
MÓDSZEREK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ISKOLAI SIKERESSÉGÉNEK SEGÍTÉSÉRE

INTEGRÁCIÓS PEDAGÓGIAI
HELYZETGYAKORLATOK

PROGRAMTANTERV ÉS MODULLEÍRÁS



ÍRTA: SALLAI ÉVA



KÉSZÜLT A NEMZETI FEJLESZTÉSI TERV HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM 2.1
INTÉZKEDÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉNEK BIZTOSÍTÁSA AZ OKTATÁSI
RENDSZERBEN KÖZPONTI PROGRAM „A” KOMPONENSE KERETÉBEN

Szakmai vezető

Kovács Gábor

Projektvezető

Lazányi Krisztina (2006–2007)

Simonné Csömöri Brigitta (2007–2008)

Lektorálta

Knausz Imre

Karlowits-Juhász Orchidea

© Sallai Éva, 2008

© Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 8/211/A/1/int/pm/K

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság

Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: 06 1 477 3100

Fax: 06 1 477 3136

*A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem hozható.
A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.*

Tartalom

A modul rövid leírása	5
Módszerek	7
1–6. óra: Az együttnevelés általános kérdései	10
7–12. óra: A tanulási helyzetekhez kapcsolódó osztálytermi esetek feldolgozása	12
13–18. óra: A társakhoz, tanárokhoz kapcsolódó kapcsolati problémák elemzése	13
19–24. óra: Csoportos beszélgetésvezetés a társadalmi egyenlőtlenségekről	14
25–30. óra: Egyéni beszélgetések vezetése a hátrányos helyzetű tanulókkal	15
Követelmények	16
Minta – munkafüzeti feladatlap különböző feldolgozásokhoz más-más változatban	17

A modul rövid leírása

Különböző gyerekekhez kapcsolódó iskolai helyzetek dramatikus vagy verbális feldolgozása kiscsoportos lélektani munka keretében. A videofelvételekkel való munkát vállaló csoportokban a szituációs játékokról készített felvételek elemzése történik a hallgatók professzionális viselkedérepertoárjának kialakítása és bővítése céljából. A modul *kisebbrészekre nem bontható*, mivel ez a módszer csak hosszabb, zárt csoportos munkafolyamatban eredményes. Ezért jelenléthez kötött foglalkozásról van szó. Maximális csoportlétszám: 16 fő.

A modul célja

A pedagógusjelöltek

- kapcsolati kultúrájának fejlesztése olyan helyzetgyakorlatokon keresztül, amelyek a hátrányos helyzetű gyerekekkel való munkához kapcsolódik.
- elemzési képességének fejlesztése a megoldások lehetséges szakmai magyarázatain keresztül, amelyben kitérünk a szemléleti különbségekre is. A hétköznapi iskolai helyzetek elemzése a szándékolt és a valóságos hatás összehasonlításával történik.
- szakmai tudatosságának fejlesztése a videofelvételek kommunikációs elemzéseivel (empátiás viselkedés, elfogadás, kommunikációs ügyesség, kreativitás, én-nyelv, hétköznapi hozott pedagógiai nézetek stb.).
- tapasztalatot szerezzenek a diákok zavaró viselkedésének „átfordított értelmezésében” (reframing).
- sajátítsák el a professzionális beszélgetésvezetés alapjait!
- elfogadó attitűdjének fejlesztése, különösen a diákok különbözőségére figyelve.
- saját érzéseikre és beállítódásaikra tudjanak reflektálni!

Igényelt idő

30 óra (0+2 az egyetemi rendszerben), egy félév.

Felhasználási terület

Tanító- és tanárképzésben a pályaszocializációs programok kötelező vagy választható tantárgyaként.

Háttér

A pedagógiai munka minősége a gyakorlatban mutatkozik meg. Az elméleti felkészültség és a korszerű pedagógiai szemlélet mellett megkerülhetetlen az a szakmai-kommunikációs ügyesség, amely az iskolai munka minden helyzetében meghatározza a hatékonyságot. Erre a „készenlétre” csak gyakorlatokban szerzett tapasztalatokkal lehet felkészülni. A kiscsoportos munka alkalmat ad arra, hogy a hallgatók védett környezetben, senkinek nem ártva, szakember vezetésével próbálkozzanak a nehéz helyzetekben való professzionális megoldásokkal, azok elemzésével. Többéves tapasztalat bizonyítja (Veszprémi Egyetem), hogy a dramatikus feldolgozás és a videofelvételek elemzése fontos szerepet tölt be a pályára való felkészítésben azoknál a hallgatóknál, akik valóban a pályára készülnek. A konkrét gyakorlati megoldások elemzése a szakmai önismeret fejlesztését is szolgálja. Az iskolai hátrányos hely-

6 ♦ MÓDSZEREK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ISKOLAI SIKERESSÉGÉNEK SEGÍTÉSÉRE

zetbe kerülő tanulókkal való munkában a pedagógusnak különösen érzékenynek kell lennie, mivel a társadalmi egyenlőtlenségek nehezen verbalizálható problémáival találkozik (például előítéletek).

Módszerek

A videós helyzetgyakorlat, mint a csoportmunka módszere

A hallgatók kiscsoportos lélektani munka keretében dolgoznak. A csoportvezető kamerával rögzíti a max. 10-12 perces szerepjátékot, hogy az elemzésre és a tematikus beszélgetésre is legyen idő. (A csoport vezetője kiscsoportos munka vezetésére képzett oktató.) A videofelvételekkel való munka megsokszorozza a csoportmunka hatékonyságát. A helyzeteket többször is vissza lehet nézni, így nem vesznek el az elemzés szempontjából fontos részletek. A hallgatók a kezdeti ellenérzéseken túllépve örömmel dolgoznak ezzel a módszerrel. Ellenállás esetén javasoljuk, hogy kipróbálás után döntsenek a módszer elvetéséről.

1. A hallgatók a csoportvezető által megadott listáról kiválasztják azokat a helyzeteket, amelyekben tanári szerepet vállalnak és szeretnék kipróbálni magukat. Lehetőség van arra, hogy a tanár-szereplő „éles helyzetben” dolgozzon (nem ismeri előre a szituációt). Együtt készítjük el a pontos félévi időbeosztást, mindenki maga választja ki a neki alkalmas foglalkozás-időpontot, és a csoport tagjai megegyeznek a hiányzásokkal kapcsolatban is. Lehet saját eseteket is hozni, a csoportvezető kompetenciája dönti el, hogy ezekkel hogyan dolgozik.
2. A foglalkozás megkezdésekor a tanárszerepben lévő hallgató választ két megfigyelőt. Az ő szerepük az, hogy megfigyeljék a tanár viselkedését (kommunikációját) és a megbeszélés fázisában erről beszámoljanak.
3. Ezt követi a helyzet felépítése, a problémás gyerek és más szerepekre való jelentkezés és a helyzet indításához szükséges információk biztosítása.
4. A csoportvezető indítja a helyzetet, de a tanárszerepben lévő hallgató jelzi a végét. Ha közben segítséget kér, akkor az „állj” szót mondja, ha befejezettnek tekinti a vállalt feladatot, akkor „ennyi” kimondásával jelzi.
5. Ha a tanár-szereplő hozzájárul, akkor a csoport megnézi a felvételt. Szükség esetén a csoport vezetője nézés-irányító instrukciót fogalmaz meg.
6. A felvétel utáni kérdések a főszereplőhöz: Hogyan érezte magát, milyen gondolatai voltak a helyzet előtt, alatt és után? Hogyan értelmezte a helyzetet? Mi volt a célja a beavatkozással? Hogyan sikerült megoldania, eredményesnek tartja-e a saját megoldását? Mit gondol, a helyzetben érintettek hogy érzik magukat, mit gondolnak?
7. A megbeszélés során a főszereplőnek mindig, a többieknek csak a csoportvezető engedélye után van beszédjoga. Általános sorrend: főszereplő, a szerephelyzet érintett szereplője/szereplői, más szereplők, megfigyelő, főszereplő.
8. Ha olyan kérdés merül föl, amit érdemes még egyszer megfigyelni, akkor a csoport újra megnézheti a videofelvételt vagy annak egy részletét. A nem verbális kommunikációra mindig kitérünk a képek kapcsán.
9. A zárás kérdései a főszereplőhöz: Másképp gondol-e valamit, mint a helyzet előtt? Mit változtatna a viselkedésén? Milyen kompetencia szükséges a változáshoz? Ha ilyen helyzetbe kerülne, kivel tudná megbeszélni a teendőket, kitől kérne segítséget? Mi az, amit semmiképpen nem tenne?
10. Kilépés a helyzetből, annak távolított, szakmai feldolgozása. Milyen jelentősége van a problémának a pedagógiai munka eredményessége szempontjából? Milyen iskolai tapasztalatok vannak a jelenséghez kapcsolódóan? Itt teljesen szabadon bárki bármire reagálhat és bármilyen kapcsolódó kérdést felvethet.

11. Kilépés a helyzetből, annak távolított, szakmai feldolgozása. A felmerülő kérdésekhez kapcsolódó készségek gyakorlása, például én-nyelv, empátiás viselkedés, átfordítás. A munkafüzet használatának itt van a legnagyobb jelentősége.

Ha a csoport nem vállalja a videós munkát, akkor a helyzetek verbális módon kerülnek feldolgozásra. Ezt a helyzetekhez készített munkalapok különösen segítik.

A munkalapokkal történő munka

A munkalapokkal történő helyzetgyakorlat verbális feldolgozással történik. A munkafüzet a helyzet rövid leírása után tartalmaz több megoldásváltozatot, egyik esetben sincs egyetlen jó megoldás. Ezekben a helyzetekben sokféle megközelítéssel lehet eredményesen dolgozni. A megoldásváltozatok lehetőséget adnak arra, hogy minden javaslatot értékelni lehessen, szakmai érvekkel alátámasztva. Az a célunk, hogy ezekben a nehéz helyzetekben a viselkedésmódok ne merevedjenek be, hanem a pedagógusjelöltek felkészüljenek a helyzet nyújtotta fontos információk alapján történő rugalmas beavatkozásokra.

Célszerű először önálló munkával egyénileg végiggondoltatni a megoldásváltozatokat, majd kiscsoportban megvitatni, és csak ezután az egész csoportban megbeszélni.

A megbeszélés során törekedni kell arra, hogy minél konkrétabb válaszok szülessenek.

A helyzetváltozatok gazdagítják a megoldások értelmezését, és megerősítik az elemzési képességet, mert egy-egy információ esetleg gyökeresen megváltoztathatja a beavatkozás tartalmát és módját.

A helyzetelemzési szempontlistát sokféle módon használhatjuk, például a megoldásváltozatok megismerése előtti vagy utáni átgondoláshoz.

Az Édua-grafikákkal való munka

A grafikákhoz írhatnak helyzeteket a hallgatók, a következő instrukciók alapján:

- Milyen helyzet illusztrálására készíthették el a következő rajzot?
- Milyen helyzet jut eszedbe, amikor ezt a rajzot meglátod?

Poszterverseny csoportmunkában, nyilvános értékeléssel

Lépések, tudnivalók:

1. Három-négy fős kiscsoportok alakulnak a poszter készítéséhez.
2. A poszter mérete egy ívnyi csomagolópapír (kb. 100×140 cm).
3. A megadott témában bármilyen technikát (írás, rajz, vetített kép stb.) használhatnak a hallgatók, ami a papíron jelenik meg. A munka lényege, hogy a megadott témát kreatívan, tartalmában pontosan, izgalmasan, érdekesen bemutató poszterek szülessenek. Lehet interaktív megoldásokban is gondolkodni.
4. Csak a megadott határidőre beadott poszterek szerepelhetnek a kiállításon, ami maximum egy hétig tarthat. A poszteren jól olvasható módon szerepelnie kell az alkotók nevének. Akik nem adták be határidőre, a nevükkel egy üres poszter szerepel.
5. A nyilvános folyosón kiállított poszterek alkotói bemutatására minden kiscsoport 10 percet kap egy előre megadott időben.

6. A hallgatótársak összesen 1–10 pontot adhatnak egy-egy poszterre és a bemutatásra. A pontozólapokat a kihelyezett dobozba kell bedobni, rövid értékeléssel.
7. Eredményhirdetéskor az értékelések összegzése is elhangzik.
8. Ha állandó csoportok dolgoznak, lehet a félév végén egy összesített eredmény is. Lehetőség szerint szakmai könyvvel, de legalább nagyon sok dicsérő szóval jutalmazzuk a jó teljesítményt nyújtókat.

Megjegyzés a csoportvezetőnek: Ha nehezebben vehető rá a csoport, hogy posztert készítsen, ne veszítse kedvét, próbálja tovább motiválni a hallgatóit, és meg fogja látni, hogy a kellő kitartás meghozza eredményét: kiváló posztereket fognak kedvvel készíteni diákjai. A szöveggyűjtemény inspirálóbbnál inspirálóbb anyagokat kínál ehhez, de a mindennapi tapasztalataik is alkotásra bírják a fiatalokat. Ha nem az első foglalkozáson, akkor a következőn vagy azután. Megéri helyzetbe hozni őket!

Az egyéni és csoportos beszélgetésvezetés rövid alaptréning formájában történik, elemzőlapok segítségével.

1–6. óra: Az együttnevelés általános kérdései

A tantárgy céljának, tartalmának, módszereinek, követelményeinek megbeszélése.

Társadalmi egyenlőtlenségek – hátrányos helyzet – integráció témakörben tapasztalatok, eredmények, nehézségek. Attitűdök és viselkedés kapcsolatának értelmezése a témában érintettek szempontjából (diák, szülő, kortárs, tanár, iskolai nem tanár alkalmazottak stb.).

Ajánlott tevékenységek

A kurzus első két órájának tartalma attól függ, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a hallgatók.

- Előkészíteni a meghallgatást! Az interjú meghallgatása után írd le az első tíz szót, ami eszedbe jut! A leírt szavak feldolgozása során megismerhet a csoporttagok vélekedése a nehéz helyzetben élő emberekről. (Mendi Rózsa írása: A kirekesztettség mint lélektani probléma elolvasása és megbeszélése.)
- A kurzus céljának, tartalmának, módszereinek ismertetése. Döntés az alkalmazott módszerről. A videózás megbeszélése. Egyéni feladatok is lehetségesek. Például iskolai interjúk készítése integráló iskolákban gyerekekkel, pedagógusokkal.
- Néhány fogalom értelmezése csoportmunkában.

integráció, szegregáció, spontán szegregáció, pozitív és negatív diszkrimináció, rasszizmus, cigányok, romák, együttnevelés, hátrányos helyzetű gyermekek, veszélyeztetett gyermekek, társadalmi igazságosság, társadalmi egyenlőtlenségek, szegénység, mélyszegénység, identitás, esélyteremtés, esélyegyenlőtlenség, kultúraazonos pedagógia, multikulturális nevelés, interkulturális nevelés, emberi jogok, előítélet, sztereotípa, kirekesztés, diszkrimináció... folytatható

- Csoportok kialakítása a poszterversenyhez

3-6. foglalkozás

Helyzetgyakorlatok

Helyzetelemek: igazolatlan hiányzások; „hamis” orvosi igazolás; nem viszi be az osztálypénzt; hazamegy az iskolából engedély nélkül; cigarettázik; alkoholt fogyaszt; kimerült és álmos, mert éjjel tévét néz; szexuális tapasztalatairól provokálóan beszél a többieknek; babytabló-készítés; ha rossz jegyet kap, azt mondja, csak azért kapta, mert cigányellenes a tanár; agresszivitás; az erősebb elveszi a gyengébbtől, amit akar stb.

Javasolt helyzetek:

- I. 9., 17., 26., 36., 41., 42., 43.
- II. 3., 18., 21., 22., 31., 33., 35., 39.
- III. 4., 12., 24., 29., 30., 32., 37.
- IV. 7., 8., 15., 23., 34.

Eszközök, anyagok

Munkafüzet – munkalapok a helyzetekhez;
kamera, kazetta, videoszett.

Változatok

Verbális feldolgozás – munkafüzeti munkalapokkal.

Kiegészítő tevékenységek

„Identitás” poszterverseny – csoportokban készített anyaggal, nyilvános értékeléssel.

7–12. óra: A tanulási helyzetekhez kapcsolódó osztálytermi esetek feldolgozása

Valódi tanulási helyzetek hiányából fakadó problémák. Az órai munkához, tanulmányi teljesítmény értékeléséhez kapcsolódó helyzetek. A társakkal való együttműködés nehézségei tanulási helyzetekben.

Ajánlott tevékenységek

Helyzetgyakorlatok – tanulási helyzetekhez kapcsolódó problémák

Helyzetelemek: nem készíti el a házi feladatát; hiányzik a felszerelése; óra alatt mással foglalkozik; játszik valamivel; hátsó padban beszélget a hasonló társával; unatkozik és nem dolgozik; nincs ellenőrzője; nincs aláírva a jegye; csoportmunkába nem kapcsolódik be; felelésnél nem szólal meg; ha rossz jegyet kap, összegyűri, széttépi a füzetét; mindig a szomszédjától kérdezi, mit kell csinálni stb.

Javasolt helyzetek:

I.38.

II.2., 19., 21., 28., 33.

III.6., 13., 16., 20., 22., 29.

IV.15., 23.

Eszközök, anyagok

Munkafüzet – munkalapok;
kamera, videoszett.

Változatok

Verbális feldolgozás – munkafüzeti munkalapokkal.

Kiegészítő tevékenységek

„Motiváció” poszterverseny – csoportokban készített anyaggal, nyilvános értékeléssel.

13–18. óra: A társakhoz, tanárokhoz kapcsolódó kapcsolati problémák elemzése

A különbözőségek miatti előítéletek, kirekesztés kérdései. Kommunikációs nehézségek a kulturális különbségek miatt, az iskolai viselkedés erkölcsi megítélésének különbözőségei. Indulati kontroll erőssége. A szegény családok gyermekeinek társas helyzetei.

Ajánlott tevékenységek

Helyzetgyakorlatok – társakhoz, tanárokhoz kapcsolódó kapcsolati problémák.

Helyzetelemek: verekszik, mert csúfolják; senki nem akar mellé ülni az osztályban; senki nem akar páros gyakorlatnál a párja lenni; trágár szavakat használ társaival, tanáraival; meggyanúsítják, hogy ellopott valamit; valóban elvette a padoszomszédja telefonját; üzleteléssel és fenyegetéssel terrorizálják egymást; pillangókéssel fenyegeti a társait; flegmán beszél a 16 éves diák a tanárral; hazudik a tanárnak; átveri a társait pénzügyekben stb.

Javasolt helyzetek:

I.26., 36., 38., 39.

II.3., 5., 10., 11., 21., 28., 31., 35., 40.

III.2., 4., 12., 24., 27., 32.

IV.1., 7., 8., 34.

Eszközök, anyagok

Munkafüzet – munkalapok;
kamera, kazetta, videoszett.

Változatok

Verbális feldolgozás – munkafüzeti munkalapokkal.

Kiegészítő tevékenységek

„Elfogadás” poszterverseny – csoportokban készített anyaggal, nyilvános értékeléssel.

19–24. óra: Csoportos beszélgetésvezetés

a társadalmi egyenlőtlenségekről

Érzékenységek, érintettségek, kockázatok. A direkt és indirekt problémakezelés sajátosságai. Személyes élmények kezelése. A tanár felerősödött státusza a vélemények megfogalmazásában. A csoport érettségének figyelembe vétele.

Ajánlott tevékenységek

Csoportos beszélgetések vezetése előzetes felkészüléssel – társak körében.

„Társadalmi egyenlőtlenségek és a gyerekek” munkacímű projekt. (Mit jelent cigány, szegény stb. diáknak lenni a magyar iskolában?)

Fiktív osztályfőnöki óra elfogadásról, különbözőségekről.

Konkrét eseményhez kötődő beszélgetés, például terhes lett egy 8. osztályos kislány az osztályban, vagy egy szegény diák ellopta a kollégiumban társa mobiltelefonját.

Eszközök, anyagok

Elemzési lap a beszélgetésvezetéshez;

anyaggyűjtés a téma indításához.

Változatok

Egy előre felvett egyéni beszélgetés közös elemzése a megadott szempontok szerint.

Kiegészítő tevékenységek

Beszélgetés szervezése filmklubokban, középiskolások körében, táborokban vagy az egyetemisták körében.

25–30. óra: Egyéni beszélgetések vezetése a hátrányos helyzetű tanulókkal

Az egyéni érzékenységekre való figyelés. A probléma megfogalmazásának módjai, empátiás viselkedés fontossága. A nem verbális kommunikáció jelentőségének felismerése, ahol a verbális kommunikáció lehetőségei szűkítettek. Értő figyelem és a konkrét segítségadás összeegyeztetése.

A kurzus tapasztalatainak összefoglalása, a csoporttevékenység zárása.

Ajánlott tevékenységek

Értő figyelem megtanulása – problémahelyzetekre, eszközváltással.

Konfrontáló én-üzenetek gyakorlása, párokban, kiscsoportokban.

Egyéni beszélgetések a hátrányos helyzetű tanulókkal konkrét problémás helyzetekben.

Ajánlott helyzetek:

- nem tudja kifizetni az osztálypénzt, kirándulás költségeit;
- nincs meleg ruhája és fázik szünetben, amikor az udvarra kell kimenni;
- éhes, mert nincs pénzük élelemre;
- panaszkodik, hogy nem játszanak vele a többiek;
- panaszkodik, hogy csúfolják, cigányozzák;
- sír, mert megbántották az osztálytársai azzal, hogy azt mondták, béna cuccokban jár;
- sír, mert szégyelli, hogy az anyja részegen jött be az iskolába a tanárokkal beszélni;
- elhagyta az udvarlója, amikor megtudta, hogy cigány az édesanyja;
- hiába jó tanuló, a cigány szakközépiskolába kell mennie, mert az osztályfőnök ezt javasolta a szülőknek, pedig gimnáziumba szeretne menni.

Eszközök, anyagok

Az értő figyelem gyakorlása munkafüzet segítségével.

Változatok

A hallgatók párban gyakorolják az értő figyelmet, és videofelvételeket készítenek. Ezeket elemzik az egyéni beszélgetésvezetési lap szempontjai szerint.

Kiegészítő tevékenységek

„Empátia” poszterverseny – csoportokban készített anyaggal, nyilvános értékeléssel.

Követelmények

A kurzus elvégzése után a hallgatók

- jobban értik a professzionális viselkedés fontosságát a hátrányos helyzetű diákokkal való munkában;
- képesek a szándékolt hatás és valóságos hatás közötti különbség felismerésére;
- képesek a helyzetek elemzésére, a közvetlen és a távolabbi tanári teendők számba vételére;
- képesek a tanári viselkedés tárgyilagos leírására szakmai terminusokkal, képesek értelmezni azokat és magyarázatokat keresni rájuk;
- osztálytermiviselkedés-repertoárjuk gazdagodik;
- képesek a diákok viselkedésének átfordítással való kezelésére;
- képesek beszélgetést kezdeményezni a problémás diákkal.

A teljesítés igazolásának kritériumai

Jelenléthez kötött kiscsoportos foglalkozás. Csak az a hallgató kaphatja meg az aláírást, aki a foglalkozások 80%-án részt vesz, és a munkafüzetét folyamatosan használja.

Tervezett taneszközök

Speciális munkafüzet, amely stimuláló a témáról való gondolkodáshoz (szövegeket, képeket, feladatokat stb. tartalmaz hatórás modulokban. Helyzetleírások – munkalapok.

Minta – munkafüzeti feladatlap különböző feldolgozásokhoz más-más változatban

Olvassa el a keretben leírt történetet, és próbálja megfogalmazni, mit tenne, mit mondana a leírt helyzetben!

A) Áttekintheti a felsorolt megoldási változatokat is. Ne egy jót keressen, mert lehet, hogy több változathoz lehet összerakni az ön viselkedési repertoárjához legjobban illő megoldást.

B) A megoldásmódok alatti sorokban elemezze a megoldásmódok előnyeit és hátrányait, írja le a hozzájuk kapcsolódó szakmai magyarázatait!

Harmadik osztályban osztályfőnök. Év elején a diákok maguk választhatják meg, hogy hova és ki mellé ülnek. Nagyon örülnek ennek a lehetőségnek, és lázasan keresik a legjobb megoldásokat. Az osztályba járó cigány kislány, Kati is így tesz, de aki mellé odaül, az azonnal átül egy másik padba. Zavarodottan megáll az ablak előtt, és amikor mindenki leült, beül egyedül az utolsó padba, és elsírja magát. Az első padban egyedül ülő kislány hangosan mondja: „Én nem ülök a lány mellé. Ha ideül, úgyis lelököm.”

Megoldási lehetőségek:

1. Nem reagál, mert ha a gyerekek így döntöttek, akkor azt tiszteletben tartja. Szokniuk kell az önállóságot. Mindenki védje meg magát.

2. Azt mondja az osztálynak, hogy ha ilyen kegyetlenek, hogy senki nem akar Kati mellé ülni, akkor ön határozza meg, ki ki mellé üljön. Szégyelljék magukat, hogy ilyenek.

3. Nagy levegőt vesz, és azt kéri, beszéljenek az ülésrend kialakításáról, mert úgy látja, nem mindenki érzi jól magát ebben a helyzetben. A beszélgetés ideje alatt odaül Kati mellé a padba. Talán van, aki mégis szívesen ülne Kati mellé, és az első padban ülő kislánynak is akadna akkor párja.

4. Megkéri Katit, hogy üljön az első padba, jobban fogja látni a táblát, a kislányt pedig megfenyegeti, hogy ha Katihoz mer nyúlni, osztályfőnöki intőt kap.

5. Nem szól semmit, de a szünetben megkéri a drámatanárt, hogy osztályfőnöki órán próbálja meg valahogy feldolgozni a gyerekekkel ezt a helyzetet.

Helyzetváltozatok, háttér-információk

A) Katiék nehéz körülmények között (egy szobában a gyerekek, felnőttek nyolcan) élnek, és valóban mindig erősen cigarettafüst-szagú a haja és a ruhája is.

B) Nagyon tiszta, gondozott kislány, de a szomszédja iskolai felszerelését (tollak, színesek stb.) kérés nélkül használja, mindent megnéz, kivesz.

C) Állandóan kérdez, beszélget, vagy csak hangosan kommentálja az órán történeteket. Ez nagyon zavarja a többieket.

D) Az osztályban elterjedt az a hír, hogy Kati családjában fertőző tüdőbeteg van. Ezt az egyik gyerek mamája hallotta az orvosi rendelőben.

MÓDSZEREK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ISKOLAI SIKERESSÉGÉNEK SEGÍTÉSÉRE

PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ

ÍRTÁK: SALLAI ÉVA
SZILVÁSI LÉNA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ



KÉSZÜLT A NEMZETI FEJLESZTÉSI TERV HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM 2.1
INTÉZKEDÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉNEK BIZTOSÍTÁSA AZ OKTATÁSI
RENDSZERBEN KÖZPONTI PROGRAM „A” KOMPONENSE KERETÉBEN

Szakmai vezető

Kovács Gábor

Projektvezető

Lazányi Krisztina (2006–2007)

Simonné Csömöri Brigitta (2007–2008)

Lektorálta

Knausz Imre

Karlowits-Juhász Orchidea

© Sallai Éva, Szilvási Léna, Trencsényi László, 2008

© Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

Azonosító: 8/211/A/1/int/pk/K

Kiadja az Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság

Felelős kiadó: Kerekes Gábor ügyvezető igazgató

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: 06 1 477 3100

Fax: 06 1 477 3136

*A kiadvány ingyenes, kizárólag zárt körben, oktatási céllal használható, kereskedelmi forgalomba nem hozható.
A felhasználás a jövedelemszerzés vagy jövedelemfokozás célját nem szolgálhatja.*

Tartalom

Mendi Rózsa: A kirekesztettség mint lélektani probléma	5
Ördögh Szilveszter: Az udvaron, hátul.....	12
James Garbarino – Anne C. Garbarino: A kőbölcső mint olyan, avagy a gyermekek érzelmi bántalmazása	21
A Kontyfa utcai Általános Iskola ötödikesei	43
Kiss Erzsébet: Hiperaktív gyerek és a pedagógus.....	46
Kolozsváry Judit: A pedagógus és a „más” gyermek	90
Ranschburg Jenő: A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában	101
Csikszentmihályi Mihály: Az öröm és az élet minősége.....	119
Csikszentmihályi Mihály: Áramlat és kultúra.....	147
Hegyiné Ferch Gabriella: Az érzelmi kultúráról.....	163
Kereszty Zsuzsa: Szempontok az iskolások multikulturális neveléséhez, különös tekintettel a romákra	173
Torgyik Judit: Nyelvi szocializáció és oktatás	195
Feldmár András : Gyermek és szülők (2003 november)	207
Igazat hazudni	209
A megszorítottak (2001. február).....	211
Jó, hogy jöttél (1995. január)	213
Herwig Arts: Az európai kultúrák homogenizálódásának veszélye	217
Pataki Ferenc: Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói (részletek).....	227
Buda Béla: A pedagógia dilemmái.....	234
Buda Béla: A viselkedészavarok „funkciója”	237
Cseh-Szombathy László: Nyílt és rejtett konfliktusok	242
Váriné Szilágyi Ibolya: Fogódzók és csapdák a „másik ember” észlelésében	246
Fülöpné Böszörményi Aliz: Agresszió a gyermekintézményekben	250
Sárik Eszter: Az iskola betegei, avagy az iskola beteg?	267
Buda Béla: Az empátia és a kongruencia	279
Mészáros György: A fiatalok szubkultúrája és az iskola világa	281

I. RÉSZ

Mendi Rózsa

A KIREKESZTETTSÉG MINT LÉLEKTANI PROBLÉMA

Felsőfokon tanuló roma fiatalokat mértem fel azért, hogy választ kapjak a kérdésre: mi segítette őket a cigánytelepről az egyetemig? Elsősorban azt találtam, hogy többnyire ép családban nevelkedtek, ahol van anya és apa. És bár szegények voltak, de ilyen feltételekkel még ez is jobban viselhető. A szülők nem voltak roma átlagnál lényegesen iskolázottabbak, de a család megtartó erejét mindenképp rögzíthettem. Másodsorban azt találtam, hogy – tán szerencsés véletlen folytán – az iskolában kevesebb kirekesztő élményük volt. Mindegyikük integrált és nem szegregált osztályba járt. Továbbá, mindegyikük találkozott egy őt segítő pedagógussal, akivel mélyebb kapcsolatba került. Ez egyébként velem is így történt annak idején. Végül az is igaz, hogy ezek a fiatalok az átlagnál tehetségesebbek voltak.

A kirekesztettség természete

Meghatározó, hogy hova, mikor és miért születünk. Ha egy olyan csoportba születek, mely a társadalom által nem elfogadott, kirekesztett, akkor bizonyos módon ez determinálja az életemet. De a kirekesztettség élményét mindenki megélheti; nemcsak a stigmatizált, szegregált, diszkriminált csoportok élményanyaga, hanem egyéni élményanyag is. Minden olyan helyzetben kirekesztettnek érzem magam, amikor bármilyen módon azt jelzik számomra, hogy emberi méltóságomat nem ismerik el, nem tisztelnek, nem adnak szeretetet, nem fogadnak el. A kirekesztettség mindig együtt jár az elutasítottság élményével.

A legmélyebb ilyen élmény, ha az anyám és az apám nem szeret, ha nekik nem kellek. Ha a család a biztonságérzet, a kompetenciaérzet helyett épp az ellenkezőjét adja.

A kirekesztettség élményével minden ember találkozik az élete folyamán. Mindannyian átélünk olyan helyzeteket, amikor nem fogadnak el, elutasítanak, kiközösítenek vagy nyilvánosan megaláznak. Ennek formája rendkívül sokfajta lehet. A lenéző vagy elutasító tekintettől, becsmérlő és sértő szavaktól a fizikai bántalmazásig terjedhet.

Az átélt elutasítottság hatása olykor nem túl jelentős, máskor viszont lehet olyan pusztító erejű, hogy az ember egész életére és kapcsolatrendszerére kihat.

A pszichoterapeuták többsége megerősítene abban a véleményemben, hogy a legtöbb személyiségzavar és sikertelenség háttérében az elutasítottság élménye húzódik meg. Ha

életünk folyamán kevés megerősítést, szeretetet, bizalmat, elfogadást és érzelmi biztonságot kaptunk, nehezen válunk érett, kompetens, önmagunkért és másokért felelősséget vállaló felnőttekké. Sérül szeretetképességünk, személyiségünk, hitünk önmagunkban és másokban.

Ezek az egyéni fejlődés traumái, amiről viszont most szeretnék beszélni, az a társadalmi kirekesztés hatása az egyénre, illetve annak személyiségére.

A kirekesztettség mint tanult kulturális szégyenérzet

Minden olyan csoport, amely kirekesztett és jogfosztott a társadalomban, viseli a másság stigmáját. Stigmahordozónak lenni egy társadalomban folyamatos veszélyeztetettséggel és veszteséggel jár. A diszkreditált csoportok esetében a társadalom diszfunkcionális magatartásformákat vesz fel a csoport tagjaival szemben. Ilyen a hátrányos megkülönböztetés, az elnyomás, a szegregációs törekvések, amelyeknek következtében maga a társadalom szűkíti be és csökkenti a csoporthoz tartozó egyének szocializációs játékterét, politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális téren vagy a közélet bármely más területén.

A leggyakoribb élmény, amelyet e csoport tagjai megtapasztalnak, a szégyen. Ez a súly mélységesen személyes, ugyanakkor a társadalmi környezetben gyökerezik.

A szégyen és annak következményei

A szégyenérzet alapjában véve gyűlölet önmagunk ellen. Fájdalmas és megsemmisítő élmény, hiszen a nem vagyok méltó, nem vagyok elég jó érzésével jár.

A szégyen családjába tartozó fogalmak: a kudarc, a tökéletlenség érzése, a méltatlanság élménye, kisebbségi érzés, alkalmatlanság. A szakma ezt nevezi az énkép sérülésének, amely garantáltan ajtót nyit a negatív, destruktív erőknek először érzelmi, majd viselkedéses szinten egyaránt.

A szégyen bénító érzés, amely megakadályoz abban, hogy egészséges, prosperáló életet éljünk.

Társadalmi kirekesztés esetén ez nem az egyén választása vagy önhibája, hanem a domináns vagy elnyomó kultúra destruktív magatartásának következménye.

A domináns csoport okozta sérelmek egy idő után beépülnek a személyiség legérzékenyebb területeire, ezt nevezzük internalizált elnyomásnak, így az áldozat már kialakítja önmaga elnyomásának számos formáját.

Az internalizált elnyomás következményei és tünetei

Akik keményen küzdenek ez ellen, fejlesztik az ego-funkcióikat; megtanulnak sok mindent, de hiába; a funkciók fejlesztése ugyanazokat a tartalmakat hozza be, erősíti meg, mintha nem szakadtak volna ki a közösségükből. Ugyanúgy állandó megküzdési kényszerűt éreznek, mert tapasztalják, hogy a megszerzett tudás, végzettség náluk nem ugyanannyit ér, hogy pl. egy munkahelyen a származás ennél sokkal fontosabbnak bizonyul, hogy a párkapcsolataikban esetenként nem vállalhatók. Ha valaki elolvassa Kertész Imre *Sorstalanság* vagy még inkább a *Kaddis egy meg nem született gyermekért* című alkotását, pontosan ennek a leírásával találkozik: hogy minden hiába, az egész élet felfűződik a kényszerűen viselt identitásra, internalizált elnyomásra.

Az internalizált elnyomásnak számos ismert tünete és következménye van a kirekesztett csoporthoz tartozó személyek életében. A kirekesztettséget elvetettségként is leírhatjuk. Az elvetettség alapvetően frusztrációs életélmény. A frusztráció folyamatos distressz állapotában tart, amely ellen a személyiség védekező, illetve túlélési stratégiákat dolgoz ki. Ezek a megküzdési módok lehetnek konstruktívak és destruktívak egyaránt. Hogy az egyén melyiket választja, sok tényezőtől függ. Elsősorban a belső, személyiségen belüli és a külső, környezeti, interperszonális kapcsolatok minőségétől és mennyiségétől függ. Ezeket hívjuk megtartó erőknek. Ha ezen erők száma és minősége nem kielégítő, kóros, önsorsrontó folyamatokat indítanak el. Az önsorsrontó magatartásoknak számos formáját ismerjük, pl. negatív függőségek, devianciák, pszichés betegségek, önfeladás, öngyilkosság. A kutatási eredmények többsége bizonyítja, hogy a stigmatizált, a társadalom által outsider létbe taszított emberek többsége ezt a „megoldási formát” választja. Hogy ez miért jó és miért éri meg egy társadalomnak, erre én nem tudok választ adni. Mindenesetre ellentmond a *Schindler listájában* is elhangzó talmudi mondásnak, hogy aki egy lelket megment, egy világot ment meg.

A kirekesztettség énképre gyakorolt hatása

Vannak cigányok, akik gyűlölik a cigányokat, és voltak öngyűlölő zsidók is, mert az énképem bármikor sérülhet amiatt, hogy a stigmatizált csoporthoz tartozom. Az öngyűlölet természetes következmény; hogy megtagadom a csoportot, ahova tartozom, ez is egyfajta reakció. Vagy meg akarok szabadulni a stigmától, szabadulni akarok a csoporttól. De az asszimilációs törekvéseknek szerintem nincs realitása, mert a stigma viselője elől az asszimilációs utak el vannak zárva. Ha szerencsés vagy, valamilyen szinten integrálódhatsz.

Én azt látom, hogy akik elég magasra jutottak ugyan a társadalmi ranglétrán, nem tudták megszerezni se azt a kulturális, se azt a gazdasági tőkét, se azt a gazdasági sikert, hogy a stigmától szabadultak volna. Már számos olyan diplomás van a romák közt, aki jó iskolában végzett, és ennek ellenére nem választja az orvosi, tanári, szociológusi stb. pályát, hanem elmegy romaügyi referensnek, mert most a többségi társadalom azt gondolja, hogy ez a roma értelmiségi feladata. Következésképp a roma ilyenén választása nagyon gyanús, messze nem autonóm.

Viszont egy ilyen munka vagy karrier inkább politikai, mint szakmai jellegű, és a politikai karrier sokkal bizonytalanabb mindenki, de különösen az említett tőkék híján lévő roma értelmiségi számára.

A társadalmi kirekesztettség énképre gyakorolt hatását plasztikusan mutatja be Koncz István 1993-ban végzett kutatása, amelyben 160 14–16 éves roma tanulónál vizsgálta az önismeret, önbizalom és identitástudat jellemzőit.

A kutatás eredményei szerint:

- önleértékelő volt a 160 diák 72 %-a;
- alacsony a konfliktus- és konfrontációtűrő képességük, amely az agressziós potenciál megnövekedése miatt interperszonális kapcsolataikat beszűkíti és gyengíti;
- az akaraterő és önkifejezés biztonsága hiányzik;
- az énerő kórosan csökkent, jellemző a feszültség, nyugtalanság érzése, kitartás hiánya;
- kevés kapaszkodót kapnak saját identitásuk kezeléséhez;
- a tanulók azonosságérzetét, énképét jelentősen befolyásolja a másoktól jövő értékelés;
- nagyfokú szorongás.

