

Magyar Református Nevelés

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

MENNYI AZ ANNYI?

– Egyfős és kis létszámú csoportok a katechézisben



Szerkesztői előszó

Üdvözlét az Olvasónak! ■ SZÁSZI ANDREA 5

Tanulmányok

CSÓRI-CZINKOS GERGŐ ■ Differenciált és motiváló értékelés lehetőségei és előnyei a kis létszámú csoportokban 7

JANINÉ SÁNDOR KINCŐ ■ Bibliológikus igetanulmányozás 15

RÁCZ VERA ■ Konfliktuskezelés és szemléletformálás az osztályteremben 25

SZŐGYÉNYI-KOVÁCS HENRIETTA ■ Mentálhigiénés szemlélet alkalmazása kis, vegyes és egyfős hittancsoportokban 41

SIBA BALÁZS ■ Nanos gigantum humeris insidentes – Személyes példaképeink követésének szerepe a jellemformálásban 53

Műhely

BALOGNÉ VINCZE KATALIN ■ Ahol a hátrány előnyt jelent – az inklúzió lehetőségei kis létszámú hittanórákon 68

ZIMÁNYI NOÉMI ■ Kézműveskedés kis létszámú csoportokban a hittanórán – Gondolatébresztő azoknak, akik nem szeretnek és azoknak, akik szeretnek kézműveskedni 76

Számunk szerzői 85



A címlapon megjelent illusztráció Zimányi Noémi munkája.
A lap további illusztrációinak forrása a közlés helyén szerepel.

ÜDVÖZLET AZ OLVASÓNAK!



„Egy lélekért se érje vádja téged, hogy temiattad nem látta meg Őt!” – énekeljünk az „Ó, Sion, ébredj...” kezdetű református énekeskönyvi énekünkben. A református hittanoktatásban komolyan vesszük ezt a szemléletet, mert a hittancsoportok egy része kis létszámú. A Magyarországi Református Egyházban idén a csoportok minimum 6 fővel indulhatnak. A mindennapok valósága azonban azt mutatja, hogy ez nem mindig valósítható meg. Állami iskolai hittanoktatás esetén a szabályozás megengedi, hogy akár évfolyamonként az osztályok, vagy akár egyszerre több évfolyam is összevonható legyen, hogy elérje a csoport ezt a minimális létszámot.

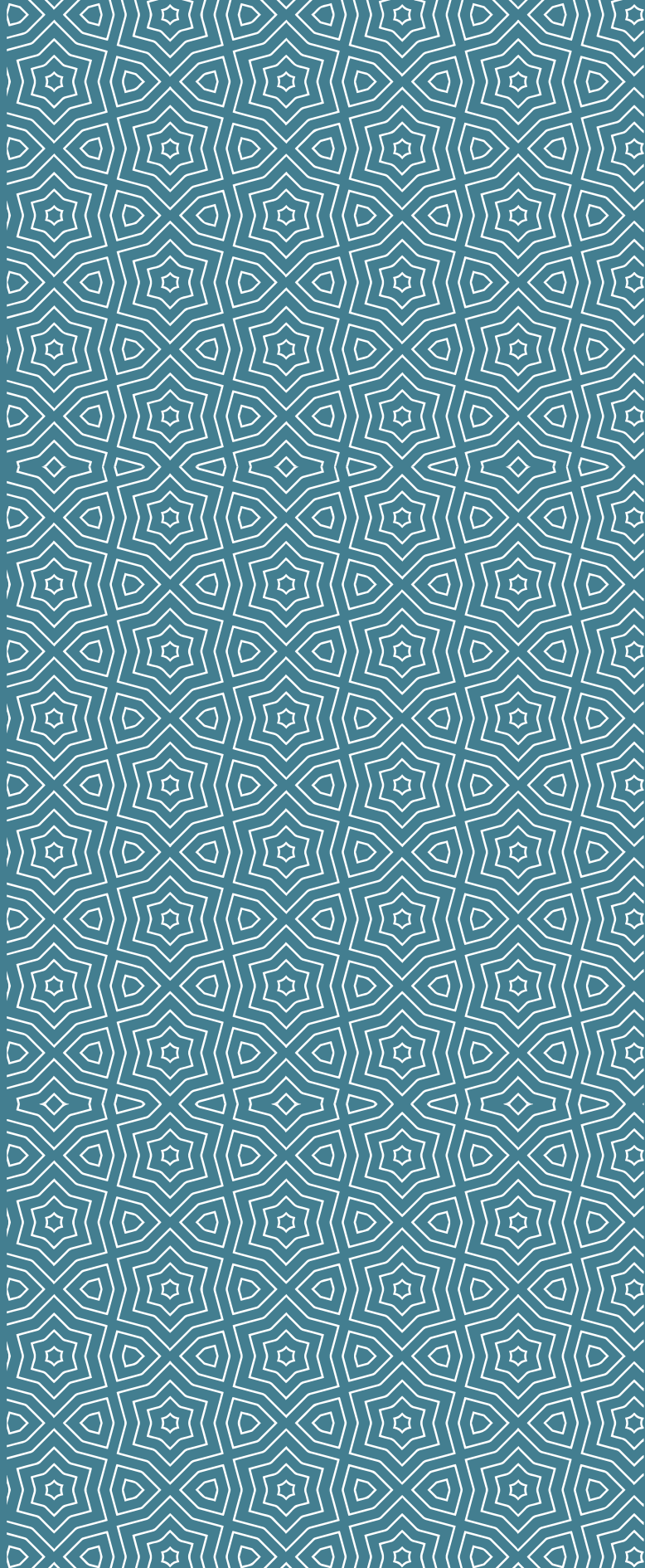
Az Oktatási Szolgálattól kapott adatok alapján azt mondhatom, hogy a 2021/2022. tanévben a hittancsoportok 21%-a, a 2022/2023. tanévben pedig 20%-a tekinthető kis létszámúnak. Ezek között vannak bőven 1–2 fős közösségek is. Aki tanít, az tudja, hogy kisebb csoporttal dolgozni bizonyos szempontból előny, ugyanakkor nagy kihívás is. Nem beszélve arról a speciális helyzetről, amikor egyetlen tanuló alkotja a „csoportot”. Mit lehet kezdeni ilyen helyzetben?

20 éve tanítok hittant. Gyakorlatilag az MRE minden olyan színterén (állami és egyházi iskolákban, óvodákban, gyülekezeti közösségekben) volt lehetőségem szolgálni, ahol hittanoktatásra lehetőség nyílik. A hittancsoportjaim között minden évben van 1–2 kis létszámú csoport. Tapasztalatból mondhatom, hogy a kisebb létszám több lehetőséget rejt magában, mint amennyi hátránya van. Személyesebbé, mélyebbé, egyénre hangoltabbá tehetjük az óráinkat, hiszen több lehetőségünk van az egyéni odafigyelésre, mintha nagy közösséggel dolgoznánk. Természetesen azok a játékok, feladatok, amelyek a rendelkezésre állónál nagyobb létszámot igényelnek, nem vihetők be. A módszertani skálánk azonban sokkal nagyobb lehet annál, mint amire elsőre gondolnánk. Jelen tematikus számunk egy csokrot tartalmaz ezek közül. Azoknak is érdemes elolvasni az itt található anyagokat, akik nagyobb csoportokkal dolgoznak, mert igazi „csemegéket” találhatnak, ötleteket gyűjthetnek a mindennapi szolgálatukhoz. A differenciált és motiváló értékeléstől, az érzelmi nevelés különböző területein át (konfliktuskezelés, mentálhigiénés szempontok, a példaképek szerepe), gyógypedagógiai szempontokat is érintve, eljutunk két módszertani lehetőségig: a kézműves feladatok kreatív és hatékony eszközként szolgálnak a hittanoktatásban, illetve a bibliológ módszerről olvasva bővíthetjük módszertani repertoárunkat. Az ötletek sokoldalúságát mutatja, hogy ez utóbbi minimum 3 fővel, de akár 100–150 fős istentiszteleti közösségekben, csoportokban is működhet.

Bátorításként pedig Jézus tanítására szeretném emlékeztetni az Olvasókat. Ahol az Ő gyermekei összegyűlnek, Krisztus ott van közöttük (Mt 18,20). A hittanóráink tehát minimum háromfősek, a diák és a katechéta mellett Isten mindig jelen van. Legyen áldás ezeken a szolgálatokon!

DR. SZÁSZI ANDREA

Tanulmányok



CSŐRI-CZINKOS GERGŐ

DIFFERENCIÁLT ÉS MOTIVÁLÓ ÉRTÉKELÉS LEHETŐSÉGEI ÉS ELŐNYEI A KIS LÉTSZÁMÚ CSOPORTOKBAN

Látható és érzékelhető, hogy a mai felgyorsult világunkban egyre nagyobb kihívással és elvárással nézünk szembe. Újra és újra kérdés, hogy mit is mondjunk, mit is tanítsunk, hogyan motiváljunk, hogyan értékeljünk, mit és hogyan kérjünk számon a tanulóktól.

Az oktatási eszközök, módszerek megváltoztak. A pedagógusok igyekeznek lépést tartani a különböző változásokkal. Próbálunk alkalmazkodni a megváltozott környezethez és az újabb és újabb társadalmi igényekhez. Egy ilyen megváltozott környezetben nagy kihívást jelent számunkra az oktató-nevelő munka, és az elért tanulói eredmények, a teljesítmény megfelelő értékelése is.

Így időszerű ma a motiváló és a fejlesztő értékelés kedvező hatásairól beszélni.

Fontos szempont, hogy milyen érzelmi, gondolatai vannak a tanulóknak, akiket tanítunk, és milyen módszerekkel lehet az igényeket és szükségeket megfelelően kielégíteni. A differenciáláskor pedig éppen ezekre az egyéni igényekre és szükségekre figyelünk.

Úgy gondolom, hogy kisebb létszámú csoportokban (8 fő alatt) is jól működhetnek a tárgyaló ötletek.

A témáról teljes és átfogó képet szinte lehetetlen adni, hiszen nagyon egyéni, ahogy a kérdésről gondolkodunk, és azt megközelítjük. Arra törekedtem, hogy olyan módszereket említsek, amelyek hasznosak lehetnek a mindennapi munkánkban.

A hittan csoportjaim főként kis létszámú csoportok. Ebből adódóan sokkal közvetlenebb és bensőségesebb tanár-diák kapcsolat alakult ki.

Tanári munkámban arra is törekszem, hogy a tanítványaimnak mindig hiteles képet adjak saját teljesítményükről. Szükséges, hogy a tanulók is lássák képességeiket, erősségeiket, gyengéiket és azt is, hogy mit kell tenniük és elsajátítaniuk ahhoz, hogy fejlődni tudjanak. Fontosnak tartom, hogy megfelelő visszajelzéseket adjak a tanulóknak. Úgy gondolom, hogy akkor hatásosak a visszajelzések, ha nemcsak a tanulói teljesítményre és a kognitív képességekre korlátozódnak, hanem a személyiségfejlődésre is hatással vannak.

A kis létszámú csoportok előnye, hogy nagyobb figyelem jut egy-egy tanulóra, így az egyéni igények és szükségek is körültekintőbben feltérképezhetők. Az a tapasztalatom,

hogy a kis létszámú csoportban nyíltabbak a tanulók egymással, koncentráltabb a figyelem és a fókusz, valamint több idő jut a tanulói megjegyzések közös feldolgozására is.

Ismert probléma, hogy az osztályozás öt foka csak az intellektuális területekre irányul és a személyiség pillanatnyi állapotát csak nagyon leegyszerűsítve értékeli. Nem tartalmaz eleendő és segítő információt a tudásról, és nem ad segítséget a továbblépéshez, fejlődéshez sem. Az ötfokú osztályozás 1-től 5-ig nem mutatja a változás, változtatás lehetőségeit, nem elemez, nem jelöli ki a fejlődéshez vezető utat sem.¹

Az a feltevés, hogy motiváló és differenciáló értékeléssel javulhat a diákok lelki egészsége és teljesítménye. Alapvetően a tanuló figyelembevétele, illetve a tanítás-tanulási folyamatok, célkitűzések és elért eredmények folyamatos nyomon követése, esetenkénti felülvizsgálata.

Az iskolai szorongás, a rossz érdemjegyeiktől való félelem, vagy a gyakran nem objektív osztályozás ismert probléma mindannyiunk előtt. Felmérők, dolgozatok, felelések – szinte egymás után, óráról órára teljesíteniük kell a diákoknak. A maximumot kell nyújtaniuk minden helyzetben. Alig marad idő a fontos lelki tényezők feltárására, mert mindenki arra összpontosít, hogy megfelelő eredményeket érjen el. Ezért az érzelmi kötődés egy csoporthoz, egy vezetőhöz sokkal nehezebben alakul ki. Egyre lazábbak a kapcsolódások és lazább a csoporttagok, osztálytársak közötti összetartás is, mert egyéni érdekek és célok vezérlik a tanulókat. Ebből következik, hogy a közös, együttes feladatmegoldásokban és a kooperatív tevékenységekben kevésbé motiváltak. Pedig az őszinte kapcsolatok megélésének és az egymás közötti párbeszédnek ma is fontos szerepe van.

A tanulókkal való közös együtt gondolkodást, tervezgetést, a célkitűzések közös meghatározásához szükséges légkört szükséges újra és újra megteremtünk, hogy aktívabbá tegyük a diákokat a gondolkodásra, az összpontosításra és az önkifejezésre. Kis létszámú csoportban még nagyobb hangsúlyt kaphat ez a törekvés.

Az érzelmekre figyelés és az azokra való válaszadás, visszacsatolás szintén feladatunk, nemcsak az értékelés folyamatában, hanem minden pedagógiai helyzetben. Jó, hogyha van lehetőségük reflektálni saját élményeikre, az életükben szükségszerűen is bekövetkező változásokra. Az érzelmiekkel való bántani tudás képessége elengedhetetlen a különböző iskolai és iskolán kívüli élethelyzetekben. A lelki egészség számos készséget és képességet foglal magába, ezek közül a legfontosabbak:

- a) a pszichés, az érzelmi, az intellektuális és a spirituális fejlődés képessége, valamint a jóllét érzése és annak fenntartási képessége.
- b) kölcsönösségen alapuló megfelelő társas és közösségi kapcsolatok kialakításának és azok fenntartásának képessége.
- c) az étellel együtt járó stresszel való megküzdés képessége, és a kihívásoknak a személyes fejlődés szempontjából való hasznosítására való képessége.

A Nemzeti alaptanterv része az önismeretre, emberismeretre nevelés. A NAT kimondja, hogy az iskola közösségének is feladata, hogy olyan nevelési, tanulási környezetet teremtsen, ahol a tanuló nyíltan felvállalhatja a saját értékeit, véleményét és céljait, valamint megismerheti másokét is.

Az önismeret fontosságát, folyamatos fejlesztését, azt gondolom, aligha kell hangsúlyoznom. Gyakorlatilag egész életünk ezzel telik el, hogy folyton újabb és újabb helyzetekben találjuk magunkat. Minden helyzetben lehetőségünk nyílik felfedezni valamit magunkban. Nehéz helyzetekben ugyanúgy, mint a közös játékban. Reakcióink, számtalan gesztusunk és mimikánk elárul minket a külvilágnak, amely visszajelzéseiből információkat szerzünk saját magunkra vonatkozóan, hogy milyennek lát minket a környezetünk. Legyen akár negatív vagy pozitív a visszajelzés, „közelebb kerülünk” magunkhoz.

Szinte egész életünket valamilyen csoport vagy csapat tagjaiként éljük le. Kezdetben lehet ez egy óvodai csoport, hittancsoport, egy iskolai osztály, később egy drámaszakkör, egy sportklub vagy valamilyen egyesület. Minden csoportban a keretek és körülmények miatt más és más lesz a fontos.

Legyen szó kis vagy nagy létszámú csoportról „a csoport célja az, hogy a csoporttagok közösen oldjanak meg kívülről érkező feladatokat”.² A kívülről érkező feladatokat általában a csoportot vezető személy határozza meg. Ez a személy a hittancsoport esetében a hittanoktató vallástanár vagy lelkész. A csoport vezetőjének (hittanoktatónak) nagyon fontos szerepe van a célok pontos megfogalmazásában, a meghatározott célok megvalósításában, az értékelés kialakításában és a motiválásban egyaránt.

Tapasztalatom szerint a motiváló értékelésnek egyértelmű pozitív hatása van. Elég, ha csak arra gondolunk, hogy a belső egyensúly megteremtéséhez mennyi erőfeszítés és energia szükséges, akkor látjuk azt is, hogy a belső egyensúly elvesztéséhez szinte elegendő egy rosszkor érkező degradáló, negatív értékelés vagy egy rossz érdemjegy. Bizony egy egész napon át megmaradhat a rossz érzés és a negatív élmények hatása a tanulóban. Ez azonban fordítva is igaz. Egy úgynevezett „siker nap”, amikor jó értékelések érkeznek, az a tanuló hangulatára is kihat ezáltal jobban képes a nap folyamán teljesíteni. Jobban érzi magát a bőrében, ha pozitív visszajelzéseket, megerősítést kap, önképe önbecsülése is erősödik ezáltal.

Pedagógusként mindig értékelünk. Nem mindegy azonban, hogy ezt hogyan tesszük. Akár szeretünk értékelné, akár nem, tudjuk azt, hogy az értékelés az oktatási folyamat elengedhetetlen része, kihagyhatatlan eleme. Az értékelés az alapvető hozzáállásunkat is meghatározza egy-egy adott helyzethez és a tanulókhöz.

Ha megnézzük a magyar pedagógiai gyakorlatot, azt látjuk, hogy a tanítás és a számonkérés markánsan ismeretközpontú.

A MOTIVÁLÓ ÉRTÉKELÉS JELLEMZŐI

A fejlesztő motiváló értékelés ellenben egy interaktív folyamat, nemcsak az ismeretekre, hanem a tanuló személyiségfejlődésére is koncentrálnak.

Az *interaktivitás* elve azért fontos, hogy a tanuló ne passzív résztvevőként legyen jelen, hiszen róla, az ő életéről és az ő teljesítményéről van szó. Minden ember számára fontos, hogy az élete alakításában, és minden az életét érintő folyamatban benne legyen. A tanuló számára is szinte elengedhetetlen, hogy az életét, teljesítményét érintő kérdésekhez hozzászólhasson, véleményt alkothasson. Képzelnék csak el, mi lenne, ha nem lehetne semmiféle beleszólásunk abba, hogy mit gondolnak, mondanak rólunk az emberek! Passzívan kellene végighallgatnunk, amikor a teljesítményünket értékelik. Bizonyára rosszul érintene minket. Úgy gondolom, hogy hasonló a helyzet a pedagógiai szituációkban is azokkal a tanulókkal, akik nem alkothatnak véleményt az értékelésükkel kapcsolatban. Viszont a megbecsültséget és az elismerés érzését keltheti, ha bevonódhatnak ők maguk is az értékelési folyamatba, akár azáltal is, hogy önértékelést végezhetnek.

A pedagógus értékelésének *mintaadási funkciója* is van, hiszen az értékeléssel példát mutatunk az önértékelésre és az egymás közti értékelésre is. A társas kapcsolataink kialakításában és azok javításában is segítséget nyújthat a motiváló értékelés gyakorlata. Ha a tanuló a mindennapokban használja ezt a módszert, akkor tanuló társát is más, illetve komplexebb módon képes vizsgálni.

A motiváló értékelés egyik legfontosabb jellemzője a *visszacsatolás*, visszajelzés adása a tanuló számára, hogy hol tart éppen a tanulási folyamatban. Az értékelésnek van tehát egy, a *személyiséget megerősítő* funkciója is, hiszen jó az, ha a pedagógus igyekszik megerősíteni a tanulót önbecsülésében és abban, hogy jó úton halad a tanulási folyamatban. Ez akkor is igaz, hogyha éppen a hiányosságokra mutatunk rá. Mindezt azonban egy bizalmon és jó kapcsolaton alapuló tanár-diák viszonyban lehet igazán megélni, megvalósítani.

További lényeges jellemzője a motiváló értékelésnek, hogy egy *állandó és folyamatos* tevékenység, nemcsak havonta, félévente vagy évente fordul elő. Tanítványaimmal folyamatosan beszélgetek. Az időszakos és a diagnosztikus értékelés nyilván fontos és kihagyhatatlan eleme a munkánknak, de aligha tekinthető önmagában fejlesztő értékelésnek. Az értékelés egy interaktív folyamat, amelyben a diáknak is aktív és fontos szerepe van.

Akkor nevezhetünk egy módszert fejlesztő, motiváló értékelésnek, ha megvalósulnak a következő elemek:

1. Az interakciókat és az értékelési eszközök használatát egy ösztönző és motiváló kultúra jellemzi az osztályteremben.
2. A tanulási célok meghatározása együttes munkában történik, és az e célok elérése felé való egyéni haladás nyomon követhető.
3. Változatos tanítási módszereket alkalmazunk, hogy a tanulók eltérő igényeinek kielégítése megvalósulhasson.
4. Változatos módszereket alkalmazunk a diákok tanulásának értékelésekor is.

5. A tanulói teljesítményről adott visszajelzés és a felismert igényekhez való alkalmazkodás jelen van a tanításban.
6. A tanulók aktív részvétele megvalósul a tanulási folyamatban.

A hat elem a következő ábrán jól látható:



1. ábra³

A bemutatott módszerekben ezek az elemek jelennek meg. Használjuk azt, ami a csoportunknak megfelelő!

EGYÉNI BESZÉLGETÉS

Kis létszámú csoportokban ez a lehetőség a legkézenfekvőbb.

Az egyéni beszélgetéseknek óriási szerepe van. Nagyon fontosnak tartom ezt a módszert, mert módot ad arra, hogy együtt értékeljük a tanulási folyamatot. „Az interakció történhet a tanórán ugyanúgy, mint a szünetben, vagy a délutáni foglalkozások keretében. Célja, hogy a tanuló minél többet megtudjon a saját erősségeiről, nehézségeiről.”⁴

Tudjuk, hogy a gyerekek személyiségfejlődésében mennyire nagy szerepe van egy tanár vagy egy szülő dicsérő és megerősítő szavának. Az együttes, közös értékelésben lehetősége van a tanulónak, arra, hogy saját maga fogalmazza meg azt, hogy hogyan sikerült elvégezni a feladatát. Véleménye szerint mi lett az eredmény? Vajon elérte-e a kitűzött célokat vagy sem? Mit kellett volna másképpen tennie? Arra is lehetőség van ezeken a beszélgetéseken, hogy a tanár megdicsérje és megerősítse a tanulót abban, amiben ügyes. Ugyanakkor segítsen neki felismerni esetleges hibáit és azt, mit kell megtennie fejlődése érdekében.

Álljon itt néhány beszélgetést indító és segítő kérdés ehhez a módszerhez:

- Milyennek értékeled saját munkádat?
- Milyen nehézséget, kihívást okozott neked ez a feladat?
- Mi volt könnyű vagy éppen nehéz a feladat megoldásában?
- Úgy sikerült szerinted ez a feladat, ahogy arra számítottál?
- Mit kellett volna másképpen tenned?

A kapott válaszokat különböző szempontok szerint megbeszéljük, elemezzük. Ha például nem sikerül jól megírni egy dolgozatot, felmerülhetnek újabb kérdések: Valami személyes gond hátráltatta? Vagy az adott téma érdekelte kevésbé? Vagy valamit nem sikerült igazán megértenie? Esetleg sokat hiányzott, vagy túlizgulta a számonkérést? A kérdéseket végigbeszélhetjük a tanulókkal. Egy közös tervet is készíthetünk arról, min és hogyan kellene változtatni, hogy jobb eredmények szülessenek. Lehet pótdolgozatot is írni vagy projekt munkát beadni az adott témakörben. Ha valaki szívesen készít prezentációt vagy tart kiselőadást, azt is figyelembe vehetjük.

(Fontosnak tartom a tanórán kívüli kötetlen beszélgetéseket, hiszen a tanórai keret nem ad lehetőséget a tanulók személyes problémáinak feldolgozására.)

Mivel a tanulók kognitív és szociális képességei nem egyformák, a differenciálásra is fontos figyelniük. (Ne adjunk olyan feladatot, amiben feszélyezve érzi magát! Ne tegyük ki a tanulókat túlzottan nyomasztó helyzeteknek, például csoport elé kiállni, ha erre érzelmileg nem képes!) A beszélgetések előnye továbbá, hogy a személyes egyéni sajátosságok is hangsúlyt kaphatnak. A tanuló önértékelési gyakorlata jó lehetőséget ad az önismeret fejlesztésére, illetve fontos, hogy a tanuló saját magának fogalmazza meg a még fejlesztendő területeket, elemeket. Fejezze ki akár szavakkal vagy írásban, ha büszke valamire! Utaljon arra, amit elsajátított! Könyvelje el sikerének, amit megvalósított! stb.

A BESZÉLGETŐKÖRÖK

Van lehetőség arra is, hogy ne csak személyes, egyéni beszélgetéseket folytassunk különböző kérdések vagy kártyák segítségével, hanem alakíthatunk közös beszélgető-, értékelőköröket is. A tanulócsoporton belüli értékelőkörök legfőbb célja, hogy megtanulják a tanulók egymás előtt is kimondani a saját véleményüket, nyíltan vállalni a személyes álláspontjukat, ezáltal is erősödhet a nyílt, őszinte kommunikáció a csoportban. (Kis létszámú csoport esetén a beszélgetőkör létszáma megegyezhet a csoportlétszámmal, így nem szükséges a csoport további bontása kisebb egységekre.)

A tanulók beszélgetőkörök segítségével megismerhetik azokat a tényezőket, motivációkat, esetleges frusztrációkat, ami az osztálytársukban, a csoporttársukban van. Ez a közös beszélgetésemény abban segít, hogy a diákok azt érezhetik, nincsenek egyedül a bajjukkal, a problémájukkal. Arra is lehetőséget ad egy ilyen önfeltáró, saját élményt hozó beszélgetőkör, hogy egymásnak tanácsot, ötleteket adjanak egy-egy probléma, tanulási nehézség megoldására. Azt tapasztaltam, hogy nagyon hasznos tippet fogalmaznak meg, és egymástól sokkal jobban elfogadják az esetleges ötleteket.

A TANULÁSI NAPLÓ

A tanulók saját tanulási haladásának nyomon követésére a legegyszerűbben alkalmazható az úgynevezett tanulási napló írása, vezetése. Ez csoportlétszámtól függetlenül használható módszer. Segít reálisan láttatni a célokat, eredményeket, nehézségeket. A pedagógusok általában használnak naplót, hogy tanítványaik haladását nyomon kövessék. A tanulási napló írása azért újszerű, mert nem a pedagógus vezeti ezt a naplót, hanem a tanuló saját maga készíti el a bejegyzéseket saját tanulásáról.

A tanulási napló a tanulási folyamat diák által vezetett dokumentuma. Arra jó, hogy egy olyan írásbeli kommunikációra ad lehetőséget, ami a tanár és tanítványa között történik. Ez a „jegyzőkönyv” különféle feljegyzéseket tartalmazhat, formáját és alkalmazásának gyakorlatát célszerű a tanárnak a diákkal együtt kialakítani. A tanár időnként beletekint és visszajelzést ad, de érdemjeggyel nem osztályozza. „A tanulási napló előnye az, hogy a vezetése megerősíti a diákokban a saját tanulásuk iránti felelősségérzetet, a tudatos tervezést és elemzés fontos szerepét megismeri, és mindeközben sikerélményhez is juthat.”²⁵

A NAPIREND LEÍRÁSA, NYOMON KÖVETÉSE

Az otthoni tanulás áttekintése, tervezése is elengedhetetlen az eredményes munkához és a megfelelő iskolai teljesítmény eléréséhez. Így az otthoni tanulási időt is célszerű folyamatosan monitorozni, felülvizsgálni és értékelni. A mai mindennapos tanulási gyakor-

latban otthoni teendők is vannak. A tanulási idő sajnos nem korlátozódik az iskolában eltöltött időre. Sok diák panaszodik, hogy az otthoni tanulás bizony megterhelő számára. Az iskola után még az otthoni szabadidő nagy részében is iskolai teendőkkel foglalkoznak, házi feladatot oldanak meg, gyakorolnak, szódolgozatra, felelésre, témazáró nagydolgozatra készülnek stb.

Az otthoni egyéni tanulás tervezését segítheti az, ha a tanuló készít egy napirendet, amely a napi feladatokat tartalmazza időrendben. Készülhet egy heti terv is, amely a hét-köznapok feladatainak konkrét megtervezését jelenti. Továbbá készülhet egy hétvégi terv is, amely a pihenő és a szabadnapokra vonatkozik, és általánosabb tevékenységek rögzíthetők benne.

ZÁRÓMEGJEGYZÉSEK

Az értékelő módszerek szabadon alakíthatók, formálhatók a saját csoport és az egyéni sajátosságok figyelembe vételével.

A tanulási naplóba írott megfogalmazások lehetőséget adnak a szóbeli kiegészítésekre, amely olykor igényelhet pontosítást, átfogalmazást. A hittanoktató habitusa, tanórai célja szerint módosíthatja a kérdéseket, a táblázatokat, illetve választhat a módszerek közül, esetleg egyszerre is használhatja azokat.

¹ Csonka Csabáné *Szöveges értékelés, ajánlás az általános iskolák 1–4. évfolyama számára*, Budapest, Oktatási Minisztérium, 2004

² Gellert, M és Nowak C.: *A csapatépítés nagykönyve*. Fordította: Szőke Zsófia Eszter és Linzenbold Linda, Budapest, Z-Press Kiadó Kft. 2010, 22.

³ A fejlesztő értékelés hat eleme (<https://ofi.oh.gov.hu/3-fejezet-fejlesztzo-ertekeles-elemei-az-esettanulmanyok-megallapitasai-es-az-azokat-alatamaszto>)

⁴ Dr. Sanda István Dániel: *Fejlesztő értékelés, Differenciálás – Értékelés – Metakogníció – Önszabályozó tanulás*, Budapest, Typotop Kft., 2016, 54.

⁵ Dr. Sanda István Dániel: *Fejlesztő értékelés, Differenciálás – Értékelés – Metakogníció – Önszabályozó tanulás*, Budapest, Typotop Kft., 2016, 53.

FELHASZNÁLT IRODALOM

CSONKA Csabáné: *Szöveges értékelés, ajánlás az általános iskolák 1–4. évfolyama számára*, Budapest, Oktatási Minisztérium, 2004.

DR. SANDA István Dániel: *Fejlesztő értékelés, Differenciálás – Értékelés – Metakogníció – Önszabályozó tanulás*, Budapest, Typotop Kft., 2016.

A fejlesztő értékelés hat eleme (<https://ofi.oh.gov.hu/3-fejezet-fejlesztzo-ertekeles-elemei-az-esettanulmanyok-megallapitasai-es-az-azokat-alatamaszto>)

JANINÉ SÁNDOR KINCSŐ

BIBLIOLÓGIKUS IGETANULMÁNYOZÁS

Egyértelműen átformálta a bibliaolvasásom, amikor megismerkedtem a bibliológ módszerével. A jól ismert történetek újra megelevenedtek, és más szemmel keresheltem az összefüggéseket.

DE MI IS AZ A BIBLIOLÓG?

Legkönnyebben talán úgy tudnánk elhelyezni a bibliológot a módszerek színes palettáján, ha megvizsgáljuk az eredetét és az összetételét. A bibliológ egy kreatív bibliaértelmezési módszer, melyben egy csoport bibliai történeteket fedez fel belülről és értelmezi azokat azáltal, hogy azonosul a bibliai karakterekkel. A módszer megalkotója, Peter Pitzele zsidó felmenőinek hála a midrasi hagyományból is vett át elemeket, melyeket a pszichodráma elemeivel kapcsolt össze, így született meg a bibliológ sajátos írásértelmezési módja. A bibliológ során a szöveghez ragaszkodva kereshetnek a résztvevők olyan válaszokat, melyekre a szöveg nem ad explicit megoldást, valamint élhetnek át olyan helyzeteket, me-

lyek emberi voltunkhoz kapcsolódva a bibliai szereplőknek is témájuk volt.

Akár nevezhetjük is a bibliológot a bibliodráma kistestvérének, hiszen eszközeit és alapjait tekintve nagyon közel állnak egymáshoz. Sőt, Amerikában még nem is tettek különbséget a kettő között, viszont német területre érkezve döntöttek úgy, hogy érdemes volna a kettőt elválasztani egymástól, így kapta a módszer a bibliológ nevet. Nagy különbség a bibliodráma és a bibliológ között, hogy a bibliológ nem igényel tényleges eljátszást, nem szakadhat el a bibliai szakasztól, és habár mély megélést jelent, nem jut el terápiás mélységig. Viszont a biblio- és pszichodráma-hoz hasonlóan itt is szerepbe léptetés történik, azaz a résztvevők egy adott karakter helyébe, helyzetébe képzelik magukat, és így adnak választ szerepben, de a saját lelkük mélyéről.

A midrásból az írásértelmezés módját vette át a bibliológ. A midrás a rabbik szentírásmagyarázata, amely az Írásból indul ki, ezt alkalmazza az adott életkörülményekre, majd visszatér az Írás szövegéhez, mégpedig egy teológiai csattanó formájában. A midrasi hagyomány szerint a Teremtés előtt

létrehozott Tóráat fehér tűzön, fekete tűzzel írták (Tan Berésit 1.). Ez egyszerűen azt jelenti, hogy a fekete betűk mögött ott a fehér tűz, mindaz, amit feltételezhetünk a szövegkörnyezetből. Ezt egy példán keresztül talán könnyebb megértenünk. A fehér tűzből vett szereplő lehet például Péter felesége, akiről konkrétan sosem olvasunk, viszont mivel Jézus meggyógyította Péter anyósát, így felségének is kellett lennie. Ennek az írásértelmezésnek köszönhető az is, hogy a bibliológ nem tesz fel olyan kérdéseket, amivel a Biblia eseményeit átírná vagy az ember fantáziájára bízna.

DE AKKOR, HOGY NÉZ KI EGY BIBLIOLÓG?

