségesen működő személyiséghez, mentális egészséghez valamint a képességüknek megfelelő teljesítményhez. Tehát a pozitív légkörű iskolai környezet és pozitív szemléletű pedagógusok segíthetik a tanulók jóllétének megteremtését és a tudás megszilárdulását (Seligman és Adler, 2018).

Fizikai aktivitás növelésének lehetőségei a pozitív pedagógia támogatásával

Az iskoláskorúak egészségi állapotát negatívan befolyásoló, nem megfelelő fizikai aktivitást mutató adatok ismeretében, sürgető hatékony megoldás szükségeltetik. Ehhez az újabb tudományterületek ígéretesnek bizonyuló eredményeit is célszerű figyelembe venni, alkalmazni, további kutatási lehetőségként kezelni.

Figyelemreméltó a PERMA modell, amelyet Martin Seligman 2011-ben tett közzé. Az angol kezdőbetűkből álló mozaikszó jelentése egy olyan boldogság modellt takar, amely lehetővé teszi a pedagógiai illetve a fejlesztő programok elaborálását. A boldogság összetevőiként szerepel az élmények keltette élvezetek, a flow, vagyis elmélyülés egy tevékenységben, a társas kapcsolatok, az élet értelme, azaz a küldetés, valamint a sikerek és eredmények (Seligman, 2011). A modell később egy kiegészítő elemet kapott, amely során az egészség faktorral bővítették, így a PERMAH modell elnevezést kapta (P: Positive emotion, E: Engagement, R: Relationships, M: Meaning, A: Accomplisments, H: Health). A kiegészítés, a megfelelő alvásra, táplálkozásra és mozgásra vonatkozó oktatást foglalta magába (Norrish, 2015).

Az iskolai vagy iskolán kívüli fizikai aktivitás növelését célzó program összeállítása során a modell elemei segítséget nyújthatnak a tartalom meghatározásakor vezérfonalként, illetve a mérési folyamat során is szerepet kaphatnak. Az alábbi táblázatban szereplő példák egy opciót kínálnak a fizikai aktivitást célzó egészségfejlesztési program értékelési szempontjaihoz (1. táblázat).

1. táblázat. Saját szerkesztés, a PERMAH modell elemei alapján

PERMAH – modell elemei	Az adott egészségfejlesztési program tanulói és/ vagy tanári értékelése (pl. 1- 10-ig terjedő skálán) a PERMAH modell elemeinek megvalósulása tekintetében
Pozitív érzelmek	Pozitív érzelmek megléte az adott tevékenységgel kapcsolatban. Flow állapot megtapasztalása, flow állapotban tartás.
Elköteleződés	A tevékenységbe való bevonódás erőssége, belső motiváció foka.
Kapcsolatok	Érzelmi és szociális képességek vizsgálata. Csapatmunka jellemzői.
Teljesítmény	Az egyre jobbá válás igénye. Nyitottság, kreativitás.
Célok	Célok kitűzése, cél megvalósítása, előrehaladás mértéke.
Egészség	Egészségi-, fittségi állapot változásai a program során.

Az iménti példa csupán egy alternatíva körvonalazása, az értékelési rendszer tovább gondolását, alkalmazási lehetőségeinek feltárását hivatott elősegíteni. Pedagógusként a tanulók jóllétének, egészségi állapotának elérése, fejlesztése érdekében, az iskolai oktatási- nevelési folyamat során minél több lehetőséget érdemes és szükséges felhasználni.

A PERMAH modell elemei, mint például az egészség, az élmények keltette élvezetek, a társas kapcsolat, a sikerek, a sportban is kiemelt jelentőségűek. Mindezek figyelembevételével, a fizikai aktivitás fokozását célzó fejlesztő pedagógiai programok kidolgozásánál, illetve a hatékonyság mérésénél, ezen elemek ismerete, illetve indikátorként való alkalmazása is jól funkcionálhat.

A pozitív pszichológiai alapokat felölelő Jobb Veled a Világ Alapítvány által létrehozott, Bagdi és munkatársai által kidolgozott Boldogságóra program részletei az alapítvány honlapján megtalálhatóak (www.boldogsagora.hu). E szakmai segítség különböző témák feldolgozása révén ad lehetőséget a fejlesztésre, amelyben szerepel például a hála gyakorlása, a társas kapcsolatok ápolása, az elköteleződés egy cél mellett, a fenntartható boldogság, valamint a testmozgás is. A Boldogságóra program tárgykörei között is megtalálhatóak a sportolást elősegítők témák, mint például az elköteleződés egy cél mellett, a testmozgás. Ennek értelmében pedig a fizikai aktivitás növelését elősegítő pozitív pszichológiai és pozitív pedagógiai módszerek bevezetését, illetve az általuk elért eredményeket további kutatásra érdemes területnek véljük és javasoljuk.

Összegzés

Áttekintő tanulmányunk során az egészségközpontú nevelésre és oktatásra, ezen belül pedig a fiatalok fizikai aktivitásának fokozását célzó lehetőségekre fókuszáltunk. A technológia gyors fejlődése, az újabb generációkhoz való alkalmazkodás indokoltsága, a fiatalok egészségmagatartását érintő problémák jelenléte mind-mind igénylik a kihívásokra való megfelelő reagálást, újabb és hatékonyabb pedagógia módszerek felkutatását és célravezető alkalmazását.

A rendszeres mozgás a testi, lelki egészségre, jóllétre gyakorolt pozitív hatásai régóta ismeretesek és tudományosan alátámasztottak (Aszmann, 2000, Apor, 2004, Janssen és Leblanc, 2010). Ennek ellenére a fiatalok egészségi állapotában, egészségmagatartásában továbbra sem történik érzékelhető, jelentős javulás (WHO Regional Office for Europe, 2016, 2020).

Az iskolai színtérnek az egészségfejlesztésben kiemelt szerepe van, ugyanakkor az egészségnevelés módszertanával kapcsolatban meglehetősen kevés tanulmány áll rendelkezésünkre. Egyrészt a különböző egészségnevelési módszerek hatékonyságának vizsgálatát illetve az újabb módszerek felderítésére irányuló kutatásokat is érdemesnek véljük.

A pozitív pszichológia és erre épülve a pozitív pedagógiai gyakorlatokkal kapcsolatosan egyre nagyobb népszerűség tapasztalható. A pozitív pszichológiának lényeges szerepe lehet az iskolai életben, a jóllét és a prevenció sikeres megvalósulását elősegítve (Hunter és Csíkszentmihályi, 2003).

A pozitív pszichológia és a pozitív pedagógia az egyéni és társadalmi jóllét megteremtését támogató személyiségjegyek, az emberi erősségek tanulmányozásával, valamint kompetenciafejlesztéssel jelentős testi-lelki egészségvédő funkciót eredményez és az egészségmagatartást is befolyásolja (Pikó, 2004 b). A Bagdi és munkatársai által kidolgozott Boldogságóra program kiemelt figyelmet igényel és lehetőségeket rejt a fiatalok testi és lelki egészségének megőrzésében, az iskolai egészségfejlesztésben. A PERMAH modell alkalmazása további alternatívát nyújthat, a fizikai aktivitás fokozását célzó fejlesztő pedagógiai programok kidolgozásával és az eredmények mérésével kapcsolatosan. Mindebben kiemelt szerepet kap a pedagógus, aki tudásával, hozzáállásával és célirányos tevékenységével kulcsszereplő a folyamatban.

Irodalom

Apor, P. (2004). A fizikai aktivitás és/vagy fittség mértéke a kardiovaszkuláris kockázat besorolását módosító tényező. Orvosi Hetilap, 145, 1801–1804. doi: 10.1556/650.2004.08.01

Apor, P., és Rádi, A. (2005). A fizikai aktivitás érhatásai. Orvosi Hetilap, 146(1-5), 63–68. doi: 10.1556/650.2005.01.02

Apor, P., és Számadó, J. (2010). Testmozgás, edzés a körvér gyermek számára. Gyermekgyógyászat, 61(2), 79–81.

Aszmann, A. (2000). Fiatalok egészségi állapota és egészségi magatartása. Budapest: Országos Tisztifőorvosi Hivatal,.

Bábosik, I. (2004). Neveléselmélet. Budapest: Osiris Kiadó.

Bognár, J. (2019). A testnevelés értékorientációja. Új Pedagógiai Szemle, 69(3-4), 100–108.

Boros, Sz., és Kalmárné Rimóczi, Cs. (2011). A szabadidő-eltöltési szokások testi énképre gyakorolt hatásai. Kalokagathia, 49(2-4), 118–128.

Bradshaw, J., és Keung, A. (2011). Trends in child subjective well-being in the UK. Journal of Children's Services, 6(1), 4–17.

Brassai, L., és Pikó, B. (2010). Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. In Pikó Bettina (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. Budapest: L'Harmattan, 55–70.

Csányi, T. (2010). A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. Új Pedagógiai Szemle. (3-4), 115–128. (Letöltve: 2021. 03. 05.)
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz__2010_3-4_115-128.pdf

Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In Falus Iván (szerk.) Didaktika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Fodor, L. (2015). Az egészségfejlesztés pszichopedagógiai módszerei. Magiszter, 13(1). (Letöltve: 2021. 08. 01).
http://epa.niif.hu/03900/03976/00014/pdf/EPA03976_magiszter_2015_01_021-032.pdf

Fritz, P. (2019). Alapfogalmak és jelentéseik a rekreáció területén. Rekreáció mindenkinek III. Miskolci Egyetemi Kiadó.

Gritz, A. (2007). Az egészségfejlesztés kompetenciái a XXI. században. Egészségfejlesztés, 48(3), 3–9.

Hosseini, M., Piri, M., Agha- Alinejad, H., és Haj- Sadeghi, Sh. (2019): The effect of endurance resistance and concurrent training on the heart structure of female students. Biol Sport, 29, 17–21. (Letöltve: 2021. 07. 20.) https://www.termedia.pl/Original-paper-THE-EFFECT-OF-ENDURANCE-RESISTANCE-r-nAND-CONCURRENT-TRAINING-ON-r-nTHE-HEART-STRUCTURE-OF-FEMALE-r-nSTUDENTS,78,23368,1,1.html

Hunter, J., és Csíkszentmihályi, M. (2003). The positive Psychology of Interested Adolescents. Journal of Youth and Adolescence. 32(1), 27–35. (Letöltve: 2021. 07. 20.)
https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1021028306392.pdf

Janssen, I., és LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school- aged children and youth. (Letöltve: 2021. 07. 10.)
https://ijbnpa.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1479-5868-7-40.pdf

Járomi, É., és Vitrai, J. (2016). Az iskolai egészségfejlesztés hazai és nemzetközi szemléletének bemutatása. Egészségfejlesztés, 8(1), 36–48. (Letöltve: 2021. 03. 10.)
https://epa.oszk.hu/02900/02987/00005/pdf/EPA02987_egeszsegfejlesztes_2017_1_036-048.pdf

Jebb, S. A., és Moore, M. S. (1999). Contribution of the sedentary lifestyle and inactivity tot he etiology of overweight and obesity. Current evidence and research issues. Med Sci Sports Exerc. 31(11), 5534–5541. doi: 10.1097/00005768-199911001-00008

Karácsony (2013). Egészségfejlesztés értékeinek közvetítése az iskolában az ikt központú világunkban. Egészségügy és haladás. (Letöltés: 2021. 08. 05.) http://www.irisro.org/health2013/07KaracsonyIlona.pdf

Kulin, E., és Darvay, S. (2012). Egészségfejlesztés az iskolában. In Darvay, S. (szerk.). Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem, 67–81.

Ladnai, A. (2016): A pozitív (avagy fehér) pedagógia aspektusai a mindennapi oktatási-nevelési folyamatban. In Karlovitz, J. (szerk.). Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. (Letöltve:

2021. 07. 20.) http://www.irisro.org/pedagogia2016konfkotet/41LadnaiAttilane.pdf

Meleg, Cs. (2001). „Egész-ség" (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Meleg, Cs. (2002). Az iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. Magyar Pedagógia, 102(1), 11–29.

Mikulán, R. (2013). Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. Új Pedagógiai Szemle, 63(7-8), 48–69.

Mikulán, R., Keresztes, N., és Pikó, B (2010). A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, káros szenvedélyek. In Pikó Bettina (szerk.). Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. Budapest: L'Harmattan, 115–130.

Nagy L.-né., és Barabás K. (2011). Az egészségműveltség és az egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In Csapó B., és Zsolnai A. (szerk.) Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 173–224.

Németh, Á, Horváth, Zs. és Várnai, D. (2019). Egészségmagatartás serdülőkorban – Mi történt az ezredforduló után? Educatio, 28(3), 473–494. (Letöltve: 2021. 05. 15.)
https://akjournals.com/view/journals/2063/28/3/article-p473.xml

Norrish, J. M. (2015). Positive education: The Geelong Grammar School Journey. Oxford: Oxford University Press.

Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? Iskolakultúra. 14(11), 39–47. (Letöltve: 2021. 08. 15.)
http://real.mtak.hu/60252/1/EPA00011_iskolakultura_2004_11_039-047.pdf

Pál K., Császár J., Huszár A., és Bognár J. (2005). A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. Új Pedagógiai Szemle, 55(6), 25–32.

Pate, R. R., Heath, W. G., Dowda, M., és Trost, G. S. (1996). Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents. American Journal of Public Health, 86. 1577–1781. (Letöltve: 2021. 05. 15.) http://dx.doi.org/10.2105/ajph.86.11.1577

Pedersen, B. K., és Saltin, B. (2015). Exercise as medicine. Evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. Scand J Med Sci Sports, 25(3), 1–72.

Pellmar, T. C., Brandt, E. N. Jr., és Baird, M. A. (2002). Health and Behavior: The Interplay of Biological, Behavioral, and Social Influences: Summary of an Institute of Medicine Report. American Journal of Health Promotion. 16(4), 206–219.

Petőné Csima, M. (2011). A szubjektív életminőség és az egészségmagatartás vizsgálata középiskolások körében. Doktori értekezés, Pécs.

Barkóczy, L., és Hajdicsné Varga, K. (szerk.). Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógia Kar, 241–253.

Pikó, B., Pluhár, Zs., és Keresztes, N. (2004). Külső kényszer vagy belső hajtóerő?: serdülők fizikai aktivitásának motivációs tényezői. Alkalmazott pszichológia, 6(3), 40–54.

Pikó, B. (2004). A pozitív pedagógia missziója a modern társadalomban. Paradigmaváltás a társadalomtudományokban? Mentálhigiéné és Pszichoszomatika. 5(4), 289–299. (Letöltve: 2021. 07. 20.)

https://www.researchgate.net/publication/250979710_A_pozitiv_pszichologia_misszioja_a_modern_tarsadalomban

Pikó B., és Keresztes N. (2007). Sport, lélek, egészség. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Révész, L., Boronyai, Z., Rétsági, E., Vass, Z., és Csányi, T. (2014). A testnevelés oktatás módszertani kérdései a mindennapos testnevelés fényében. Magyar Sporttudományi Szemle, 15(58), 1–57.

Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55.

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York, NY: Free Press.

Seligman, M. E. P., és Adler, A. (2018). Positive Education. In Helliwell, J. F., Layard, R., és Sachs, J. (Eds.). Global Happiness Policy Report. 52–73.

Simonyi, I. (szerk., 2004). Segédlet az iskolai egészségfejlesztési és egészségnevelési program elkészítéséhez. Budapest: Oktatási Minisztérium. (Letöltve: 2021. 07. 20).
http://www.aranyoskozszolg.ininet.hu/letoltesek/eg_segedletjav03161750sifp.pdf

Somogyhegyi, A. (2012). A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósulását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvényben. Népegészségügy, 90(3), 202–213.

Somogyhegyi, A. (2016). Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet. Különleges bánásmód, 2(4), 61–80. DOI 10.18458/KB.2016.4.61

State of Health in the EU Magyarország Egészségügyi országprofil (2019): OECD and European Observatory on Health Systems and Policies.
https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/state/docs/2019_chp_hu_hungary.pdf

Warburton, D. E., Bredin, S. S. (2017). Health benefits of physical activity: a systematic rewiev of current systematic rewievs. Curr Opin Cardiol, 32, 541–556.

World Health Organisation (2008). Action plan for the global strategy for the prevention and control of noncommunicable diseases. 2008–2013. Genova. (Letöltve: 2021. 07. 20.)
https://www.who.int/nmh/Actionplan-PC-NCD-2008.pdf

World Health Organization (2010). Global Recommendations on Physical Activity for Health Geneva. (Letöltve: 2021. 07. 20.)
https://www.who.int/publications/i/item/9789241599979

World Health Organisation (2013). Action plan for the global strategy for the prevention and control of noncommunicable diseases. 2013–2020. Genova. (Letöltve: 2021. 07. 20.)
http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/94384/9789241506236_eng.pdf;jsessionid=DCEFE7DD650E-A57D4E4165F11AD94BB3?sequence=1

World Health Organization Regional Office for Europe (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school- aged children (HBSC) study: International Report from the 2013/2014 survey. (Letöltve: 2021. 05. 14.)
https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf

World Health Organization Regional Office for Europe (2019). Motion for your mind: Physical activity for mental health promotion, protection and care. Coppenhagen. (Letöltve: 2021. 05. 14.)

https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0018/403182/WHO-Motion-for-your-mind-ENG.pdf

World Health Organization Regional Office for Europe (2020). Spotlight on adolescent health and well- being. Findings from the 2017/2018 Health behaviour in school- aged children (HBSC) Survey in Europe and Canada International Report. (Letöltve: 2021. 05. 14.) https://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/publications/2020/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-2.-key-data

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny Magyarország hivatalos lapja 66. szám. (Letöltve: 2021. 02. 10.)
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

DR. BERETZKY ÁGNES

AZ ALKALMAZOTT ESZMETÖRTÉNET, MINT A KRITIKUS GONDOLKODÁS ÉS AZ ÖNREFLEXIÓ KARAKTERERŐSSÉGEINEK FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGE A FELSŐOKTATÁSBAN

Egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Angol Nyelvű Irodalmak és Kultúrák Tanszéke
beretzky.agnes@kre.hu

Problémafelvetés

Kísértet járja be a demokratikus Európát: a politikai tudatlanság és a demokratikus inkompetencia kísértete. A jelenség Közép-Európában[1], de mindenekelőtt Magyarországon vált a legszembetűnőbbé: a legfrissebb kutatások tanúsága szerint az ipszilon-nemzedék tagjai, azaz a 1981-1996-között születettek minden eddiginél markánsabban távolodtak el a politikától (Kadlót, 2018; Közép-Európa, 2018).

Amint John Stuart Mill kifejtette, a képviseleti demokrácia régóta dédelgetett intézménye három alapelvre épül: az emberek akaratára, hogy megteremtsék, majd hajlandóságukra és képességükre, hogy egyrészt megőrizzék azt, másrészt pedig, hogy teljesítsék a kormányzással járó kötelességeiket (Mill, 1991). Mint ismeretes, a második világháború utáni közel fél évszázad a szabad intézményekért való küzdelem jegyében telt Közép-Európában: 1956, 1968 vagy a lengyel erőfeszítések kudarcáért csak a külső, nagyhatalmi beavatkozást lehetett okolni, nem az érintett népek demokrácia iránti elkötelezettségének hiányát. A demokratikus intézmények 1990 utáni megőrzése azonban már egy egészen más kérdés; harminc évvel az után, hogy a tömegmozgalmak elsöpörték a totalitárius rendszert, Közép-Európában, mindenekelőtt Magyarországon már az 1996 után születettek, tehát a z-generáció fiataljai között is példátlan a politikával, azaz a közügyekkel kapcsolatos tudatlanság és érdektelenség (The National Democratic Institute, 2018).

A politikától való általános elfordulás egyik oka, hogy az 1990 utáni Magyarországon a közügyekkel való foglalkozás gyakran igen negatív képzettársítást vált ki. Érthető módon, mivel az emberek általában a politikát nem a közügyekért való felelősség, hanem Harold Lasswell jogász professzor meglehetősen leegyszerűsítő meghatározásához hasonlóan a „ki mit kap, mikor és hogyan" hatalmaként értelmezik (Lasswell, 1958). Amikor a politikát a közügyek szolgálata helyett az erőforrások megosztásával vagy egy státusszal azonosítják, akkor alapvetően igazságtalannak is tekintik, hiszen legtöbbször magánérdeket szolgál (Pew Research Survey-PRS, 2009; Kadlót, 2018). Ezt a véleményt jelenleg valóban egy nagy szegmens osztja: a kutatások tanúsága szerint a magyar lakosság 76%-a a korrupt

1 A tanulmány Közép-Európa alatt – az ENSZ történelem- és kultúraközpontú, államhatárokon átívelő megközelítését elfogadva – azon országokat/területeket érti, amelyek nyugati keresztény gyökerekkel, valamint német, valamint zsidó és magyar kulturális befolyás alatt állnak/álltak (ENSZ, 2006).

politikai vezetők problémáját a gazdaságon túlmutató „legfontosabb nemzeti prioritásnak" tekinti. Ezzel egyidőben egy hasonló, közel 72%-os markáns többség nosztalgiával tekint a gulyáskommunista, jóindulattal is csak viszonylag szabadnak tekinthető múltra, amire a régióban szintén nincs példa (PRS, 2009; Közép-Európa, 2018). Természetesen késői születésük kegyelmi állapota miatt sem az ipszilon nemzedék fiatalabb tagjai, sem a z-generáció nem vágyhat vissza az 1990 előtti autoriter világba, azonban átvehették szüleik apolitikus, ugyanakkor gyanakvó hozzáállását; a közügyek iránti növekvő ellenszenv a teljes politikai vezető réteggel szembeni bizalmatlansággal párosul, és a közélet figyelemmel kísérése, nem is beszélve alakítása egy friss felmérés szerint a magyar fiatalok 71,5%-át „nem igazán érdekli", vagy „egyáltalán nem érdekli"[2] (Kadlót, 2018).

A fiatalabb nemzedékek közügyektől való elfordulása és ebből fakadó demokratikus inkompetenciája egyértelműen károsan érinti a demokratikus intézmények működését. Ezért bír különös jelentőséggel, hogy foglalkozzunk azon nagyszámú, saját bevallásuk szerint is apolitikus fiatalokkal, akiknek nagyszülei hatvan évvel ezelőtt még bátran harcoltak a szovjet harckocsik ellen. A magyar fiatalok többségének demokratikus inkompetenciája természetesen összetett kérdés, egy alapos háttérelemzés nyilvánvalóan kívül esik a jelen írás keretein. E tanulmány alapvető célja, hogy ismertesse az Alkalmazott eszmetörténet (AE) kurzus egyetemi oktatásba történő bevezetéséhez fűződő tapasztalatokat. Meggyőződésünk, hogy az AE – a pozitív pedagógiával társulva – nyilvánvalóan segíti a „digitális bennszülött", de a politika iránt javarészt érdektelen fiatalokat abban, hogy nagyobb társadalmi felelősséggel és demokratikus kompetenciával rendelkező állampolgárokká váljanak.

Miért is van e cél eléréséhez elengedhetetlen szükség a pozitív nevelésre? A *Nemzetközi Pozitív Pedagógiai Hálózat* (IPEN, https://www.ipen-network.com) önmeghatározása szerint a pozitív pedagógia egyrészt a pozitív pszichológia tudományának és a kapcsolódó területeknek az alkalmazása oktatási környezetben. Mint ismeretes, a pozitív pszichológia az uralkodó patológia- és neurózisközpontú nézőpont kitágításával olyan területekre fókuszál, mint boldogság/pszichológiai jóllét, elégedettség, remény, optimizmus, flow-élmény, kreativitás, bátorság, kitartás, spiritualitás, vagy a demokratikus kompetenciákkal szorosan összefüggő bölcsesség, jövőorientáció, felelősségvállalás, altruizmus és tolerancia. „A pozitív pszichológia tükrében az ember a saját sorsáért tenni tudó személy, aki képes a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására, a folyamatos növekedésre, fejlődésre" (Oláh, 2012. 6. és Fodor-Molnár, 2020). A pozitív pszichológia ilyetén megfogalmazott emberképe az AE-kurzusok kiindulópontjának tekinthető.

A pozitív pedagógia másrészt olyan kettős spirálként is értelmezhető, amelyben összefonódik, azaz egyenlő fontossággal bír a tudományos ismeretek átadása, valamint a jólétre/boldogságra nevelés. Mathew White és Margaret L. Kern 2018-ban megjelent tanulmányukban hat indokot fogalmaznak meg a pozitív pedagógia oktatási rendszerbe való integrálásának szükségessége mellett, amelyek közül az első, a filozófiai érv, témánk szempontjából különösen is releváns. Nyilvánvaló tény, hogy a jóllét és az erények etikája évezredek óta fontos filozófiai téma: a jólét/boldogság valójában az erényes élet hozadéka, vélekedett Arisztotelész, *Nikomakhoszi etikájának* alaptézise szerint azonban a jólétre való törekvés a személyesen túl társadalmi-politikai dimenzióval is rendelkezik. Az egyén ugyanis nem választható el a közösségtől, amelyben él, így élete is csak a „polisz", azaz a politikai közösség állampolgáraként nyerhet erkölcsi értelmet. A jólétre fokuszáló pozitív pedagógia tehát az egyénen túlmutató társadalmi küldetéssel is bír, nem megfeledkezve az állampolgári vagy demokratikus kompetenciák oktatásáról sem. (White-Kern, 2018)

2 Egy legfrissebb tanulmány egyenesen azt állítja, hogy a magyarok közel fele, 46 százaléka ma úgy gondolja, hogy a szavazatuk semmilyen módon nem befolyásolja az ország ügyeinek alakulását (Egyensúly Intézet, 2021).

Alkalmazott kutatási módszerek

Az Alkalmazott eszmetörténet 2006 óta szerepel választható ötödik vagy hatodik félévi szemináriumként az anglisztika szakos alapképzésben, egy közepes méretű magyar egyetemen. A közelmúltbeli jelentős tanterv-átalakítás miatt azonban csak a 2018/19-es, a 2019/20-as és a 2020/21-es tanév őszi adatait, vagyis az utolsó négy félévet vettük figyelembe a kutatásunknál.

Közismert tény, hogy Peterson és Seligman (2004) kutatásaik során hat, az erkölcs- és vallásfilozófiában jelenlévő alap-erényt azonosítottak: Bölcsesség és tudás, Bátorság, Emberiesség, Igazságosság, Mértékletesség és Transzcendencia. Mivel ezek az erények kevésbé megfoghatóak, a kutatásokhoz/felmérésekhez leginkább az egyes erényekhez társított karaktererősségek[3] használhatók. A Bölcsesség és tudás erényéhez tartozó *ítélőképesség* és az ezzel szorosan összefüggő *kritikus*[4] *gondolkodás*, valamint a Bátorság erénye alá sorolt *nyíltság/őszinteség*, azaz *önismeret* azon karaktererősségek, amelyek fejlesztése kezdetektől fogva központi szerepet játszott az AE-kurzusokon. A demokratikus kompetencia erősítése szempontjából ugyancsak lényeges az Igazságosság erényéhez kapcsolt *társadalmi felelősségvállalás* karaktererőssége is, ám úgy véljük, hogy ez sokkal inkább az előző kettő erősség következménye, nem azokkal egyenrangú viszonyban létezik.

A névtelen hallgatói értékelések minden akadémiai ciklus végén, angol nyelven, papír alapon történnek, azonban a 2020/21-es tavaszi és őszi félév hosszabb időszakában a távolléti oktatás miatt online értékelésekre volt csak lehetőség. A hallgatók értékelési besorolását az archivált értékelési adatbázisból szereztük be: az adatok 102 válaszból származnak, ez a 88%-os válaszarány valószínűleg annak köszönhető, hogy az intézet és oktatói hatékonyan támogatják a hallgatók válaszadási hajlandóságát. Az értékelő lap első kérdésének („Az egyetemen szerzett korábbi tapasztalatai alapján hogyan értékelné ezt a kurzust összességében?") célja egy összehasonlító értékelés, amely a hallgatók általános benyomásain alapul, a második és a harmadik kérdés („Mit talált a kurzus folyamán a leghasznosabbnak?" és „Mi volt a legnehezebb vagy zavaró?") pedig arra ösztönzik a hallgatókat, hogy a konkrétabb tartalmakra összpontosítsanak, végül pedig a negyedik kérdés („Mit gondol, hogyan lehetne a kurzust továbbfejleszteni?") teret enged a hallgatói javaslatoknak.

„Érdekel, mert érteni vélem" – Az Alkalmazott eszmetörténet szerepe a kritikus gondolkodás és az önreflexió elősegítésében

Úttörő, 1970-es tanulmányában a néhai amerikai filozófus, Leslie Stevenson az alkalmazott filozófia meghatározásához számos ismérvet sorolt fel: viszonylag konkrét és fontos, a mindennapi élet szempontjából releváns kérdésekkel kell foglalkoznia a filozófia egy-egy részterületéhez kapcsolódva, mint például a metafizika, ismeretelmélet vagy morálfilozófia. Képesnek kell lennie arra is, hogy megindokolja a felmerülő kérdésre adott választ, azzal a céllal, hogy bizonyos ok-okozati hatást gyakoroljon a világra; empirikus bizonyítékokkal kell rendelkeznie, és ami a legfontosabb, meg kell szólítania a nem filozófusok közönségét (Stevenson, 1970). Végül a szerző az alkalmazott filozófiát „lényegében inter-

3 A karaktererősség az erényekhez vezető folyamatok és mechanizmusok, azaz a pozitív tulajdonságaink, pozitív jellemvonásaink összességeként értelmezhető. (Peterson és Seligman, 2004)

4 Fontos hangsúlyozni, hogy jelen tanulmányban a „kritikus" szó nem a köznyelvben gyakori „bíráló", „elítélő" kifejezések szinonímájaként értendő, hanem sokkal inkább „értékelésre, megítélésre képes" jelentésben használatos.

diszciplináris jellegű" tudományágként írta le, és mindenfajta „aktivizmus" helyett a vizsgált kérdésekkel való összefüggésekre összpontosított (Stevenson, 1970).

Ezen alapok megfogalmazása óta a témában számos tudományos kutatás zajlott le, ennek ellenére nem volt egyetértés abban, hogy az alkalmazott filozófia egy olyan terület, amelyet módszertani megközelítése egységesít, vagy a tudományterületen belüli részterületek egy csoportja. Ezért a jelen cikkben szereplő meghatározás meglehetősen pragmatikus; az alkalmazott filozófiát olyan diszciplínaként értelmezi, amely „a jelen olyan valós és sürgető kérdéseivel igyekszik foglalkozni, amelyek a nem filozófusokat foglalkoztatják, aggasztják, zavarják (vagy amelyeknek ezt kellene tenniük") (Archard, 2017, 31.). Fontos kiemelni azt is, hogy a beillesztett „politikai" jelző mind a kurzus címében, mind a jelen tanulmányban a lehető legszélesebb értelemben értendő, és egy adott közösség ügyei szempontjából releváns kérdéseket jelöli. Az Alkalmazott politikai filozófia (Applied Political Philosophy), más néven Alkalmazott eszmetörténet-kurzusok tehát nem kerülhetik meg az erkölcsi kérdéseket sem, annak ellenére sem, hogy a helyes erkölcsi elvek természetét illetően, sőt, azzal kapcsolatban, hogy „léteznek-e ilyenek egyáltalán", komoly nézeteltérés van (Arneson, 2017, 257.). Jelen tanulmány a Harvard egyetem filozófia professzora, Michael Sandel (2010) megközelítését fogadja el: a „Mi igazságos… és mi nem?" címmel meghirdetett előadás-sorozatát mintegy tizennégyezer hallgató látogatta, melynek keretében kifejtette, hogy téves az a feltételezés, hogy az erkölcsi kérdések megjelenése a politikában „az egyetnemértés receptje, és egyben az intolerancia és a kényszer receptje". Ehelyett arra a következtetésre jutott, hogy „[…] a kölcsönös tisztelet légköre könnyebben megteremthető, ha közvetlenül kapcsolatba lépünk a polgároknak a közélettel kapcsolatos erkölcsi megfontolásaival, és nem azt követeljük meg, hogy hagyják a politikán kívül a legmélyebb erkölcsi meggyőződésüket". A politikai kérdések tehát Sandel szerint szükségszerűen erkölcsi kérdések is, és mindkét megközelítésre szükség van annak érdekében, hogy magasabb szintű diskurzus jöjjön létre.

Annak megvitatásakor, hogy az AE miként járulhat hozzá az egyetemi hallgatók demokratikus kompetenciájának növeléséhez, az első, bár közhelyes, de mégis elengedhetetlen kiindulópont az, hogy a huszonegyedik század hallgatói valójában „digitális bennszülöttek", egy karnyújtásnyira a világhálótól. Ennek ellenére azonban „digitális írástudatlanok" maradhatnak, azaz jó eséllyel nem lesznek képesek megkülönböztetni a pontos és szándékosan pontatlan (digitális) tartalmakat, az álhírekről nem is beszélve. Természetesen a tantárgyi alapismeretek itt sem nélkülözhetők; azonban miután a politikai és filozófiai alapfogalmakat elsajátították, a kritikus gondolkodást, mint karaktererősséget fejlesztő gyakorlatok révén (például ld. lentebb) az AE-szeminárium valós segítséget nyújthat a hallgatóknak az egyre összetettebbé váló közéleti információ-dömping értelmezésében.

A kurzusokon olyan hatékony többirányú interakció indulhat el, amelynek során a hallgatók az alapvető fogalmak mentén, a releváns forrásokat elemezve vitatják meg az aktuális közéleti témákat, a létrejött diskurzus pedig lehetővé teszi számukra, hogy megerősítsék, árnyalják, esetleg megváltoztassák a korábban kialakított véleményüket. A negatív és a pozitív szabadság közötti különbség elsajátításával például a hallgatók képesek lehetnek kritikusan gondolkodni és megvitatni a klasszikus liberális és a paternalisztikus állami berendezkedéssel kapcsolatos elméleti előnyöket és nehézségeket, majd konkrét jelenükre vonatkoztatni azokat. Hasonlóképpen, a demokratikus kompetencia erősítése érdekében a hallgatóknak árnyaltabban kell látniuk az olyan gyakori, de általában pontatlan kifejezéseket, mint például az „egyenlőség". Ennek hatékony és interaktív módja lehet az alábbi egyenlőség-értelmezésekről szóló kvíz, amely arra ösztönzi a hallgatókat, hogy foglaljanak állást és érveljenek véleményük mellett.

Egyenlőség Kvíz:

a) Isten előtt mindannyian egyenlők vagyunk.
b) A törvény előtt mindenkinek egyenlőnek kell lennie.
c) Minden, 18. életévét betöltött állampolgárnak rendelkeznie kell választójoggal.
d) Minden, 18. életévét betöltött állampolgárnak választhatónak kell lennie.
e) Az államnak egyenlő esélyeket kell biztosítania minden állampolgára számára.
f) Az államnak garantálnia kell állampolgárai összes alapvető szükségletének kielégítését.
g) A hierarchia szintjein elfoglalt összes pozíciónak tükröznie kell az adott csoport népességbeli arányát (kimeneti egyenlőség).
h) Mindenkinek egyenlő tulajdonnal kell rendelkeznie.

A morális, a formális jogi, a politikai vagy a tulajdonviszonyokat illető egyenlőség, valamint az esélyegyenlőség és a kimeneti egyenlőség meghatározása megalapozhatja a hallgatók politikai-társadalmi valóságát érintő árnyaltabb hallgatói eszmecserét, és olyan témákban lehet különösen hatékony, mint például a méltányosságon vagy a jogosultság elméletein alapuló politikai rendszerek, az újraelosztáshoz és különösen az adózáshoz kapcsolódó kérdések, vagy az egyéni szabadság paternalista vagy erkölcsi elveken nyugvó korlátozása.

A kritikus gondolkodás elősegítése mellett az AE-kurzusok hatékonyan fejleszthetik a hallgatók önismeretét is, amely a demokratikus kompetencia ugyancsak elengedhetetlen része. Az *autoritás* fogalmának tárgyalása például lehetőséget biztosít a Peterson és Seligman által azonosított VIA-erősségek[5] és erények rendszerének megismertetéséhez oly módon, hogy a hallgatókat felkérjük az általuk karizmatikus tekintélynek, tehát példaképnek tartott személy(ek) erősségeinek, értékeinek kifejtésére. A gyakorlat arról való hallgatói eszmecserét indít el, hogy mitől lesz valaki jó, példaértékű ember, mi tesz valakit nagyszerűvé. (Fodor-Molnár, 2020)

Mások álláspontjának vizsgálata, esetleges kritikája természetesen mindig magában rejti a már meglévő egyéni (tév)hitek és elfogultságok felderítését is, ami azonban meglehetősen kényelmetlen, sőt akár fájdalmas is lehet. Az önreflexiót elősegítő gyakorlatoknak, mint például az *érdem (merit)* filozófiai fogalmáról és a hallgatók saját erősségeinek azonosításáról való gondolkodás ennek ellenére (vagy éppen ezért) mindig az egyes hallgatói véleményekre kell összpontosítaniuk, egyes szám első személyben.

További önismeret-fejlesztő és az egyéni erősségeket feltérképező gyakorlat lehet az eszmetörténetben kulcsfontosságú *változás (change)* fogalmáról való elmélkedés és eszmecsere. A fogalom értelmezési rétegeinek vizsgálata lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy megkülönböztessék az inkább liberális és inkább konzervatív attitűdöket. Olyan megnyilvánulásokat, amelyeket Michael Oakeshott (1991) irányadó tanulmányában úgy tárgyalt, mint az „ismeretlen" előnyben részesítése az „ismerőssel", a „kipróbálté" a „még ki nem próbálttal", az „adotté" a „lehetségessel" vagy a „korlátozotté" a „korlátlannal" szemben. Konzervatívnak lenni, állította, azt jelenti, hogy „az ismerős kapcsolatokat és lojalitásokat részesítjük előnyben a jövedelmezőbb kötődések csábításával szemben; a megszerzés és a növekedés kevésbé lesz fontos, mint megtartani, ápolni és élvezni, amink van, a veszteség miatti bánat pedig fájóbb lesz, mint az újdonság, vagy a beígért jobb izgalma." (Oakeshott 1962, 169) Az alábbi kvíz, amellyel kapcsolatban a hallgatók azt a feladatot kapják, hogy inkább támogassák vagy inkább utasítsák el az alábbi állításokat, és érveljenek álláspontjuk mellett, hasznos eszköz lehet arra, hogy bevonja őket egy, a változásról folytatott élénk, egyben önismeretüket is fejlesztő eszmecserébe.

5 Values in Action Inventoryof Strengths (VIA-IS)

Kvíz a „változás" fogalmáról:
Készen állok rá, hogy
a) végleg megváltoztassam a hajszínemet
b) teljesen átalakítsam a lakóhelyemet
c) a tanulmányaimtól teljesen eltérő munkát végezzek
d) soha ne menjek vissza a szülővárosomba
e) tartósan másik országba költözzek
f) örökre lemondjak állampolgárságomról
g) soha többé ne beszéljem az anyanyelvemet
h) soha többé ne találkozzak újra a családommal
i) örökre megváltoztassam a teljes nevemet.

Természetesen, mind a hallgatói kritikus gondolkodás mind pedig az önreflexió elősegítéséhez oktatói szemléletváltásra is szükség van, hiszen meg kell tudni haladni a jól bevett frontális, elsősorban ismeretközlő, alapvetően tekintélyelven alapuló oktatási hagyományt. A téma elismert amerikai kutatója, Sam Wineburg is többek között arra a következtetésre jutott, hogy a régi jó „olvasd el a fejezetet, majd válaszolj a kérdésekre a lap alján"-típusú feladatokat egyszer és mindenkorra el kell felejteni (Wineburg, 2048, 72.)[6]. Annak érdekében, hogy a felnőtt, szavazati joggal rendelkező hallgatók értelmezni tudják az őket körülvevő, és egyre bonyolultabbnak tűnő (politikai) valóságot, már alsó- és középfokon, de a felsőoktatásban különösen, a kritikus gondolkodást segítő pedagógiai attitűdre lenne szükség. Az oktatónak időt és lehetőséget kell biztosítania a kritikai gondolkodás élményéhez, engednie kell a hallgatók számára a találgatást, el kell fogadnia az eltérő véleményeket és gondolatokat, olyan támogató, biztonságos környezetet kell teremtenie a hallgatók számára, amelyben nem nevetik ki/mosolyogják meg őket, és végezetül ki kell mutatnia meggyőződését, miszerint minden hallgató képes kritikai véleményalkotásra (Bárdossy és mtsai, 2002).

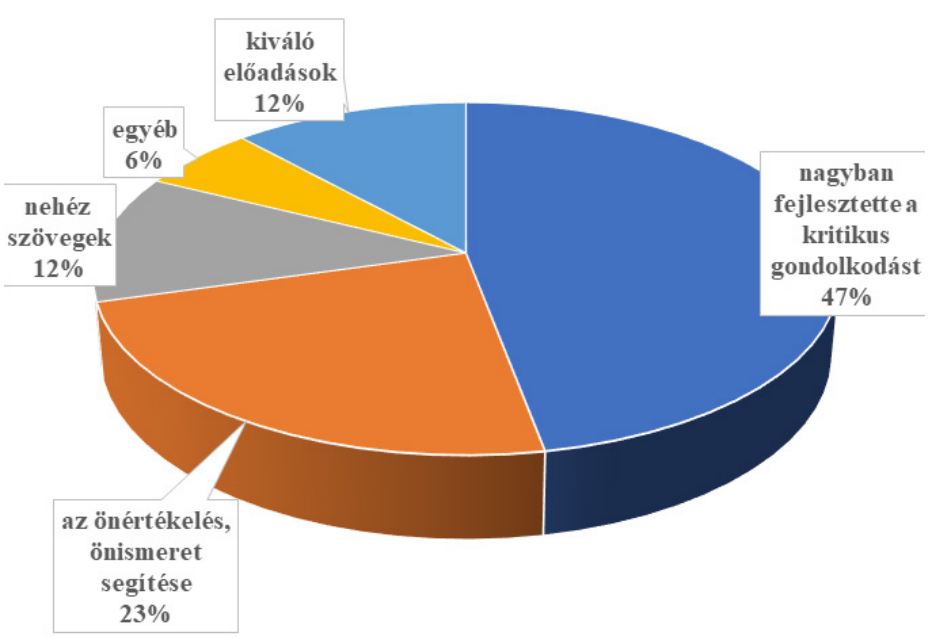
A változatos oktatási módszereket használó, szakmailag felkészült oktató feladata tehát olyan segítő-támogató tanulási környezet megteremtése kell, hogy legyen, amely hasznosítja a hallgatói belső ösztönzőket, és amely kellően nyitott is. Tapasztalataink szerint a hallgatók karaktererősségeinek az ösztönzése pozitív érzelmeket indukál, sőt visszafelé is hat: az AE-kurzusok az egyetemi környezetben segíthetnek olyan struktúrák létrehozásában, ahol az oktatók együtt tanulnak hallgatóikkal és hallgatóiktól, az együtt töltött idő élménnyé válik, a feladatba való „belefeledkezés" örömévé (Csíkszentmihályi, 1991).

6 Haidt és Rose-Stockwell (2019) vonatkozó tanulmányukban arra is felhívják a figyelmet, hogy a közösségi média folyamatosan növekvő használata gyakran függőséghez és az információs buborékok kialakulásához vezet, szellemi elszigetelődést eredményezve.

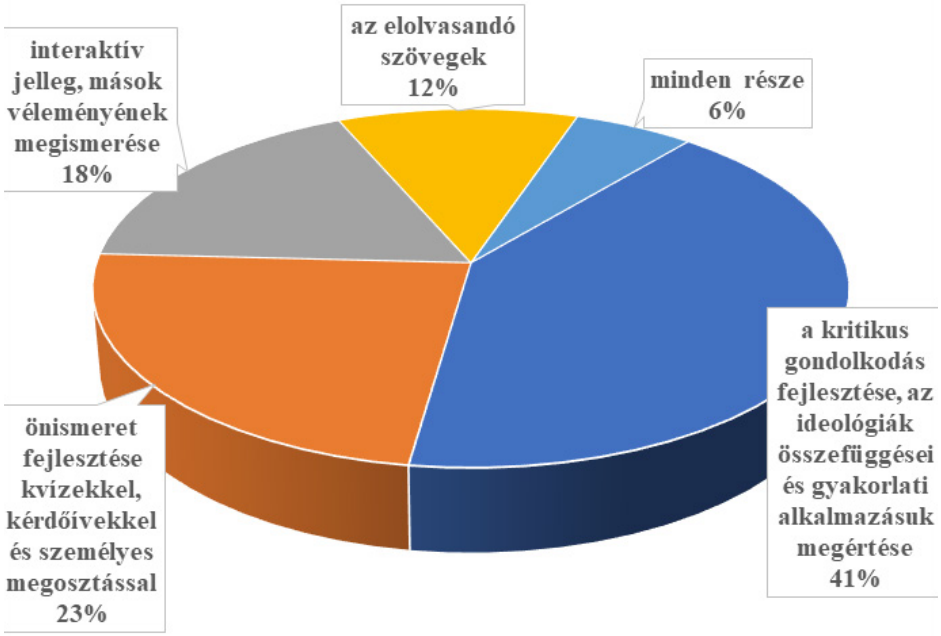
Kutatási eredmények

Az empirikus kutatás eredményeit, amelyek a 2018-2020 között egyetemünkön tanuló anglisztika alapszakos hallgatók értékeléséből nyert adatokon alapulnak, az 1-4. ábrán közöljük. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók 47%-a (1. ábra) és 41%-a (2. ábra) kritikus gondolkodással, mint karaktererősséggel kapcsolatos fejlődést nevezett meg, amikor arra kérték, hogy minősítse a kurzust az „átfogó értékelés" vagy „leghasznosabb jellemzője" kapcsán. A hallgatók értékelései magukban foglalták „az alapvető politikai irányzatok megismerését", „az ideológiai keretek gyakorlati megvalósításának átlátását", „a politika mélyebb megértését", vagy kifejtették, hogy „mindenki megérthette, hogyan működnek ezek a dolgok a való életben".

1. ábra „Az egyetemen szerzett korábbi tapasztalatai alapján hogyan értékelné ezt a kurzust összességében?"



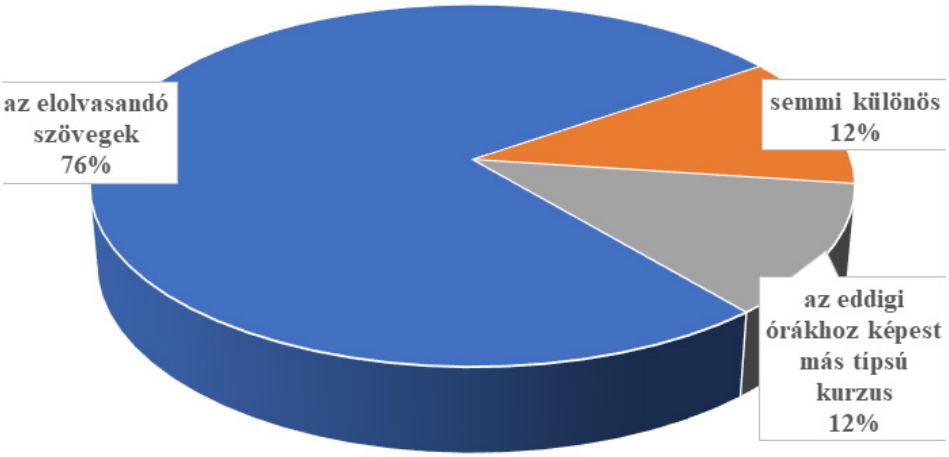
2. ábra „Mi talált a kurzus folyamán a leghasznosabbnak?"



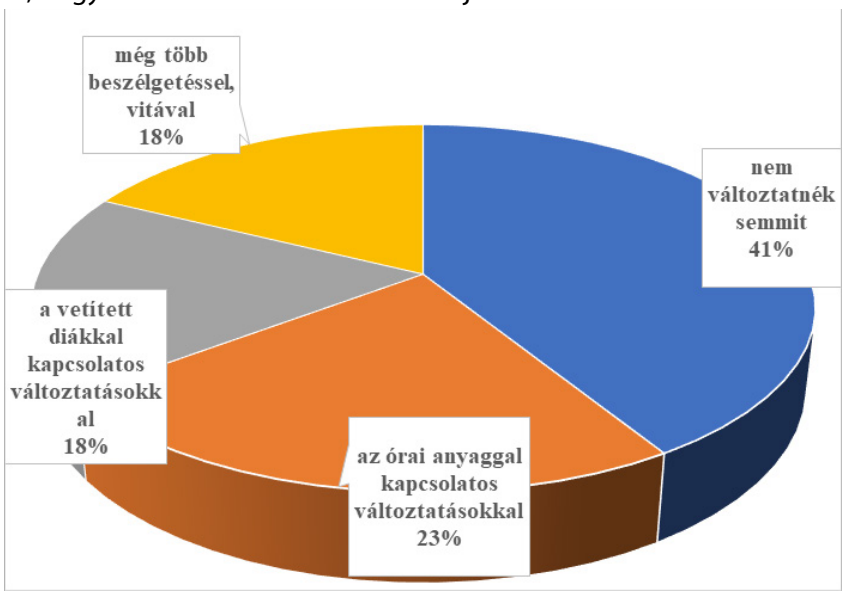
Ami az önreflexiót illeti, lényegesen kisebb számú hallgató, a kurzusértékelést kitöltők 23%-a tért ki arra, hogy a kurzus az önismeret terén előrehaladást eredményezett. A kurzus „elgondolkodtatott minket", „mélyebben megértettük önmagunkat és értékeinket", „bátorított minket, hogy beszélgessünk arról, hogy mit gondolunk ítélkezés nélkül" – írták. Minden második hallgató viszont megemlítette a kvízeket/kérdőíveket, mint hatékony eszközöket, amelyek nyíltságra és őszinteségre ösztönözték őket, így tudatosítva saját értékrendjüket (és fejlesztve az önismeretüket és végsősoron a demokratikus kompetencia szempontjából alapvető karaktererősségeiket.)

Emellett továbbra is kérdés marad, sőt további kutatás tárgya lehet annak megválaszolása, hogy egy, a hallgatók többségének anyanyelvén, tehát magyarul tartott AE-szeminárium vajon még inkább ösztönözné-e a hallgatói önreflexiós készséget (ugyanakkor természetesen kizárná a nemzetközi oktatási környezet lehetőségét). Tény viszont, hogy a filozófiai tárgyú, angol nyelvű szövegek többek számára tényleges kihívást jelentettek: 12% említette ezt általános nehézségként az átfogó értékelésben (1. ábra), 76%-uk azonban csak egy vagy két konkrét szöveget vagy feladatot jelölt meg, mint problémásat (3. ábra). Végezetül a hallgatók 18%-a számára (2. ábra) az oktatás „oldott", „humoros", „személyes" légköre döntő jelentőséggel bírt az átfogó értékelésben, és ugyanannyi hallgató javasolta, hogy még több interaktív tartalmat kellene biztosítani (4. ábra).

3. ábra „Mi volt a legnehezebb vagy zavaró?”



4. ábra „Mit gondol, hogyan lehetne a kurzust továbbfejleszteni?”



Összegzésként elmondható, hogy bár számos filozófus „alacsonyabb rendűnek” tartja az alkalmazott filozófiát (Uniacke, 2017, 37), mégis úgy tűnik, hogy éppen ez, a jelen problémáira és kihívásaira reagáló filozófiai megközelítés – a pozitív pszichológia emberképével és a releváns karaktererősségek további fejlesztésével karöltve – segítheti a hallgatókat a demokratikus kompetenciák elsajátításában.

Konklúzió

Jelen írás kiindulópontja az ezredforduló táján születettek általános politikai érdektelenségének és demokratikus inkompetenciájának fenyegető problémája volt, amelynek hátterében Közép-Európában elsősorban a politikusok igen kedvezőtlen megítélése és a politika pejoratív konnotációi húzódnak meg. Amint láttuk, a hallgatók értékeléseiből nyert adatok szerint 47%, illetve 41%-uk azt jelezte, hogy az AE-szeminárium nemcsak a politikai ismereteik bővüléséhez, hanem a demokratikus kompetenciájukhoz nélkülözhetetlen karaktererősség, a kritikus gondolkodás fejlesztéséhez is hatékonyan hozzájárult, 23%-uk pedig azt állította, hogy az AE-kurzus elősegítette önismeretük elmélyülését (1-2. ábra). Bár a válaszadási arány magas volt, nagyobb mintákra és árnyaltabb kérdésekre lesz szükség annak pontos megértéséhez, hogy az AE-kurzusok hogyan segítik a hallgatókat a politikai-közéleti témák iránti elkötelezettségben („érdekel, mert érteni vélem"), valamint, hogy a pozitív pszichológia jelen esetben a kritikus gondolkodásra és az önismeretre, mint karaktererősségekre összpontosító elméletének és az azt erősítő pedagógiai gyakorlatnak mindebben pontosan mekkora része van. További izgalmas kutatási terület lehet annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy egyéb karaktererősségek, mint például a transzcendencia erényéhez kapcsolt jelentésteliség, azaz *mindfulness* fejlesztése mennyiben teheti még hatékonyabbá az AE-kurzusokat.

Minden politika? Egy újkeletű érvelés szerint „a puszta konfliktus a háborúval egyenlő, a tökéletes összetartás az igazi szerelemmel", a politika pedig a kettő, viszály és együttműködés, keveréke." (Eijk, 2018). Ha tehát valaki éppen nem szerelmes vagy háborúzik, akkor politizál. A legfőbb ideje hát, hogy a hazai felsőoktatás is az eddigieknél jobban hozzájáruljon a magas szintű állampolgári ismeretekkel és mélyebb önismerettel rendelkező fiatalok képzéséhez, és mindezt elsősorban a hallgatók és oktatók jólétére irányuló, erősségeikre alapozó pszichológiai-pedagógiai szemlélettel tegye.

Irodalom

Archard, D. (2017). The Methodology of Applied Philosophy. In: Lippert-Rasmussen, K., Brownlee, K., és Coad, D. (szerk., 2017). A Companion to Applied Philosophy (pp. 18–33.). Wiley-Blackwell.

Arneson R. (2017). Applied Moral Philosophy. In: Lippert-Rasmussen, K., Brownlee, K., és Coad, D. (szerk., 2017). A Companion to Applied Philosophy (pp. 255–269). Wiley-Blackwell.

Bárdossy Ildikó és mtsai (2002). A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei: Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.

„Central Europe: Youth, Politics, Democracy: Public Opinion Research in Hungary, Poland, and Slovakia" – Survey (2018), The National Democratic Institute.
https://www.ndi.org/sites/default/files/Youth%2C%20Politics%2C%20Democracy%20-%20Public%20Opinion%20Research%20in%20Hungary%20Poland%20and%20Slovakia.pdf

Csíkszentmihályi, M. (1991). Flow. The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper Perennial.

Egyensúly Intézet (2021): Hogyan tanuljuk a demokráciát? Az Egyensúly Intézet javaslatai az állampolgári nevelés reformjára.
https://egyensulyintezet.hu/wp-content/uploads/2021/08/ei_tanulmany_demokratikus_keszsegek_.pdf

Fodor Sz. és Molnár A. (2020). Karaktererősségek az iskolában: Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók, May 2020 Iskolakultúra 30 (4–5).

Eijk, C. (2018). The Essence of Politics. Amsterdam: University of Amsterdam.

Globsec-Trends (2020). Survey: Central-Europe, Eastern-Europe and Western Balkans at the Times of the Pandemic. https://www.globsec.org/wp-content/uploads/2020/12/GLOBSEC-Trends-2020_print-version.pdf

Haidt, J. és Rose-Stockwell, T. (2019). "Why It Feels Like Everything Is Going Haywire." The Atlantic, 163. 10. https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2019/12/social-media-democracy/600763

International Positive Education Network (IPEN) https://www.ipen-network.com/

Lasswell, H. D. (1958). Politics: Who gets what, when, how. New York: Meridian Books.

Kadlót, T. (2018). "The Political Values and Attitudes of the Y-Generation in Hungary and in the Region: The Results of the Millennial Dialogue International Youth Research in Regional Comparison". Foundation for European Progressive Studies: Millennial Dialogue.
https://www.policysolutions.hu/userfiles/elemzes/244/millennial_dialogue_hungary_and_cee.pdf

Mill, J. S. (1991). Considerations on Representative Government. Buffalo: Prometheus Books.

Oakeshott, M. (1962). Rationalism in Politics and Other Essays. London: Methuen.

Oláh, A. (2012). A pszichológia napos oldala. Magyar Pszichológiai Szemle, 67(1), 3–11.

Peterson, C., és Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association

Sandel, M. (2010). "The Lost Art of Democratic Debate".
https://www.ted.com/talks/michael_sandel_the_lost_art_of_democratic_debate

Stevenson, L. (1970). Applied Philosophy. Metaphilosophy, 1(3), 258–267.

"Two Decades after the Wall's Fall: End of Communism Cheered but Now with More Reservations" (2009) Pew Research Center-Survey. https://www.pewresearch.org/global/2009/11/02/end-of-communism-cheered-but-now-with-more-reservations/

Uniacke, S. (2017). The Value of Applied Philosophy. In. Lippert-Rasmussen, K., Brownlee, K., és Coad, D. (szerk., 2017). A Companion to Applied Philosophy (pp. 34–48.). Wiley-Blackwell.

United Nations Working Paper Group of Experts on No. 48: Geographical Names. (2006). A Subdivision of Europe into Larger Regions by Cultural Criteria.
https://unstats.un.org/unsd/geoinfo/ungegn/docs/23-gegn/wp/gegn23wp48.pdf

White, M. A., és Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. International Journal of Wellbeing, 8(1), 1–17.

Wineburg, S. (2018). Why Learn History (When It's Already on Your Phone). Chicago: University of Chicago Press.

DR. CZEGLÉDI SÁNDOR

MEGÚJULÁSI TÖREKVÉSEK A REFORMÁTUS PEDAGÓGIÁBAN A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

Károli Gáspár Református Egyetem, BTK Történettudományi Intézet
czegsand@gmail.com

„A következő óra számtan volt, s Báthori tanár úr robogott be.
Ez egy ideges, kemény legény volt, agyagsárga, lobogó haja volt, s felfelé törülve viselte, szigorú, villámló szeme volt, s kemény ökle; beszélték, hogy egyszer egy pedellust úgy vágott pofon, hogy kicsuklott az állkapcsa. Ez nagyon imponált a gyerekeknek, mert a csizmás pedellusokkal sok bajuk volt, viszont nem volt igaz. Ez a tanár is nagyon öltözött, de legalább nem szagosította magát, vőlegény volt, s úgy csapkodta a krétát a táblához, hogy pattogott, néha az ötödik padban ülőknek is majd kiverte a szemét a krétadarab. Nem is sokat törődött a számtannal, eszében sem volt, hogy a számtan törvényeit megfigyeltesse, megértesse, megszerettesse, hogy a gyermeki lelkeket felnyissa, mint a drága kis kapukat a tudás számára; hanem abban a pillanatban, mikor egy gyerek csukott szemekkel állott a törtszámok előtt, kitört rajta a düh: „Még ennyit se tudsz, te szamár!" – s zengett a négy fal. Misi szégyellte magát a felelő helyett, s úgy súgta, mondta volna neki, s a végén kisült, hogy ő sem értette..."
(Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig)

Bevezetés

Móricz regényének helyszíne a Debreceni Református Kollégium, de a bemutatott tanári stílus még ma is előfordul, és abban az időben, amikor a regény cselekménye játszódott, gyakoribb lehetett. Hayden White szerint nemcsak a levéltári dokumentum, hanem a regény is lehet forrásértékű, ezért kezdődik ezzel tanulmányunk[1]. Ha a református pedagógiában a két világháború közötti megújulási törekvéseket igyekszünk sorra venni, azért is érdemes a fenti idézettel kezdenünk, mert az itt bemutatott tanári mentalitás és tanár-diák viszony az, amit igyekeztek meghaladni. (A fenti példát a *fekete pedagógia* kategóriába is besorolhatnánk [Korencsi 2018].)

A két világháború közötti időszak (kb. 1920–1939) váratlan fordulatokkal teli évek után kezdődött: az első világháború sok szenvedést hozott, de 1918 őszétől az őszirózsás forradalom, a tanácsköztársaság és Trianon a régi Magyarország megszűntét hozta magával. A korábban elképzelhetetlen változások miatt súlyos vádakat is megfogalmaztak a sorsfordulat lehetséges okairól és okozóiról, majd megkezdődött az új kormányzat elvei szerinti konszolidáció. Mindennek számbavételéről, értékeléséről sok véleményt megfogalmaztak a kortársak és az utókor is; ezek értékelése nem feladatunk. Az ok-

1 „A szövegek [pl. egy történész tanulmánya és egy regény, C. S.] mint »egymással versengő elbeszélések« a »cselekményesítés« különböző módjai szempontjából szembesítendők egymással." Hayden White: A történelmi cselekményesítés és az igazság problémája, in. Braun Róbert (összeáll., 1997): A történelem terhe, Budapest, Osiris, 256.

tatáspolitika terén is csak néhány szempontra szeretnénk felhívni a figyelmet. Egyrészt a magát keresztény-nemzetinek nevező hivatalos irányzat számított az egyházakra a köznevelésben, és ez kedvező helyzetbe hozta a református egyházat is. Viszont, mint látni fogjuk, több olyan probléma is előkerült, amikor református egyházhoz kötődő értelmiségiek is a kormányzat oktatáspolitikájának újragondolását igyekeztek elérni.

Ilyen probléma volt a különböző iskolatípusokba (pl. gimnázium, polgári iskola, tanítóképző) kerülő gyerekek társadalmi hátterének kérdése. Kornis Gyula, aki 1927–1931 között államtitkár volt a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban, 1921-ben írt Kultúrpolitikánk irányelvei című könyvében ellenezte az iskolák demokratizálását. Véleménye szerint a kormányzatnak nem kell segítenie az alacsony sorból származó diákok gimnáziumi tanulmányait: „Ha itt tennivaló van, az elsősorban a teljesen elszegényedett középosztálynak internátusokkal, ösztöndíjakkal való segítése. Hisz a nemzet intelligenciájának zömét ez az osztály szolgáltatja. Ennek megmentése az intelligens pályák számára az intellektuális parvenükkel szemben sokkal inkább a nemzet életbevágó érdeke, semmint iskoláinknak a »tehetségek« nevében való »demokratizálása«." (Kornis, 1921, 35.) Ezzel a gondolattal nem volt egyedül: a korabeli közvélemény jelentős része is úgy látta, a társadalmi ranglétrán való hirtelen emelkedés radikalizálja ezeket a fiatalokat. Ők esetleg a gimnázium után egyetemet is végezve olyan politikai elitet alkotnának, amely egy 1918–19-hez hasonló anarchikus helyzetbe hoznák Magyarországot. Kornis A kultúra válsága című tanulmányában írja: „Európa-szerte óriási intellektuális proletariátus fejlődött ki, az állástalan diplomások hatalmas tömege, amely nem tudván magas műveltsége ellenére sem elhelyezkedni, forradalmi elemmé válik, a tömegek élére áll s radikális demagógiájával a nemzeteket a végső pusztulás útjára sodorja." (Kornis, 1934, 56.) Mint látni fogjuk, akik a református pedagógia megújításán fáradoztak, más oldalról látták az értelmiség problémáját: ők a társadalom alsóbb régióiból, főleg a parasztságból származó tehetséges fiatalok egyetemre kerülését szorgalmazták. De hozzá kell tennünk, a kormányzat oldaláról Klebelsberg után Hóman Bálint és Teleki Pál minisztersége idején lazult a népi tehetségek felemelkedése miatti ellenérzés, sőt 1941-től program indult a támogatásukra.

De helyi szinten (pl. iskolafenntartó helyi egyházi szerv) is gyanúsnak tűnhetett, aki szociális szempontból fogalmazott meg kritikát az iskolarendszerrel szemben, vagy kritikával illette a protestáns iskolákról élő hagyományos, pozitív képet. E kép egyik eleme: a protestáns kollégiumok fontosak voltak a magyar kultúra formálásában és ennek a küldetésnek a jelen korban is eleget tesznek. Erről a két legfontosabb protestáns szakfolyóiratban, a *Protestáns Szemlében* és a *Protestáns Tanügyi Szemlében* rendszeresen közöltek cikkeket. Ilyen volt például Dr. Vietórisz József írása: „A magasabb általános műveltségnek hazafias szellemben nyújtása szintén olyan követelmény, amelynek természetes volta elemi erővel hatja át lelkünket különösen ma, amikor szerencsétlen hazánk megcsonkításának nagy tragikumát kell elszenvednünk. Ebben is teljes önérzettel hivatkozhatunk iskoláink hagyományos szellemére, amelyet dicső elődeink és vértanú hőseink drága örökségül hagytak ránk mind az idők végezetéig." (Vietórisz, 1928, 4.) A kép másik eleme: a protestáns iskolák anyagi téren jelentős hátrányban vannak a katolikusokkal szemben. E probléma miatt a küldetésüknek nagy nehézségek árán tudnak eleget tenni. Ez része volt a korszakra jellemző katolikus-protestáns felekezeti villongásnak is. Erről ír B. D. [= Böhm Dezső] Hóman Bálint hivatalba lépése alkalmából: „A történettudós miniszternek méltányolnia kell azt a százados értékes munkát, melyet iskoláink mindenha kifejtettek. Reméljük, hogy e méltánylást támogatás és a katolikus intézményekkel való teljesen egyenlő elbánás fogja követni. Ha így lesz, akkor még a mai nehéz időben sem lesz egyházaink és iskoláink helyzete olyan kilátástalan, mint eddig volt." (B., 1932, 266.)

Viszont a megújulást szorgalmazó tanulmányokat az említett két folyóirat is közölte. Más sajtóter-

mékekben és könyvekben, előadásokon is volt lehetőség új pedagógiai gondolatok terjesztésére és a nehézségek ellenére mégis élénk vitakultúra, alkotásvágy és megvalósított ötletek sokasága jellemezte a tárgyalt időszakot. A napjainkban virágzó pozitív pszichológia és pedagógia szemléletéhez közel álló gondolatok is megszülettek. Ezek közül igyekszünk sorra venni és rendszerezni a legfontosabbakat, amelyek a református egyházban jelentkeztek.

Pedagógiai elmélet és oktatásirányítás: Imre Sándor

Imre Sándor életrajzát néhány szóban áttekintve[2] érdemes kiemelni, hogy több generációs értelmiségi családba született. Nagyapja, id. Imre Sándor Hódmezővásárhelyen majd Debrecenben működött református gimnáziumi tanárként, majd az éppen megalakuló kolozsvári egyetemre került 1872-ben. Magyar nyelvészettel és irodalomtörténettel foglalkozott, az MTA is tagjai közé választotta[3] . Fia, József Hódmezővásárhelyen lett kórházigazgató, és itt született az ő Sándor nevű fia, a jeles pedagógus.

Imre Sándor Kolozsvárott szerzett diplomát és ott kezdett tanítani, először a református gimnáziumban, majd az egyetemen. Kolozsvári évei alatt ismerkedett meg a nála néhány évvel fiatalabb Ravasz Lászlóval, akivel később hosszú ideig munkakapcsolatban állt. Nézeteik több szempontból hasonlítottak. Mint közismert, Ravasz fiatalkorában a szabadkőművességhez közeledett (Hatos, 2016), Imre pedig minden korszerű pedagógiai gondolatot meg akart ismerni, így a szociáldemokraták nézeteit is tanulmányozta (Imre, 1909). Úgy látta, olyan körülmények között gondolkodnak a nevelés mibenlétéről, amikor égető hiányként merül fel az értelmezése. Apáczai Csere Jánosról írva is megfogalmazta ezt: „látja, hogy csak országosan lehet a nevelés ügyét jó rendbe hozni; ezért kér és sürget, korhol és magyaráz. […] Szegény Apáczai! Minél tisztábban tárul fel előtte a nevelésügy széles mezeje, annál súlyosabban érezte a mulasztásokat, annál keményebben beszélt, tehát annál többeket haragított magára." (Imre, 1925, 549.)

Imre Sándor Budapestre kerülve, még az első világháború előtt írta Nemzetnevelés című könyvét, amire a két háború közötti időszakban is sokszor hivatkoztak. Nemzeten a történelmi Magyarország teljes népességét értette, etnikai különbség nélkül. Az így értelmezett nemzet egysége érdekében az ifjúság egészének egységes nevelésére van szükség: „ha az egyén és a közösség elválaszthatatlan, akkor a közösség fejlődését csak az olyan nevelés szolgálhatja igazán, a mely a közösség minden egyes tagjának kifejlődésére alkalmat ad, vagyis a mely nevelés általános" (Imre, 1912, 54.). A nevelésnek korszerűnek kell lennie, tehát amennyire lehet, szakítani kell mindennel, ami gátolja a korszerűsítést: „kényszermunka színe van az iskolai munkának mindig, mert az iskola annak idejében egyedül az akkori gyakorlati, társadalmi szükségleteknek megfelelően alakult ki, a gyermeki lélek számba vétele nélkül, s alig-alig tudja most magát a hagyományos eljárási módoktól megszabadítani." (Imre, 1912, 130.) Újra kell gondolni a tantárgystruktúrát. Célszerű lenne állami kezelésbe venni az egyházi iskolákat is, mert az egyházak (más szóval: felekezetek) más-más hittant tanítanak, a tanulókat megosztják, és ez is az egységet hátráltatja: „Amíg felekezeti iskolák vannak s a felekezeti vallástan a többiekben is kötelező tantárgy, addig a tanulók szellemi fejlődése egységes nem lehet. Nem csak a tömegé, de egyes tanulóké sem." (Imre, 1912, 147.)

Imre Sándor Nemzetnevelés című könyvét egykori kolozsvári tanárának és kollégájának, Schneller

2 Teljességre törekvő rövid értékelés: Pukánszky 1995
3 Nekrológja: ld. Imre Sándor 1820-1900 http://epa.oszk.hu/00900/00979/00129/pdf/EM-1901_18_01_058.pdf

Istvánnak ajánlotta. (Ekkor még nem sejthette, hogy a világháború után Szegeden is kollégák lesznek). Imre mellett az evangélikus vallású Schneller is a XX. század első felének egyik legfontosabb pedagógiai elmélet-alkotója. Egy szempontból érdemes Imre és Schneller szemléletét egybevetnünk. Schneller pedagógiájának vezérfonala a szeretet: „az egyén, midőn tudja azt, hogy az *ő jobb Énjében* egy isteni czélgondolat nyert életet, úgy hogy ő Istennek gyermeke – a *hálás szeretet* hatja át egész lényét, a mely Istennel s Isten szellemének kijelentéseivel szemben oly szerénynyé teszi s éppen e hálás szeretete alapján arra kötelezi, hogy ez isteni, feltétlen értékű gondolatot meg is valósítsa" (Schneller, 1900, 31.). Imre Sándor elég ritkán említi a szeretetet, *Neveléstan* című összegző műve tárgymutatójában nem is szerepel ez a szó. *A magyar nevelés körvonalai* című művében írja: „E munkában a keresztyénség szellemét ismerem vezetőmnek, azt az emberszeretetet, mely az egyest keresi, de benne igazságosan az egész alkatrészét látja. Ez a szeretet az az alapelve és eszköze a nevelésnek, mely képessé tesz az igazságért való lelkesedésre. E szeretetnek éreztem és érzem ma is hálásan jótékony hatását mindazok részéről, akiktől az én neveltetésem függött. Ezt a szeretetet érzem magamban mindazok iránt, kikre a megjelölt elvszerű munkám vonatkozik." (Imre, 1920, 7.) Ez a gondolat hasonlít a pozitív pedagógiában megfogalmazott kreatív klímához (Buda és Péter-Szarka 2015), de Imrénél kisebb szerepe van a szeretetnek a nevelésben, mint ahogy előbb Schnellernél láttuk.

Imre Sándor az 1910-es években sikeres pályát futott be, egyre magasabb tisztségekbe került: a polgári iskolai tanítóképző igazgatója, egyetemi magántanár lett, majd 1918 novemberétől 1919 márciusáig (Károlyi Mihály, majd Berinkey Dénes kormányában) a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium helyettes államtitkára volt, 1919 augusztusában egy hétig ügyvivő miniszter, majd hivatalosan 1924-ig adminisztratív államtitkár.

A Károlyi- és Berinkey-kormányban viselt tisztsége miatt 1919 őszétől folyamatos támadások érték. Többször vizsgálták, voltak-e elítélendő tettei, de mindig igazolni tudta magát. 1920-ban parlamenti interpelláció hangzott el ellene. A vitában Huszár Károly volt miniszterelnök is felszólalt: kiemelte, hogy Imre Sándor még Kunfi Zsigmond szociáldemokrata közoktatásügyi miniszterrel is szembeszállt[4].

Mindezek után Imre Sándor nagy törésként élte meg, hogy Klebelsberg Kunó, aki 1922-ben lett vallás- és közoktatási miniszter, nem tartott igényt munkájára. Ezt követően a Kolozsvárról Szegedre áthelyezett egyetemen tanított, majd 1934-től haláláig (1945) a budapesti József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. Szegeden dékán, a József Nádor Egyetemen rektor is volt; tehát nem lehet azt mondani, hogy a kultúrpolitika teljesen háttérbe szorította volna. Sőt, ezekben az években teljesedett ki a munkássága. Több tudományos társaságnak és folyóiratok szerkesztő bizottságának volt tagja. 1925-ben a Kolozsvárról Budapestre költözött és dunamelléki református püspökké választott Ravasz László felkérte, legyen a Dunamelléki Református Egyházkerület tanügyi előadója. Ezt a tisztséget haláláig betöltötte és más református egyházi feladatokat is vállalt.

Újra fogalmazta az egyház oktatásban és társadalomban betöltött szerepét. A két világháború között a „felekezeti villongás" nagy teret nyert a közbeszédben, napilapokban, folyóiratokban. A szövegek színvonala elég változatos: egyik egyház másiktól elszenvedett vélt vagy valós sérelmeinek felháborodott felsorolásától a józan értékelésig terjedő. Imre Sándor írásai ez utóbbi csoportba tartoznak. Ahogyan a Nemzetnevelésben, ezekben is a nemzeti egység megteremtését tartja a legfontosabbnak, és ebben látja az egyházak küldetését. *Az egyházak nemzeti szolgálata* című tanulmányában elkülöníti az egyházhoz tartozás helytelen és helyes megnyilvánulásait. Helytelen, ha „az egyes egyházak különbö-

4 Pesti Hírlap, 1921. augusztus 4, 43. évfolyam, 171. szám, 3.

ző magatartást követelnek meg híveiktől s számontartják és ellenőrzik őket ebből a szempontból, mert ebben látják híveiknek a vallás sajátos alakját megtestesítő egyházhoz való hűségét, legalább is ezen mérik azt. Nemcsak történelmileg, hanem lélektanilag is érthető eljárás. Csakhogy ennek következtében a gyengébb ember a benső helyett a külsőt, a lelkiismerete helyett a szabályt tekinti előbbvalónak s az eszmény iránt érzett felelősség helyett az egyházi elöljáró szavát irányadónak. A vallásosság így egyháziassággá alakul át; az egyháziasság pedig felettébb gyakran felekezetiséggé torzul." (Imre, 1944, 247.) Ez a gondolatmenet, amely a lelkiismeretet fontosabbnak tartja a vezetés iránti engedelmességnél, Luther óta a protestantizmus egyik alapelve. Imre szerint az egyházak felelőssége is, hogy híveik a helyes útra lépjenek: „A művelődéspolitikai kérdés így az egyének minőségére irányul s úgy szól: milyenné kell az egyháznak a híveit alakítania." (Imre, 1944, 242.) Később így ír: „neveljenek az egyházak külsőségek helyett igazán benső, személyes vallásosságra, nem a másik egyház ostromlására, bármilyen okból való kisebbítésére." (Imre, 1944, 249.)

Ebben a tanulmányban vannak kritikus gondolatok is; ezek jó példák Imre szókimondó természetére: „Ami pedig a küldetésbeli különbséget illeti, arról beszéljenek, ha tudnak, a theológusok. […] A kölcsönös megbecsülés lehet az egyházak magatartásának vezető gondolata és uralkodó érzése. […] Ezt a gondolatot még nem próbálták ki; azt hiszem, azért nem, mert a másik egyház megbecsülésében vallási közömbösséget látnak." (Imre, 1944, 249.)

Másik tanulmányában a lelkészt a pedagógushoz hasonlítja. Imre szerint a lelkész és a pedagógus is tartson távolságot a rábízott emberekkel szemben: „Nevelési távolságon azt értem, hogy a lelkésznek valóban felette kell állania a híveinek mindabban, amiben ő tartozik vezetőjük lenni, példát szolgáltatni. […] Minél kevésbbé becsüli meg a maga fensőbbségét a nevelő, azaz minél lejjebb ereszkedik a hivatása magaslatáról, annál rohamosabban és teljesebben elveszti a vezetésre szükséges erőt. Mindenki felfelé szeret nézni arra, akire rábízza magát: a gyermek az apjára, a tanuló a mesterére, a hívő a papjára. S minden ilyen feljebb állónak, azaz fejlettebb embernek tudnia kell, hogy csak addig vezethet, amíg benső értékét a vezetett ember a magáénál többnek ér." (Imre, 1930, 365.)

Imre Sándorról összegzésül álljon két kortársának véleménye. Ravasz László igazságkereső egyéniségét emeli ki: „Mindig különös vonzódással figyelte azoknak az embereknek az életét, akik az igazságot bátran megvallották a. tömeggel, vagy a hatalmasokkal szemben, mellette megállottak és érette a legnagyobb áldozatra is készek voltak. Ezért vonzódott Széchenyihez, Apáczai Csere Jánoshoz, Alvinczi Péterhez. Az Imre Sándor eszményképei mindig magánosak, elhagyatott és küzdő emberek, akik egy meg nem értő, sőt ellenséges világban összeforrnak egy nagy igazsággal s azzal állnak vagy esnek." (Ravasz. 1944, 162.)

Karácsony Sándor, aki a tanár-diák viszonyt másképp látta, Imre Sándorban a hatni akaró és tudó embert tisztelte: „Hatni akar. Nem építeni, alkotni, sőt nem is vezetni, mert ezt praktikus életpályán, művészi, önzéssel, hatalmi tébolyban is megtehetné akárki, hanem hatni: hideg, közönyös lelkeket átforrósítani, helytelen utakon kódorgókat célegyenesre igazítani, félénk járatlanokat a siker nagyobb reményéig megedzeni, idétleneket életrevalókká dédelgetni, akármibe kerül." (Karácsony, 1928, 636–637.)

A mágnes-ember: Karácsony Sándor

Karácsony Sándor a Hajdú megyei Földes községben született. Családi hagyomány szerint az őse volt Karácsony György, aki 1570-ben csapatot szervezett, hogy Isten segítségében bízva visszafoglalja a töröktől Törökszentmiklós várát. Nem jártak sikerrel és Karácsony Györgyöt kivégezték. Karácsony Sándor édesapja sokat olvasó, okleveles mezőgazda kitüntetést szerzett gazdálkodó volt, édesanyja református paplány. Gimnáziumi tanulmányait a debreceni református kollégiumban végezte, ez meghatározó élmény volt számára: „1902 őszén írattak be Debrecenbe elsős gimnazistának. Szeptember 10-én 8-tól 9-ig volt az első latinóránk. A 9 órai tízpercben láttam meg világosan, hogy az Isten is tanárnak szánt. Attól fogva ösztönösen is, tudatosan is készültem erre a pályára." (Karácsony 1942, 9.)

Karácsony rendszeresen reflektált a hatásokra, amelyek formálták őt. Élményközpontúnak is lehet nevezni ezt a szemléletet: valamilyen pozitív vagy negatív szituációt, élményt újra gondol; s ezt a feldolgozott emlékezetet adja át élményszerűen írásban vagy szóban. Szuggesztív egyéniségének köszönhetően az 1930-as évektől egyre népesebb közönség vette körül, Németh László *mágnes-embernek* nevezte: „az idősebb nemzedék ismert egy ilyen nagy közéleti szerepet is játszó mágnes-embert: Karácsony Sándor volt az. […] Életem egyik válságos fokán magam is éreztem, a behemót ember sugárzó melegében ülve, hogy a hovatartozás milyen láthatatlan Síva-karjai nőnek ebből az el-eltévedő, de roppant elméből és kissé hiú, de szerető lélekből." (Németh 1963, 191.) Akik kritikusan viszonyultak Karácsonyhoz, éppen a mágikus szerep miatt idegenkedtek tőle. Erről a kritikus hozzáállásról viszont nem írtak, általában szűk baráti körben tárgyalták meg egymás között.

Középiskolások között két helyen próbálta megvalósítani elveit. Földesen olyan iskolát szervezett, ahol érettségi bizonyítványt kaphattak egyszerű parasztgyerekek, akik a gimnáziumi oktatásba nem kerülhettek be. Ebben a rövid ideig működő intézményben az élményszerűség például azt jelentette, hogy a helybeli gyerekek valamennyire ismerték a csillagos égbolt jelenségeit, s erre alapozva magyarázta el nekik, miért gömbölyű a Föld. (Karácsony 1994, 7-18.) 1919-27 között tanított Budapesten a Zrínyi Gimnáziumban. Itt is megpróbálta elveit megvalósítani, de az iskola vezetése nem nézte jó szemmel, állítólagos rossz fegyelmező módszere miatt 100 pengő büntetésre ítélték és felmentették a tanítás alól. Ekkor már *Erő* címmel szerkesztett lapot a cserkészeknek, de ez nem mindig jutott el az előfizetőkhöz, mert egyes iskolákban a postáról jött küldeményt zárolták.

Az 1930-as évektől rendszeresen jelentek meg írásai és egyre nőtt az olvasóközönség is. A Soli Deo Gloria (SDG) református ifjúsági szövetség is támogatói sorába lépett. Ez a szervezet és Püski Sándor könyvkiadó vállalkozása szervezte a balatonszárszói ifjúsági táborokat, ahol Karácsony rendszeres előadó volt, de gyakran hívták előadónak elsősorban református rendezvényekre.

A debreceni egyetemen 1934-ben magántanári habilitációt szerzett, ezt követően ott is tartott előadásokat, szintén nagy számú hallgatóság előtt. 1942-ben Mitrovics Gyula nyugdíjba vonulása miatt megürült egy professzori állás az egyetemen. Karácsony is pályázott, de vele kapcsolatban vita alakult ki. Többen úgy érveltek, nem kaphat nyilvános rendes tanári kinevezést, mert művei nem tudományos jellegűek, pl. nem használ lábjegyzetet. Végül mégis kinevezték Karácsonyt. 1945–48 között folytatódott sikeres pályafutása, de 1948-tól az új rendszer már ellenségnek tekintette. Karácsony fokozatosan visszavonult, majd 1952-ben elhunyt.

Karácsony Sándor gondolatvilágát a debreceni Kollégium formálta. Tanították őt olyan idősebb pedagógusok, akik még a szaktanári professzionalizáció előtt szereztek valamilyen felsőfokú képesítést

(pl. lelkész végzettséget) és tanították a mai szakirodalomban pozitívumnak, előrelépésnek tekintett professzionalizált képzésben részesült szaktanárok is. (Pl. Baska és Hegedűs 2015, 90-178.) Karácsony szembeállította a két csoportot: „Az öregek [...] úgy tanítottak és neveltek, ahogy Isten éppen tudniok engedte. [...] Az öregeket rajongva szerettük, és mai napig ellágyulva emlegetjük. [...] Az öreg debreceni tanárok emberek voltak. Szuszogtak, vicceltek, haragudtak, és latinul meg görögül tudtak. [...] Az egyik öregnek például szabad volt patáliát csapni, igazságtalan szekundákat beírni, pofonokat osztogatni történetesen ártatlanoknak valami félreértés miatt, amiről kiderült, hogy ő tehet róla, nem mi. Óra végén az volt az osztály közvéleménye az esetről, hogy bizonyosan két vastag harisnyát húzott, és nagyon szorította a cipője. *Ezért is* tudtunk nála, mert *ezért* is szerettük. Nagyon objektív és nagyon primitív módszer ez. Ember volt, mint mi." (Karácsony 1985, 441.)

Ezzel szemben Karácsony szerint „a fiatalok módszeresen tanítottak. [...] a fiatalokat elviselhetetlen teherként hordoztuk, éspedig kivétel nélkül. [...] A fiatalok két lábon járó »nevelés-« és »tanítás«-absztrahálások voltak, nem is nagyon derült ki, tudnak-e, nem-e." A két csoport különbségének szummája: az öregek „őszintén adták bele a közös munkába egész egyéniségüket." (Karácsony 1985, 441.) A kollégiumi évek egyik tanulsága a teljes egyéniségével nevelő pedagógus: az egyik fő alapelem Karácsony gondolkodásában. Az utókor számára (s ezen belül a pozitív pedagógia szempontjából) is érdekes lehet: úgy tűnik, a professzionalizáció önmagában nem tesz valakit jó pedagógussá.

Karácsony szerint a magyar pedagógia megújításának másik alapeleme: a magyar nyelv sajátosságain, s a nyelvi sajátosságokból következő társadalmi viszonyokon alapuló tanár-diák viszony. Úgy látta, az indogermán nyelvek[5] alárendelő szemléletűek, míg a magyar nyelvben és a magyar észjárás szerint a mondatok mellérendelő viszonyban követik egymást és szerveződnek gondolattá. Ezért a villamoson olvasható felhívás nem magyaros: „Nagyon kérjük az igen t. [= tisztelt] utazóközönséget, hogy menetjegyét az utazás végén szakítsa el, miáltal elkerülhető, hogy mások az elhasznált jegyekkel visszaélést kövessenek el". Karácsony javítása: „Ha nem utazik, tépje össze jegyét, fel ne szedje más!" (Karácsony 1985, 283.)

Karácsony szerint a mellérendelő természetű magyar mentalitás miatt lett a magyar föld a kis autonómiák hazája (falusi elöljáróságok, református presbitériumok), ezek ellenállása és szervező ereje érvényesült évszázadokon át. A mellérendelésnek kell érvényesülnie tanár-diák viszonyban is: „Szóval: objektíve és primitíven kibékül a tanárság a diáksággal. Nem egymás fölibe kerekednek, hanem egymás mellé kerülnek munkaközösségben. Ebből a munkaközösségből kell sokkal biztosabb eredménynyel apránként kioldalognia annak, aki nem belévaló. Ebben a munkaközösségben lesz igazi rend, hiszen rend csak ott lehet, ahol mindennek és mindenkinek megvan a maga helye, munkája, és minden a helyén van. Ebben a munkaközösségben megváltozik a résztvevők magaviselete is, mert sem idő, sem kedv, sem mód, sem alkalom, főképpen pedig partner sincs a léhaskodásra ott, ahol dolguk van az embereknek, folyik a munka, mégpedig kinek-kinek kedvére való munka folyik." (Karácsony 1985, 446.)

Ha összevetjük Imre Sándor és Karácsony Sándor pedagógiáját, a tanár-diák kapcsolatban találunk különbséget: Imre Sándor a *tanári többlet* érzékeltetése mellett állt, míg Karácsony Sándor a *mellérendelő viszonyt* vallotta. A szeretet viszont Karácsony életművében sem gyakori, szerinte csak a keresztény nevelő tud szeretni: „az a szeretet, amelyet anyáknál, sőt állatoknál is tapasztalhatunk, amely aztán az emberséges emberekben is megtalálható, nem igazán szeretet. Állati ösztön, magas fokú emberi »erénnyé« szublimálva, minden jót elmondhatunk felőle. A »szeretet« nevet se vitassuk el tőle. […] De

5 Ma az indogermán helyett az indoeurópai kifejezést használjuk.

minden embert, köztük az ellenséget is csak az tudja szeretni, és az tudja testvérként felkarolni, aki túljutott két nagy élményen. Tudja, hogy Krisztust az ő bűnei is segítették a keresztfára. És tudja, hogy Krisztus azért mégis szereti és testvéreként köszönti őt." (Karácsony 1991, 79-80.) Sőt úgy véli, magyar nevelésről is csak a keresztény pedagógusok esetében beszélhetünk: „a nevelés sem lehet addig magyar, amíg a nevelők az áhitat fokán papokká nem magasodnak, és önmagukon túl utalva Jézus Krisztustól nem várják és nem nyerik nevelő munkájukhoz a transzcendens erőket. A növendékeket pedig át nem járja a szeretet, amor Christi, egyszerre genitivus objectivus és subjectivus, a Krisztusból felé-jük áradó, azután meg belőlük Krisztus felé törő szeretet." (Karácsony 1944, 19.) Úgy tűnik, Karácsony inkább a pozitív pedagógiához hasonló kreatív klíma, korrekt, átgondolt tanár-diák kapcsolat híve; a szeretetről ritkán beszél, arra nem tart képesnek minden tanárt és diákot.

Az elméletek valóra váltásának kísérlete

Sárospatak: több szálon futó kezdeményezések

Sárospatak református kollégiuma az 1920-as évek elején nehéz helyzetben volt. A város a trianoni döntés miatt határmenti település lett, az ősi református kollégium beiskolázási körzetének jelentős része Csehszlovákiához került, a kollégium fenntartását biztosító földbirtokokból kevesebb bevétel származott. Már a világháború előtt át kellett adni az államnak a tanítóképzőt, a háború utáni években be kellett zárni a jogakadémiát. (Dienes és Ugrai 2013, 162., Szatmári 75-78.) Az 1920-as évek közepétől azonban jelentős fellendülés kezdődött.

Ennek egyik összetevője a kormányzati támogatás. Klebelsberg többször is járt Patakon, és az ő ötletéből valósult meg az Angol Internátus. Mai fogalmaink szerint angol kéttannyelvű gimnáziumi képzés volt itt – a korszakban ez rendkívüli újdonságnak számított. (Hozzátehetjük, az angol nyelv tanítása is ekkor indult országszerte.) Elekes Imre igazgató beszámolója szerint „ennek az angol-ágazatnak sarkpontjai tehát: modern nyelvek, sport, zene. Az itt nyert érettségi alapján aztán növendékeink nem csupán a hazai egyetemeken volnának teljesen egyenjogúak a reálgimnáziumok érettségizettjeivel, hanem az angliai egyetemeken is, minden különbözeti vizsgálat mellőzésével, az ottani érettségizett tanulókkal teljesen egyenjogú hallgatók lehetnének és bekerülhetnének a legexkluzívabb kollegekbe is. Tehát oda, ahol Anglia mai vezető egyéneinek fiai, a leendő vezetők nevelkednek." (Elekes 1931, 88-89.) Az igazgató büszkeséget sugárzó írásában nem említi, hogy az internátusi diákok szüleinek tetemes tandíjat kellett fizetniük. (Barta 2018, 98.)

Ezt csak gazdag szülők engedhették meg maguknak, s így az internátus társadalmi szempontból elkülönült sziget lett volna a pataki kollégiumban, és ez ellenkezett az iskola hagyományaival. Ennek megoldására jött az újabb elképzelés: ösztöndíj-alapot kell létrehozni a szegény, de tehetséges tanulók beiskolázása érdekében. A tervek szerint így a „történelmi családokat" össze lehet kötni a szegényebb családokkal, s ez a református közéletnek is nyeresége lenne. (Bánfai 2018, 22.) A megvalósulást segítette, hogy Trócsányi József gazdasági választmányi elnök jóvoltából sikerült rendezni a kollégium gazdálkodását.

A következő években kiegészült a gondolat azzal, hogy minden gimnáziumi osztályban be lehet vezetni ezt a megoldást. Ekkor kezdett tanítani Patakon Harsányi István, aki később a hazai iskolapszichológiai kutatás jelentős alakja lett. A gimnáziumba ösztöndíj-igénnyel jelentkezett tanulókat mai

fogalmaink szerint nagyrészt kompetencia-alapon vizsgáztatták. (Harsányi 1939, 393-395) A nyolc évfolyamos gimnázium első évfolyamára felvett „népi tehetségek" egyéves próbafelvételt nyertek és csak az eredményesen elvégzett első év után kaptak végleges elhelyezést.

Az 1930-as években Harsányi Istvánon kívül több kiemelkedő tanáregyéniség működött Patakon. A Református Kollégium visszakapta az államtól a tanítóképzőt, itt tanított Lázár Károly. A tanítói munka hatékonyságának emelésével foglalkozott, együttműködött a korszak legfontosabb kutatóival, pl. Nagy Lászlóval. Gyakorlati Pedagógia Kézikönyvtára címmel szerkesztett könyvsorozatot, s több kötetet ő maga írt. A teológiát végzett Újszászy Kálmán a cserkészettel ismertette meg a patakiakat, nagy hangsúlyt fektetett programok, kirándulások szervezésére, a diákokkal való rendszeres kommunikációra.

Hódmezővásárhely: egy kiemelkedő pedagógus hatása

A pedagógia megújulása a hétköznapi életben a gyakorló pedagógusokon múlik. Egy újítani vágyó pedagógus viszont csak ott lehet csak eredményes, ahol megvan a megfelelő közeg. A közeget jelentik a kollégák, szülők, diákok; de sokkal inkább a felettesek: az igazgató és az a testület, amely az igazgatói megbízást adja. Hódmezővásárhelyen 1931-ben ezek a lehetőségek együtt adva voltak ahhoz, hogy a városba érkező Szathmáry Lajos magyar-latin-görög-pedagógia szakon végzett tanár tevékenysége kibontakozhasson.

Szathmáry Karácsony Sándor nyomdokain járt, az előbb bemutatott sárospataki iskolából jött. Legendák keringenek arról, miért kellett onnan elmennie: az egyik változat szerint politikai nézetei miatt, a másik szerint fegyelmi vétséget követett el: együtt korcsolyázott a rábízott leánytanulókkal. Vásárhelyen kedvelték tanári stílusát a diákok: „nem katedrán trónoló hideg, félelmetes bálvány. Sőt fölül az első padra, úgy szól közvetlen, embertársi hangon a diákhoz. Arcának tekintélyes méretű és bizarr formájú fő ékességét méltányolva, a diákok Nasó-nak[6] becézik. Abban az időben, amikor olyan tanárok is vannak, akiknek a lakásába évtizedeken át még kollegák se léphetnek be, a harmadikos kisdiákot, akiben felfedezi a könyvek iránti szomjúságot, beszabadítja saját könyvtárába, és nem lekezelően, nem is a csodabogárnak szóló rácsodálkozással, hanem természetesen, egyenlő partnerként beszélget vele Tolsztojról, Anatole France-ról. Egy másik fiúban (kerekes tolószékben, mert béna a fiú, az osztálytársai tolják iskolába, haza; cipelik fel az osztályba) fölfedezi a költőt. […] Mint cserkészparancsnok együtt tapossa a biciklipedált diákjaival az 1500 kilométeres felvidéki túrán, megosztva és megkedveltetve velük a tábori élet feladatait és örömeit." (Földesi és Imre és Varsányi 1990, 102-103.)

Szathmáry többször publikált a Protestáns Tanügyi Szemlében. *Református pedagógia a gyakorlatban* című tanulmányában (Szathmáry 1935) konkrét eset alapján beszél általános kérdésekről. A konkrét eset: Solt Andor katolikus középiskolai tanár szerint „a Bánk bán tragikumának legmélyebb szépségeit, Vörösmarty művészi egyéniségének *titkát* stb. csak *kevés* ember ismeri, s nincs is többnek szüksége rá. Ellenben azt minden embernek tudnia kell, ki volt Katona és Vörösmarty, mikor éltek és mit írtak." Szathmáry kifogásolja *kevés ember és minden ember* szembeállítását. Szerinte „a református diák számára viszont nincs abszolúció[7] mindaddig, míg a lényeget, az Istent jelentő törvényeket meg nem látja. Az irodalom síkjában tehát pl. míg a Bánk bán tragikumára rá nem döbben. Addig nem ér rá, *hiábavalónak ítéli az írónak személyi bibijeivel foglalkozni, míg azt, ami benne örök, műveiben meg*

6 naso jelentése latinul: orr
7 feloldozás, megoldás

nem fogta. […] A katolikus diák nívójának megfelelőleg megoldásokat kap az iskolában, a református diák *megoldatlan kérdéseket*." A konklúzióban említi a Karácsony-féle mellérendelés gondolatát is, de ez a legfontosabb: „a református tanárt nem elsősorban a SDG-jelvény, teológiai index, vagy a biblia feltétlen kézbentartása, hanem egyesegyedül egy bizonyos lelki állásfoglalás különbözteti meg más tanároktól."

Szathmáry az iskolai vallási élet problémáiról írva időnként vitát váltott ki. 1936-37-ben írta *Tanári közszellem, mint pedagógiai tényező* és *Vakvágányon* című tanulmányait. Úgy látta, a fiatalok elfordulása az egyháztól leginkább az életkori sajátosságokból következik: „az elemi iskola a növendékeit lelki fejlődöttségük fokának megfelelőleg bizonyos gépies jószokásokkal indítja útnak. [...] De éppen mivel csak szokásokról van szó, ezeknek természetszerűleg az a sorsuk, hogy őket a serdülés elkövetkeztével más, újabb szokások váltják föl. [...] Falun [...] annak esetleges vallásos életritmusa ismét egyházias kerékvágásba lendítheti; de ez [...] nem lelki szükséglet, mint ahogyan a korcsma sem az, hanem csupán az ifjúság hasonulni akarása a férfiak szokásaihoz." (Szathmáry 1936, 69) Szerinte két okból nem érdemes a 10-18 éves gimnáziumi tanulókat kötelezni a vasárnapi istentiszteletre: „1. mert azt látja, hogy a templomba kivezényelt katonaságon és diákságon, a soros tanárokon, a felvezetett szerencsétlen kis elemistákon és a nőkön kívül mindössze huszonöt korosabb férfi jár, s ebből azt vonja le tanulságul, hogy ide csak az jár, akinek muszáj, s akinek már igazán nincs más dolga; 2. mert a serdülés után már természetes ellenszenve van a diáknak azzal az álkegyességgel szemben, amelybe hivatalból belekényszerül, vallásos életének éppen ebben a legforrongóbb szakaszában, melyben a vallás kérdéseit illetőleg csak személyes beszélgetések útján lehetne szívéhez közelférkőzni. Szoktatással nevelni a vallásos életre [...] csak a serdülésig lehet." (Szathmáry 1937, 34-35.)

Ezért lenne Szathmáry szerint kiemelkedően fontos a serdülőkor sajátosságainak megfelelő nevelés. Másrészt a reformáció minden erénye ellenére túlzott individualizmust okozott, s ebből kellene kijutni, vagyis „csak a közösség érdekeit felismerő egyéniségekre épült református gimnázium építheti fel az olyannyira várvavárt egyéni meggyőződésből egységbe forrt egyháztársadalmat." (Szathmáry 1936, 75) Tehát a közösségteremtés és formálás útján kellene motiválni a serdülőket és ez vihetné előre a református nevelés ügyét.

Szathmáry írására két válasz érkezett, mindkettő a szoktatás melletti érvekkel. Az egyiknek Horkay László a szerzője, aki később az Országos Református Tanáregyesület elnöke lett. Szerinte „akit nem visz a lélek, az jön kötelességből. És tudni nem lehet soha, kit mikor érint meg Isten lelke? Egy-egy jó prédikáció után (márpedig csak hallatszik egyszer-másszor ilyen is templomainkban) hálásan mozdul meg sok olyan lélek is, aki talán magától nem jött volna el templomba." (Horkay 1937, 89-90.)

A másikat Nagy Sándor, a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumának igazgatója írta: „A nyilvános istentiszteletek látogatásának szükségességét bővebben nem kell indokolni. [...] Más kérdés az, hogy a templombajárás, általában az istentiszteletek látogatása kivétel nélkül kötelezően rendeltessék-e el a tanulónak, vagy pedig önkéntes döntésére bízassék. Erről sokat lehetne vitatkozni. [...] Bármiként gondolkozunk is azonban a kérdésről, felejtenünk nem szabad, hogy a nevelés kiindulása, tovább is sokáig még épülettartó alapja a szoktatás. A nevelésnek e lényeges alkotó eleméről a vallásos nevelés sem mondhat le." (Nagy Sándor 1938, 344-347.) A két válasz viszont épp a lényegre nem reagált, ti. miért lenne a szoktatásnak eredménye, ha a serdülők erőltetésnek érzik? Hogyan lehetne új utakat keresni?

A tanítás és írás mellett Szathmáry társadalmi szerepvállalása is kiemelkedő volt. A gimnáziumban fiatal tanyai gazdák részére népfőiskolát szervezett. Előadásokra invitálta a helybelieket.

Még a térség szociáldemokrata országgyűlési képviselőjét is meghívta, de ezt egyházi részről nem vették jó néven.

A társadalmi mobilitás hiányát kortársaihoz, a népi írókhoz hasonlóan maga is tapasztalta. A gimnáziumi tanulmányokhoz tandíjat kellett fizetni; ráadásul a várostól távolabb, tanyán élő diákoknak bentlakásra is szükségük volt. Ennek költségét viszont a néhány holdon gazdálkodó kisbirtokosok nem tudták előteremteni. 1938-ban Szénásy Gyula tanyai tanítóval közösen tett javaslatot a probléma megoldására: a gimnáziumba felvett tehetséges, negyedik elemit végzett kisdiákok a diákotthonban maguk neveljenek állatokat és ennek bevételéből fedezzék tanításuk költségét. A hódmezővásárhelyi református egyházi vezetés magáévá tette az ötletet és átadott egy üresen álló ingatlant erre a célra. Így alakult meg a Tanyai Tanulók Otthona. Az esetnek országos híre lett. Szép számmal érkeztek adományok. Németh László Cseresnyés című, Nemzeti Színházban futó darabjának bevételét ajánlotta fel, ezért vette fel az intézmény a Cseresnyés Kollégium nevet.

Közéleti tevékenysége és írásai a pedagógiai gyakorlat és elmélet összhangját mutatják. Szathmáry úgy érezte, a református hagyományokból következik a munkássága: „S éppen ez a sokszerűség, változatosság, a viszonyok szerint mássá- és mássáalakulás, egyéni fejlődésképesség, a szükséghez képest történő módosulás, állandó belső változás, emberileg vett kötetlenség, ami a református kollégiumok igazi ereje volt: éppen ez felel meg a harmadik nagy református elvnek, a semper reformari[8] elvének. Óvakodjunk a megkötődéstől, a megszikkadástól, a megcsontosodástól. Rendezkedjünk be az örök változásra, állandó belső alakulásra." (Szathmáry 1940, 147-148.)

Összegzés

A két világháború közötti időszak hivatalos ideológiája keresztény nemzeti volt. A történelmi egyházakat és iskoláikat anyagilag is támogatta az állam, de ettől független volt a készség a pedagógiai megújulásra. A megújulás több síkon jelentkezett, és fel tudott mutatni sikereket. Az egyházi iskolák államosításával a református oktatási rendszer 1952-re egyetlen középiskolára szűkült, tehát rendszerszinten nem lehetett átmenteni az eredményeket. Azok a tanárok, akik Imre Sándor és Karácsony Sándor nyomdokaiba léptek, pályafutásuk során szigetszerűen, saját köreikben törekedtek eszményeik megvalósítására. Ezek a kis szigetek neveltek újabb értelmiségi nemzedékeket.

A tanár-diák viszony sajátos emberi kapcsolat. Tanulmányunkban szerettünk volna rámutatni a pedagógiának erre a szegletére, e viszony megújításának kísérleteire is. Úgy érezzük, a pozitív pedagógiához több szempontból is hasonló gondolatokkal találkoztunk. Egyrészt a tárgyalt szerzők fontosnak tartották a szociális hátrányok leküzdését és erre Sárospatakon és Hódmezővásárhelyen helyi kezdeményezés is társult. Másrészt Karácsony Sándor és Szathmáry Lajos a tanár-diák viszonyt akarta új alapokra helyezni, elkerülni a fekete pedagógiára jellemző kapcsolatrendszert. Egyházi iskolákkal kapcsolatban tárgyaltuk a kérdést, ezért Imre Sándor és Karácsony Sándor esetében a szeretet értelmezésére is kitértünk. Szerettük volna felhívni a figyelmet a tanár-diák kapcsolatban megbúvó szeretet lehetőségének az értelmezésére, ahogyan ezt már korábban tettük (Czeglédi 2019).

8 mindig változtatni

Irodalom

B. D. (1932). Az új kultuszminiszter nyilatkozott. Protestáns Tanügyi Szemle VI. évf., 265–266.

Bánfai J. (2018). A sárospataki tehetségkutatás megindulása és a kísérlet „utóélete" a hazai szakirodalomban. Kultúra és közösség IX. évf.

Barta R. (2018). Klebelsberg Kunó és a sárospataki angol internátus. Gerundium, IX. évf., 2018, 84–101.

Baska G. és Hegedűs J. (szerk., 2015). Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 90–178.

Buda M. és Péter-Szarka Sz. (2015). A kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. Iskolakultúra, XXV. évf., 3-17.

Czeglédi S. (2019). Önismeret és szeretet. In Czeglédi Sándor: Történelem és önismeret. Tanulmányok Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest: L'Harmattan Kiadó, 75-86.

Dienes D. és Ugrai J. (2013). A Sárospataki Református Kollégium története. Sárospatak, Hernád

Nagy S. (1938). Vallásos nevelés a kollégium gimnáziumában. Protestáns Tanügyi Szemle, XII. évf., 344–347.

Elekes I. (1931). Új iskolatípus Sárospatakon. Protestáns Tanügyi Szemle IV. évf., 1931, 85–89.

Földesi F. és Imre M. és Varsányi P. (1990). A hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium. Budapest, Tankönyvkiadó

Harsányi I. (1939). A sárospataki református gimnázium tehetségkutató munkája. Protestáns Tanügyi Szemle, XII. évf., 393–395.

Hatos P. (2016). Szabadkőművesből református püspök. Ravasz László élete. Budapest: Jaffa Kiadó

Horkay L. (1937). Kötelező templomlátogatás. Protestáns Tanügyi Szemle, XI. évf., 89–90.

Id. Imre Sándor 1820–1900 http://epa.oszk.hu/00900/00979/00129/pdf/EM-1901_18_01_058.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. augusztus 22.)

Imre S. (1909). A nevelés sorsa és a szocializmus. Az iskolai nevelés lehetőségei és a szocialisták nézetei a nevelésről. A tárgyias nevelői gondolkodás érdekében. Budapest: Franklin Társulat

Imre S. (1912). Nemzetnevelés. Budapest: Studium

Imre S. (1920). A magyar nevelés körvonalai. Budapest: Stark Ferenc Könyvnyomda,

Imre S. (1925). Apáczai lelke. Protestáns Szemle, XXXIV. évf., 546–549.

Imre S. (1928). Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Budapest: Studium

Imre S. (1930). A lelkészi hivatás nevelési szempontjai. Protestáns Szemle XXXIX. évf. 355–370.

Imre S. (1944). Az egyházak nemzeti szolgálata. Protestáns Szemle LIII. évf. 241–252.

Jáki L. (2018). Szathmáry Lajos életútja. „Egy ember, aki szétosztotta magát." H. N.

Karácsony S. (1928). Arcképek. Imre Sándor. Protestáns Szemle XXXVII. évf. 636–640.

Karácsony S. (1942). Ocsúdó magyarság. Budapest: Exodus

Karácsony S. (1944). Magyar nevelés. Budapest: Magyar Élet

Karácsony S. (1946). Magyar ifjúság. Budapest: Exodus

Karácsony S. (1985). Magyar észjárás. Budapest: Magvető Kiadó

Karácsony S. (1991). Akik nem szeretnek minket In: A Hegyi beszéd, Budapest: Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 79-80.

Karácsony S. (1994). Kísérleti parasztgimnázium Földesen, az 1919-20. tanévben. In: Hatvany László (szerk.): Karácsony Sándor pedagógiai írásaiból. 9 tanulmány, 1922–1946. Budapest, Karácsony Sándor örökösei

Korencsi K. (2018). A fekete pedagógia jelenségvilága Tóth Krisztina egyik tárcanovellájában. http://www.tani-tani.info/pedagogikum_es_szepirodalom (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 6.)

Kornis Gy. (1921). Kultúrpolitikánk irányelvei. Budapest, Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége

Kornis Gy. (1934). A kultúra válsága. Budapest: Franklin-Társulat

https://mtda.hu/books/kornis_gyula_a_kultura_valsaga.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. augusztus 22.)

Móricz Zs. (1921). Légy jó mindhalálig. Budapest: Athaeneum

Németh L. (1963). Mai témák. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó

Pukánszky B. (1995). Imre Sándor Neveléstana. In: http://www.pukanszky.hu/pub.htm (Utolsó megtekintés: 2021. augusztus 22.)

Ravasz L. (1944). Imre Sándor. Protestáns Szemle, 1944. LIII. évf. 161–170.

Rébay M. (szerk., 2014). Elődeink. Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Jausz Béla. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, Neveléstudományok Intézete

Rébay M. (szerk., 2018). Karácsony Sándor, Mitrovics Gyula és tanítványaik. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, Neveléstudományok Intézete

Schneller I. (1900). A személyiség elve a nevelésben. In: Pedagógiai dolgozatok I., Budapest: Hornyánszky Kiadó

Szathmáry L. (1935). Református pedagógia a gyakorlatban. Protestáns Tanügyi Szemle, IX. évf., 113–117.

Szathmáry L. (1936). Tanári közszellem, mint pedagógiai tényező. Protestáns Tanügyi Szemle, X. évf., 68–75.

Szathmáry L. (1937). Vakvágányon. Protestáns Tanügyi Szemle, XI. évf., 26–35.

Szathmáry L. (1940). Keret és tartalom, Protestáns Tanügyi Szemle, XIV. évf., 147–148.

Szatmári E. (2017). Tehetségkutatás és tehetségmentés a református gimnáziumokban. In Pusztai Gabriella és Kozma Tamás (szerk., 2017). Protestáns identitás és közösségi tanulás. A reformáció hatásai napjaink oktatására és nevelésére. 75–88.

https://www.researchgate.net/publication/325250895_Protestant_Identity_and_Community_Learning_The_Effects_of_Reformation_on_Education_Today_Protestans_identitas_es_kozossegi_tanulas_A_reformacio_hatasai_napjaink_oktatasara_es_nevelesere_HERJ_Hungarian/link/5b002173a6fdccf9e4f555e2/download (Utolsó megtekintés: 2021. augusztus 22.)

Vietórisz J. (1928). Régi céljaink, új eszközeink. Protestáns Tanügyi Szemle II. évf. 1928/1, 3–7.

Vincze T. (szerk., 2019). Örök magyar professzor üzenete. Tanulmányok Karácsony Sándorról. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó

White, H. (1997). A történelmi cselekményesítés és az igazság problémája. In. Braun Róbert (összeáll.): A történelem terhe. Budapest: Osiris

CSIKÓS GÁBOR*, MOKOS JUDIT**, FENYVESI LILLA***, TÖRŐ KRISZTINA*

STRESSZ, BETEGSÉG- ÉS HALÁLFÉLELEM A KORONAVÍRUSJÁRVÁNY IDEJÉN

*Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológia Intézet, Budapest
**MTA-ELTE Elméleti Biológiai és Evolúciós Ökológiai Kutatócsoport, Budapest
***Université de Nice Sophia Antipolis, Nice

Bevezetés

Járványhelyzet és a család életminősége, pszichés állapota

Az egész világot érintő Covid-19 járvány időszaka olyan kumulatív stressz, amely számos különböző forrásból táplálkozik. Nemcsak a betegség jelent kockázatot, de egyéb makroszociális (egészségügyi, szociális, gazdasági) hatások is befolyásolják a gyermekek és szüleik életét. A család tompíthatja ugyan a negatív hatásokat, de a kiélezett helyzetek fel is erősíthetik a családi problémákat (Dubey, 2020). Így például a munkahelyi változások (a munkahely elvesztése, esetleges magasabb terhelés, otthonról dolgozás stb.) és a szociális távolságtartás által teremtett izoláció magukban hordozzák a házastársi konfliktusok eszkalálódásának veszélyét. A gyermek(ek) stresszre adott negatív reakciója további terheket róhat a szülőkre. A családok hatékony megküzdését nehezíti a segítő szakemberekkel való személyes kapcsolat csökkenése (Davis et al 2020; Ghosh 2020; Wade et al 2020). A járványhelyzet a gyerekeknek is stresszt jelent, főleg mivel a serdülők számára a kortárs kapcsolatok fontossága miatt kiemelt nehézséget jelentett a szociális távolságtartás (Andrews 2020). A Youngminds felmérésében résztvevő brit fiatalok többsége arról számolt be, hogy életminősége romlott a koronavírusjárvány időszakában (Lee 2020).

Számos ajánlás született az izolációs időszak negatív hatásainak enyhítésére. Kutatók javasolták a napirend fenntartását (Lee 2020), a megfelelő mennyiségű alvást, a fizikai aktivitást, stresszcsökkentő technikák tanulását, az informálódást, valamint a családtagokkal való kommunikációt (Király et al 2020). Többen emelték ki azt, hogy a szülők a gyermekeik számára a stresszel való megküzdésben is szerepmodellként szolgálnak (Ghosh 2020; Király et al 2020). A szorongás azonban akkor is mélyrehatóan átalakíthatja az emberek viselkedését, társadalmi helyzetét és másokkal való interakcióit, ha az elszenvedő próbál vele megküzdeni. Korábbi tanulmányainkban általánosságban már foglalkoztunk a járvánnyal kapcsolatos stresszel és félelmekkel (Csikós et al 2020; Törő et al 2021.), a következőben a betegség- és halálfélelemre kívánunk fókuszálni.

Betegségtől való félelem a járványhelyzetben

A szorongásos zavarok képezik mind a gyermekkori, mind a felnőttkori pszichopatológia legnagyobb részét, prevalenciájuk 10% és 20% közé becsülhető (Abbo et al 2013). A szorongásos zavarokon belül az egészségszorongás vagy betegségtől való félelem a testi érzések vagy változások észlelésekor fordul elő, ideértve (de nem kizárólag) a fertőző betegségekkel összefüggő tüneteket, mint a láz, köhögés és izomfájdalom (Asmundson et al, 2010; Taylor és Asmundson, 2004).

Élete folyamán mindenki tapasztal valamilyen mértékű egészségügyi szorongást, ami az esetleges veszélyekkel kapcsolatos éberség felkeltésével védelmet nyújthat, segítve a problémák korai jeleinek azonosítását, az egészségfejlesztő magatartás megkezdését. A betegségtől való túlzott félelem azonban káros is lehet. A közepes szintű szorongás teszi a leginkább valószínűvé, hogy a személy óvintézkedéseket valósítson meg a fertőzéssel szemben (Leung et al 2003).

Valerie Earnshaw (2020) szerint a betegség kerülése, a tünetektől való undor evolúciós örökségünk, aminek mellékhatása viszont a betegek stigmatizálása. A szociálpszichológus Earnshaw megközelítése szerint ez az ösztön kelt undort a hányás, a bőrelváltozások vagy ezekhez hasonló tünetek láttán. Érdekesség, hogy az immunválasz kiváltásához a beteggel nem is kell közvetlen kapcsolatba kerülni. Mark Schaller (2010), a Brit Columbiai Egyetem pszichológusa szerint már az is elegendő, ha képeket mutatnak a kiütésekről. A képek láttán az önkéntesek vérében megemelkedett az immunválaszt szabályozó interleukin-6 fehérje szintje, míg azok esetében, akiknek fegyverekről (vagyis egy másik potenciális veszélyforrásról) mutattak felvételeket, ez nem következett be. A járványveszély olyan viselkedésbeli változásokat indukál, ami segítheti a fertőzés elkerülését. A fertőzéstől tartó emberek járványhelyzet alatt kevésbé extrovertáltak, nem annyira nyitottak az új tapasztalatokra, mint a járvány előtt (Mortensen 2010). A járványveszély esetén tehát megváltozik az ember viselkedése, különösen pedig a karanténba kerülés esetén. A betegek ilyenkor szégyent, bűntudatot vagy megbélyegzést élhetnek meg, miközben a betegségtől való félelem fontos a járvánnyal való megküzdésben, mind egyéni, mind közegészségügyi szinten (Taylor, 2019). Ennek megfelelően kritikus, hogy a közegészségügyi döntéshozók, az egészségügyi hatóságok és az egészségügyi szolgáltatók megértsék, hogyan befolyásolja a betegségszorongás a víruskitörésekre adott válaszokat. A modern kognitív-viselkedési modellek (például Asmundson et al., 2010; Taylor és Asmundson, 2004) azt állítják, hogy a betegségtől való szorongás folytonossággal jellemezhető, és magas szintjét elsősorban a testi érzelmek és változások katasztrofális téves értelmezése, az egészséggel és betegséggel kapcsolatos diszfunkcionális hiedelmek, valamint a rosszabb megküzdési viselkedés jellemzik. A súlyos egészségügyi szorongással küzdő emberek általában tévesen értelmezik a testi érzéseket (mint amilyen a gyógyulást jelző izomfájdalom, vagy hasznos köhögés), a változásokat pedig veszélyesnek élik meg, ami fokozza a szorongást. Gyakran gondolják továbbá azt, hogy minden testi érzés a betegség egy jele (Taylor és Asmundson, 2004. ; Wheaton et al, 2012).

Az alacsony szintű egészségügyi szorongásnak azonban szintén lehetnek negatív hatásai (Asmundson, et al, 2012). A H1N1 influenza világjárvány idején például azok, akik úgy vélték, hogy alacsony fertőzési kockázattal rendelkeznek, alacsonyabb valószínűséggel változtattak a viselkedésükön, például kisebb valószínűséggel mostak kezet (Gilles et al., 2011), vagy kértek oltást (Taha et al, 2013). A betegségtől való szorongás az adott személy vírussal kapcsolatos viselkedését leginkább befolyásoló pszichológiai tényező (Taylor, 2019), aminek megértése, segíti a hatásosabb egészségügyi intervenciók megtervezését.

A járványhelyzetben a betegségtől való félelmen túl a halálfélelem is erősödhet. A gyermekek halálhoz való viszonyát formálja az adott történelmi kor, a társadalmi berendezkedés, a kialakult kötődés mintázatok, a kultúra viszonyai és reprezentációi is (Tóth 2014). A halál témája iránt már három éves korban is érdeklődés mutatkozik meg (Vianello et al 1985). A felnőttekéhez hasonló halálfogalom azonban csak az iskoláskori években alakul ki. Egy magyar nyelvterületen végzett kutatás szerint a halálfogalom összetevői közül a gyermekek először az életjelenségek végleges megszűnését értik meg, majd az irreverzibilitást, végül pedig az univerzalitást (Nagy, 1997).

A félelem idői tényezői: akut stressz rendellenesség vagy poszt traumás stressz zavar a Covid-19 járvány kapcsán

Az egészségszorongáson és a betegségtől való félelmen kívül az általános katasztrófákkal kapcsolatos félelem és stressz is hozzájárul a Covid-19 pszichés tényezőinek megértéséhez. A korábbi SARS járvány megjelenése nagyfokú szorongást váltott ki, hozzájárulva a PTSD esetszám növekedéséhez (Dutheil 2020). A PTSD/ASD fennállása kapcsán fontos diagnosztikai kritérium a szorongásos tünetek fennállásának időfaktora (DSMV- APA 2013). Az ASD általában közvetlenül a traumatikus esemény után kezdődik és három naptól egy hónapig tart, míg a PTSD lehet az akut stressz rendellenesség folytatása, előfordulhat azonban, hogy csak hat hónappal az esemény után jelentkezik. A legtöbb ember a rövidebb sokkhatást megéli, amit például egy katasztrófaesemény okoz. Az esetek egy százalékában azonban a szorongás a traumának való kitettség után több mint egy hónappal meghosszabbodhat, és jelentősen befolyásolhatja az egyén munkáját, társadalmi vagy iskolai életét: ilyen esetekben PTSD diagnózis adható. A PTSD gyakorisága az átlag populációban 1–9% között mozog, de elérheti az 50–60% -ot is az olyan személyek alcsoportjaiban, akik traumát éltek át.

Jelenleg viszonylag kevés olyan magyar kutatás áll rendelkezésre, ami a normál populáció pszichés sajátosságait vizsgálja járványhelyzetben, kitérve akár a hosszútávú hatásokra is (Lee 2020). Kutatásunk ezt a hiányt igyekszik pótolni. A vizsgálódásunk egysége a mikroszisztémaként felfogott család (Bronfenbrenner, 1981). A betegségtől való félelmet, szorongást nehéz normál körülmények között vizsgálni, a koronavírus viszont alkalmat adott arra, hogy ezeket a pszichés tényezőket nagy populáción azonosítsuk. Kutatásunk fókuszába a nemi, korosztályi és idői különbségek vizsgálata áll.

