

PODLOVICS ÉVA LÍVIA

REZILIENCIA ÉS PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

Absztrakt

Jelen írásomban a reziliencia pedagógiai-pszichológiai jelenségét elemzem az általános iskolai közegben. A fogalom általános alkalmazhatósága mellett arra mutatok rá, hogy a gyerekek fogékony életkorban átélt negatív élettapasztalatát követő tanulmányi visszaesés megfordítható a gyerekek reziliens magatartásának kialakításával.

Kulcsszavak: reziliencia, nehézségek, tanulási technika, fejlesztés, alkalmazkodási rendszer, támogatás

1. Bevezetés, a vizsgálódás iránya

Jelen tanulmányban a reziliencia és a tanulási tevékenység kapcsolatát vizsgálom. Másokkal együtt úgy vélem ugyanis, hogy az osztályteremben felismert, fejlesztett, tehát tudatosan reflektált rezilienciának pozitív hatása van az oktatásban (Erdei, 2018; Pápai és Varga, 2018). Mivel a magyar közoktatási intézményekben továbbra is feladatként adódik, hogy a rossz szociális környezetből, avagy a még stigmatizálőbb halmozottan hátrányos helyzetből érkező kisdíákok teljesítménye javuljon, szükség van hatékony eljárásokra. A szakértők és elemzők véleménye egyöntetű abban, hogy a tanulási teljesítmény és a családok szociokulturális háttere és hátránya között szoros összefüggés van, mely tény országos szintű dokumentumokban is felismert és közzétett: „A PISA-felmérés és egyéb OECD és hazai vizsgálatok szerint hazánk esetében erős az összefüggés a tanulók tanulási lehetőségei, iskolai teljesítménye, későbbi pályaválasztása, munkaerő-piaci sikeressége és egyéni-családi szociokulturális háttérjellemzői között” (Miniszterelnökség és Nemzetgazdasági Minisztérium, 2014).¹ Fontos lenne, hogy a lemaradók társadalmi immobilitása megszűnjön,² mert a gyermekek iskolai talajvesztése, be nem válása egész

1 E tekintetben hátrány lehet pl. a szülők alacsony iskolázottsága, az egzisztenciális biztonság és a családi stabilitás hiánya, a családban élők nagy száma, illetve a kisebbségi helyzet (vö. Oktatáskutató Intézet, *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*, 2016).

2 Meleg Csilla 2015-ös tanulmányában úgy fogalmaz, hogy a korábbi, privilégiumokon alapuló egyenlőt-

életüket meghatározó kudarcélmény, mely nagy mértékben hat ki a későbbi magatartásukra, emberi kapcsolataikra, foglalkoztatásukra, életminőségükre s az őket körülvevő társadalomra is. A hátrányos helyzetbe való „beleragadást” számos tanulmány közvetíti számunkra (Dávid, 2015; Radó, 2015; Fejes, 2005).

Előbbi helyzet ismeretében, gyakorló pedagógusként arra szeretnék rámutatni, hogy a reziliencia iskolai támogatásával lehetséges a pedagógusok kezébe olyan *eszközjellegű tudást* adni, mely a különböző módszertani alkalmazások *mellett* a jelenlegi, valójában országos helyzet hatékonyabb kezelésében segít. Szakértők véleménye is azt támasztja alá, hogy a *gyermekben megjelenő reziliencia* lehetőség arra, hogy a nem túlzott mértékű nyomás alatt levő (hátrányos vagy nem hátrányos, de valamiért mindenképpen probléma, esetenként veszélyeztetett közegekből érkező) gyerekek feladataikkal – s így tanulmányaikkal – való megküzdési esélye nőjön, s ezzel helytállásuk a való életben jó esélyűvé váljon (Masten, 2001; Erdei, 2015).

Vizsgálatomban arra keresem a választ, hogy fejleszthető-e a reziliencia ott, ahol már kialakult; kialakítható-e ott, ahol még nem; s előbbi pozitív válaszok esetén mindez hogyan valósulhat meg. Ehhez fontos a reziliencia fogalmának tisztázása, melyet követően azt vizsgálom, hogy a gyermekek magatartásában megjelenő reziliencia hogyan függ össze a tanulmányi eredményeikkel, végül pedig módszertani segítséget szeretnék nyújtani a jelenség felismeréséhez, támogatásához. Vizsgálatom elsősorban az általános iskolára irányul, mert a korai életszakaszban átélt rossz tapasztalatok miatti tanulástól való elfordulás itt alakítható a leghatékonyabban, mielőtt még rossz szokások rögzülnek a gyermekben.³ A jelenség *iskolai támogatása, alkalmazása* mindenképpen indokolt, ha

lenségeket az iskola általánossá válásával a meritokratikus egyenlőtlenségek váltották fel. Ezzel pedig arra utal, hogy ha a többségi társadalom értékeivel mérjük azokat a kisebbségeket, amelyeknek az értékei mások, akkor a társadalmi egyenlőtlenségek egyszerűen továbbörökítődnek, és várakozásaink ellenére sem csökkennek.

