

CSALÁDPEDAGÓGIA

6 ÉV ALATTI GYERMEKEL FOGLALKOZÓ SZAKEMBEREKNEK

Készült az EFOP-3.1.1-14-2015-00001 számú,
Kisgyermekkori nevelés támogatása című kiemelt projekt keretében





CSALÁDBARÁT ORSZÁG
NONPROFIT KÖZHASZNÚ KFT.

CSALÁDPEDAGÓGIA

6 ÉV ALATTI GYERMEKSEL FOGLALKOZÓ SZAKEMBEREKNEK

TANANYAG

SZERZŐK:

Topolánszky-Zsindely Katalin
Jaskóné Gácsi Mária

A kiadvány a Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

EFOP-3.1.1-14-2015-00001 sz.

Kisgyermekkorai nevelés támogatása c. kiemelt projekt keretében készült

Felelős szerkesztő: Nyitrai Ágnes

Kiadja: Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

Székhely: 1134 Budapest, Tüzér u. 33-35.

Felelős kiadó: Lebovits Gábor ügyvezető

Budapest, 2017

ISBN 978-963-12-6637-5

Az EFOP-3.1.1-14-2015-00001 sz. kiemelt projekt
az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósul meg.

Családpedagógia 6 év alatti gyermekkel foglalkozó szakembereknek

Tananyag

**Topolánszky-Zsindely Katalin
Jaskóné Gácsi Mária**

Bevezetés

A bölcsődei és az óvodai nevelés egyik alapelve a családi nevelés elsődlegességének tiszteletben tartása, a családi nevelés értékeire támaszkodás, azok megismerése, és szükség esetén a családi nevelés hiányosságainak ellensúlyozása. Minden család kapcsolatok rendszere, az egyes családtagok viselkedése a kapcsolataikon keresztül érthető meg. A rendszerszemléletű családpedagógiai megközelítés a családban mint rendszerben igyekszik pozitív változást létrehozni.

Tananyagunk elsősorban a kisgyermeknevelőknek és az óvodapedagógusoknak szól. A szerzők összefoglalják a rendszerszemléletű megközelítés legfontosabb elemeit, meghatározzák a családkonzultáció fontosabb irányvonalait, elemzik a sikeres család támogatáshoz szükséges pedagógus kompetenciákat, ezek alakulását. Ezt követően részletes gyakorlati útmutatással szolgálnak a családokkal való együttműködés alakításához a bölcsődékben és óvodákban dolgozó szakembereknek.

Tartalom

Családpedagógia 6 év alatti gyermekkel foglalkozó szakembereknek.....	3
1. Rendszerszemlélet a családpedagógiában. A rendszerszemlélet alapjai, irányvonalai	7
1.1 Bevezetés a rendszerszemléletű családkonzultációba.....	8
1.2 Családi életciklusok	10
1.3 Családon belüli kapcsolati tényezők: koalíciók és a család határai	11
1.4 Rendszerszemléletű tanácsadás.....	12
2. Rendszerszemléletű megközelítés a bölcsőde- és az óvodapedagógiában	13
2.1 Alapszemponatok.....	14
2.2 A rendszerszemléletű családkonzultáció irányvonalai	16
3. Szakmai önismeret és képességfejlesztés	18
4. A jövő pedagógusai	23
5. Professzionális és felelős pedagógusi kommunikáció	28
6. A pedagógus énképe, pszichohigiéniája, szociálhigiéniája és önreflexiója – burn out felismerés....	32
6.1 Az énkép összetevői	33
6.2 Az identitás ötoszlopos modellje.....	37
6.3 A burn out jelenség	38
7. Szerepeinkről és szerepösszefüggésekről	41
8. Krízisben lévő családok, krízisben lévő gyermekek	46
9. Pszichológiai rendellenességek, viselkedési problémák a bölcsődés és az óvodás korosztályban...	51
9.1 Pszichológiai rendellenességek megfigyelésének lehetőségéről	52
10. Kényes helyzetek a krízisben lévő családokkal való kapcsolattartásban	54
10.1 eltérő fejlődésű gyermek a csoportban	54
10.2 Hátrányos helyzetű gyermekek a bölcsődében, az óvodában	55
10.3 Szülőcsoportos beszélgetések, konzultációk.....	56

1. Rendszerszemlélet a családpedagógiában. A rendszerszemlélet alapjai, irányvonalai

Összefoglalás

A rendszerszemléletű megközelítésben a családra mint a kapcsolatok rendszerére tekintünk. A családtagokat a kapcsolataikon keresztül értelmezzük, ill. próbáljuk megérteni, hiszen az egyén legfontosabb kapcsolatrendszere a család. Minden történés, ami az egyik családtagot érinti, kihat a családi rendszer többi tagjára is. Ennek megfelelően probléma, elakadás vagy konfliktus esetén kapcsolataikkal összefüggésben vizsgáljuk a családot. A családi rendszer működését szabályok jellemzik, melyek révén minden családtagnak megvan a maga szerepe és helye a rendszerben. A rendszerszemléletű tanácsadásban, a másik, érintett, adott esetben sérült személyre, az őt körülvevő rendszerek összefüggésében tekintünk. **Ebben a megközelítésben tehát nemcsak a tünethordozóra figyelünk, nemcsak őt vizsgáljuk, hanem a rendszert képező személyek összességét is. A rendszerszemléletű tanácsadás célja a rendszerszintű változás elősegítése.**

Rendszerszemléletű konzultáción a családi rendszer jellegzetességeinek felismerését, feltérképezését és tanácsadás ezekhez igazítását értjük. A tanácsadáshoz sokszínű eszköztár áll rendelkezésre, amely tetszőlegesen bővíthető a szakember kreativitásának, igényeinek megfelelően.

Cél

A rendszerszemléletű megközelítés, a tanácsadás, a családpedagógiai alaptételek, a konzultáció indirektív és direktív formáinak megismerése. A tanácsadói attitűd formálása, valamint a tanácsadás pszichoedukatív jellegzetességeinek elsajátítása.

Tanulást segítő kérdések

Kivel foglalkozik a rendszerszemléletű tanácsadásban a tanácsadó pedagógus?

Mi jellemzi a rendszert?

Milyen életciklusok váltják egymást az élet során? Mit nevezünk üres fészeknek?

Hogyan értelmezhetjük a család határait a családkonzultációban? Milyen határokat ismer?

Mi a jó határ a család egészséges működése szempontjából?

Mit nevezünk koalíciónak a családkonzultációban?

Mikor beszélünk szimmetrikus viszonyrendszerről?

Mikor beszélünk komplementer viszonyrendszerről?

Mit értünk erőforrások alatt a családkonzultációban?

Kulcsszavak

rendszer, rendszerszemlélet, életciklusok, határok, koalíciók, alá-, és fölérendeltségi viszonyok, erőforrások

Ajánlott irodalom

Feuer Mária (2008): *A családsegítés elmélete és gyakorlata*. Szöveggyűjtemény. Akadémiai Kiadó, Budapest.

1.1 Bevezetés a rendszerszemléletű családkonzultációba

A család megtartó ereje mára elfogadott és elismert tény. A felvértezésben (empowerment) és védőfaktoroként játszott szerepe, a pedagógus vagy más segítő szakember szempontjából ugyanúgy érvényes, ahogyan a rábízott gyermekek és családjaik szempontjából is. Természetesen rizikótényezőként is kifejtheti hatását, melynek megnyilvánulása sokféle tüneti formában mutatkozhat meg. Minden családban kialakul egy egyedi rendszer, szabályokkal, elvárásokkal, támogatásokkal, ahol a családtagoknak meghatározott helye van. A család közös története, családi legendák és mítoszok, a kialakult jellemző kommunikációs stílus, az egymással történő bánásmód, az öröm és bánat kezelésének módja mind segítik a családi identitás képződését. Mohás Livia erről így vall: „Minden embernél alapvetően fontos a múlt. A saját múlt, az egyéni, a családi, a nagyobb közösségre kiterjedő múlt feldolgozása, beemelése jelen életünkbe, és az azzal való megbékélés. Világossá és transzparenssé tesszük a magunk számára, hogy ki az apám, ki az anyám, a nagyapám, a nagyanyám, kik ezek az emberek, és miért olyanok, amilyenek. Miben hittek, mit képviseltek, kit és mit gyűlöltek? Sikeresek voltak vagy vesztesek? Ha van mit megbocsátanunk nekik, akkor megbocsátjuk, és ha van mit eltanulnunk tőlük, akkor azt szívvel-lélekkel elsajátítjuk, és tudatosan a magunkévá tesszük, hogy továbbadhassuk. Ha van mit megtagadnunk, azt megtagadjuk. De ne a szülőt tagadjuk meg, hanem azt a tettet, felfogását, amivel nem tudunk, és nem akarunk azonosulni - (Mohás, 2009, 140.).

A szerző által ajánlott feldolgozási, elrendezési folyamaton kevesen mennek végig, ez pedig különösen a segítő szakmában és a pedagógusok körében rendkívül fontos. A fentiekből az is világossá válik, hogy a család minden egyes tagjának megvan a maga szerepe, a maga helye, a maga feladata, a maga jelentősége, hogy közösen alkossanak egy egyedülálló rendszert, egy csak rájuk jellemző működésmóddal.

A család jelentőségének felismerése okán az elmúlt évtizedekben, a családokkal történő tanácsadásban újfajta megközelítésben foglalkozunk a családokkal, ahol nem a család egyes tagjainak nehézségeit vesszük figyelembe, hanem a család egészét, azt alapul véve, hogy a probléma minden családtagot érint. Ez nem jelenti az egyéni segítség háttérbe szorulását, sokkal inkább beemelését, adott esetben külön egyéni kezelését is. Ebben a megközelítésben az egyént tünehordozónak tekintjük, akinek problémái egyéni segítségnyújtással is csökkenthetőek, de ha a család elakadása, nem megfelelő működése nem változik, a tünet más családtagnál jelenhet meg. Erre a „vándorló tünet” jelenségre figyelt fel D. Jackson gyakorló pszichiáter pácienseinél (Jackson, 1957), amely mindig fennáll, ha elmarad a család átstrukturálása. E mögött az a magyarázat húzódik, hogy ez a megközelítés, melyet rendszerszemléletnek nevezünk, a családra rendszerként tekint, amely a homeosztázis fenntartására törekszik. Ez az új megközelítési mód, a II. világháború után kezdett kialakulni, amikor Bateson, Wiener és Neumann új tudományát, a kibernetikát elkezdték alkalmazni az emberi kapcsolatokra, s Ludwig von Bertalanffy nyitott rendszerek modellje elterjedt. Olyan dinamikus rendszerek struktúrái, funkciói és viselkedés közötti kölcsönhatása, melyek akár a matematika, technika, biológia vagy szociológia különböző területeiről ismertek. A rendszerszemlélet

irányzata megteremtette a családterápia alapjait, és mára széles körben, különösen a pedagógiai tanácsadásban elterjedt az alkalmazása.

A rendszerszemlélet másik nagy érdeme, hogy fény derült arra is, hogy a családoknál megfigyelhetőek jellemző viselkedési és kommunikációs mintázatok. Azaz, a családtagok jellemzően hogyan bánnak egymással, hogyan szólnak egymáshoz, hogyan érnek (vagy éppen nem érnek) egymáshoz, olyan mintázatot alkotva, amely megfigyelhetően ismétlődik (Szabóné Kármán, 2004). Watzlawick és Weakland (1977) írták le először, hogy a családok újra és újra ugyanazokat a viselkedésmintákat, magatartási módokat alkalmazzák, s ez jellemző az adott családra. Minden ilyen szekvenciának ritmusa, időbeli meghatározottsága van, s problémás helyzetekben felerősödhetnek. A családokkal történő foglalkozásnál, tanácsadásnál figyelembe kell venni egy alapvető szempontot: a családok rendszerszemléletű megközelítése, miközben óriási lehetőség és segítség, aközben azt a veszélyt is magában rejtheti, hogy a segítő foglalkozású szakember, pedagógus saját, idealizált családképét tekintheti mintának, a család működési módjához rendelt elérendő céljának. A pedagógus a családra hangolódással fog tudni a családoknak segíteni - úgy, hogy saját reális önismerete alapján, az ő szükségleteiket tarthassa szem előtt.

Hogyan alakulnak ki a családi rendszerek, mitől válnak rendszerré?

Az alábbi jellemzőknek köszönhetően alakul a rendszer:

- közös célok (nem kell ismertnek lenniük);
- állandóság, stabilitás egy bizonyos ideig;
- egymással kölcsönhatásban lévő elemek (a "közös nyelv");
- közös szabályok;
- nyílt vagy rejtett hatalmi struktúrák;
- a meghatározott környezet;
- anyagi és eszményi tartalékok (utóbbi a családot erősítő vezérfonal, spiritualitás lehet, stb.);
- az egyensúlynak valamilyen formája (máskülönben nem alakulhat ki stabilitás).

A családi életet különböző időszakokra szokták osztani, ahol minden egyes időszaknak megvannak a maga feladatai, jellegzetességei. Ezeket a rendszerszemléletű megközelítésben családi életciklusoknak hívjuk. Emellett természetesen az egyénnek is vannak egyéni életciklusai, ezek foglalják magukban saját kibontakozódását, előmenetelét, adott esetben karrierjét, betegségét, gyógyulását, szülővé válását, igazgatóvá kinevezést, stb. Párkapcsolatban a párnak is van életciklusa, ami a családi életciklussal párhuzamosan halad, sajnos gyakran megszakad, vagy lezárul egy idő után, ami aztán a család szerkezetét erősen átalakítja, és az addigi erőviszonyokat megváltoztatja.

1.2 Családi életciklusok

A családi életciklusok egymást követő, különböző hosszúságú életszakaszok. Az alábbiakban Komlósi (2009) kiegészített felosztását használjuk:

- (1) A gyermek nélkül élő pár.
- (2) A csecsemőt és kisgyermeket (0-3) nevelő család.
- (3) Az óvodás korú gyermeket (3-6) nevelő család.
- (4) Az iskolás gyermeket (6-14) nevelő család.
- (5) A kamasz gyermeket nevelő család.
- (6) A kirepülni készülő gyerekekkel élő család.
- (7) Az otthonmaradt felnőtt gyermekkel élő család.
- (8) A „megüresedett fészekben” maradó pár.
- (9) Az inaktív, nyugdíjas pár.
- (10) Az egyedül maradt szülő.

Komlósi (2009) felhívja a figyelmet arra, hogy az életciklus-váltások összetett érzelmi és indulati töltésekkel zajlanak, mivel egy-egy ciklusban a változások okán le kell mondani valamiről, hogy a helyébe a fejlődés szempontjából vélhetőleg hasznosabb elemet emeljünk be. Ez rugalmasságot kíván a család rendszerétől és veszteségkezelési képességet is feltételez, mivel az addig megszokott formák már nem elég hatékonyak. A változás viszont bizonytalan terepre kalauzol, ehhez el kell engedni az addig alkalmazott eszközöket, amit nem könnyű bevállalni. Itt meg kell jegyezni, hogy az életciklusokhoz kapcsolódó, ún. normatív krízisek a rendszer velejárói, olyan elakadások, melyeket nem tekintünk eleve kórosnak.

Komlósi (2009) legfontosabbnak tartja az önfogadást és a másik ember tiszteletét. Véleménye szerint az elfogadás (önmagunk és mások elfogadása egyaránt) biztosítja az érzelmi energiát a problémakezeléshez. Az önfogadás értelmezésében önmagunk emberi mivoltának tiszteletét, az önmagunkkal való megbékélést jelenti. Ennek kialakulásában fontos szerepet szán az önismeretnek. Ehhez jó segítséget nyújthat Virginia Satir „*érzelmi hőmérőzés*” (Satir, 2006, 341.) nevű gyakorlata, melyet hatékonynak tart abban, hogy önmagunkért és másokért felelősséget vállaljunk, egyúttal segít tisztázni és méregteleníteni a problémás helyzeteket.

1.3 Családon belüli kapcsolati tényezők: koalíciók és a család határai

Fontos részét képezik a rendszernek a **határok**, melyekkel a külvilág és egymás felé nyitnak vagy éppen zárnak a családok. Ebben óriási különbség figyelhető meg a családok között, anélkül, hogy ez minősíthető lenne normálisként vagy nem normálisként.

A családok működés módjának megértéséhez fel kell tárni és tanulmányozni kell a családon belüli, családonként nagyon eltérő viszonyrendszereket, struktúrákat. Ebben a családot jellemző, ún. alá-, fölérendeltségi viszonyoknak van komoly jelentősége. A családi rendszeren belül a családtagok között gyakran megfigyelhetők szövetségek, koalíciók, melyek alapvetően meghatározhatják a család dinamikáját.