Célkitűzéseink:

A koronavírus első hulláma alatt Magyarországon

1. A stressz és jóllét vizsgálata a kor és nem függvényében
2. A stressz és jóllét közötti összefüggés vizsgálata
3. A betegség- és halálfélelem vizsgálata nem és kor szerinti alcsoportok mentén
4. Az idő hatásának vizsgálata

Módszerek

Minta

Az adatgyűjtés online, anonim kérdőívvel történt, amit szülő-gyermek párosok töltöttek ki. Előbb a szülő, majd azt követően gyermek; ezáltal össze tudtuk kapcsolni az egy családhoz tartozó gyermek-szülő párosokat, és lehetőség nyílt az adatok családon belüli összehasonlítására is. (Vizsgálati csoportok és alcsoportok életkori és nemi összetételére lásd az 1. táblázatot.)

A kérdőív felvételére 2020. március 30. és április 27. között – a járvány elején – abban az időszakban került sor, amikor a járvánnyal kapcsolatos korlátozó intézkedések voltak érvényben, elsősorban javaslatok és nem konkrét tiltások formájában. Az iskolák bezártak, valamint korlátozások léptek életbe a boltok és vendéglátóegységek kapcsán. 346 gyermek- szülő páros töltötte ki valid módon a kérdőívet. Demográfiai adatok közül ebben a cikkben kiemeljük azt, hogy 92 család (27%) nyilatkozott úgy, hogy tartósan beteg személy él a családjában. Mintánkat a vizsgálatot követően nem és kor szerint alcsoportokra bontottuk: szülők és gyermekek, apák és anyák, illetve „kis serdülők" (10-14 éves korig) és „nagy serdülők" (14 éves kor felett).

1. táblázat Vizsgálati alcsoportok leíró statisztika. „kis serdülő": 10-14 év, „nagy serdülő": 14-18 év

	szülő n=346	Serdülő n=346				
		kiskamasz n=139		nagykamasz n=203		
nem	anya	apa	lány	fiú	lány	fiú
N	313	33	85	54	123	80
kor (átlag ± szórás)	43.81 ± 5.41	47.62 ± 5.17	12.08± 0.79	11.83± 0.80	15.89 ± 1.34	15.57 ± 1.45

Eszközök

1. Demográfiai adatlap

A demográfiai adatok felvételéhez saját kérdőívet szerkesztettünk, melyben a következő adatokra kérdeztünk rá: kor, nem, társadalmi helyzet, lakhely típusa, anyagi helyzet megítélése, krónikus beteg esetleges jelenléte a családban.

2. Észlelt stressz kérdőív

A krónikus stressz, mint rizikófaktor becslésére az Észlelt Stressz kérdőív (PSS, Perceived Stress Scale; Stauder és Konkoly Thege, 2006.) magyar változatát használtuk. A tételekre adott pontszám összegével egy globális stressz mutató számolható: minél magasabb ez a pontszám, annál nagyobb stresszt él meg a kitöltő.

3. Öttételes WHO Jól-lét Kérdőív

A résztvevők jólétének méréséhez a WHO Jól-lét Kérdőív 5 tételes (WBI-5, Susánszky és mtsai, 2006) rövidített magyar verzióját használtuk. A pontszámok összegével egy össz-jóllét számolható: minél magasabb ez a pontszám, annál jobbnak mondható a kitöltő jólléte.

4. Nyílt kérdés
A kitöltők szabadon befejezhették az „Attól félek, hogy..." mondatot. Mind a szülők, mind a serdülők válaszai négy szempont alapján kerültek kódolásra: említi-e valamilyen formában a kitöltő, hogy 1.) fél, 2.) fél-e attól, hogy ő megbetegszik, 3.) fél-e attól, hogy hozzátartozója megbetegszik, illetve, hogy 4.) fél-e attól, hogy ő meghal.
A kódolási kategóriák és kritériumok az adatfelvétel után kerültek meghatározásra. A tartalmi elemzésben három társszerző vett részt (T. K., Cs.G. és M. J) az egyezően kódolt válaszokat elfogadtuk, a nem egyezések pedig megvitatásra kerültek, kiszűrve ezzel a szubjektivitást.
A vizsgálati személyek további kérdőíveket is kitöltöttek, amelyeknek eredménye ebben a cikkben nem kerül felhasználásra.

Statisztika
Az adatokat R programnyelv segítségével elemeztük. A stressz és jóllét nemi különbségeit Mann-Whitney teszttel, a gyerekek és szülők közötti különbséget párosított Mann-Whitney teszttel vizsgáltuk. A stressz és a jólét közötti összefüggés vizsgálatához Spearman-korrelációt, a stressz és jóllét időbeli megjelenéséhez pedig Kendal-korrelációt használtunk. A félelem kategóriák közötti összefüggéseket Khi-négyzet teszttel vizsgáltuk. A félelem időbeli megjelenésének vizsgálata bináris logisztikus regresszióval történt.

Eredmények

I. A stressz és jóllét a nem és kor függvényében
Stressz és jóllét szint
A Covid-19 járvány első hulláma alatti stressz és jóllét átlagos szintjeit nem és kor szerinti bontásban a 2. és 3. táblázat foglalja össze. A serdülők stressz szintje szignifikánsan magasabb, mint a szüleiké (lásd 2. táblázat). A felnőtt férfiak stressz szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint a nőké. Bár a vizsgált felnőttek és serdülők átlagos stressz szintje magasabb, mint a magyar populáció normál értéke (normál érték: 6.6-6.8 kortól függően (Stauder, 2006), a különbség nem szignifikáns.
A felnőttek szignifikánsan alacsonyabb jóllétet mutatnak, mint a serdülők (lásd 3. táblázat). A legfiatalabb vizsgált csoport rendelkezik a legmagasabb jólléttel. A jóllét átlaga azonban sem a gyerekeknél, sem a felnőtteknél nem különbözik a magyar populáció átlagértékétől (7.8 pont) (Susánszky és mtsai 2006).

2. táblázat A stressz szint nemi és korosztályi különbségei

	Férfiak	Nők	Mann-Whitney teszt p értéke
	Stressz szint Átlag ± szórás	Stressz szint Átlag ± szórás	
Összes	8,98 ± 2,57	9,55± 3,09	0,19
Felnőtt	8,24 ± 2,62	9,43 ± 3,03	0,03
Gyerek	9,53 ± 3,14	9,78 ± 3,04	0,29
Fiatal serdülő	9,64 ± 2,58	9,51 ± 2,97	0,97
Nagy serdülő	9,95 ± 2,13	9,84 ± 3,25	0,77

A stressz szint korosztályi különbségei

	Stressz szint Átlag ± szórás	Mann-Whitney teszt p értéke
Szülő	9,32 ± 3,01	-
Gyerekek	9,68 ± 3,08	Szülőtől való eltérés: 0,05
Fiatal serdülő	9,52 ± 2,93	Szülőtől való eltérés: 0,79
Nagy serdülőtől való eltérés: 0,36		
Nagy serdülő	9,85 ± 3,15	Szülőtől való eltérés: 0,03
Magyar átlag	6,7	Szülőktől való eltérés: 0,31 Gyerekektől való eltérés: 0,25

3. táblázat A jóllét nemi különbségei

	Férfiak	Nők	Mann-Whitney teszt p értéke
	Jóllét szint Átlag ± szórás	Jóllét szint Átlag ± szórás	
Összes	10,08 ± 2,99	10,31 ± 3,3	0,01
Felnőtt	10,45 ± 2,69	9,91 ± 3,34	0,38
Gyerek	11,00 ± 3,11	10,35 ± 3,28	0,07
Fiatal serdülő	10,55 ± 3,14	11,18 ± 2,92	0,55
Nagy serdülő	9,19 ± 3,36	10,3 ± 3,35	0,16

A jóllét korosztályi különbségei

	Jóllét szint Átlag ± szórás	Mann-Whitney teszt p értéke
Szülő	9,96 ± 3,29	-
Serdülők (kicsi+nagy)	10,61 ± 3,23	Szülőtől való eltérés: <0,001
Fiatal serdülő	11,13 ± 2,93	Szülőtől való eltérés: <0,001
Nagy serdülő	10,19 ± 3,36	Szülőtől való eltérés: 0,87
magyar átlag	7,8	Szülőktől való eltérés: 0,33 Gyerekektől való eltérés: 0,29

A stressz és jóllét összefüggései

Mind a felnőtteknél, mind a gyereknél negatív összefüggés látható a stressz és a jóllét között (lásd 4. táblázat). A szülői stressz a gyerek jóllétére is negatív hatással van ($p<0,01$, rho= - 0,292). A lányok, illetve a kiskamaszok érzékenyebben reagálnak a szülő stresszre, mint a fiúk, illetve nagykamaszok (lásd 5. táblázat és 1. ábra).

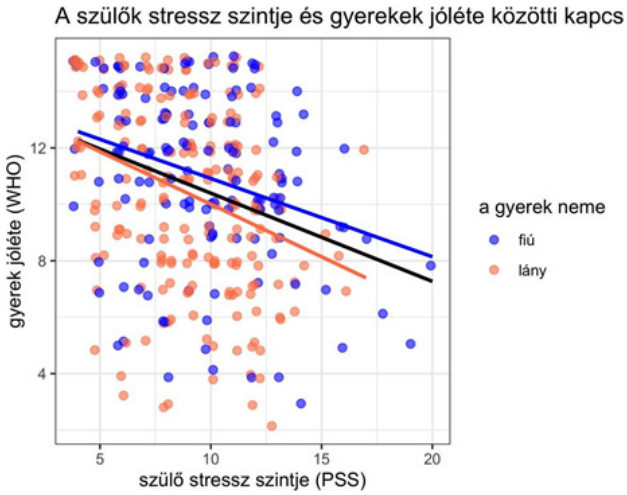
4. táblázat Stressz és jóllét közötti összefüggés az egyes alcsoportokban, Spearman korrelációval vizsgálva

alcsoport	rho	p
szülők	-0,55	<0,001
apák	-0,50	0,003
anyák	-0,55	<0,001
gyerekek	-0,49	<0,001
fiú serdülők	-0,62	<0,001
lány serdülők	-0,48	<0,001
fiatal serdülők	-0,51	<0,001
nagy serdülők	-0,47	<0,001

5. táblázat A szülői stressz és a gyerek jólléte közötti összefüggés, Spearman korrelációval vizsgálva

alcsoport	rho	p
gyerekek	-0,29	<0,001
fiúk	-0,03	0,878
lányok	-0,33	<0,001
fiatal serdülők	-0,52	<0,001
nagy serdülők	-0,13	0,063

1. ábra



II. Betegségtől és haláltól való félelem megjelenése gyermekek és felnőttek körében

A felnőttek és a gyermekek túlnyomó többsége említett valamiféle félelmet (lásd 6. táblázat). A felnőtt kitöltők 28%-ánál jelennek meg a betegségtől és haláltól való félelmek. A gyerekek 26%-a fél saját vagy hozzátartozója betegségétől vagy halálától. Ezen típusú félelem előfordulási gyakorisága alacsonyabb a serdülők, mint a szüleik körében. Az anyák nagyobb részben említenek betegséggel vagy halállal kapcsolatos félelmet, mint az apák.

Az általunk vizsgált időszakban a családok kevesebb, mint tíz százalékára igaz, hogy a szülő vagy a serdülő fél a saját megbetegedéstől. Ha a szülő fél attól, hogy megbetegszik, nagyobb az esélye, hogy a gyermeke is félni fog a saját megbetegedésétől ($p<0,001$, $khi2=18.88$). A saját betegségével kapcsolatban félelmet megélő szülők 24%-ának a gyereke is fél attól, hogy ő maga megbetegszik, míg a betegségtől nem félő szülőknek csak 5%-ának a gyereke fél. Ha a családban van krónikus beteg, a szülői válaszokban szignifikánsan magasabb arányban jelenik meg a saját betegségtől való félelem ($p=0.03$, $khi2= 4.53$). A serdülők válaszaiban a krónikus beteg családtag jelenléte nem jelentett szignifikáns hatást ugyanebben a vonatkozásban.

6. táblázat A félelem skála halállal és félelemmel kapcsolatos lekódolt eredményei

	említi, hogy fél	fél attól, hogy megbetegszik	fél attól, hogy hozzátartozó megbetegszik	fél attól, hogy ő meghal	fél attól, hogy hozzátartozója meghal	fél bármilyen betegséggel vagy halállal kapcsolatos dologtól
Szülők	310 (90%)	29 (9%)	59 (19%)	9 (3%)	18 (5%)	98 (28%)
Anya	286 (92%)	25 (9%)	57 (20%)	9 (3%)	18 (6%)	92 (27%)
Apa	24 (73%)	4 (12%)	2 (6%)	0	0	6 (2%)
Gyermekek	321 (93%)	25 (7%)	41 (12%)	8 (2%)	26 (8%)	91 (26%)
Fiúk	197 (95%)	13 (6%)	26 (13%)	3 (1%)	18 (9%)	37 (27%)
Lányok	124 (90%)	12 (9%)	15 (11%)	5 (4%)	8 (6%)	54 (26%)
Kiskamaszok	126 (91%)	14 (10%)	20 (15%)	1 (1%)	11 (8%)	42 (30%)
Nagy kamaszok	192 (95%)	11 (5%)	21 (11%)	7 (4%)	15 (8%)	49 (24%)

III. Betegségtől és haláltól való félelem hatása a stresszre és a jóllétre

Összességében a betegségtől vagy haláltól való félelemmel kapcsolatos válaszok nem befolyásolják a stressz és a jóllét szintjét sem a felnőtteknél, sem a gyermekeknél (lásd 7. táblázat). A krónikus beteg jelenléte a családban hatással van a szülők jóllétére (a beteg családtaggal rendelkező szülők átlagos jóllét szintje 9.17, míg a beteg családtaggal nem rendelkező szülők átlagos jólléte 10.25). Gyermekeknél a beteg családtag jelenléte viszont nem jelent a jóllét kapcsán szignifikáns különbséget, csupán a fiúk esetén mérhető tendenciózus különbség.

7. táblázat Félelem saját vagy hozzátartozó betegségétől

Fél a hozzátartozója vagy saját maga betegségétől vagy halálától?				Fél attól, hogy ő maga megbetegszik?				Van krónikusan beteg hozzátartozója?				
	stressz		jólét		stressz		jólét		stressz		jólét	
	p	W	p	W	p	W	p	W	p	W	p	W
szülők	0.52	11668	0.75	10919	0.08	5127	0.19	3666	0.19	10614	0.03	13476
Anyák	0.58	9712	0.67	9053	0.06	4096	0.11	2705	0.13	8420	0.01	11326
Apák	0.61	64	0.51	88	0.75	62	0.53	68	0.62	128	0.36	92
Gyerekek	0.22	9250	0.85	10280	0.23	3406	0.69	4166	0.32	10869	0.57	12153
Lányok	0.89	3545	0.27	3220	0.33	1058	0.91	1284	0.90	4186	0.49	3970
Fiúk	0.10	1356	0.09	1982	0.61	676	0.77	782	0.13	1542	0.09	2195
kiskamaszok	0.41	1586	0.79	1691	0.09	631	0.28	1021	0.44	1868	0.91	2012
nagykamaszok	0.31	3004	0.64	3484	0.94	1060	0.57	940	0.58	3626	0.52	4059

IV. Stressz és félelem időbeli megjelenése

Az idő múlásával csak a felnőttek hozzátartozó betegségétől való félelme változik: ahogy telik az idő, enyhén emelkedik annak a valószínűsége, hogy valaki említse ezt a típusú félelmet. A többi vizsgált félelem sem a felnőtteknél, sem a serdülőknél nem mutat időbeli változást (lásd

8. táblázat). A stressz és a jóllét időben nem változik sem a gyerekeknél, sem a felnőtteknél, bár a felnőttek stressz szintje közel szignifikáns, nagyon gyenge csökkenést mutat (9. táblázat).

8. táblázat

	felnőtt				gyerek			
félelem	Estimate	Std. Error	z érték	p érték	Estimate	Std. Error	z érték	p érték
Bármilyen félelem	2.088 0.010	0.306 0.026	6.826 0.367	<0.001 0.713	3.056 -0.043	0.388 0.028	7.874 -1.556	<0.001 0.12
Saját betegségtől	-2.32 0.00	0.336 0.028	-6.899 -0.013	<0.001 0.99	-2.334 -0.022	0.352 0.032	-6.627 -0.700	<0.001 0.484
Hozzátartozó betegségétől	-1.907 0.041	0.261 0.020	-7.311 2.091	<0.001 0.037*	-1.672 -0.031	0.284 0.026	-5.895 -1.198	<0.001 0.231
Saját haláltól	-4.214 0.053	0.638 0.043	-6.605 1.242	<0.001 0.214	-3.953 0.021	0.637 0.049	-6.207 0.436	<0.001 0.663
Hozzátartozó halálától	-3.106 0.021	0.430 0.033	-7.222 0.635	<0.001 0.525	-2.324 -0.014	0.349 0.030	-6.662 -0.463	<0.001 0.644

9. táblázat Stressz és jóllét szintje

	felnőtt		gyerek	
	tau	**p**	**tau**	**p**
stressz	-0.07	0.07	-0.04	0.35
jóllét	0.01	0.85	-0.02	0.65

Összegzés

Észlelt stressz és jóllét eredményei és összefüggései

Kutatásunkban a stressz, jóllét, betegség és halállal kapcsolatos félelmek verbalizációját vizsgáltuk korosztályi és nemi bontásban.

Az összes vizsgált alcsoport tekintetében az észlelt stressz a normál értéknél bár magasabb, de a különbség nem szignifikáns. Ez az előzetes elvárásokkal és más kutatásokkal is összhangban (Wade et al 2020, Duan et al 2020) azt erősíti meg, hogy a családok számára a koronavírus általunk vizsgált időtartama valamivel fokozottabb stresszt jelentett, mint a normál élethelyzet. A stressz szintben nemi és korosztályi különbség mutatkozik: a férfiak stressz szintje szignifikánsan alacsonyabb, mint a nőké. Más tanulmányok ezzel szemben inkább a férfiakat találták stresszesebbnek (Liang 2020). A fiatalabb serdülők a legkevésbé stresszesek, majd utána következnek a szülők, és a legmagasabb stressz szintet a nagyobb serdülő csoportban mérhetjük. A serdülőket más kutatások is kockázati csoportnak tartják (Ellis et al 2020; Zhou et al 2020). Lehetséges, hogy a kamaszkor ezen szakasza amúgy is stresszesebb, függetlenül a járványhelyzettől (Seiffge 2013). A jóllét értékei közül a kor szerinti különbségeket emelnénk ki, mely szerint a jóllét is korosztályi különbséget mutat: a fiatal serdülők jólléte a legmagasabb, a szülőké a legalacsonyabb, de sehol sem süllyed a populációs átlagérték alá. Ez a tendencia az országos felmérésekben is nyomon követhető, a járványos időszakon kívüli időszakban is (Susánszky et al, 2006).

A stressz és a jóllét között negatív összefüggés van minden korcsoportot és nemet tekintve. A lányoknál erősebb ez a korreláció, mint fiúk esetén, azaz a stressz szint emelkedése érzékenyebben befolyásolja a jólétet. Más kutatás is rámutat a lányok érzékenyebb stressz reakciójára (Zhou et al, 2020). A szülő emelkedő stressze rontja a gyermeke jóllétét: ezen összefüggés a kiskamaszoknál jóval erősebb, mint a nagyoknál, azaz jóllétüket tekintve a fiatalabb serdülők érzékenyebben reagálnak a szülői stressz szintjére. Ez magyarázható a függő jellegű kötődés erősségével is, hiszen minél kisebb egy gyermek annál erősebb a szülőtől való függés érzelmi és fizikai értelemben is (Zsolnai, 2001).

Betegség és halálfélelem

A halálfélelem közel ugyanolyan alacsony prevalenciájú felnőtteknél és serdülőknél. A serdülők közül a kis serdülők (prepubertás korúak) körében magasabb előfordulási gyakorisággal jelenik meg szinte minden betegségtől és haláltól való félelem. Ennek egyik lehetséges oka, hogy kognitív halálfogalmuk még kevésbé kialakult, mint idősebb korban (Nagy, 1997). Láthatjuk, hogy előzetes elvárásainkkal szemben kevés olyan család van, ahol a szülő vagy a serdülő félne a saját megbetegedésétől. Más kutatásban ennek pont az ellenkezője jelenik meg: Lau (2020) szerint az emberek az első hullám idején jobban féltek attól, hogy a járvány halálos, mint a második hullám alatt. Hazánkban ennek az alacsonyabb fokú beteg-

ség és halálfélelemnek az lehet az oka, hogy az első hullámban a lezárások kapcsán (pl. iskolabezárás) alacsonyan lehetett tartani a fertőzések számát. Érdekes lehet majd a további hullámok adataival való összevetés. Ha a szülő fél attól, hogy megbetegszik, nagyobb az esélye, hogy a gyermeke is félni fog a saját megbetegedésétől. Ez valószínűleg a kötődéssel, a viselkedés mintákkal és a családi kommunikációval magyarázható. Ha a családban van krónikus beteg, a szülői válaszokban szignifikánsan magasabb arányban jelenik meg a saját betegségtől való félelem. Fontos, hogy csak a krónikus beteg jelenlétére kérdezett rá a kérdőív: vagyis ezzel a kérdéssel egyfajta észlelt jelenlétet mutathatunk ki. A krónikus beteg jelenléte a családban hatással van a szülők jóllét szintjére, ami érthető, hiszen egy betegség a család egészére jelentős terheket róhat, és fokozott stresszt jelent. Gyermekeknél a beteg családtag jelenléte nem jelent a jóllét kapcsán szignifikáns különbséget, a fiúk esetén azonban tendenciózus különbség mérhető. Különösen figyelemre méltó, hogy valamilyen félelem a vizsgált minta túlnyomó részét tekintve megjelenik. Azt vártuk volna, lévén járványidőszak, hogy ezen megfogalmazott félelmek java része a betegséggel és halállal való félelemmel lesz kapcsolatos. Ezzel szemben azt tapasztaltuk, hogy csak 28 százaléknál adja ez a téma a félelem tárgyát. Korábbi cikkünkben részletesen közöltük a többi félelem-típus előfordulási gyakoriságát (Csikós et al, 2020). Megjelent többek közt az iskolától, a teljesítménytől, munkahely elvesztésétől való félelem. Ennek valószínleg az az oka, hogy az úgynevezett záró intézkedések (iskolák, éttermek stb.) miatt a napi megbetegedések száma alacsonyabb volt, mint az őszi hullámban, a napi új esetszám 45 fő alatt maradt (Kovács és Uzzoli 2020). Más kutatók arra jutottak, hogy a résztvevők közel fele élt át stresszt és szorongást magával a betegséggel összefüggésben (Petzold és mtsai 2020). Ezek a heterogén eredmények azt mutatják, hogy a pszichés állapotot valószínleg nagyban befolyásolják az egyes országok eltérő intézkedései.

Az idő hatása

A nemi és korosztályi különbségeken túl az idő hatásával foglalkoztunk, a félelem és a vírus megjelenése óta eltelt idő közötti összefüggést vizsgálva. Az első hullámban vizsgált napokban a félelem verbalizációja csak a hozzátartozó betegsége vonatkozásában erősödik az idő előrehaladásával, a stressz és a jóllét szintje azonban nem változik. Erre az lehet az egyik magyarázat, hogy az első hullámban a betegségek száma végig alacsony volt, valamint a kormányzati intézkedések a vizsgált időszakban nem változtak. A médiahatás, a járvány kommunikációja is nap mint nap hasonló volt és nem jelentkeztek kritikusabb vagy sokkal könnyebb, eltérő időszakok. A járványgörbe is viszonylag lapos volt az őszi időszakhoz képest, illetve a halálozási ráta alacsony maradt. A hazai koronavírus járvány 2020. április 23-ig nem lépett a tömeges fertőzések időszakába (Kovács és Uzzoli 2020).

Összegzés

Összefoglalásként elmondható, hogy az emberek az első hullám időszakában féltek ugyan a haláltól és betegségtől, de nem jobban, mint egyéb más dolgoktól, azaz, nem a betegség és halálfélelem volt a fókuszban a járványt illetően. Az idő előrehaladtával viszont többen félnek a hozzátartozó betegségétől. Ez az eredmény kapcsolódhat ahhoz, hogy az első hullámban a középkorú egészséges populáció nem volt nagy mértékben érintett, tehát főleg az idősebbekre nézve volt veszélyes a járvány. Növekedett a stressz a vizsgált mintát tekintve a járványon kívüli időszakhoz képest, de ez a stressznövekedés a betegségfélelmen kívül valószínűleg számos más egyéb tényezővel is összekapcsolódott. Áttekintettük ezen téma kapcsán a nemi, korosztályi, és időbeli különbségeket is. Kutatásunk erősségét az adja, hogy gyermeket és szülőjét vizsgálva családon belüli összefüggéseket is fel tudtunk tárni, mint például a szülői stressz hatása

a gyermek jóllétére, ami a szülő–gyermek kapcsolaton alapul. Természetesen kutatásunk rendelkezik bizonyos korlátokkal, így meg kell említenünk, hogy az online felmérés során nem tudtuk biztosítani, hogy szülők és gyermekek egyedül töltsék ki a kérdőívet, tehát a szülő és gyermek válaszok közötti kapcsolatot ez is befolyásolhatta. Valamint a nemi különbségek vizsgálatánál figyelembe kell vennünk, hogy mintánk ilyen tekintetben nem volt reprezentatív. A második hullámban, amikor a napi megbetegedések száma hazánkban meghaladja az 1200-at is, és szinte mindenkinek a személyes környezetében van fertőzött, valószínűleg más vélekedések és félelmek aktivizálódnak. Jelenleg is folyó kutatásunk ezen szakaszában feltételezhetően más eredmények születnek majd, melyet majd ismét össze tudunk vetni az orvosi adatokkal, a betegszámok alakulásával.

Irodalom

Abbo, C., Kinyanda, E., Kizza, R. B., Levin, J., Ndyanabangi, S., és Stein, D. J. (2013). Prevalence, comorbidity and predictors of anxiety disorders in children and adolescents in rural north-eastern Uganda. Child and adolescent psychiatry and mental health, 7(1), 21.

Andrews, J. L., Foulkes, L., és Blakemore, S. J. (2020). Peer influence in adolescence: Public-health implications for COVID-19. Trends in Cognitive Sciences.

Asmundson G.J.G., Abramowitz J., Richter A.A., Whedon M. (2010). Health anxiety: Current perspectives and future directions. Current Psychiatry Reports. 2010;12:306–312. [PubMed] [Google Scholar]

Asmundson G.J.G., Taylor S., Carleton R.N., Weeks J.W., Hadjistavropoulos H.D. (2012). Should health anxiety be carved at the joint? A look at the health anxiety construct using factor mixture modelling in a non-clinical sample. Journal of Anxiety Disorders. 2012;26:246–251. [PubMed] [Google Scholar]

Csikós G., Törő K., Rózsa S., Hadházi É., Kövesdi A., Földi R. (2020). Psychological factors in Hungarian families under the coronavirus pandemic: The effects of resilience and stress on the wellbeing of adolescents, their interconnections within the family. In Alison, Taysum; Siavash, Bakhtiar; Sophio, Moralishvili; Ahmet, Ecirli (szerk.) ICMS XXIII Proceedings Book Volume 1: 23rd International Conference on Multidisciplinary Studies: "Resilience for Survival". Cambridge. European Center for Science Education and Research. 11-18

Davis, C., Chong, N. K., Oh, J. Y., Baeg, A., Rajasegaran, K., és Chew, C. S. E. (2020). Caring for children and adolescents with eating disorders in the current COVID-19 pandemic: A Singapore perspective. Journal of Adolescent Health.

Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., Chatterjee, S., ... és Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. Diabetes és Metabolic Syndrome: Clinical Research és Reviews.

Dutheil F, Mondillon L, Navel V (2020). PTSD as the second tsunami of theSARS- Cov-2 pandemic. Psychological Medicine 1–2. https://doi.org/10.1017/

Earnshaw, V. A., Eaton, L. A., Kalichman, S. C., Brousseau, N. M., Hill, E. C., és Fox, B. (2020). COVID-19 conspiracy beliefs, health behaviors, and policy support. Translational behavioral medicine, 10(4), 850–856.

Ellis, W. E., Dumas, T. M., és Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 52(3), 177–187.

http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000215

Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S., és Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. Education, 31, 34.

Gilles I., Bangerter A., Clémence A., Green E.G.T., Krings F., Staerklé C. (2011). Trust in medical organizations predicts pandemic (H1N1) 2009 vaccination behavior and perceived efficacy of protection measures in the Swiss public. European Journal of Epidemiology. 2011;26:203–210. [PubMed] [Google Scholar]

Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., ... és Abbott, M. W. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. Comprehensive Psychiatry, 152180.

Kovács, S. Z., és Uzzoli, A. (2020). A koronavírus-járvány jelenlegi és várható egészségkockázatainak területi különbségei Magyarországon = Present and Future Health Risks and Their Regional Differences in Hungary Regarding COVID–19 Pandemic. Tér és Társadalom, 34(2), 155–170.

Lau JTF, Yang X, Tsui H, et al (2003). Monitoring community responses to the SARS epidemic in Hong Kong: from day 10 to day 62 Journal of Epidemiology és Community Health 2003;57:864–870.

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. The Lancet Child és Adolescent Health, 4(6), 421.

Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., és Mei, S. (2020). The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. The Psychiatric quarterly, 91(3), 841–852. https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3

Mortensen, C. R., és Cialdini, R. B. (2010). Full-cycle social psychology for theory and application. Social and Personality Psychology Compass, 4(1), 53–63.

Nagy M.I. (1997). L'enfant et la mort. Budapest: Pont Kiadó.

Petzold, MB, Bendau, A, Plag, J, et al. (2020). Risque, résiliance, détresse psychologique et anxiété au début de la pandémie COVID-19 en Allemagne. Brain Behav. 2020; 10:e01745. https://doi.org/10.1002/brb3.1745

Schaller, M., és Park, J. H. (2011). The behavioral immune system (and why it matters). Current directions in psychological science, 20(2), 99–103.

Seiffge-Krenke , I (2013). Stress, adaptation et relations pendant l'adolescence. Psychology Press

Susánszky, É., Konkolÿ Thege, B., Stauder, A., és Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7(3), 247–255.

Taha S., Matheson K., Anisman H. (2013). The 2009 H1N1 influenza pandemic: The role of threat, coping, and media trust on vaccination intentions in Canada. Journal of Health Communication. 2013;18:278–290. [PubMed] [Google Scholar

Taylor S. (2019). The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease. Cambridge Scholars Publishing; Newcastle upon Tyne. [Google Scholar]

Taylor S., Asmundson G.J.G. Guilford (2004). Treating health anxiety: A cognitive-behavioral approach. New York. [Google Scholar]

Tóth A. (2014).'Veux-tu jouer à mourir...?' Analyse de la communication des enfant en maternelle et de leurs parents concernant la mort et l'angoisse de la mort.

Törő K. és Mokos J., Fenyvesi L., Kövesdi A., Hadházi É., Földi R., Csikós G. (2021). Félelemtípusok, stressz és jóllét szintje a magyar családokban a koronavírus járvány első hullámában. In Furkó, Péter; Szathmári, Éva (szerk.) Tudomány, küldetés, társadalmi szerepvállalás: STUDIA CAROLIENSIA – A Károli Gáspár Református Egyetem 2020-as évkönyve. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem. L'Harmattan Kiadó

Vianello, R., Petter, G., és Marin, M. L. (1985). La compréhension de la mort de l'enfant. Giunti-Barbera.

Wade, M., Prime, H., és Browne, D. T. (2020). Why we need longitudinal mental health research with children and youth during (and after) the COVID-19 pandemic. Psychiatry Research.

Wheaton M.G., Abramowitz J.S., Berman N.C., Fabricant L.E., Olatunji B.O. (2012). Psychological predictors of anxiety in response to the H1N1 (swine flu) pandemic. Cognitive Therapy and Research. 2012;36:210–218. [Google Scholar]

Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., ... és Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. European Child és Adolescent Psychiatry, 1-10.

Zsolnai, A. (2001). „Le rôle des attachements de l'enfance dans le développement des compétences sociales." Benő Csapó et Tibor Vidákovich: Pédagogie dans les années 2000. Études pour József Nagy. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 143–152.

DR. HABIL. K. FARKAS CLAUDIA

A POZITÍV PEDAGÓGIA OLASZ ELŐFUTÁRA MARIA BOSCHETTI ALBERTI ÉS „DERŰS ISKOLÁJA”

Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar
farkas.claudia@pte.hu

Bevezető gondolatok. A kutatás célja, kérdései, módszere és jelentősége

A pozitív pedagógia paradigmaváltást hozott a nevelés-oktatás világába. Bár a pedagógia eredendően és természeténél fogva pozitív céltételezésű, a mindennapok valóságában a pedagógiai hatásrendszer akár negatív is lehet. A pozitív pedagógia nagyszerűsége abban rejlik, hogy a gyermekek jóllétének elérését emeli középpontjába, és olyan iskolai közeget álmodik és teremt, amelynek tartópillérei többek között a szeretet, az érzelmi harmónia, a pozitív nevelői effektusok, a tanulóközpontúság, és a kreatív pedagógus (Bredács, 2018; Klein, 2020). A kutatók rámutatnak arra, hogy az emberek jobban tanulnak akkor, ha boldognak érzik magukat és ha olyan személyek tanítják őket, akik hisznek bennük (Klein, 2020). A pozitív pedagógia tudatosan alakított-formált hatásrendszer, amely holisztikus módon mozdítja elő a gyermekek testi-lelki és érzelmi fejlődését (Ladnai, 2019). Fontos aláhúzni a tudatosságot: a pedagógiai ártalmak megjelenési módozatainak azonosítása segít azok kiküszöbölésében és átformálásában. Ebben benne rejlik az a (pozitív) üzenet is, hogy a pedagógiai környezet változtatható, elsősorban a szemléletváltás révén, a pedagógus szerepe pedig – személyisége, gyermekképe, attitűdje, érzékenysége, tudatossága – elsődleges a pozitív pedagógiai szisztéma megteremtésében és fenntartásában.

Írásom fókuszában a pozitív pedagógia olasz előfutára, Maria Boschetti Alberti (1879-1951) áll, aki Canton Ticino-ban értékes iskolakísérletet valósította meg a múlt század első felében. Az általa képviselt úttörő pedagógiát „scuola serena”-ként („derűs iskola”) definiálta. Maria Boschetti Alberti szerint a gyerekek olyanok, akár a törékeny rózsabimbók, akiknek nyugalom kell és béke. Iskolájában „a lelkek kivirágoztak”, a diákok képességei „virágba borultak”. Iskolája nagy érdeklődést keltett, és némely módszertani összetevője az 1923-as olaszországi iskolareform elemi iskolákat érintő részeibe is beépült.

Célkitűzésem, hogy bemutassam, miként vált Maria Boschetti Alberti pozitív pedagógussá, és tárgyaljam pedagógiai modelljét, nézetrendszerét. A kutatói kérdések megválaszolása többek között az alábbi kérdéskörökre koncentrálva történik: a pozitív pedagógussá válást determináló tényezők; a „scuola serena” („derűs iskola”) pozitív hatásrendszerének összetevői; Boschetti Albert pozitív pedagógusi erényei. A feltett kérdések megválaszolásához értékes és unikális olasz nyelvű elsődleges forrást (a pedagógusnő által írott napló) és olasz nyelven szóló másodlagos forrásmunkákat használtam fel. A vizsgálat feltáró-értelmező, a dokumentumelemzés módszerét alkalmazza, szintetizáló és teoretikus perspektívában.

A kutatás fontosságát az jelenti, hogy az elméleti és a gyakorlati pedagógia művelői számára képet adjak a gyakorlatban is adaptálható pozitív pedagógiai modellről, analizálva és feltárva annak összete-

vőit, továbbgondolásra és alkalmazásra ösztönözve. A kutatás neveléstörténeti szempontból jelentős, mert feltárja a múltat, egyben hasznosítható pozitív nevelési módszertani javaslatokat ad, és tágítja az olasz pedagógiáról rendelkezésre álló eddigi ismereteket.

Maria Boschetti Alberti pedagógusi indulása és „pedagógiai utazása"

Maria Boschetti Alberti (1879-1951) a 20. század első felében újító szellemű pedagógia megteremtője volt, melyet „scuola serena"-nak („derűs iskola") nevezett el. 1917 és 1924 között Muzzano-ban, ezt követően 1925 és 1951 között Agno-ban tanított. E Ticino-i iskolákban jelentős változtatásokat vitt véghez, olyannyira, hogy iskolakísérletének híre a korszak neves pedagógusaihoz is eljutott. Giuseppe Lombardo Radice – az 1923-as olaszországi iskolareform egyik kidolgozója – a reformer tanítónőről mély elismeréssel beszélt, cikkeket szentelt Boschetti Alberti iskolája bemutatásának, és Itália szerte ismertté tette a nevét. Adolph Ferriére pedig úgy vélekedett, hogy Maria Boschetti Alberti iskolája a „scuola nuova" („éducation nouvelle") mintaszerű megvalósulása (Boschetti Alberti, 2004; Vico, 2007; Ceriani-Nigro, 2006; Scaglia, 2010; Biondi – Imberciadori, 1982; Saltini, 2004).

Maria Boschetti Alberti 1879. december 23-án született Uruguay-ban, egy nyolcgyermekes házaspár negyedik gyermekeként. A család 1883-ban tért vissza Olaszországba. A kis Maria a „Bedigliora di Malcantone"-i elemi iskolába járt, ezt követően az „Istituto Santa Caterina di Locarno"-ban tanult. 1894-ben tanítói végzettséget szerzett. Gyakornoki ideje alatt több elemi iskolában is megfordult, úgy, mint Monteggio, Neggio, Bioggio. 1910-ben Muzzano-ba érkezett, ahol 1917 októberétől véglegesítették (Boschetti Alberti, 2004).

Pedagógusi indulása nem volt híján a nehézségeknek. A kezdeti időkben „felületes", „kedvetlen", motiválatlan tanítónőnek látszott. Nem túlzottan érdekelte a munkája. Maga úgy emlékezett, hogy közte és tanítványai között „üvegfal" húzódott, és csak a havi javadalmazásért tanított. Naplójában így vall erről: „Ekkor nem szerettem a diákjaimat. Ellenségeim voltak. Én az egyik oldalon, a katedrán, mereven, komolyan, mint egy megközelíthetetlen ókori isten: ők a másik oldalon, egy üvegfallal elválasztva tőlem. […] Mivel nem tudtam szeretni a tanítványaimat, nem tudtam szeretni az iskolát sem. El lehet képzelni, milyenek voltak az óráim. […] Bevallom azt is (pironkodva) hogy ha a regény, amit éppen olvastam, nagyon érdekes volt, elvittem magammal az iskolába, majd miután befejeztem, elrejtettem a tanári asztal félig nyitott fiókjába. Isten bocsássa meg nekem mindazt a rosszat, amit ezekben az években a gyerekekkel szemben elkövettem" (Boschetti Alberti, 2004, 27.). Tanítási módszere és iskolája ebben az időben a korabeli irányzatokhoz közelített: tekintélyelv, verbalizmus, intellektualizmus, a diákok egyéni érdeklődése iránti tökéletes érzéketlenség, a diákok tapasztalatainak figyelmen kívül hagyása. Ezek aztán lassan-lassan mind ellenségeivé lettek.

A legmesszebbmenőkig elégedetlen volt pedagógusi tevékenységével, és javítani akart a módszerein. Fontos megemlíteni, hogy a tanfelügyelő másképp látta a helyzetet, „a Tanfelügyelő Úr szerint nagyon jól tanítottam" (Boschetti Alberti, 2004, 27.).

Maria Boschetti Alberti nyitott szemű ember volt. Érdekelték a korszak új nevelési paradigmái, de leginkább saját rossz tapasztalatai ösztönözték arra, hogy új utakat keressen. A korszak hagyományos iskolája a tanárt állította középpontjába és a fegyelmet emelte mindenek fölé. Boschetti Alberti mind sürgetőbbnek érezte, hogy ezeken változtasson. Volt még egy élménye, amely az „új iskolák" felé sodorta. Nagybátyja, „Zio Pep" családi beszélgetéseik során gyakran ostorozta a tanítókat. Maria Boschetti

Alberti naplójában felidéz egy köztük lezajlott beszélgetést: „A tanítónő! Íme, a 'tanítónő'! (És milyen becsmérlő hangnemben!). […] Menjetek csak be egy iskolába; mindenki feláll, akár a marionett bábok. […] Mindenkinek ugyanaz a semmitmondó kifejezés ül az arcán, megfélemlítve a tanítótól" (Boschetti Alberti, 2004, 25.). Ezt a gondolatmenetet órákig tudta folytatni…Maria ráébredt, hogy nagybátyja közel jár az igazsághoz. Megfigyelte tanítványait: miközben játszottak, mindenki vidám volt, majd kiugrott a bőréből, bezzeg amikor megszólalt a csengő és az osztályterembe értek… „Amikor átlépték az osztály küszöbét, más gyerekek voltak: színtelen hang (még a hang is megváltozott!), kifejezés nélküli tekintet, lélek nélküli maszk…" (Boschetti Alberti, 2004, 26.).

Maria feltette magának a kérdést: „De miért, […] miért változnak meg? Tényleg mi tanítók vagyunk azok, akik 'elbutítjuk' őket?" (Boschetti Alberti, 2004, 26.). Elhatározta, hogy utánajár a dolognak, vajon minden iskolában megtörténik-e a diákok sajnálatos metamorfózisa. Szeretett volna megismerni más didaktikai tapasztalatokat is. Olvasta, hogy a „Societá Demopedeutica" támogatást ad olyan tanítóknak, akik hajlandóak külföldre menni, hogy tanulmányozzák a fogyatékkal élők fejlesztésében alkalmazott módszereket, és jelentkezett. „Nagyon boldog voltam, amikor megkaptam a támogatást. […] nagyon boldog, mert azt gondoltam: Megtanulom, miként lehet fejleszteni a fogyatékkal élőket; egyidejűleg azonban sok normál iskolát is felkeresek, és talán megtalálom a gyógyírt arra a problémára, amely engem érdekel" (Boschetti Alberti, 2004, 26.).

Az „olaszországi pedagógiai utazás" gondolatát apja nem támogatta. Szerinte lánya mindent tud a tanításról, amit tudnia kell, és véleményében a tanfelügyelő is erősítette. Ezt mondta Maria-nak: „Beszéltem a Tanfelügyelőddel. Azt mondta, hogy nagyszerűen tanítasz […] nem hiszi, hogy lehetne jobban. Tehát én is, akárcsak ő, úgy vélem, hogy nem kell Olaszországba menned, hogy tanulj" (Boschetti Alberti, 2004, 26.). Hogy lányát visszatartsa, megtagadta tőle az anyagi támogatást is. Maria azonban elszánta magát az utazásra. 1916-ban, az első világháború éveiben „…Canton Ticino-ból útra keltem Itáliába" (Boschetti Alberti, 2004, 27.).

Az itáliai utazás titkos oka az volt, hogy – mint írja –„találjak egy olyan iskolát, amely jobban megfelel a kor követelményeinek, …emberibb" (Boschetti Alberti, 2004, 28.). Olaszországi tartózkodása élménydús volt, Milánó különösen mély hatást tett rá. Pontosabban a „Zaccaria Treves" nevű Gyógypedagógiai Intézet. Megérintették az itt látottak. Úgy emlékezett, hogy a „szegény gyermekek iránt, akiket láttam, könnyebb és súlyosabb eseteket, csak szánalmat tudtam érezni és együttérzést: de érdeklődést nem" (Boschetti Alberti, 2004, 29.). Rádöbbent, hogy – mint írja – „De engem más dolog érdekelt. Néhány iskolában hallottam beszélni a Montessori módszerről: feltűnt, hogy az orvosok és az igazgatók jókat mondtak róla; a tanítónők nem. […] Nem láttam a módszert alkalmazni a gyógypedagógiai intézményekben" (Boschetti Alberti, 2004, 29.). Így került a milánói „Umanitaria" iskolájába: „És megtekintettem a Scuola dell' Umanitaria-t Milánóban" (Boschetti Alberti, 2004, 29.). Ez egy Montessori módszerrel működő elemi iskola volt.

Amit itt látott, rabul ejtette: „Íme, az igazi iskola. A gyerekek lassan, nyugodt légkörben szeretnek dolgozni: ösztönösen utasítják el a sietséget, a nyers, szidalmazó hangot, a szüntelen nógatást. A gyerekek a mosolygós arcokat szeretik, a nyugodt beszédet. Itt minden a természetes rend szerint zajlik. Ezek az „igazi" gyerekek, „a világ virágai" (Boschetti Alberti, 2004, 30.). Anna Fedeli bevezette az új pedagógiai módszer lényegébe (Boschetti Alberti, 2004).

A „derűs iskola" pedagógiája: Muzzano és Agno

Maria Boschetti Alberti „megérett" az „itáliai pedagógiai utazás" hatására. Újraértékelte addigi nevelési és oktatási tevékenységét. Tanítási kudarcai, és a látott forradalmi nevelési tapasztalatok vitték őt először a Muzzano-i tapasztalatokhoz, 1917 és 1924 között, majd az 1925 és 1951 közötti periódusban az Agno-i „derűs iskolához".

A „scuola serena" első kísérlete a Muzzano-i elemi iskolában valósult meg a Montessori módszer személyre szabásával. Már nem az a tanítónő volt, aki régen. Olyanná érett, akit érdekel a módszertan, a didaktikai tapasztalat. Kezdetben félt, hogy a módszertan tekintetében a szabadság útjára lépjen. Montessori könyvét gyakran hívta segítségül. Később fokozatosan eltávolodott a Montessori-módszer „ortodox" értelmezésétől és alkalmazásától. Megtalálta, kitapasztalta a saját metodikáját (Boschetti Alberti, 2004).

Maria Boschetti Alberti reflektív pedagógussá vált. Mindent szisztematikusan leírt, ami diákjaival történt, emellett kiemelt figyelmet szentelt szakmai képzésének is. Saját oktatási tevékenységét is megfigyelte, dokumentálta, ezt elméleti reflexió követte, olyan szerzők és szövegek segítségével, amelyeket módja volt elolvasni. Az első iskolai naptól kezdve a „kis iskolai eseményeknek" is figyelmet szentelt: az első tíz perc minden tanóra elején azzal telt, hogy rendet raktak a diákok helyükön és iskolai felszereléseik között, majd megosztották vele az aktuálisan őket foglalkoztató gondolataikat, kívánságaikat. Alapszabály volt a rend és a szabadság, ahol a szabadság azt jelentette, hogy tisztelik az egyén jogait, a rend pedig, hogy a közösségét. A diákok a Montessori-modellt alapul vevő, még kialakulófélben lévő eszközkészlettel találkoztak. A tanításhoz használt tárgyak ezt tükrözték: geometriai formákat, csiszolt számokat, betűket használt, amin a kicsik végigvezették ujjacskáikat és megtanulták leírni azokat. Montessoritól vette át a csendtartást („silenzio") és kipróbálta a „halk beszéd erejét". Újítás volt az ún. osztályfüzet bevezetése, amelybe a gyerekek be tudtak írni valamilyen személyes dolgot, lehetőség szerint szépet (Boschetti Alberti, 2004; Scaglia, 2010).

Nehézségekből nem volt hiány. A vizsgákon eleinte a gyerekek nem szerepeltek jól, de győzködték tanítónőjüket, hogy ne térjenek vissza a „régi iskolához". A Muzzano-i iskolakísérlet 1924-ben váratlanul félbeszakadt, fenntartható eredményei és olyan nemzetközi hírű pedagógusok támogatásának ellenére, mint Adolph Ferriére vagy Giuseppe Lombardo Radice. A megnemértettség és az ellenérzés kényszerítették őt erre a lépésre. Sokan úgy vélték, az iskola túlzottan is „forradalmi" lett, és sem a fenntartó, sem a családok nem értettek egyet maradéktalanul a módszereivel, saját elképzeléseiket is szerették volna látni benne (Scaglia, 2010; Saltini, 2004; Boschetti Alberti, 2004).

Giuseppe Lombardo Radice így fogalmazott Maria Boschetti Alberti Muzzano-i iskolájáról: „Muzzano neve már több, mint egy kis hegyi falu: az olasz iskola reformjának zászlóvivője" (Boschetti Alberti, 2004, 19.). Ámulattal töltötték el a látottak. Pedig a környezet, amely ennek az értékes kísérletnek helyet adott, nagyon szegény volt, a diákok mezítláb jártak iskolába, kezdetben még a megszólalás is alig ment (Biondi – Imberciadori, 1982).

Maria szerint „a nép gyermekei a nép lelkét hordozzák" (Scaglia, 2010, 3.). Azon az álláspontón volt, hogy a népi kultúra eredeti és spontán, amit az iskolának tisztelnie kell, nem pedig elfojtani és helyettesíteni, vagy vegyíteni a „mechanikus kultúrával". Maga büszke volt népi származására, és hozzá kívánt járulni ennek a rétegnek a felemelkedéséhez, jobb élethez segíteni őket a nevelés révén.

Boschetti Alberti iskolája a gyermek környezetét reprodukálta. Az osztály életteli volt, méhkasszerű,

intenzív kapcsolatban voltak egymással a gyerekek és a pedagógus. Engedte, hogy a gyerekek szabadon kifejezzék magukat, nem javítgatta folyton a hibákat. A gyerekek ismételgették a szavakat, hogy a helyes beszéd rögzülhessen. Maria elképzelése az volt, hogy a gyerekek az önnevelés révén javítsák ki a hibáikat. A tanítónő úgy találta, jobb, ha egyszerre mindig csak egy „hibát" javítanak, küszöbölnek ki, így várható tartós eredmény. Ő a dicséret, az ösztönzés, a segítség erejében hitt. A gyerekeket bátorította, hogy maguk küzdjék le a nehézségeket, nem akadályozta a kezdeti, bizonytalan, bátortalan lépések megtételét (Scaglia, 2010; Boschetti Alberti, 2004).

Miután Muzzano-t elhagyta, egy évig Gravesano-ban tanított. 1925-ben Agno-ba költözött, ahol a Muzzano-i tapasztalatokra építve folytatta iskolakísérletét, egészen 1951-ig. A „scuola serena" kifejezést azért használta, hogy megkülönböztesse magát a „hagyományos iskoláktól" és az „új iskoláktól" is (mint például Alice Franchetti La Montesca-ja, vagy Giuseppina Pizzigoni La Rinnovata-ja) (Saltini, 2004).

Boschetti Alberti iskolájában különös jelentősége volt a nyelvnek és a szabad rajzolásnak, amely segíti a gyermek önkifejezését. Egy tipikus nap Agno-ban a „Reggeli akadémia" elnevezésű foglalatossággal kezdődött, amit úgy hívtak, hogy a Szépség órája, a Jóság órája. Érdekes tevékenységszervezés volt, olyan, akár egy „kis színház". A gyerekek szemben álltak az osztállyal, miközben mondókát, verset mondtak, dalocskát énekeltek, vagy bemutatták egy rajzukat. Ezt a lecke ellenőrzése követte, majd a tanítónő felolvasása. „Szabad munka" következett ezután. Délután pedig rendszerint egy tanuló tartott előadást egy általa választott témáról, majd ismét a „szabad munka" ideje érkezett el, egy választott témáról (Scaglia, 2010).

Az Agno-i iskolában a diákok „iskolai naplót" használtak, mozgatható lapokkal, ahová felírhatták a velük történt dolgokat. A cél az volt, hogy a diákok egyéni feljegyzéseik alapján a bonyolult dolgoknak is rájöjjenek a nyitjára. Ebben az iskolában módszer és idő szabadsága elsődleges volt. Maria Boschetti Alberti felismerte, hogy a diákok intellektuális sajátosságai különbözőek, tehát nem lehet ugyanazokat a módszereket alkalmazni minden gyermeknél, a didaktikai praxis nem homogenizálható. Megértette, hogy az ismeretek csakis akkor válnak élővé, ha a diák a valóságban is alkalmazza azokat. Az ő iskolájában, a „scuola serena"-ban a pedagógus szerepe abban állt, hogy ismereteket közvetítsen, ugyanakkor jó értelemben magára is hagyja a diákokat az elsajátítási folyamatban, azzal a meggyőződéssel, hogy csak az ilymódon megszerzett ismeretanyag tud rögzülni (Vico, 2007; Scaglia, 2010; Chistolini, 2006).

A „scuola serena" a „scuola attiva"-nak („aktív iskola") különleges modellje. Középpontjában a gyermeki aktivitás foglal helyet és a gyermek természetes szellemi fejlődésének ritmusa. Ebben a modellben a tanító a gyermek ösztönzője, jutalmaz és bátorít, „irányítja" a gyermek szellemi életét és megfelelő légkört teremt a tanuláshoz. Olyan pedagógiai hatásrendszer, amelyben kitüntetett szerepet kap a szabadság, az önnevelés, a személyiség tisztelete, a béke, a derű és a harmónia. Boschetti Alberti iskolája a szó legnemesebb értelmében „derűs iskola" volt. Azt vallotta, hogy a „hagyományos osztályokat" „scuola serena"-vá lehet változtatni, vagyis olyan környezetté, ahol nyugalom, béke és derű honol, a gyermek nem húznak „maszkot" magukra, hanem tele vannak Élettel. Maria szerint a „derűs iskola" nagyon könnyen megvalósítható, ha valaki igazán akarja. Merész és nemes elképzelést dédelgetett arról, hogy pedagógiai módszerei, szemléletmódja egész Canton Ticino-ban elterjedjen (Boschetti Alberti, 2004).

A „scuola serena" pedagógiájának megvalósulása azt bizonyítja, hogy a diák, ha szabadságot kap, ha tisztelik az egyéniségét, ha az önnevelésre ösztökélik, sikeresen és örömmel tanul. A „scuola serena" missziója tehát: felszabadítani a gyermeket, elővarázsolni, majd megsokszorozni a benne rejlő

képességeket (Boschetti Alberti, 2004; Scaglia, 2010). A „lelkek kivirágoztatásához" megfelelő környezet és mindenekelőtt sok szeretet szükséges a nevelő részéről (Scaglia, 2010; Boschetti Alberti, 2004; Saltini, 2004).

Összefoglalás

A források tanulmányozása és elemzése révén összefoglalásképpen megfogalmazható, hogy Maria Boschetti Alberti az életpályáját determináló tényezők hatása vált pozitív pedagógussá. Ennek a folyamatnak a legfontosabb faktora a saját pedagógiai tevékenységével való nagyfokú elégedetlenség volt. A hagyományos pedagógiai eszköztár alkalmazásával – amely tekintélyelvűségre, merev struktúrára, tanulásközpontúságra épült – nem sikerült iskolájában olyan légkört teremtenie, amelyben diák és pedagógus jól érezhette magát. Negatív tapasztalatok, a motiválatlanság, és az eredménytelenség érzése indították el őt a megoldás keresésére. Problémamegoldó attitűdje, önkritikája- és reflexiója, szakmai fejlődési igénye, pedagógiai tudásának bővítése, az új dolgok iránti nyitottsága segítette pozitív pedagógussá alakulásában. Felismerte, hogy a pedagógiai környezet és a pedagógus változása elengedhetetlen. Szegény környezetben tanított, de ez nem gátolta őt abban, hogy nevelő tevékenysége eredményes legyen.

Újító szellemű iskoláját „scuola serena"-nak nevezte. A „derűs iskola" tudatosan fejlesztett pozitív hatásrendszerének az alábbi főbb összetevői azonosíthatók: szeretet, béke, derű, szabadság, önnevelés, kreatív és kísérletező pedagógusi módszertani megoldások, tevékenykedtetés, interaktív és művészi elemek, személyre szabott didaktika, bátorítás, elfogadás, a pedagógus és gyermek közötti kölcsönös bizalom.

Boschetti Alberti pozitív pedagógusi erényei között mutatható ki idealizmusa és optimizmusa, továbbá képessége arra, hogy a gyermekek számára örömteli hellyé volt képes varázsolni az iskolát. Külön kiemelendő pedagógiai tudatossága és magas szintű szakmai tudása, elkötelezettsége, mellyel a gyermekek érdekeit középpontba állító iskolai közeget hozott létre. Amikor az első világháború idején „olaszországi pedagógiai utazásra" indult, talán maga sem gondolta, hogy útja igen kanyargós lesz, és negatív pedagógusi tapasztalataitól végül a „derűs iskoláig", a pozitív pedagógiáig fogja elvezetni.

Maria Boschetti Alberti személyében a pozitív pedagógia olasz előfutárát tisztelhetjük, aki arra törekedett, hogy „emberibb", „derűs iskolát" iskolát teremtsen a gyermekek számára. Kutatásommal szeretnék hozzájárulni ahhoz, hogy az elméleti és a gyakorlati pedagógia művelői megismerhessék ezt a jeles pozitív pedagógust, továbbá módszereinek, attitűdjének továbbgondolására, alkalmazására ösztönözzek. Boschetti Alberti példája azt bizonyítja – amint azt maga is megfogalmazta – hogy a pedagógiai környezet és hatásrendszer megváltoztatható, ha valaki igazán akarja.

Irodalom

Biondi, G. és Imberciadori, F. (a cura di) (1982). „Voi siete la primavera d' Italia". Torino: Paravia.
Boschetti Alberti, M. (2004). Il diario di Muzzano. Bellinzona: Salvioni Edizioni.
Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a szemléletváltás igénye a közoktatásban. Iskolakultúra, 27(1-2), 3-22.
Burza, V. (1999). Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile. Roma: Armando Editore.
Ceriani, A. és Nigro, V. (2006). Dai sensi un apprendere. Milano: Franco Angeli.
Chistolini, S. (2006). Scienza e formazione. Manuale del laboratorio universitario di pedagogia. Milano: FrancoAngeli.
Klein, S. (2020). A tanulás öröme. In E. Szarka (Ed.), Pozitív pedagógia és nevelés konferencia kötet I., (pp. 183–186). Budapest: Jobb Veled A Világ Alapítvány. Retrieved from
https://pozitivpedagogia.hu/wp-content/uploads/2020/12/ppnp_konferenciakotet_2020_bovitett.pdf
Ladnai, A. (2019). A „pozitív pedagógia" lehetséges útjai. Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat, 4(1-4), 25-48.
Saltini, L. (2004). Maria Boschetti Alberti e il mondo culturale ticinese. Bellinzona: Salvioni Edizioni.
Scaglia, E. (2010). La „scuola serena" come scuola per la persona. Retrieved from
– http://www.unibg.it/dati/bacheca/682/35847.pdf
Vico, G. (2007). L' avvento educativo dei „poveri cristi". Milano: Vita e Pensiero.

FEHÉR ÁGOTA

AZ ÉRDEKLŐDÉS SZEREPE ÉS MOTÍVUMAI A 20. SZ. KEZDETÉTŐL NAPJAINK POZITÍV PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETÉIG A TEHETSÉGSEGÍTÉS TÜKRÉBEN

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
feher.agota@kre.hu

Bevezetés

Fredrickson „az ember mindennapi életének legjelentősebb alakítóiként" (Fredrickson, 2015, 62.) tíz legfőbb érzelmet különített el: öröm, vidámság, derű, hála, érdeklődés, remény, büszkeség, inspiráció, áhítat, szeretet. Mindezek „kiszélesítik a személy gondolati-viselkedéses repertoárját, másrészt arra késztetik a személyt, hogy belső erőforrásaira alapozzon, ideértve fizikai, intellektuális, társas és pszichológiai erőforrásait egyaránt" (Urbán, 2017, 238.).

A pozitív érzelmek hatásmechanizmusa igen sokrétű, a személyiség teljességét megérintik: tágítják a figyelem látókörét, a kogníciót, így segítségünkre vannak akár távoli, szokatlanabb asszociációk születésében, összefüggések rugalmasabb meglátásában, kreatív gondolatok alkotásában. „Javítják az összetett és integrációt igénylő feladatok megoldási képességét" (Urbán, 2017, 239.), a kognitív helytálláson túl pedig nyitottabbá tesznek társaink irányában, gazdagítják a társas kapcsolatokat, az együttműködési készséget is (Fehér, Fodor, 2020).

Jelen tanulmány napjaink pozitív pedagógiai-pszichológiai segítő gondolatainak köréből az érdeklődést állítja középpontba, és foglalja össze a képességek kibontakoztatását támogató szerepét, hiszen a tehetséggondozás pillérei között is közvetlen szerepe támasztható alá.

Az érdeklődés motívumai és a biztonságérzés

Amikor valami számunkra különleges mozzanat felhívja figyelmünket, úgy érezhetjük, üzen számunkra, gondolataink kapcsolódnak hozzá, szívesen foglalkozunk vele. Belső elköteleződésünk erősödik abban az irányban, szívesen térünk vissza hozzá, hosszabb távon is magával ragad. Természetesen mindez leginkább akkor válhat valóra, ha valóban belső megszólítódás kísér, és nem mások kívánják, hogy a területtel foglalkozzunk.

Gyakori kísérője a lehetőség és a rejtély élménye, hiszen az izgalmasnak ígérkező irányban messzebbre is szívesen tekintünk, nem állunk meg a közvetlenül ismerhető információtartalomnál. Az új kérdések feltárulása és az azokra való ráismerésünk az újító gondolatainkat is megragadja, mindez pedig elérhetővé teszi számunkra új erőkre találásunkat és a megnövekedett figyelem élményét.

Mindeközben az érdekes területen való előrehaladás együtt jár lelkesedéssel, felfedezésre, megismerésre késztetéssel, és egyúttal saját készségeink fejlesztésére, új gondolataink felfedezésére is serkent. Nyitottakká, élénkekké válunk, a felfedezések egyúttal újabb felfedezések irányában is befogadóvá tesznek bennünket (Fredrickson, 2015). Nehezebb feladatrészek, erőteljesebb kihívások sem távolítják el figyelmünket, örömmel vonódunk be, és igyekszünk még jobban a megfelelő válaszok megtalálására a területen.

Csirszka János már 1966-ban a következő definíciót fogalmazza meg: „Az érdeklődésen a személyiség érzelemmel telített tartalmi irányulását értjük, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul. Olyan fénycsóvának lehet tekinteni, amely a valóság kisebb-nagyobb részére, tárgyaira esik, és azokat megvilágítja, köztük és a személyiség között bizonyos kapcsolatot létesít. Ez lehet spontán keletkezett odafordulás, és lehet szándékosan irányított." (Budavári-Takács, 2011) Kiemelt szerepet kap tehát az érdeklődéshez kapcsolódóan az érzelmi érintődés, egyfajta kötődés, amellyel a terület értékessége is megerősödik a személy számára.

Érzelmi bevonódás nélkül pedig nem válhat teljessé mindez, és így rávilágít arra is, hogy az érdeklődés akkor bontakoztatható ki igazán, ha *biztonság*ban érezzük magunkat. „A szüleihez biztonságosan kötődő csecsemő eseté¬ben a bizalom és biztonságérzés talaján kialakuló pozitív érzelmek, mint amilyen a remény is, serkentik a gyermek érdeklődés által vezérelt felfede¬ző tevékenységét, ami által uralmat nyer közvetlen környezete felett." (Kiss, 2016, 259.) Megerősíthető tehát, hogy az érdeklődés olyan összetett megérintődést hordoz, ami csak egy bizalomteli, vagyis a gyermek szükségleteire hangolódni kész szülői gondoskodás teljességében bontakozhat ki az egyén számára. Mindez megsegíti a világ felé való nyitottságot, a befogadókészséget, és pozitív érzelmi támaszt jelent a reményteli felfedezések kibontakoztatásában egyaránt.

Az érdeklődés motívumai a tehetségsegítés történetében

A személyiség összetett megérintődése az érdeklődés hátterében már igen korán is alátámasztást nyert a témával foglalkozó kutatók körében.

Nagy László (1857–1931) *A gyermek érdeklődésének lélektana* című, 1908-ban született műve nyomán egyre fontosabb szerepet kapott a *pedagógiai tevékenységek lélektani megalapozása*, különösen az érdeklődés és a vele közvetlenül összefonódásban lévő gyermeki életkori sajátosságok, az érzelmek, a motiváció nyomon követése. Kiemelten tekintett a szabad kibontakozás, az aktivitás lehetőségére: „a cselekvés a gyerekek tényleges aktivitását jelenti az ismeretfeldolgozási folyamattól az alkalmazásig bezáróan és mindez együttműködő tanulói közegben. … a nevelőknek kell megkeresni az egyes tantárgycsoporthoz, témákhoz kapcsolható cselekedtetési módokat, amelyek nem válhatnak öncélúvá. Így keletkezett az aktív tanulói munkáltatásból az *alkotó munkára nevelés*. … Munka közben a tanuló alárendeli magát más valaki által kitűzött munkacélnak. Az »*alkotás*« folyamán pedig a tanuló maga szab önmaga számára célt és a megoldás tartalmi és formai módját maga határozza meg. Alkotásnak, sőt »mű«-nek nevezhetjük az ilyen produkciót, habár nem jelent kultúrértéket, az egész egyén szempontjából és lélektani meghatározás szerint mégis mű, mert az egyén *sajátos ereje és szándéka* hozta életre és benne személyiségének minősége formát öltött." (Ament, é.n., 310.)

Nagy László iránymutatásai alapján a tanítás-nevelés folyamatában tehát a gyermek *spontán érdeklődésének*, irányának figyelembe vétele kiemelt szerepet kapott. A pedagógusnak bátran kell és lehet támaszkodnia a gyermek természetes érdeklődésére, mert ebben az esetben fejlesztheti őt a legeredményesebben. Az érdeklődés irányának felismerése a jellemfejlesztés szempontjából is fontos (Tóth, 2013, 111.), és bizonyos,

hogy egyfajta kapcsolat kell létrejöjjön a környezet dolgai mint külső ingerek és a személy érintődése között.

Az érdeklődés motívumai a következők (Nagy, 1982 nyomán):

• a tevékenység, amelynek során az eredendően ösztönszerű cselekvéstől a tudatosság és az akarat fejlődésével a cél és az eszközök irányában kifejeződő, egyre inkább a közvetlen tárgyi tartalomhoz illeszkedő objektív érdeklődés válik jellemzővé, mindeközben pedig ún. belső tevékenység (Nagy, 1982, 59.) is kíséri a fejlődést, hiszen a képzeleti világ is közvetlenül érintődik a folyamatban;

• az érzékletek, hiszen az érdeklődést természetszerűen azon dolgok ragadják meg, amelyeket az érzékszervek felfognak, amelyek élénkebb ingerekkel társulnak;

• az érzelmek, mint „az érdeklődés általános tényezője [kapcsán] … csak az a tevékenység alkalmas érdeklődés fölkeltésére, amelyhez a kedv érzelme kapcsolódik" (Nagy, 1982, 67.), ezek között pedig kiemelkedik a társas kapcsolatokkal összefonódó ún. szociális érzés, a világ meghódításának érzése ún. birtokszerzés formájában, valamint az önuralom átéléséhez, az akarat kifejeződéséhez kapcsolódó érzés;

• az ismeretek, mint „a múlt tapasztalataiból származó képzettartalom" (Nagy, 1982, 47.) segítségül szolgál abban, hogy a világnak olyan dolgai irányában, amelyekhez kapcsolódóan rendelkezünk bizonyos ismeretekkel, egyúttal kellően izgalmasak további ismeretgyűjtéshez, megszólítsák érdeklődésünket, mindemellett ezekhez kapcsolódóan is kiemeli Nagy László: „az ismerettartalmak közül azoknak van érdeklődéskeltő hatásuk, amelyekhez érzelmi elemek csatlakoznak, s ez a hatásuk annál nagyobb, minél erősebb az érzelmi tartalom" (Nagy, 1982, 120.).

Az érdeklődés motívumainak széleskörű érintettségére építve Nagy László megerősíti a pedagógusokat abban is, hogy a gyermeki érdeklődés továbbfejleszthető, formálható, „szomszédos vagy akár messzi területekre átvihető" (Tóth, 2013, 111.), így a változtathatóság egyúttal reményt is adhat a személyiség érintődésének, és ezáltal képességei kibontakoztatásának megvalósításában.

Az érdeklődésnek kiemelt szerepe van a képességek kibontakoztatásában *Révész Géza* (1878–1955) elméletében is. Az aktivitás, és általa az alkotóképesség, a produktivitás központi szerepet kap, mint a tehetségek megmutatkozásának lehetőségei, ám szerinte ehhez az is szükséges, hogy valami új, eredeti szülessen mindebből. A tehetségek korai felismerése tehát több kiemelt szempont figyelembe vételével válhat csak teljessé: a magas intelligencia mellett a spontaneitás, az intuíció, a magatartás és az érdeklődés egyaránt meghatározóak a folyamatban (Tóth, 2013, 115.).

Az érdeklődés meghatározó a tehetség irányultságában, ám Révész úgy véli, hogy mindezek nem feltétlenül találkoznak: ez az egybeesés csak akkor lehetséges, „ha az érdeklődés természete intenzív, tartós és spontán" (Révész, 1918, 9.). Amennyiben az érdeklődés, a kitartás hosszú távú, tartós fennmaradása, akár fokozódása érzékelhető, úgy az érdeklődés iránya a „hajlam valódiságára és fejleszthetőségére utal" (Révész, 1918, 9.). Sok esetben az érdeklődés intenzitása és tartóssága a tehetség felismerése során félre is vezethet bennünket. „…Elég gyakran tapasztalhatjuk, különösen szilárd akaratú, de nem tehetséges embereknél, hogy oly területre vetik magukat, melyre legkevésbé alkalmasak és ép azért arra, mert az felel meg nekik a legkevésbé és szinte gyönyört éreznek abban a rendkívüli erőkifejtésben, abban a szívós munkában, melyet egy ily területnek látszólagos meghódítására fordítanak. A munka, az erőkifejtés varázsa, mint a gyermekeknél a játékszenvedély, a nehézségek leküzdésének öröme, a látszólagos hatalom a dolgok és saját akaratuk fölött, tartják fenn és szítják egyre az ily ember érdeklődését." (Révész, 1918, 10.) Révész így mindezekből egyértelműen arra a következtetésre jut, hogy az érdeklődés kizárólagossága, intenzitása, sőt még a tartóssága sem mutathat rá a tehetség irányultságára. A spontaneitásról viszont, mint a tehetség jelenlétére és irányára utaló sajátosságról egyértelműen kijelenti, hogy megbízható kiindulási pontot jelent (Révész, 1918, 11.).

Nemesné Müller Márta (1883–1964) pedagógiája nagyban támaszkodott Montessori Mária cselekedtetve fejlesztő szemléletére, amely által a gyermeki érdeklődésnek az aktivitással való közvetlen összekapcsolódása ugyancsak jelentős szerepet kap. A tanítónak a gyermekekkel közösen szükséges összeállítani a tanév „munkaprogramját" (Tóth–Sarka, 2019, 36.), és a tanév elején irányított beszélgetések segítségével szükséges a tanulók érdeklődését felkelteni annak irányában, ráhangolni arra, hogy az adott téma feldolgozását belső szükségletként éljék át. A közös tervezés a pedagógus-gyermek kapcsolat formálójává is válik, az érzelemteli kötődés és a közös tervezés pedig közvetlenebbül is megszólítja a gyermekeket, egyúttal a feladatok végrehajtása is könnyebbé válhat számukra.

Napjaink pedagógiai-pszichológiai törekvései alapjaiban mind a kellemes élmények támaszt nyújtó szerepének, mind a gyermeki szabad cselekvés lehetőségének alapvető fontosságot tulajdonítottak a kibontakozás meghatározó tényezői között. A 20. század kezdetének pedagógusai jó érzékkel segítették a gyermekeket mindezekben, egyúttal rögzítettek lényeges üzeneteket a ma pedagógusai számára, ezzel is tudatosítva az alapok mélységeit, egyúttal természetesen a további gazdagítás lehetőségeit egyaránt. Renzulli tehetségsegítéshez kapcsolódó elméletében az ún. gazdagítás (más néven dúsítás) modelljeként például az érdeklődésre való építkezésnek eredendően fontossága van.

A gazdagítás alapvetően az ismeretek és a műveletekre épülő képességek kötelező tananyagon túllépő fejlesztése (Balogh, 2019, 237.). Vonatkozhat az ismeretek bővítésére, információközvetítésre, az információfeldolgozás – főként a kreatív és a kritikus gondolkodás – fejlesztésére, a mélység kibontakoztatására a tudás és a képességek gyakorlati alkalmazásával, valamint a tempó gyorsítására egyaránt. Renzulli komplex megközelítése során három típusát különítette el (Balogh, 2019, 239.):

- az első típusú gazdagítás általános felfedező élményeket foglal magában, amely az ismeretnek a hagyományos tantervben nem szereplő, új és izgalmas témáival, ötleteivel és területeivel ismerteti meg a diákokat, akik ezáltal a többféle lehetőség közül közelebb érezhetik magukat az őket érdeklő irányultságokhoz, azok mintegy jobban megragadhatókká válnak;
- a második típusú gazdagítás a beható tanulmányozás lehetősége az érdeklődés által már megragadott területhez kapcsolódás során, csoportos gyakorlatokat, tevékenységeket jelent, amelyekben kognitív és érzelmi folyamatok, készségek fejlesztése megvalósulhat;
- a harmadik típusú gazdagítás pedig valós problémák egyéni és kiscsoportos vizsgálatát követeli meg, a kutatás további mélységeinek kibontakoztatását jelenti, egyúttal lényeges, hogy előadással is társuljon, vagyis a kutatott terület egyéni feldolgozása, értelmezése mások számára is továbbadhatóvá válhasson.

Összességében tehát a gyermeki érdeklődés megszólításával egyúttal olyan kognitív és érzelmi érintődést is támogathatunk, amelyek segítségével a személyiség teljesebb értékű kapcsolódása, általa pedig kibontakozása is könnyebben valósulhat meg. Az érzelmi biztonság és a kötődés élménye, valamint a szabadság lehetőségének megélése egyúttal további pozitív érzelmi támaszt nyújtanak a gyermekek számára, azonban az aktivitás és a szabad kibontakozás csak pozitív érzelmi, biztonsági élményekre támaszkodva valósulhat meg teljes értékűen. Mindezekre már a múlt században is felfigyeltek pedagógusaink, egyúttal reményeink szerint napjainkban is segítséget nyújtanak további belső erőforrások megmutatkozásának hátterében, általuk pedig a képességek további feltárulásához segíthetik hozzá a gyermekeket.

Irodalom

Ámент, E. (é.n.). Nagy László és tanítványa, Domokosné Löllbach Emma, az új iskola alapítója. 301–319. http://real-eod.mtak.hu/9624/1/301-319_abszolut_pedagogusok_2021.pdf; DOI: https://doi.org/10.32558/abszolut.2021.31

Balogh, L. (2019). Gazdagítás, dúsítás. In: Szabó, Zs. (szerk.): A tehetség kézikönyve. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 237–250. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf

Budavári-Takács I. (2011). A tanácsadási módszerek. Budapest: Szent István Egyetem. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadasi_modszerek/ch03.html

Fehér, Á, Fodor, Sz. (2020). Pozitív érzelmek a tanulás szolgálatában. In: Németh A., Orsovics Y., Csehi Á., Tóth-Bakos A. (szerk.): 12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings. Komárno: Selye János Egyetem, 265–281. http://uk.ujs.sk/dl/3730/Feher.pdf

Fredrickson, B. (2015). A pozitív érzelmek hatalma. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kiss, M. (2016). A remény pszichológiája. Elméleti áttekintés az empíria tükrében. In: Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 17. évf., 3. sz., 243–285. http://real.mtak.hu/39947/1/0406.17.2016.3.3.pdf

Nagy, L. (1982). A gyermek érdeklődésének lélektana. Budapest: Tankönyvkiadó.

Révész, G. (1918). A tehetség korai felismerése. Budapest: Benkő Gyula Csász. és Kir. Könyvkereskedő Kiadása, Franklin Társulat nyomdája.

Tóth, L., Sarka, F. (2019). A hazai tehetségsegítés története, eredményei 1990-ig. In: Szabó, Zs. (szerk.): A tehetség kézikönyve. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 23–43. https://tehetseg.hu/sites/default/files/kezikonyv/nk_mind_0.pdf

Tóth, L. (2013). A tehetséggondozás és kutatás története. Debrecen: Didakt Kiadó. http://www.mateh.hu/tehetsegkonyvtar/A%20tehetseggondozas_es_kutatas_tortenete.pdf

Urbán, R. (2017). Érzelmek. In: N. Kollár, K. és Szabó, É. (szerk.): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I. kötet. Budapest: Osiris Kiadó, 223–257.

DR. FERENCZI ANDREA* – DR. RÓZSA SÁNDOR* – DR. MÉSZÁROS VERONIKA**

A DISZPOZICIONÁLIS HÁLA SZEREPE A TANÁROK MENTÁLIS EGÉSZSÉGÉBEN

*Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest
**Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Általános Lélektani és Módszertani Tanszék, Budapest
ferenczi.andrea@kre.hu

Elméleti bevezető

A közoktatásban dolgozók az egyik legveszélyeztetettebb foglalkozási csoport a kiégés tekintetében (Gyarmati, Müller, és Biró, 2020). A mentális megpróbáltatások mellett naponta néznek szembe megannyi lelki és érzelmi kihívással. Erre a csoportra fokozottan jellemző a munkával való elégedetlenség és a szerepkonfliktusok – hiszen a tanár egyszerre tölt be támogató-motiváló és értékelő-ellenőrző szerepet –, amelyek gyakran egymásnak ellentmondó elvárásokkal járnak, ami érzelmileg megterhelő a pedagógus számára. Az érzelmi kimerültség deperszonalizációt és csökkent egyéni teljesítményt vonhat maga után (Maslach és Goldberg, 1998). A tanárok ugyanakkor a tananyag átadásán túl fontos szerepet töltenek be a diákok személyiségének formálásában, motivációjának elmélyítésében, tehetségének kibontakoztatásában. Ez azonban egy szorongó, feladatokkal leterhelt tanártól aligha várható el. Az elmúlt években a közoktatásban megjelenő változások gyors és folyamatos alkalmazkodást igényelnek a pedagógusoktól. Legtöbbjüknek a növekvő munkamennyiség, az anyagi és társadalmi elismerés hiánya, valamint a pedagógusminősítési rendszer jelenti a legfőbb stressz-forrást (Szelezsánné Egyed, 2016). Egy közelmúltbeli hazai vizsgálat szerint – amely 340 pedagógus válaszaira épült – az érzelmi tünetek voltak a legmeghatározóbbak a kiégés tekintetében (Szabó és Jagodics, 2016). A folyamatosan változó munkafeltételek és követelmények a koherencia és a kontroll érzését is gyengíthetik élményvilágukban. Ellenben, ha a pedagógusok jól érzik magukat, elégedettek és jó hangulatban végzik a munkájukat, az visszahat a tanár-diák kapcsolatra, az érintettek oktatási intézményhez való viszonyára és növelheti a diákok teljesítményét, valamint a tanárok munkavégzésének hatékonyságát is (N. Kollár és Szabó, 2004).

A pedagógusokat érintő hazai kutatások elsősorban a stressz okozta bántalmakra, valamint annak leggyakoribb következményére, a kiégésre irányítják a figyelmünket. A tanulmányok többsége intervenciós lehetőségeket kínál, a pozitív pszichológia ugyanakkor a jóllét és a mentális egészség protektív tényezőinek hangsúlyozásával ezen ártalmak megelőzését, azaz a prevenciót helyezi fókuszba. A múltra, a jelenre és a jövőre vonatkozó pozitív érzelmek (mint a szeretet, bizalom, remény, megbocsátás, megelégedettség, hála) átélését a mentális egészség alapjának tekinti (Seligman, 2008). A hála tudományos vizsgálatára a kétezres évek elejétől ez az új pszichológiai irányzat teremtett lehetőséget. A

fogalom tisztázáshoz az érzelemként vagy érzelmi állapotként (state) megjelenő hálát meg kell különböztetnünk a diszpozicionális, azaz életvitelszerű hálától, ami stabil személyiségvonásként értelmezhető (trait) (Emmons, 2012). Az előbbit (state) akkor tapasztaljuk, amikor hálásak vagyunk valakinek a támogatásáért, a segítségéért, a jóért, amit értünk tett. Személyiségvonásról (trait) akkor beszélünk, amikor valakinek nemcsak a helyzetre adott válasza vagy reakciója a hála, hanem általában véve is hálás. Azok a személyek, akikre vonásszinten jellemző a hála, erősebb és nagyobb hálát éreznek egy pozitív esemény hatására, gyakrabban vált ki náluk hálát egy kisebb gesztus vagy kedvesség is, illetve életük több területén és több személlyel kapcsolatban megélik azt (McCullough, Emmons, és Tsang, 2002).

A diszpozicionális hála és a szubjektív jóllét kapcsolatát először Emmons és McCullough (2003) vizsgálta. Eredményeik igazolták, hogy a hálás személyek több pozitív érzelmet (öröm, boldogság) élnek át, életüket teljesebbnek, jövőjüket biztatóbbnak érzik. Ezt követően számos longitudinális kutatás eredménye bizonyította, hogy fizikai, mentális, szellemi és pszichés jóllétünkhöz egyaránt hozzájárul a hála átélése (Jackowska, Brown, Ronaldson, és Steptoe, 2016; Wood, Maltby, Stewart, és Joseph; 2008a; Watkins, Woodward, Stone, és Kolts, 2003). A hála mint vonás negatívan korrelál a depressziós tünetek megjelenési gyakoriságával (McCullough, Emmons, és Tsang, 2002; Ruini és Vescovelli, 2013; Wood, Maltby, Gillet, Linley, és Joseph, 2008b); traumatizáló élmények után véd a hangulatzavarokkal szemben (Fredrickson, Tugade, Waugh, és Larkin, 2003). A diszpozicionális hála magas értékeit mutató személyek kevesebb fizikai tünetről számolnak be (Emmons és McCullough, 2003). A hála csökkenti az észlelt stresszt és egészségre gyakorolt káros hatását (Krause, 2006; Wood et al., 2008b), kedvezően hat az immunrendszer működésére és csökkenti a kardiovaszkuláris betegségek kockázatát (Kendler et al., 2003). A hála mint vonás befolyásolja a munkavégzés hatékonyságát: pozitívan korrelál a munkával való elégedettséggel és az egyéni teljesítménnyel (Lanham, 2011), valamint csökkenti a kiégés veszélyét többek között tanároknál is (Chan, 2010, 2011). A hála és a koherencia-érzés közötti pozitív korrelációra szintén több kutatás rámutatott (Fujitani et al., 2017; Lambert, Graham, Finchman, és Stillman, 2009). Kuwato és Hirano (2020) a koherencia-érzés és a mentális egészség kapcsolatát vizsgálta 370 középiskolai tanár körében. Eredményeik alapján azok a tanárok, akikre nagyobb mértékű koherencia jellemző, kevesebb, a mentális egészség szempontjából hátrányos tünetről számoltak be. A koherens személy életét értelmesnek véli, a kihívásokkal és a problémákkal szemben az elkerülés helyett a megküzdést választja, a nehézségeket a személyiségfejlődés részének tekinti, bízik az őt körülvevő világban és az események befolyásolhatóságában (Antonovsky, 1993). Skrabski és munkatársai (2004) vizsgálatából az is kiderül, hogy a koherencia kapcsolatban áll a személyes hatékonysággal, a problémaközpontú megbirkózással, illetve a magas családon belüli és kívüli társas támogatottsággal, ugyanakkor a lelki és testi egészség alapvető meghatározója is. A koherencia rokonértelmű szó a kongruenciával, a hitelességgel, amely az úgynevezett személyközpontú pszichoterápiák központi fogalma, a segítő foglalkozásúak sikerességének alapvető kritériuma (Tringer, 1999). Ting és Yeh (2014) 218 általános iskolai tanár körében végzett kutatásában kínai mintára adaptált kérdőívek felhasználásával szignifikáns, pozitív kapcsolatot talált a hála és a bizalom, valamint a hála és a munkahelyi elégedettség között.

Az előzőekben áttekintett kutatási eredmények rámutatnak a hála és a jóllét közötti szoros kapcsolatra, tehát hasznos lehet olyan terápiás helyzetekben is alkalmazható én-erősítő stratégiákat kidolgozni, amelyek használatával a diszpozicionális hála növelhető, és azon keresztül a mentális egészség fejleszthető. Elsőként Melanie Klein (1962) szorgalmazta a hála terápiában való alkalmazását. Később

több vizsgálat igazolta a hálanapló vezetés jótékony hatását. Emmons és McCullough (2003) vizsgálata rámutatott, hogy a napi öt hálatelt élményt feljegyző kísérleti személyek a napi öt bosszúságot okozó, illetve napi öt fontos eseményt leíró kontrollcsoportokhoz képest optimistábbak, valamint az életükkel elégedettebbek voltak, több időt töltöttek testedzéssel és kevesebb fizikai tünetről számoltak be. Froh és munkatársai (2008) igazolták, hogy a rendszeres hálanapló írás az iskola iránti pozitívabb attitűdök kialakulásához vezetett általános iskolás diákoknál. Lau és Cheng (2011) 55-85 éveseknél alkalmazta a hálanapló vezetést, amelynek következtében a vizsgálati személyeknél csökkent a halálfélelem mértéke.

Ismereteink szerint a hála összefüggését a mentális egészséggel, illetve egyéb jóllét-mutatókkal tanárok körében eddig nem vizsgálták hazánkban. Kíváncsiak voltunk tehát a diszpozicionális hála, a szubjektív jóllét és a koherencia-érzés mentális egészséget támogató szerepére pedagógusok körében. Másrészt arra, hogy a hála élményére való tudatos és rendszeres reflexiónak milyen fejlesztő hatásai vannak célcsoportunkban.

A fent összegzett kutatási eredmények alapján hipotéziseinket a következőképpen fogalmaztuk meg:
1. A magasabb diszpozicionális hála értékkel jellemezhetők szubjektív jólléte és koherencia-érzése is magasabb, hiszen akik általában véve is hálásabbak, változó körülmények között is képesek lesznek megfelelő erőforrásokat mobilizálni, továbbá saját erőforrásaikon kívül bíznak a külső segítségben és a kölcsönösségen alapuló kapcsolatokban (Skrabski, Kopp, Rózsa, és Réthelyi, 2004).
2. Valamint Emmons és McCullough (2003) eredményei alapján azt gondoljuk, hogy a hálanapló vezetés hatására nő a diszpozicionális hála, a szubjektív jóllét és a koherencia-érzés is.

Módszer

Vizsgálati minta

A vizsgálatba 87 diplomás általános- és középiskolai tanárt vontunk be, akik az online jelentkezés során maguk dönthették el, hogy vállalkoznak-e a négy héten át történő hálanapló vezetésre. A hálanaplót vezető célcsoportot 35 személy (32 nő, 91%), míg a hálanapló vezetésében részt nem vevő kontrollcsoportot 52 személy (46 nő, 88,5%) alkotta. A kísérleti és kontrollcsoportot alapvető demográfiai jellemzők mentén hasonlítottuk össze, hogy részletesebb képet kapjunk a vizsgálati személyekről. Az 1. táblázatban látható, hogy nem, életkor és családi állapot tekintetében a két csoport hasonlónak bizonyult, tehát a két csoportot összehasonlító χ^2-statisztika nem mutat szignifikáns eltérést. Ugyanakkor a hálanaplót kitöltő csoportban szignifikánsan nagyobb arányban vettek részt a középiskolai tanárok (71,4% szemben a kontrollcsoporttal, ahol 36,5% volt az arányuk).

A kísérleti csoport tagjait a két tesztfelvétel időpontja között arra kértük, hogy napi rendszerességgel jegyezzenek le öt dolgot az adott napra vonatkozóan, amiért hálásak. A kontrollcsoport ez idő alatt nem kapott feladatot. A kísérleti csoport tagjai az egyedi kódjukkal és az aktuális hét számával ellátott hálanaplójukat heti rendszerességgel töltötték fel az erre a célra létrehozott Google drive felületre. A 28 nap letelte után mind a vizsgálati, mind a kontrollcsoportban megismételtük a kiindulási kérdőívcsomag felvételét. A vizsgálatot a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézetének Etikai Bizottsága engedélyezte (IKEB-engedély száma: 352/2018/P).

1. táblázat A kísérleti (hálanaplót vezetők) és kontrollcsoport (hálanaplót nem vezetők) szociodemográfiai jellemzők mentén történő összevetése

		Kísérleti csoport hálanaplót vezetők		Kontrollcsoport hálanaplót nem vezetők		χ2 Statisztika (p-érték)
		n	%	n	%	
Nem	nő férfi	32 3	91,4 8,6	46 6	88,5 11,5	0,19 (0,656)
Életkor	<= 45 46 – 55 56 +	9 24 2	33,3 50,0 16,7	18 24 10	34,6 46,2 19,2	5,21 (0,074)
Családi állapot	házas, élettársi kapcsolat egyedülálló elvált özvegy	24 7 4 0	68,6 20,0 11,4 0,0	39 5 6 2	75,0 9,6 11,5 3,8	3,10 (0,376)
Munkahely	általános iskola középiskola	10 25	28,6 71,4	33 19	63,5 36,5	10,18 (0,001)

Mérőeszközök

Hála Kérdőív

A diszpozicionális hála mérésére a Watkins és munkatársai (2003) által kidolgozott Hála, Megbecsülés és Neheztelés Tesztet (Gratitude, Appreciation and Resentment Test; GRAT) használtuk. A kérdőív 44 tételből áll (14 fordított), amelyek három alskálába rendeződnek: *Bőség érzékelése* (17 tétel), *Egyszerű dolgok értékelése* (14 tétel) *és Mások értékelése* (11 tétel). Az első alskála azt méri, hogy az egyén mennyire érzékeli az őt körülvevő bőséget; a második az egyszerű, mindennapi örömök értékelését helyezi a fókuszba; míg a harmadik azt ragadja meg, hogy az egyén mennyire értékeli az őt körülvevő embereket és mennyire tartja őket fontosnak sikerei és boldogsága szempontjából. A 44 tétel összegzésével egy átfogó hála összpontszám is képezhető (2 tételt nem soroltak egyik alskálába sem). A kitöltők a kérdéseket 5 fokú Likert-skálán értékelik, ahol az 1 „Egyáltalán nem értek egyet" és az 5 a „Teljesen egyetértek", így a magasabb pontszám a hála és a megbecsülés intenzívebb diszpozícióját jelöli. A teszt belső konzisztenciája (Cronbach-alfa = 0,92) és időbeli stabilitása (kéthetes teszt-reteszt reliabilitás r = 0,90) is megfelelő (Nagy, 2013; Watkins, Woodward, Stone, és Kolts, 2003). Vizsgálatunkban a kérdőív összpontszámát és alskáláit is elemezzük. A kérdőív magyar fordítását – az eredeti szerzők hozzájárulásával – a KRE BTK Pszichológia Intézetében készítettük. A magyar verzió angolra való visszafordításával a szerzők elégedettek voltak.

Szubjektív Jóllét Kérdőív

A szubjektív jóllét mérésére a Grob (1995) által létrehozott Berni Szubjektív Jóllét Kérdőívet alkalmaztuk, amelynek hazai adaptálása Sallay (2004) nevéhez fűződik. A kérdőív 39 tételből áll, amelyek a kö-

vetkező 6 dimenzióba sorolhatók: *1. Élettel szembeni pozitív attitűd, 2. Pozitív önértékelés, 3. Depresszív hangulat hiánya, 4. Élet örömei, 5. Személyes problémák, 6. Szomatikus panaszok*. A tételek összeadásával a kérdőívből összpontszám képezhető. A kérdőív értékelése 5 fokú Likert-skálán történik, ahol az 1 az „Egyáltalán nem értek egyet", az 5 pedig a „Teljesen egyetértek" választ jelöli. A teljes kérdőíven, valamint az egyes dimenziókon elért magasabb értékek intenzívebb szubjektív jóllétre utalnak. A skálák belső konzisztenciáját becslő Cronbach-alfa mutatók a hazai adaptáció során elfogadhatóak (Cronbach-alfa = 0,70 - 0,84; Sallay, 2004). Jelen vizsgálatban mind a kérdőív összpontszámát, mind az alskáláit elemezzük.

Koherencia-érzés Skála
A 7 tételből álló skála a többdimenziós Rahe-féle rövidített stressz és megküzdés kérdőívből (Rahe és Tolles, 2002) származik, amelyet a mindennapos stresszhatások és a rendelkezésre álló megküzdő kapacitások átfogó felmérésére dolgoztak ki. A megküzdési kapacitások egyik alskálája az *Életcél és kapcsolatok skála*, amely az Antonovsky-féle *koherencia-érzés* konstruktummal mutat szoros hasonlóságot, és a későbbiekben a könnyebb áttekinthetőség végett így hivatkozunk rá. Ezt egy olyan személyes erőforrásnak tekinthetjük, melynek magas szintje lehetővé teszi a stresszhatásokkal való sikeres megküzdést. Az alskálát olyan kérdések alkotják, mint például: *„Úgy érzem, életem egy nagyobb terv része", „Meg vagyok békélve helyemmel az életben"*. Az értékelés 3-fokú Likert skálán történik, ahol az 1 a „nem", a 3 pedig az „igen, mindig" választ jelöli. A skálán elért magasabb pontszám az intenzívebb koherencia érzés indikátora. Az alskála megbízhatóságát jelző Cronbach-alfa mutató értéke 0,72, ami a tételek megfelelő belső konzisztenciáját támasztja alá (Rózsa et al., 2005).

Statisztikai elemzések
A vizsgálatban használt statisztikai elemzéseket SPSS 27-es programmal végeztük. Első hipotézisünket Kendall-féle korrelációs elemzéssel vizsgáltuk. A második hipotézis vizsgálatára kétszempontos vegyes varianciaanalízist alkalmaztunk. A kétszempontos varianciaanalízis egyik (független) szempontja a kísérleti és a kontrollcsoport kérdőívein elért értékeket hasonlítja össze. A másik (összetartozó) szempont pedig arra mutat rá, hogy történt-e változás mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban a négyhetes időintervallum alatt. A második hipotézis részletesebb elemzésének érdekében a kísérleti csoportban összetartozó mintás t-próbákat is futtattunk, hogy megtudjuk, a négyhetes intervallum végén elért változások a különböző skálákon jelentenek-e számottevő különbséget a kiindulási állapothoz képest.

Eredmények

A mérőeszközök leíró statisztikái és megbízhatósága
A *2.* és *3. táblázat* a vizsgálatban alkalmazott mérőeszközök skáláit alkotó tételek számát, a belső konzisztenciát becslő Cronbach-alfa mutató értékét, valamint a skálák átlagát, szórását és a pontszámok mintában való eloszlását (ferdeség és csúcsosság) szemlélteti. Az összetartozó tételek megbízhatóságát, vagyis a belső konzisztenciát az ún. Cronbach-alfa mutatóval becsüljük. A mutató az összes lehetséges tesztfelezések során előálló átlagkorreláció mértékét fejezi ki, értéke 0,60 és 0,95 között tekinthető optimálisnak (Nunually, 1967). A mutatókat megvizsgálva láthatjuk, hogy minden skála belső konzisztenciája elfogadható. A skálák normális eloszlástól való eltérését a ferdeség és csúcsosság mutatókkal

jellemeztük. Általánosan elfogadott, hogy az abszolút értékben 1-nél nagyobb eloszlásmutatók jelzik a normális eloszlástól való jelentős eltérést. Az alkalmazott skálák esetében a Hála Kérdőív *Egyszerű dolgok értékelése és Mások értékelése*, valamint a Szubjektív Jóllét Kérdőív *Élettel szembeni pozitív attitűd és Depresszió hiánya* alskáláinak eloszlása tér el a normálistól.

2. táblázat A vizsgálatban alkalmazott skálák megbízhatósága és leíró statisztikái az első adatfelvétel időpontjában

	Tételek száma	Cronba-ch-alfa	Skála átlag	Szórás	Ferdeség	Csúcsosság
GRAT Diszpozicionális hála	44	0,930	4,05	0,53	-0,900	0,208
Bőség érzékelése	17	0,938	3,93	0,82	-0,889	-0,007
Egyszerű dolgok értékelése	14	0,859	4,40	0,51	-1,309	2,261
Mások értékelése	11	0,804	4,10	0,58	-0,898	0,897
Szubjektív jóllét	39	0,941	3,84	0,59	-0,784	0,213
Élettel szembeni pozitív attitűd	8	0,907	3,80	0,73	-1,011	1,751
Személyes problémák hiánya	8	0,811	3,44	0,76	-0,471	-0,498
Szomatikus panaszok hiánya	8	0,835	4,08	0,76	-1,020	0,604
Önértékelés	5	0,821	4,02	0,80	-0,843	0,158
Depresszió hiánya	5	0,851	4,13	0,86	-1,516	2,045
Élet örömei	5	0,819	3,72	0,72	-0,290	-0,257
Koherencia-érzés	7	0,659	2,49	0,35	-0,817	0,814

3. *táblázat* A vizsgálatban alkalmazott skálák megbízhatósága és leíró statisztikái a második adatfelvétel időpontjában

	Tételek száma	Cronba-ch-alfa	Skála átlag	Szórás	Ferdeség	Csúcsosság
GRAT Diszpozicionális hála	44	0,943	4,12	0,55	-0,859	0,215
Bőség érzékelése	17	0,942	3,99	0,84	-0,810	-0,181
Egyszerű dolgok értékelése	14	0,864	4,41	0,51	-1,413	2,500
Mások értékelése	11	0,813	4,12	0,57	-1,037	1,243
Szubjektív jóllét	39	0,936	3,86	0,58	-0,859	0,432
Élettel szembeni pozitív attitűd	8	0,913	3,83	0,75	-1,005	1,630
Személyes problémák hiánya	8	0,801	3,46	0,75	-0,527	-0,499
Szomatikus panaszok hiánya	8	0,825	4,09	0,75	-0,983	0,603
Önértékelés	5	0,821	4,05	0,78	-1,044	0,566
Depresszió hiánya	5	0,845	4,13	0,85	-1,528	2,175
Élet örömei	5	0,803	3,74	0,69	-0,328	-0,040
Koherencia-érzés	7	0,689	2,53	0,36	-0,962	1,248

Első hipotézisünk célja az volt, hogy általánosságban megvizsgáljuk, hogy a magasabb diszpozicionális hála együttjár-e a szubjektív jóllét és a koherencia magasabb értékével. Ennek érdekében az első időpontban felvett adatokon Kendall-tau korrelációkat futtattunk. Az elemzés szerint mind a diszpozicionális hála, mind pedig alskálái többségében közepes mértékű, szignifikáns együttjárást mutatnak a szubjektív jólléttel és a koherencia-érzéssel, ezáltal is megerősítve hipotézisünket (ld. 4. *táblázat*).

4. táblázat A diszpozicionális hála kérdőív összefüggései a szubjektív jóllét összpontszámával és alskáláival, valamint a koherencia-érzés összpontszámával

	GRAT Diszpozicionális hála	Bőség érzékelése	Egyszerű dolgok értékelése	Mások értékelése
Szubjektív jóllét	0,551**	0,513**	0,307**	0,392**
Élettel szembeni pozitív attitűd	0,522**	0,478**	0,368**	0,299**
Személyes problémák hiánya	0,287**	0,325**	0,115	0,189*
Szomatikus panaszok hiánya	0,356**	0,371**	0,181*	0,292**
Önértékelés	0,507**	0,465**	0,286**	0,382**
Depresszió hiánya	0,352**	0,353**	0,162*	0,288**
Élet örömei	0,416**	0,324**	0,346**	0,369**
Koherencia-érzés	0,485**	0,453**	0,248**	0,426**
Jelölések: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$				

Továbbá elemeztük a diszpozicionális hála és alskálái, valamint a szubjektív jóllét és alskálái közötti viszonyokat. Az *5. táblázat*ból látható, hogy az összefüggések a legtöbb helyen közepes mértékűek (mindössze a *Bőség érzékelése* alskála korrelál erős mértékben a *GRAT Diszpozicionális hála összpontszámmal*). A korreláció közepes mértéke rámutat arra, hogy az alskálák az összpontszámhoz képest rendelkeznek egyedi jelentéstartalommal is, így elemzésük egyenként is indokolt. Ezért második hipotézisünk tesztelése során is vizsgáljuk az összpontszámokat és az alskálákat.

5. táblázat A diszpozicionális hála és alskálái, valamint a szubjektív jóllét és alskálái közötti összefüggések

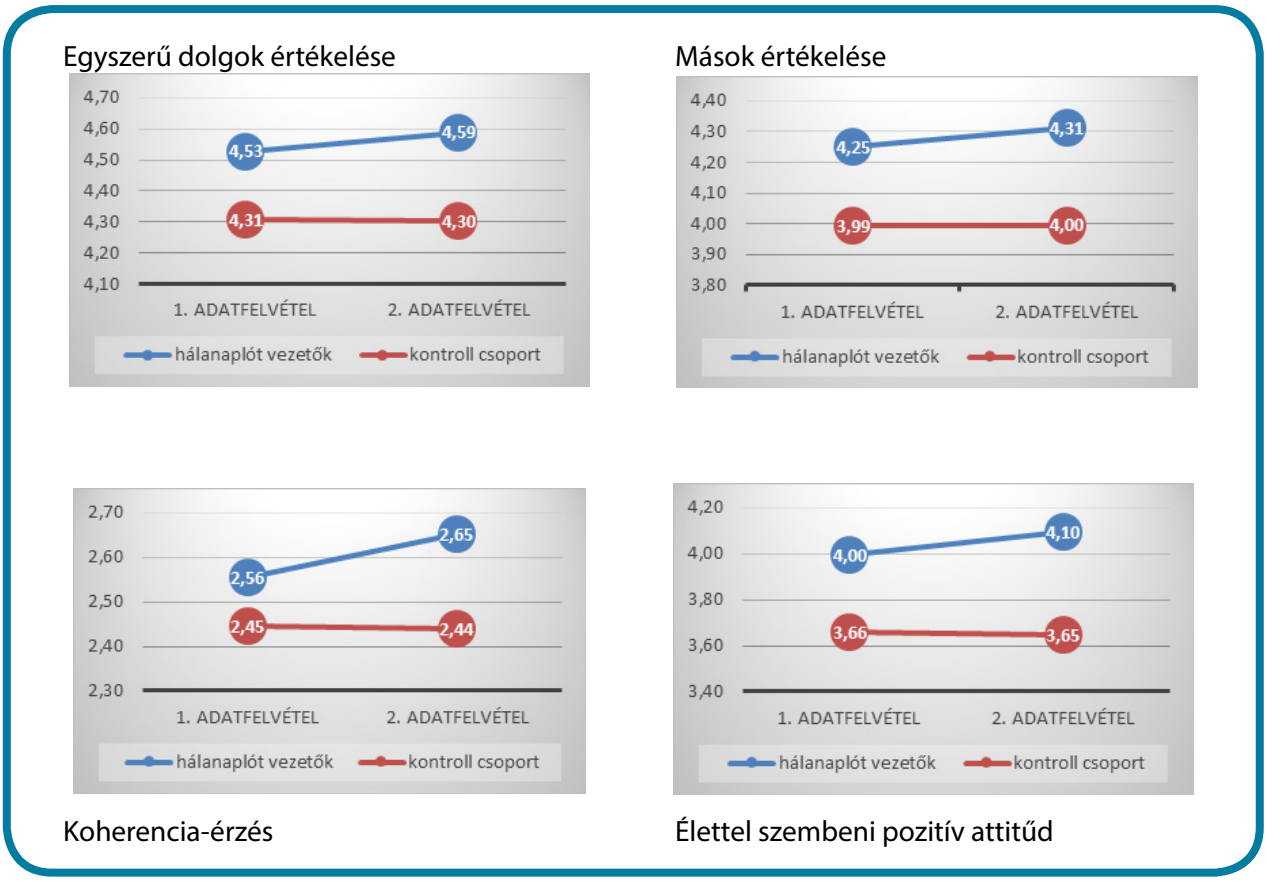
Szubjektív jóllét		GRAT Diszpozicionális hála	
Élettel szembeni pozitív attitűd	0,655**	Bőség érzékelése	0,754**
Személyes problémák hiánya	0,540**	Egyszerű dolgok értékelése	0,504**
Szomatikus panaszok hiánya	0,629**	Mások értékelése	0,633**
Önértékelés	0,646**		
Depresszió hiánya	0,545**		
Élet örömei	0,451**		
Jelölések: * p < 0,05; ** p < 0,01			

Ezen hipotézisünk célja az volt, hogy feltárjuk, a hálanaplózásnak van-e hatása a diszpozicionális hála, a szubjektív jóllét és a koherencia-érzés alakulására. Annak érdekében, hogy részletesebb képet kapjunk, vegyes kétszempontos varianciaanalíziseket futtattunk, ahol a kísérleti és a kontrollcsoportot hasonlítottuk össze az első (független) szemponttal, valamint a négyhetes hálanaplózás hatását kívántuk vizsgálni a második (összefüggő) szemponttal. Eredményeink azt mutatták, hogy azoknál, akik vállalkoztak a hálanapló vezetésre, a szubjektív jóllét valamennyi mutatója, a vonáshála minden jellemzője és a koherencia-érzés is már az első adatfelvétel idején magasabbnak bizonyult. A kontrollcsoporttal összehasonlítva a hálanaplózás a *Koherencia-érzésre* és az *Egyszerű dolgok értékelésé*re szignifikánsan, a *Mások értékelésére és az Élettel szembeni pozitív attitűd*re pedig tendencia szinten hatott (ld. *6. táblázat*).

6. táblázat A csoportok közötti különbségek, valamint az idői hatás vizsgálata vegyes kétszempontos varianciaanalízissel

		Kísérleti-kontrollcsoport közti különbség		Idői hatása			Interakciós hatás	
	F (1,85)	Szig	Eta2	F (1,85)	Szig	Eta2	F (1,77)	Szig	Eta2
GRAT Diszpozicionális hála	14,13	<0,001	14%	1,46	0,229	2%	1,38	0,242	1,6%
Bőség érzékelése	14,97	<0,001	15,0%	0,01	0,920	0%	0,056	0,813	0,1%
Egyszerű dolgok értékelése	5,63	0,020	6,2%	4,07	0,046	4,6%	5,33	0,023	5,6%
Mások értékelése	5,60	0,020	6,2%	3,106	0,082	3,5%	2,78	0,099	3,2%
Szubjektív jóllét	8,03	0,006	8%	2,273	0,135	3%	1,816	0,181	2%
Élettel szembeni pozitív attitűd	6,41	0,013	7%	2,77	0,100	3,2%	4,952	0,029	5,5%
Személyes problémák hiánya	1,20	0,276	1,4%	0,865	0,355	1%	0,713	0,401	0,8%
Szomatikus panaszok hiánya	5,90	0,170	6,5%	0,107	0,745	1%	0,026	0,872	0%
Önértékelés	7,64	0,007	8,2%	2,53	0,115	2,9%	2,531	0,115	2,9%
Depresszió hiánya	9,68	0,003	9,6%	0,02	0,966	0%	0,047	0,828	0,1%
Élet örömei	1,20	0,276	1,4%	0,267	0,606	0,3%	0,113	0,738	0,1%
Koherencia-érzés	4,73	0,032	5%	15,69	<0,000	16%	19,64	<0,000	19%

A hálanaplózás hatásával kapcsolatos eredményeket az 1. *ábrán* is szemléltetjük.



1. ábra Szignifikáns eltérések a hálanaplót vezető és a kontrollcsoportba tartozó pedagógusok között

Azon skálák esetében, ahol a hálanaplózás hatását ki tudtuk mutatni, összetartozó mintás t-próbát futtattunk a kísérleti csoportban. Erre azért volt szükség, hogy külön is lássuk, hogy a hálanaplózók pontszámai miként alakulnak a vizsgálat előtt és után. A *7. táblázat*ból látható, hogy a *Koherencia-érzés* szignifikáns, az *Egyszerű dolgok értékelése* és az *Élettel szembeni pozitív attitűd* pedig tendencia szintű változást mutat.

7. táblázat A hálanaplót vezetők esetén az 1. és 2. (négy héttel későbbi) időpont közötti t-próbás különbségvizsgálat

	t(34)	p
GRAT: Egyszerű dolgok értékelése	3,493	0,070
GRAT: Mások értékelése	2,002	0,166
Szubjektív jóllét: Élettel szembeni pozitív attitűd	3,027	0,091
Koherencia-érzés	12,286	0,001

Diszkusszió

Vizsgálatunkban a diszpozicionális hála és egyes pozitív pszichológiai változók kapcsolatát jártuk körül egy kiemelt kockázatnak kitett célcsoportban, tanárok körében. Feltételeztük, hogy a vonáshála pozitív együttjárást mutat a szubjektív jólléttel és a koherencia-érzéssel. Továbbá kíváncsiak voltunk arra, hogy a hála átélésének gyakorisága és intenzitása, azaz a vonáshála fejleszthető-e. Ezt a kísérleti csoportnál négyhetes hálanapló vezetéssel kívántuk igazolni. A hálaintervenció hatásaként a szubjektív jóllét és a koherencia-érzés növekedésével is számoltunk.

Eredményeink szerint a diszpozicionális hála magasabb értéke pozitív összefüggést mutat a szubjektív jóllét és a koherencia magasabb szintjével. A magasabb diszpozicionális hálával jellemezhető tanárok pozitívabb attitűddel viszonyulnak az élethez, örömtelibbnek élik meg mindennapjaikat, jobb az önértékelésük, kevesebb depresszív és szomatikus tünetről számolnak be, illetve személyes problémáikat sem ítélik olyan nyugtalanítónak. A hála egy tágabban értelmezhető életszemlélet részeként segít értékelni az élet jó dolgait, szükség esetén felismerni és elfogadni a segítséget, és mindezek hatásaként növeli az élettel való elégedettséget (Kong, Ding, és Zhao, 2015; Petrocchi és Couyoumdjian, 2016). A vonáshála a rendelkezésre álló erőforrások mozgósításával sikeresebb megküzdést biztosít a pedagógusoknak a változással vagy megnövekedett stresszel járó élethelyzetekkel. Ezen eredményeink – amelyekre pedagógusok körében elsőként mutattunk rá magyar mintán – összhangban vannak a hála és a mentális egészség kapcsolatának feltárására irányuló korábbi, különböző célcsoportokban végzett kutatások felismeréseivel (Froh, Sefick, és Emmons, 2008; McCullough et al., 2002; Wood et al., 2008a,b).

A kísérleti és a kontrollcsoport eredményeinek összehasonlítása azt mutatja, hogy a négyhetes hálanapló vezetés szignifikánsan javította a tanárok koherencia érzését (ld. 1. ábra). Egyik legfontosabb eredményünk szerint a hálatételek napi és rendszeres számbavétele, illetve lejegyzése bővíti a tanárok aktuális gondolkodási-cselekvési repertoárját, mobilizálhatja és gyarapíthatja személyes erőforrásaikat. A világot strukturáltabb rendszer mentén értelmezik; a felmerülő problémákkal szemben adaptívabb válaszrepertoárral rendelkeznek, sőt, már a problémák felmerülése előtt jellemző rájuk egyfajta pozitív meggyőződés vagy optimizmus azok kezelhetőségét illetően; a különböző (élet)eseményeknek pedig könnyebben felismerik a jelentőségét és az értelmét (Antonovsky, 1987).

A hálanapló vezetésének hatásaként továbbá enyhe növekedés ragadható meg mind a vonáshála (*Egyszerű dolgok értékelése és Mások értékelése dimenzió*), mind a szubjektív jóllét (*Élettel szembeni pozitív attitűd* alskála) vonatkozásában.

A hálanaplózás során a pedagógusok sokszor egyszerű, mindennapi dolgokat emelnek ki (pl. „közös ebéd a gyerekekkel", „békés, nyugodt otthonom van", „meglátogatott a lányunk a kis unokánkkal"), melyek örömöt, hálát és elégedettséget hoznak életükbe. Legtöbbször családtagokat, munkatársakat, barátokat és egyházi közösséget említenek, akikkel élményeiket átélik. De gyakran csodálkoznak rá a természet szépségeire is (pl. „a tűztövis, melyet vörösre fest a naplemente", „a balkáni gerle, aki fészket rak az ablakpárkányon", „a hangyák, akik szendvicsmorzsáikkal masíroznak a kolóniájukhoz vezető járdarepedésben"). A hálanapló ezen jellemzői rávilágítanak a módszer mechanizmusára is. A naplóírás segít észrevenni és rögzíteni az élet azon aspektusait, amelyek felett az egyén a mindennapok során legtöbbször átsiklana, nem venné figyelembe őket, vagy nem ruházná fel azokat különösebb érzelmi tartalommal. Az írás során az események mellé pozitív emóciók (boldogság, elégedettség, öröm stb.) asszociálódnak, amelyek egyfelől az élettel kapcsolatos pozitív attitűdöt, másfelől a hangulati állapotot alakítják. A kontrollcsoportban, ahogy feltételeztük, nem változott a vonáshála, a szubjektív jóllét és a koherencia szintje, hiszen náluk nem történt beavatkozás.

A diszpozicionális hála csekély mértékű változását egyrészt az magyarázhatja, hogy a kérdőív legmarkánsabb alskálája, a 17 tételből álló *Bőség érzékelése* többségében negatív itemekből áll, amelyeket a válaszadók nehezebben értelmeznek. Ugyanakkor azok az általánosabb megfogalmazások, mint például „Úgy gondolom, az élet jó lehetőségei helyett a rövidebbet húztam (2), vagy „Úgy tűnik, soha nem kapom meg ugyanazokat a lehetőségeket, mint a többiek" (4), illetve „Úgy érzem, hogy becsapott az élet" (37) tartalmilag kevésbé sugallják a „bőség érzését", még fordított tételként sem, illetve pozitív irányú változásuk feltételezhetően négy hétnél hosszabb idő távlatában remélhető. A kérdőív validálását magyar mintán már elkezdtük, amely alapján megbízhatóbb válaszokat tudunk majd adni ezekre a kérdésekre. A szubjektív jóllét stabilitásának, változatlanságának magyarázatát pedig a konstruktum komplexitása adhatja, amelyet a négyhetes időintervallumban a hálanaplózás mellett számos egyéb tényező is befolyásolhat. Olyan, az egyén jellemzőiből fakadó aspektusok is hatással lehetnek rá, mint például a nem, életkor, vallásosság, családi és egészségi állapot (Kopp, 2008). Mindezek elemzésére egy nagyobb mintán nyílna lehetőségünk.

Vizsgálatunk eredményei arra engednek következtetni, hogy a fókuszváltás során – amikor figyelmünket arra irányítjuk, ami van, ahelyett hogy mentális életünket az uralná el, ami hiányzik, illetve amikor a dolgok milyensége helyett a dolgok meglétére kezdünk koncentrálni – újraértelmezzük azt is, hogy mi számít fontosnak. Az ennek hatásaként növekvő koherencia-érzés egy meghatározóbb és erősebb konstruktuma lehet a mentális egészségnek, amely átfogóbb, sikeresebb és hosszabb távú boldogulást jelent az egyén számára. Jó példa erre a „Meg vagyok békélve helyemmel az életben" állítás, amely a koherencia kérdőív 7. tétele.

Noha a gyakran változó munkakörülményekhez, valamint elvárásokhoz való folyamatos alkalmazkodás növelheti az átélt stressz nagyságát és a szorongást – tapasztalataink alapján a munkahelyi leterheltség és a kiégés veszélye akkor magas, amikor a követelmények számosabbak a rendelkezésre álló energiaforrásoknál –, vizsgálataink alapján a diszpozicionális hála és a koherencia a feladatok elvégzését és a stresszel való megbirkózást segítő erőforrásnak bizonyult. Eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy olyan szupportív eszközök mellett, mint a szakmai továbbképzés, konfliktuskezelő tréning, esetmegbeszélés és szupervízió, a hálanapló vezetés is alkalmas eszköz lehet a tanárok mentális egészségének megőrzésében és fejlesztésében, végső soron a kiégés megelőzésében. A hálanapló vezetés előnye, hogy egyszerű, könnyen és gyorsan megvalósítható. Kutatásaink során azt láttuk, hogy gyakran

az intervenciós időszak után is folytatják a résztvevők az írást. Számos vizsgálat igazolta, hogy amikor gondolatainkra és érzéseinkre írásban reflektálunk, az jótékonyan hat testi és lelki egészségünkre: segít értelmet találni a velünk történtekben és kezelni az eseményekhez kapcsolódó érzelmeinket (Pennebaker és Seagal, 1999). Feltételezhető tehát, hogy a hálanapló mellett például hálalevél megfogalmazása is támogathatja a tanárok pszichés és érzelmi egészségét, amelyet kollégáiknak vagy diákjaiknak is címezhetnek.

Végül szükséges említést tennünk vizsgálatunk korlátairól is. Mindenekelőtt önbecslő skálákat használtunk, ezért az ebből fakadó torzításokat nem tudjuk elkerülni. A minta relatíve kis elemszámú volt, amelyben a nők lényegesen nagyobb számban képviseltettek, mint a férfiak. Ez azonban nem meglepő, hiszen pedagógusként jelentősen több nő dolgozik Magyarországon. Eredményeinkben visszatükröződik, hogy a vizsgálat során a személyek maguk dönthették el, hogy a kísérleti vagy a kontrollcsoportban kívánnak-e részt venni. Azok ugyanis, akik vállalkoztak a hálanapló vezetésre, eleve magasabb diszpozicionális hálával, szubjektív jólléttel és koherencia-érzéssel jellemezhetők. Feltételezhetően ebből merítették motivációjukat a kitartást és elkötelezettséget igénylő gyakorlat elvégzéséhez. A kutatás természetesebb elrendezésére törekedtünk azzal, hogy a vizsgálati személyeket nem random módon soroltuk be egyik vagy másik csoportba, mérlegelve annak lehetőségét, hogy az ösztönzés vagy presszió hatására történő hálanaplózás torzíthatja az eredményeket, vagy akár ellenállást is kiválthat. Vizsgálatunk továbbá arra is rámutat, hogy a motiváltabb és nyitottabb résztvevőknél az eleve magas koherencia-érzést is képes szignifikánsan tovább növelni a hálanapló vezetés. Annak ellenére, hogy a módszertani követelményektől eltértünk, eredményeink jól értelmezhetőek, a további kutatásokhoz és a gyakorlati munkához hasznos támpontokat nyújtanak.

A szerzők a tanulmány alapjául szolgáló kutatást a „Személy- és család-orientált egészségtudomány" kutatócsoport 20643B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara által finanszírozott pályázat keretében végezték.

Irodalom

Antonovsky A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the Sense of Coherence Scale. *Social Science Medicine*, *36*(6), 725–733.

Chan, D. V. (2010). Teacher burnout revisited: Introducing positive intervention approaches based on gratitude and forgiveness. *Educational Research Journal*, *25*(2), 165–186.

Chan, D. V. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *31*(7), 809–823.

Emmons, R. A., és McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(2), 377–389. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377

Emmons, R. A. (2012). Queen of the virtues? Gratitude as human strength. *Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry, 32*, 49–63.

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., és Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 365–376. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365

Froh, J. J., Sefick, W. J., és Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*(2), 213–233. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005

Fujitani, T., Ohara, K., Kouda, K., Mase, T., Miyawaki, C., Momoi, K., Okita, Y., és Nakamura, H. (2017). Gratitude predicts well-being mediated by social support and sense of coherence in women. *Health Behavior and Policy Review, 4*(6), 562–569.

Grob, A. (1995). Subjective well-being and significant life-events across the life span. *Swiss Journal of Psychology, 54*(1), 3–18.

Gyarmati, Z., Müller, A., és Biró, M. (2020). A kiégés problémája a pedagóguspályán. *Gradus, 7*(3), 110–116.

Jackowska, M., Brown, J., Ronaldson, A., és Steptoe, A. (2016). The impact of a brief gratitude intervention on subjective wellbeing, biology and sleep. *Journal of Health Psychology, 21*(10), 2207–2217. https://doi.org/10.1177/1359105315572455

Kendler, K. S., Liu, X. Q., Gardner, C. O., McCullough, M. E., Larson, D., és Prescott, C. A. (2003). Dimensions of religiosity and their relationship to lifetime psychiatric and substance use disorders. *American Journal of Psychiatry, 160*(3), 496–503. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.3.496

Klein, M. (1962). *Envy and gratitude: A study of unconscious sources*. London: Tavistock. [Magyarul: Irígység és hála. Budapest: Animula, 2000.]

Kong, F., Ding, K., és Zhao, J. (2015). The relationships among gratitude, self-esteem, social support and life satisfaction among undergraduate students. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 16*(2), 477–489. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9519-2

Kopp, M. (Ed.) (2008). *Magyar lelkiállapot 2008*. Budapest: Semmelweis Kiadó.

Krause, N. (2006). Gratitude toward God, stress, and health in late life. Research on Aging, 28(2), 163–183. https://doi.org/10.1177/0164027505284048

Kuwato, M., és Hirano, Y. (2020). Sense of coherence, occupational stressors, and mental health among Japanese high school teachers in Nagasaki prefecture: a multiple regression analysis. *BMC Public Health 20*, 1355 (2020). https://doi.org/10.1186/s12889-020-09475-x

Lambert, N. M., Graham, S. M., Fincham, F. D., és Stillman, T. F. (2009). A changed perspective: How gratitude can affect sense of coherence through positive reframing. *The Journal of Positive Psychology, 4*(6), 461–470. https://doi.org/10.1080/17439760903157182

Lanham, M. E. (2011). The relationship between gratitude and burnout in mental health professionals. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10ésp10_accession_num=dayton1322754714

Lau, R. W. L., és Cheng, S-T. (2011). Gratitude lessens death anxiety. *European Journal of Ageing, 8*(3), 169–175.

