SZOLNOKI
TANKERÜLETI
KÖZPONT

SZAKMAI KIADVÁNYOK 12.

Rédainé Kisnémet Nóra,
Valentényi-Kocsis Boglárka

TEMATIKA PEDAGÓGUSOKNAK

A MAGATARTÁSI/BEILLESZKEDÉSI/ÉRZELMI PROBLÉMÁKKAL KÜZDŐ GYERMEKEK KEZELÉSÉHEZ

EFOP-3.1.6-16-2017-00026
„HINNED KELL, HOGY A VILÁG TEVELED IS ÉKES"
A KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEKEK
ÉS TANULÓK MINŐSÉGI ELLÁTÁSA
A SZOLNOKI TANKERÜLETI KÖZPONTBAN

SZÉCHENYI 2020

MAGYARORSZÁG KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális Alap

BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Készült az
EFOP-3.1.6-16-2017-00026 „Hinned kell, hogy a világ Teveled is ékes”
kiemelt figyelmet igénylő gyermekek és tanulók minőségi ellátása
a Szolnoki Tankerületi Központban
projekt keretében.

Projektvezető:
dr. Torda Ágnes

Szakmai vezető:
Szabó Győzőné

Szerző:
Rédainé Kisnémet Nóra
klinikai gyermekszakpszichológus

Valentényi-Kocsis Boglárka
pszichológus

Lektor:
dr. Mező Katalin PhD
gyógypedagógus

ISBN: 978-615-81318-0-3

Kiadó: Szolnoki Tankerületi Központ
Felelős kiadó: Szutorisz-Szügyi Csongor tankerületi igazgató

Nyomdai előkészítés: Flaccus Kiadó Kft.
Nyomdai és kötészeti munkálatok: Fotogruppe Kiadó Kft., Szolnok, 2020
Felelős vezető: Kardos Tamás, ügyvezető

Tartalom

1. Bevezetés *(Rédainé Kisnémet Nóra)* **5**

2. BTMN meghatározása, az oki hátterének, tüneteinek áttekintése különös tekintettel a beilleszkedési, érzelmi és magatartási nehézségekre *(Valentényi-Kocsis Boglárka)* **7**

2.1. Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség definíciója, alapvető tudnivalók 7

2.2. BTMN oki háttere, tünetek rövid áttekintése 9

3. Érzelmi intelligencia: egyéni és társas jóllétünk alapja *(Rédainé Kisnémet Nóra)* **12**

3.1. Az érzelmi intelligencia fejlesztési lehetőségei 16

3.2. Mit tehetünk még az érzelmi nevelés érdekében? 18

4. A magatartási nehézség legszembetűnőbb formája: az agresszió *(Rédainé Kisnémet Nóra)* **20**

4.1. Mit tehetünk az osztályban fellépő agresszió ellen? 24

5. A motiváció, a tanulási motiváció és annak hiánya *(Rédainé Kisnémet Nóra)* **27**

5.1. Mit tehetünk a diákok motiválása érdekében? 30

6. Tehetség és BTMN kapcsolata *(Valentényi-Kocsis Boglárka)* **32**

6.1. Tehetség definíciója 32

6.2. A kétszeres kivételesség variációi 35

6.3. A kettős különlegességű tanulók jellemzői 36

7. Mindset, a fejlődésbe vetett hit ereje *(Valentényi-Kocsis Boglárka)* **37**

7.1. A mindset általános áttekintése 37

7.2. Rögzült és fejlődő beállítódás az osztályteremben 38

7.3. Pedagógusként mit tehetünk a fejlődő szemlélet kialakítása érdekében? 41

Zárszó 43

Irodalomjegyzék 44

1. Bevezetés

Kiadványunk célja, hogy módszertani segítséget nyújtson az óvodákban, iskolákban dolgozó többségi pedagógusok számára a gyermekcsoport magatartási és/vagy beilleszkedési nehézségekkel küzdő tagjainak kezelésében. A BTMN kifejezés sokak által ismert, az ezen belül megjelenő beilleszkedési, tanulási és/vagy magatartási problémával küszködő gyermekek szinte minden óvodai csoportban, iskolai osztályban jelen vannak.

A tanulási nehézség diagnosztizálása a Pedagógiai Szakszolgálatok feladata, a gyermekek fejlesztésével, segítésével kapcsolatban részletes szakértői vélemény készül a vizsgálati eredmények alapján, mely tartalmazza az igénybe vehető fejlesztés formáját, kereteit, valamint támpontokat nyújt a gyermek tanórai foglalkoztatásával kapcsolatban (tananyag mennyisége, részletessége, számonkérés, utasítások, stb.). A tanulási nehézség bármely formája együtt járhat és magával hozhat magatartási, beilleszkedési problémákat is. Ezekről a vizsgálatok során kevesebb szó esik, kivéve azon eseteket, amikor a beilleszkedés, magatartás problémái jelentik a vezető tünetet.

Jelen kiadványban főképp arról szeretnénk bővebb információt nyújtani a pedagógusok számára, hogy ezek a problémák hogyan jelennek meg a gyermekcsoportokban, mi lehet a hátterükben és milyen módon kezelhetők. Komolyabb, súlyosabb esetekben a Pedagógiai Szakszolgálat nevelési tanácsadással foglalkozó szakembereihez kerülnek a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek, de a fejlesztéseken túl, ezek a gyerekek is jelen vannak a tanórán, viselkedésükkel gyakran megnehezítve a tanítást. Ugyanakkor rajtuk kívül is akadnak még tanulók, akik valamilyen formában kirínak a többiek közül és segítségre szorulnak.

Gyakran nehéz úgy látni ezeket a tanulókat, mint akik segítséget igényelnek. Sokkal gyakrabban tűnik úgy a pedagógiai helyzetekben, hogy a fegyelmezés, a dorgálás, esetenként a kizárás oldhatja meg a felmerülő problémákat, nehézségeket. Holott jó, ha tudjuk, a legtöbb ilyen tanuló gondjainak hátterében összetett problémakör áll, melyet meg kell ismerni ahhoz, hogy a helyzetet oldhassuk.

Pszichológusként, pszichológus szemmel írtuk meg segédkiadványunkat, bízva abban, hogy a kapcsolódó elméletek rövid bemutatása előse-

gíti a megértést, s a gyakorlati tanácsok, ötletek pedig alkalmazhatók a mindennapokban és segítséget jelentenek majd az arra elkötelezett pedagógusoknak munkájuk során. Igyekszünk olyan ötleteket adni, olyan javaslatokat tenni, amelyek egy-egy esetben gyors segítséget jelenthetnek, ugyanakkor szeretnénk hangsúlyozni, hogy tartós változás csak szemléletformálással érhető el. Nem áll módunkban minden lehetséges problémát egyenként tárgyalni, sem egyedi eseteket ismertetni. Helyette a legfőbb, nagyon gyakran előforduló, szinte általánosnak mondható magatartási, beilleszkedési nehézséget okozó problémákat vesszük sorra.

2. BTMN meghatározása, az oki hátterének, tüneteinek áttekintése különös tekintettel a beilleszkedési, érzelmi és magatartási nehézségekre

2.1. Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség definíciója, alapvető tudnivalók

Mielőtt rátérnénk a háttérben álló okok feltárására, a jelentkező tünetek áttekintésére, fontosnak tartjuk, hogy bemutassuk a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség definícióját, amely a kiadványunk elméleti kiindulási pontjaként tekinthető.

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 2. pontjának 4.§ -a kimondja: „3. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.” Ez a definíció egy olyan gyógypedagógiai, pszichológiai gyűjtőfogalmat ír le, amely magába foglalja a gyermekek, tanulók sokféle eredetű, különböző természetű akadályozottságát.

Az elméleti meghatározás pontosabb értelmezéséhez a beilleszkedési, magatartási, tanulási nehézséget érdemes elkülöníteni a *sajátos nevelési igény* fogalmi meghatározásától, mely a következő: „25. Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszédfogyatékos, több fogyaté-

kosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”(2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 2. pontjának 4.§)

Felmerül a kérdés, hogy alapvetően mi a különbség a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség és a sajátos nevelési igény között? A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő gyermekek problémája közvetlenül nem látható, a gyermekek ép értelműek, a normál populációhoz tartoznak. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség definíciójának kulcskifejezése a *nehézség*, mely arra utal, hogy enyhébb, átmeneti jellegű, tartósan nem fennálló, kevésbé átható probléma, mint azok a zavarok, amelyek a sajátos nevelési igény tárgykörébe tartoznak.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók hiányosságai, elmaradásai lehetnek viselkedésbeliek, ismeretbeliek vagy éppen tanulási készségbeliek is, melyek megfelelő terápiás gondozással, felzárkóztatással korrigálhatók, a tünetek megszüntethetők, ezáltal a későbbi (esetleges) deviáns viselkedés megelőzhetővé válik. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel diagnosztizált gyermekek számára komplex terápia javasolt, melyben részt vesznek a pszichológusok és fejlesztő/gyógypedagógusok egyaránt (Szakács, é.n.).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség diagnózist a járási szakértői bizottság tevékenységi körében állapítják meg, míg az sajátos nevelési igény- diagnosztika a megyei és országos tevékenység keretében történik. Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség esetén a vizsgáló gyógypedagógus a szakértői véleményben javaslatot, ajánlást tesz a pedagógusok számára az alkalmazandó oktatási módszerekről, eszközhasználatról, a hatékonyabb értékelés módjáról, azonban tantárgyak minősítése alóli mentesítést nem adhat.

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség előfordulási gyakoriságát tekintve jelentős mértékű ugrás következett be az elmúlt években, mely alátámasztja jelen témaválasztásunk fontosságát. Míg a 2001/2002-es tanévben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók száma 62 703 fő volt, addig a 2016/2017-es tanévben már 86 363 főre emelkedett (Kiss, 2017).

2.2. BTMN oki háttere, tünetek rövid áttekintése

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek okai

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség oki háttere nem egyértelmű. Nehezen feltárható terület, mivel nem egyértelmű az ok-okozati összefüggés.

A beilleszkedési, viselkedési, illetve érzelmi problémák hátterében gyakran tanulási nehézség vagy valamilyen részképességbeli elmaradás miatt kialakuló szorongás áll. Ugyanakkor elképzelhető az is, hogy egyéb pszichés okok (például felborult családi egyensúly, trauma, bántalmazás… stb.) állnak a tanulási nehézség hátterében (Szakács, é.n.).

A különböző pszichés jelenségek oki hátterének feltárására leginkább alkalmazott modell a *bio-pszicho-szociális* értelmezési keret, mely szerint a normál fejlődést, az iskolai előremenetelt *biológiai*, *pszichológiai*, illetve *szociális* tényezők együttesen befolyásolják. Amennyiben ezek a faktorok kedvezőtlenek és tartósan fennállnak, az egészséges személyiségfejlődést, az adaptív alkalmazkodást akadályozzák, nehezítik, amely az iskolában is érezteti hatását (Cloninger, 1984 idézi Dávid, 2015). Jelen kiadványban a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kialakulásában részt vevő *pszichoszociális* okokkal fogunk foglalkozni.

Leggyakoribb pszichoszociális okok közé sorolhatóak a *családi* és az *iskolai ártalmak*.

A *családi*, szocializációs hatások közül legjellemzőbbek: rossz *családi légkör* (pl.: megromlott házasság, csonka család, mozaik család, családon belüli erőszak, feldolgozatlan családi trauma, függőség, szenvedélybetegség, fizikai és/vagy érzelmi elhanyagolás), pozitív és negatív életesemények, amelyek a fennálló egyensúlyi állapotot felborítják (pl.: gyász, válás, testvérszületés, költözés), a helytelen *nevelési gyakorlat*ok (pl.: túl megengedő, túl szigorú, tekintélyelvű nevelés, túlzott elvárások, a nevelés hiánya) (Felleginé, 2004).

Az *iskolai ártalmak* közé sorolható a megnövekedett *tananyag* rövid időn belüli elsajátításának kényszere, a folyamatos *teljesítményhelyzet* okozta szorongás, magas *elvárások, közösségromboló hatások* (bullying, cyberbullying – hagyományos, elektronikus iskolai zaklatás –, rossz is-

kolai, osztálytermi légkör, pedagógussal, osztálytárssal való konfliktus), tanulmányi *kudarcok* (Felleginé, 2004).

