

Dr. Simon Gabriella

Iskolai mentálhigiéné

Kulcsszavak: Iskolai mentálhigiéné, kompetencia határ, pszichoszociális érettség, tranzakcióanalízis

II. rész

Az iskola mint szervezet

Az iskolákon belüli viszonyok megfigyeléséhez és esetleges korrekciójához fontos adalék, hogy az iskolán belül szervezeti szocializáció is zajlik. Ugyanis amellett, hogy működése egyedi jellemzők, értékek és hagyományok mentén valósul meg, és szerkezetében lassan változó, munkaszervezetként előképe a későbbi szervezeteknek, amelyekkel a gyermekek majd kapcsolatba kerülnek (Buda, 2003a). Az iskola szándékoltn és akaratlanul is viselkedést tanít: a vezetés sajátosságai, a szervezeti struktúrák és szerepek, a szereplők egymással való kapcsolata, a szervezeti kultúra, a tekintély megjelenési formái és a hozzá való kapcsolódás jellege, a formális és az informális érintkezések részben a szervezettel való konszenzusos, egyetértő, vagy ezzel ellentétes normákat és értékeket is közvetít. A következetesen képviselt iskolaéthosz - az iskolára jellemző egyéni arculat, intézményi atmoszféra – a gyermekekbe szintén beépül (Kozéki, 1991, In: Buda, 2003a; Golnhofer, 2006).

Az iskola mint korrektív vagy gyógyító szervezet

Az iskola továbbá kompenzációs szerepet tölthet be családi, közösségi eredetű problémákkal szemben. Ilyenek a családi traumák hatása, a család ingerszegénysége, vagy hátrányos társadalmi szerepe. Megzavart vagy hiányos szülő-gyerek kapcsolat esetén a pedagógus nyújthat olyan viszonymintát, amely – főképp kisiskolás korban – korrektív szerepet tölthet be a gyermek életében. A fejlődés esetleges elakadásá-

val fenyegető esetekben - például a szülő távolléte, betegsége, esetleg érzelmileg szegény kapcsolatok miatt – a pedagógus lehetőséget adhat a pótlólagos kötődésre, érzelmi biztonság megtapasztalására (Buda, 2003a).

A pedagógus mentálhigiénéje

Az iskola a lelki egészség forrása, ugyanakkor annak veszélyforrásává is válhat (Fodor, 2001). Olykor a pedagógus magatartása is jelenhet kockázati tényezőként. Éppen ezért érdemes tisztában lennie pályaválasztásának és pályán maradásának motivációival, a gyermekek nevelésében betöltött, kiemelt szerepének jelentőségével. E szerep a kisiskolás gyermekek estében magában hordozza a szülői, nagyszülői mintákat, jó esetben ez alakul át a felső tagozatra felnőtt vezetői szereppé. A családi szerepektől indulva veheti fel a pedagógus később a társadalomba ágyazódást segítő mester szerepét (Szebedy, 2005).

A pedagóguspályára lépés és a pályán maradás hatáskörrel járhatatlanul megjelennek az iskolai nevelés, a személyiségfejlesztés során. Érdekes szempontokat ad a kérdéshez, de korántsem tükrözi a teljes képet, amit a tranzakcióanalízis¹ megközelítésében, a pedagógusok sorskönyvének elemzésekor F. Várkonyi Zsuzsa feltárt: „Nincs még egy olyan hivatás, mely ennyi lehetőséget adna a szülő-én pozitív vagy negatív megnyilvánulásaira és a gyerek-én ennyiféle öngyógyítási kísérletére (F. Várkonyi, 2015, 213.)” Hozzáteszi emellett, hogy „Alig van olyan más foglalkozás, ahol a

¹ A tranzakcióanalízis háromféle énállapotot különböztet meg: ezek a Szülő, a Felnőtt és a Gyermek. (Berne, 1984)

felőtt-én működtetése ilyen nagy mértékig pusztán a lelkiismeretre van bízva” (F. Várkonyi, 2015, 213.). A viselkedést szabályozó, követelményeket állító, normaszabó magatartás mögött olykor a szülő-én köntösében jelenik meg a gyermeki igény („Óra alatt nem beszélünk!”, „A folyosón nem szaladgálunk!” (F. Várkonyi, 2015, 214.)). Jó, ha a pedagógus tisztában azzal, hogy szocializációs térként működve, az iskolában a tanuló élete a pedagógusi példaadás és a normaképzés tengelyén (Fodor, 2001) mozog. A segítő hivatású pedagógusok hatékonysága személyiségük hatásán is múlik, ezért fontos lehet, hogy lássa, lássuk, ki miért választott olyan szakmát, amely a „gyerekkor kíséréssel” foglalkozik (F. Várkonyi, 2015, 214.).

A diákokkal való kapcsolatra egyenrangúak szerződés-ként tekintő pedagógus – mondja a szerző - partneri viszonyt épít ki a tanulókkal, inspiráló tanulási környezetet teremt. Bízunk a diákokban, kiszámítható és igazságos. A világot áttekinthetőnek érzékeli, mellette a gyerekek rendben lévőnek érezhetik magukat. Akit gondoskodó szülői énje vezérelt a pályára, döntően érzelmi kapcsolatot épít ki diákjaival, és ezek nem mindig pozitív érzések. Támogat, óv, védelmez, a kiemelkedő teljesítményeket gondolja. Kreatív, lázadó gyermek-énjének hatására a pályára érkező tanár a gyermekekkel azonosul. Ellenérzéssel viselkedik konzervatív kollégáival szemben, gyakran kerül munkatársaival konfliktusba, hiszen nem a gyereket, hanem a felnőttet tekinti ellenfélnek. Felkészült, alapos, ötletes, a gyermekeket játszótársaivá teszi, így megnyeri ragaszkodásukat. A gyerekek mellette is rendben lévőnek érezhetik magukat, de a tekintélyekkel ellenséges a viszonya, és gyakran az motiválja, hogy megmutassa, lehet jobban is csinálni. F. Várkonyi szerint, ha távozik a testületből, gyakran alternatív iskolában látjuk legközelebb. Az alkalmazkodáshoz szokott személyiség a jóvátételt a pedagóguspályától várhatja. Részben azzal, hogy mások hibáira, hiányosságaira hívja fel a figyelmet, részben könnyen válik áldozattá is. Saját énjét nehezen vállalja fel, ő is a szabályt, a normát kéri gyakran számon. Gyakran ad beírást és küldi a feletteséhez a tanulókat, áthá-

rítva így a fegyelmezés feladatát. Kevesen érezhetik rendben lévőnek magukat mellette, őt találják meg a leggyakrabban a diákcsínyek, és előfordul, hogy a nehézségek elől betegségbe menekül. Végül a kritikus, dirigáló szülői énből dolgozó pedagógus kevésbé együttérző és sosem kételkedik saját igazában. Jól érvényesíti a szabályokat, az engedelmes, vagy a rájuk hasonlító diákokkal szimpatizál. Mivel nyíltan kimutatja rokonszenvét vagy ellenszenvét, sok diákja sérül emiatt. Ugyanakkor otthonosan mozog a munkahelyén, és ha probléma adódik, a diák hagyja el előbb az intézményt, mint ő (F. Várkonyi, 2015).