Maslach, C., és Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology, 7*(1), 63–74. https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X

McCullough, M. E., Emmons, R. A., és Tsang, J.A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(1), 112–127. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112

Nagy, B. M. (2013). A hála pszichológiája. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 14*(2), 139–165.

N. Kollár, K. és Szabó, É. (Eds.) (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.

Nunually, J. C. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

Pennebaker, J. W., és Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology, 55*(10),1243–1254.

Petrocchi, N., és Couyoumdjian, A. (2016). The impact of gratitude on depression and anxiety: The mediating role of criticizing, attacking, and reassuring the self. *Self and Identity, 15*(2), 191–205.

https://doi.org/10.1080/15298868.2015.1095794

Rahe, R. H., és Tolles, R. L. (2002). The Brief Stress and Coping Inventory: A Useful Stress Management Instrument. *International Journal of Stress Management, 9*(2), 61–70.

https://doi.org/10.1023/A:1014950618756

Rózsa, S., Kő, N., Csoboth, Cs., Purebl, Gy., Réthelyi, J., Skarbski, Á., és Kopp, M. (2005). Stressz, megküzdés és életesemények: A Rahe-féle Stressz és Megküzdés Kérdőívvel szerzett hazai eredmények ismertetése. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 6(4), 275–294.

Ruini, Ch., és Vescovelli, F. (2013). The role of gratitude in breast cancer: Its relationships with post-traumatic growth, psychological well-being and distress. *Journal of Happiness Studies, 14*(1), 263–274. https://doi.org/10.1007/s10902-012-9330-x

Sallay, H. (2004). Entering the job market: Belief in a just world, fairness and well-being of graduating students. In C. Dalbert, és H. Sallay (Eds.) *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood: Origins and consequences* (pp. 215–230). London, UK: Routledge.

Seligman, M. E. P. (2008). *Autentikus életöröm. A teljes élet titka*. Győr: Laurus.

Skrabski, Á., Kopp, M., Rózsa, S. és Réthelyi, J. (2004). A koherencia mint a lelki és testi egészség alapvető meghatározója a mai magyar társadalomban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 5*(1), 7–25.

Szabó, É. és Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra, 26*(11), 3–15.

Szelezsánné Egyed, D. (2016). A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiégés jelensége; prevenciós és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben. *Opus et Educatio, 3*(5), 590–603.

Ting, S-C., és Yeh, L-Y. (2014). Teacher loyalty of elementary schools in Taiwan: The contribution of gratitude and relationship quality. *School Leadership és Management, 34*(1), 85–101.

https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813453

Tringer, L. (1999). *A pszichiátria tankönyve*. Budapest: Semmelweis Kiadó. 499–502.

Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., és Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective wellbeing. *Social Behavior and Personality, 31*(5), 431–451. https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431

Wood, A. M., Maltby, J., Stewart, N., és Joseph, S. (2008a). Conceptualizing gratitude and appreciation as a unitary personality trait. *Personality and Individual Differences, 44*(3), 619–630.

https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.09.028

Wood, A. M., Maltby, J., Gillet, R., Linley, P. A., és Joseph, S. (2008b). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: *Two longitudinal studies. Journal of Research in Personality, 42*(4), 854–871. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.003

FÜVES ZSUZSANNA

TRÉNING AZ ÓVÓNŐKKEL AZ ÓVODAI ÉLET BOLDOGSÁGÁÉRT

Okleveles gyógypedagógus, tréner, mentálhigiénés szakember
Sün Balázs Óvoda Gyógypedagógiai Hálózat, Győr
fuveszsuzsa@gmail.com

A program igénye

Induljunk ki a 363/2012. (XII. 17.) kormányrendeletben, az Óvodai nevelés országos alapprogramjában szereplő pedagógiai nevelés alapelveiből (https://net.jogtar.hu/). A gyermeki személyiség teljes kibontakoztatása az óvoda feladata. Az emberi személyiséget egyedi személyiségnek és szociális lénynek tekintjük. Az óvodai nevelés ennek megfelelően gyermekközpontú, szeretetteljes és befogadó. Az óvodában minden óvodás gyermeknek olyan érzelmi biztonságot szükséges nyújtani, amely lehetővé teszi a belső érését, az óvodáskor végére pedig a szükséges érettséget.

Bármely óvodapedagógust képző felsőoktatási intézmény kimeneti követelményeiben megfogalmazzák azokat az elvárásokat, amelyekkel minden óvónőnek rendelkeznie kell. A teljesség igénye nélkül néhány attitűd: szociálisan érzékeny, befogadó, nyitott, innovatív, jól kommunikál. Ezek olyan emberi tulajdonságok, amelyekkel az óvónők rendelkeznek, így elősegítik a boldog óvodai életet minden kisgyermek számára.

Az ENSZ Gyermek Jogairól szóló Nyilatkozata szerint[1] minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy a neki megfelelő bánásmódban részesüljön. Szükségszerű tehát a személyes bánásmód, ez a gyermekek boldogságának az útja. Amennyiben az óvónő szeretetet és békét sugároz a gyermekek felé, az beépül a személyiségükbe, így ők is ezt fogják sugározni. A gyermek jól érzi magát az óvodában. Melyik szülő ne szeretné ezt?

A gyermekeknél a szociális kompetencia kialakításának befolyásoló tényezői: a család, az egyén és a nevelési-oktatási intézmény. Az óvoda tehát erős befolyással bír a gyermekek szocializációjának kialakításában. Amennyiben komplexen nézünk rá a hármasra, tudjuk, hogy a másik két tényezőt is erősen befolyásolja az intézményi nevelés milyensége. Mindent meg kell tehát teremteni ahhoz, hogy az óvodák jól szocializálják a rájuk bízott gyermekeket.

Az életünkben többször találkozunk annak igényével, hogy tanuljunk, képezzük magunkat élethosszig. A pedagóguspályán gyakran végig kell gondolni – minősítéstől függetlenül is –, hogy miben tudunk fejlődni, hogyan legyünk elégedettek, és hogyan sugározzuk mindezt a környezetünk felé. Hogyan tudunk boldog gyermekeket nevelni, közben a saját boldogságunkat is ápolni? Ettől leszünk hitelesek.

1 Az ENSZ Gyermek Jogairól szóló Nyilatkozat, New York, 1959. https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/ENSZ

Látható az is, hogy nemcsak külső, hanem belső elvárás is, hogyan teremtsünk egyensúlyban lévő, harmonikus személyiséget magunkból. A személyiségünk erejével, jó lehetőségeket teremtve (Csíkszentmihályi, 1997). Hogyan legyünk hatékonyak a munkahelyünkön, de a személyes életünkben is? Hogyan feleljünk meg a külső és a belső elvárásoknak egyaránt? Ezek célok és egyben értékek is. Kihívás az egyén és a szakma számára is. Az első lépés az, hogy számba kell venni azokat az erőforrásokat, amelyek már rendelkezésre állnak! Meg kell határozni azt is, hogy miben, milyen területen szükséges fejlődni!

Néhány gondolat a pályaelhagyásról. A végzős óvodapedagógus-hallgatók egy része nem kíván a pedagóguspályán dolgozni. A pályakezdők egy része néhány éven belül elhagyja a pályát, hivatást vált. A gazdaság nagy területe képes felszívni a jól képzett pedagógusokat. Jelen tanulmánynak nem feladata leírni a lemorzsolódás okait, viszont feladata, hogy írjon egy lehetséges megoldásról. A fiatalok nemcsak pénzt akarnak keresni egy munkahelyen, hanem szeretnék magukat folyamatosan képezni. Igényük van rá. A tréningprogramunk kivesz egy részt a problémahalmazból, és lehetővé teszi a jó pedagógusközösség kialakulását, a szakmai kompetencia fejlődése mellett.

Az elmélet és gyakorlat összefüggése

„Ismerd meg önmagad!" – a pedagógus személyisége

A delphoi jósda tanácsa mindig időszerű. A boldog élet előfeltétele, a jövőkép kialakításának útja. A pedagógus az önismeretet célként és eszközként is használja. A hatékonyság feltétele az, ha önmagát megismerve fejleszti tovább a képességeit, hogy a felszabaduló energiákkal boldog gyermekeket neveljen.

Önmagunkat úgy tudjuk igazán megteremteni, ha az erősségeinkre támaszkodunk. Amikor végig gondoljuk a képességeinket, azt is végig kell gondolni, mit és hogyan szeretünk csinálni. Amit élvezettel és szívesen csinálunk, azt érdemes továbbfejleszteni, az már egy lehetőség az életünkben. Ilyen lehet a hivatásunk gyakorlása. Törekedni kell tehát arra, hogy minél jobban megismerjük magunkat, mert ez egyenes útja annak, hogy megismerhessük majd a másikat is.

A növekedésünk egyik útja a munkahelyi szervezet. A munkahelyünk formálja a személyiségünket, energiákkal tölt fel, vagy éppen kiéget. Az óvoda az a környezet, aminek lelke van. Elindítjuk a gyermekeket az úton. Felelősséggel, szeretettel és értékeken alapuló szakértelemmel. Ezt várja el a szülő és a társadalom is. Mi magunk is magunktól, így leszünk elfogadóak és befogadóak. Szükséges tehát energiákat fektetni a saját fejlődésünkbe, hogy életerővel és lelkesedéssel tudjuk végezni a napi teendőinket. A munkahely kell, hogy segítse a személyes fejlődést.

Boldogságunk és boldogulásunk. Nemcsak hasonló szavak, hanem egyik függ a másiktól. Aki nem boldog, az boldogul az életben? Aki nem boldogul az életben, az boldog? A boldogságot mi idézzük elő. Amennyiben ki tudjuk aknázni a bennünk rejlő lehetőségeket, ezt a magunk és embertársaink javára tudjuk fordítani, igazán boldog emberek lehetünk. Felelősség, kihívás és öröm. Ez lehet a fejlődés kulcsa, ezzel kell nyitogatni a boldogságunk ajtaját, ami az esetünkben az óvodák ajtaja is.

Csapatmunka az óvodában

Az óvodai nevelés csapatmunka. Egy csapatban játszanak az óvónők, a dajkák és a szülők. Ezt jól kell csinálni, hogy hatékony legyen. A gyermekek is a csapat tagjai, de a cél rájuk, a nevelésükre irányul.

Az óvodavezető, a gyógypedagógus, a pedagógiai asszisztens is a csapat tagja, őket ez esetben az óvónőkhöz integrálhatjuk.

A főiskolai képzésen „szólistákká" válnak az óvodapedagógusok (Gansch, 2006). Igazi csapatjátékossá az óvoda neveli őket. A szakmai képességeik mellett ki kell, hogy fejlődjenek a szociális képességeik. Egy jó csapatban dolgozni jó. A jó csoportdinamikáért tenni kell, naponta és sokat. A teherbíró megoldások a folyamatos és jó interakciók által születnek a csapatban. Ezért a tréningeken a közösségi folyamatok, a csapatmunka külön hangsúlyt kap.

A csapatmunka szempontjai

1. táblázat

	A gyermeket nevelő csapat szempontjai
Célok	Közösen kommunikált célok a gyermek fejlődése érdekében. Ezt kell mindig szem előtt tartani!
Teamszerepek és kompetenciák	Minden érintett ismeri a saját szerepét. A kompetenciahatárok megtartása szükséges.
Kapcsolatok, társas viszonyok	Mindennapi munkafolyamatok. Formális és informális információáramlások szerepe.
Feladatok	Minden szereplő aktívan járul hozzá a feladatok megoldásához, a cél eléréséhez. Az innovációknak is van helye.
Felelősség és hatáskör	A közös felelősség ismerete. Mindenki ismeri a saját felelősségterületeit is. A hatáskör felelőssége egyértelmű.

Forrás: saját összeállítás

Az óvodai nevelésben is több irányból határozhatjuk meg a cél lényegét. Fejlődési cél esetében a gyermekekkel való foglalkozás, a fejlesztésük és a nevelésük a cél. Célként szerepel viszont a szakemberek képzettsége és tudása. Közös cél pedig a szakmai csapat hatékonysága érdekében történő fejlődés. Viselkedési célok is megjelennek a rendszerben. Ilyen a kommunikációs magatartás, a konfliktus kezelése, az egymás közötti kooperáció vagy akár a vezetői stílus.

A célokból következnek a feladatok, amelyeket a csapattagok kompetenciájához és hatásköréhez kell igazítani. Az együttműködés révén kialakul az a fajta bizalom, amelyet a csapat tagjai egymás iránt éreznek.

A jó csapat jellemzői a munkahelyen:
- a kitűzött célokat közösen érik el, ezáltal a munkájuk sikeres
- a csapat légkörét a bizalom és tisztesség jellemzi
- kevés (vagy nincs) rivalizálás
- bizalom és elfogadás jellemzi a tagokat

• a csapattagok kapacitása optimálisan van kihasználva
• konstruktív a konfliktusok megoldása
• az önszerveződéshez és a fejlődéshez adott a környezet
• jó kezdeményezések történnek
• információáramlás van a csapattagok között
• stabilitás
• alkalmazkodás a megváltozott környezethez
(Edding–Schattenhofer, 2016; Klein, 2016).

Egy jó csapatban egymás munkáját is elismerik. Az egyéni és csapatcélokat összehangolják, így nem kell választani a kettő között.

Mi jellemzi a csapaton belüli kommunikációt? El kell fogadni az építő jellegű kritikát. Rábeszélés helyett meggyőzésre és érvelésre, majd konszenzus létrehozására kell törekedni. Meg kell hallgatni a másikat, a lényeges információkkal nyíltan kell bánni (Gellert–Nowak, 2010). Egy jól kommunikáló csapatban mindenki jól érzi magát. Az óvoda a helyes és jó kommunikáció színtere kell, hogy legyen.

Óvodai mentálhigiéné és kihívások

Munkahelyen mindenképpen jogos elvárás, hogy a közös célokért az óvodapedagógusok együttműködjenek egymással. Minden óvodának van struktúrája, normája, hagyományai. Lényeges, hogy a feladatokat mindenki a legjobb képességei szerint oldja meg. Meghatározó tényező a minőségi munka. Ez az óvodai életben sok mindent jelent. Középpontban a gyermek és a szülő áll. Az óvónő akkor végzi jól a feladatait, ha a gyermek szeret óvodába járni, a szülő elégedett az óvodával. A szakember pedig jó kedélyállapotban, boldogan megy dolgozni. Nem lehetnének boldogok az óvodai dolgozók, ha nem lennének céljaik. Egyik cél a szakmai és személyes tudás tágítása.

Vajon boldogok vagyunk-e a munkahelyünkön? Tudjuk-e tanítani a boldogságot a gyermekeinknek? Csíkszentmihályi Mihály szerint a „boldogság olyan állapot, amelyre fel kell készülni". A boldogság megélését, felismerését tehát már óvodáskorban el kell kezdeni tanítani. Meg kell tanítani a gyermekeinket arra, hogy elégedettek legyenek, képesek legyenek növelni a boldogságukat. Martin Seligman pozitív érzelem, kapcsolatok, elmélyülés, értelem és teljesítmény viszonylatában írta le a jóllétet (Seligman, 2011). Az óvodás gyermekekben olyan pozitív életszemléletet kell tehát kialakítani, amely emeli az önbecsülésüket, a saját maguk és az egymás iránti tiszteletüket. Megfelelő programokkal, elérhető célként jelenhet meg a gyermekek egyéni fejlődése, a szubjektív jóllét elérése. Igény tehát, hogy hasznos pedagógiai programok, szakmai együttműködés, helyes módszertan legyen jelen minden gyermekeket nevelő intézményben.

Az erősségek fejlesztésére irányuló gyakorlatok a pedagógiában még kevéssé ismertek (Fodor–Molnár, 2020), ugyanakkor a pozitív pszichológia eredményeire építve jó példa és gyakorlat Bagdy Emőke illetve a munkatársai által kifejlesztett óvodai és iskolai program: Boldogságóra címmel. A program elősegíti a gyermekek – életkori sajátosságaiknak megfelelő – pszichés fejlődést, pozitív gondolkodást és az erősségeik kibontakoztatását. Az Örökös Boldog Óvoda és az Örökös Boldog Iskola cím elnyerésével a pedagógusok hosszú távú elköteleződését inspirálja. Vagy a másik, az Erősségközpontú oktatási program (EKOP), amely óvodás, alsó és felső tagozatos tanulók, valamint középiskolások számára

elkészített programot tartalmaz.

A boldogság a végső cél (Layard, 2005). Jó gyakorlatok tehát vannak, szükséges, hogy beépítsük őket a munkánkba. „Felnőjünk" ehhez a szemlélethez, ezekhez a feladatokhoz.

Álljon itt néhány gondolat egy győri óvoda küldetésnyilatkozatából, összefoglalva az eddigieket.

„Azt valljuk magunkról, hogy:
• gyermekszeretők
• elfogadó szemléletűek
• kiegyensúlyozottak
• pozitív attitűdökkel rendelkezők
• a gyermek számára modellértékű egyéniségek vagyunk.

Rendelkezünk:
• megfelelő empátiával
• innovatív képességgel, magas fokú szaktudással
• korrekt kommunikatív képességgel."[2]

A tréning tematikája

Intézmények és dolgozók száma

2. táblázat

Egység	Óvodák száma/ feladatellátási helyek	Óvodapedagógus- álláshelyek	Dajkai álláshelyek	Óvodavezetők/ óvodavezető-helyettesek/tagóvoda-vezetők száma
db/fő	12/37 db	392 fő	185 fő	12/12/25 fő

Forrás: Győr Városi Önkormányzat adatai (2021)

A tréning célja, hogy az óvodai dolgozók cselekvésorientáltan olyan módszereket ismerjenek meg, amelyeket a mindennapi óvodai munkában tudnak alkalmazni. A tréning összekovácsolja a résztvevőket, fejleszti az együttműködésüket (Koncz, 2015). Felébreszti azokat az erőforrásokat, amelyekkel az óvodai dolgozók rendelkeznek. A tréning során a résztvevők új ismeretekre tesznek szert, kompetenciákat sajátítanak el.

Csak az „itt és most" szabálya érvényesül. Ezzel az elgondolással sikerül kizárni a külvilág történéseit. Kizárólag a tréningen történtekre figyelnek a kollégák. A tréning résztvevői közös felelősséget vállalnak az ott történtekért, betartva a tréning alapelveit (Blümmert, 2011).

A tréning rövid és várható hosszú távú hatásai: mások jobb megértése, nagyobb határozottság, nagyobb gondosság, hatékonyabb konfliktusmegoldó készség, társas készségek javulása, tudatosabb

2 Sün Balázs Óvoda és Tagóvodáinak Pedagógiai Programja, Győr

kommunikáció, jobb érzelemfelismerés, problémamegoldó készségek javulása.

Trénerként és gyakorló gyógypedagógusként pedagógiai példákkal támasztom alá az elsajátítandó módszereket, hogy a tréning hatékony legyen. A csoportok egyenjogú tagjaiként segítem az egyén és a csoport fejlődését. Mivel a csoportok viszonylag állandók, így a csoportdinamika kialakulása a találkozások során formálódik (Rudas, 2011).

A csoportgyakorlatok, -játékok során szimulálom azokat a pedagógiai helyzeteket, amelyekkel a kollégáknak az óvodában meg kell küzdenie. Ezeket különösen szeretik a pedagógusok, mivel fejlesztő hatással van a személyiségükre is. Fejlődik a kommunikációjuk, a kreativitásuk, a problémaérzékenységük. Minden gyakorlatnak célja és tanulsága van, amelyet tisztázva haladunk csak tovább. A saját lelki erőnlétünkért mi vagyunk a felelősek[3]. Ennek tudatában játszunk, tanulunk, tréningezünk. A tréningre jelentkezés önkéntes alapon zajlik. Maximum tíz fő jelentkezhet egy csoportba.

Az óvónői tréning során alkalmazott módszerek:
- beszélgetés
- gyakorlatok, dramatikus játékok
- kisfilmek nézése
- PPT-demonstráció
- zenehallgatás
- kreatív foglalkozás, rajzolás
- szabad mozgás
- esetismertetés
- légzőgyakorlatok

3 Vö. https://kmo.hu/rendezveny/827/online--bagdy-emoke---a-lelki-oneroert

Óvónői tréning tematika

Idő	Tananyag	Eszköz	Munkaforma
3 x 2 óra	A kommunikáció alapjai (az „én" szerepe, asszertív kommunikáció, értő figyelem, EMK, kommunikáció szülővel, gyermekkel, egymással) Relaxációs technikák a mindennapokban (beépítve)	PPT, kisfilmek, zene, dramatikus játékok illatcseppek, zene, önmagunk	egyéni munkák, páros feladatok, csoportos feladatok egyéni légzéstechnikák
3 x 2 óra	A konfliktuskezelés alapjai (konfliktusok típusai, konfliktusok dinamikája, kezelési stratégiák, megoldások) Kreatív bemutatkozás (beépítve)	coach-kártyák, PPT, dramatikus játékok, rajzeszközök tánc, könyv, kézimunkaanyagok	egyéni munkák, páros feladatok, csoportos feladatok egyéni bemutatás a csoportnak

Forrás: saját összeállítás

Megjegyzés a kreatív bemutatkozáshoz: Az óvodapedagógusok az utolsó alkalommal –mintegy búcsúként – hozhatnak olyan bemutatkozó anyagot, amelyhez különösen értenek. A teljesség igénye nélkül találkozhattunk: vers olvasással, történet olvasással, többféle tánccal, gerincjógával, bibliai idézetekkel, bábkészítéssel, horgolással.

A vezető óvónői tréning minden tanév elején zajlik. Minden vezető részt vesz rajta több csoportban, 1 x 2 órában.

Az óvodavezetőkre nemcsak a felelősség hárul az óvodai munkában, hanem a személyük meghatározza az óvodai élet stílusát is. Hangsúlyt kell tehát fektetni a vezetői személyiségre is. Az óvodai élet stabilitásának biztosítása a vezető feladata. Ehhez jó emberismeretre és megfelelően alkalmazott módszerekre van szükség. Ami történik az óvodában, jórészt a vezető és beosztottak viszonyától függ. „A vezetés, meg tudja változtatni a dolgokat" (Csíkszentmihályi, 2003, 87.).

A vezetői tréningen alkalmazott módszerek:

- beszélgetés
- dramatikus gyakorlatok
- kisfilm
- PPT-demonstráció
- vezetői technikák gyakorlása

Vezetői tréning tematika

4. táblázat

Óra	Tananyag	Eszköz	Munkaforma
1 x 1 óra	A munkatársak **motiválása** (motiváció fajtái, ösztönzési szempontok, egyéni ösztönzések, motivációs stratégiák) **Halogatás** (prioritás táblázat, fontos, nem fontos, sürgős)	PPT, dramatikus játékok feladatlap	pármunka egyéni munka
1 x 1 óra	**Kommunikáció vezetőként** (értő figyelem, kommunikációs stílus, asszertív kommunikáció, EMK) A **SWOT-elemzés** megtanulása, Egy **döntési technika** megtanulása	szituációs kártyák, dramatikus játékok, kisfilm, PPT	egyéni és pármunkák, csoportmunkák

Forrás: saját összeállítás

Az óvodai élet nélkülözhetetlen szereplői a dajkák. Aktuális kvalitásaik meghatározóak az óvodai életben. A képzésük lényeges.
A dajkák tréningje során alkalmazott módszerek:
• beszélgetés
• gyakorlatok és játékok
• kisfilmek nézése
• PPT-demonstráció
• zenehallgatás

Dajkák tréningje

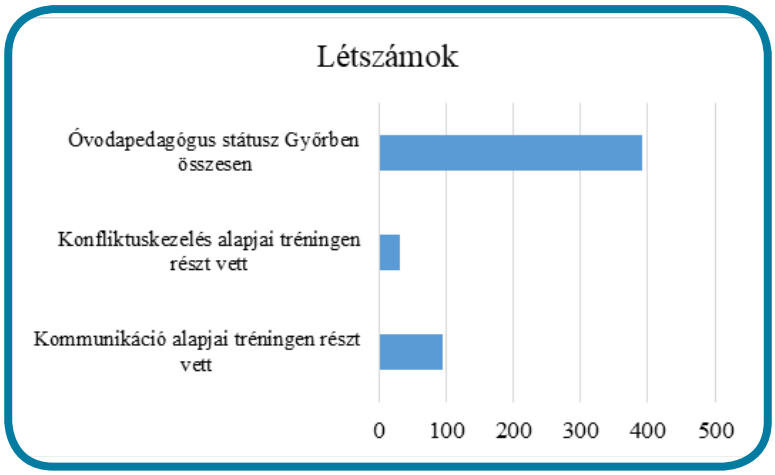
5. táblázat

Óra	Tananyag	Eszköz	Munkaforma
1x1óra	A kommunikáció az óvodában (értő figyelem, asszertív kommunikáció, EMK, kommunikáció az	PPT, kisfilmek, zene, dramatikus játékok	egyéni munkák, pármunkák
1x1óra	A konfliktuskezelés alapjai (konfliktusok típusai, konfliktusok dinamikája, kezelési stratégiák, megoldások) Relaxációs technikák	PPT, dramatikus játékok zene	egyéni munkák, páros és csoportos feladatok egyéni légzéstechnikák

Forrás: saját összeállítás

A pandémia miatt a konfliktuskezelés alapjai tréning félbemaradt. Folytatását tervezzük.

A tréningen részt vett óvodapedagógusok



1. ábra

Forrás: saját összeállítás

Mentálhigiénés beszélgetést kérhet bármely óvodai dolgozó adott időpontban. A beszélgetések helyszíne mindig az óvoda, ahol dolgozik a segítséget kérő. A beszélgetés egy vagy több alkalommal történik, igény szerint.

Az eltelt időszakban az alábbi témákban kerestek meg a kollégák:
• az új vezető kompetenciái, a közösség építésének lehetőségei
• énkép, önbizalom építése
• családon belüli kommunikáció
• szorongó gyermek
• agresszív gyermek
• konfliktus a kollégákkal
• szorongó kolléga, relaxációs lehetőségek
• szülő-gyerek kapcsolat
• teamépítés, konfliktusmenedzselés
• szakértői bizottság szakértői véleménye.

A szupervízió lehetősége a győri óvodákban szintén adott. A Sün Balázs Óvoda által működtetett Gyógypedagógiai Hálózat gyógypedagógusai a megbeszélés lehetőségét nyújtják az óvodáknak, óvodapedagógusoknak, pedagógiai témákban. A gyógypedagógiai hálózat weblapja sok hasznos információval szolgál a szülőknek, kollégáknak.[4]

Szülői kérdőív, szülői elvárások

A tréninghez irányadó információ, hogy melyek azok az óvónői tulajdonságok, amelyeket nagyrészt minden szülő elvár az óvónőtől. Milyen legyen, az „elég jó" óvónő? – kérdeztük a szülőket saját összeállítású kérdőív segítségével. A felsorolt tulajdonságokból kellett aláhúzni azt az ötöt, amiket a leginkább elvár a szülő az óvónőtől.
Adatfelvétel: N = 52 fő szülő
A felsorolt tulajdonságokból a legtöbb szavazatot kapták az alábbi jellemvonások:
• gyermeket szerető
• konfliktusokat felvállaló és megoldó
• jól fegyelmező
• jól kommunikáló
• empatikus.

Elégedettségi kérdőív a tréningről, visszacsatolásként
A kommunikációs tréning végén elégedettségi kérdőívet tölthettek ki az óvónők. (A konfliktustréning után a pandémia miatt nem történt meg az értékelés.)
Adatfelvétel: N = 86 fő óvónő
Kiváló, jó, közepes, gyenge és nagyon gyenge adható értékek szerepeltek a kérdőívben.

4 A gyógypedagógiai hálózat weboldala: http://sungyogypedagogia.4gmk.hu/fejlesztesbizt.html

Főbb értékelendő területek a tréningben

6. táblázat

	Tájékoztatás, szervezés	A tréning tartalma	A tréner munkája	Tárgyi feltételek	Összességében
kiváló	70 fő	79	84	68	72
jó	15 fő	6	2	15	14
közepes	1	1	–	3	–

Forrás: saját feldolgozás

A kérdőív végén megjegyzésekre volt lehetőség. Érzések, észrevételek a teljesség igénye nélkül: „kikapcsolódás, jó társaság, szimpatikus előadó, önfejlődés, megerősítés, témák hasznossága, válaszok a kérdéseimre, jó érzéssel tölt el, tudom alkalmazni". Negatív megjegyzés nem volt. A vezetők és a dajkák tréningje elégedettség visszajelzése nem kérdőív formájában történt. Kizárólag pozitív gondolatok születtek.

Zárógondolatok

Az óvodák életében meghatározó szereplő az óvodapedagógus. Az óvodai élet nem virágozhat fel közös cél nélkül. A pedagógusoknak, a szülőknek és a gyermekeknek szükségük van a közös célra, amely a gyermekek fizikális és mentális fejlődése kell, hogy legyen. Megfelelő hangsúlyt kell kapnia az emberi és szakmai fejlődésnek az óvodai dolgozók körében. Pedagógiánk sarokköve az óvodában a folyamatos és intenzív fejlődés annak érdekében, hogy kiegyensúlyozott és boldog gyermekeket neveljünk.

Szükség van tehát jó gyakorlatokra, módszertani reformokra, képzésekre, esetleg hosszútávú és folyamatos szakmai segítésre. A tudás átadása az intézményen belül vagy intézmények között tudatos tervezést és együttműködést jelent. Intézményen belüli tudás átadás a különböző szakemberek közös munkája, a szakmai teamek működése, képzések és szupervíziók formájában történhet. Intézmények közötti tudás átadás a módszerek megtanítása, képzések és programok nyújtása. Ezek a megoldások lényeges elemek lehetnek az intézmények életében.

A nevelés nem lehet önös cél. Nevelni és jól nevelni az óvodában, kizárólag csapatban érdemes. Az egyénnek és a csapatnak folyamatosan fejlődnie kell, hogy minden kisgyermek ki tudjon bontakozni az óvodában. Komplex programunk a következetes munka és a kikapcsolódás, a tanulás és tanítás folyamatos váltakozása. Hiszem, hogy ez a sikerünk kulcsa.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm a Győr Városi Önkormányzatnak, hogy a városi összesített adataikkal segítették a tanulmányom megírását.

Irodalom

Blümmert, G. (2011). Vezetői tréninggyakorlatok. Miskolc: Z-Press Kiadó Kft.

Csíkszentmihályi M. (1997). Flow. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Csíkszentmihályi M. (2003). Jó üzlet. Győr: Lexecon Kiadó.

Eddig, C. és Schattenhofer, K. (2016). Bevezetés a teammunkába. In Dynamics Consulting Kft., Budapest

Gansch, C. (2007). Szólótól a szimfóniáig. Győr: Lexecon Kiadó.

Gellert, M. és Nowak, C. (2010). Csapatépítés nagykönyve. Miskolc: Z-Press Kiadó.

Goleman, D. (1995). Érzelmi intelligencia. Budapest: Magyar Könyvklub.

Fodor Sz. és Molnár A. (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és fejlesztésre irányuló intervenciók. Iskolakultúra 30. évf. 4–5. sz

Klein S. (2016). Vezetés- és szervezetpszichológia. Budapest: Edge 2000 Kiadó.

Koncz I. (2015). Sikeres trénerek nagy kézikönyve. Budapest: Fitt Image Bt.

Layard, R. (2005). Boldogság. Győr: Lexecon Kiadó.

Rudas J. (2011). Javne örökösei. Budapest: Oriold és Társai Kiadó.

Internetes hivatkozások

Bagdy E. Lelki önerőért https://kmo.hu/rendezveny/827/online--bagdy-emoke---a-lelki-oneroert

http://sunbalazsovi.ogmk.hu/nevelesi_program.htm

https://boldogsagora.hu/

https://ekop.hu/#program

https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor

https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/10/ENSZ

GÓRA-SZÜLLŐ REGINA – NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA

A ZENEI ELŐKÉPZETTSÉG ÉS A ZENEI AKTIVITÁSOK HATÁSA A SZUBJEKTÍV JÓLLÉTRE

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet
gszregi@gmail.com , nagyne.brigitta@uni-mate.hu

Bevezetés

A zene egyidős az emberiséggel. Kialakulásáról a többi művészethez képest kevés információval rendelkezünk, de az nyilvánvaló, hogy funkciója volt és az érzelmek kifejezéséhez kapcsolódott. Fennmaradása és fejlődése igazolja, hogy már az őskor embere is érezhette a lelkére gyakorolt pozitív hatásait. Az ókori filozófusokat is foglalkoztatta az a kérdés, hogy vajon a zene, az aktív zenélés milyen hatással van az emberi lélekre. A mai napig számos pszichológiai tanulmány foglalkozik annak felderítésével, hogy mit indukál testünkben a zene, orvosi kutatásokat folytatnak a célból, hogy feltérképezzék a „zene helyét" az emberi agyban, és igazolják, hogy a zene hallgatása, művelése milyen pozitív változásokat eredményezhet szervezetünkben.

A szubjektív jóllét viszonylag újkeletű fogalom, gyökerei mégis már az antik görög filozófiában megtalálhatók. Napjainkban több tudományterület (pl. a pszichológia, a szociológia, a gazdaságtudomány, az orvostudomány) foglalkozik azzal, hogy mitől érezzük jól magunkat, mitől függ a jóllétünk, és hogy ennek milyen szubjektív aspektusai vannak. „A szubjektív életminőség Diener megfogalmazása alapján az, ahogyan az emberek értékelik saját életüket, és magában foglalja az élettel való elégedettséget, a boldogságot, a kellemes érzéseket, továbbá a kellemetlen hangulatok és érzelmek relatív hiányát." (Ercsey, 2013, 120.) Munkánk elméleti részében elsőként a szubjektív jóllét fogalomkörét járjuk körül, majd a zene történetében keressük a választ arra, hogy a zenei tevékenységek életminőségre gyakorolt pozitív hatása milyen mértékben jelent meg a különböző történeti korok emberének életében és ez milyen módon befolyásolta a zene fennmaradását és változásait. Hiszen az, hogy a hangokból, zajokból megszületett a zene, mely napjainkig folyamatos fejlődésen megy át, azt sejteti, hogy mindig fontos szerepet töltött be az emberek életében. Mi lehetett a zene szerepe a kialakulásakor és mi a különböző korokban és napjainkban? Egyben arra is szeretnénk rávilágítani, hogy a 21. század emberének mindennapjaiban is van létjogosultsága a zenetanulásnak, az aktív zenélésnek, hiszen talán pont most van a legnagyobb szükségünk arra, hogy ápoljuk lelkünket és gyermekeinknek is megadjuk ennek lehetőségét megnyitva számukra egy ajtót a zene világa felé.

Kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a zenei műveltség, a zenei előképzettség és az aktív zenélés pozitív hatással van-e a szubjektív jóllétre. Kvantitatív módszerrel, kérdőíves felméréssel szeretnénk alátámasztani, hogy akinek a zene az életének a része, folytatott zenei tanulmányokat vagy aktívan zenél, annak szubjektív jóllétére ez pozitív hatással van. Arra is szeretnénk választ kapni, hogy ha ez a hatás pozitív, akkor emiatt tudatosan keresik-e a zenei tevékenységeket a felmérésben résztvevők vagy ettől a hatástól függetlenül jóllétük egyszerűen pozitív hozadéka zenei aktivitásuknak? Harmadik kérdéskörként pedig arra keressük a választ, hogy a gyermeket nevelők, illetve gyermekekkel foglalkozók mennyire tartják fontosnak a gyermekek életében a zenei tevékenységeket, illetve a zeneoktatást?

Elméleti áttekintés

A jóllétről és a szubjektív jóllétről

A szubjektív jóllét jelentésének megismeréséhez elengedhetetlen, hogy tisztázzuk mit értünk jóllét alatt és ennek milyen nézőpontjai vannak. Lényeges, hogy a jólét és a jóllét nem azonos fogalmak. A jólét anyagi jólétet jelent, angolul wealth, vagy welfare-ként találkozhatunk ezzel a kifejezéssel. A jóllét (well-being) ennél sokkal összetettebb fogalom, melynek meghatározásával a pszichológia, a szociológia, a filozófia, az orvostudomány és a közgazdaságtan képviselői foglalkoztak és foglalkoznak napjainkban is. Pszichológiai szemszögből a jóllét Richard M. Ryan és Edward L. Deci kutatása alapján (Ryan és Deci, 2001) röviden az optimális lelki működést és tapasztalást jelenti. Tanulmányukban kétféle jóllétet különböztetnek meg: az egyik a hedonikus, a másik az eudaimonikus jóllét. Az előbbi leginkább élvezetközpontúként jellemezhető, mely elsősorban külső motivációs tényezők hatására jön létre, míg az utóbbi az önkiteljesítéssel, önkifejezéssel, önmegvalósítással, belső motivációs tényezők hatásaival írható le. Tanulmányukban arra is rávilágítanak, hogy a kétféle jóllét összetevői nem különülnek el élesen, gyakran átfedésben vannak és együttesen befolyásolják a jóllét érzését. A boldogságot és az elégedettséget gyakran azonosítják – tévesen – a jólléttel, de ezek nem azonos fogalmak, hiszen ezeket a tapasztalati jelenségekhez sorolják, a jóllét pedig egy összetett fogalom, amelynek a boldogság és az elégedettség az elemeként jelenik meg. Fontosnak tartjuk megemlíteni a jólléttel kapcsolatban a pozitív pszichológiát, hiszen Seligman és Csíkszentmihályi az American Psychologist című folyóiratban 2000-ben megjelent tanulmányában a pozitív pszichológiát a jóllét megismerésére törekvő tudományos áramlatként aposztrofálta, Cloninger pedig 2004-ben megjelent könyvének már a címében is arra utal, hogy a pozitív pszichológia a jóllét tudománya[1] . „Ne feledjük azonban, hogy a pozitív pszichológia – ha mint eszmerendszert kezeljük – az elmúlt tíz évnél jóval nagyobb múltra tekint vissza, hiszen teoretikai és filozófiai gyökerei egészen az ókorig nyúlnak." (Oláh-Kapitány-Fövény, 2012, 21.) A pozitív pszichológia célja, hogy nem a negatív élményeket, a rossz dolgok kijavítását helyezi fókuszba, hanem arra törekszik, hogy az emberek teljesítsék ki életüket, alakítsanak ki pozitív tulajdonságokat, valósítsák meg önmagukat, tudják megteremteni boldogságukat és sikeresen fejlesszék közösségeiket. Ahhoz, hogy ez megvalósítható legyen, fontos meghatározni, hogy mi a jóllét, illetve milyen magatartás és tevékenységek vezetnek ennek eléréséhez. Seligman (2011) a jóllétet úgynevezett ernyőfogalomként definiálja, melynek számos összetevője van. 2011-es publikációjában saját korábbi jóllételméletét dolgozta át, amely PERMA-modell néven került be a köztudatba. Ez az elnevezés az öt komponens angol nevének kezdőbetűiből ered, miszerint pozitív érzelmek (PositiveEmotions); elmélyülés (Engagement); jó kapcsolatok (Positive Relationship); értelem/célok (Meaning); teljesítmény/sikerérzet (Accomplishment). A pozitív pszichológiai irányzat követői szerint a jóllétnek különböző aspektusai vannak, amelyek a szubjektív jóllét, a pszichológiai jóllét, a szociális jóllét és a spirituális jóllét. A jóllét fogalmának egy másik megközelítése a WHO 1986-os meghatározása, mely szerint „a mentális egészség a jóllét azon állapota, amelyben az egyén képes a lehetőségeit kiteljesíteni, a normál stresszhelyzetekkel megküzdeni, produktívan és eredményesen dolgozni, valamint a közössége érdekében hatékonyan közreműködni." (Deutsch-Fejes-Kun-Medvés, 2015, 50.) A WHO már 1948-as megalakulásakor is megemlíti a jóllét fogalmát az egészség definíciójában, miszerint „Az egészség a teljes testi, lelki és szociális jóllét állapota, és nem csupán a betegség vagy fogyatékosság hiánya". A szubjektív jóllét Oláh és Kapi-

1 Utalás az alábbi könyvre: Cloninger, C.R.: Feeling good. The science of well-being, University Press, New York 2004

tány-Fövény (2012) szerint a hedonikus jólléttel állítható párhuzamba, amelyre leginkább a boldogság és elégedettség pozitív érzelmei jellemzőek. Ugyanakkor arról se feledkezzünk meg, hogy a hedonikus és az eudaimonikus jóllét nem független egymástól (Tomer, 2011), hanem az eudaimónia „segítheti elő, hogy az élvezeteket is a helyén tudjuk kezelni, azaz jobban tudjuk élvezni az élet örömeit akkor, ha nem öncélúan hajszoljuk, hanem az élet értelmének tükrében vagyunk képesek élvezni azokat." (Pikó, 2014, 232.)

A szubjektív jóllét kutatása jóval korábbra nyúlik vissza, mint a pozitív pszichológia születése, hiszen az embereket mindig is foglalkoztatta, hogy mitől lehetnek boldogok. Arisztotelész Eudémoszi Etika című művében foglalkozott a boldogság (eudaimonia) kérdésével, és már ő is arra a következtetésre jutott, hogy a boldogság minden embernek mást jelent. Filozófiai alapvetésének ezen gondolata összecseng napjaink pszichológusainak elképzeléseivel. A szubjektív jóllét Ed Diener (1984) szerint az élet szubjektív értékelése, magában foglalja a boldogságot, az élettel való elégedettséget, a pozitív hatásokat, ezen kívül a pozitív érzelmi állapotok gyakori jelenléte és a negatív érzelmek relatív hiánya jellemzi. Nehéz objektív eszközökkel mérni, hiszen meghatározása egyéni eltéréseket mutat, a kutatók mégis számos olyan mérési módszert próbáltak kidolgozni, amelyben összetevőit, a jólléthez vezető tényezőket és ezek összefüggéseit keresik és elemzik. Warner Wilson 1967-ben „… arra a megállapításra jutott, hogy a boldog ember fiatal, egészséges, tanult, jól kereső, extrovertált, optimista, gondtalan, vallásos, házas személy, magas önértékeléssel és munkamorállal, szerény vágyakkal, a nemtől és az intelligenciától jobbára függetlenül." (Oláh, Kapitány-Fövény, 2012, 26.). Diener, Suh, Lucas és Smith 1999-es kutatása szerint a „szubjektív jóllét bejósló tényezőjeként kezelhetjük a pozitív temperamentumot, a hajlamot, hogy képesek legyünk a dolgok jó oldalát látni, és hogy ne rágódjunk, ne tépelődjünk sokáig a számunkra kellemetlen életeseményeken." (Oláh, Kapitány-Fövény, 2012, 26.). Diener a témában további kutatásokat is végzett, melyek során sok egyéb tényezőt vizsgált a szubjektív jóllét viszonylatában, és számos komponenssel bővítette fogalmát. Végsősoron, mint ahogy azt már 1984-es tanulmányában is megfogalmazta, a szubjektív jóllét „számos faktor által magyarázott konstruktum, amit ily módon lehetetlenség volna mindössze néhány kulcstényező segítségével megragadni." (Oláh, Kapitány-Fövény, 2012, 26.).

A zene és a szubjektív jóllét kapcsolatának megjelenése a zenetörténetben

A zene útja napjainkig

A zene eredetére számos elmélet létezik, legyen szó tudományos megközelítésről vagy mitikus meggyőződésről. Az ókorban és a középkorban a zenét isteni ajándéknak tekintették, keletkezését mítoszokkal magyarázták. A modern tudomány különböző elméletekkel állt elő, melyek az állati hangok utánzásától, az emelt hangú beszédből való kialakuláson át a hangzó érzelmi megnyilvánulásokig széles körben kutattak, de összességében egyik elmélet sem zárja ki a másikat. A zene eredetének kutatását különböző források segítik, többek között régészeti leletek, barlangrajzok, mitológia, ókori írásos emlékek. Antropológiai források azt bizonyítják, hogy a zene megelőzte a beszéd kialakulását, amely azt támasztja alá, hogy még a nyelv megjelenése előtt segítette az önkifejezést, a közösséggé kovácsolódást, a kultikus cselekmények során az átszellemülést, a kommunikációt. „Amikor közös ünnepre gyűlünk össze, a zene segít, hogy érzéseinket olyan intenzíven osszuk meg egymással, ahogyan csupán szavakkal reménytelen. A zene nem a rajtunk kívül álló és körülöttünk létező világot ábrázolja, még akkor sem, ha tudatosan utánozzuk a hallott hangokat; a zene elsősorban és legfőképpen rólunk

szól, a mi identitásunk." (Menuhin, 1982, 23.) A tudomány eszközeinek segítségével ma már azt is tudjuk, hogy a beszéd és a zene közötti különbség agyunk működésében is keresendő. A beszédközpont a bal agyféltekében helyezkedik el, a zene pedig elsősorban a jobb agyféltekéhez kapcsolódik, ahogy az érzelmek is. Talán ez is közrejátszik abban, hogy a zene segítségével szavak nélkül is ki tudjuk fejezni érzéseinket, vagy épp ellenkezőleg: megértjük mások érzéseit. A zene része lett a szertartásoknak, segített ott, ahol a szavak nem elég kifejezőek. A népballadák, mondák, eposzok szájhagyomány útján történő átadásában – ezzel együtt a múlt megőrzésében, a nemzetek identitásának oltalmazásában – is nagy szerepe volt. A fenti tények és elméletek mind azt sugallják, hogy a zene keletkezése az ember emocionális szükségleteihez kapcsolódik, és azt bizonyítják, hogy már az őskorban is pozitív hatással volt az emberek jóllétére, segítette érzelmeik kifejezését, erősítette a közösséget még akkor is, ha a zenei tevékenységek inkább ösztönösek mintsem tudatosak voltak.

A zene születésétől napjainkig hosszú és változatos utat járt be a természeti népek ösztönös dallamaitól a modern kor megkomponált darabjainak kialakulásáig. Mivel története terjedelmét tekintve vetekszik az emberiség történetével, ezúttal csak a témához szorosan kapcsolódva a szubjektív jóllét perspektívájából mutatjuk be alakulását. Az archaikus kultúrákban a zenének mágikus erőt tulajdonítottak, a közösségé volt, közösen énekeltek, táncoltak, a hangszereket pedig a testük által keltett zajok jelentették, szólóénekesként a sámán jelent csak meg. E zenének hatalmas ereje volt, ami abban rejlett, hogy ösztönös volt és természetfeletti erőt tulajdonítottak neki. Az ókorban a zenét ugyan még mindig isteni eredetűnek gondolták, mégis az ókori görög matematikus, Püthagorasz nevéhez fűződnek az európai zeneelmélet alapjának tartott nézetek. Az ókori Görögországban a zenét nagyra tartották, fontos szerepe volt a művészi, vallási, erkölcsi és tudományos élet területén is, az ókori görögök zenéje és zeneelmélete nagy hatást gyakorolt a nyugati kultúra fejlődésére. Fontosnak tartható az a tény, hogy Arisztotelész„Platónhoz hasonlóan a zenének a nevelésben ad helyet, bár az élvezet tárgyaként is érvényesnek tartja. Megkülönbözteti a nevelésileg jó és az érzéki szempontból szép zenét." (Wörner, 2007, 25.). Ezen kívül zeneesztétikájában a zenét jellemformálónak tartja, emellett a kikapcsolódásra és a nemes időtöltésre is megfelelőnek értékeli, gyógyító hatást tulajdonítva a zene és a költészet által létrejövő felfokozott érzelmi állapotoknak. E felvetése tulajdonképpen Püthagorasz katarzis-tanából ered, azt tükrözve, hogy a zene lélekre gyakorolt pozitív hatásait már az ókorban is ismerték és vizsgálták.

Az ókor és a középkor határán Boethius, római költő és filozófus megalkotta a zene hármas felosztását, mely a középkor zenei gondolkodását kísérte végig. Ezek alapján első helyen a musica mundana, a mindenség hangja áll, ennek szerves része a musica humana, mely az emberi test és lélek belső harmóniája, egyben az ember és az őt körülvevő világ összhangja is. A musica instrumentalis a hallható zene, a musica mundana és a musica humana utánzása. „A hallható zene megszólaltathatja, ill. kiválthatja az ember békéjét önmagával, illetve részesülését a világrend érzetében." (Kelecsényi, 2016) E gondolatokban is a zene lélekre gyakorolt pozitív hatásainak kérdésköre fedezhető fel. A középkorban a zene elméleti megközelítése került előtérbe, a „hét szabad művészeten" belül a „quadrivium"- hoz sorolták, így kötelező tantárgy lett – nem csak művészetnek, hanem tudománynak is tekintették. Mégis, a tudományos megközelítés ellenére a zene lélekemelő tulajdonságainak hatására alakult ki, illetve alakult át az egyházi zene. Eredete részben a zsidó templomi zene zsoltáraiban, részben az antik világ népzenéjében ismerhető fel. Megszületett a gregorián ének, mely az istentiszteleteket végig kísérve segítette az áhítatos hangulat kialakulását, a liturgia átélését, a közösségi élmény létrejöttét, „táplálta" az emberek lelkét és szellemét – ez a zene mindenkié volt. Emellett a középkorban a zene egyre fontosabbá vált a világi életben is – népszerűek lettek a tivornyák, a dalosünnepek, a táncok, a szerelmi balladák. A

trubadúrok énekei is szorosan kapcsolódnak az érzelmek kifejezéséhez, hiszen gyakran a szenvedélyes szerelem inspirálta e dalokat.

A reneszánsz korban a zenészek megbecsült művésznek számítottak, a zene a jólét, a hatalom, a műveltség jelképévé vált, ezért a nemesek komponistákat szerződtettek, akik zenét szereztek udvari együtteseik számára. E kor művészetei közül a zene volt az, ami a népé volt, a nyomtatott kotta, a dalok szájról szájra adása segítette széles körű terjedését. A reformáció során az egyházi zene is átalakult. Luther új himnuszokat és korálokat írt, melyeket a népnek szánt. Ezek a többszólamú művek elég egyszerűek voltak ahhoz, hogy a gyülekezet énekelje, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a közösséget, és egyéni jogaik tudatát erősítse, segítségével megtapasztalhatták a testi-lelki harmóniát. A 17. században a művészetek és a hétköznapi élet közelebb került egymáshoz és a zene a szenvedélyek kifejezésének eszköze lett, hiszen képes arra, hogy feloldja a lélek disszonanciáit. „A zene az emberiség örökölt érzéseit, eszményeit testesíti meg és fejezi ki: az ember kapcsolatát a természettel és önmagával." (Menuhin, 1982, 92.) Itáliában megszületett az opera műfaja, amely hatalmas szenvedélyek mozgósítására képes. A történelem viszontagságai közepette a 18. századra a művészetek és a nép igényei nyomán a zeneszerzők egyre inkább a széles néptömegeket igyekeztek megszólítani.

A társadalmi változások és a haladás részesei lettek a zeneszerzők is. Johann Sebastian Bach, az egyházi zene jelentős képviselője egy olyan korban élt, ahol a vallás vált az érzelmi élet középpontjává. Zenéje közelebb hozta egymáshoz az egyházi és a népi zenét. Még egyházi műveiben is sok helyen megjelennek a népi dallamvilág motívumai. „Bach művészete alapjában korálművészet s ezen a réven népdalművészet, noha ő maga nemigen írt népénekmelódiát. Zenéje (...) a végső magaslaton találkozott a teljes emberiséggel, és a hang, melyen Istenéhez akart beszélni, a népnek, egy láthatatlan, testvéri és örökkévaló népnek a hangja volt." (Szabolcsi, 1984, 232.)

Az európai zene fejlődése a 18–19. században felgyorsult. A zeneszerzőkre az egyediség lett jellemző, az egyéni önmegvalósítás került a középpontba. Ez a romantika kora, ahol az ember kerül a társadalom és a művészet érdeklődésének középpontjába, az embert magasztalják. E kor a szenvedélyes érzelmek kifejezéséről, a képzelet szabad szárnyalásáról szólt, muzsikája számos érzést hordozhat vagy válthat ki azáltal, hogy nagy mértékben kifejező. A 19. században a komponált zene egyre szélesebb réteg számára vált elérhetővé, a zeneszerzők ekkor már igyekeztek olyan szórakoztatásra szánt népszerű dallamokat is komponálni, amelyekkel a közönség kegyeiért vetekedtek. A zene nemzetekre jellemző egyedisége, a nemzeti méltóság kifejezése a nemzeti himnusz, amely a 19. század közepére szinte minden országban megszületett. Az emberek számára a hazafiság, akárcsak a vallás, célt ad, amelyet a nemzeti himnuszok erősítenek a nemzeti összetartozást acélozva.

A 20. század korábban nem látott változásokat hozott az emberek életében. Az I. világháború, a gazdasági világválság, később a II. világháború kitörése, a soha nem látott technikai fejlődés, a megváltozott országhatárok – ezzel együtt a zene is hatalmas változásokon ment keresztül. Ismét kiderült, hogy a viszontagságos időkben is tud örömet sugározni, megnyugvást adni az embereknek. A zene „határai" is megváltoztak, a „klasszikus" zene és a „szórakoztató" zene élesebben elkülönült egymástól és mindkettő nagy átalakulások részese volt. A technikai újításoknak köszönhetően a kultúra sokkal könnyebben jutott el az emberekhez, így a közönség egyre szélesebb körű lett, szimfonikus zenekari műveket kezdtek rögzíteni, amelyeket aztán például rádióadásokban sugároztak. Ezzel párhuzamosan a „popzene" is egyre nagyobb teret hódított magának. A 20. század diktatúrái is bizonyították a zene erejét – gyakran volt jellemző, hogy a zenét a propaganda szolgálatába állították, és e hatalmas tömegek által énekelt dalok segítségével igyekeztek egy erős nemzetté kovácsolni az embereket.

A zene szerepe a modern kor emberének életében

Ahogy ebben a rövid történeti áttekintésben egyre közelebb érünk a jelenkorhoz, úgy rajzolódik ki, hogy mennyire megváltozott a zene szerepe születése óta. A kezdetek kezdetén, a természeti népek és az ókori civilizációk isteni ajándéknak tekintették a zenét, és ennek megfelelően találták meg helyét az életükben. Manapság a zene elveszíteni látszik ezt a szerepét. „Korunk a mesterségesen felkorbácsolt érzelmek kora, és következetesebben manipulálnak bennünket, mint a történelem során bármikor." (Menuhin, 1982, 270.) A zene a különböző technikai eszközöknek köszönhetően állandóan velünk lehet, emiatt sajnos sokszor csak „háttérzajként" jelenik meg életünkben. Napjainkra jellemző lett a „multitasking", az, hogy egyszerre több feladatot végzünk, párhuzamosan több digitális eszközt használunk, ezzel túlstimulálva agyunkat és veszélyeztetve a koncentrációt. A zene is áldozatul esik a megosztott figyelemnek, hiszen a háttérben folyamatosan szólva nem tudja kiváltani a várt érzelmi hatásokat. Mégis, a modern kor technikai vívmányainak és felfedezéseinek köszönhető, hogy nagyon sok információval rendelkezünk a zenéről. Ami az antik világban a filozófusok figyelmének középpontjába került, napjainkban tudományos tényekkel igazolható. Ennek köszönhetően, ami a régmúlt időkben ösztönösen történt, ma tudatossá válhat, hiszen a zene gyógyító erejét agyunkra, lelkünkre, egészségünkre gyakorolt hatásait ismerve találhatunk vissza a zene világába. A kultúra szélesebb körben vált elérhetővé, mint valaha, akár az élőzenére, akár a technikai eszközök által elérhető zenei repertoárra gondolunk. „Bartók azt kívánja, hogy önmagunkban keressük a becsület, a szeretet, a hűség erényét; arra figyelmeztet, hogy a zene azokat szolgálja, akik kiküzdik harmóniáját." (Menuhin, 1982, 309.)

Hazai és nemzetközi kutatások a témában

A zene érzelmeinkre, gondolkodásunkra, egészségünkre, boldogságunkra, szubjektív jóllétünkre gyakorolt hatásainak feltárására számos kutatást végeztek különböző szakterületek képviselői. Az ezen kutatásokat ismertető tanulmányokban találhatóak olyanok, amelyek általánosságban foglalkoznak a fenti témákkal, és vannak specifikusak, melyek egy-egy korosztályt, egy szűk csoportot vizsgáltak vagy a zene egy szűkebb szegmensét vették górcső alá. Az általunk tanulmányozott munkák között akad, amely teljesen egybevág a bevezetőben körülírt szubjektív jóllét területével, és van olyan, amely ugyan a zene hatásainak más aspektusát vizsgálja, mégis szorosan kapcsolódhat a zene szubjektív jóllétre gyakorolt hatásainak kérdésköréhez.

Raymond A. R. MacDonald 2013-ban készült tanulmányában bemutatja a zene-egészség-jóllét új modelljét, amely korábbi kutatási eredményének és modelljének (MacDonald, Kreutz, and Mitchell, 2012) kibővített változata. Ez alapján számos különböző minőségi kutatást ismertet, melyek a zenei aktivitások folyamatát és eredményeit összegzik. Modelljének elemei a zeneoktatás, a mindennapi zenehallgatás/zenélés, a közösségi zenélés, a zeneterápia. Ez utóbbi kérdéskörében az improvizatív közös zenélés és a terápiás dalírás kurzusokkal kapcsolatos interjúkból kiderül, hogy a zene egy különleges kommunikációs csatornaként segít feldolgozni azokat az érzéseket, amelyeket szavakkal nem sikerül kifejezniük a pácienseknek. A terápiás zeneszerzésen résztvevők kihangsúlyozták, hogy a terápia lehetőséget adott arra, hogy kiaknázzák, leküzdjék, támogassák bizonyos személyiségjegyeiket, továbbá, hogy korábbi élettapasztalataikat, benyomásaikat feltárják. A kreatív munka során meg kell említeni a Flow élményt (Csíkszentmihályi, 1998), amely központi szerepet töltött be a résztvevők tapasztalataiban. A zenehallgatás ugyan MacDonald szerint nem egy jól behatárolható terület a gyakorlatban, mégis fontos szerepe van a zene-egészség-jóllét modelljében. Tanulmányában több kutatást is ismer-

tet, amelyek bizonyítják, hogy a zenehallgatás hatására az emberek jobban viselték a fájdalmas kezeléseket. Eredményei szerint a közösségi zenélés szoros összefüggésben van a zeneoktatással és a zeneterápiával, erősíti a szociális kapcsolatokat, növeli az önbizalmat, közösségi érzést ad a résztvevőknek.

Amanda E. Krause, Jane W. Davidson és A.C. North 2018-ban kvantitatív kutatást folytatott a zenei aktivitások és a szubjektív jóllét összefüggéseinek feltárásával kapcsolatban. Vizsgálatuk során öt egyedi dimenziót azonosítottak, amely a zenei aktivitásokkal szoros összefüggésben áll, ezek: a hangulat és megküzdési stratégiák, a vélemény és érdemek, a szocializáció, a megismerés és észlelés, és az önmegvalósítás. Tanulmányukban a téma szakirodalma alapján a szubjektív jóllétnek több mint ötszáz összetevőjét különítik el. Kutatásuk során 36 összetevőre minimalizálták a kérdések körét, amelyek nagyban segíthetik akár az oktató-nevelő munkát végzők akár a zenét terápiás eszközként alkalmazó szakemberek munkáját.

A zenei aktivitások közül az éneklés és a kóruséneklés transzferhatásainak vizsgálatával több tanulmány is foglalkozik. Mary L. Gick 2011-es munkájában az éneklés egészségre és jóllétre gyakorolt hatásait az egészségpszichológia szemszögéből tanulmányozta. Az énekléssel kapcsolatos kutatásokat különböző szempontok szerint csoportosítja úm.: egészség (a légzésre, a stresszre, az immunrendszerre és a fizikai állapotra gyakorolt hatás), a pszichológiai faktor és a szociális faktor. Korb (1997) vizsgálatai többnyire az idősebb korosztályra irányultak, ő demenciában szenvedő veteránokkal foglalkozott. Eredményei alapján a csoportos éneklés és ritmusos zenélés hatására jobbak lettek az alanyok pszichológiai funkciói. Bannan and Montgomery-Smith (2008) szintén demenciában szenvedő, illetve Alzheimer-kóros idősekre fókuszált, esetükben azt tapasztalták, hogy a csoportos zenélés hatására javult a betegek ébersége, pozitív élményt adott nekik és elősegítette a kommunikációt. Houston, McKee, Carroll, and Marsh (1998) kutatása idősotthonok lakóira irányult, akikkel humoros dalokat hallgattak, amelyeket énekeltek, illetve táncos mozdulatokkal is kísértek. Azt találták, hogy az éneklő csoportokban az általános és a szeparációs szorongás, továbbá a depresszió mértéke csökkent. Pavlakou (2009) testképzavaros és étkezési zavaros nők körében folytatott kvalitatív felmérést a csoportos éneklés hatásainak vizsgálatára. A résztvevők elmondása alapján a terápia után visszataláltak testükhöz és csökkent az érzelmi feszültségük. Gick szerint az eudaimonikus jóllét körébe sorolt vizsgálat, amelyet Silber (2005) börtönben lévő nők körében folytatott, azt az eredményt hozta, hogy a kóruséneklés, a koncertek személyes fejlődést, célokat és értelmet adott mindennapjaikhoz. A fenti kutatások többsége olyan személyekre irányult, akik valamilyen mentális problémával küzdenek, vagy valamilyen okból speciális helyzetben vannak. Ezzel szemben Elyse Williams, Genevieve A Dingle és Stephen Clift 2018-ban publikált tanulmányában mentálisan egészséges személyek körében végzett kvantitatív vizsgálatukat mutatják be a kórusénekléshatásainak feltárására. Ennek során arra a következtetésre jutottak, hogy a kórusénekléssegíthet leküzdeni a szorongást, a depressziót és a szociális szeparációt, tehát támogatja a mentális egészség visszanyerését és megtartását azáltal, hogy gondoskodik a közösségi összekapcsolódásról, az érzelmi támogatásról és értelmet ad az életnek.

A hazai kutatások közül Gombás Judit tanulmányában (Gombás, 2014) számos olyan kutatási eredményt ismertet, amely a zene, az éneklés és a zenei aktivitások hatásaival foglalkozik, elsősorban a pszichológia szemszögéből vizsgálva. Munkájában a zenepszichológiához kapcsolódó szakirodalmi áttekintést három területre osztva mutatja be, ezek: a zenei tevékenységek élettani, neurológiai vonatkozásai, a zenei aktivitás és a kognitív képességek kapcsolata, illetve a zenei tevékenységek hatásai néhány speciális esetben. A zenei aktivitás transzferhatásai már gyermekkortól megfigyelhetők, akár-

csak pozitív vonatkozásai az empátia, a kreativitás és az önbecsülés terén is. Buzás Zsuzsa és Maródi Ágnes (2016) kórusban éneklő zeneművészeti főiskolai hallgatók körében végezte vizsgálatát, amelyben megerősítést nyert, hogy a kóruséneklés segít ellazulni, enyhíti a stresszt, segíti az érzelmek mélyebb átélését és boldogabbá is tehet. E hatásokat erősíti meg Sz. Fodor Adrienn 2018-ban publikált tanulmánya, amelyben hét városi felnőttkórus tagjai között végzett vizsgálatának eredményeit ismereti, „egyértelmű kapcsolatot mutatva a kórusban éneklés és a testi-lelki pozitív hatások között, az egészség megőrzésében és a szociális készségek fejlődésében." (Sz. Fodor, 2018, 164.). A zenei nevelés és zeneoktatás kérdésköréhez kapcsolódva Szűcs Tímea 2017-es kutatásában a zenetanulás társadalmi hatásait vizsgálta az észak-alföldi régió több alapfokú művészetoktatási intézményében készítve interjút a növendékekkel, szüleikkel és tanáraikkal. Ezek eredményei azt mutatják, hogy azon kívül, hogy megfigyelhető a gyermekek fejlődése a zenei és hagyományos tanulmányok területén, a személyiségfejlődésben és a közösségépítésben is pozitív változásokat tapasztaltak. Hegedűsné Tóth Zsuzsanna egyik tanulmányában (2016) számos hazai és külföldi kutatást ismertet, amelyek igazolják, hogy a gyermekek esetében ugyanazon pozitív hatások érvényesülnek az aktív zenélés hatására, mint a felnőtteknél. Ezek – többek között – a zenei nevelésnek az általános fizikai és szellemi jólléthez való hozzájárulása, a közös zenei tevékenység során a közösséghez tartozás társas élménye, az, hogy a zenélés pozitív érzelmekkel tölt el és emellett segít leküzdeni a szorongást, empatikusabbá, toleránsabbá, és befogadóbbá tesz, hatására a gyermekeknek nagyobb lesz az emocionális érzékenységük.

A kutatás bemutatása

A kutatás célja

Kutatási célunk a zenei előképzettség, a zenei aktivitások és a szubjektív jóllét összefüggéseinek feltárása. Egyrészt annak vizsgálata, hogy a zenét aktívan művelők életében milyen szerepet játszik a zene, milyen hatása van szubjektív jóllétükre, illetve, hogy e hatások miatt tudatosan keresik-e a lehetőséget a zenével kapcsolatos tevékenységek folytatására. Másrészt arra keressük a választ, hogy a gyermeket nevelő vagy a gyermekkel foglalkozó felnőttek mennyire tartják fontosnak, hogy a gyermekek mindennapjainak részévé váljon a zene.

Kutatási eredményeink rávilágíthatnak a zenei nevelés, a zeneoktatás és a zenei aktivitások fontosságára, felhívhatják a figyelmet ebből a szemszögből a zenei nevelés pozitív hatásaira, az aktív zenélés és a lelki egészség közötti összefüggésekre.

A kutatás módszertana

Az adatgyűjtést kvantitatív módszerrel, kérdőíves felmérés (40 kérdés) segítségével végeztük. A kérdések meghatározásához, a jóllét különböző összetevőinek kiválasztásához, illetve a kérdések összeállításához egy korábbi kutatás (Krause, A.E, Davidson, J.W, és North, A.C. 2018.) adott támpontot. A mintavételhez a kérdőívet a „Google Űrlapok" segítségével készítettük, majd interneten keresztül juttattuk el a célszemélyekhez, akiknek a kitöltésre 2021.01.27–2021.03.19 között a nap bármelyik időszakában lehetőségük volt. A beérkezett válaszokat statisztikai módszerekkel elemeztük és a Microsoft Office 365 Excel programjának segítségével jelenítettük meg.

A kutatás célcsoportja Baranya és Somogy megye felnőtt lakosságából került kiválasztásra. Fontos szempont volt egyrészt, hogy olyan személyek is legyenek a kitöltők között, akik zenét tanultak és

olyanok is, akik nem, másrészt, hogy aktívan zenélők és nem zenélők is töltsék ki a kérdőívet. Ezért részben olyan közösségek részére juttattuk el online formában, ahol zenét tanult, illetve aktívan zenélő személyeket tudtunk megszólítani, részben olyan személyek részére, akik nagy valószínűséggel nem részesültek zeneoktatásban. Ezen kívül arra törekedtünk, hogy a mintában nagy arányban szerepeljenek olyan személyek, akik gyermeket nevelnek, vagy valamilyen formában gyermekekkel foglalkoznak, azért, hogy a gyermekekre vonatkozó kérdésekre is kiértékelhető mennyiségű válasz érkezzen.

A kérdőívet négy kérdéskör köré építettük fel az alábbiak szerint:

1. Milyen zenei előképzettséggel rendelkeznek a kitöltők?
2. Jelenleg folytatnak-e bármilyen zenei aktivitást és ezt milyen formában teszik?
3. Hogyan vélekednek a zenei aktivitások szubjektív jóllétükre gyakorolt hatásairól? Van-e kapcsolat a zenei előképzettség, a zenei aktivitások és a szubjektív jóllét között? Ha van, akkor emiatt tudatosan keresik-e a zenei tevékenységeket vagy ettől a hatástól függetlenül jóllétük egyszerűen pozitív hozadéka-e zenei aktivitásuknak?
4. Hogyan vélekednek a zenei nevelés hatásairól a gyermeket nevelők vagy gyermekekkel foglalkozók? Mennyire tartják fontosnak, hogy a gyermekek életének része legyen a zene, a zenei tevékenységek, illetve a zeneoktatás és ez kapcsolatba hozható-e zenei előképzettségükkel, illetve zenei aktivitásukkal?

A demográfiai adatokra vonatkozó kérdések (megkérdezettek neme, életkora, legmagasabb iskolai végzettsége, lakóhelye) után következtek a zenei előképzettségre, majd a zenei aktivitásokra irányuló kérdések, ezután a zenei aktivitás és a szubjektív jóllét összefüggéseivel, végül pedig a zenei tevékenységek gyermekekre gyakorolt hatásaival kapcsolatos tapasztalatokhoz kapcsolódó kérdéskörök.

A kutatás eredményei

Az alapadatok elemzése (n=196)

A kérdőívet összesen 196 fő (n=196) töltötte ki, ezen belül 166 nő (84,7%) és 30 férfi (15,3%). A kitöltők különböző korosztályúak voltak, életkori megoszlásuk szerint legnagyobb arányban a 30-39 éves korosztályból kerültek ki (68 fő, 34,7%), a 40-49 éves (44 fő, 22,5%) 18-29 éves korosztály (43 fő, 21,9%) hasonló arányban, az 50-59 éves korúak (24 fő, 12,2%), és végül legkisebb arányban a 60 éves vagy annál idősebbek (17 fő, 8,7%). A legmagasabb iskolai végzettség alapján a kitöltők nagy arányban rendelkeznek felsőfokú (123 fő, 62,8%), kisebb mértékben középfokú (69 fő, 35,2%) és kis mértékben alapfokú végzettséggel (4 fő, 2%).

A lakóhelyet tekintve a kitöltők közül 107 fő (54,6%) Baranya megyében, 89 fő (45,4%) pedig Somogy megyében él, a település típusát tekintve legtöbben (113 fő, 57,7%) városban, községben 44 fő (22,4%), megyei jogú városban 26 fő (13,3%), a fővárosban[2] 10 fő (5,1%), faluban 2 fő (1%) és egy fő külterületen (0,5%).

A zenei előképzettségre vonatkozó adatok elemzése (n=196)

95 fő (48,5%) nyilatkozott úgy, hogy nem rendelkezik zenei előképzettséggel, egy fő megjelölte, hogy főiskolán, egy fő pedig, hogy egyetemen tanult zenét, egy fő a szabad szöveges mezőben jelezte, hogy önként foglalkozott zenetanulással, illetve egy fő az általános iskolában furulyázni tanult.

2 A főváros választhatósága a válaszadók kérésére került bele a kérdőívbe, mert a kitöltéskor többen jelezték, hogy ugyan Baranya, illetve Somogy megye a lakóhelyük, de jelenleg felsőfokú tanulmányok, illetve munkavégzés miatt a főváros a tartózkodási helyük.

101 fő (51,5%) jelölte meg, hogy rendelkezik zenei előképzettséggel. 40 fő (20,4%) ének-zene tagozatú általános iskola tanulója, 67 fő (34,2%) alapfokú művészetoktatási intézmény növendéke volt, zeneművészeti szakközépiskolába öt fő (2,3%) járt, illetve főiskolát 14 fő (7,1 %), egyetemet hét fő (3,6%) jelölt meg. A zenei előképzettséggel rendelkezők többsége nem csak egy típusú intézményben tanult, ily módon az alábbi arányok láthatók: az ének-zene tagozatú általános iskolában tanultak közül 21 fő járt alapfokú művészetoktatási intézménybe is és közülük két fő zeneművészeti szakközépiskolában tanult tovább és három fő főiskolán, egy fő pedig egyetemen is folytatott zenei tanulmányokat. 46 fő alapfokú művészetoktatási intézmény növendéke volt, de nem járt ének-zene tagozatú általános iskolába, közülük három fő zeneművészeti szakközépiskolában tanult tovább, és mindhárom fő főiskolán, illetve egyetemen is folytatta zenei tanulmányait. További négy fő jelölt meg főiskolát, mint zenei előképzettséget, közülük egy fő egyetemet is. Nyolc fő csak felsőfokú tanulmányai folyamán tanult ének-zenét, illetve hangszert, az adott szak követelményeinek megfelelően. A zenei előképzettséggel rendelkező válaszolók 30,1%-a (31 fő) tehát több típusú oktatási intézményben is tanult zenét, ami a magasabb szintű zenei érdeklődést és nagyobb elköteleződést feltételez a zene irányába, illetve a magasabb szintű zenei tanulmányok már elhivatottságot jeleznek a zenei pálya iránt. A zenei előképzettséggel rendelkezők közül 74 fő tanult hangszeren játszani, 20 fő több hangszeren is. A legnagyobb arányban zongorázni (52,7%), majd furulyázni (17,6%), hegedülni (12,2%), ütőhangszeren (8,01%) tanultak. A legtöbb válaszadó hat évig (19,1%) hét évig (14,7%), öt évig (13,2%), nyolc évig (10,3%) tanult hangszeren. A hangszertanulással eltöltött legrövidebb időtartam 1 év, a leghosszabb 24 év volt. A megadott időintervallumok alapján a hangszertanulás átlagos időtartama a válaszadók között 7,7 év. A több hangszeren is tanulók esetében a hangszertanulás áltagos időtartama 11 év.

A zenei előképzettségre irányuló utolsó kérdés arra vonatkozott, hogy a megkérdezettek tudják-e kamatoztatni zenei előképzettségüket életük valamely területén. Mivel 101 fő nyilatkozott úgy, hogy rendelkezik zenei előképzettséggel, a válaszok elemzésénél az ő válaszaikat vettük alapul (n=101). Ez alapján nyolc fő (7,9%) adott kizárólagosan nemleges választ és 93 fő (92,1%) válaszolta azt, hogy valamilyen formában tudja kamatoztatni zenei előképzettségét életének valamely területén. Az igennel válaszolók közül 41 fő több területet is megjelölt, ahol hasznosítja zenei tanulmányait. 47 fő jelölte azt a lehetőséget, hogy tudja kamatoztatni zenei előképzettségét saját és családja szórakoztatására, 40 fő jelölte, hogy munkája során használ veszi, 35 fő saját szórakoztatására, és 15 fő válaszolt úgy, hogy munkája során elsősorban zenei előképzettségére van szüksége. A válaszadók nagy arányban azt a lehetőséget választották, hogy saját maguk, vagy saját maguk és családjuk szórakoztatására is alkalmazzák korábbi zenei tanulmányaikat, ami azt jelzi, hogy a zenei előképzettséggel rendelkezők a zenei tevékenységeket szívesen választják kikapcsolódásukhoz.

A zenei aktivitásokra vonatkozó adatok elemzése

Az első kérdés arra irányult, hogy a zene jelenleg milyen formában jelenik meg a válaszadók életében (n=196). A válaszok közül csak egyet lehetett megjelölni. A megkérdezettek 58,7%-a szabadidejében, 5,1%-a munkájával kapcsolatban foglalkozik zenével, 23% válasza alapján szabadidejében és munkájával kapcsolatban is és 13,2% esetében sem szabadidőben, sem munkával kapcsolatban nem jelenik meg a zene az életében.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy amennyiben a válaszoló szabadidejében foglalkozik zenével, azt milyen formában teszi. Erre a kérdésre 180 fő adott választ (n=180). A válaszlehetőségek

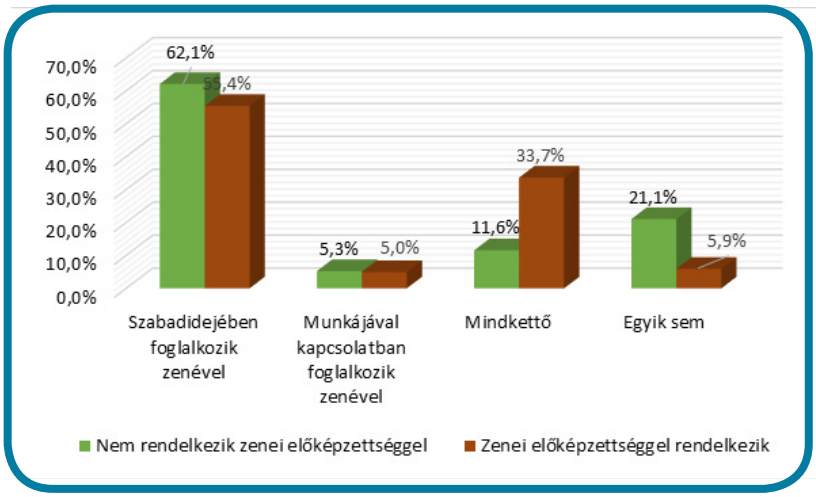
közül többet is meg lehetett jelölni és egyéb szabad szöveges mezőbe is leírhatták a megadottaktól eltérő formákat. A válaszadók nagy arányban (67 %) több válaszlehetőséget is megjelöltek. 151 fő jelölte be az a lehetőséget, hogy zenét hallgat, 80 fő, hogy zenei tevékenységet folytat hobbi szinten, kilenc fő pedig, hogy zenét szerez szabadidejében.

A kérdéskörhöz kapcsolódó utolsó kérdés azokhoz irányult, akik azt válaszolták, hogy szabadidejükben hobbi szinten folytatnak valamilyen zenei tevékenységet, tehát itt 80 fő (n=80) válaszait vettük alapul. Mivel itt is több válasz megjelölésére volt lehetőség, a válaszadók 42,5 %-a jelölt meg több lehetőséget is. Az otthon éneklést 40 fő, az otthon zenélést 37 fő, a kórusban éneklést 26 fő, illetve a zenekarban zenélést 15 fő jelölte válaszként.

A zenei előképzettség és a zenei aktivitások közötti összefüggések vizsgálata

A következőkben a két korábbi kérdéskörre adott válaszok összesítésével arra keressük a választ, hogy a zenei előképzettséggel rendelkezők esetében jellemzőbb-e, hogy zenei aktivitásokat folytatnak.[3] Az 1. diagramon (n =196) a zenei előképzettség és a zenei aktivitások kapcsolata került összehasonlításra. A zenei előképzettséggel nem rendelkezők között nagyobb arányban jelölték meg a válaszadók, hogy csak szabadidejükben foglalkoznak zenével, viszont a mindkét területet választók lényegesen nagyobb arányban a zenei előképzettséggel rendelkezők közül kerülnek ki. Az egyik lehetőséget sem választók esetében szintén nagy a különbség, a zenei előképzettséggel nem rendelkezők lényegesen nagyobb arányban választották ezt a válaszlehetőséget. Összességében megállapítható, hogy a zenei előképzettséggel rendelkező kitöltők életében nagyobb arányban jelenik meg valamilyen területen a zene.

1. diagram A zenei előképzettség és a zenei aktivitások kapcsolata (n=196) (saját szerkesztés)



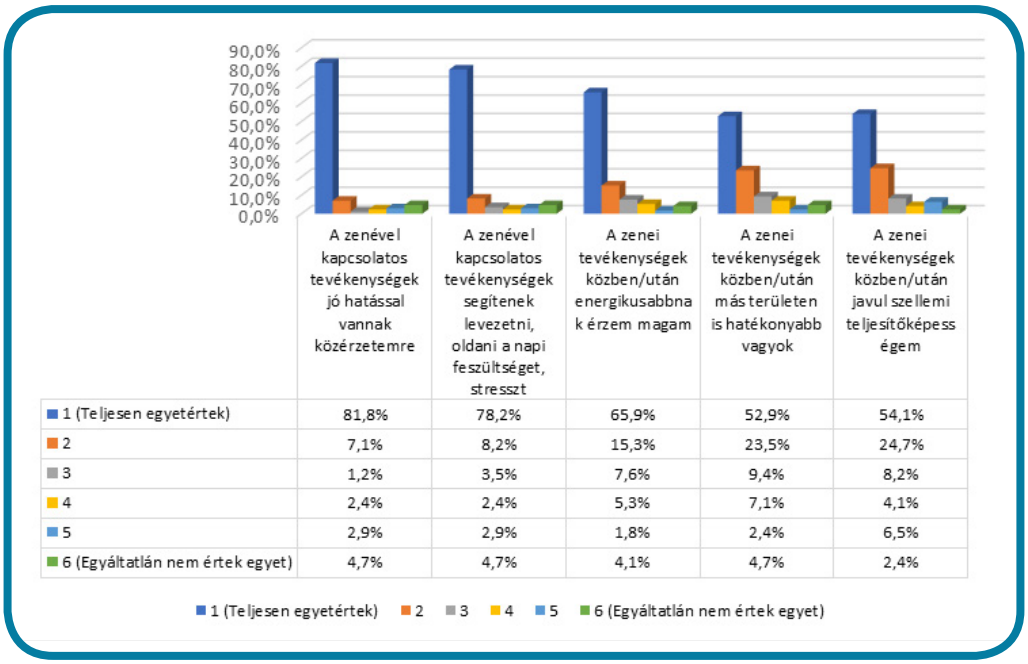
3 Ebben az esetben MacDonald (2013) felosztása alapján a mindennapi zenehallgatást is a zenei aktivitások közé soroltuk.

A zenei aktivitások és a szubjektív jóllét kapcsolata

A kérdéskör vizsgálata 17 kérdésből állt, amelynek során a kijelentéseket a válaszolók egy 1-6-ig terjedő skálán (1 a „Teljesen egyetértek", a 6 pedig „Egyáltalán nem értek egyet") értékelhették. Az állítások az általános közérzetre, a fizikai és szellemi teljesítőképességre, a stresszel való megküzdésre, a pszichés állapotra és ezek szubjektív megítélésére vonatkoztak. Az utolsó két kérdés arra irányult, hogy szabadidejükben elsődlegesen zenei tevékenységek segítségével kapcsolódnak-e ki, illetve a zenei tevékenységeket más tevékenységekkel szemben előnyben részesítik-e. A kérdésekre összesen 170 fő adott választ (n=170).

A válaszadók nagy arányban (81,8%) teljesen egyetértenek azzal a kijelentéssel, hogy a zenével kapcsolatos tevékenységek jó hatással vannak közérzetükre. 78,2% érzi úgy, hogy segítenek levezetni, oldani a napi stresszt, 65,9% gondolja úgy, hogy energikusabbnak érzi magát a zenei tevékenységek hatására, 52,9% pedig más területen is hatékonyabbnak érzi magát a zenei tevékenységek közben vagy után, illetve 54,1% ezt a hatást szellemi teljesítőképességének tekintetében is igaznak találta. A válaszadók túlnyomórészt az „1" és a „2" válaszlehetőségeket jelölték meg, tehát az összes megkérdezett inkább egyetért a fenti kijelentésekkel (2. diagram).

2. diagram A zenei aktvitások és a szubjektív jóllét összefüggései 1. (n=170) (saját szerkesztés)

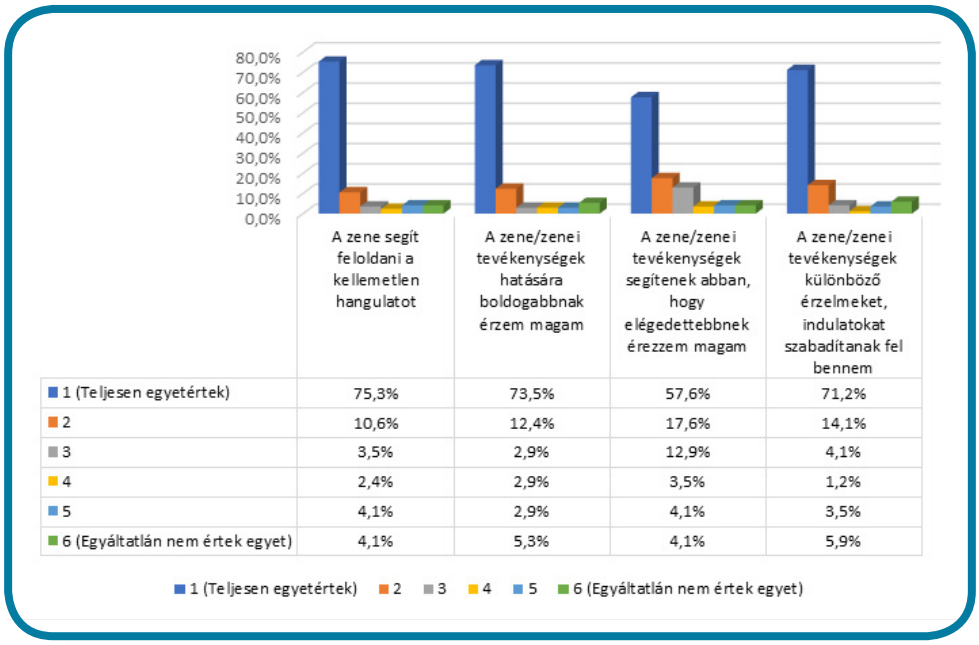


	A zenével kapcsolatos tevékenységek jó hatással vannak közérzetemre	A zenével kapcsolatos tevékenységek segítenek levezetni, oldani a napi feszültséget, stresszt	A zenei tevékenységek közben/után energikusabbnak érzem magam	A zenei tevékenységek közben/után más területen is hatékonyabb vagyok	A zenei tevékenységek közben/után javul szellemi teljesítőképességem
1 (Teljesen egyetértek)	81,8%	78,2%	65,9%	52,9%	54,1%
2	7,1%	8,2%	15,3%	23,5%	24,7%
3	1,2%	3,5%	7,6%	9,4%	8,2%
4	2,4%	2,4%	5,3%	7,1%	4,1%
5	2,9%	2,9%	1,8%	2,4%	6,5%
6 (Egyáltalán nem értek egyet)	4,7%	4,7%	4,1%	4,7%	2,4%

Ez a tendencia a következő kérdések tekintetében is érvényesül (3. diagram). 75,3% teljesen egyetért abban, hogy a zene segít feloldani a kellemetlen hangulatot, 73,5% a zenei tevékenységek hatására boldogabbnak érzi magát, 57,6% szerint a zenei tevékenyégek segítenek abban, hogy elégedettebbnek érezzék magukat, és 71,2% érzi úgy, hogy a zenei tevékenységek különböző érzelmeket, indulatokat szabadítanak fel. Az összes választ tekintve megfigyelhető, hogy ebben a kérdésben is inkább az egyetértés felé billen a mérleg nyelve.

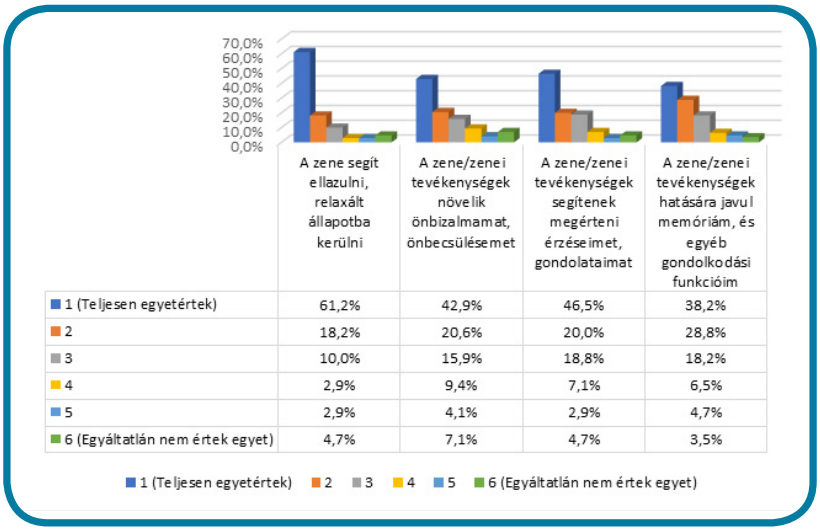
A 4. diagramon látható válaszok esetében ugyan még mindig nagy arányban értettek teljesen egyet a válaszadók, de itt már kisebb eltérés figyelhető meg a kapott eredmények arányának megoszlásában. 61,2% teljesen egyetért abban, hogy a zene segít ellazulni, relaxált állapotba kerülni, 42,9% abban, hogy a zenei tevékenységek növelik önbizalmukat, önbecsülésüket, 46,5% szerint a zenei tevékenységek segítenek megérteni érzéseiket, gondolataikat, és 38,2% vélekedik úgy, hogy a zenei tevékenységek hatására javul memóriája és egyéb gondolkodási funkciói. Az összes eredményt figyelembe véve megállapítható, hogy a megkérdezettek nagyobb arányban e kérdések tekintetében is inkább egyetértenek, hiszen az 1-3 lehetőségeket lényegesen nagyobb arányban választották, mint a 4-6-ot.

3. diagram A zenei aktivitások és a szubjektív jóllét összefüggései 2. (n=170) (saját szerkesztés)



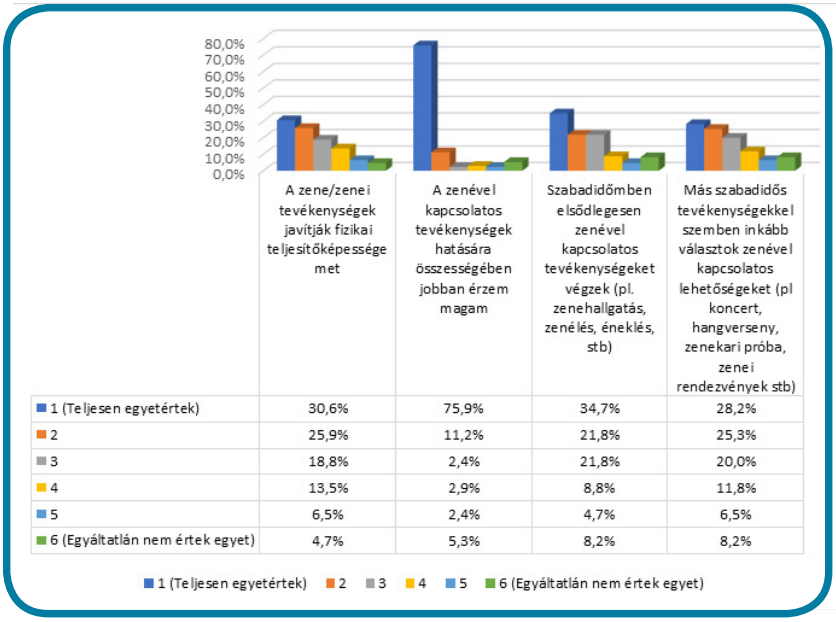
	A zene segít feloldani a kellemetlen hangulatot	A zene/zenei tevékenységek hatására boldogabbnak érzem magam	A zene/zenei tevékenységek segítenek abban, hogy elégedettebbnek érezzem magam	A zene/zenei tevékenységek különböző érzelmeket, indulatokat szabadítanak fel bennem
1 (Teljesen egyetértek)	75,3%	73,5%	57,6%	71,2%
2	10,6%	12,4%	17,6%	14,1%
3	3,5%	2,9%	12,9%	4,1%
4	2,4%	2,9%	3,5%	1,2%
5	4,1%	2,9%	4,1%	3,5%
6 (Egyáltatlán nem értek egyet)	4,1%	5,3%	4,1%	5,9%

4. diagram A zenei aktivitások és a szubjektív jóllét összefügései 3. (n=170) (saját szerkesztés)



Az 5. diagramon a többi kérdéshez képest kiugróan magas arányban értettek teljesen egyet a válaszadók abban, hogy a zenével kapcsolatos tevékenységek hatására összességében jobban érzik magukat. A másik három kérdésben viszont a különbség már nem ilyen kiemelkedő. Azzal a kijelentéssel, hogy a zenei tevékenységek javítják fizikai teljesítőképességüket a megkérdezettek 30,6%-a ért teljesen egyet, 25,9% „2", 18,8 „3" lehetőséget választotta. Az utolsó két kérdésben, amely a szabadidő eltöltésére irányult, a válaszok között nem figyelhető meg nagy eltérés.

5. diagram A zenei aktivitások és a szubjektív jóllét összefügései 4. (n=170) (saját szerkesztés)



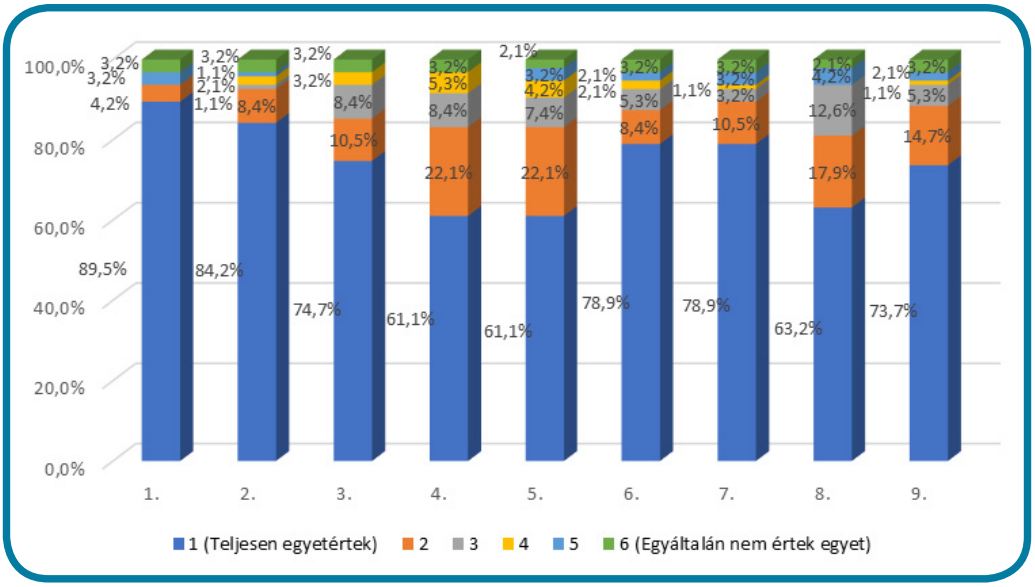
Míg a válaszadók kiemelkedő arányban értettek teljesen egyet azokkal az állításokkal, melyek a zene szubjektív jóllétükre gyakorolt pozitív hatásaira vonatkoztak, a zenei tevékenységek választásával kapcsolatban nem volt ennyire nagy arányú az egyetértés. Ebből arra következtethetünk, hogy a közérzetre gyakorolt pozitív hatások ellenére a zenei tevékenységek választása nem annyira tudatos, pozitív hatásai ellenére sem feltétlenül választanak zenei tevékenységet szabadidejük eltöltésére.

A zenei előképzettség és a zene szubjektív jóllétre gyakorolt hatásainak megítélése közötti összefüggések vizsgálata

A 6-9. számú diagramokon látható a zenei előképzettséggel rendelkezők és nem rendelkezők válaszainak aránya a zene szubjektív jóllétükre gyakorolt hatásairól. Az adatokat összehasonlítva egyértelműen látszik a különbség a két csoport vélekedéséről, mivel a diagramok szerkezete több eltérést is mutat.

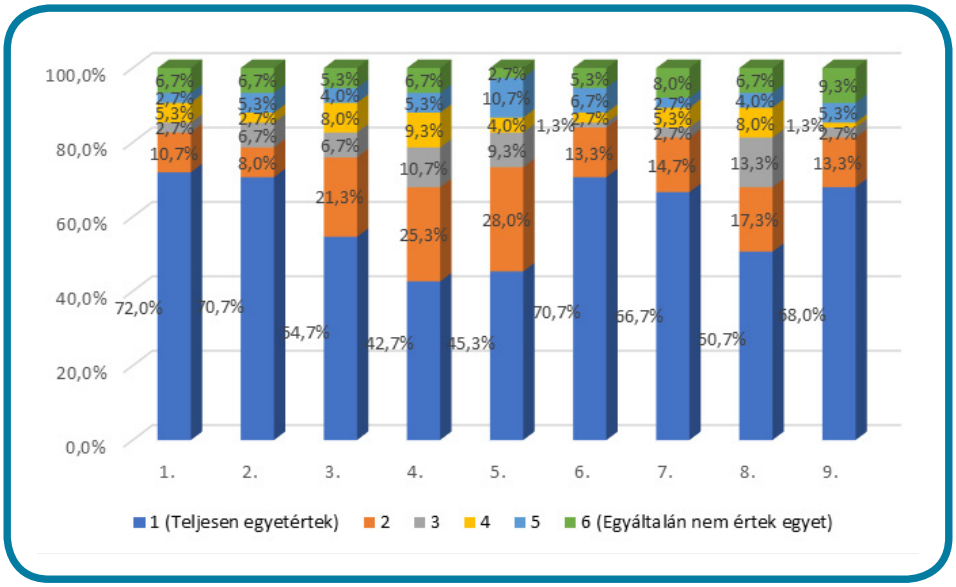
A zenei előképzettséggel rendelkezők sokkal nagyobb arányban értettek teljesen egyet az zenei tevékenységek szubjektív jóllétükre gyakorolt pozitív hatásaira vonatkozó állításokkal, mint a zenei előképzettséggel nem rendelkezők.

6. diagram A zenei előképzettséggel rendelkezők véleménye a zene szubjektív jóllétükre gyakorolt hatásairól 1-9.állítás[4] (n=95, zenei előképzettséggel rendelkezők) (saját szerkesztés)



4 1. A zenével kapcsolatos tevékenységek jó hatással vannak közérzetemre 2. A zenével kapcsolatos tevékenységek segítenek levezetni, oldani a napi feszültséget, stresszt 3. A zenei tevékenységek közben/után energikusabbnak érzem magam 4. A zenei tevékenységek közben/után más területen is hatékonyabb vagyok 5. A zenei tevékenységek közben/után javul szellemi teljesítőképességem 6. A zene segít feloldani a kellemetlen hangulatot 7. A zene/zenei tevékenységek hatására boldogabbnak érzem magam 8. A zene/zenei tevékenységek segítenek abban, hogy elégedettebbnek érezzem magam 9. A zene/zenei tevékenységek különböző érzelmeket, indulatokat szabadítanak fel bennem

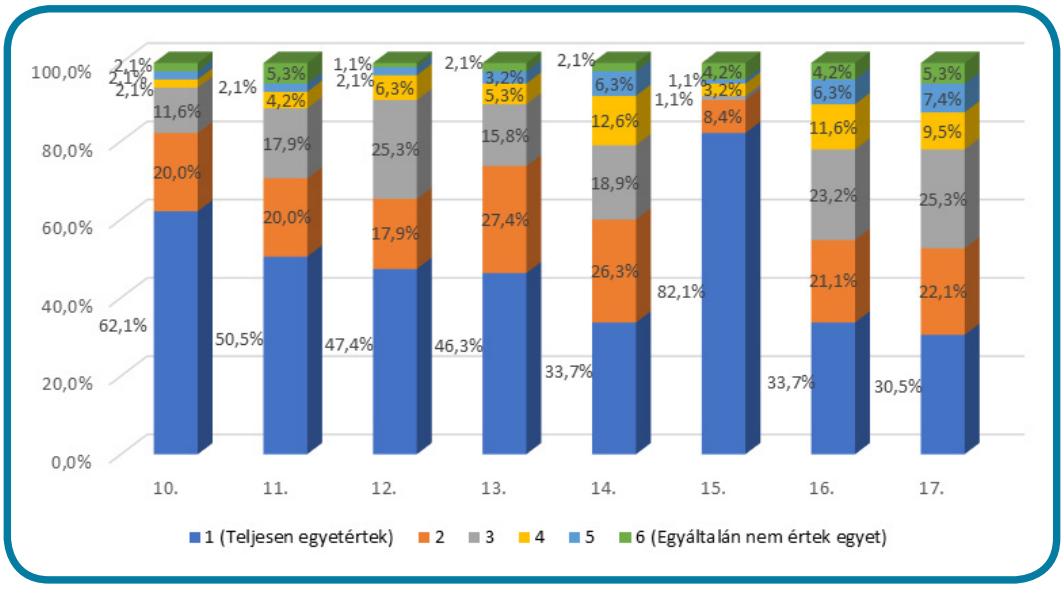
7. diagram A zenei előképzettséggel nem rendelkezők véleménye a zene szubjektív jóllétükre gyakorolt hatásairól 1-9. állítás (n=75, zenei előképzettséggel nem rendelkezők) (saját szerkesztés)



Ha az inkább egyetértők (az „1", „2", „3" választ jelölők) válaszait tekintjük, akkor is a zenei előképzettséggel rendelkezők aránya a magasabb. Ennek megfelelően a kijelentésekkel inkább egyet nem értők – tehát a „4", „5", „6" válaszlehetőséget jelölők – nagyobb arányban a zenei előképzettséggel nem rendelkezők közül kerültek ki.

A 10-15. kérdésig (8-9. diagram) ugyanez a tendencia jellemző, látható, hogy a zenei előképzettséggel rendelkezők inkább egyetértenek abban, hogy a zenei aktivitások pozitívan befolyásolják szubjektív jóllétüket. Viszont az utolsó két állítás esetében az arányok kiegyenlítődnek, tehát a zenei előképzettséggel rendelkezők és nem rendelkezők is hasonló arányban inkább egyetértenek.

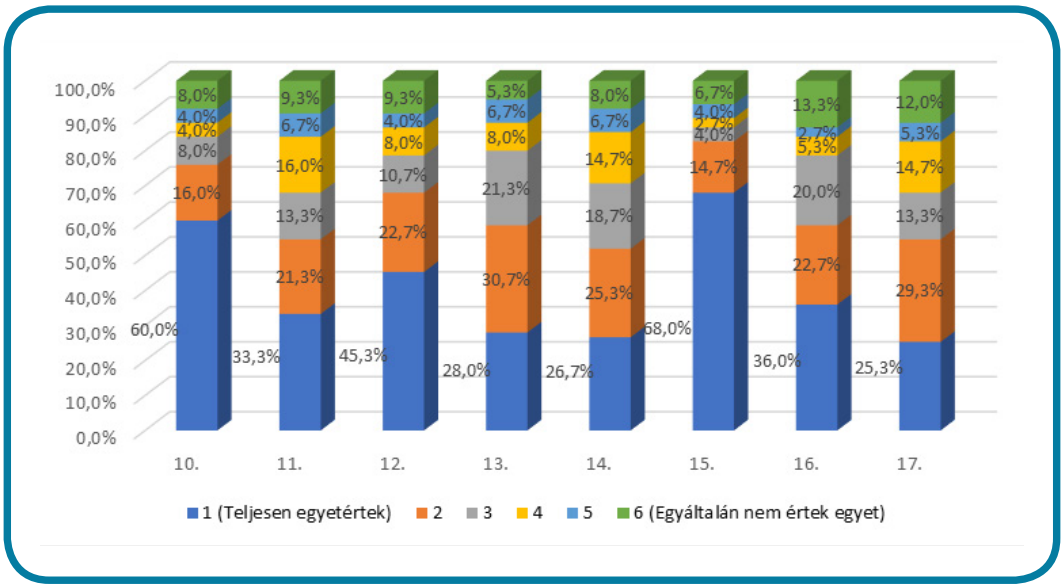
8. diagram A zenei előképzettséggel rendelkezők véleménye a zene szubjektív jóllétükre gyakorolt hatásairól 10-17. állítás[5] (n=95, zenei előképzettséggel rendelkezők) (saját szerkesztés)



A zenei előképzettséggel rendelkezők tehát pozitívabbnak értékelik a zenei tevékenységek szubjektív jóllétükre gyakorolt hatásait. Ez azonban mégsem gyakorol olyan nagy hatást rájuk, melynek következtében inkább a zenei tevékenységeket választanák elsődlegesen szabadidejükben. A zenei előképzettséggel nem rendelkezők, annak ellenére, hogy kevésbé értékelik pozitívként a zene hatásait szubjektív jóllétükre a zenét tanultakhoz képest, mégis hasonló arányban választanak szabadidős tevékenységként zenei aktivitásokat.

5 10. A zene segít ellazulni, relaxált állapotba kerülni 11. A zene/zenei tevékenységek növelik önbizalmamat, önbecsülésemet 12. A zene/zenei tevékenységek segítenek megérteni érzéseimet, gondolataimat 13. A zene/zenei tevékenységek hatására javul memóriám, és egyéb gondolkodási funkcióim 14. A zene/zenei tevékenységek javítják fizikai teljesítőképességemet 15. A zenével kapcsolatos tevékenységek hatására összességében jobban érzem magam 16. Szabadidőmben elsődlegesen zenével kapcsolatos tevékenységeket végzek (pl. zenehallgatás, zenélés, éneklés, stb) 17. Más szabadidős tevékenységekkel szemben inkább választok zenével kapcsolatos lehetőségeket (pl koncert, hangverseny, zenekari próba, zenei rendezvények stb.)

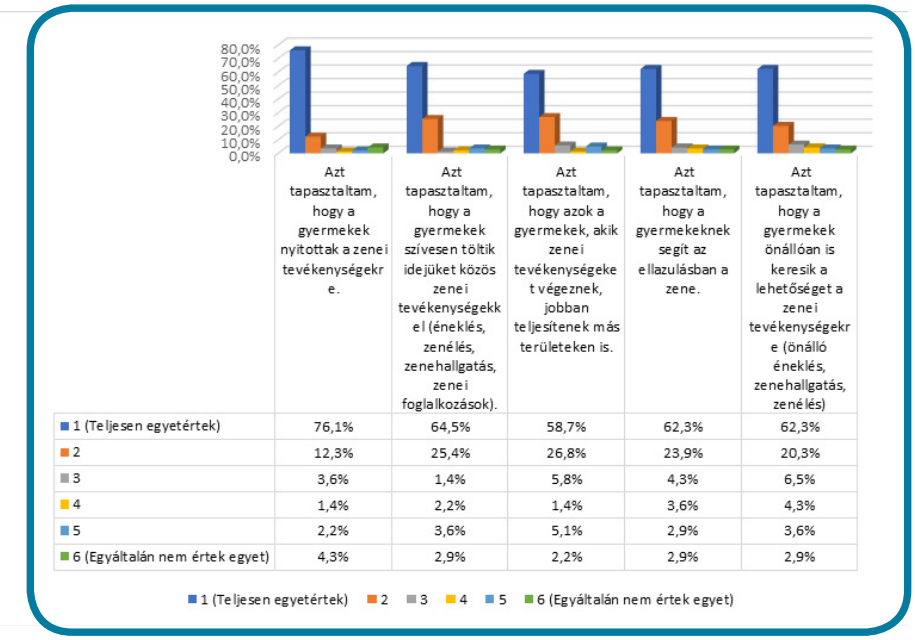
9. diagram A zenei előképzettséggel nem rendelkezők véleménye a zene szubjektív jóllétükre gyakorolt hatásairól 10-17. állítás (n=75, zenei előképzettséggel nem rendelkezők) (saját szerkesztés)



A gyermeket nevelő, illetve gyermekekkel foglalkozó válaszadók véleménye a gyermekek zenei neveléséhez kapcsolódóan

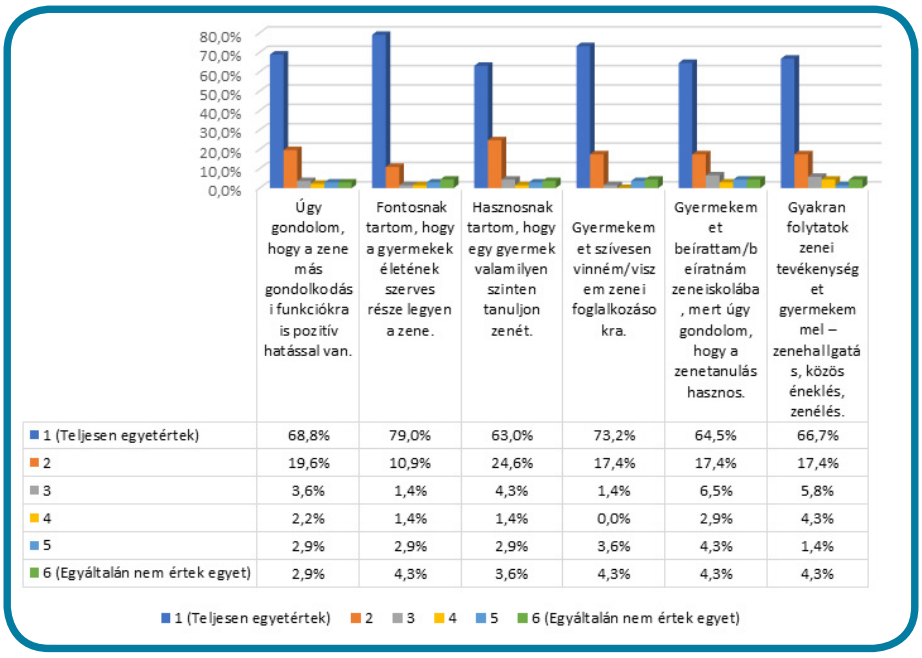
138 kitöltő nyilatkozott úgy, hogy gyermeket nevel vagy valamilyen formában gyermekekkel foglalkozik, az utolsó, 11 kérdésből álló kérdéssorra csak ők válaszoltak. A kijelentéseket egy 1-6-ig terjedő skálán kellett értékelniük (1 a „Teljesen egyetértek", a 6 pedig „Egyáltalán nem értek egyet"). Az adatok (10-11. diagram) alapján a válaszadók 76,1% teljesen egyetértett azzal az állítással, hogy a gyermekek nyitottak a zenei tevékenységekre, 64,5% tapasztalta azt, hogy a gyermekek szívesen töltik idejüket közös zenei tevékenységekkel, 58,7% szerint azok a gyermekek, akik zenei tevékenységeket végeznek más területen is jobban teljesítenek, 62,3% szerint a zene segít a gyermekeknek az ellazulásban, 62,3% gondolja úgy, hogy a gyermekek önállóan is keresik a lehetőséget a zenei tevékenységekre, 68,8% értett teljesen egyet azzal a kijelentéssel, hogy a zene más gondolkodási funkciókra is pozitív hatással van. 79% tartja fontosnak, hogy a zene a gyermekek életének szerves része legyen, 63% szerint hasznos, ha a gyermekek zenét tanulnak, 73,2% szívesen vinné gyermekét zenei foglalkozásra, 64,5% íratta/íratná be gyermekét zeneiskolába, és 66,7% nyilatkozott úgy, hogy gyakran folytat zenei tevékenységet gyermekével. Az egyes és kettes válaszlehetőséget jelölők válaszait összesítve megállapítható, hogy fontosnak tartják a gyermekek zenei nevelését és a gyermekek aktív részvételét zenei tevékenységekben.

10. diagram A válaszadók véleménye a gyermekek zenei neveléséről, ennek hatásairól 1. (n=138) (saját szerkesztés)



	Azt tapasztaltam, hogy a gyermekek nyitottak a zenei tevékenységekre.	Azt tapasztaltam, hogy a gyermekek szívesen töltik idejüket közös zenei tevékenységekkel (éneklés, zenélés, zenehallgatás, zenei foglalkozások).	Azt tapasztaltam, hogy azok a gyermekek, akik zenei tevékenységeket végeznek, jobban teljesítenek más területeken is.	Azt tapasztaltam, hogy a gyermekeknek segít az ellazulásban a zene.	Azt tapasztaltam, hogy a gyermekek önállóan is keresik a lehetőséget a zenei tevékenységekre (önálló éneklés, zenehallgatás, zenélés)
1 (Teljesen egyetértek)	76,1%	64,5%	58,7%	62,3%	62,3%
2	12,3%	25,4%	26,8%	23,9%	20,3%
3	3,6%	1,4%	5,8%	4,3%	6,5%
4	1,4%	2,2%	1,4%	3,6%	4,3%
5	2,2%	3,6%	5,1%	2,9%	3,6%
6 (Egyáltalán nem értek egyet)	4,3%	2,9%	2,2%	2,9%	2,9%

11. diagram A válaszadók véleménye a gyermekek zenei neveléséről, ennek hatásairól 2. (n=138) (saját szerkesztés)

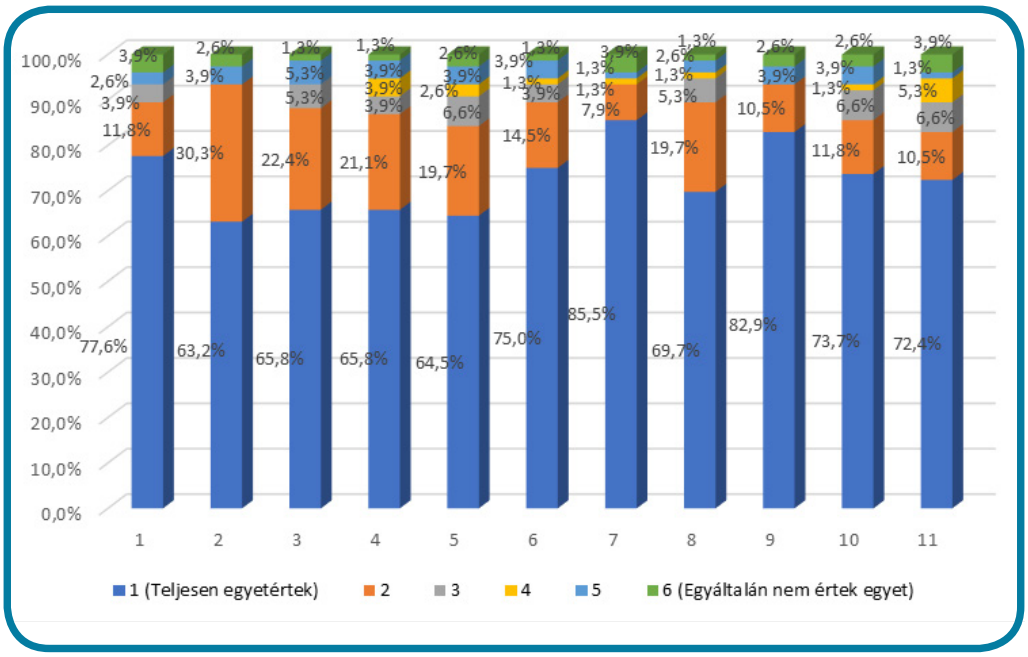


	Úgy gondolom, hogy a zene más gondolkodási funkciókra is pozitív hatással van.	Fontosnak tartom, hogy a gyermekek életének szerves része legyen a zene.	Hasznosnak tartom, hogy egy gyermek valamilyen szinten tanuljon zenét.	Gyermekemet szívesen vinném/viszem zenei foglalkozásokra.	Gyermekemet beírattam/beíratnám zeneiskolába, mert úgy gondolom, hogy a zenetanulás hasznos.	Gyakran folytatok zenei tevékenységet gyermekemmel – zenehallgatás, közös éneklés, zenélés.
1 (Teljesen egyetértek)	68,8%	79,0%	63,0%	73,2%	64,5%	66,7%
2	19,6%	10,9%	24,6%	17,4%	17,4%	17,4%
3	3,6%	1,4%	4,3%	1,4%	6,5%	5,8%
4	2,2%	1,4%	1,4%	0,0%	2,9%	4,3%
5	2,9%	2,9%	2,9%	3,6%	4,3%	1,4%
6 (Egyáltalán nem értek egyet)	2,9%	4,3%	3,6%	4,3%	4,3%	4,3%

A zenei előképzettség és a zenei nevelés összefüggéseinek vizsgálata

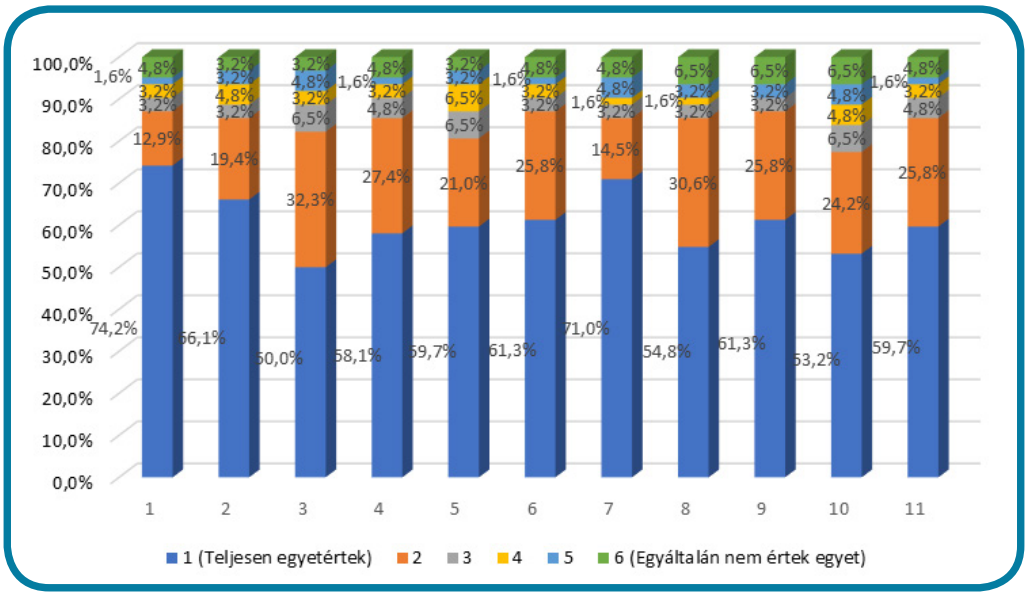
A gyermeket nevelő, gyermekekkel foglalkozó, zenei előképzettséggel rendelkező (n= 76) és nem rendelkező (n=62) megkérdezettek válaszainak összehasonlításakor (12. és 13. diagram) a két diagram szerkezetében több eltérés is megfigyelhető, melyek arra utalhatnak, hogy a zenei előképzettséggel rendelkező és nem rendelkező válaszadók másképpen vélekednek a zenei tevékenységek gyermekekre gyakorolt pozitív hatásairól és a zenei nevelés hasznosságáról.

12. diagram A zenei előképzettséggel rendelkezők véleménye a gyermekek zenei neveléséről, ennek hatásairól 3.[6] (n=76) (saját szerkesztés)



6 1. Azt tapasztaltam, hogy a gyermekek nyitottak a zenei tevékenységekre. 2. Azt tapasztaltam, hogy a gyermekek szívesen töltik idejüket közös zenei tevékenységekkel (éneklés, zenélés, zenehallgatás, zenei foglalkozások). 3. Azt tapasztaltam, hogy azok a gyermekek, akik zenei tevékenységeket végeznek, jobban teljesítenek más területeken is. 4. Azt tapasztaltam, hogy a gyermekeknek segít az ellazulásban a zene. 5. Azt tapasztaltam, hogy a gyermekek önállóan is keresik a lehetőséget a zenei tevékenységekre (önálló éneklés, zenehallgatás, zenélés) 6. Úgy gondolom, hogy a zene más gondolkodási funkciókra is pozitív hatással van. 7. Fontosnak tartom, hogy a gyermekek életének szerves része legyen a zene. 8. Hasznosnak tartom, hogy egy gyermek valamilyen szinten tanuljon zenét. 9. Gyermekemet szívesen vinném/viszem zenei foglalkozásokra. 10. Gyermekemet beírattam/beíratnám zeneiskolába, mert úgy gondolom, hogy a zenetanulás hasznos. 11. Gyakran folytatok zenei tevékenységet gyermekemmel – zenehallgatás, közös éneklés, zenélés.

13. diagram A zenei előképzettséggel nem rendelkezők véleménye a gyermekek zenei neveléséről, ennek hatásairól 4. (n=62) (saját szerkesztés)



Mindkét csoportról elmondható, hogy legnagyobb arányban az egyes, illetve a kettes válaszlehetőséget jelölték meg, viszont a zenei előképzettséggel rendelkezők esetében ez az arány magasabb. A zenei előképzettséggel nem rendelkezők esetében a 4-6 lehetőség nagyobb arányban került kiválasztásra, viszont az utolsó állítás esetében az inkább egyet nem értők aránya magasabb a zenei előképzettséggel rendelkezők körében. A különbség ugyan nem számottevő, az eredményből mégis arra következtethetünk, hogy annak ellenére, hogy zenei előképzettséggel rendelkeznek, illetve, hogy a zene gyermekekre gyakorolt pozitív hatásaival magasabb arányban értenek egyet, mégsem töltenek több időt a gyermekekkel való közös zenei tevékenységekkel, mint a zenei előképzettséggel nem rendelkező válaszadók.

Az eredmények összegzése a kutatási kérdések tükrében

Összességében elmondható, hogy a megkérdezettek nagy arányban egyetértettek a zenei aktivitások szubjektív jóllétre gyakorolt pozitív hatásaival. Ez az arány a válaszok alapján magasabb a zenei előképzettséggel rendelkezők körében, tehát a zenei előképzettséggel rendelkezők számára a zenei tevékenységek magasabb érzelmi töltetet hordoznak, amely segíti a zene pozitív hatásainak átélését. Mindkét csoport a legalacsonyabb arányban azzal az állítással értett egyet, miszerint a zenei tevékenységek hatására javul fizikai teljesítőképességük. A zenei tevékenységek hatásait pozitívan ítélik meg a válaszadók, mégsem keresik tudatosan szabadidejükben elsősorban a zenei tevékenységeket. A zenei aktivitásokat folytatók szerint e tevékenységek hatására szubjektív jóllétük pozitív irányban változik, közérzetük, fizikai és szellemi teljesítőképességük javul, könnyebben legyűrik a mindennapi stressz ha-

tásait, segít nekik az ellazulásban, szabadidejük tartalmas eltöltésében. A zenei előképzettséggel rendelkezők magasabb arányban értettek egyet a zenei tevékenységeknek a szubjektív jóllétükre vonatkozó kijelentésekkel, tehát inkább tartják pozitívnak a zenei aktivitások szubjektív jóllétükre gyakorolt hatásait. Ugyanakkor nem figyelhető meg szoros összefüggés a zenei tevékenységek pozitív hatásai és a szabadidő zenei aktivitásokkal való eltöltése, vagy más tevékenységekkel szemben preferálása között, tehát a zene pozitív hatásai ellenére a válaszadók nem keresik tudatosan e tevékenységeket.

