



**DEBRECENI
EGYETEM**

ENGLER ÁGNES – MÁRKUS EDINA – OROSZ RÓBERT

EFOP-3.1.2-16-2016-00001 AZONOSÍTÓ SZÁMÚ PROJEKT

**CSALÁDDINAMIKAI ISMERETEK AZ ALSÓ
TAGOZATOS PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN A
LEMORZSOLÓDÁS MEGELŐZÉSE ÉRDEKÉBEN**

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Impresszum

ENGLER ÁGNES – MÁRKUS EDINA – OROSZ RÓBERT

CSALÁDDINAMIKAI ISMERETEK AZ ALSÓ TAGOZATOS
PEDAGÓGIAI MUNKÁBAN A LEMORZSOLÓDÁS
MEGELŐZÉSE ÉRDEKÉBEN

Debrecen, 2018

Előszó

A *Családdinamikai ismeretek az alsó tagozatos pedagógiai munkában a lemorzsolódás megelőzése érdekében* című módszertani kézikönyv az azonos elnevezésű pedagógusképzés megvalósításához nyújt segítséget a köznevelési intézmények alsóbb évfolyamokon (1-4.) tanító pedagógusainak, valamint az iskolában dolgozó olyan szakembereknek, akik munkájuk során a tanulók családjainak közreműködésére kiemelten számítanak (pl. fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, iskolapszichológus).

A továbbképzés célja, hogy a családi háttér és az iskolai magaviselet, teljesítmény, integráció összefüggéseinek megismerésével és összekapcsolásával a résztvevők megfelelően kezeljenek felmerülő problémákat, illetve megelőzzék azokat. A pedagógusok képesek lesznek a gyermekkel kapcsolatos nehézségek megoldásában együttműködést kezdeményezni, kölcsönös bizalomra épülő kapcsolatot tartani a szülőkkel, valamint a társszakmákat és társszakembereket bevonni, a családot megfelelő szolgáltatáshoz irányítani. A képzés a következő hat tematikai egységből épül fel: *A család pedagógiája; Családi életciklusok; Az első kapcsolat családok és iskolák között; Otthoni felkészülés a tanórákra; A családi élet változásainak hatása az iskolai teljesítményre és magatartásra; Problémakezelés a gyakorlatban.*

A kézikönyv felépítése a képzés tematikai egységeit követi. Az első öt fejezet egységes logika mentén szerveződik. A fejezetek elején táblázatban foglaljuk össze az adott tematikai egység résztémaköreit, az alkalmazandó módszereket, szükséges eszközöket, a rendelkezésre álló időt. A témakör céljának megfogalmazását követően rövid elméleti bevezető segíti a téma áttekintését, ám – a kézikönyv jellegéből adódóan – szándékoltnak nem nyújt részletes szakirodalmi háttérrel. A témában való elmélyüléshez a rövid felvezető mellett minden esetben egy-egy irodalmi jegyzék ad iránymutatást. Az egyes témák feldolgozásához több feladattípus áll rendelkezésre, amelynek leírásában tartalmi és módszertani útmutató található. A fejezetek végén ellenőrző kérdések, feladatok, valamint a felhasznált és az ajánlott irodalmak listája található.

A képzés hatodik tematikai egysége esetmegbeszélés, és szupervízió módszerével kívánja támogatni a pedagógusok gyakorlati problémamegoldó munkáját. A kézikönyv ide vonatkozó részének célja az esetmegbeszélés, és szupervízió hatékonyságának elősegítése. E szakasz formai-tartalmi felépítése speciális küldetése révén eltér az előzőektől. Itt a

szakemberek a közös esetsfeldolgozások hatékony megvalósításához kapnak fontos támpontokat.

A képzés megvalósításához eredményes munkát kívánunk!

A szerzők

Debrecen, 2018. július

1. A család pedagógiája

(Engler Ágnes)

1. A tematikai egység felépítése

A továbbképzés tematikai egységeinek és a résztémáknak a megnevezése	Módszerek és munkaformák	Eszközök	Ellenőrzés, értékelés (ha releváns)	Eladás/gyakorlat és óraszám
1. A család pedagógiája				
1.1. A család mint elsődleges szocializációs közeg - a szocializáció fogalma, típusai - a család funkciói - a családban betöltött szerepek, szerepminták - normák, értékek átadása	- Hozott tudás és a meglévő tapasztalatok felmérése - Irányított beszélgetés - Alapfogalmak értelmezése	Tábla, filctoll a tanári magyarázathoz, toll, jegyzetfüzet a résztvevők számára jegyzeteik elkészítéséhez	Feltáró és pontosító kérdések szóban	gyakorlat/1 óra
1.2. A családi struktúrák és strukturális válságok - a hagyományos család - válás, haláleset a családban - egyszülős családok - mozaik családok	- Statisztikai adatsorok bemutatása és közös értelmezése - Saját tapasztalatok megbeszélése kiadott szempontok alapján, kiscsoportos munkaformában	Oktatói diasor (ppt bemutató) a statisztikai adatok szemléltetéséhez, projektor, laptop a prezentáció bemutatásához, jegyzetfüzet, toll a résztvevők számára jegyzeteik elkészítéséhez	Nem szükséges	gyakorlat/1 óra
1.3. A családi, társadalmi háttér szerepe az iskolai pályafutásban - családok kulturális sokszínűsége - kulturális, társadalmi, anyagi tőkefajták - tanulási aspiráció és a családi háttér	- Interaktív előadás a társadalmi háttér szerepéről - Szakirodalom feldolgozása kooperatív technikával	Oktatói diasor (ppt bemutató), a mozaikmódszer alkalmazásához előkészített anyag, jegyzetfüzet, toll	Fogalomtisztázó és ellenőrző kérdések	elmélet/1 óra gyakorlat/1 óra

2. A tematikai egység rövid leírása

1. **A tematikai egység célja:** A családban zajló folyamatok, a családban betöltött szerepek, napjaink családtípusainak rendszerszerű megismerése. A családban végbemenő (elsődlegesen informális) szocializációs folyamat és az iskolai (elsődlegesen formális) szocializációs folyamat kölcsönhatásának feltárása. További cél a családi háttér és a társadalmi háttér összefüggéseinek megismerése, elsősorban az iskolai pályafutásra gyakorolt hatás szempontjából.
2. **A tematikai egység kulcsszavai:** szocializáció, családi szerepek, családstruktúrák, társadalmi háttér
3. **A tematikai egység összóraszám:** 4 óra
4. **A tematikai egység által fejlesztett kompetenciák és tudás:** A résztvevők megismerkednek a családban végbemenő folyamatokkal, megismerik a családi szerepeket és azok változásait, a mai családi struktúrák típusait és azok változásait, valamint ezek és a társadalmi háttér hatását a tanulási folyamatra. Fejlesztik a kooperációs készségeiket, empátiájukat, a módszereknek köszönhetően a szövegelemzési és adatelemzési készségeiket.

3. A tematikai egység elméleti háttere

A szocializáció általános megfogalmazásban az egyén társadalomba való beilleszkedését jelenti, olyan értékek és normák elsajátítását, amelyek a közösségi élet gyakorlásához, a társadalom életében való hatékony részvételhez szükségesek. Ez a folyamat életkorok alapján tagolható: elsődleges szocializáció a születéstől 5-6 éves korig, ezt követi a másodlagos szocializáció 14-15 éves korig, majd a másodlagos szociális fixálódás folyamata (a felnőttek világában történő helykeresés) az életút végéig. Mindeközben a kulturális és szociális környezet közvetlen hatást gyakorol az individuumokra, és megnyilvánulhat dolgok, személyek, csoportok, hatóságok révén, amelyekkel kapcsolatban folytonos pozitív vagy negatív megerősítés éri az egyént.

A család a szocializáció elsődleges közege. A család részéről történő jellemformálást segítő tényezők közé tartozik a teljes családi szerkezet, a családon belüli rendszeres önkiszolgáló- és segítőtevékenység, a több gyermek vállalása, a testi fenytés mellözése és a gazdag interakciós hatásrendszer. Negatív hatásokat okozhat a gyermek teljes szabadjára

engedése, a törődés hiánya, a túlkövetelés, elkényeztetés, a gyakori büntetés, a munkavégzés hiánya.¹

A tanulók iskolai teljesítményében és magatartásában a családi háttérnek vitathatatlan a szerepe. A szakmai életút elejének számító közoktatás éveiben a családi erőforrások, a családtagok által birtokolt tőkefajta jelentősen befolyásolják a gyermekek és fiatalok előrehaladását, a társadalmi egyenlőtlenségek pedig nem látszanak kiegyenlítődni az iskolarendszerben.² A Bourdieu nevéhez fűződő kulturális reprodukció az eltérő társadalmi helyzetből származó oktatási egyenlőtlenségekre ad magyarázatot:³ az iskola által jutalmazott viselkedési formák, a nyelvi és kommunikációs készségek és a kultúrához való viszony a szülők kulturális tőkéjéből fakad, amelynek nagysága eltér a különböző társadalmi osztályokba tartozó családoknál. A szülőknek az iskolarendszerbe fektetett anyagi és egyéb forrásaik az egyes osztályok és az iskola közötti objektív viszonyt reprodukálják amelynek eredményeként a társadalmi struktúrában elfoglalt helyüket megtartják vagy javítják, ezáltal az iskolarendszer nem csökkenti, hanem újratermeli és legitimálja a különböző társadalmi háttérű családokból érkezők különbözőségeit.

Újabb kutatások sora igyekszik azonban rámutatni arra, hogy a család hatása a gyermekek teljesítményére nemcsak a szocio-ökonómiai státus függvényében elemezhető. A család szerkezete, a családtagok között lévő viszony, a család légköre, a családban folytatott kommunikáció, a gyermekre fordított minőségi idő nemcsak a teljesítményt és iskolai pályafutást befolyásolja, hanem hatással van a gyermek testi-lelki fejlődésére is.⁴ A társadalmi háttérből fakadó hátrányok tehát tompíthatók, csökkenthetők, s ebben nagy szerepet játszik a család és az iskola rendszeres kommunikációja is.

¹ Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. 71.

² Ld. többek között Coleman, James: Iskolai teljesítmény és versenystruktúra. In: Ferge Zsuzsa-Háber Judit(szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1974. 377-397; Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség*. Budapest, Gondolat, 2004; Szemerszki Mariann: *Tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői*. In: Uő. szerk. *Eredményesség az oktatásban*. Budapest, OFI, 2015. 52-88.

³ Bourdieu, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat, 1978.

⁴ Ld. többek között: Buda Béla: *Empátia... a beleélés lélektana*. Budapest, Ego School, 1998.; Kopp Mária – Skrabski Árpád: *Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot*. *Demográfia* 2-3. 2000. 252-258.; Brown, Susan: *Family Structure Transitions and Adolescent Well-Being*. *Demography*, Vol. 43. No. 3. 2006. 447-461.

4. A tevékenységek leírása

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 1.A család pedagógiája 1.1. A család mint elsődleges szocializációs közeg	
A gyakorlati feladat elnevezése: A szocializáció fogalma és összetevői	
Alkalmazott módszer: Irányított beszélgetés	Időtartam: 45 perc
Szükséges eszközök: Tábla, filctoll, toll, jegyzetfüzet	
A gyakorlati feladat célja: A szocializáció és a családi szerepek témájában a hozott tudás és a meglévő tapasztalatok felmérése, valamint az alapfogalmak konceptualizálása. A beszélgetés vázlatának összeállításához használható irodalmak a tananyag végén találhatóak.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: A hallgatók a képző irányítás mellett felelevenítik a szocializációs folyamatról tanult ismereteiket, így például a szocializáció fogalmát és típusait, a család funkcióit, a családban betöltött szerepeket és szerepmintákat, a családi életciklusokat, a normák és értékek átadásának folyamatát. Sor kerül az alapfogalmak definiálására, valamint szükség esetén a folyamat egyes részeinek tisztázására. Az irányított beszélgetés során konkrét esetek, tapasztalatok bevonását szorgalmazzuk, de ne engedjük más mederbe terelni a témát, illetve vegyük elejét hosszú történetek elmesélésének. Az óra célja egy olyan bevezető beszélgetés, amely előkészíti a két típusú (családi és iskolai) szocializációs folyamat kölcsönhatásának feltárását.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): Szóbeli feltáró és pontosító kérdések	

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 1.A család pedagógiája 1.2. A családi struktúrák és strukturális válságok	
A gyakorlati feladat elnevezése: Interaktív felvezető előadás a családi struktúrák témájában	
Alkalmazott módszer: Előadás	Időtartam: 25 perc
Szükséges eszközök: Ppt bemutató, laptop, projektor	
A gyakorlati feladat célja: Statisztikai adatsorok bemutatása a hazai családi struktúrák átalakulásáról	
A gyakorlati feladat részletes leírása: A felvezető előadás hazai statisztikai adatok alapján mutatja be a házassági és válási tendenciákat, halálozási mutatókat (különös tekintettel a középkorúakra), családi formákat. A bemutató anyagának forrásának javasolt: a KSH népesedési adatsorai és a 2011-es népszámlálás adatai.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -	

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 1.A család pedagógiája 1.2. A családi struktúrák és strukturális válságok	
A gyakorlati feladat elnevezése: Tapasztalatok a pedagógus pályán a családi formák sokszínűségéről	
Alkalmazott módszer: Kiscsoportos munkaforma	Időtartam: 55 perc
Szükséges eszközök: Toll, jegyzetfüzet	
A gyakorlati feladat célja: Saját tapasztalatok megbeszélése, tapasztalatcsere, jógyakorlatok személyes gyűjtése a családból az iskolába begyűrűző problémák kapcsán.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: A résztvevőket 3-4 fős csoportokba osztjuk. Ha lehetséges, eltérő iskolákból/osztályokból érkezők kerüljenek egy csoportba. Megadott szempontok alapján kell beszélgetniük úgy, hogy mindenki hasonló időtartamban/gyakorisággal kapjon lehetőséget a hozzászólásra. Minden csoport összegezze a beszélgetés végén a főbb megállapításokat. A beszélgetéshez előzően megadott szempontok: Vitassák meg, létezik-e a tanulók tudatában a hagyományos/alternatív családi formák különbsége! Milyen tapasztalataik vannak a különböző családformákból érkező tanulók iskolai részvételével kapcsolatban? (Pl. magatartás, szorgalom, beilleszkedés) Milyen tapasztalataik vannak a különböző családformákból érkező tanulók szüleivel kapcsolatban? (Pl. szülők elérése, szülőkkel való kapcsolattartás, szülők bevonódása az iskola életébe) Milyen iskolai megjelenését tapasztalták a válás hatásainak? Beszéljék meg ezek lehetséges kezelési módját! A feladatra összesen 30 percet kapnak. A végén közös megbeszélésre kerül sor, a csoportokból egy fő összefoglalja a főbb megállapításokat, javaslatokat, tanulságokat.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -	

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 1.A család pedagógiája 1.3. A családi, társadalmi háttér szerepe az iskolai pályafutásban	
A gyakorlati feladat elnevezése: Család és a tanulmányi karrier	
Alkalmazott módszer: Interaktív előadás, panelelőadás	Időtartam: 45 perc
Szükséges eszközök: Ppt bemutató, laptop, projektor	
A gyakorlati feladat célja: A társadalmi, ezen belül a családi háttér és az iskolai eredményesség között fennálló szignifikáns összefüggés szemléltetése, különös tekintettel a család által birtokolt tőketípusokra. A résztvevők gyakorlati tudása van a családi háttér fontosságáról, a családok sokszínűségéről, az egyenlőtlen esélyekről. Ezt a tudást segítségül hívva cél az elméleti háttérbe történő (felületi) bepillantás.	

A gyakorlati feladat részletes leírása:	
A hallgatóságot két részre osztjuk. Az előkészített bemutató alapján a képző megtartja az előadást, de a nagyobb csomópontok mentén megáll. A tematikus egységek végén az első csoport kérdéseket fogalmaz meg az előadóhoz, a második hozzászólásokat. Javasolt felosztás: 3x10 perc előadás, 3x10 perc interaktivitás.	
A bemutató anyagának forrásának javasolt: a fejezet végén található irodalmak.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): Fogalomtisztázó és ellenőrző kérdések	

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztéma megnevezése:	
1.A család pedagógiája	
1.3. A családi, társadalmi háttér szerepe az iskolai pályafutásban	
A gyakorlati feladat elnevezése:	
Alkalmazott módszer: Koopratív technika	Időtartam: 45 perc
Szükséges eszközök: Előkészített irodalom, toll, papír	
A gyakorlati feladat célja: A feladat során a társadalmi háttér szerepéről szóló szakirodalom többlépcsős feldolgozására kerül sor. Cél az egyéni értelmezésen túl a kiscsoportos, majd a frontális feldolgozás, közös gondolkodás a témáról.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: Kiválasztunk egy tanulmányt, amely a családi háttér és az iskolai teljesítmény összefüggéseiről szól. (Pl. Szemerszki Mariann: Tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői). A szöveget hat, nagyjából hasonló terjedelmű részre osztjuk fel, ügyelve arra, hogy tartalmi határoknál végződjenek. (Kevesebb résztvevő esetén négy részre.) Ezeket beszámozzuk. A csoportot hatfős kiscsoportokra osztjuk (vs. négy). Minden csoportban megszámozzuk a tagokat, és kiosztjuk nekik a cikk-részleteket. Első lépésben mindenki elolvassa a saját részletét. Ezt követően minden csoportból összeülnek az azonos számot viselő tagok, és megbeszélik az olvasottakat. Majd mindenki visszaül a saját csoportjába, és egyesével, sorban haladva összefoglalják saját részük lényegét. Végül frontális megbeszélésre, esetleges kérdések feltevésére és megválaszolására kerül sor.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -	

5. Ellenőrző kérdések, feladatok

1. Határozza meg a szocializáció fogalmát!
2. Hogyan hat egymásra a családi és az intézményi szocializáció?
3. Hogyan befolyásolja a tanulói teljesítményt a családok társadalmi háttere?
4. Sorolja fel a szocio-ökonómiai státusz összetevőit!
5. Milyen töketípusok jelennek meg a családokban?
6. Hogyan befolyásolhatják a család egyes tökefajtai az iskolával történő kommunikációt?
7. Milyen családszerkezetek élnek együtt jelenkorunk társadalmában?
8. Milyen hatást gyakorolhat a család strukturális válsága a tanulói teljesítményre?
9. Milyen hatást gyakorolhat a család strukturális válsága a tanulói magatartásra?
10. Hogyan ismerheti fel a családban zajló folyamatokat a pedagógus?

6. Felhasznált irodalom

- Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
- Bourdieu, Pierre: A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat, 1978.
- Brown, Susan: Family Structure Transitions and Adolescent Well-Being. *Demography*, Vol. 43. No. 3. 2006. 447-461.
- Buda Béla: Empátia... a beleélés lélektana. Budapest, Ego School, 1998.
- Coleman, James: *Iskolai teljesítmény és versenyszerkezet* In: Ferge Zsuzsa-Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1974. 377-397.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád: Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia* 2-3. 2000. 252-258.
- Pusztai Gabriella: *Iskola és közösség*. Budapest, Gondolat, 2004.
- Szemerszki Mariann: Tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Uő. szerk. *Eredményesség az oktatásban*. Budapest, OFI, 2015. 52-88.

7. Ajánlott irodalom

- Boudon, Raymond: *Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban*. In: Halász Gábor-Lannert Judit: *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, Okker Kiadó, 1998. 406-417.
- Croll, Paul: Families, Social Capital and Educational Outcomes. *British Journal of Educational Studies* 2004. Vol. 52, No. 4. 390-416.
- Engler Ágnes: *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest, Gondolat, 2011.
- Engler Ágnes: A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában. *Kapocs* 2015. 14. évf. 2. sz. 29-38.
- Földvári Mónika – Tomposné Hakkel Tünde (szerk.): *Riport a családokról*. Budapest, Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet - L'Harmattan Kiadó, 2016.
- Kozma Tamás: *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
- Róbert Péter: *Társadalmi mobilitás. Tények és vélemények tükrében*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság-Századvég Kiadó, 2001.
- Róbert Péter: „Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban”. In: *Társadalmi riport 2004*, Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.). Budapest, TÁRKI, 2004. 193-205.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: *Neveléslélektan*. Budapest, Osiris Kiadó, 2005.