A pedagóguspályán maradás típusos eseteiről szólva a pályát tudatosan választó és amellet kitaró pedagógusoktól a szerepet önmagukban megerősítve elfogadokon, az esetleg kiegészítő, de továbblépni nem tudókon, a pályaválasztásban folyamatosan bizonytalan pedagógusokon keresztül a szabad akaratból maradó, de más hivatásra is nyitott tanárokig széles a spektrum. Jó, ha a pedagógus közösség az elhivatott, a szerepét tudatosan elfogadó, illetve a nyitott, és szabad akaratából pályán maradó tanárookra támaszkodhat (Szebedy, 2005).

A szereptévesztések útvészítőit taglalva Szebedy is a tranzakcióanalízis három én-állapotából indul ki. A pedagógusnak fontos tudatosítania, figyelmeztet, hogy egy – egy pedagógiai helyzetben melyik énállapotából reagál. Konfliktushelyzetekben – és a pedagógus pályá ezekben óhatatlanul bővelkedik - például jó, ha kerüli a személyes megbántottságot, a bevonódást, az ösztönösséget, a szubjektivitást, vagy a rutint és helyette felnőtt-énjével vesz részt a nézeteltérések megoldásában, konszenzusra törekszik. Szerencsés, ha kiélezett helyzetben nem a presztízsének megőrzése, vagy a felülkerekedés vágya hajtja, hanem képes a szituációra megoldandó feladatként tekinteni, értő figyelemmel jelen lenni (Szebedy, 2005). Jó, ha a tanár érzelmei nem nehezednek a diák vállára, lelkesedését megosztja a diákokkal, de nem várja el a csoporttól (Sallai, 2006). A tanár-diák kapcsolatot negatívan befolyásoló tényezők között említhetjük

azt, amikor a pedagógus nem pedagógusszerepben, hanem magánemberként, pedagógiai tudatosság nélkül viselkedik. A tanárnak továbbá nem elsőrendű feladata a tanuló viselkedésének morális megítélése, hanem „megismerése, megértése és elemzése”, a rogersi feltétel nélküli elfogadás alapján (Sallai, 1996). Óva int Szebedy az ítélkező szereptől, tekintettel arra is, hogy a diákok könnyen átvehetik ezt az attitűdöt (Szebedy, 2005). Különösen kerülendő a személy felletti ítélkezés, helyette a viselkedés, a magatartás, a teljesítmény elemzése, értékelése fogadható el. A pedagógus munkájának része az értékelés, de motiváló lehet az önértékelés és a társak értékelése is, különösen, ha megadott szempontok támogatják azt. Az elfogadáshoz hozzásegít az empátiás megközelítés, mely a másik világába való ideiglenes belépést jelenti, a saját nézetek, értékítéletek, előítéletek időleges felfüggesztésével (Sallai, 1996, Rogers, 2004, Mearns és Thorne, 2011). A tudatosság, a védekező helyett a szabad döntéseken, a saját érzelmek felismerésén alapuló kongruens viselkedés segít az esetleges inkongruens, sablonszerű, személyidegen viselkedés módosításához (Sallai, 1996).

Az önmagával békében élő, a saját és diákjai lelki folyamatait jól ismerő az iskolai helyzetekben magát biztonságban érző - szerepviselkedés-biztonság² (Sallai, 1996) - pedagógus a tananyagon túl mutató többletet tud diákjainak nyújtani: képes a gyerekek lelki egészségének védelmére, kiteljesítésére. „Az tud másokon segíteni, aki önmagát megértette, elfogadta” (Fodor, 2001, 79.). Aki jól használja erőforrásait, tisztában van erősségeivel és korlátaival, felismeri kompetenciahatárait (Fodor, 2001), és delegálni tudja a feladatokat az arra illetékes szakembereknek, és képes maga is szakemberhez fordulni, ha erre szükség van, továbbá fejleszti, mélyíti önismeretét, gondozza szakmai személyiségét, erősíti pozitív önképét. Aki partneri szerepet tud betölteni a kapcsolatokban, a diákokkal képes a személyesség megvalósítására, mely a tanulási helyzetek motiváló erejének fontos előfeltétele, továbbá a kommunikációban partneri

viszonyban van az oktatási-nevelési helyzet minden szereplőjével. Képes a lelki egészség gondozására, ezen belül, mentálhigiénés feladatként a lelki - kapcsolati kultúra fejlesztésére, a személyiségfejlesztésre, mindezekhez képes az empátiára, elfogadó, kongruens és hiteles személyiség. Az ilyen pedagógus jobb esélyt ad diákjainak a jövőjükön munkálkodni, és közvetett módon, de a pedagóguspálya presztízsét is növelheti (Fodor, 2001; Grezsa, In: Schüttler, 2001; Szebedy, 2005).

Az egyéni értékek fejlesztésén túl fontos, hogy a tantestület képes-e együttműködő, szakmai műhelyként dolgozni, a szakmai problémák, a szakmai személyiség fejlesztése érdekében – akár más tantestület pedagógusaival - csoportban együttműködni (Grezsa, In: Schüttler, 2001). Lényeges, hogy a tanár tudatosan, az itt és most-ban élje meg a valóságot, és képes legyen előfeltevések, értelmezések nélkül, elfogulatlanul jelen lenni az iskolai történetekben.

A pedagóguspálya egészséges személyiséget, nyitottságot, empatikus készséget, értelmi és érzelmi gazdagságot, tisztességes felkészültséget és a hivatás iránti elkötelezettséget követel meg művelőitől (Szebedy, 2005). Megterhelő feladatot jelenthet ugyanakkor az ideális tanárról élő képnek megfelelni. A nevelési igények szerint a pedagógus egyszerre terapeuta, gyógypedagógus, egészségnevelő, kommunikátor, csoportdinamikai szakértő, mediátor, ahol nem kérdőjeleződik meg a hitelessége, spontán, kreatív, elfogadó és önmegvalósító lélekállapota (Buda, 2003b). Túlzóak lehetnek ezek az elvárások, miközben beszámolóik szerint növekedik a leterheltség, az iskolai kisközösségekben megjelenhet a bántalmazás, a kirekesztés, a verbális és/vagy fizikai agresszió is. Habár a korszerű pedagógia részben már felszabadítja művelőit ezen, többnyire személyes tulajdonságokra, attitűdökre épülő elvárások többségétől, a hétköznapi életben többnyire még érzékelhetőek ezek az – olykor laikus - igények. Az eszményi tanárt például nem lehet kihozni a sodrából, mindig kiegyensúlyozott. Nem

