

Pintér Márta

Pannon Egyetem MFTK Angol-Amerikai Intézet, pinterm@almos.uni-pannon.hu

Az oktató személyisége és a paradigmaváltás kihívásai

A pedagógus Bálint-csoport, mint erőforrás

Abstract

Digital pedagogy and online teaching bring about a paradigm change which transforms the social and cultural dynamics of education and faces the educator with a wide array of challenges. The changes impact the content, methodology and interpersonal conduct of education and require the teacher to form and develop new competences. This is a particularly testing task for the Hungarian educators, many of whom have been experiencing deteriorating mental health. Years before the onset of the current pandemic, experts began to emphasise the phenomenon of teacher burnout, pointing out that teachers' mental health is exposed to an exceptionally high level of pressure and that the teaching population is particularly vulnerable to burnout. Apparently, burnout involves teachers in a vicious circle: the causes include features and practices of a dedicated teacher, however, the syndrome itself undermines the teacher's professional self-esteem and the efficacy of her work. As agents and motors of the sustainable development of digital education teachers are expected to enhance their expertise and potential, and continuously improve their professional selves. This will be unachievable without simultaneously taking care of teachers' mental health. It is only a mentally healthy teacher that is capable of maintaining and preserving her personal integrity under the constant force of such challenges. Obviously, this cannot be accomplished alone. My experience shows that teachers' Bálint-groups can provide a source of power. I claim that regular and continuous participation in case-processing Bálint-work empowers the teacher to cope with professional issues that are risk factors for burnout. In what follows I present and assess the operation and effects of a teachers' Bálint-group. In conclusion I recommend the integration of case-processing Bálint-work in Hungarian teacher training as an empirical, hands-on component.

Key-words: teacher, challenges, burnout, Bálint-group.

Absztrakt

A digitális módszertan és az online forma olyan paradigmaváltást jelent, amely átalakítja az oktatás szociális és kulturális dinamikáját, és új kihívásokkal árasztja el az oktatót. Az oktatás tartalmát, módszereit és emberi kapcsolati működését érintő változások új kompetenciák kialakítását és fejlesztését kívánják meg az oktatótól. Mindez akkor történik, amikor a magyar pedagógus társadalom nincs igazán jó állapotban. Évekkel a jelenlegi világvárvány kezdete előtt szakforrások már felhívták a figyelmet a pedagógusok kiégésére, jelezve, hogy a pedagógusok lelki egészsége az átlagnál nagyobb megterhelésnek van kitéve és, hogy a kiégés szempontjából a pedagógus az egyik legveszélyeztetettebb társadalmi réteg. A pedagógus kiégésének problematikája ördögi körnek tűnik: az okok között az elkötelezett pedagógusi működés jellemzői szerepelnek, a szindróma viszont rombolja a pedagógus szakmai képét és munkájának hatékonyságát. Az elmúlt év mindezt mélyítette a tartós online oktatási formából következő specifikus kiégési tünetekkel. Ahhoz, hogy a digitális oktatás fenntartható fejlődésének központi szereplőjeként növelje hatékonyságát, felelősséget vállaljon szakmai önmegvalósításáért és önfejlesztésért, alapvető a pedagógus mentálhigiénéjének ápolása. Csak az egészséges személyiségű pedagógus képes megőrizni személyisége integritását a kihívások közepette. Tapasztalatok azt mutatják, ez egyedül nem megy. Személyes megfigyelésem szerint a pedagógus Bálint-csoport egy lehetséges erőforrás. Állításom, hogy a rendszeres és folyamatos Bálint-munka az esetfeldolgozó csoport olyan formája, amely pont a kiégés szempontjából kritikus területeken támogatja és kezeli a pedagógust. Az alábbiakban jó gyakorlatként mutatom be és elemzem egy működő pedagógus Bálint-csoport munkáját. Megfigyeléseimen alapuló következtetésem, hogy szükséges az itt ismertetett esetfeldolgozó csoport gyakorlati elemként történő beépítése a tanárképzésünkbe.

Kulcsszavak: tanár, kihívások, kiégés, Bálint-csoport.