A családok rendszere tovább tagolódik, ún. alrendszerekre. Minuchin alapján (1974), ilyen alrendszer pl. a házastársi alrendszer, a gyermeki alrendszer, ill. végrehajtási alrendszer, ami kultúránként nagyon változó, azaz, hogy mely családtagnak milyen feladata van a végrehajtásban. A család működését emellett befolyásolják a családtagok között kialakuló szövetségek és koalíciók. Egyszerűbb esetben **diádok** jönnek létre, pl. a házaspár, ill. a szülők alkotnak ilyen diádot. Ez a viszonyrendszer lehet szimmetrikus vagy komplementer. A **szimmetrikus viszonyban** egyenrangú félként hoznak döntéseket. A **komplementer viszonyban** kölcsönösen elfogadják, hogy az egyik fél a döntéshozó, az erősebb, határozottabb, stb. Ez utóbbi hierarchia kialakulásához vezet, de ez nem jelenti feltétlenül azt, hogy az érintettek elégedetlenek szerepeikben. **Triád** kialakulásáról akkor beszélünk, amikor a diád mellé bevonódik egy harmadik személy, ez lehet a gyermek vagy más személy. A triádok esetében is kialakulhatnak szövetségek és koalíciók. A szövetségben a családtagok egyetértenek, együttműködnek. **Szövetség** nemcsak a szülői alrendszerben alakulhat ki, hanem pl. szülő – gyermek között is. Ez az azonos nemű gyermek és szülője között, a nemi identitás kialakulása szempontjából kifejezetten fontos lehet. Triádoknál kialakulhatnak azonban **koalíciók** is, ilyenkor két családtag egyetértésben a harmadik ellen fordul, kirekeszti. Az ilyen viszonyrendszer mindig romboló a család egészére nézve is.

A viszonyrendszer fontos másik tényezője a külvilághoz való kapcsolódás jellege, minősége. Ez egyúttal a családok változáshoz, újhoz és mássághoz való viszonyulását is meghatározza. Satir szerint „a rendszereknek két típusa van: nyitott és zárt rendszer. A fő különbség közöttük a változásra adott reakciójukban van. Egy zárt rendszerben a részek rigid módon kapcsolódnak vagy teljesen elkülönültek. Az információ nem áramlik a részek között, vagy a rendszer és a külvilág között. Gyakran, amikor a részek nincsenek kapcsolatban egymással, látszólag működnek: az információ rendezetlenül szivárog ki és be. Nincsenek egyértelmű határok. A nyitott rendszerben a részek összekapcsolódnak egymással, érzékenyek és reagálnak egymásra, és lehetővé válik az információ áramlása a belső és külső környezet között” (Satir, 1999, 130.). A határokat általában nem tudatosan tervezzük meg, azok a szülők igényei szerint alakulnak. A szülők igénye ebben a vonatkozásban is

nagyon eltérő lehet, de minden család kialakít egy valamilyen szintű határt. „A határ lehet rigid, kemény, merev, áthatolhatatlan vagy diffúz, túl könnyen átjárható, alig érzékelhető. A család egészsége szempontjából a határ akkor jó, ha:

- rugalmas;
- egyértelmű;
- elválaszt és összeköt.

A család környezete közötti határt rigidnek tekintjük akkor, amikor a családtagok a külvilágot ellenségnek tartják, elzárkóznak, gyanakvóak. Igen gyakran valami „titok érzékelhető ezekben a családokban, nem ritka a gyermek vagy feleség bántalmazása, szexuális abúzus előfordulása” (Szabóné Kármán, 2004, 35.). Ennek ellentétéként lehetnek a határok diffúzak, azaz átjáróak, ahol túlzottan nagy a jövés-menés, „átjáró ház” van. Ez is gátolhatja a család fejlődését, a gyermekek kibontakozását.

1.4 Rendszerszemléletű tanácsadás

A rendszerszemléletnek nemcsak a pszichoterápiában, hanem a pedagógiai tanácsadásban is különösen nagy jelentősége van. A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja¹ is kitér a rendszerszemléletű megközelítés szükségességére. A rendszer minden tagjának meghatározott szerepe van. A rendszer bármely részében bekövetkezett változás hatással van a rendszer többi elemére. A működő rendszer homeosztatisz egyensúlyra törekszik, vagyis arra, hogy mindig ugyanolyan módon működjön. A rendszerek csak akkor kerülnek stabil állapotba, ha minden részük egyensúlyban van.

A rendszerszemléletű tanácsadás alapszabályai közé soroljuk a **semlegességet** és minden fél érdekeinek képviselőjét. A tanácsadó pedagógus vagy a terapeuta személye e tanácsadási formában különösen érett személyiséget igényel, aki képes minden családtagra ráhangolódni, ugyanakkor indokolt esetben valamelyik tag pártját képviselni, pl. védelmezni. A tanácsadó pedagógustól, terapeutától érdeklődést kíván, hogy minden rendszer sajátos logikáját megértse. A rendszer jelenségeit, jellegzetességeit nem minősítjük, a személyeit tiszteljük. A tanácsadó pedagógus vagy a terapeuta beavatkozik bizonyos viselkedési mintázatokba. Mindig az **erőforrásokra** épít, és a megoldásokat célozza meg. A szakember abból indul ki, hogy elméletileg minden rendszerben van elegendő tartalék a probléma megoldásához.

¹ 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről

2. Rendszerszemléletű megközelítés a bölcsőde- és az óvodapedagógiában

Összefoglalás

A családkonzultáció alatt olyan szakmai tevékenységet értünk, amely a személy szűkebb és tágabb környezetével, meghatározó kapcsolatait és a család interperszonális kapcsolatait figyelembe véve foglalkozik a családdal vagy az egyénnel. Az ilyen tanácsadásra, családkonzultációra olyan emberek jelentkeznek, akik mindennapi életük általános kérdéseiben valamilyen szempontból elakadtak. Klinikai értelemben nem beteg személyekről van szó, de segítséget keresnek életvezetési nehézségeikhez, mert változtatni szeretnének. A családkonzultációban központi szerepe van a családot jellemző kommunikációs mintázatoknak. A konzultáció vezetéséhez fontos, hogy a tanácsadó ismerjen kérdezéstechnikákat, beleértve a rendszerszemléletű kérdezést.

Cél

A pedagógusok ismerjék a támogató beszélgetés, tanácsadás, rendszerszemléletű konzultáció hasonlóságait, különbségeit. Ismerkedjenek meg különböző kérdéstípusokkal, ezek alkalmazási lehetőségeivel és a családkonzultációt jellemző kérdés és beszélgetésvezetés technikáival.

Tanulást segítő kérdések

Mi a különbség a családkonzultáció és a családterápia között?
Milyen legyen a pedagógus attitűdje a családkonzultáció során?
Mit tekintenek a családkonzultációban kommunikációnak?
Milyen kérdéstípusokat ismer?
Milyen a rendszerszemléletű kérdezéstechnika?
Mit nevezünk pozitív átfogalmazásnak?

Kulcsszavak

családterápia, családkonzultáció, kommunikáció, kommunikációs mintázat, általános kérdéstípusok, rendszerszemléletű kérdés, cirkuláris kérdés, semlegesség, pozitív átfogalmazás

Ajánlott irodalom

Szabóné Kármán Judit (2004): *Családgondozás – krízis prevenció*. Medicina Könyvkiadó Zrt, , Budapest.

2.1 Alapszempontok

A családkonzultációban a mindennapokban előforduló általános kérdésekkel, aggályokkal vagy akár nehézségekkel fordulnak az óvodában, bölcsődében a szülők a pedagógushoz. Nagyon kívánatos elérendő cél lenne, hogy a rendszerszemléletű családkonzultáció szélesebb körben elterjedhessen pedagógiai berkeken belüli alkalmazásra, ennek kezdetei már látszódnak. Családkonzultánsok a különböző segítő foglalkozásúak között vannak (Komlói és Hardy, 2008).

A családkonzultáció a család tagjainak kapcsolataival foglalkozó, szakmai felkészültséget igénylő tevékenység. Családkonzultációra a mindennapi élet általános kérdéseiben elakadt emberek jelentkeznek, akik klinikai értelemben nem betegek, s akikben él a változás igénye. Segítséget életvezetési nehézségeikben, a párkapcsolatban és családi élet során felmerülő konfliktusok kezelésében, különböző krízishelyzetekben és a fejlődéssel összefüggő problémák megoldásában kérnek. A családkonzultáció elméleti modellje szerint a családokban létezik egy fejlődési potenciál, és az átvészelt krízisek erősítik a családot.

A köznevelési intézményekben a családokkal való kapcsolattartás a gyermek vonatkozásában történik. Amikor a gyermeknél valamilyen beilleszkedési nehézséggel szembesülnek a pedagógusok és saját eszközeikkel nem érnek el változást, általában külső, többnyire pszichológiai, esetleg pszichiátriai segítség igénybevételére irányítják a családokat, többnyire a pedagógia szakszolgálatokhoz (korábbi nevén nevelési tanácsadó), ahol a nehézséget megállapítják. Érdeemes a családokat interdiszciplinárisan diagnosztizáló intézményekbe küldeni, ahol komplex vizsgálat után továbbsegítő javaslatot kapnak. A családokat emellett már ebben a szakaszban is lehet családkonzultációval támogatni.

A családokkal való találkozás gondos előkészületet igényel. Érdeemes előzetesen végiggondolni, hogy mi lehet a gyermek vagy a család problémája, illetve átgondolni, milyen segítséget lehet számukra biztosítani, illetve vajon milyen segítséget igényelnek. A beszélgetésre készülve jó, ha ismerjük a különböző kérdezési technikák jellegzetességeit. Az alábbi táblázat nyújt segítséget ehhez a legismertebb kérdezési technikákat összefoglalásával.

1. táblázat Kérdezési technikák (Zuschlag és Thielke, 2009)

A kérdés formája	nyitott	zárt
1. Alternatív kérdés	-	Az A vagy B alternatívát választja?
2. Beleegyező kérdés	-	Nem érdeke Önnek is, hogy minél előbb szabályozzuk a kérdést?

3. Bumerángxkérdés	Mennyiben lennének az általam megnevezett költségek túl magasak?	Valóban azt gondolja, hogy az általam megnevezett költségek túl magasak?
4. Ellen- vagy viszontkérdés	De mit javasol Ön?	Ön az A alternatívát javasolja?
5. Ellenőrző kérdés	Milyen köztes eredményt rögzíthetünk?	Rögzíthetjük most ezt a köztes eredményt?
6. Hangtalan kérdés	(Mimika, gesztusok)	(Mimika, gesztusok)
7. Információs kérdés	Mire fektet Ön különösen nagy hangsúlyt?	Mi a fő probléma? A személyzethiány vagy a racionalizálás hiányosságai?
8. Izolációs kérdés	Mik az Ön legfontosabb problémái?	Ez az Ön legnagyobb problémája?
9. Javaslattevő kérdés	Mi a véleménye arról a javaslatról, hogy..?	Nem jó ez a javaslat?
10. Kapcsolatteremtő (kontaktus) kérdés	Milyen volt az ideút?	Jól utazott?
11. Kifogásoló (ellenvetést megfogalmazó) kérdés	Mi szól az ellen, hogy Ön így jár el?	Van esetleg további kifogás ez ellen?
12. Kompromittáló kérdés	Miért nevezzük hazugnak?	Ön valóban hazudós?
13. Kontrasztkérdés	Ha már fiatal korban ez a helyzet, milyen lehet idős korban?	Ha már fiatal korban ez a helyzet, időskorban nem pont ugyanígy van?
14. Leleplező kérdés	Milyen döntésre jutott a főnök?	Jutott valamilyen döntésre a főnök ezzel kapcsolatban?

15. Megkülönböztető kérdés	Miben látja a lényegi különbségeket?	Nem lenne egyszerűbb, ha az A és B alternatívát különböztetnénk meg?
16. Összefoglaló kérdés	Milyennek látja tehát a köztes eredményt?	Összefoglalhatnánk talán előbb a köztes eredményt?
17. Provokatív kérdés	Miért ilyen elutasító?	Csak nem azt akarja ezzel mondani hogy..?
18. Retorikus kérdés	Ugyan mi lehet e mögött? (A kérdésre nem vár senki választ.)	Tényleg nem rettenetes ez?
19. Szuggesztív kérdés	Az A, B és C alternatíva közül melyeket tárgyaljuk tovább?	Nem úgy van, ahogy mondom?
20. Továbbképző kérdés	Milyen pótlólagos kívánságai vannak még? (Van még D, E és F alternatíva is!)	Megvizsgálnánk esetleg a kérdést még egyszer egy másik oldalról is?

2.2 A rendszerszemléletű családkonzultáció irányvonalai

A rendszerszemléletű megközelítés, tanácsadás több területen is alkalmazható, egyéni és természetesen csoportos formában egyaránt, akár nevelőtestület, vagy más pszichológiai, vagy szociális tevékenységre szerződött intézményekben a munkatársak tevékenységének önreflektív bemutatására is. És végül, de nem utolsó sorban jól alkalmazható team-szupervízióban és a szervezetfejlesztésben is.

A rendszerszemléletű megközelítésben **rendszerszemléletű kérdezést** alkalmazunk. Ezt a technikát, az ún. milánói irányzat terapeutái dolgozták ki. Irányzatukban mindig hipotézist alkotnak, mielőtt a családdal találkoznak, majd módosítják azt az üléseket követően. Fontosnak tartják a **család hiedelemrendszerének feltárását**, amely véleményük szerint „magában foglalja a családon belüli sajátos viselkedésnek és viszonyulásnak tulajdonított jelentéseket” (Campell, Draper és Huffington, 2004, 31.). Ide tartozik a tanácsadó semlegessége, az ún. **cirkuláris kérdezés technikája** és a **pozitív átkeretezés**. A cirkuláris kérdezés rávilágít a családtagok egymásra hangolódásának képességére vagy annak hiányára. A technika segítségével lehetővé válik a perspektívaváltás. Ilyenkor nem közvetlenül az érintett személynek tesszük fel a kérdést, hanem szándékosan egy másik családtagot kérdezzük a jelenségről. Ha a szülők nagyon rossz kapcsolatban vannak, a gyermektől

kérdezhetjük pl., hogy szerinte hogyan alakul a szülők kapcsolata? A kérdezéstechnikának része a pozitív átkeretezés. Ezt a módszert is a milánói csoport fejlesztette ki annak érdekében, hogy az ún. paradox beavatkozások hitelesebbek legyenek klienseik szemében. Ilyen pozitív átkeretezés és paradox intervenció pl. Értem, hogy a veszekedés jelenleg fontos elemét képezi a kapcsolatuknak. Azt javaslom, hogy ezt rendszeresítsék, veszekedjenek hetente két alkalommal.

Az alábbiakban általános szempontokat soroltunk fel, melyek a családkonzultációban érvényesek.

A **pedagógus attitűdje, viselkedése** a konzultáció során:

- Nem oktat (ki).
- Nem irányít, nem szólít fel aktivitásra.
- Biztat, javasol.
- Jelenlétet biztosít (megtart), együttműködik.
- Kiegészít.
- Aládogozik, átkeretez.
- **Erősíti a szülői kompetenciákat!**
- Támaszt nyújt a család megküzdési folyamataiban.
- El-, és befogad!

Nemcsak a verbális és nem-verbális kommunikációnak van jelentősége, hanem minden viselkedésmód is kommunikációnak tekintendő:

- A térhasználat, mint kommunikációs tényező.
- Az információáramlás útja a családban.
- A visszacsatolás → önszabályozás és önkorrekciós feedback.
- Körkörösség (cirkularitás) → minden információban benne van az előző is.
- Benne foglaltatnak titkok és tabuk is (miről nem lehet beszélni a családon belül, vagy milyen információ nem adható ki a családról másoknak, pl. az apa alkoholizmusa).

3. Szakmai önismeret és képességfejlesztés

Összefoglalás

A pedagógus munkához szükséges személyiségvonások, tulajdonságok feltárása és fejlesztése a hivatás gyakorlásához elengedhetetlen. A pedagógus a gyermekekkel történő interakciója során direkt és indirekt hatások következtében hatással van a személyiségre. A pedagógus rendelkezzen:

- önismerettel, önértékelési képességekkel, az önérvényesítés, önmenedzselés képességével; sikerorientált beállítódással, minőség tudattal;
- gyermek- és emberismerettel, gyermekközpontú szemlélettel, játzóképességgel;
- társadalmi érzékenységgel, közösségi felelősségérzettel és feladatvállalással;
- a teammunkához szükséges kooperációs képességgel.

Cél

A pedagógushivatáshoz szükséges személyiség-háttér feltérképezése, a pálya gyakorlásához alkalmas döntések, önreflexiók elemzése, valamint a szakma szempontjából fontos személyiségjellemzők és az egyéni tulajdonságok összevetése.

Tanulást segítő kérdések

Melyek a kreatív konfliktuskezelés elvei?

Miért kívánatos a pedagógusok módszertani repertoárjának bővítése?