2. Családi életciklusok

Engler Ágnes

1. A tematikai egység felépítése

A továbbképzés tematikai egységeinek és a résztémáknak a megnevezése	Módszerek és munkaformák	Eszközök	Ellenőrzés, értékelés (ha releváns)	Munkaforma (előadás/gyakorlat) és óraszám
2. Családi életciklusok				
2.1. Családi szerepek - családon belüli szerepek változása az életciklusokban - a családon kívüli szerepek változása az életciklusokban - család és iskola kapcsolata az egyes életciklusokban	- Szerepjáték - Helyzetgyakorlat - Megbeszélés	Szerepjátékhoz és a helyzetgyakorlathoz a feladatokat leíró kártyák, jegyzetfüzet, toll	Nem szükséges	gyakorlat/2 óra
2.2. Életkori sajátosságok - fejlődéslélektani ismeretek - az iskolás kor előtti szakaszok - kisiskolás korszak	- Rövid felvezető előadás a témában - Az előadáshoz kapcsolódó kérdések közös megvitatása	Feladatokat tartalmazó interaktív oktatói diasor (ppt bemutató), laptop, projektor, toll, jegyzetfüzet	Nem szükséges	gyakorlat/1 óra

2. A tematikai egység rövid leírása

A tematikai egység célja: A pedagógus eredményes munkájához igyekszik hozzájárulni a családi élet ciklusait bemutató, azok változásaival foglalkozó tanegység, kiegészülve a tanulók életkori sajátosságainak összefoglalásával.

A tematikai egység kulcsszavai: családi életciklus, életkorok pedagógiája, szerepkonfliktusok

A tematikai egység összóraszám: 3

A tematikai egység végén fejlesztett kompetenciák és tudás: kommunikációs készség, problémamegoldás, empátia, helyzetfelismerés, tudás az családi életciklusokról és életkorok sajátosságairól

3. A tematikai egység elméleti háttere

„A **család** specifikus rendszerképződmény, amely egyszerre **formális** (intézményes, társadalmilag elfogadott, támogatott szerveződés) és **informális**, önkéntes, érzelmi alapon szövődő társas alakulat. Tagjai közt interdependens (kölsönös, egymással összefüggésben álló) kapcsolatok érvényesülnek. A család olyan egymáshoz illeszkedő kapcsolatok érzelmi egysége, amely szerveződés családként azonosítja magát, és amely (feltehetőleg) több, biológiailag kapcsolatban áll személyt foglal magába.”⁵ A család nem statikus képződmény, hanem olyan dinamikus rendszer, amely állandó változásban van. A családot érő változások érkehetnek magából a családból, például új gyermek érkezése, egy családtag betegsége vagy halála, a gyermekek fejlődésével járó változások. Külső tényezők, amelyek alkalmazkodásra készítetik a családi rendszert, többek között érkehetnek a munka világából (például munkahelyi változások, munkahely megszűnése, családtag újbóli munkába állása), földrajzi mobilitás kapcsán (költözés, ingázás), családhoz kapcsolódó közösségekből (kisközösségek alakulása, megszűnése, tagsági feltételek változása).

Ezekhez a változásokhoz a családnak folyamatosan alkalmazkodnia kell, a régi szokásokat, berögzült sémákat átalakítva, felülírva. Ha ez nem történik meg (nem tud, nem akar idomulni), az új helyzetben a régi megoldások nem fognak működni. A családi életciklus változásainál mindig felmerülnek ezek a szükséges módosítások. Az egyes életciklus váltásaihoz bizonyos szokások, rituálék is kapcsolódnak, így például az esküvő, keresztelő, gyász.

⁵ Bagdy Emőke – Mirnics Zsuzsanna: Professzionális felkészülés a pár és család megismerésére. In: Bagdy Emőke (szerk.): *Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata*. Digitális Tankönyv. Budapest, HEFOP-Bölcsész Konzorcium, 2006, 58.

A családi életciklusok szakaszolására többféle felosztás létezik (pl. Haley, Hill – Rodgers, Carter – McGoldrick, Kurimay, Dávid). Általában az első fázis, amikor a fiatalok még gyermek nélkül élnek, a második az első gyermek vállalása és az ezt követő kisgyermekes időszak, majd az iskoláskorú gyermekeket nevelő korszak, a kamaszkorú gyermekeket nevelő családi ciklus, a felnőtté vált gyermekeket kibocsátó család, majd az újra kettesben élő pár. Minden ciklus más típusú nevelést, gondoskodást vár el a szülői pártól, ezzel együtt minden szakaszban a szülői szerepekben és a párkapcsolatban is változás áll be. A különböző családi ciklusokban eltérőek a kihívások, veszélyek. Gondoljunk például arra, milyen döntő változást indukál az első gyermek érkezése a párkapcsolatra, annak megélésére a mindennapokban, vagy az „üres fészek szindrómára”, amikor a párkapcsolat ismét új alapokra helyeződik. Az egyes életciklusokat Komlói Piroska hat szempontból tekinti át: új szükségletek, új feladatok, új viselkedések, veszteségek, új családi működési mód, elakadások.⁶

Pedagógusként érdemes megismerni a tanulók családjainak aktuális életciklusát, tisztában lenni annak előnyeivel, esetleges veszélyeivel. Például a kistestvér érkezése, kamaszkorú testvér jelenléte a tanuló életében is változást indukálhat, amely akár az iskolai viselkedésére, teljesítményére is hathat. Hasonlóan a családi életben, családszerkezetben bekövetkezett változásokhoz, amilyen például a szülők válása, mozaikcsalád kialakulása, családtag elvesztése (ld. 1. fejezet). A gyermekkel és a szülővel történő folyamatos kommunikáció hozzájárul a család adott ciklusának, vagy a ciklus-váltás megismeréséhez, megértéséhez.

A család életciklusai, mint láttuk, a gyermekek életkori sajátosságain alapszik. Az emberi élet egyes állomásait, szakaszait szintén több felosztásban ismerjük. Erikson pszichoszociális fejlődéelméletében például a fejlődés fordulópontok sorozata, ahol megjelenik kívánatos és veszélyes oldal is. Kiemelve a 6 és 12 éves korszakot a teljesítményt vs. csökkentértékűséget említi: ha a gyermeket megerősít próbálkozásaiban, a teljesítménykészlet erősödik, ha nem, csökkentértékűség uralkodik el rajta. Piaget kognitív fejlődéelméletében a 7-11 éves életszakasz a konkrét műveletek szakasza, amikor a műveleti gondolkodás csak a konkrétan jelenlévő tárgyról szól, nem képesek absztraktnan gondolkodni, a szabályok szükségszerűségével is éppen csak kezdenek tisztában lenni.

Tóth László három szempont alapján fogalmazza meg az egyes életkori sajátosságokat: testi jellemzők, társas, érzelmi jellemzők, illetve a tanulás jellemzői.⁷ Az alsó tagozatos

⁶ Komlói Piroska: A család működéséről. In: Uő. (szerk.): Komlói Piroska (szerk.): Felkészítés a családi életre és a kapcsolati kultúrára. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2014. 79-108.

⁷ Tóth László: Pszichológia a tanításban. Debrecen, Pedellus, 2007.

életszakaszokba eső két szakasz a 6-9, illetve a 9-12 év. A 6 és 9 év közötti gyermekek rendkívül aktívak, sokat mozognak, ugyanakkor sok pihenésre, beiktatott szünetre van szükségük. Finommotorikai koordinációjuk fejletlen. A korábbi életkorukhoz képest jobban kiválogatják barátaikat, de gyakori kirekesztés és a vitahelyzet. Mereven ragaszkodnak a szabályokhoz, a bírálatot nehezen viselik, könnyen megsértődnek. Vágynak a pedagógus elismerésére, mindent megtesznek a dicséretért. Szeretnek tanulni, kíváncsiak a világra, belső motivációjuk erős.

A 9 és 12 éves gyermekek finommotoros koordinációja teljesen kifejlődik, új érdeklődési területek jelennek meg (általában a zene, képzőművészet). Elindul a nemi érés folyamata (elsősorban a lányoknál), kialakulnak a fiú-lány klikkek. A kortárs csoport jelentősége növekszik, többé már nem a pedagógus tetszését akarják kivívni. Legtöbb magatartási probléma ebben az életkorban adódik, mivel elég érettek ahhoz, hogy felismerjék a konfliktust, de kezelni még nem képesek. A röviden vázolt életkori jellemzők⁸ is sejtetik, hogy ezek ismeretében a pedagógus eredményesebben meg tudja válogatni módszereit, eszközeit, kommunikációs stratégiáját.

4. A tevékenységek leírása

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 2. Családi életciklusok 2.1 Családi szerepek	
A gyakorlati feladat elnevezése: Családi életciklusok és szerepek	
Alkalmazott módszer: Szerepjáték, helyzetgyakorlat	Időtartam: 90 perc
Szükséges eszközök: Szerepjátékhoz és a helyzetgyakorlathoz a feladatokat leíró kártyák, jegyzetfüzet, toll	
A gyakorlati feladat célja: A feladat célja a különböző családi életciklusokhoz kapcsolódó szerepek jellemzőinek körvonalazása, a családi életciklus-váltásokban bekövetkező változások és potenciális rizikók felderítése, különöse tekintettel azokra az eseményekre, amelyek a tanulók iskolai életére is hatással vannak.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: A feladat bevezetéseként a résztvevők közösen próbálják meg felvázolni a családi életciklusokat, azok jellemzőit. A saját tapasztalatok alapján kirajzolódó szakaszokat az oktató kiegészítheti az elméleti háttér alapján. Ezt követően az előre előkészített kártyákon lévő feladatok elvégzésére kerül sor.	

⁸ Ld. bővebben pl. Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: Neveléslélektan. Budapest, Osiris, 2005.; Cole, Michael – Cole, Sheila: Fejlődéslélektan. Budapest, Osiris, 2006.; Mérei Ferenc - V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Budapest, Medicina, 2006.

A feladatokat *Komlósi Piroska: A család működéséről* c. tanulmányában szereplő, életciklusokat és azok ismérveit bemutató táblázatok megállapításaiból kiindulva készítjük el.⁹

Példa szerepjátékra

A 4. táblázat alapján iskoláskorú gyermeket nevelő családra jellemző (korábbiakhoz képest új jelenség), hogy a szülők sikerként vs. kudarcként élik meg a gyermek iskolai teljesítményét. Ehhez kapcsolódóan megfogalmazott lehetséges feladat:

„A” szereplő: apa

„B” szereplő: anya

A gyermek a betűk írását tanulja, második alkalommal kap csillag helyett piros pontot. Az apa nehezményezi ezt, a gyerek visszafejlődéséről beszél, nem megfelelő otthoni felkészüléséről. Az anya magára veszi a kritikát (ő nem foglalkozik eleget vele), az apát vonja felelősségre, ő miért nem foglalkozik soha a házi feladattal.

Minden szerepjáték után közösen beszélnek meg a résztvevők a látottakat, a probléma okát, megoldási lehetőségeket.

Példa rövid helyzetgyakorlatra

A 4. táblázat megemlíti a család működésében az iskola megjelenésével egyre nehezedő időgazdálkodást. Ehhez kapcsolódóan megfogalmazott lehetséges feladat:

A és B szereplő játssza el a következőket, összesen 2 percben

Például:

- A reggeli induláskor döbben rá a szülői pár, hogy mindkettejüknek korábban kell beérni aznap a munkahelyére.
- Elfelejtették befizetni az ebédet aznapra.
- Iskolába érkezést követően derül ki, hogy otthon maradt a testnevelés felszerelés.

Példa hosszabb helyzetgyakorlatra

A szülői pár egyre nehezebben éli meg az iskolába kerüléssel járó többletfeladatok megszervezését, az idő beosztását. Emiatt szaporodnak a konfliktusok egymás között, szerepütközésbe kerül a szakmai (munkahelyi) és szülői szerep is. A pedagógushoz fordulnak tanácsért. Három fő (apa, anya, pedagógus) jelenítse meg a helyzetet.

Minden gyakorlat után közösen beszélnek meg a résztvevők a látottakat, a probléma okát, megoldási lehetőségeket.

Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -

⁹ 85-88. oldal

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 2. Családi életciklusok 2.2. Életkori sajátosságok	
A gyakorlati feladat elnevezése: Az életkori sajátosságok ismérvei	
Alkalmazott módszer: Előadás, megbeszélés	Időtartam: 45 perc
Szükséges eszközök: Ppt bemutató, laptop, projektor, toll, jegyzetfüzet	
A gyakorlati feladat célja: Az előadás és azt követő megbeszélés a meglévő fejlődéslelektani ismeretekre épül. Fókuszba állítja az alsó tagozatos tanulói korosztály, illetve az azt közvetlenül megelőző életkori jellemzőket.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: Az oktató 25 perces előadást tart a 6-12 éves korosztály testi, lelki, kognitív fejlődésének jellegzetességeiről. A felkészüléshez javasolt forrásanyagok a fejezet végén találhatóak. A résztvevők jegyzetelnek, az előadást követően a résztvevők kérdéseket tesznek fel. A kérdések nemcsak a tényanyaghoz kapcsolódhatnak, hanem a tanítói tapasztalatokra is épülhetnek.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -	

5. Ellenőrző kérdések, feladatok

1. Milyen lehetséges szakaszolásai vannak a családok életciklusainak?
2. Válasszon ki egy életszakaszt, és mutassa be azt részletesen!
3. Milyen külső hatások készíthetik a családot működésének megváltoztatására?
4. Milyen belső hatások készíthetik a családot működésének megváltoztatására?
5. Mi történik, ha a család nem tud megküzdeni az új helyzettel?
6. Milyen szerepkonfliktusok merülhetnek fel az iskolába lépett gyermek szülei életében?
7. Mi jellemző az iskolába kerülő tanulók életkori sajátosságaira?
8. Mutassa be a 6-9 éves tanulók életkori sajátosságait!
9. Mutassa be a 9-12 éves tanulók életkori sajátosságait!
10. Miért fontos ismernie a pedagógusnak a családi élet és az életkori sajátosságok változásait?

6. Felhasznált irodalom

Bagdy Emőke – Mirnies Zsuzsanna: Professzionális felkészülés a pár és család megismerésére. In: Bagdy Emőke (szerk.): Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata. Digitális Tankönyv. Budapest, HEFOP-Bölcsész Konzorcium, 2006.

Cole, Michael – Cole, Sheila: Fejlődéslelektan. Budapest, Osiris, 2006.

Komlósi Piroska: A család működéséről. In: Uő. (szerk.): Komlósi Piroska (szerk.): Felkészítés a családi életre és a kapcsolati kultúrára. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2014. 79-108.

Mérei Ferenc - V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Budapest, Medicina, 2006.
Tóth László: Pszichológia a tanításban. Debrecen, Pedellus, 2007.
Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: Neveléslélektan. Budapest, Osiris, 2005.

7. Ajánlott irodalom

Bagdy Emőke (szerk.): Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata. Digitális Tankönyv. Budapest, HEFOP-Bölcsész Konzorcium, 2006.
Bagdy Emőke: Családi életciklusok és fejlődési sajátosságok. In: Bagdy Emőke - Kalo Jenő - Popper Péter - Ranschburg Jenő: A család: Harcmező és béke sziget Saxum Kiadó.
Chapman, Gary: Családi összhangzattan. Budapest, Harmat Kiadó, 2004.
Kömlösi Piroska: A családi élet – változások folyamata. In Gutman B. (szerk): Családi boldogság, családi pokol? Az együttélés művészete. Budapest, Jaffa Kiadó, 2009. 71–96.
Kömlösi Piroska (szerk.): Felkészítés a családi életre és a kapcsolati kultúrára. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2014.
Skrabski Árpád – Kopp Mária: A boldogságkeresés útjai és útvesztői a párkapcsolatokban. Budapest, Szent István Társulat, 2009.
Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. Pécs, WISZ, 2015.

3. Első kapcsolat a családok és iskolák között

Márkus Edina

1. A tematikai egység felépítése

A továbbképzés tematikai egységeinek és a résztémáknak a megnevezése	Módszerek és munkaformák	Eszközök	Ellenőrzés, értékelés (ha releváns)	Munkaforma (előadás/gyakorlat) és óraszám
3. Az első kapcsolat családok és iskolák között				
3.1. A beiskolázás előtt -óvodai felkészítés -iskolaérettségi, - alkalmassági vizsgálat	- Problémafa és célfa elkészítése kiscsoportokban - Az eredmények megbeszélése frontális munkaformában	Tábla, filctoll a problémafa és célfa közös ábrázolásához, résztevők számára toll, jegyzetfüzet	Szóbeli ellenőrző kérdések	gyakorlat/1 óra
3.2. Átmenet az óvoda és iskola között - az intézményi szocializáció új szintere - életkori különbségek, képességbeli eltérések - a tanítói feladatok - tanítói hozzáállás	- Saját tapasztalatok megbeszélése csoportos munkaformában - véleményrács készítése (jellegénél fogva ötvözi az egyéni, a csoportos és a frontális munkát)	Papír, íróeszköz a résztvevők jegyzeteinek elkészítéséhez, flipchart a közösen megalkotott véleményrács ábrázolásához	Nem szükséges	gyakorlat/1 óra
3.3. Az iskolakezdés után „hozott” tudás (írás, olvasás, számolás) „hozott” képességek, készségek az iskola, a tanulás iránti attitűd	- Vitaindító felvezetés szakirodalmi források alapján - Vita - Összegzés	Toll, jegyzetfüzet a résztvevők megfigyeléseinek, gondolatainak lejegyzéséhez	Nem szükséges	gyakorlat/2 óra

2. A tematikai egység rövid leírása

A tematikai egység célja: Az óvoda és iskola közötti átmenet kapcsán meghatározó témakörök áttekintése. Az iskolaválasztás, az iskola és a tanító feladatai az átmenet megkönnyítése érdekében kérdések megvitatása. A tanítói feladatok, hozzáállás azonosítása.

A tematikai egység kulcsszavai: iskolaérettség, életkori különbségek, differenciált fejlesztés, óvoda és iskola átmenet tanítói feladatai

A tematikai egység összóraszám: 4 óra gyakorlat

A tematikai egység végén fejlesztett kompetenciák és tudás:

A résztvevők áttekintik, tudatosítják a saját feladataikat az óvoda és iskola átmenet témakörében. Képesek lesznek felismerni a szükséges attitűd és hozzáállásbeli megközelítéseket.

3. A tematikai egység elméleti háttere

Az elmúlt évek, évtizedek során tapasztalható trendeket, kihívásokat tekintve be kell látnunk, hogy az iskolai kezdő szakasznak meghatározó jelentősége van a sikeres felnőtté válás folyamatában, mert itt dől el, hogy a gyermek elveszíti vagy fejleszti természetes kíváncsiságát; itt alapozódik meg a tanuláshoz való pozitív attitűd; itt kell optimalizálódniuk azoknak a kritikus készségeknek, amelyek az összetett képességeknek és a későbbi önálló tanulásnak az alapjai; itt alakulhatnak ki és rögzülhetnek a sikeres (önálló) tanulási technikák; itt alapozódnak meg a sikeres felnőtt élet szempontjából fontos kulcskompetenciák¹⁰.

Hat – hét éves korban a gyermekek önszabályozásának, gondolkodási képességeinek magasabb foka, alkalmassá teszik őket arra, hogy új tanulási formákat ismerjenek meg és sajátítsanak el. Azonban az iskolába lépéssel jelentősen megváltozik a gyermekek élete. Új színteret, új közösséget, új szabályrendszereket kell, hogy megismerjenek, új elvárásoknak kell megfelelniük.

Más a segítségadás módja az óvodában, és más az iskolában. A 3–10 éves gyerekek számára életkoridegen a gyermeki műveltség tartalmainak részekre bontása. Szemléletükben minden mindennel összefügg, a fejlődés és a fejlesztés örömszínezetű élményegészekben zajlik, ezek az óvodáskorban a játék és a mese. Ezt egészíti ki a szeretetteljes gondozás. Az iskolába lépve

10 Szabó Mária: Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. Új Pedagógiai Szemle 2005. 55. 3.sz. 80-97.

a játékok, a mesék, a történetek továbbra is fontosak maradnak; de a gyermek már tantárgyakkal találkozik, a spontán tanulás mellett megjelenik a szándékos tanulás is¹¹.

Egy gyermek helyzetét sok tényező befolyásolja: adottságai, egészségi állapota, testi épsége, családjának légköre, szüleinek viszonya, a család életkörülményei, életmódja, kultúrája. A családi háttér magánügy ugyan, de az óvoda és az iskola ügyévé is válik, amikor a gyerek belép az intézménybe. A pedagógushoz, a társaihoz való viszonyulásában, magatartásában, majd tanulmányi eredményében ott van a családja, a közvetlen környezete. Az intézmények csak korlátozott mértékben tudják a helyzetét befolyásolni. A jövedelmi viszonyok kétségtelenül meghatározóak. Ennél is fontosabb azonban a szülők iskolázottsága, a család művelődési igénye¹².