A bibliológ előtt érdemes a csoportot megérkeztetni a helyszínre, így használhatunk drámapedagógiai játékokat az alkalom elején. Ezt követően a résztvevők egy körben foglalnak helyet, melyben mindenki mellett van annyi hely, hogy a bibliológ vezetője oda tudjon a résztvevők mellé lépni. A bibliológot egy prologussal kezdjük, melynek célja, hogy ajtót nyisson a textussal való ismerkedésre. Ekkor kell a kereteket tisztázni, hogy mindenkinek világos legyen, mi is fog történni. Elhangzik ilyenkor, hogy egy bibliai szakaszon fogunk végig haladni, egy-egy rövidebb szakasz után megállva. Az adott szakaszból a vezető kiemel egy szereplőt, akinek a bőrébe a résztvevők belebújhatnak, hogy a vezető által feltett kérdésre válaszoljanak. Két alapszabálynak kell még a prologusban elhangzania. Először is ebben a körben nincs rossz válasz. A jó és a rossz itt semmilyen szerepet nem kap. Másodszor pedig nem kötelező

hozzászólni, de aktív részvételre buzdítunk mindenkit. Erre azért van szükség, mert az a tapasztalat, hogy fejben mindenki „jön a csoporttal”, viszont a hozzászólással egymást tudjuk meggazdagítani.

A prologus után jön a bibliai történet konkrét bevezetése. Ezzel szeretnénk a résztvevőket megérkeztetni a Biblia világába, azaz meghívni őket erre az utazásra. Ezért érdemes meghatározni az adott szakasz helyét a nagy történetben, leírni a környezetet és a kontextust. Itt rengeteget tudunk segíteni a résztvevőknek az alapvető kortörténeti információk közlésével. Miután megérkeztek a történetbe, felolvasuk a Bibliából kijelölt szakasz első részét, meghatározzuk az elhangzott pár versből az első szereplőt, beléptetjük a résztvevőket a szerepbe és feltesszük nekik a kérdést.

A szerepfelvételnek világosnak kell lennie, és a kérdésre hagynunk kell időt, hogy elmélyüljön. A résztvevők úgy tudnak válaszolni, ha szándékukat kézfeltartással jelzik a vezetőnek, aki ekkor odalép melléjük. Ekkor a résztvevő elmondhatja a válaszát, melyet a vezető visszhangoz. Ekkor a vezetőnek egy „én-te” váltást kell végeznie, hiszen „te” megszólítással kérdez, viszont a visszhangot akár a résztvevő az „én” helyzetéből mondja ki. Ezt mellette állva testtartásával is erősíti, hiszen míg a választ hallgatja, a szereplőre figyel, majd félig mögötte állva a választ elismétli. A visszhang szerepe, hogy mint egy hangosbeszélő kihangosítsa a véleményeket, valamint lehetőséget ad a saját véleményük meghallgatására. Ahogy az elnevezése is mutatja, itt csak visszhangról van szó, minimális értelmezéssel.

Néhány válasz meghallgatását követően a szerepből ki is kell léptetni a résztvevő-

ket, hiszen senkit sem szeretnénk például Jónásként a cethal gyomrában hagyni. A történet közben csak apró szerepletételekre van lehetőség, hiszen folytatódnak az események és a következő pár versből is előlép egy szereplő. Így egy bibliológ során körülbelül 3–5 szerepbe léphet be egy résztvevő. Viszont a történet végére érve vissza kell helyeznünk a résztvevőket a bibliai eseményekből a jelen valóságába! Ehhez ismét a saját személyünket kell megszólítanunk, így elhangozhatnak a résztvevők neve és akár helyet is változtathatunk, hogy fizikálisan is kilépjünk a szerepekből. A szerepletételt követően olvassuk el újra közösen az egész szöveget, így ismét kívülről, olvasóként találkozhatunk az előbb átélt történettel.

Az epilógus magában foglal mindent, amit a vezető a szerepletétel után tesz és mond. A célja, hogy összefoglaljuk és lezárjuk a foglalkozást, hogy elengedjük a résztvevőket. Érdekes csak vázlatosan kidolgozni, hiszen nagyban függ a gyakorlat menetétől, az arra való reflexiótól. Sokszor lehetőséget biztosít a résztvevőknek, hogy megfogalmazzák észrevételeiket, kommentjeiket a szerepekkel vagy az ősi szövegek elevenségével kapcsolatban. Akármi is hangzik itt el, kerülni kell a bibliológ és az abban tett felfedezések leértékelését („Eddig itt bohóckodtunk, de most hallgassátok meg a profit!”). A kevesebb néha több – egy bibliológ pont attól lesz élő, hogy elengedjük a magyarázási kényszert, és megbízunk az ember és a szöveg kapcsolatában. Valamint fontos, hogy a szerepek védelmet jelentenek, azaz később sem úgy reflektálunk egy elhangzott mondatra, hogy az a résztvevő mondta, hanem mint ami a szereplő szájából hangzott el.

MIKÉNT TUDJUK A BIBLIOLÓGOT KIS LÉTSZÁMÚ ÉS VEGETES CSOPORTOKKAL HASZNÁLNI?

Azért szeretem annyira a bibliológot, mert bármilyen korosztályban és vegetes összetételű csoportoknál is nagyon jól tud működni. A legapróbb gyerekek is szívesen szólaltatnak meg szereplőket, de minden esetben végig kell gondolni a történetválasztást, hiszen egy óvadás nem feltétlen ért meg bizonyos élethelyzeteket. A textusválasztásnál arra is érdemes figyelni, hogy milyen érzékeny témákat érint a szakasz és milyen kérdések vagy problémák vannak jelen az adott csoportban. Például nehéz beszélgetésre kell készülnünk egy meddő körön, ha egy gyermek ígéretet viszünk bibliológként. A vegetes csoportoknál meglepően egyszerűen hidalja át a korkülönbséget ez a műfaj, hiszen itt mindenki a saját megéléséből ad választ, így a tapasztalat átadása is sokkal könnyedebben jelenhet meg. De azért is csodálatos így feldolgozni egy szöveget, mert nem igényel előzetes ismeretet, szóval mind a keresőnek, mind a tősgyökeres gyülekezeti tagnak tud újat adni, sőt kettőjüket is össze tudja kötni, hiszen nem jönnek ki a tudásbéli különbségek vagy a megtanult válaszok.

Igen jó tulajdonsága továbbá a bibliológnak, hogy körülbelül három résztvevőtől egy templomnyi emberig működőképes. Maga a módszer a valóságban kifejezetten egyszerű, mégis nagyon összetett a háttere. Több száz résztvevőnél több vezetőre van szükség, de ugyanúgy szerepbéltetés, visszhang és kiléptetés történik, csak több választ hallgathatunk meg. Azért van szükség legalább három emberre, mert ennél kisebb csoport

esetében célravezetőbb lehet egy beszélgetés a szigorú keretek nélkül. Ezért a kevesebb, mint háromfős csoportok esetében csupán bibliaértelmezési módszerként használható a bibliológ. Azaz kihasználhatjuk a módszer sajátos hozzáállását az Igéhez.

FELKÉSZÜLÉS A BIBLIOLÓGIKUS IGETANULMÁNYOZÁSRA

I. Textusválasztás

Elméletileg majdnem minden szöveg feldolgozható bibliológként, ha kellő rugalmassággal és kreativitással közelítünk hozzá. Ugyanakkor, főleg a módszerrel való ismerkedés során, érdemes olyan textust választani, amelyik kifejezetten alkalmas ehhez a módszerhez.

Ennek eldöntéséhez a következő kritériumok irányadók:

- Elbeszélő szövegek, különösen az „akciódúsak”
- Izgalmas szereplők, akikkel szívesen és könnyen azonosulunk
- Emberi tapasztalatok vagy emberi kapcsolatok vannak a középpontban
- Nem túl hosszú és nem túl bonyolult
- Egyértelmű kezdet és befejezés
- Kellő mennyiségű „fehér tűz” (nincs minden pontosan leírva)
- Nincs szükség szövegen túli tárgyi tudásra, kontextuális ismeretre vagy ezeket könnyen biztosíthatjuk
- Ne legyen érzelmileg túl megterhelő (kerüljük a rettegetés szövegeit)!
- Kerüljük a sztereotipikus vagy antiszemita csengésű témákat (többek között fari-zeusok, törvénytudók vagy zsidók ellen)!

- Legyünk tekintettel a résztvevők saját témáira és a szövegben rejlő lehetséges „buktatókra”!

Segíthet, ha a textus élvezetes vagy könnyen felkelti a résztvevők kíváncsiságát. Érdemes szem előtt tartani a célcsoport sajátosságait az egész készülés során, és a számukra releváns, életközeli témákat. Ugyanakkor ezt is kellő tapintattal kezeljük: főleg az első alkalmakkor ne válasszunk olyan textust, ami túl érzékeny témákat érinthet! A bibliológ önmagában is elég bonyolult módszer: ne löjjük magunk lábom nehezen érhető, bonyolult textusokkal! Éljük a különböző fordítások adta lehetőségekkel, de egy alkalmon egy fordítást használjunk!

II. Szövegolvasás

A kiválasztott szöveget tagolás nélkül nyomtatott formában készítsük elő a csoport tagjainak, hogy ők maguk is jelölni tudják majd a válaszokat. Először is viszont többször olvassuk el egymás után figyelmesen és átgondoltan, lassan és hangosan, ülve vagy állva, esetleg a terem különböző pontjain a kiválasztott történetet. Tüzetesen vizsgáljuk meg a csoporttal a „fekete tüzet”, vagyis azokat a szavakat, amiket leírva találunk a Bibliában, és jegyezzük le a gondolatainkat, próbáljuk feltérképezni, mit üzen! Fogalmazzuk újra a szöveget a saját szavainkkal! Ezt követően olvassuk el a szöveget bibliológikusan, vagyis jelenetenként! Képezzük el a jeleneteket és vizsgáljuk meg a „fehér tüzet”, azokat a paramétereket, amiket a szöveg nem válaszol meg konkrétan!

Adhatjuk első feladatnak, hogy keressék meg az összes szereplőt mind a fekete és mind a fehér tűzből! Így fény derül min-

denkire, aki szerepet játszhat a történetben, előkerül minden szemtanú. Ezt követően érdemes a háttérrel beszélgetni, azaz megkeresni, hol játszódik a történet, mit tudunk erről a helyszínről, milyen sajátosságai vannak. Valamint az idejét is meg kell határoznunk az eseményeknek, hogy hol helyezkedik el a nagy történetben, és az esemény szempontjából az adott napban hol tartunk, vagy épp mennyi időt fed le az adott szakasz. Itt érdemes kortörténeti segítséget adni a gyerekeknek, hogy el tudják helyezni a nagy egészben az olvasottakat. A szereplők és a háttér mellett a cselekedetek, tettek játszanak még óriási szerepet, ezért fontos, hogy megkeressük az összes ígét, valamint megpróbáljuk megtalálni a tettek mögötti motivációkat. Ezt az egész folyamatot jól összefogja a következő öt kérdés az ebben a sorrendben: Kik? Mit? Mikor? Hol? Miért?

III. Szerepfelvétel és kérdések

Már ezen a folyamaton átlépvé is sokkal mélyebben megismerjük a történetet, viszont a szerepbéltetés és a kérdésfeltevés még hátra van. A jó szerepek rengeteget segítenek egy eleven alkalom megteremtésében.

- Sokat segít, ha vonzó szerepeket választunk, akikkel könnyű azonosulni. Különösen igaz ez az első szerep esetében. Ebből fakadóan hasznos azt a szereplőt választani, akit a textus először „felajánl”.
- Elsősorban igyekezzünk a szöveg alapján szerepeket választani, akár fő-, akár mellékszereplőket (pl.: a béna ember barátai, akik leengedték Jézushoz – Mk 2,1–12)!
- Választhatunk szerepeket a „fehér tűzből” is, tehát olyanokat, akiket nem említ konkrétan a textus. Ők olyan nézőpontokat kí-

nálhatnak, amelyek segítenek a mélyebb megértésben (pl.: Zákéus szolgálólánya, aki hallja Jézust: „Ma lett üdvössége ennek a háznak!” Lk 19,9).

- Akár nem emberi szereplőket is választhatunk, pl.: a jó és rossz tudásának fáját (Gen 3,1–7), azt a párnát, amelyen Jézus aludt a vihar alatt (Mk 4,38). Néhányaknak ez segítség lehet, másoknak nehezen kezelhető, ezért ajánlott nem egy ilyen szereppel kezdeni.
- Amennyiben lehetséges, érdemes a férfi és női szerepeket is beválogatni. Ha főleg férfi szereplők vannak, érdemes egy nőt is hozzáadni és fordítva!
- Ugyanazt a szereplőt megkérdezhetjük többször is.
- Egy szerep lehet:
 - Egy csoport – ezáltal erősíthető az azonosulás
 - Egy személy egy csoportból – ilyenkor adhatunk neki nevet, és tájékoztassuk a résztvevőket, hogy ezt te vezetőként tetszőlegesen választottad (pl.: „Tegyük fel, hogy őt Zsuzsannának hívják.”).
- Ügyeljünk arra, hogy bizonyos szerepek depresszív hangulatba hozhatják a résztvevőket! Ha érzelmileg megterhelő szerepeket választunk, menjünk biztosra, hogy a feltett kérdésekre több válasz is adható! Az ebből fakadó feszültséget segíthet oldani, ha a következő szerep fő témája a reménység.
- Megkérheted a résztvevőket, hogy helyezkedjenek bele Jézus szerepébe, mint aki emberként itt élt közöttünk. Mivel ez sokak számára nehéz lehet, érdemes nem ezzel kezdeni. Csak akkor vállalkozz erre, ha számodra sem kényelmetlen Jézust „kikérdezni”! Amikor Őt kérdezed,

inkább az érzéseire fókuszálj, ne pedig a motivációira, hogy ezzel elkerüljük a helyes válaszadás kényszerét!

- A bibliológban nem helyezkedünk Isten szerepébe. Először is, Istenként érezni és gondolkodni nem teljesíthető feladat. Másfelől komoly feszültséget jelenthet olyat hallani „Istentől”, ami szembemegy a személyes istenképünkkel.

Három embernél kisebb csoport esetében kevesebb szereplőt kell választani, erőteljesebb felvezetésre van szükség a szerepbeléptetéshez. Ezért tisztán kell megfogalmaznunk, hogy most ez történik és egyértelműen feltenni a kérdésünk! A kérdések különböző szinteket címezzenek meg, vagyis, egyes esetekben inkább az érzelmekre, másszor a kognitív folyamatokra vagy a motivációkra fókuszáljanak! Akár két kérdés is feltehető ugyanarra vonatkozólag, hogy több kapcsolódási lehetőséget adjunk a résztvevőknek. Minden kérdésre több válaszlehetőség legyen egy adott spektrumon belül. Kiemelt figyelmet kell fordítani az utolsó jelenetnek, szerepnek és kérdésnek: ezekben érdemes elkerülni a negatív érzések előhozását! Ennek legyen inkább egyfajta visszatekintő, reflektív szerepe, amelyben a teljes alkalomra és jelenetre visszagondolhatunk. (Pl.: „András, mielőtt hazaindulnál, visszatekintesz az egész nap eseményeire. Mi volt a legfontosabb esemény számodra?”)

Mikrocsoporttal dolgozva a szövegtanulmányozás után egy rövid, de világos bevezetést követően pár szerep tényleges felvétele után kifejezetten fontos a szerepletétel, és még egyszer fel kell olvasni a textust! Ezt követően pedig reflektív

feladatokkal zárhatjuk az alkalmat, melyek segítenek megfogalmazni, mi változott bennünk, ahogyan a bibliai történetet olvastuk.

Mintabibliológ:

3. osztály 9. lecke:

Isten megszabadítja a népét

Textus: 2Móz 14,10–31.

Prológus:

Utazni fogunk a Biblia világában egy történeten keresztül. Olvasni fogok egy részletet, majd kiemelek belőle egy szereplőt, akinek felteszek egy kérdést. Belebújhatok a szereplő bőrébe, és az ő helyzetéből válaszolhattok a kérdésre. Ha válaszolni szeretnél a szereplő helyzetéből, akkor jelezz nekem kézfeltartással, én odaállok melléd, és te elmondod a válaszod. Ezek után én megismétlem a választ, hogy mindenki számára hallható legyen.

Csupán két alapszabály van:

- Az első az, hogy nincs rossz válasz. A jó és a rossz semmilyen szerepet nem kap itt, minden választ örömmel fogadunk ebben a körben, mert színesíti a mi gondolatainkat is.
- A második szabály pedig, hogy önkéntes a részvétel, azaz csendben, hang nélkül is jöhetsz a csoporttal. De ha mindenki így dönt, akkor elég meditatív lesz ez az alkalom.

Bevezetés:

Induljunk is el erre az útra! Eltávolodunk a mától és útra kelünk a múltba. Időn és téren át elmegyünk egészen az őszövettség világába. Megérkezünk Izráel néppé formálódásának napjaiba. Mózes épp ki-

vezette a népet Egyiptomból, és elindultak az ígért földjére. A fáraó elengedte őket a 10 csapás után, most mégis útnak indítja hadseregét az izraeliták után.

2Móz 14,9–10a: *„Az egyiptomiak tehát üldözték őket – a fáraó minden lova, harci kocsija, lovasa és hadereje –, és utolérték őket, amikor a tenger mellett táboroztak Pí-Hahírótnál, Baal-Cefónnal szemben. A fáraó közeledett. Izráel fiai pedig föltekintettek, és látták, hogy az egyiptomiak utánuk eredtek.”*

- Képzeld el, hogy ott vagy Egyiptom seregében, végig szenvedted a sáskákat, a fekélyt, mind a 10 csapást! A fáraó elengedte végül az izraelitákat, de most mégis itt vagy. Parancsot kaptál, hogy vedd üldözőbe őket társaiddal együtt.
- Mit okoz benned, hogy most utánuk kell menni?
- Szerepletétel: Köszönöm neked, egyiptomi katoná!
- Átkötés: Nézzük meg, mit tettek eközben az izraeliták!

2Móz 14,10b–14: *„Ekkor nagy félelem fogta el őket, és segítségért kiáltottak Izráel fiai az Úrhoz. Mózesnek pedig ezt mondták: Nincs talán elég sír Egyiptomban, hogy a pusztába hoztál bennünket meghalni? Mit tettél velünk, miért hoztál ki bennünket Egyiptomból?! Nem megmondtuk neked még Egyiptomban, hogy hagyj nekünk békét, hadd szolgáljuk Egyiptomot?! Mert jobb nekünk, ha Egyiptomot szolgáljuk, mint ha a pusztában halunk meg! De Mózes így felelt a népnek: Ne féljete! Álljatok helyt, és meglátjátok, hogyan szabadít meg benneteket ma az Úr! Mert ahogyan ma látjátok az egyiptomiakat, úgy soha többé nem fogjátok látni*

őket. Az Úr harcol értetek, ti pedig maradjatok veszteg!”

- Most képzeld el, hogy te vagy az egyik izraelita, akit Debóranak hívnak! Látod a közeledő egyiptomi sereget.
- Milyen érzésekkel mondod ezeket a szavakat?
- Szerepletétel: Köszönöm a válaszaidat, Debóra!

2Móz 14,15–18: *„Akkor ezt mondta Mózesnek az Úr: Miért kiáltasz énhozzám? Szólj Izráel fiaihoz, hogy induljanak! Te pedig emeld föl a botodat, nyújtsd ki a kezedet a tenger fölé, és hasítsd ketté, hogy szárazon menjenek át Izráel fiai a tenger közepén. Én pedig megkeményítem az egyiptomiak szívét, hogy menjenek utánuk. Így mutatom meg dicsőségemet a fáraón és egész haderején, harci kocsijain és lovasain. Majd megtudja Egyiptom, hogy én vagyok az Úr, amikor megmutatom dicsőségemet a fáraón, harci kocsijain és lovasain.”*

- Te vagy Mózes. Hallod Isten szavát, ahogy elmondja tervét, feladatot ad neked.
- Hogy hallod ezeket a szavakat?
- Szerepletétel: Köszönöm a gondolataid, Mózes!
- Átkötés: De akkor lássuk, mit tett Mózes!

2Móz 14,21–23: *„Mózes kinyújtotta kezét a tenger fölé, az Úr pedig egész éjjel erős keleti széllel visszafelé hajtotta a tengert, és szárazzá tette a tengerfeneket, úgyhogy a víz kettévált. Izráel fiai szárazon mentek be a tenger közepébe, a víz pedig falként állt mellettük jobbról és balról. Az egyiptomiak üldözőbe*

vették őket, és a fáraó összes lova, harci kocsija és lovasa bement utánuk a tenger közepébe.”

- Most képzelj el, hogy egy izraelita kisgyermek vagy, aki megy a szüleivel át a Vörös-tengeren!
- Mi az első reakciód?
- Szerepletétel: Köszönöm, kisgyermek, a reakciód!

2Móz 14,26–29: „Az Úr pedig ezt mondta Mózesnek: Nyújtsd ki kezedet a tenger fölé, hogy a víz visszatérjen az egyiptomiakra, a harci kocsikra és lovasokra! Mózes kinyújtotta a kezét a tenger fölé, és a tenger visszatért reggelre a medrébe egyenest a menekülő egyiptomiakra. Így hajtotta bele az Úr az egyiptomiakat a tenger közepébe. Visszatért a víz, és elborította a harci kocsikat és lovasokat, a fáraó egész haderejét, amely utánuk ment a tengerbe. Egy sem maradt meg közülük. Izráel fiai viszont szárazon mentek át a tenger közepén, a víz pedig falként állt mellettük jobbról és balról.”

- Egy izraeli férfi vagy, Nátán. Átélted a 10 csapást, kivonultál Egyiptomból a családdal, átjöttél a tengeren.
- Mi van most a szívedben?
- Szerepletétel: Köszönöm neked, Nátán! Köszönöm az egyiptomi katonának, Mózesnek, Debóranak, az izraeli gyermeknek, az összes szereplőnek és mindannyiótoknak, hogy együtt gondolkodtunk.

Búcsút veszünk Mózesről és Izráel népéről, visszatérünk az otthonunkba. Arra kérlek, hogy vegyél egy nagy levegőt (szünet), nézz körbe (szünet) és érkezz meg a jelen-

be! Ismét önmagad vagy. Köszönöm, hogy velem utaztál.

Így szabadította meg Isten a népet. (Olvaszuk fel a teljes szakaszt: 2Móz 14,10–31!)

Feldolgozó feladatötlet: Énekeljük el a *Szabadításod öröme* kezdetű éneket, akár táncolva is örömeinkben!

8. osztály, 3. lecke

VI. Ünnepeink együtt:

A húsvéti ünnepek

Textus: Mt 28,1–10.

Prológus:

Utazni fogunk a Biblia világában egy történeten keresztül. Olvasni fogok egy részletet, majd kiemelek belőle egy szereplőt, akinek felteszek egy kérdést. Belebújhatok a szereplő bőrébe és az ő helyzetéből válaszolhattok a kérdésre. Ha válaszolni szeretnél a szereplő helyzetéből, akkor jelezd nekem kézfeltartással, én odaállok melléd és te elmondod a válaszod. Ezek után én megismétlem a választ, hogy mindenki számára hallható legyen.

Csupán két alapszabály van:

- Az első az, hogy nincs rossz válasz. A jó és a rossz semmilyen szerepet nem kap itt, minden választ örömmel fogadunk ebben a körben, mert színesíti a mi gondolatainkat is.
- A második szabály pedig, hogy önkéntes a részvétel, azaz csendben, hang nélkül is jöhetsz a csoporttal. De ha mindenki így dönt, akkor elég meditatív lesz ez az alkalom.

Bevezetés:

Induljunk is el erre az útra! Eltávolodunk a mától és útra kelünk a múltba. Időn és

téren át elmegyünk egészen abba a korbába, mikor Jézus itt járt a földön. Megérkezünk Izráelbe a keresztre feszítés után. Jézust eltemették. A fájdalmasan csendes szombat után folytatódik az élet.

Mt 28,1: *„Szombat elmúltával, a hét első napjának hajnalán, elment a magdalai Mária és a másik Mária, hogy megnézzék a sírt.”*

- Most képzeld el, hogy te vagy magdalai Mária! Gyászolva mész a sírhoz.
- Milyen gondolatok futnak át az agyadon útközben?
- Szerepletétel: Köszönöm a gondolataid, magdalai Mária!

Mt 28,2–4: *„És íme, nagy földrengés támadt, mert az Úr angyala leszállt a mennyből, és odalépve elhengerítette a követ, és leült rá. Tekintete olyan volt, mint a villámlás, és ruhája fehér, mint a hó. Az örök a tőle való félelem miatt megrettentek, és szinte holtra váltak.”*

- Te vagy az egyik római katona, akit a biztonság kedvéért állítottak a sírhoz. Végzed a feladatod, amikor ez megtörténik.
- Mit gondolsz erről az egészről?
- Szerepletétel: Köszönöm neked, római őr!

Mt 28,5–7: *„Az asszonyokat pedig így szólította meg az angyal: Ti ne féljete! Mert tudom, hogy a megfeszített Jézust keressétek. Nincsen itt, mert feltámadt, amint megmondta. Jöjjetek, nézzétek meg azt a helyet, ahol feküdt. És menjete el gyorsan, mondjátok meg a tanítványainak, hogy feltámadt a halottak közül, és elöttetek meg Galileába: ott meglátjátok őt. Íme, megmondtam nektek.”*

- Képzeld el, hogy te vagy a másik Mária! Ott állsz magdalai Mária mellett és hallod az angyal szavait.
- Hogy éled meg ezt a helyzetet?
- Szerepletétel: Köszönöm, Mária!

Mt 28,8–10: *„Az asszonyok gyorsan eltávoztak a sírtól, félelemmel és nagy örömmel futottak, hogy megvigyék a hírt tanítványainak. És íme, Jézus szembejött velük, és ezt mondta: Legyetek üdvözölve! Ők pedig odamentek hozzá, megragadták a lábát, és leborultak előtte. Ekkor Jézus így szólt hozzájuk: Ne féljete! Menjete el, adjátok híriül testvéreimnek, hogy menjenek Galileába, és ott meglátanak engem.”*

- Most te vagy András, aki hallja az asszonyok beszámolóját a történekről.
- Hallva ezeket, most milyen reménység hajt téged?
- Szerepletétel: Köszönöm neked, András! Köszönöm a két Máriának és a római őrnek, az összes szereplőnek és mindannyiótoknak, hogy együtt gondolkodtunk.

Búcsút veszünk a tanítványi körtől, visszatérünk az otthonunkba. Arra kérlek, hogy vegyél egy nagy levegőt (szünet), nézz körbe (szünet) és érkezz meg a jelenbe! Ismét önmagad vagy. Köszönöm, hogy velem utaztál. Így számol be Máté evangéliuma arról, hogyan tudták meg az emberek, hogy Jézus feltámadt és él. (Olvassuk fel a teljes szakaszt: Mt 28,1–10!)

Feldolgozó feladatötlet: Válasszon mindenki egy mozdulatot, testhelyzetet az átélt történetből, amely megragadta! Szavak nélkül mutassuk meg ezt a szobrot a társainknak.

ÖTLETEK A RÁHANGOLÓDÁSRA

Sétával megérkezni

- A következő utasításokkal vezessük a csoportot: Induljatok el a teremben, csak sétáljatok körben! Keresd meg a saját tempód!¹ Most kétszerezd meg a gyorsaságod! Térj vissza a saját tempódba! Most felezd meg a gyorsaságod!

Követés:

- A következő utasításokkal vezessük a csoportot: Sétálva indulj el a teremben! Keresd meg a saját tempód! Keress valakit, akit előtted van. Kövesd! Vedd fel a tempóját, utánozd a mozgását!

Bejelentkező szoborkör:

- Körben állva kérjük meg a résztvevőket, hogy egy szoborként mutassák meg, milyen érzéssel érkeztek a mai alkalomra. Sorban megyünk, és mindenki felveszi a bemutatott szobor mozdulatát.

Mit hoztál magaddal?

- A következő kérdésekkel hangoljuk rá a csoportot a bibliológra:
 - Merre jártak ma a lábaid?
 - Milyen eszközök vannak a kezeidben?
 - Milyen gondok szorítják össze most a gyomrod?
 - Milyen gondolatok futkároznak most a fejedben?
 - Mit hordozol a szívedben?

ZÁRÓGONDOLATOK

Azt mondhatjuk a bibliológáról, hogy kifejezetten praktikus módszer, hiszen apró csoportoktól elkezdve nagy tömegekig is alkalmazható. De írásértelmezési eszközként is használhatjuk, hiszen a bibliológ valójában egy hozzáállás, amely nyitott Isten Igéjére és a mellettem ülő véleményére egyaránt. Minden bibliológ közelebb hozza a résztvevőket, hiszen mindenki a saját nézőpontjából emel be valamit a közös megismerésbe, így folyamatosan tágul az, amit megismerhetünk Isten kijelentéséből. Továbbá nagyon tág korosztályt szólít meg, mivel 3 éves kortól 120-ig bárki hozzászólhat, és a különbségek is eltűnnek a szerepeken belül. A jól előkészített bibliológban nincs szükség előzetes ismeretre, de az mégis színesíteni tudja az alkalmat. Így a Biblia világától teljesen idegen résztvevő és a gyakorlott hívő is megtalálja a helyét egymás mellett, sőt egymást tudják építeni a folyamat során. Fontos megjegyeznünk, hogy a teljesség mégis Istennél van, melyből mi csak annyit láthatunk meg, amennyit Ő megmutat nekünk. Viszont a bibliológ során lehetőségünk van szabadon továbbadni azt, amit mi már megtapasztaltunk, megértettünk az Istenből.

¹ Peter A. Pitzle: Scripture Windows: Towards a Practice of Bibliodrama, Torah Aura Productions, 1998.

Uta Pohl-Patalong: Bibliolog: Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule Band 1: Grundformen, Verlag W. Kohlhammer, 2009.

Uta Pohl-Patalong, Mária Elisabeth Aigner: Bibliolog: Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule Band 2: Aufbauformen, Verlag W. Kohlhammer, 2012.

Magyar Katolikus Lexikon

Egeresi László Sándor: Ruth könyve, Kálvin Kiadó, 2006.

Hans Ruedi Weber: Engem olvas a Könyv – Bibliaiskolai vezetők kézikönyve, Kálvin Kiadó, 2000.

Dr. Siba Balázs és Ilosvai Dániel (szerk.): Bibliológ – Gyakorlati bevezetés és példák füzet, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Valláspedagógiai és Pasztorálpszichológiai Tanszék, 2021.

RÁCZ VERA

KONFLIKTUSKEZELÉS ÉS SZEMLÉLETFORMÁLÁS AZ OSZTÁLYTEREMBEN

„Nem várjuk el a fiataloktól, hogy maguktól tanulják meg az algebrát, hogy instruálás nélkül váljanak virtuóz hegedűművésszé vagy elsőrangú teniszszővé. Mégis valahogy úgy gondoljuk, hogy a gyerekek maguktól megtanulják az együttélés szabályait, csak össze kell ereszteni őket az iskolában.” (Elliot Aronson)

BEVEZETÉS

Vallásoktató lelkipásztorként és mediátorként, munkám során, gyakran találkozom konfliktusokkal, problémás vagy feszültebb esetekkel és emberekkel. Ezekben a helyzetekben próbálok segíteni, próbálok megteremteni azt a légkört és helyzetet, amiben egy probléma megbeszélhetővé válik. A konfliktusok kezelése olyan téma, amely egész életünket végigkíséri, hiszen rengeteg fajtája életünk minden színterén jelen van: a családban, az iskolában, a gyerekek és a felnőttek között, a villamoson, az utcán és önmagunkban. Nem is tudom, van-e olyan területe az életnek, ahol ne jelentkezne.

Iskolalelkészként nemcsak a hitbeli nevelést, az Istenhez való kapcsolódást tanítom a gyerekeknek, a köztük való munkámat, szemléletemet Jézus azon mondata határozza meg, amit arra a kérdésre adott, hogy melyik a nagy parancsolat a törvényben. *„Jézus így válaszolt: »Szeresd az Urat, a te Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből és teljes elmédből.« Ez az első és a nagy parancsolat. A második hasonló ehhez: »Szeresd felebarátodat, mint magadat.«” (Mt 22,37–39)* Úgy gondolom, Jézus azért fogalmazott így, mivel Isten a maga képmására teremtette az embert, és – mivel Isten maga a Szentháromság egységében létezik – az embert is egyfajta háromságba teremtette: Istennel, önmagával és társaival való egységben. Ezeket a kapcsolatokat azonban ápolni, gondozni kell. Ha valamelyik kapcsolatunkban baj van, az a másik kettőre is hatással van. Ezért a hittanoktatásban különös figyelmet kell annak is szentelni, hogy hogyan tanítsuk meg a gyerekeket egymáshoz is jól kapcsolódni. Különösen jó lehetőség adódik erre egy kis csoportban vagy vegyes csoportban, hiszen a csoport légköre sokkal családiasabb, amiben a gyerekek is jobban motiválhatók, jobban megszólaltathatók.

KONFLIKTUSOK TERMÉSZETE

Általános tapasztalatként elmondható, hogy ahol két vagy több ember van jelen, és ők kapcsolatba is kerülnek egymással, ott előbb-utóbb a konfliktus is megjelenik. Nem meglepő tehát, ha ez a jelenség különösen is gyakori a köznevelési intézményekben. Bakacsi Gyula egyszerűen így fogalmaz: „A szervezetek tele vannak konfliktusokkal.”¹ A köznevelési intézményekre nézve halmozottan igaz ez az állítás, hiszen az iskola „egy sokszereplős intézmény, ahol ráadásul bonyolult, hierarchikus viszony van a szereplők között. A diákok társadalmát megosztja az életkor, a szabályokhoz, elvárásokhoz való viszony, az adott közösségben elfoglalt hely. A diákok tanárokhoz való viszonya is csak bonyolult kapcsolati háló mentén írható le. És akkor még nem beszéltünk a tanárok közötti kapcsolatokról, amit árnyal megint csak a rangsor (igazgató, igazgatóhelyettes, munkaközösség-vezető stb.), illetve itt is megjelenhetnek generációs ellentétek, valamint a tanárok egymás közti kapcsolatait is árnyalhatják tanítványaikkal való viszonyuk (pl.: a diákok között népszerű tanár a kollégái körében nem feltétlenül az). Mivel a szülők is fontos szereplői az iskolának, elvárásaik ütközhetnek akár az iskola, akár az egyes tanárok elvárásaival.”² A köznevelési intézmények dinamikáját szemlélve tehát megkerülhetetlen az iskolai konfliktusok problémája, és a jó vezetőnek – legyen az egy osztály vagy egy köznevelési intézmény vezetője – tudnia kell bánni ezekkel a helyzetekkel, még ha néha úgy is érezheti, hogy a megoldásuk, kezelésük emberpróbáló feladat.