³ A tanulási sikertelenség már az iskolakezdet időszakában megjelenik, s az ebből származó deficit aztán a következő nyolc év során akár meg is duplázódik az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szerint. <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenseg>, Letöltés: 2019. 03. 20. A lemaradás feltételezett okai között az ismeretcentrikus (nem gyerekközpontú) oktatási stratégia, az előírtaktól eltérni nem képes, vezérlés jellegű tanulásirányítás, az érzékenyebbeket elbizonytalanító, esetenként 4-5 tanárhoz való alkalmazkodás s a tanulók eltérő fejlődési jellemzőihez (pl. nehezebben tanuló s a majd két évvel idősebb, érettebb) való hibás alkalmazkodás áll. A hátrányokat növelő magatartás pl. a Pygmalion-effektus (Cserné, 1986; Rosental és Jacobson, 1992). Az iskolai mechanizmus abban áll, hogy a pedagógusok a gyermekeket vélt tulajdonságaik alapján kategorizálják – vagy ahogyan régen nevezték, beskatulyázzák –, majd ez alapján bánnak velük, s támasztanak velük szemben elvárásokat. A gond az, hogy a gyerekek ezekhez az elvárásokhoz hamar hozzáidomulnak, s eszerint is teljesítenek, hiszen hogyan is szállhatnak szembe az őket megítélő tanárral. A jelenséget vizsgáló kutatások szerint azonban a Pygmalion átalakító hatása használható lehet az osztályteremben, mert pozitív irányban is hat: ha elvárásunk a gyerekek irányába a céljaik megvalósíthatóságába vetett szilárd hit, akkor azt is el fogják hinni. Tevékenységüket segítő pedagógiával pedig ebben a helyzetben saját Pygmalionjukká válhatnak (Tauber, 1998).

a reziliens gyermek iskolai teljesítménye a hátrányok ellenére nem marad el az átlagtól, hiszen lehetőséget jelent az élhető lét megteremtésére.

2. A reziliencia fogama

A következőkben a reziliencia fogalmával kapcsolatos néhány álláspontot⁴ ismertetek, amelyek összefoglalása azért okoz nehézséget, mert sokan sokféleképpen próbálták már megragadni az időközben a fejlődési pszichopatológia lényeges részévé vált „reziliencia tudományt” (Masten és Cicchetti, 2016). Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) honlapján fellelhető meghatározás szerint a reziliencia olyan *follyamat*, amely a szerencsétlenséghez, traumához, tragédiához, félelmekhez vagy egyéb stresszforrásokhoz való jól sikeres alkalmazkodást jelenti, a nehéz helyzetek utáni rugalmas *felpattanást*. Ez a meghatározás kiemeli még, hogy a reziliencia nem kivételes jellemzője az egyénnek, hanem olyan magatartást, gondolkodást és tevékenységet jelent, amely bárki által megtanulható és kifejleszhető. Masten szintén jelzi, hogy a reziliencia egyáltalán nem elérhetetlen állapot, hanem olyan *hétköznapi varázslat*, amely legtöbb esetben az alapvető emberi *alkalmazkodási rendszerek* megfelelő működéséből származik (Masten, 2001; Szabó, 2017). Ha ezek a rendszerek védettek és jól működnek, akkor a fejlődés még a veszélyeztetettség ellenére is fennáll, míg ellenkező esetben a fejlődést aláásó kockázat sokkal nagyobb. Éppen ez a hétköznapiság az, ami arra biztathatja a szakembereket, pedagógusokat, oktatókat, hogy a minta kialakítására ösztönözzék a gyerekeket; s éppen ez a hétköznapiság az, ami bennem is felkeltette az érdeklődést lehetséges iskolai alkalmazására.

Az APA fogalma tehát választ ad a korábban megfogalmazott kérdésemre, miszerint egyrészt fejleszhető, másrészt ki is alakítható a reziliencia az emberben. A hogyan kérdése azonban megválaszolatlan marad. Meglátásom az, hogy a fogalom kiegészíthető azzal, hogy előbbieik akkor valósulnak meg, ha *tudatos reflexió* történik, vagyis felismerjük, hogy egy helyzetből való „felálláshoz” rugalmasságra van szükség, s így jöhetünk rá arra, hogy az egyre nehezebb helyzetek is megoldhatók. Mivel ezt a fajta önreflexiót nem tételezhetjük fel a kisiskolásoknál, így az iskolai közegben nyilvánvalóan a pedagógusra, valamint a szülőkre hárul a felelősség, hogy lépésről lépésre ápolják a gyermekekben a rugalmasságot.⁵ A meghatározás továbbgondolása mellett foglal állást a jelenség

⁴ A téma szakértőjeként Masten mellett Szabó 2017-es tanulmányát, valamint Erdei disszertációját (2015) vizsgálom.