Ez az eredmény bizonyítja és egyben meg is magyarázza, miért is olyan sikertelenek a roma gyerekek az iskolában, majd később az életben. Az egyéni és társadalmi sikeresség alapfeltétele

a pozitív önértékelés és önbecsülés. Énerődeficittal pedig lehetetlen teljesítményeket elérni, pozitív megküzdési és túlélési stratégiákat kialakítani.

Felsőfokon tanuló roma fiatalokat mértem fel azért, hogy választ kapjak a kérdésre: mi segítette őket a cigánytelepről az egyetemig? Elsősorban azt találtam, hogy többnyire ép családban nevelkedtek, ahol van anya és apa. És bár szegények voltak, de ilyen feltételekkel még ez is jobban viselhető. A szülők nem voltak roma átlagnál lényegesen iskolázottabbak, de a család megtartó erejét mindenképp rögzíthettem. Másodsorban azt találtam, hogy – tán szerencsés véletlen folytán – az iskolában kevesebb kirekesztő élményük volt. Mindegyikük integrált és nem szegregált osztályba járt. Továbbá, mindegyikük találkozott egy öt segítő pedagógussal, akivel mélyebb kapcsolatba került. Ez egyébként velem is így történt annak idején. Végül az is igaz, hogy ezek a fiatalok az átlagnál tehetségesebbek voltak.

Hozzá kell tennem, hogy humanisztikus, altruisztikus értékeket vallottak, ezért jellemzően humán szakmákat választottak: pedagógiai, orvosi, szociális pálya. (A roma értelmiség 80%-a humán területen dolgozik.) Kötődéseikben első helyen van a család, aztán a testvérek, a barátok, és negyedik helyen az etnikai kötődés. A nem romáknál etnikai kötődés egyáltalán nem jelent meg, náluk viszont, mint egy páncél, amivel nincs is semmi baj, amíg nem szűkíti be a személyes identitást.

Kirekesztettség és identitás

A kirekesztettség az egészséges, stabil identitás kialakulását is veszélyezteti, illetve beszűkíti.

Az ember identitása a társadalmi együttélés erőterében fejlődik és alakul ki. Leegyszerűsítve ez azt jelenti, hogy a szocializációs partnerek, csoportok és intézmények nagy hatással vannak az egyéni identitás kialakulására. Minden kirekesztett csoport tagja fenyegetett identitást alakít ki. Hiszen csak azért, mert roma, homoszexuális, állami gondozott vagy hajléktalan, diszkreditált helyzetben van. Nem kap védeltséget a társadalomtól, illetve annak tagjaitól. A fenyegetett identitás félelmeket és bizonytalanságot ültet be, és erősíti az elkerülő magatartás megerősödését. Ennek következtében számos olyan lehetőséget, kapcsolatot, megmérettetést kerülni fog az ember, amire pedig képes lett volna. Például a romák nagy része nem gondolja úgy, hogy eljuthat az egyetemre.

A kirekesztés következtében az identitás mindkét dimenziója, a személyes és szociális identitás egyaránt sérül. Az egyén társadalmi sikerességének fontos mutatója, hogy hány és milyen szerepet, pozíciót tölt be a társadalom kis és nagy csoportjaiban. Pl. valaki egyszerre lehet sikeres apa, tanár, emellett egy sportklub és egy vallási közösség tagja. Mindegyik szerep

betöltése másfajta alkalmazkodást, élményt, erőfeszítést kíván, így folyamatosan lehetőséget kap az egyén személyiségének gazdagodására. Egyéni identitása is megerősödik, stabilá válik. Minél inkább marginalizált csoporthoz tartozik valaki, annál kevesebb lehetőséget kap erre. A személyes és társadalmi élettér is beszűkül, ami folyamatos, nehezen elviselhető krízisekhez, válságokhoz vezet. Az identitászavar, ugyanúgy, mint az önbecsülés hiánya gyengíti vagy lehetetlenné teszi az egyéni és társadalmi sikerességet.

Én ezt boldogtalanságnak nevezem.

* * *

Ebbe bele lehet törődni, lehet küzdeni ellen, vagy lázadni. Én mindig erősen küzdöttem. Egy nyomortelepen születtem, innen kerültem szüleimmel hároméves koromban egy szobakonyhába. Apám a sok frusztrációba, kirekesztettségbe, megküzdési kényszerbe belebetegedett, mikor tizenkét éves voltam. Nagy nehézségekkel jártam iskolába, de Istennek hála jó kapacitásokkal rendelkeztem. Viszont a legnagyobb örömforrásom volt nagyon sokáig a tanulás, a tudás megszerzése. Közben volt bennem szorongás is, kétség, hogy tényleg vagyok-e olyan jó, mint a többiek. Gimnáziumba szerettem volna menni, de a tanárain szakközépbe javasoltak, a család is ebbe az irányba nyomott.

Szerencsém volt az egészségügyi szakközépiskolában, kiváló tanárain voltak, különösen az osztályfőnököm volt a példaképem; megtanítottak a racionális gondolkodásra és elviselni azt a szorongásos nyomást, hogy egyedül vagyok, hogy folytonosan megméretve kell éreznem magamat, különös felelősségem van, amennyiben a közösségemet is képviselem. Mindez nem normális.

Orvos szerettem volna lenni, de nem volt esélyem az egyetemre bejutni, bár szakmai versenyeket nyertem, viszont a matematikával sehogy se álltam. Olyan tanárom volt, akinél nem is lehetett volna megtanulnom. Egy más családnál ilyenkor korrepetált volna valaki, nálam ez szóba se jöhetett. Így aztán a gyógypedagógiai főiskolára jelentkeztem. Az is egy jó közeg volt, nagyon szerettem; én voltam az első roma hallgató. Az első igazi trauma diplomaszerzés után ért, mikor munkahelyet kellett találnom. Akkor 1993-ban, a teljes foglalkoztatottság mellett is azt kellett tapasztaljam, minden kapu zárva van. Általános iskolában akartam tanítani, korrekciós osztályban, de egyetlen iskola sem nyitotta meg a kapuját. Sírva mentem vissza a főiskolára, ahonnan egy kedves tanárom telefonált a GYIVI igazgatójának, hogy itt van egy kitűnővel végzett gyerek, aki nem kell senkinek. Így kerültem a GYIVI-be.

Amikor szakdolgozati témát kellett választanom, egy pszichológus tanárom azt mondta, hogy semmiképp se cigány témát válasszak, hanem mindenképp valami mást. Igaza volt. De most azt

kell látnom, hogy mindenütt azt várják tőlem, és ebből már nagyon elegendem van, hogy a roma területen kell kompetensnek lennem.

Hihetetlenül irigylem az oláh cigányokat! Hiszen megvan az a tőkéjük, ami a kultúrájukból fakad, hogy az anyanyelvük a cigány, ezzel képesek túlélni, megélni és kompetensnek érezni magukat. Mi a két-három diplománkkal erre nem vagyunk képesek.

Megjelent: Diósi Ágnes (szerk.) Jövők munkások. Cigány értelmiségiek mondják.

Gladiátor Kiadó, 2005.

Ördögh Szilveszter

AZ UDVARON, HÁTUL

Nem nagyon szeretek beszélni. Inkább hallgatni szeretnék. Amikor hallgatok, annyi mindent elgondolhatok, de ha beszélek, akkor már nem gondolhatok el semmit, mert akkor az úgy hirtelen készen van, és azzal vége is mindennek. Vagyis mikor hallgatok, akkor az olyan hatalmas és határtalan, abba annyi gondolat belefér, kicsike is, meg nagy is, de amikor beszélek, akkor valahogy minden olyan apró lesz, olyan kisméretű, mint én vagyok.

Jó itt, nem mondom, hogy nem jó. Van mindenkinek tiszta ágya, kapunk tiszta ruhát, ennivalót. Még uzsonna is van, általában zsíros kenyér, vagy lekváros kenyér. Nem mondom, hogy nem jó, meg is szoktam már. Csak az a baj, hogy alig tudok egyedül maradni, mert itt mindig mindenki együtt van, meg itt csinálni is keveset lehet. Van a tanulás, aztán meg a foglalkozás, meg a játék. Van ügyességi is, de az nem igazi munka. Az csak olyan felelősség, abból áll az egész, hogy rá kell szólni a rosszakra. Azt meg én nem nagyon szeretem. Sajnos, hogy itt keveset lehet csinálni.

Ferikének hívnak itt is, ugyanúgy, mint apuka hívott. Anyukám is így hívna biztos, ha ismerne. Szerintem ő ismer is, azért csak emlékszik rám! Biztosan megismerne az utcán, ha meglátna. De hát eddig még nem látott meg. Apukám mondta, hogy két éves voltam, amikor anyukám elment. Arra én nem emlékszem, sajnos, pedig próbáltam már kigondolni is. Valahogy nem sikerült igazán. Mindig szőke haját láttam, meg egy nagy barna szemölcsöt, szóval olyan anyajegyet az arcán, de ez nem lehet jó, mert nekem fekete a hajam, az apukámé meg barna volt. Szemölcs meg a Teréz óvónéninek volt. Mondtam is apukámnak, hogy azért elég nagy baj, hogy még fénykép sincs anyukámról.

De hát apukámat is megértettem: összetépdeste és elégette mindet, annyira fájt neki. Nem bírtam még a fényképre sem nézni, Ferikém, ezt mondta az apukám. Én meg sokszor vigasztaltam: biztosan én is összetépdestem volna az összes fényképet, apucikám, annyira haragudtam volna rá. Ezt mondtam neki, de azért sokszor elgondoltam: anyukám engem biztosan megismerne, ha meglátna az utcán. Akármennyit is változtam két éves korom óta. A szememről megismerne, aztán rám nevetne, és azt mondaná: Ferike. A Ferikét amúgy nem nagyon szeretem, olyan lányosító. A Ferkó az sokkal jobb. Itt az intézetben van egy srác, az Franciszkónak hív. Ennek örültem, de szerencsére nem mutattam, tudom, akkor kiröhögött volna. Így is kiröhög sokszor.

Ugye nem tetszik ezt leírni?

Én egyáltalán nem szeretném már, hogy írjanak rólam. Azt mondják, benne voltam az újságokban meg a rádió is bemondott, amikor volt az a dolog. Azt mondták, szépeket írtak, de hát én akkor se akarom most már. Az is olyan jó volt, amikor már nem kérdezgettek.

Nagyon sokat. A rendőrök is, olyan rendes ruhások, vagyis nem voltak rendőrruhában, de akkor már tudtam, hogy ők azért rendőrök, meg a tanácsról meg valami kórházból, vagy ilyen tudományos házból jött emberek. Azok sokat kérdeztek, azoknak én annyiszor el kellett, hogy mondjak mindent. De még itt az intézetben is, az igazgató bácsinak, meg a Zsuzsa néninek. A Zsuzsa néni itt olyan nevelő néni, majdnem minden nap itt van, mindig van neki foglalkozása valakivel. A Zsuzsa néni elég sokat behivatott a szobájába, amikor idehoztak, kérdezgetett meg papírt adott, hogy rajzoljak, amit akarok. Lovat próbáltam neki rajzolni, mindig csak lovat, de egyik se volt szép. Mondtam is Zsuzsa néninek, belőlem úgyse lesz rajzművész, meg a ló az olyan, hogy nem is lehet ugyanolyanra lerajzolni, mert az úgyis mindig szebb. Aztán már nem rajzoltam neki. Zsuzsa néni akarta volna, hogy rajzoljak házat, kutyát, madarat, embert, de én valahogy mindig lovat próbáltam. Meg beszélgettünk néha, aztán már nem volt velem foglalkozás. Zsuzsa néni mindig megsimogatta a fejem és megpuszilt. Az nem volt rossz. Azért nem bántam már, hogy vége van a velem való foglalkozásnak, rossz volt az a kivételezés. Mindenki tudta, hogy én most a Zsuzsa nénihez megyek. Zsuzsa nénit itt eléggé szeretik. Meg az is volt akkor, hogy enivalót is többet kaptam. Észrevettem, mert kifizyeltem a többieket. Kaptam akkora húsokat is, hogy szégyelltem. De most már nincs így, szerencsére. Most már örülök, hogy végre olyan vagyok, mint a többiek. Ez jó. Ennél csak az lenne a jobb, ha egy kicsit legalább hazamehetnek. Attól félek, hogy mar késő lesz, amikor felnövök. Dehát már sehogyse lehet, azt mondják.

Gondolom, adna valamennyi segélyt a tanács. Nem kellene annyi, mint amikor az apukámmal ketten voltunk, még a fele se kellene nekem. Gondolom, azt a segélyt csak megkaphatnám. Ha az apukámmal megkaptuk a dupláját, akkor miért ne? Ezt még nem mertem elmondani senkinek, a Zsuzsa néninek se. Mindenki csak azt akarta, hogy itt legyek az intézetben. Úgyis hiába mondtam volna nekik. De ugye ezt tényleg nem tetszik leírni?

Hát könnyen. Apukámnak mindig kellett bor, kövidinka, az a literes. Az azért elég sokba került minden nap. Néha két üveggel is. Apukám kövidinkát ivott, azt mondta, csak az a jó bor, mert olcsó és savanyú. Egyszer megkóstoltam, de ki is köptem. Szerencsére nem látta meg az apukám. Hát nekem nem kellene bor, az meg nagy spórolás! Ennivalóból is kevesebb kellene, a kis lábasban főzöm a paprikáskrumplit, meg a kifestékben a köménymagos levest. Az is spórolás. Apukám a köménymagos levest imádta, azt mondta, az használ a másnapos

gyomrának. Majdnem minden reggel azt főztem neki, gyorsan meg lehet ám főzni. A paprikáskrumpli is lehet sokféle: csak magában, vagy rizzsel, vagy füstölt szalonnával, vagy lókolbásszal. Lebbencstésztával is lehet. Tudok én spórolni, biztosra tudom, ha hazaengednének, és megkaptam a segély felét, hamar össze tudnék spórolni egy rádióra valót. Itt nem kapunk semmi pénzt, *itt* nem tudnám megmutatni. Volt nekünk rádiónk, de elromlott, mert öreg volt, hiába ütlegeltem, meg se mukkant. Dehát, akkor nem tudtam spórolni, mert kellett apukámnak a kövidinka. Titokban azért eldugtam 186 forintot, azt már az új rádióra szántam, de amikor már annyira jajgatott az apukám, hogy sírt is, akkor megkérdeztem tőle: apucikám, hozzak-e rumot vagy pálinkát? Mert azt mondta, hogy a pálinka meg a rum csillapítja a fájdalmat. Láttam is, amikor a foga fáj, föl volt neki dagadva, pálinkát tartott rajta, és azt mondta, most már zsibbad. Hát, én hoztam akkor neki rumot, odatettem az ágyhoz a másik hokedlit, rá az üveget meg egy poharat, de apukám üvegből ivott, de úgy, mintha nagyon szomjas lenne, és vizet inna. Mondani akartam neki, hogy a pohárból igyad, apucikám, de nem szóltam, mert láttam, hogy nagyon fáj neki. A reggelre főzött köménymagos levest se ette meg, egész nap nem evett semmit. El is csendesedett hamar, aztán el is aludt. Szóval akkor halt meg, és én azért kicsit örültem, merthogy nem szenvedett már. Még az arca is kisimult, szépen meg tudtam borotválni. Dehát én nem szeretnem ezt már mondani, mindenkinek elmondtam már tavaly!

Mindig én borotváltam, vagyis azután, hogy levágta a kezét a fűrészgép. Így, könnyékből a félkezét. Akkor még elég kicsi voltam, elsős. Amíg apukám a kórházban volt, addig a tatáméknál voltam, de szerencsére elég hamar kiengedték. Jaj, akkor de sokat nevtünk! Mondta, hogy viszket neki a kézfeje, én meg vakartam a semmit, meg az is jó volt, ahogy a suta kezével tanult enni. Sokáig, amíg nem tanulta meg fél kézzel, én gyújtottam meg a cigarettáját. Azt mondta apukám: te vagy az én jobb kezem, Ferike. Ezen is nevtünk. Ketten vittük a nagyfazekat a lavórhoz.

Apukám reggel hatra járt a fatelepre dolgozni, amikor elment, engem felköltött, aztán én kiszellőztettem, vizet hoztam a kannákba a sarokról, vártam fel nyolcig, aztán mentem az iskolába. Volt kulcsom. Bezártam a kaput, délután hazamentem, fogtam a szatyrot, elmentem a boltba, megvettem a két csomag Munkást, a kiló kenyeret, a szalonnát, a lókolbászt, a vagdalthúskonzervet, a zsírt, a kövidinkát. Estefelére mindig hazajött az apukám, majdnem mindig. Ha meg nem jött, vártam. Hát az bizony előfordult, hogy részeg volt, meg olyan is volt, hogy én a konyhában vártam, ő meg ott volt a kapu előtt az árokban. Az elég baj volt, mert az árokban majdnem mindig meggyűlik a víz, nem tud lefolyni, annyira el van tömődve a lefolyása a sok gáztól meg szeméttől. Hú, az posvány bűdös tud lenni, és olyankor az apukám is elég bűdös volt. Behúzkodtam a házba, levetkőztettem, közben mindig mondtam neki: nem számít semmit,

apucikám. Ő is mindig ezt mondta, kicsi koromtól tudom, hogy nem számít semmit. Na, akkor levetkőztettem, a ruháját beáztattam a nagy lavórbá, beleálltam, megtapostam, kicsavargattam, aztán reggelre majdnem mindig meg is száradt.

Mosni is, főzni is, takarítani is az apukámtól tanultam. Azután tanított meg, hogy elvitte neki a fél kezét a fűrészgép. Az árokba is általában már csak azután esett bele, amikor a kocsmából jött haza este. Valahogy elromlott neki az egyensúlya. Olyankor nem szoktunk nevetni. Én azért ugyanúgy szerettem.

Állítólag akkor is szeszes volt, amikor a fűrészgép elvitte neki a fél kezét. Én nem tudom, de lehet, mert az apukám mindig azt mondta, hogy az italba fojtja a bánatát. Én hiába mondtam neki, hogy ne bánatoskodj, apucikám, ha nem ivott, akkor olyan mogorva meg szomorú volt, ha ivott, akkor majdnem mindig vidámabb. Szóval nem mindig, de elég sokszor. Akkor nótáztuk is a gombházat, hogy gombház leszakad...

Én megértettem az apukámat, sokszor elgondoltam, hogy én is biztosan mindig részeg lennék, de az is lehet, hogy rosszabb. Talán a házat is fölgyújtottam volna szomorúságomban, hagytam volna, hogy benne pusztuljak és fölakasztottam volna magam a kertben. Istálló nem volt, csak azért nem ott. Azért tudom ezt, mert sokszor elgondoltam. Dehát én nem csinálhattam ilyet, mert nekem az anyu ám sose volt a feleségem, mint apukámnak. Meg azért nekem az anyukám akkor is az anyukám, ha nem ismer. Elgondoltam, hogy azért ő se így akarta, ha így akarta volna, én biztosan nem születtem volna meg. Biztosan szerette az apukámat, másképp nem lehet, csak hát az apukám meg ivott, rabja volt az ivásnak. Apukám mondta nekem, akkor már nagyobb voltam, neki meg nem volt a fél keze, hogy az a kurva szesz az oka mindennek, ha arról le tudott volna szokni, minden másképp lenne. Akkoriban sokat sírtunk este apukámmal, ültünk az ágy szélén, ő itta a balkézzel a kövidinkát, és sírtunk. Odabújtam hozzá, dörzsölgettem az arcomat a horzsoló szakállához, és sírtunk. Olyankor elgondoltam, anyukám is ugyanígy sír most és a végén már nevettem. Apukám meg azt mondta: nem számít semmit. Sokáig kell még beszélgetnünk?

Nem vagyok fáradt, itt nem kell csinálni szinte semmit, csak valahogy én nem akarok már ezekről beszélni. Mondtam, az nekem sokkal jobb, amikor hallgatok. Ez az egész így semmit se érvényes.

A tatámék ott laknak nem messze, de valahogy összevesztek az apukámmal. Már régen, amikor a baleset volt, már akkor is. Én nem tudom, ki volt ebben a hibás. Apukám azt mondta, hogy a tatámék, mert igazat adtak anyukámnak, amiért fogta magát és elment. Hogy az anyukám pártját fogták. Én ezt nem tudom, mert akkor még csak két éves voltam. Azt se tudom, hogy mért maradtam az apukámmal. Úgy tudom, nem váltak el hivatalosan, nekem ezt igazán nem mondta

meg senki, azóta se. Ezért is gondolom, hogy az anyukám megismerne, ha meglátna. Ha elvált volna, az más lenne

Apukám azt mondta, hogy a tatám is szereti az italt, csak azt a mamám eltűri neki. Azt én nem tudom, hogy a mamám mért tűrte el a tatámnak, anyukám meg mért nem tűrte el az apukámnak. Csak arra emlékszem, hogy kicsi koromban egy ideig elég sokat voltam a tatáméknál, aztán lett az a nagy veszekedés, és aztán már a tatámék se jöttek hozzánk, és engem se engedett apukám a tatámékhoz. Én azért ritkán arra mentem, a tatáméknál voltak lovak, de nem mertem bemenni hozzájuk, gondoltam azzal biztosan megbántanám az apukámat.

Azt én nem tudom. A cigányok a falu másik végén laktak, volt olyan, akit ismertem az iskolából. Az biztos, hogy apukám néha szidta a tatámat, hogy kupec cigány. Azért szidta, mert nem adott neki lovat ajándékba a katonaság után. Szóval ezen is volt veszekedés, a lovon is meg anyukámon is. Azt nekem apukám sose mondta, hogy én is cigány lennék. De az anyukámra se mondta. Nekem a hajam fekete, de a bőröm inkább fehér. Nyáron először mindig felhólyagosodik a hátam. Apukámnak barnásabb volt a bőre, azt gondolom, a fatelepi munka miatt, mert ott állandóan levegőn volt. A tatámat kupec cigánynak mondta, és a tatámnak olyan kis bajusza is volt.

Veszekedtek, először a lovakon, hogy a tatám nem adott, aztán meg azon, hogy a tatámék anyukám mellé álltak. Nekem ezt mondta az apukám. Lehet, hogy a tatám nem szerette apukámat. Én nem tudom. Nem is tudom, mit kezdjek a tatámékkal, nem értem én ezt az egészet. Amikor azt csináltam... azt a temetést, akkor jött a mamám, és elvitt hozzájuk. Azt kérdezte, mit főzön, mit szeretnék? Mondtam, paprikáskrumplit meg köménymagos levest. Nem akartam megbántani, hogy nem kérek semmit. Sokat sírt az anyukámon. Pedig tudom, hogy csirkét akart rántani vagy rakott krumplit csinálni. Én mégis paprikáskrumplit mondtam.

Tatámnak akkor már csak egy lova volt nem tudom mi lett a többivel. Keselynek hívták a lovat, szürke volt, elé girhes is, alig bírta húzni a kocsit. Nem tudom, megvan-e még a Kesely? Olyan bánatos volt a szeme, mindig rászálltak a csipájára a legyek. Eléggé vártam, hogy elkerüljek a tatáméktól, pedig a mamám minden áldott nap kérdezte, mit főzön. A tatám nem kérdezett semmit, az csak mindig szeszes volt, kuncérozta a mamámat, és fuvarozgatott a Kesellyel. Legtöbbször csak szemetet hordott, ilyen törmeléket a nádashoz. Én kevésszer voltam vele, nem is hívott, meg iskolába jártam. Na, ott nádasnál laknak a cigányok, ott olyan vályoggödörök vannak, azokba vitte a szemetet a tatám. Én úgy láttam, nemigen álltak szóba egymással.

Azt gondoltam, hogy az intézet biztos jobb, a tatáméknál sose tudtam egyedül lenni, mindig kérdezgette a mamám, hogy mit kérek, Dehát most már tudom, hogy itt se tudok egyedül lenni.

Zsuzsa néni hozott levélpapírt meg borítékot, hogy írjak a tatáméknak. Én írtam. Kedves tatám, kedves mamám, jól vagyok itt az intézetben megvan-e még a Kesely. Ilyeneket írtam. Nem tudom, mért nem válaszoltak. Ennek lassan már egy éve. Arra is gondoltam, hogy talán nem tudnak írni.

Fuvaros vagy művezető. Ezt sokszor elgondoltam már. Apukám is fuvaros akart lenni, azért kérte a tatámtól a lovat, de a tatám nem adott neki. Ez elég régen volt, akkor én még nem éltem. A tatám vásárokbá járt, lóvásárokbá, ezért mondta rá apukám, hogy kupec cigány, mert a kupec lovakkal portékázik, vagyis hogy veszi meg eladja. Szerintem megérdemelte volna apukám a lovat, legalább egy csikót. Dehát a tatám faszari volt vele, vagyis olyan fösvény. A fuvarozás, az jó dolog, mindig úton van az ember, viszi a téglát, a homokot, a sódert, a zsákokban a cementet, a szenet. Apukámnak nem volt elég pénze, hogy lovat vegyen. Meg istálló se volt. A fatelepen csak olyan hulladékot adtak, azzal tüzeltünk. Olyan fát sose kaptunk, amiből jászolt meg féderes kocsit lehet tenni. Drága ám egy ló, annyiba kerül, mint az autó! Arra rettentő sokat kell spórolni. Elgondoltam, hogy lottózok titokban, és megütöm az ötöst, akkor veszek két szép lovat meg gumis kerekű kocsit, és odaajándékozom apukámnak. Lovat fél kézzel is lehet hajtani, rakodónak meg ott lennék én. Persze azért én is fogom néha a gyeplőt meg az ostort. Meg azt is elgondoltam, hogy egyszer-egyszer megállnánk egy fröccsre a kocsmánál. Hogy pihenjenek kicsit a lovak is. Dehát ez nem sikerült, nem mertem szelvényt venni a postán, mert hátha nem üt be, és akkor csak kidobtam volna azt a pénzt. Azért nem mondtam le róla, hogy fuvaros legyek. Csinosnak meg Tatárnak hívnák a lovaimat.

Hát azok elég jó lónevek szerintem. Szép ló lehet egy Csinos meg egy Tatár. Az egyik sárga, a másik fekete.

A művezetőség, az más, azt Lajos bácsi miatt gondoltam, meg ahhoz spórolni se kell, csak elég jól tanulni. Lajos bácsi a fatelepen művezető, ipari iskolája van neki, apukám mondta. Lajos bácsi apukám cimborája volt, különösen azután, hogy elvitte neki a fél kezét a fűrészgép. Apukámmal járt a kocsmába, vagy itt volt nálunk, itták a kövidinkát, beszélgettek. Folyamodványokat vagy miket írtak, hogy legyen kártérítés. Lajos bácsinak pecsétgyűrűje volt, benne volt a neve kezdőbetűje, meg Trabantja is volt. Azt beszélgették, hogy mi majd megvesszük a Trabantot a kártérítésből, mert azt könnyen át lehet alakítani rokkantosra. Én azt mondtam apukámnak, hogy inkább adjuk el a Trabantot, és vegyünk egy lovat. Lajos bácsi nekem mindig azt mondta, hogy na, kiskoma, hogy ityeg a fityeg? Húsvétkor locsolkodni hívta Lajos bácsi apukámat, szagos vizet is hozott neki, de apukám nem ment el vele. Ezen is sokat beszélgettek. Lajos bácsi azt akarta, hogy apukám hozzon asszonyt a házhoz. Valami Jucit emlegetett, locsolkodni is oda kellett volna elmenni. De apukám azt mondta, hogyha anyukámnak

két kézzel se kellett, akkor fél kézzel kinek kellene. Mikor Lajos bácsi ott volt, általában én gyújtottam meg apukám cigarettáját, apukám ilyenkor mindig mondta, hogy én vagyok az ő jobb keze. A kártérítésből nem lett semmi, csak azt a rokkantségélyt kaptuk. Lajos bácsi másnak adta el a Trabantot és vett egy Wartburgot. Akkor már ritkábban járt hozzánk, ez is szomorította apukámat. Három év múlva, a nyolcadik után, kőművestanulónak akarok menni, ha sikerül. Arra gondolok, hogy jól kitanulom a kőművességet, mert az egy jó szakma, és akkor művezető leszek. Veszek autót, akkor aztán hazamegyek, eladom jó pénzért, és veszek rajta egy lovat. Akkor már feleségem is lesz, szőkének gondolom, óvónő lenne. A régi házat lebontanám, építenék egy újat, tudnám egyedül is, jó kőműves lennék. Akkor odahívom anyukámat, lesz neki egy külön szobája, nagy ablakkal. A tatámékat is elhívom, eljöhetnek akármikor, ha akarnak. Én nem fogok haragudni rájuk. Csak azt nem tudom, majd élnek-e még akkor. A levelemre se válaszoltak.

Azt nem tudom, hogy hol van az anyukám. Nagy Margitnak hívják. Akkor ismerkedtek össze apukámmal, amikor apukám katona volt. De az apukám azt sose mondta, hogy hol volt katona, én meg elfelejtettem megkérdezni. Állítólag voltam a másik tatáméknál is még pólvás koromban. Igazán nem értem, hogy anyukám miért nem keres? Engem a rádióban is bementek, meg az újságokban is benne voltam, hát hallhatta. Zsuzsa néni is mondtam, hogy Nagy Margit, ez biztos. Ez van a bizonyítványomban is. Azt gondolom, baj lehet anyukámmal meg a másik tatámékkal. Én olyan szép névnek gondolom a Margitot, olyan virágos.

Számтанból meg nyelvtanból kettes voltam, a többi az hármás-négyes. Magatartásból mindig ötöst kaptam. Ebbe tessék segíteni: Nagy Margit. Az fontos lenne. A többi ügye érdekes. Azt tessék felírni csak, hogy Nagy Margit.

Ülnék a rádió előtt és hallgatnám. Sötét lenne, teljesen sötét, és én hallgatnám, ahogy az emberek beszélnek meg énekelnek. Itt ezt nem lehet, itt tévé van.

Tudom, hogy nem engednek haza. Azt mondták, hogy ott már más lakik. Lehet, hogy a tatámék eladták a házat, nem tudom. De nem is kéredzkednék többet, úgyis fölösleges.

Ezt már nem szeretném újramondani. Akkor annyiszor elkérdezték, de még meg is kellett mutatnom. Hoztak egy olyan bábut, ráfektették az ágyra, aztán mindig fényképeztek. Akkor én annyira sírtam, hogy titkot fogadtam.

Senkinek se mondom el. Akkor fogadtam, amikor a tatáméktól idehoztak az intézetbe. Zsuzsa néni se tud róla. Annak a bábusnak két karja volt. Nem tudom, hogy hol lehet.

Dehát mondtam már: amikor apukám meghalt, én szépen megborotváltam. Megitta a rumot, aztán elaludt és meghalt szépen. Én a másik hokedlin ültem, és néztem apukámat. Gondolkoztam, hogy mit csináljak a reggelről maradt köménymagos levessel. De csak néztem apukámat. Kint elég sötét volt, gondoltam, várnom kell virradásig. Nem tudom a köménymagos

leves után mire gondoltam. Azt tudom, hogy egy kutya jutott az eszembe, és láttam is, ahogy óvatosan szimatolgatja az apukám arcát. Szimatolja, szimatolja, aztán elfordul, és vonítani kezd. De nagyon szépen ám! Akkor se féltem, amikor ritkán megvert az apukám. Csak attól féltem, nehogy a csonkjával találjon el, az fáj. Ha a másik kezével ütött, az nem fáj úgy.

Szomorúságában. Olyankor beivott és olyankor verekedős lett. Jó ember volt az apukám, csak szerencsétlen.

Már nemigen gondolok rá. Ha gondolok valamire, az a félkeze, amit elvitt a fűrészgép. Azt valahogy úgy szeretném látni. Tessék mondani: ebben tudna még segíteni? Kitől lehetne megtudni, hogy hol van az apukám félkeze? Tehát Nagy Margit meg az apukám félkeze. Ezt a kettőt kellene.

Muszáj elmondani?

Nem azért, de úgysincs már benne semmi érdekes.

Szóval láttam, hogy apukám nem lélegzik, odatettem a kezem is, meg oda is hajoltam egészen közel az orrához. Minden második nap szoktam megborotválni, és most is második nap volt. Hoztam a kistányért, a pamacsot, a krémet, bevizeztem az arcát. Az ingnyakát mindig igazgatnom kellett, de azért szépre sikerült. Akkor újra leültem a hokedlire, nem akart virradni. Az asztalon ott volt a kövidinka, ki se bontotta. Ahogy ott ültem, azt gondoltam, hogy legfőljebb kicsit kések az iskolából, és azt mondom majd, hogy elaludtam. De nem késtem el.

Arra gondoltam, hogy ott jó lesz neki. Kiástam a gödröt és behúztam. Elég sokszor húzkodtam már az apukámat, elbírtam. Most inkább könnyű is volt. Amikor benne volt, láttam, mélyebbre kellett volna, dehát akkor már nem akartam háborgatni.

Jól tudtam, hogy a halottat el kell temetni, mindenki tudja. nagyon rossz volt, amikor azzal a bábuval kellett csinálnom. Nem kellett, csak mutatnom. Ott volt a gödör, de nem volt már benne az apukám. Akkor nagyon sírtam.

Hát semmit. Rálapátoltam a földet, ahol kicsit kilátszott, oda vittem gázt. Néztem az órát, még volt öt perc, kinyitottam a kövidinkát, és a gázra locsoltam. Azt gondoltam, hogy kövidinkát vennem kell, a boltos néni annyira tudja. Gondoltam, majd ritkábban veszek, kétnaponta, háromnaponta. Volt úgy, hogy ittam belőle, mégse kelljen a drága pénzt kiönteni. De aztán már nem öntöttem ki, a sarokba raktam az üvegeket. Számoltam a kövidinkákat, gondolkoztam, hogy a rádiót mikorra tudnám megvenni. A kövidinkát a Lajos bácsinak akartam volna eladni.

Azt gondolom, hogy a postás bácsi. Hozta a rokkantsági segélyt, én meg azt mondtam, hogy az apukám elutazott az anyukámhoz. Nem adta ide a pénzt másnap megint eljött, kérdezte, mikor jön vissza apukám. Azt mondtam, hogy nem tudom és át akartam venni a pénzt, hogy jól tudom ám utánózni apukám aláírását.

Nem hazudtam, csak nem akartam megmondani az igazat. Szerettem volna megvenni a rádiót, mert azért nagy volt már a csönd.

Ne tessék lefényképezni, nagyon kérem

Az anyukám úgy is megismer, biztos, ne tegyenek be megint az újságba! Nem sírok, de az úgyse én leszek, aki rajta lesz azon a képen. Ne tessék csinálni, könyörgök.

Nem haragszom, nem sírok. Szeretnék lemenni az udvarra. Ott sokkal jobb nekem, hátul.

(Forrás ismeretlen)

James Garbarino – Anne C. Garbarino

A KŐBÖLCSŐ MINT OLYAN, AVAGY A GYERMEKEK ÉRZELMI BÁNTALMAZÁSA

A gyerekek fizikai és szexuális bántalmazásáról csak akkor esik szó Magyarországon, ha valamilyen módon bűncselekményként a nyilvánosság számára is ismertté válik. Egyébként nem foglalkoznak vele, nem kutatják, nem tanítják a szakembereket a megelőzésre, kezelésre és utógondozásra. Az érzelmi elhanyagolásról, abúzusról pedig még ennyire sem beszélünk. Sokak számára ez „fakszni”, olyan probléma, amivel majd akkor kell foglalkozni, ha minden más gond megoldódott. A nemzetközi kutatások, tapasztalat, de a hazai mentálhigiénés szakemberek is állítják, hogy az okozott kár, sérülés semmivel sem kisebb, mint a másik kétféle bántalmazás esetén. Az Egyesült Államokban ismert és népszerű szerzőpáros írását azért is ajánljuk olvasóink figyelmébe, mert éppen a dolog nem anyagi jellege miatt jelen állapotaink között is jelentős változásokat lehetne elérni, ha attitűdjeink, viselkedésünk, érdeklődésünk változna és segítenénk egymásnak, saját magunknak.

Mit is jelent az, hogy egy gyermeket érzelmileg bántalmaznak? (Az eredeti angol szakkifejezésnek, az „emotional maltreatment”-nek szó szerinti jelentése: érzelmi kínzás, bántalmazás, elhanyagolás, általánosan elfogadott és használt magyar megfelelője pedig még nem létezik a hazai szakirodalomban, bár az abúzus szót gyakran használják.) Egy-egy gyermek élettörténete előbb megadja a választ, mint a fogalom általános definíciója.

- Ferire senkinek nincs szüksége. Édesanyja, aki 16 éves volt, amikor megszülte őt, nem akarta nevelni. A csecsemőt az anya a saját szüleiére hagyta, ám azok néhány hónappal később úgy döntöttek, hogy Feri túl sok gondot jelent nekik. Örökbe akarták adni, de mivel a gyermeknek születésétől fogva egészségügyi problémái voltak, így Feri ezen a módon sem talált otthonra. Az elkeseredett nagyszülők számára csak kolonc volt a gyermek. Gyakran hagyták magára egy bezárt szobában. 18 hónapos korában úgy viselkedik, mint az elutasított, elhanyagolt gyermekek általában: gyakran közömbös, nyugtalan, apróságoktól is kétségbeesik, időnként agresszív, máskor félénk.

- A szomszédoknak feltűnt, hogy a Kovácsék valahogy nem úgy bánnak újszülött gyermekükkel, ahogy általában szoktak. Az édesanya sohasem vitte sétálni a babát, a többi anyukával sohasem beszélgetett gyermekéről. A csecsemőt egy függönnyel elsötétített szobában tartották, az anya csak etetni és tisztába tenni ment be hozzá. A gyermek fejlődése visszamaradt, 9 hónapos korában fejlettsége egy 3-4 hónapos babáénak felelt meg. Ezideig sem a szomszédok, sem a rokonok, egyetlen szakember sem tett semmilyen lépést a gyermek érdekében.

- Hét testvér közt Rudi az ötödik. Szülei dolgoznak, hogy meg tudjanak élni, s mivel nincsenek rokonok a közelben, senki sem figyel túl sokat a gyermekre. Ráadásul Rudi szülei feleslegesnek tartották, hogy érzelmeikről beszéljenek, hogy olyasmit mondjanak egymásnak vagy a gyerekeknek, hogy „szeretlek”. Úgy vélték: nem kell foglalkozni ilyesmivel, sőt el kell fojtani mind a negatív, mind a pozitív érzelmeiket. Rudi gyakran verekszik osztálytársaival, rövid életű barátságokat köt, és már többször rajtakapták, hogy állatokat kínoz. Most 10 éves, és semmit sem tud mondani, ha kérdezik: mit érez?