A probléma és a kihívás

A mentálhigiéné a testi, lelki és az emberi kapcsolatokra vonatkozó állapotunkkal függ össze. Kiterjedt fogalomkörébe beletartozik önismeretünk, önmagunk elfogadása és értékelése, illetve a másik személy elfogadása és értékelése. Mentálhigiéné állapotunk tehát tükrözi az önmagunkkal és a másokkal kialakult kapcsolati kultúránk minőségét. Ezek az elemek specifikus környezetben jelennek meg a pedagógiai mentálhigiéné esetében, amely tartalmazza az intézményi életteret és az ott kialakuló viszonyokat, kapcsolatokat. Fontos, hogy az oktatói munka környezete támogassa a benne lévő és működő személyek és közösségek mentálhigiénéjét - beleértve az oktatót is. A pedagógiai mentálhigiéné tehát rendszerben és folyamatként valósul meg, szemlélet és gyakorlat együtthatása következtében.

Kérdés, mindebből mi valósul meg a 21. századi Magyarország pedagógusi világában. A húsz évvel ezelőtti állapotokra reflektáló szakmai vélemények szerint kevésbé láthatóak a mentálhigiéné szemlélet elterjedésének a feltételei. A lelki, kapcsolati kultúra tekintetében magukra maradtak az oktatók és frusztrált állapotaik kezelésére olyan megoldásokat használnak, amelyek hatástalanok vagy éppen destruktívak a maguk és környezetük számára. A rossz állapotban lévő oktató kivonja személyiségét a munkájából és eltárgyasítja magát mind a diákjaival, mind a kollégáival való kapcsolataiban. Az is megfogalmazódott, hogy szükség lenne központi felmérési adatokra a magyar oktatói közösség mentális állapotát és az intézményi munka feltételeit illetően (Schüttler, 2001).

Az elmúlt években változásként érzékelhető a pedagógusok rossz mentálhigiéné állapotának egyre markánsabb problematizálása a szakmai diskurzusban és kutatásban. Legfőképpen a kiégés fogalma tematizálja a vonatkozó szakirodalmat. Antalka Ágota (2015, p. 80, 2020) megfigyeli, hogy a kiégés szempontjából az egyik legveszélyeztetettebb társadalmi réteg a pedagógus. Felmérések igazolják, hogy a pedagógusok lelki egészsége az átlagosnál nagyobb megterhelésnek van kitéve. Egy, a magyar népeiséget érintő, 2005-ös vizsgálat szerint az átlagtól negatív irányban leginkább eltérő populáció a közalkalmazotti réteg. A nők 36,9%-ban, a férfiak 39,38%-ban hajlamosabbak a depresszióra.

A kiégés (angolul: burnout) fogalmát Herbert J. Freudenberger (1974) pszichoanalitikus alkotta meg és olyan krónikus megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülésként írta le, amely reményvesztettséggel, inkompetenciaérzéssel, céltalansággal jár, és amelyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek. Freudenberger önségítő közösségek tagjainál, krízisintervenciós központok és egészségügyi intézmények dolgozóinál figyelte meg a kiégés jellegzetes tünetegyüttesét, az újabb vizsgálatok azonban egyéb segítő foglalkozásúaknál, így pedagógusoknál is feltárták a problémát.

A kiégési szindróma szakmai leírásai a következő általános tüneteket sorolják fel: érzelmi kimerülés, elszemélytelenedés, csökkent teljesítmény, negatív önbeállítódás, inkompetenciaérzés, motiváció és energiavesztés, depresszív hangulat, hipochondriás tünetek, alvászavar, szomatizálás. A kiégés általános okait a következőképpen azonosítja a szakirodalom: intenzív és tartós transzperszonalitás, érzelmi terhelés, altruizmus, kreativitás, állandósult stressz, a saját határok helytelen kezelése, a nem kellően asszertív magatartás, a direkt döntési helyzetek áradata, teljesületlen szerepelvárások és a mindezekből adódó szerepkifáradás, szerepszétesés (Antalka, 2015, p. 82, Kafry – Aroson, 1981, pp. 223-224, Makai, 2018).

Az oktatók, pedagógusok esetében a következő konkrét veszélyeztető tényezők azonosíthatók: érzelmi túlterheltség, a pályaválasztást meghatározó személyiségjegyek, diákközpontú hozzáállás, fegyelmzési problémák, a tanárokkal szembeni fizikai és emocionális visszaélés, alacsony fizetés, a vezetők felől érkező csökkent támogatás és a mindezekre a nehézségekre való felkészületlenség (pl. Makai, 2018). Úgy tűnik, az oktatók kiégésének problematikája ördögi kör. Az okok között szerepelnek az elkötelezett pedagógusi működés jellemzői, a szindróma viszont rombolja a pedagógust, szakmai énképét és munkáját.

