



Szakpolitikai ajánlások

Az ajánlás 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.



Erasmus+



I. A projektről röviden

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, ezt a kiadványt tartja most kezében az olvasó.

II. Áttekintés: A reziliens pedagógus és a tanárképzés

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

	1. A pedagógusok akadémiai (származási) rezilienciája	2. A tanulók rezilienciájának támogatása:	3. Szakmai reziliencia
Mit jelent?	<p>Reziliens az a pedagógus, aki hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány családból származik.</p> <p>a) Személyes életút-tudás mint erőforrás.¹</p> <p>b) Feldolgozatlan életút-tapasztalatok mint veszélyforrások.²</p>	<p>Reziliens az a pedagógus, aki segíti tanítványait, hogy...</p> <p>a) ... hátrányos helyzetű és/vagy roma származásuk ellenére sikeres iskolai pályafutással rendelkezzenek.</p> <p>b) ... pszichológiai értelemben reziliensek legyenek.</p>	<p>Reziliens az a pedagógus, akit szakmai reziliencia jellemez, azaz megküzd a pedagógiai kihívásokkal.</p>

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 (Hafičová et al., 2020).

<p>Mi a pedagógusképzés feladata ideális esetben?</p> <p>A tanárképzésnek biztosítania kell a szakmai háttérrel ahhoz, hogy a leendő pedagógusok reziliensek legyenek a fenti mindhárom értelemben.</p>	<p>A pedagógusképzés feladata segíteni a hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány családokból származó pedagógushallgatókat abban, hogy feldolgozzák életútjukat, egészséges identitással rendelkezzenek, megtanuljanak reflektíven gondolkodni önmagukról, és képesek legyenek felismerni a rezilienciát élettapasztalatukban, valamint azt értékes erőforrásként használni a pedagógiai munkában.</p>	<p>Felkészíteni a pedagógushallgatókat arra, hogy segíthessenek tanítványaiknak a fentiek megvalósulásában.</p>	<p>A tanárképzős hallgatók személyiségével való foglalkozás segíti a szakmai ellenálló képességük fejlesztését.</p> <p>A szakmai rugalmasság elemei/összetevői:</p> <ul style="list-style-type: none"> • önismeret • a stresszes pedagógiai helyzetekkel való megbirkózás • reflektivitás
---	---	---	--

Forrás: Saját szerkesztés Ceglédi 2020 nyomán

III. Akadémiai (származási) reziliencia

III.1 Az életút-tudás mint erőforrás

Mind a szakirodalom, mind a tréningrésztvevők válaszai alapján kihangsúlyozandó, hogy **tudásunk jelentős részét sajátítjuk el a formális oktatási rendszeren kívül**, a szocializációs folyamatok révén, informális tanulás útján stb. Számos impulzus ér minket életünk során, amely részévé válik a szakmai énünknek, hitvallásunknak is. A pedagógusok és segítő szakemberek kapcsolati mintázatai projektálódnak a munkahely falai között megélt emberi kapcsolataikra is. 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 pályaszелеkció, a formális képzés, az első gyakorlóévek és a folyamatos szakmai továbbképzések során egyaránt (Everington, 2014; Bersh, 2018; Lee, 2012; Villegas & Irvine, 2010). A reflektív narratívaalkotással foglalkozik például a narratív pszichológia és a playback színházi módszer is. Az élettörténetből reflektív módon megalkotott teljesebb, az egyén számára “jobb”, “egészségesebb” narratívumok a traumák, konfliktushelyzetek feldolgozását, ezáltal lényegében a reziliens viselkedést támogatják (Kovács, 2022).

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 „betölcésézése” 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.**

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 a pályáiv során is folyamatosan.

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

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.

