

Sallai Éva-emlékkönyv

Szerkesztette:

Dobos Orsolya
Falus Iván
Földes Petra
Fűzi Beatrix
Köcséné Szabó Ildikó
Simon Gabriella
Szarka Emese
Zagyváné Szűcs Ida

Eger, 2024

Sallai Éva-émlékkönyv

Sallai Éva-emlékkönyv

Szerkesztette:

Dobos Orsolya – Falus Iván – Földes Petra – Fúzi Beatrix –
Köcséné Szabó Ildikó – Simon Gabriella – Szarka Emese –
Zagyváné Szűcs Ida



Eger, 2024

Lektor:

Dobos Orsolya
Falus Iván
Földes Petra
Fúzi Beatrix
Köcséné Szabó Ildikó
Simon Gabriella
Szarka Emese
Zagyváné Szűcs Ida

Nyelvi lektor:

Báthory Kinga

ISBN 978-963-496-286-1 (PDF)

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora
Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Kuser Judit
Tördelés, borítóterv: Molnár Gergely
Megjelent: 2024-ben

Tartalomjegyzék

SZŰTS ZOLTÁN: In Memoriam Sallai Éva.....	7
MEGEMLÉKEZÉSEK	9
PÉTERFFY ANDRÁS: Tépett noteszlapok A Sallai Éva emlékére tartott tudományos tanácskozás oldalhajtásai	15
SZEKSZÁRDI JÚLIA: Rá kell hangolódni a gyerekekre! Dokumentumfilmek a tanárképzésben.....	25
GALICZA JÁNOS: Sallai Évára emlékezem.....	31
TÓTH TIBOR: A kéttagú stáb	33
TANULMÁNYOK SALLAI ÉVA SZAKMAI MUNKÁSSÁGÁNAK SOKRÉTŰSÉGÉRŐL.....	37
BÁRDOS JENŐ: Vegyipari Egyetemből Veszprémi Egyetem: A tanárképzés koncepciója és megvalósulása. (Sallai Éva tanárképzési elképzeléseinek egyetemi háttere Veszprémben: 1991–2008).....	39
VIRÁG IRÉN †: Az egri tanárképzés	57
SIMON GABRIELLA: A pedagógusminősítési rendszer evolúciója, a gyakornoki évek pilotprogram és a mentori kompetenciák kimunkálása Sallai Éva munkái alapján	67
TÍMEA SOMOGYI: Case study of a family with a stuttering child accompanied by video interaction guidance (VIG)	87
SZARKA EMESE: Videotréner-képzés a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen – Sallai Éva koncepciója és tréneri tevékenysége tükrében.....	111
SZILVIA NÉMETH – ÉVA SALLAI: Promoting equitable and creative learning communities by VIG.....	131
TÓKOS KATALIN: A videotrénings módszertani lehetőségei a tanárjelöltek szakmai tanulásának, identitáskonstruálásának támogatásában	145
SZABÓ-THALMEINER NOÉMI: Óvodapedagógus- és tanítójelöltek konfliktuskezelő képességének fejlesztése személyközpontú módszerekkel	173

SZÉLESNÉ FERENCZ EDIT: Az individuálpszichológia képviselete a Pannon Egyetem tanárképzési és tanár-továbbképzési programjában (1991–2008) – Dr. Sallai Éva hagyatékához.....	191
DOBOS ORSOLYA: „Szakmai divatok és az iskola belső világa” – Sallai Éva cikkének aktualitása.....	205
TANULMÁNYOK, AMELYEKET SALLAI ÉVA MUNKÁSSÁGA IHLETETT.....	217
KOVÁCS-BOGYA TÜNDE: Tantárgyi szimbolika alkalmazásának lehetőségei.....	219
MOLNÁR NIKOLETTA: A tanár-diák tanórai kommunikáció és a krízishelyzet fogalma a hazai és külföldi kutatások tükrében.....	237
RITTER ANDREA: A pedagógiai reflektivitás vizsgálatának lehetőségei	251
TÍMEA SOMOGYI: Video interaction guidance (VIG) teaching exercises for students of speech and language therapy	271
TÍMEA SOMOGYI: Video interaction guidance (VIG) as a tool for integration for majority teachers.....	289
VINCZE BEATRIX: Virággal az erőszak ellen – A szimbolikus cselekvés és az emlékezés sajátos ereje, A krókusz projekt hazai gyakorlata.....	313
BIRTA-SZÉKELY NOÉMI: A szakmai önismeret és a mentális egészség összefüggései gyakorló pedagógusok és tanár szakos hallgatók körében egy felmérés eredményei.....	331
KARDOS MELINDA: Az ideális pedagógusról alkotott nézetek vizsgálata pedagógushallgatók körében.....	347

IN MEMORIAM SALLAI ÉVA

SZŰTS ZOLTÁN

Egyetemi docens

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Sallai Éva pedagógiai munkássága úttörő és iskolateremtő volt. Pályafutása során az Országos Oktatástechnikai Központban kezdett dolgozni, ahol szerkesztőként és osztályvezetőként járult hozzá az oktatási technológiák fejlesztéséhez. Később a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán, a Színház- és Filmművészeti Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen, valamint az Eszterházy Károly Főiskolán, ma Katolikus Egyetemen tanított, ahol utóbbi intézmény tanszékvezetőjeként is tevékenykedett.

Éva munkásságának egyik legfontosabb eredménye a tanárképzés szerkezetének és tartalmának újszerű kidolgozása volt. Innovatív módon alkalmazta a videotechnikát és a filmeket a pedagógusképzésben, hangsúlyt fektetve a kezdő tanárok és gyakornokok támogatására, valamint a mentorok kiválasztására és képzésére. Már akkor a képi fordulatra építette az oktatás menetét, amikor az még nem épült be a tudományos diskurzusba.

Munkásságát mély elkötelezettség jellemezte, amely túlmutatott a hagyományos oktatási kereteken. Az ő nevéhez fűződik a gyakorlatvezető mentor-tanár szak akkreditálása, valamint a Mestertanár Videoportál létrehozása is, az utóbbi a pedagógiai metodika, a pszichológia és az információs-kommunikációs technológiák területén nyújtott segítséget a tanároknak és a tanárképzésben részt vevő hallgatóknak.

Sallai Éva a pedagógiai helyzetgyakorlatok és az esetelemzések során mélyítette el a videóhasználat lehetőségeit, és számos módszertani újítást vezetett be az oktatásba. A közös munka, a tanári kollektíva létrehozása számára mindig elsődleges volt, és ez különösen megmutatkozott abban, ahogy Egerben a tanszék fejlesztésében és a tanárképzés megújításában részt vett.

Személyisége és munkastílusa is inspiráló volt. Mindenekelőtt emberként, de pedagógusként is példakép volt: empátiája, szakmai alázata és elhivatottsága mély nyomot hagyott mindazokban, akik vele dolgoztak vagy tanultak tőle. Emlékezetes marad az a rózsatő, amelyet egy kollégájának ajándékozott, és amely a gondoskodás és az emberi kapcsolatok fontosságát jelképezi.

Sallai Éva példaként szolgál minden pedagógus számára. Az elkötelezettsége és újító szelleme hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógiai módszertanok fej-

lődjenek és alkalmazkodjanak a modern kor kihívásaihoz. Az általa bevezetett újítások és módszerek ma is meghatározóak a pedagógusképzésben, és munkássága továbbra is inspirálja az oktatói közösséget. Az emlékezete nem csupán egy kiemelkedő szakmai életút, hanem egy emberi történet is, amely az együttműködés, a szeretet és a szakmai elkötelezettség fontosságát hirdeti.

*„Minden ember egy magában álló sziget, a szó valódi értelmében,
és csak akkor emelhet hidakat más szigetek felé,
ha akar és tud is mindenekelőtt önmaga lenni.”*

Carl Rogers



MEGEMLÉKEZÉSEK

„Több embert ismerek, akiknek szárnya van – igenis szárnya. Csak nem szoktak erről beszélni, nem is lenne helyénvaló. Még viselni is rejtve szokták, zakó, kabát vagy blúz alatt. Elvégre nem lehet fedetlen szárnyakkal villamosra szállni, még akkor se, ha nincsen tábla, amely kimondaná: »Szárnyakkal fel szállni tilos!«” (Ancsel Éva)

Levél Dr. Sallai Évának...

Drága Éva!

Tudom, hogy az égi postások sohasem kézbesítik neked a levelem, tudom az eszemmel, de a szívem az egészen más kérdés. A szívem azt súgja, hogy vannak még apró csodák, különben mi is lenne velünk?

Rád gondolkodok, és nagyon hiányzol. Most, hogy próbálom időrendbe szedni azt a sok-sok évet, amikor egymás életének részesei voltunk, eszembe jut a megismerkedésünk. Szinte látom, mint egy filmet, ahogy berobbantál a kis terembe a veszprémi Megyei Pedagógiai Intézetben, ahol várakoztunk, hogy elkezdődjön a pedagógus-továbbképzés, amelyre jelentkeztünk. Szó szerint beviharzottál, hajszálpontosan érkezted, és azonnal átrendeztetted a termet. Mi, mint a jó diákok szépen egymás mögött ültünk az asztaloknál, előttünk a füzet és a toll. Akkoriban, az 1990-es évek elején, erről szólt a továbbképzés, jegyzetelésről. Hallgattuk az előadókat, akik között valóban voltak olyanok, akiknek minden szava aranyat ért, és nem győztünk körmölni, de olyan is volt, akinek az előadásán alig tudtuk nyitva tartani a szemünket. A továbbképzés az én esetemben nem is volt kérdés, hiszen már nyár elején letette az asztalunkra Thomas Gordon TET című könyvét drága igazgató bácsim, akit gyerekként is imádtam, most pedig beosztott tanáraként végtelenül tiszteltem a tájékozottságáért, a friss gondolkodásáért. Ősszel aztán ott kötöttem ki a veszprémi várban, az ódon falak között, abban a kis teremben, a többiekkel együtt, hogy még részletesebben megismerhessük a Gordon-modellt, amely a könyv alapján nagyon izgalmasnak látszott. A szokásos, jegyzetelő továbbképzéshez képest teljesen más történt. Akkoriban ez nekem és talán mindnyájunknak olyan volt, mintha kinyílt volna egy ajtó, és hirtelen egy teljesen más világ tárult volna elénk. Rajtad, a te működéseden, a stílusodon keresztül ismertük meg igazán a módszert a tréning mint továbbképzési forma teljesen újszerű gyakorlatai, játécai segítségével. Te voltál a modellje, a mintája a gordoni viselkedésnek, életfelfogásnak. Később, amikor már együtt tartottunk tréningeket, mindig nagyon fontos volt, hogy azokat a feladatokat kaptam meg, amelyeket már tudtam én is modellezni, és az enyémekek voltak. Fantasztikus volt tőled tanulni, ahogy minden résztvevő-

re rá tudtál hangolódni, ahogy minden rezdülést figyeltél, és ha kellett, finoman reagáltál is rá, mindezt úgy, hogy biztos kézzel tartottad a folyamatot a kezeden. Stabil tudásod, elfogadó, támogató attitűdöd biztonságot teremtett, mindig úgy éreztük, semmi rossz nem történhet velünk. A felkészülések is izgalmasak voltak, ott is lehetett tévedni, vitatkozni, de a legfontosabb az volt, hogy alaposan és sokat kellett tanulni. Egyik kedvenc mondásod volt, ha egy mondatot kimondunk egy témáról, még 167 mondatnak kell lenni a fejünkben, amellyel alá tudjuk azt az egyet támasztani.

Ugyan most levelet írok neked, de nem szoktunk levelezni, legalábbis papíralapon nem, de szoktunk küldeni képeslapot egymásnak a nyaralásokról, kikapcsolódásokról. Szerettem tőled képeslapot kapni, egyrészt mert gyakran láttalak fáradtnak, hajszoznak, és ezek a lapok éppen azt jelentették, hogy most valahol pihensz, másrészt mindig odaírtad, hogy majd mesélek. És meséltél is. Nagyon jó volt hallgatni és rácsodálkozni a neked fontos dolgokra. Kicsit olyan volt, hogy már nekem is fontossá vált. Ilyenkor szó esett mindenről, szakmáról, családról, ételekről, tájakról. Tudom, hogy imádtad a provance-i tájat és talán az ottani életmódot is. Nagyon jó humorod volt, sokat nevtünk is együtt. Aból az első Gordon-tréningből lettek más tréningek is, és lettek komoly erőfeszítést igénylő munkák, feladatok, de lett belőle egy barátság is. Az a fajta, ami nincs mindig jelen a mindennapokban, de ha összefutottak a szálak, akkor ott tudtuk folytatni, ahol abbahagytuk.

A 2000-es évek eleje, közepe jelentős időszak volt. Még fiatalok voltunk, és tele voltunk energiával, tetterővel. Te különösen sok mindennel foglalkoztál, tanítottál az egyetemen Veszprémben, kidolgoztad a tanárképzés egyedi modelljét, és akkoriban kezdted dolgozni a **videótréniggel** is. Később ez nagy szerelem lett számodra, az egyesület vezetőjeként gyökereztetted meg nálunk is a nemzetközi programot. Emlékeim szerint Szilágyi Bea segítségével egy kis csapattal kijutottunk Norvégiába egy VIG-konferenciára (Video Interaction Guidance). Csodálatos volt. Nemcsak az újszerű, fantasztikus szakmai program, az ott elérhető tudás, az iskolalátogatás, hanem a táj, az ottaniak jeges tóban való fürdőzése, az éjszakai világosság, az angoltudásunk csiszolása. Ez 2002-ben volt.

2005–2006-ban a te kezdeményezésedre én is dolgozhattam veled, veletek, hiszen egy jó csapatot gyűjtöttél magad köré a **HEFOP 2.1.1. „Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben”** című pályázat keretében. Felejthetetlen és kemény szakmai munka volt ez, amely során nagyon sokat tanultunk. A tervezési, alkotási időszakban ültünk a ti konyhátokban, a miénkben és Lénáéban is, és formáltuk a program megvalósítását, hiszen a lényegét addigra már összeraktad a fejedben. Ezt is

csodáltam benned, hogy nagyon kreatívan tudtál gondolkodni, soha nem féltél kilépni a sémákból, és minket is mindig erre buzdítottál. Az volt a fontos, hogy ha problémát akarunk megoldani, és a meglévő eszköztárral nem sikerül, akkor keressünk új megoldásokat. Ha ezek nincsenek a birtokunkban, kérdezzünk, tanuljunk, kutakodjunk a lehetőségek után. Soha ne elégedjünk meg a középszerűvel, ha elegánsan és kiválóan is dolgozhatunk. Az elegancia (sok területen) is oly jellemző volt rád. Az érdekes, különleges ruháid, a finom illatú parfümjeid, a szép, választékos beszéded, mondataid, szavaid. **Professzionális tanári kommunikáció integráló iskolai környezetben.** A cím a tartalmat is elmondja. Az 50 órás képzés és az azt követő országos szakmai műhely igazi siker volt. 51 iskola 707 pedagógusa vett benne részt, és így közvetve sok-sok gyereket érintett. Reményeink szerint pozitívan. De kiket képezzünk ki trénereknek? – tetted fel a kérdést nekem. Így kerültek szóba azok a fantasztikus Gordon- és videotrénerok, akik aztán megvalósították az iskolákban a továbbképzési programokat. Az ő képzésük is élmény volt, mindenki számára. Az apró, szép, hangulatjavító részletek, amelyekre mindig odafigyeltél... Ha füzetet adunk, legyen a füzet szép, különleges. Ha a termet rendezzük be, legyen virág az asztalon, egy kis tea is, és várjuk az ajtóban a résztvevőket kedves mosollyal. Hm, azóta is próbálom ezt tartani.

Most ugrok az időben. Amikor már iskolavezetőként lehetőségem volt szintén egy nagy pályázatot nyerni és abban pedagógus-továbbképzést tervezni, valami különlegeset akartam adni a kollégáimnak, valami felejthetlent. Téged adtalak. Hoztál egy fantasztikus programot (**Társas kapcsolatok fejlesztése, viselkedéskultúra 2013**) nekik, amelyet szerintem sohasem felejtene el, mert időről időre felbukkant a tudásukban, sőt időnként azt mondták, ezt Évától tanultam.

Az utolsó nagy munkádban is részt vehettem, amiért hálás vagyok neked és a jó sorsomnak. Ültem a csodálatos almádi házatok nappalijában a laptopom előtt, és te akkor már betegen főztél, és közben oda-oda jöttél megnézni egy-egy ábrát vagy képet. Egyetlen kép kiválasztása is sok időbe telt, mert a szakmai igényességed ezt megkövetelte. Mindenben igényes voltál. A szavak jelentése, a mondatok üzenete döntő volt számodra. Sokszor átrágtuk magunkat a trénerkönyv és a munkafüzet anyagain. Ugyanazt értjük egy-egy megfogalmazás alatt? Vagy nem? Azt mondtad, úgy kell fogalmaznunk, hogy egy marslakónak is világos, érthető legyen. Az almádi házban olyan harmónia volt, amit csak te tudtál megteremteni. Az apró szépséges részletek és különlegességek mind-mind rólad, rólatok, a családonról tanúskodtak. És köztünk is harmónia volt, hiszen addigra már félszavakból is értettük egymást. Az Oktatási Hivatalban dolgoztál, és később én is elkezdhettem ott dolgozni az **EFOP-3.1.5 „A**

tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása” kiemelt projektben egy erős, szakmailag nagyon felkészült csapatban. Mire én oda-kerültem, te már a fejlesztőcsoportban sok munkán túl voltál, és éppen akkor a **PIHE (problémás iskolai helyzetek – fókuszban a megoldás)** -tréningen dolgoztál. Már szinte kész volt, nekem az utolsó simítások maradtak. Itt ismét megcsillogtattad a kreativitásodat, a szakmai frissességedet, hozzáértésedet. Olyan programot alkottál, amely a szervezetfejlesztésen át az egyéni kommunikációs eszközökig segíti a pedagógusok, iskolák napi működését. Mindig szívügyed volt az esélyegyenlőség, hiszen minden gyermekben ott a lehetőség, hogy a legjobbat, legtöbbet hozza ki magából. Csak egy kis segítség kell hozzá, egy jó pedagógus és egy „elég jó szülő”, szülőpár.

A szerződésed lejártá után én még maradtam, és e-mailben, telefonon értekeztünk. Örültem, hogy elmesélhettem neked, hogy milyen sikere volt a PIHÉ-nek a kollégák körében, hogy milyen szerethetővé vált számukra, hogy milyen sokat tanultak belőle. Örültél, és a részleteket kérdezted. A „kínai utak” hogy sikerült? A „kínai utak”? Az jól, nagyon jól. Amikor végre az egész csapat rájött, hogy csak együtt képesek mozdulni, tenni bármit is, hogy egyedül nem megy, hogy az egyedüli mozdulat a többiek esélyeit is rontja, hogy együtt minden megoldható, hogy bízhatnak egymásban, az felemelő és megható érzés volt.

Aztán már nem akartad, hogy lássanak, lássalak, nem akartad a telefonálást sem, csak egy-egy rövid üzenetben tudattam veled, hogy gondolok rád.

Utolsó e-mailedben azt írtad, majd jelentkezel...

Balatonvilágos, 2024. 01. 10.

Kozmáné Kovásznai Mária

TÉPETT NOTESZLAPOK A SALLAI ÉVA EMLÉKÉRE TARTOTT TUDOMÁNYOS TANÁCSKOZÁS OLDALHAJTÁSAI

PÉTERFFY ANDRÁS

Balázs Béla-díjas filmrendező, producer

a Dunatáj Alapítványi Stúdió elnöke

Szertelen jegyzetek sorjázna itt... gondolatfutamok. Ezekben rendet csak az olvasó tehet.

Minden, ami eszembe jutott a konferencia előtt vagy után vagy annak kapcsán, ide terítem. Emléktöredékek, pedagógiai rögeszméim, Évával való együttműködésünk olykor heves, de konstruktív vitáinak érvrendszere, sőt kora gyermekkori emlényomok is felbukkannak, amikor még nem gondoltam, hogy majd egyszer, később, öregurasan illendő visszatérnem egy alapkérdésre: *vagyis arra, hogy mi a mozgókép hatásmechanizmusa, működési elve, hatalma.*

Hogyan működik a kép?

Miért lett a huszadik és a huszonegyedik század egyik főszereplője?

Igen. Mert a világ leírásának (megismerésének) eszközei; a művészetek és a tudományok a mozgóképben kaptak egy olyan rendkívüli eszközt, amely készségesen szolgálva a sokféle felhasználói igényt, önmaga is hatalmas és szerteágazó kifejezési eszközrendszerre vált. Már majdnem az szaladt ki a számon, hogy egy nyelvszerűen épülő, vizuális univerzum született meg a szemünk láttára.

És ez milyen szerencse, hogy ennek az elmúlt 125 évnek mi tanúi vagyunk. Soha nem volt még egyetlen generáció sem, amely megélhette egy nyelv születését, örült növekedését. A kinetikus kép fejlődését, dicsőséges előretörését, gazdagodását, stiláris finomodását, érését – és a mai kétségbeesett, drámai agóniáját –, mi ezt a saját szemünkkel láthatjuk ...

A 80-as évek elején az Iskolapélda című dokumentumfilmemet – ma szinte elképzelhetetlen – nyilvános mozivetítésen több tízezren látták, televíziós bemutatókor pedig százezren, és ezután spontán elindult egy „vándormozi”. Winkler Mártára, a film főszereplőjére szerte az országban kíváncsiak lettek. Van, ahol 16 mm-es filmet vetítettek, van, ahová az éppen újdonságnak számí-

tó VHS-kazettákat küldtük, és egy-egy kisebb közösség, könyvtári olvasókör, tanári munkaközösség, értelmiségi klub vendégként, előadóként természetesen Mártát hívta meg.

Magam is részt vettem sok vetítésen, és mivel bölcsésztanári végzettségemmel a zsebemben végeztem el a Színház- és Filmművészeti Főiskolát, nemcsak filmrendezőként, de tanárként is hasznosak voltak ezek a beszélgetések. A legfőbb nézői kifogás a filmmel szemben az volt, hogy ez egyedi eset, Winkler Márta kivételes pedagógiai érzéke nincs meg mindenkiben, illúzió lenne ezt a teljesítményt minden tanártól elvárni.

Filmes kollégáim pedig azzal gyötörtek, hogy *„persze, hogy sikeres egy olyan film, amely egy pedagógiai hősköltemény. De a valóságban feltalálható sok negatív eset; a hátrányos helyzetű iskolák, tanárok, diákok sorsa felé kellene fordulnom. Kritika kell és nem példabeszéd.”*

Máig végigkísér ez az ellentmondás.

Az Iskolapéluda után egy „fekete bárány” kisfiúról csináltam filmet, aki csak a rosszaságával tudja felhívni magára a figyelmet, akit mindenki elutasít, de ha kap egy kis szeretetet, akkor megszelídül. Hol vagyok én? Ez a film címe. De lehetne az is, hogy ki vagyok én.

Évával ekkortájt ismerkedtem meg, és az OOK-ban is, és a filmgyárban is sokszor összejöttünk és beszélgettünk arról, hogy van-e értelme az iskolai órába illeszthető filmet készíteni, vajon milyen tárgyakhoz lehet és érdemes, és technikai értelemben észszerű dolog-e egy osztályban vetíteni, hisz ott a tévékészülék mindenhol(?), és egyébként ez ma már a televízió dolga. Az iskolatelevízió műsorsáv ugyan létezett, de a kötött műsorrend miatt az órarenddel soha nem volt összhangban, és valljuk be, a programok minősége is szerény volt (kivéve talán az olyan zseniális tanárokat, mint Öveges professzor). Egyébként meg a videózás (VHS) épp ekkor robbant a mozgóképterjesztésbe. Filmvetítés? Kész anakronizmus.

Pedig nem. A vetítés egy gyönyörű rítus. Egy mágikus performansz. Már a gép látványa is lenyűgöző. Egy masina, mely a fehér vászonra mozgóképeket fest. Görgőit, fogasdobjait körbeölelve szalad egy szalag, mely a képkapu előtt egy remegő hurokban metamorfózist él át. Az állóképek sorozata megmozdul. A képkapuba érve már sima a mozgás és folyamatos. Vetítünk. A máltai kereszt (vagy a greifer) villái másodpercenként 24 állóképet engednek a kapuba, és a szemünk tehetetlensége (agyunk tehetsége?) varázslatot hoz létre. A mozgókép illúzióját. A gép zörög, a fénypászma átrohan a besötétített termen, és a falon ott a mozi.

Ezt az élményt aligha pótolja a Tavasz vagy Kékes VTTV vagy Orion televíziós képernyő, de még a mai nagyra nőtt lapostévé sem.

A vetítés maga az illúzió. De hát erre az iskolában nincs kapacitás. A vetítés megszervezése is lehetetlen, ahol véletlenül nincs olyan vetítésre alkalmas terem, ez inkább csak szelíd káoszhoz vezet.

A MOVI Népszerű-tudományos és Oktatófilm Stúdió szerepe is csökkent, alig volt keret az oktatófilmekre, hisz a kereslet is érezhetően beszűkült.

Az OOK Veszprémben (UNESCO-támogatással) videóstúdiót hozott létre, és kereste a videóban rejlő lehetőségeket. Én is itt használhattam először a hordozható kamerát, illetve próbálhattam ki a szituációs dokumentálást. Hosszú jeleneteket is fel tudtunk venni, hisz a mágnesszalag olcsóbb volt, mint a filmyersanyag. A videotechnika megkönnyítette a valósághoz való férközésünket, igaz, nagy árat fizetünk érte – mára az akkor felvett elektronikus képek elhalványultak, alig lehet restaurálni a „képvalóságot”.

A nagy kérdés:

Valóság-e a kép? Hát persze – vágjuk rá meggondolatlanul. Sőt, a kép – ez a belénk oltott tudás, tapasztalat – fizikai valóság. A kép tárgyi mivolta nemcsak ontológiai értelemben, de történetileg igaz. Még a mai ember is szereti a képet tárgyként birtokolni, bekeretezni, falra akasztani, leporolni, holott a kép ma jobbra digitálisan őrzött információ, melyet fényként, reflexióként, szekunder jelenségként appercipiálunk.

A XIX. és XX. század emberének alapélménye az, hogy a kép mögött valóság áll, és minden képnek van valóságfedezete. A technikai kép (fotó, film, videó) egy jó évszázadon át úgy jelent meg, mint bizonyíték. Bizonyíték arra, hogy a dolog, amit a képen látunk, az egy fizikailag létező dolog mása – vagyis a dolog létének hiteles bizonyossága. Nem annak a bizonyossága, hogy a dolog/jelenség most is van, inkább csak annak, hogy a kép készülésekor az a valami létezett.

Mindazonáltal a mai ember ezt a lételméleti bizonyosságot éppen kezdi elveszteni, és helyébe egy kis kétely ül: hátha csak illúzió az, amit látunk. Platón óta persze örökösen élt bennünk a gyanú, hogy a valóságnak vélt valami, az is csak valaminek a képe...

A kérdés nem kisebb, mint hogy a kép a valóság képe-e, vagy valami másé. Képnek persze nem a világ egy-egy darabjának látványát tekintjük, hanem azt a látványdarabot, amelyet valaki szándékkal bekeretezett.

A kép, különösen a képalkotó által teremtett kép, tele van sok olyan szubjektív elemmel, hogy „még nézni is tereh”.

Aztán ott a befogadó, aki tudása és tudatlansága metszéspontjában állva szemlél – és ért és érez, amit éppen ért és érez. És ez nem feltétlen esik egybe azzal, ami a képalkotó szándéka – ha egyáltalán van neki olyan. Vagyis kettős interpretáció a kép sorsa, nem ritka eset, ha valami nem az, aminek látszik.

Most, hogy a parttalan interpretáció legitimációját – szorgos apologétaként – elvégeztem, most új aspektust ajánlok, kicsit humánusabbat:

A képnek hinni lehet, sőt hinni kell.

Ami a kimondott, leírt szavak (számok) hallatán, képek láttán bennünk ébred, az nem a rögzítés (kódolás) technikájába vetett hit, hanem a másik embert megillető bizalom; miért is hazudna, csúsztatna, mi oka is lenne a világi jelenségek félreinterpretálásának.

Hiszünk vagy nem hiszünk – az itt a kérdés. Mert ma sokszor van olyan érzésünk, hogy túllfüggönyszerűen ereszkedik a valóság és a szemlélő közé valami, ami nehezen megfogható – a kétely, a bizalmatlanság.

Évával ilyesmikről elméltünk, és végül abban maradtunk, hogy az akkori iskolai képnézési szokásokat is befolyásolhatjuk, ha osztálytermi vetítésre alkalmas **dokumentumfilmeket** csinálunk, melyek nyitott szerkezetűek, és vitára, erkölcsi állásfoglalásra készíthetik a befogadókat.

Próbaképpen az újdonságnak számító videokamerával dolgoztunk, hárman indultunk portyázni Sallai Éva szerkesztőként, Molnár László operatőrként és jómagam interjúkészítőként, beszélgetőpartnerként és nem „rendezőként”, vagyis ahhoz a pszichológusi, szociológusi magatartáshoz hasonlóan viselkedtünk, amelyet a szakirodalom részt vevő megfigyelésnek hív.

A véletlen vitt minket Várpalotára. A Nevelési Tanácsadó pszichológusa rögtön „megnyugtatót” bennünket, akármelyik iskolába megyünk, mindenütt találunk konfliktusos helyzeteket. Abban megegyeztünk, hogy nem célszerű sem az iskolák vezetőinek, sem a tanároknak azzal kezdeni, hogy mi bizony élő konfliktushelyzeteket szeretnénk megfigyelni, ezért csak annyit kértünk, hogy egy-egy osztályfőnöki órán hadd figyeljük meg a diákokat, mit és hogyan oldanak meg, milyen gondokat vetnek fel a diákok, ki aktív, ki passzív, meg azt is látni szeretnénk, hogy a kamera jelenléte zavarja-e őket. Milyen attitűddel teszi az osztályfőnök a dolgát, hogyan oldja fel a feszültségeket? Tudtuk, mert láttuk másutt is, hogy az osztályfőnöki órákon próbálják az ofők elrendezni az osztályközösség problémáit, kibeszélni a csoportban felgyülemlett feszültségeket, ekkor kellett a fegyelmi ügyeket rendezni, és persze alig marad idő a tervek, a jövő megbeszélésére.

Ekkoriban nagy divat volt a szociometriai vizsgálat. Jól, rosszul ezt minden osztályfőnök megcsinálta az osztályában. Ebből nagyon egyértelműen kiderült, hogy kik a népszerűek, kire hallgatnak, kit tisztelnek és kit utálnak a többiek. A tizenkét-tizenhárom éves gyerek nem taktikázik, őszintén „bevallja”, hogy kivel sátorozna együtt, és ki az, akivel semmiképp nem szeretne.

(A világeért sem fogok bele abba, hogy a mai felfogás szerint ez a kicsit egyszerűcske „felmérés” milyen károkat okozhat, azt sem taglalom, hogy még

belső használatra is csak nagyon sok egyéb tényező figyelembevételével szabad ítéletet alkotni, de az kétségtelen, hogy azt könnyű ebből látni, ki a pária az osztályban. Ezt persze a tanár felmérés nélkül is látja.)

A videós próbafelvételünk mindent igazolt, a fekete bárány egy visszahúzódó, félénk, de időnként dührohamokat mutató, látszólag jámbor szőke kislány volt az osztályban. De nem akartunk újabb feszültséget kelteni azzal, hogy Istvánt kiemelten figyeljük. Szinte mindenki szerepelt a felvételeken, sokféle beszélgetést, miniinterjút készítettünk a diákokkal, és persze a tanárokat egy idő után beavattuk, hogy a csoportdinamikai kutatás fókuszába István került. Vele a továbbiakban többször is beszélgettünk, a családját is meglátogattuk. Négy vagy öt napon át figyeltük a véletlen elénk táruló mikrovilágot, és az összkép szépen kirajzolódott; a gyerekkori neurózis minden oka megmutatkozott; elvált szülők, alkoholizmus, rossz nevelési elvek, ügyetlen és/vagy érzéketlen felnőttek, rossz iskolai normák, „könyörtelen” diáktársak és még minden egyéb...

„**Nekem mindegy...**” Ez lett a film címe. István mindent óvatosan ebbe a fiókba zárt. Ha a véleményét kérdezték, ha választani kellett. Válasza ennyi: Nekem mindegy. Szorongása átsütött halk, félénken kimondott szavain. Gesztusai, tartása, riadt szemkontaktus-keresése mind-mind arról árulkodott, hogy azt szeretné, ha értenék, ha elfogadnák. De félt tőle, hogy ez úgy sem következik be. Hálás volt, ha rá figyeltünk, de gyanakodott is, hátha ebből is baj lesz. A nevelőanyjával készült beszélgetésünk is ezt jelezte: örülne, ha ő lehetne egy film akármilyen kis szereplője, mert akkor a többiek irigykedhetnének rá. Ez a szorongásos szeretetéttség, és ha ez összecúszik az ön-alulértékeléssel, a hamis éntudattal és a siker utáni kínzó vággyal, akkor minden perc kín. Csak pár dicsérő szót, ha kapna valamiért...

A három és fél órás anyag felvételi kronológiában nézve is nagyon tanulságos, de persze erre rajtunk kívül senki nem vehető rá – vagyis fogyasztható, nézhető méretre kellett szerkeszteni ahhoz, hogy akárhol akárki megnézze.

Amikor az általam megvágott 50 percet Évával megnéztük – megrémültünk. A látóanyag, amit felállítottunk, pontos és riasztó volt, és rögtön belénk is hasított kérdés: hogyan és kin tudna ez a film segíteni? A valóság ilyen nyers lenyomata tud-e konstruktívan működni bármely közegben? A szereplőknek? Pszichológusnövendékeknek? Más iskolák diákjainak?

Ha meg senki nem látja a szereplők közül, akkor nem is szembesülnek azzal, hogy ők is részesei, okozói e kis közösség kudarcának, senkinek nem lesz alkalma magára ismerni. Nem látja senki magát abban a tükörben, amelybe bizony bele kellene őszintén tekinteni. Ezt nekünk kellett volna kezdeményezni, és egy komoly terápiás, öngyógyító folyamatot kellett volna fölvalálni, és egy fél éven át folyamatosan részt kellett volna venni az életükben,

velük kellett volna élni, a problémafeldolgozás minden fázisát, minden diák reakcióját, viselkedését ismerni kellett volna, de erre nem voltunk felkészülve, és nem is ezt kértük tőlük, nem is ezt ígértük nekik. Szóval finoman szólva megfutamodtunk.

Persze azt még komolyan reméltük, hogy az ország más iskoláiban elkezdjük feldolgozni az „esettanulmányt”. De szabad-e ezzel a nyíltsággal mutogatni más emberek kínját, baját idegeneknek. Gyógyítunk-e ezzel? Vagy az előítéleteket mélyítjük: „*lám-lám, a film nem hazudik, bizony azok ott a filmen mind-mind hibásak...*” Ezt a morális gátat sok-sok filmem (dokumentum) bemutatója idején éreztem, ezért soha nem mutattam be nyilvánosan senkiről felvételeket az engedélye nélkül.

Nem beszélve arról, hogy nyolcvanas években még szemérmesebb volt a néző, és nem volt meg benne a mai voyeur attitűd, a kukkolás, és a szereplőkben sem dült a mai rossz ízlést a primitívséggel ötvöző valóvilágos magamutogatás. Igaz, lelkes személyiségi jogokra hivatkozó kékharisnya jogvédők sem léteztek, a gyermeki jogokra meg egyszerűen fittyet hánytak.

Mert a film konkrét marad – nem olyan, mint az írott szöveg, ahol egy monogram mögé bújtathatunk bárkit, a valós helyszínt akár meg sem kell említenünk, és a valóság máris általánossággá, fikcióvá puhul. A kép önazonos – nehezen válik „anonimmá”.

Hát, igen, a filmkép többnyire a valóság rabja.

Sokat őrlődtünk, mit tegyünk, és végül még azt sem próbáltuk meg, hogy továbbképzésen vagy egyetemi órán leendő pedagógusoknak bemutassuk. Félünk tőle. Ez azért egy elszalasztott lehetőség volt!

Felmerült, hogy a hangzó vagy legépelte anyagot tegyük nyilvánossá. De ez sem működik. Ha a filmben elhangzó dialógusokat (szövegeket) megpróbáljuk legépelni, alig értelmezhető, hogy mit is akar elmondani a film. Egydimenziósá vékonyodik a jelenség.

A milió, a tér, a hangulat és főként a szereplők testbeszéde, metakommunikációja olyannyira része a jelentésnek, hogy szinte olyan, mintha behunyt szemmel, „vakon” hallanánk a világot. A hangzó beszéd már önmagában is sokkal plasztikusabb, hisz a hang dinamikája, színe, ritmusa sokat hozzáad a szöveghez, de nyilván ez is erősen elmarad plaszticitásban a vizuális és verbális jelek összefonódó, egymást értelmező jelentésszinergiájától. Vagyis a film komplexitása fölülírhatatlan. (Pláne még, ha az akusztikai elemek, pl. zajok, zenék, atmoszféra is kíséri az önmagában is összetett jelköteget.)

Itt egy kicsi kis kitérő.

A **szöveg** szinte mindig a lineáris megismerés örömét adja a befogadónak. A textus logikai rendszer, és a ráció szövi át. Szerkezet, gépezet, mely lassan

dolgozik; a megismerés első szintje fogalmi, gondolati, de persze fokozatosan a nyelv stiláris finomságai hamar emocionális töltettel telítik a szöveget.

A **kép** – ennek inverze – előbb az érzelmeinkre hat, gyorsan és intenzíven működik, és csak a második hullámban jön – ha van ideje jönni – a fogalomalkotás, a gondolkodás, mely szellemi tevékenység nem feltétlen része, folyománya a képértésnek.

Kép és szöveg együttese nagyon erős, hiteles, de a filmi kifejezésrendszerben nagyon sokszor tautologikussá válhat. A kép és szöveg csak akkor él meg együtt, ha köztük funkciómegoszlás van. Bántó, ha a kép ugyanazt önmagában is kifejezi, amit a szöveg megismétel. Ez rossz értelemben vett didaxis, önismétlés. Ez egyébként a mai kommunikáció (televíziózás) rossz manírja – elismétli és elmagyarázza, amit láttunk. Ez még egy oktatófilmben is sértő a néző számára. Elveszi a néző örömét attól, hogy a tanulságot (tudást) maga vonja le, ezt helyette egy narrátor megteszi. A szájbarágás szokása a mai kommunikáció sajátja.

Van-e képben való gondolkodás?

Vilem Flusser, a neves teoretikus elmélete szerint az ember egyed- és társadalomfejlődésének kezdeti szakaszában, a nyelvi jelek megjelenése előtt is volt „gondolkodás”, ő úgy fogalmazza meg, hogy képek keringtek az agyunkban. Ezek a belső képek érzelmek és indulatok (félelmek, vágyak), sejtések voltak, és a válaszok talán indulatszavakban, kiáltásokban, figyelmeztető, figyelemfelkeltő gesztusokban jelentek meg a külvilág számára. Ezek a belső képkavargások a nyelv előtti kommunikáció olyan mágikus formái, amelyek a mai ember életében már ritkán képződnek meg. Ez egy lelkiállapot, mely nagy érzelmi hullámok során kel bennünk; a megrendülés, a felismerés, a katarzis, elrövedés, félálom, ima, merengés, bambulás pillanataiban tör ránk. Néha egy táj, zene, illat igézete, amikor nem bíbelődik a tudatunk a képeket fogalmi nyelvre fordítani, hanem hagyja a feltoluló képeket képként lebegni.

Vagyis ma is létezik képben való gondolkodás; egy festmény, installáció, képi (természeti) jelenség, amely láttán eláll a szavunk. A költői film gyakorta ringat bennünket ilyen állapotba – Huszárik, Tarkovszkij, Paradzsanov filmjei láttán nem feltétlen kezdünk vadul fogalmakban gondolkodni. A filmsámánok tudnak ilyet tenni velünk, ha hagyjuk magunkat, ha alkalmasak vagyunk még erre.

--

Régen – 35-40 éve – sem volt eldöntött, hogy van-e értelme az iskolai óra keretében illusztrációs céllal vetíteni. Sokan kardoskodtak, hogy a környezetismeret, a fizika, a kémia, a földrajz, de a művészettörténet tanítása sem hatékony korszerű demonstráció nélkül. Nem szeretnék cinikus lenni, de ezek a tárgyak mára erősen háttérbe szorultak, és biztos, hogy nem azért, mert nem volt elegendő demonstráció és illusztráció. Sajnos ennek más oka volt.

Kicsit más a helyzet a társadalomtudományok terén. A történelem nagyon sok értékes és átélhető anyagot kapott a történelmi tárgyú dokumentumfilmekből (oral history), portréfilmekből, archív anyagokból összeállított filmekből, és ha valami, akkor a régi filmfelvételek látványa igazán értékes tudással/élménnyel jár. Ezért talán a történelemórába fér legjobban a film.

Azért nem adtuk fel azt az elvünket, hogy az önismeret, a társas kapcsolatok építésének, a csoportterápiának hatékony eszköze lehet a film. Bár erre nem az iskolai filmvetítésekből szereztük a legjobb példákat, hanem az akkor jól működő filmklubmozgalom vetítéseit követő vitákon tapasztaltuk meg.

Hosszabb kitérő lenne, de dióhéjban...

A Balázs Béla Stúdió fiatalok stúdiója volt. A kádári idők kultúrpolitikájának egyik jelentős alkotóműhelye. Magam is aktív (vezetőségi) tagja voltam. Relatív önállóság, szinte autonómia jellemezte a filmes stúdiót, jobbára túrt és néha tiltott kategóriába tartoztak az itt készült filmek. Sokszor vittük a hónunk alatt valamelyik vidéki művelődési házba az egyébként nem nagyon forgalmazott filmeket. Társadalmi forgalmazás volt ez a javából, a vándornépművelő, a filmprédikátor és a társadalomkutató szenvedélye hajtott minket. Az az illúzió, hogy klubszerű keretek közt, kis csoportokban lehet a társadalom égető kérdéseiről beszélgetni. Bennem ez az illúzió máig él, sajnos a világ nehezen akar ebben részt venni. De akkoriban volt értelmes vita, önépítés, kollektív érzület egy-egy film után. A közösség felfokozza az élményt, a vita élményt ad, a konklúziót a néző saját maga vonhatja le.

Éva jó vitavezető volt, hagyta a főiskolás, egyetemi hallgatóit megnyilvánulni, és ügyesen terelte vissza a fő téma felé a vitában félrecsúszó véleményeket.

Egy kis kutatómunka után fogtunk neki a következő filmnek. Kerültük az extrém helyzeteket, de úgy láttuk, hogy minden iskolai konfliktus kiváltója egy egész problémaköteg. Jobbára a családi krízisek feloldatlansága, kezeletlensége egy-egy rossz magatartás oka, és ritka, hogy ezt egy osztály segítség nélkül feldolgozza.

Ha valahol egy kamera megjelenik, akkor mindenki hajlamos arra, hogy azonnal felvegyen egy szerepet. Nem állítom, hogy mindenki, de a többség még a legegyszerűbb interjúhelyzetben is „játszik”. Meg akar annak a képnek (szerepnek) felelni, amelyről azt gondolja, hogy az vele azonos, és a többiek is azt a viselkedést, magatartást, szóhasználatot várják el tőle. Nagyon nehéz a kamera előtt őszintének lenni még egy nyilvános szerepléshez szokott tanárnak is, hát még gyereknek. (Sokan még tovább menve azt állítják, hogy mi vagyunk a SZEREP.)

Azt hamar meg lehet figyelni, hogy az ún. problémás gyerek egy csoportban terepszínűvé akar válni. Illetve a kóros személyiségzavar túlmozgást, szereptúljátszást eredményez.

A **Nekem mindegy** c. filmünkre jellemző passzív szemlélődő filmes magatartás helyett elhatároztuk, hogy rögtön a kezdetektől kezdve az új filmet nyíltabb módszerekkel fogjuk megvalósítani. Terápiás attitűddel közelítettünk az osztályhoz, jeleztük, hogy a konfliktusok feloldása a célunk, nincs semmilyen „hátsó” szándékunk. Ez a magatartás bevált, elég őszintén nyilatkoztak meg a diákok, és a peremhelyzetű gyerekek sem érezték magukat rosszul.

Itt néhány interjúrészlettel szeretném ezt bizonyítani (hetedik osztályos fiúk, lányok).

Fiú: Zsolt egy elveszett ember. És ő már nem tud beilleszkedni, mert nem vesz komolyan semmit.

Zsolt: Engem ide raktak, mert háromból megbuktam.

Osztályfőnöknő: Megmondom őszintén, eleinte nagyon jó érezte magát. Én külön beszéltem az osztállyal, próbálják Zsoltot valamilyen feladattal megbízni. Az őrök nehezen akarták bevenni.

Zsolt: Végül a lányok befogadtak. Először úgy volt, hogy én leszek a mókamester. Aztán mondták, hogy nyakkendőfelelős legyek... Hát az nem egy nagy ügy!

Fiú: Ő mindent elhülyéskedik.

Zsolt: Ha kiküldenek az óráról, nem megyek ki. Bent maradok.

Zsolt az év végén is négy tárgyból bukásra áll. Valószínűleg másik iskolába viszik át szeptembertől.

Zsolt: Hát a szüleim nem örülnek. Apu különösen mérges ... Horgászni szoktunk néha. A múltkor is nagyon mérges volt, mert nem fogtunk semmit. A többiek körülöttünk fogták ki a pontyokat. Bevágta a botot a vízbe mérgébe’.

Egyszer beleesett a vízbe. Káromkodott, hogy mért nem fogom rendesen a csónakot. Beleesett a vízbe... meg hogy miattam volt... Én csak visszaadtam neki azt, hogy egyszer dühében belevágott a vízbe.

Legszívesebben elmennék innen az anyukámmal és a testvéremmel, és nem lennék ilyen szomorú. Boldogan élnénk... Nem félnék ennyire. Most nekem elég rossz. Bárcsak tudnék alakítani a sorsomon...

Bármikor itthagynám apukámat, mert nem szeretem... olyan velem, de nem tudom mért, csak velem.

Én nem fogom úgy csinálni a gyerekemmel, hogy megverem, ha nem tanul. Felnőttként ha olyan leszek, mint most az apukám velem, akkor viszont az én fiam is olyan lesz, mint én.

Ezt a filmet (**Megmondom őszintén**) már több iskolában vetítették. Értelmes beszélgetéseket generált a felső tagozatban, és nagyon hasznos volt a tanárképzésben. Még két-három filmet készítettünk a fiatalok jövőképeiről és a párkapcsolatokról, de Éva egyetemi elfoglaltsága miatt ez a sorozat abbamaradt.

Ma ezek a filmek már „történelmi távlatból” értelmezhetőek. Kortörténeti dokumentumok, a rendszerváltás előtti világ lenyomatai.

De az emberi kiszolgáltatottság, lelki kínok, a megalázás ma is ugyanúgy fájdalmas. Így ezek a filmek – sajnos – időtállóak.

RÁ KELL HANGOLÓDNI A GYEREKEKRE! DOKUMENTUMFILMEK A TANÁRKÉPZÉSBEN

SZEKSZÁRDI JÚLIA

Ny. egyetemi docens

A dokumentumfilm pedagógiai gyakorlatban, illetve pedagógusképzésben történő alkalmazása Éva régi álma volt. Az elsők között próbálkozott az osztályfőnöki órán alkalmazható dokumentumfilm készítésével (ld. Péterffy András írását), később négy dokumentumfilmet készített az egri Mestertanár Videóportálnak, ezekkel a tanárképzős hallgatók számára kívánt muníciót adni az iskolai valóság megismeréséhez.

Az elkészült négy film olyan jógyakorlatokat mutat be, amelyek hátrányos helyzetű tanulók fejlesztését segítik. Az első film egy többségükben roma gyerekekkel foglalkozó intézmény pedagógusainak áldozatos (és eredményes) munkáját mutatja be, a következő egy elhivatott tanító és gyógypedagógus portréját rajzolja meg, a harmadik az Eszterházy Károly Főiskola szociálpedagógiai gyakorlatáról számol be, a negyedikben pedig a máig sikeres Máltai Szimfónia program első két évéről kapunk nagyon plasztikus képet.

A Tereskéről szóló film 2011-ben készül el, ezt Éva egyedül csinálta, a másik három alkotást Tóth Tiborral közösen készítették 2015-ben.

Egy nap képei Tereskén és Szátón (videótanulmány)

https://osztalyfonok.hu/videoportal/?video=jegen_jarok

A (J)égen járunk című film, pontosabban *videó-esettanulmány* 2011-ben készült. Emlékszem arra, hogy Éva milyen lelkes örömmel utazott több ízben a Pest megyei Tereskére, ahol korábban – feltételezhetően egy képzés alkalmával – szerzett személyes tapasztalatokat egy többségükben roma tanulókkal foglalkozó intézmény életéről. Mélyen megérintette az az elköteleződés, ahogyan az ott dolgozó pedagógusok törekedtek sok szeretettel, türelemmel, figyelemmel és szakmai igényességgel felkészíteni a nehéz sorsú gyerekeket életük következő szakaszára. Éva csoportos interjút készített a tantestülettel, külön is beszélt az igazgatónővel és egyes pedagógusokkal. Jeleneteket láthatunk az óvodai és iskolai foglalkozásokról, tanórákról és szabadidős programokról. Képet kapunk nem csupán az intézményegyüttes (óvoda, tereskei iskola, szátói tagiskola) életéről, hanem az iskola szociális környezetéről, a gyerekek mindennapi életét

is befolyásoló helyi konfliktusokról (cigányok és magyarok, illetve kárpáti és beás cigányok között).

Általános gondot jelentett, hogy a szülők jelentős része idegenkedett az iskolától, bizalmatlan volt az intézménnyel, és nagy erőfeszítést igényelt meggyőzni őket a tanulás fontosságáról. Úgy tűnt, egy időre sikerült az óvoda és iskola közötti átmenetet megkönnyíteni, bizalomteli jó kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel és rajtuk keresztül a szülőkkel is, fokozatosan megértetni velük, hogy a szorgalom és kitartás segíthet kitörni a hátrányos helyzetből. A megkérdezett pedagógusok elmondták, hogy az iskolában jól vannak a gyerekek, sikerült egy ideiglenes védőburkot képezni körülöttük, de amint kikerülnek innen, rengeteg bántás éri őket. Ezért minden megtesznek annak érdekében, hogy – amíg kapcsolatban vannak velük – erősítsék az önismertüket, az önbizalmukat, elfogadtassák velük saját identitásukat, miközben arra ösztönzik őket, hogy nyissanak a külvilág felé.

A feladat nehézségét és szépségét érzékelteti a cím: (J)égen járunk. A síkos terep ugyan rengeteg csapdát rejt, de egyúttal hatalmas örömet, emelkedett érzést váltanak ki a nehézségek ellenére elért napi sikerek.

A videós esettanulmányt Éva stáb nélkül készítette A háttérben jól lehet érzékelni az ő személyes jelenlétét, az interjúalanyokra irányuló folyamatos értő figyelmet, a feltétel nélküli elfogadást.

A filmet készítője az afroamerikai pedagóguskutató, Lisa Delpit szavaival ajánlja a nézők figyelmébe: *„Mindannyian magunkban hordozunk egy világot, egy mindenki mástól különbözőt. Nekünk, tanároknak az a dolgunk, hogy tanítsunk, de hogyan tudnánk megérinteni egy másik világot, amikor még a létezését sem ismerjük? Sokan vannak közöttünk, akik még sohasem gondoltak el azon, hogy az, ami a fejükben él, az nem a valóság, csak a kultúrájuk által támogatott szubjektív világ. Olyan ez, mintha egy nagy számítógépes játék résztvevői lennénk a virtuális valóságban, de a »valóság« minden szereplő számára más és mást jelent. Amikor az egyik résztvevő jobbra, felfelé megy a hegyre, a másik úgy látja őt, mintha az ellenkező irányba, a folyó felé haladna.”*

Az idézett szöveg a Mások gyermekei című kötetből származik, amely 2007-ben jelent meg magyarul. Ld. „Mások gyermekei” – Földes Petra recenzója Lisa Delpit könyvéről | OFOE (osztalyfonok.hu) A recenzio zárógondolata szorosan kapcsolódik a tereskei történethez: *„A roma tanulók iskolai esélyeiről szóló érdemi diskurzus a 2010/11-es nemzeti tanévben mintha lekevert volna a napirendről. Lisa Delpit könyve kiváló muníció lehet a diskurzus felelevenítéséhez, alapvető szakmai kérdéseink megvitatásához.”* (Vajon mi van ma Tereskén?)

Nem lehet abbahagyni! Portréfilm Leiner Károly gyógypedagógusról

https://osztalyfonok.hu/videoportal/?video=nem_lehet_abbahagyni

Kicsoda Leiner Károly, akiről ez a portréfilm készült? Végzettségét tekintve tanító és gyógypedagógus, aki Zöld Béka tanár úrként vált országosan ismertté. Született pedagógus, az elhivatottságát édesanyjától örökölte, s lehetősége volt az első lépéseit vele közösen megtenni. Idézet egy 2008-ból származó írásából: „Az iskolában eszméltem magamra. Ültem a kis ételszállító kocsin, Édes tolt, én meg »autóztam« a tankönyvek tetején. Tanítónő volt, megbecsült és elismert annak ellenére, hogy egyedül nevelt hármunkat nagy szegénységben, gyermekkorom mégis boldog és meghatározó volt. Az iskolából áradó szagból, légkörből, a gyerekek boldog viselkedéséből tudtam, hogy ez az én utam is. Így lettem előbb tanító, testnevelés szakos, majd gyógypedagógus, önképzett kalandpedagógus. Most, 43 évesen, úgy látszik, hogy utam kissé elkanyarodik. Talán csak egy kicsit – legalábbis ezt remélem és hiszem, mert sorsom szétválaszthatatlanul összefonódott a Sulival.” (Varázsoljunk, kollégák! | OFOE (osztalyfonok.hu))

Évák filmje 2015-ben készült, s kiderül belőle, hogy más ugyan a „Suli”, de a benne tevékenykedő ember nem változott. Olyan a teljes személyiséggel a tanítványai között jelen lenni képes pedagógus maradt, aki hét évvel korábban arra szólította fel a kollégáit, hogy a gyerekek érdekében éljenek a „varázsserejükkel”.

Leiner Károly nagyon nehéz terepen él ezzel a varázserővel: a film elkészítésének idején egy olyan szakképző intézményben működött, amelyben sajátos nevelési igényű, többnyire hátrányos helyzetű fiatalok fejlesztése volt a feladat. A tankötelezettség lejártá előtt, az utolsó utáni percben kell adni számukra némi esélyt arra, hogy képesek legyenek legalább egy szakma alapjainak az elsajátítására. Rendkívül nehéz és magányos harc ez, de Karezs valóban „varázsol”, nem csupán szeretettel, türelemmel és elfogadással, hanem kreatív ötletekkel, saját fejlesztésű taneszközökkel is.

A filmből ezenkívül megismerhetjük a „Karcsi bácsi” által létrehozott és működtetett Zöld Béka Baráti Kört is, amelynek tagjai – többségükben sérült gyerekek és fiatalok, valamint az ő barátaik, családtagjaik – rendszeresen járnak együtt kirándulni, túrázni, és az évtizedek során valódi, folyamatosan bővülő közösséggé szerveződtek. „Írtam, beszéltem róla már eleget – vallja a filmben Zöld Béka Tanár Úr –, mert hiszem, hogy valami csoda született. A csodát csak közvetve műveltem én, a varázslatot a gyerekek, a közösség követte el. Fontosnak tartom, hogy hiteles története, módszerei, eljárásai, amennyire csak lehet, a köztudatba, vagy legalább a szakma kezébe kerüljenek. Olyan eredmények születtek, amelyek példa nélkül állnak a hazai pedagógiai gyakorlatban,

ilyen típusú külföldi eredményekről, kutatás hiányában, nem tudok. Egyetlen »dicsekvés«: a program tizenhét éve alatt majd tízezer gyerek, fiatal felnőtt, felnőtt, értelmi fogyatékkal élő és ép ember fordult meg a Zöld Béka Baráti Körben, ahogy elnevezte magát a csapat. Közülük nagyjából 1200 fogyatékkal élő. Ők, egy kivétellel, mindannyian elvégezték iskoláikat, megszerezték szakmáikat – ez példa nélküli Magyarországon...”

(A Zöld Béka Baráti Kör idén ünnepelte 25. évét, s bár nem tudnak rendszeresen közös programokat csinálni, hisz családosak lettek, dolgoznak, de amikor lehet, találkoznak. Ezt valóban „nem lehet abbahagyni”).

De lehet, de lehet – Iskolai szociális munka van!

https://osztalyfonok.hu/videoportal/?video=de_lehet

A riportfilm az EKF Szociálpedagógia Tanszékének a pétervásárai Tamási Áron Általános Iskolában végzett gyakorlatáról szól, amikor szociálpedagógus hallgatók másfél hónapon keresztül tevékenykedtek egy nagyrészt hátrányos helyzetű, többségükben roma származású tanulókkal foglalkozó intézményben. A munkában az egri főiskola Szociálpedagógiai Tanszéke mellett szerepet vállalt a Roma Szakkollégium is. A program rendkívül sikeres volt, a hallgatókat az iskolában egy be- és elfogadó tanári közeg vette körül, folyamatosan kaptak szupervíziót a főiskoláról, és nem csupán a gyerekekkel, hanem a szülőkkel is sikerült igen jó kapcsolatot kialakítaniuk. Csoportos és egyéni beszélgetések, tréningek, szabadidős foglalkozások segítségével érzékelhető fejlődést értek el a gyerekeknél, a folyamatos jelenlét és odafigyelés megtette a hatását. *„Nagyon-nagyon régi tapasztalatunk a közoktatásban végzett gyakorlatokból – mondja a filmben dr. Ludányi Ágnes, a tanszék vezetője –, hogy nincs beszélgetés a gyerekekkel. Nagyon fura élmény nekik az, hogy ötven percen keresztül vagy egy órán keresztül a teljes figyelme a felnőttnek rájuk esik. Nem is nagyon tudtak az elején mit kezdeni ezzel a helyzettel, hogy ők fontosak lehetnek. [...] Ezeket a helyzeteket nagyon-nagyon szerették. [...] Ezeket az élményeket egy iskolai szociálpedagógus, hiszen ezt tanulta, tudná adni a pedagógusok munkája mellé, kiegészítésként.”*

A másfél hónapos jelenlétet záró családi nap nem csupán az iskola, hanem Pétervására és környéke számára is fontos eseménynek bizonyult, az ennek keretében lebonyolított kulturális program és vetélkedő hatalmas sikerélményt hozott minden résztvevőnek: a gyerekeknek, a programba bevont pedagógusoknak és szülőknek és – nem utolsósorban – a gyakorlatot végző hallgatóknak.

Ezek után különösen szívszorítóak a zárómondatok, amelyekben az érintett fiatalok elmondják, hogy mennyire szeretnék ezt a munkát végezni, de meg is

kell élni, és ezzel a szakmával ez kilátástalan. Igaz, ők azt hajtogatták a gyerekeknek, hogy semmi sem lehetetlen, de maguk sem bíznak abban, hogy a szociálpedagógia megkapja azt az anyagi megbecsülést és lehetőséget, amelyet érdemelne. Az azóta eltelt évtized, sajnos, ezt a negatív forgatókönyvet igazolta.

Rá kell hangolódni a gyerekekre – Riportfilm a Szimfónia programról

https://osztalyfonok.hu/videoportal/?video=ra_kell_hangolodni

A Szimfónia program a Venezuelában 1975-ben induló, azóta is létező, rendkívül sikeres projekt hazai adaptálása. A 2015-ben készült riportfilm a hazai indulás első két évéről szól. A lényegét jól tükrözi a filmből kiemelt két idézet:

„Alapvetően kinyitottuk nyilván mindenkinek az ajtónkat, de volt egy nem is eltitkolt vágyunk, hogy azokat a gyerekeket szólítsuk meg, akiknek a leginkább szükségük van erre a programra, a zenére, vagy a közösségre, vagy egy-egy jó szóra, egy simogatásra, egy ölelésre.”

„Azok a gyerekek, akikre mi fókuszálunk, ők a nagyon-nagyon szegény sorban élő hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, akiknek a szociális problémái, meg az otthoni – az az alapvető nélkülözés és létbizonytalanság és zilált közösségi kapcsolatok, amikben ők élnek –, azok nagyon sokszor az iskolában úgy jelennek meg, hogy rossz képességű tanulónak számítanak, vagy sikertelen tanulónak számítanak, ez a kettő dolog nagyon összefügg. És mi abban hiszünk, hogy ha a szociális problémákat segítünk megoldani, akkor az kihat az iskolai teljesítményre.”

Mivel a bürokrácia igencsak lelassította a „hivatalos” indulást, néhány lelkes önkéntes 2013-ban 6 hetes kísérleti programot indított a monori cigánytelepen. Kiálltak a telep közepére hegedülni, és a köréjük sereglett gyerekszereplőt magukkal hívták a máltai közösségi házba. Ott aztán kölcsönkapott, illetve papírból és fából barkácsolt hegedűket, csellókat, brácsákat adtak a kezükbe, s megindultak a próbák. Ritmusgyakorlatok (*tapsold velem!*), türelemjátékok (*ne vedd ki a kezéből a hangszer!*) és valódi hangszer-tanulás. Három hét alatt kialakult egy 30 gyerekből álló csapat, akik napi szinten zenélnek, szorgalmasan járnak a próbákra, odafigyelnek, koncentrálnak. (Ld.: El Sistema Monor: Szimfónia Program – avagy a zenekar, mint szociális eszköz (elsistema-hu.blogspot.com) Egy évvel később pályázati (TÁMOP) támogatással 15 iskolában indulhatott el a munka.

A Szimfónia program magyarországi megvalósítása is igazolja, hogy a kényszerektől mentes, az elméleti tananyagot minimálisra csökkentő zenei program során a kezdeti lépések sikerei gyorsan összeadódnak, és a zenei repertoár meglepő gyorsasággal fejlődik. A program eredményei közül talán a legfontosabb,

hogy a gyermekek számos képessége fejlődik, és ez nemcsak a személyiségükre és a lehetőségeikre, de még az iskolai eredményeikre is kihat. A közösségi alapokon zajló zenetanulást ezért tekintik a leszakadó közösségekben végzett szociális munka új, innovatív elemének.

A legszegényebb gyermekek számára kidolgozott, közösségi sikerélményeken alapuló zenei program Venezuelából indulva terjedt el a világban, alapítója, *Jose Antonio Abreu* közgazdász és karmester sokat idézett mondása szerint „*aki egyszer hangszert vesz a kezébe, soha nem fog fegyvert fogni*”.

A venezuelai program ma már fél évszázada működik, és világra szóló sikereket ér el. A hazai Máltai Szimfónia program is élő és hatékony maradt az elmúlt évtizedben. Úgy tűnik, nálunk is sikerült megőrizni a riportfilmben nyilatkozó szakemberek (zenetanárok, szociálpedagógusok) szavaiból sugárzó lelkesedést, hiszen egy évtized múltán is olvashatunk a részt vevő gyerekek zenekarának országos sikereiről például ezen a linken: [Fergeteges koncertet adtak a felzárkózó települések gyerekei - Tenger Média](#).

SALLAI ÉVÁRA EMLÉKEZEM

GALICZA JÁNOS

Ny. egyetemi docens, a neveléstudományok kandidátusa

A hetvenes évek második felében keresett meg először Éva, aztán a 80-as évek végéig többször hívott Veszprémbe pedagógusok továbbképzésre, előadásokat, kiscsoportos foglalkozásokat kért. Egy előadásomat videóra vették és terjesztették. Mindez nem rólam, hanem Éváról szól: aktív, kiváló szervezőnek ismerem. Minden egyes alkalommal pontosan elmondta, miért, kiknek, mit kér tőlem, a színhelyeket gondosan válogatta, minden előkészület kifogástalan volt, ráadásul ha több napra mentem, szállásom is előkészítette.

1992-ben hívott Orosz Sándor tanár úr a Veszprémi Egyetemre, az általa szervezett Pedagógia-pszichológia Tanszékre.

Örömmre szolgált, hogy Sallai Éva is a tanszék oktatója, megnyugtató volt, hogy számomra rokonszenves, **a pedagógiában széles körben tájékozott**, megbízható emberrel dolgozhatok együtt. Éva a személyes kapcsolatban való nevelés, oktatás területén ismerős volt (például járatos volt az akkorigiban terjedő Gordon-módszerben), a pedagógus-továbbképzésben alkalmazta a csoportmódszert. Magam kiképzett önismereti csoportvezetőként lelkesen vállaltam, hogy a kiscsoportos, önismeretre is irányuló, a rideg elméletet meghaladó képzésben vegyek részt, és biztonságot jelentett, hogy értő társal foghatunk hozzá.

Éva nemcsak az órarendi oktatásban vett részt, hanem nagy odaadással szervezte a tanárképzésben részt vevő diákokat. A tantervi órák mellett szép számú csoport találkozott hetenként a tanszéken, számukra és velük, közreműködésükkel hétről hétre gazdag programokat tervezett és szervezett.

1996-ban jelent meg a Veszprémi Egyetem kiadásában könyve: Tanulható-e a pedagógusmesterség, ebben széles körű irodalom (és persze saját tapasztalatai) alapján írta le a személyközpontú pedagógusképzés lehetőségeit.

1997-től a megkezdett személyközpontú képzésünket mintegy legalizálta a tanárképzést szabályozó 111/1997-es kormányrendelet. Számunkra akkor a legfontosabb volt:

Melléklet 3/1 „d) A tanárjelölt személyiségének fejlesztése: önismeret; kommunikáció, beszédtechnika; kapcsolatok kezelése az iskolán belül és kívül, csoportdinamika; nevelői attitűd; mentálhigiéne, konfliktusok kezelése; pedagógiai döntések, vezetés, szervezés; innováció, alkotás.” És: 5. Meghatározások: „A csoportos gyakorlat olyan kiscsoportos foglalkozás, amelynek létszáma a 3.1.

c) pontban foglalt képességfejlesztés és a 3.1. d) pontban foglalt személyiségfejlesztés területén maximum 15 fő...”

Tanszékünk már korábban elkezdett a jogszabály szellemében dolgozni, ezért számunkra kézenfekvő volt a fejlesztés, és benne Éva aktív, kezdeményező résztvevő volt, ráadásul körültekintő szervező. Végül is közös munkával alakult ki a programunk: önismereti gyakorlat, pedagógiai helyzetgyakorlat (a saját nevelődés emlékeinek, tapasztalatainak feldolgozása), esetelemzés (a tanítási gyakorlat félévében, az ott szerzett tapasztalatok, élmények alapján).

E nagy lehetőség kihasználásában Éva kezdeményezően, aktívan részt vett. Helyismeretével segítette a tanszék fejlesztését, két – jelentős, értékes – iskola-kísérletben részt vevő (egyikük a kísérlet vezetője) kolléganőt az Ő javaslata alapján, közreműködésével hívtunk a tanszékre (főállásba, illetve óraadónak).

Hírünk hamarosan elterjedhetett – ebben része volt Éva széles körű szakmai kapcsolatainak is –, és több nyáron (amíg érvényben volt ez a rendelet) „Balatonfüredi tanácskozást” szerveztünk, abban oroszánrészt vállalt Éva. A program kidolgozásában, a szállás, helyszín kialakításában (az egyetem balatonalmádiban levő nyaralójában) Ő volt a vezető.

A pedagógiai helyzetgyakorlatok és az esetelemzés során mélyítette el a videóhasználat számára már ismerős lehetőségeit a képzésben, majd már együttműködésünk után – tudomásom szerint Egerben – bontakozott ki módszere.

A KÉTTAGÚ STÁB

TÓTH TIBOR

Egyetemi docens

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem,
Mozgóképművészeti és Kommunikációs Intézet*

Van egy rózsatövem, amelyet 2015-ben kaptam, amikor Pécsre, az egyik forgatási helyszínre menve útba kellett ejtettem Balatonalmádit, mert a „stáb” másik tagja, Sallai Éva, ott építkezett férjével. A házuk nemrég készült el, többnyire az udvar is parkosítva volt, be volt már rendezve, s ahogy lenni szokott, megmaradt egy tő rózsza. Ezt adta nekem Sallai Éva, amit azóta is gondosan ápolgatok.



Sallai Évával való szakmai kapcsolatom a Médiainformatica Intézet és a Neveléstudományi Intézet együttműködése révén alakult ki. Ezt a kapcsolatot részemről az előzte meg, hogy még az egr (akkor még) főiskolai munkavállalásom előtti időszakban 26 évet töltöttem el a közoktatásban, és egy országos szakmai közösség keretében már készítettem módszertani filmeket, felvételeket, és bedolgoztam országos televíziókba.

Egerben a főiskolára, a Médiainformatika Intézetbe kerülve lehetőségem volt részt venni a Líceum Televízió megalapításában, irányításában, minek révén nemcsak a leendő tévés hallgatókat képeztük, hanem a több szintről érkező módszertani filmek iránti igények megvalósításában is közreműködtem.

Több alkalommal készítettünk filmeket a Neveléstudományi Intézet munkatársaival, da amikor az intézet élére Sallai Éva került, ez a szakmai kapcsolat még intenzívebbé vált, minek eredményeként sorra születtek közös módszertani filmjeink, dokumentumfilmjeink a közoktatás változatos terepein.

Sallai Évától sem volt idegen a filmkészítés, hiszen előzőleg dolgozott az Országos Oktatástechnológiai Központban is, ahol fontos módszertani filmek forgatását szervezte. Számára is ismert terep volt az iskolák világa. Két irányból, de azonos érdeklődéssel érkeztünk, nagyon hamar beszélgetéseink fókuszába az iskola, az oktatás kérdései kerültek, és egy nagyon tartalmas szakmai kapcsolat alakult ki közöttünk.

Ezt a kapcsolatot többek között az táplálta, hogy a pedagógiai felfogásunk nagyon hasonló volt: mindketten fontosnak éreztük a hátrányos térségekben folyó munka bemutatását, az adott helyre kialakított jó pedagógiai kezdeményezések feltárását, az innovatív kezdeményezésekkel fellépő pedagógusok bemutatását filmen, és fontosnak tartottuk ezeknek a filmeknek a becsatornázását képzéseinkbe. Ennek kapcsán sokat beszélgettünk a tapasztalataink közzétételének módjáról, a jó kezdeményezések pedagógusképzésben, pedagógus-továbbképzésben történő hasznosíthatóságáról. Ekkor vetődött fel egy videós adatbázis létrehozásának ötlete, és ezen a ponton találkoztak a Médiainformatika Intézet és a Neveléstudományi Intézet szándékai.

A Médiainformatika Intézetben dr. Kis-Tóth Lajos vezetésével már folytak olyan projektek, amelyek az informatika, az internet lehetőségeinek hasznosítását kutatták az oktatás terén. A Médiainformatika Intézet munkatársai már rendelkezett onlinetananyag-fejlesztési gyakorlattal, így nyitottan fogadták Sallai Éva Mestertanár Videoportál ötletét, amely 2011-ben, a TÁMOP 4.1.2 B 6. sz. alprojekt keretében meg is valósult, és kb. 6 évig volt elérhető.

A Mestertanár Videoportál alapkonceptiója az volt, hogy regisztrációt követően, bárki beléphessen egy adatbázis-felületre, és ott a szabadon elérhető módszertani filmeket felhasználhassa, akár le is tölthesse az egyes személy vagy az intézmény.

A portál filmkínálatát több forrás biztosította. Helye volt ott a már régebben, mások által (televíziók, pedagógusképzésben érintett egyetemek, főiskolák, pedagógiai szakmai csoportok, egyéb szervezetek) készült, ún. professzionális anyagoknak, az iskolák által készült felvételeknek is, illetve azoknak a filmek-

nek, amelyeket főleg mi, Sallai Éva és én forgattunk. Így folyamatosan gyarapodott a portál filmkészlete.

A portál szerkesztősége a filmek közötti tájékozódást többféle keresési lehetőséggel biztosította. A filmeket felhasználhatóságuk, tartalmuk alapján keresőszavakkal láttuk el, mint pl. hátrányos helyzet, szakképzés, reformpedagógia, tehetséggondozás, felzárkóztatás, a műveltségi területeket képviselő kifejezések stb., így aszerint lehet keresni a portálon, hogy a felhasználót épp mi érdekli, mire van szüksége. A gyűjtemény nemcsak egy egyszerű videós adatbázis volt, hanem a filmekhez kapcsolódva segédanyagok, leírások, linkgyűjtemények és módszertani útmutatók készültek, melyek a hatékonyabb feldolgozást biztosították.

A portál szerkesztőségének, az alkalmi tagok mellett, voltak állandó tagja, akik a technikai működtetésért és a tartalmi fejlesztésért feleltek. A szerkesztőségi összejöveteleken a stábtagek bemutatták a filmötleteiket, tájékoztatást nyújtottak érdekesnek tűnő helyszínekről, helyzetekről, személyekről, eseményekről, melyekről aztán közös véleményt alkottunk, majd ez alapján történt meg a döntés a felvételekről, a filmbeli feldolgozásról.

A filmbeli feldolgozás módját a felhasználhatóság alapján választottuk meg: ezek olykor csak többkamerás, vágott vagy vágatlan órafelvételek, órarészletek voltak, de szép számmal készültek pedagógusportrék, tényfeltáró dokumentumfilmek, illetve innovatív, a helyi sajátosságokat bemutató filmek is. Emlékeztető anyagok a videóportálról: Élő szakirodalom – a sorozat a pedagógia egyes területén tekintélyt szerzett szakembereket mutat be (K.: Dr. Virág Irén, Tóth Tibor, 2015). *Nem lehet abbahagyni*. Portréfilm Leiner Károly gyógy-pedagógusról (K.: Sallai Éva, Tóth Tibor, 2015), De lehet, de lehet – Iskolai szociális munka van! (K.: Sallai Éva, Tóth Tibor, 2015), Rá kell hangolódni a gyerekekre – Szimfónia projekt (K.: Sallai Éva Tóth Tibor, 2015) stb.

A Mestertanár Videoportál ötletét egy angol portál, a Teacher's TV adta, illetve az a hiány, ami a tanár- és mentorképzés területén felmerült. A megvalósítás elsődleges célja az volt, hogy létrejöjjön egy hallgatók, oktatók számára is használható videóportál, amely elsősorban pedagógiai, metodikai, pszichológiai és IKT-s kérdésekben segíti a tanári mesterképzésben az oktatók, a hallgatók és a mentorok munkáját. További cél volt a magyar pedagógiai kultúrában létrejött óriási mennyiségű videós tartalom rendszerbe foglalása, új szintézise, kiválogatása és új filmek, módszertani bemutatók elkészítése. A szakmai eszmecsere biztosítása érdekében a filmekhez fórumok, kommentelési lehetőség is tartozott.¹

¹ Forrás: Dr. Antal Péter, Dr. Forgó Sándor (szerk.): A pedagógus mesterség IKT alapjai – online tananyag. http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/forgo/128mestertanr_videoportl.html

A Mestertanár Videoportál jelenleg nem működik, pedig több mint 130 film volt elérhető a portálon, ebből legalább harminc IKT-módszertannal foglalkozó film. A valamikori elérhetőség <http://mestertanarvp.ektf.hu> volt, de a portál jelenleg nem működik, a teljes anyag archiválva, egy szerveren alussza Csipkerózsika-álmát, várva a felébredést, az újraindítást.

**TANULMÁNYOK SALLAI ÉVA SZAKMAI
MUNKÁSSÁGÁNAK SOKRÉTŰSÉGÉRŐL**

VEGYIPARI EGYETEMBŐL VESZPRÉMI EGYETEM: A TANÁRKÉPZÉS KONCEPCIÓJA ÉS MEGVALÓSULÁSA. (SALLAI ÉVA TANÁRKÉPZÉSI ELKÉPZELÉSEINEK EGYETEMI HÁTTERE VESZPRÉMBEN: 1991–2008)

BÁRDOS JENŐ

Professzor Emeritus

Pannon Egyetem

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Absztrakt

Ez a tanulmány a Sallai Éva Emlékkonferencián elhangzott előadás kibővített változata. A megújult egyetem tanárképzési elképzeléseit és megvalósulását mutatja be, vagyis azt a kontextust, amelyben Sallai Éva és a Pedagógia-Pszichológia Tanszék munkatársai szakmai szempontból függetlenül, a szaktanszékek szakdidaktikáival mégis összhangban működtek.

Kulcsszavak: szakegyetem, posztmodern egyetem, tanárképzés, tantárgyi arányok, nyelvpedagógiai modell, mentorképzés.

Bevezetés

Ahogy az embereknek is, minden egyetemnek megvan a saját imázsa, karaktere, története. A teljesség felderítése lehetetlen, a hitelesség árnyalatait csak precíz kutatómunka támaszthatja alá. Az évkönyvek adathalmi eltakarják a valódi arculatot: azt a képet, amelyet a megújult egyetem megalkotói magukban érezhetnek róla. Az idő múlásával az alapítók személyiségének kisugárzása elhalványul, tetteik tárgyiasulnak, majd absztrahálódnak: csak a fennmaradó szellemiség közvetítheti lényüket, amíg az egyetem virul. 1949-ben, a Műegyetem nyulványaként jött létre Veszprémben, egy banknak szánt épületben (A épület) a **Veszprémi Nehézvegyipari Egyetem**, és még be sem fejeződött az építkezés, amikor az első évfolyam már elindult. A „szakegyetem” kifejezés önmagában is lexikai és logikai ellentmondás az „universitas” ideájával szemben (tudományok önkéntesen vállalt, tudatos és jóleső együttélése). A második világháború

után Európában létrejött hasonló intézmények viszonylag hamar visszatértek az „össztudományok” kebelébe. Bár a Veszprémi Vegyipari Egyetem – professzorai és elkötelezett diáksága segítségével – megvalósította „az egyetlen cseppben a tenger” elképzelést, mégis a nyolcvanas évek derekára egyértelművé vált, hogy változtatni kell. A régi rektorok közül ezt már Heil Bálint is jelezte e sorok szerzőjének, amikor az angol követség fogadásain találkoztunk. A muszájból is elszánt, sőt csökönyös megújító mégis Liszi János (1940–2008) rektor volt, akinek személyiségében a rendszerváltás teljes spektruma testet öltött: tántoríthatatlanul kitartott elképzelései mellett. Még Fulbright-ösztöndíjas vendégprofesszor voltam a Rutgers Egyetemen (New Brunswick, New Jersey), amikor megbízást kaptam tőle szak- és karalapításra 1989 nyarán, így az angol nyelv és irodalom szak tanterveit még onnan küldtem el. Az első tanári szakpárunk – a vegyészképzés bástyái mögül – az ötéves angol-kémia volt. Az 1990-es beindulás azt jelentette, hogy **színre lépett a Veszprémi Egyetem** és Tanárképző Kara, így Budapest, Debrecen, Szeged és Pécs után **megjelent az ötödik egyetemi szintű tanárképzést** (is) folytató kar (akkor még nem létezett a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Miskolcon pedig egy bölcsészegylet működött). Már tíz év alatt, az új szakok, majd további karok megjelenésével alaposan megváltozott az egykori intézmény kínálata; majd inkább parancsszóra, semmint önként, de megvalósult a Keszthelyi Georgikkal történt egyesülés.

Ha egy drónról szemlélnénk a ma már Pannon Egyetem névre hallgató képződményt, csak lassan körvonalazódik egy városi kampusz képe, mert évtizedekig az ipari blokkszemléletet tükrözte a fantáziátlan A, B, C, E, I, K, O, N stb. elnevezésű épületek legója: kocka, aztán kocka + kocka = téglatest az oldalán, téglatest az élén, meg egy henger (a már nem füstölő gyárkémény). Ez az imázs távolról sem emlékeztet arra, amelyet az idelátogatók a barokk Várnegyedről megőriznek magukban. Az egyház, a város (= a párt) és az egyetem elkülönülésének erős kontrasztját ma már sűrű homály fedi, és ez jobb is így. Maga a város csak a Veszprémi Egyetem formáció létrejötte után kezdett igazán büszke lenni egyetemére, amikor más, nagyobb és befolyásos városok kőkönnyeket sírtak a rendszerváltás után, hogy egyetemi városokká válhassanak. Azóta több mint harminc év telt el, és a betűkből karok lettek (pl. I épület = Informatikai Kar, N épület = Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, ma már Humán-tudományi stb.). Éppen a tavalyi esztendőben (a Veszprém, Európa Kulturális Fővárosa év jegyében) az egyetem számos épületét renoválták, átalakították; új épületek és parkolók segítségével számos izgalmas térhatás, modern külső formák tették vonzóbbá ezt a városrészt.

Mivel a Veszprémi Vegyipari Egyetem metamorfózisát és a tanárképzés kialakulását mind magyarul, mind angolul már korábbi publikációkban megjele-

nítettem (Bárdos, 1995, 1996, 2002, 2004, 2008, 2016), ebben a tanulmányban olyan szempontokat emelek ki, amelyek akkor nem tűntek olyan fontosnak, illetve amelyek az 1991-ben Orosz Sándor vezetésével létrejött Pedagógia és Pszichológia Tanszék lehetőségeit jobban megvilágítják. Alapítóknak tekintem a Pedagógia és Pszichológia Tanszéken azokat az oktatókat, akik 1990–93 között kezdtek el tanítani a Tanárképző Karon: Sallai Éva, Csikós Csaba, Ferencz Edit, Darabos Györgyi, Galicza János és Tölgyesi József. A tanszék vezetését 1996-tól Galicza János vette át, majd Horváth H. Attila és Vass Vilmos folytatták. Leírásaimban primer forrásként használtam a Veszprémi Egyetem saját levéltárának dokumentumait (pl. évkönyvek, jubileumi kiadványok), a korabeli publikációkat, valamint az akkor oktató kollégákkal folytatott beszélgetéseimet. Az utóbbi kör erősen szűkül.

Szándék és szembesülés: a való világ

Illene ide egy széles látókörű, történeti-szociológiai áttekintés Veszprém lehetőségeiről a középkortól napjainkig – egyfelől ezt már vázlatosan megírtam a fent hivatkozott művekben. Másfelől nem célokom most felsőoktatás-kutatási, illetve történeti vagy szociálpedagógiai eszmefuttatást tartani, ezt nálam avatottabbak már megtették (pl. Bókay, 1999; Kozma, 2005). Amikor ezt a muszáj-Herkules-kapaszkodást vagy -kitörést végrehajtottuk, nem kutattunk, hanem létrehoztuk azokat a fizikai és szellemi történéseket, amelyek most már kutathatók. A szakegyetemi létből nem vezetett visszaút egy humboldti modellhez, mert nem volt rá elegendő képzett szakember a régióban és talán az egész országban sem. Egyszerűen csak másfajta egyetemet lehetett létrehozni, amely kezdetben még csak szétdarabolt universitaskezdemény, **de volt fókusza, hierarchiája és fejlesztési iránya: a modern tanárképzés.** Az egyetemi eszme „dekonstruáltsága” miatt nevezhetnénk akár posztmodern egyetemnek is. Először vált tényezővé a piaci igény: hirtelen több ezer angol, német, francia nyelvtanár lett volna szükség a kötelező orosz nyelvválasztás primátusának megszüntetésével. Megvolt tehát az országos és regionális igény, de nem adtak hozzá álláshelyeket, könyvtárat, technológiát; egyszerűen szólva: pénzt, paripát, fegyvert. Az egész egyetemen humán végzettségű személyek csak a lektorátuson és az egykori marxista-leninista tanszéken fordultak elő (előbbi az „E” jelű épületben, utóbbi a „B” jelű főépületben működött).

Az első épület, amelyet „leszakasztottunk”, a „K” épület volt, kezdetben egy katonatiszt magánvillája, később óvoda. Már induláskor sikerült ide telepíteni egy IS 16-os Tandberg AAC típusú nyelvi laboratóriumot, amely akkor a legkorszerűbb berendezés volt. A nyelvtanárképzéshez akkor is szükség

volt rá, ha már jó néhányan tudtuk, hogy a nyelvtudás nem futószalagra szerelve készül.

A második saját épületünk, újfent egy villa, a Hóvirág és a Füredi utca sarkán – hihetetlen módon – szintén óvoda volt, emiatt is kaptunk kritikákat. 1991-ben ide költözött a földszintre a főépületből a Pedagógia és Pszichológia Tanszék, fölé pedig a Német Tanszék, amelynek vezetésére átmenetileg Mádl Antal ELTE-s professzort kértem fel. Későbbi vezetője, Földes Csaba úgy került ide Szegedről, hogy 1996-ban meghirdettem a tanszékvezetői állást, ahol Földes Csaba, Hima Gabriella és Póczik Szilveszter vetélkedéséből a tanszék őt választotta. Már akkor nyilvánvaló volt, hogy majd kölcsönösen kinövik ezt az épületet a gyors ütemű fejlődés következtében: ezért a Német Tanszék, majd Intézet ottmaradt; a Pedagógia és Pszichológia Tanszék pedig az „O” épületbe költözött (1997), a Társadalomtudományi Tanszékkel együtt. Idővel az „E” épületet is magunkénak tekinthettük, mert a Lektorátuson kívül ide került 1993-ban az Alkalmazott Nyelvészet Tanszék. Nyertes FEFA-pályázatunk tette lehetővé, hogy ide Lengyel Zsoltot hívjam meg, akit konferenciákról ismertem. Tíz év alatt belső felvételű, ötéves szakot fejlesztett; valamint konferenciákkal, folyóirattal segítette (főként Navracsecs Judit jóvoltából is) a kar működését.

Mindeközben a legnagyobb humán erőforrás-kihívásokkal a Nyelvi Intézetben felfutó Angol Tanszéknek kellett szembenézni. (A Nyelvi Intézet, gazdasági okokból, egy intézetben kezelt két egyetemi tanszéket: Angol Nyelv és Irodalom, Német Nyelv és Irodalom; valamint a Lektorátus, a Nyelviskola és a Nyelvvizsga Központ egységeit. Ennek azért volt akkor jelentősége, mert az ötéves szakok „eltartásában” a tömeges hároméves, valamint orosz átképzés [1990–95] szakok sokat segítettek, beleértve a Nyelviskola és a Nyelvvizsga Központ bevételeit is.) A felfutó rendszerben minden évben többszörösére duzzadó angol három- és ötéves szakok (BA és MA) hallgatói igényeit kezelni tudó oktatói gárda nem állhatott elő egyik pillanatról a másikra. Mikor már álláshelyeket is kaptunk három év után, akkor talán előnyt jelentett, hogy mint tanszékvezető, egyben dékán is voltam, de a megoldások mégis a szokványos hármas választást tették lehetővé:

- 1. Külföldi oktatók importja** (mint volt Fulbright-professzor, ígéretet kaptam a Fulbright Bizottságtól, hogy a Rutgers Egyetemen általam kifejlesztett magyar mellékszakerért „cserébe” a megengedettnél hosszabban segítik Fulbright-vendégprofesszorokkal az Angol Tanszék munkáját – és ezt meg is tették. Néhány név közülük: Dorsey Kleitz, Sandra Lucore, Bruce Degi, Margit Nagy, Scott Campbell, etc. Ide tartozik az is, hogy a British Council jóvoltából hozzánk került Terence McGuigan lektor később is,

önálló állásban velünk maradt. A rendszerváltás miatt különleges, pozitív figyelemben részesültünk az Egyesült Államokból: mind a Peace Corps, mind más nemzetközi szervezetek küldtek hozzánk önkéntes tanárokat (az úgynevezett „Duna-láz” jegyében), pl. Nancy Wood, Deborah Nickerson, Simone Zelitsch, David Lopilato, Oscar Bonaventure és még sokan mások. Bár kaptak egy hónapos „előkészítő kiképzést”, ilyen rövid idő alatt nehéz volt megérteniük, hogy ez nem Afrika vagy Ázsia, és még csak nem is az Egyesült Államok: itt a tanárképzésnek sokkal mélyebb és árnyaltabb hagyományai léteztek. Volt olyan év, hogy a külföldiek száma több mint tíz volt a tanszéken.

2. **Jelentős oktatók „elcsábítása” más egyetemekről** (pl. Budai László, Heltai Pál, Rawlinson Zsuzsa, később a ma már akadémikus Bollobás Enikő).
3. **Az új tanszék elszívó hatása** saját és környékbeli intézményekből. A tanszék megalapításában különösen tevékenyen vett részt **Kurtán Zsuzsa és Németh Attila**, de a kezdetektől munkatársam volt Bús Éva és Vadnay Marianna (szintén a Lektorátusról); Hock Ildikó (az almádi kéttannyelvűből) és Hortobágyi Ildikó (Devecserről); továbbá Terence McGuigan anyanyelvi lektor (eredetileg a British Counciltől). 1999-ben a tanszék létszáma 27 oktatóra bővült (!), több fiatal oktató 1993–95 közötti felvételükkor került a testületbe. Később közülük többen már tanszéki oktatóként doktoráltak, habilitáltak; vagyis saját „neveltjeinkké” váltak: az ilyenkor számított átlagos „befektetési” idő egy évtized a doktorálásig. Az oktatói létszám felfutását a hallgatói létszám adatok magyarázzák (1. táblázat).

TANÉV	NAPPALI	LEVELEZŐ	ÖSSZES
90/91	19	54	73
91/92	117	119	236
92/93	257	164	421
93/94	414	197	611
94/95	582	218	800
95/96	768	237	1005
96/97	921	275	1196
97/98	1040	275	1315
98/99	1222	291	1513
99/00	1298	317	1615
00/01	1416	295	1711
01/02	1410	240	1650

1. táblázat. A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának felfutó létszámjai (Bárdos, 2002. 64.)

A Veszprémi Egyetem két kara: a Mérnöki Kar és a Tanárképző Kar

A Tanárképző Kar felállítása, a régi és új tanszékek integrálása egyetlen karban a Veszprémi Egyetem vezetésének leginkább bevált döntésévé vált. Az a tény, hogy a Veszprémi Vegyipari Egyetem egykori két alapító tanszékét, az Általános és Szervetlen Kémiát, valamint a Matematika és Számítástechnikát áthelyezte a Tanárképző Karra, zseniális elképzelés volt. Így lehetővé vált, amit magam is leginkább szerettem volna, hogy együtt folytassunk természettudományi és filológiai alapú ötéves, kétszakos tanárképzéseket. Ilyenek voltak az Egyesült Államok egyetemein az FAS elnevezésű karok is (Faculty of Arts and Sciences), továbbá létezett már egykoron hasonló képzés a Debreceni Egyetemen a két világháború között. A Nyelvi Intézeten kívül így hozzánk került még a Társadalomtudományi Tanszék, a Testnevelés Tanszék és később az új alapítású Biológia Tanszék (Kiss István). Különleges színfoltta vált karunk első, nem tanárképző bölcsészeti tanszéke, a Színháztudományi Tanszék (Bécsy Tamás – az ötéves teatrológia szak). Volt közös tanárképzésünk a Hittudományi Főiskolával is (német és teológia), és már formálódtak egy új kar körvonalai a számítástechnika felfutásával (Informatika, Kátay Imre, majd Roska Tamás). A kilencvenes évek közepén mint a MAB Látogató Bizottságának elnöke jártam akkreditáció céljából Nyíregyházán, ahonnan megpróbáltam az egész francia tanszéket Veszprémbe csábítani, mert úgy éreztem, hogy a francia nyelv és irodalom szükséges és kötelező a nyelvtanárképzésünkben (közel volt az EU-csatlakozás). Ez az akció csak részben és jóval később sikerült (Mihalovics Árpáddal, aki később a Francia Tanszék vezetőjéből rektorhelyettségé avanszált). Ideje, hogy áttekintsük a Tanárképző Kar portfólióját az első évtizedben (1. ábra).

1990: angol nyelv és irodalom (5) és kémia (5) tanári szakpár; orosz tanárok átképzése, angol (3).
1991: hittanár (5), angol egyszakos nyelvtanár (3), orosz tanárok átképzése, német (3).
1992: számítástechnika/informatika (5) angollal vagy némettel szakpárban, német nyelv és irodalom (5), német nyelvtanár (3).
1993: környezettan (5) – csak kémiával vehető fel (később angol szakpárral is).
1994: színháztörténet (teatrológus) (5).
2000: francia nyelvtanár (3).
2001: magyar nyelv és irodalom (5) bármely nyelvszakkal is szakpárban, francia nyelv és irodalom (5).
2002: alkalmazott nyelvészet (5) – csak belső felvétel 5 éves szakokhoz.
2003: Európa-tanulmányok (5), ember és társadalom szak (etika) (5).

1. ábra. A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának portfóliója: a szakok indulása (Dékánok: Bárdos Jenő [1990–98]; Lengyel Zsolt [1998–2002]; Földes Csaba [2002–2006]; Szilágyi István [2006–10]). (Bárdos, 2002. 66.)

A szakok megnevezése után a képzés időtartama zárójelben látható.

Amikor 1995-ben Győri István matematikus vette át a rektori tisztséget, a Tanárképző Kar már 19 engedélyezett szakkal, a Mérnöki Kar pedig 10 szakkal várta a tanulni vágyó diákságot.

A tanárképzési koncepció fókuszpontjai

A tanári életpályáról szóló, tapasztalati alapú elképzeléseimet megfogalmaztam már korábban is (A kreatív tanári személyiség, 1985), és később is (A tanári lét dimenziói, 2015): a köztük lévő harminc év, amely lassan a tényleges tanításban eltöltött idő fele, a gyakorlatban is visszaigazolta akkori elképzeléseimet. Ugyanakkor egészen más felelősség, amikor valaki a saját módszerei helyett mások módszereit, elképzeléseit ütközteti a jobbítás szándékával: ezért Veszprémben a vezetői pozíciókban eltöltött húsz év tanárképzés különleges jelentőségű számomra és mindazok számára, akikkel ezt sikerült megvalósítanom.

A lényegi változtatások fókuszai egyszerűen, három pontban összefoglalva megjeleníthetők: (1) a tanárképzésben megvalósuló tantárgyak tartalmának és a tantárgyi arányoknak a megváltoztatása; (2) az elméleti tárgyak mellett, vele párhuzamosan a gyakorlati tanárképzés azonnali elindítása (merthogy a bölcsészet és a jól megalapozott mesterségbeli tudás **az igazi tanároknak jól**

megférnek egymással); (3) gyakorlóiskolák hiányában partneriskolai hálózat és mentorképzés létrehozása. Nem kétséges, hogy az ilyen célkitűzések ma már gyakoriak lehetnek, de akkor, különösen egy szokatlan kultúrájú egyetemen, megfelelő eszközös háttér hiányában a **hogyan**, a miként kérdés megoldása éjjel-nappal töprengést okozott. Liszi János rektor segített, hajszolt, követelt, de soha nem szólt bele a szakmai kérdésekbe. Ez a licencia, hogy Veszprémben nem volt soha bölcsészkar, rengeteg lehetőséget biztosított nekem, mert nem kellett megkövült mintákat követnem. Ilyen volt többek között az a döntés is, hogy soha nem különítettem el semmilyen módon a három- és ötéves képzésben működő kollégáimat, így nem is jöhetett létre önálló intézeti egység (pl. ELTE – CETT, de Debrecenben és Szegeden is hasonló, amelyeket egyszer aztán parancsszóra, eredményeik dacára be kellett zárni!). Az első célkitűzés megvalósítását a 2. táblázat szemlélteti.

Hagyományos bölcsésztanár (ötéves)		Veszprémi tanárképzés (5 és 3 éves)	
Irodalom	50%	Irodalom	20 %
Nyelvészet	35%	Nyelvészet	20%
Módszertan	5%	Nyelvpedagógia	25%
Tanítási gyakorlat	5%	Tanítási gyakorlat	20%
Pedagógia és pszichológia	3%	Pedagógia és pszichológia	5 %
Társadalom és értelmiség-képző	2%	Társadalom és értelmiség	5%
		Kutatás és diploma	5%

2. táblázat. Tanárképzési tantárgyi arányok összehasonlítása
(Bárdos, 2001:14–15, 2008. 37.)

A tanárképzésben kívánatos integrálandó tantárgyi modulok arányát valamilyen később már kissé másként látom (3. táblázat):

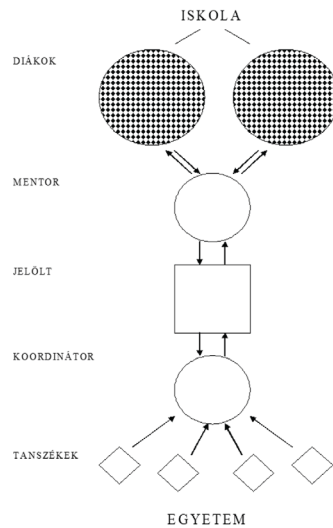
A főszak pedagógiai szempontból megengedhető és érvényesíthető tartalma	30%
Alkalmazott pszichológiai és gyógypedagógiai képzés	20%
Didaktikai és tantárgy-pedagógiai kérdés	20%
Nyelvi kommunikáció: felsőbb szintű anya- és idegen nyelvi képzés	10%
Informatikai képzés: megértése és manuális fejlesztése, etikája	10%
Nem nyelvi kommunikáció: mozgásművészet, életmód, előadói, zenei stb. képzés	10%

3. táblázat. A tanárképzés legfőbb tantárgyai (a hat elkerülhetetlen)
(Bárdos, 2015. 65.)

Nem számít ma már erénynek, hogy a hároméves egyszakok megjelenésével jóval a Bolognai Nyilatkozat előtt hoztunk létre 2 + 2 + 2 taglalással szakokat: kezdetben ezek a BA-és az MA-szakok voltak (átjárással kiemelkedő teljesítmények esetén); valamint a kétéves mentorképzés. Graduális képzésünk, a későbbi európai szándéktól eltérően, diákságában még nem volt nemzetközi. Ekkor még nem volt doktori képzésünk, nem is lehetett, csak az ötéves szakok stabilizálódását követően, így 1998-ban kaptuk meg az engedélyt. Szerveztünk viszont egyetemi előkészítő évet: beválásuk dacára ezeket később rendelettel betiltották; ekkorra viszont már a Dunántúlon kellő ismertséggel rendelkezünk, regionális egyetemi szerepünket 5-7 megyében betölthettük. A legnagyobb veszélyt mégsem ismertük fel: a felsőoktatás tömegesedésére szakmai indok nem akadt, csak politikai – következményei viszont annál súlyosabbak lettek (ezekkel itt most nyilvánvalóan nem foglalkozunk).

Mentorképzésünket is a szükség alakította: a híres dunántúli iskolák földrajzi ellipszisében nem voltak gyakorlóiskolák. A tanárjelöltek egybefüggő iskolai gyakorlatának rendszere nemcsak abból állt, hogy különféle együttműködési szerződéseket kötöttünk, hanem fel kellett állítani egy működő (sőt „minőségbiztosított”) rendszert a tanárjelöltek igényeinek kielégítésére. Kapóra jött például, hogy számos orosz átképzős tanár kiemelkedő egyéniség volt a pályáján, így beléptek a mentorképzésbe is. Toborzó mondatom általában úgy hangzott, hogy Önöket is kiképezte valaki, vagyis tartoznak ezzel. Nagyon szerény anyagiakat tudtunk juttatni az iskoláknak és leendő mentorainknak, de néhány év alatt elértük, hogy veszprémi tanár szakos hallgató csak általunk kiképzett mentoroknál gyakorolhasson. Talán szükségtelen megjegyezni, hogy ez a rendszer nagyjából tíz év után, a magas hallgatói létszám, valamint a mentortanárok leterheltsége miatt is kicsúszott a kezünkből, így számos diákunk eredeti iskolájában gyakorolt. Az eredeti minta (Angol Tanszék, főként Poór Zoltán és Terence McGuigan, Német Tanszék: Csukás Ágnes) úgy épült fel, hogy a tanárjelöltek a mentorhoz kötődnek, de minden iskolának volt tanszéki kapcsolattartója, akik többször meglátogatták az intézményt és mentorait is. A tanszék minden oktatója végzett ilyen kapcsolattartó munkát, és minden végső bemutatóórán a tanárjelöltet látta valaki a tanszékről is: a végső minősítést azonban, az esetmegbeszéléseket követően is, mindig a mentortanár nyújtotta be (2. ábra). (Ebből kiderülhetett, hogy a hosszabb időtartamú tanárjelölti gyakorlatok Veszprémben nem a Pedagógia és Pszichológia Tanszék, hanem a szaktanszékek, tanszéki összekötők és kiképzett mentoraink kezében voltak. Mai értelemben vett tanárképző központok még nem léteztek.)

ISKOLAI GYAKORLAT HÁLÓZAT



2. ábra. Az iskolai gyakorlatok hálózatának személyi kapcsolódási pontjai
(Forrás: saját szerkesztés)

A nyelvpedagógia íve és hierarchiája

A honi nyelvtanárképzés berkeiben számos remek kezdeményezés indult meg: részben anyagi okokból (Világbank: FEFA-pályázatok), részben pedig a British Council által népszerűsített ELTSUP-programok révén. Ezek között is különlegesnek, ugyanakkor rendkívül eredményesnek tartom azt a hierarchikus és progresszív rendszert, amelyet a nyelvpedagógia tantárgyi blokkjában sikerült létrehoznom és már a legelső évtől alkalmaznom. Tanszékemen négy-öt kollégám bejárt az előadásaimra, szemináriumokat vezettünk, és egy idő után szemléletben, terminológiában, a megvalósíthatóság mélységében „csereszabatosak” lettünk vizsgáztatásban, oktatásban, témavezetésekben és a kutatásokban is (betűrend: Bárdos Jenő, Hock Ildikó, Fábián Gyöngyi, Kurtán Zsuzsa, Poór Zoltán, Vadnay Marianna). Ide tartozik az is, hogy ezekből a tantárgyakból **csak szóbeli** vizsgákkal lehetett jegyet szerezni, és **ez az elsődleges, elemi, tanárképzési feltétel a tanszék minden szaktárgyában érvényesült (3. ábra).**

1. Beszéd, ének- és mozgástechnika (2Gy) A Veszprémi Petőfi Színház színészei tanították, Vándorfi László válogatásában: Koltai Helga, Kiss István, Bakai László és mások. Ezeket a kommunikáció-központú, dramatizált, Sztanyiszlavszkij-módszert is bevető (pl. gyere be az osztályterembe naplóval) helyzetgyakorlatainkat 95-től a Bokros-csomag elvitte. Így később az ilyen gyakorlatok szemináriumi mikrotanításokba épültek bele.