Mind a családi-, mind az iskolai ártalmak hozzájárulnak a gyermek, tanuló alkalmazkodási készségének csökkenéséhez, magatartásának, viselkedésének megváltozásához, érzelmi életének felbolydulásához, továbbá tanulmányi alulteljesítéshez és a kognitív folyamatok ideiglenes romlásához is vezethetnek (Felleginé, 2004).

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségek tünetei

Melyek azok a veszélyeztető tünetek, melyek felhívhatják a pedagógusok figyelmét, hogy az adott gyermek bajban van, és segítségre szorul? Ezen kérdés teljes körű megválaszolása lehetetlen feladat. A következőkben Gordon (1990) írása alapján szeretnénk egy rövid áttekintést nyújtani arról, hogy milyen jellegű problémák jelentkezhetnek. (Megjegyzés: a tanulási nehézség körébe tartozó tünetek felsorolásától most eltekintünk, hiszen az gyógypedagógiai kompetencia alá tartozik).

- *Magatartási nehézségek*: hiányzás; tanórákról való kimaradás; óra menetének zavarása (bohóckodás, verekedés, csúfolódás, túlzott kudarckerülés miatti elkerülő viselkedés); elhanyagolt külső.
- Érzelmi problémák*:* érzelmi visszahúzódás; zárkózottság; dühroham; agressziókontroll hiánya; gyakori sírás; túlzott szorongás; túlérzékenység.
- *Beilleszkedési nehézség*: csoporttól való elhatárolódás; közös tevékenységekből, játékból való kivonódás; saját korosztály helyett idősebbekkel vagy fiatalabbakkal való barátkozás; normák, szabályok és keretek áthágása; makacsság.

Az előbbiekben bemutattuk, hogy egy-egy probléma mögött – legyen szó magatartási, beilleszkedési, tanulási vagy éppen érzelmi nehézségről – számtalan ok állhat. Az okok következtében kialakuló viselkedésbeli és/vagy érzelmi életben bekövetkezett változások tulajdonképpen célzások, figyelemfelkeltő jelek, melyekkel a gyermekek igyekszenek a szülők, pedagógusok tudtára adni, hogy nincsenek jól, valamilyen problémájuk van. Emiatt, fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok felfigyeljenek e jelzésekre, és igyekezzenek segítséget nyújtani számukra.

A megoldás felé vezető első lépés, hogy a pedagógus „problémafogadó” állapotba kerüljön, ez azt jelenti, hogy a tanár a gyermek felől érkező idegesítő, zavaró viselkedést nem rendzavarásnak, a saját maga elleni támadásnak, hanem segélykiáltásként értelmezi. Fontos, hogy a pedagógus kimondja, verbalizálja azt, amire a gyermek nem képes, amit csak destruktív módon tud közvetíteni a környezete számára. Alapszabály, hogy minden esetben csak a tanuló magatartását, cselekedetét ítéljük el, ne a gyermek személyére vonatkozóan tegyünk rosszalló megjegyzéseket (Somogyi, é.n.). Néha azonban elég lehet egy kis figyelmesség, pozitív megerősítés, érzelmi odafordulás, mely azt az üzenetet közvetíti a fiatal számára, hogy fontos az, ami vele történik és nincs egyedül a problémájával.

A következőkben a magatartási és beilleszkedési nehézségek hátterében álló érzelmi problémákkal fogunk foglalkozni. Igyekszünk néhány olyan módszert bemutatni, melyek lehetőséget nyújtanak a jelentkező tünetek kezelésére, megoldására. Az érzelmi intelligencia oldaláról közelítjük meg a témát, mivel valljuk, hogy az érzelmi nevelés és fejlesztés hatására, sok probléma megfelelőképp fejleszthető s a nehézségek, a komolyabb zavarrá válás előtt orvosolhatók.

3. Érzelmi intelligencia: egyéni és társas jóllétünk alapja

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség csoportba tartozó gyermekek – de ugyanígy diagnózissal nem rendelkező társaik is – gyakran küzdenek érzelmi problémákkal. Gyakori a kiegyensúlyozatlan érzelmi élet a gyerekek körében. Ennek hátterében állhat, hogy a családok egyrészében kevés hangsúlyt fektetnek az érzelmekkel való foglalkozásra – megélésükre és megbeszélésükre. Gyakran a tanulás, az iskolai eredményesség jóval fontosabb és magától értetődőbb napirendi téma, mint a háttérben álló érzelmek. Arról, hogy mi volt az iskolában, szinte minden családban napi szinten érdeklődnek a szülők, és többnyire arra gondolnak, hogy miről tanultak és kapott-e valamilyen érdemjegyet a gyermek. Arról viszont sokkal ritkábban esik szó, hogy hogyan érezte magát, történt-e valami jó vagy rossz dolog, milyen volt a hangulat, pedig ezek a kérdések ugyanúgy hozzá tartoznak az iskolai élet mindennapjaihoz. Természetesen nem csak az iskolában történt eseményekkel kapcsolatban kell és lehet érzelmekről beszélni, hiszen a gyermekek tanúi a szüleik jó és rossz hangulatának, valamint családjukban, baráti körükben szintén megélnek érzelmeket, amelyeknek jó lenne nevet adni és helyükre tenni őket az érzelmi repertoárban.

A felnőttek körében is gyakran hiányosságok tapasztalhatók abban a tekintetben, hogy mennyire ismerik saját érzelmi életüket, hogyan fejezik ki érzelmeiket és mennyire ismerik fel másokét. Goleman (1997) tanulmányában az jelenik meg, hogy az életben való helytállás esetén nagyobb súllyal esik latba, hogy valaki mennyire képes bánni saját és mások érzelmeivel, mint az értelmi képességek kiválósága, illetve a két készség összefügg. Az érzelmek kezelésében hatékony szülők gyermekei jobban bánnak saját és mások érzelmeivel, így könnyebben beilleszkednek a csoportba, népszerűbbek, kiegyensúlyozottabbak, kevésbé jellemző rájuk a magatartásprobléma és az agresszió, ráadásul jobban tudnak figyelni és ezáltal tanulni is.

Az érzelmi élettel kapcsolatos tudnivalók elsajátításának elsődleges közege a család, elsősorban az anya az, aki a gyermekkel csecsemőkorától

kezdve érzelmi síkon is érintkezik. Számos elmélet (Spitz,1965/Mahler, 1968/Bion,1962/Winnicott,1965 – idézi Gőbel, 2012) született arról, hogy mennyire fontos az anya tükröző funkciója: a csecsemő által megélt, de még ismeretlen, gyakran túl erős és kezelhetetlen érzelmeket csillapítja, és így adja vissza a gyermeknek. Észleli, ha a baba unatkozik és élményekkel látja el, ugyanakkor hagyja is, hogy a baba önállóan fedezze fel a környezetét, nem erőlteti rá saját elképzeléseit. (Balogh, 2008) A csecsemő veleszületett érzelemkifejezéseit a szülők erősítik meg (de le is gátolhatnak bizonyos érzelmeket): pl. a baba sírására azzal reagálunk, hogy felvesszük, ringatjuk, a mosolyt viszonozzuk, arckifejezéseit utánozzuk – a gyermek elvárásainak megfelelően viselkedünk. Így ő is utánozni fogja a mi érzelemkifejezéseinket, és elsajátítja azok kezelési módját. Az elsődleges, veleszületett érzelmek a következők: öröm, szomorúság, düh, félelem, undor és meglepődés. Ezek kifejezése kultúrától független. Egyes vizsgálatok szerint az érzelmeket közvetítő arckifejezések utánzása már újszülöttkorban működik. (Atkinson és mtsai,2001) Később, a másokhoz való viszonyulásban alakulnak ki olyan másodlagos érzelmek, mint pl. irigység, büszkeség, szégyen, bűntudat (Kádár, 2013). Bár az érzelmekkel való bánás elsajátításának elsődleges helye a család, s az itt megszerzett érzelmi képességekre alapozhat az óvoda/iskola, az esetleges hiányosságokat legalább részben javíthatják, pótolhatják is az intézményes nevelés színterei. Jelentősebb szerep jut e tekintetben az óvodának, mivel ott szabadabb a légkör, kisebb a teljesítmény iránti igény, és több lehetőség nyílik szabad játékra, beszélgetésre, mesélésre.

Az érzelmi intelligencia és fejlesztése fontos téma napjainkban. Daniel Goleman az Érzelmi intelligencia (1997) című művében ír arról, hogy az emberek boldogsága nagyban függ attól, hogy milyen mértékben képesek eligazodni az érzelmek világában. Számos pszichés probléma forrása lehet az érzelmi intelligencia csökkent működése. Mivel mindannyian azt szeretnénk, ha gyermekeink boldogok és kiegyensúlyozottak lennének, ezért nagyon fontos, hogy ezzel a kérdéssel foglalkozzunk. A következőkben e téma elméleti és gyakorlati oldalról való megközelítésével fogunk foglalkozni.

Goleman (1997) kétféle elméről ír: értelmi elméről és érzelmi elméről. Ennek biológiai hátterében az áll, hogy az evolúció során korábban fejlődtek ki azok az agyi területek, amelyek az érzelmek testi szinten történő átélését irányítják, illetve amelyek az érzelmek által indított viselkedéseket kontrollálják – pl. menekülés vagy támadás. Az érzelmek tulajdonképpen

cselekvési indítékok: bizonyos esetekben cserben is hagy minket a józan ész, elborítanak az érzelmek, és meggondolatlanul cselekszünk, mégis leginkább állatoknál és gyermekeknél jellemző, hogy az érzelem tettbe torkollik, lévén a kontrollfunkciók esetükben gyengébben működnek. Az értelmi és az érzelmi elme különböző agyi pályákon keresztül kapcsolatban áll egymással, így képesek vagyunk gondolkodni és fogalmat alkotni az átélt érzelmeinkről.

Az érzelmi intelligenciaként összefoglalható képességek többfélék, pl. önkontroll, lelkesedés, kitartás, önmotiváció, empátia. Salovey (1990, idézi Goleman, 1997) érzelmi intelligencia meghatározása öt fő területet foglal magába:

- az érzelmek felismerése
- az érzelmek kezelése
- önmotiválás (egy cél, teljesítmény eléréséhez szükséges bizonyos vágyak, késztetések megfékezése)
- mások érzelmeinek felismerése, empátiás készség
- kapcsolatkezelés (hogyan és mennyire vagyunk képesek mások érzelmeire hatni)

Elsődleges, hogy egy-egy helyzet kapcsán képesek legyünk *felismerni és megnevezni* saját érzelmeinket. Az emberek különböznek abban, hogy mennyire tudják jól monitorozni és megfelelően kezelni az érzelmeket (pl. lecsillapítani a dühüket vagy felfokozott izgalmi állapotukat. Akadnak olyanok, akik mindig erős érzelmeket élnek át, míg mások inkább érzéketlennek tűnnek: vannak ugyan érzelmeik, de gyengék, ill. nehezen képesek kifejezni, megnevezni azokat.

Az érzelmek *kezelése* a második fontos momentum. Miután tudjuk, hogy éppen milyen érzelmet élünk át, és az milyen cselekedetre sarkallhat, lehet, hogy meg kell akadályoznunk az érzelmek felszínre kerülését, pl. azelőtt le kell csillapítanunk a dühünket, mielőtt olyat mondunk vagy teszünk, amit később megbánnánk.

Önmagunk motiválásához szükségünk van arra, hogy ösztöneink, vágyaink kielégítését késleltetni tudjuk: vizsgálatok során úgy tapasztalták, hogy ez a képesség jobb stressztűréssel, erősebb kitartással, magasabb szintű célra orientáltsággal és magabiztossággal jár együtt, és mindezek a tulajdonságok a későbbiekben jobb tanulmányi és munkahelyi előmenetelhez segítették hozzá birtokosukat.

Az *empátiás készség* alapvető a társas élet szempontjából: mindazok, akik képesek beleérezni magukat mások helyzetébe, tudnak olvasni a nonver-

bális jelzésekben, sokkal hatékonyabban bonyolítják társas kapcsolataikat és népszerűbbek, mint azok, akiknél ez a képesség csorbát szenved. Aki nem tudja jól olvasni mások érzelmi állapotát, az gyakran nem érti, hogy mi történik körülötte és nem is tud jól reagálni. Az empátia alapja a szülő gyermekével való érzelmi összehangolódása: mennyire képes a szülő a gyermek érzelmi állapotát felismerni és átvenni, visszatükrözni azt, ezáltal megmutatva, hogy megérti őt.