„A hagyományos vezetésfelfogás a konfliktusokat, a szervezetek negatív jelenségének tekintette, olyan rossz dolognak, amit lehetőleg el kell kerülni.”³ Valószínűleg ennek gyökerei arra vezethetők vissza, hogy maga a szó etimológiailag, a latin *confligere* szóból eredeztethető, ami fegyveres összeütközést jelent.⁴ S mint minden háború és csata, a kollektív tudatalanunkban negatív előjellel rögzült, így erről a szóról is elsősorban olyan dolgok jutnak eszünkbe, mint verekedés, agresszió, gyűlölet, félelem, harc, csata, tehetetlenség vagy veszély. Ezt a negatív előjelet pedig tovább erősíthetik azok a személyes élményeink, tapasztalataink, amikor egy-egy konfliktushelyzet kezelése eredménytelenül vagy sikertelenül zárult. És erősítették azokat a megoldási módokat is, amik ma már ösztönszerűen jönnek: büntetés, osztályfőnöki vagy igazgatói figyelmeztetés tömeges kiosztása mint megfélemező eszköz.

„Abban a tekintélyelvű világban ugyanis, aminek a mintáit még mindig magunkban hordjuk, két fél összeütközése már önmagában skandalum, hiszen az egyiknek – a hierarchia világosan megszabja, hogy melyiknek – ki kellett volna térnie, s valójában nem jöhetett volna létre az ütközés.”⁵ Sajnos nagyon elterjedt működésünk, hogy ha mégis létrejön egy konfliktus, akkor abban mindig csak a tekintélyszemélynek lehet igaza. Ha pedig a konfliktus két egyenrangú személy, például diák-diák között jött létre, a forgatókönyv erre is kész válaszreakciókat szül, hiszen az iskolai normaszegésért a megérdemelt (?) büntetés lett a válasz.

Vajon ezek a rögzült, téves minták megváltoztathatók? Hogyan lehet megtörni a régi megoldásmódokat? Pár éve osztályfőnök is lettem, és nem egyszerű osztályt kaptam. Na-

gyon sok olyan gyermek volt az osztályomban, akik nem tudták kontrollálni érzéseiket és hamarabb ütöttek, mint gondolkoztak. Voltak olyan napok, amikor minden szünetben ke-restek, mert „baj” volt. Sok pedagógus úgy gondolja ilyen helyzetben, mint ami az Aronson-idézetben is megfogalmazódott, hogy nem kell mindenbe beavatkozni, majd elrendezik a gyerekek maguk között. Így, amikor nem engem találtak meg a gyerekek az adott problémával, sokszor olyan tanácsokat kaptak, ami mögött az a feltételezés állt, hogy a segítséget kérő az egyetlen ok, amiért a konfliktus kialakult (hibáztatás). S ezzel csak tovább mélyült a diákokban és a közösségben is a feszültség.

Én azonban ezt máshogy gondolom, más utat választottam. S ennek a más útnak az oka, hogy úgy gondolom, hogy **a konfliktusok nem feltétlenül negatív jelenségek a közösségek számára**, és tekintettel arra, hogy gyakorlatilag megkerülhetetlenek, meg kellene tanulnunk pozitívan tekinteni a konfliktuskezelésre, és úgy nézni az összeütközésekre mint **kihívásra, energiára, szenvedélyre, kreativitásra, összekovácsolódásra adott lehetőségre**.⁶ A szakirodalom szerint ugyanis a jól kezelt konfliktusok erősítik a személyiséget, kreativitásra ösztönöznek, és erősítik a kollektívát, a közösséget. És bármilyen hihetetlennek hangzik, de erősíthetik a mi közösségeinket is.

Éppen ezért napjaink konfliktusfelfogása nemcsak megtűri, elfogadja, hanem sokkal inkább bátorítja „a konfliktusok felszínre kerülését, mert a harmónia egyben a változatlan-ság, a változás képességének a hiánya is”⁷, ami feltételezi, hogy a csoportoknak (tanulói, pedagógusi, szülői közösségeknek) a fejlődés érdekében meg kell találnia a konfliktus és a harmónia dinamikus egyensúlyát. S ennek az egyensúlyteremtésnek lehet akár nagyon jó gyakorlata, eszköze az az alternatív vitarendezési mód, amit *mediációnak* nevezünk.

MI A MEDIÁCIÓ?

A mediáció szemlélete szakít azzal a hagyományosnak mondható gyakorlattal, amiben minden büntetés-jutalmazás alapú. A mediáció (mediare=középen állni) egy olyan speciális konfliktuskezelő módszer, amelynek lényege, hogy két fél szembenállásban, vitájában – a felek kölcsönös beleegyezésével – egy harmadik fél, a mediátor, közvetít. Ebben a problémamegoldó folyamatban a mediátor segít tisztázni a konfliktus természetét, és különböző kommunikációs technikákkal segít olyan megoldást találni, amely mindkét fél számára kielégítő. A két fél vitájában az a feladat hárul rá, hogy elősegítse a kölcsönösen elfogadható megoldások megtalálását és kidolgozását. A mediátor segíti a kommunikációt, lehetőséget, időt és teret teremt, amiben megbeszélhetővé válik az adott probléma – de nem ő dönt a felek helyett. Az egész folyamat célja az, hogy konszenzus szülessen, vagyis olyan megállapodás, ami mind a két félnek megfelel, és egyiknek sem megalkuvás.⁸

A gyerekek a konfliktusaikban mindig lehetőséget kapnak arra, hogy elmondják a történeteket, az érzéseiket, és ezt mindig közösen teszik ezt. Jelen van mind a két fél, akik között a vita kialakult, valamint, ha az eset megkívánja, még egy olyan gyereket is bevonunk, aki

kívülről nézte a történeteket. És valóban rengeteg osztályfőnöki figyelmeztetést kiadhattam volna már – és sokan meg is tették volna –, de az mit változtatott volna a helyzeten? Honnan tanulja meg a gyermek, hogy lett volna választási lehetősége? Honnan tanulja meg, hogy hogyan uralhatja az érzéseit, indulatait? Honnan tudja, hogy az, amit ő jogos önérvényesítésnek gondol, az a másiknak fájdalmat, veszteséget okozott és jóvátételre szorul? Persze, ez rengeteg idő- és energiabefektetéssel jár, túllépi a tanórai kereteket, és személyes jelenlétet igényel a gyerekek világában, hogy megismerjük, meglássuk, minek a feszültségében élnek az életüket nap mint nap. De úgy gondolom, úgy tapasztalom, hogy megéri következetesen használni, és végig kitarítani ezen szemlélet mellett (amit a szakirodalom resztoratív, konstruktív vagy alternatív megoldási módnak nevez). Egy év következetes alkalmazást követően maguk a gyerekek is elkezdtek használni a módszert vitáik rendezésére. Mondhatni nem is tanítottam, csupán eszerint éltük a mindennapjainkat, ezen alapelvek mentén rendeztük a „drámai, vitás helyzeteket” az osztályban. És lassan az egész folyamat átalakult, mint Dsida Jenő: *Egyszerű vers a kegyelemről* című versében. Azt vettem észre, hogy bár ugyanúgy keresnek a gyerekek, ugyanúgy mennem kellett hozzájuk, de már nem azért, hogy mediáljak közöttük, hanem azért, hogy meghallgassam: ők hogyan csinálták. Arról kezdtek el mesélni, hogy elkezdték a módszer használni, és hogyan vitték végig és rendezték el egymás között a nehézségeiket. Igen, ezzel pont azt a jó hírt szeretném hangsúlyozni, hogy **a konfliktuskezelés tanulható**. „A vezetőknek, a tanároknak, a szülőknek, a trénereknek – mindenkinek, aki emberekkel foglalkozik, meg kell tanulnia szeretni a konfliktuskezelést.”⁹ És bár a cikk elolvasása végére senki nem lesz profi konfliktuskezelő, de azért mégis adhat egy szemléletet, egy irányt, egy rendszert, ami mentén haladva el lehet majd indulni.

Nézzünk is rá akkor kicsit arra, hogy hogyan is működik az ember, legyen kicsi vagy nagy, és hogyan működik ez a konfliktuskezelési technika!

A KONFLIKTUSAINKBAN MEGÉLT ÉRZÉS: A TEHETETLENSÉG

Ahogy már fentebb írtam, maga a szó, egy katonai szakszó, ami fegyveres összeütközést jelent. És bár napjainkban a szomszédos országban megtapasztaljuk ennek pusztító hatását, a mi társadalmi életünket nem ez a fajta élet-halál harc határozza meg. Az összeütközéseket, egymásnak ütődéseket kapcsolati szinten éljük meg. A konfliktus, igazából a legegyszerűbben így fogalmazható meg: két vagy több ember között fennálló különbség, amit **feszültség, érzelmi töltet, eltérő nézetek és megosztottság** jellemez. Az, hogy különbség van emberek között, még soha nem vezetett konfliktushoz – kell hozzá az itt felsorolt érzelmi bevonódás is. Vagyis a konfliktus abból adódik, hogy mások negatívan viszonyulnak ahhoz, ami számunkra fontos, és ettől rögtön feszültek leszünk. A konfliktuskezelésnél ez az első, amit tudnunk kell, hogy **akkor kerülünk konfliktusba, amikor valami veszélyérzetet érzünk**. Azt érezzük, hogy a másik valamiképpen támadja a mi álláspontunkat és ementén egy konfliktus kialakulhat.

Erre a belső feszültségre három választ adhatunk, ami ösztönösen jön belőlünk függetlenül attól, hogy **elképzelt vagy valós** az a konfliktus, az a feszültség, ami éppen bennünk zajlik. (Csak zárójelben jegyzem meg, de ha a gyerekekkel beszélgetek erről, szeretek bevenni nekik agykutatással kapcsolatos eredményeket is, hogy jobban rálássanak a saját működésükre. Sokat használom erre a célra Daniel Siegel, Tina Payne Bryson: *A gyermeki elme* című könyvét.) A bennünk levő feszültségre három válasz jön belőlünk automatikusan: vagy harcolunk, vagy elmenekülünk, vagy lefagyunk. És, bár ezen ősi reakciók bizonyos helyzetben életet tudtak menteni, személyes konfliktusainkban sokszor nem értjük, miért úgy reagálunk, és nagyon kellemetlen helyzeteket tud ez a működésünk teremteni.

A legfontosabb dolog tehát, ha egy konfliktust meg akarunk oldani, hogy tisztában legyünk azzal, hogy lesz feszültség, mert lesz, akiben dühöt, haragot ébreszt, lesz olyan, akit inkább megbénít, és olyan is akad, akit levertté, szomorúvá válik. Ez alapján pedig a reakcióink, a megoldásaink is mások lesznek. Néha szembe megyünk, nyílt sisakkal harcolunk, kiabálunk, verekedünk, máskor meg fejet hajtunk, vagy megsértődve elmenekülünk. De egyik sem segít a konfliktus megoldásában.

Érdekes azonban, hogy mind a három válaszreakció mögött ugyanaz az érzés rejlik, ez pedig a **tehetetlenség**.

MÉRGEZŐ TEHETLENSÉG

George Kohlrieser: *Túszok a tárgyalóasztalnál* című művében ahhoz hasonlítja azt a tehetetlen állapotot, amit ilyenkor érzünk, mintha túszul ejtettek volna minket. Csak ezekben a helyzetekben nem fegyvert szorítanak a fejünkhöz, hanem olyan szituációkba kerülünk, amik felett úgy érezzük, hogy nincs hatalmunk... Pontosabban olyan mondatokat, párbeszédet folytatunk a fejünkben, amik hatására elhiszük, hogy *nincs más választásunk, hogy csapdába kerülünk, és amitől szörnyen érezzük magunkat*. Ezek a helyzetek – amik feldühítenek, amitől idegesek leszünk, amitől kiborulunk –, mintha egy ördögi körbe sodornának minket, amiben a valóságot folyamatosan negatívan éljük meg, ami pedig megmérgezi a kapcsolatainkat és saját magunkat is. „A túszmentalitás a negatívumokat erősíti, folyton azt hajtogatja, hogy mit nem tudunk megtenni, mennyire tehetetlenek vagyunk, és hogy sosem érjük el, amit akarunk.”¹⁰ S ez a negatív kép rólunk hamar állandósulhat – megmérgez bennünket és tele leszünk keserúséggel, nehezteléssel. Egy idő után pedig már a legkisebb dolgokon is felcsattanunk, és legtöbbször a beszédünkkel, úgynevezett TE-üzenetekkel mélyítjük a szakadékot egymás között. „Minél több ilyen ítélkező Te-üzenet hangzik el egy beszélgetésben, annál feszültebbé válik a hangulat. Az egyik ítéletből jön a másik, végül az ítélkező mondatok teljesen kiverhetik a biztosítékot a beszélgetőkben, s olyan dolgokat mondanak egymásnak, amit utólag maguk is megbánnak.”¹¹ S a konfliktus pillanatnyilag lehet, hogy elcsitul, hiszen sarokba kényszerítettük a másikat, de ahelyett, hogy megoldódott volna, még inkább mélyült.

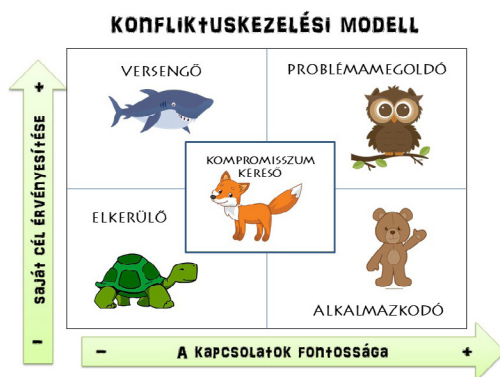
RÓKA VAGY MACI? – ÁLLATI JÓ KONFLIKTUSKEZELÉSI STÍLUSOK

Mindnyájan másképpen próbáljuk a bennünk levő negatív érzéseket megszüntetni, így magát a helyzetet, a konfliktust is megoldani. Mármost attól is függ, hogy egy-egy helyzet, hogyan ér véget, hogy **mit tekintünk megoldásnak**.

Ha a megoldásról beszélünk, arról mindig az a történet jut eszembe, amikor két barát rohan az őket üldöző medve elől, amikor az egyik odaszól a másiknak: „*Hé, Tom! Most jöttem rá, hogy nem is a medvét kell megelőznöm, hanem csak téged!*” Mert nagyon sokszor azt gondoljuk, csak az számít, hogy mi győzzünk.

A konfliktuskezelésnek több modellje is ismert, azonban mivel a legtöbb szakirodalom a Kenneth W. Thomas és Ralph H. Killmann 1974-ben publikált modelljét használja, így én is ezt választottam. Ez a modell a konfliktusmegoldási stratégiákat két változó mértékű tényező szerint vizsgálja: az önérvényesítés és az együttműködés tengelye mentén.¹² Azt, hogy hogyan állunk bizonyos helyzetekhez, mennyire vonódunk be érzelmileg, azt nagyban befolyásolja az, hogy abban az adott helyzetben számunkra mi a fontos. Ezen tengely mentén nézve pedig öt konfliktuskezelési stílus létezik: a versengő, a problémamegoldó, az elkerülő, az alkalmazkodó és a kompromisszumkereső. **Attól függően pedig, hogy mi a fontosabb számukra: a saját akaratunk és céljaink érvényesítése, vagy a jó kapcsolat fenntartása – öt állat bőrébe szoktunk bújni.**

A **cápa**, akire az erőszakosság jellemző a megoldásaiban, hiszen ő harctérnek tekint mindenre, küzdelemnek fogja fel az életet, így nem annyira a hosszú távú kapcsolatok érdeklik, sem az, hogy mit gondolnak majd róla mások, hanem az, hogy véghez vigye akaratát, és ő győzzön – bármi áron, bármilyen eszközökkel. Aki a cápa bőrébe bújik, hajlamos nyomást gyakorolni a környezetére, és a győzelem érdekében átgázolni a másikon.



Clipart felhasználásával készítette: Rác Vera

A **plüssmackó** pont az ellenkezője a cápának. Számára a kapcsolatok sokkal fontosabbak, mint az, hogy érvényesül-e az akarata vagy sem. Ő igazi, puha szeretetmackó, az alkalmazkodó, akit mindenki szeret. Egy konfliktusos helyzetben a plüssmackó nem vitatkozik, nem mondja el a véleményét, nem áll ki magáért, csak hogy béke és szeretet vegye körül. Ő mindig bólogat, és mindenkiel egyetért – hiszen számára ez az elfogadás és a törődés jele.

A **teknős** az, aki számára sem a kapcsolat, sem önmaga nem fontos. Még az összeütközés lehetőségét is kerüli. Visszahúzódik biztonságot adó páncéljába, és úgy tesz, mintha nem is lenne ellentét. Távol tartja magát, visszahúzódik, s ugyanolyan könnyen fel tudja adni a kapcsolatait, mint a személyes céljait. Ha konfliktusba keveredik mégis, ő teljesen leblokkol, hárit, és teljes védtelenségét él meg.

A **bagoly** pedig a teknősnek az ellentéte, hiszen számára a kapcsolat is és a saját céljai is egyformán nagyon fontosak, így igyekszik egy-egy helyzetbe felelősségteljesen beleállni, és magát a konfliktust is egy megoldandó feladatnak tekinteni. Igyekszik problémamegoldó hozzáállással a helyzeteket feltárni, megérteni a felek motivációját, és arra törekszik, hogy a helyzetekből mind a két fél nyertesként kerüljön ki.

Valahol középtájon helyezkedik el a **róka**, aki a kompromisszumkereső. Ő az, aki az arany középutat keresi, így természetesnek tartja, hogy mind a két fél veszít és nyer is valamit a kialakult helyzetben. Konfliktusokban hajlandó akár saját céljairól is lemondani, ha erre a másik fél is kész. A konfliktusmegoldásaiban addig alkudozik, amíg mindkét fél számára viszonylag elfogadható megoldás nem születik.

Nagy merészség lenne azt állítani, hogy ezek a stílusok kőbe vannak vésve. Egyáltalán nem, hiszen egy ember, akár több megoldást is választhat. Lehet, hogy otthon, ahol apa/anya erősebb, ott a gyermek inkább teknős bőrébe (pontosabban páncéljába) bújzik – de egy osztályhelyzetben ugyanaz a gyermek már inkább érvényesíti az akaratát a hangjával vagy az öklével, s könnyebben veszi fel a cápastílust magára.

A KONFLIKTUSKEZELÉS TANULHATÓ

Ami biztató, amit az elején is említettem, hogy a konfliktuskezelés tanulható. És emiatt **a konfliktus lehet nagyon jó dolog**. Miért? Mert ha sikeresen oldunk meg egy konfliktust, akkor abból nagyon sokat tanulunk, és sokkal élhetőbb lesz az otthoni vagy az iskolai életünk. A gyermek énképe is erősödik, ha sikerélményeket szerez ezen a területen, hiszen megtöri saját negatív képét magáról. Érzelmei, reakciói felismerésével, egyre tudatosabbá válik, és ennek segítségével nem ösztönszerűen sodródik bele egy-egy helyzetbe, hanem átéli a saját felelősségét és lehetőségét, azt, hogy hatással lehet ezekre a helyzetekre. A sikeres konfliktuskezelés tehát erősíti az énképét.

Éppen ezért ne féljünk ezektől a helyzetektől, és ne féltsük a gyerekeket sem megtanítani rá, mert ha meg tudják oldani, akkor attól erősebbek lesznek, és ha legközelebb hasonló helyzetbe kerülnek, már tudni fogják, mi a megoldás! Szóval én úgy látom, hogy bár vannak nagyon rossz konfliktusok, viszont ha jól kezeljük őket, akkor az a csoportnak és nekünk is segíthet. Egy osztályon belül is fontos, hogyha konfliktust találunk, próbáljuk kezelni, és ne meneküljünk el előle! Persze ez egyáltalán nem könnyű. Hiszen láttuk, hogy milyen sokféleek vagyunk és milyen sokféleeképpen reagálunk.

TEGYÜK KI A HALAT AZ ASZTALRA!

George Kohlrieser, rendőrségi pszichológus és túsztárgyaló, egy szicíliai kikötőben tett megfigyelése alapján azt írja, hogy a kezeletlen konfliktus olyan, mint az asztal alatt bűdösödő hal. A problémát kezelni pedig ugyanolyan véres, kemény művelet, mint a halat pucolni. „Ha egy halat az asztal alatt hagyunk, rothadni és bűzleni kezd. Sajnos sokan vannak, akik sok halat – konfliktusokat és problémákat – hagynak az asztal alatt. Nem vállalják a konfliktust, remélve, hogy magától elmúlik. Ám, ha a halat az asztal alatt hagyjuk, nemcsak hogy nem szabadulunk meg a tőle, hanem a hal bűze egyre erősebb és rosszabb lesz.”¹³ Így arra teszek kísérletet a továbbiakban, hogy rávilágítsak, milyen elvek mentén érdemes hozzákezdeni egy-egy helyzet feldolgozásához.

A szakirodalom azt írja, hogy „a különbség a jó és a rossz pedagógus között, nevelési konfliktusai és megoldási módjaiban rejlik”¹⁴. Szeretnék most egy kis segítséget adni ahhoz, hogy a szemléletünk változásával, a megoldási módjainkban is változás történhessen, s ezt kis csoportokban a gyerekeknek is meg tudjuk tanítani. Hiszen kis létszámú vagy vegyes csoportokban sokkal több lehetőségünk nyílik a beszélgetésekre, és sokkal mélyebben szólhatnak ezek az órák a nevelésről, a szemléletformálásról, mint egy nagy létszámú osztálykeretben.

MIRE FIGYELJÜNK?

Van néhány **alapszabály**, amivel jó, ha tisztában vagyunk, hogyha konfliktussal találkozunk, hiszen sokszor apró dolgok miatt megyünk el egymás mellett.

1. Legyen ez átgondolás, TUDATOS DÖNTÉS eredménye!

Bármilyen nehezebb helyzetről legyen is szó, sosem árt óvatosnak lenni! Egy-egy konfliktuskezelés felvállalása nem azt jelenti, hogy agresszívek vagy ellenségesek vagyunk, hanem azt, hogy fel merjük vállalni, fel merjük vetni a szóban forgó problémát, konfliktust, és bízunk abban, hogy a másik fél is nyitott lesz erre. A kérdést azonban az is meghatározza, hogy hogyan időzítünk. Vagyis nemcsak azt mérlegeljük, hogy mikor, hol és hogyan tegyünk mindezt, hanem azt is, hogy egyáltalán kitesszük-e a halat az asztalra. Annak eldöntése, hogy nem tesszük ki, „taktika kérdése, és nem tekinthető konfliktuskerülő viselkedésnek, mivel gondolkodtunk rajta, és tudatos döntést hoztunk”¹⁵.

Saját példát hadd hozzak erre, hiszen jómagam többször kerültem olyan helyzetbe, hogy akkor próbáltam segítséget kérni tőlem, amikor már állt a bál. Mindenki feszült és tehetetlen volt, hangos kiabálások tarkították a beszélgetést, majd valaki rám nézett, és közölte, hogy én vagyok a mediátor, oldjam meg, tegyek rendet! Aztán, miután mondtam, hogy ez nem így működik, hiszen a mediációs tárgyalásnak vannak bizonyos keretei és szabályai, amelyek mentén vezetjük a beszélgetést, folytatták a kiabálást. Lehet, hogy lehetett volna

segíteni, amennyiben elfogadják a résztvevők, hogy vannak bizonyos keretek, kommunikációs szabályok, amiket be kell tartani egy ilyen beszélgetésben – ami alapvetően más alapra helyezi, s más mederbe tereli a kommunikációt. Valahogy úgy, ahogy a közlekedés sem működik táblák nélkül, úgy ezek a megbeszélések sem működnek bizonyos szabályok, keretek betartása nélkül.

2. Ha szeretnél egy konfliktusmegoldásban segíteni, azt mind a két félnek akarnia kell.

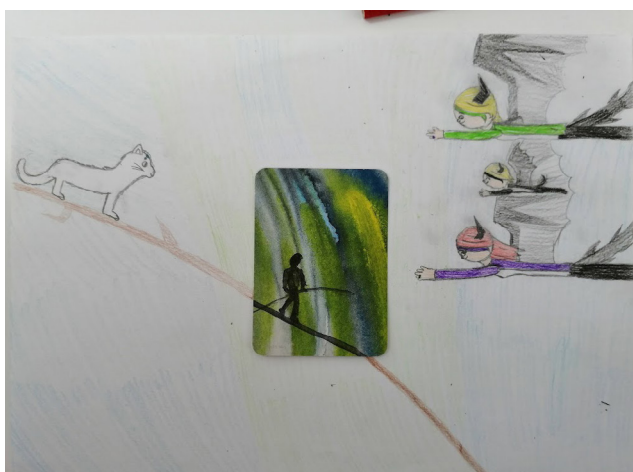
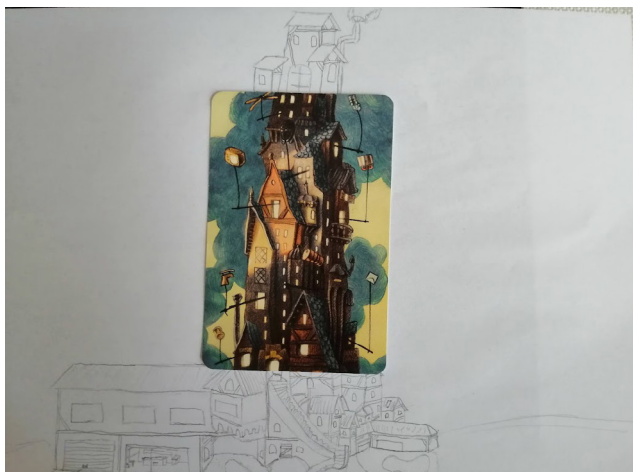
Van egy orosz népmese, melynek címe: *Az ezüstkócsag és a szürke daru*. A mese egy különös kapcsolatról szól – amiben a kócsag és a daru össze szerettek volna házasodni, de sosem tették meg. Hogy miért? Azon oknál fogva, hogy egyik nap a kócsag, a másik nap a daru szerette volna ezt a házasságot – de sosem akarták egyszerre. A mese végtelenül szomorúan tart elénk tükröt, s mutatja be kapcsolataink igazi problémáját, mely szerint nagyon ritkán, vagy szinte soha nem akarjuk ugyanazt, mint a másik.

Ha konfliktusba kerülünk valakivel, és ezt szeretnénk rendezni is, akkor a legelső dolog, amit tudni kell, hogy egy probléma csak akkor lesz megoldható, **ha mind a ketten akarjuk**. Nyilván pedagógusként gyakran találjuk magunkat olyan osztályhelyzetekben, amikor a konfliktusban részt vevő felek nagyon nem akarnak részt venni a megoldáskeresésben – de nem szabad feladni, adni kell egy kis időt, hogy az érzelmek lecsendesedjenek.

Érzelemlcsendesítő gyakorlatok:

NYUGI-sótartó készítése. Ehhez hajtogatunk papírból egy sótartót, és olyan tevékenységeket írunk bele, amik arra szolgálhatnak, hogy megnyugtassák magukat, amikor feszültek, idegesek lesznek. Ilyen tevékenységek lehetnek például: séta, ugrálás, futás, labdázás, sportolás, rajzolás, festés, kézműveskedés, zenélés, zenehallgatás, éneklés, ölelés, lassú, egyenletes légzés, légzésszámolás... és még, amit a gyerekek hozzátesznek. Hogy mennyit számoljunk – az lehet az adott nap dátuma, és mikor kiszámolják, azt vessék be a feszültség ellen! (Készíthetünk két sótartót is – egyet olyan gyakorlatokkal, amiket az iskolában, az osztályteremben is meg tudunk valósítani – egyet pedig otthonra, ahol több idő és eszköz állhat a rendelkezésünkre, hogy megnyugodjunk.)

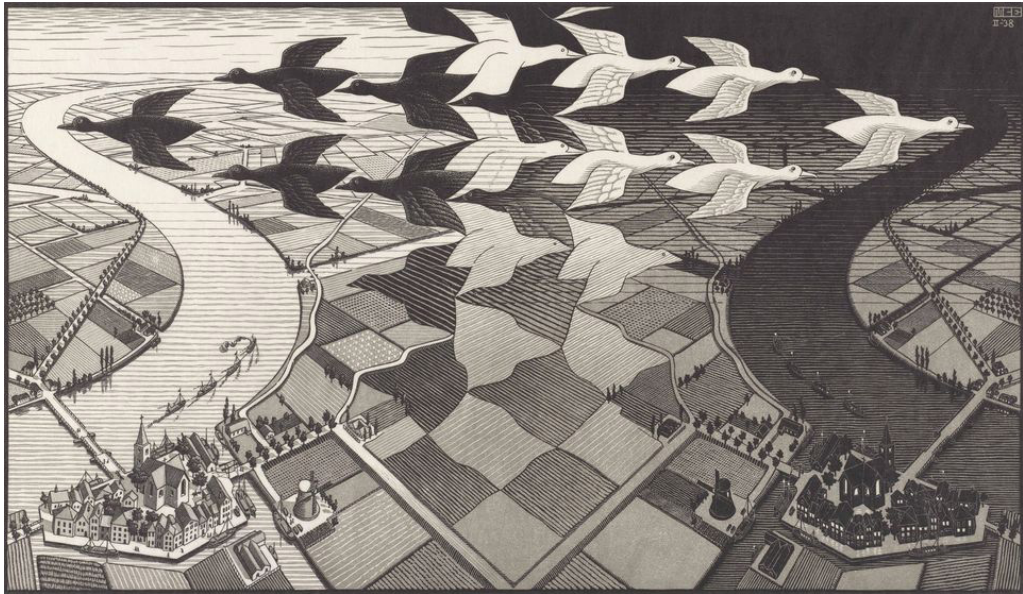
Biztonságos hely gyakorlat. Ez egy imaginációs (képteremtős) gyakorlat, amihez halk zenét teszünk be, majd egy olyan helyet képzelgetünk el a gyerekekkel, ahol biztonságban érik magukat. Rövid instrukciókat adva vezetjük végig a figyelmét a testének, a légzése megfigyelésén át arra a helyre, ahol biztonságban érzi magát. Itt is irányíthatjuk a belső figyelmét a helyre, a színekre, az illatokra, mindarra, ami körülveszi. A gyakorlat után visszahívjuk a jelenbe, de biztosítjuk arról, hogy erre a biztonságos helyre bármikor visszatérhet, amikor csak kedve tartja. Én kiegészítem az élményt még egy gyakorlattal, amelyben egy asszociációs kártyacsomagból képet választhat, amit egy A4-es papírra elhelyezhet és azt rajzzal kiegészítve is megjelenítheti azt a biztonságos helyet, ahol járt (2–5. kép).



2-5. kép:
Biztonságos
hely
A Miskolc-
Diósgyőri Refor-
mátus Általános
Iskola tanulói-
nak munkái

3. Ugyanazt látjuk-e, mint a másik?

Maurits Cornelis Escher, holland grafikus, *Nappal és éjszaka* (6. kép) című alkotására nézzünk rá egy pillanatra, és nevezzük meg, hogy a képen milyen ludat láttunk meg legelsőnek!



Maurits Cornelis Escher: *Nappal és éjszaka* című alkotása

Melyik irányba repülnek a ludak? A csoportban ülőktől megkérdezzük, hogy ki az, aki először a fehér ludakat látta meg, amelyek jobbra repülnek. Majd rákérdezzük arra, hogy ki az, aki a fekete ludakat vette észre, amelyek balra repülnek. Nagy valószínűséggel fele-fele arányban oszlik meg a csapat. Hogy miért? Egyszerűen azért, mert mindkét irányba repülő ludakat lehet látni, a fehéret és a feketét is, de nem egyszerre.

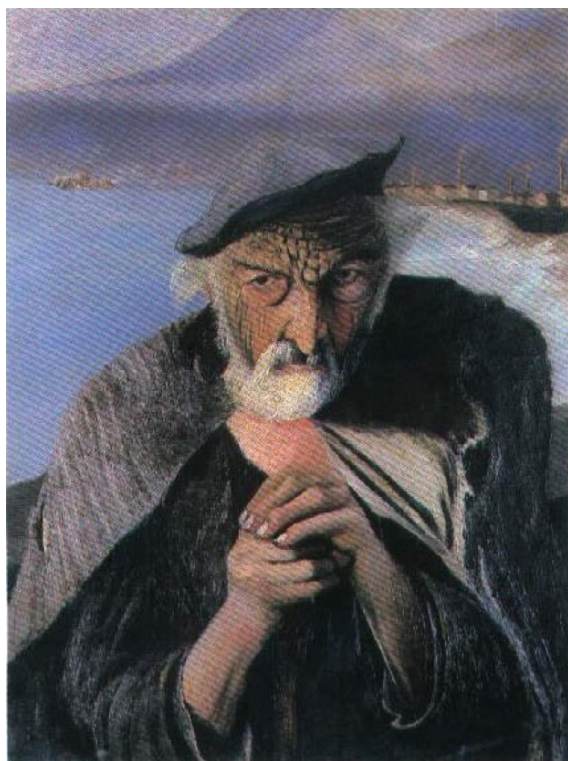
Ha belekerülünk egy konfliktusba, rögtön ez az első pont, amit meg kellene néznünk, hogy biztosan **ugyanazt látjuk, mint a másik**. Escher alkotása is mutatja, hogy valamit előtérnek kezelünk, valamit háttérnek. Van, ami nekünk sokkal jobban kiugrik, mint a másoknak. Van, ami nekünk valami miatt fontosabb, mint a másoknak. **Fontos tisztázni, ki mit lát.**

Gyakorlat

A mediációs ülések elejét mindig a **megszakítás nélküli beszéd** lehetőségével kezdjük. Itt minden vitában részt vevő fél lehetőséget kap arra, hogy elmondja, mit élt meg, anélkül, hogy a másik megakasztaná vagy beleszólna. Erre a probléma mértéke adja az időkeretet. Hivatalos üléseken 15-15 percet biztosítunk a feleknek, de osztályhelyzetben csak arra kell figyelni, ha 2 percet beszélt az egyik fél, ugyanannyi időt biztosítsunk a másoknak is.