A gyermeket nevelő, illetve gyermekekkel foglalkozó válaszadók egyöntetűen inkább egyetértenek abban, hogy a zenei tevékenységek és a zenei nevelés, zenetanulás jó hatással van a gyermekek szubjektív jóllétére. Inkább egyetértenek abban, hogy a zenei aktivitásokat folytató gyermekek más területen is jobban teljesítenek, és abban is, hogy fontosnak tartják a gyermekek zenei nevelését, a hangszeren való tanulást. A zenei előképzettséggel rendelkezők magasabb arányban értettek teljesen egyet a gyermekek zenei nevelésnek pozitív hatásaival. Megfigyelhető az is, hogy mindkét csoport fontosnak tartja a gyermekekkel közösen folytatott zenei tevékenységeket. Ha ezt összevetjük a saját szabadidős tevékenységként választott zenei tevékenységek arányával azt láthatjuk, hogy a gyermekeik esetében sokkal nagyobb arányban figyelhető meg, hogy a szülők közös zenei tevékenységet választanak. Tehát valószínűsíthető, hogy a gyermekek esetében tapasztalt pozitív hatásoknak köszönhetően fontosabbnak tartják a gyermekeknél a zenével kapcsolatos időtöltést és tudatosabban is keresik ezen tevékenységi formákat. Megállapítható, hogy a megkérdezettek nagy arányban egyet értenek azzal, hogy a gyermekek nyitottak a zenei tevékenységekre, tapasztalták ennek pozitív hatásait és fontosnak tartják a zenei nevelést akár intézményes akár családi körben. A zenei előképzettséggel rendelkezők gyermekeikkel gyakran folytatnak zenei tevékenységet, tehát esetükben tudatosabb a zenei aktivitások választása.

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a zenei nevelés, a zenetanulás, a zenei aktivitások fontos részét képezik életünknek, pozitívan befolyásolhatják szubjektív jóllétünket. A bemutatott eredmények segíthetnek abban, hogy tudatosabbá tegyék a zenei tevékenységeket, melyek bővíthetik megküzdési stratégiáink tárházát, segíthetnek feldolgozni a napi stresszt, kikapcsolódni, pozitív élményeket szerezni, pozitív érzelmekkel gazdagodni, javítani a teljesítőképességet, sikerélményekhez jutni, jó kapcsolatot kialakítani a közösség tagjaival, új célokat találni – összességében szubjektív jóllétünket pozitívan befolyásolni. E tényezők ugyanolyan fontosak a pedagógusok, a szülők és a gyermekek számára is, éppen ezért a zenei nevelés, a zenei tanulmányok és zenei aktivitások kedvező hatásainak tudatosítása lényeges lehet körükben. Hiszen a gyermekek nevelése során egy olyan eszközt ad kezükbe, amelynek segítségével erősíthetik a kötődést, segíthetik a szocializációt, a közösség összekovácsolódását, a kognitív funkciók fejlesztését, a kifejezőkészséget (ezen belül az érzelmek kifejezését), az élmények feldolgozását – tehát egy olyan komplex lehetőséget kapnak, amellyel egy életre szólóan támogathatják a gyermekek jóllétét.

Irodalom

Bannan, N., és Montgomery-Smith, C. (2008). 'Singing for the Brain': Reflections on the human capacity for music arising from a pilot study of group singing with Alzheimer's patients. The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health, 128, 73–78.

Buzás Zs., Maródi Á. (2016). A kóruséneklés lehetséges hatásainak transzfervizsgálata. In Parlando, 3, https://www.parlando.hu/2016/2016-3/Buzas-Marodi.pdf 2021.03.10.

Cloninger, C.R. (2004). Feeling good. The science of well-being. New York: University Press.

Deutsch Sz., Fejes E., Kun Á., Medvés D. (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. In Alkalmazott Pszichológia 15(2), 49–71

Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542–575.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., és Smith, H. L. (1999). Subjective Weil-Being: Three Decades of Progress. Psychological Bulletin, 125(2), 276–302.

Ercsey I. (2013). A szubjektív életminőség és a kulturális fogyasztás vizsgálata marketing nézőpontból. In Tér-Gazdaság-Ember, Győr: Széchenyi István Egyetem, 2013. szeptember; I. évfolyam 2. szám, 117–147.

Gick, M. L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. Psychomusicology. Music, Mind and Brain, 21(1-2), 176–207. https://doi.org/10.1037/h0094011 2021.03.08.

Gombás J. (2014): A zenei tevékenységek pszichológiai hatásai. In Sokszínű pedagógiai kultúra / szerk. Torgyik Judit, Komarno: Intern. Research Inst.

Gombás J., és Stachó L. (2003). Matematikai és zenei képességek vizsgálata 10-14 éves gyerekeknél. Tudomány és Lélek – OTDK-különszám, (6), 50–65.

Hays, T., és Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people: a qualitative study. Psychology of Music, 33 (4), 437–451.

Hegedűsné T. Zs. (2016). Kisgyermekekre hangolódva: Zene – játék – egészséges fejlődés. In: Zene és egészség Tanulmánygyűjtemény (szerk.: Falus András), Budapest: Kossuth Kiadó, 187–211.

Houston, D., McKee, K., Carroll, L., és Marsh, H. (1998). Using humour to promote psychological wellbeing in residential homes for older people. Aging és Mental Health, 2, 328–332.

Korb, C. (1997). The influence of music therapy on patients with a diagnosed dementia. Canadian Journal of Music Therapy/Revue Canadienne de Musicotherapie, 5, 26–54.

Krause, A.E., Davidson J.W., North A.C.(2018). Musical Activity and Well.being: A New Quantitative Measurement Instrument. Musical Perception, April 2018, https://online.ucpress.edu/mp/article-abstract/35/4/454/110141/Musical-Activity-and-Well-beingA-New-Quantitative?redirectedFrom=fulltext, 2020.12.15.

Kelecsényi L. Z. (2016). A zene szerepköreinek vázlata. Parlando, 1., https://www.parlando.hu/2016/2016-1/Kelecsenyi.htm , 2021.03.06.

Menuhin Y., Davis C.W. (1982). Az ember zenéje. Budapest: Zeneműkiadó.

MacDonald, R.A.R. (2013). Music, health, and well-being: A review. Taylor and Francis Online. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/qhw.v8i0.20635, 2020.12.15.

Oláh A., Kapitány-Fövény M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. Magyar Pszichológiai Szemle, 67. 1. 19–45.

Pavlakou, M. (2009). Benefits of group singing for people with eating disorders: Preliminary findings from a non-clinical study. Approaches: Music Therapy és Special Music Education, 1, 30–48. http://approaches.gr/benefits-of-group-singing-for-people-with-eating-disorders-preliminary-findings-from-a-non-clinical-study-metaxia-pavlakou/ 2021.03.08.

Pikó B. (2014). Egészség, boldogság és jóllét összefüggései a modern társadalomban. LAM Lege Artis Medicinae. – 24. 4., 229–233.

Ryan, R. M., és Deci, E. L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual Review of Psychology, 42, 141–66.

Seligman, M. E. P. és Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5–14.

Seligman, M. E. P. (2011): Flourish – élj boldogan! A boldogság és jól-lét radikálisan új értelmezése. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Silber, L. (2005). Bars behind bars: The impact of a women's prison choir on social harmony. Music Education Research, 7, 251–271.

Szabolcsi B. (1984). A zene története: Az őskortól a XIX. század végéig. Budapest: Zeneműkiadó.

Sz. Fodor A. (2018). A kóruséneklés és az egészségi állapot kapcsolata. In Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből (szerk.: Karlovitz János Tibor), International Research Institute sro, Komárno, Slovakia, 159–164.

http://www.irisro.org/pedagogia2018januar/43SzFodorAdrienne.pdf , 2021.03.10

Szűcs T. (2017). A zenetanulás társadalmi hatásai. In Sokszínű zenepedagógia – Tanulmányok a zeneoktatás szerepéről, módszereiről, társadalmi hatásairól (szerk.: Váradi Judit, Szűcs Tímea) Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 11–24.

Tomer, J. F. (2011). Enduring happiness: Integrating the hedonic and eudaimonic approaches. The Journal of Socio-Economics 40(5), 530–537., https://doi.org/10.1016/j.socec.2011.04.003 2021.03.08.

Williams, E., Dingle, G. A., Clift, S. (2018). A systematic review of mental health and wellbeing outcomes of group singing for adults with a mental health condition. European Journal of Public Health, Volume 28, Issue 6, December, 1035–1042, https://doi.org/10.1093/eurpub/cky115, 2021.03.08

Wörner, Karl H. (2007). A zene története: tankönyv és kézikönyv egy kötetben. Budapest: Vivace Zenei Antikvárium és Kiadó.

DR. GŐBEL ORSOLYA

A JÓVÁ VÁLÁS, A JÓSÁG ÉS AZ ABBÓL FAKADÓ LÉLEKÖRÖM ÚTJAI A SZÜLETÉSTŐL AZ ISKOLÁIG

A VARÁZSJÁTÉKOK SEGÍTSÉGE A JÓSÁG BELSŐVÉ TÉTELÉRE

Károli Gáspár Református Egyetem, egyetemi docens

A belénk oltott, „veleszületett" jóság megtartása örök vágya minden gyermeknek (és felnőttnek). Akkor vagyunk igazán jól, ha jónak érezhetjük magunkat. Ha jót tehetünk (gondoljunk a „Jónak lenni jó!" című karácsonyi kezdeményezésre), ha megtaláljuk a jó hangot másokkal, ha szerethetünk és ha szeretetre méltónak látjuk magunkat, és mások is annak látnak.

A jóság tanulása már nagyszüleink édesanyánkkal-édesapánkkal való várandóssága idején kezdődik, hiszen édesanyánk (mint magzat) már a nagymama méhében hordozza a saját gyermeke születését lehetővé tevő petesejteket, melyből születtünk. A nagymama jósága, öröme, melegsége, ringató gondolatai vették körbe anyánkat, és vele együtt már minket is. Aztán anyánk és apánk, ha vártak és szerettek minket, amikor anyánk a szíve alatt hordott, újra és újra átöleltek testben és lélekben bennünket. És ez így megy nemzedékről nemzedékre…

A születéskori áldást erre az életjóságra szüleinktől kapjuk, amelyet a mesék is megerősítenek. Henryk Sienkiewicz Tündérmese (Boldizsár, 2018) című meséjében a tündérkirálynő bölcs szavai adnak igazi útravalót az újszülött hercegnőnek:

„- De hát mi maradandó az emberben, s mivel ajándékozod meg őt, tündérkirálynő?

- Én jóságot ajándékozok neki – válaszolta mosolyogva. A Nap pompás és fényes, de csupán világító szikla volna, ha nem melegítené a földet. A szív jósága olyan, mint a Nap melege: életet ad…

- Jóság nélkül olyan a szépség, mint illat nélkül a virág.

- Jóság nélkül a gazdagság csupán az önzés támogatója.

- Jóság nélkül még a szerelem is csak tűz, mely pusztít és éget.

- … a jóság… olyan, akár a forrás, melyből minél többet merítesz, annál bőségesebben csobog. A jóság – az egyetlen kiapadhatatlan kincs.

A tündérkirálynő ráhajolt a gyermekre, szívét gyengéden megérintette, s ezt suttogta: „Légy jó!"

Akinek megadatik a „transzgenerációs szeretet-ölelés", az életáldás, annak már „csak" saját jogon kell megtartania a belső jóságot (egy életen át). Aki azonban kevesebbet kapott ebből a külvilágtól, annak hosszabb úton kell járnia, míg eléri önnönmaga jóságát, megérintheti és megélheti önmaga szerethetőségét. Minél hamarabb megkapja a gyermek a Varázsjátékok jóságot tápláló és a szerethetőséget megerősítő játékait, annál kevésbé alakul ki a lélek merevsége, a nem – szerethetőség kognitív és testi

lenyomata, ami vadóccá, olykor agresszívvá teszi a szeretetből kevesebbet kapó gyermekeket.

Mindkét úton segítenek a Varázsjátékok, amelyek tapintattal közelítenek meg minden gyermeki, de felnőtt szívet is, időt engednek a meghívás elfogadására, a ráhangolódásra, az együttműködésre, a belső gazdagodásra, a változások terének kidolgozásra és magára a változásra.

Az első és talán legfontosabb, amikor rá szeretnénk hangolódni a Varázsjátékokra, hogy bátran vegyük kézbe a varázspálcánkat. Elsőként varázsoljuk át a csoportszobát, a játék terét, hiszen nagy, tágas terek szükségeltetnek. Olyan tér, amelyben, amikor a gyermekek elkezdenek a képzeletükkel megmozdulni, játszani, akkor a fantáziaáramlás nem ütközik bele semmibe (sem székbe, sem asztalba, játékpolcba…).

A varázspálca mellett nagyon kívánatos, hogy legyen mindig tele a zsebünk (képzeletbeli) varázsporral, hiszen a gyermekeknek bármikor szükségük lehet rá, egy szomorú vagy egy elkeseredett pillanatban, örömben – bánatban, vagy csak egyszerűen egy kis lendületbe hozásra.

A varázspálca és a varázspor mint „alapfelszerelés" szerepelnek, de óriási jelentőségük van a gyengédséget tárgyi mivoltukban közvetítő tárgyaknak, mint a selyemsálnak, melyet használhatunk a csoportformálódás kezdetétől úgy, hogy a kicsiket leültetjük körbe, és mi a körön belül lassan végig megyünk, és minden gyermeket gyengéden a sállal megsimogatjuk ott, ahol neki ez jól esik (általában a kezeken vagy az arcon). Vagy egy fehér varázstollacska angyali finomsággal érintheti meg a gyermekeket, mely teljesen megnyugtatja őket, biztonságot teremt, lelassítja a lélegzést, ellazítja az izmokat, engedi, hogy megéljék a szerethetőség, az érinthetőség jóleső élményét. A toll a felülemelkedés, a szárnyat bontás szimbóluma, az ég és a föld összekötője.

A Varázsjátékokra való ráhangolódást 3 évesen (az óvodai kiscsoportban) sok-sok mondóka, ének, mozgás, rajz, mese előzi meg. Ezek segítségével a mesei kör kialakítása válik fontossá, amelyben a gyermekek megérzik az együttességet, az együtt rezgést (társas rezonanciát). A mesei kör, amelyben a felnőtt is leül az anyaföldre, egy szinten van a gyermekekkel.

A Varázsjáték első lépésként közösségben megélt egyéni játék (ezek az un. egyéni játékok), majd a

felnőtt-gyermek játékok segítik őket abban, hogy mintát kapjanak, hogyan lehet odafordulni, tapintatosan megérinteni a másikat majd a páros játékokban. Végül a csoportos játékok következnek, amelyek az összetartozás, az együttműködés, az egymásnak kifejezett öröm nagy játékai. Az együtt megélt játékok megteremtik az „egy hullámhosszon vagyunk" érzését, amely igazi összetartó ereje a csoportnak. A gyerekekben kialakul az az érzés, hogy „Ismerjük egymást, és a játékok nyomán tudjuk is, hogy mire számíthatunk". Van egy közös csoportnyelvezet, amely szép szavakból, tapintatos, gyengéd érintésből, és egy láthatatlanul kialakuló csoportritmusból áll.

A Varázsjátékok keretei biztonságot adóan kötöttek, ugyanazokkal a szavakkal vezetjük be mindig a játékokat, mert miközben a gyermekek hallgatják az ismerős szavakat, egyre inkább el tudnak lazulni, tudják, mi mi után fog következni, bele merik engedni magukat az ismerős helyzetbe. Amikor a játékkeret elvezeti őket az ellazulás, a megnyugvás, a belső koncentráció állapotába, akkor „érkezik" a mese, mondhatnánk: a játékkeret szavai elviszik a gyermekeket a mese magjáig.

A mese egy szimbólum köré fonódik, amely különböző mélységben szólítja meg a gyermekeket. Nem baj, ha a gyermekeket egy-egy szimbólum eltérő mélységben szólít meg. A játékfolyamatban előbb-utóbb megtalálja minden gyermek a saját szimbólumát, archetipikus képét (C. Jung szavaival), amely aztán központi segítőként lesz jelen számára az aktuális vagy akár a nagyon korai emlékek, nehézségek, esetleges traumák érzelmi áthangolásában. Ez a „találkozás" vagy rátalálás a saját belső segítő képükre jelenti számukra a játékok felé való teljes elköteleződést. Már nem csak tetszik nekik a játék, már szinte eggyé válnak vele, ahogyan egy kislány fogalmazta „bennem lesz a mese, amit mesélsz".

A Varázsjátékok játszásánál, mint minden más fejlesztő, terápiás eszköz esetében a folyamat megteremtése jelenti az igazi örömet és egyben segítséget a gyermekek és a közösség számára.

A következőkben a Varázsjátékokból válogattam, összeállítva egy játékfűzért a jóság, a jóvá válás megtapasztalási lehetőségére.

A legkisebbek (kb. 2,5-3 éves kortól) számára a jóság és az öröm megélése a fény, a melegség, a gyengéd érintés, a biztonság képeivel, szimbólumaival élhető meg. A természeti képek, mint pl. a Nap – ereje, fénye, színe, nagysága mellett azok a gyermeket erősítő, az ő fontosságát, szerethetőségét kiemelő szavak, mondatok fogalmazódnak meg. A Nap című rejtvényjátékban (II. kötet 1.játék) például így: „Képzeld el, hogy egészen meleg vagy, és fényes. Reggelente felkúszol az égre. Délben magasan a Föld felett állsz, este pedig búcsút mondasz, eltűnve a hegyek mögött, amikor leszáll az est. Világosságot és meleget árasztasz. Ha az emberek felnéznek rád, örülnek neked. Mi vagy Te?"

A Nap melegségét tükrözi vissza a gyertya fénye is (II.6.), de a csillagok (II.9.), a szivárvány (II.37.) képeinél is a legfontosabb, hogy „amikor világítasz, akkor a földön minden ember örül neked, hogy láthat téged." Ezek az énerősítő, örömöt hozó szavak, mondatok mélyen megérintik a lelket és elmét (a szívet és az agyat) egyaránt, melyek beindíthatják azon boldogsághormonok kiáradását, amelyek az örömet, a jóllétet, a belső integrációt segítik.

Ezek megőrzését, megerősítését támogatják azon játékok, amelyek a biztonság felé viszik a gyermekeket. Ilyen pl. a Kiscica című játék (IV.2.): „Képzeljétek el, hogy kiscicák vagytok, akik végigjátszották az egész napot, és most fáradtak vagytok. Most van itt az ideje, hogy megtaláljátok azt a helyet, ahol nyugodtan tudnátok pihenni. Gömbölyödjetek össze, talán így jól esik pihenni. Csak pihenjetek nyugodtan, csendben akár dorombolhattok is olykor. Ahogy így pihentek, mélyen és csendesen, én körbe fogok menni, és minden kiscicának meg fogom simogatni a bundáját. Amikor megsimogatlak, akkor dorombolhatsz is.

Ha kipihentétek magatokat, lassan mozdítsátok meg a lábaitokat, nyújtózzatok egy jó nagyot, ásíthattok is, ha jól esik. Miközben pedig nyújtózkodtok, változzatok vissza óvodássá, és üljetek vissza az óvodáskörbe, hogy meghallgassalak benneteket, hogyan éreztétek magatokat a játékban". A játékban megélt fáradtságérzet utáni pihentető nyugalom, a felnőtt elfogadó, gyengéd érintésével megerősítve válik lélekemelővé, a test számára felfrissüléssé.

A felnőtt-gyermek játékok (amikor, mint a Kiscica játékban a felnőtt érinti meg a gyermeket, példát adva arra, hogyan jó megérinteni a Másikat) nagyon fontosak minden gyermek számára, hiszen ekkor érezheti át, hogy a felnőtt teljes figyelmével, szeretetével csak felé fordul, őt érinti meg. Kitüntetett pillanat: a felnőtt szeretete, gyengédsége elindít egy rezgéshullámot, amit a gyermekek ellazult állapota, jóleső érzései töltenek fel, és ami minden érintéssel egyre növekszik a körön belül (a felnőtt is a körön belül simogatja a „kiscicák" bundáját, hátát). Még a nehezen megnyugvó gyermekek is érzik ennek erejét, hatását. Olyan érzés ez, amire minden gyermek tudattalanul is vágyik, és mintájául szolgál a továbbadható érintésnek a Mások (tárgyak és emberek) felé.

Az ilyen játékok megalapozzák nem csak a gyermekek egymás felé való odafordulását, hanem a felnőtt-gyermek viszonyt is jelentősen átalakíthatják (további játékok: IV.1.; IV.2.; IV. 8.; IV.13.; IV.15.; IV.28.; IV.29.; IV.30.). A gyermek megéli, hogy bármilyen nehézséggel is küszködik, bárhogyan is viselkedett a nap folyamán, a játékban nincs semmiféle megkülönböztetés. Őt ugyanúgy tapintatosan, finoman megérinti a felnőtt, mint az egész nap „szépen és könnyen jó" gyermekeket. Nincs diszkrimináció. A gyermekek ráéreznek, hogy ők is elfogadhatóak, megérinthetőek. Nem kell küzdeniük, hangoskodniuk, ellenállniuk, a csendben ők is megkapják ugyanazt, mint a csoportban a többiek. Talán a felnőttnek is jó, hogy van olyan „platform", ahol ki tudja mutatni a kedvességét, az elfogadását, a szeretetét. Ő is lágyul, „kishercegesen" szelídül.

Ha a gyermekek átélték a felnőttel való kapcsolatukban, hogy szerethetők, elfogadhatók, akkor ezt az örömet tudják tovább adni a velük együtt játszóknak. A páros játékok, főként az érintéskultúra kialakítását elősegítő játékok (IV. kötet) ellazulást, pihenést, az együttesség örömét hozzák. Megtanítják a gyermekeket a masszázs, a feszítés-ellazulás, a felfrissülés élményére. A Leszálló hattyúk című játékban arra kérjük a gyerekeket, hogy válasszanak párt, akivel szívesen játszanának. Az egyikük lefekszik a földre hasra, a másik gyermek leül vagy letérdel a másik mellé. „Képzeljétek el, hogy a társatok háta egy nagy csendes tó. A ti kezetek pedig egy hattyú, amelyik szeretne erre a tóra leszállni. Ez a hattyú először leszáll a tó szélére (ez a társatok válla), aztán a tó közepére (ez a társatok háta közepe). Képzeljétek el, hogy mindegyik hattyú más és más. Szállnak le kisebbek, nagyobbak, nehezebbek, könnyebbek, fiatalabbak, idősebbek. A végén egészen könnyű hattyúk szállnak le…. Az egész hattyúcsapat leszállt már… Álljatok meg, a kezetek változzon vissza, simítsátok végig a tenyeretekkel a társatok hátát, amely ezzel szintén visszaváltozik. Aki eddig feküdt, kérem, hogy lassan keljen fel, és cseréljetek helyet. (Ismételjük el újra a teljes játékot.)

A játék végén: Most, hogy mindenki visszaváltozott óvodássá/iskolássá, kérem, hogy a párok egymással szemben üljenek fel, és ha jólesett a frissítő masszázs, akkor köszönjétek meg egymásnak, aztán forduljatok vissza az óvodáskörbe, hogy meghallgathassak mindenkit, hogyan éreztétek magatokat a játékban."

A gyermekek a páros játékokban megtapasztalják, hogy milyen érzés érinteni és érintve lenni. Figyelnek a Másikra, a rezdüléseire, és tudják, ők is megkapják ezt a figyelmet. A játékokban elhangzó kérések, a megfogalmazások, a szép szavak vezetik a gyermekeket, amelyek lágyságát, megengedését

a lélek, a szív felfogja és örömmel követi.

A jóság kialakításában, megerősítésében a saját magunkkal és a Másokkal való kapcsolódás nehézségei, örömei kerülnek fókuszba (V. kötet, amely már iskolásoknak, de akár felnőtteknek is szól). A Mindenki követ el hibákat, a Megváltozhatsz, a Félelem az ismeretlentől, a Megszépítés (IV.27.) és a Megbocsátás (IV.40.) című játékok már címükben is hordozzák olykor nem könnyű tartalmukat. Mindegyik játékban szembe nézünk valamivel, de ami még ennél is fontosabb, új utakat keresünk, új megoldásokat „dolgozunk ki".

A Megváltozhatsz című játékban lehetőséget adunk a gyermekeknek, hogy szembenézzenek olyan tulajdonságaikkal, amelyek megnehezítik az önmagukhoz és Másokhoz való kapcsolódásukat, és megerősítsék a hitüket abban, hogy a kevésbé kedvelt magatartásformáikat meg tudják változtatni. A játékkeretek után a következőket hallhatják a gyermekek: „Képzeld el, hogy mi mindannyian egy tábortűznél ülünk, és figyeljük, amint a lángok egyre nagyobbak lesznek, a fa pedig lassan elég. Ahogy így ülünk együtt a tábortűznél, átélhetjük, hogy mindannyian kedvesek és szeretetreméltóak vagyunk. De azt is tudjuk, hogy néha nem úgy viselkedünk, ahogyan szeretnénk, és meg akarjuk változtatni ezt a viselkedést, hogy helyette valami jót tehessünk. Ilyenkor szeretnénk elégetni ezt a viselkedést, amit nem szeretünk magunkban… Lásd a képzeleteddel, mi az, amit nem szeretsz, ahogy csinálod, vagy ahogyan viselkedsz. Aztán képzeld el, hogy ezt, az előtted lobogó nagy tábortűzbe hajítod. Látod, ahogy elég. Először parázs lesz, aztán hamu. Most már sokkal könnyebben érzed magad. És most képzeld el, hogy hogyan viselkednél, hogyan csinálnád másképp, amit szeretnél…

Ha már biztos vagy abban, hogyan szeretnél másképp csinálni dolgokat, akkor tartsd meg ezt az érzést és képet, majd hozd magaddal. Térj vissza az óvodás/iskoláskörbe, hogy elmesélhesd, mi történt Veled a játékban."

A játék nagy ereje, hogy nem csak a nehéz viselkedési formákra hívja fel a figyelmet, vagy semmisítteti meg azokat képzeletben a gyermekekkel, hanem új utakat dolgoztat ki velük. A legnagyobb erő, amikor egy gyermek nem külső ráhatásra cselekszik/viselkedik másképp, hanem belső indíttatásból. A hatás tartósabb, erősebb lesz. Újra és újra visszatérhet a képhez és dolgozhat rajta, többször is megerősítheti önmagát. Nekünk felnőtteknek pedig láthatóvá válik a gyermek belső elhatározása, amihez csatlakozni tudunk, amiben segíteni tudjuk őt.

A fényjátékok ezt a belső fényességet hozzák el számukra, a feltöltődést az erőgyűjtés játékai. Végül még két játékot mutatnék be, amelyek egy szép, 3, de akár 4 éves játékfolyamat végén annyira természetesek lesznek, és melyek igazi útravalók lesznek minden kisgyermek számára.

A Szeresd magad! című játékban (V.43.) a gyermekek szeretetreméltósága, értékességérzete mélyülhet el. „Szeretnélek Titeket meghívni egy olyan játékra, amiben átélhetitek, hogy milyen öröm az mindenkinek, hogy a világon vagytok. Helyezkedjetek el kényelmesen, a szemeteket akár be is csukhatjátok, hogy egész különleges módon láthassátok magatokat. Képzeld el, milyen jó érzés, ha szeretik az embert, ahogy apu és anyu a karjaikba vesznek Téged, és azt, ahogy Te átöleled őket. Most öleld át Te is saját magadat, adj magadnak egy hosszú szeretetteli ölelést, és érezd, hogy Te a világban egyetlen vagy, egyedüli, és senki mással össze nem téveszthető. Milyen jó, hogy te, Te vagy. Lásd minden képességedet és tested minden részletét, amik értékesek, különlegesek, egyediek. Fontos, hogy szeresd saját magadat. Adj magadnak időt, önmagadat átölelni és szeretni…

Lassan majd körbemegyek, mialatt Ti még szeretetteljesen tartjátok magatokat, és megkérdezem tőletek halkan, milyen érzés megölelnetek magatokat, mennyire nehéz, vagy könnyű szeretni önma-

gatokat. (Menjen körbe, és ha valamelyik gyerek nem tudja átölelni önmagát, akkor kérdezze meg Őt, hogy átölelheti-e? Ha igen, ölelje át gyengéden, szeretettel.)

Most, hogy elmondtátok, megtarthatjátok magatoknak az ölelés jó érzését. Bármikor, amikor fáradtak, magányosak, vagy szomorúak lesztek, fel tudjátok majd idézni, milyen az, ha szeretitek saját magatokat, ha át tudjátok ölelni önmagatokat.

Pihenjetek még egy kicsit, majd lassan forduljatok vissza az óvodáskörbe, hogy elmesélhessétek, hogyan éreztétek magatokat."

Ha önmagunkkal szeretetteljes viszonyban vagyunk, akkor könnyebb szeretni Másokat is. Erre hív Az öröm című játék (V.44.): „Szeretnélek Titeket meghívni egy olyan játékra, amiben átélhetitek, hogy milyen boldogság az, hogy örültök egymásnak, örültök a világnak, örültök mindenkinek, aki körülöttetek van. Helyezkedjetek el kényelmesen, a szemeteket akár be is csukhatjátok, hogy egész különleges módon láthassátok a világot, mindenkit, aki körülöttetek van. Képzeld el, hogy láthatod minden jó tulajdonságodat: jóságodat, kedvességedet, szeretetedet, okosságodat, ügyességedet, szépségedet. Mindazt, amire a körülötted lévőknek is szüksége van, de olykor mégis nagyon hiányzik. Ha látod, hogy valakinek nagy szüksége van ezekre, akkor már tudod, hogy örömmel tudsz adni a Tiédből Nekik. Talán most is látsz, ismersz valakit, aki nagyon vágyik arra, hogy örüljön. Képzeletben lépj most oda Hozzá, és adj Neki a jóságodból, kedvességedből, szeretetedből, pontosan abból, amire a Másiknak szüksége van. Érezheted, hogy a Másik most jobban lesz tőle, talán el is mosolyodik, örül… Búcsúzz el most Tőle, és engedd, hogy a benned lévő öröm újra megsokszorozódjon.

Evvel a jó érzéssel térj vissza ide a körbe, hogy meghallgathassunk, hogyan érezted magad a játékban."

Minden játék után meghallgatjuk a gyermekeket, először a játékkörben, ahol arra is megkérjük őket, hogy rajzolják le mindazt, amit szeretnének. A rajzukat és őket egyesével hívom és fogadom, a kicsiket ölbe ültetem, a nagyobbakat magam mellé, meghallgatom a rajzuk meséjét. És megszületnek a csodák…

Köszönettel kívánok szép játékokat, Önöknek és a gyermekeknek egyaránt!

Irodalom

Boldizsár I. (szerk., 2018). Esti mesék a szeretetről. Budapest: Móra Kiadó.
Gőbel O. (2010). Varázsjátékok II. – A fantázia tengerén. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
Gőbel O. (2014). Varázsjátékok IV. – A szív érintése. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
Gőbel O. (2014). Varázsjátékok V. – Önmagunkban elmélyülten. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

HAMVAS LEVENTE PÉTER

AZ ODÜSSZEIA EGZISZTENCIÁLIS OLVASÁSGYAKORLATAI

Pécsi Tudományegyetem, Irodalom- és Kultúratudományi Doktori Iskola

A kutatás célja

A Pécsi Tudományegyetem Irodalom- és Kultúratudományi Doktori Iskolájában végzett kutatásaim célja egy egzisztenciális szemléletű, önreflexív csoportos olvasásgyakorlat módszertanának kidolgozása, amely kiszélesíti a dekonstruktív mélyolvasás alkalmazásának lehetőségeit a személyiségfejlesztés, az önismeret, az irodalomterápia, a pozitív pedagógia felé. A csoportban résztvevőknek kulcsokat adhat egyéni életmintázataik felismeréséhez, a sorsszerűnek tűnő gátak, kötöttségek lebontásához. Az alábbiakban egy négy félévre tervezett csoportfolyamat tervezetét mutatom be, amelyből egy félévet 2021 tavaszán le is vezettem. A munka két párhuzamos csoportban folyt, a pécsi levelezős egyetemistáim mellé egy laikus kontrollcsoportot szerveztem. A tematikát és a módszert bevittem esti tagozatos középiskolás hallgatóim közé is. Ebben a tanulmányban féléves munkámból az Odüsszeiát feldolgozó óra eredményeit fogom részletesebben leírni és elemezni.

Kiindulópontom az, hogy életünk egzisztenciális kérdései bizonyos visszatérő minták, identitástémák köré szerveződnek (Holland, 2016), amelyek ismétlődnek, és amelyeket tudattalanul folyton követünk. Ezek családi és egyéni tapasztalataink szerint eltérőek, de bizonyos vonásaikat tekintve többnyire mindenkinél azonosak. A bibliai Jákob mindig céltudatos (olykor alattomos) nők hálójába kerül. A Jákobot csellel elsőszülöttséghez juttató Rebeka – nemkülönben a hitvesi ágy fölött megosztozó Ráhel és Lea – a jungi értelemben vett ktonikus anya archetípusa (Jung, 2017, 41.), aki nem hagyja, hogy fia önálló felnőtté váljon. A pozitív pedadógia szemszögéből nézve alapkérdés az önálló, felnőtt létezéshez vezető hiteles útmutatás. Hogy ne a rejtett, sokszor negatív minták, hanem a legbensőbb vágyak, elhatározások vezéreljék a felnőtt világba lépő fiatalok döntéseit.

E probléma szorosan összefügg a szabadság kérdésével. Irvin Yalom amerikai egzisztencialista pszichoterapeuta az emberi lét egyik alapkérdésének a szabadságot tekinti. (Yalom, 2019, 266–347.) Ha abból indulunk ki, hogy otthonról hozott, transzgenerációs mintáink függésben tartanak, akkor ezek kioldása lehet az út a belső lehetőségeink (Popper, 2012, 191.) felszabadításához, a jungi teljességélmény (Selbst) eléréséhez (Jung, 2017).

Az irodalom kimeríthetetlen eszköztárat ad a pedagógus és a terapeuta kezébe: negatív és pozitív mintákat kínál, leleplez, szembesít. Lehetőséget nyújt arra, hogy átlépjünk a mű fiktív valóságába, az ecói nyitott mű (Eco, 2006) iseri üres helyeibe (Iser, 1980b), és tovább benső valóságunkba, életünk sorsszerűnek ható mintázataiba. A bibliai Rebeka mellé odatehetjük az Odüsszeiából ismert Kalüpszót, aki úgyszintén a jungi értelemben vett ktonikus anya megszemélyesítője, aki magához köti azt, akit szeret, megakadályozva, hogy férfias küldetését beteljesítse (Jung, 2016, 18.). Kalüpszó nimfa alakja egy önreflexív, egzisztenciálisan elkötelezett olvasásgyakorlat során alkalmas szimbólum lehet arra, hogy belépjen az életünkbe egy-egy ismerős személy – rokon, barát, szerelem – hasonmásaként; hálózatot, mintázatot keltve életre bennünk képzettársítás révén.

Mintáinkhoz tudatunk mélyén szimbolikus értelmet hordozó emlékképek – egy-egy tárgy, tenger, sziget, egy szín vagy egy szám – tapadhatnak. Hálózatuk énünk sajátságos kompozícióját, személyiségünk struktúráját képezik le. Vannak természetesen érzelmileg erős, építő mintáink, de vannak megrögzítő, lekötő, statikus elemek is köztük. Ez utóbbiak azt a kérdést szegezik nekünk üzenetükkel, hogy „ha nem így vagy úgy vannak a dolgok (ha nem leszek én is orvos, mint az apám, vagy szófogadó az anyámhoz stb.), akkor…?" Ezt nevezhetjük úgy, hogy sors, amit szükségszerűségnek élünk meg.

Negatív mintáink üzenete rossz algoritmus, parancs, sorsszerűség. Ezt az üzenetet kell átprogramozni, hogy megszabadulhassunk az életünket behálózó mintázatok gátjai alól. Ehhez kínálhat eszközt az olvasás egzisztenciálisan elkötelezett folyamata, amelynek célja a Csíkszentmihályi-féle flow-élmény elérése (Csíkszentmihályi, 2010).

Kérdések

Doktori munkám az alkalmazott irodalomtudomány területére helyezhető. Kérdésfeltevéseim egyrészt a csoportmunka során olvasott művek, illetve részletek kiválasztásának szempontjaira vonatkoznak, másrészt arra irányulnak, hogy miképpen alkalmazhatók a modern irodalomelméleti felismerések egy egzisztenciális irányultságú, önismereti-terápiás jellegű csoportos mélyolvasás gyakorlatában. Mindenekelőtt a hermeneutika és a recepcióesztétika adja meg az elméleti kereteket mindkét kérdés megválaszolásához. Mivel a kollektív, személy feletti képzeteket, a minden időben és helyen elméletileg azonos jungi archetípusokat, ősképeket (Jung, 2011) használjuk kiindulásként, a csoportmunkához a kanonikus nagy művekből, az ún. klasszikusok közül választottam olvasmányokat. Továbbá olyan kortársakat kerestem, akik véleményem szerint tudatosan vagy ösztönösen használják ezeket az archetípusokat, mint például a Nobel-díjas Olga Tokarczuk a tarot-kártya szimbolikáját (Vas, 2013), illetve már van egy többé-kevésbé jelentős kritikai visszhangjuk, elfogadott helyük a kortárs irodalmi kánonban.

Hans-Georg Gadamernek a „klasszikus" művek közvetlen közlőerejéről vallott tézise (Gadamer, 2003, 324–325.) megkerülhetetlen egy olyan csoportfolyamat irodalomelméleti megalapozásához, amelynek célja a tudatosabb élet lehetőségeinek keresése magas esztétikai minőségű, kanonizált szépirodalmi művek segítségével. A „klasszikusok" Gadamer szerint nem a múltból üzennek, hanem szinte kortársként megszólítanak. Ilyenformán alkalmasak egyrészt az „örök emberi" témák felvetésére, másrészt a „kortárs klasszikusokkal" való párbeszéd kialakítására is. Az első félévi „premodern" korszak tárgyalásába ezért illesztettem egy modern művet, John Williams Augustus című regényét, amely a huszadik századi modernitás nyelvén szólaltatja meg a klasszikus ókor emblematikus figuráit. Első kérdésem tehát így hangzik: mit kezdhetünk a nagy klasszikusokkal? Valóban örök kortársak-e? És ha igen, az örök emberi témákon, archetipikus emberi viszonyokon keresztül kínálnak-e válaszokat az itt és most kérdéseire?

Hans Robert Jauss ír arról, hogy a mű partitúra, melyből „visszhangok" nyerhetők ki (Jauss, 1980, 17.). Hogy e visszhangok hol keletkezhetnek, arra a recepcióesztétika másik nagy teoretikusa, Wolfgang Iser adja meg a választ. Iser, mint bevezetőmben említettem, beszél az ún. üres helyekről, amelyek az irodalmi mű rétegei, jelzései mentén keletkeznek, és amelyeket minden esetben az olvasó tölt ki (Iser, 1980b, 136.). Számomra különösen jelentős Isernek az a gondolata, hogy a fikció kommunikációs struktúra, amelynek kapcsán „nem azt kell tekintetbe venni, hogy mit jelent, hanem azt, hogy mit eredményez" (Iser, 1980a, 41.). Az idézett mondat akár az irodalomterápia egyetemes hitvallása is lehetne.

Kérdés, hogy mit kezdhetünk ezekkel az üres helyekkel. Meddig mehetünk el azok kitöltésében? Hol húzódik az önkényes értelmezés és a mű belső jelentésének határa, ha van ilyen határ egyáltalán? Meddig van szükségünk a mű (egészen pontosan a szöveg) konkrét valóságára? A csoportfolyamat során vissza kell-e térnünk a műértelmezés szorosabb olvasásához, vagy a szöveg pusztán ugródeszka, ahonnan a magánéleti kérdések felé továbblépünk? Ez a dilemma a jelenkori biblioterápiás gyakorlat hangsúlybeli eltéréseit is jellemzi. Jómagam Gilbert Edit tanítványaként úgy vélem, hogy az irodalmi mű végtelen rétegzettsége, újabb és újabb inspirációkat kínáló jelentésvilága, rejtett üzenetei arra kell, hogy ösztönözzék a csoportvezetőt még terápiás jellegű foglalkozás esetén is, hogy bármily messze kanyarodjon is a diskurzus a választott irodalmi alkotástól, mindig térjen vissza a műhöz, a személyes „visszhangokat" megszólaltatva merítkezzen meg ismét a szöveg világában, hogy a folyamatos, akár egész életen át tartó párbeszéd az irodalommal ne szakadjon meg. Az egzisztenciális szempontú olvasásgyakorlat lényege éppen e hosszantartó, lassú, rétegzett, akár meditatívnak is mondható flow-olvasás készségének kialakítása.

Ami a pozitív pedagógiát ebből a szempontból érinti, az a korosztályi alkalmazhatóság. Vajon szükséges-e a kellő élettapasztalat, a nehéz, netán drámai élethelyzetek múltbéli átélése ahhoz, hogy a csoportfolyamat a kívánt iseri hatást elérje? Középiskolások, akik hajlamosak a világot feketében vagy fehérben látni és akik jó esetben még nem tapasztalták meg nagyon közeli hozzátartozójuk elvesztését vagy nem ismerik például az életközépi válság nehézségeit, képesek lesznek-e hatékonyan együttműködni egy egzisztenciális témákra fókuszáló, egész tanéven, tanéveken átívelő csoportmunkában?

E tanulmány az első két kérdésre, amelyek a szövegválasztást és azok irodalomelméleti koncepcióját illeti, határozott válaszokat kínál, ám ez utóbbi kérdésre, amely a korosztályi alkalmazhatóságot illeti, nem tud választ adni kellő tapasztalat híján.

Az alkalmazott módszerek

Munkám gyakorlati kereteit Irvin Yalom amerikai pszichiáter ún. egzisztenciális pszichoterapiás csoportmodellje alkotja (Yalom, 2001, 2019). Yalom alapvetése, hogy minden terápiás jellegű csoportmunka négy téma köré épül. „Az egzisztenciális megközelítés szerint az ember a legnagyobb harcot adottságaival, a lét legvégső problémáival vívja: a halállal, a magánnyal, a szabadsággal és az értelmetlenséggel. Az említett területek alapkonfliktusai mind szorongáshoz vezetnek: szeretnénk tovább élni, noha tudjuk, hogy a halál elkerülhetetlen; biztos talajra és rendre áhítozunk, és mégis bizonytalanságokkal kell szembenéznünk; mindnyájan kontaktusra, védelemre vágyunk és arra, hogy egy nagyobb egész része legyünk, de önmagunk és a többiek között áthidalhatatlan szakadékot találunk; értelemkereső teremtmények vagyunk egy értelmetlen világban." (Yalom, 2001, 83.)

A következőkben vázolt csoportfolyamat ennek megfelelően olyan irodalmi műrészletek válogatásán alapul, amelyek ezt a négy témát hangsúlyozzák, illetve alkalmasak ezek tematizálására. Odüsszeusz magányos hős, Kalüpszó szigetén voltaképpen a jövőtlen tétlenség és a halál szigetére érkezik, társai mind odavesztek. Foglya egy helyzetnek, egy nő és a természet (az istenek) hatalma alá kerül, és nem tudhatja, hogy mi vár rá, mi történt a családjával. Királyságát látszólag elveszítette, és már a testi örömök sem nyújtanak számára vigaszt Kalüpszó „wellness hoteljében". Az egész tematika összeállítása és az első félévi munka megkezdése után tudatosult bennem, hogy a kiválasztott olvasmányok közül

többnek is központi motívuma a sziget, amely – mint a csoporttagok visszajelzéseiből kiderült – egyszerre lehet a magány, a halál, az értelmetlenség, ugyanakkor a benső szabadság megélésének jelképe is.

Az analitikus irányultságú Yalom mellett három szerzőt kell még említenem, akiknek munkáiból gyakorlati hasznot merítettem: Carl Gustav Jung, Jean-Shinoda Bolen és Norman N. Holland. Jung archetípus-, anima–animus, árnyék és Selbst-fogalma érdemel itt első körben említést, hiszen csoportmunkáról lévén szó, az általános képzetektől indulva keressük az egyéni motívumokat pl. a szülő–gyermek és a párkapcsolati síkon vagy a férfi–női szerepek mentén. E csoportmunka feltételezi, hogy a csoporttagok a közös mélyolvasás, az egyes motívumok személyes értelmezése révén idővel érzelmi-intellektuális hálózatot teremtenek, ami a Buda Béla által megfogalmazott szinkronicitás (Buda, 1986, 147.) ráhangoltságával lehetőséget ad arra, hogy a csoporttagok a munka előrehaladtával egymás interpretációit hitelesen interpretálják, mintegy tükörben láttassák egymást – a jungi árnyék felszínre hozatalával tudatosítsák a nem tudatosult tudattarmalmakat. Jung minderről így ír: „A személyes tudattalan tartalma az individuális élet hozadéka, a kollektív tudattalant viszont állandó és a priori meglevő archetípusok alkotják. (…) Tapasztalatilag a legvilágosabban azokat az archetípusokat jellemezzük, amelyek a leggyakrabban és a legintenzívebben befolyásolják, illetve zavarják az ént. Ezek pedig az árnyék, az anima és az animus." (…) „Az árnyék olyan erkölcsi kérdés, amely az énszemélyiség egészét provokálja…" (Jung, 2017, 15.).

Jung terápiás gyakorlati tapasztalatai szerint az árnyék tudatosítható, ami az önismeret feltétele. E projekciók, bizonyos szimbólumok formájában – állítja Jung – „nem ugyanarra a nemre, hanem a vele ellentétesre utalnak…" (…) „Itt találkozunk a nő animusával és a férfi animájával…" (Jung, 2017, 17.). De mi is valójában ez a sokat emlegetett, és gyakran leegyszerűsítve a „férfiban élő nő" és a „nőben élő férfi" definíciójával illetett fogalompár? Voltaképpen projekcióról van szó. Kivetítéséről annak az anya-, illetve apaképnek, amelyet személyiségfejlődésünk korai szakaszában alakítunk ki magunkban.

„Mi lehet vajon ez a projiciáló tényező?" – teszi fel a kérdést Jung. „Keleten a »fonalat készítő női alak« (…), óhatatlanul a körülölelő, a becsavaró és elnyelő anyára, azaz a fiúnak tényleges anyjához, annak imagójához és ahhoz a nőhöz való kapcsolatára utal, aki az anyja kell hogy legyen. A fiú erósza passzív, mint egy gyermeké: abban reménykedik, hogy megragadják, felszívják, beburkolják és elnyelik" (…), gondtól mentes csecsszopó állapot, „a környezet megkeresi őt, sőt még boldogságát is ráerőszakolja. Nem csoda hát, hogy számára eltűnik a való világ." (Jung, 2017, 18.) „Az a darabka világ, amellyel – mint mindenki – újból és újból találkozik, sosem az igazi egészen, mert nem adja meg magát, nem engedékeny, rideg, meg kell hódítani, és csak az erőnek engedelmeskedik. Igényt tart (…) bátorságára (…). Ehhez egy hűtlen erósz kellene, egy olyan, amely képes elfelejteni az anyát, és fájdalmat tud okozni önmagának, miközben elhagyja élete első szerelmét." (Jung, 2017, 19.)

Munkánk központi célkitűzése nem csupán ezeknek a gátló projekcióknak a leküzdése volt, hanem egyszersmind az egységélmény megragadása az olvasás heurisztikus intenzitása által. Éppen ezért kulcsfogalom ebben a folyamatban Jung Selbstről alkotott elképzelése. Akik „valamennyi ismerettel bírnak az összehasonlító mitológia területén" (…) – írja Jung –, „az »árnyék«-ban könnyedén felismerik a ktonikus sötét világ ellentétes előjelű képviselőjét, melynek alakja egyetemes vonásokat hordoz. A szüzügia[1] az istenpárok pszichés modelljeként válik közvetlenül érthetővé. Végül pedig a Selbst számukra, tapasztalati tulajdonságainál fogva, minden magasabb teljesség- és egységelképzelés eidosza

1 A. m. frigy, az anima–animus egysége.

(ideája), ahogy ez kiváltképpen sajátja valamennyi monoteista és monista rendszernek." (Jung, 2017, 41.). Az itt bemutatott jungi kategórákat a szövegválasztáskor tudtam kiválóan hasznosítani.

Jung mellett említenem kell a neojungiánus japán származású amerikai pszichológus, Jean-Shinoda Bolen karakterológiáját, amelyet munkám során nagy haszonnal alkalmaztam. Bolen a görög mitológia női és férfi istenségeit archetipikus női és férfi karakterekként értelmezi, „bennünk élő" istennőkről és istenekről ír (Bolen, 1997, 2007). Bolen szerint ezek a mitológiai alakok segítenek abban, hogy felismerjük gyermekkori szorongásaink, frusztrációink, eltitkolt vágyaink forrásait és párkapcsolati problémáink gyökereit, illetve fogódzókat mutatnak személyközi kapcsolataink tudatosításához. Bolen elméletét terapeuták is előszeretettel alkalmazzák. Én magam egyetemi csoportommal kitöltöttem egy tesztet, amelyet dr. Valló Ágnes pszichoterapeuta készített, és a neten is közzétett.[2] Ez a teszt az istenségek által megszemélyesített archetipikus karakterek százalékos arányát mutatja ki. Kivel, mely istenség által megszemélyesített típussal vagyok leginkább, kivel legkevésbé azonos?

Norman N. Holland visszajelzésmodellje

A csoportfoglalkozások feladatait, kérdéseit, a munka menetét és ívét Norman N. Holland amerikai irodalomtudós olvasóivisszajelzés-modelljére építettem. Holland kommunikációs modelljét a befogadóközpontú irodalomtanítás fejlesztése érdekében dolgozta ki. Előfeltevése az olvasó „egy bizonyos központi téma által létrehozott jelentésként" való elképzelése (Holland, 2016, 192.). Az olvasónak bizonyos témákkal kapcsolatos előfeltevései – állítja Holland – az ő „értékei" (uo.), részei személyes azonosságtudatának, a művet „saját visszajelzési hierarchiája felől olvassa", amit identitása vezérel. Így például egy-egy szó kiválasztása, kiemelése segíthet a csoporttagok „identitástémáinak" (ki mivel azonosul) megtalásában (Holland, 2016, 193.). Holland módszere kiválóan alkalmazható „laikus" csoportban, hiszen alapgondolata a félreolvasás elfogadása (Holland, 2016, 202.), az érzelmi (ő úgy nevezi: feminin) tapasztalat jelentősége nem csupán irodalmi szövegek, de bármely tudomány elsajátításakor (Holland, 2016, 203.). Holland szerint egyébként nem is különíthető el a szakszerű és a laikus olvasó e modell szempontjából, hiszen meglátása szerint még a legvitriolosabb tollú kritikus is saját identitását olvassa. „S végül – írja Holland – az identitás is beszáll az identitás megfigyelésébe." (Holland, 2016, 204.) Hiszen mindig önnmagunkat interpretáljuk: „Az identitás az, ami interpretál, de egyúttal interpretálódik is." (Holland, 2016, 207.) Holland következtetése szerint az olvasás ennek folytán aláássa az identitást, ily módon – tehetnénk hozzá – alkalmas hamis identitásképünk lebontására, egy új, hiteles önkép kialakítására. „A végső önismeret ugyanannyira lehetetlen, mint egy másik személy tökéletes ismerete. (…) Felmerülhet, hogy az identitás keresése dekonstruálja a kereső identitást – de ebben nem vagyok biztos." (Holland, 2016, 207.) Holland modelljének működését Delphi Seminars (Holland, 2008.) című könyvében mutatta be. Az 1970-es években egyetemisták körében folytatott interpretációs szemináriumain a csoporttagok egymás – irodalmi szövegekről szóló – interpretációit „olvasták" saját stílusban, kihasználva a „potenciális tereket", amelyek összekötnek és szétválasztanak, és amelyekből pozicionálva tudnak a résztvevők megszólalni.

Holland azt hangsúlyozza, hogy az általa kidolgozott módszer egyszerű, és bárhol, bármilyen kombinációban működik. Ezt a magam tapasztalatai is igazolják, amiről a következő fejezetben, a csoportmunka bemutatásakor fogok részletesebben írni.

2 Valló Ágnes internetes személyiségtesztje:
http://www.valloagnes.hu/test/view/quiz:Notipusok-bennunk-elo-Istennok/ p:22-23-24

A kutatás lebonyolítása és eredményei

Doktori munkám részeként, mint bevezetőmben említettem, levelezős hallgatóknak négy féléven át szemináriumot tartok a témámhoz kapcsolódva 2021 tavaszától Interpretációs olvasásgyakorlatok címmel. A kérésem az egyetem felé az volt, hogy hadd vigyem végig ugyanazt a csoportot a két év során, hiszen az olvasmányok egymásra épülő témahálózatot képeznek, és a sikerhez szükséges a megfelelő csoportkohézió létrejötte. Ez a kérésem meghallgatásra talált, így 2021 őszétől ugyanazokkal folytathatom majd a munkát, akikkel idén elkezdtem. Ez azért is volt számomra fontos, mert témavezetőm javaslatára egyetemistáimmal párhuzamosan elindítottam egy laikus kontrollcsoportot, amelyet baráti köröm könyvkedvelő, művelt tagjai közül toboroztam, de idővel doktori hallgatótársaim közül is becsatlakoztak. Mivel az órák a vírushelyzet miatt online zajlottak, lehetőség nyílt filmrészletek levetítésére, zenehallgatásra, a csoporttagok által belinkelt ajánlók, képek megtekintésére.

Itt kell megemlítenem, hogy közel húsz éve dolgozok a Budapest VII. kerületi Facultas Humán Gimnáziumban. A kerület életében jelentős szerepet játszó, sikeres alapítványi iskolának egyik küldetése a felnőttképzés, ahol kezdetben nappalisokat és estiseket is tanítottam, jó ideje azonban már csak esti tagozatos órákat tartok. Kihasználva az online oktatás lehetőségeit, és azt, hogy induló osztályt kaptam, a megfelelő témákhoz bevittem a két másik csoportra kidolgozott óraterveimet, illetve a kötelezően megírandó négy negyedéves dolgozat feladatait az egzisztenciális olvasásgyakorlatok koncepciója szerint fogalmaztam meg. Itt most velük nem foglalkozom, csupán annyit jegyzek meg, hogy a megszületett dolgozatok hangvétele, színessége, személyessége szembetűnő volt.

A négy félévre tervezett csoportfolyamat vázlata

Mielőtt a félév elindult, mindhárom csoportnak írtam egy levelet, amelynek célja a ráhangolás, a csoportkohézió megalapozása volt. Idézem a levelezős hallgatóimnak elküldött beharangozómat a mellékelt olvasmánylistával:

Kedves Hallgatóim!

A következő négy félév során közösen fogunk klasszikus és kortárs irodalmi műveket elemezni sajátos szempontok szerint. A négy félév egymásra épül, és egy ívet rajzol ki.

Gilbert Edit tanárnő doktori hallgatójaként egy olyan olvasási gyakorlat kifejlesztésén dolgozom, amelynek lényege, hogy az esztétikai, költői értékek mellett az emberi élet alapvető mintázatait, a Carl Gustav Jung által definiált archetípusokat keressük az elemzett művekben, melyek közelebb vihetnek saját életünk jellegzetes ismétlődéseinek, sorsszerű motívumainak, mintázatainak felfedezéséhez. Tulajdonképpen arra a kérdésre keressük majd együtt és külön-külön a választ, hogy „hol vagyok én a szövegben itt és most".

Nem sokat, inkább koncentráltan olvasunk; nem elméleti iskolák elemző módszertanait követjük elsősorban, hanem inkább egyéni intuíciónkat és az emberiség mítoszait, nagy témáit hívjuk majd segítségül: női sorsok, férfi sorsok, anyaság, az apa vagy a hős archetípusa, hatalom és érzelmek, hitetlenség és kárhozat, kísértés, megbocsátás, elengedés, bölcsesség, haza és otthontalanság, idegenség és hazatérés, az apai és anyai szeretet ereje és hiánya, ennek következményei, szerelem, magány, titok és az ismeretlen keresése. Egyfajta beavatásként, utazásként, szellemi kalandozásként érdemes belevágni ebbe a munkába. Ehhez szeretném kérni a csoport elkötelezett együttműködését!

Szeretném kihasználni, hogy az első félév - vélhetően teljes egészében - online zajlik majd, és hozok

képeket, kártyákat, filmrészleteket. A legfontosabb azonban, hogy minden kényszer nélkül, önmagunk felfedezésének reményével olvassunk.

Lent található a négy félév olvasmánylistája. Az első félévben egy kivétellel olyan szövegekkel foglalkozunk, melyek az interneten is elérhetők. Természetesen a Teams felületet is tudjuk majd használni kiegészítő vagy ajánlott olvasmányok feltöltésére.

Az első órán fogok tartani egy hosszabb bevezetőt, hogy konkretizáljam, példákkal szemléltessem csoportos olvasásmódszertanunkat. Rövid szünet után egy markáns bibliai történet riválisnői szereplőinek helyébe próbáljuk beleképzelni magunkat.

Nagy izgalommal várom első találkozásunkat február 11-én csütörtökön reggel nyolc órakor!

Olvasmányok:

ELSŐ FÉLÉV
1. óra, Biblia: Ráhel és Lea története (Károli-biblia, Mózes I. 29-30.)
2. óra, Biblia: Dávid története, házasságtörése (Károli-biblia, Sámuel II. 11-12.)
3. óra, Homérosz: Odüsszeia (Ford. Devecseri Gábor. Bp. Szépirodalmi, 1972.)
4. óra, John Williams: Augustus (Ford. Gy. Horváth László, Bp. Park, 2015.)

MÁSODIK FÉLÉV
1–2. óra, Christopher Marlowe: Doktor Faustus (Ford. András T. László. Bp. Magyar Helikon, 1960. Újabb fordítása: Szabó Stein Imre. Színház folyóirat drámamelléklete, 2010. augusztus)
3–4. óra, Shakespeare: A vihar (legelterjedtebb: ford. Babits Mihály, bármelyik kiadás, érdemes megnézni újabb fordításokat, pl. Nádasdy Ádám, Fábri Péter)

HARMADIK FÉLÉV
1. óra, Márai Sándor: Sértődöttek (Bp. Helikon, 2006.)
2. óra, Mika Waltari: Aranyhajú (Ford. Gombár Endre, Bp. Európa, 1982.)
3. óra, Virginia Woolf: Orlando (Ford. Szávai Nándor. Bp. Szépirodalmi, 1977.)
4. óra, Ljudmila Ulickaja: Médea és gyermekei (Ford. V. Gilbert Edit és Goretity József. Bp. Magvető, 2003.)

NEGYEDIK FÉLÉV
1. óra, Murakami Haruki: Férfiak nő nélkül (Novella az azonos című kötetből. Ford. Nagy Anita. Bp. Geopen, 2015.)
2. óra, Győrffy Ákos: A hegyi füzet (Bp. Magvető, 2016.)
3. óra, Olga Tokarczuk: Őskönyv (Ford. Mihályi Zsuzsa. Bp. Európa, 2000.)
4. óra, Tarot-kártya és irodalom, összegzés

Az Odüsszeia egzisztenciális olvasásgyakorlatai két ülésben

Mint említettem, két párhuzamos csoportban folyt a munka ugyanazon kérdések és koncepció mentén. Egyetemi csoportom négy elsőéves és három negyedéves hölgy tagból állt (utóbbiak értelemszerűen nem vesznek majd részt a folytatásban), többnyire húszas-harmincas éveikben járó fiatal felnőttekről van szó, köztük kisgyermekes anyuka és pályaváltó is. A párhuzamos kontrollcsoport tagjai közt kilenc férfi és három hölgy vett részt az Odüsszeiát interpretáló foglalkozáson (itt a tagok összeté-

tele alkalmanként változott a félév során), közöttük inkább a negyvenes-ötvenes korosztály dominál. Foglalkozásuk szerint vegyesen van köztük bölcsész (egyikük klasszika-filológus, talán ő az egyetlen nem-laikus, noha nem irodalomtörténész vagy magyartanár), vegyész, jogász és könyvkereskedő is. Előzetesen megfogalmazott elvárásom szerint az egyetemisták részéről inkább a szakmai, míg a kontrollcsoport tagjaitól a laikus-érzelmi visszajelzésekre számítottam. Az eredmény meglepően másként alakult, aminek oka bizonyára az életkori és nemi eltérésekben keresendő.

Óravázlat
• Bethsabé levele (előző órai házi feladat, „identitásszöveg")
• Összefoglaló (pszichológiai, filológiai szempont)
• Választott szövegrészlet felolvasása
• Irányított beszélgetés
• Filmrészlet (The Odyssey, 1997)
• Hangulathőmérő
• Házi feladat: Kalüpszó levele Pénelopéhoz

Egyetemista csoport

A másfél órás munkát az előző órai „házi feladatok" felolvasásával, közös és kölcsönös interpretálásával kezdtük. A feladat az volt, hogy ki-ki írjon levelet a tragikus sorsú bibliai királyné, a férjét, gyermekét elvesztő, erővel feleségül vett Bethsabé (Dávid király szerelme, Salamon király édesanyja) nevében elvesztett vagy életben maradt fiához. Szintén az óra előkészítéseként előzetesen mindannyian kitöltöttük dr. Valló Ágnes istennőtesztjét (én magam is, női szerepbe képzelve magam), aminek az eredményét megosztottuk egymással. Ezt követően az egyik hallgató, aki előzetesen vállalta, rövid felvezetőt tartott az Odüsszeia történetéről, pszichológiai értelmezéseiről, majd ezt követően felolvastam azt a részletet az eposzból, amelyben Odüsszeuszt Kalüpszó nimfa az istenek parancsának engedelmeskedve hazabocsátja. A felolvasást egy olyan irányított beszélgetés követte, amely egy jellegzetes irodalomterápiás érzelmi-hangulati felütéssel kezdődött, majd az egzisztenciális és identitástémák felé haladt.
Bevezető kérdések:
• Milyen érzést váltott ki a történet?
• Hányféle börtön van a szigeten?[3]
• Ha istennők lehetnétek, melyiket választanátok (kik vagytok a teszt alapján), és hogyan szólnátok bele a történetbe? (Mit szóltok a történet végéhez?)

Konklúziók, melyeket a csoporttagok visszajelzéseiből közösen vontunk le: sokféle börtön van, például maga a sziget; ilyen a vágy: a nimfa Odüsszeuszra, Odüsszeusz meg Pénelopéra vágyik (szerelmi háromszög); ilyen a tehetetlenség fogsága; a nimfa félelme, hogy elhagyják; az istenek parancsa, miközben ebben a világban az istenek sem mindenhatók. Egyik csoporttag csodálkozik, hogy Kalüpszó „még nem nyírta ki Odüsszeuszt".

Ezt követte egy játékos feladat. Beavatkozás a történetbe: Hogyan változtatnátok meg a történetet, amennyiben hatalmatokban állna?

3 Itt Margaret Atwood Boszorkánymagzat című regényére alapoztam (Budapest: Kossuth Kiadó. 2016. Ford. Varga Zsuzsanna), amely arról szól, hogy egy félreállított rendező hogyan viszi színre döbbenetes hatással A vihart egy börtönben a rabokkal. Ott hangzik el ez a kérdés. Ez megalapozásául szolgál a következő félévhez, amelynek során majd Shakespeare e darabjával is foglalkozunk.

Visszajelzések a csoporttagoktól: amikor Odüsszeusz a küklópsztól elindul, csendben hazairányítaná; Kalüpszó szigetéről segítene Odüsszeusznak hazatérni, hogy ne vesztegessen hét évet; a nimfa érzéseit változtatná meg, szerelmét oltaná ki; Pénelopét látogatná meg, aki „sokkal nagyobb bizonytalanságban van", „de nagy erő van benne", biztatná, hogy tartson ki tíz évig.

Záró kérdésem a „búcsúszeretkezés" megítélésére vonatkozott. Női szempontból ez a történet nagyon erős, hiszen a csábító és a megcsalt feleség szerepkörei egyaránt benne vannak. A kérdésfelvetés a másokban könnyen elítélt, bennünk élő árnyékszemélyiségünk tudatosítását célozta. Ennek megfelelően az első reakciók elítélőek voltak, a megcsalt feleség hangja szólalt meg, ám a beszélgetés előrehaladtával többen megértően nyilatkoztak. Gondolatok a csoporttagoktól: esendő, szép keret, búcsú; Odüsszeusz Stockholm-szindrómás; szép befejezés, miután felszámolódtak a függőségek; „a nimfa megérdemelte"; tudták, hogy elválnak, jelentőséggel bír.

Az óra végén megnéztünk egy részletet az Odyssey című 1997-es, kiváló színészekkel készült amerikai filmből. Azt a részletet választottam, amelyben Kalüpszó Odüsszeuszt visszahozatja a tengerből és közli vele, hogy a sziget az otthona, onnan nem mehet sehova, mindeközben pedig Pallas Athéné útnak indítja Télemakhoszt arra intve őt, hogy ki kell állnia magáért, mert vannak dolgok, amiket még az istenek sem tehetnek meg helyette.

Házi feladatul a csoporttagok azt kapták, hogy írjanak levelet Kalüpszó nevében Pénelopénak azt követően, hogy Odüsszeuszt hazaengendte. Az órát „hangulathőmérővel" zártuk: ki hányasra értékeli azt, ahogyan érkezett, és ahogyan távozik (nem az órai munkát vagy a csoportvezetőt, hanem az aktuális érzelmi állapotot kellett értékelni). A hőmérő egységesen felfelé ívelt, vagyis sikerült érzelmileg megérinteni a csoport tagjait.

Baráti kontrollcsoport

A kontrollcsoport indulásakor bevezetőmben elmondtam, hogy munkánk kísérlet arra, hogy a fikciót belső valóságunk képeként fogjuk fel, és belépjünk ebbe a „másik" valóságba. Itt is lehet vállalni a házi feladatot, de az órák közti aktivitásra nem számíthattam, két csoporttag volt aktív e téren, írásaikat felolvastuk, de nem interpretáltuk. Az Odüsszeiáról szóló alkalommal a klasszika filológus tagunk tartott egy rövid, tárgyilagos összefoglalót az ókori görög világképről, az arisztokrata férfierkölcsről (arisztosz a. m. „legjobb"), a hírnév visszaszerzésének és a bosszúnak a fontosságáról.

Amire ebben a csoportban több alkalommal is felfigyeltem, az a folyton visszatérő intellektualizálás, a szövegtől való távolságtartás igénye. Egyik csoporttag szerint a mű világképére jellemző az unalom – a történet az istenek valóságshow-ja. Kanonikus mű, „nehéz vele vitázni". Hasonló megjegyzések több csoporttagtól számos alkalommal előkerültek.

A szöveg felolvasása után elhangzó kérdésem így hangzott: Mit szóltok ahhoz, hogy Odüsszeusz lemond a halhatatlanságról? Néhány idézet a csoporttagok visszajelzéseiből: „A végtelen egy gondolati konstrukció, Odüsszeusz az öröklétről lemondva az isteni létről mond le." De ez egy „perifériku örökkévalóság", az istenek világa zord, ld. Hermész fenyegető búcsúszavait Kalüpszóhoz. Doktorandusz csoporttagunk inkább lenne Pénelopé. Kalüpszó miért nem megy valahová?

Amikor reagálva az elhangzottakra feltettem a kérdést, hogy miért kell Odüsszeusz Kalüpszónak és vajon szerelmes-e belé, akkor több csoporttag is felhozta, hogy az 'elrejteni', a halállal 'befedni' jelentésű kalüptein szó nyomán Kalüpszó halálnimfa, a sziget temetősziget. Egyikük Krasznahorkai László:

Mindig Homérosznak[4] című könyvét ajánlotta a csoport figyelmébe. Még mindig az intellektualizáló elmélkedés szintjén maradva, valaki az alábbi kérdéseket dobta be: „A halál ellentéte az élet? Vagy inkább a létezés?" „A létező nem tudja elgondolni saját végét. Az ember nem hisz a saját halálának lehetőségében."

Konklúziók, amelyeket közösen vontunk le: él bennünk a halhatatlanság tudata, az örökkévalóság vágya, ám az egyenlő a halállal, a semmittevéssel. Odüsszeusz a halhatatlansággal szemben az életet választja és a halálnimfa helyett a valóságos nőt.

Ami a kontrollcsoporttal folytatott munka irodalomelméleti szempontból izgalmas eredménye volt, hogy sikerült valamiképpen a halhatatlanság fogalmának „dekonstruálása": a halhatatlanság a halál szinonimájaként tematizálódik Homérosznál. A halálszorongással való yalomi szembenézés és attitűdváltás terápiás jellegű célkitűzését sikerült ez esetben megvalósítanunk.

Visszajelzések

Az órai munka légkörét érzékeltetendő, álljon itt néhány idézet az egyetemista csoport részéről érkezett visszajelzésekből, Kalüpszó nimfa „leveleiből".

Messenger-üzenetváltás Kalüpszó és Kirké között

Kalüpszó: szia, el sem hiszed, mi történt, annyira izgatott vagyok!!
Kirké: azt hiszem, már hallottam róla…
Kalüpszó: apád mesélt? Mit mondott?
Kirké: hogy beszöktél az istenek gyűlésére, és botrányosan viselkedtél.
Kalüpszó: igggeeeen?! És még?
Kirké: azt mondta, hogy Ithakának kerestek királyt, és miközben erről tanácskoztak, végig hallgatóztál. Aztán meg közölted, hogy kár lenne Ithakára pazarolni egy ilyen férfit.
Kalüpszó: azért nem pont így…
Kirké: aha. apám majd leszédült a szekeréről, annyira ki volt akadva tőled.
Kalüpszó: apád olyan merev! Járt utat a járatlanért…. stb.
Kirké: hagyjuk apámat. Mit művelsz? Ki ez a pasi?
Kalüpszó: Odüsszeusz a neve, nemsokára megszületik Ithakában.
Aztán lesz majd némi nehézsége egy háború után, és bizony itt fog elhajózni a közelemben. Juppiéé! (…)
30 földi év múlva:
Kalüpszó: most tűnt el a tutaja a horizonton. Sosem látom többé. sosem gondol rám többé. Mindenben igazad volt, Kirké. Egy valamiben tévedtél: igenis megérte! Gyere, ahogy tudsz. farkasokkal vagy anélkül, csak gyere!

Kalüpszó levele Pénelopéhoz – részletek

„Drága Pénelopé! Én írok most levelet neked, Kalüpszó nimfa. Nem lesz épp olyan, mint Tatjánáé. Ugyan nem ismerjük egymást, de tudnod kell, hogy nagyon féltékeny voltam rád hónapokig. Nem a legbecsesebb érzelem ez a világon, de sajnos az igaz szerelem nem mindenkinek adatik meg, ahogy nekem sem. Csak úgy jönnek-mennek a férfiak ezen a szigeten. Viszont te azon szerencsések egyike vagy, akinek ez meg volt írva. (…) Tudnod kell, hogy van egy férfi, aki mindennél jobban szeret téged.

4 Budapest: Magvető, 2009.

Csak téged! Ugyan megpróbáltam több dolgot is, hogy elcsábítsam tőled, bevetettem mindent: volt varázslat, tejben-vajban fürdetés, piknik a tengerparton, de még csipkés hálóruha is… Észre se igazán vett engem a férjed, csak te kellettél neki. Szeretném, ha tudnád, hogy nem versengek veled tovább, útnak eresztem Odüsszeuszt, mert már nem bírom nézni, ahogy egész nap kesereg és utánad vágyakozik. (…) Arra szeretnélek biztatni, hogy tarts ki!"

„Be kell ismernem jó férjet választottál. Nagyon. Azt gondoltam, Odüsszeusz idővel elenged téged. De nem tette. Azért teljesen nem tudott ellenállni nekem, meg kell, hogy mondjam neked, az utolsó éjszaka, amit a szigetemen töltött, eléggé forró volt. Sosem fogom elfelejteni, és biztos vagyok benne, hogy a férjed se. (…) Ui.: Ha esetleg úgy gondolod, nem tudod kivárni, kérlek gyorsan írd meg és visszafordítom Odüsszeuszt!"

És most, Pénelopé, itt a vége. Fuss el véle. K.

„És éles elméjű, valóban, ahogy beszélik róla. Parázs vitáink voltak. Azok a halandó ideák…! Nagyon sokat tanultam belőlük az emberekről. De sem a szenvedélyes éjszakák, sem a nevetés, sem a nagy beszélgetések nem tudták eltüntetni belőle azt a csendes szomorúságot, amit a hiányod miatt érzett. A hozzádvágyás végül egészen depresszióssá tette. Kezdett kihunyni a fénye. És nem akart örökifjú lenni. Ezt például sohasem értettem meg. Nem akart nélküled élni. Aggódott, hogy vajon hogy bírod, mit csinálsz. Hogy hűséges vagy-e hozzá. Az voltál, ugye, drágám, nem okoztál csalódást a szerelmünknek?! Hűség. Mit is jelent valójában? Mitől olyan lényeges, mindent felülíró adu ász ez nálatok? És mi köze van a szerelemhez? A kérdésekre a válasz a halandó természetetekben van.

A rátok kimért idő fukarrá tesz benneteket. Zsugorian őrizgetitek rövid életetek szépségeit. A halhatatlanságban más mércével mérünk: a lényegtelen apróságok, amik benneteket éltetnek, érvényüket vesztik az időtlenségben. De nem fárasztalak tovább teoretikus problémákkal. (…) És még valami: soha többet ne merj nekem üzenni! Nem akarok hallani felőled. Ezt most nem úgy mondom, mint a szerelmi háromszögünk egy főhőse, hanem mint halhatatlan a halandónak. Okod van félni tőlem. Ezt vésd az eszedbe! És most, Pénelopé, itt a vége. Fuss el véle. K."

Összegzésül elmondható, hogy az egyetemistákkal és a kontrollcsoporttal egyaránt sikerült a szöveg mindenki számára ismeretlen dimenzióit megnyitni, az üres helyeket felfedezni, azokba belépni. Az egyetemisták közül többen arról nyilatkoztak, hogy bizonyos dolgokat megláttak magukban, amiket eddig nem vettek észre, főleg saját árnyékszemélyiségük kapcsán felszínre kerültek eddig nem tudatosult tartalmak. Ez a kontrollcsoport esetén nem hangzott el, de akárcsak az egyetemisták esetén, a csoporttagok közt esetükben is kialakult egy empatikus csoportlégkör.

A téma jelentősége és lehetséges hatása a pozitív pedagógiai nevelés elméletére és gyakorlatára

Az itt vázolt olvasásgyakorlatokat mindenekelőtt az kapcsolja a pozitív pedagógiához, hogy mind a csoporttagok, mind a csoportvezető részéről a saját erőforrások minél mélyebb kiaknázását tűzi célul, és a világirodalom egyetemes művein keresztül az univerzális erényekre irányul. A pozitív élmények mellett a negatív tapasztalatokra is hangsúlyt fektet, azokból megoldást keres, a kétféle élményt együtt, egymás kiegészítőiként, a személyiség teljességére alapozva használja fel (Ladnai, 2018–2019). Az önismeretet és a személyiségfejlesztést összekapcsolja az olvasási készségek fejlesztésével, a megszerzett irodalmi tudást bensővé, így tartósabbá, az életben hasznosíthatóvá teszi, míg a kényszerből olvasott „kötelező olvasmányokat", a klasszikusokat segít újrafelfedezni, életre kelteni.

A bemutatott csoportfolyamat példaértékű lehet egy „saját tanterv", olvasmánylista összeállításához, ugyanis egyfelől nem adja fel az irodalom kronologikus tanításának elvét, másfelől viszont az olvasmányok előrehaladtával egyre komplexebb módon bomlanak ki a lehetséges életmotívumok (a sziget visszatérő témája kapcsán például a magány és az elszigeteltség, a nagy női és férfi sorsokat kibontó művek mentén pedig az anyaarchetípus, a szexualitás, a szerelem és így tovább), azaz a világirodalom témái személyes élménnyé, egy nagy magánéleti dráma benső hálózatává válhatnak a csoportfolyamat végére.

Végül, de nem utolsósorban egy egzisztenciális-terápiás beállítottságú tanterv fejleszti a kommunikációt, lévén a folyamatban résztvevők úgy beszélhetnek legbensőbb érzéseikről, problémáikról, vágyaikról, hogy közben mégsem kell saját magukról elárulniuk semmit, hiszen irodalmi alakokat, fiktív eseményeket interpretálnak. Ezzel összefüggésben csapatépítő, kohéziós erővel bírhat az egzisztenciális kérdésekre és egymás interpretációira alapozott tanév, mely a Buda Béla által leírt szinkronicitás összehangoló mechanizmusait, a gyermekkori intimitás viszonyaira való visszatérés kommunikációs csatornáit (Buda, 1986) is képes lehet felkelteni az érzelmileg fogékony kamaszok között.

Irodalom

Bolen, J-S. (1997). Bennünk élő istennők. Ford. Karczag Judit. Balatonfenyves: Studium Effektive Kiadó.

Bolen, J-S. (2007). Bennünk élő istenek. Ford. Dunay Katalin. Pilisvörösvár–Balatonfenyves: Pilis-Print Kiadó –Studium Effektive Kiadó.

Buda B. (1986). A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. 3. kiadás. Budapest: Animula Kiadó.

Csíkszentmihályi M. (2010). Az áramlat. Flow. A tökéletes élmény pszichológiája. Ford. Legéndyné Szabó Edit. 2. utánnyomás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Eco, U. (2006). Nyitott mű. Ford. Dobolán Katalin. Budapest: Európa Könyvkiadó.

Gadamer, H. G. (2003). Igazság és módszer. 2. jav. kiad. Ford. Bonyhai Gábor. Budapest: Osiris.

Gilbert E. (2020). Béres Judit: „Azért olvasok, hogy éljek". Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig. Tiszatáj online. 2020. 04. 27.

Holland, N. N. (2016). Az irodalmi folyamat és az egyéni elme. Helikon. 62(2), 192–211.

Holland, N. N., Schwartz, M. M. (2008). Know Thyself. Delphi Seminars. Gainsville FL–New York: The PsyArt Foundation.

Iser, W. (1980a). Az irodalom funkciótörténeti szövegmodellje. Helikon. 26(1–2), 40–65.

Iser, W. (1980b). Az olvasó szerepe Fielding „Joseph Andrews" és „Tom Jones" című regényeiben. Helikon. 26(1–2), 132–157.

Jauss, H. R. (1980). Irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja. Helikon. 26(1–2), 8–39.

Jung, C. G. (2011). Az archetípusok és a kollektív tudattalan. (C. G. Jung összegyűjtött munkái. IX. 1. rész). Ford. Viola József. Budapest: Scolar.

Jung, C. G. (2017). Aión. Tanulmányok a Selbst szimbolikájához. (C. G. Jung összegyűjtött munkái. IX. 2. rész). Ford. Viola József. Budapest: Scolar.

Ladnai A. (2018–2019): A „Pozitív pedagógia" lehetséges útjai. Autonómia és felelősség. 4(1–4), 25–47.

Popper P. (2012). Válság és megújulás. Kívül és belül. Siva nevető tánca. Budapest: Saxum Kiadó.

Vas V. (2013). A beavatás ösvényei Olga Tokarczuk Az őskönyv nyomában című regényében. Kalligram. 22(1). 76–82.

Yalom, I. D. (2001). A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata. 4. átd. kiad. Budapest: Animula Kiadó.

Yalom, I. D. (2019). Egzisztenciális pszichoterápia. 2. kiad. Ford. Adorján Zsolt. Budapest: Park Könyvkiadó.

DR. KELEMENNÉ NYÁRI MÓNIKA

EGYSZERŰEN, STRESSZMENTESEN TANULNI ÉS TANÍTANI

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája
monika.nyari@gmail.com

Mi lehet az oka a kedvetlen, olykor szorongó tanulásnak, ismeretelsajátításnak?

„Az ember stresszből és szorongásokból felépít magának egy másik testet a saját testén belül, ami aztán szép lassan elpusztítja." (Závada Péter)

Minden gyermek születése után rácsodálkozik a körülötte elhelyezkedő világra, majd érdeklődve szemléli, figyeli a körülötte zajló jelenségeket, miközben kíváncsian kérdez, faggatózik és mindezt szorongás nélkül, felszabadultan teszi. A körülötte élő felnőttek magyarázatát, tanítását könnyedén, minden gátlást félretéve elfogadja, és mint egy szivacs szívja magába a tudást. Ez az önfeledt kíváncsiság, érdeklődés, tanulási vágy óvodában és első osztályban még megmarad, de utána sok diáknál alábbhagy, és olykor szorongásos teljesítési kényszerré válik az ismeretelsajátítás folyamata. Mi az oka ennek? Mit teszünk mi tanárok, mit tesznek a szülők, illetve hogyan alakítják a „kőbevésett" társadalmi szokások, elvárások a gyerekek pszichés fejlődését, „lelki biztonságérzetét"?

Lelki biztonságérzet: jól érzem magam a bőrömben, elfogadom amilyen vagyok, hiszen elfogadóak a társaim és a felnőttek is velem szemben. Így szabadon adhatom magam, nem kell szerepet játszani. Bátran kérdezhetek, mondhatok bármit, mert ha tévedek, vagy nehezen értek meg valamit megértően, segítőkészen állnak mellettem az ismerőseim, szüleim, tanáraim és a diáktársaim is. Ezért merek lelkesen új dolgokat megtenni, kitalálni és eközben észrevétlenül tanulok, vagyis az új ismereteket, információkat könnyedén, felszabadultan dolgozom fel és sajátítom el. Boldogan, lelkesen alkotok, hiszen a sikerélmények ösztönöznek a további alkotásokban, még újabb ismeretek feldolgozásában. Összefoglalva, melyek azok a főbb érzelmi hatások életünkben, amelyek szükségesek a lelki biztonság eléréséhez: elfogadás, bizalom, közvetlenség, sikerélmény, önbizalom, magabiztosság és új célok. Ezek mind egymásra épülnek, ha valamelyik eltűnik a sorból, annál nehezebbé válik megfelelni magunknak és a társadalmi elvárásoknak is a tanulás, alkotás terén.

Nézzük meg, mit teszünk mi tanárok, szülők a mindennapokban azért, hogy ez a lelki biztonság fennmaradjon és motiválja gyermekeinket. A tanórákon mi tanárok elmagyarázzuk az új anyagot érdekes, játékos, számunkra logikusan felépített gondolatok mentén. Majd rögzítjük ezeket a gondolatokat az általunk készített vázlatokkal, amelyek saját rendszerezésünket szemlélteti, saját ismereteink kapcsolódási pontjait mutatja meg. Ezután mélyítjük a megismert anyagot gyakorló feladatokkal, ahol munkafüzeti feladatlapokat, számítógépes – gyorsaságot igénylő – feladatokat oldatunk meg, vagyis

teszteltetünk. A megoldott feladatokat ellenőrizzük és hibaszázalékos aránnyal eldöntjük, hogy a tanítványunk érti vagy nem a megtanított anyagot, illetve elsajátította-e azt. Az így egymásra épülő tananyagok után írattatunk egy záró dolgozatot, ahol szummatív értékeléssel besoroljuk, hogy az adott témában tanítványunk milyen kategóriába tartozik. Úgy érezzük, hogy mindent megtettünk tanítványunkért, hiszen rengeteg lehetősége volt, hogy gyakorolja és így elsajátítsa a megtanulandó anyagot. Pipa, jöhet a következő témakör ugyanilyen logika mentén. Nagyon jó tanár vagyok az adminisztráció terén is, hiszen a naplóba megint beírtam egy érdemjegyet, havi egy értékeléssel rendelkezik a diákom, pipa.

Eközben mit tesz a szülő? Minden nap megkérdezi gyermekét: Jó volt az iskolában? Milyen jegyet kaptál? S ha a válasz az, hogy igen jó volt és sok pirospontot, csillagot vagy ötöst hoztam haza, akkor minden rendben van. Ha a válasz pedig az, hogy négyest vagy netalántán hármast hoztam, akkor otthon jönnek a további tesztek, munkafüzeti feladatok. Hiszen szeretné a szülő, hogy minél több lehetősége legyen gyermekének később a továbbtanulás területén. Majd jön az esti procedúra a fürdés, vacsora és az esti lefekvés. De még lefekvés előtt lelkiismeretesen megkérdezik? készen van a leckéd? S erre a gyermek természetesen, mindig igennel válaszol. Ha nem így van, akkor az iskolában lemásolja a társáról, hiszen a lényeg az, hogy a lecke készen legyen, mert nem kapok akkor feketepontot, beírást az ellenőrzőbe, így a szüleim és a tanáraim is elégedettek lesznek velem. Megint van egy pipa, hiszen foglalkoztam gyermekemmel, kísérem folyamatosan a tanulását, segítem őt a nehézségekben. A tanulás mentén is van egy pipa, hiszen szorgalmasan elkészítem az írásbeli leckéket, így készülők a következő órákra.

Az oktatás mindennapjait hogyan éli meg a diák és az osztályközösség? Saját tudása, tanulási tempója alapján próbálja mindenki megérteni, befogadni az új ismereteket. De ez nem minden esetben egyezik a tanmenet által előírt tempóval. Így, ha lemarad valaki, szorgalmasan gyakorol otthon is. Ha nem sikerül felzárkózni, feladja. A mindennapokban azt érzékeli, hogy szorgalmasan, lelkiismeretesen elkészíti a feladatokat, de azok hibásak. Nem érti miért, hiszen az ellenőrzések során csak a jó megoldások hangzanak el, az általa ejtett gondolatmenet hibájára nem kap választ, nem kap érdemi segítséget. Így nem is kérdezi meg, nehogy a társai hülyének nézzék. A „fonalat felvevő" társak nagyon jól érzik magukat, hiszen minden feladatuknál rengeteg pipa, pirospont található, így az önbizalmuk egyre erősödik olyannyira, hogy a segítségre szoruló társakat elkezdik csúfolni. Ők lesznek azok, akik minden órán lelkesen jelentkeznek, és a tanárok szívesen felszólítják, hiszen „rájuk mindig lehet számítani". A magabiztosságuk annyira megnő, hogy már utánanézni sem akar az új ismerethez fűződő témákhoz, hiszen annyira okosak, hogy ők mindent tudnak. Aki meg nem ilyen, azt lenézik, ezzel is erősítve a saját énképüket. Egyre jobban kialakul a diákok között a versenyszellem, és ahogy a sportban is láthatjuk, az „ügyes" előretör, a „gyengébb" lemarad. A másképpen gondolkodókban a mindennapok pipálós módszerei és a társak is azt erősítik, hogy ők buták, nem tudnak úgy gondolkodni, mint ahogy azt az iskola és a társadalom elvárja. A tesztek és a kérdésekre adott – a tanár gondolatai által elvárt – válaszok pipálása során egyre jobban megerősödik bennük, hogy ők nem ide valók, „valami baj van velük". Be-

zárkóznak és ezáltal még nagyobb célponttá válnak az„okosabb" társakkal szemben. A tanárok nagyon segítőkészek, hiszen a „nehezebben tanuló gyermekeket" korrepetálják, illetve más feladatokkal próbálják kikérdezni, ezzel is erősítve, hogy ők mások, nem illenek bele a sorba. Olykor a tanárok már fel sem szólítják őket, hiszen haladni kell az anyaggal – a pedagógust is köti a tanmenet – , és az a fontos, hogy középszinten tartsa a számára odaadott osztályt.„ Szóval buta vagyok és kész!" Naponta, minden percben megerősítik benne ezt az érzést a pipák, pirospontok, csillagok és egyéb kreatív minősítő jelek kevés száma. Innentől a diák önbizalma egyre jobban csökken. Ha csökken az önbizalom, akkor egy idő után szorongóvá, olykor depresszióssá válhat az ember. Az egyéntől függ mennyire képes elviselni a negatív hatásokat, kudarcélményeket, illetve milyen rendszerességgel kapja ezeket az impulzusokat. Ekkor megint csak jót akar a pedagógus és kivizsgálásra küldi a gyermeket, ahol megállapítják, hogy tényleg másképpen gondolkodik és a felzárkózáshoz plusz fejlesztő órákra kell járnia. „Na ez már sok nekem, már papírom is van! A felnőttek tényleg segíteni akarnak?" Tényleg csak így lehet tanítani, tanulni, tudást elmélyíteni, tényleg csak így lehet segíteni? Az oktatásunkban a „pipálós módszert" fel kell cserélni egy új szemlélettel. Tanulni tanítom a gyerekeket, nem pedig tananyagot adok le és kérdezem ki.

Mi is az a tanulás?

„Nem a tudásban van a boldogság,
hanem a tudás megszerzésében."
(Edgar Allan Poe)

A tanulási folyamatot több tudományág vizsgálja, mindegyik más nézőpontból szemléli. A tanulást a mindennapokban a kapott információk feldolgozási folyamatának tekintjük, amely változatos tevékenykedtetés révén valósul meg. Az iskolai tanulás során az oktatás és a nevelés együttes hatása érvényesül. A folyamat irányítása központilag, majd helyi szinten, de tudatosan tervezett ún. tanmenet segítségével történik, amelyekben megadott ismeretek elsajátítása tanulónként változó időpontban, ritmusban rögzül, mélyül el. A tanulás sikeressége, felszabadultsága függ a pedagógus-diák, diák-diák bizalmi rendszerétől.

A pedagógiában a tanulás a nevelés-oktatás során elsajátított ismereteket, a jártasságok és készségek kialakítását, és képességek fejlesztését jelenti. A tanulási folyamatban a tanár átadja, közvetíti az ismereteket, a tanuló pedig átveszi, elsajátítja. A tudás biztosítása történhet magyarázattal, bemutatással, szemléltetéssel, minél több érzékszerv megmozgatásával. De a leghatékonyabb pedagógiai módszer a „cselekvés pedagógiája" (Nahalka, 2006), ahol a diák öntevékeny munkájával, saját kutatása során, saját ismeretanyagához köti az új ismereteket.

„A pszichológiában a tanulás egy tágabb értelmű fogalom, olyan folyamat, aminek során a tapasztalatok, az élmények hosszú távú változásokat produkálnak a viselkedésben vagy a mentális folyamatokban." (Zimbardo, 2017) A tanulás „egy szubjektiválási folyamat (Lappints, 2002), azaz az egyén az objektíve létező kultúra elemeiből szubjektív módon szelektál, aminek során személyisége változáson megy keresztül" (Virág, 2013). Atkinson szerint a tanulás, „tapasztalatok eredményeként létrejövő viselkedésváltozás, mely a környezetben létrejövő folyamatok észlelése nyomán jön létre, eszerint mindig az ember és a környezet egymásra hatásának eredménye" (Atkinson és Hilgard, 2005). A meghatározásokból láthatjuk, hogy az ember a tanulás során személyiség és viselkedés változásokon megy keresztül, amelyeket a külső szociális ingerek és a belső „lelki biztonságérzet" befolyásolhatja. Nem mindegy,

hogy ezen tevékenység alkalmával az egyén a körülötte lévő társadalmi környezetétől pozitív megerősítést, előremutató javaslatokat kap, vagy véleménynyilvánítást, esetleg negatív megjegyzést, minősítést.

Az agyműködések kutatása során megfigyelték, hogy az ember tanulása során „két különálló tanulói áramkör működik" (Zimbardo, 2017). Az egyik a reflex-szerű, inger-válasz típusú tanulás (behaviorista elmélet), a másik a bonyolultabb, az általunk mindennapokban használt tanulási folyamatokat végzi (kognitív elmélet). Mindkét fajta tanulási folyamat fontos az ember számára. Hiszen a külső ingerek megfigyelése, érzékelése és ahhoz társított válasz (reflex) az életünk fenntartásához szükséges tanulási folyamat. Míg a kognitív tanulás esetében, amely szerint a kapott ingerből a hasznos információhoz igyekszik jutni (információfeldolgozás) az ember, amely ingerek között rendszerez, összehasonlít gondolkodik, pedig személyiségünk fejlődésében, szociális képességünk kialakításában játszik fontos szerepet. A mai biokémiai kutatások szerint a tanulás molekuláris szinten változásokat okoz az agyunk kéregállományában (hippocampus, amigdala). Az emléknyomok módosításában, rögzítésében az itt történő információk folyamatos áramlása fontos szerepet töltenek be. Nem beszélhetünk tanulási központról – mint a látás, beszéd, hallás stb. esetén –, szétszórtan történik az információ rögzítése az agykérgi területen. Több központi együttes működése adja a rögzítést, kémiai változást, amely nem más, mint a mindennapokban használt tudás. Ezt a tudást hogyan tudjuk visszahozni, emlékezni rá, milyen külső hatások, kémiai folyamatok szükségesek a felidézéshez, az orvostudományban még komoly kutatási feladat. De egy biztos, hogy több helyen kell neurológiai kapcsolatokat kialakítani, hogy ez könnyedén előhívható legyen. Az emlékek rögzítése, a memorizálás mindig az egyénektől függ, hiszen saját kapcsolódó pontokat alakítanak ki, így mindenkinél más és más inger fogja előhívni az emléknyomkat. Ezért fontos a tanulás tanításánál, hogy a gyerekek a megtanulandó fogalmakat saját előzetes tudásukhoz kapcsolják, és saját asszociációt hozzanak létre az agyban.

Az oktatásunk során mindig a pedagógiában megtanult didaktikai módszerekre koncentrálunk, és a társadalom által elvárt, megszokott szempontokat, szemléleteket vesszük figyelembe. A tanítványaink pszichológiai változásait már nem kísérjük nagy érdeklődéssel, és az agyi tevékenységeket, változásokat már nem is tanuljuk, nem is elemezzük, mert nem tartjuk fontosnak, foglalkozzon vele az orvostudomány. Pedig az emberi fejlődés két legfontosabb területét hagyjuk figyelmen kívül. Az öntevékeny munka, saját felismerés, kutatás, saját kapcsolatalkotás az agyban megvalósul-e? A hibák, kudarcok kezelése normális mederben zajlik vagy segítségre szorul? Külső hatások hogyan hatnak diákjainkra, személyisége milyen irányba fejlődik, lelki egyensúlya fennmarad-e vagy irányt kell mutatni? Ezek a személyiségfejlődés és a tanulás mozgatórugói, ezért kell/kellene ezeket figyelnünk, szem előtt tartanunk. Váltsunk szemléletet, váltsunk új didaktikai módszerekre!

Mit kell a pedagógusoknak változtatniuk a tanulás tanítási szemlélethez?

„Ne sulykolj semmit a gyermekeidnek.
Tanítsd meg őket gondolkodni,
tapasztalatokat értékelni és veled ellenkezni!"
(Richard Dawkins)

Az első nagy lépés, hogy a kezünk alá helyezett osztállyal ne az legyen a célunk, hogy egy átlagos szintre hozzuk fel őket, majd az ott tanuló diákok oktatása során ez az átlagos szint legyen a mérce. Inkább az osztályban tanulók egyéni fejlődését vegyük figyelembe, és ennek előmenetelére adjunk személyre szóló tanácsokat, tárjuk fel a tanulási lehetőségeket. Ezekre nagyon jó módszer a kooperatív technikák alkalmazása, a közösen, csoportokban feldolgozott feladatok. Az előadások meghallgatása lehetőséget nyújt arra, hogy a gyerekek saját gondolatait mondják el, saját megfigyeléseik, érveléseik alapján. A technika levezetésében akkor tévedünk, és a gyerekek közötti versengést készítjük elő, amikor a meghallgatások végén véleményeket kérünk tanulóinktól (Milyen volt az előadás? Hogyan valósult meg…? Melyik csoport volt a …? stb.). Helyette hagyjuk reflektálni tanulóinkat. Mondják el saját gondolataikat, ha úgy érzik tegyenek fel kérdéseket (Van-e valakinek kérdése? Szeretné valaki kiegészíteni? Hogyan tudna utána nézni? Mire kell figyelni? Ki tudná ezt megmagyarázni? stb.). Ekkor elindul egy közös gondolkodás, észrevétlenül magyarázatot nyer az, ami eddig érthetetlen volt. Egymás gondolatait meghallgatva saját asszociáció alakul ki a régi és az új fogalmak, ismeretek között. Így nem jön létre semmilyen szorongás, hiszen minden tisztázódik, helyére kerül. Mindenre megkapják tanulóink a választ vagy esetleg az utánanézés lehetőségeit. Nincs megbélyegzés, nincs státuszba helyezés, nincs stressz, depresszió, ön és egymás hibáztatása, de van tolerancia, együttműködés, segítségnyújtás, önbizalom erősödése (hibázhatok nem lesz baj, nincs következménye). Az énkép helyére kerül, a tudás érzése nem kérkedéssé, hanem elismeréssé, jó érzéssé válik. Boldog vagyok, hogy átadhatom a tudásomat. Boldog vagyok, hogy amit tudok elmondhatom, meghallgatnak, így értékes tagja vagyok a csoportnak, amelybe tartozom.

A másik nagyon fontos szemléletváltás, hogy a tanításunkat ne a tananyag átadása és a tudás szummatív minősítése irányítsa, hanem az egyén tanulási folyamatának segítése. Ehhez elengedhetetlen a tanuláshoz szükséges technikák bemutatása, pl. vázlatírási lehetőségek, típusok megismertetése; fogalomalkotáshoz szükséges kapcsolatok, összefüggések keresése, vizsgálata; asszociációs képesség fejlesztése; önellenőrzés kialakítása, az ejtett hibák javítási lehetőségének feltárása. A szummatív értékelések alkalmával statisztikai adatokat kapunk. Ezen eredmények ismeretében nem ismerjük meg a diákok egyéni haladási szintjét, egy adott állapotot látunk csak, a hozzá vezető utat nem. Így nem is tudunk konkrét tanácsot adni a javítás lehetőségére. A jegyek szemléletében a gyerekeket statisztikai szemlélettel vizsgáljuk, nem nézzük milyen módszerrel, hogyan jutott el a változásokhoz, vagy miért nem érti, nem látja a megtanított ismereteket. Úgy akarunk segíteni a problémákon, hogy feladatlapok tömkelegét töltetjük ki tanulóinkkal, azt gondolva, ha sokat gyakorolja, majd csak rájön. Nem ez lesz a jó előre lépés, hanem az, hogy megvizsgáljuk megértette-e a logikáját a tanulandó ismeretnek, tudja-e eddigi tudásához kapcsolni az újakat, és ha sántít a gondolatmenet, rávilágítunk, hol a probléma. Ezt csak személyes megbeszélésekkel, közös reflektálásokkal, tanulási technikák rávilágításával lehet segíteni. Ekkor alakulhat ki az oktató – diák, diák – diák között egy bizalmi háló. Ha ez megtörtént a

két fél között, akkor bármikor kérdez és kér a tanuló. Így a pedagógus számára az egyéni fejlődés megfigyelése, kísérése egyre könnyebbé válik. A tanuló a gondjaira közösen megalkotott (diák-diák vagy tanár-diák) megoldást kap. Ezen beszélgetések, javaslattevések során számunkra is követhetővé válik a tanulóink tanulási technikája és a tudásának változása. Ezáltal sokkal reálisabb kép alakulhat ki bennünk, haladóbb megoldásokat találunk a további ismeretelsajátításhoz. Az egyénre szabott irányok betartásával a tanulás során egyre sűrűbben jönnek a sikerek, így az önbizalom is egyre erősebbé válik. Ha kialakítjuk a gyerekek önbizalmát, mindegy milyen eredményeket ér el, hiszen érzi, hogy képes az akadályokat leküzdeni. Kialakítja saját tanulási stratégiáját, ami biztos sikerekhez vezet, hiszen állandóan módosítja, fejleszti azt. A sikereken felbuzdulva pedig keresgélni kezd azok között a tudományok között, amelyek érdeklődési körét kielégítik. Minél többször tud a társainak újat mutatni, minél többször tud megoldást nyújtani, annál értékesebbnek érzi magát, és bátran, önállóan kezd el tanulni. Annál többet nem kell tenni a pedagógusnak, hogy elindítja az önálló tanulás útján a diákot, aki lelkesen, saját motiváltságával nyúl az ismeretekhez és így éri el a hatékony tudást. A következő táblázatban bemutatom azokat a fontos tanári attitűdöket, amelyeket el kell hagyni, illetve ki kell alakítani, hogy az új, személyiséget fejlesztő oktatási célunk felé haladhassunk.

1. táblázat Tanári szemléletváltás

Jegycentrikus attitűd	Személyiségfejlesztő attitűd
közösségekben tanuló egyének azonos szintre hozása, vizsgálata	interperszonális kapcsolatok erősítése, segítése
statisztikai eredmények vizsgálata	egyéni eredmények vizsgálata
a tanítványok előmenetelének vizsgálata átlaghoz viszonyítás alapján	egyéni fejlődés megfigyelése, a kiindulási pont és az elért szint közötti hatékonyság összehasonlítása
teljesítménycélokra koncentrálás	elsajátítási célokra koncentrálás
feladatlapok ismétlődő kitöltése, gyakorlás címszóval	tanulási stratégiák megbeszélése, alakítása
saját karrier építése	tanulói önbizalom fejlesztése, biztatás

Mely didaktikai módszerek kerüljenek előtérbe a tanulás tanítása alkalmával?

„Az iskolai tananyag nem lépcső, amelyen a gyerekeknek fel kell mennie,
és a tanulás nem folyhat a vasúti menetrendhez hasonló módon.
A tanulás inkább egy puzzle kirakása,
amelybe különböző helyeken illeszthetők be újabb és újabb elemek.
(Fóti Péter)

A tanulás és minden tevékenység első lépése, hogy motiváltak legyünk, amely megvalósulhat extrinzik (külső), intrinzik (belső) formában. A külső motiváció esetében egy külső cél, külső érdek irányítja a feladat elvégzését, amely nem más, mint a szülőknek, tanároknak és az osztálytársaknak megfelelés. Ehhez elég egy jó osztályzat megszerzése, pozitív minősítő jelek minél nagyobb mennyiségű összegyűjtése, büntetések bárminemű elkerülése (házi feladat készen legyen, kifogások keresése, gyerekes csínyek elsimlizése stb.). A jutalomért tanulnak, nem a tevékenységért, így a tanulás felszínessé válik, és amikor megszűnik a „kézzel fogható" elismerés, felhagynak a tevékenységgel vagy látszati munkát végeznek, hiszen az érdekeltség, ösztönzés elmúlik. Ilyen motiváció esetében, ha a feladatok elvégzése akadályokba ütközik, a „mindenáron megfelelés" nyomasztóvá válik, hiszen nem a tevékenység teszi őket boldoggá, hanem maga a jutalom. A belső motiváltság esetében a tudáshoz vezető út adja a felhőtlen boldogság érzését, és ezzel együtt jár a kíváncsiság, érdeklődés az új dolgok, az ismeretlen iránt. Így a tudás megszerzése sokkal élvezetesebb, és a feladatok elvégzése alkalmával felszabadult lelki állapot alakul ki. A nehézségek legyőzése nem jelent akadályt, inkább új kihívásként élik meg, így a tanulás hatékonyabbá válik, könnyebben megtalálják a saját tanulási stratégájukat. A tanulás, mint tevékenység adja a boldogságot, így a belsőleg motivált tanulók hosszútávon tartják szem előtt tanulási céljaikat. Hogyan alakíthatjuk ki tanulóinkban a belső motivációt a tudás megszerzéséhez? A tanuláshoz vezető utat kell megmutatni személyre szólóan. A diákjaink saját maguk rakosgassák, illesztgessék a tanulási kompetencia „puzzle darabjait" és alakuljon ki a saját ismeretelsajátításhoz vezető út képe. Nézzük, ez hogyan történik a mindennapokban!

Az ismeretek elsajátításánál az első legfontosabb lépés, hogy lássam, melyek a lényeges fogalmak, ismeretek, amelyeket össze tudok kapcsolni az eddigi tudásommal, tapasztalataimmal. Így tanárként arra kell ösztönöznünk diákjainkat, hogy az olvasott szövegben vagy ismeretátadás alkalmával, hogyan tudja egyszerűen kiemelni, rögzíteni a lényeget. Minden szó, kép, hang fontos, amellyel fel tudja idézni az olvasottakat, látottakat, hallottakat. Így bármilyen saját jelölési rendszert kialakíthatnak tanulóink. Akkor tesszük a legnagyobb hibát, amikor aláhúzatjuk a számunkra lényeges szavakat, majd kipipáltatjuk. Így ellenőriztetjük, hogy helyesen oldották-e meg a növendékeink a kiadott feladatot. Hagyjuk, hogy diákjaink saját maguk alakítsák ki a személyes jelrendszerüket!

A következő lépés, hogy ezen ismeretek közötti összefüggéseket átlássák, rendszerbe tudják helyezni. Ekkor kell megmutatni a vázlatolási technikákat, pl. vázlatpontokba rendezés, táblázat, T-tábla, halmazábrák, gondolattérkép, elmetérkép (Lantos, 2018) stb. De itt is csak a technikai lehetőségeket kell megmutatni és itt sem szabad pipálós módszerrel ellenőrizni a helyes megoldást. Minden megoldás helyes, amely a tanítványaink saját gondolatmenetéhez, saját rendszerezéséhez kapcsolódik. El kell felejtenünk azt az oktatási szemléletet, hogy a saját rendszerezési elvünket szeretnénk visszakérdezni, jónak látni. A diákjaink gondolkodási menetét, rendszerezési elvét kell megértenünk, és ha sántít, ak-

kor rávilágítani a tévedésre és együttesen megtalálni a helyes megoldást vagy a logikus gondolkodás helyes irányát.

A harmadik lépés, hogy szóban meghallgatjuk (nem kikérdezzük) mire jutottak, hogyan sajátították el az új ismereteket. Itt kerülnek előtérbe a kooperatív technikák, mint például a megbeszélés, vita, játék, szerepjáték. Hagyjuk a gyerekek gondolatainak áramlását, csak külső koordinátorként vegyünk részt az oktatásban. Ha a saját korosztályától kap segítséget vagy jó tanácsot, akkor sokkal elfogadóbb lesz az elmondottakra. Nagyon fontos, hogy olyan légkört alakítsunk ki az előadások, játékok, megbeszélések alkalmával, hogy diákjaink bátran merjenek megszólalni. Ne érezzék azt, hogy megszólalásuk esetén lehet rossz kérdés vagy esetleg rossz válasz. Minden kérdésben van jó és előre vivő szándék és minden válaszban van új gondolatmenet. Azt is fel kell ismerniük növendékeinknek, hogy a téves ismeret nem hibázást jelent, csak kiigazítást. Hiszen a tévedésekből tanulunk, fejlődünk, haladunk tovább. Ha ezeket megérzik és társaik felé is így kommunikálnak, akkor egy összetartó, egymást elfogadó, jó osztályközösséget hozunk létre – és nem kellett hozzá semmilyen külső minősítő jelrendszer.

Ha a lényegkiemelést, vázlatírást, előadást, reflektálást szabadon hagyjuk áramolni, és a tanulóink kreativitására bízzuk, akkor megtanulnak önállóan, szabadon tudást felhalmozni. Egyre jobban automatikussá válik az ismeretfeldolgozás, megtanulnak jegyzetelni, következetesen rendszerezni, összefüggéseket keresni. Logikai gondolkodásuk, asszociációs képességük, szövegértelmezésük, tanulási kompetenciájuk pedig folyamatosan, önkéntelenül fejlődik. A következő táblázat bal oldala azokat a régi, berögzült didaktikai hibákat mutatja, amelyek nem támogatják a lelki biztonságot teremtő tanulási módszert. A jobb oldal pedig azokat az új didaktikai módszereket, amelyek segítik az egyénre szabott, tanulást segítő, tanulási kompetenciát fejlesztő technikákat.

2. táblázat Didaktikai módszerek átgondolása

Régi technikák	Új technikák
tankönyv tanítása	tanulni tanítunk
tanórában gondolkodás	témakörökben (projektekben) gondolkodás
tananyagot oktatunk	fogalmakat oktatunk
tanári magyarázat	önálló felfedezés (egyszerűség)
tanári gondolatok, rendszerezések	önálló vázlatolás, saját kapcsolódási pontok kialakítása
tanári kikérdezés (szóban, feladatlap)	tanulók kooperálva tanítják egymást
ellenőrzés	megbeszélés
minősítő értékelés	fejlesztő értékelés
véleményalkotás	példák, megoldások keresése a további munkához (szociális-, tanulási kompetenciák fejlesztése)
házi feladat feladása, elkészíttetése	elmélet átgondolása, gyakorlati feladatokkal mélyítés, önellenőrzés

Hogyan lesz stresszmentes és egyszerű a tanulás és a tanítás?

*„Az igazi **tanítás** nem a tudás átadását jelenti.*
*Az igazi **tanítás** arra ösztönzi a tanulót, hogy maga tegyen szert az ismeretekre."*
(John Milton Gregory)

A tanítás – tanulás rendszerében egy új szemléletváltásra van szükség mind a diákok, mind a tanárok szemszögéből. Ne oktatói szemmel nézzünk tanítványainkra, ne a társadalmi elvárásoknak akarjunk megfelelni, ne az adminisztratív feladatokat akarjuk jól elvégezni, hanem diákjaink szemüvegén át lássuk a lehetőségeket, problémákat. Ne a jegyeknek, a szülőknek, tanárainknak, társainknak akarjunk megfelelni, hanem belsőleg motiváltak legyünk az új ismeretek keresésére, elsajátítására. Ez úgy valósulhat meg, hogy egyéni megoldásokat, utakat mutatva, keresve fejlesztünk és fejlődünk. Megmutatjuk tanítványainknak hogyan lehet önállóan feldolgozni az új ismereteket és melyek a fontos határkövek az út során. Ezek a következők lehetnek: lényegkiemelés, gondolatok vázlatos rögzítése, ismeretek rendszerezése, összefüggések keresése, gondolatok önálló megfogalmazása, tévedések korrigálása, továbblépés lehetőségeinek feltárása. Ezzel a szemlélettel sokkal hatékonyabbá, biztonságosabbá válik a tanítási-tanulási folyamat, hiszen mindkét félnek csak arra kell koncentrálnia, hogyan lehet könnyen, egyszerűen, stresszmentesen megtanulni tanulni.

Irodalom

APA (2021). A tanítás és a tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve az alapfokú és középfokú oktatásban. Munkacsoport a pszichológiáért az iskolában és az oktatásban eredeti: American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education, 2015. magyar változat, Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének munkatársai
https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf

Atkinson, R. c. és Hilgard, E. (2005). Pszichológia. Budapest: Osiris Kiadó.

Kovács L. G. (2010). A tanulás és emlékezés biokémiai mechanizmusai. ELTE videó előadás.
http://drupal.videotorium.hu/hu/recordings/details/2347,A_tanulas_es_emlekezes_biokemiai_mechanizmusai_peptiderg_modulacio)

Lantos M. (2018). Lépéselőny – Tanulj meg tanulni. Budapest: Bionergetic Kiadó.

Lantos M. (2018). Tanítsd meg tanulni – A lépéselőny, tanulási stratégia szülőknek. Budapest: Bionergetic Kiadó.

Nahalka I. (é.n.). A tanulás pedagógiai értelmezése. In
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch05.html

M. Nádasi M. (2006). A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdései. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
https://www.gepeskonyv.btk.elte.hu

Péter – Szarka Sz. (2016). A tanítás – tanulás folyamata. Tanárszak MA https://www.psycho.unideb.hu

Zimbardo, P. (2017). Pszichológia mindenkinek. Budapest: Libri Kiadó.

Sólyom J. (é.n.). Tanulási zavar, tanulási problémák. FOCUS Fejlesztő és Neurofeedback - Biofeedback Központ
http://tanulas-fejlesztes.hu/portfolio-items/tanulasi-nehezsegek-tanulasi-zavar-kezelese/

Virág I. (2013). Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Eger: Eszterházi Károly Főiskola.
https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/12461/04_tanulaselmeletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak.pdf?sequence=2ésisAllowed=y

KOLOSAI NEDDA

POZITÍV ÉRZELMEK MOZGÓSÍTÁSA EGY EGYETEMI KURZUS HATÁSÁRA – A DISZKRÉT EMÓCIÓKAT VIZSGÁLÓ KÉRDŐÍV (DES) ÁLLAPOT SKÁLÁJÁNAK EREDMÉNYEI

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék
kolosai.nedda@tok.elte.hu

A pozitív pedagógia helyzete a kutatásokban

A pedagógia gyakran építi koncepcióit és határozza meg megállapításait egy-egy pszichológiai paradigma alapján (Bredács, 2018). A pozitív pszichológia pedagógiai relevanciáját többen tárgyalták a pozitív pszichológia első évtizedében (Oláh, 2004; Reinhardt, 2009). A gyerekeket, szülőket és pedagógusokat megcélzó kutatások számossága és a pozitív pedagógiai koncepció beépítése a pedagógiai programokba azonban még az út elején jár. A pedagógusokat és a szülőket pozitív pedagógiai kontextusban vizsgáló kutatások száma kifejezetten kevés (Magyaródi és Harmat, 2020).

A pedagógusok mentális egészsége, érzelemszabályozó képessége

Egészséges személyiség tud egészséges személyiséget nevelni. A pedagógusok mentális egészsége, jólléte, érzelemszabályozó képessége sajátos közügy, mert gyerekeink, unokáink mentális egészsége, valamint adott intézményhez – iskolához, óvodához, bölcsődéhez, sőt egyetemhez – való hozzáállása, ebből következően tanuláshoz való viszonya függhet tőle (Kolosai és Bognár, 2009).

A pedagógiai tevékenység mélyen személyes és érzelmileg telített tevékenység, esetenként akár érzelmi megpróbáltatás, amely az egész személyiséget teszi próbára, és a pedagógiai munka során megélt siker vagy kudarc pedig az egész személyiséget megmozgatja. Az érzelmileg kiegyensúlyozott, stabil, magas érzelmi intelligenciával rendelkező pedagógusok képesek feldolgozni az iskolában, a gyerekcsoportban történtek érzelmi aspektusait. A pedagógusok érzelmi intelligenciája, érzelmi kiegyensúlyozottsága, mentális egészsége azért is rendkívül lényeges, mert követendő mintát nyújtanak tanítványaiknak (Réthy, 2016).

Az érzelmek szabályozása szociális konstrukció, amely szorosan összefügg a makro- és mikrokörnyezetben tapasztalható érzelem-szabályozási módokkal. A gyermek érzelmi kultúrájának (Rérhy, 2016), érzelmi fejlődésének alakulása függ a genetikai adottságoktól, az általános társadalmi hatásoktól, a családi befolyásoló tényezőktől, valamint az intézményes neveléstől. Az, hogy pontosan milyen arányban hatnak ezek a tényezők a gyermek érzelmi fejlődésére, még megválaszolásra váró kérdés, ám az kétségtelen, hogy az intézményes oktatásban és nevelésben megélt érzelmi hatások intenzívek még az utóhatásaikat illetően is.

Minden egyes gyermek és felnőtt rendelkezik az érzelmek valamiféle „forgatókönyvével" ('emotional scripts'), amelyet tudatos, illetve tudattalan megfigyelések, modellkövetések, azonosulások során szerez meg, és fejleszt tovább (Fredrickson, 2001, 2021).

A személyiségfejlesztésre és az érzelmi bevonódásra épülő tanulás a felsőoktatásban - Felsőoktatás SEL

A pedagógus hatékonysága tehát szoros kapcsolatban van szakmai felkészültsége mellett érzelmi intelligenciájával, az érzelmek szabályozásának, a pozitív érzelmek megélésének és kifejezésének képességével, általában a pedagógus személyiségével.

Pedagógus hallgatók érzelmi működésére irányuló kutatás szerint a megküzdés típusait figyelembe véve a magasabb érzelmi intelligenciájú csoport számára sikeresebb a feszültségek kontrollálása, a támaszkeresés, valamint a problémacentrikus reagálási-átgondolási mód alkalmazása. A saját érzelmekkel való bánni tudás segítséget nyújt a saját érzelmek kontrollálásában, valamint a másokra hangolódó viszonyulásban egyaránt, mindez a pedagógiai helyzetekben kialakuló problémák jobb átlátását, elemzését is hatékonyabbá teszi (Fehér, 2018). Az érzelmi intelligencia tekintetében alacsonyabb pontszámú pedagógus hallgatói csoport megküzdési készségeire inkább a belenyugvás és az önmaga ellen fordított érzelmek jellemzőek, a belső nyugalom helyreállításához alkalmazott megküzdési mód az érzelmek kiürítésének tendenciája és a figyelemelterelés (Fehér, 2018, 340.).

Hazai felsőoktatási kurzusokban a pozitív pszichológiára építve megjelennek olyan, érzelmi intelligenciát fejlesztő programok, amelyek módszertana azonnal adaptálható, például a 6-12 éves korosztály nevelése-oktatása során (Kövecsesné Gősi, 2020, 2021). Az önismerethez, az optimista életszemlélethez, az empátiához, a megküzdési stratégiákhoz kapcsolódó gyakorlatorientált kurzusok sokat tehetnek a pedagógus hallgatók érzelem szabályozásának tudatosításáért.

A jelenleg uralkodó nemzetközi tendenciákkal összhangban az ELTE TÓK-on néhány felsőoktatási kurzuson, nagy hangsúlyt fektetünk az olyan pozitív tanulási környezet megteremtésére, amely az egyetemisták, a hallgatók számára vonzó, részvételre hívó, együttműködésüket támogatja, szociális és emocionális tanulásukat facilitálja (Osher és mtsai, 2016; Sugai és Horner, 2006; Halász, 2012; Halász és Fazekas, 2016). Nagy jelentőséget tulajdonítunk az érzelmi bevonódásra egyaránt épülő tanulásnak és tanításnak, egy olyan tanulásszemléletnek, amelyben a tantárgyi oktatással párhuzamosan, tudatosan és hangsúlyosan megjelenik a személyiségfejlesztés aspektusa. Szerte a világban sürgető társadalmi igény jelentkezik (Sugai és Horner, 2006) olyan pedagógiai programok kidolgozására, amelyek a támogató intézményi légkör kialakítását célozzák meg.

Osher, Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones és Weissberg (2016) több mint 100 témába vágó kutatást áttekintve alkották meg a SEL fogalmát. A Social and Emotional Learning kifejezés az érzelmi bevonódásra és társas kapcsolatokra épülő tanulási programok összefoglaló neve. Az elemzett programokban olyan alapvető módszereket és eredményeket hasznosítottak, amelyek elősegítik a személyiségfejlesztést (Osher és mtsai, 2016). (1. ábra) A társas és érzelmi tanulás (Social and Emotional Learning = SEL) olyan folyamat, amelynek során gyermekek és felnőttek alapvető kompetenciákat sajátítanak el és alkalmaznak, mint például érzések/érzelmek felismerése és kezelése, pozitív célok kitűzése és azok megvalósítása, mások véleményének tiszteletben tartása, támogató kapcsolatok létesítése és fenntartása, felelős döntéshozás, személyes és interperszonális helyzetek konstruktív kezelése (Elias, 2010).

1. ábra A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulás (Social and Emotional Learning = SEL) tartalmi szempontjai az oktatásban[1]

Forrás: saját szerkesztés

1 Az ábra a következő tanulmányok tartalmait felhasználva készült, saját szerkesztésű: (1) Elias, Maurice J. (2010): Sustainability of social-emotional learning and related programs: Lessons from a field study. International Journal of Emotional Education, 2. 1. sz. 17-33. letöltés helye: http://www.enseceurope.org/journal/Papers/ENSECV2I1P2.pdf letöltés ideje: 2018. január 6. (2) Novick, B., Kress, J. S., and Elias, M. J. (2002): Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulási programokban résztvevő gyermekek, serdülők és fiatal felnőttek esetében javulnak a szociális és érzelmi képességek (Elias, 2010), pozitívan változik attitűdjük önmagukhoz, társaikhoz és az iskolához, javul proszociális viselkedésük (Sugai és Horner, 2006). A felsorolt tényezőkön keresztül pszichológiai jól-létük is pozitívan változik, sőt, tanulási teljesítményük fokozódik (Osher és mtsai, 2016).

