

Kovács, Edina – Ceglédi, Tímea – Bordás, Andrea – Berei, Emese Beáta - Hafičová, Hedviga –
Dubayová, Tatiana

„Amit eddig nem is tudtam magamról.” Reflektív kutatás

A reziliencia felismerése és erősítése kisgyermekkortól kezdve elnevezésű projekt
tréningmódszerének fejlesztése



Erasmus+



**Kovács, Edina – Ceglédi, Tímea – Bordás, Andrea – Berei, Emese
Beáta – Hafičová, Hedviga – Dubayová, Tatiana**

„Amit eddig nem is tudtam magamról.”

Reflektív kutatás

**(A reziliencia felismerése és erősítése kisgyermekkoról kezdve
elnevezésű projekt tréningmódszerének fejlesztése)**

**A kutatás a 2020-2-HU01-KA205-079023 hivatkozási számú „Spotting and
Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood” elnevezésű pályázat
keretében, az Erasmus+ program támogatásával készült.**

**A kiadványban foglaltak nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság
álláspontját.**



Szerzők:

Kovács Edina

Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület
kovacs.edina.12@gmail.com

Ceglédi Tímea

Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület
t.cegledi@gmail.com

Bordás Andrea

Partiumi Keresztény Egyetem
bordas.andrea@partium.ro

Berei Emese Beáta

Partiumi Keresztény Egyetem
bereiemese@partium.ro

Hedviga Hafičová

Prešovská univerzita v Prešove
hedviga.haficova@unipo.sk

Tatiana Dubayová

Prešovská univerzita v Prešove
tatiana.dubayova@unipo.sk

Felelős kiadó:

Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület
4031 Debrecen, István út 33. 6/20.

Kiadás éve:

2022

Lektorálta:

Kádár Erika

Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület

ISBN (pdf) 978-615-01-5966-9

Borítókép: <http://rawpixel.com>

BEVEZETÉS	6
ALAPFOGALMAK ÉS ELMÉLETI KERETEK	9
1. Reziliencia	9
2. A reziliens pedagógus.....	10
2.1 A pedagógusok akadémiai (származási) rezilienciája.....	14
2.2 A tanulók rezilienciájának fejlesztése	16
3.1 Szakmai reziliencia	22
3.1.1 Mi támogatja a pedagógus szakmai rezilienciáját?	26
3. NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÓ ALAPOZÓ TANULMÁNYOK	30
3.1 Bevezetés	30
3.2 Országtanulmányok	31
3.2.1 Magyarország	31
3.2.2 Románia	36
3.2.3 Szlovákia	42
Fejezetösszegzés	49
4. A TRÉNINGEN RÉSZTVEVŐK BEMUTATÁSA.....	51
5. A SZAKMAI REZILIENCIA VIZSGÁLATA	60
5.1 Pályaválasztás	60
5.1.1 Minta összetétele, csoportok a pályaválasztási motiváció alapján	60
5.1.2 „Gyerekekkel szerettem volna foglalkozni”	61
5.1.3 „Segíteni szerettem volna másoknak”	65
5.1.4 „Fontos példakép az életemben”	69
5.1.5 „Iskolásként [...] minősítéseket adtam a gyerekeknek”	75
5.1.6 „Ez a lehetőség volt”	79
5.1.7 „Nem tudtam, hogy mit akarok tanulni”	81
5.2 A szakmai életút metaforáinak elemzése	84
5.2.1 A kihívások jellemzése	85
5.2.2 A kihívásokra adott válaszok	87
1.1.1 Segítő személyek és tényezők	89

5.2.3	<i>Az önmagukon átélt változások.....</i>	91
	<i>Fejezetösszegzés.....</i>	95
6.	TUDÁSÖSSZETÉTEL	99
6.1	<i>Tudásforrások a formális oktatáson túl.....</i>	100
6.2	<i>A tudás összetétele – az egyes tényezők súlya</i>	104
6.3	<i>A tudás összetétele – tartalmi percepciók.....</i>	108
6.3.1	<i>A gyermekkor</i>	108
6.3.2	<i>A felnőttként az életben szerzett tapasztalat</i>	111
6.3.3	<i>A formális oktatás</i>	114
6.3.4	<i>A meghatározó személyektől vett minták.....</i>	120
6.3.5	<i>A hivatásgyakorlás során szerzett tapasztalat</i>	122
6.3.6	<i>Az önképzés.....</i>	126
6.3.7	<i>A kihívásokkal való megküzdés.....</i>	129
6.3.8	<i>Egyéb tudásforrások</i>	131
	<i>Fejezetösszegzés.....</i>	132
7.	A RÉSZTVEVŐK REFLEXIÓINAK ELEMZÉSE	135
7.1	<i>A pilot tréningek tapasztalatai</i>	135
7.2	<i>A tréning résztvevői által megvalósított foglalkozások értékelése</i>	137
7.3	<i>A pilot tréningek résztvevői reflexiói</i>	141
7.4	<i>A pilot tréninget követő egyéni foglalkozások reflexiói</i>	148
	<i>Fejezetösszegzés.....</i>	155
8.	ÖSSZEGZÉS ÉS JAVASLATOK	157
9.	MELLÉKLETEK	168
9.1	<i>Tréningtematika.....</i>	168
9.2	<i>Bemeneti kérdőív</i>	174
9.3	<i>Implementációt kísérő csomag tréningrésztvevőknek.....</i>	183
9.4	<i>Kutatást kísérő csomag trénereknek</i>	191
10.	FELHASZNÁLT IRODALOM	201
11.	A SZERZŐKRŐL	211

BEVEZETÉS

A Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood (SSR SEC) elnevezésű, három országban (Magyarország, Szlovákia, Románia) zajló projekt célja olyan interdiszciplináris módszerek kutatása, vizsgálata és összegyűjtése volt, amelyek képesek a rezilienciát erősíteni a korai életszakaszoktól kezdve, és amelyeket különböző, elsősorban gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozó szakemberek speciális felkészítés nélkül is alkalmazhatnak saját munkájuk során. A 2020. szeptember 1. – 2022. szeptember 30. között tartó projektet megvalósító szakemberek öt különböző szellemi terméket hoztak létre. Először megalkottak egy rezilienciával kapcsolatos tréningmódszert, ezt követően pedig összeállítottak egy jógyakorlat gyűjteményt a módszertan kiegészítésére, illetve a módszertant használó szakemberek munkájának segítésére. A módszertan és a gyűjtemény tesztelése és továbbfejlesztése egy ifjúságsegítőknél tartott három napos pilot tréning keretében, majd az azt követő gyakorló tréningek során kooperatív, reflektív módon történt. A projekt tapasztalataira építve szakpolitikai ajánlásokat dolgoztunk ki a releváns szervezetek, többek között pedagógiai szakszervezetek, családsegítők, fiatalokkal foglalkozó szervezetek részére.

A projekt során az egyes szellemi termékek nem önállóan, hanem egymásra hatva készültek, így pl. a módszertan végleges változatára hatottak a pilot tréningek tapasztalatai, a jógyakorlatokat a tréningen résztvevők saját csoportjaikon is kipróbálták, az egész folyamatot pedig egy kutatás keretezte, amely nemcsak az elméleti alapok kijelölését segítette, hanem a tréningen résztvevők tapasztalatait is monitorozta. Végezetül pedig a szakpolitikai ajánlások a teljes folyamatra reflektálva készültek el.

A pilot tréningen fiatal és tapasztalt szakemberek egyaránt részt vettek, elsősorban a pedagógia területéről érkezők, de más területen (pl. családsegítés, javítóintézeti nevelés, tréning-szervezés) dolgozók is megjelentek a tréningeken. A tréning során nemcsak a módszertant sajátították el, hanem saját rezilienciájuk fejlődéséhez is impulzusokat kaptak. A résztvevők megismerkedtek a módszertani kézikönyvben leírt elméleti alapokkal, elsajátították a rezilienciával kapcsolatos ismereteket, illetve a jógyakorlat gyűjteményben foglalt feladatok közül is kipróbáltak néhányat. Ezt követően azt a feladatot kapták, hogy saját célcsoportjukon is próbálják ki a gyűjteményben található feladatokat és adjanak visszajelzést a tapasztalatról. Ennek során folyamatos együttműködésre, visszajelzésre, reflexióra volt lehetőségük. A mód-

szertant tehát nem befejezett formában kapták, ők maguk is formálóivá váltak a végleges változatnak.

A projekt fontos lábát képezte a kutatás. A tréning tematikájának előkészítését, a tréning folyamatának és a jógyakorlatok tesztelésének (implementáció) nyomon követését, a végleges módszertan és jógyakorlat-gyűjtemény kidolgozását, valamint a szakpolitikai ajánlások megalkotását is kutatással kívántuk támogatni, ezáltal tudományos alapokra helyezni.

A kutatáson belül öt, egymásra épülő részfeladatot határoztunk meg. Elsőként a gyakorlati munka elméleti alapjait fektettük le, valamint nemzetközi összehasonlító elemzés formájában helyzetfeltárást végeztünk a tréning implementációjában érintett három országban (Magyarországon, Szlovákiában és Romániában). Feltételeztük, hogy a tréningen résztvevők között túlsúlyban lesznek majd a pedagógusok vagy a pedagógiai módszertant használók, így a projektben résztvevő országok pedagógusképzésének, illetve magának a célcsoportnak a megismerése azt a célt szolgálta, hogy megállapíthassuk a tréninghez szükséges kiindulópontokat, felismerhessük azokat a hiányterületeket, amelyekre választ adhat a tréning.

A kutatás második részfeladataként a tréningfolyamatot kísértük nyomon. A bemeneti kérdőív (lásd mellékletek) a tréningrésztvevők elvárásait, motivációit, társadalmi háttérét és kiinduló tudását tárta fel. A tréning során több olyan feladatot is elvégeztek a résztvevők, melyeket reflektív dokumentumként használtunk fel a kutatásban, majd a tréninget záró interjúk elemzésével a tréning értékelését végeztük el.

A tréningrésztvevők tudásukat egy úgynevezett implementációs szakaszban próbálhatták ki. A kutatóteam ezt a folyamatot is monitorozta. Ez adta a kutatás harmadik részfeladatát.

A kutatás negyedik részfeladataként fontosnak tartottuk, hogy a kidolgozott tréninganyag bevalását ne csak a résztvevők, hanem a trénerek oldaláról is megismerjük, ezért interjúk és reflektív naplók formájában vizsgáltuk az ő szakmai visszacsatolásait is, mind a tréning, mind az implementáció során.

Az ötödik feladat a kutatás eredményeinek értékelése, a tudományos fórumokon való megvitatása volt (konferenciaelőadások és publikációk formájában). E részfeladat egyik gyümölcsét, a kutatás tapasztalatait összegző zárókötetet tartja az olvasó a kezében.

ALAPFOGALMAK ÉS ELMÉLETI KERETEK

1. Reziliencia

A jelen fejezet bemutatja azt az elméleti keretet, amelyben a projekt során értelmezzük a rezilienciát. Nem véletlen, hogy az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet kap a reziliencia mint elméleti és gyakorlati megközelítése, hiszen középpontjában a megpróbáltatások ellenére történő boldogulás, a negatív szabályszerűségeknek ellenálló folyamatok és jelenségek elemzése áll.

A reziliencia – tág meghatározása szerint – „a rendszer azon képessége, hogy sikeresen alkalmazkodjon a rendszer életképességét, működését vagy fejlődését veszélyeztető zavarokhoz” (Masten, 2019: 101). Az OECD PISA vizsgálatának elemzésében reziliens tanulónak minősülnek azok, akik magas pontszámot érnek el a teszten, de szociális háttérük alapján kedvezőtlen helyzetben vannak (Agasisti et al., 2018). Az oktatásszociológiai tanulmányok reziliensnek tekintik azt a tanulót, aki hátrányos családi háttere ellenére sikeres iskolai pályafutással rendelkezik, azaz sikeresen tud alkalmazkodni a szociális származásából adódó kedvezőtlen körülményekhez (Ceglédi, 2012).

Az újszerű megközelítés népszerűsége annak köszönhető, hogy túllép a problémák feltárásán, és a megoldásokra helyezi a hangsúlyt. Olyan pozitív példákat és megoldásokat tesz tudományos vizsgálódás tárgyává, amelyek közelebb visznek ahhoz, hogy korunk kihívásaira adaptív, fejlődést eredményező válaszokat adhassunk. Jelen kötet a reziliens anyagok, szervezetek, ökológiai rendszerek, városok vagy személyiségjegyek vizsgálatának sorát gazdagítja.

Ahhoz azonban, hogy a reziliencia szerteágazó fogalomrendszerében megtaláljuk azt az utat, amely a reziliencia mint a kihívásokkal való megküzdés képességét erősíti, fel kellett tárunk azt a keretrendszert, amely ezen képesség kialakulására leginkább hat, akár negatív, akár pozitív irányban. Választásunk ezért az oktatási rendszerre eset, amelyen belül megvizsgáltuk azt, hogy a pedagógusképzésben mekkora szerepet kap e készség fejlesztése, maguk a pedagógusok rendelkeznek-e reziliens tulajdonságokkal, továbbá azt is, hogy a projekt során

kialakított módszertan, mint oktatási anyag milyen hatással van a pilot tréningen résztvevőkre, illetve azokra a célcsoportokra, akikkel a tréningen résztvevők dolgoznak.

A tanulmány során a következő fogalmakat használjuk:

- tréningen résztvevő – az, aki a projektben megvalósított pilot tréninget elvégezte, a tréning lezárása után pedig kipróbálta az általa választott feladatokat olyan fiatalokon, akikkel szakmája, munkája során kapcsolatba kerül. Ebben a kipróbálási szakaszban többször hivatkozunk rájuk foglalkozásvezetőként vagy csoportvezetőként is.
- tréner – az, aki a projektben résztvevő szervezetek részéről a pilot tréninget tartotta, illetve a kipróbálási szakaszban fogadta a tréningen résztvevők reflexióit.

A tanulmány során a csoportvezetőkre helyenként pedagógusként is hivatkozunk, de ez nem jelent kizárólagosan iskolai környezetben dolgozót – végzettségtől függetlenül mindenkit értünk alatta, aki az egyén vagy csoport rezilienciájának fejlesztését vezeti, irányítja (tanár, tanító, tréner, coach, nevelő stb.). Hasonlóképpen tanulóként hivatkozunk azokra, akiknek az elsajátított tudást, a reziliens értékeket közvetítik, de ez sem jelent kizárólagosan formális oktatási környezetet és jogviszonyt.

2. A reziliens pedagógus

Az elméleti keretet a reziliencia alábbi három értelmezési módja adja:

- 1) A pedagógusok akadémiai (származási) rezilienciája;
- 2) A tanulók rezilienciájának fejlesztése;
- 3) Szakmai reziliencia.

Az értelmezések áttekintését szolgálja az 1. táblázat.

Mivel a projekt három különböző országban zajlott, egy nemzetközileg elfogadott, de országos szinten is jól operacionalizálható mutatót kerestünk a társadalmi háttér megragadásá-

hoz. Választásunk a PISA gazdasági, szociális és kulturális státuszt együttesen megragadó indexére (PISA index of economic, social and cultural status – ESCS) esett.

Az ESCS-t az alábbi mutatók összetett pontszáma alkotja: a szülői iskolai végzettség (PARED), a legmagasabb szülői foglalkozás (HISEI) és az otthoni javak (HOMEPOS) (beleértve az otthoni könyveket is). E három összetevő használatát az indokolta a PISA során, hogy a társadalmi-gazdasági státuszt általában az iskolai végzettség, a foglalkozási státus és a jövedelem alapján számítják ki. Mivel a PISA-adatokból nem állt rendelkezésre közvetlen jövedelmi mérőszám, a háztartási cikkek szolgálták a családi vagyon mutatójaként (OECD, 2017: 339).

Az alábbi táblázatban azt részletezzük, hogyan lehet a rezilienciát oktatási környezetben megközelíteni:

	1. A pedagógusok akadémiai (származási) rezilienciája	2. A tanulók rezilienciájának támogatása: a) Szociológiai értelemben: Hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók sikeres iskolai pályafutásának támogatása b) Pszichológiai értelemben: Tanulók pszichológiai rezilienciájának támogatása	3. Szakmai reziliencia
Mit jelent?	Reziliens az a pedagógus, aki hátrányos helyzetű és/vagy roma családból származik. a) Személyes életút-tudás mint erőforrás. ¹ b) Feldolgozatlan életút-tapasztalatok mint veszélyforrások. ²	Reziliens az a pedagógus, aki segíti tanítványait, hogy... a) ... hátrányos helyzetű és/vagy roma származásuk ellenére sikeres iskolai pályafutással rendelkezzenek. b) ... pszichológiai értelemben reziliensek legyenek.	Reziliens az a pedagógus, akit szakmai reziliencia jellemez, azaz megküzd a pedagógiai kihívásokkal.
Mi a pedagógusképzés feladata ideális esetben? A tanárképzésnek biztosítania kell a szakmai háttérrel ahhoz, hogy a leendő pedagógusok	A pedagógusképzés feladata segíteni a hátrányos helyzetű és/vagy roma családokból származó pedagógushallgatókat abban, hogy feldolgozzák életútjukat, egészséges identitással rendelkezzenek, megtanuljanak	Felkészíteni a pedagógushallgatókat arra, hogy segíthessenek tanítványaiknak a fentiek megvalósulásában.	A tanárképzős hallgatók személyiségével való foglalkozás segíti a szakmai ellenálló képességük fejlesztését. A szakmai rugalmasság elemei/összetevői: ● önismeret

¹ Egyrészt rendelkeznek saját életútjuk révén a hátrányos helyzettel való megküzdés tapasztalataival, amely tudásuk a pedagógiai munka fontos forrása lehet. E tapasztalatok megfelelő feldolgozása esetén életút tapasztalataik tanulságait professzionális tudássá fejleszthetik (Everington, 2014).

² Másrészt ez az életút sok veszélyt is hordozhat magában (pl. kettős kívülállónak érzik magukat, nem rendelkeznek hiánytalanul az iskolában átadandó kulturális tőkével stb.), amelyek szintén megfelelő feldolgozást igényelnek (Hafíčová et al., 2020).

<p>reziliensek legyenek a fenti mindhárom értelemben.</p>	<p>reflektíven gondolkodni önmagukról, és képesek legyenek felismerni a rezilienciát élettapasztalatukban, valamint azt értékes erőforrásként használni a pedagógiai munkában.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • a stresszes pedagógiai helyzetekkel való megbirkózás • reflektivitás
<p>Mit vizsgálunk a kutatás során?</p>	<p>A pedagógushallgatók mekkora hányada származik hátrányos helyzetű és/vagy roma családból?</p> <p>Milyen intézményi stratégiák segítik őket?</p>	<p>Mi jellemzi a pedagógusképzés tantervét, szakmai tartalmát a hátrányos helyzetű és a roma tanulók tanítására vonatkozóan (pl. képzési és kimeneti követelmények, a témával kapcsolatos tantárgyak)?</p>	<p>Hogyan jelenik meg a tantervben és a képzés szakmai tartalmában a pedagógusjelöltek személyisége, mi segítheti őket abban, hogy reziliens szakemberekké váljanak, esetleg van-e kimondottan a rezilienciára vonatkozó tartalom?</p>
<p>Kutatási módszerek</p>	<p>Tanulmányok és statisztikák összehasonlító áttekintése egységesen meghatározott kritériumokat és struktúrát követve</p>	<p>Nyilvánosan elérhető intézményi dokumentumok összehasonlító áttekintése, egységesen meghatározott kritériumokat és struktúrát követve</p>	<p>Nyilvánosan elérhető intézményi dokumentumok összehasonlító áttekintése, egységesen meghatározott kritériumokat és struktúrát követve</p>

1. táblázat. A reziliens pedagógus megközelítései (Ceglédi, 2020)

2.1 A pedagógusok akadémiai (származási) rezilienciája

A reziliens pedagógus fogalmának első lehetséges megközelítése a pedagógus társadalmi háttéréből indul ki, és azt tekinti reziliens pedagógusnak, aki diplomáját hátrányos társadalmi háttére ellenére szerezte meg (Ceglédi, 2020). A nemzetközi szakirodalom ezt akadémiai rezilienciának nevezi. A pedagógusjelöltek otthonról hozott kulturális, kapcsolati és gazdasági tőkéje miatt érdemel külön odafigyelést, mert ezek nagy hatással lehetnek hallgatóéveikre, s (részben hallgatóéveik által) a későbbi pályafutásukra is. Fontos kérdés például, hogy a leendő pedagógusok elsajátították-e, s ha igen, akkor hol azt a kulturális tőkét, amelyet pedagógusként már nekik kell továbbörökíteniük diákjaikra. Meg tudnak-e birkózni azzal a jövőbeli feladatukkal, hogy leendő tanítványaik kulturális tökebeli hiányosságait kompenzálják, ha esetleg ők maguk nem hozzák e tőkét otthonról (Ceglédi, 2015)? A leendő pedagógusok családjainak iskolázottsági, foglalkoztatottsági és jövedelmi viszonyai összefüggésben állnak e tőkék családon belüli jelenlétével.

A reziliens életút önmagában hatalmas erőforrás, de ugyanakkor számos feldolgozatlan küzdelem is lehet benne, és számos lappangó vagy akár látványos következménnyel is járhat. A társadalmi mobilitással járó mentális betegségek jelentőségére már Durkheim (2000) is felhívta a figyelmet, de a vele járó nehézségeket a hazai szocio-demográfiai alaplakok is említik. A marxi és durkheimi szolidaritás fogalmának vetületében is értelmezhető a társadalmi felemelkedés vágya, úgy, mint ami szembehelyezkedik magával a szolidaritással, amely a hasonló életkörülményeken alapszik (idézi Beck, 1983).

Mindennek az az alapja, hogy maga a társadalom egyenlőtlen felépítésű, amelyben csak egyéni mobilitás lehetséges, akinek egyedül kell áthidalnia az egyes rétegek közötti, mély, társadalmilag adott távolságot (Ferge, 1972 (2006)). Minél nagyobb ez a távolság, annál nagyobb az egyén terhe, s az egyéni mobilitás annál nagyobb társadalmi feszültség forrása (Ferge, 1972 (2006)). Felvethető a kérdés, hogy elvárható-e, hogy az ezt a feszültséget hordozó reziliens életutat bejárt pedagógusok, akik egyéni küzdelme társadalmi léptékű falakat tört át, munkájuk során „nagyobb tétellel”, „nagyobb léptékben” folytassák ezt a küzdelmet, és tanítványaik révén több további falak áttörésére legyenek hajlandók, vagy eleve képesek? Mekkora az ő mozgásterük ebben? Továbbá kérdés (talán költői), hogy a pedagógus pálya kihívásai

sorába illeszkedő hátránykompenzálás plusz teherként vagy immanens teherként van-e jelen a pedagógusok munkájában, amely egyébként is az elvárások és a lehetőségek feszültségében zajlik (Andor, 1980 (2006)).

A reziliens sorsokat feldolgozó kutatások visszatérő motívuma a légüres tér a régi közösségtől (elsősorban a családtól, de akár a lakóhelyi közösségtől) való eltávolodás és az új közösségbe történő beilleszkedés nehézségei között. Beszélnek erről „double outsider” jelenségként (Hafičová et al., 2020), kettős szorításként (Orsós, 2019), identitáskrizisként (Leist Balogh & Jámbori, 2016), érzelmi meghasonlottságként (Ceglédi, 2015), a közösségvesztéssel járó érzelmi veszteségként (Pusztai, 2004), szociális vákuumként (Lukács J., 2018) vagy hasadt habitusként is (Durst & Bereményi, 2021). Ilyenkor az egyes társadalmi rétegek közötti szakadékkal való szembesülés gyengítő ereje is jelentkezik (Kapitány & Kapitány, 2007; Reay et al., 2009; Durst & Bereményi, 2021; Hafičová et al., 2020).

Beck (1983) szerint a jóléti vagy afelé tartó társadalmakban az egyéni döntéseknek egyre nagyobb szerepe van az egyéni életútban. Az életesemények és társadalmi viszonyok nem pusztán rajtuk kívül álló tényezők, hanem ők maguk az alakítói, ami a korábbi társadalmi konfliktusok individualizálódását hozza magával (a korábban társadalmi méretű konfliktusok az egyén életébe szivárognak le, magányos megküzdést követelve), ami az egyéneket például személyes elégedetlenségbe, szorongásba, büntudatba, pszichés konfliktusokba és neurózisba sodorhatja (Beck, 1983). Az iskolai életút szempontjából ez azt a kérdést veti fel, hogy a hátrányokkal indulók vállalják-e ezeket a megmérettetéseket, képesnek érzik-e magukat arra, hogy kezükbe vegyék sorsukat, és ellenállnak-e az ezekből adódó konfliktusoknak.

Mentális terhet jelenthet az úttörő szerep is, ugyanis a reziliens életutak főszereplői gyakran az elsők az adott közösségből kitörő személyek között, példaképekké válnak (Godó et al., 2020), erős bennük a bizonyítási vágy azokkal szemben, akik korábban előítéletesek voltak velük (Varga, 2019). Mindezek miatt nagy felelősséget érezhetnek magukon, amelyekkel egyedül nehéz megküzdniük (Ceglédi, 2018). A családalapítás tanulás miatti kitolódása is okozhat konfliktust, szerepzavart (Hafičová et al., 2020; Ceglédi, 2017).

A strukturális mobilitás mentális költségei tehát igen súlyosak lehetnek: a szubjektív jóllét alacsonyabb foka, az izoláció, a depresszió, az önértékelés csökkenése, az egészség romlása

(Lukács J., 2018). Azok a kiemelkedő társadalmi teljesítményű személyek, akik kedvezőtlen családi körülmények között nőttek fel, felnőttkorukban hajlamosabbak a pesszimizmusra, melankóliára, depresszióra, míg a kedvező körülmények között felnövőök többségére a jó lelki egészség jellemző (Czeizel, 1997). Említést érdemel például a John Henryizmus jelensége, amely egy afro-amerikai férfiről kapta a nevét. A férfi legyőzte ugyan társadalmi hátrányait, de ez a harc belső erőforrásainak felemésztéséhez, egészségének megromlásához, végső soron pedig a halálához vezetett. Kutatások igazolják például a hasonló sorsú férfiak magas vérnyomásra való hajlamát (Subramanyam et al., 2013).

2.2 A tanulók rezilienciájának fejlesztése

A reziliens pedagógus fogalmának második lehetséges megközelítése, amikor azt a pedagógust látják el ezzel az ismervvel, aki tanítványai rezilienciáját támogatni tudja (Ceglédi, 2020).

Reziliens diák az, aki megtalálja tehetségét és boldogul az iskola világában annak ellenére, hogy sok megpróbáltatás megakadályozhatná ebben, például valamilyen megterhelő életeseemény, a családi háttere, lakóhelyi vagy egyéb hátrányai miatt. A pedagógusok feladata, hogy minden diák kihozza magából a legtöbbet, és az eredményes közös munka a pedagógus számára is hivatása beteljesüléséhez vezethessen (Ceglédi et al., 2020; Kozma & Ceglédi, 2020; Parkes & FitzGibbon, 1986; Lee, 2012; Bersh, 2018; Everington, 2014; Salinas, 2002; Fejős, 2019).

Reziliens gyermekről vagy fiatalról beszélhetünk szociológiai és pszichológiai értelemben is. Bár a kettő szorosan összekapcsolódik, a folyamatok tisztábban látása miatt most külön utalunk a két típusra. A reziliens pedagógia szociológiai megközelítésben magában foglalja a társadalmi hátrányok leküzdését segítő pedagógiai munkát. Ebben az értelemben reziliens az a pedagógus, aki hozzásegíti tanítványait ahhoz, hogy életútjukat az akadémiai reziliencia jellemesse. A reziliens pedagógia pszichológiai értelemben ugyanakkor a tanulók pszichológiai rezilienciájának (pl. lelki ellenállóképességének) fejlesztését jelenti.

A kezdő pedagógusok nagyobb arányban tanítanak olyan iskolákban, ahol magas a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók aránya (Bacsikai, 2015). Emellett a felnövekvő generációk nagy részét érinthetik olyan pszichológiai kihívások, amelyek leküzdéséhez pszichológiai értelemben vett reziliencia szükséges. Ezért fontos felkészíteni a pedagógusjelölteket a reziliens pedagógiára. Hogyan tudnak a jövőben tanulóiknak segíteni társadalmi hátrányaik leküzdésében és/vagy pszichológiailag reziliens tanulóvá válásában?

A projekt során két kiemelt célcsoportot határoztunk meg a tréningbe bevont szakemberek által elért másodlagos célcsoportként. Egyrészt a hátrányos helyzetű, másrészt a roma gyermekeket és fiatalokat. Fontosnak tartjuk ezen a ponton tisztázni, hogy mit értünk e két kulcsfogalom alatt és milyen kapcsolatban állnak egymással. A hátrányos helyzet egy társadalmi státusbeli, a romaság pedig etnikai alapú megkülönböztetés (Cserti Csapó, 2019), ami két különböző nézőpontot jelent.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet jogszabályi fogalmát az alábbi törvény mai (2013.09.01.-től 2022 augusztusáig ismert) hatályos állapota alapján határozhatjuk meg: Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, VIII. fejezet szövege a következőképpen hangzik: “Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.”

„Halmazottan hátrányos helyzetű a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében” az előző felsorolásban “meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll.” Továbbá: „b) a nevelésbe vett gyermek, c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.” (Utógondozás: A gyermekvédelmi rendszerben nagykorúvá vált fiatal felnőttek támogatása)

Pedagógiai értelemben azt jelenti a hátrányos helyzet, hogy valaki hátrányt szenved társaihoz képest. Több szerző is a relativitást emeli ki (Kozma, 1975; Várnagy & Várnagy, 2000). Szerintük egy viszony-fogalom a hátrányos helyzet, valamihez vagy valakihez viszonyított lemaradást, kedvezőtlen helyzetet jelent. A tanulókra kivetítve: „(...) hátrányos helyzetűek azok a tanulók, akiket tanulmányi szempontból különböző környezeti tényezők gátolnak adottságaikhoz mért fejlődésükben.” (Várnagy & Várnagy, 2000: 10).

A roma gyermekek és fiatalok meghatározására többféle megközelítés él egymás mellett, s egységes definícióról nem beszélhetünk. A kutatók körében alapvetően két megközelítésmód létezik. Az egyik az önbesoroláson, a másik a külső besoroláson alapszik. Az első esetben azokat tekintik romának, akik magukat annak vallják. Erre a legszemléletesebb példa a népszámlálás minden érintett országban. A második esetben pedig azokat sorolják a roma személyek közé, akiket a környezetük annak tart (Kemény, 1997; Ladányi & Szelényi, 2000; Matlovičová et al., 2012; Pásztor et al., 2016; Péntes et al., 2018; Cserti Csapó, 2019; Čurčić et al., 2012; Bernát, 2014; Szabóné Kármán, 2010; Kállai & Kovács, 2009; Balogh & Fábiánné, 2012; Orsós, 2015; REWG, 2001). Jelen projektben azokat tekintjük roma gyermekeknek és fiataloknak, akiket a pilot tréningben résztvevő elsődleges célcsoport annak tart majd a tréning implementálása során. Nem feltétel az implementálás során, hogy a másodlagos célcsoport minden tagja hátrányos helyzetű és/vagy roma gyermek vagy fiatal legyen. A programot kísérő kutatás során alkalmunk nyílna a különböző háttérű másodlagos célcsoporttal megélt tapasztalatok összehasonlítására.

Fontos tehát kiemelni: nem összemosható fogalmakról beszélünk a hátrányos helyzet és a roma meghatározások kapcsán. Annak hátterében, hogy a köztudatban ez az összemossóság jelen lehet, az áll, hogy nagyon sok roma család egyúttal társadalmi hátrányokkal is küzd, illetve a hátrányos helyzetben élők között magas arányban található roma családokat. Itt kell kitérnünk arra, hogy a roma diákok helyzete mennyiben tér el más hátrányos helyzetű

csoportokétól, illetve mennyiben azonos azokkal. Kemény (1997), aki több átfogó kutatást is végzett a romák helyzetével kapcsolatban, azon az állásponton van, hogy a roma háztartások problémája nem etnikai, hanem rétegprobléma, azaz a szegénység hozza létre. Az általa vizsgált családok 80 százaléka a társadalom alsó rétegéhez tartozott, legfőbb jellemzőjük a hiány volt minden területen, így a lakhatásban, az iskolázási és a munkalehetőségekben egyaránt.

A romák kapcsán ugyanakkor már a meghatározás is problematikus: más eredményt kapunk, ha önbesorolásra kerül sor, és mást, ha a környezet által romának tartott személyeket vesszük számba. A bizonytalanság miatt azt is nehéz meghatározni, hogy milyen a hazai romák szociális összetétele; a nagy társadalmi átalakulások ráadásul fokozzák azt a hajlandóságot, hogy a különféle kategóriákat leegyszerűsítsük, összemossuk: így alakul ki az “aki cigány, az szegény, aki szegény, az cigány” vélekedés. Ez nem magyar sajátosság, a kutatók leírnak egy esetet, amikor Milánóban járva helyi roma szakértőkkel beszélgettek, akik az ott élő romákat három kategóriába sorolták, és mindegyik kategória a telepeken élő romákra vonatkozott. Arra a kérdésre, hogy hova tartoznak a nem telepeken élő romák, azt a választ kapták, hogy ilyenek nincsenek. Később azonban kiderült, hogy a jobban asszimilálódott, nem telepeken élő romákat a milánóiak egyszerűen dél-olaszoknak tekintik. A traveller jelenség is hasonló értelmezésre utal. Mindez arra világít rá, hogy a romák életmódja, kultúrája és identitása nem valamilyen állandó, társadalmon és történelmen kívül létező sajátosság, hanem olyan jelenség, ami egy adott társadalom viszonyrendszerében folyamatosan alakul, módosul (Ladányi & Szelényi, 2000).

Épp ezért Neményi (2000) arra hívja fel a figyelmet, hogy bár az egészségi, de a kulturális és anyagi különbségek esetében is meghatározó a társadalmi helyzet, az etnikai és kulturális különbségeket nem lehet kizárólag osztálykülönbséggé redukálni. Az okok ugyanis összetettek, sokszor nem lehet tudni, hogy az aluliskolázottság, a munkanélküliség, a gyakran deviáns viselkedés által jellemezhető marginális helyzet kialakulásában a származás, az osztályhelyzet és a kulturális tényezők szerepe milyen mértékben meghatározó.

Forrai R. és Hegedűs (2000) azt emeli ki, hogy eltérőek a roma családok és a többségi társadalom gyermeknevelési elképzelései, időfelfogása, kommunikációs elvárásai. Például a roma gyermek a szabályokat nem kognitív úton tanulja meg, hanem tapasztalatból, nem ösztönzik versengésre, hanem állandó meleg légkört nyújtanak neki, amiben a büntetés elég ritka.

A folyamatos együttlét miatt a gyermekben nagyfokú érzékenység alakul ki. Ez a nevelési stílus nem felel meg például az iskola elvárásainak, és zavart okoz a gyermek beilleszkedésében. Ugyanakkor a szegény, de nem roma családokat is jellemezheti, hogy a rossz életkörülmények befolyásolják a gyermeknevelést. Például a tanulási motiváció kialakulásához, meg erősödéséhez az szükséges, hogy a szülő támogassa a világ felfedezését, tevékenységek kezdeményezését, és a gyermek elé kerülő problémák megoldását. Azonban a marginális helyzetű, alacsonyabb iskolai végzettségű szülők kevésbé támasztanak ilyen követelményeket a gyermekeik felé. Saját korábbi iskolai kudarcaik miatt pedig általában bizalmatlanok a köznevelési intézményekkel szemben (Fejes et al., 2013; REWG, 2001; FRA, 2014; Messing, 2017).

A jelen kötet abból a megközelítésből indul ki, hogy nem azonos a két elnevezés (hátrányos helyzetű és roma) szerint körülhatároltak „csoportja”. Társadalmi háttér alapján alacsony diák-kompozíciójú iskolák találhatók az ország olyan részein is, ahol nem magas a roma lakosság aránya (Bacsikai, 2015), s egyáltalán nem elhanyagolható a nem hátrányos helyzetű roma csoportok, családok, személyek száma sem (gondoljunk például a roma értelmiségre). Továbbá ugyanígy a nem roma etnikumú hátrányos helyzetű csoportok, családok, személyek jelenléte is a két fogalom különbözőségére utal (gondoljunk például a nem roma családokat ugyancsak sújtó gyermekszegénységre).

A téma kutatói szerint számos problémát felvetett a szociálpolitika szintjén az előző rendszerben, hogy a kérdést szociális problémaként fogták fel, s szociálisan felzárkóztatandó csoportról beszéltek. Ez félreértésekhez és rossz megoldásokhoz vezet. Ehelyett a kulturális sokszínűségről beszélő, a roma kultúrát értékesnek tekintő, az azt ápolandónak tartó, az előnyeire építő irány mellett érvelnek többen (Cserti Csapó, 2019; Forray R., 2015; Kállai & Kovács, 2009).

Mit tehetünk a gyermekek és fiatalok rezilienciájának fejlesztése érdekében? Az iskola kulcsszerepére minden a témát kutató szakirodalom utal. Ha szociológiai értelemben beszélünk reziliens tanulókról, az iskola kompenzáló szerepére érdemes felhívni a figyelmet. Masten és szerzőtársai (2008), Kende (2005), valamint Hafíčová és munkatársai (2020) az iskola kiemelkedő szerepét hangsúlyozzák, mivel az értelmiségi környezettel való első találkozást gyakran az iskolák biztosítják, mégpedig a pedagógusok személye vagy olyan eszközök által,

amelyekhez otthon ritkább esetben férnek hozzá a hátrányosabb helyzetű gyermekek (pl. hangszerhez, sporteszközökhöz, könyvekhez, infokommunikációs eszközökhöz). Mindamellet számos rezilienciakutató az iskolát a protektív faktorok elsődleges színterének, az általános adaptációs modellek fejlesztőjének tekinti (Masten et al., 2008; Kapitány & Kapitány, 2007). Masten és munkatársai (2008) szerint az iskola egy olyan hely, ahol nemcsak protektív, hanem rizikófaktorok is jelen vannak, amit ideálisnak tartanak, hiszen azt vallják, hogy az iskolában felügyelet mellett mehet végbe a negatív életesemények feldolgozása, kialakulhatnak a nehézségekkel való megküzdés stratégiái. A szerzők kulcsfontosságúnak tartják az olyan személyek jelenlétét az iskolában, akik figyelemmel kísérik a gyermekek életét, s akik szakértőként tudnak beavatkozni a kockázatos szituációkba. Az iskola tehát egyfajta „védőoltás” funkciót tölthet be a sikeres adaptációk kialakításában (Masten et al., 2008).

Amikor pszichológiai értelemben vizsgáljuk a tanulók rezilienciáját, az alábbiakat érdemes megfontolni: Middleton és Millican (2020) három különböző perspektívát azonosít a tanulók rezilienciájának a fejlesztéséhez hozzájárulni kívánó iskolák számára. Egyrészt az iskola, mint rendszer elősegítheti a reziliencia kialakulását, fejlődését, ha a kockázati és protektív faktorok egyensúlyban vannak az iskolában. Másrészt olyan pedagógiai elképzelések alkalmazásának van jótékony hatása, amelyek fejlesztik a rezilienciát: a konstruktívizmusra alapozó, felfedező, tapasztalati tanulást támogató pedagógiai koncepcióknak, az élményalapú, személyközpontú pedagógiáknak, a játék tanulási folyamatban való alkalmazásának. Harmadrészt olyan programokkal fejleszthető a gyerekek rezilienciája, amelyek nemcsak az akadémiai teljesítményekre helyezik a hangsúlyt, hanem transzverzális kompetenciákra, és a tanárnak is lehetőséget adnak a saját rezilienciáját előmozdító interakciók feltárására, hogy aztán az így szerzett tudását kamatoztathassa a diákok körében. A program-alapú fejlesztéseknél viszont nagyon fontos a programok adott kontextusra, oktatási környezetre való adaptálása (Templeton et al., 2020). Enélkül szinte elképzelhetetlen a siker.

3.1 Szakmai reziliencia

A pedagógus pálya kihívásokban gazdag. A mindennapos megpróbáltatásokkal, szakmai kihívásokkal szemben, adaptív megküzdési stratégiák, szakmai reziliencia szükséges. A harmadik megközelítés ebben a szakmai értelemben használja a reziliens pedagógus fogalmat.

A reziliencia vizsgálatát elsősorban az hívta életre a pedagóguskutatások körében, hogy a nyugati oktatási rendszerek egyre magasabb pályaelhagyási arányokkal szembesültek. A különböző társadalmi, gazdasági, és technikai változások tovább növelték a kiterjesztett pedagógusszerep és a pedagógiai munka összetettségét. Emellett a pedagógusok társadalmi megbecsültségének esése olyan ellentmondást eredményezett a befektetett munka és a jutalmazás között, ami a pedagógusok (leginkább a pályakezdők) körében a pályaelhagyást táplálta (Bordás, 2020).

A pedagógiai kutatások eleinte egyfajta deficit-szemlélettel inkább a pályaelhagyás okait vizsgálták, azt, hogy milyen hiányosságokkal, problémákkal küzdenek a pályaelhagyók (pl. megfelelő kompetenciák hiánya, kiégés stb.). Az utóbbi két évtizedben azonban a pozitív pszichológia hatására itt is fókuszváltás tapasztalható, az erősségalapú megközelítésben a hangsúly a pályán maradásra és a pályán maradást elősegítő tényezőkre helyeződik (Tait, 2008; Johnson et al., 2010; Gu & Day, 2007, 2013; Beltman et al., 2011; Le Cornu, 2013). A pedagógusok kiégésének vizsgálata mellett egyre több kutatás foglalkozik a pedagógusok rezilienciájával vagy a két jelenség egymáshoz való viszonyával (Tompá, 2013; Donders, 2020).

Mivel a pályakezdők között a legmagasabb a pályaelhagyók aránya, a kutatások jelentős része az első évek kihívásait és az azokkal való megküzdést tárgyalja. A kutatások másik csoportja a minőségi pályán maradásra koncentrál, nem mellékes ugyanis az, hogy kik, milyen motivációval, elkötelezettséggel, elvekkkel és nézetekkel maradnak meg a pedagógushivatás mellett. Gu és Day (2007) egy háromszáz fős longitudinális interjú vizsgálatát alapján akkor beszélnek minőségi pályán maradásról, s ennek kapcsán rezilienciáról, ha a pedagógusoknak – szembenézve munkájuk, életük kihívásaival – sikerül megőrizniük motivációjukat, elkötelezettségüket pedagógusi életpályájuk minden szakaszában.

Milyen kihívásokkal kell a pedagógusoknak megküzdeniük? Általános, a projektben résztvevő mind a három vizsgált országot érintő kihívás volt az elmúlt 1-2 évet átölelő időszakban az iskolák bezárását követelő világjárvány. A pedagógiai munka teljes mértékben az online térbe helyeződött át, ami rendkívüli megpróbáltatást jelentett minden pedagógus számára, és minden eddiginél gyorsabb és hatékonyabb adaptív válaszokat kívánt meg.

A pedagóguscentrikus megközelítés szerint, amely abból indul ki, hogy a pedagógus autonóm szakember, még azzal is számolnunk kell a veszélyek sorában, hogy a szakma egyre megterhelőbb lelkileg, egyre inkább szükség van a személyiség „hatékony” jelenlétére. A kutatások növekvő stressz-szintről számolnak be (Lubinszky, 2013; idézi Balázs & Szalai, 2017), amely számos tényezőre vezethető vissza. A támaszt adó és támaszt elfogadó viszonyrendszer nélkülözi a reciprocitást (Bordás, 2010): tanárnak lenni ugyanis főként egyoldalú viszonyt jelent – még ha a gyerekekkel való munka önmagában sok öröm forrása is lehet, már a felnőtt-gyermek és a tanár-diák szerepekben megnyilvánuló alá-fölérendeltségi viszony is egyenlőtlenséget eredményez. Ez megterhelő a személyiségnek minden hasonló, főként segítő szakmában.

A növekvő tananyag és elvárások okozta nyomás, amelyben nincs idő arra, hogy tanár és diák emberként is találkozzon egymással, a diák valódi érdeklődése és személyisége fejlődhessen (Balázs & Szalay, 2017). Másrészt az az erőfeszítés, amely során a pedagógusnak „saját belső erőforrásaiból kell megteremtenie autoritását” (Balázs & Szalay, 2017: 72), mivel ez az autoritás ma már kevésbé táplálkozhat a katedra iránti tiszteletből (Balázs & Szalay, 2017). Emellé társul az elvárások és lehetőségek feszültsége és az évtizedek óta csökkenő presztízs (Andor, 1980 (2006); Bordás, 2020).

A folyamatos készenlét kihívásai is reziliens válaszokat követelnek meg. „Nehezebb bármely feltaláló, fizikus, repülőgép-konstruktőr, tudós munkájánál, mert több eredeti ötletre van hozzá szükség, mint egy országnyi akadémikus életművéhez. Eredeti ötletek kellenek a változó és soha nem ismétlődő emberi helyzetek megoldásához, a mindig változó gyermekindividuumokkal való működőképes kapcsolat megteremtéséhez, az átadandó ismeretanyag taníthatóvá lényegítéséhez, az egyetlen kézikönyvben sem szereplő épp oda illő módszer felfedezéséhez, a hangulatok megérezéséhez és felhasználásához, a megfelelő szavakra való rátaláláshoz, ami gyerekenként más és más lehet. És mindehhez nincs mód alapkutatásokra támasz-

kodni, évekig gondolkodni, csak percek vagy órák – néha csak másodpercek – állnak rendelkezésre. Ezek az ötletek persze nem döntenek el üzemek, iparágak, országok és birodalmak sorsát, „csak” gyerekekemberekét.” (Andor, 1980 (2006): 91)

A feladatcentrikus megközelítés a pedagógust humán-erőforrás, végrehajtó szerepében értelmezi. A pedagógusok eredményességének vizsgálata az elmúlt években egyre nagyobb hangsúlyt kapott, ám eközben az is nyilvánvaló, hogy nincs egységes elgondolás arról, milyen legyen a „jó” pedagógus. Az, hogy a szakma gyakorlásához szükséges jellemzők igen gyakran személyiségjegyeknek tűnnek, amelyekkel egy jó pedagógusnak „születnie kell”, pontosan jelzi, hogy a pedagógusszereppel kapcsolatos elvárások összetettek és esetlegesek (Fónai, 2012; Papp, 2001).

Az elmúlt két évtized során a „jó” pedagógus számára szükséges tulajdonságok helyett egyre inkább a megfelelő kompetenciákat igyekezett leírni a szakirodalom. A kompetenciafogalom értelmezése ugyanakkor nem egységes. Az általános szóhasználatban hozzáértést, alkalmasságot jelent. A Pedagógiai Lexikon szerint alapvetően kognitív tulajdonság (Báthori & Falus, 1997), és számos esetben a képesség, készség szinonimájaként használják, időnként kiegészülve az attitűdökkel és a vonatkozó tudáselemekkel. Mások a belső pszichikus folyamatokat is lényegesnek tartják, Nagy (2002) értelmezésében például a kompetenciák teljes rendszert alkotnak, amelybe az észlelés, a döntés, a tevékenység szervezése és végrehajtása is beletartozik (Falus, 2006; Trentinné Benkő, 2015).

Az elmúlt 40 év során a fent leírtak egy olyan fogalom alá kerültek be, amely lényeges a pedagógus eredményessége szempontjából, ez pedig a döntéshozási tőke (Hargreaves & Fullan, 2012). Ennek összegyűjtése már a képzés alatt elkezdődik, de valójában csak a pályán töltött idő alatt tud kiteljesedni: ezért is problémás a korai pályaelhagyás növekvő tendenciája. A döntéshozási tőke összetevői: pálya iránti elkötelezettség, presztízs; önreflexió; nyitottság a visszacsatolásokra; transzparencia; pedagógiai tudás és tapasztalat (Hargreaves & Fullan, 2012).

A diákcentrikus megközelítés azt a kérdést veti fel, hogy miért fontos a diák szemszögéből, hogy a tanár „jól legyen”. „Limbikus rendszerünk egy nyitott rendszer, tükroneuronjaink segítségével szándékunk ellenére is átvesszük mások érzelmeit, lelki állapotát, miként a jót, úgy

a megterhelőt is (McKee et al., 2003). Az erős stresszhatás alatt lévő tanárnak tehát nem a tudása épül be a diák személyiségébe, hanem a lelki állapota okozta frusztráció. Felnőtt emberek olyan gondolatai mögött, mint a „tanulni unalmas”, vagy a „nekem nem megy a matek”, „nekem ez nem fog sikerülni...” mindig megtalálhatóak azok a tanárok, akik szándékuk ellenére beégették ezeket az önkorlátozó hiedelmeket az egykori gyermek lelkébe. A fentebb idézett önkorlátozó hiedelmeket sugalló érzelmek, mint a félelem és a szégyen pedig aligha segítik elő a jövő nehezen megjósolható kihívásaival való megküzdést, mivel természetek módjára épp azokat az alapokat teszik tönkre, amelyek nélkül nincs nyitottság, nincs valódi kreativitás és kezdeményezőképeség, csak megfelelési kényszer és erőlködés. Ez az oktatási gyakorlat pedig a nevéen nevezve semmiképpen nem egészséges, hanem inkább patogén.” (Balázs & Szalay, 2017: 73)

A diákok véleményét vizsgáló kutatások azt is jelzik, hogy az akadémiai tudás és a módszertani, pedagógiai tudás egyidejű megléte esetén érzik úgy a tanulók, hogy „jó” pedagógus oktatja őket. A hatékony tanárról alkotott tanulói véleményeket vizsgálta az Egyesült Államokban Worrell és Kuterbach (2001). Munkájuk során igyekeztek azt is bizonyítani, hogy noha a diákok általi minősítés sok kritikát kapott – például, hogy befolyásolja a kapott érdemjegy, de az is, hogy milyen létszámú az osztály –, a tanulói értékelések általában megbízhatók. Korrelálnak például a diákok eredményével, azaz a jobb tanárnál jobbak a tanulói teljesítmények. A mérések azt is mutatják, hogy a konkrét viselkedést illetően (azaz, ha nem általánosságban kérdeznék a tanár hatékonyságára), nagyjából állandó eltérések vannak a magasan, illetve az alacsonyan értékelt pedagógusok között.

A diákok megítélése szerint a hatékony tanárnak hat fő jellemzője van:

1. teljesítményorientált
2. képes a tudást a gyakorlatban alkalmazni
3. képes facilitátori szerepben lenni
4. elkötelezett
5. lelkes
6. magabiztos.

Ahogy látható, a fentiek nem annyira a szaktárgyi, akadémiai tudáshoz köthetők, sokkal inkább az önreflexióhoz, a módszertani tudáshoz és a megfelelő önismerethez. „Az önismeret tehát esszencialitása a segítő szakmának. Ellenkező esetben kiégés, pályaelhagyás vagy az úgynevezett „segítő szindróma” alakulhat ki (Schmidbauer nyomán Fodor & Tomcsányi, 1995). Ez utóbbi jellemzője a túlhajszoltságot és önkárosítást eredményező segítés, amely egy saját, bizonytalan önértékelést kompenzál, s az altruizmusért kapott külső megerősítés nélkül mélypontra kerül az ingadozó önértékelés (Fodor & Tomcsányi, 1995). A saját életesemények „vakfoltjainak” megértésében és feldolgozásában ezért fontos a szuper- vagy intervízió (Fodor & Tomcsányi, 1995). Amikor személyes érintettség vagy tapasztalat áll fenn egy esetről, akkor szimpátia és antipátia is kialakulhat (Fodor & Tomcsányi, 1995). Emiatt is szükséges a saját élmények feldolgozása, az önismeret.” (Ceglédi & Szathmáriné Csőke, 2021: 166).

Mindezért fontos törődnie a pedagógusnak önmagával is. Lényegi kérdés, hogy mennyit nyitunk ki magunkból. Talán azt mondhatjuk, hogy annyit, amennyit biztonsággal be is tudunk zárni. Ez azonban nem mindig tudatos döntés kérdése. Ugyanakkor az már lehet tudatos, ahogyan önreflektív módon harmóniát keresünk a szakmai empátia és a magánemberi önvédő távolságtartás között (Ceglédi & Szathmáriné Csőke, 2021; Fodor & Tomcsányi, 1995; Nemes, 2010; Zolnai & Hüse, 2017).

A szakirodalom reflektív tanári habitusról is beszél. Minden pedagógusra igaz, hogy az előzetes elképzelések és tapasztalatok alakítják ki azokat a „szűrőket”, amelyek segítségével a pedagógussá válás során válogatják, feldolgozzák a kapott ismereteket, nézeteket (Szivák, 2003). Ezért (lenne) fontos például a pedagógusképzésben az előzetes tapasztalatok elemzése, értékelése (Szivák, 2003), s ennek fontos alapja a reflektálás az életútra.