Javaslat: Léteznek programok, kurzusok, tréningek, amelyek segítik a pedagógusokat és szakembereket az életút tapasztalatainak feldolgozásában, s abban, hogy tudatosan összekapcsolják azokat munkájukkal. Például interjúk készítése vagy irányított tematikájú önéletrajz íratása, 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 elfogultságait, előítéleteiket, 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). Maguk a résztvevők vetették fel, hogy fontos lenne számukra a saját oktatási életútjuk tapasztalatainak felidézése, értékelése és elemzése. A kérésnek eleget téve a trénerek 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).

Sanders (2008) pedig egy szakmai szerepet fejlesztő, playback színházi módszerrel dolgozó csoportot vizsgált. Az egynapos playback színházi kurzust oktatók számára szervezték. A cél az volt, hogy az oktatói identitást fejlesztve növeljék az ahhoz kapcsolódó tudatosságot. A kurzust a lejátszott történetek után megbeszélés zárta. A szervezők úgy vélték, hogy a tanári szerep tudatos megéléshez azért jó eszköz a playback színház, mert segíti a résztvevőket, hogy más nézőpontból lássanak rá a saját értékeikre és identitásukra. A történetmesélés és dramatikus játék kiszélesíti az önismeretet és a kritikai reflexiót. Lényegében bárhol alkalmazható a felsőoktatásban is, ahol történetek jelennek meg. A záró megbeszélésen a résztvevők egyetértettek abban, hogy sikerült a kitűzött fejlesztési célt elérni, és emellett a bizalom és az empátia szintje is növekedett bennük. Azt is jelezték, milyen fontos volt egymás meghallgatása. Az egyikük például elmondta, hogy ennek hatására gyakrabban fogja a saját diákjait figyelmesen meghallgatni (Sanders, 2008).

III.2 Az életút-tudás mint veszélyforrás

A téma szakemberei arra is felhívják a figyelmet, hogy milyen kihívásokat rejt az a folyamat, amelynek során korábbi tapasztalatainkat (tudatosan) kapcsoljuk a szakmai szocializációs folyamathoz. A szakirodalom hangsúlyozza például annak a veszélyét, hogy a tanár-diák vagy a szakember-kliens kapcsolat szélsőséges irányt vehet, 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 mérlegelése 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).

Javaslat: 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 fent említett tréninggyakorlatok erre alkalmasak lehetnek. 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 jelentkezhettek, 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 bejáró pedagógusokat különösen segíteni szükséges abban, hogy megérthessenek egy nem sikeres tanulót, hiszen ők a sikertelenség élményeit kevésbé élték át, ilyen irányú beleélési képességük hiányos (Parkes & FitzGibbon, 1986). Ugyanez fontos lehet egy sikeres életvezetésű, diplomás segítő szakember esetében is.

III.3 Kulturális brókerek, híd az iskola és a családok között

A nemzetközi szakirodalomban kurrens kérdés az azonos társadalmi és/vagy etnikai háttérrel rendelkező pedagógusok (racial/ethnic/demographic matching, own-race or same-race teachers) szerepe. Hazánkban ez a terület még kevésbé feltárt. A reziliens életúttal rendelkező pedagógusok körében kevés kutatás foglalkozott az életútból hozott hátrányok pedagógiai munkában jelentkező kihívásaival és veszélyeivel. E kevés kutatás ugyanakkor meggyőző eredményeket talált arra – összhangban a nemzetközi szakirodalommal –, hogy az életút-tudást (personal life knowledge – Everington, 2014) miként lehet erőforrásként alkalmazni a pedagógiai gyakorlatban (Ceglédi, 2015; Kozma & Ceglédi, 2020; Ceglédi & Dabney-Fekete, 2021). 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 megértő módon közeledni a hátrányos helyzetű gyermekek vagy kliensek nehézségeihez, hiszen saját bőrükön tapasztalták meg azt, s saját életútjuk sikerreceptje ismeretében segíthetik 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.