Kérdés, hogyan lehet az ördögi körből kilépni? A közelmúltban erről beszélgettem pedagógus és oktató kollégákkal. Az alábbiakban megosztom néhányuk személyes reflexióját, hangsúlyozva, hogy ezek egyedi megélések és nem vizsgálati eredmények. Egy falusi általános iskolai tanár tapasztalata, hogy csak egymás között beszélgetnek a munkatársakkal. A transzparens megnyilvánulásuktól visszatartja őket az a tudat, hogy a térségükben vannak sokkal rosszabb helyzetben dolgozó pedagógusok. Egy középiskolai nevelőtanár kolléga véleménye, hogy hatalmas a különbség a magán és az állami intézmények között. Szerinte a magániskolák nevelési programjának szerves része a pedagógus mentálhigiénéjének a karbantartása és fejlesztése és az ehhez szükséges támogatást a pedagógus az intézményen belül megkapja. Az állami iskolákra azonban nem jellemző a rendszerszintű és folyamatos problémakezelés. Kivételesen az olyan iskola, ahol a vezetőség, vagy egy mentálhigiéné területén ismeretekkel rendelkező kolléga kezdeményezésére megjelenik ez a téma az értekezleteken, munkaközösségi megbeszéléseken, sőt, tréningek, műhelycsoportok is szerveződnek rá. Az iskolai szociális munka elvileg segítséget jelenthetne. Viszont egy, a területen dolgozó szakember megosztotta velem, hogy munkakörüleményei nem teszik lehetővé a pedagógusi mentálhigiénével való szisztematikus foglalkozást. Személyes tapasztalatom szerint a felsőoktatásban is nagy szükség lenne az intézményi kezelésre. Az egyetemeken akut nehézségei és a jelenleg folyó strukturális átalakítás különösen fontossá tenné az oktatók támogatását.

Úgy tűnik, a megélt tapasztalatok nehezültek a pandémia által kikényszerített online oktatási évben. Bár az online oktatás-tanulás feloldja a fizikai határokat, lehetőséget ad szinkron és aszinkron módozatokra, sőt ezek kombinációjára is, a hatásosság és a hatékonyság érdekében viszont a résztvevőknek átfogó ismeretekkel kell rendelkezniük a folyamat előnyeiről és korlátairól (Hrastinki, 2008, Moore – Kearsley, 2011). Az online oktatás számos kihívása közül a szakirodalom kiemeli a közösségi érzet megteremtését a virtuális térben. A jól működő online tanuló közösség kialakításához elengedhetetlen a résztvevők társadalmi jelenléte, interakciója és együttműködése (Sun & Chen, 2016, pp. 170-71). Mindez új erőfeszítéseket kíván az oktatótól egy olyan területen, ahol talán még korlátozottak a tapasztalatai és nem világosak számára a hatékony útvonalak. Ennek felvillantásaként osztom meg olyan kollégák személyes reflexióját, akik a továbbiakban bemutatandó Bálint-csoport tagjai. Az online tanítás tizededik hónapjában egy gimnáziumi tanár esetbemutatásában elmondta, hogy az az érzete, elveszíti a diákjait a virtuális térben. Egyre kevesebben aktívak, szinte elérhetlenné válnak a számára. Szerinte tudás vész el, nem működik a tanár-diák kapcsolat és mindezzel tehetetlen. Egy másik pedagógus kolléga azért nem jött el az online Bálint-csoportra, mert visszajelzése szerint az egész napos online oktatás után nem bírt volna ki még egy alkalmat a virtuális térben. A paradoxon, hogy a csoport pont az online kiégés kezelésében segíthette volna.

