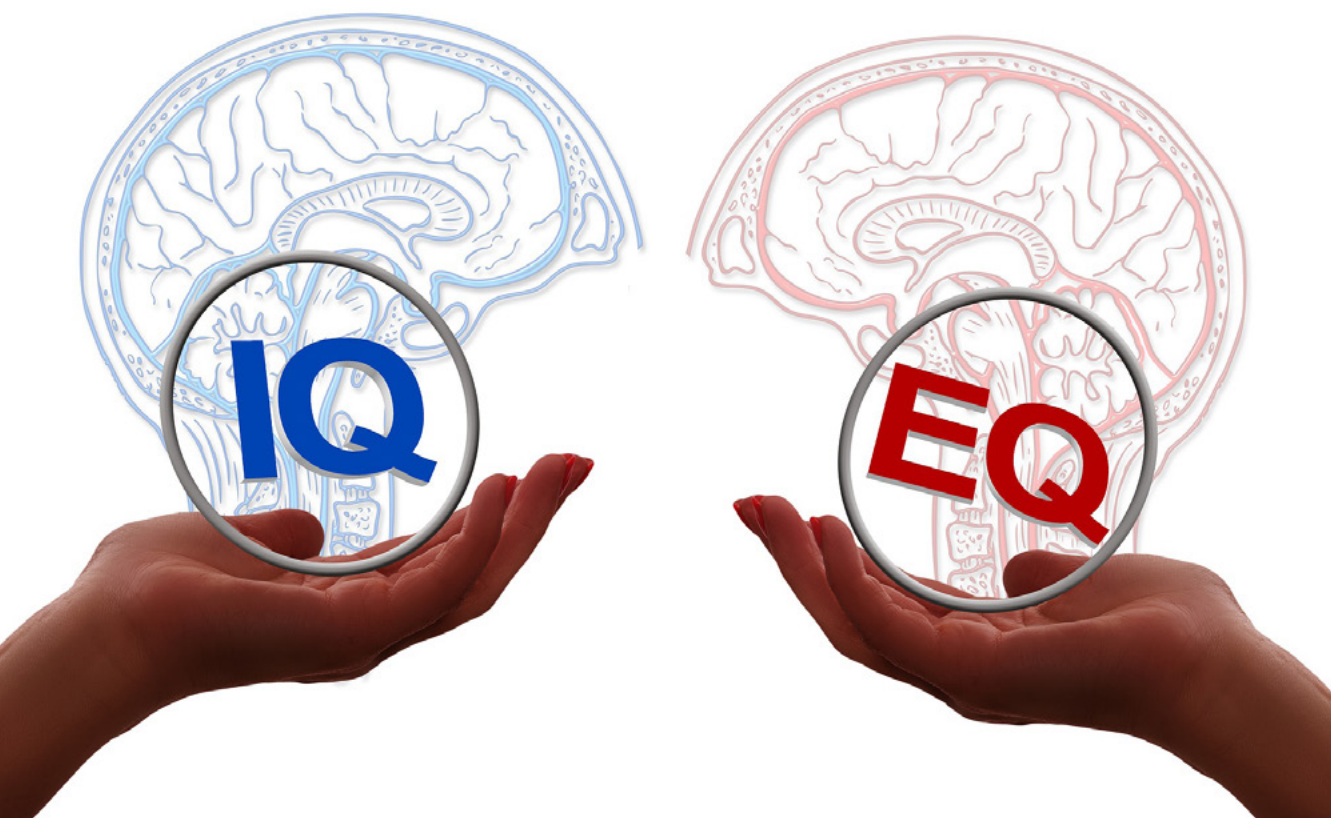


Magyar Református Nevelés



MEGJELENIK ÉVENTE 4 SZÁM | LETÖLTHETŐ: REFPEDI.HU/MRN

SZÍVVEL-LÉLEKKEL: az érzelmi nevelés útjain

Szerkesztői előszó

Üdvözlét az olvasónak! ■ SZÁSZI ANDREA 3

Tanulmány

HŐS ORSOLYA ■ Szemlélet, szemlélődés, Maria Montessori módszere a katechetikában 5

SZENCZI ÁRPÁD – HECKER-RÉZ RÓBERT – TOKAJI BALÁZS
■ EQ-mérés és -fejlesztés a gyermekkorban 22

SZONTAGH PÁL ■ Hivatás- és pályamotiváció a világi és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények pedagógushallgatóinak összehasonlításában 36

Műhely

SZÁSZI ANDREA – SIBA BALÁZS ■ Érzelmi nevelés és attitűdformálás a hittanoktatásban 47

FEHÉRNÉ SZÓRÁTH MÁRTA ■ Jó gyakorlat: Vita vagy veszekedés? A vitakultúra tanítása a hittanórán 55

Számunk szerzői 58

A címlapfotót és a lap további illusztrációit a pixabay.com-ról és a shutterstock.com-ról válogattuk. A 45. oldalon Vaszilij Kandinszkij: Unstable compensation c. képe látható. A 27., 32-33., 50. és 51. oldalon található ábrákat grafikailag szerkesztette: Zimányi Noémi.

E számunk elkészítését a hollandiai OGO Alapítvány támogatta.

OGO

ÜDVÖZLET AZ OLVASÓNAK!



„Boldogok, akik komolyan tudják venni a kis dolgokat és békésen a nagy eseményeket, mert messzire jutnak az életben” – írta egyik művében Gyökössy Endre lelkes-pszichológus. Olyan életbölcesség ez, ami számomra mély érzelmi intelligenciát tükröz. De vajon mit jelenthet? Jól élni az idővel, helyesen tudni különbséget tenni a kis dolog és a nagy esemény között, és megfelelően reagálni minderre önmagunkkal és másokkal szemben is. Ehhez pedig arra van szükség, hogy a felismerésen, a logikán túl az érzelmekkel is jól tudjunk bánni: felismerjük a mögöttes tartalmakat, legyen eszköztárunk a helyzethez igazodó érzelmi működés hatékony kezelésére (is). Jó lenne, ha ez az életbölcesség mindannyiunk életének része lenne! Sőt, még jobb lenne, ha elkezdenénk átadni

a családjukban, óvodai, iskolai és gyülekezeti közösségeinkben élő gyermekeknek is.

„Érzelmi nevelés” – ízelgetem a kifejezést és sokféle gondolat fogalmazódik meg a fejemben: számtalan út és különböző irány. Fogalmi tisztázások, ötlettárak, felmerülő kérdések. Az érzelmi nevelés témájának tengere hatalmas, és a „háló” csak kis merítést hozhat fel belőle. A teljesség igénye nélkül, ízelítőként hadd álljon itt pár „falat” a kiadvány anyagából.

Az érzelmi nevelés nem új dolog. Maria Montessori, az 1800-as évek végén pedagógiai módszertanában nagy hangsúlyt fektetett a témára. Montessori születésének tavaly volt a 150. évfordulója. Ebből az apropóból indul ki tanulmányunk szerzője, aki betekintést ad az óvodáskori nevelés szemszögéből a Montessori-féle érzelmi alapelvekbe, illetve a rájuk épülő – nagyon is modern Godly Play módszertanába.

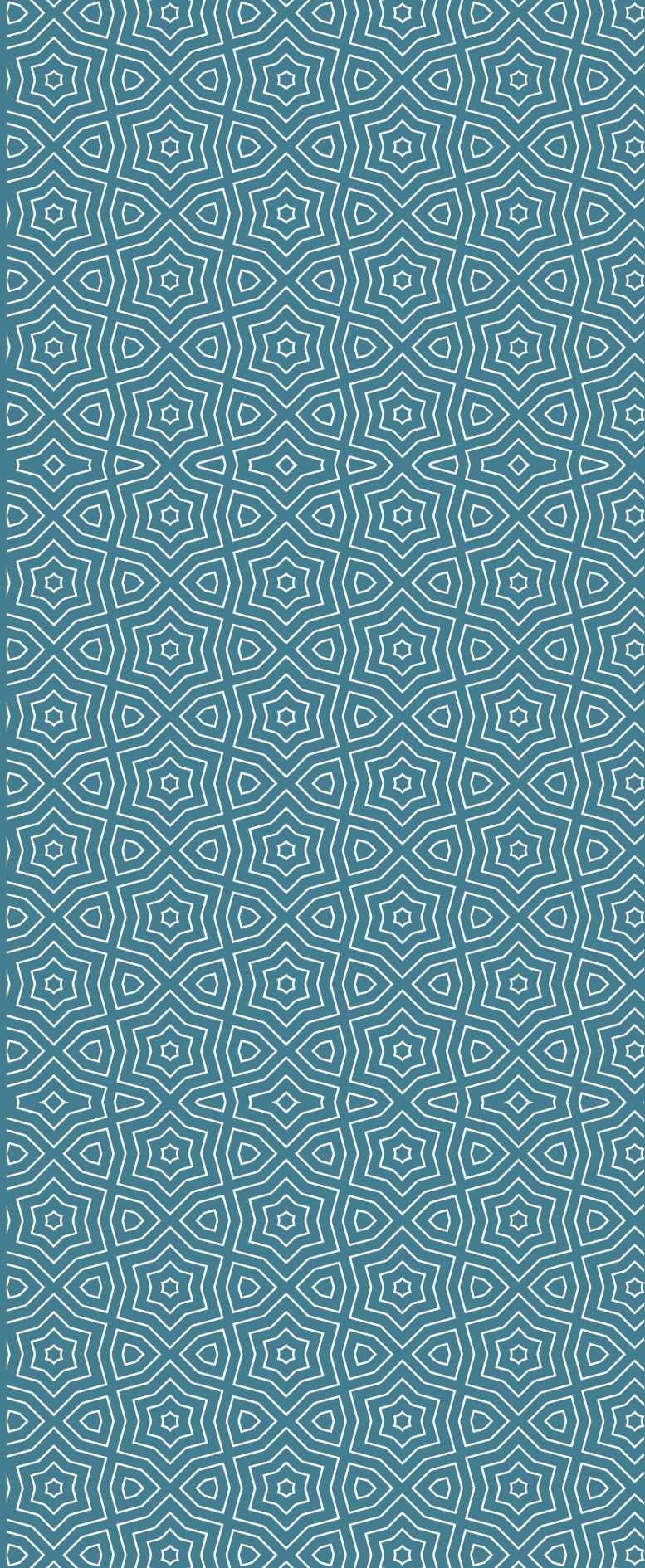
Ezt követően két – folyamatban lévő – kutatásba tekinthetünk bele. Az első Nagy-kőrösön zajlik és a gyermekkori EQ-mérés kapcsán az autokeirikus gyermek érzelmi intelligencia vizsgálatát és ráhatási lehetőségeit állítja a középpontba. Jelen szám főleg elméleti alapot tartalmaz a témához, gyakorlati következtetéseket a 2021/4. számban találhatunk majd. A másik kutatás pedig sokkal gyakorlatibb módon egy kutatótanári pályázat keretében Kárpát-medencei pedagógusképzés hallgatóinak motivációját vizsgálja, és érdekes összefüggésekre mutat rá a hivatás- és pályamotiváció vonatkozásában.

Műhely rovatunkban két témának járunk utána: egyrészt az atittűdformálás hittanórai lehetőségeiről esik szó egy pandémia alatti levelezésben, másrészt a Debreceni Református Kollégium egy tanára az érzelmi nevelés egyik módszerét, a vitakultúrát és annak tanítási tapasztalatait mutatja be saját gyakorlata alapján.

Remélem, hogy a „háló” kihúzása után az Olvasó kedvet kap a témában való újabb és újabb merítésre!

DR. SZÁSZI ANDREA

Tanulmányok



HŐS ORSOLYA

SZEMLÉLET, SZEMLÉLTETÉS, SZEMLÉLŐDÉS

A Montessori pedagógia katechetikai elemei és azok továbbgondolása

Az elmúlt évben volt Maria Montessori születésének 150. évfordulója. Ez is apropója lehetne az ő pedagógiai szemlélete áttekintésének, mindemellett ennek aktualitását az adja, hogy általános valláspedagógiai módszerei és nézetei öt generáció elteltével is éreztetik hatásukat. A kisgyermekkori vallásos nevelésre tett kísérletei szerteágazó módon ma is jelen vannak úgy az európai, mint a tengerentúli katechézisben.

Hároméves kortól az intézményi nevelésben való részvételt a törvény is kötelezővé teszi. Református egyházunk hetvennél is több óvodát tart fenn. Ezekben mérhető a gyermekek száma, akik így vagy úgy, de kapcsolódnak egyházunkhoz, és az intézményeinkben folyó hitéleti nevelés résztvevői. A kisgyermekkori intézményes nevelés alapelvei egyértelműen az olasz orvosnő nevéhez fűződnek: „kicsi gyerek, kicsi szék” – vallja. Szemléletes példája ez az ő szemléletének. A kisgyermeknek szüksége van az intézményi közegben is inspiráló és élhető környezetre, biztonságra, megfelelő szabadságra, rendszerességre, folyamatosságra, figyelemre és szeretetre. Emellett olyan közegre, amelyben maguk találják meg a

rendet és az értelmet Isten Igéje és a saját életük összefüggésében. Mindez óriási lehetőség, mely nagy felelősséget ró ránk, hiszen nem mindegy, hogy mi módon találkozunk a ránk bízott gyermekek az életkoruknak megfelelően prezentált bibliaismerettel, liturgiai tapasztalatokkal, egyházismereti, dogmatikai kérdésekkel. Integrálódnak-e majd a gyülekezetetekbe, alapvető hitéleti gyakorlatokat hogyan élnek meg, a kánaáni nyelvet anyanyelvi szinten elsajátíthatják-e, mire hitvalló fiatalokká cseperednek? Lévén, hogy a tudatosan alakított szakrális térben és időben, játékos cselekvés által, értelem-, érzelem- és akaratorientált válaszokat adhatnak és kaphatnak a bennük felmerülő, életkoruknak megfelelő egzisztenciális kérdésekre. A gyerekek a jövő egyháza – szokták mondani, akik felelősséget éreznek értük. Ez a kijelentés nem helytálló. *A gyerekek a jelen egyháza.* Nekik is helyük van Krisztus közelében. Jézus nagyra értékelte a gyermeket. A maga közelébe engedte, sőt hívta őket, és ők virágvasárnap hozsannát zengtek neki. Nagy valószínűséggel életkori sajátosságai miatt kevés gyermek jut el az újjászüle-

tés szükségességének felismerésére, de minden gyermek képes Isten szeretetének, jelenlétének megtapasztalására, az Isten népének közösségéhez tartozás megélésére. Sőt, ha a valláspszichológia kategóriái szerint nehezen is, de a 8. zsoltár bizonygatója szerint a gyermekek hitre jutása is része annak a csodálatos munkának, amit a Szentlélek Úristen elvégez. Azaz a gyermekek itt és most vannak az egyházban.

A következőkben – egy rövid történeti áttekintést követően – a Montessori-vallás-pedagógiában gyökerező módszerek közül a tartalmi és formai tekintetben is kiemelkedő Godly Play módszer kritikai ismertetésére teszek kísérletet.

TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A kisgyermekeknek számtalan dolgot meg kell tanulniuk életük első éveiben, mint például beszélni, önállóan enni és öltözni, mosakodni, társas kapcsolatokban élve működni, viselkedni és így tovább. Mindezt elsajátítani további életük szempontjából elengedhetetlen. Ugyanígy elengedhetetlen jövőjük szempontjából az Isten Igéjével való találkozásuk, és annak integrálása saját maguk számára. Mit nyújthat nekünk ebben az értelemben a Montessori-szemlélet, és miért inspiráló a katechetikai munkában ez a mai napig? Pedagógiájában különösen nagy hangsúlyt kap a verbális és nonverbális kommunikáció: a szó és a csend, a hang és a mozdulat, a kooperáció és az egyéni tevékenység lehetősége, amelyet érdemes végigtekintenünk. Kiemelt figyelmet érdemel az a szemlélet, ahogyan ez a pedagógiai irányzat az érzelmi nevelésre tekint. Mon-

tessori munkáiban ugyan részletesen nem fejtette ki az érzelmi nevelésről alkotott nézeteit, de egész pedagógiáját áthatva jelen van benne mint cél és mint eszköz. Követői ezekre az alapokra építenek.

„A keresztyén vallásos nevelés Montessori pedagógiájában központi helyet foglal el.”¹ Vallásos nevelésről vallott nézetei ennek ellenére szüntelenül újabb és újabb vitát váltanak ki. Ennek oka egyrészt a „kozmosz nevelési” törekvéseinek és vallásos nevelésről vallott nézeteinek összekeverése vagy összemossa, másfelől az, hogy erről a témáról nézetei elvei és módszerei csak részben, nagy vonalakban kidolgozottak. Holisztikus szemlélete mögött többen klasszikus monista, panteista elveket sejtnek, s bizonyítottan látják, hogy „kozmosz elméletében egyesítette az evolúciós elméletet a keresztyén tanításokkal, amelyet Pierre Teilhard de Chardin jezsuita szerzetes dolgozott ki.”² Mások neutralizmussal vádolják, aláhúzva azon vágyát, hogy hitől és hitvallástól függetlenül Montessori „a világ minden gyermekéért” kíván élni és munkálkodni.³ Felmerült némelyekben az a gyanú is, hogy élete végén a teozófia felé fordult. Nem tisztünk ezeket a vádakot tisztázni, de Montessori két általam ismert, témába vágó, nyomtatásban megjelent előadása, melyek közül az első 1937-ben Londonban, a másik ugyanott majd 10 évvel később hangzott el, éppen az ellenkezőjéről győzhet meg bennünket.⁴ Sőt nem véletlen, hogy a majdan kiforruló *Godly play* szemlélet alapját a bibliai hagyományok mellett éppen az ő módszere képezi.

Maria Montessori maga is mélyen vallásos, katolikus pedagógus volt. A vallásos érzületet éppoly alapvető, teremtésünkből

fakadó emberi tulajdonságnak tekintette, mint az ember beszédre való képességét. Véleménye szerint születésünktől fogva bennünk van mindkét képesség, de fejlődésének, kibontakozásának megvan a Teremtő által rendelt ideje. A vallásos nevelésben a felnőtt ember feladata a gyermekben a teremtett „isteni résznek”, ennek a speciális területnek a szolgálata. Piaget-val együtt vallotta, hogy az emberi pszichének és fizikumnak a belénk teremtett természeti törvény alapján megvan a kijelölt útja, és hitte, hogy ugyanígy van útja a vallási vagy hitbéli fejlődésnek is.⁵ Úgy vélekedik továbbá, hogy a vallásos nevelés a születéssel kezdődik, és a vallásos érzület fejlődésében meghatározó szerepe van az anya-gyermek kapcsolatnak. A szülők iránti bizalom, az általuk nyújtott biztonságérzet az alapja az isteni szeretet megtapasztalásának és az Istenbe vetett feltétel nélküli bizalom kialakulásának.

Megfigyelte, hogy milyen meghatározó szerepe van a gyermek fejlődésében a környezetnek. A gyermek szobájába helyezett vallási szimbólum vagy kép mélyen beleivódik a gyermek tudatába. Arra biztatja a szülőket, hogy az egészen kicsi gyerekeket is vigyék el a templomba, hiszen, ha az ott elhangzó szavak értelmét fel nem is fogják, de az érkeik által az ott tapasztaltak mind beépülnek a lelkükbe és formálják a személyiségüket. A fények, az illatok, a hangok és a csend, a tér és a berendezés által szerzett tapasztalatok, élmények és impulzusok mind-mind a gyermek hitbéli fejlődését munkálják. Kiemeli, hogy jó esetben a szülő az, aki az első imádságot tanítja a gyermeknek. Montessorival együtt minden valláspedagógus máig vallja, hogy nincs nagyobb hatású tanítás, mint a személyes példaadás,

ez esetben a szülői házban megélt vallásos szocializáció.

Az említett előadások egyikében Montessori örömmel számol be egy barcelonai munkatársa, Signorina Maccheroni tapasztalatairól. Az általa alapított iskolában, ami egyébként a legtöbb Montessori-intézményben ma is így van, kialakítottak egy kápolnát a gyermekek számára. Ezt a kápolnát, ahogy a tantermekben is, gyermekekre méretezett bútorokkal rendezték be. Itt tartották a hétközi alkalmakat és vasárnapi miséket is, mely alkalmak liturgiájában a gyerekek is tevékeny szerepet kaptak. A misére érkező nagyobb gyerekeket arra biztatták, hozzák magukkal kisebb testvériket is a „Gyerekek templomába”. Azt tervezték, hogy a 2–3 éveseket külön játszósobában foglalkoztatják, míg a nagyobbak részt vesznek a templomi alkalmon. Azt tapasztalták azonban, hogy a kisebbek szívesebben maradtak a templomban, mint a játszósobában, s örömeiket lelték a templomi környezet és események kifürkészésében. Pedagógiájában egyébként is fontos hangsúlyt kap a liturgia, az ünneplés és a spirituális tapasztalás. Ezért Signorina Maccheroni az érzékszervekre ható eszközöket készített és használt iskolájában a liturgia és a szent történetek tanításához. Nála például az elsőáldozást megelőzően a gyerekek gabonaaratással és kenyérsütéssel készültek a nagy napra. Neves művészeket kért fel, hogy a barcelonai iskola kápolnáját az intézmény legszebb és legvonzóbb helyévé tegyék.⁶ Számunkra is joggal vetődik fel a kérdés: a református óvodákban van-e lehetőség és igény egy szent tér kialakítására.

Montessori állítja, hogy az egészen kicsi gyermekek kifinomult érzékenységükkel

képesek a természetfeletti megtapasztalására. Azt tanácsolja, hogy az óvodás korúak egzisztenciális kérdéseit ne tekintsük komolytalannak. Különösképpen ne tekintsük bosszantónak, ha a gyermekek hosszasan és sokat kérdeznak, hanem vegyük őket komolyan, hiszen ezek valójában a „tanításra alkalmas pillanatok”.⁷ Adjunk egyszerű és tiszta válaszokat. Sőt, a vallásos nevelés terén is érvényes pedagógiai alapgondolata: „Segíts, hogy magam csinálhassam!” Célravezetőnek tartja meghallgatni a gyermek véleményét az általa feltett kérdésekről.

Hároméves kor körül elérkezettnek látja az időt arra, hogy történeteken keresztül is megismerjék a gyerekek Isten világát. Az első dolog szerint, amivel érdemes megismertetni a gyermekeket nem más, mint a Teremtés története. Jónak tartja elidőzni a részleteken, de elsősorban nem a memorizálás céljából, hanem a teremtés csodájának fel- és megismerése okán. A gyermekeket alapvetően érdekli a természeti világ minden apró mozzanata vagy eleme. Nyújtunk lehetőséget ezek tanulmányozására, még akkor is, ha időigényes, mert ez a Teremtőhöz tartozás pozitív érzését munkálja! A kijelentés világába szerinte a karácsonyi történeten keresztül vezethetjük tovább a kicsinyeket. Megfigyelte, hogy mennyire szívesen hallgatják újra és újra ugyanazokat a történeteket az óvodás korúak.

A Montessori pedagógia 3 éves ciklusokban gondolkodik: 1–3 év, 3–6 év, 6–9 év stb. Véleménye szerint a 6. életév nagy fordulópont a vallási fejlődés szempontjából is. Egyrészt megtanul a gyermek olvasni, és ez egészen új perspektívát nyit a kijelentés világába is. Másfelől nem függ többé a gyermek olyan mértékben a szülőtől, és újabb

nagy lépést tesz az önállósodás útján. Harmadrészt 6–7 évesen már különbséget tud tenni alapvető dolgokban jó és rossz között. Egy egészségesen fejlődő gyermek mindig nagyon óvatos a rossz cselekvésében. Nagy lépés ez a bűn fogalmának megértéséhez. A kiskamaszkor szerinte a humanitás és a nemeslelkűség időszak.