Érdekes tapasztalat, hogy mennyire áttörő tud lenni ez az egyszerűnek és természetesen gondolt gyakorlat. Úgy rá tudnak ezekre a beszélgetésekre csodálkozni, mintha egy teljesen új történet bontakozna ki előttük, mint amiben eddig éltek. Nagyon sokszor hangzik el ezekben a beszélgetésekben: „*Én ezt nem is tudtam...*”, „*Nem is gondoltam volna...*”, „*Valóban ezt élted meg?*”, „*Fogalmam sem volt róla...*” és még sorolhatnánk. Számtalan esetben magát a konfliktus megoldását is jelenti, amikor végre teret teremtünk számukra, hogy meghallgassák egymás érzéseit, motivációját és gondolatait a helyzetről. Sok esetben, ahogy kimondják, és figyelnek egymásra, rendeződik is a kapcsolat, és tovább tudnak lépni.

4. Milyen szemlélettel megyünk bele egy helyzetbe?



Csontváry Kosztka Tivadar: Az öreg halász című festménye

Nem tudom mennyire ismert Csontváry Kosztka Tivadar: *Az öreg halász* c. festménye¹⁶ (7. kép). Egy kutatás felfedezte, hogyha a képen egy közép-tükrözést végzünk, mintha egy tükröt helyeznénk el az arc középvonalában, akkor két különböző képet kapunk. Eddig még talán nem is meglepő a felfedezés – inkább a látvány az, amit ennek következtében kapunk. Az arc egyik felét tükrözve egy békés halászt látunk ücsörögni a csónakjában egy viszonylag nyugodt vízfelszínen. Az arc másik felét tükrözve viszont magát az ördögöt véljük megpillantani, valamint egy haragos tengert és egy épp kitörni készülő sötét vulkánt látunk a háttérben.

Ez a jelenség is arra hívja fel a figyelmünket, hogy **amilyen szemlélettel megyünk bele egy adott szituációba, az már meghatározhatja, hogy mit tudunk belőle kihozni.** A

mediációban például a beszélgetés egyik szabálya, hogy a beszélgetés alatt nem sértegetjük egymást, nem emeljük fel a hangunkat, és nem lehet csak úgy felállni és elrohanni!

Gyakorlat

Ennek szemléltetésére nagyon jó gyakorlat lehet egy *kockacukortorony-építő játék*, amit én csak *Bábel tornyának* neveztem el. A kis csoport létszámától függően alkossunk minimum 2 (de lehet több is) csoportot (ez lehet 2-3-4 fős csoport is)! Ebben a játékban megadott

mennyiségű kockacukorból kell a csoport tagjainak építenie egy tornyot, ami önmagában meg kell, hogy álljon az asztalon. Az irányító: lát, de nem érhet semmihez. Az építő: be-kötött szemmel építi a tornyot. (Ha két személynél többen vannak a csoportban, akkor körben haladva adogatják az építő és az irányító feladatát a csoporton belül, vagyis az építő csak egy kockát tehet a helyére, aztán csere a 3. emberrel, akit most az irányít, aki az előbb épített, majd egy újabb csere után az első körben irányító épít és a 3. ember irányít.)

A játék előtt meg kell tippelni, mit fog teljesíteni a csapat. Ahány emeletet vállalnak, annyiszor 5 pontot kapnak, ha megépítik; ha egy emelettel többet építenek az +1 pontot ér a csapatnak, ha egy szinttel kevesebbet, mint amit vállaltak, az lenullázza az egész csoport teljesítményét.

2 perc tervezés előzi meg a játékot, amiben kísérletezhetnek, próbálgathatják a játékosok a feladatot, majd 6 perc lesz a játékidő.

A feladat megbeszélése után újra megteszik a tétjeiket, csak a számok változnak. Ahány emeletet vállal a csapat, annyiszor 20 pontot fog kapni – ha egy emelettel több épül, az most csak 0,5 pontot ér, és ha nem teljesíti a vállalt szintet, akkor a csapat ugyanúgy 0 pontot fog kapni.

A játék nagyon jó szemléltető, hiszen a kihívás hevében eltolódik egy idő után a fókusz, és a toronyépítés feladata a homályba vész, és a versengés veszi át mind érzelmileg, mind hangulatában a fő hangsúlyt. Pedig a játékban senki nem mondta, hogy ez verseny.

A megbeszélést körben ülve tartjuk, nem rendezzük át a termet. Ezt a szakaszt az úgynevezett *tölcsermodellel*¹⁷ javaslom teljesíteni. Egy-egy játék után, ha megkérdezem, hogy mit tanultak ebből a játékból, vagy azt válaszolják, hogy „sok mindent”, vagy azt, hogy „semmit”, és a játék nem érte el a célját. A hittanórán nevelési és pedagógiai céllal kerülnek be a játékok az oktatási folyamatba, így fontos időt szánni a feldolgozásra. Ennek módszereként használom a tölcsermodellt, amelynek segítségével apró lépésenként tudom eljuttatni a gyerekeket a tanulás megfogalmazásáig. Ennek iránya, hogy a történések átbeszélése után rátérünk arra, hogy mindez milyen érzéseket váltott ki belőlük, s csak ezután kérdezem meg, mit is tanultak a játékból. Ez a módszer ebben a feldolgozási folyamatban is sokat segít. Fontos számomra, hogy ők döbbenjenek rá és fogalmazzák meg a saját tanulságaikat.

A megbeszélést, az *indiánok beszélő botja* technikával, vagyis egy kis plüss állat segítségével vezetem. Aki jelentkezik, és megkapja a plüssöt, az elmondhatja a gondolatait, érzéseit a kérdéssel kapcsolatban. Ez a módszer szépen fenntartja a figyelmet, és segíti a koncentrációt, valamint szabályozza a kommunikációs folyamatokat.

5. Hozzáképzelnék dolgokat

Mire gondolok? Vajon a következő bekezdés szövegét el lehet olvasni?

A cmabrigde-i etegyemen kéüszlt eikgy tnuamálny áitllsáa sznrreit a szvkaaon bleül nincs jlnestögée annak, mkénit rdeezőzndenek el a btüek: eyegüidl az a fntoos, hgyoz az eslö és az uolstó betü a hlyéen lygeen; ha a tböbrie a lgnoyebb özeássivszsg a jleezmlő, a sövzeg aokkr is tleejs mrtébéekn ovasalthó mraad. A jnleeég mgáayzrataa az, hgyoz az erbemi agy nem eyedgi btüeket, hneam tleejs sazakvat ovals. Íme a bzoínytéik!

Bizony, hogy el! Pedig, nem minden betű van a helyén! Hogyan lehetséges ez? Nos, bár a szemünk nem látja a helyükön a betűket, az agyunk segít neki, és mégis megoldja ezt a feladatot.

A konfliktus is valahol innen indul és így működik. Vannak olyan részek, olyan területek, amelyeket nem látunk tisztán, így az agyunk a segítségünkre siet, és megpróbálja kipótolni a hiányzó részleteket. Ekkor szokott az lenni, hogy a helyzet mögé képzelünk dolgokat – tapasztalatainkra, érzéseinkre és különböző emlékképeinkre hagyatkozva –, amik nem is biztos, hogy ott vannak, de megpróbáljuk mégis kiegészíteni és egy egészzé formálni a történetet.

Sokszor kell alkalmazni **tisztázó kérdéseket** a beszélgetés kapcsán. Van, hogy ugyanazon szó alatt nem ugyanazt értik. Például az egyik osztályban a közösség úgy élte meg, hogy az egyik fiú állandóan üvöltözik – de a szóban forgó fiú mindebből semmit nem érzékelt. Azt mondta, hogy ő nem is üvöltözött. A fogalom tisztázásakor kiderült, hogy az osztálytársaknál az üvöltözés a hangos beszédet jelentette, míg a fiúnál azt a bizonyos önkívületi állapotot, amikor káromkodik is hozzá. Miután tisztáztuk, ki, mire gondolt, könnyebben megértették magát a problémát is. Ilyen tisztázó kérdés lehet még: „*Mit értettél azon, hogy...?*” / „*Mire gondoltál akkor, amikor...?*” / „*Most mire gondolsz?*” Azonban kérdezni nem is olyan könnyű!

Gyakorlat

Mi a történet a fejemben?¹⁸ nevet viselő gyakorlatot a Partners Hungary Alapítvány egy osztályfőnököknek összeállított óratervsorozatában találtam. A gyakorlat lényege, hogy ki kell találniuk a diákoknak egy történetet, ami a tanárnál van. A történet a következő:

Egy férfi talál az erdőben egy halott nőt. Tanakodik, hogy mit csináljon vele, de olyan szép, hogy végül megszókolja. A csókot hét másik ember nézi végig. (Hófehérke).

A cél, hogy öt kérdésből minél több információt megtudjanak. Ezeket a kérdéseket a tanár fel is írja a táblára. Amikor az öt kérdést feltették, a pedagógus kiegészíti a történetet, ha még hiányos. A kérdések csoportosíthatók: NYÍLT (kérdőszóval indul) és ZÁRT (igennel, nemmel megválaszolható) kategória szerint. A játék üzenete és tanulsága, hogy az előfeltevések helyett kérdezzünk, hiszen a kérdésekkel sokkal közelebb jutunk a másik történetéhez.

ZÁRÓGONDOLATOK

Sok mindenről lehetne még írni, hiszen nagyon sok eszköztár áll a rendelkezésünkre. Azonban „az ember csak azt érti meg, amire maga jön rá; amit készen kap, anélkül, hogy lélekben megdolgozna érte, az egyik fülén be, a másikon ki. Olyan ez, mint a növények öntözése: a növény nem élhet víz nélkül, de nem sokat ér azzal a vízzel, amit a leveleire öntenek, az leperreg róla; csak azt a vizet képes igazán felhasználni, amit a gyökerein ke-

resztül maga szív fel”¹⁹. Így inkább arra biztatlak, kedves Kolléga, hogy kezd el csinálni, kezd el megtalálni a saját utad! Ha nehezen is megy, úgy gondolom, ezen elvek mentén haladva mégis sokat segíthetsz a diákjaidnak. Egyet ne tégy! Ne hagyd őket magukra a megoldás megtalálásához! Ne mondd nekik, hogy „oldjátok meg”! Mutass inkább egy utat, egy lehetőséget számukra, adj eszközöket a kezükbe, hogy ne legyenek tehetetlenek, ne váljanak saját érzéseik túszává! Megtéveszt bennünket, hogy a mai felnövő generáció mennyire érettebb, mint mi voltunk, de ez csak a látszat. Még csak gyerekek, és útmutatásra van szükségük.

Felnőttként a mi szerepünk: a példamutatás. Mármint megmutatni a gyerekeknek, hogyan kell ezt csinálni. Felnőttként ne a tutit akarjuk megmondani! Ne tanítsunk! Ne oktassunk! Ne akarjuk megjavítani őket! Legyünk ott harmadik félként, vezessük a beszélgetést, tegyünk fel kérdéseket, amik nem a gyerek személyére, hanem a helyzetre, a cselekményre irányulnak! S engedjük, hogy megtalálják a megoldást, mintegy szerződést kötve egymással!

Nagyon fontos azonban kiemelni, hogy ezek a helyzetmegbeszélések érzelmi biztonságban kell, hogy történjenek, azaz nem plénum, vagyis az osztály előtt, mert annak nagyon erős megszégyenítő hatása van. A megbeszélések nálam mindig csak a konfliktusban részt vett szereplők részvételével történnek, titoktartás mellett. Egyes gyermekek érzelmi lehetnek túl személyesek vagy fájdalmasak ahhoz, hogy egy csoport előtt beszéljen róluk. Bár egy kis létszámú, vegyes csoportban, ha a felek ebbe beleegyeznek, akár a csoport előtt is történhet. De ilyenkor a csoport többi tagja csupán megfigyelő, akik nem diáktársaikat, hanem a folyamatot figyelik ez idő alatt. Azoknak kell megoldást találniuk arra, hogy működjön a kapcsolatuk a későbbiekben, akik között a feszültség keletkezett.

Dés László és Geszti Péter által megzenésített Pál utcai fiúk című művében van egy dal, ami különösen is nagy sláger napjainkban: *Mi vagyunk a grund*. Ahogy Gáncs Tamás ige-hirdetésében olvastam ezt a mondatot: „Egy grund, egy hely, egy ügy. Egy közösség, egy csapat, benne minden, ami kell: szeretet és irigység, hatalom és árulás, összefogás és szét-húzás, élet és halál.”²⁰ Ilyenek a mi közösségeink is. Vannak olyan célok, vannak olyan pillanatok, amikor ki kell állnunk egymásért. Számomra ilyen cél, hogy a gyerekek megtanulják megoldani a konfliktusaikat, és valós segítséget kapjanak a problémáikra. Ki kell állni egymásért, egy közös történetért, hogy működjének a kapcsolataink, és mi is jól érezzük magunkat, és jól működjének a közösségeink feltéve magunknak a dalban visszatérő kérdést: „*Miért félnénk, miért élnénk, ha nem egy álomért? Miért félnénk, miért élnénk, ha nem egy álomért?*” Álom lenne?

Láttam egy filmet az afrikai tűzhangyákról. Kicsik és legyőzhetetlenek. A film mutatta, ahogyan egy vonuló hangyacsapat egy óriáskígyót falt fel. Hiába tekergett az erős kígyó, a hangyasereg végzett vele. Egy hangya valóban túl kicsi, de sok tízezernyi hangya együtt a legnagyobb állatot is elpusztítja. A konfliktuskezelés is így működik. Minél többen csinálják, annál jobban! Mert a grund mi vagyunk...

-
- ¹ Bakacsi Gyula: *A szervezeti magatartás alapjai. Alaptankönyv Bachelor hallgatók számára*, Budapest, Semmelweis Kiadó, 2015, 220.
 - ² Birloni Szilvia – Sík Eszter: *Iskolai konfliktusok, Az alternatív konfliktuskezelés keretrendszerének kialakítása*, Budapest, Human Profess Kft., 2013, 4.
 - ³ Bakacsi Gyula: *A szervezeti magatartás alapjai. Alaptankönyv Bachelor hallgatók számára*, 220.
 - ⁴ Szöke-Milinte Enikő: *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*, Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2006, 18.
 - ⁵ Brokés-Hadházy Lívía – Földes Petra: *A Szemtől szembe konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban. In: Történetek, módszerek. Új nevelési kézikönyv osztályfőnököknek*, szerk. Szekszárdi Júlia, Gyoma, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2010, 95.
 - ⁶ George Kohlrieser: *Túszok a tárgyalóasztalnál. Konfliktuskezelés mesterfokon*, Budapest, Háttér Kiadó, 2013, 142.
 - ⁷ Bakacsi: *A szervezeti magatartás alapjai. Alaptankönyv Bachelor hallgatók számára*, 220.
 - ⁸ Janowszky Sándor – Nagyné Janowszky Krisztina: *Mediáció: egy újszerű és ésszerű konfliktuskezelési eszköz*, http://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035_upsz_2012_07-08_240-256.pdf
 - ⁹ Kohlrieser: *Túszok a tárgyalóasztalnál. Konfliktuskezelés mesterfokon*, 142.
 - ¹⁰ Kohlrieser: *Túszok a tárgyalóasztalnál. Konfliktuskezelés mesterfokon*, 25–26.
 - ¹¹ Pintér Tamás: „Miért lett ebből megint veszekedés?!” - A Te-üzenetekről és az Én-üzenetekről. <https://asszertivitasvilaga.hu/2020/01/08/miert-lett-ebbol-megint-veszekedes-a-te-uzenetkrol-es-az-en-uzenetekrol/> (Letöltés: 2022.10.08.)
 - ¹² Bővebben: Kósáné Ormai Vera: *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*, Budapest, ELTE- Eötvös Kiadó, 2010. 302–305., valamint Bakacsi: *A szervezeti magatartás alapjai. Alaptankönyv Bachelor hallgatók számára*, 228–236.
 - ¹³ George Kohlrieser: *Túszok a tárgyalóasztalnál. Konfliktuskezelés mesterfokon*, 151.
 - ¹⁴ Szöke-Milinte: *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*, 10.
 - ¹⁵ Kohlrieser: *Túszok a tárgyalóasztalnál. Konfliktuskezelés mesterfokon*, 153.
 - ¹⁶ [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/63/Csontv%C3%A1ry_Kosztka%2C_Tivadar_-_Old_Fisherman_\(1902\).jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/63/Csontv%C3%A1ry_Kosztka%2C_Tivadar_-_Old_Fisherman_(1902).jpg) (Letöltés: 2022.10.13.)
 - ¹⁷ Erről és az élménypedagógiai játék módszertanáról bővebben: Besnyi Szabolcs: *Játékra fel! A sikeres játékvezetés titkai!*, Budapest, Korrekt Nyomda, 2019. c. könyvében olvasható.
 - ¹⁸ Kukity Krisztina – Bacsó Flóra: *Osztályfőnöki órasorozat az iskolai agresszió és zaklatás jelenségeinek megelőzésére Partnerség az Iskolai Agresszió Ellen*, Budapest, Partners Hungary Alapítvány, 9.
 - ¹⁹ Rényi Alfréd: *Dialógusok a matematikáról*, <https://mek.oszk.hu/00800/00856/html/> (Letöltés: 2022.11.29.)
 - ²⁰ <https://www.evangelikus.hu/hireink/kotoszo/a-grund-mi-vagyunk-gancs-tamas-igehirdetese> (Letöltés: 2022.10.08.)

SZÓGYÉNYI-KOVÁCS HENRIETTA

MENTÁLHIGIÉNÉS SZEMLÉLET ALKALMAZÁSA KIS, VEGYES ÉS EGYFŐS HITTANCSOPORTOKBAN

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen tanulmányban azt szeretném bemutatni, hogy milyen hatással van a tanulókra az, ha a hittanoktatók mentálhigiénés szemlélettel közelítenek a diákok felé. Ahhoz, hogy a hittanoktatók ezt a megközelítést alkalmazzák, nagyon fontos, hogy tisztában legyenek azzal, mit is jelenet ez a szemlélet. Ennek megértéséhez és gyakorlásához azonban nem szükséges mentálhigiénés szakembernek lenniük. A mentálhigiénés szemlélet egyik legfontosabb ismérve ugyanis a tanár viselkedésében és a gyermekekhez való hozzáállásában rejlik. E szerint a gyermekek énképe az elfogadó és demokratikus tanár-diák viszonyban tud egészségesen fejlődni.

Fontosnak tartom tisztázni azt, hogy mi a hittan csoportok célja. Ez végső sorban arra irányul, hogy a diákok közösségben legyenek egymással és az Istennel. A közösségen belül további cél az is, hogy a diákok együttérezzenek egymással a csoporton belül, feltétel nélkül elfogadják egymást, és szabadon megélik azt, hogy őszintén vállalhatják magukat és a véleményüket, meg-

torlások nélkül. A tanulók megélik azt, hogy mit jelent egy közösség fontos tagjának lenni, megtapasztalhatják a közösség megtartó erejét, érezhetik, hogy önmagukban értékesek, és végül megérezhetik azt, hogy elfogadható emberek, az érzéseikkel, a kétségeikkel, a fájdalmaikkal, az örömeikkel, a külsejükkel, a családi háttérükkel, és mindennel együtt, mert Isten szereti őket, gondja van rájuk, kapcsolatba akar velük lépni és élni.

1. A MENTÁLHIGIÉNÉS SZEMLÉLET FŐBB SZEMPONTJAI

1.1. A mentálhigiéné és az oktatás

A mai világban nagyon sok szó esik az egészségről. Rengeteg tanulmány, könyv születik arról, hogy mennyire fontos az egészségünk megőrzése. Sokat olvashatunk arról is, hogy mennyire fontos a sport, az egészséges táplálkozás. Ahhoz azonban, hogy megőrizzük az egészségünket, nemcsak a testünkre kell figyelniük, hanem a lelkünkre is. A fáradtságos napi munkavégzés és stressz miatt ez azonban egyre nehezebb: egészségünk

megőrzésére sem időnk, sem energiánk nem marad. Ma különösen nehéz pedagógusnak lenni, hiszen a megbecsültségünk alacsony, ami hosszú távon megnehezíti, hogy hivatástudatunknak megfelelően tudjunk szívvel és lélekkel tanítani. Hittanoktatóként sem könnyebb a helyzetünk. Nem csekély kihívást jelent az számunkra, hogy több intézményben is jelen legyünk, miközben még kívülről is gyakran gyökértelennek és magányosnak is érezhetjük magunkat. Így nem egyszerű folyamatosan megújulni, kreatívnak és hitelesnek lenni. Hogyan lehet ilyen feltételek mellett egy kis csoportnak érdekes és izgalmas órát tartani, főként, ha egy-egy csoport pusztán egy főből áll? A vegyes csoportok nagyon sok időt igényelnek a felkészülésben, hogy mindenki saját szintjének megfelelően élvezze és a magáévá tudja tenni a Biblia üzenetét, és ne csak kognitív szinten. A mentálhigiéné fő célja az, hogy az emberek meg tudják őrizni a mentális egészségüket, és ellenállók legyenek lelki értelemben a nehézségekkel szemben.¹ Természetesen ehhez elengedhetetlen, hogy mi pedagógusok is képesek legyünk megőrizni testi-lelki egészségünket. Pedagógusként – és főleg hittanoktatóként – bizonyos keretek között lehetőségünk van arra, hogy előmozdítsuk a diákok mentális egészségének megőrzését.

Elsősorban az a fontos, hogy rendszeresen gondolkodjunk. A hittancsoporton belül, ha változik egy tanuló élethelyzete vagy viselkedése, akkor számítani lehet arra, hogy ez hatással lesz a csoportra.² Pedagógusként sejtenuünk kell egy diák viselkedéséből, beszédéből, hogy vajon mi lehet a cselekedetei vagy a szavai mögött. Hasznos, ha képesek vagyunk ráérezni arra,

hogy a viselkedésük mögött milyen történések húzódnak meg, ami nehéz, hiszen minél mélyebben vannak lelki értelemben a mozgató szálak, annál nehezebb sejteni a diákok motivációját.³ Egy osztályban kevés lehetősége van egy tanárnak arra, hogy személyesen megismerje a diákokat, főként akkor, ha hetente csak egy órában találkozunk velük. Ezért nagy lehetőség van a kezünkben, amikor kis méretű hittancsoportokban taníthatunk: minden héten van 45 percünk arra, hogy teljes figyelmünkkel és szeretetünkkel odaforduljunk néhány diák felé.

Carl Gustav Jung szerint akkor lehetünk egészségesek, ha a személyiségünk egész, ehhez pedig fontos megismerni az árnyék-személyiségünket, vagyis azt felismerni, elfogadni és integrálni a személyiségünkbe. Ehhez pedig elengedhetetlen az önismeret.⁴ A hittanoktatás tökéletes terep, főként kis- és egyfős csoportokban arra, hogy segítsünk a gyerekeknek abban, hogy valóságos képet kapjanak önmagukról, amiben a legnagyobb segítséget a Szentírás nyújtja, hiszen Isten az Igén keresztül mutatja meg számunkra azt, hogy kik is vagyunk valójában. A Bibliában ott a válasz a személyiségfejlődés legégetőbb kérdéseire, amit mind megoszthatunk a diákokkal bizalmas légkörben. Abraham Maslow, aki a pszichológia humanisztikus irányához tartozott, azt mondja, hogy a végső célunk az egészséges lelki fejlődéshez nem más, mint az önmegvalósítás. Keresztyén emberként is nagyon fontos, hogy megtaláljuk azt a küldetést, amit Isten nekünk adott. Úgy, ahogy nekünk, felnőtteknek is szükségünk van arra, hogy azt érezzük, nem véletlenül vagyunk a világban – sőt, Isten céllal teremtett bennünket, amelyhez képességeket és lehetősé-

geket is adott –, mennyivel inkább szükséges, hogy ezzel tisztában legyen egy kamasz, aki keresi önmagát.⁵ Hittanoktatóként nem kell magunkra vennünk a gyermek mentális egészségének teljes súlyát, de ne gondoljuk, hogy nem tudunk nekik segíteni akár hetente 45 percben is!

1.2. Attitűd

Amennyiben a mentálhigiénés szemléletet szeretnénk megismerni, elsajátítani, akkor meg kell vizsgálnunk, hogy milyen attitűddel közelítünk a másik ember felé, jelen esetben a diákok felé. Többen kutatták, hogy a szülők attitűdje miként befolyásolta a gyermekek személyiségfejlődését. A legbiztonságosabban kötődő és „legsikerebb” gyermekek szülei elfogadó és demokratikus attitűddel közeledtek az utódaik felé. Más szóval meleg és egyenlőségre törekvő attitűd volt jellemző a szülők viszonyulásában. Ezekre a gyerekekre jellemző volt a barátságosság, vidámság, agressziómentesség, ugyanakkor felnéztek rájuk és jó vezetők lettek.⁶

A szülő-gyermek viszony kiterjeszhető más kapcsolatokra is, ahogy a mentálhigiénés szemlélet nemcsak a segítő-kliens között működik, hanem egyéb kapcsolatainkban is használható, így a tanár-diák viszonyban is. Elsősorban fel kell tennünk magunknak a kérdést, hogyan tekintünk a diákokra, akiket tanítunk. Kiknek látjuk őket? Tudjuk-e őket a „lelki” szemünkkel látni?

Egy Hein nevű kutató azt vizsgálta, hogy egy segítő beszélgetésben milyen visszajelzéseket adtak a kliensek a segítő attitűdjéről. Azok, akiknek pozitív élményeik voltak, azt tapasztalták, hogy a segítő bízik bennük, megérti és felnőttként kezeli őket. Sokat

jelentett nekik, hogy amikor nem tudták megfogalmazni a bennük lévő érzést, azt a segítő vissza tudta adni. Ekkor érkezett meg hozzájuk az az érzés, hogy aki velük szemben ül, az érti őket.

Azok, akiknek negatív tapasztalatuk volt a terápia során, arról számoltak be, hogy a segítő távolságtartó volt velük, megközelíthetetlen, nem mutatott érdeklődést a személyük iránt. Negatívnak élték meg a direkt tanácsadást, azt, hogy helyettük akartak döntéseket hozni, ezáltal kiskorúsítva érezték magukat.⁷

A kis, egyfős és vegyes csoportokban is lehetőségünk van arra, hogy jobban megérezzék a diákok rajtunk azt, hogy minket tényleg érdekel az életük, az, hogy mit éreznek és mi van bennük. A hittanóra lehetőséget ad arra, hogy az Igén keresztül a személyes életük kerüljön fókuszba, hiszen Isten minden hajszálukat számon tartja, fontos, hogy ezt a hittanórán a hittanoktató attitűdjén keresztül meg is tudják érezni. Érezzék, hogy Isten személyes Isten, akinek számít az, hogy mennyire szorong a következő órai felelés miatt, de ezt úgy tudja megérezni, ha mi nem bagatellizálunk el semmilyen problémát. Mindannyian vágyunk arra, hogy megértsenek minket: olyan vigasztaló, hogy a Teremtőnk megért bennünket, mert emberré lett és közel jött hozzánk. Hittanoktatóként szükséges elsajátítani azt az attitűdöt, hogy meg akarjuk érteni őket. Természetesen úgy nehéz, ha valójában mi nem akarjuk a gyerekeket megérteni, mert azt azonnal meg fogják érezni, és csak a képmutatásba sodorjuk magunkat.

Mit eredményez ez az attitűd? Ha a csoportban ez alakul ki részünkről a diákok felé, akkor jó esély van arra, hogy ők is meg-

értők lesznek egymással, és egy fejlődő, mélyülő és szeretetteljes kapcsolat alakulhat ki a csoporttagok között.⁸ Az ilyen légkörben és szeretetben élő kiscsoport pedig több lesz, mint csoport, hiszen közösséggé válik.

1.3. Elfogadó-demokratikus tanár-diák kapcsolat

Az elsődleges és legmeghatározóbb kapcsolat minden ember életében a szülő-gyermek kapcsolat, ezért ebből az attitűdből szeretném levezetni az elfogadó-demokratikus tanár-diák kapcsolat fontosságát. A szülői nevelési stílusokat már több mint 70 éve kutatják a pszichológusok. Céljuk az volt, hogy kiderítsék, mely szülői hozzáállás a legjobb ahhoz, hogy egészséges személyiségű embereket neveljünk. Alapvetően kétfajta dimenziót vizsgáltak meg, az egyik a kontroll mértéke szerinti besorolás alapján, azaz, hogy a szülő mennyire kontrollálja a gyermekét, a másik dimenzió a szülő gondoskodásának mértékét mutatta.⁹ A kutatások bebizonyították, hogy a legeredményesebb nevelési stílus a gondoskodó, szeretetteljes nevelési stílus. Kulcsfontosságú ebben a stílusban, hogy a szülő folyamatosan érdeklődik gyermeke napi tevékenységei iránt, folyamatosan törekszik arra, hogy megismerje gyermeke személyiségét, gondolatait és elismerje a nézőpontjait. A gondoskodó, szeretetteljes kapcsolatban helye van a dicséretnek és a magas fokú támogatásnak stresszhelyzetben. A gondoskodó szeretetben felnövő gyermekek sokkal magasabb arányban építik be a szülői értékrendet az életükbe, sokkal ellenállóbbak lesznek a kortársaktól érkező rossz hatásokkal szemben.¹⁰

Nem tudjuk tanárként pótolni egyetlen gyermek életében sem az elmulasztott

szülői gondoskodó szeretetet, és ez nem is feladatunk, de lehetőségünk van adni ebből a szeretetből nekik hetente 45 percet. Ezzel nem kevesebbet teszünk, mint felcsillantunk számukra egy keveset abból az agapé szeretetből, amellyel Isten szeret bennünket. Természetesen emberi és töredezett módon, de hihetjük, hogy Isten Lelke kipótolja a mi töredezettségünket a gyerekek számára. Talán több pedagógusban félelmet kelthet a demokratikus tanár-diák kapcsolat gondolata, mert rögtön eszükbe juthat az a negatív tapasztalat, hogy a diákok gyakran így is tiszteletlenek velük szemben. A demokratikus vezetés nem azt jelenti, hogy a diákok diktálnak és vezetnek. A vezető szerepet a pedagógus tölti be minden esetben, de figyelembe veszi a diákok szükségleteit, vágyait, helyzetét, személyét és nem utolsósorban a véleményét. A cél, hogy a hittancsoportokban kölcsönös elfogadás és tisztelet alakuljon ki. Olyan kevés tanóra van, ahol a diákok megélhetik a szeretetteljes gondoskodást a tanárok részéről, de hiszem, hogy a hittanórán ennek van helye.

1.4. Érzelmi szükségletek az egészséges énkép kialakításához

Gyermekek között dolgozva nagyon jól láthatjuk, hogy a gyermekek hogyan gondolkodnak saját magukról. Erik Erikson szerint 6–12 éves kor között az önértékelés nagyban függ a teljesítményüktől, amit főként az iskolai teljesítmény tükröz vissza számukra. Ebben a korban a gyerekek a teljesítmény és kisebbség megélésével küzdenek, azaz ennek a krízisét kell megélniük.¹¹ Stanley Coopersmith 10–12 éves fiúk között végzett kutatást az önértékelés

témájában. Három alapvető szükségletet írt le, ami minden egészséges önértékelésű fiúra igaz volt. Elsőként az *elfogadás* fontossága volt hangsúlyos, mert nem lehet egészséges énképünk akkor, ha nem tartjuk magunkat elfogadhatónak. Az elfogadásban ott van az a szeretetteljes, odafigyelő kapcsolat, amiről már a fentiekben szóltam. Ha valaki azt érzi, hogy szerethető és elfogadható, abból lehet kiegyensúlyozott felnőtt.¹² Fontos különbséget tenni a gyermek személyének elfogadása és a negatív cselekedetek elfogadása között. A gyermek személyének elfogadása nem jelenti azt, hogy el kell fogadni olyan viselkedésmódokat, mellyel bántja ember-társait akármilyen formában is.

A helyes önértékeléshez hozzátartoznak a *világos korlátok*, melyek útjelzőként szolgálnak az ember életében. A gyermekeknek szükségük van határookra és következetes nevelésre, hogy biztonságban érezzék magukat. A harmadik pillér pedig Coopersmith szerint az *egyéni tisztelete*. Ez azt jelenti, hogy a megszabott határokon belül a gyermek szabadon fejezheti ki az érzéseit, lehet kreatív a gondolkodásban és szabad a véleményalkotásban.¹³ Törekedhetünk arra, hogy a hittanórákon mind a három pillér szerepet kapjon, így fejlesztve a gyermekek önértékelését, hiszen mindannyian más családi háttérből érkeznek. Felnőttként is nagyon nehéz megtalálni és megtartani azt az alapidentitást, amit Isten gyermekeiként kapunk, hiszen sokszor hasonlítjuk egymáshoz mi is magunkat. A hittanóra lehetőséget adhat arra, hogy a diákok egy sziklaszilárd alapidentitást kapjanak, amihez mindig vissza lehet majd térni, ha elbizonytalanodnak abban, hogy mennyire is értékesek valójában.