Kérdés, mi érzékelhető az érem másik oldalán. A diákközpontú szemlélet jegyében számomra meghatározó a hallgatók visszajelzése a közös oktatási térben és helyzetben megélt tapasztalataikról – főleg, ha a tér virtuális és nincs személyes jelenléti kapcsolat. A 2021-es tanév tavaszi félévében, anglisztika mesterprogramban tanuló nappalis seminaristáimtól kaptam az alábbi válaszokat. A feltett kérdés az egyetemi hallgatói identitásuk megélésére irányult. Bár a csoportot alkotó kilenc válaszadó távolról sem tekinthető reprezentatív mintának az egyetemi diákságra vonatkozóan, érzéseik és gondolataik iránymutatók lehetnek az online oktatatói hozzáállás formálása szempontjából: „Az oktatás minősége több szempontból sérül az e-learning időszakban, és még nagyobb az esély, hogy a diákok kilátástalanságot éljenek meg a diplomájuk kimenetelével kapcsolatban.” „A depresszió és a szorongás meglehetősen gyakori a diákok között a távolságtartás miatt. Nehéz meglátni a történet jó oldalát. Gyakran beszélgetünk a csoporttársakkal a jelenlegi helyzettel kapcsolatos érzéseinkről, és majdnem mindig arra a következtetésre jutunk, hogy aggódunk, mert nem látjuk a jövőt és tanulmányaink eredményét.” „A jelenlegi helyzetben elvesztettem a motivációm és nem tudok hatékonyan koncentrálni. Olyan ez, mint amikor a kígyó a saját farkába harap: azt hiszed készen vagy, aztán újra kezdődik az egész.” „Olyan, mintha a laptopod hozzád lenne növe, mintha össze lennél vele házasodva.” „Nem hiszem, hogy a tanulásnak egyedül a jövőbeli karrier-lehetőségekre kellene fókuszálnia. A diákoknak a tudásért kellene tanulniuk. De ez csak akkor valósul meg, ha a tanárok hatékonyan, a figyelmet és érdeklődést fenntartó módon képesek közvetíteni az ismereteket. Ha az oktató nem motivált, nem fogja tudni felkelteni a diákjai érdeklődését a tudás megszerzése iránt.”

Az oktatói kiégés kezeletlenségének feltárásakor megjelenik az érintettek nyitottságának és hajlandóságának a hiánya. Vajon miért tűnik darázs-fészeknek ez a terület? A tanárok lelki egészsége közvetlenül befolyásolja munkájukat és hat a diákok lelki egészségére. A pedagógus önképéhez hozzátartozik a magabiztosság. A tanár tehát védekezik. Nem akarja, hogy tükröt tartsanak elé, és fél „kiteregetni” a problémáit. Talán fel sem ismeri önmagán a kiégés tüneteit, és a tájékozatlanság összemoshatja ezeket az alkalmatlansággal, depresszióval. Pedig a tagadás súlyosbítja a veszélyeztetettséget. Mindezekhez hozzátartozik az az alapprobléma, hogy a tanári modelltantervekben nem szerepel kötelező elemként a pedagógusi mentálhigiéniével kapcsolatos képzés és gyakorlati felkészítés.

Tanári értékrendünk azt sugallja, mégse mentsük fel magunkat a kifogásokkal. Felelősek vagyunk a diákjainkért. A pedagógus a személyiségével dolgozik. A fiatalok ép személyiséggé formálásához ép pedagógus személyiség szükséges. A kiégett tanár nem hiteles, és nem mutat őszinte érdeklődést a diákjai iránt. Az érdektelenség légkörét pedig átveszik a diákok. A kiégett tanár rugalmatlan és beszűkült; nem képes szakmailag megfelelően válaszolni különböző tanulói szükségletekre és oktatási helyzetekre. Felelősek vagyunk a közösségért, amelyben dolgozunk. Az elszemélytelenedett tanár negatívan hat a szakmai közösségre, és egyben le is szakad erről a potenciális erőforrásról. És főleg felelősek vagyunk önmagunkért. A tanár értékes személy. Kérdés, ő is így érzi-e, és képes-e tenni önmagáért. Az egészséges személyiségű oktató egészséges önérvényesítési képességgel rendelkezik, az önértékelési zavarokkal küzdő viszont nem tudja saját értékeit hitelesen képviselni.

A fentiek alapján egyértelmű, hogy az oktató kiégésének problematikája mind okaiban, mind kihatásában komplex. Nyilvánvaló, hogy a kezelésnek is ezt a komplexitást kell megragadnia. De hol kezdjük el a folyamatot? Leginkább önmagunkon. Az egyén döntése meghatározó. Pe-

dagógusként felfoghatjuk a kiégést úgy is, mint feladatot, amely új látásmódhoz és felismerésekhez vezet, növeli érzelmi kompetenciánkat és szakmai érettségünket. A személyközpontú hozzáállás szellemében igaz az, hogy a pedagógusnak önismeretre kell jutnia, hiszen ő tudja legjobban, mi a „fájdalma”, hol lakik ez a fájdalom és mi lesz a kivezető út. Az úton viszont segítségre, erőforrásokra és működő eszközökre van szüksége.

A tanárok kiégésével foglalkozó szakirodalom kiemeli a prevenció szükségességét, hangsúlyozva, hogy a kiégés nem szükségszerű utóhatás, hanem lehetséges következmény (Antalka, 2015, p. 80, 2020). Az is egyértelmű, hogy folyamatban és rendszerben kell gondolkodnunk. Egyfelől, egyéni szinten olyan jelenségek következményeiről van szó, amelyek esetleg már a gyermekkortól kezdve hatnak a személyes fejlődésre. Másfelől, a pedagógiai mentálhigiéné kapcsolati kultúráján alapul. Ezért fontos, hogy legyen olyan szakmai közösségi színtér, ahol a tanár megélheti saját munkája fontosságát, autonómiáját, továbbá megtartandó és fejlesztendő értéknek érezheti magát.