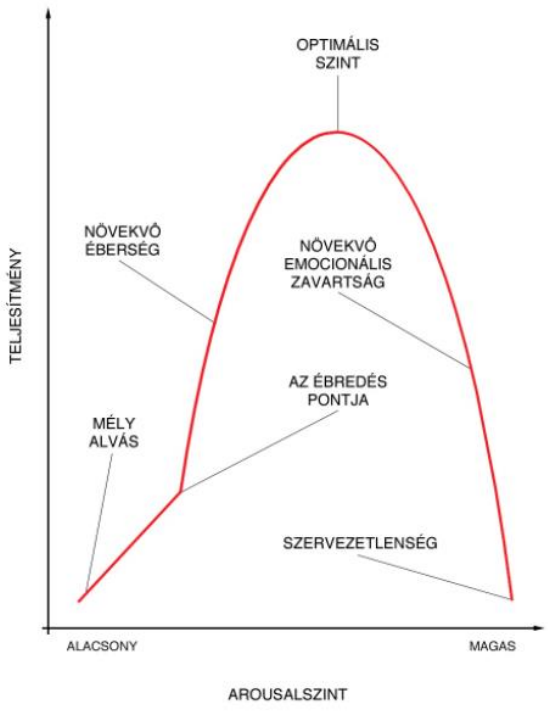
Mindezek, a fentiekben felsorolt egyéni és intézményi kezdeményezések, amelyek pedagógusok, pedagógus hallgatók, gyerekek számára az érzelmek tudatos szabályozására építő programokat valósítanak meg, illetve kutatásokkal vizsgálják meg az érzelem szabályozásának, a pozitív érzelmek átélésének fontosságát a pedagógiai helyzetekben, adekvát utakat, összefüggéseket és kapcsolódásokat mutatnak az egyéni, a csoportos és a szervezeti jóllét megvalósításához.

A pozitív pszichológiában és pozitív pedagógiában Martin Seligman ismert PERMA modelljének összetevői a 1) Pozitív érzelmek; 2) Elköteleződés; 3) Elmélyülés; 4) Flow; 5) Pozitív kapcsolatok; 6) Értelmes célok; 7) Teljesítmény, siker. Martin Seligman PERMA modelljének első tételét, a pozitív érzelmeket vizsgálja a kutatás.

Pozitív érzelmek mozgósító ereje

Az érzelmek értékelő, minősítő lelki jelenségek. Jelzik a minket ért ingerek pozitív vagy negatív, kedvező vagy káros voltát. Maga az emóció szó a latin movere = mozgató, kimozgató erő szóból származik, a szó etimológiája is szorosan kapcsolódik a motivációhoz. Az érzelmek, elsősorban a pozitív érzelmek fokozzák a teljesítményt. (2. ábra)

2. ábra Az arousal szint hatása a teljesítményre (Forrás: N. Kollár és Szabó, 2004)



A folyamat alapja, hogy az agy optimális állapotához és hatékony működéséhez, arra van szükségünk, hogy az agyi alapaktivitás-szintünk, az úgynevezett arousal-szintünk számunkra megfelelő legyen (Yerkes-Dodson, 1908 idézi: Szabó, 2004). Ez annyit jelent, hogy ha az agyi izgalmi-éberségi szint túl alacsony, mert éppen alszunk olvasás közben, akkor nagyon kicsi a tanulási teljesítmény hatásfoka. Azt is mondhatjuk, hogy amennyiben az arousal szint alacsony, válaszképtelenek vagyunk. Amikor túl magas az arousal szintünk, mert összevitatkoztunk valakivel vagy nagyon szerelmesek vagyunk, abban az állapotunkban is alacsony figyelmi, tanulási, gondolkodási teljesítményre leszünk képesek. Amennyiben túl magas az arousal szint, akkor egyidejűleg túl sok dologra vagyunk válaszképesek, erre az állapotra igaz a „megdermed a félelemtől" kifejezés. Amennyiben a magas arousal szint tartósan fennáll (konfliktus egy tanárral diákként, szorongás az iskolától), akkor kimerülnek az erőforrások, a stressz következtében szomatikus panasz, majd szervi károsodás lép fel. Sajnos az érzelmi funkciók zavaráról Abraham Maslow majom kísérletéhez hasonlóan az embernél is akkor veszünk tudomást, amikor az testi- vagy értelmi zavarban egyaránt megnyilvánul.

Koragyermekkorban az érzelmek dominanciája jellemző, az érzelmek iskolája pedig a jó, az érzelmileg biztonságos, a pozitív érzelmeket facilitáló környezet.

Az optimális arousalszint kifejezést helyettesíthetnénk a pozitív érzelmek vagy a megfelelő, cselekvésünket dinamizáló motiváció terminusával is (Kolosai, 2013). Az agykéreg működése szempontjából tehát a legoptimálisabb az úgynevezett közepesen magas arousal szint.

Az érzelmek összetevői

Schachter és Singer ismert elmélete szerint az érzelmeknek mindig van egy úgynevezett vegetatív idegrendszeri komponense, valamint a személy és a kultúra által determinált kognitív kiértékelése. Természetesen vannak prekognitív, úgynevezett kiértékelés nélküli érzelmeink, de alapvetően a kognitív címke megtalálása, a testi szinten észlelt érzelem kognitív kiértékelése, egy tanult, a környezet által meghatározott folyamat (Fredrickson, 2001). Sokszor felnőttként is nehezen dönthető el, hogy most nagyon dühösek vagyunk, utálunk egy illetőt vagy éppen szerelmesek vagyunk belé. Gyermekek esetében hatványozottan nehéz az érzelmek tudatosítása és kognitív címkével való ellátása. Ezt a folyamatot velünk született tényezők sora segíti. Ilyenek például az alapérzelmek kifejezései, illetve az ezekre adott reakcióink.

Az alapérzelmek azok az érzelmek, amelyeket kultúrától függetlenül felismernek az emberek, azaz függetlenül attól, hogy a világ melyik pontján születtek és élnek, ugyanolyan címkével látják el ezeket az érzelmeket. Eckman hat alapérzelmet azonosított (öröm, bánat, undor, félelem, düh, meglepődés), Tomkins és Plutchik nyolc-nyolc alapérzelmet azonosítottak, ugyanakkor azok elnevezéseiben nem teljesen egyeztek. Vannak olyan kutatók (például Izard, 1977), akik tíz alapérzelmet határoznak meg (érdeklődés, öröm, meglepődés, szomorúság, düh, undor, megvetés, félelem, szégyen(lősség) és bűnösség érzése): Alapérzelmeink adaptív funkciójuk, élményminőségük, fiziológiai és viselkedésbeli markereik alapján egyértelműen elkülöníthetőek (Izard, 1977; Oláh, 2005; Fredrickson, 2001a).

A diszkrét érzelmek fogalma, mérésük

Az alapérzelmek dinamikus és relatíve stabil kapcsolatban vannak egymással (Oláh, 2005), kapcsolatukat, ahogyan már említettük részben tanult, részben velünk született tényezők határozzák meg. A velünk történő külső és belső események egy időben több alapérzelmet is mozgósítanak, valamint az egyik alapérzelem előhív(hat) egy másikat. Alapérzelmeink viszonylag állandó keveredései egyidejűleg, illetve egymást követően megjelenő mintázatok sorozataként jelennek meg, sokkal inkább, mint

az alapérzelmek diszkrét váltakozásaként. Fontos egy olyan, kutatásokkal megállapított mérőeszköz, amely alkalmas az alapérzelmek azonosítására, azok mintázatainak leírására a személyiség és a helyzeti tényezők függvényében (Izard, 1977; Hamilton, Bower és Frijda, 2012).

Izard (1977) kidolgozott egy érzelmeket megkülönböztető skálát, az úgynevezett Diszkrét Érzelmek Skálát (Differential Emotions Scale, továbbiakban DES), amely alkalmas az érzelmek állapotváltozásainak, megjelenési gyakoriságának, kölcsönhatásának azonosítására. A Spielberger által kidolgozott trait-state érzelem mérési modellt alkalmazva Izard (1977) egy érzelmi állapot, valamint egy emocionális hajlam kérdőívet szerkesztett Hamilton, (Oláh, 2005; Hamilton, Bower és Frijda, 2012).

Az érzelmek funkciói - A pozitív érzelmek

Az érzelmek funkcióit a következőkben foglalhatjuk össze: 1) Segítik a környezethez való alkalmazkodást, növelik az egyén túlélési esélyét azzal, hogy a környezeti ingerre a legmegfelelőbb válaszokat hívják elő. 2) Az érzelemkifejezésen keresztül jelzést adnak a cselekvésre vonatkozó szándékról. 3) Segítik a belső egyensúly megteremtését, a belső világunkhoz való alkalmazkodást. 4) Energetizálnak, cselekvésre indítanak (Fredrickson, 2021).

A pozitív érzelmek mindennapi jóllétünk forrásai. Pozitív érzelem például az öröm, az érdeklődés, a kíváncsiság, a szeretet, a hála, a szerelem. Folytathatnánk a sort, érdemes tovább gyűjteni mindenkinek magában pozitív érzelmeket. A pozitív érzelmek kiszélesítik a gondolati és az érzelmi repertoárt. Kreatívabb megoldások, tartósabb figyelemösszpontosítás, hatékonyabb tanulás és emlékezés jellemző a pozitív érzelmeket átélő egyénre (Fredrickson, 2001a; 2021). Kutatások szerint a gyerekekre változatosabb játékrepertoár, hosszabb játékidő jellemző, amikor pozitív érzelmeket élnek át (Sherrod és Singer, 1989). A játéknak eleve feltétele annak örömtelisége, az öröm jelenléte nélkül munkának nevezhetjük, nem játéknak. Pozitív érzelmek esetén belső erőforrásainkra alapozunk, fizikailag is jobb állapot, akár hosszabb élet, jobb életminőség, egészség jellemző a pozitív érzelmeket átélő emberekre (Fredrickson, 2001b). Ahogyan a tanulmány elején leírtuk, a fizikailag jobb állapotot jobb tanulási teljesítmény, általában jobb teljesítmény követi.

A pozitív érzelmek és azok kifejezése mozgósítja a társas erőforrásokat mind gyerekek, mind felnőttek esetében, a mosoly például facilitálja az együttes játék kialakulását, elősegíti az együttműködést (Sherrod és Singer, 1989).

A pozitív érzelmek közé tartoznak a pozitív és kívánatos szituációs válaszok, az érdeklődéstől és megelégedettségtől a szeretetig, valamint az örömig, ugyanakkor különböznek a differenciálatlan kellemes állapottól. Az öröm, az érdeklődés, az elégedettség, a büszkeség és a szeretet pozitív érzelmei úgy tűnik, kiegészítik egymást: szélesítik az emberek pillanatnyi gondolati- és cselekvés repertoárját. Számos pozitív érzelem koncepcionális elemzése alátámasztja ezt az állítást. Az öröm például növekszik, amennyiben késztetést teremt a kreatív játékra (Fredrickson, 2001a).

Az érdeklődés, egy fenomenológiailag megkülönböztethető pozitív érzelem, szélesíti a gondolkodási- és cselekvéses repertoárt azáltal, hogy késztetést teremt a felfedezésre, az új információk és tapasztalatok befogadására, és a folyamat során az én bővítésére (Izard, 1977; Oláh, 2005; Fredrickson, 2001a).

Az elégedettség, mint pozitív érzelem, a gondolkodási- és cselekvéses repertoárt azáltal szélesíti, hogy késztetést teremt az egyén számára arra, hogy élvezze a jelenlegi életkörülményeit, és ezeket a körülményeket beépítse új ön- és világészlelésébe (Izard, 1977).

A büszkeség, a személyes pozitív eredményeket követő pozitív érzelem, azáltal szélesíti a gondol-

kodási- és cselekvéses repertoárunkat, hogy késztetést kelt, hogy megosszuk másokkal az eredményeinkről szóló híreket, és még nagyobb eredményeket képzeljünk el a jövőben.

A szeretet, amelyet Izard (1977) a pozitív érzelmek (öröm, érdeklődés, megelégedettség) ötvözeteként fogalmaz meg a biztonságos, szoros kapcsolatok kontextusában, szélesíti a gondolkodási- és cselekvéses repertoárunkat azáltal, hogy ismétlődő késztetési ciklusokat hoz létre arra, hogy játsszunk, fedezzünk és élvezzük az élményeket szeretteinkkel.

Kutatási adatok arra is utalnak, hogy a pozitív érzelmek fokozhatják a pszichológiai ellenálló képességet (Fredrickson, 2001b). A felsorolt pozitív érzelmek jelzik az emberek általános jóllétét vagy boldogságát, de a jövőbeni növekedést és sikert is fokozzák. A pozitív érzelmek és a mentális és testi egészség összefüggéseit Cohn és Fredrickson (2012) a munka, az iskola, az emberi kapcsolatok területein egyaránt megmutatta, kutatásaik szerint a pozitív érzelmek átélésének gyakorisága összefügg a hosszabb élettartammal is (Cohn és Fredrickson, 2012). A pozitív érzelmek elmélete szerint, minden pozitív érzelem a gondolatok és cselekvések szélesebb repertoárjához vezet, és a gondolatok- és cselekedetek repertoárjának kiszélesítése segít erőforrásokat építeni, amelyek hozzájárulnak a jövőbeli sikerhez.

A pozitív érzelmek az egész szervezet állapotát megváltoztatják, megemelik a vérnyomást, serkentik a kiválasztást, nő az izmok feszültsége, az éberség. Ezeket, a vegetatív idegrendszer által kiváltott állapotokat úgy látjuk a gyerekeken (és a felnőtteken), hogy csillogó szemek, kipirult arcok vesznek körül bennünket, ilyenkor állnak készen élettanilag is a tanulásra. A pozitív érzelmek tehát az idegrendszert megfelelő izgalmi állapotba hozzák, azt is szoktuk mondani az ebben az állapotban lévőre, hogy „szomjazza a tudást". Az általános iskolai tanításnak és az egyetemi oktatásnak egyaránt építenie kell a pozitív érzelmek mozgósítására (Kolosai, 2013).

Interdiszciplináris – pszichológiai és szociológiai – vizsgálatok eredményei hívják fel a figyelmet arra, hogy az érzelmi fogékonyság kitüntetetten a közösségi tevékenységben alakul, ezért is lehet egyre fontosabb szerepe az intézményeknek a pozitív ösztönzések kialakítása, a pozitív érzések kiváltása terén. Az érzelemformáló személyi kapcsolatok közül kiemelt szerep hárul a pedagógusokra és a kortárs csoportok referenciális személyeire (Fredrickson, 2001a).

Ellentétben a negatív érzelmekkel, a pozitív érzelmek biztonságos és kontrollálható helyzetekben fordulnak elő, diffúzabban vezetnek új erőforrások kereséséhez vagy a nyereség megszilárdításához. Ezek az erőforrások túlélik az ideiglenes érzelmi állapotot, hosszú távon hozzájárulnak az egyén későbbi sikereihez és a mentális- és fizikai jólléthez (Cohn és Fredrickson, 2012).

A kutatás bemutatása

A kutatás módszere, a kutatás mérőeszköze: A Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Kérdőív (DES) állapot (state) és hajlam (trait) skáláinak ismertetése

Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Kérdőív (DES) állapot (state) és hajlam (trait) skáláit (Izard (1977; Oláh, 2005) töltötték ki a hallgatóink mind a kurzus elvégzése előtt, mind az után. A DES tíz diszkrét alapemóciót azonosító skálából áll, az egyes alapérzelmeket leíró skálák három-három tételből tevődnek össze, a teljes skála így 30 tételes, értékelését pszichológus végezheti. A DES state és trait skálái eltérnek egymástól instrukciójukban, az egyes tételek pontos megfogalmazásában. A legmarkánsabb eltérés abban mutatkozik, hogy a DES állapot kérdőíve intenzitás skálán, a DES hajlam kérdőíve pedig gyakoriság skálán kéri a válaszokat az egyes itemekre.

Mivel mind az állapot, mind a hajlam kérdőívben négyfokú skálákat alkalmazunk, és minden skála három itemből áll, az elérhető maximális pontérték az alapérzelmek skálákon 12, a minimális pedig skálánként 3 pontérték.

A skála megbízhatóan informál a vizsgálati személy emocionális életének gazdagságáról, az emocionális rezonanciára való készségéről, hangulati labilitásáról, az egyes érzelmi vonásai kimunkáltsági szintjéről. Mind az item-remainder, mind a Cronbach-alfa értékek azt jelzik, hogy a DES (state-állapot-éppen most) skálái homogén tételekből összeállított, magas belső konzisztenciájú skálák. A teszt-reteszt vizsgálatok együtthatói a pszichometriai reliabilitás kritériumainak eleget tesznek, az eredmények alapján a DES trait (vonás-általában) skálái jó időbeli stabilitást mutatnak. (Oláh, 2005).

Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Kérdőív (DES) Trait skála

A DES state skálája az érzelmi állapotok és állapotváltozások regisztrálására alkalmas. Az alapérzelmek karakterisztikus, csak az egyénre jellemző mintázatát nevezte el Izard (1977) emocionális vonásnak. Minden egyén sajátos alapérzelem mintázatokkal jellemezhető, ugyanakkor kiemelhetőek olyan speciális alapérzelem kombinációk, amelyekhez a különböző embereknél hasonló élményminőségek és hasonló kognitív-motoros viselkedések társulnak. Ilyen jellegzetes mintázatok, a legismertebb emocionális vonások Izard leírásában a szeretet, a depresszió, a szorongás és az ellenségeskedés. A DES meghatározott alskáláinak összegzése révén a teszt leírása szerint ebből három érzelmi vonás mérésére nyílik lehetőség, ezek a depresszió, a szorongás és az ellenségeskedés (Oláh, 2005). Ugyanakkor a kutatás céljának megvalósítása érdekében, az Izard által szeretetnek elnevezett érzelmi vonás alskáláit (Érdeklődés, Öröm, Meglepődés), ezzel az alskálák itemeit is összevonva létrehoztam egy új alskálát, amelyet Pozitív Érzelmek Alskálának neveztem el. Így megmutathatóvá válik, hogy a vizsgálatba bevont emberekre genetikus adottságaik, tanulási- és szocializációs tapasztalataik következtében, az alapérzelmek milyen – viszonylag stabil –, kombinációja, mintázata jellemző. Amikor a DES-t az alapérzelmek átélésére való hajlam, alkat mérésére használjuk fel, gyakoriságskálát alkalmazva azt kérdezzük meg az egyes itemeknél, hogy a tíz alapérzelem, milyen gyakran jelenik meg.

Az alkati vagy vonás jellegű szorongást, a dühösségre való hajlamot, a kíváncsiságot, mint személyiségvonást a STPI skálával mértük fel. A hallgatók a következő kérdést kapták Általában hogyan érzi magát? Az általános állapotot egy négy fokú gyakoriság skálán jelölhették a válaszadók, ahol a következőket jelentették a számok: 1=szinte soha; 2=néha; 3=gyakran; 4=majdnem mindig.

Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Kérdőív (DES) State skála

A DES állapot skáláit arra használhatjuk fel, hogy kísérletileg kézben tartott hatások érzelemkiváltó erejét, emocionális tulajdonságait feltérképezzük. Például konkrét élethelyzetek, életszakaszok, akár napszakok, illetve személyek érzelem-kiváltó hatásait, tanórák érzelem-térképét mutathatjuk meg a segítségével. A DES state skála tehát az érzelmi állapotok és állapotváltozások regisztrálására szolgál. Így alkalmas a múzeumi tanulást középpontba állító kurzus által kiváltott érzelmek azonosítására. Segítségével meghatározható, hogy milyen érzelmeket vált ki adott kurzus. A hallgatók a következő instrukciót kapták: Éppen most (amikor a kurzus tevékenységeire gondol) hogyan érzi magát? A pillanatnyi érzelmi állapotot egy 4 fokú intenzitás skálán mértük fel, ahol a számértékek jelentése a következő: 1=egyáltalán nem; 2=valamennyire; 3=eléggé; 4=nagyon/teljesen.

A kutatás célja

Óvodások múzeumi tanulását, ezzel párhuzamosan pedagógusok és pedagógus hallgatók múzeumszocializációját középpontba állító kutatásaink alatt szerzett tapasztalataim, valamint a téma tényekre alapozott kutatásai alapján az a feltételezésem, hogy mind a gyerekek, mind a felnőttek esetében lényeges tényező, hogy a kulturális időtöltést pozitív érzelmek kísérjék. A pozitív érzelmek erősen hatnak a mentális és szomatikus egészségére (Fredrickson, 2011, 2021). Azaz az (átélt) kulturális időtöltésnek – a mesének, a játéknak, a múzeumi felfedezéseknek – pozitív hatása van nemcsak a célcsoport (a gyerekek), hanem az őket figyelő pedagógusok és pedagógus hallgatók mentális egészségére, jóllétére.

A kutatás célja annak tudományos igényességgel történő megmutatása, hogy a covid első hulláma idején (2019/2020 tavaszi szemeszter), az online térben is, egy pozitív emocionális állapotokat előidéző egyetemi kurzus (Bevezetés a tudományos és művészeti műhelymunkába/múzeumi tanulás, jelenleg: Gyermekkultúra aktuális kérdései című kurzus) jelentősen megnöveli a pozitív érzelmek átélésének állapotát, a kontrollcsoport érzelmi állapotaihoz képest.

A tanuláshoz kapcsolódó pozitív érzelmek pedig pozitívan hatnak egyetemisták tanulási motivációjára (Linnenbrink-Garcia, Patall és Pekrun (2016), valamint mentális és szomatikus egészségére, jóllétére (Fredrickson, 2011, 2021).

A pozitív emocionális állapotot a következő tényezők biztosították az online kurzuson:

1) A múzeumban 2017-ben professzionális stábbal elkészített, óvodások múzeumi tevékenységeit megmutató filmek megtekintése.

2) A múzeumi tevékenység alapját egy történet, egy kortárs meseíró által írt mese képezte, mely keretet adott a kiállítási térben történő csoportos keresésnek.

3) A covid helyzet miatt társaiktól és gyakorlati helyszínektől (óvoda és általános iskola alsó tagozata) „elzárt" egyetemi hallgatók számára lehetőségek a gyerekekkel történő tevékenységek megfigyeltetésére, a gyerekek reakcióinak, megnyilvánulásainak látványa.

4) Óvodások játékos tevékenységformáinak a megfigyelése a Hetedhét Játékmúzeumban.

5) A hallgatók aktív részvétele további múzeumi játékok és feladatok megalkotásában a kiállítási tér felfedezéséhez.

6) A gyakorlatból, problémahelyzetekből kiinduló és személyre szabott tanulás.

A felsorolást a hallgatók saját válaszainak tartalomelemzése alapján állítottam össze (Kolosai, 2021).

A kutatás kérdése

A covid első hulláma idején, amikor erős szorongást és nyugtalanságot okozott az ismeretlen helyzet, vajon megmutatható-e egy online megtartott egyetemi kurzus hatása egyetemisták pozitív érzelmeinek átélésére?

A kutatás mintája

Óvodások múzeumi tanulását középpontba állító kurzus elején és a kurzus elvégzését követően Diszkrét Emóciókat Vizsgáló Skála state és trait változatával vizsgáltuk a kurzus érzelemkiváltó hatását. A kurzus elején N=198 fő töltötte ki a kérdőívet, mindegyikük online aszinkron egyetemi kurzushoz csatlakozva. 18-25 éves a minta 59%-a, 26-35 éves a18%-a, 36-45 éves szintén a 18%-a, 46-55 éves az 5 %-a. 94%-uk nő, 6%-uk férfi.

Öt hónappal később, a kimeneti kérdőívben N=178 fő jelölte tapasztalatait. 18-25 éves ennek a mintának 60%-a, 26-35 éves a18%-a, 36-45 éves a 22%-a. 94%-uk nő, 6%-uk férfi.

A kontroll csoportot szintén egyetemista populáció alkotja, N=566 fő, akik kitöltötték a DES skáláit. N=218 fő férfi, N=328 fő lány. A férfi-nő arányok kiegyenlítése miatt mindenhol külön jelöljük a táblázatban a kontrolcsoport férfi-női eredményeit.

A kutatás lebonyolítása

A kutatási cél beteljesítésére, a kutatás hipotézisének vizsgálatára a kurzus előtt (N=198 fő) és a kurzus elvégzését követően pedagógusok és pedagógus hallgatók (N=178 fő) kitöltöttek egy-egy DES state és trait kérdőívet.

Jelen tanulmányban alapvetően a kurzus elvégzését követően pedagógusok és pedagógus hallgatók által kitöltött DES state kérdőív eredményeit (vizsgálati csoport) hasonlítjuk össze egy másik egyetemista csoport DES state kérdőívének eredményeivel (kontroll csoport). Néhány item esetében elvégezzük a bemeneti és a kimeneti DES state kérdőívek összehasonlító elemzését is.

A kutatás eredményei

A következőkben megmutatjuk, az egyetemi kurzus hatására milyen eredményeket kaptunk a fentiekben részletesen bemutatott DES skála értékeiben.

A DES állapot skála tételeinek pontértékei:

I. Érdeklődés Állapot Skála Tételei: 1. Felélénkült vagyok, 24. Éber vagyok, 28. Érdeklődés tölt el: 1=**3, 545; 24=3,231; 28=3,578 összeg= 10, 354**

II. Öröm Állapot Skála Tételei: 2. Boldog vagyok, 12. Örülök, 23. Vidám vagyok: 2=**3, 545; 12=3.477; 23=3,502 összeg:10,524**

III. Meglepődés Állapot Skála Tételei: 4. Csodálkozom, 9. Meglepődött vagyok, 15. Meghökkent vagyok 4=**2, 694; 9=2, 466; 15=1,466 összeg=6,626**

IV. Szomorúság Állapot Skála Tételei: 18. Kedvetlen vagyok, 21. Szomorú vagyok, 30. Lehangolt vagyok 18=**1,168; 21=1,168; 15=1,466 összeg=3,802**

V. Düh Állapot Skála Tételei: 3. Dühös vagyok, 11. Ingerlékeny vagyok, 25. Mérges vagyok; 3=**1, 073; 11=1,185; 25=1,117 összeg=3,375**

VI. Undor Állapot Skála Tételei: 7. Undort érzek, 16. Utálat fog el, 13. Ellenszenvet érzek valaki iránt; 7=1, 022; 16=1,011; 13=1, 107 összeg=3,14

VII. Megvetés Állapot Skála Tételei: 20. Lekicsinylést érzek valaki iránt, 27. Megvetést érzek valaki iránt, 29. Lenézést érzek valaki iránt; 20=**1,056; 27=1,129; 29=1,061 összeg=3,246**

VIII. Szégyen Állapot Skála Tételei: 8. Bátortalannak érzem magam, 17. Szégyenérzet fog el, 22. Félszegnek érzem magam; 8=**1, 432; 17=1,089; 22=2,022 összeg=4,543**

IX. Bűnösség Állapot Skála Tételei: 5. Bűnösnek érzem magam, 19. Hibásnak érzem magam, 26. Vétkesnek érzem magam; 5=**1, 106; 19=1,079; 26=1,050 összeg=3,235 átlag=1,078**

X. Félelem Állapot Skála Tételei: 6. Félek, 10. Aggódom, 14. Rémület; 6=**1, 135; 10=1, 331; 14=1, 096 összeg=3,562**

Az eredeti (Izard,1977) és az adaptált (Oláh, 2005) DES skálákon a pozitív érzelmeknek vannak alskálái (Öröm, Érdeklődés, Meglepődés), ugyanakkor nincsen állapot skálája. Az is érdekes témánknak

jelenlegi elemzése szempontjából, hogy az Öröm alskála tételei egyáltalán nem szerepelnek a kialakított állapot Skálákban külön tételként. Ezért annak érdekében, hogy a pozitív érzelmekben megélt eltéréseket azonosítani lehessen, a DES meglévő itemeiből összevontam egy skálába a következő, már kialakított itemeket és alskálákat:

Érdeklődés Állapot Skála Tételei: 1. Felélénkült vagyok, 24. Éber vagyok, 28. Érdeklődés tölt el: 1.=3, 545; 24.=3,231; 28.=3,578 összeg= 10, 354; átlag=3, 451

Öröm Állapot Skála Tételei: 2. Boldog vagyok, 12. Örülök, 23. Vidám vagyok: 2=3, 545; 12=3.477; 23=3,502 összeg:10,524 átlag=3,508

Meglepődés Állapot Skála Tételei: 4. Csodálkozom, 9. Meglepődött vagyok, 15. Meghökkent vagyok 4=2, 694; 9=2, 466; 15=1,466 összeg=6,626 átlag=2,208

Így ezek értékei a kurzusra vonatkoztatva összehasonlíthatóvá válnak a magyar egyetemista populáción (N=218+328) a DES-val mért pozitív érzelmek state értékeivel.

Ezeket összesítve Pozitív Érzelmek Skálának neveztem el. A skálaértékek vizsgálata alapján a Pozitív Érzelmek Skála alskáláiban (Érdeklődés, Öröm, Meglepődés) a legmarkánsabb a különbség a kontrollcsoportként használt magyar egyetemisták átlag state skálaértékei (N=218+328 fő), illetve a vizsgálati csoport (N=178 fő) state skálaértékei között. Különbségek azt mutatják, hogy a vizsgálati csoport jelentősen különbözik a pozitív érzelmek megélésében, szignifikánsan magasabb értékeket mutat, mint a kontroll csoport. (1. táblázat)

1. táblázat A Pozitív Érzelmek Állapot Skála alskáláinak (Érdeklődés, Öröm, Meglepődés) state skálaértékei a kontroll-, valamint a vizsgálati csoportokban

	Kontrollcsoport(ok)		**Vizsgálati csoport**
	fiúk N=218	lányok N=328	N=178
DES state Skála Pozitív Érzelmek Skálája	átlag state skálaérték	átlag state skálaérték	átlag state skálaérték
Érdeklődés	7,62	7,25	10,35
Öröm	6,25	6,95	10,52
Meglepődés	3,93	3,97	6,63
Összesen	**17,82**	**18,18**	**27,5**

Szorongás Állapot Skála eredményei

Düh Állapot Skála Tételei: 3. Dühös vagyok, 11. Ingerlékeny vagyok, 25. Mérges vagyok; 3=1, 073; 11=1,185; 25=1,117 összeg=3,375 átlag=1,125

Bűnösség Állapot Skála Tételei: 5. Bűnösnek érzem magam, 19. Hibásnak érzem magam, 26. Vétkesnek érzem magam; 5=1, 106; 19=1,079; 26=1,050 összeg=3,235 átlag=1,078

Szégyen Állapot Skála Tételei: 8. Bátortalannak érzem magam, 17. Szégyenérzet fog el, 22. Félszegnek érzem magam; 8=1, 432; 17=1,089; 22=2,022 összeg=4,543 átlag=1,514

Érdeklődés Állapot Skála Tételei: 1. Felélénkült vagyok, 24. Éber vagyok, 28. Érdeklődés tölt el: 1=3, 545; 24=3,231; 28=3,578 összeg= 10, 354; átlag=3, 451

A Szorongás Állapot Skála értékeinek eltérései is a kurzusnak azt a hatását húzzák alá, hogy a pozitív érzelmeket erősíti fel az új kulturális játszótereket teremtő kurzus, egyben csökkenti a negatív érzelmek megélésének megjelenését. (2. táblázat)

2. táblázat Szorongás Állapot Skála alskáláinak (Düh, Bűnösség, Szégyen, Érdeklődés) state skálaértékei a kontroll-, valamint a vizsgálati csoportokban

	Kontrollcsoport(ok)		Vizsgálati csoport
	fiúk N=218	lányok N=328	N=178
DES state Skála Pozitív Érzelmek Skálája	átlag state skálaérték	átlag state skálaérték	átlag state skálaérték
Düh	4,37	3,74	3,38
Bűnösség	3,87	3,69	3,23
Szégyen	3,68	3,70	4,54
Érdeklődés	7,62	7,25	10,35
Összesen	**19,54**	**18,38**	**21,50**

Depresszió Állapot Skála eredményei

Depresszió Állapot Skála értékét az összes negatív érzelem tételeinek összege adja.

Szomorúság Állapot Skála Tételei: 18. Kedvetlen vagyok, 21. Szomorú vagyok, 30. Lehangolt vagyok 18=1,168; 21=1,168; 15=1,466 összeg=3,802 átlag=1,267

Düh Állapot Skála Tételei: 3. Dühös vagyok, 11. Ingerlékeny vagyok, 25. Mérges vagyok; 3=1, 073; 11=1,185; 25=1,117 összeg=3,375 átlag=1,125

Undor Állapot Skála Tételei: 7. Undort érzek, 16. Utálat fog el, 13. Ellenszenvet érzek valaki iránt; 7=1, 022; 16=1,011; 13=1, 107 összeg=3,14 átlag=1,046

Megvetés Állapot Skála Tételei: 20. Lekicsinylést érzek valaki iránt, 27. Megvetést érzek valaki iránt, 29. Lenézést érzek valaki iránt; 20=1,056; 27=1,129; 29=1,061 összeg=3,246 átlag=1,082

Szégyen Állapot Skála Tételei: 8. Bátortalannak érzem magam, 17. Szégyenérzet fog el, 22. Félszegnek érzem magam; 8=1, 432; 17=1,089; 22=2,022 összeg=4,543 átlag=1,514

Bűnösség Állapot Skála Tételei: 5. Bűnösnek érzem magam, 19. Hibásnak érzem magam, 26. Vétkesnek érzem magam; 5=1, 106; 19=1,079; 26=1,050 összeg=3,235 átlag=1,078

Félelem Állapot Skála Tételei: 6. Félek, 10. Aggódom, 14. Rémület; 6=1, 135; 10=1, 331; 14=1, 096 összeg=3,562 átlag=1,187 (3. táblázat)

3. táblázat Depresszió Állapot Skála alskáláinak state skálaértékei a kontroll-, valamint a vizsgálati csoportokban

	Kontrollcsoport(ok)		Vizsgálati csoport
	fiúk N=218	lányok N=328	N=178
DES state Skála Pozitív Érzelmek Skálája	átlag state skálaérték	átlag state skálaérték	átlag state skálaérték
Szomorúság	4,06	3,98	3,80
Düh	4,37	3,74	3,37
Undor	3,87	3,53	3,14
Megvetés	3,37	3,30	3,25
Szégyen	3,68	3,70	4,54
Bűnösség	3,87	3,69	3,23
Félelem	3,96	4,68	3,56
Összesen	**27,18**	**26,62**	**24,89**

A Depresszió Alskála esetében a negatív alskálaértékek nem jelentősen térnek el. A negatív érzelmi állapotot kifejező alskálák esetében általában a vizsgálati csoport átlag skálaértékeinek összege alacsonyabb, mind a kettő vizsgálati csoport skálaértékeinél, azaz kevésbé igaz rájuk a negatív érzelmi állapot, ez is a kurzus pozitív érzelmeket kiváltó hatását igazolja. Egyetlen alskála, a DES Szégyen Alskála esetében figyelhető meg nagyobb alskálaérték a vizsgálati csoport esetében. (3. táblázat)

Ellenségeskedés Állapot Skála

Düh Állapot Skála Tételei: 3. Dühös vagyok, 11. Ingerlékeny vagyok, 25. Mérges vagyok; 3=1, 073; 11=1,185; 25=1,117 összeg=3,375 átlag=1,125

Undor Állapot Skála Tételei: 7. Undort érzek, 16. Utálat fog el, 13. Ellenszenvet érzek valaki iránt; 7=1, 022; 16=1,011; 13=1, 107 összeg=3,14 átlag=1,046

Megvetés Állapot Skála Tételei: 20. Lekicsinylést érzek valaki iránt, 27. Megvetést érzek valaki iránt, 29. Lenézést érzek valaki iránt; 20=1,056; 27=1,129; 29=1,061 összeg=3,246 átlag=1,082 (4. táblázat)

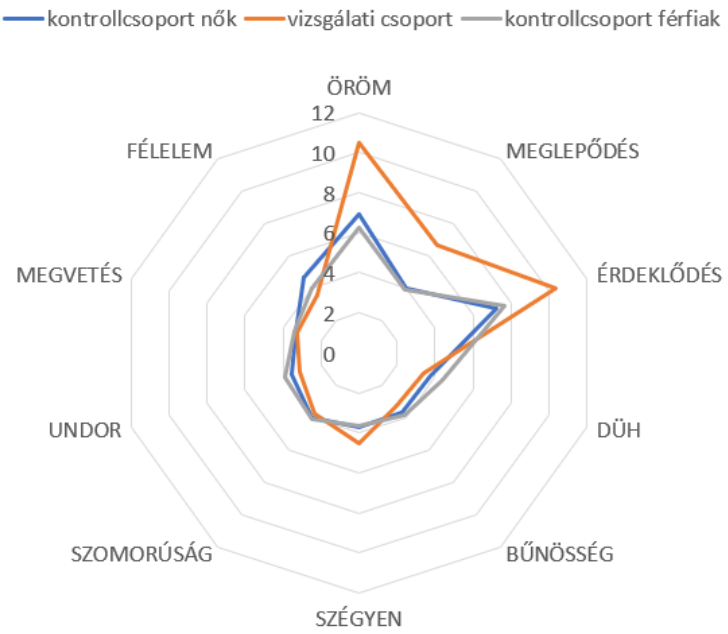
4. táblázat Ellenségeskedés Állapot Skála alskáláinak (Düh, Undor, Megvetés) state skálaértékei a kontroll-, valamint a vizsgálati csoportokban

	Kontrollcsoport(ok)		Vizsgálati csoport
	fiúk N=218	lányok N=328	N=178
DES state Skála Pozitív Érzelmek Skálája	átlag state skálaérték	átlag state skálaérték	átlag state skálaérték
Düh	4,37	3,74	3,37
Undor	3,87	3,53	3,14
Megvetés	3,37	3,30	3,25
Összesen	**11,61**	**10,57**	**9,76**

A Szorongás-, a Depresszió- és az Ellenségeskedés Alskálák esetében (2., 3., 4. táblázat) a negatív alskálaértékek nem jelentősen térnek el. A negatív érzelmi állapotot kifejező alskálák esetében általában a vizsgálati csoport átlag skálaértékeinek összege alacsonyabb, mint a kettő vizsgálati csoport skálaértékeinél, azaz kevésbé igaz rájuk a negatív érzelmi állapot.

Ezek a különbségek a csoportok között nem nagy eltérések, ugyanakkor a magas elemszám miatt valószínűsíthető, hogy statisztikai próbákkal kimutathatóan van ezek között is szignifikáns eltérés. Az eredeti DES skála alskáiból és itemeiből összeállított, Pozitív Érzelmek Alskála esetében ugyanakkor jelentősen eltérnek a csoportátlagok értékei. Azaz inkább igaz a vizsgálati csoportra, hogy a kurzus hatására pozitív érzelmeket mozgósítottak a résztvevő egyetemi hallgatók.

3. ábra Érzelem térkép - A Diszkrét Emóciók Skála 10 alskálájának értékei a kontrollcsoportokban és a vizsgálati csoportban (Forrás: a szerző szerkesztése)



Az adatok felhasználásával elkészített Érzelem térkép (Oláh, 2005) is azt mutatja meg szemléletesen, hogy az óvodások múzeumi tanulását, egyetemisták múzeumszocializációját középpontba állító kurzus nagy mértékben váltott ki pozitív érzelmeket a résztvevő egyetemistákban a kontrollcsoport egyetemistáinak érzelmi állapotaihoz képest. (3. ábra)

Összefoglalás

A pozitív pedagógiai nevelés elméletének és gyakorlatának fontos részét képezi a pozitív érzelmek kiváltása oktatási és nevelési helyzetekben (Bagdy, 2020). A tanulmányban ismertetett kutatás célja annak tudományos igényességgel történő megmutatása, hogy a covid első hulláma idején (2019/2020 tavaszi szemeszter), az online térben is, egy egyetemi kurzus (Bevezetés a tudományos és művészeti műhelymunkába/múzeumi tanulás, jelenleg: Gyermekkultúra aktuális kérdései című kurzus) aktivitásaival képes pozitív emocionális állapotokat előidézni.

A kutatás eredményei szerint a Szorongás-, a Depresszió- és az Ellenségeskedés Alskálák esetében (2., 3., 4. táblázat) a negatív alskálaértékek nem jelentősen térnek el. A negatív érzelmi állapotot kifejező alskálák esetében általában a vizsgálati csoport átlag skálaértékeinek összege alacsonyabb, mint a kontroll csoport skálaértékeinél, azaz kevésbé igaz rájuk a negatív érzelmi állapot. A negatív érzelmeket vizsgáló skálák esetében a különbségek a csoportok között nem nagy eltérések, ugyanakkor a magas elemszám miatt valószínűsíthető, hogy statisztikai próbákkal kimutatható lesz szignifikáns eltérés.

Az eredeti DES skála alskákáiból és itemeiből összeállított, Pozitív Érzelmek Alskála esetében ugyanakkor jelentősen eltérnek a csoportátlagok értékei. Azaz inkább igaz a vizsgálati csoportra, hogy a kurzus hatására pozitív érzelmeket mozgósítottak a résztvevő egyetemi hallgatók az Öröm, az Érdeklődés és a Meglepődés Skálák értékei szerint (1. táblázat). Igazolást nyert a kutatás hipotézise, amely szerint a kurzus a DES skálával mérhetően, jelentős mértékben megnöveli a pozitív érzelmek átélésének állapotát. A pozitív érzelmek átélése kutatások szerint pozitívan hat egyetemisták tanulási motivációjára és jóllétére.

Korábbi kutatásokra épülő szakirodalmi adatok azt mutatják, hogy a többféle, diszkrét pozitív érzelem átélése kiszélesíti a gondolati és a cselekvéses repertoárt, azaz a pillanatnyilag átélt pozitív érzelmek hosszú távú következményekkel is járnak. Az öröm, az érdeklődés, az elégedettség visszavonják az elhúzódó negatív érzelmeket, erősítik a pszichológiai ellenálló képességet, növelik a tanulási motivációt (Fredrickson, 2001a; Cohn és Fredrickson, 2012), ezért a személyiség optimális működésének lényeges elemei.

Ezért öröm, az érdeklődés, az elégedettség (meglepődés) együttesen a szeretet megtapasztalásának képessége (Izard, 1977) alapvető emberi erőforrásként értelmezhetőek, ezek az érzések többszörös, egymással összefüggő előnyökkel járnak.

A téma jelentősége és lehetséges hatása a pozitív pedagógiai nevelés elméletére és gyakorlatára

Milyen szerepet játszik a diszkrét pozitív érzelmek kutatása a pozitív pedagógiában? A pozitív pedagógia szakirodalmát áttekintő tanulmányok szerint meglehetősen kevés tényekre alapozott kutatás született eddig a témában. A kutatásban vizsgált diszkrét pozitív érzelmek átélése előrevetíti az emberek általános jóllétét vagy boldogságát. Kutatások igazolják a pozitív érzelmek és a mentális, valamint a testi egészség összefüggéseit a munka, az iskola, az emberi kapcsolatok egymással is összefüggő te-

rületein (Cohn és Fredrickson, 2012). A pozitív érzelmek átélésének gyakorisága összefügg a hosszabb élettartammal is (Cohn és Fredrickson, 2012). Mindezen tényezők miatt a pozitív érzelmek átélésének facilitálása az intézményes oktatás és nevelés színterein fontos pedagógiai feladat.

A pozitív érzelmek szerepének tudományos igényű, adatokra, tényekre alapozott kutatása egyéni és társadalmi célokat egyaránt szolgál a pedagógia területein. Remélem, hogy a kezdeti kutatások inspirálják a pozitív érzelmek további vizsgálatát, előmozdítják a pozitív pedagógia és a pozitív pszichológia elméleteinek megújítását.

Irodalom

Bagdy, E. (2020). Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiségformálásban. In Szarka, E. (Ed.), Pozitív pedagógia és nevelés. Konferenciakötet. Mental Focus.

Bredács A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. Iskolakultúra, 27(1–2). 3–22.

Cohn, M.A. és Fredrickson, B.L. (2012). Positive Emotions. The Oxford Handbook of Positive Psychology. 10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0003

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.

Fredrickson, B. C. (2001a). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and build theory of positive emotions. American Psychologist, 56. 3. sz. 218–226.

Fredrickson B. L. (2001b). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. Prevention és Treatment, Volume 3, Article 0001a http://www.journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html.

Fredrickson B. L. (2021). Positive emotions. In Snyder, C.R., Lopez, S.J., Edwards, L.M., Marques, S.C. (Eds.), Handbook of positive psychology. Oxford University Press, New York.

Halász G. (2012). A tanulás minősége a felsőoktatásban. in: Németh András (szerk.): A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 2012. 105–115.

Halász G. és Fazekas Á. (2016). Az oktatási innovációk világa. A tanulásszervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése. http://halaszg.ofi.hu/download/Innova-2.1.pdf (letöltés ideje: 2017.augusztus 4.)

Hamilton, V., Bower, G.H. és Frijda, N.H. (2012). Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation. Springer.

Hamvai, Cs., Pikó, B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. In: Magyar Pedagógia, 1. 71–92.

Izard, C.E. (1977). Human emotions. New York: Plenum.

Kolosai, N., és Bognár, T. (2007). Pedagógusok mentálhigiénéje. In Bollókné Panyik, I. (Ed.), Gyermek-Nevelés-Pedagógusképzés (pp. 33–51). Trezor Kiadó.

Kolosai, N. (2013). Művészettudomány. Gyermeknevelés, 1(2), 57–72.

Kövecsesné Gősi, V. (2021). Tanító szakos hallgatók érzelmi intelligenciájának fejlesztése mesével. In Kolosai, Nedda (szerk., 2021.). Élni a kultúrát! – játék, művészetpedagógia és tudomány: fókuszban: játék és gyermekkultúra. Absztraktkötet, Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.

Lazarus, R.S., Kanner, A.D., Folkman, S. (1980). Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. In Plutchik, R., Kellerman, H. (Eds.), Theories of emotion. New York: Academic Press.

Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E.A., Pekrun, R. (2016). Adaptive Motivation and Emotion in Education: Research and Principles for Instructional Design. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences 2016, Vol. 3(2) 228–236. DOI: 10.1177/2372732216644450 https://core.ac.uk/download/pdf/216481155.pdf

Magyaródi,T. és Harmat, L. (2020). A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról. Alkalmazott Pszichológia, 20(3), 79–100.

Oláh A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? Iskolakultúra, 11(11), 39–47.

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., P. Weissberg, R. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. In: Review of Research in Education. Chapter 17. 644–681.

Reinhardt M. (2009). Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? Iskolakultúra, 19(9), 24–45.

Réthy, E. (2016.). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? Iskolakultúra, 2. 88–99.

Sherrod, L.R. és Singer, J.L. (1989). The development of make-believe play. In Goldstein J, (Ed), Sports, games and play (pp. 1–38). Erlbaum; Hillsdale, NJ.

Sugai, G. és Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. School Psychology Review, 35(2), 245–259.

Szabó M. (2004). Motiváció. In N. Kollár, K. és Szabó, É. (Eds.), Pszichológia pedagógusoknak. Budapest: Osiris Kiadó, 169–192.

KOVÁCS-BERTA RENÁTA ÉS DR. DOMBI EDINA

A PANDÉMIÁVAL VALÓ MEGKÜZDÉS A POZITÍV PSZICHOLÓGIA TÜKRÉBEN

SZTE Klinikai Orvostudományi Doktori Iskola, Szeged, PhD hallgató; SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Tanítóképző Tanszék – tanársegéd kovacs-berta.renata.andrea@szte.hu

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai Intézet Szociálpedagógus-képző Tanszék – egyetemi adjunktus
dombi.edina@szte.hu

Bevezető gondolatok

Vajon tudjuk-e hogy mi a célja az életünknek, elégedettek vagyunk-e létünkkel, teremtünk-e feladatot és célt, vagy megelégedve pillanatnyi helyzetünkkel csupán a hétköznapok túlélésére koncentrálunk? Tudjuk-e, hogy a rendelkezésre álló időt hogyan tudjuk konstruktívan saját javunkra fordítani, miként válhat az idő a hasznunkra, hogy ne legyünk az „idő rabjai", hogy ne „fussunk versenyt az idővel"? A napjainkra jellemző globalizáció, a fogyasztói társadalom, a világra kiterjedő közegészségügyi vészhelyzet okozta stressz új kihívásokat teremtett a társadalom minden tagja számára.

A 2019 év végén Kínában megjelent SARS-CoV-2 új koronavírus, a légutakat, tüdőt értintő megbetegedés, az egész világra kiterjedő pandémiás helyzetet teremtett. A járványügyi védekezés első szakaszában speciális gyógyszerek hiányában csupán a maszkok használatára, fokozott kézmosásra, fertőtlenítésre, és szociális távolságtartásra hagyatkozhatott a világ. Krízishelyzetekkel foglalkozó nagy számú kutatás fordít figyelmet az akcidentális eseményekkel összefüggésben fellépő stressz rövid és hosszú távú következményeire. A társadalom minden személye számára nyomasztó a jelen kialakult járványügyi világhelyzet mind fizikailag, mind mentálisan. Ezekben a kritikus helyzetekben különösen megterhelő az egyén alapvető szociális szükségleteit korlátozó társas támogatás mellőzése, hiszen a járvány terjedését az izolációval lehet csökkenteni (Van Bavel és mtsai., 2020).

Kutatásunkat ebben a globális közegészségügyi járványhelyzetben azzal a céllal végeztük, hogy a vizsgált személyek egyéni életcéljait, hosszú távú aspirációit megismerjük, valamint a stresszhelyzetben az adaptív mentális rugalmasságot vizsgáljuk. Kutatásunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a résztvevők mennyire elégedettek az életükkel az izoláció, a társadalmi távolságtartás mellett, valamint arra, hogy mennyire képesek a személyes időorientációjukban rugalmasan megélni a változásokat.

A pozitív pszichológia múltja és jelene

A pozitív pszichológia elméleteiről, kutatásairól, modelljeiről és szemléletmódjáról számos tudományos publikáció született, az irányzat képviselői több oldalról megközelítve kutatják azt a fő kérdést, va-

jon mi teszi boldoggá az embert (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Az irányzat a 19. század európai képviselői közül John Stuart Mill felfogásából indul ki, elméletének főbb alappillérei a tudás gyarapítása, a szeretet megosztása, valamint önmagunk fejlesztése és javítása (Mill, 1908, idézi Pléh, 2004). William Stern az ember egyediségével és a személyiségvonásokban rejlő különbségekkel és az individualitás előtérbe helyezésével foglalkozott (Stern, 1911, idézi Pléh, 2004). A 20. század etológusai – Lorenz, Heinroth és Uexkühl – tették le a következő építőkövet Európában a pozitív pszichológia kialakulásának érdekében (Pléh, 2004). Az irányzat térhódítása az 1970-es években kezdett megerősödni. Seligman és munkatársai olyan személyek stresszel való megküzdését figyelték meg, akik a traumák feldolgozása után is mentálisan egészségesek maradtak (Seligman, 2002, idézi Pikó, 2004). Ez később kulcsfontosságú építőeleme lett a pozitív pszichológiának. Továbbá megfigyelték, hogy deviáns környezetben nevelkedett gyerekek az őket ért megrázkódtatások ellenére lelkileg egészséges felnőtté váltak. Masten ezt a rezilienciával magyarázta, vagyis az ember mentális rugalmasságával (Masten, 2001, idézi Pikó, 2004). Így a pozitív pszichológia célja az lett, hogy az egyén olyan vonásait erősítse meg, amelyekkel önmagát és a közösséget is egyaránt fejlődésre készteti és segíti (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000, idézi Pikó, 2004).

A modern kor megváltozott társadalmi világnézetet, viszonyrendszert és normarendszert hozott magával, megváltozott az emberek viszonyulása önmagukhoz, egymáshoz és a társadalomhoz. A közösségi élet háttérbe szorulásával, a túlzott egyéni érdekek előtérbe helyezésével és a felfokozott életritmussal emelkedtek a stresszel teli élet negatív hatásai (Kiss és Pikó, 2004, idézi Pikó 2004). A pozitív pszichológia napjaink egyik meghatározó irányzatává vált, a betegség helyett az egészség és prevenció fontosságát hangsúlyozó tudományterület. Hitelességét olyan empirikus eredmények támasztják alá, amelyek központi témái többek között az optimizmus, kreativitás, érzelmi intelligencia, boldogság, hitelesség, megbocsátás, erősségek, pozitív érzelmek, szociális jóllét, bölcsesség (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Az irányzat fókuszában lévő kérdést – az emberi boldogságot – számos elméletalkotó kutatta.

A szubjektív jóllét elmélete

Diener szerint a szubjektív jóllét az egyén életének kognitív és érzelmi kiértékelésének együttese, az egyén életével való elégedettsége, amely magába foglalja a munkával, anyagi helyzettel, szociális kapcsolatokkal, társadalmi státusszal, valamint a pozitív és negatív emóciók egyensúlyban tartásának szintjével kapcsolatos megelégedést (Diener, 2000, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Bradburn (1969) hangsúlyozottan állítja, nem elegendő csupán a negatív érzelmek kerülése, mert ezek hiányából még nem következik automatikusan az, hogy az egyén pozitív érzéseket fog átélni (idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Fontos a pozitív és negatív érzelmek egyensúlyára törekedni (Diener, 2000, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Keyes (1998) meggyőződése szerint nem elegendő csupán az egyén személyes tényezőit figyelembe venni a jóllét kutatása során, hiszen nem elhanyagolható az a tény, hogy az ember szociális lény, és mint ilyen, indokolt vizsgálni a társas tényezők szerepét és hatását is (Keyes, 1998, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012).

Seligman autentikus életöröm elméletének központi tárgya a boldogság. Későbbi feltételezésében a virágzás elméletét helyezte a pozitív pszichológia fókuszába, amely szerinte öt alkotóelemből tevődik össze, ezek az értelem, az elmélyülés, a pozitív érzések, a teljesítmény és a pozitív emberi kapcsolatok (Seligman, 2002; Seligman 2011, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). A pozitív érzelmek hozzá-

járulnak ahhoz, hogy az egyén megfelelően alkalmazkodjon, kreatív legyen, intellektusa gazdagodjon, elősegítse és támogassa társas kapcsolatait, képes legyen biztonságosan kötődni, és a negatív érzések okozta káros hatásokkal hatékonyan tudjon megküzdeni (Fredrickson, 2000, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). A tartós pozitív érzések hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén egészségesebb, bölcsebb és ellenállóbb lehessen, ezért olyan technikákat célszerű elsajátítani, amelyek segítenek fenntartani a pozitív affektusokat (Fredrickson, 2004, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Bryant és Veroff savoring elképzelése azt jelenti, hogy miképp fokozhatók és tehetők tartóssá a pozitív érzések, élmények, tapasztalatok. A savoring az élet boldogságfenntartásának, örömkésztetéseinek képességét jelenti, amellyel az élet élvezetes és boldog pillanatait ragadhatjuk meg, és ezen élményanyagok tudatos növelésére és tartóssá tételére törekszünk (Bryant és Veroff, 2007, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Lyubomirsky kutatásai arra koncentráltak, hogy beazonosítsák azokat az összetevőket, amelyek a boldogságot határozzák meg. Szerinte a boldogság 50%-ban genetikailag meghatározott, 10%-ban a körülmények szabják meg, és 40%-ban függ az egyén hozzáállásától (Lyubomirsky, 2008, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012).

Az aktuális pozitív pszichológiai modell szerint a mentális egészség nem egyenlő a betegség hiányával, a mentális egészséget indikáló tényezők a szubjektív jóllét, a pszichológiai jóllét és a szociális jóllét, amelyek diagnosztikai kritériumot nyújtanak (Keyes, 2002, idézi Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). Az irányzat jelenkori képviselői Seligman és Csíkszentmihályi olyan széleskörű irányvonalat fogalmaznak meg, amely az evolúciós előnyöktől a társas léten át az egyén személyiségfejlődéséig, a pozitív érzelmek, optimizmus, boldogság szerepét hangsúlyozzák a testi és lelki egészség védelmének érdekében (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000, idézi Oláh, 2004). A pozitív pszichológia alaptétele szerint a boldogság nem csupán megtörténik az emberrel, hanem tenni is kell érte (Oláh, 2004). A Csíkszentmihályi (2000) által leírt flow élmény hozzájárul az ember boldogság érzéséhez, így a céljai felé haladva pozitív élmények részeseivé válik, szélesíti kompetenciáit, új képességek kialakítását teszi lehetővé, ez pedig boldogsághoz vezet. Viszont egy tevékenység örömteli végzése még nem szükséges és elégséges feltétele a boldogságnak, hiszen ha az egyén beszűkülten egy tevékenységre korlátozza figyelmét, megakadályozza annak lehetőségét, hogy más területre nyitottan fejlessze addigi képességeit vagy kialakítson új készségeket.

Jessor szerint az elsődleges rizikófaktor társadalmi szintű, ennek megváltoztatása pedig csak korlátozottan lehetséges, ahhoz hogy benne az ember testileg és lelkileg is egészségesebb legyen, az egyén adaptációs képességeit kell fejleszteni, a védőfaktorokat kell erősíteni ahhoz, hogy produktívan tudjon a társadalmi közeghez alkalmazkodni (Jessor, 1993, idézi Pikó, 2004). Ahogy a negatív érzelmeket semlegesítik a pozitívak, úgy a környezeti ártó tényezőkkel szemben is hatékonyak a védőfaktorok (Fredrickson, 2001, idézi Pikó, 2004).

Napjainkban a pozitív pszichológia vizsgálata olyan területekre is fókuszál, amelyek révén az emberek eredményesen tudnak megküzdeni a stresszel. Míg egyes embereket a stressz megbetegít, mások hatékonyabbá és produktívabbá válnak a túlzott terhelés hatására. A salutogenikus elmélet képviselője, Antonovsky a stresszel való megküzdést vizsgálta a személyes fejlődés perspektívájából. Ehhez olyan tulajdonságok társulnak, mint az optimizmus, az énhatékonyság, a rugalmasság, a leleményesség, és a lelki edzettség (Antonovsky, 1989, idézi Oláh, 2004).

A mai pozitív pszichológia központi felfogása szerint annak a gondolkodásmódnak az elősegítése a cél, melyben az eddigi lelki betegségek gyógyítása, a rosszul működés kijavítása helyett feltárja az

emberben és társadalomban működő pozitív szemléletmódot, hogy hozzájáruljon a boldogság, szubjektív jóllét kialakulásához. A pozitív pszichológia hangsúlyt fektet arra, hogy az élet minden területén az egyén jól működjön, optimistán és reménnyel telve tekintsen a jövőjébe, örömmel végezze a feladatait, és saját erőforrásait kihasználva valósítsa meg céljait, terveit. A szakterületet vizsgáló kutatások eredményei rávilágítottak arra, hogy az emberek optimista hozzáállással gyorsíthatják műtétből való felépülésüket, jobban teljesíthetnek, és elkerüli őket a depresszió is. Amíg a pszichológia az emberi mentális betegségek gyógyítása, javítása, addig a pozitív pszichológia az emberben rejlő tehetségekre, adottságokra fókuszál, azon belső erőkre, amely nem csak egyéni, de közösségi szinten is a fejlődéshez vezetnek. Tehát nemcsak a hibás működések korrekciójára összpontosít, hanem az egyén fejlesztésére, optimizmusának növelésére, alapvető boldogságának megtalálására, amelyek hatékonyan fogják megvédeni az egyént a lelküket megbetegítő problémákkal szemben (Oláh, 2004).

Az élet célja és értelme

Nem könnyű törekvés szétválasztani egymástól az élet értelmességének meghatározását az élet céljának definiálásától. Viktor Emil Frankl logoterápia és egzisztenciálanalízis koncepciójának középpontjában az emberi élet értelmének keresése áll. Frankl szerint létezik az embernek azon szellemi szabadsága, amely által dönthet sorsáról, élete értelméről. Szerinte az élet értelme nem határozható meg általános fogalmakkal, nem egészen konkrét, minden ember számára egyedi, megismételhetetlen, sohasem állandó, hanem egyik pillanatról a másikra változik. Éppen ezért a szenvedésnek is értelme van az ember életében (Frankl, 1988). Frankl (1997) úgy véli, hogy az élet értelmességének keresését az örömelv vezérli, és nem csak a szubjektum határozza meg, hanem a helyzet megléte, hiszen minden helyzetben és pillanatban mást vár el az élet az egyéntől. Ezért rugalmasan és nyitottan kell az élet által felkínált helyzetek és értékek mellett állni. Az ember megvalósíthatja életének értelmét alkotói értékben (például hivatásban, egy művészi alkotás létrehozásában), vagy esztétikai élmények gazdagságában (az egyén befogadja az értéket, és nem létrehozza azt), éppúgy, mint abban, hogy az ember hogyan viseli a sors által rászabott nehézségeket, kudarcokat (ez a beállítódási érték). Minden embernek van feladata, amit teljesítenie kell. Frankl az ember élete értelmének keresését a sors által determináltnak tekinti, hiszen minden ember differenciáltságát saját sorsának egyedisége adja. Minden, amiben az embernek nincs döntési szabadsága, az a sors irányítása alatt áll, ami felett nincs hatalma. Amennyiben az egyén nem tudja megélni életének értelmességét, és hiányt érez vágyainak beteljesülése terén, akkor unalomhoz, egzisztenciális frusztrációhoz, vákuumhoz, kiüresedettséghez vezet (Frankl, 1988). Azonban különbséget kell tenni az „élet értelmesként való megélése" és az „élet értelmességének keresése" között, hiszen a két fogalom külön, önálló dimenzióként van jelen és ráadásul gyenge, negatív korreláció van közöttük (Crumbaugh, 1977; Reker és Cousins, 1979; Steger, Frazier, Oishi, és Kaler, 2006, Steger, Oishi és Kesebir, 2011, idézi Martos és Konkolÿ Thege, 2012). Az élet értelmesként való megélése dimenzió a pozitív mentális működéssel van összefüggésben, viszont az értelemkeresés ennél összetettebb konstruktum. Hiszen az értelemkeresés érzelmi labilitással (Steger, Frazier, Oishi, és Kaler, 2006, Steger, Kashdan, Sullivan, és Lorentz, 2008, idézi Martos és Konkolÿ Thege, 2012) és az önértékelés alacsonyabb szintjével jár együtt (Martos és Konkolÿ Thege, 2012). Az értelemkeresés olyan kettősséget hordoz magában, amely instabilitást, belső feszültséget, de ugyanakkor az egyén prosperálását, nyitottságát, fejlődését is jelenti (Martos és Konkolÿ Thege, 2012). Az élet értelmességének megélését és keresését az Élet Értelme Kérdőívvel, MLQ vizsgálják (Steger és mtsai., 2006), amelynek magyar vali-

dálását (MLQ-H) Martos és Konkolÿ Thege (2012) készítették el. A 10 tételes kérdőívvel a két dimenziót megbízhatóan lehet vizsgálni, és erős korrelációt találtak az Életcél Kérdőív (PIL) mérőeszközzel (Martos és Konkolÿ Thege, 2012).

Demetrovics és Nagy (2001) az élet értelmessége alatt az ember által kijelölt pontos célokat, terveket értik, és az ezt megvalósító feladatorientáltságot. A boldogság például nem egy konkrétan kitűzött cél, hanem maga egy következmény, mely együtt jár az értelmes élettel (idézi Konkolÿ Thege, 2007). Antonovsky kiterjedt fogalom-alkotással igyekezett az élet értelmességét magyarázni, amely a koherenciaérzék elnevezést kapta. Ez egy három faktorból álló konstruktum, melynek az egyik összetevője maga az értelmesség. Az elmélet szerint az egyén felé érkező mind külső mind belső impulzusok megérthetőek, ha a rendelkezésére álló kapacitásával megfelelően tudja azokat kezelni, valamint felismeri, hogy a helyzettel volt értelme megküzdeni és megérte az erőforrás ráfordítást (Geyer, 1997, idézi Konkolÿ Thege, 2007). Antonovsky értelmesség, valamint koherenciaérzék megfogalmazása inkább a stresszhelyzetekkel való megküzdés esetén vetődik fel, míg Frankl elméletében az értelmességet egy művészi alkotás vagy a természet megfigyelése is értelemmel gazdagítja (Konkolÿ Thege, 2007).

Igen fontos alapvető emberi igényünk, hogy életünket értelmesnek gondoljuk és értelmesnek éljük meg, ennek hiánya pedig meghatározó lehet pszichés problémák felmerülésének. Látható, hogy az ember egyéni céljai csupán egy komponense a Frankl szerinti élet értelmesség meghatározásnak. (Frankl, 1996, idézi Konkolÿ Thege és Martos, 2006). Számos kutatás eredménye igazolta azt, hogy az élet értelmességének megélt szintje jobb életminőséggel és aktívabb pszichés állapottal jár együtt (idézi Konkolÿ és Martos, 2006). Nair (2003) kutatási eredményei összefüggésbe hozták a betegek fizikai tüneteiből való felépülés sikerességét az egyén céljaival és élete értelmességének meglétével, tehát mindenképpen egy fontos sarokpont az élet értelmessége a pszichés működés szempontjából (idézi Martos és Konkolÿ Thege, 2012).

Az élettel való elégedettség

Az élettel való elégedettség jelenleg releváns kutatási terület, olyan jelenségeket befolyásol, mint az egyén jólléte, életminősége és szintje elsősorban az életminőség kognitív kiértékelésén múlik, mégpedig az egyén szubjektív megítélése szerinti feltételek mentén (Diener, Emmons, Larsen, és Griffin, 1985, idézi Martos, Sallay, Désfalvi, Szabó és Ittzés, 2014). Kultúrközi vizsgálatok eredményei alapján Vázquez és kutatócsoportja (2015) úgy vélik, hogy az élettel való elégedettséget negatív irányba befolyásolják a szomatikus és mentális betegségek (idézi Martos és mtsai, 2014). A magasabb élettel való elégedettségi szint előre jelezhet olyan eseményeket, mint a gyermekvállalás, a házasság vagy esetleg a válás illetve munkahelyi változás (Luhmann, Lucas, Eid, és Diener, 2013, idézi Martos és mtsai. 2014). Továbbá nem meglepő adat, hogy a szubjektív anyagi helyzet és az élettel való elégedettség pozitív együttjárást mutat. Diener, Inglehart és Tay (2013) vizsgálatai szerint a magasabb GDP-vel rendelkező országokban magasabb volt az élettel való elégedettség szintje (idézi Martos és mtsai., 2014).

Frisch (2006) szerint elengedhetetlenül fontos, hogy az ember felismerje léte célját, vágyait az élete különböző területein, és ezek megelégedéssel töltsék el. Ennek négy lényegi komponensét határozta meg: az objektív körülmények, a szubjektív hozzáállás és viszonyulás, annak kiértékelése, hogy a személy igényei mennyire valósulnak meg, és milyen fontos az egyén számára az adott terület. Ezen tényezők összessége fogja adni a modell szerint a teljes életével való elégedettséget, vagyis azt, hogy az egyén szubjektív jólléte, boldogsága az élettel való elégedettség illetve a pozitív és negatív érzelmek

egyensúlyától függ (Frisch, 2006, idézi Szondy, 2011).

A pozitív érzelmek megléte növeli az egyén megismerő és észlelő folyamatait, tágítja viselkedési készségeit, szociális és intellektuális képességeit, kreativitását, valamint csökkenti a negatív emóciók hatásait, összességében tehát a pozitív érzelmek olyan erőforrások birtokába juttatják az egyént, amivel hatékonyan képes megküzdeni stresszhelyzetekkel, és bővíteni tudja viselkedéses eszköztárát. Ezt pozitív érzelmek gyarapodásának is nevezzük (Fredrickson, 2001, idézi Szondy, 2011).

Hogy miként függ össze az élet értelmessége az élettel való elégedettséggel, a pszichológiai jólléttel, számos kutatás központi kérdése. Yalom (2003) szerint egy beteg számára az élete értelme akár a körülményeinek kontrollérzetében is lehet, amely hatással van az élettel való elégedettségre. Az egészségpszichológia területe is összefonódik az élet értelmesként való megélésének kutatásaival, Gruenewald (2003) szerint az életet értelmetlennek megélők immunrendszeri indexei jelentősen rosszabbak (idézi Konkolÿ Thege, 2007). Firus (1992) egy testet és lelket globálisan szemlélő nézetet tart fontosnak a mai egészségügyi gyakorlatban, mely tekintetben a beteg számára kitűzött értelmes életcélok a betegségekből való felépülést segítik elő (Kulcsár, 2002, idézi Konkolÿ Thege, 2007). Továbbá ez a szemléletmód az elmúlástól való félelmet csökkentheti (Yalom, 2003), és segítheti a gyászfeldolgozási folyamatot (Wurm, 1992, idézi Konkolÿ Thege, 2007).

Társas támasz fontossága

Az ember társas lény lévén, alapvetően vágyik mások jelenlétére, arra hogy kiegyensúlyozott és bensőséges kapcsolatokat alakítson ki és tartson fenn. Éppen ezért váltak relevánssá azok a kutatások, amelyek arra irányultak, hogy miként befolyásolják az egyént társas kapcsolatai, a számára fontos emberek jelenléte. Kovács és Pikó (2007) szerint azok az emberek, akik elszigetelten élnek, kevés baráttal rendelkeznek, családjuk nincs, hajlamosabbak a szomatikus és mentális problémákra (idézi, Papp-Zipernovszky, Kékesi, és Jámbori, 2017).

A releváns személyek az egyén életében elsősorban az elsődleges szociális kapcsolatokból származnak, úgymint a családból, barátokból és a partnerkapcsolatból (Kállai, 2007, idézi Papp-Zipernovszky és mtsai., 2017). Ugyanakkor Papp-Zipernovszky és mtsai. (2017) megemlítik, hogy az egyén számára észlelt társas kapcsolatok számítanak relevánsnak. A társas támogatással kapcsolatban a három fő dimenzió mentén érkezhet a segítő attitűd, az első az érzelmi faktor, amelynél fontos az egyén problémáinak meghallgatása, érzelmi támasz nyújtása. A második dimenzió a kognitív vetület, amelynél az énkép megőrzése az elsődleges, (Kahn és Antonucci, 1980, idézi Papp-Zipernovszky és mtsai., 2017) míg az instrumentális, harmadik tényező a pénzbeli vagy a megélhetéshez szükséges erőforrások terén nyújtott segítségnyújtás (Pikó, 2002, idézi Papp-Zipernovszky és mtsai., 2017). A kutatások zöme a társas támasz és a mentális egészség kapcsolatát vizsgálták, Losonczi (2001) kutatási eredményei rámutattak a szociális támogatás immunerősítő hatására, valamint a stressz helyzetekkel való megküzdésben segít (Lazarus, 1983), ugyanakkor elősegíti az élettel való elégedettséget is (Andrek, 2012; Diener és Seligman, 2002; Utasi, 2006, idézi Papp-Zipernovszky és mtsai., 2017). A nemek terén viszont figyelemre méltó különbség mutatkozik, ugyanis a nők érzelmi és kognitív téren is jelentősebb mértékű társas támogatást nyújtanak és viszont is részesülnek benne (Pikó, 1997, idézi Papp-Zipernovszky és mtsai., 2017). A kiemelten kockázatos életkori szakaszban lévő emberek több stresszt élnek át, úgymint az idősek az elszigeteltség, magány miatt, illetve a serdülő korosztály, akik számára a család helyett a barátok válnak első számú referenciacsoporttá (Canty-Mitchell és Zimet, 2000; Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner, és Seedat, 2008; Cheng és Chan, 2004, idézi Papp-Zipernovszky és mtsai., 2017).

Időorientáció és a kiegyensúlyozott időperspektíva

Több mint három évtizedes kutatásaik során Zimbardo és Boyd (2012) azt találták, hogy az emberek gondolkodását, viselkedését, attitűdjét, önmagukhoz és másokhoz való viszonyát meghatározza az, hogy milyen idődimenzión keresztül szemlélik a világot. Ez az időhöz való viszonyulás eltér az objektíven mérhető időtől, ami konzisztens mindenki számára, jelen esetben egy szubjektíven észlelt időről beszélnek, amely nem tudatosan befolyásolja döntéseinket. A szerzők arra jöttek rá, hogy az emberek a három fő idődimenzión – múlt, jelen, jövő – belül negatív és pozitív módon is viszonyulhatnak az időhöz. Ez alapján 6 fő idődimenziót határoztak meg, amelyre objektívan mérhető kérdőívet hoztak létre. A múltnegatív szemléletű emberek életét a múlt emlékei és sérelmei, kudarcai befolyásolják. Gyakran merülnek el az elszalasztott esélyek miatti kesergésben, tépelődésben. Alapvetően inkább a búskomorság, zárkózottság, félszegség jellemző rájuk, kevés barátjuk van, és nem szívesen mozdulnak ki otthonról. A múltpozitívak szívesen nosztalgiáznak, és idézik fel a régmúlt emlékeit, optimista hozzáállásúak. A jelenhedonista időorientációval jellemezhető ember keresi a kihívásokat, a kockázatos helyzeteket, nagyon impulzív és spontán. Nehezen tűri, ha korlátozzák. Felhőtlenül élvezi az életet és az azonnali kielégülés hajtja, rendkívül energikus. A jelenfatalisták úgy vélik, nincs beleszólásuk az életük alakulásába, hiszen azt a sors irányítja, így nincs kontrolljuk életük felett. A jövőorientált egyénnek konkrét céljai és tervei vannak, amihez konzekvensen tartja magát, feladatorientált, megbízható és pontos. Döntési helyzetekben megfontolt, számol a körülményekkel, következményekkel és a végeredménnyel. A transzcendentális jövődimenziót egy másik kérdőív méri, az ebbe a perspektívába sorolható ember személyiségét leginkább a spiritualitás, a holisztikus szemlélet jellemzi, a lélek halhatatlansága, és a halál utáni életbe vetett hit (Zimbardo és Boyd, 2012).

Az időorientációk vizsgálata során Zimbardo és Boyd (2012) is azt hangsúlyozza, hogy az ember életében kulcsfontosságúak a célok és tervek kijelölése. Továbbmenve nyomatékosítják, hogy a már megismert egyéni időperspektíva bár nehezen, de gyakorlás és konkrét módszerek segítségével megváltoztatható. Természetesen ehhez tudatos befelé figyelés szükséges, hogy az egyén felismerje és legátolja az idődimenziója árnyoldalait, és erősítse annak előnyeit, valamint a más időperspektívák pozitív elemeit a sajátjával egyesítse. Így Zimbardo és Boyd (2012) szerint az egyén számára létrehozható egy rugalmas, helyzettől függően változó kiegyensúlyozott időperspektíva. Kutatásaik során felvázolták a különböző idődimenziók összetevőit, amelyekkel az egyén hatékonyan és a lehető legoptimálisabban képes alkalmazkodni az éppen aktuális szituációban. A leghangsúlyosabb a múltpozitív idődimenzió, a jövő valamivel kevésbé jelentősebb, csakúgy mint a jelenhedonista idődimenzió, és a jelenfatalista valamint a múltnegatív időperspektívák nem igazán jellemzőek. Ezen dimenziók keveredése hozza létre a kiegyensúlyozott időperspektíva profilt (KIP), amely számol az egyes dimenziók előnyeivel, mint például a múltpozitív dimenzió nyújtotta biztonsággal, a hagyományok és családi kötelékek meglétével, azok tiszteletével, emellett a jelenhedonizmus adja az élet örömei felé való nyitottságot, és energikusságot, míg a jövőorientáció indukálja a célorientáltságot, az összeszedett és ígéretes jövő felé. A másik két dimenzió nem vesz részt nagy súllyal a KIP-ben, mert nem járnak olyan előnyökkel, amik az egyén számára prosperálók lehetnek, hiszen ezekkel a dimenziókkal együtt jár a reménytelenség, a negatív szemléletű világnézet, és az önmegvalósítás hiánya.

Azok, akik kiegyensúlyozott időperspektívával rendelkeznek, nagyobb sikerrel érik el céljaikat, valósítják meg önmagukat (Boniwell, és Linley é. n., idézi Zimbardo és Boyd, 2012), továbbá szignifikáns korreláció van a jó közérzettel, intelligenciával, identitással, önmegvalósítással és a sikerességgel is (Lit-

vinovic, 1999, idézi Zimbardo és Boyd, 2012). Amennyiben az egyén sikeresen képes változtatni időperspektíváján egy kiegyensúlyozottabb időperspektíva irányába, és egyensúlyt képes teremteni, úgy a múlt tapasztalatait felhasználva, a jelent megélve a jövendő céljai felé haladva egy jobb ént képes formálni önmagából (Zimbardo és Boyd, 2012).

A kutatás

Célok

Jelen kutatásunkban vizsgáltuk az egyes időorientációkat az élettel való elégedettség, pszichés jól lét szubjektív minőségével, az életcél, a társas támasz, reziliencia és önértékelés tekintetében. Kutatásunk a pozitív pszichológia megközelítésén alapszik, amely során összefüggést kerestünk a kialakult pandémiás helyzet okozta stressz, az élettel való elégedettség, a társas támasz és az életcélok vizsgálata között. A kérdőívcsomag validált pszichológiai kérdőíveken túl magában foglal általános szociodemográfiai kérdéseket is. Az elkészített kérdőívbattériát egyetemi felületen (Neptun, Coospace) és közösségi felületen osztottuk meg. A kérdőív elején tájékoztattuk a válaszadókat a kutatás menetéről, céljáról.

Hipotéziseink az előzetes kutatásokra alapozva a következők: (H1) A kiegyensúlyozott időperspektívájú (KIP) egyének stabilabb életcéllal rendelkeznek és elégedettebbek az életükkel, mint az ettől eltérő időorientációjú személyek; (H2) a múltnegatív, jelenfatalista személyek alacsonyabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint a múltpozitív, jövőorientált, jelenhedonista, KIP, mivel kevésbé érzik azt, hogy saját maguk irányítják az életüket; (H3) a múltpozitív és KIP időorientációjú személyek magasabb rezilienciával jellemezhetőbbek; (H4) tekintettel arra, hogy az élettel való elégedettségre, és szubjektív pszichés jól létre számos tényező hathat, így a magasabb értékek kialakulásában éppúgy szerepet játszhatnak szociodemográfiai és intrapszichés tényezők is, úgymint a nem, életkor, reziliencia, társas támasz mértéke.

Résztvevők

A kutatás résztvevői felnőtt, egyetemi képzésben tanuló személyek voltak. A vizsgált egyének kiválasztása hozzáférési alapon történt, önkéntes online kitöltésben való részvétellel, anonim módon. Az etikai engedélyt az SZTE JGYPK Dékáni Hivatala, a kari dékán hagyta jóvá.

Az online kérdőcsomagot 229 fő töltötte ki, mivel a kérdőív úgy volt megszerkesztve, hogy a kérdések mindegyikére kötelező válaszadás volt, így nem fordult elő hiányos kitöltés. Később az adatok elemzése során 1 főt ki kellett zárni, mivel a beleegyezésnél nemleges választ adott. A résztvevőkre vonatkozó részletes adatokat az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat A résztvevőkre vonatkozó demográfiai adatok, mint átlagéletkor, lakóhely, egyetemi kar, munkarend, képzési szint, együttélést és munkavégzést tekintve

A minta demográfiai jellemzői		Minta (N = 228)
	Férfi	N = 34
	Nő	N = 194
Átlag életkor (Mean)		23,1 év (SD = 5,192 év)
	Férfi	22,9 év (SD = 4,078 év)
	Nő	23,03 év (SD = 5,372 év)
Lakhely típusa (%)	Főváros	4,8 (N = 11)
	Város	73,2 (N = 167)
	Falu	21,1 (N = 48)
	Egyéb	0,9 (N = 2)
Egyetemi kar megnevezése (%)	ÁJTK	2,6 (N = 6)
	ÁOK	0,4 (N = 1)
	BTK	5,7 (N = 13)
	GTK	0,9 (N = 2)
	JGYPK	63,6 (N = 145)
	TTIK	1,3 (N = 3)
	Budapesti egyetem	1,8 (N = 4)
	Pécsi egyetem	3,5 (N = 8)
	Zalaegerszegi egyetem	13,6 (N = 31)
	Kecskeméti egyetem	0,4 (N = 1)
	Győri egyetem	0,4 (N = 1)
	Nem érkezett válasz	5,3 (N = 12)
Tanulmányi munkarend (%)	Nappali	87,3 (N = 199)
	Levelező	12,7 (N = 29)
Képzési szint (%)	Alap	86,0 (N = 196)
	Mester	9,2 (N = 21)
	Szakképzés	4,8 (N = 11)
Együttélés formája (%)	Származási családdal (szülő, testvér(ek))	65,4 (N = 149)
	Párkapcsolatban élettárssal együtt	18,9 (N = 43)
	Egyedül	5,3 (N = 12)
	Barátokkal	0,9 (N = 2)
	Saját családdal (férj, gyerek(ek))	2,2 (N = 5)
	Lakótárssal	6,6 (N = 15)
	Egyéb	0,9 (N = 2)
Tanulmányok mellett dolgozik (%)	igen	51,8 (N = 118)
	nem	48,2 (N = 110)

Vizsgálati eszközök
A kérdőívcsomag első felében demográfiai adatokat vettünk fel (nem, életkor, lakhely, egyetemi kar, tanulmányi munkarend, képzési szint, együttélés formája, munkahely). A kérdőív battéria következő részében validált kérdőívek következtek.

Zimbardo Időperspektíva kérdőív (ZTPI)
Vizsgálatunkban a 17 tételes rövidített Zimbardo és Boyd (2012) által kidolgozott kérdőívet használtuk fel, ami azt tárja fel, hogy az egyén milyen módon viszonyul a múlt, jelen és jövő időkategóriákhoz, mely során a személy saját élményeit, világnézetét és gondolkodását ebbe az időperspektívába helyezi, ami hatással van társas kapcsolataira is. Az állításokat ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük a válaszadóknak, attól függően, hogy mennyire érezték önmagukra jellemzőnek. Fordított tétel nincs a rövidített kérdőívben (Orosz, és mtsai., 2015).

Életcél kérdőív (PIL)
Az egyén életének értelmét meghatározó szubjektív célok mérését szolgáló eljárás az 1964-ben kidolgozott Purpose of Life Test (PIL), amelyet Amerikában készített Crumbaugh és Maholick (1964). Az ember mentális egészségének egyik nagyon fontos feltétele, hogy életének értelmet tulajdonítson és célt találjon (Crumbaugh és Henrion, 1988, idézi Konkolÿ és Martos, 2006). A kérdőív 20 itemes és mindegyik tétel esetén egy 7 fokú skálán kell megjelölnie a válaszadónak az állítás önmagára jellemző értékét. Mindegyik tételnél más-más a pontértékek jelentése, nincs állandó jelentés. A pontozás minden esetben a válaszadó által megjelölt számok összege, vagyis 20 item esetén maximum 140 pont, a magyar mintán felvett kérdőív összpontszám átlaga (101,4-105,5) (Konkolÿ Thege és Martos, 2006).

Élettel való Elégedettség Skála (SWLS-H)
Az SWLS-H öt pozitív állításból áll, és nem tartalmaz fordított itemet. Az állításokkal való egyetértést a válaszadó hétfokú skálán értékelheti. Az összegzést tekintve az egyes válaszok pontértékeinek összege adja a skála végpontszámát. A magas pontérték magas élettel való elégedettséget jelent (Martos és mtsai., 2014).

Énhatékonyság kérdőív
Az általános énhatékonyság széleskörű és stabil személyes kompetencia, arra irányul, hogy hatékonyan kezelje az egyén a különféle stesszhelyzeteket (Schwarzer, 1994, idézi Schwarzer, 1999). A magasabb énhatékonyság pontszámmal rendelkezők inkább maguknak tulajdonítják a felelősséget, mint a külső környezetnek és elégedettebbek is életükkel (Schwarzer, 1999). Az énhatékonyságot az egydimenziós, 10 itemet tartalmazó magyar kérdőívvel mértük (Kopp, Schwarzer és Jerusalem, 1993). A tételek kritikus helyzetekhez való hozzáállásra kérdeznek rá, és a válaszokat négyfokú Likert-skálán jelölhette be a válaszadó, a rá jellemző mértéknek megfelelően. Minél magasabb a pontszám, annál erősebb énhatékonyság érzés jellemző a személyre (Schwarzer, 1999).

WHO Jól-lét kérdőív
Az elmúlt két hét alatti általános közérzetéről nyújt információt a rövidített magyar, 5 tételes kérdőív, amely fordított itemet nem tartalmaz, és minél magasabb pontszámot jelöl a személy, annál pozitívabban érzi saját pszichológiai állapotát. A mérőeszközben egy 4 fokú skálán (0-3) jelölhette a személy azt, hogyan érezte magát az elmúlt időszakban, így a legmagasabb összpontszám (15) esetén érezte magát a legkedvezőbben (Susánszky, Konkolÿ Thege, Stauder és Kopp, 2006).

Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H)
A 10 itemes önbeszámolón alapuló globális önértékelés mérésére szolgáló magyar kérdőívet használtuk, amely 5 fordított tételt tartalmaz. A skála négyfokú Likert-skálán méri az önértékelést, amely minél magasabb átlagpontszámú, annál magasabb az egyén önértékelése. Az élettel való elégedettség önálló előrejelzője az önértékelés szintje (Sallay és mtsai., 2014).

Aspirációs Index
Az aspirációk olyan motívumok, életcélok, amelyek a személy életében releváns szerepet játszanak, ennek mérésére a 14 tételes, 5-fokú Likert-skálával rendelkező rövidített kérdőívváltozatot használtuk. A mérőeszköz az általános, hosszú távú célokat méri, amely magában foglalja a belső szükségleteinket, tartalmas emberi kapcsolatokat, személyes fejlődést, ezek az intrinzik motivációk. Míg a hírnév, siker, anyagi javak, jó megjelenés pedig a külső elvárásokra, célokra helyezik a hangsúlyt, ezek az extrinzik aspirációk (Martos és mtsai., 2006). A belső célok pozitívan függenek össze a pszichés jólléttel, boldogsággal és elégedettséggel (Kassar és Ryan, 1993, 1996, 2001, idézi Martos és mtsai., 2006). Továbbá az egészséghez való viszonyulásunkat egy külön dimenzió méri a kérdőívben (Martos és mtsai., 2006).

Társas Támasz kérdőív (MOS SSS)
A társas támasz különböző megjelenési formáinak mérésére a 20 tételt tartalmazó 3 dimenziós önjellemzésen alapuló magyar nyelvű kérdőívet használtuk. A kérdőív 3 dimenziója magában foglalja az érzelmi-információs támaszt, a pozitív szociális interakción alapuló támaszt és az instrumentális támaszt mérő itemeket. A mérőeszköz az egyén szociális erőforrásainak kiterjedtségét és formáit tárja fel egy ötfokú Likert-skála segítségével. Minél magasabb pontszámot ér el a kitöltő, annál erőteljesebben tapasztalja meg a szociális támogatottságot akár globálisan, akár az egyes dimenziók mentén (Sz. Makó és mtsai, 2016).

Connor-Davidson Reziliencia kérdőív
A kritikus élethelyzetekhez való sikeres alkalmazkodás, a lelki ellenállóképesség mérésére a rövidített 10 tételes, 5-fokú Likers-skálás (0-4) egydimenziós kérdőívet alkalmaztuk (Járai és mtsai., 2015). A reziliencia olyan védőfaktor, ami segíti az egyént a stressz negatív hatásainak enyhítésében, és adaptívabb megküzdést tesz lehetővé nehézséget jelentő élethelyzetekben (Ahern et al, 2006, Norris et al., 2008, idézi Járai és mtsai., 2015).

Eredmények

Az adatok feldolgozása számítógépen, SPSS 22.0 statisztikai programmal történt. Szignifikánsnak a 0,05 alatti p-értéket tekintettük.

A validált kérdőívekben szereplő pontozási rendszerek alapján számoltuk ki az egydimenziós kérdőívek (PIL, SWLS-H, WHO, RSES-H, Reziliencia Kérdőív, Énhatékonyság kérdőív) átlagpontszámait (2. táblázat).

2. táblázat A felvett egydimenziós kérdőívek leíró statisztikái

Egydimenziós kérdőívek	Átlag 2021 (N = 228)	Medián	Módusz	Min.	Max.
Életcél kérdőív (PIL)	98,044 SD = 19,154	101,5	119	41	128
Élettel való Elégedettség Skála (SWLS-H)	24,49 SD = 6,544	26	29	5	35
WHO jól-lét kérdőív	8,68 SD = 3,827	9	10	0	15
Rosenberg önértékelés skála (RSES-H)	27,61 SD = 7,091	28,5	33	10	40
Reziliencia rövidített	27,08 SD = 6,75	28	30	6	40
Énhatékonyság	29,53 SD = 5,815	30	29	13	40

A többdimenziós kérdőívek (Aspirációs Index, ZTPI, MOS-SSS) esetén az egyes dimenziók nemek szerinti átlagpontjait és szórásait mutatja a 3. táblázat.

3. táblázat Az aspirációk fontosságának értékei nemek szerinti megoszlásban

Aspirációs index	Férfi (N = 34)	Nő (N = 194)	t-próba
gazdagság (E)	M = 3,89 SD = 0,89	M = 3,6 SD = 0,82	t(226) = 1,907, p = 0,058
hírnév (E)	M = 2,69 M = 2,69 SD = 1,08	M = 2,45 SD = 0,88	t(226) = 1,436, p = 0,152
jó megjelenés (E)	M = 3,39 SD = 1,15	M = 3,38 SD = 0,95	t(226) = 0,071, p = 0,943
Extrinzik célok	M = 3,33 SD = 0,82	M = 3,14 SD = 0,71	t(226) = 1,361, p = 0,175
személyes fejlődés (I)	M = 4,45 SD = 0,52	M = 4,69 SD = 0,44	**t(226) = -2,867, p = 0,005**
emberi kapcsolatok (I)	M = 4,42 SD = 0,98	M = 4,83 SD = 0,41	**t(35,075) = -2,38, p = 0,023**
társadalom (I)	M = 3,7 SD = 1,04	M = 4,49 SD = 0,63	**t(37,35) = -4,363, p < 0,001**
Intrinzik célok	M = 4,19 SD = 0,49	M = 4,67 SD = 0,34	**t(39,03) = -5,551, p < 0,001**
egészség célok	M = 4,08 SD = 0,76	M = 4,67 SD = 0,34	t(226) = -2,515, p = 0,13

Az összes intrinzik cél között szignifikáns különbséget találtunk a nemek tekintetében.

Az időperspektíva kategóriába sorolásnál a kiegyensúlyozott időperspektíva kategóriát is létrehoztuk a szakirodalomban említettek alapján (magas pontszámú jövőorientáció, jelenhedonista és múltpozitív, valamint alacsony pontszámú múltnegatív és jelenfatalista). Azokra a személyekre, akikre két időperspektíva is hasonló átlagpontszámmal szerepelt, később egy kevert kategóriát hoztunk létre.

4. táblázat Az egyes időperspektívák nemek szerinti megoszlása (%)

Zimbardo Időperspektíva kérdőív (ZTPI)	2017			2021		
	Férfi (N = 44) %	Nő (N = 268) %	Σ (N = 312) %	Férfi (N = 34) %	Nő (N = 194) %	Σ (N = 228) %
jövőorientált	36,4	47,8	46,2	32,4	28,4	28,9
múltpozitív	9,1	17,5	16,3	20,6	26,3	25,4
múltnegatív	15,9	3,4	5,1	14,7	13,4	13,6
jelenhedonista	6,4	5,2	6,4	2,9	4,1	3,9
jelenfatalista	2,3	3,4	3,2	8,8	7,7	7,9
KIP	18,2	15,7	16	14,7	12,9	13,2
kevert	4,5	7,1	6,7	5,9	7,2	7
Chi-négyzet próba	($\chi2(6) = 19{,}146$, $p = 0{,}004$)			($\chi2(6) = 0{,}858$, $p = 0{,}990$)		

Korábbi kutatási eredményeinket (2017-es) hasonlítottuk össze jelenlegi adatainkkal (2021). A 4. táblázatban közöltek szerint a két nem létszámadata bár eltér egymástól, de khi-négyzet próba eredménye szerint a nők és férfiak körében az egyes időperspektíva kategóriák között nem kaptunk szignifikáns eltérést a 2021-es mintán ($\chi2(6) = 0{,}858$, $p = 0{,}990$). A 2017-es eredmények szerint a khi-négyzet próba szignifikáns volt, a két változó nem független egymástól ($\chi2(6) = 19{,}146$, $p = 0{,}004$).

5. táblázat A társas támasz egyes dimenzióinak nemek szerinti megoszlása, és az átlag összehasonlító próbák eredményei

Társas támasz (MOS-SSS)	Férfi (N = 34)		Nő (N = 194)		Összesen (N = 228)		t-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Érzelmi-információs támasz (8-40)	33,52	8,428	36,09	5,589	35,71	6,142	(t(38,243) = -1,712, p = 0,095) (t(38,438) = -2,373, p = 0,023)
Pozitív szociális interakción alapuló támasz (7-35)	29,03	6,708	31,86	4,527	31,44	4,99	
Instrumentális támasz (4-20)	17,44	3,669	18,4	2,737	18,29	2,9	(t(39,685) = -1,528, p = 0,134) (t(38,218) = -2,064, p = 0,046)
Összes	80	17,458	86,4	11,549	85,45	12,765	
Barátok száma	5,5	4	6,14	5,35	6,05	5,174	

A kapott eredmény alapján elmondható, hogy a férfiak és nők átlagpontszámában a pozitív szociális interakción alapuló támasz alfaktorban (t(38,438) = -2,373 p = 0,023) és a társas támasz főfaktorban találtunk szignifikáns különbséget (t(38,218) = -2,064, p = 0,046) (5. táblázat). Az MOS-SSS kérdőív 1. kérdése alapján átlagosan 6,05 barátja van az egyéneknek (szórás: 5,174).

Hipotézisvizsgálat

Az első három hipotézisünkben az időperspektívák és egyes skálák összefüggéseit vizsgáltuk. A 6. táblázatban az egyes időorientációk és kérdőíveken elért átlagpontszámok láthatóak.

6. táblázat Az egydimenziós kérdőívek átlagai az egyes időorientációk tekintetében

Időorientáció	SWLS-H	WHO	Énhatékonyság	Reziliencia	PIL
múltnegatív (N = 31)	M = 19,35	M = 7,45	M = 25,1	M = 21,52	M = 82,48
	(SD = 6,746)	(SD = 3,731)	(SD = 4,19)	(SD = 5,579)	(SD = 18,811)
múltpozitív (N = 58)	M = 26,74	M = 9,66	M = 29,53	M = 26,45	M = 101,22
	(SD = 5,447)	(SD = 3,878)	(SD = 5,792)	(SD = 6,43)	(SD = 17,785)
jelen-hedonista (N = 9)	M = 23,56	M = 9,44	M = 32,22	M = 28,11	M = 93
	(SD = 5,028)	(SD = 3,245)	(SD = 5,044)	(SD = 8,866)	(SD = 19,339)
jelenfatalista (N = 18)	M = 21,39	M = 6,56	M = 26,5	M = 22,72	M = 84
	(SD = 4,742)	(SD = 3,276)	(SD = 6,355)	(SD = 5,696)	(SD = 13,72)
jövőorientált (N = 66)	M = 24,41	M = 8,33	M = 30,15	M = 28,8	M = 101,55
	(SD = 6,266)	(SD = 3,483)	(SD = 5,082)	(SD = 5,619)	(SD = 14,469)
KIP (N = 30)	M = 29,2	M = 10,17	M = 33,47	M = 31,83	M = 113,8
	(SD = 3,845)	(SD = 3,052)	(SD = 3,674)	(SD = 3,851)	(SD = 8,015)
kevert (N = 16)	M = 21,81	M = 8,19	M = 30	M = 28,5	M = 91,31
	(SD = 8,272)	(SD = 5,528)	(SD = 7,933)	(SD = 8,748)	(SD = 28,429)

Az első hipotézisünk (H1) szerint a vizsgált személyek közül azok, akik időprofilukat tekintve a kiegyensúlyozott időperspektívába tartoznak, stabilabb életcéllal rendelkeznek, mint akik ettől eltérő időperspektívájúak. Az egyszempontos varianciaanalízis eredménye szignifikáns volt ($F(6, 221) = 12{,}303$, $p < 0{,}001$), azaz eltérést találtunk a csoportok között a függő változó tekintetében. Ezután a POST-HOC teszttel páronkénti összehasonlítást végeztünk, hogy lássuk melyik mintapárok átlagai közötti eltérés szignifikáns a 7. táblázatban látható eredményekkel.

7. táblázat Időorientáció párok szignifikáns átlagai a PIL kérdőíven

A személyre jellemző időorientáció	A személyre jellemző időorientáció	PIL átlag különbség	Szignifikancia
múltnegatív	múltpozitív	-18,74	p < 0,001
	jövőorientált	-19,062	p < 0,001
múltpozitív	jelenfatalista	17,224	p = 0,004
jelenfatalista	jövőorientált	-17,545	p = 0,002
KIP	múltnegatív	31,316	p < 0,001
	múltpozitív	12,576	p = 0,018
	jelenhedonista	20,8	p = 0,022
	jelenfatalista	29,8	p < 0,001
	jövőorientált	12,255	p = 0,018
	kevert	22,487	p < 0,001

Tehát a PIL kérdőíven elért pontszámok függenek attól, hogy az egyén kiegyensúlyozott időperspektívával rendelkezik-e vagy sem. Bár a vizsgált mintában a KIP személyek száma a kevesebb, ettől függetlenül az életcélok tekintetében konzisztensebb életcéllal rendelkeznek az ettől eltérő időperspektívájú személyekkel szemben.

A hipotézis részeként vizsgáltuk, hogy a kiegyensúlyozott időperspektívájú emberek elégedettebbek az életükkel a más időorientációjú személyekkel szemben. Az egyszempontos ANOVA eredménye szerint szignifikáns az eltérés a csoportok átlaga szerint ($F(6, 221) = 9{,}984$, $p < 0{,}001$). A POST-HOC teszttel végzett páronkénti összehasonlítás eredményeit a 8. táblázatban közöljük.

8. táblázat Időorientáció párok szignifikáns átlagai az SWLS-H kérdőíven

A személyre jellemző időorientáció	A személyre jellemző időorientáció	SWLS-H átlag különbség	Szignifikancia
múltpozitív	múltnegatív	7,387	p < 0,001
	jelenfatalista	5,352	p = 0,015
jövőorientált	múltnegatív	5,054	p = 0,002
KIP	múltnegatív	9,845	p < 0,001
	jelenfatalista	7,811	p < 0,001
	jövőorientált	4,791	p = 0,005
	kevert	7,387	p = 0,001

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált mintán az élettel való elégedettség mértékét szignifikánsan befolyásolja az, hogy a személynek kiegyensúlyozott vagy attól eltérő időorientációja van, így a hipotézisünket alátámasztottuk.

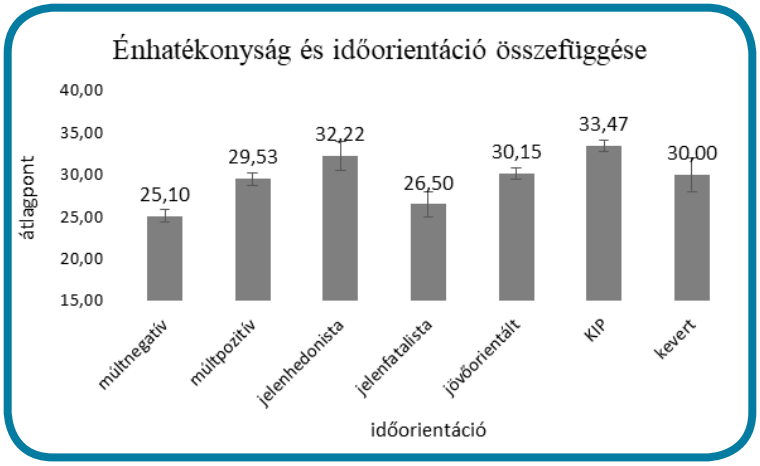
Második hipotézisünkben (H2) azt feltételeztük, hogy a vizsgált személyek közül azok, akik időprofilukat tekintve a múltnegatív, jelenfatalista dimenzióba tartoznak, azok alacsonyabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint a múltpozitív, jelenhedonista, kiegyensúlyozott és jövőorientált időperspektívájú egyének. Az egyszempontos varianciaanalízis eredménye szignifikáns volt ($F(6, 221) = 7{,}744$, $p < 0{,}001$), azaz eltérést találtunk a csoportok között a függő változó tekintetében. Ezután a POST-HOC teszttel páronkénti összehasonlítást végeztünk, hogy lássuk melyik mintapárok átlagai közötti eltérés szignifikáns a 9. táblázatban látható eredményekkel.

9. táblázat Időorientáció párok szignifikáns átlagai az Énhatékonyság kérdőíven

A személyre jellemző időorientáció	A személyre jellemző időorientáció	Énhatékonyság átlag különbség	Szignifikancia
múltpozitív	múltnegatív	4,438	p = 0,005
jelenhedonista	múltnegatív	7,125	p = 0,01
jövőorientált	múltnegatív	5,055	p < 0,001
KIP	múltnegatív	8,37	p < 0,001
	múltpozitív	3,932	p = 0,021
	jelenfatalista	6,967	p < 0,001
kevert	múltnegatív	4,903	p = 0,05

A páronkénti összehasonlítás eredménye szerint elmondható, hogy a múltpozitív, jelenhedonista, jövőorientált, kevert és kiegyensúlyozott időorientációval rendelkező egyének szignifikánsan magasabb énhatékonysággal rendelkeznek, mint a múltnegatív időorientációjú személyek. A jelenfatalista időorientációjú személyek szignifikánsan alacsonyabb átlagpontot értek el az énhatékonyság skálán, mint a kiegyensúlyozott időorientációjú személyek. Vagyis elmondható, hogy a személy időorientációja szignifikánsan befolyásolja az énhatékonyság mértékét (1. ábra).

1.ábra
Az Énhatékonyság kérdőíven elért átlagpontszámok időorientáció szerinti megoszlása

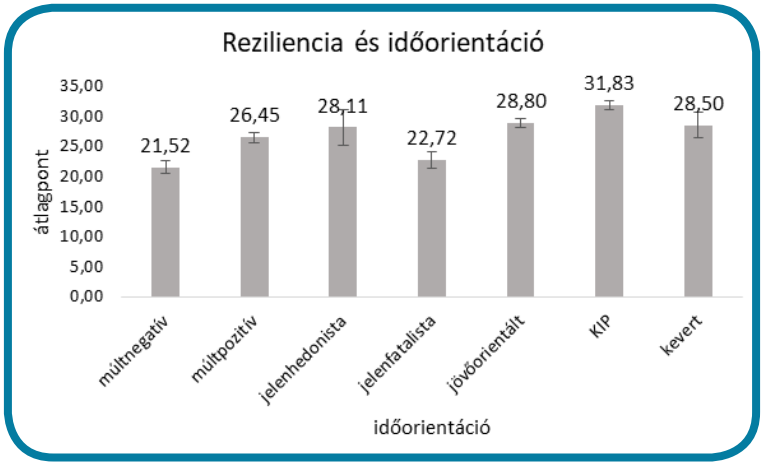


Harmadik hipotézisünkben (H3) egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltuk az időperspektíva csoportokon belül a reziliencia átlagpontszámokat, hiszen feltételezésünk szerint a múltpozitív és kiegyensúlyozott időperspektívával rendelkező személyeknek magasabb a reziliencia átlagpontszámuk. Az ANOVA vizsgálat eredménye szerint szignifikáns különbség van a csoportátlagok között ($F(6, 221) = 10{,}186$, $p < 0{,}001$). A POST-HOC teszt páronkénti összehasonlítási eredménye alapján látható a 10. táblázatban, hogy melyik mintapárok átlagai közötti eltérés szignifikáns.

10. táblázat Időorientáció párok szignifikáns átlagai a RSES-H kérdőíven

A személyre jellemző időorientáció	A személyre jellemző időorientáció	Reziliencia átlag különbség	Szignifikancia
múltpozitív	múltnegatív	4,932	p = 0,006
jövőorientált	múltnegatív	7,287	p < 0,001
	jelenfatalista	6,081	p = 0,004
KIP	múltnegatív	10,317	p < 0,001
	múltpozitív	5,385	p = 0,002
	jelenfatalista	9,111	p < 0,001
kevert	múltnegatív	6,984	p = 0,004

2. ábra
RSES-H kérdőíven elért átlagpontszámok időorientáció szerinti megoszlása



Megvizsgáltuk, hogy az érintett mintában hogyan alakultak a reziliencia átlagpontszámok az egyes időorientáció tekintetében (2. ábra). Úgy tűnik, hogy a legmagasabb átlagpontot a kiegyensúlyozott időperspektívával rendelkezők adták (M = 31,83), majd a jövőorientált (M = 28,8) kevert (M = 28,5) és jelenhedonista (M = 28,11) időorientációjú egyének, ezután a múltpozitív személyek (M = 26,45). Az adatok alapján részben sikerült a hipotézisünket alátámasztani, ugyanakkor úgy tűnik, hogy a jelenfatalista és múltnegatív időorientáción kívül viszonylag magas átlagpontot értek el az egyéb időorientációjú személyek.

Az egyes szociodemográfiai, pszichoszociális, intrapszichés tényezők pszichés jóllétre és élettel való elégedettségre gyakorolt együttes hatásának vizsgálatához egy lépésenkénti többszörös lineáris regressziós modellt építettünk a 4. hipotézisünk (H4) vizsgálatához, mint független változók (munka, SWLS-H/WHO, lakóhely, extrinzik-, intrinzik aspirációk, időorientáció, nem, életkor, együttélés, egészségcélok, énhatékonyság, társas támogatás, munkarend, önértékelés, életcélok és reziliencia) figyelembe vételével a függő változókra (SWLS-H, WHO) vonatkozóan. A lineáris regresszió Backward módszerét használtuk. A kiinduló modellből a lépések során kimaradtak: lakóhely, munkahely, önértékelés, munkahely, életkor, intrinzik célok, reziliencia, extrinzik és egészség célok, együttélés, nem, élettel való elégedettség. Ennek eredményeképp a lineáris regressziós modell független változói a WHO pszichés jóllétre az alábbiak voltak: időorientáció, énhatékonyság, társas támasz, életcélok. A regressziós modell szignifikáns, lineáris kapcsolat van a függő (WHO érték) és a független változók között ($F(4, 223) = 33,634$, $p < 0,001$). A független változók együttesen a mintában 36,5%-át magyarázzák a pszichés jóllétnek ($R2 = 0,376$, a populációban pedig 36,5% $RAdj2 = 0,367$).

Az SWLS-H kérdőív függő változóra vizsgált regresszió elemzéssel a modell szintén szignifikáns eredményt hozott a független változókkal, tehát itt is linearitás áll fenn ($F(7, 220) = 60,542$, $p < 0,001$). A lineáris regressziós modell független változói az SWLS-H élettel való elégedettségre az alábbiak voltak: társas támasz, életcélok, WHO pszichés jóllét, extrinzik aspiráció, önértékelés, életkor, reziliencia. A független változók együttesen a teljes variancia 65,8%-át magyarázza a mintában az élettel való elégedettség mértékének ($R2 = 0,658$, a populációban pedig 64,7%-át $RAdj2 = 0,647$). A 11. táblázatban a béta együtthatók és szignifikanciaszintjük látható.

11. táblázat Béta együtthatók és szignifikanciaszintjük

Független változók	WHO		SWLS-H	
	β együttható	szign.	β együttható	szign.
időorientáció	-0,152	0,006	-	-
énhatékonyság	0,226	0,001	-	-
társas támasz (MOS-SSS)	0,143	0,021	0,273	0,000
életcélok (PIL)	0,395	0,000	0,541	0,000
WHO	-	-	0,080	0,099
extrinzik aspiráció	-	-	-0,093	0,021
önértékelés (Rosenberg)	-	-	0,289	0,000
életkor	-	-	-0,134	0,001
reziliencia	-	-	-0,222	0,001

Azon független változók voltak szignifikáns hatással a jóllét és élettel való elégedettség mértékére, amelyeknél $p < 0,05$. Legerősebb hatással a pszichés jóllét megjelenésére (WHO kérdőívvel mérve) az életcéloknak volt ($\beta = 0,395$; $t(222) = 5,832$; $p < 0,001$) majd az énhatékonyságnak ($\beta = 0,226$; $t(222) = 3,475$; $p = 0,001$), ezután a társas támasznak ($\beta = 0,143$; $t(222) = 2,322$; $p = 0,021$). Negatív szignifikáns hatású a személy időorientációja volt ($\beta = -0,152$; $t(222) = -2,748$; $p = 0,006$). Az SWLS-H kérdőívvel mért élettel való elégedettség mértékére legerősebb hatással az életcéloknak volt ($\beta = 0,541$; $t(219) = 7,995$; $p < 0,001$), majd az önértékelésnek ($\beta = 0289$; $t(219) = 4,637$; $p < 0,001$), végül a társas támasznak ($\beta = 0,273$; $t(219) = 5,91$; $p < 0,001$). Negatív, szignifikáns hatása az élettel való elégedettségre a rezilienciának volt ($\beta = -0,222$; $t(219) = -3,422$; $p = 0,001$), az életkornak ($\beta = -0,134$; $t(219) = -3,282$; $p = 0,001$) és az extrinzik aspirációknak ($\beta = -0,093$; $t(219) = -2,331$; $p = 0,021$). Pozitív hatású, nem szignifikáns, de tendenciajellegű kapcsolat volt az élettel való elégedettség és a pszichés jóllét között ($\beta = 0,08$; $t(219) = 1,655$; $p = 0,099$).

Megvitatás

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy a kiegyensúlyozott időperspektívával rendelkező személyek stabilabb életcélokkal rendelkeznek és elégedettebbek az életükkel, mint az ettől eltérő időperspektívájú egyének. Első hipotézisünk alátámasztására az egyszempontos varianciaanalízis eredménye alapján azt találtuk, hogy a PIL kérdőíven elért pontszámokat befolyásolja az egyén időorientációja. A kiegyensúlyozott időperspektívájú egyének átlagosan a legmagasabb pontszámot adták a PIL kérdőíven ($M = 113,8$; $(SD = 8,015)$. Továbbá azt feltételeztük, hogy az élettel való elégedettség magasabb szintjével a kiegyensúlyozott időorientációjú személyek rendelkeznek, az ettől eltérő időperspektívájú személyekkel szemben. Az egyszempontos varianciaanalízis eredménye ebben az esetben is szignifikáns eltérést talált a csoportok átlaga között, és a kiegyensúlyozott időprofilú személyek átlagosan magasabb pontszámot értek el az SWLS-H kérdőíven is ($M = 29,2$; $(SD = 3,845)$. Tehát a személyes időorientáció befolyásolja a stabilabb életcélok meglétét és az élettel való elégedettséget. A hipotézisünk eredményei egybecsengenek Boniwell és Linley (é. n.) eredményeivel, akik szerint a kiegyensúlyozott időperspektívájú személyek nagyobb eséllyel érik el céljaikat és sikeresebbek az önmegvalósítás terén (idézi Zimbardo és Boyd, 2012).

A második hipotézisünket alátámasztottuk, hiszen az eredmények alapján azt találtuk, hogy a múltnegatív és jelenfatalista személyek rendelkeznek alacsonyabb énhatékonysággal, mint az eltérő időorientáltsággal rendelkezők. Az egyének időorientációja befolyásolja azt, hogy mekkora az énhatékonyság mértéke. Zimbardo és Boyd (2012) elmélete szerint a múltnegatív és jelenfatalista személyek alacsonyabb énhatékonysággal rendelkeznek, úgy érzik kevésbé van kontrolljuk életük irányítása felett.

Megvizsgáltuk a 3. hipotézisünkben, hogy a vizsgált mintában hogyan alakultak a reziliencia átlagpontszámok az egyes időorientáció tekintetében. Az eredményeink szerint nem volt kiemelkedő átlagpontú a reziliencia szint a múltpozitív időorientációjú személyek esetében, a lelki ellenállóképesség szempontjából a legmagasabb átlagpontot a KIP-pel rendelkező személyek érték el. Ez az eredmény összhangban van azzal, amit Zimbardo és Boyd (2012) kutatásukban felvázoltak, miszerint a kiegyensúlyozott időorientáció az, amelyben az egyén rugalmasan az adott helyzettől és külső környezeti tényezőktől függően képes alkalmazkodni az aktuális szituációban.

Lineáris regresszió elemzéssel vizsgáltuk a negyedik hipotézisünkben az egyes szociodemográfiai, pszichoszociális és intrapszichés tényezők együttes hatását az élettel való elégedettség és szubjektív pszichés jól-lét megjelenésére és azt találtuk, hogy legerősebb befolyásoló hatása az életcéloknak, énhatékonyságnak és társas támogatásnak volt a pszichés jól-létre. A személyre jellemző időorientáció fordítottan befolyásolta a pszichés jól-létet. Az SWLS-H kérdőívvel mért élettel való elégedettség mértékére legerősebb hatással az életcéloknak, önértékelésnek és társas támogatásnak volt. Szintén fordított irányú kapcsolat volt a rezilienciával, életkorral, extrinzik aspirációkkal, valamint tendencia jellegű kapcsolatot találtunk a pszichés jól-léttel. Tehát vizsgálatunkban akkor érezték magukat kielégítően a résztvevők, ha stabil életcéllal rendelkeztek, valamint úgy érezték, hogy az életük irányítása felett kontrolljuk van és ha magas társas támogatásban részesültek. A pszichés jól-létet pedig az egyes időorientációban való gondolkodásmód csökkentette. Az élettel való elégedettség magasabb mértékét befolyásolták a stabilabb életcélok, az önértékelés magasabb szintje, szintén a társas támogatás mértéke, valamint csökkentette a reziliencia szintje, az életkor és a külső aspirációk. A lineáris regresszió eredményei alapján látható, hogy a magasabb szintű pszichés jól-lét és élettel való elégedettség összefüggést mutat egyes tényezőkkel, de kizárólag csak ezekkel nem lehet magyarázni a megjelenését.

Több kutatás hivatkozik arra, hogy a társas támasz megléte elősegíti az élettel való elégedettséget (Andrek, 2012; Diener és Seligman, 2002; Utasi, 2006, idézi Papp-Zipernovszky és mtsai., 2017), melyet nekünk is sikerült igazolni a vizsgált személyeknél.

Eredményeink alapján egyetértünk Vázquez és munkatársai (2015) álláspontjával, miszerint az élettel való elégedettség mértékére negatívan hatnak a testi és mentális betegségek (idézi Martos és mtsai., 2014). Továbbmenve Frisch (2006) szerint a teljes élettel való elégedettség modelljébe beletartozik az egyén szubjektív hozzáállása az objektív körülmények mellett (idézi Szondy, 2011). Amennyiben ezt a modellt vesszük alapul, akkor a kutatásunk ebből a megközelítésből egy tényezőt vizsgált, ezért érdemes objektív mutatók alapján is feltárni az egyén egészségi állapotát is. A későbbiekben célszerű lehet konkrét egészségügyi mutatókat is bevonni az árnyaltabb státusz felállítása érdekében.

Frankl szerint az ember egyéni céljai csak egy tényezője az élet értelmesként való megélésének. Egy későbbi kutatást érdemes lenne kiegészíteni az MLQ-H Élet Értelme Kérdőívvel, mely kutatási eredményekre alapozva erős együttjárást mutat az életcél kérdőívvel. Amennyiben az időorientáció tekintetében az egyén gyakorlás útján megváltoztathatja gondolkodásmódját és viselkedését, valamint hozzáállását (Zimbardo és Boyd, 2012), akkor ezáltal az életcélok stabilitásában is változások állhatnának be. Ami pedig javítaná az élettel való elégedettség mértékét is. Ennek eredményét persze csak egy összetett, longitudinális vizsgálattal lehetne kideríteni. Úgy gondoljuk, hogy a kurrens vizsgálatban számtalan más olyan tényező is állhatott az elégedettség és a pszichés jól-lét mértéke mögött, amelyek befolyásolják azokat. A koronavírus járvány markánsan befolyásolta az egyén szomatikus, társas és pszichés állapotát, ezek mind kihatással lehetnek az eredményeinkre. Egy vegyes modell felállítása lehetne alkalmas arra, amely magyarázná az egyének elégedettségét és pszichés jól-létét. Ezért nem elegendő csupán néhány tényező hatásában megragadni és tetten érni egy személy élettel való elégedettségét és pszichés jól-létét.

A kutatásunk korlátja egyfelől mindenképpen az, hogy mint minden önbevalláson alapuló kérdőív, így ezek is ki vannak téve a válaszadók tudatos és nem tudatos torzításainak. Az online kérdőívek kitöltését nehéz kontroll alatt tartani, így előfordulhatott olyan kitöltő is, aki szándékos nem őszinte válaszadással torzította az eredményeket. Mivel az online kitöltés kényelmi mintavétele viszonylag

leszűkítette azon kitöltők számát, akik internetet használnak, és magasabb volt a nők aránya a teljes populációhoz képest. Természetesen az is egy érdekes meghatározó tényező lehet, amely torzíthatja az eredményt, hogy milyen volt a kitöltés során az egyén pszichés állapota, milyen hangulatban töltötte ki a kérdőíveket, illetve volt-e a környezetében bárminemű zavaró tényező, esetleg megszakította-e a kitöltést. Ezek mind-mind olyan tényezők, amelyek manipulálhatják a vizsgálati eredményeket.

A pozitív pszichológiai kutatások olyan vélekedéseket ötvöznek, amelyek komplexen tekintenek az emberi működés pozitív irányba mozdítására. A szubjektív jóllét vizsgálatok fókuszában mindvégig az foglalta el a helyet, amit a hétköznapi ember is markánsan keres: vajon mi teszi boldoggá az embert? Erre releváns választ az embernek önmaga fejlesztésében, célkitűzéseiben, hatékonyságában, megküzdési módjaiban kell keresnie. Tény, hogy az ember életcéljának megtalálása és az életével való megelégedés nagyon összetett és sok tényezőt magába foglaló jelenség. Kurrens vizsgálatunk arra irányult, hogy egy más szemszögből próbáljuk megközelíteni és feltárni az egyén élettel való elégedettségét, időorientációját és a pszichés jól-létre ható tényezőket a jelenlegi járványügyi vészhelyzetben.

Irodalom

Csíkszentmihályi, M. (2000). A flow- az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Frankl, V. E. (1988). ...mégis mondj igent az életre!. Egy pszichológus megéli a koncentrációs tábort. Budapest: Pszichoteam Mentálhigiénés Módszertani Központ.

Frankl, V. E. (1997). Orvosi lelkigondozás - a logoterápia és egzisztenciaanalízis alapjai. Budapest: UR. 61–137.

Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L., Csókási, K., és Kiss, E. (2015). A Connor-Davidson reziliencia kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. Alkalmazott Pszichológia 15(1), 129–136.

Konkolÿ Thege, B. (2007). Frankl logoterápia és egzisztenciaanalízise az egészségpszichológia kontextusában. Pszichológia, 27(3), 261–274.

Konkolÿ Thege, B., és Martos, T. (2006). Az életcél kérdőív magyar változatának jellemzői. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7(3), 153–169.

Martos, T., és Konkolÿ Thege, B. (2012). Aki keres, és aki talál – az élet értelmessége keresésének és megélésének mérése az élet értelme kérdőív magyar változatával. Magyar Pszichológiai Szemle, 67(1), 125–149.

Martos, T., Sallay, V., Désfalvi, J., Szabó, T., és Ittzés, A. (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 15(3), 289–303.

Martos, T., Szabó, G., és Rózsa, S. (2006). Az Aspirációs Index rövidített változatának pszichometriai jellemzői hazai mintán. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 7(3), 171–191.

Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? Iskolakultúra, 11, 39–47.

Oláh, A., és Kapitány-Fövény, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. Magyar Pszichológiai Szemle, 67(1) 19–45.

Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I., és Roland-Lévy, C. (2015). The less is more: The 17-item Zimbardo Time Perspective Inventory. Current Psychology, 34(2), 1–9.

Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., és Jámbori, Sz. (2017). A multidimenzionális észlelt társas támogatás kérdőív magyar nyelvű validálása. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 18(3), 230–262.

Pikó, B. (2004). A pozitív pszichológia missziója a modern társadalomban. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 5(4), 289–299.

Pléh, Cs. (2004). A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. Iskolakultúra, 5, 57–61.

Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., és Ittzés, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 15(3), 259–275.

Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A., és Kopp, M. (2006). A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása. A Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 7(3), 247–255.

Sz. Makó, H., Bernáth, L., Szentiványi-Makó, N., Veszprémi, B., Vajda, D., és Kiss, E. (2016). A MOS SSS-Társas Támasz mérésére szolgáló kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. Alkalmazott Pszichológia, 16(3), 145–162.

Szondy, M. (2011). Optimizmus, életminőség és pozitív pszichoterápia. Magyar Pszichológiai Szemle, 66(1), 203–223.

Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P.S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., ... és Drury, J. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. Nature Human Behaviour, 4, 460–471.

Zimbardo, P. és Boyd, J. (2012). Időparadoxon. Budapest: HVG Kiadó.