3.1.1 Mi támogatja a pedagógus szakmai rezilienciáját?

Amikor a pedagógus belép az iskolába, gondolkodását meghatározzák előzetes személyes és szakmai tapasztalatai, élettörténete, különböző rendszerekben elfoglalt helye, és mindezek szűrőként működnek: befolyásolják helyzetfelismerését, reakcióit, interakcióit. A pedagógusok számára a mindennapi iskolai gyakorlat a kiszámíthatatlan helyzetek, folyamatos intellektuális és emocionális kihívások helye (Gu & Day, 2007; Johnson et al., 2010; Gu & Day, 2013). Itt az alkalmazkodás nem opció, hanem kényszer, éppen ezért a reziliencia a minőségi

pályán maradás záloga. A reziliens pedagógus mindamelllett, hogy sikeresen építi fel szakmai identitását (Gu & Day, 2007; Le Cornu, 2013), ébren tartja lelkesedését, hivatástudatát, odafigyel személyes jóllétére, minden nehézség ellenére a lehető legjobb szakmai teljesítmény érdekében képes a rendelkezésére álló erőforrásokat megkeresni és használni (Hiver, 2018). A tapasztalatokból és az azokra való reflektálásból való tanulás, a problémahelyzetek, nehézségek kihívásként, tanulási, fejlődési lehetőségként való értelmezése is jellemző a reziliens pedagógusokra (Tait, 2008).

A pedagógusi pályán a rezilienciát nagymértékben meghatározzák a pedagógus személyes képességei, erőforrásai, értékrendszere, pedagógiai nézetei, de olyan külső tényezők is, mint az intézmény vezetősége részéről érkező támogatás, a kollegiális kapcsolatok minősége, a kollégák elkötelezettsége, a munkahelyi körülmények (Gu & Day, 2013; Hiver, 2018; Le Cornu, 2013; Johnson et al., 2010). A többszáz félig strukturált interjú elemzését követően Gu és Day azt találták, hogy maguk a pedagógusok is egyéni, kapcsolati és szervezeti körülményeikbe mélyen beágyazott faktorok kombinációjaként tekintenek a rezilienciára. A pedagógusi életpálya különböző szakaszaiban megtapasztalt személyes és szakmai identitás, az énhatékonyság érzése és az ezek között kialakuló bonyolult meghatározottsági viszonyok járulnak hozzá a reziliencia kialakulásához, ami a pedagógus hatékonyságának alapvető feltétele. Ezekre a kutatási eredményekre alapozva Gu és Day (2007, 2013) kiemelik a pedagógusok rezilienciájának szociálisan megkonstruált, folyamatosan fejlődő, dinamikus, kontextusfüggő jellegét.

Több kutató kiemeli az iskolai klíma szerepét a kezdő pedagógusok pályán maradása és a reziliencia kialakulása szempontjából (Shafi & Templeton, 2020). Ehhez pedig a tanuló szakmai közösségként (PLC) működő intézményeket tartják legalkalmasabbnak (Le Cornu, 2013; Johnson, és mtsai., 2010; Gu & Day 2013), ezek az intézmények ugyanis nemcsak a tanulók, hanem a tanárok számára is hatékony tanulási környezetet biztosítanak, ahol szakmai fejlődésük megvalósulhat. A pedagógusok bevonása felelősségteljes döntésekbe, olyan szervezeti struktúra kialakítása, mi lehetővé teszi a tudásmegosztást, ahol a kollegiális viszonyok kölcsönös bizalmon, megbecsülésen alapulnak (Bordás, 2011) épp azokat az erőforrásokat biztosítják a pályakezdőknek (de a régebb óta pályán lévőknek is), amire szükségük van ahhoz, hogy sikeresen megbirkózzanak a nehézségekkel, kihívásokkal, hogy megélhessék szakmai hatékonyságukat és fenntartsák szakmai elkötelezettségüket.

A pedagógusok többsége morális, etikai értékektől vezérelve erős belső motivációval kezd neki a pályának. A mások életének megváltoztatására törekvés és a hit abban, hogy ez sikerülhet, erős szakmai elkötelezettséghez vezet, és egyúttal intellektuális, emocionális és spirituális erőt kölcsönöz. Ha a pedagógus erős pozitív kötődéseket tapasztal meg tanítványaival, azok szüleivel, kollégáival és az intézmény vezetőivel, ha elismerést kap ezektől a szignifikáns másoktól, ha megéli saját szakmai hatékonyságát, eredményességét, reziliens tud maradni. A szakmai elkötelezettség erodálásának egyik legfontosabb oka a szerepkörből adódó társas kapcsolatok megromlása, nem megfelelő működése. A védőhálóként működő támogató közösség, a kollégákkal közösen megvalósuló szakmai tanulás, a szakmai tapasztalatok folyamatos megosztása, a pozitív feedback, amit egy tanuló szakmai közösség nyújtani tud, épp ezért kulcsfontosságú a pedagógusok szakmai rezilienciája szempontjából (Stoll & Louis, 2007; Gu & Day, 2007, 2013; Johnson et al., 2010; Bordás, 2017).

Middleton és Millicam (2020), illetve Templeton és munkatársai (2020) olyan iskolai programokat mutatnak be, amelyek a reziliencia fejlesztését tűzték ki célul. Az egyik programban³ négy kulcselemre építik a foglalkozásokat (valahova tartozás, tanulás, megküzdés, legbelső énünk), de felhívják a figyelmet, hogy a mindenki által szabadon használható tananyagra csak ötlethalmazként, jó tanácsként kell gondolni. Ahhoz, hogy hatékony legyen, adaptálni kell a kontextushoz.

A másik program⁴ az érzelmi nevelésen keresztül kíván rezilienciát fejleszteni, arra alapozva, hogy az érzelmi kompetenciák protektív faktorok a rezilienciában. A tanulmányban bemutatott programot hat különböző országban alkalmazták egy Erasmus+ projekt keretén belül, s habár mindenhol az érzelmi kompetencia olyan részképességei voltak a középpontban, mint az önszabályozás, az empátia vagy az éntudat, a programot itt is az adott helyszínhez adaptálták.

Mindkét programnál felhívták a figyelmet arra, milyen veszélyeket rejt, ha a környező kontextust kihagyják a számításból. Az adaptálás mellett azt is figyelembe vették, ki fogja gyakorlatba ültetni a programot, mert ugyanaz a módszer másképp működik egyik vagy másik pedagógus kezében. Ezt befolyásolja többek között az is, hogy a pedagógus milyen kompe-

³www.boingboing.org.uk – Az oldal részletes leírást ad a programról, letölthető képzési anyaggal: “Resilience Framework”.

⁴ EUMOSCHOOL – egy olaszországi érzelmi nevelési program Didactiks of Emotions adaptálása”

tenciákkal rendelkeznek, mennyire érzi képesnek magát a program gyakorlatba ültetésére. A szerzők arra is rávilágítanak, hogy egy sor rendszerbeli faktor (oktatáspolitikai, oktatásszabályozás stb.) befolyásolja azt, ahogyan a pedagógusok konceptualizálják az érzelmi nevelést. A pedagógus „csak” egy személy, aki saját szakmai, kulturális, társadalmi rendszerébe ágyazottan értelmezi a világot, saját feladatát, az illető nevelési programot. A programok implementálása akkor lehet sikeres, ha a pedagógus felismeri beágyazottságát ezekben a rendszerekben, kulturális sémákba, és tisztába kerül saját alapvető motivációival is (Bordás, 2020). Ehhez pedig elengedhetetlen a saját életút tapasztalatainak reflektáltsága.

3. NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÓ ALAPOZÓ TANULMÁNYOK

3.1 Bevezetés

A Spotting and Strengthening Resiliency Skills from Early Childhood elnevezésű projekt aktualitását két dimenzió találkozása adja. Az egyik – néhány éve már napirenden levő – témakör a gyermekek reziliens viselkedésének támogatása, akár a tehetséggondozásban, akár a hátrányos helyzetű gyermekek körében, akár általános, fejlesztést célzó környezetben. A másik, a projekt szakemberei által felvetett témakör a pedagógusok, szociális szakemberek személyes és szakmai rezilienciájának kérdése. A személyes életút reziliens mozzanatainak azonosítása nemcsak a személyes megküzdés, hanem az oktató, nevelt gyermekek rezilienciájának támogatása szempontjából is fontos. A szakmai karrierút reziliens viselkedési mintáinak felismerése pedig támogatja az adott szakember szakmai tanulását, fejlődését.

Elemzésünk egyik célja volt a gyakorlati munka elméleti alapjainak lefektetése. A jelen kötet első felében bemutattuk azt az elméleti keretet, amelyben értelmezzük a rezilienciát a projekt során. Elemzésünk másik célja helyzetfeltárást végezni a gyakorlati munka előkészítéseként. A tréning implementációja három országban történt: Magyarországon, Szlovákiában és Romániában. Emiatt fontosnak tartottunk egy összehasonlító elemzést elkészíteni a három ország célcsoportjáról, továbbá arról, hogy az érintett pedagógusjelöltek és más szakemberek képzésük során milyen rezilienciához kötődő ismereteket, készségeket és képességeket sajátíthatnak el. A három ország oktatáspolitikájában és ifjúsáspolitikájában természetesen számos eltérést találhatunk, ugyanakkor az elmúlt bő évszázad során nagyon gyakran hasonló körülményekre kellett válaszokat találniuk – ezt pedig az oktatáspolitikai hasonlóságok is tükrözik. A továbbiakban áttekintjük, hogy mit jelent az adott országban a “hátrányos helyzet”, és a leszakadó rétegeken belül hogyan kezelik – kezelik-e egyáltalán kitüntetett módon – a romák helyzetét. Majd megkíséreljük bemutatni, megjelenik-e, és ha igen, hogyan, a pedagógusképzés keretében a hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozás módszertana, és

akár a képzés, akár a továbbképzések során hangsúlyt helyeznek-e a kapcsolódó kompetenciák fejlesztésére. Mindezek alapján megállapítjuk a tréninghez szükséges kiindulópontokat, felismerhetjük azokat a hiányterületeket, amelyekre választ adhat az általunk megálmodott tréning.

3.2 Ország tanulmányok

3.2.1 Magyarország

A hátrányos helyzet meghatározása Magyarországon: a 2013. évi XXVII. törvény „a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egyszerűsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módosításáról” tartalmazza a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmát. A jogszabály a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény, a szülők alacsony iskolai végzettsége és foglalkoztatottsága, valamint a gyermek elégtelen lakókörnyezete és lakáskörülményei alapján határozza meg a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetet (a jogszabály pontos idézetét lásd e kötet első fejezetében). A jogszabályi szöveg alapján egyértelműen meghatározható, hogy milyen szempontok alapján minősül egy tanuló hátrányos helyzetűnek. A pedagógusképzésben ugyanakkor kevésbé jelenik meg, hogy milyen speciális figyelmet igényelnek a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek.

A Debreceni Egyetem osztatlan tanárképzési programjában a hátrányos helyzet kifejezés meghatározása, részletezése semmilyen formában nem szerepel. A roma vagy a cigány szó önmagában, az etnikai kisebbséghez tartozó gyermekekre, vagy például a multikulturális nevelésre vonatkozóan szintén nem szerepel. A képzés kimeneti követelményei között, a nyelvi követelmények sorában a romani, valamint a lovári vagy beás nyelvekből megszerzett nyelvvizsga is szerepel elfogadhatóként; ez a roma kisebbséghez köthető egyetlen előfordulás.

A tantárgyi hálóban egyetlen választható tantárgy foglalkozik a témával, ez a „Hátrányos helyzetű tanulók az oktatásban”, amelynek tematikájában a reziliencia és romológia ismeret-

tek is szerepelnek. A választhatóság azt jelenti, hogy a képzés 7. és 8. félévben, hét felsorolt tantárgy közül kell kettőt választani, tehát nagyon esetleges, hogy a hallgató képzésben megjelenjen a tantárgy.

A tanárképzésben megszerzhető ismeretek, valamint a megszerzhető képességek sorában szerepel a „hátrányos helyzet” kifejezés, de konkrét tartalomhoz nem kötődik. Problematikus emellett, hogy a szövegben a hátrányos helyzet, a sajátos nevelési igény, ami alatt mindenféle testi és szellemi fogyatékoság, hátrány értendő, a magatartási zavar, a figyelemhiány, valamint a tehetséggondozás egy kategóriába kerül. Ez adott esetben még meg is erősítheti a hallgató előítéleteit, ha azonosítja a hátrányos helyzetet a magatartási problémákkal.

„A végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkező személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről, a szocializációról és a perszonalizációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a személyiségfejlődés zavarairól, a magatartásproblémák okairól, a gyermeknevelés, a tehetséggondozás és az egészségfejlesztés módszereiről”

„Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani.” (Arató, 2015)

A tanárképzésben megszerzett tudást a végzéskor elkészítendő portfólióval kell igazolnia a tanárjelöltnek. A portfólióba 16 fájlt kell beválogatni, ezek között szerepelnie kell a mikrotanítás értékelésének, a hospitálási naplónak és egy témazáró feladatnak. Az egyes dokumentumoknál jelezni kell, hogy mely pedagóguskompetencia meglétét támasztják alá. A kompetenciák a következők:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása

4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód 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 tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység*
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

(Az 5. kompetencia részletes kifejtése: *A pedagógus a személyiségfejlődés és a tanulás sajátosságainak ismeretében képes olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését. Képes a pedagógiai gyakorlatot elemezni meglévő elméleti tudása és a tanulók/tanulócsoporthoz megismerési módszereinek felhasználásával, és ezáltal reális képet kialakítani a tanulók világáról, a nevelés és a tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségeiről. Felismeri a nevelési folyamat pszichológiai, szociológiai, kulturális meghatározottságát, képes feltárni ezeket az összefüggéseket és adaptív módon felhasználni a tanulók egyéni fejlesztése során.* Azaz részletes kifejtés elsősorban a tanuló személyiségének fejlődését tartalmazza, egyáltalán nem tér ki az esélyteremtésre vagy a hátrányos helyzetre.)

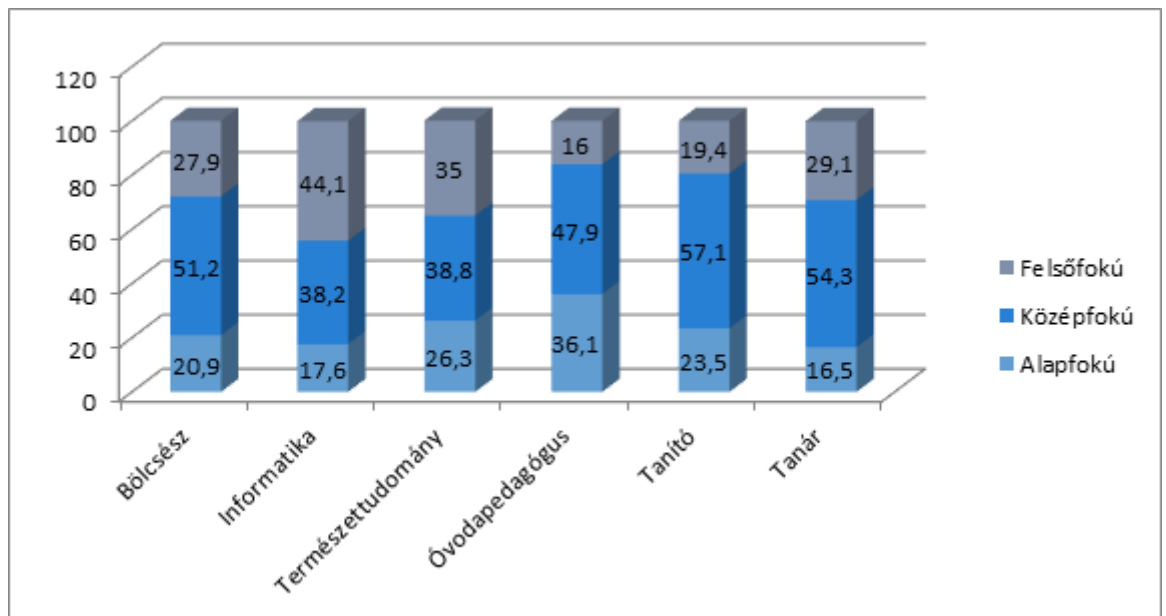
A kiemelt, 5. pontban megfogalmazott kompetencia tartalmazza az „esélyteremtés” kifejezést, ami vonatkozhat a hátrányos helyzetű tanulók esélyeire. A probléma itt is az esetlegesség. A kompetencia megfogalmazása ugyanis problematikus, és ez nem a Debreceni Egyetem sajátossága, minden jogszabályban ilyen módon szerepel. A kompetencia ugyanis többféle tevékenységet ölel fel, ami összemosásra ad lehetőséget: például elég, ha a jelölt a közösségek fejlesztésére való alkalmasságát mutatja be, nem szükséges, hogy kifejezetten az esélyteremtés is bekerüljön a kompetenciák közé.

A kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógushallgatók tartanak attól, hogy roma gyermekeket tanítsanak: a megkérdezettek fele nem akar olyan osztályban tanítani, ahol

a roma diákok aránya meghaladja a 10-30 százalékot (Géczi et al., 2002). A Debreceni Egyetemen készült, szintén a hallgatókat vizsgáló fókuszcsoporthoz tartozó interjúk eredménye: a romákkal kapcsolatban minden fókuszcsoporthoz megjelentek azok a gyerekkori iskolai élmények, amelyek általában negatív helyzeteket írtak le. A tanár szakosok esetében ez a vélemény a jelenre is vonatkozott: a romákat nehezen kezelhető, nem motivált csoportnak tartják, a diákokat legjobb esetben a család, a roma közösség áldozatának, ami visszahúzza őket. Az óvodapedagógus hallgatóknál valamivel kedvezőbb a helyzet: ők reflektálnak saját korábbi élményeikre, a romákat nem homogén csoportnak tartják. A családi háttér, a szociális helyzet mind olyan tényező, ami befolyásolja egy gyermek viselkedését. A szármáság esetükben nem merül fel: egy gyerek is lehet kezelhetetlen, míg többet is lehet sikeresen nevelni, ha a családi szocializáció nem tér el élesen az óvoda céljaitól, elvárásaitól.

A pedagógusképzés során a tanár szakos hallgatók sem elméleti, sem gyakorlati szinten nem kaptak ismereteket a romákkal kapcsolatban, míg az óvodapedagógus hallgatók az elméleti tudást hiányolják. Jellemzően mindkét hallgatói kör azoktól a helyzetektől tart, amelyben nem érzi kompetensnek magát. Ez a pedagógushallgatók esetében a diákokat és a családokat is érinti, míg a leendő óvodapedagógusok csak a szülőktől, a velük kapcsolatos problémáktól tartanak (Kovács, 2019).

A szakmai és a személyes reziliencia kapcsolódási pontja, ha valaki hátrányos helyzetből érkezik a felsőoktatásba. (Ebben az esetben a hátrányos helyzetet a szülők iskolai végzettségéből vezeti le a rendszer.) A magyarországi pedagógushallgatók esetében ez gyakori: 2015-ös adatok alapján elmondható, hogy a kutatásban megszólított pedagógusjelöltek összességében alacsonyabban kvalifikált családokból érkeznek, mint a más pályára készülők: a diplomás apával vagy anyával rendelkezők alulreprezentáltak a körükben, az alap- és a középfokú apákkal és anyákkal rendelkezők pedig felülreprezentáltak (Ceglédi, 2015). A szülők alacsony iskolai végzettségét erősíti meg egy 2020-as kutatás is: a diplomás szülők aránya a pedagógushallgatók körében a legalacsonyabb (1. ábra). A pedagógusképzésben és tanárképzésben résztvevő hallgatók 94-95 százaléka államilag finanszírozott képzésben vesz részt, ami arra is utal, hogy a családok egy része anyagilag sem engedhetné meg magának a tandíjas képzést (Kovács, 2020).



1. ábra. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége, képzési területek szerint (%). Forrás: Kovács, 2020

A felsőoktatásba bekerülő hátrányos helyzetű hallgatók számára az egyetemen elérhető szociális ellátások biztosítanak lehetőséget, ezekből természetesen a pedagógusképzésben résztvevők is részesülhetnek. Ide tartozik például a szociális ösztöndíj, vagy például a HÖÖK mentorprogram, amelynek keretében az elsőéves hallgatók mentori segítséget kapnak a hallgatóévek első nagy kihívásaihoz.

A tanárképzésben résztvevők számára is elérhető lehetőségnek tekinthető a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetében kijelölt esélyegyenlőségi felelős, továbbá a Mentálhigiénés és Esélyegyenlőségi Központ, akihez/ahova lehet fordulni bármilyen problémával.

A felkínált lehetőségek ugyanakkor nem feltétlenül jelentik azt, hogy az érintett hallgatók élnek is vele. A legfrissebb hallgatói kutatás például azt mutatja, hogy a hallgatók nagyon ritkán fordulnak tanácsadó szervezethez, ha tanulmányi pályafutásuk bizonytalan fázisba kerül (Tóth et al., 2019).

Kiemelten roma tanulók számára nincsenek intézményi kezdeményezések. Kivételt jelentenek a felekezeti és nem felekezeti roma szakkollégiumok, amelyekbe roma származás és/vagy hátrányos helyzet alapján lehet bekerülni. A debreceni karokon tanuló hallgatónak leginkább a Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium és a Wáli István Református Cigány Szakkollégiumba célszerű jelentkezni, mivel ez számukra fizikailag egyszerűbben megközelíthető. A *Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat* 2011-ben jött létre. A lehetőségek között egyéni mentorálás, közösségi programok, kutatásokban való részvétel és ösztöndíjprogram vehető igénybe.

A roma szakkollégiumok kapcsán azt is meg kell jegyezni, hogy az egyetemi hallgatók egy része nem ismeri ezek tevékenységét, és nehézségként éli meg, hogy hátrányos helyzetű, de nem roma származású hallgatóként nem kap hasonló lehetőséget. A negatív érzések nem elsősorban a szakkollégiumok vagy a roma hallgatótársak ellen irányulnak, sokkal inkább saját nehézségeik miatt az adott intézményre vagy a felsőoktatás egészére neheztelnek.

„[...] irtózatot pénzeket kaphatnak azok, akik cigányok és egyetemisták. Én is lehetek hátrányos helyzetű, de én nem kaphatok semmit. Viszont rólunk meg, amit le tudnak húzni, mindent lehúznak, pofátlanul.” (Kovács, 2019).

3.2.2 Románia

Romániában a közoktatást és a felsőoktatást az 1/2011-es nemzeti oktatási törvény (Legea Educatiei Nationale – LEN) szabályozza. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetet fogalmát nem határozza meg pontosan sem az érvényben levő gyermekvédelmi törvény (Legea nr. 272/2004 privind protectia si promovarea drepturilor copilului) sem az oktatási jogszabály. A hátrányos helyzet helyett egy általánosabb, nemcsak gyerekekre vonatkozó, sérülékeny csoportok („grupuri vulnerabile”) kifejezést használ a szociális munka alapjogszabálya (Legea asistentei sociale nr. 292/2011). Ezt olyan személyekre vagy családokra érti, akiknél fennáll a veszélye annak, hogy betegség, fogyatékosság, szegénység, kábítószer- vagy alkoholfüggőség vagy egyéb gazdasági és társadalmi kiszolgáltatottsághoz vezető helyzet miatt a mindennapi életségük nincsenek kielégítve (5. Cikkely). Az oktatási jogsza-

bály a hátrányos helyzetű csoportok („grupuri dezavantajate”) kifejezést roma nemzetiségű, falun élő, fogyatékkal élő, gazdasági szempontból hátrányos környezetben élő tanulókra („elevii aparținând minorităȚii rome, elevii din mediul rural, elevii cu dizabilităȚi și elevii din comunităȚile dezavantajate economic”) (58. Cikkely) vagy marginális társadalmi környezetből származókra („proveniti din medii cu risc socioeconomic ridicat sau marginalizate din punct de vedere social ") használja. Ez utóbbihoz sorolja ismételten romákat, a falun, valamint a 10 000 lakosnál kisebb településeken érettségizőket (205. Cikkely). A fogalom tehát nem jelenik meg egységes definíció alapján (Berei, 2018).

A romániai felsőoktatásban tanulók körében a hátrányos helyzetűek aránya nagyobb, a magyarországiakéhoz viszonyítva. Az alábbi országos adatok ugyan 2012 - 2015-ből származnak, de ahogyan a 2. táblázatból látszik, közel kétszerese az alacsony iskolai végzettségű romániai anyák, apák aránya Romániában, mint Magyarországon.

	HU	RO
Alacsony iskolai végzettségű apa ⁵ (%)	3,8	7,9
Alacsony iskolai végzettségű anya (%)	4,9	7,6
Alacsony társadalmi státusú családi háttér ⁶ (%)	25	32

2. táblázat. Hátrányos helyzetűek a felsőoktatási hallgatók környezetében, országok szerinti összehasonlításban (%). Forrás: EUROSTUDENT V. 2012 - 2015⁷

Mărgineanu 351 szakirodalmat elemzett, amelyek a rendszerváltás után a romániai roma népesség helyzetével foglalkoztak, ezek 70%-a román nyelven íródott, a többség nyelvéen, a többségnek, kevésbé azoknak, akikről szó van a tanulmányokban A leggyakoribb kutatási téma a romák szociális helyzete (72.7%), a legkevésbé a romák egészségét vizsgálták (9.3%).

⁵ISCED nemzetközi osztályozási rendszer szerinti 1-3 oktatási szint

⁶ A hallgatók szubjektív értékelése alapján – 1-től 10-ig terjedő skálán mérve

⁷ https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf

Az oktatással kapcsolatos kutatások elsősorban az iskolai területet érintették, ezen belül főleg az óvodai és elemi oktatás szerepét, illetve a felsőoktatási pozitív diszkrimináció hatását taglalták (Margineanu, 2001).

Ez utóbbinak az oktatáspolitikai háttere 1992-be nyúlik vissza, amikor a Bukaresti Állami Egyetem Szociológia és Szociális munka Karának kezdeményezésére speciális helyeket biztosítottak roma hallgatójelölteknek a szociális munkás szakon. Később, 1998-tól az Oktatási Minisztérium hivatalosan is kiterjesztette más egyetemekre is a roma/cigány jelöltek pozitív diszkriminációját az egyetemi oktatásban, továbbá a középiskolai felvételi során is két speciális helyet fenntartottak a számukra. Statisztikai adatok alátámasztották a döntés hatékonyságát, mivel 2000 – 2006 között a roma diákok száma folyamatosan nőtt, 5-ször több roma diák jutott be a líceumba és a szakképzésbe továbbá 4-szer többen kerültek a felsőoktatásba, a korábbi adatokhoz képest. A felsőoktatásba bekerült roma hallgatók elsősorban a humán és a társadalomtudományi szakokat preferálták, mint pedagógia, szociális munka, szociológia. Családi háttérüket tekintve, nagy, 3-4 gyerekes családból származtak (GALLUP, 2009).

A hivatalos szerveket megelőzve a civil szervezetek már a rendszerváltás után létrehoztak olyan szolgáltatásokat, amelyek a társadalom hátrányos helyzetű tagjait, közösségeit támogatták. Bihar megyében a lakosság 5%-a roma. Statisztikai adatok szerint az közoktatásból lemorzsolódók 89%-a roma, ezért 2006-2008 között a teljes megyét átölelő, a roma gyerekek iskolai felzárkóztatását célzó projektet valósítottak meg, 11 roma közösségben.

Felsőoktatási ösztöndíjakat roma hallgatóknak a Roma Education Fund civil szervezeten keresztül biztosítanak a 2011-2012-es tanévtől kezdve, napjainkig.

A Partiumi Keresztény Egyetemen (PKE) nem érhetőek el arra vonatkozó adatok, hogy hány hátrányos helyzetű és roma hallgató tanul az egyetemen. Ahonnan adatokat lehet szerezni erre vonatkozóan, a szociális ösztöndíjra jogosultak listája. Ezek hivatalos adatok, de a lista nem publikus. A szociális ösztöndíj odaítélése egy bizottság feladata, a Diákszövetséghez kell benyújtani a pályázatokat. Mivel a hátrányos helyzetre vagy az etnikai hovatartozásra vonatkozóan nincsenek konkrét adatok sem egyetemi sem kari, tanszéki szinten, a 2019-2020-as és a 2020-2021-es tanévben szociális ösztöndíjban részesülő hallgatók listájára tudunk támaszkodni akkor, amikor a jelen helyzetet megpróbáljuk feltárni. A 2019-2020-as tanévben össze-

sen 43, a 2020-2021-es tanévben pedig összesen 51 hallgató kapott szociális ösztöndíjat a Partiumi Keresztény Egyetemen

A PKE szakjait összehasonlítva a képzőművészet szakosok (9 fő) után az óvó-tanítóképzősök vannak legtöbben (8 fő). Ez egyúttal azt is jelzi, hogy a tanító- és óvóképző szakot választók között feltűnően többen vannak a hátrányos helyzetűek, mint más szakoknál. Az alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkező, hátrányos helyzetű tanulók a pedagógus pályát, s azon belül is az óvodapedagógusi és a tanítói szakmát még mindig a társadalmi mobilitás legkönnyebben járható útjának tekintik. A tanári szakma presztízse már nagyobb, és sokszor olyan plusz tudást (pl. nyelvismeretet) igényelnek, aminek a megszerzése a szülő anyagi támogatása nélkül nehezebb (pl. különórák). Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak három évfolyamán összesen 67 hallgató tanul, aktív hallgatóink 11,94%-a részesül szociális ösztöndíjban.

A roma tanulókat az egyetem semmilyen megkülönböztetett módon nem tartja számon, származásuk csak akkor jelenik meg, ha a számukra fenntartott helyet szeretnék igénybe venni, és nyilatkoznak származásukról. Nagyon alacsony viszont ezeknek a helyeknek a kihasználtsága, évfolyamonként legfeljebb 1-2 hallgató az összes szakon együtt, habár Erdély tekintetében a Partiumi régióban a legmagasabb a romák aránya a magyarul beszélők között (Erdélystat.ro). Ez főként annak tudható be, hogy a roma származású tanulók viszonylag ritkán jutnak el az érettségiig, így esélyük sincs a felsőoktatásba lépni.

Ami a pedagógusképzést illeti, Romániában a „neveléstudományok” tudományterülethez négy jól elkülöníthető szakirány tartozik: a pedagógia, a gyógypedagógia, az óvodai és elemi oktatás pedagógiája, és a szociálpedagógia. Ezek mind hároméves, 180 kredités szakok. (Ugyancsak ide tartozik a 60 kredités tanárképző modul, illetve más olyan alapszakok, amelyek gimnáziumi szinttől hivatottak a pedagógusképzést biztosítani, pl. zenepedagógia) Mivel a szociálpedagógia szak foglalkozik kifejezetten a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésével, oktatásával, a dokumentumelemzés során azt figyeltük, vannak-e közös pontok az óvó- és tanítóképzéssel.

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak számára felsorolt szaktantárgyak mind kötelezőek, de közöttük gyakorlatilag egyetlenegy olyan sincs, ami deklarált módon (már a meg-

nevezésében is) utalna hátrányos helyzetre, vagy a roma/cigány tanulók oktatására. Néhány olyan tantárgy van, ami a kutatásunk szempontjából releváns témát tárgyalhatja: az Integrálás és inklúzió kisgyermek és kisiskolás korban (Integrare și incluziune la vârstele mici (educație timpurie și învățământ primar), valamint az Osztály- és csoportmenedzsment (Managementul clasei/grupeii). Az, hogy e tantárgyak keretén belül szó esik-e hátrányos helyzetről vagy roma gyerekek oktatásáról, főként a tanár nyitottságán múlik. A választható szaktantárgyaknál találunk több olyan tantárgyat, amelyek keretén belül az adott témák megkerülhetetlenek: A gyermekjogok védelme, (Asistență și protecția drepturilor copilului), Interkulturális nevelés (Educație interculturală), Nevelésszociológia (Sociologia educației). Ezek a tantárgyak viszont nem kötelezőek, mint ahogy maga a választható tantárgylista is kiegészíthető.

A tanmenet tartalmazza azokat a kompetenciákat, amelyeknek a megvalósulását követi a program, és amelyeket a Képesítések Nemzeti Keretrendszere (Cadrul National al Calificărilor – CNC) országosan határoz meg az oktatási intézmények számára. A hat fő kompetencia⁸ leírása különböző ismereteket, képességeket és a minimálisan elérendő standardokat tartalmazza. Ebben a kompetencialeírásban megjelenik néhány olyan kifejezés, ami a hátrányos helyzetű és más különleges bánásmódot igénylő csoportokat is átfog, de a hátrányos helyzetre konkrét utalás nem történik: különböző célcsoportok (diverse grupuri țintă), alkalmazkodási, tanulási nehézségek (dificultati în adaptare/învățare), társadalmi integráció (integrare socială), az oktatási folyamat differenciálása és individualizálása (diferențierea și individualizarea demersurilor didactice), jogszerűség, igazságosság elősegítése (promovarea corectitudinii și justiției) nemi, faji, életkori, vallási, kulturális diszkrimináció ellen ható gyakorlatok (practici anti discriminatorii cu privire la gen, rasa, vârstă, religie și cultura), az iskolai és társadalmi alkalmazkodás során, valamint a társas, emocionális fejlődésben megjelenő személyes problémák, nehézségek észlelése, elemzése (Sesizarea și analizarea problemelor/dificultăților per-

⁸ Az elemi és az óvodai oktatás pedagógiája szak számára előírt kompetenciák:

C1. Oktatási, nevelési programok tervezése különböző életkorú gyerekek és sokféle különböző célcsoport számára.

C2. Az óvodai és kisiskolai oktatási-nevelési folyamat sajátosságainak megfelelő tevékenységek megvalósítása A tanulási folyamat, az eredmények, és a fejlődés értékelése óvodás és kisiskolás gyerekeknél.

C4. Óvodai és kisiskolás csoportok vezetése, az oktatási folyamat és a tanulási/ társadalmi integrálódást segítő tevékenységek vezetése a célcsoport jellemzőinek figyelembevételével.

C5. Tanácsadás, pályaorientáció és pszicho-pedagógiai segítségnyújtás különböző személyek / oktatási csoportok számára (óvodások / kisiskolások / diákok, családok, tanárok, alkalmazottak stb.).

C6. Önértékelés és a szakmai készségek folyamatos fejlesztése, javítása, valamint a szakmai karrierben való előrehaladás.

sonale privind dezvoltarea lor socială, emoțională, procesului de adaptare școlară și socială). Az ennél konkrétabb definíció hiányának hátterében a fent említett törvényi szabályozás áll.

Romániában a Képesítések Nemzeti Keretrendszere (CNC) által kidolgozott, hat elemből álló kompetencialista három kompetenciája vonatkozik a szakmai rezilienciához kapcsolható területekre.

- C4. Óvodai és kisiskolás csoportok vezetése, az oktatási folyamat és a tanulási/ társadalmi integrálódást segítő tevékenységek vezetése a célcsoport jellemzőinek figyelembevételével. Ezen a kompetencián belül külön kiemelik a nevelési kontextusnak legmegfelelőbb különböző nevelési erőforrások azonosítását, az adott korosztályhoz igazodó csoportvezetési technikák használatának jelentőségét, valamint a pedagógus csoportvezetői szerepének értékelésére való képességet, az önértékelés képességét.

- C5. Tanácsadás, pályaorientáció és pszicho-pedagógiai segítségnyújtás különböző személyek / oktatási csoportok számára (óvodások / kisiskolások / diákok, családok, tanárok, alkalmazottak stb.). Kiemelik, hogy a pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy észrevegye és elemezze a gyerekeknél jelentkező egyéni problémákat, nehézségeket annak érdekében, hogy segíteni tudja a szociális, emocionális fejlődésüket, és támogassa a nehézségek, problémák leküzdését.

- C6. Önértékelés és a szakmai készségek folyamatos fejlesztése, javítása, valamint a szakmai karrierben való előrehaladás. Kiemeli a saját pedagógiai gyakorlat rendszeres, alapos megvizsgálására, értékelésére alkalmas módszerek és technikák alkalmazásának fontosságát. Megjelenik a folyamatos továbbképzés és a reflektív hozzáállás kialakítása, a pedagógiai kutatások eredményein alapuló szakmai fejlődési tervek kidolgozása és az írott szakmai napló vezetése is, amely lehetőséget ad egy-egy pedagógiai helyzet mélyebb elemzésére.

A fenti kompetenciák számos tantárgyon belül megjelennek, de a PKE-n kiemelt figyelmet kapnak a Pedagógiai gyakorlat, Szakmai önismeret, Iskolai tanácsadás, Csoport- és osztálymenedzsment tantárgyaknál.

A minden féléven végighúzódó Pedagógiai gyakorlat tantárgy egyik kiemelt célja a reflektív pedagógusi attitűd kialakítása. Ehhez hozzájárulnak a Pedagógiai gyakorlat során készített reflektív pedagógiai naplók, különböző önértékelési gyakorlatok is. A Szakmai önismeret, Személyiségfejlesztés tantárgy módszertana, Iskolai tanácsadás opcionális tantárgyak ugyancsak lehetőséget adnak a szakmai önismeret, reflektív attitűd kialakítására. A Csoport- és osztálymenedzsment inkább a konfliktusos helyzetekkel való megküzdésre készíti fel a hallgatókat.

A Partiumi Tehetséggondozó és Karrier-tanácsadó Központ pszichológiai tanácsadás szolgáltatását 2019. február 1-jétől indította el. A pszichológiai tanácsadás alkalmával egyszeri vagy többszöri találkozás során a hallgatóknak lehetőségük van bármilyen pszichológiai témában konzultálni az egyetemi pszichológussal. Az első 6 hónap alatt (a pszichológiai tanácsadás szolgáltatást 2019 szeptemberi beszámolója alapján) 17 hallgató vette igénybe a szolgáltatást, és a következők témák jelentek meg leggyakrabban: az énkép és az önbizalom (tanulmányokban és személyes életben), az együttműködés másokkal, a konfliktuskezelés és kommunikáció, szorongás, vizsgadruk és stresszkezelés, olykor a családi kapcsolatokban felmerülő nehézségek és párkapcsolati nehézségek. A témák egy része összeköthető a reziliencia fejlesztésével. Az immár két éve működő szolgáltatást Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak hallgatói a többi szakhoz képest viszonylag ritkán vették igénybe. Ennek a jelenségnek kétféle magyarázata lehet: egyrészt létezik egy szerepkonfliktus, ami távol tartja a hallgatókat (az egyetemi pszichológus oktató a szakon), másrészt a tanító- és óvóképző szakos hallgatóknak vannak olyan tantárgyaik, ahol lehetőségük van ezeket a problémákat megbeszélni (erről lásd fent).

3.2.3 Szlovákia

A Szlovák Köztársaságban a hátrányos helyzetű környezetet az oktatási törvény írja le (No. 245/2008 Coll.). Ez a környezet a tanulót valamilyen módon akadályozza az oktatásban való előmenetelben. Ahhoz, hogy a hátrányos helyzetet megállapíthassák a tanulónál, 3 feltételnek kell egyidőben teljesülnie:

- a család, amelyben a gyermek él, nem tölti be alapvető funkcióit – szociális-nevelési, érzelmi és gazdasági értelemben,
- a gyermek családjának szegénysége és anyagi depriváltsága,
- a gyermek legalább egy szülője tartósan álláskereső, hátrányos helyzetű álláskereső,
- a gyermek jogi képviselőjének (többnyire szülőnek) nem megfelelő iskolai végzettsége – legalább egy szülő az alapszintű oktatást sem fejezte be,
- nem megfelelő lakhatási és higiéniai körülmények, amelyben a gyermek felnőtt – tanulásra kijelölt hely, ágy, elektronikai hozzáférés, ivóvíz, WC hiánya,
- az iskolában használt nyelv eltér attól, amit a gyermek otthon beszél,
- a gyermek családja marginalizált/szegregált közösségben él,
- a gyermek közössége vagy családja társadalmilag kirekesztett a többségi társadalomból.

Jelenleg nem lehetséges meghatározni a Szlovákiában élő roma kisebbséghez tartozók pontos számát, mert az eltérő forrásokból származó adatok szignifikánsan eltérő eredményekről számolnak be. A 2011-es népszámlálási adatok kb. 106 000 főt nyilvánítottak romának, a Roma Közösségek Atlasza 2004-ben 320 000-re becsülte létszámukat, saját szociográfiai méréseik alapján, 2013-ban ez a szám 402 700 fő volt. A jelenlegi, 2019-es felmérés 440 000 főre becsüli őket.

A hátrányos helyzetű vagy marginalizált roma közösségből származó tanuló ösztöndíjban részesülhet, amelyet bárki megkaphat nemzetiségtől, nemtől, vallástól stb. függetlenül, amennyiben megfelel a kritériumoknak:

- Szociális ösztöndíjak (a kritériumot az állam határozza meg). Az Oktatási Minisztérium honlapja alapján az ösztöndíj havi mértéke 10-300 euró lehet a 2020/2021-es tanévben (Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma. Szociális ösztöndíjak. Elérhető: [https://www.minedu.sk/social-scholarships/.](https://www.minedu.sk/social-scholarships/))
- Motiváló jellegű ösztöndíjak (az egyetem által megszabott kritériumokkal):
 - Jutalmazó – az előző szemeszter eredményeit veszi figyelembe (pl. tanulmányi ösztöndíj a tanulmányi átlag alapján),
 - Rendkívüli – a tanulmányok során végzett kiemelt eredményekért a tanulás, kutatás, művészetek és sport területén.

A roma nemzetiséghez tartozó tanulóknak lehetőségük van több civil szervezetnél is ösztöndíjra pályázni (pl. Roma Oktatási Alap, Divé Maky [Pipacsok] stb.). A Roma Oktatási Alapnak van egy egyetemi ösztöndíjprogramja, amivel a hallgatók pénzügyi támogatáshoz juthatnak a támogatás feltételek teljesítésével. A 2018/19-es tanévben 61 roma hallgatót támogattak, az azt megelőző években összesen 550-et. A hallgatóknak járó éves támogatás kb. 800 euró.

Egyetemi Lelkészi Központ – pl. az eperjesi Dr. Štefan Hések Egyetemi Lelkészi Központ 2002. november 30. óta része az országos egyetemi lelkipásztori hálózatnak, melynek fő feladata az egyetemi hallgatók és oktatók lelki szükségleteinek megfelelő gondozása azok szellemi, intellektuális és személyes igényeinek figyelembe vételével.

Egyes egyetemek speciális hallgatói támogatási programokkal rendelkezhetnek, amelyekben egynél több intézmény vesz részt, pl. az Etnikai és Kulturális Kutatóközpont (CVEK) a Pozsonyi Közgazdaságtudományi Egyetemmel (EUBA) közösen valósítja meg az Aj ty máš šancu! [Neked is van esélyed!] programot, amelynek célja a roma hallgatók támogatása. A program célja, hogy hozzájáruljon a roma és nem roma lakosság közötti oktatási egyenlőtlenségek felszámolásához, és lehetővé tegye a minőségi, gazdasági fókuszú oktatás megszerzését.

A tanulók segítése azonban legtöbbször a tanár és a diák közötti személyes kapcsolat szintjén történik.

A Szlovák Köztársaságban létezik az úgynevezett állami oktatási program, de ez nem egyetemi hallgatóknak szól. Az alacsony ESCS-sel rendelkező tanulók oktatásának, képzésének sajátos célja képességeik megfelelő fejlesztése a szociális hátrányból eredő hiányosságok (pl. kommunikációs készség, kulturális és társadalmi kirekesztés, higiénés szokások stb.) megszüntetésével.

Ennek keretében a program megvalósul:

- a hagyományos iskolai órák keretében, amiken a diákok együtt vesznek részt, de vannak olyan felzárkóztató órák is, ahol a tanuló számára problémásabb tárgyakat egyéni oktatás keretében sajátítja el,
- a hagyományos iskolai órák keretében az iskola más tanulóival együtt, egyéni oktatási program szerint, amelyet az iskola saját tanácsadói és prevenciós intézményével együttműködve tesz lehetővé, és amelyet a tanuló törvényes képviselőjének joga van megismerni.

Az oktatás minden szervezeti formájában meg kell teremteni a hátrányos helyzetű tanulók számára az eredményes oktatáshoz, sajátos nevelési igényük kielégítéséhez speciális feltételeket, így különösen:

- az osztály létszámának csökkentése, ezáltal a munka hatékonyságának növelése, a tanuló magasabb fokú egyéni megközelítésének lehetővé tétele;
- olyan egész napos oktatási rendszer megvalósítása, amely meghosszabbítja a gyermek motiváló iskolai környezetben eltöltött idejét, és lehetővé teszi számára a szabadidő tartalmas eltöltését és a tanításra való felkészülést;

- vonzó, a tanuló társadalmi, kulturális és nyelvi sajátosságait tiszteletben tartó oktatási környezet kialakítása;

- az iskolai nevelési programok kialakításakor figyelembe kell venni a nemzeti kisebbségekhez tartozó, hátrányos helyzetű gyermekek társadalmi, kulturális és nyelvi sajátosságait tiszteletben tartó, vonzó oktatási környezetet;

- olyan programokat valósítanak meg, amelyek célja a roma gyermekek szüleinek az általános iskolával való együttműködésének javítása;

- a leszakadó roma gyerekek korrepetálási rendszerének biztosítása (együttműködve civil szervezetekkel, közösségi központokkal) – pl. iskola utáni tanfolyamok;

- olyan alternatív tanterveket hozzon létre, amelyek segítségével az iskola adaptálni tudja a hátrányos helyzetű roma gyerekek oktatásának tartalmát (tartalomcsökkentés, gyakorlatiasabb orientáció, tapasztalati tanulás, alternatív oktatási formák – animáció), ugyanakkor intézkedéseket kell tenni a visszaélések megelőzésére, azaz a szegregált osztályok kialakítására;

- az iskolai nevelési program részeként a multikulturális nevelés és az előítéletek elleni nevelés oktatási programjainak megvalósítása.

A program megvalósul továbbá a Szlovák Köztársaság óvodai és alapfokú pedagógiai tanárképzésének keretében. Ennek elvégzése után a hallgató mesterképzésben folytathatja tanulmányait a két lehetséges képzési program egyikén: Óvodapedagógia vagy Alapfokú oktatás.

Tantárgy neve	Oktatási szint	Kurzus típusa	Az oktatás éve	Félév	Előadás/ szeminárium	Reziliencia-komponens
Pedagógiai gyakorlat	Alapképzés	K				<i>önismeret stresszes pedagógiai helyzettel való megküzdés reflektivitás</i>
Mentálhigiéné	Alapképzés	KV	2	ŐF	0/1	<i>önismeret stresszes pedagógiai helyzettel való megküzdés reflektivitás</i>
Bántalmazott és elhanyagolt gyermekek és fiatalok oktatása	Alapképzés	Sz	2.	ŐF	0/1	<i>stresszes pedagógiai helyzettel való megküzdés reflektivitás</i>
Az oktatás és képzés szociokulturális vonatkozásai	Alapképzés	K	2	TF	1/1	<i>stresszes pedagógiai helyzettel való megküzdés reflektivitás</i>

Problémás viselkedés megoldása az oktatásban	Alapképzés	KV	2	TF	0/1	<i>stresszes pedagógiai helyzettel való megküzdés reflektivitás</i>
Szociálpszichológiai képzés	Alapképzés	KV	2	TF	0/1	<i>önismeret reflektivitás</i>
A veszélyeztetett gyermekek oktatása	Alapképzés	KV	3	ÖF	0/1	<i>stresszes pedagógiai helyzettel való megküzdés reflektivitás</i>
Proszociális oktatás	Alapképzés	KV	3	TF	0/1	<i>önismeret reflektivitás</i>
Pedagógiai gyakorlat ^{1,2}	Mesterképzés	K				<i>önismeret stresszes pedagógiai helyzettel való megküzdés reflektivitás</i>
Hátrányos helyzetű tanulók oktatása ¹	Mesterképzés	KV	1	TF	0/1	<i>stresszes pedagógiai helyzettel való megküzdés reflektivitás</i>

3. táblázat. Kurrikulumi tantárgyak, amelyek a reziliencia egyes elemeit fejlesztik

Rövidítések:

¹ Tanítóképzés, ² Óvóképzés, ŐF – őszi félév, TF – tavaszi félév,

K = Kötelező tárgy, KV = kötelezően választható tárgy, Sz = szabadon választható tárgy

A pedagógiai gyakorlat kötelező tantárgy minden szemeszterben (kivéve az első év első félévben). A hallgatók különböző iskolatípusokba és intézményekbe vannak beosztva. A teljesítés után kollokviumon vesznek részt, ahol a hallgatók a pedagógiai gyakorlat módszertana mentén elemeznek kiválasztott pedagógiai szituációkat.

Fejezetösszegzés

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a három ország pedagógusképzésében a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a roma tanulók esélyegyenlőségét támogató, a leendő pedagógusokat kifejezetten a velük való munkára felkészítő ismeretek, kurzusok esetlegesen jelennek meg a képzésben. A választható tantárgyak sorában vannak kifejezetten ezzel a csoporttal (alacsony szociális és kommunikációs készségekkel rendelkezők és/vagy roma tanulók) foglalkozó kurzusok, azonban, ahogyan ezt a „választható” kategória mutatja, esetleges, hogy ezek valamelyikét elvégzi-e a hallgató. A kötelező tantárgyakon belül természetesen megjelenhet ez a téma, azonban ennek módja és mértéke alapvetően az adott oktató szemléletén múlik.

A képzés során elsajátítandó kompetenciák szintén érintik az esélyegyenlőség témáját, de gyakran más, pedagógiai szempontból nehezebb helyzettel összemosva, például a speciális nevelési igényű vagy a magatartásproblémákkal rendelkező gyermekek nevelésével együtt. Így ez a keretrendszer lehetőséget ad a megfelelő felkészítésre, ugyanakkor ennek hiányában akár a hallgató hozott előítéleteit is megerősítheti.

A pedagógusképzés elvárásai között összességében mindhárom országban hangsúlyosan jelenik meg a szakmai önismeret és identitás fejlesztése, az önreflektív habitus kialakítása. Magyarországon az osztatlan tanárképzés sajátossága, hogy a szakmai gyakorlat a képzés utolsó évére esik, amikor a tanárjelöltet egy mentorpedagógus és egy szemináriumvezető támogatja és oktatja. Kifejezetten az ő szakmai felkészültségük, nézeteik és elvárásaik szabják meg, hogy a tanárjelölt mennyire képes fejlődni, a kötelező dokumentumok ugyanis csak a teljesítést (óraszám) ellenőrzik, nincs olyan értékelési- vagy kritériumrendszer, amit akár a mentortanárnak, akár a szemináriumvezetőnek alkalmaznia kellene.

Mind Szlovákiában, mind Romániában a képzés egésze során, több tantárgy keretében is megjelenik a szakmai önismeret fejlesztése, a mentálhigiénés felkészülés, a pedagógiai döntéshelyzetek, problematikus szituációk kezelésére való képességek fejlesztése. A szakmai reziliencia kialakulása összességében biztosított a pedagógusképzés során.

4. A TRÉNINGEN RÉSZTVEVŐK BEMUTATÁSA

A projektben résztvevő országok pedagógusképzésének összehasonlítását követően már átfogóbb képet kaptunk arról, mik a hasonlóságok és eltérések, mik azok a kompetenciák, amelyeket komparatív módon is vizsgálni tudunk, illetve ezeken keresztül mik azok a szakpolitikai területek, amelyeket beavatkozási pontként tudunk majd azonosítani és fejlesztésükhöz javaslatokat tenni.

A kutatás ezen pontján a módszertani kiadvány és a jógyakorlat gyűjtemény már előrehaladott állapotban voltak, és a pilot tréningek szervezése zajlott. A tréningek kutatáshoz igazítása érdekében három szakaszra tagoltuk a munka ezen részét: a tréningre jelentkezők még a tréninget megelőzően kaptak egy online kérdőívet, melyek bizonyos feladatait, részfeladatait megkértük, hogy hozzák magukkal a tréningnapokra is.

A tréning során szintén voltak olyan feladatok, amelyek eredményeit a trénerek eljuttatták a kutatókhoz, míg a tréningek végén záró beszélgetés formájában kimeneti kérdőívet is kitöltöttek a résztvevők.

A bemeneti kérdőívet összesen 75 fő töltötte ki a három országból (Magyarországról 34, Romániából 19, Szlovákiából 21 fő töltötte ki a kérdőívet, további 1 fő nem válaszolt minden kérdésre). Az elemszám eltér a tréninget végül teljesítők számától, mivel voltak lemorzsolódók, olyanok, akik jelentkeztek ugyan a tréningre és az azt követő utánkövetésre, de valamilyen okból a tréningre már nem jöttek el, vagy a tréning után nem vettek részt a kutatásban.

A kérdőív célja volt feltárni a résztvevők elvárásait, motivációit, társadalmi háttérét és rezilienciával kapcsolatos kiinduló tudását. Ehhez a zárt kérdések mellett bőséges teret hagytunk a nyitott kérdéseknek is, ahol saját szavaikkal, akár metaforák formájában fejthették ki válaszaikat.