⁵ A fogalom bővíthetősége jelenik meg Erdei disszertációjában is, amelyben megjelenik az előbbiekből néhány elem (rugalmasság, alkalmazkodás egy stresszes helyzethez), de attól függően, hogy kinek a definícióját vesszük, kiegészül még pl. a „preventív mozzanattal” (Nemzetközi Reziliencia Projekt, Erdei, 14.) vagy a sérülés utáni felépüléssel (Konopka Intézet, Erdei, 14.).

vizsgálatával foglalkozó *Southwick* is, aki szerint az APA meghatározása bár hasznos, nem adja vissza a reziliencia *komplex* természetét. *Southwick* szerint ugyanis a reziliencia meghatározói *temérdek biológiai, pszichológiai, társadalmi és kulturális faktort* foglalnak magukba, melyek egymással interakcióba lépve határozzák meg azt, hogy mi a válassza valakinek egy-egy stresszes helyzetre (*Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick és Yehuda, 2014*). Előbbi megjegyzéssel ért egyet *Szabó* is, aki szintetizáló tanulmányában a jelenség kutatásának négy hullámát különbözteti meg. Eszerint az első hullám a jelenség leírására, a második hullám a folyamatra és a „hogyan” kérdésre, a harmadik hullám a reziliencia fejlesztésére irányuló intervenciós programok kipróbálására, a negyedik hullám pedig a fogalom további kiszélesítésére (ökológiai szemlélet) fókuszált. A statikus értelmezések komplexebb, *ökológiai szemléletű* definícióval (definíciókkal) való felcserélése – mely(ek)ben a reziliencia viszonyfoglalommmá vált – arra mutat rá, amire *Southwick* is, hogy a jelenség kialakulása során a személyen kívül a biológiai/pszichológiai adottságok, a környezeti faktorok (család, támogatás) együttesen váltják ki az *alkalmazkodást*, a korábbi helyzethez való visszatérés reakcióját. Így a jelenségre a 2010-es évektől egyre inkább *dinamikus folyamat*ként tekintettek. (*Szabó, 2017*)

A jelenség *szisztematikus* vizsgálata sok kezdeti feltételezést felrúgott, pl. a csoportba tartozó gyerekek sebezhetetlenségéről, különlegességéről (*Masten, 2001*). A kutatás eredményeit *rendszerző vizsgálódások* szerint két alapvető ítéletre (Judgement) van szükség egy személy rezilienciájának meghatározásához: az egyik annak megállapítása, hogy a személy jelenleg *megfelelően végzi a tevékenységeit* (doing okay), vagyis *kedvező fejlődési kimeneteltől* van szó az életében (*Szabó*), a másik pedig annak megállapítása, hogy jelentős *veszély vagy viszontagság áll(t) fenn* az életében, melyen túl kell(ett) lépnie. (Ez a kettős ítélet szintén bővíti az APA meghatározását.)⁶ Ha a vizsgálódás ezen szakaszában egy pillanatra kitekintünk, s megpróbáljuk a magyar helyzetben is elgondolni az előbbieket, akkor azt láthatjuk, hogy a köznevelési rendszerben inkább az a jellemző, hogy a családban történt problémák (pl. válás, mentális betegségek, alkoholizmus, tettlegesség) nem vagy esetleg csak informális forrásból kerülnek a pedagógusok tudomására, s ezzel nemcsak, hogy a gyerek gondjai nőnek, hanem a reziliencia megállapításának esélye is csökken. A szülők ilyenkor ugyanis legtöbb esetben azt gondolják, hogy az esetük nem tartozik a gyermekükkel kapcsolatban álló külső személyekre. Ha mégis tudomást szerez a nevelő egy gyermek problémájáról (pl. az anya halála, a szülő családelhagyása, komoly betegség), mert az nem titkolható el, akkor sincs különösebb eszköz a kezében (a saját emberségén kívül), amivel a gyermeket támogathatná. A be nem vallott, ám

⁶ A két ítélet közül, a *veszély/viszontagságok* alatt a korai kutatások a koraszülést, a szegénységet, egy szülő mentális betegségét, a válást, a háborút és a bántalmazást értették. Ezek a negatív körülmények tipikusan együtt fordulnak elő, kumulálódnak, s ezzel még nagyobb veszélyt jelentenek.

problémás helyzetekben levő gyermekeknek viszont nagyobb támogatásra lenne szüksége (plusz óraszámra vagy folyamatos pszichológusi segítségre viszont nincs lehetőség, hiszen a szülők a család belső ügyeként kezelik a helyzetet, és nem igénylik).

Visszatérve a szakirodalomhoz, a jelenséget kutató *Garmezy* a rezilienciát segítő *védőfaktorok* (melyek abban segítenek, hogy a krízishelyzeteken a személy túllendüljön) három csoportját határozta meg. Ezek a *személyes tulajdonságok* (pl. jó intellektuális képességek, pozitív temperamentum, pozitív énkép); a *családi jellemzők* (melegség, összetartás, elvárások, részvétel); valamint a *családon kívüli támogatórendszerek* (erős társasági kapcsolatok, jó iskola). A minél több védőfaktor által támogatott, veszélynek kitett gyermekek jobb eredménnyel „jönnek ki” a nehéz helyzetekből. Úgy vélem, hogy lehetnek olyan kevésbé veszélyeztetett helyzetek, amelyekben a jó személyes tulajdonságok elegendőek lehetnek a rugalmas felpattanáshoz, ugyanakkor a kisgyermeknél a támogatórendszerek jelenléte mindenképpen szükséges.