Javaslat: Külföldi gyakorlatok ismertek arról, hogy az adott ország kisebbségének tagjait ösztönzik a pedagógussá válásra, illetve támogatják az adott kisebbségből származó munkatársak jelenlétét az iskolákban (pl. roma/cigány pedellus programok). Ezzel az a céljuk, hogy erősítsék a hidat az iskola és az adott kisebbség közösségei között.

A pedagógusképzés feladata segíteni a hallgatókat, különösen a hátrányos helyzetű és/vagy roma/cigány családokból származó pedagógushallgatókat abban, hogy feldolgozzák életútjukat, egészséges identitással rendelkezzenek, megtanuljanak reflektíven gondolkodni önmagukról, és képesek legyenek felismerni a rezilienciát élettapasztalatukban, valamint azt értékes erőforrásként használni a pedagógiai munkában. 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 és a kutatásunk tanulságai szerint fontos az, 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. A külföldi gyakorlatok például arra építenek, 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).

Az olyan pedagógusoknál is fontos a saját életút élmények feldolgozása, akik diákjaikétől eltérő közegben nőttek fel. Ezekben a gyakorlatokban a pedagógusjelöltek vagy pedagógusok nemcsak önmagukra reflektálnak, hanem arra is, hogy kik ők a másokkal való kapcsolatukban, és kik ők tanárként. A cél tudatosítani a sajátjukétól eltérő kultúrákkal kapcsolatos életút tapasztalatokat vagy annak hiányát, fejleszteni a diák élethelyzetébe való beleélés képességét, valamint megtalálni az egészséges határvonalakat a személyes és szakmai életút között (Gunn et al., 2013; Lee, 2012; Beltman et al., 2011; Everington, 2014; Bersh, 2018). Egy külföldi gyakorlatban például úgy járnak el, hogy 10 perces önéletrajzot íratnak az alábbi súlypontokkal: Mutassa be saját kultúráját; Miért választotta ezt a pályát;

Hogyan vélekedik a különböző háttérű gyerekekkel való foglalkozásról. A leírtakat instruktorok által feltett reflektív kérdésekkel dolgozzák fel, kellő mélységben (Gunn et al., 2013). Egy másik gyakorlatban megíratják a saját életrajzot, majd interjú készítésére kérik a jelölteket egy eltérő kulturális háttérrel rendelkező személlyel, s végül segítenek a kettő szisztematikus összevetésében és a tanulságok levonásában (Gunn et al., 2013).

III.4 Önismeret

A három ország tanárképzésének áttekintése nyomán megállapítható, hogy a szakmai önismeret és identitás fejlesztése, az önreflektív habitus kialakítása összességében mindhárom országban hangsúlyosan jelenik meg a pedagógusképzés elvárásai között. Mind Szlovákiában, mind Romániában a képzés egésze során, több tantárgy keretében is előkerül a szakmai önismeret fejlesztése, a mentálhigiénés felkészülés, a pedagógiai döntéshelyzetek, problematikus szituációk kezelésére való képességek fejlesztése. Ugyanakkor Magyarországon az osztatlan tanárképzés miatt sajátos helyzetet láthatunk: a – felmenő rendszerben még működő képzési struktúra szerint 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. (Megjegyzés: a magyarországi tanárképzés 2022 szeptemberétől ismét megváltozik, ennek tapasztalatait csak néhány év múlva lehet ismét vizsgálni.)

Javaslat: A magyarországi képzésben a szakmai identitás alakítása kapjon explicitebb lehetőségeket és elvárásokat a képzés egésze során, így az utolsó időszakában is. Ez már csak azért is fontos, mert a kutatások azt mutatják, hogy a pályára lépést követő egy-két évben dől el elsősorban, hogy a kezdő pedagógus marad-e a választott hivatásban. A szakmai reziliencia mellett a pályakezdést is nagyban segíti, ha a szakmai identitás erősítése, az önreflektív magatartás kialakítása a szakmai gyakorlat során nem esetlegesen történik.