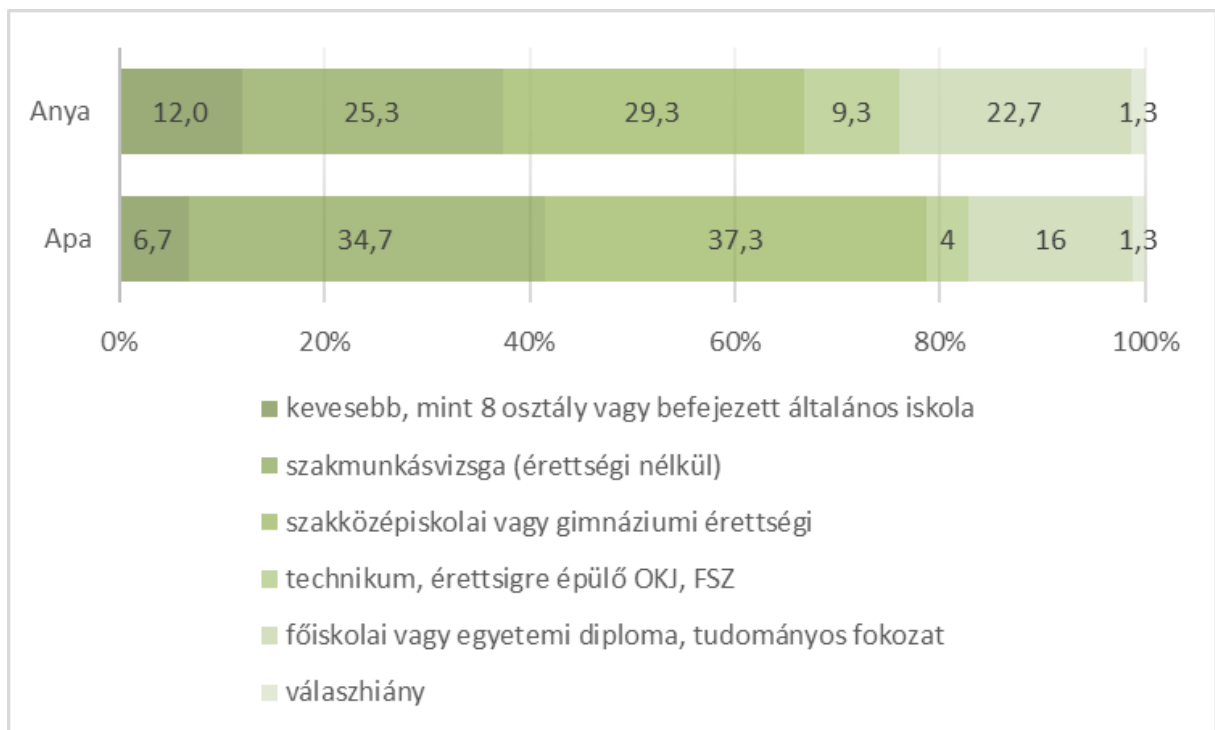
Fontos megjegyezni, hogy kutatásunk nem tér ki arra, milyen összefüggések lehetnek közöttük, kik érdeklődtek a tréningek iránt és milyen összetételben vannak jelen az egyes országokban a hasonló területen dolgozó szakemberek. Mivel a kutatás kis elemszámmal dolgozott

és nem volt a jelentkezőket a reprezentativitás céljával szűrni, a kapott eredmények csak a kitöltőkre vonatkoznak, s nem általánosíthatók az általuk képviselt hivatások semmilyen csoportjára. Az egyes országok és az egyes hivatásformák közötti különbségek bemutatására mindezek miatt nem adott lehetőséget a kutatás, így semelyik általunk vizsgált tényező kapcsán nem végeztünk ilyen összehasonlítást.

A tréningrésztvevők igen heterogének voltak szakmájukat illetően. A többségük, közel kétharmaduk a pedagógia területéről érkezett. A többiek jellemzően szociológia és szociális munka (pl. rehabilitációs tanácsadó, óvodai és iskolai szociális segítő stb.) területén tevékenykedők, kisebb arányban javítóintézeti nevelők és egyéb szakemberek (pl. gyám, mentor, animátor, tanodai vagy átmeneti otthonban segítő önkéntes, oktatási adminisztrátori képzésben résztvevő, másodállásban nyelvoktató). A közös pont mindegyikük esetében az volt, hogy valamilyen módon gyermekekkel és/vagy fiatalokkal foglalkoznak akár munkahelyükön, akár szabadidejükben; többen egyetemi tanulmányaikat is hasonló helyen végezték. Gyakori, hogy valaki több szerepben is gyerekekkel foglalkozik. Arra vonatkozóan, hogy milyen korosztályú gyermekekkel/fiatalokkal dolgoznak vagy fognak dolgozni, egy nyitott kérdést tettünk fel. 8-an említették, hogy csecsemőkorú (0-3 éves), 31-en, hogy óvodás korú (3-6 éves), 37-en, hogy alsós (7-10 éves), 24-en, hogy felsős (11-14 éves), 30-an, hogy középiskolás (15-18 éves), és 29-en, hogy ettől idősebb fiatalokkal vagy valamilyen speciális célcsoportba tartozó gyermekekkel foglalkoznak jelenleg vagy terveznek tartósan foglalkozni a jövőben. Egy ember több lehetőséget is választhatott, s jellemző volt a több korosztály megjelölése. A romániai résztvevők például eleve óvó-tanító képzésből érkeztek, továbbá a főállású és önkéntes munkák is heterogén módon alakulhattak. Példa egy ilyen válaszra: “Óvoda és általános iskola, de szeretnék részt venni egy olyan projektben, ahol olyan fiatal romáknak segítenék, akik többet szeretnének elérni az életükben – hogy oktatásra törekedjenek, hogy jól meghatározott értékrendjük legyen, és szeretnék a mentoruk lenni.”

A válaszadók 10,8%-a volt férfi, 89,2%-a nő. A legfiatalabb kitöltő 19, a legidősebb 60 éves volt, az átlag 29,5 év, a medián 24 év, a szórás 11,9. Az átlagos testvérszám 1,19, a legmagasabb értéket egy 4 testvérral rendelkező alany adta meg, a leggyakoribb az 1 testvér volt (mediánérték=1, szórás=0,98).

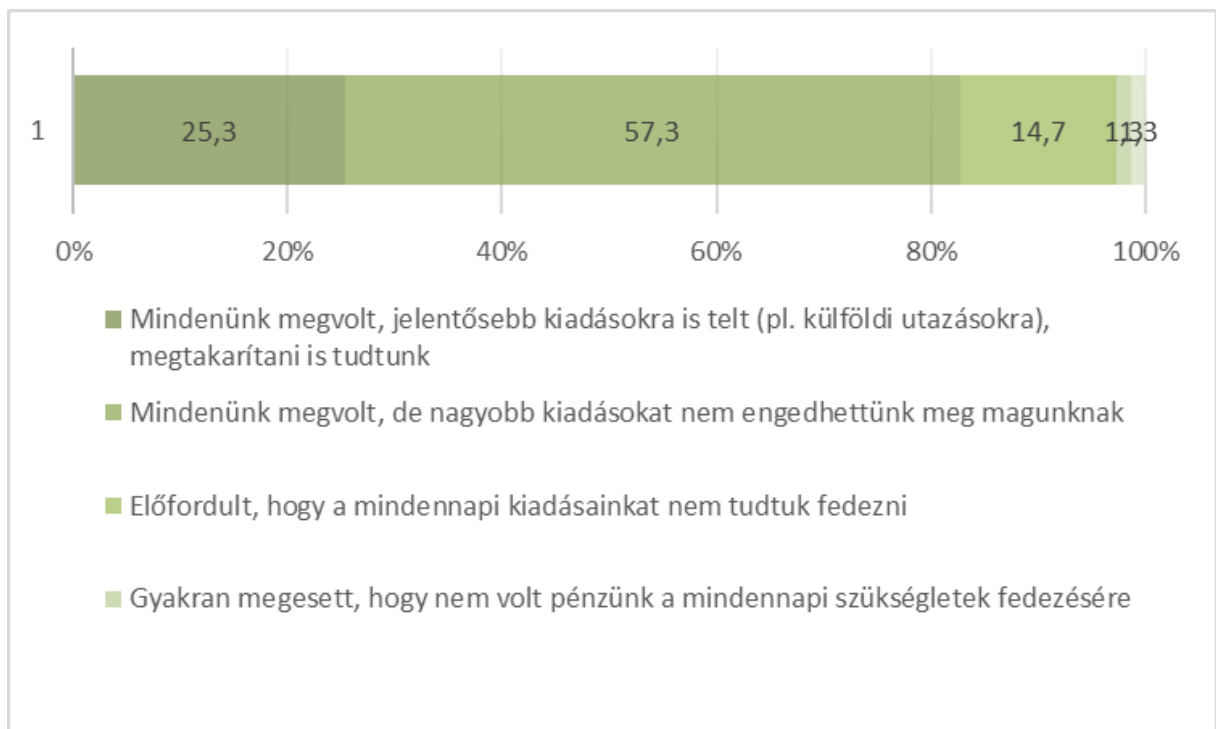
Fontosnak tartottuk megismerni a kitöltők családi hátterét. A szülők iskolázottságára vonatkozó kérdés így hangzott: “Mi a szüleid legmagasabb iskolai végzettsége? – Édesapád/nevelőapád, illetve édesanyád/nevelőanyád (aki a legtöbbet nevelt)”. A kitöltők jóval több, mint egyharmadának nem érettségizett a nevelésében résztvevő apa vagy anya, s ezen belül a 8 osztály vagy annál alacsonyabb végzettségű szülők sem ritkák (apa: 6,7%, anya: 12%). A diplomás családból érkezők aránya 22,7%, ha az anyákat, s 16%, ha az apákat nézzük.



2. ábra. A bemeneti kérdőívet kitöltők szüleinek iskolai végzettsége (%). Forrás: A projekt kutatásának bemeneti kérdőíve (N=75)

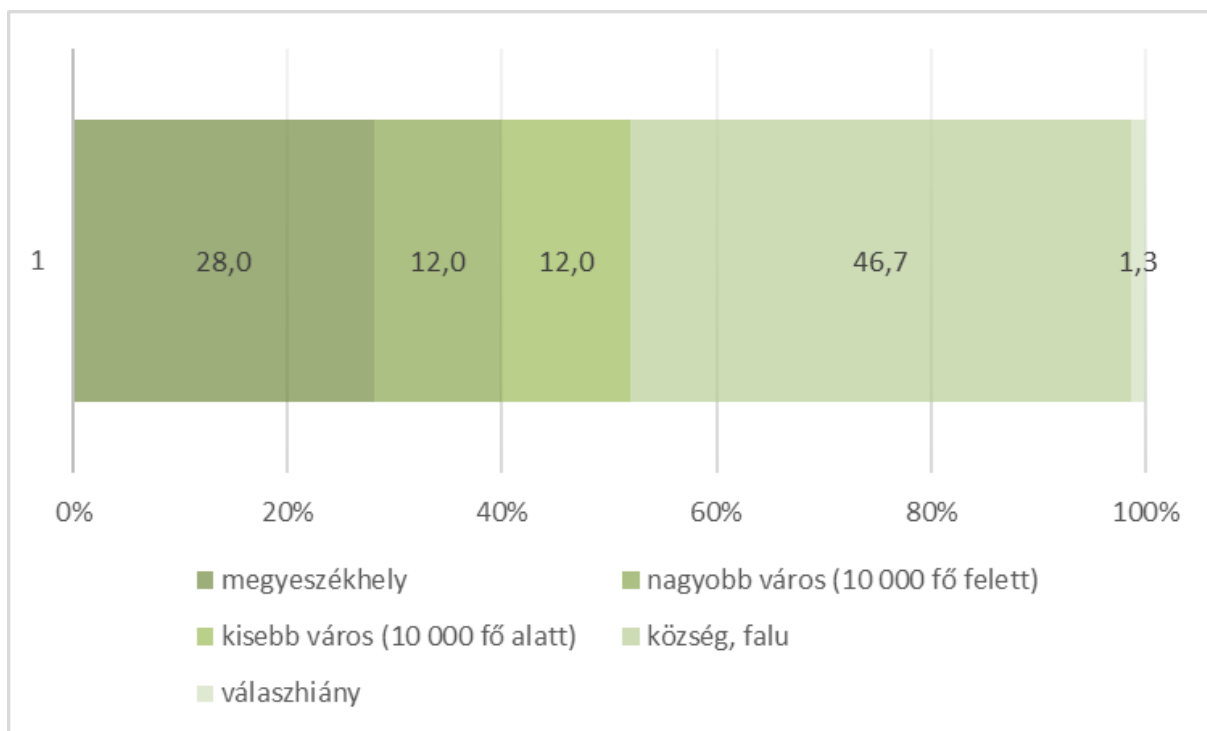
A családi háttér részeként megvizsgáltuk a szubjektív anyagi helyzetet. A kérdés a következő volt: “Hogyan jellemeznéd családotod anyagi helyzetét a gyerekkorod döntő részében? (Csak egy választ jelölj!)”. Az alanyok többsége úgy nőtt fel, hogy mindene megvolt, de jelentősebb kiadásokra már nem telt (57,3%). Egynegyedük (25,3%) mondta azt, hogy ezen

felül a nagyobb kiadásokra is telt (pl. külföldi utazások). 14,7% gyerekkorában fordult elő, hogy nem tudták a mindennapi kiadásaikat fedezni, s mindössze 1,7% nyilatkozott úgy, hogy gyakran megesett, hogy nem volt pénzük a mindennapi kiadásokra.



3. ábra. A bemeneti kérdőívet kitöltők családjának szubjektív anyagi helyzete (%). Forrás: A projekt kutatásának bemeneti kérdőíve (N=75)

A családi háttérre vonatkozóan végül a lakóhely településtípusát vizsgáltuk meg a “Mi volt az állandó lakóhelyed településtípusa 14 éves korodban?” kérdéssel. A tréningek ugyan nagyvárosokban, megyeszékhelyen zajlottak (Debrecen, Eperjes és Nagyvárad), de a vonzáskörzet jelentősen túlmutatott e városok határain. Csaknem minden második tréningrésztvevő (46,7%) élt gyerekkorában községben vagy faluban, kisebb és nagyobb városban 12-12%. A megyeszékhelyiek az alanyok 28%-át tették ki. Fővárosból senki nem érkezett.



4. ábra. A bemeneti kérdőívet kitöltők családjának szubjektív anyagi helyzete (%). Forrás: A projekt kutatásának bemeneti kérdőíve (N=75)

A bemeneti kérdőívben a Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív validált változatát alkalmaztuk (Járai et al., 2015), amelyben arra kértük a kitöltőket, hogy válaszoljanak az alábbi kérdésre: “Kérjük, jelöld meg minden állításnál, hogy milyen mértékben volt igaz Rád az adott kijelentés az elmúlt hónapban!” Válaszlehetőségek: 0 – Egyáltalán nem igaz; 1 – Ritkán igaz; 2 – Néha igaz; 3 – Gyakran igaz; 4 – Szinte mindig igaz. Az itemek a következők voltak:

1. Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz.
2. A stresszel való megküzdés megerősít.
3. Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó.
4. Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel.
5. Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok.
6. Erős emberként gondolok magamra.
7. A megérzéseim alapján kell cselekednem.
8. Nagyon céltudatos vagyok.
9. Úgy érzem, én irányítom az életemet.

10. Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat” (Járai et al., 2015: 136).

Az alábbi táblázat az egyes itemekre adott válaszok statisztikai mutatóit foglalja össze. A leginkább az utolsó kérdés volt jellemző a válaszadókra, azaz az, hogy dolgoznak céljaik eléréséért, 3,53-as átlagértékkel. A legkevésbé arról voltak meggyőződve, hogy tisztán gondolkodnak és koncentrálnak, amikor nyomás alatt vannak (2,42-es átlagértékkel). A szórás alapján a legmegosztóbb item az “Erős emberként gondolok magamra”, a legnagyobb egységet mutató item pedig a “Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat”.

	[Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz]	[A stresszel való megküzdésem erősít]	[Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó]	[Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel]	[Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok]	[Erős emberként gondolok magamra]	[A megérzésem alapján kell cselekednem]	[Nagyon céltudatos vagyok]	[Úgy érzem, én irányítom az életemet]	[Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat]
Érvényes válaszok	74	74	73	74	74	73	74	74	74	74
Válaszhiány	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
Átlag	3,24	2,54	3,03	2,84	2,42	2,56	2,69	2,93	2,85	3,53
Medián	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
Módusz	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
Szórás	0,699	0,924	0,799	0,922	0,922	1,054	0,775	0,782	0,753	0,624
Minimum	1	0	1	1	0	0	1	1	1	2
Maximum	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

4. táblázat. A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőívre adott válaszok legfontosabb statisztikai mutatói.

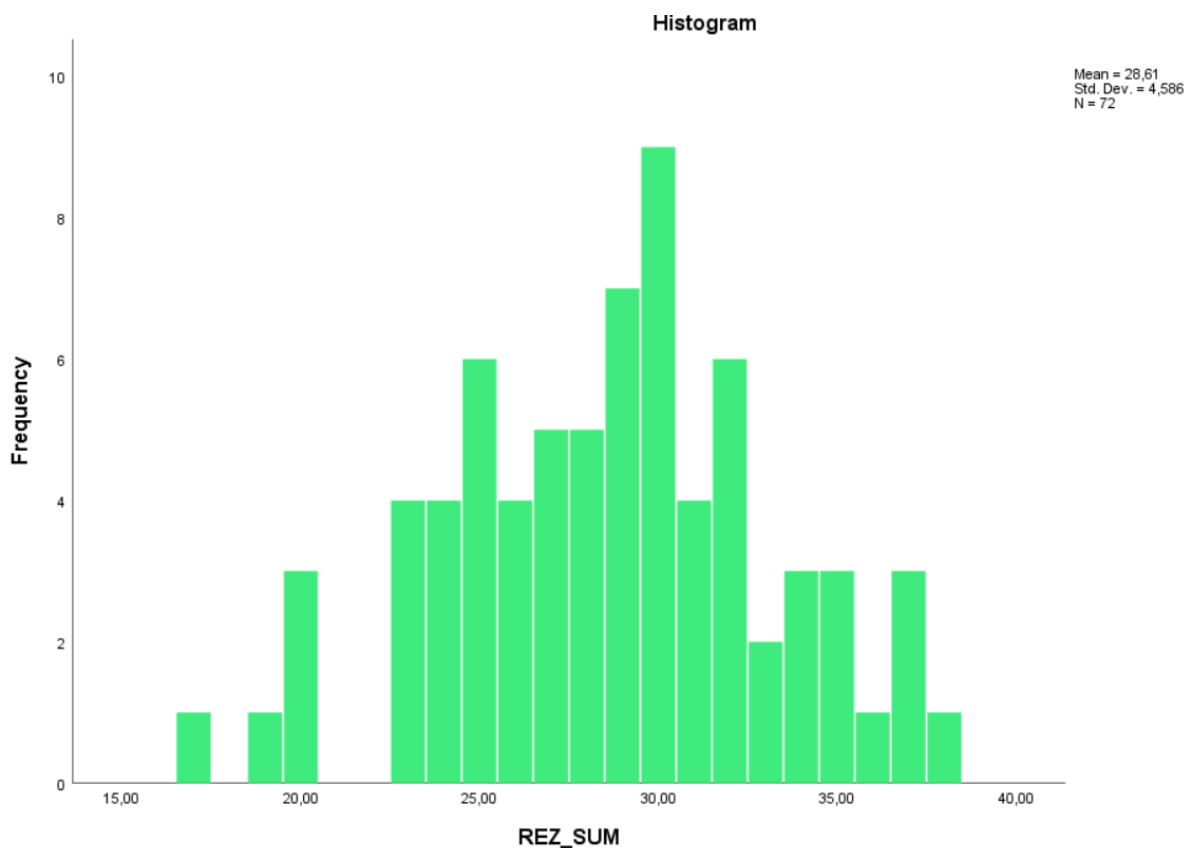
Forrás: A projekt kutatásának bemeneti kérdőíve (N=73-74)

Ahhoz, hogy a kitöltők rezilienciájáról átfogó képet kapjunk, egy összesített mutatót hoztunk létre. Minden egyes item választ egy indexben összegeztük, amelynek értéke 0 és 40 között mozoghatott, s a magasabb pontszám jelölte a magasabb rezilienciát. Az index legfontosabb statisztikáit az 5. táblázat, mintabeli megoszlását a 2. ábra szemlélteti.

Érvényes válaszok	72
Válaszhiány	3
Átlag	28,6111
Medián	29,0000
Módusz	30,00
Szórás	4,58582
Minimum	17,00
Maximum	38,00

5. táblázat. A Connor-Davidson Reziliencia Skála összpontszámának legfontosabb statisztikai mutatói.

Forrás: A projekt kutatásának bemeneti kérdőíve (N=72)



**5. ábra. A Connor-Davidson Reziliencia Skála összpontszámának mintabeli megoszlása (pontszámok).
Forrás A projekt kutatásának bemeneti kérdőíve (N=72)**

Megvizsgáltuk, hogy ez a mutató összefüggésben van-e olyan háttértényezőkkel, mint a nem, a testvérszám, a lakóhely településtípusa, a szülők iskolai végzettsége, a család szubjektív anyagi helyzete vagy a gyermekkorban átélt megterhelő életesemények.⁹ Ezek egyikében sem volt 1-1,5 pontszámnál nagyobb az eltérés, az alanyok által bevallott reziliencia független volt e háttértényezőktől. Egyetlen esetben láttunk szignifikáns különbséget. Az édesapa vagy édesanya elvesztését átélők (10 fő) magasabb rezilienciapontszámot értek el (31,9 pont), mint azok, akiknek nem kellett ilyen súlyos életeseménnyel megbirkózniuk (28,2 pont) ($p=0,015$).

Ez adódhat abból is, hogy az eltérő életkorú válaszadók esetében pl. az életkörülmények és a szülők iskolai végzettsége az egyes politikai korszakok által befolyásoltak (pl. csak a rend-

⁹ ANOVÁ-k és kétmintás t-próbák révén állapítottuk meg az összefüggés szignifikanciaszintjét.

szerváltás előtti és utáni időszakot tekintve) és más-más lehetőségeik voltak. Ezek feltárása nagyobb volumenű, reprezentatív kutatást igényelne.

5. A SZAKMAI REZILIENCIA VIZSGÁLATA

5.1 Pályaválasztás

5.1.1 Minta összetétele, csoportok a pályaválasztási motiváció alapján

A szakmai reziliencia fejlettségét, jellemzőit két kérdésblokkban vizsgáltuk. Az első konkrét kérdéseket tartalmazott a pályaválasztás motivációjára, az esetleges szerepmoделlekre és a szakmai célokra vonatkozóan. Megkérdeztük azt is, hogy a válaszadó miért tartja magát alkalmasnak a pályára, miben szeretne fejlődni, illetve, hogy előfordult-e már, hogy elbizonytalanodott választása helyességét illetően.

A másik kérdésblokkban metaforákat vártunk a válaszadóktól, a szakmai kihívásokkal, a felkészüléssel és a képzés/munka során átélt változásokkal kapcsolatosan. A cél az volt, hogy az így asszociált képek összetettebb, ugyanakkor kevésbé „elvárt”, sematikus jellemzést adjanak a szakmai reziliencia ezen összetevőiről. Ez csak részben valósult meg, mivel a válaszadók kevesebb, mint fele válaszolt ténylegesen metaforával, a többiek konkrét tényeket vagy helyzeteket soroltak fel. Szerencsére utóbbiak elemzése is gazdagítja a minta szakmai rezilienciával kapcsolatos helyzetét, tükrözi az átélt élményeket.

Fontos megemlíteni, hogy a válaszadók szakmával kapcsolatos elképzeléseit nem tudtuk teljesen homogén módon vizsgálni, mivel a tréning résztvevőinek összetétele is heterogén volt. Közel kétharmaduk a pedagógusképzés valamely képzési szintjéből érkezett. Mivel a három vizsgált ország képzési struktúrája nem azonos, az egyes képzési szinteket nem különítettük el (Romániában például egyben van az óvodapedagógiai és az alsó tagozatos tanítóképzés) – ugyanakkor fontos tudni, hogy a magyarországi pedagóguskutatások jelentős eltéréseket mutatnak a három képzési szint (óvodapedagógus, tanító, illetve tanár) rekrutációs bázisában és szakmához való viszonyulásában is (Fónai, 2014; Kovács, 2018). Így például az óvodapedagógusok és -hallgatók jellemzően elkötelezettebbek, kevésbé bizonytalanok. Mindezt érdemes figyelembe venni az eredmények értékelése során, azonban, épp a lakóhelyi és az

életkori sokszínűség miatt, külön nem térünk ki rá. Mivel a minta legnagyobb részét a pedagógusok alkotják, a pályával kapcsolatos terveket, élményeket és nehézségeket a pedagóguskutatásokkal tudjuk valamelyest összehasonlítani.

A válaszadók körében a szociológusok és szociális munkások száma volt még viszonylag magas: összesen 17 fő érkezett ilyen szakterületről. Rajtuk kívül nyolc egyéb szakembertől (animátor, gyám, nevelő) kaptunk még válaszokat, hárman pedig nem nevezték meg a területet, amelyen dolgoznak.

Azzal a kérdéssel kapcsolatban, miért választották ezt a pályát, mi motiválta őket, hat csoportot tudtunk kialakítani. Az első csoportnál egyértelműen a gyermekek szeretete, a velük való foglalkozás vágya irányította a válaszadókat. A második csoport esetében a segítség szándéka, a segítő szerep felértékelése vezetett az adott pályára. A harmadik csoport esetében egy vagy több fontos szerepmóddal bizonyult meghatározónak. A negyedik csoport a pedagóguspályát értékelte nagyra, azt a szerepet és pozíciót, amit egy tanár betölt a gyerekek és/vagy a közösség életében. Az ötödik csoport kényszerpályára kerülve kezdett gyermekekkel, fiatalokkal dolgozni, míg a hatodik csoport esetében az volt a döntő, hogy nem tudták, pontosan mit is szeretnének, és a pedagógus vagy szociológus pálya tűnt a legjobb ötletnek az egyetemi felvételi idején. A negyedik csoportban szinte kizárólag pedagógusok vannak (tízen a tizenkét főből), az első háromban és a hatodikban viszont vegyesen, nagyjából a mintabeli (kétharmad-egyharmados) arányok szerint. Az ötödik, a foglalkozást kényszerpályaként választó csoportban viszont mindössze egy pedagógus található, a többiek más, fiatalokkal kapcsolatos területeken dolgoznak.

5.1.2 „Gyerekekkel szerettem volna foglalkozni”

A gyerekekkel való munka miatt 15 válaszadó választotta a pályát. Közülük kilencen úgy fogalmaznak: „*Mindig is szerettem volna gyermekekkel foglalkozni.*” Az esetek nagyobb részében nem derül ki, mikortól számítható ez a „mindig is”, aki viszont nevesíti, hogy mikortól, az gyermekkort, kamaszkort jelöl meg, például amikor a testvééréért ment az óvodába, vagy

amikor kamaszként nyári szünete volt. Ez jelenthet mély elkötelezettséget, de felveti a választás érettségének kérdését is.

„A történet, ami megerősített abban, hogy ezt kell választanom az volt, hogy nyáron mikor otthon voltam, a szomszéd ovis gyerekek minden délután jöttek és kiáltották a nevemet, hogy menjek ki hozzájuk, mert tudták, hogy a játékokra mindig kapható vagyok, és szerettek velem játszani, együtt rajzoltunk, festettünk napi szinten, és mikor rossz idő volt és nem voltak kint, akkor hiányzott ez az egész, és akkor éreztem, hogy nekem ezt kell csinálnom, gyerekek között lenni, és velük foglalkozni.”

Megfontoltabbnak tűnnek azok a válaszok, amelyek kicsit későbbi élményhez kötik a konkrét pályaválasztást.

„Egy ifjúsági csere kapcsán ébredtem rá, hogy pontosan mit és hogyan akarok. Onnantól ez egy oda-vissza folyamat lett olyan értelemben, hogy a gyerekek is „töltenek”, illetve én is próbálok kihozni a maximumot belőlük.”

Gyakoriak a válaszokban az érzelmet tükröző kifejezések, a szeretet, a bizalom, a „szívmelengető”, a „közel került a szívemhez”. Ezek arra utalnak, hogy a kötődés, a melegség kiemelten fontos a válaszadóknak. A gyermekekkel végzett tevékenységek körében a nevelés mellett a játék és az animáció jelenik meg gyakrabban.

Arra a kérdésre, hogy követték-e valaki mintáját, hatan nemmel válaszoltak, további két válasz pedig úgy szólt, hogy egy kifejezett modell nincsen, több motiváló, mintaadó személy is van a válaszadó életében. Három válaszadónak egy-egy pedagógus szolgált mintaként, négynek pedig egy-egy családtag. Utóbbiak közül egy esetben kiderül, hogy az illető nevelőként dolgozott, három másik esetben nem tudjuk, hogy a minta szakmai-e, vagy inkább személyes tulajdonságokra alapoz. Az mindenképp látszik, hogy a családi, illetve a szakmai mintaadás között jelentős az eltérés: a szakmai modell sokkal konkrétabb kapaszkodókat jelent.

„A felső tagozatos osztályfőnököm mintája lebegett mindig a szemem előtt. Nagyon jó közösségi programokat szervezett nekünk, módszertani szempontból és zseniális dolgokat csináltunk. Ezek az emlékek rengeteget segítenek a mostani munkavégzésemben.”

„Igen, édesanyám fiatalon, a születésem előtt nevelőotthonban dolgozott.”

A szakmával kapcsolatos célok között nagy szerepet kap a szeretet, a fejlesztés és az elfogadás. Ezeken kívül még két esetben jelenik meg a tapasztalatszerzés és az önfejlesztés, de jellemzően a saját életcélokra, önmaguk jóllétéra vonatkozóan nem fogalmazódnak meg állítások, ezt az egyet kivéve:

„Olyan szakmában dolgozni ami boldoggá tesz és jól érzem magam benne.”

Ezen kívül a saját célokra vonatkozó állítások is a gyermekek kapcsán értelmeződnek:

„Minél több tapasztalatot szerezni, hogy a későbbiekben is sok gyereknek tudjak segíteni.”

Összességében a célokra vonatkozó válaszokat jól tükrözi a következő idézet:

„Célom, hogy a szakmám által minél több gyereknek reményt és boldogságot adjak. Hogy továbbadjam a tudásom. Hogy mindenkit elfogadjak úgy, ahogy van, és a jó tulajdonságaikat fejlesszem.”

A pályára való alkalmasság kapcsán viszonylag homogén válaszok érkeztek. A türelmet hárman, az empátiát ketten említették, emellett megjelent a nyitottság, a talpraesettség és szintén két esetben a gyermekekkel való azonosulás:

„Azért tartom magam alkalmasnak erre a szakmára, mert nagyon jól elkapom a közös hangot a gyerekekkel, mellettük újra gyerekké tudok válni, és a közös játékban is mindig részt tudok venni.”

Egy válaszadó indoka az volt, hogy *„mivel imádom, amit csinálok”*. Hárman pedig a külső visszajelzések alapján tartják alkalmasnak magukat a pályára.

A fejlesztendő területek kapcsán még homogénebb válaszokat kaptunk. Ketten írták, hogy *„sok mindenben”*, a többiek pedig, valamilyen formában, a konfliktusok jobb kezelését, a nagyobb határozottságot nevezték meg.

„Ezek közül főként a problémamegoldó készségemet szeretném fejleszteni, mert nagyon konfliktuskerülő a személyiségem. Ez azonban nem maradhat így.”

Mindez összecseng a szakirodalom egy fontos megállapításával, amely ugyan nem a közelmúlt eredménye, de nagy valószínűséggel ma is érvényes, inkább azért szorult háttérbe, mert az utóbbi évtized inkább a szakmai kompetenciákra, és nem annyira a személyes tulajdonságokra helyezte a hangsúlyt. Figula (2000) állapítja meg, hogy *„a pedagóguspályát inkább a represszív személyiségvonással rendelkező emberek választják”* (Figula, 2000: 79.). A represszív tanárt *„dependens interperszonális attitűd és az agresszióelfojtás jellemzi”*, keresi a szeretetteljes interakciókat, toleráns és szociábilis, ugyanakkor elhárítja saját negatív impulzusait. A szeretetteljesség jelzése, az empátia és a türelem igénye és a konfliktusok kerülése erősen jellemzi ezt a válaszadói csoportot a mintán belül.

A fentiek részben az elbizonytalanodások indoklásában is tükröződnek. Mindössze ketten válaszolták, hogy nem volt még ilyen alkalom. A fennmaradó válaszadók fele valamilyen külső minősítés vagy konfliktus miatt érezte magát bizonytalanak, amely a kollégákkal, a szülőkkel, vagy más fontos (felnőtt) személyekkel zajlott.

„Annak ellenére, hogy gyermekekkel foglalkozom, a vezető beosztásból kifolyólag a kollégák felé is tartozom felelősséggel. Ez viszont a szervezeti struktúrából (egyesület), illetve egyéb okokból sok problémával jár.”

A válaszok másik fele a gyermekekre vagy a tanítás közben előforduló helyzeteket nevezte meg az elbizonytalanodás okaként, és inkább egyfajta összegzésként, mintsem konkrét példákat hozva, ahogyan ezt a következő példa is illusztrálja:

„Gyakran érzem magam bizonytalannak. Az álmomat valósítom meg, amin mindig is próbáltam dolgozni, de még mindig bizonytalan vagyok abban, amit csinálok, még akkor is, ha tudom, hogy megfelelően cselekszem.”

A szakmai reziliencia szempontjából kedvezőnek mondható a pálya iránti elkötelezettség, hiszen az a tudat, hogy valaki a „mindig is” vágyott területen dolgozik, segíthet a problémás helyzetekkel való megküzdésben. Ugyanakkor a válaszok arra utalnak, hogy ez a döntés nem feltétlenül járt együtt az alapvetően meglévő készségeken és szándékokon túlmutató (ön)fejlesztéssel. A válaszadók számára fontos a szeretet, a bizalom és a melegség, de nem jelennek meg egyéb, a pedagógusi vagy akár ifjúságsegítői szerepben lényeges vonások, amelyek ráadásul a gyermekek rezilienciájának támogatásához is fontosak lennének. Hiányzik például az értékek átadása, a mintaadás, a célok kijelölésének támogatása, miközben ezek is a szakmai feladatok közé kerülhetnének valamilyen formában. Különösen feltűnő – és a későbbiekben fejlesztendő – a határozottság, konfliktuskezelési készség hiánya, ami a szakmai reziliencia alapvető összetevője lenne.

5.1.3 „Segíteni szerettem volna másoknak”

A második csoport pályaválasztási motivációi között a segítség vágya volt a legerősebb. Összesen 13 válaszadó került ebbe a csoportba, közülük nyolc pedagógus, öt pedig szociológus vagy szociális munkás. A válaszokban a „*segíteni szerettem volna másoknak*” és az „*emberekkel foglalkozni*” a kulcskifejezések, ezek valamelyikét (vagy mindkettőt) az összes indoklás említi. A leggyakoribb az volt, hogy ez a segítő szándék nem kötődött semmilyen konkrét élményhez, tapasztalathoz, egyszerűen a saját értéke miatt vált fontossá:

„Segíteni szeretnék a kallódó fiataloknak. Jó érzés mikor motiválni tudom őket, meggyőzni arról, hogy mindig van másik lehetőség is egy-egy cél eléréséhez. Az órákon, a fiatalokkal való őszintének tűnő beszélgetések azok, amik erősítenek a kitartásomban.”

Négyen társítottak ehhez valamilyen általános indoklást, ami konkrét helyzetet, történetet nem jelenített meg, de sejteti, hogy több gyakorlati tapasztalat áll a választás mögött.

„Nagyon érdekelnek a társadalomban zajló folyamatok, változások, illetve nagyon szeretek emberekkel foglalkozni. Szeretnék segíteni másokon, talán ez a legfőbb célom jelenleg. Egészen kiskoromtól kezdve én voltam az a személy, akihez a családom és a barátaim bizalommal fordulhattak, és ez szeretném, ha így maradna.”

Mindössze két válaszadó említett nagyon konkrét történetet, ami elindította őket a pályán.

„Azért választottam a szociális munka szakot, mert szeretnék segíteni a családoknak azzal, hogy ne legyenek szétszakítva, ha nem szükséges. Ez onnan ered, hogy engem egy gyermekelhelyezési per miatt majdnem elvettek az édesanyámtól és majdnem az édesapámhoz kerültünk pedig ő a látogatások alatt nem is nagyon foglalkozott velünk a húgómmal, amikor ott voltunk nála hétvégére (nyáron egybefüggően 2 hetet). Azért történt meg majdnem a kiemelés, mert a családsegítő kolléga jobban volt édesapámmal és ezáltal befolyásolva volt, így ha nem lépnek közbe jogi úton a szüleim (édesanyám és nevelőapám) akkor el lettem volna szakítva anyától, a testvéremmel együtt.”

Tízen válaszoltak úgy, hogy senki mintáját nem követték a pályaválasztáskor és/vagy a munkájuk során. Ketten nem jelöltek meg egy konkrét személyt, viszont jelezték, hogy több szakmai példaképük is van:

„Igen, a példaképeim a különleges nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó szakterület bizonyos személyiségei, például különböző szerzők, akik az engem érdeklő témákkal foglalkoznak.”

Mindössze egy válaszadó nevezett meg hozzá közelálló személyt mintaként:

„Édesapám munkáját követtem, aki szintén tanított embereket és segítette őket a nehéz helyzetekben.”

A szakmai célok között kitüntetett szerepet tölt be a segítség vágya, akár szó szerint megnevezve, akár valamilyen szinonima (támogatás, fejlesztés) formájában: összesen tizenegyen foglalták bele ezt a válaszukba, és az esetek egy részében nem is jelöltek meg más célt.

„Szeretnék segíteni, és szeretném, ha mindannyian úgy emlékeznének rám, hogy meghatározó, pozitív ember voltam az életükben.”

Négy válaszadó fogalmazott meg a segítestől eltérő szakmai célt, ami önmaga szakmai fejlődésére, karrierjére vonatkozott.

„Csoportvezetőnek lenni/ egy intézmény igazgatójának lenni – úgy gondolom, hogy egy egészséges munkacsoport és a jó vezetés pozitív hatással van a munkatársak munkájára, és ez szeretnék szélesebb körben segít a fogyatékkal élőknek, de nem akarom túlbecsülni magam, vagy naiv lenni, tudom, hogy csak az idő fogja megmutatni, hogy megvan-e ehhez a képességem.”

Az a válaszadó pedig, aki saját élmény miatt választotta a pályát, a szakmai cél megnevezésekor is visszautalt az előző kérdésben leírt helyzetre:

„Szeretném megakadályozni a családok szétszakítását a családsegítésen belül dolgozva.”

A pályára való alkalmasság kapcsán a leggyakoribb az empátia (két válaszadó), a segítőkészség (három válaszadó) és a mások iránti nyitottság (két válaszadó) említése. Ezek mellett egy-egy említéssel felbukkan a lényeglátás, a jó stresszkezelés, a jó kommunikációs készség. Egy válaszadó pedig elsősorban a külső visszajelzések miatt tartja magát alkalmasnak a munkára.

„Nyitott személyiségemnek és kommunikációs képességeimnek megfelelően képes vagyok a személyes kontaktusok szakmai, de ugyanakkor személy-közeli kialakítására.”

„Azért gondolom, hogy jó vagyok ezen a területen, mert tapasztaltabb és profibb oktatóktól kaptam visszajelzéseket, amelyek konstruktívan tisztázták a pályán végzett munkámat.”

Az önérvényesítés, megküzdés területén ebben a csoportban is mutatkozik fejlődési igény, a válaszadók egyharmada jelölte meg ezt.

„Szeretnék fejlődni abban, hogy magabiztosabb legyek és jobban tudjam érvényesíteni az érdekeimet, véleményemet egy adott helyzetben”.

A többiek lényegében az elméleti tudást említették, egyvalaki „mindenben”, a többiek egy adott területen szeretnének még több ismeretet szerezni.

„Szeretném a tudásomat fejleszteni, hogy többet megtudjak a gyerekekről és a problémáikról.”

Négyen válaszolták, hogy még soha nem érezték bizonytalannak magukat a pályaválasztásukat illetően. Egy válaszadó pedig elsősorban a magánéleti változások miatt gondolkodott azon, hogy maradjon-e ezen a szakon a főiskolán.

„A vőlegényemmel való kapcsolatomban első évében bizonytalannak éreztem magam, miközben azon gondolkodtam, hogy mit tanuljak a főiskolán, és hogy menjek-e külföldre tanulni.”

Ketten a munkahelyi viszonyok, elvárások miatt nem érezték a helyükön önmagukat:

„Ennek oka minden esetben a hátráltatás, ellenséges munkahelyi környezet”.

Hatan a szakma egészét illetően váltak bizonytalanná, és a megfogalmazás minden esetben a saját képességek vagy terhelhetőség elégtelenségére vonatkozik. A hatból két válaszadó a pályakezdő évekre tette ezt az időszakot, a többiek nem határolták körül, hogy mikor vagy milyen gyakran került sor erre.

„Azért voltam bizonytalan, mert nem tudtam, hogy képes vagyok-e erre a szakmára. Azok a gondolatok jöttek, hogy 'elég jó vagyok-e? A társadalomnak ügyesebb személyekre van szüksége.’”

A szakmai reziliencia szempontjából ez a csoport kedvezőbb helyzetben van az önértékelést illetően, mint az első csoport. A pályához szükséges képességeket szélesebb spektrumon fogalmazzák meg, és ezek között legalább említésre kerül a stresszkezelés és a lényeglátás. Veszélyt jelenthet, hogy a válaszadóknak mindössze egyharmada fogalmazott meg önmagára, a saját karrierjére vagy szakmai terveire vonatkozó célkitűzést. A többiek ugyanis, ha kizárólag a gyermekekre/kliensekre fókuszálnak, könnyen juthatnak kiégés-közeli állapotba. A gyermekek rezilienciájának támogatása szempontjából viszont kedvező, hogy az ő fejlesztésük és támogatásuk e csoport válaszadói számára az elsődleges szakmai ambíció.

5.1.4 „Fontos példakép az életben”

A mintán belül a legnépesebb csoport, amelynek tagjai valamilyen szerepmóddal hatására választották ezt a pályát. Összesen 21 fő szakmaválasztását motiválta ez az indok, és köztük felülreprezentáltak a pedagógusok, mindössze három válaszadó dolgozik szociális területen. A válaszadók nagyobb részét (13 főt) egy vagy több szakmai szereplő – óvodapedagógus, tanár, szociális munkás – befolyásolta, a fennmaradó nyolc személy pedig egy vagy több családtag mintáját követte. A családtagok szintén pedagógusként vagy a szociális területen dolgoztak, így egyszerre jelentettek személyes és szakmai mintát.

Az, hogy a mintaadó személy milyen tulajdonságokkal bírt, milyen értékeket mutatott fel, igen változatos. Ebben bizonyára szerepet játszik a csoport nagyobb létszáma is, de az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a létező, ismerhető személyek sokféle tulajdonságban, készségben és viselkedésmódban mutatnak mintát, amelyek közül nagyobb változatossággal lehet a legfontosabbat kiemelni. A legtöbben a szeretetet és a melegséget említették, de ezek mellett megjelennek olyan tulajdonságok is, mint az átfogó tudás, az őszinteség vagy a befolyásolási képesség. Többen megnevezik a modell inspiráló személyiségét, ami hatással volt rájuk, szintén többen említik a tanítás játékos, laza voltát, ami megfogta őket gyermekként. Ketten az emberi kapcsolódásokat nevezik meg, mint vonzó jellegzetességet, ketten pedig a kreativitást emelik ki. A következő történet jól tükrözi a többdimenziós mintaadó személy összetettségét, hiszen a szeretet, a gondoskodás és az őszinteség mellett megjelenik benne az az attitűd is, hogy szabad hibázni, és ezt utólag korrigálni.

„Több tényező is befolyásolt, amikor a leendő szakmámat választottam. Ezek közül talán a legfontosabb a gyerekekhez való viszonyom volt általában, valamint a tanítóm, aki az általános iskola első osztályában tanított. Egyszer az osztálytársaimmal rohangáltunk és 'lövöldöztünk' az osztályteremben és a folyosón, a tanárnő pedig kiabált velünk, és elmondta, hogy ez mennyire veszélyes, mennyi baj történhet. Láttam a zavart és kicsit ijedt arcunkat (2. osztályosok voltunk). Egy idő után elhallgatott és kiment az ajtón. Amikor visszajött az osztályterembe, láttuk, hogy a szeme könnyes, amit próbált visszatartani. Vett egy mély levegőt, és bocsánatot kért az egész osztálytól, amiért kiabált velünk. Nagyon dühös volt, és félt, hogy valakinek baja eshetett, de biztosított minket arról, hogy mindent megtesz azért, hogy soha többé ne kiabáljon velünk. A bocsánatkérése annyira őszinte és megható volt, hogy emlékszem erre a pillanatra, mondhatni örökre. Nagyon nagyra értékelem, hogy képes volt bocsánatot kérni tőlünk, kisgyerekektől, elvégre nem minden felnőtt képes erre.”

A negatív minták is fontos szerepet töltek be néhány válaszadó életében (ezek mind a pozitív minták mellett jelennek meg, olyan nem volt, aki csak a negatív minta hatására választott volna pályát).

„Egy fontos, de negatív mintám az angoltanárom volt, aki sajnos nem volt szakképzett és nem tanított megfelelően. Megalázott és folyamatosan próbálta bebizonyítani, hogy nem tudok angolul. Én korrepetálásra is jártam angoltól miatta, és bizonyítottam neki, hogy megfelelően tudom az anyagot, de még ez sem volt elég és rossz jegyeket kaptam, bár az osztálytársaim érdemtelenül kaptak jelesek. Amikor befejeztem a középiskolát és C1-es angol nyelvvizsgával végeztem, meglátogattam a volt iskolámat és elmondtam ennek a tanárnak, hogy tanítani fogok. Ő szó szerint, fizikailag eltört pár ceruzát.”

Bár a pályaválasztás oka e csoport esetében a szakmai minta, ketten nem tudnak konkrét mintát megnevezni. Ez az egyik esetben érthetőnek tűnik, hiszen – ahogyan a válaszból látható – az illető valóban több tényezőt is felsorol:

*„Azért választottam ezt a szakmát, mert úgy gondolom, hogy a gyermeki léleknél nincs tisztább dolog a Földön, s ha ennek egy töredékét képes megőrizni a felnővekvő társadalom, akkor egy jobb világot tudunk teremteni, hiszen, ha a gyermek érzi azt, hogy szeretve van, illetve figyelnek rá, akkor ezt a szeretetet, figyelmet százszorosán képes visszaadni, illetve nem lehet elfelejteni azt sem, hogy, amit kiskorában megtanul az úgymond a személyisége részévé válik, amely felnőtt korában kiteljesedik. **Engem ezen a pályán igazság szerint egy volt, s általam igen nagyra becsült tanárom indított el**, aki úgy gondolta, hogy ez a szakma/hivatás hozzám, a személyiségemhez nagyon illene, viszont egy percre sem bántam meg a döntésem, mert bár néha nehéz, s szellemileg úgy gondolom, hogy megerőltető munka ez, viszont, azok a pillanatok, amikor a gyerekek oda jönnek hozzám, csak azért, hogy elmondják, hogy szeretnek, vagy hogy megöleljenek, minden pénzt, fáradtságot megér. Erről eszembe jut egy alkalom, amely úgy gondolom, hogy megerősített a szakmámban: karácsonyra készültünk a gyerekekkel. Én éppen a tevékenységsarkokhoz készítettem elő az asztalokat, amikor <Ádámka> hirtelen szorosan megragadta a lábomat, rám nézett s egyszer csak azt mondta ’<Anna>, én szeretlek’. Ez volt, az a pont, amikor úgy éreztem, hogy igenis jól döntöttem, s örültem, hogy óvónő vagyok.”*

A másik válaszadó esetében viszont valamiért elmaradt a felismerés, hiszen ő egyértelműen a nagynénjét nevezte meg a szakmaválasztás indokaként az első kérdésre válaszolva:

„A nagynéném családok átmeneti otthonában dolgozott, mikor kicsi voltam, többször is jártam be vele az éppen bent lakó gyerekekhez játszani, ruhákat vinni. Varázslatos és titkos világnak láttam ezt a közeget, gyerek szemmel nem láttam, hogy az életkörülményeinkben, élethelyzetünkben milyen különbségek vannak. Azóta kifejezetten azon gyerekek helyzete érdekel, akik hátrányos helyzetűek, különös tekintettel a családjukból kiemelt gyermekek.”

Majd a lehetséges szerepmódellet kapcsán ezt írta:

„Tudatosan nem, és nem is tudok olyan embert felidézni a családomból, környezetemből, aki szakmai/hivatásbeli szempontból ide kapcsolható lenne.”

A többi válaszadó inkább csak színesítette az első kérdésre elmondottakból már kirajzolódó képet, megjelent még néhány édesanya, valamint tanár pluszban, továbbá Teréz anyja, mint híres példakép.

A már említett változatosságot a szakmai célok megnevezése is továbbviszi. Ketten mondták, hogy szeretnék tudományos pályát befutni:

„Szeretnék a PhD képzésig eljutni és tanítani majd az egyetemen, hogy a tanultakat továbbadhassam, de előtte a mesterképzés (szociálpolitika a terv) mellett szeretnék a szakmában is dolgozni, hogy minél több tapasztalatot is szerezhsek és adhassak majd át.”

A többiek esetében gyakori a „jó tanár [szeretnék] lenni” vagy a „segíteni [szeretnék]” válasz, ugyanakkor ez kifejtve mindig sokkal gazdagabb, mint amit általában érthetnénk ezek alatt a fogalmak alatt. Az értékek átadása, a fejlesztés, a figyelem, sok esetben a játékoság és a könnyedség is megjelenik, hasonlóan a pályaválasztás okaként felsoroltakhoz.

„Bár sablonosnak tűnhet, de szeretnék egy olyan pedagógus lenni, akiben a gyerekek megbíznak, akitől szeretetet, odafigyelést, bátorítást kapnak, és aki mellett azt érezzék, hogy ők különlegesek, értékesek, és igenis jók valamiben. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, a fentebb említett három személy példáját szeretném követni.”

„Hogy a felnövekvő gyerekeknek olyan eszméket, tudást tudjak nyújtani, amelyek által egy valamivel jobb társadalom jöhet létre, illetve, amelyek által képesek önállóan is boldogulni a világban.”

Arra a kérdésre, hogy miért érzik magukat alkalmasnak a pályára, három alkalommal említették a jó kommunikációs készséget, kétszer a türelmet, az empátiát, illetve a kreativitást, és szintén két válaszadó írta, hogy azért, mert képes jó kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel. Emellett felsorolták még az elköteleződést, az elfogadást, a céltudatosságot és jó tervezőképességet.

„Nem tudnám pontosan megmondani, hogy miért is lennék alkalmas rá. Talán csak azért, mert jól érzem magam a gyerekek között, és tapasztalataim szerint ők is velem, ami talán a legfontosabb. Aki jól érzi magát valakik között, én úgy gondolom, hogy csakis azért dolgozik, hogy a lehető legjobb legyen azok számára, akik ezt az érzést keltik benne.”

„Azért tartom magamat alkalmasnak erre a szakmára, mert úgy gondolom, hogy megértéssel és elfogadással tudok a gyerekek felé fordulni, illetve valóban érdekel a véleményük.”

A fejlesztendő területek sorában itt is nagy arányban jelent meg a határozottság, magabiztosság, önérvényesítés (a válaszadók egyharmada írt erről).

„Nagyon sok területen, tulajdonságban kell még fejlődnöm, de ami a leghiányosabb képességem, az talán a határozottság. Sokszor kételkedem magamban, a különféle helyzetekben, probléma megoldásokban és ezzel nagyon sok értékes időt elveszíték. Ebben nagyon szeretnék jobb lenni.”

Valamennyire rokon terület a nyilvános megszólalás, a mások előtti felszólalás képessége, amit ketten szeretnének fejleszteni.

Szintén közel egyharmad (hat fő) nevezett meg valamilyen szakmai fejlődési célt, általában olyan kontextusban, hogy a tanultakat szeretné a gyermekekkel dolgozva hasznosítani.

„Fejlődni is szeretnék természetesen, hogy még jobban, még könnyebben át tudjam adni az ismereteket a gyerekek számára.”

A fentiekén túl egy-egy említésben megjelent még a tervezés-szervezés, az önismeret, a türelem, valamint a jobb időkezelés.

Mindössze hárman írták, hogy nem érezték még elbizonytalanodást. Egy válaszadó pedig a nem rokonszenves tantárgyak kapcsán élte meg, hogy talán nincs a helyén, de ez a későbbiekben elmúlt. Egyvalaki a nyilvános megszólalásokat érzi annyira nehéznek, hogy ilyenkor a szakmaválasztás helyességében is elbizonytalanodik.

A legtöbben a munkahelyi szakmai problémák, konfliktusok miatt érezték magukat bizonytalanoknak, összesen hat ilyen soroltak fel.

„A terület iránti elköteleződés nem hagyott alább, inkább az egyes szakmai és emberi találkozások okoztak néha nehézséget, amelyeket meg kellett tanulnom kezelni.”

Hárman a gyerekekhez kapcsolódóan tapasztaltak bizonytalanságot, de ezek közül csak egyet váltott ki kifejezetten a gyermekek nehezen kezelhető viselkedése. A másik két alkalom inkább a tantárgy és a gyerekek elvárásai közötti feszültségből adódott:

„Igen volt, főként a fegyelmezési kérdésekben, illetve, abban, hogy valóban jó-e az, ha mindent a tanterv szerint hajtunk végre. Több alkalommal is, amikor a kötelező tevékenységeket megvalósítottam, láttam a gyerekek arcán, hogy nincs hozzá kedvük, viszont mivel a tervet meg kellett valósítani ezért tovább folytattam, s később miután végeztem, megbántam.”

Szintén hárman vannak, akik önmagukban váltak bizonytalaná néhányszor:

„Gyakran érzem magam bizonytalanak, amikor úgy érzem, hogy nem tartok lépést a feladataimmal, és szorít az idő, vagy amikor önbizalomhiányom van, hogy valamit nem tudok megcsinálni, amikor olyan tevékenységbe kezdek, amiben eddig nem volt tapasztalatom, és aggódom, hogy vajon képes leszek-e megcsinálni, és hogyan fog sikerülni az egész, nem rontok-e el valamit.”