- Nagy tanár úr arról híres a középiskolában, hogy bármely tanítványát, még a legokosabb fiúkat is, meg tudja ríkatni az egész osztály szeme láttára. Mindenkihez van egy rossz szava. 25 éve tanít matematikát, s még azt a néhány elszánt tanulót sem kíméli, akik hozzá jelentkeznek abban bízva, hogy jó képességük majd immunissá teszi őket a szóbeli bántalmazással szemben. A két legjobb tanítványa, Sára és János azt hitte, hogy valamiféle kapcsolat alakult ki köztük és a tanár úr között, amióta a tanítás után sakkozni tanítja őket. Amikor legközelebb őket alázta meg az osztály előtt, akkor ez rettenetesen bántotta és összezavarta őket.

Ezekből az esetekből egyértelműen kiderül, hogy egy gyermeknek nemcsak a csontjait lehet összetörni, hanem a lelkét is. Hatalmas előrelépést jelent, hogy a társadalom kezdi felismerni, mekkora súlya van a gyermekek fizikai bántalmazásának és elhanyagolásuknak. Azonban egy gyermeket nemcsak fizikailag lehet bántalmazni, mint ahogy egy gyermek elhanyagolása nem kizárólag éheztetést jelent. Az érzelmi bántalmazás és a lelki éheztetés ugyanilyen súlyos társadalmi probléma, ha nem súlyosabb az előbbieknél.

A normális érzelmi fejlődés mintegy védőfalként szolgál mindazzal szemben, amit érzelmi elhanyagolásnak nevezünk. Az érzelmi fejlődés az „*érzelmi kompetencia*” kialakulását jelenti, azaz, hogy az egyén megtanul megszeretni másokat, elsajátítja, miként lehet mások társaságában jól érezni magát és másokkal együttműködni a mindennapokban. A megfelelő fejlődés megóv az önromboló, antiszociális érzelmi kitörésektől, továbbá a súlyos depressziótól. Az érzelmi fejlődésnek köszönhetően a gyermek alapvető, egyszerű érzelmei – a fájdalom és az élvezet – sokkal differenciáltabbá, összetettebbé és árnyaltabbá válnak.

A normális fejlődés során a gyermek elsajátíthatja az emberi érzelmek széles skáláját, továbbá azt, hogy hogyan és miként lehet ezeket az érzelmeiket kifejezni társadalmilag elfogadott

módon. Ha a gyermek érzelmi fejlődése nem szenved csorbát, akkor meg fogja tanulni, miként bánjon kudarcaival, kialakul egyfajta alapvetően pozitív önértékelése és megtanulja pontosan kifejezni szavakban, gesztusokban és tettekben saját érzelmeit, és helyesen értelmezni mások érzelmi üzeneteit. Az érzelmileg elhanyagolt gyermekek a személyiségfejlődés itt felsorolt bármely területén súlyos problémáktól szenvedhetnek. Drámaian növekszik annak a lehetősége, hogy valaki áldozattá váljék, hogy egy gyermeket meggyötörjenek.

Paula ötéves volt, amikor az édesapja magára hagyta a családot. Az édesanya Paulát tartotta felelősnek az édesapa távozásáért, s ezt minden lehetséges alkalommal közölte is a lányával. Korábban Paula boldogan odabújt az apjához, ám édesanyja arra tanítja, hogy minden férfi rossz és csak egy dolgot akar, s ezért sohase engedje meg, hogy egy férfi, akár csak hozzáérjen. Mivel az édesanya dolgozik és mindig fáradt, s mert a kislány senkit sem ismer a környéken, ezért nem mehet el a könyvtárba vagy sétálni, nem mehet át egyedül az úttesten, és nem mehet le a térre játszani a többi gyerekkel. Paula most hétéves, megdermed, ha szembetalálkozik egy idegennel, minden férfitől retteg, legyen az tanár, postás, avagy rendőr, és elszalad. Rendszeresen rémálmai vannak.

Tomi intelligens, tanult édesanyja egy kísérletbe kezdett elsőszülött fiával. Azt gondolta, hogy csecsemőkorától kezdve megpróbál nem beszélgetni, nem válaszolni a gyermeknek. A papa ráhagyta, hadd kísérletezzen már csak azért is, mert gyakran volt távol otthonról. Az édesanya egyáltalán nem beszélt a fiához hároméves koráig, addig, amíg meg nem született a második gyermek. Hatéves korában Tomi kimaradt az első osztályból és egy olyan iskolába helyezték, melyet érzelmi problémákkal küzdő gyermekeknek hoztak létre. Gyakran vigasztalhatatlanul zokog, értelmetlenül, össze-vissza beszél, és képtelen szót érteni mind a társaival, mind pedig a felnőttekkel. (A második gyermekkel, egy kislánnyal, már nem kísérletezett az édesanya.)

Senki sem vonhatja kétségbe, hogy ezeket a gyermekeket érzelmileg megkínózták. A gyermek saját vallomásai, a szakemberek és a laikusok megfigyelései és értékelései mind ezt igazolják. Paula érzelmeit megtámadták, a lelke olyan egyértelmű sebeket kapott, mint más gyermek teste a fizikai bántalmazásoktól. Tomit érzelmileg éhezettették, lelke ebben az érzelmi úrban eltorzult.

Az itt ismertetett és ehhez hasonló esetek elegendő okot adnak az aggodalomra, azonban az érzelmi elhanyagoltság problémája egyáltalán nem új keletű. Általában a gyermekek szokták a rövidebbet húzni. Régebben a családi viszonylatok sokkal merevebbek és szigorúbbak voltak, a gyermekeknek nem sok szava volt, és a felnőttek az elvárásaikat egyszerűen magánügynek tekintették, így az érzelmi elhanyagoltság valószínűleg kevésbé volt szembeötlő. Feltehetőleg régebben aligha fordulhatott volna elő olyan nevelési kísérlet, melyen Tomi átesett, s ritkábban fordulhatott elő, hogy egy gyermeket oly mértékben izoláljanak, mint Paulát. Az emberek

viselkedését hajdan jobban meghatározták a biológiai tényezők, elsősorban a fizikai életben maradás diktálta a szociális viselkedési formákat, beleértve a gyermeknevelést is. Az élet hajdan egyszerűbb volt, noha a körülmények durvábbak és fizikailag megterhelőbbek voltak.

Mint ahogy az amerikai társadalmat kevésbé szigorúan határozzák meg a szabályok és hagyományok, ezért a lakosságnak kevesebb általánosan elfogadott elvárása van arról, hogy milyen a megfelelő és milyen az ártalmas gyermeknevelés. A magyar társadalmat sokféle, egymásnak ellentmondó és ideológiai, politikai okokból mesterségesen is sugallt modellek zavarták, és zavarják meg. A családi nevelés fogalma egyre nyitottabbá válik, nem kevésbé annak meghatározása, hogy mi is pontosan a gyermek és a szülő; ennek köszönhetően a nem megfelelő gyermeknevelés bizonyos formái egyre gyakoribbakká válnak. Ráadásul a gyermeknevelés összes felelőssége a szülők kezében van, a szülők viszont el vannak zárva minden jóindulatú segítségtől. Sok család él bezárva saját szűk világába, „csapdába esve, összezsúfolva”, csak sejtve a kijáratot a közösséget jelentő nagyvilág felé. A társadalom szemmel láthatóan elvetette azt a nézetet, hogy „egyetlen ember (nő, gyermek) sem magányos sziget”. Az izoláció, melyet az amerikai társadalom kulturális sokszínűsége tovább erősít, lehetőséget ad arra, hogy sokan a gyermekbántalmazással szemben azzal védekezzenek, hogy ez „magánügy”, avagy a „szülői jogokra” hivatkozzanak. Mindazok, akik csak egy keveset is törődnek a gyermekek jólétével tudják, hogy a gyermek érzelmi kielégítettsége központi szerepet játszik a gyermekek jó életminőségének kialakításában.

Napjainkban egyre nagyobb az egyetértés a gyermekek jogaival kapcsolatban, különösen hangsúlyozva a gyermek azon jogát, hogy védelmet keressen a szülői bántalmazásokkal szemben. A fejlődés fontos állomása volt, amikor felismerték, hogy gyakran, sőt mondhatni a legtöbb esetben lelki sérülések rejteznek azon esetek hátterében, melyek először valami egyéb elhanyagoltságnak vagy abúzusnak látszottak. A fizikailag és szexuálisan bántalmazottak esetében legtöbbször sokkal nagyobb figyelmet kell szentelni a lelki sebekre. Ez is hozzájárul ahhoz, hogy hatástalan, sőt, gyakran ártalmas a gyermekekre nézve, ha a szakember csak a fizikai tünetek ellátására szorítkozik. Amennyiben az érzelmi elhanyagoltságot nem tekintik a probléma meghatározó részének, akkor jó esetben a gyermek ellátására és védelmére tett kísérletek nem hoznak teljes eredményt, rossz esetben a segítő teljes kudarcot vallhat.

Dávid szüleinek nem sok fogalma volt arról, miként kell egy gyermekkel bánni. Játékszernek tekintették, amivel játszottak, ha „jó” viselte magát, ha pedig „rossz” volt (útban volt, sírt vagy lecibált dolgokat), akkor kiabáltak vele, vagy magára hagyták a kiságyban. Az anya jómódú családból származott, szokatlan volt számára minden munka, beleértve a gyermeknevelést is. Amíg Dávid kicsi volt, gyakran előfordult, hogy pórázon kikötötte az anyja az udvaron, mialatt ő a házban lakó barátainál beszélgetett. Amikor Dávid 2 éves lett, az anyja otthagya anyósa küszöbén a zokogó kislányt. A szülők később elváltak, a gyermeket bentlakásos iskolába helyezték. A nagyszülők igyekeztek mindent megtenni, hogy Dáviddal fenntartsák a kapcsolatukat: gyakran telefonáltak és írtak neki, meghívták minden szünidőre az édesapával együtt. Azonban Dávid senkiben nem bíz, és rendkívüli képessége van arra, hogy megérezze, ha valaki nem kedveli.

Dávid most 8 éves, és egyik iskolából a másikba sodródik. Mindenkinek megoldhatatlan problémát jelent a magatartása: a tanároknak nem fogad szót, a gyerekekkel verekszik. Rendkívül értelmes, de az eszét arra használja, hogy becsapja és durván kicsúfolja a társait. Az apa az iskolát vádolja, szerinte több fegyelemre és szigorra lenne szüksége a fiának. Az anyja általában ajándékokkal „jutalmazza” Dávid verekedéseit és hallgattatja el saját csalódottságát. Dávid mindig azzal a szülővel akar lenni, aki a másiknál többet ígér neki.

Tibor kétéves korától, az édesanyjától távol, különböző intézetekben nevelkedett. Amikor 7 éves lett, felkereste az anyját, és felajánlotta, hogy költözzön vissza hozzá. Az édesanyjának új családja lett időközben, a második férjtől egy kislány és egy kislánya született. Tibor igent mondott. Néhány évig minden jól ment, de amint Tibor egyre idősebb lett, a mostohaapa egyre durvábban bánt vele. Tibornak engedélyt kellett kérnie tőle, ha felállt, ha leült, ha a mosdóba ment, mindenért. Megtiltotta, hogy Tibor belépjen a cserkészcsapatba, nem engedte meg, hogy elmenjen a barátaihoz játszani. Az alkoholista anyja nem akart vitába keveredni a férjével. Ha Tibor hazavitt valamit, amit az iskolában készített, vagy segítséget kért a tanuláshoz, akkor a szülők kinevették az igyekezetét, vagy lehülyézték.

Tibor súlyos drogfüggővé vált. Most 14 éves, ismét intézetbe került, és részt vesz egy kábítószer-elvonó programban. A tanácsadója azt mondja, hogy Tibor semmi jelét sem mutatja, hogy bármit is akarna kezdeni az életben. Kétszer kísérelt meg öngyilkosságot azt megelőzően, hogy az egyik szomszéd, egy ápolónő, értesítette volna a családot, és a fiú helyzetéről a szociális intézményeket.

- Judit kezdetben boldoggá tette szüleit. Okos és értelmes, de úgymond „nehéz” csecsemő volt. Kétéves volt, amikor megszületett az öccse. A szülők társadalmi és személyes neveltetésének következtében a családban a fiúgyermeket sokkal többre tartották. A kislánytól elvárták, hogy rendet tartson a szobájában, és csendben maradjon, amikor a baba alszik. Egyedül kellett öltözködni és elvárták, hogy foglalja el magát, amíg a mama a másik gyermeket eteti. A szülők megszegyénítették, ha az öccsére panaszkodott, s semmibe vették az igyekezetet, ahogy öltözködni és rendet tartani próbált. Ráadásul sajnos Juditról kiderült, hogy „csak” egy átlagos kislány, a kisbaba viszont „Csodálatos” volt. A nagymama azonban szerette Juditot és játszott vele.

Judit az iskolában jó eredményeket ért el. Otthon azonban súlyosan dadogott, és több ideges szokást is felvett (többek között rágta a körmét és tépkedte a szemöldökét). Az iskolai logopédus foglalkozni kezdett a dadogással, noha az iskolában alig jelentkeztek a kislány beszédproblémái. A gyógypedagógus elbeszélgetett Judittal az otthoni helyzetről, és megszervezett egy találkozót az édesanyával (akinek azóta két újabb gyermeke született). Az édesanya a gyógypedagóguson keresztül megértette, mit gondol Judit az otthoni életről, és egyetértett abban, hogy segíteni kell a kislánynak, továbbá hogy családsegítőhöz kell fordulniuk.

Milyen gyakran fordulnak elő ilyen esetek? Nem tudjuk, miként lehetne meghatározni a gyakoriságát és elterjedtségét az érzelmi bántalmazásnak és rossz bánásnak, megbízható válasz nincs erre a kérdésre. Sokévnnyi kutatás, rengeteg pénz és idő árán ma már viszonylag pontosan ismerni lehet az elterjedtségét a fizikai bántalmazásnak (melynek meghatározása sokkal egyszerűbb és külső jegyei sokkal világosabbak, mint az érzelmi bántalmazásnak). Még az érzelmileg elhanyagolt gyermekekről szóló bejelentések (a jelentett esetek kb. 10 százaléka) adataiból sem lehet megbecsülni a be nem jelentett esetek számát. Csak néhány bírósági jegyzőkönyv használja az érzelmi elhanyagolás kifejezését, és foglalkozik ilyen esetekkel (*USA-adatok – a szerkesztő megjegyzése*).

Egyelőre fogadjuk el irányelvként, hogy legalább annyi esetben mondhatjuk azt, hogy az alapvető probléma az érzelmi elhanyagoltság, mint ahány esetben a fizikai bántalmazás a döntő tényező. A fizikailag bántalmazottak nagy részénél érzelmi bántalmazásról is lehet beszélni, más esetekben a fizikai bántalmazás és rossz bánásmód már a múlté, ám az érzelmi bántalmazás még mindig jelen van. Hitelesnek látszik a sokszor idézett adat, miszerint 1 millió gyermek esik áldozatul valamiféle súlyos bántalmazásnak az Egyesült Államokban.

Amennyiben viszont a szexuális visszaélések eseteiben a jogszabályok és a segítőfoglalkozásúak vitathatatlanul hozzátartozó tényezőként kezdi kezelni az érzelmi bántalmazást, akkor az esetek száma drámai módon megugrik. Ennél is fontosabb az a felismerés, hogy az idősebb gyermekekkel kapcsolatos családi problémák háttérében is a legtöbb esetben érzelmi bántalmazások rejlenek. Míg kisebb gyermekek esetében az érzelmi kínzás gyakran fizikai és szexuális bántalmazással jár együtt, addig a serdülőknél a fizikai tényező

ritkábban van már jelen. A legtöbb ember ösztönösen felismeri, hogy az érzelmi bántalmazás a központi probléma, függetlenül attól, hogy az adott esetben együtt jár-e fizikai komponensekkel.

- Kati, aki most 12 éves, a negyedik nevelőcsaládnál van azóta, hogy apja elhagyta a családot, és édesanyját alkalmatlannak találták a gyermeknevelésre. A jelenlegi nevelőszülők nem hajlandóak beszélgetni a kislánnyal a helyzetéről és az érzelmeiről, ugyanakkor a jelenlétében tárgyalják meg, hogy mily csekélyek az esélyei az örökbefogadásra. Sokat szidják, mert barátságtalan, és rossz iskolai eredményei miatt. Annak ellenére, hogy többen is – többek között egy tanár, a szomszéd és egy lelkész – figyelmeztették a nevelőszülőket, hogy Kati segítségére szorul, semmi sem történt még eddig.

- Laci édesapjának határozott elvei vannak a családi életről és a gyereknevelésről. A hétéves Lacit állandóan ösztökélni kell, ezért viszont számtalanszor kigúnyolja az édesapa – barátok, vendégek, az anya és a húga előtt. Az apa időnként társasjátékot játszik a fiával, hogy Laci „edzésben maradjon”. Ha a gyerek győz, akkor hülye értelmiséginek csúfolják, ha veszít, akkor Laci a fajankó. Az érzelmi nevelés sem zajlik másként. Az apa kitarja karjait, aztán amikor a fiú megindul felé, akkor félretolja, mondván: „már egészen olyan vagy, mint egy homokos”. Laci kizárólag vesztes lehet. Otthon gyakran hibásan ejti ki a szavakat, beszédhibája miatt is sokat csúfolja az apja. Az iskolában még egészen jók mennek a dolgai, de minél feszültebb és idegesebb, annál több otthonihoz hasonló vesztes helyzetbe keveredik ott is.

- Erzsit a férje otthagya három kicsi gyermekkel. Azóta eltelt három év, és Erzsinek valahogy a felszínen kellett maradnia. Amikor valami nem megy, akkor figyelmeztetni szokta a gyerekeket, hogy miattuk ment el a papa, mert rosszak voltak, ha így folytatják, akkor majd ő is el fog menni. Rájött, hogy a gyerekek ettől elhallgatnak, hogy a fenyegetőzéstől saját csalódottsága enyhül, sőt valamiféle élvezetet is jelent ez számára. Erzsi tudja, hogy igaza van: a gyerekek születése előtt jól kijöttek a férjével. Ebben a megközelítésben mindenről a gyerekek tehetnek.

Melyek az érzelmi kínzás tünetei? Hasznos lehet egy világos és egyértelmű lista az észlelhető jelekről, ám az összes lehetséges tünetet felsorolni lehetetlen. A fizikai bántalmazások esetei ebből a szempontból egyszerűbbek: itt egyszerűen bizonyosfajta sérülésekre (pl.: ütésnyomokra vagy cigarettától származó égési sebekre), ezek gyakoriságára, továbbá a sérülésekre vonatkozó hihetetlen vagy nem kielégítő szülői magyarázatokra lehet koncentrálni.

Az érzelmi kínzások eseteiben a helyzet sokkal összetettebb. Nem lehet egyszerű és félreérthetetlen ok-okozati összefüggést találni a fejlődési rendellenességek vagy a deviáns magatartás és az érzelmi kínzások között. Legalább két tényező megnehezíti az ilyen kapcsolat felismerését. Egyrészt számtalan esetben a fejlődési rendellenesség vagy a deviáns magatartás maga a kiváltó ok. Másrészt a gyerekek nem egyformán sebezhetőek, és természetesen

gyerekenként más és más módon nyilvánulnak meg a sérülések is. Vérmérséklettől függően az egyik gyerek agresszív kitörésekkel reagál a lelki gyötrelmekre, míg egy másik passzívan visszahúzódik. Az emberek többsége a viselkedésmódok széles skálájáról meg tudja állapítani, hogy normálisak-e, és meg tudja határozni azokat a tényezőket, melyek az egyént fenyegethetik.

Azon nagyszámú kísérletek, melyek egyértelműen kívánják meghatározni valamely érzelmi kíntásmódot, arra hívják fel a figyelmet, hogy nem lehet egyszerűen a kóros hatást mértéknek tekinteni. Ráadásul a szülők vagy a gyámok szándéka sem jelent biztos kiindulási pontot. A jó meghatározásnak (mi is erre törekszünk) értékítéletet és tudományos meghatározást kell tartalmaznia.

Az érzelmi bántalmazást a szülő vagy helyettese követi el olyan cselekedet vagy mulasztás által, melyet az adott közösség értékei szempontjából az átlag lakosság, illetve a mértékadó szakemberek a személyiségfejlődéssel összeegyeztethetetlennek és arra károsnak tartanak.

Egy ilyen meghatározás mögött az az általános vélemény húzódik, hogy bizonyos nevelői magatartásformák a gyermek fejlődését veszélyeztetik. Történetileg is súlyosan meghatározott, mi az, amit lelki bántalmazásnak tartanak, és mi az, amit nem. Például nem is olyan régen, ha a szülő ölében utazó gyermek egy autóbaleset során megsebesült, akkor ezt ténylegesen balesetnek tekintették. Manapság, amikor megfelelően biztonságos ülésekkel lehet felszerelni a gépkocsikat, az ilyen sérüléseket, nagyon helyesen, hanyagságnak tekintik. A testi fenytés bizonyos formáinak elfogadása vagy el nem fogadása is hasonló fejlődésen ment keresztül (pl. a gyermek vesszővel való verése).

Ezekkel a megszorításokkal, miféle útmutatást lehet adni azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és családvédelemnek szentelik életüket? Van két olyan tényező, mely arra kell, hogy intse a szakembereket, különös éberséggel és aggodalommal figyeljen az érzelmi tényezőkre a rájuk bízott gyermekek esetében. Az egyik ilyen figyelmeztető tényező, hogy a gyermek súlyosan alulteljesít társas kapcsolataiban: önérzete igen alacsony; eluralkodnak rajta a negatív érzelmi állapotok, pl. nyughatatlanság, apátia, depresszió, önbecsmérlő megjegyzések stb.; s a felnőttek mindennapi veselkedésére feltűnően képtelen megfelelően reagálni. A másik ilyen jel, ha bizonyrágot nyer, hogy a szülő vagy nevelő a gyermekkel úgy bánik, hogy az a jó érzés és a józan ész ellen van (pl. megtagadja a gyermekről való gondoskodást; elzárja a gyermeket az iskola vagy a társak nyújtotta szociális tapasztalatoktól; bünteti a gyermeket olyan társas magatartásokért, mint amilyen a mosolygás, jókedv vagy a beszélgetés; a gyermeket következetesen negatív megvilágításba helyezi).

Az első szituáció a gyermek sérült érzelmi fejlődését tekinti jelzésértékűnek, a második a szülő alkalmatlan vagy kóros, a gyermek érzelmi jól-létét károsító magatartására koncentrálnak.

Egyik jel sem perdöntő önmagában. Bármelyik csak arra inthet, hogy tovább igyekezzünk figyelemmel kísérni és megérteni a családot.

A szülők és a gyerekek

Kik a gyerekek érzelmi kínzóí? Szinte minden felnőtt potenciális kínzó, aki a gyermekkel kapcsolatba kerül. Szülők, tanárok, szomszédok, lelkesek, szociális gondozók, ügyvédek mind vétkesek lehetnek. Éppen a gyermek-felnőtt kapcsolat jellegéből adódik ez a veszély. A felnőttnek sokkal összetettebb és hatékonyabb értelmi és érzelmi források állnak rendelkezésére. Egy gyermek szemében a felnőttet az jellemzi, hogy hatalma van felette, ennek köszönhetően a felnőttnek olyan ereje van, amit a gyermek ellen fordíthat. A gyermekkínzásnak a lényege, hogy a felnőtt visszaél ezzel az erővel és hatalommal.

Rendkívül fontos megértenünk azt az alapvetet, hogy egy gyermeket éppen annyira lehet érzelmileg meggyötörni, amennyire függő helyzetben van tőlünk. Minél szorosabban kötődik valakihez egy gyermek, annál nagyobb mértékben lehet bántalmazni (és persze segíteni). Mindnyájan – beleértve a gyerekeket is magunkkal hordozzuk ezeket az erős kötelékeket.

A tartós szülőgyermek kapcsolatnak óriási lehetőségei vannak a nevelésre, ám ugyanannyi a bántalmazásra is. A szeretet és a gyűlölet közös forrásból táplálkozik. A szülő–gyermek kapcsolat általában a legfontosabb, és ugyanakkor a legproblematikusabb viszony egy gyermek számára, nem ritkán a szülő számára is. Még a legharmonikusabb kapcsolatban is adódnak konfliktusok. Minden családban elhangzanak és megtörténnek olyan dolgok, ami miatt azután szégyenkezni kell; mindnyájan megtapasztaljuk az igazságot, hogy „azt bántjuk, akit a legjobban szeretünk”, sokszor szándéktalanul, avagy ok nélkül. Természetesen a legtöbb gyermek–szülő kapcsolat alapvetően jó, és az egészséges személyiségfejlődést szolgálja. A baj akkor történik, amikor a kapcsolat rossz irányba fordul, és ezzel aláássa, vagy meggátolja az egészséges személyiségfejlődést.

A szülők

Miért gyötrik a szülők gyermekeiket? Általában ugyanazok az okok, mint a fizikai bántalmazások eseteiben. Az ilyen szülőket nem különböztetik meg speciális vonások, nem állnak távol azoktól, akik fizikailag bántalmazzák vagy szexuálisan molesztálják gyermeküket.

Több a közös vonás, mint a különbség. A gyermekek bántalmazásával foglalkozó jelenlegi kutatások és a klinikai tapasztalatok az alábbi általános jegyeket határozták meg:

- sok szülő, sőt valószínűleg a legtöbb, hajlamos a gyermekét bántalmazni, ha az életében olyan problémák adódnak, melyeket nem tud megfelelően kezelni; a kevés empátiával megáldott szülők még inkább esélyesek erre;
- bizonyos szülőket nagy valószínűséggel gyermekkínzóvá tesz saját személyiségfejlődésük, saját családi tapasztalataik, avagy a családi életről vallott elképzeléseik, megnyilvánulásaik és elvárásaik;
- sok család a kultúra és a társadalom jóváhagyásával gyötri gyermekét azáltal, hogy nem ellenzik, sőt sok esetben bátorítják is a családot a társadalmi elzárkózásra, elfogadják a durvaságot, mint a nevelés egyik módszerét továbbá azt az alapelvet, hogy a gyermek a szülő tulajdonát képezi.

Most felsorolunk néhány olyan szülői tulajdonságot, melyek segíthetnek abban, hogy megmagyarázzuk és pontosítsuk az érzelmi bántalmazásokat.

CSÖKKENT KÉPESSÉG

Gyermekeiket gyakran bántalmazzák azok a szülők, akik nem képesek teljesen megérteni gyermekeiket és kielégítően bánni velük. Az értelmileg fogyatékos, pszichopatologikus, alkoholisták vagy kábítószerfüggő szülők gyakran képtelenek megfelelő módon kielégíteni gyermekeik azon érzelmi igényeit, melyek elengedhetetlenül szükségesek egészséges fejlődésükhöz. A gondoskodást, a nevelést ugyancsak lehetetlenné tehetik az empátia hiánya, vagy ha a szülő képtelen az „együttérzésre”.

SZADISTA PSZICHÓZIS

Súlyosan sérült szülők, akiknél a betegség tünete, hogy mások fájdalmában lelnék élvezetet, gyermekeiket módszeresen és rendszeresen kínozzák érzelmileg, szándékosan okoznak nekik lelki sebeket. Szerencsére ilyen szülők (a „rákos lelkűek”, ahogy C. Henry Kempe gyermekgyógyász nevezi őket) meglehetősen ritkán fordulnak elő, de néha ők játsszák a főszerepet a legsúlyosabb esetekben.

HAMIS ELKÉPZELÉSEK A GYERMEK SZÜKSÉGLETEIRŐL

Egyes szülők a saját személyiségfejlődésüknek vagy kulturális hagyományaiknak köszönhetően semmilyen objektív mércével nem rendelkeznek, és téves elképzeléseik vannak a gyermekek szükségleteiről, ami végül gyermekeik érzelmi gyötréséhez vezethet. Az ilyen téves elképzelések sokszor a szülők saját kulturális hagyományaiban gyökereznek, ahol legalábbis megvolt a lehetőségük arra, hogy elfogadják és normálisnak tartsák őket, a szó általánosan elfogadott értelmében. Nézzünk egy példát. A behaviorista pszichológusok már rég bebizonyították, hogy általában sokkal eredményesebb a pozitív viselkedés elismerése, mint a negatív magatartás büntetése, mégis vannak olyan kultúrák, ahol rosszallják, ha egy gyermeket megdicsérnek a helyes viselkedésért, mondván, hogy ezután majd csak jutalomért fog így tenni.

KISIKLOTT ÉLETEK

Talán azok a szülők bántalmazzák a leggyakrabban a gyermekeiket, akik életüket kudarcként élik át. Ezek az emberek képtelenek szorongásaikat elfogadható hangnemben, társadalmilag bevett módon feloldani, és ilyenkor gyermekük ellen fordulnak. Ezekben az esetekben, függetlenül attól, hogy sokszor maga a gyermek is hozzájárul a szorongáshoz, éppen ő lesz, bizonyítható módon az oka a szülők együttműködési képtelenségének.

A gyermekeiket gyötrő szülők vizsgálatakor figyelmeztető jelnek kell tekinteni a szülők extrém viselkedését. Külön figyelmet kell szentelni egyrészt azoknak a szülőknek, akik annyira túlfegyelmezettek, hogy képtelenek a mindennapi életben kifejezni negatív érzelmeiket, másrészt azoknak a szülőknek, akiknek annyira csekély az önkontrolljuk, hogy a legkisebb feszültséget is gyermekeiken vezetik le. A gyerekek elég rugalmasak ahhoz, hogy elviseljék a szülők normális hangulatingadozásait, viszont általában tehetetlenek a felnőttek mindent átható destruktív érzelmeivel, valamint az olyan szélsőséges dühkitörésekkel szemben, melyek összezavarják a világukat. Általában az izolációs traumák megközelítőleg sem olyan rettenetesek, mint az ismétlődő érzelmi támadások.

A BÁNTALMAZÁS FORMÁI

A tapasztalatok szerint az érzelmi bántalmazásoknak az alábbi öt formája a leggyakoribb.

Visszautasítás

Amikor a gyermeket félreérthetetlenül nem fogadják el. A kutatók a visszautasítást mint az emberi fejlődés „pszichológiailag beteges” tényezőjét tartják számon, véleményük szerint ez abban az esetben erősödik fel, amikor a szülők támogatás, bátorítás és külső visszajelzések nélkül irreális, teljes felelősséggel ruházzák fel gyermeküket.

Mellőzés

Amikor a szülő pszichológiailag elérhetetlen a gyermek számára. Az ilyen szülők megvonják a gyermeküktől az elengedhetetlenül szükséges ösztönzést és odafigyelést, s ezzel megakadályozzák a gyermek érzelmi és intellektuális fejlődését. A gyermeknek partnerre van szüksége ahhoz, hogy normálisan tudjon fejlődni.

Megfélemlítés

Szóbeli bántalmazás, a félelemmel teli légkör kialakítása, a gyermek fenyegetése mind ebbe a kategóriába tartoznak. Ugyancsak a megfélemlítés eszköze, amikor a szülő tönkreteszi gyermeke kedvenc tárgyait, megtámadja a gyermek által kedvek személyeket vagy állatokat. A szülő mindezzel arra tanítja a gyermekét, hogy a világ kegyetlen és kiszámíthatatlan.

Izoláció

A szülő megfosztja gyermekét az egészséges társadalmi kapcsolatok megismerésének lehetőségétől. Az ilyen szülők megakadályozzák, hogy gyermekük barátságokat kössön. Mindebből a gyermek azt a következtetést vonhatja le, hogy senkire sem számíthat a világban. Ráadásul ezek a gyermekek nem részesülhetnek a társadalmi hálózatok és kapcsolatok nyújtotta segítségben sem.

Megvesztegetés

Ebben az esetben a gyermeket társadalmilag el nem fogadott viselkedési formákra tanítja a szülő. Szándékosan deviáns viselkedésre ösztönzik a gyermeket (pl. agresszió, a bűnözés, avagy a korai szexualitás jutalmazásával), s ezzel tévútra terelik. A szülő magatartása arra

irányul, hogy a gyermek ne feleljen meg a normális társadalmi kapcsolatok (az iskola, a közösség, a kortársi csoportok) elvárásainak.

MILYEN ÉLETET ÉLNEK AZ ÉRZELMILEG MEGKÍNZOTT GYEREKEK?

Kisgyermek arca és testtartása beszédesen vall erről. Nagyobb gyermekek és serdülők, akiket érzelmileg meggyötörtek, már be tudnak számolni tapasztalataikról, de viselkedésük is árulkodik erről. Íme néhány példa.

- Ádám

Kérdés: Együtt lakott a szüleivel?

Válasz: Nem. Az anyámmal és a mostohaapámmal laktam. A mostohaapámnak összesen nyolc elemije volt, és azt hiszem, féltékeny volt rám, mert úgy volt, hogy középiskolába fogok járni, jogász akartam lenni. Az én nagy terveim! Ha, ha...

K.: Szóval, azt mondja, a dolgok akkor változtak meg, amikor nyolcadikba járt?

V.: Aha. Mindig én voltam az, aki a ház körül csellengett. Nem jártam sehová. Nem volt egyetlen barátom sem. Egészen úgy éltem, mint egy börtönben.

K.: Maga szerint miért alakultak így a dolgok?

V.: Nem tudom. Talán, mert sokat csúfoltak, állandóan kritizáltak és mindenre azt felelték, hogy „nem”. A bátyám és a két nővérem volt mindig a központban, nekik voltak barátaik és oda mehettek, ahová csak akartak. Ők mindig önmaguk lehettek. Ők már sokkal kialakultabb egyéniségek voltak akkor, mint én. Ettől kezdve, lassan, de biztosan kezdtem feleslegessé válni, egyre több dologban korlátoztak és minden apróságért engem hibáztattak – minden rossz miattam volt.

K.: Erre gondol, amikor azt mondja, hogy maga volt a bűnbak?

V.: Aha, én voltam a család fekete báránya.

K.: A maguk családjában inkább az érzelmi agresszió volt a gyakori, ugye?

V.: Igen, inkább érzelmileg gyötörtek.

K.: Fizikailag is bántalmazták?

V.: Lehet, de erre nem emlékszem. De emlékszem, az apám egyszer megütött, de semmim sem tört el. De szavakkal sokszor bántottak.

K.: Mindig ilyen volt otthon a helyzet?

V.: Emlékszem, az óvodában mindenfélét kitaláltam, hogy odafigyeljenek rám. Egészen veszélyes dolgokat. Biztosan nagy szükségem volt a figyelemre.

K.: S ez mindaddig tartott, amíg el nem költözött otthonról?

V.: Ahogy nőttem, egyre rosszabb lett a helyzet. Egy csomó dologgal kudarcot vallottam, amivel megpróbáltam a kedvükre tenni. Persze, a hülyeségeket is tovább csináltam, ezzel legalább egyre több negatív figyelmet tudtam kiereszokolni. Minél jobban igyekeztem, annál gyakrabban mondták, hogy rossz vagyok. Olyan volt az egész, mint egy ördögi kör. Megpróbáltam „jónak” lenni – például én voltam a szurkolók vezetője, meg csupa olyasmiket csináltam, mint a többi lány – de ilyenkor vagy orra buktam, vagy valami ehhez hasonló történt velem. Minden alkalommal, amikor valami normálisat akartam volna csinálni, azon nyomban beindult a lavina.

Mari

K.: Úgy érzi, szeretettel teli otthonban nőtt fel?

V: Egyáltalán nem, egy cseppet sem. Csak mérgelődés, leszólás meg féltékenység volt; senki sem állt mellettem.

K: Ezt hogy élte meg?

V: Hát elkezdtem keresni valami más helyet, ahol szeretnek. Megpróbáltam a tanároktól megszerezni ezt a hiányzó szeretetet, és azt hiszem, ők mentették meg az életemet. A pedagógusok mindvégig tényleg törődtek velem, és biztattak, hogy jól csinálom a dolgaimat. De mindig kellett valamit csinálnom, hogy kivívjam az elismerésüket. Úgy éreztem magamat az iskolában, mintha színházban lettem volna, ahol állandóan szerepelnem kell ahhoz, hogy elismerjenek. Azt sohasem éreztem, hogy már az is elég jó, hogy vagyok. Ki kellett takarítanom az egész házat, hogy az anyám megdicsérjen. Úgy éreztem magam, mint valami Hamupipőke, érti?! A szeretetért meg kellett dolgoznom. Ingyen nem volt szeretet: szeretlek, ha megcsinálod ezt, rossz vagy, ha nem csinálod meg azt. Végül rengeteget lázadoztam. Hál' Istennek.

János

K.: Az érzelmi bántalmazás rosszabb volt, mint a verés?

V: Én tényleg azt hiszem, hogy rosszabb volt. Tudja, azt hiszem, tényleg nem bántam volna, ha megvernek, ha azt érezhettem volna, hogy törődnek velem. Megtörtént, hogy az anyám pofonvágott, amikor azt mondtam neki: „Te nem szeretsz bennünket!”, meg hogy: „Te csak verni szeretsz bennünket, ha tényleg szeretnél minket, akkor ezt meg is mutatnád!”. Jó nagy pofont kaptam ezért, de azt hiszem ez volt az igazság. Olyasmire viszont egyáltalán nem emlékszem, hogy mondjuk hazajönnek, megölelnek bennünket és valami olyat mondanak, hogy: „Szeretlek” vagy hogy „jó gyerek vagy”. Semmi ilyesmire vagy ehhez hasonlóra nem emlékszem.

K: Azt mondta, hogy az egyetlen alkalom, amikor az apja valamiféle érzelmet mutatott maga iránt, akkor volt, amikor bevonult.

V: Aha. Kezet rázott velem, és sok szerencsét kívánt. Ennyi.

K: És miután elköltözött otthonról, visszatekintve, ez a kapcsolat miként befolyásolta a további életét?

V: Hát először is borzasztóan keserűvé lett mindez, és bizonyos mértékig magányossá váltam. Például, amikor azt láttam, hogy egy anya megöleli a gyermekét: amikor a legjobb barátom anyja megjelent, akkor mindig megölelte a fiát. Legbelül én is erre vágytam. Még ma is, ha valaki azt meséli, hogy: „Karácsonykor a szüleimhez megyek, ha későig maradok, akkor ott is alszom. Egyszerűen megölelnek és megetetnek minden jóval, és én megint a kisluk leszek”, akkor én azt gondolom, hogy „Ej, ha! Ez aztán a jó dolog! Ne menjek én is haza? Egy ilyen vacsora...” Aztán eszembe jut a saját otthonom... Néhány hónappal azután, hogy elköltöztem otthonról, jó ivócimborák lettünk, az apám, meg én. Ez nem valami sok, de együtt, egymáshoz közel ücsörögtünk a kocsmában. Együtt is dolgoztunk, és az apám Hüvelyk Matyinak, tejfelesszájának, meg ehhez hasonlóknak nevezett. Ha vele voltam, soha nem éreztem elég erőt magamban, egy csomó dolgot meg tudtam csinálni egyedül, de ha vele voltam, egyszerűen azt sem tudtam, melyik felét fogjam meg a kalapácsnak. Ha vele voltam, egyáltalán nem bíztam magamban. De ha elment, akkor minden egész jól ment.