A rezilienciával kapcsolatos kutatások felismerése volt az is, hogy a védőfaktorok az általános *emberi fejlődéshez szükséges megfelelő tevékenységet* támogató faktorok is egyben. *Masten* további megállapítása az, hogy a védelmező faktorok/tényezők listája rámutat az általános emberi alkalmazkodási rendszerek fontosságára a képességek kifejlődésében (pl. kognitív rendszer, támogató-/szülői rendszer, önszabályozás, önhatékony-ság, belső motiváció) kedvező és kedvezőtlen körülmények között is. Meglátása szerint *az emberi fejlődést általában előmozdító legfontosabb védelmező faktorok a kötődés, a tevékenységek mesterszintre emelése, az önszabályozás, a kognitív fejlődés és a tanulás*. Ezek tehát azok a támogató interperszonális és önfejlesztő tevékenységek, kapcsolatok, amelyek kialakítása, fenntartása és pótlása adhat reményt a veszélyek/viszontagságok között élő gyermekeknek a reziliens viselkedés működésbe léptetésében. Az általános iskolai közegben ez a tevékenykedtető, támogató, megerősítő és elsősorban szerető, elfogadó tanári attitűdöt jelenti a reziliencia alakításában.

Szabó tanulmányában további fogalmakat von be *Masten* és *Reed* koncepciójából a reziliencia pozitív oldala kapcsán. Szerintük az *erősségek* (assets) olyan mérhető személyi tulajdonságok (a rizikófaktorok ellentétei), melyek *bejósolják* az esetleges kedvezőbb kimenetelt. Az *erőforrást* (resource) olyan általános fogalomnak tekintik, amely az adaptív folyamatok során felhasználható emberi, szociális és anyagi pozitívumokat jelenti; míg a *Garmezy* által is alkalmazott *protektív faktorok* az egyén vagy a környezet azon jellemzői, amelyek a veszélyeztetettség megléte esetén is pozitív változást idéznek elő (*Szabó*, 2017). A reziliencia fellépésekor fennálló és megjelendő pozitívumok egy része tehát származhat a személyből vagy a környezetéből, ugyanakkor a *reziliencia nem a személy tulajdonsága*, hanem bizonyos helyzetekben felmerülő tünetegyüttes, mely pozitív irányba tereli az egyént élete nehéz eseményei során.

A reziliencia komplex fogalma, ahogyan az előzőekből is látszik, sokfelől megközelíthető, s mély tartalmakat rejt magában, melyek kutatása továbbra is feladatként adódik. Az eddigiek alapján az foglалható össze, hogy olyan jelenségegyüttesről beszélünk, melynek elsődleges jelölője a korábbi veszélyhelyzet ellenére történő jól teljesítés, a rugalmas felpattanás, a visszatérni tudás a normális állapothoz, amely minden egyes embernél/diáknál más és más. Az előzőnél specifikusabban az *iskolai reziliencia* a gyermekek életében megjelenő veszélyeztető hatások ellenére a tanulás nehézségével való sikeres megküzdést jelenti, melynek feltétlen segítője a saját tevékenységére reflektáló, metakogníciós stratégiákat alkalmazó, támogató pedagógus. Ugyanis támogató tényezők nélkül kialakítani a reziliens viselkedést, különösen gyermekkorban, lehetetlen.

3. A reziliencia és a tanulási teljesítmény összefüggései. A tanulás folyamata

Írásomban a reziliencia és a tanulási teljesítmény összefüggéseit is vizsgálom. A kérdéssel kapcsolatban eddig azt tudhattuk meg, hogy a reziliencia az iskoláskorban megmutatható abban is, hogy a veszélyeztetett gyermek támogatás hatására jól teljesíti az iskolai feladatokat. A további kapcsolódást a tanulás folyamatának leírásával mutatom fel.

A tanulásnak mint gyakorlás révén elért állandósuló viselkedésváltozásnak négy alapvető fajtáját említi a szakirodalom. Ezek a *habituáció*, a *klasszikus kondicionálás*, az *operáns kondicionálás* és a *komplex tanulás* (Atkinson és mtsai., 1999). A habituáció során megtanuljuk figyelmen kívül hagyni az ismerős és a következmények nélküli ingereket, a klasszikus kondicionálás során megtanuljuk, hogy egy bizonyos inger egy másik követ, az operáns kondicionálás során pedig azt, hogy egy adott válasz egy bizonyos következményhez vezet. A komplex tanuláshoz a tanulás *kognitív szempontú* megközelítésének azt a felismerését kell látni, mely szerint kulcsfontosságú az élőlények azon képessége, hogy a világ különböző vonásait mentálisan leképezik (reprezentálják), majd a mentális reprezentációkkal műveleteket hajtanak végre. A műveletek sok esetben események és ingerek közötti asszociációk (klasszikus, operáns kondicionális), míg más esetekben a reprezentációk a világ komplexebb összefüggéseit képezik le (ilyenek pl. a környezetről alkotott térképek vagy a többlépéses stratégiák), ez a komplex tanulás. Kutatási eredmények szerint utóbbinak két szakasza van: az elsőben problémamegoldást (gondolkodást) alkalmazunk, a másodikban pedig a megoldást az emlékezetben tároljuk, majd visszahívjuk, amikor szükséges.

Ha az előbbieket az általános iskolai szintre próbáljuk vetíteni, akkor az tűnhet fel, hogy a gyakorló pedagógusok szerint az iskolai kudarcok elsődleges okozóiként említett *magatartási zavarok* és a többféle képesség nem kielégítő fejlettségéből adódó *tanulási*

nehézségek mindenképpen akadályozzák még a tanulás legalapvetőbb szintjének az elsajátítását is, nemhogy a fejlettebb stratégiák alkalmazását. Ha pedig az előbbi két kudarctípus nem oldható fel az általános iskola első négy évében, akkor a gyerekek kognitív képességeinek célirányos fejlesztése, a differenciált bánásmód indokolt (OFI, 2009).