Azt a gyermeket tartjuk egészségesnek, akinek testi, szellemi és lelki fejlődése egyensúlyban van és az életkornak megfelelő. Ez az egyensúly azonban nagyon kényes, a különböző életkorokban valamelyik irányba mindig kibillen. Az egyensúly helyreállítására fordított erőfeszítés viszi előre a fejlődés folyamatát, mert mindig tanulással, új felfedezésekkel, tapasztalatokkal jár.¹³

A fejlődést érésként is értelmezhetjük. Ez feltételezi, hogy van egy éretlen és egy „érett” (végső) állapot, s az előbbiből minél gyorsabban el kellene jutni az utóbbiba. A valódiérés azonban az a természet által megszabott, egyéni tempójú folyamat, amely során minden emberi készség, tulajdonság és viselkedésmód az egyszerűbbektől a bonyolultabbak felé halad. Azonban nehéz eldönteni, hogy mi az egyszerűbb és mi a bonyolultabb. Az a gyermek számít-e fejlettebbnek, érettebbnek, akiben már több a gátlás, nagyobb az önuralom, vagy az, aki bátran, szabadon, gátlások nélkül fejezi ki magát? Az áll-e a fejlődés magasabb fokán, aki mindig engedelmeskedik, pontosan utánoz, vagy az, aki az elvárásoktól eltérő, eredeti, egyéni megoldásokat, válaszokat, utakat talál? A fejlettség inkább a gyermeki személyiségen belüli összhangot jelenti. Értéknövekedést az érzelmi, értelmi és hatékonyságnövekedésben. Óvodáskorban mindenekelőtt a kiegyensúlyozott testi gyarapodást, az érzékszervek megfelelő működését és használatát, a nagy mozgásigényt és a képzelődés cselekvéses kifejezését tekintjük fejlettségnek. Ezt az állapotot belső és külső tényezők, hatások együttesen hozzák

¹¹ Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Zilahiné Gál Katalin (szerk.): Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 2008. 9.o.

¹² Uo. 10.o.

¹³ Uo. 22.o.

létre. Segíteni azonban csak ott lehet, ahol a folyamat mindkét forrásból merítve, önmagától is halad¹⁴.

Buda Béla szerint a 6. életév az iskolába lépés megfelelő időszaka, mivel ekkor markáns érési változások következnek be, a gyermek viselkedése a szabálykövetés és motiválhatóság szempontjából abba a stádiumba kerül, hogy alkalmassá válik a csoportos oktatásra, illetve ekkor telítődnek fel elegendő készlettel a kognitív képességek is. Az egészséges, kiegyensúlyozott gyermek ekkorra már vágyik az iskolába, és olyan sajátosságokkal, képességekkel és tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek szükségesek az iskolai tanuláshoz¹⁵.

A napjainkban elterjedt felfogás és gyakorlat szerint legfontosabb elvárások az iskolába lépéssel szemben a testi alkalmasság, az értelmi fejlettség, és a szándékos és tartós figyelemre való képesség (legalább 15 perc).

Az iskolaérettség fogalom volt sokáig használatos az iskolát kezdő gyermekek mentális-affektív és szociális státuszának eldöntésére. Ma már az alkalmasság, készség fogalma jobban kifejezi azt a szemléletet, hogy a gyermek megfelelését az iskolai követelményeknek mindhárom aspektusból vizsgálható legyen. Az iskolakészség/alkalmasság a gyermek egész személyiségének fejlettségét foglalja magába. A fogalom alatt testi, kognitív, affektív és szociális alkalmasságot értünk. Azt, hogy a gyermek képes lesz-e megfelelni bizonyos alkalmazkodási követelményeknek, tud-e majd az iskolában meghatározott szabályok szerint viselkedni – képes-e elválasztani egymástól a játékot és a feladatot, nyugodtan ülni, kivárni, együttműködni a tanítóval¹⁶.

Az iskolaalkalmasság feltételei:

Testi fejlettség: Teste arányosan fejlett, teherbíró. Mozgása egyre inkább összerendezett, koordinált, csakúgy, mint kezének finommozgásai. Testalkata az első alakváltozás következtében arányossá válik. Képes befolyásolni, szándékosan irányítani mozgását, viselkedését, testi szükségleteit¹⁷.

Pszichés vonatkozás: Érdeklődést, nyitottságot mutat a környezete felé, értékelése, észlelése egyre jobban fejlődik. Az önkéntelen figyelem és az emlékezés mellett, megjelenik a szándékos emlékezés és figyelem. Gondolkodásában képes elszakadni a cselekvéstől és a szemléletességtől, elemi fogalmi gondolkodása kezd kialakulni. Megfelelő hangsúllyal és

¹⁴ Uo. 23.o.

¹⁵ Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1986.

¹⁶ Fazekasné dr. Fenyvesi Margit: A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása. Szeged, SZTE-JGYPK GYPKI, 2013.

¹⁷ József István: Fejlődéspszichológia. Kaposvár, Kaposvári Egyetem, 2011.

tempóval képes folyamatosan, érthetően kommunikálni, végighallgatja, ha más beszél. Elemi ismeretei vannak önmagáról és környezetéről, képes pontosan elmondani a nevét, lakcímét, szülei nevét, foglalkozását. Ismeri a napszakokat, évszakokat, észreveszi az időjárás és az öltözködés közti összefüggéseket. Elemi mennyiségi ismeretekkel rendelkezik. Tisztában van a gyalogosközlekedés alapvető szabályaival, azokat a gyakorlatban is tudja alkalmazni¹⁸.

Szociális érettség: Képes a felnőttekkel és kortársakkal aktívan és eredményesen együttműködni, tartson be elemi szabályokat, rendelkezzen kellő önfegyelmével, feladattudattal és felelősségérzettel¹⁹.

Fazekasné a szociális alkalmasság kapcsán még fontosnak találja a munkaérettséget, feladattudatot; az érzelmi, akarati érettséget; az érdeklődést, motiváltságot. Ezek alatt az alábbiakat érti.

Munkaérettség, feladattudat: az iskolai munkában szükséges az érett feladattudat, a kitartás. Nem csupán az a fontos, hogy a gyermek érdeklődést mutasson a feladat iránt, hanem az is, hogy a feladatot végigcsinálja, akarja befejezni. Ekkor a funkcióörömről áttevődik a hangsúly a teljesítményre, a végeredményre²⁰.

Érzelmi, akarati érettség: képes legyen önmaga irányítására, mozgásigényének akaratlagos leküzdésére. A kognitív funkciók megfelelő fejlettsége mellett az iskola megköveteli a gyermektől, hogy tudatosan alakítsa cselekvéseit, s ebben pillanatnyi benyomásai, érzelmei ne befolyásolják. A tudatos akarat kialakulása és működése biztosítja az iskolás kötelesség- és feladattudatát, fokozza kudarctűrő képességét²¹.

Érdeklődés, motiváltság: az iskolai alkalmasság jól észlelhető jele, hogy meg akar tanulni olvasni, írni. Érdeklődik az iskolai tevékenységek tárgyi és tartalmi területei is. Kihívásnak érzi, hogy ő is megtanuljon „iskolai dolgokat”, szívesen fogadja valamennyi tantárgy tartalmát²².

Az iskolaérettség fogalma és az iskola-előkészítés teendői hosszú évek óta szorongást keltenek a szülőkben és az óvónőkben. Vannak szülők, akik már a gyermek négyéves korában aggodalmaskodnak, hogy vajon jól teljesít-e majd a gyerek az iskolában. Az ilyen szülői aggodalom érthető, de nem helyeselhető. Van-e egyáltalán értelme az „előkészítésnek”? Ha nem rövid távú célok teljesítését, hanem az életre való felkészítést szolgálja, akkor igen, de csak akkor, ha szem előtt tartja, hogy a gyermeknek minden életkort teljes egészében meg kell élnie,

¹⁸ Uo.

¹⁹ Uo.

²⁰ Fazekasné Fenyvesi Margit: A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása. Szeged, SZTE-JGYPK GYPKI, 2013.

²¹ Uo.

²² Uo.

és egyiket sem szabad feláldozni a másikért. A mai iskola kétségtelenül sokat – néha lehetetlen – vár el az óvodából átlépő gyermektől. A sűrűn tagolt órarend, a szabad levegőn történő mozgás hiánya, az állandó (túl)alkalmazkodás és figyelem-összpontosítás kifárasztja, a gyakori értékelés és ítékezés elkedvetleníti a gyerekeket²³.

A beiskolázás előtt fontos téma az óvodai felkészítés, az iskolaérettségi, -alkalmassági vizsgálat, majd az óvodai „toborzás”, a kapcsolatfelvétel az iskolaválasztás idején. Itt a két intézménytípus szakembereinek szisztematikus együttműködésére van szükség. Az óvodák a pedagógiai programjukban foglalt módon végzik a fejlesztést, és jellemző a fejlődés folyamatos nyomon követése is, valamint az iskolaérettségi vizsgálat. Eredményességüket az iskolából kapott visszajelzések alapján mérhetik le igazán. Ha van ilyen jellegű együttműködésük.

Ha az alsó tagozatban tanítókat tekintjük, a sikeresebb óvoda és iskola átmenetet érintően az alábbi feladatok foglalhatók össze számunkra:

- tanítói hospitálások az óvodában;
- óvónők látogatása az iskolában;
- bemutatkozás az óvodai szülői értekezleteken;
- májusi szülői értekezletek megtartása a leendő elsősök szüleinek;
- októberben az átvezető időszak tapasztalatainak megbeszélése (az óvónők és a tanítók körében);
- folyamatos szakmai kapcsolattartás az óvodával;
- az iskola életének, épületének, az ott dolgozó felnőttek munkájának megismertetése az iskolába kerülő gyerekekkel;
- az iskola magatartási szabályrendszerének megismertetése és gyakoroltatása,
- az osztály szokásrendszerének kialakítása, a szabályok megtartásának folyamatos ellenőrzése, fejlesztő értékelése.

Az átmenet nehézségeinek csökkentésére a tanítók munkáját meghatározó következő alapelvek kulcsfontosságúak lehetnek:

- az elfogadó légkör, a kellemes, esztétikus környezet megteremtése;
- a gyermek szükségleteire figyelő iskolai szokásrend kialakítása;
- az életkori sajátosságok és az egyéni különbségek figyelembevétele a követelmények támasztásában, a tanulás tervezésében és irányításában;

²³ Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Zilahiné Gál Katalin (szerk.): Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 2008 23.o.

- a beilleszkedés segítése;
- a biztonságot nyújtó személyhez kötődés elősegítése;
- az érdekes, élményszerű tanítás (fokozatosságra, egyéni bánásmódra épülő, egyéni képességeket figyelembe vevő differenciálás);
- az önálló munkavégzés algoritmusának elsajátíttatása;
- nyugodt tanulási feltételek és haladási tempó kialakítása;
- odafigyelés az egészséges terhelésre;
- folyamatos ellenőrzés, fejlesztő értékelés, önértékelés;
- segítségnyújtás a lemaradások, hátrányok kompenzálásához;
- partneri együttműködés a szülőkkel;
- a taneszközök mértéktartó és gondos kiválasztása²⁴.

Ezeken túl a tanító:

- képes alkalmazkodni a rábízott gyerekek fejlettségéhez, a csoportjában kialakult helyzethez;
- természetesként fogadja el a gyerekek sokféleségét;
- az egyéni fejlődés, a személyre szóló tanulás segítéséhez igazítja tanulásirányítási stratégiáját és a tanulás tempóját;
- a tanuló fejlődését saját korábbi fejlettségéhez viszonyítva méri és értékeli,
- megfelelő feltételeket teremt az önszabályozás kialakulásához, az önbizalom erősödéséhez, a kompetens személyiséggé váláshoz²⁵.

Rendkívül jelentős fejlettségbeli különbségek tapasztalhatók iskolába lépéskor az azonos életkorú gyerekek között.

Ennek okai Nagy szerint a következők: a tanulás teljesen egyéni, az adott személyre jellemző folyamat; következésképpen a személyiség és azon belül a különféle képességek fejlődése jelentős egyéni eltéréseket mutathat; a tanulási eredményességért igen összetett képességek, az úgynevezett kritikus kognitív képességek fejlettsége a felelős; a kritikus kognitív képességek optimális szintű kifejltségének útja több éven át tartó folyamat, mely – a fentiekből következően – nem egyszerre, csak közel ugyanabban az életkorban következik be az egyes gyerekek esetében²⁶.

Nagy ennek okait a következőkben látja:

²⁴ Az óvoda és az iskola közötti átmenet problémáinak oldása. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009. <http://ofi.hu/az-ovoda-es-az-iskola-kozti-atmenet-problemainak-oldasa>

²⁵ Uo.

²⁶ Nagy József: XXI század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 2000

- a tanulás teljesen egyéni, az adott személyre jellemző folyamat;
- következésképpen a személyiség és azon belül a különféle képességek fejlődése jelentős egyéni eltéréseket mutathat;
- a tanulási eredményességért igen összetett képességek, az úgynevezett kritikus kognitív képességek fejlettsége a felelős;
- a kritikus kognitív képességek optimális szintű kifejltségének útja több éven át tartó folyamat, mely – a fentiekből következően – nem egyszerre, csak közel ugyanabban az életkorban következik be az egyes gyerekek esetében²⁷.

A Nagy és munkatársai által kidolgozott Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) erre a felismerésre épül. A diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer hét elemi készséget vizsgál: beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés megértés, írásmozgás koordináció, szocialitás fejlettsége²⁸.

A DIFER segítségével végzett országos vizsgálat összefoglaló képet ad arról, hogy az elemi alapkészségek milyen fejlődési, érési folyamatot mutatnak az iskolai évek megkezdése előtt és az iskolai bevezető szakasz végén²⁹.

Ezeken túl a tanítók és az óvónők egybehangzóan a tanulási motiválatlanságot emelik ki, mint kudarcot okozó tényezőt.

Az egyéni törődés fontos része a szülők tájékoztatása a gyermek haladásáról és problémáiról, a fejlesztés lehetőségeinek felkínálása és bemutatása az iskolai foglalkoztatásban, valamint a megoldási stratégia közös megtalálása. A partneri viszony a szülőkkel és a jó együttműködés megóvhatja a kisiskolást a korai tanulási kudarcoktól. Együtt kialakított bánásmóddal, kölcsönös tájékoztatással, támogató szülői háttérrel a problémák kezelése, a célravezető megoldások közös megkeresése ugyanis eredményhez vezethet. A családnak meghatározó szerepe van a gyerekek iskolai sikerességében. Mind külföldön, mind itthon figyelemre méltó kezdeményezésekkel találkozhatunk, amelyek célja éppen a szülők, illetve a családok bevonása az iskola által irányított tanulás folyamatába³⁰.

²⁷ Uo.

²⁸ Nagy József - Józsa Krisztián - Vidákovich Tibor - Fazekasné Fenyvesi Margit: DIFER - Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-9 évesek számára. Budapest, OKÉV, KÁOKSZI, 2002.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Budapest, OKÉV, KÁOKSZI, 2002.

²⁹ Nagy József - Józsa Krisztián - Vidákovich Tibor - Fazekasné Fenyvesi Margit: DIFER - Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-9 évesek számára. Budapest, OKÉV, KÁOKSZI, 2002.

³⁰ Az óvoda és az iskola közötti átmenet problémáinak oldása. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009. <http://ofi.hu/az-ovoda-es-az-iskola-kozti-atmenet-problemainak-oldasa>

A hazai gyakorlatban a legjellemzőbbek, hogy az iskolák az óvodákban nyújtanak információt a szülőknek egy-egy szervezett alkalom keretében; valamint játékos, fejlesztő programokat tartalmazó foglalkozásokat szerveznek; a nyílt órákat, nyílt napokat tartanak; a leendő elsősök szüleinek májusban szülői értekezletek tartanak. Előfordul, de ez a szülői közösség kezdeményező-készségén múlik, hogy közös szabadidős programot szerveznek a szülők, a gyermekek és a tanárok bevonásával.

4. A tevékenységek leírása

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése:	
3. Az első kapcsolat családok és iskolák között 3.2. Átmenet az óvoda és iskola között	
A gyakorlati feladat elnevezése: A sikeres óvoda és iskola átmenetet támogató tanítói feladatok	
Alkalmazott módszer: Kombinált feladatmegoldás (egyéni, kiscsoportos munka, majd plénum előtti munka)	Időtartam: 40 perc
Szükséges eszközök: Toll, jegyzetfüzet	
A gyakorlati feladat célja: A sikeres óvoda és iskola átmenetet támogató tanítói feladatok áttekintése; a saját gyakorlati tevékenységeik megvitatása; tapasztalat-, információcsere.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: A résztvevők kiscsoportos munkában áttekintik az alábbi felsorolást. Megbeszélik, hogy ők melyeket alkalmazzák és milyen formában. Melyik működik, melyik nem, mi lehet az oka. <ul style="list-style-type: none"> - tanítói hospitálások az óvodában; - óvónők látogatása az iskolában; - bemutatkozás az óvodai szülői értekezleteken; - májusi szülői értekezletek megtartása a leendő elsősök szüleinek; - októberben az átvezető időszak tapasztalatainak megbeszélése (az óvónők és a tanítók körében); - folyamatos szakmai kapcsolattartás az óvodával; - az iskola életének, épületének, az ott dolgozó felnőttek munkájának megismertetése az iskolába kerülő gyerekekkel; - az iskola magatartási szabályrendszerének megismertetése és gyakoroltatása, - az osztály szokásrendszerének kialakítása, a szabályok megtartásának folyamatos ellenőrzése, fejlesztő értékelése. Néhány szemléletes példát, hasznos tapasztalatot nyújtó gyakorlatot kiválasztanak és a kiscsoportos munka végén a plénum előtt is bemutatnak.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): nem releváns	

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 3. Az első kapcsolat családok és iskolák között 3.2. Átmenet az óvoda és iskola között	
A gyakorlati feladat elnevezése: Az átmenet nehézségeinek csökkentésére a tanítók munkáját meghatározó alapelvek	
Alkalmazott módszer: Kombinált feladatmegoldás (kiscsoportos munka, majd plénum előtti munka)	Időtartam: 40 perc
Szükséges eszközök: Toll, jegyzetfüzet	
A gyakorlati feladat célja: Az óvoda és iskola átmenet nehézségeinek csökkentésére a tanítók munkáját meghatározó alapelvek tudatosítása.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: A foglalkozásvezető felvezeti a gyakorlatot, utal a tanítók hozzáállásának, attitűdjeinek szerepére az óvoda és iskola közötti átmenet nehézségeinek csökkentésére. Hoz néhány példát (pl. az elfogadó légkör, a kellemes, esztétikus környezet megteremtése; a gyermek szükségleteire figyelő iskolai szokásrend kialakítása; az életkori sajátosságok és az egyéni különbségek figyelembevétele a követelmények támasztásában, a tanulás tervezésében és irányításában; a beilleszkedés segítése) az egyéni fejlődés, a személyre szóló tanulás segítéséhez igazítja tanulásiirányítási, amely szükséges lehet a tanító oldaláról. A résztvevők kis csoportokban listát készítenek a saját tapasztalataik alapján arról, hogy milyen hozzáállás, jellemvonások, kompetenciák lehetnek meghatározóak. A feladat utolsó szakaszában a kiscsoportok ismertetik a munkájuk eredményét.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): közös értékelése az eredményeknek, a legjellemzőbb attitűdök azonosítása.	

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 3. Az első kapcsolat családok és iskolák között 3.1. A beiskolázás előtt	
A gyakorlati feladat elnevezése: Az óvoda és iskola együttműködési lehetőségei az átmenet nehézségeinek csökkentésére – egy jó gyakorlat	
Alkalmazott módszer: Esetelemzés kiscsoportos munkában (kiscsoportos munka, majd plénum előtti munka)	Időtartam: 40 perc
Szükséges eszközök: Toll, jegyzetfüzet	
A gyakorlati feladat célja: Az óvoda és iskola együttműködési lehetőségeinek áttekintése.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: Faidt Józsefné Gyermeklánc program Bátán ³¹ című esettanulmányának megvitatása. A résztvevők az esettanulmány elolvasása után megbeszélik a következő kérdéseket.	

³¹ Elérhető Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Zilahiné Gál Katalin (szerk.): Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 2008 89-89.