² A szerepviselkedés-biztonság az, amikor a személy (a pedagógus) rendelkezik a feladatainak ellátáshoz, a szerephelyzetéhez szükséges eszközökkel és jónak ítéli meg kompetenciáit, mely számára biztonságot ad (Sallai, 1996)

elfogult, és nincsenek előítéletei, egyformán elfogad minden diákot. Soha nincs kedvence, nem változik a hangulata, nem részrehajló, nem felejt el semmit. Mindig izgalmas, szabad és ösztönző tanulási légkört teremt, nem követ el hibákat (Gordon, 1990). Az ideális felnőtt, így az ideális tanár továbbá intelligens, nyitott és nyílt, van humorérzéke, szórakoztató, határozott, céltudatos, magával ragadó és lelkesítő, demokratikus, és megértő, képes barátságos légkört teremteni, de elvárásaiban következetes, határozott egyéniség (Szebedy, 2005). A jó tanítás kritériumairól – még ha vannak is erre törekvések a pedagógusok szakmai tevékenységével kapcsolatos elvárások kompetencialistáinak összeállításával – annak nincsen minden elemére kiterjedő konszenzus, hiszen jól tanítani sokféleképpen lehet (Révész, 2018). Illetve – a tanítás már említett kontextusfüggősége miatt – az ideális tanárral kapcsolatos, a pedagógus-szerepekre vonatkozó társadalmi, diák, pedagógusi, vezetői elvárások a környezet elvárásainak megfelelően is módosulhatnak.

Az intézményekben dolgozó pedagógusok nagy a lelki terhelés mellett végzik munkájukat, ez magában hordozza a kiégés, a lelki elfáradás veszélyét is. A pedagógus a tevékenységeit állandó interakciók mellett, részben a diákokkal, részben a szülőkkel, illetve pedagógusközösségbe szerveződve végzi, habár az oktatási-nevelési folyamatban a diák – tanár – szülő hármassal mellett e hármassal tágabb – intézményi és otthoni környezete is részt vesz. E közösségeknek is saját dinamikája van, melyekben szakmai, személyközi konfliktusok is kialakulhatnak, azok mentálhigiénés vetületeivel (Fodor, 2001, In: Schüttler, 2001).

Nehéz a kívánalmaknak megfelelni, kutatások például rámutattak az elvárások, a preferenciák és a tapasztalt valóság közötti különbségekre (a családban betöltött szerep, a tanulói vagy pedagógusi státusz, az életkor és a képzéstípus szerinti bontásban is közölve adatokat). Újabban az eltérő nevelési igényű tanulókkal való foglalkozás és az agresszió és konfliktuskezelés jelent a megkérdozett pedagógusok számára

problémát (Nikitscher, 2015). Mentálhigiénés szempontból a hatékony működéshez szükséges elvárások közül talán a legfontosabbak a fejlett kommunikációs képesség, az illeszkedő metakommunikáció, a kapcsolatok kiépítésének és fenntartásának képessége, a jó társas együttműködési képesség, a konfliktusok, az agresszió kezelésének képessége.

A pedagógus mentálhigiénének gondozásakor érdemes tehát figyelembe venni a pedagógusmunka általános jellegzetességeit, a környezeti elvárásokat, az ideális pedagógusszerep elvárásait és az ennek való megfelelés belső igényét, a külső környezetből érkező nyomást, a munkával járó stressz és szorongás mértékét, a kiegészítő tünetegyüttes megjelenését és a védekezés, a reziliencia erősítésének lehetőségeit. A pedagógus személyisége a tanulók személyiségének megértését, a pedagógiai-fejlesztő folyamatot is meghatározza. A személyiségben meglévő zavaró tényezők, az esetleges vakfoltok önismereti munkával, esetmegbeszélő csoportokkal, szupervízióval tárthatók fel (Sallai, 1996). Az önismeret továbbá jó lehetőséget kínál a személyiség fejlesztéséhez, illetve a személyiségnek megfelelő munkamódok, kapcsolódások kimunkálásához, a pedagógiai képességek kibontakoztatásához (Szebedy, 2005).

Iskolás gyermek a családban

Az oktatás-nevelés folyamatában a tanár-diák-szülő hármassal mellett a diák otthoni környezete és annak szereplői is részt vesznek. A családi életciklusok sorában a sajátos problémák, a lehetséges krízishelyzetek miatt az iskolás gyermeket nevelő családok jellemzőire is érdemes kitérni. Ebben az időszakban a gyermek élete általánosságban az iskola köré szerveződik. A család alkalmazkodóképességét próbára tehetik a biológiai fejlődést követő pszichoszociális érés, a személyiség- és magatartásváltozások (Komlósi, 1997). Kisiskolás korban a magatartási érettség elégtelensége jelenthet kudarcélményt mind a gyermek, mind a szülő számára. Az iskola teljesítménycentrikus hozzáállása a szülő-gyermek kapcsolatban is okozhat fe-

szültségeket. Problémát jelenthet, ha a szülők is átvesszik ezt a szemléletet, és az kihat a családi életre is (Komlósi, 1997).

A serdülőkor

Mentálhigiénés szempontból a serdülőkor számos iskolai mentálhigiénés feladatot jelölhet ki a tanárok számára. Fokozott rizikófaktorokkal rendelkező tekinthetjük e korcsoportot, hiszen a sajátos életszakasz, életkori krízis, a sokféle és jelentős változás miatt nagy a lelki-, életvezetési problémák kialakulásának kockázata. Ugyanakkor a nyitottság, a spontaneitás, a gazdag érzemvilág mentálhigiénés szempontból jó lehetőséget teremt a lelki – kapcsolat kultúra fejlesztésére, a lelki egészség tényezőinek alakítására (Greza, 1998).

Az egyén legjelentősebb, drámai változásai e fejlődési szakaszban zajlanak le. A gyakran már 9-10 éves korban kezdődő prepubertás a hangulati ingadozásokkal és a kortárs csoport egyre erősödő szerepével, valamint a mintegy tízegyházy évig tartó folyamat első fele biztosan a köznevelés rendszerében éri a fiátalt. A biológiai fejlődésen túl a kamasz intenzíven kezdi keresni helyét a világban, fontossá válik számára a másokban róla kialakult kép, korábbi szerepeit integrálja a kialakuló új identitásában. Három próbatétel köré sűríti Bagdy (2000) a serdülők életfeladatait: egyik a szülőkkel való gyermeki szerephelyzetből való kibontakozásé, mely szerencsés esetben mások vagy önmaga sérülése nélküli önállósulás a gyermeki szerepből. Második a pszichoszexuális érettség elérése: a nemi szerepekbe való beletanulás és a másik nemmel való zavartalan, örömteli kapcsolat kialakításának képessége. A harmadik feladat a felnőtté válással járó teljesítmények elsajátítása, a pálya, szakma, hivatás gyakorlati elvárásai mellett a feladat ellátására való képesség kibontakoztatása (Bagdy, 2000). A biológiai érés a szociális helyzetekben még gyakran gyermeki szereppel jár együtt, hiszen a környezetnek (szülőknek, pedagógusoknak) is meg kell érnie a változások elfogadására, integrálására. Bagdy az

identitás és a szocializáció, valamint az önkép alakulásának fogalmához nyúlva – Erikson pszichoszociális fejlődéseméletéhez és így az egyes fejlődési szakaszok három speciális, a szomatikus, a személyes és a társas életfeladataihoz kapcsolódóan – normatív életválságként, pszichoszociális krízisként értelmezi a serdülőkort (Erikson, 1991, In: Bagdy, 2000). A testi-szervezeti (hormonális, idegrendszeri) változások és az ehhez való, olykor ellentmondásos viszonyulás mellett megjelennek ennek kapcsolati vetületei is (például a szülők közeledésének elutasítása, de akár kóros lelki fejlődési zavar is kialakulhat (pl. anorexia nervosa).