Melyek azok a személyes kompetenciák, amelyek befolyással vannak életvitelünkre?

Kulcsszavak

kompetencia, kooperatív, kreatív konfliktuskezelés, módszertani repertoár, mentálhigiénia, kritikai gondolkodás

Ajánlott irodalom

Bagdy Emőke és Telkes József (1995): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Meichenbaum, Donald Butler, Linda és Gruson, Linda (2003): *A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje*. In Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Mihály Ildikó (2002): OECD – szakértők a kulcskompetenciákról, *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 90–99.

Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetem, Veszprém.

Szőke-Milinte Enikő (2004): A pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 26–39.

Pedagógus berkekben a *kompetencia* szó szellemi áramlatától bővölten, a jövő nevelési és oktatási intézményeit úgy képzeljük el, ahol a nevelő kísérletező, exploráló, fejlesztő és új módszereket tanuló és alkalmazó. A feladatoknak való megfelelést segíti, ha a pedagógus „a nevelési helyzetekben adekvátan viselkedik, jártas a konfliktuskezelésben, jól kommunikál, empátiával és határozott döntési képességgel rendelkezik, széles körű ismeretek birtokosa, és képes azok célirányos alkalmazására: tehát aki alkalmas új pedagógiai kultúra kialakítására” (Hernádi, 2008, 26-27.). Elmondhatjuk, hogy még több kihívás, több feladat, szerepkörbővülés vár a pedagógus társadalomra. Pontosan látható, hogy milyen típusú csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító, tanár képes megfelelni ezeknek a régóta fennálló igényeknek. Olyan, aki magasan kvalifikált, kreatív, innovatív, gondoskodó, akinek az érzelmi intelligencia szintje is magas.

Abból indulunk ki, hogy a pedagógusoknak a csoportszobákban, tantermekben minden nap olyan komplex problémákkal kell szembenézniük, amelyeket csak akkor tudnak megoldani, ha szakmai tudásukat és tapasztalataikat mozgósítják és együttműködve értelmezik, így adva megfelelő válaszokat a problémákra (Halász, 2015). Alapvető a szakmai tudás, a folyamatos önképzés, valamint a tapasztalatokon alapuló tudás alkalmazása a mindennapi gyakorlatban. A pedagógusok munkája érzelmekre épülő tevékenység, mely az egész személyiséget aktivizálja. Így a pedagógusok általános és speciális pedagógiai képességeinek fejlesztésén belül elengedhetetlen és hangsúlyozandó az empátiás, kommunikációs és helyzetfelismerő képesség, az együttműködésre, a csoportmunkára való képesség.

Életünk a minket körülvevő kisebb-nagyobb csoportok hatásainak sűrűjében, emberi kapcsolataink szövevényes hálójában zajlik. Fejlődésünket és növekedésünket meghatározzák az említett kapcsolatok során szerzett tapasztalatok, átélt élmények és a tanult ismeretek. A csoportok szerepe az emberi életben és fejlődésben különös jelentőséggel bírnak. A személyiség formálásában a kiscsoportok erejét és jelentőségét nemcsak az adja, „hogyan a családi „kiscsoport” az első emberi közeg az életünkben, hanem az is, hogy minden élepszakaszunkban szükségszerűen kapcsolódunk egy-egy kisebb közösséghez, amelyben élünk és tevékenykedünk” (Bagdy és Telkes, 1995, 34.). A társadalomban végbemenő folyamatok történései is a kisebb közösségek formáló és közvetítő hatásán keresztül interiorizálódnak és épülnek be személyiségünkbe. Társas kapcsolataink egy része intézményes, formális közösségekben, pl. bölcsődében, óvodában, iskolában stb., valamint olyan szociális terekben alakul, melyek jelentősége, értéke életünkben rendkívül meghatározó. A személyközi kapcsolatok során kialakuló interakciók és az információcsere kommunikáció során történik. Kapcsolatainkat átszövő emóciók, szándékok kibontakozása, önmagunk, viselkedésünk átélése, értékelése, a partnerről kialakított véleményünk, másokkal való összehasonlításunk, cselekvéseink hatáselemzése alkotják élettörténetünket: „ezen élményeink öröm- és konfliktusforrásai, életérzésünk meghatározói” (Bagdy és Telkes, 1995, 36.).

A pedagógusi munkához szükséges személyiségtulajdonságok feltárása és fejlesztése a hivatás gyakorlásához elengedhetetlen. A pedagógus a gyermekekkel történő interakciója során direkt és indirekt hatások következtében hatással van a személyiségre. Ha „jól szervezett személyiség” (Bagdy és Telkes, 1995, 46.), akkor a csoporthatások kedvezően hatnak a gyermekekre, ellenkező esetben ez kedvezőtlenül alakulhat. Ha abból indulunk ki, hogy a csoport kedvező, fejlődést segítő közeg, akkor a csoportban az együttműködés révén nő az önismeret, a készségek fejlődnek és a rejtett képességek felszínre törnek, új dimenziók nyílnak a gondolkodásban, új viselkedésmódokat alakíthatunk ki. A személyiség növekedését célzó tevékenységek során a lelki folyamatok megértését, az egyéni változást (alkalmazkodó- és problémamegoldó képesség fejlesztését) elősegítő csoportmunka a „támogató kultúra” szerepét tölti be. Ezért aztán elmondhatjuk, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy milyen csoportban veszünk részt annak érdekében, hogy a személyiség kedvező irányba fejlődjön.

Pedagógusok között nem lehet vita tárgya az a gondolat, hogy a nevelői tevékenység igen lényeges folyamata a pedagógus és a gyermek közötti kapcsolat természete, közös konfliktusaik eredményes kezelése. Tehát fontos – akár intézményi vagy intézményen kívüli szituációban – a pedagógusok konfliktuskezelési szemléletének, magatartásának kérdése. A konstruktív konfliktuskezelés megalapozhatja, hogy a problémára ne nyomasztó teherként, hanem életépítő lehetőségként tekintünk. Szekszárdi Júlia különféle reakciókról ír, miként reagálhatunk, ha valami nem úgy történik, ahogyan szeretnénk:

- kiléphetünk a helyzetből;
- kioktathatjuk a szerintünk nem megfelelően viselkedő másik felet;
- megsértődhetünk;
- megpróbálhatunk elégtételt venni;
- tisztázhatjuk a helyzetet, s ennek révén feltárhatjuk az abban rejlő lehetőségeket (Szekszárdi, 1995).

A kreatív konfliktuskezelés elvei között szerepel a probléma lényegének tisztázása (Szekszárdi, 1995). Adjunk válaszokat rá, keressük meg, hogy mit tanulhatunk az eseményből, de sose mulasszuk el önmagunk felülvizsgálatát és mindenképpen fogadjuk el a problémát. Tekintsünk a problémahelyzetre úgy, mint önmagunk és mások megismerését segítő lehetőségre. A gondolkodó, reflektív pedagógus így reagál a problémahelyzetekre, melyek akár a gyermekekkel, akár a kollégákkal, vagy a szülőkkel való interakciók során érhetik.

Ezért prioritás a módszertani repertoár megújítása, gazdagítása, a projekteken való gondolkodás, a demokratikus szemléletmód és az egészséges önkritika gyakorlása. A korszerű nevelés megkívánja, hogy a pedagógus beszéde, odafordulása a neveltekhez, személyiséget gazdagító és fejlesztő legyen. Ez csak és kizárólag a gyermek- és személyiségközpontú

pedagógia újszerű kommunikációjával valósítható meg. Ehhez pedig partneri viszony szükségeltetik a pedagógus-nevelt viszonylatában.

A korszerű pedagógus rendelkezik:

- rugalmas viselkedésrepertoár-csomaggal;
- professzionális kooperatív-konstruktív kommunikációval;
- az erőszakmentes konfliktuskezelés képességével;
- kritikai gondolkodást fejlesztő képességgel;
- kooperációs képességgel (Mihály, 2002).

Ebbe a gondolatmenetbe illik, hogy csak a saját életében kompetens alkotó, elégedett individuum képes a változó világ kihívásainak megfelelni. A kompetenciák széles spektrumúak; függetlenül kulturális környezettől, életszakaszoktól, tantárgyaktól. Vagyis az alábbi személyes kompetenciák komponensei befolyással vannak életvitelünkre:

- saját szükségletek, jogok, érdekek értékelésének és védelmének kompetenciái;
- együttműködés, felelősségvállalás kompetenciái;
- konfliktusok kezelésének és megoldásának kompetenciái;
- szabályok értelmezésének, használatának kompetenciái;
- a kultúra javainak birtokbavételéhez kapcsolódó kompetenciák;
- az egészség megőrzésének kompetenciái (Mihály, 2002).

Ha a kulcskompetenciákat a konstruktív életvezetés kontextusában vesszük górcső alá, akkor ebben az összefüggésben hangsúlyozottan figyelmet kell szentelünk az individuum és a lelki egészség kapcsolatának minőségére, melyben fontosak a következők:

- a komplexitás kezelésének kompetenciája;
- a helyes megítélés kompetenciái (perceptív kompetencia);
- a normatív kompetenciák;
- a kooperatív kompetenciák;
- a narratív kompetenciák (Mihály, 2002).

A személyes kompetencia egzisztenciális funkciója a személy túlélése, létezése, amely a mentálhigiéné, a jó közérzet megőrzése, a személyiség védelme, fejlődése által valósulhat meg (Nagy, 2000). A társadalomlélektan felől tekintve a kompetenciákra, a jövő szempontjából hangsúlyozzuk a sokszínűség kezelésének, valamint a közösségi kapcsolatok megtalálásának és megtartásának kompetenciáit. A sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésére vonatkozó irányelvek egyértelműek a célok tekintetben:

- az elvárások igazodjanak a gyermekek fejlődésének üteméhez;

- fejlesztésük a számukra megfelelő területeken valósuljon meg;
- a sajátos nevelési igényű gyermekeket a nevelés, a fejlesztés ne terhelje túl.²

A fentiek értelmében az alapvető kompetenciáik között hangsúlyos, mi több a pedagógus attitűdje megkívánja, hogy elfogadja a hátrányos helyzet fogalmának és a különleges bánásmódot igénylő gyermekek kategorizálásának viszonylagosságát, soha nem stigmatizálja a gyermekeket (ELTE PPK, 2006).

² 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

4. A jövő pedagógusai

Összefoglalás

A gyermekközpontú tapasztalatszerzés és tanulás kialakításában prioritás, hogy támogassuk gyermekeink önszabályozó tanulási folyamatait. Ez a pedagógusi szemlélet a helyes önértékelés, önbecsülés irányába mutat. Ennek kialakításához az intellektuális érzelmek szerepét kell kiemelni, melyek gyarapítását már óvodáskorban segíthetjük azzal, ha érdeklődésüknek megfelelő tevékenységet kínálunk a gyermekek számára. A játékos tapasztalatszerzést állandóan ébren tartó pedagógus a gyermek kedvére alapozva, a kíváncsiság felkeltésével teszi motiválttá a gyermeket.

Cél

A pedagógusszerepnek való megfelelést befolyásoló tényezők kiemelése. A változó körülményekhez való igazodás és a módszertani repertoár bővítéséhez meghatározható ismeretek, készségek, képességek.

Kérdések

Melyek azok a prioritások, melyek hiányában a gyermekközpontú tapasztalatszerzés és tanulás nem alakítható ki?

Melyek a gondolkodó, reflektív pedagógus ismérvei?

Kulcsszavak

intellektuális érzelmek, befogadó attitűd, multikulturális szemlélet, reflektív pedagógus, kulcskompetenciák

Ajánlott irodalom

Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21-28.

Gordon Thomas (1989): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T. E. T. módszer.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 1. sz. 79-104.

Ha gyermekeinknek az egész életen át tartó tanulásra kell felkészülniük és vállalniuk kell a felelősséget a saját fejlődésükért, akkor fontos szempont, „hogy képesek legyenek irányítani és nyomon követni ismeretgyarapodási és képességelsajátítási folyamataikat, vagyis önszabályozó tanulókká kell válniuk” (De Corte, 2001, 419.). **Az önszabályozásnak az intézményes oktató-nevelő tevékenységben nagy szerepe van. A gyermekközpontú tapasztalatszerzés és tanulás kialakításában prioritás, hogy a pedagógus támogassa az önszabályozást, tanulási folyamatot annak érdekében, hogy a gyermekek mélyebb betekintést nyerjenek saját gondolkodási és tanulási folyamataikba.**

Az integrált inkluzív nevelésben együtt nevelhető a tehetséges és a gyógypedagógiai, fejlesztő pedagógiai szempontból segítséget igénylő gyermek. A legfontosabb a hátrányos helyzet csökkentésére irányuló egyéni differenciálás. A jó gondozó-nevelő-pedagógus minden gyermekben keresi a speciálisat, a rá jellemző egyedi sajátosságokat, és ha megtalálta, természetes módon közelít. A pedagógiai helyzetekből adódó nehézségeket az együttnevelés természetes velejárójaként szemléli. Az együttneveléshez szükséges szemléletformáláshoz hozzájárulhat az a fajta gondolkodás, mely épít a meglévő intézményi tapasztalatra, a pedagógusok együttműködésének támogatására.

Olyan pedagógusokra van szükség, akik integráló-inkluzív szemléletben képesek nyitottan és együttműködve dolgozni olyan szakemberekkel, akik a sérült gyermekek fejlesztésével, és a hátrányos helyzetben lévő gyermekek speciális nevelésével foglalkoznak. Az együttnevelő pedagógusnak „új készségeket kell elsajátítania ahhoz, hogy „mediátorként” tudjon közreműködni a csoport/osztály ép és sajátos nevelési igényű gyermekei között.”(...). A befogadó attitűd olyan pszichológiai tudást, érzékenységet kíván, ami „lehetővé teszi, hogy a sérülésből fakadó fejlődési sajátosságokat megértse, az állapothoz kapcsolódó magatartási vagy akár személyiségfejlődési problémákat felismerje, és ehhez megfelelően tudjon viszonyulni” (Hernádi, 2008, 27–28.) Ebben a multikulturális szemléletben a „pedagógus nem csak saját attitűdjeit, viselkedését formálja, hanem a csoportba/osztályba járó többi gyermekét is.” Ezt azért fontos hangsúlyoznunk, mert így válnak a gyermekeink igazán másság elfogadóvá és –kezelővé. Ezen a ponton utalnék a kommunikáció mentálhigiénés szerepére, különösen a verbális kommunikációra. Tudjuk, hogy a pedagógus beszéde példa kell, hogy legyen, azonban nagyon fontos szempont, hogy mit és hogyan mond. Az sem elhanyagolható kérdés, hogy tud-e valóban személyes gondolatokat, érzéseket, továbblendítő instrukciókat mondani.

A pedagógusszerepek értelmezése, a pedagóguskompetenciák tartalma folyamatosan változik részben a társadalmi folyamatok következtében, részben a tanulással, a gyermekek fejlődésével kapcsolatos új kutatási eredményeknek köszönhetően.

A pedagógus többféle szereposztásban pozicionálható a társadalomban, így szakember, nevelő, közalkalmazott, tanít, nevel, adminisztrál, nevelési tervet és tantervet készít. Milyen tényezők determinálják a pedagógus viselkedését? Hernádi (2008) felsorolása, aki szerint nyilvánvalóan meghatározó a pedagógus neveltetése, a pályára való felkészítésének minősége, valamint saját, diákként szerzett tapasztalatai. Befolyásoló tényező, hogy a pályán előrehaladva

pedagógusként, milyen intézményi közegben dolgozik. Falus (2001) tanulmánya Fenstermacher nézeteit ismerteti, melyek szerint a pedagógusképzés egyik célja, hogy hozzásegítse a jelölteket rejtett, nem elemzett nézeteiknek objektíve ésszerű nézetekké alakításához. Milyen szellemben képezzük a jövő pedagógusait, milyen tudással, készséggel, képességgel kell rendelkezniük leendő kisgyermeknevelőinknek, óvodapedagógusainknak? A pályára való alkalmassághoz szükséges alapvető pedagógus kompetenciák leírása fundamentumát adja a képzésnek és a nevelőmunkának egyaránt. A hivatás gyakorlásához különféle személyiségvonások, jó szakmai felkészültség szükséges. Az alább jelölt pedagógus kompetenciák főbb pontjain belül a szakmai felkészültség összetevőit: a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalják magukba (ELTE PPK, 2006).

A kompetenciák meghatározásával lehetőség nyílik a szakmai fejlődési szintek leírására, valamint minél objektívebb értékelés biztosítására:

- (1) Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
- (2) Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
- (3) A tanulás támogatása.
- (4) A gyermek személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, 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 gyermekcsoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység.
- (6) Pedagógiai folyamatok és a gyermekek személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
- (7) Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.
- (8) Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (Antalné et al, 2013).