Maria Montessori 1952-ben bekövetkezett halála után egy ideig úgy tűnt, hogy az a nemzetközi pedagógiai mozgalom, melyet életre hívott, hanyatlásnak indul. Megszlottak ugyanis követői között a vélemények a „Dottoressa” életművét illetően. Egyesek úgy gondolták, hogy ő már mindent elmondott és leírt, amit a gyermekről tudni lehet és kell, és ehhez nem szabad semmit hozzátenni. Mások szerint Montessori, mint reformpedagógus, egy szemléletbeli váltás úttörője és első képviselője, aki elindult egy úton, irányt mutatott, de sohasem állította, hogy az általa áhított célt elérte volna. Követőinek feladata pedagógiájának továbbgondozása és továbbgondolása, illetve részletes kidolgozása. Az új pedagógiai vonal vallásos nevelésről vallott nézeteinek kidolgozása, melyet ő csupán elkezdett, jó néhány évet váratott magára, míg ezek a viták alábbhagytak. A *Montessori-tradíció második generációjának* mindemellett tagadhatatlan érdeme Maria Montessori írásainak, előadásainak összegyűjtése, rendszerezése, publikálása. E generáció legkiemelkedőbb alakja Edwin Mortimer Standing (1887–1967) a „Dottoressa” közvetlen tanítványa, életrajzírója volt.⁸

A MONTESSORI HAGYOMÁNYOK TOVÁBBVIVŐI

A Montessori tradíció mai továbbvivői immáron a 4–5. generáció képviselői. Részleges kidolgozottsága ellenére Montessori vallási nevelésről vallott nézeteinek számos követője akad a világban. Napjainkra hat nagy ágra vált szét az egykor még egységes szemlélet, és igencsak szembeötlő, hogy valamennyi elsősorban az észak-amerikai kontinensen ismert és népszerű. Ezek a következők:

- A Jó pásztor katechézise (The Catechesis of the Good Shepherd)
- Kisgyermek és az istentisztelet (Young Children and Worship)
- Jubileum (Jubilee)
- Augsburgi (MN) alapítású Ifjúsági és Családi Szolgálat (Youth and Family Ministry)
- Dallasi Egészségügyi Központ Lelkigondozói Osztálya (The Pastoral Care Department of Children's Medical Center of Dallas)
- Godly Play („istenes játék”)⁹

Az első és legmeghatározóbb irányzat, a *The Catechesis of the Good Shepherd*, kidolgozása Sofia Cavalletti nevéhez köthető. Cavalletti 1917-ben született Rómában. Szakmai karrierjére Montessori mellett meghatározó hatása volt Eugenio Zollinak, Róma egykori főrabijának, aki 1945 februárjában a zsidóüldözések hatására feleségével együtt katolikus hitre tért, és 1956-ban bekövetkezett haláláig a római egyetem Hebraisztika Tanszékének tanáráként tevékenykedett. Nem véletlen, hogy Sofia Cavalletti az első nők egyike volt, aki ezekben az években

laurea fokozatot szerezhetett a hebraisztika tudományterületén.

1954 tavaszán, Montessori halála után két évvel, egy barátja elvitte Cavallettihez 7 éves fiát, hogy néhány vallásórát adjon neki. Kölcsönösen élvezték az együtt töltött időt, és társaságuk hamarosan még két gyerekkel bővült. A professzornőt lenyűgözték a gyermekek kérdései és Isten iránti nyitottságuk. Sikereinek híre hamarosan eljutott a Palazzo Taverna Montessori Iskola igazgatónjéhez, aki meghívta iskolájába tanítani. Itt találkozott Gianna Gobbi-val, az iskola egy másik tanárával, a Montessori-pedagógia beható ismerőjével és lelkes fejlesztőjével. Közös munkájukat ők maguk a mustármag növekedéséhez hasonlították. Lépésről lépésre, tapasztalataik alapján koncepciójukat újra és újra átgondolva, a gyermeki spiritualitás mélységeit tudatosan kutatva és feltárva, egyre inkább megértve bontakozott ki előttük a Jó Pásztor „metódusát” követő katechetikai módszer. Cavalletti ebben a témában számos könyvet publikált Gianna Gobbi-val és más munkatársakkal együtt, és tőlük függetlenül is, melyben részletesen kifejti módszerük lényegét. Ezek ismertetése ezen írás kereteit szétfeszítené, így csak a felsorolás szintjén említem meg-állapításaikat:

- A vallásos nevelés szempontjából rendkívül szentitív időszak a kisgyermekkor. A kisgyermeknek természetes képessége van a szeretet és biztonság megtapasztalására, alapvető igénye van testi és lelki szükségletei kielégítésére, társas kapcsolatra és a tapasztalati úton szerzett tudásra.¹⁰
- A megfelelő környezet elősegítheti a gyermek testi, szellemi, lelki fejlődését.¹¹

- A szimbólumoknak és jeleknek meghatározó szerepe van teológiai kérdések és fogalmak megértésében. A szimbólumok és jelek olyan eszközök, melyeket a perifériáról a középpontba kell állítani a gyermekek katechézise során.¹²
- A példázatok hordozzák a legmélyebb üzenetet Isten országáról, melyet a gyermekeknek is meg kell ismerniük.¹³
- A Jó Pásztor példázata a legfontosabb krisztológiai üzenetet hordozó példázat. A katechétának a Jó Pásztor lelkületével kell a tanítványaihoz közelíteni.¹⁴
- A tanításnak nem csupán verbálisnak kell lennie, hanem a gyermekek lehető legtöbb érzékszervét kell foglalkoztatnia, hogy minél eredményesebb legyen az Ige befogadása. A bibliai történetek, elsősorban példázatok tanításához háromdimenziós, természetes anyagokból készült eszközöket fejlesztettek ki és vettek használatba. Például a Jó Pásztor; a Mustármag; a Kovász; a Magától növekedő vetés; az Igazgyöngy, a Szántó földbe rejtett kincs példázataihoz.¹⁵
- Közös elmélkedésre, egyéni válaszadásra hívja a módszer a gyerekeket. Nem ad és nem vár kész válaszokat. Úgy gondolják, minden gyermek annyit ért meg Isten Igéjéből, amennyit értelmi szintje és figyelme az adott helyzetben lehetővé tesz. Arra biztatják tanítványaikat, hogy a művészet nyelvén, például rajzban fejezzék ki gondolataikat, melyek az Ige nyomán támadtak. Már csak azért is, mert egy kisgyermek számára általában nehézséget okoz gondolatainak verbalizálása. Véleményük szerint megérteni, elgondolni többet képes egy kisgyermek, mint szavakban megfogalmazni.¹⁶
- Római katolikus háttéréből kiindulva számukra nagy jelentőséggel bír a liturgia, a liturgiában használt színek és eszközök, az egyházi év ismétlődő ünnepei és a szentségek. Ezek szimbolikájának megértését már a kisgyermek számára is célul tűzik ki. Különösen érdekes, hogy a keresztség tanítását összekapcsolják a Világ Világosságával, az úrvacsora tanítását összekapcsolják a gyerekek által szintén ismert és kedvelt Jó Pásztor példázatával.¹⁷
- Nagy körültekintéssel igyekeznek a gyermek és Isten közötti minőségi kapcsolat létrejöttének elősegítésére a kötött és szabad, az egyéni és közösségben, a hangosan és csendben mondott imádság által. A csendnek meditatív szerepet szánnak az alkalmakon. A csend mint atmoszféra, nézőpontjuk szerint a zaj és zavar ellentéte, sőt „teremtett tér az időben”.¹⁸
- Tanmenetet állítanak össze kisgyermek katechéziséhez.¹⁹
- Munkásságuk előkészítette a Montessori-tradíción alapuló vallásoktatás ökumenikus terjedését.

A *Godly Play módszer*, melynek lefordítására tehetünk ugyan kísérletet, de magyarul furcsán és idegenül hangzik („istenes játék”), az előbbi szemlélet továbbgondolása. Ennek kidolgozója Jerome W. Berryman, aki 1937-ben született Kansas államban. Tanulmányait a Kansasi Egyetemen (B.A.), Princeton Teológiai Szemináriumban (M.Div., D.Min), és a Tulsai Egyetem Jogi Karán (J.D.) folytatta, mielőtt 1971-ben beiratkozott volna az olaszországi Bergamoban a Montessori Tanulmányi Központba. Itt találkozott először Sofia Cavallettivel, akinek tanítványaként módszerét átvette. Majd az

Egyesült Államokba visszatérve a közel tíz év gyülekezeti gyermekmunkában (2–18 éves korosztály) és majdnem ugyanennyi, a kórházi lelkigondozás terén szerzett tapasztalata alapján lassan kiforrott benne saját, továbbra is a Montessori tradícióban gyökerező valláspedagógiai módszere.²⁰ Érdekes adalék, hogy ez idő alatt egyéni spiritualitása mentén az élete is nagyot változott. 1985-ben, 25 évi presbiteriánus lelképásztori szolgálat után episzkopális lelkésszé szentelték.²¹ Ezután nem sokkal, 1989-ben publikálta Sonja M. Stewarttal a *Young Children and Worship* című könyvét, melyben ismertette módszerének alapjait, és azt összesen 44, a gyakorlatban kipróbált istentiszteleti alkalom részletes leírásával szemléltette és egészítette ki. E meghatározó közös munkát követően a szó szoros értelmében szétváltak útjaik. Ettől kezdve Jerome Berryman saját módszerét következetesen Godly Playnek hívta, és tovább csiszolta az episzkopális tradíciónak megfelelően. Azóta több könyve és számos cikke jelent meg a témában. Egyesült Államok-szerte előadásokat és tréningeket tart, hogy minél többen megismerjék és a gyakorlatban is alkalmazzák katechetikai szemléletét. Ennek érdekében életre hívta a texasi Houstonban a *Center for the Theology of Childhood* kutatási központot, melynek 2009-ben bekövetkezett haláláig vezetője volt. Számos anglikán, episzkopális és lutheránus gyülekezet használja eredményesen módszerét. A módszer mentén leírt történetek és használt eszközök száma az elmúlt évtizedben tovább bővült, az internetes oldalakon és YouTube-csatornákon bőséggel elérhető. Módszere Európában Nagy-Britanniában, Finnországban és Németországban ismert

szélesebb körben. A módszer részleteinek ismertetése meghaladja ezen írás kereteit, de nagyvonalakban már magyar nyelven is elérhető egy rövid áttekintő munka.²²

Sonja M. Stewart (1937-2006) Pittsburgh Teológiai Szemináriumban szerzett vallás-tanári oklevelet, majd ezt követően lelkészi oklevelet a Western Teológiai Szemináriumban, illetve PhD-fokozatot fokozatot pedig az Indiana állambeli Notre Dame Egyetemen. Hosszú évtizedeken át a michigani Holland legnagyobb presbiteriánus egyházában koordinálta a gyermek és ifjúsági munkát. Berrymantól függetlenül ő maga is tovább dolgozott a módszer részletein saját presbiteriánus hagyományainak megfelelően. A *Young Children and Worship* folytatásaként 1998-ban *Following Jesus* címmel megjelentette a 34 újabb bibliai történetet és példázatot feldolgozó gyűjteményét. Az új irány, amely felé elindul, alapvetően strukturáltabb, nagyobb hangsúlyt fektet a történetmondás részleteire és a szöveghűségére. S a foglalkozások keretében kevésbé hagy meg módszertani elemként úgynevezett nyitott-tűnődő kérdéseket, mint Berryman. Az általa kidolgozott irányzat Berrymannal írt közös könyvük címét viseli: *Young Children and Worship*. Sonja Stewart, mint a michigani Western Teológiai Szeminárium nyugalmazott professzora, a 2005-ben bekövetkezett haláláig számos gyülekezeti gyerekmunkást képzett az Egyesült Államok és Kanada presbiteriánus és református gyülekezetei számára.²³ Magyar nyelvterületen elsőként Kolozsvárott, az ún. Kakasos templomban Sógor Gyöngyi (tanár, hittanoktató), Makkai Ildikó (pszichológus, pár- és családterapeuta) és munkatársaik használták új szemléletét

a gyermekmunkában a 2000-es évek elejétől. Erdély-szerte több helyen alkalmazzák a módszert és építkeznek belőle. Alkalmam volt az ő kolozsvári tevékenységükbe betekinteni, az általuk vezetett foglalkozásokon részt venni, valamint véleményüket és tapasztalataikat meghallgatni. Az elmúlt két évtizedben több alkalommal tartottak továbbképzést többek között Magyarországon (pl. Berekfürdő, 2019), s a Young Children and Worship programról és tapasztalataikról több konferencián is beszámoltak. Ennek ellenére hazánkban kevésbé ismert az általuk használt módszer és program.

A következő, karakteresen Montessori vallásos nevelési principiumokra épülő felekezeti tömörülés az ún. *Jubilee*. A szervezet alapítója, a Kansasben élő Rosella Wiens Regier, aki 2004-ig kilenc éven át volt koordinátora a hat nagy anabaptista, de főképp mennonita egyház közös vallásoktatási programjának. Saját igényeik szerint új tanmenetet, tanítási eszközöket fejlesztettek ki. Gyermekalkalmaikon nagyobb szerep jutott a kézműves foglalkozásoknak.²⁴ A történeteket illusztrált kártyák (A/6) segítségével mondják el. A kártyák hátoldalán útmutató szöveg segíti a történetmondást. A kártyák egy része több történetnél is felhasználható. A hosszabb történetek folyamatosságának megtartása érdekében ezek segítségével ismétlik át az előző foglalkozás történeteit. A lepakolt kártyák adott helyzetbe az asztalon összefüggéseket is szemléltet. Külön figyelmet fordítanak az éneklésre. Programjuk a *Shine* címet kapta. Kisgyermekkortól kamaszkorig azonos életkorú és vegyes csoportokban is gondolkodnak. A családokban folyó hitéleti nevelést esz-

közeikkel támogatják. Mennonita, baptista, queker, presbiterianus és episzkopális gyülekezetekben használják a módszert az Egyesült Államokban és Kanada-szerte.²⁵

A minnesotai Augsburgban a *Youth and Family Institute*-ot a Montessori-hagyományokra épülő valláspedagógia egy másik központját, 1997-ben alapította egy 25 évesen, tragikus hirtelenséggel elhunyt ifjúsági vezető, lutheránus szemináriumi hallgató, David Huglen Strommen emlékére a családja. A Strommen család álma az volt, hogy létrehoz egy olyan intézményt, amely a gyermekek és ifjak családon belüli vallásos nevelését segíti gyülekezeti támogatással. Azért is különösen fontos ez, mert rámutat, hogy a hitbeli nevelés elsődleges közege a család, amelyben a szülők példaadásának meghatározó és pótolhatatlan szerepe van. A családokat a gyülekezet nagy családja tudatosan segíti feladata betöltésében.²⁶ Többszöri névváltás után az intézet 2003-ban a minnesotai Bloomingtonba költözött. Megújult vezetőséggel és munkatársakkal a Martin Luther Manor területén működik. Missziói munkájuk és növekedésük újabb infrastrukturális fejlesztést igényelt. 2006-ban az idősgondozásra specializálódott birtokon belül mai helyére költözött, és Passing on Faith from Milestone to Milestone, The Youth & Family Institute néven mai is kezdeti céljaik megvalósításáért munkálkodik. Észak-Amerika-szerte „milestones ministry” azaz „mértföldkő/határkő szolgálat” néven vált ismertté.²⁷

A GODLY PLAY SZEMLÉLET

A felsorolt irányzatok közül kiemelt figyelmet érdemel Berryman munkássága nyomán kibontakozó *Godly Play* irányzat.

Jerome Berryman a következőkben határozza meg a *Godly Play* módszer célját: „megtanítani a gyermekeket a keresztyén tradíció nyelvezetének használatára, hogy találkozzanak Istennel és (megfelelő) irányt találjanak az életük számára.”²⁸ Célja így összegezhető részletesebben:

1. Modellézni szeretné, hogyan lehet tűnődve gondolkodni a vallásoktatásban, oly módon, hogy a gyerekek sokkal inkább képesek legyenek „belépni” a vallásos nyelvbe, mint csupán ismételni azt vagy beszélni róla.
2. Meg szeretné mutatni, hogy a gyerekek hogyan alkotják meg a keresztyén tradíció nyelvezetének jelentését saját maguk számára, és ennek következményeként hogyan szereznek személyes tapasztalatokat a Teremtőről.
3. Ismerteti, hogy miképpen választják ki a gyerekek saját maguk számára a megfelelő tevékenységi formát, annak érdekében, hogy így találják szembe magukat saját egzisztenciális határaikkal, igazán mély kérdéseikkel, ahelyett, hogy felnőttek által meghatározott, és gyermekinek vélt dolgokkal és problémákkal foglalkoznának.
4. A tanítási időt az istentisztelet rendjének megfelelően igyekszik megszervezni, mely a keresztyén hagyományok szerint az Istennel való találkozás legmegfelelőbb módja.
5. Célja annak bemutatása, hogy a gyere-

keknek hogyan kell egy közösségben együtt munkálkodni, támogatva és elfogadva egymást, mint egy test tagjai.

6. Olyan vallásoktatási közeget próbál létrehozni, ahol a keresztyén nyelv egész rendszere jelen van a teremben, hogy belépve a gyerekek egyszerűen beszéljenek a keresztyén nyelv tárgykörébe, és képesek legyenek annak különböző részei között meglátni és megérteni az összefüggéseket úgy a bibliai tanítás, mint a személyes elmélyülés, és a kreatív munka folyamán.²⁹

Ezt a tág célmeghatározást olvasva nem tűnik kérdésesnek, hogy mindezek megvalósítása úgy gyülekezeti, mint óvodai hitoktatásunk egyik törekvése és iránya lehet. A *Godly Play* egyedisége a környezet kialakításában, a történetmondás részleteiben, a szemléltetéshez használt 3D eszközeiben, játékoságában, tér- és időgazdálkodásában, valamint meditatív és mélyen spirituális jellegében rejlik. Egy olyan módszer ez, amelyben a látvány és a tapasztalat tölt be döntő szerepet. Egy óvodáskorú gyermek számára ez elengedhetetlen.

A módszert, áttekintve az alkalmazásában rejlő lehetőségeket, a következőképp lehet nagyvonalakban összefoglalni:

1. Jelentős szerep juthat a *megfelelő környezet* kialakítására annak ellenére, hogy a termet akár más célokra is használják. A gyermekhez méretezett környezet és eszközök megkönnyítik számukra a tájékozódást és a mozgást.
2. Ezt a különleges, szent, Isten számára elkülönített helyet mindössze egy ajtó választja el a külvilágtól. *Szent és profán*

- egyszerre van jelen és különül el. Rutint szereznek a gyermekek a szent térben való mozgásban és biztonságban érzik ott magukat. Minden alkalommal tudatosan felkészülnek egy különleges térbe való belépésre, ahol együtt lehetnek Istennel.
3. *Két felnőtt együttes példamutatása és jelenléte*, viselkedése, mély koncentrációja és meleg, elfogadó pedagógiai attitűdje önmagában iránymutató az alkalmon. A foglalkozásokon tanult, átvett elemeket a kisgyermek sajátjaként éli át. Vágyik arra, hogy azonosuljon vele. Ugyanakkor a kapott modelltől az életkor előrehaladtával fokozatosan függetlenedik. Lévén, hogy az egészséges identifikáció erősen függ az ahhoz kapcsolódó érzelmi légkörtől.
 4. A módszer *tiszteletben* tartja a kisgyermekeket, akikben természetes spirituális fogékonyság van. Hitbeli fejlődésükhöz számukra optimális körülményeket kíván teremteni.
 5. A református *istentisztelet alappilléreire épít* (ének, imádság, Ige, közösség), így későbbi életük folyamán a gyülekezeti istentiszteleten való részvételre bátorítja a gyerekeket, elég időt hagyva a megértésre.
 6. Megtanítja a gyerekeket a személyes tapasztalat és a repetíció segítségével az istentiszteleti *liturgia megértésére és megélésére*. Megtanulják a keresztyén alapfogalmak, a mi szóhasználatunk szerinti „kánaáni nyelv” alapszavait azáltal, hogy minden momentumnak, minden mozdulatnak és tettnek, illetve minden elhangzó szónak, vagy akár a csendnek előre meghatározott és át gondolt funkciója van.
 7. A gyerekek *részt vesznek* az istentisztelet gyakorlatában és *nem csak beszélnek róla*. „A keresztyén istentiszteletnek függetlenül bárminemű felekezettől vagy tradíciótól, négyes felosztása van... Ez a felosztás a családi ünnepek közönséges társadalmi eseményeit tükrözi: összegyülekezés, odafigyelés, hálaadás, eltávozás.”³⁰ A két középső minden felekezet számára a legfontosabb: az igehallgatás és az úrvacsora. Ez az a két mozzanat, amiből a kisgyermek a templomi istentiszteleten ki vannak rekesztve: az igehirdetést kognitív fejlettségi szintjük miatt még nem értik, az úrvacsora közösségében pedig még nem vehetnek részt. A módszer mégis ezek megélése felé vezeti őket, különösen a liturgikus leckékkel.
 8. Az alkalom a résztvevőinek – legyen az gyermek vagy felnőtt – *spirituális* éhségét csillapítja. „A bibliai „lecke” középre helyezése azt is megmutatja, hogy mindnyájan ugyanolyan távolságra vagyunk az alapvető igazságtól.”³¹ Jézus mondja: „Én vagyok az út, az igazság és az élet, senki sem mehet az Atyához, csakis én általam” (Jn 14,6). Ennek a körnek a gyújtópontjában Jézus Krisztus áll, aki közöttünk van, aki mindnyájunké, a történetmondó tanítóé éppúgy, mint minden egyes, a körben helyet foglaló gyermeké.
 9. A módszer abszolút módon igazodik az egyházi/liturgiai év rendjéhez.
 10. Hangsúlyt fektet a *keresztyén szimbólumok* megismerésére. A kezdő „lecke”, „tanítás”, amivel Berryman és Sonja Stewart tanítványai elsőként találkoznak, Jézus „Én mondásai” közül való:

„Én vagyok a világ világossága...” (Jn 8,12)³². Sofia Cavalletti Jó Pásztor metódusának megalkotása közben az erről szóló leckét már kidolgozta.³³ A szerző-páros tulajdonképpen ezt adoptálja saját katechetikai rendszerébe. Indoklásképpen ezt írják: „Ezt mondjuk el elsőként, mert a gyerekek olyan sokatmondóan reagálnak és mert ez kapcsolódik a keresztséghez. Ugyanakkor minden héten használjuk a Krisztus gyertyát az idő alatt, míg felolvassuk a történetet a Bibliából.”³⁴ (Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a módszer katolikus, illetve episzkopális dogmatikai hagyományok között született.) A legalapvetőbb Krisztus-szimbólumról, a világosságról nem hangzik el aprólékos magyarázat, sem konkrét meghatározás. Mégis az egyszerű demonstráció segítségével a gyerekek ösztönösen megértik, hogyan osztja meg magát velük a Világ Világossága. Megértik, hogy tőle kaphatnak valamit: világosságot. Ha megkérdeznénk őket, fogalmazzák meg, mit értenek lelki világosság alatt, aligha várhatnánk egy 3 vagy akár 9 évestől, hogy erre képes legyen válaszolni. De megérik azt, hogy itt kapnak valamit egyen-egyenként, mindnyájan egyformán, amit nem tudnak a tenyerükbe zárni és hazavinni, de azt a megfoghatatlan valamit a Világ Világossága készítette el nekik, aki láthatatlanul is jelen van akár itt, akár máshol, s azt a valamit akárhová mennek, mindenhol magukkal vihetik. Megérezhetik azt a szeretetlégkört a teremben, amelyet a felnőttek előkészítettek nekik. Megérezhetik, hogy mindnyájan egy közösség tagjai, akinek ezen a helyen

egyforma figyelem jár. Megérezhetnek valamit a Szentháromság Isten jelenlétének titkából és szentségéből.