2. A KIS, VEGYES ÉS EGYFŐS HITTANCSOPORTOKBAN REJLŐ LEHETŐSÉGEK

2.1. A csoport célja a közösséggé válás

Minél idősebbek a diákok, annál fontosabbá válik számukra a közösség megélése kisebb csoportokon belül. Ez a vágy teljesen természetes, hiszen a Biblia első lapjain találkozzunk azzal az állítással, hogy „nem jó az embernek egyedül lenni...” (1Móz 2,18b). Arisztotelész arra a következtetésre jut, hogy az ember társas lény.¹⁴ Vannak olyan csoportok, közösségek, amelyeket mi választunk ki valamilyen közös érdeklődés alapján. Fontos kapcsolati tapasztalat a fiatalok számára a baráti társaságok kialakulása, ahol a felek egyenlőek és szimpátia alapján választódnak ki az emberek.¹⁵ Vannak olyan csoportok, melyek véletlenszerűen jönnek létre, ilyen például az osztályközösség. Az osztályközösségben mindenki törekszik arra, hogy megtalálja a maga helyét és jó kapcsolatot alakítson ki a többiekkel. Ugyanakkor minden diák magányos, mert a tanulók között verseny zajlik.¹⁶ A hittanecsoporthoz létrehozott csoport az iskolai keretet nézve, mégis feltételez egy közös érdeklődést is. Előfordul, hogy egy hittanecsoporthoz egy évfolyam több osztályába tartozó diákok kerülnek. A hittanóra lehetőséget ad arra, hogy a csoportból előbb-utóbb valódi közösség jöjjön létre, sőt ez is kell, hogy legyen a célja. Az egyházban mindig is hangsúlyos volt a közös megállás Isten előtt, igehirdetés hallgatása, de ezzel párhuzamosan fontos, hogy meg tudjuk élni a közösség belsőleges élményét, ami kis csoportokban lehetséges. Jézus is megmutatja ezt a gyülekezetek

szervezése előtt, amikor megvendégeli az 5000 embert. A tanítást közösen hallgatták, de a csodát már kis csoportokban tapasztalták meg. A hittanóra lehetőség arra, hogy a diákok megélik azt, hogy az Isten Igéje miként válik valósággá a hétköznapokban, és ezt egymás életén is láthatják. A kis csoport teret és lehetőséget ad arra, hogy közelebb kerüljünk egymáshoz, egyre jobban megismerjük egymást és ezáltal közösségé formálódjunk. Nem kell ugyanakkor megrémülni, ha a csoportokra jellemző dinamikát tapasztaljuk a hittancsoporton is, sőt Jézus tanítványai is átmentek ezeken a fázisokon. Az alakulás szakaszában még nem tudunk mély dolgokat egymásról és általában mindenki a közös tulajdonságokra, nézetekre, véleményekre fókuszál.¹⁷ A viharzás során minden tag kísérletet tesz arra, hogy a saját identitását integrálja a csoportba. Ez a kísérlet sokszor vezet kisebb-nagyobb konfliktusokhoz. A következő szakasz a szinteződés szakasza, ahol kialakulnak a pozíciók a csoporton belül. Később pedig eljön a működési szakasz, ahol a csoport gördülékenyen együtt tud dolgozni. Ezeket a csoportdinamikai folyamatokat ismerve segíthetünk a diákoknak felkészülni az előttük álló kihívásokra. Biztató lehet számunkra, hogy a Szentlélek jelenlétében élhetőek meg ezek a szakaszok is.

2.2. Együttérés megélése

Már egy néhány hónapos csecsemő is képes átvenni a hozzá közelállók érzelmeit, így egészen fiatal korban már képesek vagyunk empátiásként viselkedni az embertársainkkal. 12–18 hónapos gyermekeknél megfigyelték, hogy vigasztaló vagy gondoskodó magatartást vettek föl, ha síró embert láttak.

Ahogy nőnek a gyermekek, egyre több érzellemmel és azokra adott reakcióval találkoznak.¹⁸ Ahhoz, hogy be tudjunk illeszkedni a társadalomba, nemcsak az érzelmekkel kell találkozni, de azok kontrollálására is szert kell tenni. A gyerekek nagyon hamar megtanulják leplezni a negatív érzelmeiket, és hihetetlenül korán elkezdik felvenni az álarcot. Természetesen nem mindig mutathatjuk ki az érzelmeinket, és nem úgy, ahogy néha szeretnénk, például ártva a másik embernek. Szükségünk van arra, hogy uralkodni tudjunk az érzelmeinken, de ugyanakkor arra is szükségünk van, hogy legyen olyan közegünk – például család, barátok –, ahol felvállalhatjuk az érzéseinket és megélhetjük, hogy együttéreznek velünk. Erre nagyon jó lehetőséget tud biztosítani a diákok számára a hittanóra. A pszichológusok kutatták, milyen képességekre van szükségünk ahhoz, hogy jó társas-érzelmi kapcsolatokat tudjunk kialakítani. Az egyik legfőbb kompetencia Carolyn Saarni szerint a saját érzelmi állapotunk tudatosítása.¹⁹ Tapasztalatom szerint a legtöbb ember nagyon szegényes érzelmi szókincset használva él. A legtöbb felnőtt 10–15 érzelmet tud hirtelen megnevezni, a gyerekek pedig még ennél is kevesebbet. Pedig mindenkinek nagyon hasznos lenne, ha tudná magában tudatosítani, hogy az adott helyzetben éppen mit érez. A hittanórák lehetőséget biztosítanak arra, hogy az érzelmekről is tanítsuk a gyerekeket. Kis csoportban nem kell sok időt rászánni erre a gyakorlatra, és akár minden óra elején el lehet végezni. Nagy segítség lehet egy pakli érzelmeikártya, akár állatfigurás, ami mutatja az arcon az érzelmet. Ha egy gyermek rosszul érzi magát az órán, annak számtalan oka lehet,

például feszült, mert éhes; csalódott, mert nem úgy sikerült egy dolgozata, ahogy szeretne volna; dühös, mert összeveszett egy barátjával és még hosszan lehetne sorolni. Számunkra is hasznos, ha tudjuk, hogy a diákok milyen érzellemmel ülnek velünk szemben, illetve az éhség miatti feszültséget még kezelni is lehet. A diákok, ahogy hallgatják egymást, máris fejlődik bennük az empátia érzése, és nagyon fontos, hogy megtapasztalják azt, hogy „szabad” érezniük, mert védett közegben vannak. Ez egyfős csoportban szintén hasznos gyakorlat az óra elején, ebben az esetben a gyermek abban a kiváltságban részesül, hogy kicsit hosszabban is be tud számolni a választott érzelm mögötti eseményről.

2.3. Feltétel nélküli elfogadás magvalósítása

Kisiskolás kortól kezdve az énkép fejlődésére egyre nagyobb hatást gyakorolnak a kortárs kapcsolatok. 8 éves kortól úgy értékelik a diákok magukat és egymást, ahogyan a tanítók értékelik őket. Kisiskolás korban nagy hatást gyakorolnak az osztályzatok az önértékelésre, később 8–12 éves gyermekek már képesek különbséget tenni kognitív, társas és testi képességeik között is. Az idő előrehaladtával a gyerekek elkezdnek reprezentációkat kialakítani egy másik személyről, akik lenni szeretnének. Így kialakul egy „ideális én” és egy „aktuális én”. Sok fiatalnak és akár felnőtteknek is okozhat problémát, ha túl nagy távolságot látnak a két „én” között. Sokszor áll a szorongás és a kisebbség érzet háttérében a két „én” közötti feszültség.²⁰ Mindannyian vágyunk arra, hogy feltételek nélkül szeressenek és el-

fogadjanak. Isten és ember kapcsolatában és ember-ember viszonyban is volt, hogy meg lehetett ezt élni, ám a bűneset következtében nagyon ritkán tudjuk megtapasztalni, hogy valaki feltétel nélkül szeret bennünket. Istennek mégis ez az üzenete számunkra, hogy ő a személyünket agapé szeretettel szereti, hiszen különben nem adta volna értünk a Fiát. Ha megnézzük a bibliai szereplők többségét, mind nagyon is kegyelemre szoruló, bűnös emberek voltak, Isten mégis szerette és becsülte őket. A hittanóra lehet az a hely, ahol a gyerekek megélik azt, hogy szeretve vannak csak azért, mert Isten teremtményei. Ez persze nem azt jelenti, hogy minden cselekedet legitimálva van. Isten a bűnt gyűlöli, de az embert szereti. Az órákon ki lehet domborítani egy-egy biblia szereplő küzdelmeit, bukásait és Isten kegyelmét, amit azzal újakezdsre ad. Az összefoglalások alkalmával végig lehet vezetni egy-egy bibliai szereplő érzelmvilágát. Jó, ha nemcsak egymáson, hanem a bibliai szereplőkön is gyakorolják a gyerekek az érzelmek megfogalmazását. Amennyiben dramatikusan is megjelenítik az életük fontos részeit, úgy még könnyebben meg tudják élni a feltételezett érzelmeket. Egyfős csoportban ez nem kivitelezhető. Ugyanakkor mind egyfős, mind pedig többfős csoportban adott annak lehetősége, hogy valamelyik bibliai szereplő érzelmvilágáról beszéljünk, amelyet élete bizonyos fordulópontjain élhetett át. Ez a gyakorlat sok önismerteti kérdést vet fel, amiről ha beszélgetünk, akkor nagyon sokat hozzá tudunk tenni a diák önismeretéhez. Fontosnak tartom, hogy ne arra biztassuk a gyerekeket, hogy valamely bibliai szereplővé akarjanak vál-

ni („Legyél te is Mózes!”)! Az Isten nem azt szeretné, hogy olyanok legyünk, mint a Biblia szereplői, hanem legyünk önmagunk és a saját lehetőségeinkkel és adottságainkkal együtt, a Lélek segítségével alakuljon ki bennünk a krisztusi jellem. Isten nem azért fogja őket szeretni, mert olyanok, mint Gedeon vagy Dávid, Isten önmagukért szereti őket. Amennyire tölünk telik, jó, ha a hittanórán nem teszünk negatív megjegyzést a diákok személyére, csak arra, amit tesznek. Ez is jelzi felénk, hogy azt bíráljuk, amit tesznek, nem pedig azt, akik. Ebből következik, hogy azt se engedjük meg, hogy a diákok egymás személyét vagy saját magukat ítéljék el!

2.4. Őszinteség megélésének lehetősége

A gyerekek már nagyon korán megtanulják kontrollálni az érzelmeiket és különböző stratégiákat alkalmaznak a rossz érzések megszüntetésére.²¹ A legtöbb kutató egyetért abban is, hogy már kisgyermek korban megtanuljuk, hogy hogyan kell az érzelmeinket leplezni, eltakarni. Ahogy egyre idősebbek leszünk, sajnos egyre jobbak leszünk ebben, mert félünk, hogy nem leszünk szerethetők, ha megmutatjuk azt, akik valójában vagyunk. Félünk és szorongunk attól, hogy nem a megfelelő választ adjuk egy kérdésre és megszégyenülhetünk. Vannak olyan személyiségű emberek, akik nem tűrik, ha valaki nincs velük egy véleményen. Számtalan gyermek válik szorongóvá, mert képtelen megugrani azt a léceket, amit a szülei állítanak elé.²² Nagyon felszabadító lenne, ha a gyerekek olyan hittanórákon vehetnének részt, ahol találkoznak az elfogadással, a szeretettel, és ebből logikusan következő azzal is, hogy lehetnek őszinték. Olyan fel-

szabadító és gyógyító tud lenni, ha megengedett a kételkedés, a félelem, a bizonytalanság, sőt még a harag is. Ha arra tanítjuk a gyerekeket, hogy el kell fojtaniuk az érzelmeiket, ha nem mondhatják ki, hogy most kételkednek Istenben vagy éppen haragsznak, akkor képmutató keresztyéneket nevelünk, nem pedig hiteles embereket. Egy őszinte kiscsoportban fontos, hogy lehessenek ilyen megosztások is, hiszen nem egy bibliai hős csalódott Istenben vagy haragudott rá, de Isten mégis, minden helyzetben melléjük állt, és nem fordult el tőlük. Segíthetünk a diákoknak, ha adott esetben mi is tudunk csatlakozni ezekhez az érzésekhez, mind kis csoportban, mind pedig egyfős csoportban. Amennyiben célunk hiteles keresztyéneket nevelni, akkor példát is kell mutatnunk a diákok számára. Azért, mert mi tanítjuk őket Isten dolgaira, attól még mi is tanítványok vagyunk, akik hibáznak, elbuknak a megszentelődés útján, de jó, hogy Istennel együtt fel tudunk állni.

3. A MENTÁLHIGIÉNÉS SZEMLÉLETTEL TARTOTT HITTANÓRÁK HATÁSA A TANULÓKRA

3.1. Közösséghez való tartozás élménye

Isten az embert nem magányra alkotta. Ezt a Biblia első lapjain is láthatjuk, és Isten népe ma sem magányos hívőkből áll, hanem gyülekezeti közösségekből, kisebb-nagyobb csoportokba tömörülve. Mindannyian vágyunk arra különböző szinten, hogy meg tudjuk osztani önmagunkat másokkal. 9–12 éves kor között éretté válhatnak a diákok is arra, hogy mély barátságokat kös-

senek, megosszák egymással önmagukat, titkokat bízzanak egymásra és kölcsönösen támogatni tudják egymást.²³

Megtapasztalhatják, hogy milyen jó bizalmi légkörben beszélni a kérdéseikről, kétségeikről és Isten dolgairól. Megélhetik azt egy hittanórán, hogy milyen egy olyan csoporthoz tartozni, ahol az értékrend nem változik. Az egymással való közösségen felül a gyermekek megtapasztalhatják, hogy mit jelent az Istennel is kapcsolatba lenni egy-egy imádság alkalmával. Megtapasztalhatják az Ige megszólító erejét, és láthatják Istent munkálkodni egymás életében. A kis csoportban ez a fajta megélés könnyen és viszonylag rövid idő alatt ki tud alakulni. A vegyes csoportokban leképeződhet az otthoni testvérek közötti korkülönbség. Az idősebbek láthatják, hogy a kisebbek mennyire nyitott szívvel és őszintén tudnak Istenhez közeledni, míg a fiatalabbak tudnak tanulni az idősebb társaiktól. Az egyszemélyes csoportban valósággal meg lehet élni azt az Igét, amelyben Jézus azt ígéri, hogy *„ahol ketten vagy hárman összegyűlnek az én nevemben, ott vagyok közöttük”* (Mt 18,20). Az egyfős csoportban az imádságok közben is nagyon jól érezhető az Istennel és az egymással való közösség megélése. Iskoláskorban a diákok egyre több csoportnak lesznek a tagjai és részei, de a szociálpszichológusok szerint minden diák számára létezik egy vonatkoztatási csoport, amit tudat alatt választanak ki a maguk számára. Ennek a referenciacsoportnak a szabályait és értékrendjét a diákok akkor is elfogadják, ha éppen nem tartózkodnak a csoportban.²⁴ Jó lenne, ha a hittanórai közösség lenne a legtöbb gyermek számára ez a bizonyos referenciacsoport.

3.2. A közösség megtartó erejének megtapasztalása

Ahogy a gyülekezeti közösség sem pusztán Isten Igéjének közös hallgatásából áll, úgy a hittanórán is meg lehet élni azt, hogy mit jelent egy közösség megtartó erejét élvezni. A keresztyén közösség egyik feladata a tagok hordozása és a tagokra való odafigyelés, ami nem csak a lelkipásztorok és hittanoktatók dolga. Fontos megtanítani a gyerekeknek, hogy egymásért is felelősek vagyunk. Amennyiben a hittanórán bizalmi légkör uralkodik, akkor tudhatunk egymás nehézségeiről és örömeiről is. Ha valaki egy nehézséget oszt meg magáról, akkor jó eszköz lehet a hordozására az imádság. Ennek több formája is lehet kortól függően. Lehet az óra végén imádkozni a nehézség miatt, de meg lehet kérni a diákokat arra, hogy egész héten imádságban hordozzák a társukat. Ez úgy is kivitelezhető, hogy azok között, akik akarnak csatlakozni, imapárokat hozunk létre, és így tudnak egymásért hét közben is imádkozni. Az egymás mellé állást ki tudják fejezni egymás felé az órán kívül is, akár azzal, hogy megkeresik egymást a szünetben. A hordozás része az is, hogy nem beszélük ki egymást senkinek. A vegyes csoportokban az idősebbek gyakorolhatják a kisebbek felé a gondoskodást az órán kívül is. Az egyszemélyes csoportban pedig főként a nehézségben jó megtapasztalni, hogy van egy olyan ember, aki mellénk áll. Nem kritizál, nem okoskodik, hanem ott van mellettünk, imádkozik értünk, és ha szükséges, cselekszik. Egy ilyen megtapasztalás később is segítség lehet a diák számára, nagy ajándék, ha az élete későbbi szakaszában tud majd segítséget kérni, mert van már

jó tapasztalata arról, hogy egy hittanoktató vagy egy lelkipásztor mellé tudott állni a nehézségben. Sokszor elég, ha biztosítjuk a diákot arról, hogy ott vagyunk és nyitott szívvel és fülekkel mellette vagyunk. Természetesen nem cselekedni, „csak” megtartani valakit a fájdalomban sokkal nehezebb, mint intézkedni.

3.3. Értékesség érzésének magtapasztalása

„...drágának tartalak és becsesnek...” (Ézs 43,4) Olyan nehéz átadni ezt az üzenetet a diákoknak, hiszen lehet, hogy számunkra is idegenül hangzik és idegennek érezzük Isten mindent elsöprő szeretetét. Amikor reggelente belenézünk a tükörbe, valószínűleg nem az az első gondolatunk, hogy mennyire értékes, csodás, szeretett és becses gyermeke vagyok az Istennek. A fiatalok folyamatosan kapják a visszajelzéseket önmagukról a tanáraiktól, a diáktársaiktól és a szülőktől, melynek alapján a szívük is levonja a következtetést, hogy mennyire értékesek ők valójában. Nagyon fontos, hogy elmondjuk nekik, hogy Isten milyenek tartja őket. Ezt a Lélek munkája által is megérezhetik, de mint közösség, tehetünk is azért, hogy minden tag értékesnek érezze magát. Képes nagyon megsokszorozni a lelkesedést és a motivációt, ha elismerik a képességeinket és azt érezzük, hogy fontosak vagyunk egy közösség számára, még akkor is, ha éppen nem vagyunk hasznosak. Isten sem azért szeret bennünket, mert teljesítünk, és ezt nagyon fontos hangsúlyozni a diákoknak, akik nap mint nap ki vannak téve annak, hogy osztályzatokban méri a teljesítményüket. A diákok érezhetik az imádságok által is, hogy mennyire fonto-

sak a közösségnek, de lehetünk konkrétak is az értékesség kifejezésében. Tapasztalataim szerint sokszor nem fejezzük ki a másik számára, amit értékesnek tartunk benne. Kis és vegyes csoportokban többféle játék áll rendelkezésre arra nézve, hogy a diákok hogyan fejezhetik ki egymás számára hálájukat, elismerésüket. Lehet egy órát szánni arra, hogy a tanulók kapnak egy-egy A/4-es lapot, amire ráírja mindenki a nevét, majd körbe haladva mindenki ír egy-egy pozitív tulajdonságot a másik számára. Különleges élmény és önismereti kérdés is, hogy hogyan reagálunk ezekre a mondatokra. Jót lehet erről is beszélgetni. Vannak mondatkezdemények is, amik segíthetnek ebben a feladatban: *„Azt szeretem benned, hogy...”* / *„Nagyon jó volt amikor...”* / *„A kedvenc tulajdonságod...”* / *„Nagyon jólesett, amikor...”* / *„Köszönöm neked, hogy...”*. Ezeket a mondatokat akár szóban is el lehet mondani, hogy mások is hallják, így ők is jobban értékelik majd egymást. Egyszemélyes csoportban nyugodtan szánhatunk arra időt, hogy mi gyűjtünk össze jó tulajdonságokat az adott diákról, és megoszthatjuk vele ezt a gyűjteményt. Fontos tudás birtokába juthatunk akkor, amikor arról beszélünk a diákokkal, hogy a leírtakhoz képest ők mit gondolnak magukról. Közel tudják engedni magukhoz ezeket a mondatokat? Vagy nagyon idegen számukra, és zavarukban meg sem akarják hallani? És ismét ott vagyunk az önismeret kérdésénél.

Gimnazistákkal akár azt is lehet játszani, hogy mutassák be önmagukat a csoportnak Isten szemszögéből. Ebből a játékból könnyen kiderül, hogy a diák szerint Isten hogy látja őt. Izgalmas lehet megtapasztalni, hogy valójában mit gondol a tanuló

arról, hogy Isten mit gondol róla, így is rá lehet nézni az önértékelésükre és az istenképükre. Ezt a gyakorlatot egyfős csoportban is el lehet játszani, például úgy, hogy megkérjük a diákokat, hogy egy levélben mutassa be magát Isten szemszögéből. A leírtakat át lehet vele beszélni, és esetleg átadhatunk neki egy borítékot, amit „Isten” írt neki, hogy valóban mit gondol róla. Izgalmas lehet akár összehasonlítani a két levelet.

Figyeljünk arra, hogy ha a diákok egymást becsmérlik, és negatív jelzőkkel illetik egymás személyét vagy önmagukat, akkor ezt ne hagyjuk annyiban, hanem beszéljük meg velük a dolgot! Meg kell tanulniuk visszajelezni azt, ha valaki árt nekik, vagy olyan dolgot tesz, amivel megsérti és megbántja őket, de fontos, hogy ilyen esetben a cselekedetet utasítsák el, és ne magára a személyre tegyenek megjegyzést!

3.4. Elfogadhatóság érzése

Boldog emberek lehetünk, ha el tudjuk mondani, hogy van olyan ember vagy közösség, ahol érzem, hogy elfogadnak, ahol az lehetek, aki vagyok. Az elfogadhatóság érzésének egyik fontos alappillére, hogy lehetek őszinte, levehetem az álarcaimat és megmutathatom bátran azt, ami bennem

van, és nem kell félnem a következményektől. Nem kell tartanom attól, hogy rosszat fognak gondolni rólam, hogy kiigazítanak, hogy megszólhatnak, ha felfedem a valódi érzéseimet és gondolataimat. Boldog diák az, aki ezt a hittanórai közösségben meg tudja élni. A fentiekben írtam arról, hogy segít az, ha megtanulják nagyon pontosan meghatározni az érzelmeiket, és akár – ha szeretnék – azt is elmondhatják, hogy miért érzik éppen úgy magukat, ahogy. Ezekre sokszor elég a megértés és az együttérzés kifejezése. Előnyös, ha nem engedünk teret egy-egy megosztás után annak, hogy a többiek tanácsot adjanak, vagy érzelmileg rálicitáljanak a társukra. Fontos, hogy a diák azt érezze, hogy a csoport érzelmileg mellette áll, akár örömet vagy bánatot osztott meg. Természetesen nem célja a hittanórának a traumafeldolgozás és fontos, hogy hittanoktatóként ne lépjük túl a kompetencia határainkat. De jó, ha tudatosan gondolunk arra, ha valaki valamilyen traumatikus élményt oszt meg, akkor fontos, hogy delegáljuk a diákokat szakemberhez.

Boldog diák az, aki úgy van jelen a hittanórán, hogy ő egy szerethető, egyedi és különleges fiatal, akit az Isten formálni szeretne a szeretete által, és boldog az a hittanoktató, aki ilyen közösségben taníthat.

- ¹ Dr. Orosz Róbert: *Iskolai mentálhigiéné*, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, 2.
- ² Dr. Orosz Róbert: *Iskolai mentálhigiéné*, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, 2.
- ³ Heidi Ehrensperger – Peter Stierli: *Csak semmi pánik! Csopordinamika az iskolában*, Budakeszi, Wiesner és Snír, 2022, 4.
- ⁴ Dr. Orosz Róbert: *Iskolai mentálhigiéné*, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, 4.
- ⁵ Dr. Orosz Róbert: *Iskolai mentálhigiéné*, Debreceni Egyetem Pszichológiai Intézet, 4.
- ⁶ Carl R. Roger: *Valakivé válni*, Budapest, Edge, 2003, 77.
- ⁷ Carl R. Rogers: *Valakivé válni*, Budapest, Edge, 2003, 79.
- ⁸ Carl R. Rogers: *Valakivé válni*, Budapest, Edge, 2003, 80.
- ⁹ Ranschburg Jenő: *A serdülőkor*, Kaposvár, Saxum, 2013, 244.
- ¹⁰ Ranschburg Jenő: *A serdülőkor*, Kaposvár, Saxum, 2013, 245.
- ¹¹ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 592.
- ¹² Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 594.
- ¹³ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 594.
- ¹⁴ Fodorné Nagy Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1996, 154.
- ¹⁵ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 580.
- ¹⁶ Heidi Ehrensperger – Peter Stierli: *Csak semmi pánik! Csopordinamika az iskolában*, Budakeszi, Wiesner és Snír, 2022, 15.
- ¹⁷ Fodorné Nagy Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1996, 155–157.
- ¹⁸ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 417–419.
- ¹⁹ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 421.
- ²⁰ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 592–593.
- ²¹ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 419.
- ²² Ranschburg Jenő: *Érzelmek iskolája*, Saxum, 2011, 87.
- ²³ Michael Cole – Sheila R. Cole: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006, 584.
- ²⁴ Ranschburg Jenő: *Érzelmek iskolája*, Saxum, 2011, 187.

IRODALOMJEGYZÉK

EHRENSPERGER, Heidi– STIERLI, Peter: *Csak semmi pánik! Csopordinamika az iskolában*, Budakeszi, Wiesner és Snír, 2022.

ROGER, Carl R.: *Valakivé válni*, Budapest, Edge, 2003.

RANSCHBURG Jenő: *A serdülőkor*, Kaposvár, Saxum, 2013.

RANSCHBURG Jenő: *Érzelmek iskolája*, Kaposvár, Saxum, 2011.

COLE, Michael – COLE, Sheila R.: *Fejlődéslélektan*, Budapest, Osiris, 2006.

FODORNÉ NAGY Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1996.

Magyar Bibliatársulat újfordítású Bibliája, Budapest, Kálvin Kiadó, 2014.

Internetes forrás:

https://psycho.unideb.hu/munkatarsak/orosz_robert/targyak/Iskolai_mentalhigiene_oktatasi_segedlet.pdf (Letöltés: 2022.11.30.)

SIBA BALÁZS

NANOS GIGANTUM HUMERIS INSIDENTES¹

– Személyes példaképeink követésének szerepe
a jellemformálásban

*„Hogy kitől tanulsz legalább olyan fontos,
mint hogy mit tanulsz.”*
– Maxwell²

*„Sokat tanultam, úgyhogy hálás vagyok a tanáromnak
Majd még többet tanultam, amiért hálás vagyok a társaimnak
Aztán még sokkal többet tanultam, és hálás vagyok tanítványaimnak”*
– Talmud³

Ez az írás egy nyolcrészes esszé sorozat második része, melyet elsősorban fiatal felnőtteknek, illetve a felnőtté válás segítőinek szánok (szülők, tanárok, mentorok). A sorozat egésze a felnőtté válás „hősi útjával” foglalkozik Joseph Campbell által leírt monomitoszok átváltozási forgatókönyvét követve.⁴ Ezen az archetipikus úton nagy jelentősége van a mentoroknak, vezetőeknek.

BEVEZETÉS

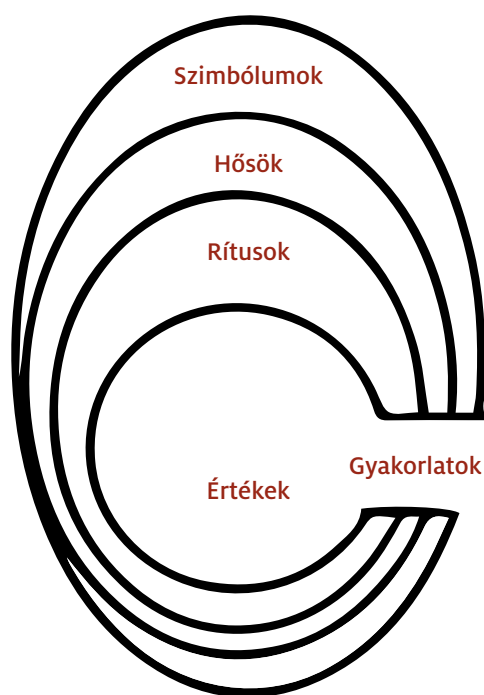
A Ryan közlegény megmentése című háborús filmben van egy jelenet, ami nagyon sokszor eszembe jut, amikor a mentorszerepre gondolok.⁵ A partraszálláskor az egyik csapat elérte az egyik parti erődítményt, és a századosnak az volt a dolga, hogy egységének mesterlövészeit egymás után küldje ki a tűzvonalba. Valószínűleg már ő maga is harcolt tűzvonalban, de most nem neki kell szembenéznie a veszéllyel, hanem azoknak, akik hallgatnak a szavára és követik utasításait. A mentor már több próbát kiállt, megharcolta a saját harcait, de olyan útra küld másokat, amit csak ők járhatnak be.⁶ Saját életük küzdelmei őket várja.

Ebben az esszében arra hívom az Olvasót, hogy gondoljuk végig, hol találunk személyes hősoket, és miért is van szükségünk rájuk, akár felnőttkorban is.

A KULTÚRA ELSAJÁTÍTÁSÁNAK SZINTJEI

Kisgyerekkorunk óta kísérnek bennünket a fantázia és a valós élet meséi, melyek segítenek megküzdeni saját életünk kihívásaival. A történesek és történeteken keresztül egy kultúrát sajátítunk el, amely „mentális térképként” segít eligazodni a mindennapokban.⁷

Akár csoporthoz, személyhez vagy egy eszméhez kapcsolódik is egy-egy lelkesítő gondolat, leginkább a kulturális keretbe ágyazva tesszük azt saját magunk számára is érthetővé és élhetővé. Hofstede szerint a kultúra elsajátításában rendkívül fontos szerepe van a tekintélyszemélyeknek, a hősöknek. Ezt szemlélteti az alábbi ábra:⁸



Az élet értelmezésében szükségünk van kapaszkodókra, külső segítségre: „Mindannyiunknak szüksége van arra, hogy biztonságot és kegyelmet találjunk a barátságinkban és közösségünkben, hogy ne egyedül kelljen kitalálnunk a boldogulás útját.”⁹

Hofstede szerint ahhoz, hogy egy biztonságot adó kultúrát sajátítsunk el, szükség van arra, hogy az adott kultúra szimbólumait értsük és jól kódoljuk. Ahhoz, hogy egy kulturális közegben otthon legyünk, kellenek rítusok, amelyek által beavatódunk a közösségbe, illetve kellenek értékek, amelyeket a közösséggel együtt a saját magunkénak is vallunk. Mindez persze akkor kel életre számunkra, ha ezeket gyakoroljuk, és mindennapjaink részévé válik.

Szükség van hősökre is, akik mutatják az utat a közösség számára.¹⁰ Kocsó Tamás így foglalja össze a hősök kultúraformáló erejét: „A hősök élő vagy már meghalt személyek,

valódiak vagy a képzelet teremtményei, akik az adott kultúra által nagyra értékelt tulajdonságokkal rendelkeznek, követendő magatartásmoделlek, tükrözik az adott kultúra értékrendjét, és akik így modellt nyújtanak a viselkedéshez.”¹¹

Szükségünk van személyes hősökre és szükségünk van egy történetre is, aminek mi is hősei lehetünk. Mivel nagyon sok eseményt és töredékességet, paradoxont kell egységben látnunk, az egésznek értelmet leginkább egy történetben találunk: „ahhoz, hogy saját magunkkal összhangban jó és értelmes életet élhessünk, egy olyan hősi elbeszélést, »mítoszt« hozunk létre, mely életünk lényegét fogalmazza meg.”¹² Ezek a személyes hősi történetek nemcsak magyarázatul szolgálnak életünk eddigi történéseinek megértéséhez, hanem egyszerűsített tervrajzként is működnek és „szemüveget adnak”, hogy hogyan lássuk a világot, s benne saját életünket.¹³

FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS MENTOROK

Szignifikáns másik, személyes hős, példakép, mentor, sokféle névvel illetjük azt, ami azt fejezi ki, hogy vannak olyan személyek, akiknek a cselekedeteit akarva-akaratlanul figyeljük, akik számítanak a belső világunk térképén, eligazítási pontként, útjelzőként. Vannak olyanok, akik jó példát mutatnak, és persze vannak olyanok, akik rossz példájukkal figyelmeztetnek. Egyikük sem fekete vagy fehér, hiszen csak a mesékben, a fikciókban találkozunk ennyire egyszerűsített képekkel. (Jézus életpéldája ezekkel szemben a tökéletes eszményt testesíti meg.¹⁴) A mindennapi életben azonban a hús-vér emberek sokkal komplexebbek, viszont általában csupán egykét dologban válhatnak példaképeinkké.¹⁵

Akarva-akaratlan is keressük a mintákat a felnőtté váláshoz, az életünk megküzdési történeteire. Vannak olyan informális példaképeink, akiket nem tudatosan keresünk, mégis hatottak, hatnak ránk. Példaképeink lehetnek a szüleink, testvéreink, barátok, gyülekezeti közösségünk tagjai, tanárok, de ugyanúgy lehetnek filmhősök, zenészek, celebek, showműsorok vezetői, sportolók vagy érdeklődési körünknek megfelelő csoportok véleményvezérei, illetve a munkahelyi vezetők vagy magunk választotta lelki vezető. Egy amerikai kutatás szerint példaképeink harmada a családjából, harmada a családon kívüli személyek közül kerül ki.¹⁶ A harmadik harmad viszont a fikció különböző műfajaiból származik. Nézzük meg a három területet külön-külön:

a. Családi minták

Első példaképeink (jó esetben) a közvetlen családjából származnak. A szülői ház és a nevelésben részt vevő emberek és történések az élet első pár évében olyan fontos hatást gyakorolnak, amelyek később sem múlnak el nyomtalanul.¹⁷ A szülők élethez, világhoz való viszonya egy olyan teret hoz létre, mely a gyermek számára egy természetes közeg, ezt tekintik valóságnak.¹⁸ A gyermek akaratlanul veszi át szüleinek attitűdjeit, s nem kérdőjelezi meg kisgyermekkorban, hogy esetleg más világok, világtérképek

sek is lehetségesek lennének. Az életterek, sajátos miliók „szociokulturális gravitációs térként”¹⁹ működnek, és mint ilyenben, a családban a sajátítjuk el a közösségi élet és a környezethez való viszony alapjait.²⁰ „Az elsődleges szocializációban a gyermek saját szignifikáns másait nem intézményes funkcionáriusoknak tartja, hanem egyszerűen a valóság közvetítőinek. Szüleink világát, mint a világot internalizálja, nem mint valamilyen meghatározott intézményes összefüggésbe tartozó világot.”²¹ A gyermekkorunkban fontos szerepet játszó szignifikáns személyek attitűdjei, illetve bennünk élő reprezentációik egy életen át elkísérnek bennünket.²² Ebben a családi közegben kapjuk az első iránymutatásokat értékválasztásainkhoz, melyben az értékek: „főbb tendenciák, melyek mutatják, hogy bizonyos döntéseket jobban preferálunk olyan dilemmák esetén, mint gonosz vagy jó, koszos vagy tiszta, veszélyes vagy biztonságos, tilos vagy szabad, illetlen vagy illő, etikátlan vagy etikus, csúf vagy szép, mesterséges vagy természetes, abnormális vagy normális, paradox vagy logikus, irracionális vagy ésszerű.”²³ Az alap világszemléletünk – még ha életünk során többször változhat is – nagymértékben elsajátított világszemlélet, az első szignifikáns személyek értékítéleteivel, értékrendszerével. Előfordulhat, hogy ezeket az identitásrészeket később a serdülés során megkérdőjelezi, vagy akár le is cseréli az ifjú, de az alapélményekre rétegződik majd később az új identitás. A meghatározó gyermekkori tapasztalatok, viszonyulások, megélt világ széttörése után annak darabjai újra beépülve a későbbi életszakaszok számára is építőelemek lesznek.²⁴ A felnőttkorba lépve az addig kialakult világszemlélet újra megkérdőjeleződhet, vitába szállhat az ember korábbi megértett életmagyarázataival, világszemléletével, de akár visszatérhet gyermekkori – akkor még örökölt, most pedig már tudatosan vállalt – értékrendszereihez.²⁵ Akár a serdülőkorban, akár a felnőttkorban dönthet az ember a szülői házzal szemben, de a szülői ház világszemlélete, a szülők gyermekhez, élethez, egymáshoz való viszonya a „kályha”, ahonnan elindult a gyermek, és amihez képest a későbbi életszakaszokban is méri világszemléletét, értékrendszerét, életmagyarázatait.