Egy lehetséges megoldás: az esetfeldolgozó pedagógus Bálint-csoport

A pedagógus mentálhigiénéjével és kiégésével kapcsolatos szakirodalomban többféle megoldási módszer rajzolódik ki, melyek közül az egyik az esetfeldolgozó csoport. Személyes megfigyelésem, hogy az esetfeldolgozó pedagógus Bálint-csoport egy lehetséges eszköz a tanári mentálhigiéné karbantartására és a kiégés megelőzésére, a kiégési tünetek kezelésére. Az alábbiakban a pedagógusok körében kevésbé ismert és használt Bálint-csoport működését mutatom be az elmúlt néhány év gyakorlati tapasztalata alapján.

A Bálint-csoport nevét Bálint Mihály, magyar származású pszichoanalitikusról kapta. A csoport módszertani alapja az 1950-es években alakult ki, Bálint Mihály háziorvosokkal végzett munkája nyomán. Ez a csoport tekinthető a Bálint-csoport elődjének. Bálint abból az alapgonddal indult ki, hogy a háziorvosi rendelőket felkereső betegek többségének lelki eredetű problémája is van, miközben a háziorvosnak nincs jártassága ezek kezelésében. Az ehhez szükséges készségeket (figyelem, a kapcsolattal való munka, az érzelmi problémák észlelése, segítése) az orvosok a Bálint-csoportokban való részvétellel sajátíthatják el. Bálint és kollégái együtt kutatták a háziorvosi munkában rejlő lehetőségeket, buktatókat, dilemmákat. Bálint az orvos személyiségéről, az „orvos gyógyszeréről” ír, melynek vannak hatásai, mellékhatásai, lehet túl, vagy alul adagolni. Bálint alaptétele, hogy minden orvos-beteg kapcsolat egyedi, függ az orvos és a beteg személyiségétől, a betegségtől, az orvosi környezettől. A Bálint-csoport pedig lehetőséget ad a kapcsolat elemeinek és rétegeinek a feltárására, vizsgálatára (Bálint, 1989; Dobó, 2018; Harrach, 2010).

A Bálint-munka hasznossága nyilvánvalóvá vált más segítői szakterületen is, beleértve a tanári szakmát. A pedagógus Bálint-csoport a pedagógusságból adódó kapcsolati esetek feldolgozására nyújt biztonságos, támogató közeget a résztvevő pedagógusoknak. Olyan szakmai elakadásokról van szó, amelyek kihatnak a pedagógusok munkájára, munkájuk megélésére, munkájukban való jelenlétükre és végső soron személyes állapotukra. Tapasztalatok szerint a csoport hosszabb távon megtartó közeget jelent, szakmai és személyes kompetenciát, önismeretet fejleszt és így segít a kiégés megelőzésében. A csoport segítségével a pedagógusok jobban rálátnak magukra, diákjaikra, kapcsolataikra, jobban értik, viselik és kezelik a nehézségeiket.

A Bálint-csoportban meghatározott keretek között folyik a munka. Fontos a titoktartás, a biztonságos légkör, ahol a résztvevők szabadon megnyilvánulhatnak. Egy csoport, egy vagy két vezető facilitálásával, 1-1,5 óráig tart. Általában egy vagy két eset feldolgozására kerül sor, és a résztvevők közül bárki hozhat esetet. Az esethozó narratív módon ismerteti esetét, miközben a többiek figyelmesen és csendben végighallgatják, majd néhány tisztázó kérdést tehetnek fel neki. Ezután az esethozó háttérbe húzódik, a csoport pedig szabad asszociációk útján dolgozza fel az esetet. A résztvevők az eset ismertetése során felmerülő érzéseikről, közös és eltérő tapasztalataikról beszélgetnek egymással, ezáltal az eset számtalan rétegét, érzelmi háttérét, kapcsolati vonatkozását világítják meg. A csoporttagok nem az esethozóhoz beszélnek, hanem egymással osztják meg gondolataikat az eset kapcsán; nem minősítik az esethozót, nem adnak neki tanácsot, nem akarják megoldani a problémáját. A csoporton belüli kommunikációt az érdeklődés és a megértésre való törekvés hatja át. A csoportmunkában az esethozó tehát „csendes megfigyelőként” vesz részt. Ez a forma alkalmat ad számára, hogy kissé „hátradőlve” figyelhesse a csoportot, mely egy sokszínű képet fest az esetéről. Ezt hallgatva eddig nem tudatosult, új szempontokat kaphat a megoldáshoz.