Milyen jövő vár ezekre a fiatalokra? Lesznek, akiknek sikerül kiheverniük a fejlődésük során elszenvedett bántalmazásokat és sebeket. Az iskolában, az egyházban, az ifjúsági szervezetekben, a munkahelyeken, a szélesebb családi közösségekben, avagy a szomszédok között megtalálhatják a kompenzáció lehetőségeit. Ezt biztató. Ugyanakkor rengeteg az olyan gyermek és serdülő, akinek nincs ekkora szerencséje. Az ő esetükben az érzelmi kínzásokból származó mentális károsodások elzárják őket a normális társadalmi tapasztalatoktól, ennek köszönhetően kétszeresen károsodnak – érzelmileg megbetegednek és képtelenek megtalálni a segítséget.

Egy kutatás arról számol be, hogy a megkínzott gyermekek tapasztalatai egész életre kiható elidegenedést, önbizalomhiányt és depressziót eredményeznek. Egy másik szerint az áldozatok helyrehozhatatlanul képtelenek az együttérzésre: nehezükre esik felismerni és viszonzni mások érzelmeit és kívánságait. Az áldozatok, serdülő korukban gyakran képtelenek a bizalomra, arra, hogy a maga teljességében és boldogan vegyenek részt az előttük álló (személyközi) kapcsolatokban, továbbá arra, hogy megbirkózzanak belső, örvénylő, ingatag érzelmeikkel, melyeket gyermekkoruktól hordoznak magukban. Ebből következően veszélyek fenyegetik az ilyen fiatal házasságát is. Sokszor szinte megoldhatatlan problémákat jelent számukra az együttélés, gyakran gondokat okoz számukra a bensőségesség.

Szülőként a megkínzott gyermekek sokszor képtelenek együttérezni gyermekeikkel, s (bár szándéktalanul, de) megismélik szüleik hibáit. Lehet, hogy nehezükre esik kielégíteniük a gyermek individuális szükségleteit saját gyermekkori kielégítetlenségük miatt. Akár önkéntes segítőtől, akár hivatásos szakemberektől, ezeknek a fiataloknak segítségre van szükségük.

Az érzelmi kínzás meghatározása

Mit is nevezünk érzelmi bántalmazásnak? Bombabiztos meghatározás nem létezik. Olyannyira nem, hogy egy, a *National Institute of Mental Health* (Mentális Egészség Nemzeti Intézete) és a *National Center on Child Abuse and Neglect* [Gyermek Bántalmazással és Elhanyagolással Foglalkozó Nemzeti Központ (USA – a szerkesztőmegjegyzése)] által rendezett tanácskozás egyik következtetése az volt, hogy nem létezik „A HELYES” meghatározás. A humán segítő foglalkozásúak számára a szélesebb értelmezés a megfelelő megelőző és rehabilitációs szolgáltatásaik alapjaként, a rendőri és bírói szervek számára a szűken értelmezett meghatározások szolgálhatnak a kényszerítő közösségi intézkedések jogi alapjául. Ez a kettős nézőpont nagyon is létezik: aki valaha is dolgozott családokkal, be kell, hogy lássa, óhatatlanul megnehezíti a dolgát az a jelentős különbség, mely a humán szolgáltatás során megismert

tények és a jogi értelemben bizonyítható tényállás között áll fenn. A *National Center on Child Abuse and Neglect* (Gyermek Bántalmazással és Elhanyagolással Foglalkozó Nemzeti Központ) kiadta a Gyermekkínzásokkal és Gyermek-elhanyagolással Kapcsolatos Interdiszciplináris értelmező szótárát (*Interdisciplinary Glossary on Child Abuse and Neglect*). Ebben a következő definíció áll:

Lélektani/érzelmi abúzus: a gyermekkínzásnak az a fajtája, mely a pszichológiai érés és fejlődés károsodásához vezet. Gyakori formái: a szóbeli bántalmazás és a gyermek teljesítménye iránt támasztott mértéktelen követelmények, amelyek a gyermekben negatív énkép kialakulásához és magatartási zavarokhoz vezet. Testi bántalmazással vagy anélkül is előfordulhat.

A súlyos testi bántalmazás viszonylag ritka eseteit leszámítva elmondható, hogy a szülő és gyermek közti kapcsolatot a köztük fennálló érzelmi viszony szabja meg. Azt a kijelentést, hogy „a gyermekkínzó szülők gyerekként maguk is szenvedtek el kínzást” leggyakrabban a testi bántalmazásra szokták érteni, noha az igazi bűnös az érzelmi gyötetés. A gyermekkínzó szülők hátterét olyannak írják le, hogy azt átható és pusztító elutasítás érzés és szociális depriváció uralja. Az érzelmi bántalmazásnak azén van annyira rosszindulatú hatása a személyiségfejlődésre, mert az elutasítás, a semmibe vétel, a tartós megfélemlítés, az izoláció és a korrupció mind aláássák az egyén kompetenciáját. David McClellandnak a kompetenciáról adott meghatározása segítségünkre lehet az érzelmi kínzás definíciójában. Nézete szerint a kompetencia meghatározott társas közegekben tanúsított sikeres viselkedésekben nyilvánul meg, mint a kommunikációs képességek, a türelem, a célok alkalmas kitűzése és az énefejlődés. McClelland ezen meghatározása alapján a szülői magatartást, a szülő és gyermek közti, vagy tanár és tanuló közti kapcsolatot a fejlődés szempontjából ítélni lehet: elősegítik-e vagy sem a kompetencia fejlődését. A kompetencia célokat jelent a szocializáció folyamata számára. A szocializáció gyakorlatának megítéléséhez mindenekelőtt azt kell tekintetbe vennünk, hogy milyen szerepekben és mit fog az élet az adott egyéntől megkívánni (pl. szülőként). Az az elv, hogy a szocializáció alapvető célja a kompetencia kialakítása, kulcsot ad számunkra, hogy az érzelmi kínzást egyszerre szemlélhessük tudományos kérdésként és a szociálpolitika és szociális gyakorlat egyik problémájaként. Az érzelmi kínzásnak a kompetencia köré felépített meghatározása alapján a gondviselők kárt okozó magatartásának négy típusát különíthetjük el. A lélektani kínzás korábban ismertetett öt kategóriája (vagyis az elutasítás, a semmibevevés, a megfélemlítés, az izolálás és a korrumpálás) magában foglalja e négyet is.

Érzelmi kínzás, ha a gyermek büntetést kap olyan pozitív és egészséges viselkedésekért, mint a mosolygás, a helyzetváltoztatás és felfedező magatartás, a hangadás vagy a tárgyakkal

való manipuláció. Többféle közegben folytatott kutatások eredményei igazolják, hogy a gondviselő magatartásának közvetlen hatása van az emberi fejlődés ezen építőköveire. A gyermekeknek ösztöneik diktálják, hogy környezetükben felfedező munkát végezzenek és megpróbáljanak környezetükkel bánni. Ha ez a késztetés és az ebből eredő viselkedésekért a gyermek büntetést kap, ez közvetlen és nyilvánvaló veszélyt jelent a gyermek kompetenciájának fejlődésére.

Érzelmi kínzás a gondozó és a csecsemő kötődésének akadályozása. Ismeretes, hogy a gyermek fejlődésének egyik központi kérdése a gondviselő és a gyermek közti kötődés. E kötődés zavara kapcsolatban áll a fizikai bántalmazással, a fejlődésben való visszamaradással és a kompetencia különféle fogyatékoságaival. Az érzelmi ragaszkodás ellen dolgozó rendszeres hatások ezért a normális fejlődés elleni közvetlen támadást jelentenek.

Érzelmi kínzás a gyermeket megbüntetni, ha pozitív énképről ad jelzést. Az önbecsülés: saját tulajdonságaink pozitív értékelése, pozitív identitásunk alapján. Az önbecsülés mások magatartásának függvényében erősödik vagy gyengül. Az önbecsülés elbátortalanítása egyenértékű a fejlődés egyik alapvető komponense elleni támadással.

Mi a teendő?

Mit hoz a jövő, ha engedjük, hogy az érzelmi kínzás tovább folyjék? A társadalom azzal engedi meg, sőt váltja ki az érzelmi kínzást, hogy némely szülőkre rákényszeríti az izolálódást, másoknak meg megengedi, hogy maguk és gyermekük számára az izolációt válasszák. A problémával akkor küzdhetünk meg eredményesen, ha gondoskodunk arról, hogy minden gyermek és valamennyi szülő részesülhessen a közösség gyógyító folyamataiban. A majmok közti szülő–gyermek kapcsolatok tanulmányozása során azt tapasztalták, hogy a normális szociális interakciótól megfosztott majomanyák szülői viselkedése degenerálódik, abúzus és elhanyagolás lép fel. Ha az anyák ismét a közösség részévé válnak, a többi szülővel való természetes kapcsolat eseményei normalizálják az ő magatartási sémájukat is.

Az érzelmi kínzás annak megfelelően él tovább, sőt súlyosbodik, ahogyan a társadalom eltűri, sőt súlyosbítja a társadalmi izolációt. A szülőknek gyermekükre, saját magukra és a szülő–gyermek kapcsolatra többféle nézőpontból kell tekinteniük. E perspektívák mindegyike különböző, egyedi és különleges információt ad a szülőnek és a gyermeknek, és e perspektívák hiányában a szülő bármilyen zavara, vagy a gyermek viselkedésének bármilyen zavara érzelmi kínzássá súlyosbodhat.

Elég sokan és elég szoros kapcsolatban vagyunk ahhoz, hogy senkinek se kerülhessenek túl sokáig előtérbe a rossz tulajdonságai. Egyesített erőink között mindenféle méregre akad ellenszer – írja Jane Howard a *Families* (New York: Simon and Schuster, 1978) című könyvében. Szerinte az izolációval szemben a kiterjedt szociális háló, a nagy család nyújthat védelmet és gondoskodást maga és a többi résztvevő számára.

Lássuk tehát az érzelmi gyötrés megelőzésének és leküzdésének néhány döntő lépését. Először is szakmabeliek és más, elkötelezett egyének dolgozhatnak azon, hogy a szülők és a normalitást teremtő gyógyító-emberi közösség között több információ áramoljék, ami megerősíti és gazdagítja a család érzelmi kötődését, a szeretet és rokonszenv családon belüli kimutatásának képességét. A gyakorlatban az a professzionális humán segítő foglalkozásúak és az adott lakókörnyezetek, egyházak (templomok), munkahelyek, tulajdonképpen a szülők találkozására és kapcsolat teremtésére szolgáló bármilyen hely természetes szociális hálója közötti színvonalas konzultációt jelent.

Jó alkalom a közösség támogató rendszereivel való kapcsolat megjavítására a szülés időszaka, amikor a családok többnyire különösen nyitottak új kapcsolatok építésére. Jó alkalom ez arra, hogy egy védőnő, aki akár önkéntes is lehet, meglátogassa a családot és megismertesse őket valamely, a családok normális fejlődéséről és érzelmi életéről szóló megbízható információs forrással.

Egy második stratégia: felhasználni minden alkalmat a gyermek iránti melegség és pozitív elfogadás kifejezésére. Szülők és gyermekek közötti támogató, gondoskodó kapcsolatok modelljeire és normáira van szükség, felhasználva a tömegtájékoztatást, a híres embereket és bárkit, akik a családokra potenciálisan pozitív és erőteljes hatást gyakorolhatnak. Értékesek a politikusok és hírességek gyermekek iránt mutatott meleg és érzelmetli megnyilvánulásai.

A rehabilitáció céljából olyan önsegítő csoportok létrehozását kell kitűzni, melyek megmutatják és megtanítják a gondoskodás és érzelemlifejezés készségeit. A szülő–gyermek kapcsolat kóros mintáit olyan technikák segíthetnek kiiktatni, melyek a lélektani belátást az alkalmazott magatartáselemzéssel párosítják.

Végül kutatásoknak kell dokumentálniuk, hogy min fut zátonyra a szülő–gyermek kapcsolat, milyen szerepet játszanak ebben a gyermekellenes értékrendszerek és hogyan kell ezen értékeket újjáalakítani. Mindeme ténykedések közelebb visznek ahhoz a fontos célhoz, hogy a gyermekek és a családok számára egyaránt megteremtjük a pszichológiailag egészségesebb világot, amivel a bajoknak elejét lehet majd venni.

Prognózis

Az eredményes kezelésre azoknak a szülőknek van a legnagyobb esélye, akiknek van valamiféle kölcsönösségen alapuló viszonya a gyermekükkel, akik képesek kifejezni szeretetüket és a gyermekeik iránti érzelmeiket, ám következtlenek és periodikusan érzelmileg gyötrik, szavakkal bántalmazzák gyermekeiket vagy más, negatív magatartást tanúsítanak. Az ilyen szülők esetében van „mivel” dolgozni, van valami, amit érdemes átirányítani, más mederbe terelni a gyermek fejlődése érdekében. Ha külső segítséggel sikerül megérteniük, mekkora kárt okoznak, akkor elég motivációjuk lesz a változtatásra. Eredményhez vezethet az a módszer, mely a megváltoztatott magatartást használja fel, hogy elősegítse az érzelmi változást. Az elkötelezett szülőkkel való viselkedésterápiás program hatékony lehet és nagymértékben képes a szülő–gyermek kapcsolatot javítani a gyermek fejlődése szempontjából előnyös módon. Ám az ilyen programok sikere nagyban azon múlik, hogy mennyire sikerül ezeket a szülőket más szülőkkel összekötésbe hozni, olyanokkal, akik bátorítják és támogatják ezt az új, pozitívabb szülői magatartást. Ha ez nem valósul meg, akkor a szülők hamarosan vissza fognak esni abba a csapdába, mely kiváltotta és fenntartotta a gyermekek érzelmi kínzását.

Kevésbé biztató a helyzet azokban az esetekben, ahol a szülő–gyermek kapcsolat szemmel láthatólag gyenge vagy nem létezik, ahol a viselkedési formákkal nincs mit tenni, ahol csak elhanyagolás és visszautasítás létezik. Ezekben az esetekben, szó szerint létre kell hozni a szülő–gyermek kapcsolatot. Ennek módja az lehet, hogy bizonyos viselkedési módokra meg kell tanítani a szülőket, ezt követően a tanultakat meg kell erősíteni, és bátorítani kell a szülőket, hogy felépülhessen a család érzelmi életének egy pozitívabb bázisa. Mint sok más területen, a nagyszámú, könnyebb eseteknél, itt is érdemes igénybe venni az önsegítő mozgalmak és a többi segítő szakma erőfeszítéseit, hogy a szakemberek a bonyolultabb, nagyobb kihívást jelentő ügyekre tudjanak koncentrálni.

Mindezek után, milyen konkrét tanácsokat lehet adni a szülőknek? Még azokkal a szülőkkel is, akik szeretik, és a lehető legjobbakat akarják gyermekeik számára, azokkal is előfordulhat, hogy belekeverednek a durva szavak csapdjába, melyek üzenete bántja a gyermeket, s melyek megmérgezik a család közös óráit. Fájdalmas látni családokat, melyek a mindennapi élet apró bosszúságai miatt; egy kiborított tányér, egy feldöntött pohár tej, egy eltört edény vagy egy késés miatt hullnak darabokra. A szülők és a gyermekek számára is ijesztő a gondolat, hogy be vannak zárva a düh és a harag öntörvényű világába, egy olyan világba, amire nincs befolyásuk. Hogyan lehet elkerülni a bántó szavakat? Miként lehet kilépni abból a rossz viselkedési sémából, mely az érzelmi gyötréshez vezet? Természetesen az ajánlott módszerek többsége egy-egy általános

megelőzési program részét képezik, olyanokét például, mint a védőnő-hálózat, az otthonszülési programok vagy a szülősegítő csoportok.

Tanácsok a szülőknek

Egy nyugodt pillanatban ülj le és készíts egy listát azokról a dolgokról, melyek a leginkább bosszantanak. Ami említésre méltó, azzal lehet valamit kezdeni. Engedd el magadat, hogy őszintén végig tudd gondolni, mi az, ami idegesít. Ha magadhoz nem tudsz őszinte lenni, akkor hogy tudnál szabadon beszélni a társaddal vagy a gyerekeiddel? Mi is a probléma? És ki tehet erről? Miből áll a gyerekek rosszasága? Fogalmazz a lehető legpontosabban. Kerüld az olyan általános kifejezéseket, mint: szófogadatlan, meggondolatlan vagy hálátlan. Fogalmazz meg pontosan, milyen viselkedésről van szó.

Hallgass meg egy másik véleményt. Egyedül semmire sem megyünk az életben. Időnként mindenkinek szüksége van egy kívülről való véleményre is. Próbáld valakivel megbeszélni a helyzetedet. Gondold végig: más is szokott időnként dühös és elégedetlen lenni? Sok embernek nagy segítséget jelent, ha megbizonyosodik arról: nincs egyedül, ha azt hallja, hogy a többi gyerek sem különb, mint az övé, hogy ha azt hallja, van más lehetőség is.

Üljetek le beszélgetni. Szabályos időközönként ültess le a családot, hogy megbeszéljék a dolgaitokat – vannak családok, akik ezt hetente legalább egyszer megteszik. Az ilyen alkalmak arra is jók, hogy pozitív megnyilvánulásokat tegyünk: az adott események közvetlen nyomása nélkül. Az ilyen családi találkozók sok jóézésre adnak alkalmat, ilyenkor a szeretet szavai mélyen belénk vésődnek, hogy majd átsegítsenek bennünket a harag nehéz óráin. Minden családnak vannak nehéz pillanatai, ezért mindenkinek érdemes időt szakítani arra, hogy legyen mit előszednie majd a nehéz napokon.

Hagyj időt! Amikor robbanásig feszülnek a dolgok, akkor várj egy keveset. Ne hagyd, hogy kitörjön a vihar. Várj. És ezután várj még egy kicsit. Ha csöndben tudsz maradni addig, amíg el nem oszlanak a viharfelhők, akkor utána már sokkal könnyebb szeretettel és megértéssel, nem pedig haraggal és durvasággal válaszolni.

Ügyelj a nyelvedre. Vannak olyan szavak, melyek sohasem hangozhatnak el otthon. Gyermek és szülő ne mondja egymásnak, hogy hülye, barom, idióta, semmirekellő, szörnyszülött, marha vagy mitugrász. Kerüld az olyan végletes kijelentéseket, melyek azzal kezdődnek, hogy „Te mindig...” vagy „Te soha...” A családotban legyen fontos az udvariasság. Megéri. Mindez nem jelenti azt, hogy minden konfliktust el kell kerülni, vagy hogy nem szabhatsz korlátokat. Épp annyit

számít, ahogy mondod, mint amit mondasz. Inkább azokat az eszközöket kutasd fel, melyek megnyitják az értelem kapuit, már azokat, melyek elzárják az értelmet és megkeményítik a szívet.

Tanácsok a gyermekeknek

Ne feledd: a szülő is ember. A szüleid emberek és szeretnek téged, még ha időnként ezt nem is tudják kifejezni. Sokszor aggódnak, máskor féltenek és olyan is van, hogy egyszerűen mérgesek. Ne ítélj meg őket túl szigorúan: szülőnek sem könnyű lenni.

Keress egy nyugodt pillanatot a beszélgetésre. Előfordul, hogy nagy felfordulás idején szüleid nem képesek odafigyelni arra, amit mondani akarsz. Keress egy nyugodt pillanatot a dolgok megbeszélésére. A legtöbb szülő sokkal szívesebben figyel oda a problémákra, ha nyugalom van körülötte.

Készíts feljegyzést. Szakíts időt arra, hogy lejegyezd, ami a szívedet nyomja. Írd össze, miről szeretnél beszélni. Lehet, hogy neked könnyebbséget jelent, írásban közölnöd a szüleiddel a saját véleményedet, mint szóban, közvetlenül nekik. Ha nem tudod leírni, akkor keress magadnak egy jó szándékú közvetítőt. Talán a húgod, a bátyád, a nagynénéd vagy a nagybátyád, esetleg a nagyszüleid lehetnek a segítségedre. Lehet ez a segítő egy lelkes, egy szomszéd, egy tanár vagy egy tanácsadó. Keresd meg a módját, hogy a szüleidnek tudtára add, amit érzel.

Kérj segítséget olyan felnőttől, akiben megbízol. Előfordul, hogy egy kívülálló felnőtt, aki világosabban látja a helyzetet, tud segíteni a családnak. Időnként ilyen kívülállók segíteni tudnak abban, hogy jobban megértsd és eligazodj saját érzelmeidben.

Tanácsok az áldozatoknak

Ha olyan felnőtt vagy, akit egész gyermekkorában érzelmileg bántalmaztak, akkor szükség lehet segítségre, hogy meg tudj oldani a gyötrelmekből származó problémáidat, melyek meghatározzák, hogy miként érzel és cselekszel mint szülő, mint partner, mint barát, mint munkaerő vagy mint szomszéd.

Keress fel a helyi pszichiátriai, pszichológiai szakrendelést. Itt jó tanácsokat kaphatsz, hogy kihez fordulj segítségért. Körültekintően válaszd meg barátaidat. Kerüld azokat, akik a legrosszabb tulajdonságaidat hozzák elő, viszont keresd azoknak a társaságát, akik figyelmesek, melegséget sugároznak, nem durvák és képesek az érzelmeiket kifejezni.

Megtörheted a sémát. Senkinek sem kötelező továbbadni a gyermekkorában elszenvedett bántalmazásokat. Meg lehet törni a varázst, ki lehet lépni az ördögi körből.

Kérdések, feladatok

- ✓ *Gyűjtsön össze gyereket, kamaszt érzelmileg veszélyeztető tényezőket a családból, az iskolából, a lakókörnyezetből!*
- ✓ *Milyen érvei vannak az ellen a megállapítás ellen, hogy a gyerekbántalmazás „magánügy”, „szülői jog”?*
- ✓ *Milyen módokon lehetne felmérni az érzelmileg bántalmazott gyerekeket, kamaszokat? Melyek az érzelmi bántalmazás tünetei? Milyen szülői személyiségek hajlamosak a bántalmazásra? A tanulmány kínálta szempontokat próbálja alkalmazni megtörtént eseteknél!*
- ✓ *Készítsenek csoportjukban a témával összefüggő problémalistát!*

Egyik megközelítésben:

 - a visszautasítás esetei,
 - a mellőzés esetei,
 - a megfélemlítés esetei,
 - az izoláció esetei.

Másik megközelítésben:

 - büntetés a mosolygásért,
 - büntetés a hangos felkiáltásért,
 - büntetés egyszerű helyzetváltoztatásért,
 - büntetés a felfedező magatartásért,
 - büntetés a manipulációért,
 - büntetés a pozitív énkép, önbecsülés kifejezéséért.
- ✓ *Állítsanak össze szempontokat az érzelmi bántalmazás iskolai körülmények közötti megelőzésére!*
- ✓ *Próbálja kiegészíteni a tanulmány Tanácsok részében megfogalmazott szempontjait!*
- ✓ *A csoport által kiválasztott eset elemzése kapcsán próbáljanak egy krízisintervenció stratégia alapján megoldásokban, kezelési alternatívákban gondolkodni!*

Fordította: Margitta Nóra

(Család, gyermek, ifjúság 1993/1–2.. és 3–4.)

A Kontyfa utcai Általános Iskola ötödikesei (Az órát tartja: Száva Eszter)¹

Osztályfőnöki óra: 1999. II. 1.²

Egy konkrét konfliktushelyzet alakult ki az osztályban, amit valakinek össze kéne foglalni. Ki vállalja? Gyere, Adri!

Adri: Ez az Anették között volt, hogy az Anették minden szünetben bekopogtatnak a kuka tetején, és kérdezik, hogy ott van-e a Gyuri.

Kik a szereplők?

– Anett, Hajni, Gyuri, Szarvas Szilvi (egy másik osztályból). *Jó, mit lettetek eddig a megoldás érdekében?*

– Elhatároztuk, hogy legyen bírósági tárgyalás.

A panaszosok kiválasztották azt a 3 gyereket, akiket bíróként elfogadnának, ők állnak most itt. András, Vallóka, Dorina.

Ildikó: Azt kérdezem az Anettől, hogy hogy történt ez az egész?

Anett: Úgy történt, hogy elkezdünk játszani a Gyurival, és ő ezt tíz perc múlva gondolom már nem játéknak vette, és bejött a lány WC-be, és elkezdett minket rugdosni, utána odajött a „d” osztály elé, és elkezdett nagyoskodni, én meg mondtam neki, hogy ne csinálja már.

Dorina: Anett! Hogy nagyoskodott?

Anett: Úgy, hogy maradjunk már csöndben, mert mindjárt agyonver.

Ildi: Te Gyuri, hogy látod ezt az egészet?

Gyuri: Ez egyáltalán nem így volt!

Anett: Én rossznak látom, mert a Gyuri majdnem betörte a fejemet, meg a Hajniét is.

Andris: De hát azt mondtad, Hajni, hogy neked ehhez semmi közöd.

¹ Száva Eszter kiválasztását az is motiválta, hogy osztályfőnöksége nyolc évre szól. Már egy másik iskolában végigvitte ilyen módon egy tanulócsoporthoz, s ez ritka pedagógiai tapasztalatokhoz juttatta őt. Ezeket ebben az előzőtől eltérő társadalmi környezetben lévő iskolában bizonyára kiválóan kamatoztatja a továbbiakban is.

² Az óraleírást és a leveleket lejegyezte, és a szöveget szerkesztette Sepsi Andrea, a Kontyfa utcai iskola pedagógusa.

Hajni: Én nem csináltam semmit, a Gyuri odajött hozzám és belém akart rúgni, és én ráléptem a kukára, és majdnem elestem, és majdnem betört a fejem is. Én nem csináltam vele semmit. Nem tudom miért haragszik rám.

Anett: Szerintem azért haragszik ránk a Gyuri, mert mondtuk neki, hogy meg fogjuk mondani Eszter néninek.

Andris: Gyuri akkor mondd meg, hogy a Hajnit miért bántottad!

Csuri: Nem úgy volt. A Szilviék piszkáltak engem, és én kergettem őket, és befutottak a lány WC-be, és én utánuk futottam. Ők befutottak a d-be, és én is, és a lábam beleakadt egy székbe. Utána bejöttem az osztályba, leültem, utána kimentem, bementem a lány WC-be, és belerúgtam a Szilvibe. Utána megmondtam a Szilvinek, hogy hagyjon engem békén.

Dorina: Mindketten hibásnak érzitek magatokat?

Gyuri: Igen.

Anett: Részben igen, részben nem.

András: Azt mondja meg a Gyuri, miért rúgta meg a Hajnit, mind a kettőt!

Gyuri: Szilvit? Mert piszkáltak, ütögettek.

Dorina: És az igaz, hogy beleverted a fejét az asztalba?

Gyuri: Hát odalöktem.

Ildi: Azt szeretném megkérdezni, hogy te egyáltalán hogy mertél bemenni a lány WC-be, amikor tudod, hogy nem szabad bemenni, még ha valami konfliktus is van közöttetek.

Gyuri: Mert nagyon mérges voltam.

Enikő: A Gyuritól azt szeretném kérdezni, hogy láttam, hogy ő máskor is szokott kergetőzni a Szilvivel, ez nem játszott közre?

Gyuri: Az régebben volt.

Ez legyen az utolsó hozzászólás.

Bence: Azt szeretném kérdezni, hogy miért nem jöttél be, és hagytad őket ott a lány WC-ben?

Gyuri: Mert már nagyon mérges voltam.

Dorina: Mind a ketten úgy érzitek, hogy mind a kettőtöknek hozzunk büntetést?

Anett: A Gyurinak jobban.

Dorina: De neked is'?

Anett: Hát nekem is.

Az ügynek minden fontos részét föltártátok? – Igen.

Oké, akkor a bíróság vonuljon el. 5 perc elég lesz az ítélet meghozatalához? – Igen.

A bíróság elvonul, 5 perc múlva:

Vallóka: A Gyurira azt a döntést hoztuk, hogy ne mehessen le az aulába egy hétig, és a folyósóra is csak akkor mehessen ki, ha végszükség van.

Dorina: Az Anettet ugyanolyan bűnösnek ítéltük, mint a Gyurit, és ugyanaz a büntetése, és ha még egyszer előfordul ez, akkor már az lesz a bíróság döntése, hogy a buliból kimaradnak.

András: Az egész osztály egyetért ezzel?

Nem ez az első kérdés.

András: Ja, hogy elfogadjátok-e, Gyuri?

Gyuri: Igen.

Anett: Én nem. Nem fogadom el, hogy egy hétig ne mehessek ki.

Dorina: Anett, milyen büntetésre számítottál?

Anett: Most így nem tudom, de nem érzem magam ugyanolyan bűnösnek, mint a Gyuri.

Javasolhatok valamit? – Igen.

Az mindannyiunknak rossz lenne, ha Gyuri nem mehetne ki egy hétig. Az aulába valóban ne mehessen le, és ha itt a folyósón bárki tapasztalja, hogy megint jön a vadulás, akkor súlyosabb büntetést kapjon. Mit szóltok hozzá?

Jó!

Enikő: Anett, te miért érzed magad kevésbé bűnösnek?

Anett: Mert a Gyuri majdnem betörte a fejem.

Dorina: Anett, elfogadod, amit Eszter néni mondott, vagy nem?

Anett: Hát, elfogadom.

András: És az egész osztály elfogadja?

Dorina: Tegye fel a kezét, aki elfogadja!

Vallóka: Látható többség. És ki nem fogadja el?... Senki... Tartózkodik? – Senki...

Manó: Légy szíves, Anett, ezt a dolgot közöljétek a Szarvas Szilvivel is, mert anélkül ez az egész semmit sem ért.

Anett: Jó.

Andris: Akkor ezt az ügyet lezártuk.

Persze nem minden helyzet válik bírósági tárgyalássá, nem is lenne jó. Ezt ritkán, csak igazán nagy ügyeknél érdemes alkalmazni, így van ereje és értelme.

Kiss Erzsébet

HIPERAKTÍV GYEREK ÉS A PEDAGÓGUS

A pedagógiai eljárások hatékonysága

Ma olyan sokakat foglalkoztat a hiperaktivitás. Sok szülő retteg, hogy vajon az ő gyermeke is ebben a szindrómában szenved, vagy pusztán életkori sajátosság, hogy a gyermek adott szituációban bemászik a sütőbe, aztán a fogason lóg, vagy épp azt próbálja ki, milyen egy kötéláncos élete a szarítókötélen stb. Persze van sok gyermek, aki valóban ebben a szindrómában szenved, és nagyon nehéz szülőnek, pedagógusnak lenni egy ilyen gyermek mellett.

Sokat beszélnek róla, tehát. Felkeltette az érdeklődésemet a téma. Egy konferencia alkalmával lehetőségem nyílt egy előadást meghallgatni, ahol a Nevelési Tanácsadó szakemberei osztották meg tapasztalataikat a hiperaktív gyermek oktatásával kapcsolatban. Elhangzott egy mondat: „Két, három hiperaktív gyermek is megfér egy normál általános iskolai osztályban.” Felmerült bennem a kérdés: Így van ez? Vajon tényleg ilyen könnyű volna kezelni ezt a problémát?

A kételkedés indított el azon az úton, amely végén a hiperaktív gyermek és az őt regulálni akaró nevelője áll.

A kutatómunka megkezdése előtt leginkább az foglalkoztatott, hogy hogyan viszonyul egymáshoz hiperaktív gyerek és pedagógus. Hogyan hatnak egymásra.

A témával kapcsolatosan több intézménybe ellátogattam, többek között találkoztam a debreceni Gyermekpszichiátria egyik pszichiáterével, aki így fogalmazott: „...ha a problémát nem megfelelően kezelik, akkor a hiperaktív gyerek felnőtt korában lelki zavarokkal küzdhet, pszichopatizálódhat...” Hiszen mind a pedagógustól, mind a családtól, mind a környezettől csak olyan visszajelzéseket kap, hogy ő rossz, rossz és rossz, tehát egy olyan tükröt tartanak elé, amelyből egy nagyon rakoncátlan gyerek néz vissza. Ez a rosszság interiorizálódik – azzá válik a gyermek –, veszélybe kerülhet a gyermek személyiségfejlődése.

A szakirodalom másodlagos zavarokról, illetve Joseph Biedermann a figyelemzavaros gyerek másodlagos megbetegedéséről ír. Szerinte szinte biztosnak tűnik, hogy a figyelemzavaros beteg veszélyeztetett minden függőséget okozó szertől, de csak akkor, ha egyidejűleg súlyos pszichikai betegségben is szenved, és például így próbálja szorongását enyhíteni alkohollal, frusztrációját

féktelen evészetbe ölni, kudarcait szerencsejátékkal enyhíteni, vagy éppen vásárlási lázban kiélni. Amikor már minden mindegy, megpróbálkozik a pszichotróp anyagokkal is, „beállítja magát”.

Tzelepis szerint pedig nehezen kezelhető felnőtteket, akiknek normál pszichiátriai megbetegedésük van, rutinszerűen meg kellene vizsgálni, nincs-e figyelemzavaros múltjuk.

Hol van tehát a megoldás kulcsa? Mi az, amely meghatározhatja a hiperaktív gyermek személyiségfejlődését?

Szerintem az egyik ilyen alappillér a pedagógus (a család és a környezet mellett), aki a gyermekkel foglalkozik, a személyisége, a mentalitása, a módszerei a hiperaktív gyermek nevelésének hatékonyságát nagymértékben befolyásolhatják.

Hiperaktivitás

Mielőtt rátérnék a pedagógusok munkájára, azelőtt szeretnék általános képet nyújtani a hiperaktivitásról, a 6–10 éves hiperaktív gyermek legáltalánosabb megnyilvánulásairól. Úgy mutatom be a hiperaktív gyermeket, ahogyan a pedagógus látja.

Éppen ezért nem térek ki a különféle terápiafajtákra, illetve a gyógyszeres kezelésre. Nem azért, mintha ezek nem volnának fontosak a témával kapcsolatban, hanem inkább azért, mert a pedagógus munkáját leginkább a gyermek viselkedése befolyásolja. A vizsgálatom középpontjában is a gyermek megnyilvánulásai és a pedagógus erre adott reakciói állnak, illetve fordítva.

Az okokat azért nem részletezem, hiszen nincsenek még olyan kutatási eredmények, amelyek teljes mértékben be tudnák igazolni, hogy mire vezethető vissza a hiperaktivitás.

Az a ma is általánosan ismert feltételezés, hogy a tünetegyüttes mint egy agyi sérülés, pre-, peri- és postnatalis károsodás következménye lenne, ma még éppúgy nem bizonyított, mint az az elképzelés, hogy a szindróma kialakulásában reproduktív haleset szerepel okként.

A neuronbiológiai okokat feltételező Russel Barkley amerikai kutató 1995-ben új magyarázatot talált, amely szerint a szindrómával bajlódó gyerekek központi idegrendszerében a gátlási folyamatok gyengesége miatt az önszabályzó és ónirányító képesség nem jól működik. Az agyban tulajdonképpen túl sok minden zajlik egyszerre.

Trott és Krause szerint pedig egy bizonyos enzim, a monoaminoxidáz-A, ami ezen gyerekek agyi anyagcseréjében túl sokáig és túl magas koncentrációban van jelen.

Tehát vannak kutatók, akik organikus okokra vezetnek vissza, és vannak, akik genetikai okokat sejtene a háttérben, vannak elméletek az ólom és az étkezési adalékok befolyásoló hatásáról

is. Látható, hogy nagyon nehéz eligazodni az okok „kavalkádjában”, és bármelyiknek (az itt felsoroltaknak és az azon kívül létezőknek) is létjogosultságot adni.

DEFINÍCIÓ

A „hiperkinetikus szindróma”, a „hiperkinetikus zavar” vagy „hiperaktivitás” elnevezések mindegyike az állandó izgás-mozgást, nyugtalanságot hangsúlyozza. Az USA-ban az elmúlt 7 évben az átfogó kutatásoknak köszönhetően az irodalom az „Attention Deficit Disorder” (ADD = figyelemhiány-zavari), valamint „Attention Deficit Hyperactivity Disorder” (AD/HD = figyelemhiányból eredő zavar hiperaktivitással) elnevezéseket használja.

A figyelem zavara két csoportra oszlik. Az én esetemben csakis az AD/HD tüneteit, és megnyilvánulásait mutatom be.

A hiperkinetikus szindróma a legkutatottabb kórkép a gyermekpszichiátriában, ugyanakkor minden valószínűség szerint a legvitatottabb is.

A hiperkinetikus betegséget a korai kezdet jellemzi. Túlzott aktivitás kombinálódik gyengén szabályozott viselkedéssel, melynek jellegzetességei a figyelmetlenség, a folyamatos feladattudat hiánya. Ezek a jellemzők megjelenhetnek csak bizonyos helyzetekben, vagy mindent átható módon, szituációtól független formában.

A tünetegyüttes jellemzője a rövid figyelemkoncentrációs képesség, az önkontroll hiányos volta, ami a viselkedésben mint impulzivitás, az adott életkornak nem megfelelő túlzott aktivitás nyilvánul meg. A veszélyérzet általában hiányzik, a hiperkinetikus gyermekeknek sok időre van szükségük ahhoz, hogy aktivitásukat, figyelmüket, szociális megnyilvánulásait hozzáigazítsák egy adott szituáció egyébként egyértelmű normáihoz.

Ezek a jellemző vonások vezetnek aztán gyakori összetűzéshez a felnőttekkel, a népszerűtlenséghez a kortársak között. Ezek a gyermekek szinte törvényszerűen alulteljesítenek az iskolában, sokan közülük speciális tanulási nehézségekkel küzdenek és/vagy mindezeket kísérően zavarokat mutatnak magatartásukban.

A tünetegyüttes a világ minden részén létezik és fiúkban gyakoribb. Egy részletes vizsgálat, melyet II.-tól IV. osztályos korig terjedő korcsoportban végeztek (Shapiro és Garfinkel, 1986), a prevalencia rátát 2,3%-ban adta meg. (Ma ez már magasabb, 5-10%-ról számolnak be a szakkönyvek.)

A SZINDRÓMA JELLEMZŐI – AHOGY A PEDAGÓGUS LÁTJA

Figyelemzavarok és szétszórtság

- Felületesen letapogató, ugráló észlelési móddal és egyúttal túl rövid figyelemterjedelemmel kell megküzdenie.
- Alapvetően nyitott a kapcsolatokra és az új ingerekre. A mindennapi konkrét kihívást jelentő helyzetekben azonban, amikor az ingerek egzakt differenciálása és azok szisztematikus feldolgozása a feladat, a befogadás és a feldolgozás folyamata nem egyidejűleg és egymásra épülően zajlik, hanem pontszerűen és ugrálva. Az agy az inputot és az outputot nem képes helyesen és automatikus módon egyensúlyba hozni. Minden észlelés egyformán fontosnak tűnik. A tanár a katedrán ugyanolyan fontos, mint a légy a falon. Tehát a külső ingerek könnyen elvonják a figyelmét.
- Nem figyel megfelelően a részletekre vagy gondatlan hibákat követ el az iskolai és egyéb munkában vagy más tevékenységben.
- Nehézséget jelent a figyelem megtartása a feladat- vagy játéktevékenységben belül.
- Nem követi az utasításokat vagy nem fejezi be az iskolai és egyéb munkákat.
- Nehézsége van a feladatok és a tevékenységek megszervezésében.
- Elveszti a feladatokhoz vagy a tevékenységekhez szükséges dolgokat.
- A napi tevékenységben feledékeny.
- Elkerüli, nem szereti vagy ellenáll az olyan feladatoknak, amelyek tartós érzelmi erőfeszítést igényelnek.
- Nincs kitartása.
- Úgy tűnik, nem figyel, amikor beszélnek hozzá. Nem tud hosszabb ideig meghallgatni valamit, nem figyel, nem emlékezik.
- A figyelem szóródása azonban nincs mindig jelen (egyéni foglalkozással), két személyes kapcsolatban a gyermek feltűnően jól teljesíthet.
- Amennyiben a tartalom érdekes, újszerű, ösztönző, vagy a személy szimpatikus, az érintettek jól „működnek”. Ha nem így van, a teljesítmény gyengébbé sikeredik legnagyobb erőfeszítés esetén is.