Úgy tűnik, a szakmai rezilienciát jelentősen támogatja, ha a válaszdó pályaválasztását egy vagy több szakmai szerepmodell motiválja. Ezek a minták a válaszok tanúsága szerint többdimenziós, sokféle szempontból követhető és értékelhető példaképek, a gyermekek támogatása, vagy a bizalomteli légkör fontossága mellett rávilágíthatnak arra is, hogy szabad hibázni, akár kudarcot vallani is, hiszen az elrontott helyzet később korrigálható.

Pozitívum, hogy a fejlesztendő készségek között megjelennek a kifejezetten szakmai célkitűzések. Ez arra utal, hogy megjelenik a saját tevékenységhez kötődő reflexió is. Az első csoporttal összevetve kedvezőbbnek tűnik az önértékelés, szakmai konfliktusokkal való megküzdés helyzete is, bár a válaszdók egyharmada ebben a csoportban is kifejtette, hogy ezen a téren még fejlődni kellene.

5.1.5 „Iskolásként [...] minősítéseket adtam a gyerekeknek”

Ez a csoport első látásra meglehetősen heterogénnek tűnik. Van olyan válaszdó, aki valamilyen családi mintát látott, akad, akit a negatív példa is motivált a pályaválasztásban, és olyan is, aki már óvodáskorától óvónénit, majd tanító nénit játszott a plüssjátékaival. Ami egy csoportba sorolja őket, az a pedagógusszerep számukra kitüntetett volta, a pályának tulajdonított presztízs. Noha a pedagógusfoglalkozás státuszvesztése Magyarországon is, és az európai országok egy részében is tény, ennek okai összetettek – az egyik az elérhető jövedelem alacsony volta, miközben a kisebb városokban viszonylag jobbnak érzik a pedagógusok megbecsültségét. Összességében az egyes kutatásokban a megkérdezettek inkongruens státuszúnak látják a tanári pályát: pozícióját általában kedvezőtlennek értékelik, mégis úgy gondolják, hogy fontos szakma (Fónai & Dusa, 2014; Kovács, 2018). A kisebb gyerekek között pedig a pedagógus egyértelműen hatalmi pozíciót foglal el, igaz, az idősebb korosztály számára ez

pusztán a pozíció betöltésével már nem tartható fenn (Kovács, 2018). Ezt a pozícióból fakadó vonzerőt legtisztábban a következő válasz szemlélteti:

„Kislánykorom óta ezt szerettem volna csinálni. Nincs különösebb történet mögötte. Talán csak arról van szó, hogy gyerekkoromban azt mondtam anyukámnak, hogy tanár akarok lenni, mert olyan házat akartam, ahol van medence – és a tanároknak volt medencéje!”

Összesen tizenkét válaszadó került ebbe a csoportba, közülük tíz pedagógus, a fennmaradó két válaszadó egyike szociológus, a másikuk animátor. A fent idézett medencés válaszon kívül hárman a fejlesztési lehetőséget, az értékek és a fizikai erő átadását, erősítését nevezték meg motiváló tényezőként, ketten közülük egyébként testneveléssel foglalkoznak. Ezek a válaszok abban térnek el a korábbi csoportokétól, hogy nem a segítség vágya, vagy a gyermekben rejlő lehetőségek kibontása a hangsúlyos, hanem az, hogy a válaszadó a számára fontosnak vélt célt közvetítse – ahogyan ezt a következő válasz is mutatja:

„Testnevelő-edző szakon végeztem, az életem része a sport, a kihívások. A mai fiataloknak már nem mindig ez a cél, ezért szeretem csinálni, és átnyújtani mindazt, amit a sport nekem adott.”

A többi válaszadó pedig az értékelés, minősítés, irányítás lehetőségét írta le vonzónak, általában a gyermekkori játékokra hivatkozva.

„Már egészen fiatalon, amikor még óvodába jártam, iskolásat játszottam a babákkal. Én voltam a tanító néni, a babáknak pedig hallgatniuk kellett rám, én pedig megtanítottam nekik azt, amit az óvodában csináltunk. Később az általános iskolában, az első osztályban nagyon kedves osztályfőnököm volt, aki úgy bánt velünk, mint a saját gyerekeivel. Nagyon pozitív emlékeim vannak arról az időszakról. A második osztályban több tanítóm is volt, és némelyikük hozzáállása egyáltalán nem tetszett. Akár az órára való felkészülés, akár a kommunikáció, akár a tantárgy általános bemutatása miatt. Az általános iskola elvégzése után egyenesen haladtam a tanítóképzőbe, ahol megtaláltam azt, amire vágytam. Már az első szakmai gyakorlatomon, az óvodai beszoktatáson tudtam, hogy egy nap én is kisgyerekekkel szeretnék

dolgozni, és bevezetni őket életük következő szakaszába. Az ok, amiért ezt a szakmát választottam, egyértelmű, segíteni akarok a gyerekeknek, tanítani, irányítani őket és ott lenni mellettük, amikor szükségük van rám.”

A szerepmollekról beszélve hárman úgy látják, hogy senki mintáját nem követik. Egyvalaki a szüleit nevezte meg, a többiek pedig több volt pedagógusukat, vagy a pedagógusok mellett más személyeket említettek. Utóbbi válaszokban közös, hogy nem egyetlen mintát neveznek meg, hanem az általuk valamiért nagyra tartott személyek tulajdonságaiból válogatják ki azokat, amelyeket önmaguk számára hasznosnak, fontosnak vélnek.

„Soha nem volt egy konkrét példaképem, nem volt senki élete minta az én szememben, hiszen mindenkinek megvannak a hibái, a rossz döntései. Számomra egy-egy tulajdonság, cselekedet példaértékű, s ezeket raktározom el, őrzöm meg. Hogy néhányat említsek: egyetlen tanáromra gondolok pozitív mintaként az általános iskolai éveimből, az akkori magyartanárnőmre. Nagyon vidám tanárnő volt, sokat nevetett, s az első találkozáskor székel vicceket mesélt (az az óra számomra az egyik legemlékezetesebb), valamint a tananyagot is úgy elmagyarázta, hogy a mai napig itt cseng a fülemben egy-egy, az ő szájából elhangzott szabály. A következő tanárral már az egyetemi éveim során találkoztam, aki az óráit mindig játékosá varázsolta, s minket is belevont a lecke leadásába. Ezek mellett egy arany szívű embernek láttam őt, aki törődött a tanítványaival, s az online oktatás során nála éreztem a legtöbb empátiát velünk szemben, s ez számomra példaértékű. Azt szeretném, hogy az én tanítványaim is így érezzenek majd. Egy másik tanár azzal mutatott példát, hogy nem rejtette el emberi oldalát, megmutatta, hogy ő is túl lehet terhelve, s neki sem megy minden mindig a legsimábban.”

A célok között megjelenik az önfejlesztés és a karrier, a gyermekek fejlesztése és ezzel együtt értékek átadása, vagy célok kijelölése számukra. Fontos a szeretet és a közös élmények átélése is, de mindez a saját pozícióhoz kapcsolódóan jelenik meg.

„Szeretnék én is 'igazi' pedagógus lenni, olyan nagybetűs, aki ugyanúgy nagy hatással van valakire, és aki tud adni a tananyagot kívül valami olyat is, amire egy életen át emlékeznek.”

„Szerintem egy pedagógusnak nagy felelőssége van a generációk nevelésében. A célom az lenne, mint pedagógus, hogy olyan gyerekeket neveljünk, akik meg tudnak állni és fel tudják magukat találni a társadalomban.”

A „miért érzed magad alkalmasnak” kérdésre négy válaszban jelenik meg az empátia, a többiekénél a türelem, a jó szervezőkészség, a segítség vágya kerül még elő. Többen nem fejtik ki, hogy miért érzik alkalmasnak magukat, csak általánosságban fogalmazznak: *„a személyiségem alkalmassá tesz”*, illetve egyvalaki írja, hogy *„a visszajelzések alapján hasznos”*, amit csinál.

„Talán azért mondanám magamat alkalmasnak, mert a tőlem telhető legtöbbet próbálom kihozni a dolgokból.”

Négyen gondolják, hogy határozottságban, magabiztosságban kellene fejlődniük, hárman a szakmai ismereteiket gyarapítanák, emellett említik még a módszertani tudást, a figyelemmegosztó képességet, a megfelelő reagálást váratlan helyzetekben, és a türelmet.

„Véleményem szerint fejlesztenem kell a figyelemmegosztó képességemet, s a világgal kapcsolatos tudásomat is, hiszen a gyermekek kíváncsiak, mindig kérdeznek, amikre szeretnék válaszokat adni, valamint a tananyagot is szeretném szakszerűen átadni, így ismereteimet mindig bővítenem kell.”

Elbizonytalanodást minden válaszadó tapasztalt már. Figyelemre méltó, hogy ez sosem a gyermekek miatt közvetlenül történt, ami arra utal, hogy a szereptől elsődlegesen elvárt pozíciót valóban sikerült elfoglalni. A bizonytalanság oka alapján két alcsoportot lehet képezni a válaszadók közt. Az első csoport önmagával szemben élt át elégedetlenséget, attól félt, hogy saját tudása nem elég egy-egy szituációban.

„Igen, volt. A nem elég szigorú fegyelmezés, valamint a magabiztosságom hiánya miatt elkezdem túlgondolni a dolgokat, és ekkor előjönnek olyan gondolatok, hogy akkor most tényleg jó szakmát választottam? Kezemben van az a lehetőség, hogy az új generációt neveljem, és

egy jobb társadalom tudjon kialakulni, legtöbbször ez a gondolat riaszt el, hogy biztos, jó helyen vagyok-e.”

A második csoport viszont külső akadályokba ütközött: nem megfelelőnek ítélt kollégák, az elhelyezkedés nehézségei vagy éppen a szülőkkel való kommunikáció problémás volta miatt.

„Volt, de az inkább a csapat miatt. Ha széthúzunk, ez nem vezet sose jóra.”

A szakmai reziliencia szempontjából ez a csoport is vegyes képet mutat. Az, hogy a pedagógusszerep egészére figyelnek, és nem csak egy-egy olyan aspektusra, mint a segítő szerep, vagy a gyermekekkel való foglalkozás lehetősége, támogathatja az önreflexiót, a saját karrier és szakmai célok szem előtt tartása úgyszintén, és utóbbi a kiégés megelőzésében is fontos szerephez juthat. Az önmagukkal való elégedetlenség viszont utalhat – a valós reflektivitáson túl – maximalizmusra is, ami nem szerencsés, főleg akkor, ha ezt az igényt a gyerekekkel szemben is érvényesítik. A csoport egyharmada ebben az esetben is a kellő határozottság hiányát jelezte, ami pedig lényeges volna a szakmai stresszhelyzetekkel és konfliktusokkal való megküzdés során.

5.1.6 „Ez a lehetőség volt”

Az ötödik csoportba azok a válaszadók kerültek, akik valamilyen kényszerpálya lehetőségeként élik meg a jelenlegi helyzetüket. Összesen hét ilyen személy volt, közülük mindössze egy pedagógus. Ő azzal indokolta a választását, hogy az adott lakókörzetben a pedagógusi pálya a legjobb lehetőség *„egy nő számára”*. A többiek jelenleg szociális munkások vagy intézeti nevelők, és valamilyen más munkakörből kerültek át a jelenlegi foglalkozásukba. Ezt nem feltétlenül élték meg rosszul, sőt, van olyan, aki kifejezetten pozitívnak értékeli a váltást.

„Nem régen dolgozom a javítóintézetben, 1 éve és 3 hónapja. Előtte egészségügyben dolgoztam és az akkori munkám kapcsán is sok olyan esettel találkoztam, amikor pszihésen a problémamegoldások több tapasztalattal jobban mentek volna.”

„Korábban rendőr voltam, amit abbahagytam. Később csak ez a lehetőség volt, hogy viszsakerüljek a közszférába a büntetőeljárás résztvevői közé.”

Ez a csoport nem nevezett meg szakmai szerepmodellt. Öten kifejezetten nemleges választ adtak, ketten pedig azt írták, hogy több kollégától is igyekeznek átvenni a jó megoldásokat.

A célok meglehetősen általánosságban fogalmazódtak meg: a jól végzett munka, a fejlődés, az elégedettség jelent meg bennük, a pedagógusképzésbe járó hallgató pedig csupán annyit írt: *„hogy tanító legyek”*. A legrészletesebb válasz jól összefoglalja a jellemző tartalmakat:

„Célom az, hogy magamnak bizonyítsam be, hogy elérhetem azokat az álmaimat, amiket kitűztem magam elé. Megpróbálok követendő mintát adni elsősorban a gyermekeimnek, és a többi sorstársamnak, de minden hátrányos helyzetű fiatalnak és embernek egyaránt. Van kiút minden élethelyzetből! Úgy gondolom minden a saját attitűdtől függ, hogy mennyire tudom rugalmasan kezelni az érzéseimet egy-egy váratlan helyzetben.”

Az alkalmasság és további fejlődésre vonatkozó elképzelések is kevés konkrétumot tartalmaztak. A fejlődésről eleve csak három válaszadó írt egyáltalán bármit, az egyikük „sok mindenben” szeretne fejlődni, a másikuk határozottabb lenne a felettesekkel való konfliktusok során, a harmadik pedig a türelmet tartja fejlesztendőnek. Az alkalmassági kritériumok között a határozottság, a céltudatosság, a tudásvágy, az alaposság és a jó együttműködési készség került említésre.

„Teljesen alkalmasnak tartom magam. A rám bízott feladatokat igyekszem maximálisan teljesíteni. Fejlődnöm kell a türelem terén és hogy ne mondjam ki a véleményemet azonnal!”

A szakmaválasztással kapcsolatosan ketten még nem éltek át bizonytalanságot, a többiek jellemzően egy-egy külső körülmény hatására érezték, hogy esetleg nincsenek a megfelelő helyen. A megfogalmazások azonban itt is általánosak többnyire, konkrét helyzetet egyetlen válaszadó említett:

„Volt elbizonytalanodás. Amikor már a szakdolgozatom befejező részét írtam és nem jutott már eszembe semmi, elbizonytalanodtam, hogy nem jó témát választottam, nem volt motivációm sem! Ez csak egy példa, természetesen többször is feltettem magamnak, hogy jó-e az amit csinálok.”

Ez a csoport a személyes reziliencia terén jeleskedik elsősorban, legalábbis a konkrét helyzetet illetően. Az, hogy egy állásvesztés után képesek voltak megküzdeni a helyzettel, és olyan pályát találni, amin alapvetően jól érzik magukat, mindenképp erre utal. Ugyanakkor az új szakmai szerepük még nem szilárdult meg: jellemzően nincsenek szerepmodelljeik, szakmai fejlődési célkitűzéseik és a szakmai célok is kifejeződnek abban az állításban, hogy szeretnék jól végezni a munkájukat. Ha a későbbiekben a sikeres megküzdési stratégiáikat a szakmai szerepükben is alkalmazni tudják, akkor lesznek majd reziliensnek nevezhetők e téren is.

5.1.7 „Nem tudtam, hogy mit akarok tanulni”

Az utolsó csoportba azok a válaszadók kerültek, akik bizonytalanok voltak a pályaválasztás idején, és végül úgy kerültek a pedagógus vagy a szociológus szakra, hogy ez tűnt a legjobb választásnak, esetleg ide sikerült bejutni. Abban különböznek az előző csoport tagjaitól, hogy nem volt korábban ettől eltérő választásuk, nincsenek szakmaváltásban, eleve a jelenlegi az egyetlen szak vagy szakma, amelyet megismertek. A hat válaszadó közül négyen pedagógusok, ketten szociális munkások. A választott területéről általánosságban jó véleménnyel vannak, például érdeklik őket az emberek, vagy a társadalmi problémák, ugyanakkor az is érezhető, hogy a végleges döntés a majdani pályát illetően még nem született meg.

„Amikor gimisként a pályaválasztás került szóba, teljesen elbizonytalanodtam, nem tudtam, hogy mit akarok tanulni, csak azt tudtam, hogy tanulni akarok, hiszen ez volt az álmom óvodás korom óta: hogy majd egyszer nagy, szép, okos és ügyes egyetemista leszek. A szociológia szak azért volt szimpatikus, mert nem kellett egyből eldöntennem, hogy mivel akarok foglalkozni pontosan, hiszen hatalmas szakmán belül a mozgási lehetőség. Úgy gondolom, hogy nagyon sokat tanultam az itt töltött 4 év alatt, mind szakmailag, mind pedig emberileg hatalmasat fejlődtem, amit a tanszékünkön tanító oktatóknak és ennek a rendkívül színvonalas, húzó közegnek köszönhetek. Úgy vélem, egy olyan úton indultam el, ami biztos alapköveken nyugszik, a későbbiekben pedig szeretnék tovább fejlődni, képezni magam más tudományterületeken is.”

Egyetlen válaszadó írta, hogy senki sem volt szerepmodell számára, egyvalaki említette konkrétan az édesanyját, de nem indokolta, hogy milyen szempontból adott mintát, valaki pedig a nagynénjét, de nem mint szakmai mintát, hanem mint első generációs értelmiségit:

„Ha az mintának számít, hogy a nagynéném volt a példaképem a tanulás terén, akkor igen. Ő volt az első a családban, aki továbbtanult, majd én.”

A többi válaszadó pedig több személyt is felsorolt, és köztük negatív mintákat is említettek.

„Inkább az iskolai környezet negatív példaképei vezettek ehhez a szakmához. Ugyanakkor sok inspiráló személyiséggel találkoztam az egyetemen, akiket nagyon csodáltam vagy csodálok.”

A szakmai célok, ahogy fent említettük, kevésbé körvonalazódnak ebben a csoportban. Ugyanakkor a válaszadók elégedettek a választásukkal, inkább a „majd kialakul” attitűd jellemzi őket. A legjobban a következő válasz foglalja ezt össze:

„Még nem körvonalazódott előttem pontosan, de úgy érzem, jó úton haladok.”

Valamivel részletesebben, de hasonló értelmezési lehetőségekkel íródott ez a – szintén jellemző – válasz:

„Igazából rengeteg célom van az életben, szerintem mindet nem írnám le, mert akkor nagyon hosszú lenne a lista. Gondolom a kérdés az általam választott és tanult hivatásra vonatkozik, az elsődleges és rövidtávú célom egy kellemes légkörű, rugalmas időbeosztású és jól fizető munkahelyet találni. A későbbiekben talán kutatói vagy oktatói pályára is lépnék.”

Az alkalmasság kapcsán szintén kevésbé megfogható válaszok születtek: „szeretem az oktatást”, „szeretek olvasni”, illetve „a gyerekek szeretik, amit csinálok”. Nem lehet őket egy-egy konkrét kompetenciára vagy tulajdonságra leszűkíteni, inkább úgy fordítható, hogy azért érzi magát alkalmasnak a válaszadó a tevékenységre, mert foglalkozik vele.

„Nehéz kérdés, mivel még mindig a szakmára készülök. Inkább azt mondanám, hogy talán azért vagyok alkalmas a szakmára, mert igyekszem megtalálni az utat minden gyermekhez, segíteni nekik mindenben, amire szükségük van, ott lenni mellettük.”

A fejlődést szintén „mindenben” fontosnak gondolja ez a válaszadói csoport, vagy így egy szóban összegezve, vagy részletesen felsorolva a kommunikációt, a módszertant, a szülőkkel és a kollégákkal való együttműködést.

„Mindenben szeretnék fejlődni, de ami a szakmát illeti leginkább a módszertant szeretném jobban átlátni. Ezen kívül nagyobb magabiztossággal szeretnék hozzáállni a szakmai kérdésekhez, néha úgy érzem ezen a téren kevés az önbizalmam.”

Elbizonytalanodást minden válaszadó érzett és érez, az iskolai gyakorlatok során, az elméleti tudásuk kapcsán, vagy éppen a pandémia miatt. A konkrét okok, tények ezekben a válaszokban sem igazán találhatók, inkább általánosságban sorolják mindezt a válaszadók.

„Persze, szerintem nagyon kevés olyan ember van, aki legalább egyszer ne bizonytalanodna el abban, hogy megfelelő hivatást választott-e saját maga számára. Ezt az elbizonytalanodást először nagyon negatív élményként éltem meg, mert nem tudtam, hogy mi okozza, aztán elkezdtem magammal tudatosan foglalkozni, és ekkor jött képbe az élethelyzetemből adódó általános kapunyitási pánik, valamint az az abszolút nem negatív és nem elhanyagolható felismerés, hogy intenzíven érdeklődök a pszichológia iránt. Amikor erre rájöttem, nagyon szomorú voltam, úgy éreztem rossz helyen vagyok és nem szociológiát kellene tanulnom, de végig gondoltam, és tulajdonképpen bizonyosságot nyert bennem, hogy mindennek megvan az oka, annak is, hogy most itt vagyok. Tanulni sohasem késő, csak meg kell hozzá teremteni a megfelelő körülményeket – ami idővel nyilván nehezebb lesz, de nem lehetetlen.”

E csoport esetében szakmai rezilienciáról nem érdemes beszélni, hiszen nem igazán rendelkeznek kialakult képpel a saját szakmájukat illetően. A felsőoktatásba lépéskor találmorra választották azt a szakot, amire épp járnak, vagy amit a közelmúltban elvégeztek, és egyelőre nem fogalmazódott meg bennük, valójában mit is szeretnének. A csoport felfogását és elképzeléseit tökéletesen leíró *„Még nem körvonalazódott előttem pontosan, de úgy érzem, jó úton haladok.”* mondat utalhat a személyes rezilienciára, abban a vonatkozásban, hogy például első generációs értelmiségiként sikerült bejutni a felsőoktatásba, ráadásul olyan területre, ami semmilyen szempontból nem tűnik rossznak. Ennél előbbre azonban nem sikerült jutni: a csoport számára a szakmai szerep megtalálása a jelenlegi cél.

5.2 A szakmai életút metaforáinak elemzése

Ahogy a fejezet elején említettük, a szakmai rezilienciára vonatkozó második kérdésblokkban arra kértük a válaszadókat, hogy metaforával fejezzék be a nyitott végű állítást. A befejezésre váró mondatok a szakmai kihívásokra, a felkészülésre és a képzés/munka során átélt változásokra vonatkoztak. Célunk az volt, hogy az így asszociált képek összetettebb, ugyanakkor kevésbé „elvárt”, sematikus jellemzést adjanak a szakmai reziliencia ezen összetevőiről. Ez csak részben valósult meg, mivel a válaszadók kevesebb, mint fele válaszolt ténylegesen metaforával, a többiek konkrét tényeket vagy helyzeteket soroltak fel. Csak feltételezéseink lehetnek arra vonatkozóan, hogy ez miért történt így. Minden esetben kaptunk rövid,

egy-két szavas válaszokat, amelyek akár arra is utalhatnak, hogy a válaszadó csak illendőségből nem hagyta üresen az adott sort. Ugyanakkor a nem metaforaként megfogalmazott válaszok gyakran igen hosszúak, így ezekben az esetekben a válaszadó vagy félreértette a kérdést, vagy a leírt információkat még nem képes reflektíven értelmezni és képbe sűríteni, s az élmények csupán szó szerinti közlésre alkalmasak. Használni természetesen ezeket is lehetett: a továbbiakban az egyes kérdések esetében külön mutatjuk be, hogy mit kaptunk „realista” válaszként, illetve, hogy a metaforák milyen képet rajzolnak fel.

5.2.1 A kihívások jellemzése

Az első állítás így szólt: *„A szakmai felkészülésem/pályám során tapasztalt eddigi kihívások olyanok voltak, mint a....”*

A valóban metaforát tartalmazó 32 válasz három alcsoportba sorolható. Az első, amely az alapvetően nehézségként, negatívumként értelmezhető képeket sorol, három választ tartalmaz (*„zápor és hurrikán”*). A második csoportba tizenkét metafora került, ezek az élmények egyes mivoltára koncentrálnak, arra, hogy ezek a kihívások nehézséget jelentettek, de megoldhatóak voltak. Kettő is használták a *„hullámvasút”* metaforát, szintén kétszer fordult elő a *„maraton”*, a második esetben hosszabb kifejtéssel:

„egy maratont lefutni, küzdelem és kitartás, de a végén beérünk a célba”.

A válaszok több mint fele (42 eset) nem metaforaként fogalmazódott meg, hanem realista összegzésként. Ezen belül két alcsoportot lehet elkülöníteni: az első csoport tagjai rövid válaszokat adtak, olykor csak egy-egy jelző formájában (például *„megoldható”, „sokféle”*). Ezek a rövidebb válaszok jellemzően pozitívabb attitűdre utaltak: például *„megoldható feladatok”* vagy *„amilyenek körülbelül elképzelttem”*, és csak néhány volt, amely inkább a nehézségeket hangsúlyozta (*„nagyon megerőltetőek”*). Ezzel szemben a hosszabb válaszok inkább a negatívumokat sorolták fel, vélhetően minden olyan kihívást, amit a válaszadó nehéznek élt meg:

„szülőkkal való kapcsolattartás, konfliktusok megoldása, agresszivitás kezelése az oviban”.

Összesen kettő volt ezek között a hosszabban kifejtett válaszok között, amely összességében pozitív hangulatot tükröz:

„megoldhatóak, sokszor gyerekesen könnyűek csinálni, amit mások nehéznek találnak, vagy nem is kihívások”.

A harmadik alcsoport, tizenhat válasszal, alig tér el az előzőtől, mégis egy árnyalatnyi különbséget jelent, hogy a képek a kihívások izgalmát, megoldhatóságát jobban hangsúlyozzák, mint a nehézségét. Például megjelenik, hogy a feladatok teljesítéséből tanulni lehetett, hogy ezek valamilyen módon a tudás és/vagy a személyiség fejlődéséhez járultak hozzá:

„kertem, amit ha rendszeresen gondozok szép, ha elhanyagolok, tiszta gaz és nem szeretek rá se nézni”.

Összességében a válaszok azt jelzik, hogy a kihívásokat komolynak érzékelték a válaszadók, ugyanakkor kevesen gondolták, hogy ezek megoldhatatlan, vagy ember feletti erőt igénylő kihívások lennének. Mindössze hét olyan metafora volt, ami inkább egyfajta passzív elszenvedést tükröz, mint a „hullámvasút”, a „szélvihar” vagy az „apály és dagály”, a többi valamilyen módon a válaszadó cselekvési lehetőségére is utal, mint például az „egy nagy csomó egy kötelen, melyet ki kellett oldanom”. A szakmai reziliencia szempontjából ezek az aktív válaszok értékelhetők pozitívnak, hiszen azt jelzik, hogy a problémákkal való megküzdés során a válaszadónak lehetősége volt valamilyen stratégiát találni, nem kizárólag elszenvedője volt a nehéz szituációknak.

A szakmai reziliencia szempontjából kedvezőbbnek tűnő harmadik csoport (amelynek valamilyen szakmai minta hatására választottak pályát) metaforáit áttekintve azt láthatjuk, hogy náluk egyetlen passzív kép sem jelenik meg. A szintén jobb rezilienciát bejósoló negyedik (státusz alapján pályát választó) csoport tagjai közül is csak egyetlen személy választott passzív képet – ez az „apály és dagály” –, a többiek vagy hosszabb kifejtős válaszokat adtak,

vagy cselekvő metaforákat írtak. A kényszerből pályát választó csoport a helykeresésre és a megoldhatóságra fókuszált, a „jobb híján” a szakra került hatodik csoport tagjai pedig kifejezetten az utóbbira, azaz a kihívások megoldhatóságát jelezte. A passzív metaforák pedig az első és a második csoport tagjaitól érkeztek.

5.2.2 A kihívásokra adott válaszok

A következő nyitott állítás ez volt: *„Amikor kihívással nézek szembe a szakmai felkészülésem/pályám során, olyan vagyok, mint”*

Erre a kérdésre is sokan adtak megmagyarázó, kifejtő választ, összesen 36 személy. Ezek közül azonban csak három volt egyértelműen negatív, amely a frusztrációt vagy a kétségbeesést emelte ki:

„Sokszor unalmas, ismétlődő, megoldom, de tudom, hogy máskor-másutt ismétlődni fog, tehát érdemes csinálni?!”

A többi válaszadó nagyjából egyenlő mértékben fogalmazta meg a nehézséget, az első kétségbeesést vagy bizonytalanságot, és az elszántságot a megoldás megtalálására:

„Meglehetősen feldúlt és aggódó, de még mindig sikerült pozitívan irányítanom a gondolataimat, összeszedem magam, és azt mondogatom magamnak, hogy minden akadály leküzdése erősebbé tesz.”

A metaforák sokszínűbben alakultak, mint az előző válasz esetében. Mindössze kettő volt köztük, amelyik kizárólag negatív tartalmú (*„egy elveszett lény”*).

A legtöbb metafora, összesen tizenhat, valamilyen erősen és kitartóan küzdő élőlényt vagy jelenséget ábrázolt, volt köztük például *„hegymászó”, „harcos”, és „egy üstökös (megyek előre, nem hagyom magam hátrahúzni)”*.

Hét metaforában a megoldás keresése látszott a leghangsúlyosabbnak, a tervezés és a megvalósítás, a kihívást jelentő helyzet alapos körüljárása:

„egy feltekert robot játék, fel-le járkálok, hogy megoldást keressek”.

Három metafora a tanulást helyezte előtérbe, azt, hogy a kihívás megoldása értékes tapasztalatot is hozhat:

„szivacs. Szívesen tanulok új dolgokat”.

Öt metafora a kihívással küzdő válaszadó kicsiségét, gyermeki szerepét hangsúlyozta – ezekben a tanulás lehetősége is benne rejlik, ugyanakkor fontos összetevő a gyermeki nézőpont.

„Egy quokka (kurtafarkú kenguru) – Megpróbálok aranyosan mosolyogva segítséget kérni a nálam jártasabb szakemberektől”

Öt metafora pedig a kihívások küzdelmességét, kimerítő voltát emelte ki elsősorban, bár ezek is a korábbiakhoz hasonló képi világot hoztak, például a gyermeki kicsiségét, vagy a „szivacs” tanulóképességét, de nyomatékosan a nehézségeket tette:

„kifacsart szivacs. Eső után újra feltöltődöm, és visszanyerem a régi önmagam”.

„Egy félig lemerült elemmel működő Duracell nyuszi”.

A szakmai reziliencia szempontjából a küzdelem, megküzdés előtérbe helyezése, illetve a tervezés, alapos átgondolás képi megjelenítése is pozitívnak értékelhető. A gyermeki pozíció problematikusabbnak tűnik, a saját felelősségét is vállaló felnőtt megküzdési esélyei jobbak. Ezek a metaforák a második (segítő szerep által motivált) tagjaitól jöttek elsősorban, illetve egy-egy a harmadik (szakmai minta) és a hatodik (bizonytalanul választó) csoportból került ki. A nehézségeket kiemelő metaforákat pedig jellemzően az első (gyermekkel fog-

lalkozás által motivált) csoport, valamint a harmadik (szakmai mintát követő) csoport tagjai írták.

1.1.1 Segítő személyek és tényezők

A harmadik nyitott állítás a következő volt: *„A szakmai felkészülésem/pályám kihívásaiban segítő személyek, tényezők olyanok, mint”*

A kérdést szó szerint értelmezők, illetve a metaforával válaszolók aránya az előző kérdéshez hasonló, bár éppen fordítva alakul: 38 olyan választ kaptunk, amelyek valakit vagy – ritkább esetben – valamit neveztek meg segítségként. A válaszok között ismét akadt egy-egy jelző is: *„fontosak”, „ritka”, „őszinték”*. Két válaszadó nevezett meg kizárólag valamilyen tárgyat vagy fogalmat, de akik hosszabb felsorolásban válaszoltak, azok között is akadt néhány, aki a személyek mellett valamilyen fogalmat is felsorolt: *„a belső motivációm”, a „pozitív gondolatok”* vagy a *„jobb ösztöndíj elérése”*.

Vélhetően a válaszadók életkorából és a kérdés jellegéből adódik, hogy kizárólag családtagot mindössze hárman neveztek meg (*„édesanyám”, „szüleim”, „szeretteim”*). A szakmai szereplők hiánya ezekben az esetekben figyelmeztető jel is lehet: a válaszadó nem tud kihez fordulni, vagy nem lát maga előtt megfelelő mintát. Ugyanakkor a család támogató szerepe nem elhanyagolható: abból a tizennyolc válaszadóból, akik több támogató személyt is felsoroltak, tízen említették a családjukat vagy a szüleiket is ebben a sorban. Öten említették a kollégákat, egyetemi csoporttársakat, hatan a tanárokat, professzorokat, mentorokat segítő személyként, de ugyanezek a személyek a sok támogatót megnevező felsorolásokban is szerepeltek.

A metaforákat hat alcsoportba soroltuk, és két olyan is maradt, amelyek semmilyen szempontból nem illeszkedtek a többihez:

„Isten! Hisszük, hogy van, de még senki nem találkozott vele az én környezetemben.”

„egy bumeráng (visszatérnek hozzám). Ha esetleg nem fogadtam el egy állás-munka ajánlatot, vagy feladatot, újra felajánlották, akár évekkel később”.

A legtöbben, összesen kilencen, valamilyen védelmező tárgyként jellemezték a segítő személyeket, mint például „támpillér”, „pajzs”, „bástya”, „egy mankó ami mindig ott van ha elakadok, támasz kell”.

Szintén sok metafora utalt valamilyen formában a segítségre, három alcsoportba is ezek kerültek (hat, illetve hét említéssel). A segítség első csoportjába a természetfeletti jelenségek, személyek kerültek, amilyenek a „jótevő tündérek”, az „áldás”, vagy

„az őrangyalok. Mindig ott vannak, amikor szükségem van rájuk”.

A jótevők másik csoportja ugyan nem bír természetfeletti erővel, a metafora mégis tartalmaz valamilyen erőt vagy bölcsességet sugalló összetevőt is, ami alkalmassá teszi arra, hogy megfelelő támogatást adjon: ilyen például „a vének tanácsa” vagy a „királyok”, vagy

„a mesékben a segítők, akikkel a főhős találkozik az útja során”.

A harmadik segítő csoport pedig egyfajta jutalomként jelenik meg, akár szó szerint („a jól megérdemelt jutalomfalat”), vagy hasonló jelentésekkel („az ajándék”, „az első napsugarak egy hosszú, sötét éjszaka után”).

Viszonylag kevés, összesen öt metafora került a fennmaradó két alcsoportba. Az egyik („iránytű”, „híd”) az iránymutatásra, útkijelölésre vonatkozó képeket tartalmaz, míg a másik a küzdőtárs szerepében jeleníti meg a segítőt: „a csapattagok, akikkel együtt játszom”.

Mind a realista válaszokat, mind a metaforákat megnézve feltűnhet, hogy a válaszadók többsége erőteljesen segítségre szorulónak éli meg saját magát. Nagyjából a válaszok egyharmada sorol fel szakmai szerepmodelleket vagy egyenrangú segítőtársakat, illetve sorakoztat fel a metaforák között kifejezetten útmutató képeket, azonos szinten levő csapattársakat. A többiek a realitásban gyakran a környezetük egészét megnevezik támogatóként, vagy rendkívül erős, akár természetfeletti védelmezőket jelölnek meg a metaforákban.

Ez a szakmai reziliencia szempontjából inkább negatívan értékelhető: miközben fontos a külső támogató erőforrások megtalálása a nehézségek leküzdéséhez, a belső erőforrások érzékelése ugyancsak lényeges, és ha az egyensúly az előbbi javára felborul, az hátráltathatja a reziliens viselkedést. Az egyenrangú segítőket vagy útmutatásokat ábrázoló metaforák alacsony száma miatt nem azt érdemes vizsgálni, hogy ezek mely csoportokból jöttek, inkább az a figyelemre méltó, hogy a negyedik (státusz alapján választó) csoport és a hatodik (bizonytalanul választó) csoport tagjai közül senki nem írt ilyen metaforát, ők mindannyian az erős, akár természetfeletti segítőket sorolták fel.

5.2.3 Az önmagukon átélt változások

Az utolsó nyitott állítás így szólt: *„Az eddigi szakmai felkészülésem/pályám során átélt változások önmagamon olyanok, mint ...”*

Erre a kérdésre öten egyáltalán nem válaszoltak, ketten pedig azt írták, nem tudnak mit válaszolni, azaz lényegében a megkérdezettek egytizede nem tudott reflektálni a saját változására. További négy válasz szorítkozott mindössze egy-egy jelzőre, ezek: „jó”, „sokféle”, „gazdag” és „folytonos”. Kilenc válasz pedig itt is a tények felsorolását jelentette, még hozzá nem a válaszadónak önmagára vonatkozóan, hanem valamilyen külső körülményekre, helyzetekre:

„A digitális eszközök iskolai alkalmazása és az ehhez szükséges készségek.”

„a dokumentumok, törvények frissített változatai. A tanítás változása nappali tagozatról távoktatásra.”

Azaz a megkérdezettek közel egyharmada nem tudott érdemben válaszolni arra, sem metaforával kifejezve, sem tényszerű, prózai szavakkal leírva, hogy milyen változásokat tapasztalt önmagán – ez mindenképpen elgondolkodtató arány. A pedagóguspálya egyik problematikus jellemzője egyébként is az, hogy a tevékenységhez kötődő reflexiót a vizsgált pedagógusok általában nem sorolják a fontos kompetenciák közé (Kovács, 2018). A szakmai reziliencia szempontjából szintén alapvető lenne a reflektivitás megléte, ahogyan ezt az elméleti részben kifejtettük – ez az összetevő, ami jelen eredmények szerint is fejlesztésre szorulna.

A válaszadók közül további huszonhárom vette szó szerint a kérdést, az ő válaszaik négy nagyobb kategóriába sorolhatók be. Nyolcan a változások szükségszerűségét hangsúlyozták, jellemzően pozitív, a fejlődésre is utaló – vagy azt szó szerint is leíró – módon:

„az út természetes részei. Mindenre szükség volt.”

Hatan írtak az önismerethez, személyiségfejlődéshez kapcsolódó választ:

„a személyiségem fejlődött – önismeret, emberismeret, tanulmányok során elméleti ismeretek, ami a mindennapokhoz is hozzájárul”.

Öt válaszadó a változások megerősítő voltát emelte ki, például sikeresebben kezel bizonyos szituációkat, több az önbizalma, jobb az önértékelése.

„sokkal magabiztosabb vagyok mint pár évvel ezelőtt, jobban tudom a helyzeteket kezelni és megoldani, kevésbé stresszelek, képes vagyok nemet mondani, ha úgy érzem, túl sokat vállaltam magamra, sokkal türelmesebb vagyok”

Négyen pedig a nézőpontváltást emelték ki, azt, hogy más szemmel néznek akár személyeket, akár eseményeket, keresik az összefüggéseket a megtapasztalt jelenségek között.

„változás a gondolkodásomban és életfelfogásomban, az attitűdjeimben, a saját értékem tudatában és az önbecsülésemben, változás a másokkal való kommunikációm, változás a szakmai tudás és szakértelem mennyiségében és minőségében, változás a tanári hivatás természetének és abban, hogy milyen fontos ez a társadalom számára”

Metaforával 31 fő válaszolt erre a kérdésre, ezek öt nagyobb kategóriába rendeződtek, a fejlődésre utaló metaforák kategóriáján belül két alcsoporttal. Az egyik a fejlődéssel járó növekedést, kiteljesedést hangsúlyozta inkább (nyolc válasz),

„Mintha teljesen más ember lennék. Mint amikor a báb, pillangóvá változik.”

míg a másik a fejlődés és növekedés olykor fájdalmas voltát helyezte előtérbe:

„a hegek. Ha rá gondolok, akkor eszembe jut, hogy mi történt, min mentem keresztül addig, amíg ez a változás megtörtént.”

A második kategóriába azok a pozitív képek kerültek (öt válasz), amelyek valamilyen szép és vágyott dolgot jelölnek ugyan, de nincs utalás arra, hogy ez a minőség hogyan is keletkezik: például „a varázslat”, „a szivárvány”.

A harmadik kategória szintén a fejlődést jeleníti meg, de abban különbözik az elsőtől, hogy nem annyira a növekedésre, vagy az átváltozásra utal, sokkal inkább valamilyen összerendeződésre, kiteljesedésre:

„a megfelelő helyre került kirakós darabok.”

„egy lakásban a felújítások, amelyek bizonyos időközönként szükségesek, ahogy változik az ember ízlése, a divat, esetleg a család létszáma, a fejlődésünk során is alkalmazkodunk a minket érő (jelen- és jövőbeli) változásokhoz”.

Meglehetősen hasonló a harmadik kategória, a különbség, hogy folyamatos gazdagodást mutatnak a metaforák, nem feltétlenül lineáris utat vagy lezárható folyamatot, amilyen például egy kirakós összeállítása.

„egy könyv újabb fejezetei.”

„mint egy-egy új barát, akit befogadtam az életembe”.

A negyedik kategóriában pedig a változások hasonlítanak a kihívásokhoz, a felbukkanó, majd lecsendesülő nehézségekhez:

„Hullámvasút, egyszer fenn, aztán lenn”.

„egy hullámozó tenger (egyszer fent, máskor lent)”.

A szakmai reziliencia szempontjából vizsgálva az látszik, hogy az egyes választípusok vegyesen oszlanak szét a különböző csoportok között. A negyedik (státusz alapján választó) és az ötödik (kényszerből a pályára lépő) csoport tagjai közül mindenki válaszolt és senki sem jelölt meg külső tényezőket, azaz ők kivétel nélkül reflektáltak valamilyen módon a saját folyamataikra. A negyedik csoportban található egy inkább átvészélést, mint aktív részvételt sugalló metafora (*forgószél*), a többi valamilyen módon a fejlődésre, az átalakulásra vonatkozik, és a kifejtős válaszok is hasonló tartalmúak. A külső tényezőket soroló vagy elmaradó – azaz reflektív elemet nem tartalmazó – válaszok egyenletesen oszlanak meg a többi csoport között, az első csoportban több valamivel a fejlődés fájdalmas oldalát hangsúlyozó kép, de nem olyan mértékben, hogy ebből messzemenő következtetéseket vonhatnánk le.

Fejezetösszegzés

Ebben a két kérdésblokkban a reziliens pedagógus (ifjúságsegítő, szociológus) szakmai rezilienciájának néhány összetevőjét igyekeztünk feltárni a tréning résztvevőinek körében. A szakmai identitás kialakítása, a személyes jóllét és a szakmai lelkesedés megőrzése, ezek által egyben a kiégés megelőzése a szakmai reziliencia alapfeltétele. Emellett kiemelten fontos az önreflexió, hiszen ez teszi képessé arra, hogy a szakmai nehézségekből, problémahelyzetekből tanulni tudjon, és ezáltal adaptív módon készüljön a jövőbeli nehézségek megoldására. Lényeges az említettek mellett, hogy a rendelkezésére álló erőforrásokat képes legyen megkeresni és használni.

A szakmai identitás alakításának egyik első lépése a pályaválasztási döntés. A köz- és felsőoktatásban, még tanulóként eltöltött évek ugyan csak nagyon tágran értelmezve tekinthetők szakmai szocializációnak, a tapasztalatok mégis azt mutatják, hogy számos módszert onnan hoznak magukkal a későbbi pedagógusok – ilyen például a felettetés mint értékelési forma, amellyel kapcsolatban szinte minden tanár a hagyományokra támaszkodik, nem pedig a képzés során tanultakra (Gordon Györi, 2002; Síklaki, 1998). Vagyis már a képzés megkezdése előtt kialakul, hogy a leendő pedagógus milyen mintákra támaszkodik, milyen feladatokat érez a magáénak, mit gondol a tanári szerepről.

Mintánkban a pályaválasztási motiváció alapján képeztünk csoportokat. A legnépesebb (21 fő) az a csoport volt, amelynek tagjai valamilyen szerepmóddel hatására választották ezt a pályát. A szakmai kihívásokkal, célokkal, fejlődési lehetőségekkel kapcsolatos válaszaik azt mutatják, hogy a szakmai reziliencia szempontjából kedvező, ha a válaszadó pályaválasztását egy vagy több szakmai szerepmóddel motiválja. A minták ugyanis, a válaszok tanúsága szerint, sokféle szempontból követhető és értékelhető példaképek, nemcsak a pálya egy adott aspektusára fókuszálnak. Így a gyermekek támogatása, vagy a bizalomteli légkör fontossága mellett megjelenik az is, hogy szabad hibázni, akár kudarcot vallani is, hiszen az elrontott helyzet később korrigálható.

Pozitívum ennél a csoportnál, hogy a fejlesztendő készségek között megjelennek a kifejezetten szakmai célkitűzések. Ez arra utal, hogy jelen van a saját tevékenységhez kötődő reflexió is. Az önérvényesítés, szakmai konfliktusokkal való megküzdés lényegében mind-

egyik válaszadói csoportban megjelent hiányosságként, fejlesztendő célként, ebben a csoportban átlagos mértékben: a válaszadók egyharmada jelezte, hogy ezen a téren még fejlődni kellene.

A metaforaelemzések a reflektivitás erőteljesebb voltát nem erősítették meg ebben a csoportban. Ugyanakkor a szakmai kihívások kapcsán ez volt az egyetlen olyan csoport, amelynek tagjai nem írtak passzív, tehetetlenségre utaló képeket. A kihívások nehézségeit tükröző metaforák viszont sokszor e válaszadói csoport tagjaitól érkeztek – ez azonban akár a realitás észlelése is lehet, ha valóban komoly problémákkal kellett megküzdeniük a tanulás és/vagy a pályára lépés során.

Szintén nagy volt azon válaszadók aránya, akik azért választották ezt a szakmát, mert gyerekekkel szerettek volna foglalkozni (15 fő). Esetükben támogató erőforrás lehet a pálya iránti elkötelezettség, hiszen az a tudat, hogy valaki a „mindig is” vágyott területen dolgozik, segíthet a problémás helyzetekkel való megküzdésben. A válaszok azonban arra is utalnak, hogy ez a gyakran gyermekkorban meghozott döntés a későbbi években nem feltétlenül vált érettebbé, átgondoltabbá. A csoporton belül mindössze négyen rendelkeznek szakmai mintával, a többiek esetében ilyen vagy nem volt, vagy több motiváló, mintaadó személyt is jeleztek. Az előző csoport esetében látszott, hogy a szakmai modellszemély léte komoly előnyöket jelent, ebben az esetben pedig a hiánya okozhat nehézségeket, így például ahhoz is hozzájárulhat, hogy a szakmai fejlődés fontos aspektusai nem jelennek meg a válaszaik között. Hiányzik például az értékek átadása, a mintaadás, a célok kijelölésének támogatása. Különösen feltűnő – és a későbbiekben fejlesztendő – a határozottság, konfliktuskezelési készség hiánya, ami a szakmai reziliencia alapvető összetevője lenne.

A metaforaelemzés során leggyakrabban ennél a csoportnál jelentek meg a megküzdés kapcsán passzivitásra utaló, illetve a nehézségeket hangsúlyozó képek. A válaszadók létszáma és a minta arányai miatt természetesen nem beszélhetünk statisztika értelemben is jelentős többségről, azonban az előbbieken leírt szerepfelfogással együtt értékelve az látszik, hogy ennek a csoportnak a szakmai szerep felnőttebb, a határozottságot jobban magába foglaló felfogására lenne szüksége.

Az arányokat tekintve a harmadik legnagyobb létszámú csoport azoké, akik a segítség vágya miatt választották a pályát (13 fő). A csoport válaszadói jellemzően nem rendelkeznek szakmai mintával, és a szakmai céljaik többnyire nem mutatnak túl a pályaválasztáskor megfogalmazott segítő szerep betöltésén. Ugyanakkor a pályához szükséges képességeket szélesebb spektrumon fogalmazzák meg, és közöttük legalább említésre kerül a stresszkezelés és a lényeglátás. A kiégés veszélyt jelezheti, hogy a válaszadóknak mindössze egyharmada fogalmazott meg önmagára, a saját karrierjére vagy szakmai terveire vonatkozó célkitűzést, ugyanis, ha kizárólag a gyermekekre/kliensekre fókuszálnak, könnyen juthatnak kiégés-közeli állapotba. E csoportban is megjelenik a konfliktuskezelés, önérvényesítés hiányos volta, de arányaiban kedvezőbb (körülbelül egyharmadnyi), mint az előző csoport esetében.

A metaforaelemzés szerint ebben a csoportban is gyakoribbak a passzivitást tükröző képek a kihívásokhoz kapcsolódóan, és körükben a leggyakoribb, hogy a megjelenített képen gyermeki pozíciót foglalnak el. Ahogyan az előző csoport esetében, így náluk sem lehet reprezentatív eltérésekről beszélni, ezek az eredmények inkább csak megerősítik, hogy a kiégés veszélye fennáll a csoport válaszadói esetében.

A létszámát tekintve negyedik csoport azért választotta a pedagóguspályát, mert – az utóbbi évtizedekben tapasztalt státuszvesztés ellenére – kitüntetett presztízst tulajdonítanak a tanári pozíciónak. A mintaadás, az értékek átadása és a minősítés lehetősége is fontos számukra. Bár egyetlen szerepmodellt csak kevesen neveznek meg, a többség konkrét, a tanulmányi pályafutása alatt megismert személyek jellemzői közül válogatja ki a követendő példákat. Céljaik, fejlesztendő készségeik megfogalmazása során a pedagógusszerep egészét tartják szem előtt, és nem csak egy-egy olyan aspektust, mint a segítő szerep, vagy a gyermekekkel való foglalkozás lehetősége. Ez támogathatja az önreflexiót, a saját karrier és szakmai célok szem előtt tartása úgyszintén, és utóbbi a kiégés megelőzésében is fontos szerephez juthat. Az önmagukkal való elégedetlenség viszont utalhat – a valós reflektivitáson túl – maximalizmusra is, ami nem szerencsés, főleg akkor, ha ezt az igényt a gyerekekkel szemben is érvényesítik. A válaszadók egyharmada ebben a csoportban is a kellő határozottság hiányát jelezte, ami pedig lényeges volna a szakmai stresszhelyzetekkel és konfliktusokkal való megküzdés során.

A reflektivitás meglétét a metaforák is megerősítik annyiban, hogy a nagyobb létszámú csoportok közül csak ez tudott kivétel nélkül adekvát képet hozni a saját változásokkal

kapcsolatosan. A szakmai kihívások kapcsán is inkább aktív, a küzdelemben határozottan részt vállaló metaforákat választottak.

Viszonylag kevesen kerültek az ötödik és a hatodik csoportba: a pályát valamilyen kényszerből választók heten, míg a felvételi pillanatában szilárd elképzelés nélkül döntők hatan vannak. Közös a két csoport tagjai között, hogy esetükben szakmai rezilienciáról nem beszélhetünk, a háttérben álló okok azonban eltérőek. Az első esetben a személyes reziliencia erősnek tűnik, a válaszadók nemrég jutottak túl a szakmaváltás sikeresnek mondható folyamatán. A szakmai identitásuk gyenge, de ha kialakul és megerősödik, akkor a személyes hatékonyságukat vélhetően erre a területre is át tudják vinni. A második esetben többé-kevésbé találmásra választottak a csoport tagjai, és a kérdőív kitöltésének pillanatában is a keresgélés folyamatában vannak. Számukra még elérendő cél a szakmai identitás kialakítása, és ezzel együtt talán még a személyes identitás is aktív változásban van.

A két csoport közötti különbséget a metaforaelemzés is megerősíti: a kényszerpályán levők közül mindenki tud reflektálni a saját fejlődésére, ugyanez nem mondható el a bizonytalanok csoportjáról. E két csoport tagjai jelentős szakmai támogatást igényelnének, utóbbi csoport esetében ezt a metaforák is megerősítik: a csoport tagjai kivétel nélkül erős, természetfeletti segítőköt soroltak fel.

6. TUDÁSÖSSZETÉTEL

A bemeneti kérdőívben fontosnak tartottuk feltárni azt a jelenlegi vagy jövőbeli szakmában/hivatásban használt vagy használható tudást, amivel a résztvevők a tréning előtt rendelkeztek. Nemcsak a formális oktatási keretek között megszerezhető ismereteket vettük figyelembe, hanem igyekeztünk széles spektrumon értelmezni azon forrásokat, amelyekből táplálkozhat tudásuk. Így a továbbképzéseken, tréningeken, középiskolai vagy felsőoktatási tanulmányok során szerzett tudás (amely utóbbin belül a pedagógusképzésre is kitértünk) feltárásán túl külön rákérdeztünk a tudásszerzés olyan természetes forrásaira is, mint a gyerekként a családban és a felnőttként az életben elsajátított tapasztalatok, a meghatározó személyek révén megismert minták, a hivatás gyakorlása révén, továbbá önképzés vagy valamilyen kihívással való megküzdés során végbement fejlődés által szerzett tudás.

A kérdés az alábbi volt: „Gondold át, hogy milyen tudásod, ismereted, tapasztalatod származik az alábbi forrásokból, amelyeket a jelenlegi vagy jövőbeli szakmában/hivatásodban/gyerekekkel való tevékenységben használsz vagy használhatsz majd? Fejtsd ki, hogy mit tanultál...” Alkérdeseként pedig a következőket soroltuk fel: „gyerekként a családban; felnőttként az életben; középiskolai tananyagból; felsőoktatási tananyagból (ha volt: pedagógusképzésből); meghatározó személyektől vett minták által; a szakmád/hivatásod gyakorlása során; valamely továbbképzésen, tréningen; önképzéssel (pl. olvasás); valamilyen kihívással való megküzdés során végbemenő fejlődés által; bármilyen egyéb, ami a jelenlegi tudásod, ismereteid, tapasztalataid forrása lehet.