Ezt a folyamatot segíthetné, ha a pedagógushallgatókat a képzésbe való belépéstől kezdődően, a képzést, majd az első tanítással töltött éveket végigkísérve rendszeres

csoportos szupervízió támogatná, végig azonos szupervízorral, aki mind pedagógiai, mind mentálhigiénés felkészültséggel rendelkezik.

III.5 Szakmai kapcsolatok

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

Ugyanígy fontos az iskolával együttműködő szakemberhálózat ismerete. Fontos a pedagógusok esetében annak feltárása, hogy meddig terjed a hatáskörük, milyen lehetőségeik vannak a pedagógusoknak a saját kompetencia és jogi kereteiken belül. Ez fontos a szakmai reziliencia szempontjából is, hiszen, ha jól ismerik a mozgásterüket, nem várnak el többet, mint amire képesek, így megelőzhetőek a kudarcok.

Az iskola családokkal való kapcsolata ugyancsak elemi része a pedagógus munkájának, ezért a tanulói reziliencia fejlesztése, ezáltal a tanuló sikeressége, valamint a szakmai reziliencia fejlesztése is összefüggésben van ezen kapcsolatok minőségével (Epstein, 2002; Bacskai, 2020; Lannert & Szekszárdi, 2015; Imre, 2017; Kim, 2009; Marton, 2019; OECD 2019; Lólé & Balogh, 2021).

Javaslat: Fontos, hogy a pedagógusképzésben kiemelt figyelmet kapjon a gyermekek családjával és az intézményekkel, fenntartókkal kapcsolatban lévő intézmény- és szakemberhálózat megismerése (pl. gyermekvédelem), továbbá a pedagógusok gyermekvédelmi jelzőrendszeri szerepének tisztázása. Emellett a tantestületben való munka előkészítése, a csapatban dolgozás fejlesztése kiemelt terület kell, hogy legyen. A családokkal való kapcsolattartás, a szülők nevelőtevékenységének támogatása ugyancsak fontos tematikus elem lehet a képzés és a pályaszocializáció során (Epstein, 2002; Bacskai, 2020; Lannert & Szekszárdi, 2015; Imre, 2017; Kim, 2009; Marton, 2019; OECD 2019; Lólé & Balogh, 2021).

IV. Tanulói reziliencia támogatása: A hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatására való felkészítés

A három ország pedagógusképzésének áttekintése azt mutatta, hogy a tanulmányok során esetlegesen jelennek meg a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a roma tanulók esélyegyenlőségét támogató, a leendő pedagógusokat kifejezetten a velük való munkára felkészítő ismeretek, kurzusok. A kötelező tantárgyak tematikáiban ez a téma kevésbé jelenik meg – ami természetesen nem zárja ki, hogy egy adott kurzus keretében az oktató kitérjen a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a roma gyermekek sajátosságaira, ugyanakkor ennek módja és mértéke kizárólag az adott oktató szemléletén és tapasztalatain múlik. A célcsoporttal foglalkozó kurzusokat mindhárom országban a „választható tantárgyak” keretében találjuk, ami azt jelenti, hogy esetleges, hogy ezek valamelyikét meghirdeti-e az intézmény és/vagy elvégzi-e a hallgató.

Javaslat: A képzés során a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, valamint roma gyermekekkel való munka sajátosságai kötelező jelleggel kerüljenek be a kurrikulumokba. Fontos az is, hogy ezek elsősorban ne elméleti ismeretátadások legyenek, hanem olyan **módszertani és tereplátogatás jellegű tárgyak**, amelyek összekapcsolják az elméleti ismereteket a gyakorlati problémamegoldási lehetőségekkel, a rezilienciát támogató kompetenciák fejlesztésével. Az ilyen témájú kurzusok esetében különösen fontos az oktatók és az oktatásba bevont meghívott előadók, a tereplátogatás során fogadó pedagógusok és szakértők szakmai felkészültsége. Ezzel összefüggésben fontos a terület elismert hazai és nemzetközi jó gyakorlatainak számon tartása és megismertetése a pedagógusjelöltekkel, szintén nem elméleti formában, hanem gyakorlatiasan, kipróbálási lehetőséggel.