DR. MOLNÁR KATALIN – PAPP DÁVID

PANDORA SZELENCÉJE ÉS KARKÖTŐJE – AVAGY A BOLDOGSÁGGAL TÁMOGATOTT TANULÁS

Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar Rendészeti Magatartástudományi Tanszék – egyetemi docens és Rendészettudományi Doktori Iskola – doktorandusz, r. őrnagy mestertanár
info@molnarkatalin.com, Papp.David@uni-nke.hu

Nincs itt valami ellentmondás?

„Mintha ott folytatnák, ahol Erdőtarcsán abbamaradt. Baráti csevej, ismerős, mosolygós arcok, lassan mindenki itt van. De jó látni őket! Mindenki beszámol, jó hallani és megosztani is az elmúlt időszak történéseit. Örömmel konstatáljuk, hogy igen, ez működik. Téma témát vált, és a csapat ugyanolyan aktív, elfogadó, támogató, mintha egymás mellett ülnénk a körben. Mindeközben tanulunk. Tanulunk magunkról, a másikról, a világról, és nem mellesleg az online térben való létezésről. Hogy egy konferenciabeszélgetés során lehetőség van jelentkezni?! Meglepő fordulatok sora jellemezte a napunkat. Egy biztos, ha jó időben, a megfelelő emberekkel vagy – és nem kell, hogy fizikailag ugyanott legyetek –, a siker garantált. Hogy mit adott nekünk az a nap? Feltöltődést, megerősítést, reményt, és nem utolsósorban… boldogságot. De mi mást is vár az ember egy boldogság napi szeretet-tréningtől?"[1]

Írásunk címe mindenképpen magyarázatra szorul. Hogyan lehet egy lapon említeni a boldogsággal támogatott tanulást és a rettegett szelencét, amelyből gazdája óvatlanságának köszönhetően csupa rémség szabadult a világra? Érdekes, hogy szinte mindenki negatív összefüggésben utal erre a metaforára, pedig miután Pandora ijedten visszazárta a szelencét, valami benne maradt, ami miatt inkább újra és újra ki kellene nyitnunk… Ez a valami ugyanis a remény. Mi egy maroknyi kis csapattal 2017 óta éppen erre teszünk kísérletet – eddig elég jó eredménnyel. Erről szeretnénk beszámolni elsősorban leíró jellegű tanulmányunkban. És hogy a szelence mellé hogyan jön a karkötő, arra is fény derül.

A bemutatandó történetet a pozitív pedagógia elméleti keretébe foglaltuk, röviden utalva az ide vonatkozó szakirodalomra. Szerkesztési elvként egyrészt a kronológiát választottuk: történetünk egyes epizódjait időrendben haladva mutatjuk be. Ám ezt az egyszerű tények ismertetése helyett a négy éve tartó folyamat során született és a www.molnarkatalin.com oldalon publikált blogbejegyzéseink és az érintett szereplők kommentárjainak, valamint mostani gondolatainknak az összeillesztésével tesszük. A kommentárok az egyes fejezetek előtt olvashatóak. Ez a megoldás lehetőséget ad arra, hogy ugyanazt az eseménysort különböző narratívák mentén lássuk.

1 K. CS. és K. S. I.: Egy biztos pont. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

Hogy jövünk mi ehhez és egymáshoz?

„Kissé megkopva ugyan, de még elég élénken élnek bennem a hallgatói évek oktatókkal kapcsolatos élményei, tapasztalatai. Szeretnék olyan oktató lenni, amilyenre hallgató koromban szükségem volt, vagy esetenként szükségem lett volna. Nem kérdés, hogy a végső közös cél a gyakorlatban is magabiztosan alkalmazható szaktudás, ismeretanyag átadása. E szemléletmódban pedig a hallgató az első, ő van a középpontban. Nem mindegy azonban az ismeretek átadásának a módja, a célhoz vezető út, melyet részben mi, oktatók jelölünk ki, részben pedig segítséget nyújtunk a hallgatónak ahhoz, hogy ő maga tegye meg azt. […] Bejegyzésem végéhez közeledve köszönettel tartozom Katanárnőnek. […] Köszönöm, hogy a vele kapcsolatos pozitív élményeim (csak azok vannak) tovább bővülhettek, és hogy ilyen lágyan, észrevétlenül, fájdalommentesen sarkall teljesítményre, és csalogat ki belőlem minden egyes alkalommal valami pluszt. Üzenem neki, hogy már tudom: nekem épp most nagyon jó! Sőt izgatottan várom, hogy még jobb legyen. Azt hiszem, hogy a jó oktató, tanár munkája olyan, mint a jó szülőé: soha nem ér véget." [2]

Szerzőpárosunk közös múltja pontosan tíz évre nyúlik vissza. A Rendőrtiszti Főiskola 2011–2012-es tanévének őszi félévében a páros egyike már éppen húsz éve állt a katedrán, és Kommunikáció-retorika kurzusának keretein belül pallérozta többek között másikuk elméjét, aki ekkor, első évfolyamos hallgatóként éppen csak belekóstolt a rendészeti felsőoktatás világába. A főiskola jogutód intézménye, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kara alapképzésének három éve alatt még egy ízben találkoztak egymással a Rendészeti etika tantárgy kapcsán. A hallgatót már ekkor megfogta a rendhagyó és sajátságos (ahogy akkoriban a hallgatói szlengben nevezték: körbeülős) foglalkozások kellemes légköre és a sokszor játszva, szórakozva tanulás. Akkor még nem tudtuk, hogy ez pozitív pedagógia a javából.

Az oktatói-hallgatói viszony – kisebb megszakításokkal – azóta is fennmaradni látszik, ugyanis a páros tagjai hasonló minőségben a 2016–2018-as rendészeti vezető mesterképzésen is találkoztak és dolgoztak együtt. Sőt, ez a kapcsolat minden bizonnyal új szintre lép a Rendészettudományi Doktori Iskola 2021–2022-es szemeszterének megkezdésével, ahová a páros fiatal tagja sikerrel felvételizett, idősebb tagja pedig tanít.

A kapcsolat azonban még ennél is több irányú: az oktató-hallgató viszony mellett immár kollegiális, ugyanis az egykori és jelenlegi tanítvány 2019 februárjától szintén a kar oktatói gárdáját gyarapítja és reményei szerint erősíti.

Végül pedig, talán nem túlzás, hogy a szerzőpáros viszonyát baráti kapcsolatnak is nevezzük, hiszen a szabadidejüket időnként együtt töltő, sőt mindezt önszántukból megvalósító embertársakat szokás ezzel a jelzővel illetni. Ez a közös, önkéntes időtöltés pedig nem más, mint a rendészeti vezető mesterképzés már említett évfolyamának egy kis csoportja által megvalósított összejöveteleken való részvétel, melyben a szerzők egyike mentorként, trénerként, mindemellett a közösség teljes jogú tagjaként, míg másikuk csoporttagként érintett.

2 Papp Dávid: Digitális oktatás? Nem is olyan rossz! Nekem már jó… A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-digitalis-vendegnaplok-6/; 2021. január 27.

A történeti hűség kedvéért

„Ezúttal szerény, de szabadon melléje társult kedves udvartartását hozta magával: tizenegy úrhölgyet és lovagot, akik egytől egyig mesterei szakmájuknak. Mindannyian tanítványai is úrnőnknek, s mesterdiplomájuk kézhez vétele után sem unták meg a közös tanulást. […] Ha csak erre a két napra is, amelyet együtt töltött a kis csapat, már akkor is megérte. De hiszik, hogy kitart tovább is, hiszen az egybegyűltek mindent megtettek a tartós hatás érdekében. Élvezetesen múlatták az időt: nappal vitézkedtek és szakmai tudásukról is tanúbizonyságot tettek, még a terített asztal mellett is kedélyesen csevegtek. Éjjelre lecsendesedtek, reggel friss kávé illatára keltek. Nemcsak eszüket forgatták, de szívüket-lelküket is beleadták, válogatott erényeiket csillogtatták, egymást türelemmel hallgatták. Úrnőjük elégedetten dőlt hátra karosszékében, s boldogsággal eltelve gyönyörködött nemes tartásukban és jeles cselekedeteikben. Hagyta magát meglepni is, s csak szelíd szóval, mosollyal, néhány mozdulattal igyekezett terelgetni övéit. […] A társaság alig akart hazamenni a jó vasárnapi ebéd után, s már a hazafelé vezető úton tervezgetni kezdték a következő lovagi tornát. Meg a következőt, meg a következőt – mert úgy érzik, sose fogynak ki a szóból és ez ötletekből."[3]

Az ominózus csoport hivatalosan az NKE iskolarendszerű mesterképzésének keretei között 2018. március 22–24-én találkozott. Napra pontosan egy évre rá, 2019. március 23-án követte ezt az első, egynapos informális találkozójuk Budapesten, amelynek megszervezésére egy szűkebb, öttagú kis csapat 2019. január 5-i dunakeszi megbeszélésén tett javaslatot. 2020. szeptember 18–20-án Erdőtarcsán már két és fél napot töltött együtt a csapat, kihasználva az utolsó lehetőséget a személyes találkozásra a pandémia második hulláma előtt. 2021. március 20-án már csak online találkozhattunk, de ez semmit nem vont le az esemény értékéből. Elmondhattuk, hogy nekünk ez a fajta távolság sem jelenthet akadályt. E tanulmány írásakor már az ötödik alkalomra készülünk…

Ha már történeti hűség, meg kell említeni egy másik, nem ennyire intenzív csoportkohézióval együtt maradt csapatot is ugyanebből az évfolyamból, akiknek találkozóján a szerzők egyike is jelen volt. Ez a csapatszolgálati specializációs csoporttalálkozó[4] 2018. szeptember 7-én zajlott Tatán, és tulajdonképpen az az év nyarán elmaradt diplomaosztó bankettjük pótlásául szolgált.

Amint a dátumokból látható – bár ebben inkább a szerencse, mintsem a tudatosság játszik szerepet – körülbelül félévente kerül sor a találkozásokra, ami semmiféle presszíót nem jelent a jövőre nézve. Ha valamilyen okból ritkábban jövünk össze, az is ugyanolyan jó lesz.

Csak pozitívan!

„Kedves Naplóm! Ha nem volna egyértelmű, akkor kimondom. Ennek az eddig igencsak vészterhesnek tűnő és ígérkező évnek, 2021-nek a március huszadikáján nekünk, tizenkettőnknek valami belőlünk fakadó csoda folytán sikerült abban a kollektív flow-ban feloldódnunk, amit definíció szerint is boldogságnak nevezhetünk. Szép is lett volna, ha éppen ezen a napon nem vagyunk erre képesek, hiszen eddig valahányszor együtt voltunk, mindig átélhettük ezt az érzést."[5]

3 Molnár Katalin: Szeretet-tréning. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/szeretet-trening/; 2020. szeptember 23.
4 Molnár Katalin: Egy csomó nem csomó. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/egy-csomo-nem-csomo/; 2018. szeptember 15.
5 Molnár Katalin: Digitális napló 15. rész – Online boldogság-tréning. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

„Ebben a kétségekkel teli időszakban felüdülés régen látott barátokkal, iskolatársakkal felidézni a kellemes közelmúltat, látni a több barázdával terhes, de bizakodó mosolyukat, elszánt erőfeszítésüket, hogy élhetőbbé tegyék a mindennapokat. Online találkozónk sokat jelentett mindannyiunknak. […] Kesergés, kiégés nem lehet. Az együtt töltött idő – ha csak képernyőn keresztül is – ráébreszt, hogy másképp kell állnunk az adott helyzethez. Kétség esetén a hiba a saját készülékünkben keresendő, mely javításra szorul. Hát kérem szépen, ebben is segít a kapcsolattartás, a jó szó. Mondhatni, szervizeltük a lelkünket. Garanciavállalásról szó sincs, de az időszakos felülvizsgálat kötelező!"[6]

Általában a magyar oktatás – benne közelebbről a felsőoktatás – 21. századi megújulási vágya, sőt, bizonyos értelemben talán inkább kényszere egyre határozottabban kitapintható. A neveléstudomány művelői tesznek erről: igen aktívak a témában, az e téren tett erőfeszítéseiket nem lehet nem észrevenni és eléggé méltatni. Kutatások, tanulmányok, kiadványok és konferenciák hosszú sora bizonyítja mindezt évtizedek óta, amelyek felsorolása itt lehetetlen. Legismertebb fórumuk a Magyar Pedagógiai Társaság, amelynek honlapján minden kapcsolódó információ fellelhető[7]. A szakma tele van remekebbnél remekebb szakemberekkel, ötletekkel, innovációval (Halász és Horváth, 2020), bizonyítottan jól működő gyakorlatokkal és a mindezeket összefoglaló kötetekkel, munkákkal (kiemelten például Dobó et al szerk., 2010; Ollé et al szerk., 2013; Rádi, 2017). Mégis nagy az aggodalmunk, hogy ezeket a magyar oktatáspolitika béklyói között nem vagy nem eléggé lehet használni. Az elavult oktatási rendszer negatív hatásait drámainak érzékelve mindketten egy átfogó pedagógiai reform pártján állunk. Minden olyan kezdeményezést üdvözlünk, amelyik keresi a kiutat a rossz beidegződések közül, és az ún. negatív pedagógiából a pozitívba vezet. Mi is régóta igyekszünk ezekből meríteni, és az innovatív szemléletet, a kompetenciafejlesztő módszereket a lehetséges mértékig alkalmazni a rendészeti felsőoktatásban is (például Amberg és Molnár, 2004; Molnár, 2007; Krémer és Molnár, 2010, 2011; Hegedűs és Fekete, 2018; Molnár, 2019, 2019a; Molnár és Uricska, 2019; Hegedűs et al., 2021).

A Z generáció megjelenése, az ebbe a korosztályba tartozó hallgatóink megváltozott igényei, motiválhatóságuk nehézségei, ugyanakkor a bennünket lekörözö 21. századi digitális kompetenciáik a rendészeti képzésben is komoly kihívást jelentenek (legújabban lásd: Erdős et al, 2019; Christián és Erdős, 2020; Finszter és Korinek, 2021). Olykor még az olyan tanárok is tanácstalanok, akik egyébként nem szenvednek pedagógia módszertani kompetenciák hiányában. De azokat is foglalkoztatja a *hogyan lehet/kellene elég jól tanítani* kérdése, akiknek nem tanult szakmájuk a pedagógia. A régi módszerek – a tananyag előadása,„leadása", a száraz, pusztán tény alapú tudásátadás és a tételes feleltetés-vizsgáztatás – már nekik is kevés, őket is aggasztja, hogy ezek nem hatékonyak. Eszköztelennek érzik magukat, és különösen elhatalmasodott a tehetetlenség érzése a kényszerű digitális oktatás időszakában.

E rövid általános jellemzést csak afféle halvány elméleti keretnek szántuk, amelyben a felsőoktatásnak egy igencsak szűk szegmensét: a rendészeti tisztképzésen belül az MA szintű vezetőképzést is elhelyezhetjük, abban lévén érdekeltek. Ám természetesen ez a terület sem mentes mindazoktól a jellemzőktől, amelyeket általános érvénnyel a pedagógiatudomány fősodra megállapít. *Azt keressük, milyen lehetőségei vannak a pozitív pedagógiának az általunk képviselt területen.* E kérdésfeltevésben már benne van az a határozott állásfoglalásunk, hogy vannak lehetőségek, itt sem vagyunk eszköztelenek. Sőt, egy kifejezetten hatékonynak

6 G. M.: Lélekszerviz. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.
7 Lásd: http://pedagogiai-tarsasag.hu/

mutatkozó saját gyakorlatot ajánlunk a tisztelt olvasó figyelmébe, amelynek „képletét" fejtjük ki a következő fejezetben.

Mivel e tanulmány a Jobb Veled a Világ Alapítvány Pozitív Pedagógia és Nevelés Programjának konferenciafelhívása apropóján született, mindenképpen szeretnénk elhelyezni annak az elméletnek a keretében, amely Barbara L. Fredricksonnak, az egyesült államokbeli Észak-Karolinai Egyetem professzorának a nevéhez kötődik (Fredrickson és Levenson, 1998; Fredrickson, 1998). Ő *„egy, a pozitív érzelmek jellemzőit és funkcióit leíró komplex modellt fejlesztett ki a '90-es évek közepétől folyó, a pozitív pszichológia szemléleti keretébe ágyazódó kutatásai során. Az úgynevezett 'broaden-and-build model' (a pozitív érzelmek szemléletünket szélesítő és erőforrásainkat gazdagító modellje) alaptétele szerint a pozitív emóciók kitágítják, kiszélesítik a személy aktuális gondolat- és cselekvéskészletét, ami pedig megalapozza az egyén fizikális, intellektuális és szociális erőforrásainak megerősítését. Azaz a pozitív érzelmek nem pusztán jelzői az egyén optimális működésének, de létre is hozzák azt. Hatásuk így túlmutat a pillanatnyi kellemességen, adaptív értékük – mind evolúciós keretben szemlélve, mind az egyéni pszichés fejlődést tekintve – hosszú távon meghatározó."* (Reinhardt, 2009, 24.)

Egy friss tanulmány a pozitív pedagógiának már a rendészeti kompetenciafejlesztő tréningek területére való beszüremkedéséről is ír: *„A tréningek pozitív pszichológiai szemléletű fejlesztő hatása az oktatás terén is érvényesül. Reinhardt vizsgálódásában (Reinhardt, 2009) is egyértelműen igazolást nyert, hogy az öröm, az érdeklődés, az elégedettség és a szeretet mind pozitív légkör kialakítására képes jelenségek, melyek az oktatásban részt vevők hatékonyságát és fejlődését szolgálják. A pozitív légkör felnőttoktatásban való relevanciájához nem fér kétség. […] A kompetenciák egymással való kölcsönös kapcsolata biztosítja, hogy egy-egy kompetencia fejlődése más területen is pozitív változást eredményezhet. A kompetenciák pozitív pszichológiai szemléletben megvalósuló fejlesztése olyan attitűdöt jelent, mely támogatja a rugalmas változások elősegítéséhez és a személyes erősségek mobilizálásához szükséges pszichés erőforrások felszínre kerülését. Ez a szemléletmód a rendészeti állomány képzésével kapcsolatos tréneri és módszertani eszköztár bővítésére is kiválóan alkalmas."* (Hegedűs et al, 2021, 1481.)

Írásunkkal azt szeretnénk bizonyítani, hogy évek óta pontosan ez történik az általunk itt bemutatandó jó gyakorlatban is.

Esetünkben a pozitív pedagógia szorosan kapcsolódik a számára jó közeget biztosító önkéntes jellegű, közösségi alapú tanulással (Community Based Learning). A csoport, mint mikroközösség tagjai – amellett, hogy mindannyian a rendészeti dolgozók csoportjához tartoznak (lásd később) – más-más közösségek tagjai is egyben (kisebb-nagyobb munka-, családi, baráti közösségek), így az „egy nyelvet beszélés" mellett esetenként eltérő tapasztalatokat, véleményeket, nézőpontokat tárnak a csoport elé. A formális tanulási folyamaton belül tehát önkéntelenül, sőt inkább szándékosan megjelenik *egyfajta informális közösségi alapú művelődés, szocializáció* is. Ez a fajta önkéntes, közösségi tanulásra épülő pozitív pedagógia tehát jóval túlmutat az oktató-hallgató kétirányú párbeszéden, ugyanis nagyban épít a hallgató-hallgató információcserére is. *„Közösségben és közösség által művelődni és tanulni mindig egy más minőséget jelent. A gondolataink összekapcsolódnak, közösen új tartalmakat fedezünk fel, létrejön a hatás és visszahatás. A közösség tudásra gyakorolt multiplikátor hatásai mellett persze nem elhanyagolható maga a közösségi érzület, a »mi-tudat« értéke sem. A közösség megerősíti a tanultak hatását, helyreteszi a félreértéseket, lehetőséget ad közös gondolkodásra, vitára, önmagunk kipróbálására."* (Juhász, 2014, 7.)

Meggyőződésünk, hogy a pozitív pedagógia hatása, hatékonysága közösségben hatványozottan érvényesül. Ezt az álláspontot támasztja alá a következő sorokban bemutatandó közösség és annak működése, tevékenysége.

BA + MA = MSZE?

„Sok jó ember kis helyen is elfér? A fenét! Nekik hely sem kell hozzá! Mindannyiunk meglepetésére sikerült ugyanis legalább olyan színvonalon ez az online találka, mintha személyes lett volna. A közös érdeklődést, a hasonló értékrendet, az egymás társaságára vágyást a személyes találkozó megvalósíthatatlansága nem hogy nem írta felül, hanem egyenesen még különlegesebbé tette! Történt ez ismét számos összecsengő »véletlennel«, ami továbbra is azt sugallja: egymás közt – legyen az bárhol – jó helyen vagyunk. Pláne, ha rendszeres időközönként DinamiKata terelget össze bennünket."[8]

Írásunk tárgya a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar Rendészeti vezető mesterképzés 2016–2018-as évfolyamán, mint formális, másodlagos közösségen belül kialakult, majd e formális közösség megszűnését követően is fennmaradt informális, elsődleges csoport. A rendészeti tiszt- (BA) és vezetőképzés (MA) adja tehát azt a keretet, amelyen belül történetünk játszódik. Ha valaki tanárként az egyikben csaknem harminc évet, a másikban pedig tizennégyet eltölt, óhatatlan, hogy tevékenységével jó néhány generációt átfogjon. 1992-t írtunk, amikor a bemutatandó csoport egyik legidősebb tagja végzett tisztként kilépett az egykori Rendőrtiszti Főiskola kapuján, és ugyanakkor lépett be oda pályakezdőként az a tanárnő, aki ezeket a sorokat írja. Bár akkor még nem találkoztak, csak huszonöt év múlva ismerték meg egymást a mesterszakon, ez a tény mégis szimbolikus. A hallgató diplomamunkájából készült közös publikációjukra is büszkék (Molnár és Tamási, 2019). Akit a tanárnő a csoport tagjai közül legrégebben tanított, az éppen húsz éve, 2001-ben kezdte a főiskola nappali tagozatát. További három hallgatóval is (2006-ban, 2009-ben, 2010-ben) nappalisként sorsolta őt össze az órarend. Ám amikor ők 2016-ban visszatértek mestertanulmányaikat folytatni, és 2017-ben lehetőségük adódott a tanárnő által tartott kurzushoz csatlakozni, már tudatosan döntöttek mellette. Közéjük tartozik e tanulmány másik szerzője, aki mint mondtuk, ez évtől az NKE doktorandusza is, ezzel tanár-diák viszonyuk egy új dimenzióba lép. Sőt: 2019 óta kollégák is az egyetemen.

Éppen ebbéli minőségünkben kezdtünk egyre többet beszélgetni a pedagógia rejtelmeiről, hiszen – ha már a számoknál tartunk – egyikünk éppen annyi éves, amióta a másikunk a katedrán áll. Látható, hogy ez az ide-odakapcsolódás mennyire meghatározó a viszonyunkban. Amikor ezeket a véletleneket tudatosítottuk, magától értetődően adódott az ötlet, hogy az egyik legintenzívebben minket összekötő élményről, az *MSZE*-ről ezen a fórumon beszámoljunk. Ezennel tehát az alcímben szereplő rövidítést feloldva, eláruljuk, hogy az a *Mester Szabadegyetemet* rejti.

A különböző képzési szinteken és formákban különböző mértékben szokás foglalkozni az iskolapadot elhagyó tanulókkal. Ennek legegyszerűbb és hétköznapi módja a rendszeres időközönkénti osztálytalálkozó (ezt a felsőoktatásban alumninak nevezik). Ezeket önszerveződő alapon többnyire azok rendezik meg, akiknek az osztályközössége jónak volt mondható. Intézményes formájuk pedig egy-egy képzőhely presztízséhez tartozó komoly tradíciókon alapul. Ezeken a találkozókon sok a formális elem, a ceremónia, de nagy teret kapnak az informális kapcsolódások is. A cél elsősorban az emlékidézés, a nosztalgiázás, évfordulók, események megünneplése. A találkozók alkalmával a hangulat inkább emelkedett.

Az ún. utánkövetés műfaja más. Itt már nem egyszerűen arról van szó, hogy pusztán a viszontlátás

8 P. D.: DinamiKata. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

örömeért jönnek össze az egykori hallgatói közösségek. Ehhez a fogalomhoz már komolyabb szakmai tartalom is kapcsolódik, a program időben is hosszabb, képzés jellegű. A rendészeti képzés területén Magyarországon a Közép-Európai Rendőrakadémia (KERA) utótalálkozó néven évente rendez ilyet a korábban náluk tanfolyamot végzetteknek.[9]

A Mester Szabadegyetem ezektől eltérően teljességgel informális, önkéntességen alapul, semmilyen intézményhez nem kötődik. A tagok zárt csoportot alkotnak, létszámuk tizenhárom fő. A társulás nem jogi személy, működési szabályzata nincs. Vagyona sincs, financiális támogatást nem élvez, egy- vagy többnapos programjai önköltségesek. Célja a közös mesterszakos tanulási folyamat folytatása, a szakmai, a személyes és a társas kompetenciák élményszerű fejlesztése, a felelős szakmai célú és örömteli emberi együttlét. Azaz az MSZE nem más, mint intézményen kívüli színtiszta pozitív pedagógia.

A mesterek mesterei

„Valahogy hihetetlenül gyorsan pörgött az a nap. Felszabadító és motiváló erők dolgoztak. Mintegy közös erőtérbe sűrűsödtünk, és csak MI voltunk az éterben. Köszönöm Nektek ezt a felejthetetlen napot! Feltöltötte az akkumulátoraimat. Hogy ez flow élmény volt-e? Igen, a javából. Hiába a virtuális tér, az energia így is átáramlik. Ezekben az időkben pedig a feltöltés egyenlő az élettel, nem a vegetatív, hanem az igazi élettel. Köszönöm mindenkinek, hogy ezt így átélhettem, és nagyon bízom benne, hogy rövid időn belül ezt megismételjük. Nem kell ehhez karanténhelyzet, csak közös gondolkodás és közös akarat, na és persze egy atomdetonátor, aki beindítja a láncreakciót, akit Katának hívnak…" [10]

A fejezetcímben szereplő szójáték kettős szerepet tölt be. Hivatott egyrészt utalni a 2018-ban az NKE-n mesterdiplomát szerző csoporttagok trénerére, aki – immár mentorként – a felsőoktatási rendszeren kívül – vagy inkább azon túl – is folytatja ismeretgyarapító és csapatszervező tevékenységét. Másrészt a csoport azon tagjára utal, akit az a megtiszteltetés ért, hogy e sorokban saját meglátásai szerint mutassa be ezt a rendhagyó közösséget. A mesterek mestere kifejezés egyébként bármelyik csoporttagra utalhatna, ugyanis a csapaton belül mindenki tanul valamit másoktól és tanít is valamit a többieknek. A közösséghez való tartozás éppen ezért valamennyi tag számára – beleértve a mentort is – kölcsönösen hasznos. Ráadásul öröm, ugyanis tudást, tapasztalatot, módszert adni, kapni és mindeközben felüdülni is különösen nagy élmény.

Fontos leszögezni, hogy az összehangolt, gördülékeny működés érdekében minden csoportnak, így ennek is szüksége van vezetőre. Esetünkben ez már inkább koordinátori szerep. A tanárnő több funkciót, feladatot lát el, vagy ha úgy tetszik, több felelősségi körrel rendelkezik. Egyik ilyen, hogy időről időre (nagyjából évi két alkalommal) találkozót szervez a csapatnak. Teszi ezt részint saját indíttatásból, részint a csoporttagok igényeire reflektálva. Gyakran tehát kezdeményezőként, motivátorként funkcionál, elhinti az összejövetel lehetőségét, időszerűségét, újra és újra felélesztve ezáltal a tagok belső motivációját és igényét a találkozó iránt. Mindemellett összekötő kapocs, információközvetítő. Ehhez a csoport különböző beceneveket is adott neki. Így lett Katanárnőből ÖsszekötiKati, Motiváló Kata és újabban DinamiKata. A csoport tagjai – néhány kivételtől eltekintve – a hétköznapokban inkább rajta

9 Az idei utánkövető szeminárium szeptemberben lesz, lásd itt: https://www.nokitc.hu/19/kera/kera-rendezvenynaptara/
10 T. Zs.: Reflexió egy szép napra. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

keresztül, mint közvetlenül egymással kommunikálnak. Bár utóbbira is van példa, és nemcsak szakmai kérdésekben.

Az összejöveteleket természetesen megfelelően előkészíti, kisebb „házi feladatot" ad a tagoknak. A találkozások alkalmával rendkívül gondosan és tudatosan választ egyénileg, kiscsoportban vagy épp csapatszinten megoldandó feladatokat, melyeknél garantált mind a sikerélmény, mind pedig a tanulás, a látószög folyamatos szélesítésének lehetősége. Általában ugyanis olyan feladatok elé állítja a csapatot, amelyeknek számos jó megoldása létezik, létezhet. Így tehát – sikeres és sikertelen megoldás esetén is – a feladatot követő közös elemzés során eltérő, de egyaránt eredményre vezető módszereket dolgoz ki a csapat. A feladatok jobbára a mesterképzés kurzusai során érintett témakörök köré[11] épülnek. Ezek kapcsán ugyanis teljesen biztos lehet benne, hogy a csoporttagok ugyanazt a nyelvet beszélik, hiszen mindannyian az ő kurzusain vettek részt. Gyakran vonul a háttérbe, utat engedve a csoportfolyamatoknak, és csak szükség esetén avatkozik be a történésekbe, de akkor is gyengéden, épp csak egy-egy, a helyzetet előre mozdító impulzussal. Jobbára nem is vezetőként, sokkal inkább moderátorként, facilitátorként van jelen.

Kiemelendő a csoport vezetőjének kettős szerepe, aki – szituációtól függően – részint irányítói, vezetői funkciókat tölt be, részint pedig egyenjogú tagja a csapatnak. Szükség szerint – kivétel nélkül demokratikus eszközökkel – tudatosan irányítja a csoport működését: megszervezi a személyes vagy online találkozókat, összejöveteleket, azok során rugalmas napirendet készít, a foglalkozásokat megtölti tartalommal, feladatokat készít elő és vezényel le, moderálja a feladatmegoldást és a beszélgetéseket, őrködik a terv szerinti időgazdálkodás felett, alakítja a csoportdinamikai folyamatokat. Azonban egyre gyakrabban adja át a vezető szerepet a csoport tagjainak. Illetve a szituáció és a cél függvényében időnként bekapcsolódik a feladatok megoldásába, ő maga is csapattagként funkcionál. Pozitív visszacsatolásai erősítik a csoport összetartását, és ezt a kölcsönös interdependenciát fejleszti, erősíti minden egyes megnyilvánulásával, amelyre a csoporttagok szívesen és magától értetődően rákapcsolódnak. Eljöhet az idő, amikor már nem is ő lesz a találkozások fő szervezője, hanem a csoporttagok egyike-másika.

A közösséget e fejezetben bemutató személy a csoport legifjabb tagjai közé tartozik. Egy ilyen ismertetés során nyilvánvalóan nem zárható ki teljes mértékben a szubjektivitás – amint jeleztük, ez nem is célunk! –, azonban a szerzők meggyőződése, hogy bármelyik csoporttag hasonlóan fogalmazná meg a csapat működésének lényegi elemeit. Ennek a feltételezésünknek az alátámasztását is szolgálják a csoport tagjainak kommentárjai, amelyeket az egyes fejezetek elé afféle mottóként dőlt betűvel szedve közlünk, megjelölve az eredeti megjelenés helyét és idejét.

Mit is profitálnak a csapattagok abból, hogy ehhez a közösséghez tartoznak? Alapvetően két dolgot: *érzelmi és értelmi fejlődést és biztonságot*. Tanulnak a mentoruktól, tanulnak egymástól, szélesítik kommunikációs, problémakezelő eszköztárukat, ráadásul úgy, hogy mindeközben vidám hangulatban, játszva oldanak meg feladatokat, beszélnek át dilemmákat. A csoport minden egyes tagja tesz be valamit a „közösbe", magából, a saját életéből, amiből *kollektív lelki és szellemi tőke* keletkezik. E tőke pedig hozzájárul ahhoz, hogy a tagok könnyebben vegyenek bizonyos akadályokat a mindennapi életben, legyenek azok akár szakmai, akár személyes természetűek. Pozitív kapcsolatok, pozitív támogatás – pozitív pedagógia!

11 Saját magunk, mások és a környezet megismerése és ezek ismeretében a felmerülő problémák hatékony megoldása.

ÖsszekötiKati

„Idei karácsonyi ajándékaim legkedvesebbike olyan picike, olyan semmiség, hogy szinte súlytalan. Egy tollpihe. Még akkor is, ha történetesen ezüstből készült. Újabb kiegészítője egy ékszernek, amelyet napra pontosan ma fél éve kaptam. A tollacskát ajándékozója felfűzte azok közé a kis darabkák közé, amelyek sora utoljára novemberben gazdagodott. Akkor a Kék örvény fantázianéven futó türkizkék gömböcske került hozzám. Választója szerint az én magam volnék. Névnapi ajándék lévén, egyszerűen olyan Katás – mondta. Mikor megláttam a kis gömböt, Nagy kékségnek kereszteltem. Fogalmam se volt, hogy hívják, mégis majdnem eltaláltam. Ez nagyon rendben van! – kiáltottunk fel egyszerre. Csakúgy, mint minden, ami azokkal kapcsolatos, akik ezt az egész összekötősdit kieszelték. Végtelen történet ez, újabb és újabb mélységei tárulnak fel. Bele se kezdek, hogy elmeséljem. Különben is elmondhatatlan. Remélem, sokáig – örökké – tart. Akár a végtelenséget szimbolizáló nyolcas csomók, amelyeket szintén fél éve hordok magamnál…"

Ha már az e tanulmány megszületésére inspiráló konferencia központi gondolata a Martin Seligman-féle PERMA modell (Seligman, 2011), akkor hadd hivatkozzunk arra. Az általa megalkotott modellnek mind az öt összetevőjét fellelhetjük az MSZE működésében. *A pozitív érzelmek* komoly *elköteleződés*t váltanak ki, az egy-egy találkozás alkalmával átélt és a találkozások közötti informális kapcsolattartás során igazi *elmélyülés*ben, *flow*ban van részünk. A csoporttagok közötti *pozitív kapcsolatok* jelentős mértékben hozzájárulnak az *értelmes* egyéni és közös *célok* eléréséhez, amely *teljesítmény siker*élményt jelent. Valamennyi találkozás hosszabb távra is biztosítja a tagoknak a feltöltődést, a motivációt.

A pozitív pedagógia kulcsfigurája nyilvánvalóan a tanár. Aki képes egy személyben inspiráló példakép, motivátor, moderátor, irányító, ugyanakkor partner is lenni, azt szívesen követik a tanulók. Hisszük, hogy csak az a tanár képes erre, aki személyiségének szervező ereje a szeretet. A *szeretet alapú tanulás és tanítás* mély hite a fő mozgatórugó. A szervezés és motiválás első lépését a tanárnak kell megtennie, és kitartóan ragaszkodnia ehhez a szervezőelvhez. A tanulók ennek hatására magától értetődően vonódnak be, és innentől kezdve közöttük pozitív energiaáramlás kezdődik és zajlik. A folyamat fenntartása is sok energiát igényel, csakhogy az nem vész el, nem megy kárba, hanem hasznosul, és az ilyen energiabefektetésben minden csoporttag egyaránt érdekelt lesz.

Anélkül, hogy az egyetemi mesterképzés három egymásra épülő kurzusának kulisszatitkait[12] teljesen felfednénk, utalunk arra, hogy a csapatépítő gyakorlatok módszeresen felépített sorában központi jelentőséget kap egy húszméteres kötél, illetve egy arra kötött csomó, amely vissza-visszaköszönve az ezeket a kurzusokat elvégzők számára örökre jelképes erővel bír. A tanulmányunk címét inspiráló Pandora nemcsak szelencéjéről híres. A név egy ékszermárkát is takar, amelynek egy karkötőjével a 2018-ban végzett mesterévfolyam Katanárnőhöz járó három csoportja ajándékozta meg őt a diplomaosztójuk napján. A karkötővel mint az összekötöttség szép szimbólumával, illetve a rajta lévő egyik dísszel – egy végtelen nyolcasokból álló gömböcskével – mindezt egyértelműen juttatta kifejezésre az a 42 ember, akitől az ajándék származik. Az egész történet mesébe illő példája a pozitív tanári személyiség meghatározó szerepének.[13]

12 A kurzus vezetője a mesterképzés tízéves születésnapja alkalmából született összegző tanulmányában (Molnár, 2019) ezt egyébként részben megtette.
13 Molnár Katalin: Pandora szelencéje. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/pandora-szelenceje/; 2018. július 2.

A csapat

„Milyen örömmel és kíváncsisággal járnak ezek a találkozók, főleg, ha még egy moderált program is társul hozzá, nem engedve elfeledni az egyetemi éveket. Nem sokan vannak ám így! Nagyon keveseknek adatik meg az ilyen törődés, és ráadásul minden színjátéktól mentesen. Mert hiszen másképp nincs is értelme, csak tiszta vízzel, tiszta pohárban és tiszta beszéddel. Nem tudom, hogy van ez, de akik a rendvédelemben dolgoznak, tényleg egy nyelvet beszélnek, hát ha még azt tanítják is nekünk! Mi tud ebből kikerekedni? Hát mi, így együtt, a magunk sokféleségével, sokhelyűségével. Persze, biztos jobb lenne többször találkozni, beszélni, megnyílni, hol mi van, de ez még így is nagy siker, szinte évente mindig ugyanakkor. Különösen szeretem a valóságot visszaadó beszélgetéseket, hogy mindannyian lássuk egyszerre, mennyi tennivalónk is van még, együtt és nem egyenként. Úgy gondolom, Katanárnőnk digitális naplójában nagy érzékkel, néha rejtve, de rávilágít ezekre a feladatainkra, mert az a két év, amit együtt töltöttünk, nem volt erre elég. Remélem, kicsit kiválasztottak is vagyunk, mert az erő mindig az összefogásban rejlik!"[14]

Azáltal, hogy társaságunk tagjai a hivatalos képzési idő után immár három évvel is összejárnak, hogy együtt töltve szabadidejüket közösen tanuljanak, kiválóan testesíti meg az élethosszig tartó tanulás és a pozitív pedagógia eszményét.

A csoport már az egyetemi képzés alatt igazi csapattá formálódott. Bár paradox módon egyfelől a homogenitás, másfelől pedig a heterogenitás jellemzi, a csoport erős kohéziója négy pilléren nyugszik.

Az egyik az a már a csoportalakulás előtt is meglévő tény, hogy a tagok mindannyian belügyi, rendészeti szervezetek hivatásos állományú, tiszti rendfokozatot viselő tagjai[15]. Közöttük többségében rendőröket, kisebb arányban pedig büntetés-végrehajtási alkalmazottakat találunk, sőt a Nemzeti Adó- és Vámhivatal és az Országgyűlési Őrség egy-egy tagja is erősíti a csapatot. Az együvé tartozás, egy tőről fakadás, a hétköznapokban is jellemző bajtársiasság éppen ezért is a csoportösszetartás egyik alapvető eleme. Ez azonban önmagában kevés lenne ahhoz, hogy egyben tartson egy informális csoportot (ilyen intenzív működésű efféle csoportról egyébként nincs is tudomásunk).

A másik összetartó erő az, hogy a tagok között olyan értékrendbeli hasonlóság figyelhető meg, ami kis híján az azonosság kifejezéssel is jellemezhető lenne. Kétségtelenül ez képezi a csoportkohézió másik alapját. Ez az emberi karakterek sokszínűsége ellenére is meglévő egységes értékrend a humánumon alapul. A hit az emberi jóságban, szolidaritásban, segítségben és szeretetben – hangozzanak ezek a szavak bármennyire elvontan vagy magasztosan is.

A harmadik közös alap a csoportvezető tréner egyetemi kurzusain zajló tanulási folyamat általi összekötöttség. Ezek után érthető, miért kapta a csoportvezető a fentebb már említett ÖsszekötiKati becenevet, megerősítve a szimbolikus karkötővel.

A hatékony és eredményes együttműködés egyik kulcsa, hogy magas fokú az íratlan csoportnormáknak való megfelelés belső vágya. A csapat működését a tagok egymás iránti kölcsönös tisztelete és megbecsülése jellemzi, mely abszolút független kortól, nemtől és betöltött pozíciótól. Mindemellett – éppen e közösen átélt készségfejlesztő kurzusokon zajló tanulási folyamatnak köszönhetően – mindenki tisztában van a saját és a többiek erényeivel és hiányosságaival, így az egyes feladatok

14 M. G.: Kedves Katanapló! A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

15 Kivéve a csoport vezetőjét, akit azonban a rendészeti felsőoktatásban oktatóként szerzett csaknem három évtizedes munkája és tapasztalatai alapján a csoport tiszteletbeli hivatásos állományú taggá fogadott.

megoldása során kiválóan működik a munka- és szerepkörmegosztás. A csoport valamennyi tagját a konstruktivitás jellemzi, destruktív szerepet senki nem tölt be a közösségen belül. A csoportos összejövetelek és az azok során lezajló beszélgetések, megoldott játékos feladatok eredménye a fejlődés, mind a lelki feltöltődést, mind pedig a szellemi felfrissülést tekintve. A tagokat tehát pozitív érzelmek kötik a csoporthoz, melyek személyes elégedettséget és ragaszkodást váltanak ki az iránt. Ez a csoportkohézió negyedik pillére. Az összetartáshoz minden bizonnyal hozzájárul a csoport aránylag kis mérete is (tizenhárom fő), valamint az, hogy a versenyhelyzetet szándékosan generáló egyes feladatokon kívül semmiféle rivalizálás nincs a csoporttagok között.

A csoport alapvetően zárt, működése során egy esetben azonban előfordult, hogy új tagot köszöntött. A „becsatlakozó" nem volt évfolyamtársa a többieknek, azonban a tanárnő korábbi levelező tagozatos tanítványa igen, illetve az egyik tag felesége. Ő is hivatásos állományú rendőrtiszt, és értékrendjét tekintve is abszolút illeszkedik a csoportba, melynek íratlan normáival gond nélkül és azonnal tudott azonosulni. A közösség tagjai már az első találkozás alkalmával egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy olyan érzésük van, mintha az újonnan érkező tag mindig is a csapat része lett volna. *Úgy véljük, hogy az is a pozitív pedagógia hozadékaként könyvelhető el, ha egy csoport ennyire befogadó.*

Mindemellett közösségünk sokszínű, amely tényre szintén mindannyian abszolút értékként tekintünk. Tagjaink között – ha nem is teljesen azonos, de egészséges arányban – mindkét nem képviselteti magát[16], a csoport az életkor[17] , az ebből adódó szakmai és élettapasztalat, valamint a betöltött beosztások[18] és státuszok[19] szempontjából is széles skálát fed le.

Összegzés helyett – Add tovább!

„Az úgy kezdődött, hogy egyikük – urambátyám –, már évtized óta tanít a rendészeti pályaorientációs képzésben. A másik – fogadott húgom –, másfél éve kapcsolódott bele (zárójelben meg kell jegyeznem: az ő párja fél évvel ezelőtt fertőződött meg). A harmadik – szép öcsém – a pályaorientációban hivatalosan még nem oktat, de alighanem neki (is) a vérében van az »add tovább«. Ha nem adja tovább, bizony szamár marad, de ha így folytatja, tanár lesz. Kívánom, ne mentse meg tőle a diákokat a jó ég!" [20]

„Kedves Naplóm! Hogy lásd, kivel van dolgod, idei legszebb születésnapi ajándékomat is megosztom veled. Csodakarkötőm új darabjának hozzád is illeszkedő üzenetét – »Teach with love« – e kis Pandora ékszeren bevésve láthatod. És azt is megsúgom: Pandora online szorongást is ránk szabadító szelencéjéből végre ismét előjött a remény. Megbeszéltem vele, hogy sokáig velünk marad. Miként a te digitális naplóoldalaidról nyomdafestékbe transzformált emlékezet…" [21]

Ezen a ponton érdemes megemlíteni, sőt hangsúlyozni, hogy a csoporttagok fele oktat a mai napig is a rendészeti pályaorientációs, a rendészeti alapfokú és felsőfokú képzésben, illetve egy valaki iskola-

16 A vezetőt, oktatót is beleértve a 13 fős csoport öt hölggyel büszkélkedhet.
17 A legidősebb és legfiatalabb tag közötti korkülönbség mintegy negyed évszázad.
18 Rendészeti igazgató, főosztályvezető, őrsparancsnok, osztályvezető, osztályvezető-helyettes, egyetemi oktató is van köztünk.
19 A pár éve még pályakezdőtől a szakmai pályájuk csúcsán lévőkön át egészen a nyugdíj előtt állókig mindenféle státuszú tagunk van.
20 Molnár Katalin: Pályaorientációs mesterfogások – A Neverending Story… A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/palyaorientacios-mesterfogasok-neverending-story/; 2020. május 3.
21 Molnár Katalin: Digitális napló 25. rész – Pedagógusnapra: T/each other with love. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-25-resz-pedagogusnapra-teachother-love/; 2021. június 6.

rendszeren kívül. Van, akinek tanári végzettsége is van, de ha nincs is, született pedagógiai érzékük révén, illetve nem meglepő módon a csoportvezető oktatás-módszertani felkészítő kurzusai által is támogatva[22] magas fokú, elkötelezett tanári munkát végeznek. Ez is elég nagy összetartozás-érzést generál közöttük.

De az is, hogy a rendészeti szervezeteken belül különböző szintű vezetői beosztásokat betöltve számukra mindennapi feladatot jelent az emberi és szakmai értékek tudatos őrzése, gyarapítása és továbbadása is.

A továbbadás szándéka másként is megmutatkozik. Az NKE mesterképzésének egymást követő évfolyamai közötti információáramlás természetesen informálisan is működik. A csoport 2018-as végzését követően nem egy esetben kapcsolódtak össze személyesen is a tagok a későbbi hallgatókkal. A képzések során vagy után rendszeresen örömmel állapítják meg, hogy a három mesterkurzuson szerzett és/vagy megerősített értékrend mentén szeretnének és képesek is együtt dolgozni, adott esetben ugyanannál a szervezeti egységnél. Ez a pozitív megerősítés mindenképpen rendkívül fontos a rendészeti szervezeti kultúra fejlesztése szempontjából is (Krémer et al, 2010).

Egy egészen személyes jellegű adalékkal zárjuk a továbbadást igazoló „bizonyítékok" sorát. A csoporttagok között két (házas)pár van. Az egyiknek a tagjai a mesterszak első évfolyamában ismerkedtek meg és jöttek össze egymással. A másiknak pedig éppen e tanulmány kéziratának készítése közben született meg a gyermeke, akit így joggal hívhatunk az első MSZE-babának is.

Vállaltan szubjektív írásunkkal szerettünk volna hangot adni abbéli meggyőződésünknek, hogy a pozitív, szeretet alapú tanulástámogatással még az egyébként sokszor igen formális, távolságtartó felnőttképzésben is lehetséges a csoda. Megfelelő irányítás és motiválás, valamint a résztvevők folyamatos együttműködése által olyan tartósan együtt maradó közösség teremthető egy-egy tanulócsoportból, amilyenről mi itt beszámoltunk. Kívánjuk, hogy másoknak, sokaknak legyen hasonló élményben részük! Szerintünk a recept egyszerű…

22 Molnár Katalin: Orientálás, most éppen pályára… A közlés helye és ideje: 2019. november 27. http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-orientalas-eppen-palyara/
Molnár Katalin: Online tanítok online tanítani. A közlés helye és ideje: 2021. április 26. http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-orientalas-eppen-palyara/

Irodalom

Amberg E. és Molnár K. (2004). Személyiségfejlesztő módszerek felhasználása a kommunikációban. Magyar Rendészet, 4(4), 133–147.

Belényesi E., Budaváriné Béres E., Molnár K., Pallai É. és Stréhli-Klotz G. (2018). Pedagógiai módszertani ismeretek a közszolgálati pályaorientációs képzés oktatói számára. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem.

Christián L. és Erdős Á. (2020). Vészharang és jubileum? A rendészeti felsőoktatás kilátásai, a tisztjelöltek toborzásának és életpályára állításának nehézségei. Belügyi Szemle 68(12), 11–42.

Dobó I., Perjés I. és Temesi J. (szerk., 2010). Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Konferencia előadások. Budapesti Corvinus Egyetem.

Erdős Á., Magasvári A. és Szabó A. (2019). Új generáció a rendészeti felsőoktatásban. In Gaál Gy. és Hautzinger Z. (Szerk.), Gondolatok a rendészettudományról. (89–102). Budapest: Magyar Rendészettudományi Társaság.

Finszter G. és Korinek L. (2021). A tények makacs dolgok… Annál rosszabb a tényeknek?! Belügyi Szemle 69(4), 683-691.

Fredrickson, B. L. és Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. Cognition and Emotion, 2. 191–220.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? Review of General Psychology, 2. 300–319.

Halász G. és Horváth L. (2020). Innováció az oktatásban. In Halász G., Fazekas Á. és Lukács T. (szerk.), Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatási ágazatban. Akadémia Kiadó.

Hegedűs J. és Fekete M. (2018). A rendészeti felsőoktatás pedagógiai megújulásának lehetőségei. In Dobák I. és Hautzinger Z. (Szerk.), Szakmaiság, szerénység, szorgalom. Ünnepi kötet a 65 éves Boda József tiszteletére. (289-298.) Budapest: Dialóg Campus Kiadó.

Hegedűs J., Fibiné Babos B. és Szatmári A. (2021). A kompetenciafejlesztés lehetőségei a rendészetben. Belügyi Szemle, 69(8), 1469-1483.

Juhász E. (2014). Közösségben művelődni és tanulni. In Juhász E. (Szerk.), Közösségi művelődés – közösségi tanulás. (7-8.) Debrecen: Debreceni Egyetem TEK BTK

Krémer F. és Molnár K. (2010). A szociális kompetenciák szerepe a mester szintű rendészeti képzésben. Rendvédelmi Füzetek, 11(2), 21–32.

Krémer F., Molnár K., Szakács G. és Valcsicsák I. (2010). A rendészeti foglalkozási kultúra átalakítása – stratégiai koncepció. Rendészeti Szemle különszám, 2010. március, 269–306.

Krémer F. és Molnár K. (2011). A szociális kompetenciák szerepe a rendészeti szakmai gondolkodás formálásában. In Gaál G. és Hautzinger Z. (szerk.), Tanulmányok a „Rendészeti kutatások – a rendvédelem fejlesztése" című tudományos konferenciáról (229–241). Magyar Hadtudományi Társaság Határőr Szakosztály Pécsi Szakcsoport.

Molnár K. (2007). Rendészeti kommunikáció vezetőknek. MA tananyag. Budapest: Rendőrtiszti Főiskola.

Molnár K. (2019). Kompetenciafejlesztés mesterfokon – tízéves a rendészeti mesterképzés. In Hegedűs J. (Szerk.), A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 102–114.

Molnár K. (2019a). A motiválás módszertani lehetőségei a felsőfokú rendészeti képzésben. In Hegedűs J. (Szerk.), A magatartástudomány helye és szerepe a rendészeti képzésben. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem, 89–101.

Molnár K. és Tamási Zs. (2019). A rendőrség közösséggel való kapcsolatának javítási lehetőségei. Belügyi Szemle 67(4), 35-56.

Molnár K. és Uricska E. (2019). A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. Magyar Rendészet 19(4), 69–80.

Ollé J., Papp-Danka A., Lévai D., Tóth-Mózer S. és Virányi A. (szerk., 2013). Oktatásinformatikai módszerek: Tanítás és tanulás az információs társadalomban. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Rádi O. (2017). A hatékony tanítás-tanulás értelmezése a kompetencia alapú oktatás (fejlesztés) elméletében és gyakorlatában. PhD disszertáció. ELTE PPK.

Reinhardt M. (2009). Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez. Iskolakultúra, 19 (9), 24–45.

Seligman, M.E.P. (2011). Flourish – élj boldogan! A boldogság és jól-lét radikálisan új értelmezése. Budapest: Akadémiai Kiadó

Internetes hivatkozások

http://pedagogiai-tarsasag.hu/

https://www.nokitc.hu/19/kera/kera-rendezvenynaptara/

G. M.: Lélekszerviz. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

K. CS. és K. S. I.: Egy biztos pont. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

M. G.: Kedves Katanapló! A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

Molnár K. Digitális napló 15. rész – Online boldogság-tréning. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

Molnár K. Digitális napló 25. rész – Pedagógusnapra: T/each other with love. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-25-resz-pedagogusnapra-teachother-love/; 2021. június 6.

Molnár K. Egy csomó nem csomó. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/egy-csomo-nem-csomo/; 2018. szeptember 15.

Molnár K. Online tanítok online tanítani. http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-orientalas-eppen-palyara/; A közlés ideje:: 2021. április 26.

Molnár K. Orientálás, most éppen pályára… 2019. november 27. http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-orientalas-eppen-palyara/ közlés ideje:

Molnár K. Pályaorientációs mesterfogások – A Neverending Story… A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/palyaorientacios-mesterfogasok-neverending-story/; 2020. május 3.

Molnár K. Pandora szelencéje. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/pandora-szelenceje/; 2018. július 2.

Molnár K. Szeretet-tréning. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/szeretet-trening/; 2020. szeptember 23.

P. D.: DinamiKata. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

Papp D. Digitális oktatás? Nem is olyan rossz! Nekem már jó… A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/vendegoldal-digitalis-vendegnaplok-6/; 2021. január 27.

T. Zs. Reflexió egy szép napra. A közlés helye és ideje: http://www.nyelvilektoralas.hu/digitalis-naplo-15-resz-online-boldogsag-trening/; 2021. március 23.

DR. HABIL. MRÁZIK JULIANNA

A DOLGOK PEDAGÓGIÁJA. EGY LEHETSÉGES POZITÍV SZCENÁRIÓ

Egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem BTK, Neveléstudományi Intézet, Nevelés és Oktatáselmélet Tanszék

Mit lehet tanulni a dolgok pedagógiájából?
A dolgok leíró jellemzése – ami az iskolára igencsak igaz – alapvetően egy sekélyes világ: az algebra feltárja ugyan a csodálatos fázisjelenségeket, a kémia pedig a vizet bizonyos anyagok összetételeként írja le – de ez nem ugyanaz a víz, ami a tengerparti álmodozásainkban megjelenik. Oktatásunk nagy részét az algebra elsajátítására fordítjuk az óceánról merengések helyett… (Bearn)

In memoriam
Zsolnai József (1935-2011) Nagy József (1930-2021)

A téma ismeret,- és problémaháttere. Munkafogalmak, definíciók

A pedagógia világa és valósága, témái és intézményei sajátosak, minthogy a mással nem összetéveszthető tevékenységek különféle szinteken zajlanak: a saját pedagógiai praxis introszintjén, az „iskolám" mikroszintjén, a „mi" iskolánk/nevelésünk mezoszintjén és az oktatási rendszer(ek) makroszintjén. A minderről való kutatás, elmélkedés, állítások megtétele a metaszintű gondolkodás eredménye. Mindez olyan összefüggésben áll a neveléstudományi kutatással, hogy a következtetéseket azon a szinten érdemes megfogalmazni, amely szinten a téma felvetődik és a probléma megoldására irányuló vizsgálat történik. Tehát a pedagógusképzés szintjén folytatott vizsgálatok konklúziója a pedagógusképzés szintjére szükséges, hogy érvényes legyen, míg az osztálytermi kutatások a folyó osztálytermi praxisban értelmezhetőek. Ugyanígy, a pedagógus self-study típusú vizsgálata a belső, introszintű következtetések megfogalmazására alkalmas. Az osztályteremben vagy a személyes praxis vizsgálatakor folytatott kutatás konklúziója kevéssé érvényes például a pedagógusképzés egészére nézvést.

Kutatás

A pedagógiát magát is kutatás tárgyává tehetjük – vizsgálhatjuk mint integrált multidiszciplínát; mint társadalmi alrendszert; mint sajátos praxist és rá vonatkozó tudást és a pedagógia kimunkált és még kimunkálásra váró kapcsolódásai szempontjából vizsgálhatjuk a tanulhatóság és a taníthatóság aspektusait. Mindezek a pedagógiai témák neveléstudományi megközelítését adhatják. Az alapvetések megfogalmazása, a vizsgálatok a pedagógiai, neveléstudományi szakterületen történnek és ezt a lehatárolást a kutatás során, a probléma felvetésétől kezdődően, az ismerethátter áttekintésén keresztül az adatfeldolgozásig és az eredmények megjelenítésével bezárólag tartani szükséges. Több magyarázata van ennek a fegyelmezett szubjektivitásnak: egyfelől a tudomány, azaz diszciplína nem csupán a tudományok szigorúságát, szigorú rendezettséget jelenti, hanem azt a kutatói attitűdöt is, amellyel

a vizsgálat tárgyán tartja a kutató a figyelmét. Másfelől ez abból a megfontolásból is ered, amely a pedagógia fennmaradására vonatkozik. Egyik forgatókönyve a pedagógia tovább élésének a telítődő, dúsuló paradigma: a pedagógia, megtalálva azokat a valós problémákat, amelyeket képes vizsgálni és amelyekre elméletileg megalapozott, kutatással igazolt válaszok lehetségesek illetve neveléstudományi (nem jogi, politikai vagy kriminológiai) válaszok szükségesek.

Értelmezésünkben a kutatás módszeres törekvés a tudáshiány felszámolására (Hársing, 2004, 127.). A tudományos kutatás adott helyen, időben, tudományterületen és vizsgálati szinten az a tervszerűen végzett és az adott vonatkozásban rendelkezésre álló eddigi tudományos ismereteken alapuló emberi tevékenység, melynek célja új, az eddigi ismeretek rendszeréhez kapcsolódó (azt kiegészítő, általánosító vagy helyesbítő), adott területen hatás vagy kölcsönhatás megállapítása vagy létrehozása. Ezzel a témát felvető (pl. a társadalom vagy a tudomány belső) igényeit elégíti ki (Bóna et al., 1970, 230.).

A definícióalkotás

A tudományos munka készítése kapcsán alkalmazott meghatározások használata során több út lehetséges. Egyfelől már meglévő, a téma probléma vagy tudáshátteréből vett, az elméleti illetve szakirodalmi áttekintés során megismert definíció alkalmazása. Ennek az előnye, hogy már átment a tudományosság szűrőjén, hátránya, hogy ezek is sokfélék lehetnek – akár egyazon elméleti előzményben is – és ekkor azzal a nehézséggel szembesülünk, hogy a sokféle definíció közül miért a kiválasztott mellett döntöttünk. A definíciós és kategorizációs nehézséget jól szemlélteti Jorge Luis Borges John Wilkins analitikus nyelvéről írt esszéje[1], amelyben a Jóravaló ismeretek égi gyűjteménye című kínai enciklopédiára utal. E szerint az állatok az alábbi osztályokba sorolhatók: (1) a császár állatai, (2) a bebalzsamozottak, (3) az idomítottak, (4) a malacok, (5) a szirének, (6) a mesebeliek, (7) a kóbor kutyák, olyanok, amelyek ezen osztályozásban nem szerepelnek, (9) az őrülten remegők, (10) a megszámlálhatatlanok, (11) a legfinomabb teveszőr ecsettel festettek, (12) a másfajták, (13) az olyanok, amelyek az imént törtek össze egy vázát, és végül (14) az olyanok, amelyek távolról légynek látszanak. (Borges, 1999). Vagyis a kategorizáció, a definiálás voltaképpen önkényes. Egy másik út a saját definíció megalkotása (amely részben támaszkodhat az elméleti előzményekben feltárt definíciókra) vagy teljességgel el is térhet a korábbi definícióktól. A definíciók klasszikus formája az, hogy megadjuk a definiálni kívánt dolgot tartalmazó osztályt, és azt a meghatározó sajátosságot, amely elkülöníti az illető dolgot a tartalmazó osztályba tartozó egyéb dolgoktól. Az ilyen definíciókat, amelyek részletesen leírják az illető dolgot, kontextuális vagy implicit definícióknak szokás nevezni. Előnye, hogy igen alaposan lehatárolja a definiált fogalmat, hátránya a túlzottan elaprózódás és annak az ódiuma, hogy mégis kimarad valami, ami pedig szükséges a definícióhoz. Az operacionális definíciók elhatárolására irányulnak. Megadnak valamilyen műveletet vagy eljárást, amelynek eredménye eldönti, hogy a vizsgált dolog az adott fajtába tartozik-e. A definíciós folyamatban biztos eligazodási pontot jelent, ha egyfelől neveléstudományi aspektusból, a taníthatóság és a tanulhatóság, nem pedig a társtudományok (pszichológia, szociológia) vagy más területek (jog, közgazdaságtan) felől közelítünk; a sajátos pedagógiai terminológia révén és a választott kutatási fókusz szem előtt tartásával törekszünk definíció(k) megalkotására.

1 Borges félrevezette az olvasóit, mivel az a kínai enciklopédia nem létezik. Az író itt azt sugallja, hogy az ember önkényes, néha abszurd fogalmi osztályozásai révén úgy érzi, hogy immár érti, birtokba vette, uralja a valóságot – pedig nem.

Állítás és érvelés

A tanulmányban megtett állítások voltaképpen a backcasting mentén feltárt információk közreadása, amely mellett indokokat felhozva érvelünk (további állításokat teszünk), a megtett állítások elfogadása érdekében.

Paradigma

A vizsgált dologgal kapcsolatos szemléletet rendező alapvető séma, gondolkodási keret. Olyan általánosan elismert tudományos eredmények, amelyek egy bizonyos időszakban a tudományos kutatók egy közössége számára problémáik és megoldásaik modelljeként szolgálnak. (Kuhn, 2002, 24.)

Modell

A modellalkotás az emberi megismerés folyamatának része. A valóság minden jelensége különbözik egymástól, ugyanaz a rendszer sem azonos önmagával két különböző időpillanatban. Végtelen sok egymástól különböző jelenség megismerése azonban lehetetlen, ezért van szükség a hasonlóságok felismerésére. A hasonlóság absztrakció: alapja a lényeges közös tulajdonságok felismerése és a lényegtelen különbözőségek elhanyagolása. A modellalkotás során megkeressük a modellezendő rendszer leglényegesebb tulajdonságait és azok alapján a valóságos rendszerhez hasonló rendszert hozunk létre. A modell és a modellezett rendszer csak meghatározott szempontokból hasonló, a hasonlósághoz ezért mindig hozzá kell tenni, hogy mely szempontokra, milyen határokon belül érvényes, így el tudjuk kerülni a káros analógiából eredő hibákat.

A kutatás metodológiája

A szcenárió-módszer – a forgatókönyv-tervezés és szcenárió-elemzés

Tanulmányunkban a pedagógia léte lehetséges forgatókönyvei bemutatásával foglalkozunk, így indokolt kitérni a forgatókönyv-módszertan (Scenario-Planning) bemutatásra.

A forgatókönyvek a jövőről szóló történetek létrehozásáról szólnak, és általában konkrét részleteket tartalmaznak. Olyan eseménysorozatot írnak le, amelyek megtörténtét a jövőben képzeljük el. Ezek az imaginárius forgatókönyvek a mindennapi gondolkodás részét képezik, telítettek bizonyos kockázatokkal a jövő ismeretlen világára nézvést. A bonyolultabb forgatókönyveket (ilyen például a döntéshozók számára készített szimulációs játékok generációja, amely a jövő ismert tényeit ötvözi a környezeti, gazdasági, társadalmi, politikai és technológiai trendek figyelembevételével azonosított kulcsfontosságú mozgatórugókkal) általában professzionális kutatók (vagy elemzői csoportok) dolgozzák ki (Bibri, 2018).

A szcenárió egyrészt a valószínű események sorozata, másrészt olyan trendekből épül fel, amelyekhez valószínűségeloszlás rendelhető. Mialatt a legegyszerűbb környezethez is számos és sokféle szcenáriót rendelhetünk, az alternatívaképzéshez használandó szcenáriók számát a bonyolultság miatt érdemes ötféle forgatókönyvben limitálni. Az alternativitás miatt minimálisan két szcenárió valószínűsítése szükséges (Kristóf, 2002).

A szcenárió-alkotásnál olyan kétségekkel kell megküzdeni, mint a kockázat, amely során rendelkezésünkre áll számos múltbeli példa, amelyek alapján az események lehetséges kimenetelére valószínűségbecslést adhatunk. A strukturális bizonytalansággal, ahol egy olyan esemény lehetőségét vizsgál-

juk, amely túlságosan egyedi ahhoz, hogy képesek lennénk valószínűséget rendelni hozzá. Az esemény lehetősége az érvelés ok-okozat láncolatán keresztül mutatkozik meg, egyértelműen mégsem megítélhető, mennyi lehet a valószínűsége. Az ismeretlennel, ahol még az eseményt sem tudjuk elképzelni. A múltba visszatekintve tudjuk, hogy sok hasonló volt már, így feltételezendő, hogy a jövőben is folytatódni fognak. Arról azonban nem lehet információt szerezni, hogy melyek ezek az események. A szcenáriókat leginkább a strukturális bizonytalanságok kezelésére alkalmazzuk – nagyrészt akkor, amikor a környezetben történő felfedezéseket illetve a jövőbeni események bekövetkeztét többféleképpen lehet magyarázni. A feladat alapvetően, hogy megtaláljuk a környezetben az események struktúráját. A szcenáriók a különböző alternatív struktúrák tekintetében térnek el egymástól (Kristóf, 2002).

A backcasting

A kutatás folyamata a backcasting módszertannal végig vezetett forgatókönyv-elemzés. A backcasting egy, a jövőbe tekintő kutatási eljárás, mely – az eseményekre gyakorolt emberi befolyás jelentőségét és lehetőségét feltételezve – egy ideális jövőből kiindulva vezeti vissza a lehetséges lépések sorát a jelenig (Király et al., 2015).

A backcasting mint tudományos és tervezési megközelítés egyre gyakrabban használatos a jövőre vonatkozó tanulmányokban (így például egy város fenntarthatóságával kapcsolatos területeken), a hagyományos tervezési megközelítések alternatívájaként és a jövőbeli stratégiai kezdeményezések formális elemeként. Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy ezt a megközelítést a pedagógiai kutatás területén is ismertté tegyük. A fenntartható fejlődés, a továbbélés problematikája nem hagyja hidegen a pedagógia területét sem, ennek kimunkálásban a különböző társadalmi szféráknak meghatározó jelentősége van. Az intelligens, fenntartható pedagógiai fejlődés egyfajta holisztikus megnyilvánulás: egyfelől változási folyamatot és stratégiai megközelítést, másfelől a fenntarthatóság hosszú távú céljainak elérését jelenti. A pedagógia fennmaradását, fenntarthatóságát egy olyan koncepció szükséges, hogy szolgálja, amely egy kívánt állapotra utal, amelyben a pedagógia a fenntartható fejlődés révén kívánatos pályaként igyekszik megtartani egyensúlyát. Ez a hosszú távú cél megköveteli a tudományos és társadalmi kutatások, a technológiai innovációk, az intézményi gyakorlatok, valamint a politikai tervezés közötti kapcsolatok előmozdítását, a vizsgálati módszertanok frissülését is, egyaránt. Ehhez hosszú távú jövőképre, transzdiszciplináris megközelítésre és rendszerszemléletű perspektívára is szükség van a környezeti, gazdasági és társadalmi kérdések összefüggésében. Ezek a követelmények képezik a jövőbeli tanulmányok hátterének az alapját. A backcasting a jövőbeni pedagógia fenntartható modelljének a kidolgozására is szolgálhat, egyfajta tervezési eszközként. A célorientált backcasting-megközelítések a távoli célokat jelenítik meg, azokat, amelyek egyelőre meglehetősen messze a jövőben vannak. A hosszútávú jövőképek elősegíthetik a pedagógia fennmaradásának, fenntarthatósági céljainak elérését. A backcasting megközelítés a normatív, célorientált és problémamegoldó jellege miatt alkalmasnak bizonyul a hosszútávú, fennmaradási megoldásokhoz. Ezen kívül különösen hasznos összetett problémák és átmenetek kezelésekor, ahol a jelenlegi tendenciák a probléma részét képezik, és a fejlődés különböző irányai megengedhetők, tekintettel a széles hatókörre és a hosszú távra. Számos közelmúltbeli tanulmány, amely a backcasting módszerét alkalmazta, aláhúzta ennek a tudományos és tervezési megközelítésnek a hatékonyságát: a fenntarthatósági átmenetek útvonalának megjelölése szempontjából, és azért, mert az így létrejövő következtetések támogathatják a döntéshozatalt, valamint megkönnyítik a cselekvést (Bibri, 2018).

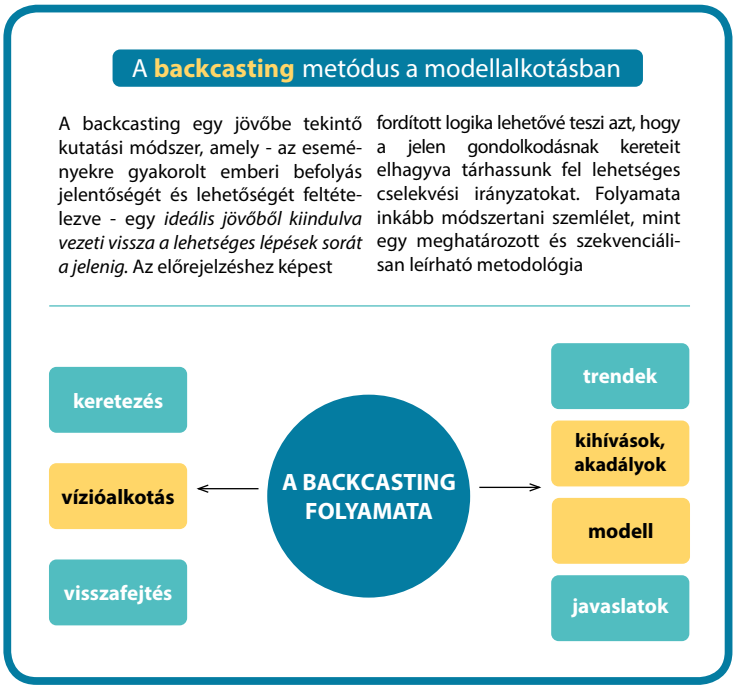
A backcasting módszertanának három fő eleme (1. ábra)
I. *A keretezés* – milyen témákat tárgyalunk (a téma ismeret,- és problémaháttere, körülményei és összefüggések ezen belül).
II. *A vízióalkotás* – hogyan „nézzen ki" a jövő. Jövőorientált modell kialakítása.
III. *A visszafejtés* – milyen lépésekkel lehetséges a kialakított jövőképet a jelennel összekötni.
Esetünkben a *vízióalkotás* lényege, hogy a jövőben is fennálló, maradandó és fejlődő, fejlődésre képes, akár paradigmává lesz vagy lehet a pedagógia. Ennek érvei, hogy egyfelől mindig megújulásra volt képes, tehát nincs okunk azt feltételezni, hogy a pedagógiai gondolkodás véget ér vagy forgatókönyvei megszakadnak; és léteznek újabb és újabb tartalmak, amellyel telítődni képes; valamint olyan (tudományos és hétköznapi) kérdések, amelyekre pedagógiai válaszok megadása szükséges.

A *keretezés* során a különféle paradigmákat vesszük sorra, egyfajta elméleti előzményekként, szakirodalmi áttekintés mentén. A prognosztizáláshoz viszonyítottan a backcasting „fordított" logikája lehetségessé teszi, hogy a jelen gondolkodásának kereteit akár elhagyva tárhassunk fel lehetséges jövőbeni cselekvési irányzatokat. Folyamata tehát inkább egy módszertani szemlélet, mint egy pontosan meghatározott és szekvenciálisan leírható metodológia.

A *visszafejtés* során a mellett érvelünk, hogy a ma fennálló társadalmi alrendszerek mindegyikével van a pedagógiának kapcsolata, következéseképpen az ezekből a viszonyokból kinövő kérdésekre releváns pedagógiai válaszok adása szükséges. Mivel a társadalmi alrendszerek közötti kapcsolódások részben kimunkáltak, részben kevéssé kidolgozottak, így a kevéssé kimunkált területeken van teendője a pedagógiának: például új kutatások megszervezésére. Egyidejűleg a mellett is érvelünk, hogy a pedagógia számára jövőbeni feladat a sajátos pedagógia szaknyelv; a jellegzetes pedagógiai tudás definiálása valamint tartalommal megtöltése, ami szintén a fennmaradás melletti érv.

Az így létrejövő modell nyitott, reflektál az eddig felhalmozódott tudásra a témában, adaptációja esetén további, újonnan keletkező elemekkel bővíthető.

1. ábra A backcasting metódus a modellalkotásban
(a szerző szerkesztése)



A keretezés

A paradigmák történeti előzményei

A neveléstudományi gondolkodás keretei – a paradigmák – előzményei leginkább intenzív megjelenése a XVII. század második felére, a felvilágosodás idejére tehető, amikor a nevelés a felvilágosodás programja gyakorlati megvalósításának legfőbb eszközévé válik. A paradigmatikus,[2] tudományos pedagógiai gondolkodás és a tudományos pedagógiai gondolkodás intézményesülése mindössze alig több mint kétszáz évre tekint vissza.[3] A tudományos paradigmák egyfelől jól elkülöníthetők, másfelől folyamatos versengés és együttélés jellemző rájuk (Kuhn, 2002), miközben magyarázzák – például az egyes korok ember,- és gyermekképét, neveléseszményét, kánonját.

Történetileg három meghatározó paradigma alakította a pedagógia-neveléstudományi gondolkodást: a bölcseleti-filozófiai, amely a görög-római műveltséghez nyúlik vissza, és amelynek intézményesülése a klasszikus német kutatóegyetem. Egy másik gondolkodási keret a természettudományos. A pozitivista, tényeken és tapasztaláson alapuló, tudományos meggyőződést hirdető eszmények meghatározóan befolyásolták a pedagógia tudománnyá szerveződését. A harmadik a társadalmi-pszichológiai, viselkedéstudományi paradigma (a „modern", úgynevezett „új tudományok").

A felvázolt paradigmákra egyszerre érvényes az önállósulás és a széttagozódás, de ugyanúgy az együttélés és a versengés jelensége egyaránt.

A bölcseleti/filozófiai paradigma előzményei

Két fő iránya különíthető el: az: empirizmus és a racionalizmus. Francis Bacon (1561-1626) az angolszász empirizmust képviselte, ahol a megfigyelés (indukció) jelenti a tudományos megismerés alapvető módszerét. René Descartes (1569-1650) a racionalizmus, a tudat tiszta önbizonyossága („cogito ergo sum") mellett érvel. Vezérfogalma a kételkedés, gondolkodási kerete az Én és a tiszta ész léte. Jan Amos Comensky (Comenius) (1592-1670) pedagógiai felfogása vallásos alapokon nyugszik, embereszménye az a polgári módon vallásos ember, aki képes önmaga és a világ megismerésére. A nevelés dolga pedig, hogy rendezze a világ gondjait, amely a szükséges nevelés alapjait adja. August Herman Francke (1663-1727) munkássága révén a vallási irányzat nevelési mozgalommá válik (árvaházak, népiskolák). A „tabula rasa" John Locke (1632-1704) felfogása szerint az embernek nincsenek vele született eszméi. A törekvés a „gentleman nevelése", a testi nevelés, természetesség és szabadság, az egyéni tapasztalatok fontossága. Jean Jacques Rousseau (1712-1778): az emberi természet eredendő jósága, a nevelés alapvető feladata a jó tulajdonságok kibontakoztatása: a pedagógus amint lehet, tegye magát nélkülözhetővé. A filantropisták hatása Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) svájci életreformerként az új mezőgazdasági módszerek megtanításával a gyakorlati életre tanítást hirdette. A nevelő államok kialakulása mentén létrejönnek a tudományos (intézményes) nevelés kezdetei (XVIII. század). Az állam(ok) morális küldetésként értelmezik a polgárok nevelését.

Végül az osztrák művelődésügyi reform, a felvilágosult abszolutizmus uralkodói intézkedése a tudományosan megalapozott nevelés intézményesülése szolgálatában, így Mária Terézia tanügyi reformja, az 1713-as Pragmatica Sanctio, és a 1777-es Ratio Educationis, illetve a Tankerületek létrehozása (Németh, 2002).

2 A paradigma a gondolkodásoknak, vélekedéseknek, értékeknek és módszereknek egy adott társadalom vagy szűkebben egy tudományos közösség minden tagja által elfogadott összegzését jelenti.
3 Ernst Christian Trapp (1745-1808) Hallében, a világ első pedagógiai tanszéke vezetője, létrehozója.

A természettudományos paradigma

Kezdete az 1810-ben Berlinben Wilhelm von Humboldt (1767-1835) német egyetem megalapítása idejére tehető, ahol az egyetem alapvető feladataként a tudományos kutatást jelölték meg, amelybe az állam nem avatkozhat be. Immanuel Kant (1724-1804) szerint a nevelés célja az ember rendeltetéséből vezethető le, a „kategorikus imperatívusz". A maximák, melyek lényege a bensővé vált külső szabályok, tehát a külső törvények irányítják a belső szabályokat. Johann Fichte (1672-1814) szocializációs eszméje az alávetés a „rend kedvéért a rendnek", a növendékek „azt tanulják, amit tanulni kell". Johann Friedrich Herbart (1776-1841) – aki Kant tanszékén a kanti hagyományokkal felhagyva, a pedagógiai rendszeralkotás mérföldköveként számon tartható – pedagógia rendszerének alapja a vezetés (kormányzás), az oktatás, és a nevelői szabadság (Mrázik, 2015). Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1843) vallja, hogy *„a pedagógia tisztán az erkölcstannal összefüggő, belőle levezetett tudomány, amely hozzáidomul a politikához."*[4] (Németh, 2002)

A társadalmi-viselkedéstudományi (pszichológiai) paradigma

A „modern" kor kibontakozása[5] (XX. század), az elidegenedés és függetlenedés időszaka, amely összefonódik a tudományos-technikai fejlődéssel, az életminőség-javulással és az iparosodással. Életreform-mozgalmak (G. B. Shaw), iskolareformok, és mint társadalmi makrofolyamat, a filozófiától, a teológiától egyre elkülönülő pedagógia. Ez az időszak egyszersmind a pedagógia „kísérleti tudománnyá" válásának ideje. A szociológia előre törésével, a nevelés a társadalmi beilleszkedés elsajátításaként értelmezésével egyidejűleg megkezdődik az összes tudomány egy rendszerben tételezésére törekvés, a szintetizálás (Émile Durkheim, John Dewey pedagógiai rendszeralkotási törekvései). A társadalomtudományok intézményesülése a XX. században egyfelől magán viselte angolszász mintára a pragmatikus vonást, így a gyakorlati tudást, a társadalmi problémák megoldására törekvést. Másfelől francia típusú társadalomtudományi vonást, amely a szétaprózódás ellen lép fel. Mint csak egy létező rendszer jelenik meg, amely a pedagógiára mint egymástól elkülönülő szakdiszciplína-rendszerre tekint (Wilhelm Dilthey 1833-1911), ahol a társadalomtudományi és szellemtudományi modellek közötti híd megteremtése a cél (Mrázik, 2015).

Létező érvelés, hogy a pedagógusképzést ma a bölcsészeti paradigma uralja. A természettudományi paradigma gyakorlati alkalmazását, ennek erősödése a kétezres évek során jobbára az oktatásirányításban megfigyelhető. A társadalomtudományi paradigma elsősorban az oktatásügyi szakértők és elemzők tevékenységében erősödött fel. Ez utóbbi paradigma uralja a kétezres évek végére az oktatásügyi illetve oktatáspolitikai diskurzust (Kozma, 2013).

Posztmodern és kortárs törekvések

A posztmodern (poszt-indusztriális vagy poszt-szubjektív) neveléselméleti törekvések főbb irányai a szellemtudományos/újkantiánus, értékelméleti (axiológiai) iskola; a kísérleti pedagógia; a pozitivizmus és a konstruktivizmus. Egyszerre vannak jelen az anti-herbartiánus elméletek de az újkantiánus – a klasszikus német filozófia kanti hagyományai – is egyaránt és az együttműködésre épülő oktatási-nevelési elképzelések európai hagyományai meghonosítása (Arató, 2012).

4 Válogatott pedagógiai írások. Ausgewählte pädagogische Schriften, 1964.

5 Itt megjegyzendő, hogy a „modern" fogalom használata tisztázásra szorul: az időszámítás kezdetétől ugyanis „modern korról" beszélhetünk. Akkor közelítünk az igazsághoz, ha emberöltőnként egy-egy „poszt"-előtagot illesztünk a modern szó elé így mostanra már a poszt-poszt-posztmodern kor (után)ban tartunk.

Dekonstruktivizmus és konstruktivizmus a hazai pedagógiában

A paradigmák egyfelől jól elkülöníthetők; másfelől folyamatos versengés és együttélés jellemzi azokat és magyarázzák az egyes korok ember,- és gyermekképét – ebből következően az egyes korok uralkodó neveléseszményét. A korábbi, esetlegesen túlhaladott paradigmák de-konstruálásával és a konstruktivista tanuláseszmény előtérbe kerülésével a huszadik századi pedagógiai-neveléstudományi paradigma a kiürülés helyett újabb tartalmakkal bővült, paradigmaváltásként Gáspár László neveléstani alapvetése a szocialista munkaiskola kialakítását jelentette, szándéka szerint a társadalmi tapasztalatok, elvárások iskolai megjelenítésére törekedett. A szentlőrinci iskolakísérlet fő irányait a tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás, az iskolások politikai közéleti tevékenysége, szabadidős elfoglaltságok képezték, megváltoztatták az iskolai időszerkezetet, komplex tárgyakat hoztak létre, átfogó tevékenységeket kínáltak és nagy szerepet szántak a diákok önigazgatási, önkormányzati feladatainak is (Torgyik, 2004).

A Zsolnai József nevéhez fűződő nyelvi-irodalmi-kommunikációs program (NYIK) jelentősége, hogy ez volt az első alternatív tanterv a nyolcvanas években. A konzervatív anyanyelv-tanítási módszerekkel szemben olyan eljárásokat dolgoztak ki, amelyek a kisiskolások beszédkedvét és helyes kiejtését egyaránt fejlesztették. Az irodalomtanítás ügyét a művészeti-esztétikai neveléssel együtt (dramatizálással, színjátszással, szerepjátékkal) kívánta összekapcsolni. A produktív nyelvi kreativitás fejlesztése felé irányult és a kommunikációs képességeket fejlesztette. Kibővítették a fogalmazástanítás hagyományos műfajait a publicisztikában meghonosodott műfajokkal. Az érték- és képességfejlesztő program (ÉKP) új tevékenységeket vont be a tananyagba (társadalom- és emberismeret, a tárgyi néprajz, a hon-és népismeret, a néptánc, etika és harcművészet is megjelentek) (Torgyik, 2004) és a pedagógusszakma megújítására is kísérletet tettek.

Az együttműködésre épülő oktatási-nevelési elképzelések hazai adaptációja az ezerkilencszáz hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején vizsgált és a kooperatív diskurzusba előzményként beemelt csoportmunka nyomdokain haladva a nyolcvanas években indul. Benda József a nyolcvanas évek második felében már szintén kooperatív modellben gondolkodik, hangsúlyozva a kooperatív modell paradigmatikus jellegét. A Benda és munkatársai által kidolgozott Humanisztikus Kooperatív Tanulás elnevezésű modell a kilencvenes évek közepén vált hangsúlyosabbá a pedagógiai diskurzusban. Ezzel egyidejűleg az 1990-es években elindul egy amerikai fejlesztésű komplex módszertani csomag hazai adaptálása, amelynek fontos alkotó elemét képezi a kooperatív tanulásszervezés, elsősorban a Johnson-testvérek modellje alapján. Megjelenik az első hazai beszámoló a kooperatív tanulásszervezésről, szintén a johnson-i modell alapján. 2001-ben jelenik meg magyarul Spencer Kagan Kooperatív tanulás című kézikönyve, és ez felgyorsítja az adaptációt (Arató, 2012).

Az első kutatási beszámolók célja, így Vastagh Zoltán és munkatársai pedagógiai megközelítése az iskolabázisokon nyugvó empirikus kutatóműhelyek megerősítése volt, nevelésfelfogásukban, kutatómunkájukban a személyközi kapcsolatok kiemelt szerepet kaptak. Ahhoz, hogy a szervezett tevékenység során érvényre jussanak a társas hatások, ezeket felszínre kell hozni, elősegítve hatékony kibontakozásukat. Fejlesztési alapelveik a személyközi kapcsolatok célszerű működtetése; a tanulók és a pedagógusok aktív együttműködése; a csoport- és mikrofunkciók kibontakoztatása; valamint a közvetett pedagógiai hatások érvényesítésének elősegítése voltak. Az iskolafejlesztés sikerét a kooperatív stratégiákra történő építkezésben látták megvalósíthatónak (Arató, 2012).

A Humanisztikus Kooperatív Tanulás modelljének huszonötéves gyakorlatát bemutató beszámolót követően a paradigmatikus kooperatív modell alapján megjelenik az első közoktatás-fejlesztésre vonatkozó kooperatív modell. Ezt követően megjelenik az első olyan kutatás, amely a kooperatív paradigma általános modellje alapján vizsgálja a pedagógiai-tanítási-tanulási gyakorlatot és megszületnek a kooperatív modell alkalmazhatóságát és érvényességét közoktatás-fejlesztési szinten igazoló alapvetések (Arató, 2012).

A pedagógia azonosítható és lehetséges további forgatókönyve(i)

A három, átfogó paradigma által keretezetten és a későbbi törekvések figyelembe vételével a következő szcenáriók azonosíthatók:

1. Az önállósuló, a filozófiából és vallásból kiváló, önállósuló, tudományos pedagógia
2. A kiüresedés-szcenárió (Zrinszky, 2006)
3. A „kötőjeles" vagy jelzős tudománnyá válás útja (Zrinszky, 2006), a széttagozódás (Nagy, 1995)
4. A valaminek a pedagógiájává és a pedagógiai valamivé válás, a pedagógia új rendszere (Zsolnai, 1996)
5. Az (új) tartalommal telítődés forgatókönyve: a „dolgok pedagógiája" (Bearn, 2020; Watson 2013) a dolgokban rejlő pedagogikum.

Az önállósuló, a filozófiából és vallásból kiváló, tudományospedagógia - szcenárió

Az önállósulást folyamatos kiválás jellemezte (a filozófiából) egy új egész, egy új teljesség létrejöttét jelentette, amelyben a spekulatív, metaforikus, normatív jelleg volt a meghatározó és nóvumként jelent meg a tapasztalat közvetlen, metaforikus, példabeszédszerű beemelése (Nagy, 1995). Ehhez társul a folyamatosan kiépülő, önállósuló pedagógiai intézményrendszer (a pedagógusképzést szolgáló tanszékekkel, a kutató-fejlesztő intézetekkel). Sajátos nyelvezete, fogalomkészlete kialakításának kezdetei ezek, alapvető funkciójára vonatkozó meggyőződés-rendszere, amely az eltérő nézetek, szemléletmódok ellenére összetartotta a pedagógiát mint diszciplínát (Nagy, 1995).

A pedagógia mint integrált multidiszciplína a tartalmi kötöttségű szinguláris pedagógiák szolgálója; azoknak átfogó elméleti alapjait törekszik feltárni, hogy a sokféle tartalmi meghatározottságú pedagógiák fejlődését, eredményességét segítse. A tartalmi kiindulású szinguláris pedagógiák az integrált pedagógiai multidiszciplína hierarchiájának központi szerveződési szintjét képezik. A személyiségfejlődés segítésének központi szerveződési szintje (Nagy, 1995a).

„A diszciplínák a társadalmi intézményesülés formái, melyek a tudomány kognitív differenciálódása során egy viszonylag bizonytalan határokkal végbemenő folyamat eredményeként jönnek létre." (Németh, 2013, 21-22.) A diszciplína szó jelentése fordításban „fegyelem", amelynek értelmezéséhez egy másik is tapadt: az önkényesség. Egy lehetséges megközelítés, hogy a pedagógia – tudomány: a tudományosság kritériumainak megfelelő entitás. Tárgya, problémafelvetése, rá jellemző sajátos nyelvezete (fogalmai, terminológiája, kommunikációja) van, illetve intézményesült: helye, szereplői vannak és mérhető (a tudományos minősítés, a tudománymetria eszközeivel: a citatióval és az impact factor révén). Formális kommunikációja szintén sajátos: a tudományos közlés, az előadás, a referátum és a sajtója. A diszciplína (tudományterület) a tudósai által létrehozott és kellő mértékben homogén kommunikációs közössége illetve annak kommunikációs hálózata, az adott közösség mindazon tudomá-

nyos ismereteinek halmaza, amely tankönyvekben közvetített, tanulhatóság által jellemezhető. Része a tudományos problémafelvetés; az egyezményes paradigmák szabályzó hatásai a kutatás-metodológiai eljárások és a diszciplínán belül működő szakmai szocializáció, tudományos utánpótlás (Németh, 2013, 22.).

A másik lehetséges válasz, hogy a pedagógia nem tudomány, mivel a fenti elvárásoknak maradéktalanul nem tesz eleget. Például a sajátos, rá jellemző nyelvezet gyakorta vegyül hétköznapi fogalmakkal, szakmai kommunikációjára kevéssé a terminológia használata jellemző.

A pedagógia tehát egyfelől mint tudomány, másfelől mint társadalmi alrendszer tételezhető, sajátos világa, valósága, funkciója és modellezése, problémái és témái valamint valósága van. Professzionális intézmény, szerep- és tevékenységrendszer jellemzi (Zsolnai, 1996). Egy másik megközelítésben a pedagógia integrált multidiszciplína (Nagy, 1995).

Tudomány-e a pedagógia? A pedagógiai – neveléstudományi tudás

A pedagógia világa és valósága, témái és intézményei sajátosak, minthogy mással nem összetéveszthető tevékenységek különféle szinteken zajlanak: az „én" iskolám/nevelésem (mikroszint), a mindennapi tapasztalás szintje; a „mi" iskolánk/nevelésünk, (mezoszint) és az iskola, a nevelés maga, a (makroszint), azaz az általános érvényesség szintje. A róla való gondolkodás, tudás: a (metaszint). A pedagógiai tudás nem mozaik,- hanem rendszerszerű (a tantárgyi tudáshoz hasonlóan) (Zsolnai, 1996). Nem összetévesztendő a pedagógus tudásával.

Az önállósulás egyik ellentmondása, hogy miközben csaknem minden tudományossági kritériumnak eleget tesz a pedagógia, a tudományágakat és tudományterületeket jogszabály határozza meg: a 154/2004. (V. 14.) Korm. rendelet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról, ami a 169/2000. (IX. 29.) Korm. rendelet módosítása – a pedagógiát nem tételezi, mint tudományterületet vagy tudományágat. A neveléstudományt, mint a pedagógiára vonatkozó ismeretek összességét az utóbbi jogszabály a társadalomtudományi terület tudományágaként tartja számon, miközben korábban a bölcsészettudományi terület alá tartozott, együtt a sporttudományokkal.

Ebben az értelemben tehát a pedagógia nem tudomány.

Tanulmányuk tehát arra az alapra helyezkedik, hogy a pedagógiát nem mint tudományt tételezi, ugyanakkor adós marad annak megválaszolásával, hogy miként tekinthetünk ebben az esetben a pedagógiára. Válaszunk többféle értelmezésmódot kínál a pedagógia mibenlétének megragadására.

Mi a pedagógia?

a) A neveléstudomány fejlődését, intézményesülését, a tudományossági kritériumoknak megfelelését megalapozó, a belőle kinövő tudományos pedagógiai gondolkodás alapja. A laza ismeretek halmazából, esetlegesen nézetek és hiedelmek, vélekedések és szokások szövedékéből kinövő, valamilyen rendszerezettséggel rendelkező tan(ok) kifejlődése (pl. neveléstan); kutatással megalapozott és valamilyen hatókörű elmélet(ek) megfogalmazása (pl. oktatáselmélet, az oktatás elmélete); ismeret (mint még nem lezárt, elemekkel folyamatosan bővülő entitás) és mint a tudás (lezárt, könyvekben, publikációkban objektiválódott és könyvtárakban adathordozókon őrzött és archivált művek), mint a neveléstudomány lehetséges alágai kiinduló pontja, alapvetése és történeti előzményeként jelenik meg a pedagógia. Sajátos vonása, hogy a gyakorlatközeliségből elemeli, voltaképpen leszakítja a neveléstudományt.

b) Társadalmi alrendszer, mely „az értékvilág, a kultúra, a társadalmi-emberi tapasztalat átszármaztatására szerveződött, normatív és részben teleologikus társadalmi képződmény. A többi társadalmi alrendszerrel együtt vállal szerepet a társadalom szellemi-tudati reprodukciójában." (Zsolnai, 1996, 13.). A pedagógiát, mint társadalmi alrendszert a benne cselekvő alanyok, az értékvilág, az alanyok tevékenységei, a közvetítő médiumok, a mindennapi élet alakítják, de a közvetítő szervezetek, a belső környezet, az idő, a tér, az abszolútum, a teljesítmény is mint rendszeralkotó komponensek lépnek elő (Zsolnai, 1996). A pedagógia, mint társadalmi alrendszer témái és sajátosságai azok, amelyek elkülönítik a többi alrendszertől és azonosítják más alrendszerekkel: az alkotó és alakító összetevői; az általa létrehozott objektivációk (produktumok); valamint létező és kimunkálatlan kapcsolódásai, azaz mely területeken, hol van jelen a pedagógia, mint társadalmi alrendszer (Zsolnai, 1996). A pedagógiát, mint társadalmi alrendszert a természet és a társadalom (szerves és szervetlen és társadalmi lét); a társadalom és az idő (történelem, jelen és jövő); a társadalom és a tér és szellemi kategóriák alakítják (Zsolnai, 1996). A pedagógia, mint társadalmi alrendszer lehetséges kapcsolattípusai (kimunkált és kevésbé kimunkáltak) a bemeneti tartalmakra ható (orientáló); a kooperatív; az értékelő; a befolyásoló, determináló típusúak. A pedagógia funkciói a kultúrát őrző, repetitív funkció; a kreáló, alkotó funkció; a korrekciós és rehabilitációs funkció; a szükségletet kielégítő; a fejlesztő és az önreflexióra késztető funkció (Zsolnai, 1996).

c) Sajátos praxis és a reá vonatkozó tudásnak tekinthető, más megfogalmazásban egy praxisorientált teória vagy ismeretrendszer. A folyó pedagógiai, iskolai mindennapos osztálytermi és tanórai, valamint azon kívül folyó gyakorlatot jelenti, az iskola(belső) világa történéseit, hatásrendszerét és összefüggéseit. Az iskolai intézmény működésmódja, működtetése, mechanizmusai. Tradíciók, nézetek, vélekedések és ezek repetíciójára, átadására rögzült közlésmódok összessége; az épített, fizikai tér valósága, ahol tanítás és a tanulás folyamata megtörténik. Mindehhez a teoretikus hátteret a pedagógiai (szak)könyvek, végzettségek és tanári, tanítói felkészítésben, képzésben megszerzett szakértelem adja, a kutatások folytatása vagy az ismeretek folyamatos frissítése vagy a legújabb (pl. tudományos) eredmények követése – éppen praxisban való tevékenykedés folytán – nem jellemző. Kevéssé jellemző a tudományos pedagógiával, a neveléstudománnyal folytatott párbeszéd. Nyelvezete a hétköznapiéra inkább, semmint a tudományos terminológiára hasonlító, objektivációi a tanórai, tanulói produktumokra korlátozódnak, kevéssé a tanári innovációra.

A „kiüresedés"- szcenárió

Egyes érvelések szerint a pedagógia „ügyetlen" szó. A pedagógia nem csúszik kecsesen le a nyelvről; helyette ügyetlenül bukdácsol, egyenesen „csúnya szó" mind nyomtatásban, mind hangzásában." (Sojot, 2019). Nem pedagógia-specifikus a személytelenség, a kiüresedő kapcsolatok, az agresszió, az anómia (normanélküliség) állapota, talán csak az a váratlan, hogy ez a pedagógia területét sem hagyja érintetlenül. Ez és egy közös biztonságvágy vezethet(ett) el például a visszanyúláshoz a régi értékekhez. A pszichológia befolyása is egyre nő, különösen a humánpszichológia emberbaráti törekvése, holisztikus szemlélete hódít (Varga Miklósné, 2009).

A kiüresedés megértéséhez a fogalmi szimbólumok esetében gyakorta tapasztalt kiüresedés analógiája hívható segítségül, ahol „kísért annak veszélye, hogy elmosódik az eredeti fogalom tartalma, jelentése, és sokkal inkább a fogalomhoz tapadó érzelmek, gondolati asszociációk idéződnek fel e szavak hallatán. Így válnak fontos jelentéstartalmú fogalmak lapos közhelyekké, kiüresedett, tartalom nélküli szavakká" (Schüttler, 2003). A zenei nevelés nehéz helyzetéért elsősorban a szakma megújulásra képte-

len, a kiüresedett tradíciókhoz a megváltozott körülmények között is makacsul ragaszkodó részét okolja (Buda, 2002, 10.). A média példáját ha vesszük: amint összegyűjtjük céljait, tulajdonságait, hasonlóságot látunk a pedagógia és a média jellemzői között – amely észrevétlenül átvette a nevelés funkcióit, szerepét. A nevelői tevékenység a napi gyakorlat szintjén „számos vonatkozásban kiüresedett". Forgács Judit „Miért beteg a magyar büntetés-végrehajtási nevelés" című tanulmányában megállapítja, hogy „a tünetek ma is megmutatkoznak a mindennapok nevelési/nevelői munkájában, de ezeket szakmai komfortból (vagy megalkuvásból?) megtanultuk a magunk sajátos módján kezelni, és a baj gyökereit már nem kutatjuk." (Szabó, 2015). Jelentőséggel bíró az a kép is, amelyet a különféle médiatartalmak kínálnak a tanárról, a tanári hivatás, mint szakma és a pedagógus szakemberként megjelenítését tekintve. Iskolai agressziós esetekben gyakorta „a tanárok nem szakemberekként, hanem mint áldozatok lépnek elő." (Mrázik, 2016).

Létező érvelés, hogy lehetetlen feladat a tanítás, mivel nem garantált, hogy a tanuló pontosan azt fogja megtanulni, amit neki megtanítani akarnak. Ez parallel gondolat Freire „iskola mint bank" hasonlatával, ahol a kommunikáció helyett a tanár közleményeket bocsát ki, és „letétbe helyezi" azokat, és amelyeket a diákok türelmesen fogadnak, megjegyeznek és megismételnek. A hallgatók számára megengedett cselekvési kör csak a betétek beérkezéséig, benyújtásáig és tárolásáig terjed (Sojot, 2019). Vagyis ez a szcenárió azt tanítja, hogy a pedagógia valami definiálatlan, kusza gondolatiság, tele ellentmondásokkal és paradoxonokkal: a pedagógia célja a tanulónak a legmagasabb önszabályozó tanulás szintjére eljuttatása, tehát a tanár ezirányú aktivitása (például a minél magasabb tanulói bevonódás ösztönzése a tanórán, a felelősségteljes részvétel a tanulási folyamtokban) azt szolgálja, hogy minél kevésbé legyen szükség a tanárra. A tanítás paradoxona: jobban tesszük, ha nem tanítunk, mert az mindig valami lezárt közvetítését jelenti, szükségképpen mindig elavult, akkor is, ha a tanítás megkezdése előtti percben fejeztük be a saját tanulásunkat. Célszerű, ha a tanár is tanul a tanítás helyett (így legalább egyvalaki biztosan tanul a tanítási-tanulási folyamatban). A tanuló paradoxona – a „bankbetéteket fogadó", a tanítási-tanulási folyamatot csaknem elszenvedő versus a döntéseit befolyásoló én; az autonóm, önszabályozó tanulásra kész és képes, aktív (digitális) állampolgár(rá válás) (Nyúl, 2021). Kihívás a pedagógia számára a transzhumán evolúció és a majdani posztbiológiai létformák neveléssel összefüggő kérdései; a mechanon-harmonikusan (ko)operáló szisztéma (Hamvas, 2015) és a pedagógia összefüggései; és az androgün-probléma. Az iskola paradoxona: fogvatartott és fogvatartó együtt raboskodik; rendszerint az kérdez, aki tudja – és annak kell válaszolnia, aki nem tudja.

A „kötőjeles" vagy jelzős tudománnyá válás útja – a széttagozódás-szcenárió

Létező érv, hogy a pedagógia a pszichológiát, a szociológiát „segédtudománya"-ként deklarálja, ezek a tudományágak sajátos tárgyuk szerint maguk is kezdtek pedagógiát művelni. Ennek következtében a pedagógia és más tudományágak határán interdiszciplináris tudományágak jöttek létre: pedagógiai pszichológia (nevelés- és oktatáslélektan), pedagógiai szociál/pszichológia, pedagógiai antropológia, pedagógiai szociológia (nevelésszociológia), oktatásgazdaságtan, pedagógiai technológia (Nagy, 1995).

A valaminek a pedagógiájává és a pedagógiai valamivé válás

Egy rendszertani megfontolás mentén ezt az utóbbi paradigmát a valami(k) a pedagógiájaként értelmezzük[6] (Zsolnai, 1996). Arra vállalkozunk, hogy cáfolhatóvá vagy igazolhatóvá tegyük azt az állítást, hogy a pedagógiának minden társadalmi alkotóelemmel/alrendszerrel létezik kapcsolódása. E kapcsolódások esetenként kellően kimunkáltak, más esetben kimunkálatlanok. Ez utóbbiak kiváló alkalmat jelentenek a valódi problémafelvetésekre, a releváns kutatások elvégzésére. Amellett érvelünk, hogy minden létező és tárgyi entitásnak, „dolognak" van taníthatósági és tanulhatósági aspektusa, következésképpen a pedagógia szerepe mindenütt megragadható.

1. táblázat: A pedagógia és más társadalmi alrendszerek lehetséges kapcsolódásai (saját szerkesztés)

Társadalmi alrendszerek[8]	Példák a lehetséges pedagógiai válaszokra és kapcsolódásokra
Állam	állampolgári nevelés„Civic Education"
Érdekképviselet	pedagógiai mozgalmak, (szak)szervezetek, hallgatói önkormányzat
Gazdaság	oktatás-gazdaságtan
Jog	pedagógiai jog, jogpedagógia szabályozása
Kommunikáció	ICT (info)kommunikációs kompetenciák, transzverzális kompetenciák elsajátítása
Kultúra	enkulturáció, az identitás feladása nélküli szocializáció, intézményes nevelés
Magánélet	kimunkálatlan
Megtartás	A tanuláshoz, iskoláztatáshoz való jog biztosítása, egészséges életmódra nevelés
Politika	antirasszista oktatáspolitikai intézkedések , diszkriminációmentesség az oktatásban és az osztálytermi gyakorlatban
Vallás	multikulturális nevelés és vallási pluralizmus az iskolában

Társadalmi alrendszernek tekintve az oktatást végig vezethető, a pedagógia kapcsolódásai más társadalmi alrendszerekkel kimunkáltnak vagy kimunkálatlannak tekinthetők. Ennek a fontossága abban rejlik, hogy a kimunkáltabb kapcsolódásokban a folyamatos újat mondás terhe áll fenn, míg a kimunkálatlan kapcsolódások esetében sürgető a releváns kutatások elvégzése. Másként megfogalmazva, a pedagógiai-neveléstudományi kutatások relevanciája éppen a kevéssé kimunkált vagy hiányzó kapcsolódások mentén nyer fontosságot (Mrázik, 2017).

6 'Pedagogy of Things'

A vízióalkotás

Az (új) tartalommal telítődés forgatókönyve: a „dolgok pedagógiája"

A jövőbeni lehetséges és tovább élő – vagy fenntartható – szcenárióba tartozónak feltételezünk egy, a pedagógia a „dolgok internete" mintájára, a „dolgok pedagógiája"-ként értelmezhető forgatókönyvet és ezzel a lehetséges és szóba jöhető szcenáriók közül a megújuló, az új tartalmakkal telítődő mellett érvelünk, amelyben a dolgok összekapcsolódnak és egy új pedagógiát alkotnak. A modell lényegisége, hogy nyitott, bővíthető – olyan tartalmakkal is, amelyek ma még ismeretlenek de később jelentőséggel bírhatnak (elég csak a digitális oktatásra gondolnunk vagy a távolléti formák betörésére, a robotikára vagy a gamifikáció hatásaira napjaink pedagógiájára vonatkozóan, melyek néhány évtizede de akár éve teljességgel ismeretlenek voltak és ma már napi valóság).

A dolgok internete – Internet of Things [IoT] és a viselhető technológia (wearable technology) még kezdeti korszakában van. Egyes eszközök már akár létfontosságú adatokat is biztosítanak, például egészségügyi szolgáltatásokkal, másokból pedig éppen ez hiányzik a még össze nem kapcsolt eszközök vagy adatbázisok miatt. Az IoT olyan környezeteket vagy olyan dolgok hálózatait jelenti, amelyek digitálisan beágyazottak és egymással emberi beavatkozás nélkül tudnak adatcserét folytatni. Monitoroznak, menedzselnek, összekapcsolnak folyamatokat (Fehér, 2015). Ennek analógiájára a dolgok pedagógiája – Pedagogy of Things [PoT] lehetőséget kínál a tanulók számára az információkhoz jutásra – valós körülmények között (Watson, 2013), egyúttal a pedagógia és más tudományok illetve társadalmi alrendszerek közötti, kevéssé kimunkált kapcsolódások területét képes (új) tartalommal megtölteni. Az IoT kérdése ezen a ponton hasonlóságot mutat a pedagógia végső kérdésével: meddig tartja meg eredeti értelmét és jelentését az emberi lét, illetve honnantól beszélhetünk egyfajta embertelenedésről? (Fehér, 2015)

Többféle értelmezés tarkítja a dolgok pedagógiája fogalmát jelenleg. Maga az elnevezés nem teljesen újkeletű az angolnyelvű szakirodalomban, bár mindössze évtizednyi történetre tekint vissza, a hazai elméleti előzmények pedig mindez ideig kiforratlanok. Meghatározása még képlékeny, egészen pontosan többféle körülhatárolás is egyidejűleg jelen van. Egyik értelmezése a tárgyak pedagógiája összetétellel leírható, ami voltaképpen a tárgyakban kifejeződő pedagógia. E definíció alatt azt érthetjük, hogyan működhetnek a dolgok nem emberi tanítóként, mintegy felfüggesztve, vagy megkerülve az érzékelés világi dimenzióját, azt, ahogyan a bennünket körülvevő világot érzékeljük. Az ilyen pedagógiai erő a vizuális művészet bizonyos formáiban és különösen a kontúrvonal egyezőségében fejeződik ki (például a gyermekrajz-elemzés tanulságai). A kulturális normák tükrözése vagy az emberi észlelés véletlen hibájából adódó kontúrvonalak – azaz mennyire durva, vagy finom, esetleg árnyékolt, folyamatos vagy szögletes a vonalvezetés (gondoljunk itt Picasso 1906-tól induló stílusjegyére, amikortól a motívumokat nem perspektivikusan, hanem geometrikus sémákra redukálva ábrázolja) – voltaképpen a dolgok közötti helyettes ok-okozati viszony ontológiai kutatásának tekinthetőek. Egy olyan újfajta művészetoktatás javasolt, amely érzékeny arra, ahogyan és amire a dolgok megtanítják az emberközpontú észlelési stílusok elsajátítását (Lewis, 2018).

Egy másik megközelítése a dolgok pedagógiájának a „révedezés" pedagógiájaként leírható. Amint a tanulmány mottójában is idéztük, ez a fogalomértelmezés azt a releváns vitát járja körül, amely nem ismeretlen a pedagógiai hagyományokban (elég csak a pedagógia mint művészet-hasonlatra gondolnunk) vagy arra a vitára, hogy miért nem „hasznos" dolgokat tanít a pedagógia (közkeletű méme, a „ma

is eltelt egy nap úgy, hogy nem kellett használnom a Pithagorasz-tételt"). Vagyis a víz ne a hidrogén és az oxigén összetételében jelenjék meg a pedagogikumban, hanem tengerként, óceánként, amelynek a partján sétálni és álmodozni lehet és amely sokféle inspirációt tartalmaz: egyaránt alkalmas a kémiai elemzésre és a poézisre vagy a környezetvédelmi kérdések tárgyalására.

A pedagógia által gyakorolt hatás jelentős mértékben tetten érhető. De ez alatt nem az anyagi hatások, vagy az oktatás, a tanulás és a pedagógia hagyománya értendő. Nem az oktatási diskurzushoz és gyakorlathoz társított „dolgok": könyvek, leckék, papírok, íróasztalok, táblák és különféle oktatási anyagok, amiről itt szó van. Ezek a tárgyak nem olyanok, mint a „dolgok". Az újdonsült kutatótársadalom jelentős mértékben elkezdte összeegyeztetni az oktatásnak az ilyen típusú kapcsolatrendszerét, mivel mindezek „nem csupán élettelen anyagok, amelyek a 'sokkal fontosabb' emberi tanulási élmény hátterét képezik." Ebben a megközelítésben tulajdonképpen a tárgyak „önrendelkezésének" visszaállítása történik, ami természetszerűen hatással van az oktatásra (Sojot, 2019).

A társadalmi alrendszerekhez szóló pedagógia, a modern vallásosság, az ősi hagyományok újjáéledése a XX-XXI. század színeivel átszőve, megszűrve, letisztulva jelenik meg. XX. századi jelenség a különböző vallások egyesítő törekvése, a humánus örök értékek mint közös alap hangsúlyozása (Varga, 1998), Nem lehet elmenni a pedagogikumba beleszövődő ezotéria, a pozitív pszichológiai (és pedagógiai) hagyományok megteremtődése és beépülése, a boldogságkeresés, az örömteli tanulás és más, adott esetben spirituális és transzcendens tartalmak mellett, amely a tárgy(iasult) pedagógiával ellentétben a fogalmi „dolgok", a metafizikum és az abszolútum felé (Zsolnai, 1996a, 18.) mutatnak, olyan új tartalmak helykeresése, mint a coaching a pedagógiában.

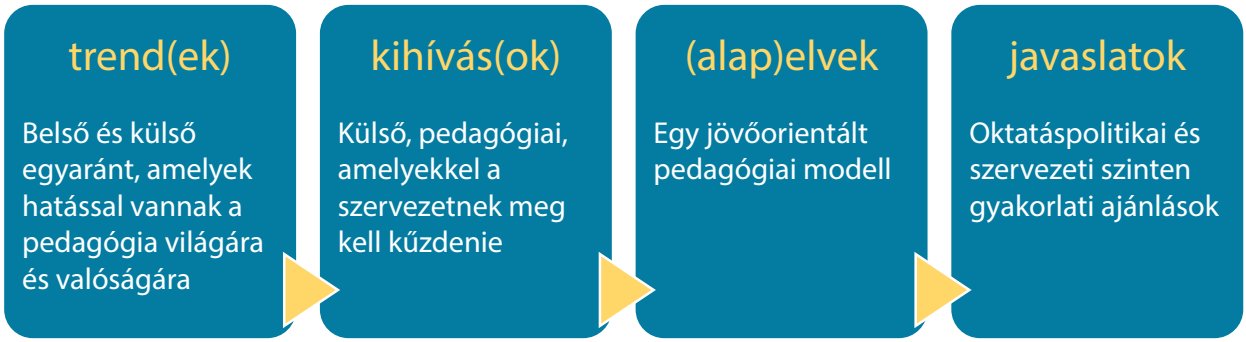
Nem előzmény nélküliek ezek az alapvetések. K. Popper gondolatait, koncepcióját tömörítve az „első világ" – a fizikai dolgok világa: a testeké, mozgásoké, az empirikusan megtapasztalható dolgoké. A második „világ" az emberi „mind": az emberi psziché, mentalitás, lelki folyamatok ('thingness') (Sojot, 2019). A harmadik világ pedig az ember által alkotott, az ember által létrehozott, objektivált valóságoké. E három „világ" a lehető legbizalmasabb viszonyban áll egymással: kölcsönösen egymásban fekszenek (Vajda, 2012).

A dolgok pedagógiája dolgokban rejlő pedagogikum, s mint ilyen, minden dologban megtalálható entitás.

A visszafejtés - konklúzió, következtetések a folyó pedagógiai praxis számára

A backcasting módszertanának 3. szakasza, a visszafejtés, amelyet úgy írhatunk le, mint a telítődés szükségessége. Miért a megújulás, a telítődés forgatókönyve mellett érvelünk? A pedagógiai tudás mindez ideig definiálatlan (amely nem összetévesztendő a pedagógus tudásával). A terület önbizalmát adja vissza önazonossága, öndefiníciója. Jelentése, jelentősége, magyarázó ereje van a pedagógiának, valós pedagógiai válaszokkal adós. Korábban vázoltuk, milyen ellentmondások feszülnek a pedagógiai értelmező diskurzusban: a dolgok pedagógiája ezekre is választ adhat. (2. ábra)

2. ábra A jövőorientált pedagógia összetevői (a szerző szerkesztése). Forrás: shorturl.at/dqOR3



Egy jövőorientált pedagógia meghatározó szegmensei a soron következő, jövőbeni trendek, amelyek hatással vannak a pedagógia sajátos világára, valóságára és ami egy nyitottságot feltételez a pedagógia irányából a bővülésre, a perspektíva tágítására. Ilyen – a pillanatban körvonalazható – jövőbeni trendek az oktatásban, az átváltozó tanárszerep, a mesterséges intelligencia szerepe, hatása a tanulásra; a kiterjesztett valóságban való tanulói jártasság kialakítása; az érzelmi képeségek, az empátia gyakorlása; de ugyanígy a hibrid formájú otthonoktatás kérdései, a kevert tanulási formák.[7] További meghatározó elemek a leküzdendő akadályok, amolyan megoldandó feladatok, mint a gyakorlatias tanulási környezet kialakítása, a tanulói igények és értékválasztásaik figyelembe vétele; a kollaboráció – az egymással megosztás és másokhoz kapcsolódás erőteljes és hatékony eszköze; az „edutainment", vagyis a szórakozás és tanulás keverékének koncepciója és egészében, egy holisztikus változás sürgetése. Nem kevesebbet ígér ez a fajta megközelítés, az akadályok és kihívások sorra vétele, mint azt, hogy képességalapú oktatás-képzés voltaképpen a jövő jólképzett szakembereihez vezető utat jelenti. A „menet közbeni", a (könnyen) mobilizálható tanulás kérdései; a tanulói kompetenciák figyelembe vétele, az adaptív tanulási platformok előtérbe kerülése és a szakmai gyakorlatba ágyazott képzések kérdése, amelyek meghatározóak a karrier-felkészítésben, a pályaorientációban.[8] A harmadik szegmens egy jövőorientált pedagógiai modell létrejötte, a negyedik pedig olyan – kutatással megalapozott és gyakorlatközeli – javaslatok megfogalmazása, amelyek csaknem azonnal beforgathatók a folyó pedagógiai praxisba és haszonnal alkalmazhatóak annak javítására, jobbítására. Magában foglalhatja mindazt, amit hoz a jövő a pedagogikumban.[9]

7 Jövőbeni trend az oktatásban. https://www.myschoolr.com/blog/top-6-trends-that-will-shape-future-education-in-2020.html
8 Jövőbeni trend az oktatásban. https://tinyurl.com/fvj6xkw
9 Vö. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297566.pdf

Irodalom

Arató F. (é.n.). A kooperatív tanulásszervezés egy lehetséges paradigmatikus modellje. Doktori (PhD) értekezés, Pécs: PTE.

Bearn, G. (2020). A Pedagogy of Things. Journal of Philosophy of Education, Vol. 54, No. 4.

Bibri, S. E. (2018). Backcasting in futures studies: a synthesized scholarly and planning approach to strategic smart sustainable city development. European Journal of Futures Research. Volume 6, Article number: 13. https://tinyurl.com/24xjdrfe [2021. 08. 10.]

Bóna E., Farkas J. Klár J., L. L., Paczolay Gy. (1970). A tudomány néhány elméleti kérdése. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Buda M. (2002). Tanulmányok a Neveléstudomány köréből. Iskolakultúra, 10. évf. 107-114. https://tinyurl.com/645sneam [2021. 08. 15.]

Fehér K. (2015). Digitalizáció és új média. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Hamvas B. (2015). Scientia Sacra III. Budapest: Medio Könyvkiadó.

Hársing L. (2004). Tudományelméleti kisenciklopédia. Miskolc: Bíbor Kiadó.

Kozma T. (2013). Pedagógiából neveléstudomány. Neveléstudomány, I. sz. https://tinyurl.com/w4hhhwjk [2021. 08. 10.]

Kristóf T. (2002). A szcenárió módszer a stratégiaalkotásban I. rész. Vezetéstudomány, 33. évf. 7-12. sz. 17–27. https://tinyurl.com/26kutm3t [2021. 08. 10.]

Kuhn, T. (2002). A tudományos forradalmak szerkezete. Budapest: Osiris Kiadó.

Lewis, Tyson E. (2018). The Pedagogical Power of Things: Toward a Post-Intentional Phenomenology of Unlearning. Cultural Critique Vol. 98 (Winter 2018), 122–144 (23 pages) University of Minnesota Press. https://tinyurl.com/takm9333 [2021. 08. 11.]

Morgenshtern, O. P., I. (szerk., 2016). R ésD Policy Outline for Future-Oriented Pedagogy: Trends, Challenges, Principles, and Recommendations. State of Israel Ministry of Education. shorturl.at/dqOR3 [2021. 08. 12.]

Mrázik J. (2015): Neveléselmélet. Digitális jegyzet. PTE BTK. https://tinyurl.com/2yt6ejw6 [2021. 08. 15.]

Mrázik J. (2016): Szakember-e a pedagógus? In Fehérvári et al. szerk. Oktatás és fenntarthatóság. HERA Évkönyvek. 404-413. https://tinyurl.com/3btwu6hd [2021. 08. 15.]

Mrázik J. (2017). Migráció és oktatás. Szakirodalmi körkép. EDUCATIO, 26 (3). pp. 365-376. https://tinyurl.com/vch9ramt [2021. 08. 12.]

Nagy J. (1995). Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén? Az elvesztett teljesség. Budapest: Kortárs Kiadó, https://tinyurl.com/u8p2b5ax [2021. 08. 15.]

Nagy J. (1995a). Segítés és pedagógia Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. Magyar Pedagógia 95. évf. 3–4. szám 157–200. https://tinyurl.com/f4majmuc [2021. 08. 15.]

Németh A. (2002). A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Budapest: Osiris Könyvkiadó.

Németh A. (2013). A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. Neveléstudomány, 1. 18-64. https://tinyurl.com/w4hhhwjk [2021. 08. 10.]

Nyúl E. A. (2021). Földrajztudomány palettája Franciaországban. A francia társadalomföldrajz feltérképezének kezdő lépései. Kézirat.

Schüttler T. (2003). Egy pszichoterapeuta pedagógiai utópiája? Új Pedagógiai Szemle, 9.

https://tinyurl.com/mb4bvpdv [2021. 08. 15.]

Sojot, Amy N. (2019). Slimer, Slime, and the Thingness of Pedagogy. Educational Perspectives Volume 51 Number 1. 8-12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237567.pdf [2021. 08. 15.]

Szabó J. (2015). Speciális prevenció és dezisztencia. Doktori értekezés. Budapest. https://tinyurl.com/99c9e6cx [2021. 08. 15.]

Terestyéni T. (2009). Társadalmi rendszerek és funkciók. Budapest: Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet. http://www.akti.hu/dok/fuzet40.pdf

Torgyik J. (2004). Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. Neveléstörténet

Vajda K. (2012). Információtudomány és metafizika. Könyv és Nevelés - 14. évf. 3. sz.

Varga M. (1998). A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. Új Pedagógia Szemle, 48. évf. 7-8. sz.

Watson C. E. and Ogle J. T. (2013). The Pedagogy of Things: Emerging Models of Experiential Learning. Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology, Vol. 15, 1. 3–6. https://tinyurl.com/y8ye73t

Zrinszky L. (2006). Neveléselmélet. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Zsolnai J. (1996). A pedagógia új rendszere címszavakban. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai J. (1996a). Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai J. (2009). Szellemiség – értékrendszer – köznevelés. Studia Caroliensia 2-3. (x.) 73–90.

https://tinyurl.com/7m56m8wm [2021. 08. 15.]

NÉMETH-CZIROK ILDIKÓ

A FLOW ÁRAMLATÉLMÉNY FELTÁRÁSA A KLASSZIKUS ZENEI PÁLYÁRA KÉSZÜLŐ NÖVENDÉKEK, SIKERES PÁLYÁT BEFUTOTT ZENEPEDAGÓGUSOK ÉS KLASSZIKUS ZENEI PÁLYÁN LÉVŐ ZENEMŰVÉSZEK KÖRÉBEN

Gyulai Erkel Ferenc AMI zenepedagógus, Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola Phd hallgató
czirok.ildi89@gmail.com

A kutatás bemutatása

A kutatás központjában a flow áramlatélmény elemeinek feltárása áll, a klasszikus, egyéni zeneoktatás, zeneművészi életpálya területén. A tanulmányban használt fogalom a flow áramlatélmény. A flow szó jelentése szó szerint áramlat, így magyarra fordítva a flow áramlatélmény áramlat áramlatélményt jelent. Ez szóismétlésnek tekinthető. Azonban a „flow" kifejezés nem gyakran használt a magyar nyelvben, így az egyértelmű jelentés okán alkalmazom a flow áramlatélmény fogalomhasználatot.

Külföldi kutatások bizonyították, hogy a flow élményen alapuló zeneoktatás az autotelikus jellege okán növeli a teljesítményt, a tevékenységgel eltöltött időt, és ez által nagyobb mértékű fejlődést tesz lehetővé (Torres, 2017, O'Neill, 1999, Bakker, 2005, Iusca, 2014, Bernard,2009, Smolej és Awsey, 2007, Macdonald, Byrne és Carlton, 2006.). Janurik Márta (2007) kutatása alátámasztotta, hogy a hangszeres órákon az általános iskolás, középiskolás gyermekek magasabb flow áramlatélményt élnek át, mint az általános iskolai, középiskolai órákon (Janurik, 2007). Az elmúlt évek során való megfigyeléseim a következők: az eredményeket felmutatni tudó zenepedagógusok életének fontos része a tanítás, a tanításra, mint hivatásra tekintenek. Megfelelő eszköztárral rendelkeznek a tanórák produktívvá tételéhez. Munkájuk iránti lelkesedésük hosszú évtizedek munkája után sem csökken, a tanszaki vizsgákra[1], versenyekre való felkészülés iránti motivációjuk állandó. Értékelésük következetes, kommunikációjuk asszertív, bensőséges. A nehézségeket (nem az elvárt eredményt hozó versenyszereplés, darabtanulás közben fellépő technikai problémák) egy világos célt szolgáló, megoldandó feladatnak tekintik, amely magában hordozza a fejlődés lehetőségét. Növendékeik áhítattal és őszinte tisztelettel viseltetnek irán-

1 Alapfokú művészeti iskolákban a növendékeknek legalább egy – vizsgabizottság előtt – megrendezett vizsga letétele szükséges. A vizsgát a tanult tárgyukból (főtárgy) kell letenni, ennek követelményeit az aktuális intézmény SzMSz-e, illetve az MzMSz-en található MKM rendelet tartalmazza.) Tantervek (mzmsz.hu)

tuk. Tanár–diák kapcsolatuk bensőséges, bizalommal és tisztelettel teli. E megfigyelés a releváns szakirodalmakkal (Csíkszentmihályi 1975, 1997, 2015) való párhuzamba állítása által a következő konklúziót eredményezte: a flow áramlat elemei megegyezhetnek a sikeres zenetanulás/oktatás elemeivel. A kutatás az alábbi állítást kívánja alátámasztani: a flow koncepción (flow elemeket tartalmazó, azokat tudatosan használó) alapuló tanítás legfontosabb elemei a következők: a hangszerjátékhoz szükséges adottságok megléte, tanult, tanított darab tudatos gyakorlása, darabtanulás célorientált volta, a zavaró belső/külső tényezők kizárására való képesség a kontrollált tudat által, a darabjátékba való teljes belemerülés. A zenei darab hiteles előadása szükségessé teszi a megfelelő technikai (motorika) és zenei (muzikalitás) tudást, a sikerélmény érzetét a darab fejlődése okozza. Az imént megfogalmazott elemek megléte olyan addikciót vált ki, melynek okán újra és újra várja a növendék a gyakorlást, a zenepedagógus pedig a tanítási órákat. A kutatás hosszútávú célja egy olyan módszertan kidolgozása, amely lehetőséget teremt a későbbiek során a klasszikus zenét tanulók számának növelésére. Ennek első lépése jelen kutatás lebonyolítása, a flow zenepedagógia – erre épülő módszertan kidolgozása. A módszertan a pozitív pszichológia tudománya, Martin Seligman által megfogalmazott (Seligman, 2008, 184-217.) alaptételekkel kerül a későbbiekben kiegészítésre. A pozitív pszichológia elsődleges célja a mentális betegségek megelőzésén túl az egyén boldogságszintjének maximumának elérése által a lehető legteljesebb, boldog élet kialakítása (Seligman, 2002). Jelen kutatás e flow zenepedagógia módszertan kidolgozását segíti elő.

Flow áramlatélmény

A flow áramlatélményt, annak elemeit, először Csíkszentmihályi (1975) fogalmazta meg. Az elmélet megfogalmazásának előzményeként a humanisztikus pszichológia szolgál alapul (Csíkszentmihályi 1975). A humanisztikus pszichológia két fő képviselőjének Abraham H. Maslow és Carl R. Rogers tekinthető. Abraham H. Maslow nevéhez fűződik a nevéről elnevezett piramis, mely az alapvető emberi szükségleteket rangsorolja (Maslow, 1954). Carl R. Rogers pszichológiájának központjában a személyközpontú pszichoterápia áll (Rogers, 1961). A korábbi (Gestalt, behaviorista terápián alapuló, kognitív) pszichológiával ellentétben – amelyekben a pszichológia tudományát elsősorban mentális betegségek diagnosztizálására, kezelésére használták – a humanisztikus pszichológusok fedezték fel az egészséges élet kialakításának, a betegségek megelőzésének fontosságát, és az ezt segítő pszichológiai elméletek kidolgozásának fontos alapjait fogalmazták meg. A pozitív pszichológia erre épül (Oláh, 2012, 7-9). A pozitív pszichológia egyik jeles képviselője Csíkszentmihályi Mihály, aki az élvezet létrejöttének elemeit kutatta, fogalmazta meg, majd nevezte el áramlásnak – flownak (Csíkszentmihályi, 1975, 1997.). Az elméletet profi sakkjátékosok, kosárlabdázók, sebészek, festők, írók munkájuk során való megfigyelése, velük készített interjú és kérdőív segítségével és saját fejlesztésű Élményértékelő Mintavételi Eljárás[2] segítségével az alábbi tematika alapján fogalmazta meg (Csíkszentmihályi, 1997, 82-107). Flow áramlatélmény olyan aktív tevékenység közben jön létre, amely felkészültséget kíván, világos céljai vannak, biztosítja az azonnali visszacsatolás lehetőségét. A feladat jellegénél fogva a cselekvő személy teljes figyelmét igénybe veszi, külső és belső zavaró tényezők kizárása okán a tudata uralmára kész-

2 Angolul Experience Sampling Method-nak nevezik, rövidítve: ESM. A vizsgált személy egy héten keresztül egy elektronikus jelzőkészüléket visel magán: amikor a készülék találomra megválasztott időközönként jelez, le kell írnia, mit csinál éppen, mire gondol, és hogy érzi magát (Csíkszentmihályi, 1997, 12.).

teti, a tevékenységet végző személy cselekvés közben belemerül az általa végzett tevékenységbe. Az időérzete átalakul, és végül e hét elem autotelikus (auto=ön, telosz=cél) élményt okoz. Az autotelikus szó jelentése a következő: a cselekvő személy az adott tevékenységet magáért a tevékenységért végzi, a tevékenység maga okoz örömöt, a külső elvárások nem befolyásolják az örömérzetet. A tevékenység indítója mindig belső motiváció. (Csíkszentmihályi, 1997, 107-112). Az autotelikus élmény a pozitív, megelégedettséggel járó érzése okán vált ki motivációt az adott tevékenység elvégzése iránt. Ez az érzés a tevékenységet végző személy „én" szerkezetének építése által, örömteli érzések kiváltása okán rendkívül fontos a tehetséggondozásban (Csíkszentmihályi, 2015).

Héjj Andreas (2011) az alábbiak szerint fogalmazza meg a flow áramlatélményt: *„A tanár feladata az egyes diák adottságait idejében felismerni, és céltudatosan fejleszteni. Nem nehéz a teljesítőkészséget olyan területen fejleszteni, ami az egyén adottságainak enged kibontakoztatást, és ezáltal számára sikert és kompetenciaélményt biztosít".... „az ilyen alkotó munka szellemi gyönyörét élettani szinten a test saját termeléséből származó, az immunrendszert erősítő, nagyon is egészséges »kábítószer«, endorfináramlás kíséri. Ettől szűnik meg körülötte a világ, a tevékenység gyönyörébe elmélyed, ettől áll meg körülötte az idő, ettől lesz az állapot olyan mámorosan boldogító, hogy az áramlást megtapasztaló egyén anyagi vagy bármi más külső jutalmaktól függetlenül újra és újra erre törekszik. Tudna-e a pedagógus ennél tökéletesebb elsődleges motivátort elképzelni?"* (Héjj, 2011, 20.).

Külföldi kutatások bizonyították, hogy a flow élményen alapuló oktatás az autotelikus jellege okán, növeli teljesítményt, tevékenységgel eltöltött időt, és ez által nagyobb mértékű fejlődést tesz lehetővé (Torres, 2017, O'Neill,1999, Bakker, 2005, Iusca, 2014, Bernard, 2009, Macdonald, Byrne és Carlton, 2006). Janurik Márta kutatása alátámasztotta, hogy a hangszeres órákon az általános iskolás, középiskolás gyermekek magasabb flow áramlatélményt élnek át, mint az általános iskolai, középiskolai órákon (Janurik, 2007).

Kutatási módszerek

Kutatásom felderítő jellegű kutatás, az általam kutatott területen Magyarországon nem történt korábban flow áramlatélmény elemekre konkretizált kutatás. A kutatás eredményei tudományos alapot biztosíthatnak egy flow koncepción alapuló zeneoktatási modell kidolgozásához. Vizsgálati módszerem keresztmetszeti vizsgálat, több helyszínen, de adott helyen egyetlen adatfelvétellel kapott eredmények kerülnek elemzésre, összehasonlításra, ismertetésre. Mintavételi eljárásom a maximális stratégia elvét követve lett kidolgozva (Sántha, 2006) kizárólag a klasszikus zenei pályára készülő növendékek, több éve pályán lévő, versenyeredményeket felmutatni tudó/szakmájuk iránt motivált[3] zenepedagógusok töltik ki a kérdőívet. A növendékek, zenepedagógusok esetén a flow értékek vizsgálata 4 skálás likert kérdőívvel történt. A Csíkszentmihályi Mihály (1997) által megfogalmazott, Jackson és Marsh (1996) által kidolgozott Flow Állapot Kérdőív szolgált alapul a zenetanulásra, zeneoktatásra adaptált kérdőív kidolgozásához. Susan A. Jackson és Herbert W. Marsh 1996-ban dolgozták ki a flow állapot mérésére alkalmas, ötfokú likert skálájú kérdőívüket. Céljuk a sporttevékenységek során átélt flow állapot szint mérése volt. A vizsgálatban amerikai és ausztrál 14-50 éves kor közötti hobbi szinten, és profi szinten sportoló atléták, kosárlabdázók, gyeplabda játékosok vettek részt. A kérdőív 36 iteme

3 A motiváltságot az alábbiak szerint támasztom alá: felkértem az intézményvezetőket, azon pedagógusokat vonják be a kutatásba, akik lelkesek, továbbképzéseken vesznek részt, lételemük a folyamatos önfejlesztés.

a flow skála összes elemét vizsgálja, minden elemre négy-négy item jutott. Az itemek egyirányban megfogalmazottak, az 5 a legmagasabb, az 1 a legalacsonyabb flow értéket jelenti. A kérdőív célja a sportolás során átélt flow mértékének vizsgálata, alacsony flow nem jelent egyértelműen antiflow értéket, azaz szorongás, unalom érzetét (Jackson és Marsh, 1996, 34-35.).

Jelen kutatáshoz használt kérdőív bevezető kérdéseiben felmérésre került a nem, a tapasztalat, az intézmény, melyben tanul/tanít a kitöltő, a hangszer, amelyen tanul/oktat, a versenyekkel, fellépésekkel, tehetséggel kapcsolatos attitűd, az elismertség, elégedettség kérdésköre. A flow értékek mérése 30 itemmel történt, négyfokú likert skálával. Az alacsony érték nem tekinthető antiflownak, mivel a kérdőív a flow értékek szintjét és nem a flow-antiflow tézisét vizsgálja. A kitöltött kérdőív kvantitatív adatai SPSS 26 program használatával kerültek feldolgozásra. Jelen tanulmányban az én érzet elvesztése, az időérzet csökkenése, az autotelikus élmény mérésére megfogalmazott itemek kerülnek bemutatásra.

A kutatás eredményei

Flow átlagértékek

A pedagógusoknál és növendékeknél mért flow értékek egyaránt magasnak tekinthetők. A pedagógus flow átlagértéke magasabb, ami a következő feltételezést teszi lehetővé: A pedagógusok magas flow áramlat élményt élnek át zenepedagógiai munkájuk során.

1. táblázat Flow átlagértékek (Saját szerkesztés)

Kitöltő	Kitöltők számaránya	Flow átlag	Szórás
Pedagógus	67	3,46	0,254
Növendék	53	3,15	0,396

A pedagógus flow elem értékek alapján megállapíthatjuk: világos célokkal rendelkeznek, belemerülnek a tanórán végzett tevékenységekbe, a tevékenységüket tudatosan kontrollált figyelem kíséri. Időérzetük az esetek többségében átalakul, időnként kétségbe vonják: rendelkeznek-e a szükséges kompetenciákkal, időérzetük az esetek többségénél átalakul és összességében a zenepedagógiai munka autotelikus élményt nyújt számukra. (Lásd: 2. táblázat)

2. táblázat Flow átlagértékek – pedagógus (Saját szerkesztés)

Flow elem	Kitöltők száma	Flow átlag	Szórás
Felkészültség	67	3,37	0,449
Cél	67	3,65	0,303
Cselekvés	67	3,69	0,314
Figyelem	67	3,62	0,323
Kontroll	67	3,38	0,397
Éntudat	67	3,20	0,577
Időérzet	67	3,40	0,476
Autotelikus élmény	67	3,34	0,376

A kutatásban részt vevő növendékek tisztában vannak képességeik szintjével, zenélés során flow áramlatélményt élnek át. Világos célokkal rendelkeznek, én érzetük és időérzetük az esetek többségénél átalakul. Ugyanakkor kevésbé vonódnak be a tevékenységbe és kevésbé képesek kontrollált figyelemmel kísérni gyakorlásukat – zenélésüket, mint a vizsgált pedagógusok. Összességében azonban a zenélés autotelikus élményt nyújt számukra. (Lásd: 3. táblázat)

3. táblázat Flow átlagértékek – növendékek (Saját szerkesztés)

Flow elem	Kitöltők száma	Flow átlagérték	Szórás
Felkészültség	53	3,60	0,493
Cél	53	3,52	0,463
Cselekvés	53	2,89	0,605
Figyelem	53	3,11	0,457
Kontroll	53	2,68	0,592
Éntudat	53	3,09	0,686
Időérzet	53	3,12	0,575
Autotelikus élmény	53	3,20	0,685

Én érzet elvesztése

Az én érzet elvesztése flow elem abban az esetben tud megvalósulni, amikor a tevékenységet végző személy eggyé válik a tevékenységgel. Megszűnik az öntudata, magát a tevékenységgel azonosítja. A tevékenységet végző személy annyira beleélheti önmagát a tevékenységbe, hogy megszűnhet az éhségérzete, nem érez fájdalmat, fáradtságot, szomjúságot (Csíkszentmihályi, 1997). Csíkszentmihályi Mihály által meginterjúvolt személyek az alábbiak szerint számoltak be én érzetük elvesztéséről. *„Úgy teszel mindent, hogy nem is gondolsz rá, egyszerűen »teszed a dolgod«; „Megfeledkezel magadról, mindenről, csak a hajót látod, ahogy a habokat szeli, mindent hátrahagysz, ami a tevékenység szempontjából lényegtelen".* (Csíkszentmihályi, 1997, 101.).

A vizsgálat alapján megállapítható: a pedagógusok beleépítik saját, belső érzelmeiket a tanított darabok dinamikájába – például szomorú darab esetén felidéznek egy szomorú emléket – ám kevésbé képesek belefeledkezni az órán végzett gyakorlatokba. (Lásd: 4. táblázat)

A növendékek kevésbé képesek belefeledkezni a zenélésbe, mint a zenepedagógusok az órán végzett gyakorlatokba, ám életkori sajátosságaikhoz viszonyítva magas értéknek tekinthető a 23. itemre adott válaszuk: az esetek többségében képesek kizárni az éhséget zenélés közben. (Lásd: 4-5. táblázat)

4. táblázat Én érzet elvesztése – pedagógus (Saját szerkesztés)

Item/Kérdés	Kitöltők számaránya	Flow érték	Szórás
18/p: Dinamika tanításánál az egyéni érzelmeim is felszínre törnek. (muzikalitás=lelki beleélés).	67	3,52	0,660
23/p: Hajlamos vagyok belefeledkezni az órán végzett feladatokba.	67	2,88	0,808

5. táblázat – Én-érzet elvesztése – növendék (Saját szerkesztés)

Item/Kérdés	Kitöltők száma	flow érték	Szórás
8/nf¬*: Gyakorlás közben sokszor megéhezem és ennem kell valamit.	53	1,68	0,872
19/n: Belefeledkezem a zenélésbe.	53	2,87	0,962

f¬*: Fordított irányban megfogalmazott kérdés, 1=legmagasabb flow érték, 4=legalacsonyabb flow érték

Időérzet csökkenése, átalakulása

Flow áramlatban a tevékenységet végző személy más módon érzékeli az idő múlását. Annyira beleéli magát az adott tevékenységbe, hogy észre sem veszi, hogy a nappalból éjszaka lesz vagy annyira élvezi az adott tevékenységet, hogy azt kívánja, soha ne érjen véget. A Csíkszentmihályi Mihály által meginterjúvolt balettművész az alábbiak szerint számolt be erről az elemről. „Két dolog történik egyszerre. Az egyik, hogy bizonyos értelemben tényleg nagyon gyorsan zajlik le minden. Miután vége, úgy tűnik, hogy igen hamar lejátszódott. Látom, hogy éjjel egy óra, és azt mondom, ó, hát néhány perce még csak este nyolc volt. De miközben táncolok, olyan érzés, mintha sokkal tovább tartana, mint ameddig valójában tarthatott." (Csíkszentmihályi, 1997, 105-106.).

A vizsgált zenepedagógusok többsége nem azt várja, mikor ér véget az adott tanóra, a többség számára a tanórák hamar eltelnek, és nagyobb részük képes akár annyira elfeledkezni az idő múlásáról, hogy hosszabb tanórákat tartanak. (Lásd: 6. táblázat)

A vizsgált növendékek számára a legtöbb főtárgy óra hamar eltelik, és bár nem ennyire, de gyakorlás során is gyorsan telik számukra az idő. Ugyanakkor nagy részük belefeledkezik a darabok tanulásába, igaz nem nagy mértékben, de akadnak, akik unatkoznak gyakorlás közben. (Lásd: 7. táblázat)

6. Táblázat – Időérzet csökkenése – pedagógus (Saját szerkesztés)

Item/Kérdés	Kitöltők száma	Flow érték	Szórás
5/p: Hajlamos vagyok tovább tartani az órákat.	67	2,96	1,021
14/pf*: Az óra elején azt várom, mikor ér véget az adott óra.	67	1,10	0,308
30/p: A legtöbb tanóra gyorsan eltelik.	67	3,36	0,644

f¬*: Fordított irányban megfogalmazott kérdés, 1=legmagasabb flow érték, 4=legalacsonyabb flow érték

7. táblázat – Időérzet csökkenése – növendék (Saját szerkesztés).

Item/Kérdés	Kitöltők száma	Flow érték	Szórás
3/n: A főtárgy óra (az a hangszer, amit tanulsz) hamar eltelik.	53	3,40	0,689
15/n:. A darab gyakorlása során gyorsan telik az idő.	53	3,09	0,815
18/nf*: Unatkozom gyakorlás közben.	53	1,75	0,875
22/n: A darab tanulásába belefeledkezem.	53	2,75	0,979

f¬*: Fordított irányban megfogalmazott kérdés, 1=legmagasabb flow érték, 4=legalacsonyabb flow érték

Autotelikus élmény

Az autotelikus elnevezés az autotelosz görög szóból ered, melynek jelentése öncél (auto=ön, telosz=cél). Az élmény kritériumai a következők: a cselekvő személy az adott tevékenységet magáért a tevékenységért végzi, a tevékenység maga okoz örömöt, a külső elvárások nem befolyásolják az örömérzetet. A tevékenység indítója mindig belső motiváció (Csíkszentmihályi, 1997). Belső motiváció akkor vezérel egy személyt, ha önmagáért tesz egy tevékenységet, nem a környezetéért, nem a környezet elvárásaiért. Az autotelikus élmény a pozitív, megelégedettséggel járó érzése okán vált ki motivációt az adott tevékenység elvégzése iránt. Ez az érzés a tevékenységet végző személy „én" szerkezetét erősíti. (Csíkszentmihályi, 2015). Csíkszentmihályi hangsúlyozza, vannak olyan tevékenységek, amelyek egyszerre lehetnek exotelikusak – kívülről orientáltak – és autotelikusak is. Például a sebészek hosszú évek tanulmányai után jutnak el a műtétek végzéséhez, illetve sok esetben külső elvárások hatására kezdünk bele egy tevékenységbe – például sportolni, zenét tanulni – és a folyamat során kezdjük el élvezni és válik autotelikus élménnyé az előbb említett két példa. A kezdés – elmenni futni – nem minden esetben könnyű de a tevékenység során és után fellépő autotelikus élmény kellő motivációt biztosít a kezdeti nehézségek leküzdéséhez. A Csíkszentmihályi által interjúvoltak az alábbiak szerint számoltak be autotelikus élményeikről. *„Olyan élvezet dolgozni, hogy akkor is csinálnám, ha nem kellene"; „Sok időt meg pénzt szánok erre a hajóra, de megéri – a nyomába sem érhet semmi annak az érzésnek, mikor vitorlázom vele".* (Csíkszentmihályi, 1997, 107.).

A vizsgált pedagógusok számára minden növendék fejlődése örömet okoz, ezáltal minden tanórát új lehetőségként kezelnek. A kitöltők többsége nyáron, szabadság, betegség idején hiányolja a tanítást és a nyári munkát is fontosnak tartva, nyáron is tart órát zenei pályára készülő növendékeinek. A kollégák véleménye fontos, ám nem a legfontosabb számukra. (Lásd: 8. táblázat)

A vizsgált növendékek autotelikus élményét elősegíti a tanáruk motiváltsága, alapvetően motiváltak zenélés közben, és nem külső elvárás miatt, hanem a zenélés szeretete miatt készülnek zenei pályára. Jobb kedvük lesz gyakorlás után, a zenélés enyhíti szomorúságukat és a koncerten való fellépés erős motivációt biztosít számukra. (Lásd: 9. táblázat)

8. táblázat – Autotelikus élmény – pedagógus (Saját szerkesztés)

Item/Kérdés	Kitöltők száma	Flow érték	Szórás
7/p: A pályára készülő, versenyző növendékeimnek nyáron is tartok órát.	67	3,10	0,987
11/pf*: A kollégák véleménye a legfontosabb számomra.	67	2,06	0,756
19/p: Minden tanórát új lehetőségként kezelek.	67	3,49	0,561
27/p: Minden, a növendék munkáját érintő apró pozitív változás örömet okoz.	67	3,84	0,373
29/p: Tanév közbeni szünet/betegség/hosszabb szabadság esetén hiányzik a tanítás.	67	2,90	0,800

9. táblázat – Autotelikus élmény – növendék Saját szerkesztés).

Item/Kérdés	Kitöltők száma	Flow érték	Szórás
4/nf*: Azért tanulom meg a darabot, hogy eljátszhassam koncerten.	53	2,70	0,890
6/n: Gyakorlás után jobb a kedvem.	53	3,06	0,842
11/n: A tanárom motiváltsága („sikerülni fog") engem is motivál.	53	3,42	0,795
23/n: Azért szeretnék zenész lenni, mert szeretek zenélni.	53	3,34	0,783
24/n: Zenélés közben motivált vagyok.	53	3,38	0,814
26/n: Ha nehéz napom van és szomorú vagyok, a darab játéka jobb kedvre derít.	53	2,83	0,914

f*: Fordított irányban megfogalmazott kérdés, 1=legmagasabb flow érték, 4=legalacsonyabb flow érték

Konklúzió

A kutatás eredményei alátámasztották a következő állításokat.
1. A klasszikus zenei pályára készülő növendékek magas flow értékekkel rendelkeznek, a zenei pályát a zenélés szeretete, a zenélés iránt érzett magas belső motiváció miatt választják.
2. A kutatásban részt vevő pedagógusok flow értékei magasnak tekinthetők. Célorientáltak, belemerülnek az órán végzett tevékenységekbe.
3. A pedagógusok magasabb éntudat (én-érzet) flow értékkel rendelkeznek, mint a növendékek.
4. A pedagógusok időérzet flow értéke magasabb, mint a növendékek időérzet flow értéke.
5. A növendékek autotelikus flow értéke magasabb, mint a pedagógusok autotelikus értéke.

A kutatás további ütemezése

A későbbiekben felmérésre kerülnek a flow elemek a hobbi szinten zenét tanuló növendékek körében. A kapott értékek összehasonlításra kerülnek a jelen tanulmányban bemutatott értékekkel. A kutatás további terve: egy minden zenét tanuló számára kidolgozott flow zenepedagógiai koncepció megalkotása.

Irodalom

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students. The crossover of peak experiences. Journal of Vocational Behavior 66, 26–44.

Bernard, R. (2009). Music Making, Transcendence, Flow, and Music Education. International Journal of Education és the Arts Volume 10. Number 14.

Burak, S. (2014). Motivation for Instrument Education: A Study from the Perspective of Expectancy-Value and Flow Theories. Eurasian Journal of Educational Research, Issue 55, 2014, 123–136.

Burzik, A. (2003). Üben im flow – Eine ganzheitliche Übemethode. Hannover Congress Centrum. Referátum.

Csíkszentmihály M. (1975): Beyond boredom and anxiety. San Francisco–Washington–London: Jossey-Bass Publications.

Csíkszentmihályi M. (1997). Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Csíkszentmihályi M. (1997). Tehetséges gyerekek. Budapest: Libri Könyvkiadó.

Héjj A. (2013). Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság. In Andlés Molnár-Kovács (Szerk.) Iskola a társadalmi térben és időben. I. kötet. (11-30.) Pécsi Tudományegyetem.

Tantervek (mzmsz.hu) (Utolsó letöltés 2021. 08. 10.)

Iusca, D. (2014). The Relationship between Flow and Music Performance Level of Undergraduates in Exam Situations. The Effect of Musical Instrument. Global Conference on Contemporary Issues in Education, Las Vegas, USA

Jackson és Marsh (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience. The Flow State Scale. Journal of sport és exercise pschology, 18. 17–35. Inc. Human Kinetics Publishers.

Janurik (2007). Zenetanulással a restség ellen. Flow, apátia, unalom és szorongás a zeneiskolai órákon In. Gévay Gábor Szerk. Tunyaság – restség., 14–29), Szeged

Macdonald, Byrne és Carlton (2006). Creativity and flow in musicalcomposition. An empirical investigation. Society for Education, Musicand Psychology Research vol. 34 292-306

Maslow, A. (1954). Motivation and personality. New York: Harper and Brothers.

Newsome, E. (2013). The flow state and music performance. A guide for musicians.

http://www.flowmusicmethod.com.au/PDFs/The%20Flow%20State%20and%20Music%20Performance.pdf

O'Neill, S. (1999). Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills. Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 141, 129–134.

Rogers, C. (1961). On becoming a person. A therapist's wiew of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Company.

Sántha K. (2006). Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Budapest: Gondolat Kiadó.

Seligman, M. (2008). Autentikus életöröm. A teljes élet titka. Győr: Laurus Kiadó.

Torres, D. G. (2017). Intristic motivation and flow condition on the music teacher's performance. Research in Pedagogy, Vol. 7, Issue 1 145–157.

DR. PINCZÉS TAMÁS

ÁLTALÁNOS TAGOZATOS GIMNAZISTÁK COPING STRATÉGIÁI A FLOW- ÉS ANTIFLOW-ÉLMÉNYEK VONATKOZÁSÁBAN

Debreceni Református Hittudományi Egyetem

Bevezetés

A tanulmány elsődleges célja megvizsgálni a serdülők megküzdési módjait a flow-, antiflow-élmények vonatkozásában mozgásos tevékenység során. A serdülőkor ideje alatt a személyiség számos változáson (anatómiai, élettani, lelki, társas kapcsolat) megy keresztül, amely biztos alapot szolgáltat a kutatóknak a minél szélesebb körben történő vizsgálatokhoz (Csibi és Csibi, 2013; Költő és Zsíros, 2013, Kiefer és Ryan, 2011). Ebben az életszakaszban a család támogató magatartása mellett (Bagdy, 1986) az iskolai légkör és a pedagógusok szerepe megkérdőjelezhetetlen, ugyanis fontos szerepet játszanak az egyén egészségmagatartási (Dr. Pinczés és Pikó, 2013), pedagógiai (Pikó és Dr. Pinczés, 2013) és pszichológiai képességeinek fejlesztésében. A mindennapi testnevelés bevezetésével lehetőség nyílt a mozgás megszerettetésére, ami nemcsak az egészségünkre gyakorolhat jótékony hatást, hanem testnevelés óra keretein belül jobban megismerhetjük a serdülők megküzdési módjait, amelyeket lehetőség van adaptálni a mindennapi problémák kezelésére, megoldására. Fontos tehát egyrészről tudnunk, hogy a mozgás pozitív vagy éppen negatív élménye az, amely a különböző megküzdési (coping) stratégiákat aktiválja, másrészt, hogy minél több coping-repertoárral gazdagodjon a diák az iskolai évek alatt.

A kutatás elméleti háttere

Coping (megküzdés) mechanizmusok, -modellek

A megküzdés (coping) terminusát jellemzően egy folyamatként határozhatjuk meg, amelyben a személy egy bizonyos stresszhelyzettel szemben valamilyen viselkedést produkál. Ehhez az egyén a viselkedésrepertoárjából választ egy stratégiát, amely az adott stressz csökkentését vagy éppen megszüntetését eredményezheti.

A stressz (Selye, 1973) fogalma egybeforr Selye János nevével, aki szerint a stressz a konfliktusos helyzetek alkalmával fellépő védekezési mechanizmusok egyike. A stressz fogalmának tisztázása érdekében három megközelítést szükséges megismernünk. Ha a stresszre, mint válaszra gondolunk, akkor az erre kapott visszajelzések fiziológiás szinten jelentkeznek, amelyek egymástól jól elkülöníthető, háromlépcsős (vészreakció, ellenállás, kimerülés) mechanizmus mentén alakulnak ki (Helman, 1997). Ha mint ingerre gondolunk, akkor egy olyan életkörülmény alakul ki, amely egy külön választ produkál az egyéntől (pl. katasztrófahelyzet, börtön). Ha pedig tranzakciót jelent, akkor a környezet és az egyén kapcsolata kerül középpontba úgy,

hogy az adott stresszkörülmény meghaladja a személy erőforrásait (Nyitrai, 2006).

A stressz lehet pozitív (eustressz), amikor egy probléma (stressz) megoldásához sikeresen választottunk megküzdési stratégiát. Ellenpólusaként ugyanakkor megjelenhetnek olyan stresszforrások, amelyek kóros elváltozástokat eredményezhetnek (distressz). Maga a stresszforrás megítélése ugyanakkor mindenki számára eltérő megítélésű: *„Humán szinten a stresszhelyzetek megítélésekor, nem a közvetlen ingeregyüttes objektív jellemzői, fizikai sajátosságai, hanem azok érzelmekkel színezett pszichés reprezentációi, szubjektív jelentései a döntő tényezők."* (Dávid, 2012, 109.).

A technikai vívmányok megjelenésével és fejlődésének köszönhetően társadalmunk egy rohanó világban él, ahol a mindennapokban számos stressz ér minket. Életünk során ezekre nem, vagy csak nagyon kevés figyelmet fordítunk, így azokat stresszként éljük meg. Ráadásul számtalanszor olyan követelményeket állítunk fel saját magunkkal szemben, amelynek köszönhetően folyamatos stresszben élünk, befolyásolva saját egészségünket annak tudatában, hogy a célok teljesítését követően ugyan változások jönnek létre, ami fejlődéshez vezet, de ezek mégis stresszel járnak (Oláh, 2005). Vaillant (1984) a következőképpen fogalmaz a stresszel kapcsolatban: *„Nem a stressz az, ami megöl bennünket, hanem a stresszhez való hatékony alkalmazkodás teszi lehetővé azt, hogy éljünk"*. Meghatározhatjuk tehát, hogy nagyon fontos szerepe van a megfelelő coping stratégiák alkalmazásának. Ezt támasztja alá Richard Lazarus kutatási eredményei is, aki szerint *„megküzdésnek tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amellyel az egyén azokat a külső vagy belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy azok felülmúljak vagy felemésztik aktuális személyes forrásait"* (Lazarus, 1966, 76.).

A megküzdéssel kapcsolatos modellek bemutatása négy különböző elméleti elgondolás mentén lehetséges. A pszichoanalitikus értelmezés azokat az ego-manővereket jelenti, amelyekkel az ego a külvilágból jövő fenyegető ingerekre koncentrál (Oláh, 2005). Fontos különbséget tennünk a megküzdés és az elhárító mechanizmus között. A megküzdés tudatos működés és tárgya a külvilág, külső fenyegetettség, míg az elhárító mechanizmusok tudattalanul működnek, és a belső veszélyek ellen védik az egót. Az analitikus felfogás középpontjában tehát az elhárító mechanizmusok kategorizálása és működése állt (Oláh, 2005).

A következő modell alapját az állatpszichológiai stresszkutatások jelentik, aminek eredményei szerint *„copingnak tekinthető minden olyan viselkedéses válasz, amely kontrolálni képes az averzív környezeti hatásokat azáltal, hogy csökkenti az aurosalt, a félelmet vagy egyéb driveokat"* (Oláh, 2005, 55.).

A harmadik elméleti megközelítés képviselői a személyiségvonások (coping-trait-modell) jelentőségére hívják fel a figyelmet. Hangsúlyozzák, hogy egy konfliktushelyzet megoldása érdekében az emberek különböző stratégiákat, védekező manővereket dolgoznak ki és tanulnak meg, amelyeket a stressz-fenyegetettség esetén alkalmaznak. Az eszme további három irányvonalat vonultat fel (Bryne-féle represszió-szenzitizáció, Miller-féle monitoring-blunting, Krohne-féle vigiláns elkerülő), amelyeknek közös jellemzője, hogy *„fokozott érzékenységet mutat a veszély jelzései iránt, nehezen teszi túl magát a megrázkódtatásokon, és erősen motivált arra, hogy a bizonytalanságot információkereséssel szüntesse meg"* (Boross és Pléh, 2004, 454.).

A negyedik modell (kognitív tranzakcionalista copingmodell) túlmutat az előző, trait jellegű copingmodell elméletén, ugyanis felfogása szerint *„a viselkedés a személy és a környezet közötti dinamikus kölcsönhatás eredménye, és a coping egyike azon központi változóknak, amelyek ezt a tranzakciót nehezített alkalmazkodási feltételek esetén moderálják"* (Oláh, 2005, 57.). A személy és a környezet interakciójában az érzelem erőssége és minősége, valamint a megküzdés módja a kognitív értékelés következménye (Lazarus, 2000). Ez merőben eltér az eddigi coping definiálásoktól, amelyek nyomatékosítják, hogy a

coping egy olyan reakció, amit az emóció (szorongás) vált ki.

A megküzdési módok rendszerezése többféleképpen lehetséges, azonban az elméleti áttekintésben csak azt mutatom be, amelyek a vizsgálatomban szerepelnek. Lazarus és Launier (1978) kétféle megküzdési stílust különböztet meg: a problémaközpontú és az érzelemközpontú megküzdési stílust. A problémaközpontú megküzdés lényeges eleme, hogy a kialakult helyzet során az egyén a problémára összpontosít, kihívásként értelmezi és igyekszik azt megváltoztatni. Abban az esetben, ha az adott szituációt megváltoztathatatlannak minősíti a személy, az érzelemközpontú megküzdési stratégiák aktiválódnak. Ilyenkor nem a stresszhelyzet változik meg, hanem a személy érzelmi síkon igyekszik megoldani a stresszhelyzet által okozott érzelmi sokkot. Ha azt szeretnénk megtudni, hogy melyik megküzdési stratégia az előnyösebb, nem mondhatnánk ki egyértelműen, hogy az egyik vagy a másik. Nyugaton a problémafókuszú stratégiák alkalmazását preferálják inkább, míg a keleti társadalmakra az érzelemközpontú megküzdés jellemzőbb. De leginkább az az elgondolás áll legközelebb az igazsághoz, ha azt mondjuk, hogy a leghatékonyabb stratégia az, ha megküzdési stratégiáink gazdag tárházából a helyzet adta körülményeknek legmegfelelőbbet alkalmazzuk, akár egyszerre többet is (Dávid, 2012). Ugyanezt támasztja alá több tanulmány is (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen és Wadsworth, 2001; Solberg Nes és Segerstrom, 2006), amelyek elképzelése szerint lehetséges, hogy egy adott probléma megoldása során egyszerre alkalmazhatunk probléma-fókuszú és érzelmi-fókuszú megküzdési stratégiát.

A megküzdés hatékonyságát vizsgáló Garmezy és Rutter (1983) a védő (protektív) faktorokat három tág kategóriaként írják le: első és talán a legfontosabb a személyiségvonások (pl. önbecsülés, a szociális kompetencia, megküzdési stratégiák), második a családi kohézió és a disszonancia hiánya, a harmadik a külső támogató rendszerekhez való hozzáférhetőség. Számos kutatás a negatív erőforrások elhanyagolását, míg a pozitív erők előtérbe helyezését szorgalmazza. Az utóbbi elmélettel párhuzamba hozható a pozitív pszichológia terminusával, amely szerint *„Azoknak a tényezőknek a felkutatása és erősítése a cél, amelyek az egyének és közösségek virágzását, jóllétét segítik elő”* (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000, 5.).

A pozitív pszichológiának az egyik fő kutatási szegmense a flow-élmény, vagy ismertebb néven az áramlatélmény kutatások. Csíkszentmihályi, Abuhamed és Nakamura (2005) egy vizsgálatban három tényező együtt járását emeli ki az optimális élmény kialakulásához: *egyértelmű, tiszta cél; észlelt kihívások és a képesség egyensúlya; valamint a közvetlen és folyamatos visszacsatolás* ahhoz, hogy flow-élmény alakuljon ki az élet szinte összes szférájára. A kutatások kiterjednek az írói (Perry, 1999) a művészi (Csíkszentmihályi, 2010), a zenei (MacDonald, Byrne és Carlton, 2006) és természetesen a sportolási tevékenységekre is (Jackson, Thomas és mtsai, 2001; Jackson, Ford és mtsai, 1998).

A coping és Flow elmélettel kapcsolatos kutatások

A coping empirikus kutatása rendkívül széleskörű. A teljesség igénye nélkül a következő sorokban azokat az eredmények mutatom be, ami kapcsolatba hozható a felméréssel. Egészségmagatartás-kutatók vizsgálata alapján kijelenthető, hogy a különböző megküzdési mechanizmusok nagymértékben befolyásolják a magatartási döntéseinket, így hatást gyakorolva az egyén egészségmagatartására (Pikó, 2001). Pikó és Keresztes (2007) vizsgálatából az is kiderül, hogy a racionális módok, mint az alturizmus (önzetlen viselkedés) és a harmóniára törekvés kedvezően, míg az érzelemközpontúak kedvezőtlen egészségmagatartással járnak együtt.

Egyes vizsgálatok szerint a megküzdési stratégiák aktiválását a kötődés erőssége is befolyásolja. Míg a stabilabb kötődésű személyek hajlamosabbak a problémafókuszú megküzdésre (Sarason, Pierce és mtsai, 1991), addig az instabil kötődésűekre az érzelemközpontú megküzdés a jellemző (Maunder és Hunter, 2001).

A serdülők vizsgálatánál megállapítható, hogy a fiúkra inkább jellemző a racionalitás (Stone és Neale, 1984; Pikó, 2001; Pikó és Keresztes, 2007), míg a lányoknál szükséges a szociális támogatás (Hutchinson, Baldwin és Oh, 2006; Frydenberg, 2008).

A stresszel szembe a fiúk leginkább externalizáló, a lányok internalizáló módszereket alkalmaznak (Compas, Connor-Smith és mtsai, 2001). Margitics és Pauwlik (2007) vizsgálatából kiderül, hogy a serdülő lányok a nehéz élethelyzetekben hajlamosabbak a támaszkeresésre, és jellemzőbb rájuk az érzelemközpontú megküzdési módok alkalmazása, mint a fiúknak. Ha az életkor szerint vizsgálódunk, akkor megállapítható, hogy a fiatalabb serdülőkre inkább emóciófókuszú, míg az idősebbekre problémafókuszú megküzdési mód jellemző. Ezt a megállapítást támasztja alá Oláh (2005) vizsgálati eredménye, miszerint a fiúk szignifikánsan jobban preferálják a problémafókuszú stratégiák alkalmazását egy nem kívánatos helyzet alkalmával, míg a lányokra jellemzőbb az emóciófókuszú reagálás.

Az áramlatélmény és a megküzdés kapcsolatára irányuló empirikus vizsgálatok száma meglehetősen kevés. Oláh (2005) egyik kutatásában egyetemi hallgatók (n=155) bevonásával vizsgálta az áramlatélmény és a coping stratégiák összefüggését. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a flow-élmény gyakorisága szignifikánsan korrelált a problémafókuszú megküzdési faktorral, míg az emóció kiürítésre való hajlam akadályozza az optimális élmény megjelenését. Továbbá kijelenthetjük, hogy a szorongás és az apátia érzés során kiemelten fontos a támaszigény.

Minta és módszer

Az adatgyűjtésre Debrecenben került sor, három olyan középiskola bevonásával (9–12. évfolyamon), ahol általános tagozatos osztályok találhatóak. Összesen 199 diák töltötte ki értékelhetően a kérdőívet az életkoruk átlaga 17,3 év (szórás: 1,16 év) a nemek aránya pedig: 109 (54,8%) fiú és 90 (45,2%) lány. Az évfolyamok közötti megoszlás: 9. évfolyamon a minta 30,2%-a, 10. évfolyamon 27,6%-a, 11. évfolyamon 28,1%-a és 12. évfolyamon 14,1%-a tanult.

Mérőeszközként önkitöltéses kérdőívet használtam, amely kiterjedt a szociodemográfiai adatokon túl, a vizsgálat alapját képező megküzdés és a flow-élmény mérésére is. A megküzdés méréséhez a Megküzdési Mód Preferencia kérdőívet alkalmaztam, amelyet Oláh (2005) dolgozott ki két lépésben. Először széles körben vizsgálta meg a szerző a megküzdés során előforduló viselkedési reakciókat, majd ezt követően ezen reakciók közül kiválasztotta a legjellemzőbb reagálási módokat, így meghatározva a kérdőívben szereplő coping stratégiák speciális módjait izoláló nyolc független faktort (1. táblázat), amely összesen 80 itemből tevődött össze. A kérdőív megbízhatóságának vizsgálata során ez 51 itemre redukálódott a Chronbach-alfa értékek alapján. A skálákat tovább elemezve exploratív faktoranalízissel egy markáns problémafókuszú és két emóciófókuszú (I. feszültség kikerülése - II. feszültség tolerálása) dimenzióra különíthetjük el. *„Összegezve az eredményeket az állapíthatjuk meg, hogy az empirikus alapon kimunkált módszerünk a lazarusi modellnek megfelelően működik és megbízhatóan azonosítja a megküzdés adaptív és maladaptív változóit serdülőkorban is”* (Oláh, 2005, 73.).

1. táblázat: A megküzdési mód skálái és rövid jellemzői

Megküzdési skála	Rövid jellemzés
Problémacentrikus reagálás	A fenyegetettség elhárítása, a helyzet megváltoztatása.
Támaszkeresés	Szintén a fenyegetettség elhárítására törekszik a személy, de ebben az esetben segítséget igényel.
Feszültség kontroll	Az egyén figyelme a fenyegetettségről önmagára irányul, és a helyzetén nem változtat.
Figyelemelterelés	A személy kilép a helyzetből, halogatja a közbeavatkozást. Egyfajta elhárító mechanizmus.
Emóciófókusz	A személy elsősorban arra törekszik, hogy a fenyegetettség keltette negatív érzelmi állapotot megszüntesse.
Emóció kiürítés	Az egyén a fenyegetettség okozta feszültséget, nem célirányos reakciókban vezeti le.
Önbüntetés	A személy magában keresi a hibát, úgy hogy a problémát negatív emócióval kezeli, és úgy állítja be, mintha az az ő helytelen viselkedésre kapott válasz lenne.
Belenyugvás	A személy belenyugszik a problémába és úgy érzi, el kell fogadnia a helyzetet, és együtt kell vele élnie.

A flow-, és az antiflow-élmény mérésére Oláh és munkatársai (1999) által készített Flow kérdőívet alkalmaztam. Ez egy 22 tételt tartalmazó szituáció-reakció (bármilyen élethelyzet mérésére alkalmas) kérdőív, amely négy alskálára bontható: flow (11 item), apátia (3 item), unalom (4 item) és szorongás (4 item). Jelen vizsgálatban a mozgással kapcsolatos élményekre voltam kíváncsi. A kérdőívben egy ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelni a feltett kérdések nyomán kialakult érzéseiket a diákoknak. A következő megbízhatósági (Cronbach-δ) értékeket kaptuk: 0,56 (flow), 0,67 (szorongás), 0,62 (unalom) és 0,62 (apátia).

A kérdőív kitöltése testnevelés óra keretében valósult meg, ahol a testnevelő kollégák is részt vettek a felügyeletben. Az adatok feldolgozásához az SPSS 22.0 szoftvert használtam. A szignifikanciaszint általunk elfogadott maximális értéke 0,05 volt. Az eredmények értékeléséhez kétmintás t-próbát és korrelációelemzést végeztem.

Eredmények

A 2. táblázatban láthatjuk az Oláh (2005) által kidolgozott Megküzdési Mód Preferencia Kérdőív skáláinak az átlag, szórás és a homogenitását mutató Chronbach-alfa értékeit, összehasonlítva a mintánkkal kapott eredményekkel. Az átlag (kivéve az emóciókiürítés) és szórás értékek a mintánknál minden esetben magasabbak, ami annak tulajdonítható, hogy Oláh a 80 itemes kérdőív elemzése során kapta ezeket az eredményeket, addig mi már az általa validált (51 kérdés) kérdőívvel dolgoztunk. Ami a Chronbach-alfa értékeket illeti, az Emóciófókusz (0,46) skála kivételével minden skála Chronbach-alfa értéke megfelel a pszichometriai követelményeknek. Saját mintán a megbízhatósági mutatók alapján a támaszkeresés (0,83) és az emóció kiürítés (0,76) bizonyult a legmarkánsabb skálának.

2. táblázat: Oláh standard eredményeinek az összehasonlítása a minta eredményeivel

Megküzdési skálák	Átlag		Szórás		Chronbach-alfa	
	Oláh	Minta	Oláh	Minta	Oláh	Minta
Problémacentrikus reagálás	2,77	3,00	0,38	0,46	0,71	0,70
Támaszkeresés	2,49	2,76	0,59	0,63	0,75	0,83
Feszültség kontroll	2,50	2,88	0,28	0,51	0,62	0,68
Figyelemelterelés	2,37	2,66	0,36	0,52	0,66	0,67
Emóciófókusz	2,16	2,64	0,34	0,42	0,50	0,46
Emóció kiürítés	2,08	2,00	0,48	0,60	0,75	0,76
Önbüntetés	2,31	2,31	0,55	0,62	0,66	0,73
Belenyugvás	2,08	2,28	0,53	0,63	0,60	0,57

A 3. táblázatban a megküzdési módok és a flow-, antiflow-élmények leíró statisztikáját láthatjuk nemenkénti bontásban. Külön vizsgáltam a teljes mintán, és nemenkét. A t-érték a nemek közötti eltérést mutatja, a minta eredményei csak viszonyítási alapot szolgáltatnak. A problémafókuszú stratégiai dimenzió (1, 3) közül a problémacentrikus reagálás esetén kaptam szignifikáns különbséget ($p<0,01$) a lányok javára. A feszültség megmunkálását (Emóciófókuszú stratégia I.) előtérbe helyező skálák (4, 5, 7, 8) közül a figyelemelterelés ($p<0,01$) és az emóciófókusz ($p<0,01$) coping stratégiáknál kaptam szignifikáns különbséget szintén a lányok javára. A feszültség kiürítésére (Emóciófókuszú stratégia II.) irányuló skálák (2, 6) közül a támaszkeresés ($p<0,01$) és az emóció kiürítés ($p<0,01$) esetén kaptam szignifikáns különbséget a fiúk javára. A feszültségkontroll, önbüntetés és a belenyugvás alskálák esetén nem kaptam szignifikáns különbséget ($p>0,05$), azonban a belenyugvás skála kivételéve minden skálánál a lányok értek el magasabb értékeket. Az optimális élmény esetén csak a flow ($p<0,001$) skálán kaptam szignifikáns különbséget a fiúk javára, míg a szorongás, az unalom és az apátia értékei között nincs szignifikáns eltérés.

3. táblázat: Megküzdési módok és a flow, antiflow-élmények leíró statisztikája nemek tekintetében

Skála	Minta	Fiú átlag (szórás)	Lány átlag (szórás)	t-érték szignifikancia
1. Problémacentrikus reagálás	3,00 (0,46)	2,92 (0,47)	3,12 (0,42)	-3,065 p< 0,01**
2. Támaszkeresés	2,76 (0,63)	2,63 (0,64)	2,88 (0,58)	-2,751 p< 0,01**
3. Feszültség kontroll	2,88 (0,51)	2,87 (0,49)	2,89 (0,52)	-0,266 p> 0,05
4. Figyelemelterelés	2,66 (0,52)	2,54 (0,57)	2,78 (0,52)	-2,893 p< 0,01**
5. Emóciófókusz	2,64 (0,42)	2,50 (0,45)	2,70 (0,39)	-3,148 p< 0,01**
6. Emóció kiürítés	2,00 (0,60)	2,14 (0,66)	1,88 (0,50)	3,079 p< 0,01**
7. Önbüntetés	2,31 (0,62)	2,23 (0,63)	2,39 (0,61)	-1,740 p> 0,05
8. Belenyugvás	2,28 (0,63)	2,33 (0,58)	2,23 (0,66)	0,986 p> 0,05
Flow	3,86 (0,78)	3,98 (0,79)	3,73 (0,76)	2,208 p< 0,05*
Szorongás	1,86 (0,56)	1,88 (0,63)	1,83 (0,48)	0,537 p> 0,05
Unalom	1,73 (0,55)	1,78 (0,60)	1,68 (0,50)	1,254 p> 0,05
Apátia	2,18 (0,81)	2,19 (0,83)	2,17 (0,79)	0,188 p> 0,05

Megjegyzés: Kétmintás t – próbával szignifikánsnak bizonyult a *-gal jelölt esetekben **p<0,01; *p<0,05

A 4. táblázatban a coping stratégiák és flow- és antiflow-élmények közötti kétoldalú kapcsolatokat jelző korrelációs együtthatók értékeit láthatjuk nemenkénti bontásban. Az átló alatt a lányok, míg felette a fiúk eredményei találhatók. A lányoknál a flow-élmény problémafókuszú stratégiát alkotó skálákkal (1,3) (p<0,01) és az emóciófókuszú stratégiák közül a támaszkereséssel (2) (p<0,05) korrelál szignifikánsan pozitívan. A fiúk esetén pedig csak a problémafókuszú stratégiát alkotó skálákkal (1,3) (p<0,01 és p<0,05) korrelál szignifikánsan pozitívan. Figyelemre méltó, hogy szorongás esetén a lányoknál nem tapasztalható negatív és/vagy pozitív korreláció, addig a fiúknál a támaszkeresés (p<0,05), figyelemelterelés (p<0,01), emociófókusz (p<0,01), emóció kiürítés (p<0,01), önbüntetés (p<0,01) és a belenyugvás (p<0,05) skálákkal korrelál szignifikánsan pozitívan. Unalom esetén a lányoknál a figyelemelterelés (p<0,05), míg a fiúknál a figyelemelterelés (p<0,05) és az emóciófókusz (p<0,05) skálák esetén korrelál szignifikánsan pozitívan. Apátia esetén is jellemző mind a két nem esetén a figyelemelterelés skála pozitív korrelációja, amihez a lányoknál a belenyugvás (p<0,05) coping stratégiák, míg a fiúknál az emóciófókusz (p<0,05), önbüntetés (p<0,05) és a belenyugvás (p<0,01) skálák társulnak. A flow-élmény mind a két nem esetén (p<0,01) negatívan korrelál a három antiflow (unalom, szorongás, apátia) élménnyel.

4. táblázat: Flow- és antiflow-élmények és a megküzdési módok közötti korrelációs mátrix eredményei a nemek alapján

	Prob.	Támasz	Feszültség	Figyelem	Emócióf.	Emóciók.	Önbünt.	Beleny.	Flow	Szorongás	Unalom	Apátia
Problémacentrikus reagálás	-	0,40**	0,64**	0,05	0,34**	-0,17	0,07	0,02	0,22**	-0,19	-0,13	-0,12
Támaszkeresés	0,33**	-	0,27**	0,34**	0,44**	0,21*	0,47*	0,26*	0,07	0,25*	-0,04	0,12
Feszültség kontroll	0,59**	0,22**	-	-0,02	0,30**	0,11	-0,03	0,06	0,26**	-0,10	-0,16	-0,12
Figyelemelterelés	0,15	0,001	0,16	-	0,55**	0,19	0,51**	0,41**	-0,14	0,33**	0,25*	0,31**
Emóciófókusz	0,27*	0,19	0,30**	0,50**	-	0,38**	0,46**	0,38**	-0,05	0,32**	0,21*	0,24*
Emóció kiürítés	-0,02	0,12	0,12	0,12	0,20**	-	0,36**	0,29**	-0,09	0,29**	0,15	0,13
Önbüntetés	-0,08	-0,21	0,30**	0,25**	0,11	0,24*	-	0,44**	-0,03	0,50**	0,20	0,21*
Belenyugvás	0,03	0,02	0,05	0,44**	0,09	0,14	0,18	-	-0,20	0,25*	0,15	0,32**
Flow	0,32**	0,21*	0,30**	-0,18	0,02	0,01	-0,19	-0,15	-	-0,34**	-0,48**	-0,46**
Szorongás	-0,12	0,16	0,03	0,20	0,09	0,11	-0,05	0,08	-0,27**	-	0,69**	0,61**
Unalom	-0,12	-0,13	0,07	0,25*	-0,05	-0,01	0,07	0,20	-0,52**	0,51**	-	0,71**
Apátia	-0,06	-0,15	0,04	0,33**	0,08	-0,01	0,06	0,25*	-0,51**	0,39**	0,70**	-

Korrelációs együttható. *p<0,05 **p<0,01
Az átló felett a fiúk, az átló alatt a lányok eredményei láthatók.

Összegzés, az eredmények értelmezése

Az ember életutjának ismeretében jogosan nevezhetjük a serdülőkort a legszenzitívebb időszaknak. Ebben az életciklusban a serdülők számos változáson mennek keresztül. A teljesség igénye nélkül ide sorolható a mentális és szomatikus átalakulás mellett a világhoz, szülőkhöz és nem utolsó sorban a pedagógusokhoz fűződő viszonyaik is (Kiefer és Ryan, 2011). Annak érdekében, hogy a serdülőket a társadalom aktív és hasznos tagjaivá neveljük elengedhetetlen megismernünk a serdülők mozgásos élményeit, megküzdési stratégiáit. A pedagógiai munka hatékony megtervezéséhez érdemes figyelembe venni a nemek közti különbségeket is.

E kiemelt korszak szerepe miatt vizsgáltam meg a serdülők megküzdési stratégiáit és mozgásos élményeit. A nemek közti különbségeket vizsgáló empirikus tanulmányok (Oláh, 2005; Hampel, 2007; Muna, Said és mtsai, 2013) arra hívják fel a figyelmet, hogy a lányok inkább alkalmazzák a maladaptív coping (érzelmi központú) stratégiákat, míg a fiúk a problémacentrikus megküzdési módokat (adaptív) helyezik előtérbe. A vizsgálat során kapott eredmények viszont csak részben támasztják alá ezeket az állításokat, ugyanis a fiúkra inkább a feszültség kiürítésére (emóciófókuszú megküzdés) irányuló skálák (emóció kiürítés, támaszkeresés) alkalmazása a jellemző, addig lányoknál az emóciófókuszú (figyelemelterelés, emóciófókusz) stratégiák mellett megjelenik a problémacentrikus coping stratégia is. Más, korábbi kutatások szintén arról számoltak be, hogy a lányok és a fiúk kevésbé térnek el a problémafókuszú és érzelemorientált coping módszerek használatában, mint azt korábban hitték a kutatók (Frydenberg és Lewis, 1991; Pikó, 2001). Az eredmények mögött meghúzódó magyarázat Oláh (2005) következtetésében áll, miszerint a fiatal serdülőkre inkább jellemző az érzelemközpontú megküzdés, és csak az életkor növekedésével térnek át a problémacentrikus coping stratégiák alkalmazására. A nemek viszonylatában a flow megjelenésére azt mondhatjuk, hogy a fiúk gyakrabban élnek át flow-élményt, ami a rendszeresebb mozgás miatt alakulhatott ki, míg az antiflow-élmények között nem tapasztalható szignifikáns különbség.

A coping stratégiák és flow- és az antiflow-élmények közötti kétoldalú kapcsolatokat jelző korrelációs elemzésnél mindkét nem esetén megállapítható, hogy flow-élmény alatt problémafókuszú stratégiákat alkotnak a serdülők. A lányok esetén ez még kiegészül a támaszkeresés emóciófókuszú skálával. Érdekes eredmény az anti-flow élmények vizsgálatánál, hogy szorongás esetén a lányoknál nem tapasztaltam korrelációt a megküzdési stratégiák esetén, azonban a fiúknál már markánsan megmutatkozott az emóciófókuszú (támaszkeresés, figyelemelterelés, emóciófókusz, emóció kiürítés, önbüntetés, belenyugvás) stratégiák. Unalom és apátia esetén mind a lányoknál, mind a fiúknál pozitív korrelációról számolhatok be a figyelemelterelés skála esetén. Unalom esetén a fiúknál jellemző az emóciófókusz stratégia alkalmazása, míg apatikus mozgásélmény esetén mindkét nem esetén a belenyugvás, kiegészülve a fiúknál az emóciófókusz és az önbüntetés skálákkal.

Összefoglalva megállapítható, hogy az áramlatélmény kialakulásához az adaptív, problémacentrikus coping stratégiák alkalmazása szükséges. Ugyanakkor a lányok esetén a támaszkeresés skála is áramlatélményt eredményezhet. Figyelmet kell szentelni a maladaptív coping stratégiák közül az emóciófókusz, figyelemelterelés és a belenyugvás típusú megküzdési stílusokra, ugyanis akadályozza a flow-élmény kialakulását, és serkentheti az antiflow-élmények megjelenését. A nemek vonatkozásában kijelenthetjük, hogy már a fiúkra is jellemző az emócióközpontú megküzdési stílusok alkalmazása a problémacentrikus megoldások mellett, míg a lányoknál kezd jelentkezni a problémacentrikus

coping stílusok alkalmazása. Tehát a két nem megküzdési módja egyre inkább közeledik egymáshoz, valamint inkább jellemző, hogy egyaránt alkalmaznak problémaközpontú és emócióközpontú megküzdési módókat, amelyre Dávid (2012) tanulmánya is felhívja a figyelmet. Ami pedig a flow és anti-flow élményeket illeti a fiúk gyakrabban élnek át flow-élményt.

A kutatás eredményei kiemelik a problémaközpontú megküzdési stratégiák szerepét a flow gyakoribb megélésében, míg felhívják a figyelmet az emócióközpontú coping stratégiák alkalmazásának kerülésére a konfliktushelyzetek során. A családnak kiemelt szerepe van az érintett coping stílusok optimális kialakításában. Az iskolának mint másodlagos szociális közegnek tagadhatatlan szerepe van a gyermekek személyiségfejlődésében, és a konfliktushelyzetek megoldását segítő megküzdési stílusok készségszintre fejlesztésében. Az eredmények ismeretében a megküzdési stratégiák alapos ismeretét és tanításának módszerét javasolom a pedagógusképzés során, de már megjelenhetnek a közoktatásban is, természetesen figyelembe véve az életkori sajátosságokat. Ezen ismeretek birtokában és a tudatos pedagógiai folyamatok révén nagyobb eséllyel védhetjük ki és előzhetjük meg a serdülők negatív élményeinek megjelenését a tanórákon, mozgásos tevékenységek alkalmával és a mindennapi életben egyaránt.

Irodalom

Bagdy E. (1986). Családi szocializáció és személyiségzavarok. Budapest. Tankönyvkiadó.

Boross O. és Pléh Cs. (2004). Bevezetés a pszichológiába. TAMOP 4.2.5 Book Database.

http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezete s_a_pszichologiaba/ch07.html. (Letöltés ideje: 2015.08.18.)

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., Wadsworth, M. E. (2001). Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. Psychological Bulletin, 127(1), 87–127.

Csibi S. és Csibi M. (2013). Az önértékelés és a megküzdés szerepe a serdülők egészségvédő magatartásában. Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 14(3), 281–295.

Csíkszentmihályi M. (2010). Tehetséges gyerekek; Flow az iskolában. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Csíkszentmihályi M., Abuhamde, S., Nakamura, J. (2005). Flow. In. A. Elliot (szerk.): Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press, 598–698.

Dávid T. (2012). Az egészségmegőrzés pszichológiája. In: Darvay, S. (szerk.): Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 106–124.

Frydenberg, E., Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. Journal of Adolescence, 14, 119–133.

Frydenberg, E. (2008). Adolescent coping. New York and London: Routledge.

Garmezy, N., Rutter, M. (1983). Stress, coping, and developmnet in children. New York: McGraw-Hill.

Hampel, P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. Journal of Adolescence, 30, 885–890.

Helman, C.G. (1997). Kultúra, egészség és betegség. Budapest: Melania Könyvkiadó.

Hutchinson, S. L., Baldwin, C. K., Oh, S. (2006). Adolescent coping: Exploring adolescents' leisure-based responses to stress. Leisure Sciences, 28, 115–131.

Jackson, S. A., Ford, S.K., Kimiecik, J.C., Marsh, H.W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. Journal of Sport and Exercise Psychology, 4, 358–378.

Jackson, S. A., Thomas, P., Marsh, H.W., Smethurst, C. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. Journal of Applied Sport Psychology, 13, 129–153.

Kiefer, S. M., Ryan, A. M. (2011). Students' perceptions of characteristics associated with social success: Changes during early adolescence. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 218–226.

Költő A., Zsiros E. (2013). Serdülők lelki egészsége. Educatio, 22(2), 187–200.

Lazarus, R. S. (2000). Toward better reserach on stress and coping. American Psychologist, 55(6), 665–673.

Lazarus, R. S., Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In: L. Pervin, M. Lewis (eds.): Internal and external determinants of behavior. New York: Plenum Press, 126–149.

Lazarus, R.S. (1966). Psychological Stress and the Coping Process. New York. McGraw-Hill.

MacDonald, R., Byrne, C., Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: An empirical investigation. Psychology of Music, 34(3), 292–306.

Margitics F., Pauwlik Zs. (2007). Depresszió és megküzdés serdülőknél. Nyíregyháza: Krúdy Kiadó.

Maunder, R. G., Hunter, J. J. (2001). Attachment and psychosomatic medicine. Psychosomatic Medicine, 63, 556–567.

Muna, Al-B., Said, A., Hussain, A., Ali, K., Abdulqawi, A. (2013). Age and gender differences in coping style across various problems: Omani adolescents' perspective. Journal of Adolescence, 36, 303–309.

Nyitrai E. (2006). Testünk egyedisége, ép testben ép lélek. In Barabás K. (szerk.): Egészségfejlesztés, Alapismeretek pedagógusok számára. Budapest: Medicina Könyvkiadó, 51–57.

Oláh A. (2005). Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Budapest: Trefort Kiadó.

Perry, S. K. (1999). Writing in Flow: Keys to Enhanced Creativity. Cincinnati. Writer's Digest Books, OH.

Pikó B. és Dr. Pinczés T. (2013). Az igazságosság élményének megítélése az iskolában serdülők körében. Iskolakultúra, 23(2), 48–57.

Pikó B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents ways of coping. Psychological Record, 51, 223–235.

Pikó B. és Keresztes N. (2007). Serdülők egészségmagatartása két szociális megküzdési (coping) mechanizmus tükrében. Magyar Pszichológiai Szemle, 62(2), 203–214.

Dr. Pinczés T. és Pikó B. (2013). A sport mint mítosz? Összehasonlító egészségmagatartási vizsgálat sporttagozatos és általános tantervű

középiskolások körében. Magyar Epidemiológia, 9-10(4-1), 55–65.

Sarason, B. R., Pierce, G. R., Shearin, E. N., Sarason, G. I., Waltz, J. A., Poppe, L. (1991). Perceived social support and working models of self and actual athers. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 273–287.

Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. American Psychologist, 55, 5–14.

Selye J. (1973). Életünk és a stress. Budapest: Akadémia Kiadó.

Solberg Nes, L. és Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta- analytic review. Personality and Social Psychology Review, 10. 3. sz.

Stone, A. A. és Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: Development and preliminary results. Journal of Personality and Social Psychology, 46. 4. sz. 892–906.

Vaillant, G. E. (1984). The contribution of prospective studies to the understanding of etiologic factors in alcoholism. In: R.G. Smart, H.D. Cappell, F.B. Glaser, Y. Israel, H. Kalant, R.E. Popham, W. Schmidt, E.M. Sellers (Eds.). Research Advances in Alcohol and Drug Problems, 265–289. Toronto: Addiction Research Foundation and University of Toronto.

RUCSKA ANDREA

AGRESSZIÓ ÉS VIKTIMIZÁCIÓ JELENLÉTE BORSOD-ABAÚJ-ZEMPLÉN MEGYE KÖZÉPISKOLÁIBAN

Miskolci Egyetem Egészségügyi Kar
rucska.andrea@uni-miskolc.hu

Bevezetés

Az iskolai agresszió jelenléte még mindig gyakran megkeseríti a diákok mindennapjait az oktatási intézményekben. A jelenséget az elmúlt 15 évben több hazai és nemzetközi kutató vizsgálta (pl. Aronson, Buda, Nádasi, Figula, Rucska), több tanulmány is született, amely komoly szakmai segítséget is jelenthet az iskoláknak, viszont az iskolai agresszió jelensége nem csökkent az oktatási-nevelési intézményekben.

Az iskolai csoportok egymásnak feszülése, „kakaskodások", a hatalmi és hierarchiai harcok jelenléte átszövi a középiskolás létet, gyakran megkeseríti a középiskolás tanulók életét. Az intézményekben a csoporthierarchiák nem mindegy, milyen tulajdonságok mentén szerveződnek, továbbá az sem elhanyagolható, hogy egy-egy csoportban a rangsor kialakítása milyen eszközökkel történik. A csoporthierarchia kialakításához az iskolákban például ideális lenne a diákoknál az intellektualitás, a szociális kompetenciák, a kitartás, a szorgalom rendezői elv, nem pedig agresszivitás vagy fizikai erő mértéke, de ezek a pozitív tulajdonságok napjainkban még kevésbé jellemző csoportdinamikai rendező elvek. Napjainkra az iskola olyan szociális színtérré vált, ahol az iskolai agresszió a résztvevők, leginkább a diákok viselkedési kultúrájának részévé vált, amely a hátrányos helyzetű régiókban élő diákoknál még markánsabban megjelenik. Az agresszív magatartás előfordulásának gyakoriságát, az agresszív attitűdöt gyakran az adott szituáció jellemzői, a körülmények is befolyásolják, hiszen az agresszív magatartáshoz nemcsak az emberi ösztönök és a nagyobb fokú frusztráció vezethet, hanem kellenek hozzá még egyéb környezeti tényezők is. Ilyen környezeti tényezők lehetnek pl. éhség, meleg, levegőtlen, zsúfolt helyiségek (Rucska, 2019). Az erőszakos magatartás számtalan formája jelenik meg az iskola falai között, amelyek a teljesség felsorolása nélkül a következők lehetnek: verbális, fizikai, szimbolikus (grimasz, mutogatás), indirekt agresszió (csoportból való kizárás, elutasítás, pletykák terjesztése).

Az agresszió definíciója nehéz, sok kutató próbálkozott, foglalkozott vele. Jelen kutatásban Hárdi István (Hárdi, 1997; Hárdi, 2000) és Ranschburg Jenő megfogalmazását vettük fő kiindulópontnak, amely szerint az agresszivitás erőszakos, támadó magatartásban manifesztálódik. Az agresszivitás egy ellenséges-elutasító, mások elleni szóbeli vagy fizikális támadásokban megnyilvánuló magatartásforma. Megnyilvánulása igen szerteágazó: lehet direkt vagy indirekt, verbális vagy fizikai, indulati, autoagresszió vagy más személyekre illetve tárgyakra irányuló magatartás. Minden esetben tudatosságot és szándékosságot feltételez (Hárdi, 1997; Hárdi, 2000; Ranschburg, 2012).

Azt a magatartást, amelynek célja a másik félnek fájdalom, kellemetlenség, sérelem okozása Ranschburg (2012) indulati agressziónak nevezi. Azt a viselkedést, amelyet a düh inspirál Myers (1987) ellenséges

agressziónak nevezi. A kutatók egy része az érzelmekben, indulatokban látja az agresszió egyik lényegét, melyek megjelenési manifesztációja a haragban, a dühben és a gyűlöletben teljesedik ki (Hárdi, 1997; Trencsényi, 2009).

Az erőszakos magatartás megjelenési formái igen sokszínűek, hiszen mind a káröröm, a határtalan kiabálás, átkok és rosszkívánságok, a tudatos károkozás és rombolás, a bosszú, és indulatosság formájában is megjelenhet. Csányi szerint az agressziónak két különböző módozata jelenik meg: a biológiai és a kulturális. A biológiai agressziónál egyértelműen megjelennek a különböző élettani, szomatikus állapotváltozások is. Az agresszor ilyenkor gyakran érez dühöt, haragot, amelyet fiziológiai állapotváltozások (szapora pulzus, izzadás, vérnyomás emelkedés) is kísérik, míg a kulturális agressziónál a társadalmi „normakövetés"-nek, a szociális tanulásnak van nagyobb hangsúlya (Csányi, 1999; Kopp és Skrabski,1992; Fromm, 2001; Rucska, 2020). Ennél a módozatnál a családi és szociális mintának és mintakövetésnek markáns jelentősége van, hiszen ebben a miliőben sajátítja el szociális tanulással azokat a magatartási formákat, amelyeket a későbbiekben interakciói során alkalmazni fog.

A kutatás

Kutatási cél

Kutatási célunk volt az agresszió és viktimizáció különböző típusainak feltérképezése Borsod-Abaúj-Zemplén Megye középiskoláiban, továbbá annak feltárása, hogy Borsod-Abaúj-Zemplén megye középiskoláiban milyen arányban és formában van jelen az agresszivitás. Feltérképeztük továbbá a diákok agressziójának különböző vonásagressziót, a fizikai és verbális agressziót, a dühöt és a hosztilitást. A kutatás során megismertük, hogy milyen arányban jelennek meg az agresszorok és az áldozatok ezekben az iskolatípusokban, továbbá feltártuk, hogy milyen arányban jelennek meg az agresszorok a különböző iskolatípusokban, és ez milyen összefüggést mutat a tanulói önértékeléssel. Kutatási célunk volt feltárni az agresszív magatartás demográfiai vonatkozásait.

Anyag és módszer

Az önkéntes online adatfelvétel standard kérdőívek segítségével valósult meg (Buss-Perry agresszió kérdőív, Agresszió és viktimizációs skála) mérőbiztosok bevonásával. A Buss-Perry agresszió kérdőív segítségével a személyiség erőszakos vonásait (fizikai-, verbális agresszió, düh (az agresszió affektív komponense), hosztilitás (az agresszió kognitív komponense) lehet feltárni. A magas pontszám magasabb agresszivitási szintre utal.[1]

A Gerevich féle Agresszió és viktimizációs skála segítségével megismertük, hogy milyen arányban vannak jelen a szakgimnáziumokban az agresszorok és az áldozatok (Gerevich és Bácskai, 2012).

Az adatfelvétel 2018–2020 között valósult meg. Az online kérdőívet Borsod-Abaúj-Zemplén Megye területén szétszórtan működő 14 év feletti szakgimnáziumi tanulók töltötték ki Miskolcon, Sátoraljaújhelyen, Tiszaújvárosban, Tardon és Tokajban. Az adatfelvételben történő részvétel, a tanulók részéről önkéntes volt. A kérdőívet 1912 fő 14–22 éves középiskolai tanuló töltötte ki. A kutatás adatfelvételében közreműködtek a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Család, Esélyteremtési és Önkéntes Ház munkatársai. Az adatfelvétel után a diákok az agresszióval kapcsolatos tudomány-népszerűsítő előadáson, majd pedig konfliktuskezelési tréningen vettek részt. Az adatok feldolgozása SPSS programban történt, az összefüggés elemzések khi2 próba, korreláció analízis segítségével valósult meg.

1 A maximális pontszám 145 pont lehetett.

A kutatási eredmények

A minta jellemzése

A kérdőívet 1912 fő töltötte ki. A kérdőívet kitöltők átlagéletkora 16,1 év. A válaszadók 41%-a fiú, és 59%-a lány. A kitöltők 34%-a Miskolcon, 42%-a falvakban, a többiek kisvárosban élnek. Az édesapák többsége szakmunkás (34,5%), alacsony arányban van jelen a felsőfokú végzettségű édesapa (12,9%), és nem elhanyagolható mértékű az alacsony, alapfokú vagy az alatti iskolai végzettség (16,6%). Az édesanyáknak magasabb az iskolai végzettségük az apákénál. A felsőfokú végzettségek aránya náluk 24,4%, az érettségizettek aránya 36,8% és a szakmunkások 22,3%-ban jelennek meg a mintában. Az édesanyák esetében is találkoztunk alacsony iskolai végezettséggel rendelkezőkkel 7,6%-ban. A válaszadó diákok szerint a szülők többsége dolgozik. Alacsony, ~4% a munkanélküliek aránya, és szintén alacsony a közmunkások aránya (~7%). A diákok átlagos tanulmányi átlaga 3,6.

Agressziós szint

A Buss-Perry agresszió kérdőív 29 változó segítségével térképezi fel a személyiség különböző területének vonásagresszióját, a fizikai- és verbális agressziót, a dühöt (az agresszív magatartás affektív komponense), és a hosztilitást térképezi fel (az agresszív magatartás kognitív komponense). A változókat öt fokozatú Likert-skálán kellett a válaszadóknak értékelniük, amelyben az 1 - az egyáltalán nem jellemező, az 5 - nagyon jellemező kódolást kapta. A magas pontszám magasabb agresszivitási szintre utal . A minta kérdőívre adott válaszainak pontátlaga: 64,5, ez az összpontszám felétől, a küszöbértéktől (72,5) alacsonyabb érték. A válaszadó fiatalok Buss-Perry-pontszáma szignifikánsan (p=0,00001) eltér az életkorok esetében, tehát minél idősebb valaki, annál alacsonyabb az agressziós szintje. A nemek esetében is szignifikáns különbség (p=0,001) tapasztalható, meglepő, hogy összességében a fiúk alacsonyabb átlagértéket értek el (63,9) a lányoknál (64,9).

Fizikai agresszió

A fizikai agresszió a személyre irányuló erőszakos magatartás. A fizikai agresszió esetében a küszöbértéket[2] ugyan nem érték el a válaszadók (17,9 pont), viszont a válaszok szórása magas volt (SD=8,7). A válaszadók 29%-nak a küszöbérték felett volt a pontértéke.

A nemek esetében szignifikáns különbség tapasztalható (p=0,0001), mint az várható is volt, a fiúkra jellemző leginkább a fizikai agresszió megjelenése (1. táblázat).

1. táblázat A fizikai agresszió a nemek viszonylatában

nem	A fizikai agresszió átlagpontszáma	Std. Deviation
fiú	18,9608	9,63093
lány	17,1620	7,92526

Szignifikáns (p=0,00004) különbség tapasztalható a tanulmányi teljesítmény viszonylatában, mely szerint a rosszabb teljesítményt nyújtó diákok agresszívebbek a jobb tanulóknál.

2 A küszöbérték 22,5 pont

Verbális agresszió

A verbális erőszak esetében szóban történik a bántalmazás, pl. pletykával, vagy durva, sértő szóbeli kommunikációval, amely gyakran sokkal nagyobb hatással bír az áldozatra, mint a fizikai bántalmazás, hiszen hosszú távú – gyakran rejtett – hatásával kell számolni, amely a személyiségfejlődés zavarához is vezethet (Albert, Bálint és Kalocsai, 2011). A verbális agresszió formái: a csúfolódás, a másik ember leszólása, a megalázása, lenézése, képességeinek, természetének becsmérlése, sértő nevek használata. A verbális erőszakhoz tartozik az agresszornak a nonverbális kommunikációs eszközök alkalmazása is. Ilyen eszközök pl. a kirekesztés, a lenéző arc- és testjáték. Verbális bántalmazás esetén a bántalmazó minden esetben tudatosan cselekszik, a következményekkel tisztában van, biztos benne, hogy negatív érzéseket okoz a másiknak (Rucska, 2019).

A kutatásban a verbális agresszió átlaga meghaladja a küszöbértéket[3] (13,9).

A verbális agresszió tekintetében szignifikáns különbség tapasztalható a szülők iskolai végezettsége ($p<0,05$) és a tanulmányi eredmény viszonylatában. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél ($r=0,46$), és a jobb tanulóknál ($r=0,5$) nagyobb arányú a verbális agresszió. A nemek viszonylatában viszont alig tapasztalható különbség (2. táblázat), mind a lányok, mind pedig a fiúk verbális agressziós szintjük meghaladja a küszöbértéket.

2. táblázat Verbális agresszió a nemek viszonylatában

nem	A verbális agresszió átlagpontszáma	Std. Deviation
fiú	13,2845	5,72172
lány	13,6420	5,34824

Düh (az agresszív magatartás affektív összetevője)

A düh „egy olyan belső érzelmi állapot, ami magában foglalja annak a megnövekedett motivációját, hogy bántsunk másokat" (Jánvári, 2012, 24.). A dühös állapotban az egyén minimális provokációra, külső inger hatására is negatív érzelmekkel, durvasággal reagál, indulatosan, gorombán viselkedik, agresszív aktusban nyilvánul meg. Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a düh nem minden esetben vezet agresszióhoz, hiszen ezt az affektív érzelmi állapotot igen gyakran tudják kezelni az emberek (Kollár és Szabó, 2004).

A válaszadók düh szintjének átlagpontszáma 15,9, amely a küszöbértéktől alacsonyabb[4].

A düh dimenzióját vizsgálva közepes erősségű összefüggés mutatkozik az édesapa iskolai végzettsége ($r=0,44$) és a düh tekintetében. A nemek viszonylatában szignifikáns különbséget találtunk ($p=0,049$), a lányok értéke magasabb, viszont egyik nem esetében sem éri el a küszöbértéket. (3. táblázat)

3. táblázat Düh megjelenése a nemek viszonylatában

nem	A düh átlagpontszáma	Std. Deviation
fiú	15,5695	6,97799
lány	16,1998	6,28956

3 A verbális agresszió küszöbértéke 12,5 pont.
4 A düh agressziós küszöbértéke:17,5

Hosztilitás (az agresszív magatartás kognitív összetevője)

A hosztilitás (ellenségesség) olyan negatív attitűdök összegzése, amely rosszindulatú, ellenséglátó, dühös elégedetlenséget feltételez, amely haragot kifejező agresszivitással társul. A hosztilitás egyik projekciója a bizalmatlanság, mely során az egyén az feltételezi, hogy mások lenézik, megsértik. Kopp (Kopp és Skrabski, 1992) kutatásai szerint a hosztilitás a magyar lakosság jellemző attitűdje. Kopp (Kopp és Skrabski, 1992) szerint a hosztilitásnak kiemelt az egészségi kockázata, mert nagyfokú megjelenése fokozza a kontrollvesztésnek a lehetőségét, hiszen ebben az állapotban az egyén a környezetét eleve ellenségesnek feltételezi.

A vizsgálatban a hosztilitási alskála átlagpontja is alacsonyabb a küszöbértéknél[5] (18,2). Szignifikáns különbséget tapasztaltunk az édesapa iskolai végzettsége vizsgálatakor is (p=0,00002; r=0,426), ahol a magasabb iskolai végzettségű apák gyermekeinél fordult leginkább elő a hosztilitási attitűd.

Agresszió és viktimizáció

Az agresszió és viktimizációs részegységben arra voltunk kíváncsiak, hogy előfordult-e a kitöltést megelőző héten a kérdőívben felsorolt különböző erőszakos cselekmény. A cselekményeknek nemcsak a megvalósulására kérdeztünk rá, hanem annak gyakoriságára is. Itt külön lett választva az áldozati szerep és az agresszori magatartás.

Viktimizáció

A válaszadó diákok 8,6%-t naponta csúfolják osztálytársai, több, mint a felével nem kötekedett senki, viszont a dákok 11,8%-val naponta kötekednek az osztálytársai, 5,3%-ukat kiközösítik. A fizikai agresszióval történő szóbeli fenyegetést a diákok 5,5%-a napi szinten éli át. A fizikai agresszió jelenléte szintén nem általános, viszont a diákok 4,7%-át napi szinten éri fizikai erőszak.

Agresszor

A verbális agresszió is magas arányban jelenik meg a diákoknál, saját bevallásuk szerint 7,2%-a napi szinten csúfolja ki diáktársait.

Szintén saját bevallás alapján 6,3%-uk napi szinten fenyegeti fizikai agresszióval társait, és a diákok saját bevallásuk szerint napi szinten szintén 6,3%-a kötött bele, taszította meg, ütötte meg osztálytársát. A vizsgált magas agressziójú tanulók önértékelése alacsonyabb. Az önértékelés kapcsolatban áll az élettel való elégedettséggel, a szociális beilleszkedéssel és a stresszel való hatékony megküzdéssel, így az agresszivitás, mintegy kompenzációként jelenik meg a fiataloknál, amelyet korábbi vizsgálatoknál is lehetett tapasztalni (Perge, Rucska és Kiss-Tóth, 2019).

Összegzés

A kutatásban képet kaptunk nemcsak arról, hogy a diákok több, mint 11%-val napi szinten kötekednek társaik, 12%-uk napi szinten éli át a verbális agressziót, és 4,7%-uk pedig szintén napi szinten fizikai agresszió áldozata. A fizikai agressziós szint, a hosztilitás és a düh az átlag alatt van, a verbális agresszió viszont átlag feletti.

A kutatásban résztvevő diákoknál tehát az átlagosnál valamivel alacsonyabb agressziós szintet mér-

5 A hosztilitás küszöbértéke 20 pont.

tünk. Az agresszió leginkább verbális agresszióban manifesztálódik. Lényeges kérdés, hogy a térség pedagógusai mennyire vannak felkészülve a diákok magatartására, hogyan tudják kezelni a mindennapos konfliktusokat.

Borsod-Abaúj Zemplén megye régióiban az iskolai agresszió megjelenése komoly problémát jelent a térség pedagógusai számára, még abban az esetben is, ha a diákok agressziós szintje alacsonyabb értéket mutat. A térség agressziós attitűdje változó, a miskolci diákoké alacsonyabb a megye többi régiójához képest. Az itt élők társadalmi helyzete a kilátástalanság, bizonytalanság állapotában egy eleve determinált depresszív, szorongó képet mutat. Ennek értelmében a térség agressziós attitűdje is magasabb az átlagosnál. Mindez érződik a fiatalság körében is, akik ezt az erőszakos magatartást szociális tanulással sajátítják el. Ez tükröződik a felmérésben is. Látható, hogy a diákok agressziós szintje az elmaradottabb térségekben magasabb az átlagnál. A diákok nagy százaléka áldozatként jelenik meg, és az agresszió különböző formát éli át a mindennapokban. Ezeknek a fiataloknak egy kín a mindennapos iskolai lét, amelyet az iskolai és otthoni környezete nem tud kezelni.

Mit is tud tenni a pedagógus a viktimizáció csökkentése érdekében? Többször tették már fel nekem ezt a kérdést, és azonnal meg is válaszolják, hogy nincs a pedagógus kezében semmilyen fegyelmezési eszköz. Kutatásaim során egyértelműen a pedagógiai módszerek, a pedagógiai kultúra változtatása tűnik célravezetőnek, hiszen még mindig a frontális oktatás preferált a térségben. A mai diákok már úgy szocializálódtak, hogy egyszerre több inger éri őket. Amennyiben a diákokat tevékenykedtetjük a tanórákon kevesebb idejük marad „unatkozni", képesek lesznek élvezni, és jól érezni magukat az órákon. A kooperatív pedagógiai módszerrel oktatott diákok esetében egyértelműen nő a diákokban a tolerancia, az elfogadás, az egymás iránti szolidaritás, és kevésbé tapasztalható a kirekesztés, hiszen a feladatokat csak teammunkában, együtt, közösen tudják elvégezni (Rucska, 2014). Ez lényegesen nagyobb előkészítést igényel a pedagógus részéről, de hosszútávon a befektetett energia többszörösen megtérül. Igen hatékony módszer lehet a drámapedagógia bevezetése is, viszont az egyik legfontosabb, hogy a diákok között, velük együtt legyen a pedagógus, figyeljen rájuk, figyeljen „rezgéseikre", magatartásukra és mindenkiben keresse meg és erősítse meg azt a jó tulajdonságot, amelyre építve egy pozitív személyiségű, szociábilis, nagyobb önbizalommal rendelkező diák válik.

Irodalom

Albert J. és Bálint B. és Kalocsai A. (2011). Agresszió Veszprém általános iskoláiban – ahogy az osztályfőnökök látják. Új pedagógiai szemle, 2011, 61.évf. 1-5 szám, 23–55.

http://epa.oszk.hu/00000/00035/00145/pdf/EPA00035_upsz_2011_01-05.pdf (letöltés:2020.03.17)

Csányi V. (1999). Biológiai determináció és agresszió. Educatio, 1999 – tél, 677–694.

Fromm E. (2001). A rombolás anatómiája, Budapest: Háttér Kiadó.

Gerevich J.- Bácskai E. (2012). Korszerű addiktológiai mérőmódszerek. Budapest: Semmelweis Kiadó.

Hárdi I. (1997). Lelki egészségvédelem. Budapest: Medicina Kiadó.

Hárdi I. (2000). Az agresszió világa. Budapest: Medicina Kiadó.

Jánvári M. (2012). A vonás szintű düh. 24., In Figula E., Margitics F.: Viselkedészavarok és iskolai erőszak, Nyíregyháza: Iskolai erőszak könyvek.

Kopp M. és Skrabski Á. (1992). Magyar lelki állapot. Budapest: Végeken Kiadó.

Myers, D. G. (1987). Social Psychology. New York: McGraw-Hill.

N. Kollár K. és Szabó É. (2004). Pszichológia pedagógusoknak. Budapest: Osiris Kiadó.

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch06s08.html (letöltés:2020.03.17)

Perge A. és Rucska A. c Kiss-Tóth E. (2019). Milyen vagyok? Középiskolás tanulók, önértékelésének vizsgálata, In Karlovitz J. T.: Tanügy, Oktatás, Pályakép Konferencia, Budapest, Großpetersdorf: Neveléstudományi Egyesület.

Ranschburg J. (2012). Félelem, harag, agresszió. Budapest: Tankönyvkiadó.

Rucska A. (2014). Az agresszió lácreakciója, avagy az agresszió jelenségvilága a miskolci iskolások körében. 224., Doktori disszertáció, Budapest.

Rucska A. (2019). Szakgimnáziumi agresszió körkép- avagy az agresszió jelenléte a Borsod megyei szakgimnáziumokban. Ma-Holnap Konferencia, Fejlődés és partnerség.

http://www.mpt.bme.hu/konf.2019/ (letöltés: 2020.02.29)

Rucska A. (2020). Borsodi szakmatanárok találkozása az iskolai agresszióval. In Torgyik Judit(szerk.) Társadalmi felelősség és szociális gondolkodás, Grosspetersdorf, Ausztria: Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe. 95–103., 8 p.

Trencsényi L. (2009). Nehéz fiúk Interjúk és esettanulmányok a 2007-es miskolci agresszió kutatásból. Iskolakultúra, 2009.12, 72–80.

http://real.mtak.hu/58006/1/8_EPA00011_iskolakultura_2009-12.pdf (letöltés: 2020.02.29)

DR. TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

A BOLDOGSÁGPEDAGÓGIA ÉS A SZÉGYENPEDAGÓGIA „VITÁJÁNAK" TÖRTÉNETISÉGÉRŐL[1] A „POZITÍV PEDAGÓGIA" – TÖRTÉNELMI KONTEXTUSBAN[2]

Magyar Pedagógiai Társaság elnöke
mptiroda@gmail.com

Modellek

Ha a nevelésről szóló köz- és történelmi gondolkodás fogalomrendszerét elemezzük, akkor három nagy – természetesen a praxisban egymás határait gyakran átlépő – modellt, princípiumot különböztethetünk meg.

1) A „majd én embert faragok belőled" – nevelés az elvonás, (valami rossz) eltávolítása a személyiségből, korrekció. Bűnösség-modellnek is nevezhetjük – az európai kultúrában meghatározó Augustinus/Szent Ágostonnak a IV. században keletkezett tanítása az eredendő/áteredő bűnről. Vallomásaiban megrendítő pszichológiai hitelességgel írja le saját küzdelmeit „bűnösnek vélt tulajdonságaival" (Augustinus, 1987). A modern pedagógiai tudományosságban Herbart gyerekképe sorolható ide (Herbart, 1932).[3] Sok szempontból a freudizmus emberképe is ennek variánsa.

2) „Minden új tudás ajándék" – pakoljuk tele a puttonyát. A modell mögött Locke „üres lap" metaforája húzódik. A „hiány-modell", deficit-modell ennek tiszta megközelítése. Az akár erkölcsi, akár tudományos ismeretek, kompetenciák – benne értékek – hozzáadása e nevelési modell lényege, felruházás a hiányzó képességekkel.

3) „Megvalósul gyönyörű képességünk" – kibontakoztatása a bennünk lévő értékeknek „hozzáteszem"-fejlesztés („ott egyik-másik szívben még Jónás szava kicsírázik mint a jó mag ha termőföldre hullott" – fogalmaz Babits[4]). A waldorfiánusok emberképe teljességgel e modell kifejlett változata. A „velünk született jó" gondolata végigkíséri a nevelésről szóló gondolkodást. „Az érték bennünk van" – mondja Czeizel Endre. S e modellt jellemzi Mihály Ottó az „üvegház" metaforájával, hogy ti. csupán támogató környezet kell: óvás, táplálás, mikor mi kell (Mihály, 1998).

---

1 Most az öröm, a boldogság *tartalmát* ne bogozzuk, különböző felfogások léteznek (pragmatistától a transzcendensig). Ezúttal a vizsgálat tárgya: a fogalom alapvető pozitív értékként, akár eszközként, akár célként jelenik-e meg a pedagógiai gondolkodásban, vagy annak számára közömbös, olykor negatív.

2 A boldogságpedagógia kifejezést használják többen is, e dolgozatban vele szembe állított „szégyenpedagógia" fogalom – olvasmányaim szerint – saját szerzeményem, hogy tartósan átszármazható terminus-e, azt nem tudom.

3 *„A gyerekeknek folyton érezniük kell a felnőtt felsőbbségét és gyakran saját gyámoltalanságát is"…"A felnőttre hárul az a feladat, hogy odaálljon a fiú mellé s visszatartsa, idejét beossza, mérsékelje (!) önbizalmából fakadó képzelődését."*

4 Dante Isteni színjátékának Odüsszeuszról szóló részében (amit Babits „Gondoljatok az emberi erőre" szavakkal fordított. A „bennetek lévő magra" hivatkozik (la vostra semezza), megfelelően az új világ, a reneszánsz emberképének.

Történelmi kérdésfelvetés

A nagy kérdés: örök dilemmája-e a fenti választási kényszer (vagy a modellek eklektikájában melyik komponens a domináns) a nevelésről szóló gondolkodásnak? Versengő stratégiák léteztek a nevelés történetében?[5] Óvakodnék – nem lévén neveléstörténész – a választól. Inkább csak jelzem, mely felfogások léteznek a „boldogságpedagógia" történetiségéről.[6]

Örök kategória? Azaz a *tudatos* pedagógiai gondolkodás kezdete óta létezik – alighanem rendre kisebbségben – ez a neveléskép. E mellett szól egyebek közt a középkori Néri Szent Fülöp példája is. *Legyetek jók, ha tudtok* – szólt a népszerű róla szóló film címe is.

Vagy mégiscsak a kultúra fejlődésének meghatározott történelmi szakaszában felerősödő gondolat a „boldogság pedagógiájának" teóriája?

A „történeti" kategóriaként való felfogások közül többen a világi értékeket előtérbe emelő reneszánszhoz kötik a kezdetet. A mintaadó figura a Casa Giocosa – Vittorino da Feltre „innovációja" (Trencsényi-Waldapfel, 1962). A magánintézménynek nyilván *marketing célú* elnevezése (Boldogság Háza) utal a szemléletbeli fordulatra. Nota bene, Janus Pannonius Guarino da Veronához írt panegiricusában is boldogságos létezésnek éli meg a tanulóéveket. Érdekes, különös „ellenpróba" Comeniusé, akiből árad a humanizmus, a tanító a diákok „napja", írja, de a vesszővel gyakorolt fenyítés, a fájdalomokozással való fegyelmezés nem idegen tőle.

Mégis a közmegegyezés a felvilágosodást, jelesül a felvilágosodás nézetrendszerét a romantikával ötvöző Rousseau-t tekinti ősének. Mondhatni Jean Jacques „erdejéből"[7] bújt elő a gyermekbarát, nevében is „filantróp" pedagógia megannyi hérosza. Ugyan már Pascal is így ír: *„Az ember örömre született"* (Pascal in Hans Wallhof, 1993), de mégiscsak a Rousseau-i toposzokat tekintjük alapvetőnek. Csak néhány ízelítő: *Boldognak kell lenni ked-ves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy, amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket" (…) Szeressétek a gyermekkort, járuljatok hozzá játékaihoz, kedvteléseihez, szeretetreméltó ösztönéletéhez"* (Rousseau, 1957).

E szériához soroljuk Don Boscot, a katolikus egyház második pedagógus-szentjét. A mi dichotómiánkhoz hasonlóan ő megtorló és megelőző módszerről beszél, az utóbbiba helyezve pedagógusi bizalmát: *„Szeretnünk kell azt, ami a gyerekeknek tetszik, akkor majd szeretni fogják a gyerekek is, ami az elöljárónak tetszik. Szerettesd meg a napot!"* (Mester, 1936). A megelőző módszerrel olyan támogató rndszerek állnak rendelkezésre, amelyek a gyerekek cselekvésvágyát társadalmilag elfogadott, pozitív cselekvések irányába terelik, és nem a megfékezésen van a hangsúly.

Egy másik rendszertan mégiscsak a XX. század eleji *élet- és társadalmi reformok* (utópiák) megjelenéséhez köti a „boldogságpedagógia" tudatosodását.[8]

Paul Claudel szerint a kereszténynek megbízatásuk van az örömre: *„Tanítsd meg őket, hogy nincs*

5 Jelzem, hogy az európai kultúráról beszélek, a keleti, ázsiai kultúráról nincs elég tájékozottságom.

6 Azt is előre kell bocsájtanom, hogy ezt, az eredetileg előadás céljaira készült dolgozatot nem előzte meg filológiai kutatás, tehát áttekintésünk inkább csak megannyi fontos jelzés.

7 Az Emil paradigmatikus nevelési helyzetére gondolok, az erdei eltévedésből való hazatérés pedagógiai kezelésére.

8 Németh András a német szakirodalom alapján az „életreform" kritikai magatartásával és az önmegvalósítás – jórészt a társadalomból kivonuló – indikációval magyarázza a jelenséget, a reformpedagógiák térnyerését. Én hozzáteszem ehhez a „keleti" oldalt: vagyis a szembetűnő egybefonódását a századelő társadalmi reform- és forradalomelképzeléseinek a pedagógiai forradalmakkal (nem csupán a bonyolult összefüggés Nagy László és a Tanácsköztársaság között, nem csupán Freinet Celestin maquisardsaga lehet példánk, de a tény megkerülhetetlen, hogy a 20-as évek avantgard lelkületében mindmáig egyedülállóan vált hivatalos állami pedagógiává a reformpedagógia, elsősorban Lunacsarszkij és köre befolyására – egészen a sztálini thermidorig.

más kötelességük, mint az öröm!" (Wallhof, 1993).

Freinet-i, Pestalozzi-i és Tolsztoj-i hagyományokat követve a népi (paraszti) nevelési szokásokat idealizálva Matheu-nek, a „nép fiának" szájába adja pedagógiai bölcsességeit: *„Sajnos minden módszer arra törekszik, hogy megitassa azt a lovat, amelyik nem szomjas, pedig csak olyan módszer lehet helyes, amelyik a tudáshoz étvágyat gerjeszt, és erősíti a munkaszükségletet."* – írja (Freinet, 1991). Később ugyanott: *„Dicsérjük meg a formátlan szöveget, amit a gyerek mint gyertyácskát hozzáad az iskolaújsághoz, dicsérjük meg rajzának színeit azzal, hogy méltónak tartjuk arra, hogy gyűjteménybe tegyük vagy kiállítsuk... Akkor majd érezni fogjuk, hogyan válnak élénkké és munkabíróvá ifjú dolgozóink a jó munka után érzett büszkeség nyomán"* (Freinet, 1991).

Janusz Korczak a gyermeknek a tisztelethez fűződő jogával kötötte össze az örömre épülő pedagógiáját[9]: *„A hosszú évek óta végzett munka egyre jobban megerősített abban, hogy a gyermekek megérdemlik a tiszteletet, bizalmat, jóindulatot, hogy jó velük lenni a szelíd megérzések, az első üde erőfeszítések és rácsodálkozások, a tiszta, világos örömök derűs légkörében, hogy a velük végzett munka vidám, gyümölcsöző és szép. Létezik olyan hazug vád, hogy a jóindulat zabolátlanná teszi a gyere¬keket, hogy az engedékenységre önkényeskedés, káosz lesz a válasz. Ne nevezzük azonban jóságnak a hanyagságot, tehetetlenséget és a tanácstalan ostobaságot!... Ha a nevelő azokat a jellemvonásokat és értékeket keresi, amelyeket különösen fontoskodnak tart, ha egyetlen minta alapján akar minden gyereket alakítani, egyetlen irányban akarja őket vezetni - hibát követ el gyerekek egy része alkalmazkodni fog a dogmáihoz, mások őszintén engedelmeskednek neki - egy ideig. Amikor fény derül a gyermek igazi arcára, nemcsak a nevelő, hanem a gyermek is úgy érzi, hogy fájdalmas vereséget szenvedett."* (Korczak, 1992).

A szigetország legendás pedagógusa, a non-direktív nevelés „non plus ultrája", Summerhill megalapítója, Neill így ír: *„a gyermeknek annyi szabadságot adnak, amennyi csak lehetséges. A szabad, önmagát szabályozó gyermek szabad akaratából tanul és cselekszik, ami egy boldogabb és gyermekibb életet tesz lehetővé, később pedig egy kiegyensúlyozottabb, neurózisoktól mentes felnőttkort"* (Neill, 2009).

Az ukrajnai Harkov mellett működő Gorkij-telep vezetője, ma újra – például az Iskolakultúra című folyóirat 2021. évi 5. számában – viták heves tűzébe került Makarenko mondata mégiscsak kifejezi hitvallását: *„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 holnapi nap öröme. A pedagógus feladata a holnap örömének megszervezése."* (Makarenko, 1955).

A negyedik megközelítés a reformpedagógiai előzményekre épülő, de új minőséget jelentő „posztmodern" gondolkodásmóddal hozza összefüggésbe a boldogság pedagógiáját.

Sajátosnak tekinthetjük, hogy a gondolat a gyógypedagógia tudományágában erősödött fel. Hogy nem a fogyatékosság, a deficit pótlása a királyi útja a gyógypedagógiai beavatkozásnak, hanem a személyiség egészének támogatása, az erősségekre való támaszkodás (mely aztán pozitív irányba rendezi át a személyiség egészét). Pető András, Illyés Sándor, Mihály Ottó szerint a fogyatékos gyermek fejlesztése is az egész személyiségre irányul, nem is feltétlenül a „deficit" pótlására, hanem az „erősségek" megerősítésére – valódi haszna is van, de az énkép alakulásában is erőteljes (Forrai, 2021; Illyés, 2000; Mihály, 1999).

9 Ezt a credot képviselte ama utolsó úton is, amikor Treblinkára kísérte a varsói gettó árvaházának növendékeit 1942-ben.

A „kultúraazonos pedagógiák" jelenségvilága is érvrendszert kínál a „boldogságpedagógiáknak". A deficit-szemlélet jellegzetes tünete, amikor a domináns kultúrától eltérő társadalmi/családi környezetből érkeznek a növendékek, a domináns kultúra letéteményesei (a központi állam) szervezte intézményekbe, iskolába – úgymond „civilizátori" attitűddel fordulnak e hiányokkal szembe. Ezzel szemben a kultúraazonos pedagógia azt fogalmazza meg, hogy éppen a saját-kultúrára építve, annak legitimitását kétségbe nem vonva lehet/kell építeni az „emberiség horizontjáig" ívelő műveltséget. E saját kultúra legitimációja erősítő, motiváló eszköz lehet. Kokas Klára zenepedagógus, a hűséges-eretnek Kodály-tanítvány ezt írja le az amerikai „fekete" gyerekek iskoláiban kivitelezett zenei nevelési kísérleteiben, hiszen nem a kodályi kánont tanította az afro-amerikai gyerekeknek, hanem arra a zenei világra épített, amelyikben ők felnőnek (Kokas, 1978; Boreczky, 2000). A kiindulásnak kultúraazonosnak kell lenni, nem egy idegen világ rájuk telepítésének – ez Kokas és Boreczki pedagógiájának egyik lényegi eleme.

S a boldogságpedagógia „segélycsapataként" jelent meg a színen az iskolai teljesítményértékelés „forradalma". A társadalmi szelekció szolgálatában kialakult, „tökéletesedett" szummatív értékelés objektív bírálatából következett a fejlesztő értékelés előretörése – a tanulói teljesítmény demonstrációjának az értékeire, pozitívumaira támaszkodó értékelés (Báthory, 2000; Loránd, 1998).

Az amerikai személyközpontú, humanisztikus pszichológia, pszichoterápia, és pedagógia kiemelkedő személyiségének hazánkban is sok követője van.[10] A nevét viselő, tanításait követő fővárosi alapítványi iskola pedagógiai programja így hivatkozza a Mestert: *„Rogers szerint az ember képes megérteni saját viselkedését, és ennek tudatában képes változni. Sőt, az ember erre a változásra, »növekedésre« törekszik. Ahhoz, hogy a fejlődés megtörténjen, olyan biztonságos környezetre van szükség, mely ezt képes elősegíteni. Ezt a környezetet maguk az emberek teremtik meg azzal, hogy egymás felé empátiával, feltételhez nem kötött pozitív odafordulással, hitelesen, nyíltan kommunikálva, bizalommal fordulnak. Három stratégiai alapelvünk - bizalom, együttműködés és sokoldalú tudás - segítségével valósítjuk meg a rogersi szemléletet a mindennapokban."* [11]

És már egészen közel állunk a „boldogságórák" pedagógiájához. Pozitív pszichológia – pedagógia – fogalmaz Oláh Attila, az ELTE professzor emeritusa: *„ Amikor a gyermekek pozitív érzelmeket élnek át, akkor átbillennek egy másik gondolkodás- és cselekvésmódba, gondolkodásuk nyitott lesz és kreatív, a tetteik pedig kalandkeresővé és exploratívvá válnak, a kitágult cselekvési repertoár segítségével jobban le tudják győzni a kihívásokat, ami eredményként további pozitív emóciókat generál. Annak felismerésén túl, hogy a pozitív érzelmek evolúciósan a fejlődés mozgatói, a pozitív pszichológia arra is figyelmeztet, hogy a pozitív érzelmek intenzitása és minősége főként annak függvényében változik, hogy milyen kihívások legyőzésével, milyen követelmények teljesítésével teremtjük meg pozitív élményállapotainkat. A korábban már definiált optimális élmény, flow élmény például akkor teremtődik meg, ha a képességek és kihívások egyensúlyban vannak és akkor prolongálható, ha a fokozatosan növekvő követelményekkel a képességeinket fejlesztve tudunk lépést tartani. A tanulók iskolai terhelése a pozitív pszichológia felfogása szerint akkor optimális, ha a követelmények teljesítését a flow élmény állapota kíséri. Az az iskola (tanár) látja el leghatékonyabban a funkcióját, amelyik a követelményeket és a terhelés szintjét képes úgy kialakítani, hogy azzal tartós flow állapotba hozza tanulóit, mert ismeri erősségeiket, amelyeknek birtokában optimális élményt átélve tehetnek eleget az elvárásoknak"* (Oláh, 2004). A bővebben felidézett tanulmányban nemcsak az intarzia miatt fontos a megkerülhetetlen Csikszentmihályi és flow fogalma, de tanúsítja azt is, hogy megérkeztünk „neveléstörténeti kirándulásunk" mai célállomásához: a „boldogságórák" idejéhez.

10 Természetesen Klein Sándor és a szegediek buzgalma ezügyben kiemelkedik.
11 Vö. https://www.rogersiskola.hu/hogyan-tanitunk/pedagogiai-programunk.html

Irodalom

Augustinus (1987). Vallomások. Budapest: Gondolat, 27–38.

Báthory Z. (2000). Tanulók, iskolák, különbségek. Budapest: Okker.

Boreczky Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia – A differenciáláson innen és túl. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. 81–92

Czeizel E. (1984). Az érték bennünk van. Budapest: Gondolat.

Forrai J. (2021). Pető András és a konduktív pedagógia. Magyar Tudomány, 2. 179–190.

Freinet, C. (1991). Máté mondásai. Kemény Gábor Iskolaszövetség, Szentlőrinc, 1991. 16, 30.

Herbart, J. F. (1932). Pedagógiai előadások vázlata. Budapest: Kisdednevelés. (200. §, 205§, 341.§)

Illyés S. (2000). A magyar gyógypedagógia hagyományai és alapfogalmai. In uő. szerk.: Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest: ELTE BGGYPFK, 15–39.

Kokas K. (1978). Amerikában tanítottam. Budapest: Zeneműkiadó.

Korczak, J. (é.n.). A gyermek joga a tiszteletre. http://www.korczak.iweb.hu/ (utolsó letöltés 2021. szeptember 5.)

Loránd F. (1998). Hét kérdés – hét válasz az értékelés funkcióiról és eljárásrendjéről a komprehenzív iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 3–18.

Makarenko, A. Sz. (1955). Válogatott művei. Budapest: Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó,. V. kötet, 70.

Mester J. (1936). Bosco Szent János nevelői rendszere. Budapest.

Mihály O. (1998). Bevezetés a nevelésfilozófiába. Budapest: Okker.

Mihály O. (1999). A sokoldalú fejlesztés problémái a nevelhetésükben gátolt gyermekek nevelésében. In uő. Az emberi minőség esélyei. Budapest: Okker, 21–32.

Neill, A., (2009). Summerhill - A pedagógia csendes forradalma. Budapest: Kétezeregy Kiadó.

Oláh A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? Iskolakultúra, 14. 11. sz. 39–47

Pedagógiai program, budapesti Rogers Iskola. https://www.rogersiskola.hu/hogyan-tanitunk/pedagogiai-programunk.html (utolsó letöltés 2021. szeptember 4.)

Rousseau, J.J.(1957). Emil avagy a nevelésről. Budapest: Tankönyvkiadó.

Trencsényi-Waldapfel I. (1966). Pedagógiai gondok és gondolatok. Magyar Tudomány, 7. 603–617.

Wallhof, H. (1993). Az öröm. A keresztény szellemiség lexikona. In Pázmány Péter Elektronikus Könyvtár https://mek.oszk.hu/adatbazis/lexikon/phplex/lexikon/d/katlex/s344.html (utolsó letöltés 2021. szeptember 5.)

TÚRI KRISZTINA

MOTIVÁCIÓ ÉS BEVONÓDÁS IDEGENNYELV ELSAJÁTÍTÁSAKOR, ANGOL NYELVÓRAI KÖZEGBEN

Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, angol nyelvtanár, angol nyelvi munkaközösség vezetője
turi.krisztina71@gmail.com

Bevezetés

Az elmúlt évtizedek számos és kiterjedt kutatása vizsgálta a motiváció és nyelvtanulás-nyelvtanítás összefüggéseit, és ugyan a nyelvtanulás–nyelvtanítás folyamatát és motivációt érintő kutatások többsége általános jellegű, vagyis nem egy-egy specifikus képességre vagy készségre terjed ki, ennek ellenére jelentős eredményeket mutat fel a cél, jövőkép (vision) és számos olyan pozitív incentíveket tekintve, amelyek befolyásolhatják az idegen nyelvet tanulók diszpozícióját. Fontos, hogy a nyelvi kompetenciák (linguistic competence) mentén kibontakozzon a kommunikációs kompetencia (communicative competence) és mindezek mellett a kommunikációs teljesítmény (communication performance), vagyis az osztálytermen túlmutató nyelvhasználat szükségessége és értelme (Gardner, 1985; Arnold, Dörnyei és Pugliese, 2015). A legújabb kutatások (Ushioda, 2016; Braver 2016) szerint a motivációs tényezők és néhány kognitív folyamat is kapcsolatban állnak, miszerint motivációs ösztökéléssel lehet növelni a munkamemóriát, szelektív figyelmet, epizodikus emlékezetet, döntéshozatal képességet vagy a feladatok közötti figyelemváltást (Dörnyei, 2020).

Nyelvtanulás motivációjának kutatása – visszatekintés

Ugyan a nyelvtanulás-nyelvtanítás során a feladathoz kapcsolódó motivációs kérdések különös hangsúlyt kaptak a vizsgálódás területén az elmúlt két évtizedben (Dörnyei, 2002; Dörnyei és Kormos, 2000; Kormos és Dörnyei 2004; Lambert és Zhang, 2019; Lambert, Philip és Nakamura, 2017; Mozgalina, 2015; Poupore, 2016; Yanguas, 2011), a kutatási eredmények értékelése kihívást jelent, mivel számos kontextus és tartalom függő elem alkotja a változókat, mint tanuló-specifikus tényezők (kognitív, motivációs, emocionális tényezők; szülői támogatás; személyiség jegyek; idegen nyelvi kompetenciák), tanulás-tanítás feltételeihez kapcsolódó faktorok (a tanár személye, a csoport összetétele, normák és szabályok, az iskolai ethosz), feladat-vonatkozású elemek (a feladat tartalma, struktúrája, kimenetele; a feladatban résztvevők személye és a feladathoz nyújtott támogatás) és más vegyes, a korábbiakban említett komponensekhez nem sorolható faktorok, mint például az időhöz kapcsolódó kérdések, figyelemelvonó tényezők (Dörnyei, 2020).

Mercer és Dörnyei (2019, 2020) vizsgálatai kitértek a motiváció és a bevonódás, elköteleződés kér-

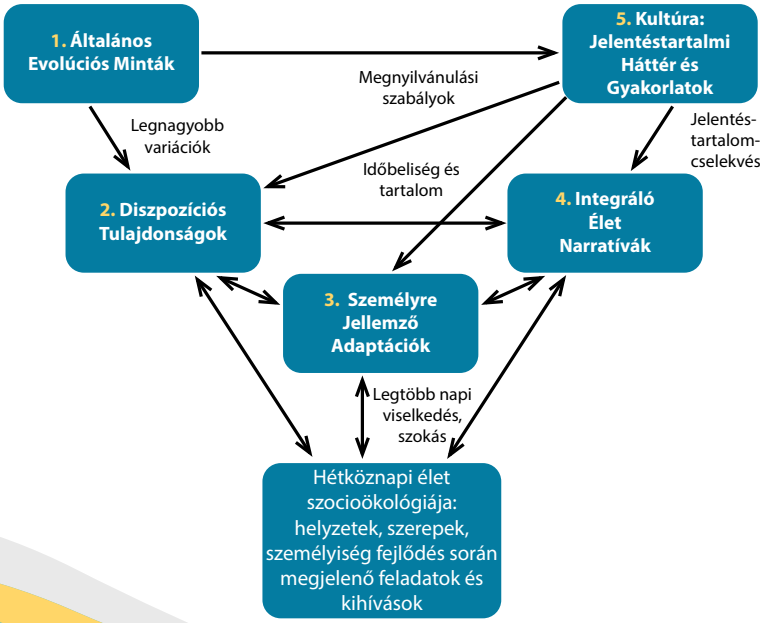
désére a tanulói környezetben alkalmazott feladatok területén, valamint az 'irányított motivációs áramlat' – Directed Motivational Currents (DMCs) – elméleti rendszerét tekintve (Dörnyei, Henry és Muir, 2016) a kutatások eredményeképpen a hatékony feladat jellegében hat kategóriát körvonalaznak:

• Feladat prezentálása – a feladat bemutatása motiváló módon.
• Feladat célok – személyhez kapcsolódó tartalmas célok megfogalmazása kézzelfogható eredményekkel.
• Feladat tartalma – a tartalom nemcsak érdekes, hanem releváns és valós a diákok számára.
• Feladat iránti elköteleződés és kihívás-képesség egyensúlya – a diákok autonóm módon valósítják meg a feladatot, a kihívás és képesség egyensúlyban áll – lásd Vigotszkij fejlődési zóna elmélete, illetve flow kioldó ingerek (flow triggers). A korábbi kilenc flow kioldó ingereken (világosan megfogalmazott célok, azonnali visszacsatolás, kihívás-képesség egyensúlya, teljes koncentrálás, autonómia és a kíváncsiság-odaadás-értelmes cél triádja) túl újabb komponensek nyertek megerősítést, összesen 22-re növelve a számot, amelyek négy nagyobb kategóriába sorolhatók, úgy mint, pszichológiai, környezeti, szociális és kreatív flow kioldó ingerek (Kotler, 2021).
• Feladat struktúrája – a kívánt eredmény jól követhető és értelmezhető, a feladat kivitelezése jól érzékelhető és detektálható szakaszokból épül fel.
• Pozitív emocionális hangnem – egészséges csoportdinamikával a diákok jólléte biztosított és folyamatosak a diák jóllétét elősegítő elaborációs feladatok.
A jelenlegi kutatások szerint a motivációt, mint fogalmat meghatározza annak dinamikus jellege, állandóan változó, hullámzó karaktere, amelyben jelen vannak a személyiséghez köthető jellemvonások éppúgy, mint annak folyamatorientált volta.

A nyelvtanulás motivációjának dichotómiája – a diák személyisége

A motiváció kettősségében rejlő, jellemvonás-állapot dichotómia területének kutatásában Dan McAdam Új Öt Nagy – New Big Five – modellje (1. ábra) új nézőpontba helyezi a személy (diák) motivációs indítékait, implikációit.

1. ábra Dan McAdams New Big Five modellje saját szerkesztés, D.P.McAdams és J.L. Pals, 2006 alapján)



A felállított 'New Big Five' modell mentén, annak öt rétege közül különös jelentőséggel bír a személyiség három rétegű keretrendszere és annak kulturális vonatkozásai, vagyis:

Diszpozíciós Tulajdonságok: a személyiséget meghatározó stabil, kontextuson kívül álló személyiségjegyek és dimenzió. A Big Five modell személyiség jegyeit öleli fel (2. ábra).

Személyre Jellemző Adaptációk: fogalmak és képzetek, amelyek nagy mértékben térhez és időhöz, valamint társadalmi szerephez köthetők, tehát „célokat, értékeket, megküzdési stratégiákat, kapcsolati mintákat, szkémákat takar." Ezek a mentális reprezentációk a személy életútja során jelentősen változhatnak.

Nyelvtanulás szempontjából a diákot a közvetlen tanulói környezetből számos olyan stimulus éri, amely befolyásolja, motiválhatja adaptációin keresztül vagy éppen ellenkezőleg demotiváló hatással bírhat tanulmányaiban és megküzdéseiben.

Integráló Élet Narratívák: folyamatosan íródó, internalizált történetfolyam, amelyben a személy összekapcsolja jelenét múltjával és jövőjével, szorosan kapcsolódik a személyhez és a személyiséghez a történet hangvételét, képzeteit, képeit, eseménysorát és értelmezését tekintve. Ez a holisztikus megközelítés fogja közre a személyiséget és fogja azt össze egy rendszerbe, rendeltetéssel és értelmes tartalommal tölti meg (unity, purpose, meaning) (McAdams, 2006; Dörnyei, 2020).

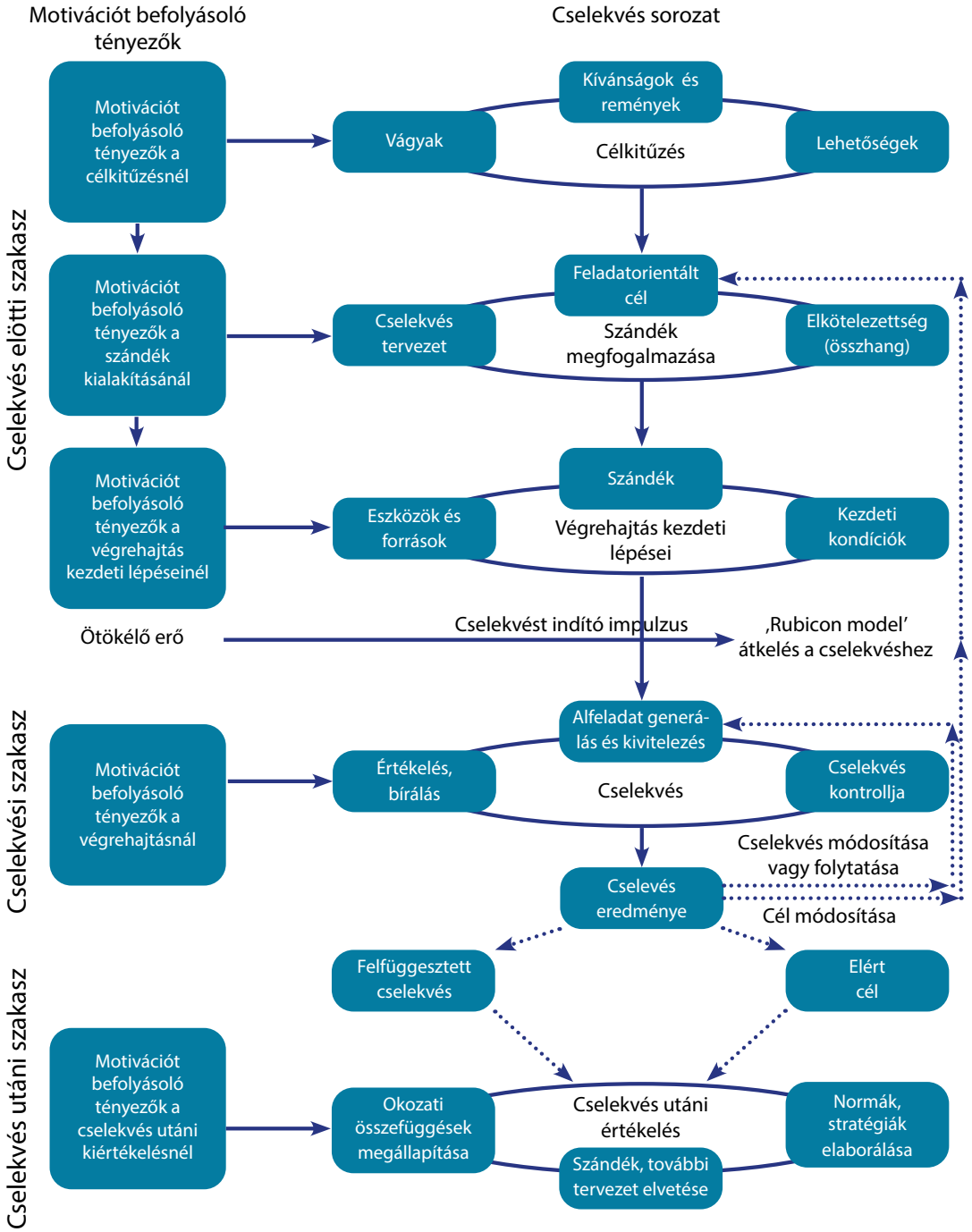
Ez az Élet Narratíva személyre szabott, szervezeti keretrendszer, amely lényegében a személy narratív identitása. Egyben összekötő elem is a diszpozíciós tulajdonságok és a személyre jellemző adaptációk között, koherens eszköz, amellyel az egyén az életben adódó lehetőségeket értelmezi, rendszerbe szervezi és kezeli. Wong és Vallacher (2018) vizsgálatai megállapították, hogy az önismeret és a stabil énkép, valamint a céltartás és állóképesség szoros korrelációban állnak egymással mind hosszú és rövid távon, vagyis, hogy a személy miként vélekedik magáról visszacsatolásként szolgál a kitűzött cél eléréséhez szükséges cselekménytervezethez. Ez az egymásba forduló visszacsatolás (feedback loop) lehetőségeket rejt a cselekmény tervezet tökéletesítésében és a személyiség alapos megismerésében, vagyis a narratív identitás elaborálásával a személy fokozhatja motivációját (Wong és Vallacher, 2018; Dörnyei, 2020). A motivációs attribútumok lényegében a személyes narratívákból fakadnak, hiszen a múlt megküzdéseinek interpretációi sikerek vagy kudarcok képében és értelmezésében jelennek meg. Weiner (2019) attribúciós elmélete szerint a múlt eseményeinek interpretációja meghatározza jövőbeli tetteinket, cselekedeteinket.

2. ábra A Big Five személyiség dimenziói és jellemző tulajdonságai
(Saját szerkesztés, John és Srivastava, 1999 alapján)

A nyelvtanulás motivációjának dichotómiája – a dinamikus folyamatorientált kontextus

A motivációs jellemvonás-állapot dichotómia másik sarokköve a motiváció folyamat-orientált módja, vagyis annak dinamikus keretrendszere és változói. A rendszer kidolgozói Heckhausen és Kuhl (1985) megalkották a Tevékenység Kontroll Elméletüket (Theory of Action Control), amelyet Gollwitzer és munkatársai (1990) továbbfejlesztett modellje (Mindset Theory of Action Phases) követett. A rendszer három szakaszból áll (3. ábra): a cselekményt megelőző szakaszt (preactional stage), magát a cselekményt (actional stage) és végül a cselekményt követő (postactional stage) stádiumot öleli fel. Ezt a modellt vitte tovább Dörnyei és Ottó (1998) kutatásaikban, miszerint az akció előtti szakasz, amely választási motivációként is ismert, teret kap a cél-feladattár felmérése és kiválasztása, majd az akciós szakaszban, amely végrehajtási motiváció, maga a tevékenység történik. Ez a szakasz különösképpen meghatározó a tanulási-tanítási folyamat szervezésében, hiszen a diákok számos, a folyamat hatékonyságát csökkentő és hátráltató, figyelmet elterelő tényezőkkel szembesülnek. S végül az akció utáni szakasz, amely motivációs retrospekció, zárja a feladat teljesítését, amely értékelés meghatározza a jövőbeli tervek és megküzdések iránti motivációt (Dörnyei, 2020; Péter-Szarka, 2010). Ez utóbbi párhuzamba állítható Wong és Vallacher személyes narratívájának és önszabályozó célrendszerének összefüggéseivel, hasonlóan Weiner attribúciós elméletével.

3. ábra Dörnyei-Ottó idegennyelv tanulás motivációjának folyamat modellje
(saját szerkesztés, Dörnyei és Ottó, 1998 alapján)



A személyiséghez köthető jellemvonások mellett tehát a motivációban, mint dinamikus folyamat-orientált kontextusban lényeges magának a kontextus fogalmának a tisztázása, amely többrétegű jelentéstartalommal bíró keretrendszer.

Wosnitza és Beltman (2012) háromszintű heurisztikus elméleti rendszere 'Perspektívákat', 'Tartalmat' és 'Szinteket' különít el a motiváció kontextusában.

A 'perspektívák' szintjén két szintet különböztetnek meg, a *szubjektív szint*et, vagyis, hogy az egyén hogyan és milyen módon érzékeli és dolgozza fel a környezet jellemzőit, illetve az *objektív szint*et, amely a környezet objektív tényezőire helyezi a hangsúlyt.

A 'tartalom' keretrendszerében a kontextus-specifikus tényezőket három összetevőre bontják szét, úgy, mint *formális elemek*re – vagyis szabályok, szabályrendszerek, curriculum, *fizikális elemek*re – vagyis tankönyv, épület, tanulói környezet, és végül *szociális elemek*re, mint kollégák, barátok, kortársak.

A 'szintek' tekintetében pedig a kontextust mikroszintre (közvetlen környezet), mezo-szintre (mikroszintek interakciója), exoszintre (tényezők, amelyek nem kapcsolhatók az egyénhez, de a mikroszintekre hatással vannak) és végül makroszintre (az alsóbb rendű rendszerek szubkultúrába/kultúrába való összeolvadása). Tanulás-tanítás kontextusában a fenti modell interpretációja során a mikroszint a feladat motivációval egyezik meg, a mezoszint az osztálytermi szituációkkal állítható párhuzamba, az exoszint az iskolai tényezőket takarja, míg a makroszint a külső befolyásoló elemeket öleli fel (Dörnyei, 2020).

Rauthmann, Sherman és Funder elméleti rendszerében (2015) a személy-szituáció tranzakcionális folyamatra helyezi a hangsúlyt, vagyis három elméleti síkra fűzhető fel:

Feldolgozási Elmélet, amely kimondja, hogy a kontextus szituációi annyiban bírnak befolyással, amennyiben a személy az azokhoz kapcsolódó hatásokat feldolgozza és megéli.

Realitás elmélete, amely szerint minden szituációs észlelés három szinten történik, vagyis objektív fizikális szinten, objektív szociális szinten és szubjektív, a személyre jellemző értelmezés szintjén.

Cirkuláris Okság Elmélete, miszerint a szituációk és észlelési, viselkedési minták együttes vizsgálata és értelmezése szükséges (Dörnyei, 2020).

A motiváció dinamikus folyamat-orientált rendszerének kontextus értelmezésében a Douglas Fir Group (2016) soknyelvűség rendszeranalízisében három szintű keretrendszer jelenik meg: a társas tevékenység *mikroszintje*, a szociokulturális közeg, vagyis intézmények és közösségek *mezoszintje*, illetve az ideológiai struktúrák *makroszintje*. A Douglas Fir Group értelmezésében idegennyelv elsajátításakor a tanulás során egy folyamatosan változó, dinamikusan fejlődő rendszerben mikroszinten különböző társas interakciók formálódnak, amelyeket felölel az intézményi és közösségi mezoszint. Ez utóbbi, a makroszintet átfogó, az egész társadalmat meghatározó ideológiai rendszerrel együtt kimagasló jelentőséggel bír az idegennyelv tanulás során, hiszen kulturális, gazdasági, politikai vagy akár vallási értékrend közvetítésével formálja a diák identitását és identitás keresését (Dörnyei, 2020).

A fenti mindhárom modell és értelmezés tekintetében közös elemként megfogható a motivációs kontextus többrétegűsége és összetettsége, amely az idegennyelv tanulás-tanítás során dinamikusan változik és folyamatosan formálja a diák személyiségét, amely személyiség és kontextus elválaszthatatlan interakcióban állnak egymással. Gardner és Lambert kutatásai is megerősítették, hogy idegennyelv elsajátításakor annak hatékonysága és sikere nagymértékben függ attól, hogy a diák milyen mértékben képes azonosulni a célnyelv nyelvi-, kulturális közegével (Dörnyei, 2020).

Mint ahogyan Marion Williams (1994) összegezte: „Nem kétséges, hogy az idegennyelv elsajátítása

eltér más szaktantárgyi tanulmányoktól és tanulástól. Ez elsősorban az idegennyelv szociális természetéből adódik. A nyelv, valójában a személy teljes szociális lényéhez tartozik: része a személyiségnek, amely személyiséget közvetíti másokkal folytatott interakcióiban, kapcsolataiban. Idegennyelv tanulás nem egyszerűen tanulási képességeket, készségeket, vagy szabályok és a nyelvtan rendszerét fogja közre, hanem magában foglalja az énkép változását, új szociális és kulturális viselkedési mintákat, a létezés módjainak adaptálását és ebből adódóan a diák szociális természetére jelentős hatással van" (William, 1994, 77.; Dörnyei, 2020).

Ez utóbbit Robert Gardner (1985) kutatásai is alátámasztják, miszerint az idegennyelv elsajátításához kapcsolódó curriculum más a többi tantárgy curriculumban elfoglalt helyéhez képest. A diák attitűdje három síkon (kognitív, affektív és akarati – konatív szinten) jelenik meg az idegennyelv tanulás során: érinti az idegennyelv közösségéhez való vonzódást, az idegennyelvhez való viszonyulást, valamint a tanulás-tanítás közegéhez való kapcsolódást, így az osztályterem dinamikája és a módszertani repertoár sokkal nagyobb hangsúllyal bír, mint azok más tantárgyak esetében (Gardner, 1985). Hasonlóan Ema Ushioda (2015) is a diák és a dinamikusan változó környezet szoros összefonódását fogalmazta meg, amikor a „tanuló-kontextus ökoszisztémájának" metaforájával él, ahol a „diákok alakítják a kontextust és a kontextus formálja a diákokat" (Ushioda, 2015, 48.), amely holisztikus interakcióban a kapcsolati rendszer és alrendszer más és más összetevőire helyeződik a hangsúly az idegennyelv tanulás-tanítás folyamatában (Ushioda, 2015).

Az idegennyelv tanulás eseményeinek szoros összekapcsolódása és azok interpretációja is más-más implikációt tartogathat annak tükrében, hogy milyen időtávlatban és milyen idősíkon történik az értékelés. Vagyis az idegennyelvet tanuló motivációja a tanulás folyamata során állandóan változik és fejlődik, különböző idősíkokban eltérő motivációs tényezők bírnak meghatározó szereppel. S mivel a tanulás folyamata hosszan elnyúló, ezért a megküzdést érdemes kisebb „proximális alcélokra" tagolni, amelyek segítségével a távoli célok tarthatóak. Így nemcsak az alcélok kézzelfoghatóbbak és motiválóbbak, hanem az idő és határidők nyomása is sokkal markánsabban érzékelhetők (Dörnyei, 2020).

Tanár-diák kapcsolat

Ebben a dinamikusan változó és folyamatosan transzformálódó közegben mi, tanárok mit tehetünk, ami előmozdítja az idegennyelv tanulást az osztályteremben és a tanulási folyamatba való bevonódást és elköteleződést? Milyen motivációs technikákkal, stratégiákkal élhet a tanár ebben a nyelvtanulási-tanítási közegben? A kulcsszereplő ebben a tanulási folyamatban az egyik oldalon maga a tanár. Valójában, maga a tény, hogy a diák mennyire köteleződik el a tanára iránt, meghatároz minden mást, az összes tanulási folyamatot érintő kérdést. Amennyiben a diákok érzik a támogatottságot és törődést, sokkal valószínűbb, hogy nyitottak és fogadóképesek a tanulásra. Tehát ennek az elkötelezettségnek az alapja a tanár-diák kapcsolat.

Nyelvtanulás esetében ez a kapcsolat és annak társas jellege a fenti elméleti rendszerek igazolásával még inkább meghatározóak, szemben más elvont, elméleti tárgyakkal. Valójában a hétköznapi életben meglévő és működő kapcsolatainkban is hasonló elvárásokkal vagyunk (Mercer és Dörnyei, 2020):

• kölcsönös tisztelet
• bizalom és őszinteség
• egyenlőség
• meghittség
• a másik elfogadása – teljes személyiségében
• kölcsönösség – adok-kapok
• megbízhatóság, kiszámíthatóság – jóban és rosszban
• kényelemérzet és kölcsönös örömteli együttlét
• nyitott kommunikáció

A nyelvtanítás során tehát messze nemcsak a szakmai felkészültséget kell szem előtt tartani, hanem legalább olyan fontos, hogy a fent említett kapcsolati rendszert is kiépítsük és ápoljuk. Ezt a pozitív tanár-diák kapcsolatot többek között meghatározza és befolyásolja a *tanár érdeklődése és elkötelezettsége, bizalma és empátiája, illetve pedagógiai gondoskodása*. Két elméleti keretben megfogalmazott teória is segíthet abban, hogy lássuk, a diákok mit várnak ezektől a kapcsolatoktól.

Az egyik az öndeterminációs elmélet (Self-Determination Theory – SDT) (Ryan és Deci, 2017), amely azt implikálja, hogy az egyén jóllétének minőségét három alapszükséglet befolyásolja és határozza meg: *partnerség*, autonómia és kompetencia (Mercer és Dörnyei, 2020, 52.; Ryan és Deci, 2017).

A partnerség lényegében azt az alapvető emberi szükségletet jelenti, hogy vágyakozunk arra, hogy tartozzunk valakihez. Az egyén természetes szükséglete, hogy támogató, erős interperszonális kapcsolati rendszerrel bírjon kortárs és nem korosztálybeli szinten.

A *diák autonómiája* nem más, mint az az érzés, hogy kontrollálhatja és irányíthatja cselekvéseit, tanulási folyamatában aktív résztvevő és irányító egyben.

S végül az öndeterminációs elmélet harmadik eleme a *kompetencia*, vagyis a diák hisz képességeiben, abban, hogy a feladatokat végre tudja hajtani, a kitűzött célt el tudja érni. Természetesen ebben a tanár által nyújtott támogatás (lásd: scaffolding, Zone of Proximal Development – ZPD – Lev Vigotszkij) kulcsszereppel bír (Mercer és Dörnyei, 2020). Carol Dweck rögzült és fejlődési szemléletmódja (fixed mindset vs growth mindset) közötti vizsgálatainak eredménye szerint is a diákok fejlődésébe és potenciáljába vetett hit meghatározó, amelyet a tanulási folyamat során olyan stratégiákkal és támogatással segíthet a tanár, amely teljes odaadást és erőfeszítést követel, a kíváncsiság és a mélyebb ok-okozati összefüggések felfedeztetésével, feltárásával és megfelelő céltartással. Olyan érzelmi, szaktárgyi és módszertani patronálással, amelyben a kihívás-képesség-készség közötti diszkrepancia (flow kioldó ingerek egyike – flow triggers) további felfedezésre, elkötelezettségre és erőfeszítésre ösztökél (Dweck, 2017).

A másik elmélet Bowlby (1969) kötődési teóriája (Attachment Theory) (Mercer és Dörnyei, 2020, 53.), amely kiemeli a gyermek kötődését a fő gondozója iránt, ez jelen esetben kötődés a tanárhoz, amely négy szinten történik: társas, affektív, kognitív és viselkedési szinten. Ha a diák felvetéseire, problémáira az együttműködés során kiszámítható, érzékeny és gondoskodó módon reagál a tanár, akkor kapcsolatukat a biztonság és bizalom hatja át. Ilyen közegben a diák nyitott a felfedezésre, kockázatvállalásra, képes kreatív megoldásokban gondolkodni és kiteljesedni, kölcsönös bizalom és önbecsülés jellemzi, hatja át a tanulási közeget és nem utolsósorban a diák autonómmá válik cselekvéseiben (Mercer és Dörnyei, 2020).

Ebben a kapcsolati rendszerben elengedhetetlen az empátia, vagyis az a képesség, amikor meg-

próbálom megérteni a másik helyzetét, megpróbálom belehelyezni magam a másik bőrébe. Ehhez az empátiához szorosan kapcsolódik az az érzékenység és elfogadás, annak felismerése és elismerése, hogy a diákok sokfélék és sokszínűek. A diák-központúság magára az egyénre helyezi a hangsúlyt, arra, hogy *minden diák* egyéniség és egyben arra, hogy minden diák számára biztosítani kell a tanulást. Az egyén megismerésekor fontos, hogy lássuk a diák osztályon kívüli életét, érdeklődését és szükségleteit. A hatékony tanulási folyamat megtervezéséhez a tanárnak tudnia kell, hogy mit tud a diák, mihez lehet információt és tudást kötni, mire lehet építeni, vagy mi lehet személyre szólóan érdekes, releváns és érdemi (Mercer és Dörnyei, 2020). Mercer és Dörnyei kutatásai szerint a motiváción túlmutatóan a tanulási folyamathoz való elköteleződés főbb pillérei az iskolai közeg, a tanmenet (syllabus) és az azt átölelő tananyag milyensége és minősége, a tanítás-tanulás feladattípusai és módszertára, valamint a kortárs és tanár-diák kapcsolati rendszer és klímája (Dörnyei, 2020).

A diákközpontúság másik sarokköve az, hogy minden diákot támogatni kell. Ez a differenciálásban nyilvánulhat meg, amely olyan óratervezést és munkafolyamat tervezést jelent, hogy a diákok elérhessék ugyanazokat a célokat, de eltérő módon. Lehet magát a feladatot differenciálni vagy a munkafolyamatot, vagy akár az elvárások formáját vagy a munka közegét, mint például csoportmunka, pármunka vagy egyéni kivitelezés. Ezek alkalmazása ésszerű, hiszen az egyén eltérő képességekkel, készségekkel bír, más lehet az érdeklődési köre és preferált munkaformája, más tudás háttérrel rendelkezhet (Dörnyei, 2020).

Milyen módon és eszközökkel alakíthatunk ki és tarthatunk fenn egy motivált közeget, milyen módszertárral inspirálhatjuk diákjainkat?

Motivációs stratégiák alkalmazása

1. Alapvető motivációs feltételek megteremtése: az előfeltételeket meg kell teremteni a hatékony működési közeghez.
2. Motiváció elindítása: a diákok motivációját, pozitív hozzáállását az idegennyelv tanuláshoz folyamatosan indukálni kell.
3. Motiváció fenntartása és megőrzése: érdemes a diákokkal motivációs technikákat megismertetni és a hosszas tanulás-tanítás folyamatában azokat elsajátítani.
4. Pozitív retrospektív önértékelés kialakítása és fenntartása: a diákok múltbeli megküzdéseiken és azok értékelésein keresztül meghatározó módon viszonyulnak az aktuális feladatokhoz, kihívásokhoz.

Meghatározó, hogy higgyünk a diákjainkban rejlő potenciálban. Fontos, hogy a tanár pozitív gondolkodással (growth mindset) bírjon, vagyis nyelvtanulás esetén abban, hogy mindenkiben van lehetőség, mindenki képezhető valamilyen fokon, fokig. Ez a pozitív gondolkodás a diák számára is indikált, érdemes például tudatában lenni és felvállalni a hibázás lehetőségét, hibák elkövetését, mert csak ezeken keresztül és hatékonyan csak ezzel együtt haladnak előre a tanulási folyamatban (Mercer és Dörnyei, 2020). Döntő, hogy a munkafolyamat során a tanár tudatában legyen és kontrollálja azokat a helyzeteket, amikor a motiváció alábbhagy (demotivation) vagy hiányzik, képes legyen újra helyreállítani és létrehozni motiváló kontextust (remotivation) (Dörnyei, 2020).

A diákok bevonódása és elköteleződése az aktív kommunikációs nyelvhasználói közegbe

A feladat iránti elköteleződés ebben a digitális eszközökkel és szimultán információáradattal elárasztott környezetben különös kihívást jelent még az erős motivációval bíró diákok esetében is. Tehát a motiváció önmagában nem elegendő: Mercer és Dörnyei megfogalmazásában „a motiváció elengedhetetlen kelléke, hogy az együttműködés tanár-diák között kialakuljon, de az együttműködés paktumához nélkülözhetetlen a bevonódás és elköteleződés." (Mercer és Dörnyei, 2020. 6.).

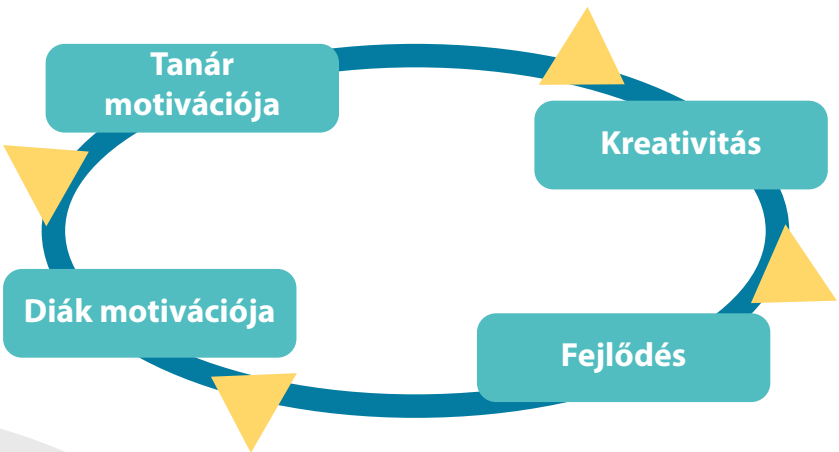
A diákokban rejlő lehetőségek kiaknázásához elengedhetetlen a tanár személyes gondoskodása. Ez a személyes kapcsolaton túl természetesen abban is megnyilvánul, hogy milyen tananyagot, előkészületeket és szervezést hajt végre a tanár. A kutatások eredménye szerint döntő a tanár-diák kapcsolati rendszerben és oktatásban, hogy a curriculum mentén szükségleteket kielégítő, aktualizált oktatás folyjon, ha szükséges egyénre szabott változtatásokkal, egyfajta védőrendszerben. Ezt nevezi a szakirodalom „esernyő effektusnak", vagyis az oktatásban tevékenykedők elsődleges felelősséggel bírnak diákjaik iránt minden külső vagy felülről érkező negatív hatással szemben (Ryan és Deci, 2017).

A diák autonómiáját nemcsak ezekkel az eszközökkel támogathatja a tanár, hanem a tanulási folyamat során (ez egy kontinuum – folytonosság) a kezdeti kontrolláltabb szakaszhoz képest kialakulhat egy autonóm-támogató közeg, amely állandóan változik. Minél erősebb ez az autonóm-támogató környezet, annál hatékonyabb maga a tanulás-tanítás folyamata. Ilyen esetekben a tanár egyfajta facilitátor, aki segít, de választási lehetőséget is biztosít, bevonja a döntéshozatalba a diákokat és felelősséggel ruházza fel őket.

Mind a tanár, mind pedig a diák jólléte szempontjából döntő a lelkesedés, a szakma iránti odaadás. Ahhoz, hogy a diák elmerüljön és megmerítkezzen a tanulásban, elengedhetetlen, hogy a tanár szenvedéllyel és odaadással legyen a szakterülete iránt. Kutatások igazolják, hogy az érme egyik oldalán a tanár, míg a másikon a diák áll és a kettő szoros relációban áll egymással. Dörnyei és Ushioda (2011) kutatásai alátámasztják, hogy a tanár lelkesedése és odaadása az egyik legfontosabb tényező, ami befolyásolja a nyelvtanulók motivációját (Mercer és Dörnyei, 2020).

Így a kihívás abban rejlik, hogy mi tanárok hogyan tudjuk megőrizni lelkesedésünket és jóllétünket hosszútávon.

4. ábra Kreativitás és motiváció a tanár-diák kapcsolati rendszerben
(Saját szerkesztés, Pugliese, 2010 alapján).



„Tanárként a jóllétünkről való gondoskodás, nem valami kényeztetés, hanem ez a kulcs a rezilienciához és ahhoz, hogy jó gyakorlatok valósuljanak meg" (Roffey, 2011, 133.; Mercer és Dörnyei, 2020. 60.).

Elköteleződés és bevonódás

Az idegennyelv tanulásában az egyik döntő tényező lehet, hogy a Nemzeti alaptantervben hol és milyen súllyal helyezkedik el az adott idegennyelv és mindez milyen hangsúlyt kap intézményi szinten. Vagyis az *idegennyelv megítélése*, hogy mennyi óraszám illeszkedik a tárgyhoz komolyan befolyásolhatja a diák hozzáállását. Ezen túlmenően az intézmény ethoszában megfogalmazott értékek és elköteleezettség is hatással vannak a diák beállítottságára. Intézményi szinten ezt sokféleképpen lehet kommunikálni, úgy, mint idegennyelvi tanfolyamokkal a célországban, országok közötti cserekapcsolatokkal, nyelvi vonatkozású versenyek és projektek megvalósításával, anyanyelvi lektorok közreműködésével, nyelvi hét vagy hónap szervezésével, iskolai szervezésben nyelvi verseny támogatásával. Tehát minden a tanterven (curriculum) túlmutató tevékenység előmozdítja a bevonódást, hiszen a diák számára az idegennyelv helyét és fontosságát relevánssá teszi a tágabb mikro- és makro környezetben (Mercer és Dörnyei, 2020).

Az egészében vett iskolai, intézményi kultúra is erőteljesen elvehet vagy hozzájárulhat mind a diák, mind pedig a tanár elköteleződéséhez és bevonódásához. Második tényezőként tehát fontos kiemelni a közösség és a *közösséghez tartozás erejét*, ahol mindkét fél elkötelezett és biztonságban érezheti magát. Olyan pozitív környezet segítheti elő a globális állampolgárság és társadalmi felelősségvállalás iránti kötődést, ahol a diák autonómiája, véleménye és hangja kommunikációs szinten is megfogalmazódik, helyet kap és közös együttműködésben realizálódik az intézményi vezetőséggel és kollektívával. Ezzel a demokratikus lehetőséggel élve, akár mikroszinten az órán, akár makroszinten az iskolai közéletben a vélemény meghallgatásával és annak elfogadásával formáló ereje van. Tagadhatatlanul hozzájárul a diák bevonódásához. Ezzel együtt az iskolai viselkedéskultúra is pozitív irányt vesz és vehet – elősegíti a diákok kapcsolati hálózatát, erősíti a közösséget és kontrollérzést, csökkenti a kortárs bántalmazást.

Az iskolai szintnél nagyon fontos hangsúlyozni a tanórán kívüli foglalkozások pozitív szerepét. Kutatások igazolják, hogy a tanórán kívüli elfoglaltságok hozzájárulnak a magasabb teljesítményhez és erősebb, intenzívebb bevonódáshoz, növelik az önbecsülést és lelki jóllétet. (Mercer és Dörnyei, 2020).

Harmadik tényezőként a diák elköteleződését megerősítheti vagy gyengítheti a családon keresztül érkező impulzusok milyensége – az otthonról hozott minták és támogatás tágabb értelemben az egész tanulást, műveltséget, a képernyő előtt eltöltött időt, a tanulás értékét és helyét is meghatározza, de az otthonról kapott buzdítás a nyelvtanulást és ahhoz való hozzáállást is erősen befolyásolja. Ez nemcsak az otthon kialakított közegben testesül meg, hanem abban is, hogy a szülők, vagy a diákot körülvevő felnőttek mennyire vonódnak be az iskolai életbe, mennyire segítik és aktív résztvevői az iskolán kívüli elfoglaltságokban a diák mellett, mint egyfajta mentor (Mercer és Dörnyei, 2020; Bathó és Fejes, 2013).

Negyedik faktor az autentikusság és annak jelenléte a nyelvtanulás során. Általánosan elmondható, hogy az idegennyelv tanulásakor az internet nyújtotta kiszélesedett és szinte kifogyhatatlan lehetőségekkel a Z és Alfa nemzedék számára az online térben eltöltött szabadidőn (lingua emotiva) keresztül az angol nyelv integrált része lett életüknek (Mercer és Dörnyei, 2020, 15.). Beépült, beépül énképükbe, identitásukba és így akár rést vagy éles szakadékot vághat ez az iskolai nyelvórák (lingua academica vagy lingua cultura) és az iskolán kívüli szórakozás és tanulás (lingua emotiva) formái és lehetőségei

között. Így nemcsak az a meghatározó, hogy HOGYAN tanítunk, hanem az is lényeges, hogy MI-t, és döntő, hogy ezt a két világot – az iskolai óra légkörét és a polarizált világot – összekapcsoljuk és egymáshoz közelítsük. Ebben segíthet bármilyen olyan jellegű program, ahol lehetőség nyílik érintkezni anyanyelvűekkel akár élő, akár online platformon. Minden esetben a program vagy projekt hatékonysága és sikerének kulcsa a valós érintkezésen (contact assignment) múlik (Mercer és Dörnyei, 2020).

És végül, de nem utolsó sorban az ötödik elem a nyelv és a hozzá kapcsolódó szociokulturális státusza és ezen keresztül értéke. Ezek a környezetből érkező koncepciók és nyelvtanuláshoz kapcsolódó ideák értelemszerűen befolyásolják a diákot és formálják kötődését a nyelvhez és a nyelvtanuláshoz. Fontos, hogy globális állampolgárként és annak formálásában nyitottak legyünk, így érdemes a nyelvi tantervet, tanmenetet nyitottan kezelni és szociokulturális elemekkel gazdagítani. Ez lehet kulturális megmerítkezés valamilyen módon: diákcsere program, célnyelvi országban nyelvtanulás, autentikus teadélután vagy pub látogatás, ismerkedés autentikus termékekkel – lényegében olyan értékközvetítés, amely a diákot közel viszi a valós élethez, mint idegennyelv használó.

Kulcsfontosságú tényezők diák oldalról

Persze a tanulás, így a nyelvtanulás során is az egyik kulcsszereplő maga a diák és a diák lelkiállapota, gondolkodásmódja és beállítottsága. Amennyiben a diák hisz képességeiben a feladat, kihívás tekintetében, képes lesz megcsinálni, míg ellenkező esetben blokkolásként veti vissza és meghátrál. Ez a „képes vagyok rá" a lelke és kulcsa jó pár motivációs elméletnek, legyen az Ryan és Deci 'Öndeterminációs elmélete', Bandura 'Önhatékonyság elmélete' vagy Carol Dweck 'Rögzült és rugalmas szemléletmódja' vagy beállítottsága (Ryan és Deci, 2017; Dweck, 2017; Mercer és Dörnyei, 2020, 30.).

A beállítottságon túlmenően, mint ahogyan Ryan és Deci (2017) megfogalmazták (Mercer és Dörnyei, 2020. 30.) kulcsszereppel bír az autonómia, vagyis az, hogy a diák érzi és tudja, hogy tanulási folyamatát és eredményét ő maga kontrollálja, felelősséggel bír, nem egyszerű passzív befogadó, hanem egy aktív, a folyamatot folyamatosan formáló szereplője annak.

A kompetencia és autonómia kialakításához és megerősítésére számos eszköz és lehetőség áll rendelkezésünkre. Hogyan segíthetjük a diák hajlandóságát és bevonódását? Mercer és Dörnyei öt alapelvet fogalmazott meg ezen a területen: kompetencia érzés fejlesztését, a rugalmas beállítottság fejlesztését, a diák kontroll érzetének növelését, proaktív hozzáállás fejlesztését és kitartó, karakán diák formálását.

Egyik legfontosabb sarokköve a kompetencia érzés fejlesztése – vagyis „igen meg tudom csinálni; igen képes vagyok rá" fejlesztése. Ez különös jelentőséggel bír, mert „a nyelvtanulás maraton és nem sprint verseny" (Mercer és Dörnyei, 2020. 31.). Az én-hatékonyság vagy önhatékonyság befolyásolja, hogy a diák milyen feladattal tud azonosulni, de egyben azt is meghatározza, hogy a feladat iránt menynyire köteleződik el és befejezi-e azt. Az énhatékonyságot növelheti a siker megélése; pozitív, konstruktív visszacsatolás a feladatok kapcsán; más hasonló kompetenciákkal bíró diákok megküzdése és annak példaértéke; illetve a diák saját érzelmi állapotának feltérképezése és kiértékelése.

Fontos hangsúlyozni, hogy a siker valós, megküzdéssel párosult sikert jelent, ahol a diák tartalommal és értékkel teli kihívást vállal fel, tudásának, tehetségének legjavát adva.

A konstruktív visszacsatolás, kiértékelés inkább útmutatás, vagyis azt célozza meg, hogy mi az, amit már elért, teljesített a diák a feladatban és mi az, amit még nem – vagyis a tanulást kisebb szakaszokra

bontva, kisebb leküzdhető egységként kezeli, de egyben az egész folyamatot is szem előtt tartja (progress feedback).

A szociális tanulás nagyon jól ismert formája az indirekt tanulásnak, tehát a nyelvtanulásban is meghatározó a kortársak példaképe, hiszen a kortárs sikerét a diák könnyen tudja adaptálni a saját helyzetéhez, könnyen fel tudja mérni a különbségeket és hasonlóságokat.

A bevonódást nemcsak a diák gondolkodásmódja, személyes beállítottsága, hanem érzelmi beállítottsága is befolyásolja, tehát az érzelmi szabályozásnak is jelentős szerep jut egy-egy feladat végrehajtásakor (Mercer és Dörnyei, 2020).

Helpdesk – kompetencia érzés fejlesztése

Gondolkodj és cselekedj, mint egy coach!

A 'coaching' folyamat során a hangsúly inkább a diák cselekvési stratégiájának előmozdításán van, mint kizárólagosan magán a tudáson. Tehát a diák aktív építkező és nem passzív befogadó. Maga a támogatási folyamat megoldáscentrikus és sok tekintetben teljesítményspecifikus, szemben a mentorálással vagy tanácsadással. A tanár abban segít, hogy a diák saját lehetőségeit és képességeit kibontakoztassa, és ez értelemszerűen túlmutat az osztálytermi munkán. Nemcsak nyelvi fejlesztésben társ, hanem a diák lelkiállapotában is támogatást nyújt.

Ennek központi eleme a motiváció és valamilyen jövőkép formáló szerep. Az irányítás a diák kezében van, de a coach megpróbál irányt mutatni és buzdítani – elgondolkodtató nyitott végű kérdésekkel, aktív figyelemmel, a reflexiók befogadásával. Így megvalósulhat a diák egyedi értékrendje és célja. A legelfogadottabb modell a coaching területén a GROW modell: vagyis a coach segíti a diákot a célok kitűzésében (Goal – cél), segíti a realitások felmérésében (Reality – valóság), segíti a lehetőségek megfogalmazásában (Option – lehetőség), amelyek szükségesek a jövőbeli célok eléréséhez és végül támogatja a konkrét stratégia kidolgozásában, amit a diák véghezvisz (Will – akarat és jövő). Mindez felöleli a rövid és hosszú távú célok kitűzését, tudatosságot, erősségek, gyengeségek ismeretét, a megküzdéshez szükséges utakat, stratégiákat és folyamatosan a hatékonyság kiértékelését a diák részéről a coach támogatásával – vagyis teljes egészében egybecseng az én-szabályozó tanulással (Mercer és Dörnyei, 2020; Whitmore, 2017).

Másik kulcstényező a rugalmas gondolkodás fejlesztése. A Carol Dweck által megfogalmazott rögzült és rugalmas gondolkodásmód elméletében, a rugalmas gondolkodásmód fejlesztésében rejlő lehetőségekkel kell élni az oktatásban, vagyis a diák rugalmas gondolkodásmóddal képes elhinni, hogy a benne rejlő potenciálok kibontakozásával, stratégia felállításával fejleszteni tudja magát és ezeken keresztül elérheti célját.

Tehát fontos lehet (Mercer és Dörnyei, 2020, Dweck, 2017), hogy:

- kihívásokkal teli közeget alakítsunk ki, ahol a kihívás a fejlődésnek ad teret
- hangsúlyozzuk a tanulás folyamatát, vagyis a kisebb részek a nagyobb egységekhez hogyan illeszkednek
- alakítsunk ki tanulási stratégiákat; gondolkodjunk a kognitív funkciókról
- határozzuk meg a célt és dolgozzunk ki cél elérési tervet
- fordítsunk egyet a hiba értelmezésén – a hiba a tanulás része.

Helpdesk – rugalmas gondolkodás fejlesztése

Fontos, hogy láttassuk a tanulási folyamatot és haladást, hiszen a nyelvtanulás hosszas és lassú folyamat. Ennek egyik technikája lehet a kurzuskönyveknél egy-egy nagyobb egység lezárásaként előforduló 'meg tudom csinálni' doboz, amely áttekintést ad a diák számára arról, hogy a korábban tanultakból mi az erőssége vagy gyengesége, hiányossága. Maga a kurzuskönyv is felosztásával, egységeivel jól indikálja ezt a folyamatot, tehát érdemes felhívni rá a figyelmet. Hasznos lehet a diák munkáiból egy portfolió készítése is, amely reflexiókkal kiegészítve jó visszatekintést és értékelési lehetőséget nyújt számára. Hasonlóan tanulási napló (learning log) vezetésével a diák erősségeit (strength log), vagy javításra szoruló hibáit (correction log) is közre foghatja, amellyel folyamatosan visszacsatol saját tanulási folyamatára.

Az órai kilépőkártya is hasonló szerepet tölt be, de mindkét fél részére visszajelzés értékű, vagyis, hogy mi került fókuszba, mi megy, mi pedig még nem, vagy akár az, hogy mi tetszett különösképpen vagy mi volt kevésbé élvezetes a tanóra során (Mercer és Dörnyei, 2020).

A rugalmas gondolkodás fejlesztéséhez azzal is hozzájárulhatunk, ha magát a metatémát, vagyis az agy plaszticitását a diákokkal tanórai keretek között megosztjuk, feldolgozzuk, különböző módszertani eszközökkel vissza-visszatérünk a témára. Lényegében arra mutatunk rá ezzel, hogy az órai munka nem más, mint 'az elme tornaterme, ahol mentális tornagyakorlatok zajlanak' (Claxton, Chambers, Powell és Lucas, 2011, 31., idézi Mercer és Dörnyei, 2020, 44.).

Harmadik elem a diák kontroll érzetének növelése, vagyis az, hogy mennyire külső vagy belső okokkal magyarázza a sikert vagy kudarcot. Ez szorosan kapcsolódik az én-hatékonysághoz. Ajzen elmélete szerint bevonódás és elköteleződés a diák részéről akkor realizálódik, ha a kontroll bizonyos fokig megvalósul, a diák sajátjának érzi a feladatot. Ugyanis, ha valamit birtoklunk, akkor azzal emocionálisan azonosulunk, kötődünk hozzá, felelősséget érzünk irányában. Tehát fontos, hogy a tanulás irányában ezt a függelmi viszonyt (ownership) kialakítsuk. Mindemellett döntő az is, hogy a diák milyen attribúcióval bír, vagyis az egyén viselkedését, sikereit és kudarcait minek tulajdonítja. Amennyiben ez egészséges attribúció, a diák a hibákat, megélt kudarcokat úgy értékeli, miszerint ezeket ő maga befolyásolhatja és kontrollálhatja, vagyis változtathat rajtuk. (Mercer és Dörnyei, 2020).

Helpdesk – a diák kontroll érzetének növelése

A kontrollérzetet növelhetjük a választás és beleszólás lehetőségével (choice and voice). Ez megnyilvánulhat abban, hogy a tanulás milyen formában történjen – szabad pár- vagy csoportválasztás, de a feladatban magában is adhatunk választási lehetőséget vagy a feladat formátumát hagyjuk nyitva több opcióval. Ugyan a curriculum kötött, de a rá felfűzött feldolgozási lehetőségek szabadok és számtalanok – lehet projektmunka, témafeldolgozásában többféle – cikk, film, dráma technika és még számtalan más mód, amely nagy mozgató erővel bírhat (Mercer és Dörnyei, 2020).

A proaktív hozzáállás fejlesztése elengedhetetlen, ez nemcsak az oktatásban, de a munka világában is meghatározó. Vagyis olyan diák, aki erős kezdeményező készséggel bír, keresi és felvállalja a lehetőségeket és hajlandóságot mutat a változtatásokra. Ehhez olyan környezet szükséges, ahol a diák biztonságban érezheti magát, támogatást nyer ügyében, vagyis a tanár is pozitívan és nyitottan áll az újragondolásra és a változtatásokra. A hajlandóság és képesség együttese ad plusz hozadékot a bevonódáshoz és elkötelezett tanuláshoz. Mindehhez a diáknak tudatában kell lennie erősségeinek és gyengeségeinek, illetve a képességeiben rejlő lehetőségeknek (SWOT analízis), valamint a folyamatos

visszacsatolásokon keresztül (progress feedback) újabb célokat és stratégiákat kell felállítania, amellyel kontrollálja és szabályozza a saját tanulását (Mercer és Dörnyei, 2020). A képesség, készség kompetenciája összekapcsolódik a teljesítmény aspektussal és azzal a ténnyel, hogy a diák hogyan érzékeli és értékeli önmagát és tanulási folyamatának progresszióját – a 'meg-tudom-csinálni' (can-do technique) rendszere az órát lezáró kilépőkártyákban vagy egy-egy nagyobb blokk konszolidációs leckéjében is helyet kell kapjon (Gardner, 1985).

Helpdesk – a proaktív hozzáállás fejlesztése

Amennyiben a diák tudja, hogy hogyan tanul a leghatékonyabban, akkor minden bizonnyal aktívan bevonódik a tanulási folyamatba. Ehhez ismernie kell önmagát, ismernie kell a feladatot és a leküzdés módját, a 'hogyan'-t.

A megismeréshez nagyban hozzájárulhat az önreflexió bármilyen formája kisebb-nagyobb felbontásban – órát vagy leckét záró rövid reflexiókkal, vagy tanulói napló készítésével.

A feladat leküzdéséhez érdemes egyértelműen és világosan megfogalmazni a tanulási célokat és miérteket, amelyet széles tanulási repertoárral támogathatunk, mind mi tanárok, de egyben a diákok egymás közötti eszme cseréjével is (Mercer és Dörnyei, 2020).

És végül, de nem utolsó sorban egy karakán, kitartó diák formálása a cél. „Ha valaki karakán és kitartó, az azt jelenti, hogy egyik lépést teszi a másik után. De azt is jelenti, hogy céltudatosan belekapaszkodik az érdekes és kihívással teli cél megvalósításába. És azt is jelenti, hogy invesztál ebbe a kihívásba napról napra, hétről hétre, évről évre. És jelenti azt is, hogyha hetedszer is elesik, nyolcadszor ismét felkel és nekilát." (Duckworth, 2018, 275.)

Ezt a határozottságot, eltökéltséget (grit – Duckworth, 2018), vagy más megfogalmazásban a fejlődés fókuszú szemléletmódot, ami nem más, mint kitartás, reziliencia, optimizmus és szenvedély, lehet fejleszteni és tanulni. Az előzőek mellett a diák önkontrollja és annak erősítése a kulcs ebben a tanulási maratonban. Pozitív hozzáállással, környezettel és jól megfogalmazott, körvonalazott tervezettel a fókuszt a hosszú távú célok esetében is meg lehet tartani (Duckworth, 2018; Dweck, 2017; Mercer és Dörnyei, 2020).

Összegzés

Ebben a hosszú távú motivációs megküzdésben az énképpel megegyező jövőkép (self-concordance vision) lehet egy olyan erős hajtóerő, amelyben a személy implicit egyénisége és identitása, valamint jövőképhez fűződő potenciálja egybevág a hosszú távon kitűzött célokkal, amelyeket képes fenntartani, újra és újra indukálni és elérni. Ebben a megküzdési folyamatban elsődleges segítő tényező lehet érdeklődésének és odaadásának, elkötelezettségének fenntartása krónikus célok (chronic goals) kialakításával, amelyek habitus formálóak, önazonosak az énnel és lényegében a személy viselkedésének automatikus szabályozói. A mechanizmus másik döntő eleme az önkontroll gyakorlása, amellyel a személy a cél elérését hátráltató és gátló tényezőket tudja kizárni. A folyamatban nemcsak fizikális megküzdés és fáradtság jelenik meg, hanem a kognítiv bevonódás következtében mentális kimerültség is jelentkezik, amelyet a szakirodalom ego lemerülésként (ego depletion) tart számon.

A kutatások szerint ebben a hosszú motivációs folyamatban olyan szokások és rituálék kialakítása lehet a kulcs, amelyek konstruktív, cél irányult szokások formájában jelennek meg a napi időbeosz-

tás keretében, nem szükséges akarati döntés hozzájuk, hanem környezeti ingerek váltják ki. Dörnyei, Henry és Muir (2014) kutatásai szerint az Irányított Motivációs Áramlat (Directed motivational currents – DMCs) a hosszú távú motivációs viselkedésnek optimális formája lehet, ahol a kezdeti indíték lesz maga az energiaforrás része. Az áramlatélmény során az indíték és maga a viselkedés és cselekvés elválaszthatatlanul összeolvad. Fontos elemei a cél és jövőkép kapcsolati rendszere, a pozitív emocionális töltet, vagyis eudaimónikus boldogság és jóllét, a kiváltó tényezők és a bevonódást elősegítő cselekvésstruktúra, amikor autentikus, az énképpel megegyező jövőkép és célkitűzés valósul meg (Dörnyei, 2020).

A cél és jövőkép tekintetében a távoli célok túlságosan megfoghatatlanak és távoliak, ezért a megküzdési folyamatot érdemes proximális alcélokra (proximal subgoals) bontani, amelyek kézzelfoghatóak, így a személy önhatékonyságát és magabiztosságát is növeli, mindamellett, hogy lehetőséget kínál a folyamat jó nyomon követhetőségéhez (progress checks). Egyúttal a személyiség fejlődésén keresztül a célelérés gyorsaságát is befolyásolja, illetve lehetőséget biztosít a folyamat állandó újra koordinálására és aktualizálására.

A céltartás során fontos tényező, hogy a diák milyen jellegű visszacsatolást kap. A kutatások a visszacsatolásoknak két nagyobb kategóriáját különítik el – a folyamat visszacsatolást (progress feedback) és a diszkrepancia visszacsatolást (discrepancy feedback). Az előbbi a kezdeti stádiumot és elért haladást értékeli, míg utóbbi az elért és kitűzött célként megfogalmazott tartalom közötti különbséget helyezi a fókuszba. Minden esetben megerősítést nyert, hogy a motiváció fenntartásában a szociális támogatással átitatott affirmatív visszacsatolás indikált (Dörnyei, 2020; Kotler, 2021).

A hosszú távú cél elérésében szerepet kaphat a pszichológiai momentum. A pszichológiai momentum során a figyelem teljes egészében egy konkrét célra fókuszál, jövőkép-orientált, jellemző módon megnövekedett hatékonysággal párosul, amely körkörös visszacsatolási rendszerként további elköteleződést, megelégedettséget hozva önmagát indukálja, egyfajta regeneratív mechanizmusként fokozatosan bontakozik ki. Lényegében a 'siker-sikert-generál spirálja' valósul meg. Mindezek a jellemzők nagy hasonlóságot mutatnak az irányított motivációs áramlatban (DMCs) fellelhető karakterekkel (Dörnyei, 2020), a flow kioldó ingerekkel (Kotler, 2021), illetve Csíkszentmihályi Mihály autotelikus élmény megfogalmazásával (flow), amikor olyan magas szintű koncentrálás és kontrol érzet valósul meg, amelyben a képesség és kihívás közötti egyensúly pont jó, a tevékenység és tudatosság összeolvad és a tevékenység önjutalmazóvá válik (Immediate Return on Investment – IROI). A feladat végzése során megváltozik az időérzékelés és erőfeszítés nélküli könnyedség hatja át a tevékenységet, az Én határait átlépve (Csikszentmihalyi, 2002).

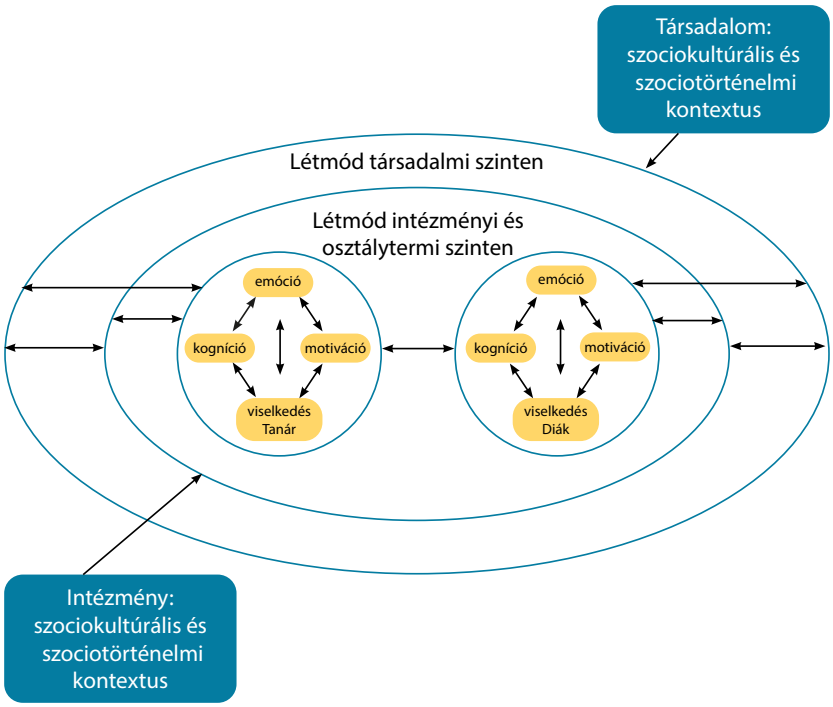
A fentiekben megfogalmazott implikációk mindazokon túlmenően, hogy tartós hatással bírnak a megismerő folyamatokra (kogníció – újrahuzalozás), elősegítik a magas szintű teljesítményt, amely mind tanár, mind diák számára élvezetes és maradandó. A diák maga hídalja át a proximális fejlődési zónát, így az elért célok erősítik önbecsülését és énképét, mindazon túl, hogy tanulási motivációjára is tartós hatással van. A motivációs folyamat keretének fenti komponenseiben rejlő potenciál kiaknázásával új lehetőségek nyílhatnak meg a hosszú távú motiváció fenntartására és pozitív pedagógia közeg kialakítására.

Csoportdinamika és pozitív osztályterem-kultúra

Ismert, hogy a nyelvtanulás kimondottan szociális felvállalás, ebben a társas folyamatban meghatározó a kortársak közötti együttműködés és viszony éppúgy, mint a tanár-diák kapcsolatrendszer. A folyamat alapja a stabil és támogató kortárs kapcsolat- és együttműködési rendszer, amelyben minden diák elfogadott, megbecsült tagja a csoportnak, biztonságban érezheti magát, csoportban nyújtott szerepe fontos és meghatározó. Mindezek megkönnyítik a tanulási folyamatot és egyfajta garanciát nyújtanak a minőségi és sikeres munkához. Az osztálytermi légkör (a csoportban kialakult légkör) tehát vízválasztója lehet a sikeres vagy éppen kudarccal teli munkának.

A csoporttagok aktív részvételéhez elengedhetetlen az elköteleződés. Így a tanár szerepe az útmutató szerepkörön túlmenően mindenekelőtt az, hogy olyan szocio-emocionális osztálylégkört teremtsen (5. ábra), amely megkönnyíti a csoporttagok együttműködését, integrálódását (Mercer és Dörnyei, 2020). „A tanár lényegében emocionális és kulturális mediátor szerepét tölti be a társadalom és a diákság között." (Mercer és Kostoulas, 2018).

5. ábra Tanár- diák emoció, kogníció, motiváció és viselkedés multidinamikus rendszere
(saját szerkesztés, Mercer és Kostoulas, 2018 alapján)



Ennek kulcsa a 'pszichológiai biztonság' kialakítása, vagyis a diákok szabadon kommunikálhatnak, hibázhatnak és gyűjthetnek ötleteket, anélkül, hogy megaláztatás érné őket, zavarban lennének, visszautasítás vagy akár büntetés érné őket. Ebben döntő a tanár szerepe, vagyis példamutatással kell elöl járnia – „Nem a vadkacsa hangja, hanem a repülése készteti a madárcsapatot, hogy repüljön, követve őt." – tartja a kínai közmondás, joggal, hiszen a csoport vezetője hétköznapi tetteiben, megnyilvánulásaiban kell, hogy modellként szolgáljon (Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Vagyis, mint csoportvezető és irányító törekedni kell a minél nagyobb fokú integrációra, még akkor is, ha néhány csoporttagnak ez külön erőfeszítést, figyelmet és esetleg több időt vesz igénybe. Ez speciális, esetre kiszabott csoportmunkát, feladattípust vagy pármunkát jelenthet.

Példatár 1: Ez én vagyok? - Is that me? - Közös jellemzők a csoportban - Things in common

A diákok három oszlopot rajzolnak a következő fejlécekkel:

This is definitely me.	This is not me.	This is me, occasionally.

Állítás lista:
I don't like waking up before 10 at weekends.
I'm an early bird.
I'm a night owl.
I'm a list making person.
I hate partying and clubbing.
I don't mind helping around the house.
I don't like being late.
I tend to put things off.
I can easily do without my smartphone.
I don't mind when other people are late.

A tanár állításokat olvas fel listájáról. A diák az elhangzott lista állításait a rá jellemző dobozba írja.
Majd párban, illetve csoportban megosztják jellemzőiket. A kis csoport készíthet egy összegzést is a következő mondat panelekkel.
All of us …
One/ two of us…
None of us…
Végül ezekkel az összefoglaló mondatokkal a kiscsoportok reprezentálják jellemzőiket az egész csoport előtt.

Reflexió: csoport pszichológusok véleménye szerint bármilyen olyan jellegű feladat, ami a csoporttagok közös jellemzőire próbál rámutatni, mind erősíti a csoportkohéziót, formálja a csoporttagok közötti köteléket és kötődést. Hasonló módon bármely témánál kitűnően alkalmazható a "Find someone who …" kérdőív, aminek plusz hozadéka az egész csoport mozgatása, csoportdinamika, így akár óra nyitó feladatként is kitűnő, de energizáló feladatként (energizer) is jól lehet alkalmazni az óra menete közben (Pugliese, 2017).

A csoportdinamika másik kulcstényezője a csoportkohézió. A kohezív csoport jellemzője az erős egymásrautaltság, szolidaritás, az egység érzése, amely nagymértékben hozzájárulhat a munkahatékonysághoz. Ezen keresztül általánosan jó munkamorál, felelősségérzet, a csoport céljaiért való elkötelezettség jellemzi a csoportot, a tagok nehezebb feladatokat is hajlandók felvállalni és egymás iránt is elkötelezettek. A csapat és csapatszellem (team/team spirit) erős kötelékként tarthatja össze a tagokat, jól működhetnek, ehhez azonban pszichológiai biztonság szükséges, tartalmas és értelmes feladat és célkitűzések, illetve az, hogy a csapattagok jól körülhatárolt szerepükben elismertek legyenek, és jól érezzék magukat.

A csoportkohézió kialakításához meghatározó a személyek közötti párbeszéd (interperszonális) kialakítása – TEA – Trust, Empathy and Acceptance, vagyis Bizalom, Empátia és Elfogadás (Mercer és Dörnyei, 2020).

A bizalom lényegében őszinteséget, nyitottságot, jóindulatot, megbízhatóságot és kompetenciát jelent (Tschannen-Moran, 2014; Mercer és Dörnyei, 2020, 78.), amit a tanár a csoporton belül kialakíthat és fejlesztheti. Az empátia az a készség, hogy képes legyek látni a világot a másik szemszögéből, tehát törekedni kell arra, hogy a másik gondolatait és érzéseit megértsük. Talán ez a sarokköve a támogató légkörű csoportnak. És végül a párbeszéd kialakításában nagy szereppel bír az elfogadás, független attól, hogy ki milyen erősségekkel, gyengeségekkel vagy különbségekkel rendelkezik. Fontos, hogy a csoporttagok hajlandóságot mutassanak arra, hogy meghallgatják egymást, megpróbálják megérteni és segíteni a másikat.

A támogató és együttműködő tanulói légkörhöz elengedhetetlen a normák, közös szabályok és értékrend felállítása, olyan tanulói kultúra és légkör kialakítása, amely értékként kezeli az aktív tanulói részvételt és erőfeszítést. Vagyis olyan csoportkultúra, ahol nem megbélyegzés és megvetés tárgya, ha a diák tanulási előremeneteléért mindent megtesz, bevonódik a feladatokba. Ezt elősegítheti, hogy a csapaton belül minden tag jól körülhatárolható feladattal, felelősséggel bír. A közös együttműködés során a csapattagok és kortársak visszacsatolást és visszaigazolást nyújthatnak egymásnak, alkalom nyílik kérdésfeltevésre, ötletek és felvetések megvitatására, stratégiákat és újabb útkereséseket adhatnak egymásnak. Az együttműködésben és új útkeresésben elmélyült, részletekbe menő megközelítések kerülhetnek a felszínre (Mercer és Dörnyei, 2020).

Ennek az együttműködésnek egyik lehetséges módja a kortárs mentorálás (peer mentoring), amely kapcsolati rendszerben mindkét fél – mind a mentorált és mind a mentor – győztesként kerülhet ki. A mentorált testre szabott segítséget kap egy kortárstól, míg a mentor maga a folyamat során magabiztosabbá, tudásában stabilabbá válhat.

A pozitív, megerősítő osztálylégkör kialakításához több tényezőn túl talán öt kimondottan prominens lehet (Mercer és Dörnyei, 2020):

1. a csoporton belül az egyének személyes kapcsolódása és kötődése egymáshoz
2. a közös 'mi' kialakítása
3. egyének segítése és támogatása a közös együttműködésben
4. a három 'R' kialakítása (Rules, Roles and Routines) – szabályok, szerepek és rutin
5. demokratikus tanulói részvétel támogatása.

Fontos, hogy a csoporttagoknak lehetőségük legyen egymást megismerni, személyes kapcsolatot és bizalmat kialakítani (TEA), legyen módjuk interakciót folytatni egymással. A csoport kialakításában tehát helye van a bemelegítő (icebreakers, illetve warmers) feladatoknak, jelentőséggel bír, hogy mindenki tudja a másiknak a nevét és lássa a csoporthoz tartozás értelmét (Mercer és Dörnyei, 2020).

A csoporton belül az egyének személyes kapcsolódása és kötődése egymáshoz, a demokratikus tanulói részvétel támogatása (1. és 5. elem kifejtése)

A bemelegítő, nyitó feladatok egyben lehetőséget nyújtanak, hogy mindenki mindenkivel beszéljen (mini kérdőív), személyes megismerésben segítenek (személyes információt tartalmazó játékok és mozgásos feladatok), eltérő interakciós formák alkalmazásával előmozdítják az együttműködést (pármunka, kiscsoportos munka, egész csapat együtt vagy kis csapatos versenyfeladatok) és nem utolsó sorban a humor és nevetés élhetővé teszi a légkört.

A kezdeti összekovácsolódást segítő lépések (icebreakers) azonban önmagukban nem elegendők, érdemes a későbbiekben is bemelegítő feladatokkal indítani, amelyek emlékeztetők a csoport közös szabályrendszerére, céljaira. Fontos a csoporttársak neveinek ismerete, így nem adódik alkalom arra, hogy bárki elvesszen az anonimitásban. Bizonyított az is, hogy a csoportmunka során a csoporttagok pozitív érzelmi kötődéssel bírnak egymás iránt, valószínűsíthető, hogy baráti szálak és bizalom épül ki a tagok között. Csoportok kialakítására több megoldás áll rendelkezésre: maga a tanár a célnak megfelelően vagy találom módra alakíthatja a csoportokat, a tanulók maguk választják meg társaikat vagy öszvér megoldásként közösen, tanár és diák együttműködéssel alakulnak csoportok. A csoportmunka hatékony eszköz lehet az aktív tanulói környezet kialakításában, de nem egyedül üdvözítő (Mercer és Dörnyei, 2020).

A közös 'mi' kialakítása és a három 'R' kialakítása (Rules, Roles and Routines) – szabályok, szerepek és rutin (2. és a 4. elem kifejtése)

Tagadhatatlan tény, hogy a pozitív kapcsolatok a csoporton belül, a közös büszkeség és a feladatorientáltság mind hozzájárulhat egy erős, összekovácsolt csoportkohézióhoz. A diáknak azonban ehhez azonosulnia kell a csoporttal, az azt képviselő értékrenddel és szabályokkal legalább is valamilyen mértékig mindenféleképpen. Ugyanakkor a csoportnak különböző mértékig szintén el kell fogadnia a tagok egyéniségét. A kezdeti finom kötelékek, mélyebb és stabilabb tartalommal töltődnek fel, és a csoport olajozottan kezd együttműködni. Több tényező is hozzájárul, hozzájárulhat ehhez a hatékony együttműködéshez.

Úgy, mint a közös célok megfogalmazása, ezért jelentőséggel bír, hogy a kezdet kezdetén a csoport konkrét célokat fektessen le és a célok elérésének eszközeit is lássák. Itt megfogalmazhatják, hogy hogyan látják magukat a jövőben, mint idegennyelv használók (L2).

A tanórai kereten kívüli tevékenységek is összekovácsoló erővel bírnak, közös élményt és emlékeket nyújtanak, ráadásul mindezt az 'iskolai szűrő' nélkül teszik, tehát sokkal közelebb áll a diákok valós énképéhez (Mercer és Dörnyei, 2020).

A versenyzés érdekes adaléka lehet a csoportkohézió kialakításának, akár úgy, hogy másik csoporttal mérik össze tudásokat, képességüket vagy akár úgy, hogy az osztályon belül kisebb csoportok vetélkednek. De veszélyt is rejthet magában, mert győztes és vesztes áll a végén, sőt az is könnyen előfordulhat, hogy egyesek kirekesztődnek és nem utolsó sorban az eredményre kerül a hangsúly és nem magára a munkafolyamatra. Éppen ezért ezeket érdemes észben tartani és ellenpontozni.

A csoport összetartozását csoportnévvel, mottóval, jelképekkel, rituálékkal is lehet fokozni. Mindezek a csoport jellegét csak megerősítik hasonlóan ahhoz, amikor a csoporttagok feltérképezik az egyének erősségeit és ezeket valamilyen formában (kollázs, poszter) láthatóvá teszik (Mercer és Dörnyei, 2020).

Egyének segítése és támogatása a közös együttműködésben (3. elem kifejtése)

A csoportban való együttműködés nem feltétlen magától értetődő minden diák számára. Az együttműködéshez elengedhetetlen, hogy megfelelő képességekkel bírjanak bizonyos normák mentén meghatározott szerepekben.

A képesség területén szükséges, hogy segítőkészek és egymás iránt bátorítóak legyenek, képesek legyenek kifejteni, megvitatni és elmagyarázni véleményüket, úgy, hogy egyben közös megegyezésre jussanak vagy akár kompromisszumot kössenek. Az ehhez kapcsolódó társult kifejezések elsajátításához idegen nyelv használóként teret kell biztosítani a tanulási folyamat során, például szerepjátékokon keresztül.

A normák felállításánál az 'egyenlő részvétel' képezi az alapját annak, hogy a diákok képesek legyenek elsajátítani mindazt, ami a tanulás során elhangzik, vagyis a csoport szükségleteihez kell idomulni, mindenkinek teret kell engedni a kibontakozáshoz és részvételhez. A pozitív légkörhöz pedig bátorítónak és megerősítőnek kell lenni (Mercer és Dörnyei, 2020).

A szerepek kialakításával pedig mód nyílik arra, hogy a személyek közötti konfliktusokat, dominanciát és kizárást elkerüljük. A szerepek széles skálán mozoghatnak, mint például facilitátor, az anyag koordinálója (tanár és társak közötti kapcsolattartó), összegző vagy, jegyző, illetve idő-kontroller.

A fentiek tükrében felmerül a kérdés, hogy a nyelvtanításban hogyan lehet integrálni az én-képet annak érdekében, hogy a diákok motiváltak legyenek? Meghatározó, hogy megértsük a diákokat foglalkoztató kérdéseket, aggodalmaikat (aktuális én-kép).

Bevonódás és elköteleződés kialakítása – alapelvek

Tanárként elmondhatjuk, hogy minden egyes csoporttal megkezdett órai munka külön kihívást jelent a figyelem megragadása tekintetében. Az első néhány perc kritikus pontnak tekinthető, így különös figyelmet érdemes szentelni a körülményekre és az indító, ráhangoló feladatokra (Pugliese, 2017). Meghatározó, hogy a figyelemelvonásban szereplő tényezőket kizárjuk, vagy csökkentsük (például digitális eszközök használaton kívül helyezése, diákok lelkiállapotának felmérése és annak ellensúlyozása, teremelrendezés stb.). Ilyen módon nem véletlen, hogy az online oktatásban éppen az élő kontakt hiánya miatt, talán mindkét fél – diákok és tanárok éppúgy – a tanulási folyamat fizikális közös terének hiányával ezt a kontrollt veszítette el.

Tervezz a diák számára

Minden megkezdett munka indítása tehát döntő. Ennek elgondolásához és megtervezéséhez értelemszerűen fontos bizonyos szempontokat figyelembe venni és követni (Pugliese, 2010, 2017).

Legelőször is, hogy a csoportot képező diákok kik és milyen képességekkel, illetve szükségletekkel bírnak. A vizsgakövetelmények, a tanterv (curriculum) mind befolyásoló tényezők, amelyet differenciálással lehet és szükséges a diákokhoz igazítani. A leghatékonyabb tanulás akkor valósul meg, ha a diák adott kompetenciáihoz képest olyan feladattal szembesül, ami még kivitelezhető, de egyben kihívás számára – ld. Vigotszkij Proximális Zóna Elmélete (Vigotszkij, 1978; Mercer és Dörnyei, 2020).

Érdemes figyelembe venni a diákok tanulási preferenciáit is, amelyek minden bizonnyal sokszínűek. Hasonlóan más és más céllal érkeznek és érkezhetnek a diákok egy adott csoportba, vagyis a valós énkép és az ideális én-kép közötti híd és az ahhoz szükséges tervezet (roadmap) kisebb vagy nagyobb

mértékben eltérhet. S ne feledjük azt a kulturális és társas közeget sem, ahonnan érkeznek. A fent felsoroltak mind arra ösztökélhetnek, hogy minél sokszínűbb és sokrétűbb feladattárral érdemes dolgozni (Pugliese, 2017; Mercer és Dörnyei 2020).

Tervezz a diák számára – Helpdesk

• Vonzó és teljesíthető bemelegítő, ráhangoló feladatok (warm-ups, energisers, lead-ins)
• Személyes vonatkozású feladatok, amelyek rezonálnak a diákokkal
• Szerepcsere – légy te a tanár – a diákok állítanak össze próbatesztet (mock test), kvízt, kérdőíveket, rejtvényt egymásnak

Példatár 2: Hogyan érzitek ma magatokat? – How are you keeping today?

• A tanár felvezetését követően a kérdésre – „How are you keeping today?" – a diákok a csoporton belül keresnek egy párt (lehetőleg, akivel még aznap nem beszéltek) és a hangulatukat kifejező smiley-t rajzolnak a másik hátára. Megpróbálják egymását kitalálni, majd megbeszélik érzéseiket és a mögötte rejlő történeteket.
• A tanár alapérzéseket listáz, a diákok figyelnek az elhangzott melléknevekre és kiválasztják azt vagy azokat, amelyek a jelenlegi lelkiállapotukat leginkább kifejezik. (Lista: bored, frazzled, exhausted, positive, tired, starving, excited, nervous, happy, upset, angry, frustrated, muddled.) A mellettük lévő társsal megosztják érzelmi listájukat és a hozzá kapcsolódó történeteket. A társ vigaszt és tanácsot is adhat.
• Érzelmi grafikon készítése: két axis felrajzolás: vertikális axis érzelmi skálát mutatja 10 egységgel (10 - feeling high, 0 - feeling low), horizontális axis a napokat mutatja. Néhány napra visszamenőleg a diákok felidézik a legfontosabb eseményeket és a hozzá fűződő érzéseiket. Ezeket a skálán megfelelő módon jelölik, amellyel végül egy lineáris grafikon készül. Az ábra segítségével párjuknak elmesélik a történteket és érzéseiket.

Reflexió: a fenti feladatok kitűnőek lehetnek a behúzásra, órai ráhangolódásra, de egyben a csoportkohéziót is erősítik, hiszen a diákok személyes történeteik megosztásával sokat megtudhatnak társuk aktuális lelkiállapotáról, kihívásairól és problémáiról. Egyben az érzelmi intelligenciát és rezilienciát is fejleszti a kortárs megküzdések történetein keresztül.

Érzelmi elköteleződés

Vitathatatlanul a napi események megélése az éppen aktuális lelkiállapotunktól, érzelmi megélésünktől nagyban függ. Ezek az érzelmek segíthetik vagy akár gátolhatják a munkába való bevonódást és azonosulást, mind tanár, mind diák részéről (Pugliese, 2010, 2017).

Fontos, hogy a feladat első pillantásra is megnyerő legyen, a diákokat magukkal ragadják, érzelmileg is hasson rájuk. A feladat külső megjelenése, esztétikája három érzelmi szinten befolyásolhatja a befogadó közönséget: fizikai vonzódás, feladat iránti vonzalom és tartalmi vonzalom (Mercer és Dörnyei, 2020, 106.) szintjén. A feladat külső arculatán túl, maga a feladat a munkaformával, közegével és kivitelezésével kerülhet közel vagy távol a diákoktól. A harmadik tényező pedig a tartalma a feladatnak, amely szintén lehet vízválasztó. Meghatározó, hogy a tanár az adott körülményekhez igazodva adaptálja és naprakésszé tegye a feladatot, érzelmi töltetet adjon, olyan módon, hogy a diákok érdemleges-

nek tartsák és tudjanak vele azonosulni. S végül érdemes a kis lépések taktikáját alkalmazni, lépésről lépésre, hogy sikerélményt nyújtson és kitartó munkára sarkalljon.

Érzelmi elköteleződés – Helpdesk

- Meglepő adatok, statisztika, tények megosztása, óraindítás
- Meglepő, érdekes, szokatlan vizuális elemek használata
- Rejtvények, szokatlan történetek megosztása
- Újdonság, csavar a történetben elem alkalmazása
- Új, a megszokottól eltérő csoportdinamika, eszközhasználat
- Alkalmanként rituálék, rutin megtörése

Példatár 3: Szokatlan, megdöbbentő megoldások – Unusual, quirky ways and solutions

• A diákok párban dolgoznak egy közös tollal vagy ceruzával közösen együtt írnak. A rövid diktált szöveg az óra adott témájához könnyen kiválasztható és adaptálható. A szöveget végül felolvassák.
• Diktálás futár-írnok – Running dictation: a diákok párban dolgoznak. Egyikőjük a futár, párjuk pedig az írnok szerepét viszi. A falon megfelelő távolságra az óraanyaghoz kapcsolódó szövegrészletek szerepelnek (több példányban ugyanaz). A futár elolvasva azt, visszafut írnok társához és a megjegyzett szövegrészletet lediktálja. A folyamat addig megy, amíg a szöveg végére nem érnek. Majd a szöveget megkapják és ellenőrzik azt – helyesírás és szövegösszefüggés szempontjából is. Önkorrekciót hajtanak végre.
• A diákok párban dolgoznak. Egymás portréját rajzolják le, de anélkül, hogy tekintetüket a papírra vetnék. Vagyis tekintetüket a másikon kell tartani, amíg rajzolnak. A portré helyett lehetséges bármilyen más téma vagy tárgy is.
• A diákok érzelmi állapotukra gondolnak és egy papírcetlire lejegyzetelik az összes negatív érzésüket. Majd a papírlapot összegyúrják labdává és a kukába dobják (Negative feeling dustbin).
• A diákok párban dolgoznak és társukra gondolva ajándékot készítenek számukra. Ezt rajzban megfogalmazzák. Majd ajándékot cserélnek, szóban is megfogalmazzák azt, indokolnak.
• Színes szalagok: kék, piros, zöld és sárga. A szalagok vegyesen az asztalon hevernek, amelyekből minimum egyet, de akár kettőt is választ minden diák.
Kék szalag: gondolj valamire, ami elszomorít!
Piros szalag: gondolj valamire, ami stresszel!
Zöld szalag: gondolj valamire, ami úgy gondolod, hogy szerencsét hoz vagy jelent!
Sárga szalag: gondolj valamire, ami felvidít!
Majd az egész csoport mozog, párban ismertetik az érzést és a hozzá fűződő elgondolásaikat, képeiket. Néhány kör alkalmával párcsere és további történetmesélések zajlanak. A színes szalagok jelentéstartalmát meg is lehet változtatni.

Reflexió: a szoros közös együttműködés során fejlődik alkalmazkodó képességük, tolerancia és empátia készségük. Ugyanakkor fejlődik az érzelmi intelligenciájuk is. A mozgással kombinált feladatok esetében az óra lendületet kap, illetve hatékonyabb a nyelvelsajátítás. A váratlan fordulatok, tálalás pedig kitűnő ráhangoló elem (priming) lehet. A szokatlan megoldások sokszor jó hangulatot teremtenek, oldják a feszültséget. Természetesen a fenti feladatok nagyban hozzájárulhatnak a pozitív csoportképhez és hangulathoz.

Kíváncsiság, mint hajtóerő

A kíváncsiság alapvető emberi tulajdonság, amely kisgyerekkorban különösképpen meghatározó az örökké felfedezni vágyó, kérdező gyermekben. Ez a kíváncsiság a későbbiekben is kit jobban, kit kevésbé hajt. A tudomány két nagy típusát különbözteti meg: az episztemikus kíváncsiságot (episztemikus – görög eredetű szó – tudást, ismeretet jelent), vagyis a megismerést, a több ismeretét szomjazó tudást. Illetve a perceptuális kíváncsiságot, ami az ingergazdag környezetből jön, újdonsággal és meglepő erővel szolgál. (Mercer és Dörnyei, 2020, 108.). Döntő, hogy az órákra hogyan tudunk becsempészni olyan elemeket, amelyek felkeltik a diákság kíváncsiságát, sőt meg is tartják (Pugliese, 2017). Természetesen a curriculumot tartva, de azt kiegészítve és aktualizálva lehetünk annyira merészek, hogy a diákokat érintő kérdéseket is terítékre tegyünk, hagyjuk őket felfedezni, és lehetőség szerint az információt ne készen adjuk a szájukba. Sőt kötelességünk is. Nemcsak aktuális témák megjelenítését jelentik, hanem a felfedezésen keresztül a nyelv, nyelvtan és nyelvi összefüggések megismerését. A nyelv, kultúra és örökség felfedezését.

Érdemes tehát azon elgondolkodni, hogy milyen autentikus, de a diákság életére vonatkoztatható témákat, feladatokat illesztünk be az órai munkába, amellyel további (episztemikus kíváncsiság) kutatásra ösztökéljük őket. Illetve a meglepetés és az újdonság erejére építve kihívást jelentő feladatokkal, váratlan fordulatokkal fűszerezhetjük meg a tanórákat. A szó képletes, de szoros értelmében is. A fent említett eszközökkel az élet más területén is élnek, így a videojáték-iparban, történetmeséléskor akár film vagy könyv formátumban a 'cliffhanger' elem (olyan történetzárás, amely lezáratlanul hagyja a történet fonalát, még pedig olyan módon, hogy a néző vagy olvasó tűkön ülve várja a folytatást) használatával. Vagy elég, ha a reklámipar promotálási technikáira gondolunk, például a termékmintákra (sampler), új kollekciók bevezetésére (sneak preview) vagy filmek, könyvek esetében rövid összefoglalókra (synopsis, trailer). Az internet világában pedig meghatározó a clickbait, vagyis olyan 'rejtett' elemek alkalmazása a híráramban, weboldalakon, társas platformokon, amelyek arra ösztökélik a felhasználót, hogy ott maradjon, további információra kattintson, lépjen. Vagyis felfedezzen.

A feladat központú (Task-based learning TBL) megközelítés középpontjában ez a felfedező, problémamegoldó kihívás áll, amelyhez a nyelv eszközként szolgál. Hasonló módon a tartalom alapú nyelvoktatás (Content and Language Integrated Learning – CLIL) elméleti és gyakorlati háttere is ebben húzódik meg (Mercer és Dörnyei, 2020).

Köztudott, hogy a meglepetések az agy örömközpontjához kapcsolódnak és az adott helyzetben agyunk dopamint, boldogsághormont termel. Ezért a tanulás során fontos lehet, hogy ezt a meglepetés / misztérium elemet alkalmazzuk.

Kíváncsiság, mint hajtóerő – Helpdesk

- Rejtvények, kvízek, kincsvadászat
- Szójátékok, logikai játékok
- Provokatív, elgondolkodtató, drámai vizuális, video vagy audio elemek alkalmazása (sensory skills – érzékelési szerveken keresztül eltérő input)
- Provokatív, szokatlan kérdések
- Megoldatlan, misztikus történetek

Feladat kibontása – hogyan

A feladat elindítása, hogyan-ja és miként-je döntő fontosságú (Pugliese, 2017), ugyanúgy, mint egy futóversenykor a rajtpisztoly eldördülésekor a start. Meghatározó a tálalás, az instrukciók kommunikálása. Egyik alapelv az egyszerűség – KISS (Keep It Simple and Short) (Mercer és Dörnyei, 2020, 110.), a másik meghatározó elem pedig a demonstrálás (sampler), vagyis a tanári példán keresztül egyértelművé tehetjük a feladat célját, eszközeit és kivitelezését. Lényegében hiteles mintául szolgálunk. Mégpedig úgy, hogy a diák támogatást (ld. scaffolding – Vigotszkij – Proximális Zóna Elmélete) nyer, amellyel kompetens személyként bevonódik és a feladatot sikeresen végrehajtja.

A feladat kibontásakor és zárásakor döntő lehet a rejtett tartalmak megjelenítése – cliffhanger vagy clickbait – alkalmazása. Ez az úgy nevezett 'Zeigarnik hatás', vagyis az emberek sokkal jobban visszaemlékeznek a befejezetlen dolgokra, mint a befejezettekre (Mercer és Dörnyei, 2020, 120.). Így az izgalmas, de befejezetlen történetek, feladatok esetében mind arra vágyunk és erős késztetést érzünk, hogy folytatás következzen, befejezzük azt. Hasonló módon ezt az elméletet követi a számok köré megfogalmazott listakészítés – listicles (tegyél fel 3 kérdést …, nevezz meg 5-öt …, nevezz meg 10 stádiumot … stb.) technikájával ötvözött feladat, mert mindaddig, amíg a diák nem éri el a kritikus számot, a feladat befejezetlen.

Feladat kibontása – hogyan – Helpdesk

- Erős érzelmi nyelvezet használata
- Túlzás, hiperbola
- Elgondolkodtató, szokatlan, provokatív kérdések
- Rejtvény, pletyka
- Numerikus csali – számok köré megfogalmazott kérdés/ feladatlista készítés – listicles (Mercer és Dörnyei, 2020, 122.).

Aktív diák – bevonódott, elkötelezett diák

Az órai vagy órán kívüli tanulás sikerességének záró kulcsa az aktív részvétel, amikor a diák a saját tanulási folyamatában meglévő képzeteihez, tudásához visszacsatolva építkezik tovább. A tanár szerepe inkább szervezői, útmutatói és támogatói ebben a kontextusban, szemben az előadás jellegű információmegosztással, előadásokkal. Fontos szem előtt tartani a tanár és diák beszédidő arányát (Teacher Talking Time TTT vs Student Talking Time STT) (Mercer és Dörnyei, 2020). Tehát az aktív részvétel elengedhetetlen. Ez az alapelv mozgatja a videojátékok lelkét is, hiszen a játékos része a történetnek, de nem csak mellékszereplője, hanem formálja és kontrollálja a történetet, úgy, mint a valós életben. A történet írója Ő maga.

Így döntő, hogy a feladatok testközeliek legyenek, lehetőleg hassanak az érzékszerveinkre, legyenek személyes vonatkozásai ('személyes tartalom fontossága' – Personal Significance Principle – a hét Elméleti keretbe foglalt Kommunikációs Megközelítés – Principled Communicative Approach (PCA) – egyik vezérfonala) (Arnold, Dörnyei és Pugliese, 2015), kapcsolódjanak élményeinkhez és dinamikával társuljanak. Bizonyított, hogy az érzékszerveinkhez és érzelmeinkhez kötődő élmények mélyebb, meghatározóbb lenyomatot hagynak emlékezetünkben (Cowley, 2009, hiv. rá Mercer és Dörnyei, 2020).

Maga a tanulás és tapasztalás a felfedezéseken keresztül tulajdonképpen nem más, mint folyamatos kérdések felvetése, megválaszolása, majd új kérdések és utak generálása (Dweck, 2017). „Ha úgy véle-

kedünk, hogy kutatni kell, amit nem tud valaki, akkor jobbak vagyunk és bátrabbak és kevésbé restek, mint ha úgy vélekednénk, hogy amit nem tudunk, azt nem is lehet megtalálni, és nem is kell keresni." – vallotta Szókratész (i.e. 469–399).

Az aktív részvételhez is meghatározó, hogy milyen típusú kérdéseket teszünk fel, hogyan kérdezünk. Fontos túllépni az információt, tudást ellenőrző kérdések sorát és a Bloom taxonómia magasabb gondolkodási szintjeit érintő kérdéseken keresztül megközelíteni a témát, problémát. Így segíthetjük diákjainkat abban, hogy a témafeldolgozást és megoldást más, magasabb dimenzióba emeljék – analitikus, elemző, érvelő, szintetizáló és kritikus gondolkodás szintjeit érintve (a teljesség igénye nélkül) személyes tapasztaláson keresztül éljék meg. A meglévő és az ilyen módon feldolgozott információk, képek, képzetek társításával sokkal mélyebb tanulás és tudás valósulhat meg (Mercer és Dörnyei, 2020).

Aktív diák – bevonódott, elkötelezett diák – Helpdesk

• Szakmai programok, kitekintések, kirándulások, diákcsere programok nyelvi kulturális közegben
• Reáliák, autentikus anyagok, kellékek használata
• Osztálydinamika – változatos munkaformák (egyéni, pár, csapatmunkák szervezése és váltakozása)
• Kérdések a Bloom taxonómia magasabb szintjéről (Higher Order Thinking – HOTs – analízis, szintézis, értékelés) szemben az alacsonyabb szinttel (Lower Order Thinking – Lots – ismeret, értelmezés, alkalmazás)
• Kérdések – a diák kérdez

Példatár 4: A diák kérdez – It is the student who asks

• A feladat, vagyis a diák kérdez számos feladatra, témára adaptálható. Lényeges eleme, hogy a diákot életszerű helyzetbe hozza, hiszen a valós életben is gyakran kérdezünk, rácsodálkozunk dolgokra kérdések segítségével.
• Bármilyen történetben szereplő karakter, legyen az videó-, kép-, vagy írott formátumú anyag feldolgozása, interjú segítségével. Vagyis a diák az 'újságíró', akinek lehetősége nyílik az adott történetről többet megtudni egy elképzelt interjú során.
A diákok egyénileg összeállítanak adott számú kérdést, majd párban összevetik azokat. Végül csoportosan egy-egy kérdést, vagy kérdéssorukat feltéve kérdezik a tanárt vagy akár a csoportban korábban kiválasztott diákot (interjú alany). Így a kiinduló történet újabb perspektívába kerül, a történet fonala tovább szövődik.
• Interjú a tanárral, amely a csoport együttműködését és kohéziót erősítheti. A diákok kiscsoportokat alkotnak. Kérdéslistát (megadott számmal) készítenek, amelynek segítségével interjút készítenek a tanárral.
A csoport: kérdések jelen időkben
B csoport: kérdések jövő időkben/szerkezetekben
C csoport: kérdések múlt időben/szerkezetekben
D csoport: feltételes módban

A diákok egyénileg dolgoznak, majd a csoporton belül vagy kooperatív módon vegyes csoportokat képezve (A, B, C, D diákok egy csoportban) szűkített kérdéslistát készítenek. Ha elkészültek, megkezdik az interjút a kérdések özönével. Időkorlátot is ki lehet szabni (Pugliese, 2017).

Reflexió: a kérdéseken keresztül emberi történetek körvonalazódnak, bontakoznak ki. A megismerés és magyarázatok lehetőségével fejlődik az érzelmi intelligencia, tolerancia és a másság elfogadása. Elősegíti a globális, felelősségteljes módon viselkedő állampolgárrá válást.

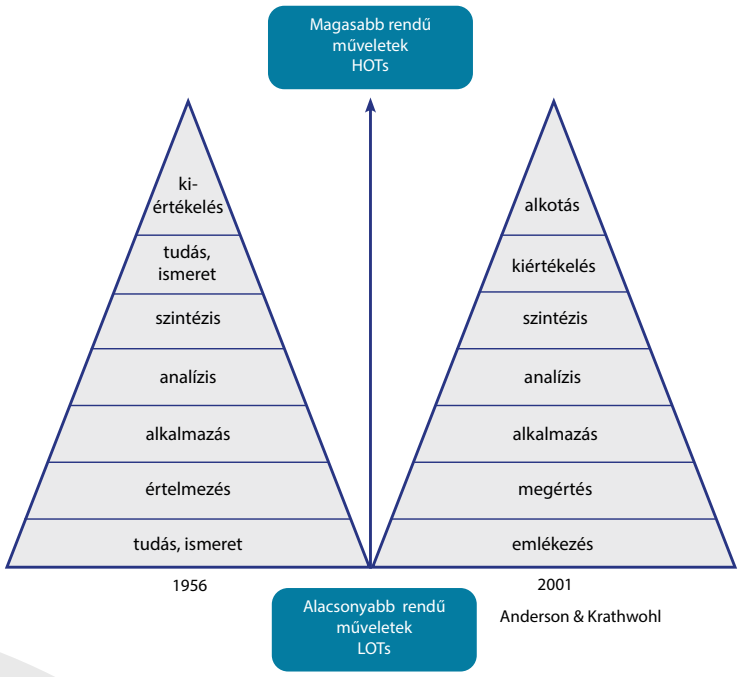
Bevonódás és elköteleződés fenntartása – alapelvek

A feladatokba történő bevonódáshoz a kulcsszereplő maga a diák és aktív részvétele. A tanár szerepe a tudásmegosztáson túl az, hogy megfelelő közeget, megragadó, vonzó feladatokat, kihívást vigyen az órákba. Olyan támogatást (scaffolding) nyújtson, amellyel a diákokban rejlő maximális potenciált ki tudja hozni. Olyan feladatokat, amelyekben a diák a főszereplő vagy szereplő, saját történetének írója. Érzelmi szinten tud azonosulni azzal, kontrollálhatja (tanulói autonómia, tanuló központúság). Olyan feladatokat, amelyekben szabadon vállal kockázatot és nem fél a kudarctól, mert újra nekifuthat. Hiszen az életben is hasonló szintekkel történik a tanulás, tapasztalatszerzés (Dweck, 2017; Mercer és Dörnyei, 2020).

Kognitív kihívás

Tehát olyan kihívással szembesül a diák, ami pont jó: a kihívás-képesség közötti feszültség ideális egyensúlyával. Túllép a belső zónán (inner zone), vagyis a diák korábbi ismeretein, tudásán és megüti a külső zónát (outer zone). A kettő között található Vigotszkij Proximális Fejlődési Zónája (the Zone of Proximal Development). (Mercer és Dörnyei, 2020). De más megfogalmazásban is hasonló alapelvek körvonalazódnak. Akár a konvergens és divergens gondolkodásra épülő feladatokra fókuszálunk, akár a Bloom taxonómia (6. ábra) hat szintjének HOTs (Higher Order Thinking) és LOTs (Lower Order Thinking) elemi szakaszaira.

6. ábra Bloom taxonómia
(saját szerkesztés, Anderson és Krathwohl, 2001 alapján)



Példatár 5: Milyen az idő ma? - What is the weather like today?

Ráhangolódás (priming) fázis: A tanulók (párban, illetve kiscsoportban) az ablakokon kitekintve elmondják, leírják tapasztalataikat az aznapi időjárást tekintve:
• Come to the windows and look out! What is the weather like today?
• Different weather elements – light, rain, wind, temperature etc. and their feelings about that.
Közösen megosztják véleményüket, gondolataikat. Esetleges új kifejezések, szavak és gondolatok a táblára kerülnek.
Jelentéstulajdonítás/jelentésteremtés fázis: új információkkal, gondolatokkal ismerkednek meg a tanulók. Az új információt a saját gondolatmenetükhöz kapcsolják. A meglévő és új ismeretek között kapcsolatot építenek. A tanulók meghallgatják az aznapi BBC időjárás jelentést. Milyen időjárásra számíthatnak a britek? Találgatás, spekuláció.
1. Előzetesen egy-két kulcsszó megosztása a táblán. Diákok párban, illetve csoportjukban megbeszélik a jelentést, illetve a Cambridge Dictionary online változatában rákereshetnek.
• fairly patchy
• have some showers
• is still with double figures
• overcast
• gale force wind
2. Majd közös megbeszélése a kifejezéseknek.
3. BBC weather forecast – listening
https://www.youtube.com/watch?v=HSHNkT-V7LY
Pármunkában dolgoznak az időjárás meghallgatásakor. Az egyik tanuló az aktuális információra (information detective) fókuszál – milyen időjárás várható, milyen változások az Egyesült Királyságban, míg a másik tanuló a kifejezéseket, szókapcsolatokat (word detective) gyűjti ki a látottakból-hallottakból. Kétszeri megtekintése a videónak.
4. Párban megosztják a szerzett információt, majd a csoporton belüli is. Táblára kerülnek az új és hasznos információk.
5. Összekevert sorrend – Beaufort windscale – szélerősség szerinti rangsorolás
• Mi a Beaufort windscale? – Google
• Kártyák sorrendbe állítása -legenyhébbtől a legerősebbig - pármunkában

Breaks twigs off trees, generally makes walking difficult
Calm smoke rises vertically
Wind felt on face
Slight structural damage occurs
Trees uprooted, considerable structural damage occurs
Very rarely experienced, accompanied by widespread damage
Devastation occurs
Leaves and small twigs in constant motion, light flag blows in the wind
Large branches in motion, telegraph wires whistle, umbrellas used with difficulty
Whole trees in motion, difficulty walking against the wind

Közben felmerülő ismeretlen szavak megbeszélése. Szavak, kifejezések táblára kerülnek.
6. A párok összevetik rangsorukat egy másik párral, majd közösen egyeztetnek és érvelnek a döntésük mellett.
Reflektálás fázis: az újonnan tanult ismeretek megszilárdítása
7. A tanulók párban a fentihez hasonló feladatot készítenek. A kártyacsíkokra az időjárás más elemén (hőmérséklet, napsütés, eső, hó) keresztül különböző szakaszokat írnak le, fogalmaznak meg kreatív módon adott számban.
8. Ha elkészültek egy másik párral kicserélik munkájukat, akik sorrendbe próbálják tenni a kártyákat. Majd közös megbeszélésre kerül a sor.
9. **Házi feladat:** időjárás slideshow felhasználásával Te (a tanuló) vagy az időjárás csapat új bemondó tagja. A slideshow segítségével készítsd el írásban a jelentésedet, illetve készülj fel annak előadására valamelyik csoporttársad részére. https://www.bbc.com/weather/2640194
10. Következő alkalommal a slideshow segítségével időjárásjelentés bemutatása a társnak és/vagy csoporttagoknak. Hasonlóan a slideshow során elhangzottakból megtaníthatnak 3 új kifejezést/struktúrát, amit praktikusnak vélnek.
11. Próba-dolgozat (mock test) összeállítása párban vagy kiscsoportban a tanár által felvázolt szempontrendszer és útmutató alapján.
12. Próba-dolgozat (mock test) megírása: párok vagy csoportok közötti cserével, majd korrektúrázás és egymás közötti reflexió követi zárásként a feladatsort.

Reflexió:

Ráhangolódás/ felidézés fázisa: a diákok többnyire örülnek, ha megmozdulhatnak, helyüket elhagyhatják. Bizonyított, hogy a ráhangoláshoz nagymértékben hozzájárulhat a mozgás, elősegíti a tanulási erőfeszítéseket. A fizikai mozgással a vérnyomás emelkedik, az agyi aktivitás intenzívebb, különösképpen a nyelvi információk tárolásáért és előhívásáért felelős prefrontális kéreg és a Broca-terület aktivizálódik. Tehát jóval hatékonyabban valósul meg a tanulás (Pugliese, 2017, 12.).

Jelentéstulajdonítás/jelentésteremtés fázis: a napi időjárás jelentés nem feltétlen izgalmas dolog, de egy BBC talán igen, illetve maga a felfedezés, hogy éppen milyen idő van az Egyesült Királyságban talán érdekes is lehet. Előzetesen a szókészlet áttekintése a saját mobil eszközön sokkal érdekesebb és hatékonyabb, a szokást is kialakítja bennük, hogy hol érdemes és milyen formában információt keresni (szótárhasználat online – kritikus gondolkodás kompetenciájának fejlesztése). BBC időjárásjelentés is rávilágíthat arra, hogy hány féle angollal szembesülhetnek, a feladatmegosztás lehetőséget nyújt a differenciálásra és kooperatív feldolgozásra. Az összekevert sorrendes feladattal a csoport megmozdul. Érdemes az óra dinamikájának végiggondolásakor a heads-down, heads-up ritmus megtartására figyelni.

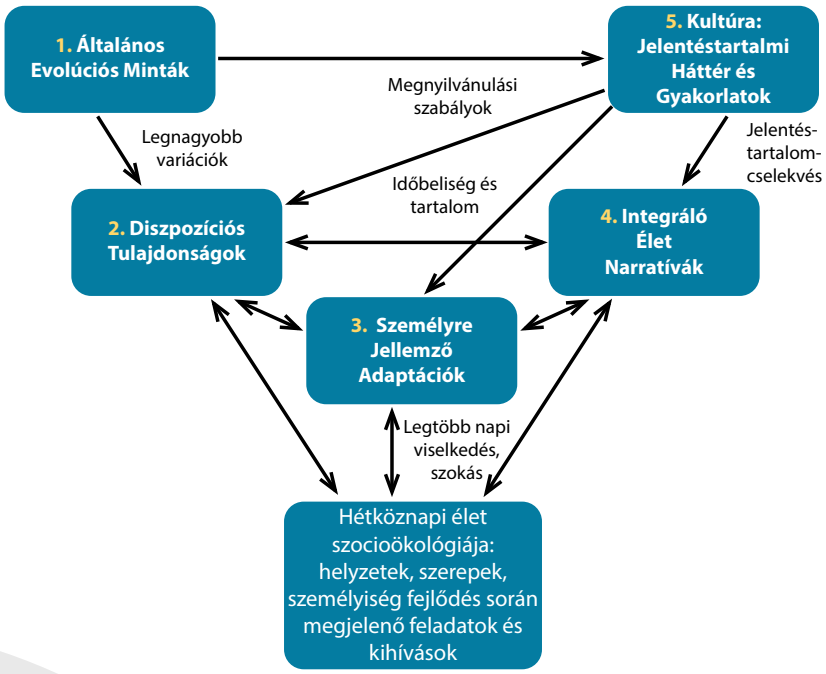
Reflektálás fázis: a sorrendbe állítást követően saját alkotói tevékenységben a mini kreatív írás újdonságot jelenthet – fontos kiemelni azt a tényt is, hogy nem feltétlen csak az időjárás szókészletével lehet dolgozni, hanem az elemekhez kapcsolódó körülírással is. Az egymásnak így készített feladat, majd ellenőrzés elkötelezettséget és felelősséget jelent. A házi feladat a slideshow felhasználásával szabad keretet biztosíthat a diákok számára, hiszen önállóan dönthetnek arról, hogy milyen helyet mutatnak be. A felkészülést megelőzően kiemelhető, hogy az időjárás bemondók narratívája mennyire eltérő lehet személyiségük függvényében – lásd többféle BBC weather forecast. Az írásbeli vázlat és se-

gítség biztonságot nyújthat első időjárás-jelentésükhöz, ami persze öröm és szórakozás is lehet. Prince Charles és az időjárás jelentés: https://www.youtube.com/watch?v=54FKp4Ib4Kk

A fenti folyamatban a Bloom taxonómia különböző szintjein történik az építkezés, persze átfedésekkel. Az alacsonyabb szintről indulva a téma zárásakor mind az alacsonyabb tudáselemek (LOTs), mind pedig a magasabb szintű elemek (HOTs) helyet kapnak a mérésben.

A történet és történetmesélés ereje életünk minden terét áthatja, napi szinten is hétköznapi történetmeséléssel szövünk (weave a story) egy nagyobb, összetettebb hálót, hálózatot. Az emberiség egyik legarchaikusabb kapcsolódási pontja és eszköze a történet és történetmesélés, a narráció (Heathfield, 2014; Wright és David, 2008). Könnyedén tudunk hozzá kapcsolódni, kötődni (Bálint, 2014), a történet eseményét, menetét és információit sokkal könnyebben tudjuk feldolgozni és emlékezni rá, mint bármely más formátumú eszköznél. Minden egyes történetmesélés alkalmával a hallgató agyi aktivitása lényegében tükrözi a beszélő agyi aktivitását (neural coupling), tehát a hallgató internálisan saját maga is részt vesz a történetmesélésben (Heathfield, 2014). Maga a gondolkodás és gondolatok, legyen az bármilyen formájú – üzleti terv, érvelés, vagy a történetek sokszínű formája – mindegyik egy szekvenciálisra fűzhető fel: kezdetre, középre és záró részre, ami egy időkereten fut, ok-okozati összefüggésben állnak, éppúgy, mint az egyén életútja (Greenfield, 2015). Hétköznapi kapcsolataink és interakcióink is ezekhez köthetők, egy nagyobb hálózati rendszer elemét képezik, mindazon túl, hogy a személyiség öt rétege közül az Integráló Élet Narratívák fogják közre és rendszerbe a Személyre Jellemző Adaptációkat és a személy Diszpozíciós Tulajdonságait McAdam New Big Five modelljében (7. ábra). Éppen ezért a narratív formák alkalmazása a tanulás-tanítás során természetüknél fogva alkalmasak arra, hogy használjuk, sokszínűségükkel nagy mozgásteret biztosítanak a tanulási folyamatok tervezésekor és szervezésekor (Mercer és Dörnyei, 2020).

7. ábra Dan McAdams New Big Five modellje
(saját szerkesztés, D.P. McAdams és J.L. Pals, 2006 alapján)



Történetek tárháza (dalok, versek, novellák, (ön)életrajzok, filmek, tánc, zenei elemek, képek, játékok, pantomim, hírek, művészeti alkotások – szobrok, installációk stb.) széles körű, teret és lehetőséget biztosítanak a szabad alkotói fantáziának, érzékeinkre hatnak, izgalmasak és kihagyhatatlanok.

Kognítiv kihívás – Helpdesk
- The Hidden word
- What can you use it for?
- Dead Man's Pocket
- Create a character – profile with visual inputs

Példatár 6: Halott ember zsebe – Dead man's pocket

Karakterépítés tárgyak köré: a diákok a tárgykártyák közül hármat választanak szabadon. A történet köré (az utcán találnak egy halott embert, zsebében az adott tárgyakkal – kártyák) a diákok felépítenek egy profilt, azzal együtt, hogy az illető mit csinált éppen a haláleset bekövetkeztekor, illetve azt megelőzően. Milyen életvezetéssel bírt, milyen körülmények között élt és lakott.

Párban megbeszélik a diákok elgondolásaikat, majd 150-200 szóban írásban kifejtik. Az írásos munka cseréjével, elolvassák egymását, javítják és kommentálják.

Reflektálásként vagy ráhangolásként: A diákok saját zsebükből, táskájukból kivesznek három használati tárgyat, azokat bemutatják és elmondják a tárgyakhoz tartozó történeteket, vagyis, hogy milyen jelentőséggel bírnak.

Hasonlóan felidézhetjük Sherlock Holmes történetét, vagyis, hogy Sherlock Holmes hogyan spekulált a személy karakterét vagy életét illetően (Wright and David, 2008, 44.).

Karakterépítés másképp – lakóhelyek képekben: a diákok egy profilt építenek fel egy adott lakóhely köré (Képek különböző lakóhelyekről, lakókörnyezetről). Támogató kérdések: Ki lakhat ott -Kik lakhatnak ott? (Kor, családi állapot, társadalmi státusz, foglalkozás, szabadidős tevékenység stb. meghatározása).

Történetüket párban elmesélik, majd írásban összegzik 120-140 szóban. Az írásos kivonatot párjuk elolvassa, javítja és véleményezi. A történeteket galéria formában érdemes megosztani csoportszinten és véleményezni vagy akár szavazni.

Reflexió: személyes tárgyak bemutatásakor lényegében személyünkről és identitásunkról bontunk ki történeteket. William James, amerikai pszichológus és filozófus ezt materiális énnek nevezte (Pugliese, 2017). Ezzel a hallgatóságban kíváncsiságot keltünk. Illetve a tárgyakon keresztül személyes történetek és képek kelnek életre. Meghatározó a történetmesélés szerepe és fontossága is.

Öröm maximalizálása, unalom minimalizálása

A feladatban való részvételhez emocionálisan kell kapcsolódnia a diáknak – ez a startpisztoly hatása. Hasonló folyamatok játszódnak le egy történet olvasásakor vagy filmnézéskor, amikor hirtelen vagy kialakul, vagy nem az a kémiai kötés és összjáték, ami ott tartja az olvasót, jelen esetben pedig a tanulót. *(You can take a horse to the water, but you can't make it drink* – tartja az angol közmondás.)

Ezzel ellentétben a diákon úrrá lesz az unalom, ha a téma számára irreleváns és érdektelen, vagy megközelíthetetlen (a Proximális Fejlődési Zóna nem jól felmért) vagy túlságosan könnyű és nem jelent kihívást. Gyakran előfordulhat az is, hogy a feladat monotonitásában elveszik a fókusz és figyelem, így a tanulás is kisiklik a diák kezei közül. De nem elhanyagolható a körülmények vizsgálata sem, amikor különböző történések vonják el a diákok figyelmét.

Ennek ellenszere lehet, hogy ezeket a figyelemelterelő tárgyakat, eseményeket megpróbáljuk lehetőleg kizárni vagy legalábbis limitálni. Az idegennyelv tanulás-tanítás közegében rengeteg digitális eszköz és platform jelenik meg, amely még az erős motivációval bírókat is könnyedén visszavetheti (Pugliese, 2017; Dörnyei, 2020; Mercer és Dörnyei, 2020). („Distracted from distraction by distraction." – mondta T.S. Eliot.)

Illetve széles, nagy választékkal bíró tanári tárházzal és feladatkörrel minden bizonnyal nagyobb az esély a diákok érdeklődésének felkeltésére és figyelmük megtartására. S nem utolsó sorban a meglepetés erejét használva vonhatjuk be őket a feladatokba (Pugliese, 2017; Mercer és Dörnyei, 2020).

A videojátékok töretlen sikere sem véletlen, hiszen a játékos maga a hős. Az a személy, aki saját maga formálja, tartja kézben sorsát, a történet fonalát – hasonlóan az élethez. Autonómiával bír. Ismert, hogy milyen megelégedettséget jelent, amikor a nap végén kisebb vagy nagyobb teljesítménnyel zárhatjuk a napunkat. Az ember természetes törekvése, hogy kihívásokat keressen és ezeket az akadályokat leküzdje. Örömet, megelégedettséget hoz. Tehát érdemes a videojátékoknál alkalmazott három egymásra épülő szint elvét alkalmazni: állapotjelző sávok (progress bar), biztosítani az 'újrajátszás' lehetőségét és bátorító jellegű jutalmazási rendszerben vagy verbális megfogalmazásokban gondolkodni (Dweck, 2017; Mercer és Dörnyei, 2020).

Öröm versus unalom – Helpdesk

- Eltérés a kurzuskönyvtől
- Bizonyos feladatok átugrása, kihagyása
- Bizonyos feladatok kicserélése, helyettesítése mással – új, naprakész elemek integrálása
- Provokatív, meghökkentő, váratlan vizuális, audio stb. (szenzoros) elemek használata
- Feladatsorrend felborítása, megváltoztatása
- Alternatívák, választási lehetőségek biztosítása (choice and voice)
- Bizonyos feladatok átdolgozása – tanár és diákok bevonásával
- Osztálydinamika – feladatfeldolgozás többféle munkaformában

Figyelem, érdeklődés megragadása és fenntartása

A figyelem megragadásának és megtartásának kulcsa az a kémiakapocs és összjáték, amely elkötelezetten ott tartja a diákot. A köteléken, elkötelezettségen túl a bevonódáshoz a diák kitartó munkája és figyelem-összpontosítása szükséges.

Ez az érdeklődés abból a pillanatnyi összjátékból adódik (Pugliese, 2017), amit a pillanatnyi helyzet teremt és a diákot tapasztalatával és háttértudásával behúzza. A kettő közötti kapocs, nem más, mint kihívás és lehetőség is a továbbhaladáshoz, fejlődéshez. Hogy milyen fő tényezők határozhatják meg ezt az érdeklődést régóta a nyelvtanulás központi kérdése: minden bizonnyal fontos a tanár személye és előadásmódja (Tin, 2016), a témaválasztás (Cabot, 2012), a feladat típusa (Rothwell, 2011) adott esetben technológia használata (Wang és Vasquez, 2012) és nem utolsó sorban szöveg alapú órai anyagok esetében a már korábban is említett formátum, tartalom, nyelvezet (Eidswick, 2010; Hidi, 2001) (Mercer és Dörnyei, 2020).

Figyelem, érdeklődés megragadása és fenntartása – Helpdesk

- Keverd a megszokottat a szokatlannal
- Mesélj személyes történeteket – anekdotálj
- Használj analógiákat
- Hagyd, hogy a diák kérdezzen
- Használj ismeretlen, paradoxon történeteket

Kiszámíthatatlanság ereje

A napi rutin, rituálék, megszokott elemek minden bizonnyal állandóságot és biztonságot jelentenek, de egyben ez a bizonyosság a kíváncsiság ellenszere is. Az embert alapvetően a hétköznapokban is hajtja az új megismerése, a kíváncsiság. Közismert, hogy ismeretlen helyzetekben megoldott feladatok alkalmával a szervezet jutalmaz, dopamint termel. Ezt figyelembe véve az óra feladatoknál érdemes ezt kihasználni. A kiszámíthatatlanság megjelenhet abban, hogy a diákok maguk választanak a feladatsor közül, vagy tényleges, az élethez kötődő komplex problémát kell megoldaniuk, lehetőleg párban vagy csapatban (probléma-alapú tanulás/tanítás – Problem-Based Learning – PBL). De ez állhat abban is, hogy a napi rutintól eltérő forgatókönyvet ír az óra.

Ezekkel a feladatokkal magasabb szintű gondolkodás (Bloom taxonómia Higher Order Thinking – HOTs) valósul meg – a diákok együttműködnek, analizálnak, érvelnek és döntést hoznak, és mindeközben az idegen nyelvet a valós élethez hasonlóan eszközként használják (Gardner, 1985; Mercer és Dörnyei, 2020).

Kiszámíthatatlanság ereje – Helpdesk

- Szokatlan bemelegítő, ráhangoló vagy frissítő feladat
- Csoportmunka, kooperatív munka
- Projekt tevékenységek
- Önértékelés
- Kritikai gondolkodáshoz kapcsolódó feladatok
- Legyél Te a tanár
- Problémamegoldó feladatok

Nagy cél kis lépésekben

„Nem számít, hogy milyen lassan mész, amíg meg nem állsz." mondta Konfuciusz (i.e. 551–479). Érdemes a nagy célt kisebb szakaszokra és kisebb célokra osztani. A kisebb célok kijelölésével a nagyobb cél is közelebb kerül és elérhetővé válik, illetve minden kisebb egység elérése és teljesítése jutalomként megélt (Dörnyei, 2020; Mercer és Dörnyei, 2020), erősíti a tanulói autonómiát, kompetenciát. Ezeken keresztül reflektál a diák az addig megtett útra és teljesítményére, kudarcra vagy sikerre. Ezt az elemet a videojátékok is kitűnően alkalmazzák az állapotjelző sávokkal (progress bar).

Szintén jelentőséggel bír a tanári visszajelzés, amelynek reálisnak és őszintének kell lennie, de egyben bátorítónak is. Konkrétumokat kell megfogalmaznia és kiutat a következő szint eléréséhez.

Hattie és Timperley (2007) három kérdést tart kulcsfontosságúnak (Mercer és Dörnyei, 2020. 141.) önértékeléskor, értékeléskor:

• Hova tartok? – Where am I going?
• Hogyan jutok el oda? – How am I going?
• És mi a következő teendő? – Where to next?

Nagy cél kis lépésekben – Helpdesk
• Diák állapotjelző könyve – elemek (puzzles) gyűjtése, amivel összeáll a 'nagy kép'
• Hatékony visszacsatolás – SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound): konkrét és világos megfogalmazás, jól időzített, a tanulás és siker kritériumrendszeréhez kapcsolódik, a feladatra fókuszál és nem a diákra, tanulási folyamathoz kapcsolódó tanácsokat nyújt, stratégiákat és nem megoldást nyújt, gyakorlatias és megvalósítható.

Példatár 7: Célkitűzéseim - Goal and efforts - success

Bevezetőként a tanár megemlíti egy-két személyes jellegű célját, rövid, illetve hosszú távon. Hasonlóan, a diákok egyénileg megnevezik a számukra fontos, konkrét célokat jövőjüket tekintve. Majd egymással megosztják és megbeszélik. Majd megneveznek olyan célokat, amelyek az angol nyelvtanuláshoz köthetőek. Miután elkészültek célkitűzéseikkel, a következő kérdések segítségével felkészülnek azok megfogalmazására (Arnold, Dörnyei, Pugliese, 2015).
• What is my goal?
• Why is it important for me?
• What things can I do to help me reach my goal?
• What problems might I have and how could I solve them?
Párban megbeszélik céljaikat, az esetlegesen felmerülő nehézségeket és a problémák leküzdéséhez szükséges stratégiákat.
Hogyan érhetjük el céljainkat? – How to set SMART goals? video anyag feldolgozása
https://www.youtube.com/watch?v=OXA6gfzFA24
• Mi az akronima jelentése – SMART?
• Mit jelentenek az egyes lépcsők?
• A személyes céljaidhoz hogyan lehet ezeket a lépéseket igazítani?
Párban a videóban megfogalmazott stratégia segítségével újból átbeszélik céljaikat és azok eléréshez szükséges stratégiákat (roadmap).
Párban, majd csoportban szavak feldolgozása a videóanyagból.

A még mindig fennálló járvány helyzetben az órán felmerülő kérdések között különösen kettő, amelyek határozottan körvonalazódtak. "Hogyan tarthatjuk fenn a jelen helyzetben motiváltságunkat?" illetve "Mennyire hatékony az online oktatás és hogyan lehetne a hatékonyságot növelni?" - "How do you think I can stay and be more motivated in the present situation?" and "How do you think we can improve effectiveness under the current circumstances?"

"I think this kind of online school is really great, because in my former school we didn't even have Zoom classes. Obviously it is not as effective as it would be in school, but I think it's great under the circumstances.

Being/staying motivated is actually a bit hard. But for me it's easier, because I am a naturally happy and smiley kid. Also, I have my friends, who I feel the need to motivate, so I dance and sing to them and play it silly, so it's motivating for me, too. I have a pretty good family, and until today, one of my sisters and her

boyfriend were here during the day, so I wasn't alone. That helped me quite a bit. But what really helps me is being naturally happy, loving my smile and listening to music."

Reflexió: meghatározó a diák pozitív beállítottsága, nyitottsága és rezilienciája saját bevallása szerint is (ld. Carol Dweck – rugalmas beállítottság). Nagyon fontos szereppel bír a család és barátok, valamint az, hogy a hétköznapokban nem a teljes egyedüllét omlott rá, miután saját korosztálybeliek vették körül.

"This situation is very exhausting. The best thing you can do is to meet your friends and laugh. (...) But it's really hard. With online education you don't have time management, as classes are short and the school day is gappy with some free time slots. But there's loads of homework and exams. Another thing is that you can cheat in the exams, so you can stay silly and unmotivated. I hope it will be over soon."

Reflexió: diákom offline térben is kevésbé motivált, gyakran enervált. Valószínűleg kevesebb segítséget kaphat otthonról (családi támogatottságot nem említi), így megküzdései is keservesebbek, az időkezelése még nehézkesebb és a tényleges megmérettetések hiányában elveszettnek érzi magát, amellyel csak hátránya növekedhet.

Záró feladatként a diákok véletlenszerűen párokat formálnak és valódi levelet vagy képeslapot írnak egymásnak a fenti két kérdésre kibontva válaszaikat, saját tapasztalattal és tanácsadással a másik számára. A postára adott levéllel kis meglepetést is küldhetnek egymásnak.
• Write a REAL letter/postcard to a mate of yours in the group in which you are trying to answer the questions below! Also give some tips and hacks how you are coping with this motivation matter in the times of the pandemic. You might send a small surprise to him/her. Outline your ideas in 150-180 words.
Correspondence partners are the following:
Find out about each other's postal address!!!
How do you think you can stay and be motivated in the confinement of the pandemic?
How do you think you can increase the effectiveness of homeschooling?

Összegzés

Tehát a fentiekből kitűnik, hogy bevonódás akkor valósul meg, ha pozitív környezetben zajlik a tanulás-tanítás folyamata, bizalom, tisztelet és egymásrautaltság, kölcsönösség határozza meg a csoport teljes egészét (Bálint, 2014). Ez a pozitív érzelmi környezet az alap háttere az elmélyült tanulásnak és tudás megszerzésének (Dweck, 2017; Mercer és Dörnyei, 2020). Biztonságos és bizalmas környezet járulhat hozzá a nagyobb teljesítményhez, olyan környezet, amiben a diákok bizonyossággal tudják, hogy oda tartoznak és személyiségük, egyéniségük elfogadott. Olyan környezet, amelyet átitat az affiliáció (ad – filius – lat. fiává fogad), befogadás és bizalom. Olyan közeg, amely támogató, hatékony, kellemes és motiváló megfűszerezve a szórakozás elemeivel (Pugliese, 2017).

Schmuck és Schmuck (2001) a következőkben fogalmazza meg a csoport lényegét: „Groups like individuals, begin relationships by first building a sense of trust in others. A sense of trust, at whatever level, affects future relationships and classrooms with a climate of competitiveness, hostility and alienation

cause anxiety and discomfort and do not facilitate intellectual development of many students… A positive classroom climate is one where students support each other, where students share high amounts of potential influence… where communication is open and featured by dialogue, where conflict is dealt with openly and constructively..."„Az egyénhez hasonlóan a csoportban kialakuló kapcsolatokra is elsődlegesen a bizalomépítés a meghatározó. A bizalom, bármilyen szintű is, befolyásolja és meghatározza a jövő kapcsolatait. Az olyan osztálytermi légkör, ahol a versengés, ellenségeskedés és elidegenedés helyet kapnak, csak aggodalmat és kényelmetlenséget okoznak, sok diák intellektuális fejlődését nehezítik meg … A pozitív osztálytermi környezet az, ahol a diákok támogatják egymást és nagy mértékben hatnak egymásra, formálják egymást…az a közeg, ahol a kommunikáció nyitott és dialógus jellemzi, illetve az a médium, ahol a konfliktusokat nyíltan és konstruktív módon kezelik…" (Pugliese, 2017, 10.).

De a csoport dinamikus egység, amely állandó változáson és fejlődésen megy keresztül. Állandóan formálódik, hiszen a csoportot alkotó diákok és a tanár személyisége, lelkiállapota, tudása és tapasztalata állandó változásokon megy keresztül. Így a tanárnak különösképpen figyelemmel kell követnie ezt a dinamikus változást és ezzel összhangban szükséges a navigációt, tervezetet és környezetet alakítania (Pugliese, 2017).

A bevonódás gerince pedig az aktív részvétel, amely során a diák cselekvő, aktív résztvevője a folyamatnak, kezdettől a végéig és még az osztálytermen túl is. Meghatározó, hogy a feladat diákközpontú legyen, kihívást jelentsen, a valós világhoz is kapcsolódjon és a diákok aktívan részt vegyenek abban, autonómiával bírjanak.

Ennek kezdeti lépése az előhúzás (priming), vagyis bizonyos stimulusok kizárása, míg mások felerősítése. Tehát a feladatra történő felkészülés, felkészítés, hogy készen álljon mindenki. Olyan stratégia, amellyel a figyelem az adott témára terelődik és összpontosul. Még pedig olyan módon, hogy a feladat releváns legyen megfelelő kihívással és az ismeretlennel (Pugliese, 2017).

A meglepetés meglepő ereje az, ami ellensúlyozza a monotonitást, unalmat és a rutinszerű feladatokat. A sokszínű egyéniséget felsorakoztató csoportban a stratégia és feladat megközelítések széles tárháza és meghökkentő volta lehet az, ami ösztökélőként hat. Eredetiség és újdonság elegye az, ami a tantárgyi (nyelvi) órán túlmutat és elgondolkodtatja a közönséget.

Tehát a kreatív megoldások és kivitelezések lehetnek a motorjai a bevonódásnak és tanulásnak. Mint ahogyan Lubart és Sternberg megfogalmazta: „Amikor kreatív diákokat kreatív módon tanítanak és teljesítményüket olyan módon értékelik, amiben kreatív képességeiket megbecsülik és méltányolják, bizonyított, hogy tudományos teljesítményük fejlődik (Lubart and Sternberg, 1996, idézi Pugliese, 2017, 15.).

Egy kreatív feladat megmutatkozhat egyszerűségében és kompakt voltában, például nem szükséges hozzá feladatlap vagy eszköz. Váratlanságával és eredetiségével megragadja a diák figyelmét. A japánok ezt a nem konvencionális elemet, amely az esztétika egyik alapelve 'dadzutsoku'-nak nevezik. S végül a feladat, kihívás hitelességével a diák analitikus énjét levetkőzheti és emocionális énjével elveszhet a feladatban (Pugliese, 2017). Ebben a tanulói közegben a kreativitás mindkét felet stimulálja, bevonja és motiválja, erősíti a résztvevők önbizalmát, önbecsülését és önértékelését. Mi magunk vagyunk, elevenen, történeteinkkel egy történetekkel átitatott, kölcsönös alapon működő tudásmegosztás közegében, mint ahogyan Wajnryb (2003) fogalmaz: „a storied class" (Maley és Peachey, 2015, 7, 9.).

Ez utóbbi döntő súllyal bír, mozgatórugója a folyamatnak, vagyis a diák és tanár partnerként működik együtt a tanulás-tanításban. Együttműködnek, összetartanak – szövetségesei egymásnak (Mercer és Dörnyei, 2020).

Irodalom

Arnold, J., Dörnyei, Z. és Pugliese, C. (2015). The Principled Communicative Approach. Seven Criteria for Success. Innsbruck, AT: Helbling Languages.

Bálint, Á. (2014). Towards the Positive Psychology of Adolescence. Hungarian Educational Bathó, E. és Fejes, J.B. (2013). Többségi hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8.évfolyamos tanulók jövőképe. Iskolakultúra, 7–8, 3–17.

Csikszentmihalyi, M. (2002). Flow. The classic work on how to achieve happiness. London, UK: Rider.

Dörnyei, Z. (2020). Innovations and challenges in language learning motivations. London, UK and New York, US: Routledge Taylor és Francis Group.

Dörnyei, Z. és Kubanyiova, M. (2014). Motivating Learners, Motivating Teachers. Building Vision in the Language Classroom. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dweck, C. S. (2017). Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential. London, UK: Robinson.

Duckworth, A. (2018). Grit. The power of passion and perseverance. New York, US: Simon és Schuster Inc.

Gardner, R. C. (1985). Introduction: focus on the major issues. Individual differences in second language achievement: focus on language aptitude and personality. In R.C. Gardner, Social psychology and second language learning (1–39). London, UK: Edward Arnold.

Greenfield, S. (2015). Mind Change. How Digital Technologies are Leaving their Mark on our Brains. New York, US: Random House.

Hadfield, J. (1992). Classroom Dynamics. Oxford, UK: Oxford University Press.

Heathfield, D. (2014). Storytelling with our Students. Techniques for Telling Tales from around the World. Surrey, UK: Delta Publishing.

King, J. és Kwan-Yee S. Ng (2018). Teacher Emotions and Emotional Labour of Second Language Teaching. In S. Mercer és A. Kostoulas (Eds.), Language Teacher Psychology. (141-157) Bristol, UK: Blue Ridge Summit.

Kotler, S. (2021). The art of impossible. A peak performance primer. London, UK: Harper Collins.

Maley, A. és Peachey, N. (2015). Creativity in the English Classroom. London, UK: British Council.

McAdams, D. P. és Pals, J.L. (2006). A New Big Five. Fundamental principles for an integrative science of personality. American Psychologist, 61 (3) 204–217.

Mercer, S. és Dörnyei, Z. (2020). Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pugliese, C. (2010). Being Creative, The Challenge of Change in the Classroom. Surrey, UK: Delta Publishing.

Pugliese, C. (2017). Creating Motivation, Activities to Make Learning Happen. Innsbruck, AT: Helbling Languages.

Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2017). Schools as contexts for learning and social development. In R. M. Ryan és E. L. Deci, Self-Determination Theory (351–381). New York, NY: The Guildford Press.

Ushioda, E. (2015). Context and dynamic systems theory. In Z. Dörnyei, P.D. MacIntyre és A. Henry (Eds.), Motivational dynamics in language learning (47–54). Bristol: Multilingual Matters.

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning. An interactive perspective. Educational and Child Psychology, 11, 77–84.

Whitmore, J. (2017). Coaching for performance. London, UK: John Murrey Press.

Wright, A. és Hill, D. A. (2008). Writing Stories: Developing Language Skills Through Story Making. Innsbruck, AT: Helbling Languages.