Az elsajátított tudás attól is függ, hogy milyen előzetes tudással bírunk. Ezért tanárként érdemes az előzetes tudást előcsalagató stratégiát alkalmazni, hogy megfelelő helyre kerüljenek az új ismeretek. A rezilienciával való kapcsolódást itt abban látom, hogy valóban adódhat olyan tanulmányi visszaesés, amely valamilyen „traumából”, nehézségből adódik, ugyanakkor fontos visszautalni itt a reziliencia folyamatára. Eszerint ugyanis általában egy korábbi kiegyensúlyozott helyzetből kibillent állapot visszaállítása történik, esetleg pl. koraszülöttségből eredő hátrányok normálishoz/átlagoshoz való igazítása a támogató három védőfaktor (személyes tulajdonságok, családi jellemzők, családon kívüli támogatók – Garmezy) segítségével.

3.1. A reziliens viselkedést támogató módszer és stratégia

A következőkben egy, a pedagógusok által az osztályteremben alkalmazható módszert szeretnék kiemelni, ami a reziliens viselkedés támogatásában segíthet. Kiegészítem ezt azzal a tanulásmódszertani elemmel, amely a pedagógusok közvetítésével a gyerekek segítségére lehet saját tanulásuk fejlesztésében, vagyis szintén nagy szerepet játszhat a reziliens magatartás kialakításában/fejlesztésében.

Az előbb említett pedagógiai módszer a reflektivitáshoz kapcsolódik, ami manapság az élet egész területén nagy jelentőséggel bír, a pedagógiában pedig különösen nélkülözhetetlen. A témáról írt tanulmányában Szivák Judit a kérdés fontosságát felismerve a pedagógiai gyakorlat javítását tűzte ki célul mind a kezdő, mind pedig a gyakorló pedagógusok körében. A reflektív gondolkodás az *előzetes tapasztalatokon, a tanári értékeken és előfeltevéseken*, valamint a *saját szakmai képességek rendszerén* alapul. Közülük a legutolsó pillér, a szakmai képesség bizonyítottan fejleszthető része az *elemzőképesség* és ennek néhány további eleme. Ilyen például az oktatási-nevelési probléma felismerése; a probléma meghatározása/lebontása/elemezése és okainak feltárása; a megoldási módok felállítása és közülük az optimális kiválasztása; valamint a következmények átgondolása. Az oktatási helyzetre alkalmazva mindez azt jelenti, hogy a pedagógus képes az osztályban történő események elemzésére és szükséges megváltoztatására. A rezilienciával kapcsolatban pedig azt jelentheti, hogy felismerve a diákok teljesítményében megjelenő ingadozást vagy hirtelen változást, nagyobb figyelemmel és hatékonyabban tud reagálni.

Ha a reflektivitásra mint önellenőrzésre és ezáltal fejlesztésre tekintünk, akkor ez az *ellenőrzés két irányban működhet*: a tanárnak a tanulók működésére vagy a tanárnak a saját személyére, tevékenységére irányulóan. Utóbbinak két típusa lehet: önelemzés,

illetve társakkal, kollégákkal, mentorral segített dialógus, mely szóban és írásban is megtörténhet (Szivák, 2010). Természetesen a kollégákkal, mentorral folytatott dialógus egy-egy gyermek tanulmányaiban felmerülő változás megbeszélésére is alkalmat adhat, sőt a reflektivitás fejlődése szempontjából fontos, hogy minél több helyzetben, több szereplővel kerüljön sor elemzésekre, önértékelésre.

A szerző szerint a reflektív szempontból „jó pedagógus” három jellemzője az, hogy a pályának/szerepének megfelelő személyiségvonásokkal rendelkezik (megértő, nyitott, empatikus, rugalmas stb.), sok gyakorlati tapasztalata és megfelelő elméleti tudása van. A reziliencia kapcsán szintén nagy szükség van a pedagógus megértő, nyitott és rugalmas vonásaira, hiszen egy gyermek teljesítményében beállt változást sokféleképpen lehet értékelni. A tanár például azt is feltételezhetné, hogy a diák elvesztette korábbi érdeklődését a tárgya iránt, vagy „csak” kamaszodik, s ha nem konzultál kollégáival, akkor nem is tűnik fel számára, hogy a gyermek más tárgyakból is rosszabbul teljesít. A probléma észleléséhez és a cselekvéshez viszont tényleg nagyfokú nyitottságra, reális értékelésre és a helyzet elemzésére van szükség.

3.2. Metakogníciós stratégiák

A metakogníció a tudásról való tudás, avagy a megismerésre vonatkozó megismerés, melynek „helye van a tanulás hatékonyságának növelésében” (Taskó, 2015, 89). Ez kiválóan fejezi ki, hogy szükség van a hatékonyságot növelő módszerekre, hiszen az alap-helyzet az, hogy a reziliens diák egy korábbi szintről visszaesik, majd rugalmasan felpattanva visszatér a támogató faktoroknak – köztük az iskola támogató közegének – köszönhetően.