Szintén gyerekkorban gyökerezik az a képesség, hogy mennyire tudunk *mások érzelmeire hatni*: Ehhez önkontroll kell (csillapítom és félreteszem egy időre saját érzéseimet), ill. empátia. Rá kell tudnunk hangolódni a másik érzelmi állapotára ahhoz, hogy pl. segíthessünk enyhíteni a fájdalmát, képesek legyünk csökkenteni a dühét vagy a szomorúságát. Ehhez többnyire olyan viselkedésrepertoárt használunk, amelyet gyermekkorunkban ismertettek meg velünk.

Az érzelmi intelligencia működését tanulmányozó vizsgálatok kitértek arra, hogy bizonyos érzelmek esetén milyen reakciók a célravezetők. Nézzünk erre vonatkozóan néhány példát:

Zillmann (1992, idézi Goleman, 1997) egy kísérletben azt tapasztalta, hogy segíthet elejét venni a dühreakciónak, ha eszünkbe jut valamilyen enyhítő körülmény (pl. ha meglöknek, arra gondoljunk, hogy véletlen volt) – ez azonban főképp közepes mértékű düh esetén és a folyamat elején működik.

Diane Tice (1993, idézi Goleman, 1997) kutatásai szerint harag esetén hasznos lehet a távolmaradás a haragot kiváltó helyzettől (pl. egy séta, vagy csak leülni egy csendes helyen). Valamint a haragot keltő gondolatmenet megszakítása szintén célravezető lehet (pl. filmnézéssel, olvasással elterelni a gondolatokat). A relaxáció technikái – hasi légzés, akaratlagos izomfeszítés-lazítás – közismerten jók a nyugalmi állapot helyreállítására. Emellett a harag nyílt kifejezése (pl. kiabálás) sokak szerint hasznos, de valójában ettől még fokozódhat is a negatív érzés, ráadásul a társas kapcsolat szempontjából egyáltalán nem megfelelő reakció.

Aggódás, szorongás esetén alkalmas a relaxáció módjainak gyakorlása, vagy ha aktívan törekszünk megkérdőjelezni saját negatív gondolatainkat és pozitívakkal helyettesíteni.

Lehangoltság ellen a mozgást, apróbb sikerélmények szerzését valamint a másokon való segítést találták hasznosnak. (Tice, 1993, idézi Goleman, 1997)

3.1. Az érzelmi intelligencia fejlesztési lehetőségei

A következőkben néhány olyan, pedagógusok által is használható módszert mutatunk be, melyek alkalmasak az érzelmi intelligencia fejlesztésre, a tanulók érzelmi nevelésére.

Goleman (1997) művében leírja, hogy egyes amerikai középiskolákban programszerű érzelmi nevelés zajlik. Ezek a programok működhetnek a tanórákba ágyazva vagy külön tantárgyakként. A pedagógusok többhetes tréningben részesülnek, mielőtt oktatni kezdenének. A programok célja, hogy a tanulók felismerjék és megnevezzék saját és mások érzéseit, megtanulják kezelni a negatív érzéseket és a konfliktusokat, amelyek ezeket kiváltották, valamint, hogy verekedés, bántalmazás helyett milyen konstruktív megoldások jöhetnek szóba.

Egyik módszerük a közlekedési lámpa elvén alapul, érdemes megszívlelni, bevezethető az osztályban, de saját indulatkezelési gyakorlatunkba is.

Piros: „Állj meg, nyugodj meg, mielőtt cselekednél!”

Sárga: „Fogalmazd meg, mi a gond és mit érzel! Gondolj ki több lehetséges megoldást, majd gondold át ezek lehetséges következményeit!”

Zöld: „Törekedj a legjobb megoldásra!” (Goleman, 1997, p. 409.)

Kádár (2013) az érzelmi intelligencia fejlesztésére a meséket ajánlja. Szeretnénk ennek fontosságát hangsúlyozni és néhány gondolatban megosztani. A mesékkel való „munka” elsősorban a családban lehetséges, hiszen a gyerekek már egész kicsi életkortól, koragyermekkortól kezdve érdeklődnek a mesék iránt és ebben az életkorban még idejük nagy részét a szüleikkel töltik. A szülők többsége mesél a gyermekének. Nagyon fontos, hogy élő/hallott meséről legyen szó (és nem a televízióban vagy számítógépen nézett rajzfilmekről)! Több szerző (Vekerdy, 2011, Kádár, 2013, Boldizsár, 2010) úgy véli, hogy a fejből történő mesélés a „legfejlesztőbb” hatású, és csak utána jön a könyvből való mesélés. Ennek magyarázata, hogy a hallott, kép nélküli mese indítja be legjobban a gyermek belső képalkotó folyamatait, melyek az élmények – feszültség, rossz érzések, félelmek – feldolgozásához alapvetően szükségesek. A látott mese (televízió, diavetítő, internet) kész képei épp ellenkezőleg, leállítják ezt a feldolgozást. A látott képek lekötik ugyan a gyermek figyelmét, de a feldolgozás közben nem működik, ráadásul a képernyő előtt ülve a gyermek nem mo-

zog, így a rajzfilm feszültségét nem tudja levezetni, lereagálni. A mesék a gyermeki gondolkodás sajátságait tükrözik, pontosan azon a nyelven szólnak a gyermekhez, amelyen a legjobban ért. A mesének egyszerre van feszültségteremtő és feszültséglevezető szerepe. A hallott mese általunk félelmetesnek ítélt részeit sem kell kihagyni, vagy „átírni", mert a gyermek pontosan annyira félelmetesnek képzeli majd el mondjuk a farkast vagy a boszorkányt, amennyire az neki megfelel, amivel ő meg tud birkózni. A képernyőn látott mese ilyen szempontból szorongáskeltőbb lehet. A mese szerepe az érzelmi készségek fejlesztésében abban áll, hogy a gyermek azonosulni tud a főszereplővel (aki általában legkisebb, szegény, hiányt szenved valamiben) és átéli, hogy a próbatételekkel meg lehet birkózni, még ha nehezek is, a gonosz pedig csak ideig-óráig kerekedik felül, végül mégis a jó győz. Mindig vannak segítők, akik a legnehezebb helyzetekben mellénk állnak. Tulajdonképpen az életre tanítanak a mesék, a próbákkal való megküzdésre, másoknak való segítésre és a segítség elfogadására, az önmagunkban és a világ jóságában való hitre. (Kádár, 2013)

Gőbel (2012) jelenleg 7 kötetes „varázsjáték" sorozata a gyermekek érzelmi fejlesztését tűzte ki célul. A „varázsjátékok" elnevezés a játékokat felhasználó csoportoktól ered. A szerző, Klaus W. Vopel ötlete alapján dolgozott ki fantáziajátékokat, és meghatározott tematika szerint rendezte őket kötetekbe, így vannak mozgás-, légzés-, érintés-, és meditatív játékok. A többség az óvodás korosztálynak szól (3-7 éves kor), és készült egy kötet a kisiskolás korosztály számára (7-10 év). A játékok módszertani háttere egy egész terápiás szemlélet, a szocioemocionális pedagógiai terápia (SZPT) nevet viseli és képzés kapcsolódik hozzá. A leírás szerint használhatják a játékokat pedagógusok preventív céllal képzés nélkül is. (A játékok közül néhányat terápiás gyakorlatban is alkalmaztunk, relaxációs céllal.) Lényegük, hogy a képzelet erejét hívják segítségül a gyermekek önértékelésének növelésére, az egység és harmónia megélésének elősegítésére, a mesékhez hasonlóan a bizalom/önbizalom érzésének előhívására, empátiás készségek javítására, elfogadás és együttműködés kialakítására a csoportban. Ajánljuk ezeket a játékokat óvodai, általános iskolai csoportokban. Jól használhatók, rövidek és egyszerűek, kevés eszközt igényelnek, a játékok végén pedig alkalom nyílik szóban megbeszélni, illetve rajzban feldolgozni az átélt élményeket, ami szintén segíti a közösségformálást valamint a kifejezőkészség javulását (Gőbel, 2012).

3.2. Mit tehetünk még az érzelmi nevelés érdekében?

A meséket főképp az óvodában használhatják remekül az érzelmi intelligencia fejlesztésére, mivel ott erre több idő és lehetőség van, illetve az óvodás korosztály a leginkább fogékony a mesehallgatásra. A mesék dramatizálása is jellemző módszer az óvodákban. Alsó tagozaton még szintén van ennek létjogosultsága, pl. olvasás vagy drámaórán, de a nap kezdetén egy-egy rövidebb történettel szintén megalapozhatjuk az osztály hangulatát és feltérképezhetjük diákjaink érzelmi állapotát.

Az életkor előrehaladtával a gyerekek már nem a klasszikus mesék iránt érdeklődnek, de a történetek mindig segítenek nekik beleképzelni magukat helyzetekbe, azonosulni egyes szereplőkkel, akik hozzájuk hasonló helyzetben vannak. Az irodalom tantárgy keretében továbbra is remek lehetőség nyílik válogatott olvasmányélményekkel gazdagítani a tanulók érzelmi életét (és nem utolsósorban szókincsét).

További javaslatok:

- Legyünk tisztában saját érzéseinkkel!
- Nevezzük meg, hogy éppen mit érzünk!
- Fogalmazzunk meg én-üzeneteket! (Pl. szomorú vagyok, ha nem figyeltek egymás mondanivalójára)
- Nevezzük meg a gyermek érzéseit is! (pl. látom, hogy dühös vagy, mert lemásolták a munkádat)
- Értékeljük, ha a tanulók megfogalmazzák saját érzéseiket és azt is, ha mások érzéseit képesek leolvasni!
- Agresszív viselkedés helyett bátorítsuk a harag szavakkal való kifejezését!
- Tartsuk szem előtt, hogy a gyermek milyen életkorban van, mi várható el tőle érzelmi érettség és reakciók terén.
- Figyeljük meg, mikor milyen helyzet adódik arra, hogy a tanulókkal érzelmeket érintő kérdésekről beszéljünk! Az érzelmi készségeket hatékonyan fejlesztik a személyes történetek.
- Használjuk ki az „éles” helyzeteket, amikor aktuális konfliktus adódik. Az ilyenekre jobban emlékeznek a gyerekek, mint az elméleti oktatásra. Beszéljük meg, hogy ki mit érez, mi okozta a problémát és milyen lehetséges megoldást fogadna el minden részvevő fél!

- Ne utasítsuk el a gyermek érzéseit, azokhoz joga van, cselekedeteit azonban szükséges lehet korlátozni (pl. agresszivitást). Az elutasítással azt érjük el, hogy palástolni próbálja majd az érzéseit.
- Kerüljük a másokkal való összehasonlítást („ő bezzeg nem sír”)!
- Törekedjünk rá, hogy a tanulók konfliktus esetén (és egyébként is) meghallgassák egymás mondanivalóját!
- Bátoríthatjuk a tanulókat, hogy fejezzék ki az érzéseiket különféleképpen: testtartással, mozgással, rajzban. Játszhatunk szoborjátékot, készíthetünk közösen képeket akár a tanterem falára, és a nap kezdetén vagy napközben a tanulókat megkérhetjük, hogy ahhoz a képhez álljanak, amilyen az aktuális hangulatuk.
- Létrehozhatunk osztálytermi postaládát, amelybe név nélkül kerülhetnek aktuális problémák, így a gyerekek érdeklődésének megfelelően alakíthatjuk az érzelmi nevelést.

4. A magatartási nehézség legszembetűnőbb formája: az agresszió

Az agresszió az iskolai élet egyik legfőbb problémája, szinte naponta szembesülnek vele a pedagógusok, és a diákok. Az agresszió egyes intézményekben ritkábban, máshol jóval gyakrabban fordul elő, mely fizikai és verbális – lökdösődés, pofozkodás, csúfolódás, stb. – formában egyaránt megjelenhet. Sok esetben már nem is akarnak vele foglalkozni a tanárok, mert kimerítő, elveszi az időt, energiát az órai munkától vagy a szünetben a pihenéstől, a regenerációtól, a felkészüléstől. Egyre sűrűbben megjelenik az agresszív magatartás már az óvodás korosztályban is. Mivel gyakori és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek jó részénél is előfordul (vagy akár ez a vezető tünet), kiemelten fontosnak tartjuk a kérdéssel való foglalkozást. Szót ejtünk az agresszióról általában, a lehetséges okokról, kiváltó tényezőkről és kezelési lehetőségekről.