Összességében tehát egyrészt célzott kurzusok szervezését, másrészt a kurrikulumba épített további elemek szervezettebbé tételét, harmadrészt az első tanítással töltött évek ezirányú támogatását javasoljuk. Tartalmilag három kulcselem elkülönítése fontos a fentiek során:

Egyrészt azon mozgástér feltárása és megismerése, amelyen belül a pedagógus dolgozik.

Másrészt a tudásgyarapítás biztosítása (pl. szakmai rezilienciához, hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók oktatásához szükséges ismeretek, tudáselemek, jó gyakorlatok által).

Harmadrészt pedig ezt a tudásgyarapítást meg kell előznie (vagy azzal párhuzamosnak kell lennie) a szakmai identitással, célokkal/szándékokkal és attitűdökkel való foglalkozásnak (pl. előítéletek csökkentése, folyamatos fejlődésre, reflektivitásra való nyitottság megalapozása, identitás megtalálása az életút feldolgozásával, szakmai rezilienciával kapcsolatos nyitottság).

V. Pályaválasztás, szakmai reziliencia

V.1 A szakmai reziliencia áttekintése a tréningrésztevők esetében

A szakmai rezilienciát vizsgáló kérdéseinkre adott válaszaiban a résztvevők több mint egyharmada jelezte, hogy jobban ki kellene állnia önmagáért, hatékonyabban kellene konfliktusokat kezelnie. Ez összecseng a szakirodalom egy fontos megállapításával: Figula (2000) kutatása hívja fel a figyelmet arra, 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. Az empátia, a szeretetteljesség és a türelem igénye, valamint a konfliktusok kerülése erősen jellemzi ezt a válaszadói csoportot a mintán belül. Mivel a reziliencia része az asszertivitásra való képesség is, ennek hiánya a szakmai reziliencia terén is komoly hátrányt jelent.

Javaslat: A pedagógusképzésben jelenjen meg az asszertív magatartásformák és az énhatékonyság tudatának erősítése, valamint a konfliktusmenedzsment. A szociabilitás és a szeretetteljes viselkedés szükséges és pozitív készség/tulajdonság a pedagóguspályán, azonban a hatékony önérvényesítés is elengedhetetlen, részben, mert a pedagógus modellként is szolgál a diákok számára, részben pedig a szülőkkel kapcsolatos problémás helyzetek megoldása okán.

V.2 Pályaválasztás

A pályaválasztási motiváció alapján hat csoportot tudunk elkülöníteni. Ezek:

a gyermekekkel való foglalkozás lehetősége

a segítség vágya

a korábbi életszakaszban jelen levő szerepmóde

a pálya státuszának vonzása

a kényszerből pályát váltók

valamint a kialakult elképzelés nélkül pályát választók csoportjai.

A két utóbbi csoportba viszonylag kevesen kerültek, és esetükben nehéz is olyan általános javaslatokat megfogalmazni, amelyek kifejezetten ezekre a helyzetekre érvényesek. A szakmai identitás erősítésére vonatkozó javaslataink e két csoport rezilienciáját is javíthatják.

A gyermekekkel való foglalkozás szándéka miatt pályát választók esetében erős az elkötelezettség, ugyanakkor az általuk megfogalmazott szakmai célok közül 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 határozatlanság, a konfliktuskezelési készség hiánya, ami a szakmai reziliencia alapvető összetevője lenne. A metaforaelemzések során ebben a csoportban jelentek meg leggyakrabban a megküzdés kapcsán passzivitásra utaló, illetve a nehézségeket hangsúlyozó képek.