Impulzivitás (az ösztönös hutások rossz kontrollja)

- A gyermek pillanatnyi felindulásában cselekszik meggondolás és a következmények mérlegelése nélkül, ennek eredményeképpen társainál többször sérül.

- Meggondolatlan, de nem rosszakaratú.
- Helytelen tervezés és ítélkezés jellemzi.
- Megfontoltsága és ítélőképessége alacsonyabb, mint a vele egykorúaké – arra emlékeztet, mint amikor sok gyermek egyszerre több irányba szétszalad.
- Rendszertelen, szervezetlen.
- Ösztönössége szétszórtsággal társul.
- A szociális ösztönösség és az antiszociális magatartás problémát okoz. Előfordulhat a lopás, hazudozás, hiszen kevésbé tudja fegyelmezni magát, mint más, vele egykorú gyermek.
- Mielőtt a kérdés befejeződött volna, kimondja a választ.
- Nehézséget okoz neki a várakozás.
- Félbeszakít másokat (pl.: beszélgetést vagy játékot).

Hiperaktivitás

- Ülés közben babrál, fészkelődik.
- Elhagyja a helyét az osztályban vagy más helyzetekben, amikor elvárják tőle, hogy ülve maradjon.
- Rohangál, ugrál vagy mászik olyan helyzetekben, amikor az nem helyénvaló.
- Nehézségei vannak az önálló, nyugodt játéktevékenységben vagy az abban való részvételben.
- „Izeg-mozog” vagy úgy cselekszik, mint akit felhúztak.
- Nem képes fékezni magát.
- Túlzottan sokat beszél.

Figyelmet követelő magatartás

- Megköveteli a mások érdeklődését maga iránt.
- Mindig a központban akar lenni.
- Szünet nélkül panaszkodik, nyugtós, másokat zaklat, ingerel, idegesít.
- Bohóckodik, fitogtatja erejét a barátai előtt, miközben veszélyezteti saját magát és kétségbe ejti a környezetét.
- Jelképesen a gyermek egyik kezével átöleli szüleit, miközben másik kezével megüti őket.

Iskolai nehézségek – olvasás, számolás zavara

- Iskolai teljesítménye elmarad attól, ami életkora és értelmi képességei alapján elvárható.
- Egyenetlen képességek jellemzik, noha különböző területeken átlagos képességeket mutat, egyes területeken megelőzheti a társait, másutt pedig lemarad mögöttük.

- A figyelemzavar vezethet olvasási, számolási, fejlődési zavarhoz.
- Gondot jelenthet a jobb és bal oldal megkülönböztetése, a térbeli tájékozódás, az időérzékelés. (Minden tanulási probléma a figyelem nehézségéből, valamint a fokozott emocionális reakciókészségéből eredhet. A gyermeknek ésszerű ideig koncentrálnia kell ahhoz, hogy megtanuljon valamit, és legalább egy részét meg kell értenie annak, amit mondanak neki. Rendelkeznie kell megfelelő kitartással és türelemmel a nehezebb feladatok megoldásához. S mivel a figyelemzavarban szenvedő gyermek nem figyel eléggé, könnyen frusztrálódik. A pedagógus a gyenge teljesítményt kritizálja, amitől a gyermeknek rossz véleménye lesz saját magáról, és végül ez is csökkenti a jó teljesítményre irányuló motiváltságát. Végül minden iskolai élmény unalmassá, fárasztóvá, egysíkúvá válik.)

Koordinációs nehézségek

- A figyelemzavarban szenvedő gyermekek felénél előfordulhatnak különböző koordinációs zavarok.
- A finommotoros működés korlátozott – gondja lehet az írással, rajzolással, színezéssel, az ollóhasználattal is.
- Enyhébb egyensúlyzavar.
- Gyenge a szem- és kézmozgás összehangolása.

Ellenálló és zsarnokoskodó szociális magatartás

- Jelentős ellenállás a társadalmi elvárásokkal szemben, ellenkezés a „tedd”, illetve a „ne tedd”, a „kell” vagy „nem kell” felszólításokkal szemben.
- Fokozott függetlenség. Egyrészt nagyon önálló, hiszen már nagyon korán képes arra, hogy néhány háztömbnyire elkóboroljon, miközben nem látszik nyugtalannak az elszakadás miatt. Másrészt viszont magatartásával állandóan figyelmet követel magának.
- Zsarnokoskodó magatartás más gyermekekkel szemben.
- A gyermek magatartásának legkritikusabb tényezője az alkalmazkodási nehézség.
- Az ellenállás kifejezésének módja, lehet, hogy elfelejti, amit mondanak neki, vagy esetleg határozottan szembeszegül azzal, amit kívánnak tőle.
- Mivel szakértő módon tud másokat bosszantani, idegesíteni és háborgatni, sőt hajlamos uralkodni az őt körülvevőkön, így sajnos sokszor barát nélkül marad.
- A figyelemzavarban szenvedő gyermek társadalmilag agresszív és bár sikeresen kezdeményez barátságokat, de a stílusával eltávolít magától más gyermekeket. Tehát könnyen szerez barátokat, de nem képes megtartani őket.

Emocionális nehézségek

- Az érzelmek helyzetről helyzetre hullámszerűen alakulnak, azokat az aktuális tapasztalatok alapján keletkező alaphangulatok befolyásolják, de néha ok nélkül is változhat az érzelmi „hőmérő”, időközönként az egyes eredményektől független emlék hatására. Így tehát a magatartását nem lehet előre megítélni.
- Előfordul, hogy kevésbé vagy éppen túlzottan reagál, s oly módon izgalomba jön kevésbé izgalmas körülmények között is (pl.: áruházban), hogy elveszti önuralmát.
- A túlzott reaktivitás megjelenhet frusztráció vagy düh formájában is.
- Tűrőképessége jelentősen alacsonyabb, és a frusztrációra sokkal viharosabban reagál, ha a dolgok nem az ő elképzeléseinek megfelelően alakulnak.
- Gyakran nem ismeri a félelmet, és ez gyakran veszélyes helyzetekbe sodorja.
- Alacsony önértékelés és kevés önbizalom jellemzi.
- Ha a hiperaktív gyermekről kérdezzük a szülőt vagy a pedagógust, akkor a negatív tulajdonságok „színes csokrárt” tárják elénk. Hosszan, hosszan tudnak arról beszélni, hogy milyen rakoncátlan is az ilyen gyermek és milyen nehéz vele boldogulni. Ilyenkor általában nem esik szó arról, hogy milyen pozitív tulajdonságai vannak a gyermeknek. Bármilyen hihetetlenül hangzik is, de vannak pozitív tulajdonságai a hiperaktív gyermeknek.

Pozitívumok

- Spontán segítőkészség és gondoskodási késztetés.
- Rendkívüli igazságérzet, nemcsak önmaga érdekében, hanem másokéban is.
- Nagyon szereti az állatokat és a természetet.
- Érdeklődő és nyitott minden és mindenki iránt.
- Meglepően jól emlékszik minden mellékes apróságra, később pedig kifejlődik az a képessége, amellyel a felmerülő helyzeteket nem csak áttekinti, hanem villámgyorsan reagál is rájuk.
- Eredendően empatikus és jóindulatú.
- Meglepően jó a tájékozódási képessége.
- Elragadó a lelkesedni tudása, ahogy bizonyos helyzetekbe azonnal testestül-lelkestül beleveti magát.
- Kreatív és találékony.
- Lenyűgözően szívós.
- Jellemzője az „intuáció” – „érzékeny orra” mintha előre jelezné, hogy mi fog történni.
- Fantáziagazdagság, hajlékonyság, állandó érdeklődés, szokatlan asszociációs lépések, szokatlan ötletek jellemzik.

– Előfordul az átlagnál magasabb intelligenciahányados.

A tünetek és a tanulás folyamata

Azt gondolom, az ábra (1–2. melléklet) tökéletesen kifejezi a kettő közötti kapcsolatot, amely a „lefelé tartó spirálban” mutatkozik meg és sajnos innen egyenes út vezet a másodlagos zavarok kialakulásához.

Azzal, hogy itt összegyűjtöttem a hiperaktív gyermek megnyilvánulásait, nem azt akarom sugallni, hogy minden egyes AD/HD-s gyermek ilyen. Nem. Ezek a vonások, tünetek mind előfordulhatnak. De mindezt nem „húzhatom rá” egyetlen gyermekre. Minden hiperaktív gyermek más és más, azonban az itt felsorolt megnyilvánulások közül lehet olyan, amely igaz, és lehet olyan, amely nem igaz adott hiperaktív gyermekre.

Hipotézisem

A fent leírtak alapján feltételezem, hogy a hiperaktív gyermekekkel való hatékony foglalkozás – hatékony pedagógia – eszköze lehet a másodlagos zavarok megelőzésének.

Ahhoz, hogy ezt be tudjam igazolni, előbb szükséges megvizsgálni a pedagógiai eljárásformák hatékonyságát.

Azért a pedagógiai eljárásformákon keresztül jutok el a másodlagos zavarokig, hiszen szerintem a hiperaktív gyermek személyiségére elsődlegesen azok a mindennapi interakciók hatnak – gyermek és pedagógus között –, amelyek a tanórai keretek között használt eljárásformák során valósulnak meg. Úgy gondolom, hogy ha ezeknél az eljárásoknál a pedagógus nagy (90-100%) hatékonysággal dolgozik, akkor nagy valószínűséggel az AD/HD-s gyermekekre oly módon tud hatni, hogy ez elősegíti a gyermek mentális és pszichés fejlődését, és ezzel megelőzhető a másodlagos zavarok kialakulása.

Másrészt azt gondolom, hogy e hatékonyság alapja egy „virágzó” pedagógus–gyermek kapcsolat, ahol a pedagógus partnerként kezeli a gyermeket a probléma megoldásában. E kapcsolat milyenségét a pedagógus oldaláról tárom fel, hiszen a kapcsolat kialakulásában ő a domináns, s egyúttal leleplezem a pedagógus gyermekhez való hozzáállását is.

A dolgozatban tehát azt vizsgálom, hogy egy pedagógus milyen „fegyverekkel” rendelkezik a 6-10 éves hiperaktív gyermekek mellett.

S végeredményül a kutatómunka eredményeként oda szeretnék eljutni, hogy megjelöljem azokat a módszereket és technikákat, amelyek igazán hatékonyak a pedagógus kezében, illetve amelyek segítségével szerintem megelőzhetőek a Biedermann által leírt másodlagos zavarok, és

csakúgy, mint a többi gyermek, a hiperaktív gyermek is keresztülmehet az egészséges személyiségfejlődésen.

Vizsgálat

A vizsgálatban részt vett: 17 tanuló: 6 első osztályos, 6 második osztályos, 2 harmadik osztályos, 3 negyedik osztályos tanuló és 22 pedagógus.

A VIZSGÁLAT MENETE

A vizsgálat két részre oszlik: 1. teljes körű megfigyelés, 2. kérdőív a hiperaktivitásról pedagógusok részére.

Teljes körű megfigyelés

45 perces teljes megfigyelési jegyzőkönyvet vettem fel, amelyben lejegyeztem a hiperaktív tanuló reakcióit a pedagógus eszközeire. A teljes jegyzőkönyvet egy általam összeállított vizsgálati lapon kivonatoltam, ehhez kidolgoztam egy jelrendszert, amely a pedagógus egyes pedagógiai eszközeit jelöli meg (3. melléklet), illetve egy másikat, amely a hiperaktív gyermek megnyilvánulásait nevesíti (4. melléklet). (A vizsgálati lapon a gyermek tanárra adott reakciója a figyelemérősség csökkenésének megfelelően van sorba állítva. Így – bár ez a jelenlegi vizsgálat szempontjából nem lényeges – a reakciókat ábrázolva kimutatható, milyen mértékben csapong a gyermek figyelve, tehát megállapítható a figyelemzavar mértéke.) A vizsgálati lapot úgy állítottam össze, hogy a hiperaktív gyermek megnyilvánulásait két nagy csoportra osztottam:

- azon tevékenységekre, amelyek közben figyelemmel kíséri a tanórát,
- azon tevékenységekre, amikor már nem figyel.

A vizsgálati lapokat összesítve, körvonalazódnak azok a pedagógiai eljárások, amelyekkel a pedagógus teljes hatékonysággal dolgozik, illetve azok, amelyek kevésbé hatékonyak. Az összesítéskor a pedagógus eszközeit csoportokba rendezve értékelem.

A hatékonyságot két szempontból vizsgálom:

Egyrészt hatékonynak nevezem akkor a pedagógust, amikor a megfigyelt gyermek reakciói a „figyel” kategóriába esnek, és hatástalannak veszem azokat, amelyek ezen kívül esnek.

Másrészt hatékonynak nevezem akkor a pedagógust, amikor a megfigyelt gyermek teljes mértékben a pedagógusnak szenteli figyelmét – eltekintve minden egyéb tevékenységtől. Tehát, ha a gyermek magatartásával zavarja az órát – még ha figyel is –, akkor is hatástalannak minősítem a pedagógust.

Ez utóbbit azért látom szükségesnek, meri a gyermek értékelésekor is ez a mérvadó. Ebben a „teljesítményorientált világban” a pedagógustól akkor kap megerősítést a gyermek, ha minden idegszálával a tanárra összpontosít, ellenkező esetben a pedagógusfegyelmezi, bünteti a gyermeket.

Kérdőív (5. melléklet)

A kérdőív összeállításakor arra törekedtem, hogy minél jobban körvonalazzam a lehetséges válaszokat, ezzel is egyszerűsítve a pedagógus feladatát.

A kérdőív a pedagógus ismereteit, speciális módszereit, lehetőségeit hivatott bemutatni a megfigyelt pedagógusok körében.

A VIZSGÁLAT ÉRTÉKELÉSE

Megfigyelés értékelése

A megfigyelés során kidolgozott, 46 pontból álló pedagógiai eszközrendszert csoportokba rendeztem. Külön csoportot képeznek azok az eszközök, amelyek külön a megfigyelt gyermekkel folytatott munkáról szólnak, illetve külön csoportba rendeztem azokat, amelyek az osztályt vagy más gyermeket érintenek.

A pedagógus pedagógiai eszközei csoportokba rendezve az adatlapot alapul véve:

- I. Frontális munka: 1, 4, 6, 7, 8, 42
- II. Frontális munka közben a megfigyelt gyermekkel együttműködik: 2, 3, 9
- III. Felszólítja: 5/a
- IV. Másat szólít fel: 5/b
- V. Feladatmegoldáshoz instrukciót ad: 10
- VI. Egyéni munka közben a megfigyelt gyermekkel foglalkozik: 11, 13, 14
- VII. Egyéni munka közben más gyermekkel foglalkozik: 12
- VIII. Megdicsér, megjutalmaz más gyereket: 15, 17
- IX. Megdicséri, megjutalmazza a hiperaktív gyereket: 16, 18
- X. Megbüntet más gyereket: 19.
- XI. Megbünteti a megfigyelt gyereket 20
- XII. Erezhetően a közelében van: 21
- XIII. Megérinti a megfigyelt gyermeket: 22, 23, 24, 25, 26
- XIV. Fegyelmez: 27, 28
- XV. A megfigyelt gyermeket fegyelmezi: 29, 30, 31, 36, 37, 41

XVI. Valamilyen módon visszatereli a figyelmét: 34, 35

XVII. Játszik a gyerekekkel: 32, 38

XVIII. Közösen vagy csoportokban dolgoznak: 39, 46

XIX. Egyéb tevékenységek: előkészíti az órát, rendet rak az asztalán stb.: 44, 45

1. táblázat

Pedagógiai eszközök	Megoszlása (%)	Nem hatékony (%)	Zavaró magatartás (%)
I.	28,9	27,6	65,3
II-	1,21	5,8	22,2
III.	4,24	0	5
IV.	13,22	38	79,7
V.	14,14	29,5	67
VI.	2,7	1,36	35,6
VII.	9	38,4	78,4
VIII.	1,3	11,1	55,5
IX.	1,13	18,75	25
X	0,21	33	33,3
XI	0,42	20	60
XII.	1,32	10	10
XIII.	3,27	0	21
XIV	5,15	21,6	43,2
XV.	7,09	11,65	42,7
XVI	1,2	10	0
XVII.	2,75	0	23,07
XVIII.	2,6	17,64	41,17
XIX.	0,14	0	0

Az 1. táblázatból és az 1. diagramból kiderül, hogy a pedagógusok a leggyakrabban a frontális munkaformákat (I. + II.) alkalmazzák 30,11%-ban. Gyakori még az instrukcióadás (14,14%), illetve, hogy a pedagógus gyerekeket szólít fel 17,46%. (Figyelembe veszem a III. és a IV. összegét, hiszen mindkét esetben a gyermekeké a szerep).

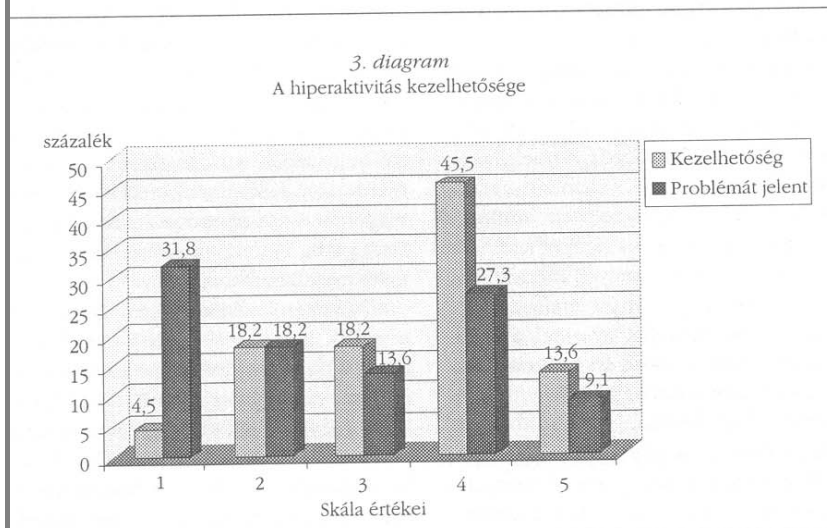
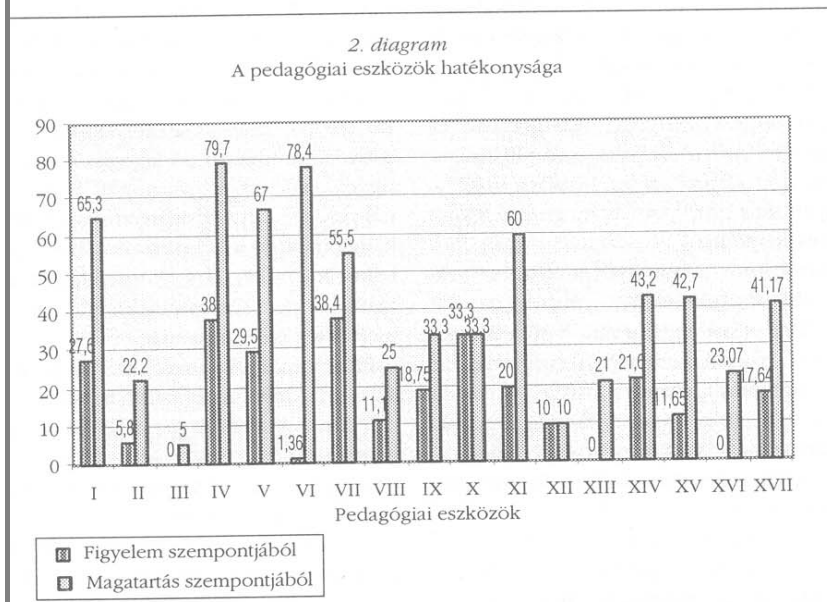
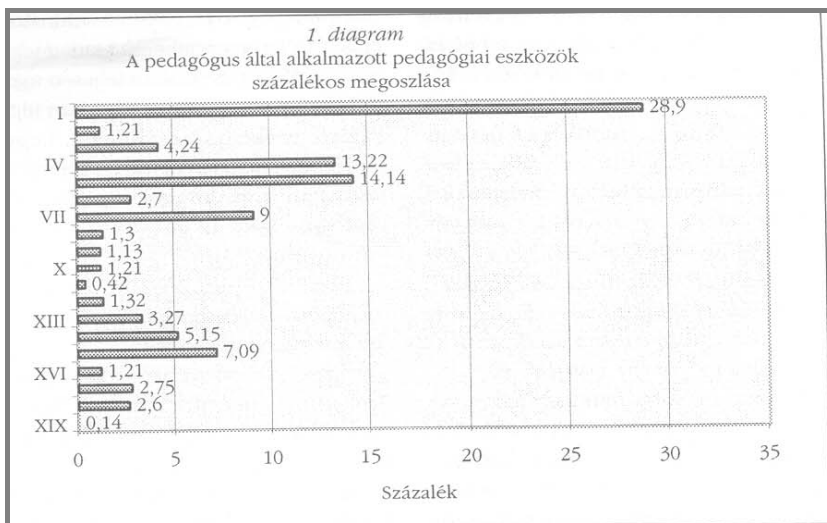
Azt kifejezetten jónak találom, hogy a frontális munkaformák gyakoriságát ellensúlyozza azzal, hogy szóhoz juttatja a gyermeket, ezáltal nem pusztán egyoldalú információközvetítésről beszélünk a tanórai munka során.

A 2. diagramban ábrázolom a pedagógus által alkalmazott eljárási formák azon hányadát, amelyek nem hatékonyak a figyelem szempontjából, illetve a magatartás szempontjából. A számadatokat összehasonlítva szembetűnő a különbség. A gyermek tehát százalékosan kimutatva (összesítve a számadatokat) többnyire figyel pedagógusára, hiszen a pedagógus a figyelem szempontjából csak 20%-ban nem hatékony. A magatartás szempontjából már magasabb a százalékos arány, hiszen 46%-ban nem hatékony a pedagógus. Ezt nem feltétlenül a pedagógus hibájának kell tekinteni, hiszen a hiperaktív gyermek viselkedését megismervén már korábban beláttuk, hogy nem egy „kis angyalról” van szó, aki a 45 perces intervallumot végigüli csendben és fegyelmezetten. Itt annyiban mérvadó a pedagógus szerepe, hogy tudnia kell, hogy mikor cselekszik akarattal a gyermek – tehát a büntetést jogosan megérdemli – és mikor van szó pusztán önreflexióról (szándékosság nélkül), amikor a pedagógus büntetése szükségtelen is lehet.

Az esetek többségében (65%-ában) sajnos a pedagógus akkor is büntet, amikor nem szándékosan tesz rosszat a gyermek.

Ha külön a frontális munkaformák hatékonyságát vizsgálom (I.) és összevetem a két oszlop értékeit, akkor kiderül, hogy ez a munkaforma a figyelem tekintetében 27,6%-ban nem eredményes – tehát a gyermek figyelme könnyen elterelhető. Az is kiderül, hogy frontális munka közben a gyermek 65,3%-ban foglalatoskodik mással is a tanórai tevékenységen kívül, ami azért sem pozitív, hiszen annak ellenére, hogy a tanárra figyel, a figyelme nem 100%-os, tehát a tanítás-tanulás folyamata sem lehet az.

1-3. diagram



A frontális munkaformák közül külön csoportban kezelendők azok, amelyek közben valamilyen formában a pedagógus együttműködik a megfigyelt gyermekkel, pl.: metakommunikációs eszközökkel irányítja a gyermek figyelmét (II. Ez ritkábban fordul elő (1,21%), a figyelem tekintetében azonban 94,2%-os hatékonysággal dolgozik a pedagógus és ilyenkor a zavaró magatartás is 22,2%-ra csökken a megfigyelt gyermeknél.

Tehát a frontális munkaformákat alkalmazva a pedagógus hatékonyságát nagymértékben növeli, ha valamilyen módon – bármely metakommunikációs eszközzel: szemkontaktussal, gesztussal, testtartással stb. – a gyermeknek jelzi a téma fontosságát, illetve a gyermek figyelmének fontosságát.

Mint ahogy korábban már írtam, gyakori, hogy a pedagógus más gyerekeket szólít fel (IV. = 13,22%). A gyermek 79,7%-ban zavarja az órát és 38%-ban nem figyel. Ha a pedagógus a megfigyelt gyermeket szólítja fel (III.), akkor csak 5%-ban zavaró a megnyilvánulás és csak 0%-ban figyelmetlen.

Mindebből egyértelműen következik, hogy sokkal eredményesebb olyankor a pedagógus, amikor a AD/HD-s gyermeket felszólítja, és az is látható, hogy a szindróma tüneteinek megfelelően a gyermek rosszul viseli, ha más szerepel, és nem ő.

Érdemes itt még azt is megjegyezni, hogy amikor a pedagógus alkalmat adott a gyerekeknek felszólalásra, olyankor az esetek 60%-ban a gyermek jelentkezett.

Igaza van akkor a pedagógusnak, amikor azt mondja, hogy nem szerepeltetheti állandóan a hiperaktív gyermeket, hiszen ezzel a többi gyermek hátrányokat szenvedne el. Azonban szerintem itt azokban az esetekben, amikor a gyermek jelentkezik és nem őt szólítják, a pedagógusnak valamilyen módon meg kell erősítenie őt. Vagy mellé áll, és testközelből érzékeli a gyermek az odafigyelést, vagy azokon az órákon, amikor a gyermek sokszor jelentkezett és viszonylag fegyelmezett volt, akkor meg kell jutalmazni a gyermeket. S ezáltal kialakítani azt, hogy „megéri nem izgáskodni” mások felszólalása esetén.

A pedagógus 14,14%-ban ad instrukciókat (V.) a gyermeknek feladatmegoldáshoz. Ekkor 29,5%-ban teljesen másra figyel a gyermek, illetve 67%-ban fejt ki zavaró tevékenységet. Kiderül, hogy a pedagógus nem a megfigyelt gyermekre szabottan adja az instrukciókat – (a IV. részben leírom az instrukció adásának helyes metodikáját).

Miközben a pedagógus egyéni feladatot ad, és a feladatmegoldás közben más gyermekkel foglalkozik (VI.), addig a gyermek 38,4%-ban nem figyel, illetve 78,4%-ban nem csak a feladatra összpontosít. Ellenben, amikor a pedagógus vele foglalkozik, ami az eszközök 2,7%-át teszi ki, ilyenkor 1,36%-ban nem figyel, tehát 98,64%-ban figyel, illetve csak 35,6%-ban foglalatoskodik mással is. Persze itt azért azt is figyelembe kell venni, hogy más gyerekekre még így is kevesebb

jut a tanári odafigyelésből: átlagosan: 0,5%. Ha ezt a 0,5%-ot összehasonlítom a 2,7%-kal, amikor a pedagógus 100%-os figyelmet fordít a gyermekekre, akkor ez nagyon jó aránynak számít, hiszen a többi gyermekhez mérten ötször többet foglalkozik a hiperaktív gyermekkel, mint mással – próbálván megfelelni a gyermek állandó elvárásainak.

Itt ugyanarról van szó, amiről a felszólításoknál írtam, hiszen nem figyelhet állandóan az AD/HD-s gyermekekre a pedagógus, van még 20-24 gyermek az osztályban, akik szintén valamilyen szinten megkövetelik a figyelmét.

Itt is arról lehet szó, hogy metakommunikációs eszközökkel teheti hatékonyabbá a munkáját.

A VIII., XI. pontoknál nincs nagy különbség figyelem szempontjából aközött, ha más gyereket dicsér meg, és aközött, ha a megfigyelt gyermeket dicséri meg a pedagógus. Az természetesnek mondható, hogy akkor jobban figyel, ha őt dicsérik meg, mint amikor más kap pozitív megerősítést. A zavaró magatartás alakulását pedig újra az határozza meg, hogy kivel foglalkozik a tanár.

A büntetések tekintetében a számok azt mutatják, hogy a hiperaktív gyermek esetében a büntetés előfordulása kétszerese, mint más gyerekeknél, és 80%-ban hatékony fegyvere a pedagógusnak – nem számolva a későbbi következményekkel. Itt megjegyzendő, hogy a fegyelmezést megelőző pillanatban a gyermek figyelme 65%-ban a pedagógiai tevékenységre irányul, ám ezzel egy időben a zavaró magatartása miatt kapja a fegyelmezést.

Érdekes, hogy a számok mennyire tükrözik a hiperaktivitással járó viselkedésmódokat. Hiszen látható, hogy ha a gyermeket fegyelmezik, akkor 60%-ban zavaró a viselkedése. Ellenben, amikor más gyermeket fegyelmeznek, akkor ez az arány lecsökken 33,3%-ra. Ez is mutatja, hogy ami nem rá tartozik, az minden érdeklő, az a bizonyos hiperkinetikus zavarra jellemző „kotnyeesség” mennyire megmutatkozik ezekből a megfigyelésekből.

Amikor őt fegyelmezik? Akkor nem figyel, hiszen ekkor életbe lép a percepció zavar, „se hall, se lát”, mivel a helyzet számára kellemetlen – s eközben a pedagógus egyre idegesebb, teljesen hatástalannak érzi a munkáját ezzel a „neveletlen, rosszindulatú, izgága kis lurkóval” szemben.

Ide, szerintem, nem kell más, mint jó beleérző képesség és persze a szindrómára vonatkozó ismeretek, hogy a gyermek ne ellene irányuló támadásnak vegye a pedagógus viselkedését.

A megfigyeléseim során hiányoltam, hogy nagyon kevés a taktilis kontaktus (XIII.) gyermek és a pedagógus között (3,27%). Annak ellenére, hogy a számok azt mutatják, hogy amikor a gyermekhez hozzáér a pedagógus, akkor 100% hatékonyságról számolhatok be, és csak 21%-ban figyel még valami másra a gyermek.

5,15%-ban az osztályt fegyelmezi a pedagógus (XIV.), amikor a figyelmetlenségből eredő eredménytelenség mutatója 21,6%. Ha csak a megfigyelt gyermeket fegyelmezi (7,09%), akkor

ez 11,65%-ra csökken. Ez akár természetesnek is mondható, hiszen ilyenkor a pedagógus teljes figyelmét a gyermeknek szenteli. Ha azonban a zavaró reakciókat hasonlítom össze, akkor azt kell mondanom, hogy nem befolyásolja a pedagógus erőfeszítése a hiperaktív gyermeket, hiszen 43,2% és 42,7% a mutatója a hatástalanságnak.

A XVI., XVII. pontok különlegességnek számítanak, egyrészt azért, mert nagyon ritkán fordulnak elő, másrészt azért, mert mindkét esetben 100%-os hatékonyságról beszélhetünk a figyelem tekintetében. Sőt a „visszaterelő hadműveletek” esetében a hiperaktív gyermek befejezi a más irányú tevékenységet is. Sajnos a számok azt mutatják, hogy ezek a visszaterelő manőverek nagyon ritkán fordulnak elő, a rendkívüli hatékonyság ellenére. A pedagógus inkább fegyelmez, rászól a gyermekre ahelyett, hogy ezt a módszert alkalmazná. A tapasztalataim szerintem a megfigyelt pedagógusok közül nagyon kevesen éreztek rá arra, hogy hogyan lehet visszaterelni az elkalandozott figyelmet. Pedig ezt minden pedagógusnak hiperaktív gyermekére szabottan kell megtapasztalni, hogy hogyan tud igazán hatni e tekintetben.

Persze azon nem szabad csodálkoznunk, hogy a közös játékban a megfigyelt gyermek is teljes odaadással és figyelemmel vesz részt, hiszen a 6-10 éves korosztály jellemzője, hogy szívesen játszik. Másrészt pedig ezek az óráközi játékok amúgy sem olyan hosszú időt vesznek igénybe, hogy a gyermeknek ideje lenne megenni azt.

A közös munkával (XVIII) kapcsolatos eredmények már nem ennyire biztatók, hiszen a figyelmé 17,64%-ban kalandozik el és a más irányú tevékenységek pedig 41,17%-ban kötik le a gyermeket.

Akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy ez is egy evidens számadat, hiszen a közös munka sem arról szól, hogy a hiperaktív gyermek áll a középpontban. A pedagógus valamelyest úgy javíthat az eredményességen, hogy a fent már leírt módokon több figyelmet szentel munka közben a gyermeknek.

A XIX. eljárási mód, a számok tükrében nagyon hatékonyak bizonyul. Azonban ez sajnos nem szól másról, mint az óra vagy a feladat előkészítéséről, bizonyos apróbb korrekciókról, amiket a pedagógus munka közben végrehajt. Így – ugyan szépek a számok – a hatékonyságot nagymértékben nem befolyásoló formáról van szó.

Kérdőív elemzése

Az 1. és 5. kérdések a hiperaktivitás kezelhetőségét mutatják be, hogy hogyan látja ezt a pedagógus. Míg az 1. kérdés arra keres választ, hogy mennyire tudja kezelni az ilyen gyermeket a pedagógus, addig az 5. kérdés pedig arra irányul, hogy mennyire jelent problémát az ilyen gyermek az osztályban. Az én elgondolásom szerint, ha valaki teljes mértékben tudja kezelni a

hiperaktív gyermeket – tehát az 1. kérdésre az ötöst választotta – annak nem jelenthet problémát az osztályban sem – tehát ekkor az 5. kérdésnél szintén az ötöst fogja megjelölni. Már csak ezért is érdemes a két kérdésre adott válaszokat összevetni.

2. táblázat

Mennyire tudja kezelni?	%
1 = egyáltalán nem tudom kezelni	4,5
2 = ritkán tudom kezelni	18,2
3 = vannak helyzetek, amikor tudom kezelni, és vannak, amikor nem	18,2
4 = általában tudom kezelni	45,5

Mennyire jelent problémát?	%
1 = állandó problémát jelent	31,8
2 = többnyire problémát jelent	18,2
3 = van, amikor gond, de van, amikor minimális problémát jelent	13,63
4 = minimális problémát jelent	27,27
5 = teljes mértékben tudom kezelni	13,6
6 = egyáltalán nem jelent problémát	9,1

A 3. *diagram* is mutatja, hogy míg a pedagógusok 4,5%-a mondja azt, hogy egyáltalán nem tudja kezelni a problémát (1-est választotta), addig a pedagógusok 31,81%-a mondja azt, hogy a hiperaktív gyerek állandó problémát jelent az osztályban. Itt rögtön felmerül a kérdés, hogy honnan került elő az ötödik kérdésig az az újabb 27,31%, aki az első kérdésnél még másképp értékelte magát?

Érdekes megnézni a másik szélsőértéket is, amikor a pedagógusok 13,6%-a tudja teljes mértékben kezelni a gyermeket és 9,1%-nak nem jelent problémát, egyáltalán nem zavaró. Itt pedig csökkenő tendenciát mutat a pedagógus azon kijelentése, miszerint teljesen hozzáértő a probléma tekintetében.

Igazán nagy eltérést még a 4. értéknél fedezek fel, amikor a pedagógusok 45,5%-a úgy ítéli meg saját magát, hogy általában tudja kezelni a gyermeket s ennek ellenére csak 27,27% állítja azt, hogy minimális problémát jelent számára az ilyen gyermek.

Látható, hogy a két kérdésnél a válaszok csak a 2-est bejelölők körében fedik egymást teljesen, ekkor a pedagógus úgy nyilatkozik, hogy többnyire nem tudja kezelni a problémát és többnyire problémát jelent a hiperaktív gyermeke az osztályban.

Ennek az ellentmondásosságnak az is lehet az oka, hogy a pedagógusok nem őszinték, vagy pedig nagyon nehéz bevallani, hogy nem tudja megfelelően kezelni a problémát. Illetve tükrözheti a gyerekek kialakított „hullámzó” – a gyermek hangulati ingadozásainak megfelelő – kapcsolatot is.

A 2. kérdés második részében arról vall a pedagógus, hogy mennyire érzi saját módszereit hatékonynak. Ezzel a 3. kérdést vetem össze, így a saját hatékonyságával párhuzamba állítom, hogy mennyivel érezné magát hatékonyabbnak, ha pszichológussal konzultálna.

3. táblázat

A pedagógus saját hatékonyságáról	%
1 = nem hatékonyak e tekintetben	13,6
2 = ritkán hatékonyak	18,2
3 = vannak hatékony és kevésbé hatékony módszereim	18,2
4 = gyakran hatékonyak a módszereim	45,5
5 = teljes mértékben hatékonyak a módszereim	4,5

A pedagógus a pszichológus hatékonyságáról	%
1 = nem lesz hatékonyabb ezáltal	9,3
2 = ritkán segíthet	9,3
3 = vannak esetek, amikor segíthet, de van, amikor semmit sem jelent	9,3
4 = hatékonyabbá teheti	40,1
5 = sokkal hatékonyabb lesz	32

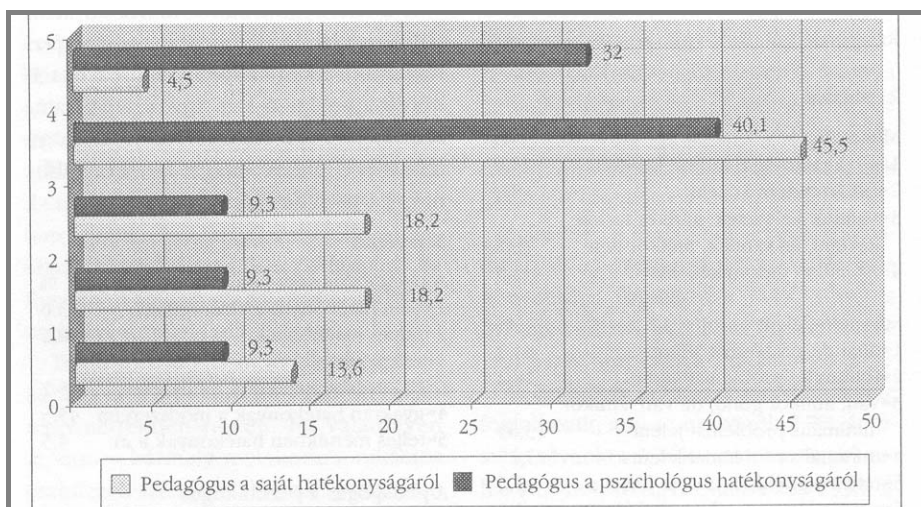
Bizakodásra ad okot, hogy míg a pedagógusok 13,6%-a vallja, hogy nem tudja hatékonyan elősegíteni a gyermek iskolai életét, ennél sokkal több, tehát 32% úgy gondolja, hogy sokkal hatékonyabbá válhat a munkája, ha együttműködik a pszichológussal. Másrészt viszont még mindig ott van 18,6%-a (1+2), aki úgy gondolja, hogy nincs értelme a kooperációnak, annak ellenére, hogy így ténylegesen hatékonyabbá válhatna a munkája. (Később részletesen kitérek a team munka előnyeire.)