A csoportmunka végén a vezető visszahívja az esethozót, aki röviden reflektál, mit élt meg, mit visz el; szabadon annyit oszt meg belső folyamataiból, amennyit szeretne. Ezután a tagok már nem beszélnek az esetről, viszont mindenki gazdag batyúval távozik, amelyben sokféle tartalom kavarog: hasonló esetek, szakmai kérdések, kapcsolati dilemmák, érzelmek, önismereti felismerések.

Bálint-csoport a gyakorlatban. Esetek és a csoportos feldolgozás hatásai

Azt az állításmot, hogy a Bálint-csoport egy működő eszköz a pedagógus mentálhigiénés állapotának a kezelésére személyes tapasztalataim megosztásával támasztom alá. Kövesi Györgyi budapesti középiskolai tanár kollégával egy éve vezetünk közösen pedagógus Bálint-csoportot. A csoport 2018 októberében alakult Budapesten és átlagosan havonta találkozik. A személyes jelenlétű első szakasz után, 2020 tavasza óta online formában működünk. Szakmai összetételét tekintve a csoport homogén. Van két iskolai szociális munkás tagunk, de a többiek tanárok, nevelőtanárok, oktatók, az alap-, közép- és felsőfokú állami oktatás különböző intézményeiben. A korfa és tanári tapasztalat szerinti megoszlás széles és viszonylag egyenletesen jeleníti meg a tanári spektrumot a húszas éveiben járó, néhány év tapasztalattal és a középkorú, több évtizedes tapasztalattal rendelkező kollégák között. A szűkebb szakterületeket tekintve jelen van a humán és reálképzés, a kollégiumi nevelőtanári, fejlesztő pedagógusi, hitoktatói és intézményvezetői munka. A csoport földrajzilag is reprezentatívnak tekinthető: részt vesznek budapesti, kelet-, közép- és nyugat-magyarországi kollégák, városi és falusi környezetből.

A pedagógusszakma homogenitását fontosnak tartom a hatékonyság céljából (Elder, 2016). Megfigyelésem, hogy a saját és azonos-élményűség teremti meg azt a légkört, amelyben a pedagógus valószínűleg megtapasztalhatja és gyakorolhatja a kölcsönös támogatást és mély megértést, az empátiát és elfogadást. Ez bátorítja az őszinte és hiteles megnyilvánulásokat és megosztásokat. Csoportunk nyitott, bárki csatlakozhat a pedagógus szakmából. Az egyéni fejlődés céljából javasolt, de nem kötelező a rendszeres jelenlét. A részvételről elmondható, hogy bár létezik fluktuáció, de van egy visszatérő „mag,” amely az utóbbi néhány hónapban gyarapodott. Felmerül a kérdés, hogy ehhez mennyire járult hozzá a földrajzi távolságokat, az utazás és időhiány nehézségeit felülíró online forma. Tagjaink önkéntesen, egyéni döntés nyomán csatlakoznak. A motiváció tekintetében megfigyelhető a kíváncsiság, nyitottság, fejlődés iránti vágy;

illetve konkrétan a szakmai elakadások felismerése és a kiút keresése. Ismereteim szerint a kollégák intézményi háttérében nem működik rendszerszinten esetfeldolgozó és/vagy szupervíziós munka. A csoport növekedését a szociális média használatával és online szakmai kapcsolati hálónk működtetésével segítjük. Az újonnan csatlakozóknak jellemzően nincs speciális ismeretük és személyes tapasztalatuk a Bálint-munkáról.

Az elmúlt két és fél év során hozott esetek konkrét témákat fednek le és a bennük megjelenő nehézségek a pedagógus kiegészének rendszerszintű és egyéni okaihoz tartoznak. Az egyik téma a pedagógus kapcsolati hálója és intézménye kapcsolati kultúrája. A tanár-diák viszony területén a túlzott érzelmi kötődés, a státusz- és szerepzavar, a lelki és fizikai segítségnyújtás, a kommunikáció és a kölcsönös bizalomvesztés kérdései rajzolódtak ki. Az egy intézményben dolgozó kollégák közötti kapcsolati elakadások háttérében a hitoktatás presztízse, az értékelés különböző formái, a járványidőszakban aktuálissá vált maszkviselés, a nem egységes követelményrendszerek és a beszűkült kommunikációs eszközök álltak. Több eset a rendszerhibák témakörébe tartozott és a hatalmi struktúrák működését, vezetői stílusokat, szabályrendszereket, tanárok közötti (belső) hierarchiát, működési anomáliákat, csapdahelyzeteket és fogyatkozó gyereklétszámot érintette.