A pedagógus kompetenciákban való gondolkodás komplex szemléletet nyújt: a tudás-, a képesség-, és az érzelmi-akarati elemek mindegyik kompetenciában jelen vannak, továbbá előnyük, hogy nem a tudományterületet találják ki, hanem a pedagógiai gyakorlatban lett feltérképezve, hogy milyen feladatai vannak a pedagógusoknak (Kotschy, 2014).

A felsorolt listáról két kompetenciát – a gyermeki személyiség fejlesztése és a gyermekcsoportok, közösségek alakulásának segítése – emelnénk ki, melyeknél a nevelési

attitűd hangsúlyosan megjelenik. Kicsit részletezve; a gyermeki személyiségfejlesztés a különböző gyermekképek, és az ezeket alakító kulturális, szociális hatások értelmezése alapján, és az egyéni szükségleteket, igényeket figyelembe véve képes olyan szakmai szituációk kialakítására, amelyek elősegítik a gyermekek értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését. A gyermeki csoportok, közösségek segítése, közösséggé formálása esetében, bölcsődékben és óvodákban dolgozó szakemberek számára különösen fontos. Még inkább lényeges szempont kell, hogy legyen számukra az értékek sokféleségének tudatos kezelése; mások véleményének, értékeinek megismerése, tiszteletben tartására és elfogadtatása.

Fontos ismernünk, megértenünk a kompetenciák tartalmát, mert „képesek felölelni az elméleti és gyakorlati mesterségbeli tudás és nézetek egészét, segítségükkel eldönthető a képesítés szintje, kiderülnek a hallgató erős és gyenge pontjai; kideríthetjük, hogy milyen kurzusok, illetve milyen képzési feladatok juttathatják el a jelöltet a kompetenciák/sztenderdek teljesítéséhez. A kompetenciák sajátos, korszerű felsőoktatás-pedagógiai szemléletmódot is feltételeznek” (Falus, 2004, 368.) **A társadalom jövője a csoportszobákban, tantermekben alapozódik meg.** Manapság az élet számos területén előnyt élvez a kiművelt emberfő ideával szemben a kreativitás, tehát az a kérdés, hogy a meglévő ismereteinket képesek vagyunk-e megfelelő módon alkalmazni a konstruktív életvezetés érdekében.

Nehéz vállalkozás körülírni, hogy milyen az ideális pedagógus, azonban vannak olyan személyiségjegyek, melyeket alapvetően fontosnak tartunk, például: tolerancia, mások megértése, elfogadása, és lényeges szempont az is, hogy milyen a pedagógus tárgyi tudása, módszertani kultúrája (Kollár, 2008).

A pedagógusszerepnek való megfelelést befolyásoló tényezők között említendő hangsúlyos elem a felgyorsult világ változásainak integrálása a nevelő-oktató munkába. A változó körülmények determinálják, hogy milyen ismeretekre, készségekre, képességekre lesz szüksége a jövő nemzedékének. Komoly kihívás ez gyermeknek, szülőnek, pedagógusnak és a társadalomnak egyaránt; hiszen nem tudjuk pontosan meghatározni, hogy milyen tudáscsomagra lesz szükség ahhoz, hogy a változó világ kihívásaira kreatívan, alkotó módon tudjunk reagálni. A jövőt nem látjuk, nem tudjuk felkészíteni a gyermekeket az elkövetkezendő időszakra, azonban a lehetőséget megadhatjuk számukra ahhoz, hogy képességeiket kibontakoztathassák, tudásszomjukat kielégítsék (Bosch, 2016).

A pedagógusokkal szemben támasztott szerepelvárások között – a teljesség igénye nélkül – szerepel a módszertani repertoár megújítása, gazdagítása, a projekteken való gondolkodás, a demokratikus nevelési módok elfogadása és az önreflexió. A reflexiót olyan gondolkodásmódként definiálhatjuk, mely magában foglalja azt a képességünket, hogy ésszerűen válasszunk és választásunkért felelősséget vállaljunk. A gondolkodó, reflektív pedagógus olyan, aki feltáró, megkísérli megoldani a közösségben felvetődő problémákat. Tisztában van saját értékeivel,

képes kritikusan gondolkodni önmagáról. Ismeri azt a kulturális közeget, melyben tevékenykedik, és tevékeny részese az intézményfejlesztésnek. A reflektív gondolkodás speciális szakmai képességen alapszik (...) előzetes tapasztalatokon, értékek, előfeltevések repertoárján nyugszik. Olyan pedagógusi attitűdöt igényel, mint az önelemző képesség, nyitott gondolkodás képessége vagy a szituációk több szempontú elemzésének megléte. A reflektív pedagógia Deweyértelmezése szerint tudatos pedagógus magatartást kíván az oktatás-nevelés tevékenységében (Szivák, 1997). A köznevelés jelenlegi helyzetében ismeretes tény, hogy még inkább megnőtt a neveltek közti különbség. Ebből adódóan sokasodtak a pedagógiai problémák, így a fent említettek különösen fontosak.

A mindezeknek való megfelelés komoly szakmai erőfeszítések eredményeként alakulhat ki, ami persze nem lehetetlen vállalkozás. Hiszen a nevelésbe, nevelhetőségbe vetett hit, a jövőre való felkészítés filozófiája úgy nyer bizonyítást, ha magunk is valljuk Fromm gondolatait: „ahhoz, hogy a gyermekből egészséges felnőtt ember váljék, egy szép napon fel kell adnia eredeti kötődését a szüleihez vagy azokhoz, akik a társadalomban később a szüleit helyettesítik és teljesen önállósulnia kell. Meg kell tanulnia, hogy önálló egyénként boldoguljon a világban. Meg kell tanulnia, hogy a biztonságot ne a más emberekre történő szimbiotikus támaszkodásban, hanem saját képességei révén találja meg, a világot ésszel, érzellemmel és művészi úton fogja fel. Minden erejével arra kell törekednie, hogy összhangba kerüljön a világgal és biztonságát ne saját maga alávetésében vagy mások feletti uralkodásban keresse (Summerhill, 2009). Erich Fromm szavaival azonosulva kimondhatjuk, hogy az önálló gondolatok, döntések, cselekvések meghozatalára képes szociális egyének nevelése nem kis kihívás a társadalomban és főleg a pedagógusok körében. Nem lehetetlen, hiszen egy nevelési-oktatási intézményben akkor lesznek sikeres kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók és tanárok, ha foglalkoznak a neveltek eltérő adottságaival, igényeivel, megismerő képességével, életkori sajátosságaival.

A gyermekeknél az érzelmi akarati tulajdonságok szabályozása, vagyis a konfliktustűrő képesség, a kudarcok elviselésének képessége, valamint az önfejlesztés képessége, és az együttéléssel kapcsolatos értékek segítése komplex feladat minden pedagógus számára. Ezen belül a kommunikáció, az együttműködés segítése, a világ megismerésének igénye, önismeret és önértékelés; mind olyan fontos tényezői a gyermeki személyiség alakulásának, melyek az egyén képességrendszerének fejlesztésére irányulnak.

5. Professzionális és felelős pedagógusi kommunikáció

Összefoglalás

A sikeres kommunikáció a feltétel nélküli elfogadáson, az empátián és kongruencián alapul, segíti a gyermeki gondolkodást, a gondolkodás tanítását. A professzionálisan kommunikáló pedagógus:

- Elfogadja, hogy a nevelés nem önmagában álló, független, hanem kulturális és kultúrákövetítő tevékenység, amely kulturális közegben, kulturális hatásoknak kitéve és az enkulturációs folyamatokon belül történik.
- Törekszik megérteni és elfogadni a gyermek családjának társadalmi helyzetét, kulturális sajátosságait; a gyermek családját partnernek tekinti a nevelésben.
- Elismeri a hatékony kommunikáció és a hozzátartozó technikák jelentőségét a nevelőmunkában, a munkahelyi szervezet fenntartásában, működtetésében.

Cél

A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségeinek, a csoportszobai interakcióknak kommunikációs szinten történő elemzése, értelmezése, valamint a csoportszobai interakciók elemzéséhez szükséges közös nyelv kialakítása.

A tanulást segítő kérdések

Milyen képesség meglétét tartjuk alapvetően fontosnak a személyközpontú pedagógia újszerű kommunikációjában?

Milyen pedagógusi kommunikáción alapul a gyermeki gondolkodást, a gondolkodás fejlődését segítő attitűd?

Mik a feltételei és a lehetőségei a kritikai gondolkodás pedagógus általi fejlesztésének?

Kulcsszavak

kongruencia, diszciplináris gondolkodás, kritikai gondolkodás, reális önismeret, kooperatív-konstruktív kommunikáció

Ajánlott irodalom

Buda Béla (2002): *Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei.* In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 17–26.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Vincze Tamás (2000): *Attitűd és nyelvhasználat. Új Pedagógiai Szemle, 50. 7-8. sz. 40–47.*

Zrinszky László (1994): *A pedagógiai kommunikáció elméletéről. Új Pedagógiai Szemle, 44. évf. 5. sz., 5–12.*

Az elhivatott pedagógus pozitív erkölcsi értékek képviselője és közvetítője; a társas kapcsolatok irányítója, támogatója. A kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus szerep kihívásai között hangsúlyos helyet foglal el a kommunikáció. Ahogyan nőtt a szakmai autonómia, úgy formálódtak a vélemények, megnyilvánulások, és nem csupán szakmai kérdésekben. A pedagógusokat érintő törvényi változások gyakorisága megköveteli a jog helyes értelmezését. Ez kihívások elé állította a pedagógus társadalmat. Napjainkban a professzionális kommunikáció elengedhetetlen nemcsak a gyermekekkel történő, hanem a szülőkkel folytatott interakció során egyaránt. A nevelői tevékenységben a kapcsolatalakítás során egyetlen – a lelki egészségtan szempontjából releváns – eszköz hatékonyságát feltételezhetjük, és ez nem más, mint a pedagógus kommunikációja.

A korszerű nevelés megkívánja, hogy a pedagógus kommunikációja személyiséget gazdagító, fejlesztő legyen. A személyközpontú pedagógia újszerű kommunikációról beszél, ami a partneri viszonyt preferálja a pedagógus-nevelt viszonylatában, és amiben a gyermekek egymás közötti interakciói során keletkezett beszéde is fontos. Nem vitatkozhatunk azzal a véleménnyel, mely a pedagógust hivatásos kommunikálónak nevezi, aki elsősorban értékes és követendő nyelvi minta hordozója, nyelvi példaadó. Nem mindegy, hogy egy pedagógus hogyan vélekedik a nyelvről; a kultúra foglalatának tekinti, vagy a kapcsolatteremtés eszközének, mert ez határozza meg, hogyan értékeli saját szakmaiságát, szerepét (Vincze, 2000).

A „gyermekközpontú pedagógia újfajta kommunikációt igényel, és ez nagyrészt a kommunikáció változásaiban nyilvánul meg” (Zrinszky, 2002, 5.). Sallai több olyan képességet sorol fel, melyek alapvetően fontosak: a kommunikációs ügyesség, a gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár, a gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetalakítás, az erőszakmentes és konstruktív konfliktusmegoldás, az együttműködési képesség, a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képessége, és a mentális egészség (Sallai, 1996).

Mitől függ, hogy hatékony, sikeres-e a pedagógus kommunikációja? Minél gazdagabb a pedagógus szókinccse és minél tudatosabban és helyesebben fogalmaz betartva az anyanyelv szabályait, annál kiválóbban tudja gondolatait, érzéseit kifejezni a gyerekek irányában. Ezzel összefüggésben lényeges momentum az elfogadás, a kongruencia, valamint a hit a gyermek nevelhetőségének filozófiájában, s hogy a pedagógus ismerje a gyermek életkori sajátosságaiból adódó kommunikációs korlátokat. Az egyes szituációkban nem előadni, magyarázni, bírálni kell, hanem elismerni tévedéseinket, elfogadni hibáinkat (Gordon, 1994). Vincze hasonlóan fogalmaz meg a tanári nyelvhasználat segítő jellegéről; alázatról, a problémák újszerű szemléletéről ír: „nem feltétlenül legyőzni, megoldani, elsimítani kell a problémát, legalábbis első lépésként nem szerencsés az ilyen típusú hozzáállás” (Vincze, 2000, 47.). Az új típusú pedagógusszerephez olyan nyelvhasználatra van szükség, mely segíti az új ismeret és

tapasztalat sikeres befogadását. Változó világunkban a pedagógusok többsége a nevelési helyzetekből adódó konfliktusoknak csak egy részét képes sikeresen megoldani. Speciális kompetenciák szükségesek ahhoz is, hogy a pedagógusok a nevelő-gyermek, nevelő-szülő, valamint a közösségi élet kulcsfiguráival folytatott interakcióban a konstruktív kommunikáció képességével rendelkezzenek. A kooperatív-konstruktív kommunikáció, az erőszakmentes konfliktuskezelés nemcsak a gyermekek közösségében, hanem pedagógusok körében is fejlesztésre szorulnak. Ezért a pedagógusok számára hasznos lenne olyan tréningek tartása, amelyeken a kooperatív konfliktusmegoldás feltételeivel megismerkednének a résztvevők. Egyetértve Szekszárdi Júliával, a „tanulsglevonó”, vagy „rávezető játékok” (Szekszárdi, 1995, 151.) segítenek az együttműködésben, az ehhez szükséges célravezető kommunikáció kialakításában.

A sikeres kommunikáció, ami a feltétel nélküli elfogadáson, az empátián és kongruencián alapul, segíti a gyermeki gondolkodást, a gondolkodás tanítását. Ugyanakkor a diszciplináris gondolkodás nem tette lehetővé a „gondolkodás önálló tanítását, nem vált önálló tudománnyá (Gordon Győri, 2001).” A gondolkodó, kíváncsi, kreatív gyermek egy felvetett problémára új példákat, kérdéseket, megoldásokat hoz; az ok-okozati viszonyokat hamarabb átlátja, és ez a kritikai gondolkodás alapja, ami egy magasabb szintű kognitív képesség; „olyan gondolkodást jelent, amely az ésszerűség szempontjából értékkel, nem negativisztikus, vagy hibakereső gondolkodás. (...) Az a gyermek, aki kritikusan gondolkodik, nem fogad vagy nem utasít el semmilyen érvet és vélekedést anélkül, hogy ítéletet alkotna és értékelné” (Fischer, 1999, 11.). A megismerő folyamatoknak ez a foka segíti az érdekérvényesítő, szociális képességek kibontakozását. Milyen feltételei és lehetőségei vannak a kritikai gondolkodásnak a pedagógus kommunikációja általi fejlesztésére? Ismeretes, hogy az emberi kommunikáció verbális és nonverbális csatornái együttesen befolyásolják, alakítják a társas érintkezés sikerét. Ezért a kritikai gondolkodás fejlesztése dominánsan az együttműködésen alapuló tanításra épít, ezáltal létrejön a tapasztalati tanulás. Ezért a professzionális pedagógus kommunikáció elengedhetetlen követelmény, és mint ilyen magasabb tudatossági szintre kell emelni a hatékonyság érdekében (Buda, 2002).

A nevelői tárgyi közegben zajló folyamatok pedagógiai hatékonyságát az Ainscow kutatásait summázó felsorolás is megerősíti:

- a megértés fontossága;
- olyan feladatok kitűzése, amelyek kapcsolódnak a mindennapi élethez és kihívást jelentenek a gyermekek számára;
- a gyermeki tevékenység fejlődésének folyamatos biztosítása;
- a tanulási tapasztalatok sokféléségének elősegítése;
- a választás lehetőségének megadása a gyermeknek;
- magas elvárások támasztása;
- pozitív légkör és következetesség;

- a gyermek erőfeszítéseinek és teljesítményének elismerése;,
- a tanulás megkönnyítésének megszervezése, pihenés biztosítása;
- a gyermekek közös tevékenységeinek, együttműködésének biztosítása;,
- a gyermek fejlődésének figyelemmel kísérése, és a rendszeres visszacsatolás biztosítása (Ainscow, 1993).

A csoportszobai, osztálytermi interakció során az egyes témákat – mesék és egyéb történetek bevonásával – célszerű olyan összefüggésben a gyermekek elé tárni, amelyről van előzetes tapasztalatuk, és amelyeket értenek.

Az ideális pedagógus személyiségjegyei között az önismeret megléte és fejlesztése fontos, azonban ez akkor lesz célravezető, ha az „nem normatív szempontnak, az ideális elvárásnak megfelelően történik, (...) hanem annak alapján, hogy a pedagógus mennyire tud megfelelni a konkrét elvárásoknak” (Hernádi, 2008, 28.).