11. Cavalettitől vette át Berryman a kör kialakításának gyakorlatát, melyet a Montessori-módszerben rendszeresen használnak. Számukra ez fontos jelentőséggel bír mind a *közösségépítés*, mind a tanítás szempontjából, de ez nem új dolog, hanem valami nagyon ősbé kapaszkodnak bele ezzel mindannyian. Évezredek óta ez volt a módja annak, ahogy generációról generációra továbbadták a hagyományokat és történeteket, köztük a bibliai narratívát.
12. A módszer a *multiplex, sokoldalú intelligenciára* épít. „A kisgyermek testük segítségével éppúgy tanulnak, mint elméjükön keresztül. Mozdulat, látvány, hang, illat, érzékelés, érzés, ízlelés és tapintás számukra a megismerés csatornái. Így a bibliai történeteket olyan alakokra és eszközökre kell lefordítani, amelyeket a gyerekek láthatnak, mozgatni tudnak, sensorimotoros módot nyújtva a történetben való elmélyülésre az ismétlés által. Ez az Istennek történő válaszadás eszköze is.”³⁵
13. Nehéz megfelelő magyar kifejezést találni a Godly Play egyik meghatározó terminusára: „presenting the lesson”. Mindkét szó zavarba ejtő. A lesson ugyanis elsősorban leckét jelent, s ez valami „nagyon iskolás” tanítást, oktatást, órát idéz, ahol memorizálni, megtanulni kell valamit, pedig itt nem erről van szó. A szó másik jelentése: „szent lecke”, ami az episzkopális hagyományok szerint a lekciónak felel meg. Ám itt szó sincs felolvasásról, noha bibliai

történet, példázat következhet, de van, hogy csupán egyszerű liturgiai történet. Harmadsorban a szó jelent tanulságot, amiből okulhatunk, de ez a tanmesék hangulatát idézi, és ez is távol áll a valóságtól, hiszen Isten Igéjének üzenete van, ami több, mint a tanulság, ugyanakkor magába foglalja azt. Negyedszer, tágabb értelemben a „lesson” szó feladatot is jelent. Ilyen értelemben jelentheti a foglalkozás egészében megvalósítandó feladat bemutatását, ami részben helytálló, ennél azonban sokkal többről van szó. Sajnos a „lesson” szó egyik magyar fordítása sem adja vissza a szó teljes jelentését, de valamennyi hordozza valós tartalma egy-egy aspektusát. Legalább ilyen nehéz a „presentig” jelentéstartalmát egy magyar szóval visszaadni. Jelenthet bemutatást, előadást, átnyújtást, átadást vagy ajándékozást. Érzésem szerint a Godly Play keretei között ez az angol szó is egyszerre jelenti valamennyit. Röviden így lehet megfogalmazni a „presenting the lesson” terminus technikus lényegét magyarul: *Isten Igéjének proklamálása*. Ám ez nem csupán verbálisan (spoken lesson), hanem éppolyan súllyal nonverbálisan (unspoken lesson) is történik. Sőt a nonverbalitás ad speciális, alternatív keretet a Godly Playnek. Ehhez kapcsolódóan a nonverbális eszközök közül a környezet specialitásait és a társtanítók attitűdjét már említettük.

14. A módszer a bibliai történetet minden esetben megjeleníti *vizuálisan* is. Szó, cselekedet és látvány együtt hat. Az eszközök egyszerűek, mégis esztétikusak, a környezet egyszerre gyermekeszerű és

egyházias. A Godly Play módszer szerint a prezentációban elhangzó szöveg, és a szöveg elhangzását párhuzamosan kísérő eszközök mozdulatsora alkot egy egészet. Egyik a másik nélkül elképzelhetetlen. Ezek együttesen invitálják a gyermekeket, hogy „lépjenek” be a történetbe, és maguk fedezzék fel annak jelentését. A történeteknek vagy leckéknek megvannak a saját eszközei. A szereplőket megjelenítő figurák egyszerű, fából vagy laminált kartonból készült *sematikus alakok*. A „játéktér”, ahol a figurák mozognak minden esetben behatárolt. Fa (pusztai események) vagy kartondoboz (példázatok), és különböző színű, alakú és nagyságú filc alátétek jelölik ki a játékteret. A *körülhatárolt tér* segít a *figyelem összpontosításában* is. A figurákat a történetmondó tanító mozgatja a játéktérben. Minden esetben, finoman mozgatja egyik helyről a másikra az alakokat, soha nem lépegető vagy ugráló, sokkal inkább lassú, sikló mozgással. A történetmondó a prezentáció alatt tekintetét mindig az eszközökön tartja, mozgásukat szemével, fejével követi.

15. A gyerekek ennek a módszernek a segítségével valóban belsővé teszik, *interiorizálják a bibliai történetet*. A történet, lecke a sajátjukká válik, ami az interakció kezdetét jelenti Isten és ember között. Ennek érdekében a tanító a prezentációból kiindulva tűnődő kérdéseket tesz fel a gyerekeknek. Ezek a kérdések minden esetben így kezdődnek: „I wonder...” – „Azon tűnödöm...”, „Vajon...”. A kérdésre nem egy gyermektől vár a tanító egy helyes választ, mert nem csak egy

helyes válasz létezik, hanem valamennyi résztvevőt megszólítja, és valamennyiük válaszát várja. A kérdésfeltevés soha nem sugalmaz, hanem biztat, üzenetkeresésre indít, továbbvezet és nem követel hangosan kimondott választ. A kérdésfeltevés során a tanító feladata minden gyereket segíteni abban, hogy a bibliai lecke üzenetét saját kontextusába tudja helyezni, és mélyebb értelmet találjon neki Isten megismerése és saját identitásának formálódása érdekében. A kérdések száma alkalmanként 4–10 között változhat.³⁶ Így az Istennel és az egymással folytatott párbeszéd során a gyerekekben tudatosul néhány új ismeret, kézzelfoghatóvá válik egy-egy új tapasztalás, elindul valamiféle változás, és felmerül valami egészen személyes kérdés, sőt egész valójuk mozdul. Isten megszólító üzenete egész egyszerűen nem múlik el nyomtalanul.

16. Nemcsak *elbeszélő jellegű bibliai szakaszokkal* foglalkozik ez a módszertani megközelítés, hanem *példázatokkal és liturgikus történetekkel* is. Külön figyelmet érdemel ez utóbbi. Az episzkopális egyház (J. Berryman) lényegét tekintve liturgikus-sakramentális egyház, míg a presbiteriánus (S. Stewart) inkább dogmatikus-kérügmaticusnak nevezhető. Éppen ezért érdekes és különleges a két felekezethez tartozó szerzőpáros együttműködése az ún. liturgiai témakörök terén, mint például az egyházi év ünnepeivel és a református hagyományainkban ingatagon jelen lévő böjttel foglalkozó leckék. Ezek közé sorolják a keresztség és az úrvacsora témájával foglalkozót is.
17. Minden alkalommal *felolvassák a Bibliából* az aznapi igeszakaszt, amit a prezentáció során már hallottak a gyerekek. A tanító az igeszakaszt mindig előre, aláhúzással kiemeli, és meg is mutatja a gyerekeknek. A felolvasás után, mielőtt bezárná a Bibliát, abba egy, az igeszakaszra jellemző szimbólummal ellátott könyvjelzőt tesz. A Biblia így a gyerekek számára nem egy misztikus könyv marad, hanem elérhetővé lesz és a mindennapok részévé válik.
18. A Református Pedagógiai Intézet által 1998-ban kiadott óvodai hittanítás *programjának tematikája* a Godly Play program kidolgozott leckéivel jelentős mértékű azonosságot mutat. A kiscsoportosok és nagycsoportosok esetében ez az egyezés több mint 50%, a középső csoportosoknál 18-ból 17, vagyis közel 100%. A két évtizede használt óvodai tematika egyébként is időszerű megújulást segítheti a módszer.³⁷
19. A módszer *differenciál és teret enged az egyéni válaszadásnak* a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodva, non-verbális formában. A gyerekek egyenként választják ki, milyen módon szeretnék gondolataikat kifejezni (rajz, festés, egyéb vizuális vagy manuális eszközök, a történet újrajátszása, korábban tanult lecke újragondolása, félbehagyott munka folytatása, vagy csak pihenés, mert elfáradt stb. ...).³⁸ Így saját tapasztalataik, élethelyzetük kontextusában interpretálják a gyermekek az elhangzottakat.
20. A 21. századi gyerekek az őket körülvevő felgyorsult világ által túlstimuláltak. A program megnyugtatja és *lecsendesíti* a gyerekeket, amikor csendességre van

szükségük: „Ez egy különleges hely, ahol együtt lehet lenni Istennel. Ezen a helyen annyi időnk van, amennyire szükségünk van. Tehát nem kell sietnünk. Sokkal lassabban járunk. Sokkal halkabban beszélünk, mert lehet, hogy valaki éppen Istennel beszél, és nem akarjuk megzavarni.”³⁹ Alkalomról alkalomra tehát ezt az elcsendesedést is gyakorolják, mígnem biztonsággal, fegyelmezetten és kellő odafigyeléssel tudnak részt venni az alkalmakon. Felfedezik és megélik a gyermekek, hogy Isten szavának meghallásához külső és belső csendre egyaránt szükség van.

21. A program a különböző fogyatékos-sággal küzdő gyermeket is szívesen látja. *Integrál, nem csupán érzékenyít.* Az Egyesült Államokban és Kanadában sok esetben jelbeszéddel együtt tanulják az egészséges gyerekek az énekeket.⁴⁰ Az Egyesült Királyságban külön foglalkozásokat is tartanak fogyatékkal élőknek.⁴¹ Magyarországon a „vallásfogyatékos” kisgyermek integrálása is szükségszerű igény, kihívás és lehetőség. A Godly Play szemlélet olyan közeget hív életre, amelyben akár ők is megtalálják a rendet és az értelmet Isten igéje és a saját életük összefüggésében.
22. A program Montessori-alapelvekre épülve önfegyelemre szoktat és tanít. Éppen annyi szabadságot ad a kisgyermeknek, amennyivel bánni képes és elboldogul. A korlátok és határok kijelölésével flexibilis szabadságot biztosít, ezzel biztonságot ad a gyermek aktuális állapotának, hangulatának, életkorának megfelelően. Az egyensúly megtalálásánál egyaránt alkalmazkodik az alap-

keretekhez és a kisgyermek igényeihez. Az alkalmak állandóan ismétlődő mozzanatai, a kiszámíthatóság és következetesség, a szeretetteljes légkör kevesebb fegyelmezési problémát eredményez.

Fentebb említettem, hogy Jerome Berryman az 1970-es évek közepétől a klinikai lelkigondozás terén is alkalmazta módszerét. Nem a játékkerápia keresztyén válfaját próbálta meg kidolgozni, hanem a szenvedésektől meggyötört, a halál közelségében élő és annak valóságától megrettenő gyermekek egzisztenciális kérdéseit kívánta feltárni, és azokra igei választ adni. Nemegyszer találta magát szembe olyan gyakorlati nehézséggel, hogy szinte lehetetlen volt fertőzésveszély miatt izolált gyerekeknek bemutatni egy-egy történet prezentációját, mert az eredeti fa és filc eszközöket nem lehetett a steril szobába bevinni. Ilyenkor alternatív megoldásra szorult, de ez cseppet sem jelentett akadályt abban, hogy a beteg gyermekekkel együtt megtapasztalják Isten jelenlétének és kegyelmének titkát. A Dallasi Gyermekgyógyászati Centrum a klinikai lelkigondozás képzésének egyik olyan akkreditált központja, ahol 1987 óta része a képzésnek a Godly Play módszer elsajátítása. A kórház kápolnájában tartott napi áhítatok során a klinikai lelkész a jártas betegek, ápolók és orvosok körében eljátszva a történetet, amit a kis betegek a szobájukban a kábeltelevízió képernyőjén keresztül követhetnek. A kamera teljes egészében a történet prezentálására fókuszál. Csak ezután következik az igazi kihívás, amikor a kórházi lelkigondozó lelkész meglátogatja a szobában fekvő betegeket és egyen-egyenként foglalkozik velük. A bevásárlószaty-

rából (tote bag) mindig előkerül valami vigasztalásra, biztatásra, hit- és lélekformálásra alkalmas eszköz.⁴² Hazánkban Farkas Edina, miskolci kórházlelkész az ő példáját követve másfél évtizede használja szolgáltatásban a Godly Play módszert.

Ugyanakkor kellő kritikával is rá kell pillantanunk a módszerre. Ha ezt megteesszük, akkor alkalmazásának nehézségeit a következőkben foglalhatjuk össze:

Kevés helyen adódik lehetőség külön tér, illetve terem kialakítására a katechetikai alkalmak számára, legyen az akár egy gyülekezet vagy egy intézmény. Csak remélhetjük, hogy a jelenkori infrastrukturális fejlesztések figyelmet fordítanak majd a gyermekek közötti szolgálat ilyen jellegű igényeinek kielégítésére is.

Kritikaként fogalmazható meg, hogy hiányzik az interpretáció, és applikáció a bibliai szakaszokból. Bár az alkalmakon az elbeszélés meditatív, szemlélődő stílusú, a tűnődő kérdések, és az egyéni válaszadásra fordított idő biztosíthatja a továbbgondolást. Annak is megvan az előnye, ha magyarázattal nem törjük meg a történet ívét.

A Godly Play tekintetében valamennyi elkészült lecke eszközanyaga a csomagküldő szolgálatokon keresztül hozzáférhető.⁴³ Ez meglehetősen költséges dolog, és a legtöbb gyülekezet és intézmény számára hatalmas anyagi megterhelést jelent. Érdemes átgondolni, hogy szolgálatkész, megfelelő gépekkel felszerelt szakemberek, gyülekezeti tagok akár házilag is elkészíthetik a sablonok alapján a faeszközöket (ezek ugyanis a leckéket tartalmazó könyvekben hozzáférhetőek). A filc, szatén alátétek más forrásból is megvásárolha-

tók, a laminált lapokat az óvopedagógusok, hittant oktatók is elkészíthetik. Azt is érdemes megfontolni, hogy a vizuális és taktilis kommunikáció eszközei legalább olyan fontosak a gyerekek számára, mint az elhangzó verbális információ.

Néha túl sok a használandó eszköz és figura. Ez főként Sonja Stewart *Following Jesus* leckéire jellemző. Ezek mozgatása rendkívül időigényes és lassú. Például az 5000 ember megvendégelésének prezentációjában egyszerre több mint 20 emberalak van jelen.⁴⁴

A Godly Play módszer erősségeit és alkalmazásának lehetőségeit – a fent említett kritikai megjegyzéseket is figyelembe véve – elmondhatjuk, hogy holisztikus szemléletével az óvodáskorú gyermek veszélytelen spirituális kapacitásának kibontakozását támogatja. Mentés mindenfajta tolawodó irányítástól, vallásos nyomásgyakorlástól. A gyermekhez „leguggoló” felnőtt a gyermek életkorának megfelelő szinten „beszél”: prezentál, irányt mutat, útba igazít, bátorít, tapintattal jelen van. Elvont verbális magyarázatok helyett érzékszervi és gyakorlati felfedezés lehetőségét kínálja, hogy a gyermeki teológiai fogalmak világosabb, szilárdabb és rendezettebb formát ölthessenek. Teret enged az önkifejezésnek, a gyermek önálló tevékenységválasztásában, és a külső és belső ingerekre adott válaszait értékesnek tartja. A tanulási folyamatot fizikai, érzelmi és értelmi területek mozgósításával stimulálja. Akciókon és interakciókon keresztül értékes stratégiához juttatja a gyerekeket mind az érzelmi-, mind a beszédfejlődés, a fent említett kánanáni nyelvhasználat tekintetében. Nem pusztán az értelemre

igyekszik hatni. Azon munkálkodik, hogy a foglalkozások során átélt érzelmet a gyermek képes legyen felismerni, átérezni, megnevezni, kifejezni, odafigyelni rájuk, felismerni másokban, figyelembe venni interperszonális kapcsolataiban. Személyisége, identitása mint cselekvő alany olyan impulzusokat kapjon, mely által értékesnek tartja önmagát mint Isten szeretett gyermekét. Viselkedési és cselekvési mintákat lát a hit megélésre, tapasztalatokat szerez az igei üzenet személyes átélésében. Kreativitásának spontán megélésben Isten

és ember közötti interakció és dialógus lehetőségébe szabad akaratából léphet bele. A Godly Play szemlélet egy szenzitív életszakaszban, tisztelettel, alázattal és felelőséggel közelíti meg az Embert, hogy Istent és felebarátot tisztelő, alázatos és felelőségteljes keresztyénség felé segítse.

Összességében elmondhatjuk, hogy a Montessori-alapokhoz visszanyúló kisgyermekkorú katechézis nem csupán didaktikai szempontból, hanem sokkal inkább személete miatt ma is időszerűnek és iránymutatónak tekinthető.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A református óvodai nevelés programja, A református keresztyén hittantanítás óvodai programja, Budapest, RPI, 1998.
- Basic Ideas of Montessori's Educational Theory: Extracts from Maria Montessori's Writings and Teachings, Szerk.: Gunter Schulz-Benesch, Kalakshetra Press, 1987.
- BERRYMAN, JEROME W.: GODLY PLAY: AN IMAGINATIVE APPROACH TO RELIGIOUS EDUCATION AUGSBURG FORTRESS, MINEAPOLIS, 1995.
- BERRYMAN, JEROME W.: TEACHING GODLY PLAY, THE SUNDAY MORNING HANDBOOK, ABIGDON PRESS, NASHVILLE, 1995.
- Berryman, Jerome W.: *The Complete Guide to Godly Play I.* 94. Living the Good News, Denver, 2005
- Gobbi, Gianna: *Listening to God with Children, The Montessori Method Applied to the Catechesis of Children* Treehouse, Loveland, 1998.
- Pálvölgyi Ferenc: A reformpedagógia vallásos dimenziói, *Iskolakultúra*, 2005/9, 38–49.
- Piroddi, Chiara: *Montessori Műhelye – Gyermekünk érzelmi nevelése*, Geopen Könyvkiadó Kft., 2021.
- Stewart, Sonja M. – Berryman, Jerome W.: *Young Children and Worship* Westminster John Knox Press, Louisville London, 1997.
- Stewart, Sonja M.: *Following Jesus* Geneva Press, Louisville, 2000.
- The Good Shepherd and The Child: A Joyful Journey* (szerk.: Cavalletti, Sofia; Coulter, Patricia; Gobbi, Gianna, Montaro, Silvana Quattrocchi MD) Catechesis of the Good Shepherd Publications, Chicago, 2003.

INTERNETES FORRÁSOK

- Csüllög Ferenc: Godly Play, Egy kreatív módszer a Szentírás történeteinek bemutatására, *Magyar Református Nevelés* 2018/04. 17-23.o. <http://www.refpedi.hu/mrn2018/04/#page=17> (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- Szabóné László Lilla: A gyermekteológia vizsgálata a kisgyerekes keresztyén családok életében, *PhD értekezés*, 2015, http://corvina.kre.hu:8080/phd/Szabone_Laszlo_Lilla_Gyermekteologia.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- Nye, Rebecca: *Godly Play: Cultural Adaptation Lessons learnt so far* https://www.godlyplay.de/images/stories/Literatur/nye_cultural_adaptions.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)

- Staats, Linda: Passing on Faith – Milestone to Milestone, in: *Lifelong Faith* 2008/Spring 16–28. https://www.lifelongfaith.com/uploads/5/1/6/4/5164069/passing_on_faith-milestone_to_milestone_-_staats.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- http://childrenandworship.org/_wsn/page2.html (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- <https://shinecurriculum.com/> (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- <https://www.godlyplayfoundation.org/come-close-to-this-table-godly-play-with-developmentally-delayed-adults/> (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- <https://www.godlyplaymaterials.lv/shop> (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ¹ Pálvölgyi Ferenc: A reformpedagógia vallásos dimenziói, *Iskolakultúra*, 2005/9 47.
- ² v.ö. Pálvölgyi: A reformpedagógia, 46–47.
- ³ *Basic Ideas of Montessori's Educational Theory*: Extracts from Maria Montessori's Writings and Teachings 29.
- ⁴ Uo. 29–42.
- ⁵ v.ö. Jerome W. Berryman: *The Complete Guide to Godly Play I.* 94.
- ⁶ v.ö. Berryman: *The Complete Guide* 95.
- ⁷ v.ö. Szabóné László Lilla: A gyermekteológia vizsgálata a kisgyermes keresztyén családok életében, *PhD értekezés*, 2015, http://corvina.kre.hu:8080/phd/Szabone_Laszlo_Lilla_Gyermekteologia.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ⁸ v.ö. Berryman: *The Complete Guide*, 96–98.
- ⁹ v.ö. Uo. 86.
- ¹⁰ v.ö. *The Good Shepherd and The Child: A Joyful Journey*, 9–25. és Gianna G.: *Listening to God*, 77–92.
- ¹¹ v.ö. *The Good Shepherd: A Joyful Journey*, 27–33. és Gianna G.: *Listening to*, 37–44.
- ¹² v.ö. *The Good Shepherd: A Joyful Journey*, 37–40.
- ¹³ v.ö. Uo: 41–44.
- ¹⁴ v.ö. Uo: 45–50.
- ¹⁵ v.ö. Uo: 55–60. és Gianna G.: *Listening to God*, 19–29.
- ¹⁶ v.ö. *The Good Shepherd and The Child: A Joyful Journey* 50–55.
- ¹⁷ v.ö. Uo: 61–76.
- ¹⁸ v.ö. Uo: 77–85. és Gianna G.: *Listening to God*, 117–130.
- ¹⁹ v.ö. *The Good Shepherd and The Child: A Joyful Journey*, 93–98.
- ²⁰ www.godlyplay.com/ShowArticle.asp?articleID=514 (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ²¹ v.ö. Jerome W. Berryman: *Godly Play: An Imaginative Approach to Religious Education* 27–28.
- ²² Csüllög Ferenc: Godly Play, Egy kreatív módszer a Szentírás történeteinek bemutatására, *Magyar Református Nevelés* 2018/04, 17–23. <http://www.refpedi.hu/mrn2018/04/#page=17> (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ²³ http://childrenandworship.org/_wsn/page2.html (Utolsó letöltés: 2021.06.01.)
- ²⁴ v.ö. Berryman: *The Complete Guide to Godly Play I.* 91.
- ²⁵ <https://shinecurriculum.com/> (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ²⁶ v.ö. Berryman: i.m. 91–92.
- ²⁷ Linda Staats: Passing on Faith – Milestone to Milestone, *Lifelong Faith* 2008/Spring 16–28. https://www.lifelongfaith.com/uploads/5/1/6/4/5164069/passing_on_faith-milestone_to_milestone_-_staats.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ²⁸ Jerome W. Berryman: *Teaching Godly Play, The Sunday Morning Handbook*, 17.
- ²⁹ v.ö. Uo: 17.
- ³⁰ Sonja M. Stewart – Jerome W. Berryman: *Young Children and Worship*, 17.
- ³¹ Berryman: *Teaching Godly Play: The Sunday Morning Handbook*, 32.
- ³² Stewart – Berryman: i.m.72–74.
- ³³ v.ö. *The Good Shepherd and the Child*, 62.
- ³⁴ Stewart – Berryman: i.m. 36.
- ³⁵ Stewart – Berryman: i.m. 26.
- ³⁶ v.ö. Berryman: *Teaching Godly Play: The Sunday Morning Handbook*, 37–38.
- ³⁷ v.ö. A református keresztyén tanítás óvodai programja, Budapest, RPI,1998.
- ³⁸ Stewart – Berryman: i.m. 78.
- ³⁹ Stewart – Berryman: i.m. 57.
- ⁴⁰ <https://www.godlyplayfoundation.org/come-close-to-this-table-godly-play-with-developmentally-delayed-adults/> (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ⁴¹ Rebecca Nye: *Godly Play: Cultural Adaptation Lessons learnt so far* https://www.godlyplay.de/images/stories/Literatur/nye_cultural_adaptions.pdf (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ⁴² v.ö. Berryman: *The Complete Guide to Godly Play I.*, 77–80.
- ⁴³ <https://www.godlyplaymaterials.lv/shop> (Utolsó letöltés: 2021.06.04.)
- ⁴⁴ v.ö. Stewart: i.m. 99–102.