<p>Mi a program célja? Teljesül-e?</p> <p>Milyen személyi feltételek szükségesek a programhoz?</p> <p>Milyen tárgyi feltételek szükségesek a programhoz?</p> <p>Milyen környezetben valósítható meg egy ilyen program?</p> <p>Elképzelhetőnek tartaná-e a saját gyakorlatában a programot vagy egyes elemeit? Ha igen, hogyan? Ha nem, miért nem?</p> <p>A résztvevők a jó gyakorlat elolvasása után kis csoportokban megbeszélik a fenti kérdéseket. A feladat utolsó szakaszában a kiscsoportok ismertetik a munkájuk eredményét.</p> <p>Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): közös értékelése az eredményeknek, a hasonlóságok és különbségek összevetése.</p>

5. Ellenőrző kérdések, feladatok

1. Miben más a segítségadás módja óvodában és iskolában?
2. A gyermek fejlettségi helyzetét milyen tényezők befolyásolják?
3. Melyek az iskola-alkalmasság feltételei?
4. Mi a szemléletbeli különbség az iskolaérettség és -alkalmasság, készség fogalmak között?
5. A szociális alkalmasság kapcsán milyen kompetenciák fontosak?
6. Miért lehetnek jelentős fejlettségbeli különbségek az iskolába lépéskor?
7. Milyen feladatai vannak a tanítónak a sikeres óvoda és iskola átmenet érdekében?
8. Milyen tanítói hozzáállás, attitűdöt igényel a sikeres óvoda és iskola átmenet?
9. A partneri viszony a szülőkkel, jó együttműködés milyen formában valósulhat meg?
10. A diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer mely elemi készségeket vizsgálja?

6. Felhasznált irodalom

- Az óvoda és az iskola közötti átmenet problémáinak oldása. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009. <http://ofi.hu/az-ovoda-es-az-iskola-kozti-atmenet-problemainak-oldasa>
- Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1986.
- Fazekasné Fenyvesi Margit: A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása. Szeged, SZTE-JGYPK GYPKI, 2013.
- József István: Fejlődépszichológia. Kaposvár, Kaposvári Egyetem, 2011.
- Nagy József: XXI század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 2000
- Nagy József - Józsa Krisztián - Vidákovich Tibor - Fazekasné Fenyvesi Margit: DIFER - Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-9 évesek számára. Budapest, OKÉV, KÁOKSZI, 2002.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit: Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Budapest, OKÉV, KÁOKSZI, 2002.
- Szabó Mária: Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. Új Pedagógiai Szemle 2005. 55. 3.sz. 80-97.
- Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Zilahiné Gál Katalin (szerk.): Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 2008

7. Ajánlott irodalom

- Bettelheim, Bruno: Az elég jó szülő. Könyv a gyermeknevelésről. Budapest, Gondolat Kiadó, 1994.

Fazekasné Fenyvesi Margit: Figyelj, fülelj, játszunk a hangokkal! Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2000

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

Józsa Krisztián: A számolási készség fejlesztése. In: Dubiczné Mile Katalin és Farkas Istvánné (szerk.): Az általános iskola alapozó szakaszának megújítása. Székesfehérvár, Fejér Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgáltató Intézet, 2003. 27-44.

Kereszty Zsuzsa – Lányi Marietta: Máshonnan, máshogyan – együtt. Könyv a differenciálásról. Budapest, Educatio Kht., 2008.

Kóckayné Lányi Marietta: A gyerekek megismerése. In: Kereszty Zsuzsa (szerk.): Kapcsos könyv az írás-olvasás tanításához. Budapest, SuliNova, 2006.

Konta Ildikó és Zsolnai Anikó: A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.

Kulcsár Mihályné: A tanulás öröm is lehet. Bicske, Neuro-Logo-Ped Kft, 2014.

Nagy József: A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 2003. 103. 3. sz. 269-314.

Nagy József: Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia. Szeged, Mozaik Kiadó, 2007.

Nagy József: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 2000. 3. sz. 3-26.

Nagy József: Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 2000. 100. 2. sz. 141-185.

Nagy József: Új pedagógiai kultúra. Szeged, Mozaik Kiadó, 2010.

Porkolábné Balogh Katalin: Kudarc nélkül az iskolában. Budapest, Alex-Typo, 1992.

Vekerdy Tamás: Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. Budapest, Saxum Kiadó, 2006.

4. Otthoni felkészülés a tanórákra

Engler Ágnes

1. A tematikai egység felépítése

A továbbképzés tematikai egységeinek és a részműveknek a megnevezése	Módszerek és munkaformák	Eszközök	Ellenőrzés, értékelés (ha releváns)	Munkaforma (előadás/gyakorlat) és óraszám
<p>4.1. A tanár és szülő kommunikációja a tanulmányi előrehaladásról</p> <ul style="list-style-type: none"> - a találkozások időzítése és gyakorisága - tényleges követelmények, elvárások - az aktuális feladatok strukturált megbeszélése - eredmények mérése, értékelése - külső szakember bevonásának szükségessége - felzárkóztatás, tehetségfejlesztés 	<p>- Esetmegbeszélés kiscsoportos munkaformában</p> <p>- Verbális és nonverbális kommunikációs helyzetgyakorlatok</p>	<p>A verbális és nonverbális kommunikációs helyzetgyakorlatokat tartalmazó feladatkártyák</p>		<p>gyakorlat/ 2 óra</p>
<p>4.2. Segítségnyújtás az otthoni tanuláshoz</p> <ul style="list-style-type: none"> - folyamatos tájékoztatás az elvárt tárgyi tudásról - életkornak megfelelő tanulás-módszertani útmutatás - játékos tanulás, fejlesztés otthon - rendszeres visszajelzés a tanulmányi előrehaladásról, lemaradásról - - lemorzsolódás 	<p>- Esetmegbeszélés páros munkaformában</p> <p>- Módszertani tapasztalatok és jógyakorlatok gyűjtése csoportos munkaformában, közös megvitatás</p>	<p>Toll, jegyzetfüzet a páros és csoportos feladatokhoz, tábla, filctoll a frontális megbeszéléshez</p>		<p>gyakorlat/ 2 óra</p>

preveníója odafigyeléssel	szülői				
------------------------------	--------	--	--	--	--

2. A tematikai egység rövid leírása

A tematikai egység célja: A tanuló iskolai előrehaladását segítő otthoni felkészülés megfelelő keretek közé helyezése, a szülői bevonódás és aktivitás elvárt mértékének és módjának tisztázása.

A tematikai egység kulcsszavai: otthoni tanulási módszerek, tanulmányi előrehaladás, kommunikáció, felzárkóztatás

A tematikai egység összóraszám: 4

A tematikai egység végén fejlesztett kompetenciák és tudás: kommunikációs képesség, empátia, koncentráció, módszertani ismeretek átadásának képessége, az otthoni tanulási klíma, a társadalmi háttér és a tanulói teljesítmény összefüggéseinek tudása.

3. A tematikai egység elméleti háttere

A szülőknek az iskolai életbe történő bekapcsolódásának, más szóval bevonódásának egyik fontos szegmense az otthoni tanulás. Ebbe a fogalomkörbe egyrészt a ténylegesen a tanulásra szánt idő tartozik bele, pl. a házi feladat ellenőrzése, abban való segítségnyújtás, lecke szóbeli kikérdezése, a felszerelés ellenőrzése. Az iskolai munkával kapcsolatos szülői magatartás része az iskolában történt események kikérdezése, megbeszélése, amely már nemcsak az órai történésekre, hanem például a közösségi beilleszkedésre is vonatkozik.

Az iskolában történt tanórai és tanórán kívüli eseményekről a szülő a pedagógustól is értesül, így válik egésszé a tanulói beszámoló. Az információk szerzése történhet szervezett formában (szülői értekezlet, fogadó óra, kezdeményezett beszélgetés), vagy spontán módon. Ez utóbbi leginkább az alsó tagozatban valósul meg, ahol a szülők bekísérik a gyermekeket, illetve értük mennek a tanítás végén. A spontán beszélgetések hasznosak ebből a szempontból, ugyanakkor a pedagógus számára könnyen teherrel válhatnak, amikor például reggel tumultus alakul ki, mert minden szülő egyszerre szeretne megtudni valamit a gyermekéről.

Pedagógusként nehéz megtalálni ezekben a közlési formákban az optimális egyensúlyt, sok esetben a hangnemet. Egy szerzőpáros utal rá, a pedagógusok vagy megfelelő információval és módszerekkel látják el a szülőket az otthoni felkészülés területén, vagy egyszerűen biztonságos távolságban tartják őket.³² Kutatások sora mindenképp igazolja, hogy a megfelelő szülői bevonódás iskolai sikereket eredményez a gyermekek életében. A szülői beavatkozás mértékének és sikerének több összetevője van, a szülői ház részéről leginkább a családi háttér körülményei a befolyásoló tényezők.

A tanulók társadalmi háttere szempontjából viszonylag homogén összetételű iskolákban is sokféle szülővel, szülői háttérrel találkozunk. A szülők bevonódása, így az otthoni tanulás mikéntje is függ többek között az életkortól, nemtől, foglalkozástól, a fiatalkori mintáktól. Legfőképp pedig a szülők iskolai végzettségétől, az adott település típusától, a család egzisztenciális háttérétől és nagyságától. Általában elmondható, hogy a magasabban képzett, nagyobb településeken élő, magasabb társadalmi státusú szülői háttér teremti meg az otthoni tanulásnak az iskolai teljesítményre pozitívan ható körülményeit.³³

Meg kell említenünk azokat a kutatásokat is, amelyek felhívják a figyelmet a társadalmi mobilitási szándéokra: azok a szülők, akik gyermekeiket magasabb iskolázottságra, az övéktől magasabb pozíció elérésére ösztönzik, nagyobb figyelmet fordítanak az otthoni felkészülésükre.³⁴ Ez leginkább az odafigyelésben, törődésben, kikérdezésben valósul meg, jellemzően alsó tagozatban. Amikor a saját tudást és tapasztalatot meghaladó tananyagokra kerül a sor, egyre kevésbé tudnak részesei lenni a közös felkészülésnek, lehetőségek híján pedig nem tudnak alkalmazni fizetett magántanárt, de az infrastrukturális fejlesztésekben is elmaradnak (pl. info-kommunikációs eszközök otthoni rendelkezésre állása).

Az oktatási-nevelési intézmények esélykiegyenlítő feladatai közé tartozik, hogy ebben az esetben is támogatásával kompenzálja a családi háttér hiányosságait. Hasonlóan kedvező módon járulhat hozzá az iskolai közösség, ha szakmai és emberi értelemben, figyel a diákok személyes fejlődésére, beilleszkedésére, gondoskodik felzárkóztatásáról, észreveszi és fejleszti

³² Oostdam, Ron – Hooge, Edith: Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education* 2013. Vol. 28, No. 2. 337-351.

³³ Többek között: Podráczky Judit: Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2012; Imre Nóra: A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécs, Pécsi Tudomány Egyetem, 2015.; Kozma Tamás: Nevelésszociológia. Budapest, Tankönyvkiadó, 1999.

³⁴ Id. pl. Siraj-Blatchford, Iram: Learning in the home and at school: how working class children 'succeed against the odds'. *British Educational Research Journal* 2010, Vol. 36, No. 3. 463-482.; Sheldon, Steven –Epstein, Joyce: Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*. 2005. Vol. 98, No. 4.196-206.

a tehetséges diákokat.³⁵ Mindez javítja a teljesítményt, segíti a beilleszkedést, és nem utolsósorban a hátrányos helyzetből fakadó lemorzsolódási kockázatot is jelentősen csökkenti.

A szülők otthoni tevékenységük során elsősorban a szerzett jegyeiről és a házi feladról érdeklődnek, de kérdeznek a barátokról, osztálytársakról is. Kimutatható, hogy a nem szorosan az iskolai teljesítményhez kötődő beszélgetések, az otthoni kommunikáció gyakorisága is rendkívül jó hatással van magára az iskolai eredményességre.³⁶ Kimondottan az otthoni tanulásra vonatkozó szokásokat a családok alakítják ki. Ebben segítséget nyújthat a pedagógus, elsősorban a gyermek haladására, képességeire, tudására vonatkozó rendszeres információnyújtással (érdemjegyeken túl szóbeli értékeléssel). Emellett hasznos tanácsokat adhat az otthoni tanulás körülményeire, időbeosztására, rendszerességére, tanulási szokásokra és módszerekre vonatkozóan. Érdeemes tájékoztatni a szülőket azokról a külső segítségekről, lehetőségekről, amelyek a tanulók felkészülését szolgálják, így például a fejlesztőprogramok, tanodák, tehetségfejlesztő programok.

4. A tevékenységek leírása

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése: 4. Otthoni felkészülés a tanórákra 4.1. A tanár és szülő kommunikációja a tanulmányi előrehaladásról	
A gyakorlati feladat elnevezése: Szülőtipusok az osztályteremben	
Alkalmazott módszer: Esetmegbeszélés kiscsoportos munkaformában	Időtartam: 60 perc
Szükséges eszközök: Toll, papír	
A gyakorlati feladat célja: A pedagógusok munkájában fontos kérdés, hogyan követi nyomon a szülő a gyermek iskolai teljesítményét, illetve az otthonában mit tesz ennek érdekében. Az esetmegbeszéléseken olyan „szülőtipusokat” igyekeznek megrajzolni a résztvevők, akikkel pályájuk során találkoztak. Az egyéni jellemzők mellett természetesen lényeges lesz a társadalmi háttér is. A tipizálást követően a megtapasztalt esetekből következtetni kell, melyik szülőtypussal milyen módon érdemes kommunikálni az otthoni odafigyelést illetően.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: Négyfős csoportokat alkotunk. Ismertetjük a feladat tartalmát és célját. Megkérjük a résztvevőket, hogy pedagógusi pályájuk tapasztalatai alapján vázolják fel, milyen „típusú” szülőkkel találkoztak a tanulói előrehaladásról való kommunikáció és az otthoni tanulás szemszögéből. „Típus” alatt értendő a személyiség, habitus, illetve a társadalmi háttér (iskolai	

³⁵ Pusztai Gabriella: Iskola és közösség. Budapest, Gondolat, 2004., Derényi András et al.: Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés. Budapest, OFI, 2015.; Balogh László: Iskolai tehetséggondozás. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004.

³⁶ Imre Nóra: A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécs, Pécsi Tudomány Egyetem, 2015.

végzettség, foglalkozás, egzisztencia etc.). Az esetek mentén keressenek megfelelő kommunikációs utakat és tartalmakat az egyes típusokhoz. A feladat végén (utolsó harmad) közös megbeszélésre kerül sor.

Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztéma megnevezése:

4. Otthoni felkészülés a tanórákra

4.1. A tanár és szülő kommunikációja a tanulmányi előrehaladásról

A gyakorlati feladat elnevezése: Kommunikációs gyakorlatok

Alkalmazott módszer:

Verbális és nonverbális kommunikációs helyzetgyakorlatok

Időtartam: 30 perc

Szükséges eszközök:

A verbális és nonverbális kommunikációs helyzetgyakorlatokat tartalmazó feladatkártyák

A gyakorlati feladat célja:

A cél a különböző korú, nemű, végzettségű, foglalkozású, társadalmi háttérű szülőkkel történő kommunikáció fejlesztése.

A gyakorlati feladat részletes leírása:

A résztvevőket közül kettesével szólítjuk. Az előkészített kártyákon lévő utasításoknak megfelelően végrehajtják a feladatot.

Felhasználható feladattípusok:

- Az egyik résztvevő a megadott mondattal elkezdi egy párbeszédet, kifutását rájuk bízjuk.
- Az utolsó mondatot adjuk meg, egy tetszőlegesen indított párbeszédnek kell erre végződnie.
- Mindketten kérdéseket és válaszokat készen kapják, de látszólag nem egy kontextusban. Közös irányba kell terelniük a beszélgetést.
- Helyzetleírást kapnak, amelyből kiindulva dialógust kell alakítaniuk.
- A megkapott szöveget kizárólag nonverbális eszközökkel kell kifejezni, a partner használhat/nem használhat verbális eszközöket.³⁷

Minden feladatnál a tanár-szülő kommunikációja legyen a témakör, a tanulói előrehaladás, a szülői részvétel, az otthoni tanulás hátrétegében.

Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztéma megnevezése:

4. Otthoni felkészülés a tanórákra

4.2. Segítségnyújtás az otthoni tanuláshoz

A gyakorlati feladat elnevezése: Sikereink története

Alkalmazott módszer:

Esetmegbeszélés páros munkaformában

Időtartam: 45 perc

Szükséges eszközök:

-

A gyakorlati feladat célja:

A páros gyakorlat célja olyan sikeres szülő-tanár kommunikációs esetek megvitatása, amelynek során az eredmény a tanuló eredményességében is megmutatkozott.

A gyakorlati feladat részletes leírása:

³⁷ További feladattípusok: Montágh Imre: Mondjam vagy mutassam?! - Szó - hang – gesztus. Budapest, Holnap Kiadó, 2009.

A résztvevőket párokba osztjuk lehetőség szerint olyan módon, hogy hasonló tanulói bázisú iskolák pedagógusai alkossanak párt, de lehetőség szerint ne azonos intézmény dolgozói legyenek. A feladat: idézzenek fel olyan sikeres, hatékony tanár-szülő kommunikációt, amelynek a tanuló sikeres előrehaladását tulajdonítják. Fontos: hosszútávú (több hét vagy hónap) együttműködésről legyen szó (ne egy-egy kommunikációs helyzetről). A sikeres tanulói teljesítmény a tanuló önmagához történő fejlődését jelentse (tehát nem csupán jeles vagy jó minősítésről tegyenek említést). Emeljék ki a problémát okozó mozzanatokot is.

Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztéma megnevezése:

4. Otthoni felkészülés a tanórákra

4.2. Segítségnyújtás az otthoni tanuláshoz

A gyakorlati feladat elnevezése: Módszertani jógyakorlatok az otthoni tanuláshoz

Alkalmazott módszer:

Kiscsoportos és frontális munkaforma

Időtartam: 45 perc

Szükséges eszközök:

Toll, jegyzetfüzet, tábla, filctoll

A gyakorlati feladat célja:

Cél olyan módszertani tapasztalatok és jógyakorlatok gyűjtése, amelyeket a szülőknek ajánlhatnak a pedagógusok az otthoni felkészülés ösztönzésére, segítésére és hatékonyabbá tételére.

A résztvevőket háromfős kiscsoportokba osztjuk. Az alábbi nyolc szempont mentén gyűjtsenek jól bevált módszertani ajánlásokat, amelyek segíthetik az otthoni felkészülést.

- A tanulás rendszeressége, a tanuló idő kijelölése
- A tanulás feltételeinek megszervezése (tér, körülmények, eszközök, személyek)
- A tanulnivaló sorrendjének meghatározása
- Elméletben elsajátítandó anyagok megtanulása és kikérdezése
- Írásbeli feladatok elvégzése és ellenőrzése
- Korábban tanultak ismétlésének helye, ideje
- Szünetek beépítése
- Játékos tanulás, fejlesztés otthoni körülmények között

A kiscsoportos feladatot követően a táblára felírt 8 szemponthoz közös megbeszélést követően feltüntetjük az ajánlásokat. A közös megbeszélés során térjünk ki arra, hogy melyik módszereket, jógyakorlatokat ajánljuk különösen a hátrányos háttérből érkező tanulók és családtagjaik számára.

Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): -

5. Ellenőrző kérdések, feladatok

1. Milyen módjai vannak a szülői bevonódásnak az iskola életébe?
2. Milyen szerepet játszik ebben az otthoni tanulás?
3. Milyen lépcsőfokai, összetevői vannak a tanulói az otthoni tanulással kapcsolatos informálásnak?
4. Milyen befolyásoló tényezői vannak a szülői bevonódásnak?

5. Hogyan járulhat hozzá az iskola a tanulói esélyegyenlőséghez az otthoni tanulás kapcsán?
6. Hogyan csökkenthető a lemorzsolódás veszélye a szülői kommunikációs és otthoni tanulás összefüggésében?
7. Az alacsonyabb társadalmi szülői csoportokban milyen motivációra lehet építeni a bevonódásban?
8. Soroljon fel legalább öt tényezőt, amelyekben érdemes tanácsolni a szülőket!
9. Soroljon fel legalább öt akadályt, amely megnehezítheti az otthoni felkészülést!
10. Milyen külső segítséget ajánlana a szülőknek az otthoni felkészüléshez?