A pedagógus helyes önismeret és önértékelés nélkül – idézi Szekszárdi (1995) Carl Gustav Jungot –, a sors játékszerévé válik. Tehát, ha valaki nem tudatosítja magában benső történéseit, nincs tisztában mindazzal, ami benne zajlik, akkor nehezen, vagy egyáltalán nem tud megfelelő emberi és szakmai kapcsolatot kiépíteni sem a gyermekekkel, sem pedig a családokkal. A gyakorló pedagógusokat a továbbképzések alkalmával meg kell erősíteni abban, hogy a személyiségük pedagógiai eszközként való használatával tudatosabb önnevelésre, önismeretre tehetnek szert. Meggyőződésünk, hogy *ember-pedagógus* akkor lesz sikeres a gyermekek között, ha tudatos; tisztában van szerepével, emberi erőforrásaival és az önnevelés fontosságával.

6. A pedagógus énképe, pszichohigiéniája, szociálhigiéniája és önreflexiója – burn out felismerés

Összefoglalás

A személyiség összetevőit különböző elméletek, irányzatok mentén kutatják, elemzik. A személyiség alakulása és kibontakozása megértéséhez tisztában kell lennünk az ún. alap, életszükségeinkkel. A személyiség struktúráit az egyes elképzelések más-más módon ábrázolják. Ebben részben az énkép összetevőivel, én-határokkal, az identitás különböző elemeivel, valamint a pszichohigiéniával és szociálhigiéniával, a szociális beágyazottsággal foglalkozunk. Ezek az ismeretek vezetnek tovább önmagunk megismerésének útján, vagyis így léphetünk az önismeret, mint élethosszig tanulmányozható terület útjára. Az önmagával harmóniában lévő személyiség feltétele az egészséges önbecsülés. A pedagógus identitásának elemzéséhez figyelembe kell venni, hogy a folyamatos leterheltség mellett nagyobb arányban történnek mindennapjai nagyobb nyilvánosság, kritikus közönség előtt. A segítő foglalkozásukat, így a pedagógusokat is fokozottabb mértékben fenyegeti a kiégés. A pedagógusnak fokozottan kell figyelnie az egyensúly megőrzésére, a kikapcsolódás képességének megtartására. Gyakran találkozunk azonban azzal, hogy ez az egyensúly átmenetileg vagy tartósan megbillen. A problémás jelenséget a kiégés szindróma részben tárgyaljuk, bemutatva a 12 lépcsős modellt. A segítő foglalkozásúak fokozott veszélyeztettségének hátterét is érintjük ebben a részben.

Cél

Az önismeret és önreflexió jelentőségének fel- és megismerése, valamint a kiégés jellemzőinek, veszélyeinek megértése, annál is inkább, hogy munkatársaink vagy önmagunk veszélyeztettségét idejében felismerjük és lépéseket teherünk a további az egyensúlyvesztés megakadályozása ellen.

Tanulást segítő kérdések

Hogyan határozza meg Griffin az önbecsülés fogalmát? Milyen elemei vannak az énképnek?

Melyek az identitás összetevői?

Mi a különbség pszichohigiéniára és szociálhigiéniára között?

Mi a különbség a kiégés és segítő-szindróma között?

Milyen tünetei vannak a kiégésnek?

Kulcsszavak

önértékelés, önbecsülés, szakmai identitás, pszichohigiéniára, szociálhigiéniára, burn out, Helfer-szindróma

Ajánlott irodalom

Andreas, Steve (2010): *Énkép*. Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft., Budapest.

Szakmai tevékenységéből kifolyólag a pedagógus szinte mindig „kirakathelyzetben” van, ami önmagában rendkívül sok erőfeszítést igényel. A kisgyermeknevelő, óvodapedagógus tevékenysége többnyire ablakos ajtóból figyelemmel kísérhető bármilyen időszakban. Általános elvárás, hogy a pedagógus mindig kiegyensúlyozott, nyugodt, kedves, türelmes és aranyos legyen, hogy minden váratlan helyzetet mindenki megnyugvására rendezzen le. A gyengeségeket munkahelyén nem engedheti meg magának, sem a gyermekek, sem a szülők, sem a munkatársai, sem a vezetőség előtt. Gyakorlatilag mindig a helyzet magaslatán kell lennie. Ez olyan érett személyiséget feltételez már a pályára lépés kezdetétől, melyre valójában csak évek során tehet szert egy pedagógus a szakmai identitásának kialakulása során.

6.1 Az énkép összetevői

Milyen összetevői vannak az énképnek, és hogyan érhető el a stabil, érett szakmai identitás, a „kívánatos” pedagógus énkép? Griffin felfogásában az énkép két oldalát az önértékelés és identitás alkotja (Griffin, 2002). Önértékelésünket személyes tulajdonságaink, személyiségjegyeink, önmagunknak tulajdonított szerepeink, pozícióink és csoport-hovatartozásaink alakítják.. Identitásunkat az önmagunkról alkotott belső képünk alkotja. Ez lehet világos, vagy homályos és adott esetben nehezen azonosulunk ezzel a belső képpel. Ez a bizonyos belső kép életünk során változik, élesedik, homályosul, gyakran fordulópontoknak és változásoknak megfelelően. Az énkép jobb megértéséhez, tehát foglalkoznunk kell a „ki vagyok én?” kérdéssel, melyre különböző gyakorlatok révén tehetünk szert.

Az **önértékelés** fontos összetevője az **önbecsülés**, melynek megértéséhez Griffin javaslata alapján egy képlet segíthet (Griffin, 2002, 34.)

$$\text{Önbecsülés} = \frac{\text{siker (tényleges képesség)}}{\text{remények (elvárás)}}$$

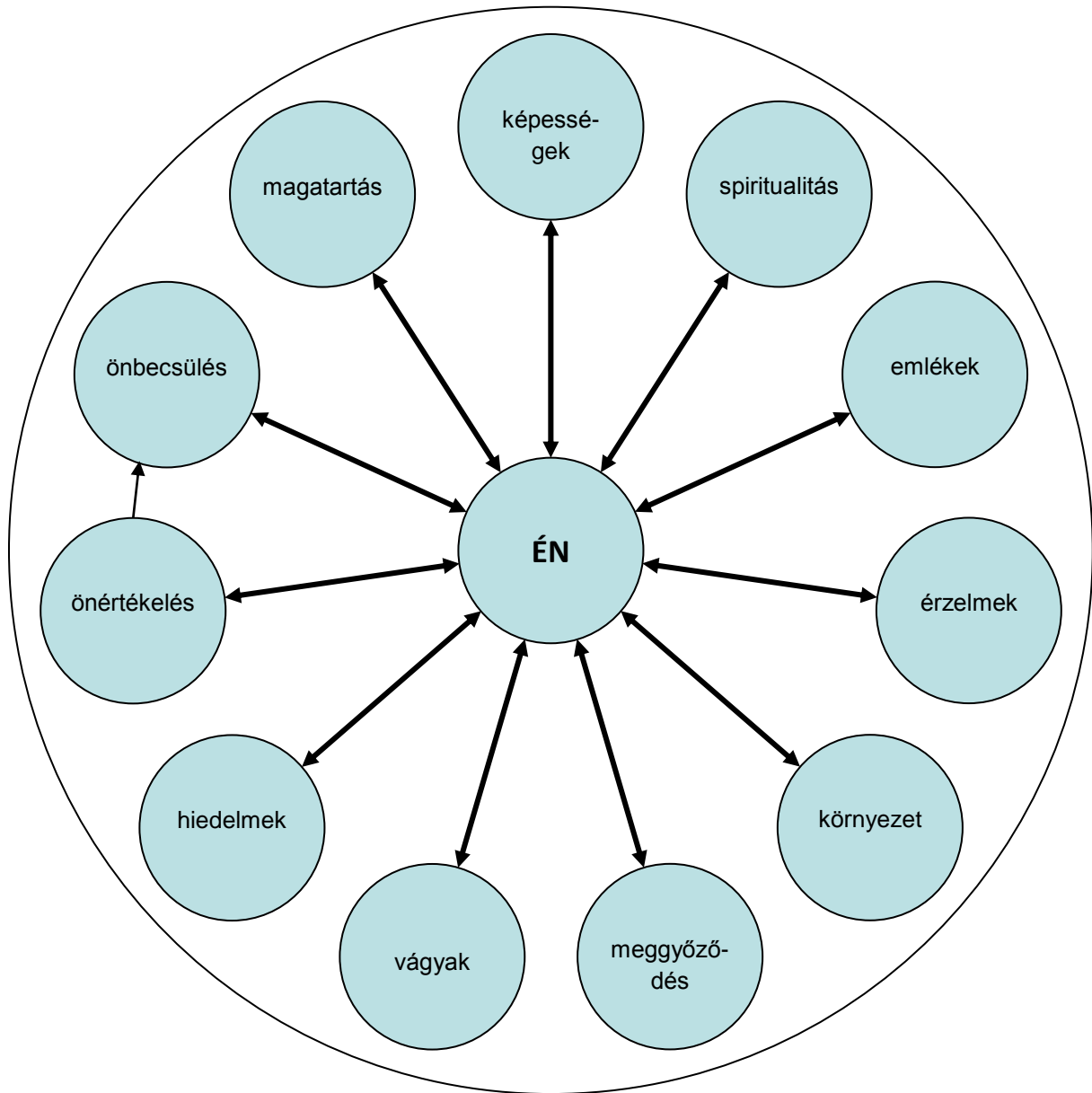
A képlet alapján, „Önbecsülésemet szakértelmem növelésével, vagy igényeim csökkentésével fokozhatom. Természetesen ennek a fordítottja is igaz. Elcsüggedek, ha az elvárások a kompetencia azonos mértékben történő növekedése nélkül emelkednek” (Griffin, 2002, 129).

Az énkép személyiség szerkezetét Altmann és Tylor sok rétegű hagyományhoz hasonlítják, melyet életrajzi adatok, kapcsolatok (rejtett félelmek), a világnézet (hitbéli meggyőződések), a tanulmányok (célok, inspirációk), és az ízlés (öltözködési szokások, ételek, zenei ízlés) alkotnak (Griffin, 2002).

Andreas Steve az énképről írt könyvében az énképet térképhez hasonlítja, amely segít eligazodni. „Mint a térképek általában, ez is nagyon leegyszerűsítve ábrázolja a bemutatott területet, és pont ez teszi olyannyira hasznossá. Akármilyen jó is egy térkép, mindig kevesebb részletet, eseményt és információt tartalmaz, mint az általa bemutatott terület (Andreas, 2010, 31.)” A szerző leírása szerint énképünk jelentős része elraktározott élményanyagokon alapul. Azt is vallja, hogy negatív énképünk ill. bizonytalan tulajdonságaink átalakíthatók. Egyúttal egy fontos énképpel összefüggő jelenségre, az én-határok jelentőségére is kitér. Én-határaink felfedezése nemcsak izgalmas kaland, hanem a szakmai identitás kialakításának fontos eszköze, mert segítenek személyes terünk igényeinek megismerésében és határvonalaink kijelölésében. Énünk határainak a védőfunkciók mellett fontos szerepe van a kapcsolódási képességeknél is. Az én-határok milyensége személyiségenként nagyon eltérő, vannak, akinél e határok túl rigidek, van, akinél túl áteresztőek. Míg az előbbi túlzottan elszigetelő, utóbbi túlzottan egybeolvadó. Itt meg kell jegyeznünk, hogy megkülönböztetünk külső és belső határokat. A külső határok segítenek a külvilághoz, másokhoz képesti határok kialakításában. Belső határainknak személyes fizikai foglaltságunkban van jelentős szerepe. E belső határok felelősek a belső blokádokért, melyek meghatározzák önel fogadásunk és el- és befogadási képességeinkért. Ezek a blokádok gyakran csak szakember segítségével oldhatók fel, és szinte mindig negatív módon elraktározott élményanyagon alapulnak.

A személy **énképe** önmagáról kialakított állandósult mentális kép, ami magába foglalja a környezet számára is hozzáférhető, tapasztalható tartalmakat, de rejthet magában olyan tartalmakat is, melyek nem hozzáférhetőek, vagy esetleg csak mélyebb megismerés útján. Az énkép eszköz a személy önmaga objektív szemlélésére, mások visszajelzése által. A pozitív énkép kialakítása a környezet pozitív megerősítése nyomán épül a személyiségbe.

1. ábra. Én-kép. A személy önmagáról alkotott állandósult mentális kép (Topolánszkyné Zsindely, 2015)



A fent tárgyalt jelenségek azon alapszükségeink részét képező témakörbe tartozó jelenségek, melyet angol nyelvterületen a mentálhigiénia gyűjtőnévvel illetnek. Német nyelvterületen a pszichohigiénia kifejezést használják. Szociálhigiénia alatt pedig a környezetünkkel, környezetünk személyeivel való kapcsolataink jellege, minősége értendő. Ezekhez nagyon sok gyakorlat található, melyekkel részben képzésünk során ismerkedünk. Az ún. élet-alapszükségeket Eberhard

Schomburg 1975-ben fogalmazta meg a pszichohigiénia vonatkozásában (Schomborg, 1975):

- (1) Szeretet.
- (2) Biztonság.
- (3) Elismerés, megerősítés és sikerélmények.
- (4) Tér a szabad alkotáshoz.
- (5) Olyan élmények, melyekre érdemes lesz emlékezni.
- (6) Önbecsülés, önértékelés.

A pszichohigiénia célja ezen élet-alapszükségletek elérése, és megtartása. Luise Reddemann 2003-ben írt tanulmányában az alábbi felosztás szerint különbözteti meg a pszichohigiénáról való elképzeléseit (Reddemann, 2003).

Individuális személyes pszichohigiénia

- fizikai szintű: alvás, étkezés, mozgás stb.;
- pszichofizikai szintű: pihenés, egyensúly, természettel való kapcsolat, meditáció;
- kreatív önkifejezés;
- kiegyensúlyozó aktivitások;
- spiritualitás, humor;
- szociális támogató háló
- szép környezet, szépen kialakított munkahely;
- kevés terhelő a mindennapokból (pl. hírek a tv-ből).

Szakmai pszichohigiénia

- tanulmányok, képzettség;
- saját tapasztalatok, saját traumák területén önismeret;
- határok kialakítása;
- szupervízió;
- kikapcsolódásra szánt idők.

Szociális pszichohigiénia

- munkahely: értékrend, szupervízió;
- kollégák általi támogatás;
- törvények, szociális környezet, klíma;
- szakmai közösségek, hálózatok;

Reddemann érinti a kiégés-szindróma megelőzési lehetőségeit, melyek között szerinte az öngondoskodás, azaz a lelki értelemben vett „szeretetteljes, értékelő, figyelmes és együtt-érző bánásmód önmagammal és saját szükségletek komolyan vétele (Reddemann, 2003). Emellett a test, érzelmek és gondolatok észlelése, egyfajta figyelmes belső jelenlét formájában.

6.2 Az identitás ötoszlopos modellje

A fenti okfejtéseket G. H. Petzhold fogalmazza meg számunkra érthetőbben és rendezi el áttekinthetőbben az identitás 5 oszlopos modelljében, melyet az integratív terápia keretében dolgozott ki. Ez a kliensekkel végzett tevékenységben jó iránymutatással szolgál, de ugyanígy a segítő és pedagógiai tevékenységhez is kiváló. Konceptiójában az alábbi oszlopok szerepelnek (Petzhold, 2012):

- (1) **Test és testiség** – ebbe az első oszlopba tartoznak a testi, fizikai integritás, a szexualitás, az önszeretet, az érzékek és az élvezetekre való képesség. Itt a test egyfajta tartalva az egészségnek, mozgékonyágnak és terhelhetőségnek, melyeket egyensúlyban tart.
- (2) **Szociális háló és referencia személyek** (olyan személyek, akikkel bizalmi kapcsolatban állunk, és akik mérvadóak önértékelésünk, önfejlesztésünk alakulása szempontjából). A második oszlopba sorolja a párkapcsolatot, családot, szociális kapcsolatokat, a barátságokat. Az egész szociális háló, amely a szakembert, pedagógust körülveszi és alapvetően meghatározza személyiségét, identitását, legyen szó akár építő kapcsolatokról, akár gátló, netán romboló kapcsolati minőségről.
- (3) **Munka és teljesítmény** – a harmadik oszlop összetevői: a saját életfeltételek feletti kontroll, az önrendelkezés és autonómia. Tevékenységem, munkám, mellyel azonosítom magam, vagy amellyel mások azonosítanak. A tevékenység, a munkában lelt öröm, a teljesítmény okozta öröm, sikerélmények, vagy éppenséggel a túlterheltség, az elidegenített munka. A megterhelő, beteljesedett, vagy akár hiányzó teljesítményelvárás is nagymértékben meghatározóak az identitás szempontjából.

- (4) **Anyagi biztonság** – a negyedik oszlop, amely az általános szociális biztonságot, a munkát, a lakást és a pénzügyi biztonságot foglalja magában. A bevétel, az étkezés, ruházódás lehetősége, a szükségletek igénye és kielégítésének lehetőségei. Az értéktárgyak, a lakhatás, az ökológiai tér, továbbképzési lehetőségek, az otthonosság vagy idegenség érzete szintén alapvetően befolyásolja identitásunkat.
- (5) **Értékek és normák** – ez az ötödik oszlop, amely az életcélokat, vágyakat, az élet értelméről való elképzelést, a hitet, a spiritualitást, a moralitást és a nevelést tartalmazza. Az etikáról vallott nézeteink, az, hogy mit tartunk helyesnek, mit utasítunk el, milyen vezérfonalat követünk, szintén lényeges tartóoszlopai személyes hitvallásunknak, identitásunknak.