A segítség vágya miatt a pályára kerülők a pályához szükséges képességeket szélesebb spektrumon fogalmazzák meg, mint az előző csoport tagjai, 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 a legfontosabb szakmai célkitűzés. A metaforaelemzések e csoportban azt mutatták, hogy gyakoribbak a passzivitást tükröző képek a kihívásokhoz kapcsolódóan, és körükben a leggyakoribb, hogy a megjelenített képből gyermeki pozíciót foglalnak el. A korábbi válaszokkal egybevetve ezek az eredmények megerősítik, hogy a kiégés veszélye fennáll a csoport válaszadói esetében.

A pályát a korábbi szerepmodell hatására választók szakmai kihívásokkal, célokkal, fejlődési lehetőségekkel kapcsolatos válaszaik azt mutatják, hogy a szakmai reziliencia szempontjából kedvező, ha a válaszadó 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 önérvényesítés, szakmai konfliktusokkal való megküzdés helyzete is, bár a válaszadók egyharmada ebben a csoportban is kifejtette, hogy ezen a téren még fejlődnie kellene. 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 a 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 pálya státusza, vélt vagy valós presztízse alapján választók csoportja a szakmai reziliencia szempontjából 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. A válaszokban 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 küzdőképes személyeket, jelenségeket mutató metaforákat választottak.

V.3 Szakmai kihívások

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; Lólé, 2021), amely számos tényezőre vezethető vissza. A támaszt adó és támaszt elfogadó viszonyrendszer nélkülözi a reciprocitást (Bordás, 2010): pedagógusnak lenni ugyanis főként egyoldalú viszonyt jelent – még akkor is, ha a gyerekekkel való munka önmagában sok öröm forrása 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 olyan struktúrát alakít ki, 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).

Összességében a metaforák elemzése azt mutatta, hogy a szakmai kihívásokat komolynak, de megoldhatónak élték meg a válaszadók. 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*”), másik részük pedig a küzdő, harcos, tevékeny szereplőt jelenítette meg (például „*hegymászó, mert nem adom fel, s mászok tovább felfele*”).

Hasonló kettősség jellemzi a segítőik ábrázolását: a válaszadók nagyobb része varázslatos erőnek, akár természetfeletti védelmezőnek látja őket (például „*menedékházak a hóviharban*”), 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, örömökre, érzésekre”). Négyen pedig olyan természeti képet írtak, amely azt mutatja, hogy ez a fejlődés megtörténik ugyan, de a válaszdónak nincs rá hatása (például „apály-dagály”).

Javaslat: A pedagóguspálya választása során gyakori motiváció a „gyermekszeretet”, a gyerekekkel való foglalkozás, valamint a segítség lehetősége. Ezek a választások azonban be is szűkítik a pedagógus/pedagógusjelölt szakmai szerepfelfogását. A szerepmodellt követő és/vagy a pálya státusza alapján választó csoporttagok szakmai reziliencia szempontjából kedvezőbb helyzetben vannak: szélesebb spektrumon fogalmazzák meg saját céljaikat, a stresszhelyzetek során aktívabbnak élik meg önmagukat.

A pedagógusképzés során emiatt nagyobb hangsúlyt kellene fordítani **a szakmai minták elemzésére (ténylegesen megtekintett órák után a pedagógus munkájának elemzése, filmbeli minták elemzése stb.), és annak feltárására, hogy hogyan illeszkedik ez a pedagógusjelölt saját egyéniségéhez, szakmai szerepéhez**, támogatva azok szakmai identitásának alakulását, akik korábban nem rendelkeztek megfelelő mintával.

Erősíteni kell a pedagóguspálya presztízsét, és a képzés során tudatosítani, hogy a pedagógus **vezető pozíciót** (értékelő-minősítő-információátadó) tölt be egy adott osztályban. Ezzel a hatalmi szereppel fontos tudatosan bánni, hiszen sem az erről való lemondás, sem az ezzel való visszaélés nem támogatja sem a gyermekek, sem a pedagógusok reziliens viselkedését.