Mindezt a kérdőívet kitöltők szubjektív megítélésén keresztül tárhattuk fel. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy megtudjuk, e szubjektív percepciók mennyire épülhetnek érett önismeretre, mennyire ismerhető meg általuk a tudás tényleges összetétele – ha megismerhető egyáltalán. A kutatás ugyanakkor e limitáció mellett is fontos adalékokkal gazdagíthatja a tudományos és gyakorlati életet arról, hogy miből táplálkozik a szakmai tudás, homloktérbe helyezve korábban kevésbé kutatott területeket.

Könyvünk a fejezetében a tudás fogalommal jelöljük mindazt a diszciplináris, didaktikai, szakmódszertani, rejtett tantervbeli és személyiségbeli stb. tudást, amit a hivatásgyakorlás során használnak a pedagógusok vagy segítő szakemberek. Tehát annak legtágabb értelmében beszélünk tudásról. Szándékosan nem használjuk a kompetencia vagy képesség kifejezést, ugyanis az leszűkítő értelmezést adna. Igyekszünk feltárni a megkérdozettek nézeteit. A fejezet elemző része arról szól, hogy az alanyok milyen tartalommal ruházzák fel saját hivatásgyakorlásukhoz szükséges tudásukat, s abban milyen súlyt kapnak az egyes elemek.

A rezilienciával foglalkozó szakemberek számára különösen nagy jelentősége van a nem formális oktatási kereteken kívüli tudásforrások megismerésének, hiszen a szakmai és emberi kihívásokra adott reziliens válaszok kevésbé képezik expliciten a tananyagok részét. S bár impliciten tartalmaznak a képzések ilyen elemeket (lásd e kötet első fejezetét), a hivatásgyakorlás során természetes módon „kapcsolnak” be a formális képzéseken kívül elsajátított tudásforrások. A következő elméleti részben egy rövid szakirodalmi áttekintést adunk erről a témáról.

6.1 Tudásforrások a formális oktatáson túl

Tudásunk jelentős részét sajátítjuk el a formális oktatási rendszeren kívül. Számos impulzus ér minket életünk során, amely részévé válik a szakmai énknek, hitvallásunknak is. A pedagógusok és segítő szakemberek emberi kapcsolatai kivetítődnek a munkahely falai között megélt emberi kapcsolataikra. Például újraélik saját gyerekkori élményeiket, amikor a következő generációt tanítják vagy klienseikkel foglalkoznak.

Egyre több kutató és a gyakorló szakember foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a személyes életút miképpen áll kapcsolatban a szakmai életúttal. A szakmai pályáiv több fontos szakaszában rávilágítanak a személyes élettapasztalat során szerzett tudás és az élettörténet jelentőségére: a pályaválasztás, a pályaselekción, a formális képzés, az első gyakorlóévek és a folyamatos szakmai továbbképzések során egyaránt (Everington, 2014; Bersh, 2018; Lee, 2012; Villegas & Irvine, 2010).

A téma nem teljesen újkeletű, hiszen gazdag merítési bázis áll rendelkezésre az önismeret, az önértékelés, a reflektivitás, a proaktív problémamegoldó készségek (beleértve a segítségkérés képességét), az interperszonális készségek, a társadalmi kompetencia, vagy akár a saját jólétért való felelősségvállalás célzott fejlesztésével vagy immanens fejlődésével kapcsolatban (Beltman et al., 2011; Kovács, 2019). Ezek ugyanakkor olyan személyes tényezők, amelyek a felsőoktatási képzés előtt fejlődnek ki, vagy legalábbis a legfontosabb gyökerek jóval távolabbra nyúlnak, mint amit a felsőoktatás a saját mozgásterén belül képes számottevően befolyásolni. Hacsak nem úgy, hogy épít rájuk.

Az életútkutatások szemléletbeli sajátossága ugyanis abban rejlik, hogy nem egy külsőleg meghatározott tananyag „betölcsérezése” a célja, hanem a szakemberek olyan erőforrásainak feltárása, amelyeket már csak mozgósítani kell. Nem kívülről ad tudást, hanem egyéni támogatással segít rávezetni a résztvevőket arra, hogy észleljék, kiérleljék és alkalmazzák a már meglévő, személyes életútjuk során felhalmozott értékes tudásukat.

Hogyan érik ezt el? Léteznek külön erre a célra kidolgozott programok, kurzusok, tréningek, amelyek segítik a szakembereket az életút tapasztalatainak feldolgozásában, s abban, hogy tudatosan összekapcsolják azokat munkájukkal. Például interjúk készítése vagy irányított tematikájú önéletrajz íratatása, valamint ezek személyre szabott, támogatott, reflektív feldolgozása során ösztönzik őket arra, hogy korábbi tapasztalataikat tudatosan kapcsolják a szakmai szocializációs folyamathoz. Ezalatt támogatják az átélt élmények reflektív feltárását, a személyes és érzelmi elköteleződés létrejöttét, vagy segítik felismerni kulturális elfogultságukat, felfedezni saját multikulturális énjüket (Parkes & FitzGibbon, 1986; Lee, 2012; Milam et al., 2014; Kirk & Wall, 2010; Beltman et al., 2011; Quintero et al., 2013; Bersh, 2018).

Egy írországi gyakorlatban például tanárszakos hallgatók körében tartottak olyan tréninget, amelynek része volt egy reflektív önéletrajz irányított megírása is (Parkes & FitzGibbon, 1986). Egyébként maguk a résztvevők vetették fel, hogy fontos lenne számukra a saját oktatási életútjuk tapasztalatainak felidézése, értékelése és elemzése. Egy összpontosítást segítő előkészítő gyakorlatsort követően arra kérték a tanárjelölteket, hogy írják le az oktatási önéletrajzukat az alábbi instrukciók szerint: Fogalmazzanak E/1. vagy E/3. személyben; eldönthetik, hogy anonim módon írják vagy sem, hogy megosztják a társaikkal vagy sem; inkább konkrét eseményekről írjanak, mint általánosságokról; a végén legyen egy záró reflexió, amelyben

kifejtik, hogy ezek az élmények hogyan hatottak tanári szerepükre. Ez utóbbi volt az önéletrajz kulcseleme, hiszen itt arra kérték a résztvevőket, hogy összekapcsolják tanulóként megélt élményeiket tanári szerepformálódásukkal. Minderre egy délutánt kaptak. A megírást követően bőséges időt szántak a megbeszélésre, amely során külön kezelték a negatív és pozitív történeteket (Parkes & FitzGibbon, 1986).

Milyen kihívásokat rejt az a folyamat, amelyek során korábbi tapasztalataikat tudatosan kapcsolják a szakmai szocializációs folyamathoz? A szakirodalom hangsúlyozza például annak veszélyét, hogy a tanár-diák vagy a szakember-kliens kapcsolat elmehet szélsőséges irányba, és hogy a pedagógus vagy segítő szakember nézetei elnyomhatják a diákéit vagy klienséit, ezért ügyelni kell arra, hogy megmaradjon a diák vagy kliens véleményformáló képessége, s végül egyedül is képes legyen megismerni és megerősíteni saját identitását (Everington, 2014; Salinas, 2002; Fejős, 2019). A szakmai határok betartása és a nem megfelelő önfeltárás elleni védekezés ugyanakkor nemcsak a diákok és kliensek számára létfontosságú, hanem a pedagógusok és segítő szakemberek számára is (Beltman et al., 2011; Ceglédi & Szathmáriné Csőke, 2020; Gunn et al., 2013).

Parkes & FitzGibbon (1986) arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanári szerep kialakulása során a tanárjelöltek hajlamosak a gyermekként látott tanármintákat kritika és annak mérlegetése nélkül átvenni, hogy az adott tanári stílus illik-e az ő egyéniségükhöz vagy sem. A rossz (pl. gúnyolódó, előítéletes, véleményelfojtó) tanármintákkal szemben megfogalmazott küldetések finomításában is segíteni kell a tanárjelölteket, hiszen különösen nagy veszélyeket rejt, ha valaki túlidealizált tanárképekből táplálkozva próbálja felépíteni saját tanári identitását, mert előfordulhat, hogy eszköztelen az adott ideál eléréséhez, ami kudarchoz és büntudathoz vezethet. Sőt, olyan esettel is találkoztak, amikor a tanárjelöltben az egykori tanároktól kapott sérelmek bosszúvágyat fűtöttek. Ilyenkor elengedhetetlen a feloldozás, különben – a jó szándékok ellenére is – előfordulhat, hogy a tanulók válnak e bosszú célpontjaivá (Parkes & FitzGibbon, 1986).

A témával foglalkozó szakirodalom egyetért abban, hogy segíteni kell a pedagógusokat és segítő szakembereket annak elsajátításában, hogy mikor, mit és hogyan adaptálhatnak munkájukba saját életük tapasztalataiból. A szakmai felkészülés folyamatában, s a teljes pályáiv során azzal is meg kell küzdeniük, hogy olykor nehezen összeegyeztethetők a személyes és

szakmai identitások (Beltman et al., 2011; Messing et al., 2011; Everington, 2014). E nehézségek fokozottan jelentkezhetnek, ha a diplomaszerzés társadalmi mobilitással összekapcsolódva megy végbe. Egyre több kutatás foglalkozik a társadalmi távolság megtételéből, a közösségvesztésből, a beilleszkedés nehézségeiből adódó krízisekkel, azok negatív következményeivel, a kettős kívülállóság jelenségével, a társadalmi mobilitás érzelmi árával (Durkheim, 2000; Beck, 1983; Hafičová et al., 2020; Leist Balogh & Jámbori, 2016; Ceglédi, 2012; 2018; Pusztai, 2004; Lukács J., 2018; Kapitány & Kapitány, 2007; Reay et al., 2009; Godó et al., 2020; Varga, 2019; Czeizel, 1997; Subramanyam et al., 2013; Durst & Bereményi, 2021; Messing et al., 2011).

A sikeres iskolai pályafutást bejártó pedagógusokat különösen segíteni szükséges abban, hogy megérthessenek egy nem sikeres tanulót, hiszen ők a sikertelenség élményeit kevésbé élték át, ez irányú beleélési képességük hiányos (Parkes & FitzGibbon, 1986). S ugyanez fontos lehet egy sikeres életvezetésű, diplomás segítő szakember esetében is.

Ugyanakkor arra is többen felhívják a figyelmet, hogy a nehéz sorsból induló pedagógusok tudása éppen azért unikális, mert gyermekkori élményeik révén otthonosan mozognak az alsóbb társadalmi rétegek világában is. Emiatt kulturális brókereként, kulturális navigátorokként is tekintenek rájuk (Villegas & Irvine, 2010; Durst & Bereményi, 2021; Kozma & Ceglédi, 2020). Ugyanez igaz a segítő szakemberekre is. Életútjukból táplálkozva képesek megérthető módon közeledni a hátrányos helyzetű gyermekek vagy kliensek nehézségeihez, hiszen saját bőrükön tapasztalták meg azt, s saját életútjuk sikerreceptje ismeretében segíthetnek a hozzájuk hasonló sorsúakat abban, hogy leküzdjék hátrányaikat (Ceglédi, 2015; Kozma & Ceglédi, 2020). A szakmai felkészülést támogató szakemberek fontos feladata, hogy segítsék e tudás mint erőforrás felismerését és megfelelő alkalmazását.

A téma szakirodalmának legfőbb üzenetét az alábbi idézet összegzi a legjobban: “Meg kell ismerni önmagunkat, hogy megismerhessünk másokat” (Lee, 2012: 38). Az itt ismertetett tudományos irányzat fontosnak tartja, hogy a pedagógusok és segítő szakemberek képessé váljanak saját maguk megfogalmazni tanulságokat, amelyekben összekötik élményeiket, tapasztalataikat, tudásukat jelenlegi vagy jövőbeli munkájukkal, s ennek részeként jelenlegi vagy jövőbeli tanítványaik vagy klienseik hasonló élethelyzeteivel. Arra építenek például, hogy ha megismerik, elfogadják és tisztelik önmagukat, akkor nyitottak lesznek tanítványaik

vagy klienseik megismerésére, elfogadására és tiszteletére is (Lee, 2012; Beltman et al., 2011). Sőt, meg tudják tanítani azt az utat, amit ők végigjártak, s amelynek eredményeként egy elfogadó, tiszteletre épülő társadalom épülhet (Everington, 2014; Bersh, 2018).

A jelen kötetben bemutatott A reziliencia felismerése és erősítése kisgyermekkorától kezdve c. nemzetközi pályázat célja az volt, hogy ezt a folyamatot egy háromnapos, alapos szakmai előkészületek révén kidolgozott tréninggel és annak reflexiók feldolgozásával kísért kipróbálásával támogassa. A következő fejezetben a tréninget megelőző adatfelvétel eredményeit mutatjuk be, amely célja volt feltárni azt, hogy a tréning előtt hogyan gondolkodtak az általunk vizsgált pedagógusok és segítő szakemberek tudásuk összetételéről, s ebben milyen szerepet kaptak a formális képzéseken túli tényezők.

6.2 A tudás összetétele – az egyes tényezők súlya

Az első ide vonatkozó kérdésben az alanyok arról nyilatkozhattak, hogy tudásuk összetételében mekkora hányadot tulajdonítanak a felsorolt forrásoknak. Azt kértük a kitöltőktől, hogy a 100%-hoz arányosítva saccolják meg a tudásuk egyes elemeinek súlyát. Sajnos csak nagyon kevesen teljesítették a 100%-ra vonatkozó kérést. Válaszaikban több tudásforrásnak is 100%-ot adtak, így akadtak 5-6-700% összértékű egyéni számítások is. Mivel így nem lehetett a válaszokat összehasonlítani, elkészítettünk egy arányosított mutatót, amely ezt a problémát enyhíti. Minden egyes kitöltő esetében összeadtuk az összes forrásra adott értékét, s az így megkapott összeghez viszonyítottuk az egyes forrásokra adott százalékokat.

A következő táblázatban az így kapott, egyéni összegekhez arányosított százaléértékek legfontosabb mutatóit közöltük. A táblázat átlag soraiból az olvasható le, hogy a kitöltők a 100%-hoz mérten milyen arányú szerepet tulajdonítottak az adott forrásnak saját tudásuk létrejöttében.

	gyerekként a családban	felnőttként az életben	középisko- lai tananyagból	felsőoktató- si tananyagból (ha volt: peda- gógusképzés- ből)	meghatáro- zó személyek- től vett minták által
Érvényes válaszok szá- ma	74	74	74	74	74
Válaszhi- ány	1	1	1	1	1
Átlag	11,43	14,00	6,74	11,56	10,11
Medián	10,69	12,23	6,37	10,50	9,87
Szórás	5,82	7,25	4,17	6,25	4,73
Minimum	,00	3,85	,00	,00	,00
Maximum	27,03	58,82	17,28	34,92	24,88
	a szak- mád/hivatásod gyakorlása során	valamely továbbképzé- sen, tréningen	önképzéssel (pl. olvasás)	valamilyen kihívással való megküzdés során végbe- menő fejlődés által	bármilyen egyéb, ami a jelenlegi tudá- sod, ismerete- id, tapasztala- itaid forrása lehet
Érvényes válaszok szá- ma	74	74	74	74	74
Válaszhiány	1	1	1	1	1
Átlag	12,09	6,01	9,25	12,36	6,46
Medián	11,33	6,02	9,83	12,12	7,72
Szórás	5,94	4,23	3,67	5,80	5,06

Minimum	,00	,00	,00	,00	,00
Maximum	29,33	16,13	18,43	25,38	21,93

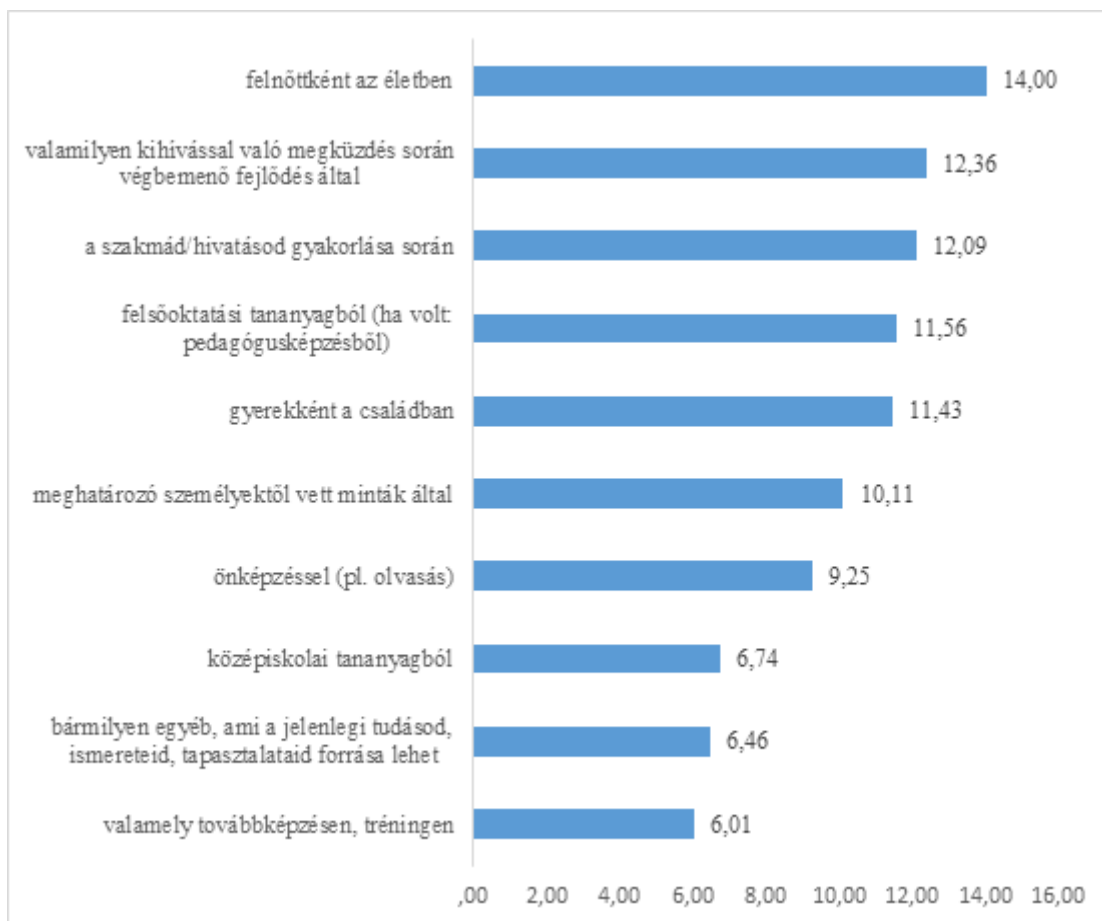
6. táblázat. A jelenlegi vagy jövőbeli szakmában/hivatásban/gyerekekkel való tevékenységben használt vagy használható tudás forrásainak szubjektív megítélése (arányosított százalék). Forrás: A projekt kutatásának bemeneti kérdőíve (N=75)

A következő diagramon sorrendben ábrázoltuk az átlagokat. Az életben felnőttként (14%), a megküzdés révén (12,36%), valamint a hivatásgyakorlás során (12,09%) szerzett tudásforrások szerepelnek az élmezőnyben, ami azt jelenti, hogy innen származtatják leginkább tudásukat a kitöltők. Érdekes ugyanakkor, hogy a felnőttként szerzett tudás kimagasló szórása a kitöltők megosztottságára utal ezen a területen.

A legkevésbé a továbbképzések során (6,01%), az egyéb források révén (6,46%) és a középiskolában szerzett tudás (6,74%) mérvadó jelenlegi tudásuk létrejöttében. A továbbképzések ilyen alacsony értékelése értelmezhető egyrészt úgy, hogy azok valóban nem adnak átütő tudást, másrészt adódhat abból is, hogy csekély volt az ilyen képzéseken való részvétel (kérdőív további kérdéseiből is kiderül, hogy nagy részük valóban nem vett még részt továbbképzésen, mivel fiatal szakemberek adták a kitöltők döntő hányadát).

A felsőoktatásban elsajátított tudás 11,56%-kal csak a 4. helyen szerepel, közel egyforma értékkel, mint a gyermekkori tapasztalatok (11,43%). Tehát a válaszadók a felsőoktatásban szerzett tudást olyan tudásforrások mögé helyezik, mint a felnőttként az életben, a megküzdés révén vagy hivatásgyakorlás során szerzett tapasztalatok. Figyelemre méltó továbbá az is, hogy a gyermekkori tapasztalatokkal egyforma súlyúnak tekintik azt a 4-5 évet, amit kifejezetten a szakmájukra való felkészüléssel töltenek.

A mérvadó személyiségek mintaadása (10,11%) és az önképzés (9,25%), bár inkább a lista második felére szorultak, mégis nagy súlyúnak mondhatók, különösen, ha a továbbképzések sereghajtó megítéléséhez mérten nézzük őket.



6. ábra: A jelenlegi vagy jövőbeli szakmában/hivatásban/gyerekekkel való tevékenységben használt vagy használható tudás forrásainak szubjektív megítélése (arányosított százalék átlaga). Forrás: A projekt kutatásának bemeneti kérdőíve (N=75)

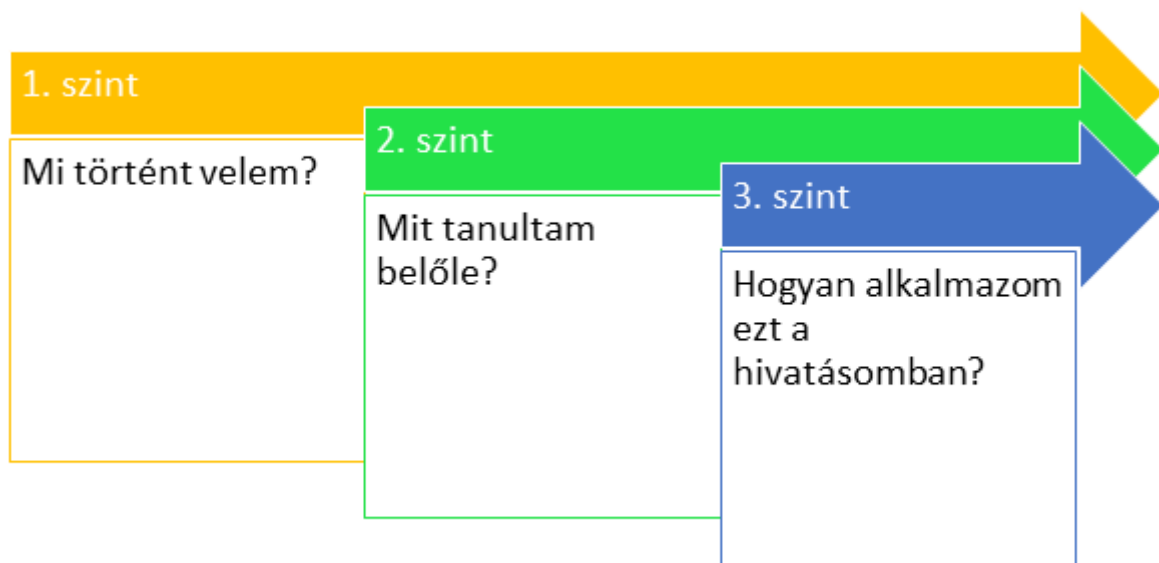
Az itt látott adatok legfontosabb tanulsága, hogy a formális tudásszerzés (felsőoktatás, középiskola, továbbképzés) jóval alacsonyabb jelentőséget kap az alanyok önbevallásaiban, mint az informális úton (felntt magánemberként) vagy a hivatás gyakorlása során szerzett ismeretek. Ez jelentheti azt, hogy a formális képzés nem nyújt kellő ismereteket, de adódhat abból is, hogy jól előkészíti a szakembereket arra, hogy az élet minden területére tudásforrásként tekintsenek. Az érem bármelyik oldalát is nézzük, fontos hangsúlyozni a szakemberek képzéséért felelős szervezetek és aktorok (középiskolák, felsőoktatás, továbbképzők) kiemelt szerepét – mind a tudásforrásként való működésük erősítésében, mind pedig az azon képességek formálásában, amelyek révén fejlődik a képzésből távozó szakemberek önképzésre való nyitottsága, a tanulási lehetőségek felismerése, az élethosszig tartó tanulása.

6.3 A tudás összetétele – tartalmi percepciók

A fenti fejezetben láthattuk, hogy a megkérdezett szakemberek mely tudásforrásnak milyen mértékű jelentőséget tulajdonítanak. A következőkben a kvantitatív szemléletű elemzést kiegészítjük egy kvalitatív szemléletűvel. A válaszadók ugyanis nyitott kérdések formájában is kifejtették véleményüket arról, hogy mit tanultak az egyes tudásforrások révén.

6.3.1 A gyermekkor

A nyitott kérdések elemzésekor a válaszokat aszerint kódoltuk, hogy az adott területen szerzett tudásforrásról milyen mélységig nyilatkozott a megkérdezett (3. ábra).



7. ábra. A tudásforrás reflektáltságának mélységi szintjei a nyitott válaszokban. Forrás: Saját szerkesztés

Három mélység látszott kirajzolódni. 1) Az első mélységi szinten azok a válaszok álltak, amelyek csak a válaszadóról szóltak. E nyitott válaszokban a vele megtörtént események, nagyon gyakran feldolgozatlan nehézségek, megrekedtségek reflektálatlan felsorolását olvashattuk. Ezek a megnyilvánulások jellemzően teljes mondatok voltak, ahol a megkérdezett maga volt a mondat alanya.

2) A második mélységi szinten a feldolgozott tapasztalatok álltak, például megnevezett értékek, kompetenciák, tudás formájában. A teljes mondatok ritkák, inkább felsorolások a tipikusak. Ha teljes mondatos a válasz, akkor az alany jellemzően elmarad vagy általános alanyként jelenik meg. Ezekben a válaszokban nem az „elszenvedő” vagy „átélő” önmagában áll a középpontba, hanem a tapasztalatok révén elsajátított tudás, amivel ő rendelkezik.

3) A harmadik mélységi szinten már a továbbadás mozzanata is megjelenik. Nemcsak átélte valaki, nemcsak tudássá konvertálta életének élményeit, hanem az adott tudásforrás révén szerzett tudás továbbadásáról, alkalmazásáról is szó esik.

A legtöbb esetben a magasabb szintek magukban foglalták az alacsonyabbakat, de előfordult olyan is, hogy az alkalmazás leírása úgy történik meg, hogy a velük történtek feldolgozatlanok, reflektálatlanok maradnak.

A következőkben részletesen bemutatjuk, hogy az általunk felsorolt tudásforrásokról miképpen nyilatkoztak a megkérdezett pedagógusok és segítő szakemberek.

Amikor a gyermekként a családban elsajátított tudásról tettünk fel nyitott kérdést, 13 olyan alany volt, aki az 1. szinten értelmezhető feleletet adott, tehát válasza nem mutatott túl a „Mi történt velem?” kérdésen, s nem a hivatás során alkalmazható értékek kerültek előtérbe, hanem sokkal inkább a vele megtörtént események, élmények, s feltételezhetően azok feldolgozatlansága. Bár ez a megkérdezettek kis hányadára volt jellemző, körükben mégis sejthető a megfelelő segítség hiánya a szakmai felkészülésük során.

„Mindenképp jobb bánásmódot érdemeltem volna, több szeretetet, odafigyelést, törődést.”

„Meg kell élni a gyermekkort.”

„Fogalmazzunk úgy, hogy szerintem nem megfelelő hozzáállást.”

A legtöbben, 53-an a „Mit tanultam belőle” kérdés válaszaként, tehát a 2. szinten értelmezhető válaszokat adtak. Ők olyan, a családban látott vagy megélt általános értékeket soroltak fel, mint a szeretet, elfogadás, tisztelet, alázat, türelem, együttműködés, empátia, segítőkészség, őszinteség, humor, összetartás, kompromisszumkészség, önállóság, gondoskodás, de említésre került a rendszeret, szófogadás, igazmondás, fegyelem, kitartó munka is.

„Szeretet, gondoskodás, empátia, türelem, segítőkészség, egymás meghallgatása, kompromisszumkészség.”

A 3. szint – tehát az, amikor a „Hogyan alkalmazom ezt a hivatásomban?” kérdésre vonatkozóan értelmezhetjük a választ – 9 megkérdezettél volt azonosítható. Ezekben a válaszokban egy reflektált folyamat követhető nyomon, amely során az általa átélt élmények és tapasztalatok szakmai tudássá érnek, majd a hivatásgyakorlásba ültetődnek. Itt a mondatok visszatérő alanyai a gyerekek vagy emberek, akikkel hivatásuk során dolgoznak vagy dolgozni fognak. Megfogalmazzák azt a felismerésüket, hogy a gyermekkorukban átélt élményeik ahhoz segítik őket hozzá, hogy bele tudják élni magukat azoknak az embereknek a helyzetébe, akikkel munkájuk során találkoznak.

„Megtanultam elfogadni és továbblépni az adandó gondokon. Elfogadtatni és párhuzamosan megtanítani a gyerekeknek az egymáshoz való viszonyulás milyenségét, mivel gyakran mély nyomok maradnak egy adott személyben, mivel fiatalon még nem feltétlen tudja feldolgozni és kezelni a helyzeteket (pl. gúnyolódás). Ezek mellőzésének szükségét is érdemes lenne elmagyarázni.”

„Akkor tanultam meg játszani, a szüleimtől származnak az első képességeim, készségeim, amiket én is tanítok a gyerekeknek.”

Csak nagyon ritkán fogalmazódik meg expliciten az önismeret, a saját gyermekkorban átélt tapasztalatok feldolgozásának igénye, tehát a fent vázolt, az 1.-től a 3. szintig eljutó folyamat tudatos szinten történő irányítása vagy követése.

„Megtanultam, hogy független legyek, hogy gyerekként nem lehet túlságosan mások jóváhagyására vagy támogatására építeni, és ez nagyon frusztráló és bántó volt számomra, minél idősebb lettem, annál inkább próbáltam túljutni az alábecsülés kritikájának hullámain, és rájöttem, hogy hinnem kell magamban, és mindent magamért kell tennem, mert csak akkor tudok más területeken előrehaladni, ha rendeztem a magammal való kapcsolatomat.”

Mit tehet ugyanakkor egy szakember, ha úgy érzi, családjára nem tekinthet tudásforrásként? 6 alanytal találkozunk negatív tapasztalattal. Ezeket a válaszokat a szintekbe való besorolástól függetlenül kódoltuk, de leggyakrabban az 1. szintűként kódolt szövegekben jelent meg. Ebből a 6 főből mindössze 2-en voltak azok, akik nem léptek túl a negatívumon, a többieknél viszont egyértelmű volt az ellentétekre reagáló értékfejlődés, a rossz tapasztalatok megfordítására való igény megfogalmazása. Ennek sikerességéről sajnos nincsenek ismereteink az itt bemutatott adatfelvétel korlátai miatt, de érdekes jövőbeli kutatói kérdés lehet, hogy az ellentétekből és negatív tapasztalatokból táplálkozás milyen veszélyeket rejthetnek, és hogyan lehet e veszélyeket kezelni a szakmai felkészülés során (Parkes & FitzGibbon, 1986).

„Ismerem a bántalmazó, érzelemmentes közeget, tudom, hogy az ilyen családban felnőtt gyerekek mit élt át – rend”

„Megtanultam, hogy én majd jobban odafigyelek a gyerekek fejlődésére és több figyelmet szentelek nekik.”

6.3.2 A felnőttként az életben szerzett tapasztalat

A felnőttkori tapasztalatokra mint tudásforrásra vonatkozó nyitott kérdésre adott válaszok esetében nehezebb volt azonosítani a korábbiakban alkalmazott három szintet. Sokkal szorosabban egybeolvadt az, ami velük történik éppen (1. szint) és az, hogy ebből mit tanulnak (2. szint). Gyakoribb volt, hogy önmagukról beszélve jelentek meg értékek, s ezen értékek kevésbé voltak a hivatásukhoz kapcsolhatók. A gyerekkori tapasztalatoknál ez még kevésbé volt még jellemző.

„Csak magamra számíthatok.”

„Vannak dolgok, amelyeket ha nem is kellemes, de meg kell oldani.”

A fentiekhez hasonló válaszokat (24 fő) végül az 1. szinthez soroltuk. Ez több, mint amit a gyerekkori élményeknél láttunk (13 fő), ami talán annak köszönhető, hogy a gyerekkori élményekhez képest a mostaniak sokkal kurrensebb módon foglalkoztatják ezeket az alanyokat, a tanulási folyamat éppen zajlik, amely folyamat végére jutnak csak el a tanulságok levonásáig.

46 főnél jelent meg a 2. szint (Mit tanultam ebből?). Az itt felsoroltak, többnyire értékek között ugyanakkor az általánosabbak mellett (tisztelet, elfogadás stb.) nagyobb teret kaptak a praktikusabb, az életvezetésre, a célok elérésére vonatkozó értékek, de összetett élettapasztalatok is megfogalmazódtak.

„Tűzzünk ki célokat, és készítsünk tervet a célok elérésére lépések sorozatán keresztül.”

„Önállóan és felelősségteljesen tájékozódni és elvégezni a napi rutinfeladatokat (közlekedés, bevásárlás, szállás, étkezés stb.).”

„A szabadság ízét, a szeretet új formáit, a világ igazságtalanságait, a dolgok súlyát, a világ sokszínűségét.”

„Nem félni a kihívásoktól, elfogadni a bukásokat, éleslátónak lenni, nem nézni olyan gyakran a múltba, kiválasztani az embereket, nem bízni mindenkiben mindenáron, küzdeni az igazságért.”

„Nem is olyan rossz felnőttnek lenni. :-) A legtöbb esetben van lehetőség dönteni a jobb verzió mellett. Azokra érdemes támaszkodni, akik a bajban mellettem álltak (barátok) és nekik örökre hálás leszek. Ezeket az embereket én is mindenben segítem, évek múlva sem feledve azt amit értem tettek. Ha elég kitartó vagy elérheted a céljaidat. Nem kell minden egyedül cipelni

(lelki értelemben). Érdemes folyamatosan képezni magam, hogy nyitott maradjak az új dolgokra."

Mindösszesen 4 fő válasza volt a 3. szinthez sorolható, további 1 fő semleges választ adott. Az előzetes kutatói feltételezésünk az volt, hogy a felnőttkori tudásforrásoknál gyakrabban fognak utalni arra válaszaikban, hogy „Hogyan alkalmazom ezt a hivatásban?”, hiszen időben már közelebb állnak a valós alkalmazáshoz, ennek kimondásával mégis ritkán találkozunk. A kimondatlanság ugyanakkor nem feltétlenül jelenti azt, hogy nem történik meg az élettapasztalat szakmai tudásba való beépítése. Ennek mélyebb feltárásához azonban további vizsgálatok szükségesek.

"Mivel nagyon gyakran kerülök olyan helyzetbe, ahol gyerekek vannak, minden nap tanuló. Főleg, hogy a gyerekeket értő embereknek, bölcs és értelmes lényeknek tekintsük."

A felnőttkori tapasztalatokra vonatkozó kérdések esetében az alanyok mélyebben reflektálnak arra, hogy mi történik éppen velük, és ezek az élmények néhány esetben természetesen módon táplálják empátiájukat azon emberek felé, akikkel jelenleg találkoznak. Gyakori minitázat, hogy egy a gyerekkorról adott idilli, csak értékeket felsoroló monoton választ egy bőbeszédűbb nyitott válasz követ a felnőttkorra vonatkozó kérdésben, amelyben a felnőttkori kihívásokat részletesebben fejtik ki. Ugyanakkor ahol a gyerekkorban stabilan lecövekelt tapasztalatok és értékek voltak jellemzők, ott a felnőttkori megküzdés is megjelenik. Arról azonban keveset tudhattunk meg e rövid nyitott válaszokból, hogy e tapasztalatok szakmai tudássá konvertálódhatnak-e. A reziliencia tréningek egy fontos feladata lehet annak támogatása, hogy e folyamat tudatosan menjen végbe.

„Megtapasztaltam, milyen nehéz jól teljesíteni a mindennapi feladatokat, kihívások során, ha otthon nem vár biztonság, és a gyökereink töredezetek, nincsen miben nyugodtan megkapaszkodni nehéz időszakban, s nincs, ami erőt adjon. Persze, szerezhetünk máshonnan is, de az nem ugyanolyan. Ezáltal megértettem azt, hogy mennyire befolyásolja egy ember életét, teljesítményét az otthoni körülmény, a kapcsolata a családtagokkal, az otthoni légkör...”

A gyerekkori tudásforrásoknál említett jelenség, melyben a negatív tapasztalatok pozitívba fordítása jellemző, a felnőttkorra vonatkozó válaszokban is megjelent (19 említés). Itt ugyanakkor gyakoribb, hogy a negatív tapasztalatot eleve feldolgozott formában mutatják be.

„Amit nem kaptam meg én gyermekként otthon, abból adni sokat, épp úgy gyerekeknek, mint felnőtteknek.”

„Megtanultam, hogy bármi lehetek, ami lenni szeretnék, csak küzdenem kell érte, akkor is, ha azt hallom valakitől, hogy nem fog sikerülni.”

„Az élet nem mindig hoz olyan munkatársakat, akik építőek számodra. Lépj túl rajtuk, és építsd tovább a saját jövődet!”

6.3.3 A formális oktatás

A középiskolában, felsőoktatásban és a továbbképzések mint tudásforrásokat külön-külön nyitott kérdésben fejthették ki a kitöltők, de az elemzés során egybevontan kezeltük őket.

1 fő üresen hagyta ezeket a rubrikákat, s további 3 olyan szakember volt, akinek kitérő vagy értékelhetetlen volt a válasza. Ennél a blokknál nem talákoztunk olyan kitöltővel, akinél az 1. szintet ismerhettük fel, ami ebben az esetben azt jelentette, hogy önmagában arról nem olvashattunk, hogy mi történt vele, mert a válaszokba integrálva mindig valamilyen tudásépítési folyamatot vagy végeredményt láthattunk. Ezen belül voltak különbségek aszerint, hogy általános tudásról nyilatkoztak-e vagy a szakmájukhoz kötötték-e ezt a tudást (tehát a 2. vagy a 3. szinten elhelyezhető választ adtak-e).

Összesen 26 alany válaszában volt azonosítható a 2. szint, amely alatt itt valamilyen általános tudásfejlődést láthattunk. A kódolás során alkalmaztunk egy másodlagos kódrendszert is aszerint, hogy a nyitott válaszokban megjelenik-e a válaszadó maga, önmagához kapcsoltn, önreflektíven ír-e az adott tudásforrásról. A 26-ból 17 esetben nem jelenik meg az önreflekti-

vitás mozzanata, a tudásforrást „távolról”, „lehorgonyzatlanul”, személytelenül ábrázolják. További 9 alanynál a tudásépítkezés nem önmagában jelenik meg, hanem saját maguk mint alanyok, átélők szemüvegén keresztül.

„Sok hasznos információt.”

„A stressz kezelendő dolog.”

„Szaktudás, gyakorlat, kapcsolatok, felfogás és attitűdök fejlesztése, tudás.”

„Megtanultam az információkat felülírni, és minél több szemszögből vizsgálni.”

„Megtanultam pozitívabban hozzáállni a dolgokhoz.”

21 alany tartozott abba a csoportba, ahol a 3. szint volt felismerhető, tehát a szakmájukhoz kötődő tudásról beszéltek, de ezt személytelenül, önreflektivitás nélkül, olykor felsorolásszerűen tették.

„Hogyan lehet dallamos mondókákkal fejleszteni a zenei értéket.”

„A tanuló teljes személyiségének fejlesztése, a tantárgyak módszertana, a gyerekekkel való munka, a kívánt eredmények eléréséhez szükséges különböző módszerek és elvek ismerete.”

23-an voltak azok, akik a három formális oktatási rendszerű tudásforrásról nemcsak úgy nyilatkoztak, hogy az ott szerzett tudásukat a hivatásgyakorlásba ágyazva mutatták be, hanem mindebben immanens, aktív szereplők voltak ők maguk is, tehát „tudó” és „tudás” együttesen volt jelen válaszaikban.

„Itt tanultam meg, hogyan kell tanítani és itt jött elő megint a gyermeki játékosság bennem, amit elő kellett vennem a szakmai gyakorlatok alkalmával és aztán a munkámkor.”

„Minél magasabban vagyunk, annál nagyobbat lehet esni (pl. azok a tartósan munkanélküliek, akik magas beosztásból kerültek ebbe a helyzetbe, sokkal nehezebben birkóznak meg – általában – a munkanélküliség okozta traumával, mint akik alacsony jövedelmi helyzetben voltak korábban. A szenvedélybetegség gyökere nem mindig keresendő a családban. Rengeteget tanultam. Például az információk megosztásáról, ill. problémamegoldásról. Megváltoztatta némelyik a gondolkodásmódomat. Pl. egy képzésen egy történet arra mutatott rá, hogy sosem szabad feladni, csak legfeljebb kisebb lépésekre bontani az utat (célt). Nagyon betalált. Ha visszautasítanak, azt se éljük meg kudarcként, csak egy figyelmeztetésként, hogy vissza kell lépni egy picit, mielőtt egy nagyobbat lépnénk.”

A három formális tanulási szintér együttes elemzését követően fontosnak tartunk néhány szót ejteni az egyes szinterekről külön-külön is, hiszen – bár együtt szemlélve őket többet tudhattunk meg az alanyok általános viszonyulásáról, reflektáltságáról, voltak olyan különbségek, amelyek fontos adalékkal szolgálhatnak azoknak, akik az életút tudás többféle eleméből táplálkozva támogatnak szakembereket (pl. reziliencia tréning formájában).

A középiskolai ismereteket firtató kérdésben előkerültek konkrét tantárgyak és a kurrikulumban lefektetett, szigorú értelemben vett tudáselemek is (pl. anyanyelv, idegen nyelv elsajátítása, történelmi ismeretek, irodalmi tájékozottság).

„Ismereteket szereztem az ember testi és lelki fejlődéséről, amit az életem minden egyes területén fel tudok majd használni.”

„Angol és matematika, fizika, a pedagógusok cselekvő buzgalma.”

Azok, akik a jelenlegi hivatásukkal kapcsolatos képzésben vettek részt már középiskolás korokban, az ott elsajátított szakmai ismereteikről is beszámoltak. Emellett többen írtak a középiskolai években rejlő olyan tudásforrásokról is, amelyek hosszútávon meghatározóak számukra tudásuk felépítésében. Elmondták többen például, hogy itt tanultak meg tanulni, az idejüket beosztani stb.

„Rengeteg információ a pedagógián, a speciális oktatáson, a pszichológián stb. belül. Gyakorlatok, amelyek jótékonyan hatottak a fejlődésekre.”

„Hogy a tanulásra szánt időt úgy osszam be, hogy ne csak bemagolva tanuljam meg a tananyagot, hanem meg is értssem, és saját szavaimmal el is tudjam magyarázni azt.”

„Gyors gépelés a billentyűzeten.”

Ugyanakkor nemcsak a lexikális tudást és a tanulásmódszertani ismereteket emelték ki, hanem a rejtett tanterv is megfogalmazódott mint középiskolai tudásörökség (Szabó, 1999). A középiskolában elsajátított számos, a kötelező kurrikulumban nem lefektetett ismeret, tudás hagyott nyomot a megkérdezetteken és alakítják szakmai személyiségüket is (Kovács, 2019). A rejtett tanterv elmélete szerint minden iskolásnál érvényesül ez a hatás. Az alábbiakban azok a részletek következnek, ahol tudatosan felismerték ezt és megosztották velünk e felismerésüket a kérdőív nyitott kérdésében:

„A dolgoknak 1000 arca van, és soha nem fogjuk tudni az összeset megérteni, csak törekedhetünk rá.”

“Néhány alap információ, kirándulások, élmények. – Megtanítani élvezni az időt és felkészülni a közelgő tini korszakra. Pl. mi biztonságos és mi nem.”

“Azt tanultam, hogy nyitott szemmel járjak a világban.”

“Mindig lesznek problémák, csak kell tudni megoldani őket.”

„Bekerülni a főiskolára egy csokor virággal nem lehet.”

A felsőfokú tanulmányoknál már egyértelmű a hivatásukhoz kötődő ismeretek kiemelésének túlsúlya, számos pedagógiai és szociális tudáselemet felsorakoztatnak. Ugyanakkor itt is megjelennek, bár ritkábban a kötelező kurrikulumon túlmutató tudástartalmak is és a rejtett tanterv hasonló elemei, mint a középiskola esetében.

„Mindent – nagyon fontosnak tartom – pszichológia, szociálpszichológia, büntetőjog, vezetéselmélet.”

„Kreativitás, gyermek lelkivilága, képességei, gyermekirodalmi alkotások, tanítási módszerek, differenciált nevelés, drámapedagógia fontossága és hatékonysága, alázat, az irodalmi nevelés pozitív hatása”

„A felsőoktatás sok szempontból fejlesztett engem. A szakmámhoz szükséges ismeretek nagy részét a tanulmányaim során szereztem meg. Néhány szükséges készséget is fejleszteni tudtam.”

„Megtanultam az információkat felülrni, és minél több szemszögből vizsgálni.”

„Kritikai gondolkodást, logikai összefüggések keresését, társadalmi problémák iránti érzékenységet, nyitottságot.”

„A világ sokszínűségét. Fegyelmet es a határok betartását, a jó dolgok élvezését és a pillanatnyi rosszak helyes kezelését. Pl. vitakör.”

12-en nyilatkoztak úgy, hogy még nem voltak továbbképzésen, tréningen, további 8-an hagyták üresen vagy kihúzza ezt a rubrikát. A tréningek vagy továbbképzések esetében volt a leggyakoribb, hogy a saját tanulási útjukra, szakmai fejlődésükre reflektíven reagáltak a válaszadók, s az itt megnevezett tudástartalmak voltak a leginkább „szakmaközeliak”. Ez érthető, hiszen a továbbképzések, tréningek kiválasztása már célzottan történik, a hivatásgyakorlás gyakorlati kérdései és problémái nagyon aktívan irányítják az ismeretek befogadását. Fontos kiemelni, hogy itt jelent meg elsőként a szakmai közösséghez tartozás mozzanata is, a tudásépítés közösségi jellege, amely a középiskolánál és felsőoktatásnál még nem volt tetten érhető.

„Gazdagodtak a tanítással kapcsolatos elképzeléseim, olyan tevékenységeket gyűjtöttem össze, amelyeket a gyakorlatban is tudok használni, és olyan emberekkel kerültem kapcsolatba, akik segíthetnek a munkámban.”

„Önelfogadást, önfejlesztést, vitakészségek fejlődését.”

„Önismeret fejlődése, játékos tanulás, kapcsolatok bővülése, tréning gyakorlatok gyűjtése, alkalmazása”

Kritika vagy elismerés? A tudásösszetételre vonatkozó nyitott kérdések arra vonatkoztak, hogy mit tanultak az egyes színtereken, tudásforrás formákban a megkérdezettek, tehát kritika megfogalmazására közvetlenül nem kértük őket. A válaszok többsége így alapvetően a pozitívumokat emelte ki. Ugyanakkor voltak kritikus válaszok is. A középiskolás tapasztalatoknál volt a leggyakoribb a kritikai értékelés, itt 14 válaszban azonosítottunk kritikát. A felsőoktatásnál ugyanez már csak 2 válaszdónál fordult elő, a tréningeknél pedig egyszer sem. A kritikákat ugyanakkor néhány esetben a levont tanulság, a tanulási lehetőségek keresésére való utalás követte.

„A legfontosabb az idegen nyelv elsajátítása lett volna.” (középiskolára vonatkozó válasz)

„Na az egy vicc volt :D” (középiskolára vonatkozó válasz)

„Sok elmélet, sok esetben használhatatlan elmélet és minimális gyakorlat, egyes tantárgyak teljesen értelmetlenek voltak.” (felsőoktatásra vonatkozó válasz)

„Hát nem sok minden. Talán a tanulás kötelessége, értelme majd a későbbiekben.”

A felsőfokú tanulmányokról ugyanakkor többen elismerően nyilatkoztak, s ahogy a fent bemutatott részletekből is látszik, bőséges tudásanyagot sorakoztattak fel, amit diplomájuk mellé kaptak.

„A pedagógusképzés tananyagaiból több is hasznosítható volt a munkám során. A példák, a történetek jobban megmaradnak, könnyebb emlékezni rájuk.”

6.3.4 A meghatározó személyektől vett minták

Ahogy a szakmaválasztási motivációnál is látszott, a szerepminták fontosak a pályaválasztásban. Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk meg, hogy a meghatározó személyektől vett mintákat hogyan értékeli tudásforrásokként a megkérdezettek. Összességben nemcsak az a 21 fő számolt be ezekről a mintákról tudásforrásként, akiknél a pályaválasztásban a mintakövetés volt az elsődleges, hanem szinte mindenki említett számára jelentős mintaadó személyektől származó tudáselemeket.

Az elemzés során két téma mentén kódoltuk a válaszokat. Elsőként azt néztük meg, hogy kitől tanult, ezt követően pedig azt, hogy mit tanult. A leggyakrabban nem nevezték meg a konkrét mintaadó személyt, akitől tanultak, ami annak köszönhető, hogy a kérdőív kérdése arra vonatkozott, hogy a tudásösszetétel forrásaiként megtudjuk, milyen tudáselemek származnak mintaadó személyektől. A válaszadók többsége tehát egyenesen a kérdésre válaszolt, és csak azt fejtette ki, hogy mit tanult. Azon kevesek esetében, akik konkrét személyt neveztek meg, jellemzően családtagok (7 említés), (gyerekkori) pedagógusok (6 említés), kollégák (1 említés), párkapcsolati partner (1 fő) és egyházi személyek (1 említés) jelentek meg mintaadó szerepben.

„Fiatal korunktól kezdve utánozzuk szüleink, testvéreink stb. szokásait. Édesanyámat utánozva tanultam meg az ő rendezettségét. Apukám megtanított szerénynek és alázatosnak lenni.”

A „Mit tanultak?” kérdés mentén történő elemzés eredményeként megállapítható, hogy az alanyok ritkább esetben beszéltek csak egy meghatározó tulajdonságról, gyakrabban fordult elő, hogy a mintaadó személyek több tulajdonságát sorolták fel – összhangban a pályaválasztásra vonatkozó válaszokban említett többdimenziós mintaadó személyekkel. 3 fő nem válaszolt, 8 esetben nem derült ki, hogy mit tanultak, mert vagy csak a tanulás tényét konstatálták (pl. „Sokat fejlődtem, tanultam.”) vagy csak a mintaadó személyt nevezték meg. Meglepetésünkre kevesebb konkrét szakmai tudáselemet említettek, és sokkal több olyat, amelyeket „általános szakmai” vagy „általános emberi” kódokkal láthattunk el. Amikor azonban ez utóbbi két kategória között döntenünk kellett, nem volt könnyű dolgunk, hiszen ezek inkább egy spektrum mentén mozogtak, mint éles határok között. Ezért itt nem számszerűsítettük a

korábbiakhoz hasonló módon a válaszokat (csak nagyságrendileg jelezzük, hogy az általános emberi kategória volt a leggyakoribb: a megkérdezettek közel fele jelölt ilyen tudáselemet, kb. fele ennyien általános szakmait, s csak néhányan konkrét szakmait). A következőkben olyan részleteket igyekeztünk csokorba szedni, amelyek jól illusztrálják a nüansznyi fokozatokat az általános emberi és a szakmai tudás között. Ahogy olvasható lesz, számos olyan tudáselemet emeltek ki a válaszadók, amelyek nemcsak a szaktárgyi, diszciplináris tudástól állnak távol, de sokszor még a szakmódszertanítól és didaktikaitól is. A pedagógus vagy segítő hivatásról alkotott kép példái kerültek itt felszínre, a szakmai szocializáció azon elemei, amelyeket nehéz (vagy talán nem is lehet) formális oktatás révén, kurrikulumban előírt módon elsajátítani:

„Egy mosoly. Bárkinek szebbé teszi a napját.”

„Odaadó szeretetet adni.”

„Mindenki egyedi, mindenkitől tanulhatok valamit, a pénz nem minden, légy segítőkész, légy kedves, légy önzetlen.”

„Megtanultam jó embernek lenni, kitartónak, és megtanultam, hogy az alapos munka meghozza a gyümölcsét.”

„Pozitív hozzáállást, kitartást, türelmet, bizalmat.”

„Megtanultam megváltoztatni a nézőpontomat, meghallgatni mások véleményét, pozitívabban gondolkodni, jobban hinni magamban.”

„A humor, a jóság és az emberségesség alapjait. Azt, hogy ezek nélkülözhetetlenek abban, amilyenné szeretnék válni.”

„Merjük bevallani, ha hibáztunk, tanítsunk szívvel lélekkel.”

„Apám – vicces megjegyzések, amit a kisgyerekek szeretnek. Anyám – fegyelem, szigor.”

„Igazságosnak kell lenni, nem szabad hátrányos helyzetbe hozni a tanulókat semmilyen személyes tulajdonságuk alapján.”

„Hogyan legyek türelmes, hogyan magyarázzak a gyerekek szintjén.”

„Az alternatív módszerek hatásosak.”

Érdekes, hogy ennél a tudáselemnél nem volt jól használható a korábbiakban alkalmazott három szint szerinti elemzés, mert itt integránsabban fonódtak össze a „Mi történt velem?”, a „Mit tanultam belőle?” és a „Hogyan alkalmazom ezt a hivatásomban?” kérdések, mint korábban. Nem voltak elkülöníthetők a korábbi módon a mintaszerepet megtestesítő személyek révén átélt saját élmények (1. szint), az emberinek vagy szakmainak címkézhető, de valójában a szakmai személyiség alapvető belsővé tett elemeitől (mint eredményeitől az előzőnek) (2. szint), valamint ezen elemek szakmai pályaut során történő vagy tervezett alkalmazásától sem (3. szint). Ugyanakkor kimondásra csak ritkán kerül ez a folyamat, például a szerepminták közötti kritikus válogatásra vagy az önmaguk megtalálására való utalás formájában.