6. Felhasznált irodalom

- Balogh László: Iskolai tehetséggondozás. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2004.
- Derényi András et al.: Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés. Budapest, OFI, 2015.
- Imre Nóra: A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécs, Pécsi Tudomány Egyetem, 2015.
- Kozma Tamás: Nevelésszociológia. Budapest, Tankönyvkiadó, 1999.
- Montágh Imre: Mondjam vagy mutassam?! - Szó - hang – gesztus. Budapest, Holnap Kiadó, 2009.
- Oostdam, Ron – Hooge, Edith: Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education* 2013. Vol. 28, No. 2. 337-351.
- Podráczky Judit: Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2012.
- Pusztai Gabriella: Iskola és közösség. Budapest, Gondolat, 2004.
- Siraj-Blatchford, Iram: Learning in the home and at school: how working class children 'succeed against the odds'. *British Educational Research Journal* 2010, Vol. 36, No. 3. 463-482.
- Sheldon, Steven – Epstein, Joyce: Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*. 2005. Vol. 98, No. 4. 196-206.

7. Ajánlott irodalom

- Fejes József Balázs: Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 2005. 11. 1-17.
- Husz Ildikó (szerk.): Gyerekesélyek a végeken II. Budapest, MTA TK, 2016.
- Kapitány Balázs: A hátrányos társadalmi helyzetek generációk közötti átörökítése: Egy magyarországi követéses vizsgálat eredményei. *Esély* 2012 23. évf. 2, 3-37.
- Lappints Árpád: Tanuláspedagógia. Pécs, Comenius, 2002.
- Simon Katalin: Tanári mesterszakos hallgatók tanácsai az otthoni tanuláshoz. *Képzés és gyakorlat* 2016. 14. évf. 1-2. 203-223.
- Perpék Éva – Fekete, Attila: Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény. In: Gyerekesélyek a végeken I. Budapest, MTA TK, 2016. 120-150.

5. A családi élet változásainak hatása az iskolai teljesítményre és magatartásra

Márkus Edina

1. A tematikai egység felépítése

A továbbképzés tematikai egységeinek és a résztémáknak a megnevezése	Módszerek és munkaformák	Eszközök	Ellenőrzés, értékelés (ha releváns)	Munkaforma (előadás/gyakorlat) és óraszám
5. A családi élet változásainak hatása az iskolai teljesítményre és magatartásra	-			
5.1. Családi struktúra változása - válás hatása, lehetséges következményei - mozaikcsalád - testvér érkezése - veszteségek, gyászfeldolgozás	- Személyes tapasztalatok, vélemények, hozzászólások frontális munka-módszerrel - Egyéni esetleírás készítése egy választott témában a négy téma közül, közös megvitatás témák szerinti homogén kiscsoportokban	Toll, jegyzetfüzet az esetleírások elkészítéséhez	Nem szükséges	gyakorlat/2 óra
- 5.2. A család diszfunkciói - devianciák, rizikómagatartások - -gyermekbántalmazás - családon belüli erőszak	- Alapfogalmak közös, frontális értelmezése - Dokumentumelemzés egyéni munkaformában megadott szempontok szerint, majd közös megbeszélés	Oktatói diasor (ppt bemutató) az adott témában, laptop, projektor, jogi esetet leíró dokumentum fénymásolata, toll, jegyzetfüzet, tábla	Szóbeli ellenőrző kérdések	gyakorlat/2 óra

<p>- 5.3. A lemorzsolódás prediktorai</p> <ul style="list-style-type: none"> - családi minták, motivációk, akadályok - érdektelenség, ellenállás, jelenorientáltság - az iskolaelhagyás kockázata és prevenciója 	<ul style="list-style-type: none"> - Előadás alapfogalmakkal és kutatási adatokkal - Problémaszituáció teremtése és megbeszélése - 66-os módszer alkalmazása 	<p>Oktatói diasor (ppt bemutató) kutatási eredmények felhasználásával, laptop, projektor a prezentációhoz, kiinduló kérdések feladatkártyán, toll, jegyzetfüzet a résztvevők számára jegyzetek készítéséhez és a feladatmegoldáshoz, tábla a közös megbeszéléshez</p>	<p>Szóbeli ellenőrző kérdések</p>	<p>elmélet/1 óra gyakorlat/2 óra</p>
---	---	---	-----------------------------------	--

2. A tematikai egység rövid leírása

A tematikai egység célja: A családi életben bekövetkező változások áttekintése, a változások lehetséges hatásainak megismerése. A család problémák, nevelési ártalmak témaköre kapcsán felmerülő problémák megvitatása.

A tematikai egység kulcsszavai: családszerkezet változása, válás, gyász, családi diszfunkció, gyermekbántalmazás

A tematikai egység összóraszám: 7 óra (1 óra elmélet, 6 óra gyakorlat)

A tematikai egység végén fejlesztett kompetenciák és tudás: A résztvevők ismeretek szerezhetnek a családi élet változásai; a családi problémák, nevelési ártalmak témakörben.

3. A tematikai egység elméleti háttere

Családi struktúra változása

A családtörténeti-családszociológiai kutatásokban sokáig evidenciának számított az az elképzelés, mely szerint a preindusztriális társadalmakban a családok és a háztartások nagy létszámúak voltak, mindenekelőtt a magas gyermekszám és a többgenerációs együttélések következtében. Az iparosodás nyomán azonban – vélték Frédéric Le Play, Wilhelm Heinrich Riehl és a családszociológia más klasszikusai – a családok és háztartások létszáma csökkent, mivel visszaesett a termékenység, s a többgenerációs együttéléseket, a „nagy családot”, felváltotta a szülők és kiskorú gyermekeik együttélése, a nukleáris család³⁸.

A családi rendszer – mint más rendszerek is – alrendszerekből áll. Ezeket a rendszerben betöltött funkcióik alapján különböztetjük meg. A mai család alrendszerei hagyományosan: a házastársi, a szülői, a gyermeki és sok esetben a nagyszülői alrendszer. Természetesen család a gyermektelen házaspár is, és a gyereket egyedül nevelő szülő is, ilyenkor az alrendszerek módosulnak. Különösen megbonyolódhat a családi viszonyrendszer többszörös válás után³⁹.

Jelentős változások figyelhetők meg az utóbbi időkben, többféle családmódel él egymás mellett: gyermeket egyedül nevelő szülő; egyszülő, nem „csonka” család); mozaikcsalád.

Az egyszülő család (apa vagy anya hajadon, nőtlen gyermekkel), amely a szülők válása, szakítása, az egyik szülő külön költözése vagy halála, illetve párkapcsolaton kívüli születés következtében jöhet létre.

A többgenerációs család esetében több generáció él egy fedél alatt. Itt a gyerek életében sokkal aktívabb szerep jut a nagyszülőknek, sőt a nagynéniknek és nagybácsiknak is. Ilyen környezetben megtanulják, hogyan alkalmazkodjanak egymáshoz, illetve példát kapnak arra, hogy a különböző életszakaszokban hogyan lehetnek hasznos tagjai egy közösségnek.

Az egyszülő családok a válások egyre gyakoribbá válásával egyre nagyobb számban vannak.

A mozaik család esetében az elvált szülők újra házasodnak, újra gyereket vállalnak, így egy fedél alatt élnek a korábbi házasságokból származó gyerekek és a közös gyerekek is. A közös gyerekek miatt a korábbi partnerek is helyet kapnak a mozaik családban. Ahhoz, hogy ez a rendszer jól működjön, szükség van a családtagok elfogadó szemléletére, alkalmazkodóképességére. Olyan új normákat és szabályokat kell kigondolniuk és megvalósítaniuk, amire korábban nem láttak példát maguk előtt.

A család jellemzői sajátos hatásrendszert jelentenek a felnövekvő gyerek számára. A testvérkapcsolatok szocializációs hatása is fontos, és eltérő, különböző testvéri kapcsolatok tekintetében.

³⁸ Tomka Béla: Európa társadalomtörténete a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest, 2009.

³⁹ N. Kollár Katalin és Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris Kiadó 2004. 70.

A testvérek száma, a testvérek helyzete a családban mind befolyásoló tényező a gyermek személyiségfejlődésének szempontjából. Napjainkban a leggyakoribb a páros testvérhelyzet, holott – ahogy Vajda Zsuzsanna is felhívta erre a figyelmet – ez az a helyzet, ami leginkább rivalizálásra készíti. A rivalizálás első jele rendszerint akkor érzékelhető, amikor megszületik a kistestvér. Általános jelenségként figyelhető meg, hogy az idősebb gyermek ilyenkor nehezebben kezelhető, regresszív viselkedési formákat produkál, ismeretlen eredetű szorongások alakulnak ki.

A testvérek egymás közötti viszonya számos tényezőtől függ: a nemtől: Judy Dunn és Kendrick megfigyelései szerint az azonos nemű testvérek között több a pozitív interakció, mint az ellenkező neműeknél; az anya viselkedésétől: gyakori hibaként jelenik meg, hogy az anya engedékenyebb másodszülött gyermekeikkel, melyre az idősebb gyermek sértődéssel, esetleg agresszióval reagálhat; a gyerekek közötti korkülönbségtől: az egynemű és a korban egymáshoz közelálló gyerekek között erőteljesebb rivalizálás érzékelhető.⁴⁰

A család, mint szervezet, mint támogató rendszer időről időre változik, hogy alkalmazkodjék a külső és belső körülményekhez, mégis jellemzője, hogy külső zavaró hatásokra egységfrontot alkot. Nincs két egyforma család, minden családnak megvannak a sajátos jellegzetességei, szabályai, jellemvonásai. Kényes egyensúlyát sok minden könnyen felboríthatja, például betegség, munkanélküliség, új családtag érkezése, vagy valamely családtag elvesztése, a család bomlása⁴¹.

A házasság évszázadokon át a nyugati (keresztény) társadalmakban felbonthatatlan volt. A XX. sz. elején a válás még társadalmilag szégyenletes, a törvény is csak az egyik fél vétkessége esetén engedélyezte. A század második felében a törvények liberalizálódtak, lehetségessé tették a válást kölcsönös megegyezés alapján is. A válási jogszabályok engedékenységevel emelkedik a válások száma. Egyéb tényezők mellett az individualizmus erősödése és a mobilitás emelkedése növeli a válások számát⁴².

A válás hatása a gyerekre függ az életkorától, a kapcsolatok minőségétől, a konfliktusok jellegétől, a változásoktól, a szülők érzelmi állapotától stb. Nem maga a válás ténye az, ami a gyermek fejlődését leginkább befolyásolja, hanem a konfliktusokkal teli családi klíma.

A gyerek pszichés feladatai a válás során Wallerstein szerint:

- Elfogadni a házasság felbomlásának tényét.

⁴⁰ Bodonyi Edit - Busi Etelka - Hegedűs Judit - Magyar Erzsébet - Vizelyi Ágnes: Család, gyerek, társadalom. Budapest, Bölcsész Konzorcium 2006. 21.

⁴¹ Uo. 18.

⁴² Cseh-Szombathy László: A házastársi konfliktusok szociológiája. Budapest, Gondolat Kiadó, 1985. 169.

- Nem elköteleződni a szülői konfliktusokban és feszültségekben, folytatnia kell a mindennapos tevékenységét.
- Feldolgozni a veszteséget.
- Feldolgozni a haragot és az önvádat.
- Elfogadni a válás állandóságának tényét.
- Realisztikus reményekkel kell rendelkeznie a kapcsolatot illetően.⁴³

A családszerkezet vizsgálatakor érzékelhető leginkább, hogy a gyerek veszélyeztetettsége csak ritkán törvényszerű vagy elkerülhetetlen. A családszerkezet ugyanis egymagában nem jelenthet ártalmat a gyerek számára, ha van bárki alkalmas személy a családban, aki valóban törődik vele, neveli őt és „érzelmileg jól tartja”⁴⁴.

Nagyobb zavart a családszerkezet változásai szoktak hozni, amikor új helyzet keletkezik: valaki elment vagy valaki érkezett a családba. Ennek hatásai esetenként különbözők. A változás következménye lehet a család anyagi vagy erkölcsi deklasszálódása (a társadalmi státus változása), lehet az érzelmi viszonyok gyors és jelentős megváltozása (szeretett személy elvesztése, frusztrálódás, osztozósos féltékenység fellángolása, a követelmények változása, alkalmazkodási nehézségek, ambivalenciák kiéleződése). Ha e változások következményeit a gyerek veszteséggént éli át (akár van ennek tényleges alapja, akár nincs), számolni lehet annak negatív hatásával. Ha a változások nem egyértelműen veszteséget jelentenek a gyereknek (pl. jobb körülmények közé kerül) – akkor a kedvezőtlen hatások is enyhébbek, esetleg el sem érik a megnyilvánulás fokát. Ha az újonnan keletkezett konfliktushelyzeteket képesek a szülők és a gyerek áthidalni, akkor a potenciális veszély soha nem is realizálódik⁴⁵.

Veszteségek, gyász. A gyerekkor legtraumatizálóbb eseménye a közeli hozzátartozó, különösen a szülő halála. A szülő halála pszichózis jellegű személyiségzavart, mély depressziót idézhet elő a gyermeknél, ha nincsenek a gyász és a szomorúság feldolgozására megfelelő körülmények. A legnagyobb lelki megterhelést a gyász kifejezésének nehézségei jelentik. Megtévesztő, hogy 10-12 éves koruk előtt a gyerekek közönyösnek tűnhetnek, miközben voltaképpen a lelki teher túlságosan nagy ahhoz, hogy szembenézzenek vele. Ugyanakkor mély fájdalmat és riadalmat éreznek, amelyek álmaikban, rajzaikban és játékaikban tükröződnek. 5-6 éves kortól kezdve, amikor a gyerek már megérti valamennyire a halál tényét, a halálesettel kapcsolatos érzelmek két fő szorongást tartalmaznak. Tudatára ébred, hogy saját élete is véges,

⁴³ Vajda Zsuzsanna: Nevelés, pszichológia, kultúra. Budapest, Dinasztia Kiadó, 1994.

⁴⁴ Gáti Ferenc: Nevelési ártalmak a családban. In: Gáti Ferenc: Gyermekvédelem az iskolában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1982. 27-68.

⁴⁵ Uo.

különösen, ha idősebb, iskoláskorú, és az a félelem gyötri, hogy meghalhat ő vagy más közeli hozzátartozója. Büntudat gyötri, úgy érzi, nem viselkedett megfelelően az illetővel szemben, esetleg ha például szülőről vagy testvéréről van szó, attól retteg, hogy saját viselkedésének szerepe volt az illető halálában⁴⁶.

Hasonló félelmek a felnőttekben is megjelennek, de a felnőtteknek kialakultabb stratégiáik vannak a súlyos érzelmi megrázkódtatások, tragédiák elviselésére. A gyerekek ilyen helyzetben komoly támogatást igényelnek. Száz olyan család vizsgálata, ahol 16 éven aluli gyermek is volt, azt mutatta, hogy a gyermekek gyásza egy, sőt két év után is tartott, függetlenül a gyerek korától és nemétől. A gyász képessége és a gyász okozta károsodás természetesen nagymértékben függ a környezet viselkedésétől, érzelmi állapotától. A gyász okozta károsodás akkor enyhíthető, ha a gyerekek módja van rá, hogy kellő fokozatossággal, de szembenézzen a veszteséggel, lehetősége van gyászát kifejezni, elmondhatja félelmeit, és választ kap rájuk. A megrendült családtagok súlyos tragédiák esetén maguk is támogatásra szorulnak⁴⁷.

A gyerekeknek, amellet, hogy sérülékenyebbek, sokkal jobb a regenerálódóképességük is. Megfelelő bánásmód esetén még az olyan súlyos trauma is feldolgozható, mint az egyik szülő halála. Természetesen nem közömbös, mi okozta a tragédiát: például a szülő öngyilkossága igen súlyos lelki teher, amit a gyerek saját magával szembeni áruulásnak érez.

Nehéz pedagógiai helyzetet eredményez, ha iskolai osztályokban történik haláleset vagy öngyilkosság. Az öngyilkosság közismerten mintaadó cselekvés, gyakran utánzáshoz vezet, különösen olyan közegben, ahol a tagok jól ismerték egymást. Az osztálytárs halála vagy öngyilkossága nem maradhat az iskolai osztályban feldolgozatlanul. A felnőtteknek jelentős segítséget kell nyújtaniuk, hogy a gyerekek hangot adjanak érzelmeiknek, halálfélelmüknek, esetleges büntudatuknak az eseménnyel kapcsolatban. Minden ilyen esemény után fokozottan kell figyelni az osztály alacsonyabb teherbírású tagjainak viselkedését és reakcióit.

A család diszfunkciói

⁴⁶ Vajda Zsuzsanna: Válsághelyzetek a gyermekek életében. In Kósa Éva – Vajda Zsuzsanna: Neveléslélektan. Budapest, Osiris Kiadó 2005.

⁴⁷ Black, D. – Urbanovitz, M. A.: Bereaved Children-Family Intervention. In: Stevenson, J. E.(ed.): Recent Research in DevelopmentalPsychopathology. New York, Pergamon Press.1985.

A családi rendszer diszfunkcionálisan is működhet. Ez azt jelenti, hogy a gyermeknek megmerevedett és célszerűtlen viselkedési mintákat közvetít, megpróbálja lezárni határait a külső környezet hatásai elől, belső egyensúlya pedig nagyon instabil⁴⁸.

A fogalom megközelíthető onnan is, hogy a család a funkcióit (biológiai; gazdasági; érzelmi szükségleteket kielégítő; a társadalmi státust meghatározó; a betegek ellátása, az öregekről való gondoskodás; a kulturális igény felkeltése, a szabadidő irányítása; a családtagok életének irányítása és ellenőrzése; szocializációs, nevelési funkció; a család, mint támogató rendszer) nem vagy nem megfelelően tölti be.

Deviáns viselkedés, a társadalom által általánosan elismert viselkedéstől vagy legalábbis a statisztikai átlag magatartásban megjelenő szabálytól való eltérést jelenti. A szabálytól való eltérés akkor deviancia, ha az eltérést kifejező magatartás számszerűen is bizonyos arányon alul marad. A devianciához két elem szükséges: az eltérő magatartás és a társadalomnak, vagy egy részének a negatív reagálása. Az eltérő magatartások előremutató elemet is hordozhatnak és a társadalom úgy is változtathat megítélésén, hogy a korábbi deviáns elemeket később átlagosnak, normálisnak tekinti. Formái: bűncselekmények elkövetése, bűnözés; alkoholizmus; öngyilkosság; mentális betegségek⁴⁹.

Az ember a szocializáció során elsősorban a családban sajátítja el azokat az értékeket és szabályokat, amelyek a magatartását irányítják. Ha ebben törés, vagy hiba következik be, akkor nagyobb esélye van a deviáns magatartás kialakulására. A család nyújthat káros mintákat, pl. alkoholizmus, és alakíthat ki deviáns magatartást. A család, mint primer csoport a felnőtt ember deviáns magatartásának kialakulásában jelentős szerepet játszik. Az alkoholizmus alakulásában mindenképpen emelkedő tendenciát figyelhetünk meg, növekszik az alkoholtól befolyásolt állapotban elkövetett bűncselekmények száma. Az öngyilkosság száma és aránya magas, stabilan emelkedő irányzatú. A mentális betegségeknel is növekvő tendencia állapítható meg. A magyarországi deviáns jelenségek alakulására ható legfontosabb tényezők a felgyorsult modernizáció és a jelentős mértékű iparosodás talajt teremthetnek a deviáns magatartások számára. Ezek a primer kötelék lazulásával járhatnak. A mobilitás beilleszkedési nehézségekre vezethet és az ingázás is devianciát okozhat.

Napjainkban az egyik leggyakoribb téma a családon belüli erőszak problémája. A családon belüli agresszió irányulhat egyrészt a házastárs, másrészt a gyermek, harmadrészt pedig az idős rokon ellen. A tanegység szempontjából a családon belüli gyermekbántalmazás a meghatározó.

⁴⁸ Bodonyi Edit - Busi Etelka - Hegedűs Judit - Magyar Erzsébet - Vizelyi Ágnes: Család, gyerek, társadalom. Budapest, Bölcsész Konzorcium 2006. 31.

⁴⁹ Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris Kiadó, 2006.

A gyermekbántalmazás fogalma kapcsán legtöbbször a WHO meghatározását veszik alapul a szakemberek. E szerint a gyermek bántalmazása és elhanyagolása (rossz bánásmód) magában foglalja a fizikai, és/vagy érzelmi rossz bánásmódot, a szexuális visszaélés, az elhanyagolás vagy hanyag bánásmód, a kereskedelmi vagy egyéni kizsákmányolás minden formáját, mely a gyermek egészségének, túlélésének, fejlődésének vagy méltóságának tényleges vagy potenciális sérelmét eredményezi egy olyan kapcsolat keretében, amely a felelősségen, bizalmon vagy hatalmon alapul⁵⁰.