VI. A tréningek értékelése a reflexiók alapján

VI.1 Reflektivitás

A pilot tréningeken résztvevő csoportvezetők által tartott foglalkozások megvalósítása meglehetősen heterogén 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. Jellemzően a hallgatók alaposabb naplókát készítették, ami arra utal, hogy a pályára lépve a tervezés-értékelés igénye lecsökken.

Javaslat: Az önreflexiók fontosságának erősítése a pedagógusképzés során is fontos, de az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a pályára lépést követően még inkább szükség lenne ennek támogatására. Sajnos a jelenlegi rendszerben nincs **szupervíziós lehetőség** (illetve csak magánúton, igen drágán), és az **egymástól tanulás, a közös szakmai reflektálás** is korlátozott (nincs kialakult kultúrája, és nincs erre szánható időkeret sem). **A jövőben fontos lenne ezt beépíteni a pedagógusok munkájába**, akár a nyolc éve folyamatban levő pedagógustovábbképzési-rendszer átalakítása során élni ezzel a lehetőséggel.

VI.2 Módszertani felkészültség és előítéletek kérdése

A reflektív naplók tanulsága alapján a gyakorló tréningek során 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 csoportvezetőknél, 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.

VI.2.1 Előítéletek

A projekt keretében megvalósuló foglalkozások, tréningek esetében az előítéletesség felbukkant, de 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/cigányokkal szemben, hasonló a többségi társadaloméhoz (Kende, 2013; Nagy, 2002), ráadásul ezeket az előítéleteket alá is támasztják a tanulási, szövegértési nehézségekkel kapcsolatos (a projekt kutatásában részletesebben leírt) tapasztalatok.

Javaslat: Az előítéletek tudatosítása mind a pedagógusképzés során, mind a pályára lépést követően fontos lenne. Ez nem elsősorban kognitív szinten lehetséges, hiszen az emberek többnyire nem tartják előítéletesnek önmagukat. A saját előítéletekkel való szembesülés nem könnyű, és az is fontos, hogy ehhez megoldási kínálat is társuljon. (Az előítéletekkel való hatékony munka tapasztalatairól bővebben: Kovács Edina (2016): Tükröt tart; segít máshogy hazamenni: A playback módszer lehetséges alkalmazása az előítéletesség csökkentésére. Iskolakultúra, 26(2). 19-30.) A módszer különösen alkalmas lenne a pedagógusszerep komplex alakítására, hiszen, ahogyan fent már említettük, a saját narratívákkal, oktatói/segítői identitással képes támogató módon foglalkozni.

VI.2.2 Módszertan

A csoportvezetők számos módszertani problémával néztek szembe, részben saját felkészültségük, pontosabban annak hiányosságai 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 csoportvezetők pontosan érzékelték, és le is írták a reflektív naplókban. Emiatt őket már előre fel kell készíteni arra, hogy a kereteket minél hatékonyabban tudják tartani.

A tréneri módszertani képzést szintén fontos lenne beépíteni a jövőbeli foglalkozásokba, mivel általános módszertani, tervezési problémaként jelentkezett a folyamat 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.

Javaslat: A pedagógusképzés során a csoportdinamikai ismeretek csak esetlegesen jelennek meg. Jellemzően a pályára lépő tanító, tanár nincs tisztában a keretek fontosságával, a csoportfolyamatok sajátosságaival. Nagy valószínűséggel nem tudatosul benne, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, a roma, valamint esetenként a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek számára a keretek tartása kiemelten fontos, az érdemi munka alapfeltétele. Amennyiben képes saját tapasztalatait megfelelően értékelni, idővel ráláthat ezekre a folyamatokra, de célszerű lenne ezt nem esetlegesen hagyni, már csak a szakmai reziliencia fejlődése szempontjából sem. Az ezekkel való foglalkozás az elméleti ismeretek tervezett és átfogó átadása mellett akár szupervízió keretében is megvalósulhatna, összekötve ilyen módon a szakmai reziliencia fejlődésének egyes elemeit.