HECKER-RÉZ RÓBERT – SZENCZI ÁRPÁD – TOKAJI BALÁZS

EQ-MÉRÉS ÉS -FEJLESZTÉS A GYERMEKKORBAN

A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA

A pedagógiai környezet:

Szerzői triászunknak egységesen az a meglátása, Református Egyházunk – a pedagógia területén a kálvini hagyományokat követve – nevelési és oktatási intézményeinek nagy lehetősége és kiemelt feladata az EQ-fejlesztés támogatása. Hiszen hogyan is fogalmazott a hit érzelmi megalapozottságáról Kálvin János? Íme, máig érvényes gondolatai: (*a támogató hit*) „sokkal inkább a szív ügye, mint az észé, sokkal inkább a benső sodortatásunké, mint az értelemé...”¹ [...] „Éppúgy nem elegendő, hogy értelmünk Isten Lelke által megvilágosodjék, ha Ő az Ő ereje által nem teszi szívünket erőssé és szilárdan megalapozottá.”² És ha még atekintetben kételyünk volna, hogy Kálvin milyen értelemben használja a „szív” kifejezést, hadd álljon itt Breytenbachnak, a kiváló Kálvin-kutatónak a magyarázata is: „A Kálvin által itt a szív megjelölésére használt kifejezés a »cor«. A szív itt a szellemi élet centrumaként jelenik meg, fordításának további jelentésárnyalatai ezek: érzés, habitus, gondolkodásmód, szellemiség. A »cor« szóval Kálvin tehát az ember emocionális jellegét hangsúlyozza, azt, mely az ember életvezetését határozza meg.”³

A fenti idézetek alapján joggal állíthatjuk, hogy Kálvin emberképe évszázadokkal megelőzte korát. Egészen az 1970-es évekig kellett ugyanis arra várni, hogy világviszonylatban is elterjedjen az a nézet, miszerint az észre és a szívre együtt van szükség az emberi személyiség kiteljesedése érdekében. Egyre több pszichológus és antropológus hangsúlyozta, hogy a teljes emberi kompetenciát szükséges vizsgálni a szűkebb intelligenciatartományok helyett. Az áttörést végül Daniel Goleman cikkei, könyvei hozták meg, aki százezreken végzett kutatásai alapján hívta fel figyelmünket arra, hogy az életben való boldogulásunkat 82%-ban az érzelmi intelligencia és csak 18%-ban az értelmi intelligencia befolyásolja. „Az IQ legjobb esetben is csak húsz százalékát teszi ki a sikert befolyásoló tényezőknek, nyolcvan százalék más erőkre vezethető vissza.”⁴

Az érzelmi intelligencia szerepe tehát egyre inkább a középpontba került, sőt a hétköznapi tevékenység fontos minősítője lett. A pozitív beállítottságú, harmonikus, érték-hordozó közösségeket (társadalmat) ugyanis csak úgy képzelhetjük el, ha a kognitív fejlesztés mellett az egyéni és a társaslelkületi képességeket is szakszerűen tökéletesítjük, fejlesztjük, vagyis ebben a tekintetben is célirányosan nevelünk. A (spontán) szocializáció erre az irányra önmagában nem képes, sőt a negatív környezet gátolja a tökéletesedési folyamatot, a nemes érzületen alapuló komponensek létrejöttét, sok esetben a pozitív elemeket is eltorzítja, illetve az értékes tartalmakat visszafejleszti.

AZ ALKALMAZOTT NEVELÉSI MODELL

Ebben, a Kálvin János által kijelölt pedagógiai dimenzióban támaszkodunk azokra a gyermeki sajátosságokból kiinduló, értékközpontú nevelési modellekre, amelyek a teljes ember morális kifejlődése érdekében széleskörű képességszinteket (talentumokat) dolgoztak ki. Tanulmányunk ezek közül a Szenci Árpád által kidolgozott, Zsolnai József Értékközvetítő és képességfejlesztő (ÉKP) modelljének továbbfejlesztéseként értelmezhető, Karácsony Sándor pedagógiáján nyugvó Szintetizáló professzionális nevelési modell (SZPN) keretében mozog. Az SZPN nevelésfilozófiai modelljének nagy előnye az, hogy nincs szigorú metodológiához kötve, így kiválóan alkalmas lehet arra, hogy a korábban említett IQ és EQ komponensen kívül a többi talentumot is megjelenítse: a PQ-t, (Fiziológiai képességek) az SQ-t, (Spirituális intelligencia), a TQ-t, (Társas lelkületi és transzcendentális intelligencia), – az ezek szintézisét jelentő MQ (Moralitás) fejlesztése révén. A moralitás, mint a herbarti legfőbb nevelési cél, a reálék rendszerének helyes kezelésével érhető el. Herbart a világot kettéosztotta a jelenségek (melyek láthatóak) és a reálék (melyek érezhetőek vagy a hit tárgyát képezik) világára. A „pedagógiai közvetítő művészet”, azaz a nevelés és az oktatás során figyelembe kell venni, hogy az ember lelkét is reálék alkotják. A reálék egy oszthatatlan, változatlan lényeg, mely folyamatos mozgásban áll, elemei összekapcsolódnak, szétválhatnak, dinamizmusban állnak egymással. Az ember lelkületi működésének elemzésekor figyelembe kell vennünk ezt a fluenciát (áramlást) és komplexséget. A reálék működési elve alapján a „Szentlélek” az, aki a flow és a társas lelkület felé nyitja fel a kapcsolódási lehetőségeket. Hasonló tapasztalásról beszél Csikszentmihályi Mihály a Flow-élmény kapcsán⁵, mely olyan tevékenységek során jön létre, mikor a tér és az idő megszűnni látszik a személyiség képességeinek teljes kihasználása közben. [...] Az érdeklődés az ismeretszerzésben kezdetben mint tudásszomj, tudásvágy jelentkezik. Ez a legalapvetőbb emberi ösztönökkel van kapcsolatban. Az ember érzi eddigi ismereteinek hézagjait, hiányait, s azok pótlását kívánja. Az új ismeret megszerzése kellemes érzelmet kelt. Ez a tudás gyarapodásán érzett öröm. Az emlékezés a képzetek társulásán és társításán (asszociáció) alapul: az egyik képzet felidéz egy vele kapcsolatban állót. Így egész képzet sor újul meg a tudatban (Herbart appercepció elmélete). Ezt a herbarti és Csikszentmihályinál található tartalmi meghatározást gyúrja

egybe az autokeirikus szemlélet akkor, amikor a később részletesebben leírt érzelmi energiákról beszél.

Az SZPN-modell tartalmazza a nevelés kulturális determinációit is, melyek az 5T, tehát a Természet, Társadalom, Tudás, Technológia és Transzcendencia tartományai. Ezeket Lázár Imre nyomán, „Ökológiai hatásrendszernek” nevezhetjük.⁶ Ezek közül különösen fontosnak tartjuk a rendszerváltás előtti évtizedekben az oktatásban figyelmen kívül hagyott transzcendencia szerepét. Az ember ugyanis elszakíthatatlanul össze van kapcsolva kulturális tartományával, közösségi értékrendszerével. Az egyes ember létezését a saját személyes lét kibontakozásában, az individualizációban láthatjuk megnyilvánulni, mely azonban csak közösségi keretek között valósulhat meg. Az individualizáció és a perszonalizáció a kultúrlénnyé válás egyén felől értelmezhető komponensei, melyek nem csupán a társadalmi beilleszkedés, a társadalmi szerepek felvételének folyamatát, hanem olyan egyéni tartalmak kibontakozását is meghatározzák, mint az ítélőképesség, az önkontroll, a felelősségtudat. Az individualizáció során továbbá kialakul az egyénben egy nagyon fontos tulajdonság, a mérlegelő képesség, amelynek segítségével egy adott korban kínálkozó sokféle életforma-lehetőség, társadalmi-kulturális értékszempont, társadalmi igény és elvárás közül – azokat értékelve – bizonyos tartalmakat visszautasít, míg másokat elfogad és sajátjaként integrál. Ilyenformán, egymással folyamatos kölcsönhatásban – a kölcsönhatás fogalmára később majd visszatérünk – a létfontosságú kompetenciák fejlesztése szintetizálódik. A gyermek gyorsan és hatékonyan gondolkodik, képes a könnyed, sokoldalú, többnyelvű kommunikációra, jó kapcsolatépítő és együttműködő készséggel rendelkezik, képes felelősségteljesen élni, érzi a transzcendentális ERŐT, az ÉLETET. A Mindenek Ura, a szép, a jó és az igaz rendjének erőterében segíti a növekvő személyiség (persona) eligazodását az etikus kultúratartományokban (5T).

A felgyorsult, felületessé váló világunkban még nagyobb hangsúlyt kell fektetni az érzelmi nevelésre, az érzelmi intelligencia fejlesztésére. Az érzelmek kifejezése, megértése és szabályozása ugyanis hosszú folyamat eredménye. Kádár Annamária pszichológus kiemeli, hogy az EQ kialakulása elsősorban a megfelelő érzelmi visszajelzések függvénye.⁷ Ebből adódóan óriási tér nyílik a gyermek EQ-mérésre, diagnosztizálásra, fejlesztésre. Az intézményes nevelés szempontjából az egyházi iskolák „fölkötöttbb szükséges voltának” bizonyítása is újabb pillért kap: az intellektuális (IQ) tudás mellett az EQ-kompetencia kiművelése stratégiai kérdés, a fenntarthatóság, a fennmaradásunk, a teremtett világ megőrzése érdekében, mint erre Gáspár Tamás ökonómiai, ökológiai, pedagógiai szintézise is utal.⁸ A spirituális kompetencia (SQ) fejlesztésének szükségessége a hit- és erkölcsstan terén ismételten aláhúzza a katechetikai kutatások szerves egységét az EQ-fejlesztéssel. Tanulmányunk célkitűzése az, hogy az érzelmi, érzelmi és a társas lelkileti képességek tökéletesedést munkáló összekapcsolódásának katalizátoraként mutassuk be az autokeirikus szemléletű EQ-fejlesztést. Meggyőződésünk az, hogy ebben a szerepkörében be tudja tölteni valódi küldetését, vagyis az értékrendszer kiteljesedésének, az eredményes gyermeki személyiségfejlesztésnek kimunkálását.

AZ ÉRZELMEK SZEREPE ÉS KATEGORIZÁLÁSA

Az érzelmek integráló szerepe

„A teremtett ember IQ (értelmi), EQ (érzelmi), SQ (spirituális), TQ (társaslelkületi) alapú adottságokkal születik. A professzionális nevelés feladata ezen adottságok működő képességekké történő kiművelése.”⁹ Az SZPN modellbe Karácsony Sándor nyomán bevezetett transzcendentális társaslelkületi intelligencia tulajdonképpen az emberekkel, a világgal, az Istennel való harmónia kialakításának képessége. Az SZPN-modell szerint is ez az autonóm erkölcs elérése, mikor az ember „bizonyosságra jut az axiómák tekintetében és az értékduálók rendjét megérti, iránytűje pozitív irányba áll be”¹⁰. Természetesen, a különféle táltumok között átfedések is léteznek, így a TQ intelligencia kapcsolatot mutat az EQ-val és az SQ-val. A kutatások alapján már bebizonyosodott, hogy „a legtöbb ember minden másnál fontosabbnak tartja saját boldogsága szempontjából, hogy jó kapcsolata legyen társaival”.¹¹ Igen helyesen állapítja meg Tokaji Balázs szerzőtársunk a következőket: „Karácsony Sándor pedagógiája, katechetikája szintén abból az alapvetésből indul ki, hogy helyesen kell kezelni az „én, te, ő” személyek közötti relációját. Gyakorlati tapasztalatai során arra jutott, hogy minden ember autonóm (független) személyiség, tehát rájuk eredményesen hatni hagyományos módszerekkel nem lehetséges, egyedül társaslelkületi kapcsolatokban. Az embereknek meg kell találni azt a szűk metszetet, ahol a két autonóm egyéniség össze tud kapcsolódni, tehát valódi találkozás jöhet létre. Karácsony leszögezte, hogy az ember társas lény, és társas relációiban nyeri el emberi mivoltát.”¹² Valláspedagógiai aspektusból Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciója* című könyvében további, interdiszciplináris összefüggéseket tár fel.¹³

Az idézett művek alapján is, a társas relációkat ugyanazok a képességek determinálják, melyek az autokeirikus látásmódban használatos megjelöléssel élve az érzelmi energiák egységesítő, integráló szerepe révén válnak működőképessé. Az ember képességei ugyanis valójában társas lelkületének és érzelmi intelligenciájának szerves egységében bontakoznak ki. Társaslelkületi és érzelmi intelligenciáját tükröző adottságai az azokban megjelenő hangulati, gondolati és motivációs elemek által meghatározottak, melyeket az érzelmi energiák állandósuló módon igyekeznek egy osztatlan élményanyaggá formálni.

Lelki életünknek azt a sajátosságát, melyben azt éljük meg, hogy az átélt élménytartalmakat énünkre vonatkoztatva jókedv vagy kedvetlenség kíséri, érzésnek (érzelemnek) nevezzük. Az érzelem az én állapota, de örömmünket, jókedvünket vagy kedvetlenségünket, csalódásunkat, szomorúságunkat előidézhetik rajtunk kívül álló okok is. Ettől függetlenül maguk ezek az érzések a mi saját érzésállapotaink. Az érzést nagyon pontosan és tudatosan meg kell különböztetni az érzettől. Az érzet olyan külső fizikai inger hatására keletkezik lelkünkben, melyet a megfelelő érzékszerv közvetít. Az érzés ezzel szemben bennünk támad, és kellemes vagy kellemetlen színezete van. Az érzetek és érzések összekapcsolódva nyomot hagynak a lélekben. Ez a lenyomat az emlékkép. Ennek alapján visszaidézhetjük őket (pl. a szülői házat, egykori iskoláinkat). Tudatunkban az emlékkép

alapján magunk elé állítjuk, és újra látjuk őket. Az érzelmek azonban az élmények létrehozása útján is hagynak nyomot a lélekben. Ilyenkor hangulati, gondolati, vagy motivációs elemek dominálnak, és válnak más élmények kísérőjelenségeivé, önálló emlékképük tehát nem marad.

A tudatos megismerést, a magasabbrendű értelmi működést kísérő érzelmek az értelmi vagy szellemi érzelmek. Ezek közül azok, amelyek a megismeréssel, a gondolkodással kapcsolatosak, a logikai érzelmek. A szépben való érdektelen gyönyörködéssel kapcsolatos tudatállapotainkat kísérő érzelmeket esztétikai érzelmeknek, azokat pedig, amelyekben saját magunk vagy embertársaink viselkedésére nézve foglalunk állást, erkölcsi érzelmeknek nevezzük. Weszely Ödön¹⁴ gondolkodása szerint az erkölcsi érzelmek az emberi cselekedetek megfigyelésén alapulnak. Magunk vagy mások viselkedését helyeseljük vagy helytelenítjük, azaz jónak vagy nem jónak tartjuk. A magunk cselekedeteit is helyeslés vagy helytelenítés élénk érzelmeivel kísérjük. Ezeket gyűjtőnéven lelkiismeretnek nevezzük.

AZ ÉRZELMEK KATEGÓRIARENDSZERE

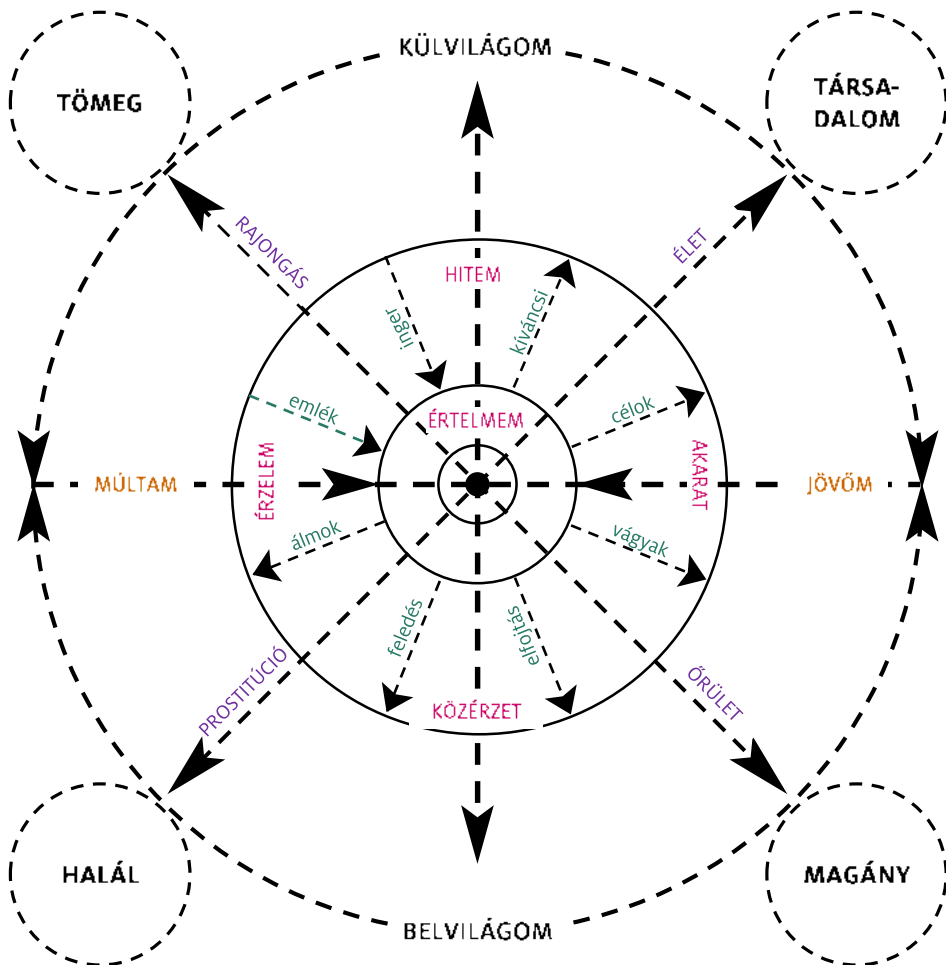
A következőkben két ábra segítségével szemléltetjük az érzelmek kategóriarendszerét. Az első Lükő Gáboré, mely a „Pszichénk szerkezete és működése” címet viseli, amely ikonikus megjelenítése a lélek formáit részletesen kifejtő elméletnek.¹⁵ A kép két oldalán külön-külön jelöljük a Karácsony Sándor nevelésfilozófiájára is épülő¹⁶, a két egymáshoz viszonyuló fél lelkének, pszichéjének tartalmát egy-egy vastagabb vonalú körívvel, középpontjában a nyugalmi állapotot kívánó értelemmel. A kör két szélén jelöljük a labilisabb akarat és az érzelmek birodalmát. Néha ezek kerülnek a kör középpontjába, azért húztunk ezek köré egy-egy vékonyabb vonalú kört. Mindkettőnek szélén ott van az értelem is – ezt nem tudja az ember soha teljesen kikapcsolni –, de mindkettő világa túlterjed a lélek belső terén: az akaraté a megfoghatatlan, értelmileg megközelíthetetlen lélek világába, a hitben, az érzelme pedig a tudomány számára is hozzáférhető anyagi test felé, a közérzetben.

Ezek szerint ötféle lelkiállapotot tudunk megkülönböztetni, bár kettő közülük – a hit és a közérzet – inkább csak határolja lelkünket. Ebben az ötféle lelkiállapotban mind más és más az emberek egymáshoz való viszonyulása. E viszonyulások a kép középső hasábján láthatók. Ezeknek az állandósult formáit nevezzük kultúrának. A cselekvés utáni bánat és elégedetlenség előidézheti az erkölcsi megtérést, jó szándékok felmerülését, életünk megjobbítását. A lelkiismeret életünk legfőbb szabályozója. Fontos tehát érzékenységének a foka. A lelkiismeret működésében lehet éber és alvó. Fogékonyság szempontjából pedig érzékeny és eltompult.

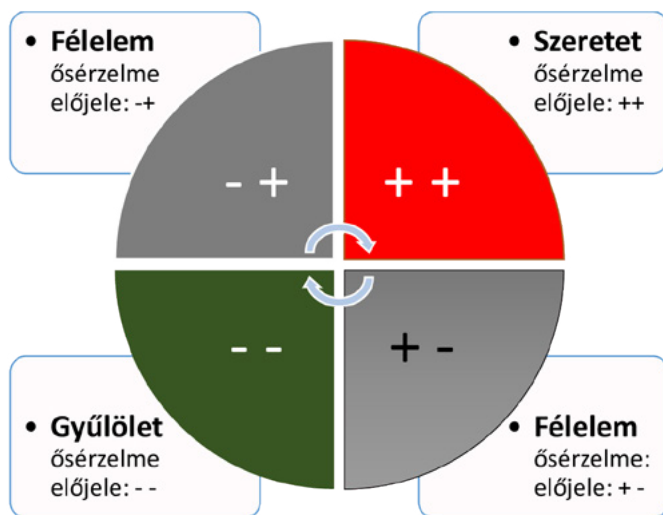
Az önmagunkra vonatkoztatott érzelmünk az önszeretet. Alapja az önfenntartás, önérvényesítés törekvése. Ennek helyes mértéke és túlzó foka is van. Ide sorolható az önérzet, a büszkeség, a dac, a hiúság, az öntetszelgés és a becsvág. Az önérvényesítés ellentéte az önelfojtás. Ide sorolható: az alázatosság, a szerénység, a megadás, a lemondás és a

szemérem. Az önfenntartásból táplálkozik a tevékenység öröme, a munkaszeretet is. A munkaszeretetenek nagy társadalomfenntartó és -alakító ereje van. De a jól végzett, személyes munka sok egyéni öröm forrása is. Ez az ősi öröm, az alkotás öröme.

A vallásos érzelmek forrása az a tudat, hogy „én mint véges, halandó teremtmény függök egy végtelen, örök teremtőtől, aki életem és cselekedeteim alapján ítél meg engem.” A vallásos érzelem az egész embernek, minden tehetségének hódolatos odakapcsolódása Istenhez. Az Isten a vallásos lélek számára mérhetetlenül felette álló, s ezért végtelenül távoli, egyben legbensőbb közelségben jelen lévő, vonzó valóság. A vallásos érzés sajátos állapota és hullámszáma a léleknek. Istent egyben távolinak és közelinek, önmagát pedig egyben kicsinynek és nagynak is tekinti és érzi. A vallásos viszonyulásban tehát az egész világréteket a maga teljességében foglalja össze az emberi lélek. Az egész világ teremtője és fenntartója ad az egyén életének biztonságot.