A 4. kérdés konkrétan rákérdez a kezelés módjára, tehát arra vonatkozik, hogy mit tesz olyankor a pedagógus, amikor a gyermek már végképp kihozta sodrából.

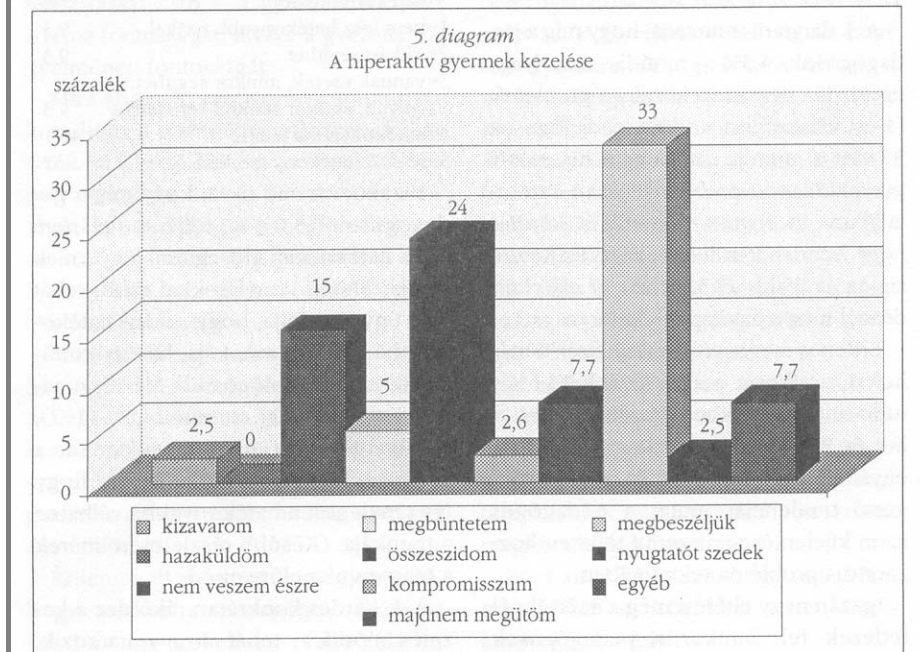
4. táblázat

Mit tesz olyankor, amikor a gyermek már végképp kihozta a sodrából?	%
A) kizavarom	2,5
B) hazaküldöm	0
C) tudomást sem veszek róla	15
D) megbüntetem	5
E) rákiabálok, összeszidom	24
F) kompromisszumot kötök vele, hogy nem idegesítjük egymást	2,6
G) óriási önuralomra van szükségem, hogy ne üssem meg	7,7
H) megbeszéljük, miért idegesít engem az ő magatartása	33
I) nyugtatót kell szednem, hogy lecsillapítsam magam	2,5
J) egyéb	7,7

4. diagram. Pedagógusok a hatékonyságról



5. diagram
A hiperaktív gyermek kezelése



5. táblázat

Hatékony figyelem	Hatékony magatartás	Kevésbé hatékony figyelem	Kevésbé hatékony magatartás
Felszólítja	Felszólítja	Mást szólít fel	Mást szólít fel
Megériinti a megfigyelt gyermeket	-	Frontális munkaformát alkalmaz	Frontális munkaformát alkalmaz
Valamilyen módon visszatereli a figyelmét	-	Megbünteti a megfigyelt gyermeket	Megdicsér, megjutalmaz más gyermeket
Játszik a gyermekkel	-	Feladatmegoldáshoz instrukciót ad	Feladatmegoldáshoz instrukciót ad
Egyéni munka közben a megfigyelt gyermekkel foglalkozik	Egyéni munka közben a megfigyelt gyermekkel foglalkozik	Egyéni munka közben más gyermekkel foglalkozik	Egyéni munka közben más gyermekkel foglalkozik
Frontális munka közben a megfigyelt gyermekkel együttműködik	-	-	Megbünteti a megfigyelt gyermeket
Érezhetően a közelében van	Érezhetően a közelében van	-	-

Kiemelkedik 33% a válaszok közül (H válasz), amikor a pedagógus megbeszéli a gyermekkel, hogy miért idegesíti őt a gyermek magatartása. Sajnos a tapasztalataim ennek ellenkezőjét mutatják, hiszen én a megfigyeléseim során nagyon ritkán tapasztaltam e kezelésnek ezt a módját.

Ha alkalmazza a pedagógus, akkor ez mindenképpen jó. Ha nem, akkor pedig már azt is eredménynek kell tekinteni, hogy tudja, hogy mit kellene csinálnia, innen már csak egy lépés a

megvalósítás. A pedagógusok 15%-ánál jelenik meg a C válasz, amikor tudomást sem vesz a gyermekről tanítója. Én úgy gondolom, hogy ez lehet, hogy eredményes, hiszen ha nem veszik tudomásul, ezzel azt jelzik, hogy hiába produkálja magát, akkor sem érdekeli a tanárt és ilyenkor a gyermek szemszögéből nézve az „előadás közönség hiányában elmarad”, és valami *egészen* mással kezd el foglalatzkodni. Másrészt viszont szerintem ezzel óriási csorbát szenved a személyiség, hiszen nem kis munka azt feldolgozni, hogy levegőnek nézik a gyermeket. Szerintem ez a pedagógus által kifejezett nemtörődomség első lépés lehet a másodlagos zavarokhoz vezető úton.

A megfigyeléseim azt igazolják, hogy többször fordul elő az E válasz, miszerint a pedagógus rákiabál, összeszidja a gyermeket. Ennek ellenére a pedagógusoknak csak 24%-a vallja azt, hogy ő a gyakorlatban ezt a módszert használja.

A 6. kérdésnél választ kaphattam arra, hogy hogyan értékelik magukat a pedagógusok a témával kapcsolatos ismeretek terén.

Sajnos a hiperaktív gyermekeket tanító pedagógusok 13,7%-ának nincs ismerete és 18,2%-ának kevés ismerete van ez irányban. (Akkor azt hiszem nem is csodálkozhatok azon, hogy a kettős kérdés első részére a pedagógusok 31,8%-a azt felelte, hogy nem lehet könnyíteni a gyermek életén az iskolában).

A számok azt mutatják, hogy a pedagógusok több mint *fele* (54,7%) nem rendelkezik átlagos ismeretekkel sem a szindrómáról. Akkor akár azt is mondhatom, hogy nem rendelkezik annyi ismerettel sem, hogy a keze alá tartozó növendékről biztonsággal meg tudja állapítani, hogy ebben a szindrómában szenved. A másik oldalon pedig, akik az átlagosnál többet tudnak, nagyon kevesen vannak (18%) és csak a pedagógusok 4,5%-a vallja azt, hogy mindent tud a témáról, illetve 9%-ának vannak sokoldalú ismeretei. A 7. kérdés nyitott kérdés, ahol a pedagógusnak fel kell sorolnia, milyen módszereket, technikákat alkalmaz.

22 pedagógus 9 módszerrel, technikával rukkolt elő, és 32,6% semmilyen módszert nem tud felmutatni, annak ellenére, hogy hiperaktív gyermeket tanít. Arról nem is beszélve, hogy köztudott, hogy az ilyen gyermeket könnyebben kezelhetjük, ha ismerjük azt a tevékenységet, amivel ő szívesen foglalkozik. Ennek ellenére mint alkalmazott módszert 1 pedagógus jelölte meg (2,9%), illetve a gyakorlatban sem láttam, hogy a pedagógus alkalmazta volna ezt az eljárást saját munkája megkönnyítése végett. (Itt újra megjelennek azok a pedagógusok, akiknek nincs módszere, akik a kettős kérdésre azt felelték, hogy nem könnyíthető meg a gyermek élete az iskolában.)

A 8. kérdésnél hármat kívánhatott a hiperaktív tanítványával kapcsolatosan a pedagógus.

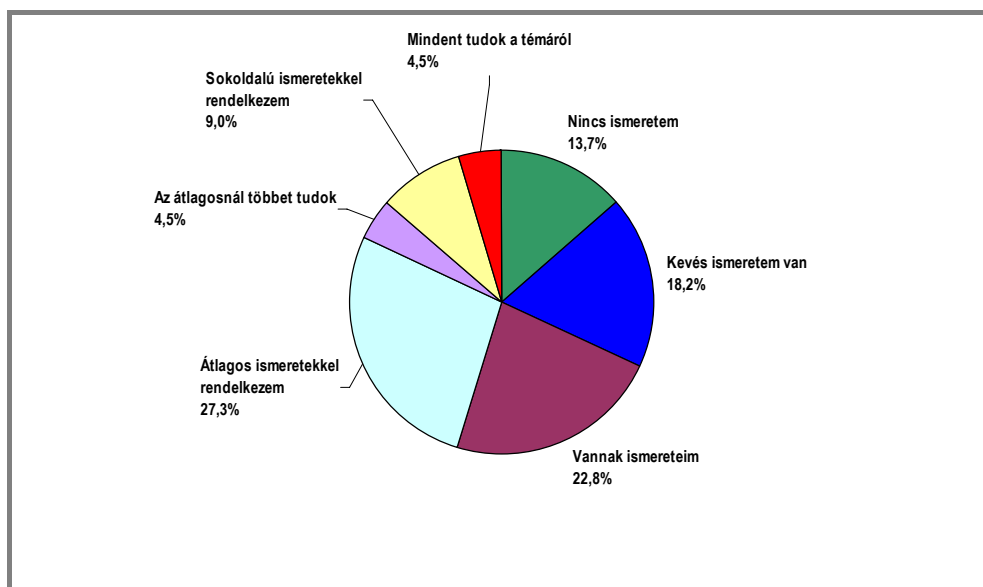
A 8. diagramm azt mutatja, hogy fantáziátlan a pedagógusok egy része, hiszen 17,7% semmit sem kívánt. Nincs ötlete vagy elképzelése, nem ismeri a szindrómát, vagy nem akar semmi jót kívánni a hiperaktív gyermeknek, amelyik a keze alatt nő fel.

Kiemelkedő értéket mutat a szülőkkal való együttműködés kívánsága – szerintem ez tükrözi a pedagógusok azon vágyát, hogy megtalálják a közös hangot a szülővel. Nem is annyira a gyermeknek kívánják, hanem inkább maguknak (teljesen jogosan, hiszen ezáltal hatékonyabbá válhatna a munkájuk).

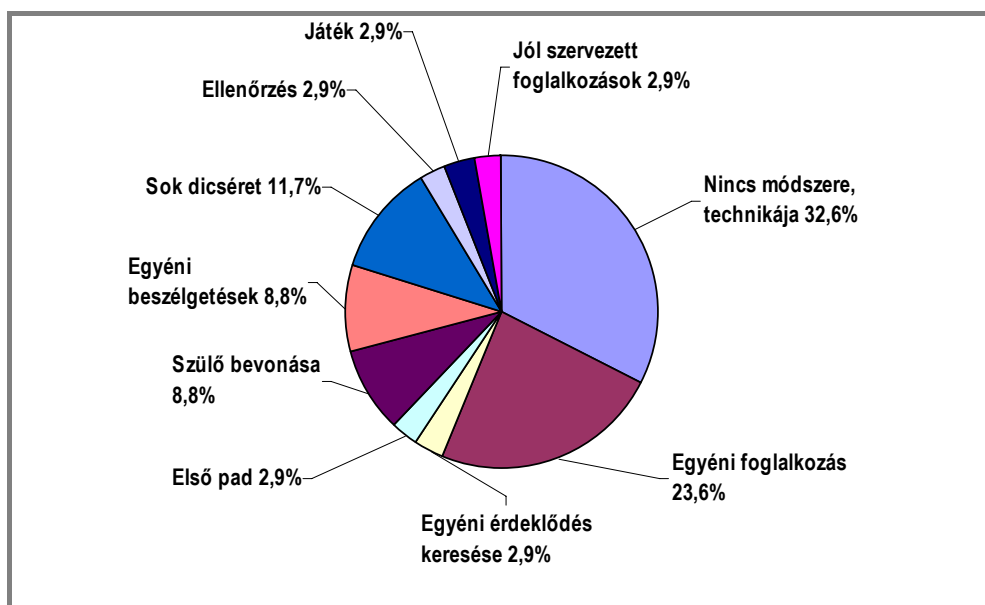
Csak 5,9% ismerte fel a pedagógusok jótékony szerepét a gyermek fejlődésére, mert bizony rossz pedagógus esetén inkább visszalépésről beszélhetünk, mintsem fejlődésről.

A legtöbb pedagógusban megfogalmazódik, hogy a hiperaktív gyermeknek egy más típusú intézményben lenne a helye, egy olyanban, amelyet eddig még nem „talált ki” a közoktatási rendszer. A gyógypedagógiai célú intézményekben hiperaktív gyermeknek helye nincs, de sajnos a normál általános iskola pedig nagyon nehezen tolerálja őt. Így megjelenik hiányszükségletként egy olyan iskola, amely kifejezetten az ilyen örökmozgókra szabott.

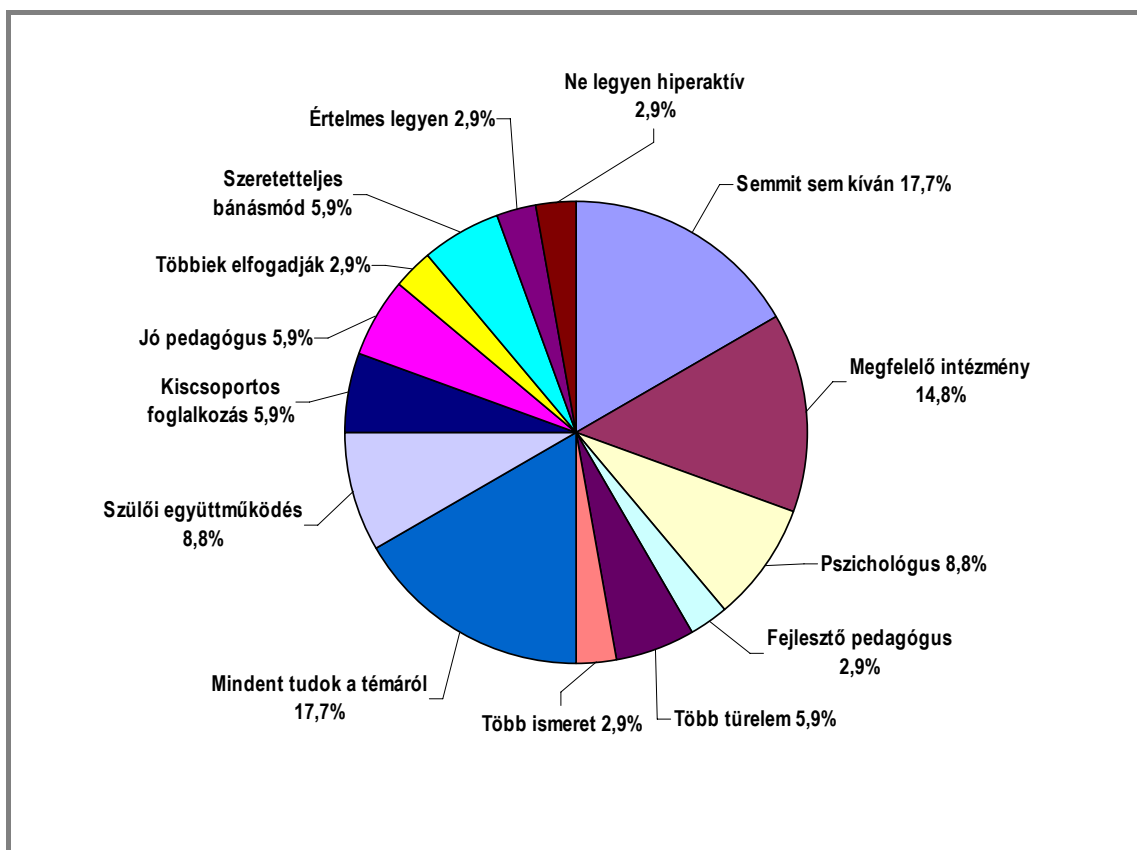
6. diagram. A pedagógusok témával kapcsolatos ismeretei



7. diagram. Módszerek és technikák hiperaktív gyermekek érdekében



8. diagram. Kívánságok



A vizsgálat eredményeinek összegzése, következtetés

A vizsgálat eredményeképpen elmondható, hogy míg figyelem szempontjából 80%-os hatékonysággal, addig a magatartás szempontjából pedig 54%-os hatékonysággal dolgozik a pedagógus. Így összesen 67%-os hatékonyságról beszélhetünk a pedagógiai eljárások tekintetében.

Szerintem ez a hatékonyság nem elegendő ahhoz, hogy biztosak lehessünk abban, hogy megelőztük a másodlagos megbetegedéseket. Főleg ha hozzáveszem, hogy ezt a hatékonysági arányszámot még csökkenthetik egyéb – itt nem vizsgált – befolyásoló tényezők is (család, környezet).

A tanítás-tanulás folyamatában a frontális munka mintegy alapként jelenik meg a pedagógus eszközeinek tárházában. S mint ilyen – nem feltétlenül azt állítom, hogy szükséges rossz, de vannak ennél hatékonyabb formák is –, ha már szükségszerűen alkalmazásra kerül, akkor a pedagógusnak kötelessége a tanulókra szabni, csak úgy, mint azt a tudásanyagot, amelyet ilyen módszerrel elő kíván adni.

A hiperaktív gyermeket tanító pedagógus helyzete speciális, éppen ezért neki külön fel kell készülnie arra, hogy a frontális munka közben hogyan kezelje a hiperaktív gyermek megnyilvánulásait.

A vizsgálat eredményeiből körvonalazódnak a hatékony és a kevésbé hatékony eljárások. A 7. táblázat foglalja össze az ide vonatkozó összefüggéseket.

Kiderül, hogy a megfigyelt 22 pedagógus eszköztárában a leghatékonyabbnak azon eljárások bizonyulnak, amelyek során valamilyen módon kontaktusba kerül a gyermekkel mind a figyelem, mind a magatartás szempontjából. Kevésbé hatékonyak pedig azok a módszerek, amelyek során a pedagógus más gyermekekkel foglalkozik vagy megbünteti a megfigyelt gyermeket.

Látható, hogy sokszor a szeretetteljes odafigyelés, vagy ha frontális munka közben megérinti a gyermeket, vagy megmozgatja a munka közben, elegendő ahhoz, hogy elviselhetőbbé tegye a gyermekkel való együttműködést. (5. táblázat)

Az egyértelmű, hogy a pedagógusnak nem az a feladata, hogy állandóan csak a hiperaktív gyermeket figyelje, mindig őt szólítsa, mindig vele foglalkozzon, hiszen akkor a többi gyermek hátrányt szenved el, de megtanulhat a pedagógus olyan technikákat, módszereket, amelyeket alkalmazva éberén tarthatja a gyermek figyelmét.

A pedagógusok „önvallomásaiból” kiderül, hogy van még mit behozniuk, hiszen megfelelő ismeretek hiányában nagyon nehéz megkönnyíteni a gyermek élcét az iskolában. Ám én azt gondolom, hogy ezeket a hiányos ismereteket valamilyen szinten kompenzálni tudja a

szeretetteljes odafordulás a gyermekhez, hiszen ezek a gyermekek sokszor már annyit szenvednek a családtól, környezettől, hogy a pedagógus azzal is sokat segíthet, ha szerető attitűddel fordul a gyermek felé, mondhatni ez az utolsó „fegyver a kezében”, amivel hatni tud a gyermekre. Persze ezzel nem azt mondom, hogy nem kellene ismeretek, a kettő ötvözete az, amely az igazán hatékony munka alapját adja.

Sajnos a hipotézisem beigazolatlan maradt, abban az értelemben, hogy a pedagógiai eljárásokat nem tartom elég hatékonynak ahhoz, hogy a másodlagos zavarok megelőzéséről beszélhessek. Hiszen a pedagógusok eszköztárából csak nagyon kevés hatékony módszert tudtam kiemelni, amelyet a hiperaktív gyermekekre szabottan alkalmaz a pedagógus.

A mindennapi interakciókban kevés az elismerés, több a büntetés, a fegyelmezés. Sajnos a pedagógus abban sem támasz, hogy segítse a gyermek beilleszkedését és így sok esetben a gyermek stigmatizálódik. Tehát látható, hogy az itt leírtak egyike sem a megelőzést szolgálja.

Arról sem beszélhetek, hogy partnerkapcsolat alakult volna ki gyermek és tanára között a probléma megoldására. Addig jutnak el többnyire, hogy definiálják a problémát, azonban a gyermek a problémával egyedül marad.

A dolgozat utolsó részében pedig bemutatom azokat az eszközöket, amelyekkel hatékonyra lehet tenni a kevésbé hatékony pedagógiai munkákat, munkaformákat. Illetve gyakorlati, elméleti segédletre támaszkodva a hatékonyságot elősegítő módszerek, technikák listáját állítom össze.

A PEDAGÓGIAI ELJÁRÁSOK HATÉKONYSÁGÁT NÖVELŐ ESZKÖZÖK

Team munka

A pedagógus munkájának hatékonyságát ugrásszerűen megnövelheti, ha lehetősége van arra, hogy teamben dolgozzon, együttműködjön iskolapszichológussal, fejlesztő pedagógussal, illetve szociálpedagógussal is.

A gyakorlat azt mutatja, hogy az iskolák nagy részénél ezek a státusok még betöltetlenek, és sajnos a jövőkép sem túl biztató, hiszen a szűkös anyagi lehetőségek korlátozzák az iskolák ezen irányba való előrelépését.

Iskolapszichológus

Már a kérdőív kapcsán is kiderülhetett, hogy én nagyon fontosnak tartom a pszichológussal való konzultációt. Ennek több oka is van:

1. Szerintem jótékony hatása van a gyermekre, ha pszichológus foglalkozik vele (ha nem is rendszerességgel, de alkalomszerűen, mintegy megelőzendő a másodlagos zavarok kialakulását).

Sohasem szabad szem elől téveszteni, hogy a pszichológus mindig és minden körülmények között a gyereket képviseli, a gyerek „ügyvédje”.

Az iskolapszichológus direkt szolgáltatásai:

- a) korai azonosítás,
- b) értékelés,
- c) pszichopedagógiai program tervezése,
- d) beavatkozás,
- e) követés.

A folyamat a tanulási készségek, a teljesítménybeli képességek és az adaptív viselkedés területeire irányulhat.

2. A pedagógus mentálhigiénés karbantartását is elősegítheti. Hiszen a nevelés-tanítás „személyiségfogyasztó” foglalkozás – főleg ha az ember keze alatt van 2-3 hiperaktív gyermek. A kiégettségi jelenséget (Burnout-szindróma) megelőzendő is szüksége van a pedagógusnak a segítségre, hiszen a hiperaktív gyermek okozta nehézségek elősegíthetik a kiegészítő folyamat felgyorsulását.

Az iskolapszichológus indirekt szolgáltatásai:

- a) prevenció,
- b) konzultációs tevékenység,
- c) tréning, fejlesztés, szupervízió,
- d) ügyintézés,
- e) kutatás

A szolgáltatások közül a konzultációs tevékenységet emelném ki. A konzultációs kapcsolat olyan tanulási alkalom a résztvevők számára, amely a gyakorlathoz a legszorosabban köti a „tanulnivalót”. Felfogható úgy, mint a pedagógusok pszichológiai továbbképzésének egy speciális, személyre szabott módszere. A pszichológus tiszteletben tartja a pedagógus szakmai kompetenciáját, sőt arra épít. Feltételezi, hogy a pedagógus képes lesz arra, hogy módszertani eszköztárát lényegesen gazdagítsa. Másképp fogalmazva a pedagógus probléma- és konfliktuskezelő képessége nő a konzultációs kapcsolatban.

Az itt leírtaknak kellene megvalósulnia, de a gyakorlatban még nem mindenhol működik. Vagy azért, mert nem engedheti meg magának az iskola, hogy pszichológust alkalmazzon, vagy pedig azért, mert tévhitiek uralkodnak a pszichológus kompetenciájával kapcsolatosan.

A pedagógus rendszerint akkor fordul az iskolapszichológushoz, amikor az „önsegéllyel” való próbálkozás eredménytelen. Talán nem is elsősorban a gyerek magatartásának okait szeretné megismerni, hanem inkább a probléma megszüntetésére felhasználható eljárásokat. Mivel a pedagógusmunka eredményességét a tanítványok haladása, teljesítménye szerint minősítik, a siker biztosításának egyik útja a tanulási és magatartási problémával küzdő gyerekek eltávolítása az osztályból. Ez esetleg nem is tudatos szándék a pedagógusban, amikor iskolapszichológushoz (vagy más szakintézménybe) küldi a gyerekeket. A pedagógusban a társait zavaró gyereket látva kellemetlen, ambivalens érzelmek keletkezhetnek. Arra gondol, hogy rosszul tanít, unalmasan magyaráz, nem találja meg a hangot a gyerekekkel, vagyis a hiba benne van. Lehet ambivalens az alkalmazott módszerekkel kapcsolatban is.

A pszichológus iskolai interakcióját korlátozza, hogy a pedagógusok nem ismerik eléggé munkáját. Többnyire akkor kérnek segítséget, amikor a probléma már olyan súlyos, hogy a nevelő nem tud megbirkózni vele. Az irreális elvárásoknak – ami az azonnali segítséget jelentené – a pszichológus aligha képes megfelelni. A pedagógus, mivel úgy érzi, hogy már minden tőle telhetőt megpróbált, nem érzi támogatásnak, ha a pszichológus azt mondja, hogy a gyerekek több gondoskodó szeretetre, egy kis odafigyelésre volna szüksége, vagy jobban tanulna, ha fokozottabban motiválnák. A nevelő azt szeretné, ha a pszichológus nem utalná vissza hozzá a gyereket, hanem ő oldaná meg a problémát.

A gyakorlatban sokszor nehéz a pedagógussal elfogadtatni, hogy a legkisebb zavaró jelzéstől a súlyos gondokig egyaránt fontos a pszichológussal a folyamatos együttműködés. A tanítók, tanárok azt várják a pszichológustól, hogy „javítsa meg” a gyereket. (Lehetőleg rövid idő alatt és tartósan.) Hogy ehhez még a nevelő részvétele, beszélgetések, közös tapasztalatszerzés és sok más is szükséges, nem biztos, hogy könnyen megérthető.

Fejlesztő pedagógus

A fejlesztő pedagógus teljesen más területen lép be a gyermek életébe, hiszen az ő feladata azon funkciók fejlesztése, amelyben a gyermek lemaradást mutat a szindróma következtében.

Így a fejlesztő pedagógus feladatai a következők lehetnek:

- diagnosztika – célja: behatárolni a fejlődés azon területeit, melyek a teljesítménydeficitért felelősek, ehhez szükséges anamnézis felvétele, a kognitív funkciók érettségének vizsgálata és az érzelmi státusának felmérése,
- fejlesztő programok kidolgozása és alkalmazása – ilyenkor nem a tananyagot tanítja meg, nem korrepetál, hanem olyan alapkészségeket fejleszt, melyek a gyermek iskolai teljesítményét javítják,

– a gyermek fejlődésének nyomon követése – nyomon követi a gyermek teljesítmény- és beilleszkedési jellemzőinek az alakulását.

A hatékony fejlesztéshez elengedhetetlen a pedagógus és a fejlesztő pedagógus folyamatos együttműködése.

Optimális esetben a pedagógus és fejlesztő pedagógus közös stratégiát kialakító konzultációja a fejlesztő folyamat megkezdése előtt megtörténik, és megállapodnak abban, hogy a fejlesztésben melyiküknek milyen részt szükséges vállalnia.

Szociálpedagógus

A team harmadik fontos tagja a szociálpedagógus. Az ő feladata a tanulási, magatartási, kapcsolati zavarok felismerése, illetve a szociális problémák kezelése.

A hiperaktív gyermekkel folytatott munkában, fontos szerepe lehet a szűrésben, illetve nagyon gyakran a hiperaktív gyermek családjával való foglalkozásra tevődik a nagyobb hangsúly. Hiszen nagyon gyakori, hogy az ilyen gyermeket nevelő családok szétzilálódnak, pontosan a gyermek okozta állandó feszültségek miatt. Sokszor a szülő nem tudja, mivel áll szemben, és nem tudja kezelni a problémát sem. Ilyenkor a szociálpedagógus feladata, hogy hídként szolgáljon ellátórendszer és szülő között. Irányt mutasson, hogy hol találhat segítséget a szülő, illetve segíti a családot, hogy közelebb kerüljön az iskolához.

Másrészt a szülők tudatlansága odavezethet, hogy a gyermek veszélyeztetetté válik. Nem egyszer számolt be arról a pedagógus, hogy a hiperaktív gyermekét az anyuka lekötözte, mivel nem tudott mit kezdeni a kis „örökmozgóval”. Ilyen esetekben a szociálpedagógusnak segíteni kell a szülőt abban, hogy megtalálja a helyes módját a gyermekkel való foglalkozásnak, illetve adott esetben a gyermekvédelmi törvénynek megfelelően kell eljárnia.

Harmadrészt támasza lehet a pedagógusoknak, hogy jobban megértsék a szülőket. A pedagógus közvetítésével is hozzájárulhat, hogy a szülők kompetensebbé váljanak a nevelésben, jobban értsék, elfogadják az iskola törekvéseit, és együtt tudjanak működni a nevelőkkel ezek megvalósításában.

Szülő

A team 4. tagja a szülő. A hatékony munkát befolyásolja a szülő és a pedagógus kapcsolatának minősége is. Nagyon nehéz feladata van akkor a pedagógusnak, ha a szülőt nem tudja maga mellé állítani. De maga a feladat is nehéz, hiszen melyik szülő szereti, ha egy kívülálló úgy nyilatkozik a gyermekéről, hogy kezelhetetlen, elviselhetetlenül rossz stb.

Mindenekelőtt a pedagógusnak fel kell derítenie, hogy a szülő hogyan éli meg a problémát. Vajon ő is problémásnak látja a gyermeket? Tulajdonképpen arról van szó, hogy a pedagógusnak fel kell térképeznie, hogy hol tart most a család a problémával kapcsolatban, és ehhez mérten kell megtervezni a továbbhaladást.

„A szülőknek el kell tudni fogadniuk azt a gondolatot, hogy gyermekük más, és nevelése különleges kihívást jelent.” Az elfogadtatás pedig részben a pedagógus feladata is.

A pedagógusok eszköztárában nagyon sok módja szerepel a szülőkkel való kapcsolattartásnak. Ám én úgy gondolom, hogy nagyon „csínján kell bánni” ezekkel az eszközökkel, ha hiperaktív gyermek szüleinél van szó.

Azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok közkedvelt fóruma az ellenőrzőben való üzenés. Véleményem szerint sokkal hitelesebb a pedagógus, ha személyesen keresi fel a szülőt – nem is egy, hanem több alkalommal – és közösen próbálnak megoldást keresni. Az üzenőfüzettel a pedagógus előbb-utóbb mint egyoldalú információközlő jelenik meg, és elveszti a szülőt mint lehetséges kooperációs partnert. Tehát nem történik előbbre lépés a cél érdekében.

Látható tehát, hogy a team tagjai más-más kompetenciával és feladatokkal rendelkeznek, azonban jól összehangolt munkával szerintem lényegi változás érhető el a pedagógiai munkában.

Módszerek, technikák

Mielőtt belekezdenék a módszerek felsorolásába, meg kell határozni néhány olyan fontos szempontot, amely a módszerek alkalmazása tekintetében fontos lehet:

1. Az AD/HD- tünetcsoportnak vannak jellemző vonásai, a gyerek azonban egyedi, eredeti egyéniség, ezért nincs olyan módszer, amely mindegyiknél egyformán beválna. Így elsődleges feltétel, hogy ismernie kell a gyermeket a pedagógusnak ahhoz, hogy a legjobban rá alkalmazható módszert megtalálja.
2. Ahhoz, hogy ezek a módszerek igazán hatékonyak legyenek, ahhoz ismernie kell a pedagógusnak a szindrómát és annak összes tünetét is. – „Egyetlen figyelemzavaros gyerek sem ébred reggel azzal az elhatározással, hogy ma a tanár némit előre megfontolt szándékkal és tudatosan bosszantani fogja!”
3. Nagyon fontos, hogy a pedagógust pozitív érzelmi szálak fűzzék a gyermekhez, hiszen ezeknél a gyerekeknél, akiknél sokszor felesleges a szó – hiszen úgysem fogad szót –, rendkívül hatékony lehet a pozitív érzelmi kötődés a pedagógushoz
4. De arra mindig ügyelni kell a pedagógusnak, hogy a közlésnél a hanghordozása, gesztikulációja vagy más, nem verbális közlésmódja ne mondjon ellent a szavainak, hiszen

érzelmi hitele nem annak van, amit mond, hanem annak, ahogy mondja. Az érzelmi jelzés legalább 90%-ban nem verbális. S e jelzések szinte mindig tudattalanok.

5. Tehát ha a pedagógus személyisége az érzelmek tekintetében inkongruens, akkor hiába minden erőlködés, módszer, nagyon nehéz lesz hatékonyá tenni a pedagógiai eljárásokat.
6. A pozitív érzelmi kapcsolat kialakításához észre kell venni a gyermek jellemző *jegyei* pozitív részarányait, különösen akkor, ha szót akar érteni vele, segíteni akar neki, vagy a pozitív beilleszkedését szeretné lehetővé tenni.

A következőkben bemutatok néhány, a pedagógiai eljárás hatékonyságát növelő módszert, technikát.

Milyen legyen a pedagógus

- A hiperaktív gyermek mellé legideálisabb a határozott, szigorú de igazságos pedagógus, hiszen meg tudja teremteni azokat a kereteket, amiben a gyermek teljesíteni tud.
- Az AD/HD-s gyerekeknek szüksége van egy olyan tanárra az iskolában, aki őt „kézen fogja és menedzseli”, szüksége van az átlátható struktúrákra.
- Minél egyértelműbb, minél kiszámíthatóbb, tényszerűbb és barátságosabb (és humorral is fűszerezett) a felnőtt viselkedése, annál nagyobb biztonságban érzi magát a gyerek, annál inkább válhat a tanár tanulásra motiváló „szuperingerré”.
- A pedagógus viselkedése minta a gyerek számára. A gyerekek a felnőttől tanulják kezelni az indulataikat. Ebben a tanulási folyamatban nagyobb szerepe van annak, amit tapasztalnak, amit utánozhatnak, mint amit mondanak nekik. Ráüvölt a gyerekekre, hogy rakjon rendet, ebből leginkább azt érti meg, hogy az utasításokat dühösen kell adni.
- A gyermeket el kell fogadnia a pedagógusnak, és tudatosítani, hogy ennek a gyermeknek több külső segítségre van szüksége az adott szabályokhoz való alkalmazkodásban.

Ültetés

- Ha mód van rá, a tanár előtt üljön.
- Ne üljön olyan helyen, ahol gyakori a járkálás.
- Az osztályteremben a gyerekeknek arra a padra van szüksége, amelyhez hozzászokott, és amely számára ismerős.
- Padtársként jó modellt nyújthat egy nyugodtabb gyerek. Ha azonban egyedül kell dolgoznia, jobb, ha nincs padtársa, nem büntetésképpen, hanem segítségként.
- A gyakori ülésrend-változtatás a hiperaktív gyerek számára azt jelenti, hogy az osztálytermet új perspektívából kell megismernie mindazzal a számtalan ingerrel, amit eközben észlelnie kell.

Így aztán sokkal inkább ezzel foglalkozik, mintsem a feladatával. Ha a padváltás padszomszéd-cserével is jár, ez újabb, komoly figyelemelterelési momentum.

Utasítások adása

- Utasítások adásánál, ha lehet, rövid, tömör, egyértelmű utasításokat adjunk, szemkontaktussal, ne homályos üzeneteket közvetítsünk, pl. Légy jó, ne rosszalkodj, hanem legyen számára konkrét, világos az utasítás: „Kérlek, ne kopogj a ceruzával, mert zavar bennünket”.
- A mindig másként hangzó instrukciók összezavarják a gyereket.
- Felszólítások után a gyerek jelezze, hogy megértette-e azokat.
- Hasznos, ha a gyerek a fontos közléseket saját szavaival is elismétli.
- Ha az elvárt viselkedés több lépésből áll, akkor bontsuk lépésekre, időt hagyva a teljesítésre. Kerülni kell a bizonytalan választási lehetőséget sugalló megfogalmazásokat! (Volnál szíves...? Mi volna, ha...?) Kerülni kell a rögtönzéseket!
- Az ismétlődő lépéseket rutinná kell alakítani, így gördülékenyebben mennek a dolgok.

A figyelem irányítása

- Gyakran szólítsuk meg a gyereket, szemkontaktussal kísérve, vagy esetleg futólagos testkontaktussal, például érintéssel, ez azt eredményezi, hogy a gyermeknek könnyebb a tanárra figyelnie.
- A nonverbális, viselkedést formáló korrekció rövid időszakonként történjék.
- A tanár és a gyerek között alakuljanak ki olyan verbális és nem verbális jelzések, melyek a gyermeket emlékeztetik, hogy figyelmét most jobban kell összpontosítani.
- Munka közben nem lehet semmi a padon, ami eltereli a gyermek figyelmét.
- Tompítani kell a környezet ingereit, ha ez annyira zavaró, hogy állandóan elvonja a figyelmét.

Feladatok adása

- Meg kell mozgatni óra közben, feladatot adni neki, vagy hagyni, hogy bizonyos dolgokat állva csináljon.
- Külön feladatokra külön időt kell adni.
- Minden munkafázishoz igyekezzünk nyugodt körülményeket teremteni.
- A feladatokat ellenőrizni kell.
- A gyerek gyakran kapjon visszajelzést arról, amivel éppen foglalkozik.
- Egy-egy fázis alatt nem kaphat engedélyt, hogy helyét elhagyja.

Tér és idő

- Mivel gond a tér és idő szervezése, gondot okoz megtervezni egy feladat elvégzésének lépéseit, így ha bonyolultabbnak tűnik egy feladat, inkább hozzá sem lát
- Segíteni kell az első lépések megtételében, az egyes lépések ütemezésében.
- Az idő szervezésében az nyújthat segítséget, ha megtanítjuk arra, hogy figyelje az órát munka közben.

Házi feladat

- Mivel rendszeresen elfelejti a házi feladatot felírni, így ez örök konfliktusforrás, nem szabad büntetni, hanem ötletesen valamilyen külön erre a célra kitalált eszköz használatával (színes lap, jegyzetömb erre a célra... stb.) ösztönözni a feladat végrehajtásra.
- Az sem rossz megoldás, ha a pedagógus ellenőrzi az óra végén, hogy felírta-e a házit a gyermek.