A bántalmazás és az elhanyagolás két külön kezelendő fogalom.

Az elhanyagoláson belül találkozhatunk fizikai, érzelmi és oktatás-nevelésbeli elhanyagolással. E szükségletek kielégítésének mellőzése vagy súlyos hiányosságai esetén beszélünk elhanyagolásról. A szülő személyiségével, életvitelével kapcsolatos kockázati tényezők között jelentős szerepe van a deviáns magatartásnak, az alkohol-és drogfüggőségnek, a mentális betegségeknek, pszichés zavaroknak, depresszióknak, valamint a személyiségzavaroknak.

A fizikai bántalmazás során a gyermek testi sérülést, károsodást, fájdalmat szenved el. A legváltozatosabb formákban fordul elő, a legtöbb esetben nem megfelelő „nevelési” módszerről van szó. A súlyosabb bántalmazási formák között fellelhető a verés, rugdosás, égetés, leforrázás, ledobás, fojtogatás, mérgezés, hogy csak néhányat említsek a változatos eszközökből.

A bántalmazás egy másik formája, a szexuális bántalmazás, ez leginkább a családon belül jelenik meg. Különbséget kell tenni a szexuális erőszak fajtái között aszerint, hogy a kapcsolat létrejött-e vagy sem. Ez utóbbi csoportba tartoznak az exhibicionistákkal való találkozások, a szexuális kapcsolatban való kontaktus nélküli részvétel, mint például pornográf filmek vetítése. A létrejött kapcsolatok csoportjába tartoznak, például a nemi szervek simogatása, a szexuális kapcsolat, valamint az orális vagy anális közösülés. Az elhanyagolás és bántalmazás tüneteinek minél korábbi felismerése nagymértékben segíthet abban, hogy a gyermek szakszerű segítséget kapjon. A gyermekek elleni szexuális bántalmazás leginkább a családon belül jelenik meg. Különbséget kell tenni a szexuális erőszak fajtái között aszerint, hogy a kapcsolat létrejött-e vagy sem. Ez utóbbi csoportba tartoznak az exhibicionistákkal való találkozások, a szexuális kapcsolatban való kontaktus nélküli részvétel, mint például pornográf filmek vetítése. A létrejött kapcsolatok csoportjába tartoznak, például a nemi szervek simogatása, a szexuális kapcsolat, valamint az orális vagy anális közösülés. Az elhanyagolás és bántalmazás tüneteinek

⁵⁰ Herczog Mária és Kovács Zsuzsanna: A gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzése, felismerése és kezelése. Módszertani ajánlás tervezet IV. házi-orvosok, házi-gyermekorvosok, védőnők, gyermekegészségügyi szakemberek részére. Budapest, Magyar Védőnők Egyesülete, 2004.

minél korábbi felismerése nagymértékben segíthet abban, hogy a gyermek szakszerű segítséget kapjon⁵¹.

Nehezen utolérhető bántalmazási formának számító érzelmi bántalmazás súlyos károkat okozhat a gyermek személyiségfejlődésében. Az érzelmi bántalmazás tárgykörébe tartozik a megszegényítés, állandó kritizálás, a gyermek semmibevétele, az értéktelenség sugalmazása vagy büntetéssel való fenyegetés, félelemben tartás, de még ide tartozik a kapcsolatoktól való megfosztás vagy bezárás mint büntetés.

A bántalmazott gyermekek jelentős része felnőttként ő maga is bántalmazóvá válik, így adva tovább és tovább a hibás mintát. A bántalmazás sok esetben generációról-generációra „hagyományozódik”. Modellje rámutat, hogy arra, hogyan válik a bántalmazott gyermek bántalmazó szülővé. A bántalmazás legfőbb rizikófaktora a következők: a család szociális izolációja; a szülők munkanélkülisége és devianciája; a szülők bántalmazó gyermekkorra; a szülők mentális betegsége; kapcsolati, kommunikációs zavarok a családban; eltérő nevelési értékek a családban; a szociális és támogató rendszerek hiánya; a gyermekek fejlődési zavarai⁵².

A lemorzsolódás prediktorai

A lemorzsolódásnak, a korai iskolaelhagyásnak számos előrejelzője van. A nemzetközi szakirodalom a lemorzsolódásnak sok okát és részben magyarázó tényezőjét feltárta. Számos kategorizálás ismert. Egy a korai iskolaelhagyással foglalkozó hazai munka az alábbi csoportosításokat tartja meghatározónak.

1. Az egyik a rizikófaktorok négy csoportját különbözteti meg:

- korábbi iskolaévek történései;
- személyiségi és lélektani tényezők;
- a családi háttérben meglévő problémák;
- iskolai rizikófaktorok.

2. Egy másik kutatás két fő kategóriába sorolta a befolyásoló tényezőket:

- diákok egyéni jellemzői (tanulmányi eredmény, magatartás, attitűdök és társadalmi háttér),
- intézményi jellemzők (család, iskola, lakókörnyezet).

⁵¹ Bodonyi Edit - Busi Etelka - Hegedűs Judit - Magyar Erzsébet - Vizelyi Ágnes: Család, gyerek, társadalom. Budapest, Bölcsész Konzorcium 2006. 39.

⁵² Uo. 40.

3. Egy harmadik, a lemorzsolódás szakirodalmát áttekintő tanulmány az okokat három nagyobb csoportba sorolta:

- egyéni és társadalmi;
- iskolai, valamint
- rendszerszintű tényezők⁵³.

A család megközelítésében, a családi változások, a család diszfunkcionális működése komoly rizikófaktor.

Az egyéni tényezők között a mérhető-dokumentálható jellemzők (állapot): a családi háttér, a szülők iskolai végzettsége, a hiányzás, az évismétlés, az előző iskolai életút (iskolaváltás); a viselkedésbeli jellemzők (folyamat): unalom a tanórák alatt; alacsony motiváció; tanulási és magatartási problémák; drasztikus viselkedésváltozás (agresszió, visszahúzódóvá válás, depresszió, passzivitás stb.); kiközösítő magatartás vagy kiközösítettség; alacsony szülői elvárások, szülői hanyagság, nemtörődömség.

Az intézményi tényezők: az intézmény sajátosságai, működése pl. az iskola nagysága; iskolai légkör, iskola belső-külső kapcsolatrendszere; pedagógiai elvek és ezek koherenciája. Általában kisebb a lemorzsolódás: kevésbé bürokratikus és hierarchikus iskolákban, kedvező, légkör, jó tanár-diák, család-iskola kapcsolat esetén.

A rendszerszintű tényezők: rendszeres buktatási gyakorlat; nem elegendő koragyermekkorai ellátás; alacsony átjárhatóság az oktatási programok között (rugalmatlan tanulási utak); jellegzetesen zsákutcás képzések jelenléte; lemaradó diákok számára nincs megfelelő támogatás; migránsok vagy etnikai kisebbségek számára nincsenek megfelelő ellátások (pl. nyelvi támogatás, aktív szegregációellenes politika); alternatív tanulási utak, pl. második esély iskolák hiánya; az iskolai lemorzsolódás csökkentését célzó kezdeményezések egymással párhuzamosan folynak, nincsen közöttük kapcsolódási pont; hiányzik az iskolai lemorzsolódást nyomon követő rendszer (lemorzsolódás veszélyére figyelmeztető korai jelzőrendszer, lemorzsolódottak nyilvántartása); magas az iskolai szegregáció; nincs személyre szabott tanulás, vagy hiányzik ennek pénzügyi támogatása; alacsony fokúak a pályaorientációs szolgáltatások.

4. A tevékenységek leírása

⁵³ Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében. QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt keretében Budapest, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft., Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Tempus Közalapítvány, 2013. 21-22.

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése:	
5. A családi élet változásainak hatása az iskolai teljesítményre és magatartásra	
5.2. A család diszfunkciói	
A gyakorlati feladat elnevezése: A gyermekbántalmazásra utaló jelek	
Alkalmazott módszer: Kombinált feladatmegoldás (kiscsoportos majd plénum előtti munka)	Időtartam: 25 perc
Szükséges eszközök: Toll, jegyzetfüzet	
A gyakorlati feladat célja: A gyermekbántalmazásra utaló jelek megismerése, gyakorlati tapasztalatok megvitatása a témakörben.	
A gyakorlati feladat részletes leírása: A résztvevők kis csoportokban próbálják összegyűjteni a gyermekbántalmazásra utaló jeleket egy alsó tagozatos gyermek esetében. Ha van valamelyik csoportagnak konkrét tapasztalata, a téma kapcsán, ossza meg a többiekkel. A csoportok önálló munkája után közösen ellenőrizték, hogy az alábbi felsorolásból, melyeket sorolták fel. Gyermekbántalmazására utaló jelek: <ul style="list-style-type: none"> - levertség, szomorúság, csökkent örömkészség - bizonytalanság, önértékelési zavarok, csökkentéértékűség érzése - túlbuzgóság, teljesítési kényszeresség - figyelmetlenség, tompaság - agresszivitás, nehezen kezelhetőség - mozgásos fejlődési zavarok: túlmozgásosság /hiperaktivitás/, vagy mozgás-gátoltság - az autonómiára való törekvés teljes hiánya - szorongás, depresszió - fáradtságérzet, sírás - fejlődési visszaesések (pl. beszéd, mimika, érdeklődés) - tanulási és szociális zavarok Ha vannak konkrét, a csoport számára is hasznos tapasztalattal járó esetek, akkor osszák meg a teljes csoporttal.	
Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): nem releváns	

A gyakorlati feladatot magába foglaló tematikai egység és résztema megnevezése:	
5. A családi élet változásainak hatása az iskolai teljesítményre és magatartásra	
5.3. A lemorzsolódás prediktorai	
A gyakorlati feladat elnevezése: A család és iskola kapcsolattartási formái	
Alkalmazott módszer: Kombinált feladatmegoldás (kiscsoportos majd plénum előtti munka)	Időtartam: 30 perc
Szükséges eszközök: Toll, jegyzetfüzet	
A gyakorlati feladat célja: A lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás prevenciója kapcsán nagyon fontos szerepű a család és az iskola együttműködése, a feladat célja, hogy a család és az iskola kapcsolattartási formáit áttekinthessék a résztvevők, értékeljék az egyes formák előnyeit és hátrányait.	
A gyakorlati feladat részletes leírása:	

A tanulási eredményességre, lemorzsolódás megelőzésére legtöbb szakirodalom fontosnak tartja kiemelni a család és az iskola kapcsolatát.

A foglalkozásvezető a téma rövid felvezetése után megkéri a résztvevőket, hogy kis csoportokban gyűjtsék össze, hogy milyen hagyományos és újszerű kapcsolattartási formáik vannak az iskola - család témakörében. Térjenek ki az egyes formák előnyeire, hátrányaira.

A feladatot közösen, a teljes csoportban beszéljék meg, gyűjtsék össze a felmerült kapcsolattartási formákat.

Az ellenőrzéshez használható az alábbi felsorolás.

A család és az iskola közötti hagyományos kapcsolattartási formák többnyire egyirányú kommunikáción alapulnak, fejlesztésük a kétirányú kommunikáció feltételeinek megteremtésével lehetséges.

- Szülői értekezlet – tájékoztató célú, tanulmányi, fegyelmi, szervezési, pályaválasztási, továbbtanulási, szabadidős tevékenységekkel, feladatokkal kapcsolatos.
- Fogadóóra – kétszemélyes pedagógiai konzultáció.
- Üzenetek – személyessé kell tenni, mert a hangvétel nagyban befolyásolhatja a szülő iskolával kapcsolatos attitűdjét.
- Nyílt órák, napok.
- Családlátogatás – iskolapszichológussal együtt, környezetpszichológiai szempontokat is figyelembe véve, sok információt ad a gyermek tanulási környezetéről, a nevelési szokásokról, a család szociális helyzetéről, a családon belüli szerepekről és munkamegosztásról, a látogatást a hátrányos helyzetű gyerekeknél kell kezdeni, hogy a segítség mielőbb megszervezhető legyen.
- Közös szabadidős tevékenység a pedagógusok, szülők és tanulók számára.

Újszerű kapcsolattartási formák:

- Közös szabadidős tevékenységek szülőknek – hasonló problémákkal küzdő szülők egymásra találhatnak.
- Közös szabadidős tevékenységek a gyerekekkel és pedagógusokkal együtt – hagyományteremtés és őrzés, közös ünnepek.
- Ismeretterjesztő foglalkozások szülőknek.
- Közös szülői értekezlet – a gyerekek részvételével zajlik.

Az ellenőrzés, értékelés módja (ha releváns): nem releváns

3. Ellenőrző kérdések, feladatok

1. Mit értünk mozaikcsalád alatt?
2. Mit tekintünk deviáns viselkedésnek?
3. Milyen deviáns viselkedési formákat ismer?
4. A családszerkezetnek milyen változásai lehetségesek?
5. Wallerstein szerint melyek a gyerek pszichés feladatai a válás során?
6. Határozza meg a gyermekbántalmazás és az elhanyagolás fogalmát, érzékeltesse a különbséget!
7. Milyen gyermekbántalmazásra utaló jeleket ismer?
8. Melyek a bántalmazás rizikófaktorai?
9. Milyen egyéni tényezők hatnak a lemorzsolódásra, korai iskolaelhagyásra?
10. Mely tényezők lehetnek a lemorzsolódás rendszerszintű okai?

4. Felhasznált irodalom

Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris Kiadó, 2006.

- Black, D. – Urbanovitz, M. A.: Bereaved Children-Family Intervention. In: Stevenson, J. E.(ed.): Recent Research in Developmental Psychopathology. New York, Pergamon Press.1985.
- Bodonyi Edit - Busi Etelka - Hegedűs Judit - Magyar Erzsébet - Vizelyi Ágnes: Család, gyerek, társadalom. Budapest, Bölcsész Konzorcium 2006
- Cseh-Szombathy László: A házastársi konfliktusok szociológiája. Budapest, Gondolat Kiadó, 1985.
- Gáti Ferenc: Nevelési ártalmak a családban. In: Gáti Ferenc: Gyermekvédelem az iskolában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1982. 27-68.
- Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében. QALL – Végzettséget mindenkinek! projekt keretében Budapest, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft., Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Tempus Közalapítvány, 2013. 21-22.
- Herczog Mária és Kovács Zsuzsanna: A gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzése, felismerése és kezelése. Módszertani ajánlás tervezet IV. házi orvosok, házi-gyermekorvosok, védőnők, gyermekegészségügyi szakemberek részére. Budapest, Magyar Védőnők Egyesülete, 2004.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva: Pszichológia pedagógusoknak. Budapest, Osiris Kiadó 2004.
- Tomka Béla: Európa társadalomtörténete a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest, 2009.
- Vajda Zsuzsanna: Nevelés, pszichológia, kultúra. Budapest, Dinasztia Kiadó, 1994.
- Vajda Zsuzsanna: Válsághelyzetek a gyermekek életében. In Kósa Éva – Vajda Zsuzsanna: Neveléslélektan. Budapest, Osiris Kiadó 2005.

5. Ajánlott irodalom

- Campbell, Ross: Életre szóló ajándék. Budapest, Harmat Kiadói Alapítvány, 1994.
- Campbell, Ross: Nehéz évek. Harmat, Budapest, Harmat Kiadói Alapítvány, 2001.
- Campbell, Ross: A szülői hivatás. Budapest, Harmat Kiadói Alapítvány, 1994.
- Campbell, Ross: Dühöngő ifjak. Harmat, Budapest, 2000.
- Cseh-Szombathy László: Családszociológiai problémák és módszerek. Budapest, Gondolat Kiadó, 1979.
- Cseh-Szombathy László: A társadalmi normák változása és a családi élet alakulása. Magyar Tudomány, 1995. 5. szám 521-531.
- Gáti Ferenc: Gyermek- és ifjúságvédelem. Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.
- dr. Katonáné dr. Pehr Erika: Módszertani füzet A gyermekvédelmi feladatot ellátó szervek szerepe és felelőssége a gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzésére és kezelésére. Budapest, Egészségügyi Szociális és Családügyi Minisztérium, 2004. Elérhető: http://www.3sz.hu/sites/default/files/Modszertani_fuzet_2004..pdf
- Somlai Péter: A sokféleség zavara: a családi életformák pluralizációja Magyarországon. Demográfia, 1999. XLII. évf. 38-47.
- Spéder Zsolt: Az európai családformák változatossága. Párkapcsolatok, szülői és gyermeki szerepek az európai országokban az ezredfordulón. Századvég, 2005. Új folyam, 3. sz. 3-48.
- Utasi Ágnes (szerk.): Társas kapcsolatok. Budapest, Gondolat Kiadó, 1991.
- Utasi Ágnes: Feláldozott kapcsolatok. A magyar szingli. Budapest, Új Mandátum Kiadó 2004.
- Teleki Béla: Kézikönyv a családról I-II. Kecskemét, Korda Kiadó, 2002.
- Tomka Béla: Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában: konvergencia vagy divergencia? Budapest, Osiris Kiadó, 2000.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: Neveléslélektan. Budapest, Osiris Kiadó, 2005.
- Vekerdy Tamás: Kicsikről, nagyoknak 2. Budapest, Park Kiadó, 1999.
- Vetró Ágnes: Gyermek- és ifjúságpszichiátria, mentálhigiéné. Szeged, JGYF Kiadó, 1999.

Vigassyné Dezsényi K.: A pszichológus töprengései a gyermekbántalmazásról. In: Barkó É. (szerk.) A gyermekbántalmazás Magyarországon. Tanulmánykötet. Budapest, Népjóléti Minisztérium, 1995.

Virágh György (szerk): Családi iszonyok. Budapest, KJK Kerszöv, 2005.

Zrinszky László: Nevelésemélet. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2002.

6. Problémakezelés a gyakorlatban - Esetmegbeszélés és szupervízió

Orosz Róbert

Az esetmegbeszélés és a szupervízió szerepe a pedagógiai munkában

Amennyiben holisztikus szemléletben tekintünk a pedagógiai folyamatra, akkor láthatjuk, hogy a pedagógus a tudás átadásán túl számos egyéb szinten is hatással van a diákok fejlődésére, kiteljesedésére. A nevelési helyzetek minősége egyaránt befolyásolja a diákok kognitív (értelmi), érzelmi, és társas készségeinek kibontakozását, ezek által pedig későbbi életük minőségét. Ugyanakkor az iskola külső és belső környezeti rendszere (a tanulók és családjaik, kollegák, vezetés, fenntartó) hatással vannak a pedagógus személyére (motivációjára, fejlődésére, lelki egészségére) is. Ebben a kölcsönös kapcsolódásban fontos megtalálni rendszer szinten azokat a forrásokat, tevékenységformákat, módszereket, melyek a rendszert a fejlődés, és a minőségi kölcsönhatások (például pozitív, hatékony kommunikáció, értő figyelem, elismerés, tisztelet, inspiráció) irányába mozgatják. Megfelelő módon végezve ilyen tevékenységek lehetnek az esetmegbeszélés és a szupervízió is.

A pedagógiai esetmegbeszéléseken az adott szakmai közösségbe, vagy teambe tartozó kollégák megosztják egymással egy gyermekkel, családdal vagy pedagógiai helyzettel kapcsolatos kérdéseiket, dilemmáikat, problémáikat, azzal a céllal, hogy egymást segítve közös válaszokat, megoldási irányokat, lehetőségeket találjanak, melyek elősegítik a pedagógiai célok hatékonyabb elérését. A szupervízió és esetmegbeszélés a köztudatban gyakran szinonimaként jelenik meg. Gyakorlati szempontból a legfontosabb különbségtétel az lehet, hogy a szupervízióban az esetet hozó személyes érintettsége a problémában közvetlenül, határozottabban visszajelezve jelenik meg. Továbbá a szupervízió során ezután már a saját témával is dolgoznak. Például, miért pont azzal az értetlenkedő, agresszív, szorongó, vagy kiközösített stb. gyerekkel van problémája az embernek, hogyan jelenik meg/jelent meg az életében az a minőség, amit most a gyerek képvisel. Az esetmegbeszélésnek ez a fajta önismereti

megközelítés nem célja. Azáltal, hogy az esetmegbeszélés kevésbé megy el a személyes érintettség irányába alkalmasabb lehet tanári karokban a kollégák közötti esetmegosztásra. Ugyanakkor fontos látni, hogy a valódi előrelépést sok helyzetben az önismereti irány adja. Például az ha felszínre derül, hogyan érint minket egy bizonyos szülő viselkedése, milyen érzéseket vált ki bennünk a lénye, hogyan kommunikálunk vele a bennünk felmerülő érzések hatására s, hogy mit válthat ki benne az, amit közvetítünk felé.