„Senkiről nem szeretnék példát venni.”

„Ha tetszik valami, vegyük fel, de sose engedjük el azt, akik vagyunk.”

„Megtapasztaltam, milyen az, amikor a pedagógus megérti a tanítványai érzéseit, valamint, hogy milyen játékosan, saját felfedezések által tanulni.”

6.3.5 A hivatásgyakorlás során szerzett tapasztalat

Az előző témában (mintaadó személyek) adott válaszokhoz képest itt gyakrabban jelentek meg konkrét szakmai tudáselemek (14 említés), de még így is az általános emberiek és általános szakmaiak voltak többségben. Konkrét szakmai tudáselemként például a differenciálás, a fegyelmezés, a szülőkkal és kollégákkal való kapcsolattartás, a konfliktuskezelés, a motiválás

vagy az óratervezés lett megnevezve. Az általános emberi és általános szakmai tartalmú válaszok aránya ezúttal fordított volt: ez utóbbiról minden második alany említést tett, ez előbbiről pedig kb. fele ennyien. Összességében tehát itt, a hivatásgyakorlás során elsajátított tudás értékelésénél gyakoribb volt az, hogy a válaszokban a szakmájukhoz kötődő (általános vagy konkrét) tudáselemeket jelöltek meg, mint a mintaadó személyekre vonatkozó kérdés esetében. Az alábbiakban – az előzőekhez hasonlóan – tipikus válaszokat gyűjtöttünk csokorba az általános emberi tudáselemeket tartalmazó válaszoktól a konkrét szakmaiakat tartalmazókig. Az idézetek ismét jól szemléltetik azt, hogy milyen differenciáltan gondolkodnak a megkérdezett szakemberek arról a tudásról, amely hivatásuk gyakorlásához szükségesek, és hogy ez a tudás hogyan mutat túl a lexikális jellegű ismereteken, és mennyire fontos szerepet játszik benne az önismeret, a saját magán és szakmai életútjuk során összegyűjtött, átélt, megszürt, feldolgozott és a szakmai énbe épített tapasztalatok.

„Megtanultam, hogy a tapasztalatból sohasem elég! Mindig van új helyzet, amiből tanulhatok.”

„Feladattudat, felelősségérzet kialakulása.”

„Megtanultam, hogy ha egy módszer nem válik be, akkor se adjam fel, hanem közelítek meg máshonnan.”

„Hogy minden gyermek, még ha azt is gondoljuk, hogy nem figyel, akkor is figyel. Hogy nincsenek rossz gyerekek, csak rossz hozzáállás van velük szemben.”

„Pontosnak lenni és észrevenni, ha másoknak szükségük van a segítségemre.”

„Türelem, kitartás, kreativitás, megosztott figyelem, az aggodás pozitív hatása, szülővel való kommunikáció.”

„Hogy segítőkész és tisztelettudó legyek az általam nevelt gyermekek szüleivel szemben. Tiszteletben tartok minden gyermeket és a véleményüket.”

„Találkoztam számos gyermekek közötti konfliktussal, beleértve az erőszakot is, amelyeket nem mindig egyszerű kezelni. Ám azt megtanultam, hogy érdemes minden érintett személy nézőpontját meghallgatni, sőt, akár azokét is, akik csak látták az esetet, s ezek, valamint az adott gyermekek természetének, tulajdonságainak ismerete alapján levonni a következtetéseket, s meghozni a szükséges döntéseket. Az empátia itt is fontos szerepet játszik, hiszen meg kell próbálnom minden érintett helyébe képzelni magam ahhoz, hogy meg tudjam érteni az érzéseiket, s cselekedeteiknek okát.”

„A megfelelő motiváció, az utasítások értelmes megfogalmazása, az órák időbeosztása, az innovatívabb módszerek bevezetése, a tanulókkal való kommunikáció fontossága.”

„Fejlesztési, oktatási trükkök, ötletek.”

„Rájönni, hogy ez nem is olyan könnyű, mint amilyennek látszik. Amikor egy autista fiúval dolgozol, stabil idegek és jó szív kell egyszerre... továbbá, hogy néha büntetni kell, mert van értelme... nem úgy tekinteni a különbözősége (fogyatékosagra), mint valami "hüha".”

A hivatásgyakorlás során átélt tapasztalatokban is – a mintaadó személyek révén elsajátított tudáselemekhez hasonlóan – egy integráns egységet láthattunk a tapasztalattól a tudáson át a szakmai alkalmazásig (1-3. szintek). Néhányan szakmai kudarcokra, illetve a szakmai kompetenciahatárok megtalálását eredményező életút-szemelvényeket is megosztottak velünk a nyitott kérdésekben, amelyek hozzájárultak fejlődésükhöz. A szakmai én térnyerése, a saját (megtalált) személyiségből táplálkozó gyakorlat példáit illusztrálják a következő válaszok.

„Egy szakember nem mindenható, nem tud mindent egyedül megoldani, ha azt a kliens nem akarja.”

„Ne játsszam el, hogy olyasvalaki vagyok, aki nem vagyok. Legyek önmagam.”

„Hogy mindig hallgassak a megérzéseimre.”

A felsőoktatásban tanultakkal (lásd „A formális oktatás...” c. fejezet) összevetve a hivatásgyakorlás során tanultakat, az látszik, hogy míg a felsőoktatás esetében gyakoribb volt a kontextus nélküli, egymáshoz lazábban kapcsolt tudáselemek száraz felsorolása, addig a hivatásgyakorlás esetében már inkább élő helyzetek alkalmazása során, kontextusba ágyazva, önmagukon alaposabban átszűrve láthatjuk mindezt. Ugyanakkor a terepen szerzett tapasztalatok nemcsak a felsőoktatásban szerzett tudásra épülnek, hanem ki is egészülnek a hivatásgyakorlás révén elsajátított tudással.

„Amit itt használni tudunk, az a gondoskodás, törődés, szeretet, hisz ez által tudjuk becsületesen elvégezni a munkánkat. Csakis így tudunk a fiatalokkal együtt dolgozni, hiszen ezeket ők is ritkán, vagy nem is kapták meg.”

„Hogyan kell alkalmazni az elméleti ismereteket a gyakorlatban, hogyan kell tanítani, hogyan kell kezelni a stresszes vagy krízishelyzeteket, hogyan nem szabad viselkedni, mi vonatkozik a gyerekekre/ tanulókra, mi nem stb.”

A hivatásgyakorlásra vonatkozó kérdésben – a korábbiakhoz képest – gyakoribb, hogy egy-egy közösség tagjaiként beszélnek saját tudásukról az alanyok, de még itt is inkább közvetetten, mint közvetlenül jelenik meg a tantestület vagy más munkahelyi közösség, vagy a szakemberhálózat a válaszokban. Az a kevés nyitott válasz, ahol ez kimondásra kerül, nemcsak azt hangsúlyozza, hogy milyen fontos együtt tanulni, egymástól tanulni, hanem a tudásunk továbbadása is megjelenik. E válaszok alapján egy-egy jól működő, pulzáló közösséget ismerhetünk fel, ahol nem az újonc egyedüli felelőssége, hogy a saját fejlődésében fel tudja-e használni az ott rendelkezésre álló értékes tapasztalati tudást, hanem segítik őt ebben a tapasztaltabbak, a tudásátadás szerves közösségi folyamatok révén megy végbe.

„Módszertani gyakorlottság, kollégáknak átadni a tudást, fiataloknak is.”

„Volt kolléganőimtől, akiktől olyan alapot kaptam a szakmai munkámhoz, hogy évtizedek óta hasznosítom a tanultakat.”

„Kollégák tudása, tapasztalata.”

„Sok különböző személyiségű diákkal volt alkalmam találkozni. Ez a tanáraikra is igaz, így nemcsak a tanulókkal, hanem az igazgatókkal, a tanárokkal és a különböző szakemberekkel is megtanultam kommunikálni, akikkel valamilyen módon együtt dolgoztam. A munkahelyemen megtanultam jobban kommunikálni, képviselni és koordinálni mindent, amire szükség volt.”

6.3.6 Az önképzés

Az önképzésre vonatkozó kérdés esetében 7 főnél volt válaszhiány, 2 alany nyilatkozta azt, hogy nem képi magát vagy nem tanult így semmit, s további 8 válaszadó esetében nem derült ki, hogy mit tanult, mert vagy a tanulás tényét konstataálta, vagy önmagában a formára utalt, ahonnan tanult.

„Nagyon sok mindent megtanulhatunk/megérthetünk akár olvasással is.”

„Nem igazán jut időm a család és a munkám mellett.”

„Keveset olvasok sajnos! TV-függő vagyok sajnos. De azért onnan sokat tanulok.”

Formaként leggyakrabban az olvasás került elő: szakkönyvek, szakfolyóiratok vagy a rokontudományokban megjelenő (jellemzően pszichológiai témájú) könyvek révén képzik magukat. De megjelent a youtube videók vagy filmek nézése, a konferencialátogatás vagy a korábbi pedagógusaival való szakmai beszélgetések kezdeményezése is mint tudatos önképzés.

A témát illetően a legtöbbször az általános (16 említés) vagy speciális (10 említés) szakmai területeken zajló önképzés fordult elő. Az alanyok arra törekednek, hogy a formális képzéseken túl tovább szélesítsék a már meglévő általános tudásukat, amelyek a szakmai gyakorlásához szükségesek (pl. empátia, kommunikáció stb.). Emellett tovább mélyítsék szakmai ismereteiket olyan speciális részterületeken, amelyek aktuálisan szakmai kihívás elé állítják őket (pl. autizmus, mozgás kotta, motiválás stb.).

„Nagyon szeretek gyermekkönyveket olvasni, ezek segítettek a gyermekek fejébe, gondolataiba, élethelyzeteibe való betekintésben, s a helyzetük, valamint igényeik megértésében, mindamellet, hogy számomra is örömteli pillanatokot nyújtottak.”

„Szeretek olyan magazinokat olvasni, mint az Óvodai nevelés, amelyre előfizetek, vagy különböző érdekes oktatási anyagokat keresni, kommunikálni a tanárokkal azokból az iskolákból, ahová diákként jártam.”

„Tanácsok az autista gyermekkel való munkához.”

A szakmai önképzés fent említett témái gyakran fonódtak össze a pszichológia területén (12 említés) történő olvasással vagy tájékozódással olyan témákban, amelyekkel hivatásukhoz kapcsolódó tudásukat is bővítik (pl. transzgenerációs átörökítés, érzelmek általában, EQ, gyógyító történetek stb.).

„Megtanultam, hogy a gyermekek lelki világára is ugyanúgy oda kell figyelni és motiválni, tanítani, nem csak a fizikait.”

„Sok mindent... Nem tudom, hol kezdhetném és hol fejezhetném be, de ezek inkább a személyiségem fejlődéséről szóltak, másodsorban pedig a tudásról...”

„EQ fejlesztő mesék.”

A pszichológiai témájú önképzés nehezen választható el az önismereti jellegű (14 említés) önképzéstől (a kettő kapcsolt megjelenése igen gyakori volt). Itt olyan témák kerültek főként elő, hogy hogyan szeretheti valaki önmagát, vagy az, hogy miképpen találhatja meg az egészséges határokat önmaga és a tanítványai/kliensei között. Az ilyen irányú önképzés nemcsak az önismeretet fejleszti, hanem egyúttal a szakmai személyiség fejlődéséhez is hozzájárul.

„Megtanultam szeretni magam.”

„Hol végződöm én, és hol kezdődik a másik. Ki vagyok, mit akarok, miért vagyok értékes. Hogyan tudok a személyiséggemmel dolgozni.”

Érdekes volt látni, ahogy az önismeret mellett a feltöltődéssel kapcsolatos témák is külön kategóriaként bontakoztak ki (6 említés). Itt olyan tevékenységeket soroltak fel, mint a regényolvasás, a kreatív tevékenységek, amelyek segítik őket a feszültségkezelésben, a kapcsolódásban, legfontosabb „munkaeszközük”, a lelkük pihentetésében, a kiegészítés megelőzésében.

„Szánj időt magadra!”

„Romantikus típus vagyok, ha pihentetni szeretném a lelkemet, akkor romantikus regényt olvasok.”

Voltak olyan válaszok, amelyek az előző kategóriák egyikébe sem voltak besorolhatók, nem kötődtek szorosan a szakmához sem, mégis fontos szerepet játszanak abban, hogy a válaszadók tudatos értelmiségiekként éljenek, értelmiségi mivoltukat erősítsék (12 említés). Itt olyan témák mentén számoltak be önképzésről, mint a művészetek, a nyelvtanulás, a helyesírás, vagy általában az etika. Az olvasás, mint érték többször említésre került, valamint az olvasás szeretetének átadása a felnövekvő generációnak.

„Az olvasáson keresztül egy életre szóló kapcsolatot alakítottam ki a művészettel. Ami az etikát illeti, a könyvek voltak a második nevelőim.”

„Megtanultam, hogy az olvasással tudom fejleszteni a nyelvtudásomat, ha angolul olvasok egy könyvet.”

„Megtanultam a helyes, tiszta beszédet, illetve a helyesírást.”

6.3.7 A kihívásokkal való megküzdés

A kihívásokkal való megküzdés sokféle és sokszintű tanulási lehetőséget rejt magában. A kérdés sugalló volt, hiszen eleve feltételezte a kihívások meglétét, az azokkal való megküzdést és a megküzdés révén végbemenő tanulást. Az alanyok által leírtak mégis azt bizonyítják, hogy szinte mindannyiuk életében végbement ilyen tanulás. Mindössze 6-an hagyták üresen vagy kihúzva ezt a rubrikát. A válaszok leginkább a reziliencia témakör körül fűrtösödtek. Olyan tanulságokat fogalmaztak meg, amelyekkel a reziliencia szakirodalmában feldolgozott életutakban is találkozhatunk (pl. Ceglédi, 2018; Hafičová et al., 2020). Így említésre került az önismeretük fejlődése; a bennük rejlő, korábban ismeretlen erők felfedezése; a helyzethez való alkalmazkodás; a remény megtartása a legkilátástalanabb helyzetben is; a negatív helyzetek tanulási lehetőségként való felfogása; a tanulságok beépítése további magán és szakmai életútjukba.

„Minden tapasztalat vagy probléma megtanít bennünket valami újra, és rámutat arra, hogy hol követtünk el hibát, és hogyan kerülhetjük el annak megismétlését.”

„Arra jöttem rá, hogy ha negatívan állok hozzá az adott kihíváshoz, majdnem biztos, hogy rosszul fogok teljesíteni, ám ha abban hiszek, hogy jó lesz, kevesebb az esélye annak, hogy elbukom, hiszen a félelmek könnyen eluralkodnak rajtunk, s a viselkedésünket is befolyásolják.”

„Megtanultam, hogy az irányítás mindig nálunk kell legyen, még ha néha azt is mutatjuk, hogy a gyerekeknél van.”

„Mindig a pozitívat kivenni a dolgokból.”

„Sokat tanultam magamról, hogy erősebb vagyok, mint gondoltam.”

„Megtanultam jobban bízni és bízni magamban, nem hagyni a dolgokat az utolsó pillanatra, felelősségteljesnek lenni stb.”

„Minden érzés valid.”

„Nem feladni, még akkor sem, ha az első pillantásra elérhetetlennek tűnik.”

Ugyanakkor csak egy válaszban jelent meg a bounce back effektust, amely a nehézségek „visszapattanását” testesítené meg (Kapitány & Kapitány, 2007; Sugland et al., 1993; Ceglédi, 2018), sokkal inkább az afelé vezető út első lépéseinek lehettünk a tanúi, ahol az első kihívásokra adott válaszok feldolgozása, a tanulságok levonása még folyamatban van.

„Nem csak az első lépés nehéz, a második és harmadik is, de megkönnyíti a haladást a cél gondolata, illetve hogy volt erő az induláshoz.”

„Úgy tekinteni a problémára, mint valami olyasmire, amit le tudok küzdeni és tovább tudok lépni.”

Érdekes volt, hogy a kihívásokkal való megküzdésre vonatkozó kérdésben kizárólag az egyéni, belső kompenzáló tényezők jelentek meg, és nem talákoztunk segítő környezeti tényezőkkel, továbbá azzal a reziliens vonással, hogy e tényezőket felismerte valaki segítséget kért volna (Ceglédi, 2018; Hafičová et al., 2020). Sokkal inkább olyan válaszokban jelentek meg a környezet szereplői, ahol valójában a feldolgozatlanság, a magára hagyatottság szólalt meg, s ahol a külső segítség nem csak, hogy elmaradt, hanem a kudarcból azt tanulták meg, hogy a magányos problémamegoldás célravezetőbb, mint a segítségkérés.

„Csak olyan emberekkel kell körülvennem magamat, akik húzó erővel hatnak rám.”

„A stressz negatív hatásai, nemet mondani, kiállni magamért.”

„Sokkal erősebbé váltam. Nőtt az önbizalmam. Megtanultam "nemet" mondani.”

„Megtanultam, hogy a munka kemény részében egyedül magamra számíthatok, mert vannak dolgok, amelyekben nem tudnak segíteni mások.”

„Megtanultam, amikor megmondták nekem, hogy nem fogok kiváló iskolába bejutni, hogy ha hiszek magamban, akkor bármi sikerülhet.”

6.3.8 Egyéb tudásforrások

Az alanyok szokatlanul magas hányada élt az egyéb tudásforrás megjelölésének lehetőségével (45 fő). A válaszok fontos tanulságként szolgáltak a jövőbeli kutatások számára is, hiszen itt bukkantak elő azok a tudásforrás-elemek, amelyekre előzetesen nem tettünk fel konkrét kérdést. A leggyakrabban említett tudásforrásforrás az emberi és szakmai kapcsolatok és közösségek voltak (kollégák, vezetők, civil szervezetek formájában). Bár az előző kérdésekben is megjelölhettek meghatározó személyeket és közösségeket (pl. a hivatásgyakorlás során is közösségben dolgoznak, s mintaadó személyeket is említhettek), igazán ebben a kérdésben bontakozott ki, hogy miképpen gondolkoznak a megkérdezett szakemberek önmagukról és szakmai szocializációjukról szakmai és civil kapcsolataik kontextusában. Tanulásuk elválaszthatatlan e kapcsolatokról és közösségektől (Bordás, 2017; Kovács, 2019).

„A vőlegényem, aki inspirál, amikor fogyatékkal élő gyerekekkel dolgozom.”

„Számomra egy nagyon fontos forrás minden emberi kapcsolat, hiszen azokat, s a résztvevők viselkedését kielemezve számos dologra jöhetnek rá magammal, s a másik személyllyel kapcsolatban is, például arra, hogy hol vannak a határain, vagy hogyan alkalmazkodjak másokhoz.”

„Van még mit tanulnom a kollégáktól a szakmáról.”

„Egy számomra fontos művészeti közösségben tanultam meg együttműködni, koncentrálni, egészségesen versengeni, másokat önmagukért szeretni.”

„Más pedagógusok tapasztalatai, más pedagógusok kreatív ötletei, az internet, más országokban alkalmazott módszerek és stratégiák vagy rendszerek.”

„Számos oktatási anyag, csoport és fórum található az interneten és a közösségi hálózaton, ahol az óvodák és általános iskolák tanárai kommunikálnak egymással. Látogatom ezeket a csoportokat, és igyekszem inspirálódni a pedagógusok munkájából.”

Ahogy az utolsó idézetben is látszik, a válaszadók nem egy befejezett útként tekintenek tanulásukra, hanem egy véget nem érő folyamatként, ahol minden lehetőséget meg kell és meg lehet ragadni a fejlődésre. Erre utal az is, hogy az élet számos területét tekintették tudásforrásnak. Kifejtették például az anyaságban, az utazásban rejlő tapasztalatszerzési lehetőségeket, de megjelentek az online tér (pl. fórumok, szótárak, játékok) révén elsajátítható tudás is.

„Az online tér kihasználása, információ szerzésre és tudás bővítésre.”

„Különböző alkalmazások, oldalak, játékok, szótárak stb.”

„Pl. utazás – sokat tanultam a különböző kultúrák megítéléséről, megmutatta, hogy az élet nem csak fekete-fehér, és minden országnak megvan a maga varázsa... az utazás során meg kellett tanulnom, hogyan reagáljak a felmerülő helyzetekre, hogyan tervezek és szervezek meg egy utazást, hogyan intézzek jegyeket, szállást stb., és azt hiszem, ez fontos a gyerekekkel való jövőbeli munkám szempontjából is.”

„Mióta anya vagyok, ez is nagyban hozzájárul a tudásom, tapasztalataim szerzéséhez.”

Fejezetösszegzés

Az elemzés alapján árnyaltabb képet kaptunk arról, hogy az általunk megkérdezettek hogyan gondolkodnak saját tudásukról és annak keletkezéséről. Megerősítést nyert a szakirodalom azon megállapítása, hogy a hivatásgyakorlás során használt tudásunk jelentős részét sajátítják el a formális oktatási rendszeren kívül (Parkes & FitzGibbon, 1986; Lee, 2012; Milam et al., 2014; Kirk & Wall, 2010; Beltman et al., 2011; Quintero et al., 2013; Bersh, 2018;

Everington, 2014; Salinas, 2002; Fejős, 2019; Ceglédi & Szathmáriné Csőke, 2020; Kozma & Ceglédi, 2020; Gunn et al., 2013).

Kutatásunk limitációja lehet, hogy – bár szakirodalmi és előzetes interjú tapasztalatainkra alapoztunk – előre megadott tudásforrás-kategóriák értékelésére kértük a válaszadókat, így mi határoztuk meg az értékelendő tudásforrások körét. Ezt ellensúlyozhatta az, hogy értékelhetők nullával a számukra nem releváns tudásforrásokat, és megadtuk az egyéb lehetőséget is, ahol olyan tudásforrások jelenhettek meg, amelyekre az előzetes kutatási koncepció során nem gondoltunk.

Az egyes tudásforrások súlyának százalékos értékelése során a legnagyobb értékeket az életben felnőttként, a megküzdés révén, valamint a hivatásgyakorlás során szerzett tudásforrások kapták, ezeket követte a felsőoktatásban elsajátított tudás és a gyermekkori tapasztalatok. A mérvadó személyiségek mintaadása és az önképzés a lista második felére szorultak. A legkevésbé a továbbképzések során, az egyéb források révén és a középiskolában szerzett tudás mérvadó jelenlegi tudásuk létrejöttében.

A gyermekkorban és felnőttként az életben átélt élmények kvalitatív elemzésének legfőbb tanulsága, hogy ezen élmények egy jelentős részét illetően még nem történt meg a feldolgozás, a hivatásban való alkalmazásra való érett felkészülés. Erre utal az is, hogy általában a tudásforrások szubjektív bemutatásánál csak ritkán ért össze a személyes és a szakmai én, hogy „tudó” és „tudás” együttesen csak ritkán van jelen a válaszokban, s még sok alanynál nem jelenik meg a saját (életút és szakmai tapasztalatok feldolgozás során megtalált) személyiségből táplálkozó gyakorlat.

Ezért fontos üzenete a kutatásnak, hogy különös figyelmet érdemel a negatív és pozitív életútélmények reflektív feldolgozása nemcsak a felsőfokú szakmai felkészítés során és a hivatásgyakorlás kezdő szakaszában, hanem folyamatosan is a pályáiv során.

Érdekes vissza-visszatérő motívum volt az ellentétekből és negatív tapasztalatokból tanulás. Fontos feladata a jövő pedagógusainak és segítő szakembereinek felkészítéséért felelős aktoroknak, hogy támogassák azt a folyamatot, amelynek során e veszélyeket felismerik és feldolgozzák (Parkes & FitzGibbon, 1986).

Az eredmények megerősítették, hogy mind a pedagógusok, mind a segítő szakemberek szakmai felkészítése és szocializációja során különös figyelmet érdemel egy kiemelt terület: a kollégákkal és szakemberhálózattal kialakítandó kapcsolatok (kommunikáció, tudásáramlás) megfelelő ápolásának képessége, hiszen ezek a kapcsolatok nélkülözhetetlenek a fent ismertetett folyamatok támogatásában (Parkes & FitzGibbon, 1986; Bordás, 2017).

Összességében elmondható, hogy rendkívül differenciáltan gondolkodnak a megkérdezett szakemberek arról a tudásról, amely hivatásuk gyakorlásához szükséges, és ez a tudás jelentősen túlmutat a lexikális jellegű ismereteken. Fontos szerepet játszik benne az önismeret, a saját magán és szakmai életútjuk során összegyűjtött, átélt, megszírt, feldolgozott és a szakmai énbé épített tapasztalatok.

7. A RÉSZTVEVŐK REFLEXIÓINAK ELEMZÉSE

7.1 A pilot tréningek tapasztalatai

A pilot tréningek hat csoportban zajlottak 2022 tavaszán. A résztvevők csoportja meglehetősen sokszínűen alakult: összesen 46 pedagógus vagy pedagógushallgató, 17 szociális munkás, illetve szociológus, 3 gyermek- és ifjúsági felügyelő, 5 egyéb végzettségű (animátor, gyógypedagógiai asszisztens, gyám) vett részt a tréningen, valamint hárman nem adtak választ a pontos végzettségükkel kapcsolatban. Életkor szempontjából is heterogén a résztvevők köre: 19 éves a legfiatalabb és 60 éves a legidősebb, azonban a többség (74 százalék) 20 és 30 év közötti, ugyanakkor 14 százalékuk 50 éves vagy idősebb. A nemeket tekintve viszont – vélhetően a pedagógusfoglalkozás sajátosságai miatt – homogén az összetétel: 66 nő, és mindössze 8 férfi volt a pilot tréningen. Az országokénti megoszlás nagyjából egyenletes, a magyarországi minta valamivel nagyobb arányú az egyharmadnál, a másik kettő értelemszerűen valamivel kisebb. Szintén nagyon változatosan alakult, hogy milyen életkorú csoportokkal dolgoznak a projekt második szakaszában a résztvevők: az óvodáskorútól a fiatal felnőttig minden korosztály megtalálható a felsorolásban.

A heterogenitás miatt a pilot tréningek, illetve a résztvevők által tartott foglalkozások eredményeit kvantifikálni értelmetlen lett volna. Az elemzés során arra törekedtünk, hogy bemutassuk, mi az, amit a résztvevők jellemzői kevésbé befolyásoltak, és minden csoportban jól (vagy épp ugyanúgy nem túl sikeresen) működött, továbbá, hogy melyek azok a tréneri/pedagógusi jellemzők, amelyekre a jövőben figyelemmel kell lenni a felkészítés során.

A pilot tréningek indulásának légköre nagyban függött a résztvevők csoportjától. Az egymást korábbról is ismerő hallgatók jobban megnyíltak, a már képzettebb pedagógusok kevesebb elméleti tudást igényeltek, a javítóintézetben dolgozó nevelők pedig rendszerint nem fűztek nagy reményeket a gyerekekhez, így velük ezen a szemléleten is dolgozni kellett. Ami a csoportok közös vonásának mondható, hogy megjelent az önismereti igény, a hallgató státuszban levőknél nagyon határozottan, a már pályán levőknél kevésbé központi témaként,

de náluk is érzékelhető volt ez a vágy. A másik közös sajátosság, hogy nagyon igényelték a résztvevők a saját munkájukban is alkalmazható gyakorlatokat: a trénerek szinte mindegyik csoportban jelezték, hogy ezekből többet kellett bevinniük, mint amennyit előzetesen terveztek. Jól használhatónak bizonyult ilyen célra a projekt során összeállított kézikönyv is.

A módszertani ismeretek bővítése is fontosnak bizonyult. Erre a kérdésre majd a résztvevők beszámolóí kapcsán is kitérünk, de a trénerek a pilot tréningek kapcsán is jelezték ezt a szükségletet. Az egyik magyarországi csoportnál a résztvevők

„Nem rendelkeztek tréneri gyakorlattal, nekik sokkal több gyakorlati feladatot kellett bevinni. És plusz négy órát hozzátettünk olyan ismeretekkel, hogy hogyan építsenek fel egy tréninget, hogyan válasszanak feladatokat, stb. Lényegében módszertani ismereteket.”

Az elmélet és a gyakorlat aránya összességében jónak volt nevezhető a pilot tréningeken. Az „összességében” úgy értendő, hogy a csoportok egy része még több elméletet igényelt, miközben olyan csoport is volt, amelynél már a jelenlegi arány is soknak bizonyult. Ez azt jelzi, hogy a résztvevők képzettségétől, igényétől függően a szükséges mennyiség változhat, de nem jelentősen. Amit ki kell emelni, az a praktikus tudás fontossága a résztvevők számára:

„Igényelték az elméleti részt is a hallgatók, szükséges is volt, hogy ismereteket szerezzenek a rezilienciáról, ugyanakkor olyan tudást igényeltek, ami közel áll az oktatáshoz, ahhoz, ami ott kell majd nekik.”

A gyakorlatok kapcsán kiemelendő még, hogy az a megközelítés, a tapasztalati tanulás, a játékosság, amit ez a tréning hozott, hasznosnak bizonyult, és értékelték is a résztvevők.

„Ez talán nem egészen a rezilienciától függ, hanem az a fontos, hogy nyitottabbá tegyük őket, ezekre a feladatokra, témákra, adjunk új módszertant, és ez sikerült is.”

A jövőbeli tréningek szervezésének szempontjából is lényeges tapasztalat, hogy a reziliencia témája – épp a fogalom leghosszabb ideje használt meghatározása (a krízisekből, traumákból való rugalmas felépülés) miatt – olyan nehéz saját élményeket hív elő, amelyek kezelésére a trénernek fel kell készülnie. A pilot tréningeken ezeket az aktualitások is felerősítették, és a trénerek szerint a képzés jó alkalom is volt arra, hogy valamennyit ezzel is dolgozni tudjanak: a feldolgozatlan Covid-karantén élmények, és az orosz-ukrán háború. Ezeken túl a saját megterhelő életesemények is előkerültek mindegyik csoportban.

„Az is kihívást jelentett, hogy az életük negatív eseményeiről beszéljünk a csoportban. Az, hogy segítsük őket, hogy erről tudjanak beszélni, és utána, hogy ne menjünk túl mélyre a pszichológiai részben, ugyanakkor mégis tudjunk erről beszélni, és kínáljunk arra is mintát, hogy hogyan lehet ezeket kezelni.”

7.2 A tréning résztvevői által megvalósított foglalkozások értékelése

A trénerek szerint a pilot tréningek résztvevői számára a saját foglalkozások megtartása során sikerélményt jelentett, hogy a legtöbb gyermek jól reagált a játékos feladatokra, könnyen megnyíltak, élvezték a foglalkozásokat. Ugyanakkor ide kapcsolódik az egyik kudarcélmény is:

„A csoportvezetők beszámoltak néhány negatív tapasztalatról is, amikor a gyerekek nem kapcsolódtak hozzájuk, ehelyett elmerültek a saját témáikban és tevékenységeikben, és nehezen tudtak az új stílusú munkára koncentrálni. Ennek ellenére a csoportvezető a foglalkozások alatt változást észlelt a viselkedésükben. Az első találkozás miatt azonban végig erősen frusztrált volt, és még a kilépésen is gondolkodott.”

A tanult alkalmazása részben sikerélményeket hozott, azonban ehhez kapcsolódtak a legnagyobb nehézségek is. Hogy jobban érthető legyen, mi okozhatta ezt a kettősséget, érdemes egy rövid elméleti áttekintést ide illeszteni.

Egy csoport minden esetben dinamikus egész, a benne zajló folyamatok olyan állapotváltozások, amelyek mindig a csoport egészre hatnak. Egy kezdő vezető nem feltétlenül ismeri fel a csoportfolyamatokat, illetve hajlamos homogénnek feltételezni az általa vezetett csoportot, noha az esetek többségében a csoport heterogén. A csoport tervezésekor szükséges kitűzni a csoport célját, összeállítani a módszertant, és az ismeretanyagot is. A csoport kezdetén mindenképp kell egyfajta eligazítás, tájékoztató a csoporttagoknak, a viselkedési szabályokról, a kommunikációról, az egymással való kapcsolódásról (Rudas, 2016). Ahogy a beszámolókból látni fogjuk, ez a tervezési folyamat a maga teljességében nem valósult meg. Egyes elemeit ugyan alkalmazták a résztvevők, de valószínűleg nem mérték fel kellően a csoport sajátosságait, erre az esetek egy részében nem is volt lehetőségük, mivel számukra korábban ismeretlen gyerekekkel dolgoztak (többnyire azért, mert vagy kirendelték az adott csoporthoz, vagy az általuk vezetett foglalkozások résztvevői mindig változtak).

A reflexiós lapokon többnyire nem került említésre, hogyan készültek fel a foglalkozásokra a résztvevők, de a csoportok összetételéből és a megvalósító szervezetek tréneritől tudjuk, hogy csoportonként eltérő módszerekre volt szükség. A magyarországi csoportok esetében pl. az egyik csoport nem igényelt ilyen típusú felkészítést, ők a feladatokat eseti jelleggel, a már meglévő foglalkozásaik keretébe szerették volna beépíteni a résztvevők pedig több éves tapasztalattal rendelkeztek csoportvezetői téren. A második csoport résztvevői ugyanakkor jóval kevesebb vagy szinte semmilyen tréneri ismerettel nem rendelkeztek, többségük más kontextusban dolgozott fiatalokkal, de nyitottak voltak ismereteik bővítésére. Számukra egy külön, 8 órás felkészítést tartott a koordinátor szervezet, ahol megismerkedtek az alapvető csoportvezetési kompetenciákkal és hasznos tippekkel, de a reflektív naplóikon sokszor érződött az ilyen jellegű gyakorlat hiánya.

További nehézséget jelentett, hogy a pilot tréningeket követően a résztvevőknek többnyire hátrányos helyzetű gyermekekkel kellett dolgozniuk. Ezt azért tartjuk külön is kiemelendőnek, mert a reziliens viselkedést épp ennél a célcsoportnál kellene leginkább fejleszteni a jövőben, ugyanakkor vannak olyan sajátosságok, amelyekre külön fel kell (vagy fel kellene)

majd készülni. A magyarországi szakirodalomból idézünk, de mivel a romániai csoportokból is érkeztek hasonló visszajelzések, feltételezhetjük, hogy – legalább részben – a többi országban is hasonló a helyzet. (A szlovák csoportok egy része eleve sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkozik, így feltételezhetően az ő háttértudásuk nagyobb ezen a téren, emiatt jelezhettek kevesebb problémát.) A Magyarországon tanuló gyermekek esetében jellemző, hogy a hátrányos helyzet és a tanulásban való akadályozottság szoros kapcsolatban áll egymással. Ennek egyik oka, hogy a tanulási zavar és a szociálisan hátrányos helyzet együttállása olyan szituációt hoz létre, amelyben a gyermek leginkább a tanulásban akadályozottak pedagógiájával lenne fejleszhető, ez azonban a magyar jogi szabályozás szerint nem lehetséges. Az oktatási rendszer jelenlegi formájában nem tudja kompenzálni ezt a helyzetet, így a leszakadó térségekben a sajátos nevelési igényre utaló problémák már a korai életszakaszban jelentkeznek, ezek okozója a depriváció és az ingerszegénység, melyek háttérében a halmozottan hátrányos helyzet áll (Vida, 2017). Ez praktikusán azt jelenti, hogy egy azonos életkorúakból álló csoport esetében is 3-5 év eltérést tapasztalhat a tréner a különféle kognitív képességekben. Ha pedig a csoport eleve heterogén az életkort tekintve, akkor ez a különbség hatványozottan nőhet. Mindenesetre a halmozottan hátrányos helyzetűeknek tartandó foglalkozások esetében érdemes abból kiindulni, hogy kiemelten fontos a periodikusság és a fokozatosság, a stabil keretek megléte, a speciális nevelési igényű gyermekek esetében még inkább, mint az átlagos populáció esetében (Móka, 1992).

A pilot tréningek résztvevői által tartott foglalkozások esetében az is egybehangzó értékelés, hogy a gyerekek összességében, még az esetleges problémákkal együtt is, élvezték ezeket a foglalkozásokat. A szakirodalom alapján előre jelezhető, hogy – hacsak nagyon komoly problémák nem lépnek fel a foglalkozások során – ez a továbbiakban is így alakul majd. Egyszerűen azért, mert a hagyományos iskolai keretek között a tanulóknak jóval kevesebb alkalma adódik élményszerű, tapasztalatokra alapozó tanulásra. Egy, a szociális kompetenciát dramatikus eszközökkel fejlesztő, egyébként nehéz tananyagrészből (Babits Jónás könyve című művéből) kiinduló nyári tehetséggondozó tábor vizsgálatának eredménye, hogy a szociális kompetenciát fejlesztő drámajátékokat a részt vevő gyerekek örömmel fogadták, és az, hogy a tevékenység nem kötötte le őket, az iskolai esetek heti átlagosan két előfordulásához képest az egy hét során egyszer sem, vagy csak egyszer fordult elő. A „legjobb élmény” általában nem volt külön kiemelhető, a gyerekek egy teljes napot, vagy egy-egy hosszabb feladatot neveztek meg erre a kérdésre válaszolva (Kovács, 2021). A dramatikus, mozgásos, tapaszt-

talatokra épülő tréningek, foglalkozások jobb bevonódást eredményeznek, lényegében a témától függetlenül.

A fentiek fényében látható, hogy a pilot tréningeket tartó trénerek visszajelzései a gyakorló foglalkozásokkal kapcsolatosan a szükségszerűen megmutatkozó problémákra hívják fel a figyelmet. Az időgazdálkodás, a csoportos gyakorlatok során a kellő összhang megteremtése időnként gondot okozott, a hátrányos helyzetű gyermekek esetében pedig az írást-olvasást igénylő feladatok elvégzése, a gyerekek szegényes szókinccse, az érzelmekkel való munka nehézsége szintén problémát jelentett.

„Előképzettség inkább a csoportvezetői kvalitásoknál kell, sokat kell gyakorolni, hogy fel tudják mérni, mely csoport milyen feladatokat képes sikeresen teljesíteni, mik jelentenének kihívást vagy akár generálnának konfliktusos helyzetet, így a csoportvezetőnek magának is erős ön- és emberismerettel kell rendelkeznie.”

„A legtöbb hallgató olyan csoportokkal dolgozott, amelyeket közvetlenül a helyszínen ismert meg, és nem ismerte mélységében a csoportkapcsolatokat vagy a gyerekek egyéni történeteit. Ezért többen közülük úgy nyilatkoztak, hogy bár elégedettek voltak a végeredménnyel és a tevékenységek menetével, még hatékonyabbak lettek volna, ha jobban ismerik a csoportot.”

A megoldási javaslatok között egybehangzóan a gyakorló trénereknek nyújtandó szupervízió és/vagy tapasztalt trénerkénti jelenléte szerepelt:

„A módszertan elején a tréneri előképzettséget is leírtuk, hogy fontos, hogy legyen valamilyen tapasztalata vagy legyen mellette ilyen társ, aki segíti és mentorálja a munkáját.”

„A jövőben talán megfontolandó lenne a szupervízió biztosítása, különösen a kezdő pedagógusok számára. A gyermekek érzelmeivel való munka kihívást jelent, és jó lenne, ha ők maguk is kapnának támogatást egy tapasztaltabb kollégától.”

7.3 A pilot tréningek résztvevői reflexiói

A pilot tréningek után tartott foglalkozások célkitűzései – a reflektív naplókban megjelölt célok alapján - négy nagyobb, a reziliencia egy-egy részterülete köré rendeződtek. A tréning résztvevői nagyon eltérő csoportokkal dolgoztak a hétköznapiakban, ezért a foglalkozások céljai is széles spektrumot fedtek le.

Az első ilyen nagyobb csoport a résztvevő gyerekek önismereti fejlesztését jelölte ki céljának. Természetesen ehhez is társul a reziliencia vagy akár a kommunikáció fejlesztése, de a fókuszban a nyitottság, az önmegismerés áll.

„A foglalkozásokkal a fiatalok önismeretének a fejlesztését terveztem, továbbá jó hangulattú, támogató környezetben megtartani a foglalkozást, mellyel elindulnak egy nagyon hosszú folyamaton, ami a reziliens képességek fejlesztését, tanulását és alkalmazását célozza meg. Célom volt, hogy a stresszes tanulmányaik során alkalmazni tudják a technikákat, és a stresszes, konfliktusos, fontos tétellel rendelkező és egyéb megoldásra váró helyzetekben a reziliencia segítségével a lehető legjobb önmagukat tudják adni, továbbá a magánéletük során is lelkiileg ellenállóbbak legyenek. Legfőbb célom, ezen az úton való elindítás, és önismereti kérdések megmozgatása volt.”

A második csoport fő célja az érzelmi intelligencia fejlesztése volt, amihez többnyire a szociális kompetenciák fejlesztése kapcsolódik. Utóbbi fogalom nem kerül elő a leírásokban, azonban a felsorolt készségek (kommunikáció, együttműködés, empátia, társismeret) azonosak ezekkel a kompetenciákkal.

„A foglalkozások összességével az volt a célom, hogy a gyerekek jobban megismerjék magukat, egymást és a képességeiket. Sok olyan témáról beszélünk, amikre úgy amúgy máskor nem gondolnának. Láthatták azt, hogy ki miben jó és ki milyen is valójában, hiszen ismerik egymást régről, de úgy igazán nem tudnak belsőbb dolgokat egymásról. Az volt a célom, hogy sikerüljön őket rá vegyem arra, hogy merjenek bátran beszélni különböző témákban és ne legyenek bátortalanok, hiszen itt nincs olyan, hogy rossz válasz. Mindvégig azt is szerettem volna elérni a kezdetektől, és úgy gondolom sikerült is, hogy hallgassák végig egymást érdeklődve és ne nevéssék ki egymást.”

A harmadik csoport a kellemes, oldott légkör kialakítását szerette volna a feladatokkal segíteni, azt, hogy a gyerekek jól érezzék magukat, játsszanak. Ha ehhez sikerült az érzelmi vagy az önismereti fejlődést is társítani, akkor az természetesen pozitívum, de az elsődleges az volt, hogy a gyerekek jól érezzék magukat.

„A célom a foglalkozásokkal az volt, hogy bővítsen az ovis játéktárunkat, a gyerekek minél több játékot ismerjenek meg, ezáltal fejlődjenek, s így varázslatosabbá, érdekesebbé tegyem az ovis tevékenységeket.”

„Alapvető elvárás volt, hogy a fiatalok aktívan, jó hangulatban végezzék a feladatokat. Olyan csoportösszetartó feladatokat választottam ki, amelyek erősítik egymás elfogadását, kibontakozását, megoldóképességét.”

Végül a negyedik nagyobb kitűzött cél en bloc a reziliencia fejlesztése volt. Néhány résztvevő csak ezt jelölte meg fejlesztési célként, ami egyfelől érthető, hiszen ez volt az explicit cél, ugyanakkor, így egyben olyan nagy ugrás, amit nem néhány foglalkozás alatt lehet elérni – a részcélok hiánya emiatt utalhat a tervezési képesség hiányosságaira is, azt jelzi, hogy ezeknek a csoportvezetőknek (még) nincs meghatározott módszertan a csoportvezetéshez.

„Meg szerettem volna ismertetni a gyerekekkel a reziliencia fogalmát gyakorlati úton, a feladatokon keresztül. Szerettem volna többféle feladatot (mozgásos, beszélgetős és relaxációs) is megismertetni velük.”

A tervezett tevékenységek megvalósítását általában sikeresnek értékelték a résztvevők. Lényegében nem volt olyan, aki ne számolt volna be valamilyen eredményről, az érzelmi fejlődés vagy a csoportkohézió területén.

„Egyre pontosabban fejezik ki érzelmeiket, könnyebben azonosítják azokat önmagukban is. Reziliencia erősítése, ezzel kapcsolatos ismeretek átadása. A gyengébb képességű, nehezebben motiválható résztvevőknél hosszabb idő szükséges az összetett ismeretek átadásához. Velük apránként és nagyon egyszerűen megfogalmazva célszerű ismertetni és elfogadtatni az új információkat.”

Jellegzetes problémaként lépett fel az időhiány, két módon is. Az egyik a foglalkozások tervezése során jelentkező időzavar volt, aminek következtében nem mindig sikerült megvalósítani az eredeti elképzeléseket. Ez többnyire a tréneri kompetenciák hiányosságából fakadt, sokszor futottak ki az időből, vagy egyszerűen csak alkalmazkodtak a csoport igényeihez és inkább játszották őket, mint hogy szigorúan ragaszkodjanak a tervezett feladatlistához.

Az időhiány másik megjelenése az összes foglalkozás időkeretére vonatkozott: bár a projektnek nem volt célja a reziliencia explicit fejlesztése (ennyi idő alatt ez nem is lehet reális elvárás), többen jelezték, hogy a gyerekek, fiatalok rezilienciájának tartós fejlesztéséhez hosszú, akár éveken át tartó időszakra lenne szükségük - ami egyébként a helyzet reális megítélése. Utóbbi visszautal a foglalkozások tervezésének kihívásaira is: egy gyakorlott tréner esetleg sikeresebben képes felmérni, hogy az adott időkeret mire ad lehetőséget – a konkrét célkitűzések az esetek nagy részében jobban megvalósíthatónak bizonyultak.

A foglalkozásvezetők egy része saját kereteik problematikus voltát is jelezte, ami alapvetően tőlük függetlenül, az adott intézmény jellemzői és/vagy hozzáállása miatt lépett fel: például egy-egy gyereket áthelyeztek az intézetben, vagy valakiért hamarabb jöttek a szü-

lők, megzavarva ezzel a feladatot. Ugyanakkor, ahogy a rövid elméleti kitekintésben jeleztük, a hátrányos helyzetű gyerekeknek különösen fontos lenne a keretek stabil tartása, így a jövőben érdemes arra is felkészíteni a trénereket, hogy ennek kialakítását, kitüntetett szerepét már a foglalkozások kezdete előtt igyekezzenek tisztázni a fogadó intézménnyel. Többen jelezték azt is, hogy a nekik adott időkeret sok esetben eléggé szűkös, egy jellemzően 45 perces órából akár 10-15 perc is elmehet a csoport fogadásával (későn érkezők, előző óráról vagy foglalkozásról hozott feszültségek kezelése, ráhangolódás), így legtöbbször csak rövidebb, gyorsabban „lezavarható” feladatokat választottak ki, a hosszúakra nem jutott idejük.

„A csoport összetételére való tekintettel mindenképpen szerettem volna olyan feladatokat megvalósítani, amelyek olyan témákhoz kapcsolódnak, amelyek a legjobban foglalkoztatják őket, pl.: karriertervezés, egyensúly, szociális képességek, reális önkép témakörében.

Idő hiányában néhány, a csoport fejlődését tekintve hasznos feladat nem fért bele a foglalkozásba, továbbá igyekeztem a feladatokat és azoknak a sorrendjét a résztvevőkhöz igazítani, annak alapján, hogy melyek a legfontosabb feladatok és mi az, amire a csoport aktuálisan befogadó. Több lazító gyakorlatot szerettem volna megvalósítani, azonban úgy vélem, hogy az elvégzett feladatok hosszú távon szintén a csoport résztvevőinek előremeneteléhez és reziliens képességek fejlesztéséhez járult hozzá.”

„Sok játékot próbáltunk alkalmazni annak érdekében, hogy a gyerekek jobban megismerjék egymást, észrevegyék egymás sérelmeit, fájdalmait. A foglalkozás végére a gyerekek sokkal jobban megnyíltak nekünk is, illetve társaiknak is.

Azt sajnálom, hogy egyes gyerekekért elég hamar jöttek a szülők, így nem tudtak minden játékban részt venni.

A fejlesztés végére a gyerekek nagyon feloldódtak, mindig nagy örömmel vártak minket, illetve megnyíltak felénk. Sajnálom, hogy ez a megnyílás inkább a fejlesztés vége fele mutatkozott meg leginkább, de örülünk annak, hogy nem volt minden hiábavaló, és reméljük, hogy a gyerekeknek egy feledhetetlen élmény okoztuk, illetve, hogy tanultak ezekből valamit.”

Arra a kérdésre, hogy mit látnak a későbbiekben is alkalmazhatónak, a csoportvezetők szinte kivétel nélkül a relaxációs gyakorlatokat említették. Sokan találták hasznosnak és tovább vihetőnek az önismereti jellegű fejlesztő gyakorlatokat is. Az említések harmadik csoportja a tapasztalati tanuláshoz köthető: a játékos gyakorlatokra, a térhasználatra, valamint ezek pozitív hozadékára vonatkozott.

„Mindenképpen fogom újra alkalmazni ezeket a tevékenységeket. Amit biztosan használni fogok később is, az az lesz, hogy körben ültünk. Amikor mindenkivel láttuk egymást, és közel voltunk egymáshoz, jobban tudtunk csoportként dolgozni. Ez segített megelőzni az esetleges viselkedési problémákat is. Emellett ezek a feladatok jól jelzik, hogy a gyermekek hogyan érzékelik a körülöttük lévő világot. Biztosan használni fogom a relaxációkat, mivel azt tapasztaltam, hogy néhány gyermek számára új dimenziót nyitottak meg.”

A „mi az, amit másképp csinálnál” kérdésre adott válaszok alapvetően a tréneri kompetenciákkal, elsősorban a foglalkozás menetének tervezésével kapcsolatos hiányosságokat jelezték. Az időkeret meghatározása, a feladatok sorrendje, adott esetben adaptálása, leegyszerűsítése – ezek voltak a leggyakrabban felsorolt változások. Mindez megerősíti azt, amit a pilot tréningeket megvalósítók is jeleztek: szükséges lenne a jövőben a mentorálás a kevésbé gyakorlott csoportvezetőknek.

„Több időt szánnék arra, hogy nagyon konkrét instrukciókat adjak a tevékenységek során. Mert a gyerekek állandóan sokat kérdezősködtek, és ez megzavarta a tevékenységeket. Több időt szánnék arra, hogy átgondoljam a csoport társas dinamikáját, és biztosítam, hogy a gyerekek ne szakítsanak félbe, vagy ne keveredjenek vitába.”

Ennél a pontnál felmerült az, hogy bár a pedagógusképzésből érkezők esetileg találkoznak a nem formális oktatás módszereivel, sem az elméleti, sem a gyakorlati oktatás során nem

tudnak biztos alapokat szerezni egy olyan interaktív, játékos feladatokat alkalmazó foglalkozásterv összeállításához, amely keretében ezeket a feladatokat magabiztosan tudnák alkalmazni.

Természetesen reális elvárás, hogy néhány alkalomtól ne várjunk egy teljesen rezilienssé vált fiatal, de szembetűnő, hogy aki kitűzte, hogy pl. célzottan érzelmi intelligenciát fejleszt, mint a reziliens viselkedés részelemét, annál ez többnyire érzékelhető fejlődést eredményezett, míg azok, akik nem tűztek ki konkrét célokat, ott a fejlesztés valószínűleg sok alkalommal később sem lenne érzékelhető.

Fontos az is, hogy a fiatalokkal foglalkozó képzésekből (legyen szó pedagógusokról, óvodapedagógusokról, gyermekfelügyelőről, szociális munkásokról stb.) a saját élmény alapú tréningtapasztalat szinte teljesen hiányzik, az elmélettel is csak esetileg foglalkoznak, a többség már a munkavégzés során sajátítja el a csoportvezetői kompetenciákat. A hiányolt tréneri kompetenciák ráadásul átfedésben kellene, hogy legyen a pedagógusi kompetenciákkal, mint pl. az időkeretek kialakítása, csoportdinamikai alapismeretek stb.

Ez különösen fontos azokban az esetekben, amikor a pedagógus nem csak tanórákat tart, hanem szakköröket is vezet. A képzési rendszer egyik nagy problémája tehát, hogy elválasztja a pedagógiai (tanítási) kompetenciákat és a tréneri (csoportszervezés, -vezetés, nem formális oktatási formák) készségeket, miközben ezeket párhuzamosan kellene elsajátítani a képzések során.

A csoportvezetők általában ambivalens módon értékelték, hogy mennyire sikerült fejleszteniük a gyerekek reziliens viselkedését a foglalkozások során. Egyfelől érzékelték a fejlődést, ami a nagyobb nyitottságban, az empatikusabb viselkedésben vagy a jobb kommunikációban tudott megnyilvánulni. Másfelől gyakran többet vártak volna – önmaguktól és a gyerekektől egyaránt –, vagy azt mondták, ennyi idő úgysem elegendő a reziliencia fejlesztésére. Összességében ezek a reflexiók a tervezés és a módszertani ismereteik hiányosságait jelzik. Ha nem sikerült előzetesen felmérni, hogy néhány foglalkozás mire lehet elegendő, akkor túlságosan komplex célkitűzések fogalmazódtak meg, amelyeket maradéktalanul nem is lehetett megvalósítani. Ugyanakkor az adott időkeretben reálisnak bizonyuló célokat többnyi-

re sikerült elérni. Mindezzel együtt a csoportvezetők jellemzően az elért célokat érzékelték (nem az esetleges hiányokra fókuszáltak), és inkább pozitív visszajelzéseket adtak.

„A foglalkozások végére jobban odafigyeltek a gyerekek egymásra, a játékokban is rugalmasok voltak, pl. a térképes feladatnál közösen összedolgoztak, megbeszélték, hogy ki mit rajzol, ha valaki nem szeretett volna embert rajzolni, akkor cseréltek, stb.

Véleményem szerint nagyon sokat segített nekik ez a foglalkozás, és így a végére sikerült a reziliens viselkedést fejleszteni.”