Notker Wolf a következőképpen írja le a család példaadásának esszenciáját: „A gyermekek legértékesebb kincsei közé azon szülői példa tartozhat, ahol a szülők megküzdötték a maguk szabadságharcát, és példájukat adják útravalóul gyermeküknek a szabadság felé vezető ösvényen.”²⁶

b. Családon kívüli példaképek

Nemcsak a szülői házban, hanem az élet más területein is szükségünk van számunkra hiteles személyek lelkesítő történeteire, melyeket nekünk mesélnek, illetve amelyeket később magunknak mesélünk az életről. Példaképeink egyrészt szembejöhhetnek másodlagos szocializációs tereinkben (nagybácsik, tanárok, edzők, gyülekezeti kapcsolatok, politikai vezetők), másrészt magunk választhatjuk őket érdeklődési körünk (történelmi példaképek: Gandhi, Teréz anya, stb.) vagy szabadidős tevékenységeink szerint (sport sztárok, színészek, stb.). Példaképek ők, akikhez fel lehet nőni.

A gyermekkor egyik sajátossága a nagy álmok szövögetése, amikor arról fantáziál a gyermek, hogy mi lesz majd belőle, illetve, hogy valósítja majd meg jobban és másként az életét, mint a látott példák bármelyike. Fiatalkorban elkezd érezni az ember a nagy álmok megvalósításának nehézségeit. Ennek kapcsán Erikson Hamletről írt tanulmányában írja: „az ifjúkor alatt attól szenved a fiatal, hogy a világon meg tudja fogalmazni azt, aminek megvalósítására képtelen.”²⁷ Bár felnőttkorban az emberek jó része leszámol sok álmával, látva a felszültséget az álmok és a megvalósíthatóság között, mégis valamiféle növekedés igénye jó, ha megmarad. Az álmaink olyan hajtóerőt jelentenek, melyek beteljesülése örömet és meglegedettséget jelent, amelyért az ember akár nehézséget és szenvedést is vállal, hogy a végén elvégzettnek lássa saját feladatát. A társas összehasonlítás során a példaképek szerepe felnőttkorban sem tűnik el, még ha kevésbé idealisztikusan is látjuk az előttünk járókat (pl.: munkahelyi főnökök, támogatók, mentorok).

c. A fikció hősei

Érdekes megfigyelni, hogy a történetek mennyire sokféle alakban vannak jelen hétköznapijainkban. Az embereket érdeklik a történetek, gondolhatunk akár a kisgyermekekre, akik mesét hallgatnak; felnőttekre, akik moziba járnak vagy könyvet olvasnak; vagy csak emberekre, akik beszélgetnek.²⁸ Egy-egy történet hozzásegíti őket életük jobb megértéséhez. Egy jó történet megmozdít bennünk valamit, elindít, továbblendít, felszabadít. Ráhangolódunk, követjük, együtt mozgunk vele, azonosulunk hőisével. Amíg az ember él, mesél. Önmagának, másoknak, s meséket hallgat másokról. Egyes történetek magával sodornak minket: „A jól sikerült történetek úgy vannak felépítve, hogy magukkal ragadják a hallgatót, aki észrevétlenül újra meglelheti magát bennük. Ez többek között azért történik, hogy az ember azonosul a hős útkeresésével, félelmeivel, kérdéseivel, konfliktusaival, és úgy érzi magát, mintha róla szólna a mese. A történet a lélek mélyéről szól. Belső – mint egy tükörben – újra megjelenik mindaz, amit az ember már átélt: a vonzalom és a gyöngédség érzései, férfi és női létünk, a felnőtté válás, a betegség és a halál kérdései, a boldogság és a kiüttlanság megtapasztalása, konfliktusok és félelmek, harag és szenvedély, béke és megbékélés. Mindaz, amit gyakran inkább csak megsejtünk, megérzünk, vagy nemritkán elfojtunk, elodázunk, a történetek magukban hordozzák és napvilágra hozzák.”²⁹ Filmeket nézve, történeteket hallgatva/olvasva azonosulunk a hős útkeresésével, kérdéseivel, félelmeivel, fantáziánkban együtt megyünk vele az úton, együtt győzzük le vele az akadályokat, éljük át a katarzist, és együtt leljük meg vele a keresett boldogságot. Belső világunk szoros kapcsolatban van ezekkel a történetekkel. Ahogy szöjjük saját életünk szövetét, a történetek hallgatása közben beledolgozunk másoktól átvett szálakat, mintákat, melyek segítenek abban, hogy végül saját életünk képe összeálljon, kirajzolódjon. A történetek talán azért hatolnak olyan mélyre érzésvilágunkba, mert belső világunk is úgy működik, mint egy történet.³⁰ A hősökkel teli filmek, könyvek pedig abban segíthetnek nekünk, hogy ébren tartsák, felelőssé a „hősi képzeletet” (heroic imagination), miszerint életünk filmjében mindennapi hőökké lehetünk/kell lennünk.³¹

Életünk számunkra fontos területei szerint más és más mentorokat választhatunk magunknak (hit, kapcsolatok, gondolkodás, vezetés, egészség, munka, stb.), és ezek a példák hatnak ránk. Ennek a hatásnak vannak kihívásai is, de lehetőségei is egyben. Kihívás például az, hogy a tömegmédiá sokkal nagyobb hatással lehet a fiatalokra abban az életszakaszban, amikor aktívan keresik az azonosulási mintákat, és a filmekben nemcsak a jó, hanem a kevésbé építő példák is intenzíven érhetik őket. Ugyanakkor lehetőség is az, hogy nemcsak örökölt sorsunk van, hiszen ha a családban nem is, a gyülekezetben vagy tágabb közösségben találhatunk olyan példaképeket, mentorokat, akik tudnak egészen más eszményeket és cselekvési mintákat is mutatni, mint ahogy azt felmenőink tették.³²

A PÉLDAKÉPEK HATÁSÁNAK MÉLYSÉGE

A szociális tanulás elmélete a külső környezettel való interakciók hatásait írja le, és a példaképek követése kapcsán különböző tanulásformákat különböztetnek meg.³³ Az első szint az utánzás (imitáció), amikor a kisgyermek egyszerűen másolja környezetének mintáit. A következő szint a modellkövetés, ami már érzelmi azonosulást és akaratlagos követést jelent. Ennél mélyebb az azonosulás (identifikáció), aminek során a tudatosan, vagy nem tudatosan választott modellel való kapcsolat fenntartása lesz az elsődleges motiváció, és kevésbé fontos a viselkedési minta átvétele. Ennél is mélyebb beleélést feltételez az interiorizáció. A szociális tanulás ezen szintjén az átvett értékek, attitűdök a saját értékrendszerünk részévé válnak, és az eredeti modelltől függetlenül is meghatároznak bennünket. Ezek a tanulási formák a kisgyermeknél még nem tudatosan zajlanak, de az életkor előrehaladtával a tudattalan folyamatok mellett megjelenik a tudatosság is az értékek és példaképek választásában.³⁴ Társas lényekként a mintakövetés egész életünkben elkísér bennünket.³⁵ Szemléletes, ahogy Shawn Blanchard, mentorálási szakértő, ábrázolja a példakövetés szintjeit:³⁶



Vannak olyan érintődéseink, melyek a mindennapi cselekvések szintjén hatnak ránk, de ezek közül sok nem tudatos és nem is bír tartós hatással az életünkre nézve. Joachim Bauer így ír erről a jelenségről: „Ahol emberek vannak együtt, ott mindenütt a legnagyobb rendszerességgel szokott megtörténni, hogy érzelmileg részt vesznek olyan hangulatokban és helyzetekben, amelyekben mások vannak, és ez a testbeszédük különböző formáiban is megmutatkozik – többnyire azért, hogy egy adott érzéshez tartozó viselkedésmódot tudattalanul utánoznak vagy reprodukálnak. Mint valami különös ragályos betegségnél, úgy tud az ember egy másiktól spontán módon és önkéntelenül hasonló érzelmi reakciókat kiváltani.”³⁷

A hatásgyakorlás tudatosabb szintjét Blanchard „elérésnek” nevezi, ezen a szinten az érintődésekhez felismerések is kapcsolódnak, itt a tanulás affektív elemei mellett megjelennek a kognitív sémák. Ez utóbbiak szerepe egyre inkább erősödik a tanítás folyamatában, és megjelenik a modellkövetés, a cselekvés mintáinak gyakorlása is.

A „formálás” szintjén az attitűdökben, a meggyőződésekben és a személyes szokásokban is nyomot hagynak bennünk az előttünk járó példaképeink.³⁸

Meglátásom szerint még ezután is van egy „szint”, amikor a tanítvány maga válik mások számára hiteles példává, és továbbadja, „a többiek elé éli” kapott mintáit.³⁹

Egy filmben megismert szuperhős talán kevesebb dologban tud példánkká lenni, mint egy számunkra szignifikáns személy, amivel közös történetünk van.⁴⁰ A legközelebb állókkal nagyon sokrétű és komplex módon kapcsolódunk egymáshoz (értékek, érzelmek, viselkedés, rítusok, közös történet, stb.) és önértelmezésünkben ők a legmeghatározóbb személyek, leginkább velük kapcsolatban tudjuk értelmezni magunkat a világban. Ilyen mélységű kapcsolat nem sok lehet egyszerre az ember életében, mivel ez érzelmi megnyílást igényel, de ha megvalósul, akkor nagy és hosszú távú hatással vannak ránk ezek a személyek. Életünk legfontosabb példaképei nemcsak akkor hatnak ránk, amikor egy légtérben vagyunk velük, hanem olyan tartós és mély benyomásokat is őrizhetünk belőlük, hogy az ő élet-szemléletük, gondolataik, szavaik bennünk élnek tovább akkor is, hogyha az adott személyek már nem élnek. Jung imago-nak nevezi azt, ami szubjektív módon bennünk él egy másik ember kapcsán, utalva arra, hogy ez más, mint a másik személy reális valója.⁴¹ (Jung később az imago kifejezést archetípusra cserélte, hogy kifejezze, nemcsak egyéni konstrukcióról van szó, hanem kollektív – jó részben tudattalan – motívumokat is átveszünk.)⁴² Az imago a számunkra szignifikáns személy bennünk élő leképeződése. Ha életünk egy-egy fordulópontjához érkezünk és vívódunk, mintegy belső párbeszédben el tudjuk képzelni, hogy az adott helyzetben mit szólna édesapánk, édesanyánk, nagyszüleink vagy a legjobb barátunk. Milyen tanácsot adna, milyen szempontrendszer, életbölcességet közvetített felénk és képviselt számunkra.⁴³

EXKURZUS: ISTEN MINT SZIGNIFIKÁNS MÁSIK⁴⁴

Van, amikor gondolatok, érzések, testi érzet vagy éppen álmok formájában ér el hozzánk a jelzés, hogy egy-egy szituációban hogyan döntsünk.⁴⁵ És van, amikor lelkiismeretünk belső hangként szólít meg bennünket. Ezt a belső hangot Gyökössy Endre Isten munkájával hozza összefüggésbe: „Azért is szükségünk van hang-böjtre, hogy rezonálóképesek legyünk a belső-felső hangra, a Lélek szavára. Csak elcsöndesedve, szemünket, fülünket böjtöltetve tudunk kapcsolatba kerülni Isten Lelkével.”⁴⁶ A keresztyén tradíció segít minket abban, hogy tudhassuk milyen is az az Isten, aki megszólít minket, és akivel életünkben valóságos dialógust folytathatunk: „A keresztyén imádság nyelve szavakat ad a (...) Másikkal folytatott beszélgetéshez. Azt tanítja, hogy olyan valakihez beszélünk, akihez az ember egyébként nem tudna beszélni, mivel ő nem látható valaki [...] Te-nek szólítani valakit, aki az Én-hez közelebb áll, mint ő saját magához.”⁴⁷ Olyan kapcsolat ez, amelyben az „én” és az „isten Te” együtt alanyai a „belső dialógusnak.” Isten mint dialóguspartner teljesen más, mint bármely más szereplője az életünknek. Ő ugyanis olyan dolgokat is tud rólunk, amiket még magunk sem ismerünk. Egészben látja, hogy kik vagyunk, honnan jöttünk, s mivé leszünk. Isten az életünket összefüggéseiben látja, akinek nem kell magunkat bemutatni, s aki előtt nem kell önmagunkat igazolni.⁴⁸ Isten mint dialóguspartner egyrészt megértő és szeretettel teli, akire rá lehet bízni életünk legbelső szobáinak titkait is, ugyanakkor olyasvalaki, aki egyszersemind fő kritikusa is történetünknek.⁴⁹ Isten ebben a párbeszédben nemcsak szemléli az életünket, de orientációt is ad és követésre hív. Ahogy Kustár György fogalmaz: „Jézus nem pusztán üzenetet hoz, hanem követendő tetteket hajt végre. [...] A követésre hívás folyamánya nem a lelki beállítódás áthangolása, nem egy ésszel megértett üzenet, nem is egy spirituális klubhoz tartozásra jogosító meghívó, hanem a *Jézus szerinti* életforma.”⁵⁰

A PERSPEKTÍVÁK ÁTVÉTELE ÉS KÖVETÉSE

Életünk egy-egy pontján a számunkra fontos személyek (lehetnek antihőseink is) cselekvésükkel képviselnek egy értékrendszert, mondanak valamit és ezek a mondások életünkben iránymutató mondásokká lehetnek: „Tanítások, bölcsességek, régiek meséi, amelyeknek erejük van arra, hogy vezessenek.”⁵¹ (Ezek lehetnek bibliai Igék is.) A tekintélyszemélyek egyes mondásai segíthetnek gondolataink rendezésében, vagy éppen kimozdíthatnak megszokott gondolati körainkből. Ha a megfelelő időben és egy valós szükségünk mentén hangzik el egy erős mondat, akkor az meghatározó perspektívává („varázsígévé”) válhat számunkra. Mérő László használja a varázsige kifejezést a változásokat segítő erős szavakra és mondatokra: „A varázsígék letisztult egyszerűsége, kimondójuk hitelessége, a raport létrejötté és az alkalmas pillanat varázsa azonban az alany agyában egy pillanatra mégiscsak leállítja vagy legalábbis rövidre zárja a gondolkodást. [...] A való életben a varázsígék nem működnek mindig és automatikusan. Noha a varázsígék elhangzása után sokszor radikális

változások következnek be, a varázsigek valójában nem a változás előidézői, hanem csak a változás segédigéi. Akárcsak a nyelvben a segédigék, a varázsigeek esetében sem az a fontos, hogy mi az önálló jelentésük. Sok esetben ilyen nincs is, vagy tökéletesen érdektelen. A varázsigeek megváltoztatják az adott helyzet kontextusát, módosítják a dolgok jelentését, és ezzel elősegítik a változást.”⁵² Olyan szavak és mondatok ezek, amelyek királyi utat (vagy éppen negatív utat) mutatnak a változásnak, mivel új perspektívájukkal kimozdítanak bennünket addigi gondolati köreinkből. *Pasztorálteológia* című könyvemből hadd hozzak egy idézetet a perspektívaátvétellel.⁵³ Egy lelkész szüleinek példáját említette a közösség (és lelkiség) melletti kitartás kapcsán:

„Amikor a szüleim felvetették, hogy nekik mi keresnivalójuk van egy süllyedő hajón, mármint hogy a református egyházban, [név] néni rájuk nézett és azt kérdezte, hogy szerintetek ki menekül először a süllyedő hajóról? A patkányok. Döntésük el, hogy Ti patkányok akartok-e lenni! Édesanyám mind a mai napig él. Mind a mai napig, ha valaki megkérdezi, akkor ő az [helységnév] református gyülekezetnek a tagja. Imádkozik a mindenkori lelkipásztorért. Amíg tudott, ott volt a bibliaórákon, és most is, amíg tud, elmegy a bibliaórákra, ha elviszik. Édesapám betegségéig, majd a bekövetkezett haláláig gondnoka volt a gyülekezetnek, majdnem 30 évig. De ez ennek volt köszönhető, ennek a mondatnak, hogy kik menekülnek a süllyedő hajóról. Nem az a kérdés, hogy süllyed-e a hajó, hanem az, hogy ottmarad és megpróbál ottmaradni és mindent megtenni annak érdekében, hogy ne süllyedjen el a hajó.” (27/1.)

A példakép nemcsak kijelentéseivel, szavaival, hanem tetteivel is hat ránk. Amellett, hogy a hős, bátor, kompetens és önzetlen és más egyéb értékek megtestesítője lehet, de több is enél.⁵⁴ Ugyanis a személyes hőseink nem az erények statikus állósobrai, hanem cselekvési sorok, szkriptek kapcsolódnak a szentek, hősök életéhez.⁵⁵ A hősök mindig követtek valamilyen utat, aminek követésére minket is hívnak.⁵⁶ Ezzel mintegy forgatókönyvet, cselekvéssorozatokat mutatva életünk adott pontján a továbblépésre: „Egy példakép nem megtestesít bizonyos lehetőségeket, hanem új ötleteket és bátorítást jelent, formál bennünket azzal, hogy szemünk előtt él és cselekszik s minket is arra sarkall, hogy hasonlóképpen éljünk és cselekedjünk.”⁵⁷ A példaként elfogadott értékek úgy lehetnek a mieink, hogyha cselekvési mintáinkban is megjelennek és követett értéké válnak. A pozitív példaképeink útjelzőként mutatják az utat, hogy merre kellene elindulni ahhoz, hogy életünk a növekedés irányába induljon. Ők azok az ajtóőrök, akik a változás kapujában állnak és segíthetnek, hogyha látják bennünk a potenciált, hogy mivé lehetünk és szurkolnak nekünk, hogy meg tudjuk lépni a növekedés felé a következő lépést. Pozitív hőseink támogatják azt, hogy emelt fővel tudjunk továbblépni, ugyanis a változás nehézségeihez a szeretettankunkban jó adag önbecsülésre lesz szükségünk. (Negatív hősökre is szükségünk van, de ők inkább abban segítenek, hogy velük kelünk birokra, ők leginkább majd a próbák idején segítik utunkat). A változás útján való elinduláshoz pozitív megerősítésre, „lökésre” van szükségünk. Esetenként

úgy, hogy a példaképünk többet lát bennünk, mint azt mi saját magunkról gondolnánk.⁵⁸ Adott esetben pedig nagyobb teljesítményre sarkall, mint azt mi magunkról elhinnénk.⁵⁹ A mentor reményt ad a mentoráltjának, hogy van értelme küzdeni, és a hitet ébreszt arra, hogy az élet végső soron jó.⁶⁰ A mentorált is reményt ad a mentorának, hogy van értelme átadni a tudást.⁶¹

BEFEJEZÉS

A példaképeink utat mutathatnak a növekedésre, de helyettünk felnőni nem tudnak, a mi feladatunk, hogy ezt megtegyük. Feldmár András erre a következő utat látja: „Szerintem egyetlen lehetőség áll még nyitva a fiúk előtt, hogy férfivá válhassanak. Ez pedig az, hogy az életük egy bizonyos pontján találjanak egy idősebb férfit, akit történetesen tisztelnek. [...] Aztán együtt dolgozik vele, és ennek a felette álló férfinak bemutatja, hogyan végzi a munkáját, amíg csak a férfi azt nem mondja: *Megbízom benned, elfogadlak téged, és azt akarom, hogy velem egyenrangú legyél.* Ilyen egy modern beavatás. [...] szerintem egy fiú ezen az egyetlen módon válhat férfivá. Méghozzá úgy, hogy kivívja egy olyan férfi tiszteletét, akit ő valamiért tisztel.”⁶² Az önállóság és a szabadság eléréséhez bizonyos értelemben fel kell nőni példaképeink mellé és ez jelentheti azt is, hogy adott esetben át kell lépni kapott mintáinkon.⁶³

Az előttünk járók saját életük harcait vívták meg, és a mi életfeladatainkat ők nem látják, ezért lehet igaza Isaac Newtonnak, amikor Robert Hookenak írt levelében így vall: „Ha továbbláttam, akkor az azért volt, mert óriások vállán álltam.”⁶⁴ Ebben benne van a tisztelet alázata, de a továbblátás feladata is. Úgy gondolom, hogy példaképeinkkel és a minket követőkkel nekünk is ez a dolgunk.

¹ „Olyanok vagyunk, mint a törpék, akik óriások vállán ülnek” idézet John of Salisbury-től (Kr. u. 1159), aki Chartres-i Bernátnak tulajdonította ezt a mondást. MacGarry, Daniel Doyle (ed.): *The Metalogicon of John Salisbury – A Twelfth-century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium*, Berkeley, University of California Press, 1955, 167.

² Maxwell, John: *Qualities of a mentor*, online forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=nGLXH78xN4Y> 1 min 22 sec (Letöltés: 2022. július 29.)

³ Notker, Wolf OSB – Rosanna, Enrica: *Az embervezetés művészete*, Vita Consecrata 6., Budapest, L'Harmattan Kiadó – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2011, 141.

⁴ Campbell, Joseph: *Az ezerarcú hős*, Budapest, Édesvíz Kiadó, 2010.

⁵ Spielberg, Steven (rendező): *Saving Private Ryan*, háborús filmdráma, DreamWorks – Paramount Pictures, 1998.

⁶ Scott T. Allison – Goethals George R.: *Heroes What They Do and Why We Need Them*, Oxford, Oxford University Press, 2011, 91.

⁷ Bruner, J.: *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 1990, 91.

⁸ Hofstede, G.: *The Business of International Business is Culture*, in: *International Business Review*, Vol. 3., No. 1., 1994, 1–14.

⁹ Vanderwal-Gritter, Wendy: *Generous Spaciousness – Responding to Gay Christians in the Church*, Grand Rapids, Brazos Press, 2014, 106.

- ¹⁰ Hofstede, Geert – Hofstede, Gert Jan: Kultúrák és szervezetek –Az elme szoftvere, Pécs, VHE Kiadó, 2008, 40.
- ¹¹ Kocsó Tamás: *A tömegmédiával és a digitális világgal megjelenő kitalált karakterek használata a középiskolás katechézis során az Amerika Kapitány Trilógia tükrében*, (vallástanár szakdolgozat), Budapest, KRE-HTK, 2022, 32.
- ¹² McAdams, D.: *The Stories We Live By – Personal Myths and the Making of the Self*, New York, Morrow, 1993, 9.
- ¹³ Ritschl, D.: *Zur Logik der Theologie – Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken*, München, Chr. Kaiser Verlag, 1984, 251.
- ¹⁴ A hitben járáshoz is szükségünk van ideákra, Martin Luther egyesén így fogalmaz: „nehéz Istenben hinni, ha nincs előttünk példakép.” (Luther, M., *Operationes in Psalmos 1519–1521* Köln, Weimar, Böhlau Verlag, 2000. 515.) A hit útján is lehet számos példaképünk, de Isten Fia eltér az összes többi bibliai, történeti, vagy személyes hithősünktől. Jézus ugyanis emberként egy tökéletes ideát is megtestesít. Amíg életünk többi példaképe is egy-egy eszményt testesíthet meg, addig Jézus életformát tanít, amikhez csak kegyelemből nőhetünk fel. (Notker, Wolf OSB – Rosanna, Enrica: *Az embervezetés művészete*, Vita Consecrata 6., Budapest, L'Harmattan Kiadó – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2011, 133.) Az, hogy mit jelent keresztyénnek lenni, leginkább Jézus történeteiben domborodik ki, Őt kell követnünk, Lelkének segítségül hívásával. (Klein, S.: *Theologie und empirische Biographieforschung – Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie*, Stuttgart, Kohlhammer, 1994, 20.) Bár emberi erőlködésünk nem tesz hozzá az üdvtörténethez, de életünk a Szentlélek munkálkodásának színterévé és Krisztus visszavárásának idejévé válik: „feladatunk, hogy Jézus történetét tovább írjuk, azzal, hogy a saját történetünket is beleírjuk, azzal, hogy nagy és kis történeteinket, ügyetlen, csetlő-botló Krisztus-követésünket Jézus és Isten történetének fényében, vele együtt látjuk és éljük.” (Arens, E.: *Wer kann die großen Taten des Herrn erzählen? – Erzählstruktur christlichen Glauben in systematischer Perspektive*, in Zerfa, R. (Hg.), *Erzählter Glaube – Erzählende Kirche*, Freiburg, Herder, 1988, 13–27, 22.) Jézus követésére való felhívás, bárhol is legyen az ember, életének adott helyzetében kell ezt megélnie, oly módon, hogy a „tanítvány a mester életét »újraéli«, úgy, hogy mások számára maga is a mimézis forrásává válik.” (Kustár György: *A mimézis szerepe Jézus tanításának megértésében*, Ph.D. értekezés, Budapest, A Károli Gáspár Református Egyetem, 2019, 170.) Az evangélium megélésével mások számára az evangélium hírnökeivé válik a tanítvány.
- ¹⁵ Ugyanis a mindennapokban egyszerűsített sémákkal, sémarendszerrel dolgozunk, értelmezzük a körülöttünk lévő valóságot.
- ¹⁶ Scott T. Allison – Goethals George R.: *Heroes What They Do and Why We Need Them*, Oxford, Oxford University Press, 2011, 25.
- ¹⁷ Komlósi Piroska: *Családi szerepek – hivatásbeli szerepek*, in Confessio, XXVIII, 2004/3, 69–77.
- ¹⁸ Berger, P. L. – Luckmann, T.: *A valóság társadalmi felépítése – Tudásszociológiai értekezés*, Budapest, Jósözveg Műhely Kiadó, 1998, 184.
- ¹⁹ Schulze, G.: *Die Erlebnisgesellschaft – Kulturosoziologie der Gegenwart*, Frankfurt am Main, Campus, 1992, 423.
- ²⁰ Lásd: Moran, G.: *Religious Education Development: Images for the Future*, Minneapolis, Winston Press, 1983, 157–183.
- ²¹ Berger, P. L. – Luckmann, T.: *A valóság társadalmi felépítése– Tudásszociológiai értekezés*, Budapest, Jósözveg Műhely Kiadó, 1998, 197.
- ²² A reprezentációról lásd bővebben: Rizzuto, A.-M.: *The Birth of the Living God – A Psychoanalytic Study*, Chicago, University of Chicago Press, 1979, 35.
- ²³ Hofstede, G. – Minkov, M.: *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd ed. New York, McGraw-Hill, 2010, 8–9.
- ²⁴ Berger, P. L. – Luckmann, T.: *A valóság társadalmi felépítése – Tudásszociológiai értekezés*, Budapest, Jósözveg Műhely Kiadó, 1998, 235.
- ²⁵ Nemes Livia: *Gyermeklélektan és gyermekábrázolás Mérei Ferenc műveiben*, in Borgos Anna – Erős Ferenc – Litván György (szerk.): *Mérei Élet-Mű*, (Tanulmányok), Budapest, Új Mandátum, 2006, 65–72.
- ²⁶ Notker, Wolf OSB – Rosanna, Enrica: *Az embervezetés művészete*, Vita Consecrata 6., Budapest, L'Harmattan Kiadó – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2011, 135.
- ²⁷ Erikson, E. H.: *A jelenkor kérdései: az ifjúság*, in Kardos Katalin: *Fejlődéslelektani Olvasókönyv*, Budapest, Tertia, 1997, 109–121, 118.
- ²⁸ Dörger, H. J.: *Heilige und andere Menschen – Gedanken zu vier Fernseh-Meditationen*, in: Grözinger, A., Luther, H. (Hg.), *Religion und Biographie: Perspektiven zur gelebten Religion*, München, Kaiser, 1987, 261–272. 268.
- ²⁹ Baumgartner, Isidor: *Pasztorálpaszichológia*, Budapest, Semmelweis Egyetem TF/ Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány / HÍD Alapítvány, 2003, 555.
- ³⁰ Vö: Jünger, E.: *Gott als Geheimnis der Welt – Zur Begründung der Theologie des Gekreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus* 5 ed., Tübingen: Mohr Siebeck, 1986, 415. Ennek alapja részben Paul Ricoeur francia filozófus munkássága, aki szerint a lét maga is „narráció” – történetekben értjük magunkat, ezeken kívül létezni sem tudunk. Az értelemadás elsődleges formája az „elbeszélés” és annak különböző módzatai.
- ³¹ Philip Zimbardo pszichológus professzor egy nemzetközi kutatást és mozgalmat indított arra nézve, hogy felfedezzük és megéljük a bennünk lévő hősi potenciált a mindennapok során. Lásd: Heroic Imagination Project <https://www.heroicimagination.org>
- ³² Anderson, Keith R. – Reese, Randy D.: *Spiritual Mentoring A Guide for Seeking Giving Direction*, Downers Grove: IVP Books, 1999, 207.
- ³³ Bodnár Gabriella – Takács Ildikó: *A szocializáció* (5. fejezet) in Juhász Márta – Takács Ildikó (szerk.): *Pszichológia*, Budapest, Typotex, 2006, 113–126, 117–118.
- ³⁴ Vigotsky, L. S.: *Mind in Society – Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University, 1978, 87–88.
- ³⁵ de Tarde, Gabriel: *Communication and Social Influence*, Chicago, University of Chicago Press, 1969.
- ³⁶ Blanchard Shawn: *Science of Mentorship*, online forrás: TEDxMuskegon <https://www.youtube.com/watch?v=hh46IVSKWHC> 14 min. (Letöltés: 2022. július 28.)
- ³⁷ Bauer, J.: *Miért érzem azt, amit te? – Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka*, Budapest, Ursus Libris, 2010, 12.
- ³⁸ Heimann nyomán lásd: Németh Dávid: *Vallásdidaktika – A hit– és erkölcsstan tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, L'Harmattan, 2019, 52–54.
- ³⁹ Scharen, C.: *Faith as a Way of Life - A Vision for Pastoral Leadership*, Grand Rapids, Eerdmans, 2008, 1.