A jelenséggel elsőként foglalkozó Flavell (1979) szerint a metakogníció – az előbbiektől kissé bővebben – egyrészt valóban jelenti a tudásra és annak működésére vonatkozó tudást, de a saját tudás működtetésének kontrollját is (Tarkó, 1999). Azt jelenti tehát ez az iskolai közegben, hogy a gyermekek fokozatos fejlesztéséhez nemcsak az iskolai szintnek⁷ megfelelő célok kivitelezését, hanem saját tanulásunk koordinálásának képességét is átadhatjuk, ami pedig nagyban fejleszti a tanulás hatékonyságát. Flavell a metakogníció fogalmának első részéhez kapcsolja a kognitív folyamatokra, azok működtetésére és eredményeire (észlelés, emlékezés, megértés) vonatkozó tudást. A másodikhoz pedig a problémamegoldásra tett kísérlet eredményének ellenőrzését, a problémamegoldás következő lépésének megtervezését, a végrehajtott cselekvés hatékonyságának megfigyelését, a tanulási stratégiák tesztelését, felülvizsgálatát, értékelését. (Baker és Brown, 1984; idézi

⁷ Az általános iskolában pl. négy összefüggő és egymásra épülő kétéves fejlesztési szakasz: a bevezető, a kezdő, az alapozó és a fejlesztő szakasz, melyeknek sajátos céljuk van. Ld. a tanulási sikertelenség kapcsán <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenseg>.

Tarkó, 1999) Flavell megkülönbözteti még a metakognitív tudás (melynek befolyásoló a személy, a feladat és a stratégia, melyek egymással erősen összefüggnek) és a metakognitív élmények és stratégiák alkalmazását (melyeket a sikeres fejlődés érdekében előhívott kognitív stratégiákkal ellentétben a fejlődés megfigyelésére hívunk elő).

Ezek az összetett, a saját gondolkodásra irányuló tevékenységek persze csak fokozatosan kerülnek az egyén birtokába, ugyanakkor már az iskola alsó tagozatától kezdve fejleszthetők pl. a matematika tanulása (Kelemen, Csíkos és Steklács, 2005) és az olvasás során. Mindkettőnél nagy szerepe van a metakognitív stratégiáknak, melyeket tehát már az általános iskola első éveiben is tanulunk. Előbbiek közül az olvasási stratégiák lehetővé teszik a szöveg információinak feldolgozását, rendszerezését; valamint a gyermekkori olvasási stratégiák elsajátítása segít a figyelem, a memória, a kommunikáció és a tanulás fejlődésben; az alkalmazás során az olvasó kontrollálni tudja a stratégiáit, melyek így a sajátjává válnak; tanulhatók; illetve az egész tantervi anyagot segítik (Paris, Wasik és Turner, 1991; idézi Tarkó, 1999). Owens három olvasási stratégiát tart kiemelten fontosnak: az olvasásra szánt időt (nehezebb szövegre több idő), a szöveg áttekintését (pl. alcímek), illetve a szöveg összefoglalását (Tarkó, 1999). A stratégiák alkalmazásának *elsajátítása* úgy lehetséges, ha felhívjuk erre a gyerekek figyelmét, és ilyen jellegű feladatokat oldunk meg velük.

A stratégiák alkalmazása vizsgálatok alapján bizonyítottan nagyobb sikereket jelent: „a metakogníció fontos szerepet játszik a szóbeli kommunikáció, a meggyőzés és értelmezés, az olvasásértés, az írás, a nyelvelsajátítás, a figyelem, a memória, a problémamegoldás, a szociális kogníció és számos más típusú önkontroll és önképzés terén” (Flavell, 1979; idézi Tarkó, 1999, 178.). Előbbiekkel ellentétesen a rossz stratégiát alkalmazó olvasók passzív, mechanikus tanulásfelfogással rendelkeznek, nem tudják felmérni a saját tudásszintjüket, nem tudják, hogyan kell szelektíven tanulni, nem tudják megítélni a tanulandó anyag nehézségét, és nincs tartalmi tudásuk sem (Bransford és mtsai., 1984; idézi Tarkó, 1999). Az olvasás metakognitív stratégiáival összefüggésbe hozhatók a dolgozatom elején már említett PISA-eredmények. Mivel a stratégiák azonban tippeket is adnak a készségek fejlesztéséhez, ezek az általános fejlődésre is ki tudnak hatni, amennyiben a pedagógusok tudatosan alkalmazzák őket.

3.3. A reziliencia Magyarországon

Pozitívum, hogy a rezilienciával Magyarországon is találkozhatunk. Lannert *Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban* című elemző cikkében a 2012-es PISA-vizsgálat adatai kapcsán úgy említi a fogalmat, mint a (más országokban) jól működő iskola egyik alapvető jellemzőjének, a méltányosságnak a kiinduló indikátorát. A szerző egyrészt azt érti ezen, hogy a PISA-eredmények tükrében korunk legjobban teljesítő iskoláiban az oktatás egyszerre hatékony (pl. a pedagógusbérek–osztály nagyság–teljesítmény

relációjában), eredményes (a tanulói teljesítmény) és méltányos; másrészt pedig arra a jelenségre utal, hogy a gyerekek képesek a családi háttérükhöz képest elmozdulni. E tekintetben a reziliencia a társadalmi mobilitás jegyeit hordozza magán, a képességet arra, hogy változtassunk a társadalmi helyzetünkön (Lannert, 2015).