A pedagógus szakmai önértékelésének és szerepintegritásának kérdésköre erőteljesen és rendszeresen tematizálta a csoportokat. Megjelent ez a megbecsültség, elismertség hiányának érzetében, a vezetőtárrsal való együttműködési nehézségekben, az óraszám-elégtelenségben, a kiszorítottság érzésében és a diákok előtti tekintélyvesztés kapcsán. A tanári kompetenciahatárok kijelölésének és megtartásának nehézségei is gyakran álltak esetek fókuszában. Az anya, barát, lelki és érzelmi „gyógyító” kompetenciáinak és szerepeinek együttes megjelenését gyakran világította meg a feldolgozás a pedagógus működésében. Az autonómiadeficit megélése a saját tárgy oktatásának módszertana, a rendszerből fakadó mechanikus kényszerek és rossz gyakorlatok vonatkozásában jelentkezett.

A 2021. tanév tavaszi félévének esetei tükrében az elhúzódó online oktatási forma mélyítette az egyébként is meglévő kapcsolati nehézségeket, illetve újakat teremtett. Középszkolában és felsőoktatásban dolgozó kollégák beszéltek arról, hogy az addig is problémákkal küzdő, gyengén teljesítő diákok szinte láthatatlanná, teljesítményük - megkérdőjelezhető eredetiségük miatt - szinte mérhetetlenné vált a tanár számára az online oktatási térben. Mindez felvetette számukra a tanár-tanítvány felelőssége határainak az átrendeződését a tanulási folyamatban.

Az online óratartás másfajta dinamikája új és nehezen kezelhető helyzetek elé állította a tanárt a diákok gyengülő motivációjának és jelenlétének, valamint a tanár korlátozottabb eszközeinek az összjátékában. Tapasztalatok szerint az online forma nehezíti a csend és a várakozás megélését. Ez kiszolgáltatathatja az óravezetést az online órán aktív diákoknak, teljesen kiegyensúlyozatlanná teheti az interakciót és ezzel kapcsolatban a tanulási folyamatot, valamint a tanár-diák kapcsolati hálót. Mindez új kérdéseket vet fel mind a módszertan, mind a tanár személyes működése terén a virtuális térben.

Kérdés, milyen mértékben és hogyan tudott a Bálint-csoport segíteni a résztvevő tanároknak. Ennek értékeléséhez a csoporttagok írásban elkészített, személyes visszajelzéseit tekintem át, a pedagógus kiegészének prevenciós és kezelési területei szerint rendszerezve. Az általános hatások között a kollégák a tisztánlátás, szakmai megújulás segítését és a „nem vagyok egyedül” élményét emelték ki. A saját személyiségüket, önértékelésüket, önreflexivitásukat, önfogadá-

sukat, önérvényesítésüket érintően a következő felismerésekre jutottak a Bálint-munkát illetően: a kollégák hasonló helyzetének, nehézségeinek feltárása hozzájárul a saját önértékelés objektívizálásához, erőt ad a nehézségek felvállalásához és megoldásához. A szakmai kapcsolati elakadásoknál a csoport segítette a „másik oldal” (vezető, kolléga, diák, szülő) pontosabb megértésében. Főleg itt bizonyult hasznosnak a sokszínű esetekből és szakmai tapasztalatokból való merítés lehetősége. Az egyedi kapcsolati elakadásoknál a csoport használható mintákat és szituációs sémákat jelenített meg az empátiakészség, önérvényesítés, kezdeményezőkészség, konfliktuskezelés fejlesztéséhez. A tagok visszajelzései szerint a Bálint-csoport lehetőséget adott nekik problémáik kimondására és feltárására, ami első lépést jelenthet a mentális és fizikai egészségkárosodás és szakmai kiégés ellen.

A rendszerszintű esetek feldolgozása segítette a tagokat a hasonló paradigmák felismerésében és megfogalmazásában. Bár a családi kapcsolatok nem tartoznak a pedagógus Bálint-csoport esetfogalmába, a csoportok nyomán a tagok egyfelől felismerték a magánszféra és a munkaterület szétválasztásának a fontosságát, másfelől pedig, hogy a pedagógusi munkában megismert és hatékonyan alkalmazott probléma- és konfliktuskezelési sémák és technikák a családban is működhetnek.