Ezek az oszlopok mutatják és határozzák meg a személy stabilitását. Ha egynél több oszlop megrendül, akkor az identitásválságot idézhet elő, ilyenkor az illetőnek sürgősen segítségre van szüksége, hogy a folyamatot meg tudja állítani.

6.3 A burn out jelenség

Amikor a fent leírt tartóoszlopok megremegnek, akkor e mögött kiégést is sejthetünk. A jelenséget Freudenberg írta le 1975-ben (Freudenberg, 1975). Sok segítő foglalkozású személynél figyelte meg a jelenséget, melyről már akkor is tudható volt, hogy nagyon komolyan kell venni, mert súlyos következményei lehetnek. Sok évnek kell eltelnie azonban, hogy ez így legyen, és máig jellemző, hogy gyakran felismeretlen marad, mert még mindig nem rendelkezünk elegendő tudással az állapotról, melybe a szakember ilyenkor kerül. Nehezíti a helyzetet, ha az érintett maga nem ismeri fel vagy tagadja a kiégés állapotát, mert szégyelli, vagy fél, hogy veszélyeztetni állását.. Így sajnos a kiégés észrevétlen marad sok esetben. Tünettana Freudenberg (1975) óta sokat változott, van, aki több lépcsőben, részletesebben írja le az egyes stádiumokat, ő maga az alábbi tünettant írta le:

- Krónikus emocionális megterhelések, stresszek kapcsán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés.
- Reménytelenség, inkompetencia érzés, célok, ideálok elvesztése.
- Negatív attitűdök (saját személyre, munkára, másokra) jellemzők.

A panaszok testi, lelki és szociális vetületei:

Pszichés tünetek:

- Emocionális tünetek: reménytelenség, tehetetlenség érzése.
- Érzelmek kontrollálása felborul: agresszió, dühkitörések.
- Az intellektuális képességek zavarai: koncentrációs képesség és az emlékezőtehetség zavara.

Fiziológiai tünetek:

- Állandósuló feszültségérzés, fejfájás.
- A testi ellenállóképesség csökken.
- Fiziológiai reakciók lépnek fel: pl. magas vérnyomás.

Magatartásbeli tünetek:

- Gyakori kontrollálatlan agresszió, dühkitörés.
- Teljesítőképeség, szakmai érdeklődés csökkenése.
- Kezdeményezőképeség csökkenése, „felső utasítására” várás.

Szociális magatartás:

- Visszahúzódság, kollegiális kooperatív kapcsolatok csökkenése.
- Baráti kör elhanyagolása.
- Korábbi hobbik (pl. sport) feladása.

Problematikus viselkedésformák:

- Elhatalmasodó cinizmus, közömbösség, negatív beállítottság a kliensekkel szemben.
- A korábbi elkötelezettség elvesztése (dehumanizációs jelenség).

A kiegészítés ciklikus 12 lépcsős kialakulási folyamata Hézszer (2001) alapján:

- (1) A bizonyítani akarástól a bizonyításkényszerig – a végtelen idealizmus jelensége (ideális feleség, családanya, kiváló szakember – környezet is serkenti).
- (2) Fokozott erőfeszítés – megszűnik a delegálás képessége, mindent magának kell elvégeznie (nem mások képességei iránti bizalmatlanság okán, hanem a kontrollvesztéstől való félelem miatt). A teljesítmény állandó növelése jellemző – ami fáradtsághoz vezet.
- (3) Személyes igények elhanyagolása – elfelejtik saját ügyeik intézését, magánéleti fontos dátumokat, a munkát hazaviszik, eközben elvesz a vidámság, a humor.
- (4) Személyes igények és a konfliktusok elfojtásra kerülnek – a benső konfliktus terhes számukra, akadályozza túlteljesítő hajlamukat, az óvó jelek is elfojtásra kerülnek – minden fontosabb, mint önmaguk.
- (5) Az értékrend megváltozása – realitásérzés, (a fontos, nem fontos dolgok felismerése), időérzékelés megváltozik, beszűkül (a múlt és jövő jelentősége elvesz), akiknek szüksége lenne rájuk (társ, gyermek), az idegeikre mennek – mert feltartják a munkában; ez kedvez a kilátástalan külső kapcsolatokba menekülésnek.
- (6) Jellemző a fellépő problémák tagadása, ami a feladatvégzésre irányuló totális fixálódással társul. A környező világhoz való kapcsolat elvesz, kialakul az elmagányosodás, a növekvő intolerancia, beszűkül a gondolatvilág (pl. megszűnik a politika, társadalmi események iránti érdeklődés)
- (7) Visszahúzódság – a környezet befolyása már nem hat, elmarad a másokkal való eszme-, és érzelemcsere. Izoláció miatt remény és tájékozódási igényét csak saját erőforrásból tudja

kielégíteni. Túlterhelés – fáradékonyság, önizoláció paradox módja: tréfamester (nem lehet vele komolyan beszélni)

- (8) Vielkedésváltozás – elvesz külső vélemény meghallgatásának képessége, minden kritikaként hat, radikális változások: szenvedélyek kialakulása (pl. drog, alkohol, evészavar: falánkság, fogyókúra), a változások külső jellemzői, szélsőséges formái (elhanyagolás, stílusváltás)
- (9) Deperszonalizáció – önérzékelő képesség elvesztése, a külvilággal való kapcsolat megszűnése után most a belvilággal való kapcsolat szűnik meg, idegennek érzik testüket, elveszhet a veszélyes és bagatell közötti differenciáló képesség, diagnosztizált testi-szervi betegséggel szemben veszélyeztetettek, közönyösek maradnak, mintha nem róluk lenne szó
- (10) Belső üresség – kompenzálás pillanatnyi hatással járó módszerekkel, pl. drog, futó kaland, csalódás tovább fokozza a szorongató érzést, félelem-szimptómák jelek → szorongató érzések inkább elviselhetőek, mint totális üresség.
- (11) Depresszió – életét ebben a stádiumban örömtelennek, reménytelennek, értelmetlennek tartja. Kimerültség érzése, de az alvás nem nyújt igazi pihenést, a legkisebb megerőltetés is hatalmas teher. Ágyban érzi biztonságban magát. Öngyilkosság veszélye áll fenn.
- (12) Teljes kiegészítés – kevesen jutnak el ide, általában korábbi szakaszban megfelelő segítséget vesznek igénybe. Súlyos pszichoszomatikus, akár életveszélyes állapot, kórházi kezelés indokolt lehet.

Fokozottan veszélyeztetett személyek:

- Segítő foglalkozásúak;
- Humán területtel foglalkozók ;
- Egészségügyben dolgozók;
- Az empátia, azonosulás területén túlzottan igénybevett szakemberek (pl. tűzoltók, rendőrök, jogászok, pedagógusok stb.).

Ennek okai az alábbiakban találhatóak:

- Sok a frusztráció, nagy az emocionális megterhelés.
- A teljesítmény mérésének kritériumai hiányoznak.
- Jellemzően alacsony jövedelem, viszont hosszú munkaidő.
- Bizonytalan társadalmi presztízs (improduktív szféra).
- A kliensek megbecsülése kérdéses.
- A karrier lehetősége korlátozott.

7. Szerepeinkről és szerepösszefüggésekről

Összefoglalás

Bár a szerepelmélet létjogosultsága vitatott, haszna abban keresendő, hogy segíti eligazodásunkat a környezetünk szociális viszonyrendszerében és ahhoz való alkalmazkodásunkban. Kritikája szerint túl általánosító, ugyanakkor a leegyszerűsítés jól megragadható. Lényegében az időtöltés szociális aspektusait foglalja magában. Ebben részben tárgyaljuk a szereptípusokat, jellegzetességeiket, és az ezek közötti sokféle konfliktus forrásait, fajtáit. A szerepekről szóló fejezet lényegében az identitás és szakmai identitás kiterjesztett magyarázata. A szerepek adta lehetőségek szorosan kapcsolódnak a személyes kompetenciákhoz, és a különböző szerepek bemutatása könnyebb áttekinthetőséget nyújt. Szakmai szempontból fontos eleme a fejezetnek a speciális szerepek téma, ami egyrészt átszövi az egész pedagógus életpályát, másrészt a továbbképzésnek is lényegi része, amely gyermekek, pedagógustársak különböző szerepei mellett természetesen érinti saját szerepünket is, és annak komfortosságát vagy éppen diszkomfortosságát.

Cél

Rálátás a pedagógus-identitás keretbe helyezett, a szociális vetület viszonyrendszerére, és egyúttal önmagunk elhelyezni tudása ebben a struktúrában.

Tanulást segítő kérdések

- Mi a központi szerepek jellegzetessége?
- Milyenek a perifériás szerepek?
- Milyen speciális szerepeket ismer?
- Mondjon példát a családon belüli szerepekre!
- Mit értünk szerepsűrűségeen?
- Mit nevezünk szerepkonfliktusnak?

Kulcsszavak

Pervazív szerepek, perifériás, speciális és családon belüli szerepek, szerepsűrűség, szerepkonfliktusok.

Ajánlott irodalom

Szabóné Kármán Judit (2004): *Családgondozás – krízisprevenció*, Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest.

Goffman értelmezésében (idézi: Csepeli, 2001) a szerep az egyén bizonyos helyzetekben való tipikus reagálása.

A gyakorlatban megkülönböztető szerepek:

- Pervazív (átható) szerepek: ezek átható, látható, az egyén minden más szerepvizonylatát átszínező, elsődlegesnek is nevezett szerepek (ilyen pl. a személy neme, életkora);
- Foglalkozási szerep: egy adott társadalmi pozícióhoz kötődő normák összessége;
- Szituatív szerep: egy viszonylatban (interakcióban) az egyik személyre érvényes normák összessége (pl. alá-, fölérendeltség);
- Családi szerepek, a magánélet szerepei.

Az alábbiakban láthatunk példákat az

átható vagy központi (pervazív) szerepekre:

- Nemi szerepek;
- Szülő;
- Gyermekek;
- Testvér;
- Házastárs;
- Nevelő apa / anya;
- Vezető;
- Hivatási;
- Keresztény;
- Kisebbséghez tartozó.

Jelentőségük egy-egy életszakaszban kiemelkedik, markáns pillérei az identitásnak.

Ezek a szerepek átfogóak, alapvetően meghatározóak az identitás szempontjából.

és perifériás szerepekre:

- Polgár;
- Csábító;
- Eltartó;
- Ápoló;
- Diák;
- Nyugdíjas;
- Lázadó;
- Szakács;
- Alkotó;
- Karrierista;

A perifériás szerepek adott helyzetben fontosak, de jelentőségük eltölpül a központi szerepek mellett. Az életciklus bizonyos szakaszaiban átértékelődik az egyes szerepek relatív fontossága.

A foglalkozáshoz kapcsolódó, illetve munkavállalói szerep jellegzetességei a következők:

- A foglalkozáshoz kapcsolódó jogi-, etikai-, szokásjellegetű normák, szerepelvárások. A szerepkövetelmények nem teljesítése adott esetben valamilyen mértékű a szankciót vonhat maga után (pl. pedagógusnál kerülendő a kihívó ruházkodás).
- A társadalmi kultúra szerint a szerep ellátásához elméleti és gyakorlati tudás, ill. ezek alkalmazni tudása szükséges, pl. jó kommunikációs készség pl. jogász esetében.
- Az adott szerep ellátásához szükséges kellékek, stílus, viszonylat, attitűd elsajátítása, ill. mindezek harmonikus ötvöződése az alapszemélyiséggel. Pl. a gyógy-masszőrnek a masszáz-ágyon kívül legyen tiszta ápoltság megjelenése, stb.

Végül, de nem utolsó sorban meg kell említenünk az ún. speciális szerepeket:

Speciális szerepek

- Mozgássérült, vak;
- Szenvedélybeteg;
- Bűnbak;
- Gyilkos;
- Munkanélküli;
- Áruló;
- Nagycsaládos szülő;
- Krónikus beteg;
- Művész;
- Forradalmár;
- Humorista;
- Túlélő;
- Író;
- Hajléktalan.

Többnyire nem előre tervezett szerepek, mégis alapvetően meghatározóak. Jelentőségük nagyobb, mint az általánosabb központi szerepeké. Többnyire nem velünk született, de viszonyítási ponttá válhatnak.

Természetesen vannak ún. nevezett családi szerepek is:

Családon belüli szerepek

- A gondoskodó;
- A szervező;
- A békítő;
- A tolmács;
- Az „emberfaragó”;
- Az eltartó;
- A családfő;
- Az igazságosztó;
- A mártír stb.

Életünk során alakulnak szerepeink és változik a **szerepsűrűség**:

Aktuális életkorokkal változnak a szerepek. A felépítés időszakában és a fenntartás időszakában, sokkal több „szerepbevetésben” vagyunk, mint a hanyatlás időszakában. Változik a szerepek sűrűsége, mennyisége. A szerepek megvalósításának van időigénye, e tekintetben a családos középkorúak szerepmennyisége feltehetőleg a legsűrűbb.

Ez segít rávilágítani egy szerepekkel összefüggő másik jelenségre, az ún. szerepkonfliktusok témájára. A következőkben a szerepkonfliktusok felosztását látjuk.

Szerepkonfliktusok:

- Szerepek közötti konfliktusok, pl. a foglalkozási szerep és pervazív szerep ütközése. Itt sok változás ment végbe, de példa lehet erre a sztriptíz-táncos – anya.
- Szerepen belüli konfliktusok (pl. a szerepküldők által támasztott ellentétes elvárások).
- Személy – szerep konfliktus (pl. saját értékrenden belüli megfelelési problémák, értékrend).
- Diszkrpanciát okozó szerep (Goffmann): a személy nem azonos annak a szerepnek a betöltőjével, akinek látszik (pl. ellenőr, kém).

Csepeli a szerepkonfliktusokat az alábbiak szerint taglalja

„Személy-szerep konfliktusok. Ezeknek a konfliktusoknak az egyik válfaja a túlterhelés, amikor a személy olyan mennyiségű kötelezettséget vállal, aminek már nem tud hiánytalanul megfelelni: az egyik kötelezettség teljesítése kedvéért el kell hanyagolnia valamely más kötelezettséget. Ez rendszerint akkor fordul elő, ha a szóban forgó szerep ellátása sokféle funkciót foglal magába. A személy-szerep konfliktus másik válfaja, amikor a személynek valamely értékét, hitét, belső

meggyőződését kell feláldoznia a szerep teljesítésekor, s ezáltal belsőleg meghasonlik vagy elvtelen kompromisszumra kényszerül.

Szerepek közötti konfliktusok. A nők emancipációja hozta létre azt a jellegzetes szerepek közötti konfliktustípust, amikor a női családi szerepek (anya, feleség) ütköznek a foglalkozási vagy hivatási szerepekkel, jelentősen rontva mindkét szerepteljesítés minőségét. Mindkét nem esetében ütközhetnek az egyes munkaszerepek (főállás-mellékállás), továbbá komoly konfliktusforrást okozhat a magánéletben a házasságon kívül folytatott viszonyból adódó kötelezettségek, valamint a családon belüli kapcsolatok fenntartásával kapcsolatos kötelezettségek egyidejű teljesítésének akarása” (Csepeli, 2001, 118.).

A fentiekből kiderül, hogy szerepeink szorosan kapcsolódnak identitásunk és szakmai önazonosságunkhoz.

8. Krízisben lévő családok, krízisben lévő gyermekek

Összefoglalás

A családokat számos krízis sújthatja, leggyakrabban a válás okozta krízissel szembesülnek a pedagógusok, ami a kisgyermek viselkedésében szembetűnő változást hozhat. A pedagógus mindenféle krízissel szembesül beavatottként vagy megfigyelőként, hol felkérve a segítségnyújtásra, hol „csak információmegosztás” alapján. Ezek intervenciós szempontból természetesen meghaladják kompetenciakörét, mégis az empátias jelenlét nagy biztonságot jelent a családok és gyermekeik számára. A krízis tünettanában megkülönböztetünk egyfelől az életszakaszokkal járó úgynevezett fejlődési- vagy normatív kríziseket, másfelől valódi kríziseket, melyek szinte mindig külső segítséget igényelnek. A pedagógus kompetenciája ebben e helyzetek felismerése és megfelelő irányba terelése.

Cél

A normatív krízisek és valódi krízis felismerése, megkülönböztetése.

Tanulást segítő kérdések

Mit nevezünk krízisnek?

Mi a különbség a normatív krízis és valódi krízis között?

Mihez kötjük a normatív kríziseket a családkonzultációban?