Előbbiekén túl érdemes azt is megjegyezni, hogy a reziliencia konkrét *méréseinek* magyarországi bevezetésére is történtek már lépések. Több vizsgálati skálát is adaptáltak magyar nyelvre és közegre, melyek segíthetik az érdeklődőket az aktuális jellemzőik meghatározásában. A 25 ítemes Connor–Davidson skála magyar adaptációját végző kutatók megállapították a skála magyar mintán alkalmazható *pszichometriai alkalmazhatóságát* (Kiss és mtsai., 2015). Ezen felül a CYRM 28 nemzetközi **gyermek- és ifjúsági reziliencia** és a GYIRM 25-20 magyar **gyermek- és ifjúsági reziliencia** skála validálása is megtörtént, az alkalmazhatóság bebizonyosodott (Homoki és mtsai., 2015). Mivel Magyarországon is terjedőben van a jelenség vizsgálata, és pozitív eredményeinek alkalmazását nálunk is felismerték, már csak az hiányzik, hogy a felülről jövő kezdeményezések (top-to-bottom) találkozzanak az alulról jövő kezdeményezésekkel (bottom-up), és felismerve a jelenség fontosságát minden szinten támogatásra találjanak.

Úgy vélem, hogy bár eddig az oktatás szempontjából támogatott iskolai rezilienciával foglalkoztam, érdemes kiegészíteni ezt a kutatók azon felismerésével, miszerint a reziliencia az iskoláskorban *nem merül ki* az iskolai teljesítményben, hanem túllép ezen a szemponton. Ez azt jelenti, hogy a reziliencia nemcsak az iskolai teljesítményre vonatkozhat, hanem pl. kihat a személyiség kialakulására is. Homoki és társai így írnak erről: „a reziliencia nem szorítkozik pusztán az iskolai sikerességre. A reziliencia jelensége a belső egyéni tényezők és a külső környezeti hatások rendszereként értelmezhető.” (Homoki és mtsai., 2015, 6.) Ezt támasztja alá Masten több tanulmányában is, mondván, hogy a reziliencia nem *kiváló* teljesítményt, hanem *átlagos* teljesítményt jelent a veszélyekkel való megküzdés után. Ez tehát nem azt jelenti, hogy a trauma után egy kisdíák felmentést kap a tanulás alól, hanem azt, hogy a reziliens gyermekek képesek a velük szemben támasztott követelményeknek megfelelni, vagyis megtanulnak olvasni és írni, számítógépes kompetenciát szereznek stb., de nem lesznek osztályelsok. Tekintve, hogy sokkal több nehézségen kell keresztülmenniük, mint társaiknak, ez egyáltalán nem róható fel nekik.

4. Összefoglalás

Munkámban azzal foglalkoztam, hogy a reziliencia és a tanulási teljesítmény kapcsolatát vizsgáljam. Úgy vélem, hogy a komplex jelenség kapcsolódása az iskolai teljesítményhez abban is megmutatkozik, hogy a tanulás folyamata nem pusztán a kognitív, hanem

az affektív és személyiségbeli jellemzőktől is függ, mely jellemzők a rezilienciával együtt szintén pozitív irányba változhatnak. E tekintetben belátható azonban az is, hogy mai értelemben az élhető élet megteremtésének feltételei közül nem zárható ki a legalább általános iskolai alapfokú ismeretek megszerzése. A személyiség kibontakoztatása és az iskolai haladás tehát nem egymást kizáró, hanem egymást építő erősségei egy-egy embernek. Ehhez kapcsolódva úgy vélem, hogy a gyermekekben megjelenő reziliens viselkedés támogatása tanári feladat (is), és a kialakítására is törekedni kell. Ebben a reflexió, valamint a diákokkal való szoros kapcsolat, a rájuk irányuló figyelmes attitűd, a megfelelő kérdések és tanítási stratégiák segíthetik a pedagógusokat. A stratégiák segítségével a gyerekek megérthetik saját tanulási stratégiáik működését, rájöhetnek a hatékonyabb tanulási módszerekre, és egyszerűen jobb eredményeket, sikereket érhetnek el az iskolában.