Az esetmegbeszélés, és a szupervízió előnyei, pozitív hatásai a pedagógiai folyamatban:

- Elősegíti és támogatja a team-munkát. A környezeti rendszer együttműködve hatékonyabban tud hatni a gyermek fejlődésére.
- A különböző szakemberek eltérő látószögéből közelítik meg a gyermeket, annak képességeit, problémáit, így hasznos adalékokkal szolgálhatnak egymás munkájához.
- A gyakorló szakemberek munkája során összegyűlt rengeteg gyakorlati tapasztalat megosztása mindnyájuk további munkáját gazdagítja.
- A gyermeknek az iskola, a pedagógus, illetve a közösség támogató háttér lehet. A jó szellemben végzett esetmegbeszélés a pedagógusok számára nyújthat támogató háttérrel.
- Előbbi által az esetmegbeszélés fontos szerepe a pedagógus saját lelki egészségének védelme is. Például kiderül, hogy nincs egyedül a problémájával, bátran fordulhat segítségért, másnak is nehézséget okoznak helyzetek, másokban is vannak hasonló negatív érzések, melyeket Ő megfogalmazott stb.
- Az esetmegbeszélés és szupervízió további nyeresége lehet az aktuális pedagógiai helyzetek megoldásához szükséges önismeret megszerzése.
- Illetve fontos hozadék a pedagógiai szakmai kompetenciák fejlődése.

Az esetmegbeszélés és szupervízió segítséget nyújthat továbbá:

- A diákokkal, szülőkkel, kollégákkal való elakadások, konfliktushelyzetek feloldásában.
- Problémás gyermekkel, családokkal való munkában.
- Aktuális pedagógiai helyzetek megoldásában.
- A diákok motiválásában. A motiváló környezet megteremtésében
- A pedagógus – szülő - gyermek viszony javításában, a kommunikáció erősítésében.
- A pedagógus szerep és szülői szerep esetleges konfliktusainak feloldásában.
- A pedagógiai hatékonyságot befolyásoló pszichológiai mechanizmusok (pl. holdudvarhatás, önmagát beteljesítő jóslat, első benyomás szerepe, projekció, intellektualizáció, racionalizáció) tudatosításában.

- Diák erősségeinek, illetve hátráltató tényezőinek feltárásában.
- A diákok és szülők felé történő, a gyerekek fejlődését előmozdító visszajelzések alkalmazásában.⁵⁴

Az esetmegbeszélés és szupervízió hatékonyságát befolyásoló tényezők

Az esetmegbeszélés és szupervízió hatékonyságát, a fent megfogalmazott, kívánt pedagógiai és szervezeti célok elérését számos tényező befolyásolja. A következőkben néhány kiemelten fontos tényezőt mutatunk be.

Az esetmegbeszélés vezetője

Az esetmegbeszélés vagy a szupervízió hatékonyságának egyik kulcsfontosságú tényezője a megbeszélés vezetője. A vezető személyével kapcsolatban két fő szempontot emelünk itt ki: A vezető személyiségét, és attitűdjét.

1. A vezető személyisége

A csoport és a tágabb rendszer szempontjából is fontos, hogy az esetmegbeszélést integrált, egészséges személyiségű vezető irányítsa. Az integráció pszichológiai szempontból azt jelenti, hogy az egyén képes a folyamatos önreflexióra, melynek kapcsán képes tudatosítani, felismerni saját érzéseit, gondolatait, viselkedését, illetve ezek hatását a környezetére. Továbbá képes a felmerülő, odáig - tudatosan vagy tudattalanul – elutasított érzéseit (pl. harag), gondolatait (pl. „nem vagyok elég jó ehhez” „megvetem az olyan buta embereket, mint...”), viselkedéseit (pl. bántó kommunikáció) elfogadni, s az elfogadás, illetve megértés révén átalakítani, majd integrálni a személyiségébe.

A személyiség egészségessége a WHO definíciója alapján⁵⁵ a következőket jelenti:

- a személy tisztában van képességeivel
- képes megküzdni a normál élethelyzetek okozta stresszrel,
- képes megfelelő társas kapcsolatok kialakítására
- képes alkotó munkavégzésre

2. A vezető attitűdje

⁵⁴ Orosz Róbert (2013): Esetmegbeszélés pedagógusok részére egyéni vagy csoportos formában. In: H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlás pszichológusoknak a tehetség gondozáshoz. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest. 48-51. o.

⁵⁵ http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Míg az ember személyisége viszonylag nehezen, s leginkább hosszabb távon változtatható, addig az attitűd kevésbé állandó jellemző. Megfelelő tudatossággal bizonyos helyzetekben képesek vagyunk olyan attitűdöt kifejleszteni, mely nem feltétlen jellemző ránk más helyzetekben is. Például pszichológus szakemberként lehet valaki elfogadó egy kliense személyiségével kapcsolatban, de lehet, hogy szomszédként már nem tolerálná Őt ennyire. Természetesen az attitűd és a személyiség nagyon erősen összefügg. Olyannyira, hogy alapvető attitűdjeink a személyiségünkből fakadnak. Szakemberként akkor tudunk hitelesen képviselni bizonyos ránk nem jellemző attitűdöt (pl. valakire alapvetően nem jellemző a türelem, de klienseivel szemben képes nagyon türelmes lenni), ha ehhez nagyfokú tudatosság, önreflexió, megértés és elfogadás társul.

A szupervízió és esetmegbeszélés vezetés hatékonyságának szempontjából fontos a következő attitűdök hiteles képviselése:

- a. Elfogadás: Carl Rogers⁵⁶ gyakorló pszichiáterként azt találta, hogy a kliensek gyógyulásában kiemelkedően nagy szerepe van a facilitátor (Ő facilitátorként tekint a terapeutára) attitűdjének. A terápia fő hatótényezőinek az empátiát, az elfogadást, illetve a kongruenciát (hitelesség) tekintette. Később az oktatói hatékonysággal kapcsolatban is nagy hangsúly került e tényezőkre. A gyakorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy e tényezők ténylegesen igen kedvező hatással vannak az emberi kapcsolatok működésére. A rogersi elvek ugyanakkor sokszor félreértettek, és nem megfelelően alkalmazva nem is működnek. Az elfogadás nem azt jelenti, hogy a másiktól minden viselkedést elfogadunk (például, elfogadjuk, hogy bánt minket, vagy, hogy egy gyermek megver egy másik gyereket). Az elfogadás azt jelenti, hogy elfogadjuk a másik érzéseinek, gondolatainak (amik a cselekedet mögött vannak) a létjogosultságát. Hiszen ezek az Ő korábbi tapasztalataiban (pl. traumák, bántások) gyökereznek, s az Ő lényének részei. Ezek elfogadása által az Ő lényét fogadjuk el. Ugyanakkor nem szükséges elfogadnunk a viselkedését. Ezt visszajelezhetjük neki, sőt büntetést is kaphat érte (pl. a verekedő gyerekek a bántást jóvá kell tennie valahogy). Ha a másik azt érzi, hogy a lényét elfogadják, könnyebben tud belátást gyakorolni és változni.

Az elfogadás gyakorlása ugyanúgy vonatkozik önmagunkra is. Carl Gustav Jung⁵⁷, és Rogers elméletében a személyiség integrációja az elfogadás segítségével

⁵⁶ Rogers, C. R. (2018): Valakivé válni. A személyiség születése. Edge 2000 Kft. Budapest.

⁵⁷ Jung C. G. (2000): Ember és szimbólumai. Göncöl Kiadó. Budapest.

valósulhat meg. Ahhoz, hogy másokkal elfogadóak tudjunk lenni fontos önmagunkkal szemben is gyakorolni azt az attitűdöt.

- b. Empátia: Rogers másik központi fogalma az empátia. Az empátia azon képességünkre utal, melynek segítségével bele tudjuk élni magunkat mások lelkiállapotába, s ezáltal adekvátan tudunk reagálni a helyzetre. Az empátiának több szintje lehet.⁵⁸ Nem pusztán a másik megértését, és nem is a mások érzelmeinek átvételét takarja. Gyakorlati szempontból talán így írható le legszemléletesebben: Empátia az, amikor a szívünkkel értjük meg a másikat. Az ilyen fajta megértésből adódó reakció mindenképpen segíti a kapcsolatok jó működését. A csoportvezető ezáltal tudja jobban érteni az esetgazda (esetet, kérdést hozó személy) motívumait. Míg a kérdésfeltevő ezáltal tud közelebb kerülni a probléma forrását okozó személyek megértéséhez.
- c. Hitelesség: A hitelesség a pedagógiai és pszichológiai hatékonyság egyik legfontosabb tényezője. A meggyőző kommunikációval foglalkozó szociálpszichológiai kutatások szerint a meggyőzés hatékonyságának egyik legfontosabb forrása a közlő szavahihetősége.⁵⁹ A hitelesség rogersi értelemben túlmutat a szavahihetőségen. Arra utal, hogy az ember cselekedetei összhangban vannak érzéseivel, és azokkal a dolgokkal, amelyeket életében képvisel. Felmerülhet a kérdés, hogy mi történik, ha egy pedagógiai helyzetben nem tudjuk elfogadni a másik embert (pl. diák, szülő) olyanak, amilyen? Ha elutasítást érzünk, akkor nem valósul meg az elfogadó attitűd. Ha közben elfogadást mutatunk, akkor pedig nem vagyunk hitelesek. Fentebb tárgyaltuk, hogy különbség tehető az illető viselkedése, és lénye között. Ha a másik lényét, jellemét, karakterét el tudjuk fogadni, akkor viszonylag könnyebb helyzetben vagyunk a viselkedés kezelésével kapcsolatban. Nehezebb megoldást találunk e helyzetre, ha a másik ember személyét utasítjuk el. Ilyenkor egyik oldalról segítséget jelenthet a szupervízió, vagy az önismereti munka, melyben megpróbáljuk megérteni, mit mozdít meg bennünk az illető. Mi az, amire „rezonálunk” a személyéből? Hol kapcsolódik az Ő viselkedése a mi személyes történetünkhöz? Melyek azok az érzelmek, lelki minőségek, amelyek felmerülnek

⁵⁸ Buda Béla (2006): Empátia – A beleélés lélektana. Urbis Kiadó. Budapest.

⁵⁹ Aronson E. (2001): A társas lény. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Budapest.

bennünk vele kapcsolatban, s hogyan viszonyulunk ezekhez az érzelmekhez, lelki tartalmakhoz? Stb. Másik oldalról segíthet az illető körülményeinek minél alaposabb megismerése, megértése, és az empátia. Például egy tanári karban az esetmegbeszéléskor előjött, hogy egy kislányt testi jellemzői, ápolatlansága, s tapadós viselkedés miatt kiközösítenek a többiek. Egyik osztálytársa fizikailag bántalmazza is. A szakemberek egy részében mindkettejük némi elutasítást váltott ki. Egy szituációs játékban a tanári kar megjelenítette az kislányt, a bántalmazó fiút, és osztálytársaikat szoborban szimbolizálva a kapcsolatokat. A szobor játékból, és az utána való beszélgetésből nyilvánvalóvá vált a bántalmazás dinamikája. Mindkét gyermek családjában bántalmazó apa van. A kislány családjában megesett, hogy télen édesanyjával mezítláb kellett átmenekülniük a szomszéd tanyára az apa dührohama elől. Míg a másik családban megtörtént, hogy a fiú apja belevágta a baltát a nagymama lábába. Az osztályban a gyerekek tulajdonképpen ezt a bántalmazó dinamikát vitték tovább. A kislány a saját édesanyját, míg a fiú édesapját képviselte. A szobor játékban a tanári kar rálátott a dinamikára, s mélyebben bele tudtak helyezkedni a gyermekek helyzetébe (empátia). A következő hetekben valami csodálatosan megváltozott, s az iskolában megszűnt a kislány csúfolása és bántalmazása. Igazából azt, hogy miért szűnt meg az esetmegbeszélés után a bántalmazás racionálisan nem tudjuk megmagyarázni. Ugyanakkor az eset szép példája annak, hogy a másik mélyebb megértése (ráadásul itt a megértés rendszer szinten történt) segíthet a probléma megoldásában.

- d. Semlegesség: A hétköznapi életben, ha emberek vagy csoportok között eltérő véleményekkel, nézetekkel, netán konfliktusokkal találkozunk, hajlamosak vagyunk valamelyik mellett állást foglalni, vagy valamelyik pártjára állni. A pszichológiai munkában fontos, hogy el tudjunk szakadni ettől a működésmódtól. A rendszerszemléletű családterápiában korábban nagyon komolyan vették a semlegesség elvét. Azaz tudatosan nem álltak senki mellé érzelmileg, s nem támogattak senkit. Mind a csoportvezetésben, mind az iskolai problémák megoldásában fontos, hogy semlegesek tudjunk maradni. Ugyanakkor a semlegesség nem teljesen azt jelenti, hogy semmilyen szinten nem állunk senki mellé. A semlegesség életszerűen alkalmazva azt jelenti, hogy mindenkit egyaránt meg akarunk érteni, mindenkit egyaránt elfogadunk. A semlegesség nem zárja ki, hogy érzelmileg vagy akár a véleményünkkel támogassunk valakit, de fontos, hogy

ezt nem a másiktól való támogatás megvonásával tesszük (tehát ne a másik rovására). Illetve fontos, hogy mindig azt támogassunk, akinek az adott esetben a legnagyobb szüksége van rá. Annak meglátásához, hogy kinek van éppen nagy szüksége a támogatásra, sokat segít, ha rendszerben tudjuk látni/kezelné a problémákat. Például egy katonai szakközépiskolában összesen négy lány volt az évfolyamon. A társai között legnépszerűbb - egy fiús, nagyhangú, erőteljes személyiségű - lány kifogta, s zaklatta a legcsendesebb, zárkózott, ugyanakkor nőiesen szép lányt. A konfliktus odáig fajult, hogy utóbbi ott akarta hagyni az iskolát. A pszichológus először vele dolgozott, majd négyükkel együtt, de nem tudtak elfogadható közös megoldást találni. Feltevése abból indult ki, hogy a zárkózott lány az, akit megvédeni, s támogatni kell. Az eszmegbeszélés jobban rávilágított a helyzet rendszer szintű dinamikájára, s felmerült a gyanú, hogy valójában a zaklató lány az, aki - a látszat ellenére - a leginkább támogatásra szorul a rendszerben. Ennek hatására vele kezdett el foglalkozni egyéni foglalkozásokon. Hamarosan a lány megnyílt. Kiderült, hogy komoly betegséget találtak nála, édesanyjával is problémái vannak, alacsony az önértékelése, szorong, s sok a felgyülemlett harag benne. Ahogy a figyelem rá irányult, s belső feszültségei oldódtak, úgy megszűnt a zaklatás is.

- e. **Értékelés és ítékezés mentesség:** Önmagunk, mások, a helyzetek, s a világ értékelése, megítélése egészen korai gyermekkorban elültetődik bennünk. Ha szembetalálkozunk egy jelenséggel, megítéljük, jó vagy rossz-e, kellemes vagy kellemetlen, elfogadható vagy elfogadhatatlan, méltó vagy méltatlan, szép vagy csúnya stb. Az iskolás kortól még inkább ki vagyunk téve az értékelésnek és bírálatnak. A családból és a nevelő közegből jövő számos értékelés és bírálat hatására a legtöbb ember eljut oda, hogy önmagát is folyamatosan értékeli, bírálja, s ítélik önmaga felett. (Pl. „jól csinálom, szép vagyok, fog ez neki tetszeni, alkalmas vagyok rá, eléggé sikeres vagyok, helyesen gondolom...?”) Sokan el sem tudnak képzelni olyan nevelést, oktatást, vagy akár emberi kapcsolatokat, amelyek nem dominál az értékelés, és megítélés. Az értékelésnek megvan a maga szerepe az életben, de jelenleg talán túl nagy hangsúly tevődik rá. Sok esetben inkább akadályt képzé a valódi őszinteségnek, az egymásnak való megnyílásnak, a közös élmények megélésének. Tapasztalataim szerint az állandó értékelés, és bírálat bizonyos ponton túl akadályozhatja a fejlődést, s csökkenti a belülről fakadó motivációt. A pszichológiai jellegű problémák megoldásában, így az eszmegbeszélés, és a

szupervízió során felmerülő helyzetek jobb átlátásában nagyon hasznos, ha el tudunk szakadni az értékeléstől és az ítélkezéstől. Ez nem csak az esetek jobb megértését segíti elő, hanem a csoporttagok őszintébb megnyílását is. Az egymás érzései, gondolatai, cselekedetei feletti ítélkezés hiánya jótékony hatásainak megtapasztalása segíthet az iskolai helyzetekben is alkalmazni ezt az attitűdöt. Sőt, - ami talán a legnehezebb - segíthet az önmagunk feletti ítélkezés csökkentésében is.

- f. Pozitív, önbizalom építő kommunikáció: Szavainkat úgy is elképzelhetjük, mint magvakat, melyeket elültetünk mások tudatába. A pozitív, önbizalom építő szavak, pozitív önbizalom építő magvakat ültetnek el, melyek kicsírázva, s öntözgetve (pozitív, önbizalom építő szavakkal) pozitív és önbizalom építő gondolatokat bontanak ki. Hasonlóan, ahogyan a negatív magvacskák, negatív gondolatokat fognak teremni. A pozitív kommunikáció a vezető részéről serkenti a nyitottságot, a saját vélemények, gondolatok felvállalását, s a csoport zökkenőmentes működését.

- g. Nyitottság, prekoncepciók elengedése: A problémák megoldásánál igyekszünk előzetes ismereteinkre, tapasztalatainkra támaszkodni. A tapasztalat és szaktudás ténylegesen nagyon fontos a problémás pedagógiai/pszichológiai helyzetek megoldásához. Gyakran azonban épp az előzetes feltevéseink, elképzeléseink azok, amik megakadályozzák egy helyzet megfelelő kezelését. Az előzetes tudásunk azokból a tapasztalatokból, mintákból, elméletekből, hitekből ered, melyekkel életünk során találkoztunk. Amelyeket megtanítottak nekünk, vagy amelyekből mi magunk szűrtünk le következtetéseket. Sokszor viszont pontosan ezek miatt az elképzelések, hitek, minták miatt kerülünk bele egy helyzetbe, vagy ezek miatt nem tudunk megoldást találni rá. Így nagyon fontos, hogy az esetek feldolgozása során előzetes koncepcióinkat elengedve teljesen nyitottak legyünk az újfajta elképzelésekre, megoldásmódokra.

Fenti attitűdöket hitelesen képviselve, az emberi kapcsolatok hatékony működéséhez szükséges viselkedésmódok bemutatásával a vezető mintát is nyújt a csoportnak. Továbbá mintát nyújt ahhoz is, hogy saját problémamegoldásukban, hogyan tudják megvalósítani e viselkedésmódokat.

Mentesség az elvárásoktól

Az esetmegbeszéléstől ne várjuk el, hogy konkrét recepteket nyújtson egy-egy pedagógiai helyzet megoldására. Minden élethelyzet más és más. Egy problémának számos oka és összetevője lehet, mások a benne résztvevő emberek, más a történetük, mások a bennük munkálkodó érzelmek. Lehetséges, hogy egy jelenben felmerülő problémának évekre vagy akár - a családokban, rendszerekben - évtizedekre visszanyúló gyökere van. Így irreális lenne azt várni, hogy egy megbeszélés hatására minden megoldódik. Amit várhatunk, hogy hasznos szempontokat, támpontokat nyújtson a további munkához, hogy rávilágítson lényeges pontokra, melyeken tovább lehet haladni a megoldás felé. Illetve, hogy praktikus ötleteket, pedagógiai megoldásokat kapjunk, melyeket kipróbálhatunk a saját munkánkban.

A vezető részéről is fontos, hogy az esetmegbeszéléseken ne támasszon elvárásokat sem önmaga sem a csoport felé. Az elvárások görcsössé tehetik az együttlétet, rombolhatják az intuíciót, s zárkóztató, védekezővé tehetik az embereket. A cél nem az azonnali problémamegoldás, hanem az egymást támogató közös, örömteli együttlét. Ilyen légkörben oldódhatnak a megfelelési kényszerek, és az ezekből adódó görcsös, mechanisztikus megoldási kísérleteket felválthatják a rugalmasabb, kreatívabb ötletek.