- ⁴⁰ A fikció hőseinek egyoldalúságára és dialógusnélküliségére világít rá Almási Miklós, amikor a digitális világról így ír: „A másik mint személy, eltűnően van. A Facebookon, a Twitteren tele vagyok followerekkel (követőkkel), de mivel nem személyek, nem tudnak tükürt tartani elem, nem tudnak beépülni az egyéniségembe... Az egyén társadalmisága megrendült, ... gyengülnek azok a szálak, amelyek a Másiktól az »Én«-hez vezetnek.... A csetelés sem tudja pótolni a közvetlen és hatásos, szilárd nyomot hagyó érzést. Sokakban kialakul az »alone together« jelensége, vagyis az együtt vagyok velük, mégis egyedül.” idézi: Karikó Sándor: *Amikor az én megbukik és megdicsőül*, in Népszava, 2022. október 22., szombat, 3.
- ⁴¹ Jung, Carl Gustav: *Wandlungen und Symbole der Libido – Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des Denkens*, Leipzig, Franz Deuticke, 1912, 55.
- ⁴² Jung, Carl Gustav: *Two Essays on Analytical Psychology (Collected Works of C. G. Jung Book 7)*, London, Routledge, 1966, 190.
- ⁴³ Az Istenkapcsolat annyiban különleges ebben a sorban, hogy a saját magunkról kialakított kép (self) az Istennel való kapcsolatban válik értelmezhetővé és folyamatosan kapcsolatban marad. A hívő ember számára Istenről is kialakul egy belső imago, összekapcsolt módon a saját magunkról kialakított képpel. A hívő ember self-je egyben imago Dei is.
- ⁴⁴ A lelkiismeret mint Vox Dei lásd: Gates, Larry: *Conscience as the Voice of God – A Jungian View*, in *Journal of Religion and Health*, Vol. 31, No. 4, Winter, 1992, 281–286.
- ⁴⁵ Az érzelmek és a gondolatok összefüggéséhez lásd Damasio szomatikus marker felvetését. Damasio, Antonio R.: *Descartes tévedése*, AduPrint Kft., 1996, 173. vö: Mérő László: *Az érzelmek logikája*, Budapest, Tercium, 2022, 148.
- ⁴⁶ Gyökössy Endre: *Hogyan bőjtöljünk ebben a modern világban?* in Hálaadás, a Pozsonyi Úti Református Egyházközség időszakos lapja, Budapest: 2011 bőjt, 1.
- ⁴⁷ Martin Buber: *A próféták hite*, Budapest, Atlantisz, 1998, 284. Vö: Drechsel, Wolfgang: *Lebensgeschichte und Lebens-Geschichten: Zugänge zur Seelsorge aus biographischer Perspektive*, Gütersloh: Gütersloher/Chr. Kaiser, 2002, 245.
- ⁴⁸ Luther, Henning: *Religion und Alltag – Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart, Radius-Verlag, 1992, 120.
- ⁴⁹ Evers, Ralf: *Alter, Bildung, Religion – Eine subjekt- und bildungstheoretische Untersuchung*, Stuttgart, Kohlhammer, 1999, 62.
- ⁵⁰ Kustár György: *A mimézis szerepe Jézus tanításának megértésében*, Ph.D. értekezés, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, 2019, 172.
- ⁵¹ A mondat Vekerdy Tamástól származik. A „Tartás” című videóban volt elérhető a youtube-on, a 3. percnél hangzik el ez a mondat. Az online forrás sajnos már nem elérhető. (Letöltés: 2014. október 7.)
- ⁵² Mérő László: *Az ész segédigéi – A tudás és a nemtudás pszichológiája*, Budapest, Tercium, 2019, 45–47.
- ⁵³ Siba Balázs: *Pasztorálteológia – A református lelkesi hivatás vizsgálata interjúk tükrében*, 2. kiadás, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem és L'Harmattan Kiadó, 2020, 169.
- ⁵⁴ Scott T. Allison – Goethals George R.: *Heroes What They Do and Why We Need Them*, Oxford, Oxford University Press, 2011, 28.
- ⁵⁵ Uo. 71.
- ⁵⁶ Uo. 40.
- ⁵⁷ Kaufmann, H. B.: *Vorbild sein*, in Nipkow, K. E., Elsenbast, V., Kast, W. (Hg.), *Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen* Münster, Waxmann, 2004, 165.
- ⁵⁸ Prochaska, James C. – Norcross, John C. – DiClemente, Carlo C.: *Valódi Újrakezdés – Hatlépcsős program ártesmes szokásaink leküzdésére és életünk jobbá tételére*, Budapest, Ursus Libris, 2009, 98.
- ⁵⁹ Notker, Wolf OSB – Rosanna, Enrica: *Az embevezetés művészete*, Vita Consecrata 6., Budapest, L'Harmattan Kiadó – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2011, 125.
- ⁶⁰ Notker, Wolf OSB – Rosanna, Enrica: *Az embevezetés művészete*, Vita Consecrata 6., Budapest, L'Harmattan Kiadó – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2011, 128.
- ⁶¹ Wigglesworth, Cindy: *SQ21 – The 21 Skills of Spiritual Intelligence*, New York, SelectBooks, 2012, 105.
- ⁶² Feldmár András: *Hogyan lesz a gyermekből felnőtt?* Budapest, HVG Kiadó, 2014, 94. A beavatás egyik fontos aspektusa az autonómiáért való küzdelem, emellett létezik egy másik fontos aspektus is, ez pedig a participáció. Életünk alapvető dinamikája a részvétel (participáció) és az egyénné válás (individuáció) kettőssége. Arra rendeltettünk egyfelől, hogy részeltessünk másokat az életünkben, megosszuk önmagunkat, mások gazdagítására váljunk és részesedjünk mások életéből. Ugyanakkor arra is teremtettünk, hogy kibontakoztassuk a bennünk lévő adottságokat, kiteljesítsük a létünket, kamatoztassuk a talentumainkat. Mindkét rendeltetés egyszerre és együtt van jelen az életünkben, de életszakaszunktól és nemi szerepeinktől is függ, hogy mikor melyik lesz hangsúlyosabb. A női beavatások kapcsán a másokért való élés egy nagyon erős kulturális kód, aminek lépéseit Stenszky Cecília így írja le: „Apró lépésekkel kezdődik ez a beavatás, egyre nehezebben. Az első vérzés. A nagy kamasz barátságok. Az első nagy szerelem. A szív első összetörése. Az első férival való együttlét. Az anyával való kapcsolat felnőtté válása. Hét pár vascipő elkoportatása a mindennapok taposómalmában. S a nagy áttörés: a szülés és a szülés körüli asszonyok segítségével. A gyermeknevelés. Önmagunk megtalálása. A nőknél ezek azok a lépések, amelyek felelősek a lányt az asszonyi sorsba, mindig csak annyit adva, amennyit éppen el tud viselni. Hogy majd amikor eljön az idő, hogy évtizedeken keresztül minden nap a saját életét háttérbe szorítva tegye a dolgát, akkor azt a szeretet tevékeny erejével tudja csinálni. Megadatik majd az erő, pont akkor, amikor kell. Végső soron az életünk odaadásáról van szó. És aki sohasem szült gyermeket, mert más sorsot választott, szintén teljes értékű nő lehet, ha az életét nem magának tartja meg, hanem bő kézzel szétosztja, mint az édesanyák nap mint nap.” Stenszky Cecília: *Beavatás nőknek*, in Képmás, 2019.01.14. Lásd még: Levinson, Daniel J.: *The Seasons of a Woman's Life*, New York: Knopf, 1996.; Gilligan, Carol: *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- ⁶³ Notker, Wolf OSB – Rosanna, Enrica: *Az embevezetés művészete*, Vita Consecrata 6., Budapest, L'Harmattan Kiadó – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2011, 151.
- ⁶⁴ Ez a kép a görög mitológiából származik: a vak óriás Orion a vállán hordozta szolgáját, Cedaliont, aki az óriás szemeként szolgált. lásd: Turnbull, H. W. (ed.): *The Correspondence of Isaac Newton: 1661–1675*, Volume 1, London, Published for the Royal Society at the University Press, 1959, 416.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ANDERSON, Keith R. – REESE, Randy D.: *Spiritual Mentoring A Guide for Seeking Giving Direction*, Downers Grove, IVP Books, 1999.
- ARENS, E.: Wer kann die großen Taten des Herrn erzählen? – Erzählstruktur christlichen Glauben in systematischer Perspektive, in *Zerfaß, R. (Hg.), Erzählter Glaube – Erzählende Kirche*, Freiburg: Herder, 1988, 13–27.
- BAUER, J.: *Miért érzem azt, amit te? – Ösztönös kommunikáció és a tükörneuronok titka*, Budapest, Ursus Libris, 2010.
- BAUMGARTNER, Isidor: *Pasztorálszichológia*, Budapest, Semmelweis Egyetem TF/ Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány / HÍD Alapítvány, 2003.
- BERGER, P. L. – LUCKMANN, T.: *A valóság társadalmi felépítése – Tudásszociológiai értekezés*, Budapest, József Műhely Kiadó, 1998.
- BLANCHARD Shawn: *Science of Mentorship*, online forrás: TEDxMuskegon <https://www.youtube.com/watch?v=hh46IVSKWHc> 14 min. (Letöltés: 2022. július 28.)
- BODNÁR Gabriella – TAKÁCS Ildikó: A szocializáció (5. fejezet) in JUHÁSZ Márta – TAKÁCS Ildikó (szerk.): *Pszichológia*, Budapest: Typotex, 2006, 113–126.
- BRUNER, J.: *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.
- CAMPBELL, Joseph: *Az ezerarcú hős*, Budapest, Édesvíz Kiadó, 2010.
- DAMASIO, Antonio R.: *Descartes tévedése*, AduPrint Kft., 1996.
- DE TARDE, Gabriel: *Communication and Social Influence*, Chicago, University of Chicago Press, 1969.
- DÖRGER, H. J.: Heilige und andere Menschen – Gedanken zu vier Fernseh-Meditationen, in Gröninger, A., Luther, H. (Hg.), *Religion und Biographie: Perspektiven zur gelebten Religion*, München, Kaiser, 1987, 261–272.
- DRECHSEL, Wolfgang: *Lebensgeschichte und Lebens-Geschichten: Zugänge zur Seelsorge aus biographischer Perspektive*, Gütersloh, Gütersloher/Chr. Kaiser, 2002.
- ERIKSON, E. H.: A jelenkor kérdései: az ifjúság, in KARDOS Katalin: *Fejlődéslélektani Olvasókönyv*, Budapest: Tertia, 1997, 109–121.
- EVERS, Ralf: *Alter, Bildung, Religion – Eine subjekt- und bildungstheoretische Untersuchung*, Stuttgart, Kohlhammer, 1999.
- FELDMÁR András: *Hogyan lesz a gyermekből felnőtt?* Budapest, HVG Kiadó, 2014.
- GATES, Larry: Conscience as the Voice of God – A Jungian View, in *Journal of Religion and Health*, Vol. 31, No. 4, Winter, 1992, 281–286.
- GILLIGAN, Carol: *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- GYÖKÖSSY Endre: Hogyan bőjtöljünk ebben a modern világban? in *Hálaadás*, Budapest, a Pozsonyi Úti Református Egyházközség időszakos lapja, 2011.
- HOFSTEDE, G. – MINKOV, M.: *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd ed. New York, McGraw-Hill, 2010.
- HOFSTEDE, G.: The Business of International Business is Culture, in *International Business Review*, Vol. 3., No. 1., 1994, 1–14.
- HOFSTEDE, Geert – HOFSTEDE, Gert Jan: *Kultúrák és szervezetek – Az elme szoftvere*, Pécs, VHE Kiadó, 2008.
- JUNG, Carl Gustav: *Wandlungen und Symbole der Libido – Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des Denkens*, Leipzig, Franz Deuticke, 1912.
- JUNG, Carl Gustav: *Two Essays on Analytical Psychology* (Collected Works of C. G. Jung Book 7), London, Routledge, 1966.
- JÜNGEL, E.: *Gott als Geheimnis der Welt – Zur Begründung der Theologie des Kreuzigten im Streit zwischen Theismus und Atheismus* 5. ed., Tübingen: Mohr Siebeck, 1986.
- KAUFMANN, H. B.: Vorbild sein, in NIPKOW, K. E. – ELSENBAST – V., KAST, W. (Hg.), *Verantwortung für Schule und Kirche in geschichtlichen Umbrüchen* Münster: Waxmann, 2004.
- KARIKÓ Sándor: *Amikor az én megbukik és megdicsőül*, in Népszava, 2022. október 22.
- KLEIN, S.: *Theologie und empirische Biographieforschung – Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für eine erfahrungsbezogene Theologie*, Stuttgart, Kohlhammer, 1994.
- KOCSÓ Tamás: *A tömegmédiával és a digitális világgal megjelenő kitalált karakterek használata a középiskolás katechézis során az Amerika Kapitány Trilógia tükrében* (vallástanár szakdolgozat), Budapest, KRE-HTK, 2022.
- KOMLÓSI Pirokska: *Családi szerepek – hivatásbeli szerepek*, in *Confessio*, XXVIII, 2004/3, 69–77.
- KUSTÁR György: *A mimézis szerepe Jézus tanításának megértésében*, Ph.D. értekezés, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem, 2019.
- LEVINSON, Daniel J.: *The Seasons of a Woman's Life*, New York, Knopf, 1996.
- LUTHER, Henning: *Religion und Alltag – Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart, Radius-Verlag, 1992.
- LUTHER, M., *Operationes in Psalmos 1519–1521*, Köln, Weimar, Böhlau Verlag, 2000.
- MACGARRY, Daniel Doyle (ed.): *The Metalogicon of John Salisbury – A Twelfth-century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium*, Berkeley, University of California Press, 1955.
- BUBER, Martin: *A próféták hite*, Budapest, Atlantisz, 1998.
- MAXWELL, John: *Qualities of a mentor*, online forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=nGLxH78xN4Y> 1 min 22 sec (Letöltés: 2022. július 29.)
- MCADAMS, D.: *The Stories We Live By – Personal Myths and the Making of the Self*, New York, Morrow, 1993.
- MÉRŐ László: *Az érzelmek logikája*, Budapest, Tercium Kiadó, 2022.
- MÉRŐ László: *Az ész segédigéi – A tudás és a nemtudás pszichológiája*, Budapest, Tercium, 2019.
- MORAN, G.: *Religious Education Development: Images for the Future*, Minneapolis, Winston Press, 1983.
- NEMES Livia: *Gyermeklélektan és gyermekábrázolás Mérei Ferenc műveiben*, in BORGOS Anna – ERŐS Ferenc – LITVÁN György (szerk.): *Mérei Élet-Mű (Tanulmányok)*, Budapest, Új Mandátum, 2006.

- NÉMETH Dávid: *Vallásdidaktika – A hit- és erkölcs tanítása az 5–12. osztályban*, Budapest, L'Harmattan, 2019.
- NOTKER, Wolf OSB – ROSANNA, Enrica: *Az embervezetés művészete*, Vita Consecrata 6., Budapest, L'Harmattan Kiadó – Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, 2011.
- PROCHASKA, James C. – NORCROSS, John C. – DICLEMENTE, Carlo C.: *Valódi Újrakezdés – Hatlépcsős program értelmes szokásaink leküzdésére és életünk jobbá tételére*, Budapest, Ursus Libris, 2009.
- RITSCHL, D.: *Zur Logik der Theologie – Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken*, München, Chr. Kaiser Verlag, 1984.
- RIZZUTO, A.-M.: *The Birth of the Living God – A Psychoanalytic Study*, Chicago, University of Chicago Press, 1979.
- SCHAREN, C.: *Faith as a Way of Life – A Vision for Pastoral Leadership*, Grand Rapids, Eerdmans, 2008.
- SCHULZE, G.: *Die Erlebnisgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt am Main, Campus, 1992.
- SCOTT T. Allison – GOETHALS George R.: *Heroes What They Do and Why We Need Them*, Oxford, Oxford University Press, 2011.
- SIBA Balázs: *Pasztorálteológia – A református lelkesítő hivatás vizsgálata interjúk tükrében*, 2. kiadás, Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem és L'Harmattan Kiadó, 2020.
- SPIELBERG, Steven (rendező): *Saving Private Ryan*, háborús filmdráma, DreamWorks – Paramount Pictures, 1998.
- STENSZKY Cecília: *Beavatás nőknek*, in Képmás, 2019.01.14.
- TURNBULL, H. W. (ed.): *The Correspondence of Isaac Newton: 1661–1675*, Volume 1, London: Published for the Royal Society at the University Press, 1959.
- VANDERWAL-GRITTER, Wendy: *Generous Spaciousness – Responding to Gay Christians in the Church*, Grand Rapids, Brazos Press, 2014.
- WIGGLESWORTH, Cindy: *SQ21 – The 21 Skills of Spiritual Intelligence*, New York SelectBooks, 2012.



Műhely

BALOGNÉ VINCZE KATALIN

AHOL A HÁTRÁNY ELŐNYT JELENT – AZ INKLÚZIÓ LEHETŐSÉGEI KIS LÉTSZÁMÚ HITTANÓRÁKON

A hittanórák és az inklúzió kérdéskör tekintetében bevezetésként két irányadó gondolatot szeretnék idézni. Mindkettő olyan evidenciákat fogalmaz meg, amelyeket újra meg újra érdemes emlékezetünkbe idézni, hiszen komolyan vételük sok tévúttól és fájdalomtól óvhat meg. A hitoktatás összefüggésében pedig különösen is megszívlelendő üzeneteket hordoznak.

Az első Pál apostoltól való, aki saját bőrén, lelkiismeretén keresztül és a rábízott közösségek körében is számos tapasztalatot szerzett a különbözőségekből rejlő feszültségekről, a kirekesztés veszélyéről és az elfogadottság kegyelmének csodájáról: *„Mert ahogyan a test egy, bár sok tagja van, de a test valamennyi tagja, noha sokan vannak, mégis egy test, ugyanúgy a Krisztus is.”* (1Kor 12,12)

A második gondolatot Kóckayné Lányi Marietta: *Könyv az integrációról* című művében találjuk. A pedagógia evilági keretei között megszólaló, de hitoktatók számára is tanulságos és léleksimogató mű az inkluzív nevelést megvalósító Gyermek Házai Iskola mindennapjaiba vezeti be az olvasót. Ugyanakkor a bemutatott nevelési elvek és ötletek az alacsony létszámú hittanóráinkon

viszonylag egyszerűen megvalósíthatók, és meg is valósítandók.

*„Hatékony, egyéni törődést, differenciált nevelést, oktatást biztosító »befogadó« iskolákra lenne szükség, annak érdekében, hogy a sajátos nevelési igényű – sérült, magatartási, tanulási zavarral küzdő – gyerekek is megtalálják helyüket az iskolákban. És nem csak ők... Minden gyereknek – függetlenül adott-ságaitól, szociális környezetétől, esetleg sérülésétől – szüksége van a biztonságot nyújtó, szorongásmentes környezetre, ahol figyelembe veszik életkori és egyéni jellemzőit, szeretik és elfogadják.”*¹

AJÁNDÉKBA KAPOTT KÖZÖSSÉG – INKLUZÍV SZEMLÉLETŰ HITTANÓRÁINK

Boróka egy csoportba jár ikertestvérével, Balázssal. Boróka összeszedett, szervező alkat. Enyhe beszédhibája nem zavarja a kommunikációban. Sőt, időről időre – jogos, bár kevésbé „becsomagolt” – kritikával illeti társait. Balázs kicsit szétszórt, nagyon okos legény, érzelmileg érett, empatikus, toleráns.

Haverja, Samu azt szeretné, ha mindig rá figyelne. Ehhez minden még épp elfogadható és elfogadhatatlan eszközt is bevet. Bizonyos feladatokat Samu nagyon gyorsan végre tud hajtani, de kiskamaszként iskolai kontextusban ezt az előnyös képességét szívesebben titkolja. Hangoskodna, szórakozna egész órán. Luca helyes, művelt lány. Sajnos sokszor hiányzik fejfájás miatt. Valószínűleg egyszerűen annyira szorong az iskolában, hogy már abban elfárad a hét közepére, és ezért nem tud teljesíteni a keményebb tantárgyak óráin. Pedig amikor friss, kedvességével és humorával feldobja az óra hangulatát. Adri Luca jó barátnője. Adri nagy vagány. Lehet, hogy színésznő lesz. Emberismereti és vallási kérdésekre nyitott. Szereti az énekeket is. Nagymamájával hétvégénként mindig eléneklik a legjobbakat. Kezdetben azonban ellenséges volt Borókával. Még az alsó tagozatból görgették a felgyülemlett sértéseket. Boróka inkább Zsófi-val dolgozott együtt, aki rendszerint villámgyorsan végzett a logikai feladatokkal. A csoport tagja Zsolt is, aki eleinte minden jó feladatot bojkottált. De kiderült, hogy „csak” autista, és ha tudja, az óra melyik tíz percében milyen feladat várható, vállalja a legizgalmasabb kihívásokat is. Egyéni feladat esetén heten biztos, hogy hét nagyon különböző megoldást készítenek. Már képesek végighallgatni egymást, és hajlandóak meglátni a másik megoldás értékét is. De legjobban a csoportmunkát szeretik. Ilyenkor lelkesen és hatékonyan dolgoznak. Tanáraikat komolyan próbára teszik, de nagyon hálásak, és ők is partnerre válnak, ha tanáruk is becsüli őket, és hajlandó figyelni az igényeikre. A jól sikerült órák velük hatványozott élményt jelentenek.

Ajándék, hogy egy csoportba járnak, óráról órára gazdagodnak, gazdagodunk ebben a közösségben. Ha a velük töltött évekre gondolok, egy pillanatig sem tűnik közhelyesnek a megállapítás, hogy a csoporttal való együttműködés kulcsa a résztvevők megismerése és elfogadása a tanár és a társak részéről is. Hiszen aki nem ismeri meg őket, annak nem nyílnak meg, inkább bojkottálják az órát és a közös feladatokat. De ismerőssé válva a tanár is segítheti őket abban, hogy egymást is komolyan vegyék, megismerjék, együtt jól érezzék magukat, és a hittanórai munka és játék során izgalmas felfedezéseket tegyenek közösen, és együtt még Isten üzenetére is nyitottabbak legyenek.

Csoportjukat tanítva a hétköznapiakban tanultam meg, hogy a különbözőségükben rejlő nehézségek, bár kihívást jelentenek, de egyúttal a fejlődés lehetőségét is tartogatják mindannyiunk számára. Megtanultam, hogy ha a kamaszok érzékenységre ráhangolodom, akkor látásmódjuk megismerése nem riaszt meg, sőt, engem is gazdagít. És megtanultam, hogy az egyéni tanulási utak lehetősége milyen hatékony eszköznek bizonyul.

Markáns csoportjaink a tanulás különleges lehetőségét kínálják hittanári pályánkon.

Az elmúlt tíz évben csak egy hasonlóan népes csoportom volt. Többnyire egy-két, esetleg három diákot tanítok egyszerre. Ez más „műfaj”. A színes csoport nyüzsgése, zsvivaja itt nem jelent nehézséget, és egymással is könnyebben kijönnek a diákok. Én pedig egyszerűbben rájuk tudok hangolódni. De hogy tapasztalhatnák meg az inkluzív csoport megküzdött harmóniájában rejlő gazdagságot? Amiben egy idő után természetes, hogy bármilyen sokfélék a test tagjai, összeillenek, sőt egymásra

utaltak, és mindnyájan Krisztushoz tartoznak. (Még akkor is, ha valaki meg sincs keresztelve, más pedig a „nagy mama kedvéért” jelentkezett a konfirmációs előkészítő csoportba. Van, akinek a szülei nagyon becsülték a lelkész urat, de a többségnek éppen csak a hittanóra jelenti az egyházzal való kapcsolatot a mindennapokban.) Pedig a keresztyénség lényegi eleme az inklúzió. Jézus legszűkebb tanítványi köre is micsoda sokszínű, feszültségektől sem mentes közösség volt. De Jézus épp őket választotta ki arra, hogy rájuk bízva Isten üzenetét. Ám még az egyház történetét is meg lehetne írni az első gyülekezetektől napjainkig az inklúzió lehetőségének sikeres és sikertelen epizódjai sorozataként. Ha az egészen kislétszámú csoport óráin nem kézenfekvő az effajta tapasztalatszerzés, miként tanulhatnak meg a hittanórákon az inklúziót, az elfogadást, egymás értékeit és az együttműködésben rejlő csodákat a hit-tancsoportok tagjai?

MEGAJÁNDÉKOZOTT KÖZÖSSÉG

Az inklúzió megvalósításának segítésére számos területen adaptálták már Ainscow inklúziós indexét. A hitoktatás tekintetében is rendelkezésünkre áll egy ilyen index: „Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht”, azaz *Az inkluzív hitoktatás tíz alapelve* címmel Annabelle Pithan és Rainer Möller, valamint munkatársaik tevékenységének köszönhetően.² Az index a hitoktatás összefüggésében az alábbi alapelveket fogalmazza meg (a szempontsорт saját fordításomban közlöm, mivel magyar fordításával eddig nem találkoztam):

„Kultúrák:

1. Az inkluzív hitoktatás a különbözőségek pozitív értelmezését támogatja, és a sokszínűségben a gazdagodás megtapasztalását nyújtja.
2. Az inkluzív hitoktatás résztvevői megbecsülést tapasztalnak és tanúsítanak egymás iránt.
3. Az inkluzív hitoktatás során a tanulás és minden résztvevő részvételének akadályait felismerik és csökkentik.

Struktúrák:

4. Az inkluzív hitoktatás figyelembe veszi a résztvevők különböző igényeit és szükségleteit.
5. Az inkluzív hitoktatás során támogatást mindenki nyújthat és el is fogadhat.
6. Az inkluzív hitoktatás struktúrája dialógusra épül.

Gyakorlatok:

7. Az inkluzív hitoktatás tanulási kínálatát az egyéni tanulási feltételek és lehetőségek mentén differenciáltan kell kialakítani, hogy ezáltal minden diák kitartóan és sikeresen tanulhasson.
8. Az inkluzív hitoktatás során a diákok rendszerint egyazon témával különböző szinteken foglalkoznak és így tanulnak, a lehető legmegfelelőbb támogatással.
9. Az inkluzív hitoktatásban az értékelés elismeréssel és fejlesztő módon történik.
10. Az inkluzív hitoktatás az inkluzív didaktika általános ismérveit tantárgyspecifikus tanulási tartalmakra és tanulási folyamatokra vonatkoztatja.”

Ezek az alapelvek valójában nem fogalmaznak meg újdonságokat az inkluzív pedagógia területén, sőt a valláspedagógia szempontjából sem hoznak jelentősen újat. A korszerű pedagógiai szempontok szerint

rendszerbe szedett elvek mégis jól használhatók saját hitoktatói gyakorlatunk reflexiója és fejlesztése során. Amint a szempontsorból is tükröződik, *az individuális adottságok és lehetőségek közösségben való megélése és hasznosítása kulcsmotívum az inklúzió gyakorlatában*. Ennek fényében mind a tanári (ön)reflexió, mind a hitoktatás iránt egyéni és intézményi szinten is gyakorolt felelősség tekintetében érdemes szem előtt tartani az egyéni és a közös tanulásban és tudásban rejlő lehetőségeket. Pithan, Möller és munkatársaik az egyes alapelvek továbbgondolásához és konkretizálásához példákat és ismertetőjegyeket is társítottak. Ezek alapján mi is kiemelhetjük vagy újra is fogalmazhatjuk saját magunk számára az inkluzív hitoktatás olyan jellemzőit, amelyek akár egy-egy hittanóra után végiggondolva is hasznos segítséget nyújtanak munkánk továbbfejlesztésében. Ilyen szempontok lehetnek például:³

- Diákjaim ki tudják bontakoztatni egyéni képességeiket, készségeiket, meg tudják fogalmazni saját gondolataikat és álláspontjukat a hittanórán (az 1. tétel alapján).
- A beszélgetések és a tanórai viselkedés szabályairól megegyeztünk, és azokat be is tartjuk (a 2. tétel alapján).
- Mindenkinek lehetősége van visszajelzést adni a többiek számára (a 2. tétel alapján).
- A tanulási folyamatban mindenki részt tud venni az esetleges hitbeli különbözőségek ellenére is (a 3. tétel alapján).
- Lehetőség van a nehézségek, hiányok, fájdalmak és a kirekesztettség tapasztalatának megosztására, sőt akár feldolgozására is (a 3. tétel alapján).
- A diákoknak van választási lehetőségük a különböző tanulási útvonalak között,

és élnek is ezzel a lehetőséggel (a 4. tétel alapján).

- Minden diák elegendő időt kap feladata elvégzésére (a 4. tétel alapján).
 - A közös munka eredményét a csoport teljesítményeként mutatják be (az 5. tétel alapján).
 - A kooperáció maga is reflexió tárgyává lesz (az 5. tétel alapján).
 - Lehetőség van saját vélemények, érzések, érzelmek és következtetések megfogalmazására és megbeszélésére, közös továbbvitelére, és akár konstruktív kritika megfogalmazására is (a 6. tétel alapján).
 - Az óra menetét közösen formáljuk (a 6. tétel alapján).
 - Az óra lényegi üzenetét egészes megközelítéssel tárjuk fel (a 7. tétel alapján).
 - Az egyes diákok felfogják saját munkájuk jelentőségét a csoport egésze munkájának szempontjából is (a 8. tétel alapján).
 - A diákoknak alkalmuk nyílik beszámolni saját munkájukról, eredményeiket meg tudják osztani egymással (a 9. tétel alapján).
 - Nemcsak saját munkájuk eredményének örülnek, hanem egymás munkáját is szívesen megdicsérik konkrét pozitívumok kiemelésével (a 9. tétel alapján).
 - Az elementarizálás szempontjából megfelelő a munkamenet (a 10. tétel alapján).
 - A bibliai szöveg egészes megközelítése történik az órákon (a 10. tétel alapján).
- Az egyes kérdések alapján elvégzett reflexiók eredményeit akár táblázatos formában is rögzíthetjük – a későbbi újraolvasás és hasznosítás szempontjait is figyelembe véve – a következő instrukciók segítségével: *1. Ez a szempont azért fontos számomra, mert... 2. Ezt a szempontot a hitoktatásban így érvé-*

nyesítem:... 3. Így szeretném a jövőben még inkább érvényesíteni:... 4. Ebben a következő szakirodalomra vagy kollégák segítségére támaszkodhatom:...

Az alapelveket és az alapelvek kapcsán megfogalmazott szempontokat újra szemügyre véve feltűnik talán, hogy nem is a csoport méretén múlik döntően annak inkluzivitása. Hiszen a szempontsor akár a 2–3 fős hittanórák esetében is használható tükör. Sőt, nyilvánvaló, hogy a szempontok érvényesítése egyszerűbb is ilyen kis létszámú csoportban.

Az inkluzív szemlélet azonban nem pusztán inkluzív *módszerek* alkalmazásával, de az inklúzió témájához vagy részterületeihez kapcsolódó *tartalmak* felismerésével és tudatosításával is alakítható. A két terület összhangját vizsgálva a hit- és erkölcsoktatásban használatos hivatalos evangélikus hittankönyvsorozat 1–6. osztály számára készült feladatait tekintetem végig Pithan szempontjai szerint, mind a tárgyalásra kerülő témák, mind a feladatok fajtái tekintetében. Az inklúzió szempontjaival való kapcsolódás tényét – és azt is, hogy ez melyik alapelvek mentén történik – egy táblázatba vezettem fel, így számszerű eredményekre is szert tettem. Vizsgálatom arra irányult, hogy a hittankönyvekben található feladatok mennyire támogatják az inkluzív szemlélet formálását, és az inkluzív szemléletű órai munkát. Vizsgálatomat kiegészítettem még a feladatokban megjelenő szimbólumok vizsgálatával is, ugyanis Stefan Anderssohn⁴ megállapításai szerint a szimbólumok elementarizálás segítségével való megközelítése nyújtja az inklúzió szempontjából kulcsfontosságú differenciálás talán legcélszerűbb módját. A tankönyvi feladatok bár nem tükrözik híven az

órák jellegét, jelzésértéke mégis lehet az ezekre alapozott vizsgálatnak is, amely fényt derített arra, hogy a tankönyvi feladatok átlagban majdnem 60%-a érint valamilyen tartalmi szempontból fontos szimbólumot. Ezeknek a szimbólumoknak a komolyanvétele és különböző szintű és módú megközelítésének a lehetősége jó alapot nyújthat az inkluzív szemléletű tananyagfeldolgozáshoz. A feladatok tüzetes vizsgálata az egyes tankönyvek inklúzió tekintetében megragadható sajátos karakterére is rávilágított. Van olyan tankönyv, amely komplex interaktív feladatai révén támogatja az inkluzív órai munkát, és egyúttal a kulturális sokszínűségben és a felelős segítségnyújtásban rejlő értékekre is kiemelt fókuszál. Van, amelyik a változatos munkamódszerekre való törekvéssel járul hozzá az inkluzív szemlélet erősítéséhez. Van, amelyik pedig ugyanannak a feladatnak az utasításában az egyéni és a csoportmunka lehetőségeit is rendre felmutatja, ezzel könnyítve meg az órai munkát. És van, amelyikben a feladatok jórészt kifejezetten egy-egy szimbólum jelentésének közös feltárását célozzák. Összességében a feladatok vizsgálatából az is megállapítható, hogy a teológiában és az egyház életében is jelen lévő inklúziós témák jó alapot adnak az inkluzív szemléletű hittanórák tartásához kisebb létszámú, akár az egyfős hittancsoportokban is. Ezt a munkát különösen is támogatják a szimbólumok feldolgozását célzó feladatok. Ugyanakkor az egészséges módszerek alkalmazása a tanári kézikönyvek ajánlásai szerint – és azokon túl is – még inkább támogatják az inkluzív megközelítést. Abban az esetben is érdemes támogató tanári jelenléttel megvalósítani az órát, ha a csoport tagjai különbözőképpen állnak hozzá az ilyen jellegű feladatokhoz,

akár érzékszervi, akár pszichés diszpozíciójukból adódó sokszínűségük okán. Ugyanis a 3. alapelv megfogalmazása szerint is egyaránt fontos az akadályok felismerése és csökkentése. Ez azonban nem jelenti sem az akadályok mindenáron való kiiktatását, sem azok negligálását. Inkább a túlterhelődés elkerülését szem előtt tartva, az akadályokkal való kreatív együttélésre, és a közös tapasztalatszerzésben rejlő gazdagság felfedezésére biztat.

AZ AJÁNDÉKOK FELFEDEZÉSE JÁTÉKKAL

A hittanóra egy biztonságos tér, ahol felszínre kerül sokféle tapasztalat, eljátszhatunk sokféle gondolattal. A közösségben való elfogadottságunk alapja is Isten irántunk való szeretete. A hittanár felelőssége és lehetősége, hogy ezen a stabil háttéren a közös tapasztalatszerzést és formálódást a tananyag és a csoport szempontjainak megfelelően tegye lehetővé, és minél többféle eszközzel támogassa. Nyilvánvaló, hogy bibliodramatikus eszközök, a bibliológ, a Godly Play, a Kettómódszer, vagy egy, a diákokkal közösen alkotott bábjáték, de más bibliadidaktikai és élménypedagógiai módszerek is tág keretet biztosítanak a diákok önálló játszó- és alkotó tevékenységének, felfedezéseinek és együttműködésünknek, így erőteljesen támogatják az inklúziót a csoportban. A hitoktatók körében ismert és alkalmazott eszközök tárházát az alábbiakban néhány olyan tapasztalatokat mozgósító módszerrel szeretném gazdagítani, melyek kis létszámú csoportban is játszhatók 45 perces tanórákon, ugyanakkor szem előtt tartják a résztvevők tapasztalatainak és gondolkodásának sokféleségét, és támogat-

ják az ebben rejlő lehetőségek felfedezését. A feladatok egyesével, vagy választható lehetőségekként felkínálva, de akár ésszerűen összerendezve, komplex folyamattá szervezve is alkalmazhatók. Minél komplexebb ugyanis egy feladat, annál sokoldalúbban mozgatja meg a benne résztvevőket, és annál elmélyültebb témafeldolgozásra ad lehetőséget is. (Ilyen komplex folyamat, ha egy egyszerű brainstormingot követően fontosabb kifejezések kiemelésével klasztereket hozunk létre, amelyekkel akár montázst készítve, akár szöveget alkotva, akár zenei vagy drámapedagógiai eszközökkel is tovább dolgozhatunk. Vagy éppen szövegeket az olvasóban keltett érzelmek nyomán színkóddal ellátva továbbvihetjük ismert festmények kontúrrajzának újraszínezésével, vagy egyszerűen az adott színeket használó illusztráció készítésével. A zenei lehetőségeket bevonva a színek és a zene összefüggései is izgalmas párbeszédbe kapcsolódhatnak.) A feladatokat Doreen Blumhagen, Stefan Sigg, valamint saját gyűjtéseimből válogattam.