Irodalom

- Atkinson, R. et al, (1999). *Pszichológia*. Osiris, Bp., 216–224. Letöltés: http://www.99.hu/ppk/5/atkinson_-_pszichologia.pdf. (2019. 03. 20.)
- Cserné A. G. (1986). „*Önmagát beteljesítő jóslat*” a pedagógiában, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdei R. (2015). *Reziliencia és iskolakezdés*, doktori disszertáció
- Erdei R. (2018). A nehézségekkel való megküzdés segítése és lehetőségei, In Toma K., Bednarik L., Podlovics É. (szerk.), *Iskola a Határon* (pp. 99–115). Líceum Kiadó, Eger.
- Fejes J. B. (2005). Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők, *Iskolakultúra*, http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/922htrnyos_helyzet_tanulk_a_kznevelsben.html, Letöltés: 2019. 03. 15.
- Homoki A., Czinderi K., Segal H., Sándor Z., Fodorné V. R. (2016). A CYRM 28 gyermek és ifjúsági reziliencia skála magyar adaptált változatának jellemzői, <http://mindenholtthon.hu/cyrm-28-gyermek-ifjusagi-reziliencia-kutatas/>, Letöltés: 2018. 03. 20.
- Lannert J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban, In Varga A. *A nevelésszociológia alapjai*, (pp. 295–324). PTE BTK NI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Masten A. S., Powell J. L., (2010). *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*, Cambridge Books Online, Cambridge University Press.
- Masten A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development, *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Masten A. S., Cicchetti D. (2016). Resilience in Development: Progress and Transformation. In Cicchetti D. (Ed.), *Developmental Psychopathology*, 4., (2–63). Wiley & Sons, Inc., New Jersey.
- Meleg Cs. (2015). *Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok*, <http://mek.oszk.hu/14500/14566/14566.pdf>, Letöltés: 2019. 03. 10.
- Pápai B., Varga A. (2018). Életutak – Az Arany János Programok sorsfordító ereje, In Fehérvári A., Varga A. (szerk.) *Reziliencia és inklúzió az Arany János Tehetséggondozó Programokban* (pp. 209–229). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Radó P. (2015). *PISA 2015: miért romlanak az eredményeink?*, Taní-tani, http://www.tani-tani.info/pisa_2015. Letöltés: 2019. 03. 20.
- Southwick, S., Bonnano, G., Masten, A. S., Panter-Brick, C., Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives, *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 1–14. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Szabó D. F. (2017). A reziliencia értelmezésének lehetőségei: kihívások és nehézségek, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72, 247–262. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.2.6>
- Szemerszki M. (2016). A tanulói továbbhaladás egyéni és intézményi jellemzői, In Szemerszki M. (szerk.), *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*, (pp. 29–51). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Komáromi Nyomda és Kiadó, Komárom. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf. Letöltés: 2019. 03. 20.
- Szivák J. (2010). *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf, Letöltés: 2019. 03. 20.
- Tauber, R. T. (1998). Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!, *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, <https://eric.ed.gov/?id=ED426985>. Letöltés: 2019. 03. 01.
- Tarkó K. (1999). Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban, *Magyar Pedagógia*, 99(2), 175–191.
- Taskó T. A. (2015). Tanulási készségek és az alulteljesítés mérése – a KATT kérdőív. In N. Kollár K. (szerk.) *Iskolapszichológia Füzetek*, (pp. 75–124), Bp., ELTE Eötvös Kiadó.

Internetes források, webcímek

- American Psychological Association, <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>, (Letöltés: 2018. 12. 06).
- A tanulási sikertelenség megjelenése és feltételezett okai, <http://ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/tanulasi-sikertelenseg>, (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- Kezek, ÉszakMagyarország Felsőoktatási Intézményeinek Együttműködése projekt, Dávid M., http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/922htrnyos_helyzet_tanul_k_a_kznevelsben.html, (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- Magyarország Partnerségi Megállapodása a 2014–2020-as fejlesztési időszakra, Készítette a Miniszterelnökség a Nemzetgazdasági Minisztérium és a Nemzetgazdasági Tervezési Hivatal közreműködésével, Budapest, 2014. augusztus 15. file:///D:/Users/Eva/Downloads/Partners%C3%A9g_Meg%C3%A1llapod%C3%A1s_2014-2020.pdf. (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- <https://www.icons.hu/szolgaltatasaink/reziliencia-teszt/81797/>, (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- <http://ofi.hu/hir/kiva-finn-iskolai-bantalmazas-elleni-program>, (Letöltés: 2019. 03. 20.)
- <http://csalad.hu/2016/11/08/kiva-modszer-az-iskolai-bantalmazas-ellen>, (Letöltés: 2018. 05. 15.)

Név: dr. Podlovics Éva Livia

Munkahely: Eszterházy Károly Egyetem Sárospataki Comenius Campus

Beosztás/foglalkozás: egyetemi adjunktus

e-mail: podlovics.eva@uni-eszterhazy.hu

Szakmai bemutatkozás: Egyetemi tanulmányaimat a Miskolci Egyetemen kezdtem, ahol okleveles angol nyelv és irodalom szakos tanár (főiskolai) – filozófia szakos bölcsész és tanári, okleveles fordító és tolmács, valamint okleveles angoltanár szakos végzettségeket szereztem. Egerben, az Eszterházy Károly Egyetemen okleveles neveléstudomány szakos bölcsész-ként végeztem. Doktori disszertációm a Debreceni Egyetemen védtem meg filozófiából. Egyetemi oktatóként előbb az angol nyelvvél, filozófiával s etikával foglalkoztam, újabban pedig pedagógiával kapcsolatos tárgyakat is tanítok. Publikációim elsősorban a filozófiához, illetve a fordításelmélethez köthetők, jelen kötetben azonban a pedagógia bizonyos problémaköréhez nyúlok. A kötetben megjelent egyik írásomban arra mutatok rá, hogy a tanítás-tanulás hatékonysága növelhető a diákok rezilienciájának fejlesztésével; másrészt pedig arra hívom fel a figyelmet, hogy az élethosszig tartó tanulás kompetenciái a felnőttkorban ugyanúgy fejlesztést igényelnek, mint az általános iskolai alapkompenciák.