Az agresszióra való hajlam, késztetés emberi természetünk része, evolúciós örökségünk. Az állatvilágban a mindennapi élet velejárója, gondoljunk elsősorban a hím állatok rangsorképző küzdelmeire, a területért, ill. a nőstényekért folytatott harcokra, de a zsákmányszerzéshez, az utódok idegenektől való védelméhez is szükség van agresszivitásra. Mindezek átvitt értelemben – de olykor konkrét formában is – megjelennek az emberek életében is. Gyermekeknél nem feltétlenül ilyenfajta motivációk vannak a háttérben – bár a rangsorképzés vagy a terület/tulajdon védelme, ill. más tulajdonának megszerzése náluk is agresszióval járhat.

Az agresszív viselkedés kialakulását *biológiai* tényezők (pl. genetika, nemi hormonok) is befolyásolhatják, azonban a környezeti tényezők hatását a vizsgálatok erősebbnek mutatják (ez némiképp bizonyíték arra nézve, hogy az agresszív viselkedést tanuljuk, és a környezet erősíti meg). Oka lehet a méhen belül elszenvedett károsodás, a korai gondozás minősége (kritikus életszakaszban bekövetkezett izoláció, kényelmetlen körülmények, gyakori fájdalom elszenvedése, alultápláltság, érzelmi depriváció, stb.), a testi és/vagy szexuális bántalmazás. A rossz bánásmód *hipervigi-*

lancia, azaz fokozott éberség, érzékenység, készenléti állapot kialakulásához vezet. Az ilyen személy a környezet jelzéseit félreérti, a semleges ingereket is hajlamos fenyegetőként értelmezni. Ezen kívül kevesebb empátiát mutat. Az érzelmileg elhanyagolt gyermek alacsonyabb szintű beszédkészséggel rendelkezik, így kevésbé képes kifejezni az érzéseit. A rossz bánásmód következménye akár központi idegrendszeri károsodás is lehet, ami hiperaktivitással, impulzivitással, érzelmi labilitással és ezek következményeként gyakoribb agresszióval járhat. (Vetró, 2008)

A gyermekek agresszivitása mögött legtöbbször belső feszültség húzódik, ami valamilyen külső tényezőből táplálkozik, s többnyire nem önmagában létezik. Ezek a külső tényezők többfélék lehetnek, a legfontosabbak: 1) a családon belüli problémák, illetve 2) az iskolai természetű nehézségek.

Családon belüli problémák

Családi problémák felszínre kerülése esetén a gyermek érzékenységétől valamint a szülői példától is függ, hogy milyen módon kezeli azokat. Vannak ugyanis gyermekek, akik rossz körülmények között élve is viszonylag egészségesek tudnak maradni, míg másokat a kevésbé rossz bánásmód is megvisel. A szülők problémakezelési módjai elsődleges mintát szolgáltatnak a gyermek számára.

Az agresszivitás szempontjából fontos megemlíteni a *bántalmazást*. A gyermek elsősorban modellkövetéssel, valamint megerősítés révén tanul és ebben a bántalmazó szülő negatív mintát jelent, akár a gyermeket, akár a szülőtársat vagy másik gyermeket éri a sérelem (azaz, ha a gyermek „csak" szemtanúja a bántalmazásnak és nem elszenvedője). Ide sorolandó a verbális erőszak is (csúfolás, lekicsinylés, kritizálás, elmarasztalás, stb.). Az ilyen légkörben felnövő gyermekek nagyon gyakran maguk is agresszíven állnak a társaikhoz és bántalmazzák őket, vagy más megoldásként visszahúzódók, magukba fordulók lesznek, esetleg önmaguk ellen fordul az agressziójuk.

Családon belüli problémaforrás az *elhanyagolás*, fizikai és érzelmi téren egyaránt. Jelenleg elsősorban az elhanyagolás érzelmi oldalával szeretnénk foglalkozni, azonban fontos kiemelni, hogy ha egy gyermek nem jut elegendő táplálékhoz, nem áll rendelkezésére megfelelő ruházat, felszerelés és elegendő tér (saját szoba vagy egy sarok, ami csak az övé) – azaz

nem állnak rendelkezésre a fejlődéshez szükséges fizikai feltételek –, az frusztrációt eredményezhet és hosszú távon agressziót szülhet (Vetró, 2008).

Az érzelmi elhanyagolás pszichés szempontból fontosabb, tartósabb következményekkel jár és nehezebben helyrehozható, mint a fizikai. Ide sorolható, amikor nem megfelelő a kötődés a szülő és a gyermek között, és emiatt nem elégülhetnek ki a gyermek érzelmi igényei, valamint ha a szülő nem kellően válaszkész ezekre az igényekre (pl. a szülő vagy testvér testi betegsége esetén előfordulhat, hogy a gyermek háttérbe szorul, nem jut rá elég idő, figyelem, és ez frusztrálja őt). A családban előforduló pszichés betegség (pl. szülő depressziója) természetéből adódóan még valószínűbben eredményezi a gyermek érzelmi elhanyagolását, mivel a pszichés beteg szülő kevésbé tud nyitott lenni az érzelmi igényekre (Biermann, 1984).

Campbell (2009) a gyermeki haragról és agresszivitásról a következőket fogalmazta meg: az agresszió egyik fő oka a harag. A gyermekek haragjának okát abban látja, hogy sok gyermek tudja, *de nem érzi* a szülők szeretetét. A gyermeknek kevés, ha mondják, hogy szeretik, ráadásul sok gyermek „érzelmi tankja” üres, mivel a szülő másképp fejezi ki a szeretetét, mint ahogy azt a gyermek szeretné (pl. közös játék helyett ajándékkal). A szülő egyik fontos nevelési célja kell, hogy legyen, hogy gyermekét megtanítsa a harag érett formában történő kezelésére. Ehhez először a szülőnek kell megvizsgálnia önmagát, hogy ő miként kezeli a haragot, mert sokszor felnőttként is éretlen haragkezelési módok jelennek meg (pl. jelenet rendezés, kiabálás, csapkodás vagy önmarcangolás, haragos érzések elfojtása, stb.). Helyteleníti, ha a szülő hazaviszi a haragos érzéseit, mert a gyermek nem tud védekezni az otthoni negatív (bíráló, elutasító) légkör ellen, és energiáját a biztonságért és szeretetért való küzdelem emészti fel. A gyermek alapvető szükséglete a feltétel nélküli szeretet, mert ez alapozza meg a stabil önértékelést. (Viselkedését elutasíthatjuk, de őt magát nem.) Akkor is éreznie kell, hogy szeretik, ha dühös és éppen ránk zúdítja haragját, és akkor is, ha mi vagyunk dühösek rá. Kiemeli, hogy még a fegyelmezésben is legyen benne a szeretet és támogatás. Érett formának azt tartja, ha a szülő képes és az ő példáján keresztül a gyermek is képessé válik haragját tettek helyett szavakkal kifejezni, úgy, hogy ezzel ne bántson meg másokat és én-üzeneteket megfogalmazni (pl. dühös vagyok, mert úgy érzem, hogy nem vették figyelembe a kérésemet). Ezt a készséget pedig szerinte úgy alakíthatjuk ki legjobban, ha egyrészt folyamatosan felül-

vizsgáljuk és neveljük saját magunkat is, valamint elérhetőek vagyunk a gyermek számára (azaz bármikor lehessen velünk beszélgetni bármilyen témáról). Jó, ha a szülő képes kapcsolódni a gyermek által átélt frusztráló és haragkeltő helyzetekhez egy-egy saját történettel, vagy kisebb korban válogatott mesékkel. Az együtt olvasást is jó nevelő eszköznek tartja, mivel a történeteket meg lehet beszélni és azokon keresztül tanítható a harag megfelelő kezelése. (Campbell,2009)

Olivier (2004) szerint az erőszak olyasmi, ami velünk született, nem tehetünk úgy, mintha nem vennénk róla tudomást, viszont lehet korlátozni, alakítani. Véleménye szerint az agresszivitás túlzott tiltása szorongóvá, befelé fordulóvá, önmagával szemben agresszívvé teheti a gyermeket, míg a gyakori kiélés a kapcsolatok rovására megy. A szülők szeretnének harag és düh nélküli, minden agresszív színezettől mentes kapcsolatot a gyermekeikkel és emiatt sokszor nem fegyelmeznek, nem büntetnek, nem próbálnak szabályokat alkotni, hogy ne találkozzanak a gyermek ellenállásával. A szülő ezzel kapcsolatos feladataiként kiemeli: „táplálékot, szeretetet, és szavakat adni", „a játék örömére tanítani"– az első életévben (és később is) odafigyelni a gyermek szükségleteire és kielégíteni azokat, bevezetni a beszédbe és megtanítani kommunikálni, a második évtől, a gyermek önállósodási törekvései kezdetétől pedig családi szabályokat alkotni és azokat betartatni. (Olivier,2004)

Iskolai természetű nehézségek

A gyermekek különböző szociális háttérrel érkeznek az iskolába. Ennek minden aspektusára nem térhetünk ki, de az egyik legfontosabb dolog, hogy otthon mennyit foglalkoznak a gyermekkel, mennyi *minőségi időt* szánnak rá. A minőségi idő alatt azt értjük, hogy valóban, teljes figyelemmel fordulnak feléje és nem csak a mindennapi tevékenység végzése közben mellesleg érdeklődnek hogyléte felől. Ez természetesen nem valósítható meg mindig, de törekedni kell rá, ugyanis ebből (is) érzi egy gyermek, hogy valóban fontos része a család életének. A családokban a *beszélgetési kultúra* is eltérő, ezt a pedagógus megismerheti a gyermekek megnyilvánulásaiból. A pedagógusok feladata a tananyag elsajátíttatása mellett a nevelés is, ezért próbálni kell annyit beszélgetni a gyermekekkel, amennyit lehet, mert sok esetben ez is segítheti az agresszió csökkentését. A *verbalitás az agresszió szelepe*: ha megtanítjuk gyermekeinket gondola-

taik és érzelmeik kifejezésére, azzal eszközt adunk a kezükbe a feszültség levezetésére.

Iskolai környezetben előforduló nehézségek közül elsődleges a teljesítményhelyzet okozta feszültség, szorongás. A pedagógusok feladata elfogadtatni a gyermekekkel a teljesítménykövetelmény rendszerét, s ez alkalmazkodási problémákat hozhat magával. Már az óvodában megjelenhet a teljesítményre való törekvés, az iskolára való felkészülés formájában (Biermann, 1984). Óvodáskortól hajlamosak a szülők túlterhelni gyermekeiket, rengeteg programot és fejlesztési lehetőséget biztosítanak a számukra, ugyanakkor szeretnék is kihasználni a fogékony éveket nyelvtanulásra, matematikai készségek csiszolására, sportra és egyebekre. Hangsúlyoznunk kell ezzel szemben, hogy a „kevesebb néha több” elv itt is érvényesül, a túl sok foglalkozás elveszi az időt a valóban fejlesztő hatású szabad játéktól. Ha egy gyermek túlterheltnek érzi magát, ez ellen kétféle módon védekezhet: regresszióval (pl. betegségek, infantilis viselkedésmódok, anyához való túlzott kötődés), vagy agresszióval (Biermann, 1984).

További, az iskolai életben megmutatkozó és teljesítményszorongást kiváltó problémák lehetnek, ha a gyermek éretlenül került iskolába, vagy ha a szülők, esetleg a pedagógus nem látja be, hogy a gyermekkel szemben túlzottak az elvárások.

Fontos még megemlíteni a tagozat, ill. iskolaváltásokat, amelyek az ismert környezetből, osztályközösségből való kikerülés, a megszokott pedagógusoktól való elválás miatt okozhatnak frusztrációt és olykor agressziót válthatnak ki.

4.1. Mit tehetünk az osztályban fellépő agresszió ellen?

Néhány jó tanács:

- Segít a tanulók családi hátterének ismerete, hiszen könnyebb megérteni és kezelni egy gyermek agresszivitását, ha tudjuk, milyen hatások érik odahaza.
- Meg kell próbálnunk feltárni az okokat. Ez esetenként hosszas megbeszéléssel járhat, amit feleslegesnek tarthatunk, de csak akkor hozhatunk jó és igazságos döntést, ha meghallgatunk minden résztvevőt.
- Próbáljunk pártatlanok maradni!