EGYÉNI MUNKÁK EREDMÉNYÉNEK MEGOSZTÁSA

„Címválaszték”

Megadott újságcikk címek közül minden résztvevő egyet választ és történetet ír hozzá. Ki-ki felolvassa a történetét. Ezután a különböző megoldások megbeszélésére is alkalom nyílik.

„Zenehallgatás jegyzeteléssel”

Akár egy témakör bevezetését, de egy aktuális élethelyzet, vagy éppen sajátos félelmek és örömök reflexióját is szolgálhatja szöveges zeneszámok hallgatása, amikor a zeneszám

többszöri meghallgatása alatt ki-ki szöveges, rajzos, esetleg csak színekkel jelölt jegyzeteket készít a tágasan nyomtatott szöveg köré. A jegyzetek lényege akár utólagos beszámoló, akár egy nagy kép vagy montázs formájában is megosztható a közösség tagjaival.

„Titkos levél”

Egy pregnáns szituáció vagy egy példatörténet szereplői előre megadott, vagy meg sem adott szempontok szerint titkos levélben is megszólíthatóak. Bibliai történet esetén akár Istennek is üzenhet a résztvevő. Ez a módszer tehát amellett, hogy segíti a történet átélését, üzenetének megértését, akár imádságos reflexió megfogalmazását is segítheti.

„Zsoltárillusztráció, -dialógus, -parafrázis”

A zsoltár illusztrálása akár a kinyomtatott vagy montázsban idézett szöveg felhasználásával is kreativitásra épülő feladat, amely új összefüggések felfedezésének a lehetőségét is nyújtja. A zsoltár szövegével írásban zajló párbeszéd, vagy a szöveg imádságos továbbírása, de akár egy zsoltár ihlette videoklip elkészítése is izgalmas feladat.

DIALÓGUSALAPÚ FELADATOK

„A történet közepe”

Egy az életből vagy egy történetből kiemelt mozzanatot megelőző és lezáró folyamat megtalálása a feladat. Minden javaslat meghallgatására sor kerül, sőt akár közös reflexió tárgyát is képezhetik a megoldási javaslatok.

„Megkezdett mondat”

Egy dilemma vázolására ad lehetőséget a

táblán megkezdett mondat. Akinek van ötlete a megkezdett mondatot vagy a folytatását folytatni, ezt csendben megteheti. Egy dilemma többféle megoldása, feloldása kerülhet így terítékre, s az utólagos megbeszélés is fontos felfedezéseket tartogathat a csoport számára.

„E-mail”

Egy diák beszámolója egy iskolai konfliktusról vagy egy szülő beszámolója a kamasz gyermekével megélt konfliktusairól e-mail formájában. A diákok egyéni válaszaikat megosztva egymás látókörét is tágítják, miközben empátiafejlesztő hatással is bír.

„Lánclevél”

Egy dilemma akár kérdés formájában is megfogalmazható egy üres lap felső részére írva. A kérdést válasz, majd újabb kérdés követheti. A résztvevők döntésén múlik, hogy az adott válaszokat menet közben is visszaolvasható módon, vagy lehajtva, eltakart formában, utólag újraolvasva használják majd fel.

Közös „gondolattérkép” készítésének folyamata is elmélyítheti és alakíthatja a résztvevők véleményét, nézeteit, miközben a rendszerezés és a látókörtágítás lehetősége is rejlik a közös munkában. Ez a módszer elsősorban megadott témakörök feltárására alkalmazható.

KÖZÖS MUNKA KÉPEKKEL, SZIMBÓLUMOKKAL

„Tárgymeditáció”

Egy témához, helyszínhez vagy szimbólumhoz tartozó tárgyak szemlélése, és a hoz-

zájuk kötődő kérdés vagy feladat hangolja rá a közösség tagjait a további munkára. A kérdés vagy feladat utalhat önismereti jellegű kapcsolódásokra, de adott élethelyzetre is, vagy a szimbólummal való ismerkedés alkalmát is hordozhatja. A tárgyakat akár a tanár, akár maguk a résztvevők is válogathatják, így a meditációt akár a résztvevők is előkészíthetik egyéni munkában, hogy annak segítségével gondolataikat a többi diákkal is megoszthassák.

„Kiállítás”

Képek alá üres lapot illesztünk. A képválogatást, mely tematikus is lehet, de akár a résztvevők maguk is előkészíthetik, kiállításként helyezük el a teremben úgy, hogy a látogatók a kép alá kommentárokat írhasanak. A látogatás végeztével ki-ki kiválaszthatja kedvenc képét, és beszámol a kép és a hozzá tartozó kommentárok kapcsolatáról, és kifejtheti saját pozícióját. A közös munka emberi kapcsolatok, élethelyzetek, életkérdések, korosztályos problémák többoldalú megközelítésében segít.

„Gondolatdominó”

Kép mellé üres lapot illesztve dominókat is készítünk egy téma vagy szimbólum(ok) mentén. Minden résztvevő felvesz egy dominót, a dominó üres felére a képhez kapcsolódó gondolatokat gyűjt. Az így elkészült dominókat a kapcsolódó gondolatok felolvasásával

egymáshoz kapcsolódva helyezük egymás mellé. Ez a tevékenység egy-egy témakörhöz, vagy szimbólumhoz kapcsolódó gondolatok és érzések felszínre hozatalában segít.

KÖZÖS ALKOTÓMUNKA

„Közös rajz”

A megkezdett mondathoz hasonlóan akár egy sematikus rajzzal is indítható a közös gondolkodás. Nagy élmény megtapasztalni a csoport sokszínűségét és összetartozását a közös alkotás során. De a közös rajzban nagyon sok értékes gondolat, tapasztalat is kifejeződhet, és a csoport reflexióját válthatja ki.

„Közös film”

A filmforgatásában is ki-ki képességeinek és érdeklődésének megfelelő módon tud részt venni, és a nagy egész létrejöttéhez mindenkinek a munkájára szükség van.

„A természetben fellelhető anyagok” felhasználásával pedig akár a teremtett világ szépsége, de törékenysége is ügyesen kifejezhető. Különös figyelmet igényel a közös alkotás, ha például néma csendben kell azt végezni. Ezzel a módszerrel az érzékszervek fontossága, és a beszéd nélküli cselekvés kihívása mellett az egymásra való érzékeny figyelem ajándékként való megtapasztalása is továbbgondolásra érdemes.

¹ Kókayné Lányi Marietta: *Könyv az integrációról*, Budapest, SuliNova Kht, 2007, 25.

² Németül hozzáférhető a Comenius Institut honlapján: https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/themen/Inklusion/Zehn_Grundsaeetze_fuer_inkluisiven_Religionsunterricht_2014.pdf (Letöltés: 2022.11.30.)

³ Az inkluzív hitoktatás tíz alapelve című index alapján: https://comenius.de/wp-content/uploads/alte-downloads/themen/Inklusion/Zehn_Grundsaeetze_fuer_inkluisiven_Religionsunterricht_2014.pdf

⁴ <http://reliforum.anderssohn.info/>

ZIMÁNYI NOÉMI

KÉZMŰVESKEDÉS KIS LÉTSZÁMÚ CSOPORTOKBAN A HITTANÓRÁN

– Gondolatébresztő azoknak, akik nem szeretnek és azoknak, akik szeretnek kézműveskedni

Néhány évvel ezelőtt megkérdeztem egy képzésen a résztvevőket, hogy hogyan választanak kézműves ötletet a hittanórákra. Az egyikük elmondta, hogy ő megáll a „hittanos-szekrénye” előtt, amiben az eszközeit, alapanyagait tartja, kihajtja a szekrényajtókat, majd kiválaszt taláalomra valamit, amire ránéz, ami megtetszik neki. Ő is érezte, mi is érezzük, hogy nem ez a legideálisabb megoldás. Ennek ellenére biztosan vannak néhányan, akik (esetenként) ugyanígy véletlenszerűen választanak kézműves ötletet egy szekrény, doboz vagy fiók mélyéről vagy az internetről. És persze nem elégedettek a taláalomra választással. Mert megcsúsz, hogy nincs összhangban a kézműves ötlet az óra többi részével, vagy nincs idő befejezni, netán szétesik az óra miatta. Előfordulhat, hogy rengeteg energiát, időt és pénzt is befektetünk, de az alkotótevékenységnek mégsem lesz hozadéka, nem segíti a hittanosokat abban, hogy közelebb kerüljenek Istenhez, hogy megértsenek valamit a hit dolgaiból. Majdnem csak annyi a haszna, hogy a gyermekek otthon elmondhatják: „Nézd, Anya, Apa, ma ezt csináltuk a hittanon!” És a szülő számára bizonyítást nyer, hogy megtartottuk a hittanórát. Ennél sokkal többet ki lehet hozni a kézműveskedésből. Mert ennél több a kézműveskedés módszere. Bár számtalan hittanórának (még több gyermek-istentiszteletnek és szinte minden hittantábornak) része a kézműveskedés, mégis hiába keressük szakirodalom után. Nem igazán találunk olyan írást, amely a hittanórai kézműveskedés módszertanával foglalkozna.¹ Ha magyar, angol vagy német nyelven keresünk rá erre a kifejezésre, rengeteg konkrét ötletet találunk,² de elméleti alapvetést kevésbé. Pedig szükség lenne némi iránymutatásra, hogy elkerüljük a véletlenszerűséget („szekrényre vetett első pillantás”) veszélyét.

Adódik tehát néhány alapvető kérdés a kézműveskedés módszere kapcsán:

- Mi a célja, értelme, helye a hittanórai kézműveskedésnek?
- Milyen szempontok szerint válasszunk megfelelő kézműves elfoglaltságot a hittanóránkra?
- Hogyan tervezzük kézműveskedést?

Az alábbiakban ezekre a kérdésekre keresek választ, miközben e folyóirat központi témája miatt elsősorban a kis létszámú csoportok adottságait tartom szem előtt. A válaszok korántsem teljesek és tökéletesek, de talán segítenek abban, hogy a kézműveskedés módszerének katechetikai szerepéről egy kicsit máshogyan kezdjünk el gondolkodni.

A PRODUKTUM



Mi a kézműveskedés? Kezdem azzal, hogy megkísérlem meghatározni, hogy katechetikai kontextusban mit takar ez a kifejezés. A kézműveskedés alatt olyan tevékenységet értünk, amely során létrejön egy produktum, egy kézzel készített tárgy. Mindig van egy kész termék, amelyet meg lehet nézni, meg lehet fogni, amelyről el lehet mondani, hogy csak ez az egyetlen egy van a világon, mert én (a hittanos) alkottam, mert mi (a hittancsoport) alkottuk. Ez az alkotás akkor is egyedi, ha egy adott leírás vagy sablon alapján készült, mert magán viseli készítőjének kézlenyomatát. Az alkalmazott technika lehet bármi: a legegyszerűbb vágástól (hittanosok korának, lehetőségeinek megfelelően) a legbonyolultabb tevékenységig minden bevethető. Bármely (biztonságos)

eszköz és alapanyag felhasználható. A rajzolás, színezés vagy festés technikáját abban az esetben tekintem kézműveskedésnek, ha egyéb technikákkal párosul (vágás, ragasztás, hajtogatás stb.).³

A KÉZMŰVESKEDÉS CÉLJA

Amikor a hittanórán kézműveskedünk, akkor nem az a célunk, hogy különböző kézműves technikákat tanítsunk meg, vagy a kézügyességet fejlesszük. Erre van külön tantárgy megfelelő szakemberrel. Persze hasznos hozadéka lehet az alkotás folyamatának, hogy fejlődnek a tanulók ismeretei, készségei. Örömmel vesszük a hasznos hozadékot. De nem ez a cél és nem ezért kézműveskedünk. Nem az a lényeg, hogy az elkészített tárgy tökéletesen kövesse a leírást, hogy a vonal egyenes legyen, hogy hibátlan legyen minden. Célunk sokkal inkább valami lehetetlen. Azt szeretnénk, hogy miközben és miután a hittanosok megalakotnak valamit, elinduljanak, előre jussanak a hit útján, megértsenek és megtanuljanak valamit Istenről, a Vele való kapcsolatáról, érezzék meg a Teremtő Isten és Jézus szeretetét. Ugye, hogy lehetetlen? De mégsem célozhatunk meg kevesebbet.

KÉZMŰVESKEDÉS ÉS TANULÁS

Mit tanulhatnak meg a hittanosok a kézműveskedéssel? Sem a kimondott, de még a leírt szó sincsen annyira a szemünk előtt, mint egy adott tárgy, amire ránézünk, aminek van alakja, magassága, színe, ami megfogható, ami emlékeztet valamire. Egy tárgy segíthet információkat rögzíteni, legyen az kortörténeti, bibliaismereti, egyháztörténeti vagy egyéb más tartalomhoz kapcsolódó. A vizuális megjelenítéssel sokkal érthetőbbé válik egy-egy bibliai történet, igazság. Néhány produktum segít az imádságra nevelésben is. Vannak olyan diákok, akiknek nehézséget okoz, hogy verbálisan fejezzék ki magukat. Számukra az alkotás (különösen a szabad alkotás) lehetőséget teremt arra, hogy nonverbálisan reagáljanak egy megértett üzenetre vagy hitigazságra. A kézműveskedés folyamatában is tanulhatnak a gyermekek, például a felebaráti szeretetről.⁴ Érdeemes néha eleve beletervezni a kézműveskedésbe ezt a részcélt is! Az együttműködő alkotás folyamán a hittanosok könnyebben válnak befogadóvá, mivel már nem csak szemlélői, hanem részesei is a történéseknek. Adott esetben nemcsak hallanak a felebaráti szeretetről, hanem egy ajándék elkészítésével gyakorolják is azt. Úgy tanulhatnak sok egyéb dolgot kézműveskedés közben, hogy észre sem veszik.

A HITTANOKTATÓK KÉZÜGYESSÉGÉNEK A KÉRDÉSE

„Én nem szoktam, mert nem vagyok ügyes” – mondja az egyik Kolléga. Talán ez a leggyakoribb ellenérv. Nem baj, ha valaki ezt érzi! Nem is kell ügyesnek lenni, nem is kell kiemelkedő adottság. Elég a szándék. Ebben a kérdésben nagy példaképem két Hittanoktató, akikkel képzéseim során találkoztam. Egyikük azt mondta magáról, hogy nem jó a kézügyessége. És éppen ezért képezte magát több alkalommal is, mert a magáról alkotott véleménye ellenére mégis meg akart tanulni elkészíteni minél több kézműves ötletet. Mindezt azért, hogy a hittanórákon a tanítványai alkothassanak. Próbálkozott, igyekezett és megküzdött a feladattal. A másik példaképem egy olyan Hittanoktató, akiről testi hiányosságai miatt azt gondolnánk, hogy ő biztosan nem visz be kézműves feladatokat hittanra. És mégis. Vág, ragaszt, alkot a gyermekekkel. Igazi példamutató. Köszönet a tanításért mindkettejüknek!

Sokszor nehezményezzük, hogy a világ „internetizálódott”. Azoknak, akik magukat ügyetlennek érzik, kifejezetten nagy segítséget jelent, hogy számtalan lejátszható videó vagy leírás található az interneten.⁵ A hittanosok nem fognak megsértődni, ha azt mondjuk nekik, hogy: „Gyerekek, itt egy leírás, itt egy videó, nézzük meg, és alkossuk meg együtt!”

A HITTANOSOK KÉZÜGYESSÉGÉNEK A KÉRDÉSE

A hittanórán elkészített tárgyaknak nem az a mércéje, hogy művészi értékkel bírnak-e, hogy az elkészítés technikája hibátlan-e, hogy esztétikailag szépnek mondhatók-e. Ez persze nem azt jelenti, hogy lehetünk igénytelenek. A hittanórai kézműves alkotások katechetikai



céllal születnek. Ezért akkor választunk jó kézműves feladatot, ha az nem igényel kiemelkedő tehetséget. Minél kisebb létszámú a csoportunk, annál könnyebb felmérni az egyéni adottságokat. Ha nagy az eltérés a kevés gyermek között, akkor készítsünk közös alkotást (erről még később is írok)! Ebben az esetben a tanulók képességeiknek megfelelően kapnak részfeladatot. (Vagy maguk is választhatnak.) A József történetéhez kapcsolódó sovány-kövér tehén⁶ egy jó példa erre. A színezés, ragasztás egyszerűbb lépések, de az apró minták kivágása, vagy a két rész összeillesztése, a miltonkapoccsal való rögzítés már egy kicsit nehezebb feladat. (A képen ez a tehén orra alatt van elrejtve.) Kis létszámú csoportnál az sem probléma, ha a legnehezebb lépést a Hittanoktató maga végzi el. Mert nem a manuális fejlesztés a cél, az eszköz használata úgymint csak ezután kezdődik.



A BEFEKTETETT ANYAGIAK



A hittanórai kézműves alkotások értékét nem az adja, hogy milyen minőségi és/vagy drága alapanyagok, szerszámok, egykötök, mekkora anyagi befektetések szükségesek az elkészítésükhöz. Az alkotás értékét az adja, hogy mennyire tudjuk felhasználni az adott tárgyat, és az alkotás folyamatát a hitre nevelés útján. Egy fénymásoló lapból is lehet nagyon egyszerű és célszerű tárgyat készíteni. Kis létszám esetében természetesen több lehetőségünk lehet költségesebb eszköz- és alapanyagigényű tevékenységeket tervezni. Ha anyagiilag nehezebb helyzetben levő gyülekezetben tanítunk hittant, akkor keressünk olyan egyszerű ötleteket, mint

a képen lévő templom⁷! Egy A/4-es lapból el lehet készíteni. Ha nem tudunk például színesen fénymásolni, akkor bátran változtassunk a leíráson! (Az adott templom esetében a harangot, az ablakokat rajzolni is lehet.)

A JÓ KÉZMŰVES ALKOTÁS

Nem minden kézműveskedés jó nekünk, amelyet megosztott az interneten valaki, aki valahol ugyanahhoz a történethez készített valamilyen korosztályú, valamilyen közösségnek valamit, akik tartanak valahol a hit útján. A jó kézműves alkotás olyan, amely segítségével az adott csoportomban elértem a kitűzött célt. A jó kézműves alkotás arra az adott csoportra

szabott. Mert a jó kézműves alkotás szerves része az órának, és nem lehet független tőle, kapcsolódnia kell az üzenethez. Például készíthetünk egyszerű szemléltetőeszközöket Ábrahám történetéhez⁸. Azt szeretnénk kiemelni, hogy Isten megtartotta az ígérését, és minden reménytelenség ellenére gondoskodott erről a családról. Elkészítünk három színes bábót. Megrajzoljuk vagy lemásoljuk az arcukat. Negyedikként egy fehérét is hajtogatunk. Ezt a



négy bábót egymásba lehet illeszteni. Így a kézműves alkotás révén vizuálisan megjelenítjük az üzenetet. A legbelső figura Izsák, majd Sára, Ábrahám, és legkívül a fehér báb van, amely Istent jelképezi. Ezzel sokkal jobban meg tudjuk ragadni a hittanosokat, mintha csak szavakkal mondanánk el a történetet. Kis létszámú csoportban a hittanosoknak lehet egy közös bábcsaládja. A jó kézműves ötlet valahogy így emeli ki a lényegét. Ne olyan kézműves ötletet találjunk ki vagy vigyünk be az órára, amelyet csak akkor kell „bevetni”, ha marad még idő, ha az óra kezd ellaposodni, vagy nincs jobb ötlet, vagy amikor a diákok kezdenek nagyon mocorogni.



KÉZMŰVESKEDÉS ÉS FEGYELMEZÉS

A kézműveskedés nem fegyelmezési módszer. Nem azért kötöm le a hittanost valaminek a megalkotásával, hogy ne ugráljon a pad tetején. Eredménye, velejárója, hozadéka lehet az, hogy a hittanos elfoglalja magát, de ez nem lehet a célunk. Ha a hittanosoknak láthatóan mozgáshiánya van, akkor mozgassuk meg őket! Talán a leggyakoribb (vitatható eredménnyel járó) fegyelmezési kísérlet, ha az órát azzal zárjuk, hogy színezőt adunk a diákok kezébe.

SZÍNEZÉS MINT FEGYELMEZÉSI ESZKÖZ



Hogy is néz ki ez a gyakorlatban? Alsósok. Sanyika egy ugrálós gyerek. Amikor a kezébe nyomok egy kifestőt, nagy lendülettel, a vonalakat figyelmen kívül hagyva, de tempósan és energikusan össze-vissza firkálja a papírt. Dühös vagyok Sanyikára, mert öt perc múlva már szerintem készen van. Mit fogok vele kezdeni? Nem így Balázs, aki vonaltól vonalig komótosan rajzolja az egyeneseket, és tökéletesen színezi (kékre) Mózes ruháját. Ez, ugye, mérsékelten korhú. De legalább csendben van. Mindeközben Emese csodálatos színvilággal árasztja el a Nílust, rápillantok az órára, a csengetés

rémétől fenyegetve ugrasztok fel mindenkit a padból. Emese nem akarja abbahagyni, kétszer is mondom neki, hogy óra végén imádkozni kell, ő ezt vitatja. Nem akar, továbbra is belemerült a színezésbe. Sanyika ugrik, Balázs rettenetesen csalódott, mert nem is reagálok a teljesítményére. Mit nyertem a színezéssel? Végül ketten otthagyják a félkész rajzot. Mehet a kukába. A „Fejezzétek be otthon!” – kérésnek vajon ki fog eleget tenni? Azért megpróbálom. Nyilván ketten már most húzzák a szájukat. Ez van ezzel a pótmegoldással.

A kérdés, hogy vajon a színezéssel a gyermekek közelebb kerültek-e az üzenethez. Megértettek valamit a lényegből? Abból nem. Ha ez az előbb felvázolt eseménysor megismétlődik, rendszeressé válik, akkor azt azért megtanulják, hogy nincs idő elmélyedni abban, ami- ben szeretnénk, hogy imádkozni muszáj, ha kell, kapkodva is. Hogy nem is igazán számít, amit csinálnak, csak legyen letudva az óra. Mi nem ezt akarjuk megtanítani. Ha színezzünk, akkor azt tudatosan tegyük! Ahogy korábban is említettem, a színezés önmagában nem kézműveskedés. Ha a kiszínezett rajzzal valamit kezdünk, mondjuk makett lesz belőle (ld. Mózes születése-makett⁹), amit a továbbiakban használunk, az már kézműveskedés. Így nem lesz a színezés maga sem független.

A KÉZMŰVESKEDÉS HELYE A HITTANÓRÁN

Sokan azt mondják, hogy csak akkor kezdenek el kézműveskedni, ha már megtanították az anyagot, mert különben szétesik a csoport. Ez a gondolat akkor születhet meg, ha időkitöltésnek, függetlenségnek tekintjük a kézműveskedést. Azonban, ha a tanulási folyamatba tervezük be, akkor az óra bármely pontján, akár az óra legelején is sor kerülhet az alkotásra. Lehet szó bármilyen egyszerű tárgyról, ami majd az óra folyamán a célunk megvalósításában segít. Megalkothatunk egy helyszínt, ahol az adott bibliai történet játszódik. Alkothatunk egy hangszer, amellyel majd az üzenethez kapcsolódunk. Az óra elején elkészített tárgyakat az óra közben, végén más módszerekkel együtt foghatjuk munkára.

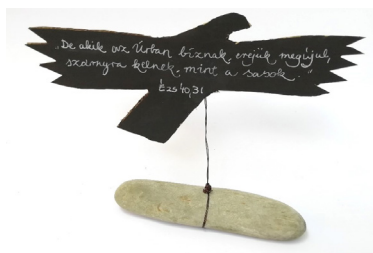
MÁS MÓDSZEREK



A kézműveskedést bátran kombinálhatjuk más módszerekkel is, mivel nem öncélú az alkotásunk. Kifejezetten hasznos, ha a kész alkotást imádságra neveléssel, drámapedagógiával, élménypedagógiával, zenealkotással, kreatív írással, bábozással, tárgyanimációval vagy egyéb más módszerekkel kapcsoljuk össze. Például egyik órán készítünk néhány egyszerű, biblia korabeli férfibabot. Megbeszéljük a ruházatot, megjelenést, kiegészítőket. A másik alkalommal Jákób történetét jelenítjük meg velük. Majd lefényképezzük a jeleneteket és egy képregényt készítünk belőle. Utána a képregény alapján beállnak a gyermekek és párbeszédet alkotnak.

A képen a teremtésüveget látjuk. Az óra elején elkészíthetjük az üveget. Ez nem igényel sok időt. Azután foglalkozunk a teremtéstörténettel, vagy bármely Zsoltárral (pl. 139.), amely a Teremtő Istenről szól. Miután csodálattal töltött el minket, hogy Isten milyen világot alkotott, válaszul imádságot fogalmazunk meg. A hálát kiabrázolhatjuk egy énekkel, egy mozdulatsorral vagy egy kitalált történet előadásával is, esetleg a környezet megszépítésével. Vagy adott esetben a teremtés hetében ünnepelhetünk alkotással. Gondolkozzunk a kézműveskedésről komplex módon!

HOSSZÚ TÁVÚ HASZNÁLAT SZEMBEN AZ EGYSZER HASZNÁLATOS GYAKORLATTAL



Alapvetően fontosnak tartom, hogy ne egyszer használatos tárgyakat készítsünk a hittanórán, hanem többször is vegyük elő, amit megalkottunk! Olyan tárgyakat készítsünk, amelyek hasznosak, jelentősek és persze lehetnek szépek is! Például, ha aranymondásokat¹⁰ készítünk, akkor azt ne felejtsük el azonnal, ahogy kicsengettek! Készítsük el egészen, ne félig, ne hagyjuk a gyermekekre, hogy majd otthon befejezik, és majd

lesz vele valami! Az elkészített aranymondásokat vegyük elő a következő órán, tegyük ki az asztalra, vagy egy olyan helyre, ahol mindenki láthatja! Ott lehetnek velünk akár évvégéig is, hogy emlékeztessenek minket Isten üzenetére.

KÖZÖS ALKOTÁS



Egy közösen megalkotott tárgynak van önmagán túlmutató üzenete is: az összetartozásra utal. Mindamellett, hogy egyéni alkotásokat is készítünk, nagyon fontos, hogy a csoport együtt is alkosson olyan tárgyakat, amelyeket közösen használnak a tanulók. Jó esetben a közös csoporttermet díszíti, kevésbé jó esetben a Hit-tanoktató hozza-viszi óráról órára. Kisebb csoportban érdemes gyakrabban alkalmazni a közös alkotást. Ahogy fentebb írtam, könnyebb személyre szabott részfeladatokat adni. Egy-egy kézműves ötletnél gondoljuk át előre, hogy milyen részfeladatokra lehetne osztani, mely részfeladat mely tanuló számára lenne megfelelő! Nőé történetének a végét egy közös arany-

mondás készítésével zárhatjuk, amelyhez az alapot egy papírszivárvány¹¹ adja. Kis létszám esetén minden szint másik gyermek fest meg, vág fel darabokra. Nem minden esetben lehetséges, de ennél a szivárványnál például megvalósítható, hogy egy közös alkotáson belül a diákok képességeiknek megfelelően különböző technikákkal dolgozzanak. Lehet maradék színes kartonból tépkedni vagy fehér kartonra festeni, majd vágni vagy újságból kivágni a színes négyzeteket.

KÉZMŰVESKEDÉS TÖBB LÉPÉSBEN



A kisebb csoport előnye, hogy tervezhetünk olyan alkotási folyamatokat is, amelyek több tanórán keresztül tartanak. Így beleszámítjuk például a száradási, festési időt is a papírmásé bábok elkészítéséhez. Vagy a húsvétot megelőző időszakban készíthetünk olyan képeslapot¹², amely a nagyhét napjainak eseményeit egy képen ábrázolja. Amikor készen van, látjuk, hogy a feltámadás jelképe, az üres sír van legmagasabban. Ha az alkotás közös, akkor érdemes nagyobb méretben elkészíteni! Nemcsak kronológia szerint oszthatjuk fel kisebb lépésekre az alkotás folyamatát, hanem típusok szerint is. Ez azt jelenti,

hogy az egyik alkalommal csak az embereket, másik alkalommal csak a környezeti elemeket készítjük el. Ahogy elmondjuk a történeti eseményeket, úgy áll majd össze a „kép” a kép(eslap) alapján.

Kis létszámú csoportban a teremtés napjaihoz készíthetünk „teremtés-könyvet”¹³. Minden órán az adott naphoz tartozó képet készítik el, míg végül összeáll az egész. A 7. nap fehér, azon Isten megpihent. Ha ránézünk a kész kihajtogatott könyvre, akkor azt is látjuk a könyv ábrázolása miatt, hogy mindez egy egész, és minden és minden egyes nap kapcsolatban van ezzel az 7. nappal. Végül ez a lapbook segít a teremtés napjainak eseményeit rögzíteni. Ha végig vettünk minden napot, akkor a hátoldalra lehet írni is.

Remélem, hogy a fenti sorokat olvasva kicsit másként fogsz gondolkodni a hittanórai kézműveskedésről! Remélem, hogy mielőtt kihajtod a szekrényajtódat, keresésre kapsz az interneten, már tudod, hogy mi az órad célja! Így könnyebben megtalálsz, ami a legmegfelelőbb.

Remélem, hogy kipróbálsz, hogyan működik az a Te gyakorlatodban, ha előre megtervezed az alkotás folyamatát! Bízom abban, hogy komplexen gondolkozva más módszerekkel is kombinálsz majd az elkészített alkotásokat! Bízom abban, hogy hosszú távon is gondolkozol az elkészített csodálatos tárgyakra!

Most, hogy ennyit írtam a kézműveskedésről, megyek és alkotok valamit a Legfőbb Alkotótól kapott kedvemben. Tedd ezt Te is!



¹ A didaktikával foglalkozó szakirodalmakban sem jelenik meg önálló módszerként a kézműveskedés. Néhány helyen olvashatunk az etika tantárgy kapcsán a rajzolásról. A technika tantárgy keretében vagy szabadidős tevékenységek kapcsán találunk több utalást. De nem sikerült olyan tanulmányt fellelni, amely a kézműveskedés módszerét a technikákon túli oktatásra alkalmazná.

² Vö. Pinteresten pl. a számtalan anyagot találunk a következő német és angol kifejezésekre keresve: basteln Bibel, craft Bible.

³ A galamb sablonja és leírása letölthető a Feladatbankból a kézműves feladatok kategóriában. Elnevezése: Galamb a víz fölött.

⁴ Ilyen helyzetet teremthetünk például akkor, ha a szükségesnél kevesebb eszközt viszünk be. Majd megbeszéljük, hogy hogyan oldották meg ezt a helyzetet. Ez az egymás közötti felebaráti szeretetre taníthat. Vagy készíthetünk a tanulók által megnevezett személyek számára ajándékokat, amit aztán át is adunk.

⁵ Például az RPI-nek is van egy Katechetikai Műhely nevű csatornája a Youtube-on, ahol hittanórai kézműveskedéshez való videókat is lehet találni, míg leírásokat és sablonokat a Feladatbankból lehet letölteni.

⁶ Sablon és leírás található a Feladatbankban a kézműves feladatok kategóriában. Elnevezése: A fáraó álma – kövér és sovány tehén.

⁷ Az ötlet leírása megtalálható a Feladatbankban a kézműves feladatok kategóriában. Elnevezése: Kinyitható templom.

⁸ Az ötlet leírása megtalálható a Feladatbankban a kézműves feladatok kategóriában. Elnevezése: Ábrahám bízik Isten ígéréiben – Hajtogatott bábok ragasztható arccal, matricákkal.

⁹ A sablon letölthető a repedi.hu honlapról: Egy szabadítás lépései c. ppt órafeldolgozás mellett.

¹⁰ Sablon és leírás megtalálható a Feladatbankban a kézműves feladatok kategóriában. Elnevezése: Sas – aranymondás 3D-ben.

¹¹ Sablon és leírás megtalálható a Feladatbankban a kézműves feladatok kategóriában. Elnevezése: Szivárvány

¹² Sablon és leírás megtalálható a Feladatbankban a kézműves feladatok kategóriában. Elnevezése: Húsvéti képeslap.

¹³ Leírás megtalálható a Feladatbankban a kézműves feladatok kategóriában. Elnevezése: Teremtés lapbook.

SZÁMUNK SZERZŐI

Balogné Vincze Katalin az Evangélikus Hittudományi Egyetem tudományos segédmunkatársa

Csőri-Czinkos Gergő református lelkipásztor, vallástanár, mentálhigiénés szakember, vizsgaelnöki szakértő, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai szakértője

Janiné Sándor Kincső a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karának 6. évfolyamos teológus–lelkész szakos hallgatója

Rácz Vera a Miskolc-Diósgyőri Református Általános Iskola és Óvoda intézményi lelkésze, vallástanár, mediátor, pasztorálpszichológiai szakreferens

Prof. Dr. Siba Balázs református lelkipásztor, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karának egyetemi tanára

Dr. Szászi Andrea PhD református lelkész, vallástanár, pszichopedagógus, coach, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai igazgatóhelyettese

Szőgyényi-Kovács Henrietta református lelkipásztor, a Julianna Református Általános Iskola lelkészi munkatársa

Zimányi Noémi református lelkipásztor és vallástanár, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai szakértője

HOW MUCH STUDENT IS ENOUGH?

STUDIES

Gergő Csőri-Czinkos, Possibilities and benefits of differentiated and motivating evaluation in small groups

Kincső Janiné Sándor, Bibliological scripture study

Vera Rácz, Conflict management and attitude formation in the classroom

Henrietta Szőgyényi-Kovács, Applying a mental hygiene attitude in small, mixed and one-person groups of faith lessons

Balázs Siba, Nanos gigantum humeris insidentes – The role of following our personal role models in character formation

WORKSHOP

Katalin Balogné Vincze, Where disadvantage is an advantage - opportunities of inclusion in small groups of faith lessons

Noémi Zimányi, Crafts in small groups of faith class – Thought-provoking for those who do not like and those who like to craft



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, KRE-PK

Dr. Pompor Zoltán

Dr. Szontagh Pál, RPI

A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:

Prof. Dr. Siba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

Szerkesztőbizottsági titkár, olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya

Olvasószerkesztő: Rózsahegyi-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, 2022