„Jelentős fejlődést nem vártam el a foglalkozások alatt, de szinten tartó funkciójukat a feladatok maradéktalanul betöltötték. Ha rendszeresen (akár éveken) keresztül végeznénk ilyen feladatot, biztosan lenne hatása.”

A gyerekek visszajelzései általában nagyon jók voltak a gyakorlatokkal kapcsolatban. Átmeneti nehézségek inkább a foglalkozások elején, a szokatlan feladatoknál mutatkoztak meg, például amikor a gyerekeknek önmagukat kellett eddig nem gyakorolt módon jellemezni. Az interaktivitás, az egymásra irányuló figyelem, a tapasztalati tanulás mind olyan összetevői voltak ezeknek a tréningeknek, amiket a gyerekek örömmel fogadtak.

„Mindig jólesik, mikor megkérdezik, mikor játszunk megint olyat, mint a múltkor. Szerették a választott feladatokat, az egyes átmeneti sikertelenségek ellenére nem adták fel, nem volt hosszan tartó sikertelenség-érzés senkiben. Tetszett nekik, hogy interaktívan foglalkozunk velük, szerették azokat a feladatokat is, amikben meg kellett nyílniuk, néha olyan őszinteséggel tették ezt, amit nem vártam volna tőlük.”

7.4 A pilot tréninget követő egyéni foglalkozások reflexiói

A kutatás eredeti célkitűzése között az is szerepelt, hogy a pilot tréningen részt vevők által tartott foglalkozásokat elemezve általános tanulságokat is levonjon azok megvalósításából. Erre kísérletet is teszünk, azonban az erősen heterogén résztvevői összetétel, ebből kifolyólag az eltérő foglalkozástípusok miatt az elemzés erős korlátozásokkal tekinthető csak általánosan érvényesnek. Kis túlzással ugyan, de azt lehet kijelenteni, hogy ahány foglalkozás, annyiféle jellemző: a csoportvezető végzettsége, szakmai gyakorlati ideje, pályaválasztási motivációja, az általa irányított csoport összetétele, a foglalkozások időtartama, kerete, valamint a csoportvezető célkitűzései lennének az elemzés számára fontos változók, de ezek olyan sokszínűek, hogy rájuk alapozva általános érvényű utakat, működési módokat nem lehet leírni. A képet tovább árnyalják az országonként megnyilvánuló eltérések, többek között a pedagógusképzés rendszerében, valamint az is, hogy a foglalkozásvezetők egy része egyéni mentorálás keretében tesztelte a feladatokat és nem csoporttal dolgozott, a diádikus kapcsolat pedig egészen más jellemzők mentén lenne leírható. Mindezek miatt nem lehet olyan általános érvényű megállapításokat tenni, hogy például a pedagóguspályát szakmai szerepmoddell miatt választók valamilyen szempont mentén sikeresebbek (vagy épp kevésbé sikeresek) lettek volna a megvalósítás során. További nehézséget jelentett a reflektív naplók részletességének különbsége. Volt olyan csoportvezető, aki mindig beszámolt – az aktuálisan végzett feladatokon túl – a folyamat egészéről, míg mások csak egy-egy mondatban jeleztek például valamilyen nehézséget, amire a későbbiekben nem tértek már ki. Ilyenkor arra következtettünk, hogy nem dolgoztak az észlelt problémával – ugyanakkor nem lehetünk biztosak benne, hogy valóban semmi sem történt. Szintén nehéz értékelni, amikor valaki csak röviden összegzett (például, hogy jól sikerült a foglalkozás), ilyenkor nem tudhatjuk, hogy a reflektálás hiányzik, vagy valóban minden örömteli és zökkenőmentes módon valósult meg.

A következőkben ezért négy csoportvezetői modellt mutatunk be, melyeket a reflektív naplók csoportosítása alapján tudtunk kialakítani. Az alapvető elgondolás a beszámolóok besorolásakor az volt, hogy a pályaválasztási motiváció mentén, a nagyobb létszámú csoportokból kerüljenek ki a beszámolóok. Azaz jelenjen meg a gyermekekkel való foglalkozás, a segítség szándéka, a szakmai szerepmoddell, valamint a pálya státusza miatt választók csoportja. Azonban már az elején le kell szögeznünk, hogy a hasonlóságok és az eltérések nem e paraméterek mentén alakultak.

A negyvenes évei elején járó, javítóintézetben dolgozó nevelő a szakmaválasztás motivációja alapján az egyes csoportba tartozik, azaz azért választotta ezt a területet, mert gyerekekkel szeretett volna foglalkozni. Szakmai szerepmodellt a saját mentora jelent számára, a belépő kérdőívben megnevezett szakmai cél nem mutat túl a gyerekekkel való foglalkozáson. A saját alkalmasságát – meglátása szerint – a külső visszajelzések indokolják.

Az általa választott metaforák reflektívek, a segítő tényezők *„a pozitív gondolatok. Segítenek, előre visznek a kihívás leküzdésében, a céljaim megvalósításában”*. Ugyanakkor a saját fejlődését küzdelmesként, fájdalomsként jeleníti meg (*„hegek”*).

A foglalkozásokat javítóintézeti nevelésben levő, 14-18 éves fiúkkal valósította meg. Az egyes foglalkozásokra egy-egy gyakorlatot tervezett, a reflektív naplóból nem tűnik ki, hogy folyamatként is gondol a foglalkozássorozatra egészére.

A foglalkozások értékelése során azt jelzi, hogy a résztvevők élvezik a játékos, mozgásos feladatokat, azonban ennél átfogóbb értékelésre nem kerül sor. Különösen feltűnő ez az egyetlen valóban problematikus feladatnál:

„Mivel a probléma kitalálását is rájuk bízom, először az egyik társuk számára kellemetlen dolgot hoztak fel, ami a társuknak rosszul esett, és emiatt ő megsértődött, és nem vett részt a feladat megoldásában. Természetesen nem engedtem, hogy azt a problémát boncolgassák, hanem egy újabbat kellett kitalálniuk.”

Az itt felmerülő érzéseket nem sikerült kezelni, az érintett fiatal megsértődött és acting outolt a helyzetből. Egyértelmű, hogy egy ilyen szituációban (egymást jól ismerő, együtt élő fiatalok) nem szabad túl mélyre menni, ugyanakkor asszertív konfliktuskezelésre lehetett volna használni a szituációt, és az érintett fiatalot ezáltal ismét integrálni a csoportba.

Hozzá kell tenni ugyanakkor, hogy mint nevelő, a csoportban nem pedagógusi, fejlesztő folyamatot lát el, hanem az intézeti neveltek délutáni programjait szervezi és felügyeli. Az ilyen programokon lehetősége van olyan feladatokat bevinni a csoportba, ami leköti a fiatalo-

kat, kicsit megmozgatja őket, javítja a csoportdinamikát vagy képes feloldani a csoporton belüli feszültségeket.

Általánosságban, a reflektív naplók alapján a tervezésben nincs is semmilyen fejlesztési cél, a csoportvezető nem kezeli a foglalkozásokat folyamatként (a csoportösszetétel állandó változása miatt ez nehéz is lenne).

„Összességében kíváncsi voltam, hogy az általunk nevelt fiatalok mennyire tudják végrehajtani a feladatokat és mennyire tudnak megnyílni a feladatok közben. A megvalósítás előtt nem hittem, hogy ezek nekik való feladatok, de szerettem volna kipróbálni.”

A reflexiók felszínesek, megmaradnak azon a szinten, „*hogy minden egyes gyerek felszabadultan, jókedvűen tudott játszani*”, a problémaészlelések is a felszínre vonatkoznak, például, hogy nem volt elegendő hely a teremben. A reziliencia mint egész fejlesztése nem merül fel a célok között, és a reflektív naplók alapján nem is történik meg célzottan, ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a célcsoportjuk is speciális, akik más megközelítést igényelnek.

Ilyen speciális tulajdonság például, hogy az intézeti (és jellemzően az intézeten kívüli, hátrányos helyzetű) fiatalok szinte minden esetben több éves lemaradásban vannak nemcsak a lexikális tudásukban, hanem szociális készségeikben is kortársaiktól. Nem ritka, hogy már felnőtt korú fiatalok az általános iskolai tananyagot pótolják, mert az intézeten kívüli éveikben a tanulás vagy a) nem volt prioritás, b) nem volt lehetősége tanulást támogató környezetben nevelkedni, c) diagnosztizálatlan vagy kezeletlen tanulási nehézséggel küzdenek. Szociális kompetenciáik szintén elmaradnak kortársaiktól, rendkívül impulzívok, cselekedeteiket és döntéseiket a pillanatnyi hangulatuk befolyásolja, környezetük minden rezdülésére hiperérzékenyek és ennek megfelelően reagálnak rá érzelmileg.

Emiatt az ő esetükben az is óriási előrelépés volt az, hogy képesek voltak a feladatra koncentrálni, a feladatok hatására (különösen a relaxációs gyakorlatoknál) higgadtan kezelni felmerülő konfliktusokat, vagy elengedni a nap korábbi szakaszában felgyűlt stresszt, vagy agressziót.

Bár előrebocsátottuk, hogy általánosítani kevésbé lehet, a reflektív naplót áttekintve az látszik, hogy a javítóintézeti nevelők reflexiói hasonló színvonalon alakultak, akkor is, ha az egyéb paraméterek mentén a trénerek (például életkor, pályaválasztási motiváció) különbözőek voltak. Az esetek nagy részében a kevésbé sikerült foglalkozások oka véleményük szerint alapvetően a fiatalok motivátlansága, amit elfogadnak tényként, a saját csoportvezetői szerep elemzése, változási kísérlet jellemzően nem történik meg.

A jelenség megértéséhez közelebb visz bennünket, ha azt a tréneret idézzük, aki a nevelők csoportjának tartott tréninget:

„[A csoport egy része] azt mondta, hogy az ő gyakorlatukban nincs sok esély a reziliencia fejlesztésére, a javítós fiúknak nem sok esélye van a változtatásra, ezzel nem nagyon lehet mit kezdeni – kb. feladták, mielőtt elindult a feladatok kipróbálása. De úgy éreztem, hogy a gyakorlatokkal sikerült ezt az attitűdöt is megváltoztatni valamennyire.”

Úgy tűnik, hogy felbukkan egy olyan attitűd, ami (egyébként reálisan) figyelembe veszi, hogy az intézeti neveltek ugyanabba a hátrányos környezetbe kerülnek haza, mint ahonnan bekerültek, így nem várnak csodát az intézeti nevelés hatásaitól. A jövőben érdemes szem előtt tartani, hogy az ilyen kiemelten hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó pedagógusoknak, nevelőknek vagy más segítőknek lehetnek olyan tapasztalatai és előítéletei, amelyeken külön is dolgozni kell a felkészítés során.

A szakmaválasztás kódja alapján a második csoportba tartozó résztvevő, akit tehát a segítség vágya motivált a pályaválasztásban, húszas évei elején járó egyetemi hallgató, speciális nevelési igényű gyermekeket fog tanítani a diplomaszerezés után. A belépő kérdőívben szerepmódot nem jelölt meg. Azok közé tartozik, akik vezetői szakmai célt is megneveztek, ami arra utal, hogy valóban karrierlehetőségként fogja fel a pályát. Saját alkalmasságához több releváns készséget és tulajdonságot is megnevez, így például a logikus gondolkodást, vagy azt, hogy mindenkivel tisztelettel bánt.

Metaforákat nem írt, a metaforaelemzést bevezető mondatokat konkrét válaszokkal egészítette ki. Az online oktatást említi nehézségként, mert ennek során elmaradtak a visszajelzések, továbbá a szakmai gyakorlatok is csorbát szenvedtek. Válaszai alapján az egyetemi

közeget minden szempontból ösztönzőnek éli meg, a csoporttársakat éppúgy, mint a számára fontos oktatókat.

A foglalkozásokon 12-14 éves, intézményi gondozásban levő, viselkedészavaros fiúkkal dolgozik. Néhány közülük drogfogyasztó is. Az érzéseikről nem szeretnek beszélni, így a tréning főként arra irányul, hogy ezen változtasson. Az egyes alkalmakat jól felépítve, ehhez a célkitűzéshez tervezi. A nehézségekre reflektál, és igyekszik is dolgozni azon, hogy a kiváltó okot kezelje, amiben sikerrel jár. Az eredményt így írja le:

„Azt hiszem, a gyerekek többsége megértette, hogy ezek a feladatok a saját érdeküket szolgálják. Hogy nem azért kellett csinálni, hogy nehéz helyzetbe kerüljenek, hanem mert hasznosak voltak számukra a gyakorlatok. És mindannyian megtapasztalhatták, hogy beszélhetnek a véleményükről, az érzéseikről és a jövőjükéről anélkül, hogy mások elítélnék vagy kinevetnék őket – ahogyan azt talán korábban tették. Néhány gyerek nagyon jól dolgozott, és láttam, hogy jobb lett az önértékelésük, és motiváltak érezték magukat arra, hogy jó döntéseket hozzanak az életükről.”

Ő is azok közé tartozik, akik jelezték az időkeret problémáját, a foglalkozások megvalósításakor is, de olyan szempontból is, hogy hosszabb idő alatt, rendszeres foglalkozásokkal jobb eredményeket érhetnének el a fiatalokkal. Utóbbi a helyzet (és önmaga) reális értékelése. Az általa kitöltött reflektív naplók példaértékűek, mind a tervezés, mind a megvalósulás elemzése szempontjából.

A harmadik bemutatott válaszadó hallgatói státuszban, annak megfelelő (20 év körüli) életkorban „Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája” szakon tanul jelenleg. A szakmaválasztás motivációja alapján a harmadik csoportba tartozik, azaz fontos szakmai szerepmódel volt jelen az életében. Ezt a szakmai mintát fontosnak tartja, önmagát a türelmessége, nyugodtsága miatt tartja alkalmasnak a pályára, az időkezelésben szeretne fejlődni. A metaforák sorában egy harcos mesebeli szereplőt választott önmaga megjelenítésére, a változásokat gazdagodás-

ként éli meg („*friss esővel felduzzasztott patak*”). A segítőkét mesebeli tündérékként jellemzi, ez az egyetlen olyan metaforája, ami valamilyen mértékű kompetenciahiányra utal.

A gyerekcsoport, akikkel dolgozik, vegyes életkorú (6-10 évesek), hátrányos helyzetű gyerekekből áll, ő maga is jelzi, hogy a hasonló életkorúak között is nagyok a fejlettségben mutatkozó eltérések. A csoportot korábban nem ismerte. Ezek alapján levonható az a következtetés, hogy kifejezetten nehezített helyzetben tartja a foglalkozásokat.

Az ebből adódó problémákat észleli a foglalkozások során is – nem figyelnek egymásra a gyerekek, adott esetben nincs meg az iskolaérettséget jelző 20 perces figyelmi terjedelem sem, nem tudnak olvasni, nem értik jól az instrukciókat. Ugyanakkor jól sikerül a feladatokat adaptálnia az adott helyzetre, amit sikerként él meg, és elsősorban erre fókuszál, a nehézségeket leírja, de ezzel párhuzamosan kezeli is.

A foglalkozások jól tervezettek, az előző alkalmak tanulságát is hasznosítja: ilyen például, hogy a gyerekek jobban kedvelik a mozgásos játékokat, ezért egy-két ilyet minden foglalkozásba beillesztettek.

Összességében a folyamat tervezése is kellően átgondolt, a reziliencia fejlesztése megjelenik, de jól átgondolt részcélok mellett, ezeken keresztül kibontva:

„A foglalkozásokkal az volt a cél, hogy a gyerekek jobban megnyíljanak, hogy véleményt tudjanak alkotni, hogy tudjanak nyíltan beszélni érzelmeikről, hogy tudjanak helyt állni egyes szituációkban, alkalmazkodni tudjanak.”

Ezeket sikerült is megvalósítani, a nyitottság, az egymásra figyelés nőtt a játékok hatására. A reflektív napló alapján eredményes, rutinos megvalósítást látunk, noha a csoportvezető mögött nem áll többéves szakmai gyakorlat.

A negyedik modell képviselője szintén huszoneves, tanítónő, egy iskolában dolgozik. A pályaválasztás motivációja alapján a negyedik csoportba tartozik, azaz a szakma státusza vonzotta elsősorban. Szerepmodellként nem nevez meg egyetlen személyt, de számos általa ismert pedagógustól tanul a saját meglátása szerint. A szakmai cél a megélhetés, az alkalmazságot az ő esetében is a visszajelzések mutatják. Szakmai fejlődési célja, hogy szeretne határozottabbá válni. A metaforák a kihívásokat megoldható feladatként mutatják be, a saját fejlődés viszont kevésbé reflektált, azok közé tartozik, akik szép és vágyott dolgot jelölnek ugyan, de a választott képpel nem utalnak arra, hogy ez a minőség hogyan is keletkezik.

A foglalkozásai során hosszabb ideje (két éve) ismert osztállyal dolgozik. Előre tudja, hogy a csoport összetétele változó lesz, de nem tervez semmit azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehet ennek negatív hatását mérsékelni.

A célkitűzéseket pontosan megfogalmazza a folyamat kezdetén:

„Hogy asszertívebben kommunikáljanak egymással, legyenek együttérzőbbek, javuljon az önkontroljuk és legfőképp a tanulási motivációjuk”.

Ez a folyamat tervezésében azonban nem jelenik meg, kívülről nem érzékelhető, hogy mi indokolja az egyes alkalmakra a gyakorlatok választását, ezek hogyan és miért épülnek egymásra. Tesz ugyanakkor néhány fontos önreflektív megállapítást egy-egy foglalkozás végén:

„Jobban bele kell jönnöm a negatív érzések feldolgozásának segítségébe. Máskor is konfliktus esetén érdemes lenne színekkal kifejezni az érzelmeiket.”

A teljes folyamat konklúziója, hogy a gyerekek türelme fejlődött, jobban figyelnek egymásra. Nincs visszautalás az eredeti célkitűzésekre, hogy azok közül sikerült-e mást is megvalósítani, illetve, ha ez elmaradt, akkor mi lehetett ennek az oka. Az ő reflektív naplói tipikus példák arra, hogy nem lehetünk biztosak abban, vajon a foglalkozások megvalósulásában, vagy csak a leírásában voltak hiányosságok. Az azonban egyértelmű, hogy több következetesség kellene a foglalkozások megtervezésben: ha ez meglenne, akkor az az értékelésekben is tükröződne, jobb rálátást nyújtana a folyamat egészére.

Fejezetösszegzés

A fejezetben a projekt során megvalósított foglalkozások eredményeit elemeztük, a megvalósító szervezetek munkatársaival készített interjúk és reflektív naplók alapján. A projekt elején kitűzött célokat nagyrészt sikerült elérni: a pilot tréningek résztvevői megismerték a reziliencia fogalmát, felmérték saját reziliens viselkedésüket, új módszertant ismertek meg, és az általuk tartott foglalkozások során minimum eredményként sikerült a résztvevő gyerekek együttműködését vagy empátiáját fejleszteniük.

A pilot tréningeket tartó megvalósító trénerek jelentős szakmai gyakorlattal rendelkeznek, így az ő részükről módszertani problémák nem merültek fel. Szükség esetén képesek voltak a tervezettnél valamivel több elméletet, vagy több gyakorlatot bevinni a csoportba, érzékelték a résztvevők oldaláról felmerülő módszertani hiányosságokat, és a rendelkezésre álló keretben igyekeztek is ezt pótolni. Amit kifejezetten a reziliencia témaköréhez kapcsolódó kérdésként, esetleges nehézségként jeleztek, az a negatív érzések, nehéz saját élmények felszínre kerülése és kezelése volt. A reziliencia fogalma, témaköre magában hordozza, hogy ezek előkerülnek a folyamat során: a megvalósító trénereknek arra kellett kiemelten figyelniük, hogy ezekre megfelelően reagáljanak, dolgozzanak az érzésekkel, viszont ne mélyüljenek egy önismereti csoport szintjéig, hiszen nem ez volt a tréningek célja.

A pilot tréningeken részt vevők által tartott foglalkozások megvalósítása már jóval heterogénebb módon alakult. Az elemzés számára nehézséget jelentett, hogy a reflektív naplók gyengébb színvonala, esetleges hiányossága esetén nem tudtuk kétséget kizáróan eldönteni, hogy milyen mértékben felelős ezért a megvalósítás sikertelensége, az önreflexió hiánya, illetve a dokumentálási készség gyengesége.

Problematikus területnek bizonyult az esetleges előítélet vagy korábbi rossz tapasztalat, a tréneri módszertani – tervezési, csoportdinamikai – ismeretek hiánya, a negatív élmények kezelésének nehézsége és a keretek megtartása. Ezek viszonylag általánosan jelentkező problémák voltak a résztvevőknél, függetlenül a szakmai tapasztalattól vagy éppen a pályaválasztási motivációtól. A sikerességet inkább az tudta előjelezni, hogy valaki mennyire volt képes kellő önreflexióval válaszolni a belépő kérdőívben, akár a metaforaelemzésben, akár a saját alkalmassága vagy szakmai céljai vonatkozásában. A szakmai tapasztalat az esetek egy

részében inkább fordított arányban volt a megvalósítás sikerességével: ezt magyarázhatja, hogy a képzésből frissen kilépők, pályakezdők vagy még hallgatók jobban tudatában vannak saját korlátjaiknak, ezért igyekeztek alaposabban tervezni, felkészülni, míg a már pályán levők jobban bíztak a saját rutinjukban, amit azonban nem tréneri munka területén szereztek meg. Ezt a feltételezést megerősítik a magyarországi tapasztalatok: a magukat kevésbé rutinosnak érző ifjúságsegítők csoportja kért külön módszertani képzést, míg az intézetbe dolgozó nevelők elégségesnek érezték a saját tudásukat, utóbbi azonban nem tükröződik a reflektív beszámolóikban.

Az előítéletesség ugyan jelen tréningek során nem volt átfogó probléma, a jövőben ezzel együtt érdemes ezt is figyelembe venni, mivel a kutatások azt mutatják, hogy a pedagógusok előítéletessége, például a romákkal szemben, hasonló a többségi társadaloméhoz (Kende, 2013; Nagy, 2002), ráadásul ezeket az előítéleteket alá is támasztják a tanulási, szövegértési nehézségekkel kapcsolatos, már említett tapasztalatok.

A tréneri módszertani képzést szintén fontos lenne beépíteni a jövőbeli foglalkozásokba. Az egyes intézmények nem feltétlenül érzékelik ennek fontosságát, miközben a sikeres fejlesztéshez a stabilitás és a rendszeresség elengedhetetlen. Ezt a csoportvezetők pontosan érzékelték és le is írták a reflektív naplókban. Emiatt fontos őket már előre felkészíteni arra, hogy ezt a keretet minél hatékonyabban tudják tartani. Szintén módszertani, tervezési kihívás a foglalkozások céljának adekvát kiválasztása, megfogalmazása. Az látszott, hogy akik ezt pontosabban, megfelelő részcélokat kitűzve tudták megtenni, azok sikeresebbek voltak, mint akik csak „szerették volna kipróbálni” a gyakorlatokat, vagy általánosságban „a rezilienciát” akarták fejleszteni. Utóbbi esetekben a csoportvezetők nem annyira fejlődésről tudtak beszámolni, inkább csak arról, hogy a gyerekek jól érezték magukat a foglalkozások során. Hozzá kell tennünk, hogy olyan gyerekek életében, akik számára az iskola inkább kudarcélmény, kevésbé van részük dicséretben, már ez is figyelemre méltó eredmény, de a cél mégis legalább egy-egy részterület fejlesztése kellene, hogy legyen.

8. ÖSSZEGZÉS ÉS JAVASLATOK

A három ország pedagógusképzésének áttekintése után arra a megállapításra jutottunk, hogy a tanulmányok során még mindig csak esetlegesen jelennek meg a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a roma tanulók esélyegyenlőségét támogató, a leendő pedagógusokat kifejezetten a velük való munkára felkészítő ismeretek, kurzusok. A kötelező tantárgyak keretében ez a téma kifejezetten nem jelenik meg – ez természetesen nem zárja ki, hogy egy adott kurzus keretében az oktató kitérjen a hátrányos helyzetű gyermekek sajátosságaira, ugyanakkor ennek módja és mértéke alapvetően az adott oktató szemléletén múlik. A velük (hátrányos helyzetű tanulókkal) foglalkozó kurzusokat a „választható tantárgyak” keretében találjuk, ami azonban azt jelenti, hogy esetleges, hogy ezek valamelyikét elvégzi-e a hallgató.

A képzés során elsajátítandó kompetenciák szintén érintik az esélyegyenlőség témáját, de gyakran más, pedagógiai szempontból nehezebb, vagy sok szempontból eltérő helyzettel összemosva, például a speciális nevelési igényű vagy a magatartásproblémákkal rendelkező gyermekek nevelésével együtt. Azaz maga a keretrendszer lehetőséget ad a megfelelő felkészítésre, de – hasonlóan a választható tárgyakhoz – nem ad arra garanciát, hogy ez valóban megtörténik, így a felsőoktatásban töltött évek a legrosszabb esetben akár a hallgató hozott előítéleteit is megerősíthetik.

A szakmai önismeret és identitás fejlesztése, az önreflektív habitus kialakítása tekintetében kedvezőbb képet látunk: ezek összességében mindhárom országban hangsúlyosan jelennek meg a pedagógusképzés elvárásai között. Ugyanakkor Magyarország némiképp kivételt jelent ezen a téren: az osztatlan tanárképzés¹⁰ sajátossága, hogy a szakmai gyakorlat a képzés utolsó évére esik, amikor a tanárjelöltet egy mentorpedagógus és egy szemináriumvezető támogatja és oktatja. Kifejezetten az ő szakmai felkészültségük, nézeteik és elvárásaik szabják meg, hogy a tanárjelölt mennyire képes fejlődni, a kötelező dokumentumok ugyanis csak a teljesítést (óraszám) ellenőrzik, nincs olyan értékelési- vagy kritériumrendszer, amit akár a mentor-

¹⁰Ez a képzésstruktúra kivezetésre kerül 2022-től felmenő rendszerben.

tanárnak, akár a szemináriumvezetőnek alkalmaznia kellene. Mind Szlovákiában, mind Romániában a képzés egésze során, több tantárgy keretében is megjelenik a szakmai önismeret fejlesztése, a mentálhigiénés felkészülés, a pedagógiai döntéshelyzetek, problematikus szituációk kezelésére való képességek fejlesztése. A szakmai reziliencia kialakulása összességében biztosított a pedagógusképzés során.

A szakmai rezilienciát a tréningek résztvevőihöz eljuttatott kérdőív két kérdésblokkjában vizsgáltuk. A szakmai identitás kialakítása, a személyes jóllét és a szakmai lelkesedés megőrzése, ezek által egyben a kiégés megelőzése a szakmai reziliencia alapfeltétele. Emellett kiemelten fontos az önreflexió, hiszen ez teszi képessé a segítő szakembert/pedagógust arra, hogy a szakmai nehézségekből, problémahelyzetekből tanulni tudjon, és ezáltal adaptív módon készüljön a jövőbeli nehézségek megoldására. Az említetteken túl az is lényeges, hogy a rendelkezésére álló erőforrásokat képes legyen megkeresni és használni a szakember, hiszen a jó társas kapcsolatok a reziliens viselkedést is erősítik, ezzel szemben a magányos küzdelem könnyen vezethet kiégéshez.

A szakmai identitás alakításának egyik első lépése a pályaválasztási döntés. Az oktatási rendszerben, még tanulóként eltöltött évek ugyan csak nagyon tágran értelmezve tekinthetők szakmai szocializációnak, a tapasztalatok mégis azt mutatják, hogy számos módszert onnan hoznak magukkal a későbbi pedagógusok. Esetükben tehát egyértelmű, hogy már a képzés megkezdése előtt kialakul, hogy milyen mintákra támaszkodik majd. Más szakemberekkel kapcsolatban ez a kérdés kevésbé kutatott, illetve ebben a formában fel sem merülhet – míg tanítókkal, tanárokkal mindenki kapcsolatba kerül, szociális munkásokkal vagy más típusú ifjúságsegítőkkal már nem feltétlenül. A kérdőívben adott válaszok azonban azt mutatták, hogy a pályaválasztási motiváció alapján képzett csoportok egyikében sem szerepeltek kizárólag pedagógusok, azaz a korai szerepmodellek nem minden esetben válhatnak fontossá.

A pályaválasztási motiváció alapján hat csoportot tudtunk elkülöníteni. Az első ezek sorában az a csoport volt, amelynek tagjai a gyermekekkel való foglalkozás vágya miatt lettek pedagógusok vagy fiatalokkal dolgozó szakemberek. Esetükben a szakmai reziliencia szempontjából kedvezőnek mondható a pálya iránti elkötelezettség, hiszen az, hogy egy „mindig is” vágyott területen dolgoznak, segíthet a problémás helyzetekkel való megküzdésben. Ugyanakkor a válaszok arra utalnak, hogy ez a döntés nem feltétlenül járt együtt az alapvető-

en meglevő készségeken és szándékokon túlmutató (ön)fejlesztéssel. A válaszadók számára fontos a szeretet, a bizalom és a melegség, de nem jelennek meg egyéb, a pedagógusi vagy akár ifjúságsegítői szerepben lényeges vonások, amelyek ráadásul a gyermekek rezilienciájának támogatásához is fontosak lennének. Hiányzik például az értékek átadása, a mintaadás, a célok kijelölésének támogatása, miközben ezek is a szakmai feladatok közé kerülhetnének valamilyen formában. Különösen feltűnő – és a későbbiekben fejlesztendő – a határozottság, konfliktuskezelési készség hiánya, ami a szakmai reziliencia alapvető összetevője lenne.

Utóbbi csoport esetében a leghangsúlyosabb, de a többiekénél is megjelenik, csak kedvezőbb arányban, azaz a másik öt csoportban nagyjából egyharmadnyian jelzik, hogy jobban ki kellene állniuk önmagukért. Itt is hangsúlyozzuk, hogy ez nem meglepő: összecseng a szakirodalom egy fontos megállapításával. Figula (2000) kutatása mutatja ki, hogy „*a pedagóguspályát inkább a represszív személyiségvonással rendelkező emberek választják*” (Figula, 2000: 79). A represszív tanárt „*dependens interperszonális attitűd és az agresszióelfojtás jellemzi*”, keresi a szeretetteljes interakciókat, toleráns és szociábilis, ugyanakkor elhárítja saját negatív impulzusait. A szeretetteljesség jelzése, az empátia és a türelem igénye és a konfliktusok kerülése erősen jellemzi ezt a válaszadói csoportot a mintán belül. Mivel a reziliencia része az aszertivitásra való képesség, ennek hiánya a szakmai reziliencia terén is komoly hátrányt jelent.

A második csoportba azok kerültek, akiket a segítség vágya vonzott a pályára. Ahogy említettük, a szakmai reziliencia szempontjából ez a csoport kedvezőbb helyzetben van az önérvényesítést illetően, mint az első csoport. A pályához szükséges képességeket szélesebb spektrumon fogalmazzák meg, és ezek között legalább említésre kerül a stresszkezelés és a lényeglátás. Veszélyt jelenthet, hogy a válaszadóknak mindössze egyharmada fogalmazott meg önmagára, a saját karrierjére vagy szakmai terveire vonatkozó célkitűzést. A többiek ugyanis, ha kizárólag a gyermekekre/kliensekre fókuszálnak, könnyen juthatnak kiegészítő-közeli állapotba. A gyermekek rezilienciájának támogatása szempontjából viszont kedvező, hogy az ő fejlesztésük és támogatásuk e csoport válaszadói számára a legfontosabb szakmai célkitűzés.

A legnépesebb az a csoport volt, amelynek tagjai valamilyen szerepmódel hatására választották ezt a pályát. A szakmai kihívásokkal, célokkal, fejlődési lehetőségekkel kapcsolatos válaszaik azt mutatják, hogy a szakmai reziliencia szempontjából kedvező, ha a válaszadó pályaválasztását egy vagy több szakmai szerepmódel motiválja. Ezek a minták a válaszok tanúsága szerint többdimenziós, sokféle szempontból követhető és értékelhető példaképek, a gyermekek támogatása, vagy a bizalomteli légkör fontossága mellett rávilágíthatnak arra is, hogy szabad hibázni, akár kudarcot vallani is, hiszen az elrontott helyzet később korrigálható.

Pozitívum, hogy a fejlesztendő készségek között megjelennek a kifejezetten szakmai célkitűzések. Ez arra utal, hogy jelen van a saját tevékenységhez kötődő reflexió is. Az első csoporttal összevetve kedvezőbbnek tűnik az önérvényesítés, a szakmai konfliktusokkal való megküzdés helyzete is, bár a válaszadók egyharmada ebben a csoportban is kifejtette, hogy ezen a téren még fejlődni kellene.

A pályaválasztási motivációk sorában a negyedik csoport a pálya státusza, vélt vagy valós presztízse alapján döntött az adott foglalkozás mellett. A szakmai reziliencia szempontjából ez a csoport is vegyes képet mutat. Az, hogy a pedagógusszerep egészére figyelnek, és nem csak egy-egy olyan aspektusra, mint a segítő szerep, vagy a gyermekekkel való foglalkozás lehetősége, támogathatja az önreflexiót, a saját karrier és szakmai célok szem előtt tartása úgyszintén, és utóbbi a kiegészítés megelőzésében is fontos szerephez juthat. Az önmagukkal való elégedetlenség viszont utalhat – a valós reflektivitáson túl – maximalizmusra is, ami nem szerencsés, főleg akkor, ha ezt az igényt a gyerekekkel szemben is érvényesítik. A csoport egyharmada ebben az esetben is a kellő határozottság hiányát jelezte, ami pedig lényeges volna a szakmai stresszhelyzetekkel és konfliktusokkal való megküzdés során.

Az ötödik csoportba azok kerültek, akik valamilyen karierváltás után, gyakran kényszerből kerültek a gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozó munkakörbe. Nem meglepő, hogy a csoport tagjai a személyes reziliencia terén jeleskednek elsősorban, legalábbis a konkrét helyzetet illetően. Az, hogy egy állásvesztés után képesek voltak megküzdenni a helyzettel, és

olyan pályát találni, amin alapvetően jól érzik magukat, mindenképp erre utal. Ugyanakkor az új szakmai szerepük még nem szilárdult meg: jellemzően nincsenek szerepmódellek, szakmai fejlődési célkitűzéseik és a szakmai célok is kifejeződnek abban az állításban, hogy szeretnék jól végezni a munkájukat. Ha a későbbiekben a sikeres megküzdési stratégiáikat a szakmai szerepükben is alkalmazni tudják, akkor lesznek majd reziliensnek nevezhetőek e téren is.

Az utolsó csoportba azok kerültek, akik a pályaválasztás idején még nem tudták, mivel is akarnak foglalkozni, és a pedagógusi vagy szociológusi tanulmányok tűntek a legjobb lehetőségnek számukra. A csoport esetében szakmai rezilienciáról nem érdemes beszélni, hiszen nem igazán rendelkeznek kialakult képpel a saját szakmájukat illetően. A felsőoktatásba lépéskor találmra választották azt a szakot, amire épp járnak, vagy amit a közelmúltban elvégeztek, ám ennél is lényegesebb, hogy egyelőre nem fogalmazódott meg bennük, valójában mit is szeretnének. A csoport felfogását és elképzeléseit tökéletesen leíró *„Még nem körvonalazódott előttem pontosan, de úgy érzem, jó úton haladok.”* mondat utalhat a személyes rezilienciára, abban a vonatkozásban, hogy például első generációs értelmiségiként sikerült bejutni a felsőoktatásba, ráadásul olyan területre, ami semmilyen szempontból nem tűnik rossznak. Ennél előbbre azonban jellemzően nem jutottak e csoport tagjai: számukra a szakmai szerep megtalálása a jelenlegi cél.

A szakmai rezilienciára vonatkozó második kérdésblokkban metaforák alkotására kértük a résztvevőket. A metaforaelemzés abban tud többletet nyújtani például egy interjúhoz képest, hogy a képi, hangulati rétegeket is felvillantja, így olyan attitűdöket, élményeket is megjelenít, amelyek a kizárólag racionális-kognitív válaszokban általában nem érhetőek tetten. Összesen négy metaforát vártunk a válaszadóktól: a szakmai felkészülés során megélt kihívásokra, az ezekre adott reakciókra, a szakmai fejlődést támogató személyekre, valamint a saját szakmai fejlődésre.

A válaszadók valamivel több, mint fele sajnálatosan nem metaforával válaszolt a kérdésekre, hanem racionális szövegekben, akár tételesen sorolta fel a nehézségeket, a segítőköt, az elvárásokat. Ezeket a válaszokat összességében inkább pozitív tartalmúnak ítélnéljük, így például a kihívásokat nehéznek, de megoldhatónak értékelték, néhány kivétellel találtak támogatókat, a saját szakmai fejlődésükhöz írtak valamilyen célt, vagy fontosnak nevezték. Jellemzően a hosszabb válaszok voltak inkább negatív tartalmúak, több problémát, több akadályt soroltak fel. Mivel nem racionális válaszokra számítottunk, így arra nem kérdeztünk rá, hogy ezek a nehézségek mennyire tűntek megoldhatatlannak, vagyis nem tudjuk, mit jelent pontosan, ha valaki hat-nyolc akadályt is felsorolt a képzése idején. Ugyanakkor elmondható, hogy a válaszok nem jeleztek kiugró deficiteket, ahogyan szélsőséges pozitívumokat sem, azaz összességében nem mondtak ellent a többi válaszból lesűrhető következtetéseknek.

A tényleges metaforák a szakmai kihívásokat komolynak, de megoldhatónak jelezték. Az érzelmi skála meglehetősen szélesnek bizonyult: az egyik végpontján a nehéz, de izgalmas képeket találjuk (például „*trükkös rejtvények*”), míg a másik végponton az alig leküzdhető kihívásokat (például „*Mount Blanc*”). A képek zöme azért a saját aktivitásnak, megküzdésnek is teret hagyott, nem jelzett teljes kiszolgáltatottságot.

A saját szerepre utaló metaforák egy része elveszettséget, kimerültséget vagy gyermekszerepet írt le (például „*egy félig lemerült elemmel működő Duracell nyuszi*”), a másik részük pedig a küzdő, harcos, tevékeny szereplőt jelenítette meg (például „*hegymászó, mert nem adom fel, s mászok tovább felfele*”).

Hasonló kettősség jellemzi a segítők ábrázolását: a válaszadók nagyobb része varázslatos erőnek, akár természetfeletti védelmezőnek látja őket (például „*menedékházak a hóiharban*”), és csak kevesen írtak egyenrangúságra utaló metaforát (például „*a csapattagok, akikkel együtt játszom*”).

A saját szakmai fejlődésre utaló képek ugyanakkor inkább pozitívek, a fejlődést és a gazdagodást jelzik, noha ez a fejlődés az esetek egy részében fájdalmas is (például „*szurkáló gombostűk, amelyek figyelmeztetnek a változásra, problémákra, örömekre, érzésekre*”). Négyen pedig olyan természeti képet írtak, amely azt mutatja, hogy ez a fejlődés megtörténik ugyan, de a válaszadónak nincs rá hatása (például „*apály-dagály*”).

A pályaválasztási motiváció alapján kialakított csoportokat nehéz egységesen jellemezni a metaforák alapján, mivel a 15-20 fős létszámokat tovább csökkenti, hogy a válaszadók nagyobb hányada nem metaforával válaszolt ezekre a kérdésekre. Néhány tendencia azért kirajzolódik, így például a szakmát a gyermekekkel való foglalkozás lehetősége miatt választóknál jelentek meg leggyakrabban a megküzdés kapcsán passzivitásra utaló, illetve a nehézségeket hangsúlyozó képek. A válaszadók létszáma és a minta arányai miatt természetesen nem beszélhetünk statisztika értelemben is jelentős többségről, azonban megkockáztatható az a kijelentés, hogy ennek a csoportnak a szakmai szerep felnőttebb, a határozottságot jobban magába foglaló felfogására lenne szüksége.

A pályát a segítség vágya miatt választók csoportjában gyakoribbak a passzivitást tükröző képek a kihívásokhoz kapcsolódóan, és körükben a leggyakoribb, hogy a megjelenített képen gyermeki pozíciót foglalnak el. A korábbi válaszokkal egybevetve ezek az eredmények valamelyest megerősítik, hogy a kiégés veszélye fennáll a csoport válaszadói esetében.

A szakmai szerepmodell miatt pályát választók esetében a metaforaelemzések a reflektivitás erőteljesebb voltát nem erősítették meg, ugyanakkor a szakmai kihívások kapcsán ez volt az egyetlen olyan csoport, amelynek tagjai nem írtak passzív, tehetetlenségre utaló képeket. A kihívások nehézségeit tükröző metaforák viszont sokszor e válaszadói csoport tagjaitól érkeztek – ami azonban lehet a realitás észlelése is, ha valóban komoly problémákkal kellett megküzdeniük a tanulás és/vagy a pályára lépés során.

A negyedik, a pályának kitüntetett presztízst tulajdonító csoport esetében a korábbi válaszokban már jelzett reflektivitás meglétét a metaforák is megerősítik annyiban, hogy a nagyobb létszámú csoportok közül csak ez tudott kivétel nélkül adekvát képet hozni a saját változásokkal kapcsolatosan. A szakmai kihívások kapcsán is inkább aktív, a küzdelemben határozottan részt vállaló metaforákat választottak.

A két kisebb létszámú csoport esetében a korábbi válaszok azt mutatták, hogy a szakmai reziliencia eleve nehezen értelmezhető – eltérő okok miatt – az ő esetükben. A két csoport közötti különbséget a metaforaelemzés is megerősíti: a kényszerpályán levők közül mindenki tud reflektálni a saját fejlődésére, ugyanez nem mondható el a bizonytalanok csoportjáról. E két csoport tagjai jelentős szakmai támogatást igényelnének, utóbbi csoport esetében ezt

a metaforák is megerősítik: a csoport tagjai kivétel nélkül erős, természetfeletti segítőköt soroltak fel.

A bemeneti kérdőívet kitöltők tudásösszetételének elemzése alapján árnyaltabb képet kaptunk arról, hogy az általunk megkérdezettek hogyan gondolkodnak saját tudásukról és annak keletkezéséről, fejlődéséről. Megerősítést nyert a szakirodalom azon megállapítása, hogy a hivatásgyakorlás során használt tudás jelentős részét sajátítják el a formális oktatási rendszeren kívül (Parkes & FitzGibbon, 1986; Lee, 2012; Milam et al., 2014; Kirk & Wall, 2010; Beltman et al., 2011; Quintero et al., 2013; Bersh, 2018; Everington, 2014; Salinas, 2002; Fejős, 2019; Ceglédi & Szathmáriné Csőke, 2020; Kozma & Ceglédi, 2020; Gunn et al., 2013).

Az egyes tudásforrások súlyának számszerűsítése során a legnagyobb értékeket az életben felnőttként, a megküzdés révén, valamint a hivatásgyakorlás során szerzett tudásforrások kapták, ezeket követte a felsőoktatásban elsajátított tudás és a gyermekkori tapasztalatok. A mérvadó személyiségek mintaadása és az önképzés a lista második felére szorultak. A legkevésbé a továbbképzések során, az egyéb források révén és a középiskolában szerzett tudás mérvadó jelenlegi tudásuk létrejöttében.

A gyermekkorban és felnőttként az életben átélt élmények kvalitatív elemzésének legfőbb tanulsága, hogy ezen élmények egy jelentős részét illetően még nem történt meg a feldolgozás, a hivatásban való alkalmazásra való érett felkészülés. Erre utal az is, hogy általában a tudásforrások szubjektív bemutatásánál csak ritkán ért össze a személyes és a szakmai én, hogy „tudó” és „tudás” együttesen csak ritkán van jelen a válaszokban, s még sok alanynál nem jelenik meg a saját (életút és szakmai tapasztalatok feldolgozás során megtalált) személyiségből táplálkozó gyakorlat.

Ezért fontos üzenete a kutatásnak, hogy különös figyelmet érdemel a negatív és pozitív életútélmények reflektív feldolgozása nemcsak a felsőfokú szakmai felkészítés során és a hivatásgyakorlás kezdő szakaszában, hanem folyamatosan is a pályáiv során.

Érdekes vissza-visszatérő motívum volt az ellentétekből és negatív tapasztalatokból tanulás. Fontos feladata a jövő pedagógusainak és segítő szakembereinek felkészítéséért felelős

aktoroknak, hogy támogassák azt a folyamatot, amelynek során az ebből adódó veszélyeket felismerik és feldolgozzák (Parkes & FitzGibbon, 1986).

Az eredmények megerősítették, hogy mind a pedagógusok, mind a segítő szakemberek szakmai felkészítése és szocializációja során különös figyelmet érdemel egy kiemelt terület: a kollégákkal és szakemberhálózattal kialakítandó kapcsolatok (kommunikáció, tudásáramlás) megfelelő ápolásának képessége, hiszen ezek a kapcsolatok nélkülözhetetlenek a fent ismertetett folyamatok támogatásában (Parkes & FitzGibbon, 1986; Bordás, 2017).

Összességében elmondható, hogy rendkívül differenciáltan gondolkodnak a megkérdezett szakemberek arról a tudásról, amely hivatásuk gyakorlásához szükséges, és ez a tudás jelentősen túlmutat a lexikális jellegű ismereteken. Fontos szerepet játszik benne az önismeret, a saját magán és szakmai életútjuk során összegyűjtött, átélt, megszürt, feldolgozott és a szakmai énbe épített tapasztalatok.

A projekt során megvalósított tréningek eredményei azt mutatják, hogy a projekt elején kitűzött célokat nagyrészt sikerült elérni: a pilot tréningek résztvevői megismerték a reziliencia fogalmát, felmérték saját reziliens viselkedésüket, új módszertant ismertek meg, és a saját foglalkozásaik során – legcsekélyebb eredményként is – sikerült a résztvevő gyerekek együttműködését vagy empátiáját fejleszteniük.

A pilot tréningeket tartók jelentős szakmai gyakorlattal rendelkeznek, így az ő részük-ről módszertani problémák nem merültek fel. Előfordult, hogy rugalmasan kellett kezelni a korábbi tréningtervet, de szükség esetén képesek voltak valamivel több elméletet vagy több gyakorlatot bevinni a csoportba, érzékelték a résztvevők oldaláról felmerülő módszertani hiányosságokat, és a rendelkezésre álló keretben igyekeztek is ezt pótolni. Amit kifejezetten a reziliencia témaköréhez kapcsolódó kérdésként, esetleges nehézségként jeleztek, az a negatív érzések, nehéz saját élmények felszínre kerülése és kezelése volt. A reziliencia fogalma, témaköre magában hordozza, hogy ezek előkerülnek a folyamat során: a tréningeknek arra kellett kiemelten figyelniük, hogy ezekre megfelelően reagáljanak, dolgozzanak az érzésekkel, viszont ne mélyüljenek egy önismereti csoport szintjéig, hiszen nem ez volt a tréningek célja.

A pilot tréningeken résztvevők által tartott foglalkozások megvalósítása már jóval heterogénebb módon alakult. Az elemzés számára nehézséget jelentett, hogy a reflektív naplók gyengébb színvonala, esetleges hiányossága esetén nem tudtuk minden kétséget kizáróan eldönteni, hogy milyen mértékben felelős ezért a megvalósítás sikertelensége, az önreflexió hiánya, illetve a dokumentálási készség gyengesége.

Problematikus területnek bizonyult az esetleges előítélet vagy korábbi rossz tapasztalat, a tréneri módszertani – tervezési, csoportdinamikai – ismeretek hiánya, a negatív élmények kezelésének nehézsége és a keretek megtartása. Ezek viszonylag általánosan jelentkező problémák voltak a gyakorló tréneréknél, függetlenül a szakmai tapasztalattól vagy éppen a pályaválasztási motivációtól. A sikerességet inkább az tudta előjelezni, hogy valaki mennyire volt képes kellő önreflexióval válaszolni a belépő kérdőívben, akár a metaforaelemzésben, akár a saját alkalmassága vagy szakmai céljai vonatkozásában. A szakmai tapasztalat az esetek egy részében inkább fordított arányban volt a megvalósítás sikerességével: ezt magyarázhatja, hogy az egyetemi képzésben résztvevő hallgatók jobban tudatában vannak saját korlátjaiknak, ezért igyekeztek alaposabban tervezni, felkészülni, míg a már pályán levők jobban bíztak a saját rutinjukban, amit azonban nem tréneri munka területén szereztek meg. Ezt a feltételezést megerősítik a magyarországi tapasztalatok: a magukat kevésbé rutinosnak érző ifjúságsegítők, pedagógushallgatók csoportja kért külön módszertani képzést, míg a javítóintézetben dolgozó nevelők elégségesnek érezték a saját tudásukat, utóbbi azonban nem tükröződik a reflektív beszámolóikban.

A foglalkozásvezetők számos módszertani problémával néztek szembe, részben saját felkészültségük miatt, de az esetek egy részében a tréningnek helyet adó intézmény nehezítette meg a keretek tartását. A sikeres fejlesztéshez a stabilitás és a rendszeresség elengedhetetlen, ugyanakkor a hátrányos helyzetű gyerekekkel dolgozó intézmények nem feltétlenül érzékelik ennek fontosságát, sőt, olykor kifejezetten nehéz őket erről meggyőzni. Ezt a gyakorló trénerek pontosan érzékelték, és le is írták a reflektív naplókban. Emiatt fontos őket már előre felkészíteni arra, hogy ezt a keretet minél hatékonyabban tudják tartani.

A tréneri módszertani képzést szintén fontos lenne beépíteni a jövőbeli tréningekbe, mivel általános módszertani, tervezési problémaként jelentkezett a tréningfolyamat céljának adekvát kiválasztása, megfogalmazása. Az látszott, hogy akik ezt pontosabban, megfelelő

részcélokat kitűzve tudták megtenni, azok sikeresebbek voltak, mint akik csak „szerették volna kipróbálni” a gyakorlatokat, vagy általánosságban „a rezilienciát” akarták fejleszteni. Utóbbi esetekben a gyakorló trénerek nem annyira fejlődésről tudtak beszámolni, inkább csak arról, hogy a gyerekek jól érezték magukat a foglalkozások során. Hozzá kell tennünk, hogy olyan gyerekek életében, akik számára az iskola inkább kudarcélmény, kevésbé van részük dicséretben, már ez is figyelemre méltó eredmény, de a cél mégis legalább egy-egy részterület fejlesztése kellene, hogy legyen.

9. MELLÉKLETEK

9.1 Tréningtematika

Jelen projekt során az egyik célunk az volt, hogy olyan tréningtematikát állítsunk össze elsősorban ifjúsággal foglalkozó szakemberek számára, melyet azok is használni tudnak, akik még csak most ismerkednek a reziliencia fogalmával és azok is, akiknek már vannak a témával kapcsolatos alapismereteik.

Fontos kiemelni, hogy a tréning nem rezilienciát oktat, ezt nem is lehet néhány nap alatt elsajátítani. A feladatok célja a reziliencia különböző aspektusainak, területeinek megismerése gyakorlati feladatok segítségével, melyek önállóan is beépíthetők más foglalkozásokba.

A tréning maga 3 napos, ezt csoporttól függően lehet egybefüggően vagy akár heti egy alkalommal is tartani. A tréning vezetőjének fontos, hogy legyen korábbi tapasztalata ezen a téren, a kevésbé tapasztaltak esetében javasoljuk a kettős vezetést, ahol a pár egyik fele tapasztaltabb. Az ideális csoportlétszám 10, de legfeljebb 15 fő, a feladatok többségét 3-4 fős kiscsoportban végezzük. A tréningnek nincs különösebb anyagigénye, papírra, tollra, flipchart papírra, esetenként laptopra és internetelésre van szükség, néhány feladatnál szükségesek további kreatív eszközök.

Az első nap leginkább az elméleti tudásátadásról és az elhangzottak feldolgozásáról szól, a második nap fokozatosan ismerkednek meg a résztvevők a rezilienciát erősítő gyakorlatokkal, önismereti feladatokkal ismerkednek meg, a harmadik nap pedig emberi történetekkel, relaxációs technikákkal foglalkoznak.

Fontos, hogy a terem berendezésekor körbe ültessük le a résztvevőket, a csoport időnként kiscsoportokra bomlik, majd ismét nagy körben beszélnek meg tapasztalataikat, így a székek,

asztalok legyenek könnyen mozgathatóak, legyen elég tér a kiscsoportos elvonuláshoz. A harmadik nap során a termet a filmnézéshez, relaxációhoz illeszkedően rendezzük be.