- Bátorítsuk a diákokat, hogy kifejezzék érzéseiket! Tegyük egyértelművé, hogy a dühöt, haragot, mint érzést elfogadjuk, de a durvaságot nem!
- Nevezzük mi is néven az érzéseket: „úgy látom, dühös vagy", „úgy tűnik, felbosszantott valami".
- Tanítsuk és gyakoroltassuk az én-üzenetek használatát!
- Büntetés helyett/mellett támogassuk a jóvátétel lehetőségét! Az osztály közösen létrehozhat egy „adatbázist" arra vonatkozóan, mik lehetnek az elfogadott jóvátételek.
- Érzékenyítsük a tanulókat egymás problémái iránt!
- Támogassuk, erősítsük meg a proszociális viselkedést az osztályon belül!
- Törekedjünk rá, hogy az osztályban több legyen az elismerés és bátorítás, mint a kritika! A magasabb (reális) önértékelés kevesebb agresszióval jár.
- Törekedjünk saját haragunk érett formában való kezelésére, hogy ezzel is példát mutassunk!
- Közvetítsük a szülők felé, hogy mennyire fontos saját nevelési gyakorlatuk monitorozása, felülbírálata, gyermekük érzelmi jólléte érdekében!
- Javaslunk néhány gyakorlatot, amelyek segíthetnek az osztályon belüli agresszivitással kapcsolatos problémák kezelésében, megelőzésében:
  - Közös beszélgetés arról, hogy mindenki szokott dühös lenni. Nézzünk képeket dühös emberekről. Honnan tudjuk, hogy dühösek? (arckifejezés, testtartás) Mit érez ilyenkor az ember a testében (gyomrában, fejében, végtagjaiban, stb.)
  - Beszélgetés arról, hogy miért jobb kulturált formában kifejezni a haragot, mint magunkban tartani. Vezessük rá a gyermekeket arra, hogy a felgyülemlett harag kirobbanhat és kárt okoz az egészségünkben, a társas kapcsolatainkban.
  - Kiscsoportos munka: gyűjtsenek a tanulók példákat, hogy milyen módon fejezhető ki az indulat helyesen és helytelenül! (pl: helytelen megütni a másikat, de helyes vagy elfogadható belebokszolni egy párnába)
  - Gyűjtsünk vagy találjunk ki történeteket, amelyekben különböző helyzetek különböző érzéseket váltanak ki emberekből, gyerekekből (pl. csalódottak, magányosak, félnek és emiatt lesznek dühösek, agresszívek). Beszélgessünk ezekről a tanulókkal! (Érez-

tek-e már hasonlót, ők mit tettek ebben a helyzetben, hogyan lehetett volna másképp, stb.)
  - Készítsünk egy skálát, amelyen a tanulók bejelölhetik, mennyire dühösek! Gyakoroltassuk, hogy képzeljék el, amint a skálán egyre lejjebb megy a feszültségük.
  - Egyszerű relaxációs gyakorlatokat (pl. lélegezzünk be 3 ütemre, tartsuk bent 3 ütemig majd fújjuk ki 3 ütemre) végeztethetünk a tanulókkal és bátoríthatjuk őket, hogy gyakorolják ezt ha úgy érzik, gyűlik bennük a feszültség.
  - Készíthetünk közösen egy sarkot a teremben, ahol takarók, párnák, egyéb kellemes hangulatot árasztó tárgyak vannak: ide vonulhat vissza az, aki úgy érzi, haragja akadályozza a figyelésben. (Ennek használatát természetesen kontrollálni kell, ne váljon a munka alól való kihúzódás lehetőségévé.)
- A feszültség levezetésének jó eszköze a mozgás illetve a kreatív tevékenység, ha módunkban áll, teremtsük meg ennek lehetőségét az osztályban.
- További gyakorlatok találhatók Eliane Whitehouse és Warwick Pudney: Mint egy vulkán forrok, és … mindjárt felrobbanok! című könyvében (Whitehouse és Pudney, 2013)

5. A motiváció, a tanulási motiváció és annak hiánya

Az emberi motiváció kutatásának egyik fontos oka, hogy ha ismerjük, milyen tényezők és folyamatok állnak a viselkedés hátterében, akkor lehetőségünk nyílik befolyásolni azt. Így iskolai környezetben természetesen lényeges, hogy rá tudjuk venni a tanulókat az együttműködésre a tananyag feldolgozásában, elsajátításában.

Az érzelmek összefüggnek a motivációval. Buck (1985, idézi Oláh-Bugán, 2001) szerint az érzelmek összhangban vannak a szervezetünk motivációs állapotával, és tájékoztatnak arról bennünket és a környezetünket is (pl. arckifejezésen keresztül). Az osztályterembe lépve máris láthatjuk és a diákok is látják rajtunk, hogy éppen milyen hangulatban vagyunk, mit várhatunk egymástól tanítási és tanulási motiváció terén...

A motiváció megjelenéséhez szükséges a késztetés, a drive. A drive önmagában nem dönti el, hogy a szervezet mit tegyen, ha fellép egy szükséglet (pl. éhség), ehhez szükség van szokásokra, amelyek korábban beváltak az adott szükséglet megjelenése esetén (pl. csökkentették azt). Ha nincs drive, vagy nincs kialakult szokás, akkor nem jelenik meg a motiváció. Vannak elsődleges és másodlagos hajtóerők. A másodlagos drive az elsődlegessel asszociálódva tesz szert motivációs erőre. Ilyen másodlagos drive lehet pl. a félelem (büntetéstől való félelem motiválja a tanulást). Léteznek környezeti „húzó” ingerek (ösztönzők vagy incentívek), melyek különböző mértékű vonzerővel bírnak, és általában serkentik a motivációt. Ilyen lehet pl. egy már jóllakott ember számára egy finom sütemény, vagy tanulási példánál maradva valamilyen jól feltett, érdekfeszítő kérdés, ami a téma további kutatására sarkallja a diákot. Hull (1943, idézi Oláh-Bugán, 2001) szerint a motiváció meghatározója a drive, az ösztönzők és a szokások kölcsönhatása.

A drive-állapot és a teljesítmény hatékonysága közti összefüggés fordított U alakú görbén ábrázolható. Ebből következik, hogy van olyan késztetettségi szint, amely mellett a teljesítmény optimális: pl. kellően érdekes feladat, ami nem haladja meg a gyermek képességeit. Összetett, bonyo-

lultabb feladatok esetén ez az optimális szint alacsonyabb, míg egyszerű feladatok esetén magasabb.

A motívumok rendszerét a tanulási motiváció szempontjából mutatjuk be.

Az alapvető motívumok közül elsődlegesek az ún. *homeosztatikus* motívumok, melyek a szervezet egyensúlyi állapotát hivatottak helyreállítani. Ide tartozik az éhség, szomjúság, hőmérsékletszabályozás, ürítés, légzés, test integritásának védelme (fájdalom, sérülés elkerülése). Vannak vélemények, amelyek szerint ezek kielégítetlensége nem jelenti azt, hogy a magasabb szintű motivációk ne léphetnének életbe (azaz korgó gyomorral is lehet élénken érdeklődni a tantárgy iránt), a mindennapi tapasztalat azonban mást mutat, különösen kisebb gyermekek esetén.

Egy következő motívumcsoport a *kíváncsiságmotívumok* nevet viseli, ide tartozik:

- a szenzoros ingerlés iránti szükségletünk (látni, hallani, megízlelni, stb.),
- a környezet felfedezésére irányuló késztetés és
- környezet manipulálására irányuló késztetés (kipróbálni dolgokat, tárgyakkal játszani)

Ha ezeket a szükségleteket nem tudjuk kielégíteni, akkor unatkozunk. Egyes elgondolások szerint a környezeti ingerlés az idegrendszer megfelelő aktivitási szintjét tartja fenn.

Egy másik megközelítés, felosztás szerint megkülönböztetünk *extrinzik* (eszköz jellegű) és *intrinzik* (önjutalmazó) motivációt. Extrinzik motiváció esetén valamilyen cél elérésének vagy külső tényező, jutalom megszerzésének vágya hajtja a személyt, míg az intrinzik motiváció esetén a cselekvés maga jelent örömet. *A nevelésben fontos cél, hogy pl. a tanulás motivációja nagyobbrészt intrinzik jellegű legyen.*

Az extrinzik motivációnak vannak további szintjei, elkülönítésük Ryan és Deci nevéhez fűződik (2000, idézi Oláh-Bugán, 2001):

a. kívülről való szabályozás: viselkedés a jutalomtól vagy büntetéstől függ
b. introjektált szabályozás: jutalom és büntetés már belsővé vált, pl. önértékelés növelése vagy szégyen elkerülése motivál
c. szabályozás az azonosuláson keresztül: a cselekvő személyesen is fontosnak tartja az adott viselkedést
d. integrált szabályozás: a cselekvés integrált része a személy lényegének

Minél magasabb szintű az autonómia az extrinzik motivációban (a-tól d felé haladva) várhatóan annál inkább növekszik a tanulás iránti érdeklődés és az abba fektetett energia.

Az intrinzik motiváció egyfajta belső hajlamként fogható fel olyan új helyzetek keresésére, melyekben a személynek lehetősége van képességeit gyakorolni vagy új dolgokat megismerni, új ismereteket szerezni. Vallerand az intrinzik motiváción belül 3 típust különít el (1997, idézi Oláh-Bugán, 2001):

- tanulásra irányuló: olyan viselkedések motivációja, amelyek a cselekvés, a tanulás, a megértés örömét nyújtják
- fejlődésre és alkotásra irányuló: kreatív tevékenységekre késztet
- ingerlés és élmények átélésére irányuló: kellemes élmények keresése (általában érzékszervi, esztétikai élmények)

Az intrinzik motiváció fontos a tanulásban, hiszen a legjobb eredményt akkor érjük el, ha az ismereteket saját belülről jövő késztetésre sajátítjuk el és nem a kívülről érkező jutalom/büntetés hatására. Minden pedagógus szeretné, ha tanítványai örömet lelnének a tanulásban és nemcsak az iskolapadban kötné le őket a világ megismerése, hanem aktívan keresnék az új információkat, bárhol járnak is. Az intrinzik motivációt elősegíthetjük, ha hangsúlyozzuk az önállóságot és a kompetencia érzését, viszont a jutalmazás alááshatja azt. (Ez nem azt jelenti, hogy a tanulásban nincs létjogosultsága a jutalmazásnak pl. jegyekkel, hanem azt, hogy egy már meglévő intrinzik tanulási motivációt elronthat, ha elkezdjük jutalmazni.)

A motiváció hiánya fontos kérdés, hiszen ezzel a gyakorló pedagógus gyakran szembekerül. Erre vonatkozóan Vallerand dolgozott ki elméletet, mely szerint a motiváció hiánya különböző hiedelmekkel magyarázható (1997, idézi Oláh-Bugán, 2001):

- képesség hiánya hiedelmek: úgy érezzük, nincsenek meg a szükséges képességeink ahhoz, hogy elérjük a célt,
- stratégiára vonatkozó hiedelmek: úgy érezzük, a lehetséges stratégiák úgysem vezetnek célra,
- erőfeszítésre vonatkozó hiedelmek: úgy érezzük, hogy a cél eléréséhez túl nagy erőfeszítést kellene tenni, amelyre nem vagyunk hajlandóak,
- tehetetlenség hiedelmek: úgy érezzük, hogy erőfeszítéseink a feladat nagyságához mérten nem hoznak kellő eredményt,

5.1. Mit tehetünk a diákok motiválása érdekében?

A tanulók motiválása olykor nehéz kérdés. Minél kisebb egy gyermek, annál valószínűbb, hogy a szülei kedvéért tesz meg valamit. Minél kisebb a gyermek, annál inkább a szülő-gyermek szeretetkapcsolat fenntartása motiválja a gyermek viselkedését, amit végső soron a szülők ki is használnak a nevelés során. Visszaélni természetesen nem szabad ezzel, az érzelmi zsarolás súlyos hiba (nem szabad azt érzékeltetni a gyermekkel, hogy csak akkor szeretik a szülők, ha egy bizonyos módon viselkednek).

Alsóbb osztályokban tanítók előtt ismert ennek a helyzetnek az analógiája, amikor a kisdiák a tanító néni kedvéért tanul. Egy karizmatikus, tantárgyáért, tudományterületéért lelkesedő tanár képes ösztönözni még azokat a diákokat is, akik egyébként nem kifejezetten érdeklődnek az adott terület iránt.

Fontos, hogy milyen hangulatban vannak a tanulók. Mindegyikük érzelmeire természetesen nem lehetünk egyformán hatással, de ha azt tapasztaljuk, hogy az osztálytermi légkör általánosan negatív, próbáljuk valamilyen módon javítani a hangulatot, mielőtt tanításba kezdenénk.