Melyek a jellemzői a normatív kríziseket meghaladó családi kríziseknek?

Hogyan írná le a krízisállapotot?

Kulcsszavak

krízis, normatív krízis, fejlődési krízis, valódi krízis, valódi családi krízisek, krízis állapot jellemzői

Ajánlott irodalom

Szabóné Kármán Judit (2004): *Családgondozás – Krízisprevenció*. Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest.

A krízis görög eredetű szó és tágabb értelemben vett válsághelyzetet jelöl. A krízisek velejárói életünknek, megkülönböztetünk ún. **normál, a fejlődéssel együtt járó kríziseket** és vannak **valódi krízisek**. Erikson (idézi: Szabóné Kármán, 2004, 43-44.) személyiségfejlődési modelljében, a fejlődési állomásokat kríziseken keresztül látta megvalósulni

Korszak	Krízis lényege	Magasabb szint	Alacsonyabb szint
Újszülött	bizalom – a bizalom hiánya	kölcsönösség	autisztikus magány, önmagába záródott állapot
Kisgyermek	autonómia – bizonytalanság	önmaga, kezdeményező képesség	önbizonytalanság, bűntudat
Serdülőkor	szerepek elővételezése – szerepgátlás	képességek, azonosulás a feladatokkal	kisebbrendűség, semmirekellőség érzése
Felnőttkor	önazonosság (identitás)	identitás, időperspektíva, hosszútávú gondolkodás, magabiztosság, szereprugalmasság, reagálóképesség, szexuális önazonosság (férfi, női azonosságtudat), vezetés és kollegialitás, megegyezés az értékekkel kapcsolatban, intimitás, partner közelségek értékelése	identitászavar, csak a jelenben él önmarcangolás, szerepmerevség, bénultság, szexuális zavar, bizonytalanság, tekintélyzavar, értékzavar, magányosság
Időskor	generációs felelősség	felelősségérzet a fiatalokért, integritás, a személyiség kiteljesedése	stagnálás, megrekedés, reménytelenség

A normál krízisek az ember életének előre látható, nem kikerülhető és nem feltétlenül könnyen megélhető helyzeteit kíséri, ilyen pl. a kapunyitási és a kapuzárási pánik, vagy a nyugdíjba vonulás, a felnőtt gyermekek kirepülése, stb. A helyzetekre való előzetes felkészülésnek, továbbá a környezet megértő támogatásának köszönhetően szerencsére ritkán alakul ki mély, valódi krízis.

Vannak azonban olyan váratlanul bekövetkező, sokkoló változások, amelyekre nem lehet előre felkészülni (pl súlyos veszteség), ezek nem ritkán valódi krízishelyzeteket idéznek elő.

„A család minden életciklusának jellegzetes krízis-okai vannak. Az életszakasztól függetlenül azonban jelen lehetnek olyan problémák is a családban, amelyek folyamatosan fejtik ki hatásukat, vagy csak időnként kezdenek működni” (Szabóné Kármán, 2004, 45.).

A normatív kríziseket meghaladó családi krízisek jellemzői az alábbiak lehetnek:

- pszichodinamikai nehézségek, kapcsolati krízisek bizonyos családtagok között;
- szociális jellegű krízis, pl. kapcsolati háló hiánya, izolálódás, (pl. munkahely elvesztés következtében), vagy valamilyen szégyennek vélt ok miatti elszigetelődés;
- tágra értelmezett veszteség-okozta helyzetek, pl.: szeretett személy elvesztése (tárgyvesztések), krónikus, súlyos betegség valamely családtagnál.

A krízisállapot olyan lélektanilag kritikus állapot, amelyben (Caplan, 1981)

- A veszélyeztető helyzet nem elkerülhető;
- A személy számára kitüntetett fontosságú a helyzet;
- Minden figyelme, erőfeszítése csak erre fókuszál
- A személy kénytelen szembenézni a helyzettel;
- A szokásos problémamegoldó eszközök elégtelenek.

A bölcsőde és az óvoda szinterei között a családokkal nap mint nap találkozáva, megmutatkoznak a család egyensúlyból kibillenésének jelei. Legszembetűnőbb a gyermek viselkedésváltozása, melynek a nyugtalanságtól a visszahúzódnáson át az indulatig, számos megjelenési formája lehet. A pedagógus számára ez jól nyomon követhető. A szülők a szülő-pedagógus partner viszonyától és a család szemérmességétől, problémakezelésétől függően informálják pedagógust krízisről.

A leggyakoribb krízisfajta, mellyel a pedagógus találkozik, a válás krízise. Az addig megismert családkép megváltozik, átalakul, amihez az érintettek próbálnak alkalmazkodni. Az egyensúlyvesztés jelei mindenféle krízisproblémában megmutatkoznak, a munkanélküliség és következményes lecsúszás, krónikus betegség vagy a válási krízis okán.

A családi instabilitás jelei:

- Az addig természetes közös célokat elveszítik;
- A családtagok közötti együttműködés lecsökken, kevésbé jelennek meg együtt, ha mégis, érezhető a feszültség;
- Az addig működő kölcsönös szolgáltatások korlátozásra kerülnek, nem támogatják egymást a megszokott formában a mindennapok során;
- A családtagok társadalmi részvételének zavara alakul ki, a család izolálódik (pl. munkanélküliségnél anyagi források hiánya miatt, vagy krónikus betegségek miatt);
- Érzelmi szintű jelek – az érzelmi attitűdök konszenzusának hiánya – azaz hogyan bánjunk feszültségeinkkel és egymással.

A válási krízis általában hosszabban elhúzódó folyamat, hosszantartó súlyos következményekkel, ami azonban nem feltétlenül aktuálisan fejt ki hatását. Ennek a krízisnek különböző szakaszai ismertek.

Döntéshozó szakasz: a válás fontolásától a jogi válásig.

Alkalmazkodási szakasz: érzelmi leválás, szülő-gyermek kapcsolat újrarendezése, társas kapcsolatok új megszervezése, stabil identitás és életvitel kialakítása.

A válási döntésre ható tényezők az alábbiak lehetnek: származásbeli különbség foka, személyközi feszültség mértéke, kapcsolattal való elégedettség, a kapcsolat összetartó erejének foka, egyetértés mértéke a házasság működése szempontjából fontos kérdésekben, a harmadik megjelenése, többnyire már az előző tényezők következményeként.

A válási krízisek azonnal mutatkozó hatása:

- alkalmazkodási zavar jelei, szeparációs tünetek;
- ingerlékenység, emocionális instabilitás;
- beszűkült frusztrációs tolerancia;
- szorongás, depresszió;
- impulzus kontrollzavar;
- pszichoszomatikus zavarok;
- súlyos esetekben gyógyszer abúzus, (nyugtatók), alkohol, drog, szuicidium.

A válási krízis késői hatásai:

- Csökkent frusztrációtolerancia fennmaradása, válaszképpen „megtorlások” (sajnos magas arányban előforduló jelenség, és nincs összefüggésben társadalmi státusszal, képzettséggel).
- Neurotikus tünetek, pszichoszomatikus betegségek.
- Emocionális visszahúzódás, szenzitivitás.
- Alkohol-, gyógyszer-, drog abúzus.

Válási krízis megoldása lehet a „próbaválás”, ha van lehetőség egy időre szeparálódni, megtapasztalni a helyzet elfogadhatóságát. Adott esetben a válás, mint megoldás, a házasság „konzerválása”, ami jelenthet álló háborút vagy kiürülést, ideális esetben: a házasság spontán megújulása vagy megmentése, új alapokra helyezése külső segítséggel szakember által, pl. párterápiával.

A fentiekkel összefüggésben meg kell említeni az ún. életközép kríziseit, melyek a válási krízis okozói lehetnek, de az életkor tekintetében mindenképpen egybeesnek.

Életközép krízis:

- Életközép krízis: 30-as évek vége, 40-es évek időszakára esik;
- Még lehetne váltani, új életet kezdeni, de már nincsen sok idő a váltásra („most vagy soha helyzet”);
- Jelentkezhet karrier-krízis formájában (főleg férfiaknál: tettem-e eleget, megvalósítottam-e magam stb.);
- Jelentkezhet élethelyzet-krízis formájában (mindkét nemnél: biztos ebben a kapcsolatban kell-e lélnem az életemet, még lehetne új család, esetleg új gyerek);
- Jelentkezhet kapcsolati krízis formájában (megjelenik a harmadik).

Az életközép krízisét az alábbi tényezők alapozzák meg:

- Sokféle formában tapasztalt ingergazdag környezet (referens személy életformája);
- Elégedetlenség az eddigiekkel;
- Én-bizonytalanság, a bizonyítás állandó kényszere;
- A karrier és a háttér életformája, stílusa között meghúzódó szerepkonfliktus.

A krízis intervenció lépései külső segítséggel

Az ideiglenes megnyugvás megtalálása érzelmi fogékonyság esetén, spontán módon is kialakulhat, de többnyire átmeneti jellegű. A szakember a krízisben lévő személy érzéseit tiszteletben tartja, és teljes személyiségét elfogadja. Támaszt nyújt, aktív figyelem formájában. Segíti a személyt érzelmi realitásának megőrzésében, érzelmi biztonságot nyújt. Ebben az érzékeny szakaszban az elfogadás nem lehet konfrontáció és főleg nem büntudatkeltés. Előfordulhatnak aktív beavatkozást igénylő jelenségek pl. saját személyre vagy más személyre irányuló destruktív tendenciák esetén. Mivel a a krízisben lévő személyeknél a belátás korlátozott, a beszűkülés óvatos tágítása a cél. Lassan egyéb szempontokat is lehet behozni, fontos érzéseket felidézni, fontos személyeket, értékek bevonni, mindig az elfogadás talaján.

9. Pszichológiai rendellenességek, viselkedési problémák a bölcsődés és az óvodás korosztályban

Összefoglalás

A pszichológiai rendellenességek kora gyermekkorban történő megnyilvánulási formái mögött egyrészt pszichomotoros fejlődéssel kapcsolatos problémákat találunk, de az előző fejezetben tárgyalt krízisek is okozhatnak olyan viselkedési, beilleszkedési nehézségeket, amelyek mindenképpen beavatkozást igényelnek. E problémák megsegítését a rendellenesség tisztázása és diagnózis felállítása előzi meg. Ebben a kisgyermeknevelőnek, óvodapedagógusnak rendkívül megterhelő kettős szerep jut. Egyrészt az eltérő fejlődés, vagy magatartásprobléma felismerése, „kiszűrése”, másrészt a szülők felé közvetítése, illetve szakember igénylése a pedagógiai kihívások megoldására. Ez sok türelmet, ráhangolódo képességet és megfelelő időzítést igényel. Mivel hosszú folyamatokról van szó, minden résztvevő számára megterhelő, aktív jelenlétet kíván. A hátrányos helyzetekkel való közös megküzdésre kidolgozott programok megvalósítása szintén nagyon érzékeny odafigyelést igényel a kölcsönös siker reményében. Az említett nehézségek okán vagy egyéb, szülőket érintő problémák miatt elkerülhetetlen az ún. „nehéz szülőkkel” való találkozás. Az együttműködést jól alkalmazott kommunikációs stratégiákkal sikerülhet mindkét fél meelégedésére megalapozni. Ezt az együttműködést segíthetik a rendszeresített, tematizált szülőcsoportos beszélgetések.

Cél

A pszichológiai rendellenességek felismerése, érzékeny közvetítése, a hátrányos helyzet csökkentése kidolgozott programok alkalmazása, megvalósítása, valamint a kölcsönös meelégedésre szolgáló szülői kommunikáció kialakítása.

Tanulást segítő kérdések

A gyermek viselkedésének megértésében mi jellemzi az individuális megközelítést (medikális modell)?

Mi jellemzi a tulajdonító megközelítést?

Mi jellemzi az értelmező megközelítést?

Mi a jelentősége a közös valóságot ábrázoló mátrixnak?

Mit nevezünk eltérő fejlődésnek? Mondjon példákat!

Milyen fejlesztéstípusokat különböztetünk meg?

A hátrányos helyzetű gyermekeket milyen módon próbálja segíteni a bölcsőde, óvoda?

Milyen szülőcsoportos beszélgetéseket érdemes szervezni bölcsődei, óvodai keretek között?

Kulcsszavak

a gyermek feltűnő viselkedése, viselkedés megfigyelés, értelmezés, közös valóság – pedagógus – gyermek – szülő, eltérő fejlődés, kora gyermekkori intervenció, korai fejlődés, fejlesztés, prevenció, korrekció, szülőcsoportos beszélgetések, szülőkonzultációk

Ajánlott irodalom

Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Borbély Sjoukje (2012): *A szülők és mi*. Budapesti Korai Fejlesztő Központ, Budapest.

9.1 Pszichológiai rendellenességek megfigyelésének lehetőségéről

Amikor a gyermeki viselkedés eltér az „átlagos” viselkedéstől, megértéséhez ismernünk kell a különböző megfigyelési perspektívák jellegzetességeit. Az alábbiakban a megfigyelési perspektívák fejlődését, alakulását mutatjuk be a paradigmaváltás tükrében:

Az **individualizáló nézőpontnál (medikális modell)**, a problémákkal küzdő gyermek könnyen kerül patológias struktúrák kategóriájába. Itt a megfigyelésnél a viselkedési tünetre fókuszálva vonják le a következtetéseket. A feltűnő viselkedés háttérében valamilyen szervi problémát feltételeznek, amely vagy öröklött, vagy pre-, peri- vagy posztnatális (szülés előtti, közbeni, utáni) időszakban történt sérülésre vezethető vissza. Itt a gyermek zavaró viselkedése által könnyen jut valamilyen „beteg-címkéhez”.

A **tulajdonító nézőpont**, egy szociális perspektíva, ahol két, szociális szempontból feltűnő viselkedés folyamata mutatkozik meg: egyrészt a gyermek reakciója valamilyen környezeti jellegzetességre, másrészt a környezet reakciója a gyermek viselkedésére. Itt a figyelem nem a gyermekre összpontosul, hanem a környezetre, általában a szülőire vetül (projektálódik). Ez azért veszélyes, mert a gyermek legközelebbi hozzátartozóinak tulajdonítják a problémaért való felelősséget. Ez a modell hanyagolja a gyermek támogatását.

Az előző két modellben a gyermek áldozatként jelenik meg. Az **értelmező nézőpont** igyekszik a gyermek élményvilágát, észlelését megérteni, értelmezni az egyéni és kollektív szinten megjelenő viselkedést. Ebben a modellben a viselkedési problémára segélykiáltásként, egyfajta megoldási stratégiaként tekintenek, melyben a gyermek feltűnő viselkedése a külvilággal való problémáját fejezi ki. Nem viselkedészavarként, hanem inkább a külvilággal való zavart kapcsolat kifejeződéseként tekintenek a problémára.

A **rendszer szemléletű megközelítés modelljében** az értelmező perspektívára támaszkodunk. Abból indulunk ki, hogy a zavaró viselkedést interakciókban, kommunikációs kapcsolódásokban, stratégiákban értjük meg igazán. Ebben a modellben a szülők megsegítése fontos szerepet játszik, hiszen a mindennapokban nekik kell megküzdeniük a helyzettel. Hogy mely viselkedést tartjuk elfogadhatónak és melyiket nem, az kultúránként, de közösségenként is nagyon eltérő. Érdekes ezzel kapcsolatban és a sokféle viselkedési, pszichológiai rendellenesség megnyilvánulásaira vonatkozóan Ranschburg Jenő könyvére támaszkodni (Ranschburg, 1998).

A gyermekek sokféle viselkedési problémája mögöttesének tisztázásához viszont mindenképpen szakember segítségét érdemes kérni, mert a megoldás adott esetben komplex beavatkozást igényel, és az intervenció csak a diagnózis ismeretében lehetséges. A pedagógusnak szerepe ebben a szülő támogató felkészítése, finom rávezetése a vizsgálat elindítása irányában. **A sajátos viselkedés mögött meghúzódhat beszédfejlődési probléma, figyelemzavar és hiperaktivitás, autizmus spektrum zavar, vagy akár kötődési zavar is lehet a háttérben.** Lehetőség szerint a szülőket segíteni kell abban, hogy ez a folyamat ne húzódjon el sokáig.

A rendszerszemléletű megközelítésben nem hagyható ki az a szempont sem, hogy a pedagógus is saját életciklusait és krízishelyzeteit éli, kezeli, előfordul, hogy egymás krízisei párhuzamosan futnak. Nem kerülhető el a kérdés, hogy ezekből a pedagógus mit oszt meg és milyen formában, mit tart magában.

Ilyenkor egy közös valóságot képező intervenció tér alakul ki, melyet a 2. ábrával szeretnénk illusztrálni. Ebben a térben egy rendszert alkotva a gyermek, a szülő és pedagógus szakember, egyéni tapasztalatai, érzelmei és szükségletei, közös figyelmű, érzelmi intervenció térben találkoznak.