2. Az idegen nyelvi tanítási módszerek története (2K+2Gy) (diakrón nyelvpedagógia). Ez a kurzus a nyelvtanítás mintegy 25 évszázados ismert kultúrtörténetéből döntően a huszadik század 15 jelentős módszerét szemelte ki, továbbá a nyelvtanítás ösztönös és tudatos megújítóinak elméleteit és gyakorlatát – egészen napjainkig. Igazi propedeutikai tárgy, amely az alapvető terminológia elsajátítására szolgál és a diákság által korábban megtapasztalt módszerek felismerésére, tudatosulására.

3. Kortárs idegen nyelvi tanítási módszerek (2K+2Gy) (szinkrón nyelvpedagógia). Ez a kurzus és szeminárium az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás kérdéseivel foglalkozik, természetes és osztálytermi környezetben. A nyelvi tartalom elemeit (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat) szétválaszthatatlan egységben mutatja be a kommunikációban. Tárgyalja az alapkészségek fejlesztését és integráltságát. Külön foglalkozik a tudatos és ösztönös tanulás emberi tényezőinek: a tanulóknak és a tanároknak a lehetőségeivel; stratégiákkal, autonóm tanulással, a kortárs technológiai lehetőségek feltérképezésével.

4. Tantervek; tananyagismeret és oktatástechnika (1K+2Gy). A modern nyelvtanításhoz tudományosan megalapozott tantervekre és tananyagokra van szükség. Az idegen nyelvi tantervek múltjának és jelenének bemutatásával mód nyílik a hasonló vagy azonos komponensek felismerésére. A tananyagelemzések a korabeli oktatástechnikai lehetőségeket is bemutatták.

5. Idegen nyelvi mérés és értékelés és vizsgatechnika (1K+2Gy). Ez a kurzus bemutatja az idegen nyelvi mérés elméleteinek fejlettségét mint kutatást ösztönző tényezőket. Középpontjában a nyelvtudás fogalmának mint konstruktumnak az értelmezése áll, amelynek operacionalizációja képes érzékeltetni a mérés és értékelés lehetőségeit és korlátait. Ez a tantárgy a képzési modul leginkább interdiszciplináris tantárgya.

6. A nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai (1SZ +2Gy). Ez a kurzus három alaptárgyat ölel fel: pszicholingvisztika, szociolingvisztika és pragmatika, a legfrissebb neurolingvisztikai fejleményekkel.

3. ábra. Az idegen nyelvi tanár szakok tantervi innovációja: szórványos módszertan helyett nyelvpedagógiai képzési modul (Bárdos, 1999. 44.)

Ezekből az angol nyelvű előadásokból készültek azok a nyelvpedagógiai monográfiák (2000–2005), amelyeknek az volt a célja, hogy a teljes magyarországi nyelvtanárképzést standardizálják, strukturálják; teljes körű szakdidaktikáját szabatosan meghatározzák; szakdidaktikai tudatosságát megemeljék (Bárdos, 2000, 2002a, 2005; Kurtán, 2001; Poór, 2001). Ezek a monográfiák ma már csak a Magyar Elektronikus Könyvtárban (MEK) érhetők el szerzőre és címre kereséssel. A szaktanszékek pedagógiai együttműködésének szemléletes példája az Országos Neveléstudományi Konferencia, amelyet 2009-ben az Angol-Amerikai Intézet szervezett meg (elnök: Bárdos Jenő, titkár: Sebestyén József, szervező: Németh Mariann).

A Pedagógia és Pszichológia Tanszék függetlensége és innovációi

Az alapító, **Orosz Sándor** 1965-ben nevelési gyakorlatvezető volt a JATE-n. E leckekönyvemben rögzített tény azt bizonyítja, hogy nem minden egyes ötéves, régi egyetemi tanárképzés volt kizárólag követő típusú ('follow-up') tanárképzés (vagyis pedagógia csakis a szaktantárgyak **után**), hiszen két fél-éves, tanárjelölti iskolai gyakorlataim a Ságvári gyakorlóban és a Tiszaparti gimnáziumban majd csak az 1967/68-as tanévben zajlottak. Életsorsunk úgy alakult, hogy utána viszont huszonöt évig nem találkoztam Orosz Sándorral. 1990-ben viszont már élőben beszélhettük meg tanárképzési elképzeléseinket a Pedagógia-Pszichológia Tanszék 1991-es beindulásához. Soha még ilyen könnyű dolgom nem volt szakmailag egyetlen tanszékkal sem, és ez a tanszék sokéves működésére vonatkozik, legalább is arra, amit veszprémi húsz évem alatt megtapasztalhattam. Orosz Sándor világosan értette, hogy nem szerettem volna elveszíteni a magyar tanárképzés erős, interdiszciplináris megalapozottságát, ugyanakkor a párhuzamos képzést ('concurrent') vettem pártfogásba, igen sok gyakorlati foglalkozással. Arra sem kellett buzdítani ezt a harmonikusan együttműködő közösséget, hogy a mentorképzésben egyre növekvő mértékben vegyenek részt.

A hagyományos elméleti és gyakorlati tárgyak mellett a pályaszocializációs blokk volt az a jelentős különbség, amely ezt a veszprémi képzést jellemezte. Az önismereti gyakorlatok, a pedagógiai helyzetgyakorlatok, esetmegbeszélések már igen korán közel vitték a tanárjelölteket az iskola tényleges világához. Bizonyos értelemben segített ezt a gyakorlóiskolai hálózatunk mentessége bármiféle „üvegházhatástól”, amely időnként a hagyományos gyakorlóiskolák elitizmusában tetten érhető. A környéken nemcsak a kéttannyelvű középiskolákkal, hanem a régió számos általános és középiskolájával sikerült együttműködési szerződést kötnöm – így például több jelöltünk abban az iskolában maradt főállású tanárnak, ahol gyakorolt (ez jelentősen csökkentette azt a rendszerváltás körüli helyzetet, hogy sok iskolában képesítés nélküli nyelvtanárokat is alkalmaztak [!]). Külön öröm volt számomra az az erős tantárgyközi koncentráció, amely a korábban már tárgyalt nyelvpedagógiai blokk és az iskolaközeli, reflektív – és mai kifejezéssel élve – tanári alapkompenciákat fejlesztő, pedagógiai és pszichológiai tudatosságot igénylő foglalkozások között létrejött.

Ha a tanárképzési paletta más szakjait is szemléljük (kémia, hittantanár [= teológia], számítástechnika [= informatika], környezettan, most nem feledvén az angol, német, francia és a magyar nyelv és irodalom szakokat), akkor könnyen belátható, hogy milyen széles látókörű és változatos megoldásokra

volt szükség a szakmai részletekben és főként a tanárjelöltek mint „humán tényezők” egyszeri és egyedi sajátosságainak tapintatos megközelítésében. Az a kics csoportos lélektani munka (nemcsak elmélet, hanem gyakorlat!) szakmailag nem csekély kihívás egyetlen tanszék számára: abban az évtizedben még mindez újdonság volt a hazai tanárképzésben. Kik voltak tehát azok a sokrétűen alkalmazkodó, nagy műveltségű és sokféle gyakorlati ügyességgel bíró tanárok (próbálok szavakat találni a beugró angol ’versatile’ szóra), akik ezt a nagy kohéziójú és minden más egységgel együttműködni képes tanszéknek létrehozták?

Orosz Sándor gyakran volt látható az egykori Német Tanszék, majd Intézet Füredi utcai épületében, szemben az egykori Gyermekkorházzal, ahol időnként ’one-to-one’, majd társas üzemmódban konzultált saját munkatársaival. Földrajzi magyarázat: a főépület után ide került 1991-ben a Pedagógia-Pszichológia Tanszék, majd 1997-ben (akkor már **Galicza János** volt a tanszékvezető) az „O” épületbe költözött az egykori kutatóintézetek közelébe (ma már felső kampusznak is nevezhetnénk). Szakmai magyarázat: ennek a tanszéknek a vezetői hittek a pedagógiai meggyőzés és meggyőződés továbbgyűrűző hatásaiban, a kiegyensúlyozott személyiségek humán egészségességeket formázó erejében, a tantestületi harmónia megtartó kisugárzásában. A legelső munkatársak: **Csikós Csaba és Sallai Éva** voltak. Csikós Csaba egy akkor működő fiatal értelmiségi kör egyik tagja volt (közéjük tartozott mai rektorunk, Gelencsér András is). Liszi János rektor támogató levelével érkezett, logikát, filozófiát és teológiai jellegű tárgyakat is tanított (Csikós Csaba, 1998, 2000). **Sallai Éva** mint kiforrott tanárképző mindvégig kiemelkedő művelője a pedagógiai helyzetgyakorlatoknak, önismereti gyakorlatoknak. Úgy is leírhatnánk, hogy voltaképpen emberismerettel foglalkozott (Sallai & Szekszárdi, 1998; Sallai, 2006, 2014, 2015), mint ahogy minden pedagógus kénytelen, de nem mindegy, hogy ki milyen szintre jut ebben a szövevényes, altruizmust igénylő feladatban (4. ábra).



4. ábra. A Pedagógia-Pszichológia Tanszék munkatársai

Fenti publikációi alapján is látszik, hogy fő területe a kapcsolati pedagógia, amelynek számos aspektusát művelte, fókuszában a professzionális tanári kommunikációval, akár osztálytermi interakciók elemzéséről, akár gyakorlatvezetői mentorálásról lett légyen szó. Úttörője volt a holland videotréning-módszer hazai kifejlesztésének, amelyet különösen ötletesen használt a kezdőpedagógus-gyakornoki szakaszban. Későbbi, kiemelkedő pedagógiai, döntően tanárképzési munkásságáról pedig alighanem még több szó esik, hiszen az ő emlékének szenteltük ezt a kötetet. **Ferencz Edit** (2019), **Darabos Györgyi** (1996) és **Tölgyesi József** is alapítónak számít, tekintve, hogy már az első két évben csatlakoztak a tanszékhez. Ferencz Edit, bár biológia szakos tanár is, pszichológusként mélyítette leginkább a tanszék lehetőségeit (klinikai gyermek-szakpszichológus és mentálhigiénikus) (Ferencz, 2019). Darabos Györgyi szakpedagógus pedagógiai innovációival tűnt ki; Tölgyesi József pedig országosan ismert és elismert neveléstörténész. Egy későbbi hullámban **Horváth György**, a pszichológia MTA-doktora (Horváth, 1998) és **Szekszárdi Júlia** (2005), illetve **Rémesi Irén** csatlakoztak. A legfontosabb tantárgyak és előadók/művelők felsorolása nem érdektelen (5. ábra).

Nevelélmélet: Galicza János, Darabos Györgyi, Rémesi Irén, Szekszárdi Júlia;
Oktatásmélet: Orosz Sándor, Galicza János, Szekszárdi Júlia;
Pedagógiai helyzetgyakorlatok: Sallai Éva, Galicza János, Darabos Györgyi, Rémesi Irén, Szekszárdi Júlia;
Önismereti gyakorlatok: Sallai Éva, Darabos Györgyi, Boross Ottília;
Bevezetés a pszichológiába: Horváth György, Ferencz Edit, Tari Katalin;
Neveléstörténet: Tölgyesi József;
Pedagógiai mérés: Orosz Sándor, Tölgyesi József;
Személyiségfejlődés és nevelés: Török Kálmánné;
Bátorító pedagógia: Ferencz Edit;
Személyiség-lélektan: Ferencz Edit.

5. ábra. Tanárok és tantárgyak az egykori Pedagógia és Pszichológia Tanszéken.
(*Forrás: saját szerkesztés*)

Lényeges információ, hogy sem a költözködések, sem a tanszékvezetők stafétája nem változtatott az alapkoncepción: a gyakorlatorientáltság és a pályaszocializáció kiemelt szerepe mindvégig megmaradt a tanárképzésben. A tanszékvezetői funkciókat 2001-től **Horváth H. Attila** vette át (később 2013–15-ig is), majd **Vass Vilmos és Poór Zoltán** következtek rövidebb időre: utóbbi kollégámmal afféle „perszónalunio” jött létre az Angol-Amerikai Intézet és a Pedagógia-Pszichológia Tanszék között. A tanszék mindenkori dokumentációinak szerzője, őrzője és mindenese **Kiss Orsolya**, aki nélkül számos adat elveszett volna. A későbbiekben sok jó szót, elismerést erről az aranykorról **Szabó Ildikótól és Somogyvári Lajostól** hallhattunk. Ez utóbbi mondat implikációjának megfajtásához némi kitérőt kell tennünk.

1999-ben a Tanárképző Kar dékáni tisztét, javaslatom alapján, Lengyel Zsolt kollégám nyerte el. Ekkor már hallani lehetett arról, hogy Zsolnai Józsefnek konfliktusai támadtak a pécsi egyetemen (hallhattam, mert én is tanítottam a JPTE Szépe György-féle nyelvészeti doktori iskolájában). Veszprém nem volt rest azonnal befogadni nemcsak a NYIK és ÉKP országos hírű alapítóját, hanem munkatársait is, amikor arra vállalkoztak, hogy pedagógiai kutatóműhelyt hoznak létre Pápán – amely már évek óta vágyakozott arra, hogy mint régi iskolaváros ismét felsőoktatási-egyetemi intézménnyel büszkélkedhessen. Zsolnai Józsefnek többszörösen is nagy tisztelője voltam és vagyok, első helyen azért, mert csak azokat a kutatókat becsülöm, akik képesek kutatási eredményeiket az oktatás és nevelés bármely szintjén pedagógiai alkotásokkal alátámasztani. Akadémiai védésén megrovást kaptam az elnöktől, aki nehezményezte, hogy hozzászólásom inkább apoteózis, és nem bíráló megjegyzés... Mikor jobban megismertük egymást, akkor leginkább humora és nyelvi szigorúsága ragadott meg, ami egykori tanárainra emlékeztetett (tíz évvel volt idősebb nálam).

Dolgunk volt rengeteg, hiszen a **doktori programok** országosan megszűntek (ilyen volt a nyelvpedagógiai doktori programom), így nagy sebességgel, 2003-ra alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai interdiszciplináris **doktori iskolát** hoztunk létre (betűrend: Bárdos, Földes, Lengyel, Mihalovics, Zsolnai), amely közel tíz évig működött (ebből az alkalmazott nyelvészeti vonal fennmaradt, a Többnyelvűségi Doktori Iskola [Navracsics Judit vezetésével] az ország egyik jelentős doktori iskolája).

A félreértések elkerülése végett fontos tisztázni, hogy a Zsolnai-intézet tanárai nem vettek részt a veszprémi tanárképzésben, nem éltek és dolgoztak a veszprémi kampuszon: az itteni tanárképzés neveléstudományi és alkalmazott pedagógiai vívmányai és eredményei kizárólagosan az itt működő Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék innovációi. Ez független a pápai Pedagógiai Kutatóintézet gyors felfutásától, amely számos ismert professzort vonzott oda (Czachesz Erzsébet, Falus Iván, Mátrai Zsuzsa, Orosz Sándor, Kamarás István). Amikor Zsolnai professzor megismerte a veszprémi tanárképzést, megnyugodott, hogy az rendben van; így teljes erőnkkel az új doktori iskolánkra koncentrálhattunk. Nem tagadható, hogy kezdetben volt némi idegenkedés, ha nem is vetélkedés Veszprém és Pápa között, de később a közös munka (pl. a pedagógia főszak kidolgozása) elhalványította ezeket a kontúrokat. Zsolnai József halála után (2011), az ő szavával élve, az intézet kreatológiai válságba került, majd később eredeti formájában meg is szűnt, a munka a veszprémi kampuszon folytatódott.

Megtorpanás vagy inflexió pont a veszprémi Pedagógia-Pszichológia Tanszék életében talán ott volt érzékelhető, amikor 2007 körül a tanszék Sallai Évát választotta és javasolta tanszékvezetőnek, viszont Szilágyi István dékán Vass Vilmost nevezte ki. Ebben a juxtapozicionális helyzetben kellett működnie a Tanárképző Központnak, amely az intézetesítések során a pápai Pedagógiai Kutatóközpont fennhatósága alá került: ekkor többen el is hagyták a tanszéket. Feltehetőleg ez az oka, hogy a Pannon Egyetem mostani honlapjain az intézetek történeti fejezeteiből kimaradtak azok az emberek és történések, akik és amelyek végül a Veszprémi Vegyipari Egyetemet nem csekély felkészültséggel, bátorsággal és szakmai következetességgel elindították azon az úton, amelyen a Veszprémi, majd Pannon Egyetem egy többkarú, sokrétű, kutató és szolgáltató, poszt-posztmodern egyetemmé vált.

Irodalom

- Bárdos, J. (1985). A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle*. XXXV. 753–758.
- Bárdos, J. (1995). *Models of Contemporary Foreign Language Teacher Training (Theory and Implementation)*. Center for Applied Linguistics. (The ERIC Clearinghouse on Assessment and Education, ERIC Ed. 397629, pp. 1–85.
- Bárdos, J. (1996). Teacher training in Hungary and the European dimension. In Beszteri, B., Kalmár, Z. & Szilágyi, I. (Eds.) (1996). *Hazánk és Európa. Hungary and Europe*. Phare. Europe-Day. Veszprémi Nyomda. pp. 157–180.
- Bárdos, J. (1999). Nyelvtanári, bölcsész és vezetőtanári képzések. In Abosi István (Ed.). *Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban*. FEFA. pp. 36–48.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. NTK. (MEK)
- Bárdos, J. (2001). A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. *Iskolakultúra*. XI. évf. 2. 8–20.
- Bárdos, J. (2002a). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. NTK. (MEK)
- Bárdos, J. (2002b). A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának története. In Albert, J. (Ed.) (2002). *A Veszprémi Egyetem története 1949-1999*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. pp. 60–79.
- Bárdos, J. (2004). A VETK története. In Bárdos, J. (2004). *Nyelvpedagógiai kalandozások*. Iskolakultúra Könyvek. pp. 187–205. (MEK)
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. NTK. (MEK)
- Bárdos, J. (2008). The Content Structure of Language Pedagogy. pp. 33–56. In Laakso, J. (Ed.) *Teaching Hungarian in Austria. Perspectives and Points of Comparison*. LIT Verlag.
- Bárdos, J. (2009). Tanárképzési kontextusok, különös tekintettel az angolra. In Frank, T. & Károly, K. (Eds.). *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Tinta Könyvkiadó. pp. 33–49.
- Bárdos, J. (2015). A tanári lét dimenziói. *Pedagógusképzés* 12-13 (41-42), 47–68.
- <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2014-2015.03>
- Bárdos, J. (2016). Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában. 1963-68; Veszprém 1990-2010. *Modern Nyelvtanítás*. 22:1-2, 92–104.
- Bárdos, J. & Medgyes, P. (1997). A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvtanítás*. III, 1-2, 3–19.

- Bókay, A. (2004). A posztmodern egyetem kapujában. *Korunk*. 3/15, 3–10.
- Csikós, Cs. (1998). *Logika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Csikós, Cs. (2000). *A varázsszó*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Domschitzné Darabos, Gy. & Jegesné Rémesi, I. (1996). A Kék Madár Személyközpontú Pedagógiai Program története. *Megyei Pedagógiai Körkép*. Megyei Pedagógiai Intézet, 1996/1. 17–25.
- Horváth György (1998). *Pedagógiai pszichológia*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó.
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Poór, Z. (2001). *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Sallai, É. & Szekszárdi, J. (1998). *Tanári segédkönyv az emberismeret tanításához*. OKI NAT-Tan sorozat.
- Sallai, É. (2006). Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*. 56:7-8, 116–123.
- Sallai, É. (2014). *Pedagógiai svédasztal kezdő oktatóknak*. EKF.
- Sallai, É. (2015). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal.
- Szekszárdi, J., Horváth H., A. & Simonfalvi, I. (2005). Hogyan döntenek a serdülők erkölcsi problémahelyzetekben. *Pedagógusképzés*, 3, 37–55.
- Szélesné Ferencz, E. (2019). Az individuál-pszichológiai alapozású bátorító pedagógia hozzájárulása a pozitív pedagógiához. In Tóth, J. (Ed.) *Tudományágak integráló és integrált szerepe*. Akadémiai Kiadó.

AZ EGRI TANÁRKÉPZÉS

VIRÁG IRÉN †

Egyetemi docens

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Intézet

Absztrakt

Írásunk Virág Irénnek, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Intézete egykori igazgatójának a Sallai Éva Emlékkonferencián elhangzott előadását tartalmazza. Virág Irént betegsége, majd halála megakadályozta abban, hogy a szóbeli előadást tanulmány formájába öntse. Az elhangzott előadás alapján a szöveget közlésre alkalmas formában Zagyváné Szűcs Ida fogalmazta meg.

Tanulmányunk Sallai Évának az egri Eszterházy Károly Főiskolán végzett munkáját mutatja be, amely egyben az ő szakmaiságának kiteljesedését jelentette. Akkor mind a külső, mind pedig a belső feltételek lehetővé tették számára elképzeléseinek megvalósítását, gondoljunk a pedagógiatanár szak, a gyakorlatvezető mentortanár szak akkreditálására, a Mestertanár Videoportál kutatások alapján történő kifejlesztésére és beindítására, a tartalmi munkát támogató tananyagfejlesztésekre és az ezeket megalapozó kutatásokra. A Neveléstudományi Tanszék tanszékvezetőjeként nagy szakmai alázattal, elköteleződéssel törekedett valóra váltani eredeti elképzeléseit, amelyek új szint hoztak a főiskola pedagógusképzésébe, és támogatták a Neveléstudományi Doktori Iskola beindítását, színvonalas működését. Munkásságával hozzájárult az egri főiskola szakmai elismeréséhez. Az egri évek tehát szerves folytatását jelentették a veszprémi időszaknak emblematikus nyomot hagyva a magyar neveléstudomány palettáján.

Kulcsszavak: pedagógiatanár, gyakorlatvezető mentortanár, Mestertanár Videoportál, Neveléstudományi Tanszék

Bevezetés

Sallai Éva munkásságának többféle megközelítése lehetséges. E tanulmány a tanárképzést mint kapcsolópontot mutatja be, amelynek keretén belül Sallai Éva azon sokszínű tevékenysége bontakozik ki előttünk, amelyet Egerben fejtett ki. Írásunk logikai fonalát először Sallai Éva az Eszterházy Károly Főisko-

lán (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem jogelődje) betöltött szerepköreinek, majd a pedagógiatanár-képzésben általa bevezetett új elemeknek, a Mestertanár Videoportál megteremtésének és végül a mentorképzésnek a bemutatása adja.

Az egri évek szakmai tevékenységei

2008-ban került Sallai Éva az Eszterházy Károly Főiskolára. Az itt általa tanított tárgyak: *Az iskolai tapasztalatok, pedagógiai nézetek, Pedagógiai képességfejlesztés, Osztálytermi interakciók elemzése, Professzionális tanári kommunikáció, Szociális kompetenciák fejlesztése, Egyéni és csoportos beszélgetés vezetés* a rá legjellemzőbb pedagógiai területek. Ezek hangsúlyosan jelzik az ő oktatási tevékenységét az alap- és a mesterképzésben, valamint a neveléstudományi doktori képzésben egyaránt. Még abban az évben, amikor Éva a főiskolára került, akkreditálták a pedagógiatanár szakot, amelynek ő lett a szakfelelőse. Szintén az ő munkásságához kötődik a gyakorlatvezető mentortanár szaknak és különböző verzióinak az akkreditálása. Éva 2010 és 2013 között volt a Neveléstudományi Tanszék tanszékvezetője.

2010-hez kötődik a Mestertanár Videoportálnak a megalkotása. Még két nagyon fontos dolog jelzi Éva szakmai hatását az egri képzésre: az egyik a neveléstudomány mesterszak akkreditálása, amelynek nem ő volt a szakfelelőse, de nagyon fontos mérföldkövet jelentett a Neveléstudományi Doktori Iskola létrehozásában, a másik pedig a tananyagfejlesztés területén kifejtett tevékenysége, a tananyagok pályázati keretben kerültek kifejlesztésre. Ezek részben elektronikus tananyagok voltak, és nagyon komoly kutatások kötődtek hozzájuk. A kutatások kapcsán kell megemlítenünk a pedagógiai rendszerre és a kezdő pedagógusok mentorálására vonatkozó kutatásokat. Ez utóbbi kapcsán kell szólnunk a *Pedagógiai svédasztal kezdő oktatóknak* (2014) című könyvről. Mindezekből látható tehát, hogy teljesen egyedülálló módon, amiket ő kutatott, amihez ő hozzáfogott, az abban a környezetben tudott is hasznosulni.

A pedagógiatanár-képzésben új tárgyak jelentek meg Éva munkássága nyomán. A 2008-as akkreditációs anyagot áttekintve azok a tárgyak, ahol Éva volt a tantárgyfelelős, a következők voltak: *Professzionális tanári kommunikáció, Szociális kompetenciák fejlesztése, Egyéni és csoportos beszélgetés vezetés, Osztálytermi interakciók elemzése*. Ezeket a témákat Éva szívügyének tekintette. Az *Osztálytermi interakciók elemzése* pedig kapcsolódik a Neveléstudományi Doktori Iskolában folytatott tevékenységéhez, hiszen ez volt az a tárgy, ahol a doktoranduszhallgatókat is nagy szeretettel és nagyon eredményesen is oktatta.

A teljesség igénye nélkül az akkreditációs anyagokat átolvasva a *Professzionális tanári kommunikáció* tantárgynál látható, hogy mi volt számára a fontos:

„A hallgatók megismertetése a közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségeivel, az osztálytermi interakciók kommunikációs szinten történő elemzésével, értelmezésével. **Bemutatni, hogy az iskolai kommunikációt meghatározzák a benne megjelenő kultúrák, mint az interakciók kontextusai.** Módszerek: Előadás, videofelvételek, filmrészletek, hanganyagok bemutatása.”

Éva mindig is hangsúlyozta, hogy az iskolákban különböző kultúrák jelennek meg, és ez meghatározza a kommunikációnak a minőségét. Ez rendkívül fontos volt számára. Az *Osztálytermi interakciók elemzése* tantárgynál a különböző iskolatípusokban a különböző pedagógiai kommunikációs helyzeteket néztük végig:

„A hallgatók érzékenyítése az osztálytermi helyzetek interakcióinak elemzésére. A pedagógiai helyzetek leírásának, elemzésének gyakorlása, a hatékony tanári kommunikáció tudatosságának fejlesztése. **Különböző iskolatípusok pedagógiai helyzeteinek elemzése videofelvételek és megfigyelések segítségével.** Az osztálytermi interakciók elemzésének módszerei.”

Itt már megjelent az egyik számára kiemelt dolog, a videofelvételek bevonása a képzésbe. Már ebben az időszakban Egerben a tanárképzés, a pedagógusképzés, az IKT-képzés országosan is elismert volt, ugyanakkor mindig megdöbbenek azon a hallgatóink, hogy videofelvételes megoldást kértünk tőlük egy-egy szemináriumhoz kötődően nemcsak a nappali tagozaton, hanem a levelező tagozatos képzésben is.

Az *Egyéni és csoportos beszélgetés vezetésnél* hangsúlyos volt, hogy Éva főként a levelező tagozatos **képzésben a csoportos beszélgetés vezetésére** helyezte a fókuszot, és próbálta felhívni a figyelmet, hogy ennek milyen felelőssége van az iskolákban.

„Cél a hallgatókat felkészíteni az egyéni és csoportos beszélgetések professzionális vezetésére. A hallgatók **ismerjék meg a közös beszélgetések jelentőségét, a tapasztalati tanulás megteremtésének lehetőségeit.** Legyenek tisztában azzal, milyen felelőssége van a csoportvezetőnek. Tudjanak különbséget tenni témára, problémára, konfliktusmegoldásra fókuszáló beszélgetés között. Módszerek: Tréning, sajátélményű csoportmunka, gyakorlás video visszajelzéssel, reflektivitás gyakorlása.”

A *Szociális kompetenciák fejlesztése* vonatkozásában a szociális tanulás lehetőségét hangsúlyozta az iskolában. Ezt a tárgyat nagy szeretettel tanította a mesterképzésben

„A **kompetencia alapú oktatás értelmezése a szociális tanulásban.** A 6-12. évfolyamok számára kidolgozott szociális, életviteli és környezeti kompetenciafejlesztő modulok bemutatása. A modulok iskolai csoportokban való alkalmazásának módszertani kérdései.”

Falus Iván professzor úr köszöntőjében elhangzott, hogy ahová Éva betette a lábát, mindig hangsúlyosan megjelent az, hogy hogyan lehet az adott intézményben a tanárképzést jobbra, majd eredményesebbé tenni. Nálunk Egerben is gondolkozott ezen és a Mestertanár Videoportál, ami szintén egy TÁMOP-kutatáshoz kötődött, szintén az eredményesebb tanárképzést tűzte a zászlajára. Amihez Éva hozzányúlt, azt mindig rendkívüli szakmaisággal tette, óriási szakmai alázattal. Nagyon alaposan, nagy szakértelemmel végezte a munkáját. Ezt a fejlesztését is ez jellemezte. 2010-ben egy országos kutatást szervezett, amelynek címe *Mozgóképek alkalmazása a tanárképzésben*. A cél kettős volt: egyfelől a felhasználói igények vizsgálata, másfelől pedig hogy hogyan alakítsuk ki a Mestertanár Videoportál tartalmát. Szintén ugyanebben a kutatásban kerültek feltárára a tanárjelöltek gyakorlóiskolai tapasztalatai (Mi jellemzi a tanítási gyakorlatokat? Milyen iskolákban vannak a hallgatók? Mire lenne igény?). Nyolc tanárképző felsőoktatási intézmény vett részt a felmérésben (1. ábra).

Intézmények	Válaszadók száma
Debreceni Egyetem	13
EKF	16
ELTE	4
Miskolci Egyetem	10
Nyíregyházi Főiskola	4
Pannon Egyetem	8
Pécsi Tudományegyetem	18
<u>NyME-SEK</u>	9
Összesen	82

1. ábra. A *Mozgóképek alkalmazása a tanárképzésben* című kutatásban részt vett intézmények. (Forrás: Virág Irén szerkesztése)

Feltártuk, hogy mik azok a mozgóképek, amelyekkel dolgoznak a kollégák a tanárképzésben a különböző egyetemeken. Egyáltalán milyen gyakran alkalmaznak bármiféle filmet az oktatás során? Milyen célból, milyen típusú filmeket használnak az oktatás különböző szakaszaiban? A következő kérdés az volt, hogy mire lenne szükség.

A portál kialakításához orientáló igényeket a 2. és 3. ábra mutatja.

Válaszlehetőség	Százalék
Iskolai problémahelyzetek	54,9
Iskolai konfliktusok	51,2
Viselkedés	40,2
Differenciálás	39
Tehetségfejlesztés	36,6
Értékelés	34,1
Szülők és az iskola	29,3
Oktatási integráció	28
Inkluzív nevelés	26,8
Iskolai IKT	20,7
Iskolai kutatások	19,5
<u>Mentorálás</u>	17,1

2. ábra. Fejlesztési témaigények. (Forrás: Virág Irén szerkesztése)

A 2. ábrán az látható, hogy milyen témaigényeket jelöltek meg a pedagógusok: az iskolai problémahelyzetek, konfliktusok, viselkedés, differenciálás, az IKT, a mentorálás.

Konkrét filmcímek	Tematikus kérések
dokumentumfilmek	tanítási szituációk
játékfilmek	komplett tanóráról készült belső műhelyfelvételek
filmdrámák	pedagógiai kísérletek
ismeretterjesztő sorozatok	pszichológiai kísérletek
	alternatív pedagógiák
	iskolák
	kooperatív tanulásszervezéssel zajló órák

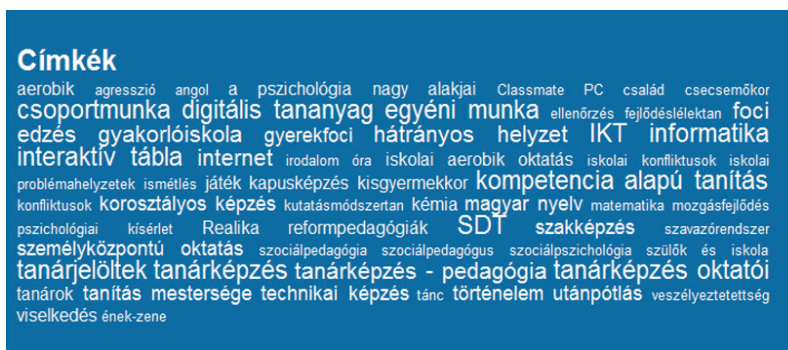
3. ábra. Javaslatok filmcímekre, további témákra.
(Forrás: Virág Irén szerkesztése)

Az igények megjelölését követően a válaszadóknak lehetőségük volt konkrét filmcímek megadására (216 filmcím merült fel) alapvetően a kísérletek, pedagógiai, pszichológiai kísérletek, alternatív pedagógiák, iskolák kooperatív tanulásszervezéssel zajló órák tematikus igénye jelent meg a vizsgálat során. Amikor ez elkészült, és elkezdtuk elemezni ezeket az adatokat, akkor Éva létrehozott egy szerkesztőbizottságot, amelynek tagjai közt kiváló mozgóképes szakemberek voltak. Minden műveltségterületről bevont kollégákat, szakembereket a bizottságba, és alapvetően szakértő módon nyúlt ezekhez a dolgokhoz. Voltak a szerkesztőbizottságnak olyan munkatársai is, akik a pedagógiai, pszichológiai területeket, és voltak, akik a különböző korosztályokat képviselték. Ezt követően kialakult egy menüstruktúra (4. ábra).

I. Műveltségterületek Anyanyelv és irodalom Idegen nyelv Matematika Ember és társadalom Ember a természetben Földünk és környezetünk Művészetek Informatika Életvitel és gyakorlati ismeretek Testnevelés és sport Osztályfőnöki óra Hitoktatás	II. Korcsoportok Óvoda Alsó tagozat Felső tagozat Középsiskola	III. Tanárképzés Pszichológia Pedagógia Módszertan IKT alkalmazás Mentorképzés Versenytanítás Vizsgatanítás Mentortanárok Pedagógus személyiség	IV. Általános pedagógiai kérdések Értékelés Differenciálás Tehetségfejlesztés Inkluzív nevelés Oktatási integráció Mentorálás Szülők és iskola Iskolai konfliktusok Kirándulások, utazások Infrastruktúra, eszközök	V. Kitekintés Dokumentumfilmek Előadások „Az én jó gyakorlatom” Iskolai kutatások Tanulók hangja
--	---	---	--	--

4. ábra. A Mestertanár Videoportál menüsora. (Forrás: Virág Irén szerkesztése)

Láthatók a műveltségterületek, a korcsoportok, a tanárképzés néhány szegmense, azaz a pedagógia, pszichológia, módszertan, IKT, versenytanítások, vizsgatanítások, az általános pedagógiai kérdések, mint az értékelés, mentorálás, tehát ami igényként megjelent, és a kitekintés, a dokumentumfilmek, a jógyakorlatok, tanárok hangja.



5. ábra. A Mestertanár Videoportálon leggyakrabban keresett címek. (Forrás: Virág Irén szerkesztése)

Az 5. ábra a portált mutatja. Ha a címkefelhőre ránézünk, akkor látható, hogy melyekre kattintottak rá a leggyakrabban a felhasználók, miket kerestek meg, milyen címszavakat böngésztek. A filmek műfaj szempontjából tantermi felvételek, mikrotanítások, versenytanítások, riportok, interjúk és dokumentumfilmek voltak. Leginkább magyar nyelv és irodalom tantárgyból állt rendelkezésre nagyon sok versenytanítás. Ez nem azt jelentette, hogy a teljes negyvenöt perces órát feltettük a videóportálra, hanem különböző problémakörök mentén kerültek csoportosításra a filmek.

Nagyon fontos volt számunkra, hogy amilyen fejlesztés létrejött, azt hogyan lehet hasznosítani. Évával megnéztük, hogy közvetlenül mely tantárgyaknál lehet ezt felhasználni (6. ábra).

Innováció a tanárképzésben:
Mestertanár Videoportál
Tárgyak, amikhez kapcsolódnak:



- A tanítás mestersége
- Pedagógiai képességfejlesztés
- Tanulási nehézségek és fejlesztő eljárások
- Projektpedagógia
- Család és iskola
- Kommunikáció-konfliktuskezelés
- Társadalmi beilleszkedési zavarok
- Karrierépítés
- Életúttervezés
- Álláskeresési technikák
- Pedagógiai nézetek feltárása
- Az oktatási intézmények világa

6. ábra. Tantárgyi kapcsolatok a Mestertanár Videoportálon.

(Forrás: Virág Irén szerkesztése)

A rendelkezésre álló anyagokat irodalomjegyzékkel, linkajánlóval, módszertani ajánlásokkal, a filmrészletekhez illeszkedő faladatsorokkal, megfigyelési szempontokkal, továbbvezető, megvitatandó kérdésekkel, témakörökkel, prezentációkkal egészítettük ki. Itt mindig az az oktató választhatott, aki kiválasztotta az adott filmet, és ki kívánt dolgozni valamilyen részfeladatot az adott filmhez.

A videóportállal kapcsolatban további fejlesztési irányokat is megfogalmaztunk a felmért igények alapján. További dokumentumfilmeket kértek a felhasználók, előadásokat, iskolai kutatásokat, élő szakirodalmat, a különböző alternatív iskolákban készült saját felvételeket szerettünk volna még feltölteni. Éva nagyon ügyelt arra, hogy egyrészt csak jogtisztta anyagok kerüljenek fel a portálra, másrészt hogy ezek szakmailag olyan didaktizált anyagok legyenek, amelyek igényesek és bármilyen helyzetben felhasználhatók.

A videóportálnak is volt egy mentorképzéses anyaga. Kutatások eredményei bizonyították, hogy azokat a hallgatókat, akik kikerülnek az egyéni összefüggő tanítási gyakorlat színhelyére, szükséges, hogy professzionálisan képzett mentorok várják. Ez akkor ritka volt, mint a fehér holló. Nyilvánvalóan voltak, akik spontán alkalmasak voltak erre a feladatra, de Évának szívügye volt, hogy tudatossá váljon ez a folyamat. A mentorképzéseknek az akkreditálása országosan is ekkor kezdődött. Nálunk az egyetemen Éva nevéhez fűződik a hatvanórás, a kilencvenórás mentortovábbképzésnek az akkreditálása, illetve ezt követően a pedagógus-szakvizsgát biztosító szakirányú továbbképzés, a gyakorlatvezető mentortanárok képzésének az irányítása. Három dolgot kell kiemelniünk ezzel kapcsolatban. Az egyik a kapcsolati kommunikáció, a fejlesztő segítség. Ezt a tárgyat ő tartotta a kollégáknak, nagyon nagy szeretettel csinálta, és a mentorkollégák is nagyon szerették ezeket az alkalmakat. A kezdő pedagógus mentorálása a második kiemelendő terület, amelyről később könyv is született (*A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése, 2015*). A harmadik pedig a hallgató és a mentortanár kapcsolata, amely nagyon fontos szerepet játszott Éva gondolkodásában, hogy hogyan lehet ez a kapcsolat segítőkész, hogyan lehet reflektív, és hogyan tudja azt a fejlődési irányt befutni, amely az eredményes képzésnek egy fontos szegmense.

Összegzés

Ha össze kellene foglalni azt, ami Éva munkáját Egerben jellemezte, az nagyon sok időt venne igénybe. A legfontosabbak ezek közül mégis a következők: szívvel-lélekkel tette a dolgát; minta volt mindannyiunk számára szakmaiságban, emberségben, odafigyelésben, kommunikációban, professzionalitásban, szakma iránti alázatban. Az előadásra készülve összegyűjtöttük azokat az attribútumokat, amelyek Évát jellemezték, és a Word art programban jelenítettük meg ezeket (7. ábra).

A PEDAGÓGUSMINŐSÍTÉSI RENDSZER EVOLÚCIÓJA, A GYAKORNOKI ÉVEK PILOTPROGRAM ÉS A MENTORI KOMPETENCIÁK KIMUNKÁLÁSA SALLAI ÉVA MUNKÁI ALAPJÁN

SIMON GABRIELLA

Egyetemi docens

Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet

Absztrakt

A tanulmány a kezdő pedagógusokat támogató, illetve az újítói tevékenységéhez kapcsolódóan mutatja be Sallai Éva a pedagógusok gyakornoki rendszerének mentori támogatással zajló kutatási, fejlesztési és innovációs projektjének kidolgozásában, tesztelésében és értékelésében végzett munkáját. A pedagógus-előmeneteli rendszerbe mint elméleti és gyakorlati keretbe helyezi el a pedagógusminősítési rendszer és a gyakornoki periódus kiépülésében keletkezett munkáit, a mentorálás, mentorképzés, a gyakornoki felkészítés és a mentori kompetenciák megfogalmazására tett erőfeszítéseit. A tanulmány négy fejezetben ismerteti Sallai Éva koncepciózus elemzőtevékenységét a hazai, a be-tanulást támogató rendszer előzményeinek bemutatásától a gyakornoki évek pilotprogram tapasztalatainak összegzésén keresztül a mentorkompetenciák megfogalmazásáig.

Kulcsszavak: pedagógusminősítési rendszer, gyakornoki rendszer, mentori támogatás

A gyakornoki rendszer és a pedagógus-előmeneteli rendszer

A pedagógusok életpályamodelljének elemeként ismert gyakornoki rendszer hazai előzményei több, egymással összefüggő síkon ragadhatóak meg. Az egyik a kezdőpedagógus-problematika, a kezdőtanár-kutatások több mint félévszázada megkezdődött szakirodalmi bemutatása és elemzése, ezzel együtt a kezdő pedagógusok támogatása szükségességének felismerése (Simon, 2019). A másik a kétezres években, hazánk Európai Unióhoz való csatlakozását követően meginduló, javarészt kiemelt fejlesztési projekteken zajló kutatási-fejlesztési

tevékenységek sora: az Európai Képesítési és Keretrendszerrel összhangban a tagországok képezéseinek kölcsönös elismerése, a mobilitás elősegítése és ezzel összefüggésben az Országos Képesítési Keretrendszer, valamint a felsőoktatás – benne a tanári mesterképzés – Képzési és Kimeneti Követelményeinek kidolgozása. A pedagógusminősítési rendszer alapeleme a pedagóguskompetenciák rendszerének és tartalmának kidolgozása. Ezzel összhangban, kapcsolódva az életpályamodellhez, megkezdődött a pedagóguskompetenciák leírása és a minősítéshez szükséges szttenderdek kidolgozása – végső soron a pedagógus-előmeneteli rendszernek az európai uniós törekvésekkel összefüggésben zajló kimunkálása (Falus, 2011; Chrappán, 2011; Kotschy, 2011; Sallai, 2014). Sallai Éva 2014-ben megjelent tanulmánya a kompetenciaszintek kidolgozását elősegítő kutatások bemutatásával összegzi az előmeneteli fokozatokhoz tartozó szttenderdek, az egyes kompetenciaszintek megfogalmazásának időszakát is. Ebben a munkájában ismerteti a pedagógus-előmeneteli rendszeren belül a gyakornoki rendszer, a pályakezdő pedagógusok támogatása és minősítése hazai kidolgozásának előzményeit is (Sallai, 2014). A gyakornoki rendszer kimunkálásának harmadik elemeként az európai uniós szakmai tanácskozásokon megfogalmazott „kezdő szakasz” definiálásának nyomán követésével rögzíthetjük a fejlődés mozzanatait. E körben a betanulás időszakának definíciója (European Commission, 2008) mérőföldkönek tekinthető. E dokumentum szerint a bevezető szakasz a tanári pálya azon időszaka, mely során a pedagógus – befejezve a tanárképzést – először vállal teljes felelősséget a tanulókért. Az általában egytől három évig terjedő időszakban a kezdő tanárok támogatást kapnak: részben csökkentett óraszámban taníthatnak, illetve mentori támogatásban részesülnek (Simon, 2019). Negyedikként az előzmények bemutatathatóak a pedagógus-életpályamodell, -előmeneteli rendszer bevezetése törvényi feltételeinek megteremtése mentén is (Sallai, 2014). A szakmapolitikai szempontok között a pedagógus-életpályamodell koncepciójának ezredfordulón megjelenő lehetséges kiépülését (Sió, 2002; Sallai, 2014; Simon, 2019) a pedagógus karrier és a minőségi bérezés, valamint a pályakezdő időszak önálló szakaszként való megjelenítésének szakmai kívánalma vetítette előre. Utóbbi azt a felfogást hangsúlyozta, mely a bevezető szakaszt a képző intézmények hallgatói léte és a pályavitel időszakai között egy különálló periódusként szándékozott definiálni.

Hazai szükségletek is megfogalmazódtak a betanulási időszak elkülönítésének igénye mögött. Ezek között említhetjük az intézményeknek azt a kívánását, hogy még a véglegesítés előtt megismerkedhessen egymással a kezdő pedagógus és a foglalkoztató iskola, hogy meghatározott rendszer szerint működjön a mentorok kiválasztása, képzése és díjazása, a folyamat során keletkezett dokumentumok elemezhetőek legyenek, továbbá a

gyakornoki időszak záruljon vizsgával (Falus, 2014b). Sallai szerint a hazai életpályamodell fejlődésének folyamatában jelentős egy hazai kutatás „azon megállapítása is, mely szerint *a pályakezdés első évei* – tekintetbe véve a kezdő tanárok szükségleteit és a szakmai fejlődés tényezőit – *külön képzési szakaszként értelmezhetőek*” („A jelenlegi pedagógus-továbbképzési rendszer komplex felülvizsgálata és a megújítását szolgáló javaslatok megfogalmazása a TÁMOP-3.1.5/12–2012–0001 azonosító számú projekt keretében”). (Sallai, 2014, In: Simon 2019. 126.)

A pályakezdés időszakának sajátosságaira reflektáló támogató rendszer tartalmi kimunkálásában az előbb felsoroltak mellett más szakmai tényezők is szerepet játszottak. Az oktatáspolitikai szempontok mellett – mivel mind az alapelvek, mind a rendszer kidolgozása uniós projekt részét képezte – megannyi külföldi minta hasznosítható elemei is mintául szolgáltak (Falus, 2014a). A gyakornoki rendszer bevezetésének tartalmi előkészítése során a kutatók az angol rendszer kiépített struktúráját és a rendszerszintű fejlesztést, a finn rendszer folyamatos értékelési rendszerét és a pedagógus sokoldalú, sok szempontú fejlesztésének megvalósítását, a svéd modell képzési és továbbképzési rendszerét tekintették szakmai szempontból példának. A holland tapasztalatokból az értékelési rendszer és az e-portfólió, de a német és az USA-beli Connecticut állam gyakornoki rendszerének számos komponense is mintául szolgált (Falus, 2011; Sallai, 2014).

Az Oktatási Hivatal a „Gyakornoki évek szakmai program” című pilotprojekt keretében a hazai pedagógusminősítési rendszer kiemelt feladatákként jelölte meg a minősítési rendszer és azon belül a minősítő vizsgák pontos kidolgozását, gyakorlati tesztelését és véglegesítését. Ezzel összefüggésben hangsúlyozták egy olyan támogatórendszer kiépítésének szükségességét, amely alkalmas a vizsgára készülő pedagógusok felkészülésének segítésére, érdemi támogatására (Oktatási Hivatal honlapja, 2014. március 28.). E feladatok megoldásához nyújtott segítséget az Oktatási Hivatal által 2013 első félévében meghirdetett a „*Gyakornoki Minősítő Vizsgák*” és a „*Pedagógus jelöltek felkészítése*” pilotprojektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése című kutatás-fejlesztési pályázat.

A gyakornokok pályaszocializációjáról, kompetenciafejlesztéséről szólva jelenik meg – az élethosszig tartó tanulás mellett – a folyamatos szakmai fejlődés fogalma, illetve – nemzetközi gyakorlat alapján – az a szemlélet, amely a pályakezdést a képzés és a pályavitel között elhelyezkedő szakasznak, a pedagóguspálya középső fázisának tekinti (Nagy, 2004; Sallai, 2014). A hazai helyzetet kutatások alapján többen is elemezték. Óvári Éva munkája már 1985-

ből, Szivák Judité 1999-ből, majd Nagy Mária (2004), Imre Nóra (2004), Móré Mariann (2012) és Major Éva (2013) tanulmánya is kimutatta, hogy a kezdő tanárok támogatásának lényegében nem lelhető fel érdemi hazai gyakorlata (Simon, 2019).

Mivel nem állt a döntéshozók rendelkezésére átfogó kutatási eredmény sem a magyarországi pályakezdés rendszerszintű támogatásáról, sem a gyakornoki pályaszocializációról, így a gyakornokokat támogató rendszer kimunkálása – a nemzetközi példák megismerésén túl – a jogszabályi környezet feltárásával indulhatott. A pályakezdő tanárok támogatásának és minősítésének kidolgozásához ezért Sallai egyrészt a szakmapolitikai megfontolások jogszabályokkal összefüggő követését választotta. Másrészt a magyarországi helyzetkép kialakításához, a már megvalósuló támogatások feltárásához az Oktatási Hivatal kutatócsoportjával elvégezték az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közoktatási Főosztálya részéről 2007 végén, a honlapjukon közzétett gyakornoki szabályzati minták alapján készített 16, találmásra kiválasztott intézményi gyakornoki szabályzat több szempontú elemzését (Sallai, 2014). E vizsgálatok eredményeit a mentorálási és gyakornoki teendők, a követelmények, az értékelési alapelvek és módszerek szempontjából összegezték. A kutatók előtt ismert volt a TALIS nemzetközi tanárkutatása és az erre épülő OECD-elemzés, amely – iskolaigazgatók beszámolója alapján – megállapítja, hogy Magyarországon a kezdő pedagógusnak (a TALIS-országok átlagánál nagyobb arányban) át kell esnie egy formális betanítási időszakon. Ez a periódus inkább azt a célt szolgálja, hogy a kezdő gyorsan és hatékonyan illeszkedjék az iskola menetébe. A kutatás szerint a TALIS-országok átlagánál nagyobb arányban kapnak a magyarországi gyakornokok mentori támogatást, ugyanakkor a gyakornokok kisebb arányban említették a mentori segítség jelenlétét (OECD 2009; OECD 2011, in: Simon, 2019). Az Oktatási Hivatal kutatócsoportjának vizsgálata szerint a hazai gyakornokok rendszeres támogatása megvalósult, „de a szakmai közbeszéd szerint ez a valóságban még csak formálisan létező, kezdetlegesen működő rendszer” (Sallai, 2014. 164.), melyben a tanári kompetenciákról „nem esik szó” (Sallai, 2014. 164).

A gyakornoki rendszer kimunkálásában meghatározó mozzanatot jelentett az Európai Bizottság szakértői csoportja által kidolgozott Döntéshozók Kézikönyve (Handbook, 2010), amely számos elem mellett megfogalmazta a sikeres kezdő szakasz programjának alapvető feltételeit (Sallai, 2014), bemutatta a kezdő tanárok igényelte támogatások összefüggő, koherens rendszerét, benne a mentornak a gyakornok szakmai, személyes és intézményi beilleszkedésben játszott szerepével, illetve a támogatásban kiemelte a kollégák, a szakértők és a mentorok támogatása mellett az önreflexió szerepét. E kézikönyv a fejlesztés szempontjából is lényeges, a mentori támogatás területeire vonatkozó

hármás felosztás mellett (szakmai és személyes támogatás, valamint intézményi beilleszkedés segítése) bemutatta a pályakezdők mentorálásának helyét a pedagóguspályán, illetve hangsúlyozta a mentor felelősségét is (Simon, 2019).

Mentorálás, mentori feladatok, mentorképzés

A mentori feladatok előtérbe kerülését számos tényező mellett tehát a kezdő szakasz elkülönítésével magyarázhatjuk, amely hazánkban 2007. szeptember 1-jétől, kormányrendelettel vált ismét érvényessé. Felvetődött a kérdés, hogy ezzel vajon új fogalmak jelentek-e meg a pedagógiai közéletben, vagy régi, már ismert értelmezések telítődtek új tartalommal. Vajon új jelenségek, új megközelítések láttak-e napvilágot, melyek esetleg segítséget jelenthettek a közoktatás problémáinak megoldásában, és amelyek segítségével eredményesebbé válhatott az oktató-nevelő munka (Sallai, 2014)? Ilyen új fogalomként jelentkezett a mentorálás, a mentorszerep, amely nem volt teljesen ismeretlen, ám számos tartalommal élt a pedagógiai közbeszédben. A mentor fogalma (és az elnevezés) még a pedagógusok támogatásának közös nevezője mellett is nagy változatosságot mutatott, akár a kezdő szakasz definiálásának formálódásával összefüggésben is. A mentor meghatározásaiban közös elemnek – a kezdő pedagógusra fókuszálva – Sallai Éva egyfajta pedagógiai feladatot érzékelt egy nagyobb tudással, tapasztalattal rendelkező kolléga, szakember részéről, aki egy fiatalabb, tapasztalatlanabb kolléga fejlődésének támogatására fejt ki szakmai támogató tevékenységet. Közös eleme a mentori támogatásoknak, hogy a feladatok ellátásához szükséges tudás, képességek és attitűdök számos eleme megegyezik (Sallai, 2014).

Tény, hogy a pedagógiai közéletben mint a kezdő szakaszban zajló támogatás legfontosabb szereplője a mentor fogalma már az ezredfordulótól élt – egyelőre számos más mentorfogalom mellett, és először szakmai segítő néven –, majd néhány évvel később hangsúlyosan jelentkezett a mentor kijelölésének kötelezettsége is. A szakmailag összetett pedagóguspálya gyakorlására való hosszabb ideig tartó felkészülés érdekében jelent meg ugyanis az indukciós szakasz támogatásában ez a segítői szerep. A mentorálás és a mentori feladatok előtérbe kerülése összefügg a pedagóguspálya, a szakmai fejlődés folyamatként való értelmezésével is, mely a képzés szakaszát követően, már külön egységként különíti el a kezdő szakaszt, illetve a pályavitel során a folyamatos továbbképzés, önképzés időszakát, ami a pályán eltöltött időszak szakmai megújítására irányul (Sallai, 2014).

Mivel a pályakezdés jelentős időszaka a pedagógusok kompetenciafejlesztésének, pályaszocializációjának, és hatással van a szakmai identitás alakulására

– végső soron a teljes életpálya alakulására (Calderhead & Sorrock, 1997; Imre, 2004, In: Simon, 2019) –, szükségessé vált tehát e fejlődés támogatására a mentorok kiválasztása és képzése is. A mentorálás első magyarországi példájaként tartjuk számon a nyelvtanárképzéshez kapcsolódó hároméves képzést, a CETT (Center for English Teacher Training), vagyis az Angol Tanárképző Központ létrehozásával, amely a rendszerváltás idején jött létre, és angolszász mintára egyéves, mentori támogatással megvalósuló gyakorlattal zárult. A program jellegzetessége az innovativitás mellett a reflektív tanárképzési minta kidolgozása, amely lehetőséget adott a mentorfogalom és -tevékenység tisztázására. A program megszűnésével a mentorképzés még tovább élt, de az ezredfordulóra lényegében megszűnt (Kotschy, 2012; Sallai, 2014; Simon, 2019).

Az első 90 órás mentorképző továbbképzési szakok a gyakornokok külső iskolai gyakorlatának segítéséhez jöttek létre. A 180 órás, gyakorlatvezető mentor szakvizsgára felkészítő továbbképzési szakokat is pedagógusképző intézmények hirdették meg a kétciklusú tanárképzés 2006-os bevezetésével. A mentorfelkészítő programok sorában lényeges a 2006 és 2009 között megvalósult TISSNTE (Teacher Induction: Supporting the supporters of novice teachers in Europe) nemzetközi projekt, amelyben az Eszterházy Károly Főiskola oktatói is részt vettek. 2008-ban szakmai tanácsadó testület foglalkozott a tanárképzés egyéni összefüggő gyakorlata kidolgozásának részeként a mentorok kiválasztásának és képzésének kérdéseivel. Egerben a TÁMOP 4.1.2 európai uniós projekt keretében, Kotschy Beáta vezetésével mentorképző programot dolgoztak ki 2009-ben. A képzés képzési és kimeneteli követelményei a konkrét környezetben és tevékenységrendszerben határozták meg a mentortanárok munkáját, inkább a hallgatók tevékenységének támogatására, mint a gyakornokokéra fókuszálva (Sallai, 2014). Az Eszterházy Károly Főiskola szenátusa 2009-ben elfogadta, az Oktatási Hivatal pedig engedélyezte egy szakvizsgával záruló mentorképző szakirányú továbbképzési szak indításának kérelmét (Sallai, 2014). A képzés során fontos cél volt, hogy a mentorok váljanak képessé számos szakmai feladat ellátására, ezek között a szakmai együttműködésre és kommunikációra, a szakmai szocializáció egyénre szabott támogatására, konstruktív visszajelzésekre, a kompetenciák felismerésére, fejlesztésére és értékelésére.

A kezdő tanárok számára szervezett formában megvalósuló támogatás széles körű összefoglalását a már említett, akár ajánlásnak is tekinthető, oktatáspolitikusok számára kidolgozott Döntéshozók Kézikönyve mutatta be (Handbook, 2010). A dokumentum megállapítja, hogy a pedagógus-pályakezdetés a pályán maradást tekintve kritikus periódus, amelynek segítésére többoldalú támogatói rendszer alakul ki a gyakorlatban. Ezek:

- a mentorrendszer,
- a szakértői támogatórendszer,
- a társak rendszere,
- az önelemzés rendszere.

Míg az első kettő oktatáspolitikai döntést igényel, a társakkal való együttműködés és az elemzés-önelemzés-önértékelés rendszerét a pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztése segítheti (Sallai, 2014). A kézikönyv rögzítette, hogy a bevezető szakaszban a mentori támogatórendszer három területe

- a szakmai (szaktárgyi, oktatási és nevelési kérdésekben) támogatás,
- a személyes támogatás a szakmai identitás kialakulásában,
- az intézményi, szakmai közösségi beilleszkedés segítése (Handbook, 2010).

A hazai gyakornoki támogatás kimunkálásának folyamatát és törvényi szabályozásának elemeit, a gyakornoki szabályzatok megjelenését a TÁMOP-3.1.5-12/2012-0001 projekt keretén belül az OFI mentor-gyakornoki program koncepciója (Simon 2014), illetve az Oktatási Hivatal tanulmánykötete adta közre (Falus, 2014b). E tanulmány szempontjából releváns továbbá a 326/2013 (VIII. 30.) Kormányrendelet *A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról*, amely a gyakornokok jogállásáról és a szakmai segítő elnevezés helyett mentorok feladatairól rendelkezett.

A hazai gyakorlatvezető mentorok képzésének elemzését és bemutatását Czető Krisztina végezte el a TÁMOP 4.1.2 projekt keretében (Czető, 2010). Az öt vizsgált mentorképzést szervező intézmény képzésének közös elemei a hallgatók/gyakornokok munkájának szervezése, irányítása és értékelése, a szakmai kommunikáció, a fejlesztő értékelés, tanácsadás, a mentorálás módszertanának adaptív alkalmazása, módszertani felkészültség és néhány, a szakmai kapcsolat alakításához és fenttartásához szükséges attitűd. A mentor definíciójának kidolgozására a TÁMOP- 4.1.2 -08/2/B/KMR pályázat 3.2 alprogramjában, az M. Nádasi Mária szakmai vezetésével zajló projekt keretében került sor (M. Nádasi, 2010). A szerző elkülöníti a vezetőtanár és a közoktatási mentor fogalmát, a közoktatási mentorképzés megtervezéséhez szükségesnek tartja többek között a kiválasztás kérdéseit, a felkészítés tartalmát, az együttműködés alternatíváit megválaszoló kérdések tisztázását (M. Nádasi, 2010) A hazai helyzetképet áttekintő munkájában Sallai Éva kiemelte, hogy 2013-ban 16 helyen, zömmel pedagógusképző intézményekben hirdettek meg mentorképzést. Az intézmények listáját tanulmányának mellékletében adta közre (Sallai, 2014).

A Döntéshozók Kézikönyve c. kiadvány kimondta, hogy a mentori támogatás fő feladata a folyamatos fejlődés segítése, valamint célként fogalmazta meg az eredményes minősítő vizsgát, amelynek eléréséhez javasolta, hogy a mentori tevékenységek igazodjanak a köznevelés és a pedagógusképzés rendszeréhez (Handbook, 2010). A minősítővizsgák kereteinek kialakításához, teszteléséhez és véglegesítéséhez, valamint a minősítővizsgákra jelentkező pedagógusok érdemi támogatásához megfelelő támogatórendszer kidolgozásának folyamatában mérföldkő volt az Oktatási Hivatal által 2013 első félévében a „Gyakornoki Minősítő Vizsgák” és a „Pedagógus jelöltek felkészítése” pilot projektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése tárgyban meghirdetett kutatás-fejlesztési pályázat. A kutatás és fejlesztés elsődleges célja a fentiekben megfogalmazott fejlesztési igények alapján a gyakornok státuszú pályakezdő pedagógusok Pedagógus I. fokozatba lépéséhez szükséges szakmai feltételek megteremtése, a gyakornoki minősítővizsgák tematikájának, eljárásrendjének, szempontrendszerének kidolgozása volt.

Feladatként fogalmazódott meg

- a 2 éves „Gyakornoki évek szakmai program” tematikájának kidolgozása,
- a gyakornokoknak a gyakornoki minősítővizsgákra való felkészítése,
- a szakmai program korrekciójának elkészítése.

A kiírás szerint 150 gyakornok felkészülését a próbavizsgára 120, a projekten belül kiképzett mentor segítette. A programban részt vett még kontrollcsoportként 200 mentori támogatásban nem részesülő gyakornok (Oktatási Hivatal honlapja, 2014. március. 28.).

A mentorfogalom tisztázására tett erőfeszítések mellett a mentorképzés koncepciójának és tartalmának kidolgozásában az M. Nádaszi Mária szerkesztésében közreadott háromkötetes, a TÁMOP 4.1.2-08/B/KMR Pályázat 3.2 alprogramjában megjelent szakmai tanulmánygyűjtemény meghatározó állomásnak tekinthető (M. Nádaszi, 2010a, ed. 2010b, ed.; 2011, ed.). Ugyanakkor a pedagógusok gyakornoki rendszerére vonatkozó elemzésében Sallai Éva azt állapította meg, hogy a fenti munka mentorkoncepciójából hiányzik a mentorálási feladatoknak a kezdő pedagógusokra vonatkozó eleme (Sallai, 2014). Sallai szerint a mentori szerepekről, feladatokról való gondolkodásnak egyik alapeleme lehet annak kibontása, hogy ez a szerepkör miben különbözik a hagyományos pedagógusétól. Meglátása szerint fontos szempont ennek tisztázásában, hogy a

bevezető szakasz során a tanulók és a kezdő tanárok életkori különbségeiből fakadóan a direkt irányítást a minimálisra kell csökkenteni, fontos a mentor és a mentorált között kollegiális kapcsolat kialakítására törekedni, a mentor szakmai munkáját nagyobb tudatosság kell jellemezze azért, hogy tapasztalatait, az összefüggéseket, szakmai döntéseit értelmezni, indokolni és átadni tudja. Tisztázandónak érzékelt ezenkívül a mentori szerepeket is. A mentor ugyanis nyomon követi és értékeli a kezdő pedagógus szakmai fejlődését, segítséget és tanácsot ad a szakmai, olykor a személyes problémák terén, elősegíti a gyakoronok intézményi beilleszkedését, megfelelő tanulási lehetőségeket, környezetet biztosít számára, kritikus-barát szerepben (Simon, 2011), reflexióival támogatja a gyakoronok önfejlődését, és modellként, példaként tud megjeleníteni a szakmai tevékenységei során. A mentori feladatok kiterjednek a gyakoronok teljes pedagógiai tevékenységének támogatására, a pedagóguskompetenciák minden elemének fejlesztésére, figyelembe véve a gyakoronok egyéni igényeit és szükségleteit, amelyek az óralátogatások mellett rendszeres konzultációk során valósulnak meg (Sallai, 2015c).

A gyakoronoki szakasz teendőit meghatározó, a NEFMI honlapján közzétett, OKM ajánlotta Gyakoronoki Szabályzat mintája alapján készült intézményi Gyakoronoki Szabályzatok vizsgálata alapján Sallai és az OH kutatócsoportja e körben azt is megállapította, hogy a gyakoronokok támogatásának módjait a vizsgált dokumentumok megnevezték, a mentor szakmai felkészültségét garantálhatják a szakmai segítő kiválasztásának módjai, és biztosított az értékelés, valamint a folyamatos szakmai kapcsolat a szakmai segítő és a pályakezdő között. Ugyanakkor – a helyzetképhez kapcsolódóan – a dokumentumelemzés segítségével azt is kimutatták, hogy a rendszer formálisan létezett és kezdetlegesen működött (Sallai, 2014).

Gyakoronoki felkészítés

A jogszabályok meghatározta keretben a *kutatás-fejlesztési-innovációs tevékenységet* magában foglaló *Gyakoronoki évek pilotprogram* kutató- és fejlesztőcsoportja Falus Iván vezetésével dolgozta ki (majd pilotprogramban próbálta ki és végül elemezte) a gyakoronoki felkészítés mentori hálózattal kibővülő támogatórendszerét, a minősítő vizsga szakmai programját, dokumentációját és az értékelési szempontokat (Sallai, 2015, ed.). Az Oktatási Hivatal projektjén belüli feladatok között szerepelt az ország három különböző pontján szervezett, csak a projekt feladatait szem előtt tartó 30 órás képzés kimunkálása és megvalósítása, amely a gyakoronokok próba-minősítővizsgára való teljes körű felkészítése támogatásának részét képezte. A kutatás-fejlesztési pályázat keretében

az Eszterházy Károly Főiskola – Nyugat-magyarországi Egyetem konzorciuma dolgozta ki a „Gyakornoki évek szakmai program” fejlesztési projekt tematikáját, amely biztosította a gyakornokok pedagóguskompetenciáinak fejlődését, és felkészítette a gyakornokokat a minősítővizsgára. Egy 10 hónapos pilotprogram keretében, 2013 októbere és 2014 augusztusa között tesztelték a kétéves programot (Oktatási Hivatal honlapja, 2015. július 3.).

A projekt során mentorműhelyek megvalósítására is sor került. A próba-minősítővizsgákra való felkészülésben segített a pedagógusminősítési rendszerrel kapcsolatos tudnivalók tanulmányozása, a gyakornokok egyénre szabott mentorálását diagnosztikus értékelés alapján valósították meg. A mentori feladatokra való felkészítés során kitértek a mentor szerepértelmezéseire és ennek megfelelő eszközök, módszerek használatára, valamint videós óraelemzésekkel támogatották a gyakornokok reflektivitásának fejlődését.

2013. október végéig 150 mentori támogatásban részesülő és 200 mentori támogatásban nem részesülő gyakornokot egy szempontsor segítségével választották ki a pilot szakemberei a próba-minősítővizsgára. Ezzel párhuzamosan az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szakmai támogatásával 20 mentor külön szakmai program alapján további 50 gyakornokot készített fel a minősítővizsgára (Oktatási Hivatal honlapja, 2015. július 3.).

A program végén a sikeres próbavizsgálóval rendelkező gyakornokok megkapták az Oktatási Hivatal tanúsítványát. Ez alapján a második gyakornoki év leteltét követően, de leghamarabb 2015. január 1-jén Pedagógus I. fokozatba kerültek besorolásra (Oktatási Hivatal honlap, 2015).

A projekt tapasztalatait az Oktatási Hivatal 2015-ben adta közre (Sallai 2015, ed.). Sallai Éva egyik tanulmánya a mentorok projektben végzett tevékenységének tapasztalataival foglalkozott (Sallai, 2015a), Ritter Andreával közös tanulmányuk az óraelemzések tapasztalatait dolgozta fel (Ritter & Sallai, 2015), majd – az OFI programelemének bemutatása előtt – Sallai Évának a *Gyakornoki évek pilotprogram* tapasztalatait és a javaslatokat összefoglaló tanulmányával zárul a kötetnek az OH projektjét feldolgozó része (Sallai, 2015b). Sallai a tapasztalatok összegzése során megállapítja, hogy mind gazdaságilag, mind szakmailag nyereséggel jár a kezdő pedagógusok támogatása. Fontos szempont ugyanis, hogy a kiképzett szakemberek nagyobb valószínűséggel maradnak a pályán, szakmailag lényeges hozadék továbbá, hogy a támogatás a további pályaszakaszok minőségét is meghatározó pedagógusi készségek kialakulását segíti (Sallai, 2015b).

Kötet záró tanulmányában a pilotprogram tapasztalataira építve tekintette át a kezdő szakasz támogatásának szakmai elveit, kiemelt területeit. Megállapítja, hogy a program során érzékelhető volt a hivatalbeli, eljárásrendi és a szakmai

kérdésekkel kapcsolatos bizonytalanság, amely a kialakuló rendszer kezdeti stádiumával magyarázható. A projekt során nyert tapasztalatok alapján zajló átdolgozást segítő, a tanulmány tizenhárom pontban adja közre a kezdő szakasz koncepcionális átfogalmazásához a támogatás szakmai elveit, kiemelt területeit. Ezek között összefoglalóan szerepel a kezdő pedagógusok támogatása céljai, alapelvei és indoklása pontos megfogalmazásának kívánalma, a résztvevő szakemberek feladatainak és egymáshoz való viszonyának kijelölése, a jogok és kötelességek, az etikai normák, valamint a szakmai és anyagi elismerés pontos meghatározása. Szükséges a gyakorlatvezető mentorok munkájának elismerése órákedvezményel és/vagy külön díjazással (Sallai, 2015b).

A gyakornokok szakmai támogatására a tapasztalatok alapján egymáshoz modulárisan illeszkedő programokat javasol a szerző. Alapmodul a mentorképzés, amely részben gondoskodik a mentori tevékenységek önkéntes és szakmailag kielégítő ellátásáról mentorok képzésével, illetve továbbképzésével. A kiegészítő modulok a pedagógusképző intézmények bevonásával, illetve speciális továbbképzési programokkal zajlanának. Ajánlás továbbá, hogy a mentorfelkészítés során határozzák meg a kiválasztás szempontjait, fogalmazzák meg a korszerű szakmai kompetenciákat, hangolják össze a mentori tevékenységeket szabályozó és támogató dokumentumokat. A képzések során – számos elem mellett – a reflektivitás fejlesztésének szükségességét emeli ki a szerző, és megállapítja, hogy a pilotprogram gyakorlati tapasztalatai szerint a leghasznosabbnak az óraelemzések bizonyultak. A moduláris képzések megvalósításán kívül a mentorok és a tanárképző intézmények folyamatos együttműködése szükséges a gyakornokok számára a diagnosztikus értékelés alapján zajló kiegészítő képzések, a mentorok számára szakmai eszmecserék biztosítása céljából. További elemként a pedagógiai szakmai szolgáltatók speciális témákra fókuszáló, kiegészítő képzéseket is biztosíthatnának a gyakornokok számára.

A kérdőíves vizsgálatok tapasztalatai szerint az intézményvezetők támogatására szükség van, a mentor alaptevékenységei a pilotprogram véleményezése szerint beváltak. Ezek a gyakornoki tapasztalatszerzés megszervezése, a diagnosztikus értékelés, a fejlődési terv elkészítésének támogatása és a megvalósítás havonta zajló értékelése, az óralátogatások és óramegbeszélések, a gyakornok hospitálásának és a szakmai tapasztalatok megbeszélésének biztosítása, a kompetenciaalapú értékelés, valamint a rendszeres megbeszélések a portfólió elkészítéséhez és a minősítővizsgára való felkészüléshez. A szerző kiemeli, hogy a kezdő pedagógusok támogatása során személyiségfejlesztő, önismerteti csoportok révén érdemes biztosítani a kezdők minőségi szakmai munkáját, valamint – a tevékenység ellátásához szükséges és a tapasztalatok szerint a kezdő szakaszban fokozottan igénybe vett – lelki egészségének megőrzését.

A gyakornokok visszajelzéseiben három elem kapott kiemelt szerepet: a mentorok munkája ellenőrzésének, valamint az azonos szakosságnak és az azonos intézményben való foglalkoztatottságnak az igénye. További javaslat a folyamatos szakmai tapasztalatcsere céljából egy közösségi hálózat létrehozása és működtetése mentor- és gyakornokműhelyek segítségével.

A pilotprogram zárótanulmánya összegzi a diagnosztikus értékelés és az egyéni fejlődési terv, a portfólió elkészítésének tapasztalatait és az ehhez kapcsolódó javaslatokat is. Kitér továbbá a kompetenciaalapú értékelés és az indikátorok alkalmazásának összefüggéseire, a gyakornoki minősítővizsga tapasztalataira. A sikeresen lezajló projekt eredményei mellett a tanulmány azokat a területeket is megnevezi, amelyek további vizsgálatokat tesznek szükségessé (Sallai, 2015b).

A mentorkompetenciák felé

A gyakornokok munkájának intézményesítetté válásához nemcsak a kezdő szakasz támogatásának formáit, módszereit, eljárás módjait dolgozta ki és vizsgálta a *Gyakornoki évek pilotprogram*, hanem a mentori tevékenységekre, a reflexiók jellemzőire, a tevékenység hatékonyságára, az eredményességet elősegítő és/vagy szükséges kompetenciákra, a mentorok támogatási igényeire és a fejlesztők számára adott javaslatokra tíz elemzési kérdéssel fókuszáló tapasztalatok feldolgozásával következtetéseket és javaslatokat is kidolgozott a további gondolkodáshoz. A pilotprojekt eredményeit bemutató kötet mentori munkát elemző fejezetéből (Sallai, 2015a) – bár számos izgalmas, továbbgondolásra érdemes eredmény született – e tanulmány a mentori kompetenciákra fókuszáló elemeket emeli ki.

A „Milyen kompetenciákra volt a legnagyobb szüksége az elmúlt időszakban?” kérdésre a hipotézis szerint főképp a segítő kompetenciákra volt szükségük a mentoroknak, és leginkább az indikátorokkal való értékeléshez szükséges felkészültséget hiányolhatták. Az eredmények azt igazolták, hogy a mentorálás első félévében leginkább a munka kereteinek kijelölésére, a hatékony együttműködés kialakítására, másodikként a személyes támogatásra, harmadsorban a segítő, megerősítésre szolgáló pozitív visszajelzések adásához szükséges kompetenciákra van szüksége a mentoroknak. Ez az eredmény egybevág az ugyanebben a projektben az OFI pilotprogramja mentori tevékenységeinek bemutatását (Simon, 2015), illetve a program eredményeit vizsgáló munka egyik azon eredményével, amely a gyakornoki identitáskrizis megoldásában szintén az alapvető emberi interperszonális szükségleteket kielégítő valódi kapcsolat és elérhető mentori támogatás kiemelt szerepét mutatta ki (Si-

mon, 2019). Az OH kutatásában negyedikként *a gyakornokok számára nyújtott módszertani segítség adásának szükségességét* fogalmazták meg a mentorok. Az ötödik helyen szerepelt – valószínűleg az indikátorlista alkalmazásával is indokolhatóan – *a pedagóguskompetenciák pontos értelmezésének szükségessége*, tizenkettediken *a gyakornok kompetenciáinak fejlesztése*, és – elgondolkodtató módon – a mentorok számára szükséges kompetenciaként a tizenötödik helyen jelent meg *a pedagógusszakma szépségeinek megmutatása* kompetencia.

A „*Milyen kompetenciák hiányát érezte legjobban az elmúlt időszakban?*” kérdésre az előbbi témakörre adott válaszok, a szükségesnek ítélt kompetenciák közül szinte egy sem volt látható. Az első öt helyen szereplők közül mindössze egy, és csak részben azonos kompetencia jelent meg, amiből a kutatók arra következtettek, hogy a sikeres mentoráláshoz szükséges kompetenciák birtokában érezhették magukat a vizsgálatban részt vevő mentorok. Bár szűkített formában, nem az összes pedagóguskompetencia értelmezésére vonatkozóan, de valószínűleg ugyanazt a jelenséget, az indikátorlista alkalmazásának szükségletét érzékelve került az ötödik helyre *a gyakornoki kompetenciák fejlettségének megállapítása* kompetencia. *A pedagógusszakma szépségeinek megmutatása* kompetencia hiányát viszont a mentorok igen erősen, a negyedik helyen megjelenítve érzékelték. Ez az eredmény azt mutatta meg, hogy a mentorok, habár nem feltétlenül sorolták a leginkább szükségesek közé a pedagógusszakma szépségeinek bemutatására irányuló kompetenciát, e kompetencia hiányát azonban jelentősnek érzékelték. A kutatók az észlelt szükséglet okainak feltárására további vizsgálat szükségességét fogalmazták meg, azt a kérdést is felvetve, hogy ha egy kompetencia hiányát érzékelik a mentorok, az vajon az e területen érzett bizonytalanságukat jelenti-e. A vizsgálat végeredményben azt mutatta ki, hogy a mentorok az első félévben leginkább a segítő kompetenciák szükségességét érzékelték, legbizonytalanabbak az indikátorokkal való munkában, legmagabiztosabbnak pedig az óraelemzésekben bizonyultak. Az első helyen szereplő, *a szaktudományi segítség adása* kompetencia hiányát jelző válaszok magyarázata a pilotprogramban részt vevők nem azonos szakosságával magyarázható. A program zárását követő, továbbgondolásra vagy megoldásra váró javaslatok között szerepelt is ennek orvoslása, lehetőség szerinti megszüntetése.

A mentori kompetenciák működtetésének vizsgálata során, az önértékelések alapján az derült ki, hogy a személyes támogatás biztosításában, a pozitív visszajelzések adásában, a hatékony együttműködés kialakításában, a kapcsolattartás jó formáinak megvalósításában és az intézményi életbe való bevezetés területén voltak a mentorok a munkájukkal leginkább elégedettek. A minősítővizsgák sikeres letétele mellett fontosnak tartották továbbá, hogy pozitív visszajelzéseket kaptak gyakornokaiktól.

A hatékony támogatás érdekében megfogalmazott igények közül a mentorok tizenkét válaszlehetőség közül a hetedik és nyolcadik helyen jelölték meg a folyamatos továbbképzés és a korszerű gyakorlatvezető mentorképzés szükségességét. Külön lehetőség nem volt a mentorkompetenciák fejlesztésének megjelölésére, ám feltételezhető, hogy a képzés és továbbképzés szakmai anyagában szerepelne egység e kompetenciák megismerésére, gyakorlati elsajátítására. A mentorok javaslatai között tehát nem, a kutatókéi között viszont szerepelt legalább a 120-180 órás gyakorlatvezető mentortanári képzés általánossá tétele. Emlékeztetőül: Sallai Éva 2014-es, a pályakezdő tanárok támogatásának és minősítésének hazai előzményeiről szóló munkájában (Sallai, 2014) közreadta annak a tizenhat pedagógusképző intézménynek a listáját, ahol 2013-ban mentorképzés zajlott. Itt a legalacsonyabb óraszám – ennek ismertetésére nem mindenütt tértek ki – 165 órás, a legmagasabb 365 órás képzést jelölt. A kimutatásban 2-től 4 félévig tartó, szakvizsgával vagy anélkül zajló képzések szerepeltek. A pilotprogram eredményeit összegző kötet mentori tevékenységeinek vizsgálatát követő javaslatok között – a mentorkompetenciákhoz kapcsolódóan – Sallai kitér az ajánlott képzés tartalmára, képességeket és készségeket emel ki, amelyek a facilitálást, a támogatást, a segítő készségek kialakítását és gyakorlását helyezik előtérbe.

A pilotprogram vizsgálata a szükséges mentorkompetenciák meghatározásához is hozzájárult. Sallai Éva kéziratban maradt, a mentori kézikönyv elkészítéséhez hozzájáruló munkájában összegezte a mentori szerepek, feladatok mellett a mentori kompetenciák sorát is. Kiemelte, hogy ezek működtetése attól függően is változhat, hogy a gyakornokok a maguk pedagógiai feladatainak ellátásában, a pedagógussá válás folyamata során melyik szakaszban vannak, és itt milyen fejlesztési szükségletük jelenik meg (Sallai, 2015c). A mentor dönti el, mondja Sallai, hogy a gyakornoki képességek kibontakoztatásában milyen tanulási szituációkat teremt, milyen tevékenységeket szervez, milyen tanulási környezetet biztosít. A fejlesztés során nem szabad figyelmen kívül hagynia azt sem, hogy *elsősorban a gyakornok a felelőse a saját fejlődésének*. Ezért az önelemző, önértékelő munka, a szakmai tudatosság kialakítása a tanulás legfőbb módja, a mentor elsődleges feladata ennek a folyamatnak az elmélyítése. A megbeszéléseknek tehát a szakmai diskurzus, a kölcsönös tapasztalatcsere lehet a célja, és ha szükséges, a segítségadás, az elemzés, a tudatosítás. A mentor kommunikációs stratégiájának ezeket a célokat is figyelembe kell vennie. Malderez és Bodóczky (1997) munkájára hivatkozva a direkt irányítást, az alternatívák felmutatását, az együttműködésen alapuló mentorálást és az indirekt irányítást különítette el. Munkájában felhívta arra is a figyelmet, hogy az egyes pedagóguskompetenciák, azok komponensei (tudás, képességek és attitűdök)

eltérő ütemben fejlődnek a saját természetüktől, az eltérő tanulási környezettől és az egyéni képességek, szakmai fejlődési utak sajátosságaitól függően. Ezért már az indukciós szakasz megkezdésekor is különböző szinten rendelkezhetnek a gyakornokok az egyes kompetenciákkal – ez teszi szükségessé az eltérő fejlődési utak kijelölését. Ugyanakkor a fejlődésnek vannak olyan általánosítható elemei, amelyeket minden mentornak figyelembe kell vennie. Ezen fejlődési szakaszokat és a feltételezhető nehézségeket Sallai a pedagóguskompetenciák mentén, a gyakornokokat általában jellemző vonások felvillantásával mutatja be ahhoz, hogy a mentorok szakszerűen, az általánosítható sajátosságokat figyelembe véve tervezhessék a mentori támogatótevékenységeket (Sallai, 2015c).

E munkaanyagot mélyítette el és bővítette ki a Kotschy Beáta, Sallai Éva és Szőke-Milinte Enikő szerkesztésében 2016-ban megjelent *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak* című kötet. E segédanyag a mentor kompetenciáit a nyolc pedagóguskompetencia ismeretén kívül a mentoráláshoz szükséges, sajátos ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel egészítette ki. A kompetenciák részben megfeleltethetőek a pilotprogram során megfogalmazott tapasztalatoknak, igényeknek, kutatási eredményeknek. Külön értéke a munkának a pedagóguskompetenciák eltérő módú és ütemű fejlődésének kimutatása és a mentorok munkájának támogatásához az egyes pedagóguskompetenciák fejlődése során megmutatkozó nehézségek összegző megjelenítése (Kotschy et al., 2016).

Összegzés

E tanulmány – a megadott keretek figyelembevételével – Sallai Éva azon tevékenységeire fókuszált, amelyek a pedagógusminősítési rendszer, benne a gyakornoki évek pilotprogram megtervezésében, lebonyolításában és értékelésében, valamint a mentorkompetenciák kimunkálásában végzett széles körű munkásságát mutatják be a fellelhető dokumentumok alapján. E döntés legfőbb oka az volt, hogy 2013–16 között, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben dolgozva, a *Gyakornoki évek pilotprogramhoz* kapcsolódóan megbeszéléseken, konferenciákon, műhelyeken személyesen is találkozhattunk, szakmai eszmecserét folytathattunk. Ismeretségünk azonban ennél az időszagnál régebbre nyúlik vissza, és tovább tartott, hiszen szerencsém volt vele más projektek vagy képzések során is kapcsolódni, együtt dolgozni, és ami fontosabb, úgy éreztem, hogy ezeken az alkalmakon *tényleg találkoztunk*. Míg ez a tanulmány készült, sokszor felmerült, hogy tevékenységét, jelenlétét milyen attitűdök jellemezték. Közöttük – ma visszagondolva is példaértékűen – leginkább a szakmai elköte-

lezettség mutatkozott meg. Ezért tűnik fontosnak a fenti elemzés mellett Éva tevékenységeinek kapcsán megemlíteni a rogersi szemlélet személyközpontúságát és azt a munkáját is, amely a pedagógusmesterség tanulhatóságáról jelent meg (Sallai 1996). Meggyőződése ugyanis – bár ez a jogszabályi környezet keretezte és munkacsoportokban zajló tevékenységek sorában nehezebben mutatható ki –, hogy a rogersi értelemben vett személyközpontúság és a pedagógusmesterség tanulhatóságába vetett hite mind hozzájárultak a *Gyakornoki évek pilotprogramot* és a mentori tevékenységek támogatását általánosan jellemző szemlélethez, a pilotprojekt dokumentumaiban is érzékelhető támogató attitűdhöz.

Irodalom

- Calderhead, J. & Shorrock, Susan B. (1997). *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*, Falmer Press.
- Chrappán, M. (2011). Kompetencia a közoktatásban, *Educatio*, 4, 2011, 550–560.
- Czető, K. (2010). Összefoglaló áttekintés a hazai gyakorlatvezető mentortanár képzésekről, in M. Nádasi, M. (Ed.). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, II. kötet (pp. 45–73.) http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=238 (Letöltés: 2013. 04. 06.)
- European Commission (2008). *Report on Peer Learning Activity, held in Tallinn, 2008 – Policies on the Induction of new teachers*”. http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/pla_induction.pdf (Letöltés: 2015. 02. 01.)
- European Commission – Handbook (2010) – Commission Staff Working Document/– *Developing Coherent and System – wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policymakers*. 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (Letöltés: 2013. 05. 20.)
- Falus, I. (2011). A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In Falus, I. (Ed.). *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola. pp. 5–25.
- Falus, I. (2014a). Előszó. In Falus, I. (Ed.). *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények*. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre. 9.

- Falus, I. (2014b). A pedagógus gyakornoki rendszer sajátosságai Magyarországon, Európában és az USA-ban. In Falus, I. (Ed.). *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények*. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre. pp. 9–31.
- Imre, N. (2004). Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, 2., 3. sz. 2004, 79–96.
- Kotschy, B. (2011, Ed.). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Módszertani sztenderdek a pedagógusjelöltek pályaalakulására és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz*. Eszterházy Károly Főiskola. Forrás: http://epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjej.pdf. Utolsó letöltés: 2013. 02. 25.
- Kotschy, B. (2012). Mentorálás – A pályakezdő tanárok támogatása. Interjú Kotschy Beátával. In *Alma a fán – Fókuszban a tanárok támogatása*. pp. 40–46. Forrás: http://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_2_issuu. Utolsó letöltés: 2015. 02. 26.
- Kotschy, B., Sallai, É. & Szőke-Milinte, E. (2016, Eds.). *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak*. Oktatási Hivatal.
- Major, É. (2013). *Országtanulmányok – EU és OECD. A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, továbbképzése Európában az EU és az OECD anyagainak tükrében (kutatási jelentés)*. TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001, Eszterházy Károly Főiskola, Kézirat.
- Malderez A. & Bodóczy C. (1997). *Mentor Courses. A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press.
- M. Nádasi, M. (2010). A közoktatási mentor szerepe a tanárképzésben. In M. Nádasi, M. (Ed.) *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*, I. kötet. pp. 9–15. ELTE Eötvös Kiadó. Forrás: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12. Utolsó letöltés: 2013. 05. 06.
- M. Nádasi, M. (2010a Ed.). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés nemzetközi áttekintése*, I. kötet. pp. 9–15. ELTE Eötvös Kiadó. Forrás: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=12. Utolsó letöltés: 2013. 05. 06.
- M. Nádasi, M. (2010b Ed.). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés koncepciójáról*, II. kötet. ELTE Eötvös Kiadó. Forrás: http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iv13/7_M_Nadasi_Maria_II_kotet_mentorkepzes.pdf. Utolsó letöltés: 2013. 05. 06.

- M. Nádasi, M. (2011 Ed.). *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. A mentorképzés tartalmáról*, III. kötet. ELTE Eötvös Kiadó. Forrás: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf. Utolsó letöltés: 2013. 02.11.
- Móré, M. (2012). „Sink or swim”. Pályakezdők beilleszkedési nehézségei az Észak-alföldi régióban. In Buda András – Kiss Endre (Ed.) *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai*. Debreceni Neveléstudományok Intézete, Kiss Árpád Archívum. pp. 224–232.
- Nagy, M. (2004). A pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3, 2004, 375–390.
- OECD 2009: *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results for TALIS*. Teaching and Learning International Survey. Forrás: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. március 13.
- OECD 2011: *Building a high – quality teaching profession*. OECD. Forrás: <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitreport0611.pdf>. Utolsó letöltés: 2015. március 13.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) Közoktatási Főosztály (2007). *Gyakornoki szabályzat minta, 2007*. Forrás: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/2007/gyakornoki-szabalyzat>. Utolsó letöltés: 2013. 02. 16.
- Oktatási Hivatal honlapja, 2014. március 28. – Elindult a „Gyakornoki évek szakmai program” pilotprojekt.
Forrás: https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/gyakornoki_pilotprojekt_vegleges. Utolsó letöltés: 2024. 01. 05.
- Oktatási Hivatal honlapja, 2015. július 3 – A gyakornoki próbaminősítő vizsgák tapasztalatai.
Forrás: https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/gyakornoki_probaminosito_vizsgak_tapasztalatai. Utolsó letöltés: 2024. 01. 06.
- Óvári, Á. (1985). *Az iskolaigazgató és a pályakezdő tanár*. Oktatókutató Intézet. Oktatásügyi kutatások II.
- Ritter, A. & Sallai, É. (2015). Az óraelemzések tapasztalatai. In Sallai, É. (Ed.) *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 115–159.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.

- Sallai, É. (2014). A pályakezdő tanárok támogatásának és minősítésének hazai előzményei. In Falus, I. (Ed.): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi Áttekintés. Hazai előzmények*. A kiadvány az Oktatási Hivatal által a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” c. kiemelt uniós projekt keretében megvalósított kutatás részeként jött létre. pp. 135–176.
- Sallai, É. (2015 Ed.). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal.
- Sallai, É. (2015a). A mentori tevékenységek tapasztalatai. In Sallai, É. (Ed.). *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 45–87.
- Sallai, É. (2015b). A Gyakornoki évek pilotprogram tapasztalatainak összegzése, javaslatok. In Sallai, É. (Ed.) *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 285–307.
- Sallai, É. (2015c). *Mentor – bevezetés*. Kézirat.
- Simon, G. (2011) A kritikus-barát módszer. A kritika művészete. *Pedagógusképzés*, 9, 38, 1–2, 2011, 47–64.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.04>
- Simon, G. (2013). *A gyakornokokat támogató rendszer koncepciója. Elméleti alapvetés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, TÁMOP 3.1.5/12 – 2012 – 0001 Pedagógusképzés támogatása
- Forrás: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/t315_gyak_tamrendszer_koncepcio_130708.pdf . Utolsó letöltés: 2014. 02. 14.
- Simon, G. (2015). A mentorálás szerepe a gyakornokok folyamatos szakmai fejlődésének támogatásában. In Sallai, É. (2015 Ed.) *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 433–453.
- Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata: A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Sió, L. (2002). A pedagóguspálya karriermodellje. In Palotás Zoltán (Ed.) *Önkormányzat és közoktatás 2001*. Országos Közoktatási Intézet.
<http://ofi.hu/tudastar/onkormanyzat-kozoktatas/pedagoguspalya> (Letöltés: 2016. 04. 05.)
- Szivák, J. (1999). A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4, 1999, 3–14.

CASE STUDY OF A FAMILY WITH A STUTTERING CHILD ACCOMPANIED BY VIDEO INTERACTION GUIDANCE (VIG)

TÍMEA SOMOGYI

Assistant professor

*ELTE Eötvös Loránd University, BGGYK GYMRI Speech and Language Therapy
Group*

In her doctoral dissertation, Bacsárdi (2018) summarized the experiences of her diagnostic studies and psychotherapeutic work. The symptoms of highly anxious, stuttering children are caused by the inadequate functioning of the family system, mostly by frustration and confusion within the mother-child relationship and attachment insecurity.

I use Video Interaction Guidance (hereafter, VIG) or its special version, called Video Home Training (VHT) as a therapeutic tool with families with stuttering children. Through the feedback of interactions, we can gain additional information that can facilitate a successful and effective therapeutic process, perhaps even shortening its duration by eliminating the difficulty of the verbal channel. The unobtrusive presence of the guider helps to reinforce parenting competence through images, verbal expressions between parent and child about stuttering, family relationships, and the recognition of family patterns in the process through the „picture-by-picture” technique.

My theoretical framework is based on a language-development and psychoanalytic approach with an emphasis on the cognitive and social components, focusing on complex ways of helping the child population, in which VIG as a diagnostic and therapeutic option is a new possibility.

From a therapeutic point of view, we follow the process of family-based VIG.

Keywords: stuttering, Video Interaction Guidance (VIG), complex stuttering therapy

Introduction

The theoretical framework of my study is the psychoanalytic approach to stuttering, focusing on both the cognitive and social components. Also, from a

therapeutic perspective, my case study presents the VIG process of the Family Centre Foundation Complex Stuttering Therapy.

Sára Klaniczay Dr. has sought to explore the psychotherapeutic background of early childhood stuttering with an interest, dedication, and commitment to her research topic ahead of her time.

Attachment theory has gradually become one of the most researched topics in psychology with several Hungarian standardized procedures for measuring it in the majority population.

Theoretical background

Understanding the stuttering phenomenon

A number of theories on the development and maintenance of stuttering are based on the important role of the communication environment (e.g. Starkweather & Gottwalld, 1990; Healey, Trautman & Susca 2004; Fehérné 2009; Packman & Attanasio, 2012). Because of the multi-factored nature of stuttering, it is crucial to think in terms of a developmental pattern that takes into account the interaction between the environment and the individual in the child's learning. This is also reflected in special education intervention when looking at it from a basic bio-psycho-social perspective. The communicative environment in which a child who stutters lives his or her daily life may contribute to the development and maintenance of stuttering. Indeed, the communication pattern and speech example may play important roles in the effectiveness or ineffectiveness of speech therapy. Scientific research on this topic is also justified, because several studies have shown that families and parents have become increasingly involved in stuttering therapy in recent decades. This provides an opportunity for consultation and counseling with therapists, where parents can receive help and models on how to change their speech when communicating with their child – e.g., to speak more slowly or avoid interruptions and too much questioning (Bonelli, Dixon, Ratner & Oslow 2000; Starkweather & Gottwalld, 1990).

In our country, there is little scientific research on the phenomenon of stuttering. So far, the publications that have appeared in the 21st century have mainly been case reports, descriptions of symptoms, and practical suggestions for therapeutic assistance (Schmidtné 2004; Lajos 2009, 2011; Molnárné 2011; Hegeďúsné 2009; Tóthné & Majsainé 2014; Tóthné 2017). In the past 5 years, Mrs. Tóth has conducted significant speech-language pathology-focused research analyzing the interaction between stuttering children and their mothers. While investigating the specificities of communication between stuttering children

and their mothers, as well as the speech and language developmental characteristics of stutterers, her results showed that mothers of stuttering children talked less to their children, interrupted their children more, and helped them express themselves less, while using less urgency, commands, critical statements, and other negative communication tools in their interactions with their children. In their interactions with each other, no significant difference appeared in the communication styles of the mothers and their stuttering or non-stuttering children (Tóthné, 2017). In her doctoral thesis, she encouraged her colleagues to conduct further research, drawing our attention to the vital importance of investigating the relational, attachment-specific, and other psychological factors behind mother-child communication. In her dissertation, Bacsárdi described her work as a practicing psychologist, describing how the attachment of stutterers showed disturbances. In diagnostic tests and psychotherapy, she often found that the symptoms of highly distressed children were due to the problematic functioning of the family system, most often due to frustration and disruption of the mother-child relationship and attachment insecurity. She has studied the attachment behavior of a large sample of preschool children using the World-Play-Test method, which highlighted the stuttering children's loneliness and lack of stable relationships (Bacsárdi, 2018).

Stuttering is a complex and multidimensional phenomenon, and much research has focused on its psychological aspects. To date, the relationship between stuttering and attachment has received less attention. In my research, I would like to build on the research of Sára Klaniczay Dr. on stuttering toddlers to gain further insights and to explore the correlation between the frustrated clinging instinct in toddlers and stuttering. In my studies, I consider stuttering as a speech fluency disorder with primary symptoms (repetition of sounds, syllables, and words) and secondary signs (e.g., associated behaviors, gasping, breathing, and eye movements) following the definition and criteria of the DSM-5. It is partly a reflection of the most recent validated empirical findings, but it also combines previous definitions (many have called stuttering a speech fluency disorder: Wingate, 1984; Starkweather, 1987; Tringer, 2010). These studies not only define the primary symptoms of stuttering precisely, but also refer to associated symptom sets (communication efficacy, performance, and anxiety), thus reflecting the complexity of stuttering. Nevertheless, they associate the manifestation of stuttering with the early stages of development, referring to age-specific features and possible attachment components. This is in contrast to the BNO-10 definition, which excludes developmental aspects. They confine its onset to organic, neurological abnormalities and medical causes, which I consider as exclusion criteria in my scientific work (DSM-5 2014; BNO 2004).

The role of attachment

„*The recognition of the role of primary attachment has been called a paradigmatic turning point in developmental psychology*” (Vajda, 1999, p. 50). This research has important implications for pedagogy and special education. Attachment is a close emotional relationship, the attachment between mother and child, and the search for and maintenance of closeness with a person in whose presence the child feels safe. The security, protection, and support provided by the mother play an important role in the development of the child’s social skills and personality (Zsolnai, 2001; Bowlby, 2001). Attachment is an emotional bond that develops between the child and his or her primary caregiver (Cole & Cole, 2006).

Several theories attempt to answer the question of the universal existence and development of attachment. Here we wish to present briefly the so-called psychoanalytic approach. Freud laid the foundations for the psychoanalytic school and thus for the analytic theory of attachment. He analyzed the infant-mother relationship through several stages until creating his drive-reduction explanation (1940). In this interpretative framework, love is in fact a matter of needs being met. Bowlby (1958) adds to his theory by arguing that the relationship with the mother becomes the prototype for all subsequent couple relationships. Several representatives of the Viennese school took the drive-reduction theory further, such as Anna Freud (1954), who believed that the mother-child relationship is not based on attachment to an object, but on satisfaction or frustration with bodily needs. The work of the so-called Budapest School is not negligible in the study of the mother-child relationship, as Imre Hermann and Mihály Bálint were both forerunners of the object-relationship theory mentioned above. An important difference with Freud’s theory is that, according to the Budapest School, this object relationship is not linked to any erogenous zone; therefore, it is neither oral, nor anal, nor genital love (Bálint, 1999).

A key aspect of Bowlby’s attachment theory is the balance between the child’s sense of security and his desire to explore. He divides the development of attachment into four stages in the first two years of life, giving the child a sense of a secure background from which to move away and to which to return to experience (cited in Osváth, 2008), with mothers initially being the more active actors in this process, and then sharing this responsibility from the age of one and a half. Hence, it is a two-way process (cited in Cole & Cole, 2006). Ainsworth examined the patterns of mother-child attachment in ‘stranger situations’ (the child’s reaction to strangers when with the mother or when left alone

and when reunited). She categorized maternal behavior as providing security and mediating insecurity. The former is considered to be one of the foundations of a healthily developing child personality (Ainsworth, 1979). He classified child attachment into three subtypes based on the reactions to the mother's return: a) anxious/avoidant (or insecure/avoidant), b) securely attached, and c) anxious/resistant (Zsolnai, 2001) – using the term ambivalent/resistant, while Tóth (2011) uses the designation insecure/resistant. Children who are securely attached are very anxious when their mother leaves them alone and seek contact with her immediately upon her return. Anxious/avoidant children pay little attention to their mother when they are together and avoid contact with her when she returns. Anxious/resistant children show constant anxiety, are very agitated when their mother leaves them, but do not allow themselves to be reassured when she returns. They seek their mother, but also push her away, as if „loving to hate”. Main and Solomon (1990) also formulated a fourth attachment type: the disorganized/disoriented type, characterized by incoherent, contradictory behavior, immobility, stereotyped movements, and the parent as a source of security and fear. According to Tóth (2011), the quality of attachment is influenced by several factors. The most recent research centers on sensitivity, involving the complex activity of the parent's perception and interpretation of the child's signals and the response to them, which is appropriate to the child's current needs and reassuring. The development of insecure (avoidant and resistant) attachment patterns is thought to be due to the parent's insensitive, insufficiently responsive behavior. In this way, the child does not experience the parent's continued availability and support in threatening or distressing situations, and thus feels anxious about not receiving reassurance when needed. A central element of the Thomas and Chess (1989) model of adjustment is the attunement of the child to the environment. In matching, the child's abilities, temperament, motivations, and needs are matched to the environment's potential and expectations, and thus the child's development is optimal. In the case of mismatch (poor fit or mismatch), the child's behavioral strategy is inappropriate to meet and cope with the challenges of the environment, and therefore inappropriate interaction cycles and developmental difficulties may arise. According to Sameroff's model, the characteristics of the parent (or the environment) interact continuously and reciprocally with the child's biological endowments (temperament and cognitive abilities), acquired/learned skills, and personality traits. In this multi-stakeholder dynamic process, the child, the parent, and the family all develop. From the earliest stages, the developing individual is an active organizer of his or her environment, including his or her own developmental conditions (Danis & Kalmár, 2011).