Érdemes ismerni diákjaink tanulási stílusát. Ha pl. az osztály nagyobb része vizuális típus, akkor törekedjünk több ábrát, képet, illetve színeket használni a magyarázat során.

Ha az adott anyagrész lehetővé teszi és az osztály is nyitott rá, hasznos lehet a csoportmunka, az interaktív feldolgozás a frontális munkamenet helyett, vagy felváltva.

Lehetséges, hogy diákjaink egy része úgy érzi, nincsenek meg a megfelelő képességei a tantárgy elsajátításához és emiatt motiválatlanok. Ilyenkor hasznos lehet, ha megbeszéljük, mely képességek szükségesek. Könnyen kiderülhet, hogy csak megfelelő önismeretnek vannak híján. Ezen kívül részképességek biztosan rendelkezésre állnak, ilyenkor ezeket kell mozgósítani és az elérendő célt csökkenteni.

Ha nincs megfelelő tanulási stratégiája egy diáknak, az kudarcokhoz vezethet és csökkenti a motivációt. Ilyen esetben egy tanulásmódszertani kurzus hasznos lehet, ebben a Pedagógiai Szakszolgálat segítséget tud nyújtani.

Talán az egyik legnehezebb dolog, ha úgy látjuk, a diák nem hajlandó megtenni a szükséges erőfeszítéseket. Törekedjünk megismerni, hogy mi van ennek a hátterében: ha úgy érzi, hogy túl nagy befektetés lenne és túl

kicsi az esély a sikerre, akkor próbáljuk az elérendő célt részcélokra bontani. Ha az önbizalomnak van híján, akkor erre a területre összpontosítsunk és bátorítsuk, erősítsük meg a legkisebb erőfeszítést is.

Az önbizalom növelése dicsérettel, a helyes válaszok, jó ötletek, jó meglátások értékelésével minden tanulónál fontos, motiváltságtól függetlenül, de különösen azoknál, akik úgy érzik, hogy hiába igyekeznek, nem érik el a kívánt célt.

Időnként szükséges a szülőkkel egyeztetni a gyermek tanulmányi előmenetelével kapcsolatban. Ilyenkor fény derülhet arra, hogy a szülők irreális képet alkotnak magukban gyermekük képességeiről vagy érdeklődéséről, ami jelentősen befolyásolja a tanuló önmagával kapcsolatos hiedelmeit, énképét, önbizalmát és ezáltal motivációját. Előfordulhat, hogy a pedagógus feladata lesz a szülőt/tanulót meggyőzni arról, hogy valamilyen értelemben irreális elvárásai vannak, amelyeket korrigálni szükséges.

Fogadjuk el, hogy nem érdekelhet mindenkit minden. Lesznek a tantárgyunk iránt érdektelen diákok. Alap követelményszint azonban van, ezt a tanulóknak is be kell látnia. Ha sikerül az érdeklődést felkeltenünk, akár a modern technika vívmányai révén, már sokat tettünk a motiválás érdekében.

6. Tehetség és BTMN kapcsolata

Fontosnak tartjuk, hogy szót ejtsünk a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség és a tehetség kapcsolatáról. A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók szintén lehetnek tehetségesek, csak úgy, mint bármelyik más társuk, természetesen abban az esetben, ha megfelelnek a tehetség kritériumainak. Azonban ezek a tanulók tehetséges társaikkal szemben sokkal hátrányosabb helyzetből indulnak, több akadályt kell leküzdeniük, hogy kiválóságuk felszínre kerüljön. Ezt a küzdelmet tudják a pedagógusok megkönnyíteni, melyhez útmutatót kívánunk adni.

A továbbiakban arról olvashatnak, hogy pontosan mit is jelent a tehetség, kik a kétszeresen kivételes személyek, milyen főbb jellemzőik vannak, amelyek segítenek az azonosításukban, illetve, írunk arról is, hogy a kettős különlegességnek milyen módozatai léteznek.

6.1. Tehetség definíciója

Számos tehetségkoncepciót sorolhatnánk fel, ugyanakkor a három legáltalánosabbat szeretnénk Olvasóinkkal megosztani, a Renzulli-féle, a Mönks-Boxtell, illetve a Magyarországon leginkább elfogadott, a Czeizel-féle tehetségmodellt.

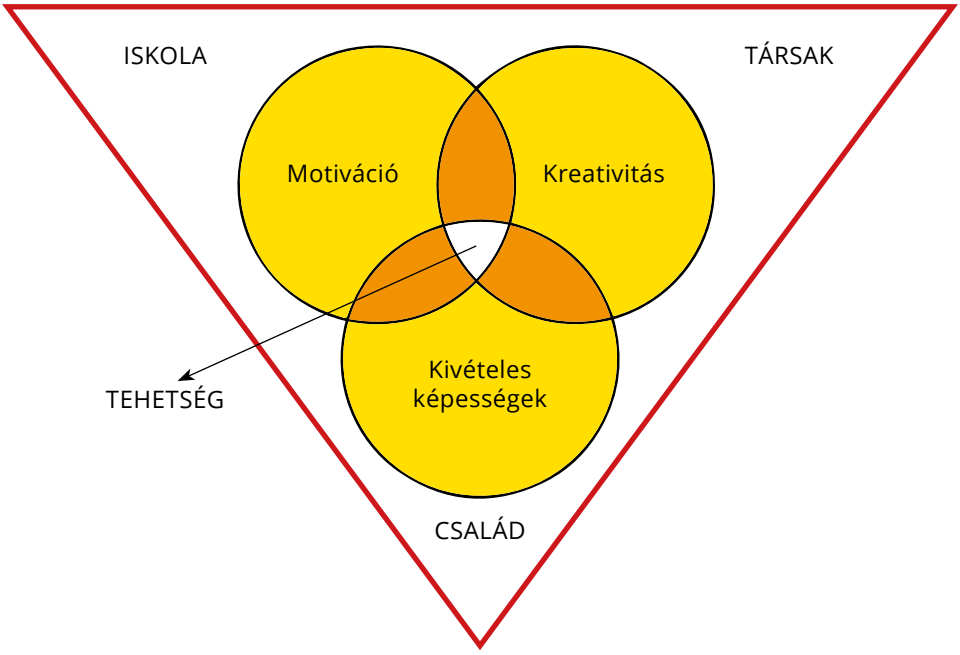
Renzulli ’három körös’ tehetségkoncepciója

Renzulli (1979) modellje három fő komponensre épül: átlagon felüli képességek, feladat iránti elkötelezettség, kreativitás. A három elem interakciója vezet a tehetséges viselkedéshez, melyet az alábbi ábra jól szemléltet, az összetevők metszéspontjában található a tehetség.

Az átlagon felüli képességek magukba foglalják az általános (anyanyelvi képességek, memória, elvont gondolkodás, stb.) és a specifikus képességeket (nyelvi, zenei, matematikai-logikai, testi-mozgásos, szociális-interperszonális) is. A feladat iránti elkötelezettség alatt a feladatok iránti lelkesedést, érdeklődést, kitartást értjük. A kreativitás pedig egyfajta alkotóképességet jelent, mely lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalataink összekapcsolását, újszerű értelmezését (idézi Balogh, 2004).

1. ábra: Renzulli-féle 'három körös' tehetségmodell (Balogh, 2006)

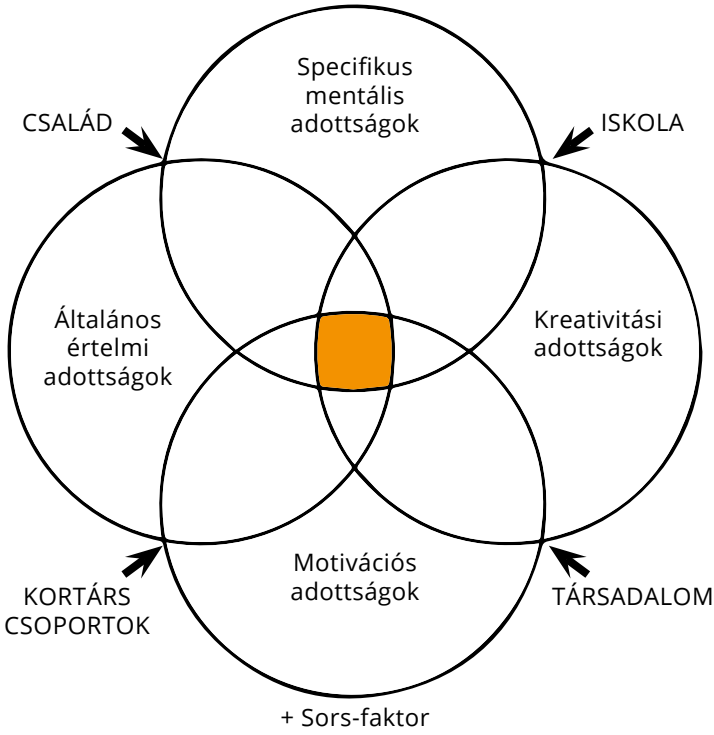
Érdemes említést tennünk a Mönks-Boxtell-féle tehetségkoncepcióról, melyben fontos szerepet játszanak a környezeti hatások. Ahogy az ábrán láthatjuk, három társadalmi pillér a hangsúlyos: az iskola, a társak, a család (idézi Balogh, 2004).



2. ábra: Mönks-Boxtell tehetségkoncepciója (Balogh, 2006)

Czeizel Endre-féle ’2x4+1’ faktoros modell

A hazai tehetségkutatás kiemelkedő alakja, Czeizel Endre, aki a tehetségmodelljében minden olyan tényezőt feltüntetett, amely a fejlesztő munka során meghatározó jelentőséggel bír. Czeizel a tehetség összetevőinek definiálását illetően a Renzulli-féle modellből indult ki, továbbfejlesztve azt. Az átlagon felüli képességeket külön választja az általános és a specifikus mentális képességekre. Renzullihoz hasonlóan ő is fontosnak találta a kreativitást és a feladat iránti elkötelezettséget. Czeizel modelljében a tehetség kibontakozásához szükséges környezeti tényezőkből négyet jelenített meg. Czeizel szerint a család, az iskola és a kortárscsoport mellett kiemelkedő szerepet játszik a társadalom közvetlen hatása (elvárások, értékrend, lehetőségek, stb.). A kilencedik elem a sors-faktor, amely elsősorban a véletlen, a sorsszerű tényezőket tartalmazza (idézi Balogh, 2004).



3. ábra: Czeizel Endre ’2x4+1’ faktoros tehetségmodellje (Czeizel, 1997)

6.2. A kétszeres kivételesség variációi

A tehetséges, de különböző problémákkal rendelkező személyeket kétszeresen kivételes, kettős különlegességű jelzővel illetjük. A kétszeres kivételesség definíciója a következő:

„Egy vagy több területen (akadémikus, intellektuális képességek, kreativitás, vezetői képességek, vizuális- vagy előadóművészetek) tehetségesként azonosított tanulók, akiknél egy vagy több diagnosztizálható (de nem feltétlenül diagnosztizált) állapot, úgymint tanulási zavar, a lelki egészség problémája, neurológiai rendellenesség, fizikai hátrány, vagy a kronológiai és a mentális életkor eltéréséből fakadó aszinkrónia is fennáll, mely gátolhatja az életben való boldogulást/előrehaladást." (Luna és mtsai, 2010, p. 4. idézi Harmatiné, Pataky és K. Nagy, 2014).

A kétszeres kivételesség három módon jelentkezhet, melyek az alábbiakban kerülnek bemutatásra.

1. Az első variáció, amikor a tanuló kiemelkedő intellektuális képességei elfedik a fennálló zavart, így a pedagógus nem tapasztalja, hogy az adott diáknak bármilyen problémája lenne (Harmatiné és mtsai, 2014).
2. A kétszeres kivételesség második típusa, abban az esetben jelentkezik, amikor sem tehetségesnek, sem problémásnak nem látja a pedagógus a diákot. Átlagos képességűnek címkézi, azonban ennek a hátterében az áll, hogy az intellektuális kiválóság, valamint a probléma kölcsönösen elfedi egymást. Ez a csoport van a legrosszabb helyzetben, hiszen nem kapnak ellátást sem tehetségesként, sem problémásként (Harmatiné és mtsai, 2014).
3. A harmadik variáció: a tanulónál fennálló probléma túlsúlyban van, és a gyermek tehetségét elnyomja (Harmatiné és mtsai, 2014).