Ezek után mutatjuk be Hecker-Réz Róbert autokeirikus szemléletű EQ-kutatásának paradigma ábráját, mely a 2012 óta zajló kutatási program összegzéseként, a klasszikus koordináta-rendszer struktúrájába illesztve mutatja be a korábban már hivatkozott érzelmi energiák kölcsönhatását. Ez a modell három ún. őserzelem dinamikus áramlására vezeti vissza az érzelmi energiák hatásmechanizmusát: a szeretet kreatív és teremtő, a félelem mediális-közvetítő, valamint a gyűlölet destruktív és pusztító jellegű dinamikájára. Ez az áramlás a levegő áramlásához hasonlatosan kétféle irányú lehet: a „fölfelé mutató”, a személyiség kiteljesedését, vagyis a szeretet egyre kreatívabb, újja és újat teremtő érzelmi energiáit jeleníti meg. A „lefelé húzó”, a személyiség leépülését, vagyis a félelem és (ön)gyűlölet érzelmi koalíciójában egyre inkább elhatalmasodó ön- és közösségpusztító, -romboló érzelmi energiákat ábrázolja ki. A modell Lükő Gábor modelljét olyannyira lefedi, hogy az abban foglalt tartalmak pozícióját, az azokat tápláló érzelmi energiákat egy-egy konkrét őserzelem energiamezőjéhez köti. Az ábra magyarázatának, főleg a köztük kölcsönhatásának részleteit most helyszűke miatt nem tudjuk kibontani. Annyit azonban az érthetőség kedvéért kifejtünk, hogy a félelem ősergiája, mediális jellegénél fogva mind a szeretet (pl. amikor valakit félték), mind a gyűlölethez (pl. amikor valakire féltékeny vagyok) kapcsolódhat.



Az autokeirikus őserzelem-triád (Hecker-Réz Róbert paradigma ábrája)

AZ ÉRZELMEK MÉRÉSÉNEK ÉS FEJLESZTÉSÉNEK AUTOKEIRIKUS OLVASATA

A megközelítési mód kiindulópontja

A kifejezés görög eredetű, szógyöke autokheiros, magyarul saját kezűleg. A Bibliában egyetlen helyen, mégpedig az ApCsel 27,19-ben találkozunk vele, amikor a Pál apostollal együtt súlyos viharba kerülő hajósok megmenekülésük érdekében – saját kezűleg – először a nagy üzleti haszonnal kecsegtető rakományt, majd a tájékozódásukat és hajózási tevékenységüket megalapozó navigációs eszközöket a hajótarozékokkal együtt dobták a tengerbe, végül pedig a menekülési útvonalat biztosító mentőcsónaktól váltak meg, hogy könnyítsenek hajójukon. A történet úgy fejeződik be, hogy a könnyített teherrel tovább sodródó hajó végül Málta szigetéig jut, ott egy zátonyon megfeneklik, lassanként darabjaira hullik, de utasai és személyzete közül a roncsokba kapaszkodva mindenki szerencsésen partot ér. Az autokeirikus látásmód éppen ezt a logikát kívánja leképezni: sorsunk hajójából először ki kell dobálnunk az általunk elképzelt nyereség vágyálmait, aztán a megszokott életmintákat és tájékozódási pontokat, végül a biztonságot nyújtó menekülési útvonalakat ahhoz, hogy egy egészen új, az érzelmi kompetenciákat közvetítő, inspirációra kinyíló életút kezdődhessen el.

A fenti meghatározásból azt emeljük ki, hogy az autokeirikus látásmód az érzelmi kompetenciákat nem a hagyományos útvonalon kívánja elérni, hanem azokat az inspirációra kinyíló személyiség sajátos életútjaként értelmezi. Az inspiráció ugyanis ebben a szemléletmódban nem más, mint érzelmi természetű energia. Ezt az energetikai látásmódot Wilhelm Ostwald gondolatisága nyomán fejlesztették ki a kutatási program résztvevői Hecker-Réz Róbert vezetése alatt. Ostwald többek között ugyanis így fogalmaz: „Ezzel a modern energetika jellegzetességévé vált, hogy a dualizmust meghaladva az energiát mint egyetlen univerzális közös nevezőt vezet be. Így minden jelenség az energia tulajdonságaira és kapcsolódásaira egyszerűsödik, és az anyag is, amennyiben annak rendszerezése egyáltalán szükséges, energetikai meghatározottságú.”¹⁷

Az autokeirikus felfogás a pedagógiai tevékenység fókuszába éppen ezért az érzelmi kompetenciákat, azon belül pedig az inspiratív előjelű érzelmi energiákra való intuitív ráérzőképesség fejlesztését helyezi. Mindezt azzal a meggyőződéssel teszik, hogy a Minden Szeretet Atyja beteljesíti ígéretét, és a szeretet kreatív energiáira egyre érzékenyebben ráérzők esetében is valósággá válik Mesterünk szava: „Mert aki kér, mind kap; és aki keres, talál; és a zörgetőnek megnyitattik.”¹⁸ Ennek az érzékenyítésnek kidolgozott metodikája az az autokeirikus terápiás rendszer, melyet egyelőre a felnőtt korosztály életvezetési problémáival kapcsolatban alkalmaztak sikerrel, de reménységünk szerint a pedagógusok továbbképzési rendszerében is megjelenve, református egyházi iskoláinkban is egyre inkább teret nyer.

A megközelítési mód pontosítása

A fentiekben igen vázlatosan ismertetett érzékenyítés tehát a konstruktív és kreatív érzelmi energiákra kíván nyitottá tenni. Jogos kérdés azonban az, hogy milyen munkamódszerrel kívánja elérni célját. Ennek kapcsán szeretném arra felhívni a figyelmet,

hogy a szeretet inspiratív erőterére való ráérezés, az előtte való kinyílás észlelése és fejlesztése új mérési munkamódszert kíván. Manapság ugyanis igen sokat hallunk az érzelmek fontosságáról, az ún. érzelmi intelligencia meghatározó szerepéről. Az erre a felismerésre épülő mérések döntő többsége azonban egy sajátos önellentmondás tükrözője: kognitív képességek, vagyis a belőlük fakadó értelmezési készségek mentén vizsgálja az alapvetően emocionális jellegű, vagyis érzelmi hangoltságot nevesíteni kívánó személyiségképet. Ilyen módon szakmai tapasztalatunk alapján azt mondhatom: ez a megközelítési mód valójában a klasszikus IQ-tesztek nyelvezetét és értelmezési készletét variálja anélkül, hogy választ adna az érzelmi késztetések jelenségének működésére, illetve működési zavaraira. Hiszen nyilvánvaló: ha az érzelmi késztetések működését a kognitív képességekhez kötjük, akkor valójában feltételezzük az IQ és EQ közötti egyenes arányosságot, ami nyilvánvalóan hamis következtetés.

Az autokeirikus szemléletű EQ ezzel, a meggyőződésünk szerint zsákutcás megközelítési móddal szakítva, az érzelmi késztetések jelenségét az érzelmi kölcsönhatások irányultsága felől közelíti meg. A tesztkérdések az érzelmi kapcsolódások variációira kérdeznek rá, anélkül, hogy bármiféle kognitív előjelű preconcepciót, megfelelési kényszert sugallnának. A három ősérzelem megjelenési formáit nem fogalmakba, hanem érzelmi folyamatokba ágyazzák, melyekre a mért személy saját aktuális intuícói alapján reagál. Vagyis: amilyen a vizsgált érzelmecsoport, tehát egymással folyamatos kölcsönhatásban lévő érzések csomagjának kapcsolódási iránya és intenzitása, olyan előjelű lesz végül a személyiség érzelmi késztetései irányja is. A komplex és sokoldalú személyiségkép minél pontosabb ábrázolása érdekében összesen 32 érzelem 8 érzelmecsoportban történő kapcsolódási variációit az egyes érzelmi csoportok teszteredményeit kiértékelő részben külön is leírjuk. Ezt a kapcsolódást az EQ-tesztet megalapozó autokeirikus látásmódban a szeretet ősérzelmében jelen lévő energiáirányokhoz való viszony határozza meg. Ebből a látásmódból következően az érzelmi energiák kapcsolódási rendszere is ebben a vonatkoztatási rendszerben kerül leírásra. Így mindig a szeretet ősérzelmének érzelmi csoportjaihoz rendeljük a félelem és gyűlölet ősérzelmének energiáirányait, és azokat nem önállóan vizsgáljuk. Ennek a teszt felépítési struktúrájának következtében tehát az érzelmi energiák kapcsolódási variációinak leírása a szeretet ősérzelmének érzelmecsoportjainál található.

A GYERMEK EQ-TESTT GYAKORLATA

A kivitelezés leírása

A felmérés kivitelezését végző munkacsoport vezetője Tokaji Balázs volt, aki a következőkben számol be a tapasztalatairól:

Az autokeirikus gyermek érzelmi intelligencia (EQ) felmérése 2020 őszén kezdődött meg Nagykőrösön az Arany János Református Általános Iskolában. A Károli Gáspár Református Egyetem oktatója, Hecker-Réz Róbert kutatásának gyakorlati megvalósítá-

sában összesen 10 hallgató vett részt a Tanítóképző Főiskolai Kar nagykőrösi képzési helyéről. A nagykőrösi Arany János Református Általános Iskola és Óvoda azért szolgálhatott ideális helyszínül a felmérésre, mert egyházi iskola lévén a kognitív képességek (IQ) növelése mellett a többi képességtartományt is tudatosan fejlesztik. Ezek a további képességtartományok (tálcumok) Szenczi Árpád a SZPN-modellje alapján, az EQ (érzelmi intelligencia), TQ (társas lelkiületi és transzcendentális intelligencia) és az SQ (spirituális intelligencia) az intézményben dolgozó szakvezetők, tanítók, óvodapedagógusok számára már ismertek voltak.

Jelen kutatás során kiemelten az EQ tálcummal foglalkozunk, mely területen az autokeirikus szemlélet az érzelmi energiák megfelelő irányú áramlására és a helyes előjelű érzelmi viszonyulás megalapozására törekszik.

A tájékoztató konzultációs alkalom 2020. október 12-én volt, amikor Hecker-Réz Róbert, az autokeirikus szemlélet kidolgozója ismertette a modell célját és felkészített bennünket a felmérés módszertanára. Bemutatta, hogy a korábban tesztkártyákkal kivitelezett gyermek EQ felméréshez elkészült az online felület is (www.erzelmiq.hu), mely nagyban segíti az adatok felvételét és elemzését.

A gyermek EQ-teszt az 5–9 éves korosztályt szólítja meg a gyermekek intenzív meseorientációs korszakára építve. Ebben a korban a gyerekek különösen átélnek a meséket és nem jelent gondot számukra a mesei szereplők bőrébe helyezkedni, így maga a teszt is egy keretmesére épül. A keretmesében az autokeirikus EQ három fő érzelmcsoportján (szeretet–félelem–gyűlölet) haladunk keresztül, míg a gyermekeknek különböző szereplők helyében kell meghatározniuk érzelmeiket, melyet az adott szituációban éreznének (utálok / nem kérem / elfogadom / szeretem / imádom).

A teszteredmények eredetileg egyénileg vagy kiscsoportos formában lettek volna felvéve, azonban mesepedagógiai orientáltságomból kiindulva javasoltam a teszt csoportos felvételét (10–15 tanuló), hiszen a mesélésnek közösségi ereje van. Ezzel jelentősen fel tudtuk gyorsítani az adatok felvételét, azok minősége csak elhanyagolható arányban romlott: a tanulók megközelítőleg 95%-a érvényes tesztet produkált. (A fennmaradó 5%-ba azok a gyerekek tartoznak, akik nem tudtak dönteni, véletlenül kiléptek az ablakból, mindig azonos választ adtak, vagy túlzottan befolyásolta őket a tesztvezető választása).

Az eredmények felvételére az Arany János iskola informatika termében került sor, ahol rendelkezésünkre állt interaktív tábla a felmérés vezetője számára, illetve tanulóként egy számítógép az egyéni adatok felvételére. Észrevétel, hogy az első osztályos tanulóknak az egerhasználat még gyakran nehézséget jelentett, azonban második, harmadik osztályban ez már nem jelentett gondot. A kisebb nehézségek elhárítására a tanulók és a felmérésvezető munkáját hallgatók, a tanítók és főiskolai oktatók is segítették.

A felmérés kezdetén gyakorlasként és az érzelmi intenzitás felméréseként a gyermekek különböző ételekhez való viszonyulásukat választják ki a tesztben későbbiekben is használt „skálán”. Itt már megismerkednek a különböző érzelmeiket (utálok / nem kérem / elfogadom / szeretem / imádom) jelképező fiú alakjával és a válaszok mezőinek színével.

A felmérés során a különböző érzelmek előhívására a gyermekek mesei képet látnak, melyhez a felmérés vezetője röviden elmondja a történetet (történet), majd felteszi a hozzátartozó kérdést, a tanuló pedig kiválasztja, hogyan érezné magát az adott szituációban. Ezek után a teszt továbblép a következő érzelmelőhívó mesei képre. A digitális teszt igényesen illusztrált képeket használ, melyeken egy napocska segíti a hangulat azonosítását. (A Nap és éjjel a Hold a gondviselő Mennyei Atya szimbóluma a történetben, Aki mindig jelen van, együttérez a szereplőkkel). Íme egy példa:



Gyermek EQ-felméréshez készült online felület illusztrációja

A keretmese főszereplője Szöke Flóris királyfi, aki a Szeretet őserzelemének, a feltétel nélküli szeretetnek és gondoskodásnak a megtestesítője. A királyfinak a királyságért és a királylány kezéért folytatott vándorútja során kísérői is akadnak: kezdetben a riválisból lett barát, Kristóf királyfi, kinek segítségével a Szeretet őserzelem „közösségépítési” és „énközlési” érzelmcsoportjának felmérése zajlik. A történet második felében Szöke Flóris kísérője és barátja egy kis sárkány. Sárkánysága és az ehhez tartozó előítéletek, sérelmek miatt a kezdeti „kapcsolatépítési” érzelmcsoport után ő képviseli a Félelem és a Gyűlölet őserzelmét. A királyfi rendíthetetlenül próbál segíteni kis sárkány barátjának ebben a kiszolgáltatott élethelyzetben, így rájön kiemelkedő lelkigondozói képességeire. A tesztben résztvevő gyermekek ezalatt a félelem és gyűlölet energiáikhoz való hozzáállásukról tesznek bizonyosságot.

Az autokeirikus gyermek EQ felmérés első szakasza 2020. október 20. és december 9. között zajlott, melynek során 112 gyermeket tudtunk felmérni elsőtől harmadik osztályig. (Az eredeti cél 150 fő lett volna, azonban az iskolaalkészítő óvodai csoport felmérésére a járványhelyzet miatt nem került sor). Ez az első szakasz kimondottan fontos a különféle érzelmenterületekhez tartozó határértékek és a teszt esetleges nehézségeinek felméréséhez.

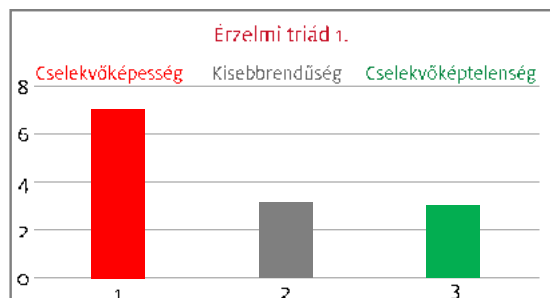
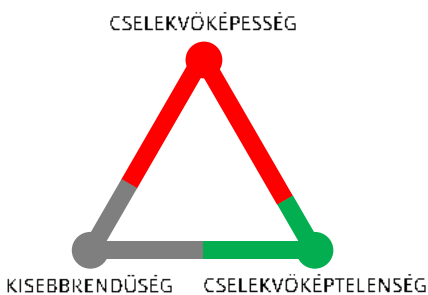
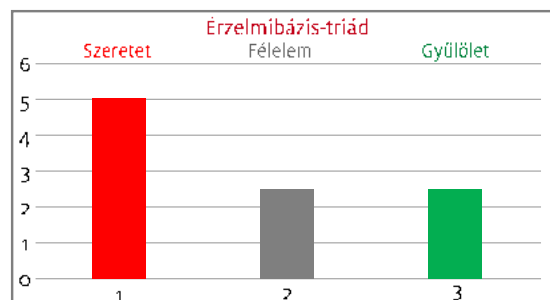
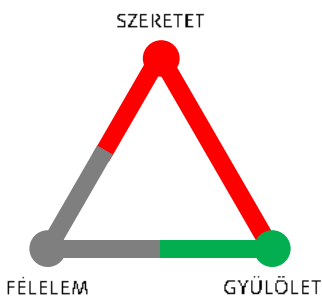
A kezdetben 40 percet igénylő felmérés a későbbiekben 20–25 percre csökkent, a keretmese kulcsmondatainak és lényegi elemeinek ösztönös kiemelésével. A teszt gördülékenységére kulcskérdés a kisgyermekek korlátozott figyelmi kapacitása miatt, azonban a

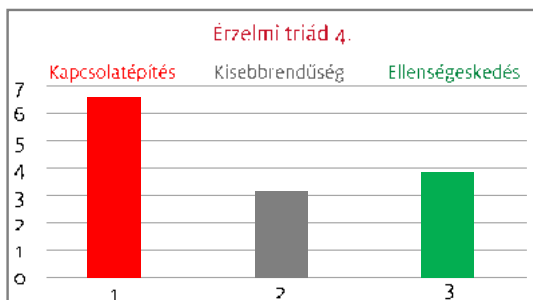
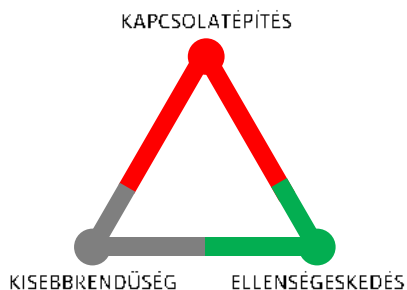
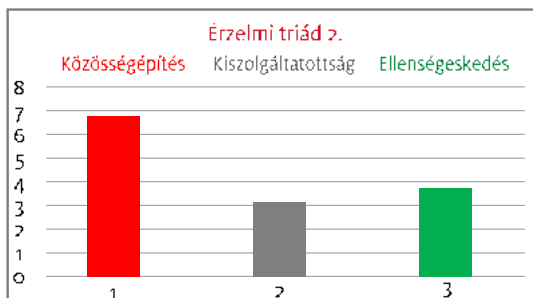
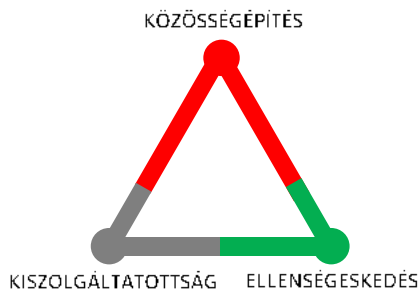
magasfokú átélésnek is szükséges megtörténnie. A teszt vezetője a „mesélő pedagógus” szerepébe, míg a felméréndő gyermek „mesehallgatóvá”, egy országos szintű „játék” szereplőjévé válik. Ebben a „játékban” nincs jó vagy rossz válasz, hanem az a helyes válasz, amit Ő érez az adott pillanatban.

Hallgatói részről az autokeirikus gyermek EQ-tesztelés első szakaszát, melyben 6–9 éves gyermekeket mértünk, egyértelműen sikeresnek tekintem. A járványhelyzet elmúltával a felmérés várhatóan kiterjed a későbbiekben minden magyarországi református iskolára.

AZ EQ-TEST ÉRTÉKELÉSE

Mivel még nem tudtunk kellő számú felmérést elkészíteni – csak összehasonlításként: a felnőtt EQ-teszt esetében már 700 főhöz közelít a tesztet kitöltők száma –, ezért még nem rendelkezünk akkora adatbázissal, mely lehetővé teszi az ebben a korosztályban jellemző érzelmi profilok kielemezését. Ugyanakkor sikerült egy olyan diagramrendszert kifejlesztünk, mely egyértelmű és jól ábrázolható módon mutatja be a vizsgált teszt személy jellemző érzelmi energiáinak kölcsönhatását. Ez az ún. érzelmi triárendszer a három őserzelem energiamezőinek egymáshoz fűződő viszonyát ábrázolja. A tesztválaszok programozása ugyanis úgy történt, hogy az érzelmi intenzitás 1–5-ig tartó skálán képeződik le, melynek segítségével az őserzelmek egymáshoz kapcsolódásának aránya grafikailag is jól kimutatható. Szemléltetésül egy név és fiktív, vagyis azonos számokat szerepeltető, adatok nélküli táblázatgyűjteményt mutatunk be:





A teszttapparátus tehát az egyes érzelmek egymáshoz fűződő viszonyát az érzelmecsoportok érzemintenzitásának erősségét láttatva szemlélteti. Örömkre szolgál, hogy szemléletmódját sikerült rövid idő alatt a felmérésben résztvevő team számára átadnunk, és most egy újabb kutatócsoport szerveződik arra, hogy ezt a felmérést és a mögötte álló gondolatíságot minél több református iskolánkban hozzáférhetővé tegye.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem L'Harmattan Kiadó, 2018.
- Csikszentmihályi Mihály: *Flow – Az áramlat*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1997.
- Dimitrov, T. Christo – Schopenhauer, Arthur – Freud, Sigmund, in *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychoanalyse*, Vandhoeck & Ruprecht, 1971/1, 69–70.
- Forgács József: *A társas érintkezés pszichológiája*, Gondolat-Kairosz Kiadó, 1997, 275.
- Gáspár Tamás: *Stratégia sapiens*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2012.
- Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia*, Budapest, Háttér Kiadó, 1997.
- Hecker-Réz Róbert: *Bevezetés az EQ-fejlesztés munkamódszerébe*, Pécs, szakkönyv, magánkiadás (lektorálta: Senczi Árpád), 2019.
- Heidelberger, Michael, *Selbstorganisation im 19. Jahrhundert*, in *Selbstorganisation Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*, Friedrich Vieweg und Sohn, Braunschweig/Wiesbaden, 1990, 88–89.
- Karácsony Sándor: *A magyarok Istene: A vallásos nevelésről*, Budapest, Széphalmi Könyvműhely, 2004.
- Kádár Annamária: *Az érzelmi intelligencia fejlődése óvodás-és kisiskolás korban*, Ábel Kiadó, 2012.
- Lázár Imre (szerk.): *Környezetkép és emberkép*, Budapest, KRE-BTK és Patrocínium, 2011.
- Lükő Gábor: *A magyar lélek formái*, Budapest, Táton Kiadó, 2001.
- Ostwald, Wilhelm: *Der energetische Imperativ*, Books on Demand, 2016. Januar, Nachdruck des Originals von 1912, 85, 87–88.

Ostwald, Wilhelm: The modern theory of energetics, in *Oxford University Press*, 1907/17, 488.

Szenczi Árpád: *Az ember természete – természetes(en) nevelés*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem L'Harmattan Kiadó, 2012.

Szenczi Árpád: *Professzionális nevelés – érték közvetítés társas-lelkületi alapon*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 2018.

Weszely Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*, Budapest, OPKM, 1994.

Zsolnai József: *Axiológiailag alapozott képességfejlesztő akciókutatásokról a tudománypedagógiáig*, Budapest, Studia Caroliensia, 2009/2–3.

¹ „...cordis esse magis quam cerebri, et affectus magis quam intelligentiae”, Johannes Calvin, *Institutio III,ii,8*. Genf 1559.