A felnőtté váló „pszichoszociális átnövés”, a társas és a társadalmi realitás tudomásulvétele (Bagdy, 2000, 263.) ellentmondásos feladat, így ennek során is megnőhet az iskolai mentálhigiéné jelentősége. Az iskola intézménye alkalmas terepet kínál ugyanis a nyitottság, a bensőséges érzelmi kapcsolatok, a moralitás alakulásának támogatására, a kapcsolati kultúra fejlődésére, az egészségmagatartás értékeinek kifejlesztésre és a másodlagos szocializáció, a társadalomban betöltendő szerep elsajátításának támogatására is. Tranzíciónak nevezzük, amikor az egyén vagy közösség az egyik fejlődési szakaszból átlép egy másikba, és megszületik az új identitás (Bagdy, 2000). Az életkríziseket kísérő cselekmények, szertartások az átmeneti rítusok (Gennep, 1960, In: Péley, 2003). A beavatás valamely jelentős esemény, élettörténeti változás, új állapotba lépés, befogadás. A civilizáció vesztesége a beavatási és átkelési rituálék elmaradása, (Péley, 2003). A serdülőkor bizonytalan szociális státusszal jár, átmeneti életszakasz. Az új szerepben való megerősítés (konfirmáció) hagyományai mára elhalványultak, a társadalmi megerősítés szinte teljesen megszűnt. Az iskola ugyanakkor megfelelő keretet biztosíthat a beavatáshoz szükséges ritualizációra (Péley, 2003). Lehetnek az iskolai, osztály vagy baráti közösségekben olyan belső elemek, szokások, jól ismert rituálék, amelyek csak rá jellemzőek, közös történetük az összetartozás érzését keltheti. Azonban megerősítő, bátorító hatásuk olykor – főképp

az archaikus rítusokhoz képest – részben megkérdőjelezhető, részben az iskolák a felelősségükkel e körben nincsenek feltétlenül tisztában, a beavatási rítusokból a hangsúlyt például a rituális cselekvésekre helyezve. Kellő érzékenységgel viszont az iskolák elfoglalhatják azt a helyet, amelyet a beavatási rítusok elhagytak, ha például a külső, valamint a belső jelentés összhangjával a szociális aktusok (Erikson, 1965, In: Péley, 2003) jelentéstelivé válnak, hitelesek és érvényesek lesznek (Grunder, 1997, In: Péley, 2003). A testi-lelki változások a csoportba fogadás, a megünnepelt események, a közös hagyományok az odatartozás élményét adhatják, ápolásuk mentálhigiénés jelentőséggel bír. A pedagógus, az iskolai mentálhigiéné a tranzícióban való támogatás érzékeny elősegítője lehet azzal, hogy az identitás-válság idején felmerülő nehézségek során megértő támogatást nyújt a kamasznak.

Az iskolai egészségnevelés, a lelki egészség fejlesztésének kulcs-szereplője a pedagógus. A serdülőkorú tanulókkal való foglalkozás olykor kihívást jelentő feladatot is adhat a számára. A diákok életségvilágának, értékvilágának alakítása, proszociális, életigenlő magatartásuk támogatása átfogó, nem csak egy adott helyzetre és/vagy időszakra vonatkozó programokat kíván, hanem szemléletében „át kell haszna az iskola, az abban megvalósuló személyközi kapcsolatok teljességét” (Greza, 1998, 52). Ha hatékonyan szeretne működni, a pedagógus magatartásában e tevékenységek körében is példaadás, hiteles magatartás, végső soron a szerepmoddellé válás szükséges. Érdemes tekintetbe venni, hogy a programok hatása nem azonnali, a befektetés hosszabb idő alatt térülhet meg. Megnehezítheti a programok megvalósítását, hogy a kamaszok igazságérzete megnövekedik, kritikusabbá válnak a környezetükben lévő felnőttekkel szemben, megkérdőjelezzik a tekintélyt. A tanulók egy része a tanárra vetítheti a szülővel kapcsolatos ambivalenciáját, leválási dilemmáját, s a veszteségek nehéz érzésekkel, konfliktusokkal járhatnak. A serdülő olykor nézeteltéréseket provokálhat, negatív érzelmeket nyilváníthat ki a pedagógussal szemben,

ezzel megkönnyítve elszakadását a szülőktől (Buda, 2003a). A csoportfolyamatokban is megjelenhet az ellenállás az iskolai értékekkel szemben, előfordulhat, hogy a csoport ezek érvényesülését is gyengíteni igyekszik.

E körben szerencsés, ha a pedagógus átlátja a helyzetet, továbbá szükség lehet empátiájára és a diákokkal, a családdal való szoros együttműködésére. A konfliktus és annak feldolgozása Buda szerint „paradigmatikus nevelési alkalom” (Buda, 2003a, 169.), és fejlesztő hatású lehet. Részt kaphat benne a tanár hitelessége is, amennyiben részben kifejezi megbánottságát, de szakmai szerepében marad a konfliktus megoldása során, alkalmazni tudja például a helyzet pozitív átértékelésének eszközét, melyet Rogers (2004) felfogása és Gordon kommunikációs módszerei (1990) jól támogatnak (Gordon és Burch, 2001). És habár tudható, hogy ezek az események részben identitásképző mozzanatok, a hétköznapokban mégis fokozott szükség lehet a pedagógus szilárd, belső értékeit szem előtt tartó identitására, megfelelő kommunikációjára. Fontos, hogy a például szerepkísérletezéssel (Erikson, 1991, In: Bagdy, 2000), az identitás módosulásával járó viselkedési, a külsőségekben megnyilvánuló jelenségeket vagy az önállósulási törekvéseket a pedagógusok fogadják megértéssel, és bízzanak saját mintaadó szerepükben.

A serdülők önismereti változása során óhatatlanul megjelennek konfliktusok is. Ezek részben a szülők, pedagógusok ítéleteiben, állásfoglalásaiban jelennek meg, illetve a serdülők életérzéseiben, véleményeiben, sokszor kritikájukban, vagy – például az autoritáshoz való - ambivalens viszonyulásaikban jutnak kifejezésre (Bagdy, 2000). A kihívást jelentő helyzetekben az olykor elbizonytalanodó tanulók mellett a szülői szerepükben szintén bizonytalanává váló felnőttek megsegítését, a családi egyensúly visszanyerésének támogatását is felvállalhatják a pedagógusok egy-egy mentálhigiénés iskolai program, beszélgetéssorozat megszervezésével. Ez segítheti a pedagógusokat abban is, hogy ne csak a tanítási-tanulási szituációkban ismerjék meg a gyermekeket, a családot.

Az iskolai mentálhigiéné szempontjából fontos további körülmény, hogy a serdülők idejüket javarészt az iskolában töltik, így kortárskapcsolataik is ide kötik őket. Általában is felértékelődnek emberi kapcsolataik, a barátságok, a szerelem, miközben folyamatosan átalakul a családjukhoz, a szüleikhez, de a pedagógusaikhoz való viszony is. Az ellentétek hangsúlyozása, az önállóság igénye, ugyanakkor a felelősségvállalás képességének hiánya ellentmondásossá teszi viselkedésüket. Az altruista magatartás mellett az erkölcsi tudatuk is fejlődik. Minél egységesebbek a társadalmi normák, és minél inkább képes azokat az iskola hitelesen közvetíteni, annál hatékonyabban tudja a viselkedést formálni, a társas helyzetekben illeszkedő magatartást megerősíteni, és ezáltal növekedhet az interiorizált normák személyiségformáló hatása.

A középiskolára tehető az ifjúkor időszaka, mely a fiatal felnőttkort előzi meg. Ez az időszak az identitás kialakulásának újabb fontos szakasza, az intimitás megteremtésére és az érett párkapcsolatra való felkészülés, a pályaválasztási döntés meghozatala, a továbbtanulás miatt részben kényszerűségből történik. Ebben a fejlődési szakaszban felerősödik a személyiségben az érzelmi azonosulás képessége, mely a tanár munkája iránti motivációjának megfigyelésében és átadásában nyer formát (Buda, 2003a). E korszak a barátságok elmélyülésének időszaka, mely szép mentálhigiénés feladatokat adhat a segítők számára. Lényegében a serdülőkor három fentebb említett életfeladata ebben az időszakban érik be, utat nyitva a fiatal felnőttkor kihívásainak.

A problémakezelés modelljei - mentálhigiénés konzultáció az iskolában

Az orvosi konzultációról levált iskolapszichológusi konzultáció mellett jelenhet meg az iskolákban a közvetlen emberi segítségadást nyújtó kollaboratív problémamegoldás a mentálhigiénés szakember (konzultáns) és egy vagy több személy (konzulens) között, (Gerevich, 1997). A támogatás lényeges eleme, hogy a konzultáns a (szakmai) problémák megoldásában

segít, nem vállalja át a konzulens felelősségét, de támogatja aktivizálódását a probléma megoldásában. A kapcsolat alapja a bizalom. A direkt modell szerint a pedagógus a tapasztalt problémák feltárásával kéri fel a segítőt a konzultáció lefolytatására a gyermekkel. Az indirekt modellben a segítővel konzultál a pedagógus, de ennek célja a tanár adaptívabb működése, a sikeresebb feladatellátás a nevelés-oktatás területén, és/vagy a gyermekkel való hatékonyabb munka. A folyamat önkéntes, a konzulens bármikor megszakíthatja azt, és nem köteles annak tapasztalatait, hozadékait szerint cselekedni. Eszerint a konzultáció két legfontosabb célja az adekvátabb működés, a hatékonyabb problémamegoldás, illetve a mentálhigiénés szemlélet, módszertan elsajátítása, szemlélet- és készségfejlesztés. A konkrét cél a konzultáció során dől el.

Gerevich (1997) a konzultáció három fő modelljét ismerteti. Első a *problémamegoldó konzultáció*, mely a probléma definiálásától – tudniillik a gyermekek problémái sokszor egymással összefüggő rendszert alkotnak - az ellenző és támogató erők számbevételén, a lehetséges alternatívák és stratégiák áttekintésén, a felek felelősségének meghatározásán, kölcsönhatásuk feltérképezésén, az erőforrások felderítésén, majd a megfelelő stratégia kiválasztásával a gyakorlati megvalósítás lépéseinek kidolgozásán – e körben a felek felelősségének meghatározásán - keresztül jut el a megvalósításig. Majd, amennyiben szükséges, az új helyzet definiálásával új ciklus indulhat meg.

A második modell a *viselkedési konzultáció*, mely során, meghatározott lépések segítségével, részben az aktuális probléma (inadekvát, inkompatibilis viselkedés) meghatározása és elemzése válik lehetővé, majd a helyzet körültekintő elemzésével az intervenciós stratégiák kiválasztása következik, melyek célja az adekvát, a kompatibilis viselkedés jutalmazása és nem a büntetés. Fontos szempont, hogy a viselkedés mindig a környezet kölcsönhatásaiban zajlik, ezért nem hagyhatóak figyelmen kívül az osztályterem történései, a tanulók, a tanár és a kliens viselkedése. A beavatkozást követően a kialakult helyzet megfigye-

lése, szükség esetén a következmények meghatározása, végül az utóvizsgálat és a korrigáló visszajelzés vagy feladatok kimunkálása zárja a folyamatot.

A harmadik modell a *mentálhigiénés konzultáció*, melynek négy típusát dolgozta ki Caplan (1964, 1970, In: Gerevich, 1997). Ezek: a *tanárközpontú esetkonzultáció*, melynek célja a konzulens (tanár) szakmai működésében rejlő problémák feltárása és a működés hatékonyabbá tétele. A *kliensközpontú esetkonzultáció* az eset jellemzőivel dolgozik. Harmadikként, a *programközpontú adminisztratív konzultáció* a mentálhigiénés program adminisztrációjában fellépő problémákkal foglalkozik, melyek összefügghetnek az intézményi szinttel, az intézményre vonatkozó hiteles információk megszerzésének lehetőségével. Végül a *tanárközpontú adminisztratív konzultáció* célja a programtervezésben és -leboncolásban keletkező szakmai problémák megoldásában segít, célja főképpen a konzulens szervező- és adminisztrációs készségeinek fejlesztése.

Specifikus iskolai mentálhigiénés programok

Az iskolai mentálhigiéné egyik fontos fejlesztési területe a már említett egészségnevelés. Az egészségnevelő, -fejlesztő programok hatóköre a nemzetközi, nemzeti méretekől az individuális programokig terjedhet. Színtere - sok más mellett - az iskola, célcsoportja az iskola révén már eleve elérhető csoportok: első sorban a tanulók, a pedagógusok és a szülők lehetnek. Az, hogy ezen csoportok közül melyikre koncentrál az adott beavatkozás, a konkrét cselekvés kereteit is meghatározza, a célok megfogalmazásánál figyelembe véve az egyéb, például az életkorra, a szükségletekre, vagy az attitűdökre vonatkozó különbségeket, igényeket, elvárásokat.

E programok között részben minden gyermek számára ajánlott iskolai egészségnevelési projektek jelenhetnek meg, melyek egy adott mentálhigiénés probléma felszámolására, megelőzésére irányulhatnak, a középpontjukban témacentrikus készségfejlesztéssel (drog-, alkohol-, dohányzásmegelőző programok).

A nem specifikus programok minden gyerekre koncentrált, általános készségfejlesztő céllal rendelkező mentálhigiénés beavatkozások. Cél lehet az általános egészségfejlesztés, az egészségmagatartás lelki és fizikai tényezőinek kialakítása, fejlesztése, „egy kívánatos állapot kifejlődésének elérése” (Grejsa, 1998, 49). E programok fókuszában megjelenhet még a problémamegoldó kapacitás növelése, kommunikációs fejlesztés, vagy a konstruktivitás, a tolerancia készségeinek fejlesztése (Gerevich, 1997). A differenciált szocializációs programok és módszerek az egyéni értékekre, képességekre vagy munkastílusra fókuszálhatnak.

Az iskolák – jogszabályi kötelezettség alapján – egészségfejlesztési/egészségnevelési programot dolgoznak ki a Pedagógiai program részeként, mely nem csak a diákok, de az olykor az intézményben dolgozó pedagógusok egészségnevelésére, munkahelyi környezetére (táplálkozás, testmozgás, közösségi programok), valamint a prevenció munkára is kitér. Az általánosan megtekintett egészségnevelési programokban az egészségnevelés mellett a másik két fontos iskolai mentálhigiénés feladat, a társas-lélektani helyzetek optimalizálása és a személyiségfejlesztés általában kevésbé kimunkált és többnyire a fejlesztési területek al-elemeként látható, azonban ismeretes, hogy e területek más iskolai nevelési feladatok között is megjelennek. Több dokumentum ezért bemutatja a testi és lelki egészségre nevelést a Nat kulcskompetenciákhoz kötötten, valamint ismerteti a tanórai és egyéb nevelési lehetőségeket az iskolában és az iskolán kívül is. Megnevezik továbbá a segítő felelősök körét, a tanulókkal legtöbbet találkozó pedagógusok e körben kifejtendő és kifejtendő konkrét tevékenységeit, modell- és kulcsszerepét, annak tartalmát azonban e programokhoz kötötten ritkábban látni.

A fejlesztési területek között a testi egészség és a szenvedélybetegségek megelőzése kiemelt jelentőségű a megtekintett iskolai egészségnevelési programokban. Olykor feltűnik *A lelki egészség világnapja* is (október 10.), valószínűleg e naphoz illeszkedő iskolai programokkal. Ugyanakkor a testi mellett a lelki

egészségvédelem, a mentálhigiéné kifejezés, a mentálhigiéné szemlélet, vagy a helyzetelemzés alapján működtetett, adekvát mentálhigiéné tevékenységek, kapcsolódó programok kidolgozásának igénye már kisebb arányban jelentkeznek a dokumentumokban.

Ugyanígy ritkábban olvashatók a mentálhigiéné szemlélet elsajátítását és működtetését támogató pedagógusi vagy tanulói kompetenciák. (A teljesség igénye nélkül ilyen például a problémafelismerés, a változási stratégiák kidolgozásának képessége, az ehhez szükséges ismeretek megszerzése, a beavatkozás alternatíváinak kidolgozása és ezek eredményeinek felismerése, a kompetenciahatárok tartására, az önreflexióra, az együttműködésre, a kapcsolatteremtésre való képesség, valamint a segítség kérésének és adásának képessége, az empátia, az autonómia, a közösségi összetartozás értékei, a szabad önkifejezés értéke, az önismeret (Greza, 1998), továbbá a hiteles pedagógusi magatartás). Néhol megjelenik a dokumentumokban a szülőkkal, a családokkal való együttműködés szükségességének hangsúlyozása is.

Az egészségkárosító magatartásformák háttérének tudatosítására, a proszociális, életigenlő magatartás támogatására tett törekvések szintén kevésbé láthatóak a megismert anyagokban. A promóciós paradigma, az egészségtudatos magatartás támogatása legmarkánsabban a mindennapos testnevelés körében jelenik meg, a prevenció fogalma mellett a promóció alig ismert a dokumentumok szerint.

Üdítő, hogy számos anyag, módszertani ajánlás segíti az ilyen jellegű programok kidolgozását, ezek az interneten is elérhetőek. És a (nem teljességre törekvő) képhez hozzátartozik, hogy jó példák is olvashatók iskolai egészségfejlesztési programokra. Ezek legfontosabb jellemzője, hogy képesek például az iskolai élet egészében gondolkodni, mikro-, mezo- és makro-szinten látni a koherensen összefüggő feladatokat, lehetőségeket.

A szülők bevonásának lehetőségei

A pedagógus – szülő - diák – döntően bizalomra épülő - együttműködésének a nevelés és az oktatás folyamatában kiemelkedő jelentősége van. A partnerséget – és nem az egymásnak való kiszolgáltatottságot – támogathatja, ha a szereplők kölcsönösen elismerik egymás érdekeltségeit, kompetenciáit. A szülőket a gyermekük nevelésében, a pedagógusokét pedig hivatásuk gyakorlásában. Fontos attitűdök e folyamatban az érdeklődés, a személyesség és az érdekeltség felismerése. A családi nevelés és az iskolai teljesítmény kapcsolatát tekintették át Nyitrai Erika és munkatársai (Nyitrai és mtsai, 2019). Középiskolás tanulók teljesítményét vizsgálva mutatta ki Coleman (1998), hogy a szülők és a gyermekek közötti kapcsolat, a szülők – elsősorban az anya – gyerekekre fordított figyelme növeli a középiskolai tanulók teljesítményét. E gondolatot követve különböztet meg a tanulmány jól hasznosítható modelleket az iskola részéről a szülők bevonására. Az iskola támogathatja például a családokat szülői feladataik hatékonyabb ellátásában, különösen az eredményes tanulást támogató körülmények megteremtésében. Az otthoni tanulás támogatására részben a megfelelő tájékoztatás az iskolában tanultakról, részben a feladatokba való bevonás, az együttműködés serkentése jótékony hatású lehet. Különböző csoportprogramokat, családlátogatást szervezhetnek, melyek segíthetik a szülőket gyermekeik fejlődésének megértésében, és lehetőséget adhatnak arra, hogy a témákkal kapcsolatos tapasztalataikat megoszthassák egymással, az iskolával (családi háttér, értékrend, egyéni szükségletek). A formális és kevésbé szabályozott, olykor spontán kommunikációs lehetőségek számának növelése hatékony és sokszínű kapcsolattartásra adhat esélyt. Jó lehetőség a szülők bevonása az iskolai rendezvények szülői támogatásába, megrendezésébe az önkéntesség szem előtt tartásával. A szülők beavatása bizonyos döntéshozatali folyamatokba szintén növelheti a szülői bevonódást. Végül az iskola környezetében lévő közösségekkel való együttműködés, a szolgáltatások és lehetőségek felkutatása vagy az alumni rendszer működtetése, az

öregdiákok bevonása szintén erősítheti az intézmény és környezet együttműködését, társadalmi beágyazódását (Nyitrai, és mtsai, 2019).

Az iskola, a pedagógus sebezhetősége

A szervezetszociológia és –pszichológia tette lehetővé, hogy a hagyományos, a szereplők felől közelítő szemlélet mellett az iskola mint szervezet fogalomkörében megjelenő problémákról is gondolkodhassunk. Az iskola sebezhetőségének jelenségét Sieber írta le 1975-ben (Gerevich, 1997). Meglátása szerint szervezetpatológiai szempontból ez három tényezőt jelent: a környezet felől nyomás érkezik az iskolára; az iskola és a környezet céljai nem összeegyeztethetőek; továbbá az érkező nyomásra az iskola nem kielégítően reagál: csekély az ellenállása azzal szemben. Az iskola sebezhetősége növekszik, ha intoleráns módon reagál a diákok családjainak kultúrártékeire, ha a szervezet céljai és az igények nem egyeztethetőek össze, illetve ha a szervezetnek nincsenek megfelelő erőforrásai céljainak elérésére. Különösen sebezhetővé teszik az iskolát az újítási kísérletek akkor, ha azok a lakókörnyezet életformáját veszélyeztetik, és így ott ellenállásra találnak. E szempontok egy-egy mentálhigiénés program, beavatkozás körültekintő megtervezésére hívják fel a figyelmet.

De az újításokkal szembeni ellenállás a pedagógus mintha-szakma jellegéből is adódhat. A másik, a sebezhetőséggel összefüggő tényező ugyanis az ún. „kváziprofessionalizmus” jelensége, mely a tanári szakma „mintha-szakma” (Brickell, 1961 In: Gerevich, 1997), vagy más szóval „fél-professzió” (Révész, 2018) jellegéből adódik. Ez részben azt jelenti, hogy a pedagóguspálya aspirációs szintje a történeti szempontból értelmiségi hivatások közé sorolná a tanítás mesterségét. A jogi, az orvosi, a papi hivatás, illetve az egyetemi oktatás ugyanis sajátos, történetileg kialakult attribútumokkal rendelkezik, míg a pedagógia ugyanezekkel nem feltétlenül bír³. A pedagógus továbbá több tekintetben nem független, autonóm szakember: számos szakmai kérdésben, feladat ellátásában nem dönthet önállóan. Hozzá kell tennünk,

hogy más kutatások e hiányt ugyan nem cáfolják, de nemzetközi felmérések a pedagóguspálya vonzását részben a tantermen belül megteremthető szakmai autonómia-érzésben érzékelték (McKenzie és Santiago, 2005, In: vámos, G., 2010; Sági és Ercsei, 2012). Az oktatás tömegessé válásával továbbá a diákok motivációs szintje igen széles skálán mozog, hiszen változatos pályáívek láthatóak előttük a saját szociokulturális környezetüktől vagy az iskolatípustól függően (Révész, 2018). A hagyományos értelmiségi hivatásokkal ellentétben, a pedagógus szakma mintha-jellege magyarázhatja tehát azt a jelenséget, hogy az innovációs kísérleteket miért fogadják olykor ellenállással a pedagógusok is. A rosszul időzített beavatkozások ugyanis a (még) meglévő szakmai autonómia korlátozásának érzésével járhatnak.

Másfajta megközelítésben, a pedagógus saját személyiséggel dolgozik, az a munkaeszköze (Túri, 1996, In: Simon, 2019). Tevékenységében hivatás és személyiség szinte elválaszthatatlanul egybeforr, ezért beszélhetünk Allport (1961) nyomán a pedagógus hivatásszemélyiségről (Bagdy, 1996a, In: Simon, 2019). A pedagógus munkájában továbbá a hivatás és a küldetéses jelleg gyakran összekapcsolódik, így mindenfajta bírálat, kellő körültekintés, empátia vagy megfelelő előzetes ismeretek nélkül kezdett beavatkozás nem csak a szakmai, hanem a hivatásszemélyiséget is érintheti, így ellenállásra találhat. A pedagógus lelki egészségének záloga, hogy érett, integrált személyiség legyen. Sallai úgy fogalmaz, hogy a pedagógusé olyan foglalkozás, mely „kikényszeríti a fejlődést”, lelki egészsége ugyanis nem magánügy (Sallai, 1996, 74.). A pedagóguspálya sok tekintetben kedvez a személyiség kibontakozásának, ugyanakkor károsíthatja is azt, mely kiegészítéshez vezethet (Hankiss, 1977, In: Sallai, 1996).

A számos jelenségből következő sérülékeny szakmai énkép lehet továbbá a gátja a pedagógus szakmában a valódi szakmai kommunikációk hiányának is, mely a beavatkozások elmaradásának negyedik gátló tényezője lehet. Révész is arra a következtetésre jut,

³ Freidson (2001) erre vonatkozó szociológiai elméletét Révész (2018) mutatja be részletesen

mint Caplan a hetvenes években: ahhoz, hogy a pedagógus a feladatait hatékonyan tudja ellátni, képes legyen a helyét megállni, „erőteljes szocializációban gyökerező értékrend” alapján, világos szakmai identitással és szakmai tudással kell rendelkeznie (Révész, 2018, 69.). Fontos tehát, hogy a mentálhigiénés beavatkozások kellő érzékenységgel, a tanárok meglévő szakmai autonómiájának, szakmai személyiségének és hozzáértésének megelőlegezésével és azok tiszteletben tartásával történjenek.