Tanulni kell!

- A figyelemzavaros gyerekek tudnak tanulni. Az elsajátítandó anyag azonban legyen jól megtervezett és előkészített.
- A tanítás menete legyen jól áttekinthető, hogy a gyermek figyelme ne sodródjék el.
- Mivel gondot jelent számára a szépírás – mert nagyon nehéz a tartalomra és a külalakra is figyelni –, ezért nem érdemes gyötörni a külalakkal. Ha már tud számítógépen írni, akkor módot kell adni rá, hogy használja.
- Az osztályozásnál érdemes nem beszámítani az osztályzatba a magatartását, hanem tudatosítani kell benne, hogy mi a jó és miben van szüksége a változtatásra.
- Mivel rosszul alkalmazkodnak a változáshoz, ezért mikor ilyen várható, akkor érdemes előre felkészíteni a gyermeket – a tanítás folyamatában beálló változásokra is.

Beillesztés

Nagyon nehéz akkor a pedagógus feladata, amikor arról van szó, hogy az osztállyal el kell fogadtatnia a hiperaktív gyermek másságát. Az iskolakezdéskor a pedagógusnak nagy energiákat kell fordítani arra, hogy ne alakuljon ki stigmatizáció a gyermek személyével kapcsolatban.

- Hatásos lehet, ha szerepjátékokkal igyekszik minél jobban megismertetni a többi gyermekkel a hiperaktív gyermek nehezített helyzetét. Szemléltetni azt, milyen nehéz dolga van annak, aki

nem tud egy feladatra figyelni, csapong a figyelme. Tehát a többi gyermeket rá kell vezetni, hogy megértsék a hiperaktív gyermeket.

- Mivel sokat piszkálják társai, így érdemes egy helyet biztosítani számára, ahová elvonulhat.
- Persze nemcsak a többi gyerekkel van feladata a pedagógusnak a cél érdekében, hanem az AD/HD-s gyerek is állandó segítségre szorul. Vezessük rá, hogy megértse mások érzéseit. Mivel nem gondolkodik előre – ezért sokszor megéri megfogalmazni a viselkedéseinek következményeit, más emberek hogyan érznek ezáltal.

Fegyelmezés, büntetés, dicséret

- Nagyon fontos az azonnali megerősítés, persze ez nem összevissza következtlen dicsérgetést jelent.
- A büntetés leghatékonyabb módja a kikapcsolás. Ez azt jelenti, hogy a gyereket kivonjuk a másokkal való interakciókból vagy az adott tevékenységből. Akkor hatékony, ha a pedagógus gyorsan lép közbe, még a nemkívánatos viselkedés kibontakozása előtt. Rövid ideig tartson, és akkor térhessen vissza, amikor úgy érzi, hogy képes az adott szabályoknak megfelelően viselkedni.
- Az oly sokszor előforduló csúnya beszéd megelőzésére, ki lehet tenni a tanári asztalra egy „csúnyabeszéd-perselyt”, amibe bizonyos összeget bele kell dobni, ha trágár szavakat használ.
- Nem éri meg kiabálni vele, nyugodt, kiegyensúlyozott hangon vagy egészen halkán suttogva néha többet el lehet érni, mintha eget rengető ordításba kezd a pedagógus.
- Minél nyugodtabb, lazább, barátságosabb a felszólítás-humorról fűszerezve-, annál könnyebben képes a gyerek a számára kellemetlen feladatok elvégzésére.

Egyéni érdeklődés

- A gyermekhez való útkeresés fontos lépése felderíteni, mi áll az egyéni érdeklődésének középpontjában, mivel lehet őt (nagy valószínűséggel) lekötöni.
- A különböző területeken jelentkező tehetségeket minél előbb fel kell fedezni és ápolni kell, akkor is, ha ez az iskolai eredményeket közvetlenül nem befolyásolja. Az alapvető pozitív tapasztalatok talaján azonban egészséges önbizalom épülhet ki, vagyis a „tudok valamit és fontos vagyok” érzése. A másodlagos zavarok keletkezése is nagymértékben kiküszöbölhető ilyen módon.

Szabályok

- Megállapodni a szabályokban az olyan tipikus figyelemzavaros megnyilvánulások kezelésére, mint a bekiabálás.
- Az egyezményes jeleket eleinte szóban is meg kell erősíteni, hogy később azután az egész osztályközösség számára érthető jelzés legyen, hogy egységesen emlékezzenek, mit vár el a tanár az adott jellel.

Konfliktus a szülővel

Gyakran elő fordul, hogy a többi szülő panaszkodik a hiperaktív gyermekekre az alapján, amit a saját gyerekeiktől hall. Ez annál gyakoribb, minél valószínűbbnek látszik, hogy táptalajra találnak ezek a panaszok a pedagógusnál. Minél inkább érzi a többi gyerek, hogy a tanár küzd a rendbontó ellen, annál jobban segítenek neki.

- Bármilyen nehéz is, nem szabad engedni a nyomásnak, pártját kell fogni az ilyen gyermeknek – csakúgy, mint a gyermekek esetében –, el kell fogadtatni a szülővel a gyermek másságát.

Itt nincs arra lehetőségem, hogy a teljesség igényével a létező összes módszert és technikát felsoroljam. Egyrészt azért is, mivel nekem is kevés gyakorlati tapasztalatom van, másrészt pedig minden pedagógusnak saját magának kell kialakítani egy „fegyvertárat” saját tapasztalatai és ismeretrendszerére alapján.

Egy biztos, hogy igazán hatékony csak úgy lehet a pedagógus, ha felkészül a gyerekből a gyerekekre. Ebben az esetben nem elég, ha átnézi, hogy mondjuk holnap a „K” betűt fogják átvenni az írásóra keretei között, hanem egy kész forgatókönyvet kell készíteni arra a 45 percre, amikor a gyermek a főszereplő. Állandó készütségben kell lennie a pedagógusnak, lesben kell állnia, hogy alkalomadtán, a megfelelő módszert és technikát az ő tanítványára alkalmazva hatékonyabbá tehesse saját munkáját.

Konklúzió

Nem is zárhatnék mással, mint Cordula Neuhaus remekművéből egy idézettel, mivel az AD/HD-s gyerek szerintem is csoda: „...átél minden izgalmat, minden hangulatot, a másodperc töredéke alatt leolvassa a vele szemben álló felnőtt arcáról, hogy milyen passzban van. Azonnal felismeri a másik gyengéit és erősségeit és így méri fel saját esélyeit arra, hogy azt csinálja, amihez neki van kedve. Mindent belead – anélkül, hogy ezt tudatosan erőltetné –, hogy ne a kötelező, hanem a számára érdekes dolgokkal foglalkozhasson.”

Másrészi pedig teljesen egyetérték Tom Hartmannal, aki a szindrómában szenvedő embereket úgy írja le, mint „vadászt a földművesek társadalmában”, aki számára ez a másfajta észlelési módszer tevékenységének elengedhetetlen része. A „Vadász” szükségszerűen mindig környezetét fürkészi, amivel figyelmének elterelhetőségét magyarázhatjuk. A Vadász rugalmas, mindig bevetésre kész, kedveli a kockázatot, amit tekinthetünk szervezetlenségnek, impulzivitásnak és a következmények figyelmen kívül hagyásának. Eredményre orientált, az „itt és most”-ban él, amit felfoghatunk türelmetlenségnek is. A Vadász független és önálló, csak magára számíthat. Ezt persze mások úgy értelmezik, mint a társadalmi konvenciók figyelmen kívül hagyását. A sztereotip módon rendszerességgel visszatérő dolgok untatják. Mindig új ötletekre és lelkesedésre van szüksége, emiatt tartják álmodozónak. Neki, a „vadásznak” nagyon nehéz beilleszkednie a földművesek társadalmába.

S kérdezem én, milyen a ma divatos „embertípus”, vagy melyek ma a sikerorientált szakmák és oda milyen embereket keresnek ebben a felületes megismerést igénylő társadalomban? Őt keresik ma, a „Vadászt”, aki kicsit más, extravagáns, sziporkázik és elegendő néhány perc ahhoz, hogy fergeteges dinamizmusával lenyűgözze az őt körülvevőket.

A dolgozatom középpontjában a „vadászt” szocializálni próbáló pedagógus állt, illetve azon pedagógiai eljárások, amelyek befolyásolhatják a gyermek személyiségfejlődését. Rávilágítottam arra, hogy a másodlagos zavarok megelőzésére még sajnos nincsenek felkészülve a pedagógusok. A vizsgálat eredményei beigazolták, hogy a pedagógiai eljárások hatékonysága terén még van mit behozniuk a „ma” pedagógusainak.

Azonban reményt sugallhat, hogy valamilyen változás elindulni látszik, hiszen egyre több iskola ismeri fel a probléma súlyosságát és igyekszik kapcsolatot kiépíteni a háló azon intézményeivel, amelyek az előrelépést biztosíthatják. Másrészt a pedagógusképzésben már egyre inkább megjelennek a megfelelő felkészülést biztosító tantárgyak, egyre több szakkönyv jelenik meg a témában, tehát egyre több olyan eszköz áll rendelkezésére a pedagógusnak, amellyel hatékonysága növelhető.

De addig is a pedagógusnak nem szabad feladnia a reményt, Petőfi Sándor szavaival élve „folyvást küszködni kell”, hiszen csak akkor lesz eredménye a munkának, ha az az ember, aki felvállalta, hogy a jövő nemzedékét formálja, alakítja, nem hátrál meg, hanem mindent megtesz a feladat sikere érdekében, mindent megtesz azért, hogy egy boldogabb, lelkiekben gazdag felnőtt váljék tanítványaiból.

Felhasznált irodalom

Bagdy Emőke – Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

Dr. Franz, Silvia: A hiperaktív gyerek. Trivium, Budapest, 1998.

Dr. László Zsuzsa: Az örökmozgó gyermek. Ton-ton könyvek, Budapest, 1995.

Goleman, Daniel: Érzelmi intelligencia. Háttér kiadó, Budapest, 1997.

Gyenei Melinda: Az iskolapszichológus és a fejlesztő pedagógus együttműködése. In. Fejlesztő Pedagógia 1995/1.

Kaplonyi Csilla: Egy szubjektív összefoglaló a fejlesztő pedagógusi munkáról. In. Fejlesztő Pedagógia 1995/2–3.

Kósáné Ormai Vera – Porkolábné Balogh Katalin – Ritoók Pálné: Nevelés-lélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

Kósáné Ormai Vera: Pszichológus az iskolában. Okker, Budapest, 1999. 133.

Mark Selikowitz: Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek. Medicina, Budapest, 1999.

Neuhaus, Cordula: Hiper- és hipoaktivitás, figyelemzavar. Kairosz, Budapest, 1999.

Vetró Ágnes: Gyermek- és ifjúságpszichiátria. SZOTE, Szeged, 1994.

Wender, Paul H.: A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Medicina, Budapest, 1993.

Fejlesztő Pedagógia számai.

Új Pedagógiai Szemle számai.

3. melléklet. A pedagógus pedagógiai eszközei

1. Frontális munka: az egész osztálynak magyaráz
2. Frontális munka közben szemkontaktus a megfigyelt gyermek és a pedagógus között
3. Frontális munka közben a megfigyelt gyermek mellé állva magyaráz
4. Frontális munka közben kérdez az osztálytól
5. Frontális munka közben kérdez a megfigyelt gyermektől – felszólítja
6. Frontális munka: táblára ír
7. Frontális munka, táblánál magyaráz
8. Frontális munka: táblához kihív más gyereket
9. Frontális munka: táblához kihívja a megfigyelt gyermeket
10. Egyéni feladatmegoldáshoz instrukciókat ad
11. Egyéni munka közben szemkontaktussal beszél a megfigyelt gyermekhez
12. Egyéni munka közben más gyermekkel foglalkozik
13. Egyéni munka közben vele együtt dolgozik
14. Egyéni munka közben más gyermekkel foglalkozik, de a megfigyelt gyermekhez beszél szemkontaktus nélkül
15. Megdicsér más gyermeket
16. Megdicséri a megfigyelt gyermeket
17. Megjutalmaz más gyermeket
18. Megjutalmazza a megfigyelt gyermeket
19. Megbüntet más gyermeket
20. Megbünteti a megfigyelt gyermeket
21. Érezhetően a közelében van (mögötte vagy mellette áll, felé hajol)
22. Megérinti a diákot, Kedvesen, visszaterelés céljából, szemkontaktussal
23. Megérinti a diákot: Kedvesen, de határozottan, visszaterelés céljából, szemkontaktussal
24. Megérinti a diákot határozottan, szemkontaktussal
25. Megérinti a diákot. határozottságot, elutasítást éreztetve, erőteljesen. A nevelő ideges!
Szemkontaktussal
26. Ruhájánál fogva megfogja
27. Fegyelmezi az osztályt
28. Más gyermeket fegyelmez
29. A megfigyelt gyermeket fegyelmezi (rászól)
30. Rákiabál a megfigyelt gyermekre

31. Megfenyegeti a megfigyelt gyermeket
32. Játsszik az osztállyal
33. A megfigyelt gyermeket aktivizálja játék közben
34. Visszatereli a megfigyelt gyermek elkalandozott figyelmét-felkelti az érdeklődését
35. Pihenteti a figyelmet, teljesen másról van szó
36. Fegyelmezi – elmagyarázza a helyzetet
37. Verbalizálja az érzelmeit
38. Szabadjáték
39. Közösén dolgoznak (osztályszinten)
40. Elveszi, amivel matat
41. Suttogva fegyelmezi – szemkontaktus
42. Szemléltet
43. Kijavítja
44. Rendet tesz körülötte
45. Feladat előkészítése
46. Csoportos munka

4. melléklet. Hiperaktív gyermek viselkedése

Figyelemmel kíséri az órán történeteket

	Ö	Elmélyülten dolgozik önállóan
	T	A tanárra figyel
	RV	Reagál a tanárra, válaszol
	RK	Reagál a tanárra, kérdez
	RN	Reagál a tanárra: nevet
	RJ	Reagál a tanárra: jelentkezik
	RB	Reagál a tanárra: bekiabál
	D	Duzzog
	K	Kotyog
	G	Grimaszol

	A	Verbális agresszió
	M	Felszerelésével babrál – matát
	I	Izeg-mozog
	K	Könyörög
	P	Panaszkodik
	Fo	Forgolódik
	P	Felesel
	FÁ	Feláll
	L	Leül
	E	Feláll és elhagyja a helyét
	H	Helyre megy
	Ú	Mozgatja a bútorokat
	V	Verekedést kezdeményez
	R	Rövid ideig figyel a tanárra
	S	Szórakoztatja magát

Nem figyel arra, ami az órán történik

1.	R	Bekiabál
2.	Á	Mással beszélget
3.	I	Izeg-mozog
4.	S	Szórakoztatja magát
5.	G	Grimaszol
6.	É	Énekel
7.	E	Feláll és elhagyja a helyét
8.	A	Verbális agresszió
9.	ÁI	Valami egészen másra figyel
10.	M	Matat
11.	Z	Zavarja az órát
12.	Fm	Feláll, máshol matat
13.	K	Kimegy
14.	VK	Verekedést kezdeményez

5. melléklet. Kérdőív a hiperaktivitással kapcsolatban

Arra kérem, hogy válaszoljon a kérdésekre. Amikor azt írom, hogy hiperaktív gyermek, akkor az osztályában tanuló, leginkább a hiperaktivitás tüneteit mutató egy gyermekre gondolok. Előre is köszönöm türelmét és segítségét.

1. Mennyire tudja kezelni, ha a hiperaktív gyermek teljesen lehetetlenné teszi a többi gyermekkel való együtt haladást?

Egyáltalán nem tudom kezelni 1 2 3 4 5 Tudom kezelni

2. Mit gondol, Ön szerint megkönnyebbíthető a hiperaktív gyermek élete az iskolában?

a) igen

b) nem

Mit gondol, e tekintetben az ön módszerei mennyire hatékonyak?

Nem hatékonyak 1 2 3 4 5 Hatékonyak

3. Önnek szüksége lenne konzultációra pszichológussal vagy szupervízióra a hiperaktív tanítványával kapcsolatban?

a) igen

b) nem

4. Mit gondol, ezáltal mennyivel lenne hatékonyabb a munkája?

Nem lenne hatékonyabb 1 2 3 4 5 Hatékonyabb lenne

5. Mit tesz olyankor, amikor a hiperaktív gyermek már végképp kihozta a sodrából?

a) kizavaram,

b) hazaküldöm,

c) tudomást sem veszek róla,

d) megbüntetem,

e) rákiabálok, összeszidom,

f) kompromisszumot kötök vele, hogy nem idegesítjük egymást,

g) óriási önuralomra van szükségem, hogy ne üssem meg,

h) megbeszéljük, miért idegesít engem a magatartása,

i) nyugtatót kell szednem, hogy lecsillapítsam magam,

j) egyéb...

6. Mennyire jelent problémát az osztályában tanuló hiperaktív gyermek?

Problémát jelent 1 2 3 4 > Nem jelent problémát

7. Ön hány ponttal értékelné saját magát, ha arról kellene vallania, hogy mennyi ismerettel rendelkezik a hiperaktivitással kapcsolatban?

Nincsenek ismereteim 1 2 3 4 5 6 7

A tehető legtöbb ismerettel rendelkezem

8. Milyen módszereket, technikákat alkalmaz, amelyek hatékonyabbá tehetik a hiperaktív gyermek tanítását?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. Ha kívánhatna hármat, mit kívánna a hiperaktív tanítványával kapcsolatban?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Kolozsváry Judit

A PEDAGÓGUS ÉS A „MÁS” GYERMEK

1. Szegregálva vagy integrálva?

Lehetséges integrációs szervezési módok:

- az egész óvoda/iskola befogadja, neveli-oktatja a „más” gyermekeket, akik az intézmény minden helyiségét, szolgáltatását használják;
- az óvoda/iskola befogad „más” gyermekeket oly módon, hogy egy csoportba, osztályba sorolja a nehézségekkel, különböző zavarokkal küzdő gyermekeket. Lényegében szegregált módon homogén csoportot alakít ki a befogadó intézményen belül, gyakran más napirenddel, az intézménynek egy lehetőleg elzárt területén, ahol „nem zavarja őket senki” – vagy ők nem zavarják az „épeket”;
- az óvoda/iskola egy csoportja/osztálya magába fogad egy-két nehézségekkel küzdő „más” gyermeket, a többi csoport/osztály nem;
- a „más” gyermekek számára szervezett óvoda/iskola egésze befogad „ép” gyermekeket is, akár minden csoportba/osztályba;
- a „más” gyermekek számára szervezett óvoda/iskola egy csoportot/osztályt „átenged” az „ép” gyermekeknek, akik ily módon homogén csoportot alkotnak és elszigetelődnek az intézmény egészétől.

Az integráció bármelyik formája sajátos oktatásszervezést kíván:

- Ha az egész intézmény befogad „más” gyermekeket, és őket az intézmény bármelyik csoportjában/osztályában kívánja elhelyezni, akkor nagyon nagy szükség van a differenciált nevelésre, oktatásra. A nehézségekkel küzdő, ennél fogva speciális szükségletű gyermekek számára másféle követelményeket, elérendő nevelési-oktatási célokat lehet megállapítani. (Iskolában az értékelés módja is más lehet.) Ezért a gyermekek mindegyike saját pillanatnyi fejlettségének megfelelően kap feladatot. Ennek végiggondolása kétségkívül nagy figyelmet, naponta alkalmazott ellenőrzési formák kidolgozását követeli meg a pedagógustól. Mindig „naprakészen” kell látnia minden gyermek fejlődését, pillanatnyi tudását, teherbírását, képességeinek, készségeinek szintjét. Naponta kell differenciáltan adni feladatokat, amelyek – különbözőségük okán – a gyermekek egyéni fejlesztését szolgálják, és pedig egészen finoman árnyalva.

- Az óvoda/iskola által befogadott, majd „homogenizált” speciális szükségletű gyermekek adekvát fejlesztése/fejlődése is differenciált eljárást igényel, hiszen minden gyermek másként „más”, problémájuk is egyedien szerveződik.
- Ugyanez a helyzet az integráció bármely más formája esetén is: gondoskodni kell az egyes gyermekek – legyenek akár „épek”, akár speciális szükségletűek – megfelelő fejlődéséről, fejlesztéséről.

A BEFOGADÁS SZERVEZÉSE

Tárgyi feltételek megteremtése a speciális szükségletű, a „más” gyermek számára.

A csoportszoba, az osztályterem berendezése.

ÁTGONDOLÁSI SZEMPONTOK:

- több ingerre van szükség,
- kevesebb ingerre van szükség,
- nagyobb térre van szükség,
- intimebb térre van szükség,
- másféle elhelyezésre van szükség,
- egyszerűbb elrendezésre van szükség.

ERŐTELJESEBB INGEREK

biztosítására van szüksége a mentálisan retardált, az érzékszervi fogyatékos (látási, hallási fogyatékkal élő), a lassú idegrendszeri típusú gyermekeknek.

Erőteljesebb érzékszervi ingereket biztosíthat a pedagógus az alábbi módokon:

- élénk színű tárgyak, dekoráció bevitelével,
- több helyi megvilágítással (akár néhány színes villanykörtével),
- különböző alapanyagú textíliák alkalmazásával (puhább-keményebb párnák, tüll-, vászonfüggönyök),
- zenesarok kialakításával (hangszerek elhelyezése: triangulum, xilofon, zenehallgatási lehetőség biztosítása),
- növények elhelyezésével sarkokban, ablakpárkányon,
- nagyobb méretű játékok, könyvek, tárgyak elhelyezésével.

KEVESEBB INGERRE

van szüksége a nyugtalan, izgatott, oppozíciós, agresszív, hiperaktív gyermeknek:

- tompább színeket ajánlott alkalmazni játékokhoz, különböző használati és dísz tárgyakhoz, dekorációhoz,
- kevés tárgyat kell egyidejűleg elhelyezni a polcokon,
- mérsékelt, visszafogott dekoráció javasolt.

NAGYOBB TÉRRE VAN SZÜKSÉGE

a nyugtalan, hiperaktív gyermeknek a nagymozgásaihoz, a feszültségek levezetéséhez:

- udvarra, folyosóra, játszótérre, parkba vinni a gyerekeket, ez a tér kitágítását jelenteni, a szabadság és oldódás élményét nyújtja a gyerekeknek.

INTIM TÉRRE VAN SZÜKSÉGE

időnként majdnem minden „más” gyermeknek, a „másság” bármilyen fajtája esetén. (A nem „más” gyermeknek is.)

A legnyugtalanabb, agresszív gyermek is igényli, hogy olykor ne sok gyerek között legyen, hanem „csak úgy” üldögéljen, egyedül tevékenykedjen. Gyerekeknek is, felnőtteknek is fárasztó, ha intim³ vagy személyes⁴ zónájába folyamatosan belépnek más személyek.

A hiperaktív, ingerlékeny, frusztrált gyermekek egy része olyan nehezen viseli el intim zónájának kényszerű csorbulását, hogy gyakran már akkor bántalmazza a másik gyereket, amikor az még csak a személyes zóna határait súrolja. Az intim zóna biztosítása leghatékonyabban kuckók, kis, valamennyire szeparált helyek létrehozásával történhet. Itt nyugodtan tartózkodhatnak a gyerekek, kedvük szerint.

MÁSFÉLE ELMÉLYÜLÉSRE VAN SZÜKSÉG

Egyrészt az ingerek erősségének biztosítására, másrészt az érdeklődés felkeltésére időnként át kell rendezni a rendelkezésre álló teret. A tárgyak, játékok, növények átcsoportosítása új élményt jelent a gyermekeknek. Hiperaktív, autista/autisztikus gyermek számára a tér másféle elrendezése nem mindig pozitív. Könnyen elveszítik nagy nehezen kialakult biztonságérzetüket,

³ intim zóna: kb. 0,60 m a 2 ember körül

⁴ személyes zóna: 0,6–1,2 m az ember körül (társas konzultatív zóna: 1,2–3,3 m az ember körül; nyilvános zóna: 3,3 m az ember körül – E. T. Hall, 1966.)

ha a tárgyak nem a megszokott helyükön és sorrendben vannak.

Mindenesetre, ha a pedagógus azt látja, hogy valamilyen játék, egyéb tárgy nem használható, nem eléggé hozzáférhető a gyerekek számára, akkor a változtatást meg kell beszélni, esetleg közösen ki lehet választani az új helyet.

EGYSZERŰBB ELHELYEZÉSRE VAN SZÜKSÉG

Sok „más” gyereket zavar a túl sok tárgy, a túl sok nehezen megközelíthető/elérhető hely, ahonnan a játékok stb. elvehetőek. Ilyenkor egyszerűsíteni kell a tér elrendezését, biztosítani kell, hogy a gyerekek könnyedén jussanak oda a polcokhoz, szekrényekhez, kuckókhoz stb..

A „más” gyerekek minden irányú tanulását (viselkedéstanulását is) sikeresebbé teheti az átlátható, egyszerű téri elrendezés.

1. 1. Befolyásolás és motiváció

SZEMÉLYI FELTÉTELEK

A pedagógus – helyzeténél fogva – különösen gyakran kerül a befolyásolás helyzetébe: vagy ő akar másokat befolyásolni, vagy őt akarják mások befolyásolni.

Ezért tudnia kell, hogyan, milyen módon, milyen eszközökkel képesek az emberek befolyásolni másokat.

A befolyásolás: rábírnival másokat, hogy úgy érezzenek, gondolkodjanak, viselkedjenek, ahogyan az szerintem helyes. Az emberek többségének gondolkodásában kitapintható egyfajta kategorizálás: vannak a „rendes emberek”, akikkel nem történhetnek rendellenes, kirívó dolgok; és vannak a „nem rendes emberek”, ők idézik saját fejükre a bajt, s ha az bekövetkezik, csak magukat hibáztathatják.

Ilyen lehet sok ember szemében a sérülten született gyermek, vagy olyan gyermek, akiben személyiségfejlődése folyamán szerveződik valamilyen képesség, sajátosság „más” módon. A társadalmi reakció – önvédelemből – kegyetlen lehet: „Ezt valamiért megérdemelték, de ez velünk, „rendes emberekkel” nem eshet meg.”

A pedagógusnak, aki integráltan, differenciáltan foglalkozik gyermekekkel, elsősorban önmagát, másodsorban munkahelyi környezetét kell befolyásolnia oly módon, hogy előítéletek és ítélezés nélkül legyen képes elfogadni gyermekeket és szülőket.

A befolyásolásra adott reakciók:

- behódolás,
- azonosulás,
- internalizáció.

Behódolás

Arra az egyénre illik leginkább, akit valamilyen jutalom elnyerése vagy a büntetés elkerülése motivál tetteiben. Ez a viselkedés többnyire addig érvényes, amíg fennáll a jutalmazás és a büntetés lehetősége. Ha elmúlik, megszűnik a behódoló magatartás.

Azonosulás

A személy olyan szeretne lenni, mint az őt befolyásoló. Viselkedése nem belső szükségletből fakad, ellenkezőleg: azért viselkedik valahogyan, mert így kerülhet jó viszonyba azokkal, akikkel azonosulni kíván. Az azonosulás nem azonos a behódolással; azonosulás esetén az egyén hisz a másik embertől átvett értékekben, ítéletekben. Szükséges, hogy a befolyásoló személyt vonzónak, érdekesnek találja, és azt hihesse, hogy ha azonosul annak gondolkodásmódjával, érzelmeivel, olyanná válik, mint ő. Nem vár jutalmat, nem tart büntetéstől. A szeretet fonálán is lehet azonosulni, az agresszió fonálán is lehet azonosulni! Ez utóbbi esetben félelem és csodálat keveredik az azonosuló személyben.

Internalizáció

Más ember vélekedésének elfogadása, ami belülről jutalmaz. Akkor jön létre, ha a befolyásoló személyt megbízhatónak és kompetensnek ítéljük meg, véleményét, attitűdjeit, beépítjük személyiségünkbe. Ha ez a beépítés megtörtént, akkor a vélemény, attitűd függetlenedik forrásától, és nagy ellenállást tanúsít minden változtatással szemben. A vélekedés internalizálásának motívuma többnyire az igazságra – vagy a vélt igazságra – törekvés.

A behódolás legfontosabb elemei a jutalom és a büntetés. Mindkettő hatalomforrás – annak a hatalma, akinek módjában áll jutalmazni és büntetni. A pedagógusnak hatalmában áll jutalmazni: osztályzatokkal, dicséretekkel, és hatalmában áll büntetni: megszidni, kigúnyolni, kinevettetni, rossz jegyet adni stb.

Jutalom és büntetés: hatékony eszközök az engedelmisség kiváltására. Vajon helyes-e ez? Vajon a szülőkkel és a gyermekekkel való foglalkozás akkor éri el hosszú távú célját, ha engedelmissé tesz?

Az azonosulás legfontosabb eleme a vonzerő: annak a vonzereje, akivel azonosulunk. Ha csodálunk, szeretünk valakit, annak a nézeteit is átvesszük, azzal képesek vagyunk azonosulni. Nézeteit mindaddig sajátunkként kezeljük, amíg csodálatunk tart.

Az agresszonnal való azonosulás elég bonyolult mechanizmusú folyamat. Az agresszív ember félelmet kelt, s hogy ne kelljen annyira félni, ezért magunkévá tesszük az agressziós viselkedést, azt mint sajátunkat kezeljük: élünk vele, s így uralni kezdjük. Ha már urai vagyunk az agresszív viselkedésnek, akkor nem kell többé félnünk tőle. – S ami azt illeti, csodáljak is gyakran az agresszort.

Az internalizáció fő eleme: a hitelesség. A kompetens, hitelt érdemlő személytől származó információ, vélemény akár kontroll nélküli elfogadására is hajlunk. Ha a pedagógus nagyon hiteles személyként lép fel. Véleménye, attitűdje internalizációra készíti szülőt és gyermeket egyaránt.

Természetesen a befolyásolásra adott három reakciótypus mindegyike megváltozhat: eltűnhet, elkopik az élet során, egymásba is alakulhat; behódolásból lehet akár internalizáció is idővel...

Meddig terjed a befolyásolás határa? Általában nagyon messzire képes elmenni az ember, ha nagyon erős, szuggesztív a befolyásoló személy egyénisége; vagy ha nagyfokú félelmet él át a befolyásolt személy. Esetenként még félelem sem szükséges, elég, ha a befolyásoló személy a másik ember rejtett, elfojtott vágyait hívja elő a szituációval. Ha az egyénnek lehetősége van tetteinek várható következményeit mérlegelni, akkor kevésbé hajlamos befolyásolttá válni – különösen, ha a befolyásoló személy nincs jelen.

Az emberek között létrejövő szolidaritás, összetartozás-érzés, a csoportos homeosztázis (lásd korábban!) többé-kevésbé ellenáll a befolyásolásnak. Pedagógusnak módja és lehetősége van arra, hogy másképpen fejlődő gyermekeket beilleszzen, elfogadtasson a többi gyermekkel és szülővel

De azt is el tudja érni – éppen befolyásolással –, hogy ne fogadják be a „más” gyermeket, vagy vessék ki maguk közül.

A „más” gyerek befogadását meg kell beszélni a többi gyermekkel, akikkel együtt fog élni a problémás gyermek. Óvodás/iskolás gyerekeket nagyon jól föl lehet készíteni az új jövevény „másságára”. Anélkül, hogy megcímkéznénk a gyermeket, röviden és egyszerű szavakkal beszélni kell problémájának lényegéről, közben éreztetve, hogy mi, felnőttek elfogadjuk őt olyannak, amilyen. Azt is el lehet mondani, hogy a „más” gyerek másságából következően – más dolgokat is fog csinálni, mint a többiek. De ez éppoly természetes, mint ahogyan az egyik gyermek szemé barna, a másiké kék... Utánozni, irigyelni nem kell, bármilyen „érdekes” is legyen kezdetben a „más” gyermek viselkedése, mert mindenki annak örül, hogy olyan, amilyennek lenni

képes – ahogyan képes viselkedni, teljesíteni. „Más” gyermek is örülhet milyenségének, és a többi gyermek is a saját milyenségének.

Érzékeltetni, akár kimondani is lehet, hogy a „más” gyerek is gyerek, neki is joga van örülni, gyerekek között lenni, tanulni, fejlődni.

A többi gyermek szülei talán nem értik, miért van a csoportban/osztályban problémás gyermek. Talán attól is tartanak, hogy a problémás gyermek miatt a pedagógusnak nem marad majd ideje, energiája, türelme az ő gyermekükre.

El kell mondani, milyen személyiségfejlődési lehetőségeket jelent az integrált nevelés: az „épek” mennyi szeretetet, türelmet, segítőkészséget fejleszhetnek ki magukban sérült társukkal való kapcsolatukban, mennyire megtanulhatják becsülni saját épségüket, egészségüket; megtanulhatják, hogy az élet abszolút érték; hogy az életet nehézségek közepette is jó élni; hogy kitartással, akaraterővel kompenzálni lehet súlyos hátrányokat is. Hogy gyermekeik megtanulhatják érzelmeik, indulataik, vágyaik kezelését, kanalizálását⁵ segítségre szoruló társuk segítségével.

A pedagógusnak szövetségeseket kell keresnie a „más” gyermek megfelelő kezeléséhez. Saját kollégái körében, más szakemberek között, és a „más” gyermek szüleiben.

Nagyon nehéz „magányos farkasként” nevelni-tanítani „más” gyermeket. Fontos, hogy az óvodában/iskolában legyen olyan kolléga, aki szintén felvállalja a gyermeket, s akivel meg lehet beszélni az aktuális tennivalókat. Legalább addig a szintig kell szövetségest találni, hogy amit a vállalkozó pedagógus felépít, azt a másik pedagógus ne bonthassa le.

- Első osztályos kisfiú 6-7 éves, hiperaktív. Diagnózisa az első félév végén készül el. Az iskolapszichológus minden pedagógussal, aki foglalkozik a gyermekkel, részletesen megbeszéli a bánásmódot, a tennivalókat. A megbeszélések folyamatosak, mindenki lehetőséget kap a szükséges instrukciókra a gyermekkel kapcsolatos tennivalókban.

■ A gyermek állapota lassan nyugvópontra kerül: habilitálják osztályába, a tanítók megszokják, mennyire, hogyan kezelhető, hogyan lehet regenerálnia stb. Az egyik szünetben e gyerek hangosan kurjongatva rohángál a folyosón, mivel a gyerekek ezt már megszokták, semmi baj nem történik.

■ Ekkor az ügyeletes (felső tagozatos) tanár rászól, hogy ne szaladjon – amit a gyerek nem is hall meg. Az ügyeletes tanár utána lép és megpofozza. A gyerek teljesen megvadul: nem érti a helyzetet, semmi rosszat nem tett, teljesen váratlanul éri a pedagógus reakciója.

■ Őrjöng, lecsillapíthatatlan, rohángál körbe a folyosón és üvölt. A későbbiekben kiderül, majdnem teljesen kárba veszett a sok pedagógus erőfeszítése, egy hibás reakció miatt... Újból kellett kezdeni a gyermek viselkedésének felépítését.

⁵ kanalizálás = „csatornázás”; érzelmek, gondolatok egy irányba terelése, áramoltatása

MOTIVÁCIÓ

„Movere” – mondja a latin. A szó gyökere egyként jelenti „mozogni” és „érezni”. Az emóciók és a motivációk mozgatják az embert: gyermeket és felnőttet egyaránt.

Egyes emóciók egy-egy közvetlenül meglévő szükségletre specifikusan megjelennek: fájdalom, éhség, szexuális vágy, félelem.

Más emóciók nem kötődnek specifikusan egy-egy motivációhoz: szorongás, gyengédség, barátság, nagyrabecsülés.

Az emóciók abban közösek, hogy figyelmeztetést, jelzést adnak arra nézve, hogy valami nincsen rendben bennük – vagy éppen nagyon is rendben van. Hangsúlyos jelzések, amelyek arra szolgálnak, hogy az ember biztosítsa a maga számára azokat az alapvető feltételeket, amelyek fizikális fennmaradásához, a személyiség alapvető védelméhez, testi-lelki jólétéhez szükségesek. Az éppen keletkező heves érzelmek azonnali egyensúlyvesztéssel járnak.

Érzelmek és személyiség összefüggése: az érzelem mint a motívumok szubjektív vetülete különösképpen felerősödik, ha a motívumok nem elégíthetők ki; ellenállásba ütköznek, konfliktushoz vezetnek – vagy váratlan előrehaladást jeleznek a vágyott dologban.

A motivációkat egyrésztől változatlanúságukkal jellemezhetjük. Eszerint motivációink (késztetéseink) változatlanok lennének születésünktől halálunkig. Másrésztől megváltoztathatóságuk jellemzi a motivációkat.

Megváltoztathatók a „tanult hajtóerők”, amelyek – éppen, mert tanulási folyamat eredményeként jöttek létre – megerősítés hiányában gyengülnek – azaz változnak.

A „nem változtatható” motivációk közé tartoznak az alapvető késztetések: étkezés, mozgás, ürítés, alvás, társas érintkezés – melyeknek kielégítése örömmézzel jár; és amelyek hosszabb-rövidebb időn belül újból jelentkeznek, ezeknek frusztrációja enyhébb-súlyosabb magatartási-viselkedési problémákat okoz.

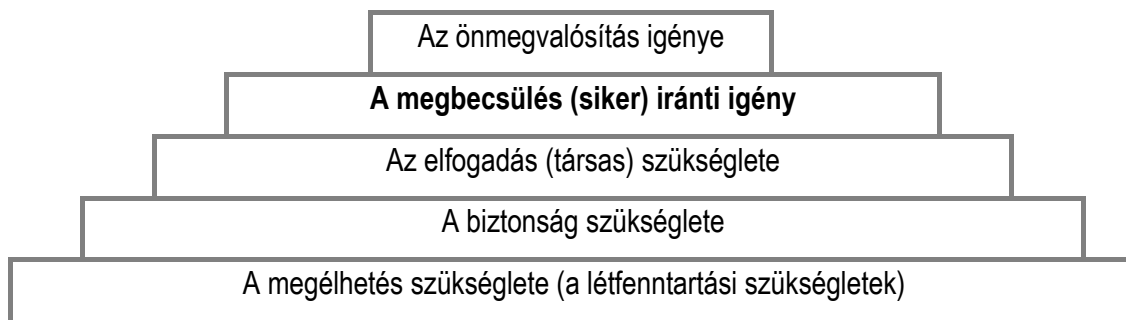
Óvodás/iskolás gyermek alapszükségleteinek kielégítése olyan alapfeladat, amiről pedagógus soha nem feledkezhet meg.

A dolog természetéből adódóan a „speciális szükségletű”, a „más” gyermekek alapkésztetéseinek maradéktalan kielégítése kulcsfontosságú taníthatóságuk, nevelhetőségük szempontjából.

A tapasztalat azt mutatja, hogy tanulási zavarral, mentális retardációval, hiperaktivitással, autizmussal stb. élő gyermek alapvető motivációinak kielégítetlensége nemcsak viselkedési, hanem hosszabb távra ható személyiségzavarokat okoz.