2. sz. ábra. : A közös valóságot képező intervenció tér



10. Kényes helyzetek a krízisben lévő családokkal való kapcsolattartásban

Különös kihívást jelent a kisgyermeknevelők és az óvodapedagógusok számára a szülőkkel való kapcsolattartásban a felfedezett, eltérő fejlődés gyanújának kezelése. A szorongás elutasítónak teheti a szülőt az ilyen irányú kapcsolatfelvétellel szemben. Adott esetben az eltérő fejlődés lehet elfedett, nem tudatosan tagadott is, mellyel sokan nehezen, vagy nem tudnak szembesülni. A pedagógus elfogadó jelenlétével segítheti e nehéz folyamat elindítását.

Tudnunk kell, hogy az eltérő fejlődéssel való megküzdést nem lehet siettetni. Ezen az úton a szülők „diktálják” a tempót, ezért különösen kényes egyensúlyt tartani az elfogadás és irányítás között.

A szülőkkel való kapcsolattartás kommunikációs dilemmáit *Borbély Sjoukje* a **kora gyermekkori intervenció**ról írt könyvében a gyermek fejlesztésében részt vevő szakemberekre vonatkozóan találóan így fogalmazza meg:

„Alapvető kérdés marad: ki irányít kit? A szülő vagy a szakember dönt abban, hogy miként és mennyit kommunikáljanak egymással? S ne csak arról legyen szó, amikor néha mégiscsak mondanak egymásnak valamit, hogy a gyermek ez alkalommal ügyes volt vagy kevésbé volt az? S ott vannak a speciális kérdések, amelyek a gyermek otthonában is szerepelnek, nemcsak a fejlesztő órákon. Miért van az, hogy a gyermek nem vagy alig, illetve nehezen tanul a tapasztalatokból, miért van az, hogy a gyermek nemcsak fokozottan kiszolgáltatottnak mutatja magát, hanem még fokozottan nyugtalan is...? S hogyan kezdődjön el a változás a kapcsolatban, amikor a szakember a felmerült igény szerint meg szeretné azt szervezni. A szakember hogyan reagáljon a kritikus szülőkre, amikor ő maga már nyitott lenne a más jellegű kapcsolattartásra, de a szülő még nem? Hogyan reagáljon a túl passzív szülőkre, akik látszólag csak azt teszik meg, amit tenniük muszáj (Borbély, 2012,36–37.)”

Itt fontos megemlíteni, hogy a veszteségfeldolgozás elméleteiből ismert az a tény, hogy a veszteségélmény kezdeti szakaszában, a szembesülésnél, vagy rosszabb esetben a szembesítésnél a szülők egyfajta „bénultság” állapotába kerülnek. És pont ebben az állapotukban szólítja meg/fel őket a pedagógus, hogy itt az ideje cselekedni, megszervezni a gyermek vizsgálatát és a megfelelő fejlesztő foglalkozásokat, mert a gyermek érdeke ezt kívánja. Ez gyakran megterheli a kapcsolatot.

10.1 Eltérő fejlődésű gyermek a csoportban

Az **eltérő fejlődésű gyermek** problémája jellegének függvényében lehet nagyon megterhelő a csoport számára és a pedagógusok számára, különösen, ha nagy létszámú csoportról beszélünk, ahol a személyi feltételek alapján nincsenek felkészülve a **sajátos nevelési igényű (SNI) gyermek** együtt

nevelésére. Másrészt viszont kifejezetten gazdagító lehet mindenki számára egy eltérő fejlődésű, vagy speciális igényű kisgyermek integrálása a többségi csoportba is. Mindez gondos előkészítést és felkészítést igényel, különösen kommunikációs szempontból. Egy speciális problémakörben, az autizmus spektrum zavarban érintett gyermekek esetében elvileg léteznek jól kidolgozott ún. „kortárs-segítő programok”, de ezek alkalmazására sajnos kevésbé kerül sor. Az átlagosan fejlődő gyermekek számára is fontos, kívánatos élmény lehetne, hogy nem mindenki olyan ügyes, mint én, van, akire tekintettel kell lenni, van, akit támogatni kell. Ezt ideális esetben tematizálni lehetne és közösen felkészülni a pl. jól funkcionáló autizmussal élő gyermekek esetében.

Más, szintén kevésbé egyértelmű probléma, pl. a figyelemhiányos hiperaktivitás (ADHD) is, adott esetben a közösségben mutatkozik meg. Ilyenkor a szülők és pedagógusok együtt vészelik át a diagnosztizálás időszakát, és annak függvényében döntenek a gyermek, a család helyzetéről.

Itt is súlyos dilemmák merülnek fel: az óvoda ugyan nyitott a gyermek befogadására, megtartására, vagy az autizmussal élő gyermekek fogadására, de mivel nem szerepel alapító okiratában az SNI ellátás, nem kell biztosítani a gyermeknek a szükséges, specifikus fejlesztést. A szülők magánúton megszervezhetik, a gyermek csoportban maradása érdekében saját költségükre. Vagy elfogadják, hogy az ún. Szakértői bizottság, ahol a problémát hivatalosan igazolják, hatóságként kijelöl a gyermek számára integráló, vagy akár szegregáló közösséget. Ez az autizmus esetében különösen nehéz, mert ebben a problémakörben az érintett gyermekek gyakran rugalmatlanok és nehezen viselik a váltásokat, változásokat.

10.2 Hátrányos helyzetű gyermekek a bölcsődében, az óvodában

A hátrányos helyzet kompenzálásához az elmúlt években különösen nagy hangsúlyt fektettek, különböző stratégiák kidolgozásával próbálják a hátrányokat csökkenteni. Erre ún. komplex prevenciós óvodai programokat dolgoztak ki és ültetnek át a gyakorlatba mind fővárosi, mind vidéki és nem utolsósorban, hátrányos térségekben is. E programok átszövik az óvoda mindennapjait, megjelennek az óvoda mindennapi tevékenységében, az óvodába járó gyermekek szociokulturális környezetéből eredő hátrányaik csökkentésének céljával. A program alkalmazása lehetővé teszi az óvodapedagógusok számára a hátrányok kompenzálását, a potenciális fejlődési, tanulási zavarok **korai felismerését**, prevencióját. A **fejlesztést két területre** szokták osztani: a **prevencióra** és az **intervencióra**. Újabban a korai **tehetséggondozásnak** pedig kiemelt figyelmet szentelnek.

A programok megvalósításában fontos elem a program megfelelő kommunikációs előkészítése. Ezek a programok csoportos jellegűknél fogva alkalmasak a hátrányos helyzetű családok gyermekei esélyteremtésének megvalósítására. A csoportos helyzetekben egyformán vehetnek részt, elsimulhat a hátrányos helyzet. Sok kísérlet történt a hátrányos helyzet leküzdésére, melyben a szívesen támaszkodnak a más országok tapasztalataira is.

„A **nemzetközi jó gyakorlatok** kiválasztása során figyelembe lett véve, hogy lehetőleg legyen köztük európai, hazánkkal szomszédos országból származó, valamint hogy a vizsgált ország oktatási rendszerének és óvodai működésének hatása legyen a magyarországi gyakorlatra. ... A hazai jó gyakorlatok mindegyike a kutatáshoz kapcsolódóan az esélyteremtés, hátránykompenzáció hatékonyabb megvalósítása érdekében készült, az összes intézmény céljaként fogalmazta meg az óvodába járó gyermekek hátrányainak csökkentését, a hátrányos helyzetű családok kisgyermekének 3 éves korban történő óvodai felvételét. **A jó gyakorlatok folyamatos fejlesztésre épülnek, mely egyéni és csoportos formában is megjelenik.**”³

10.3 Szülőcsoportos beszélgetések, konzultációk

A bölcsődés, óvodás gyermekek szülei gyakran bizonytalanok, sok helyről tájékozódhatnak, sok tanácsot kapnak, de nem tudják, hogy melyiket fogadják meg. A tipikus fejlődésű gyermek nevelését illetően is sok kérdés merül fel, pl. hogy mivel teszek jót, mi a legjobb neki, stb. De, ha a gyermek fejlődése valamilyen módon eltér az átlagostól, vagy viselkedési nehézségek jelentkeznek a csoportba történő beilleszkedésnél, még inkább tanácsalanná válhatnak.

Mindkét helyzetre vonatkozóan érdemes a bölcsődékben, óvodákban szülőcsoportos beszélgetéseket szervezni. Sokéves gyakorlatból tudjuk, hogy a tematizált formában megszervezett alkalmakat szívesebben veszik igénybe a szülők. Ezeket olyan nagy témák köré érdemes megszervezni, mint pl.:

- A játék jelentősége a bölcsődés, óvodás korosztályban;
- Digitális lehetőségek bővkörében Mi használ? Mi árt?;
- A beszédfejlődésről, a beszédértésről és beszédfejlesztésről;
- Rituálék és mesék a gyermek egészséges fejlődéséhez;
- Nevelés a családban: jutalmazás, büntetés és motiválás;
- A mozgásfejlődéstől az izgó-mozgón át, a hiperaktivitásig;
- Mit fejlesszünk és mivel, hogyan? Mikor indokolt, mikor nem?;
- Bizalom és kötődés – mitől leszek jó szülő?

Az alkalmakra külső szakembereket is hívhatunk, akik az adott témában jártasak.

³ ovonok.hu/2014/09az-eselyteremtesrol-es-hatranyykompenzacirol-az-ovodai-nevelesben-1-resz/. Letöltve: 2016. augusztus 2.

Igénytől függően lehet témamegadás nélkül is szervezni csoportokat, de egyszerűbb a témától eltérni és a szülői beszélgetéseket szabad interaktív csoportbeszélgetésbe átvinni, ahol személyesebb lehet a hangvétel, és a szülő elő mer hozakodni kérdéseivel.

Ezeket az alkalmakat, 6 hetente érdemes megszervezni és a hirdetőtábla mellett személyesen is meghívni a családokat.

Felhasznált irodalom

- Ainscow Mel (1993): *Special needs in the classroom. Teacher Education. Resource Pack* UNESCO, Paris.
- Andreas, S. (2010): *Énkép*. Nyitott Könyvműhely Kiadó Kft., Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes, Hámos Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, Wölfling Zsuzsanna (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez* Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bagdy Emőke és Telkes József (1995): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Borbély Sjoukje (2012): *A szülők és mi*. Budapesti Korai Fejlesztő Központ, Budapest.
- Bosch, R. (2016): Designing for a better world starts at school. http://www.youtube.com/watch?v=q5mpeEa_Vzo. letöltve: 2016. május 25.
- Buda Béla (2002): *Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei*. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 17–26.
- Campell, D., Draper, R. és Huffington, C. (2004): *Helyesebben a milánói módszer elméletéről és gyakorlatáról*. Családterápiás olvasókönyv sorozat, VII, Animula Kiadó, Budapest.
- Caplan, G. (1981): Mastery of Stress Psychoszocial Aspects. *Am. J. Psych.* 138.
- De Corte Erik (2001): Az iskolai tanulás: a legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101. évf. 4. sz. 413–434.
- Draper R., Gower M., és Huffington C. (2000): *Családterápiás Oktatókönyv*, Animula Kiadó, Budapest.
- ELTE PPK (2006): *A tanárképzés képesítési követelményei. Munkaanyag* https://pedtanar.files.wordpress.com/2014/09/reszletes_kompetenciak_elte_20060205.pdf
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Fischer Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Freudenberger, H. J. (1975): The staff burn-out syndrome in alternative situations. *Psychotherapy, Theory, Research and Practice*, 12.
- Gordon Győri János (2001): A gondolkodás tanításának és tanulásának kérdései. *Iskolakultúra*, 2. sz. 93–100.
- Gordon Thomas(1994): *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T. E. T. módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Griffin, Em (2001.: *Bevezetés a kommunikációelméletbe*, Harmat Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2015): *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok*. Oktatási Hivatal, Budapest.

- Hernádi Krisztina. (2008): A pedagógus. In: Szerencsés Hajnalka. (szerk.): *Útravaló*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 25–46.
- Hézszer Gábor (2001): *Miért? Rendszerszemlélet és lelkipedagógiai gyakorlat. Pasztorálszociológiai tanulmányok*. Kálvin Kiadó.
- Jackson, D. (1957): The question of family homeostatis *The Psychiatric Quarterly Supplement* 31., 79-90.
- Kollár Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 6. évf. 4. sz. 7–34.
- Komlósi Piroska és Hardy Júlia (2008): Családterápia és családkonzultáció a segítő intézményekben. In: Feuer Márta (2008, szerk.): *A családsegítés elmélete és gyakorlata. Szöveggyűjtemény*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 97-113.
- Komlósi Piroska (2009): Családi élet-változások folyamata. In: Gutman Bea (2009, szerk.): *Családi boldogság, családi pokol? Az együttélés művészete*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Zrt., Budapest. 71-96.
- Kotschy Beáta (2014): *A pedagógusi életpályamodell és a portfólió* előadás, I. Tankerületi Pedagógiai Konferencia, 2014. február 21.
- Minuchin, S. (1974): *Families and family therapy* Harvard University Press, Cambridge, MA
- Mihály Ildikó (2002): OECD — szakértők a kulcskompetencikről. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 90–99.
- Mohás Livia (2009): Belső szilárdság és családunk múltja. In: Gutman Bea (2009, szerk.): *Családi boldogság, családi pokol? Az együttélés művészete*. Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Zrt., Budapest. 119-148.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Petzhold, H. G. (2012, ed.): *Identität: Ein Kernthema moderner Psychotherapie – Interdisziplinäre Perspektiven*. TT Verlag
- Ranschburg J.: *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Reddemann, Luise (2003): Einige Überlegungen zu Psychohygiene und Burnout- Prophylaxe von Traumatherapeutinnen. Erfahrungen und Hypothesen. Jg (2003) Heft 1
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetem, Veszprém*.
- Satir V (1999): *A család együttélésének művészete*. Coincidencia Kft., - Budapest.
- Satir V., Banmen J., Gerber J. és Gömöri M (2006): *A Satir –modell. Családterápia és ami azon túl van*. Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- Schomburg, E. (1975): „Psychohygiene und Sonderschule“ in: Ehrhardt, H.E. (Hrsg.): *Aggressivität, Dissozialität, Psychohygiene*“, Bern/Stuttgart/Wien.
- Summerhill, Neill (2009): *A pedagógia csendes forradalma*. Kétezerégy Kiadó, Piliscsaba.
- Szabóné Kármán Judit (2004): *Családgondozás – krízisprevenció*, Medicina, Könyvkiadó Zrt., Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok*. Magyar ENCORE, Budapest.

Szivák Judit (1997): *Pedagógiai Lexikon*, III. szerk: Báthory Zoltán. Keraban Kiadó, Budapest. 247–248.

Topolánszky Zsindely Katalin (2015): *Rendszerszemlélet és interdiszciplinaritás a pedagógiai szakszolgálatok tevékenységében*. BME, szakdolgozat.

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Pedagóguskompetenciák a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet.

Vincze Tamás (2000): Attitűd és nyelvhasználat. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7-8. sz. 40–47.

Watzlawick, P és Weakland, J. (1977)(Eds.): *The interactional view: Studies at the Mental Research Institute, Palo Alto, 1965-1974* W.W. Norton, New York.

Zrinszky László (2002): *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Adu - Fitt Image Budapest.

Zuschlag B. és Thielke W. (2009): *Mindennapjaink konfliktushelyzetei*. Medicina Könyvkiadó Zrt, Budapest.

Internetes hivatkozások:

Csepeli György (2001): szociálpszichológia.

kivonat.www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/...520.../2011_0001_520_szocialpszichologia.pdf.

Letöltve: 2016. augusztus 2..

<http://www.kormany.hu/hu/dok#!DocumentSearch>. Letöltve: 2016. augusztus 2.

<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/szocialis-kompetencia>. Letöltve: 2016. augusztus 2.

<http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/mar/22/school-design-architecture-buildings-learning-live-chat>. Letöltve: 2016. augusztus 2.

http://www.youtube.com/watch?v=q5mpeEa_VZo Rosan Bosch: *Designing for a better world starts at school*. Letöltve: 2016. augusztus 2.

http://www.therapiedschungel.ch/content/5_saeulen_der_identitaet.htm (Petzhold) Letöltve: 2016. augusztus 2.

<http://www.fpi-publikationen.de/textarchiv-hg-petzold> (520-526 o.) Letöltve: 2016. augusztus 2.

ovonok.hu/2014/09/az-eselyteremtesrol-es-hatranymkompenzacirol-az-ovodai-nevelesben-1-resz/.

Letöltve: 2016. augusztus 2. ¹ http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154929.229239, Letöltve: 2016. aug. 16. 10.47.

https://pedtanar.files.wordpress.com/2014/09/reszletes_kompetenciak_elte_20060205.pdf, Letöltve: 2016. aug. 17. 9.12.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE