

A megküzdés problémái az átmenetek időszakában

„– Szörnyű mesterség ez! Valaha régen nagyon értelmes volt. Este meggyújtottam, reggel eloltottam a lámpát. Aztán reggeltől estig pihenhettem, és estétől reggelig alhattam.

– Azóta megváltozott a parancs?

– A parancs nem változott – mondta a lámpagyújtogató. – Éppen ez a baj! A bolygó évről évre gyorsabban forog, a parancs viszont maradt a régi.... Nincs egy másodpercnyi nyugalom! Percenként oltok meg gyújtok!...”

(A. Saint-Exupéry)

A Kisherceg lámpagyújtogatójának szavai mintha rácáfolnának mindennapi életérzésünkre, „a mi korunkra jellemző gyorsuló idő” előidézte kínzó bizonytalanságra és tehetetlenségérzet elhatalmasodására. Ami biztos, a folytonos bizonytalanság – vagy mégsem? Felvetődik tehát a kérdés, miért érezzük oly szorítóknak a „felgyorsult fejlődés” okozta elvárásokat? Pedagógiai munkánk jellegéből adódóan különös jelentőségűvé válik, mennyire vagyunk felkészülve az állandó változások szakszerű kezelésére? Hogyan segítsünk rátalálni a biztonságra a bizonytalanságban? S vajon a hagyományos értelemben vett *átmenetek* (család-óvoda-iskola...) mennyiben differenciálódnak, s mennyiben járulnak hozzá a *kompetens személyiség* kialakulásához?

Tanulmányunkban többek között ezekre a kérdésekre keresvén a választ, az átmenetek új szempontú értelmezéséből levonható főbb pedagógiai következtetéseket mutatjuk be. Hadd utaljunk arra, hogy szociálpedagógus, óvodapedagógus, tanító- és tanárszakos hallgatónk tanulmányai során behatóan foglalkoznak e problematikával. Ezen háttértudás segíthet egy koherens életvezetési stratégia kifejlesztéséhez és erősítéséhez, továbbá egy olyan pozitív értéktételező szemléletváltozás mobilizálásához, mely kibővített fejlesztő szerepidentitás megalapozását célozza.

Az átmenetek értelmezésének problémái

Minden változás magában rejti a *stabilitás* – *labilitás* összefüggéséből adódó dilemmákat. Az ember általában stabilitásra törekszik, s mivel bio-pszicho-szociális lény, a stabilitásában nagymértékben közrejátszanak az e területeken megnyilvánuló, átélt biztonságélmények. Gondoljunk a Maslow-féle szükséglet-piramisra. A biztonságérzetre (vélt vagy valós módon) ható fenyegető események megbontják a korábbi belső egyensúlyt, feszültséget indukálnak, a labilitás érzetét keltve, s ez mozgósíthatja az egyént a továbbiakban belső erőforrásainak aktivizálására az egyensúly, a biztonságérzetének helyreállítása érdekében. Pedagógiai szempontból azonban fontossá válik, hogy az előállt szituációt az egyén kudarcként vagy kihívásként éli meg, és ez a prevencióra, ill. a pedagógiai intervencióra vonatkozóan döntő jelentőségű lehet.

A pedagógiai gyakorlatban a stabilitás–labilitás jelenségének számtalan konkrét megnyilvánulási formájával találkozhatunk: A szokás-, az érték- és a normarendszer megváltozása, az oktatási stratégia, a módszertani kultúra változásai ...stb., mindegyike eltérő módon ugyan,

de hatnak az egyének (mind a tanárokat, mind a gyerekeket, sőt rajtuk keresztül a szüleiket is érve ezen) biztonságérzetének alakulására.

Úgy tűnik, mintha napjainkban gyorsabban követnék egymást a labilitást kiváltó történések, szinte esélyt sem adva a biztonságos egyensúlyélmény megteremtésére. Ami biztos: az állandó változás. A kulcsproblémát feltehetőleg az jelenti, hogyan tudjuk e változásokat szakavatottan a képezhetőség és fenntartható alkalmazhatóság kritériumának megfelelően kezelni.

Ha a változások személyiségfejlődésre gyakorolt hatásmechanizmusait vizsgáljuk, utalnunk kell a *kontinuitás–diszkontinuitás* láncolatán belül megjelenő látszólagos ellentmondásos történésekre. Ez egyúttal az átmenetek hagyományos értelmezésbeli problémáit is érinti. A fejlődés nem jelenti az állandó egyenes vonalú, kiegyensúlyozott előrehaladást. A megakadások, ugrások azonban nem feltétlenül vezetnek visszafordíthatatlan állapotokhoz, s bizonyos rizikófaktorok megléte önmagukban még nem okoznak állandósult zavarokat. Ugyanakkor kedvező belső előfeltételek esetében is előállhatnak kedvezőtlen fejlődési rendellenességek. Ráadásul mind a belső feltételrendszer (meglévő képességek, kompetenciák mellett a rejtett, de mobilizálható erőforrásokat is figyelembe véve), mind a külső tényezők (a védő, a fejlődést támogató és a fejlődést veszélyeztető, károsító tényezők sajátos megjelenési formáira utalva) sokkal összetettebb kölcsönhatásával kell számolnunk, mint ahogy ezt eddig véltük.

A fejlődést támogató változások, a fenti törvényszerűségekből következően, egyszerre feltételezik a kívánatos új tudás megszerzését és az „elengedni tudást”. Elengedni viszont csak azt lehet, ami egyszer a fejlődés rugójaként már belsőnké vált! A megszüntetve megőrzés dinamikája ezáltal a fejlődés magasabb szintjére jutás előfeltételeként működik, hozzásegít a kompetens személyiség kialakulásához.

A kompetens egyén (pl. „kompetens óvodás”, „kompetens kisiskolás”, „kompetens szülő”...) képes életkorának megfelelő, élethelyzetéből adódó fejlődési feladatait adekvát módon megoldani. (Nagy J., 2000) A folyamat során olyan képességeket és kompetenciákat sajátít el, amelyek a sikeres megküzdést lehetővé teszik. E belső „építkezés” stabilizáló hatása révén kedvezően befolyásolja a kontinuitást saját fejlődésének alakulásában: megtanulja, hogy a változásokat, és a vele együtt járó stresszhelyzeteket kihívásként kezelje. Ellenkező esetben stagnálás, fejlődési deficit állhat elő.

A gyors változások mintha még erősebben követelnék az „elengedni tudás hogyanjának” a megtanulását, s ez nemcsak az egyén esetében, intraperszonális szinten, hanem a társas viszonyrendszeren belül is megszívlelendő lehet. Gyakran találkozhatunk olyan esetekkel, amikor épp a szülők válnak akadályozóivá gyermekük önállósodási folyamatának, hátráltatva a „kompetens felnőtté” válásukat. Képtelenek „elengedni” gyermeküket. Mindez viszont saját fejlődésükben is stagnáláshoz vezet.

Az életút alakulásában vannak időszakok, amikor a fejlődési feladatok halmozódása és bizonyos változások sajátos egybeesése révén különösen sebezhetővé válhat a gyermek stabilitása, fejlődése. Ezen szenzitív időszakok közé sorolhatók az átmenetek (pl. családból az óvodába, óvodából iskolába, iskolaváltások...stb.). Egyes kutatók kritikus periódusoknak tekintik e szakaszokat (Petermann, 1999), beleértve annak hosszútávú kihatását is, hogy sikeres megküzdés esetén hihetetlen módon „megugorhat” a fejlődés. (Hurrelmann, 2003)

Az utóbbi évek kutatási eredményei révén az átmenetek értelmezésében számos új momentum került előtérbe, mely hozzásegíthet egy komplexebb, multifaktorális és multikauzális fejlődési modell alapján megvalósítható pedagógiai pszichológiai prevenciót (Breuer, 2000) előnyben részesítő, a gyermeki fejlődést támogató napi gyakorlat megvalósításához

Az átmenetek értelmezésében bekövetkezett paradigma-változások

Az átmenetek differenciáltabb, rendszerszemléletű megközelítése mögött alapvető szemléletváltozások húzódnak meg. Mielőtt ezekre kitérnénk, foglaljuk össze röviden az átmenetek általános jellemzőit.

1. Az átmenet olyan változás, mely egyszerre érinti az identitásalakulást, a szerepazonosulást és a státuszmodosulást. Az egyén aktuális fejlődési feladatai tehát e csomópontokban jelennek meg (általános és specifikus elvárások formájában), s nem szűkíthetők le részfunkciók kialakulására vagy bizonyos képességek elsajátítására. A fejlődési feladatok sikeres megoldása eredményezi, hogy az egyén a fejlődés magasabb szintjére érjen, s képes legyen az újabb élethelyzeteinek megoldására összpontosítani.
2. Az átmenet folyamatként értelmezhető, mely során többdimenziós, többtényezős konstruktív kölcsönhatás érvényesül. A sikeres átmenet az egyéni fejlődés értékhozama ugyan, de a kívánatos vagy elégséges feltételrendszer és/vagy a támogató viszonyulások hiánya megnehezíti a továbblépést. (Pl. Vannak-e lehetőségek a kibontakozásra, pozitív visszajelzések, orientációs pontok stb.) A pedagógiai gyakorlat szempontjából különös figyelmet érdemel e konstruktív kölcsönhatás egészséges működésének a megismerése.
3. Az átmenet alapvetően megküzdési stratégiákat mobilizáló és kifejlesztő élettörténet, az egész személyiség aktív részvételét feltételező alkotó folyamat, mely az élethosszig tartó önfejlesztés mint életvezetési stratégia fenntartható alkalmazhatóságának mérőföldköve. A megküzdési stratégiák kérdésköre tehát joggal kerül az érdeklődés középpontjába nem csak a nevelési szakemberek körében.

Az értelmezésbeli, tartalmi és a megvalósításhoz elengedhetetlenül fontos általános iskolakultúrát, ennek részeként a módszertani kultúrát is erősen érintő változások összefüggésbe hozhatók azokkal a szemléletváltozásokkal, melyek mind a tudományok fejlődésében, mind a társadalmi változásokban (így az iskola átalakulásában) nemzetközi szinten is megfigyelhetők: így a holisztikus alapállás, a nagyfokú gyakorlatorientáltság problémakezelés, mely automatikusan magával hozza az interdiszciplináris kooperáció új munkaformáit, sokszor bizonyos multidiszciplinák létrejöttét. Mindezek a tendenciák egymást felerősítve érzékeltetik az új paradigma, a koherenciára való törekvés hatását.

A humán- és társadalomtudományok terén kardinális áttörést jelentett a *salutogenetikus szemlélet* térhódítása. (salus, lat.: ép, egészség, jó közérzet) E koncepció (A. Antonovsky, 1997.) abból az egészségfelfogásból indul ki, mely szerint az egészség (a teljesség) a biopszicho-szociális jól-lét állapota (anyanyelvünk páratlan módon képes visszaadni e fogalomban a szemantikai tartalmat!), ennek értelmében a fejlesztés érdekében sokkal inkább arra kell összpontosítanunk, hogy mi teszi az embert egészségessé, mit teszünk az egészségünkért. Az egészséget az ember viselkedése, életmódja és társas közege, feltételrendszerének működése nagymértékben befolyásolja. E felismerések révén hangsúlyozottabban kerül előtérbe az egészségfaktorok mentén felépíthető életvezetési stratégiák jelentősége (mind egyéni, mind közösségi szintereken). Ez az alapjaiban pozitív irányultságú, az építő jellegű erőforrások mobilizálását, valamint egészséges életvezetési alternatívákat hangsúlyozó megközelítés gyökeres ellentéte a korábbi deficit-orientáltságú patogenetikus szemléletnek, ahol a hangsúly a betegség elkerülése kapcsán egyoldalúan a rizikófaktorokra esett. Az egészség azonban nem cél, hanem valójában eszköz a küzdőképes, sokoldalú személyiség, a koherens és kompetens egyén kibontakoztatásához. Ez teljes mértékben egybeesik korunk gyermek-felfogásával és nevelési céltételezésével. (Pukánszky, 2005.)

Az egészséges gyermek-felfogás (a gyermek mint „egész”) a pedagógus, a szülő részéről feltételez egy sokoldalú, de alapjaiban a fejlődést támogató megközelítést. Ez – leegyszerűsítve – az un. „négyablakos szemüveggel látást” jelenti, vagyis minden gyermeknek vannak *erősségei; gyenge pontjai; belső, rejtett erőforrásai* (mint a fejleszthetőség diszpozíciói, amelyek a későbbiekben akár még erősségeivé is válhatnak); és *a fejlődést hátráltató tényezők, korlátok*. A gyerek e tényezőkkel együtt lesz egész. Ezen tényezők együttes észlelése, kölcsönhatásuk működési törvényszerűségeinek megértése és a fejlesztés irányába történő implikálása jelenti a fő feladatot a nevelő számára.

A salutogenetikus koncepció értelmében a nevelői ráhatás nem a gyermek deficitjeit, „hibáit” helyezi a középpontba, hanem a gyermek meglévő képességeire, erőforrásaira összpontosítva igyekszik a fejlődést támogató hatásmechanizmusokat beindítani anélkül, hogy ignorálná vagy alábecsülné a problémákat. Vagyis mindenekelőtt a gyermek biztonságérzetét próbálja megteremteni azáltal, hogy azt kutatja, mi teszi a gyermeket erőssé, miben mutatkozik meg erőssége, s ez hogyan kamatoztatható fejlődési feladatainak eredményes megoldása érdekében. Ez a törekvés különösen az átmenetek időszakában válik létfontosságúvá, hisz itt dől el, mennyire lesz képes a megküzdés során olyan kompetenciák kialakítására, melyek a későbbi életszakaszokban az (egészséges) életvezetés előfeltételeit jelenthetik.

Ha a gyermek állandóan csak a hibáira, deficitjeire kap visszajelzést, sokszor anélkül, hogy segítséget kapna a sikeresebb megoldásokhoz, előbb-utóbb bizonytalanná válik, csökken önértékelése, beszűkül az énképe, fejlődésében stagnálás vagy épp visszaesés következhet be. Törekvése az egyensúly helyreállítására beindíthat ugyan túlkompenzációs mechanizmusokat, de ezek hosszútávú alkalmazhatóságának lehetősége erősen kétséges, ill. a kimenet jellege bizonytalan.

A fejlődést támogató pedagógiai intervenciók között megnő a pedagógiai pszichológiai prevenció jelentősége. Az elsődleges prevenció megakadályozza a zavarok kialakulását. Ez tehát szoros összefüggésben áll a szükséges báziskompetenciák kialakításával. (Pl. arra törekszünk, hogy a jó közérzet fennmaradjon, de ide sorolhatjuk a gyermekeket is érinthető stresszhatások csökkentését, a túlterhelés megelőzését – ez utóbbiak érdekében elengedhetetlen lenne a mainál sokkal differenciáltabb módszertani kultúra kialakítása.) A másodlagos prevenció célja, hogy a már esetleg kialakult vagy kialakulóban lévő zavart minél korábban felismerje, hatékonyan orvosolja, s az eredeti egyensúlyállapotot helyreállítsa. (Ez már tényleges intervenciót jelent. Pl. konstruktív konfliktus-kezelés vagy tanulási zavarok korai feltárása.) A harmadlagos prevenció ahhoz segít hozzá, hogy egy manifesztálódott zavar lehetőleg ne vezessen hosszútávú további károsodáshoz, ill. csökkentse a kezelés esetleges szövődményeit. (Rehabilitáció.)

Az iskolai prevenció stratégiák irányulhatnak az egyes egyénekre (személyközpontú kompetencia fejlesztés), bizonyos színterekre: így a kortárscsoportra, a családra, a környezetre (színtérspecifikus stratégiák, pl. a környezet átalakításával javítjuk a közérzetet), továbbá speciális prevenció válhat szükségessé hátrányos és/vagy veszélyeztetett csoportok esetében fokozott védelem és gondoskodás formájában.

A bio-pszicho-szociális jóllét szubjektív megélése egyfajta egyensúly, biztonságérzet kialakulását előfeltételezi, mely a *koherencia-modell* értelmezésében (A. Antonovsky, 1993) három lényeges komponenst foglal magában: kognitív, emocionális és volitív élmény együttes megjelenési formájában. A koherenciaérzet egy általános, pozitív életigenlő beállítódás, mely az egyén biztonságérzetét tükrözi a három tartalmi dimenzióban.

a/ A megértésre, a tudás megszerzésére való törekvés biztonságérzetet ad abban az értelemben, hogy megismerem, megértem a körülöttem és bennem zajló történéseket és azok összefüggéseit („comprehensibility”)

b/ A cselekvőképesség érzete jelzi, hogy rendelkezem azokkal a belső és külső erőforrásokkal, amelyek képessé tesznek a problémák megoldására, biztonságérzetet adnak a megküzdéshez, képes vagyok élethelyzeteimben megfelelő döntéseket hozni, tudásomat cselekvőképés tudásként a gyakorlatba átültetni („manageability”)

c/ Cselekvéseimnek, életemnek látom értelmét, jelentősnek, értékesnek tartom tevékenységemet, amibe érdemes invesztálni s új kihívásoknak bátran elébe menni. Ez a személyes jelentőségérzetből fakadó biztonságérzet („meaningfulness”)

Ez utóbbi motivacionális komponensnek Antonovsky különös jelentőséget tulajdonít, mivel benne az étellel szembeni pozitív elvárások jutnak kifejezésre

A három komponens együttes megléte mint hármass biztonság-pillér egymást erősítve, koherencia-élményként fejti ki személyiségerősítő hatását. A koherenciaélményből fakadó biztonságérzet teszi többek között azt is lehetővé, hogy az egyén az átmenetek időszakában előálló probléma- és stresszhelyzeteket sokkal inkább kihívásként élje meg, ezáltal az aktív-problémaorientált megküzdési stratégiákat mozgósítsa.

Ez a koherencia-érzet jelenik meg a *pszichológiai immunrendszer* (Oláh A. 2004.) szerkesztésében is. Mi teszi a gyermekeket erőssé? – tettük fel a kérdést korábban. Minden biztonnyal szükség van egy erős, működőképes pszichológiai immunrendszerre, melyhez elsődleges tényezőkként sorolandók: a koherenciaérzés, a kontrollképesség, a pozitív (életigenlő) gondolkodás és az önfogadás. A rendszer működőképesége a másodlagos protektív tényezők révén nyilvánul meg, aktivizálva a megküzdési stratégiákat.

Az eddigiekben felvázolt koncepcionális változások után vizsgáljuk meg az átmenetek problematikáját még konkrétabban, a mindennapi gyakorlat oldaláról.

A gyermek és az átmenetek

Az átmenetek időszakában a gyermek számos olyan új helyzettel találkozik, amelyek elvárások formájában arra készítik, hogy a rendelkezésére álló eszközeivel aktivizálja tudását (ismereteit, készségeit, képességeit). Az elvárások jellege és mértéke döntő jelentőségű lehet az átmenetek kimenetele szempontjából. A túl magas elvárások még nem, a túl alacsony elvárások már nem képesek betölteni azt a funkciójukat, hogy a fejlődés impulzusaiként segítsék az egyént aktuális fejlődési feladatainak megoldásában.

Fejlődési feladatként jelentkezik például a korai gyermekkorban a kötődés kialakulása, az önkontroll, önirányítás (főleg a motorikus területen), a beszédfejlődés, az autonómia alapjainak kialakulása (az éntudat megjelenése). Az iskoláskor fejlődési feladatai között megjelenik a belső feszültségek kontrollálásának képessége, a szerepidentifikáció bővülése, a kortárs-kötődések (szociális kompetenciák) kialakítása, szabálykövetés, alkalmazkodás a iskolai tevékenységekhez (alap kultúrtechnikák elsajátítása). A serdülőkor nagy kihívásai az identitásalakulás, a társaskapcsolatok differenciálódása, a morális értéktételezés, az egyéni teljesítményszint fejlesztése. (Bővebben lásd: Kollár – Szabó, 2004).

A fejlődési feladatok megoldása tehát azt jelenti, hogy az egyén sikeresen megküzdött az előtte álló elvárásokkal, ezáltal személyes belső növekedés, erősödés, fejlődés jön létre.

Az átmenetek során a sikeres megküzdés *értékhozamát* több területen is érzékelhetjük:

– Énkép, önismeret

Az új élethelyzetek egyre több lehetőséget kínálnak arra, hogy önmagát egyre differenciáltabban megismerje, ezáltal realisabb önismeretre tegyen szert. Tudatosabbá válhatnak benne erősségei és rejtett tartalékai, belső erőforrásai („Jé, nem is gondoltam volna, hogy képes vagyok....”), és ez hozzájárul az *egyéni jelentőségérzet* növekedéséhez, önbizalmat ad, segíti az önfogadást.

– Képesség, készség és attitűdváltozás

Kognitív, emocionális, szociális és gyakorlati területeken egyaránt megjelenik. Valójában tudásátrendeződés megy végbe (pl. megváltoznak az életpreferenciái), s ez a mindennapi életvezetésében is változásokat eredményez. Ez az aktualizált tudás kedvező fejlődést támogató kontextusban megerősítődik, s mind a tanulás (mint a *tudásélményből fakadó biztonságérzet*), mind az egyéni hatékonyság-élményből fakadó biztonságérzet irányában fejt ki motiváló hatását.

– Tanulási tapasztalatok (a fenntarthatóság irányában)

Fontos, hogy a gyermek felfogja tapasztalatainak, a tanulás folyamatának (nem kizárólag csak az iskolai tanulást értve alatta!) jelentőségét. Saját szükségleteinek és érzelmeinek megtapasztalása révén, megtanulja megfelelő kezelésüket. Saját pozitív és negatív élményeken, sikeres és kevésbé sikeres próbálkozásain keresztül az *egyéni „jelentőség-hozzáadás”* révén képessé válik az elvárt és önmaga számára biztonságos viselkedési minták kiválasztására és elsajátítására. Ne feledkezzünk meg az „elengedni-tudás” kifejlesztésének szükségességéről se! Ennek megtanulása az egyik legbonyolultabb és időigényes feladat. Ezek a tanulási tapasztalatok szerepet játszanak a későbbi sikeres alkalmazkodás és fejlődés során is.

– Megküzdési stratégiák – életvezetési stratégiák

Átmenet nincs megküzdés nélkül. A megküzdési stratégiák elsajátítását nehezíti, hogy a megküzdés nem csak az egyéni, az individuális szinten történik (intrapersonális), hanem a mindenkori interakció szintjén is (interperszonális), továbbá a kontextuális szinten (adott életter, csoport...), vagyis számtalan tényező sajátos egybeesése, együttjárása befolyásolja, hogy a választott megküzdési stratégia sikeres megoldáshoz vezet-e.

A sikeres megküzdés – különösen hosszútávra kivetítve – feltétele tehát, hogy az egyén minél több stratégiát ismerjen, amelyek közül az aktuális helyzetnek megfelelően a legoptimálisabbnak vélt megoldást ki tudja választani. A megküzdési stratégiák ismerete azonban még nem garancia arra, hogy a későbbi életszakaszokban is hatékony életvezetési stratégiákként működjenek. Ehhez párosulnia kell a döntéshozatali képességnek (helyzetelemzés, választási lehetőség, alternatív megoldási tervek, döntéshozatali láncolata), ugyanis az egyén ezáltal válik képessé tudását cselekvőképes tudássá transzformálni. Az átmenetek időszakában tehát a megküzdési stratégiák sikeres működtetésén keresztül éli meg a gyermek *cselekvőképességének élményét*, mely stabilitást, biztonságot eredményez számára.

A felsorolt értéktartományokban mutatkozó gyarapodások önmagukban is lényeges fejlődési tényezőknek tekinthetők, de a minőségi váltást az összhatás eredményezi: a sikeres megküzdést a kompetens egyén koherencia életérzésének megjelenése jelzi. (Pl.: „kompetens kiskiscolás” – „mint kiskiscolás jól érzem magam, jó iskolásnak lenni, egyensúlyban, biztonságban vagyok” ...)

A koherencia-paradigma kapcsán láttuk, hogy a koherenciaérzetet a három dimenzióban megjelenő biztonságérzet kölcsönhatása eredményezi: a tudás adta biztonságérzet, a cselekvőképességből fakadó biztonságérzet és az egyéni jelentőség hozzáadása (új identitástartalmak jelentést és jelentőséget adó értékelése) révén megélt biztonságérzet. A fenti sémán nyomon követhetjük, hogy az átmenetek folyamatában milyen értéktartalmakhoz kötődve jut kifejezésre az egyén koherenciára való törekvése, hogy jön létre a koherens–kompetens egyén életérzés, melyet tekinthetünk motorját a megküzdés eredményének, másrészt a fenntarthatóság perspektívájában a fejlődés motorjának.

Válasszunk ki egy konkrét átmenetet, s vizsgáljuk meg a rá jellemző összefüggéseket!

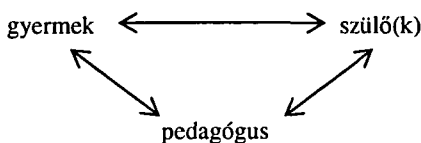
Az óvoda és az iskola közötti átmenetről – másképp

Évtizedek óta szakmai viták állandó témája az óvoda–iskola átmenet problematikája. Megjelenik a törvényi szabályozás szintjén, a hivatalos intézményi dokumentumokban, számtalan vizsgálódás, elemzés, ajánlás, fejlesztő program lát napvilágot. Ez öröndetes tény, hisz nagyon sok értékes tapasztalat halmozódik fel, időnként mégis hiányérzetünk támad.

Az egyre dominálóbba váló képesség-részképesség orientációjú megközelítések, mérések, vizsgálatok közepette mintha épp a gyermek mint egész kerülne háttérbe.

Kíséreljük meg ezt az átmeneti időszakot rendszerszemléletbe ágyazottan, de a személyekre fókuszálva végigkísérni.

Az óvodából az iskolába tartó átmenet szereplői:



Az átmenet során a szereplők egymáshoz kölcsönösen kötődnek, de nem azonos pozíciót töltenek be.

A gyermek és a szülők az átmenet aktív megküzdői: sajátos fejlődési feladatok állnak mind a gyermek, mind a szülők előtt, esetükben a folyamat szerepidentitás változással jár. (Óvodásból – iskolás; óvodás gyermek szülőjéből – iskolás gyermek szülőjévé válás) A szülő kettős értelemben is aktív résztvevő, hisz egyrészt gyermekének megküzdését aktív módon támogatja, másrészt saját magának is meg kell küzdenie a változások során jelentkező új élethelyzetekkel.

A pedagógus a folyamat támogatója, (nem a megküzdő pozíciójában van, az ő esetében nem beszélhetünk szerepidentitás-változásról). Ő a folyamatban speciális pedagógiai felelősségvállalással vesz részt: egyrészt segíti a gyermeket fejlődési feladatai megoldásában, másrészt a szülőnek is támogatást nyújt az ő megküzdéséhez.

A gyermek mint aktív közreműködő

Óvodásból iskolássá válni – izgalommal, kihívásokkal teli folyamat. A gyermek aktív megküzdőként vesz részt saját fejlődésének folyamatában. Ez azonban nem jelenti azt, hogy magára hagyjuk. Ebben az időszakban különösen fontos az egészséges, orientálón támogatón nevelői együttműködés. A folyamat komplexitását a *fejlődési feladatok differenciálódása* is jelzi. Milyen változások, problémahelyzetek állhatnak a gyermek előtt, mi mindennek nézhet elébe?

– *Egyéni intraperszonális szinten* a legnagyobb változás a identitás alakulásában történik: Óvodásból iskolássá válni! Ez bármennyire is vonzóan és önértékelést növelőnek tűnik, a gyermek ekkor konfrontálódik például azzal a disszonanciával, hogy míg óvodás, ott: „én már nagy vagyok, ma holnap iskolás leszek!”, az iskolába lépéskor, elsőként viszont a legkisebbek között találja magát. Komoly kihívást jelent a nagy érzelmi hullámzások kezelése. Egyik oldalon az öröm, büszkeség kíváncsiság, másikon az izgalom, feszültség, stresszhelyzetek megélése. Új kompetenciák elsajátítása, új viselkedési formák, önállóság, „iskolaspecifikus készségek és képességek ill. azok előfeltételeinek kialakulása – mind a belső növekedést példázza.

– Az *interperszonális szinten* jelentkező fejlődési feladatok közé sorolhatjuk a kapcsolati rendszer változásait. Az óvodai kapcsolatok közül néhány megszűnik az iskolaválasztás különbözősége következtében, ez a gyermeknek kezdetben kellemetlen élményt, szomorúságot jelenthet (vesztésgélmény, melyet fel kell dolgoznia), az iskolában viszont új kapcsolatokat épít ki. A gyermek – felnőtt relációban is új típusú kötődés alakul ki: a gyermek –tanító közötti kapcsolat más jellegű, mint volt a gyermek és óvodapedagógus között.

Az átmenet a családon belül, az iskolában új szerep-, státuszváltozásokat eredményez, „presztízsnövekedést” hoz magával, s ez ismét újabb jogok és kötelességek beépülését teszi szükségessé.

A társaskapcsolatok differenciálódása folytán a gyermek új kommunikációs és kooperációs formákat, szociális készségeket sajátít el, melyek erős hatást gyakorolnak viselkedéskultúrájának és társas hatékonyságának alakulására.

– A *kontextuális szinten* megjelenő feladatok, pl. a család–óvoda, család–iskola közötti együttműködés különbözőségeiből adódó esetleges problémák kezelése. A család és az óvoda között általában közvetlenebb, szorosabb együttműködés alakul ki, s ez a gyermek közérzetét kedvezően befolyásolja. A család és az iskola között legtöbb esetben formalizáltabbá válik az együttműködés, ez a gyermek számára új szokásrend megtanulását teszi szükségessé.

Egyes esetekben szóba jöhet az óvoda és iskola pedagógiai programja közötti eltérésekből (súlyponteltolódásból) adódó problémák lecsapódása a gyermekre (feszültségek, stresszhelyzetek, s ezek megfelelő kezelése, feldolgozása). Növelhetik a gyermek pszichés terhelését a családon belüli változások (válás, kistestvér születése, betegségek, haláleset...), ezeknek az élethelyzeteknek a feldolgozása számára erőn felüli kihívást jelenthetnek, fokozott figyelemre, támogatásra, esetleg külső szakember segítségére is szüksége lehet.

Kedvező támogató feltételek, tényezők
a megküzdés folyamatában:

a viselkedési potenciák bővülése,
a társas háló kiterjesztése,
támogató, meleg nevelési stílus és környezet,
pozitív énkép és önbizalom,
jó közérzet megélése.

Kedvezőtlen, veszélyeztető tényezők
a megküzdés folyamatában:

a viselkedés korlátozása,
a kapcsolatok beszűkülése,
veszélyeztető kapcsolati háló,
az önértékelés kedvezőtlen alakulása,
romló közérzet (feszültség, szorongás).

A báziskompetenciák kiépülése segíti a gyermeket fejlődési feladatainak megoldásában. Az átmenet egészével való eredményes megküzdés megerősíti benne a koherenciaérzetet („jó iskolásnak lenni”).

A kimenet szempontjából sem hanyagolható azonban el, hogy kedvezőtlen feltételrendszer esetén nagy valószínűséggel elhúzódo vagy sikertelen folyamattal kell számolni.

A gyermek testi-lelki teherbírását, belső erőforrásait meghaladó túlzott elvárások (jelentkezzenek ezek akár intraperszonális, akár interperszonális vagy kontextuális szinten) gátolják a fejlődési feladatokkal való eredményes megküzdést

A szülők mint aktív közreműködők

A szülők általában nagy figyelmet fordítanak gyermekük támogatására az iskolai életre való felkészülésben. Mivel rendelkeznek már saját élményekkel az iskoláskorról, így látszólag

„könnyebben” tudnak gyermeküknek segíteni. Az időközben végbement változtatások következtében azonban az iskolai élet is módosult, így a jóakaró gondoskodó segítség bizonyos esetekben hátráltatójává válhat a gyermek fejlődésének.

A szülőkben gyakran nem tudatosul, hogy önmaguk is aktív megküzdők. Mászt jelent ugyanis óvodás gyermek szülőjének lenni, és mászt iskolás gyermekének. Ez az életszakasz a szülők számára is tartogat megoldandó új problémákat, kihívásokat. Minőségileg új szakaszba lépnek, feltéve, ha eredményesen megküzdeneik fejlődési feladataikkal.

A legdöntőbb minden bizonnyal a szülői (szerep) identitás változása. Ez nemcsak önmaguk és a gyermek irányában válik fontossá, hanem az egész családon belül (pl. maga után vonja a családi munkamegosztás változását, kötelezettségek körének differenciálódását stb.) sőt a külső társas kapcsolati rendszer alakulására is kihat. Gondoljunk pl. az iskolával kiépítendő kommunikációs és kooperációs formákra vagy a kapcsolatépítésre más szülőkkel, családok közötti együttműködésekre, mely bizonyos esetekben önszolgáltató csoportok szerveződéséhez, civilkezdeményezésekhez vezethet.

A szülők feladatai szintén mind a három szinten, intra-, interperszonális és kontextuális szinten számbavehetők, de az ő esetükben lényegesebbnek látszik azoknak a közös érintkezési pontoknak a megvilágítása, amelyek mind a gyermek, mind a szülők megküzdését együttesen segítik. Ezeket az érintkezési pontokat tekinthetjük *védőfaktoroknak* is, melyek a megküzdés folyamatában rejtett erőforrásként mobilizálhatók: (Itt most csupán felsorolásszerűen)

- Intraperszonális szint :* pozitív énkép,
pozitív érték- és normarendszer,
pozitív társas viselkedési formák,
társas hatékonyság,
aktív megküzdési beállítódás.
- Interperszonális szint:* kiemelten a családvonzatú védőfaktorok.
stabil emocionális kötődés (legalább egy vonatkoztatási személyhez),
támogató, meleg nevelési stílus és környezet,
családi kohézióérzet,
pozitív viselkedési minták a megküzdésre vonatkozóan,
- Kontextuális szint:* szociális védőhálón belüli csoport-erőforrások,
baráti kapcsolatok,
pozitív óvodai-iskolai tapasztalatok, élmények.

A szülők megküzdésükkel is példát szolgáltatnak gyermekeiknek. A megküzdés – erőfejtés és konstruktív problémamegoldás. Jól működő családban összegződnek az erőforrások, s jobban érvényesül az együttes megküzdésnek mint együttes élménynek a családi kohéziót erősítő szerepe.

Napjainkban társadalmi igényként jelenik meg a családsegítés új formáinak kifejlesztése. Ennek egyik lehetséges módja a szülők erősítése, hogy szülői szerepeiket minél teljesebben el tudják látni. Támogatásuk a „kompetens szülővé” válás folyamatában hosszútávú stratégiai befektetés lehetne. S ehhez az átmenetek időszaka kitűnő kooperatív tanulási lehetőségeket kínál. Erre épül az „Óvodából iskolába szülőként” programunk, melynek részletes bemutatására másutt térünk ki.

A pedagógus szerepe az átmenetek időszakában

A pedagógus az átmenetek során sajátos szerepet tölt be, ő nem aktív megküzdő (annak ellenére, hogy a mindennapi nevelési helyzetek megoldása nagyon is küzdelmes!) sokkal inkább a megküzdők segítője, támogatója. Tevékenysége arra irányul, hogy segítse a résztvevőket aktuális fejlődési feladataik sikeres megoldásában.

Az aktív megküzdők esetében a folyamat identitásváltozáshoz vezet. A pedagógus mindig szakmai szerepében marad, s épp ezáltal válik hitelessé. Ami tevékenységét differenciáltabbá teszi ebben az időszakban, az a megküzdésben résztvevők irányában nyújtott segítség jellegében és módszereiben mutatkozik meg.