² „Nec satis fuerit mentem esse Dei Spiritu illuminatam, nisi et eius virtute cor obfirmetur ac fulciatur.” Uo. III,ii,33.

³ „Der Begriff für Herz, den Calvin an den oben zitierten Stellen verwendet, ist cor. Herz wird hier verstanden als Sitz des geistigen Lebens.” 82o Zusätzliche Übersetzungsmöglichkeiten für cor sind: „Gefühl, Gemüt, Gesinnung; Geist” 82i. Mit cor bezieht Calvin sich auf diese emotionale Seite des Menschen, die des Menschen Lebenshaltung bestimmt.” Breytenbach, Johan Hendrik, *Evangelisch-theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität, Tübingen* 2014, 198.

⁴ Daniel Goleman: *Érzelmi intelligencia*, Budapest, Háttér Kiadó, 1997, 6o.

⁵ Csíkszentmihályi Mihály: *Flow – Az áramlat*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1997, 11–12.

⁶ Lázár Imre (szerk.): *Környezetkép és emberkép*, Budapest, KRE-BTK és Patrocinium, 2011.

⁷ Kádár Annamária: *Az érzelmi intelligencia fejlődése óvodás-és kisiskolás korban*, Ábel Kiadó, 2012.

⁸ Gáspár Tamás: *Stratégia sapiens*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2012.

⁹ Szenczi Árpád: *Az ember természete – természetes(en) nevelés*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem L'Harmattan Kiadó, 2012, 291.

¹⁰ Szenczi ÁRPÁD: *AZ EMBER TERMÉSZETE – TERMÉSZETES(EN) NEVELÉS*, BUDAPEST, KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM, L'HARMATTAN KIADÓ, 2012, 44.

¹¹ Forgács József: *A társas érintkezés pszichológiája*, Gondolat-Kairosz Kiadó, 1997, 275.

¹² Tokaji Balázs: *Tálatumok szintézise a Waldorf iskolában*, XXIII. Reál-és humántudományi ETKD Pedagógia és pszichológia szekciójában bemutatott, „Dicséret” különdíjban részesült dolgozat, Kolozsvár, 2020, 13.

¹³ Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában*, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 2018.

¹⁴ Weszely Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*, Budapest, OPKM, 1994.

¹⁵ Lükő Gábor: *A magyar lélek formái*, Budapest, Táton Kiadó, 2001.

¹⁶ Karácsony Sándor: *A magyarok Istene: A vallásos nevelésről*, Budapest, Széphalmi Könyvműhely, 2004.

¹⁷ Wilhelm Ostwald: The modern theory of energetics, *Oxford University Press*, 1907/17, 488.

¹⁸ Lk, 11,10.



SZONTAGH PÁL

HIVATÁS- ÉS PÁLYAMOTIVÁCIÓ A VILÁGI ÉS EGYHÁZI FENNTARTÁSÚ FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK PEDAGÓGUSHALLGATÓINAK ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

A pedagóguspálya vonzereje, a pályára kerülők száma, színvonala, motivációja évtizedek óta foglalkoztatja a nemzetközi és hazai szakmai nyilvánosságot. Mára már a szélesebb társadalmi közbeszédnek is tárgya a pedagógushiány, és ezzel összefüggésben a pedagógusutánpótlás kérdése. Noha azt számos, széles körben ismert és elismert kutatás¹ bizonyítja, hogy az oktatás színvonala szempontjából a pedagógus személyisége, képzettsége, motivációja döntő jelentőségű tényező, a kedvezőtlen tendenciák ez elmúlt időszakban nemhogy nem mérséklődtek, hanem sokkal inkább felerősödtek.

Az Oktatási Hivatal pályázati eljárásában nyertes kutatótanári program keretében a Kárpát-medencei pedagógusképzés hallgatóinak motivációját vizsgálom azzal a céllal, hogy a képzés pályaszocializációs elemeit a jelenleginél jobban tudjuk a hallgatói igényekhez illeszteni². Kutatásom óvodapedagógus- és tanítójelöltekre egyaránt kiterjed, jelen közleményben a Kárpát-medencei tanító szakos hallgatók hivatás- és pályamotivációjával kapcsolatos eredményeinket közlöm, különös tekintettel az egyházi és világi fenntartású felsőoktatási intézmények hallgatói közötti különbségekre.

Az adatfelvétel online feleletválasztós kérdőív kitöltésével készült 2021. február 9. és 2021. március 5. között. Négy országból (Magyarország, Szlovákia, Románia, Szerbia) tizenegy magyar tannyelvű pedagógusképző intézmény 17 telephelyén folyt az adatgyűjtés. A kérdőívet 589 fő tanító szakos hallgató töltötte ki. Közülük 391 fő (66%) jár magyarországi, 198 fő (34%) határon túli felsőoktatási intézménybe.

A kérdőíves felmérés mérőeszköze a pedagóguspálya választását befolyásoló tényezők vizsgálatának egyik leginkább ismert és elismert módszere, a FIT-Choice skála (Factors Influencing Teaching Choice Scale), melyet két ausztrál kutató, Richardson és Watt dolgozott ki³. Kutatásomban a FIT-Choice skála adaptált változatát használtam. A kérdőívet lerövidítettem: elhagytam az eredeti mérőeszköz háttérkérdőívét és csak a pályamotivációs és pályapercepciós itemeket hagytam meg. A kérdőív elején a kitöltőkkel kapcsolatban a következő háttérinformációkat gyűjtöttem, melyek alapján az elemzés során változócsoportokat tudtam képezni: nem, életkor, az aktuális tanulmányok munkarendje

(nappali, levelező), a képzésben eltöltött évek száma, a képző intézmény fenntartója, a látogatott felsőoktatási intézmény földrajzi elhelyezkedése⁴. Mivel a kutatás elsősorban a képzésre és a képző intézményre fókuszált, nem gyűjtöttem háttér adatot a hallgatók személyes beállítódásairól (pl. vallásosságáról).

Mérőeszközömben az eredeti faktorok elnevezésének megfelelő kérdéscsoportokhoz 2-2 itemet kapcsoltam. Így a kérdőív összesen 19 kérdéspárban 38 itemet (24 pályamotivációs és 14 pályapercepció itemet) tartalmaz. A magyar nyelvű online kérdőív összeállításához felhasználtam Paksi⁵ és Bús⁶ fordításait.

Az így összeállított kérdéssor pálya-, illetve hivatásmotivációra vonatkozó itemjei megkülönböztetésének meghatározására fókusz csoportot hoztam létre, melynek tagja volt pedagógusképzős hallgató, pedagógusképzésben foglalkoztatott oktató, gyakorló pedagógus, pályaelhagyó pedagógus és nem pedagógus értelmiségi. A besorolásnál a 80% vagy nagyobb egyezést vettem alapul, az ennél nagyobb szórású itemeket egyik területre sem soroltam be. A fókusz csoport véleményének figyelembevételével a pedagóguspálya *motivációjára* vonatkozó itemek közül 13 a hivatásmotivációra, 11 a pályamotivációra utal, a pálya *percepciójára* vonatkozó kérdéspárok itemjei közül 3 hivatás- és 8 pályamotivációs, 3 nem besorolható. Az összesen 38 itemből tehát 17-et hivatásmotivációs, 18-at pályamotivációs elemként kezeltek, 3 item az említett kategóriákon kívül esik.

| KÉRDÉSPÁROK | | KÉRDÉSEK | | HIVATÁS/PÁLYA |
|------------------------------|--|---|--|---------------|
| | | Azért választottam, hogy tanító leszek, mert... | | |
| A pedagóguspálya motivációja | Képesség | 4. rendelkezem a jó tanító tulajdonságaival | | HIVATÁS |
| | | 10. jó tanítási képességeim vannak | | HIVATÁS |
| | Karrier intrinzik értéke (belső karrier-érték) | 1. érdekel a tanítás | | PÁLYA |
| | | 5. mindig tanító akartam lenni | | HIVATÁS |
| | Másodlagos karrier (Tartalékkarrier) | 17. nem vettem fel az első helyen megjelölt helyre | | PÁLYA |
| | | 23. a pedagógusképzést végső megoldásként választottam | | PÁLYA |
| | Állásbiztonság | 8. a tanítás egyenletes életpályát kínál | | PÁLYA |
| | | 20. a tanítás biztos állás lesz | | PÁLYA |
| | Családdal töltött idő | 9. a tanítói munkaidő összeegyeztethető a családos élet kötelezettségeivel | | PÁLYA |
| | | 3. tanítóként hosszú tanítási szüneteim lesznek | | PÁLYA |
| | Munkahely változtathatósága | 12. a tanítói képesítést mindenhol elismerik | | PÁLYA |
| | | 22. a tanítói végzettség lehetővé teszi számomra, hogy eldönthessem, hol szeretnék élni | | PÁLYA |
| | Gyermekek jövőjének alakítása | 6. a tanítás lehetővé teszi, hogy formáljam a gyermekek értékeit | | HIVATÁS |
| | | 13. a tanítás lehetővé teszi, hogy hatással legyek a következő generációra | | HIVATÁS |

| | | | |
|------------------------------|---|--|---------|
| | Társadalmi egyenlőség erősítése | 18. a tanítás lehetővé teszi, hogy pozitívan befolyásoljam a hátrányos helyzetű gyerekek jövőképét | HIVATÁS |
| | | 24. a tanítás lehetővé teszi, hogy segítsen a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekeket | HIVATÁS |
| | Társadalmi hozzájárulás | 11. a tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi | HIVATÁS |
| | | 16. a tanítás révén visszaadhatok a társadalomnak abból, amit kaptam | HIVATÁS |
| | Gyermekkel való munka | 19. szeretek gyerekekkel dolgozni | HIVATÁS |
| | | 7. szeretnék segíteni a gyerekeknek a tanulásban | HIVATÁS |
| | Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok | 15. jó pedagógus példaképeim voltak | HIVATÁS |
| | | 21. pozitív tanulási élményeim voltak | HIVATÁS |
| | Társadalmi befolyás | 2. a barátaim szerint tanító kell, hogy legyek | PÁLYA |
| | | 14. a családom szerint tanító kell, hogy legyek | PÁLYA |
| A pedagóguspálya percepciója | Szakértelem | 32. Megítélése szerint a tanítás magas szintű szaktudást igényel? | PÁLYA |
| | | 34. Ön szerint magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük a tanítóknak? | PÁLYA |
| | Nehézség | 26. Ön szerint a tanítók munkaterhelése nagy? | PÁLYA |
| | | 30. Ön szerint érzelmileg megterhelő a tanítás? | HIVATÁS |
| | Társadalmi státusz | 28. Megítélése szerint a pedagógusokat szakembernek tartják? | PÁLYA |
| | | 33. Ön szerint a tanítás egy megbecsült szakma? | PÁLYA |
| | Pedagógus etika (munkaerkölcs) | 29. Ön szerint a pedagógusok magas munkaerkölcssel rendelkeznek? | HIVATÁS |
| | | 31. Ön szerint a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat? | PÁLYA |
| | Fizetés | 25. Megítélése szerint a tanítás jól fizetett szakma? | PÁLYA |
| | | 27. Ön szerint a pedagógusok jó fizetést kapnak? | PÁLYA |
| | Társadalmi nyomás | 35. Bátorították arra, hogy más pályát válasszon, mint a tanítás? | - |
| | | 37. Mondták Önnek, hogy a tanítás nem volt jó választás? | - |
| | Választással való elégedettség | 36. Mennyire alaposan gondolta át, hogy tanító legyen? | - |
| | | 38. Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz? | HIVATÁS |

1. táblázat: A mérőeszköz itemei és besorolásuk

Több megelőző kutatás igazolja, hogy a pedagógushallgatók és a pedagógusok körében a belső motivációk (a hivatás iránti elkötelezettség) megelőzték a külső motivációkat (a pálya iránti motivációt), és hogy a pedagóguspálya választása mögött a legtöbbször megérelt, tudatos döntés áll.

Wyatt-Smith és munkatársai kutatása szerint Queenslandban (Ausztrália) a hallgatói motivációk közül a társadalmi hozzájárulás, a gyermekek jövőjének alakítása és a pedagógusi önértékelés volt kiemelkedő (amelyek a jelen kutatás terminológiája szerint *hivatásmotivációs* faktoroknak tekinthetők), míg a tartalékkarrier, a juttatások és a mások tanítással kapcsolatos nézetei gyakorolták a legkisebb hatást a hallgatókra (értelmezésben ezek *pályamotivációs* faktorok)⁷.

A HIVATÁS- ÉS PÁLYAMOTIVÁCIÓ KÜLÖNBSÉGEI

Kutatásom első hipotézise szerint a hallgatók körében a hivatásmotiváció értéke erősebb a pályamotivációénál. Ez az előfeltevés a kutatásban igazolódott.

A hivatásmotivációs itemek összesített megítélése négyes skálán közel egy egésszel (0,944) magasabbak a pályamotivációs itemekénél (3,232, illetve 2,288). A két kérdéscsoporton belül mért szórás körülbelül azonos (0,34087, illetve 0,36148). Ha csak a *motivációra* vonatkozó itemeket elemezzük, a különbség még számottevőbb (1,172). A pályával kapcsolatos motivációs kérdéseknél a szórás nagyobb, mint a kérdőív egészében.

| | HIVATÁSMOTIVÁCIÓS ITEMEK | PÁLYAMOTIVÁCIÓS ITEMEK |
|---------|--------------------------|------------------------|
| Átlag | 3,210 | 2,038 |
| Szórás | ,744 | ,881 |
| Elemzés | 589 | 589 |

2. táblázat: Hivatás- és pályamotivációs itemek eredményei az összes kitöltő körében (csak motivációs blokk)

Az összesített eredmények alapján a Kárpát-medencei pedagógushallgatók körében a legmagasabb értékeket a következő itemek kapták:

| ITEM | ÁTLAG | SZÓRÁS |
|--|-------|--------|
| Szeretek gyerekekkel dolgozni. (M/H) | 3,756 | ,4928 |
| Szeretnék segíteni a gyerekeknek a tanulásban. (M/H) | 3,744 | ,4850 |
| Érdekel a tanítás. (M/H) | 3,686 | ,5485 |
| Ön szerint magas szintű gyakorlati ismeretekre van szükségük a tanítóknak? (P/P) | 3,667 | ,5358 |
| A tanítás lehetővé teszi, hogy formáljam a gyermekek értékeit. (M/H) | 3,643 | ,5731 |
| Megítélése szerint a tanítás magas szintű szaktudást igényel? (P/P) | 3,625 | ,5282 |
| Örömmel gondol vissza a döntésére, hogy tanító lesz? (P/H) | 3,565 | ,6556 |

3. táblázat: A legmagasabb értékű itemek a kérdőívben (>3,5)

A zárójelben az első betű jelzi, hogy az adott item a motivációhoz (M) vagy a percepcióhoz (P) tartozik, a második betű pedig, hogy hivatás- (H) vagy pályamotivációs (P) itemről van szó.

Látható, hogy a legmagasabb értékeket nagyobb részben a hivatásmotivációhoz kapcsolódó itemek kapták (71%), illetve a listában nagyobb részben a motivációs (57%) és csak kisebb részben a percepciós (43%) itemek szerepelnek.

A teljes kitöltői körben a legalacsonyabb értékek az alábbi itemek esetében fordultak elő:

| ITEM | ÁTLAG | SZÓRÁS |
|---|-------|--------|
| Nem vettek fel az első helyen megjelölt helyre (M/P) | 1,178 | ,5689 |
| A pedagógusképzést végső megoldásként választottam (M/P) | 1,363 | ,7287 |
| Megítélése szerint a tanítás jól fizetett szakma? (P/P) | 1,764 | ,8573 |
| Ön szerint a pedagógusok jó fizetést kapnak? (P/P) | 1,737 | ,8312 |
| A tanítói végzettség lehetővé teszi számomra, hogy eldönthessem, hol szeretnék élni (M/P) | 1,942 | ,9458 |
| Ön szerint a pedagógusok a társadalom által megbecsültnek érzik magukat? (P/P) | 1,995 | ,8092 |

4. táblázat: A legalacsonyabb értékű itemek a kérdőívben (<2,00)

A zárójelben az első betű jelzi, hogy az adott item a motivációhoz (M) vagy a percepcióhoz (P) tartozik, a második betű pedig, hogy hivatás- (H) vagy pályamotivációs (P) itemről van szó.

Látható, hogy a két egész alatti átlagot elért itemek mindegyike a pályamotivációhoz köthető, a lista felerészben percepciós és felerészben motivációs itemeket tartalmaz.

A szakirodalomban több kutatás hipotézisében felmerül, hogy a pedagóguspálya „second best choice” típusú választás⁸, a hallgatók be nem teljesült eredeti hivatáselképzelésük helyett választják a tanítást. Watt és Richardson ausztráliai⁹, illetve Weis és Kiel¹⁰ németországi felmérései cáfolják ezt a hipotézist, és jelen kutatási eredmények sem támasztják alá ezt az elméletet.

KÜLÖNBSÉGEK A FELEKEZETI ÉS VILÁGI FENNTARTÁSÚ FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK HALLGATÓI KÖZÖTT

A keresztyén iskolákkal kapcsolatban az egyik leggyakrabban említett kifejezés az elkötelezettség. Ez nemcsak világnézeti elkötelezettséget jelent, hanem a hivatás iránti elkötelezettséget, alázatot is¹¹. A felekezeti fenntartású közismereti (nem hittudományi) felsőoktatás létjogosultságának igazolása, egyben öndefiníciója szerint az egyházi felsőoktatás egyik specifikuma, hogy ott bizonyos értékek, normák megjelennek, és azokat egyrészt a hallgatók magukénak érzik, másrészt az oktatók valami módon át is adják a maguk értékrend-szerét diákjaiknak¹². Kutatásomban azt is vizsgáltam, hogy ez az elkötelezettségi többlet megjelenik-e a felekezeti pedagógusképzés hallgatóinak válaszaiban (függetlenül az egyes hallgatók személyes vallásosságától).

Pusztai Gabriellának a Partium felsőoktatási térségben készült felmérése alapján „az összes hallgatóhoz képest a pedagógusképzési hallgatók majd egynegyede felekezeti iskolából érkezett (23,3%), míg a más szakosok esetében alacsonyabb az egyházi iskolá-

sok aránya (15,9%). Ha a minta egyházi iskolából származó hallgatóit bontjuk abból a szempontból, hogy milyen képzési területen tanulnak, még látványosabb különbséget tapasztalunk: a pedagógusképzésben tanuló, felekezeti középiskolákban végzettek aránya igen magas (42%). Az állami szektor iskolában végzettek közül arányaiban kevesebben vesznek részt a pedagógusképzésben (31%).¹³

Ezeket a tapasztalatokat támasztják alá az országos adatok is: „a pedagógusszakok választása kisebb eséllyel fordul elő az *állami fenntartású* intézmények körében”¹⁴. A végzős középiskolai tanulók az átlagosnál nagyobb arányban jelentkeznek egyházi iskolákból pedagógusképzésre, míg az alapítványi és magániskolákban erre a legkisebb a hajlandóság¹⁵.

Pusztai¹⁶ felmérései azt is kimutatják, hogy az egyházi középiskolában végzett pedagógusjelöltek munkával kapcsolatos elvárásai (a munkaorientáció karaktere) közül a karrierorientált munkaerőválasztások, vagyis a magas kereset, munkahelyi előrelépés, állásbiztonság iránti igény (vö. *pályamotiváció*) esetében szignifikánsan alacsonyabbak, minden más elvárásfaktor (altruista, élményközpontú, függetlenségi, harmóniakereső munkaerőválasztások, munkakép – vö. *hivatásmotiváció*) esetében magasabbak az átlageredmények az állami iskolákban érettségizett hallgatókéhoz képest. „Az altruista és az élményközpontú vonások előnyben részesítése és a karrierközpontúság szinte teljes negligálása olyan vonások, melyek egy spirituális erőforrásokból megtámogatott hivatástudat bontakozására vallanak (...) A felekezeti középiskolából érkezők valamivel kevesebben tervezik, hogy elhagyják a pedagóguspályát.”¹⁷

Ezeknek a középiskolai típusokon alapuló összehasonlító eredményeknek az ismeretében különösen érdekesnek ígérkezett megvizsgálni a kutatás eredményeit a felsőoktatási intézmény *fenntartója* szerinti bontásban, különösen annak fényében, hogy a felekezeti pedagógusképzéssel kapcsolatban ismertek olyan tapasztalatok is, melyek szerint „hallgatóink tanári szerepben nem mutatnak megkülönböztető jellegzetességeket.”¹⁸

A szakirodalom alapján a kutatás kezdetén feltételeztem, hogy az egyházi felsőoktatásban tanulók hivatásmotivációja erősebb a világi képzésben résztvevőkéinél és körükben a hivatás- és pályamotiváció különbsége is nagyobb. Feltételeztem továbbá, hogy az eredmények különbsége mögött az eltérő hivatásfelfogás, Bagdy Emőke szavaival a hivatás jelentéstartalmának archetípusa állhat: „Ennek jelentésmagva az elhívás, az apostolok Krisztus általi megszólítottasága.”¹⁹ A keresztyén ember számára tehát „az elhívás adja az indíttatást, amelyet az egyén részéről elfogadás és azonosulás követ.”²⁰ A Biblia szemléletében a munka önmagában értékes és méltósága van, a munka az ember földi küldetésének eminens része. A világ teremtésével Isten is „munkát végez”, így földi képmása, az ember is munkára hivatott. Hivatásunk gyakorlásával mi is Isten munkatársai vagyunk a teremtett világ feletti uralmának megvalósításában.²¹

A kutatás eredményei alapján hipotézisem csak részben igazolódott. Az egyházi fenntartású intézmények hallgatói körében a hivatásmotivációs kérdésekre adott válaszok átlaga kissé magasabb ugyan a világi intézményekben tanulókénál (3,251 vs. 3,219, különbség: 0,032), de a különbség nem számottevő. Nagyobb a különbség ugyanakkor a

pályamotivációs itemekben: a világi intézményekbe járók eredményei (2,334) több mint egy tizeddel (0,111) meghaladják az egyházi intézmények hallgatóiét (2,223). Megállapítható tehát, hogy a hivatás- és pályamotiváció különbsége az egyházi intézmények hallgatóinak körében valóban nagyobb a világi intézmények hallgatói körében mértnél (1,028 vs. 0,885), de a különbség oka nem elsősorban az egyházi hallgatók magasabb hivatásmotivációs értéke, sokkal inkább a világi hallgatók magasabb pályamotivációja.

| | EGYHÁZI HALLGATÓK | | VILÁGI HALLGATÓK | |
|------------------|-------------------|--------|------------------|--------|
| | ÁTLAG | SZÓRÁS | ÁTLAG | SZÓRÁS |
| Hivatásmotiváció | 3,251 | ,731 | 3,219 | ,727 |
| Pályamotiváció | 2,223 | ,781 | 2,334 | ,829 |
| Elemszám | 246 | | 343 | |

5. táblázat: Hivatás- és pályamotiváció különbsége a Kárpát-medencei egyházi és világi fenntartású intézmények hallgatói között

Az egyházi és a világi intézmények hallgatói között a hivatásmotiváció tekintetében az alábbi kérdésekben volt a legnagyobb eltérés.

| ITEM | EGYHÁZI HALLGATÓK | | VILÁGI HALLGATÓK | |
|---|-------------------|--------|------------------|--------|
| | ÁTLAG | SZÓRÁS | ÁTLAG | SZÓRÁS |
| Jó tanítási képességeim vannak | 3,268 | ,6462 | 3,146 | ,6135 |
| A tanítók társadalmi hozzájárulása érdemi | 2,768 | ,9934 | 2,656 | ,9249 |
| Ön szerint érzelmileg megterhelő a tanítás? | 3,325 | ,6698 | 3,213 | ,7244 |

6. táblázat: A legnagyobb eltérések a hivatásmotiváció területén az egyházi intézmények hallgatói javára

| ITEM | EGYHÁZI HALLGATÓK | | VILÁGI HALLGATÓK | |
|---|-------------------|--------|------------------|--------|
| | ÁTLAG | SZÓRÁS | ÁTLAG | SZÓRÁS |
| A tanítás révén visszaadhatok a társadalomnak abból, amit kaptam. | 2,797 | ,9516 | 2,889 | ,9237 |
| A tanítás lehetővé teszi, hogy pozitívan befolyásoljam a hátrányos helyzetű gyerekek jövőképét. | 3,203 | ,8615 | 3,277 | ,7849 |

7. táblázat: A legnagyobb eltérések a hivatásmotiváció területén a világi intézmények hallgatói javára

A pályamotiváció területén jelentősebbek az eltérések. Nem ritka a két tizedet meghaladó különbség (kivételesen a világi hallgatók „javára”), és két item különbsége a négyes skálán az öt tizedet is meghaladja:

| ITEM | EGYHÁZI HALLGATÓK | | VILÁGI HALLGATÓK | |
|---|-------------------|--------|------------------|--------|
| | Átlag | Szórás | Átlag | Szórás |
| Ön szerint a pedagógusok jó fizetést kapnak? | 1,435 | ,6403 | 1,953 | ,8840 |
| Megítélése szerint a tanítás jól fizetett szakma? | 1,439 | ,6343 | 1,997 | ,9193 |

8. táblázat: A legnagyobb eltérés a pályamotiváció területén a világi intézmények hallgatói javára

Mindkét item a pályapercepciók kérdéscsoport „Fizetés” kérdéspárjába tartozik. Mivel a pályamotivációt nagyban befolyásolja a pedagóguspálya társadalmi és egzisztenciális helyzete, presztízse, ez pedig országonként változhat, megvizsgáltam, hogy ezek a különbségek fennállnak-e akkor, ha csak a *magyarországi* hallgatók között vizsgáljuk a különbséget az intézmény fenntartója szerint.