6.3. A kettős különlegességű tanulók jellemzői

A kétszeresen kivételes tanulók osztoznak a tehetségesekre vonatkozó általános jellemzőkkel, azonban olyan tulajdonságokkal is rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik őket tőlük (Neumann, 2008 idézi Harmatiné és mtsai, 2014).

Közös jellemzők közé sorolhatjuk:

- kíváncsiság,
- kreatív, szokatlan gondolkodásmód,
- bizarr humor,
- alacsonyabb színvonalú szociális készségek,
- szenzitivitás,
- korai nyelvhasználat,
- finommotoros- és a nagymotoros készségek fejletlensége,
- hangulati élet kiszámíthatatlansága,
- figyelmi nehézségek,
- kiváló megfigyelőképesség,
- egyenetlen fejlődés.

Kétszeresen kivételes diákok sajátos karakterisztikumai:

- elvesznek a részletekben, jobban érdekli őket a teljes kép,
- gazdag szókinccsel, szokatlan képzelőerővel rendelkeznek,
- találékonyak,
- magas energiaszintűek,
- éleslátásúak,
- jó problémamegoldó készségűek,
- egyenetlen képességstruktúrájúak,
- alulmotiváltak (feladatkerülés, félbehagyása jellemző),
- kudarckerülők, sikereiket a szerencsének tulajdonítják,
- koncentrációs nehézséggel küzdenek, könnyen terelődik a figyelmük,
- magas frusztrációs szint, impulzív, kontrollálási nehézségek,
- koordinálatlan, összerendezetlen mozgás,
- utasítások követésének nehézsége,
- alacsony önértékelés jellemző rájuk, mely a következő formákban mutatkozhat meg: bohóckodás, sírás, rendbontó viselkedés, visszahúzódás, apátia, nappali álmodozás.

Ebből a felsorolásból is jól látható, hogy fokozottan érdemes figyelni a kétszeresen kivételes diákokra, akik a kettős különlegességük miatt jóval sérülékenyebbek, mint a csak egyik csoportba tartozók.

7. Mindset, a fejlődésbe vetett hit ereje

Az alábbi fejezetben egy olyan általánosan alkalmazható kommunikációs eszköztárral, szemléletmóddal szeretnénk Olvasóinkat megismertetni, melynek használata révén a diákok teljesítményhez, hibázáshoz való hozzáállását, motivációját tudjuk pozitív irányban befolyásolni, mely kiemelten fontos a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő diákok életében.

7.1. A mindset általános áttekintése

A mindset fogalmának bevezetése *Carol Dweck* nevéhez köthető. Dweck munkatársaival számos kutatásban bizonyította, hogy a legtöbb ember alapvető elképzelésekkel, *implicit elméletekkel* rendelkezik mind a személyiségére, mind a legalapvetőbb tulajdonságaira, képességeire vonatkozva (Dweck, Chiu és Hong, 1995; Dweck, 2006). Ross (1989 idézi Knee, 1998) definiálta az implicit elméleteket, melyek olyan *sematikus tudásnak* felelnek meg, amelyek magukba foglalják az ember egy adott tulajdonságának megváltoztathatóságával kapcsolatos hiedelmét. Tulajdonképpen, a mindset-nek a képességeink és a személyiségünk fejleszthetőségével kapcsolatos beállítódásunkat nevezzük (Péter-Szarka, 2014). Aszerint, hogy mennyire tartjuk „kőbevésetteknek", stabilaknak vagy éppen fejleszthetőnek a képességeinket, valamint tulajdonságainkat, két különböző alapbeállítódást különíthetünk el: *rögzült* (fixed) és *fejlődő* (growth) mindset-et (Dweck, 2006).

Továbbá, érdemes elkülöníteni az *intelligenciára vonatkozó mindsetet* („intelligence mindset") a *személyiségre* vonatkozótól („personality mindset"). Az előbbi olyan esetekben jelentkezik, ahol a mentális képességeink használata szükséges, például egy tanulmányi feladathelyzetben vagy dolgozatírás közben, míg az utóbbi akkor aktiválódik, ha a személyes tulajdonságok kerülnek előtérbe, például, mennyire megbízható, gondoskodó, együttműködő valaki, illetve milyen szociális készségekkel rendelkezik (Dweck, 2006).

A mindset az élet számos területén jelentkezhet, úgy, mint az iskola, a nevelés, a sport, a művészet, a munka, valamint a párkapcsolat. Elképzelhető, hogy egy személy eltérő területeken különböző alapbeállítódást képvisel. Ez azt jelenti, hogy az illető gondolhatja úgy, hogy mindenki veleszületett intelligenciával születik, amely többnyire megváltoztathatatlan, stabil vonás, ezzel szemben a sport területén fejlődő beállítódást képviselhet, és vélekedhet úgy, hogy az ügyesség, az adott sporthoz szükséges képességek fejleszthetők (Dweck, 2006).

Fontos tisztában lenni azzal, hogy a mindset erős, de nem egy stabil, állandó beállítódás. Dweck úgy véli (2006), hogy a képességeink megváltoztathatóságára vonatkozó beállítódásunk alakítható, akár meg is tanítható. Már az a tény, hogy valaki hallott a két mindset típusról, segít abban, hogy másképp gondolkozzon, reagáljon a különböző élethelyzetekben (Dweck, 2006).

A következőkben röviden bemutatásra kerülnek a rögzült és a fejlődő beállítottságú személyek közötti különbségek, valamint az, hogy a mindset hogyan befolyásolja a tanulmányi teljesítményt.

7.2. Rögzült és fejlődő beállítódás az osztályteremben

Ezen a területen végzett kutatások legfőbb kérdése, hogy az intelligencia megváltoztathatóságára vonatkozó hiedelem (intelligenciára vonatkozó mindset) milyen mértékben befolyásolja a teljesítményt a tanulmányi környezetben. Kiindulásképp, először érdemes áttekinteni, hogy az eltérő mindset-tel rendelkezők hogyan viszonyulnak az intellektus megváltoztathatóságához.

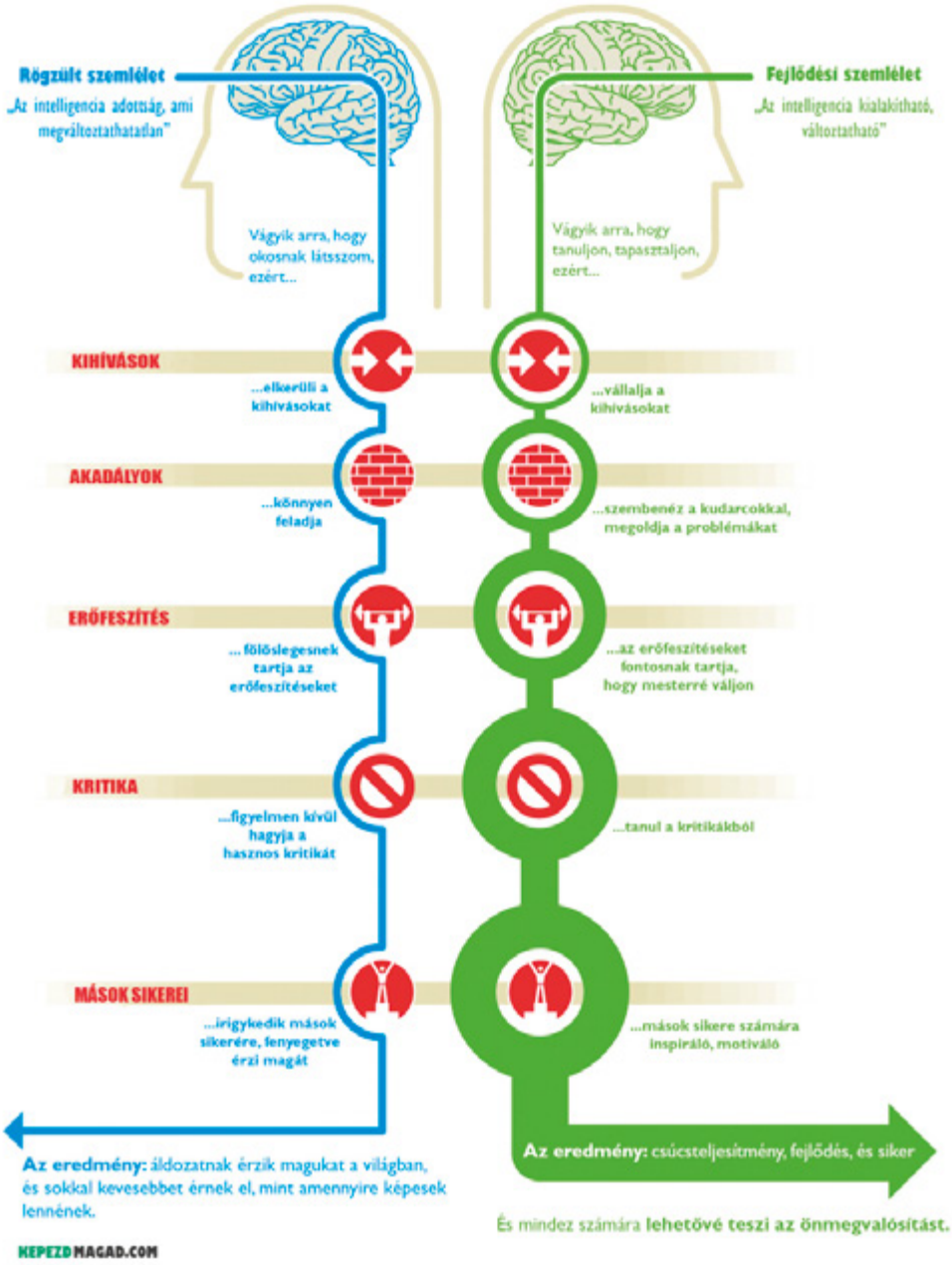
A rögzült beállítottságú személy az intelligenciát, velünk született, megváltoztathatatlan, stabil adottságnak tekinti. Ezzel szemben a fejlődésorientált beállítottságúak hisznek abban, hogy a legalapvetőbb vonások, úgy, mint az intelligencia is rugalmasan alakítható és fejleszthető (Dweck, Chiu és Hong, 1995).

Ezek az alapvető hiedelmek eltérő *célokat* és *motivációs stratégiákat*, *megküzdési mechanizmusokat* eredményeznek az osztályteremben (Dweck és mtsai, 1995). Számos tanulmány bizonyítja, hogy a mindset hatással van a *tanulás folyamatára*, a *motivációra*, valamint a *teljesítményre* (Dweck, 1999 idézi Schroder, Moran, Donnellan és Moser, 2014).

A mindset alapvetően meghatározza egy teljesítményhelyzet attribúcióját (oktulajdonítás), azaz, hogy az elért eredményt sikerként vagy kudarcként könyveljük el (Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack és Finkel, 2013). Ezáltal, a mindset kiemelt jelentőségű szerepet játszik abban, hogy a későbbiekben mennyire leszünk hajlandók új, nehezebb, kihívást jelentő feladatokba kezdeni, vagy épp ellenkezőleg, a hasonló helyzeteket elkerülni (Péter-Szarka, 2014).

Jellemző, hogy az iskolai környezetben a rögzült irányultságú tanulók erősen rágörcsölnek a teljesítményre, nehezen küzdenek meg a kritikával, a kudarccal, valamint gyakori, hogy hibázáskor a külső tényezőket teszik felelőssé (Dweck és mtsai, 1995). Az ilyen személy arra törekszik, hogy minden feladat-, teljesítményhelyzetben bizonyítsa kompetenciáját, rátermettségét, ügyességét, és ha ez nem sikerül, hibát vét, kritika éri, az önmagáról kialakított törékeny önértékelése, önbecsülése összeroppan. Folyamatosan azon „dolgozik", hogy a róla kialakított kép fennmaradjon, így megfosztja magát az értékes, fejlődést biztosító tanulásélményektől. Ha bármilyen tevékenység erőfeszítést igényelne, azt kudarc jeleként értékelheti, amely szintén megakadályozza, hogy plusz energiát fektessen be a képességeinek fejlesztésébe. Gyakori, hogy a rögzült mindsettel rendelkező személy ellenséget lát másokban, osztálytársaiban, akiket le kell győznie, hogy bizonyítsa kompetenciáját és ezáltal megvédhesse labilis önértékelését (Dweck, 2006).