Idő	Tartalom	Eszköz
1. nap		
8.00-8.15	Üdvözlés, bemutatkozás	-
8.15 – 8.25	A projekt és a kiadványok bemutatása	projektleírás, kiadványok
8.25-8.30	Elvárások és kizáró tényezők	post-it, toll
8.30 – 8.55	Mi a reziliencia?	post-it, toll
8.55-9.15	Energiahordó	flipchart, post-it, toll
9.15-9.35	Mi kell ahhoz, hogy reziliensek legyünk?	
9.35-9.45	Szünet	
9.45-10.45	Reziliencia keretrendszer ismertetése	keretrendszer táblázat, cetlik, toll
10.45-11.25	Reziliencia teszt 1.	tesztlap, toll

11.25-11.40	Reziliencia összefoglalása az eddigiek alapján	
11.40-12.40	Ebédszünet	
12.40-13.20	Reziliencia teszt 2.	tesztlap, toll
13.20-13.50	Elmélet	
13.50-14.05	Szünet 15 perc	
14.05-15.00	Reziliencia faktorok	flipchart, cetlik, toll
15.00-15.15	Mozgásos játék – pl. Fusson, aki...	
15.15-15.45	Lezárásos játék	papírlap, toll
15.45-16.00	A nap lezárása	
2. nap		
8.00-8.05	Nyitókör (Nekem a boldogság)	
8.05-8.50	Pozitív gondolkodás vs krízishelyzet	flipchart

8.50-9.30	Intelligencia formái	táblázat
9.30-9.45	Szünet	
9.45-10.00	Önbecsülés	
10.00-10.15	Kisfilm 1.	laptop, projektor
10.15-10.40	A kisfilm feldolgozása	
10.40-11.40	Perspektívaváltás	papírlap, toll
11.40-12.40	Ebédészünet	
12.40-13.25	Családfa	papírlap, toll
13.25-14.25	Tükröm, tükröm	papírlap, toll, színes ceruza
14.25-14.40	Szünet	
14.40-15.00	Gyümölcsteszt	tesztlap, toll
15.00-15.45	Életszakaszok és krízisek	táblázat
15.45-16.00	A nap lezárása	

3. nap		
8.00-8.05	Nyitókör (Hogy érzem ma magam?)	
8.05-9.05	Esély az újrakezdésre	esetleírás
9.05-9.15	Szünet	
9.15-9.35	Kisfilm 2.	laptop, projektor
9.35-9.45	A kisfilm feldolgozása	
9.45-10.35	Életünk története	lap, olló, toll, színes ceruza, filctoll, újságok
10.35-10.50	Szünet	
10.50-11.10	Kisfilm 3.	laptop, projektor
11.10-11.40	A kisfilm feldolgozása	
11.40-12.40	Ebédszünet	
12.40-12.55	Kisfilm 4.	laptop, projektor

12.55-13.10	A kisfilm feldolgozása	
13.10-13.30	Szelektált figyelem	post-it, toll
13.30-13.40	Ismétlés	flipchart
13.40-13.55	Szünet	
13.55-14.55	Relaxációs technikák	feladatleírások
14.55-15.15	Érzelmek megjelenítése	rajz, színes ceruza
15.15-15.30	Érzelmek megnevezése	érmek ke-reke, arcok, ér-zelmi hőmérő
15.30-16.00	Zárás, értékelés	post-it, toll

A feladatok leírását lásd részletesen a Módszertani kézikönyvben, illetve más, a témához kapcsolódó feladatokat a Jógyakorlat gyűjteményben.

9.2 Bemeneti kérdőív

Kérdőív a pilot tréning résztvevőinek

Kedves Résztvevő!

Örömmel üdvözlünk a reziliencia-tréning résztvevői között. A tréning abban támogat, hogy végigjárdj egy izgalmas tanulási folyamatot, megismerd a saját erősségeidet, és támogathasd a környezetekben élő fiatalokat egy hasonló folyamatban. A tréninggel párhuzamosan egy kutatás is zajlik, ami azt szolgálja, hogy nyomon kövessük ezt a folyamatot.

A kutatásban való részvétel számodra önismereti hozadékkal jár, és segít a tréningmódszer még hatékonyabb elsajátításában és alkalmazásában. Nekünk pedig e jellemzők, mérőföldkövek ismerete a módszer hatékonyabb alakításában segít.

Ezért arra kérünk, hogy minél részletesebben, átgondoltan válaszold majd meg a kutatási anyagok kérdéseit. Ezzel önmagadat és a programot is segíted.

Jelen kérdőív az első fontos lépés. Ezen a ponton azt szeretnénk közösen feltérképezni, hogy honnan indulsz.

A kitöltés kb. 20-30 percet vesz igénybe. A kitöltés közben nyugodt, csendes környezet javasolt. Fontos, hogy a kitöltés még a tréning előtt megtörténjen!

Kutatók elérhetősége: oterasmus@gmail.com

A kitöltés névtelen és önkéntes. A kitöltés bármikor következmények nélkül visszavonható. Kockázatok: A kérdőívben szakmai kihívásokra és nehéz élethelyzetekre is rákérdezünk. Ezzel a nyilatkozattal hozzájárulsz, hogy a kérdőívben megadott adataidat a kutatáshoz anonim módon felhasználjuk.

1.1. Mi az a szakma/hivatás, amivel kapcsolatban részt veszel a képzésben? Ha több ilyen is van, sorold fel mind, minél pontosabban! (pl. pedagógusképzés XY szakon, mellette önkéntesként mentori tevékenység)

.....

1.2. Milyen korosztályú gyerekekkel/fiatalokkal dolgozol vagy tervezel dolgozni együtt?

.....

1.3. Kérjük, jelöld meg minden állításnál, hogy milyen mértékben volt igaz Rád az adott kijelentés az elmúlt hónapban!

	Egyáltalán nem igaz	Ritkán igaz	Néha igaz	Gyakran igaz	Szinte mindig igaz
Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz					
A stresszel való megküzdés megerősít					
Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó					
Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel					
Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok					
Erős emberként gondolok magamra					
A megérzéseim alapján kell cseleked-					

nem					
Nagyon cél- tudatos vagyok					
Úgy érzem, én irányítom az életemet					
Dolgozom azért, hogy elérjem a célja- imat					

2.1. Fogalmazd meg, hogy miért választottad ezt a szakmát/hivatást! Idézz fel egy történetet, ami a választásodhoz kapcsolódik! Kik benne a szereplők? Mi történt konkrétan? Meséld el!

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.2. Követted-e valaki(k) mintáját, és ha igen, akkor kiét?

.....
.....

2.3. Mi a célod a szakmád gyakorlásával?

.....
.....

2.4. Miért tartod magad alkalmasnak rá? Miben szeretnél még fejlődni?

.....
.....
.....

2.5. Volt-e már elbizonytalanodás benned, s ha igen, akkor mi volt az oka? Írd le néhány mondatban!

.....
.....

3.1. A szakmai felkészülésem/pályám során tapasztalt eddigi kihívások olyanok voltak, mint a ...

.....
.....
.....
.....

3.2. Amikor kihívással nézek szembe a szakmai felkészülésem/pályám során, olyan vagyok, mint ...

.....
.....
.....
.....

3.3. A szakmai felkészülésem/pályám kihívásaiban segítő személyek, tényezők olyanok, mint ...

.....
.....
.....
.....

3.4. Az eddigi szakmai felkészülésem/pályám során átélt változások önmagamon olyanok, mint ...

.....
.....
.....
.....

4.1. Ehhez a feladathoz vegyél elő egy A4-es ívet és tollat! Gondold végig az eddigi életutadat, és ennek alapján rajzolj egy térképet, amely megjeleníti azokat a pontokat, amelyek valamilyen kihívást jelentettek számodra. (A sikeresen megoldott és megoldatlan helyzetek is kerüljenek fel rá.)

Mindegyik csomópontnál írd le, hogy

mi volt ez a helyzet (max. 2-4 mondatban)

Ha sikerült megoldani, akkor milyen külső tényezők (kik) és belső tényezők (saját tulajdonság) segítettek ebben?

Ha nem sikerült megoldani, akkor milyen külső és belső tényezők akadályoztak meg ebben?

A térképet rajzold szabad kézzel és írd rá az anonim kódot, amit a kérdőív végén generálsz!

5. Gondold át, hogy milyen tudásos, ismereted, tapasztalatod származik az alábbi forrásokból, amelyeket a jelenlegi vagy jövőbeli szakmádban/hivatásodban/gyerekekkel való tevékenységében használsz vagy használhatsz majd? Fejts ki, hogy mit tanultál...

5.1. Gyerekként a családban

.....
.....
.....

5.2. Felnőttként az életben

.....
.....
.....

5.3. Középiskolai tananyagból

.....
.....
.....

5.4. Felsőoktatási tananyagból (ha volt, pl. pedagógusképzésből)

.....
.....
.....

5.5. Meghatározó személyektől vett minták által

.....
.....
.....

5.6. A szakmád/hivatásod gyakorlása során

.....
.....
.....

5.7. Valamely továbbképzésen, tréningen

.....
.....
.....

5.8. Önképzéssel (pl. olvasás)

.....
.....

.....

 5.9. Valamilyen kihívással való megküzdés során végbement fejlődés által

.....

 5.10. Bármilyen egyéb, ami jelenlegi tudásod, ismereteid, tapasztalataid forrása lehet

5.11. Saccold meg, hogy mekkora hányada származik a tudásodnak/ismereteidnek az alábbi forrásokból!

%	0	5	10	25	33	50	66	75
Gyerekként a családban szerzett tapasztalataim								
Felnőttként az életben szerzett tapasztalataim								
A középiskolában elsajátított tananyagból származó ismereteim								
A felsőoktatásban elsajátított tananyagból származó ismereteim								
Meghatározó személyektől vett mintáim								
A szakma/hivatás során szerzett tapasztalataim								
Valamely to-								

vábbképzésen, tréningen szerzett ismereteim								
Önképzésből származó ismereteim								
Valamilyen kihívással való megküzdés során végbement fejlődés általi tudás, ismeret, tapasztalat								
Bármilyen egyéb, ami jelenlegi tudásom, ismereteim, tapasztalataim forrása lehet								

Demográfiai adatok

6.1. Nem: férfi / nő

6.2. Kor: év

6.3. Jelenlegi foglalkozás:

6.4. Érettségén kívüli végzettségek (OKJ, diploma, szakirányú továbbképzés, hosszabb tréning stb.):

.....
.....
.....
.....

6.5. Hány testvéred van, akikkel gyermekkorod nagyobb részében egy háztartásban nőttél fel? (Magadat ne számold bele!)

6.6. Hogyan jellemeznéd a családod anyagi helyzetét a gyerekkorod döntő részében? (Csak egy választ jelölj!)

1. Mindenünk megvolt, jelentősebb kiadásokra is telt (pl. külföldi utazások, megtakarítások)
2. Mindenünk megvolt, de nagyobb kiadásokat nem engedhettünk meg magunknak
3. Előfordult, hogy a mindennapi kiadásainkat sem tudtuk fedezni
4. Gyakran megesett, hogy nem volt pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére

6.7. Mi volt az állandó lakóhelyed településtípusa 14 éves korodban?

1. főváros

2. megyeszékhely
3. nagyobb város (10.000 fő felett)
4. kisebb város (10.000 fő alatt)
5. község, falu
6. tanya

6.8. Mi a szüleid legmagasabb végzettsége? – Édesapa, nevelőapa (aki a legtöbbet nevelt)

1. kevesebb, mint 8 osztály vagy befejezett általános iskola
2. szakmunkásvizsga (érettségi nélkül)
3. szakközépiskolai vagy gimnáziumi érettségi
4. technikum, érettségire épülő OKJ, FSZ
5. főiskolai vagy egyetemi diploma, tudományos fokozat
6. nem tudom az iskolai végzettségét
7. nem vett részt a nevelésben sem édesapa, sem nevelőapa

6.9. Mi a szüleid legmagasabb végzettsége? – Édesanya, nevelőanya (aki a legtöbbet nevelt)

1. kevesebb, mint 8 osztály vagy befejezett általános iskola
2. szakmunkásvizsga (érettségi nélkül)
3. szakközépiskolai vagy gimnáziumi érettségi
4. technikum, érettségire épülő OKJ, FSZ
5. főiskolai vagy egyetemi diploma, tudományos fokozat
6. nem tudom az iskolai végzettségét
7. nem vett részt a nevelésben sem édesanya, sem nevelőanya

6.10. Megélted-e az alábbi eseményeket gyermekkorodban?

	Igen	Nem
Súlyos anyagi veszteség érte a családot		
Elvesztette a munkahelyét az egyik szülő vagy nevelőszülő		
Durva veszekedések voltak a szüleid között		
Szakítás barátal/barátnővel		
Súlyos betegség (neked vagy családtagodnak)		
Rendszeresen lerészegedett a szülőd vagy nevelőszülőd		
A közvetlen környezetben (család, barátok) öngyil-		

kossági kísérlet		
Elváltak a szüleid		
Rendszeresen megverték, bántalmaztak a szüleid, nevelőszüleid		
Halállal végződő öngyilkossági kísérlet a közvetlen környezetben		
Abortusz (neked vagy partnerednek)		
Meghalt az édesanyád vagy édesapád		
Egyéb nehéz élethelyzet, ami a családot vagy téged érintett		

6.10. Egyéb nehéz élethelyzet megnevezése (ha volt)

.....

6.11. A rezilienciát szokták értelmezni a családi háttérből adódó hátrányokkal való megküzdésként is (pl. az előző kérdésben felsoroltak, rossz anyagi háttér, alacsony iskolázott szülő, kedvezőtlen lakóhely stb.). Mit gondolsz, milyen erőforrások állnak/álltak rendelkezésedre, hogy megküzdj ezekkel? A környezetben vagy a benned rejlő erőforrások a mérvadóbbak?

.....

6.12. Anonim kód létrehozása

Ahhoz, hogy az anonimitás megőrzése mellett követni tudjuk a tréningfolyamatot, egy egyedi azonosítót fogunk kérni Tőled, ami csak az egyes kérdőíveket rendeli egyazon személyhez, de a válaszaid semmilyen módon nem köthetők össze a személyeddel. Nem teljes adatokat kérünk, csak töredékeket. Ha valamit nem tudsz, vagy nem szeretnél megválaszolni, akkor helyettesítheted X-szel.

1. Édesapa keresztnévének 3. betűje
2. Édesanya keresztnévének 2. betűje
3. Állandó lakcím irányítószámának utolsó két számjegye
4. Állandó lakcím utcájának/terének utolsó előtti betűje

A létrehozott kód:

9.3 Implementációt kísérő csomag tréningrésztevőknek

Kedves Tréning Résztevő, kedves ...XY!



Immáron a tréningprogram implementátoraiként szólítunk meg. Az első tesztelők között vagy, akik kipróbálhatják a tréningen megismert reziliencia-fejlesztő módszert, ezért nagyon fontosak a tapasztalataid.

Az itt előkészített reflektív napló sablonokkal segítséget nyújtunk a tapasztalataid rendszerezett rögzítéséhez. A visszajelzéseid egyúttal nekünk is segítenek abban, hogy a tréningmódszert továbbfejlesszük, tökéletesítsük.

Arra kérünk, hogy készíts feljegyzéseket az általad tartott foglalkozásokról 3 időpontban:

- 1) Az első foglalkozásod előtt
- 2) Az egyes foglalkozásokat követően
- 3) Az utolsó foglalkozást követően, a teljes kipróbálási folyamatra visszatekintve
-

A feljegyzéseket ebbe, az általunk előkészített word dokumentumba vezetheted, így egyben láthatod majd a foglalkozások tanulságait.

Őszintén írd le a tapasztalataid, nehézségeid, megéléseid, ötleteid!

Köszönjük szépen! 😊😊

A tréning fejlesztői

Technikai információk:

- A naplók kitöltése csak néhány percet vesz igénybe.

- Érdemes a reflexióidat mindig azonnal lejegyezni, amikor még friss az élmény.
- A napló sablonokat bármennyiszer sokszorosíthatod.
- A cellák méretét szabadon növelheted, nincs limit a feljegyzendő szövegeknél.

Fontos! Az összegző reflektív napló kitöltése után küldd el a teljes csomagot (egy word dokumentumként) a trénerednek: xy@gmail.com

Határidő:

Tartalomjegyzék

- | | |
|---|--|
| 1) Az első foglalkozás előtt | Hiba! A könyvjelző nem létezik. |
| 2) Az egyes foglalkozásokat követően | Hiba! A könyvjelző nem létezik. |
| 3) Az utolsó foglalkozást követően, a teljes kipróbálási folyamatra visszatekintve | Hiba! A könyvjelző nem létezik. |

2.1.1 1) Az első foglalkozás előtt

Az első foglalkozás előtt szeretnénk megismerni a személyt vagy csoportot, akivel dolgozol, illetve a foglalkozások tervezett formáját, tartalmát.

Előkészítő napló

Anonim kódod: ____

(Ez az kód, amit megadtál az első kérdőívben. Emlékeztetőül a kérdőívből: “Ahhoz, hogy az anonimitás megőrzése mellett követni tudjuk a tréningfolyamatot, egy egyedi azonosítót fogunk kérni Tőled, ami csak az egyes kérdőíveket rendeli egyazon anonim személyhez, de a válaszaid semmilyen módon nem köthetők össze a személyeddel. Nem teljes adatokat kérünk, csak töredékeket. Ha valamit nem tudsz vagy nem szeretnél megválaszolni, akkor helyettesít-

heted X-szel.

Édesapa keresztnévének 3. betűje

Édesanya keresztnévének 2. betűje

Állandó lakcím irányítószámának utolsó két számjegye

Állandó lakcím utcájának/terének utolsó előtti betűje”)

Röviden mutasd be a csoportot/személyt, akivel a foglalkozásokat tervezed (életkor, nem, fejlettség, előzetes ismeretségetek, bármi, ami fontos a foglalkozás szempontjából)!

Ha több csoporttal/személlyel végzed a foglalkozásokat, akkor külön-külön mutasd be őket!

Röviden mutasd be a tervezett foglalkozásokat! (téma, időtartam (pl. hetente hány óra?), milyen szerepben talákoztatok stb.):

Bármilyen egyéb megjegyzés, amit fontosnak tartasz lejegyezni:

3.1.1 2) Az egyes foglalkozásokat követően

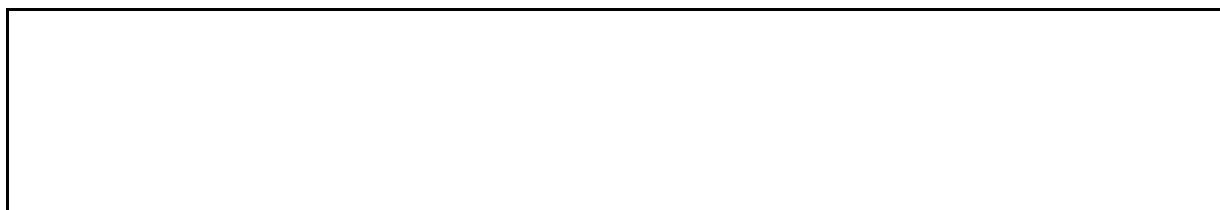
Minden egyes foglalkozást követően készítsd el az egyszerűsített reflektív naplót! Érdemes azonnal kitölteni, amíg friss az élmény.

A legutolsó foglalkozásról is szükséges ez a rövid napló!

Egyszerűsített reflektív napló – Minden egyes foglalkozás után (érdemes azonnal kitölteni)
Foglalkozás dátuma, helyszíne:
Gyakorlatok/feladatok felsorolása:
Siker (Mit éreztél Te sikernek? Miért érezted sikernek? Mi okozta a sikert?):
Probléma (Mit éreztél Te problémának? Miért érezted problémának? Mi okozta a problémát?):
A nap tanulsága:
Bármilyen egyéb megjegyzés, ami fontos lehet (pl. korábban csináltak-e már hasonló foglalkozást, az adott személy/csoport fejlődési ívében hol helyezkedik el ez a foglalkozás stb.)

--

Egyszerűsített reflektív napló – Minden egyes foglalkozás után (érdemes azonnal kitölteni)
Foglalkozás dátuma, helyszíne:
Gyakorlatok/feladatok felsorolása:
Siker (Mit éreztél Te sikernek? Miért érezted sikernek? Mi okozta a sikert?):
Probléma (Mit éreztél Te problémának? Miért érezted problémának? Mi okozta a problémát?):
A nap tanulsága:
Bármilyen egyéb megjegyzés, ami fontos lehet (pl. korábban csináltak-e már hasonló foglalkozást, az adott személy/csoport fejlődési ívében hol helyezkedik el ez a foglalkozás stb.)



+ továbbiak másolhatók

4.1.1 3) Az utolsó foglalkozást követően, a teljes kipróbálási folyamatra visszatekintve

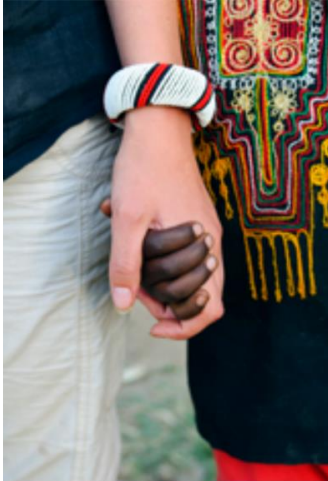
Miután kitöltötted az utolsó foglalkozásról is az egyszerűsített reflektív naplót, gondold át a foglalkozások összességét, és készítsd el az összegző reflektív naplót is!

Összegző reflektív napló – Az utolsó foglalkozást követően, a teljes kipróbálási folyamatra visszatekintve
Mit terveztél a foglalkozások összességével? Miért tervezted ezt, mit szeretnél volna elérni?
Mi az, ami megvalósult? Mi az, ami nem valósult meg? Ennek mi volt az oka (mennyiben múlt rajtad és mennyiben a körülményeken, pl. résztvevők más igénye, idő rövideje stb.)?
Mi az, amit hosszú távon is fogsz alkalmazni?
Mi az, amit másképp csinálnál?
Ha a reziliens viselkedésre gondolsz, mit emelnél ki, mennyire tudták ezt feltárni/fejleszteni a foglalkozások?
Milyen volt a foglalkozásokon résztvevő személy vagy csoport visszajelzése?

Bármilyen egyéb megjegyzés, ami fontos lehet (pl. az adott személy/csoport fejlődési ívében hol helyezkednek el ezek a foglalkozások stb.)

9.4 Kutatást kísérő csomag trénereknek

Kedves Andi, Bogi, Emese, Hedviga és Tatiana!



Ezzel a csomaggal szeretnénk információkat adni arról, hogy miképpen tudjátok segíteni a kutatási folyamatot, amely végigkíséri a tréninget és az implementációt. A kutatás során nyert adatok fontosak:

- egyrészt a projekt során fejlesztett tréning módszer véglegesítéséhez
- másrészt publikációk megszületéséhez a tágabb szakmai és tudományos közösség tájékoztatása céljából.

Arra kérünk, hogy segíts eljuttatni a mérőeszközöket a tréningrésztvevőkhöz, illetve Te magad is készíts feljegyzéseket a tapasztalataidról. Az alábbi táblák összefoglalják, hogy mikor kitől milyen anyagot várunk.

Ide várunk mindent: xy@gmail.com

Köszönjük szépen! 😊😊

Tartalom

1) A tréning előtt

Hiba! A könyvjelző nem létezik.

2) A tréning alatt

Hiba! A könyvjelző nem létezik.

3) A tréning után

Hiba! A könyvjelző nem létezik.

5.1.1 1) A tréning előtt

Bemeneti kérdőív a tréningrésztvevők számára. Ez abban segít minket, hogy megismerjük a résztvevőket. Kérjük, küldd el a tréningrésztvevőknek a tréning előtt!

mérő- eszköz neve	elérhetősége	tré- ner/mentor szerepe	tréningrészt- vevő szerepe	out- put	határ- idő
<i>Imple- mentációt kísérő cso- mag tré- ningrészt- vevőknek</i>					

6.1.1 2) A tréning alatt

mérő- eszköz neve	elérhető- sége	tré- ner/mentor sze- repe	tréning- résztvevő sze- repe	out- put	határidő
Életút rajz					
Donders- teszt					
Energia- hordó					
Részve- vői reflexi- ók a tréning- get követő- en					

Donders-teszt

Jelölje meg a megfelelő négyzetet attól függően, hogy az adott állítás

1 = ritkán jellemző

2 = időnként jellemző

3 = gyakran jellemző

4 = csaknem mindig jellemző önre

1. Tisztában vagyok a múltammal és megbékéltem vele.				
2. Ismerem és napi szinten kamatoztatom a képességeimet.				
3. Tudom, hogy milyen sokat jelentek másoknak.				
4. Bízom abban, hogy végső soron minden jóra fordul.				
5. Ismerem és elfogadom a személyes élettörténetemet.				
6. A kihívásokhoz lépésről lépésre közelítek.				
7. A hála fontos szerepet játszik az életemben.				
8. Akár feszült helyzetekben is képes vagyok uralkodni az érzelmeimen.				
9. Heti 2-3 alkalommal sportolok.				
10. Tudatosan igyekszem fejleszteni a képességeimet.				
11. Nagyon magabiztos vagyok.				
12. Jó hallgatóság vagyok és szeretem a jó beszélgetéseket.				
13. Könnyen elnyerem mások bizalmát.				
14. Elemzem a negatív eshetőségeket, hogy alternatív megoldásokkal válaszolhassak az újonnan adódó kihívásokra.				

15. Jól kezelem a veszteségeket, képes vagyok elengedni dolgokat.				
16. Fegyelmezetten kezelem a pénzt.				
17. Világos céljaim vannak az életemmel és a fejlődésemmel kapcsolatban.				
18. Reális célokat tűzök ki, amelyek jól illeszkednek a jövővel kapcsolatos terveimhez.				
19. Nem sokat aggódom a jövő miatt.				
20. Jól alszom és kipihenten ébredek.				
21. Tartozom egy közösséghez, melynek tagjai támogatják egymást.				
22. Szeretek csapathoz tartozni, és a helyemen érzem magam.				
23. Megfelelő a testsúlyom és soha nem ingadozik 3 kg-t meghaladó mértékben.				
24. Nem kerülöm a kellemetlen véleményeket/nézeteket/konfrontációkat.				
25. Tervezéskor mindig számításba veszem a kockázatokat is, hogy fel tudják rájuk készülni.				
26. Szeretem a tartós kapcsolatokat és gondosan ápolom őket.				
27. Világosan látom, hogy mit adhatok a világnak, és folyamatosan töreksem a megvalósítására.				
28. Mások felé is jól tudom kommunikálni a képességeimet.				
29. Az idő nagy részében pontosan tudom, hogy mit akarok.				
30. Nem hátrálok meg a konfliktushelyzetekkel szemben, hanem igyekszem építő megoldást találni rájuk.				
31. Jól kombinálok és értelmes célok szolgálatába állítom a képességeimet.				

32. Optimistább vagyok az ismerőseim többségénél.				
33. Képes vagyok a gondolataimat kontrollálni, sőt hatékonyan alkalmazni is.				
34. Tudom, hogy milyen munkahelyi környezet motivál a leginkább, és abban a lehető legjobban kamatoztatom a képességeimet és az adottságaimat.				
35. Optimista meglátásaimmal másokat is inspirálok.				

Kutatói záró kérdések tréningrésztevők számára

Mit vártál el a tréningtől, és ehhez képest mi teljesült?

Hogyan értékeled a saját fejlődésed a tréning alatt?

Mit tanultál magadról?

7.1.1 3) A tréning után

mérőesz- köz neve	elérhe- tősége	tré- ner/mentor szerepe	tréning- résztevő sze- repe	output	határidő
Interjú: trénerek ref- lexiói a pilot tréning után					
Reflexiós lap az imp- lementáció időszakára					
Implemen- tációt kísérő csomag					
Záró al- kalom: out- put inter- views after implementa- tion					
Záró al- kalom: Don- ders test & Connor- Davidson test					

Interjú: Trénerek/mentorok reflexiói a tréning után – Online beszélgetés formájában, hanganyaggal rögzítve – Kutatók veszik fel

Témacsokrok az átbeszéléshez:

Közvetlenül a tréning utáni megbeszélés az adott tréning megvalósítói körében

A tréning reflexiója:

Mi az, ami működött?

Mi az, amit másképp csinálnánk?

(Miért? Pl. Rajtunk, a csoporton, vagy egyéb tényezők miatt?)

Kiknél működött?

Kiknél nem működött?

(Miért? pl. Korosztály, szakterület, személyes tulajdonságok, előképzettség, motiváltság kérdése, inaktív résztvevők (ha voltak) értékelése.)

Reflektálás a folyamat dinamikájára, a tréningelemek felépítésére, egymásra épülésére: Mi az, ami jó időben és helyen történt? Mi nem? Miért?

Csoportdinamikai folyamatok értékelése: Egyéni, páros és csoportfeladatok közül mi működött és mi nem abban a formában? Miért?

A tréner (ön)reflexiója:

Mi volt számodra a legszebb pillanat? Mi volt számodra a legnagyobb kihívás?

Reflexiós lap az implementációt támogató trénereknek/mentoroknak az implementáció időszakára – Kitöltendő egyrészt folyamatosan a konzultációk után; véglegesíteni az implementáció végén szükséges.

Mik voltak a leggyakoribb kérdések a tréninget alkalmazók körében?

Mi volt, ami a legkönnyebben ment számukra, amivel kapcsolatban a legtöbb sikerélményről számoltak be?

Mi okozta a legnagyobb kihívást számukra? Hogyan lehetett, lehetne ezen segíteni?

Ha voltak nehézségek, kiknél és milyen helyzetekben jelentkeztek leginkább? *(ezzel szeretnénk tárni azt a mozgásteret, ahol a tréning működik: pl. milyen korosztályban nem működik, milyen csoportlétszámnál nem, milyen témákban nem, milyen előképzettség nélkül nem, milyen kapcsolati relációban nem, offline vagy online körülmények miatt nem stb.)*

E tanulságok birtokában mit változtatnál a tréningen?

Kimeneti kérdőív a trénerek számára

Mit vártál el a tréning módszer alkalmazásától, és ehhez képest mi teljesült?

Hogyan képzelted el azt, hogyan fogod alkalmazni a tréninget? Ehhez képest mi telje-

sült?

Hogyan értékeled a fejlődésed azalatt, amíg alkalmaztad a tréninget?

Mit tanultál magadról?

Mit tanultál a gyerekekről, akikkel végezted a tréninget?

Idézz fel egy egy sikerélményedet a tréning módszer alkalmazása időszakából!

Idézz fel egy kihívást jelentő élményedet a tréning módszer alkalmazása időszakából!

Mit csinálnál most másképpen?

Ha valami másképp sikerült, mi múlt rajtad, és mi a körülményeken?

Hogyan írnád le azt a célcsoportot és azt a területet, hatókört, amiben az általad megismert tréning módszer jól működhet szerinted?

Connor-Davidson teszt (CD-RISK)

Kérjük, jelölje meg minden állításnál, hogy milyen mértékben volt jellemző Önre az adott kijelentés az elmúlt hónapban!

Válaszlehetőségek: 0 – Egyáltalán nem igaz; 1 – Ritkán igaz; 2 – Néha igaz; 3 – Gyakran igaz; 4 – Szinte mindig igaz.

1. Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz.
2. A stresszel való megküzdés megerősít.
3. Mindig a legnagyobb erőbedobással cselekszem, mindegy, hogy miről van szó.

4. Amikor a dolgok reménytelennek tűnnek, akkor sem adom fel.
5. Tisztán gondolkodom és koncentrálok, amikor nyomás alatt vagyok.
6. Erős emberként gondolok magamra.
7. A megérzéseim alapján kell cselekednem.
8. Nagyon céltudatos vagyok.
9. Úgy érzem, én irányítom az életemet.
10. Dolgozom azért, hogy elérjem a céljaimat.¹¹

¹¹ A Járai et al. által validált magyarországi változat http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/AP_2015_1_Jarai_etal.pdf

10. FELHASZNÁLT IRODALOM

- 1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
- Agasisti, T., Avvisati, F., Longobardi, S., & Borgonovi, F. (2018). *Academic resilience. What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e22490ac-en>
- Andor M. (2006). Dolgozat az iskoláról. In Meleg Cs. (Szerk.), *Iskola és társadalom II.* (pp. 78–109). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.
- Bacskai K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Balázs L., & Szalay G. (2017). A tanári reziliencia fejlesztésének lehetőségei: Egy hazai jó gyakorlat bemutatása. In Szőke-Milinte E. (Szerk.), *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban* (pp. 71–80). Hungarovox Kiadó.
- Balogh Z., & Fábíánné Andrónyi K. (2012). *Romológiai ismeretek*. Budapest: Szent István Társulat.
- Báthory Z., & Falus I. (1977). *Pedagógiai Lexikon*. Budapest: Keraban Kiadó.
- Beck, U. (1983). Jenseits von Stand und Klasse? – Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entscheidung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In Kreckel, R. (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 36–74). Göttingen: Verlag Otto Schwartz und Co. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2008-4-301>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Berei, E. B. (2018). How do Students Perceive their Non-Traditional Peers at Romanian and Hungarian Universities? *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 8(2), 111–122.
- Bernát A. (2014). Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. [In decline: the social situation of the Roma youth in Hungary.] In Kolosi T., & Tóth I. G. (Szerk.), *Társadalmi riport 2014* (pp. 246–264). [Report on Society 2014] Budapest: TÁRKI.
- Bersh, L. C. (2018). Writing autobiography to develop culturally responsive competency: Teachers' intersections of personal histories, cultural backgrounds and biases. *International Journal of Educational Research*, 88, 31–41.

- Bordás A. (2010). A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 19(4), 666–672.
- Bordás A. (2011). Pedagógusok szakmai tanuló közössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon. *Magiszter*, (2), 47–56.
- Bordás A. (2017). *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről*. PhD disszertáció. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Bordás A. (2020). A reziliencia vizsgálata pedagógusok körében és a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 19(3–4), 5–28. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2020.3-4.01>
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- Ceglédi T. (2017). A karriernek alárendelt magánélet vagy a karrierhez nélkülözhetetlen magánélet? A társadalmi hátrányaik ellenére sikeres, reziliens hallgatók tervei (pp. 62–86). In Engler Á. (Szerk.), *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ceglédi T. (2018). *Ugródeszkán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Ceglédi T. (2020). Reziliencia és kompenzáló tényezők. In Pusztai G. (Szerk.), *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 101–129). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. ISBN 978-963-318-883-5
- Ceglédi T., & Szathmáriné Csőke K. (2021). Reziliencia és szociális munka. In Fábrián, G., Fedor, A., Hüse, L., & Szoboszlai, K. (Szerk.), *Mentori kézikönyv: Szociális munka Duális képzés mentorainak* (pp. 158–180). Nyíregyháza: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar.
- Ceglédi T., Godó K., & Oláh R. (2020). *Hátrányból reziliencia. Tananyag a Hátrányos helyzetű tanulók az iskolában c. kurzushoz*. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Ceglédi, T. (2015). Resilient Teacher Education Students. Social Inequalities in Higher Education. In Pusztai, G., & Ceglédi, T. (Eds.), *Professional Calling in Higher Education* (pp. 61–75). Nagyvárad & Budapest: Partium, PPS & ÚMK.
- Čurčić, S., Miscovic, M., Plaut, S., & Ceobanu, C. (2013). Inclusion, integration or perpetual exclusion? A critical examination of the decade of Roma Inclusion, 2005–2015. *European Educational Research Journal*, 13(3), 257–267.
- Czeizel E. (1997). *Sors és tehetség*. Budapest: Fitt Image & Minerva Kiadó.

- Cserti Csapó T. (2019). Az uniós roma oktatáspolitikája – magyar tanulságok. [Roma education policy in the EU – Hungarian facts.] *Educatio*, 28(1), 58–74.
- Donders, P. C. (2020). *Reziliencia. Hogyan fejlesszük lelki ellenálló képességünket, és előzzük meg a kiégést?* Budapest: Harmat Kiadó.
- Dubayová, T., Hafičová, H., Ceglédi, T., Kovács, E., Bordás, A., Berei, E. B., & Petrov, B. (2021). *Development of Resilience. Handbook of Best Practice*. Presov: Presovska univerzita v Presove [University of Presov in Presov]. ISBN 978-80-555-2813-7.
- Durkheim, É. (2000). Az öngyilkosság. Budapest: Osiris Kiadó.
- Durst, J., & Bereményi, Á. B. (2021). “I Felt I Arrived Home”: The Minority Trajectory of Mobility for First-in-Family Hungarian Roma Graduates. In Mendes, M. M., Magano, O., & Toma, S. (Eds.), *Social and Economic Vulnerability of Roma People* (pp. 229–249). Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_14
- Everington, J. (2014). Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers’ use of personal life knowledge: The relationship between biographies, professional beliefs and practice. *British Journal of Religious Education*, 36(2), 155–173.
- Falus I. (2006). Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In Demeter K. (Szerk.), *A kompetencia. Kihívások és értelmezések* (pp. 299–309). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Fejes J. B., Kelemen V., & Szűcs N. (2013). *Szülők mentorálása a hátrányos helyzet átörökítésének megelőzése érdekében*. Szeged: SZTE JGYPK.
- Fejős, A. (2019). "There is an exemplar because I'm there". Professional roles and experiences of Roma teachers in rural Hungary. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 5(4), 18–40.
- Ferge Zs. (2006). A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Fényes H., & Róbert P. (Szerk.), *Iskola és mobilitás* (pp. 67–84). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Figula E. (2000). A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 76–82.
- Fodor L., & Tomcsányi T. (1995). Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás. In Pálhegyi F. (Szerk.), *A személyes beszélgetés pszichológiai alapjai és technikája* (pp. 3–30). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem.

- Fónai M. (2012). Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In Pusztai G., Fenyő I., & Engler Á. (Szerk.), *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára* (pp. 109–128). Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary).
- Fónai M. (2014). *Joghallgatók – honnan jönnek és hová tartanak?* Debrecen: DE-ÁJK & Dela Kiadó.
- Fónai M., & Dusa Á. R. (2014). A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 6, 41–48.
- Forray R. K. (2015). Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében (kézirat).
- Forray R. K., & Hegedűs T. A. (2000). Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In Forray R. Katalin (Szerk.), *Romológia – Ciganológia* (pp. 261–278). Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- FRA (2014). *Education: the situation of Roma in 11 EU member state*. Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights.
- GALLUP (2009). *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*. Bucharest & Budapest: Roma Education Fund.
- Géczi J., Huszár Zs., Sramó A., & Mrázik J. (2002). A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 31–61.
- Godó, K., Ceglédi, T., & Kiss, A. (2020). The Mentoring's Role among Alumni Students of István Wáli Roma College for Advanced Studies of the Reformed Church. *Central European Journal of Educational Research*, 2(1), 36–52.
- Gordon G. J. (2002). A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. *Magyar Pedagógia*, 102(4), 491–515.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gunn, A., Bennett, S., Shuford Evans, L., Peterson, B. J., & Welsh, J. L. (2013). Autobiographies in Preservice Teacher Education: A Snapshot Tool for Building a Cultu-

rally Responsive Pedagogy. *International Journal of Multicultural Education*, 15(1).
<https://doi.org/10.18251/ijme.v15i1.628>

- Hafíčová, H., Dubayová, T., Kovács, E., Ceglédi, T., & Kaleja, M. (2020). *Mentor and Social Support as Factors of Resilience and School Success: Analyses of Life Narratives of University Students from Marginalized Roma Communities*. Warsaw: Oórodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM” Hanna Bicz. ISBN: 9788364157738.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hiver, P. (2018). Teachstrong: The power of resilience for L2 practitioners. In Mercer, S., & Kostoulas, A. (Eds.), *Language Teacher Psychology* (pp. 231–246). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099467-018>
- Járαι R., Vajda D., Hargitai R., Nagy L., Csókási K., & Kiss E. C. (2015). A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 ítemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 129–136. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., & Pearce, J. (2010). Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at ‘Teacher education for a sustainable future’, the annual conference of the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA). Townsville, 4–7. July. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Kállai E., & Kovács L. (Szerk.) (2009). *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Nyitott Könyvműhely.
- Kapitány Á., & Kapitány G. (2007). *Túlélési stratégiák. Társadalmi adaptációs módok*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Kemény I. (1997). A magyarországi roma (cigány) népességről. *Magyar Tudomány*, (42), 1997/6, 644–655.
- Kende Á. (2013). Normál gyerek, cigány gyerek. *Esély*, 29(2), 70–82.
- Kirk, J., & Wall, C. (2010). Resilience and loss in work identities: a narrative analysis of some retired teachers’ work-life histories. *British Educational Research Journal*, 36(4), 627–641.
- Kovács E. (2018). A társadalmi nem hatása a pedagógusok kompetenciáira és hatékonyságára. In G. Molnár P., & Szőke-Milinte E. (Szerk.), *Pedagógiai valóságok* (pp. 238–248). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

- Kovács E. (2019). A kompetenciák fontossága az életpálya során: az Észak-Alföld régió pedagógusainak vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 18(46), 3–4.
- Kovács E. (2021). A szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel. *Iskolakultúra*, 31(9), 91–100.
- Kozma K., & Ceglédi T. (2020). „Akinek van bátorsága a gesztenyét lebontani”. Reziliens életúttal a pedagógus pályán. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 11(31), 85–101. <https://doi.org/10.19055/ams.2020.11/31/8>
- Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Ladányi J., & Szelényi I. (2000). Ki a cigány? In Forray R. K. (Szerk.), *Romológia – Ciganológia* (pp.13–24). Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Lee, S. (2012). Knowing myself to know others: Preparing preservice teachers for diversity through multicultural autobiography. *Multicultural Education*, 20(1), 38–41.
- Leist Balogh B., & Jámbori S. (2016). A kapunyitási pánik vizsgálata a megküzdési módok és a szorongás függvényében. *Alkalmazott pszichológia*, (16)2, 69–90.
- Lukács J. Á. (2018). *Roma egyetemisták beilleszkedési mintázatai kapcsolathálózati megközelítésben*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.
- Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 18(1), 101–102. <https://doi.org/10.1002/wps.20591>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Laffavor, T. L. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76–84.
- Matlovicova, K., Matlovic, R., Musinka, A., & Zidova, A. (2012). The Roma population in Slovakia. Basic Characteristics of the Roma Population with Emphasis on the Spatial Aspects of its Differentiation. In Péntes, J., & Radics, Z. (Eds.), *Roma population on the peripheries of the Visegrad Countries – Spatial Trends and Social Challenges* (pp. 77–103). Debrecen: Didakt.

- Messing, V. (2017). Differentiation in the making: Consequences of school segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89–103.
- Messing, V., Neményi, M., & Vajda, R. (2011). Schools as sites of socialisation, interpersonal relations, and identity formation. In Szalai, J. (Ed.), *Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities* (pp. 79–105). Budapest: Central European University.
- Middleton, T., & Millican, R. (2020). 'Teaching' Resilience: Systems, Pedagogies and Programmes. In Shafi, A., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (Eds.), *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 79–92). Springer Nature Switzerland AG.
- Milam, J. L., Jupp, J. C., Hoyt, M. W., Kaufman, M., Grumbein, M., O'Malley, M. P., & Slattery, P. (2014). Autobiography, disclosure, and engaged pedagogy: Toward a practical discussion on teaching foundations in teacher education programs. *Teacher Education and Practice*, 27(1), 12–44.
- Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic. Social scholarships. Available at: <https://www.minedu.sk/social-scholarships/>
- Móra J. (1992). Drámapedagógia az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek körében. *Iskolakultúra*, 2(11–12), 86–92.
- Nagy J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy M. (2002). A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák a pedagógusképzésben és a fiatal pedagógusok munkájában. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 40–58.
- Nemes É. (2010). A rezilienciajelenség és a szupervízió. *Szupervízió és coaching*, 8(1).
- OECD (2017). *2015 Technical Report—PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Orsós A. (2015). *A romológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Orsós A. (2019). Kettős kisebbségben – cigánynak már nem cigány, magyarnak még nem magyar. In Arató F. (Szerk.), *Autonómia és Felelősség tanulmánykötetek V. Áttekintés Válogatás a pécsi neveléstudományi műhely munkáiból* (pp. 93–104). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Papp J. (2001). *A tanári mesterség*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

- Parkes, S. M., & FitzGibbon, A. (1986). Autobiography in teacher education: An exploratory paper. *Irish Educational Studies*, 6(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/0332331860060109>
- Pásztor, I. Z., Péntzes, J., Tátrai, P., & Pálóczi, Á. (2016). The number and spatial distribution of the Roma population in Hungary – in the light of different approaches. *Folia geographica, Acta facultatis studiorum humanitatis et naturae Universitatis Prešoviensis*, 58(2), 5–21.
- Péntzes J., Tátrai P., & Pásztor I. Z. (2018). A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. [Changing the territorial distribution of Roma population in Hungary in the last decades.] *Területi Statisztika*, 58(1), 3–26.
- Pusztai G. (2004). Kapcsolatban a jövővel. *Valóság*, 47(5), 69–84.
- Quintero, J. C., López, M. M., & Zuluaga, C. T. (2013). Writing autobiographies: A meaningful way to sensitize trainee teachers. *International Education Studies*, 6(7), 165–175.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). “Strangers in Paradise”? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121.
- REWG (2001). *Research on Selected Roma Education Programs in Central and Eastern Europe*. The Open Society Institute (OSI). Roma Education Working Group (REWG)
- Rudas J. (2016). *Csoportdinamika*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Salinas, J. P. (2002). *The Effectiveness of Minority Teachers on Minority Student Success*. Houston, TX: National Association of African American Studies & National Association of Hispanic and Latino Studies.
- Shafi, A., & Templeton, S. (2020). Towards a Dynamic Interactive Model of Resilience. In Shafi, A., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (Eds.), *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 17–39). Springer Nature Switzerland AG.
- Síklaki I. (1998). A tanári dominancia buktatói: a feleltetés szociolingvisztikai elemzése. *Iskolakultúra*, 8(10), 42–55.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press.

- Subramanyam, M. A., James, S. A., Diez-Roux, A. V., Hickson, D. A., Sarpong, D., Sims, M., & Wyatt, S. B. (2013). Socioeconomic status, John Henryism and blood pressure among African-Americans in the Jackson heart study. *Social Science & Medicine*, 93, 139–146.
- Sugland, B. W., Zaslów, M., & Nord, Ch. W. (1993). Risk, Vulnerability, and Resilience among Youth: In *Search of a Conceptual Framework* (pp. 1–39). Washington, DC: Child Trends, Inc.
- Szabó L. T. (1999). A “rejtett tanterv”. In Meleg Cs. (Szerk.), *Iskola és társadalom II*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.
- Szabóné Kármán J. (2012). *A magyarországi roma/cigány értelmiség historiográfiája, helyzete, mentális állapota*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szivák J. (2003). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 10(3), 57–75. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838701.pdf> (2021. 04. 12.)
- Templeton, S., Shafi, A., & Pritchard, R. (2020). Educator Conceptualisations of Emotional Education and the Development of Resilience. In Shafi, A., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S., (Eds.), *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience* (pp. 151–166). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_10.
- Tompa B. (2013). Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiegészítés és szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(3), 7–25.
- Tóth D. A., Ceglédi T., Kovács E., & Zolnai E. (2019). *A társas támogatás hatása a lemorzsolódási kockázatra*. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 2019. november 9–11.
- Trentinné Benkő É. (2015). *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagógus-kompetenciák és pedagógusképzés*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Varga A. (2019). Személyes és közösségi felvérteződés egy roma szakkollégiumi közösségben. In Arató F. (Szerk.), *Autonómia és Felelősség tanulmánykötetek* (pp. 105–122). Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Várnagy E., & Várnagy P. (2000). *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Pécs: Comenius.

- Vida G. (2017). A hátrányos szociális helyzet megjelenése az oktatás alrendszerében. In Mrázik J. (Szerk.), *A tanulás új útjai* (pp. 214–230). Budapest: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete.
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192.
- Worrel, F. C., & Kutterbach, L. D. (2001). The Use of Student Ratings of Teacher Behaviors with Academically Talented High School Students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(4), 236–247.
- Zolnai E., & Hüse L. (2017). A tudatosítás szerepe a szakmai személyiség formálásában. In Hüse L., & Molnár E. (Szerk.), *Fiatal felnőttek iskolai és társadalmi inklúziójának támogatása* (pp. 129–144). Nyíregyháza: ERSZK.

11. A SZERZŐKRŐL

Ceglédi Tímea, PhD. (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Ceglédi Tímea szociológus (2008) a Gázsó Ferenc-díj díjazottja (2019). Doktoriját neveléstudományból szerezte (2018). Kutatómunkája középpontjában a reziliencia szociológiája áll; olyan reziliens tanulókat vizsgál, akik társadalmi hátrányaik ellenére kiváló eredményeket érnek el. Óriási tapasztalattal rendelkezik az oktatásszociológia területén, 35 hazai és nemzetközi kutatóprojektben vett már részt a köz- és felsőoktatással kapcsolatban, úgymint reziliencia, család, mentorálás, diplomás pályakövetés, árnyékoktatás, társadalmi kohézió, tanárképzés, hátrányos helyzet, felzárkóztatási programok, tehetséggondozás és hozzáadott értékek. Jelenleg a Debreceni Egyetemen tanársegéd, illetve a Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központ kutatója (CHERD-Hungary). Dolgozott kutatóként a Magyar Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, illetve más kutatóközpontokban is.

Kovács Edina, PhD. (Perspectiva Nova Egyesület)

Kovács Edina magyar irodalom (2009) és pedagógia (2018) tanár, oktatáskutató (2011). A Debreceni Egyetemen doktorált az Oktatástudományi Doktori Program keretében. Főbb kutatási témái: elköteleződés és eredményesség gyakorló és hallgató pedagógusok körében, a tanárképzés különböző aspektusai. A gender dimenziója fontos ezen a területen, elsősorban a tanárszakmában található női túlsúly miatt. 2014-ben elnyerte a Visegrádi Alap támogatását, amely során szlovákiai és magyarországi hallgatókat vizsgált a tanárképzésben. 2013-ban és 2016-ban elnyerte a Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjait is. 2018 óta a European Journal of Educational Research szerkesztőbizottsági tagja. Az elmúlt 6 évben azt vizsgálta, hogyan fejleszthetők a hallgatók attitűdjei és hogyan csökkenthetők a romákkal, különösen a roma diákokkal kapcsolatos előítéletek.

Bordás Andrea, PhD. (Partiumi Keresztény Egyetem, Románia)

Bordás Andrea 1999-ben diplomázott a kolozsvári Babes-Bolyai Egyetemen magyar nyelv - tanár szakon. Nagyváradon magyar nyelv és irodalom tanéerként dolgozott, közben mesterszakot végzett inkluzív nevelésből a Babes-Bolyai Egyetemen. A nagyváradai Pedagógusok Házával együttműködve számos szakképzésben tartott előadásokat a dráma oktatási felhasználásával kapcsolatban Erdély-szerte. 2004 óta a Nagyváradai Egyetem rész munkaidős oktatója. A Partiumi Keresztény Egyetemen 2012 óta dolgozik. Doktori tanulmányait a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában végezte. Kutatási területei a tanárok szakmai fejlődése és az oktatási közösségek, kisebbségek a felsőoktatásban, a tanárképzés, illetve a dráma az oktatásban.

Berei Emese Beáta, PhD. (Partiumi Keresztény Egyetem, Románia)

Dr. Berei Emese Beáta neveléstudományból doktorált 2018-ban a magyarországi Debreceni Egyetemen, a felsőoktatási méltányosságra összpontosítva, beleértve a tanár hallgatókat is. 2013-2016 között állami ösztöndíjas doktorandusz volt illetve a Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központ tudományos segédmunkatársa (CHERD-H). Kvalitatív és kvantitatív nemzetközi felmérésekben vett részt: magyarországi, romániai és szlovákiai adatgyűjtésekben, adatfeldolgozásban és eredménybemutatókon különböző tudományos, hazai és nemzetközi konferenciákon. Jelenleg a nagyváradai Emanuel Egyetem adjunktusa szociális munkás BA és MA képzésben, illetve a Partiumi Keresztény Egyetem Humán- és Társadalomtudományi Tanszékének tudományos segédmunkatársa. 2000-2013 között egy nagyváradai karitatív szervezetnél dolgozott pedagógusként és szociális munkásként, hátrányos helyzetű és roma gyerekekkel. 2000 előtt a közoktatásban okleveles fizika tanárként tanított.

Tatiana Dubayová, PhD. (Eperjesi Egyetem, Szlovákia)

Mgr. Tatiana Dubayová, PhD. 2001-ben végzett pszichológusként az Eperjesi Egyetem Bölcsészettudományi Karán; 2010-ben doktorált a Groningeni Egyetem Egészségügyi Karán (Hollandia), a parkinsonos betegek életminőségének vizsgálatával. 2006 óta Tatiana az Eperjesi Egyetem Pedagógia Karának Gyógypedagógiai Tanszékén dolgozik. Számos szakértői folyóiratban publikált tanulmány szerzője és társszerzője. 2013 óta az eperjesi Roma Oktatási Alapnál előadó, mentori tanfolyamokat tart, ahol középiskolai tanárokat készít fel a mentori szerepre. Több évig dolgozott a Szlovákiai Áldozatsegítők szervezetben (Pomoc obetiamnásilia), ahol hosszan tartó képzést folytatott a szisztémás terápia területén. Jelenleg távkonzultációt is kínál gyermekeknek a Gyermekbarát Társaság (Spoločnosť priateľov detí Li(e)nka) munkatársaként.

Hedviga Hafičová, PhD. (Eperjesi Egyetem, Szlovákia)

Mgr. Hedviga Hafičová PhD. 2010-ben fejezte be doktori tanulmányait az alsó tagozatos tantárgyak oktatásának elméletében az Eperjesi Egyetem Pedagógiai Karán, és az információs és kommunikációs technológiák általános oktatásban való alkalmazására összpontosított. Jelenleg az Eperjesi Egyetem Neveléstudományi Karának Természettudományos és Műszaki Tudományok tanszékén dolgozik. Kutatómunkájának középpontjában a modern technológiák alkalmazása áll az óvodás és kisiskolás gyermekek oktatásában. Számos pályázati projektben vett már részt társkutatóként. Előadóként az óvodai, általános és középiskolai tanárok folyamatos oktatására összpontosít, és a pedagógiai gyakorlatok módszertanát fejleszti. A Roma Oktatási Alap által szervezett projektek keretében előadásokat tartott a tanárok mentorálásra való felkészítéséről, társszerzője volt a szakoktatási programnak és a kurzushoz kapcsolódó egyetemi tankönyvnek.