Ebben a leválogatásban a felekezeti fenntartású intézményekben tanulók hivatásmotivációja kissé jobban eltér a világiakétól (+0,047). A pályamotivációs itemekben a világi intézményekbe járók eredményei már csak alig magasabbak az egyháziakénál (+0,027). A hivatás- és pályamotiváció különbsége a magyarországi egyházi intézmények hallgatóinak körében ugyancsak nagyobb a világi intézmények hallgatói körében mértnél (1,047 vs. 0,973), itt a különbséget nagyobb mértékben magyarázza az egyházi hallgatók magasabb hivatásmotivációs értéke, mint a világi hallgatók magasabb pályamotivációja.

| | EGYHÁZI HALLGATÓK | | VILÁGI HALLGATÓK | |
|------------------|-------------------|--------|------------------|--------|
| | ÁTLAG | SZÓRÁS | ÁTLAG | SZÓRÁS |
| Hivatásmotiváció | 3,2456 | ,3245 | 3,1983 | ,3744 |
| Pályamotiváció | 2,1986 | ,3371 | 2,2255 | ,3583 |
| Elemiszám | 222 | | 343 | |

9. táblázat: Hivatás- és pályamotiváció különbsége a magyarországi egyházi és világi fenntartású intézmények hallgatói között

Végezetül az egyházi fenntartású intézményeken belül megvizsgáltam, hogy a katolikus és református fenntartású intézmények eredményei között van-e jelentős különbség. Bár a minták eltérő elemszáma miatt (katolikus: 29, református: 195) általános érvényű következtetéseket nem tudunk levonni, az megállapítható, hogy a legnagyobb különbségek a „társadalmi hozzájárulás”, a „családdal töltött idő” és a „másodlagos karrier” kérdéspárjaiban voltak. A szórás a katolikus intézménybe járó hallgatók körében nagyobb.

| KÉRDÉSPÁR | KATOLIKUS | | REFORMÁTUS | |
|--------------------------------------|-----------|--------|------------|--------|
| | ÁTLAG | SZÓRÁS | ÁTLAG | SZÓRÁS |
| Társadalmi hozzájárulás | 2,603 | ,9198 | 2,813 | ,7846 |
| Családdal töltött idő | 2,552 | ,8592 | 2,362 | ,7808 |
| Másodlagos karrier (tartalékkarrier) | 1,448 | ,8488 | 1,259 | ,5235 |

10. táblázat: Motivációs kérdéspárokban mért legnagyobb különbség a katolikus és református fenntartású intézmények hallgatói között. Félkövérrel kiemelve az adott faktorban magasabb eredmény.

Ezek alapján a református intézmények hallgatóira jellemzőbb, hogy a tanítói hivatást a társadalmi hozzájárulás szempontjából fontosnak tartják, a katolikus intézmények hallgatóit pedig jobban motiválja a pedagógus pályának az a tulajdonsága, hogy jól összeegyeztethető a családi élettel. Míg az előző kérdéspár egyértelműen a hivatásmotiváció, a második egyértelműen a pályamotiváció felé mutat. A református intézmények hallgatói esetében kevésbé volt jellemző, hogy a tanítói pálya választását az motiválta, hogy a jelöltet nem vették fel a vágyott helyre vagy a pedagógusképzést afféle „végső megoldásként” választotta volna. A református intézmények hallgatóinak válaszai ebben a kérdéspárban a világi fenntartású intézmények hallgatói átlaga (1,267) alatt maradnak.

A hivatásmotiváció területén a református egyetemi eredmények több mint 1 tizeddel magasabb átlagot mutatnak a katolikusokéinál. Ezzel szemben a pályamotivációs kérdésekre adott válaszok eredménye fordított: minimális mértékben, de a katolikus intézmények hallgatóinak átlageredménye magasabb.

| | KATOLIKUS FENNTARTÁSÚ INTÉZMÉNYEK | REFORMÁTUS FENNTARTÁSÚ INTÉZMÉNYEK |
|-------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Hivatásmotiváció átlag | 3,156 | 3,261 |
| Hivatásmotiváció szórás | ,805 | ,730 |
| Pályamotiváció átlag | 2,230 | 2,197 |
| Pályamotiváció szórás | ,817 | ,768 |
| Elemszám | 29 | 195 |

11. táblázat: Hivatás- és pályamotiváció különbsége katolikus és református fenntartású intézmények hallgatói körében

Tudjuk, hogy a kálvini hivatásfelfogás Luther hivatásetikájából indul ki, de „Kálvin még hangsúlyosabbá tette a hivatás megszentelt voltát, amikor azt tanította, hogy nemcsak világi hivatásunkban lehetünk és maradhatunk Istennek tetsző, az ő akaratát cselekvő emberek, hanem éppen a hivatásunk végzésével leszünk azokká. Kálvinnál a becsületes, szorgalmas munka maga, Isten dicsőítésévé válik”²². Ennek ismeretében a hivatásmotiváció erőteljes megjelenése a református intézmények hallgatói között – feltételezésem szerint – a képzésben hangsúlyosan megjelenő protestáns hivatásfelfogásra is visszavezethető.

¹ pl. Barber, M. – Mourshed, M.: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek teljesítményének hátterében*, London, McKinsey & Company, 2007. <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (Utolsó letöltés 2021.03.25.); OECD: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán való megtartása* (ford.: Ottlik András), 2007. https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu#page1 (Utolsó letöltés: 2021.03.25.)

² Szontagh P.: Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében, *Iskolakultúra*, Vol. 31, 2021, No. 1, 26–44.

³ Richardson, P.W. – Watt, H.M.G.: Who Choses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* Vol. 34, 2016, No.1. 27–56.

⁴ A feldolgozásban nyújtott szakmai segítségéért köszönet illeti Bánné Mészáros Anikót.

- ⁵ Paksi B.: A megmaradás mozgatói. A gyakorló pedagógusok pályamotivációi, 2015, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/palyamotivacio_konferencia/Paksi.pdf (Utolsó letöltés: 2021.03.25.)
- ⁶ Bús E.: Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül, PhD-értekezés, Szeged, SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, 2018.
- ⁷ Wyatt-Smith, C. – Wang, J. – Alexander, C. – Du Plessis, A. – Hand, K. – Colbert, P.: *Why choose teaching? A Matter of Choice: Evidence from the Field*. Learning Sciebnce Institute Australia, Brisbane, 2017.
- ⁸ Veroszta Zs.: Pályakép, szelekció a pedagóguspálya választásában, *Educatio* Vol. 24, 2015, No. 1. 47–62.
- ⁹ Watt, H.M.G. – Richardson, P.W.: An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 40, 2012, No. 3.
- ¹⁰ Weiss, S. – Kiel, E.: Who choses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*, Vol. 23, 2013, No. 3.
- ¹¹ Szontagh P.: Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában, *Új Pedagógiai Szemle* Vol. 66, 2016, No. 9–12, 88–98.
- ¹² Révay E.: Áthagyományozott és új értékek, normák néhány sajátosságára a felekezeti felsőoktatásban tanulók körében Magyarországon, *Felsőoktatási Műhely* Vol. 4, 2010, No. 3. 93–108.
- ¹³ Pusztai G.: Közéiskolai hozzájárulás a hivatás formálódásához. Pedagógushallgatók és társaik összehasonlítása a kibocsátó középiskola fenntartója szerint, in Pusztai G. – Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad-Budapest, Partium Könyvkiadó, Personal Problem Solition, Új Mandátum Könyvkiadó, 2015, 139.
- ¹⁴ Veroszta i.m. 55.
- ¹⁵ Horváth Sz.: A pedagógus életpályamodell vizsgálata, PhD-értekezés, Kaposvár, KE GTK. 40.
- ¹⁶ Pusztai i.m. 150–151.
- ¹⁷ Uo. 152.
- ¹⁸ Gombocz O.: A pedagógus arcai. Gondolatok a tanárképzésről, in Szőke-Milinte E. (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*, Budapest, PPKÉ, 2018, 66.
- ¹⁹ Bagdy E.: Hivatás és személyiség, in Bagdy E. (szerk.): *A pedagógus hivatásképzése*, Debrecen, KLTE, 1997, 34.
- ²⁰ Pinczésné Palásthy I.: A pedagógusok hivatásképzése, *Magyar Református Nevelés* Vol. 2017, No. 1. 5.
- ²¹ Szontagh P.: *Érték, rend, értékrend. A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárások, valamint azok kodifikációs problémái*, Budapest, Patrocinium Kiadó, 2018.
- ²² Benke Gy.: *Kálvin társadalmi etikája*, Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1986, 91.



Műhely



SZÁSZI ANDREA – SIBA BALÁZS

ÉRZELMI NEVELÉS ÉS ATTITÜDFORMÁLÁS A HITTANOKTATÁSBAN

*„A gyermekek akkor fognak jól viselkedni,
ha boldoggá tesszük őket.” Oscar Wilde¹*

A koronavírus okozta járvány korlátozásainak idején Dr. Szászi Andrea (SZA) és Dr. Siba Balázs (SB) az alábbi lélektani és teológiai levelezésben annak próbálták utánajárni, hogyan kapcsolódik össze a hittanoktatás az érzelmi neveléssel és attitűdformálással.

SB:

Pestalozzi kétszáz évvel ezelőtt írta:

„Az embernek nem csupán feje, nem csupán szíve, nem csupán keze van. És ha – természetellenes módon – ezeknek csak egyikét gyakorolja és használja, az emberből mesterkéltné gép fog válni és szükségkép erőt vesz rajta az unalom. Az ember csak akkor van egészen rendben, ha összes erőit együttesen akként használja, amint ő benne magában azok egymás mellett állanak. Erőinek egyikének sem szabad zavarnia a többiekét, még kevésbé szabad felfalnia vagy elnyelnie; valamennyi karöltve működjék közre abban, hogy az embert mindenek élvezete által kielégítse, megnyugtassa és tevékenyen tartsa.”²

Ahogy Pestalozzi is érzékelteti, a tanulásnak van kognitív (a gondolkodásra vonatkozó), affektív (az érzelmekre irányuló) és pragmatikus (a viselkedésre és az akarati tevékenységekre vonatkozó dimenziója is.³ Az iskolák természetükből fakadóan elsősorban a kognitív szempontokat érvényesítik, hiszen a minőségi és mennyiségi mutatók, rangsorok elsősorban az emberi élet kognitív aspektusára fókuszálnak, többnyire háttérbe szorítva a tanítás affektív elemeit. Ahhoz azonban, hogy a diákok motiváltak legyenek, ettől többre van szükség. Gail Godwin szerint: „A fiatalok nem kapják meg a szükséges minimális immateriális [szellemi és lelki] javakat és pszichés alutápláltságban szenvednek. A fiatal agyban a bölcsesség a beszélgetések, a gondolatok, a képzelet, az empátia és a reflexió által

növekszik. A fiataloknak szüksége van arra, hogy nyelvet és gondolatokat fejlesszenek ki és ne csak hallgassanak és figyeljenek, mint passzív ügyfelek.”⁴

Az attitűdök nem számszerűsíthető és osztályozható részei a nevelés folyamatának, de nem kevésbé fontosak, mint a tananyag. Mint az élet legtöbb területén, így a tanulásban is a döntések jelentős része érzelmi szinten dől el, tanárként ezen a szinten is hatni szeretnénk diákjainkra, azonban megszólítani őket sokszor komplexebb és nehezebb feladatnak tűnik, mint maga a tananyag átadása.

Miért is olyan nehéz az, hogy „a szó fülig ha érhet, de szívig nem mehet”? (RÉ 433,1)

SzA:

Mi ér el a fülig és mi a szívig? Egyáltalán, mi és hogyan hat az emberre? Hogyan formálódunk és fejlődünk? A pedagógia és a pedagógiai pszichológia folyamatos kérdései ezek, melyekre napjainkban a tanulás, az érzelmi intelligencia és az attitűdformálás területén kereshetők a válaszok. Ahhoz, hogy megtalálhassuk a választ, érdemes a fogalmi tisztázásig visszanyúlnunk. Maga a tanulás egy komplex jelenség:

„Tapasztalat hatására kialakuló, hosszú távú változás a viselkedésben vagy a mentális folyamatokban.”⁵ Azaz a tanuláshoz mindenképpen kapcsolódik egy viszonylag állandó-sult – viselkedésben vagy az érzékelésben, észlelésben, emlékezetben, gondolkodásban bekövetkező – változás, ami a tanulás szándékos vagy nem tudatos/automatikus folyamatának az eredménye. Maga a tanulás egy folyamat, amelyben egy időtartam alatt van bemenet (inger), van rá adott válasz és ezek hatnak egymásra.

Napjainkban a téma kutatói egyetértenek abban, amit már Pestalozzi is érzékelt és megfogalmazott: azaz a tanulásban fontos szerepe van a kognitív szintnek (az értelemnek), de éppen úgy nagy jelentősége van az érzelmeknek, beállítódásoknak, illetve a környezeti tényezőknek is. Illetve a tanulásnak van egy gyakorlati kimenetele, eredménye is. Az elmúlt évszázadok és napjaink nagy tanulásméletei pedig különböző irányból és eltérő hangsúllyal közelítették meg ugyanazt a kérdéskört: hogyan tanul az ember, és hogyan lehet hatékonyra tenni a tanulást?

A teljesség igénye nélkül, néhány elméletet kiemelve hadd hozzak pár példát! A Pavlov által felismert klasszikus kondicionálás és a feltétlen reflexek szerepe jelenik meg például a citrom és a nyálérválasztás, vagy a reklámok által kiváltott érzelmi reakciók vonatkozásában. A gyermeknevelés és alapvetően a viselkedésformálás eszköztára nagy részben épít az operáns kondicionálásra: azaz a pozitív és negatív büntetés vagy jutalmazás általi közvetlen megerősítésekre. A szociális tanulásméletek kutatói (pl. Bandura) megfogalmazták, hogy a modellkövetés és az utánzás mennyire fontos a tanulás folyamatában. Tehát nemcsak a közvetlenül bennünket ért megerősítés az, ami formál, hanem az is, ha az általunk megfigyelt, számunkra fontosnak tartott, esetleg kedvelt személyt jutalmaznak, büntetnek – vagy éppen ő ér el sikereket vagy kudarcokat a tetteivel. Azaz a környezet

– ezen belül elsősorban a család, de a tágabb értelemben vett közösség (iskola, óvoda, baráti társaság, munkatársi környezet, média stb.) – is modelleket nyújt a számunkra. Más keretben gondolkodva az alaklélektan szakemberei fölfedezték, hogy létezik az ún. belátásos tanulás is, amikor egy problémára a felismerések által hirtelen találunk választ.⁶

Bár sokféle tanulási forma létezik és jó néhány utat felfedeztek már, illetve módszert és eszközt, mellyel a tanulás folyamata támogatható, de nincsenek önmaguktól ható varázsszerek sem az értelmi, sem az érzelmi nevelésben. Másrészt a folyamatnak sok együtthatója, befolyásoló tényezője van/lehet, így az eredmény sem mindig egyértelmű. Az azonban vitathatatlan tény, hogy az egyik legfontosabb tényező ebben a tanuló attitűdje, ami lehet segítőtje vagy éppen gátja is az egyén tanulásának. Így – az ének szavait kicsit átfogalmazva – a szó (az instrukció, az információ, a tudásanyag, stb.) a fülig elérhet ugyan, de a szívre, átvitt értelemben az ember lényegére már nem hat. Alátámasztja ezt a teológiai szempont is. A szív a Szentírásban az ember lényegének képi kifejezése. Az érzelem, az értelem, az akarat központja. Maga az ember, a teljes ember.⁷ A nevelés kontextusára fordítva így érthető: ha a fülig eljutunk, akkor a felszín megérinthetjük, kapargathatjuk ugyan, de igazi változást nem érhetünk el. Ha a hittanoktatás kontextusát nézzük – továbbgondolva ezt – igazi változás akkor történik, ha a teljes embert megérinti Isten Igéje. Teológiailag ezt nevezük megtérésnek, aminek következménye az Istenhez fordulás és a mindennapokban megvalósuló keresztyén szemléletmód gyakorlása. Pszichológiai kifejezést használva: egy attitűdformálás és attitűdváltozás történik. Tisztázva a fogalmat: az attitűd egy bizonyos személyre, tárgyra, helyzetre, csoportra, eszmére stb. vonatkozó tárolt tudáskészletünk, ami az értékítéleteinket tartalmazza és irányítja az azzal kapcsolatos viselkedésünket, gondolkodásunkat.⁸ Az attitűdök formálása és kialakulása vagy éppen változása pedig szintén egy folyamat.

Mit gondolsz, hogy mik azok az attitűdök valójában és van-e helye az attitűdformálásnak a hittanórán? Ha igen, hogyan lehet hatni rájuk?

SB:

„Aki tanárként úgy próbálja inspirálni a diákokat, hogy nem kelt vágyat a tanuláshoz, olyan, mint aki hideg acélt kalapál”⁹ – írja Mariale Hardiman. Általánosságban megfogalmazva: a tanuláshoz érzelmek is kellenek és az is kell(ene), hogy a tanulás építőelemei összeálljanak valamilyen értelmes és lelkesítő történetté (vízióvá), amiben saját magunkat is az egész részének látjuk. Akár csoporthoz, személyhez vagy egy eszméhez kapcsolódik is egy attitűd, leginkább egy-egy történetbe ágyazva tesszük azt saját magunk számára is érthetővé és élhetővé. Például így:

Egyszer egy hercegnő kopácsolást hallva kinyitotta palotája ablakát és azt látta, amit már hosszú évek óta olyan sokszor, a város főterén nagy a sürgés-forgás, kőfaragók hatalmas kötömböket csiszolnak és építőmesterek rakják a falat. Akkora nagy az építkezés, hogy

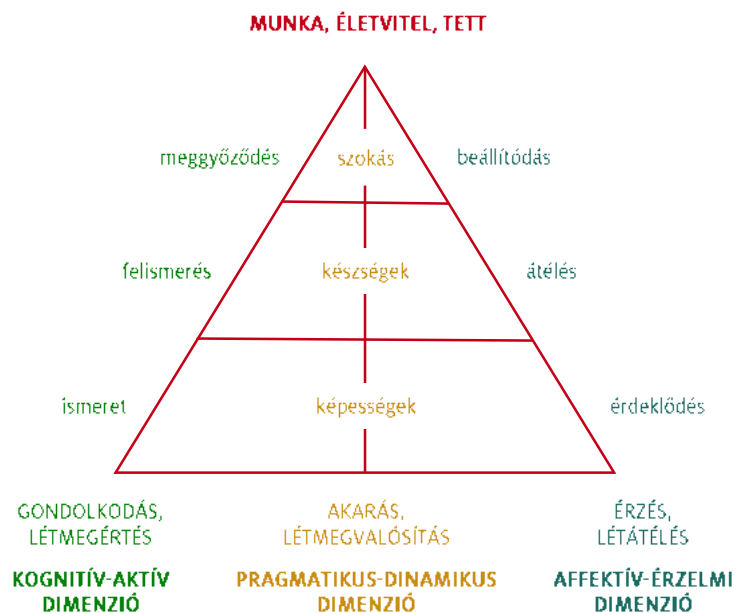
nem lehet tudni vajon életükben még befejezik-e. A hercegnő kinyitja az ablakot és lekiált az egyik építőmesternek:

– Hé, te ott! Látom, éjt nappallá téve dolgozol, s egyik nap a másik után nem csinálsz mást, csak egyik követ rakod a másikra. Mondd, hogy bírod ezt a munkát?

– Hercegnő, te lehet, hogy csak azt látod, hogy mi itt vért izzadva csak követ faragunk és rakunk egymásra, de mi valójában a kölni dómot építjük.¹⁰

Mert az attitűd nem pusztán a cselekvésre néz, hanem mellétesz (mögé állít) egy pluszt: a hozzáállást, a látást, az elköteleződést stb. is a történethez. Joggal kérdezheted, hogy hogyan jutunk egy olyan történetig, amit aztán mi magunk is tovább akarunk írni. A válaszhoz két modellt hoztam.