Research on adult attachment was based on the infant attachment style groups discussed earlier. Our infant attachment is present as an internal working model throughout our lives, partly as a fixed cognitive structure, but modified and supplemented by our experiences in relationships and by newer life stages. This working model is shaped on the one hand by the availability and responsiveness of the primary caregiver, and on the other by the person's own experience of his or her own lovability and worth (Bowlby, 1980). Thus, the research so far supports the theory of the internal working model – i.e., attachment as a coherent, stable mental structure, continuously and dynamically evolving in the light of experience, while also underlying self-evaluation, because cognitions and emotions about self are part of the model (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000; Osváth, 2008).

The ideas and research findings described above have guided us from the analytical concept of attachment to the paradigm developed by Bowlby and his colleague Ainsworth, thus providing a new framework for the study of cognitive, emotional, and social development. Their theories, concepts, and models have been of great importance for modern studies of psychiatric disorders, developmental psychopathology, and psychotherapies (Hámori, 2016). Internationally, Hungarian molecular genetics research has been pioneering. In 2000, Lakatos and his research group were the first to publish on the specific gene effects underlying individual variation in infant attachment (Lakatos et al., 2000). In the Budapest Family Study, a significant association was found between infants' attachment behavior and polymorphisms in the DRD4 gene, while attachment security and disorganization were not associated with repeat variants in the SERT gene (Lakatos et al., 2003). Association studies have suggested a complex polygenic background for the DRD4 gene in addition to the role of the SERT gene in the organization of binding (Gervai, Tóth & Lakatos, 2017).

The interaction between stuttering and attachment

Freud sees stuttering as a manifestation of the internal conflict between speaking and not speaking – even before the emergence of attachment theories – and emphasizes the importance of *dependence*. Stuttering can be interpreted as a phenomenon acting against the process of separation and self-dependence (Mahler 1975, Wilkinson, 2001). *Excessive attachment and dependence* are currently the subject of much research, this attachment disorder being the attachment to the mother (cf. Hermann's clinging instinct) and the need for constant physical presence (Brisch, 1999, cited in Tóth et al. 2009; Zsolnai 2001).

Yet, the classical attachment types do not present a consistent picture in later psychopathology. The presence of a child with insecure attachment is not a direct predictor of a psychiatric disorder per se, but only a potential risk factor (Stroufe, 2005).

Klaniczay (2001) observed in the anamnesis of his clients that a high number of events indicating the instinct of clinging frustration. Separation trauma, physically falling down, hand-holding, or even threats of abandonment communicated by the parent are reported. Clinging changes with age, becoming more transparent. By the age of three, speech plays an increasingly important role in the mother-child relationship, so that clinging is expressed through speech rather than physical contact. *Speech is thus also a form and a means of attachment, the emergence of which coincides with the child's experience of the self.* If this kind of autonomy and acceptance of personal agency on the part of the parent does not take place, it can lead to frustration and regression in the child, which is also reflected in speech (Hermann, 1943; Klaniczay, 2001).

There is little scientific literature on the attachment of stuttering children, although the importance of this topic has been raised by several researchers (Klaniczay, 2001; Wyatt, 1969). In a recent national study, several authors highlight the important role of mother-child interaction and attachment in the development of stuttering. According to their empirical research, stuttering is a response to early childhood trauma, disconnection, separation, and communication disruption. The parent-child relationship plays a key role in the development and maintenance of stuttering, so identifying its exact operating mechanism can make stuttering prevention, understanding, and therapy more effective (Lajos et al., 2018).

Case study

Diagnosis of stuttering

The injury-specific correction of speech pathologies is a complex educational and psychological activity in which the speech therapist plays a central role. „Speech and language therapy is a therapeutic education of an educational nature which affects the whole personality of the individual suffering from speech, voice, and language disorders” (Fehérné, 2001, p. 126).

Speech and language diagnosis approaches speech and communication ability from the perspective of encoding, decoding, reconstruction, and reflection. Hence, it includes sensory, motor, cognitive, and socio-emotional abilities. It approaches the exploration of speech-language pathology by looking at the in-

terrelationships between family and institutional background. „In this interpretation, the diagnosis can be valid if the diagnostic process includes an adequate examination, analysis, and evaluation of each aspect” (Gerebenné et al., 2012).

Most researchers have found that modifying parental speech behavior and involving parents in the therapeutic process can help improve the fluency of children with stuttering (e.g., Schmidtné, 2004; Tóthné & Majsainé 2014; Miles & Bernstein, 2001; Winslow & Guitar, 1994; Langos & Long, 1988). In my experience, the diagnostic and therapeutic approach of speech and language therapists and the methods they use are determined by the causes they assume to be involved in the development of stuttering. In my studies, I consider the differential diagnostic aspects widely used in speech and language therapy practice in Hungary to be relevant for the differentiation between stuttering and normal speech.

History of the stuttering family

Contact

„Dear Sir or Madam,

I am writing to you about my child’s stuttering, and I need your help!

We have twin children, whom my wife and I raise in the same household. We moved to Zugló [a district in Budapest] in December 2020, and the children have been attending the daycare centre in Zugló since September.

Kíra started stuttering weeks ago. At first, it was hardly noticeable; but in the last few days, it has intensified considerably. Now it has started to bother her, too, and she desperately tells us she ‘can’t pronounce!’.

I would like my daughter to be seen by professionals as soon as possible.

Please let us know what you can do to help us.” (6 May 2021)

In her doctoral dissertation, Bacsárdi (2018) summarized the experiences of her diagnostic studies and psychotherapeutic work – namely, that the symptoms of highly anxious, stuttering children are caused by the inadequate functioning of the family system, mostly by the frustration and confusion of the mother-child relationship and attachment insecurity.

First consultation - client interview

Based on my knowledge of stuttering as a communication symptom, I offered the parents Video Home Training (VHT / VIG) as a therapeutic intervention during the first meeting, which they were very happy about. They abandoned

their previous request that only their daughter should be dealt with. During the consultation, they both told me honestly about the difficulties they both experience on a daily basis raising their twins. For example, how can they act justly when both children want to play with the same toy at once? How can they divide their attention between both their children in the same way, because both Kíra and Balázs want to be the only one they have to deal with? How and what should they do as parents when Kíra stutters? Do they say the words and sentences instead?

Hearing the parents' requests for help, it became clear to me that I could help the family adequately by thinking and acting in a systemic and interdisciplinary way. I immediately thought of „The Four-Pillar Model of Family Video Interaction Guidance” (see below, Figure 1), because the method of VHT is based on the principles of successful interaction and the ritual of relationship. It is not possible to rely on communication theory alone; it is necessary to take into account the findings of other disciplines to explain both the working method and the impact of VIG in a broader sense. The „The Four-Pillar Model of Family Video Interaction Guidance” has been developed on the basis of the experience of guider Guy Schepers, drawing on scientific theories. In the course of his work with Claudia König, he developed his final model, which is dynamic (i.e., not fixed, but constantly evolving) based on theoretical and practical experience, in which working relationships are established between disciplines, aiding both the understanding and the facilitation of the guider. Figure 1 shows a summary highlighting authors who have explained the practice of the method and conducted research on the theoretical principles underpinning its effectiveness. The dynamics of the video coaching model in the unity of theory and practice is established along 3 key concepts that provide the theoretical framework for the cornerstone model: the video recording, the family, and the process of Family Video Interaction Guidance (Figure 1.) (Schepers & König, 2002).

„VIG is an intervention where the clients are guided to reflect on video clips of their own successful interactions. The person who engages with the client and leads the process is called the Video Interaction Guider (hereafter, ‚guider’). VIG works by actively engaging clients in a process of change towards better relationships with others who are important to them. Guiders are themselves guided by the values and beliefs of respect and empowerment. These include a hope that people in troubled situations do want to change, a respect for what they are managing to achieve in their current difficulties, and conviction that the power for change resides within clients and their situations (Kennedy, Landon & Todd, 2011, 21.).”

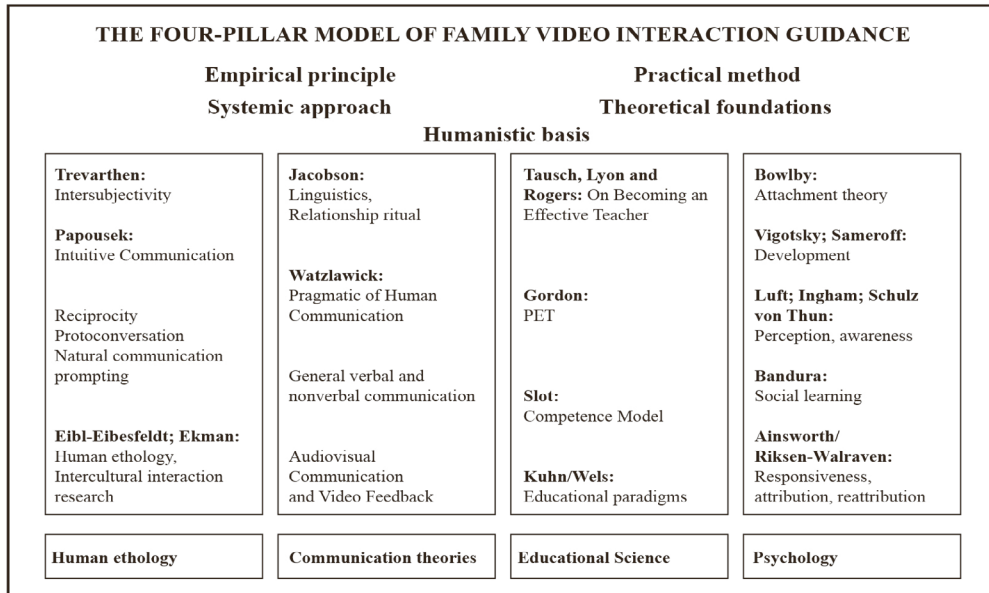


Figure 1.: THE FOUR-PILLAR MODEL OF FAMILY VIDEO INTERACTION GUIDANCE - based on Schepers & König 2002, 53.

In the final moments of the first consultation with the parents, in the „Client Talk”, parents stressed the following and asked for help:

1. Kíra stutters. As a parent, how can you help her to stop stuttering?
2. Balázs has severe anger issues. How can you, as parents, help your son?
3. Both children are intense finger suckers. They have tried many things so far, but have had no success in getting them to stop finger sucking.

Developed together with parents, the following are the “Working Points” of the VHT, around which the guider and the family work together:

1. Family communication (levels = time, attention to each other, especially helping Kíra’s stuttering and Balázs’ tantrums as present „symptoms”).
2. Stop finger-sucking.
3. Strengthen parental competence.

I set as goals as a guider:

1. Feedback from interactions can provide additional information that can facilitate a successful and efficient therapeutic process, even shortening its duration and removing the difficulty of the verbal channel.
2. Reinforcement of parenting competence through unobserved presence pictures, verbal expressions between the parents about stuttering, family relationships, and the recognition of family patterns in the process, using the “picture-by-picture” technique.

First recording

From the observation of the interactions between family members, from the exploration of the parents, from the speech therapy of the stuttering daughter Kíra, from the condition assessment of the little boy Balázs with emotion regulation difficulties, I highlight the following:

- Previously, parents have attended couples therapy to help conceive their children, who were born through in vitro fertilization. Kíra started talking at an early age. She spoke beautifully until she was 33 months old. Then, one month ago, she started to stutter, which is now bothering her. She feels helpless to use fluent speech continuously, as her parents feel clueless what to do to help their little girl.

“Her twin brother Balázs is reserved, often uncertain, searching for words. In his impatience, he often reacts angrily, becomes angry easily, and often uses his physical strength against his sister and parents, physically abusing his sister and sometimes his parents.

- Her mother Zsanett is a 33-year-old German language teacher in the district next to theirs, and her husband Béla is a 35-year-old IT specialist in the field of agglomeration.
- Their motivation: they both feel ‘very overwhelmed’. Both their children are symptomatic. They feel increasingly helpless as parents, and this increases the tension between them. As their anxiety increases, conflicts between them are becoming more frequent, and the parents are unsure whether they are punishing their children well, so they often do not follow through with the punishment or often do not support each other as parents in their hasty statements with regard to the punishment of their children and inappropriate punishment within the family, which generates further conflict.”

My observation in couple and family therapy was confirmed by parents’ responses to the exploration, „Our children are in need, and we don’t know what to do!” Both parents explained their helplessness because of the chaos their children create and operate within. They are often disobedient, shouting, and they are being opposed, although the parents want to be better caretakers and give their children everything they lacked growing up.

According to the parents’ anamnesis: they both moved out of the home when they reached adulthood and supported themselves on their own while attending university. They were filled with constant fear, anxiety, and insecurity about wanting to be better parents than their own parents were. The mother was never satisfied with her own mother, whom she had tried to please since she was a little child. Her brother, on the other hand, had to do nothing; yet, he was the

darling of the family, always praised, never having to help at home, and still helped by his parents, unlike them. The father was regularly physically abused by his own father, and he did his best to please his parents from childhood. He excelled in his studies and did a lot of housework. Nonetheless, he failed to win his parents' love, unlike his sister, who was a model child while „he was the black sheep of the family”.

From the above, it can be assumed that both of them have insecure attachment as parents. Both of them grew up as parentified children, and this, together with the communication and conflict management difficulties in the family, may have contributed to their children's insecure attachment and frustration, with stuttering as a speech symptom and emotion regulation as a behavioral symptom.

Speech and language therapy status diagnosis: Kíra stutters tono-clonally and needs reinforcement in her communication and conflict management skills from her mother and father. Kíra's twin brother Balázs has difficulties with emotion regulation and is introverted, presumably because he is not as verbally skilful as his sister, which may be the cause of his frustration and anxiety. Both children are intense finger suckers and tongue thrusting swallowers. They make hissing and whispering sounds interdently, they cannot make upper tongue position sounds, their tongues do not execute movements in the upper dental arch area, and presumably this is why the upper dentition of both is narrower than the lower. As a result of finger sucking, both their upper dental arch and upper frontal deciduous teeth show myofunctional abnormalities. Early orthodontic treatment and early elimination of finger sucking, in addition to a switch from oral breathing to nasal breathing, are recommended for both children.

Family therapy status diagnosis: the parent-child subsystem is undeveloped and boundaries are diffuse. It is not known who is competent in what, so the whole family is likely to react directly and chaotically to unexpected, unknown, or stressful situations.

The purpose of Family Video Interaction Guidance is to provide additional information through the feedback of interactions, which can facilitate a successful and effective therapeutic process, even shortening its duration by eliminating the difficulty of the verbal channel. Parental competence is reinforced through unobserved presence-pictures, verbal revelations between the parenting couple about stuttering, family relationships, and recognition of family patterns throughout the process using the „picture-by-picture” technique.

Speech therapy goal: to relax the muscles involved in speech through speech therapy exercises and relaxation, to learn abdominal breathing, and to experience and develop continuous speech.

Couple therapy goal: The theoretical basis of my paper predicts the successful therapeutic help of parents of stuttering children with Emotionally Focused Couple Therapy, as it is assumed that by eliminating the underlying causes, the children’s speech and other accompanying symptoms such as breathing will disappear.

As both parents probably grew up as parentified children, this may mean that in both families of origin, family roles were reversed and both parents were given responsibilities as children that were not age-appropriate. As a result, when they were children, the parents became ‚little adults’ who may have had the invisible mission of balancing their family of origin emotionally and physically. In this way, they had their childhoods stolen from them with long-term detrimental effects on both their adult and relationship functioning (Bibók, 2023).

Family therapy goal: to create flexible boundaries between the subsystems and the external boundaries of the family, to help and restore the functional operation of the subsystems, and to promote cooperation between family members by strengthening communication and conflict management skills.

Initiating change, the process, difficulties and conclusion of family VIG (Figure 2-3.)

THE COMPARISON OF THE FACTORS DETERMINING THE SENSITIVE RESPONSIVENESS OF THE PARENTS AND THE SENSE OF SECURITY OF THE CHILD AND THE ASSISTANCE OPPORTUNITIES PROVIDED BY THE VIG Part 1.

Types of factors	Examples of factors	Opportunities for VIG
Congenital and/or acquired patterns of parents	Personality of parents: -the family of origin of the parents, -their attachment, -their feelings, -their self-image and self-confidence. The internal working models of the parents strive for their own survival and empowerment.	-VIG often evoke associations from the parents’ own childhood. - The method of self-reflection: the parents’ own resources come to the surface and foreground. - During the analysis of the recordings, the parents see themselves, confront themselves, that is, their own behavior. This is a prerequisite for changing their own behavior.
	The knowledge, skills and ideas of the parents: -the knowledge of the developmental stages and levels of the child. -ideas about education, autonomy, educational boundaries. -skills such as: play, care, conversation with children	The guider show the child’s characteristics, current status, and developmental opportunities. - The recordings confront the parents with their own behavior, educational methods, and their effects. - One of the sources of skill development: It enhances the parents’ educational opportunities, that is, their skills to monitor and interpret the child’s behavior more comprehensively.
The factors influencing the environment of parent-child interaction	Taking into account the needs of the child-parent -the disruption of family boundaries and subsystems, -the lack of respect	The VIG guider primarily offers emotional and instrumental support for the parents. - During the feedback conversations with the trainer, the parents can talk about their own feelings, self-confidence and basic behavioral functioning. - By instrumental support, it mean the renewal of knowledge related to the possible parental behaviors. The trainer’s questions help to expand the parents’ behavioral-educational repertoire. With the guider’s motivation, the parents will be able to create and operate behavioral alternatives for themselves.

Figure 2.: THE COMPARISON OF THE FACTORS DETERMINING THE SENSITIVE RESPONSIVENESS OF THE PARENTS AND THE SENSE OF SECURITY OF THE CHILD AND THE ASSISTANCE OPPORTUNITIES PROVIDED BY THE VIG - based on Schepers & König 2002, 82-83.

THE COMPARISON OF THE FACTORS DETERMINING THE SENSITIVE RESPONSIVENESS OF THE PARENTS AND THE SENSE OF SECURITY OF THE CHILD AND THE ASSISTANCE OPPORTUNITIES PROVIDED BY THE VIG Part 2.

Types of factors	Examples of factors	Opportunities for VIG
The factors influencing the environment of parent-child interaction	Communication and conflict management method and their effects: -sibling rivalry -different communication pattern -lack of conflict resolution pattern	The VIG is experienced as a stress reliever, as the guider pays attention to the parents and helps them solve their problem effectively - The trainer uses verbal and non-verbal methods as well. - He/she accepts the parents unconditionally, empathizes with them. - The development applies to both the parents and the children, whose prerequisites are attachment behavior and responsiveness. - The trainer lays the foundation for development by creating a safe space with his/her Rogersian attitude.
The congenital and acquired qualities, traits of the child	The congenital qualities of the child: -the child's temperament -special educational need (intellectual disability, physical disability)	- Helps to recognize and interpret the child's signals. - Makes the child's special educational need conscious, and develops the adequate assistance possibilities. - The parents recognize their child's signals faster. - The parents learn to tune in and connect with their child mutually.
	Interaction with others: -tuning in to each other -attention to each other -recognition and satisfaction of each other's needs	The guider reinforces the correct behavior patterns with the help of positive video clips, thus enabling their more frequent repetition and patterning with the help of classical conditioning.

Figure 3.:THE COMPARISON OF THE FACTORS DETERMINING THE SENSITIVE RESPONSIVENESS OF THE PARENTS AND THE SENSE OF SECURITY OF THE CHILD AND THE ASSISTANCE OPPORTUNITIES PROVIDED BY THE VIG - based on Schepers & König 2002, 82-83.

First feedback meeting

I am reminded of a study by H. „Rien” van IJzendoorn, Professor of Human Development and co-leader of Generation R at the Erasmus University Rotterdam, in which he investigated the relationship between parents' internal working patterns and the quality of interaction with their children (Riksen-Walraven, 1992). His research results clearly confirmed his hypothesis: parent-child interaction reflects parenting styles passed down from generation to generation. There is a similar relationship between the attachment styles of parents and their behaviour towards their children, because parents transfer their attachment experiences as children to their children as parents. If the reference persons (see parents) experience a „problematic attachment history” (i.e., an insecure attachment as children with their own reference persons or parents), this will have an impact on their parenting sensitivity. Thus, VIG can play a vital role in helping the video guider to identify and diagnose insecure attachment patterns in time, which is a very important intervention tool to help parents strengthen their sensitivity.

In my preparation for this session, I tried to find as many short moments as possible as a video guider that show the secure attachment parents have towards their children, which, when seen, can trigger the inner work in parents to help them develop secure attachments towards their children (Figure 4.). At the

beginning of the first feedback meeting, both parents were still shy, uncertain, had difficulty articulating what they saw in the pictures. They found it very difficult to express their feelings, especially the father.



Figure 4. Playing family games on the carpet

Second recording

I was pleased to see, as the parents also reported verbally, that they both felt very good about our previous meeting, reassured by the fact that „VIG does not focus on mistakes”, but on their strengths, and finally they were praised. It was very nice to experience happy family moments on their own carpet, and it motivated them all to take advantage of it together as much as possible. Nowadays, they automatically position themselves on the carpet, almost on the same level, and they pay attention to eye contact and to each other’s initiatives, both verbal and non-verbal.

Second feedback meeting

I had an easy time choosing the positive images. When discussing them, the parents were already beginning to recognise the interactions, but they needed to be analysed in detail: what initiative they took, what response they gave or did not give or receive. I felt that the parents were beginning to feel a sense of security, which created an atmosphere for them to feel free to express their thoughts and feelings. It was good to experience, for both parents, that they needed time

and silence to formulate their responses; and they eventually made use of this knowledge for themselves and each other.

Third recording

The parents have taken the initiative to start working on the finger-sucking and to see how family video training can help them with this, because they feel they are already starting to listen to each other.

Third feedback meeting

In response to the parents' request, I looked for interactions where children do not suck their fingers. By seeing these, the parents realised that when their children start to get tired, or are scared or insecure in a situation – for example, when Balázs is not sure if he is responding well to his parents – they automatically start sucking their fingers as a reassurance. If their children feel that they are receiving attention and recognition from their parents, they „do not need to fill their emotional tanks by putting their thumb in their mouth and sucking it”. It was clear to the parents that if their children watched a reward program on TV with their stuffed toys, it automatically meant sucking their thumbs. As a challenge, the parents agreed to think together until the next recording about how to initiate change while watching television, to develop new habits that would reduce or eliminate finger-sucking by their twins.

Fourth recording

As additional feedback, I proposed that if one of them started sucking their thumb while watching the story, the sound would be muted, making it unenjoyable. The parents were able to form a united front on this, and whichever one of them was supervising the story program that night ensured that the feedback to the initiation of the finger sucking was the story becoming silent (Figure 5.). In fact, the children even verbally pleaded with each other not to suck their fingers, because they wanted to hear the story.



Figure 5. Watching bedtime stories

Fourth feedback meeting

I felt the time had come for the children to be involved in the feedback session, so that they could be praised by their parents for helping each other develop. That way, they could reinforce how it feels to them when their parents are devoted and caring to them. This feedback session was very touching for each family member, because it was here that they began to articulate their own feelings towards each other after seeing a particular situation and interaction. The children also really liked the fact that we could rewind a film scene as many times as they wanted, so that we could follow the cause and effect relationships almost frame by frame, viewing the interaction moment by moment. Guided by my questions, the family members managed to have a good-humored and often humorous shared experience, in which they experienced each other's unconditional acceptance, empathy, and compassion. The patience they showed towards themselves and towards each other was modelled after their parents, who verbally confirmed that they were beginning to feel more and more comfortable with themselves and with each other. I was pleased to see that the children also asked questions about their parents' recent statements, and we parted with the understanding that they would talk about them together after dinner. I felt that each family member's inner, intense work of self-awareness had begun, and that they were increasingly experiencing an ideal attunement and connection with each other. They had learned to recognize initiatives and feedback and had started on the path to consciously acting on them in relation to themselves.

Fifth recording

It was a great surprise to me that Kíra's stuttering disappeared. Balázs learned to recognize his feelings and to express them, so he no longer needed his physical strength to express himself. I felt as if I had joined another family! It felt good to see how a different way of functioning was being managed for each family member in more and more areas of their lives. Thus, I made an effort to record as many of the activity snippets as possible to show the family at our next meeting.

Fifth feedback meeting

The children were eager to see the film clips, especially the ones where they were very clever and did something cleverly. Already at the door, the mother confirmed to her children that she remembered that they were often very obedient, listening to each other and patient with each other. She also said that the last occasion was the first time they did not suck their thumbs during the evening's story program, so they could watch and listen to the story without it becoming silent. In front of me, the father also praised his children, because since then there had only been 1-2 times when „the story was silenced because their smart TV saw one of them sucking their fingers”. They consciously paid attention to hugging their plush toy with 2 hands before going to sleep, and whichever one woke up first would check themselves and then the other to see whether or not they were sucking their fingers. If not, they would draw a smiley face for themselves and their sibling on their calendar. After collecting five smiles, they would get the reward of their choice: either a „mother's or father's afternoon”. Even the children learned very cleverly from me when to ask a question, and competed with each other to see who would be the one "Auntie Tímea" would ask.

Last recording

I was pleased and reassured to hear that both children are still consciously careful not to suck their fingers, but we have managed to establish new habits by reinforcing positive images in familiar situations. They laugh when one of them recalls that when I started visiting them, they were still sucking their fingers, Balázs was fighting a lot, and both parents and children were fighting a lot. As we all knew this would be the last recording, I asked the parents to meet at a time when they felt they could still improve. Therefore, the parents chose the

ritual of an evening dinner when they were all tired and impatient with each other (Figure 6.).



Figure 6. The family dines together

Sixth and final feedback meeting

It was a source of great pride for me to witness the „video-glasses-over-glasses” vision of parents, and the gentle way they guide their children when analyzing the images. When I asked them what had changed in the last 3 months since they have known me, they could hardly stop listing the many good things that had happened to them, especially the children. They are more patient with each other, they listen to each other, and they hardly fight anymore. Kíra always talked, and they would wait patiently for Balázs to tell them what he wanted. They already had children’s braces for daytime meals, which help to automate nasal breathing – their two dental arches working together, so their mouths close when they are not talking. They were also helping the children more with chores.

The parents both reported briefly about their own progress on their journeys of self-discovery, how they both could and would face their pasts, being open and interested in their own development. Initially, they thought they were „doing it for the sake of their children”, but now they independently said that they were developing themselves. They both felt a huge sense of satisfaction and gratitude for themselves and each other, because they finally felt happy and that they could rely on themselves and each other, finally functioning as a family. In the process of the six VIG recordings and six feedback sessions,

I was able to trigger change from the first feedback session through the use of images and short video clips as parents felt the emotional and instrumental support I provided.

By the end of the third month, each family member had learned to focus on context through verbal narratives that facilitate understanding of interactions. These images made it easier to visualize what they think and believe in the „here and now” – the nature of their motivation, resilience, and flexibility – thus facilitating their progress.

Short summary results of the VIG:

- Within three months, Kíra’s stuttering stopped. Three years have passed, and it has not returned since, because we have been able to identify the root causes (trans-generational attachment and communication patterns).
- The children have given up finger-sucking.
- They have daytime children’s braces.
- Parents have also been empowered individually and have learned to form a united front.
- They have been attending Emotionally Focused Couples Therapy for 18 months, 1 session per month (Johnson, 2016).

Summary and conclusions

Little is known about Hungarian stuttering children, and there is little scientific research on this population. The publications of the last two decades are mainly symptomatic or case reports. A study of the literature has confirmed this (e.g., Tóthné & Majsainé, 2014; Schepers & König, 2002). If a status diagnosis has been made, we should provide therapy in which parents and families are actively involved, and our present case study confirms that the specificity of the mother’s communication with her child is crucial in our intervention. Moreover, parental verbal behavior can often be a major trigger and maintaining factor. In such cases, VIG as an intervention, reinforcing speech therapy, can re-establish and maintain sustained and continuous speech in a child who stutters in the family.

With family Video Interaction Guidance, the feedback from the interactions provided additional information that facilitated a successful and efficient process, even shortening its duration by eliminating the difficulty of the ver-

bal channel due to the appearance of stuttering. By using unobtrusive presence-through-pictures, parenting competence was strengthened, as were verbal expressions between the parent-couple about stuttering. Family relationships were initiated, and family patterns emerging in the process were recognized by applying the „picture-by-picture” technique. The VIG process was able to be a stress-relieving aid, with improvements for both parents and children and with prerequisites for attachment behavior and responsiveness. That way, the parents’ attachment relationships were reorganized, helping to rebuild their children’s attachment in the first place.

In my further planned research, I wish to explore the parents’ own attachment styles and attitudes towards their children, which may have innovative implications for the theory and practice of VIG and speech therapy, through the implementation of the new extended couple and family therapy option.

References

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. In *American psychologist*. 34/10. 932.
- Bacsárdi, Cs. (2018). *Dadogó gyermekek kötődésének vizsgálata*. Doktori értekezés,
- Bálint, M. (1999). *Elsődleges szeretet és pszichoanalitikus technika II*. Animula.
- Bibók, B. (2023). *Ellopott gyermekkor. A parentifikáció jelensége – önfeláldozás gyerekkorban, felnőttkorban és a párkapcsolatokban*. Libri Könyvkiadó.
- BNO-10 (1995). *A betegségek és az egészségel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása* (10. revízió). Népjóléti Minisztérium.
- Bonelli, P., Dixon, M., Ratner, N. B. & Onslow, M. (2000). Child and parent speech and language following the Lidcombe Program of early stuttering intervention. In *Clinical Linguistics & Phonetics* 14. 427–446.
<https://doi.org/10.1080/026992000415868>
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child’s tie to his mother. In *The International Journal of Psycho-Analysis*. 39. 350–373.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: Volume III. Loss, Sadness and Depression. The International Psycho-Analytical Library. Basic Books, the USA.
- Bowlby, J. (2001). *A biztos bázis. A kötődélmélet klinikai alkalmazásai*. Animula.
- Cole, M. & Cole, Sh. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Danis, I. & Kalmár, M. (2011). A fejlődés természete és modelljei. In Balázs I. (Ed.) *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei* (pp. 76–125). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

- DSM-5 referencia-kézikönyv a DSM-5 diagnoszikai kritériumaihoz 2014. Oriold és Társai Kiadó.
- Fehérné, K. Zs. (2009). Ismeretek a beszéd fogyatékos személyekről és rehabilitációjukról. In Torda, Á., Székelyné, K. E. & Szabó, G. (Eds.). *Ismeretek a fogyatékos, akadályozott személyek segítésére felkészítő képzések hallgatóinak*. FSZK.
- Fehérné, K. Zs. (2001). Dadogás. In Mesterházi, Zs. szerk. *Gyógypedagógiai Lexikon*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola.
- Freud, S. 1940/2013. *An Outline of Psycho-Analysis*. Read Books Ltd.
- Freud, A. 1954. Psychoanalysis and education. In *The Psychoanalytic Study of the Child*. 9/1. 9–15.
<https://doi.org/10.1080/00797308.1954.11822532>
- Gerebenné, V. K., Fehérné, K. Zs., Kas, B. & Mészáros, A. (2012). *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszéd fogyatékos) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio.
- Gervai, J., Tóth, I. & Lakatos, K. (2017). Genetikai hatások a korai kötődés fejlődésében. In *Magyar Pszichológiai Szemle*. 72. 5–25.
<https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.1.2>
- Hámori, E. (2016). *A korai kapcsolat zavarai. Pszichoanalízis, kötődésemélet és csecsemő kutatás a korai kapcsolati patológiák megértésében*. Oriold és Társai Kiadó.
- Healey, E. C., Trautman, L. S. & Susca, M. (2004). Clinical Applications of a Multidimensional Approach for the Assessment and Treatment of Stuttering. In *Communication science and disorders*. 31. 40–48.
https://doi.org/10.1044/cicsd_31_S_40
- Hegedűsné, S. B. (2009). Dadogás terápiák a logopédiai tagozaton. In *Fejlesztő Pedagógia* 20/1. 78–80.
- Hermann, I. (1943). *Az ember ősi ösztönei*. Pantheon.
- Johnson, S. M. (2016). *Az érzelmekre fókuszáló párterápia gyakorlata. A kapcsolat megteremtése*. Oriold és Társai Kiadó.
- Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (2011). *Video Interaction Guidance. A Relationship-Based intervention to Promote Attunement, Empathy and Well-being*. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia ISBN 978 1 84905 180 4
- Klanczay, S. (2001). *A gyermekkori dadogásról*. Logopédiai Kiadó.
- Lajos, P. (2009). *Dadogásról mindenkinek*. Pont.
- Lajos, P. (2011). Beszéd és lélek. Adalékok a dadogás pszichoanalitikus értelmezéséhez. In *Gyógypedagógiai Szemle* 3-4. 213–220.

- Lajos, P., Bacsárdi, CS. & Molnár, Z. 2018. A kötődés jelentősége a dadogásban. In *Gyermeknevelés. „A gyermeknyelv aspektusai”* ELTE TÓK On-line Tudományos Folyóirata 3. 99–110. URL: <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/558>
- Utolsó letöltés: 2022. 01. 03.
<https://doi.org/10.31074/2018399110>
- Lakatos, K., Tóth, I., Nemoda, Z., Ney, K., Sasvári-Székely, M. & Gervai, J. (2000). Dopamine D4 receptor (DRD4) gene polymorphisms is associated with attachment disorganization. In *Molecular Psychiatry*. 5. 633–637.
<https://doi.org/10.1038/sj.mp.4000773>
- Lakatos, K., Nemoda, Z., Bikras, E., Rónai, Z., Kovács, E. & Ney, K. (2003). Association of D4 dopamine receptor gene and serotonin transporter with infants' response to novelty. In *Molecular Psychiatry*. 8. 90–97.
<https://doi.org/10.1038/sj.mp.4001212>
- Mahler, M. S. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis und Individuation*. Basic Books.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In Greenberg, M. T., Cicchetti, D. & Cummings, E. M. (Eds). *Attachment in the Preschool Years: Theory Research, and Intervention*. Chicago University Press. 121–160.
- Miles, S. & Berstein, R. N. (2001). Parental language input to children at stuttering onset. In *Journal of Speech and Hearing Research*. 44/5. 1116–1130.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/088\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/088))
- Molnárné, B. R. (2011). A dadogás komplex művészetterápiás program hatékonyságvizsgálata (Egy kertész munkája). In *Fejlesztő Pedagógia*. 22/3. 37–41.
- Osváth, A. (2008). *A csecsemőkori szocioemocionális fejlődés meghatározói: temperamentum és kötődés*. Doktori értekezés.
- Packman, A. (2012). Theory and therapy in stuttering: A complex relationship. In *Journal of Fluency Disorders* 37. 225–233.
<https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.05.004>
- Riksen-Walraven, J. M. 1992. In: Rispens, J. van der Meulen, B. F. (Eds.) *Gezinsgerichte stimuleren van kinderen in achtersituaties*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 127–141.
- Schepers, G. & König, C. (2002). *Családi videotrénings. A családok segítségének új módszere*. Animula.
- Schmidtné, B. E. (2004). *Képes könyv a dadogásról és más dolgokról*. Közhasznu Alapítvány a Dadogókért.

- Starkweather, C. W. (1987). *Fluency and stuttering*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Starkweather, C. W. & Gottwald, S. R. (1990). The demands and capacities model: II. Clinical applications. In *Journal of Fluency Disorders*. 15/3. 143–157.
[https://doi.org/10.1016/0094-730X\(90\)90015-K](https://doi.org/10.1016/0094-730X(90)90015-K)
- Stroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. In *Attachment & Human Development*. 7/4. 349–367.
<https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Thomas, A. & Chess, S. (1989). *Temperament and development*. Brunner / Mazel.
- Tóth, E., Regényi, E., Takács, I. K. & Kasik, L. (2009). A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai. Az anya-gyermek kötődés és zavarai. In *Iskolakultúra*. 19/10. 58–75.
- Tóth, I. (2011). Az érzelmi társas kapcsolatok fejlődése: korai gondozás és kötődés. In Balázs, I. (Ed.). *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet, 320–367.
- Tóthné, A. A. & Majsainé SZ. T. (2014). Kéz a kézben, együttműködés a dadogó gyermekek ellátásában Hódmezővásárhelyen. In *Gyógypedagógiai Szemle*. 42/2. 97–111.
- Tóthné, A. A. (2017). *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*. Doktori értekezés.
- Tringer, L. 2010. *A pszichiátria tankönyve*. Semmelweis Kiadó.
- Vajda, Zs. (1999). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó.
- Waters, E., Hamilton, C., E. & Weinfield, N. S. (2000). The stability of attachment security from infancy and early adulthood: General introduction. In *Child Development*. 71/3. 678–683.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00175>
- Wilkinson, M. (2001). His mother tongue: from stuttering to separation, a case history. In *Journal of Analytical Psychology* 46/2. 257–273.
- Wingate, M. E. (1984). Fluency, disfluency, dysfluency and stuttering. In *Journal of Fluency Disorders*. 9/2. 163–168.
- Wyatt L. G. (1969). *Language learning and communication disorders in children*. The Free Press.
- Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó.

VIDEOTRÉNER-KÉPZÉS A LISZT FERENC ZENEMŰVÉSZETI EGYETEMEN – SALLAI ÉVA KONCEPCIÓJA ÉS TRÉNERI TEVÉKENYSÉGE TÜKRÉBEN

SZARKA EMESE

Egyetemi docens

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Tanárképzési Tanszék

Absztrakt

2017-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és a Magyar Videotrénings Egyesület (MVE) arra vállalkozott, hogy 11 a módszer iránt érdeklődő pedagógust (az egyetemi tanárképzésben oktatót, gyakorlóiskolában gyakorlatvezető tanárt és módszertanoktató tanárt) egy rövidített, egyéves kísérleti projekt keretében videotrénerré képezzen. A közös cél értelmében az iskolai videotrénings szemlélete és annak a pedagógusképzésben és a pályakezdő pedagógusok mentorálásában való gyakorlati alkalmazása állt a középpontban. Dr. Sallai Éva (egyetemi oktató, videotrénings-szupervizor, az MVE elnöke), Bartha Éva (pszichológus, egyetemi oktató, videotrénings-szupervizor, az MVE elnökhelyettese) és dr. Szarka Emese videotrénings (egyetemi oktató, MVE elnökségi tag) vezetésével a módszertani kiképzést négy félévről két félévre rövidítették, magát a metodikát a speciális célcsoportra szabták. Sallai Éva továbbá célul tűzte ki edukatív felvételek készítését is, szeretne volna a résztvevőket a Mestertanár Videoportálhoz hasonló oktatási segédanyagok készítésére ösztönözni.

A kísérleti projekt tapasztalata a videotrénings-képzés szempontjából azt mutatta, hogy az eredetileg kétéves képzést nem érdemes lerövidíteni egy évre, mert ez rendkívül intenzív és megterhelő a pedagógusok számára. A 11 jelentkezőből 9-en maradtak bent a képzésben, és csupán 3 fő jutott el a videotrénings vizsgáig. Ugyanakkor a módszer szemlélete (az erősségekre fókuszálás, mikroelemzés, aktivizálás, visszajelzési technikák) beépült a résztvevők pedagógiai kultúrájába. A videotrénings módszertani felhasználásának szempontját figyelembe véve azt tapasztaltuk, hogy az egyszemélyes oktatásban és a zenei nevelés terén ugyanolyan jól alkalmazható, mint bármely más iskolai videotrénings helyzetben. Ha pedig az edukatív filmek készítését nézzük, azt látjuk, hogy mindez egy innovációs mag elültetését jelentette az egyik gyakorlóis-

kolában, amely mag 2023-ra beért, és egy online adatbázisban, a zenetanítás kincsestárának megmutatásában bontakozott ki.

A tanulmányban bemutatásra kerül a kísérleti projekt és annak hatása, utóélete, illetve Sallai Éva tréneri tevékenységének illusztrálása, amelyből kitűnik gazdag módszertani repertoárja.

Kulcsszavak: Sallai Éva, videotrénings, kísérleti projekt

Röviden a videotrénings módszerről

A Video Interaction Guidance (VIG), magyarul videotrénings módszer holland segítő szakemberek fejlesztették ki a hetvenes évek végén. A módszer „bölcsojének” tartott intézmény a „De Widdock”, egy nehezen kezelhető gyerekek számára fenntartott otthon volt. Az ebben az otthonban dolgozó szakemberek arra kerestek megoldást, hogy hogyan tudnák a gyerekek külső szociális környezetét (pl. szüleit) is bevonni az intézeti kezelési folyamatba. Az ott dolgozó szakemberek számára a rendszerszemléletű megközelítés és külső kapcsolatok építése mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapott a nonverbális és a verbális kommunikációban rejlő lehetőségek megragadása. Tudatosan kezdtek foglalkozni a kommunikációval, annak rögzítésével és elemzésével. Ebben nagy segítséget jelentettek számukra a Skóciában dolgozó Colwyn Trevarthen (1931–) humánétológus kutatási eredményei, aki a korai anya-gyerek kapcsolatot vizsgálta. Trevarthen megalapozta a videotrénings legfontosabb kommunikációs elemkészletét.

Hazai szakemberek 1998-ban alapították meg a Magyar Videotrénings Egyesületet a módszer magyarországi adaptációjának szándékával, és ebben a folyamatban kiemelt szerepe volt Sallai Évának (1952–2020) (1. kép), aki Christine Brons és Harry Biemans videotrénings-szupervizorokkal együttműködve, tőlük sokat tanulva elindította Magyarországon az iskolai videotréningset, majd kereste helyét a felsőoktatásban a pedagógusképzésben is. Az iskolai videotrénings definíciója így hangzik Jere Borphy nyomán: „az iskolai videotrénings rövid ideig tartó, egyéni, intenzív segítő, fejlesztő módszer. Az osztálytermi interakciós minták elemzésére támaszkodva, a pedagógus konkrét problémájához kapcsolódva, általában 3-4 iskolai videofelvétel egyéni, strukturált megbeszélésével, a már létező eredményes kommunikációs minták gyakorlásával segíti a pedagógus professzionális munkájának megerősödését (az adaptív tanítást), vagy az adott probléma sikeres megoldásához szükséges változást egy speciálisan képzett szakember (videotrénings) vezetésével.” (Birta-Székely, 2018)

Napjainkra a videotréning elterjedtsége változatos Magyarországon. A családi és a gyermekvédelmi rendszerben alkalmazott videotréning mellett jelen van az óvodai, iskolai és az időskorú, illetve sérült embereket gondozó intézményekben alkalmazott videotréning. A teammunkát és az emberekkel való eredményes bánásmódot fejlesztő videotréning szintén egyre több szférában mutat utat az elbizonytalanodott munkatársaknak.

A VIG egy olyan rövid, intenzív segítő, fejlesztő, terápiás beavatkozás, amely lehetőséget ad a kliensnek (legyen szülő, pedagógus vagy más, segítő szakmában dolgozó) arra, hogy reflektáljon a saját sikeres interakcióiról készült videóklipre egy speciálisan képzett szakember, a videotréner vezetésével, és ezzel elérje a kívánt változást a saját és környezete kommunikációs viselkedésében. A módszer alkalmazása során a kliens aktívan dolgozik azon, hogy kommunikációs viselkedésének változásával jobb kapcsolatot alakítson ki a számára fontos személyekkel.



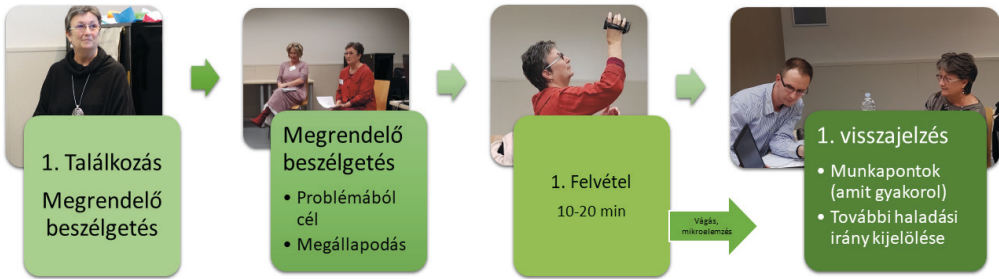
1. kép: Sallai Éva videotréner-képzésen mutatja a kamerabeállítást
(Forrás: *Saját készítés, 2014*)

Hogyan működik együtt a kliens és a videotréner?

Öt lépésben követhetjük nyomon a kliens (aki lehet szülő, pedagógus vagy egyéb felnőtt) és a videotréner munkafolyamatát. (2. kép)

1. lépés: Sor kerül az első interjúbeszélgetésre (a videotréninges szaknyelvben megrendelő beszélgetésnek hívjuk) a kliens és a videotréner első találkozássakor, ahol a módszer bemutatása és az alkalmazás kereteinek meghatározása történik.
2. lépés: Ekkor beszélük meg a felek, hogy mi az elakadás, és mi a kívánt cél (a videotréninges szaknyelvben ezt hívjuk munkapontnak), illetve hogy milyen jelenetet érdemes rögzíteni.
3. lépés: A videotréner rövid 10-20 perces videófelvételt készít az interakciók megjelenésének természetes helyszínén, tehát a család otthonában vagy a tanítás helyszínén. A felvétel fókuszát a kliens problémája, illetve célja határozza meg.
4. lépés: A videotréner egyedül elemzi a felvételt, kiválogatja azokat a részleteket, amelyek alkalmasak arra, hogy segítségükkel a probléma megoldásához kapcsolódó már meglévő sikeres interakciók elemeit megmutathassa a kliensnek. A rövid, 1-2 perces felvételek mellett állóképekkel is dolgozik a tréner.
5. lépés: A visszajelző ülésen – legtöbbször esetben ugyancsak a család otthonában vagy az iskolában –, amely néhány nappal követi a felvételek készítését, a videotréner megmutatja a kiválogatott klipeket, és aktivizálja a klienst az interakciók elemzésében és a változás konkrét formáinak kidolgozásában. A 45-60 perces visszajelzésen közösen megvitatják, hogy az előző ülésen megbeszélt viselkedésmódosítások milyen változásokat eredményeztek az érintettek kapcsolatában, interakcióiban. Az új tapasztalatokra való reflektálás célja az alternatív megoldásmódok felismerésének segítése.

Ez a folyamat a 3. ponttól ismétlődik addig, amíg a kliens és a tréner szükségesnek tartja. Általában 3-6 felvételre kerül sor egy VIG-alkalmazás során, a tapasztalat gyakran azt mutatja, hogy már 3 felvétel és ezen felvételek 3 visszajelzése elegendő a kliensnek ahhoz, hogy elérje a kívánt változást. Továbbá gyakran alkalmazzuk 6-12 hónap elteltével az egyszeri utánkövetést is, amikor a kliens rátekinthet arra, hogy fél-egy évvel később miként építette be, alkalmazza magabiztosan, netán tovább fokozta a videotréningen elsajátítottakat.



2. kép: A videotréning folyamat lépései (Forrás: Saját szerkesztés)

A módszer ereje

Három szempont mindenképpen alapvető módon befolyásolja a módszer működését. Az egyik az emberi kapcsolatokat meghatározó hatékony kommunikáció képessége (röviden az interakciók). Több elméleti megközelítés és gyakorlati tapasztalat (Kohlrieser, 2013, Rosenberg, 2001) igazolja, hogy a hatékony kommunikáció nemcsak a személyiség fejlődésében, hanem sok későbbi kapcsolati probléma megelőzésében is fontos szerepet játszik. A másik a videófelvetelek, képek audiovizuális ereje és ezek technikai lehetőségei: lassítás, ráközelítés, visszatekerés, a jelenet akárhányszor megtekinthető és képkockáról képkockára darabolható. A harmadik pedig a kliens-videotréner kapcsolatának jellemzői, a terápiás vagy segítő helyzet, amelyben a módszer alkalmazása történik.

A képek erőteljes élményt jelentenek, már egyetlen kép is intenzív nyelvi és érzelmi „csomagot” jelent a befogadó számára. A képek segítségével a valóság más megfigyelésére nyílik lehetőség, különösen úgy, hogy a videotréner mindig egy másik nézőpontból rögzíti az eseményeket, mint amely nézőpontból a kliens maga látja és megéli a folyamatokat. Ezért a képek alkalmasak a több szempontú megfigyelésre, az emlékezésre és új készségek begyakorlására is. A kép a támogatott felidőzés során a pozitív élmények hatását meghosszabbítja, de a lassított visszanezés miatt megváltozhat a probléma észlelése is. A képek a megélt helyzetet strukturálják, így megfigyelhetőbbé teszik. Azt látjuk, hogy míg a verbális kommunikációban a kezdeményező és a fogadó kognitívan érthető absztrakciókkal dolgozik, addig a vizuális kommunikációt az észlelésen alapuló absztrakciók határozzák meg. Schepers és König így látják a szó és a kép közötti különbséget:

- A képeket, a vizualitást részesítjük előnyben a verbalitással szemben, ha nyelvi akadályokba ütközünk.

- A megfelelő képek jól fókuszálják a megfigyelő figyelmét, pontosabb közléseket tudnak közvetíteni, mint a redundáns verbális közlések.
- A képeknek nagyobb a meggyőző erejük, mert a valósághoz közelebbi formában mutatják az interakciókat.
- A vizuálisan bemutatott helyzet jobban megmarad az emlékezetben, és könnyebben előhívható, mint a verbális közlés.
- A képekkel nem pótolhatók a szavak, az erős hatás eléréséhez a megfelelő kombináció a legalkalmasabb (Schepers & König, 2002).

Fontos kiemelnünk, hogy a saját megélésemet gyakran felülírhatják a látottak, és ennek az új mentális képnek, amit magammal viszek, óriási jelentősége van a tanulási folyamatokban. Például egy pedagógus elkeseredetté válik, úgy véli, hogy egyre kevésbé tudja irányítani, ami az osztályban zajlik, a diákokkal egyre türelmetlenebb. Szeretné ismét megélni a harmonikus együttműködést velük, és azt is, hogy kezdeményezéseit követik a gyerekek. Legutóbbi, kamerával is rögzített órájáról az a benyomása alakult ki, hogy szinte semmi nem úgy történt, mint ahogyan ideálisan kellett volna, mert a gyerekek beszélgettek, ő pedig úgy élte meg, hogy semmibe veszik őt, nem követik a kéréseit. Amikor erről az órájáról visszanézi az egyik jelenetet, akkor felfedezi, hogy van egy pillanat, ami elindítja a gyerekek közötti párbeszédet. És azt is látja, ráközelítéssel és a hangerő felemelésével a jelenetben, hogy ez a pillanat neki köszönhető, mert tett egy megjegyzést: „nem tudom, mi lehetett ennek az oka”. Ő mellékes szálnak tekintette ezt, és nem is emlékezett már, hogy mit mondott, de az egyik hangadó gyerek reakciója egyértelmű volt erre, mert hirtelen felkapta fejét, és így fordult társához: „én tudom, szerintem...”. Vagyis egyértelmű, hogy a gyerek a fülével is követte a pedagógust, és szorosán kapcsolódni kívánt ahhoz, amit a pedagógus mondott, de ezt nem jelentkezve tette, hanem a padtársához fordulva. Amikor a pedagógus felismeri azt, hogy mi történt *valójában*, ez segít neki abban, hogy újraértelmezze a történeteket, benne a saját és a diákok szerepét, illetve segít neki alternatív lehetőségeket is találni, hogy legközelebb hasonló helyzetben miként cselekedhetne másképp. Például, talán, ha a pedagógus észleli ezt a pillanatot, és megkéri a diákokat, hogy ossza meg az osztály előtt is, mit gondol, akkor azzal másfajta hangulatot teremthet, saját maga pedig egy olyan emlékre tehet szert, amikor kíváncsi légkört teremtett, és a diákok figyeltek egymásra és rá is.

Említettem továbbá, hogy a módszer erejében meghatározó tényező még a *kliens-videotréner kapcsolata*, amelyben a videotréner a sikeres interakció modelljévé válik a kliens számára. Ő is tartja magát azokhoz az interakciós elemekhez, amelyet részben Colwyn Trevarthen, részben pedig Harry Bie-

mans lefektettek. Ezenkívül *rendszer szemléletű megközelítéssel* bír, azaz azt vallja, hogy az interakciók mindig kontextusban történnek. Az interakciókban részt vevő személyek kölcsönösen hatnak egymásra. Ez a kölcsönös függés az interdependencia, a rendszer szemlélet egyik legfontosabb jellemzője. Ennek következtében nincs olyan interakció, amelyet önmagában, kontextustól függetlenül lehetne vizsgálni. A családok, a tanítási helyzet egyaránt rendszert alkotnak, amelyekben a szülő, a pedagógus és a gyermekek egymással hierarchikus kapcsolatban álló alrendszereket képeznek. Az interakciók nem lineáris, hanem cirkuláris oksági viszonyban vannak egymással. Ez azt jelenti, hogy a tagok kölcsönösen befolyásolják egymást. A kölcsönhatás akkor is érvényesül, ha külső személy, adott esetben a videotréner lép a családba vagy az osztályba. A VIG során a tréner a felnőttek kommunikációjára fókuszál, mivel a felnőtteknél van a felelősség a gyermekekkel való jó kapcsolat kialakításért, de természetesen ezt olyan módon teszi, hogy a gyermeket és a felnőttet egy rendszer tagjaiként tekinti.

A másik megközelítési módja a videotrénernek a *megoldásközpontú szemlélet* a problémaközpontúság helyett. A megoldásközpontú irányzat megközelítésében a kivételeknek, a sikeres megoldásoknak, a problémamentes időszakoknak van kiemelt szerepe. A modell kidolgozója, Steve de Shazer (George et al, 2004) mellett Insoo Kim Berg (2007) és Berg & Shilts (2016), Ben Furman (2018) és Linda Metcalf (2008) a megoldásközpontú megközelítés legismertebb képviselői. A munka fókuszában a kivételek, a megoldások és a változás vannak. Szerintük ha a probléma középpontba kerül, a korábbi sikeres megoldásokról megfeledkezik a kliens. A terápia célja a változás, ami a már létező jó megoldások kiemelésével, korábbi kivételek keresésével, a változás konkrét jeleinek megbeszélésével érhető el. A megoldásközpontú megközelítés a kliens figyelmét saját erőforrásaira irányítja.

A videotréner a sikeres interakciók bemutatásával a megoldásközpontú megközelítés egyik legfontosabb elemét alkalmazza: a kivételek létezésének tudatosítását. „Kezelhető a baj, ha már a megoldás akár csak csírájában is, de a birtokunkban van.” Ez a tapasztalat a kliens számára azt jelenti, van megoldás, már valamennyire látható is, sőt a képen történő többszöri megfigyelés ezt a tapasztalatot felerősíti. A pozitív példák mentén megerősödik a kliens önbizalma, felszabadul a rossz érzések nyomása alól, és sokkal kreatívabban képes keresni a változáshoz vezető utat. A felvételek megtekintése után a videotréner segítségével saját interakcióinak elemzésével új tapasztalatok birtokába jut a kliens. Ezek az új tapasztalatok szükségesek az új pozitív történetek megírásához. Más szemüvegen keresztül látja a saját viselkedését. A visszajelző üléseken a videotréner a kliens erőforrásaira irányítja a figyelmet. Új összefüggések felfe-

dezésére biztatja, és cirkuláris kérdésekkel a rendszerszemléletű megközelítés szellemében segíti az adott kontextus kapcsolati kölcsönhatásainak feltérképezésében. A megoldásközpontú megközelítéshez való kapcsolódás mutatója a VIG-módszer munkapontokhoz kapcsolt folyamata. A tréner és a kliens nagy hangsúlyt fektetnek a megoldás kidolgozására. Nem a problémán, hanem a megoldáson dolgoznak.

A harmadik eleme a kliens-videotréner kapcsolatának a Carl Rogers-i *személyközpontú megközelítés*, amely szerint minden személy hatalmas erőforrásokkal rendelkezik, amelyek önmaga megismerésében és megértésében segítik, és képessé teszik a változásra (Rogers, 2010). A személyközpontú munka során a terapeutával szemben fogalmazódnak meg ezek az elvárások: az empátia, a feltétel nélküli elfogadás és a kongruencia. Az empátiásan viselkedő terapeuta figyelme teljes egészében a kliensre irányul, így képes felfogni a kliens közléseinek érzelmi tartalmait is. A megértett tartalmakat újrafogalmazva visszajelzi. A feltétel nélküli elfogadás a kliens kijelentéseinek és viselkedésének pozitív részei iránti figyelmet jelenti. A kongruencia a terapeuta közlései és belső állapota közötti egybeesést, azonosságot jelenti. A rogersi alapelvek képezik a terápiás kapcsolódás alapját, ahol a kliens tartalmi szinten szakértő a saját élményeinek jelentésével kapcsolatban, míg a terapeuta szakértelme a terápiás folyamatra vonatkozik. Ugyanígy a videotréner kapcsolódásában fellelhető a rogersi személyközpontúság. A klienst kompetensnek tekinti, szakértője annak, amit csinál, pl. szülőként vagy pedagógusként. A videotréner szakértelme a videotréninges folyamatban nyilvánul meg. Ezért fordulhat az elő, hogy például nem pedagógus videotrénerként is hatékony támogatást tud nyújtani a kliensnek egy videotréner, amiként akkor is, ha még nincs gyermeke, de családi videotréninget végez. A VIG-tréner munkájában alapvető szerepet játszik a kliens felé irányuló feltétlen elfogadás, a tisztelet és az „empowerment”, azaz a felhatalmazás. Ez utóbbi a saját feladatok megoldásához szükséges magabiztosság és felelősség megteremtését jelenti. Ez a szemlélet azt is magába foglalja, hogy amikor az emberek nehéz helyzetben vannak, akarnak változni. A tréner a klienst alkalmasnak tekinti a változásra, és a segítségkérését is a változásra való valós igényként értelmezi, hiteles kommunikációjával pedig támogatóan kíséri a klienst a saját megoldásaihoz vezető úton.

Kísérleti projekt a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen

2017-ben a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (LFZE) és a Magyar Videotréning Egyesület (MVE) arra vállalkozott, hogy 11 a módszer iránt érdeklődő pedagógust (5 fő az egyetemi tanárképzésben oktató; a Tóth Aladár Zeneisko-

lából 5 gyakorlatvezető tanár és módszertan-oktató tanár, illetve az intézmény igazgatója is részt vett; a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskolából pedig egy gyakorlatvezető tanár) egy rövidített, egyéves kísérleti projekt keretében videotrénerre képezzen. A közös cél értelmében az iskolai videotréning szemlélete és annak a pedagógusképzésben és a pályakezdő pedagógusok mentorálásában való gyakorlati alkalmazása állt a középpontban.

Dr. Sallai Éva (egyetemi oktató, videotréner-szupervizor, az MVE elnöke) és Bartha Éva (pszichológus, egyetemi oktató, videotréner-szupervizor, az MVE elnökhelyettese) vezetésével és dr. Szarka Emese videotréner (egyetemi oktató, MVE elnökségi tag) részvételével került sor a háromnapos bevezető kurzus kidolgozására, illetve a két féléves szupervízióval kísért módszertani kiképzésre. A képzés saját élményen alapuló, helyzetgyakorlatokkal teli tanfolyamot jelentett, ahol a háromnapos nagycsoportos bevezető kurzust követően kiscsoportokban folyt tovább a munka szupervíziós folyamatban. A videotréner-jelöltek videotréninget folytattak hallgatókkal, pályakezdő tanárokkal és pedagógus kollégákkal.

Sallai Éva a videotréning módszertani elemeivel úttörő munkát végzett a hazai felsőoktatásban (ELTE PPK, Pannon Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem), illetve a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen: segítette a pedagógusjelöltek gyakorlótanítását, az iskolai mentorok és a pályakezdő pedagógusok összehangolt munkáját, képzéseket tartott a pedagógusok, oktatók professzionális kommunikációjának fejlesztéséről és az osztálytermi interakciók kutatásáról. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen is oktatta kiemelt érdeklődéssel fordult az egyszemélyes oktatás felé, különösen a zenei nevelés módszertana felé. Olyan kérdések izgatták, hogy vajon miként egyeztethető össze a videotréning kommunikációs modelljével a zenével történő tanítás, vajon a többfős osztálytermi videotréning eszköztára miként redukálható – s ez redukálás-e egyáltalán – az egyszemélyes, négy szemközti tanítási helyzetekre. Tudjuk, hogy nagy hatással voltak rá Trevarthen szavai (a képzésen bemutatva az erről szóló filmrészletet), amikor azt mondta: „Érdekelni kezdett a korai interakciók zeneisége. Ezért sokat beszélgettem zenészekkel és megmutattam nekik a felvételeimet. Az apák és a koraszülött kisbabák beszélgetésében előforduló hangokat részletesen elemeztük és arra jutottunk, hogy ez igazi zenei viselkedés. Íme egy csodálatos felvétel egy apa és a koraszülött gyermeke között lezajlott beszélgetésről. Az időzítések minden szabályt kielégítenek, az apa és a csecsemő is felváltva szólalnak meg, majd hosszú szünetet tartanak. Egyik esetben a szünet négy másodpercig tart. A kisbaba hihetetlen módon szünetet tart, hogy az apja válaszolni tudjon. Ez különösen érdekes, mert azt jelenti, hogy az újszülött az apa jelzése nélkül magától tart szüneteket a beszélgetésben.

A viselkedésük egyedülálló zeneiségét megértve talán értékes információkkal gazdagíthatjuk az emberi kommunikációval foglalkozó kutatásokat.”¹ „A zenei kommunikációban az a legfontosabb, hogy ez az érzelmek cseréjének az egyik csatornája. Ha egy anyuka érzelmi állapota nem engedi, hogy szabadon és élvezettel lépjen interakcióba a kisbabájával, megváltoznak a kommunikáció zenei összetevői. A viselkedés elveszti a ritmusát és a harmóniáját. Az anyuka egyre szabálytalanabbá és tolakodóvá válik, és nem tud bekapcsolódni a baba tevékenységébe. Így nem tudnak közösen muzsikálni.”² Születés előtt és csecsemőkorban jelenik meg a képesség, hogy a szavak nélküli strukturált gesztuselbeszéléseken keresztül értelmet alkossunk másokkal, vagyis kialakul kommunikatív muzikalitásunk. Ebből a veleszületett zeneiségből fakadnak a zene különféle kulturális formái. A gyerekek olyan zenei kultúrába kerülnek, ahol a veleszületett kommunikatív muzikalitásuk ösztönözhető és erősíthető érzékeny, tiszteletteljes, játékos, kulturálisan nyitott csoportos tanítással. A zenei képességeink központi jelentőségét a jólétünk fenntartásának részeként alátámasztja az a bizonyíték, hogy a kommunikatív muzikalitás erősíti a szociális rugalmasságot, segíti a mentális stresszből és betegségekből való felépülést (Malloch & Trevarthen, 2018). Van abban valami különös koincidencia, hogy a VIG módszertani alapjainak lefektetője, illetve az ő protomuzikalitással kapcsolatos észrevételei éppen az LFZE tanárképzési tanszékén kezdenek közös útra lépni...

Speciális videotréner-képzés az LFZE-n

Nem csupán azért volt különleges projekt a videotréner-képzés az LFZE-n, mert zeneművész tanárokat vont be, hanem azért is, mert Sallai háromféle típusát különítette el a képzés produktumainak.

Az első és legfontosabb értelemszerűen a klasszikus *videotréning alkalmazása* volt olyan klienseknél, akiknek van problémájuk, például kezdőtanár, gyakorlók vagy egy zenetanár kolléga esetében. Itt tehát teljes videotréning-folyamat zajlik a munkapont kiválasztásától a visszajelző beszélgetéseken át egészen a záróinterjúig. A videófelvételek azokról a helyzetekről készülnek, amelyek kapcsolódnak a kliens munkapontjához, és megmutatják azokat az interakciókat, amelyeket haszonnal lehet alkalmazni a visszajelző üléseken. A videotréner elemzi a felvételt, és elkészíti azokat a klipeket, amelyeket alkal-

¹ Részlet a BBC Worldwide, 1997: QED. Challenging children. Baby love című dokumentumfilmből, amely magyarul a Spektrumon volt látható Kötődés címmel. Producer: Charlotte Howorth, London, England. (28:35–29:54)

² Ua. (32:04–32:34)

mazni szeretne a visszajelzésen. Tudnia kell mit és miért szeretne megmutatni! Nagy hangsúly van a reflektivitás fejlesztésén, a változások láthatóvá tételén. A visszajelzésen 1-3 klip bemutatása történik a tervezett céllal, illetve a trénernek folyamatosan figyelnie kell a kliens kezdeményezéseinek konstruktív interakciókká alakítására, támogatására és a megoldás felé vezető viselkedéselemek megbeszélésének elmélyítésére. A videotréning általában 3-6 felvételt és ugyanennyi visszajelző megbeszélést tartalmaz. A videotréningnek általában akkor van vége, amikor a kliens a probléma megoldását látja a felvételeken is. A folyamat egy záróinterjúval ér véget (Sallai, 2017).

A második az ún. „*speciális videotréning*”, tulajdonképpen fejlesztő mentorálás videófelvételek alkalmazásával, olyan kliensekkel, akik mentorált státuszban vannak mint hallgatók vagy gyakornokok. „Ez a videotréning leginkább abban tér el a klasszikus videotréningtől, hogy a középpontjában több edukatív, fejlesztő elem van, amelyet nem a kliens, hanem a mentor kezdeményez, és nem folyamatban gondolkodunk.” (Sallai, 2017. 1.) Tehát van mentorált-diák kapcsolat (a mentorált fordul segítségért a videotréner-jelölthöz, vagy a videotréner-jelölt ajánlja fel ezt a segítséget, mintegy „van kedved ránézni erre és erre?” kérdéssel), és van a közös munkájukra történő visszajelzés is, de nincs teljes videotréning-folyamat. Mit lehet elemezni? Mi lehet a mentorált és a visszajelzés célja? Például egy adott didaktikai elem megfigyeltetése, instrukciók adása, kérdések megfogalmazása, egy zenei jelenség magyarázata vagy a zenei kommunikációs elemek megtalálása, értékelése stb. A mentorált is kérheti a munkája egy-egy részterületének megfigyelésére alkalmas videófelvétel készítését, majd elemzését. „Ezeknél a felvételeknél pontosan tisztázni kell, mi a célja a közös munkának, kinek mi a feladata. (Pl. a cél a hibák megfelelő kezelése. Készül egy felvétel, amelyet ebből a szempontból fognak közösen elemezni.) A tréner készíthet videófelvételt akár a teljes óráról is, majd a mentorált azt a feladatot kapja, hogy otthon kipreparálja a felvételt a megadott szempont szerint (pl. írja fel azoknak az interakcióknak az időpontját, amikor hibázás és annak kezelése történik, majd lássa el megjegyzésekkel! Elégedett-e azzal, ahogyan kezelte? Vagy nem elégedett, de nem tudja mi az, amit tehetett volna stb.) Ezeknek a felvételeknek a célja egy adott szakmai probléma, kérdés megbeszélése, a reflektivitás fejlesztése, és minden esetben a kliens szerepel a felvételen, és vele beszéljük meg a látottakat, vagy tőle kérünk megjegyzéseket a felvétel egyes részeihez. A megbeszéléseknél a trénernek törekednie kell a mentorált aktivizálására sok jó, elemzést segítő kérdéssel, összehasonlításokkal, az összefüggések megtalálásával. Ilyen »speciális videotréning« állhat egy vagy akár több felvételből és megbeszélésből, a felvételkészítés céljától függően. Akár átfordulhat egy klasszikus videotréningbe is, de ezt meg kell ne-

vezni, és a kliens döntése legyen az, hogy a problémája megoldásán a módszer alkalmazásával szeretne dolgozni!!!! Ezt a típust a mentorok leggyakrabban a tanítási gyakorlat ideje alatt alkalmazzák, amikor sokkal hatékonyabban dolgozhatnak a videofelvételek segítségével, mintha csak az emlékezetükre hagyatkoznának. (A szakirodalomban ezt nevezik támogatott felidézésnek is.)” (Sallai, 2017. 2.).

A harmadik és Sallai Éva számára talán legizgalmasabb, ám a résztvevők számára a legnehezebben értelmezhető feladat az *edukatív felvételek készítése* volt a zenetanítás eredményességéért. Sallai ebben a részfeladatban szeretett volna a Mestertanár Videoportálhoz hasonló szakmai anyagok, egészen pontosan oktatási segédanyagok készítésére buzdítani és egy csokorra való gyűjteményt létrehozni. Úgy gondolta, hogy ezek a szakmai felvételek egy tapasztalt zenepedagógus foglalkozásáról vagy egy sikeres kezdő tanár órájáról készüljenek. Lehet 2 perces, de lehet 30 perces is, attól függően, milyen elemét milyen fejlesztési céllal szeretnék bemutatni a zenetanárképzésben, pl. az egyetemi hallgatók számára vagy egy zenei továbbképzésen. Vagyis az edukatív felvételeket nem követi visszajelzés, és nem előzi meg munkapont, fejlesztési cél kiválasztása sem, mert ez nem videotréningszerű. „A felvételek készítését követheti egy megbeszélés, de annak arról kell szólnia, hogy a felvételen szereplő pedagógus milyen kérdéseket tenne föl a munkájával kapcsolatban a hallgatóknak, vagy milyen szakmai kérdés megvitatását javasolná egy szemináriumon. Kérhetjük a felvételen szereplő tanárt arra, hogy egy-egy helyen megállítva a felvételt, mondja el, mit, miért csinált és erről lehet felvételt készíteni, akár nagyon izgalmas is lehet az eredmény, mert többféleképpen lehet használni az anyagot. A felvételek célja lehet joggyakorlatok megosztása is, ezek a felvételek amellett, hogy módszertanilag értékesek, sokat segíthetnek abban, hogy a valósághoz legközelebb álló közös élményt biztosítsunk a hallgatók számára, mivel személyesen nem vehetnek részt ezeken a foglalkozásokon. A klasszikus és a speciális videotréningszerű alkalmazása során készített felvételekből, azok részleteiből is válhat edukatív felvétel, ha a felhasználás kerete megváltozik. [...] Minden edukatív felvétel alkalmas elemzésre, amely a szakmai tudatosság hatékony fejlesztésére alkalmas, ha a hallgatók aktivizálásának módszereit alkalmazzuk.” (Sallai, 2017. 2–3.)

A képzési idő rövidege, a videotréningszerű folyamatokban való jártasság megszerzése rengeteg időt és odafigyelést igényelt a résztvevőktől a meglévő tanítási és művészi munkáik mellett, így ez is kihatással volt arra, hogy edukatív felvételek alig vagy egyáltalán nem készültek. Nehéz volt kilépni a videotréningszerű szerepből és tisztázni azt, hogy pontosan kinek is készülne a felvétel (hallgatóknak vagy gyakorlatvezető tanárnak); hogy milyen céllal mutatná

meg a hallgatónak vagy a gyakorlatvezető tanárnak, hogy miben segítsen a közönségnek a film, milyen összefüggést lenne jó, hogy fölfedezzenek a nézők, és egyáltalán, hogy lesz ebből oktatási segédanyag, amely önmagában is munkaigényes, és olyan kompetenciákat igényel, amelyekre nem voltak sem felkészülve, sem felkészítve a projektben részt vevő egyetemi oktatók, zenetanárok és egyben művészek.

A szupervíziók rotációs körben forogtak Sallai Éva és kezdetben két szupervizorjelölt, aztán pedig csak Szarka Emese szupervizorjelölt közreműködésével. Mindebben oroszlánrészt Sallai vállalt, pluszban ezen sorok írójának szupervizori tevékenységének monitorozását, értékelését és szupervizorálását is. Ez volt Sallai Éva utolsó videotréner-képzése, és még megélte, hogy három zene-pedagógus videotrénerré vált.

A résztvevők megélései

A képzés végén visszajelzést kértünk a résztvevőktől élményeikről. Négy befejezetlen mondatot kellett kiegészíteniük – ebből idézek most egyet-egyét, amit néhány résztvevő észrevétele követ magáról a módszerről.

1. Megszerettem ebben a módszerben... *„hogymásképpen és mélyebben látam meg a tanórák történéseit, benne a tanárt és a gyereket is. Ez sokkal szakszerűbb segítségadásra adott lehetőséget. Közelebb kerültek hozzám a folyamatban részt vevő tanárok és gyerekek.”*
2. Kihívást jelentett nekem, hogy... *„kevesebbet beszéljek, és hogy a mentortanár éneket kordában tartsam”, „csak a kérésre keressem a választ, a munkapontot vegyem figyelembe, ne akarjak még mást is ráerőltetni a kliensemre”.*
3. Nagyon élveztem a képzésben... *„Azt, hogy segíthettem a két kliensnek! Öröm volt látni, hogy hétről hétre hogyan fejlődnek az én támogatásommal!”, „hogymazajátított tudás alkalmazásának azonnali, gyors, látható eredményei születtek.”*
4. Az út, amit eddig bejártam... *„egy nagy hegy kanyargós felfelé vezető ösvénye”.*

„A videotréningsel a legönzetlenebb segítséget tudjuk adni. Azért önzetlen, mert nem magamat akarom előtérbe tolni, hanem csak segíteni akarok. A kritikák megfogalmazásával általában csak a saját okosságunkat akarjuk megmutatni. [...] Ez a módszer megtanított arra, hogy az én megoldásom nem az ő megoldása, a felfedezés élménye, a megfejtés, a továbbgondolás

öröme legyen az övé, és ehhez csupán jól kiválasztott képekre, jelenetekre, segítő, gondolkodtató kérdésekre van szükségünk. Az eredmény: magabiztosság, kreativitás, hit a tanári pályán.” „Nem én vagyok ügyes, okos, a kipróbált ötletek megmondója. A filmmel, a képekkel segítséget tudok ahhoz adni, hogy ő legyen ügyes, okos, alkalmazza tudatosan a meglévő jó megoldásait, próbálja ki saját ötleteit, bizzon magában. Nem az óráról alkotott emlékképeinkről beszélünk, hanem a filmek segítségével valós képeket, jeleneteket nézünk vissza újra és újra. Egyre többet látva, megfejtve a történetek jelentését, közösen keressük a pedagógus saját útját. Ebből a hiteles képből továbblépve szélesedik az eszköztára, aktivizálódik kreativitása, nő a magabiztossága.” (Dunavölgyi Mária, Tóth Aladár Zeneiskola, igazgatóhelyettes, fagott-tanár; videotréner-jelölt)

„A módszert leginkább a hallgatóimmal való konzultációk és a növendékeimmel való kommunikáció során tudom hasznosítani. Úgy érzem, elsősorban az attitűdöm változott meg. A hallgatóim óráinak megbeszélésekor előtérbe kerül a pozitív gondolkodás, melynek hatására a sikeres mozzanatokból indulunk ki.” (Réti Tamás, Tóth Aladár Zeneiskola, igazgatóhelyettes, zongoratanár; videotréner-jelölt) (Gergely-Gál, 2018. 56.)

A tapasztalatok alapján megállapíthatjuk, hogy a résztvevők inspirációt és muníciót nyertek a videotréner-képzésből, továbbá lehetőséget láttak ennek oktatói-mentori tevékenységükbe való beemelésében.

Sallai Éva, a tréner

Sallai Éva tréneri munkáját rendkívül izgalmas és inspiráló volt látnom. Módszertani fogásai, humora, improvizációs készsége és a legváltozatosabb helyzetgyakorlatokba hozása maradandó élményt jelent számomra a mai napig. Trénerként és videotrénerként egyaránt példaértékű volt, rengeteget lehetett tőle tanulni.

Az ún. empátiakör gyakorlatában gyakran helyezkedett bele egy pedagógus szerepébe, pl. egy igazgatóhelyettesébe, akit az igazgató este felhív, hogy másnap menjen el a minisztériumba. Mivel igazgatóhelyettesünknek nincs autója, vonatra száll. A résztvevők félkörben ülnek, Sallai pedig beleélve magát a történetbe megáll az egyik résztvevőhöz szólva, és csak akkor megy tovább a következő személyhez, ha attól, akinél megállt, empatikus visszajelzést kap. Részlet az LFZE-n elhangzott empátiakör gyakorlatból³ (3. kép):

³ A közel 20 perces empátiakör-gyakorlatról 2017-ben készítettem felvételt. Ennek az első négy perctől készítettem a szöveges átiratot.

„Sallai: Hogy képzeled ezt, hogy este felhív engem!

Résztevő₁: Bosszantó lehet, hogy így rángatják.

Sallai: Így van, így van. Az hagyján, hogy bosszantó, de ráadásul ezt egy olyan ember teszi meg velem, aki állandóan figyel az idejére. És állandóan mondja, hogy az ő idejével nem lehet visszaélni, az ő idejével vigyázni kell, de bezzeg engem fel mer hívni! Hát mi, csicska vagyok én? Vagy mi lehetek én? (Közben Sallai kezével hevesen gesztikulál.)

Résztevő₂: Úgy érzi, hogy nem figyelnek önre.

Sallai: Abszolút úgy érzem, hogy nem figyel rám. De arról meg már nem is beszélek, hogy én igazgatóhelyettes vagyok, és hát mindenki azt gondolta, hogy hát én fogok igazgató lenni. Én se vagyok már fiatal, de mégis az volt, hogy azért még egy ciklust még azért el tudok vinni. És akkor egyszer csak hallom, hogy azt mondják, hogy nem. Szólni bezzeg már nem akar nekem, hogy én ne is pályázzam meg, mert egy fiatal kollegát akar kiválasztani igazgatónak. Hát azt hittem, hogy leesek a székről.

Résztevő₃: Hálátlan dolog a részéről.

Sallai: Nagyon hálátlan dolog, ebben igaza van, főleg azért nagyon hálátlan dolog, mert hogy így az igazgató, az csak reprezentál. Tehát arra nagyon jó, hogy itt is megmutatja magát, ott is megmutatja magát... (közben Sallai forog és kezével pipiskedve integet)

Résztevő₄: Bántja, hogy ön meg dolgozik...

Sallai: Hát nem is... De bánt, tulajdonképpen bánt is. De leginkább az, hogy micsoda dolog az, hogy én dolgozom 15 éve helyette. Megcsinálom az összes óratervet. (Előrehajol a résztvevőhöz) Tudja, milyen bonyolult az? Egy óratervet megcsinálni? Megcsinálom, ő meg úgy veszi, hogy minden nagyon rendben van, és akkor nem nekem mondja meg, hogy nem akarja, hogy én igazgató legyek, hanem a többieknek.

Résztevő₅: Jól érzem, hogy nagyobb elismerésre vágynak?

Sallai: Az biztos, hogy nagyobb elismerésre vágynék, de az nagyon érdekes, hogy nem nekem mondta azt, hogy gyere be, ne pályázd meg, hanem úgy a többiektől hallom, hogy minthogyha nekik mondogatná azt, hogy..., de még ez is mind semmi, merthogy kit akar helyettem? (Hatásszünetet tart, hátra dől, szemöldökét felhúzza.) Van egy fizikatanár, akit én hoztam ide az iskolába. Valóban nagyon tehetséges, de hát öt éve dolgozik!

Résztevő₆: Ez felháborító.

Sallai: Ez így van, nagyon felháborító.

Résztevő₆: Csoda, hogy ezt így bírja.

Sallai: Én is azt gondolom. Így van, így van.”



3. kép: Sallai Éva empátiakör-gyakorlata. (Forrás: Saját készítés, 2017)

Trénerként tehát szívesen improvizált és vonta be a résztvevőket a közös gondolkodásba. Nem volt rest provokatív, csavaros kérdéseket feltenni, hogy gondolkodásra bírjon minket. Meghatározó volt az egyes tréningnapoknak a tanárképzésben jól ismert RJR-metodikára való felfűzése: először ráhangolta (R) a résztvevőket az adott nap tevékenységére, megérkeztette a résztvevőket színes papírok, kreatív önkifejezési módok segítségével beszélgetőkör formájában. Ezt követően a jelentésteremtés (J) szakasza következett elméleti és gyakorlati tudnivalókkal, majd a közös reflektálás (R) szakasza: például ki mit visz magával a mai alkalomból; milyen kérdések fogalmazódtak meg bennünk; hajtogassunk valamit, amivel kifejezzük hangulatunkat a nap végén.

2017-et írunk, ekkor már Sallai Éva testében eluralkodott a betegség, azonban ebből a résztvevők vajmi keveset érzékelhettek. Lendületességét, energikusságát egy picivel óvatosabb, megfontoltabb jelenlét váltotta fel, ezzel együtt ugyanolyan teljes figyelemmel, eleganciával, türelemmel és szeretettel vezetett minket, mint máskor. A jó hangulatú képzésben ő is minden biznnyal töltődött, a felszabaduló endorfinok pedig csökkentették rejtett fizikai fájdalmait.

A kísérleti projekt utóélete

A kísérleti projekt véget ért, a kilenc főből hárman sikeres vizsgát tettek. Később Gergely-Gál Ágnes oktató, a résztvevői csapat létrehozója és fontos bázisa, aki sikeresen elvégezte a videotréner-képzést, távozott az egyetemről, Sallai Éva halála után pedig a kísérleti projekt folytatása már nem merült fel. Noha a résztvevők csupán harmada jutott el odáig, hogy videotrénerré váljon, és egyikük sem használja ma már rendszeres munkavégzéséhez, egy fontos elem mégis mind a kilenc fő esetében megmaradt, a jelenük része: a videotréning

szemlélete, a megfigyelés módszertana, az interakciós modell, a „videotrénin-ges szem” látóképessége, a segítő-támogató-aktivizáló attitűd és a pozitívumok fókuszba helyezése. Ezzel úgy vélem, hogy a „hagyományos” tanári attitűd és mentori módszertani tevékenység repertoárja értékes adalékokkal egészült ki.

Réti Tamás zongoraművész-tanár, gyakorlatvezető mentortanár, a Tóth Aladár Zeneiskola igazgatóhelyettese, a pilotképzés egyik okleveles videotrénere azt írja egyik tanulmányában (2021), hogy 2017 óta körülbelül harminc zenetanár vett részt a módszer alkalmazásában kliensként, „és dolgozott azon, hogy az általuk megfogalmazott optimális fejlődési szintet elérje. A tréningen résztvevő zenepedagógusok arról számoltak be, hogy magabiztosabbá váltak az adott tantárgy pedagógiai és didaktikai módszereinek alkalmazásában, a tanórai konfliktushelyzetek megoldásában, továbbá sikereket értek el a napi pedagógiai gyakorlatukban. Megváltoztak a tanárjelöltek és pályakezdő pedagógusok tanításról vallott nézetei, valamint fejlődött gondolkodásuk, megfigyelték a tanórai történéseket és az osztálytermi viselkedésüket reflektíven elemezték, az optimális munkastílus kialakításánál alternatív módszereket, új megközelítéseket próbáltak ki.” (Réti, 2021. 553.) Olyan pedagógiai szituációkban vették hasznát a videotréninek, mint az átlagtól eltérő képességű vagy tanulási nehézséggel küzdő gyermekekkel való foglalkozás, konfliktushelyzetek hatékony kezelése, a tanórai viselkedés irányítása. Kifejezetten szakmódszertani kérdésekben is fontos kapaszkodót kaptak a módszer révén, például a ritmusérzék, metrumérzet fejlesztésében, a kottaolvasási készség fejlesztésében, eredményesebb gyakorlásra, koncentrációra nevelésben (Réti, 2021).

A képzésben további két meghatározó résztvevő: dr. Körmendy Zsolt, az LFZE Tanárképzési Tanszék vezetője és dr. Gombás Judit pszichológus, egyetemi docens oktatói attitűdjükben és a tanárképzés több szegmensében egyaránt viszik tovább a videotréning-szemléletet, sőt a Reflektív szeminárium című kurzus keretében a hallgatók saját gyakorlótanításukról készült felvételek elemzésével ismerkedhetnek meg a videóelemzés alapvető lépéseivel, a pozitív visszajelzéssel, szakmai énhatékonyáguk fejlesztésével, miközben ön- és társ-reflexiós késégeik fejlődnek.

Mint azt említettem, a harmadik és Sallai Éva számára talán legizgalmasabb, ám a résztvevők számára a legnehezebben értelmezhető feladat az *edukatív felvételek készítése* volt, annak érdekében, hogy a zenetanítás eredményességét fokozzák és explicit módon láthatóvá tegyék az egyetemi hallgatók előtt. Legyenek „mintafilmek”, oktatási segédanyagokkal együtt. Sallai szeretett volna a Mestertanár Videoportálhoz hasonló szakmai anyagok készítésére buzdítani. Azonban ennek nem volt hagyománya ebben a közegben. Magyar Margitot, a Tóth Aladár Zeneiskola igazgatóját, a képzés aktív résztvevőjét viszont elgon-

dolgoztatta Sallai terve, meglátta benne a hosszú távú lehetőséget, és 2023-ra elkészítette a ZeneTanTár honlapot (<https://zenetantar.mzmsz.hu/>), amely a videotrénings-módszer másik elnevezése, a „segítő kamera” mintájára, nyitóoldalán a „segítő képekre” hívja fel a figyelmet. Órafilm- és kurzusfilm-videóbázisuk folyamatosan bővül.

A videotrénings-módszer helye az LFZE tanárképzésében

2018 óta veszek részt a zenei mentorképzés még Sallai Éva által útjára indított két kurzusának oktatásában (A zenei mentor módszertani eszköztára 1-2. [A megfigyeléstől a visszajelzésig; a mentori intervenciós stílusok]), amely során megismertetem a pedagógusokat a videotrénings módszertani alapjaival, azzal, hogy miként tudják a mikroelemzést hasznosítani a leendő mentortanári tevékenységükben, a fejlesztő értékelés és a pozitív visszajelzés helyzetgyakorlatokon keresztül történő erősítésével, illetve a videotrénings prevenciós és intervíziós szerepével.

2023-ban pedig az egyetem Tanárképzési Tanszékének vezetője, dr. Körmeny Zsolt támogatását fejezte ki, hogy egy vagy két tanári MA-képzésben részt vevő hallgatót segítsünk szakmai fejlődésében a zárótanításhoz vezető úton. Ily módon a Magyar Videotrénings Egyesület és az egyetem szorosabbra fonta együttműködését. Oktatóként és videotréninként elkötelezett híve vagyok annak, hogy legyen helye az egyetemi pedagógusképzésben a holland gyökerű videotréningsgel támogatott tanári professzió fejlesztésének, ezért nagy örömmel kezdtem neki a feladatnak.

Videotréningsgel támogatott tanítás

Az MA egyéves tanárképzésén végzős évfolyamnak a tavaszi félév elején egy másfél órás interaktív előadás keretében nyújtottam tájékoztatást a módszerről és azon belül az iskolai videotréningsről. Ezután három napjuk volt arra, hogy egy online pályázati űrlap kitöltésével jelentkezzenek a videotréningsgel támogatott tanításra. A pályázat nyertesének lehetősége nyílt támogatásként igénybe venni a módszert (amely tartalmazta a következőket: 3 felvétel, 3 visszajelzés, továbbá 1 záróülés) saját tanári hatékonysága fejlesztésének érdekében. 35 hallgatóból hárman éltek a lehetőséggel, közülük pedig kettő került kiválasztásra. A választásban döntő szerepet játszott, hogy a videotrénings jelen tudjon lenni, a hallgatók gyakorlatai se ütközzenek egymással, ezenkívül számított az elakadás és segítségkérés pontos megfogalmazása, a kontraindikációk kiszűrése miatt.

Anonim módon rákérdeztem a nem jelentkezések okára. Kidomborodott, hogy emögött egy alapvető félelem állt a „szembesüléstől”. Ez még akkor is fennáll, ha a hallgatók bizalommal vannak felém (előző félévben egy tréning jellegű kurzust tartva számukra volt alkalmunk közösen együttműködni), és akkor is, ha a módszer bemutatása során hangsúlyozom, hogy nem a hibákra, hanem a jól működő részletekre fogunk rámutatni. Úgy tűnik, hiába van jelen a mindennapjaikban a média, a Facebook vagy az Instagram, sőt a szelfik világa, ha szakmai munkáról van szó, akkor még nagy a riadalom, és nagyobb, mint a fejlődést meglátó optimista szemlélet. Ezenkívül szerintem (ezt a visszajelzésben nem említették, ám így gondolom) meggyőzőbb lett volna a hallgatók számára, ha olyan esetrészletet is látnak, amely egy zenetanárral folytatott videotréningszerű folyamatot illusztrál. Sajnos ilyen szabadon megosztható film (sem edukatív, sem videotréningszerű folyamatról szóló) nem állt rendelkezésemre a hozzá nem járulásaim miatt. Mivel 2023 tavaszi félévében mindkét hallgatóval sikeres videotréningszerű folyamat zajlott, és nem egy, hanem 2-3 céljukat érték el csupán 6 hét alatt, továbbá 7 hónappal később az utánkövetésről is meggyőző, lelkes és lelkesítő felvétel készült, bízom abban, hogy ezek illusztrálásával 2024-től egyre többen fognak pályázni erre a lehetőségre.

Fontos megjegyezni, hogy a hallgatók tavaszi félévében kerül sor a Reflektív szemináriumra is, amelyen saját magukról készült tanórafelvételekkel dolgoznak, vagyis kamera- és önfogadásuk érzékenyítésére kerül sor. Azonban ha „bevárom” ezt a kurzust, akkor nem fér bele a szakdolgozat leadásának és így a félévnek az idejébe a videotréningszerű folyamat, amelynek tapasztalatait a hallgató megírja, és a videotréner írásos értékelésével együtt a portfólió típusú szakdolgozatába beilleszti. Erre és a kamerától való félelemre mindenképpen szükséges reflektálnom a jövőben és megnyugtató megoldást találnom. Ezzel nem vagyok egyedül. A videotréningszerű módszerének vonzóvá tétele, az aggodalmak eloszlatása, a bátorító meggyőzés az MVE és tagjainak közös feladata.

Irodalom

- Berg, I. K. (2007). *Konzultáció sokproblémás családokkal – Családterápiás sorozat 5.* Animula Kiadó.
- Berg, I. K. & Shilts, L. (2016). *WOWW – Megoldásépítés az iskolában.* SolutionSurfers Magyarország Kft.
- Birta-Székely N. (2018). Az iskolai videotréningszerű alkalmazása a tanár-diák interakciók elemzésében. *Magiszter, XVI(1)*, 8–13. Forrás: *Magiszter* 16. évf. 1. sz. (2018. tavasz) (oszk.hu) Utolsó letöltés: 2023. 12. 20.

- Furman, B. (2018). *Megoldásközpontú gyermeknevelés a gyakorlatban*. Z-Press Kiadó.
- Gergely-Gál Á. (2018). Iskolai Videotrénings – a látható változás módszerének alkalmazása a zenetanárok körében. In *Újító törekvések. Megújuló művészetpedagógia, jó gyakorlatok értéktára, 2. kötet*. MZMSZ. pp. 48–62.
- George, E., Iveson, C., & Ratner, H. (2004). *Megoldásközpontú terápia – a de Shazer-modell*. Animula Kiadó.
- Kohlrieser, G. (2013). *Túszok a tárgyalóasztalnál – Konfliktuskezelés mesterfokon*. Háttér Kiadó Kft.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2018). The Human Nature of Music. *Front. Psychol., 04 October 2018 Sec. Cognition Volume 9*. Forrás: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 01.
- Metcalf, L. (2008). *Megoldásközpontú tanítás*. Alexandra Kiadó.
- Réti, T. (2021). Zenetanárok tanórai hatékonyságának támogatása a videotrénings módszer használatával. In Karlovitz, J. T. (Ed.) *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világjárvány idején*. International Research Institute s.r.o. pp. 549–557.
- Rogers, C. (2010). *Valakivé Válni – A személyiség születése*. Edge 2000 KFT.
- Rosenberg, M. B. (2001). *A szavak ablakok vagy falak*. Agykontroll Kiadó.
- Schepers, G. & König, C. (2002). *Családi videotrénings. A családok segítségének új módszere*. Animula Kiadó.
- Sallai É. (2017). *A videotrénings-képzés során felmerülő feladatok a zenei mentortanárok kutatócsoportjában. A különböző típusú munkák vázlatos ismeretése*. Kézirat.

PROMOTING EQUITABLE AND CREATIVE LEARNING COMMUNITIES BY VIG¹

SZILVIA NÉMETH* – ÉVA SALLAI**

*Managing director**

Creative Partnerships Hungary, Programme leader,

T-Tudok Centre for Knowledge Management and Educational Research Inc,

*Chief director***

Videotraining Association – Hungary

Abstract

In the academic year of 2018/19, Creative Partnerships Hungary² and the Hungarian Video Training Association started a joint venture to provide professional development to teachers involved in building creative education networks. With the financial support of the Open Society Foundations, the Videotraining Association has integrated into existing local partnerships in Pécs and Budapest and stepped up efforts to ensure equitable education for Roma and disadvantaged children. The partnerships aimed to develop the creativity and critical thinking skills of disadvantaged pupils, facilitating their access to quality education and their future employability. Recognising the different pedagogical skills of teachers, especially in heterogeneous contexts, the Videotraining Association introduced its VIG methodology to improve classroom interactions and promote reflective teaching practices.

The collaboration involved four teachers from *Pécs* and four teachers from Budapest, who participated in VIG sessions and Creative Partnership initiatives. The project facilitated individual teacher development through video feedback sessions and supported the delivery of VIG together with the Creative Partnerships methodology. Mini projects addressing local challenges were conducted, integrating creative professionals and teachers in collaborative work. Despite positive feedback, challenges have emerged in aligning VIG and Creative Partnerships, highlighting the need for further research.

¹ A project financed by the Education Support Program of Open Society Foundations. Main beneficiary was the Videotraining Association Hungary (Magyar Videotraining Egyesület). project ID: OR2017-36351, Project Period:1/1/2018 - 6/30/2019.

This study is the first publication of the project findings. The final (narrative) report for OSF was written by Szilvia Németh and Éva Sallai. The final report was due in July 2019. This is its edited and shortened version.

² [www. \[kreativtanulasesoktatas.hu/szolgalatasaink/kreativ-partnerseg/\]\(http://www.kreativtanulasesoktatas.hu/szolgalatasaink/kreativ-partnerseg/\)](http://www.kreativtanulasesoktatas.hu/szolgalatasaink/kreativ-partnerseg/) (Last visit: 18/03/2024)

Unintended outcomes included the creation of a new collaboration in the 9th district of Budapest to expand networks of creative education. The project increased the visibility of VIG among educators and created a substantial video documentation corpus for future research. Lessons learned have confirmed the effectiveness of VIG in providing personalised support and promoting reflective teaching practices. Recommendations included developing a VIG diary and further developing the implementation of the Creative Partnerships programme, emphasising teacher training, minimising intervention in workshops and appointing local coordinators.

In summary, the project has led to transformative changes in teachers' practice and students' experiences, emphasising the importance of personalised support, reflective teaching and innovative pedagogical approaches in nurturing creativity and empowering disadvantaged children.

Keywords: creative education, professional development, video training, disadvantaged children, reflective teaching, building collaborative networks

Introduction

In 2018, Creative Partnerships Hungary initiated a collaboration with the Hungarian Videotraining Association to provide professional counselling support for teachers, being involved in networks for promoting creative education. With the help of financial support from Open Society Foundations, the Videotraining Association was able to step into two already existing local collaborations in Pécs, and Budapest. Its joining developed further these local innovative networks on providing equitable and progressive education for Roma and disadvantaged children. The local collaborations aimed to nurture the creativity and critical thinking of disadvantaged children to support their access to quality education and future success in the labour market. The networks supported children to have a chance to get out of the circle of deprivation by empowering them with 21st-century skills and creative competencies.

The Videotraining Association³ was invited to these collaborations as it was recognized that the level of pedagogical-methodological preparedness of teachers varies highly within the collaborating primary schools in both localities. The school from Pécs belonged to the group of the most disadvantaged schools in Hungary. One of its two member schools was located in a segregated area

³ Project participants from the side of the Videotraining Association were: Mária Kovásznai Kozmáné, Dr. Éva Sallai; Éva Bartha, and Dr. Emese Szarka.

of Pécs and had Roma pupils in majority, while in its other member school students were of a very diverse socio-economic background. Teaching in a heterogeneous environment was a huge challenge for teachers, not only in nurturing creativity and critical thinking but also in establishing fruitful learning relationships with children. According to the methodology of the Videotraining Association, called VIG, learning always happens through interactions, and its quality is not independent from the quality of teacher-student interactions. This is the reason why the main aim was to support the development of constructive classroom interactions and the strengthening of teachers' reflective thinking.

So within the frame of this collaboration, the main objective was to allow participating teachers to reflect on video recordings displaying their successful interactions with pupils, by the lead of a qualified video trainer via short, supportive and therapeutic interventions. Altogether four teachers went through the VIG programme at Pécs, and four teachers in Budapest (9th district) which means thirty two personal sessions with eight pre-, and post-interviews took place in the 2018/19 academic year.

The second aim of getting into these local networks was to try to supplement the Creative Partnerships methodology and harmonize the two methods/programmes. During the project period Creative Partnerships classes were functioning at both schools. In Pécs, nearly 200 Roma and disadvantaged children were working together with creative professionals – with two local artists, eight art students of Pécs University (Faculty of Music and Visual Arts), and fifteen teachers. This team was joined by two trainers from the Hungarian Videotraining Association and two supervisors. Since the project started this collaboration has been active and its realisation enabled us to pilot various ways of cooperation.

Intended outcomes and the impact of the project

The project itself consisted of three main parts: the preparatory phase, individual development and feedback period.

In the preparatory phase, Videotraining Association demonstrated its method to the whole teaching staff. After that, the teachers participating in the project attended a four-hour awareness-raising training to make sure they were motivated and willing to cooperate. As a start for the Creative Partnerships work, a five-day training was delivered to prepare the voluntary art students for schoolwork. The training equipped them with a methodology called “high functioning classroom” and a 100-element basic toolkit for its implementation. Through this training, they became capable of helping to make positive chang-

es in the educational journey of the learners and their teachers at the participating schools and nurture the creativity and critical thinking of students in a classroom setting. For the last two days of the training session, the participant teachers also got involved, their preparation happened together with the artists and art students.

The individual development process started with an interview where the VIG trainer and the participating teacher agreed upon the framework and the rules of their cooperation. After the agreement, several recording-feedback sessions followed. During the process, the teacher had to decide on what problem she wanted to work on to get help with her most pressing problems. During the feedback sessions, the teachers reflected on the experiences of the previous recorded class concentrating on positive things, analysed them and used them as a base for development. Feedback sessions were held during the week after the recorded lesson, so the sessions required 45 minutes of the teacher's time weekly. During the projects, the trainers got 5-5 hours of supervision.

In parallel with this work, the Creative Partnerships classes started their work as well. The so-called local mini-projects were conducted by trained teachers and creative practitioners, each pair working in close cooperation. The mini-projects focused on tackling local difficulties highlighted by schools and teachers (e.g. reducing the risk of attrition, developing cooperative skills, managing disruptive behaviour, strengthening a positive image of the future, improving the 'visibility' of the school in the local community) or specific knowledge transfer and trans-disciplinary competence development. After an on-site observation session and two planning sessions, the local projects were implemented in 10 to 12 three-hour (3x45 minutes) modules and were concluded by detailed evaluation and presentation. The modules were incorporated into the structure of curricular classes. So six classes from Pécs School and 4 classes from a school from Budapest were taking part in the programme. Creativity and critical thinking of children were supported within core subject lessons – such as Math, Science, History and Hungarian Literature and Grammar. Artists and teachers delivered lessons and reflected on delivery together also every week. Art students and artists came to school every week, so it meant that they had 90-minute-long sessions with children and teachers regularly. The collaboration between creative professionals and teachers was supported by mentors and assessed and monitored by researchers, who took also an active part in the programme.

The video training ended with a closing interview where the teacher and the trainer discussed the results of their joint work and reflected on the difficulties. The reflection helped to reach the desired changes in the communication be-

havior between the participating teachers and their class environments. VIG was focused on the communication level of classroom interactions that made the identification of positive or negative situational communication patterns possible. Describing communication with specific terms is nearly impossible, so a video record gives a more credible picture. In the course of the project, the change in interactions in the classes of video-trained teachers were analysed. Based on the field experiences the individual professional development work with the video-trainer was a big help for the teachers. A remarkable change in the capability of teachers to explore their pedagogical strengths and in the development of their self-reflection was observed. In the final interviews, almost every teacher highlighted how important it was for them to get a video trainer's attention for 10 weeks. They appreciated the fact that trainers spent time helping them personally and concretely observing their work, reflecting on how satisfied they were, and designing the steps of change together. This personal experience greatly intensified their professional curiosity about what was happening in their classrooms. The result of this reflective thinking was a more conscious pedagogical work. As a concrete development the strengthening of teachers' self-confidence, recognition of the importance of positive feedback and putting it into practice can be mentioned.

Despite the positive feedback received from teachers taking part in the project, we need to think about the VIG practice so that, in every case, the school leaders decided who to offer this opportunity to. Teachers could not volunteer for the program. Despite this, the selected teachers were delighted with the opportunity, but except for three teachers, considerable time had to be devoted to defining the right working points. If they had some burning problems, it would have been faster. That is why by the time the deep work began, it was interrupted by the ending time of the intervention. So we can only hope that the teachers' (false) notion that „I have to give all children the same and equal attention „, had been successfully replaced by the approach that clearly states that each student has to receive periodic attention depending on the actual problems that need to be solved.

Unintended outcomes as a result of the collaboration

We worked not in one but in two disadvantaged schools. The project proposal was designed for one school only, but after starting the project, one school from Budapest 9th district also wanted us to cooperate with them. They wanted to start a Creative Partnerships programme, and they got interested in doing it accompanied by video training. As we were also interested in creating new local networks, we involved them in our project work. Two recognized artists started

their creative classroom projects together with the Creative Partnerships Hungary programme, and we initiated video training sessions with four teachers. Our work method was the same as in Pécs, finally, we were working in four classes with four teachers plus a control teacher with a control class. So this new school of Budapest also benefited from the project.

With the help of the project not only the already existing local networks were strengthened and widened, but a new local network in Budapest 9th district, around a primary school was established, too. The aim of the two local collaborative networks was the same: to nurture the creativity and critical thinking of disadvantaged children to support their access to quality education and future success in the labour market.

Video training is still a new method in Hungary. The project also helped to raise awareness of the method among more educators, the work at the project schools played an important role in the dissemination process of VIG.

Unlike the previous practice of VIG, in this project, whole lessons were recorded. As a result, we recorded a total of 64 lessons in the two schools. This huge video documentation can serve as a grand basis for future research material, as well.

Lessons learnt

The use of VIG was very effective in providing personal professional support to teachers. The original goal of this project was that VIG would enhance the impact of the Creative Partnership (CP) by providing participating educators with a service that helps them address their current concerns by demonstrating their strengths. Teacher-centred observation and discussion of classroom work were offered as an additional service to the CP programme. With qualitative research techniques, we wanted to measure how one process assisted the other. By doing semi-structured interviews and focus group discussions with students it became obvious that as teachers' VIG work points were not closely linked to the Creative Partnerships program delivery, it was quite impossible to answer this question. Teachers were satisfied with both interventions (video training and CP) but they did not link them, they viewed and assessed them separately. In general, we can say that their classroom practice went through a significant transformation, moreover, their reflection and reflective thinking improved due to the project, but to state how the two programmes, to what extent strengthened each other, it was quite difficult to say. To have a valid statement about this, we need to do more research, but what can be said about it, based on this project experience is the following:

The function of VIG varies depending on when it is implemented. If done before the CP, its goal is mainly to prepare teachers for cooperation, if done in parallel with CP, VIG dominates and a kind of general professional self-development happens. If we want to assist the process of utilizing the experience gained in the CP and monitor the effectiveness of the new creative work in the classroom, VIG should be applied after CP, but its work points must be linked to the CP program itself. This would allow us to measure the extent to which VIG methodology can help the teachers with the sustainability of the CP program. This can be a way of reinforcing cooperation, as well as improving reflection.

According to the evaluation of the project activities we can say that in all the classes observed, and from the discussions with the creative practitioners and the teachers involved in the pilot, it was clear that new ways of planning, thinking, working and assessing had been introduced. This was evident in several ways:

- The creative lessons lasted for 90 minutes and were able to keep the children's attention and focus for this time. It took time for children to adapt to the longer lessons but previously experienced behavioural problems gradually disappeared.
- All students agreed that they wanted to create a positive atmosphere in the classroom. A big part of achieving this was to ensure that each student received individual attention from the group. A classroom community was created and strengthened that builds on the individuality and diversity of each child and fosters a collaborative learning environment in which each child's abilities and personality can flourish.
- The lessons observed and the descriptions of other lessons all showed flexible and imaginative use of space both inside and outside the classroom. All teachers reported that planning more physically active lessons improved the concentration and learning of children. The collaboration with creative practitioners showed them ways to use their pupils' imagination and curiosity in the learning process as an asset.
- In each of the lessons observed, there was time for effective reflection. In some cases, this allowed children to repeat elements of the work done in small groups to the whole class, reinforcing learning and ensuring that key concepts were understood. Overall, these discussions ensured that teachers had a good overview of how much learning had taken place and highlighted work that needed to be reinforced later. These discussions also helped to build classroom community. It was interesting to observe in the Budapest school how a large class (25 pupils) could have such a long period of reflective discussion without becoming unmotivated.

- The activities all showed that care had been taken to plan for challenge, collaboration, authenticity, inclusion, mobility and flexibility. Lessons started with warm-up exercises, then followed by a ‘main activity’ focusing on the learning content and a reflection. In an observed session, for example, after introducing the main exercise of the day, pupils were divided into four groups. They were told that four ‘stations’ had been set up around the school, inside and outside the school. At each station, they would find an envelope containing a set of instructions. They were to carry out the task described in the instructions and continue until all four tasks had been completed. Although there was an adult at each station, these adults played no role in guiding the children. However, they could answer questions if the pupils did not understand something. The lesson was therefore designed as a series of challenges to which the children had to find the answers themselves. The lesson required complex negotiations both within the group (how to solve this challenge?), between groups (in what order to solve the challenges so as not to do one at the same time as another group?) and with adults (to get answers to their questions if they were not sure what they were trying to do). This required a sophisticated level of collaboration, which the pupils managed with great success. All the teachers interviewed for this evaluation reported that they had welcomed the many new ideas that the creative practitioners had brought to the planning of lessons and that they already had or planned to use these exercises and approaches themselves.

Based on the project experiences, we propose to make changes in the way of delivering the VIG methodology. As an unintended effect of the project, we have concluded that developing a so-called VIG diary to enhance the impact of the VIG sessions would be very useful. To reinforce the effect of the VIG process, we concluded that we would develop a „VIG diary” in which, in addition to a maximum of five pages of educational material, we would ask the clients to write down in a few sentences between the two sessions what happened and their reflections on the discussion. We should do this because we think that in the „excitement” of the feedback, clients do not accurately note their own tasks, so the processual nature of the joint work is not strong enough, which means that the elements of change should be followed up more consciously. The educational material would serve to ensure that the texts expressing the spirit of the method (e.g. the importance of quality of interactions, understanding, relationship model, and initiatives-taking) can be read more often. In our experience, modern pedagogical principles (personalisation, positive feedback, differentiation, the role of relationship, acceptance, authenticity, empathy, etc.)

are not evidenced even for well-trained teachers. Care must be taken to ensure that these texts are brief and that the teachers' notes will serve their authors' professional development.

Regarding the delivery of the CP programme, it can be said that several improvements could be made to the future implementation of the programme which should be considered when the programme is repeated. They are the following:

- More training should be provided for creative practitioners in managing pupils' behaviour. There are various approaches and exercises they could be introduced to which would help them manage challenging behaviour and there should be room in the training for a deeper discussion of this issue. Creative practitioners need to feel confident to confront these issues directly.
- In most classes observed as part of the evaluation, there were several adults present in addition to the actual teacher and the practitioners. While it is to be valued that other teachers wish to observe the classes and learn from the experience, the 'observing teachers' mustn't interfere in the workshops. The briefings for schools entering the programme need to be enhanced and this issue can be addressed this in the teacher induction.
- It is important that teachers and school leaders are encouraged to have the patience to stick with the Creative Partnerships approach, which includes elements such as allowing longer lessons and greater use of the whole school building and grounds. There is concern about overreacting when behaviour becomes difficult. Evidence observed in the evaluation suggested that pupils' behaviour and their ability to concentrate and remain disciplined for longer periods improved in both schools, but that schools restrict pupils' freedom precisely when pupils are learning to cope.
- The experiences also convinced us that there is a need for a permanent local coordinator, who in a part-time occupation manages the upcoming issues of the local network. The permanent presence and availability of a coordinator significantly increase the efficacy of the work.

Summary of main conclusions

The main substantive outcomes of the joint project were fundamental changes in three areas, both for the participating teachers and for the students. The first is the acceptance of personal support, the second is the importance of developing reflectivity, and the third is the stimulation of curiosity to look for different solutions, both methodologically and in terms of the individual characteristics

of the children. How does - what happens to a pupil in the classroom or school - become important? This was the leading question in the professional developmental work for all teachers taking part in the project. Participating teachers have experienced the importance of professional development of being able to see and even talk about their own work in a way that is not controlling, judging or evaluating, but understanding and helpful with the help of a trained trainer. This personal experience has greatly enhanced the teachers' curiosity about what is happening in the classroom, which has had an immediate and tangible effect on the students' interest in classroom processes. Highlighting the importance of reflective thinking created a more conscious pedagogical work. As a result of this professional consciousness, concrete progress in teachers' confidence was visible, they started recognising the importance of positive feedback and putting it into practice. Students' feedback given to creative professionals reflected this positive change in teaching. Indeed, according to the participating students, the frequency and content of teacher feedback changed during the period of collaborative work, with more emphasis on reinforcing positive student behaviour, which they felt contributed to a positive classroom climate and a more peaceful learning environment.

ANNEX

A summary of the main working points and results of the training for clients who participated in the video training sessions⁴:

Challenge 1: Improvement of the relationship with a student who, on the recommendation of the teacher, was placed in an alternative school, from which he was dismissed after one month for unmanageable reasons and thus returned to his original class. The teacher would like this pupil to have fun at school and for her not to be angry with him when she criticises him, when he does not comply with the routines unless asked, etc.

Evidence of change: classroom recordings confirmed that Z pays attention to all tasks and actively cooperates with his classmates. It was also observed that he receives little positive feedback on his work. The teacher recognised that she would make a difference if she focused not on the problem behaviour but on the very many positive expressions that were happening. She expressed very serious reflections in the final interview. His professional self-confidence has been strengthened.

⁴ Main challenges and their evidences were summarized by Éva Sallai for the OSF narrative report, handed in on 18 July 2019. Source: manuscript.

Challenge 2: in a class of 4, pupils are difficult to control, the teacher can be very loud, pupils clown around and some do not work. She wanted to be able to control the learning process of the pupils in a quieter way, so we paid special attention to 3 pupils.

Evidence of change: During the recordings, the teacher's repertoire of behaviours was enriched by the impact she could achieve by physically moving closer to the difficult pupils at problem points. In this case, the ability to reduce discipline through positive feedback rather than punishment made a noticeable difference. The volume change was slow to change but was a substantial shift from the first intake. This teacher commented that for her the VIG was therapeutic because she learned so much during the process of working together.

Challenge 3: in another class 4, we specifically worked on changing the classroom behaviour of 3 students. One of them as the class clown was constantly making the work difficult, the second student was always bored and did not want to put any effort in, and the third student did not work in class.

Evidence of change: During the VIG process, the teacher was very skilful in stopping V.'s theatrical behaviour and recognised that she was giving very little positive feedback to the other two pupils to motivate them to work more persistently. He also recognised that these students were working continuously and only stopped for a few minutes, but he was paying attention to them during that period. It was clear to her that she had a tool in her hand because these children were very happy to receive praise from her.

Challenge 4: In a class 3 class, we focused on helping a young girl who was lagging to learn more optimally. There are no problems with her behaviour, but the teacher thinks she needs more help to meet the requirements in the upper grades. During the VIG period, this is very much in doubt.

Evidence of change: In the recordings, the result of the teacher's creative attempts was very clear. She checked much more often that the girl could follow the tasks, designed differentiated tasks, and made sure that there were tasks that the girl could complete. She gave lots and varied feedback. It is easy to see how safe the little girl feels.

Challenge 5: A request from a class 2 teacher was to work on the effectiveness of the Monday morning discussion circles. She thinks it is important for students to be able to share their experiences, but the class size is 26, so children run out of patience and don't listen to each other. She would like these sessions to be an opportunity to listen to each other, as well as an opportunity to express experiences and feelings. The teacher has a very strong personal relationship with the children, which requires her to be more patient in her group manage-

ment. She is accessible to all and welcomes and responds to all initiatives. This can also be observed in the conversation circle.

Evidence of change: The teacher's idea was to keep the discussion circles as a group while giving the others tasks to do independently. In the next recording, she saw that this was a step forward. Still, it should be emphasized in that group that they would have time to do the task later, so they should pay attention to each other because they were doing the tasks and not listening to their partner who was telling the story. In the last shot, you can see that the children understand the teacher's request better. The teacher is showing endless patience and genuine attention to the pupils. Showing this had a great impact on her because it confirmed what a valuable tool she has. She was increasingly reflective, eager to talk about her thoughts and her professional dilemmas and analysed well what she saw on video.

Challenge 6: An experienced teacher working in class 2 asked to focus her work with video recordings on observing the use of cooperative teaching methods, as she had not used this method before. She could not identify any other areas where she would need help.

Evidence of change: She could observe how the class works in groups and what changes could be made to make the work more effective. e.g. specific interpretation of roles in the group is needed, or the results of group work should be presented on a poster of a size that everyone can see clearly, because only then can they pay attention to the presentation. The teacher is well qualified, has excellent rapport with the pupils, gives a lot of positive feedback, and her organisation of work is good. I felt it was a complete success that he asked us to work together to follow a method that was new to him. In the final interview, she said that she had learnt a lot from observing the classroom processes and the children's workflow. The increase in reflective thinking led to a spectacular change in her work.

Challenge 7: The issue of "emotional education" was raised in the first interview and remained a focus throughout, because this was where the teacher felt insecure. He could not put his question precisely but rather spoke in general terms about his uncertainty about whether he was doing a good job of emotionally educating the children, although he thought he was doing his best. It was also flagged as a work point, with further clarification needed. A further, more specific question was whether she was helping the pupils with SEN in the class well, and she wanted to see herself teaching and whether she was on track in her interactions with her pupils.

Evidence of change: During the process, she was concerned that she might not be supportive of the children, so some of them might be afraid of her or hurt

by her behaviour. The second working point was the treatment of SNI children. In the latter, she used a rich toolbox and patience to do maths development work, which raised questions here about whether she does development work in non-mathematics lessons. It was difficult in the process that the teacher also felt hurt and unrecognised because of what had been said in the qualification process. It was only in the final feedback session that we were able to talk openly about this, and slowly built the trust that she dared to be honest about almost any issues that arose. It seemed to me that by the end of the process he had ‘dared’ to see what he considered to be inappropriate teacher behaviour in a problem situation and had considered what other options he had. He thinks he approaches each problem situation differently and more consciously. He is paying more attention to himself. He experienced the work process as upwardly mobile, very, very positive and forward-looking. She was pleased with the positive feedback she received from the video trainer. Quote from the teacher: “When I told you that you caught such good emotional moments on the children’s faces, it was, let’s say, very good to see that ...you wouldn’t think that really with every movement, every word, everything, we were conveying some kind of emotion and whether it ...the children were taking the broadcast or whether it was having an impact on them, but I saw it.”

“Here I felt it was all for me.” She experienced the powerful impact of positive feedback on her daily life as a concrete change. She feels more balanced and patient. She is more aware of the children, looking for the “key” to the children. She considers it good to be able to observe herself and to see her work with her pupils. She has already changed her approach to conflict situations.

Challenge 8: As a class teacher, she often finds working with children a struggle. He teaches them maths and physics, so they meet every day and can discuss current problems. She knows the family background of all the pupils in her class and keeps in close contact with parents and colleagues who teach in her class. She feels that her relationship with the children is good, but she is dissatisfied with them because they are unmotivated, not listening, immature for their age, not paying attention to each other, lack of responsibility (e.g. when solving group tasks). During the development of the working point, it was important to ask her to develop her self-confidence, she is not sure that what she is doing is good. In the end, the following working points were developed: children not listening to each other, not working together in group work, no task ownership - how could this be achieved, increase and strengthen their self-confidence.

Evidence of change: The colleague had a strong aversion to the camera, she found it difficult to understand that she could learn a lot about herself, her

teaching style, and her communication through the pictures. He was slow to accept and then to see the benefits. It was slow to build a trusting relationship that would allow him to talk honestly about his problems and stumbling blocks in front of the camera, and to receive positive feedback well. Throughout the process, the lack of self-confidence and the issue of disciplining children remained a focus. She varies her methods to ensure that she always delivers an enjoyable, motivating lesson. With the help of pictures and videos, we got to the point where she was satisfied with the children's work in class, recognised the power of pictures, was convinced that she was on the right track professionally, and was empowered.

A VIDEOTRÉNING MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI A TANÁRJELÖLTEK SZAKMAI TANULÁSÁNAK, IDENTITÁSKONSTRUÁLÁSÁNAK TÁMOGATÁSÁBAN

TÓKOS KATALIN

Egyetemi adjunktus

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

Absztrakt

A tanulmány a tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának, szakmai identitásának támogatási lehetőségeivel foglalkozik. Először a szakmai fejlődés és tanulás fogalmi változását, az identitásfogalommal való kapcsolatát értelmezzük, majd a videotrénings mint támogató eszköz módszertani lehetőségeit, az ezzel kapcsolatos kutatások eredményeit vesszük számba a tanárképzésben való alkalmazás nézőpontjából. Írásunk második felében egy példát hozunk arra, hogy az ELTE tanárképzésébe hogyan építettük be a videotrénings módszert – egy nagyobb volumenű pedagóguskutatás, a MoTel-program¹ részeként (Models of Teacher Learning) – a tanárjelöltek személyre szabott támogatásának kipróbálása és ehhez kapcsolódó javaslatok megfogalmazása céljával.

Kulcsszavak: tanárjelöltek, szakmai fejlődés és tanulás, szakmai identitás, videotrénings/Video Interaction Guidance

Problémafelvetés

A tanárok, tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának, ezen folyamat támogatásának fogalmi és kutatási rendszerében jelentős változások tapasztalhatók az elmúlt években. A szakmai fejlődésről nem lineáris változásként, sokkal inkább egy komplex, dinamikus, sokféle utat feltételező rendszerként gondolkodnak, melyben a képzés csak az egyik, ugyanakkor speciális szereppel bíró elem (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Rapos et al., 2020). A szakmai fejlődést tanulási és identitáskonstrukciós folyamatként értelmezik (Boylan, 2017; Garner & Kaplan, 2018), szélesebb értelemben a „ki vagyok én tanárként, kivé válhatok” kérdéseként. Ez a megközelítés holisztikusabban értelmezi, hogy mit jelent tanárnak lenni, túlmutatva azokon a hagyományo-

¹ A kutatás az 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

kon, melyek csupán a tanárok olyan „javainak” megszerzésére összpontosítanak, mint a tudások, kompetenciák vagy nézetek, előzetes elképzelések, mint a szakmai fejlődés alapjai, feltételezve az akkumulálódást és a linearitást a kezdő tanártól a szakértővé válásig (Flores & Day, 2006; Geijsel & Meijers, 2005). A szakmai fejlődés kutatására jelentős hatást gyakorló elméleti modellek kiemelik, hogy a tanári szakmai fejlődés tanulási folyamatként értelmezhető, mely nem szűkíthető előírt vagy szándékolt tevékenységekben való részvételre, a tanárok kompetenciái is javarészt nem explicitek, elsődlegesen a tanítási gyakorlat során, a munkahelyi tanulás keretében sajátíthatók el, a tapasztalatokra való állandó reflexió által. Éppen ezért a szakmai fejlesztésről, a képzési program keretein túlnyúló támogatásról is úgy érdemes gondolkodni, hogy azt célszerű integrálni az iskolai folyamatokba, kiaknázva az informális és nem formális munkahelyi tanulás lehetőségeit, a támogató személyek szorosabb, partnerségen alapuló együttműködését, a szereplők egymástól való tanulását (Leeferink et al., 2019). A kezdő, hiányosságokkal küzdő tanár(jelölt) koncepciójától érdemes tehát elmozdulni a saját tanulásában ágens szerepet betöltő tanuló tanár koncepciója felé, melyben kiemelt szerepet játszik a tanulás önszabályozásának minél magasabb szintű elsajátítása és alkalmazása (Randi, 2004; Van Eekelen et al., 2005; Péter et al., 2021), az erre való folyamatos reflexió, valamint ennek tervszerű, tudatos, az iskolai és egyetemi képzők szorosabb együttműködésére épülő támogatása (Grimmett et al., 2018).

A tanárjelöltek szakmai fejlődése és tanulása mint identitáskonstruálási folyamat – értelmezési lehetőségek

A szakmai fejlődés és tanulás fogalmi változása

A formális képzésekhez kötött szakmai fejlesztés értelmezéstől a saját tanulásában ágens szerepet betöltő tanuló tanárig a szakmai fejlődés értelmezése komoly változásokon ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Mára a formális képzéstől eltávolodva, de a tanulók eredményességét és a tanári szakmai fejlődés dimenzióját továbbra is összekapcsolva értelmezik azt, hiszen az oktatási rendszer alapvető funkciója a diákok eredményes tanulásának támogatása a pedagógusok által (Rapos et al., 2022). A változás leginkább abban ragadható meg, hogy a tanári szakmai fejlődés és a tanulói eredményesség kutatásában a tanári tanulásnak a kontextusba ágyazott, személyes dimenziói válnak hangsúlyossá (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Thurlings et al., 2015). Ebben a megközelítésben hangsúlyos, hogy az egyén és környezete kombinációját, kölcsönhatását kell vizsgálni, mely hatásrendszer értelmezésében, saját szakmai

fejlődésének és identitásának konstruálásában a tanár mint ágens jelenik meg (Akkerman & Meijer, 2011). A pedagógusra magára is úgy tekintenek, mint komplex, személyes „rendszerre”, akinek szakmai tanulása személyes szinten is rendszerszerűen, az azt befolyásoló személyes tényezők és működésük komplexitásában érthető meg. Ilyenként a fogalmi változást is kijelölő szakmai fejlődést és tanulást úgy határozzák meg, mint ami 1. személyes és kontextuális tényezők komplex és dinamikus hatásrendszerének eredményeként jön létre; 2. okai szerteágazók; 3. egyéni és társas helyzetekben, tanulási tevékenységekben, gyakran nem tudatosan megy végbe, vagyis nem szűkíthető előírt, szándékolt és szűk értelemben vett szakmai feladatvégzéshez; 4. eredménye tartós és multidimenziós változás; 5. egyedi mintázatokkal jellemezhető; 6. és a tanári életpálya egészében, az identitásfejlődéssel szorosan összekacsolva értelmezendő (Rapos et al., 2020, 2022).

A szakmai fejlődés, tanulás és az identitás kapcsolata²

A tanári szakmai fejlődés modelljeit vizsgáló kutatók kritikaként fogalmazzák meg, hogy e modellek inkább a szakmai tanulás diszkrét epizódjaira fókuszálnak, és nem próbálnak számot adni a hosszabb távú szakmai tanulásról/fejlődésről, amelynek központi fogalma a szakmai identitás. A modellek fő hiányossága, hogy nem képesek a szakmai tanulást a tanári szakmai életpálya egészében értelmezni, hiányzik belőlük a tanári fejlődés tágabb értelmezése, melyben az identitásfejlődés játszik központi szerepet, és ami a figyelmet a másféle típusú szakmai kísérletezéseken keresztül megvalósuló szakmai tanulásra irányíthatja (Rapos et al., 2020).

A szakmai identitás fogalma a szakirodalomban azonban nem egyértelműen meghatározott, túlterhelt (Beijaard et al., 2004), az egyre növekvő irodalom fogalmi és módszertani kihívásokkal szembesül. A kutatók különbözőképpen értelmezik a szakmai identitás fogalmát, változatos témákat vizsgálnak a tanári szakmai identitás koncepcióján belül, és a célok sokfélesége jellemző a kutatásokra is (Beijaard et al., 2000). Jellemző például, hogy a szakmai fejlődés és tanulás járulékos elemeiként vizsgált affektív és motivációs tényezők olykor egymástól elkülönülve, egymásra kevésbé reflektálva jelennek meg. A közelmúltbeli integrációs törekvések ellenére (Beauchamp & Thomas, 2009; Olsen, 2008; Schutz et al., 2007; Cross & Hong, 2009; idézi Garner & Kaplan, 2018) a

² Ez az alfejezet a Neveléstudomány online folyóirat 2020/1. számában megjelent tanulmányunk – Rapos Nóra, Bükki Eszter, Gazdag Emma, Nagy Krisztina és Tókos Katalin: A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások – felhasználásával készült.

kutatók egyre inkább sürgetőnek gondolják a szakmai identitás formális fogalmi modelljeinek szintetizálását, nemcsak az elméletépítés számára, de a szakmai fejlődési programok tervezése során is, amelyek képesek lehetnek együtt kezelni a szakmai tanulást és identitásfejlődést.

Beijaard és munkatársai (2004) a tanáriidentitás-kutatásokat áttekintő tanulmányukban a szakmai identitás kutatásának 3 fő irányát azonosították: 1. a szakmai identitás változásának folyamatát vizsgáló kutatások, 2. a szakmai identitás tartalmi elemeinek azonosítására fókuszáló kutatások, 3. illetve azok, melyekben a szakmai identitás történeteken keresztül reprezentálódik (az identitás narratív megközelítései). Azt emelik ki, hogy a különböző kutatások a szakmai identitás fogalmát sokféleképpen definiálják, és sokszor igen elnagyoltan kezelik. Ez utóbbi különösen a szakmai identitás sajátosságait, tartalmi elemeit vizsgáló kutatásokra jellemző. Ezek a tanulmányok leginkább a szakmai identitás általános aspektusainak értelmezésére és a szakma sajátos kérdéseivel kapcsolatos percepciók megértésére és leírására összpontosítottak (pl. a szakmai identitás, pályaelhagyás, munkahelyi kiegészítés közti kapcsolat; szakmai szerep kiterjesztése, új szerepek felvétele, pl. sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, kurrikulumok hatása; a szakmai identitás és a tanított tantárgy kapcsolata stb.). Ezekben a munkákban a szakmai identitás leginkább a tanári szerep észlelése (szerepfelfogás) mint foglalkozási csoport értelmezése, azaz a szakma releváns jellemzői felől értelmeződik. Beijaard és munkatársai (2004) hangsúlyozzák, hogy a szakmai identitás jellemzőire vonatkozó megállapításokat éppen ezért inkább a másik két kutatási irány eredményei alapján lehet tenni, hiszen állandóan változó, dinamikus természetének következtében a szakmai identitás jellemzői csak általánosan és elvont szinten írhatók le, a szakmai identitás kialakulása és fejlődése egyéni „éresi” folyamat, amely a szakmába való belépés előtt és alatt kezdődik, és tovább fejlődik, ahogy a szakember azonosul a szakmával.

A szakmai identitás változását, illetve az identitást történeteken keresztül értelmező (narratív) kutatásokban a szakmai identitás kialakulása a gyakorlati tudásépítés folyamataként, azaz tanulási folyamatként értelmeződik, elválaszthatatlan a pedagógus gyakorlati tudásától. A gyakorlatról, a gyakorlat során végbemenő szakmai fejlődésről tett megnyilatkozásaikban, történeteikben a tanárok tulajdonképpen saját szakmai identitásukat alkotják meg, alkotják újra és újra (Conelly & Clandinin, 1990). A tapasztalatok reflektív értelmezésének folyamatában alakul ki tehát a pedagógusok szakmai identitása, az a mód, ahogyan önmagukat pedagógusként értelmezik. Conelly és Clandinin (1990) koncepciójában a pedagógusok azért mesélnek történeteket, mert ezáltal értelmezik önmagukat pedagógusként. A történetek elmesélése,

újramesélése, a reflexió általi újraélése biztosítja a pedagógus szakmai identitásának fenntartását.

Beijaard és munkatársai (2004) a fentiek szintetizálásaképpen az identitásértelmezések közös jellemzőiként ragadják meg a következőket: 1. a szakmai identitás a tapasztalatok, jelentések értelmezésének és újraértelmezésének szüntelenül változó folyamata, azaz változó, dinamikus, nem stabil; 2. magában foglalja mind a személyt, mind a kontextust, azaz másokkal való kapcsolatban alakuló, érzelmekkel átszőtt; 3. a tanári szakmai identitás alidentitásokból áll; 4. az ágencia fontos eleme a szakmai identitásnak, ami arra utal, amikor a tanárok aktívan részt vesznek, kezdeményeznek, állást foglalnak szakmai fejlődésüket érintően.

A pedagógusidentitás-kutatások előretörése tehát új elméleti megközelítéseket hoz felszínre az ún. dialogikus szelf vagy identitás értelmezéseihez kötődően. Itt érdemes a szelf és identitás fogalmi közti különbséget is érzékeltetni. A szelf (az énfogalom) az énről való tudásunkat, önmagunkkal kapcsolatos ismereteinket jelenti, mely egyidejűleg magában foglalja testi énünket, szociális szerepeinket, különböző csoportokban betöltött tagságunkat, vágyainkat, értékrendszerünket. Ez utóbbit a kognitív modellek az énről vonatkozó affektív-kognitív struktúráként, reprezentációként írják le, amely az egyén énről tapasztalatait szervezetté és koherenssé teszi. Több kutató (Akkerman & Meijer, 2011) a „dialogikus szelf”-elméletet (Dialogical Self Theory) használta fel a tanári identitás megértésének új megközelítésére. Ezen elmélet szerint a dialogikus én az énpozíciók dinamikus sokaságaként fogható fel, mely szerint a különböző, egymástól független pozíciókat egy folytonos én kapcsolja össze, és hozza őket egymással kapcsolatba a dialogikus tevékenységek révén. Ennek megfelelően a tanári identitás egyszerre egységes és többszörös, folyamatos és töredezett, egyéni és társadalmi; dialogikus szemléletének elfogadása a tanári identitás újfajta megközelítését hozhatja magával. Ligorio (2010) szerint a támogató tanulási helyzetek (formális és nem formális) az énpozíciós rendszer pozitív fejlődéséhez vagy innovációjához vezetnek, ezért is fontos a támogató tanulási helyzetek jellemzőiről is gondolkodni. A dialogikus tanulási modell, amelyben a diákok és a tanárok együtt vesznek részt a tanítás-tanulás dialogikus helyzeteiben, hogy mindketten tanuljanak egymástól, nemcsak a diákok identitásának, hanem a tanárok szakmai identitásának gazdagodását is lehetővé teszi (Grimmett et al., 2018).

Az identitásfogalom a tanárok/tanárjelöltek támogatásához kötődően Kort-hagen (2004, 2017) hagyományokjében is központi kategóriát jelent, mely modell a tanári változás különböző „rétegeit” jeleníti meg, rávilágítva arra, hogy a jellemzően a szakpolitika fókuszában álló, a tanáarképzés/fejlesztés

alapjául szolgáló tanárikompetencia-listák nem elégségesek „a jó tanár” meghatározásához és a tanári szakmai fejlődés és tanulás értelmezéséhez. Korthagen és munkatársai (2013, idézi Korthagen, 2017) szerint az „eredményes tanár” az, akiben összhangban állnak e – külső környezettől a tanári legbelső lényegi tulajdonságokig terjedő – különböző szintek/rétegek, és e koherencia alapján képes igazán hatni környezetére. A tanári szakmai tanulás ebben a megközelítésben jelentős részben nem tudatos, továbbá multidimenziós jellegű és a hagyományok több rétegét is érintő folyamat, mivel a tanári viselkedés forrása nem csupán a tudatos és racionális kogníció, hanem az affektív és a motivációs dimenziók is jelentősen befolyásolják azt, mely három dimenzió egyúttal a szociális kontextus által is meghatározott. A szakmai tanulás Korthagen szerint az elmélet, a gyakorlat és az identitás közötti kapcsolatok létesítését jelenti, amit elsősorban a mély és jelentésorientált, támogatott lényegi reflexió (core reflection) segíthet.

Egy sajátos identitásfogalom, a szakmai önmegértés jelenti Kelchtermans (1993, 2005, 2009) narratív-biográfiai megközelítésen nyugvó empirikus kutatások alapján kidolgozott elméletének egyik kulcsfogalmát is, melynek öt komponense az önkép, az önbecsülés, a pályamotiváció, a feladatpercepció és a prospektív dimenzió. A tanár tanításra vonatkozó tudása és a nézetek személyes rendszere (szubjektív oktatásemélet) együtt alkotja azt a tanári személyes értelmező keretrendszert, melynek kialakulása és folyamatos fejlődése állandó szakmai tanulás (fejlődés) eredménye: a tanár és a munkája kontextusát alkotó társas, kulturális és strukturális munkafeltételek közötti reflektív és értelmező interakciókból jön létre, és mentális folyamatok, reprezentációk halmazát jelenti, amin (mint egy lencsén) keresztül értelmezi a tanár a munkáját, és ami alapján cselekszik.

Amint Korthagen (2004, 2017) és Kelchtermans (1993, 2005, 2009) modellje is mutatja, a szakmai fejlődésben a tanár személyét és identitását középpontba helyező megközelítések a tanítás-tanulás természetének értelmezéséből és kogníción túli forrásainak hangsúlyozásából indulnak ki. Amellett érvelnek, hogy a tanári munka milyenségének lényegi eleme a tanár személye (Kelchtermans, 2009), illetve megerősítik, hogy e cselekvés nem mindig tudatos és racionális, a kognitív dimenzió mellett motivációs és affektív tényezők, valamint a kompetenciákon túli mélyebb „személyiségrétegek” is irányítják (Korthagen, 2017). A szakmai fejlődést általános értelemben így a szakmai identitás fejlődéseként is lehet értelmezni (pl. Kelchtermans, 1993; Swennen et al., 2010): ebben a megközelítésben a szakmai fejlődés, tanulás a „valakivé válás” folyamata, annak megértése, hogy a tanulás másokkal összefüggésben hogyan formál, milyen hatással van ránk (Geijsel & Meijers, 2005). A szakmai fejlődés

dés és tanulás nem csupán a készségek formálása és információk összegyűjtése, hanem egy bizonyos személyiség kialakulási folyamata, azaz az identitás „tanulása” (Geijsel & Meijers, 2005). A szakmai identitás ilyenként egyfajta *önmegértést jelent*, ami a korábbi tapasztalatok és jövőbeli tervek folyamatos reflexiója során alakul.

A szakmai fejlődés és tanulás mint identitáskonstrukció támogatásának értelmezése a képzésben

A képzés szerepe a szakmai identitás konstruálásának támogatásában

A tanári szakmai fejlődést és tanulást az identitásfejlődéssel összekapcsoló megközelítések fontos sajátossága ezen folyamat elválaszthatatlansága a támogatási rendszerektől, formáktól. A tudatosan tervezett, a képzés keretein túlnyúló tanulás és ennek támogatása, a támogató szereplők körének kiszélesedése, a kölcsönös egymástól tanulás kiemelt jelentőségűvé válik. Kétségtelen, hogy a tanári szakmai identitás kialakulásának első és legfontosabb formális lépcsőfoka a tanárképzés (Wideen et al., 1998), de az előbbi felfogásban csupán a rendszer egyik elemének tekinthető. A mai szerzők egyetértenek abban, hogy a szakmai identitás támogatása a teljes tanárképzési program alapját kell hogy képezze; a személyes és szakmai (beleértve a kontextuális szempontokat is) aspektusok kombinációjának figyelembevételével kell hogy megvalósuljon (Meijer et al., 2014); az identitáskonstrukció támogatásának fő gyakorlati kritériuma pedig az, hogy dinamikus, dialogikus és közösségi folyamat (Rodger & Scott, 2008). Lényeges kérdéssé válik ebből a szempontból, hogy a tanárjelöltek hogyan konstruálják tanári identitásukat a képzés éve alatt, mi a képzőintézmény falain túlnyúló, dinamikus képzési program szerepe a hallgatók tanári identitásának formálásában, támogatásában (Rapos et al., 2022).

Egy több kutatást vizsgáló elemzés során Kagan (1992) azt találta, hogy kezdetben, a képzés elején a tanárjelöltek elsődleges aggodalmai önmagukkal kapcsolatosak, tehát az identitás támogatása kiemelt jelentőségű; és arra a következtetésre jut, hogy a kezdő tanárok esetében az elsődleges fejlesztési feladatok: 1) a tanári énkép megerősítése és validálása; 2) hogy ismereteket szerezzenek a tanulókról, és ez alapján módosítani tudják tanári énképüket; 3) megtapasztalhassák a kognitív disszonanciát, azaz a személyes kép, hiedelmek megfelelőségének megkérdőjelezése; 4) és megfelelő tanítási gyakorlat szerzése. Izadinia és munkatársai (2013) a tanári identitás támogatásához kötődően a kutatások csomópontjait az alábbi főbb témák köré rendezték: 1) reflektív tevékenységek, 2) tanuló közösségek, 3) a kontextus szerepe, 4) az előzetes tapasztalatok. A reflexiót/reflektív tevé-

kenységet kritikus folyamatnak, valamint eszköznek tekintik az identitásfejlődés szempontjából (Korthagen, 2004, 2017). A kutatások egyöntetűen azt mutatják, hogy a reflektív tevékenységek alkalmazása a tanárképző programokban pozitív változást eredményezett az alábbi területeken: a tanárjelöltek önmagunkról való tudása, kognitív és emocionális én, ágenciaérzés, bizalom, önállóság stb. A tanuló közösségek szerepe kapcsán azt emelik ki, hogy amint az egyének egy gyakorlat-közösség érvényes tagjaivá válnak, ahol a tanulás másokkal együttműködésben és a közösség tanulási tevékenységein keresztül történik, kialakítják identitásukat (Wenger, 1998). Számos tanulmány kutatta a szakmai identitás változását a kontextuális tényezők eredményeként. Smagorinsky és munkatársai (2004) például azt találták, hogy sok esetben ideológiai konfliktus és feszültség lép fel a tanárképző programok és a hallgatók tanítási gyakorlata között, ahogy egyik kontextusból átkerülnek a másikba. Mások (pl. Olsen, 2008; Cook, 2009) azt hangsúlyozzák, hogy az értékek, hitek, előzetes tanulási tapasztalatok, amelyekkel a hallgatók a tanárképző programokba belépnek, jelentős befolyással vannak az osztálytermi gyakorlatuk, identitásuk alakulására. Anspal és munkatársai (2011) vizsgálatukban, melyben tanár szakos hallgatók szakmai identitásának fejlődését vizsgálták a képzési program szintjén, arra az eredményre jutottak, hogy a szakmai gyakorlattal eltöltött időszak van a legnagyobb befolyással az identitás fejlődésére, ugyanakkor azt is kiemelik, hogy a gyakorlattal eltöltött idő nem önmagában érdekes, hanem abban, ahogyan szerepet kap benne az önmagunkra való reflexió.

Anspal és munkatársai (2011) narratív kutatásukban azt is kiemelik, hogy a tanárképzés elején az elsőéves hallgatók a pályaválasztás és pályaválasztási motiváció felől próbálják megérteni önmagukat. A történeteik önmagukról egy lelkes, olykor naiv, de pozitív attitűddel rendelkező tanárképet rajzolnak ki, akiknek a motivációi saját korábbi iskolai tapasztalataikhoz és a tanári pályához kapcsolódó szerepekhez, kompetenciákhoz kapcsolódnak. A tanárképzés számára az jelenti a kihívást, hogy a hallgatók a tanári pályához kapcsolódó elvárásaikat felismerjék, azonosítsák, a tanulással és tanítással kapcsolatos vélekedéseiket, melyek saját iskolai tapasztalataikban gyökereznek, pedig módosítani tudják.

Anspal és munkatársai (2011) eredményeiben a II. és III. év hallgatói profiljai nagyon hasonlóak voltak. A narratívumok viszonylag kevés reflexiót tartalmaztak, ami arra utal, hogy leginkább az ismeretszerzésre, a tudásuk tartalmi bővítésére fektetik a hangsúlyt a jelöltek ebben az időszakban. Közel a valós iskolai élethez a tanítási gyakorlat pozitív hatásai egyre nagyobb hangsúlyt kapnak, ami azt is sugallja, hogy mindezt egy látens időszak előzte meg az identitásfejlődés szempontjából. A tanárképzés számára az jelenti a kihívást, hogy hogyan

tudja támogatni a hallgatókat, hogy egyidejűleg összpontosítsanak az elméleti tanulmányaikra és a tanítási gyakorlattal kapcsolatos tapasztalataik állandó reflektálására is. Ez az elmélet és gyakorlat közötti híd, koherencia megteremtésére irányítja a figyelmet. A IV. és V. év az identitás formálódása szempontjából ismét egységes csoportot képezett. Ismét megjelenik a szelf témája, de a gondok és félelmek is fokozottan megjelennek a képben. Közeledve a képzés végéhez a tanárjelölt hallgatók érzik a tanári szakma iránti teljes felelősséget. A III. és IV. év között található tehát egy fordulópont, a tanárrá válás motívumai ezen a ponton felülvizsgálódnak. Ellentmondások léphetnek fel ideák, normák és a valóság között, ami félelemhez, lemondáshoz, motivációvesztéshez vezethet (Kelchtermans, 1993; Lauriala & Kukkonen, 2005). Ezeket az ellentmondásokat fel kell oldani, és egy koherens, szilárd énképpé kell összegyúrni, melyben a reflektív technikáknak, célzott támogatásnak kiemelt szerepe van.

A hallgatók a tanárképzésbe a tanításról-tanulásról alkotott személyes elképzelésekkel, nézetekkel, az előzetes tapasztalatok birtokában, az önmagukról mint tanárról alkotott képpel, tanulói emlékekkel lépnek be (Kagan, 1992), a tanárképzés alatt szakmai identitásuk azonban folyamatosan alakul, változik. Minden tanárképző program kialakítása, fejlesztése során megkerülhetetlen kérdés tehát, hogy a tanárjelöltek hogyan értelmezik tanári énképüket, mi a percepciójuk személyes szakmai identitásukról, milyen tényezők vannak hatással, befolyásolják szakmai identitásuk szerveződését, vagy éppen milyen funkciókat tulajdonítanak a tanárképzési programnak, a támogatás elemeinek, mely támogatási formákat érzik a leghatékonyabbnak (Anspal et al., 2011).

A támogató szereplők, a támogatás eredménye és a szakmai identitásfejlődés kapcsolata

A tanulási folyamatot, a tanulás eredményét nem lehet függetleníteni a tanulás kontextusától. A szakmai fejlődés és tanulás, az identitáskonstruálás során meghatározóvá válnak azok a tanulási szituációk, amelyek a szakma tényleges, autentikus kontextusához kötődnek. A hallgatók tanulásának forrásai nagyon változatosak: nemcsak a képzőintézmény által kínált elméleti kurzusokra, elméletekre, szakirodalomra vonatkoznak, hanem a tanárjelöltek saját tapasztalataira az iskolai gyakorlat során, valamint a mentorral, a vezetőtanárral és más kollégákkal, más szakos jelöltekkel való együttműködés tapasztalataira is (Feiman-Nemser, 2001). Az elmúlt két évtizedben egyre nagyobb érdeklődés mutatkozott a mentorálás mint a tanári szakmai fejlődés elősegítésének, támogatásának módja iránt. A mentorálást gyakran a tapasztalt tanárok, az egyetemi mentorok és a tanárjelöltek közötti hosszú távú, a szakmai fejlődést elősegítő

diádikus kapcsolatként értelmezik (Szivák et al., 2018). A mentorálási kutatók hagyományosan a mentoráló partnerek közötti kommunikáció javítására, a mentorált érzelmi és pszichológiai támogatására, a mentorálttal való szakmai kapcsolat kialakítására, a mentoráló partnerek szerepazonosságának meghatározására, a mentoráltak szóló tanári tanácsok megfogalmazására és a mentoráltak felkészítésére fókuszálnak, és a mentorálás metakognitív, személyes és szociális dimenzióit emelik ki (Szivák et al., 2018). Egyes kutatók szerint a mentorálás azonban még a tapasztalt oktatók számára is nehéz (lehet), mert nem tudják, hogyan tegyék láthatóvá saját gondolkodásukat, hogyan magyarázzák el a gyakorlatuk mögött rejlő alapelveket, vagy bontsák le az összetett tanítási lépéseket a kezdő számára érthető összetevőkre (Feiman-Nemser, 2003).

A kutatások egy másik iránya a folyamat közben létrejövő, gyakorlati tudás vizsgálatára összpontosít (Shulman 1986). Azt a pedagógiai tartalmi tudást (PCK-t) vizsgálják, amely a mentorálás során a tanárjelöltek számára konkrét tartalmi területeken feltárul. A mentorálásból származó pedagógiai gyakorlati tudás négy fő típusát emelték ki a kutatók (pl. Mena-Marcos, García-Rodríguez & Tillema 2012; idézi: Fernandez, 2013): 1. Felidézések (recalls): a tapasztaltak közvetlen reprodukciói, vagyis olyan képek, amelyeket a tanárok a tanóráról események vagy élmények formájában kiemelnek és megjegyeznek. Ezek az események a tanárok által átélt tapasztalatok, amelyekre reflektálnak. 2. Értékelések (appraisals): értékítéleteket jelentenek a felidézett cselekvésről. Ezek lehetnek: (a) pozitív értékelések, melyek kiemelik a gyakorlat azon aspektusait, amelyek a tanárok számára kielégítőek és eredményesek voltak, (b) negatív értékelések, melyek kiemelik a gyakorlat azon aspektusait, amelyeket a tanárok nem tartottak megfelelőnek a tanításukra nézve. 3. Szabályok (rules): szabályok alatt olyan gyakorlati elveket vagy módszertani stratégiákat értenek, amelyeket a tanárok a tapasztalataikból merítenek. Például: „A tanulók viselkedését az osztályon belül korábban elfogadott normák szerint kell irányítanunk.” 4. Eszközök (artefacts): az artefaktumok olyan eszközök, fizikai támaszok, amelyeket a tanárok a tapasztalataik általánosítása alapján a jövőbeni gyakorlat segítése érdekében a gyakorlatban alkalmaznak. Az artefaktumokról való gondolkodás a szabály operacionalizálásának egy módja. Például: „Ki fogok függeszteni egy plakátot az osztályterem táblájára a négy elfogadott viselkedési normával.”

Egy, a mentorálás során létrejövő tudástartalmakat vizsgáló kutatás (Mena et al., 2016) például rámutatott arra, hogy milyen hozzáadott értéket jelent, ha bizonyos mentorálási stílusokat alkalmaznak a mentorok a gyakorlati ismeretek bizonyos típusainak elsajátítására. Ha a tanárképzők azt szeretnék, hogy a tanárjelölt hallgatóik elsősorban a megélt és átélt élményeik felidézésére összponto-

sítsanak, akkor a naplóírás és felidézendő emlékek irányított íratása tökéletesen megfelelhet ennek a célnak. Ha azonban a tanárképzők azt szeretnék, hogy a tanárjelöltek a gyakorlatuk pontos felidezésére összpontosítsanak, ami egy lépés a gyakorlatról való kifinomultabb tudás kialakításának irányába, akkor a videóval támogatott felidezés hatékonyabb módját jelentheti a cél elérésének. Fernandez (2013) kutatásában pályakezdő kémia tanárok pedagógiai tartalmi tudását, fejlődését vizsgálta, és két pályakezdő kémia tanárt követett nyomon egy egyszemeszteres kurzus alatt, majd három év múlva, miután hivatalosan is középiskolai tanárként kezdtek el dolgozni. Az adatok a tanárok reflektív naplóiból, a tanórák videófelvevételeiből és a kurzus alatt írt reflexiókból álltak. Három év elteltével ugyanazokat a tartalmú órákat vették videóra tényleges iskolai környezetben. A tanárokkal ezután interjúkat készítettek a videófelvevételek segítségével, hogy támogassák az emlékek felidetését. A három év szakmai tapasztalata után kapott eredmények azt mutatták, hogy a tanárok pedagógiai tartalmi tudása (PCK-ja) javult, a kutatók kiemelték a reflexiós folyamat és a gyakorlati tapasztalat befolyásoló szerepét. Az elvégzett elemzés hangsúlyozta, hogy a szakmai tapasztalatokat a pályakezdés első éveiben együttműködő csoportokban érdemes feldolgozni, támogatva a reflexiós folyamatot, törekedve arra, hogy a tapasztalatok kölcsönös reflexiója közvetlenebbül járuljon hozzá a tanárok PCK-jának fejlődéséhez. Mindehhez azonban érdemes azt is hozzátenni, hogy a tanulás során létrejövő tudás állandóan változik, nem statikus, az egyén és a közösség szintjén is a rejtettből explicitté váló tudás sajátosan alakul, dinamikusan fejlődik (Révai et al., 2017). A tudásnak, tanulási eredményeknek ez a dinamikus megközelítése a szakmai fejlődés és identitáskonstruálás támogatásának, a releváns eszközöknek, pedagógiai módszereknek az értelmezése során is hangsúlyos kell hogy legyen.

A videotrénings mint támogató eszköz értelmezése a képzésben

A VSR (Video Stimulated Recall) és a VIG (Video Interaction Guidance) a tanárképzéssel kapcsolatos kutatásokban

A videotechnológiát egyre gyakrabban használják oktatási eszközként a tanárképzési programokban (Ahsan, 2009). Egyes kutatók azonban hangsúlyozzák, hogy a videóelemzés általános használata gyakran nem éri el a benne rejlő lehetőségeket. A jógyakorlatokat bemutató videók például a tanárjelöltek számára ugyan a jó oktatási stratégia benyomását kelthetik, de nem biztos, hogy valódi kapcsolatot teremtenek a jógyakorlat és a tanárjelöltek egyéni igényei és felfogása között. A VIG (Video Interaction Guidance), mely egy fejlesztő

beavatkozást jelent a videóelemzés segítségével, tulajdonképpen lehetőséget biztosít a problémaközpontú interaktív önelemzésre, amely a ok tekintetében is „önmodellezéshez” vezet (Ahsan, 2009). A videóelemzés az önmagunkról való visszajelzés, önreflexió minőségét javítja azáltal, hogy felfedi a tanárok implicit gondolatait és döntéshozatalát. A személy közelebb kerülhet motivációs és affektív rétegeihez, de lehetővé teszi a megfigyelő számára a gyakorlat, a konkrét tanulási helyzet mélyebb, strukturáltabb megértését is, ilyen módon szorosabb kapcsolatot kialakítva a tanulási folyamat és az identitásalakulás között is (Endacott, 2016).

Történeti gyökereit tekintve a Hollandiából származó, rendszerszemléleten alapuló VIG (Video Interaction Guidance) egy olyan intenzív, fejlesztő módszer, melyet interakciók elemzésére, kapcsolat- és kommunikációfejlesztésre használnak. A módszert az 1980-as években Harrie Biemans holland pszichológus és csapata vezette be, hogy támogassa a bentlakásos intézményekben élő gyermekes családok közötti kommunikációt. Később a videóinterakció módszere széles körben elterjedt Európában és az Egyesült Államokban. H. Kennedy 1992-ben vitte el a módszert az Egyesült Királyságba. A videóinterakció-elemzés ma már szisztematikus megoldásközpontú eszköz a kutatásban, az iskolai VIG-et pszichopedagógusok, pedagógusok és szociális munkások is használják fejlesztő eszközként is (Ahsan, 2009). Kulcstényezői: a videóval rögzített jelenetfelvétel és visszajelző beszélgetések, a felvételen szereplők közötti interakciók mikroelemzése, valamint a folyamat tréneri, coachingszemléletű vezetése. Az iskolai videotréning az osztálytermi interakciókkal, kapcsolati mintákkal foglalkozik, így vizuálisan is tetten érhetők azok a szituatív tanulási helyzetek, kapcsolati minták, amelyek segítik vagy gátolják a pedagógiai munka hatékonyságát. A normál emberi interakciók gyorsak. Mimikával, gesztusokkal vagy akár a testtartással és a hangszínnel stb. olyan sok információt küldünk és fogadunk, miközben kapcsolatban vagyunk egymással, hogy a tudatos feldolgozás akkor és ott csak korlátozottan lehetséges. A tanítás-tanulási folyamatban a tanulók és a tanár interakcióban, bizonyos módon kölcsönhatásban vannak egymással, mivel a tanár hat a tanulóra, ugyanakkor a tanuló megnyilvánulásai is hatást gyakorolnak a tanárra, az egymásra hatás pedig megnyilvánul azokban a kommunikációs, interakciós folyamatokban, melyek a tanár és a diák között zajlanak. A videotréning-módszer egyik fontos eszköze ezen folyamatok mikroelemzése, melynek során a tréner nagyon rövid, pár másodperces vagy töredék-másodperces részletekre bontja a jelenetet. Az interakciók ily módon történő kinagyítása, lelassítása lehetőséget ad a „kliensnek”, hogy észrevegye és tudatosítsa magában az amúgy rendkívül gyorsan kibontakozó kommunikációs jelzéseket. A tapasztalatok szerint az így feldolgozott és

megtekintett jelenet nagyon hatékonyan képes formálni a „kliens” attitűdjeit és érzelmeit (Gombás, 2018). Az iskolai videotrénings emellett a tanár figyelmét saját erőforrásaira irányítja, célja a változás, ami a már meglévő jó megoldások kiemelésével, a változás konkrét jeleinek megbeszélésével érhető el (Ahsan, 2009; Gergely-Gál, 2018).

A módszer hasonlít a támogatott felidézés/VSR (Video Stimulated Recall) reflektív módszeréhez is (Szivák et al., 2018, 2019), mely a tanárok, tanárjelöltek reflektív gondolkodásának vizsgálataiban kiemelt kutatási terület, a reflektív tanárképzési programokban gyakran alkalmazott módszer, de több ponton el is tér tőle. A VSR inkább egy feltáró módszer, amely az interjútechnikára épít, és a megkérdezettet állítja a középpontba. *Lényege, hogy* adott vizsgálati szemlélyről ugyanúgy valamely tanítási-tanulási szituációban videófelvétel készül, és ennek lejátszása támogatja a történések felidézését, a gondolkodási folyamatok reflektív elemzését. A VSR-nek számos pozitív hozadéka van a folyamatos szakmai fejlődésre nevelés terén is, hisz a módszer természetéből adódóan biztonságos környezetet biztosít a pedagógiai reflexió megteremtésére, e tudás birtokában sikeresebben felkészíthetők a tanárjelöltek tanítási gyakorlataikra (Szivák et al., 2018). A VIG inkább nevezhető fejlesztő, viselkedésváltoztatást előidéző és dinamikus módszernek, amely célzottan a pedagógus problémájára, személyes tanulási céljaihoz, szituációihoz kapcsolódóan keres megoldást. A VIG szemléletbeli alapelveiben is eltérést mutat a VSR-től: elsősorban a pozitív önmodellézés szemléletére épít (Dowrick et al., 2006), ahol a videófelvételen szereplő személy önmaga modelljévé válhat, önmaga sikeres teljesítményének látása ugyanis megerősíti az egyén azon képességét, hogy kompetensen vagy sikeresen elsajátítson bizonyos készségeket (Van Eekelen, 2005). A videotrénings során a tréner arra törekszik, hogy „kliensével” kialakítsa azt az elfogadó, pozitív légkört, amelyben az illető kompetensnek élheti meg saját magát, elsősorban azokat a jeleneteket jelzi vissza, amelyekben sikerült a problémájához kapcsolódóan valamit jól megoldania. A „kliens” szembesülve saját kompetens viselkedésével végül saját maga modelljévé válik, miközben természetesen fokozódik az önbizalma, az énhatékonyság érzete. A VIG kapcsán azonban az identitásformálás limitációinak megfogalmazása is fontos, tekintve, hogy az identitást vélhetően a negatív élmények megfelelő reflektálása is fejlesztheti. Ehhez azonban további kutatások eredményeinek elemzésére van szükség.

Murray (2016) az iskolai videotréningsről szóló szisztematikus irodalomáttekintésében a VIG iskolai környezetben való előnyei között emelte ki a tanulók támogatása mellett a tanárok szakmai fejlődésének támogatását is. Kutatások megerősítik, hogy amikor a VIG-et a tanulók iskolai támogatására használjuk, a módszer lehetővé teszi a tanulók bevonódását a visszacsatolási folyamatok-

ba, mivel a hangsúly az összehangolt interakciókon van, nem pedig a nehézségek bemutatásán. Ez a megközelítés pedig növeli a tanulók motivációját és elkötelezettségét a pozitív változásra. A VIG akkor is hatékonynak bizonyult, amikor videót használtak a társaikkal dolgozó tanulók megfigyelésére. Pozitív változást idézett elő egyrészt problémamegoldó készségeik fejlődésében, másrészt növelte önbecsülésüket azáltal, hogy megfigyelhették a társaikkal végzett tanulási folyamatukat, interakcióikat (Mussett, 2014, idézi: Murray, 2016). A tanárok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása részeként egy kutatásban oktatáspszichológusok CPD-műhely/továbbképzési programot vezettek, amelynek során abban támogatták a tanárokat, hogy megértsék az interakciók fontosságát, különös tekintettel a gyermekek tanulási folyamatba való bevonásának elősegítése céljából. Videófelvételeket használtak a tanárok osztálytermi interakcióinak megfigyelésére és annak feltárására, hogyan vonták be a tanulókat a tanulási folyamatba. A tanárok elgondolkodhattak gyakorlatuk pozitív oldalain és az osztálytermi interakcióikon. A kutatás eredményei szerint a videotréning hatására a tanárok apró változtatásokat eszközöltek az osztálytanulóival való beszélgetések kapcsán, a tanulók pedig sokkal aktívabban vettek részt a tanulással kapcsolatos dialogikus helyzetekben, osztálytermi interakciókban (Brown & Kennedy, 2011, idézi: Murray, 2016). Ez arra enged következtetni, hogy a VIG mint beavatkozás tudatosította a tanároknak saját tanítási gyakorlatukat, és arra ösztönözte őket, hogy apróbb változásokat eszközöljenek tanítási gyakorlatuk megújítása, önmaguk fejlődése kapcsán. Négy holland kutatás elemzése (Korthagen & Wubbels, 2000) pedig azt mutatta, hogy a VIG-ben részt vett tanároknak jobb interperszonális kapcsolatuk van a tanulókkal, magasabb volt a munkával való elégedettségük, valamint erősebb a személyes biztonságérzetük és önhatékonyságuk. A tanulmány azt is kiemelte, hogy a reflektív tanárok jobban ösztönzik diákjaikat is a reflektivitásra.

A VIG egyes elemeit a Video Enhanced Reflective Practice (VERP) továbbképzési program kifejlesztésébe is beemelték, melynek célja, hogy videó segítségével rögzítsék a szakemberek viselkedését a gyakorlatban, miközben reflektálnak a videófelvételeken látott interakciók sikeres elemeire (Kennedy, Landor & Todd, 2015). A VERP körülbelül három-négy videóciklust használ a gyakorló szakemberek munkájának rögzítésére, és felkéri őket, hogy reflektáljanak saját gyakorlatukra folyamatos szakmai fejlődésük részeként. További kutatások is folynak ezen a területen a VIG használatával kapcsolatos pozitív eredmények integrálásával. Például a Video Feed Forward (VFF) módszer a fő hangsúlyt a konkrét viselkedés megváltoztatására helyezi, és ezeket a megfigyelt eredményeken keresztül méri (Kennedy, Landor & Todd, 2011).

A VIG mint fejlesztő beavatkozás hazai tanárképzésben való alkalmazása kapcsán kevés példát, kutatást találunk. Mindenekelőtt ide sorolhatjuk Sallai Éva (2015), Gombás Judit (2018), Gergely-Gál Ágnes (2022), Szarka Emese (2024) pedagógusjelöltek, gyakorló pedagógusok körében, a zenei tanárképzés, -mentorképzés terén végzett munkáit. A Zeneakadémia tanári mesterszakos hallgatói 2015-ben alkalmazták a VIG-módszertant a Reflektív gyakorlat kurzus keretében. Ez azért is volt jelentős lépés a zenetanárok képzésében, mert ezzel a programmal élő, intenzív kapcsolat jött létre az iskolai gyakorlat és az egyetem tanárképzési kurzusai között. A videófelvételek feldolgozása során a zenetanárjelöltek érzékenyebbé váltak a zeneoktatásban megfigyelhető motívumokra, tapasztalatot szereztek a pozitív szakmai visszajelzés megalkotásáról, hatásáról és jelentőségéről. A zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár pedagógusszakvizsga-program keretei közé is beépült a VIG módszertana, majd 2017-ben létrejött a Videotrénings intézményközi kutatócsoport is, mely két féléves képzés keretében készítette fel azokat a videotrénings-jelölteket, akik valamilyen formában részt vettek a zenetanárképzésben mint kurzusvezető, gyakorlatvezető tanár vagy módszertani oktató. A szupervízióval kísért intenzív gyakorlati munkára épülő képzés során a csoporttagok videotréningset folytattak hallgatókkal, kezdő tanárokkal és kollégákkal. A képzés tapasztalatait elemző tanulmány alapján a tanárjelölt hallgatók saját erőforrásait kiaknázó, a pozitív mintázatok megerősítését célzó módszer ideális tanulási környezetet biztosított a tapasztalatlan, szakmai identitásukban még bizonytalan tanárjelöltek számára (Gergely-Gál, 2022).

A VIG módszertani sajátosságai

A VIG módszertana elsősorban interakciós helyzetek mikroelemzésére támaszkodva segíti az önreflektív, interaktív készségek fejlődését. A módszer hazai adaptálója, Sallai Éva szerint a viselkedés „hasznosságának” megállapításához meg kell tudnunk figyelni a viselkedés mikroszintű egymást követő szekvenciáit, és meg kell tudnunk állapítani a viselkedés motívumait is (Sallai, 2002). Ezeket a megfigyelhető kategóriákat hívjuk kapcsolati elemeknek. A módszer az „empowerment” koncepciójából indul ki, a célszemély erős oldalait, lehetőségeit keresi. A videófelvételek előnye és intenzív hatása abban áll, ahogyan tükröt mutat és lehetővé teszi, hogy a felvételen szereplő személy önmaga modelljévé váljon. A különösen eredményes, szép pillanatok megállítása és ismételt visszanezése elvezetheti a célszemélyt a kívánt viselkedés rögzüléséhez (Sallai, 2002). A VSR-technikához hasonlóan a valós idejű gondolkodás megértése a megfigyelhető viselkedést az alapjául szolgáló kognitív folyama-

tokhoz köti, s amellett, hogy metakognitív aspektust biztosít a reflexióhoz, a tanárok tanulását gyakorlatuk társas kontextusába is helyezi (Putnam & Borko, 2000)

A VIG módszertanában a videóval támogatott elemzés 5 szakaszra bontható: (1) A személy vagy csoport, akit támogatni kívánunk, kijelöl egy fókusz, problémahelyzetet, amelyet szeretne megérteni, megvizsgálni szakmai tevékenysége során. (2) A második szakaszban a videotréner felvételt készít (a célszemély tanítási órájáról), és ebben a fázisban a teljes felvétellel foglalkozik, annak többszöri megtekintésével. A felvett anyagból, a fókusz szem előtt tartva, kiválasztja azon részeket, amikor sikeres volt az interakció, amikor a jelölt jól és látható eredménnyel vitte véghez azt, amiben fejlődni szeretne. Az elemzés során tehát megkeresik a célszemély interakciós-viselkedéses mintáit, azonosítják a személy helyzetekre adott saját megoldási módjait. Megkeresik az erős oldalait, beleértve és értékelve azt is, ahogy az adott körülményekhez alkalmazkodni tudott. (3) A harmadik szakaszban a tréner már nem a teljes felvétellel dolgozik, hanem rövid, párperces szakaszokkal, amelyek összevágása, adott sorrendbe fűzése a másik fél fókuszára építkezik, abban segít eligazodni. Ezeket az összevágott részeket úgy mutatja meg a célszemélynek, hogy annak önreflexív folyamatát, belső munkáját jól irányzott, a látott képekhez kötött kérdésekkel támogatja. Ekkor sor kerül egy konkrét akcióterv kidolgozására, amelyben a látott és átbeszélte jelenetek kapcsán a célszemély kidolgoz magának egy olyan módszertani, viselkedésbeli vagy egyéb számára hasznos és kivitelezhetőnek tartott változtatást, amelyet a következő alkalommal vagy alkalmakkor kipróbál, gyakorol. (4) A negyedik szakaszban sor kerül még egy felvételre, amelyen a célszemély változtatásainak hatása lesz az elemző vizsgálat célja. (5) Az ötödik szakasz biztosítja a jelölt készségeinek fejlődését, és egyben felel a tartós és adaptív változás bekövetkezéséért (Szarka, 2016).

Egy példa a VIG alkalmazására az ELTE tanárképzéséből

Az itt röviden bemutatott pilotprogram egy nagyobb volumenű pedagóguskutatáshoz kapcsolódik, melynek fókuszában a hazai pedagógusok, pedagógusjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának vizsgálata áll. A négy évet átfogó MoTel-programban (Models of Teacher Learning) együtt volt jelen a nagymintán alapuló (n = 5063), a pedagógusok, pedagógusjelöltek tanulására jellemző általánosítható tényezők feltárása (n = 3224) és egy konkrét, egyedi tanulási helyzet részletes megismerésének, értelmezésének lehetősége online kérdőív formájában. A vizsgálat kvalitatív szálához egyéni interjú vizsgálat is kapcsolódott, melyben a résztvevők személyes tanulási szituációinak, egyéni

tanulási élményeinek mélyebb megismerését, egyedi tanulási mintázataik feltárását céloztuk meg, hogy a képzéshez kötődően javaslatokat tudjunk megfogalmazni a személyre szabott tanulás, szakmai fejlődés és identitáskonstruálás támogatása kapcsán. Az interjúk tapasztalatai alapján a résztvevők gyakran nem értelmezték „tanulásként” a felidézett tanulási szituációkat, számukra az élmény (tanulási élmény felidézése) sok esetben az interjú során vált tanulássá, vagy még ott sem, azaz „csak egy élmény”-ként értelmeződött, amelyben nem vagy csak kevésbé reflektált a saját vagy mások tanulási folyamata, a tanulás eredménye. Az interjúalany számára meghatározó, egyedi tanulási szituációk belső strukturáltságának, mikrotörténéseinek, a tanulási szituáció elemeinek (rendszerbe foglalt) mélyebb megismerése, az ebben rejlő módszertani lehetőségek kiaknázása tette indokolttá, hogy a kutatás ezen fázisához egy kisebb pilotprogramot kapcsoljunk. Ebbe a videóelemzés technikáját vontuk be konkrét tanulási szituációk mikroelemzése és a hozzájuk kapcsolódó megélt élmény tudatosítása, a tanárjelölt erősségeire, motivációira építő, egyénre szabott támogatási folyamat kipróbálása céljával. A pilotprogram megvalósításának meghatározó körülményéhez kapcsolódik, hogy az ELTE tanárképzésében részt vevő oktatóként videotréner-jelölt is vagyok, így a VIG-technika alkalmazását védett körülmények között, szupervizori támogatással, szakmai felügyelet mellett tudtam végezni. Jelen tanulmány keretei között ennek a munkának csak rövid felvillantására, a fontosabb tapasztalatok összefoglalására van mód. A pilotprogram kapcsán megvalósuló kutatás részletes elemzését egy következő írásban foglaljuk majd össze.

Mivel a tanári szakma tanulása egy élethosszig tartó folyamat, ennek értelmében minden, a tanári szakma, a képzési programok átalakítását célzó munkálatot egy általánosabb cél elérése kell meghatározzon: a folyamatos, egyéni felelősségvállalásra épülő, szervezeti kontextusban értelmezett szakmai fejlődés és identitásalakulás megalapozása és támogatása (Rapos et al., 2015). A pedagógusképzéssel kapcsolatos elvárások, támogatható irányok közül kiemelt szerepet kap, hogy: a hangsúly a munkavégzés közben történő tanulásra helyeződjék át; a képzés kiindulópontja és szervező kontextusa az iskolai feladatrendszer komplex elemzésére épüljön, ezzel is támogatva a tanári szerep holisztikusabb értelmezését; a pálya gyakorlásában éppúgy, mint a pályára való felkészülésben a szervezeti interakcióknak, gyakorlatközösségeknek, a támogató szereplőkkel való partneri együttműködésnek, az egymástól való tanulásnak kiemelt jelentősége kell hogy legyen (Rapos et al., 2015; Lieferink, 2019). A szakmapolitikai és rendszerkörnyezeten túl a pedagóguskutatások eredményei is irányadók. Az előző fejezetekből láthattuk, hogy az utóbbi évek főbb kutatási fókuszai a szakmai identitás fogalmának meghatározására, értelmezésre törekszenek.

Az ELTE tanárképzési programjának az utóbbi két évtizedben, több hullámban történő átalakítási, fejlesztési folyamatai kapcsán a fenti alapelveket kiemelt szempontként kezeltük. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetében folyó pedagóguskutatások eredményei kéz a kézben járva a képzésfejlesztéssel, közvetlenül járultak hozzá egy adaptív, nyitott kurrikulumként értelmezett képzési program megalapozásához, melynek legfőbb jellemzője, az előzőek szintetizálásaképpen: a képzési koherencián (elmélet és gyakorlat között), a támogatott, reflektív gyakorlatokon és a képzők partneri együttműködésén alapuló szakmai fejlődés és tanulás, identitáskonstruálás **támogatása** (Rapos et al., 2015; Rapos et al., 2022).

A VIG alkalmazása a tanárjelöltek egyéni összefüggő gyakorlatát támogató kísérő szemináriumon

Az előzőekben jelzett pilotprogram részeként a 2022/2023-as tanév tavaszi félévében egy utolsó éves, az egyéni összefüggő gyakorlatát végző tanárjelölt szakmai fejlődését és tanulását kísértem végig a VIG segítségével. A folyamat során három videófelvételre és három visszajelző beszélgetésre került sor. Az egyéni videotréninges munkafolyamat tapasztalatainak feldolgozását a gyakorlatot kísérő egyetemi szemináriumba is beépítettük. A kurzus hallgatóinak feladata a szemináriumon az, hogy egyéni fejlődési terv keretében gondolják végig az összefüggő gyakorlat tanulási-fejlődési útját, melyet az iskolai mentoruk is végigkísér. A kurzus keretében történő tapasztalatok közös feldolgozásával, a videórészletek és visszajelző beszélgetések felvételeinek órai megbeszélésével elsődlegesen az volt a célunk, hogy a jelöltek közvetlenebb segítséget kapjanak a személyes szakmai célok megfogalmazásához, a fejlesztendő kompetenciák, a saját gyakorlatukban megjelenő problématerületek körülhatárolásához. Másrészt – a pilotkutatás céljaival összhangban – a számukra releváns, egyedi, konkrét tanulási szituációk rendszerként történő értelmezésével, az elemek kölcsönös egymásra hatásának megértésével pontosabb tudáshoz, kézzel és képpel fogható „eredményekhez” jussanak önmaguk fejlődésével kapcsolatban, miközben saját maguk modelljeivé is válnak. A kurzus résztvevői írásos reflexió formájában is visszajelzést adtak a videotréning tapasztalatait feldolgozó órákról, a VIG tanárképzésben való alkalmazásának lehetőségeiről, a folyamatról oktató-videotréner-jelöltként én magam is reflektív naplót vezettem.

Jelen írás keretei között csak arra van mód, hogy röviden ízelítőt adjunk az egyéni videotréninges folyamatban részt vevő tanárjelölt visszajelzéseiből, másrészt a hallgatótársak reflektív írásaiból kiemeljük általánosan azokat a

gondolatokat, melyek a VIG tanárképzésben való alkalmazásának lehetséges módjaira, konkrét ötletekre is rámutatnak.

Részlet az egyéni videotrénings folyamatban részt vevő tanárjelölt egyéni fejlődési és tanulási tervéből (problémamegfogalmazás)

„A legnagyobb kihívást jelenti számomra a pedagógiai folyamat megtervezése és az óra ennek megfelelő strukturálása... Egy-egy tanítási órára az elmúlt 30 órám mindig legalább két, de legtöbb esetben három órát készültem. Ez más egyéb egyetemi kötelezettségem mellett oly mértékű leterheltséget jelent, ami negatívan hat az én fizikai-mentális állapotomra, ami pedig kihat a diákokra...

Az eddigi rövid tapasztalataim alapján úgy látom, hogy az általam tanított osztályban a diákok közötti kapcsolat még mindig nem olyan szoros, hogy elég oldott legyen a légkör ahhoz, hogy a tanulási folyamat a lehető leghatékonyabb legyen. A mentortanárom megfigyelései is alátámasztják ezt a meglátásomat, aki szerint a jól működő kölcsönösen tiszteletteljes tanár-diák kapcsolat már létrejött, azonban a diákoknak egymással és egymás előtt még mindig sokszor nehezükre esik megszólalniuk, és az esetek nagy részében jellemző a csoportra a csend, illetve páros és kooperatív feladatoknál a halk beszéd, ami abból adódhat, hogy nem érzik magukat kellő biztonságban egymás előtt.”

Részlet a záró visszajelző beszélgetésből (mi volt a jelölt motivációja, mit tanult leginkább a folyamatból)

VT: - Amikor szerettel volna belevágni a videotréningsbe, emlékszem, hogy mondtad, hogy nem igazán hallottál arról, hogy mi ez a módszer... akkor mit gondoltál, miben fog segíteni, mennyire lehet hatékony, a közös munka megkezdése előtt neked mi volt a fejedben?

TJ: - Én azt vártam ettől a módszertől, hogy egy új perspektívát nyit meg előttem, a saját munkámról és csoportról ad visszajelzést, egy olyan visszajelzést, ami egy másik szemlélőnek a szeme, a videotrénereken keresztül, illetve a kamerán keresztül. Tehát egyben tulajdonképpen két nagyon értékes új rálátás, és erre úgy éreztem, hogy egyrészt nagyon kíváncsi vagyok, mert nagyon szükségem van rá, hogy ne csak a résztvevői, a belső nézőpontot lássam, hanem a diákokat is, több szem többet lát elv alapján lássam kívülről is, mert amikor benne vagyok az órában, akkor bizonyos dolgokat észlelek, ami a látókörömben van, vagy ami eljut a tudatomig, éppen ahogy a figyelmemet meg tudom osztani. És nagyon érdekes látni, hogy ami egyébként a videóban mondjuk a hátam mögött

van, vagy éppen nem figyeltem rá, hogy ott mi történik, hogyan kommunikálnak egymással a gyerekek, vagy éppen hogyan nem. Hogyan hatok rájuk, amikor elmegyek mellőlük, mert ugye ezeket nem látom... Alapvetően ez volt számomra kecsesgető, hogy adhat egy új nézőpontot és objektív visszajelzést.

VT: - Hogyan hatottak rád ezek a visszajelző beszélgetések, hogyan élted meg?

TJ: - Az első, az kimondottan olyan volt, mint először tükörbe nézni egy picit, és ez nem volt egy rossz érzés, de kicsit szemérmes lettem tőle, hogy hú, tényleg, valóban ilyen lehetek kívülről. Érdekes volt, jó volt, és pozitív is volt. Mindegyik alkalommal sikerült rávilágítani olyan dolgokra, amik igazán pozitív értékei voltak annak az órának, vagy éppen a kommunikációnak a diákokkal, vagy a diákok közti kapcsolatoknak, úgyhogy ezek mindenképpen pozitív hatással voltak rám, megerősítettek abban a hitben, hogy jó úton haladok, és hogy van mire építeni, és utána azért ebből erőt nyerve minden egyes alkalommal utána is az órákra úgy léptem be, hogy jó, amit csinálok, jó lesz ez is. De ha nem jön külső visszajelzés, akkor egy hét, másfél-két hét alatt feljönnek ezek a kétségek, hogy jó úton haladok-e, jól csinálok-e, és ebben ez nagyon sokat segített.

VT: - Hogyan látod ezt a bejárat utat, mit emelnél ki leginkább a tanulási folyamatból?

TJ: - Az énhatékonyságot ... sikerült ezekkel a videókkal, már az elsővel is talán velem elhítenni, hogy alapvetően meg én is úgy érzem, hogy elérem azt, amit akarok általában, és ez egy nagyon jó érzés. Ami nekem nagyon pozitív volt, és ez már megint egy kitekintés, hogy mindig fel lehetett fedezni olyan nüanszokat, hogy na, órá esetleg így érdekesebb lenne odafigyelni, meg egy másik diákra pedig máshogyan, és olyan értéke is volt a tréningnek, hogy nemcsak az előre kitűzött célnak az eléréséhez segített hozzá, hanem a megfigyeléshez is, és a továbbgondoláshoz, a továbbfejlődéshez. Szerintem nagyon nagy haszna lenne, hogy vagy már eleve azokon a szemináriumokon, amikor egymást tanítjuk ilyen mikrotanításban, azokat is érdemes lenne felvenni, mert ott úgyis mindig az történik, hogy valaki mikrotanít, a többiek részt vesznek, és utána reflektálunk rá. De hogyha annak a reflektációs folyamatnak része lehetne az, hogy látjuk saját magunkat, pont amikor azt tanuljuk, hogy hogyan álljunk ki, hogyan használjuk a testünket, a hangunkat, a kifejezési eszközeinket, hogy milyen jelenségek vagyunk, szerintem ott már megerősíthetne, vagy éppen segíthetne abban, hogy megerősödjön, mire kimegyünk a diákok elé, és szerintem, hogyha más nem, mondjuk a bemutatóórát, ahova eleve is eljönnek emberek, elhozna valaki

magával egy kamerát vagy egy videótrénert, hogyha ezt így meg lehet oldani emberi erőforrási keretektől, akkor szerintem az is nagyon hasznos lenne, mert akkor sokkal másabb úgy akár egy egész órát is reflektálni, hogyha a visszajelzést alá is tudják támasztani. Na most erre gondolok, és nézd, hogy itt mi történik, mi látszik... Tehát szerintem ennek, vagy hogyha már eleve a videotrénerek lennének a mentorok, vagy a vezetőtanárok, vagy mindenki értene ehhez, vagy lenne videotrénér a mentortanárok mellett. Szóval szerintem ez nagyon hasznos lenne. Ezeket az alkalmakat azért is vártam, mert tudtam, hogy itt gyakorlatilag mindig csak valami jó történik, vagy jól sült el, mert nem az volt a fókuszban, hogy mi volt, ami lehetett volna jobb, hogy ez se volt elég jó, az se volt elég jó. Igazából minden egyes alkalom sikerélmény volt, illetve nem kellett rá nagyon készülnöm. És azért nagyon jó, amikor csak megjelenek, és valami igazán pozitív, megerősítő dolgot kapok, csak úgy.... Úgyhogy ez egy ilyen ajándék is egyébként.

Részlet a hallgatótársak videotrénings órákra való írásos visszajelzéseiből

*„A videotrénings arra ad lehetőséget, hogy a kezdő pedagógus ne csupán a saját benyomásairól és élményeiről beszéljen, illetve meghallgassa a mentor véleményét, hanem ő maga is vissza tudja nézni önmagát, így nem csupán **újraélheti** a szituációkat, hanem esetleg **újrafogalmazhatja** azokat a benyomásokat saját magáról, amelyeket megalkotott. A belső érzései és önmaga megítélése a félelem, tapasztalatlanság és bizonytalanság által erősen befolyásolt lehet, ennek kiküszöbölésére a lehető legjobb módszer, ha kívülről nézi önmagát, és pozitív megerősítést kap a személyes megjelenésére, viselkedésére vonatkozóan”.*

„A kezdő pedagógus reflektív módon tud saját gyakorlataira tekinteni, a kezdeti időszak bizonytalanságai és összességében a bizonytalan hozzáállás ne határozza meg az önmagáról való gondolkodást, hanem képes legyen a felvételek által a valóságot látni és nem a számára bizonytalannak tétélezett, valóságnak érzett, de valójában félelmekből fakadó helyzetet értékelni”.

„A vizuális szint beemelése az önreflexiós feladatokba és az önmagunkról való gondolkodásba, kétséget kizáróan hatékonyabb, mintha csupán rekonstruálnánk saját viselkedésünket, ráadásul a saját félelmeinktől és kétségeinktől terhelten”.

„A szakmai fejlődésben kiemelten fontos, hogy reális képet kapjon magáról a jelölt. A videók elemzésében átvettük a tanár szerepét, elemeztük a viselkedését, interakcióit, testtartását, hanghordozását, hangszínét... Sokkal részletesebben, közelebről meg tudtuk nézni az adott helyzetek belső felépítését, mi hogyan, mi után, miből következik...”

„A kezdő pedagógus féltelmei és bizonytalanságai vagy az új, ismeretlen, még nem megszokott szituáció által nem (mindig) képes reális képet alkotni magáról, így az önértékelése akár teljesen is eltávolodhat a valóságtól. Arra láthattunk példát a videóelemzések által az órán, hogy a gyakornok önmagának és a tanári attitűdjének olyan pontjait emeli ki gyengeségnek, amelyek a videók alapján egyáltalán nem látszanak. Tehát nem csupán a fejlődési célok kitűzéséhez, hanem annak origójához, az önmegítéléshez is fogódzót ad a trénerrel és a felvételekkel történő munka, azokra a pontokra fogja irányítani a figyelmet, amelyek jól működnek, így a problémák kiküszöbölésének módszerei ráépülhetnek a már meglévő pozitív énképre, azokra a mozzanatokra, amiket a gyakornok sikeresen csinál”.

Összegzés, javaslatok a tanárképzés számára

Mind az egyéni videotréninges folyamat, mind a hallgatótársak visszajelzései ezen folyamat tapasztalatainak órai feldolgozásáról azt erősítették meg, hogy a VIG módszertana hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása, a számukra fontos, releváns tanulási helyzetek, személyes működés többszöri megfigyelése, reflektív elemzése által az adott tanulási szituációt rendszerként tudják értelmezni, annak belső struktúráját, az elemek közvetlenebb kapcsolatát jobban megértsék. A megélt élmények, személyes tanulási motivációk tudatosításával hatékonyan segíthető a reális énkép és az önszabályozott tanulás kialakulása (Anspal et al., 2011). A videotréning – a vizuális szint beemelésével, a pozitív önmodellezési megközelítés alkalmazásával – lehetőséget ad arra, hogy a kezdő tanár ne csupán benyomásai, élményei alapján határozza meg önmagát, illetve csak meghallgassa az őt támogató személy, mentor véleményét, hanem ő maga is vissza tudja nézni önmagát, ágens szerepet vállaljon szakmai fejlődésének, identitásának konstruálásában (Mena et al., 2016). Ennek eredményeként nem csupán újraélheti a konkrét, vele megtörtént tanulási szituációkat, hanem újfogalmazhatja azokat a benyomásokat is saját magáról, amelyeket előzetesen megalkotott, azaz identitását is meg(újra) alkothatja, tanulhatja (Geijsel & Meijers, 2005). A tapasztalatok szeminárium keretében történő feldolgozása a tanárjelöltek módszertani kompetenciájának gazdagodásához is hozzájárulhat, valamint segíti az iskolai és az egyetemi mentor közötti szorosabb, partneri együttműködés megvalósulását is.

Tanulmányunk hozzájárul ahhoz, hogy a tanárjelöltek szakmai fejlődésének és tanulásának, identitáskonstruálásának támogatása kapcsán annak egyediségét, a változatos tanulási utak és azt támogató, adaptív tanulási környezet fontosságát hangsúlyozza. A kezdő, hiányokkal küzdő tanárnak, tanárjelöltnek

és az ő támogatásának megközelítésétől – aki kezdeti félelmei, bizonytalanságai vagy az új, ismeretlen, még nem megszokott (tanítási) szituációk által nem mindig képes reális képet alkotni magáról – elmozdulhatunk a saját tanulásában ágens szerepet betöltő, tanuló tanár, az ő személyes motivációira, erősségeire építő támogatás felé, melyben az őt segítő iskolai és egyetemi mentorok, képzők partnerségen alapuló együttműködése, a tervezett, célzott támogatás kiemelt jelentőségű (Edwards, 2007; Péter et al., 2021). A tanulmány elején kiemelt elméleti megfontolásokhoz visszakanyarodva úgy látjuk, hogy a VIG hozzájárulhat a tanári működés holisztikusabb, rendszerszemléletű értelmezéséhez is, a szakmai tanulási tapasztalatok és az identitáskonstruálás tudatosabb összekapcsolásának támogatásához, amelyben a környezet, a rendszer elemei, sajátosságai, a szereplők kölcsönös kapcsolata, gondolatai és érzelmei is hangsúlyosabban megjelenhetnek.

Irodalom

- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Ahsan, H. (2009). Video Interaction Guidance (VIG): A Tool for In-School Training to Promote Inclusive Education in Bangladesh, *Bangladesh Education Journal*, 8(2), 46–52.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E. & Löfström, E. (2011). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632268>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Beijaard, D., Meijer, C. P. & Verloop (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice. *Professional Development in Education*, 44 (1), 120–139.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass, San Francisco.

- Cook, J. S. (2009). Coming into my own as a teacher: identity, disequilibrium and the first year of teaching. *New Educator*, 5, 274–292.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399580>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 2, 46–53.
- Dowrick, P. W., Kim-Rupnow, W. S., Power, T. J. (2006). “Video Feed forward for Reading,” *The Journal of Special Education*, 39, 4, 194–207.
<https://doi.org/10.1177/00224669060390040101>
- Edwards, A. & Mutton, T. (2007). Looking forward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 33(4), 503–519.
<https://doi.org/10.1080/03054980701450928>
- Endacott, J. L. (2016). Using Video-Stimulated Recall to Enhance Preservice-Teacher Reflection. *The New Educator*, 12(1), 28–47.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113351>
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In Murray, F. B. (Ed.), *The teacher educator’s handbook*. Jossey-Bass. pp. 63–91.
- Fernandez, C. & Giroto, J. G. (2013). Following Early Career Chemistry Teachers: The Development of Pedagogical Content Knowledge from Pre-service to a Professional Teacher, *Problems of education in the 21st century*. 3, 56–73.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Garner, J. K. & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430.
<https://doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Gergely-Gál Ágnes (2018). Iskolai Videotrénings – a látható változás módszerének alkalmazása a zenetanárok körében, *Újító: Megújuló művészetpedagógiai jó gyakorlatok értéktára*. MZMSZ. pp. 48–62.
- Gombás, J. (2018). A videotrénings módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben. In. Karlovitz, J. T. (Ed.). *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. Komárno, Szlovákia: International Research Institute, pp. 248–256.

- Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J. & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: moving to I as fellow teacher educator, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340–353. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1437391>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In Day, C. & Sachs, J. (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press. pp. 217–238.
- Kelchtermans, G. (2017). Studying Teachers' Lives as an Educational Issue. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 7–26.
- Kennedy, H, Landor, M & Todd, L (2015). *Video Enhanced Reflective Practice: Professional Development through Attuned Interactions*. Jessica Kingsley.
- Korthagen, F. A. J. (2004), In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 20. 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23 (4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lauriala, A., & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*. Routledge. pp. 199–208. <https://doi.org/10.4324/9780203012529-27>
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D. & L. M. Schellings, G. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture and Psychology*, 16(1), 93–107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>

- Mena, J., Garcia, M., Clarke, A. & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 1, 53–76.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Meijer, C. P. et al. (2014): Pedagogies of developing teacher identity. International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A). *Advances in Research on Teaching*, 22, 293–309.
<https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022018>
- Murray (2016). A Literature Review exploring the use of Video Interaction Guidance (VIG) in schools. *Attuned interactions*, 19(4).
- Olsen, B. (2008). Reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development, *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23–40.
- Péter, P., Szivák, J., Rapos, N., & T. Kárász, J. (2021). A pályakezdő tanárok tanulásának jellemzői. *Pedagógusképzés*, 20(48), 5–28.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.01>
- Putnam, T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teacher College Record*, 106(9), 1825–1853.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x>
- Rapos, N. & Kopp, E.. (2015). A tanárképzés megújítása. ELTE Eötvös Kiadó.
- Rapos, N., Bükki, E., Gazdag, E., Nagy, K. & Tókos, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány*, 8(1), 39–45.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.2>
- Rapos, N., Tókos, K., Eszes, F. & Nagy, K. (2022). Tanárszakos hallgatók szakmai fejlődését és tanulását meghatározó kontextuális elemek és vizsgálati lehetőségeik. *Neveléstudomány*, 1. 53–81.
<https://doi.org/10.21549/NTNY.36.2022.1.3>
- Révai, N., & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. In Guerriero, S. (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. pp. 171–194.
<https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Sallai, É. (Ed., 2002). Videotrénings alapkursus – segédanyag. Kézirat.

- Smagorinsky, P. et al. (2004). Tensions in learning to teach: accommodation and development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55, 8–24.
<https://doi.org/10.1177/0022487103260067>
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional development in education*, 36(1–2), 131–148.
<https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
- Szarka, E. (2016). Videóval támogatott interakció elemzés – egy esettanulmány bemutatása. In Jávorka, G. (Ed.). *Fejlődés és fejlesztés az óvodában: Módszertani ajánlás a kompetencialapú óvodai neveléshez*. Raabe Klett Kiadó. pp. 1–35.
- Szarka, E. (2024). Tanári készségfejlesztés videotrénninggel. *Parlando: zenepedagógiai folyóirat*. 1–22
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447–472.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6362-0>
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.
- Wideen, M., Smith, J. M. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002130>

ÓVODAPEDAGÓGUS- ÉS TANÍTÓJELÖLTEK KONFLIKTUSKEZELŐ KÉPESSÉGÉNEK FEJLESZTÉSE SZEMÉLYKÖZPONTÚ MÓDSZEREKKEL

SZABÓ-THALMEINER NOÉMI

Egyetemi adjunktus

*Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika
Intézet Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat*

Absztrakt

A pedagógusok személyiségének fejlesztése a szakmai elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátíttatása mellett kiemelkedő területe a pedagógusképzésnek. Ez az irányvonal Sallai Éva munkásságában is tetten érhető, hiszen a pedagógusi hivatás sikeres gyakorlásának feltételeit kutatva nagy jelentőséget tulajdonított a megfelelő pedagógusszemélyiség kialakításának, a pedagógusi pályára jelentkezők személyiségfejlesztésének. E gondolat nemcsak elméleti jellegű munkáiban fedezhető fel, hanem mindezt gyakorlatba is ültette, majd tapasztalatait megfelelően dokumentálva közkinccsé is tette, ami támpontot nyújthat a pedagógusképzésben oktatóknak kurzusaik megtervezéséhez, kivitelezéséhez (Sallai 1996, 2008a, 2008b).

A pedagógusi szakma sikeres gyakorlásának egyik kulcsa a konfliktusok eredményes kezelése. A Babes-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet keretén belül működő óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak tantervében a 2012/2013-as tanévtől kezdődően választható tantárgyként szerepel a konfliktuskezelés tantárgy. A tantárgy szükségességét óvodapedagógusok és tanítók felkészítésében mi sem bizonyítja jobban, mint hogy bevezetése óta minden évben választják a diákok a szatmárnémeti kihelyezett tagozaton. Tanulmányomban a tantárgy tanításának gyakorlati tapasztalatait mutatom be, melynek megtervezésében és alakításában a témában jártas szakemberek munkássága mellett Sallai Éva munkái is segítettek. Bemutatom a konfliktuskezelés tantárgy bevezetésének előzményeit, milyen szakmai kompetenciák fejlesztésében játszik szerepet, a tantárgy felépítését, tartalmát, a tantárgy tanítása közben felhasznált módszereket, eszközöket, személyes jelenléti, illetve online formában történő megszervezésének tapasztalatait, az értékelés módját, majd a hallgatók tantárgyról alkotott véleményét, visszajelzéseit.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, konfliktuskezelés, személyközpontú módszerek, jógyakorlatok

Bevezető

„Ki volna az, ki volna az az ütődött, aki szavakban a gyűlölet mellé állna? Szavakban mindannyian a szeretetet hirdetjük. Ki volna az, ki volna az az ütődött, aki a háború mellé állna? ...A halál mellé? Szavakban mindannyian a békét hirdetjük. Mégis béke, mégsem a szeretet regnál.” (Esterházy, 1993)

Esterházy Péter szavai egy alapvető igazságra hívják fel a figyelmet: nem elég csak beszélni a szeretetről, a békés egymás mellett életről, tenni is kell érte. De mielőtt tenni tudnánk érte, meg kell tanulnunk, hogyan tegyük azt. Ki kell alakítanunk magunkban olyan készségeket, képességeket, melyek lehetővé teszik, hogy szeretni tudjunk, hogy tudjuk elfogadni a másik embert a maga különlegességével, másságával együtt, hogy ne gyűlölködjünk, hanem észszerűen oldjuk meg a problémáinkat.

Különösen fontos ez a pedagógusok esetében, hiszen számos gyermekkel kerülnek kapcsolatba, és státuszukból adódóan ők maguk is példaként lebegnek tanítványaik előtt. Nem mindegy tehát, milyen példát mutatnak a diákoknak, magatartásukkal kiállnak-e a szeretet mellett, tudják-e a konfliktusokat megfelelően kezelni, vagy sem. A pedagógusnak nagy a felelőssége, hiszen nevelőként hatással van a gyermekek személyiségének fejlődésére, lelki életük alakulására. Nem mindegy, hogyan viselkedik a rábizott gyermekekkel, hiszen életre szóló nyomokat hagyhat bennük.

„A gyűlölethez sok út vezet, a legrövidebb talán a megalázottságon át. Akit megaláztak, az tehetetlenségében sokszor csak a gyűlöletben talál menekvést, csak a gyűlöletben talál nagy megbántottságára írt, ott talál megnyugvást. Egy ideig. Gyűlölet gyűlöletet szül, megaláztatás megaláztatást, sosincs vége.” (Esterházy, 1993)

Ha jól működő társadalmat szeretnénk a jövőben látni, kezdjük a neveléssel, sőt a pedagógusképzés minőségi megújításával. Ha a pedagógushallgatók a képzés éve alatt elsajátítják az erőszakmentes konfliktuskezelés alapjait, és ezt a gyakorlatban is alkalmazni tudják, már tettünk egy lépést afelé, hogy a jövőben a szeretet és ne a gyűlölködés uralkodjék. Nyilván ez csak kis szeletkéje a társadalmi összképnek, de jelentős szerepet játszhat a későbbi nemzedékek alakulásában.

Jelen tanulmányban a Babes-Bolyai Tudományegyetem (BBTE) óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak egyik opcionális tantárgyának, a konfliktuskezelés tantárgynak bemutatására vállalkozunk. A kompetenciaalapú pedagóguskép-

zés keretéből kiindulva megkeressük helyét a képzésben, feltárjuk tartalmi sajátosságait, majd javaslatokat teszünk a gyakorlati megvalósítására vonatkozóan.

Konfliktuskezelés tantárgy az óvodapedagógus- és tanítóképzésben

Romániában 2012-ben jelenik meg az első hivatalosan elfogadott kompetencialista az óvodapedagógus- és tanítóképzés számára, melyet a RNCIS¹ (Felsőoktatási képesítések országos nyilvántartási jegyzéke) határoz meg. Ebben hat szakmai kompetencia mellett három transzdiszciplináris kompetenciát is találhatunk.

Az előírt kompetencialista jó kiindulópont volt az óvodapedagógus- és tanítóképzés tantervének újragondolására, melynek következtében a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének (PADI) 2012/2013-as tantervében megjelent opcionális tantárgyként a *Konfliktuskezelés*. A tantárgy bevezetésének szükségességét egy előzetesen, a BBTE óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóinak körében végzett felmérés eredményei is megerősítették. A kutatás során a hallgatók véleményét kértük ki a képzéssel kapcsolatosan, illetve rákérdeztünk arra is, hogy milyen javaslataik vannak a képzés minőségi javítása érdekében. A megkérdezés során az önismeret és kommunikációs képességek fejlesztése mellett a konfliktuskezelési tréning bevezetése is jelentős támogatást kapott (Szabó-Thalmeiner, 2009).

Fejlesztendő kompetenciák

A RNCIS által az óvodapedagógus- és tanítóképzés számára előírt kompetencialistát tanulmányozva azt tapasztalhatjuk, hogy a konfliktuskezelés tantárgy keretén belül öt kompetencia fejlesztése valósítható meg. A megvalósítandó szakmai és transzdiszciplináris kompetenciák a következők:

K4. Az óvodai/kisiskolai csoport, az oktatási folyamat és a célcsoport sajátos szociális tanulási/integrációs tevékenységének menedzserszemléletű kezelése (szervezése).

K5. Különböző személyek és nevelési csoportok (óvodások, kisiskolások, tanulók, családok, tanárok, alkalmazottak stb.) számára nevelési tanácsadás és irányítás, pszichopedagógiai segítségnyújtás (igazságosság, diszkriminációellenesség, problémák észlelése és elemzése stb.).

¹ RNCIS – Registrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior.

K6. Önértékelés a szakmai gyakorlatban és karrierépítésben, e folyamat állandó javítása, optimalizálása (reflektív gondolkodás, önismereti módszerek alkalmazása, nevelési problémák kutatása).

TK1. Neveléstudományi szakértelmet tükröző, egyértelmű értékválasztásra alapozott szaketikai normák és elvek alkalmazása (erőszakmentesség, gyermek tisztelete stb.).

TK2. Hatékony együttműködés a neveléstudományok területén jellemző projekteket és programokat fejlesztő szakmai, interdiszciplináris munkacsoportokban (ön- és társismeret, eredményes kommunikáció, együttműködési hajlandóság és képesség).

2022-ben új kompetencialista jelent meg a jövődöbéli óvodapedagógusok és tanítók képzési rendszerében, mely öt kompetenciaterületet határoz meg. A konfliktuskezelés tantárgy keretén belül két kompetenciaterület fejlesztését vállalhatjuk fel:

K3. – Tanulásszervezés és osztálymenedzsmnt

- Kisiskolások és óvodások körében megfelelő konfliktuskezelési stratégiákat alkalmaz.
- Érzelmi és magatartásbeli zavarok esetén megfelelő megelőzési és beavatkozási stratégiákat használ.
- Fejleszti az osztályközösséget, biztosítja az osztálykohézió megerősödését.
- Érzelmi biztonságot sugárzó légkört teremt.

K4. – Kommunikáció és együttműködés szakmai szervezetekben.

- Asszertívan és erőszakmentesen kommunikál.
- Képes az interkulturális kommunikációra.
- Szakmai szervezetekben együttműködésre képes.

Jelen tanulmány keretén belül nem célunk a két kompetencialista összehasonlítása, viszont megállapíthatjuk, hogy a két kompetencialistában megfogalmazott fejlesztési célok elérésében a konfliktuskezelés tantárgy jelentős szerepet vállalhat, ami nemcsak az elméleti ismeretek átadásában, hanem különböző személyiségbeli összetevők alakításában is megnyilvánulhat.

Tantervi megjelenés

A konfliktuskezelés tantárgy a BBTE PADI egy alapképzésében és egy rövid életű mesterképzés tantervében jelenik meg.

A *Hatékony nevelési stratégiák a közoktatásban* elnevezésű, az intézet szatmárnémeti kihelyezett tagozatán működő mesterképzésben (2010–2012 között működő szak) kötelező tantárgyként jelenik meg a 3. és 4. félévben heti 2+1-es óraszámban. Az Óvodai és elemi oktatás pedagógiája BA-szintű képzésben a nappali és távoktatás tagozaton az 5. félévben jelenik meg opcionális tantárgyként változó óraszámban (1. táblázat).

	Tantárgy típusa	Tanév	Félév	Heti óraszám
Hatékony nevelési stratégiák a közoktatásban (Szatmárnémeti) MA	kötelező	2011/2012	3, 4.	2+1
Óvodai és elemi oktatás pedagógiája nappali és távoktatás, BA	opcionális	2012/2013 2013/2014	5.	0+2
	opcionális	2014/2015 – 2016/2017	5.	1+1
	opcionális	2017/2018 – 2020/2021	5.	1+2
	opcionális	2021-2024	5.	2+1

1. táblázat. Konfliktuskezelés tantárgy a BBTE PADI tantervében (1. Tantervek BBTE PADI 2012-2024). (Forrás: saját szerkesztés)

Amint az 1. táblázatban is jól látható, az alapképzés tantervében 2012 óta szerepel a Konfliktuskezelés tantárgy heti kettő, majd három órában. Változó az órák típusa is: kezdetben inkább szemináriumi tevékenységet biztosított a tanterv, majd egy, illetve két előadást vezetett be. A jelenleg érvényben lévő tanterv heti két előadást és egy szemináriumot ír elő a tantárgy tanítására.

Konfliktuskezelési tréning

A kialakítandó kompetenciák természetéből kiindulva a konfliktuskezelés tantárgy bevezetésekor világos volt számunkra, hogy a tantárgy gyakorlatias jellegű kell hogy legyen, ne csak elméleti ismereteket közvetítsen, hanem tegye lehetővé készségek, képességek alakulását is. Ezért a tantárgyat tréning formájában szerveztük meg.

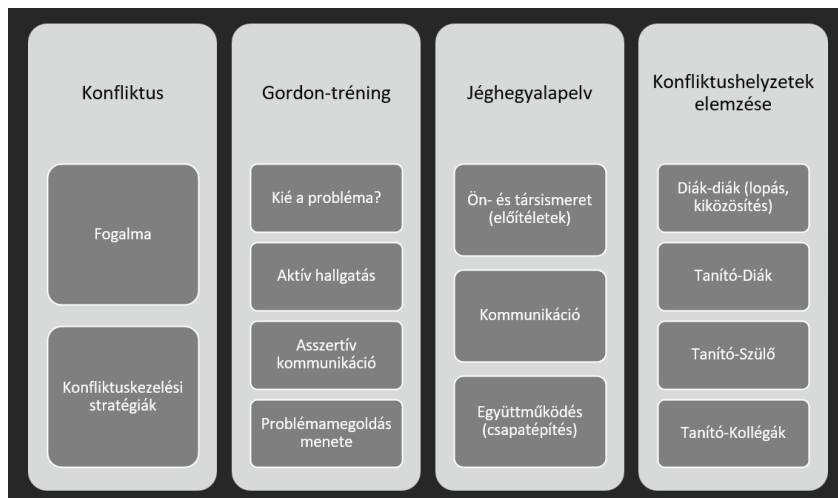
A tréning összeállításának forrásai

A konfliktuskezelési tréning kidolgozásakor számos képzés tapasztalatára építhetem, melyeket fontosnak tartok megemlíteni, hiszen hozzájárultak a tantárgy jelenlegi formájának kialakulásához.

- 1996-ban a CIVITAS alapítvány szervezésében egyetemistaként részt vehettem egy konfliktuskezelési tréningen, melyben közigazgatásban dolgozóknak adhattuk át a képzés során megtanult ismereteket. Ez a képzés a Max Weber alapítvány égisze alatt folytatódott 1997-ben neves, konfliktuskezelésben járatos szakemberek meghívásával.
- A konfliktuskezelési ismeretek pedagógusképzésben való átadásának módját világította meg számomra a Kovács Andrásné által tartott drámapedagógiai foglalkozássorozat, melyet 1998-ban a Comenius Diákkör szervezésében tartott. E képzés során felismerhettem a drámapedagógiai módszerek hatékonyságát a tapasztalati tanulásban, ami alapvető részét képezi a konfliktuskezelési képesség alakításának.
- A továbbgondolást segítette Szekszárdi Júlia (1995) *Utak és módok* című könyve, melynek segítségével államvizsga-dolgozatom, majd magiszteri dolgozatom kísérleti anyagát összeállítottam. A két kísérlet során kiderült, hogy a drámajátékra alapozott konfliktuskezelési tréning eredményesen használható a tanítóképzős és a tanárképzős diákok körében.
- A későbbiekben Gordon-tréningen vettem részt, illetve alaposabban tanulmányoztam Thomas Gordon könyveit a tanári, a szülői és vezetői eredményesség javítása érdekében (Gordon, 2001).
- A tréningek megszervezése külön tudást igényel, ezért 2010-ben tréneri oklevelet szereztem, ezt követően több továbbképzést tartottam gyakorló pedagógusoknak a konfliktuskezelés témakörében. A továbbképzések megtervezése, tematikájának összeállítása, a gyakorlati tapasztalatok gyűjtése fokozatosan segítették elő a tréning fejlesztését.
- 2011-ben a Consult Scolari szervezésében Vassné Figula Erika konfliktuskezelési tréningjén vettem részt, melyet gyakorló pedagógusoknak tartott. Ez a képzés az eredményes kommunikáció részelemeire irányította a figyelmemet.
- A konfliktuskezelés tantárgy bevezetésekor nagyon hasznosnak tartottam Sallai Éva és Hunyady Györgyné munkáit, szöveggyűjteményeik, esetelemző munkafüzetük nagyon jól használhatóak a képzés során.

Tematika

A fentiekben felsorolt tréningek, szakirodalmak, a továbbképzések során gyűjtött tapasztalatok alapján, a kialakítandó kompetenciák figyelembevételével állt össze a tantárgy jelenlegi tematikája (1. ábra).



1. ábra. A konfliktuskezelés tantárgy tematikája

(Forrás: saját szerkesztés)

Amint a fenti ábrán is jól látható, a konfliktuskezelési tréning négy tömbből áll. Az első tömbben a konfliktus fogalmát tisztázzuk, majd minden diák szembesülhet saját konfliktuskezelési stratégiáival a Thomas–Kilmann-modell alapján (Thomas–Kilmann, 1974/2002/2007).

A második tömb Thomas Gordon elmélete alapján épül fel, a diákok tudatosíthatják magukban, hogy konfliktushelyzetek során fontos megállapítani, hogy kié a probléma, illetve hogy milyen kommunikációs technikát alkalmazhatunk eredményesen annak függvényében, hogy másoknak van problémájuk, vagy mi szeretnénk szóvá tenni egy problémát. Ezt követően a problémamegoldás menetét tisztázzuk, majd alkalmazzuk egy meglévő konfliktushelyzet kapcsán (Gordon, 2001).

A harmadik tömb a jéghegyalapelvre (ENCORE, 1995) támaszkodva tudatosítja a hallgatókban azokat a készségeket és képességeket, melyek szükségesek a problémamegoldás során. Ennek az elméletnek a kapcsán megbeszéljük és kipróbáljuk azokat a módszereket, melyek által a bemutatott képességek fejleszthetők az elemi iskolások körében is (Szekszárdi, 1995).

A negyedik tömbben változatos helyzetgyakorlatok segítségével olyan konkrét konfliktushelyzeteket elemzünk, melyekkel egy jövőbeli pedagógus találkozhat munkája gyakorlása közben. Külön foglalkozunk a diákok közötti konfliktusokkal, a pedagógus és diákok közötti konfliktusokkal, majd elemezzük a szülőkkel kapcsolatos konfliktushelyzeteket, és kitérünk a kollégák közötti konfliktusok megbeszélésére is.

A tantárgy elsajátítását a tanulmányi útmutató és a hallgatók rendelkezésére bocsátott segédanyagok, szöveggyűjtemények és helyzetelemző munkafüzet támogatják, melyek a tantárgy Teams-oldalán találhatóak (Szabó-Thalmeiner 2021; Frigy, Szabó-Thalmeiner, 2013; Sallai, 2008; Hunyady & Szekszárdi 1998).

A konfliktuskezelési tréning sajátosságai, az órák megszervezése

A konfliktuskezelés-órák sajátossága, hogy biztosítanunk kell a megfelelő légkört a tanuláshoz. Ennek érdekében a székeket körbe helyezzük, ezáltal biztosítjuk a kommunikációt a csoport minden tagja számára. Az ideális csoportlétszám 12-20 fő. A csoportdinamika miatt fontos, hogy ne legyenek túl kevesen a csoportban, viszont a 20-nál nagyobb létszám esetén nehezebbé válik a kommunikáció, nehéz elérni, hogy mindenki aktívan részt vegyen a tréningen.

A bizalomteli légkört, a további munka zavartalanságát segítik elő az első találkozás során közösen megállapított csoportszabályok. A szabályok között szerepel a csoporttitok is, melynek értelmében az órán elhangzottak nem hagyhatják el a csoportot. Ennek a tantárgynak az esetében különösen fontos a csoporttitok szabályának elfogadtatása, hiszen az óra során elhangozhatnak bizalmas információk, melyek nem kerülhetnek ki a csoportból. Ugyancsak az első találkozás alkalmával tisztázzuk a tantárggyal kapcsolatos féltelmeket és elvárásokat.

A tréning megszervezése történhet heti találkozásokkal, a tanterv által megállapított óraszámokban, de tarthatjuk tömbösítve is, egynapos vagy kétnapos alkalmak megszervezésével. Minden találkozást bemelegítő, ráhangoló játékkal kezdünk, ez segít „megérkezni” az órára, segít a figyelmet az órai történésekre irányítani.

A tréning során kiemelkedő szerepet kap a tapasztalati tanulás, számos játék, helyzetgyakorlat segít átélni és ezáltal megértetni különböző konfliktushelyzeteket. Ugyanakkor a megtapasztalt sajátosságokat általánosítjuk, ezáltal elméleti ismereteket is összegzünk. Váltakoztatva használjuk a frontális, a csoportos, a páros és az egyéni munkaformát, interaktív módszerekkel segítjük a résztvevők aktív részvételét az órán.

A tréning során nagyon fontos a biztonságos, jó hangulat megteremtése és fenntartása. Ebben sokat segítenek a tréning kezdetekor megalkotott szabályok. A szabályok be nem tartásakor figyelmeztetni lehet a résztvevőket az egyezségünkre.

A találkozásokat zárókörrrel fejezzük be, melynek során mindenki elmondhatja, hogy az aznapi találkozásról mit visz el magával, mi az, ami megragadta, mit fog tudni hasznosítani a tanultakból munkája során. Ez a visszacsatolás hasznos a tréner számára is, visszajelzést kap az óra egyes részleteinek eredményességéről, másfelől pedig segít a résztvevőkben tudatosítani és összegezni az aznap tanult ismereteket.

A konfliktuskezelési tréningen használt módszerek, eszközök

A konfliktuskezelés tantárgy gyakorlati jellegéből kiindulva az órán alkalmazott módszereknek biztosítaniuk kell a résztvevők bevonását a tanulási folyamatba. Ezért változatos, az aktivitást és interaktivitást biztosító módszereket helyezünk előtérbe az órák megszervezésekor.

A tréningen használt *szerepjátékok* segítenek átélni különböző élethelyzeteket, a hallgatók „mintha” helyzetben tapasztalhatják meg különböző szereplők nézőpontjait, ami segít az empatikus magatartás kialakulásában. *Szerepjátékot* alkalmazunk az aktív hallgatás technikájának elsajátításakor, illetve különböző konfliktushelyzetek eljátszásakor. A diákoknak lehetőségük van felvenni egy-egy szülő vagy pedagógus szerepét, védett környezetben tapasztalhatnak meg egy-egy konfliktushelyzetet, így lehetővé válik az adott helyzet alapos elemzése. (Gordon, 2001; Hunyady & Szekszárdi 1998)

A *drámajátékok* bemelegítő játékként használhatóak egy-egy foglalkozás kezdetén, illetve hasznosak a problémamegoldó képesség alapjainak kialakításakor. Mindamellet, hogy fejlesztjük a résztvevők ön- és társismeretét, kommunikációs és együttműködési képességét, a különböző játékok megismerésével megtanítjuk a hallgatóknak, hogyan tervezzenek meg egy szociális készségeket fejlesztő foglalkozássorozatot elemi iskolások számára. (Gabnai, 2015; Encore, 1995; Kaposi, 1993; Előd, 2003, Rudas, 1990)

A tapasztalati tanulás alapkövei még az élménypedagógiai módszerek (Besnyei & Nagy, 2014; Lohász & Sőregi, é. n.). A kiközösítés sajátosságait például nagyon jól lehet érzékeltetni a *Törj be a körbe* című játékkal (Gomes, 2006). A játék során tapasztaltakat a diákok általánosítják, és analógiát teremtenek a való élet történéseivel.

Az interakciót biztosítják, a kommunikációs és együttműködési képességet, illetve a problémamegoldáshoz oly szükséges kreativitást fejlesztik a *koopera-*

tív tanulás különböző technikái (Kagan, 2004; Orbán, 2009). A diákok csapatokat alkotva válaszolnak fiatalok *segélykérő leveleire*, megírják *Hamupipőke történetét* a mostoha, illetve a mostohatestvérek szemszögéből, illetve megnézik, *Mi van a tető alatt?*, milyen félelmek, problémáik, vágyaik kapcsolódnak az egyetemi élethez (Szekszárdi, 1995, 2008).

Az önismeret fejlesztését szolgálják a különböző önismereti tesztek: a Thomas–Kilmann-teszt segít a résztvevőkben tudatosítani, milyen konfliktuskezelési stratégiákat szoktak alkalmazni a mindennapi élet során, kommunikációs kérdőív segítségével megismerhetik kommunikációs stílusukat, illetve a Belbin-teszt által megismerhetik a csapatbeli szerepüket.

Az újonnan tanult ismeretek begyakorlását, a tanultak alkalmazását teszik lehetővé a *feladatlapok*, esetelemző gyakorlatok, melyek révén megtanulják beazonosítani, hogy különböző helyzetekben kié a probléma, illetve begyakorolhatják az asszertív kommunikációt.

A tapasztalatokat *beszélgetés* során dolgozzuk fel, összegezzük, majd az *előadás* segít a feltárt ismeretek rendszerezésében, összefoglalásában.

Az online tanítás bevezetésével egy időben elérhetővé vált sok hasznos anyag az interneten is. Konfliktuskezelés-órán nagyon jól tudtuk hasznosítani a *Class divided* (<https://www.youtube.com/watch?v=7bAHhEh0pds>) című filmet, mely az előítéletek működését segít tisztázni.

A konfliktuskezelési tréning online térben

A 2020 márciusában megjelent járvány következtében az egyetemi oktatás nagyrészt az online térbe helyeződött át. Az új helyzet új megoldások keresését igényelte, hiszen a konfliktuskezelés tantárgy főleg a személyes jelenléti tréningen alapult, így eleinte az online megszervezése kivitelezhetetlennek tűnt. Ám a gyakorlat során ennek ellenkezője bizonyosodott be, s ha nem is tökéletesen, de működött.

A tantárgy megszervezését megkönnyítette az egyetem által biztosított Microsoft Teams platform, melyen lehetőség volt időbeli korlát nélküli értekezleteket tartani. Az alkalmazás idővel több funkcióval bővült, így a csoportmunka megszervezésére is lehetőség nyílt akár előre elkészített csatornák segítségével, akár véletlenszerű csoportalkotással. A platform előnye, hogy rendszerezetten lehet megosztani a diákokkal a tantárgy elsajátításához szükséges elméleti anyagokat, tanulmányi útmutatókat, prezentációkat stb. A Teams platform segítségével be lehet ütemezni a különböző feladatokat: a diákok feltöltik a megoldásokat, melynek teljesítését az oktató folyamatosan figyelemmel követheti.

Az előzetesen bemutatott módszerek közül jól lehetett használni a beszélgetés módszerét, a bemelegítő játékokat, szerepjátékokat, tesztek, feladatlapokat, illetve meg tudtuk tekinteni a *Class divided* című filmet.

A pozitívumok mellett azonban meg kell említenünk, hogy voltak kevésbé működő elemek is. A tapasztalati tanulás korlátozottan valósulhatott meg, a szerepjátékok során csak a kamerákon keresztül kommunikálhattak a hallgatók, így a kommunikáció bizonyos csatornái háttérbe kerültek. Korlátozott volt a folyamatos kapcsolattartás a résztvevőkkel, illetve a résztvevők között, mivel a hallgatók nem minden esetben kapcsolták be kameráikat. Ennél a tantárgynál is bebizonyosodott, hogy online térben sokkal kisebb a tanári kontroll, s így megnő a diák felelőssége a tanulásban. (Barabási, 2020; Baranyai & Debrenti, 2020)

Következtetésképpen azt tudnám megfogalmazni az online térben megvalósuló konfliktuskezelési tréning kapcsán, hogy nagyon fontos úgy megszervezni az órákat, hogy folyamatosan aktivizáljuk a hallgatókat, iktassunk be interaktív feladatokat, kérjünk visszajelzést a tanultakkal kapcsolatosan.

Az értékelés formája

A konfliktuskezelés tantárgy gyakorlati jellegéből kiindulva a portfólióalapú értékelés alkalmazása tűnt a legcélravezetőbbnek. Mivel a tantárgy során igyekszünk különböző, a kompetenciák által megjelölt készségeket, képességeket fejleszteni, fontos az aktív részvétel az órákon. Ezért a tantárgy teljesítésének egyik feltétele az órákon való legalább 80%-os részvétel. Jelenlét hiányában a tantárgy teljesítése nem lehetséges.

A portfólió tartalma a következő:

1. 10 konfliktushelyzet elemzése Sallai Éva Integrációs helyzetgyakorlatok című gyűjteménye alapján. Az elemzések minősége tükrözi a hallgató hozzáállását a konfliktushelyzetekhez, illetve lemérhető, hogy a hallgató mennyire tudja alkalmazni a konfliktuskezelés tantárgy során elsajátított elméleti ismereteket a gyakorlatban.
2. Egy plakát elkészítése a hallgatók rendelkezésére bocsátott szöveggyűjtemények egy tanulmánya alapján. A feladat elvégzése közben a hallgatók több tanulmánnyal ismerkedhetnek meg, egyet kiválasztanak, s ennek mondanivalóját egy figyelemfelkeltő plakáton jeleníthetik meg a vizuális kommunikáció eszköztárát felhasználva (1. 2., 3., 4. ábra).



2. ábra. Plakát – hallgató munkája



3. ábra. Plakát – hallgató munkája



4. ábra. Plakátok Fülöpné Böszörményi Aliz Agresszió a gyermekintézményekben című tanulmánya alapján (hallgatók munkái)

3. Játékgyűjtemény elkészítése, melybe öt-öt ön- és társismeretet, kommunikációt, együttműködést és problémamegoldást fejlesztő játék kerül. A feladat elvégzése során a hallgatók tájékozódhatnak a képességfejlesztő játékok terén, és lehetőségük van olyan játékokat összegyűjteni, melyeket gyakorló pedagógusként kipróbálhatnak saját osztályukban is.
4. Esszé megírása – melyben arra reflektálnak a hallgatók, hogy a tantárgy miben segítette őket a pályára való felkészülésben. Ez a feladat mellett, hogy fejleszti a hallgatók önreflexiós képességét, visszajelzést nyújt az oktató számára a tantárgy hatékonyságáról is.

A bloomi céltaxonómia alapján elmondhatjuk, hogy az értékelés során a megismerés, az alkalmazás, az analízis és az értékelés szintjén ellenőrizzük a hallgatók tudásszintjét.

Hallgatói visszajelzések a konfliktuskezelés tantárgyról

Amint az előző alfejezetből is kitűnik, az értékelés során a hallgatók egy esszében visszajelzést adnak a tantárgy hatékonyságáról. A hallgatók a 2014/2015-ös tanév óta vesznek részt az opcionális tantárgy óráin nappali és távoktatás tagozaton. Az alábbiakban összegzem a véleményüket, reflexióik alapján mutatom be, milyen változásokat idézett elő a tantárgy az egyes diákok tudásrendszerében, személyiségfejlődésében, illetve az egyes évfolyamok közösségi életében, konkrét példákkal illusztrálva.

A tantárgy során új ismeretekkel gazdagodtak a konfliktusról, a konfliktusmegoldás menetéről, a kommunikációs technikákról, a jéghegyalapelvről (*„Amit még mindenképp magammal viszek, az a passzív és aktív hallgatásról szerzett információk. Jó volt kicsit közelebbről megismerni ezeket, gyakorolni is szerepjátékok által. Úgy érzem, ez egy olyan információ, amit nemcsak a pedagógusként történő munka során fogok felhasználni, kamatoztatni, hanem a mindennapi életben is.”*). Megtanulták, hogy a konfliktusok esetében mindig a dolgok mögé kell nézni, megkeresni a konfliktust kiváltó okokat és azokat orvosolni. Fontos, hogy az adott helyzetet több szemszögből megvizsgálják, hallgassák meg egymást, majd keressenek közös pontokat.

Az alkalmazott módszerek közül kiemelték a képességfejlesztő játékokat, a szerepjátékokat, szívesen alkalmaznák ezeket a továbbiakban is a tanítás során (*„Az egyik feladat játékgyűjtemény készítése volt, amibe nagy lelkesedéssel vágtam bele, kerestem a különböző témakörben a játékokat. Olyan érdekes, általában még nem ismert játékokat találtam, amelyeket biztosan ki fogok próbálni az osztályomban is.”*).

A hallgatók számára fontos volt, hogy az órák jó hangulatban teltek, családi-as volt a légkör, jól érezték magukat az órákon. („*Rengeteg pozitív energiával töltődtem fel minden szerdán a két óra alatt. E tantárgy, úgy gondolom, hogy nemcsak a pedagógiai pályára készített fel bennünket, hanem segített az évfolyamunknak még jobban összekovácsolódnival, és egymáshoz közelebb kerülni.*”). Úgy fogalmaztak, hogy az órák vidámak voltak, szórakoztatóak, így a tanulás örömforrássá vált. („*Mindenféleképpen szeretném köszönetemet és hálámat kifejezni azért, amiért ennek a tantárgynak a tanórái olyanok voltak, amilyenek. Ez alatt azt értem, hogy emberközeli, nevetéssel, beszélgetéssel, élvezhető feladatokkal telítettek, valamint kellemesen eltöltött csoportmunkákkal fűszerezettek. Én minden órán úgy éreztem, hogy itt most nyugalom lesz, nem lesznek óriási elvárások, amiktől befeszülnék, egy megértő és szeretetteljes közösségbe fogok belecsöppenni, ahol az emberek kedvesek és együttműködőek lesznek.*”).

A tantárgy személyiségfejlesztő hatása is visszatükröződött a hallgatók észlelésében, fejlődött az önismeretük, úgy érzik, hogy bátrabbakká, magabiztosabbakká váltak, megtudták új dolgokat saját magukról („*...amikor a pedagógusi pályára gondoltam, mindig a helyzetmegoldások, a kommunikáció, az együttműködés tűntek a legnagyobb kihívásnak. De ez a tantárgy segített tudatosítani azokat a dolgokat, amelyek már bennem voltak, és ráébresztett arra, hogy mi az, amiben még fejlődnöm kell. Mindenképpen segített fejlődni a jobb kommunikációban és abban, hogy képes legyek egy helyzetet több szempontból vizsgálni.*”). Ugyanakkor a közösség alakulására is jó hatással volt, jobban megismerhették egymást, és lehetőség volt az évfolyamon belül jelentkező konfliktusokat is megbeszélni („*Szerettem a csoportmunkákat, ahol jobban megismerhettem a társaimat a feladatok elvégzése által.*”).

A visszajelzésekből még az is kiderült, hogy a tréning érdekes volt, tanulságos, és olyan ismereteket adott át, melyeket alkalmazni tudnak majd a gyakorlatban. („*...nagyon-nagyon szerettem, élveztem az órákat. Sok módszert, technikát és játékot ismerhettem meg, s nemcsak tanultam, hanem gyakorlatba is ültethettem őket*”). Fontosnak tartották, hogy kipróbálhatták magukat, tapasztalatot szereztek, s ezáltal nagyon sokat tanultak („*Számomra sokat adott ez a tantárgy mivel aktuális, praktikus és reális helyzeteket vizsgálhattunk.*”).

Pár esetben javaslatokat is megfogalmaztak a tantárgy alakítására vonatkozóan, igényelnék minél több konkrét konfliktushelyzet alapos átbeszélését, elemzését.

Összegzés

Az elmúlt tíz tanév tanúsága szerint a konfliktuskezelés tantárgynak helye van az óvodapedagógusok és tanítók képzésében, hiszen tapasztalataink és a hallgatói visszajelzések alapján nagymértékben hozzájárul a pedagógusi pálya gyakorlásához szükséges kompetenciák kialakításához.

Gyakorlatorientált tantárgy lévén az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazására is fényt derít, s ennek érdekében számos interaktív módszer alkalmazását igényli. A visszajelzések alapján elmondható, hogy a hallgatók is hasznosnak tartják, értéklik, hogy lehetőségük van a gyakorlathoz közeli esetek, problémahelyzetek megbeszélésére, elemzésére. Ugyanakkor az órák megszervezése közvetett úton is fejlesztő hatású, hiszen a diákok számára mintát nyújt, hogyan tehetik ők maguk is interaktívvá tanítási óráikat, milyen eszközök állnak rendelkezésükre a tanulók szociális készségeinek, képességeinek és azon belül a konfliktuskezelő képességének fejlesztésében.

Az erőszakmentes konfliktuskezelés szemléletmódját az oktató saját magatartásával is közvetíti, ezáltal követendő példát nyújt a hallgatóknak. Ezért alapvető követelmény, hogy a tantárgy tanítását felvállaló oktató a mindennapi életben, illetve a tanítás során is megfelelően kezelje konfliktusait, az erőszakmentes hozzáállás hasssa át oktatói munkáját.

Irodalom

- *** Tantervek a BBTE PADI Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak számára (2012–2022)
- Barabási, T. (2020). Az online rendszerű tanulás hozadéka és buktatói pedagógusjelölt szemmel különböző képzési szintek és formák árnyalatában. Forrás: *PedActa* 10/1, 33–42. <https://doi.org/10.24193/PedActa.10.1.7> Utolsó letöltés: 2024. 05. 07.
- Baranyai, T. K. & Debrenti, E. (2020). Az online matematikatanítás tapasztalatai. *PedActa* 10/2, 33-42. Forrás:<https://doi.org/10.24193/PedActa.10.2.4> Utolsó letöltés: 2024. 05. 07.
- Besnyi, Sz. & Nagy Gábor Mápó (2014). *A játék nem játék!* OptimusTréning és Katalizátor Pedagógusképzési Központ.
- Előd, N. (Ed.) (2003). *Add tovább! Drámajátékok nagyóvodásoknak – kisiskolásoknak.* Candy Kiadó, Veszprém.
- ENCORE Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány (1995). *Így is lehet!* (6)

- Esterházy, P. (1993). Az ember szabadnak született. In. *Magyar Hírlap*, 1993. december 24. Forrás: <http://www.litera-tura.hu/esterhazy-peter-az-ember-szabadnak-szuletett/>. Utolsó letöltés: 2022. 01. 30.
- Frigy, Sz. & Szabó-Thalmeiner, N. (2013). Konfliktuskezelés a nevelés során. In. *Segítő foglalkozásúak kézikönyve*. 40–71.
- Gabnai, K. (2015). *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon.
- Gomes, R. (Ed.) (2006). *Te is más vagy, te sem vagy más – Képzők könyve*. Mobilitás Európai Fejlesztési Igazgatósága.
- Gordon, T. (2001). *A tanári hatékonyság fejlesztése – A T.E.T. módszer*, Studium Effektive.
- Hunyady Györmyné & Szekszárdi, J. (1998). *Konfliktusok az iskolában*. Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás*. ÖNKONET.
- Kaposi, L. (szerk.) (1993). *Játékkönyv*. Színházi Füzetek/IV. Marczibányi Téri Művelődési központ, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ.
- Lohász, C. & Sőregi, V. (Eds.) (é. n.). *Több mint játék. Szabadtéri játékok gyerekeknek és fiataloknak*. Természetjáró Fiatalok Szövetsége.
- Orbán Józsefné (2009). *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Pécs.
- Rudas, J. (1990). *Delfi örökösei. Önismereti csoportok: elmélet, módszer, gyakorlatok*. Kairosz Kiadó.
- Sallai, É. *Szöveggyűjtemény az Integrációs pedagógiai helyzetgyakorlatok című tantárgyhoz (I-II)*. Kézirat.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség? – A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Sallai, É. (2008). *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Integrációs pedagógiai helyzetgyakorlatok munkafüzet*, Educatio Kiadó.
- Sallai, É. (2009). *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Forrás: <https://docplayer.hu/107421654-Modszerek-a-hatranynos-helyzetu-tanulok-iskolai-sikeressenek-segitese.html>. Utolsó letöltés: 2024. 01. 02.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2009). *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó-tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Státus Kiadó.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2021). *Konfliktuskezelés az iskolában*. Tanulmányi útmutató az Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak 3. éves hallgatói számára. Kézirat.

- Szabó-Thalmeiner, N. (2022). Konfliktuskezelő képesség alakítása személyközpontú módszerekkel a pedagógusképzésben. In. Birta-Székely, N. (Ed.). *Tanárok Vagyunk Akadémia III. – Személyközpontú módszerek alkalmazása a pedagógusok alap- és továbbképzésében*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár. pp. 49–62.
- Szekszárdi, J. (1995). *Utak és módok*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE.
- Szekszárdi, J. (2008). Új utak és módok. Gyakorlatok a *konfliktuskezelés tanításához és tanulásához*. Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Thomas, K. W. & Kilmann, R. H. (1974/2002/2007). *Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument*. Xicom.
- <https://doi.org/10.1037/t02326-000>
- Internetes forrás:
Class divided. <https://www.youtube.com/watch?v=7bAHhEh0pds>. letöltés dátuma: 2022. 11. 11.

AZ INDIVIDUÁLPSZICHOLÓGIA KÉPVISELETE A PANNON EGYETEM TANÁRKÉPZÉSI ÉS TANÁR-TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMJÁBAN (1991–2008) – DR. SALLAI ÉVA HAGYATÉKÁHOZ...

SZÉLESNÉ FERENCZ EDIT

*Gyermekklinikai szakpszichológus, szakpszichoterapeuta, IP kiképző terapeuta,
egyetemi docens*

Absztrakt

Az individuálszichológia „bátorító pedagógiája” preventív szerepet játszhat, és a személyiség aktív védettségének kifejlődését segítheti elő. E képességek révén olyan kognitív, érzelmi-akaratú és viselkedési kompetenciák alakulnak ki, amelyek a testi, lelki egészségmegóvás szolgálatában állnak. Ezt ismerte fel a Veszprémi/Pannon Egyetem tanárképző programját kidolgozó szakmai közösség, és indította el az individuálszichológiai szemléleten nyugvó pedagógiai módszertani képzéseket. A tanulmány a Veszprémi/Pannon Egyetem tapasztalatainak lencséjén keresztül mutatja be az individuálszichológiai pedagógia jelentőségét a pedagógusképzésben.

Kulcsszavak: individuálszichológia, kompenzáció, közösségérzés, bátorító pedagógia

Bevezetés

A Veszprémi, majd Pannon Egyetem tanárképzési és tanár-továbbképzési programját kidolgozó pedagógiai, pszichológiai végzettségű szakemberek az intézmény működésének kezdetétől (1990-től) fontosnak tartották a nézőpontváltást, így azoknak a képességeknek a kialakítását, fejlesztését, melyek az oktatás-nevelés szereplőinek lelki egészségét szolgálják. Preventív, profilaktikus szemlélet keretében készültek a képzési stratégiák, koncepciók. Inspiráló időszak volt ez, hiszen a társadalmi átalakulás korszakában az igények és a lehetőségek bővülése esélyt adott arra, hogy a pedagógusképzésbe újító, unikális, kísérleti programok épülhessenek be.

A fejlesztési ambíció a szakmai közösség együttműködését is erősítette, és ennek a csapatnak kiemelkedően példaértékű személyisége volt dr. Sallai Éva.

Beállítódása, elhivatottsága, szakmai munkássága alapját képezte a hallgatók pályaszocializációs programjának. A pedagógusmesterség tartalmi elemeinek kidolgozásával dr. Sallai Éva a tudományterületek integrációját is hangsúlyozta. Az interdiszciplinaritás lehetővé tette, hogy a különböző tudományágak eredményei a pedagóguskompetenciák értelmében jelenjenek meg, és a szakmai csoportok munkatársai közötti szoros együttműködés révén az összetett összefüggések jobban megérthetővé váljanak, és ezáltal magas szintű, komplex pedagógusképzés jöhhessen létre.

Igy kerültek a képzési struktúrába a választható stúdiumok közé az individuálpszichológia elméleti és gyakorlati módszereinek elsajátítását lehetővé tevő kurzusok. Jelentős lépés volt ez az individuálpszichológiai alapozású bátorító pedagógia megismertetésének folyamatában, hiszen a Debreceni Egyetemen (akkori néven Kossuth Lajos Tudományegyetem), ill. szűk körben dr. Arató Ottó csoportjában, Budapesten lehetett csupán ennek a mélylélektani iskolának a nevelési koncepcióját megismerni.

A képzések (elméleti előadások, szemináriumok, az individuálpszichológiai szakember által vezetett önismereti foglalkozások, pedagógiai helyzetelemzések és az esetmegbeszélő gyakorlatok) során a résztvevők saját élményen keresztül juthattak el az individuálpszichológiai szemlélet és mentálhigiénés technikák megtapasztalásához, gyakorlásához. Ennek eredményeként képessé váltak a hallgatók arra, hogy olyan nevelési környezetet hozzanak létre, melyben önmaguk és a tanítványaik nyomás és kényszer nélkül, az egyenértékűség légkörében, kompromisszumra és kooperációra képesen elérhetik a saját fejlődésüket szolgáló céljaikat, önirányításuk erősítésére tehetnek szert, biztonságban érezhetik magukat, és hatékonyan küzdenek meg a problémákkal.

Individuálpszichológiai alapozású bátorító pedagógia

Érdekes történelmi párhuzam, hogy a mélylélektani iskolák is a társadalmi berendezkedés változásakor, az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlásának időszakában születtek, indultak virágzásnak (Arató & Kiss, 1991). A pedagógusképzés megújítását kereső alternatív elméletek és módszerek is a hazai társadalmi korszakváltás időszakában törtek maguknak utat.

Az individuálpszichológia keletkezésétől fogva foglalkozik a nevelés és a pedagógia kérdéseivel, és azt elsődleges prevenció célként hangsúlyozza (Szélesné Ferencz, 2005). Adler munkatársa, Oskar Spiel az iskolai pedagógiai magatartásnak azt a modelljét dolgozta ki, amelyben megjelenik a gyermek életstílusának megismerése és megértése, másrészt a pedagógus-gyermek közötti ösztönző kapcsolat fejlesztése (Spiel, 1947).

Adler már munkásságának kezdetén felismerte a lelki egészség, illetve a lelki zavarok kialakulása és a nevelés közötti kapcsolatot, és a prevenciót alapfeladatként határozta meg: „Ami az orvost a legközelebb hozza a nevelési kérdésekhez, az a lelki egészség és a testi egészség közötti kapcsolat” (Adler, 1918. 78.). Ezzel a kijelentés az interdiszciplináris felelősséget is hordozza (Datler, Gstach & Wininger, 2009. 11.).

„A koragyermekkorai családi referenciaszemélyek után az iskola központ szerepet játszik a gyermek életstílusát befolyásoló tényezők között, mind a közösségen belüli énképét, de mindenekelőtt természetesen a saját teljesítményéhez való viszonyulását, teljesítőképeségét és lelkesedését tekintve” (Sindelar, 2011. 4.).

A gyermekek nevelésében komoly kihívást jelent, hogy az iskolai nevelés és a családi nevelés területei hogyan képesek együttműködni. Már Adler is rámutat a pedagógusok felelőségére ebben a tekintetben: „Bár mind a szülők, mind a tanárok a maguk módján hozzájárulhatnak a nevelőmunka sikeréhez – a szülők az iskola hiányosságait, a tanárok az otthoni nevelés hiányosságait javítják –, meg kell jegyezni, hogy nagyvárosainkban és a modern társadalmi viszonyok között a felelősség nagyobb részét a tanároknak kell viselniük” (Adler, 1930a. 247.).

Ez kihangsúlyozta a tanárok számára szükséges szakmai és személyes kompetenciákat: „A szakmaiság és az emberiség ötvözéséről van tehát szó, amely lényeges a nevelés és a tanácsadás lényeges összetevője kell, hogy legyen” (Landt-Hayen, 2007. 69.).

A didaktikai kompetencia csak a pedagógiai-pszichológiai képzettséggel együtt adhatja meg a pedagógus szakmai hozzáértését.

A pedagógusok individuálpszichológiai képzésének célja, hogy képessé váljanak arra, hogy megértsék a gyermek viselkedésének értelmét, életstílusát, és ennek alapján meg tudják határozni azt a cselekvési teret, amelyben a gyermek értékesnek éli meg helyzetét, közösségérzése, kompetenciakészítése fejlődik. Ezáltal a pedagógusok saját mentális egészségüket is megóvják.

Az életstílus – ami motivációs és viszonyulási rendszerként a kora gyermekkorban különböző tényezők mentén alakul, a személyiség kreatív, önalkotó képessége által – kifejezi a személyiség kisebbségérzését, megjeleníti tudatos és tudattalan céljait, közösségérzésének fejlettségét, kompenzatorikus formáját és tendenciáit.

A gyermek életstílusát kialakító faktorok közül (szervi kisebbség, nem, a család társadalmi és szociális magatartása, testvérpozíció, családi légkör és nevelés [Wexberg, 1931, 1987. 15–74.]) a neveléssel lehetővé válik az említett tényezők negatív hatásának kompenzációja.

Adler figyelmeztetése szerint is „a nevelésnek meg kell szüntetnie a gyermek esetében azt a lehetőséget – legyen az gyengeségből, kicsinységből vagy tudatlanságából adódó –, hogy feltörjön belőle a kisebbségérzés” (1910, 1914, 1983. 217.). De a nevelés a maga megszokott praktikáival – ami gyakran a büntetés-jutalmazás paradigmáját mutatja, a felnőttek tudatlan érzései és motívumai alapján – Adler szerint egy további fontos faktort jelenthet a kisebbségérzés kialakulásához. Adler a tekintélyen alapuló és szigorú, az elhanyagoló és az elkényeztető, babusgató nevelést egyaránt alkalmatlannak tartotta arra, hogy a gyerekből bátorságot, öntudatot, önbiplomérzést váltson ki. A tekintélyen alapuló, parancsoló, büntető, engedelmességre és alárendeltségre hivatkozó nevelés csírájában fojtja el a gyermek önbecsülését (Adler, 1904, 1914, 1983. 205.); ez vonatkozik az enyhébb formájára is, amely „csak” megfeddő, megalázó, megszidó, megszegényítő vagy nevetségessé tevő szavakkal „operál” (Adler, 1927, 1994). De az elkényeztető vagy babusgató nevelés – amelyet Adler (1931, 1994. 102–131.) gyakran az egyedüli gyermekeknél és a legfiatalabbaknál talált – szintén nem készíti fel a gyermeket az életre. Ha megszokott, hogy mások minden kívánságát teljesítik, és a nehézségeket elhárítják, akkor másoktól függő és önállótlan lesz. Sosem vagy alig élte át, hogy saját erejéből megtehet valamit, – vagy más szavakkal – nem tehetett szert kontrollélményekre, nem gyűjthetett kontrolltapasztalatokat, kompetenciaélményeket, ill. nem tapasztalhatta meg a „saját eredményességét”. Emiatt nem tudta az önértékelését felépíteni, nem bízik a saját erejében, és valószínűleg később is követelményeket fog támasztani a környezetével szemben.

További szubjektív faktorként a kompenzatorikusan túl magasra helyezett saját személyiségideál is erősítheti a kisebbségérzést. Az ember ilyenkor állandóan diszkrepanciát él meg az igény és a valóság között. Egy illuzórikus cél miatt csődöt mond a hétköznapi életben a tényleges képességeivel és a reális lehetőségeivel, ami miatt krónikusan kudarcra ítéltnek tartja magát.

A kisebbségérzések általában többé-kevésbé tudatlanok, ill. nem tudottak, ahogyan azt Adler szerette mondani. Az ember elnyomja őket saját maga és mások előtt, mert kellemetlenek a számára. „A kisebbségérzést általában a gyengeség jelének, és mint valami szégyenletes dolognak tartják, és ezért az emberek természetüknél fogva erősen hajlanak arra, hogy ezt eltitkolják. Ennek az érzésnek az elrejtésére irányuló igyekezet valóban olyan erős lehet, hogy az érintett személy a kisebbségérzést, mint olyat már egyáltalán nem is ismeri fel, hanem már csak az érzés következményeivel és azokkal az objektív részletekkel foglalkozik, amelyek segítenek neki abban, hogy ez az érzés rejtve maradjon. Az ember teljes mentalitását olyan alaposan erre az igye-

kezetre tudja irányítani, hogy lelki életének teljes folyama, amely szakadatlanul alulról felfelé törekszik – azaz a kisebbértékűség-érzéstől a fölény felé –, teljesen automatikusan zajlik és kivonja magát az érzékelés alól. Ezért semmi esetre sem meglepő, hogy gyakran negatív választ kapunk, ha megkérdezzük valakit, hogy van-e kisebbértékűségi érzése.” (Adler, 1929a, 1981. 21–22.)

Az Alfred Adler által kidolgozott individuálpszichológia emberképének középpontjában a közösségérzés fogalma áll. Ez fontos hozzájárulás a pszichológiához és a neveléshez, hiszen a gyermek szociális orientációját emeli ki.

Az a felismerés, hogy az úgynevezett nehéz gyermek nem egyszerűen nehézségeket okoz, hanem maga is nehézségekkel küzd, nemcsak az individuálpszichológiai megértés alapja, hanem mára általános pedagógiai tudássá vált.

Az individuálpszichológiai pedagógia vezérelveit, melyek támpontokat adnak a nevelőmunkához, Jörg Rüedi foglalta össze, hangsúlyozva a gyermek önkiteljesedésének elősegítését:

1. A pedagógusnak az *egyenértékűség* attitűdjére van szüksége. Ez magában foglalja a nevelő és nevelt emberi mivoltán alapuló egyenlő értékességét és ebből következően a büntetés, fenyegetés, büntudatkeltés, megalázás, bántalmazás elutasítását. Ahogy Adler 1924-ben írta: „A legsúlyosabb tévhit az, hogy a büntetés csak a tévelygő lélek felszínes megnyilvánulásaira, csak a kifejezési formákra hat. A személyiség gyökere, a gyermek jelleme változatlan marad. Sőt, a gyermek és a nevelő nem is tudja, hol van a hiba a valóságban, és a ket-tőjük közötti megromlott viszonyban – a valódi tények mindkettőjük számára még tisztázatlanabbá válnak” (Adler, 1924. 12.).

Adler és Dreikurs azonban elutasította a fenyegetést vagy a büntudat felkel-tését is: „Nincs értelme az ideges vagy zavaros gyerekeket fenyegetni, vagy félelmet, vagy büntudatot kelteni bennük. Az ember nem attól lesz jó, hogy bebizonyítja, hogy rossz. Egy gyerek nem válik szerethetővé, ha elég gyakran mondjuk neki, hogy »nem szerethető«. Ehelyett az individuálpszichológiai pedagógia álláspontja, a tisztelet- és szeretetteljes, jóindulatú bátorító, belátásorientált kapcsolat kialakítása.”

Ez a pedagógiai attitűd a pedagógiai optimizmust is jelenti.

A fenyegetésekről és büntetésekről való lemondás azonban nem jelenti a teljesítményelvárásról való lemondást, épp ellenkezőleg. Az egyenértékűség légköre feltételezi, hogy a gyermek ugyanúgy tisztelje a pedagógust, mint ahogyan ő is tiszteli őt. Ma már nevelési hibának számít, ha nem szabunk határokat a gyerekeknek. A fiatalokat fel kell készíteni a csalódások elviselésére is. Az individuálpszichológia már a kezdetektől fogva felismerte, hogy a nevelésnek segíteni kell az életfeladatok megoldására való képesség kialakítását: munka/egzisztencia megteremtése, együttműködési képesség, intim, bizalmi kapcsolat

kialakításának képessége, a spirituális ÉN-nel való foglalkozás és az élet értelmének keresése.

2. A bátortás szükségessége.

A bátortás (ÉN-erősítés) a legfontosabb szempontja a gyermeknevelésnek. Rudolf Dreikurs szemléletesen fogalmazta meg: „Egy gyermeknek bátortásra van szüksége, úgy ahogy a növénynek Napra és vízre.” Ahhoz hogy a nevelési módszerek hatásosak legyenek, a gyermekek számára folyamatosan kell biztosítani a bátortó helyzeteket.

Az elbátortalanodás, az erős kisebbségi érzés a viselkedés téves céljának kialakításához vezethet és a személyiség önértékelése romlik, elbátortalanodik, a bátortás az individuálpaszichológia logikus alapelve. Ruedi Rudolf Kausenre hivatkozva hangsúlyozza: „a bátortás nem egyszerűen szuggesztív bátortás; az egészséges önértékeléshez, a nagyobb közösségérzéshez, a tárgyilagossághoz és aktivitáshoz vezet. Ennek előfeltétele a pozitív érzelmi kapcsolatok kialakítása, amelyek a tanuló elfogadásában és elismerésében, a megbecsülés és megértés kifejezésében, valamint a tanuló és a nevelő közötti partnerségen és egyenértékűségeen alapuló viszonyban nyilvánulnak meg” (Kausen, 1977. 909.).

3. A gyermeki viselkedés okainak és céljainak felismerése.

Alfred Adler fontosnak tartotta az összefüggések, célok és okok megismerését.

A pedagógusok számára a szubjektív célok megértése a következményből lehetséges. A következmények cselekvésben, érzésekben, ismeretekben jelenhetnek meg. Így az indulatáttétel értelmezése is fontos eszköze a nevelői szakértelemnek.

4. A gyermek egyéniségének megértése: minden pedagógus személyes fejlődésének központi követelménye.

Ez az empátia, az együttérzés által lehetséges, amely képesség a pedagógus személyiségének fejlődését is segíti.

„(...) ha én lennék az ő helyzetében, az ő helyében lennék, pontosan ugyanúgy viselkednék, ugyanabban a környezetben ugyanazokat a hibákat követném el, ugyanolyan célokat tűznék ki, mint ő. Ha egynek érzem magam vele, akkor megértem őt. Ha ezt nem tudom megtenni, akkor minden törekvés hiábavaló és haszontalan, semmit sem lehet tenni, az ember nem látja a hibákat, amelyek életmódja felépítésében keletkeztek” (Adler, 1929b, 1973. 90.).

Az individuálpszichológiai pedagógusképzés és -továbbképzés (1991–2008)

A képzések szerkezete:

Nappali tagozatos hallgatók programja:

Individuálpszichológiai szemléletű kommunikációs és önismereti gyakorlat
(30 óra kiscsoportos lélektani munka)

Az individuálpszichológia elmélete (15 óra kötelezően választható előadás)

A bátorító pedagógia gyakorlata (30 óra kötelezően választható gyakorlat)

Individuálpszichológiai szemléletű pedagógiai helyzetgyakorlat (30 óra)

Individuálpszichológiai szemléletű esetmegbeszélő gyakorlat (30 óra kiscsoportos lélektani munka, az iskolai tanítási gyakorlattal párhuzamosan)

Pedagógus-továbbképzési program

Individuálpszichológiai szemléletű kommunikációs és önismereti gyakorlat
(30 óra kiscsoportos lélektani munka)

Az individuálpszichológia elmélete (15 óra előadás)

A bátorító pedagógia gyakorlata (30 óra gyakorlat)

Individuálpszichológiai szemléletű pedagógiai helyzetgyakorlat (15 óra)

Individuálpszichológiai szemléletű esetmegbeszélő gyakorlat (30 óra)

A képzések felépítésükben hozzájárultak azoknak a szakmai kompetenciáknak a kialakításához, amelyek a személyiség- és közösségfejlesztést lehetővé teszik (tudás, képesség, attitűd, autonómia, felelősség), és a pedagógusok szakmai személyiségének formálódását célozzák. A hallgatók, továbbképzésben részt vevő szakemberek aktivitása és az interaktivitás alapja volt a felkészítésnek. A kurzusok résztvevőinek nagyfokú személyes felelősségvállalását biztosították azok a módszerek, amelyek segítségével a képzés tagjai megbeszélheték elvárásaikat, személyes szakmai céljaikat.

A kiscsoportban végzett önismereti munka önreflektív, tapasztalati úton járult hozzá a tagok saját életstílusának, céljainak elemzéséhez, olyan mélylélektani jelenségek megértéséhez, mint az énvédelem, az áttétel, a tendenciózus appercepció, kompenzáció stb.

Az *elméleti kurzus* célja volt, hogy lehetővé tegye a mélylélektani individuálpszichológia azon tételeinek megismerését, amelyek megalapozzák a bátorító pedagógia elméleti és eszközrendszerének elsajátítását. Az előadások szakmai anyagában nemcsak a külföldi, a témában kiemelkedőnek számító szakirodalomra lehetett támaszkodni (pl. Adler, Dreikurs, Datler, Ruedi, Wexberg...), hanem a hazai szakemberek munkáira is. Így Marosi Máday Istvánnak az Individuálpszichológia c. alapművére, amelyben az elméleti koncepció bemutatása mellett a nevelési elvet, módszereket példákkal gazdagon illusztrálva magya-

rázza el. Brezsnýánszky László két munkával is bővítette az irodalmi forrást: tanulmányával az alternatív koncepciók rendszerébe illesztve ismertette az individuálpszichológia iskolakísérletét (1993), és az individuálpszichológia nevelési szakirodalmából válogatott szöveggyűjteményben Rudolf Dreikurs, Kürthy Tamás és Oskar Spiel magyar nyelvre fordított tanulmányaival törekedett a bátorító pedagógia szemléletmódjának és eszközeinek a széles körű megismertetésére.

A bátorító pedagógiai helyzetgyakorlatokon a saját viselkedést, érzéseket, gondolatokat tudatosító, kreatív megoldásmódokat begyakorló készségek kialakítása történt.

Az esetmegbeszélő gyakorlatok biztosították az egyéneken és csoportokban zajló mélylélektani folyamatok iránti érzékenység kialakítását, a viselkedés téves céljainak korrekatív elemzését azáltal, hogy a résztvevők spontán módon beszámoltak egy-egy tanítási helyzetről, azonosultak a tanulói és tanári viselkedés különböző aspektusaival, és ennek megfelelően reagáltak az esetet ismertető személyre. Ily módon újra leképezték a múltbeli eseményeket az „itt és most”-ban.

A képzések konkrét szakmai-személyiségfejlesztő célját összefoglalva egy ideális pedagógus képét lehetett megrajzolni, amely elvárás távoli csillagként jelent meg, de a törekvés áramlatában vált elérhetővé:

Milyen a jó bátorító pedagógus? (Kenesseyné Szuhányi M., Janovszky S. 1994)

- Optimista, realista felfogása van, és ez teszi számára lehetővé, hogy határait is röviden fogalmazza meg.
- Határait büntetés nélkül megvédi, és ezen belül teljes szabadságot ad (hagyja a gyermeket önmagában próbálkozni, hibákat vétetni). Önálló munkára ösztökél, kedve szerint gyakorolhat akkor is, ha előre tudjuk, hogy próbálkozása sikertelen lehet.
- Az IP-s pedagógus a háttérben marad, csak segít, ha szükség van rá, de akkor is barátságosan és kedvesen.
- Az IP-s nevelő motivál. Saját érdeklődésén és nyíltságán keresztül a tanulóknak ilyen téren szolgál példaképként. (Pozitív forrásként áll a tanulók előtt.)
- Nem kényeztet, és nem sajnál. Minden gyermekben a különbözőség ellenére az erőt és a lehetőségeket látja meg (a rossz tanulóban nem azt látja, hogy rossz, hanem azt, hogy lehetne jobb is).
- Bizalomelőleget ad hitével, képes minden tanulóval ott találkozni, ahol az a tanuló van. Arra fekteti a hangsúlyt, ami jó, és a hibák kijavításához lehetőséget biztosít.

Az individuálpszichológiai pedagógusképzés és -továbbképzés hajtsái

Az individuálpszichológia nevelési elveit, módszereit megtapasztaló és elsajátító hallgatók és pedagógusok szakdolgozatokban, esetelemzésekben, tudományos diákköri munkákban, konferencia-előadásokon integrálták tudásukat, igazolták jártasságukat, és bizonyították az irányzat tételeit.

A hivatkozott (teljesség igénye nélkül) munkák tanúsítják a szerzők alkalmazott individuálpszichológiai szakértelmét, igényes szakmai beállítódását.

Janitsek Szilvia (2005) szakdolgozatában egy általa tetszőlegesen kiválasztott tananyag példáján keresztül mutatta be egy szakközépiskolai kémiaóra tervezetét az individuálpszichológiai pedagógia szellemében, a bizalomteli, motíváló légkör kialakítását alapul véve.

Boróczki Beáta (2005) gyakorló pedagógusként fontosnak tartotta megvizsgálni, hogy egy idegen nyelv (német) oktatásában hogyan lehet alkalmazni a bátorító pedagógiai szemléletet, hiszen a hatékony nyelvelsajátítás mellett a tanítás-nevelés lelki egészséget fejlesztő légkörét is hangsúlyozta. Vizsgálata viszonylag nagy számú megfigyelési mintán alapult, hiszen 10 németóra hospitálási jegyzőkönyvéből igyekezett következtetéseket levonni a bátorító pedagógiában jártas pedagógus kommunikációs stílusáról.

Kottek Petra (2005) célzottan értelmezte azokat a bátorító pedagógiai eszközöket, melyek segítségével a gyermek tanulási motivációja felkelthető, fenntartható. Példákkal illusztrálta a módszereket, és számba vette a bátorító pedagógus képességeit. Szakdolgozatával igazolta azt a megállapítását, mely szerint „motiváció nélkül nincs tanulás... és a bátorításnak ebben ...jelentősége van”.

Bagladi Orsolya (2006) a magyar mint idegen nyelv oktatási színvonalának emeléséhez kereste a módszereket, és a bátorító pedagógia eszközeit alkalmazva példákkal igazolta annak hatékonyságát. A mély empátiával, pszichológiai igényességgel összeállított szempontrendszer – feszültségoldás, az eltérő habitusból származó problémák kiegyenlítése, csoportmunka szerepe – a mentálhigiénés munkát is célozta, és hangsúlyozta az individuálpszichológia szemléletének értelmét.

Tavas Eszter (2006) Helyzetelemzés bátorító pedagógiai aspektusból c. dolgozatában célirányosan törekedett arra, hogy a személyiségfejlesztés egyik módszerének, a bátorító pedagógiának az elveit konkrét neveléslelektani helyzetek megoldáshoz felhasználja, elemezze. Az adleri személyiségelméletet a pszichoanalízishez kapcsolva vezette be, kitért a két mélylélektani iskola különbözőségeire, s ezek után logikusan az individuálpszichológia pedagógiai szemléletét részletezte. Nagy erénye volt a szakdolgozatnak, hogy a gyerekek téves céljait konkrét, saját iskolai tanítási gyakorlatán átélte, ill. megfigyelt ese-

tekkel mutatta be, és a bátorító pedagógia módszereit alkalmazó megoldásait szakszerűen, pszichológiai igényességgel támasztotta alá. Pontosán jellemezte a gyermek téves célt követő viselkedését, nagy empátiával érezte át a segítségre szoruló tanítvány helyzetét.

Varsányi Ádám (2005) olyan eredeti alkotást hozott létre, melyben egy modellértékű, széles látókörű szakember, Marosi Máday István cikkeit, kéziratait elemezte. A sokrétű hagyatékából a pedagógiai szempontokból jelentős műveket emelte ki, hangsúlyozva Máday úttörő, pedagógiai, pszichológiai szemléletet megújító meglátásait. Tudománytörténeti szempontból is jelentős ez az életmű, hiszen Máday az individuálpszichológia elméletének és gyakorlatának kimunkálása idején Alfred Adler munkatársaként az elsők között fogalmazta meg elméleti és gyakorlati törekvéseit a nevelési és orvosi-lélektani segítségnyújtásról. A szerző részletesen értelmezte a családlélektani írások napjainkban is aktuális tartalmait s a tanácsadói munka pszichológiai kérdéseit.

Boróczki Beáta és Kossár Gabriella (2001) tudományos diákköri vizsgálatukban az elvált családokban felnevelkedett gyerekek életstílusának jellegzetességeit hasonlították össze a teljes családban élőkével. Eredményeik arra utaltak, hogy a csoportok közötti különbségek szerint az elvált családban élő serdülők az őket ért környezeti ingerekre negatívabb érzelmi beállítódást alakítottak ki. Ez az attitűdkomponens azonban nem mutatott egyoldalúságot, ami az idealizált gyermekkori visszaemlékezés tendenciáját jellemezné, főként, ha családtag is szerepelt az emlékekben. Eredményeikből továbbá megállapítható volt, hogy az elvált családban felnőtt serdülők az élet három fő feladata tekintetében gyakrabban mutatnak passzivitást, negatív életszemléletet s a közösségérzés hiányát. Munkájukat sikerrel mutatták be a szerzők 2002-ben Münchenben a Nemzetközi Individuálpszichológiai Társaság konferenciáján.

Szabó Vanda (2006) szintén tudományos diákköri munkát végzett. Bíróné dr. Gráber Emmának, az individuálpszichológiai mozgalom elindításában fontos szerepet játszó szakembernek az önéletrajzát, szakmai cikkeit és *Életrevelés* című könyvét tanulmányozta. Kutatása során lehetősége adódott Bíróné dr. Gráber Emma családtagjaival is találkozni. Személyes interjút készített unokahúgával, Kunáné dr. Gráber Leával, illetve menyével, Bíró Gábornéval. Eredményeit a Magyar Individuálpszichológiai Egyesületnek 2006-ban, Veszprémben, az egyetemen rendezett Vándorgyűlésén is ismertette.

Kő Regina (2004) alkotása egyedülálló volt. Az individuálpszichológiában háttérbe került irodalmi műelemzés kiváló produktuma lett a szerző munkája, mely a Magyar Individuálpszichológiai Egyesület kiadványában, „Az IP útjain” c. folyóirat 2006. évi számában is megjelent. Borchert „Az ajtón kívül” című drámáját elemezte az alkotó, az adleri individuálpszichológia tükrében.

Egy traumatizált, ugyanakkor elkényeztetett ember kompenzációs útjait, az elbátortalanodásának okait és értelmét vizsgálta. Bemutatta a mű nevelői tartalmát is. A drámaelemzésben megjelenik Adler központi gondolata, mely szerint „közösségérzés” nélkül az életproblémák megoldása nehezen elképzelhető. „Az individuálpszichológiai interpretáció teljesítménye abban rejlik, hogy a cselekményeknek új összefüggést ad, célirányosan magyaráz, és olyan mozzanatok is felmutat, melyek az eddigi értelmezésekből kimaradtak. Új szempontokat kínál az irodalomtudománynak, s ezért figyelmet érdemel.” (Kő, 2006. 34.)

Zárszó

Az individuálpszichológiai pedagógia bevezetése a pedagógusképzésbe és -továbbképzésbe komoly szakmai inspirációt jelentett a szakemberek számára. Az egyetem szakértő műhelyévé vált az irányzatnak, a képzések, kutatások, konferenciák mellett széles körű kapcsolatrendszer fejlődött ki. A Magyar Individuálpszichológiai Egyesületnek, a Bátorító Pedagógusok Individuálpszichológiai Műhelyének, a győri Alfred Adler Módszertani Egyesületnek és a zürichi Integratív Pedagógiai-Pszichológiai Intézetnek a szakemberei az egyetem munkatársaival együttműködve segítették a színvonalas képzések megvalósítását, elemezték a hatásokat és dolgozták ki az újításokat. Ennek a munkának az egyik eredményeként indult el 2000-ben, Kenesseyné Szuhányi Mária vezetésével a szülők számára kidolgozott képzési program, ami lehetőséget kínál a szülői nevelői kompetenciák fejlesztésére, a szülői szerep hatékonyabbá tételére, elősegítve ezáltal a konfliktusok kezelésének célravezetőbb módjait s a lelki egészség megóvását, a prevenciót.

Ahogy az individuálpszichológiai bátorító pedagógia hazai bevezetése óta számos tanulmány igazolta, „a bátorító pedagógia, pozitív pedagógia. Eredeténél és történeténél fogva olyan attitűdöt jelenít meg és olyan eljárásokkal rendelkezik, melyek a fejlesztésben az emberi értékek erősítésére fókuszálnak és egy olyan légkör megteremtését teszik lehetővé, melyben a biztonság, a megbecsülés és az egyenértékűség élménye élhető át, létrehozva ezáltal az optimális környezetet ahhoz, hogy a hatékony alkalmazkodáshoz szükséges személyes és közösségi kompetenciák kialakulhassanak.” (Szélesné Ferencz E, 2019)

Irodalom

- Adler, A. (1904). Der Arzt als Erzieher. *Ärztliche Standeszeitung*, 13-15, Wien, In Adler A., Furtmüller, C., Wexberg, E., *Heilen und Bilden*, 1914. Fischer 1983, pp. 201–209.
- Adler, A. (1910). Trotz und Gehorsam. In Adler, A., Furtmüller, C. & Wexberg, E., *Heilen und Bilden*, 1914. Fischer 1983, pp. 210–218.
- Adler, A. (1918). Über individualpsychologische Erziehung. In *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913-1937)*, Alfred Adler Studienausgabe 4. Datler, Gstach, Wininger. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 2009, pp. 76–86.
<https://doi.org/10.13109/9783666401060.76>
- Adler, A. (1924). Die Strafe in der Erziehung. *Arbeiter-Zeitung Wien*, 14. Juni. 12.
- Adler, A. (1927). *Emberismeret*. Göncöl kiadó, 1994.
- Adler, A. (1929b). *Individualpsychologie in der Schule*. Fischer, 1973.
- Adler, A. (1929a). *Neurosen*. Fischer, 1981.
- Adler, A. (1930). Kindererziehung. In *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913-1937)*, Alfred Adler Studienausgabe 4. Datler, Gstach, Wininger. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 2009, pp. 203–273.
<https://doi.org/10.13109/9783666401060.203>
- Adler, A. (1931): *Életünk jelentése*. Kossuth kiadó, 1994.
- Arató, O. & Kiss Gy. (1991). *Az individualpszichológia és hatása Magyarországon*. Tankönyvkiadó.
- Bagladi, O. (2006). *Bátorító pedagógia a magyar, mint idegen nyelv oktatásában*. Veszprémi Egyetem.
- Boróczki, B. (2005). *Individualpszichológia a német nyelv oktatásában*. Veszprémi Egyetem.
- Boróczki, B. & Kossár G. (2001). *Családban, ill. elvált családban felnőtt 14-18 éves serdülők életstílusának összehasonlító vizsgálata*. Veszprémi Egyetem.
- Breznysnyánszky L. (Ed.) (1993). *Alternatív pedagógiai koncepciók és iskolák a 20. századi nyugat-Európában* (Speciálkollégiumi segédanyag). Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Breznysnyánszky, L., Györiné, B. S. & Szatmáriné, B. M. (1993). *Életstílus elemzés*. Kossuth Lajos Tudományegyetem.
- Breznysnyánszky, L. (Ed.) (1998). *A bátorító nevelés alapjai*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Altern Füzetek 10.

- Datler W., Gstach J.& Wining M. (2009). Adlers Bezugnahme auf Pädagogik in der Zeit zwischen 1914 und 1918. In *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung (1913-1937)* Alfred Adler Studienausgabe 4. Datler, Gstach, Wining. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 2009, 11–15.
- Janitsek, Sz. (2005). *Individuálpszichológiai szemlélet alkalmazása az iskolai tanításban*. Veszprémi Egyetem.
- Kausen, R. (1977). Zur Theorie der Individualpsychologie. In Pongratz, L.: *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 8/2*. Göttingen: Hogrefe. pp. 889–919.
- Kenesseyné Szuhányi, M.,& Janovszky S. (1994). Nevelni kellemesen is lehet, avagy Alfred Adler véleménye a nevelésről. *Módszertani közlemények folyóirat*, 1994. XXXIV. évf., 3. szám.
- Kottek, P. (2005). *A bátorító pedagógiai nevelés szerepe az iskolai motivációban*. Veszprémi Egyetem.
- Kő, R. (2006). „Balra, jobbra, melletted, előtted: a többiek.” Borchert „Az ajtón kívül” című drámája az adleri individuálpszichológia tükrében. In *Az individuálpszichológia útjain*. III/1. Magyar Individuálpszichológiai Egyesület. pp. 58–94.
- Landt-Hayen, L. (2007). *Konfliktbewältigung an Schulen – Orientierung für ein konstruktives Kommunikationsverhalten zur Konfliktbewältigung und –lösung*. GRIN Verlag
- Máday, I. (1995). *Individuálpszichológia*. MIPE Kiadás.
- Rüedi, J. (2012). Ein adlerianischer Ansatz der Erziehung. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co, KG. pp. 78–89. <https://doi.org/10.13109/zind.2012.37.1.78>
- Sindelar, B. (2011). Die neuen Kinderkrankheiten – Heilen und Bilden? In Rieken Bernd: *Alfred Adler heute. Zur Aktualität der Individualpsychologie*. Waxmann, pp. 195–206.
- Szélesné Ferencz, E. (2005). Az individuálpszichológia pedagógiai szemléletének újabb vetülete – a pszichológiai immunrendszer fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*. Szemle 2005/10. Forrás: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-10-ta-Szelesne-Individualpszichologia>. 2024. 03. 13.
- Szélesné Ferencz, E. (2019). *Az individuálpszichológiai alapozású bátorító pedagógia hozzájárulása a pozitív pedagógiához*. ISBN 978 963 454 486 9 DOI: 10.1556/Akadémiái Kiadó. Forrás: <https://mersz.hu/toth-tudomanyagak-integralo-es-integralt-szerepe>. 2024. 03. 10.

- Tavas, E. (2006). *Helyzetelemzés bátorító pedagógiai aspektusból*. Veszprémi Egyetem.
- Varsányi, Á. (2005): *Máday István hagyatéka*. Veszprémi Egyetem.
- Wexberg, E. (1931/1987): *Sorgenkinder*. Hirzel.

„SZAKMAI DIVATOK ÉS AZ ISKOLA BELSŐ VILÁGA” – SALLAI ÉVA CIKKÉNEK AKTUALITÁSA

DOBOS ORSOLYA

*Társelnök és az alternatív tagozat vezetője
Alapítványi és Magániskolák Egyesülete*

Absztrakt

Az elmúlt években az alternatív iskolai szféra két nagy változáson ment át: (1) jogszabály biztosította módon számos iskola számára *alternatív kerettantervet* engedélyeztek, majd ezek helyét az iskolánként engedélyezendő *egyedi megoldások* vették át; (2) számos iskolaszerű *tanulócsoporthoz vagy tanulóközösség* fogadta a magántanulói státuszú gyerekeket, majd a magántanulói státusz átalakítása miatt ezen csoportok többsége megszűnt, néhányuk pedig iskolai működési engedélyt szerzett. Ezen történésekkel egyidejűleg az iskolák és csoportok igyekeztek különböző hívószavakkal megmutatni magukat a családoknak és a szakmának.

Sallai Éva Szakmai divatok és az iskola belső világa című cikke közel húsz éve jelent meg az Új Pedagógiai Szemlében, de még most is nagyon aktuális. Felhívja a figyelmet arra, hogy valódi paradigmaváltásra van szükség, mert a módszertani innovációk valós megújulás nélkül csak kiüresedett marketing-fogások. Bár a Sallai Éva által bemutatott témák ma is gyakori hívószavai a különböző iskoláknak, ezek értelmezése nem egységes, és nem minden esetben könnyű eldönteni, hogy a használt kifejezés mögött a valóságban milyen pedagógiai kultúra működik. Az *alternatív iskola* fogalmának definiálását érdemes a személyközpontúság, az önismeret fejlesztése, a különböző tanulás-szervezési formák, az integráció és a differenciálás témák mentén is végiggondolni.

Szakmai divatok és az iskola belső világa – Sallai Éva cikkének aktualitása

Közel húsz éve annak, hogy az Új Pedagógiai Szemlében megjelent Sallai Éva Szakmai divatok és az iskola belső világa című cikke (2006). Sallai Éva a tudományos kutatómunkája mellett mindig talált módot arra, hogy az iskola valós világához, működéséhez kapcsolódjon. Az iskolákban zajló munkái során találkozott öncélú, felszínes vagy nem megfelelő szituációban használt pedagógiai gyakorlatokkal, amelyeket számos példával mutat be a hivatkozott cikkében. Ez az írása a mai napig nagyon aktuális, hiszen az iskolák szeretnék elérni a

családokat, ezért igyekeznek különböző hívószavakkal bemutatni magukat a családoknak és a szakmának még akkor is, ha a hívószavaik nem feltétlenül mutatják meg a valós működésüket. Igaz ez a kötelező körzetet ellátó iskolákra, de a nem kötelező körzetet ellátókra még inkább. Utóbbiak között vannak a nem állami fenntartású intézmények, ahova a szülők választása alapján járnak a gyerekek – vagyis ezeknél az iskoláknál kiemelten fontos, hogy mit és hogyan mutatnak meg magukból.

A Sallai Éva cikkében bemutatott kifejezések ma is gyakori hívószavai a különböző iskoláknak, de ezek értelmezése nem egységes, és nem minden esetben könnyű eldönteni, hogy a használt szavak mögött a valóságban milyen pedagógiai kultúra rejlik. Maga az *alternatív iskola* kifejezés is tisztázásra szorul. Néhányakat elriaszt, mások kifejezetten ezeket az iskolákat keresik. Van, aki úgy választ, hogy nem feltétlenül tudja, ténylegesen mit is nyújt az adott intézmény. A rendszerváltás után nyílt lehetőség nem állami fenntartású iskolákat alapítani. Ebben az időszakban az iskolaalapítók célja gyakran valamiféle iskolamegújítási szándék, a többségi iskoláktól eltérő működésű iskola létrehozása volt. Mivel az államtól és egyháztól független fenntartóként akkoriban alapítvány, esetleg egyesület működhetett, az iskolamegújító szándékú alapítók többnyire alapítványi fenntartású intézményeket hoztak létre. Ennek nyomán fonódott össze és vált szinte egymás szinonimájává az *alternatív iskola* és az *alapítványi iskola* fogalom. Bár a mai napig jelentős a metszete ezeknek, mégis hangsúlyozni kell a különbséget, mert manapság már sok alapítványi és egyéb magánfenntartású iskola működik a mainstream pedagógiát használva, az állami fenntartású iskolák között pedig vannak módszertanilag, szemléletileg és jogi értelemben is alternatívnak nevezhető iskolák.¹ Az *alternatív iskola* kifejezés mint hívószó mégis benne maradt a köztudatban. Amikor új iskolát alapítanak, a mai napig gyakran alternatívnak nevezi azt mind az alapítói, mind az iskolahasználói kör, jelezve, hogy a többségi intézményektől elkülönítik magukat, még akkor is, ha az arról beszélőknek nincs érdemi tudása arról, hogy mitől is lesz alternatív az iskolájuk. Általában azt inkább tudják, hogy milyen ne legyen az új iskola. A célok a mainstreamhez képest valóban gyakran alternatívnak és újszerűnek hangzanak: korszerű tudás, a résztvevők között kooperatív együttműködés, az egyes gyerekekre fókuszáló figyelem. Gyakori viszont, hogy az alapítóknak nincs valódi fogalma arról, hogy mindezt hogyan

¹ Az *alternatív iskola* kifejezésnek többféle definíciója használatos mind a tudományos szakmai (pl. Bodonyi, 2012, Langerné, 2010), mind a köznyelvben, egyértelmű definíció nem alakult ki. Jogi értelemben alternatív iskolák 2011–2020 között az alternatív kerettanterv használatára engedélyt kaptak, 2020 óta pedig az ún. egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskolák. Az engedélyt mindkét esetben az illetékes minisztérium (EMMI, BM) adta ki.

fogják megvalósítani, ami természetes, mert valószínűleg még nem csináltak annak előtte iskolát. A családoknak pedig általában elég mindezek ígérete, hiszen szülőként ritkán mélyül el abban valaki, hogy az alternatív pedagógia magvalósítása milyen szakmai tudást és tapasztalatot igényel, és laikusként nem gondolnak bele, hogy vajon az alapítók mindezt hol és hogyan szerezték meg. Ha ezekre rákérdezzünk, akkor jönnek a további reklámhatású kifejezések: kooperatív tanulás, csoportmunka, árnyalt értékelés, személyközpontúság, személyre szabott tanulás, projektalapú oktatás, growth mindset és sorolhatnánk. Ezen kifejezések reklámszerű használata az állami iskolákra is áterjedt: a gyerekszám fogy, a családokat el kell érni, meg kell győzni, hiszen fenntartótól függetlenül az ő jelenlétük kell az intézmény létezéséhez. A két tanítási nyelvű iskoláknak ez könnyebben megy, elég kurrens hívószó az idegen nyelv; az „átlagos” iskoláknak viszont kell valamit találni, amivel saját szakmaiságukat hangsúlyozhatják. Volt olyan időszak, amikor minden iskola gyermekközpontú vagy személyközpontú volt (talán még ma is több pedagógiai programban szerepel ez), mostanában pedig szinte mindenhol rendszeresen tartanak projektnapokat, vagy sok helyen hirdetik, hogy csoportmunkában tanulnak a gyerekek.²

Az elmúlt években az alternatív iskolai szféra két nagy változással nézett szembe: (1) 2011-ben jogszabály biztosította módon néhány alternatív iskola számára *alternatív kerettantervet* engedélyeztek, majd 2020-ban ezek helyét az iskolánként engedélyezendő *egyedi megoldások* vették át; (2) 2015 környékén indult az iskolaszerű *tanulócsoporthok* vagy *tanulóközösségek* terjedése, amelyek az alternatív iskolák alternatívájaként magántanulói státuszú gyerekeket fogadtak. Voltak, akik kényszerből, mások a jogi környezet megkerülésére alapítottak tanulócsoporthot, és voltak olyanok is, akik számára még az alternatív iskola sem volt elég újszerű, ezért ennél még alternatívabbra vágytak (Dobos 2019b; Langerné Buchwald, 2019). A tanulócsoporthok esetében különösen fontos volt olyan jellemzőket hangsúlyozni, amellyel indokolni lehetett a létezésüket, vagyis amelyekkel meg lehetett győzni a szülőket, hogy miért egy iskolaszerű, de nem iskola csoportot válasszanak a valós iskolák helyett. Segítette a tanulócsoporthok terjedését, hogy több közülük a nevében az iskolára

² Véletlenszerűen kiválasztottunk három pedagógiai programot, ezek mindegyikében volt ilyen utalás. Pl. Makói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Program 25. oldal: „előnyben részesítjük a csoportmunkát, a kooperatív technikákat” (letöltés: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/028972>, 2024. 05. 06.); Miskolci II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola Pedagógiai Program 27. oldal: „A kompetencia alapú oktatás személyiségfejlesztéssel kapcsolatos tartalmi elemei ... az együttműködés (projektek, csoportmunka és pármunka szervezeti formák) hangsúlyos alkalmazása” (letöltés: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/028972>, 2024. 05. 06.); Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium Pedagógiai Programja 9. oldal: „Fő fejlesztési irányként kezeljük ... a csoportos tanulás módszereit, a kooperatív csoportmunkát”. (Letöltés: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/034141>, 2024. 05. 06.)

utaló kifejezést is használt (pl. Másik Iskola, Földlakók Környezettudatos Suli, Smart School vagy az azóta iskolai engedélyt is szerzett Budapest School), így a laikusok számára gyakran nem volt egyértelmű, hogy éppen mi is az adott csoport jogi háttere. Ezek a csoportok ezzel elérhetővé váltak azoknak is, akik nagyon alternatív módon „nem iskolát” kerestek, és azoknak is, akik számára az intézményesült „iskolaság” adta a biztonságot. Később új kifejezésként a *mikroiskola* fogalom is terjedni kezdet. A homályos megfogalmazásokat néhányan kihasználták, és később számos családot és szakembert ért meglepetésként, amikor kiderült, egy-egy iskolának hitt csoport valójában nem volt az. Amikor már látható volt, hogy a tanulócsoporthoz tartozó működési formának a jogszabályok megváltozása miatt leáldozik, akkor egy, az Új Pedagógiai Szemlében megjelent cikkben hosszan értekeztünk arról, hogy ezek a csoportok valóban paradigmaváltást jelentettek-e az iskoláztatásban (Dobos, 2019b). 2020-ban végül a magántanulói státusz átalakítása miatt a legtöbb ilyen csoport megszűnt, néhányuk pedig iskolai működési engedélyt szerzett. A már említett *mikroiskola* fogalmát sikerült a jogilag iskola státuszú intézményekbe átmenteni, és így nevezi magát több iskola vagy iskolai telephely, ahol nagyon alacsony a teljes intézményi létszám (pl. Budapest School telephelyei, Zenit Általános Iskola).

A következőkben áttekintünk néhány gyakorlatot és fogalmat, amelyeket Sallai Éva említ a cikkében, és kiegészítjük ezeket további azóta is divatszerűen használt kifejezéssel. A tanulószervezési módszerek közül a 2006-os cikk említi az *integrálást* és a *differenciálást*. Az alternatív iskolák tekintetében különösen fontos az integrációról szólni. A legtöbb alternatív iskolába meglehetősen nagy a túljelentkezés. A jelentkezők között sokkal kevesebben vannak azok, akik az adott alternatíva sajátosságai miatt keresik az iskolákat, mint azok, akiket egyfajta kényszer vezet ezekhez az iskolákhoz. A kényszerűség abból adódik, hogy bizonyos nehézséggel küzdő gyerekek felé a többségi iskola nem tud elegendő toleranciával vagy megfelelő tanítási módszerrel fordulni, ezért ők az elfogadást, befogadást az alternatív iskolákban keresik, függetlenül attól, hogy valójában tájékozottak lennének az adott alternatíva sajátosságairól és arról, hogy az számukra vajon valóban megfelelő környezet lesz-e a fejlődéshez. Mivel jelentősen kevesebb azoknak a száma, akiket fel tudnak venni az iskolák, mint akiket nem, így értelemszerűen sokkal több a csalódott család, mint az elégedett. A csalódottak pedig gyakran viszik azt a hírt, hogy az adott alternatív iskola nem befogadó, hiszen alig vett fel kiemelt figyelmet igénylő gyerekeket (forrás: Alternatív Iskolák Facebook-csoport, ReSuli – Tanulóközösségek hálózata Facebook-csoport, valamint az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete iskolaválasztási tanácsadásainak tapasztalatai). Gyakran még hozzá is teszik, hogy az iskola bizonyára kifejezetten kiválogatta a problémamen-

tes jelentkezőket. Mivel az integráció feltétele, hogy legyen elegendő többségi gyerek, akik közé integrálható a kiemelt figyelmet igénylő, így egy húszfős osztályban 2-3 speciális igényű gyereknél többet nem fognak tudni az erősen befogadó szemléletű iskolák sem ellátni. Sallai Éva cikkében leírja, hogy ha egy kiemelt figyelmet igénylő gyereket beültetünk az osztályba, de nem adjuk meg neki azt a sajátos figyelmet, amelyre neki szüksége van, akkor az nem nevezhető integrációnak. Ezt a gondolatot egészítjük ki most azzal, hogy az sem integráció, ha olyan létszámban vesz fel egy intézmény integrálandó gyereket, amitől a speciális igényűek lesznek többségben, hiszen a csoport ekkor már szegregálttá válik, és nem tud megtörténni az integráció.

A sajátos figyelmet igénylő gyerekekhez kapcsolódóan szólni kell a differenciálásról is. Sallai Éva sorolja, milyen félreértések vannak ezen a területen:

- ha a diákok csoportokban dolgoznak ugyan, de minden egyes tanuló önálló munkaként azonos feladatot old meg, akkor nem beszélhetünk differenciálásról;
- az sem differenciálás, ha a diákok csoportban ülnek, de a tanáruk egyenként kérdezzeti őket;
- nem tekinthető csoportos feladatmegoldásnak az, ha a csoportban egy gyerek megoldja a feladatot a többi helyett, akik meg – jobb esetben – mindezt nézik.

Fontos kiemelni a következőket:

- a differenciálás elengedhetetlen feltétele a gyermekek sokoldalú, valós megismerése és a tanár-diák között létrejövő személyes kapcsolat (Sallai, 2006; Kereszty & Lányi, 2017);
- csak az nevezhető kooperatív munkának, ahol biztosítva van, hogy mindenki egyenlően kiveszi a részét a munkából, és a feladatvégzés során mindenkinek megvan az egyéni felelőssége, ilyen módon egymásra vannak utalva a résztvevők, vagyis a feladat nem elvégezhető egymás nélkül. Fontos továbbá, hogy a kooperatív feladatmegoldás során egyszerre mindenki dolgozik valamin, vagyis az interakciók párhuzamosan zajlanak (Kagan, 2010);
- az alternatív iskolák gyakorlatában a differenciálás túlmutat a tanulásszervezési módokon, és megjelenik a tanulók megismerésében, a tananyag tartalmának kiválasztásában és a tananyag feldolgozásának mélységében, továbbá kiterjed az értékelés folyamatára és tartalmára is (Dobos, 2020b).

Amikor az iskolák hibás gyakorlatairól beszélünk, meg kell említeni azokat a kapcsolódó pedagógusképzési gyakorlatokat, amelyek során a leendő pedagógusok elsajátítják a pedagógiai gyakorlatot. Mivel a fentiekben említett tanulásszervezési módok és tanítási módszerek korszerűségét a pedagógusképzés is elismeri, előfordul, hogy ezeket a különböző tanító- és tanárképző szakokon kurzusok keretében oktatják. Miközben egyre inkább elfogadott, hogy a gyerekeket tapasztalati úton, élményeken keresztül tanítjuk, a pedagógusképzésben még mindig előfordul az a hozzáállás, hogy egy gyakorlatot előadás keretében mutatnak be mindenféle kipróbálás nélkül, a későbbiekben a majdani pedagógusoknak pedig úgy kellene tudni ezeket használni, hogy valós saját élményük nincs róla.

A következő téma, amiről Sallai Éva is ír, a személyiségfejlesztés és önismereti „oktatás” problematikája. Az önismeretet nem lehet oktatni. Önismeretre hosszú folyamat során tesz szert az ember. Az iskolában ehhez teremthetünk teret: adhatunk olyan visszajelzéseket, amellyel a gyerekek önismereti fejlődését támogatjuk, szervezhetünk kifejezetten olyan célú foglalkozásokat, ahol lehetősége van a gyerekeknek tudatosan ránézni önmagukra, saját működésükre. Sallai Éva két, az önismeret fejlesztését erősen félreértelmezett gyakorlatot mutat be:

- hiába az óraterv része az önismeretinek nevezett foglalkozás, az nem nevezhető annak, ha az ottani aktivitást osztályozzák, vagy tanári felszólításra önismereti tesztekkel töltenek ki a gyerekek;
- nem önismereti foglalkozás, ha a tanár minősíti a gyerekek gondolatait, érzéseit, esetleg feszült helyzetben relaxálást „imitáltat” velük, vagy egyébként nem biztonságos közegben, kötelezően „bizalomjátékokat” játszanak.

Ha célunk, hogy a gyerekek önismerete az iskolai működés hatására fejlődjön, akkor olyan légkört kell teremtsünk, ahol önmaguk lehetnek, és ahol megtehetik, hogy reflektálnak önmagukra. Amikor önismeretet „tanítunk”, akkor valójában az önreflektivitást tanítjuk. Ennek egyik legfontosabb lépése a reflektivitásra való igény kialakítása, és ha a teljes iskolai életet nem ez a légkör hatja át, akkor bizony nehezen formálható heti egy vagy két tanórai időre korlátozott helyzetben. Sallai Éva azt írja erről, hogy „a személyiségfejlesztő játékok alkalmazásához szükséges [az] értékelés- és minősítésmentes légkör biztosítása. A legtöbb osztálytermi helyzetben a tanárok munkája értékelést is tartalmazó interakciókban zajlik, ezért a személyiségfejlesztő játékok (gyakorlatok) alkalmazásakor rendkívül nehéz felváltani az értékelő beállítódást

az értékelésmentes odafordulással” (Sallai, 2006, o. n.). Cikkében Sallai Éva a személyiségfejlesztéshez kapcsolódva ír az értékelés és az önértékelés fontosságáról. Kiemeli, hogy az ön- és társértékelés tanítása nem történhet éles helyzetben, mert nem várható el a diáktól, hogy a felelése után, a számonkérés keltette feszültségben saját maga értékelje önmaga vagy a másik teljesítményét. Ilyenkor legtöbb esetben a diákok alulértékelik önmagukat, de a szociális normáknak megfelelő felülértékelik társaikat. Az óra utolsó percében a „hogyan tetszett az óra” kérdésre válasznak adott mosolygós vagy szomorú arcú piktogramok pedig nem feltétlenül jeleznek őszinte visszajelzést. A „függőségi helyzetben lévő diákokot inkább arról kellene kérdeznünk, hogy számára mi volt érdekes az órai munkából, milyen új információkat kapott, vagy miben ügyesedett” (Sallai, 2006, o. n.). „A feleletek értékelése, az osztályzat adása, magyarázatok hozzáfűzése a tanár feladata” – írja Sallai, és azt ajánlja, hogy inkább olyan helyzetben gyakorolják az önértékelést, amelynek nincs tétje. „A tanár szöveges értékelése [...], ha pontos és az erősségekre is kitér, sokkal inkább képes fejleszteni a diákok önismeretét.” (Sallai, 2006, o. n.) Az árnyalt szöveges értékelést alkalmazó alternatív iskolák gyakorlatában erre számos jó példát találhatunk, amely

- kiemeli a mindennapos szóbeli értékelések szerepét az önismeret és önértékelés fejlődésében;
- az értékelési rendszerbe beépít több rövidebb, szóbeli visszajelzést a félévi és év végi hosszabb szöveges értékeléseken túl;
- konkrét módszereket ajánl korosztályi bontásban az önértékeléshez (pl. metaforikus rajzok, történetek, önismereti tesztek feldolgozással együtt);
- részletezik az érdemjegyek szerepét, azok bevezetésének gyakorlatát;
- tudatosan foglalkoznak a szöveges értékelések és érdemjegyek értelmezésével mind a diákok, mind a szülők tekintetében;
- az értékelési folyamatban egymástól jól elkülöníthetően jelenik meg a diagnosztikus, a fejlesztő és a minősítő értékelés (Dobos, 2019).

Álljon itt még két elrettentő példa a fejlesztő értékelésről: az első egy iskolai mikrokörnyezetből származó történet, a másik egy, az adott iskola belső világán túlmutató eset. Az egyik, negyedik osztályig csak szöveges értékelést alkalmazó iskola tanítója a legelső, szülőknek szóló tájékoztatón elmondta, hogy a gyerekeket mennyire váratlanul szokta érni az első hármás érdemjegyű osztályzat. Vajon az fel sem merült benne, hogy a pedagógus (vagyis az ő) szakmai feladata lenne, hogy a mindennapos szóbeli értékelések, valamint a szöveges értékelések feldolgozása során folyamatosan készítse fel a gyerekeket

arra, hogy a későbbiekben legyen annyi önismeretük és tudásuk, értelmezésük a helyzetről, hogy az érdemjegyek ne érijék őket váratlanul? (Lásd még tanulmányunkban az önismeret fejlesztését tárgyaló részt.) A másik történet kifejezetten azt igazolja, hogy vannak iskolák, amelyek számára a szakmai fogalmak és kifejezések nem jelentek többet pusztán reklámnál, amellyel családokat érhetnek el. Egy lektorálás során került hozzánk az egyik nem régen alapított, önmagát egyedi alternatív iskolaként azonosított iskola pedagógiai programja, amely – döbbenetes módon – oldalakon keresztül szó szerint tartalmazza egy nagy múltú, saját szakmaiságát többéves belső fejlesztési munka során kimunkált és megfogalmazott alternatív iskola pedagógiai programjának számos részletét – hivatkozás nélkül. Teszi mindezt úgy, hogy miközben átvette az árnyalt szöveges értékelés elvi és szemléleti alapjainak, valamint a mindennapos – egyébként a személyiség- és közösségfejlesztésről szóló, vagyis a legnehezebben tetten érhető és mérhető – tevékenységeknek részletes leírását, a konkrét értékelési rendszer bemutatásában a következő szerepel: az árnyalt szöveges értékelést kiegészíti „... az objektív tájékoztatás, azaz az érdemjegyekkel történő értékelés”, továbbá „a magatartás és szorgalom értékelésének alapelve a tanulónak önmagához viszonyított változása”, ezért alkalmazzák a „példás, jó, változó, rossz, példás, jó, változó, hanyag” kifejezéseket. Talán nem szükséges hosszabban kifejteni, hogy az érdemjeggyel való értékelés miért nem objektív, illetve ha az árnyalt szöveges értékelés folyamatát, hatásmechanizmusát és értékeit részletezzük, akkor attól miért teljesen idegen a hagyományosan minősítésre használt szorgalom és magatartás értékelésének az érdemjegyskálnak megfeleltethető, fent említett formája.

Beszéltünk eddig a tanulószervezés és a módszerek megvalósításáról, amely egy-egy tanórára korlátozódik. Ezután az önismeret fejlesztéséhez kapcsolódva eljutottunk az iskolai légkörig. A következő lépés az adott iskola szemléletének megértése, hiszen ez határozza meg a légkört, amelyre aztán maguk a módszerek és eszközök épülnek. Sallai Éva cikkében a személyközpontú szemléletről beszél, mint sokak által használt divatos fogalom, amelyre könnyű hivatkozni, mert az eddigiekben felhozott példákhoz képest még kevésbé tájékozottak akár a szakemberek is arról, hogy mit is jelent valójában. A *személyközpontúság* Carl Rogers amerikai pszichológustól ered, aki „egyértelműen megfogalmazza a személyközpontú megközelítéssel végzett pedagógiai munka jellemzőit. Ezzel az értelmezéssel lehet egyetérteni vagy nem egyetérteni, de magát a fogalmat más tartalommal használni szakmai vétségnek minősül.” (Sallai, 2006, o. n.)

A rogersi elveken alapuló személyközpontú pedagógia lényege az a kapcsolati környezet, amely a fejlődéshez megfelelő biztonságos közeget nyújt-

ja. A Rogers Személyközpontú Iskola alapítója ezt úgy fogalmazza meg, hogy „alapvető meghatározója a személyközpontú megközelítésnek, hogy nem tartja kedvezőnek a hagyományos tekintélyelvű szereposztást, ahol ... a nevelő minden tekintetben, helyzeténél fogva erősebb, meghatározó, utasító szerepkörű és ... a gyerek alárendelt, aki regresszíven támaszkodik a szakemberre. Ebben a szereposztásban mindkét fél titkolja gyengéit, énjének egy igen csekély része vesz részt a kapcsolatban.” (Gádor, 1991. 100–101.) Gondoljunk vissza arra az állításra, amelyet az önismeret fejlesztésénél tettünk, miszerint ennek egyik legfontosabb lépése a reflektivitásra való igény kialakítása, és ez akkor alakítható ki leginkább, ha egyébként a teljes iskolai életet ez a légkör hatja át. Gádor Anna a rogersi személyközpontúság alapjai közül hangsúlyozza az empátiát, a feltétel nélküli pozitív elfogadást, a kongruenciát, a bizalmat, és azt állítja, hogy a személyközpontú megközelítéssel dolgozó segítő – iskolai közegben a pedagógus – olyan konstruktív kapcsolatot épít ki a másik emberrel – itt: a diákkal –, ahol a segítő fél iskolázott személyisége által mindezeket nyújtja a segítségkérőnek (Gádor, 1991). Gádor megfogalmazásából hangsúlyozzuk ki azt a kifejezést, hogy „iskolázott személyiség”, és idézzük mellé Sallai gondolatát: „A megvalósulás első feltétele, hogy a tanárok hosszú folyamatban kimunkálják saját személyiségi »eszközeiket«, – többek között – kapcsolati készségeiket.” (Sallai, 2006, o. n.)

Egy 2020-ban zajlott PhD-kutatás alapján említsünk meg néhány olyan, a személyközpontúsággal koherens elemet, amely a tíz legrégebben működő magyar modern alternatív iskola³ többségében jelen van:

- a résztvevők közötti kapcsolatok és együttműködés hangsúlyozása az oktatás folyamatában és az iskolai működés egyéb területein;
- a partnerségre való törekvés (mind a felnőtt-gyerek, felnőtt-diák, pedagógus-szülő kapcsolatában, mind a szervezet vezetésének működésmódjában);
- a problémák egyedi megközelítése (vannak ugyan problémamegoldási modellek, de minden esetben elemzik az eset egyedi vonásait és a résztvevők sajátos helyzetét, és ezek szem előtt tartásával születnek megoldások);
- a szervezeti kultúrában megjelenik a konszenzusra törekvés;
- az információk elérhetőségében fontos, hogy minden résztvevő tudjon mindarról, ami őt érinti;

³ A modern alternatív iskolák azok az iskolák, amelyek „számos reformpedagógiai gyakorlatot is ötvözve saját magukat »alkották« meg, így alakítva ki egy teljesen egyedi, az adott intézményre jellemző arculatot”. (Dobos, 2017, o. n.)

- a résztvevők személyének hangsúlyozása, a folyamatban megjelenő szerepüktől függetlenül (a személyeknek éppúgy vannak kötelességei és jogai függetlenül attól, hogy éppen pedagógusról, diákról vagy szülőről van szó, ezért a programok gyakran „személyekről”, esetleg „iskolapolgárokról” beszélnek, vagy más, a közösség egészét lefedő kifejezést használnak) (Dobos, 2020a).

Sallai Éva cikkében kiemeli még a *személyiségközpontú* szóhasználatot, és azt írja: „Elképzelhető, hogy felszínességről, egyszerű elírásról van szó, de az sem kizárt, hogy az érintettek nincsenek tisztában a személyiségközpontú megközelítés valódi tartalmával.” Szerencsére ez a kifejezés egyre inkább kikopik a pedagógiai szóhasználatból, bár az egyik legnépszerűbb modern alternatív iskola még mindig *személyiség-központú látásmódról* beszél honlapján (hozzátéve, hogy hosszan elemzik, hogy miért fontos a gyermekek személyiségének fejlesztése és személyiségének figyelembevétele, miközben arról egyáltalán nem írnak, hogy milyen személyiségű tanár tudja mindezt a figyelmet megadni a gyerekeknek).

A Sallai Éva által 2006-ban említett és az itt bemutatott további példák nyomán összefoglalóan elmondhatjuk, hogy egyes esetekben felülkerekedik a forma, és az válik fontossá a valódi tartalom helyett. Ez bizonyos esetekben félreértelmezés miatt van, máskor hibás szakmai hiedelmek vannak a rossz megvalósítások mögött, de leginkább a megfelelő tanári szemlélet hiányzik ahhoz, hogy az egyébként hatékony gyakorlatok valóban elérjék a céljukat. Sallai Éva cikkében felhívta a figyelmet arra, hogy a kiüresedett gyakorlatok jobb esetben csak hatástalanok maradnak, rosszabb esetben értékválságot okozhatnak, hiszen pontosan azok az értékek tolódnak el, amelyek megújíthatnák a pedagógiai gyakorlatot. Tegyük mindehhez hozzá, hogy amíg verseny van a családokért, addig mindig lesznek olyan intézmények, ahol a marketing felülír mindent, akár a diákok, családok megkárosítása árán is.

Mit tehet az érdeklődő, amikor a hangzatos, vonzó célok megvalósításának ígéretével kecsegtetik? Mindenképpen meg kell próbálni a szavak mögé nézni, és feltenni a kérdéseket, hogy az elmondottak milyen működésben nyilvánulnak meg, a megfogalmazott célokat pedig milyen tevékenységgel fogják elérni. Az iskolák, iskolaalapítók és pedagógusok részéről pedig az őszinteség és ön-reflexió nem megúszható. El kell fogadni mindenkinek, hogy nincs tökéletes iskola, és ahogy egy jó szemléletű iskolában megengedjük a diáknak, hogy hibázzon, ugyanígy meg kell engedjük ezt magunknak is. Időről időre rá kell nézni saját munkánkra: megvalósulnak-e a céljaink, hatékonyak-e az eszközeink, vajon tényleg azt csináljuk-e, amiről beszélünk. Gondoljunk vissza a

személyközpontúság kapcsán említett iskolázott, kimunkált pedagógusi személyiségre – ez az önfejlesztő munka nem megspórolható! Az alternatív iskolák tapasztalatai alapján állíthatjuk, hogy korszerű pedagógiai kultúra nem lehet hatékony akkor, ha csak a bezárt tanterem ajtaja mögött működik. Lehet zárt ajtók mögött jól szaktárgyat tanítani, de nem lehet hatékony iskolát csinálni úgy, ha a pedagógiai gyakorlat és a tágan értelmezett iskola szervezeti működése egymással nem kongruens.

Irodalom

- Bodonyi E. (2012). *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös.
- Dobos O. (2017). Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Taní-tani Online*. Forrás: http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak. Utolsó letöltés: 2024. 01. 08.)
- Dobos O. (Ed.) (2019a). *A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára*. Forrás: https://www.rogersiskola.hu/images/downloads/Alternativ_kerettanterv.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 01. 08.)
- Dobos O. (2019b). Tanulócsoportok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 40–48.
- Dobos O. (2020a). A pedagógusok fejlődésének támogatása alternatív iskolákban (Doktori disszertáció, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország). Forrás: https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/106/1/Dobos_diszsert%C3%A1ci%C3%B3.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 01. 08.
- Dobos O. (2020b). A személyre szabott figyelem és az egyéni utak biztosítása a magyar alternatív iskolák gyakorlatában. In Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.). *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute. pp. 73–80.
- Gádor A. (1991). Személyközpontú szemlélet. Létezési mód, terápia, iskola. *Iskolakultúra*, (7-8) 98–109.
- Kagan, S. (2010). *Kooperatív tanulás*. 3. kiadás. Önkonet.
- Kereszty, Zs. & Lányi, M. (2017). *Könyv a differenciálásról: Máshonnan – máshogyan – együtt: Kézikönyv az 1-8. évfolyamon tanítók számára*. Műszaki Könyvkiadó.
- Langerné Buchwald J. (2010). *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban* (doktori disszertáció, Pannon Egyetem, Veszprém, Magyarország). Forrás: https://konyvtar.uni-210.pannon.hu/doktori/2010/Langerne_Buchwald_Judit_dissertation.pdf. Utolsó letöltés: 2019. 06. 18.

Lengerné Buchwald J. (2019). A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 49–65.

Sallai É. (2006). Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7-8), 116–123. Forrás:<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Sallai-Szakmai.html>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 13.

**TANULMÁNYOK, AMELYEKET SALLAI
ÉVA MUNKÁSSÁGA IHLETETT**

TANTÁRGYI SZIMBOLIKA ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

KOVÁCS-BOGYA TÜNDE

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató*

Absztrakt

2014-ben végeztem a diákrelaxáció képzést, itt ismerkedtem meg a tantárgyi szimbolika módszerével és fogalmával, melyet Szőnyi Magda alkotott meg 2012-ben. A metódus összekötő és analógiás-szimbolikus gondolkodásmódot és szemléletet jelent. A hasonlóságokon alapuló, képi és szimbolikus elemeket beépítő látásmód alkalmazásával a diákok saját személyes „képeiket”, élményeiket, ismereteiket és tapasztalataikat használják fel. Ezeket építik be az adott tantárgy ismeretanyagába, bővítve, gazdagítva azt. (Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület, 2012) Személyesebben kötődnek az adott tananyaghoz, motiváltabbá, érdeklődőbbé válnak elsajátításában, feldolgozásában. A vizuális megjelenítés növeli a befogadást, a figyelmet, a tanulási teljesítményt, a motivációt, valamint a sikerélményt. Ez a módszer illeszthető pl. a projektpedagógia módszeréhez, a Komplex Alapprogramhoz is. Lehetőséget teremt eltérő szemléletű, érdeklődésű diákok motiválásához, iskolai sikerességük, a sikerélmény növeléséhez. Céлом a tantárgyi szimbolika megismertetése a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, valamint oktatók körében. Hiszem, hogy ez a módszer egy olyan újabb eszközt jelent(het) a pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek, mely számukra és a diákjaik számára egyaránt inspiráló és eredményes tanulási-tanítási folyamatot biztosít.

Írásomban a szimbolikus megjelenítésen és hasonlóságon alapuló gondolkodást és szemléletmódot mutatok be egy konkrét példán keresztül. Szemléltetem a tantárgyi szimbolika sokszínű, sokrétű alkalmazási lehetőségét, ami kreativitást és örömet nyújtó folyamat. Sallai Éva mind a pedagógusképzésben, mind a pedagógus-továbbképzések terén új utakat, távlatokat nyitott. Úgy gondolom, egy ilyen irány, egy ilyen távlat lehet a tantárgyi szimbolika is mint metódus, mely színesítheti a pedagógusok, pedagógusjelöltek eszköztárát.

Kulcsszavak: tantárgyi szimbolika, analóg gondolkodás, motiváció, tanulási-tanítási folyamat

Elméleti alapozás

Szimbólumok: A jelképek, szimbólumok használata az emberiség kezdete óta jelen van. A szimbólum szó a görög szümballein igéből származik, melynek jelentése: összevet, egyesít. Eredetileg két egymáshoz tartozó rész szintézisét jelentette. (Magyar Katolikus Lexikon, é. n.)

Az Arcanum erre a kifejezésre a jelkép szót hozza, s az irodalomtudomány körében értelmezi jelentését. Itt az írói kifejezés egy lehetséges eszközeként említi. Gazdag asszociációs tartalommal rendelkező képként, képzetként írja le, mely a világ jelenségeinek nem látható összefüggéseit, lényegét kívánja feltárni, bemutatni, megjeleníteni. Nemcsak a világ rejtett lényegét, hanem a pszichében rejlő mélységek, sokszínű lelki folyamatok mozzanatát és tartalmát bemutató, ábrázoló költői eszköz. Jacobi (2009) szerint az, hogy mit tekintünk szimbólumnak, az azt szemlélő egyén tudatának beállítódásán múlik. Az analitikus pszichológiai felfogásban egy fogalom, kifejezés, tárgy stb. akkor tekinthető szimbolikus jelentésűnek, ha többletjelentéssel bír, mint amit maga a fogalom, tárgy jelöl, illetve kifejez, a kézenfekvő értelmezésen túl sajátos, másodlagos jelentést is hordoz. Jung szerint a szimbólumok egyfajta átfogó tudattalan perspektívával rendelkeznek, amit nem lehet pontosan körülírni (Jung, 1981).

Fromm szerint a szimbólum egyfajta nyelv, amelyben a külső világ a belső világunk lenyomata, a lélek és a szellem jelképe (Antalfai, 2009). Fromm *Marchen Mythen und Traume* (1987) című művében a szimbólumokat három csoportba osztja, ennek értelmében megkülönbözteti a konvencionális, a véletlenszerű és az univerzális szimbólumokat. (Antalfai, 2009) A konvencionális szimbólumok a mindennapokban is használatosak, például, amikor a szék szó hallatán képzeletünkben megjelenik a hangsor képi megfelelője. A szónak semmi kapcsolódása nincs azzal, amit képvisel, közmegegyezés révén tudjuk csak, hogy mi a jelentése. A konvencionális szimbólum ellenpólusaként értelmezi Fromm az esetleges szimbólumot. Mindkét szimbólumtípusban közös vonás, hogy a szimbólum és a szimbolizált dolog nincs racionális kapcsolatban egymással (Fromm, 1987). Az esetleges szimbólumhoz kapcsolódó érzések nem univerzálisak, egyedül az egyén éli át, egyedül ő ennek az emóciónak a részese. Ebből kifolyólag alkalmoszerű szimbólumok csak elvétve jelennek meg a mítoszokban, mesékben. Alkalmoszerű szimbólumok az álmokban, álmokképekben gyakrabban fordulnak elő. Az univerzális szimbólum esetén tényleges, belső kapcsolat áll fenn a szimbólum és a szimbolizáló jelenség között. Az univerzális szimbólum tulajdonképpen megfeleltethető a jungi kollektív tudattalannak. Ez a szimbólumtípus tulajdonképpen egy adott közösség (kollektív) tapasztalatából ered, ebben gyökerezik (Antalfai, 2009).

A szimbólumok négy ismertetőjeggyel írhatók le. Első: nemcsak képletes nyelvi kifejezés, hanem valódi kép, jelkép vagy egy jelképes cselekvés. Második: a megjelölt valami érzék fölött álló, ebből következőleg analóg, nem egyértelmű jellegű. Harmadik: a szimbólum természetéből, lényegéből fakadóan közösségi jellegű, egy adott közösség, csoport számára érthető. Negyedik: nemcsak a racionális értelemet, hanem az egész embert szólítja meg, megértése élményszerű (Brugger, 2005). Eliade vallástörténész megközelítésében a szimbólumok a psziché olyan „termékei”, amelyek bizonyos feladatokat, funkciókat töltenek be; a lét titokzatos, varázslatos módozataiba engednek bepillantást. Ezek a képek sokrétűek, gazdagon szervezettek, strukturáltak, többletjelentést hordoznak (Eliade, 1997).

A szimbólumokban, képekben való gondolkodás egy kitüntetett létezési mód, a világ megismerésének, megértésének egy különleges lehetőségét kínálja, nyújtja. A jelkép- és szimbólumrendszer használatában a közösségi lét alapvető kérdései fogalmazódnak meg. Különböző jelek, jelképek használatával, ezek segítségével határozza meg, azonosítja magát egy közösség vagy egy csoport (Hoppál, Jankovics, Nagy & Szemadám, 1995).

Carol Sédillot szimbólumkutató és Elisabeth Zana táncművész megközelítésében a szimbólum egyfajta híd, palló az emberi és az isteni világ, szféra között, amelyen át lehet kelni, melyen keresztül el lehet jutni a transzcendenshez. Az átjutás olyan, mint egy átkelés, egyfajta beavatási rítus, beavató utazás. Véleményük szerint ez a kapocs a kollektív emlékezetben gyökerezik, mindenki használja, olyan, mint Ariadné fonala vagy egy köldökszínór, mely lehetőséget teremt a belépésre az ősforrásba, az egyéni, személyes kincses-tárba. Szimbólumok világába bejutás az összekapcsolódást, egyesülést teszi lehetővé a tudattalan világával. Az ő értelmezésrendszerükben a szimbólumok szintén nem tanulhatók, nem lehet őket megmagyarázni, nem adhatók át. Meg kell őket tapasztalni, ezen élmények egyéni megélésen, átélésen és tapasztaláson alapulnak, ezáltal egy alkotói, fejlődési folyamatot is jelentenek az egyén, az önmagát kereső, önismeret útját járó ember számára (Sédillot & Zana, 2007).

Tantárgyi szimbolika: A fogalom a Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület képzési ajánlatai a 2012. Innovatív iskolák fejlesztése c. TÁMOP 3.1.4-12/2. sz. pályázat című kiadványában jelenik meg először, elsőként. Az önálló egyesület 1990 májusában alakult, addig a 70-es, 80-as években munkacsoportokként működtek. A 80-as években már működött a Relaxációs Munkacsoport a Magyar Pszichológiai és a Magyar Pszichiátriai Társaság berkein belül. A munkacsoport úttörő feladatául tűzte ki, hogy hazánkban is megismertesse és népszerűsítse az autogén tréning, a tantárgyi szimbolika módsze-

rét. Ez a metódus elsősorban német és francia területen volt népszerű. (Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület, 2012)

A Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület Diákrelax Műhely II. továbbképzési tematikájában jelenik meg konkrétan és ténylegesen a tantárgyi szimbolika mint „tananyag”. Az egyesület ezt a módszert nővumként, újdonságként építette a képzési struktúrájába. Az egyes tantárgyakba új munkamódszerként hozza be az analógiás, szimbolikus gondolkodást mint munkaformát. Ezzel az ezáltal tanulók tananyaghoz való viszonya, kapcsolódása személyesebbé, motiváltabbá tehető. A képi, vizuális megjelenítés gondolkodási műveletként történő bevezetése, bekapcsolása a befogadó figyelem növekedését, valamint az általános tanulási teljesítmény növekedését eredményezi (Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület, 2012).

Az analógia szó jelentése: Általános értelmezésben különböző viszonyok, dolgok, fogalmak közti hasonlóság kifejezésére használjuk. (Arcanum, é. n.)

Az analógiák különböző szempontok szerint közelíthetők meg. 1. az analógia mint gondolkodási művelet, 2. az analógia mint gondolkodásmód, 3. az analógia mint a gondolkodás alapját képező mechanizmusok egyike, 4. az analógia mint struktúráképzés, 5. az analógia mint a hasonlóság egyik fajtája, 6. az analógiák mint az oktatás módszerei, eszközei (Nagy Lászlóné, 2006). Tanulmányomban az utolsó megközelítésről szólnok bővebben.

Az analógiák alkalmazása természettudományos tárgyak esetén bizonyítottan hasznos oktatási módszer, alkalmas a tanulók teljesítményének növelésére (Stepich & Newby, 1988). E metódus hatékonysága abban rejlik, hogy az analógiák lehetővé teszik, segítik az információk összekapcsolását és az integrált tudáselemek kiépítését. A tanulási-tanítási folyamat során azért tartják előnyösnek, mivel támogatja a kódolást, az ismeretek szerveződését, megközelítését, valamint ezen ismeretanyagok visszakeresését, előhívását a memóriából (Brown & Clement, 1989). Az analógiák alkalmazása tanítási-tanulási folyamatban minden iskolatípusban eredményesnek mutatkozott, de csak bizonyos feltételek teljesülése mellett (Dagher 1997, In: Masson, 2004). Ezek a feltételek a következők: 1. Az a forrásterület, ahonnan a releváns információ származik, hozzáférhető a tanuló számára. Tehát legyen megfelelő és elegendő ismerete az adott tárgykörből. 2. A tanulók képesek legyenek a két terület közti strukturális hasonlóság felismerésére, és képesek legyenek végrehajtani a helyes, megfelelő átalakítást. 3. A megfelelő forráshoz való hozzáférés, illetve ezen tudást képesek legyenek használni a megértésre. 4. Valamint feltételezi annak tudatát, hogy a megértéshez a több információ közti ellentmondás megoldása, feloldása szükséges (Dagher 1995; Duit & Mtsai, 2001; Masson 1994).

A jó tankönyvek egyik mutatója az analógiák és különböző példákkal való szemléltetések száma (Tyree, 1994). Sok példáját ismerjük annak, hogy a pedagógusok analógiák használatával hogyan tudják segíteni a diákok tanulását a természettudományos tankönyvekre támaszkodva (Glynn, 1996).

Pedagógiai és nevelési szempontból a mindennapi életből, a hétköznapi problémák kontextusából vett analógiák a leghasznosabbak. Ezekre fókuszál a CBR (Case-based reasoning, esetalapú gondolkodás) módszere (Kolodner, 1997). Az analógiák alkalmazása természettudományos ismeretek esetében külföldön igen népszerű, mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a *Journal of Chemical Education*” nevű folyóirat e módszernek állandó rovatot biztosít „Alkamazások és Analógiák” címmel (Fortman, 1994).

Analógiás gondolkodás: Az analógiák használata a szimbólumokhoz hasonlóan a régmúlta nyúlik vissza. A nyelv bővelkedik analógiákban, metaforákban. A metaforák megnyilvánulásai az analógiás gondolkodásnak, a világ egyfajta szubjektív látásmódon keresztül megismerését, közvetítését teszik lehetővé (Lakoff & Johnson, 1980, In: Györi, 2000).

Az analógiás gondolkodás, valamint az analógiák használata, a megismerési folyamatokban betöltött szerepe, oktatásban való alkalmazása nagy figyelmet kap a szakirodalomban (Nagy Lászlóné, 2006). Az analógiás gondolkodás alapja az ötletek transzferálása egy ismerős kontextusból egy új szituációba (Holyok, 1984, In: Györi, 2000).

Az analógiás gondolkodás átszövi és jelen van mindennapi tapasztalatainkban. Ez a szemléletmód tetten érhető például minden olyan hétköznapi döntésünk során, amikor úgy döntünk valami számunkra új dologról, hogy azt párhuzamba állítjuk valami réggel. Tágan értelmezve tehát ez nem más, mint egy olyan gondolatmenet, amely hasonlóságon alapszik. Analógiás gondolkodásról, akkor beszélhetünk, ha két feltétel közül legalább egy előfordul. 1. két vagy több dolog, jelenség legalább egy szempontból hasonlatos egymással, vagy 2. amikor egy ismert tényezőtől, komponensből következtetünk egy ismeretlenre, a kettő közt fennálló hasonlóság mintájára (Good, 1981).

Az analógiák mentén való gondolkodás pontosabban meghatározható úgy is, mint tényezők közötti hasonlósági relációról való elmélkedés. Akkor nevezhető sikeresnek, ha az egyén következtetést von le például egy problémaleírás-párból egy összefüggésre, és ugyanezt az összefüggést megkonstruálja más problémaleírás-párokra. Tehát az első reláció absztrahálása történik, valamint ennek az absztrakciónak a transzferálása egy másik relációra, másik viszonyrendszer kapcsolatára (Rosser, 1994).

Az analógiás gondolkodás sikeresen alkalmazható problémamegoldás során is, amikor olyan megoldási stratégiát alkalmazunk, amelyet egy korábban be-


mutatott helyzetben, történetben láttunk. Ebben az esetben a megoldást el kell választani a történet, szituáció tartalmától, és általánosítani kell a másik kontextusra (Nagy Lászlóné, 2006).

Elmondható, hogy az analógiák oktatási eszközként való alkalmazása segíti a tanulókat az új ismeretek, új információk megszerzésében azáltal, hogy felhasználja a tanulók meglévő tudását, ismeretét, épít ezekre (Nagy Lászlóné, 2006).

Gyakorlati példák tantárgyi szimbolika alkalmazására

A szimbólumok használata lehetőséget teremt a tantárgyi ismeretek, tantárgyak összekapcsolására. A szimbólumok, analógiák alkalmazása a tudásépítés során teljes mértékben lehetővé teszi, hogy a pedagógus figyelembe vegye a tanulók előzetes tudáskonstrukcióit. E személyes, egyedi belső világ(kép) összekapcsolódik a tantárgyi ismeretekkel. Ez a szemléletmód, metódus jól illeszkedik a konstruktivista pedagógia nézőpontjához is. Konstruktivizmus azt vallja, hogy a tudás aktív, belső, személyes felépítmény. Az elnevezés is innen eredeztethető, hiszen alapvetése szerint a tudásunk nem külső forrásból táplálkozik, nem töltődik belénk valamilyen közvetítő elem által, hanem a tudás bennünk él, mi magunk konstruáljuk, alkotjuk meg azt. E szemléletmódban, paradigmában kitüntetett, központi szerepe van a már meglévő tudásnak, belső tudásrendszernek. Ez az előzetes tudásanyag egy struktúra, szerkezet az agyban, ez képezi egyfajta alapját, bázisát, végrehajtóját a kognitív funkcióinknak, valamint az információfeldolgozó folyamatainknak. E rendszer interakcióba lépve a külvilág jelenségeivel segíti a világ megértését, előre jelzi, megjósolja a bekövetkező változásokat, irányítja, vezérli cselekvésünket. Ez a tudásanyag nem a külvilág pontos, tökéletes leképezése, hanem egy folyamatosan, dinamikusan fejlődő, változó struktúra, mely egyes részfeladatait különböző mértékű eredményességgel végzi. Folyamatos kontroll és visszacsatolás révén, állandóan működő értékeléssel változtat, alakít önmagán. Ez tulajdonképpen maga a tanulás folyamata a konstruktivista felfogásban. (Nahalka, 2002) Az itt bemutatott, általam kidolgozott feladatok kiindulópontot/ötletet kívánnak nyújtani a képzésben részt vevő, illetve gyakorlatban dolgozó pedagógusok számára.


Biológia tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatok, feladatok, ötletek

 *Keresd ki, írd le, majd ezt követően egy ötperces kiselőadás keretében mutasd be osztálytársaidnak a gyökér fogalmát és feladatát a Természetismeret tankönyvből!*


„Virágos növények teste öt fő részre osztható, ezeket a részeket nevezzük a növény szerveinek: (1) gyökér, (2) szár, (3) levél, (4) virág és (5) termés. A gyökér feladata víz és ásványi anyagok felvétele a talajból, valamint a növény rögzítése és stabilizálása. A gyökér a talajban gazdagon elágazik, ezáltal növeli azt a felületet, ahonnan fel tudja venni a tápanyagokat. A gyökérágak összessége a gyökérzet. Egyik gyökér típus például a petúnia gyökérzete főgyökérből és oldalgyökérzetből áll.” (Természetismeret 5, 2012)

9. évfolyam Biológia tankönyv NAT 2020 alapján *Ismertesd kiselőadásban a gyökér felépítését! A bemutatás történhet ppt-bemutató alapján is.*


- Kiselőadás során a diákok szintén használhatnak analógiákat, hasonlatokat, hogy ezekkel a „képekkel” szemléltessék a gyökér tápláló és támasztó funkcióját. E feladattípus segíti a lényegkiemelést, fejleszti a kommunikációs és vitakészséget is.

 *Milyen „gyökereket” fogyaszthatunk? Milyen ételeket izesíthetünk, milyen recepteket készíthetünk velük?* (Pl. sárgarépa, feketegyökér, macskagyökér, ginsenggyökér, taro, jamgyökér, torma stb.)

- E feladatötlet bekapcsolhatja az olfaktorikus és gusztatorikus csatornákat is. Ezek a receptötletek el is készíthetők, megkóstolhatók, megízlelhetők. Minél több érzékszervi csatornát kapcsolunk a tudáselsajátítás folyamatába, annál inkább elmélyül az ismeret. Ezek az ehető gyökerek minket is táplálnak. Motiválható lehet egy ilyen feladattípus a gasztronómia iránt érdeklődő diákoknak.

 *Gyűjts olyan növényneveket, amelyekben szerepel a gyökér szó!* (Pl. medvegyökér, édesgyökér, cikóriagyökér stb.)

 *Gyűjtsd össze a gyökértípusokat, rajzold le, hasonlítsd össze őket!*


 *Gyűjts különböző típusú gyökereket, szárítsd meg, préseld le őket!*

- Ezzel a feladatötlettel szemléltethetők a különböző gyökértípusok, vizuális támpontot kínálva további képi analógiák végig gondolásához. Az élménypedagógia eszköz- és ötlettárát színesítheti, gazdagíthatja ez a feladat. Osztálykirándulás, erdei iskola, túra során is megvalósítható, beépíthető.


 *Csíráztass különböző növényeket! Figyeld meg a fejlődésüket! Vezess róla naplót! Készíts az egyes fázisokról képeket, videót!*

- A növények csíráztatása során az időfaktor, az időélmény is meg tapasztalható a diákokkal. Az idő múlásának szemléltetése során tisztázhatók, pontosíthatók olyan kifejezések, nyelvi fordulatok is, mint például: „Gyökeret eresztek, mire sorra kerülök.” „Földbe gyökerezik a lábam.” Stb. E folyamat dokumentálása hagyományos nap-


lóvezetés mellett digitális eszközök használatára, egyéni és csoportos munkaformában történő megvalósításra is lehetőséget biztosít.

 *Keress hasonlóságokat a gyökér és az emberi szervek között! Testünkben mi hasonlatos a gyökérhez?*




- A saját test és működésének ismerete nagyon hasznos és nélkülözhetetlen tudás a diákok számára. Az emberi szervezet számos csodálatos, lenyűgöző hasonlóságot rejt, mely analógiába, párhuzamba állítható a gyökérrel. A gyökér funkciójának, szerkezeti sajátosságainak ismerete hozzásegíti a tanulókat pl. a tüdőben a hörgők, vérerek, neuronhálózat, nyirokkeringés stb. funkciójának, élettani működésének megértéséhez. A főhörgők hasonlóan ágaznak hörgőkre, hörgőcskékre, mint ahogyan a főgyökérből nőnek ki az oldalgökök. A neuronhálózat, illetve a keringési rendszerben az erek behálózzák, *átszövik* az egész testünket, ahogyan teszi ezt a gyökérzet a talajban. Szerkezeti-működésbeli összefüggés szemléltetésére alkalmas az emberi test tanítása során, érthetőbbé válnak biológiai, élettani működések, anatómiai sajátosságok. Érdekes vizuális megjelenítéssel is élni, a képek alkalmazása hozzájárul az információk memóriába történő bevéséséhez, segíti a tudástartalom megőrzését és felidézését. (Melléklet 1. kép, 2. kép)

 *Gyűjts olyan anatómiai kifejezéseket, szavakat, melyekben szerepel a gyökér szó! Ehhez használd pl. az Anatómia atlaszt, orvosi portálokat, felületeket! Keress az ismeretségi körödben egészségügyben dolgozó szakembert, kérj tőle segítséget! (Pl. foggyökér, orrgyök, nyelvgyök, ideggyök stb.)*










Földrajz tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatok, feladatok, ötletek

 *Keress olyan formákat a térképen, amelyek hasonlatosak a gyökérhez! (3. kép, 4. kép)*



- Képi analógiára is nagyszerű, szemléletes példa pl. a Léna folyó deltatorkolata. Szerzteágazva, mintegy 30 000 km² területű deltát alkotva beletorkollik, beleömlik a Lapyev-tengerbe.
- A Magyarország vasúti áru fuvarozását szemléltető kép szintén a vizuális és a szerkezeti-működési összefüggésre, analógiára példa. Szerkezeti analógia: a vasútvonal behálózza egész Magyarország területét, ahogyan a gyökér teszi ezt a talajban. A működési analógiát is jól példázza, áru fuvarozás, áruszállítás révén, táplálja a legkisebb, legapróbb falvakat is szó szerinti értelemben is, amennyiben például élelmiszer-szállítmánnyal látja el azokat.

-  *Keress olyan településneve(ke)t, mely(ek)ben szerepel a gyökér (gyök) szó! (Pl.: Gyök?)*
-  *Keress olyan országcímert, amelyen felfedezhető a gyökér motívuma!*
„Gabon címere egy sárga pajzs, amelyen egy fekete vitorlás hajó úszik a kék tengeren. A felső részen egy vízszintes zöld sávon három sárga korong látható. A pajzsot két fekete párdúc tartja. A pajzs mögött egy fa emelkedik, alul a törzse és gyökerei, felül a lombozata látható. A pajzs alatt a következő felirat olvasható: »Union, Travail, Justice« (Egység, munka, igazság). A címer Louis Mühlemann svájci heraldikus alkotása.” (Wikipédia, 2013)
- A szervezeti-működési összefüggést példázza, mit fejez ki, mit jelent a gyökér a címerben (kapaszkodás, kapcsolódást a földhöz; táplálás, hagyományok, kultúra).
-  *Keress olyan jelenségeket/képződményeket a természetben, amelyek hasonlatosak a gyökérhez!*





Informatika tantárgyhoz kapcsolódó feladatok, ötletek

-  *Szörfözz a neten! Keress rá a Google-ön a gyökér kifejezésre!*
-  *Keress a Google képkeresőn képeket! (magyarul, angolul)*
-  *Készíts ppt-bemutatót „gyökér” témában az általad választott tantárgy keretében!*
-  *Magyarázd el saját szavaiddal a következő fogalmakat: gyökérvégtörés, gyökérfájl! (Vesd össze a gyökér funkciójával!)*
-  *Rajz és vizuális kultúra tantárgy keretében a gyökérről különböző stílusban készítettetek alkotásokat. Ezekből a képekből kiállítást rendeztek. Tervezd meg és készítsd a kiállítás weblapját!*
-  *Biológia-, természetismeret-órán összegyűjtöttétek, milyen növények gyökere fogyasztható. Állíts össze recepteket ezekből! Készítsd el pl. a Nosalty oldalára egy recept leírását!*
-  *Készíts videót gyökérvégtörésekből álló saláta elkészítéséről! Lépésről lépésre mutasd be az elkészítés fázisait, folyamatát!*
-  *Wordwall alkalmazással készíts 6-8 feladatból álló feladatlapot a gyökér témájának feldolgozásához! Változatos feladatokat kombinálj! (Pl. Kvíz, Párosító, Szókereső stb.)*
-  *Képregény-készítő program (pl. Storyboard That) segítségével szemléltessd a csírászás folyamatát!*


Matematika tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatok, feladatok, ötletek

-  Gondolatébresztő kérdés: Van-e összefüggés a gyökvonás és a gyökér között? Látsz-e valamilyen kapcsolatot e két fogalom közt?
-  Gyökérszerűen szerteágazva bonts kisebb és kisebb egységekre számokat!





Ének-zene tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatok, feladatok, ötletek

-  Keress olyan dalokat, dalcímeket, amelyben szerepel a gyökér szó! (Pl.: Karthago: Lázban égő nemzedék; Agregátor: Gyökerek nélkül)
-  Keress olyan népdalokat, melyben megjelenik a gyökér képe, metaforája! (Pl. Megjöttem én, jó estét, jó estét)
-  Milyen hang, hangszer fejezi ki szerinted a gyökér szerepét, funkcióját? Milyen hang, milyen dallam illusztrálja?
-  Komponálj, alkoss zenét/zenei aláfestést egy természetfilmhez, amely a gyökér funkcióját, szerepét mutatja!

Idegen nyelv tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatok, feladatok, ötletek

-  Idegen nyelvekben melyik szó jelöli a gyökér szavunkat? (angol: root főnév; német: die Wurzel (-n), orosz: корень, latin: radix [vö. radikális változás szükséges] olasz: radice)

Történelem tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatok, feladatötletek

-  Keress „híres” családfákat! (5. kép)
 - A családfa képi, illetve szerkezeti-működési analógiaként nagyszerűen szemlélteti a gyökér funkcióját, szerkezeti felépítését. Ősök mint tápláló gyökerek, az eredet, a stabilitás, a támasz és „rögzítés” „letéteményesei”.
-  Keress olyan címet, amelyben szerepel a gyökér motívuma!
-  Keress olyan céget, amelyben szerepel a gyökér motívuma!
-  Magyarságtörténet: Értelmezd a képet és a szöveget! Milyen üzenetet hordoz számadra? (6. kép)











„Világfa: az a hatalmas fa, amely összeköti a három világot, az alsót, középsőt és felsőt. Meséink → égigérő fa, tetejetlen fa néven ismerik, ágai közt van a Nap és a Hold. Csak egy kiválasztott személy mászhat fel rá. Jellemző

magyar népmesemotívum, de a magyar népi hitvilág is ismeri: a hit szerint csak a → táltos tudja, hogy merre van.” (Arcanum, é. n.)


- Szintén a képi, illetve a szerkezeti-működési analógiát, összefüggéseket példázza. A gyökér támasztó, rögzítő működése, funkciója jól látható ezen a képen is. Szerkezeti összefüggés tekintetében itt is megjelenik a hármasság (gyökér-törzs-lombkorona) analógiája (aló-középső-felső világ).

Magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatok, feladatok, ötletek

Nyelvtan:

-  Add meg a „gyök” szó meghatározását **(Pl.: gyökhangok, gyökszó, ősgyök, ó-gyök stb).**
-  Keresd meg a gyökér szó jelentését a Magyar értelmező kéziszótárban!
-  Keresd meg a gyökér szó jelentését a Jelképtárban!
-  Keresd meg a gyökér szó jelentését a Szlengszótárban!
-  Keress a gyökérrrel kapcsolatos közmondásokat, szólásokat a Magyar szólások és közmondások c. könyvben! **(Pl.: Áll mintha gyökeret vert volna [a lába].; Nagy gyökeret ránt. Könnyebb gyökeréről nevelni a fát, mint ágáról. Stb.)** Értelmezd ezeket! Fejtsd ki jelentésüket, keress rájuk példát a hétköznapi életből, népmeséből, irodalmi alkotásokból stb.!
-  Milyen hangsúllyal, milyen stílusban, milyen szövegkörnyezetben tudod használni a gyökér szót? Kommunikációs, szituációs gyakorlat keretében mutassátok be!
-  Keress, gyűjts, alkoss a gyökér elő- és utótaggal szóösszetételeket, szó-szerkezeteket! **(Pl.: gyökeres változás, gyökerestől felfordult/felforgattad az életem, gyökérkezelés, gyökérkönyvtár, foggyökér)**
-  Írd le a gyökér szót rovásírással!
-  Keress a gyökér szóhoz szinonimákat, kapcsolódó fogalmakat! **(Pl.: gyökérbenövés, gyökérbeültetés, gyökérbútor, gyökércsap, gyökérfájl, gyökérkefe, gyökérsarj, gyökértelen, gyökértérfogat)** (Szinonimaszótár, é. n.)
-  Keress alakilag hasonló szavakat! **(Pl.: gyökérkapcsolt gomba, gyökértömő anyag, gyökérvédő lemez, gyökérvízszennyvíztisztító, macskagyökér-tinktúra)**

Irodalom:

 *Gyűjts olyan irodalmi alkotásokat, amelyekben szerepel a gyökér kifejezés, metafora!*


Pl.: Kicsi mag a föld alatt c. vers kézzelírással


Radnóti Miklós: Gyökér


Tamási Áron: Gyökér és vadvirág Válogatott novellák (Virágszál gyökere)

Szabó Lőrinc: Gyökér a gyökerek közt ciklus (Szövetség c. verse)


Wass Albert: A gyökér megszólal


 *Gyűjts olyan idézeteket, amelyekben szerepel a gyökér szó! (Pl.: „Ha szent a búza zsengeje, szent lesz a kenyér is; s ha szent a gyökér, szentek lesznek az ágak is.” Pál apostol levele a rómaiakhoz 11,17; „A legtöbb mit gyermekeinknek adhatunk: gyökerek és szárnyak.” Goethe; „A szerelem olyan, mint a fa: magától növekszik, mély gyökeret ereszt egész valónkba és gyakran tovább zöldül a szív romjain.” Victor Hugo)*

 *Keress a „gyökér-törzs-lomb” mintájára hármastagozódásokat, analógiákat irodalmi alkotásokban! Vesd össze őket! (Dante: Pokol-Purgatórium-Paradicsom, Weöres Sándor: „Alattam a föld, felettem az ég, bennem a létra.”) Érveljétek egyik-másik mellett! Vitassátok meg!*


 *Írj mesét az alábbi a mesekezdő formulával! „A »nagy fá«-ról szóló mesekezdő formulának ismeretesek olyan változatai is, hogy »annak volt hetvenhét gyökere, hetvenhét ága. A hetvenhét gyökerén állott hetvenhét sárkány, a hetvenhét ágán hetvenhét holló. Aki az én mesémet meg nem hallgatja, annak a hetvenhét sárkány vigye el a lelkét, a hetvenhét holló vájja ki a szemét«”. (Arcanum, é. n.)*

 *Írj fogalmazást Gyökereim címmel!*


 *Írj fogalmazást a gyökér szemszögéből! (Személyesítsd meg! Írd le a küllemét! Ki ő? Mit csinál? Mi a szerepe a növény életében? Hogyan érzi magát?)*

 *ÉLETFÁ, VILÁGFÁ jelentése, szimbólumai, motívumai, értelmezési lehetőségei. Csoportmunkában mutassátok be őket!*


Rajz és vizuális kultúra tantárgyhoz kapcsolódó gyakorlatok, feladatok, ötletek

 *Keress olyan művészeti alkotásokat, amelyen megjelenik a gyökér motívuma! (7. kép)*


- A rajz és vizuális kultúra tantárgy szinte „felkínálkozik” a képi analógiák alkalmazására. Jelen témakörben, szimbolikában pl. Van Gogh *Fagyökerek* című alkotása, ennek elemzése. Érdekes a festmény során előkerülő asszociációkat összevetni, összekapcsolni a festő életrajzával, levelezésével, illetve életrajzi filmek (Vincet és Theo; Lovig Vincent) megtekintésével.


 *Rajzolj különböző típusú gyökereket különböző művészeti stílusokban! (Pl. art déco, impresszionista, szecessziós, pointilista, kubista stb. stílusban)*

 *Készíts illusztrációt Julie Degée *A fa és a lány c. verséhez!**


 *Keress gyökérmotívumot más művészeti ágakban! (8. kép)*

- Ez a feladat szintén a képi analógiára épít. Építészetben, belsőépítészetben hogyan jelenik meg vizuálisan a gyökér mint díszítőelem, szimbólum. *A működési analógiát is példázhatja, amennyiben a gyökér formának nemcsak esztétikai szerepe van, hanem valamilyen funkciót is ellát, betölt. (Pl. asztalláb, mely megtart, megtámaszt.)*


 *Készíts fotó(ka)t gyökerekről! Járj nyitott szemmel utazásaid során! Keress gyökérmotívumokat a környezetekben! Fotózd le!*

 *Színezd ki a mandalát kedved szerint!*

 **ÖTLETBÖRZE:** Milyen tárgyakat készíthetünk gyökérből, gyökerekből?

 **ÉLETFÁ, VILÁGFÁ** ábrázolása hogyan jelenik meg különböző kultúrákban, népcsoportoknál, történelmi korokban, mítoszokban, mesékben? Keress rájuk példát! Ismertesd, mutasd be őket!

 *Készíts te is életfát, világfát!*

 *Gyökér”megjelenése” a filmekben (9. kép, 10. kép)*

J. K. Rowling *Harry Potter és a Titkok Kamrája* című könyvében sokat szelídít ezen a változaton: elmarad a bitófa és az írmag, a fejlődő mandragórákra zoknit és sálat kell adni a gyógynövénytan órán, hogy meg ne fázzanak a télen, ahogy cseperednek, átmászkálnak egymás cserepeibe, és az érett kor elérését az jelzi, hogy fergeteges bulit csapnak a növényházban. A regényben a mandragóra főzete megszünteti a baziliszkus okozta bénultságot (és az egyéb mágikus bénító hatásokat is). (Wikipédia, 2007)

- A mandragóra szintén a vizuális analógiát példázza.

„Lelkek Fája: (EIVA, EYWA) a na’vik hívják így (na’vi nyelven: Aybetraya Ramunam), tudományos neve még nincs. Ez a na’vik egyik fontos szimbóluma. Méretei egy diófaéval megegyezők. Lombjai és ágai fűzfaserűen lekonyulnak, levelei akár két méter hosszúak is lehetnek. A levelek színe fehér, szélességük

nagyjából két centi. Levelei folyamatosan világítanak. Az élő és az elhunyt na'vik kollektív emlékeit tárolja, ezért szent élőlényként tisztelik. A magjaiból (atokirina) kikelő új fák neve: régi hangok fája (Vitraul).” (Wikipédia, 2009)

- EIVA fája az Avatárban szemlélteti a képi és szerkezeti-működési analógiát. Képi összefüggés: EIVA konkrétan egy fa, nagyon jól látszik a talajban futó, szerteágazó, nagy területet behálózó gyökérzete. Ez a rendszer táplálja, élteni a közösséget, életadó szó szoros értelemben is. Támaszfunkciója is megjelenik a közösségben mentális, pszichés szinten egyaránt.

Jelen tanulmányban egy kevésbé ismert módszert, a tantárgyi szimbolikát, illetve annak alkalmazásában rejlő lehetőségeket mutattam be egy konkrét példán keresztül. Elméleti áttekintésként tisztáztam a szimbólum, analógia fogalmát. Röviden ismertettem az analógiás gondolkodás jellemzőit, párhuzamba állítottam, hasonlóságot véltem felfedezni az analógiás gondolkodás és a konstruktivizmus között. Az analógiás gondolkodás is a meglévő tudásra, meglévő ismeretekre épít, az azokban rejlő hasonlóságokon alapul. A tantárgyi szimbolika szintén az analógiákon, szimbólumokon alapuló gondolkodási sémát állítja középpontba, ezt a munkamódszert illeszti, építi be egyes tantárgyakba. E módszer sokrétűen alkalmazható, jól illeszkedik, kompatibilis sokféle tanulási-tanítási módszerrel. Színesíthető ezzel a projektmunka, az élménypedagógia eszköztára, a Komplex Instrukciós Program szemléletéhez, alternatív pedagógiai módszerekhez is illeszthető. Hiszem, hogy e módszer színesíti a pedagógusok, pedagógusjelöltek eszköztárát, olyan szemléletmódot közvetít, mely épít a tanulóknál rejlő előzetes tudásra. Ezzel egy olyan gyermek-, tanulóképet közvetít, alapot meg, amely partneri viszonyt tükröz pedagógus és tanítvány között. A XXI. században pedagógusként alkalmazkodnunk kell a gyermekek sokszínűségéhez, érdeklődési köréhez. A differenciálás lehetőségét biztosítja az analógiák, szimbólumok használata, például az által, hogy a tanulók érdeklődési körére épít, annak megfelelően, ahhoz illeszkedően hív elő analógiákat, szimbólumokat egy adott témakörhöz. A kultúrák sokszínűsége, a multikulturalizmus is megjelenik már osztályteremben belül is. Egy másik kultúra megismerését, elfogadását, a tolerancia és az empátia (ki)alakulását segítheti a szimbólumok, analógiák alkalmazása, ezáltal csökkenthető az előítéletek kialakulása is. Érdeemes feltárni, áttekinteni, hogy az adott kultúrában milyen jel/szimbólum fejezi ki pl. a családi/társadalmi gyökereket, összetartozást. Milyen hasonlóságok fedezhetők fel? E differenciálás egyik lehetséges eszköze – véleményem szerint – a szimbólum-

mok, analógiák használata a tanulási-tanítási folyamat során. A gyökér szimbolikájában rejlő lehetőségekkel élve, biológia, földrajz, magyar nyelv és irodalom, történelem, számítástechnika, rajz és vizuális kultúra, matematika, ének és idegen nyelv tantárgyak ismeretanyagához kapcsolódva – elsősorban képi és szervezeti működési összefüggéseken, analógiákon alapuló – feladatokat állítottam össze. Célul tűztem ki a bevezetésben a tantárgyi szimbolika megismertetését, úgy vélem, a gyakorlati példákon, az általam kidolgozott feladatötleteken keresztül sikerült ezt elérnem. Kilenc tantárgy ismeretanyagához illeszkedve, 59 feladatötletet dolgoztam ki és ismerttettem. Bízom benne, hogy ezekkel a gyakorlati példákkal, feladatokkal sikerült megmutatnom az e módszerben rejlő sokféle és sokszínű lehetőségeket.

Irodalom

- Antalfai M. (2009). *A női lélek útja mondákban és mesékben*. Újmandátum Kiadó.
- Arcanum (é. n.). *Analógia*. Forrás: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/a-a-1BFAF/analogia-1D88D/>. Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.
- Arcanum (é. n.). *Mesekezdő formula*. Forrás: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/m-732AC/mesekezdo-formula-733FC/>. Utolsó letöltés: 2014. 11. 19.
- Arcanum (é. n.). *Szimbólum*. Forrás: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/sz-4A3C0/szimbolum-4C44C/>. Utolsó letöltés: 2022. 12. 05.
- Arcanum (é. n.). *Világfa*. Forrás: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/v-74097/vilagfa-741B4/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0x-FWF9MZXhpa29ub2tfNzFEQ0MiXX0sICJxdWVyeSI6ICJiaWJsaW9nclx1MDBlMWZ1cyJ9>. Utolsó letöltés: 2023. 12. 30.
- Brown D. E. & Clement, J. (1989). Overcoming misconceptions via analogical reasoning: Abstract transfer versus explanatory model construction. *Instructional Science*, 18. 237–261.
<https://doi.org/10.1007/BF00118013>
- Brugger, W. (2005). *Filozófiai lexikon*. Szent István Társulat.
- Dagher Z. (1995). Review of studies on the effectiveness of instructional analogies in science education. *Science Education*. 79. 295–312.
<https://doi.org/10.1002/sce.3730790305>

- Dagher, Z. (1997). The case for analogies in teaching science for understanding. In Mintzes, J. J., Wandersee J. H. & Novak, J. D. (Eds.). *Teaching science for understanding. A human constructivist perspective*. Academic Press, pp. 59–92.
- Duit, R., Roth, W. M., Komorek, M. & Wilbers, J. (2001). Fostering conceptual change by analogies-between Scylla and Charybdis. *Learning and Instruction*, 11. 283–303.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00034-7)
- Eliade, M. (1997): *Képek és jelképek*. Európa Könyvkiadó.
- Fortman J., J. (1994). Applications and Analogies. *Journal of Chemical Education*, 71. 27–28.
<https://doi.org/10.1021/ed071p27>
- Fromm, E. (1987). *Marchen, Mythen und Traume*. Rowolth Taschenbuch Verlag.
- Glynn, S. (1996). Teaching with analogies: Building on the science textbook (National Reading Research Center). *Reading Teacher*, 49. 6. sz. 490–492.
- Good, C. V. (1981). Dictionary of Education. Harper and Row.
- Győri G. (2000). Az emberi megismerés metaforikus jellegéről evolúciós szempontból. In Pléh, Cs., Kampis, Gy. & Csányi, V. (Eds.). *A megismeréskutatás útjai*. Pszichológiai Műhely 12. Akadémiai Kiadó, pp. 75–90.
- Holyok, J. K. (1984). Analogical thinking and human intelligence. In Streng, R. J. (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*. Vol. 2. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. 199–230.
- Hoppál, M., Jankovics, M., Nagy, A. & Szemadám, Gy. (1995). *Jelképtár*. Helikon Kiadó.
- Jacobi, J. (2009). *C. G. Jung pszichológiája*. Animus Kiadó.
- Jung, C. G. (1981). Symbole und Traumdeutung. *Das symbolische Leben*. GW 18/1, Patmos-Walter Verlag, 199–285.
- Kolodner J. L. (1997). Educational implications of analogy: A view from case-based reasoning. *American Psychologist*. 52. 1. sz. 57–66.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.1.57>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Magyar Katolikus Lexikon (é. n.). *Szimbólum*. Forrás: <https://lexikon.katolikus.hu/S/szimb%C3%B3lum.html>. Utolsó letöltés: 2023. 12. 29.
- Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület (2012). *Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület képzési ajánlatai a 2012. Innovatív iskolák feljesztése c. TÁMOP 3.1.4-12/2 sz. pályázathoz*

- Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület (é. n.). *Képzéseink*. Forrás: <https://relaxacio.hu/kepzesek.html>. Utolsó letöltés: 2023. 12. 27.
- Masson L. (2004). Fostering understanding by structural alignment as a route to analogical learning. *Instructional Science*. 32. 293–318.
<https://doi.org/10.1023/B:TRUC.0000026512.88700.32>
- Masson L. (1994). Cognitive and metacognitive aspects in conceptual change by analogy. *Instructional Science*. 22. 157–187.
<https://doi.org/10.1007/BF00892241>
- Nagy Lászlóné (2006). *Az analógiás gondolkodás fejlesztése*. Műszaki Kiadó.
- Nahalka I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rosser, R. (1994). *Cognitive development. Psychological and biological perspectives*. Allyn and Bocon.
- Sédillot, C. & Zana, E. (2007). *ABC du symbole*. Grancher.
- Stepich D, & Newby, T., J. (1988). Analogical instruction within the information processing paradigm: Effective means to facilitate learning. *Instructional Science*, 17. 129–144.
<https://doi.org/10.1007/BF00052699>
- Szinonimaszótár (é. n.): Gyökér. Forrás: <https://szinonimaszotar.hu/keres/gy%C3%B6k%C3%A9r>. Utolsó letöltés: 2023. 11. 03.
- Természetismeret tankönyv 5. NAT 2012. Forrás: https://nat2012.nkp.hu/tankonyv/termeszetismeret_5/lecke_02_002. Utolsó letöltés: 2023. 12. 28.
- Tyre R. B. (1994). Instructional materials for diverse learners: Features and considerations for textbook design. *Remedial and Special Education*, 15. 6. sz. 363–377.
<https://doi.org/10.1177/074193259401500605>
- Wikipédia (2007). Közönséges mandragóra. Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6z%C3%B6ns%C3%A9ges_mandrag%C3%B3ra. Utolsó letöltés: 2023. 12. 30.
- Wikipédia (2009). Avatar (film). Forrás: [http://hu.wikipedia.org/wiki/Avatar_\(film\)](http://hu.wikipedia.org/wiki/Avatar_(film)). Utolsó letöltés: 2023. 12. 29.
- Wikipédia (2013). Gabon címere. Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Gabon_c%C3%ADmere. Utolsó letöltés: 2023. 12. 30.

A TANÁR-DIÁK TANÓRAI KOMMUNIKÁCIÓ ÉS A KRÍZISHELYZET FOGALMA A HAZAI ÉS KÜLFÖLDI KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

MOLNÁR NIKOLETTA

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató*

Absztrakt

A tanulmány összefoglalja a releváns kommunikációkutatásokat, azok módszereit, céljait és eredményeit. Célja egy nagyobb kutatás megalapozása, amely az utóbbi évek krízishelyzetében (pl. Covid19-járvány, orosz–ukrán háború) megváltozott tanórai kommunikáció jellemzőit kívánja majd feltérképezni. A háború közvetlen és közvetett hatásai jelentős mértékben befolyásolják az Ukrajnában élők mindennapjait, így feltételezhetően az a tanórai tanár-diák kommunikációra is kihat. A tanórai kommunikációt a hazai és a külföldi szakirodalom egyaránt vizsgálja, így e tekintetben jelentős mennyiségű kutatás áll rendelkezésre egy, a korábbiaknál specifikusabb és mélyebb kutatáshoz a háborús krízishelyzetben működő iskolák tanórai tanár-diák kommunikációjára vonatkoztatva. A pedagógiai, ezen belül a tanár-diák kommunikációt vizsgáló kutatásokról elmondható, hogy azok gyakran nem csupán annak mélyebb megismerésére irányulnak. Jelentős részük annak optimalizálási, fejlesztési lehetőségeinek feltérképezése céljával készül. A ukrainai háborús helyzet alatt működő iskolák tanórai tanár-diák kommunikációja olyan jógyakorlatokat tartalmazhat, melyek kérdőívvel, majd pedig interjúval történő feltárása szakmai támaszt nyújthat más, akcidentiális krízishelyzetet átélő pedagógusok számára.

Jelen írásban arra vállalkozom, hogy sorra veszem a tanórai kommunikáció vizsgálatához szükséges, az azt megalapozó fontosabb fogalmakat: kommunikációs folyamat, pedagógiai kommunikáció, osztálytermi kommunikáció, a kommunikációs helyzet összetevői, a kommunikáció tervezettsége, nyelvi kódok, tanári beszédviselkedés. Aktualitása és gyakorolt hatásai okán áttekintetem a krízis fogalmát, a krízishelyzet típusait, viselkedésre gyakorolt hatásait.

Kulcsszavak: kommunikáció, tanár-diák kommunikáció, kommunikációkutatás, krízis

A tanár-diák kommunikáció

„A pedagógus szakmai fejlődésének egyik alapfeltétele az elemzési képesség” (Sallai, 1996. 68.). Napjainkban a folyamatosan változó körülmények miatt egyre nagyobb jelentőséggel bír a tanár elemzési képessége. Egyrészt saját munkájának elemzése, másrészt a munkájára kiható külső tényezők hatásainak felismerése és elemzése nagyban segítheti a szakmai fejlődést (Szitó I. , 1987). A tanár-diák verbális tanórai kommunikáció vizsgálatára számos módszer alkalmazható, pl.: megfigyelés, videófelvétel alapján történő elemzés, reflexiók kérdőív (Kovácsné Dúró, 2022). A tanítási órák videón való megtekintése segít a pedagógusoknak a szakmai módszertani fejlődésben, különböző szituációk kezelésében, valamint jól megfigyelhető általuk a tanár-diák kommunikáció egy-egy tanórán. A Mestertanár Videoportál fontos mérföldkő a pedagógusképzés során, valamint a pedagógusok egyéni fejlődése, a tanárok továbbképzése tekintetében. A portál olyan videókat tartalmaz, melyek a pedagógusképzésben kiválóan segítik a tanárjelöltek szakmai felkészítését, valamint a tanári hatékonyság fejlesztésére és a pedagógusok önképzésére is alkalmasak. Egyrészt elméleti előadásokat tartalmaz, másrészt konkrét tanórákat, az egyes momentumokhoz, órai elemekhez kapcsolódóan szakszerű magyarázattal társítva. (Sallai, 2011/3)

A tanári munka meghatározó része a kommunikáció, ezen belül az osztálytermi tanár-diák kommunikáció (Szitó I. , 1987). Az osztálytermi kommunikáció elemzéséhez és a tanár-diák verbális kommunikáció mélyebb megértéséhez indokolt áttekinteni az osztálytermi tanár-diák kommunikáció sajátos jegyeit. A tanórai szóbeli kommunikációval a diskurzuselemzés foglalkozik, amire példaként terjedelmes mennyiségű tanulmány áll rendelkezésre (Antalné Szabó, 2005; Asztalos, 2022/4; Asztalos, 2015; Asztalos, 2020/2; Sáfrányné Molnár, 2016).

A tanár-diák kommunikáció egy sor sajátos jellemzővel bír. Meghatározó ebben a tekintetben már maga a tanóra is, hiszen jórészt ennek keretei között történik. A tanóra egy rituálisan szerveződő tevékenység, meghatározott időtartama, rendje van. Az óra szakaszai sorban követik egymást: köszönés, jelentés, felelés, az előző órán tanultak felidézése, motiváció, az új anyag átadása, begyakorlás, összegzés, házi feladat megbeszélése. Egyes órai elemek az óra típusától függően kimaradhatnak (pl. begyakorló típusú órán nem történik új anyag átadása), azonban az események sorrendje minden esetben kötött. Mindezt 45 perces időkeretben történik és az egyes tevékenységekhez, szakaszokhoz megfelelő rituális elemek kapcsolódnak, például: köszönéskor felállás (bár ezt már néhány iskolában elhagyják), a tanulói jelentés a tábla előtt történik, fele-

léskor jelentkezés és felállás. Ezeket a szokásokat még hosszan sorolhatnánk, ráadásul intézményenként eltérőek is lehetnek (pl.: óra végén elmondják a tanulók, mi tetszett a legjobban az órán), de általánosságban elmondható, hogy a tanórai tanár-diák kommunikáció a rituális elemekből adódóan gyakran kiszámítható.

Irányát tekintve a kommunikáció a közlő (adó) felől a befogadó (vevő) felé halad, a befogadó személy reakciójával és visszajelzésével bezárólag (Szitó, 1987; N. Kollár & Szabó, 2004). Mint láthatjuk, a közlés vizsgálata nem választható el a szituációtól, a végbemenő kommunikáció mindig az adott helyzetben értelmezhető, vizsgálható. A tanítási órán végbemenő kommunikációt nem csupán a tanóra jellege határozza meg. Azt a külső, tanórától független, mégis az emberi életre jelentős hatást gyakorló tényezők is befolyásolhatják.

A konstruktivista felfogás nem a közlő, hanem a fogadó (feldolgozó) fél irányából értelmezi a kommunikációt. Pontosabban fogalmazva, konstruktivista szempontból a kommunikáltak tartalma, a közöltek értelmének befogadása a dekódoló fél függvénye. Ez azonban nem azt jelenti, hogy az elmondottak tartalma az adótól független lenne, hiszen a közlés során annak van konkrét szándéka, melyhez a megfelelő nyelvi eszközöket alkalmazza. Arról van szó, hogy a vevő a saját, meglévő nyelvi eszközei, előzetes fogalmi, nyelvi és egyéb háttérismeretei alapján tudja értelmezni a befogadott információt (Glaserfeld, 2007).

A konstruktivista szemlélet kialakulásakor elődeitől eltérően a tudást nem annak alanyától (a tanuló személytől) és annak előzetes ismereteitől függetlenként értelmezi. Ellenkezőleg: a megszerzett ismeret az egyén személyes tapasztalataihoz, előzetes tudásához kapcsolódik. Mintegy „előzetes ismerettől, előzetes tapasztalattól függően” épül be a már meglévő tudásba (Fer, 2016; Nahalka, 2002).

Ez alapján akár azt is gondolhatnánk, a tanórán zajló kommunikáció során megtörténhet, hogy nem a pedagógusé az irányító szerep. Azonban bármilyen munkaformát is választ a pedagógus a tanórán, a keretek és a szabályok kijelölése, a feladatok, részfeladatok koordinálása minden esetben – gyakorta a tanulói diskurzusok indikálása és moderálása is – a tanár feladata és felelőssége. Ezáltal az irányító, domináns szerep – ha rejtettebb formában is – továbbra is a pedagógusé (Herbszt, 2010). Önszabályozó tanulás estében a tanár a helyesen kiválasztott motiváció, az adekvát feladatok alkalmazása, a megfelelő mértékű kihívások állítása és az optimális iskolai tanulási környezet, klíma kialakítása tekintetében kap hangsúlyos szerepet (Katona, 2009).

Jelen tanulmányban érdemes kiemelni a tanár és a diák tanórai verbális kommunikációjának három fontos jellemzőjét. Ezek rituálisan megmutatkozó,

kívülről is jól megfigyelhető sajátosságok, a kommunikációban közös célokat biztosító elemek:

- intézményes,
- aszimmetrikus,
- együttműködő.

Intézményes, mivel intézményes keretek között zajlik. Megvannak az adott formális keretek, melyek között zajlik az interakció.

Andorka (2006) az oktatási intézmények funkcióit a következőképpen foglalja össze: oktatás, nevelés, integráció. Az oktatás az ismeretek átadását, alkézségnek elsajátításához való hozzásegítést, a nevelés a személyiség alakítását, az integráció pedig az egyén társadalomba való beilleszkedéséhez való hozzásegítését jelenti. E hármás funkció az iskolát széles körű tevékenységi körrel ruházza fel (Andorka, 2006.). Ennek megfelelően az iskolának sajátos felépítése, működési módja, belső rendszere van. Ugyanakkor nem szabad elfeledkezni arról, hogy maga is egy nagyobb egész, rendszer része. Az iskola szervezetéről beszélve érdemes közelebbről megnézni annak struktúráját, ami segíthet megérteni, milyen sajátosságokkal bír az iskola más szervezetekhez képest. A szakirodalom szerint elsősorban a pedagógusok és a tanulók kapcsolatrendszerei, valamint a két csoport összekapcsolódása alapján írható le. A két csoport tagjainak, valamint a két csoportnak az egymással való kapcsolata adja a szervezet gerincét. Természetesen nem lehet eltekinteni az egyéb, ezt alkotó szervezeti egységektől (technikai személyzet, adminisztratív egységek stb.). Ezek azonfelül, hogy maguk is szervezeti egységként működnek az iskolán belül, összefüggésben állnak a korábban említett két főbb egységgel. Az iskolán belüli szervezetek tagjai egymással hivatalból előírt kapcsolatban állnak egymással. Az iskola funkcióinak megvalósulása, feladatainak teljesülése attól függ, hogy ezek a részegységek megfelelően működnek, és ezenfelül egymással is együttműködnek vagy sem (Kozma, 2001.). Az iskolai oktatás, a tanítás-tanulás folyamata kommunikációs interakciók révén valósul meg (Falus, 1998).

Az osztálytermi tanár-diák kommunikáció kapcsán érdemes áttekinteni a pedagógiai kommunikáció fogalmát. A pedagógiai kommunikáció nem egyszerűen az iskolai, intézményi kommunikációt takarja. Sokkal inkább egy specifikus, egyedi kommunikáció. Jellemzőivel a pedagógiai kommunikációelmélet foglalkozik. Elsődlegesen a kommunikációelméleti és a neveléstudományi területek kutatásai és kutatási eredményei segíthetnek a pedagógiai kommunikáció meghatározásában, leírásában, értelmezésében. A pedagógiai kommuniká-

ció célját tekintve többretű, azonban összességében a személyiségfejlesztésre irányul (kognitív és pszichomotoros képességek, érzelmi személyiségterületek, attitűdök formálása), melyet a pedagógus megfelelő eszközök használatával igyekszik elérni. A pedagógus kommunikációjára nagyban hatással van annak személyisége, személyi jellemzői. Ennek része az előzetes tapasztalat (akár tanulóként) és a tanultak (neveléstudományi képzése során) (Szecsei & Tóth, 2005).

Aszimmetrikus, mivel a tanáré a domináns szerep a tanórán. A tanóra egész koordinációja a tanár feladata. A pedagógus tanórán betöltött szerepe, annak tanórai kommunikációs tevékenysége meghatározó. Felelős a teljes órai tevékenységért, így központi mind a személye, mind a kommunikációja. Ezenfelül a legtöbb esetben a pedagógus indít egy-egy órai tevékenységet, így sok esetben többször szólal meg a tanórán, és rendszerint hosszabban, mint a tanulók. A választott munkaforma is nagyban megnövelheti a tanári beszédidőt, beszédmennyiséget az óra alatt (Antalné Szabó, 2015; Asztalos, 2016; Herbszt, 2010).

A tanár kezdeményező szerepéhez és a tanári dominanciához kapcsolódva érdemes megemlítenünk Antalné Szabó Ágnes kutatásait, melyek a tanári kommunikáció tanulókra, a tanulói kommunikáció alakulására gyakorolt hatásáról írnak. Elmondható, hogy a frontális szervezésű tanórán a tanár domináns szerepet tölt be, így kommunikációja mintául szolgál a tanulók számára. Pedagógiai szempontból a tanár a megnyilatkozásai különböző pedagógiai céllal bírnak. A tanári kommunikáció meghatározó egyrészt a tanóra menetét, másrészt a tanulói viselkedést és azok aktuális megnyilvánulásait illetően is (Antalné Szabó, 2013; Antalné Szabó, 2008).

Együttműködő, mivel a tanuló és a pedagógus együttműködésén alapszik. A tanuló együttműködő hozzáállása nagyban segíti a megfelelő kommunikáció és közös munka megvalósulását (Tóth & et al., 2013; Herbszt, 2010).

A tanár beszédviselkedése, sőt egész viselkedése hatással van a tanulókra. Példamutatásával formálhatja az általa oktatott tanulók kommunikációját és megnyilvánulásait, hozzáállását is (H. Tomesz, 2017; Kovácsné Dúró, 2022) a pedagógiai folyamatban, ezen belül az osztálytermi kommunikáció során. A tanár kezdeményező szerepéről ír a pedagógiai pszichológia is (Kelemen, 1970; N. Kollár & Szabó, 2004). A tanórán nem csupán domináns, de a többségi szerepet is tanári kommunikáció tölti be (Herbszt, 2010; Sáfrányné Molnár, 2016; Antalné Szabó, 2015).

A tanár-diák kommunikáció egyik specifikus vonása a tanári kommunikáció tervezettsége. Ebből a szempontból a következő típusok sorolhatóak fel:

- tervezett beszéd,
- részben tervezett beszéd,
- spontán beszéd.

A tanóra keretein belül a tanár igyekszik megtervezni mondandóját, azonban a szituációtól függően módosíthatja vagy kiegészítheti annak részeit. Ezenkívül a helyzet megkövetelheti olyan közlések létrejöttét, melyeket a tanár előzetesen egyáltalán nem tervezett meg (Gósy, 2005; Szecsei & Tóth, 2005; Asztalos, 2015).

A tanár-diák kommunikáció jellemzőihez kapcsolódóan megfigyelhető egyfajta hármasság. Ez az interakció dinamikájához köthetően: a tanári kezdeményezés (kérdés, felvetés, instrukció stb.), a tanulói reakció (pl. szóbeli válasz) és a tanár értékelése (szóban, gesztussal stb.) (Tóth, 2005; Szitó, 1987).

A tanár-diák kommunikációt szociolingvisztikai vonatkozásban is megvizsgálva, releváns tényezőként jelennek meg a rétegspecifikus nyelvi kódok mint az iskolai teljesítőképességet meghatározó tényezők. Ez alapján a tanárnak a tanítási-tanulási folyamat során figyelembe kell vennie a tanulók nyelvi kódjait mint az oktatási folyamat releváns, annak eredményét befolyásoló elemeit (N. Kollár, & Szabó, 2004). A tantermi interakció során a pedagógus mindenképpen figyelembe kell vegye a tanulók kommunikációs képességeit. A tanulók már az iskolába lépéskor adott szókinccsel érkeznek. Ezt leginkább az addigi környezetük, elsősorban a család határozza meg. Bernstein (1975) kétféle nyelvi kódról ír:

- Korlátozott kód. Azok a gyerekek, akik aránylag kevés verbális kommunikációt biztosító környezetből érkeznek, viszonylag szűk szókinccsel rendelkeznek, ami nem csupán a beszédükre, de a megértésükre is hatással van. Érdeemes a tanárnak ezt figyelembe venni mind az elvárt beszédminőség, mind a közlések során.
- Kidolgozott kód. Azok a gyerekek, akik aktív verbális kommunikációt igénylő környezetből érkeznek, valószínűleg nagyobb szókinccsel rendelkeznek. Itt szerepet játszik a családi háttér, a szülők és a környezet szóhasználata. A választékosan beszélő szülők gyermeke valószínűleg választékosabb kommunikációra képes, nagyobb a szókinccse. Ezáltal mind a tanórán elvárható verbális kommunikációja, mind a közöltek megértésének minősége magasabb színvonalat képvisel (N. Kollár & Szabó, 2004; Andorka, 2006; Bernstein, 1975).

Érdeemes megemlíteni, hogy a tanár kommunikációját, annak minőségét, egyéni jegyeit is számos tényező befolyásolhatja:

- a pedagógus személyisége,
- a pedagógus szakmai tudása, módszertani kultúrája,
- a pedagógus beszédkultúrája (szókincse, beszédtempója stb.),
- a pedagógus aktuális jellemzői (fáradt, izgatott stb.),
- a pedagógus gyakorlottsága (először beszél az adott témáról, vagy már gyakorlott, gördülékenyen elmagyarázza az anyagot),
- a tanulók és a pedagógus közötti kapcsolat (távolságtartó vagy közvetlen),
- a tanulók jellemzői (pl. türelmesen hallgatják a tanárt, vagy többször közbevágznak, esetleg egymással is beszélgetnek a tanórán) stb.

Dologi tényezők:

A tanár viselkedésére és beszédviselkedésére hatással vannak más külső tényezők. Az ideális tanárról koronként más és más kép születik. A releváns kutatások alapján az ideális tanár a következő tulajdonságokkal rendelkezik: segítőkész, figyelmes, barátságos, kedves, türelmes, korrekt, megértő, jó humorú (Fábián, 202).

A tanár instrukciói által nem csupán a tanulói tevékenységet, de a figyelmet is irányítja közvetlen vagy közvetett módon. Az utasítás tartalma mellett az utasítás megfogalmazása, megkonstruálása is történhet figyelemirányító céllal (Sáfrányné Molnár, 2016).

Látható, hogy a verbális osztálytermi kommunikációt számos kutatás vizsgálja, míg az interakciók nonverbális része kevésbé kutatott. Nem elhanyagolható azonban a nonverbális kommunikáció jelentősége. Ez – hasonlóan az általános személyközi kommunikációhoz – az osztálytermi diskurzus során meghatározó, az interakció szerves részét képezi. A beszéd során a paranyelv (az egyén hangtulajdonságai, a hangbéli módosítók és a hangkiadás tulajdonságai) mint nonverbális tényező jelentősen befolyásolja árnyalja, kiegészíti a mondanivalót (Gocsál, 2021; Holik & Sanda, 2015). Tóth (2005) az osztálytermi kommunikáció során a nonverbális jeleket vizsgálta. Ennek során megfigyelte a tanuló által közvetített pozitív nem verbális jelek mennyisége és a diák képességeinek tanár általi pozitív megítélése közötti összefüggést (Gocsál, 2021; Tóth, 2005). Tanulmányában következőképpen csoportosítja a tanórán megfigyelhető nem verbális jeleket, a kommunikáció nonverbális aspektusait:

- kinezika (mimika, testtartás, tekintet, gesztusok),
- érintés (oktatási helyzetben csak kivételes esetben, meghatározott keretek között megengedett),
- proxemika (térközsabályozás, fizikai távolságok),
- paralingvisztika (a beszéd kísérő jegyei: hanghordozás, hanglejtés, hang-erő, hangmagasság, beszédtempó stb.),
- készítmények (lényegében a külső jegyek, melyet a tanár vagy tanuló magán hordoz: ruházat, kiegészítők, külső testi tulajdonságok stb.).

A nem verbális kommunikáció a verbális üzenetekhez hasonlóan egyfajta kölcsönhatásként jelenik meg tanár és diák között. Egyszerűbben fogalmazva a tanulók nem verbális jelzéseire a tanár (akár tudattalanul is) azoknak megfelelő nem verbális jelekkel válaszol, mely interakció eredményeképpen létrejöhet egy hangulat, érzés az interakció vagy a tanóra kapcsán a résztvevő felekben (pl. elégedettség, vidámság a tanóra végén). Fontos figyelembe venni a kultúrkört, melyben a nonverbális kommunikáció történik. Ennek oka, hogy ami az egyik kultúrában nem elfogadott vagy sértő (pl. a beszélő nem néz a hallgató fél szemébe), az máshol normális, esetleg kimondottan elvárt dolog. Esetleg, ami bizonyos kultúrákban az interakció természetes része (pl. testi érintés), az máshol szinte tiltott, semmiképpen sem elfogadott része a tanár-diák viszonyoknak (Tóth, 2005). A pedagógusjelöltek nonverbális kommunikációja fejlesztésének szükségessége már korábban megállapításra került, hatásvizsgálatok is zajlottak hazánkban ennek kapcsán (Tóth, 2005; Balogh & Tóth, 1996).

A tanár diákok felé irányuló tanórai verbális kommunikációjára a külső tényezők nagyban befolyással vannak, mint pl. az oktatási intézmény jellemzői és a felsőbbrendű elvárások, szabályozások. A tanár-diák interakció érdekessége a kommunikáció folyamatos változása. Ez alatt értendő, hogy bár az oktatási folyamat szinte egész ideje alatt megmarad az alá-fölé rendelt viszony, a tanuló életkorának megfelelően (szinte arányosan) közelít az egyenrangú kommunikációhoz. Elsődleges színtere az iskola vagy az oktatás, képzés számára otthont adó hely. Ez, vagyis a kommunikáció környezete szintén egy, a kommunikációt befolyásoló tényező (Szecsei & Tóth, 2005). Amennyiben a környezeti tényezők megváltoznak, azok feltehetően a tantermi tanár-diák interakción is érezhető, mérhető változásokat eredményeznek.

Napjainkban a krízishelyzetek aktualitása (pl. a pandémia közvetlen, az orosz-ukrán háború közvetlen vagy közvetett hatásai) okán a pedagógusjelöltek és pedagógusok krízishelyzetben történő kommunikációjának vizsgálata, majd pedig fejlesztése is szükségessé válhat.

A krízis fogalma

A krízis kifejezés korai változatát már az ókori görög nyelvben is megtalálhatjuk. Az ókori görög nyelvi kifejezés, a „krizei” szóból eredeztetik a ma is használatos formáját. A kapcsolódó szakirodalom nem feltétlenül egységes a kifejezés magyarázatát illetően. A két legelterjedtebb megközelítés szerint *elakadást* vagy *fordulatot* jelent. A pszichológia az életben zajló események, változások alapján közelíti meg a fogalmat. Így a krízis lefolyásának szempontjából a két szómagyarázat rendelkezik egy közös elemmel, ez pedig a fordulópontra. A krízis olyan fordulat az események láncolata (ez lehet pl. maga az élet) során, melyet követően a dolgok más irányt vesznek, a krízist átélő egyén élete már nem lesz ugyanolyan, mint a krízis megtörténte előtt (Bóna, 2015; Bolgár & Szekeres, 2009).

A krízis fogalmával kiterjedten foglalkozik a pszichológia, ezen belül a mentálhigiéné, valamint a kifejezés megjelenik a pszichiátriai fogalomtárban is. Elmondható, hogy a krízisfogalomról és annak emberre gyakorolt hatásairól a lélektani tudományterületek kutatásai széles körű információt nyújtanak. Ezek a krízist a lelki eredetű vagy lélektani betegségek egyik lehetséges forrásaként, egyfajta zavart okozó problémaként értelmezik (Buda, 1994).

Hasonló, mégis némileg más megközelítésből Hamvas (1936) az emberi életben lezajló krízist egyfajta áthidalandó dologként, elakadásként értelmezi. Az egyén életének szakaszaihoz kötődően taglalja, az élet egyik fázisából a másikba való átlépése során. A megközelítés szerint egyfajta megrekedés, elakadás az átlépés folyamatában, ami az ember jellemétől és a körülményektől függően különböző dolgokból eredhet. Okozhatja maga a krízist átélő személy (tudatosan, a változást nem akarva vagy a változás okozta félelem miatt) vagy valamilyen külső, az egyén akaratától független tényező, amely nem engedi az egyént továbbhaladni (Bóna, 2015; Hajduska, 2010).

A fejlődési (vagy más kifejezéssel: normatív) krízis fogalmát megalapozó pszichoszociális fejlődésmodellt Erikson alkotta meg 1950-ben (Erikson, 1963). Ez a modell dinamikus, a fejlődés a felnőtt élet szakaszait is tartalmazza. Ebben az értelmezésben a krízis az élet normális velejáráója, a fejlődési folyamat és az életszakaszok közötti átmenet része. Caplan (1964) kríziselmélete a váratlan, hirtelen bekövetkező kríziseket foglalja magába. Ezek lehetnek természeti katasztrófák (árvíz, földrengés stb.), társadalmilag vagy a technika által előidézett katasztrófák (háború, terrortámadás stb.), balesetek, az egyént érő személyi, anyagi, egzisztenciális veszteségek (haláleset, fontos kapcsolat megszakadása, munkahely elvesztése stb.), súlyos betegség. Közös elemük a krízishelyzet előidézése tárgyvesztés. Caplan szerint a krízishelyzetben vagy

annak következtében történő viselkedészavarok, érzelmi zavarok (érzelmi felindultság), a pszichés egyensúlyvesztés lényegében a helyzetre adott specifikus reakciók, feltéve, hogy előzőleg az egyén egészséges volt (pszichológiai és pszichiátriai értelemben). A krízishelyzetben halmozottan megjelenő veszteségek az egyén reakcióit is fokozhatják (pl. háborús helyzetben az otthon és a munkahely elvesztése) (Caplan, 1964; Hajduska, 2010; Bóna, 2015). Ezekből a megközelítésekben kiindulva a krízishelyzetek két csoportra oszthatóak: fejlődési (az új életszakaszhoz köthető) és akcidentális (külső esemény váltja ki, véletlenszerű) (Hajduska, 2010).

Cumming és Cumming (1962) meghatározása a krízis három csoportját különbözteti meg. Ezek a következők:

- Nem elkerülhető krízisek. Ide tartoznak pl. a biológiailag meghatározott krízisek (serdülőkor stb.).
- Részben vagy bizonyos mértékig elkerülhető krízisek. A szakirodalom a részben elkerülhető krízisekhez sorolja a kivándorlást vagy a társadalom egy részére, rétegére vonatkozó mobilitást.
- Véletlen okozta krízishelyzetek. Ez az egyéntől független, rajta kívül álló esemény vagy események sorozata. Ebbe a csoportba tartoznak a katasztrófák, a balesetek, a háború (Hajduska, 2010).

A felsoroltak alapján nem meglepő, hogy a katasztrófavédelem széles körű szakirodalmat nyújt a krízishelyzetekkel és azok kezelésével kapcsolatosan. Ezek részletesen foglalkoznak a *kríziskommunikáció* fogalmával. A kríziskommunikáció nem összetévesztendő a krízishelyzetben történő kommunikációval. A kríziskommunikáció és annak kérdésköre magára a krízis, a bekövetkezett esemény kommunikálására vonatkozik. Jellegét tekintve információkövetítő, főleg társadalmi vonatkozású kommunikáció. A fogalom megjelenik a vállalati, szervezeti működéssel foglalkozó szakirodalmakban is, itt már az esetleges károknak és a krízis következményeinek az enyhítésére helyeződik a hangsúly (Bolgár & Szekeres, 2009; Pintér, 2018).

A krízis hatással van mind az egyén, mind a csoport, közösség viselkedésére (Pintér, 2018. 27. 56.). Az utóbbi időben egyre aktuálisabbá vált a krízishelyzetben, krízis befolyásolta élethelyzetekben zajló interakciók vizsgálata. Elmondható, hogy a kommunikáció mint interakció viselkedés által befolyásolt tevékenység (Szecső, 2000). A krízis emberre gyakorolt hatása a viselkedésben számos különböző módon nyilvánulhat meg, ezek között egymással ellentétes magatartási formák is megjelenhetnek:

- teljes inaktivitás,

- elvonulás a szociális térből,
- érzelmi kitörések (sírás, nevetés),
- indokolatlan intolerancia, agresszió,
- feltűnő beszédesség vagy hallgatagság,
- hiperaktív viselkedés (Bolgár & Szekeres, 2009).

A körülmények és a viselkedés megváltozása az addigi kommunikációs gyakorlat megváltoztatását hívhatja életre (Pintér, 2018).

Összegzésképpen elmondható, hogy a tanítás-tanulás folyamatának szerves részei a tanár-diák interakciók. Ezek az interakciók főképpen kommunikációs folyamatokon keresztül valósulnak meg. A tanár-diák kommunikáció egy sor specifikus jellemzővel bír, melyek feltárása, valamint a tanár saját kommunikációját befolyásoló tényezőknek az ismerete kulcsfontosságú az egyéni kommunikációs fejlődést illetően. A pedagógus kommunikációs felkészültsége és fejlődése napjaink változó körülményei között egyre aktuálisabb. A krízishelyzetek olyan kommunikációs stratégiákat hívhatnak életre, melyek a korábbi kommunikációs gyakorlat megváltoztatását indokolhatják. Ehhez elengedhetetlen a tanár-diák kommunikáció és a krízishelyzet sajátosságainak, annak személyre gyakorolt hatásainak feltárása, ismerete. Korábban a kommunikáció jógyakorlatai jelentek meg. A személyre gyakorolt hatás más a kommunikáció feltérképezésénél tágabb vizsgálatot tesz szükségessé. Az orosz-ukrán háború akcidentiális krízishelyzet, mely feltehetően a tanórai tanár-diák kommunikációra is jelentős hatást gyakorol a háborús krízishelyzet alatt működő iskolákban. A pedagógusok új kihívásokkal szembesülnek, melyek új megoldásokat igényelnek, a tanórai tanár-diák kommunikációt tekintve új kommunikációs stratégiák és technikák használata válhat szükségessé. Ezek feltérképezése, az esetleges jógyakorlatok feltárása hozzájárulhat egy, a pedagógusok szakmai fejlődését támogató anyag elkészültéhez.

Irodalom

- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris.
- Antalné Szabó, Á. (2005). A tanári beszéd kérdéssalaktatai II. *Magyar Nyelvőr*.
- Antalné Szabó, Á. (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Antalné Szabó, Á. (2008). A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Antalné Szabó, Á. (2013). A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia*.

- Antalné Szabó, Á. (2013). A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Antalné Szabó, Á. (2015). Osztálytermi kommunikáció. In Á. Antalné Szabó, & J. Raátz, *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10.* (old.: 55–68). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Asztalos, A. (2015). A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Asztalos, A. (2015). A tanulói kifejezőképesség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In Á. Antalné Szabó, & É. Major, *Tanórátervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen.* Eötvös Loránd Tudományegyetem. pp. 103–127.
- Asztalos, A. (2016). A tanári és a tanulói beszéd vizsgálata. In J. T. Karlovitz, *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok.* pp. 57–65.
- Asztalos, A. (2020/2). Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusbán. *Anyanyelv-pedagógia*, 20–33.
- Asztalos, A. (2022/4). A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusbán. *Anyanyelv-pedagógia*, 5–37.
- Balogh, L., & Tóth, L. (1996). Tanárszakos egyetemi hallgatók személyiségjellemzői. In L. Balogh, & L. Tóth, *Pszichológia a tanárképzésben.* Debrecen: A KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének a kiadványa.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control.* London: Routledge.
- Bolgár, J. P., & Szekeres, G. (2009). Katasztrófa és kríziskommunikáció lélektani alapjai. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kar.
- Bóna, A. (2015). A krízis lélektana. In E. C. Kiss, & H. Sz. Makó, *Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana.* Pro Pannonia Kiadói Alapítvány. pp. 123–137.
- Buda, B. (1994). *Mentálhigiéné.* Animula Egyesület.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry.* Basic Books.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society.* W. W. Norton & Company.
- Fábián, G. (2021). *A modern nyelvtanárszerep hazai aspektusairól.*
- Falus, I. (1998). *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fer, S. (2016). The effectiveness of the model of „social constructivist learning environment” through research. *Global Journal on Humanites & Social Sciences*, 87–95.
<https://doi.org/10.18844/gjhss.v0i0.284>
<https://doi.org/10.18844/prosoc.v2i1.284>
- Glaserfeld, E. v. (2007). The Constructivist View of Communication. In: In

- A. Müller, & K. Müller, *An Unfinished Revolution*. Echoraum. pp. 351–360.
- Gocsál, Á. (2021). A beszéd egyedi hangzásának szerepe a tanár-diák kapcsolatban: Kutatási irányok, fejlesztési lehetőségek. In J. T. Karlovitz, *Szakmódszertani és pedagógiai tanulmányok a világválság idején*. International Research Institute sro. pp. 352–332.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- H. Tomesz, T. (2017). A kommunikációs készségfejlesztés feladatai a felsőoktatásban. In S.-M. E. (Ed.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Hungarovox Kiadó. pp. 39–53.
- Hajduska, M. (2010). *Krízisélektan*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Herbst, M. (2010). *A tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Holik, I., & Sanda, I. (2015). *Tanári kommunikáció*. Óbudai Egyetem.
- Katona, N. (2009). Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7.(2-3) 129–158.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2009.2-3.07>
- Kelemen, L. (1970). *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó.
- Kovácsné Dúró, A. (2022). Tanár-diák interakciók az osztályteremben. *Publicationes Universitatis Miskolcensis*, 147–156.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pintér, D. G. (2018). A szituációs kríziskommunikációs elmélet és a kommunikációs keretezés elmélet kapcsolódási pontjainak, korlátainak és fejlesztési lehetőségeinek feltárása a 2016-os budapesti robbantással kapcsolatos rendőrségi sajtótájékoztató médiaelemzése során. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Sáfrányné Molnár, M. (2016). A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I. *Anyanyelv-pedagógia*.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Sallai, É. (2011/3). Mestertanár videoportál (Szekszárdi Júlia). *Anyanyelv-pedagógia*.
- Szecsei, A. M., & Tóth, E. (2005). *Pedagógiai kommunikáció*. Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet.
- Szecső, T. (2000). Köznapi kommunikáció. In S. Dr. Balázs, *A pedagógiai kommunikációs képességek fejlesztésének elméleti és gyakorlati problémái. Szöveggyűjtemény*. OKKER kiadó. pp. 66–85.

Szitó, I. (1987). *Kommunikáció az iskolában*. ELTE.

Szitó, I., & Katona, N. (1986). A tanári kommunikáció hatása a tanulók viselkedésére. *Pedagógiai Szemle*, 1059–1069.

Tóth, L. (2005). Nem verbális kommunikáció az osztályteremben. In L. Balogh, & L. Tóth, *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht.

Tóth, S. D., Basch, É. D., Erdei, T., Gaál, Z., Herbszt, M. D., Juhász, V. D., et al. (2013). *Jegyzetek a nyelvről*.

A PEDAGÓGIAI REFLEKTIVITÁS VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI

RITTER ANDREA

Tanácsadó szakpszichológus

Absztrakt

A pedagóguskutatások fókuszába gyakran kerülnek olyan kérdések, amelyek a pedagógusképzés és a képzés utáni szakmai fejlődés lehetőségeit és eredményeit vizsgálják. Ezek a kutatási eredmények felhasználhatóak arra, hogy az alapképzések és szakmai továbbképzések formai és tartalmi kérdéseit a képzők *újragondolják*, szükség esetén módosítsák azokat.

A pedagógia világában egyre hangsúlyosabb szerepet kap a reflektív gondolkodás, amelynek feltétele az önelemzés képességének elsajátítása. A szakirodalmat áttekintve ehhez szorosan kapcsolódik a szakmai önértékelés fogalma, melynek egyik vitathatatlan célja, hogy növelje az egyén hatékonyságát és eredményességét. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, egyrészt fontos szerepet kap a pedagógus számára a visszacsatolás a saját tevékenységgel kapcsolatban, másrészt elengedhetetlen a saját önelemzés képességének fejlődése, az erősségek és azok fejlesztési lehetőségeinek számbavétele.

A tanulmány célja, hogy konkrét kutatási eredményekkel betekintést adjon az óraelemzések reflektivitás fejlesztésére nyújtott lehetőségeiről. Mutassa be az óraelemzések gyakorlatát mint a fejlődés szempontjából a leghasznosabbnak ítélt mentori tevékenységet. Másrészt a tanulmány kitér arra a pedagóguskutatásra, amelynek alapgondolata Sallai Évával közösen született. A kutatás a pedagógusok reflektivitásának megismerését tűzte ki célul, melynek hosszú távú célkitűzése annak eredményességgel való kapcsolatának vizsgálata.

Kulcsszavak: reflektivitás, önelemzés, önértékelés, óraelemzés, szakmai fejlődés

Bevezetés

Sokszor és sokat gondolkodtunk közösen Sallai Évával a pedagógusi hivatásról, hogy mit jelent a pedagógusmesterség, hogy kiből, hogyan s mi által lesz valaki jó pedagógussá. Ezeknek az együtt töltött értékes óráknak, közös gondolkodásnak, együtt végzett munkának szeretnék emléket állítani, s egy-

ben tisztelettel adózni az ő emlékének, melyben két látszólag különálló, mégis egymáshoz szorosan kapcsolódó kutatásba kívánok betekintést nyújtani.

Jelen tanulmány két olyan kutatás eredményeit ismerteti, amelynek célja a pedagógusok reflektivitásának megismerése volt, amely már vitathatatlanul a pedagógus-életpálya és a pedagógusképzés egyik központi fogalmának tekinthető. A két kutatás több szempontból kapcsolódik egymáshoz. Az egyik kapcsolódás Sallai Éva személye, aki az első kutatás inspirálója, vezetője, megvalósítója volt, a második kutatásnak az élet kegyetlensége okán sajnálatos módon már csak az előkészítésében tudott részt venni. A másik kapcsolódás pedig maga a téma, hiszen a reflektivitás elméleti megközelítésén túl a gyakorlatban részt vevő pedagógusok reflektivitásának feltárására, megismerésére tett kísérletet.

A tanulmány három nagyobb tartalmi egységből épül fel. Az első rész a reflektivitás jelenségvilágának elméleti hátterét kívánja bemutatni. A második rész a két kutatás eredményeit ismerteti, az utolsó részben pedig a kutatási eredmények következtetéseit, tanulságait fogalmazza meg.

Elméleti háttér – a reflektivitás jelenségvilága

A pedagóguskutatások fókuszába gyakran kerülnek olyan kérdések, amelyek a pedagógusok képzés utáni fejlődési lehetőségeit és eredményeit vizsgálják. Az ezekből a kutatásokból szerzett tapasztalások, ismeretek, következtetések lehetőséget teremtenek arra, hogy a képzés formai és tartalmi kérdéseit a képzők újragondolják, szükség esetén módosítsák azokat.

A pedagógusi professzió Falus és Orgoványi-Gajdos (2022) szerint szorosan összefonódik a szakmai fejlődés és tanulás folyamatával. Ez a fejlődési pálya a maga komplexitásában lineárisan nem írható le, hanem helyzetek, tevékenységek tudatos vagy tudattalan tapasztalásainak, ezek rendszerbe szerveződésének folyamataként értelmezhető. Ezért az oktatás-nevelés minőségének javítása érdekében kiemelten fontos a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása, amely kölcsönhatásokon keresztül értelmezett fejlődési folyamat (Caena, 2001, idézi Verderber, 2109). Ennek a fejlődési folyamatnak egyik eszköze lehet a reflektivitás, hiszen a reflektív pedagógus szakmai önismerete és reális önértékelése segítségével képes a szakmai célokat szem előtt tartva tudatosan fejleszteni önmagát (Zagyváné, 2017). A reflektivitás segíti a szakembert a mindenkori kihívásokhoz való alkalmazkodásban, ezen keresztül tud adaptív módon viszonyulni a környezetéhez (Zagyváné, 2017; Verderber, 2019).

A reflektivitás megközelítésében az utóbbi évtizedben egyre inkább teret nyer a konstruktivista tanuláselmélet, hiszen a felnőtt tanulás egy olyan önsza-

bályozó folyamat, amelyben a felnőtt pedagógus mint önszabályozó tanuló áll a középpontban (Zagyváné, 2017). A pedagógus tanulásának, ill. szakmai fejlődésének motorja az önreflexió és az önértékelés, vagyis a szakmai tevékenysége folyamatos, ciklikus monitorozását, értékelését és annak alapján a korrigálását ő maga végzi el. Mindez az egyén autonómiáján keresztül valósul meg, hiszen az egyén saját maga szabályozza az ellenőrzési, irányítási és reflektálási folyamatokat annak érdekében, hogy tudása gyarapodjék, növekedjenek szakmai kompetenciái (Verderber, 2019). Az önszabályozó tanulás elmélete alapján a tanuló ember önmaga megismerésével, adottságainak, képességeinek felmérésével, tudatosításával s mindezen ismereteinek a tanulási folyamatokban való tudatos alkalmazásával jelentős mértékben fokozhatja e folyamatok eredményességét, hatékonyságát (Nahalka, 2006). Így a reflexió mintegy hajtóerejét alkotja a szakmai fejlődésnek (Verderber, 2019; Zagyváné, 2017).

Maga a reflexió kifejezés a latin „re-flection” (visszatükröz) szóból ered, és egy kijelölt céllal történő kontrollált gondolkodási folyamatot takar (Moon, 2004, idézi Falus, 2022).

A reflektivitás egyre gazdagodó szakirodalma ellenére a reflektív gondolkodás egységes és kizárólagos meghatározása, leírása várat magára (Szivák, 2013). A szakirodalom megítélése Szivák (2013) szerint egységes abban, hogy a reflektív gondolkodás és gyakorlat előzetes tapasztalatokon, a tanár értékeinek, előfeltevéseinek repertoárján és speciális szakmai képességek rendszerén alapul. A reflektív szemlélet igyekszik magában ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket (Falus, 1998). Napjainkban a reflektivitás újabb és újabb elemekkel bővül, hiszen minél több szintjének, fajtájának a megismerése vezet majd el a reflektív gondolkodás alaposabb megismeréséhez. Falus és Orgoványi-Gajdos (2022) szerint a reflektív gondolkodás egy múltbéli tapasztalathoz kapcsolódó, elemző tevékenység, amely a gyakorlati megvalósulás szisztematikus átgondolását teszi lehetővé. A reflektív tanítás folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát takar, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.

A reflexió fogalmának definiálási nehézségei ellenére a kutatók meghatározták azokat az ismérveket, amelyek segíthetik a reflexió fogalmi megközelítését (Falus, 2001; Sallai, 2004; Szabó, 2000; Szivák, 2014). A reflexió fogalmának lényegi ismérvei a következők:

- a döntések tudatosak és észszerűek,

- a tanárok egyre fejlődő értékelő rendszerének alkalmazásával valósulnak meg, azaz a tanár korábbi tapasztalatait is magába foglaló gyakorlati pedagógiai tudásra épülnek,
- e döntések hozzájárulnak a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez is (Falus, 2001).

A reflektív paradigma atyjának Deweyt tartják, aki holisztikus szemlélettel tekintett a reflexióra. Dewey különbséget tett a rutinszerű és a reflektív viselkedés között. Ha egy adott tevékenységben nem merül fel probléma, akkor szerinte a pedagógus rutinszerűen jár el. Ha egy probléma megoldása a cél, akkor kerül sor reflektív viselkedésre, melynek során újra és újra megtörténik a tapasztalatok folyamatos vizsgálata. Míg a rutinszerű viselkedést a benyomások, a hagyományok vezérlik, meghatározó eleme a tekintélyelvűség, addig a reflektív tevékenységet a cselekvés okainak és következményeinek alapos tanulmányozása eredményezi. Dewey elméletében központi szerepe van a probléma fogalmának, hiszen a probléma vagy problémás szituáció, megélt nehézség teszi szükségsszerűvé a reflexiót. A probléma érzékelése, a körülmények számbavétele vezet majd el a megoldás megtervezéséhez. Vagyis a reflexiót mint szisztematikus, szigorú, fegyelmezett gondolkodási formát írja le, mely tudományos vizsgálódásra épül, vagyis egyfajta magasabb szintű szakértői tudásnak tekintette azt (Verderber, 2019).

A reflektív gondolkodás leghatározottabb definíciója is Deweytől származik: „mindenféle nézet vagy feltételezett tudás aktív, kitartó és körültekintő megfontolása úgy, hogy megvizsgáljuk alapvetéseit és mindazokat a következtetéseket, amelyek folynak belőle.” (Dewey, 1933, idézi Kimmel, 2006.) Dewey szerint a reflektív tevékenységnek három attitűd integráns része, mely komponenseket releváns tanári diszpozícióknak tekinthetünk (Szabó, 1999). Az első a gondolkodás nyitottsága, amely a tanári szerep kognitív összetevője, ami abban nyilvánul meg, hogy a pedagógus nem fogadja el automatikusan a számára adottságként mutatkozó jelenségeket. A nyitott gondolkodású ember képes az új megismerésre és befogadására, arra, hogy szükség esetén megváltoztassa a nézőpontját, figyelembe vegye a kontextuális elemeket. A felelősségtudat a tanár szociális oldalát emeli ki, amely lehetővé teszi a cselekvés konzekvenciáinak alapos elemzését, biztosítja, hogy vegye figyelembe a tevékenységének rövid és hosszú távú következményeit egyaránt. Az érzelmi bevonódás pedig a tanár affektív komponense, amely speciális tanári attitűd a tanár egész lényét áthatja, s nem korlátozódik egyes tantárgyakra vagy pedagógiai helyzetekre.

A reflektivitás kutatásában kiemelt szerepe van Schön (1985) munkásságának, aki szerint a pedagógus annak következtében, hogy folyamatosan értékeli

önmagát, folyamatosan tanul is belőle. Schön lényeges meglátása volt, hogy a gyakorlati szakemberek tudása jelentős mértékben a gyakorlati tapasztalatból származik. A pedagógus saját gyakorlatát értékeinek, ismereteinek, elméleteinek és tapasztalatainak szűrőjén keresztül elemzi. Ezek együtt adják a pedagógus értékelési rendszerét, amely a személyes tapasztalatokból, az átvett ismeretekből és az értékekből adódik össze. Olvasatában a tanítás korántsem pusztán technikai jellegű, rögzített, tervezett tevékenységek sorozata, hanem legalább annyira sajátja a spontaneitás, teret nyitva ezáltal a kreatív, intuitív, a rögtönzés mozzanatát is tartalmazó szakmai tevékenységnek (Szabó, 1999). A pedagógus gyakorlati kompetenciája Schön szerint a reflektív és kreatív problémamegoldás során fejlődik (Kimmel, 2006). Minden gyakorlati problémamegoldás növeli, bővíti az előzetes tapasztalati tudását, amely a következő problémamegoldás során az elméleti tudás mellett tudásbázisként szolgál. Az elméleti tudás bővítése tehát csak az egyik tényezője a gyakorlat megújításának. Ezen elmélet szerint a középpontban a gyakorló szakember praxisa áll. Az elmélet elismeri a gyakorló szakember alkotómunkáját, megvilágítja, hogy a gyakorlat nem az elméleti ismeretek mechanikus alkalmazása. Ugyanakkor az alkotómunka mellett kiemelt szerepet kap a tapasztalati tudás, amelynek ugyanolyan fontos szerepe van, mint az elméleti tudásnak.

A reflektív gondolkodás fogalmának kitérítése vette kezdetét az 1990-es évek végétől, melynek során a gondolkodás szót felváltja a szemlélet (Verderber, 2019). A reflektív gondolkodás sokkal inkább a probléma megoldására irányuló elemző tevékenységet tekint a reflektivitás középpontjának, míg a reflektív szemlélet a pedagógiai tudásról, döntésekről, a pedagógus hitéről és koncepcióiról való gondolkodást állítja a középpontba (Falus, 1998). A reflektív szemlélet egy kognitív stratégiaként tekint a reflexióra, amely támogatja a pedagógus tanulását (Szivák, 2014), ezáltal a szakmai fejlődést.

Milyen tulajdonságokkal rendelkezik valójában a reflektív pedagógus? Dewey négy tulajdonságot említ, amely a reflektív szakembert jellemzi: nyitottság, felelősségtudat, „teljesszívűség” és az egyenesség. Schön szerint a reflexió feltétele az érett személyiség, önbizalom, rugalmasság, nyitott gondolkodásmód, autonóm személyiség. Berstein-Colton (1993) (idézi Kimmel, 2006) listája a reflektív szakemberről: saját hatékonyságba vetett hit, a gondolkodás rugalmassága, a társadalmi felelősségérzet, a tudatosság, vagyis a saját gondolkodási, döntéshozatali folyamatok reflexiója, a metakognitív készségek fejlettsége. Ezek a sajátosságok teszik lehetővé Kimmel (2006) szerint az értelmezési keretváltást a reflektív dialógus során, ami a sikeres reflexió talán leginkább döntő momentuma. A dialógusba bocsátkozás megfelelő személyes érettséget, jó interperszonális és kommunikációs készséget feltételez. A

személyes érettség, mint a professzionális fejlődés egyik feltétele jelenik meg Kagan (Kagan, 1992, idézi Kimmel, 2006) elméletében is. Kimmel (2006) felsorolja ugyanakkor azokat a korlátokat, amelyek akadályozzák a reflektív tevékenységet. Ilyenek a reflektivitást hátráltató személyiségvonások, érzelmek, a tanulásról, tudásról, tanári szerepről alkotott nézetek, a tanári tudás egyes területeinek hiányossága, valamint a tanári kontextus (Kimmel, 2006; Falus, 2022). Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a reflektív szakember jellemzői a felnőtt, érett, racionális, autonóm személyiség jegyei: önismeret, önbizalom, érzelmi kiegyensúlyozottság, flexibilitás, nyitottság, az interperszonális és kommunikációs készségek fejlettsége, felelősségérzet, fejlett metakognitív készségek és a reális önértékelés képessége (Kimmel, 2006).

Kutatásaink szempontjából fontos a reflektivitás szerepének tisztázása a pedagógus oktató-nevelő munkájában. Szivák (2014) a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot ért, olyan kognitív stratégiát, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (Ped. lexikon, 1997). Olyan önelemzési képességről van szó, amely nyitott gondolkodást feltételez, továbbá hajlandóságot a saját tevékenység több szempontú elemzésére (Haffnerné, 2016).

Schön (1983) szerint a reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a szituáció és a reflektáló személy között, így nem más, mint tevékenységünk másokra és önmagunkra tett hatásainak szisztematikus számbavétele. A reflektivitás a pedagógusok gondolkodásának formáló eszközeként jelent meg. Valószínűsíthető, hogy azok a tanárok hatékonyabbak, akik tudatosan reflektálnak, tudják mit és miért tesznek az órán. Egyes elméletek szerint az oktatás alapkövét a tervezés és elemzés (reflektálás) alkotja (Szivák, 2002).

A pedagógus reflektivitását külföldön és idehaza egyaránt régóta és sokan vizsgálják, ami kiterjed a reflexió szintjeire (Szivák, 2014), típusaira (Falus 2001), lehetséges modelljeire (Szivák, 2013). A fentiek mellett meg kell említenünk azokat az értelmezési lehetőségeket is, melyek a reflektivitás feltételeire, körülményeire, folyamatára, tartalmára vagy kimenetére fókuszálnak (Sellars, 2014, idézi Falus, 2022).

A fentieket összefoglalva az alábbi fogalmi meghatározásokat tartottuk kellően átfogónak, és a kutatásaink keretében az alapvető fogalmakat az itt leírt definíciók szerint értelmeztük. A reflektív gondolkodásra úgy tekintünk, mint a pedagógus munkájában egy olyan elemző tevékenységre, amely a korábbi tapasztalatokhoz kapcsolódva lehetőséget biztosít a gyakorlati tevékenység tudatos átgondolására. A reflektív tanítás folyamatos és tudatos elemző gondol-

kodást és gyakorlati megvalósítást tesz lehetővé, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos ellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.

Kutatásainkban arra tettünk kísérletet, hogy egyrészt az óraelemzések módszerét felhasználva megnézzük, hogyan jelenik meg a kutatásban részt vevő pedagógusoknál a reflektív gondolkodás saját tevékenységük szóbeli és írásbeli önértékelésében. Továbbá kísérletet tettünk arra, hogy megismerjük a pedagógusok reflektivitásának szintjét, vagyis hogy hogyan ítélik meg saját reflektív gondolkodásuk fókuszpontjait.

Kutatás I. – Óraelemzések tapasztalatai

Sallai Évával az első közös munkánk a pedagógus-életpályamodell bevezetését megelőző Gyakornoki évek pilotprogramhoz kapcsolódott. A programban közel 300 gyakornok és 150 mentor vett részt. A programnak az volt a célja, hogy támogassa a gyakornokokat, akik a próba-minősítővizsga letételével megkaphatták a Pedagógus I. fokozatot. Ahhoz, hogy ez a minősítés sikeresen megvalósuljon, nagyszámú dokumentumot, segédeszközt kellett előállítani, a mentorokat fel kellett készíteni. Az alábbiakban a mentorálás egyik legfontosabb eleméről, a gyakornok óráinak mentorról való közös elemzéséről, értékeléséről, az óraelemzések tapasztalatairól lesz szó.

Módszer

Ahhoz, hogy megismerjük a gyakornokok és mentorok közös tevékenységét, háromféle módszert alkalmaztunk: dokumentumelemzést, írásbeli kikérdezést és megfigyeléseket. Jelen írás a dokumentumelemzésben felhasznált, gyakornokok által tartott órák közös elemzését és értékelését kívánja bemutatni a gyakornokok szemszögéből.

Kutatásunkban elsődleges célunk az óraelemzések gyakorlatának megismerése volt mint a gyakornokok fejlődése szempontjából a leghasznosabbnak ítélt mentori tevékenység (Sallai, 2015). Az óraelemzések tapasztalatainak összegyűjtésére több dokumentum állt rendelkezésünkre:

- a gyakornok óráinak és óramegbeszéléseinek videófelvételei,
- a gyakornokok által készített írásbeli reflexiók, amelyek az óramegbeszélések után készültek,
- kérdőívek.

A célunk az volt, hogy megvizsgáljuk a gyakoronokok által megfogalmazott reflexiók tartalmán keresztül azok mélységét. Munkánk kezdő lépéseként a gyakoronokok óráiról és az órákhoz kapcsolódó óraelemzésről készült felvételek megtekintése után jegyzeteket készítettünk, majd egy előre elkészített szempontsor mentén Likert-skála segítségével értékeltük az óraelemzéseket. A kritériumok meghatározásában a szakirodalomra támaszkodtunk, és a mentorképzési gyakorlatban alkalmazott szempontok voltak segítségünkre. Törekedtünk arra, hogy a gyakoronokok fejlődését, reflektivitását fejlesztő mentori tevékenységet, az óraelemzésre irányuló mentori reflexiót érintő kérdéseket fogalmazzuk meg. A szóbeli és írásbeli reflexiók összehasonlíthatóságának érdekében a két adatforrás elemzéséhez ugyanazokat a szempontokat használtuk fel.

Eredmények

A gyakoronokok reflexióinak egyik elemzési szempontja volt a pedagógiai helyzet leírásának minősége. Azt vizsgáltuk, hogy mennyire pontos, szakszerű, tárgyilagos a helyzet leírása. Az 1. sz. és a 2. sz. táblázatból látható, hogy a gyakoronokok helyzetleírása szóban is, és írásban is közepes színvonalú. A gyakoronokok reflexiói sok szubjektív elemet tartalmaznak, ennek az eredménynek a magyarázata valószínűleg az, hogy a kezdő szakaszban kevésbé képesek tényyszerűen, megfelelő tárgyilagossággal szemlélni a velük történő eseményeket. A pályakezdőkre jellemző bizonytalanság érzete gátolja az objektivitás kialakulását, nagyobb mértékben teret engedve ezáltal a személyes benyomásoknak.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a tevékenyegre vagy inkább a személyre irányuló reflexiók szerepelnek-e nagyobb arányban a gyakoronokok reflektivitásában. A reflexió irányát tekintve irányulhat a pedagógiai tevékenységre, ill. a tevékenységben részt vevő személyre. Ez utóbbi lehet a tanulóra vagy a személynek saját magára irányuló reflexiója. Feltételezésünk, mely szerint a kezdő szakaszban lévő gyakoronokok reflexiói elsősorban a tevékenységre irányulnak, beigazolódott. Mindez feltehetően azzal magyarázható, hogy a gyakoronokok még nem képesek egyszerre több szempontot figyelembe venni, ill. a pályán alkalmazott rutinok, automatizmusok még kialakulatlanok. Az óramegbeszélés videófelvelelein jól látható, hogy elsősorban a tanári és tanulói tevékenységekre irányulnak az elemzési szempontok. A gyakoronok önmagára való reflektálása kevésbé jelenik meg, ahogy ez az 1. és a 2. számú táblázat adataiból jól látható. Feltételezésünk az, hogy az önelemzés, önértékelés feltételez egyfajta szakmai magabiztosságot, olyan szakmai rutinokat, amelyek lehetővé teszik a személyre irányuló reflektálást a tanítási-tanulási tevékenységben.

További elemzési szempont volt a gyakornokok reflektivitásának átfogó jellemzése. Olyan kérdésekre kerestünk választ, hogy mennyire használja fel az elméleti ismereteit az elemzésben, megjelennek-e kritikai elemek, hogyan használja a szakmai nyelvet, megjelenik-e az önelemzés, önértékelés, a szakmai szempontú fejlődésre utaló megfogalmazások, illetve a mentortól elsajátított jógyakorlatok. A gyakornokok a felsőoktatásból kikerülve, friss tudással felvértezve adott helyzetben mennyire támogatják meg elméleti ismeretekkel saját döntéseiket? A szóbeli reflexiókban általában nincsenek jelen ezek az elméleti fogódzók, míg az írásbeli reflexiókban ehhez képes nagyobb mennyiségben jelennek meg utalások az elméleti ismeretekre. Az írásos reflexiókban való pontosabb elméleti utalások háttérben feltehetően az áll, hogy az írásos önkifejezést sokkal átgondoltabb, megfontoltabb tervezőmunka előzi meg.

Az óraelemzések feldolgozása során kíváncsiak voltunk arra is, hogy az óramegbeszéléseken mennyire jelenik meg a gyakornokok önelemzése, önértékelése, megfogalmazódnak-e olyan tartalmak, amelyekben megvizsgálják saját hatékonyságukat, kérdéseket fogalmaznak meg önmaguk felé, ill. keresik a magyarázatokat saját döntéseik vonatkozásában. Megállapítottuk, hogy ennek mértéke alacsony fokú, hasonlóan az írásos reflexiókban való önelemzés mértékéhez.

Ehhez kapcsolódott a kérdés, hogy megjelennek-e kritikai elemek, akár konstruktív észrevételek saját munkájuk kapcsán. Ezekre a kérdésekre többnyire nemleges válaszokat kaptunk, ami azt jelenti, hogy a gyakornokok reflektivitásának mértéke alacsony színvonalú (1. és 2. táblázat).

Szempontok	Átlagok
A megbeszélés körülményei	4,652
<i>Pontos, szakszerű, tárgyilagos leírása pedagógiai helyzeteknek</i>	3,261
<i>Az elemzés alá vett tevékenység érvekkel való alátámasztása</i>	3,065
Segítő, támogató, kölcsönös kommunikáció	2,761
Szakmai nyelv használata	2,478
Kontextus figyelembevétele	2,326
Reflexiók mélysége (elmélyült, elemző)	2,362
Kritikai elemek megjelenése	1,957
<i>Önelemzés, önértékelés megjelenése</i>	1,804
Elméleti ismeretek felhasználása	1,500
Fejlődésre utaló megjegyzések	1,043
Vélemény kérése a mentortól	1,022

1. táblázat. Szóbeli reflexiók elemző értékelése (Ritter–Sallai, 2015 alapján)

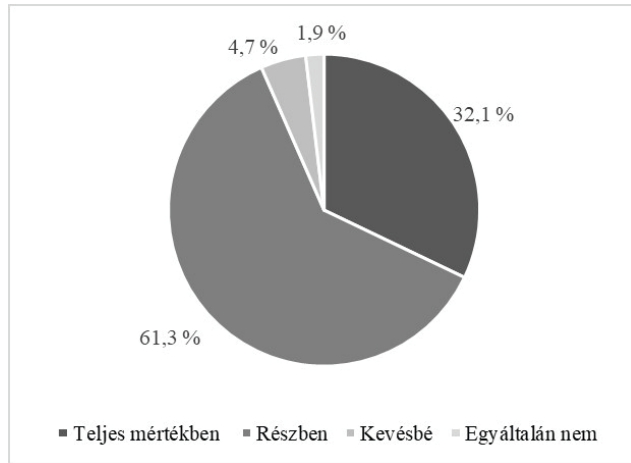
Szemponatok	Átlagok
Világos, szabatos stílus használata	2,872
Pontos, szakszerű, tárgyilagos leírása pedagógiai helyzeteknek	2,769
Elméleti ismeretek megjelenése	2,487
Szakmai nyelv használata	2,462
Reflexiók mélysége (elmélyült, elemző)	2,308
Az elemzés alá vett tevékenység érvekkel való alátámasztása	2,231
Kontextus figyelembevétele	2,026
Kritikai elemek megjelenése	1,974
Önelemzés, önértékelés megjelenése	1,974
Fejlődésre utaló megjegyzések	1,051
Mentorra való reflektálás	1,026

2. táblázat. Írásbeli reflexiók elemző értékelése (Ritter–Sallai, 2015 alapján)

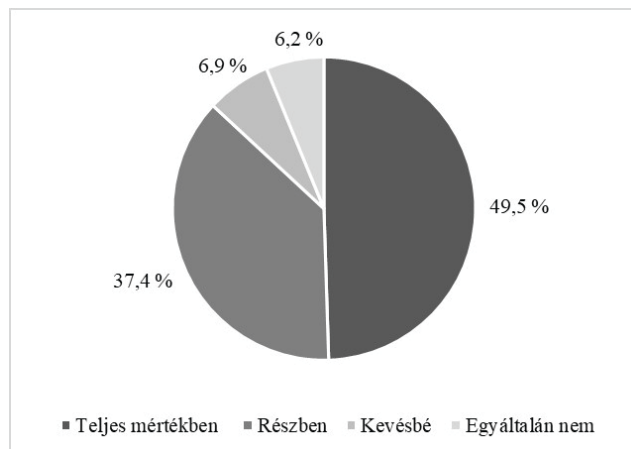
Munkánk során felhasználtuk a programban három alkalommal kiküldött kérdőívekben kapott válaszokat is, amelyeket célirányosan az óraelemzésekkel kapcsolatosan foglalmaztunk meg. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyakornokok mennyire voltak elégedettek saját munkájukkal, mennyire tartják reálisnak a mentorokkal folytatott beszélgetés alapján saját önértékelésüket, továbbá megítélésük szerint hozzájárult-e a videófelvétel elemzése és értékelése önismeretük növekedéséhez.

A kérdésekre adott válaszokat az 1. és a 2. ábra szemlélteti. Amegkérdezettek 61,3%-a részben, 32,1%-a teljes mértékben volt elégedett. A mentorról folytatott megbeszélés alapján a válaszadók 66,4%-a teljes mértékben, 30,8%-a pedig részben tartja reálisnak az önértékelését. Arra a kérdésre, hogy hozzájárult-e a videófelvétel elemzése, értékelése az önismerete növekedéséhez, 49,5%-ban válaszolták, hogy teljes mértékben, 37,4%-ban pedig azt, hogy részben.

A kérdőívben kapott válaszok elemzése során megállapítható, hogy a gyakornokok pozitív attitűddel rendelkeznek az óraelemzéssel kapcsolatban.



1. ábra. Az órájáról készült videófelvétel alapján mennyire volt elégedett a saját munkájával? (Ritter–Sallai, 2015 alapján)



2. ábra. Véleménye szerint hozzájárult-e a videófelvétel elemzése, értékelése az önismerete növekedéséhez? (Ritter–Sallai, 2015 alapján)

Az óramegbeszélések, óraelemzések, a szóbeli és írásbeli reflexiók nagyon sok tanulságot hordoznak magukban. Elgondolkodtatóak az eredmények, és kérdéseket vetnek fel az írásbeli és szóbeli önértékelés különbözőségei. Megerősítést kaptunk abban, hogy az óramegbeszélések rendszeres alkalmazása lehetőség a gyakoronokok szakmai személyiségének fejlesztése szempontjából, hiszen lehetőséget ad arra, hogy a gyakoronok kívülről szemlélje önmagát. A programban gyűjtött kutatási eredmények azt mutatták, hogy a kezdő

pedagógusok jó problémaérzékenységgel kerülnek ki a pályára, de támogatásra és segítségre van szükségük a mindennapokban, és ehhez a mentorral való közös munka kiváló lehetőséget biztosít. A pilotprogram egészét tekintve az eredmények azt mutatták, hogy a programban való részvétel hozzájárult az önismeret fejlődéséhez, ezáltal segítette szakmai személyiségük fejlődését (Ritter, 2015), hiszen az önismeret fejlesztésének egyik legeredményesebb képzési eleme lehet, éppen ezért megfontolandó az óraelemzés bevezetése és rendszeres alkalmazása a pedagógusképzésben.

Kutatás II. – Pedagógusok reflektivitási szintjének vizsgálata

A második kutatást az előző eredmények inspirálták, hiszen felmerült az a kérdés, hogy vajon megismerhető-e a pedagógusok reflektivitásának mélysége. Abból a szakirodalomból ismert elméletből indultunk ki, hogy a reflektivitásnak három szintjét különböztetjük meg: technikai, tartalmi és dialektikus szint. Szivák (2014) ezeket a szinteket a reflektív gondolkodás három fő fókuszának nevezi. A reflektivitás kutatása során többféle elmélet született a reflexiók mélyülését tekintve, melyet Verderber (2019) foglalt rendszerbe (3. táblázat). Az öt elmélet különbözik az egyes szintek elnevezésében, valamint a meghatározott szintek számában, különféle struktúrába rendeződnek, de ami közös bennük, hogy hierarchikus az elrendezésük, és párhuzamba állítva sok hasonlóságot tudunk köztük felfedezni. Függetlenül attól, hogy a szintek száma megegyezik-e vagy sem, megállapítható, hogy az első szinten még nem beszélhetünk valódi reflexióról. A második vagy tartalmi, gyakorlati szinten megjelennek a reflexiót meghatározó kontextuális elemek. Míg a harmadik vagy kritikai reflexió szintjén, amely dialektikus szint, jóval szélesebb körben történik a pedagógiai események átkeretezése, értelmezése és a gyakorlati megvalósítás. Az alábbiakban az általunk használt modell ismérvei láthatók.

1. *Technikai szint:* Az első, technikai szint jellemzője, hogy a tanár elsősorban aktuális módszertani problémákkal foglalkozik (Szivák, 2014), sokkal inkább egy „reflexió előtti szintről” van szó. Ezen a szinten egy-egy aktuális probléma megoldásán keresztül kerül kidolgozásra a pedagógus saját pedagógiai elmélete. Elsősorban a tanítással kapcsolatos jelenségek, események vannak a fókuszban (Falus, 2022). Jellemzően kevés sémából dolgozik a pedagógus, azokat a problémák konkrét felmerülése kapcsán hívja elő. Ezen a szinten annak érdekében, hogy a pedagógus elérje a céljait, nem feltétlenül gondolja végig a kontextuális elemeket a tervezés során. Az ad hoc megoldások dominanciája jellemző, inkább a pályakez-

dő, sok bizonytalansággal küzdő tanárookra jellemző (Verderber, 2019). Elsősorban a célok eléréséhez szükséges kompetenciák és folyamatok válnak a reflexió tárgyává, szokásos, rutinszerű cselekvések, melyek automatizáltak, minimálisan tudatos megfontolásokon alapulnak (Kember et al., 2000, idézi Verderber, 2019).

2. *Tartalmi szint:* A tartalmi szinten már a jelenségek tágabb értelmezése jelenik meg (Falus 2022). Ez a szint magába foglalja a reflexióval kapcsolatos pontosításokat (Szivák, 2013), amelyek az osztálytermi folyamatok tervezését és megvalósítását alapozzák meg. Van Manen (1977) ezt a szintet a gyakorlati reflexió szintjének nevezi, ahol az egyéni percepción kívül megjelennek a célok és a kimeneti eredmények (Verderber, 2019). Itt már fontos szerepet kap a kontextus, vagyis a pedagógus figyelembe veszi a tanulók különböző igényeit. A problémákat a pedagógus nemcsak elszigetelten a maga sajátos egységében látja, hanem azt a kontextussal együtt szemléli. Jellemzően kérdésselvetések merülnek fel a tanultakkal szemben, és szükség esetén képes a pedagógus a tapasztalatai újraértelmezésére. A pedagógus számára fontos értékek és a szakmaiság egyaránt fontosak a döntéshozatalban, valamint szempontként megjelennek a tanulói szükségletek. Valli (1997) elméletében nagy figyelmet fordított az érzelmekre, érzésekre és a személyes jellemzők hatásának megismerésére (Verderber, 2019). A tartalmi szinten megjelenik a cselekvésre irányuló és a cselekvés közbeni reflexió, ahol kiemelt szerepet kap a kontextus, amely befolyásolja a probléma értelmezését. A deliberatív szinten, amely szintén a tartalmi reflexió szintjével azonos, az egyén beemeli a kutatási eredményeket a döntéshozatalba.
3. *Dialektikus szint:* A legmagasabb szint a dialektikus szint, ahol a pedagógus képes túllépni a pedagógus az osztálytermi kontextuson, tágabb környezetben értelmezi a kialakult helyzetet vagy problémát. Egyszerre jelennek meg társadalmi, gazdasági és etikai szempontok a döntéshozatalban, továbbá megjelennek a kritikai reflexiók a gondolkodásban. Valli (1997) szerint ezen a szinten történik meg az érzelmi hatásokra való odafigyelés, fontos szerepet kap az intuíció és az önmagunkról alkotott tudás (Verderber, 2019). Ebben az elméletben külön figyelmet kap a reflexió támogatása, segítése, ami azt jelenti, hogy a pedagógus a saját „belső hangján” kívül mások „hangját” is meghallja az értékelés-elemzés során, de ehhez szüksége van formalizált és elfogadó légkörű beszélgetési helyzetek megteremtésére (Szivák, 2013).

Modell	Habermas/Van Manen (1977)	Valli (1997)	Kember és mtsai. (2000)	Taggart és Wilson (2005)	Larrivee (2008)
Szintek	technikai reflexió	technikai reflexió	szokásos cselekvések	technikai szint	reflexió előtti szint
	gyakorlati reflexió	cselekvésre irányuló és cselekvés közbeni reflexió	megértés	tartalmi szint	felszínes reflexió
		deliberatív reflexió	reflexió		pedagógiai reflexió
	kritikai reflexió	személyes reflexió	beható reflexió	dialektikus szint	kritikai reflexió
kritikai reflexió					

3. táblázat. A reflexió szintjei (Verderber, 2019)

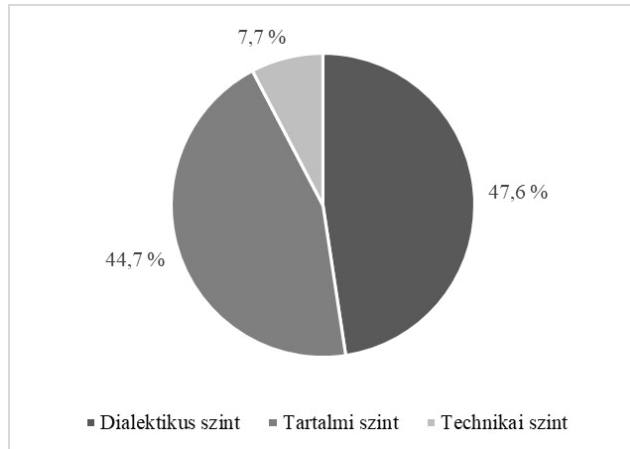
Módszer

Kutatásunkban a három szintnek (technikai, tartalmi és dialektikus szint) megfelelően olyan állításokat fogalmaztunk meg, amelyek az egyes szinteknek megfelelően írják le azok jellemzőit, sajátosságait. Majd önbevallásos alapon arra kértünk véletlenszerűen kiválasztott gyakorló pedagógusokat (N = 210), hogy ötfokozatú Likert-skála segítségével ítélik meg, hogy önmagukra mennyire tartják jellemzőnek az egyes állításokat.

Eredmények

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján megállapítható (3. ábra), hogy a kitöltők 47,6%-a saját megítélése szerint dialektikus szinten, 44,7% tartalmi szinten, csupán 7,7% pedig technikai szinten reflektál munkája során. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok reflektivitásának fókuszában több mint 90%-uk esetén legalább a tartalmi szintű kérdések jelennek meg.

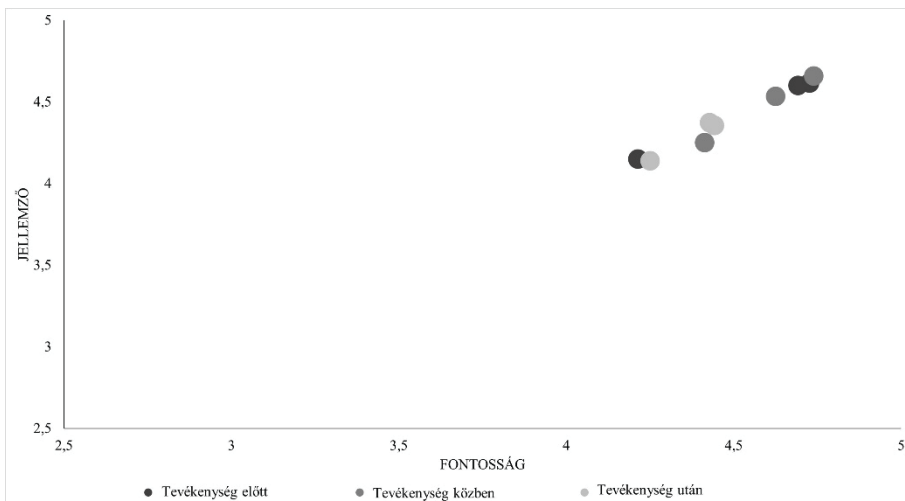
Az eredmények elemzése felveti azt a kérdést, hogy vajon mennyire torzítottak ezek az önbevallásos állítások, mennyire befolyásolta a kitöltőket a szociális igazodási szándék, s vajon mennyire véltek vagy valósak ezek az értékek.



3. ábra. A reflektív gondolkodás szintjei (Forrás: saját szerkesztés)

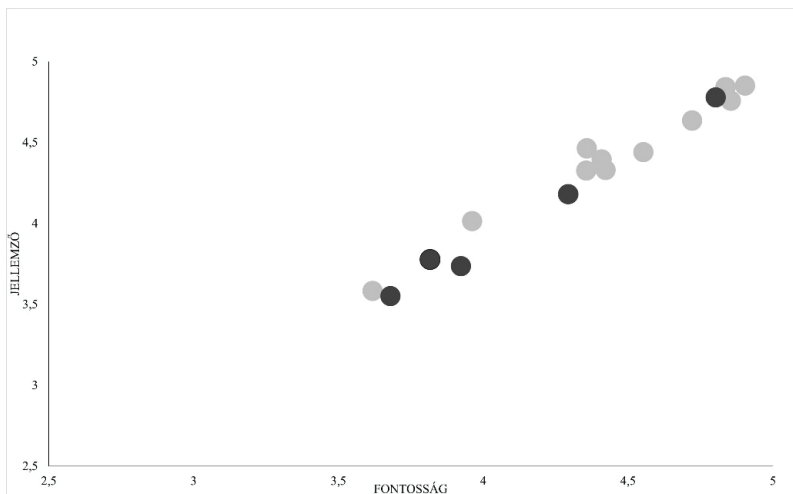
Megnéztük továbbá azt is, hogy a reflektivitás a gyakorlati tevékenység mely szakaszában jellemző leginkább. A szakirodalom megkülönbözteti a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexiót (reflection in action) a tevékenység után végzett reflexiótól (reflection on action), valamint az újabb publikációkban a tevékenység érdekében végzett reflexiót (reflection for action) (Reagen, 2000, idézi Falus 2001). Ugyancsak Likert-skála segítségével önbevallásos alapon vizsgáltuk a kérdést.

Azt találtuk (4. ábra), hogy az elemzés sokkal inkább a tanítási folyamatot megelőzően jelenik meg, mintsem a folyamat közben vagy a folyamatot követően.



4. ábra. A reflexiók előfordulása (Forrás: saját szerkesztés)

A reflektív tanítás a tanári gondolkodás és a gyakorlat elemző formája, melynek alapvetően két irányát különböztetjük meg: irányulhat a tanulók, tanulócsoporthoz történő eseményekre, másrészt a tanár saját személyére, nézeteire és tevékenységére. Ezen megfontolásból kíváncsiak voltunk arra is, hogy a reflexiók irányát tekintve a pedagógusnak jellemzően inkább a tanulóra és a tevékenységre vagy önmagára irányul-e a fókusz az elemzésben. A kutatás eredményei (5. ábra) azt mutatják, hogy a megkérdezettek fontosabbnak tartják a tanulóra és a tevékenységre irányuló reflexiókat.



5. ábra. A reflexiók iránya (tanulóra/tevékenységre és önmagára) (Forrás: saját szerkesztés)

Összegzés

A kutatási eredmények fontos tanulságokat fogalmaznak meg a felsőoktatásban részt vevő hallgatók, a pedagóguskutatást végző kutatók és a rendszer működéséért felelősök számára egyaránt.

Ezek a kutatási eredmények további kérdéseket vetnek fel, amelyek újabb kutatásra serkentik a kutatót. Vitán felül áll, hogy a reflektív gondolkodás tudatos alkalmazásához elengedhetetlen a nyitott gondolkodás, az önelemzés képessége. Bármennyire is idegenkednénk az önreflexió tudatos alkalmazásától, leszögezhetjük, hogy az a szakmai fejlődés egyik feltétele, másrészt a teljesítmény javításának záloga lehet.

Mindannak ellenére, hogy a reflektivitás **több mint egy évtizede központi eleme a pedagógusképzések, megerősítést nyert** az erre vonatkozó

elméleti és gyakorlati ismeretek széles körű bővítésének **szükségessége**. A reflexiók minőségének és mélységének javítása érdekében érdemes lenne újragondolni, hogy a reflektivitás jelenségvilágával, annak fogalmával, tartalmi összetevőivel, folyamatával vajon milyen mértékben találkozhattak a hallgatók a pedagógusképzés során, mennyire vannak felkészülve annak megvalósítására, amely kétségkívül meghatározó eleme a pedagógus szakmai fejlődésének.

Megfontolandó továbbá magának az óraelemzés módszerének a sokkal intenzívebb, rendszerességgel bíró alkalmazása a pedagógusképzés folyamatában. Kiváló lehetőség a gyakornokok szakmai személyiségének fejlesztése szempontjából, lehetőséget adva arra, hogy a gyakornok kívülről szemlélje önmagát, vagyis az önismeret fejlesztésének egyik legeredményesebb módszere lehet.

Szükséges, hogy gyakorlattá váljon a reflektív szemlélet, már a képzés során sokkal nagyobb hangsúlyt kapjanak a képzésben azok a reflektív technikák, melyek segítik a hallgatókat az önelemzésre való képesség kialakulásában. Az ismeretek megszerzése mellett fontos a szakmai támogatás, olyan képzők, jól felkészült mentorok támogató jelenléte, akik ismerik, értik és maradéktalanul képesek alkalmazni azokat a technikákat, amelyek hozzásegítik a gyakornokot az önelemzési képesség iránti igény kialakításához és annak megvalósításához. A mentorok felkészítésében, képzésében nagy szerepet vállalt Sallai Éva, aki személyiségével, felkészültségével és megtartó jelenlétével vitathatatlanul sokat tett a feladatkört ellátó szakemberek szakmai támogatásáért és képzettségének biztosításáért.

A hallgató, a kutató és a rendszer érzékenysége a reflektív gondolkodás fejlődésére és fejlesztésére egyaránt fontos annak érdekében, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése biztosított legyen, ezáltal a pedagógusmesterségre való felkészítés igazodni tud a kor kihívásaihoz és feladataihoz.

Irodalom

- Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.) (1997). *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó.
- Falus, I. (1998). A pedagógus. In Falus I. (Ed.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 96–116.
- Falus, I. (2001). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.). *A Pedagógusok Pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 15–26.
- Falus, I. & Orgoványi-Gajdos, J. (2022). A pedagógus. In Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.). *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. pp. 331–365.
<https://doi.org/10.1556/9789634548454.9>
<https://doi.org/10.1556/9789634548454>

- Hafnerné Erdődi, I. (2016). *Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek*. In *Opus et Educatio*. 3. évfolyam. 3. szám. 303–311. Forrás: https://epa.oszk.hu/02700/02724/00008/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2016_03_302-311.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 01. 12.
- Kimmel, M. (2006). A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 4. 3-4. sz. 35–50.
- Nahalka, I. (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. ISBN 963 970 464 4 Forrás: <https://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD2/pdf/Hat%E9konyo%20tanul%E1s.pdf>. Utolsó letöltés: 2024. 01. 20.
- Ritter, A. (2015). A gyakornoki tevékenységek tapasztalatai. In *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 87–112.
- Ritter, A. & Sallai, É. (2015). Az óraelemzések tapasztalatai. In *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 115–157.
- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Sallai, É. (2004). *Pedagógusnak lenni a mai iskolában*. IV. Országos Osztályfőnöki Konferencia. Forrás: www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230. Utolsó letöltés: 2024. 01. 13.
- Sallai, É. (2015). *A mentori tevékenység tapasztalatai*. In: *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal. pp. 45–86.
- Szabó, L. T. (1999). A reflektív tanítás. *Educatio*, 1999/3. 500–506. <https://doi.org/10.25291/VR/1999-3-VR-506>
- Szabó, L. T. (2000). A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból – Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*. 1-2. sz., 133–140.
- Szivák, J. (2013). A reflektív gondolkodás stratégiai modelljei. I: Kotschy B. (Ed.): *Új utak a pedagóguskutatásban*. Líceum Kiadó, pp. 257–279.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Verderber É. (2019). *Vezető profilú mesterpedagógusok reflektivitása*. PhD doktori disszertáció Forrás: https://ppk.elte.hu/dstore/document/225/Verderber_Eva_ertekezes_2019.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 01. 04.)

Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és gyakorlat*. 2017. 15. évfolyam 1-2. szám 175–194.

<https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.10>

VIDEO INTERACTION GUIDANCE (VIG) TEACHING EXERCISES FOR STUDENTS OF SPEECH AND LANGUAGE THERAPY

TÍMEA SOMOGYI

Assistant professor

*ELTE Eötvös Loránd University, BGGYK GYMRI Speech and Language Therapy
Group*

Abstract

At the ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education in Budapest, students with a bachelor's degree in special education and speech therapy have the opportunity to supplement and reinforce their teaching practice with Video Interaction Guidance (hereafter, VIG).

I will show, supplemented by pictures, how VIG was adapted as a method in the faculty's speech therapist training, including the initial difficulties and the positive results it has had from the perspective of the teachers, the video trainer, and the students.

As a result of the successful student exercises, VIG was also included in the compulsory course „Professional Supervision in Speech Therapy” within the master's degree program in Speech Therapy, offering our students the opportunity to try out their case presentations and supervision requests week after week, supplementing their picture-by-picture interaction analysis with the VIG method.

Keywords: teacher education, Video Interaction Guidance, speech and language therapy, supervision

Introduction

In this paper, you can gain insight into the process of reinforcing the VIG method in the speech and language therapy practice of a student of speech and language therapy. Through our joint activities, I will demonstrate the wide range of practical applications and results of VIG.

Starting in the academic year of 2009/2010, students at the ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education in Budapest have had the opportunity to supplement and reinforce their teaching practice with the VIG method.

Introducing the VIG method

Before starting to work with the speech and language therapy students, I introduced the VIG, explained its history in Hungary, and answered the most frequently asked questions.

The first Hungarian guiders were introduced to the program in 1997-1998, trained with the involvement of Dutch, Czech, and Scottish experts, with significant Dutch state support. In 2023, the Videotraining Association – Hungary celebrated its 25th anniversary with a dual purpose. On the one hand, it was to provide a guide-supervision service to those who turn to it; and on the other hand, to train and support those interested in the method, to promote the VIG at home and abroad, and to maintain contact with fellow practitioners abroad. The guiders and the supervisors/trainers of the association have been working with VIG from the very beginning, based on international principles and a national best practice. The method is warmly recommended as a service to all helping professionals who want to receive sustainable and easily accessible help (Medveczky & Pattermann, 2006).

„Human social systems are distinguished from other living systems by the form and degree of their communicative capacity. Communication and man are inseparable. According to P. Watzlawick, an eminent researcher of human communication, man cannot help but communicate. Reality – secondary – is created through communication. Disturbances in communication influence the whole system concerned (quoted by Hézszer, 1996. 18.)”

The VIG method does not aim to solve problems immediately, but to focus on a step-by-step approach. If the clients require it is possible to continue the VIG process when a professional enters into a new contract. A higher education degree in the humanities is required to enroll in the Videotraining Association – Hungary’s VIG program, which teaches a professional to formulate the client’s request for help, instead of „psychologising” it, which becomes the so-called „Work Points” – the focus of the work between the client and the guider. It is quite natural that, in front of the video camera, the client may not behave exactly the same way as usual, because the focus is not on „catching them in the act” – analysing their mistakes – but on reinforcing the expected behaviour and communication. There is also evidence that the initial fear dissipates after the first feedback meeting. Video recordings show many times what we remember and present the reality, unlike a verbal description. Given its NGO status, the Videotraining Association – Hungary is able to offer its services free of charge through successful applications (Medveczky & Pattermann, 2006). *„[...] the guider’s most important task is to build trust, with successful communication at*

the center. It is considered a basic principle that all children initiate contact, but failure to do so will result in the child not trying again. It is also important that the client's request for help expresses a desire for change [...] The method can only be successful if it is undertaken voluntarily and if the guider has the necessary professional skills (Bányai, 2002. 53.)” „What is it that every VIG client is improving at? The VIG method, in addition to being effective in helping to solve a specific problem situation, is by its very nature self-confidence-boosting and anxiety-reducing. Self-knowledge, self-efficacy, finding inner resources, and a sense of competence and the intrinsic self-love that goes with that all are enhanced by the method (Szarka, 2021. 61.)” „The effectiveness of the method is demonstrated by the fact that, in the majority of cases, there is no need for further intervention (Balogh, 1999. 9.)”

VIG is a short, intensive, helping-developing method an intervention where the clients are guided to reflect on video clips of their own successful interactions. VIG works by actively engaging clients in a process of change towards better relationships with others who are important to them. These recordings and discussions are prepared and conducted by trained guiders (Kennedy, Landor & Todd 2011). Comprehensive research on the success of VIG in our country has not yet been done. Each case is different, and success means different things to each client and each guider. Four years ago, in their own research, all the guiders interviewed answered that the process is successful when parents recognize their strengths, which they dare to rely on consciously, thereby consolidating their competences; and through practice, they operate new patterns consciously, which show a clear change in the client-child interaction in the recordings of the next sessions (Veres-Kovács, 2020).

The teacher-student interaction

Our speech-language pathology students spend their first teaching practice in the university's practicing kindergarten or school for children with speech and language impairments, so our highly qualified, long-time practitioners and student-centered practitioner colleagues introduce them to the practical activities of speech and language pathology work – teaching our students how to prepare their lesson plans, while preparing them for their week-to-week teaching practice.

Children with speech impairment have a verbal channel disability, due to an impairment in speech comprehension and/or speech production. Often, at first sight, it seems that their intellectual abilities are impaired, but this is not always the case, and it is very difficult to understand their speech. For these reasons,

it is essential for speech and language therapy students to be aware of their own non-verbal communication, to be authentic in their verbal and non-verbal communication, to be able to recognise and interpret the non-verbal signals of their students, and to be a model for their students to follow. „*The quality of school relationships has a significant impact on students' achievement and success at school, the way students feel at school, and the attitudes and beliefs they develop towards learning. The quality of teacher-student interactions also determines whether teachers achieve the goals they set at the beginning of the teaching-learning process* (Birta-Székely, 2008, 8.).”

Based on her own empirical research, the author found that teachers absolutely dominate in communication with their students, as 99% of the initiatives come from them. Therefore it is not a good thing, as it can be an obstacle to an effective and functional working relationship between them. As many of us have experienced as children, in this research, verbal communication predominated over non-verbal, with few negative responses from students, which can be interpreted both positively and negatively – thus creating an apparently positive teacher-student relationship, but also a superficial and less effective one (Birta-Székely, 2008).

Using the VIG in the practice of special needs education students

Through my case study, I will provide insights into the versatile use of VIG in the field of student practice in teacher education. „*It is true of most psychological counselling or therapy situations that the specific problem which the client presents is really only on the surface, almost the tip of the iceberg. When we start working, it very soon becomes clear that the root of the problem lies elsewhere, and sometimes we have to start working in a completely different area. In psychological help, we go as deep as our own professional competence allows or as far as the client requires. The same is true of the VIG method. The Work Point (the specific goal, the area in which the client wants to develop), formulated by the client at the first meeting, can be reworded and deepened several times during the course of the joint work* (Gombás, 2018. 252-253.).”

At the core of VIG, the guider seeks feedback along the working point through interactions that have been well managed, in which the client can truly become a positive model of themselves. The negative signs can be reported back in contexts that empower the client – e.g., look where they started and where they have ended up (Gombás, 2018).

The following description is based on five recordings and five feedback sessions, covering our intense twice-weekly sessions over a two-month period.

To respect the anonymity of the participants, I have deliberately changed the names and omitted some details.

Barbara is a student of speech and language therapy. At the beginning of her fifth semester, she bolstered her first speech and language therapy practice with the VIG method. In my case study, I will highlight the areas we worked on together where Barbara was most satisfied with her own progress.

An initial difficulty was that the students were informed that they would have two tutors. I was very happy to address this question, since it is not strictly true. We work at different levels, helping students with my trainer colleague:

- The trainer prepares and assists students with the content of the practical lesson.
- The guider works with the student and the children's communication, their communication and relationship levels, thus helping the student.
- Before the start of the student practice the guider will hold a year-level briefing on the VIG placement, to which he or she will invite his or her colleagues and the students. At this meeting, they discuss the framework, the opportunities, and their cooperation. Weekly meetings take place between the practitioner and the guider. They coordinate with each other when the guider will handle the practitioner's teaching of his or her speech and language therapy student.
- The first five (out of 14) exercises are done with VIG in an intensive format.
- In week 5, there is one recording each of the type of lesson chosen by the student, followed by a feedback session in the same week.

From my own student days, I remember clearly when children gave different answers and reacted differently than I had expected or what I had prepared for. I immediately thought that my listening skills were lacking. One of my motivations for the video training of the speech and language therapy students was that they should not have experienced what I had experienced as a student, and VIG proved to be a good tool for this. *„VIG is an intervention where the clients are guided to reflect on video clips of their own successful interactions. The person who engages with the client and leads the process is called the Video Interaction Guider (hereafter, ‚guider‘). VIG works by actively engaging clients in a process of change towards better relationships with others who are important to them. Guiders are themselves guided by the values and beliefs of respect and empowerment. These include a hope that people in troubled situations do want to change, a respect for what they are managing to achieve in their cur-*

rent difficulties, and conviction that the power for change resides within clients and their situations (Kennedy, Landor & Todd 2011, 21).”

VIG is „ ... used as a reattribution process to positively transform automatic cognitions” (Schepers, König 2002, 100.). Possible reactions of the clients (in this case, the student teachers):

- their performance improves (Figure 1),
- they become more persistent, etc.

Schepers & König 2002 combined the idea of reattribution with theoretical models such as:

- the attribution theory,
- Bandura’s theory of self-efficacy, and
- Seligman’s “learned inertia model” (Figure 2).

This model is about how the VIG model improves the client’s efficiency.

At the beginning of the process, it highlights client reactions that are suspected to be harmful. He attributes the failures to the client’s lack of skills. For example, the student prepares for a practical trial with several extra tasks, but does not choose the right task for the situation; hence, the children do not produce the expected behaviour.

In the next section, it recommends that the client applies „more favourable attributes”. For example, the failure above is not explained by the listener as a lack of his or her own abilities (internal attribution), but as a result of inappropriate selection (external attribution). Long-term changes are related to the effectiveness of the responses. For instance, „I can solve the problem.”

The principle of reattribution in VIG focuses on 3 dimensions:

- causal dimension,
- the dimension of stability over time (e.g., competence), and
- the controllability dimension (e.g., the effort dimension).

The aim and task of the guider is to elucidate for the client:

- learned helplessness,
- a lack of motivation to perform, or
- performance deficits.

The previous items are addressed by changing attributes of efficiency, performance, and pleasure and motivation in order to have a positive influence on the educational skills of the children (Schepers & König 2002).

Reattribution and VIG

Our perception is influenced by the functioning of our shape-background discrimination; wherein shape = focus, and background = context. Therefore, it is very important what we consider as shape and what we consider as background in a perceptual process. For example, to stay with the former specific student teaching:

- shape = focus on the student and his or her behaviour, the fact that he or she struggled for a long time, chose between tasks, and became disheartened.
- Other fellow students and the trainer judge the responding student (e.g., uncertain, made the children wait).
- While the student who is teaching, “What should I do?!”

The shape (focus) and context (background) of our perceptual perspectives is in constant state of dynamic change. The participant’s point of view differs from that of the observers. (The perceptual perspectives are organised in Figure 1)

In the process of VIG, clients are the actors who focus on their actions within the interaction situation. Their personality is the context in which they perceive the situation. Thus, the client’s internal motivation is to prefer external attributions in their interaction with the child (Schepers & König, 2002).

Returning to our example above, the student teacher perceives social pressure, because his or her supervisor and fellow students monitor the situation and perceive him or her as an inadequate speech therapist teaching children (external attribution).

The specific effect of VIG is that, during the feedback sessions with the guider, the clients become spectators. They focus on the actors, while the interaction situation preserved in the recording provides the context. This is when internal attributions take place. During feedback consultations, clients have the opportunity to see themselves in action, since they have changed from actor to spectator. This is of great importance in the VIG process, as changes in the figure-background constellation can also result in changes in attribution. Strom’s research in 1976 confirmed the above (cited in Schepers, König 2002). Attribution changes when the client is given the task of viewing his own behaviour as an observer in the feedback session, because then the internal attribution is transformed into an external attribution, as shown in Figure 3 on the next page.

Role reversal also raises the level of awareness of the actors involved:

- they better recognise their own behavioural motives and patterns;
- they become more aware of their expectations; and

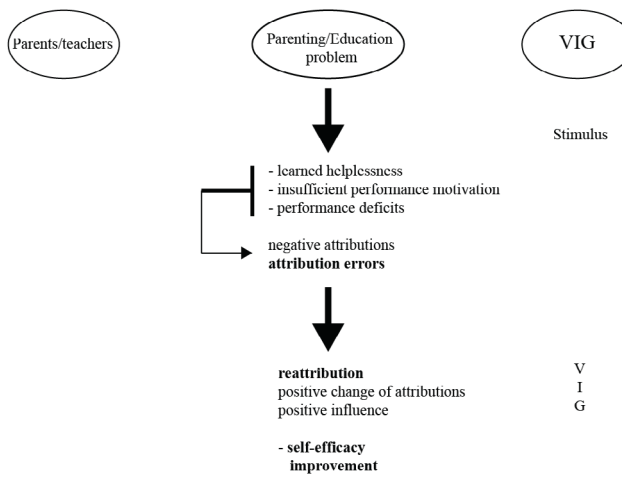
- they get closer to their own feelings and thoughts.

The focus changes:

- The spontaneous focus of the actors on the educational situation and the child is broken during the action.
- The actor becomes an observer.
- In perception, the figure becomes the personality on which the focus is directed. The client's behaviour, skills, and efforts become the focus of attention – i.e., they perceive themselves as the actor.
- Clients can avoid attribution to the environment or the child's deficits.
- When they give feedback, they feel more and more personally responsible for their own behaviour, and recognising and accepting individual responsibility is a pathway to change.

VIG helps to visualise perception processes and feedback situations, helping clients practice and develop their skills (Schepers & König, 2002).

How VIG improves client efficiency, combined with the reattribution model



Viewpoint differences between participant and observer

	Focus (shape)	Context (background)
Participant	Interaction situation	Own personality
Observer	Participant	Interaction situation

Figure 1. Viewpoint differences between participant and observer
Based on Schepers & König 2002, 101.

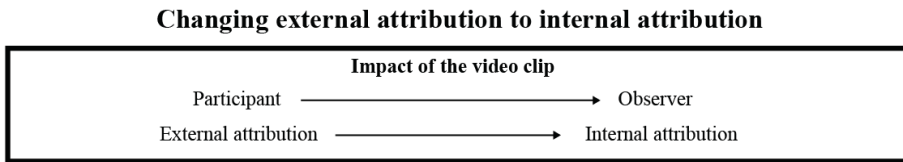


Figure 2. Changing external attribution to internal attribution
Based on Schepers & König 2002, 102.

Case study

I present it below Barbara's VIG System of 15 years ago from the 2009/2010 school year. During her 1st student placement (as a 5th semester student), Barbara signed up for a student placement with VIG, during which she and her guider completed a student placement using the VIG methodology during the first 5 weeks of the 15-week placement. Barbara met with the guider twice a week, once when the guider videotaped the student's practice, and again when the guider was prepared and they had their feedback session using the video recordings according to the VIG methodology. Barbara was coached week by week by her own tutor for her next practice teaching, after they had discussed her weekly practice teaching, the guider used the video frames to analyse the relationship interactions through the VIG method of relationship building, so that Barbara could complement her normal student practice with the relationship building VIG. Barbara's work points became the ones she asked her guide for help with.

VIG Work points were:

1. Levels – They are preschoolers with speech disabilities, and I am an adult.
2. Make my own communication clear.
3. How do I know I'm being watched?



Figure 3. First recording: Barbara is bending down to the children, makes eye contact with them, and tries to pay attention to everyone.



Figure 4. First recording: Barbara is sitting on a small chair facing the children, maintaining eye contact and paying attention to everyone.



Figure 5. First feedback consultation.

- Tímea Somogyi, guider: *“Barbara, what do we see in this opening picture?”* (See Figure 3.)
- Barbara: *“Oh, that I’m dealing with Balázs. And while I’m doing that, I’m watching two other boys who have started something over there. I don’t know. They were talking to each other, they were doing something. So I try to divide my attention between the children. I don’t know what happened in the end.”* (Barbara seems to be thinking.)
- Guider: *“Let’s have a look. I’ll rewind the film a bit, and we’ll watch a bit more.”*
- Barbara: *“Good, I’m looking forward to it.”*
(The guider rewinds the film a little, lets her watch it a little longer, and then pauses the film just short of stopping it. Barbara notices it herself and expresses in the feedback session the details she has observed and found negative.)
- Barbara: *“I know why I didn’t realize that they’re kindergarteners and they’re like 50 centimeters tall, and their eyes are like 50 centimeters from the ground, and I’m 155 centimeters. Now, bridging this height difference is quite a problem, so I should have sat down on that tiny chair and then the contact between us would have been much better. I think I was rocking the chair (it shows), so I was going to sit on it, but then I changed my mind, I didn’t know if this tiny chair could hold me.”*
- Guider: *“Did you or did you not sit down, Barbara? Let’s have a look. I’m going to rewind the film a little bit, and then please, see for yourself.”*
- Barbara: *“I tried! Yes, yes, I sat down! (Figure 4.) But I don’t like those tiny*

chairs, so maybe that bigger ball that was there would have been good. I'll have to find another way, because they can't be planted higher..."

(Barbara seems to be thinking.)

- Guider: *"Next week you can think about it and see how you feel comfortable."*

...

- Guider: *"Barbara, let's have a look at the second short excerpt selected. Again, please focus only on yourself, and keep in mind the second point of your work. Is your own communication clear? What do we see?"*

(Barbara is thinking. Guider waits patiently for a response.)

- Guider: *"Barbara, how is your communication?"* (Figure 5.)

- Barbara: *"Oh, I don't know."*

- Guider: *"Barbara, how do you hear yourself?"*

- Barbara: *"Understandable."*

- Guider: *"And what do the children do when you speak?"*

- Barbara: *"They respond. It's quite difficult to understand them."*

- Guider: *"I'm advancing the film towards the end of the hour. Watch yourself, please, and watch the children."*

- Barbara: *"You have my word."*

- Guider: *"I wonder why?"* (Barbara seems to be thinking, but doesn't answer.) *"What are you doing very well?"* (You can see that she is still thinking, but still not answering.) *"Look at yourself, Barbara! What is your strength that you do very well?"*

- Barbara: *"How I play with my voice?"* (Figure 6.)

- Guider: *"Yes, exactly! Your strength is that you use the suprasegmental elements of your verbal communication adequately. Let's look at your third point of work – that is, are the children listening to you in this scene?"*

- Barbara: *"Yes, they listen because they do what I ask them to do. They are very responsive."*

- Guider: *"Let's see, Barbara, what other strengths do you have in this other part of the film that you can rely on to get the children to listen to you?"*

- Barbara: *"It's important for me to see them all. (Figure 7.) I'm patient with them, helpful. I smile a lot, because I have in my mind that I want them to feel comfortable with me and to learn and grow without being noticed, because they are only toddlers. And I thought, if I were them, what would I need from a speech therapist?"*

Tulogdi (2006) summarises his practical experience in a study. Mutual communication (that is, recognising and understanding each other's functioning) can positively and visibly strengthen both professional and parental competence. „*VIG can help the client understand the child's signals and facilitate communication* (Tulogdi, 2006. 25.).”



Figure 6. Fourth recording: Barbara can always pay attention to the levels and the children's needs. Even while standing, her communication is complete.



Figure 7. Fifth recording: Even while sitting, Barbara's work points have already been implemented (levels, her own communication, and constant awareness of when the children are paying attention to her).

Barbara's recollection

What was it like for you being part in a VIG process 15 years ago?

„I was very happy to be part of the VIG event with my teacher 15 years ago. I found it novel and thought it would help me in my future practice. ... The first

time we talked about it, we had a general briefing where we all asked our questions and got reassuring answers about how things would happen. We planned the steps ahead of time, when and how we would meet. We all had questions that were answered reassuringly by the teacher there, so we started to complement and reinforce our student practice with VIG. For me, this was a completely new area. I saw myself as a newcomer to this adventure and wanted to learn how I could deal with children as a speech therapist.

“I think it was a very good and very innovative method at that time. Thank you very much! I am very grateful that we had the opportunity to record my lessons audiovisually and then discuss them with the VIG methodology later that week. I received double preparation for my training, because my trainer prepared me for the content part. We prepared the lessons according to her expectations, and we implemented them. Then, I also received extra preparation for the same lessons with my teacher on a separate, different line with the VIG methodology, so my toolbox was expanded. And I was able to gain experience, because the video recordings, the way she was recording, didn't lie, and I could see very clearly what was happening in my lessons. What good things I did and what mistakes I made. I think it helped me develop a realistic self-image of how I work, how I can make an impact with children. You can't confront anybody better than that, so this VIG showed me in a completely natural way what I did in a given situation and what impact it had on the children.

“We must have also managed to have a very good relationship, since I didn't have to be afraid when watching the film, because we analysed and looked at the situations in which I was good. On the other hand, I wanted to improve on certain things, so we also watched film clips of my lessons to see what I was already doing well and to reflect on how I could make it more professional by answering the teacher's well-asked questions. There were, of course, elements that were new to me, because this was a speech and language kindergarten group, which I was encountering for the first time. I remember having difficulty understanding their answers at first, and what I will never forget was how strange I felt, and I was confused the first time, whether or not I should dare to sit on such a small chair, because the children were sitting behind tiny tables on tiny chairs – something that the teacher and I worked on together. We talked it through. The teacher's questions helped me to get through it, because she didn't tell me what to do, she let me think about how I would be comfortable [...] so I learned to listen to myself, to recognise my own feelings and to own up to them. I'm very happy that working with the VIG method helped me develop my own self-awareness and that I was already more courageous in communicating and seeing myself as operating from the outside. It helped me to become more and

more conscious, more and more aware of how I operate. I think it was quite natural that I had fear; because I was facing the unknown. I remember that, over the weeks, it slowly blossomed into a deep professional relationship. The teacher's calm, patience, temperament, and understanding were very endearing to me. She always tried to show as little as possible of herself and of the making of the recording. When we discussed my recorded lessons, we discussed what I saw in the recordings, in the pictures, what impact I had on the children, what I did to achieve that – and also how I could change those things if either I or the children were uncomfortable, or if I could not achieve my goal with the lesson. How could I refine what I was doing, what I wanted to do? How could I come up with other tools? In addition, we also covered some of the professional methodological issues that had not come up in my praxis, or in preparing for my lesson the next week, when I could no longer ask my internship advisor. I remember at the time that this helped me enormously!

“Looking back on my own VIG practice with great fondness and gratitude, I can only recommend that anyone who has the opportunity to do so should start their professional practice with the VIG method, because you can learn a lot about yourself, about children, and about communicating with children. The discussions and analyses that you can have with your teacher will help you in your further development, will clarify what has happened, and will give you confirmation. It is important to emphasize that we had studied a lot of psychology at university, but with the VIG method, we were able to put it into practice. It has helped my own self-development. We analyzed communication from both the verbal and non-verbal side, and I was able to check my own functioning. It is also essential for us as speech and language therapists to start on the path of self-reflection and to practise it, to be able to reflect verbally on our own functioning. In this way, my student internship improved day by day and week by week.”

Case study summary

Week after week, the guider established and strengthened her level of relationship with Barbara – giving her a good model – showing Barbara's strengths of unconditional acceptance, faith in Barbara, and confidence that Barbara could solve the difficulties she asked for help with. The guider with her helpful questions activated Barbara to reflect on what she saw in the video footage, to observe her own feelings, and to remember what she was thinking and feeling when the video was taken. Therefore, with the help of the frames, they worked in a solution-oriented way, and through the positive reinforcements, Barbara's

competence as a speech therapist became stronger and more conscious. Her self-knowledge improved because she recognized and understood her own professional work as a human and speech therapist, the basic condition of which was that Barbara was open and motivated to change. She took responsibility for daring and being able to change what she wanted, e.g. sitting down on small chairs she was afraid of for the 1st time, recognizing and becoming aware of her verbal strengths, e.g. how to play with his timbre, emphasis and intonation. And she really believed all this when she looked back at herself and the children in a short clip of the video, and saw the smiles and cheerfulness on the children's faces or when and how children pay attention to her – these moments did not occur to her while teaching.

As a result of the successful student exercises, VIG has been included within the master's degree program in Speech Therapy as a new topic in the compulsory course entitled „Professional Supervision in Speech Therapy”, offering our students the opportunity to try their case presentations and supervision requests week by week, supplementing their picture-by-picture interaction analysis with the VIG method starting from the second semester of the 2022/2023 academic year.

Summary

I presented the VIG method as an intervention to reinforce the practice of speech and language therapy students through my own stories. The interest and openness of the speech and language therapy students who participated in the program gave me experience of the variety of ways in which the VIG method can be used in different speech and language therapy situations, such as communication. VIG can also be realistically applied in cases where the underlying symptoms are insecurity, routine, attachment/relationship, bonding, and problems associated with communication, conflict management, and acceptance.

References

- Balogh, E., Bányai, E. & Szilvási, L. (1999). *A családi videotrénings módszer bemutatása*. Magyar Videotrénings Egyesület Kiadványai, 1. kiadás, Animula Kiadó.
- Bányai, E. (2002). *Családtámogató Programok Nyugat-Európában*. Magyar Videotrénings Egyesület Kiadványai, 3. szám, Animula Kiadó.

- Birta-Székely, N. (2008). Az iskolai videotréning alkalmazása a tanár-diák interakciók elemzésében. *Magiszter*, XVI. Tavasz 1. 8–13.
- Gombás, J. (2018). A videotréning módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben. In Karlovitz, J. (Ed.). *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. 248–256. ISBN 978-80-89691-52-4
- Hézszer, G. (1996). *Miért? Rendszerszemlélet és lelkipozíciós gyakorlat*. Kálvin Kiadó. 9–26.
- Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (2011). *Video Interaction Guidance. A Relationship-Based Intervention to Promote Attunement, Empathy, and Well-being*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia ISBN 978 1 84905 180 4
- Medveczky, K., & Pattermann, K. (2006). Családi videotréning – új, intenzív segítő módszer. *Fejlesztő Pedagógia*, 17. 1. 30–36.
- Schepers, G., König, C. (2002). *Családi videotréning. A családok segítésének új módszere*. Animula.
- Szarka, E. (2021). „Egy kép felér ezer szóval” Lencsevégen a videotréning módszere. *Mindennapi Pszichológia*, XIII. 1. 60–64.
- Tulogdi, H. (2006). A családi videotréning módszerének lehetőségei. *Fejlesztő Pedagógia*, 17. 1. 24–25.
- Veres-Kovács, P. (2020). Videotréning. In Bányai E. & Budai, I.: Iskolai szociális munka óvodai, iskolai szociális segítés. *Szociálpedagógia* 16. 202–228. Apor V. Katolikus Főiskola.

VIDEO INTERACTION GUIDANCE (VIG) AS A TOOL FOR INTEGRATION FOR MAJORITY TEACHERS

TÍMEA SOMOGYI

Assistant professor

ELTE Eötvös Loránd University, BGGYK GYMRI Speech and Language Therapy Group

Abstract

In the current study, I will present the Video Interaction Guidance (hereafter, VIG) method as a tool for the integration of children with Special Needs and Inclusive Education (SNI) for mainstream teachers (kindergarten teachers, teachers) within the framework of the Zugló HEGY Model (HEGY = Network Cooperation for the Children of Zugló, which is a district of Budapest).

From autumn 2020 to spring 2021, the Video Interaction Guider (hereafter, “guider”) of the Videotraining Association – Hungary, one supervisor, and two candidate supervisors were involved in the two-level intervention model, working with five majority teachers, endeavoring to use expert knowledge to facilitate the integration of children with SNI in their group/class, their acceptance/adoption by both teachers and children, and to help create emotional security for children instead of removing them from the institutions.

I will report on how VIG has been adapted and how teachers have learned to see through „VIG lenses” in picture-by-picture interaction analyses by changing their attitudes.

From the children’s point of view, each process was successful, because the VIG methodology allowed the majority teachers to „strip off” their previous prejudices and stereotypes. That way, their gradually developing/changing attachment relationship helped to create emotional security for both children and teacher.

Keywords: Video Interaction Guidance, integration, interaction analysis, intervention

Introduction - Zugló inter-institutional cooperation model – two-level intervention model

In my study, I will present the two-level intervention model of inter-institutional cooperation in Zugló (Budapest's fourteenth district), as well as the multifaceted practical applicability and results of VIG, through the joint intervention activities with my practicing teacher clients (kindergarten teacher and teacher). Our grassroots initiative started in the spring of 2018, when some of us, as professionals working in Zugló, recognized and shared practical experience. We concluded that, by working together and coordinating tasks, we could more effectively help children attending kindergartens and schools, their parents, and teachers.

The institutions that initiated the cooperation were the Budapest Pedagogical Specialist Service of the Fourteenth District (FPSZ 14), the Zugló Public Safety Non-profit Ltd. (ZKNP), the Zugló Family and Child Welfare Centre (ZCSK), and the Benedek Elek EGYMI (united institute for special education methodology).

We started to work in a spirit of collaboration and encouraged our colleagues to do the same. As most of them were positive and open to the idea, we wanted to extend the cooperation to other institutions and organizations in Zugló.

Everywhere we turned, we found openness, enthusiasm, and commitment. The Municipality of Zugló and the Central Pest School District both assured us of their support. Soon the need arose to provide a framework for the initiative. Thus, the name "Network Cooperation for the Children of Zugló", or HEGY, was born. The Network Cooperation for the Children of Zugló (HEGY) initiative was born out of the simple realization that it is easier to solve problems together than alone. HEGY is really an idea, an idea of working together. Those who join it – be they state, municipal, church, or NGO – commit to acting together to promote the well-being of children in the district.

Our goal is to identify and voice the long-standing, unsolved, or challenging problems affecting children in Zugló and to find solutions to these problems through the power of cooperation. The following are important to us:

- to get to know each other's institutions, programs, services, and professional activities better and to look for common ground;
- to share and coordinate our tasks, increase our efficiency, identify redundancies, and to eliminate them, if necessary;
- to expand our existing professional networks; and
- to develop new joint projects.

We were and are aware that our goals can only be achieved in the long term through slow, meticulous construction. Patience and perseverance are key to the whole process.

On 4 October 2018, we organized the first HEGY Conference in the spirit of unity, where most of the state, municipal, church, and civil organizations working with children and families in Zugló were represented. As a result of our joint work, we focused on two main areas for improvement, which were perceived as the most urgent by the community:

- improving inter-institutional cooperation and
- addressing institutional behavior problems.

This latter area was later split into four further sub-areas as a result of further joint thinking:

- bullying (peer abuse)
- domestic violence (and trauma)
- addictions (substance and behavioral)
- behavioral problems (ADHD, autism, etc.)

Over time, a stable team has been established to coordinate the processes started in the district. They make up the Zugló Team, which is supplemented by additional experts depending on the current topic and task.

The first tangible result of the initiative was the creation of a website for inter-institutional cooperation: <https://hegyinfo.hu/>.

We looked for collaborative, community-based solutions to each of the four subgroups of behavioral difficulties, focusing on the following aspects:

- a common framework of vision;
- uniform language and use of terms;
- learning about the tools and methods available for each problem; and
- developing practices of coordinated cooperation at district level.

We do this through joint training, team-building, and other professional programs where professionals with diverse backgrounds from different institutions in Zugló can meet and expand their knowledge together (Figure 1.).



With an eye on effective prevention and intervention in the district, we have started our local patriotic activities for the children of Zugló with dedication and commitment in the following four working groups:

- **Bullying Task Force:**

- For interested institutions, the Békes Iskolák (Peaceful Schools) Program and the NyugiOvi (Calm Nursery Schools) Program are provided free of charge with the support of the ZKNP (Zugló Public Security Nonprofit).
- We support the professional work of school and day care psychologists, as well as school and day care social workers, with training courses and seminars.
- We seek to facilitate the creation of local “reconciliation teams” within institutions to coordinate the necessary actions to create a safe climate.
- In a crisis, Zugló Team professionals provide on-the-spot assistance.

- **Domestic Violence Working Group:**

- Implementation of the Duluth model (<https://www.theduluthmodel.org/>) in Zugló within the framework of the Peaceful Home program.
- Continuous training of professionals in the district, developing a common approach and a common set of concepts.
- To get to know the work of professionals working in the district and improve their cooperation. Facilitating teamwork along individual cases both at local and inter-institutional level.
- Joint inter-institutional supervision.

- **Addictions Task Force:**

- Improving cooperation between institutions, getting to know each other and finding links.
- Training of school and kindergarten psychologists, as well as school and kindergarten social workers, on internet safety and sex education with the support of the ZKNP.
- Facilitating teamwork between professionals within the institution.

- **Behavioral Problems Working Group:**

- Free training opportunity for teachers and school staff on ADHD and autism with the support of the ZKNP – namely, the “I Get You Now!” Program

- Professional training for school and pre-school psychologists, as well as school and pre-school social workers, on ADHD and autism.
- Encourage teamwork within the institution.

If a particular difficulty cannot be solved with resources within the institution, the Intervention Support Team may be involved. Specialists from the different partner institutions are on the ground to support the work of the institutional team.

Treatment of behavioral problems in Zugló

The strategy is based on the “I Get You Now!” Program, the aim of which is to develop a common framework of vision, concepts, and tools among teachers and other professionals working in educational institutions.

The draft is based on the so-called **institutional team**, which is made up of professionals working in schools and kindergartens:

- the teachers of the child concerned;
- school and kindergarten psychologists;
- social workers in schools and kindergartens;
- if necessary, a developmental teacher, speech therapist, nurse, doctor, etc.;
- a driver, if necessary; and
- the travelling teacher.

It was agreed that travelling teachers could be invited to observe children who do not (yet) have SNI status, but who show behavioral problems, and then participate in the work of the in-house team.

Intervention can take place at two levels:

Level 1: The situation can be managed within the institution through the coordinated cooperation of the members of the institutional team.

Level 2: If Level 1 proves insufficient and external assistance is needed, the Intervention Support Team can be involved, providing additional resources for the institutional team:

- Katalin Adler: prevention coordinator (ZKNP) – restorative techniques (in case of escalation between participants),

- Veronika Csuka: leader of the traveling teachers (Benedek EGYMI) – opportunities for behavior management;
- Csilla Foki: social worker, educator, video interaction guider (ZCSK) – working with families;
- Csilla Gyarmati: psychologist (FPSZ 14) – tests and psychological support; and
- Tímea Somogyi: speech and language therapist, family therapist, mediator, video interaction guider, Családcentrum Alapítvány (Family Center Foundation) – NGO resources.

In recent years, we have successfully applied the VIG method through Video Home Training (VHT / VIG) in Zugló. One of the majority teachers did not feel competent in dealing with children with special educational needs (SNI), regardless of the type of institution or the age of the child. These thoughts increased their frustrations and fears related to SNI children who were present in their kindergarten groups and school classes. Moreover, there has been a growing trend in the appearance of SNI children in Zugló, just as it is nationwide. Socially sensitive, helpful, open, and motivated teachers sought assistance from “HEGY” because they felt ill-equipped to handle SNI children. After listening to their requests and motivations, we believed that the VIG method is the most efficient and adequate way to provide support, especially during the COVID period when institutions had to switch to online operations and “outsiders” or parents were not allowed to enter the facilities.

From autumn 2020 to spring 2021, the video trainers of the Videotraining Association – Hungary, one supervisor, and two candidate supervisors were involved in the two-level intervention model, working with five majority teachers, endeavoring to use expert knowledge to facilitate the integration of children with SNI in their group/class, their acceptance/adoption by both teachers and children, and to help create emotional security for children instead of removing them from the institutions.

Video Interactional Guidance (VIG) as an integration tool

„VIG is an intervention where the clients are guided to reflect on video clips of their own successful interactions. The person who engages with the client and leads the process is called the Video Interaction Guider (hereafter, ,guider’). VIG works by actively engaging clients in a process of change towards better relationships with others who are important to them. Guiders are themselves

guided by the values and beliefs of respect and empowerment. These include a hope that people in troubled situations do want to change, a respect for what they are managing to achieve in their current difficulties, and conviction that the power for change resides within clients and their situations (Kennedy, Landor & Todd, 2011, 21.).”

In their book published in 2011, Kennedy, Landor & Todd write that the guider engages with the film as a shared interest (secondary inter-subjectivity), fostering a close interaction with the client (primary inter-subjectivity). By being attuned to the interaction’s rhythm and allowing mental space for reflection, the client can generate fresh ideas and narratives about their role as a client and their educational journey.

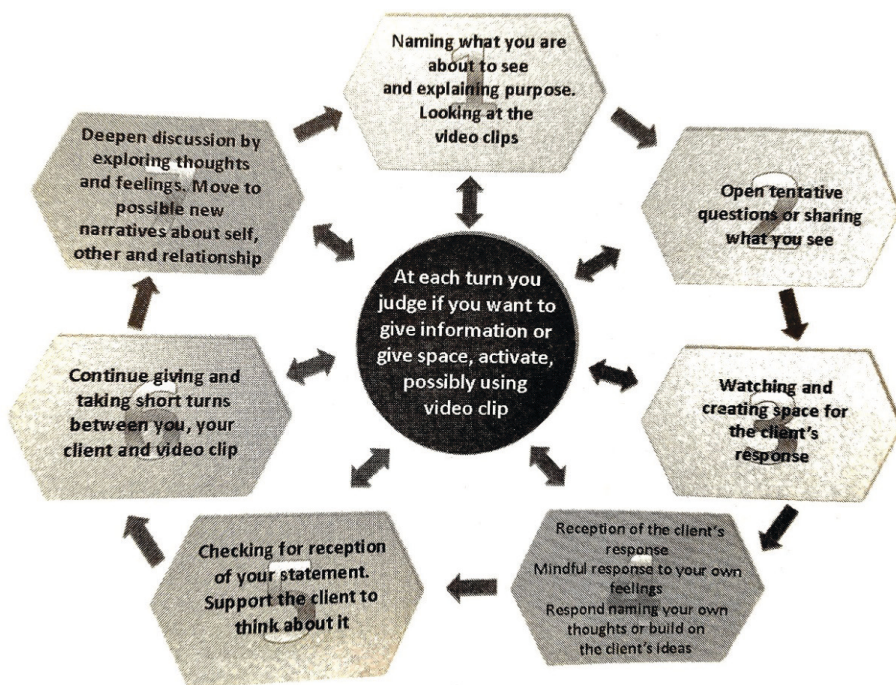


Figure 2. The seven steps to attuned interaction and guidance in the shared review based on Kennedy, Landor & Todd’s model (2011. 30.)

Seen in the Figure 2 below, the seven steps to developing attunement serve as the foundation for VIG. These steps guide guiders as they reflect on their interactions during shared review sessions. Key decisions include whether to activate the client (encouraging them to express their thoughts) or compensate (provide knowledge). Additionally, guiders use video clips as evidence,

allowing client to engage differently. In VIG, the focus is on supporting clients' active engagement and change, prioritizing their responses over the guider's approach.

VIG as an intervention method of HEGY to aid integration

Through my case studies, I will provide insights into the versatile use of VIG in the everyday practice of graduate teachers.

Each of the five cases below is different. Three are new teachers, and two have been in the profession for more than 20 years. The heads of the institutions were reassured that their young colleagues were supported by an external support professional when they entered the first institution. „*The VIG method is particularly helpful for those who are starting their careers, who are not sure of themselves, and who have less established identities* (Veres-Kovács, 2020. 220.)”

What they have in common is that all the practicing teachers in the „VIG-Zugló model” could and dared to ask for help. The Carl Rogers' Theory was familiar to all of them and was part of their behavioral repertoire. They wanted to strengthen their everyday vocation with the VIG method, because, as responsible educators, they took responsibility for the successful integration of their students and wanted to take maximum account of the needs and requirements of their students with BTMN or SNI in their lessons. In my case study, I will highlight the areas where we worked together and where teachers were most satisfied with their own progress.

The following descriptions are based on three recordings and three feedback sessions, based on our intensive sessions, one per week, for about two months. In addition, we as guiders were helped in our professional work by the fact that our guider-supervisor colleagues of the Videotraining Association – Hungary undertook our mentoring, thus guaranteeing our high quality work. To respect the anonymity of the participants, I have deliberately changed the names and omitted certain details.

System 1: Lilla, the early career teacher

Her work points: „*As a beginning teacher, I would like to arouse the interest of my students, to involve them actively in the teaching process, so that we can behave as partners.*”

As a novelty, because of the compulsory ban on visiting the institution due to the Covid situation, we were forced to ask the administrator of EGYMI (united

instituted for special education methodology) to make the recordings instead of the guiders (Figure 3.). This change posed a challenge for the guider, Dr. Emese Szarka, because she was not present during the recording. She did not meet Lilla or the 5th grade class live, she did not see the institution or the classroom live. However, Emese proved that she could rise above this and adapt to the changed online situation and succeed as a guider.



Figure 3. The beginnings: frontal lesson management: Lilla has some difficulties in dividing her attention between the children working at the blackboard and the people at the table.

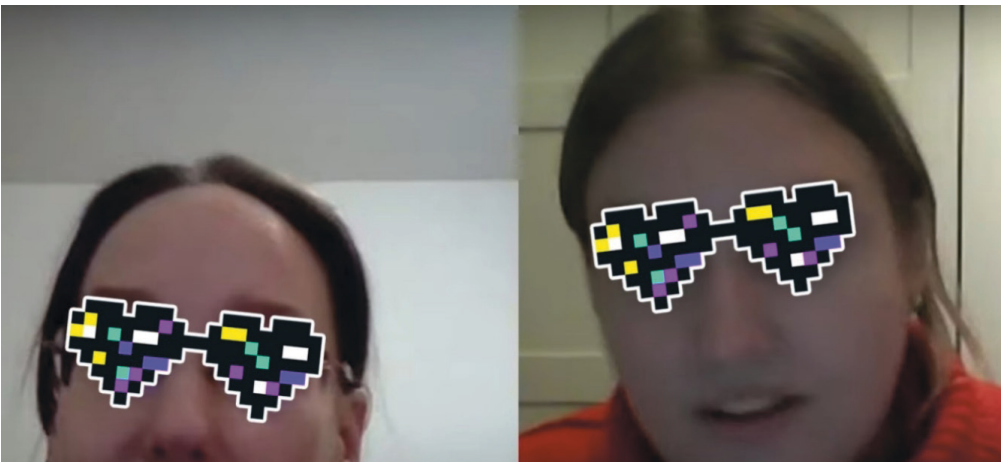


Figure 4. Online feedback: the special education teacher watches the video clips selected by the guider on her own tablet, while the guide is recording the two of them consulting with each other to supervise their consultation.

- Guider: *“If you rewind the film a little bit on your tablet (Figure 4.) [...] Look at Gaspar, how is he reacting?”* You can tell Lilla is thinking.
- Lilla: *“He’s not only looking at me, he’s also looking at his classmates. He is turning to look at them. It’s important for him that the others can hear him. He knows the right answer.”*
- Guider: *“There may be another reason why he is turning to the others. Please, see for yourself. How are you in the space?”*
- Lilla: *“I turned there, and I turned back.”*
- Guider: *“Is it clear to Gáspár that he has given the right answer?”*
- Lilla: *“No. Because I didn’t answer him.”*
- Guider: *“What did you do next?”*
- Lilla: *“I stepped back to the blackboard.”*
- Guider: *“And what did he do when he saw that?”*
- Lilla: *“He followed me with his eyes!”*
- Guider: *“That’s right, Lilla! He was really listening to you. If you could only change one thing for the next recording, what would it be? What would be a meaningful change to achieve your goals?”*
- Lilla: *“What I saw was that we all enjoyed the joint exercise with movement at the beginning of the, so I must not be lazy. And I’m rearranging the class.”*

Lilla, observing herself on the recordings, as well as the children’s interest, needs, and motivation, rearranged the desks in a U-shape for the last recording. She also replaced the frontal teaching with group work, starting the lesson with some kind of high-movement task, which got them all in the mood for the lesson, thus arousing their interest. During the group work, the children formed groups for the different types of tasks, either on their own or at Lilla’s request.

System 2: Kincsó, the early childhood teacher

Her points of work: *„As a young professional, I would like to effectively include a boy with SNI behavioral problems in the kindergarten activities, and I need help on how to relate to him and the other children in the group.”*

Dominik has Autism Spectrum Disorder and ADHD.



Figure 5. Second video in the kindergarten: the kindergarten teacher recognizes and is already attentive to the needs of the child with special educational needs.

While the others rolled up the carpet, Dominik would still play with his car (Figure 5.). She grabs the little boy's shoulder, looks him in the eye, and tells him again that they are now packing up to go down to the garden (Figure 6.).



Figure 6. The kindergarten teacher crouches down to Dominik, looks him in the eye again, then verbally praises him and applauds him for helping to pack.



Figure 7. Second feedback meeting

- Kincső (also showing on the monitor what she is talking about): *“I was consciously listening to Dominik, giving lots of individual attention, positive reinforcement verbally, through eye contact and physical contact-stroking. I saw on the recording of the previous session, that Dominik likes it, that he needs it. There were times when I could only reinforce him with these individually, but individual attention is definitely important for him, so I went one round of the group with just him, so I encouraged others to do the same with acceptance education (Figure 7.).”*
- Tímea Somogyi, guider: *“That’s right, you paid attention to Dominik’s needs in an injury-specific way. I’m sure you remember, last time we talked about the tools he can mobilize?”*
- Kincső: *“Yes, if he realizes he can move, I offer him a bean bag or ask him what he would like to play with and offer him that activity. Or I time the big activity of the day when he is tired, so he can rest. The others can work and Dominik can make up for it later with the absent one. I’m very happy that we could watch such small moments of my sessions, because I can’t pay attention to everything, and by the evening I forget that there was something like what I just saw, that I just walked with Dominik for one lap; and what I did... I was very happy, I’m happy for the confirmation of what I did and do well. Very useful!”*

System 3: Agota, the empathetic teacher

Her points of work: *“I want to motivate one of the SNI (special needs) boys with autism to be more active in class (Figure 8-9.). I want to motivate the other boy with ADHD and SNI to be more motivated and to be more active in my lessons.”*



Figure 8. During the class, Adam notices that his equipment is left in the corridor. With no words or talking, he gets up during class and goes out to get it.



Figure 9. Adam is spent by the end of the lesson and very tired despite having his shadow teacher sitting next to him the whole time. He bends his head down on his desk.

- Tímea Somogyi, guider: *“Do you think Mikey is watching you?”* (Figure 10.)
- Ágota: *“Yes! He turns towards me with his posture, his eye contact, he follows me. I can see that Adam is also paying a lot of attention to me, because he pulls himself out, and I can see it in his eyes when he needs praise, or the school-used football card as a compliment. Every week he prepares for one or two little lectures on his own. Just this morning, I was coordinating with Adam’s mom what he can prepare for this week. So hour by hour he is preparing, working. The others already know and always look forward to Adam’s interesting lectures.
“With Mikey, I have to focus on conscious classroom management, so that he can control his behavior in class and then let himself go during breaks. But he also needs reinforcement – verbally and with a football card.
“Oh, it was great to look back! It was so nice to see Mikey’s face, the way he follows me with his eyes, the way he looks at me, the way he smiles! I can see and hear those moments on my watch, but I can’t make them so much mine right there and then, in that moment. Thank you so much! My colleagues don’t believe me. My colleagues don’t believe that Mikey is so motivated, that he writes straight A’s. But it’s true! He can work with me like that! And it’s a bit good for me!”*
- Tímea Somogyi, guider: *“Not a little bit, this is a great merit for you, Ágota.”*
- Ágota: *“Yes, I help Mikey and Adam with little tricks. Seeing these pictures, hearing your affirmations, it’s very good!”* (She smiles genuinely and laughs several times.)



Figure 10. Second feedback, much awaited by the teacher.

System 4: Evelin, the accepting teacher

Her points of work: *“He came to our department in mid-September from elsewhere. After two weeks, there has been no success. I wanted him to fit in with us.”*



Figure 11. While the class is working independently, the teacher goes over and bends down to help Alfred.



Figure 12. The teacher always has one eye on Alfred, and if the teacher sees that Alfred needs her, she immediately goes to him.



Figure 13. The teacher crouches down next to Alfred and stays like that the whole time she helps him. Syllabification and sound division while Alfred is rocking on his chair.



Figure 14. Third feedback meeting.

- Evelin: *“I now think Alfred is a miracle. You didn’t see how he was, how he worked when he came here in mid-September. He would just get up, walk around during class, or take himself out of class.”*
- Csilla Foki, guider: *“Really? I can’t imagine! I can’t believe it!”* (Figure 14.)

- Evelin: *“We had a big row on the second day. We were all very disturbed by Alfred’s behavior. That would have been fine, but afterwards he was a blockhead for a long time in Hungarian class. I am very respectful and accepting of children. I don’t care if we had a conflict the day before. I forget about it the next day... But it’s so nice to look at! (She points to Alfred on the monitor, smiling genuinely at him, touched.) I’m so proud of Alfred, the way he’s settling in, the way he’s learning.”* (Figure 11-13.)
- Guider: *“Yes, so cute!”*

„The VIG method can help the client to understand the child’s signals and facilitate communication.” (Tulogdi, 2006, 25.) Tulogdi (2006) summarizes his practical experience in his study: mutual communication. Recognizing and understanding each other’s functioning can positively and visibly strengthen both professional and parental competence.

System 5: Botond, the sensitive and philosophical teacher

His points of work: *“As a trainee teacher, I have never met a child with so many challenges ... And I teach her brother. No one is born bad or evil.”*



Figure 15. First recording: Lili is shadow to her teacher’s Hungarian lessons.



Figure 16. Second recording: Lili needs individual consultation from her own teacher in art class.



Figure 17. Lili is very tired and spent in art class. She needs both of her teachers to be close to her. She lies with her eyes closed, sleeping between her teachers at the foot of the teacher's desk.



Figure 18. Third feedback: The sensitive and philosophical teacher tells his thoughts and feelings about Lili. He tells stories with tears in his eyes.

- Csilla Foki, guider: *“How did you see yourself with Lili?”*
- Botond: *“I don’t think I will ever meet another child like that in my life. She’s unlike anyone I’ve met before in my life!”* (He shows Lili in the video, while his video trainer keeps eye contact with him, nodding.)
- Csilla Foki, guider: *“Mm-hmm.”* (confirmation signal in response)
- Botond: *“While watching films about teaching at university or teaching in a training school, I have never seen a child with so many challenges. In fact, when I was a schoolboy, I never encountered such a challenge!”*
- Csilla Foki, guider: *“Hmm.”* (He keeps nodding.)
- Botond: *“She is a typical case of what legends exist about, that there is such a child. And you either believe it or you don’t. But she exists, I teach her – and not only her, but her brother, too. So this is a typical case of wondering if I will ever meet another person who will ever top this. Because then I have no idea what I will do. I’m going to say, ‘You are a bad child! You will be treated like a bad child!’ Then, from then on, I can’t treat him like the others! I can’t treat him as neutral! Because even if he disrupts my lessons, and spits on me, and kicks me, and bumps into someone, and breaks all the rules, and all the things that Lili did to me in the beginning ... I still have to treat him every day like all the other kids. For me, she has to stay completely neutral, because she deserves it. Because she is a personality to some extent.”*

(He apologises, because he has tears in his eyes. He wipes his eyes. (Figure 18.) It is clear that he is touched by Lili’s case and wants to

help Lili as a teacher. His guider, meanwhile, gives a non-verbal sign of sympathy: She moves closer to him and nods slowly. As soon as she can, she returns eye contact with Botond.)

Botond: *“That’s how soft-headed she is! I believe and know that it will slowly change. But if I, as a teacher, class her stigmatized self and her misdeeds ... I cannot change myself, nor do I want to. The other thing is that no one is born bad or evil on purpose. These are standard learned forms. The thing is, no matter how much Lili annoys me because of the stupidity of what she does, the problem is that I always have to remember that Lili may be doing it now, but it’s not necessarily her fault. She is the child I have never met in my life. This is actually a test for me. It is the strongest test for me so far, and the truth is, I think, if I can rise above this test, it means that I will probably gain knowledge that will be invaluable to me in other places, in other cases. (Figure 15-18.) Because it means that I am able to see value in someone in whom no one else sees value.”*

The effectiveness of the Zugló Program was guaranteed by the fact that the highly qualified and recognized guider-supervisor members of the Videotraining Association – Hungary agreed to provide supervision for our feedback sessions, so we could work together on the issues that arose during our praxis.

As the professional leader of the VIG Zugló Program, I was very proud when, in the spring of 2022 during the COVID period, we successfully presented all five of our VIG intervention systems with our colleagues participating in the program at the “Online Human Forum” organized by the Zugló Municipality. We showcased our work from the initial launch, collaborating with “children and teachers requiring special attention,” to the final closing interviews with the participating educators. Each film was highly suggestive, and despite being presented online, it deeply touched the success stories of each child with special educational needs (SNI) and the professionals present. Particularly noteworthy was the inclusive attitude of the participating teachers, their strength, resourcefulness, and their ability to mobilize professional and human resources through unconditional acceptance, empathy, and compassion. Our summary film played a significant role in opening perspectives for the attendees. It helped shift the perception of SNI children beyond what is described in expert opinions or societal stereotypes. We realized that even if a child has attention difficulties, they are still capable of focusing, albeit in different time frames and qualities. They also have strengths upon which their development can be built. Each child has lovable qualities, and Ágota, for example, demonstrated

incredible resilience as she reinforced her class community with the motto: “Our differences are our strengths; let’s respect and pay attention to each other!”

I felt reassured and safe in the systems I was running as a guider, mentored by a guider-supervisor who met with me regularly on a weekly basis and helped me work on my own self-awareness journey and with my clients.

Summary

I have presented the VIG method as an intervention to strengthen the everyday vocation of practicing teachers through five stories of my own. Our common goal was to achieve successful institutional integration for children with special educational needs (SNI) in Zugló who seek assistance. Based on our professional experience, we knew that this could only happen if we find inclusive-minded institutional leaders and mainstream teachers appropriate for their age. Each system we encountered had its own success story:

- thanks to the openness of the novice special education teacher at the Benedek Elek EGYMI in Zugló, there was significant growth in their professional and self-awareness. The VIG method, with its three recording sessions and three feedback discussions, quickly allowed them to objectively ‘see what was happening in the classroom.’ However, due to their limited professional experience, they were initially unable to perceive and notice Lilla’s behavior without the aid of this method. VIG helped them better understand the students through relationship-building communication with their class teacher. The theoretical communication concepts they learned as university students became practical experiences through VIG.
- Kincső, a mainstream kindergarten teacher, wanted to adequately support her SNI boy in the group. The video recordings helped her gain a deeper understanding of Dominik’s behavior and recognize cause-and-effect relationships. For instance, she discovered that Dominik would become overwhelmed earlier than other children and needed moments of calm. When she thought Dominik was ‘disengaged’ during activities, it turned out he was paying attention, waiting for cues to participate.
- Ágota, another mainstream teacher, sought assistance to actively involve two SNI boys in her class during lessons. Watching these children in action during her own lessons provided valuable insights. She could review specific moments on video, even those she missed during the actual class.

- Evelin, also a mainstream teacher, welcomed Alfréd into her class in mid-September. Alfréd had been expelled from his previous school after two weeks due to difficulties with integration. Evelin saw the ‘treasure’ in Alfréd from the beginning and believed he could fit into her class. This positive attitude, reinforced by video recordings of Alfréd’s participation, guided her daily interactions.
- Botond, another novice teacher, found himself in Lili’s class. Observing Lili’s behavior (getting up, wandering during lessons, following him like a ‘shadow,’ lying on the floor when tired), he used video analysis to work on his self-awareness. His value system led him to see Lili as ‘good but occasionally doing things differently.’ The video footage revealed his open, accepting, and helpful responses to Lili and the class. Despite Lili’s unique behaviors initially seeming disruptive, Botond’s positive example encouraged others to accept her. Every child worked in class, with Lili receiving the extra attention she needed.

The VIG method facilitated professional growth for all five participating educators. Analyzing video frames allowed them to recognize their strengths and consciously direct their actions. They embraced positive psychology’s feedback-oriented approach, leading to a paradigm shift in their daily practice. Systemic thinking also played a beneficial role: connecting differently with students and adjusting communication patterns resulted in positive interactions that influenced the entire group.

By witnessing the dedication and commitment of my fellow guider, I have experienced how VIG can be used in a variety of pedagogical and therapeutic situations, such as methodological. The VIG can also be credibly applied in cases where the underlying symptoms are related to disorders of attachment/relationship, bonding, communication, conflict management, and acceptance.

On 17 November 2023, the Zugló People for Each Other Foundation organized a conference entitled United Child Path, during which we presented the HEGY program and personally agreed on further cooperation with the representative of the Zugló Unified Day Nurseries, because in December and January, with the support of the Municipality of Zugló, we will have the opportunity to use the VIG method again free of charge.

References

- Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (2011). *Video Interaction Guidance. A Relationship-Based Intervention to Promote Attunement, Empathy and Well-being*. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia ISBN 978 1 84905 180 4
- Veres-Kovács, P. (2020). Videotrénig. In Bányai E. & Budai, I.: Iskolai szociális munka óvodai, iskolai szociális segítség. *Szociálpedagógia* 16. 202–228. Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

Internet links:

<https://www.theduluthmodel.org>

The HEGY website:

<https://www.hegyinfo.hu/>

<https://www.facebook.com/hegyinfo>

VIRÁGGAL AZ ERŐSZAK ELLEN – A SZIMBOLIKUS CSELEKVÉS ÉS AZ EMLÉKEZÉS SAJÁTOS EREJE, A KRÓKUSZ PROJEKT HAZAI GYAKORLATA

VINCZE BEATRIX

Egyetemi docens

ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy az Írországból kezdeményezett nemzetközi Krókusz projekt hazai gyakorlatán keresztül bemutassa, hogyan kapcsolódik össze az iskolák projektjeiben a személyközi, az interkulturális, a szociális; a digitális és az állampolgári kompetenciák fejlesztése a történelmi ismeretek bővítésével. A hazai projekt a Szembenézés Alapítvány gondozásában (hasonlóan a Holocaust Education Irelandhez) elsősorban a lokális közösségek múltjának kutatását motiválja azért, hogy a politikai erőszak áldozataira történő emlékezéssel erősítse az elfogadást, az empátiát, kialakítsa a toleranciát. A projekt arra ösztönzi a tanulókat, hogy jelképesen a krókusz virág elültetésével és a múlt és jelen áldozatainak sorsán keresztül (riportok, filmek készítésével) szembesüljenek az önmaguk és a mások iránti felelősségvállalással, és megalapozzák a kritikai gondolkodást. A projekt lehetővé teszi, hogy a mikrotörténetek (az Oral History) segítségével a tanulók egyénileg vagy csoportosan feltárják a múlt és a jelen hétköznapjaiban jelen lévő erőszakot, diszkriminációt, reflektáljanak ezekre, szakemberekkel megismerjék és kialakítsák az előítéletek és a rasszizmus leküzdését támogató stratégiákat. A tanulmány szerzője az utóbbi öt projektév dokumentumainak összehasonlító elemzésével keres választ a következőkre: Hogyan sikerült a Krókusz (Crocus) projekt hazai adaptációja? Miként köti össze a projekt a szimbolikus cselekvést a megemlékezéssel? Hogyan gazdagítja a projekt a hazai projektpedagógiát?

Kulcsszavak: Krókusz projekt, projektmódszer, empátia és tolerancia fejlesztése, Oral History, emlékezés

„A történelem az élet tanítómestere.” (Cicero)

„A történelem tanulsága, hogy a népek és kormányok soha semmit nem tanultak belőle.” (F. Hegel)¹

¹ A két idézet ebben a formában Berend T. Iván Válságos évtizedek c. könyvének mottójaként áll. (Berend, 1982)

Történelem: emlékezés, felelősség és jövő

Az írországi Holokauszt Oktatási Alapítvány (Holocaust Education Trust Ireland/HETI) 2005-ben kezdte meg működését nonprofit szervezetként. Legfontosabb céljának tekinti, hogy Írország-szerte és Írországon kívül tudatosítsa a holokausztot és annak következményeit. Projektekkel motiválják a résztvevőket, hogy tanulmányozzák és állítsák középpontba az erőszak bármely formáját. Ajánlást adnak a jelen viselkedési anomáliáinak feldolgozásához: a szegregáció (földrajzi, nemi, faji, iskolai, vallási), a kirekesztés, az erőszak, bullying, cyberbullying, a diszkrimináció, az idegengyűlölet, a fajgyűlölet, rasszizmus, szeparatizmus, gettósodás, a nők elleni, a munkahelyi és a politikai erőszak (háborúk, népiirtás, kitelepítés, GULAG), a nemzetközi terrorizmus (szélsőbaloldali terrorszervezetek, Vörös Hadsereg Frakció, a Vörös Brigádok, az IRA, az ETA, az al-Káida, az új Iszlám Állam stb.) témáihoz. Az erőszak értelmezésnél érdemes segítségül hívni Reemtsma definícióját, aki az erőszakot alapvetően testinek értelmezi, mivel a fenyegetettség érzése a testi fenyegetettségre vezethető vissza, így az ember testivé redukálódik. A német szerző három erőszaktípust különböztet meg: a lokatív (az alanyt valamilyen más cél viszonylatában elmozdítandóként kezeli), a raptív (az erőszaktétel), illetve az autotelikus (pusztító) erőszakot, amelyek nem tisztán önmagukban állnak és jelennek meg. Reemtsma úgy véli, hogy az erőszakos cselekedetek más tettekhez hasonlóan sohasem pusztán instrumentálisak, hanem magának az erőszaknak az elkövetése is mindig a cél része (Reemtsma, 2013).

A napi aktualitások azt jelzik, hogy az agresszió és az erőszak a mindennapok része. Szűkebb hazánkban, Európában, de a glóbusz több pontján is háborúk dúlnak. A pusztítás, a területfoglalás, ember és környezet világméretű veszélyeztetése, a háború közvetlen veszélye mellett jelen van a tartós kiszolgáltatottság, amelyet az energia-, pénzügyi, gazdasági, politikai válságok, ellentétek, az ökológiai katasztrófa veszélye és konfliktusok sora hív életre. Mindez felveti a jelen és a jövő nemzedékének felelősségét, a pedagógia, a nevelés és oktatás jelentőségét. A téma kapcsán érdemes röviden kitérni az emlékezeti kultúra változásához kapcsolódó elméleti megközelítésekre.

Új szempontokat és kihívásokat hoz magával a posztmodern kor. Assmann (2013) hangsúlyozva a kulturális emlékezet, az egyéni és a kollektív emlékezet fontosságát, felhívja a figyelmet arra, hogy a technika fejlődésével átalakul az adattárolás, megváltozik az emlékezés is, könnyen feledésbe merül a múlt. Assmann szerint nagyobb jelentősége lesz az élőszónak, a kommunikatív emlékezetnek, az Oral Historynak. A szemtanúk elvesztése veszélyes (a holokauszt esetében ma már alig találunk túlélőket), ezzel leszűkül a történelem

értelmezési tartománya. Assmann kiemeli, hogy a kulturális emlékezettel megtörténik a mítoszteremtés, amit a jelen (az emlékező) formál meg, a számára (a jelen szempontjából) fontos válik ünnepivé. A szóbeliség átadja helyét az írásbeliségnek. Az áthagyományozásban az emlékezés, az identitás és a kulturális hagyományteremtés hármasa épül egymásra (Assmann, 2013). Halbwachs francia történész pedig arra hívta fel a figyelmet (2000), hogy az emlékezést mindig befolyásolja a társadalom, a jelen. Bár az egyén emlékezik, de az emlékezőképesség közös produktum (társadalmilag meghatározott), az individuum pedig többféle közösséghez tartozik (Halbwachs, 2000).

A francia Lyotard (1979/1993) szerint a posztmodern felülírja a nemzetet, és előtérbe helyezi a társadalmat, a társadalmi szereplők alternatív, egyedi történeteit. A szintézisek, a nagy elbeszélések ideje lejárt, mert ezek spekulációk, és nincs realitásuk. A történelem demokratizálódik, az átlagember válik fontossá, a valóság pillanatnyi, esetleges. Az evidensnek vett igazságok választás kérdései, az igazság pedig a személyek egy-egy csoportja által megerősített tudás. Ennek értelmében a döntés és a felelősség a felhasználóé. A posztmodern társadalomhoz „igazodás” egyedi – pillanatnyi, szituatív, egyéni olvasata van, reflektív, intuitív, sokszínű, amit egymás melletti paradigmák, organikus, cselekvő identitás jellemez. *„A posztmodern alapállás nem ismeri az általános — személytől, csoporttól, nemzettől független — értékítéletet. Elsősorban önkritikára, belső szerves fejlődésre kínál lehetőséget. Posztmodern alapállásból feltételezhetjük, hogy az egyének, és azok közösségei képesek másként és önállóan megítélni, értékelni a jelenségeket, és ennek megfelelően cselekedni.”* (Faragó, 1991. 8–9.) Idekívánkozik Heller Ágnes megjegyzése, miszerint: a posztmoderneknak *„a jelen vasútállomását rendezik be — önmaguk és mások számára — kényelmesen”*. (Heller, 1990. 723.)

Az 1990-es rendszerváltozást megelőző közép-kelet-európai térségben reneszánsza lett a visszaemlékezéseknek, ahol a II. világháború, a holokauszt, a diktatúrák elhallgatott bűnei és a velük kapcsolatos kibeszéletlen kérdések feszítik a társadalmat és sürgetik az emlékezést (Nyíri, 1994). Nora (1984) arra figyelmeztet, hogy a globalizáció és a felgyorsult technikai fejlődés következtében fennáll az emlékezeti társadalmak kihalása. Az életmódváltás miatt megszűnik a hagyományos írásbeliség, kimegy a divatból a naplóírás, a levelezés, és az új médiafelületeken történő írások megőrzése kétséges (Nora, 1984). Felértékelődött a személyes emlékek felidézésében és megőrzésében az interjúkészítéssel történő életút kutatás (Mason, 2005, 25.). A visszaemlékezők személyes történetei alkalmat adnak a traumákkal való szembesülésre, amit nehezítenek az általuk kiváltott reakciók, mint például a traumával összefüggő gondolatok, érzések vagy beszélgetés kerülése, a traumával összefüggő emlékeket ébresztő

tevékenységek, helyek vagy személyek kerülése; akár a traumára való visszaemlékezési képtelenség. Az interperszonális traumák körébe tartoznak a háborús menekültek megpróbáltatásai, a szexuális/testi/családi erőszak, a baleset, a bántalmazás, a zaklatás (cyberbullying) okozta traumák, illetve az egyéni vagy csoportos traumák (a háború hatása) (Perczel-Forintos, 2000).

A holokauszt szempontjából fontos tanulság, hogy egyre kevesebb lehetőség van az élő személyek közvetlen visszaemlékezéseinek, az Oral Historynak a beillesztésére az iskolai tevékenységekbe. A tanulók a témával a tankönyveken keresztül az adott társadalom (oktatáspolitikai, curriculum, iskola) által meghatározott hivatalos (kanonizált) emlékezetpolitika nézőpontja szerint találkoznak. A tanulók téma iránti érdeklődését és annak befogadását meghatározza szűkebb környezetük (család, barátok, média). Felértékelődnek azok a kezdeményezések, amelyek az egyes emberre irányulnak (az átlagemberek élettörténetei), és személyesen szólítják meg a diákokat. A múlt megismerésének tanórán túlmutató formái (riport, kutatás, terepmunka) közvetlenül bevonják a fiatalokat a folyamatba, maguk is résztvevők lesznek.

Fontos tapasztalások a közvetlen szemtanúk visszaemlékezései és azok feloldozása. A projekt során a holokauszt túlélővel történő találkozásakor többször megélhettünk az átélt trauma felidézésének jelenségét. Gallai Julika kisgyermekként, szülei nélkül (nővére és édesanyja elvesztésével), véletlen módon menekült meg Auschwitztól. A pincében éhezve, szinte felügyelet nélkül hagyott gyermektársaival menekült meg, ám az események felidézésénél, amire mindig önként és készségesen vállalkozott, mindig eljött egy pont, amikor egyik pillanatról a másikra az emlékezésben megakadt, és láthatóan nem tudott kikerülni azok nyomasztó hatása alól. Ugyanezt tapasztaltuk a pozsonyi Zsidók Idősek Otthonában, amikor 90 év feletti túlélőkkel beszélgettünk, hogy a múlt egy-egy pontja olyan feloldhatatlan traumát idéz fel bennük, amelyet a beszélgetésben valahogyan kényszeresen megpróbálnak áthidalni, néha egy-egy mondat ismétlésével.²

Joggal merül fel bennünk a kérdés, ahogyan másokban is: miért lehet hasznos a történelem? (Tomka, 2018) Tomka többek között utal arra, hogy a hegeli kétely mellett fontos hangot adni annak, hogy a társadalmak működési mechanizmusának és törvényszerűségeinek megismerése és megértése jelentősen növeli a társadalmi problémák hatékony megoldásának az esélyét (Stearns, 1998). Ha a jelen vagy a jövő érdekel minket, akkor a múltbeli folyamatokat kell tanulmányoznunk, mert azokból erednek. Az ok-okozati összefüggésekhez elengedhetetlen a múltbeli jelenségek vizsgálata. *„Néha elegendő a közelmúltig*

² 2018. Pozsony, Magyar Tannyelvű Alapiskola és Gimnázium, közös nemzetközi projekt.

visszanyúlni, máskor azonban távolabbra kell visszatekinteni” (Kocka, 1986. 123. idézi Tomka, 2018). A történeti kutatásokról sokan úgy vélekednek, hogy ezek kizárólag múltba révedő, a múltat pusztán leíró, rekonstruáló alkotások. Ezért is figyelemre méltó a 20. század fordulójától aktívan tevékeny reformpedagógus, John Dewey vélekedése, aki úgy vélte, hogy a történelem a jövő tudománya, mert ezzel esélyt ad a történelemmel foglalkozóknak arra, hogy a történeti megismerés lehetőségeit, annak filozófiai, társadalomtudományi kontextusait újraértelmezzék (Szabolcs, 2013). Tehát nem mondhatunk le a múlt megismeréséről, a jövő generációja identitásának formálásában fontos szerepet kapnak a jelenben feltett kérdések mentén történő új feltáró munkák, a már meglévő emlékezeti kultúra cselekvő értelmezése és adaptálása.

A Krókuszt projekt adaptációja a hazai iskolákban

Az írországi Holokauszt Oktatási Alapítvány (HETI) nonprofit szervezet³ legfontosabb célja, hogy a holokauszt és bármely erőszak következményeit projektek segítségével tudatosítsa az iskolás gyermekekben. A HETI képviselői meghatározó értéként vallják, hogy minden munka pontos, történelmileg megalapozott információkra kell épüljön, valamennyi tevékenységünkben az elfogadó álláspont hívei. Kötelességüknek tartják minden ember, az emberi méltóság és az emberi jogok tiszteletben tartását.⁴

A szervezet küldetéseként kiemeli a holokausztoktatás, az emlékezés és a tudatosság növelését szolgáló programok, jogyakorlatok megosztását, az írországi holokausztmegemlékezés és -felvilágosítás támogatását. Továbbá olyan kormányzati politikák előmozdítását, amelyek fenntartják a 2000. évi Stockholmi nyilatkozatban vállalt kötelezettségeket, vállalva az antiszemitizmus, a rasszizmus minden formája, a holokauszttagadás és a holokauszt elferdítése elleni fellépést. Az oktatás segítségével, a tudatosság és az emlékezés révén ápolni kívánják a holokauszt valamennyi áldozatának emlékét, és olyan tanulókat kívánnak levonni a múltból, amelyek a mai fiatalok számára mindenhol relevánsak. Az alapítvány kezdeményezte a Krókuszt projektet (The Crocus Project), amely keretén belül sárga krókuszhagymákat ajándékoznak az iskolásoknak, amelyeket ősszel elültetnek a holokauszt ideje alatt meghalt 1,5 millió zsidó gyermek és több százezer más gyermekáldozatok emlékére. A részt vevő iskolák tanári kézikönyvet, plakátokat és könyvlistát tartalmazó oktatási csomagot kapnak. A projekt célja, hogy a diákok megismerkedjenek a rasszizmus

³ <https://www.holocausteducationireland.org/> (2024. 01. 15.)

⁴ <https://www.holocausteducationireland.org/what-we-do> (2024. 01. 15.)

és a diszkrimináció veszélyeivel, valamint a befogadás, az elfogadás és a minden ember iránti tisztelet fontosságával.⁵

Az írországi Holokauszt Oktatási Alapítvány a kormány, az iskolák, a pedagógusok, a tudósok, kutatók és az ifjúsági szervezetek, valamint a nyilvánosság széles körű bevonásával dolgozik küldetésének megvalósításán. Törekszik arra, hogy a programokat ingyenesen és minél szélesebb kör számára biztosítsa. A Holocaust Education Ireland a Krókusz projektet kiterjesztette több európai országra (jelenleg 11 állam iskoláiban folyt vagy folyik a program).⁶ 2016 óta együttműködik a magyarországi Szembenézés Alapítvánnyal, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetével és a Magyarországi Reformpedagógiai Egyesülettel. A Szembenézés Alapítvány végzi a projekt teljes koordinálását, ehhez segítségként magyar nyelven biztosítja a tanári kézikönyvet. Workshop keretén belül ad részletes tájékoztatást, módszertani ajánlást, honlapján foglalkozási terveket, részletes bibliográfiát, film- és könyvajánlót tesz közzé. Továbbá információt és elérhetőséget biztosít más civil szervezetekhez, amelyek támogató foglalkozásokat biztosítanak a projekt résztvevőinek.

A szakmai támogatás (szakmai anyagok, mentorálás, egyéni és közös projektkonzultáció, online felület, kérésre kiegészítő programok, bemutató foglalkozások biztosítása), továbbá az ingyenes technikai feltételek (a virágültetéshez szükséges tárgyi eszközök, központi rendezvények, utazás támogatása) biztosítása a projekt egészére kiterjed. Magyarországon jelenleg nyolcadik évébe lép a projekt, amelyben jelenleg 56 iskola vesz részt.

A Nemzeti alaptantervhez is illeszkedő kezdeményezés az élménypedagógia eszközeit alkalmazza: játékos, interaktív megoldásaival alkalmas arra, hogy a részt vevő diákokat önálló cselekvésre inspirálja. Növeli történelmi tudásukat és érzékenységüket, nyitottságukat, alkalmazkodóbbá, elfogadóbbá teszi őket mások és önmaguk iránt is. A hazai projekt célja, hogy a résztvevők felfedezzék és értelmezzék a történelem (tankönyvek, könyvek tényanyaga) és a saját életük közötti kapcsolatot. Szorgalmazza, hogy a diákok olyan aktív cselekvők legyenek, akik felismerik, hogy cselekedeteikkel képesek befolyásolni a körülöttük zajló társadalmi folyamatokat. Szeretné, ha a fiatalok olyan ismeretekre tennének szert, amelyek segítik őket felismerni az előítéleteket társaikban és saját magukban, és képesek legyenek fellépni ellene saját maguk és társaik védelmében.

A Krókusz projekt az elültetett virágokról kapta a nevét, ami szimbolikus tartalommal bír. A vészidőszakban a zsidók ruháján kötelezően viselt sárga

⁵ <https://www.holocausteducationireland.org/crocus-project> (2024. 01. 15.)

⁶ <https://www.holocausteducationireland.org/crocus-project> (2024. 01. 15.)

csillagra emlékeztet alakjával és sárga színével. A tavaszi virágként a remény, az élet szimbóluma. Nem véletlen, hogy a magyar Krókuszt projekt alcíme: „Virággal az erőszak ellen”. Ennek értelmében az áldozatok előtti főhajtást (a virágültetést és a hozzá kapcsolódó emlékezést) olyan szimbolikus cselekvésként értelmezzük, amely növeli az esélyét annak, hogy a résztvevők (projektben megszerzett új) tudása hozzájáruljon ahhoz, hogy maguk ne jussanak az egykori kortársaik sorsára, és ne váljanak potenciális erőszak-elkövetővé sem. A Krókuszt projekt alkalmas arra, hogy sikeresen összekösse egy pedagógiai projektben a virágot (a természetet) és az emlékezést, továbbá a személyközpontú tanulást (személyhez szóló üzenete van).⁷

A projekt sajátosságai

A projekt szakaszai

A Krókuszt projekt tartalmában megfelel a pedagógiai projekt fogalmának, miszerint „a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektet kezdeményező lehet a tanterv, a tanár vagy a csoport tagja(i). A résztvevők a témát közös tervezés útján egyedül dolgozzák fel, amely egy felmutatható eredményhez vezet.” (Karl Frey, 1982. 16.)

Jelen esetben a kezdeményező a projektkiíró, a Holocaust Education Trust Ireland, illetve a magyarországi projektgazda, a Szembenézés Alapítvány. Az iskolák (a tanárok) a projektfelhívás után maguk döntenek arról, hogy csatlakoznak-e a projekthez, illetve hogy milyen csoporttal, osztállyal vállalják, és mely tanítása óra (órák) keretein belül. A továbbiakban a projektben résztvevők döntenek arról, hogy milyen témát választanak, mi lesz a projekt végterméke. Többségében a négyfázisú projektmodell alapján dolgoznak (Vincze, 2021. 94–97.), amely szerint a következő lépésekben haladnak:

A pedagógiai projekt első szakasza: a témaválasztás (kezdeményezői: tanár, diák, külső személy, tanterv, pályázat). A téma meghatározását érdemes brainstorming segítségével kiválasztani a főtémához relevánsan kapcsolódó altéma (altémák) hozzárendelésével. A témaválasztásban jelentős támogatást adhat maga a pedagógus is, például ötletek megosztásával. Fontos, hogy a csoport konszenzus segítségével hozzon döntést, valóban a résztvevők választása legyen. A második szakasz: a tervezés, amely a diákokkal közösen történik. A munkamegosztásban ügyelni kell arra, hogy a résztvevők az érdeklődésüknek és a személyes kompetenciáiknak megfelelő feladatokat vállaljanak. Sor

⁷ <https://www.szembenezes.hu/ifjusagi-projektek/krokusz-projekt/> (2024. 01. 15.)

kerül a terv (határidők, feladatok, felelősök, ellenőrzés) írásbeli rögzítésére. A tervezés részét képezi az értékelés megtervezése is. A harmadik szakasz: a kivitelezés, amely során megtörténik az anyaggyűjtés, válogatás, a részfeladatok megvalósítása, részellenőrzés és a produktum elkészítése és prezentálása. A negyedik szakasz: az értékelés (önértékelés, társértékelés, közös értékelés, külső értékelés, osztályzás, jutalmazás) és a disszemináció.

A hazai projektek tervezésében általában két időponthoz köthető a projekt, amelyek mintegy keretet kínálnak a projekt kivitelezése számára. Az egyik időpont a projekt hivatalos megnyitója (illetve a virágültetés). Az egyik történelmi évforduló dátuma január 27-e, a holokauszt nemzetközi emléknapja. Az auschwitz-birkenau koncentrációs tábor, a legnagyobb második világháborús megsemmisítő tábor Vörös Hadsereg által történt felszabadításának évfordulóját az ENSZ 2005. november 1-jei határozata nyilvánította emléknapná.⁸ A hazai emléknap április 16-a. A II. világháborús német megszállást követően 825.000 magyar zsidónak tiltották meg lakóhelyük elhagyását, majd 1944-ben ezen a napon kezdődött meg a gettósítás Kárpátalján, Felvidéken és Észak-Erdélyben. Az ezt követő hónapok során több mint 400.000 zsidót zártak gyűjtőtáborokba.⁹

A többségében a holokauszt magyarországi áldozatainak iskolai emléknapjára kifutó, de összességében májusig tartó munkának hat kötelező eleme van: a virágültetés, a projektterv elkészítése, a projektmunka véghezvitele, a projekttermék bemutatása, a konzultáció és az értékelés.

Az önkéntes részvételre épülő projekt célkitűzéseit és a megvalósítás módját, eszközeit, a részt vevő fiatalokkal egyeztetve a pedagógus/csoportvezető közösen határozza meg. A projekt eredményét (projektterméket) a holokauszt magyarországi áldozatainak emléknapján kell bemutatni és a The Crocus Club (a Holocaust Education Ireland által kezelt nemzetközi Facebook-csoport) felületén, a magyar Krókusz projekt zárt tanári Facebook-csoportjában, valamint saját intézményük honlapján dokumentálni. Az online kommunikáció segíti és lehetővé teszi a projekt nyilvánosságát, és az európai Krókusz csoportok egymás közötti ismerkedését, tapasztalatcseréjét és a projekt transzparenciáját szolgálja.¹⁰

⁸ <http://www.hdke.hu/emlekezes/emleknepok/holokauszt-nemzetkozi-emleknepja> (2024. 01. 15.)

⁹ Elsőként a 9/2000. (V. 31.) OM rendelet a 2000/2001. tanév rendjéről rögzítette április 16-át iskolai emléknapként, majd az Országgyűlés 1/2004. (IV. 6.) számú nyilatkozata mondta ki, hogy a holokauszt a magyar nemzet tragédiája, amelynek emléknapján „mély részvétellel hajtának fejet a Vészkorszak áldozatai és sokat szenvedett túlélői előtt”. <https://holokausztemleknep.kormany.hu/az-emleknep> (2024. 01. 15.)

¹⁰ <https://www.holocausteducationireland.org/crocus-project>

A projekt jellemzői: célcsoport, élménypedagógia, interdiszciplinaritás

A projekt célcsoportja a 10 és 18 év közötti fiatalok. A hazai Szembenezés Alapítvány 2019–20-ban, a II. világháború kitörésének 80. évfordulóján szélesebbre tárta a kapukat. A korábbi hagyományt megtartva, némi módosítással nemcsak iskolai csoportokat fogad be, hanem bármilyen ifjúsági közösséget: például helytörténeti, vallási csoportokat, klubokat, ifjúsági szervezeteket, és folytatja azt a kísérletet is, hogy óvodapedagógusokat is bevonjon. A viszonylag nagy életkori intervallum miatt szükség van a projektcélkitűzések megválasztásánál arra összpontosítani, hogy az a diákok életkori sajátosságainak és speciális nevelési szükségleteinek megfeleljen. Éppen a virágültetés egyszerű, de a tapasztalati tanulás révén jelentős élményt adó aktusa lehetőséget ad arra, hogy az alacsonyabb évfolyamok tanulói és a tanulásban akadályozott, sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók – különleges bánásmódot igénylő gyermekek, akiknek állandó vagy átmeneti jelleggel fizikai, biológiai, pszichikai, intellektuális, családi vagy szociokulturális okok miatt egyéni, a többségtől eltérő nevelési-oktatási szükségletei vannak – sikeresen integrálhatók legyenek a projektbe.

A projekt könnyen átlátható és megvalósítható struktúrája, a szimbolikus virágültetés látványos jellege és az interdiszciplináris megközelítés lehetőséget ad arra, hogy a projektaktivitások túlnyomó többsége jól illeszkedjen a szakorák keretébe, és akár beépüljön a tantervbe, a projekteredmények pedig a tanulási eredményekbe.

A projekt összeköti az élménypedagógiát (virágültetés, a személyes és kollektív emlékezet, az erőszak elleni fellépés számos formáját), integrálhatja a múzeumpedagógiát (gyűjtemények online, offline feldolgozásával, múzeumpedagógiai foglalkozások igénybevételevel, online és vagy offline feladatok megoldásával). De sikeresen alkalmazható a dráma- és játéypedagógia is a projektben (a segítő civil szervezetek repertoárjában gazdag a kínálat).

A projektben érvényre jutnak az élménypedagógia jellemzői, azaz cselekvésorientált és holisztikus. A nevelési folyamatban a tanulók interakcióban – közvetlen tapasztalati élményen keresztül – szereznek új ismereteket, és fejlesztik képességeiket. Szituatív tanulási forma és a természetesség jellemzi: a virágültetés (a cselekvés) olyan valóság-hű szituációt teremt/feladatot biztosít a tanulók, a csoportok számára, amelyben a hétköznapi valóságot természetességében és mesterkélttség nélkül élhetik meg. A feladat csoportorientált, így jelentős szerepet kap a szociális kompetenciák és az együttműködési készség fejlesztése. Vitathatatlan az élményjelleg, maga a virágültetés előnyben részesíti a hétköznapi rutint, de kiegészülhet szokatlan, sokoldalú tapasztalati (akár

határterületeket átlépő) élményekkel, épp a projekt témája által. Erre jó példák a lokális helytörténeti kutatások, a zsidó közösség életéhez tartozó iskolák, zsinagógák, temetők megismerése, interjúk, élő könyvtárak, érzékenyítő drámafoglalkozások. Elvárt és fontos követelmény az önkéntesség, azaz minden résztvevő maga dönthet a részvételről, mivel a motiváltság és az önkéntesség jelentősen befolyásolja az eredményességet. Ez a szempont különösen figyelmet kell hogy kapjon, hiszen az iskolákban csoport- vagy osztályszinten vállalják a diákok és tanáraik a projektfeladatot, ahol mindig kérdéses és egyben kihívás lehet a tanulók motiváltsági szintje és annak folyamatos fenntartása.

A projekt megvalósítása aktivitáshoz (munkához), helyhez (természethez) kötött tevékenységeken keresztül történik. Kapcsolódhat a lokális közösséghez, helytörténethez, humán és reál tantárgyakhoz (történelem, irodalom, etika, földrajz, rajz, vizuális kultúra, informatika), része lehet az idegennyelv-tanításnak (országismeret), beépül a curriculumba (több tantárgy érinti a holokauszt témáját, elsősorban a történelem és az irodalom), mindenképpen problémára alapozott, projektorientált formában valósul meg. Középiszkolákban lehetőség van arra, hogy kapcsolódjon a közösségi szolgálathoz. Az élményjelleghez hozzájárulnak az egész testre ható, multiszenzoros hatások, a komplex szellemi és fizikai aktivitás által kiváltott flow-élmény megkönnyítheti a tanulást, az osztálytermen, iskolán kívüli tevékenységek pedig erősítik a kapcsolatot a valósággal, a természettel (Liddle, 2008; Michl, 2015).

Az élménypedagógiai projekt fontos elvárása a pedagógiai szervezettség, amelynek megvalósulása iskolai, osztály- és tanulói szintű feltételeket jelent. Az iskolai életnek, a pedagógiai programnak, a tanulási folyamatnak tervezett részét kell hogy képezze a projekt, amelyhez szükséges az iskola vezetésének a támogatása, továbbá az, hogy rendelkezésre álljanak a szükséges eszközök és megfelelő személyek a projekt lebonyolításához. A projekt vezetője (és az intézmény vezetője) felelőséggel tartozik a projektben folyó tanulási-tanítási folyamatért. A megvalósult projektek gyakorlatáról elmondható (a virágültetés-sel mint valóságos és szimbolikus cselekvéssel összekötött emlékezés), hogy részben vagy egészében megfelelnek az élménypedagógia kritériumainak: 1) a valamennyi érzékszervre épülő kognitív, emocionális és cselekvésesen alapuló tanulás; 2) tanulási transzfer és reflexió; 3) természet és ökológia; 4) autentikusság; 5) kihívásjellel (kaland); 6) team; kooperáció, kommunikáció; 7) önkéntesség, felelősségvállalás, önálló döntés jellemzi (Liddle, 2008; Michl, 2015).

A többéves jógyakorlatok azt mutatják, hogy a résztvevők szívesen dokumentálják tevékenységüket a fotózással (virágültetésről, érzékenyítő fotók készítése és azok megosztása). Élnek a holokauszt túlélők személyes meghí-

vásával (Élő könyvtár), illetve a személyes élmények filmek, dokumentumok, archív felvételek, fotók segítségével történő felidézésével. Kiemelt jelentőséggel bírnak a mikrotörténeti kutatások, a családtörténetek feltárása, a lakóhelyhez kötődő aktivitások (zsidó temető feltérképezése, zsidó iskola történetének felkutatása). A projekteredmények megvalósításában szerepet kapnak és a leggyakoribb gyakorlatok a minikiállítások, akár online formában, poszterek, plakátok, rajzok, napló, térkép, montázs, családfa készítése, illetve cikkek, blogok írása és megosztása iskolai honlapon, a Krókusz Facebook-csoportban, a Crocus Club oldalán.

A projekt illeszkedése: NAT, tanulói kompetenciafejlesztés, tanári szerepvállalás

A projekt lehetőséget nyújt a személyközi, az interkulturális, a szociális; a digitális és az állampolgári kompetenciák fejlesztésére. Lehetővé teszi a történelmi ismeretek kiegészítését, bővítését, az elfogadás, az empátia, a tolerancia kialakítását és erősítését. A résztvevők lehetőséget kapnak arra, hogy megéljék az önmaguk és a mások iránti felelősség vállalását, a cselekedeteikért érzett felelősség tudatosítását. Elősegíti a kritikai gondolkodást és önreflexió kialakítását. A 2020-as Nemzeti alaptantervben¹¹ meghatározott kulcskompetenciák közül fejleszti a tanulási, a kommunikációs kompetenciákat (anyanyelvi és idegen nyelvi), a digitális, a személyes és társas kapcsolati kompetenciákat és a kreativitás, a kreatív alkotás, az önkifejezés és a kulturális tudatosság kompetenciáit.

A Krókusz projekt illeszkedik a nemzeti curriculum alapvetéséhez: „A NAT a köznevelés szemléleti alapjainak meghatározásával kiegészíti a gyermekek, tanulók családban megvalósuló nevelését, erősíti ezzel a hazához és a nemzet történelméhez való kötődést, a generációk közötti kapcsolatot, a közös kulturális gyökereket, az anyanyelv használatát. Így rögzíti azt a minden magyar emberben közös tudást, amely megalapozza a nemzeti identitást.” A korábbiakhoz elvi és módszertani változásként jelenik meg a módosított Nemzeti alaptantervben az egységesség és a differenciálás. A projektmunkát támogatja, hogy megjelenik az aktív tanulás, a tanulói kompetenciafejlesztés, az egyénre szabott tanulási lehetőségek biztosítási kötelezettsége, továbbá hangsúlyos elemként jelenik meg a tanulói együttműködésen alapuló tanulás, a differenciált tanulásszervezési eljárások. Az alaptanterv minden tanévben ajánlja több multidiszciplináris óra megszervezését. Előremutató folyamatként jelenik meg

¹¹ 2020. január 1-jén a Magyar Közlöny 17. számában megjelent a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló az 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet, amely a címében foglaltak szerint is a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításaként kerül bevezetésre. file:///C:/Users/User/Downloads/MK_20_017%20(5).pdf (2024. 01. 15.)

a teamtanítás, amely a több tantárgy ismereteit integráló témákat feldolgozó foglalkozásokat közös tanítás keretben valósítja meg. Ez lehetővé teszi, hogy elvileg egy-egy órát több pedagógus egyidejűleg tarthasson (a valóságban erre pillanatnyilag kevés esély van a pedagógushiány és az iskolák tradicionális működési mechanizmusa miatt). Határozott elvárás a digitális technológiával támogatott oktatási módszerek rendszeres alkalmazása, amely jelenleg sok esetben eszköz- vagy szakemberhiány miatt nehezen kivitelezhető. A tanári/tanítási szabadságot viszont korlátozza, hogy míg korábban 10%-ban határozták meg a szabad időkeretet, most már csak „szabad időkeretként” jelenik meg a tanterveben. A leginkább komoly sorompó az jelenti, hogy az óraszámok 80%-át a kerettantervben foglaltak megtanítására kell fordítani, de szükség esetén az óraszámok 100%-a is felhasználható a törzsanyag elsajátítására. Ez azt jelenti, hogy a törzsanyag megtanítását követően összesen az órakeret megmaradó 20%-a használható föl szabadon választott témák feldolgozására. A tananyaggal történő elmaradás, egyéb iskolai programok, váratlan külső tényezők miatt sok esetben gyakorlatilag nem marad idő szabadon választott témák kivitelezésére. A pedagógus szakjától és szerepétől is jelentősen függ, hogyan tud időt biztosítani egy-egy projektnek, némi időtöbbletet adhat, ha valaki osztályfőnök is. Az utóbbi évek különösen nehezítették az önként vállalt projekteket, még akkor is, ha a curriculum részét képezték. A pandémia és az energiaválság okozta kényszerű online oktatás nem kedvezett a projekteknek.

A projektek mozgatórugói a pedagógusok, a Krókuszt projekt többéves gyakorlata jelzi, hogy sok iskola rendszeresen, évek óta részt vesz a projektben, ugyanannak a pedagógusnak a vezetésével. A többéves projekt tapasztalattal rendelkezőket hasonló elhivatottság és nyitottság jellemzi, akikről elmondható, hogy a pedagógusmesterség kiváló képviselői. Birtokosai *„azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt, a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésben megnyilvánuló ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek, attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerekek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek”* (Sallai, 1996. 11–12.). A projektek során szükség van pedagógus mesterségbeli tudására, ami azt jelenti, hogy a pedagógus ismeri a világról, emberről, az ember fejlődéséről, tanulásról alkotott fontosabb (pszichológiai) teoretikus hátteret. Képes a bizalomteli légkör megteremtésére, birtokában van a feltétel nélküli elfogadásnak, az empátiának és a hitelességnek, amelyek egyben az önazonosság és az önelfogadás feltételét is képezik. Birtokában van a szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai stb.) tudásnak és tanítástechnikai készségeknek. Van szerepviselkedés-biztonsága, kommunikációs ügyesség, rugalmas és gazdag viselkedérepertoár jellemzi, képes a gyors hely-

zetsfelismerésre, konstruktív helyzetalakításra, erőszakmentes, kreatív konfliktuskezelésre. Hatékonyan képes együttműködni a diákokkal, szülőkkel és kollégákkal, képes a pedagógiai helyzetek, jelenségek és a kompetenciahatárok biztos felismerése és elemzésére, továbbá képes megőrizni mentális egészségét (Sallai, 1996). A projektmunkát facilitáló pedagógusoknak kétségkívül birtokában kell lenni az előbb felsorok kompetenciáknak. A közös Facebook-csoportba feltöltött megvalósított projektek jelzik, hogy a pedagógusok a legtöbb iskolában kreatívan éltek a virágültetés kínálta lehetőséggel, amiről számos fotó, videó, plakát számol be, és ezt a programot kiegészítették a lokális lehetőségek által kínált egyedi tartalmakkal (kiállítás, megemlékezés, találkozás túlélővel, saját kutatás, emlékhely felkeresése, filmnézés, filmelemzés, meghívott előadó igénybevétele).¹² Érdemes kiemelni, hogy az iskolák kb. 20-30 százalékában évről évre SNI-s diákokkal viszik végig a projekteket.

Sallai (1996) vallotta Rogersnek, a humanisztikus pszichológia képviselőjének egyedi, személyiség-központú megközelítését. Rogers (1951) szerint a képességek kibontakoztatása az „én” kiteljesedését szolgálja. Megoldás az önmegvalósító életvezetés, amely önállóságot ad, gazdagítja a korábbi élettapasztalatokat. Az önmegvalósító életvezetés növeli a személyiség összhangját, kongruenciáját és integrációját a strukturális rendezetlenséggel vagy inkongruenciával szemben. Rogers szerint az ember rendelkezik egyfajta ösztönös értékelő folyamattal, amely segítségével képes értékelni tetteit és tapasztalatait. Ahogy az egyén egyre több organikus tapasztalatot érzékel és fogad be az énstruktúrájába, ezzel meglévő értékrendjét felváltja egy folyamatos organikus értékelési folyamat (Rogers, 1951). Rogers jó életnek nevezte, amikor a szervezet folyamatosan arra törekszik, hogy kiteljesítse a benne rejlő lehetőségeket. Jellemzők: a tapasztalatokra való növekvő nyitottság, egy egyre inkább egzisztenciális életmód, fokozódó szervezeti bizalom, a választás szabadsága, kreativitás, megbízhatóság és konstruktivitás, gazdag, teljes élet. A jó élet Rogers szerint magában foglalja annak a bátorságát, hogy teljes mértékben belevetjük magunkat az élet áramába. (Rogers, 1961. 25.) Meggyőződésünk, hogy a projekt a szenzitív témák feldolgozásával képes belevetni bennünket az élet áramába, képesek vagyunk túllépni a hagyományos megemlékezési formákon, és személyessé tudjuk tenni az üzenetet. Az éves projektbemutatók és a Facebook-csoportban megosztott projekteredmények évről évre azt mutatják, hogy a hagyományos iskolai megemlékezések keretein messze túlmutató kezdeményezések születnek.

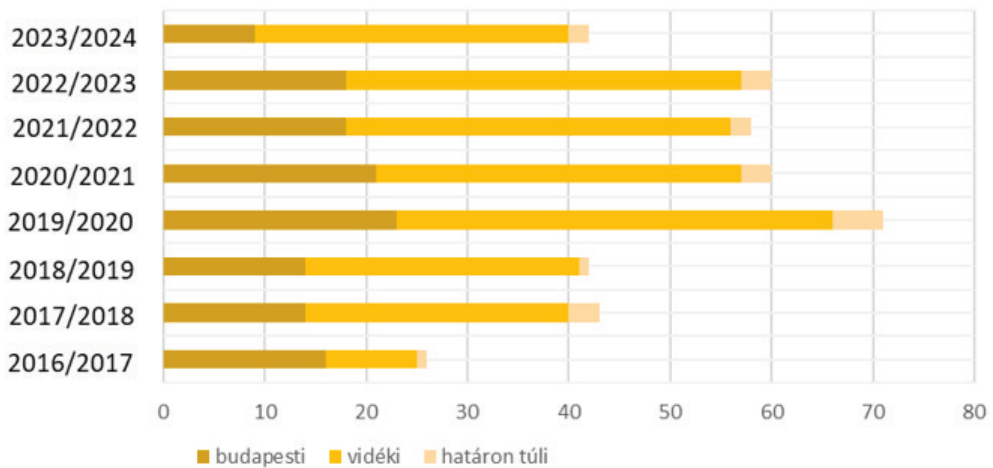
¹² <https://www.facebook.com/search/top/?q=Kr%C3%B3kus%20projekt> (2024. március 30.)

Összegzés

A hazai Krókusz projekt sikeresen beépült a hazai iskolai projektek sorába. A Szembenezés Alapítvány évről évre fenn tudta tartani az érdeklődést a projekt iránt, növelni tudta a résztvevők számát. A HETI (Holokaust Education Trust Ireland) adatai szerint a nemzetközi Crocus Projectbe sikerült bevonnia eddig Magyarországon kívül 11 európai országot: Lengyelországot, Romániát, a Cseh Köztársaságot, Szlovákiát, Szlovéniát, Görögországot, Olaszországot, Málta, Bulgáriát, Ausztriát és Spanyolországot. A projekt egy Európa-szerte aktív ír kezdeményezésből nemzetközivé nőtte ki magát, amelyben több mint 100 000 fiatal vesz részt. A 2021–2022-es év impaktfaktorai között szerepel 12 ország részvétele, 420 tanár webináriumon történt továbbképzése és 30 000 ír diák bevonása a projektbe.

A projekt kezdeményezőinek célja, hogy több mint 1,5 millió virágzó krókuszt sikerüljön elültetni Európában a holokauszban elpusztult 1,5 millió zsidó gyermek és a náci atrocitások áldozatául esett több ezer másik gyermek emlékére. A HETI gondosan felépített tanárképzési programjai segítik a tanárokat, hogy magabiztosan és hozzáértéssel tudjanak eligazodni az összetett témában. A különböző tantárgyakat tanítóknak előadásokat, workshopokat, szemináriumokat, tanulmányi látogatásokat és gyakorlati képzést szerveznek. A Holokausz Tanulmányok képzés mélyreható oktatást nyújt a holokausz történelmi jelentőségéről és mai visszhangjáról. A program olyan információkkal, eszközökkel és készségekkel látja el a résztvevőket, amelyek segítségével a pedagógusok a saját munkaterületükön foglalkozhatnak a témával, és kiegészíthetik ismereteiket szakértők segítségével. A tanulmányi látogatások a tapasztalati tanulás lehetőségét biztosítják a résztvevőknek (2024-ben Krakkó és Berlin), a színhelyek életre keltik a múltat. A látogatások nem korlátozódnak a tanárookra és pedagógusokra, és nyitottak minden, a történelem e korszaka iránt érdeklődő számára. A már elvégzett képzéssel rendelkező tanárok számára olyan tananyagcsomagot is kínálnak, amely a felsőbb éves diákoknak szól a holokauszról. Főként azoknak a tanároknak ajánlják, akiknek nincs ideje, hogy elolvassák, kutassák és előkészítsék az anyagokat a tanórákra. Segítségként kidolgozott „bevezetőórákat” kapnak a főbb témákhoz (munkafüzettel és USB-memóriakártyával). Számos segédanyag letölthető a fontosabb holokausz témákhoz (nyolc modul): Kristály éjszaka, Gettók, Theresienstadt, Auschwitz, Wannsee konferencia, Nürnbergi per, Zsidó ellenállás, Mentési akciók. De a tanárokat tájékoztató oldal összefoglalót ad az éves megemlékezésekről és projektekről is.¹³

¹³ <https://www.holocausteducationireland.org/teachers> (2024. 03. 15.)



1. számú ábra: a Krókusz projektben résztvevők arányának alakulás (összehasonlítás tanév/résztvevők száma)

A Szembenézés Alapítvány sikeresnek tekintheti a projekt közvetítésében és gondozásában játszott szerepét. A diagram mutatja (1. ábra), hogy az első pilótév után sikeresen tudta növelni a projekt a résztvevőinek számát. Folyamatosan többségben vannak a vidéki iskolák, illetve a középiskolák. A pandémia jelentett megtorpanást, ekkor jelentősebb visszaesés következett be. A jelenlegi év mérsékelte, de stabil részt vevő stábot jelent. Vannak olyan iskolák, amelyek visszatérő tagjai a projektnek, megnyugtató, hogy folyamatosan sikerül új iskolákat bevonni a projektbe. A projektév kezdetét rendszerint egy komoly művészeti produkcióval sikerült megnyitni, általában a Wesselényi utcai zsinagóga előtt.

Hazai sikernek tekintünk olyan példaértékű helytörténeti kutatásokat (zsidó temetők, zsidó iskola), amelyek névtelen hősök felfedezésével (túlélők), lokális és családi történeteken keresztül (családfa, családi fotóalbum elemzésével) ismertették meg és dolgozták fel a múlt, a közelmúlt és a jelen különböző erőszakos eseményeit. Fontosnak tartjuk, hogy a projektbe be tudtak kapcsolódni a felsőoktatásban tanulók, a tanárképzés hallgatói és a múzeumpedagógiai szakirányú képzés résztvevői, akik módszertani segédanyagokkal segítik a projektet. Ebben az évben a másodéves múzeumpedagógusok a budapesti gettó felszabadításnak évfordulóján, január 18-án rendkívüli városvezetést tartottak a zsidó negyedben. Ennek a túrának a programját önkéntesen felajánlják az iskoláknak a Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület Múzeumbaráti Körének támogatásával. A másodévesek a Wesselényi utcai zsinagógával ismerkedtek meg a Zachor Alapítvány segítségével, jövőre ők folytatják a Krókusz projekt módszertani támogatását.



1. kép: 2020. Projektnyitó a zsinagóga előtt. A Magyar Táncművészeti Egyetem Nádasi Ferenc Gimnáziumának diákjai által bemutatott performansz. Koreográfia: dr. Lőrincz Katalin egyetemi tanár MTE

A projektnek az évek során sikerült regionális együttműködést kialakítani több határon túli magyar iskolával. Bízunk abban, hogy a projektben a Szembenézés Alapítvány szellemisége érvényesül: „*a »Krokusz Projekt – Virággal az erőszak ellen« hangsúlya az életen van. Azt szeretnénk elérni, hogy a fiatalok ráébredjenek, mennyivel fontosabb, ami összetart, mint ami elválaszt bennünket egymástól, és már a projektben átéljék, milyen jó egymást tisztelve, előítélet nélkül élni.*” (Pap, 2023)¹⁴

¹⁴ Pap Ágnes, a Szembenézés Alapítvány elnöke (Projektbeköszöntő, 2023. 09. 20.), <https://www.szembenezes.hu/ifjusagi-projektek/krokusz-projekt/index.php> (2024. 01. 15.)

Irodalom

- Assmann, J. (2013). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magas kultúrában*. Atlantisz Könyvkiadó.
- Faragó, L. (1991). Posztmodern: a modernizáció kritikája, avagy új kihívás. *Tér és Társadalom*. (5) 4. 1–16.
<https://doi.org/10.17649/TET.5.4.223>
- Frey, K. (1982). *Die Projektmethode*. Beltz Verlag.
- Halbwachs, M. (2010). A kollektív emlékezet. In Felkai, G. & Némedi, D. & Somlai, P. (Eds.). *Szociológiai irányzatok a 20. században* (pp. 403–432). Új Mandátum Kiadó.
- Heller, Á. (1990). Európa második reneszánsza. *Világosság*. (31)10. 721–728.
- Kocka, J. (1986). Sozialgeschichte: Begriff – Entwicklung – Probleme. Vandenhoeck and Ruprecht.
- Liddle, M. D. (2008). Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Liotard, J-F. (1993). A posztmodern állapot. In Bujalos, I. (szerk.). *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. (pp. 7–145). Századvég Kiadó.
- Mason, J. (2005). *Kvalitatív kutatás*. Századvég Kiadó.
- Michl, W. (2015). *Élménypedagógia*. Kétté TTA.
- Nora, P. (1984). *Entre Mémoire et Histoire/Emlékezet és történelem között*. (Fordítás: K. Horváth Zsolt) Forrás: <http://epa.oszk.hu/00800/00861/00012/99-3-10.html>. Utolsó letöltés: 2024. 01. 15.
- Nyíri, K. (1994). A hagyomány filozófiája. <http://mek.oszk.hu/09800/09808/09808.htm> (2024. 01. 15.)
- Tomka, B. (2018). Miért tanulmányozzuk a történelmet? Bevallott és rejtett célok. *Történelemtanítás*. (LIII.) Új folyam (9)1-2. Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/08/tomka-bela-miert-tanulmanyozzuk-a-tortenelmet-09-01-02/> - Utolsó letöltés: 2024. 01. 15.
- Perczel Forintos, D. (2000). „Megrekedve a pillanatban” – esettanulmány. *Psychiatria Hungarica*. (15) 17. 58–89.
- Reemtsma, J. Ph. (2017). *Bizalom és erőszak a modern társadalomban*. (ford. Papp Zoltán). Atlantisz Könyvkiadó.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Constable.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Constable.

- Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága különös tekintettel a pedagógiai személyiség alakulására*. Veszprémi Egyetem.
- Stearns, P. (1998). Why Study History? <https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history> (2024. 01. 15.)
- Szabolcs, É. (2013). Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. *Neveléstudomány*. (2)3. 60–65. https://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_3_60-65.pdf
- Vincze, B. (2021). *Elméleti, történeti és gyakorlati adalékok a projektpedagógiához*. ELTE, Eötvös Kiadó.

Weboldalak

- <https://www.szembenezes.hu/ifjusagi-projektek/krokusz-projekt/index.php> (2024. 01. 15.)
- <https://www.holocausteducationireland.org/crocus-project> (2024. 01. 15.)
- <https://www.holocausteducationireland.org/what-we-do> (2024. 01. 15.)
- <https://www.holocausteducationireland.org/teachers> (2024. 03. 15.)
- <https://www.facebook.com/search/top/?q=Kr%C3%B3kusz%20projekt> (2024. 03. 30.)
- <http://www.hdke.hu/emlekezes/emleknapok/holokauszt-nemzetkozi-emleknapja> (2024. 01. 15.)
- <https://holokausztemleknap.kormany.hu/az-emleknap> (2024. 01. 15.)
- <https://www.szembenezes.hu/ifjusagi-projektek/krokusz-projekt/> (2024. 01. 15.)
- <https://www.szembenezes.hu/ifjusagi-projektek/krokusz-projekt/index.php> (2024. 01. 15.)

Kormányrendelet

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló az 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet, amely a címében foglaltak szerint is a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításaként kerül bevezetésre. 2020. január 1-jén a Magyar Közlöny 17. száma file:///C:/Users/User/Downloads/MK_20_017%20(5).pdf (2024. 01. 15.)

A SZAKMAI ÖNISMERET ÉS A MENTÁLIS EGÉSZSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK ÉS TANÁR SZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN EGY FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

BIRTA-SZÉKELY NOÉMI

*Babeş-Bolyai Tudományegyetem
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet*

Absztrakt

A szakmai önismeret a tanárrá válás és a pedagógiai munka fontos területe a pedagógusok alap- és továbbképzésének. A tanulmányban bemutatott felmérés arra vállalkozik, hogy összefüggést keressen a vizsgálatban részt vevő pedagógusok és pedagógusjelöltek szakmai önismerete és mentálhigiénés állapota között. A felmérésben alkalmazott kérdőív felhasználja Jacqueline Royer metamorfózistesztjének néhány itemét (Royer, 1963). Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a gyakorló pedagógusoknak szükségük van lelki egészségük védelmére.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, személyközpontú megközelítés, szakmai önismeret, mentális egészség

*„Egyedül a segítő részvétel az elfogadható magatartás a pedagógiában.”
(Célestin Freinet)*

Bevezetés

Celestin Freinet (1982) szavai és a tőle idézet gondolat, úgy érzem, méltó Sallai Éva emlékéhez. Kifejezi azt a lelkületet és attitűdöt, ahogyan szakmailag és emberileg is viszonyult tanítványaihoz, a pedagógusi hivatáshoz. Szeretném továbbvinni a szellemiséget, amit tőle kaptam. Talán nem túlzok, ha azt mondom, hogy az oktatási rendszer hatékonyságának növelése a pedagógusokban rejlik, így közvetve a pedagógusok alap- és továbbképzésében. 23 éves oktatói tapasztalatom alatt folyamatosan kerestem azokat a lehetőségeket és módszereket a pedagógusképzésben és -továbbképzésben, amelyek segítségével a pedagógusok képzése fejleszthető, hatékonysága növekedhet. Ebben a folyamatban Sallai Éva munkássága fontos szerepet foglal el, hiszen tanítvá-

nyaként a videotréning módszerének elsajátítása révén nemcsak egy konkrét, a tanári alapképzésben és továbbképzésben is jól alkalmazható módszer birtokába kerültem, hanem szemléletmódot is kaptam, pontosabban Carl Rogers személyközpontú szemléletét, ami egész munkámban és pályámhoz való viszonyulásomban is sokat segített. A személyközpontú megközelítés nem egy módszer vagy elméleti rendszer, hanem egy stílust, szemléletet jelöl. Középpontjában a pozitív elfogadás szükséglete jelenik meg, amely minden ember egészséges személyiségfejlődésének alapja (Gádor, 1991). A nemzetközileg elterjedt pedagógusképzési módszereket megismerve és elsajátítva arra kellett rájönnöm, hogy az újítások többségének fókuszában a pedagógusjelölt személyiségének fejlesztése áll. Sallai Éva ezt már nagyon korán felismerte, hiszen egész munkássága ennek jegyében zajlott (Sallai, 1997).

Mitől hatékony a pedagógusképzés?

A pedagógusképzésben megjelenő fejlesztési irányelveket elemezve azt tapasztalhatjuk, hogy a 20. század végén a képzés rendszerére és felépítésére tett javaslatok voltak jellemzőek, amelyek főként az elméleti és gyakorlati képzés arányait próbálták optimálisan megállapítani, illetve a két terület integrálásának lehetőségeit kutatták integrált diszciplínák formájában (Bárdossy et al., 2002; Gombocz, 2002; Kotschy, 2003; Birta-Székely, 2012). Mindezekkel a fejlesztési lehetőségekkel párhuzamosan és erősebb hatással bontakoztak ki a pedagógusképzésben a nézetkutatások (Falus, 2004; Bárdossy & Dudás, 2011; Vámos, 2001) és a reflektív gondolkodás (Schön 1983, Szivák 2011, 2014) fejlesztése mint a tanári hatékonyság egyik fontos feltétele. Középpontba került a pedagógus személyiségének fejlesztése, valamint a Carl Rogers (2013) humanisztikus pszichológus által megalkotott személyközpontú szemlélet terjedése. Rogersnek konkrét elképzelése volt a segítő kapcsolatban részt vevő személyek alapképességeiről (empátia, kongruencia, feltétel nélküli elfogadás) (Sallai, 1997), s ezeknek a minőségeknek a fejlesztése fontos igénnyé vált a magyar pedagógusképzésben is (Falus, 1998).

Személyiségfejlesztés a pedagógusok alap- és továbbképzésében. A szakmai önismeret és a mentális egészség jelentősége a pedagógusok munkájában

Noha a 20. század második felében és a 21. század elején a felsőoktatásra jellemző expanzió feltételei mellett nehéz gyakorlatba ültetni a személyközpontú elveket, minőségi pedagógusképzés csak abban az esetben valósulhat meg, ha

a jelölt személyiségéből indulunk ki (Birta-Székely, 2018). A pedagógus működésének alapvető, kikerülhetetlen része saját tapasztalata, kialakult nézetei, hitei, előfeltevései. Mivel a pedagógus teljes személyiségével dolgozik, folyamatos mentális készenléti állapotban, állandó interakciók sorozatainak közepe, az önismereti munka nem csupán személyes igény, de szakmai feladat is. „Gyakorlatilag mindenkinek, szakmától függetlenül, az életben szüksége van önismereti fejlődésre ahhoz, hogy hatékony és sikeres legyen. Az a különbség az emberek között, hogy egyesek fel sem ismerik ennek a szükségességét.” (Béres, 2023. 12.)

A legtöbb pedagógus magányosnak érzi magát munkája különböző területein, vonja le a következtetést Tóthné Muráncsik Mónika kutatásában (2021), hiszen egyedül megy be az osztályba, egyedül tervezi az órát, értékeli, egyedül osztályfőnök, általában egyedül hoz döntéseket, visel felelősséget saját munkájáért. A közvélekedés és a szakma egyaránt őt tartja felelősnek a tanulók haladásáért, fejlődéséért is, különösen, ha problémák, lemaradások, konfliktusok alakulnak ki. Ezt az egyéni felelősséget a legtöbben át is érzik. A magányosság érzése nemcsak a pálya alatt jelentkezik, hanem az alapképzés során is, hiszen szakmai szempontból kevés az a támogató közeg, ahol a pedagógushallgató segítséget kaphat. E jelenségek mellett pedig ott vannak azok az intézményi tényezők, amelyek állandó feszültségforrást jelenthetnek a pedagógus számára. A pedagógusok a versengést egymás között is megtapasztalják, a legtöbb konfliktus az iskolában a pedagógusok között alakul ki, és ez is hatással van a pedagógusok lelki egészségére (Szőke-Milinte, 2006).

A mentális egészség mint az eredményes pedagógiai munka egyik legfontosabb feltétele a 20. század végén egyre inkább elterjedő szakmai igénnyé válik (Sallai, 1994), bár egyelőre még csak elméleti szinten. A mentális egészség fogalmának tág értelmezése szerint tartalmazza a segítséget, az önszolgálatot egyéni és közösségi szinten egyaránt, legszűkebb értelemben pedig a különböző mentális problémák kifejlődésének megelőzését értjük alatta. A WHO meghatározása szerint a teljes fizikai, mentális és szociális jóllétet jelenti (Simon, 2021). Néhány felmérés azt is bizonyította, hogy a pályát elhagyók esetében összefüggés van az önértékelés és a pályán eltöltött évek között. Egy vizsgálat szerint a több mint tíz éve dolgozó pedagógusok között drasztikus alulértékelés jelenik meg (Ceglédi & Lólé, 2023). Az önértékelés és a szakmai önismeret között Zagyváné Szűcs Ida kutatásai is szoros összefüggést mutattak ki (2017, 2019, 2020, 2021).

A pedagógusok szakmai önismeretének fejlesztése mint a pedagógus személyiségének elengedhetetlen eleme, a 21. század elején körvonalazódik a pedagógusképzés szakirodalmában (Dudás, 2013; Birta-Székely, 2018). A szak-

mai önismeret alakulása egész életen át tartó folyamat, amely a pályaválasztás motívumainak tisztázásával kezdődik. Az önismeret igényét csak akkor tudjuk felkelteni a hallgatókban, ha tudatosul bennük, hogy a jó szakemberré válás feltétele az alapos önismeret. A szakmai önismeret forrásai az alábbiak: az önismeret, melynek fontos területei: testkép; énkép; önértékelés; kommunikációs készség; attitűdök, előítéletek, szociális érzékenység; problémamegoldó képesség, konfliktuskezelés; stressztűrő mechanizmusok, pszichés terhelhetőség; szakmai ismeretek, gyakorlati tapasztalatok; szakmai munkaközösség és szupervízió (Kelemen, 2013).

Személyközpontú módszerek alkalmazása a pedagógusképzésben és -továbbképzésben

A személyközpontúság egy olyan létezési mód, amellyel az együtt élők egymás személye felé fordulnak. Ebben minden személy egyaránt fontos, minden egyént és mindenkinek az egyéniségét tiszteletben kell tartani, illetve biztosítani kell, hogy mindenki fejlődhessen, figyelmet kaphasson. Rogers a személyközpontú csoportmunka vezetésének tapasztalatai mentén gazdag elméleti és gyakorlati ismeretekkel alapozta meg a szemlélet létjogosultságát azokon a területeken, ahol a szakember személyisége alapvető munkaeszköz is egyben. Fontos, hogy a személyközpontú megközelítésben a személyiségben végbemenő pozitív változásokban a kulcstényező elsősorban az egyén, és nem a külső feltételek és hatások (pl. terápiás módszer) (Rogers, 2008). A személyközpontú szemlélet a pszichoterápiából indult, de gyorsan elterjedt a szociális és pedagógiai szférában is (Zichy, 2001), ahol a csoportmódszerekben való gondolkodás is gyökeret eresztett, és bebizonyosodott, hogy a személyközpontú megközelítés sokat segít az egyének és a szervezetek rugalmasságának kialakításában. A későbbiekben olyan fejlesztő módszerek szemléleti alapját is képezte, mint az iskolai videotrénings, az esetfeldolgozó Bálint-csoport, az önismereti pszichodráma csoport, a Gordon-trénings, az encounter csoportok, az irodalomterápia vagy a hangzó napló.

Az *iskolai videotrénings* rövid ideig tartó, egyéni, intenzív segítő, szakmai személyiségfejlesztő módszer (Brophy 2004). Az osztálytermi interakciós minták elemzésére támaszkodva, a pedagógus konkrét problémájához kapcsolódva általában 3-4 alkalommal megismételt iskolai videófelvételek egyéni, strukturált megbeszélésével, a már létező, eredményes kommunikációs minták gyakorlásával segíti a pedagógus professzionális munkájának megerősödését (az adaptív tanítást) vagy az adott probléma sikeres megoldásához szükséges változást egy speciálisan képzett szakember (videotrénings) vezetésével (Sallai, 2011). A videotrénings pozitív hatását számos kutatás bizonyította a segítő szakmák

széles skáláján. A tanár-diák interakciók elemzésében is alkalmazható, melynek segítségével azonosítható, hogy a felek közötti kommunikációban ki a domináns fél, illetve hogy az együttműködés verbális és nonverbális szinten mennyire jellemző (Szarka, 2016). Gombás (2018) szerint, aki a pedagógusképzés területén alkalmazta, a módszer sokoldalúan alkalmazható a legkülönbözőbb pedagógiai szituációkban: módszertani és szakmódszertani kérdésekben, de akár konfliktusos pedagógiai szituációkban is.

Az esetfeldolgozó *pedagógus Bálint-csoport* a tanári mentálhigiéne karbantartására és a kiégés megelőzésére, a kiégési tünetek kezelésére, a kapcsolati esetek feldolgozására nyújt biztonságos, támogató közeget. Tapasztalatok szerint a csoport hosszabb távon megtartó közeget jelent, szakmai és személyes kompetenciát, önismeretet fejleszt, és így segít a kiégés megelőzésében. A csoport segítségével a pedagógusok jobban rálátnak magukra, diákjaikra, kapcsolataikra, jobban értik, viselik és kezelik a nehézségeiket (Pintér, 2021).

A *Gordon-tréning* Thomas Gordon (1997) kommunikációs szakember munkássága alapján fejlődött ki, melynek lényege a tanár-diák interakciókban megmutatkozó kommunikációs gátak felismerése és leküzdése. Thomas Gordonra nagy hatással volt Rogers munkássága, hiszen mint kolléga és barát meghatározó volt Gordon életében. A Gordon-technikák (énközlés, aktív hallgatás) elsajátítása révén a pedagógusok sokkal tudatosabban vesznek részt a kapcsolati helyzetekben, felismerik és kifejezik saját igényeiket, bővül konfliktuskezelési eszköztáruk és együttműködési készségük.

Az encounter kifejezés Carl Rogerstől (1986) származik, jelentése találkozás másokkal és önmagunkkal. Az *encounter csoportok* olyan önsegítő csoportok, ahol a pszichés támogatás válik dominánssá. Az encounter csoportok nyíltak, és nem tematizáltak, ezért bármikor és bárki csatlakozhat hozzájuk. A csoport erejét és dinamizmusát tudják a tagok kihasználni saját jóllétük támogatására. A pedagógusok körében egyelőre még nem egy elterjedt módszer, de azt gondolom, hogy hasznosan alkalmazható, főként a mindennapi feszültség feloldása, a „nem vagyok egyedül a problémámmal” (egyetemesség érzése) érzés megtapasztalása céljából is.

A *hangzó napló*¹ módszerének elterjedése főként az önreflexió gyakorlása szempontjából hatásos. A tanulás, az orvosképzés vagy a munkapszichológia (Crozier & Cassel, 2015) területén is hatékonyan alkalmazták. Magyar területen először a tanár- és mentorképzés területén kipróbált módszer (Káplár-Kodácsy & Dorner, 2020; Birta-Székely, 2022a).

¹ A hangzó napló hangfelvételek rögzítése digitális eszközök (mobiltelefon) segítségével. Szemben a videónaplóval, a hangzó napló kizárja a képek által nyújtott értelmezések sokféleségét, illetve kizárja a képek okozta frusztrációt a résztvevők részéről (Káplár-Kodácsy & Dorner 2020).

Romániában Simona Baciu (2019) mozgalmat indított el munkatársaival a tanári jóllét kivívásáért, létrehozva a Románia boldog tanárai (Profesori fericiți pentru România) egyesületet. Az egyesület célja a pedagógusok jóllétének megteremtése különböző mindfulnessgyakorlatok elsajátításával.

Az irodalomterápia (biblioterápia) az a módszer, amely keretében pozitív változást idézünk elő az önismeretben irodalmi alkotások és más műfajú szövegek, tartalmak (pl. film, dalszöveg) segítségével. Az irodalmi szövegek árnyaltan és sűrítve fejezik ki mindazt, amit érzünk, ezért is alkalmasak arra, hogy több szinten is kapcsolódni tudjunk hozzájuk. „Művészetterápiás nézőpontból megfogalmazva a személy működésének érzelmi-intuitív aspektusára építve az irodalom, a szöveg mint közvetítő csatorna, eszköz segítségével nyújtunk pszichológiai támogatást és önmegfigyelési, önfelfedezési, önkifejezési lehetőséget a biblioterápiában résztvevőknek.” (Béres, 2021) A biblioterápia alkalmazásának lehetőségeiről szól Béres Judit és Szalai Lilla (2019) kutatása a pszichológus, gyógypedagógus és tanár szakos hallgatók körében. Arra a következtetésre jutnak, hogy egy ilyen önismereti csoport otthonosabbá, stresszmentesebbé és élhetővé teszi az egyetemi életet az alsó évfolyamok számára, a végzős évfolyamok körében pedig a szakmai személyiséggel, pályával kapcsolatos kételyekkel, félelmekkel való szembenézés lehetősége, az önreflektivitás kap központi szerepet. Szatmáriné Rádics Ildikó (2021) mentortanári minőségében tartott biblioterápiás foglalkozásokat tanár szakos hallgatóknak. Azt tapasztalta, az önreflexió és a csoportélmény volt az, amit a legfontosabbnak tartottak a tagok, valamint a testvériség érzése, hogy nincsenek egyedül a problémáikkal. A biblioterápia a pedagógusok személyiségének megújításához, az iskolai mentálhigiénés problémák kezeléséhez is hasznos módszer (Emőd, 2013; Birta-Székely, 2022b).

A fentiekben felsorolt módszerek közös vonása, hogy nem erőltet rá semmit a kliensre, hanem abban próbál segíteni, amit a kliens hoz problémaként. A csoportvezető, a foglalkozást irányító szakember mindig a kliens igényeire, hozott problémáira reagál. Ezek beépítése és alkalmazása a pedagógusok alap- és továbbképzésében mentálhigiéniai szempontból fontos, ugyanakkor olyan képességek kialakítása terén nyernek tapasztalatot (pl. csoportkohézió), amely nemcsak a személyiségük, hanem a pedagógiai munka során is hasznosítható.

A szakmai önismeret és a mentális egészség összefüggései gyakorló pedagógusok és tanár szakos hallgatók körében

Pedagógus-továbbképzésben képzőként dolgozva gyakran feltűnt, hogy a különböző önismereti gyakorlatok kapcsán a részt vevő gyakorló pedagógusok negatív énképpel rendelkeznek. Ez főként a pályán már több éve dolgozó peda-

gógusok esetében volt jellemző. Ez a felismerés vezetett a kutatás kérdéséhez, miszerint melyek lehetnek azok a tényezők, amelyek befolyásolják ennek a negatív énképnek a kialakulását. Feltételeztem, hogy a mentális egészség és a szakmai önismeret hiánya lehetnek a lehetséges tényezők. Ennek következtében a kutatás az alábbi kérdések köré épült:

1. A felmérésben részt vevő gyakorló pedagógusok többsége valóban negatívan látja önmagát az alkalmazott metamorfózisok kérdésben?
2. A megkérdezett pedagógusok mit tartanak fontosabbnak a munkájukban: a személyiségfaktort vagy a professzióhoz tartozó tanítás faktort?
3. Fordulnak-e a pedagógusok mentálhigiénés segítségért munkájuk során?
4. Saját bevallásuk szerint milyen magas a szakmai önismeretük?
5. Van-e a fenti kérdések mentén különbség a gyakorló pedagógusok és a tanár szakos hallgatók, illetve az erdélyi és a magyarországi résztvevők között?

Módszerek, eszközök és résztvevők

A fenti kérések megválaszolása érdekében egy online kérdőívet² állítottam össze, amelynek egyes kérdéseit Jacqueline Royer (1963) *Metamorfózisok a személyiségfejlődés folyamatában* tesztjéből adaptáltam. A tesztet Szőnyi Magda (1982) fordította le, a teszt alkalmazásáról és a válaszok értelmezéséről Pető Csilla (1998) ír, és a pedagógiai gyakorlatban is javasolja alkalmazását. Felhívja viszont a figyelmet arra, hogy teljes személyiségkép felállítására a teszt nem alkalmas. Pedagógusok számára főként a közösségformálásra, társismeretre, a másság elfogadására, az identitás formálására, illetve a gyermekek megismerésére alkalmazhatóak a teszt eredményei. A metamorfózisok teszt lényege, hogy arra kéri a kitöltőt, képzelje el, hogy van egy varázsló, mint a mesékben, aki azzá varázsolja, amivé csak akarja. Ha most egy állattá varázsolhatná, akkor melyik állat (tárgy, híres személyiség, növény, szerszám stb.) lenne, illetve a pozitív átváltozásokat követi a negatív, azaz milyen állat (tárgy, híres személyiség, növény, szerszám stb.) nem lenne? A metamorfózis témájú feladat folyamata hasonló a metaforaválasztáshoz (Vámos, 2001), ahol a jelentésátvitel a tudat mélyén zajlik, ezért is alkalmas olyan területek vizsgálatára, mint a pedagógusok előzetes nézetei vagy hitei. A metafora kifejezheti azt is, amiről nem

² Pedagógusoknak szóló kérdőív: <https://docs.google.com/forms/d/1M6g6V4wUYtwiWX8NL178AVz-F7RXx7VzMKH2x6t10HdQ/edit>

Tanár szakos hallgatóknak szóló kérdőív:

<https://docs.google.com/forms/d/1cdxLok-IgV7oA7HjeJrDA5D3bEO6oMedGbhFJt2r0CM/edit>

tudunk, s így meghaladhatja szándékainkat (Vámos, 2003). Mivel célom volt, hogy a kép, amit a pedagógus önmagáról lát, minél őszintébb legyen, és minél mélyebről jöjjön, ezért a konkrét rákérdezésen kívül egy metamorfóziskérdést is fontosnak láttam beiktatni.

A felmérésben alkalmazott kérdőív öt kérdést tartalmaz a demográfiai adatokat (intézmény, ahol tanít/tanul, pályán eltöltött évek/életkor) gyűjtő kérdések mellett:

1. Képzeld el, hogy van egy varázsló, mint a mesékben, aki most elvárásolja, de szabad választást hagy abban, hogy mivé! Tehát ha ez a varázsló most egy állattá, tárggyá, híres emberré varázsolná, milyen állat, tárgy és híres ember szeretne lenni? Sorolja fel ezeket egymás után! Mind-egyikből csak egyet!
2. A varázsló most már nem ad szabad választási lehetőséget, csak annyi szabadságot hagy meg, hogy megválassza, mivé NE varázsolja. Tehát milyen állat, tárgy vagy híres ember NEM lenne semmiképp?
3. Az alábbi idézetek közül melyik áll a legközelebb szakmai hitvallásához? Csak egyet választhat!
 - a. „Azt hiszem, annál nincs nagyobb öröm, mint valakit megtanítani valamire, amit nem tud.”
 - b. „A tanár személye fontosabb, mint az, amit tanít.”
1. Mit szokott tenni a saját szakmai jóllétéért? Vett igénybe bármilyen mentálhigiénés szolgáltatást az utóbbi 5 évben? Sorolja fel ezeket!
2. Értékelje az alábbi skálán, mennyire ismeri szakmai szempontból önmagát! (1 – egyáltalán nem, 5 – nagyon)

A felmérésben erdélyi (N = 96) és magyarországi pedagógusok (N = 57), valamint tanár szakos hallgatók (erdélyi: N = 77, magyarországi N = 45) vettek részt, összesen 275 résztvevő. A tanár szakos hallgatók átlagéletkora 20,7 év, azaz a többségük csak egy-két éve kezdte el tanulmányait. Az 1. táblázatban láthatóak a gyakorló pedagógusok pályán eltöltött éveinek száma. Az adatfelvétel online kérdőíves módszerrel történt olyan kontaktszemélyek bevonásával, akik Erdélyben a Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Magyarországról a Pécsi Tudományegyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem pedagógusképző intézeteiben tevékenykednek. A gyakorló pedagógusok bevonása hólabdamódszerrel történt.

Pályán eltöltött évek száma	f(%)
1-5	30%
5-10	9%
10-20	42%
20-30	12%
30 felett	7%
N	153

1. táblázat. A részt vevő gyakorló pedagógusok pályán eltöltött éveinek száma

Eredmények bemutatása

A kérdőív adatait tartalomelemzéssel és leíró statisztikai mutatók segítségével dolgoztam fel. A metamorfózisok teszt három iteméből (állat, tárgy és híres ember) csak a tárgyra vonatkozó negatív (Milyen tárgy nem lenne semmiképp?) fogalmakat vettem figyelembe. Azt feltételeztem, hogy a negatív választás esetén azok a személyek választanak erősen negatív tartalmú fogalmakat (tárgyakat), akik esetében a pályamotiváció alacsonyabb szintű. Három kategóriába soroltam a fogalmakat: semleges (pl. mobiltelefon, ingaóra, úttest, írószer, kilincs), közepesen negatív (pl. papucs, hólapát, tör, kés, tű, lyukas korsó), és erősen negatív (pl. lábtörlő, szemetes, mosogatószivacs, felmosó, kuka, wc-papír) tartalmú fogalmak. A fogalmak kategóriákba való besorolását az indokolta, hogy láthassam, hányan vannak azok a pedagógusok, akik erősen negatív tartalmú fogalmakat választanak, illetve ezekkel nem kívánják azonosulni. A gyakorló pedagógusok eredményeit a 2. táblázatban láthatjuk.

Fogalmak kategorizálása	Pedagógusok válaszai f(%)
semleges	25%
közepesen negatív	30%
erősen negatív	45%

2. táblázat. A pedagógusok által választott fogalmak kategorizálása arra a kérdésre, hogy milyen tárgy nem lenne semmiképp

A gyakorló pedagógusok többsége erősen negatív vagy közepesen negatív fogalmakat választott (75%). Az is kiderült, hogy azok a pedagógusok, akik erősen vagy közepesen negatív fogalmakat választottak, több mint tíz éve dolgoznak. Ugyancsak őrájuk jellemző, hogy nem vettek igénybe eddig mentálhigiénés szolgáltatásokat.

Az idézetek kiválasztásánál (3. táblázat) úgy tűnik, ha nem is toronymagasan, de a pedagógusok többsége, azaz 58% a személyiségfaktor mellett döntött.

<i>Az alábbi idézetek közül melyik áll a legközelebb szakmai hitvallásához?</i>	<i>f(%)</i>
„Azt hiszem, annál nincs nagyobb öröm, mint valakit megtanítani valamire, amit nem tud.”	42%
„A tanár személye fontosabb, mint az, amit tanít.”	58%

3. táblázat. *A tanítás vagy személyiségfaktor eredménye pedagógusoknál*

Hogy mennyire magas a szakmai önismeretük, a pedagógusok többsége a Likert-skála utolsó előtti fokát jelölte meg (4. táblázat). Arra a kérdésre, hogy mit tesz saját szakmai jóllétért, a pedagógusok többsége, 94% vallotta, hogy semmit, ebből 71,5% hozzátette, hogy ennek ellenére igénye lenne rá, érzi a szükségességét. 7% megnevezett olyan szabadidős tevékenységeket, mint a jóga, edzés, masszázs és házi kedvenc jelenléte, és 1,5% vallotta, hogy volt már önismereti kurzuson, vagy jár pszichológushoz.

<i>Értékelje az alábbi skálán, mennyire ismeri önmagát! (1 – egyáltalán nem, 5 – nagyon)</i>	<i>f(%)</i>
1	0%
2	15%
3	25%
4	43%
5	17%
N	153

4. táblázat. *Pedagógusok szakmai önismeretének szintje saját bevallás alapján*

Azoknak a pedagógusoknak, akik saját bevallásuk szerint magas szakmai önismerettel rendelkeznek (5. szintet jelölték a Likert-skálán), csak a 20%-a választott erősen negatív tartalmú fogalmat, ami arra enged következtetni, hogy a magas önismerettel rendelkezők lelki egészsége pozitívabb állapotban van. Köztük voltak azok is, akik tettek valamit lelki egészségük érdekében.

A tanár szakos hallgatók metamorfózisra vonatkozó eredményei (5. táblázat) fordított arányúak, mint a pedagógusok esetében kapott eredmények, ami arra a feltételezésre ad okot, hogy a pályán eltöltött évek negatívan befolyásolják a mentálhigiénés állapotot, hiszen a pályakezdők többsége semleges fogalmat választott.

Fogalmak kategorizálása	Pedagógusjelöltek válaszaik f(%)
semleges	82%
közepesen negatív	6%
erősen negatív	12%
N	122

5. táblázat. *A tanár szakos hallgatók által választott fogalmak kategorizálása arra a kérdésre, hogy milyen tárgy nem lenne semmiképp*

A tanításhoz és személyiségfaktorhoz kapcsolódó idézetes választásnál (6. táblázat), hasonlóképpen a pedagógusokhoz, majdnem fele-fele arányban megosznak az eredmények, a személyiségfaktort választották többen ebben az esetben is, ami nagyon örvendetes, tehát a képzés elején hasonlóképpen gondolkodnak.

Az alábbi idézetek közül melyik áll a legközelebb szakmai hitvallásához?	f(%)
„Azt hiszem, annál nincs nagyobb öröm, mint valakit megtanítani valamire, amit nem tud.”	45%
„A tanár személye fontosabb, mint az, amit tanít.”	55%

6. táblázat. *A tanítás vagy személyiségfaktor eredménye pedagógusjelölteknél*

Az önismeret esetében az eredmény (7. táblázat) sokkal inkább a Likert-skála közepe és alsó szintje fele tolódik el, ami egyáltalán nem meglepő, hiszen többségében 19-20 éves fiatal egyetemi hallgatókról van szó.

Értékelje az alábbi skálán, mennyire ismeri önmagát! (1–egyáltalán nem, 5 – nagyon)	f(%)
1	0%
2	32%
3	45%
4	21%
5	2%

7. táblázat. *Pedagógusjelöltek önismeretének szintje saját bevallás alapján*

Mivel nem voltak lényeges eltérések a magyarországi és erdélyi résztvevők között, arra következtettek, hogy a két területen a pedagógusok munkakörülményei, valamint a mentálhigiénés szolgáltatásokhoz való hozzáférés hasonló.

Összegzés

Természetesen a kapott eredményekből nem tudunk általános következtetéseket levonni a szakmai önismeret és a lelki egészség összefüggéseire vonatkozóan, viszont jelzést adnak arról, hogy milyen fontos lenne a gyakorló pedagógusok számára mentálhigiénés szolgáltatásokat nyújtani, hiszen érzik az igényét, bevallottan szükségük lenne rá, a kérdőív eredményei is ezt támasztják alá. A szakmai önismeretet támogató tevékenységek bevezetése a pedagógusképzésbe pedig azért is lenne fontos, hogy tudatosítsa a pedagógusjelöltekben a lelki egészség jelentőségét a tanári munkában és segítse, támogassa a tanári identitás kialakulását. A felmérésben részt vevők esetében a pályán eltöltött évek száma mentális szempontból nem erősíti, hanem elgyengíti a pedagógusokat, ezt támasztják alá a pedagógusjelöltek eredményei, akik csak 18% közepesen vagy erősen negatív tartalmú fogalmat választottak, szemben a pedagógusok 75%-ához képest. A magas szakmai önismerettel rendelkező pedagógusok esetében nem volt jellemző az erősen negatív tartalmú fogalom választása, ami a szakmai önismeret pozitív hatását jelzi a mentális egészségre. Pozitív eredményként könyvelhetjük el a tanításhoz és a személyiségfaktorhoz kapcsolódó idézetes választásnál, hogy mindkét célcsoport többsége a személyiségfaktort választotta, ami arra enged következtetni, hogy fontos számukra a személyiségük mint munkaeszköz.

Továbbfejlesztési lehetőségek, távlatok

Mivel a kérdőív adatai további feldolgozásra is alkalmasak, érdekes eredményeket kaphatunk például a híreseMBER- és állatmetamorfózisok elemzése terén. Eredetileg ezeket az itemeket nem szándékoztam feldolgozni, csak elterelésképp voltak benne a kérdőívben. Egy másik kutatás keretében a szakmai önismeretet és a mentális egészséget standardizált tesztekkel mérve sokkal megbízhatóbb eredményeket kaphatunk, akár kevesebb résztvevő bevonása esetén is.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet szeretnék mondani azoknak a magyarországi kollégáknak, dr. Dezső Renátának és dr. Ács Mariannának, akik segítettek abban, hogy a kérdőívek eljussanak a magyarországi pedagógusokhoz és pedagógusjelöltekhez. A tanulmány elkészítését az MTA Domus program támogatta.

Irodalom

- Baciu S., Shapiro S. (2019). *The teacher within, A mindful journey toward well-being for teachers in the 21st century*, Transylvania College.
- Bárdossy, I. (et al., 2002). Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben, In Katona, A. et al. (Eds). *A tanári mesterség gyakorlata*, Tanárképzés és Tudomány, Nemzeti tankönyvkiadó, ELTE, Tanárképző Főiskolai Kar. pp. 93–112.
- Béres, J. (2021). *Magamat írom és olvasom. Közösségtalálás, érzelmi támasz és érzékenyítés a gyerekek és fiatalok biblioterápiájában*, Mesecentrum weboldala, Petőfi Irodalmi Ügynökség. Forrás: <https://igyic.hu/esszektanulmanyok/magamat-irom-es-olvasom.html>. Utolsó letöltés: 2022. március 1.
- Béres, J. & Szalai, L. (2019). *Az irodalomterápiás önismereti csoportok lehetőségei pszichológus, gyógypedagógus és tanár szakos hallgatók képzésében*. Előadás: Neveléssel az olvasásért – olvasással a nevelésért. Magyar Olvasástársaság konferenciája. Kecskemét, 2019. november 28.
- Béres, J. (2023). Az önismeretfejlesztés fontossága és lehetőségei pedagógusok és pedagógusjelöltek számára, személyközpontú és irodalomterápiás módszerekkel, In Birta-Székely, N. (Ed.). *Újító szemléletek a neveléstudományokban*, Tanárok Vagyunk Akadémia IV. kötet, pp. 11–28.
- Birta-Székely, N. (2012). *A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén*, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Birta-Székely, N. (2018). *Szakmai önismeret a pedagógusok alap- és továbbképzésében*, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Birta-Székely, N. (2022a). Audio Diaries: Developing Pre-Service Teachers' Reflective Practices. *Proceedings of The 5th World Conference on Future of Education*.
- Birta-Székely, N. (2022b). Pedagógusok szakmai önismeretének támogatása biblioterápiás módszerekkel, In *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*, Esztergom. pp. 255–277.
<https://doi.org/10.33422/5th.wcfeducation.2022.08.100>
- Brophy J. (2004). *Using video in teacher education*. Elsevier.
[https://doi.org/10.1016/S1479-3687\(2003\)10](https://doi.org/10.1016/S1479-3687(2003)10)
- Ceglédi, T. & Lólé, B. (2023). Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok? A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek. *Iskolakultúra*, 33(10), 3–20. Forrás: <https://doi.org/10.14232/iskkult>. Utolsó letöltés: 2023. 10. 03.
<https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.10.3>

- Crozier, S.E. & Cassell, C. (2015). “Methodological considerations in the use of audio diaries in work psychology: adding to the qualitative toolkit”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol. 86, 396–419. <https://doi.org/10.1111/joop.12132>
- Dudás, M. (2013). *Szakmai önismeret és önreflexió a pedagógiai munkában*, Tanulási segédlet.
- Emőd, T. (2013). Biblioterápia és nevelés, In *Könyv és Nevelés*, 3, Forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-nevelés/biblioterápia-es-nevelés#foot-note-18>. Utolsó letöltés: 2021. március 7.
- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.) (2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Freinet, C. (1982). *A modern iskola technikája*, Tankönyvkiadó.
- Gádor, A. (1991). Személyközpontú szemlélet. *Iskolakultúra*. 8-9, 98–109.
- Gordon, T. (1997). *A tanári hatékonyság fejlesztése*, Asszertív Kiadó.
- Gombás, J. (2018). A videotrénings módszer bemutatása, alkalmazásának lehetőségei a pedagógusképzésben, *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*, pp. 248–256.
- Gombocz, O. (2002). A gyakorlat helye a pedagógusképzésben. A magyarországi és a bajorországi képzés összehasonlító elemzése, In Katona, A. et al. (Eds.) *A tanári mesterség gyakorlata*, Tanárképzés és Tudomány, Nemzeti tankönyvkiadó, ELTE, Tanárképző Főiskolai Kar. pp. 187–192.
- Káplár-Kodácsy, K. & Dorner, H. (2020). The use of audio diaries to support reflective mentoring practice in Hungarian teacher training. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Volume 9 Issue 3. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2019-0061>
- Kelemen, L. (2013). *Személyiség és szakmai képességfejlesztés*, Forrás: <file:///C:/Users/bszek/Desktop/habilitaciohoz%20szakirod/Training%20material%20.pdf>. Utolsó letöltés: 2022. 02. 02.
- Kotschy, B. (2003). Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, In: *Pedagógusképzés*, 1-2., 109–119.
- Pető, Cs. (1998). Metamorfózisok a személyiségfejlődés folyamatában. Egy pszichológiai teszt alkalmazási lehetőségei a pedagógiai gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 46–58.
- Pintér, M. (2021). Az oktató személyisége és a paradigmaváltás kihívásai, A pedagógus Bálint-csoport, mint erőforrás. *Pannon Digitális Pedagógia*, 2021, 1. szám., 5. <https://doi.org/10.56665/PADIPE.2021.1.5>

- Rogers, C. (1986). *Encounter-csoportok*. OPI.
- Rogers, C. (2008). *Találkozások. A személyközpontú csoport*. Edge 2000 Kiadó – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Rogers, C., Lyon, H., C., & Tausch, R., (2013). *On Becoming an Effective Teacher—Personcentered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203725672>
- Royer, J. (1963). Le test des métamorphoses. *Bulletin de psychologie*, tome 17 n°225. Psychologie projective - théories et techniques, 358–360.
- Tóthné Muráncsik, M. (2021). *Pedagógusok és pedagógusjelöltek szakmai és mentális támogatása biblioterápiás eszközökkel*, PTE (szakdolgozat).
- Sallai, É. (1994). *A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógus személyiség kialakulására*. (Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE).
- Sallai, É. (1997). *A pedagógus a személyközpontú pedagógiai munkában*. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/pedagogus>. Utolsó letöltés: 2021. 12. 01.
- Sallai, É. (2011). *Osztálytermi interakciók elemzése*. ELTE – Pedagógiai Doktori Iskola kurzusa a Magyar Videotrénings Egyesülettel együttműködésben.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Simon, G. (2021). A mentálhigiéné, mentálhigiénés szemléletmód, a mentálhigiénés segítő. *Gondoskodás*, 1. ősz, 52–57.
- Szarka, E. (2016). *Videóval támogatott interakcióelemzés, egy esettanulmány bemutatása*.
Forrás: https://www.academia.edu/33884365/Vide%C3%B3val_t%C3%A1mogatott_interakci%C3%B3_elemz%C3%A9s_egy_esettanulm%C3%A1ny_bemutat%C3%A1sa. Utolsó letöltés: 2022. 03. 02.
- Szatmáriné Rádics, I. (2021). *Hallgatói önismeret fejlesztésének lehetősége biblioterápia segítségével*, PTE (szakdolgozat).
- Szöke-Milinte, E. (2006). *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Szönyi, M. (1982). *Jacqueline Royer Metamorfózisok tesztjének ismertetése 300 budapesti gimnazista jegyzőkönyvének feldolgozásával*. Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek. Országos Pedagógiai Intézet kiadványa.
- Szivák, J. (2011). A reflektív gondolkodás fejlesztése. In: M. Nádasi Mária (szerk.): *Mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése*, III. kötet. ELTE.

- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, Elte Eötvös Kiadó.
- Vámos, Á. (2001). A pedagógusok értékfogalmának elemzése metaforahálóval. In Golnhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.), *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 283–307.
- Vámos, Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*, Gondolat Kiadói Kör.
- Zagyváné Szűcs, I. (2017). Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 175–194. DOI: 10.17165/TP.2017.1-2.10
<https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.10>
- Zagyváné Szűcs, I. (2019). *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes észlelésére*. Eszterházy Károly Egyetem. DOI: 10.15773/EKE.2019.014
- Zagyváné Szűcs, I. (2020). *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata*. Líceum Kiadó.
- Zagyváné Szűcs, I. (2021). *A pedagógusok szakmai önértékelése és szakmai énhatékonyságuk forrásai*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézet. DOI: 10.46403/Kihivasokesmegoldasok.2021.185
- Zichy, L. (2001). A személyközpontú megközelítés a pedagógiában: A változás képességének elsajátítása mint a hatékonyságnövelés és terheléscsökkentés eszköze, *Új Pedagógiai Szemle*, május, 121–124.

AZ IDEÁLIS PEDAGÓGUSRÓL ALKOTOTT NÉZETEK VIZSGÁLATA PEDAGÓGUSHALLGATÓK KÖRÉBEN

KARDOS MELINDA

*Babeş-Bolyai Tudományegyetem,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet,
Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat*

Absztrakt

Jelen kutatásunkban a pedagógushallgatók ideális pedagógusról vallott nézeteinek vizsgálatára vállalkozunk.

Tanulmányunk első részében kutatási témánk tudományterületi kapcsolódásának bemutatására törekszünk, a teljesség igénye nélkül a szakirodalom azon alapjait szeretnénk áttekinteni, amelyeket kutatásunk szempontjából jelentősnek ítélnék a téma megfelelő értelmezése érdekében.

Célként fogalmazzuk meg a pedagóguskép feltárását mint a belső nézetek egyik meghatározó elemét, összevetve a társadalmilag elfogadott kompetenciákkal és sztenderdekkel. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan látják a pedagógusképzésben első-, másod- és harmadéven tanuló hallgatók az „ideális pedagógus” képét. Kutatásunk kvalitatív jellegű, mintánkat a Sántha (2009) által leírt célzott-rétegzett kényelmi-koncentrált mintavételi eljárás segítségével választottunk ki. A begyűjtött adatokat a Maxqda elemzőprogram segítségével elemeztük.

A kapott eredmények, miszerint a pedagógushallgatók a szociális tényezők fontosságát emelik ki az ideális pedagógus esetében, mintsem a kognitív és a személyiségjellemzőket, arra enged következtetni, hogy a megkérdezett pedagógushallgatók a szociális készségekre nagy hangsúlyt fektetnek, ami a jövő társadalmának formálása szempontjából egy emberközpontú jövőre enged következtetni, ahol a pedagógus szerepe a váltakozó kihívások ellenére is pótolhatatlanná és kimagaslóan fontossá válik.

Kulcsszavak: nézetek, ideális pedagógus, metaforavizsgálat, pedagógushallgatók, kompetenciák

Bevezetés

A pedagógus szerepére, személyiségére, nevelő feladatára vonatkozóan a mai pedagógiai szakirodalomban számtalan tanulmány született.

A szakirodalom ezen területén messziről feltűnő jelzőtábla lehet Sallai Éva munkássága a témát érintően, mely a pedagógustevékenység lényegi elemeinek, személyiségének és értékeinek megnyilvánulásaira irányul. Munkáiban a pedagógusmesterség tartalmi elemeit, személyiségjegyeit, illetve a pedagógusi munka gyakorlati világát egyaránt érinti.

Jelen tanulmány központi témája, vagyis az ideális pedagógusról vallott nézetek vizsgálata kapcsolódást jelenthet Sallai Éva szellemi tevékenységéhez.

A kérdés, hogy milyennek is kell lennie az ideális pedagógusnak, a mai pedagógiai kutatások területén globális szinten is kulcskérdéssé vált.

Indokolt ennek a kérdésnek a jelentősége, mivel elfogadott tényként szolgál az, hogy a pedagógus és a tanuló együttes tevékenységének célja a tanuló esetében olyan készségek és képességek kialakítása és fejlesztése, melyek a tanulót segítik abban hosszú távon, hogy alkalmassá váljon a társadalomban való helytállásra. Ez a cél nem igazán változott az idők során, azonban a tanári és tanulói szerepvállalások időről időre változásokon mentek keresztül.

A pedagógusszerep alakulási folyamatát figyelve a reformpedagógia megjelenésével jól megfigyelhető az ismeretközlő, távolságtartó, értékeléscentrikus magatartás háttérbe szorulása, és egyre inkább az együttműködést segítő, differenciált bánásmódra képes pedagógiai magatartás az értékelt, ezen túlmenően a gyerekeket munkatársként kezelő attitűd az elfogadott a pedagógus munkájában (Bábosik, 2003; M. Nádasi, 2001, idézi Bábosik, 2006).

Trif (2012) megjeleníti azokat a sajátosságokat, melyek tükrözik azt, hogy a tanárközpontú oktatási paradigma az információátadásra helyezi a hangsúlyt, ahol a tanár-diák kapcsolat hierarchikus módon alakul, és az értékelés külső normákhoz és standardokhoz viszonyított. Ezzel szemben a modern oktatási paradigma szemlélete szerint a hangsúly az új információk közötti kapcsolatra tevődik, a tanár-diák kapcsolat nem hierarchikus irányelvekre épül, a tanulók teljesítményét pedig leginkább önmagukhoz mérik. A Trif (2012) által leírt fogalmi keret e két irányzat leírására megfelelő támpontot ad.

A pedagógus szerepével kapcsolatos elvárások a társadalom folyamatosan változó igényeinek megfelelően alakulnak. Bár vitathatatlan és általánosan elfogadott az a tény, miszerint a pedagógus továbbra is a hatékonyan megvalósuló oktatás kulcstényezője, mégis egyre gyakrabban felmerülő kérdés volt a változások hatására a szakirodalomban az, hogy milyennek kell lennie az „ideális pedagógusnak”, aki eleget tesz a mai kor kihívásainak.

Az „ideális pedagógus” általános jellemzői tekintetében a nemzetközi felmérésekre alapozva Fehér (2003) kiemeli az alábbi jellemzőket: türelmes, kedves, jó, megértő, igazságos, humorérzékkel rendelkező, demokratikus, segítőkész. Falus (2003) szerint a jó pedagógus jellemzői közül kiemelhető a gyerekszereget, hivatástudat, szakmai és általános műveltség, igényesség, pedagógiai érzék, szuggesztivitás és derű, valamint a példamutató magatartás.

Ezek a kutatások időben régebben keletkeztek. Az általuk feltárt listák a „jó tanárt” a személyiségjellemzőkben kívánták megragadni.

Az újabb kutatások azonban inkább a gondolkodásra, kognitív struktúrákra; a kompetenciákra, a pedagógus tudására, a nézetekre helyezik a hangsúlyt.

A tanulmány szempontjából külön is kiemelendő a felsorolt jellemzők közül a kompetens pedagógus pedagógiai tudása, mely az elméleti és gyakorlati tudásból, valamint a nézetekből tevődik össze.

A nézetekre vonatkozóan szakmailag közismert ténynek mondható, hogy a pedagógusi munka sikerességét meghatározó egyik legjelentősebb tényező a pedagógusok nézeteinek, gondolkodásának kutatása, mivel a pedagógusképzés sikeres megvalósulása és a pedagógiai pálya téves választásának megelőzése miatt is egyre fontosabb a hallgatók pedagógiai gondolkodásának feltárása annak érdekében, hogy a képzés ehhez adaptáltan valósuljon meg.

Kutatásunkban éppen ezért törekszünk a pedagógushallgatók gondolkodásának feltárására, pontosabban a pedagógiai gondolkodás egyik központi elemének, a hallgatók ideális pedagógusról vallott nézeteinek vizsgálatára.

Az ideális tanár képe a pedagógiai kutatások tükrében

Ebben az alfejezetben, a teljesség igénye nélkül, a szakirodalom azon alapjait szeretnénk áttekinteni, amelyeket kutatásunk szempontjából jelentősnek ítélnünk a téma megfelelő értelmezése érdekében.

Első lépésben az ideális pedagógusról szóló kutatások történeti áttekintésére térünk ki röviden, ezt követően a kutatási témánk tudományterületi kapcsolódásának bemutatására törekszünk, majd a pedagógiai nézetek feltárásának jelentőségét mutatjuk be kiemelve ezáltal kutatási témánk fontosságát.

Az „ideális pedagógus” jellemzése a korai pedagógiai kutatásokban a személyiségjegyek vizsgálatára irányult, azonban az 1960 évektől a gyakorlati készségek feltárására fektettek nagyobb figyelmet, majd a kvalitatív módszertant alkalmazva hangsúlyt kaptak a nézeteket és pályamotivációt vizsgáló kutatások (Hercz & Takács, 2016).

A Sallai Éva (1994) által a kilencvenes években megfogalmazott hét képességterület, mely magába foglalja az ideális pedagógus tulajdonságaira vonat-

kozóan az olyan jellemzőket, mint: a gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetalakítás, mentális egészség, kommunikációs ügyesség, elemzési képesség, erőszakmentes és konstruktív konfliktusmegoldás, gazdag és rugalmas viselkedérepertoár, együttműködési képesség – e képességek mindegyike a mai napig aktuális.

Az eredményes pedagógiai munkát leíró sztenderdek és kompetenciák oktatáspolitikai jelentőséget és támogatást is kaptak.

Hercz és Takács (2016) bemutatja a jogszabályi szinten is megjelenő nyolc általános pedagógusi kompetenciát:

- „(1) szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás,
- (2) pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók,
- (3) a tanulás támogatása,
- (4) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség,
- (5) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység,
- (6) a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése,
- (7) kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás, valamint
- (8) elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.”

Dávid Mária meghatározta a hallgatói kiválasztás során fontosnak vélt főbb személyiségtulajdonságokat és képességeket, melyeket az alábbi kategóriákba összesített:

- „(1) személyiségtulajdonságok (humorérzék, kitartás, pontosság, kezűgyesség, pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés)
- (2) kognitív jellemzők, képességek (intellektus, szaktárgyi érdeklődés; memória, figyelem, figyelemmegosztás, helyzetfelismerési és döntési képesség, kreativitás, IKT)
- (3) szociális jellemzők, társas intelligencia (gyermekszeretet, nyitottság, empátia, tolerancia, kapcsolatteremtési képesség, konfliktuskezelési képesség, szakmai érdeklődés – emberekkel kapcsolatos munkaterületen, felelősségtudat, megbízhatóság)”. (Hercz & Takács, 2016)

Az „ideális pedagógus” tulajdonságainak feltárására irányuló kutatásokban

közösen elfogadott az, hogy – a teljesség igénye nélkül – az ideálisnak vélt pedagógus jellemzői közé tartozik a feltétel nélküli elfogadás/gyerekszeretet, empátia, következetesség, lelkesedés, a reflexió képessége, felelősségtudat, igazságosság.

A kutatásunkban megválaszolni kívánt kérdés, az „ideális pedagógusról” alkotott kép vizsgálata során a fent bemutatott jellemzőket és kategóriákat vesszük alapul, melyek által rámutathatunk arra, hogyan látják a pedagógushallgatók önmagukat mint jövőbeni pedagógust, aki a jövő társadalmát formálja.

A neveléstudományi kutatások területén kétféle kategóriába oszthatóak a pedagóguskutatások, melyek közül az egyik csoport a pedagógusok gyakorlati oktatásnak kutatásával foglalkozik, a másik pedig a pedagógusok képességeinek, személyiségének kutatásával.

Kutatásunk a fent említett két kategória közül a pedagógusok képességeinek, személyiségének kutatásával foglalkozik, mivel a pedagógusok gondolkodásának, pontosabban meghatározva nézeteinek feltárását érinti.

A magyar szakirodalomban *Falus Iván tanulmányai* (Falus, 1998, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b) adnak részletes képet a nézetekkel kapcsolatos kutatások eredményeiről. Falus (2001a) szerint a kutatásokban közös tényként jelenik meg az, hogy „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket”. (Falus, 2001a. 23.)

A szakemberek jelentős része vallja azt, hogy a nézetek szoros összefüggést mutatnak a cselekvésekkel, valamint a nézeteket a tapasztalatokból származó pszichikus konstrukcióknak fogadják el (Bárdossy & Dudás, 2011).

A nézetek forrásuk szempontjából származhatnak személyes tapasztalatokból, tanulási folyamatokból és a képzés ideje alatt szerzett tapasztalatokból egyaránt. Azon feltételezések, feltevések tartoznak a nézeteinkhez, amelyeket mi magunk igaznak vélünk, melyek felhasználásra kerülnek döntés során, és befolyásolják ítéleteinket (Richardson, 1997).

Hercz (2002) szerint a pedagógusi gondolkodás megváltoztatása lenne a kulcs az iskolai oktatás tartalmának és módszertanának átalakulását illetően (Hercz, 2002, 251.).

Eveyik, Kurt és Made (2009) kutatási eredményeinek elemzése során ugyancsak együttjárást mutattak ki a nézetek és osztálytermi tanári megnyilvánulások között.

A szakirodalmi kutatások eredményeinek köszönhető, hogy a pedagógushallgatók nézeteinek vizsgálata a neveléstudományi kutatások fontos területévé vált, egyre nagyobb hangsúlyt kapott a pedagógiai tapasztalatok tudatosítása és elemzése, az önreflektív gyakorlatok. Mindezek feltárásában egyre nagyobb

szerepet kaptak a kvalitatív kutatási módszerek. Ezek közül a módszerek közül jelen tanulmányunkban a neveléstudományban egyre gyakrabban használt metaforakutatást emelném ki, melynek alkalmazása során, egy adott helyzet megoldása végett a meglévő tapasztalatokat értelmezi újra a pedagógus (Szi-vák, 2014).

A metaforakutatás során a pedagógiai fogalmak és jelenségek feltárására törekszünk, mivel „a metaforizálás a mély rétegekbe történő leszállást, majd az ott tapasztaltakkal a felső szintre való visszatérést jelenti” (Vámos, 2001).

Ezzel a módszerrel kutatásunkban a hallgatók attitűdjének alaposabb megismerésére törekszünk az „ideális pedagógus” képére vonatkozóan. A kutatás eredményei képet adhatnak a pedagógushallgatók viszonyulásáról és jövőbeni tanári szerepükről. (Szivák, 2002)

A pedagógusi szerep a pedagógushallgatók esetében háromféle értelmezést kap: elsősorban megjelenik egy elérhetetlen ideális énkép, másodsor egy aktuálisan fennálló állapot, mely a realitást tükrözi, majd harmadszor egy elvárt állapot, melynek elérésére törekszenek. (Kissné Bernhatdt & Kriegel, 2017)

A társadalomban megjelenő, a pedagógusszerepre vonatkozó vélekedések meghatározóan hatnak a pedagógushallgatók énképének alakulására, és befolyásolják a hallgatók szakmai személyiségfejlődését. Kutatásunkban fontosnak tartjuk a hallgatók esetében megvizsgálni azt, hogy milyen képet alkotnak az ideálisnak vélt pedagógusról, ami a társadalomban is megjelenő képet tükrözi.

A kutatás jellemzői

Az empirikus kutatás célja

Jelen tanulmány középpontjába a pedagógushallgatók „ideális pedagógusról” alkotott nézeteinek vizsgálatát helyezzük. Célunk a pedagóguskép feltárása mint a belső nézetek egyik meghatározó eleme, összevetve a társadalmilag elfogadott kompetenciákkal és sztenderdekkel. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan látják a pedagógusképzésben első-, másod- és harmadéven tanuló hallgatók az „ideális pedagógus” képét.

Kutatási hipotézisek

Feltételezésünk szerint az óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók koncepcióiban az ideális pedagógus képére vonatkozóan leginkább a szociális jellemzők kapnak hangsúlyosabb szerepet, mintsem a kognitív jellemzők, valamint a személyiségtulajdonságok hangsúlyozása.

Kutatási minta és módszer

Kutatásunk kvalitatív jellegű, mintáját a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara Szatmári Kihelyzet Tagozatának pedagógia és alkalmazott didaktika szakos első-, másod- és harmadéves hallgatói adják, melyek közül évfolyamonként tíz hallgatót vontunk be vizsgálatunkba. Kutatási mintánkba azok a hallgatók kerültek, akik hozzájárultak az adatgyűjtéshez, így a Sántha (2009) által leírt kényelmi célzott-rétegzett kényelmi-koncentrált mintavételi eljárást alkalmaztuk, melynek sajátosságai közé tartozik az, hogy egy adott csoport, jelen esetben a pedagógushallgatók csoportjának vizsgálatát tűzzük ki célul. A csoporton belül az adja a mintát, akihez hozzáférünk az elemzés során. Az elemzés során rétegződési szempontokat érvényesítünk, melyek szerint törekszünk arra, hogy első-, másod- és harmadévról is ugyanannyi ($n = 10$) diák kerüljön be a mintába a megfelelő összehasonlítás érdekében.

Módszerválasztás szempontjából a metaforavizsgálat mellett döntöttünk, mivel lehetővé teszi a pedagógiai gyakorlatot is tükröző rejtett tartalmak felmérését is a pedagógushallgatók gondolkodásában, nézeteiben.

Éppen ezért kvalitatív módon, az irányított metaforavizsgálat segítségével végeztük az adatfelvételt („Az ideális pedagógus olyan, mint..., mert...”).










Az adatfeldolgozás folyamata során a metaforák és magyarázataik alapján csoportosítottuk a fogalmakat, majd konceptuális tartományokat és altartományokat hoztunk létre.

A begyűjtött adatokat a Maxqda elemzőprogram segítségével elemeztük, mely hozzájárult a többszörösen kódolt adatok elemzéséhez, speciálisan a kvalitatív eljárások elméleti hátterére alapozva, valamint az adatok kategóriákba való strukturálása mellett lehetővé teszi a kategóriák összehasonlító elemzését is. (Gyeszli & Sántha, 2015)

A kódolás során fő- és mellékkategória-kódokat alakítottunk ki.

Kutatási eredmények

Az „ideális pedagógus” metaforáit 8 fő konceptuális tartományba rendeztük, amelyek a következők: I. Szülő (14); II. Nap, szivárvány (5); III. Kertész (4); IV. Barát (2); V. Volt tanár (1); VI. Jó tündér (1); VII. Példakép (1); VIII. Arany (1). A kutatási adatokban megjelenített metaforák konceptuális tartományainak értékeit az 1. ábrán összesítettük.

Codesystem	Ideális tanár	SUMME
 Szülő	14	14
 Nap, szivárvány	5	5
 Kertész	4	4
 Barát	2	2
 Volt tanár	1	1
 Jó tündér	1	1
 Példakép	1	1
 Arany	1	1
 SUMME	29	29

1. ábra. Az „ideális pedagógus” esetében megjelenő metaforák (saját szerkesztés)

Az első, leggyakrabban megjelenő metafora a „szülő” kategória, melynek jellemző hasonlata az „anya” forrásfogalom, mely kapcsán a szeretet, védelem, támogatás jellemzők kapnak hangsúlyos szerepet a megkérdezett pedagógushallgatók nézeteiben.

A második leggyakrabban megjelenő konceptuális kategória a „nap, szivárvány” alkategória, melyhez a „szellő, pihe” hasonlatokat is hozzárendeltük. Az ebbe a kategóriába besorolt metaforák a pedagógust támogató, biztonságot adó, jó érzést biztosító, fejlődést elősegítő tényezőként írják le.

A harmadik leggyakrabban megjelent kategória a „kertész” hasonlat fogalmához kapcsolódik, mely megjelenítése során a gondozó, nevelő, fejlesztő funkciót emelték ki a megkérdezett hallgatók.

Megjelenik még a „barát” hasonlat, melynek során a segítségnyújtás fontosságát jelenítik meg, akárcsak a „jó tündér” hasonlat esetében. Emellett a „volt tanár” és a „példakép” hasonlatot is megemlítik a megkérdezett hallgatók, melyek a követendő példák szerepét töltik be, illetve egy érdekesnek mondható hasonlat, az ideális pedagógusnak „az arany”-hoz hasonlítása is megjelenik, ami a pedagógus értékének tükrözését célozza.



Szembetűnő a kategóriák estében az a tény, miszerint a hasonlatok összességében csak a női szerepek jelennek meg, mivel a szülő hasonlat megjelenítése esetében is az anyával, illetve a jó tündérrel azonosítják az „ideális pedagógust” a női szerepeket megjelenítve, ami arra a tényre utal, hogy a nők túlsúlyban vannak a pedagógusi pályán a férfakkal szemben.

Kutatásunk további részében, akárcsak az előző részben az ideális pedagógus forrásfogalom esetében, a Dávid Mária által meghatározott három fő konceptuális kategória alapján elemeztünk, melyek a következők: (1) *személyiség tulajdonságok*, (2) *kognitív jellemzők*, (3) *szociális jellemzők, társas intelligencia* (Hercz & Takács, 2016).

Mindhárom forrásfogalom megjelenik a megkérdezett pedagógushallgatók nézeteiben, azonban kimagasló mértékben a (1) *szociális jellemzők* kapnak kihangsúlyozott szerepet az ideális pedagógus metaforáinak megjelenítésében ($n = 20$). A szociális jellemzők kapcsán fontos az ideális pedagógus segítőkészsége, támogató magatartása, ami által a tanuló fejlődése megvalósul.

Kismértékű különbség jelenik meg az ideális pedagógussal kapcsolatos nézetek tekintetében a (2) *kognitív jellemzők* ($n = 6$), valamint a (3) *személyiségjellemzők* ($n = 8$) megjelenési aránya között. Ezek mindegyike ugyancsak fontosnak vélt a megkérdezett pedagógushallgatók véleménye szerint, viszont közel sem olyan mértékben, mint a *szociális jellemzők*.

A kutatási adatokban megjelenített konceptuális tartományok értékeit az 2. ábrán összesítettük.

Codesystem	Ideális tanár	SUMME
 Szociális jellemző	20	20
 Kognitív jellemző	6	6
 Személyiségtulajdonságok	8	8
 SUMME	34	34

2. ábra. Az „ideális pedagógus” esetében megjelenő konceptuális tartományok (saját szerkesztés)

Amennyiben elfogadjuk azt a tényt, miszerint a pedagógushallgatók ideális pedagógusról szóló metaforái szorosan összefonódnak nézeteikkel, formálják gondolkodásmódjukat, illetve azon keresztül oktatási gyakorlatukat, elmondható, hogy a megkérdezett hallgatók pedagógiai munkáik során a szociális jellemzőket, mint a segítőkészség, gondoskodás, a fejlődés segítése tartják majd szem előtt, és ezeket a szempontokat követik majd oktatói tevékenységükben.

A kutatás kérdésére vonatkozóan az eredmények biztató módon szolgálnak válaszul azzal kapcsolatosan, hogy a megkérdezett pedagógushallgatók a jövő generáció formálása során azokra az értékekre és szempontokra építik majd pedagógusi tevékenységüket, melyek a tanulók segítségét, támogatását tartják elsősorban szem előtt, és másodlagos helyre sorolják a kognitív tényezőket, illetve a személyiségjellemzők fejlesztését.

Összevetve a kutatás eredményeit a Sallai Éva (1994) által megfogalmazott hét képességterülettel, melyek az ideális pedagógus tulajdonságaira vonatkoznak – a gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetelakítás, mentális egészség, kommunikációs ügyesség, elemzési képesség, erőszakmentes

és konstruktív konfliktusmegoldás, gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár, együttműködési képesség –, e képességek jelentős része a megkérdezett hallgatók nézeteiben is megjelenik. Leginkább a leggyakoribb „szülő” metafora kapcsán, melynek értelmezése során kiemelték a hallgatók a törődő, megvédő, segítő megnyilvánulásokat, ami konstruktív helyzetalakítást, kommunikációs ügyességet, elemzési képességet, erőszakmentes és konstruktív konfliktusmegoldást, gazdag és rugalmas viselkedésrepertoárt, együttműködési képességeket feltételez a Sallai Éva által felsorolt jellemzők közül.

Kutatási eredményeinkben a megjelenő „szülő, kertész, barát, példakép” metaforák, ezek értelmezései, illetve a szociális jellemzők kihangsúlyozása tükrözik még a fontosságát a Hercz és Takács (2016) által bemutatott, a jogszabályi szinten is megjelenő nyolc általános kompetencia közül az alábbi kompetenciáknak: a tanulás támogatása, a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.

Következtetések

Összességében kutatásunk bizonyítékkal szolgál arra, hogy az „ideális pedagógus” kulcsfogalom elő tudja hívni mindazon tudattalanban is rejlő nézeteket, attitűdöket, melyekkel saját hivatásukat szemlélik, s ezek egyfajta önreflektív gondolkodásmódot közvetítenek, ami egyazon időben előre tudja vetíteni a hallgatók jövőbeni oktatási gyakorlatát. Megmutatja a hallgatók „világképét”, melyhez hozzá kell illeszteni a hallgatók képését ennek hatékony megvalósulása érdekében.

A kapott eredmények, miszerint a pedagógushallgatók a szociális tényezők fontosságát emelik ki az ideális pedagógus esetében, mintsem a kognitív és a személyiségjellemzőket, arra enged következtetni, hogy jövőbeni oktatási gyakorlatuk során a megkérdezett pedagógushallgatók a szociális készségekre nagy hangsúlyt fektetnek, ami a jövő társadalmának formálása szempontjából egy emberközpontú jövőre enged következtetni, ahol a pedagógus szerepe a váltakozó kihívások ellenére is pótolhatatlanná és kimagaslóan fontossá válik.

Irodalom

- Bábosik, I. (2006). Nevelés a tudáslapú társadalomban. In Kelemen, E. & Falus, I. (Eds.). *Tanulmányok a neveléstudományok köréből 2005*. Műszaki Kiadó. pp. 11–24.
- Bárdossy, I. & Dudás, M. (2011). *Pedagógiai nézetek*. Kódex Nyomda.
- Eveyik, A. E., Kurt, G. & Made, E. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, *New Trends and Issues in Educational Sciences*. Vol. 1, 1, pp. 612–617.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.109>
- Falus, I. (1998). A pedagógus. In Falus, I. (Ed.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 96–116.
- Falus, I. (2005). *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Műszaki Könyvkiadó.
- Falus, I. (2001a). Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–28.
- Falus, I. (2001b). A gyakorlat pedagógiája. In Gonlhofer, E. & Nahalka, I. (Eds.). *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 15–27.
- Falus, I. (2001c). Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó. pp. 213–234.
- Falus, I. (2002a). Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. sz. 73–78.
- Falus, I. (2002b). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6-7. sz. 76–80.
- Falus, I. (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fehér, V. (2003). A pedagógus kívánatos személyiségjegyei a 21. században. In *Diskurzus. Tudomány és művészet*. Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar, 3.
- Gyészli, E. & Sántha, K. (2015). Abdukció az osztálytermi interakcióban, *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/12. szám.
<https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.12.19>
- Hercz, M. (2002). A szakképzésben dolgozó tanárok gondolkodása tanítványaik kognitív fejlődéséről. *Társadalom és Gazdaság*, 24. 2. sz. 251–269.
<https://doi.org/10.1556/TarsGazd.24.2002.2.5>
- Hercz, M. & Takács, N. (2016). Óvodapedagógus és tanító szakos elsőévesek példaképei a társadalmilag elvárt személyiségjegyek tükrében. *Gradus 3/2* (2016) 397–404.

- Kisné Bernhardt, Á.& Kriegel, Zs. (2017). Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban, *Acta Academiae Beregsasiensis*. ISSN 2310-1954.
- Sallai, É. (1994). A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség alakulására. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív kutatások módszertanába*, Eötvös József Kiadó.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkozásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó.
- Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Trif, L. (2013). Didactica din perspectiva centrarii pe elev, *Academia de vara, Universitatea, 1 Decembrie 1918*”, Alba Iulia. Forrás: http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/47997/Trif+L_Didactica+centrarii+pe+elev.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 04. 12.
- Vámos, Á. (2001). A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101/1. sz. 85–108.

Mellékletek

1. sz. melléklet: Sallai Éva szakdolgozata. Veszprém, 1982.
A dokumentumfilmes helyi továbbképzés, mint az iskolai innováció katalizátora (Kutatási tervtanulmány)
2. sz. melléklet: Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996.
3. sz. melléklet: Sallai Éva PhD-disszertációja és tézisek
A szakmai személyiség szerepe a pedagógus mesterségben, és a pedagógusképzés lehetőségei kialakulásának segítésében. Debreceni Egyetem, 2001.
4. sz. melléklet: Pályamunka az Oktatási Minisztérium által kiírt pályázatra, és Iskolai videotréning program
Az osztálytermi munka hatékonyságát segítő és gátló interakciós minták feltárása iskolai videofelvételek elemzésével. Veszprém, 2001.
5. sz. melléklet: **A HEF OP 2.1.1 Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére c. pályázat keretében készült szakmai anyagok:**
Sallai Éva: Integrációs pedagógiai helyzetgyakorlatok – Programterv, modulleírás. 2006.
<https://docplayer.hu/3463047-Modszerek-a-hatranynos-helyzetu-tanulok-iskolai-sikeressenek-segitesere.html>

Sallai Éva, Szilvási Léna, Trencsényi László: Integrációs pedagógiai helyzetgyakorlatok – Szöveggyűjtemény. 2006.

<https://adoc.pub/modszerek-a-hatranyos-helyzet-tanulok-iskolai-sikeressenek5688cf1a7fd6d97df47bee365361d56018316.html>

Sallai Éva, Medveczky Katalin, Kozmáné Kovásznai Mária, Ficsór Józsefné: Professzionális tanári kommunikáció – Pedagógus-továbbképzési kézikönyv. 2006.

<https://adoc.pub/professzionalis-tanari-kommunikacio.html>

6. sz. mellékelt: **A HEF OP 2.2.1 és a TÁMOP 3.3.1 pályázatok keretében készült szakmai anyagok**

Sallai Éva: Kapcsolati készségek – Professzionális tanári kommunikáció az együttnevelésben – programterv és modulleírás. Pedagógusképzési program, 2009.

<https://docplayer.hu/1494232-Modszerek-a-hatranyos-helyzetu-tanulok-iskolai-sikeressenek-segitesere.html>

Sallai Éva: Szülőkkal való együttműködés az együttnevelésben – programterv és modulleírás. Pedagógusképzési program. 2009.

<https://docplayer.hu/1494232-Modszerek-a-hatranyos-helyzetu-tanulok-iskolai-sikeressenek-segitesere.html>

7. sz. melléklet: **A TÁMOP 3.3.1, 9. alprojekt keretében készült szakmai anyag**

Sallai Éva munkacsoport-vezető, a csoport tagjai: Estefánné Varga Magdolna, Falus Iván, Karlowits Juhász Orchidea, Knausz Imre, Kotschy Andrásné, Köcséné Szabó Ildikó, Némethné Ádám Anetta, Vincze Beatrix, Virág Irén, lektor: Golnhofer Erzsébet: A pedagógusképzés szerepének meghatározása a pedagógiai rendszerek fejlesztésében és alkalmazásában. Beszámoló tanulmány. 2010.

<https://docplayer.hu/1540967-Osszegzes-a-pedagoguskepzes-szerepnek-meghatarozasa-a-pedagogiai-rendszerek-fejleszteseben-es-alkalmazasaban-cimu-tanulmanyrol.html>

8. sz. melléklet: Mestertanár Videoportál archív

MESTERTANÁR_01

1. Az életre készítünk fel
2. A fegyelmezésről – Fekete Gyula
3. Horváth Ildikó – fejlesztőpedagógus

MESTERTANÁR_02

1. Tervekből nálunk soha sincs hiány

METRETANÁR_03

1. Természetes tanulás
2. Pszichoszociális szakképző

MESTERTANÁR_04

1. Egy célt mindig el kell érni

MESTERTANÁR_05

1. Nem csodákat várunk

MESTERTANÁR_06

1. Ez a miénk, oké?
2. Célnyelvi kultúra tanítása
3. Interaktív osztályfőnöki óra
4. A kezdő szakasz tevékenységi formái
5. A megértés folyamata
6. Mesefeldolgozás

MESTERTANÁR_07

1. Jégen járunk
2. Nyitott napközi
3. A ritmus és a rím szerepe
4. Tantárgyi integráció
5. Tantárgyi tartalom tanítása
6. Témaközpontú nyelvtanítás
7. Új anyag tanítása

MESTERTANÁR_08

1. Lépésről lépésre

MESTERTANÁR_09

1. IKT angol_01
2. IKT angol_02
3. IKT robotika
4. IKT matematika
5. IKT rendhagyó történelem óra_01
6. IKT CLPC használata
7. IKT Classmate PC 5. o.
8. IKT rendhagyó történelemóra (kizavarós)
9. IKT rendhagyó történelemóra
10. IKT rendhagyó történelemóra_02
11. Fegyelmezés_Fekete Gyula (jav.)
12. Kapus_01
13. Kapus_02
14. Kapus_03

15. Kapus_04
16. Kapus_05
- MESTERTANÁR_10
 1. Testnevelés – aerobic oktatása az általános iskolában
 2. Intro 1-2-3
 3. Testnevelés – röplabda oktatása az általános iskolában
 4. Színekkel kifejezett térhatás
- MESTERTANÁR_11
 1. Egy célt mindig el kell érni
 2. Waldorf iskola – Hámor
 3. Testnevelés a Waldorf iskolában
- MESTERTANÁR_12
 1. IKT mikrotanítás Adamik Zsolt
 2. IKT mikrotanítás Hegedűs Sarolta
 3. IKT mikrotanítás Stefán Ágnes
 4. IKT mikrotanítás Tóth Marianna
- MESTERTANÁR_13
 1. A kiejtés elvének érvényesülése a helyesírásban – játék
 2. A kiejtés elvének érvényesülése a helyesírásban – most mutasd meg
 3. A szóösszetételek helyesírási kérdései – alárendelt összetételek helyesírása
 4. Tulajdonnevek helyesírása – Ismerd meg szűkebb hazádat 1.
 5. Tulajdonnevek helyesírása – Ismerd meg szűkebb hazádat 2.
 6. Idegen szavak helyesírása zenehallgatással
 7. Idegen szavak helyesírása csoportban
 8. Az írásjelek helyesírási kérdései – csoportban, játékosan
 9. Az írásjelek helyesírási kérdései – ötletbörze
 10. Az írásjelek helyesírási kérdései – páros munka
- MESTERTANÁR_14
 1. Aronson mozaikmódszere
 2. Macskássy Katalin: Családrajz
 3. Drámaóra a Waldorf-iskolában
 4. Első lépések (fejlődéslélektan)
 5. Finommotorikus mozgás
 6. Fizika epocha a Waldorf-iskolában
 7. Földrajz epocha a Waldorf-iskolában
 8. Formarajz epocha a Waldorf-iskolában
 9. Kézimunka, kézművesség a Waldorf-iskolában
 10. Módszerek c. film

11. Piaget kísérlete
12. Szinkópék (fogyatékosok zeneoktatása)
13. Szól a száj (fejlődéslélektan)
14. Testnevelés a Waldorf-iskolában
15. Thomas Gordon interjú
16. A Waldorf-iskola bemutatása
17. Zimbardo börtönkísérlete
18. Zimbardo engedelmesség, tekintély

MESTERTANÁR_15

1. Advent a Rogers iskolában
2. Földrajzóra a Rogers-iskolában
3. Kíváncsi óra a Rogers-iskolában
4. Óvodai foglalkozás angolul a Rogers-iskolában
5. Tárhasználat a tanteremben – Rogers-iskola

MESTERTANÁR_16

1. Klimt projekt
2. Érték, szépség, művészet

MESTERTANÁR_17

1. A Szózat és a Himnusz
2. Az állatok jellemzői – angolóra
3. Étteremben – angolóra
4. Lakodalom, étteremben

MESTERTANÁR_18

1. Élő szakirodalom – Bezsnyánszky László
2. Élő szakirodalom – Buda Mariann
3. Élő szakirodalom – Szabó László Tamás
4. Élő szakirodalom – Tévhitek az iskolai zaklatásról (Buda Mariann)
5. Élő szakirodalom – Veressné Gönczi Ibolya

MESTERTANÁR_19

1. IKT – Együtt a Kárpát-medencében
2. IKT – Godolat-, fogalom-, vitatérkép
3. IKT – A lázas föld
4. IKT – Hazánk nemzeti parkjai
5. IKT – Hurrá, gyorsulunk!
6. IKT – Matematika
7. IKT – Mértékkel mérj, értékkel számolj!
8. IKT – Nagy földrajzi felfedezések

MESTERTANÁR_20

1. Kőolaj a gyér legelők földjén (hibás)
2. Az állatok jellemzői
3. Élet a tundrán
4. Ez a miénk, oké?
5. Nem csodákat várunk
6. Pszichoszociális szakképző
7. Tervekből nálunk soha sincs hiány

MESTERTANÁR_21

1. Az életre készítünk fel
2. Egy célt mindig el kell érni
3. Gyuri és Irénke
4. Horváth Ildikó fejlesztőpedagógus
5. Nyitott napközi
6. Természetes tanulás (Hollandia)

MESTERTANÁR_22

1. A honfoglaló magyarok művészete (jav.)
2. Egy célt mindig el kell érni (jav.)
3. Gondolat, fogalom, vitatérkép (jav.)
4. Barlangtól a felhőkarcolóig (jav.)

Rá kell hangolódni a gyerekekre

Szinfónia projekt

Van helyed

Nem lehet abbahagyni

A nagy gondolat

Iskolateremtő módszer egy sokszínű iskolában

De lehet, de lehet

Amiről az iskola szól

Akik szeretik a kihívásokat

Kit érdekel G. Márkó

Minden napnak

Ne legyen mindegy

Ötös portré

1. sz. melléklet: Kurrikulumok