Ezzel ellentétben a fejlődő beállítottságú egyéneket a tanulás motivációja, a fejlődés vágya hajtja. A sikerről tudják, hogy azt csak erőfeszítéssel és energia befektetéssel tudják elérni (Dweck és mtsai, 1995). Jellemzően kitartóak és szorgalmasak, illetve elfogadják a visszajelzéseket, kudarcaikból tanulnak, és ezeket az értékes tapasztalatokat a későbbiekben felhasználják. Szeretnek másokkal együttműködni, a többiek sikerének örülnek, amely inspirálóan hat rájuk, motiválja őket. A fejlődő irányultságú személyek képesek a gyengeségeikkel konfrontálódni, a kudarc számukra ösztönző hatású, és tanulásra serkenti őket. Az önértékelésük biztos alapokon nyugszik. A rögzülttel ellentétben inkább optimista hozzáállásúak (Dweck, 2006).



4. ábra: A rögzült és a fejlődő beállítottságúak főbb jellemzői
(forrás: kepezdmagad.com)

7.3. Pedagógusként mit tehetünk a fejlődő szemlélet kialakítása érdekében?

Elsőként megkérjük Olvasónkat, hogy tartson egy kis önvizsgálatot. Vajon fejlődő vagy rögzült mindset-tel rendelkezik? Gondolja végig, hogy voltak-e hasonló gondolatai, illetve mennyire ért egyet a következő állításokkal?

1. Egy bizonyos mennyiségű intelligenciával rendelkezel, és nem igazán tudsz sokat tenni azért, hogy ezt megváltoztasd.
2. Az intelligenciád egy olyan veled kapcsolatos dolog, amin nem sokat tudsz változtatni.
3. Nem számít, hogy ki vagy, az intelligenciaszinteden sokat tudsz változtatni.
4. Az intelligencia egy olyan képesség, amely erőfeszítéssel megváltoztatható.

Ha az első két állításra igennel felelt, akkor Ön a rögzült beállítódású személyek csoportjához tartozik, míg ha az utolsó két mondatra válaszolt igennel, fejlődő szemlélettel rendelkezik.

Fontosnak tartjuk, hogy pedagógusként tisztában legyen a saját beállítódásával, mivel az Ön szemléletmódja jelentős hatást gyakorol diákjai tanulmányi eredményére, a motivációjukra, a kitartóképességükre, az együttműködő készségükre. A következőkben bemutatjuk, ez hogyan lehetséges.

Ha a diákok azt tapasztalják a tanári (verbális, nonverbális) visszajelzésekből, hogy adott képességekkel születtek, amelyeket nem lehet megváltoztatni, azzal passzív szerepbe kerülnek, és semmilyen motivációjuk nem lesz, hogy egyáltalán megpróbáljanak kitörni a tehetetlenség várából. Így, marad a legrosszabb megoldási mód, minden energiájukkal azon dolgoznak, hogy megvédjék a róluk kialakított képet, akár kitűnő, akár bukáshoz közeli tanulóról legyen szó. A jó diák azért fog harcolni, hogy megmaradjon a „jó tanuló” címkéje, ezáltal kerülni fogja a kihívást jelentő, a fejlődést elősegítő feladatokat, tapasztalatokat, hiszen ezek a kudarc lehetőségét is magába rejtik. A rossz tanuló pedig egyszerűen feladja a küzdelmet. Abban a hitben éli mindennapjait, hogy ő úgysem lehet jobb, ügyesebb.

Ezzel szemben a fejlődő szemléletmódot tükröző gondolkodásmódban központi szerep jut a „még nem” szóösszetételnek. Azzal, hogy a tanulók felé azt közvetítjük egy kudarc esetén, „még nem” értek meg, vagy „még

nem” tudták elsajátítani az adott tananyagot, egyfajta perspektívát adunk a kezükbe, azt üzenjük, hogy ez a későbbiekben még sikerülhet. Továbbá, ösztönzőleg hathat rájuk, hogy a fejlődési folyamat aktív résztvevőinek tekintjük őket, melyben sikerük egyenesen arányos az erőfeszítéseikkel. Így motiváltabbak lesznek egy-egy nehezebb feladat megoldására is, és kitartóbban dolgoznak, hogy egyre ügyesebbek legyenek (Dweck, TED előadás).

A legfontosabb tanács, amit a fejlődő beállítódás elérése érdekében pedagógusként tehetnek, hogy dicsérjenek okosan. Ne a tanulók intelligenciáját, a képességét vagy éppen az aktuális teljesítményét értékeljék, hanem az erőfeszítésüket, a kitartásukat, az odafigyelésüket, a stratégiáikat, valamint az (egyéni) fejlődési folyamatban bekövetkezett haladásukat. Ez a hozzáállás segíti a diákokat igazán rugalmassá, szívóssá tenni, melynek következtében mernek majd új stratégiákat kipróbálni, nehezebb, kihívást jelentő feladatokba belekezdeni, a kudarcokat elviselni. A dicséret témakörénél maradva, pedagógusként érdemes a hibázást egy újfajta megvilágításba helyezni. Tekintsenek a rossz válaszokra, a hibákra lehetőségekként, hiszen ezekből a tapasztalatokból tanulhatnak a diákok, fejlődhetnek. Fontos lenne, hogy a tanulók merjenek hibázni, kérdezni, de mindehhez először is egy elfogadó légkört kell teremteni.

Az előbb bemutatott fejlődő szemléletet elősegítő tanácsok különösen fontosak lehetnek a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő diákok számára, ugyanis az ő esetükben a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség miatt kialakuló szorongás alacsony önértékelést eredményezhet, mind a személyes, mind az iskolai vonatkozásban. Úgy érezhetik, hogy nem elég jók, sem a tanári elvárásoknak, sem a társaiknak nem felelnek meg, ügyetleneknek, butáknak címkézhetik magukat. Ennek következtében, számukra még pozitívabb hatással lehet az elfogadó attitűd, valamint a fejlődésükbe vetett hit, bizalom megtapasztalása.

Zárszó

Kedves Olvasó! Kiadványunk végére értünk. Célunk az volt, hogy együtt gondolkodjunk arról, mit tehetünk a beilleszkedési és magatartási nehézséggel küzdő tanulók osztályközösségbe illesztése érdekében, amennyiben érzelmi problémáik vannak, túlzott mértékű agressziót tapasztalunk vagy a motiváció hiányával nézünk szembe. Nem mondhatjuk ki, hogy ezek a problémák csak a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel rendelkező tanulóknál vannak jelen, az ő helyzetüket azonban csak súlyosbítja mindez.

Pszichológiai megközelítésben készült kiadványunk nagyobbrészt szemléletformáló elméleteket tartalmaz, és gyakorlati tanácsai sem egyik pillanatról a másikra működő megoldások. Minden tanuló egyedi, az osztály pedig összetett, folyamatosan változó közeg, amely állandó figyelmet és követést igényel ahhoz, hogy a felmerülő problémákat sikeresen lehessen kezelni. A jó pedagógus kész arra, hogy energiát fektessen tanulói megismerésébe, enélkül nem is működik igazán jól a nevelési folyamat. Az ismertetett elméletek és a gyakorlatok sem teljesen újdonságok, de úgy éreztük, kiemelten fontos ezekre újfent felhívni a figyelmet, és szemléletet módosítani általuk, mert véleményünk szerint csak így lehetséges változást elérni.

A BTMN fogalom ismertetését a fentebb vázolt problémák elméleti és gyakorlati megközelítése követte. Szó esett a mindset-ről, aminek a létezését szintén fontos tudatosítanunk magunkban és megfigyelni diákjainkon, mert a fejlődés forrása vagy akadálya lehet. Az integráció szemlélete nem újkeletű, mégsem könnyen megoldható dolog napjainkban, amikor annyiféle, kisebb-nagyobb nehézséggel küzdő tanuló egységbe kovácsolása a cél egy osztályközösségben. Azt is fel kell ismernünk, hogy vannak olyan tanulók, akik bizonyos területen hátránnyal indulnak, más területen viszont a tehetség jeleit mutatják és emiatt kétszeresen kivételes a helyzetük. Minden diákunk számít azonban ránk. Mindegyikük örül, ha odafigyelünk rájuk. A folyamatos törődést, figyelemmel követést nem könnyű a hétköznapokban megvalósítani, hiszen ezer feladat vár, a tananyag mennyisége nem csökken, és minden napra jut valamilyen probléma. Saját életünk sem zökkenőmentes. Először mégis magunkon kell kezdenünk a vizsgálatot és változtatást, majd példát mutatni a diákjainknak, így válunk hiteles problémamegoldóvá, hiteles pedagógussá, hiteles emberré.

Segédanyagunk ebben kíván támogatást nyújtani. Sikerében és az együttműködés erejében bízva: a Szerzők.

Irodalomjegyzék

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (2001). Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

Balogh É. (2008). Fejlődéslélektan. Didakt Kft, Debrecen.

Balogh L. (2004). Iskolai tehetséggondozás. Debreceni Egyetem, Debrecen.

Balogh L. (2006). Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Könyvkiadó, Budapest.

Biermann, G. (1984). Az iskolai ártalmak megelőzése. Tankönyvkiadó, Budapest.

Boldizsár, I. (2010). Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Magvető Kiadó, Budapest.

Burnette, J. L., O'Boyle, E., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., Finkel, E. J. (2013). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. Psychological Bulletin, 139., 655–701.

Czeizel E. (1997). Sors és tehetség. Minerva Kiadó, Budapest.

Dávid M. (2015). Speciális igényűek a felsőoktatásban és a felnőttképzésben. Médiainformatikai Kiadványok. Kezek- Észak-Magyarország felsőoktatási intézményeik együttműködés, Eger. Letöltve: http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/3-specialis-igenyuek-a-felsooktatasban-es-a-felnottkepzesben-david-maria-isbn_565d552e4b41e.pdf

Dweck, C. S., Chiu, C., Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. Psychological Inquiry, 6., 267–285.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House, New York.

Dweck, C. S. (é.n.). A fejlődésbe vetett hit ereje. (TED előadás) Letöltve: https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve/up-next?language=hu#t-32017

Campbell, R. (2009). Dühöngő ifjak. Hogyan szelídíthetjük meg gyermekeink haragját? Harmat Kiadó, Budapest.

Felleginé Takács A. (2004). Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár K. és Szabó É. (szerk.). Pszichológia pedagógusoknak. (pp. 472-496) Osiris Kiadó, Budapest.

Goleman, D. (1997). Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest.

Gordon, T. (1990). T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gőbel O. (2012). Csupa szépeket tudok varázsolni... avagy hogyan játsszuk a Varázsjátékokat? L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Halász G. (2004). A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. Letöltve: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Halasz-Sajatos.html

Harmatiné Olajos T., Pataky N., K. Nagy E. (2014). A kétszeresen kivételes tanulók tehetséggondozása. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Készült a „Tehetséghidak Program" (TÁMOP 3.4.5-12-2012-0001) című projekt keretében. Letöltve: http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_30_net.pdf

Kádár A. (2013). Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Kiss L. (2017). Gyógypedagógiai és szakszolgálati kommunikációs nap. Általános tájékoztató. 2017. február 9. Letöltve: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/opn2017/17_BTMN forum_nov_17.pdf

Knee, C. R. (1998). Implicit theories of relationships: Assessment and prediction of romantic relationship initiation, coping, and longevity. Journal of Personality and Social Psychology, 74., 360-370.

Oláh A., Bugán A. (2001). Fejezetek a pszichológia alapterületeiből. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Olivier, Ch. (2004). Az agresszív gyermek és a szülők. Pont Kiadó, Budapest.

Péter-Szarka Sz. (2014). Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban. Magyar Pszichológiai Szemle, 70. (3/8). 633-647. doi:10.1556/0016.2015.70.3.8

Schroder, H. S., Moran, T. P., Donnellan, M. B., Moser, J. S. (2014). Mindset induction effects on cognitive control: A neurobehavioral investigation. Biological Psychology, 103., 27-37. doi:10.1016/j.biopsycho.2014.08.004

Somogyi A. (é.n.). Nevelési problémák és a család. Letöltve: http://www.nyeomszsz.org/orszavak/pdf/5_somogyi_a_magatartaszavar.pdf

Szakács K. (é.n.). A nevelési tanácsadók helyzete és szerepe a tanulási és más zavarok megoldásában. Letöltve: http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/szakacs_nevelesi_tanacsadok.pdf

Vekerdy, T. (2011). Érzelmi biztonság. Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról? Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Vetró, Á. (2008). Gyermek- és ifjúságpszichiátria. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

KIADVÁNY PEDAGÓGUSOKNAK