Heimann a következő ábrán szemlélteti a tanulás e három dimenziójának (fej, szív, kéz) szintjeinek rendszerét:¹¹



Egy szakma műveléséhez, de egy életvitel kialakításához is mindhárom tanulási dimenzióra szükség van, és ezek egymást erősítik. A tanulási rendszer elemei hálózatosan kapcsolódnak össze, ahogy Németh Dávid kifejti: „A „meggyőződés”, a „szokás” és a „beállítódás” szinte feltételezik egymást és egyik sem sorolható tisztán egyetlen dimenzióhoz, hanem mindegyik lényeges elemeket foglal magába a másik két dimenzió jellemzőiből.”¹²

Az attitűd (beállítódás) tehát egy fontos része egy komplex rendszernek. A hittan olyan, mint egy meghívás egy komplex tanulási rendszer, egy életforma elsajátítására. A legtöbb diák esetében olyan ez, mint egy új kultúrát megismerni, és megtanulni otthono-

san mozogni benne. Éppen ezért a második kérdéssre a válaszom Hofstede a kultúrák elsajátításról szóló modellje:

E modell szerint ahhoz, hogy egy kultúrát elsajátítsunk, szükség van arra, hogy az adott kultúra szimbólumait értsük és jól kódoljuk. Szükség van továbbá hősökre, akik mutatják az utat a közösség számára. Kellenek még rítusok, amik által beavatódunk a közösségbe, illetve kellenek értékek, amelyeket a közösséggel együtt saját magunkénak is vallunk. Mindez persze akkor kel életre számunkra, ha ezeket gyakoroljuk és mindennapjaink részévé válnak. Elvi szinten a kultúra

elsajátításnak mindegyik rétegével találkozhatunk a hittanórán is, hiszen tanuljuk a vallás nyelvét, hallunk a hit hőseiről, talán vannak liturgiai elemei is az óráknak, és értékeket is direkt módon közvetítünk a diákok felé, csak hogy azon áll vagy bukik az attitűdök formálása, hogy nem elvi, hanem átértett és gyakorlott tudássá válik-e mindaz, ami az órán történik. Kocsev Miklós szavaival élve: „a vallásos kommunikáció a szavakban, a tettekben és az élet példán keresztül történik.”¹⁴ A tanult (vagy látott) hősök vajon valódi hősök a diákok számára a felnőtté válás útján? Az értékek csak vallott, vagy követett értékek számunkra? Az életgyakorlatok szintjén avatódunk-e be a hit közösségébe? Persze nem várhatunk el mindent a hittanórától, de minimális szinten a diákok saját életvezetési kérdéseire és életgyakorlatára kellene reflexív időt szánni. A tanulási folyamatban az események, adatok és átélések a hozzájuk fűzött reflexióval és személyes magyarázattal lesznek élettapasztalattá. Az átélés-reflexió-tapasztalat tanulási körét esetenként még egy hermeneutikai körön is érdemes „végigfuttatni”, mégpedig az élet teljességének perspektívája szempontjából.¹⁵ A rengeteg „mit” és „hogyan” kérdés mellett a „miért” (mi okból és mi céllal) kérdések mentén lenne is érdemes megszólítani a fiatalokat.



Hofstede-modell¹³

Mit gondolsz, kell-e/lehet-e a (hittan)tanár személyes „hősömmé” a (hitben) felnőtté válás útján?

SzA:

Hofstede elmélete a nemzeti kultúra modelljéről elgondolkodtató és helytálló, ha a katechézisére gondolok. A hitre nevelés (vagy hitben való nevelés), hittanoktatás során komplex célrendszerünk van, mely érzelmi, értelmi és gyakorlati nevelést is magában foglal. Jézus Krisztus missziói parancsán (Mt 28,18–20) alapszik ez a tevékenységünk.

Röviden úgy lehetne összefoglalni, hogy célunk fölmutatni azt, hogy a 21. században is tanítványának hív bennünket Jézus és ez a tanítványság megélhető a saját életkörülményeinkben, a saját élettörténetünkben. (A komplex célrendszer az MRE hit- és erkölcsstan kerettantervében részletesen is elolvasható.¹⁶) A lelkipásztornak/hittanoktatónak/vallás-tanárnak ebben a tevékenységben fontos szerepe és feladata van, ugyanakkor vannak határai is. A határokat elsősorban teológiai oldalról nézve közelíteném meg, ahol a hit a Szentháromság Isten egyedüli és kizárólagos ajándéka. Isten hívása szól minden ember számára, és Ő a hittanoktatástól függetlenül is megszólítja és tanítványául hívhatja az egyént. Az elhívott egy közösségbe, az Istenhez tartozók közösségébe (teológiailag: szentek közössége, gyülekezet) kapcsolódik be, amelynek megvan a maga kultúrája. Hofstede modelljére gondolva, ennek a kultúrának megvan az értékrendje, amely az Istentől kapott szilárd és örökkévaló értékeken alapul. Vannak gyakorlatai és rítusai (pl. imádság, szóhasználat, istentisztelet, keresztség, úrvacsora, stb.) és egy sajátos értelmű szimbólumrendszere. Számomra furcsa és szokatlan a „hős” szóhasználat ebben a kontextusban, ehelyett úgy fogalmaznék, hogy közvetítőre vagy méginkább, a kultúra nyelvezetét, világot jól ismerő útikalauzra, idegenvezetőre van szükség. A katechéta ilyen módon része lehet az Isten által megszólított gyermek és fiatal élettörténetének. A hitben élők kultúráját jól ismerő idegenvezetőként közvetíti a gyermek/fiatal felé Isten üzenetét, segítheti, bátoríthatja, terelgetheti a diákjait a tanítványság útján. Ebben nemcsak a szentírási, kortörténeti vagy egyéb teológiai, pedagógiai és pszichológiai ismereteit, illetve módszertani skáláját használja, hanem a saját személyiségét is. Ha a Hofstede által használt személyes „hős” kifejezést egy sokat adó, példaként szolgáló és iránymutató személyként definiálom, akkor a válaszom a kérdésre az, hogy igen. Lehet a lelkipásztor/hittanoktató/vallás-tanár – de hiszem, hogy bármilyen tantárgyat tanító keresztyén pedagógus is – „személyes hőssé” a hitben felnőtté válás útján a rábízott diákok számára. Attitűdöt formál azzal, ahogyan él, viselkedik, amit mond vagy éppen elhallgat. Alapvetően mintaként szolgálhat az óvodás és kisiskolás gyermekek számára, akik a hitismeretek mellett megtanulhatják a pedagógustól, hogyan lehet keresztyénnek lenni, látva az ő mentalitását, hallva a szavait és követve a viselkedésmódját. De a serdülők számára is iránymutatóvá válhat egy keresztyénségében, tanítványságában hiteles, az egyéni formálódásukban mellénk álló és az Istentől kapott áldásokat megtapasztalt, krisztusi értékrendű és krisztusi szeretetet közvetíteni tudó pedagógus. Ehhez persze sok tényezőnek kell összhangban lennie és nem gondolom, hogy mindenkit ugyanolyan módon meg tud szólítani és mindenkihez ugyanolyan mértékben tud kapcsolódni a pedagógus. De a lehetőség benne rejlik ebben a kapcsolatban, amiből szabad megpróbálni kihozni a legtöbbet.

A „kell-e” kérdésre viszont csak addig igen a válaszom, amíg a „személyes hősség” egy öncélú, magamutatogató, önmagát fényező viselkedéssé nem válik. Hiszem és vallom, hogy az a pedagógus/lelkész/hittanoktató/vallás-tanár, aki a tanítványság megélésében idegenvezetővé lesz, a saját határait is törekszik figyelni. A „kell” szót inkább itt használnám: alázatosnak kell lennie, mert nem több a diákjánál, hanem – Luther szavaival

élve – éppen úgy egyszerre bűnös és megigazult, mint minden ember. Ugyanakkor Isten kegyelmében is éppen úgy részesedik, mint az általa tanítottak. De a feladata különleges: Krisztus rábízott tanítványai (a diákjai) élettörténetében írhat néhány szót, sort – amennyi időt kap a szolgálatára.

Balázs, Te, aki több szinten is jelen vagy a lelkipásztorok, vallástanárok képzésében és továbbképzésében, mit tanácsolnál nekik? Mire figyeljenek, vagy mit tegyenek, hogy áldásos részévé válhassanak a gyermek/fiatal hitben való fejlődésének?

SB:

Amikor 2010-ben az egyetemre kerültem adjunktusként (öt évig a kommunikáció szakon tanítottam és 2015 óta a teológián), egy kollégám a következő tanácsot adta: „Balázs, a tanítás során legalább három dologra folyamatosan figyelned kell! Az egyik a kapcsolatod a diákokkal, a második a kollégáiddal való kapcsolat, a harmadik pedig a kapcsolat saját magaddal. Mind a három egyformán fontos.” Már több mint egy évtizede tanítok az egyetemen, és ez a hármas, sőt négyes (Isten és én kapcsolat) fókusz azóta is elkísér.

Pár éve tanítottam már, amikor egy – az egyetemen már nem tanító – tanárral beszélgettem, aki visszatekintve panaszkodott arra, hogy mennyire felkészületlenek a hallgatók és nincs értelme a tanításnak. Elcsodálkoztam ezen, mert én azt éltem át, hogy mennyi értékes és érdeklődő fiatal vesz körül. A kommunikáció szak kapcsán sokszor hallottam azt a gúnynevet, hogy „büfé szak”, de a tanítás folyamán rá kellett ébrednem arra, hogy tulajdonképpen bármelyik tantárgy lehet „büfé tantárgy,” ha nem megfelelő szemlélettel és nem elégséges szellemi energiabefektetéssel tanítják. Mert, ha a diákokhoz pozitívan viszonyulunk, illetve érdekel a saját tanítási területünk, akkor bármelyik tantárgy tanulása hozhat minőségi változást a fiatalok életében. Fontos a tudás átadása, ugyanakkor a kötelezően bemagolt sémarendszerek jó része feledésbe merül a diákok számára. Ami azonban megmarad: egyrészt, hogy kapott-e a hallgató elegendő rálátást az adott területre, tud-e jól tájékozódni, és hogy mennyire tekintették megbecsült partnernek a tanulási folyamatban. Az érzelmi támogatás, a szellemi kihívás és a tiszta keretek minden tanítási folyamatban egyformán fontosak, és a hittanoktatás területén ez kiegészül még a lelki életbe való bevezetés lehetőségével.

A tanítás komplex folyamat és számos összefüggő és lényeges aspektusa létezik, de mivel most az attitűdformálás a fókuszunk, így a második legfontosabbal fejezném be a gondolatmenetet. (Az első: Isten akaratának keresése és a Vele való kapcsolat ápolása.)

Az attitűdformálás területén a saját attitűdjeink formálásával tehetünk a legtöbbet (diákjainkért is). A saját lelki egészségünk ápolása mindig fontos, de különösen akkor válik jelentőssé, amikor megcsappan a lelkesedésünk, elapad a hálánk, vagy, amikor nehéz már szeretni egyes diákokat, kollégákat, szülőket. Fontos, hogy tudjunk örülni az életünknek, még ha a körülmények nem is mindig adnak rá okot.

Ha egy dolgot tanácsolhatnék, az az, hogy mindig legyen egy ember, aki a szakmai úton független, de baráti módon mellettünk áll. A szakmai kérdéseket és elakadásokat nem feltétlenül kell mindig a legintimebb kapcsolatainkra terhelni, de azért aktívan tehetünk, hogy legyenek támogatóink a tanári pályán, akik szurkolnak nekünk, hiszen „mindannyiunknak szüksége van térre, hogy az erényes élet hívása és a boldogságra való vágyunk feszültségében tudjunk élni. Mindannyiunknak szüksége van arra, hogy biztonságot és kegyelmet találjunk a barátságinkban és közösségünkben, hogy ne egyedül kelljen kitalálnunk a boldogulás útját.”¹⁷

Kedves Olvasó! Levelünket egy ír áldással zárjuk, mely a legmélyebb attitűdformálódást mutatja, azt, amikor Krisztushoz hasonlónak leszünk:

*„Krisztus legyen veled a szelídség és a hűség.
Krisztus legyen benned a vigasztalás és derű.
Krisztus legyen mögötted a biztonságot adó védelem.
Krisztus legyen előtted az Életre vezető út.
Krisztus legyen melletted a támasz és a szabadság.
Krisztus legyen fölötted az áldás és az irgalom.
Krisztus győzzön meg igazságával, ha megrendül a hited.
Krisztus oltalmazzon erejével békés időkben és veszélyek között.
Krisztus legyen azok szívében, akik szeretnek téged.
Krisztus szóljon hozzád barátok és idegenek ajkán.”¹⁸*

¹ Thomas Moore: *A lélek szexualitása, a szexualitás lelke – Az ember törkvése a boldogságra és önfelfezésre a szerelmi eksztázisban*, Budapest, Mandala-Véda, 2006, 175.

² Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) svájci pedagógus. Lásd: Prohászka Lajos: *Johann Heinrich Pestalozzi – egyetemi pedagógia – neveléstörténeti előadás*, Orosz Gábor (szerk.), Debrecen, Kossuth Egyetemi Nyomda, 2004, 20.

³ Németh Dávid: *Vallásdidaktika – A hit- és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, KRE – L'Harmattan, 2019, 52.

⁴ Gail Godwin: *Evensong*, New York, Ballantine Books, 1999, 48.

⁵ Philip Zimbardo – Robert Johnson – Vivian McCann: *Pszichológia mindenkinek: tanulás, emlékezés, intelligencia, tudatosság*, Budapest, Libri, 2017, 245.

⁶ Bernáth László: Tanulás és emlékezés c. tanulmánya, in N. Kollár Katalin – Szabó Éva: *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve, I. kötet*, Budapest, Osiris Kiadó, 2017, 337–400.

⁷ Czanik Péter: Szív szócikk, in Keresztyén Bibliai Lexikon, Budapest, Kálvin Kiadó. Online forrás: <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-keresztyen-bibliai-lexikon-C97B2/s-sz-CA54E/sziv-CA6A9/> (Utolsó letöltés: 2021.06.02.)

⁸ Eliot R. Smith – Diane M. Mackie – Heather M. Claypool: *Szociálpszichológia*, Budapest, ELTE-Eötvös Kiadó, 2016, 329–330.

⁹ Mariale M. Hardiman: *The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools*, Thosand Oaks, Corwin, 2012, 59.

¹⁰ Hézszer Gábor nyomán átfogalmazva.

¹¹ Németh Dávid közlése alapján, Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, 53.

¹² Németh Dávid: *Vallásdidaktika*, 54.

¹³ Geert Hofstede: *The Business of International Business is Culture*, in *International Business Review*, Vol. 3., No. 1., 1994, 1–14.

¹⁴ Kocsev Miklós: *Gyakorlati teológiai témák – Elmélet és praxis, az igehirdetés személyközpontúsága és a szupervízió*, Habilitációs dolgozat, Budapest, KRE–HTK, 2007, 122.

¹⁵ Mike Higon: *A Theology of Higher Education*, Oxford, Oxford University Press, 2012, 115.

¹⁶ A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcsstan kerettanterve I-II. kötet, (szerk. Dr. Szácsi Andrea), Református Pedagógiai Intézet, Budapest, 2012.

¹⁷ Wendy Vanderwal-Gritter: *Generous Spaciousness – Responding to Gay Christians in the Church*, Grand Rapids: Brazos Press, 2014, 106.

¹⁸ Áldáskönyv (szerk. Varga Gyöngyi), Budapest, Luther Kiadó, 2010, 148–151.

FEHÉRNÉ SZÓRÁTH MÁRTA

JÓ GYAKORLAT: VITA VAGY VESZEKEDÉS?

A vitakultúra tanítása a hittanórán

Pedagógusként az életpályánk során számtalan továbbképzésen veszünk részt. Sok minden motiválhat minket ezen a területen. Általában olyan képzést keresünk, választunk, amely érdekelhet és nem csak a kötelező pontgyűjtés motivál. Reménykedünk, hogy valami értékeset tanulunk, amelyet a munkánk során használhatunk, jó gyakorlatokat sajátíthatunk el és építhetünk be a mindennapi tanítási óráinkba.

Az egyik ilyen továbbképzésen sokféle módszert sajátítottam el, amelyet napról napra használok tanítóként, akár egy magyarórán vagy a hittanóráimat színesítem velük. 2016-ban meghirdették az RWCT-programot alapul vevő (Reading and Writing for Critical Thinking – Olvasás és írás a kritikai gondolkodásért) „A tanári szemléletmód és gyakorlat megújítása – A tanulás tanulása” elnevezésű továbbképzést, ami felkeltette az érdeklődésemet. Kooperatív technikákat, reflektív és interaktív tanulási és tanítási módszereket sajátítottunk el.¹ Érdekes és értékes órákat töltöttünk együtt az előadókkal és a résztvevőkkel. Az ott megtanult és gyakorolt feladatokat, módszereket ki is kellett pró-

bálnunk a tanítási óráinkon, és véleményt kellett alkotni róluk. Az egyik ilyen oktatási módszer a vita volt.

A vitát addig tudatosan nem alkalmaztam, mert úgy gondoltam, hogy az általam éppen akkor tanított korosztály (3–6. osztály) még nem elég érett erre. Mivel minden módszert kipróbáltam a továbbképzésen tanultak közül, így a vita sem maradhatott ki. Nagyon meglepődtem az eredményen. Rá kellett jönnöm, hogy a megfelelő körülmények, szabályok kialakítása mellett ennél a korosztálynál is nagyszerűen alkalmazható.

A „kezdő” csoportoknál mindig megbeszéljük a vita és a veszekedés közti különbséget. Fontos leszögezni, hogy bár néha úgy érezzük, azonnal reagálnunk kell a vitapartnerünk mondandójára, mindig kézfelnyújtással jelezzük, ha bele akarunk szólni. Nincs helye a bekiabálásoknak. Megtiszteljük a másikat azzal, hogy végighallgatjuk az érveit és cserébe mi is elvárjuk ugyanezt.

Az érvelésünk mindig csak a tárggyal kapcsolatos lehet. Nincs helye a személyeskedésnek, a sértő megjegyzéseknek,

az érvelések megzavarásának. Hiszen nem személyek, hanem álláspontok kerülnek egymással szembe.

Igyekszem a gyerekeket arra ösztönözni, hogy miközben elmondják a saját gondolataikat a témával kapcsolatban, mindent úgy tegyék, hogy reagálnak az előttük szólóra is.

A vita tárgyát meghatározom a tanítási órákon. Általában két helyen használom ezt a módszert: a motiváció szakaszában az adott óra témájához kapcsolom és ráhangolódásképpen alkalmazom, illetve a tananyag feldolgozásánál, ha valamilyen etikai kérdés merül fel.

A „döntőbíró” szerepét felvállalva vezetem a vitát. Folyamatosan kontrollálom az eseményeket, biztatom az érvelőket, és ha már mindenki elmondta a véleményét, aki akarta, lezárom egy következtetéssel a gondolatsort.

Általában a vita tárgyához kapcsolódóan mindenki a saját véleményét képviseli és próbál érvelni mellette. Prótagorasz ókori filozófus állítása szerint: „Minden dolgról két, egymásnak ellentmondó kijelentés állítható.” Ezzel arra ösztönözte tanítványait, hogy így gondolkodjanak mindenről.² A tanítási óráimon előfordul, hogy a vita módszerét úgy alkalmazom, hogy két egymással szembenálló csapatra osztom az osztályt. „Kis ügyvédek” változnak a gyerekek és azt az „oldalt” kell képviselniük, amellyel első ránézésre nem értenek egyet. Mégis érveket kell gyűjteniük az álláspont mellett és úgy vitázni. Ez sokkal nehezebb, mint az előző változat és csak felső tagozatosokkal „játsszuk”. Nagyon izgalmas, ahogy próbálnak gondolkodni és nem akarják, hogy az ő csapatuk

kevesebbre legyen képes. A vita egyik ritka, de legnagyobb pillanata, amikor a gyerek belátja, hogy a másiknak van igaza és elismeri azt.

Ahogy a már említett továbbképzésen tanultuk: a vita egy dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és a kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, míg a pedagógus a háttérből irányítja a vita menetét. Ez a módszer lehetőséget ad arra, hogy a gyermek személyisége, érzelmei, gondolatai, értékrendje viszonylag nyugodt környezetben megnyilvánulhasson. Kifejezéseit megválogatja, amely hozzájárul a vitakultúrájának a kialakításához. A gondolataikkal hatással vannak egymásra a gyerekek, amelyek formálhatják is a már meglévőket és ezáltal az attitűdjük is változhat. Megtapasztaltam azt, hogy amikor bejelentem a gyerekeknek a hittanórán, hogy vitázni fogunk, akkor kifejezik az örömeiket, mert megélték a vitázás jó oldalát. Azon kívül, hogy ez a módszer színesíti a tanítási órát, más pozitív hatását is láthatjuk. A gyerekek törekednek arra az egyéb feladatok, helyzetek során is, hogy az érveiket, ellenérveiket elmondják, kifejezzék, az érzéseiket, gondolataikat megfogalmazzák. Kíváncsian várják a másik gyerek reakcióját. A vitázástól függetlenül is képessé válnak arra, hogy egyéb szituációban is bátran nyilatkozzanak meg, fejezzék ki, vállalják fel és érvekkel támaszszák alá a gondolataikat. Ha valaki megszeretne győzni az igazáról, megteheti, csak képes legyen az igaza mellett való kiálláson túl a magyarázatra is. A mai fi-

atákat olyan ingerek érik a világban, amelyek nem mindig pozitívan hatnak a személyiségük fejlődésére. Református intézményben dolgozó pedagógusként kötelességünk felvállalni, hogy olyan élményeket, nevelést, ingereket kapjanak a hozzánk járó gyerekek, amelyekből az

intézményünk falain kívül és a jövőben is táplálkozhatnak. Értékrendet adunk át nekik, amely szilárd alapot jelenthet az életük során felbukkanó nehéz, vitás helyzetek megoldásában, és elősegítheti a veszteségek kialakulásának elkerülését, a problémás helyzetek megoldását.

-
- 1 http://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf (Utolsó letöltés: 2021. 03. 01.)
 - 2 <https://btk.kre.hu/szabadbolcsesz/images/protagoras.pdf> (Utolsó letöltés: 2021. 03. 01.)



SZÁMUNK SZERZŐI

Fehérné Szóráth Márta mesterpedagógus, szaktanácsadó, a debreceni Kölcsey Ferenc Református Gyakorló Általános Iskola tanító–hitoktatója

Dr. Hecker-Réz Róbert PhD. teológus, pasztorálpszichológus, EQ-instruktor, a Károli Gáspár Református Egyetem Szociális és Egészségtudományi Karának főiskolai docense, diakóniai szakfelelős

Hős Orsolya lelkipásztor, tanító, lelkigondozó, a Felcsúti Református Egyházközség beosztott lelkésze

Dr. habil. Siba Balázs lelkipásztor, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karának dékánhelyettese, egyetemi docens

Dr. Szászi Andrea PhD. lelkipásztor, vallástanár, pszichopedagógus, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai igazgatóhelyettese

Dr. Szenczi Árpád PhD. neveléstörténész, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának főiskolai tanára, az Arany János Református Általános Iskola és Óvoda igazgatója

Dr. Szontagh Pál PhD. kutatótanár, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának főiskolai docense

Tokaji Balázs tanító szakos hallgató a Károli Gáspár Református Egyetemen, óraadó tanító az Arany János Református Általános Iskolában

WITH HEART AND SOUL ON THE PATHS OF EMOTIONAL EDUCATION

STUDIES

Orsolya Hős, Approach, contemplation, Maria montessori's method in Catechetics

Árpád Szenczi – Róbert Hecker-Réz – Tokaji Balázs, EQ measurement and development in childhood

Pál Szontagh, Profession and career motivation of students of ecclesiastical teacher training college vs students of secular higher education

WORKSHOP

Andrea Szászi – Balázs Siba, Emotional education and attitude-forming in religious education

Márta Fehérné Szóráth, Good practice: dispute or altercation? Teaching the dispute culture in Bible lessons

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <http://refpedi.hu/mrn>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál Iván

A katechetikai számokat szerkeszti: Dr. Szászi Andrea

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. Ennek során egy külső és egy belső lektor (szerkesztőbizottsági tag) véleményezi a beküldött tanulmányt és javasolja a megjelentetését. A szerkesztőbizottság tagjai az MRE elismert, PHD fokozattal rendelkező szakemberei pedagógiai vagy katechetikai, valláspedagógiai területen.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Pedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Szenczi Árpád, főiskolai tanár, az Arany János Református Általános Iskola igazgatója

Dr. Pompor Zoltán, MRE

Dr. Szontagh Pál, RPI

A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Siba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

Szerkesztőbizottsági titkár, olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya

Olvasószerkesztő: Rózsahegy-Nagy Márta

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az RPI honlapján elérhetőek.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

© Református Pedagógiai Intézet, 2021