A pedagógus mint moderátor segít az érintetteknek szükségleteik, fejlődési feladataik tudatosításában, rendezésében. Módszereiben a rávezetés, kísérés, bátorítás és a fejlesztő megerősítés kerül előtérbe. Speciális kompetenciák elsajátítására készíteti a gyermekeket, a megküzdési stratégiák széles skálájával ismerteti meg őket, ill. felhasználva a valós élethelyzetek adta tanulási szituációkat, segít nekik az egyéni megoldások megtalálásában.

Az óvodából iskolába való átmenet példájához visszatérve, az óvodapedagógus valószínű mindent megtesz a gyermekek fejlődéséért, de nem szabad megfeledkeznie a másik érintett félről sem. Nagymértékben segítheti a szülő megküzdését azáltal, ha őt szülői szerepében igyekszik megerősíteni, ha konzulensként igyekszik a szülő bizonytalanságaiban orientációs pontokat, alternatívákat nyújtani. Végző soron a gyermek eredményes megküzdése, függvénye a szülői megküzdésnek. (Ugyanez vonatkozik a tanítóra is az iskolakezdés bizonytalanságai időszakára gondolva.) Ezt azért tartjuk fontosnak hangsúlyozni, mert ez átláthatóvá, egyértelművé teheti a kompetenciahatárokat, s ezáltal elkerülhető a nevelési szempontból különösen káros felelősség-áthárítás, az „egymásra mutogatás”. Ehelyett nő a kölcsönös bizalom és biztonság, emlékezzünk vissza a koherencia-paradigma hatásmechanizmusára!

Ahhoz, hogy a pedagógus képes legyen hatékony együttműködést kialakítani az átmenetek időszakában jelentkező komplex problémák megoldása érdekében, rendelkeznie kell olyan kompetenciákkal, melyek alkalmassá teszik az állandó változások szakszerű kezelésére.

Ehhez első lépés lehet meglévő tudásunk átrendezése a feladatok specifikumának megfelelően. Ennek egy lehetséges változata lehet az alábbi csoportosítás is.

Intrapersonális szinten: szenzibilizáció a gyermekben lévő potenciák erősítése irányában („négyablakos látás”),

„örökmozgó” módszertani kultúra.

Interperszonális szinten: kommunikációs-kooperáció, teammunka, kapcsolati háló működtetése, szülő-pedagógus konstruktív együttműködés, szülői identitásváltozás segítése.

Kontextuális szinten: variabilitás, sokféleség és megújulás, diszkontinuitás mint fejlődési feltétel.

Ha az átmenetet úgy tekintjük, mint specifikus önértékkel rendelkező életszakasz, melynek lényege a változásban van, talán sikerül elmozdulnunk egy optimistább értékértélező fejlődéselvű szemlélet gyakorlati megvalósíthatósága irányába: „a bizonytalanságban a biztonságot megtalálni”. (A szalutogenetikus koncepció „kincskeresése”.)

A biztonságot jelentő orientációs pontok a pedagógus számára is fellelhetők a koherencia-dimenziók mentén (Tudás–egyéni jelentőség–cselekvőképesség).

Mit adhatnánk útravalóul a kincskereséshez? A nyitó kép folytatásaként: A parancs nem, de az üzenet változott:

Vedd észre, értsd meg, érezz rá, és tégy érte!

IRODALOM

- Antonovsky, A.: Salutogenese. DGTV-Verlag Tübingen 1997.
Breuer, H.- Ruoho, K.: Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern Jyväskylä 1989.
Breuer, H.- Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Beltz Weinheim Basel 2000.
Hurrelmann, K.- Brüdel.: Einführung in die Kindheitsforschung. Beltz Weinheim Basel 2003.
Nagy J.: A XXI század és nevelés. Osiris Kiadó Budapest 2000.
N.Kollár K.- Szabó É.: Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó Budapest 2004.
Oláh A.: Megküzdés és pszichológiai immunitás. Osiris Kiadó Budapest 2004.
Petermann, F.: Entwicklungspsychopathologie, Beltz Weinheim 1999.
Pukánszky B.: A gyermekről alkotott kép változásai In: Educatio 2005./4. 703- 714.

TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA
főiskolai tanársegéd
KFRTKF
Debrecen

A nevelés interkulturális dimenziói

Az utóbbi évtizedek mély nyomokat hagytak Európa országaiban. A nemzetközi migráció idegen népcsoportok betelepülését eredményezte; az információ és a közvetítő csatornák fejlődése megkönnyítette a kultúrák cseréjét; az iskola nagy kihívás előtt állt: a kulturális pluralitásra való nyitásról van szó.

Az interkulturális nevelés célkitűzései legyenek: a kulturális kódok különbözőségének elismerése, az, hogy az egyén képes legyen kommunikálni interkulturális kontextusban, ismerje meg saját kulturális identitását, legyen képes átlátni a különböző európai országok intézményeit, társadalmi jellegzetességeit, életformáit. (Lipiansky 1999)

Nemrég Párizsban jártam, és egy török vendéglőben olvastam:

A te istened zsidó,
a személygépkocsid japán,
a pizza olasz,
a couscous pedig algériai,
a demokrácia, amelyet gyakorolsz, görög,
a kávé brazil,
az órád svájci,