Irodalom

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*. Oxford University Press, 11-18.
- Bagdy, E. (1996a). Hivatás és személyiség. In: Bagdy (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 34-42.
- Bagdy, E. (1996b): A hivatásra nevelés. Pályaszocializáció a pedagógusképzésben. In: Bagdy (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen, 42-55.
- Bagdy, E. (2000). Fejlődéslektan az életfolyamaton át. *Pszichoterápia*, IX. évf. 2000. augusztus, 263-296.
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 3. 2. 71-91. URL: http://5mp.eu/fajlok2/mrazik/berliner_www.5mp.eu_.pdf Letöltés: 2015. 03. 23.
- Berne, E. (1984). *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Budapest
- Brickell, H. M. (1961). Organizing New York State for Educational Change. New York State Education Department, Albany.
- Buda Béla (2002): *A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései* (Újabb tanulmányok). Budapest, TÁMASZ.
- Buda, B. (1998): *Elmélet és alkalmazás a mentálhigiénében. Újabb tanulmányok a mentálhigiénés szemlélet és az elsődleges megelőzés témaköréből*. TÁMASZ Alapítvány, Budapest
- Buda, B. (2002). A mentálhigiéné szemléleti és gyakorlati kérdései. Animula, Budapest.
- Buda, B. (2003a): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Buda, B. (2003b). Iskolai mentálhigiéné. Álmod, dilemmák, lehetőségek. In: Kézdi Balázs, (szerk.). *Iskolai mentálhigiéné. Tanulmányok*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 13-33.
- Budavári -Takács Ildikó (2011): A tanácsadás szociálpszichológiája https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_A_tanacsadas_szocialpszichologiaja/ch05.html
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books, New York.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. Basic Books, New York.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. Behav. Publ., New York.
- Caplan, G. és Killilea, M. (1976): *Support Systems and Mutual Help: Multidisciplinary Explorations*. Grune & Stratton Inc.
- Erikson, E. H. (1965). *Childhood and Society*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex.
- Erikson, E. H. (1991). Az életciklus az identitás epigenezise. In: *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Chicago, University of Chicago Press.
- Fodor G. (2001). Az iskola: esély a lelki egészségvédelemre. *Új pedagógiai szemle*, 51. évf. 5. 76-79.
- Fügedi, B. (2018). *Az egészségnevelés tudományterületi szintézise*. Habilitációs dolgozat, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger.
- F. Várkonyi Zsuzsa (2015). *Sors és sérülés*. Háttér Kiadó, Budapest.
- Gennep, A. van (1960). *The Rites of Passage*. University of Chicago Press, Chicago.
- Gerevich József (1997): *Iskolai mentálhigiéné*. In: Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné*. Animula, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2006): Az iskolák belső világa In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, 6. kötet, HEFOP. 3.3.1. 6-13.
- Gordon, Th. (1990). *A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. -módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gordon, Th. és Burch, N. (2001). *Emberi kapcsolatok. Hogyan építhetjük. Hogyan rontjuk el*. Assertiv Kiadó.
- Greza, F. (1998): *Bevezetés a mentálhigiénébe. (Segédanyag posztgraduális mentálhigiénés képzésekhez)*. Magyar Testnevelési Egyetem Mentálhigiénés Osztály.
- Greza, F. (2001): *Az Oktatási Minisztérium Mentálhigiénés Szakértői Bizottságának tevékenysége*. Új Pedagógiai Szemle, 51. évf. 5. sz. 2001. május, 71-75.
- Grunder, H.-U. (1967). Initiation und Institution. Die Aufgabe der Schule im Kulturtransfer. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 12/13. April, Nr 84.
- Hankiss Elemér: *A tanári pálya foglalkozási ártalmairól. Lehet-e példakép az ember napi huszonnégy órán át?* In: *Érték és társadalom*. 1977, 251-265.
- Hegedűs Judit (2006). A segítők segítése. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa, A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, 6. kötet, HEFOP. 3.3.1. 48-71.
- Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. Líceum Kiadó, Eger. 81–104.
- Kézdi, B. (1999). A mentálhigiéné paradigmáiról. In: Bagdy Emőke (szerk.): *Mentálhigiéné. Elmélet, gyakorlat, képzés, kutatás*. Animula, Budapest, 11-19.
- Kézdi, B. (2003). Bevezető. In: Kézdi Balázs, (szerk.). *Iskolai mentálhigiéné. Tanulmányok*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 5-13.
- Komlósi, P. (1997). A család támogató és károsító hatásai a

családtagok lelki egészségére. In: Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéné.* Animula, Budapest.

Kozéki B. (1991). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Mearns, D. & Thorne, N. (2011). *A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban,* Budapest, Oriold és Társai, 2011.

Nikitscher, P. (2015): Milyen a jó pedagógus? – Elvárások és az érzékelt valóság egy nagymintás diákkutatás eredményei alapján. *Educatio*, 24. évf. 1., 129-139.

Nyitrai, E.; Harsányi, Sz. G.; Koltói, L.; Kovács, D.; Kövesdi, A.; Nagybányai-Nagy, O.; Simon, G.; Smohai, M.; Takács, N.; Takács Sz. (2019): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7:2. 2-28.

Péley, B. (2003). Beavatási rítusok az iskolában. In: Kézdi Balázs, (szerk.). *Iskolai mentálhigiéné. Tanulmányok.* Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 33-47.

Révész Judit (2018): *A tanítás mint értelmiségi hivatás. Tanulmány a pedagógusok kollektív mobilitási esélyeiről.* Közép- és Kelet – Európai Történelem és Társadalom Kutatásáért Közalapítvány

Rogers, C. R. (1986). *A tanulás szabadsága a 80-as években.* Magyar Pszichológiai Társaság, Szeged.

Rogers, C. R. (2004). *Valakivé válni. A személyiség születése,* Edge 2000. Budapest.

Rogers, C. R. és Freiberg, H. J. (2007): *A tanulás szabadsága.* EDGE 2000 Kiadó – OFI, Budapest.

Sági Matild és Ercsei Kálmán: A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, in Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán,* Budapest, OFI, 2012, 9–31. http://dokumentumtar.ofi.hu/index_pedagogusok.html (Letöltés: 2013. 02. 26.

Sallai, É. (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség? A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség alakulására.* Veszprémi Egyetemi Kiadó.

Sallai, É. (2006). Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új pedagógiai szemle*, 56. évf. 7-8. 116-123.

Schüttler T. (2001). A pedagógiai mentálhigiéné mint a nevelés új értelmezési kerete. Beszélgetés a pedagógiai mentálhigiénéiről. *Új pedagógiai szemle*, 51. évf. 5. 5-16.

Sieber, S. D. (1975). Organized Influences on Innovative Roles. In: J. V. Baldrige, T. E. Deal (eds) (1975) *Managing Change in Educational Organizations.* McCutchen Publishing Corporation. Berkeley, California.

Simon, G. (2019). *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása.* Károli Gáspár Református Egyetem és L'Harmattan Kiadó - Budapest, Magyarország.

Simon G. (2021). A mentálhigiéné, mentálhigiéné szemléletmód, a mentálhigiéné segítők. *Gondoskodás: Szakértelem és emberség*, 2021/1. sz. 52-56. URL: https://urlap.nsz.hu/wp-content/uploads/2021/11/Gondoskodas_ELEKTRONIKUS_OK.pdf

Szabó László Tamás (1988). *A „rejtett tanterv”.* Magvető Kiadó, Budapest

Szebedy Tas (2005). A pedagóguspálya néhány sajátossága és a foglalkozási ártalmak. Az iskola a szereplők együttműködésének függvénye. *Új pedagógiai szemle*, 55. évf. 7-8. 18-31.

Szivák, J. (2006): Kommunikáció az iskolában. In: Golnhoffer Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa, A gyakorlati*

pedagógia néhány alapkérdése, 6. kötet, HEFOP. 3.3.1. Tímár, É. (2006). Tantestületi légkörvizsgálat, *Iskolakultúra*, 16., 3., 2006, 11–23.

Túri Zoltán: A pályaszocializáció helye a tanárképzésben, in Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásképzése. Egy pályaszocializációs kísérlet tanulságai,* Debrecen, KLTE Pszichológiai Intézet, 1996, 181–201.

Vámos Gabriella (2010). Szakpolitikai implikációk, in M. Nádasi Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése,* I. kötet, 2010, 15–31. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/page_id=12 (Letöltés: 2013. 01. 31.)