Összegzés, következtetés, javaslat

Véleményem, hogy az itt közölt áttekintés alátámasztja azt az állítást, hogy a rendszeres és folyamatos Bálint-munka az esetsfeldolgozó csoport olyan formája, amely támogatja a pedagógust szakmai személyisége integritásának az erősítésében és fejlesztésében. Biztonságos, megértő és elfogadó környezetet biztosít a nehéz szakmai esetek feldolgozására, támogatja a szélesebb kontextusban való gondolkodást, az érzelmek felismerését, tudatosítását és az érzékenyítést. Bátorítja a segítségkérést és előmozdítja a szakmai önismeret és önértékelés fejlődését. A pedagógus Bálint-csoport erőssége a folyamatos szakmai önmunka lehetősége, amely egyben a rendszerrel, azaz a pedagógus közösséggel, mint erőforrással kapcsolja össze a pedagógust.

Mindezek jelentősége hatványozottan jelentkezik az oktatói munka szociális és kulturális dinamikájának átalakulásakor, a digitális módszertan és az online forma alkalmazásának a folyamatában. A pedagógus Bálint-csoport fórumot teremthet arra, hogy az oktatás paradigmaváltásának az oktató ne passzív elszenvetője, hanem aktív résztvevője és formálója legyen – legalábbis a saját munkájában. Ez alapvető a digitális oktatás fenntartható fejlődése szempontjából.

Javaslatom, hogy az itt ismertetett esetsfeldolgozó csoport jelenjen meg tanárképzésünkben, mint gyakorlati elem. Posztgraduális pedagógus hallgatóim elmondták, hogy képzésükben nem volt olyan komponens, amely a nehéz pedagógusi esetek gyakorlati kezelésére és feldolgozására felkészítette volna őket. Félő, hogy a jelenlegi paradigmaváltás kihívásai közepette a következő arány csak növekedni fog: az öt szolgálati évet betöltő tanárok mintegy negyede mutatja a kiégés jeleit. Ez azt jelezi, hogy a fiatal kollégák szakmai elképzelései nem állták ki a realitás próbáját (Antalka, 2015. p. 84).

Irodalom

- Antalka Ágota (2020). *Modern világunk népbetegsége – A kiégés*. Budapest: Mentor Kiadó.
- Antalka Ágota (2015). *Pedagógusok kiégése*. <https://docplayer.hu/1859326-Antalka-agota-pedagogusok-kiegese.html> (letöltve: 2020. augusztus 12).
- Bálint Mihály (1989). *Az orvos, a betegek és a betegség*. Budapest: Animula.
- Dobó Katalin (2018). *A Bálint-csoport szerepe a pszichoszomatikus betegek ellátásában* (prezentáció). Budapest: IBS Labirintus Panoráma Medical Center. 2018. május 4.
- Elder, Andrew (2016). *A Bálint-csoportvezetés: a vezetői fejlődés fogalmi alapjai és kerete* (fordította Kovács Diána). 4th IBF Leadership Conference, Warsaw, 2016.
- Freudenberg, Herbert J. (1974). *Staff Burnout*. *Journal of Social Issues*, 30 (1974). 159–175.
- Harrach Andor (2010). *A Bálint-módszer fejlődéstörténete. Csoportok, mozgalom, perspektívák*. *Thalassa*, 21 (2010/3). 29-50.
- Hrastinski, Stefan (2008). *Asynchronous and synchronous e-learning*. *Educause Quarterly*, 31 (2008/4). 51–55.
- Kafry, Ditsa – Aroson, Elliot (1981). *Work–Psychological aspects. Burn out*. New York: Free Press. 223–224.
- Makai Gábor (2018). *Pedagógusok küzdelme – A kiégés elleni harc*. <https://bebikkicsikesnagyok.hu> (letöltve: 2020. augusztus 10).
- Moore, Michael G. – Kearsley, Greg (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Schüttler Tamás (2001). *A pedagógiai mentálhigiéné a nevelés egy új értelmezése – beszélgetés a pedagógiai mentálhigiénééről*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. május. <https://ofi.oh.gov.hu> (letöltve: 2020. augusztus 10).
- Sun, Anna – Chen, Xiufang (2016). *Online education and its effective practice: A research review*. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15 (2016). 157-190. <http://www.informingscience.org/Publications/3502>. (letöltve: 2021. július 11).