Sokszor azért nem találunk megoldást a problémára, mert nem vagyunk képesek elvonatkoztatni a rendszer elvárásaitól. Ilyenkor hajlamosak a szakemberek sablonosan, az általuk elképzelt elvárásoknak megfelelően viselkedni. Például egy kezdő iskolapszichológust megkért az igazgató, hogy foglalkozzon az egyik diákkal, mert sokat romlott a magatartása, és nem jár be órákra. A pszichológus találkozott a diákkal és arról faggatta, mi a gond az iskolával, miért nem jár órákra, nem gondolja-e, hogy ez nincs így rendben. A diák többet nem akart menni a konzultációra. Az esetmegbeszéléseken megkérdeztük, hogy mi volt a pszichológus célja a diákkal. Ő azt felelte, hogy elérje, ne maradjon el az órákról, s viselkedjen rendesebben. Ezek az igazgató jogos elvárásai voltak, melyeket átvett a pszichológus is, s megpróbált e szerint dolgozni a diákkal. Ugyanakkor ez nem segített a gyereken, hiszen ezeket már mások is számon kérték tőle. A diáknak arra lett volna szüksége, hogy a pszichológus egyszerűen csak elvárások nélkül odafigyeljen rá. Azzal foglalkozzon, mi van vele, mi zajlik az életében, mi zajlik a lelkében, milyen konkrét élethelyzetben van, mi foglalkoztatja. E témákat kibontva később eljuthattak volna az iskolához, és végeredményben talán rendeződhetett volna az órára járás is.

Ami a másik embert megnyitja, illetve bezárja

Fentiekben is látható, hogy léteznek olyan pszichológiai minőségek, melyek az emberi kapcsolatokat, a csoportfolyamatokat, s a problémás helyzetek kezelését egyaránt

gördülékenyebbé teszik. Bizonyos lelki minőségek megjelenítése a kapcsolatokban nyitottabbá teszi a kapcsolódásra, és a helyzetek megoldásra az embereket. Ilyen minőségek például a tisztelet, az elfogadás, az együttérzés, az empátia, a megérvés, az őszinteség, a felelősségvállalás, a hála, a szeretet stb. Ugyanakkor vannak minőségek, melyek hatására az emberek inkább elzárkóznak a másiktól, és a probléma felvállalásától, megoldásától. Például ilyen minőségek az elutasítás, a kritika, az érzések megkérdőjelezése, az ítélkezés, a lenézés, a harag stb. Az emberi kapcsolatokban a kommunikáció mindig több szinten zajlik. Ezért, ha egy mélyebb szinten ez utóbbi érzéseket táplálunk valaki iránt, az illető, ha nem is tudatosan, de megérvetheti ezt. Az esetmegbeszélés és szupervízió segítséget jelenthet abban is, hogy jobban tisztába kerüljünk a helyzetben felmerülő saját viszonyulásunkkal. S ezáltal hitelesebben tudjunk jelen lenni a kapcsolatban.

Tudatosság

A hatékonyság egyik kulcsa a tudatosság. Az előbb tárgyalt pszichológiai minőségek jelenlétének felismeréséhez, a pozitív attitűd kialakításához, a gyerekek állapotainak meglátásához, a helyzet jellemzőinek átlátásához egyaránt fontos a nagyfokú tudatosság. Az esetmegbeszélés során többek között hasznos lehet tudatosítani a következőket:

- Milyen érzéseket/gondolatokat vált ki bennem a másik ember (szülő, diák, kolléga, vezető stb.) vagy a helyzet? (Megjelenik-e pl. harag, előítélet, elutasítás, ellenszenv, sajnálat stb.)
- Mit közvetítek mások felé szavak szintjén?
- Mit közvetítek a másik felé nem verbális szinten (gesztusok, mimika, hangsúly, testtartás, hangerő stb.)?
- Milyen érzések lehetnek a másokban?
- Mit közvetítenek számomra a szavai (mit üzennek nekem, milyen gondolatokat, érzéseket váltanak ki bennem)?
- Milyen érzéseket válthatnak ki benne a szavaim?
- Milyen érzéseket válthat ki benne a metakommunikációm?

Az esetmegbeszélés tere

Ahogy a szavaink, és a nem verbális kommunikációnk bizonyos minőségeket közvetítenek, úgy a fizikai környezetünk is. Vannak helyek, ahová bemenne kellemetlen, lehangoló érzés vesz erőt rajtunk, míg más terekben kellemes érzések merülnek fel. A környezet által közvetített

minőségek lehetnek például a rendezettség, a tisztaság, a ridegség, a melegség, a szétszórtság vagy az intimitás. A tér hatással van a csoportfolyamatra is. Tapasztalat például, hogy labdarúgó csapatoknak egészen más minőségű csapattréninget lehet tartani a saját öltözőjükben, mint egy arra kialakított konferencia teremben. Az esetmegbeszélést segíti, ha a tér megfelelően zárt. Azaz nem jár át rajta senki, nem nyit be illetéktelen, nem hallatszik ki a beszélgetés stb. Jó, ha a székek körben vannak elhelyezve. A frontális berendezkedés nem kedvez a kölcsönös információáramlásnak, fontos, hogy csoporttagok mindannyian láthassák egymást. Kedvező, ha a tér meleg, barátságos, rendezett, esetleg van benne kreativitás, játékoság.

Rendszer és hatékonyság

Az esetmegbeszélés hatékonyságát nagymértékben befolyásolja a rendszer, amelynek keretében zajlik. Egészen más, ha egy iskolában a tanári kar tart esetmegbeszélést, és más, ha egy továbbképzésen idegen kollégák között történik a konzultáció. Előbbi esetben a kollegiális kapcsolatok (esetleges rivalizáció, ellenszenv, konfliktusok vagy éppen az összetartás, pozitív kollegialitás) jelentős mértékben befolyásolják a téma feldolgozásának mélységét. A szervezeti klíma⁶⁰, szintén hatással van az esetmegbeszélő csoport működésére. A kreatív szervezeti klíma kedvez a problémamegoldásnak, míg a zárt, autoriter, merev szervezeti klíma akkor is rontja a csoport működésének minőségét, ha a csoport vezetője nem része a rendszernek (azaz külső szakemberről van szó). Ha az esetmegbeszélés vezetője része a rendszernek érdemes szem előtt tartani a következőket:

- Saját munkahelyi kapcsolatai, viszonyulásai befolyással lehetnek a csoporthoz, és az adott esetgazdához való viszonyára. Így különösen érdemes ügyelni a tudatosságra, és a vezetői attitűdre.
- A rendszer elvárásaitól szintén nehéz mentesülni, így fontos szem előtt tartani az érzékelt elvárásokat, és az azokhoz való viszonyát.
- Miután része a rendszernek ezáltal lehetnek olyan pontok, melyek számára vakfoltok. Ezeket általában a rendszeren kívülről jövő szakember tudja meglátni. Erre segítség lehet, ha a csoportvezető maga is szupervíziót vesz igénybe.
- A legnehezebb azt érzékelni, amikor a szakembert „beszippantja a rendszer”. Ezen azt értjük, ha valaki – akár meggyőződése ellenére is - átveszi a rendszer működési dinamikáját. Például egy frissen végzett iskolapszichológus határozott, ambiciózus

⁶⁰ Péter-Szarka Szilvia (2014): Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.

célokkal kezdte meg munkáját egy problémás diákjairól hírhedt iskolában. Komplex, egész évet átfogó drog prevenciós programot akart kidolgozni és megvalósítani. Néhány hét múlva egy külső esetmegbeszélésen felvetette kérdésként, hogy a csoportnak mi a véleménye, érdemes-e megcsinálnia? A csoport egyöntetűen nagyon jó kezdeményezésnek tartotta, ugyanakkor ő elkezdett érvelni, hogy miért nem érdemes kivitelezni a tervet. Mindenkinek, aki támogatóan érvelt a projekt mellett ellenérveket hozott fel, melyeknek lényege ugyanaz volt. Vagyis, hogy az iskola diákjaival úgysem lehet mit kezdeni, a kollégák már évek óta próbálkoznak, úgysem lehet tenni semmit. Legszembeötlőbb különbség kezdeti lelkesedése és akkori álláspontja között akkor jelentkezett, mikor valaki azt mondta, hogy ha már csak egy-két fiatalnak segít, akkor is megéri. Erre ő újra azt mondta, hogy úgysem lehet tenni semmit. Ahogy a csoportban felmerülő minőségre helyeztük a fókuszot, láthatóvá vált, hogy az iskolája rendszerében erősen jelen lévő tehetetlenség minősége nagyon markánsan megjelent az ő érzéseiben is, s ezért változott meg olyan radikálisan az attitűdje.

A rendszerekről hasznos tudni, hogy működésük alapvető dinamikái, s minőségei a különböző szinteken egyaránt megjelennek. Például ha széthúzás, súlyos konfliktusok vannak a tanári karban, az nagy valószínűséggel megjelenik valamilyen módon a diákok egymáshoz való viszonyában. Más példa, ha egy klub edzői egymást folyamatosan leértékelve „ugratják”, akkor a játékosok is előszeretettel fogják viccesen leértékelni egymást az öltözőben. Ugyanígy ha az elfogadás, és tisztelet felsőbb szinten meghatározó minőségei, és működésmódjai a rendszernek, az alsóbb szinteken is hasonlókat fogunk tapasztalni. Így, ha egy rendszeren belül dolgozunk, e dinamikák, és minőségek minden bizonnyal megjelennek az esetmegbeszélés dinamikájában is.

A közösség közös bölcsessége

Ha az esetmegbeszélő csoportban megvalósul a megfelelő attitűd (elfogadás; hitelesség; értő, elvárás mentes odafigyelés; pozitív, támogató kommunikáció), a kibomló pozitív minőségek hatására (megértés, együttérzés stb.) megjelennek olyan információk, megoldások, konklúziók, melyek túlmutatnak az egyéni tudás összeadódásán. Olyan érzés, mintha kialakulna a közösségnek egyfajta közös bölcsessége, melyből felmerülő tudás inspiráló, s segít a problémák rendeződésében.

Ilyenkor érződik, hogy milyen áldásos lenne a közösségek működésére, ha a tágabb közösségek szintjén is meg lehetne valósítani a fenti működési alapelveket, és minőségeket.

Kérdés, és információ megosztás az esetmegbeszélésen

Az esetmegbeszélés sarkalatos pontjai, hogy az esetgazda, milyen információt oszt meg, és azt hogyan teszi. Illetve, hogy a kérdezők, hogyan kérdeznek, és milyen kérdéseket tesznek fel, továbbá, hogyan jeleznek vissza az esetgazdának.

Az információ megosztása

Információ megosztásánál alapvetően fontos, hogy olyan tartalmakat tárjunk csak tényszerűen mások elé, melyek igazságtartalmáról meggyőződünk, amelyekben biztosak vagyunk, s amelyekkel nem váltunk ki mások között nézeteltérést, vagy konfliktust. Az esetmegbeszélésen az objektív, és a szubjektív információk egyaránt hasznosak lehetnek. Objektív információk lehetnek például:

- A gyermek külleme.
- A gyermek képességei, teljesítménye.
- A gyermek viselkedése.
- A gyermek kortársi kapcsolódásai.
- A család körülményei (teljes vagy csonka család, lakáskörülmények stb.)
- A szülők külleme.
- A szülők körülményei (élethelyzet, munka stb.).
- A gyermeket érő hatások a családban (pl. testvérek, médiahasználat).
- Az események, történések tényszerű leírása.
- Az osztály összetétele.
- Az osztály működési dinamikái.
- A gyermekek reakciói a helyzetben (viselkedés szintjén).
- Szakértői vélemények.
- Változások a gyermek, család életében (iskolaváltás, munkahelyváltás, költözés stb.).
- Veszteségek (haláleset, válás stb.).

Szubjektív információk lehetnek az objektív információkhoz kapcsolódó saját érzelmek, gondolatok, feltételezések. Például mit élhet meg a gyermek abban a helyzetben, harag érzése valaki iránt, sajnálat érzése a gyermek iránt, tehetetlenség érzése, milyen kapcsolatot feltételezünk a szülők között stb.

A fenti információk bizalmassága miatt az esetmegbeszélés résztvevői részéről szigorú követelmény a titoktartás. Ha az esetgazda úgy érzi, hogy a titoktartás nem szavatolható, akkor nem szabad megosztania olyan információkat, melyek az esetmegbeszélésről kikerülve később

kellemetlenséget okozhatnak azoknak, akiről szó volt. Egyszerűbb a helyzet, ha az esetmegbeszélés résztvevői nem ismerik azokat, akinek a témáját hozta az esetgazda. Ilyenkor is érdemes ügyelni a bizalmasságra például az anonimitással, vagy ismert emberek esetében kis változtatással úgy, hogy a leírásból ne legyenek felismerhetőek.

A kérdezés

A kérdezők az objektív és szubjektív információkra egyaránt rákérdezhetnek. Fontos, hogy valódi, értő odafigyeléssel hallgassuk az esetbeszámolót. Félretéve előzetes elképzeléseinket, hipotéziseinket, elvárásainkat. A hatékony kérdezés attitűdje tulajdonképpen megegyezik a vezetés kapcsán leírt attitűddel.

A nem megfelelő attitűd megjelenik a kérdésekben. A következő típusú kérdések árulkodhatnak erről például:

- Sugalmazó kérdés: „Nem gondolod, hogy másképp kellene csinálni?”
- Másik érzéseit megkérdőjelező kérdés: „Miért érzed úgy, hogy haragudnod kellene rá?”
Ez nem ugyanaz, mint a másik érzésének az okára való rákérdezés, amely teljesen adekvát: „Miért haragszol rá?”
- Értékelő kérdés: „És szerinted helyes volt ezt csinálni?”
- A másik gondolatait, hiteit megkérdőjelező kérdés: „Miért hiszed azt, hogy az jó ügy?”

A rendszerszemléletű családterápiás megközelítésben különbséget tesznek a kérdések között a kérdező szándékának, és a kérdés hatásának függvényében.⁶¹ Például a lineáris, miért típusú, oknyomozó kérdések azt sugallják, hogy a dolgoknak egy oka/okozója van („Vajon miért romlott a tanulmányi eredménye?”). Az ilyen jellegű kérdések az egy ok feltárására irányulnak, s nem alkalmasak az összetett élethelyzetek, dinamikák alaposabb, rendszer szintű megértésére. Az esetmegbeszélésen hatékonyabbak lehetnek az úgynevezett cirkuláris kérdések, illetve a reflektív kérdések. Az ilyen jellegű kérdések illeszkednek leginkább a kívánt attitűdhez, s ezekkel inkább közelebb tudunk kerülni a (rejtett) dinamikák, működésmódok megértéséhez. A cirkuláris kérdések a körülményekre, a helyzet dinamikájára kérdeznek rá. Például ha a helyzet az iskolai teljesítmény romlása a következőkhöz hasonló kérdésekkel járhatjuk körbe:

- Mikor kezdődött, hogy rosszabb jegyeket kap?
- Milyen tárgyakkól? Minden tárgyából vagy csak bizonyosakból?
- Ha csak egy tárgyból, ott történt-e valami változás (például új tanár tanítja)?

⁶¹ <http://www.webcreator.hu/tankonyv/pf7.html>

- Ha új tanár tanítja, milyen a kapcsolata vele? Milyen volt a kapcsolata a régivel? Kinél értette jobban a magyarázatot?
- Történt-e változás a családi körülményekben? Ha igen, mi? Mikor?
- Szülők, hogyan viszonyulnak a teljesítmény romláshoz?
- Változott-e a viselkedése?
- Változtak-e a kapcsolatai a kortársaival?
- Változott-e a kommunikációja?
- Kik tudnak segíteni neki a tanulásban? Stb.

A reflektív kérdések célja az elgondolkodtatás, a problémára, helyzetre, önmagára való reflektálás serkentése, ezáltal pedig az új perspektívák nyitása a probléma megközelítésében.

Például:

- Mi lenne a legfőbb probléma az osztályban, ha X.Y.-nal kapcsolatos probléma megszűnne?
- Mi történne, ha nem erőltetnénk, hogy a többiek bevegyék a játékba?
- Hogyan tudná az iskola segíteni Önöket kedves Szülő?
- Mi történne, ha nem mosná ki az ágyneműt a 12 éves gyerekének a bepisülés után az éjszaka közepén?

A visszajelzés

Az esetmegbeszélő csoportban a másikkal való visszajelzés legfőbb kritériuma, hogy tükrözze a vezetésnél bemutatott attitűdöt. Az esetgazda számára fontos, hogy érezze, a csoportvezető, és csoporttársai értő figyelemmel hallgatják. Tehát tényleg hallják, mit szeretne mondani, és megértik a mondandóját, a dilemmáját, a benne rejlő érzéseket, az esetleges kétségeket, és bizonytalanságokat. A visszajelzésnél ezért célszerű mellőzni az értékelést, a minősítést. Az azonnali reflexió helyett érdemes úgy hallgatni az esetbeszámolót, hogy közben egyidejűleg tudatosítjuk a helyzettel kapcsolatban felmerülő saját érzéseket, s azt is, hogy ezek milyen hatással vannak mondandónkra. Az értékítélettel, esetleg előítélettel telt reakció lelohasztja az esetgazda kedvét az őszinte megnyilvánuláshoz, az esetleges tévedések felismeréséhez. A visszajelzéssel kapcsolatban ezért talán a tapintatos hozzáállás lehet a leghelyénvalóbb.

Esetmegbeszélés a szimbólumok nyelvének segítségével

Az esetmegbeszélésen a verbalitáson túl segítségül hívhatjuk a szimbólumok nyelvét is. A fogalmi gondolkodás gyakran nem tud túllépni a mindennapokban használt kategóriákon. A szimbólumok nyelve ugyanakkor újabb, s mélyebb jelentésrétegeket hívhat be a munkába, s mélyebben lehatol az érzelmi megélés szintjére is. Szimbólumokkal dolgozhatunk rajzos formában, tárgyak (pl. kövek, játékok) segítségével, vagy akár a viszonyokat mozdulatokkal (pl. szobor) kifejezve is.

Egy tanári karnak tartott esetmegbeszélésen egy harmadikos kisfiúról volt szó, aki délután, míg a többiek a tanárokkal az udvaron voltak odapisilt a tanterem közepére. Rajta kívül még két másik diák is volt ott, akik állították, hogy Ő volt. A kisfiú mindezt tagadta. Miután több egyéb magatartási probléma is adódott már vele, a tanárok elfogadták, hogy ő a tettes. A kérdés az volt, hogyan viszonyuljanak a pedagógusok ehhez az esethez, és magához a gyerekhez. A megbeszélésen hamar feljött, hogy a kisfiú a családjában szemtanúja volt egy gyilkosságnak, ami után teljesen megváltozott a viselkedése. A megbeszélést a következőképpen folytattuk: Minden pedagógus lerajzolta egy szimbólum formájában, hogy hogyan látja a gyermeket. A rajzokat sorban letettük a kör közepében a földre, néhány másodpercig szótlannul hagytuk, hogy hasson ránk a kép, majd mindenki elmondhatta a benyomásait, asszociációit. Végül, miután az összes kép lent volt a földön csendben rátekintve megpróbáltuk megérezni azt, milyen lenne, ha minket így látnának az emberek. Ebben az elcsendesedésben többen mély empátiás átélést éreztek a gyermek helyzetével kapcsolatban. Volt, aki sírva fakadt, s volt, aki megjegyezte, hogy a képek a földön pont olyan formát adnak, mintha egy tócsát bámulnánk. A megbeszélést ezután visszavittük verbális szintre, ám már egészen más – mélyebb, s emberibb - perspektívából tekintve a problémára.

Felhasznált irodalom

- Aronson E. (2001): A társas lény. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft. Budapest.
Buda Béla (2006): Empátia – A beleélés lélektana. Urbis Kiadó. Budapest.
Jung C. G. (2000): Ember és szimbólumai. Göncöl Kiadó. Budapest.
Orosz Róbert (2013): Esetmegbeszélés pedagógusok részére egyéni vagy csoportos formában. In: H. Nagy Anna (szerk.): Szakmai ajánlás pszichológusoknak a tehetség gondozáshoz. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest. 48-51. o.
Péter-Szarka Szilvia (2014): Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
Rogers, C. R. (2018): Valakivé válni. A személyiség születése. Edge 2000 Kft. Budapest.
http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
<http://www.webcreator.hu/tankonyv/pf7.html>

Ajánlott irodalom

Bolton R. (1987): A kommunikáció művészete. Hogyan érvényesítsük magunkat. Hogyan figyeljünk másokra és hogyan oldjunk meg konfliktusokat. Cascade Könyvkiadó. Budapest.

Ruiz M. (2003): A négy egyezség. Édesvíz Kiadó. Budapest.

Redfield J. (2014): A mennyei prófécia. Alexandra Könyvkiadó. Pécs.