Ezért a „más” gyermekeket is nevelő/tanító pedagógusnak ajánlatos nagy súlyt fektetnie az alapvető szükségletek kielégítésére.

A „mátság” felszámolására vagy következményeinek legalábbis csökkentésére törekvő nevelésnek e tekintetben (is) nagyon előrelátónak kell lennie, hiszen kielégületlen motivációink – hierarchiát alkotva – megakadályozhatják a gyermek további fejlődését.



Ez a – közismert nevén – szükségleti piramis világosan mutatja, milyen óriási jelentősége van a fejlődésben a szükségleti motivációk megfelelő kielégítésének, hiszen a piramis lényege, hogy az alacsonyabb szinteken helyet foglaló szükségletek kielégítettségük esetén elveszítik készletető/mozgató erejüket, helyet adván a „rangban” fölöttük állónak.

Óvodában/iskolában a gyermekek táplálkozási, üritési, mozgási motivációinak maradéktalan kielégítése a „mátság” okozta hátrányok felszámolásában is komoly segítség lehet. A szükségleti piramis egyben komoly figyelmeztetés, hogy a másképpen, a sajátosan fejlődés személyiségű gyermeknek is megvannak a maga szükségletei, ha esetenként másképpen is nyilvánulnak meg. Mindannyiuknak szükségük van létfenntartási készletetésük, biztonságsszükségletük kielégítésére. Fontos, hogy jól lakjanak, elegendő folyadékot fogyasszanak – és nagyon fontos, hogy legyen megszokott helyük, székük, asztaluk, fektetőjük, hogy ugyanazon poharat, csészét, tányért használhassák, hogy ugyanazon gyerekek szomszédságában üljenek, játszanak és tanuljanak. Ha a pedagógus ezen hangsúlyozottan jelentkező szükségleteket naponta kielégíti, akkor megjelenhet a „más” gyermekekben az elfogadottság, a társas együttlét iránti szükséglet.

Autista gyermekek is igénylik a megszokott társak jelenlétét, hiszen egyedül maradnak vagy teljesen új személyi környezetbe kerülnek, rettegni kezdenek. Ugyanígy fokozott biztonságra és társas elfogadottságra van szükségük a hiperaktív, a tanulási zavarral küzdő gyermekeknek is. Az oppozíciós, az agresszív gyermek társas szükséglete gyakran akkor elégül ki, ha megszokott környezetével megszokott módon kerül összetűzésbe.

(Az emberi játszmák jelentős része azért jön létre, mert a bennük résztvevőknek szükségük van a „bejáratott”, ismert fordulatokra ahhoz, hogy az ismerőség, a homeosztázis érzése meglegyen.)

Aki „más” gyermekkel foglalkozik, tudja, milyen nagy szüksége van megbecsülésre, dicsőre, a sikerézésére a másképpen fejlődőnek!

Egy-egy elismerő mondat csodákat művelhet: a gyermek motivációit fejleszt.

KOMPETENCIA ÉS PEDAGÓGUS

A „kompetencia” azokat a tevékenységeket foglalja magában, amelyeket nem testi szükségletek, nem biológiai hajtóerők hoznak létre.

E tevékenységeket nem kíséri belső konfliktus. Belsőkonfliktus-mentes tevékenység a környezet felderítése, a mozgás; másokkal való kölcsönös egymásra hatás.

Az óvodás/iskolás gyermekben kialakuló kompetencia a szociális viselkedés és az iskolai tanulás körébe esik.

A gyermeknek szüksége, hogy vigyázzanak rá, játszhasson, hogy szeressék, hogy más gyermekekkel együtt játszhasson. A gyermekek tanulás közben azon jutalmaknak és elutasításoknak a közegében fejlődnek szociálisan, amelyekben társai részesítik.

A nem szociális sajátosságokban mind a felnőtt, mind a gyermek saját sikereinek minősítője. Megtanulja, mi fokozza önértékelését, mi számít neki kudarcnak. Tudja, mi emeli önértékelését, mi az, amit kudarcként vagy elismert cselekvésként él meg, megtanulja, mi erősíti énképét.

Így lehetséges, hogy amikor másokat jutalmazunk vagy büntetünk, voltaképpen önmagunkat jutalmazunk vagy büntetjük.

Alderfer hasonlóan gondolkodik a motivációk fejlődést segítő voltáról, azzal a különbséggel, hogy nem ért egyet a Maslow kielégülés következő szintre lépés elméletével.

Alderfer egy kérdőíves vizsgálatra alapozta elméletét. Három szükségletről beszél:

- Létezés: az alapvető anyagi (= fiziológiai) szükségletek és a fizikai fenyegetettségől való védettség.
- Kapcsolat: a társas kapcsolatok iránti szükséglet, az a vágyunk, hogy személyes kapcsolatokat és társadalmi státuszt alakítsunk ki, tartsunk fenn: mások elfogadjanak, elismerjenek, méltányoljanak minket.
- Fejlődés: a személyiségfejlődés lehetőségeinek kiaknázásának egésze.

Szerinte egyidejűleg több szükségleti szint is képezhet motivációt; s ha akadályba ütközik egy magasabb rendű szükséglet kielégülése, akkor regresszióként megjelenik egy alacsonyabb szintű szükséglet és annak kielégítése.

Egy szükséglet motivációs ereje két esetben nagyon erős:

- ha a szükséglet nagyon intenzív;
- ha ennek kielégítése erőteljes akadályba ütközik.

Ha a gyermek kapcsolati szükségletei nem elégülnek ki, az a vágya, hogy kortársi kapcsolatokat, elismertséget szerezzen, hogy a többi gyermek szeresse őt, frusztrálódik, akkor regresszióba kerül, és az alapszintű szükségleti viselkedést mutatja. Pl. óvodás gyermek bepisil, kisiskolás szopja az ujját. Regressziós viselkedése egyrésztől kompenzáció, (megvigasztalom magam, örömet szerzek magamnak); másrésztől elhárító jellegű („Én kisbaba vagyok, ugye látjátok ti is? – hogy is lehetnének barátai egy kisbabának, neki még nincs szüksége ilyesmire!”)

Összegezve azt mondhatjuk, a pedagógusnak a gyermek meglévő motivációit ismernie kell, szükségleti motívumait ki kell elégítenie, s minden módszertani, tantárgy-pedagógiai fegyverét be kell vetnie ahhoz, hogy a „más” személyiségű gyermek fejlődését segíthesse.

(Dr. Kolozsváry Judit: „Más” gyerek, „más” szülő, „más” pedagógus. Budapest, Okker, 2002.)

Ranschburg Jenő

A CSALÁD ANYAGI HELYZETÉNEK SZEREPE A GYERMEK-KORI MAGATARTÁSI ZAVAROK KIALAKULÁSÁBAN

A magatartási zavarokkal küzdő gyerekek sorsa – a történelem előtti időktől egészen a 18. század végéig – nehezen követhető nyomon. Nagy vonásokban valamennyi korszakra és kultúrára igaz az az állítás, hogy ezeket a gyerekeket nem annyira a (korszakra jellemző) gyógyítás, mint inkább a (korszakra éppúgy jellemző) nevelés eszközeivel próbálták megváltoztatni. Ennek az oka az, hogy a gyerekeket évezredek át életkorából, méreteiből, számos ismeret és készség törvényszerű hiányából adódóan par excellence tökéletlen embernek tekintették, míg a felnőtt „tökéletlensége” – mivel ez az életkor lényegéből adódóan tökéletes – kizárólag valamilyen betegség következménye lehet. A tökéletlen gyermeknek tehát az a dolga, hogy a felnőttnek mindenben és feltétel nélkül engedelmessédjék, a felnőttnek pedig az, hogy megmutassa a helyes utat, illetve – ha az úton járás akadályokba ütközik – megfelelő ösztönző, iránykövetésre készítő módszereket alkalmazzon. Ezeknek a módszereknek a szigorúságára már az Ótestamentum is szolgáltat példákat, és tudjuk, hogy az ókori Rómában a pálca és az ostor hozzátartozott a gyermeknevelés mindennapjaihoz. Ezekben a történelmi korokban tehát a felnőtt világ egyszerűen nem vette tudomásul, hogy a gyermek különböző magatartási problémáit esetleg betegség – illetve valamilyen szándéktól, elhatározástól független belső állapot – is okozhatja, úgy vélte, ez kizárólag a „kiheverhető” (és „kinevelendő”) tökéletlenség következménye.

Napjainkban, mivel a gyermekkort önálló entitásnak tekintjük, és a gyermek viselkedését, teljesítményét – legalábbis elvben – már nem a felnőttéhez, hanem életkorához, képességeihez viszonyítjuk, a gyermek rendelkezik azzal a „joggal”, hogy a szónak ne csak biológiai, de pszichológiai értelmében is beteg legyen. Ha a tanítási órán képtelen egy helyben maradni és meghatározott ideig a feladatra összpontosítani, nemcsak azt mondhatjuk rá: nevetlen, de felmerülhet az is: hiperaktív. Ha feleléskor alig-alig mukkan meg, és harapófogóval kell kihúzni belőle egy-egy szót, nem csak készületlenségére vagy alacsony értelmi színvonalára gondolhatunk, de arra is: teljesítményszorongó. Ha pedig folyamatosan fékezhetetlen, társaival durva és a szabályokat rendszeresen megszegi, nem csak az foglalkoztathat bennünket, hogyan találjuk meg a nevelés hatékonyabb eszközeit, de az is: vajon a gyermek nem az alkalmazkodási

rendellenesség (conduct disorder) sajátos tüneteit mutatja-e. Mindez azt jelenti: a gyermekkort magatartási zavar egyfajta klinikai kategóriává vált: világosan és egyértelműen körülírt tünetcsoportokhoz meghatározott diagnózisok kapcsolhatók, és – ami ebből a szempontból a legfontosabb – a magatartási zavarok valamelyikével küszködő gyermek szocializációjában a nevelés mellett megjelenik a kezelés, a gyógyítás szükségessége is. Ha a gyermek problémája „magatartási zavar”-nak minősül, a probléma megoldása – az egészséges fejlődés feltételeinek biztosítása – a szülő, a pedagógus és a pszichológus (vagy a pszichiáter) közös feladatává válik. Mindez azonban – ismét hangsúlyozom – csak elvben van így, a valóságban azonban jóval ritkábban történik meg a kelletnél, illetve ha megtörténik, akkor sem időben.

Pedig az elmúlt évtized kutatásai egyértelműen megállapítják:

1. A magatartási zavar teljes megszűnésére nincs általános garancia, de a pszichológiai kezelésben részesülők esélye jelentősen nagyobb azokénál, akik nem kerülnek szakrendelésre.

2. Minél korábban kezdődik meg a gyermek kezelése (természetesen a tünetek megjelenését követően), annál nagyobb a – részleges vagy teljes – gyógyulás lehetősége. Nagyon sok okra vezethető vissza az a tény, hogy Magyarországon a magatartási zavarokkal küzdő gyerekek gyakran nem a megfelelő időben kerülnek pszichológushoz. Ezek közé tartoznak például a szakrendelői hálózat hiányosságai, vagy a pedagógus és a pszichológus együttműködésében esetenként fellelhető zökkenők is. A legfontosabbnak azonban azt az előítéletet tartom, mely – mint a bevezetőben említettem – évszázadokra nyúlik vissza: a gyermek viselkedésében, teljesítményében jelentkező gondok mindeneelőtt engedetlenségével, „rosszaságával”, lustaságával hozhatók összefüggésbe, éppen ezért a probléma megoldásához nem pszichológusra („nem bolond az én gyerekem!”), hanem új – rendszerint a korábbinál jóval szigorúbb-nevelési eljárásokra van szükség.

Hazánkban a gyermekkori magatartási zavarok előfordulási gyakorisága – az enurézistől (az ágybavizeléstartól) kezdve, a fiatalkori bűnözés sokféle típusáig – nem csak magas, de a tendencia is nyugtalanító: egyes rendellenességek száma növekszik (ilyen valószínűleg az enurézis és minden bizonnyal a kábítószer-fogyasztás), más esetekben pedig, például a fiatalkori bűnözésnél a cselekmények válnak egyre súlyosabbakká. Mindez elkerülhetetlenné teszi a kérdést: létezik-e ok-okozati összefüggés a gyermek fejlődésének családi, illetve társadalmi háttere és a kibontakozó magatartási zavarok között? A kutatók a kérdésre egyértelmű igennel válaszolnak, mielőtt azonban rátérnék az összefüggések részletesebb bemutatására, szeretném előrebecsátani, hogy a kapcsolat a társadalom és a család kockázati faktorai, illetve a gyermek magatartási zavara között nem lineáris. Ez azt jelenti: nincs olyan családi, társadalmi kockázati faktor, ami egy adott magatartási zavar egyetlen, kizárólagos okaként határozható meg, illetve

nincs olyan magatartási zavar, amelynek háttérében egyetlen – és mindig azonos – kockázati faktor ismerhető fel! Ennek egyik oka kétségtelenül a gyermek genetikai struktúrája; vannak olyan velünk született vonások – például a biológiai nemünk, temperamentumszintünk, intelligenciánk – , melyeknek interakciója a családi, társadalmi hatásokkal, egymástól lényegesen eltérő következményekhez vezet. Például a családi élet diszharmoniját – és a szülők válását is – egészen másként élik át a fiúk, mint a lányok, és a következetesen szigorú, motoros visszafogottságot igénylő nevelési szisztémára másként reagálnak azok a gyerekek, akik az átlagnál jóval magasabb temperamentummal születtek, mint azok, akiknek motoros aktivitása veleszületetten alacsony. A másik ok pedig az, hogy a legritkább esetben találkozunk olyan helyzettel, hogy a magatartási zavar háttérében csupán egyetlen kockázati faktor ismerhető fel. A rossz anyagi helyzet például rendkívül gyakori együttjárást mutat a család belső struktúrájának megrendülésével – nő az alkohol- és kábítószer-fogyasztás, valamint az erőszak valószínűsége, mely tényezők önmagukban is deviáns személyiségfejlődés kockázati faktorai. E faktorok tehát általában halmozottan és egymást átfedve jelentkeznek, nincs mód arra, hogy súlyozzuk őket, azaz megállapítsuk, melyikük játszik fontosabb szerepet a magatartási zavar kialakulásában. De erre nincs is szükség. A kutatások és a tapasztalatok egyaránt arra utalnak: minél több kockázati faktor mutatható ki abban a családi és társadalmi közegben, amelyben a gyermek él, annál nagyobb az eshetősége a szocializáció kudarcának, a gyermekkori magatartási zavar megjelenésének.

A fejlődés-lélektani kutatások ritkán vizsgálják a család anyagi helyzetét önmagában. A kérdést inkább az ún. szocio-ökonómiai státusindexében rejtik el, hiszen kétségtelenül könnyebb információt szerezni a szülők iskolai végzettségéről, beosztásáról, munkaköréről, mint a család anyagi forrásairól és a szülők havi rendszeres jövedelméről. A kutatók gyakran hangsúlyozzák azt is, hogy a szocio-ökonómiai státus többet ragad meg a gyermek egészségére és fejlődésére gyakorolt hatás kontextuális háttéréből, mint a család pusztán anyagi helyzetének rögzítése. Ha összehasonlítunk két családot, melynek rendszeres bevétele közel azonos szinten mozog, de a szülők iskolai végzettsége lényegesen különbözik, általában azt tapasztaljuk, hogy a két családban alkalmazott nevelési módszerek – és általában a gyerekek életkörülményei – szinte mindig eltérnek egymástól. Nem szabad azonban elfeledkeznünk arról, hogy a gyermekekre gyakorolt nevelő hatások egy-egy adott szocio-ökonómiai státuson belül is drámaian különbözhetnek, és arról sem, hogy Magyarországon a szocio-ökonómiai státus egyre kevésbé ad hű képet a család valódi életfeltételeiről. Az iskolai végzettség, a szülők foglalkozása, valamint a jövedelem által biztosított életszínvonal közötti hagyományos összefüggések bizonytalaná, zavarossá váltak, és a kiemelkedően magas jövedelmű személyek között körülbelül ugyanolyan

arányban jelennek meg az iskolázatlanok, mint az elszegényedett, illetve ennek bekövetkezésétől rettegő csoportokban a diplomások. Úgy érzem tehát, hogy a családok anyagi helyzetében megmutatkozó szélsőségek ma érzékenyebb mutatói a szocializációs problémáknak, mint a SES (szocio-ökonómiai status), hangsúlyozva, hogy amikor a szegénység vagy a gazdagság gyerekekre gyakorolt hatásáról beszélünk, a jelenségkör nem a hagyományos szocio-ökonómiai státus nézőpontjából vizsgáljuk. Ha egy adott család vizsgálata során azt találjuk, hogy az anya csak három vagy négy osztályt fejezett be, vagy azt, hogy az apa alkalmi segédmunkásként dolgozik, mindez természetesen hasznos kiegészítő adat, de semmiképpen sem helyettesíti annak a ténynek az elemzését: hogyan hat a gyerekekre a szükségleteket kielégítő anyagi források hiánya vagy éppenséggel ezeknek a forrásoknak a kiapadhatatlan bősége.

A szegénység mint kockázati faktor

Az anyagi gondok szocializációs következményeinek elemzése sokkal egyszerűbb lenne, ha a szegénységnek létezne világos, egyértelmű és mindenki által elfogadott definíciója. A közgazdászok és a szociálpolitikusok általában a család egy főre jutó jövedelme alapján próbálnak ún. abszolút küszöbértéket meghatározni; ha az adott (mondjuk négytagú) család összjövedelme nem éri el az alapvető szükségletekből összeállított bevásárlókosár megtöltéséhez szükséges pénzmennyiséget, a család „szegény”-nek minősül. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a család bevétele az a szintje, mely a legszükségesebb élelmiszerek megvásárlásához sem elegendő – vagyis nem biztosítja a családtagok „túlélését” –, inkább a nyomor fogalmával rokonítható, semmint a szegénységével. Nem beszélve arról, hogy a családnak valamiféle „fedél”-re is szüksége van – tehát lakbért és közüzemi díjszámlákat is fizetnie kell –, meg aztán a szülők és a gyerekek ruházkodása sem képzelhető el anyagi fedezet nélkül. Pénzbe kerül családtagok egészségügyi ellátása, közlekedése és sorolhatnám tovább azokat a feltételeket, melyeknek egy háztartásban óhatatlanul teljesülniük kell. Ami pedig a legfontosabb: ha a szegénységi küszöböt kizárólag a család jövedelme alapján határozzuk meg, kimondatlanul is azt feltételezzük, hogy a bevételek a küszöb fölé emelésével azok a problémák, melyek a szegénységhez kapcsolódnak – például a harmonikus szocializáció akadályai – automatikusan megoldódnak. Azonban – kivéve talán a legszélsőségesebb eseteket – a család jövedelme és a gyerekek fejlődése közötti összefüggés korántsem ilyen egyszerű: azok a körülmények, melyek a szegénységi küszöb alatt élő családokban a gyerekek életét nehezítik, fennállhatnak akkor is, ha a család jövedelme meghaladja a küszöbértéket! A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szegénység ún. relatív definíciója jóval hasznosabb a

szocializáció kockázatának felmérésében. A relatív definíció azt jelenti, hogy az egyén reakciói a jövedelem adott szintjén kizárólag abban a kontextusban értékelhetők, amelyben a személy, illetve a család él. Szegénynek lenni egy olyan társadalomban, ahol lényegében mindenki szegény, és az anyagi javak nem foglalnak el jelentős pozíciót a közösség értékrendjében. egészen mást jelent, mint szegénynek lenni ott, ahol körülöttünk gazdagság és pompa hivalkodik, miközben az anyagi javak birtoklása kimagaslik a társadalom egyéb értékei közül. Az anyagi gondokhoz kapcsolódó pszichológiai stresszállapotok tehát csak abban a kontextusban érthetők meg igazán, amelyben az anyagi gondokat az egyén vagy a család átéli. Azt kell tehát mondanom, hogy ma, Magyarországon – ebben a pszichológiai értelemben – nem csak azok a családok minősíthetők szegénynek, melyek képtelenek a pusztán túléléshez szükséges jövedelem előállítására, de azok is, amelyek nem tudnak olyan javak birtokába jutni (gépkocsi, öröklakás, nyaraló, a gyerekek színvonalas iskoláztatása stb.), amiket a harmonikus és színvonalas élet alapvető feltételeinek tartanak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a „pszichológiai szegénység” vonatkozásában – és ez a kategória tartalmazza az egészséges szocializációt akadályozó stresszállapotot – társadalmunkban sajátos „dichotomikus” helyzet van kialakulóban: a gazdagság értékének és lehetőségeinek növekedésével folyamatosan nő azoknak e családoknak a száma, amelyek önmagukat relatíve szegénynek és ilyen értelemben „leértékelt”-nek, kielégítetlennek, önértékelésükben zavartnak, céljaik elérésében akadályozottnak tartják. A kutatók – külföldön és hazánkban is – újabban gyakran alkalmazzák a szegénység abszolút és relatív definíciójának egyfajta kombinációját, úgy vélik, „szegénység”-ről abban az esetben beszélhetünk, ha a család bevétele nem éri el az adott országban átlagosnak nevezhető jövedelem felét – esetleg kétharmadát. Magam azonban – az olvasó engedelmével – megmaradok a relatív meghatározásnál, mert a pszichológiai tapasztalatok szerint a szegénység szocializációra gyakorolt hatása – a szélsőségesen rossz anyagi helyzet közvetlen következményein túl – nehezen „forintosítható”, mindenekeelőtt az elégedetlenség folyamatos és nyomasztó érzésével, valamint a „viszonylagos anyagi romlás” („mások egyre jobban élnek, miközben nekünk még megkapaszkodni is alig-alig sikerül”) fenyegető veszedelmével hozható összefüggésbe.

A szegény családba érkező gyermek szocializációs kockázata a születéstől kezdve nagyobb, mint társaié. A statisztikai adatok szerint az abszolút értelemben is szegény családokban jóval gyakrabban jönnek világra kis súlyú újszülöttek, mint a jobb anyagi helyzetben élők között. Már magzati életükben is – elsősorban az anya életstílusa miatt – magas az idegrendszert károsító mérgezések kockázata, és így nagyon sok szegény gyermek eleve biológiai károsodással (ilyen például az intrauterin növekedési retardáció, az ún. főtális alkohol szindróma vagy az AIDS) vág

neki az életnek. Ha tekintetbe vesszük, hogy ezek a gyerekek a születésüket követően a többiekénél sokkal gyakrabban szenvedik el a környezeti teratogének (például az ólom, a dohányfüst) hatásait, érthető, hogy közöttük az átlagosnál nagyobb a betegségek és az elhalálozás aránya. Vizsgálatok bizonyítják, hogy a veleszületett biológiai rendellenességek is súlyosabb egészségügyi és fejlődésbeli következményekkel járnak a szegény családokba születő gyermekeknél. Ezek a gyerekek az átlagosnál hosszabb időt töltenek kórházban, és – természetesen – körükben gyakrabban mutathatók ki a hiányos vagy egyoldalú táplálkozás következtében fellépő betegségek (pl. az anémia), illetve fejlődési rendellenességek (pl. a testsúllyal és a testmagassággal összefüggő problémák). Amennyiben a család anyagi helyzetének a gyermekre gyakorolt pszichológiai hatását vizsgáljuk, feltétlenül meg kell említenem három olyan tényezőt (a továbbiakban ezeket ko-faktoroknak fogom nevezni), melyek a szegénység és az újjgazdagság rendkívül gyakori kísérői. Ezek: a családi élet diszharmoniaja, az egyszülős család és a gyermek durva bántalmazása (az abúzus). Az anyagi helyzet, a ko-faktorok és a gyerekek fejlődése közötti viszony rendkívül komplex, és a domináns hatás szinte családonként változó. Előfordul, hogy a fejlődésben jelentkező kóros elváltozásokért elsősorban a gyermek rendszeres bántalmazása a felelős, de az is, hogy a szegénység, vagy éppen a szülők közötti folyamatos konfliktus, esetleg a szegénység és valamennyi ko-faktor kombinációja. Ennek a bonyolult kapcsolatrendszernek érzékletes példája a korai, a tizenéves korban bekövetkező anyaság. A szegénységhez kapcsolódó gyermek- és serdülőkorú körülmények – a kriminális környezet, az inadekvát egészségügyi gondoskodás, az iskolai és magatartási problémák, valamint az egyszülős (anyai irányítással zajló) szocializáció – egyértelműen növelik a korai anyaság valószínűségét. A fiatal anyák esélye a házasságkötésre csökken, a kapcsolatok, melyeket kötnek, rendszerint diszharmonikusak, de rossz a viszonyuk a vér szerinti családtagjaikkal is. A fiatal anyák az átlagosnál türelmetlenebbek és korlátozóbbak gyermekeikkel, a szülő–gyermek kapcsolatban ritkán találjuk meg a szeretetteljes gondoskodás, a pozitív interakció nyomait. Ez a szülői magatartás pedig szinte elkerülhetetlenül szorongáshoz, stresszállapothoz, gyakran egészségügyi problémákhoz és a pszichológiai alkalmazkodás zavaraihoz vezet a gyerekeknél.

A szegénység – akár abszolút, akár relatív értelemben használjuk a fogalmat – a stresszhelyzetek sorozatát idézi elő a családban. A férj az anyagiak hiánya következtében ránehezedő nyomás miatt gyakran inni kezd, az asszonynak pedig – a közvetlenül terhelő anyagi gondok mellett – férjének alkoholos durvasága jelenti az újabb és újabb stresszhatásokat. A férfi számára neméből adódó hagyományos szerepkötelezettségeinek megfelelően súlyos, depresszív tünetekhez vezető tapasztalat, ha úgy érzi, képtelen fedezni családja szükségleteit, míg az

asszonyt saját negatív szerep-identifikációjának megfelelően az anyai gondoskodás szegénységből eredő hiányosságai teszik depresszióssá. A stressz, amit a szegénység vagy a megszokott életminőség megőrizhetetlenségétől, a lecsúszástól való félelem előidéző, nagy valószínűséggel belső konfliktusokhoz, a családi élet diszharmóniájához vezet. Ugyanakkor a kutatások eredményei azt mutatják, hogy a család rossz anyagi helyzete önmagában is – tehát a ko-faktoroktól függetlenül – kedvezőtlenül hat a szocializációra. Nem véletlen, hogy a szegény gyerekek egyfajta pszichológiai közérzeti skálán alacsonyabbra helyezik magukat, mint a jobb anyagi helyzetben lévők. Ugyanakkor egyértelműen bizonyított tény az is, hogy a szegény családokban élő gyerekeknél gyakrabban fedezhetők fel a pszichiátriai rendellenességek és a szociális működés zavarai, mint a jómódúaknál. A család anyagi gondjai számos szociális és emocionális problémát idézhetnek elő a gyermek fejlődése során, a befelé mutató (internalizált) tünetcsoportoktól, mint a fiataalkori bűnözés, a kábítószer-fogyasztás vagy éppen a kamaszkori terhesség. Ez az összefüggés a szegénység és a gyermekkori magatartási zavarok között a kutatások adatai szerint már 7 és 11 éves kor között is megjelenik, mégpedig oly módon, hogy az öt évnél hosszabb időt szegénységben eltöltött családok gyerekei között gyakrabban fordulnak elő a depresszió, az impulzivitás és az antiszociális viselkedés tünetei, mint a többiekénél. A serdülőkorban – és a serdülést követő években – szintén kimutatható a szegénység összefüggése a depresszióval mint internalizált tünetegyüttessel, valamint a drogfogyasztással és a bűnözéssel mint externalizált viselkedésformával. A jelenség viszonylag könnyen interpretálható: egy olyan világban, ahol az anyagi eszközökkel elérhető javak szinte kizárólagos értéket képviselnek, a gyerekek, akiknek családjában ilyen eszközökkel nem, vagy csak kevésbé kielégítő mértékben rendelkezik, automatikusan frusztráltakká válnak. Képtelenek követni az öltözködés vagy éppen az elektronikus játékok folyton változó divatját, és háttérbe szorulnak a korai serdülőkorban rendkívül fontos rangsorképző küzdelmekben. Mivel megfelelő megküzdési stratégiával éppen az egyéb társadalmi értékek hiánya és más okok következtében gyakran nem rendelkeznek, a sorozatos frusztrációra – veleszületett vagy szerzett személyiségjegyeiknek megfelelően – befelé fordulással (depresszió) vagy agresszióval, antiszociális magatartással reagálnak.

Az „újjgazdagság” mint kockázati faktor

Az elmúlt tíz-tizenkét esztendő a társadalom anyagi dimenziójának túlsó végén is drámai változásokat idézett elő. A leszakadó vagy ettől folyamatosan rettegő családok szeme előtt kibontakozott egy új, viszonylag szűk, de nagyon látványosan élő réteg, melynek korlátlan (vagy

a magyar családok többsége számára korlátlanak tetsző) anyagi lehetőségei az egészséges szocializációnak csaknem ugyanolyan mértékű kockázati faktoraivá váltak, mint a szegénység. Ennek az újjazdag rétegnek a megjelenése természetesen erős hatást gyakorolt a szegénység szubjektív érzésére a lakosságnak abban a részében, mely a javak újraelosztásából kimaradt (mint korábban említettem: más dolog szegénynek lenni ott, ahol mindenki szegény), és amely értelemszerűen hajlamosnak mutatkozott arra, hogy saját, a korábbihoz képest változatlan vagy éppen romló anyagi helyzetét az átlagból robbanásszerűen kiemelkedő családokéhoz viszonyítsa. Az újjazdagság pszichológiai sajátosságai ugyanis nem a kategóriába sorolható családok jövedelme (nem is tudom, a hivatalos átlagjövedelmet mennyivel kellene megszoroznunk egy korrekt „census-definíció” számára), sokkal inkább a kiválás sebessége alapján írhatók le. Ezeknek a családoknak az átlagból történő kiemelkedése hihetetlen gyorsasággal zajlott le – és részben zajlik még ma is – egy olyan társadalmi háttérben, amelynek a korábbi évtizedekben nem voltak értékelhető tapasztalatai a gazdagságról, és amely képtelen volt az anyagi javaknak az alapvető szükségleteket messze meghaladó mértékű birtoklását egy stabil értékrend megfelelő szintjén elhelyezni. A „vagyon” szinte egyik napról a másikra került olyan családok kezébe (azok számára, akik kimaradtak belőle, gyakran morálisan megkérdőjelezhető módon), amelyek korábban az átlagos szinten élők között maguk is átlagos szinten éltek. Ma már (sajnos) tapasztalatok bizonyítják, hogy az újjazdag családokban nevelkedő gyerekek szocializációja korántsem veszélytelen. Mint a szegénység esetében, itt is beszélhetünk közvetlen, az újjazdag szituációból fakadó okokról, de megfigyelhető a ko-faktorok működése is, hiszen a családi diszharmónia, az egyszülős család és az abúzus a hirtelen meggazdagodott családoknak ugyanolyan gyakori kísérője, mint a szegényeké. Úgy vélem, az újjazdag családokban kibontakozó gyermekkori magatartási zavarok közvetlen oka az a tény, hogy ezek a családok nem rendelkeztek – és nem rendelkeznek – a vagyonos lét kezeléséhez szükséges megküzdési stratégiával. A megküzdési stratégia kifejezést azért használom, mert szeretném elkerülni a felesleges moralizálást. Azokban a családokban, amelyekben a vagyon generációról generációra öröklődik, általában kialakul egyfajta életvezetési stílus, amit befelé a kiváltságos helyzetből adódó felelősségek és kötelezettségek szigorú betartása, kifelé pedig a szociális interakciókban érzékelhető visszafogottság, nem tudok más szót használni: szerénység jellemez. Mindez lehetővé teszi, hogy az ilyen családban nevelkedő gyermek ne éreztesse (és alig érezze) kétségtelen előnyeit, és azt is, hogy kortárskapcsolatait más értékek mentén próbálja megszervezni. Mint említettem, az újjazdag család általában nem rendelkezik ilyen megküzdési stratégiával; akarva-akaratlanul mindent elkövet annak érdekében, hogy környezetével érzékeltesse: számolatlanul rendelkezik mai világunk egyetlen jól megragadható értékmérő

eszközével. Hivalkodó státusszimbólumokkal övezi fel magát, és mintha egy feledésbe merülő kultúra fenyegető árnyékával hadakozna, a szocializáció során gyermekeiben is tudatosítja a birtokában lévő hatalom korlátlan erejét. Fiait-lányait luxuskocsin, sofőr – nemegyszer az őrző-védő szolgálat embere – szállítja az iskolába, és ezek a gyerekek mind megjelenésükkel, mind modorukkal és viselkedésükkel egyre világosabban és egyre fölényesebben érzékelik, hogy a társadalom korosztályukra érvényes normái, szabályai esetükben működésképtelenek. Mindehhez hozzátartozik, hogy az úrgazdagok rendszerint a kivételesen sikeres családi vállalkozások köréből kerülnek ki, melyekben a felfelé ívelés kezdeteitől mindkét szülő oly mértékben a cég feladataihoz kötött, hogy a szülő és a gyermek közötti interakciókra, a gyermek monitorozására, a személyes gondoskodásra egyszerűen nem jut idő. A szülő ilyenkor gyorsan megszokja – és ennek hatékonyságát önmagával is elhiteti –, hogy szülői feladatai ellátásának hiányosságait tárgyakkal, valamint a pénzügyi védelmi ernyő segítségével pótolhatja.

A statisztikai adatok és a klinikai tapasztalatok egyaránt mutatják, hogy a kábítószer-fogyasztás családi háttérében az úrgazdagság legalább akkora kockázati faktor, mint a szegénység. Amikor a gyerek választási lehetőségei anyagi értelemben szinte korlátlanok, és a szülő szeretete és fizikai jelenléte helyett a jólét anyagi szimbólumaival halmozza el lányát vagy fiát, a droghasználat veszélye megsokszorozódik. Kimutatták például, hogy az anya-gyermek viszony minősége a gyermek ötesztendős korában jelentősen befolyásolja a kábítószerrel való kapcsolat létrejöttének kockázatát 12-13 évvel később. Azoknak az anyáknak a gyermekei, akiknek reakciókészsége ötéves korú kislányukkal vagy kisfiukkal csökkent mértékű volt, akik kevésbé voltak gondoskodók és védelmezők, emocionálisan hidegnek, ugyanakkor elvárásaikban nagyon is igényeseknek mutatkoztak gyermekeik iránt – mely szülői karaktervonások mindenekelőtt a gazdag üzletasszony képét vetítik elénk –, nagyobb valószínűséggel váltak 18 éves korukra marihuánafogyasztókká, mint társaik. Az oksági összefüggést az úrgazdagság, a szülői magatartás és a gyerek kábítószerhez fűződő viszonya között a következőképpen írhatjuk le: a szülő leválása a hagyományos társadalmi értékekről egyrészt gyengíti a családtagok közötti kölcsönös érzelmi kapcsolatot, másrészt kizárja, hogy a család felnőtt tagjai olyan hagyományos normákat közvetítsenek gyermekeik felé, melyeknek birtokában képesek ellenállni a deviáns viselkedés – többek között a kábítószer-fogyasztás – csábításának. Az úrgazdag családok rossz értelemben vett engedékenységét jelzi, hogy a szülők – saját életük túlterheltsége miatt vagy egyéb okból – elmulasztják a gyermek megfelelő felügyeletét. Szülői magatartásukból hiányzik a monitorozás, vagyis annak a kétségtelenül nem könnyű feladatnak a megvalósítása, hogy a szülő ismerje és finoman irányítsa gyermeke mindennapi életét. A veszélyt tovább növeli a fentiekben említett pénzügyi védelmi ernyő. Az

újjgazdag szülő általában mindent elkövet, hogy gyermekét kimentse a kábítószer-visszaélés esetleges következményeiből. A kábítószeres mámorban összetört kocsi helyett újat vesz neki, és latba veti anyagi erejét, minden összekötését annak érdekében, hogy a kábítószer ügyek következményeitől (kórházi ápolás, jogi procedúrák) mentesítse őt.

A ko-faktorok működése

Vizsgáljuk most meg azoknak a család interakciós minőségére, belső struktúrájára, nevelési gyakorlatára utaló mutatóknak a szerepét, melyek szorosan összefüggenek a család szélsőséges anyagi helyzetével, és melyeket ezért a fentiekben ko-faktoroknak neveztem.

A CSALÁDI DISZHARMÓNIA

A családi diszharmónia a szegénység és az újjgazdagság sajátos kísérője, ahogy a korábbiakban neveztem: ko-faktora. Természetesen nem állítom, hogy a házastársak közötti feszültség kizárólag a szegény és az újjgazdag családok kiváltsága, de minden kétséget kizáró tény, hogy az anyagi gondok – az abszolút és a relatív szegénység, valamint a hirtelen meggazdagodás egyaránt – megnöveli a konfliktusok előfordulási gyakoriságát és intenzitását is. A diszharmonikus családi életnek a szocializációra gyakorolt káros hatása régóta ismert a pszichológiában, és ha elfogadjuk, hogy ez a tényező a szélsőséges anyagi helyzet igen gyakori kísérője, illetve következménye, az egészséges szocializációnak a család gazdasági helyzetével összefüggő újabb akadályához érkezünk. Hangsúlyozni szeretném, hogy a szülők között kibontakozó és egyre harsányabbá, egyre fájdalmasabbá váló nézeteltérések önmagukban is rombolóan hatnak a gyermek személyiségfejlődésére, egyrészt azért, mert rendszeresen szem- és fültanúja a két „legfontosabb másik” gyűlölködésének, másrészt pedig azért, mert a szülők elmélyülő viszálya a gyermek számára sajátos szeparációs helyzetet teremt. Ez a szeparáció nem a felnőtt kilépését jelenti a gyermek életéből – bár válás esetén ez is megtörténhet – hanem a pozitív emóciók visszavonását. A gyermek a szeretetmegnyilvánulások és a gondoskodás szempontjából válik elhagyatottá, mert szülei figyelmét az a kátyú köti le, melybe saját életük merült. A szeparációnak ez a formája – szülő elhidegülése, érzéketlensége gyermeke iránt – a kutatások szerint a gyermekkori depresszió egyik fontos oka. A depresszió oksági hátterében szinte minden pszichológiai iskola kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a tárgyvesztésnek, mely a szó klasszikus értelmében a szülő személyének korai elvesztését jelenti, mára azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a gyermek érzelmi magára hagyása – a hideg, elhanyagoló szülői viselkedés – hasonló következményekkel jár. A pszichológusok szerint a depressziós gyermeket

az ún. tanult reménytelenség jellemzi: Elővételezi, mintegy várja a negatív események bekövetkezését, úgy érzi, ezek feltétlenül és elkerülhetetlenül bekövetkeznek, védekezésre semmi módja nincs. Az ilyen elváráskészlet egyfajta tulajdonítási stílusból adódik. Azokra az emberekre jellemző, akik úgy vélik, hogy a negatív események okai az élet minden mozzanatában, állandóan jelen vannak, egyszerűen azért, mert belülről, a saját személyiségükből fakadnak, és nem a környezet folyton változó feltételeiből. Ha a gyermek szocializációja során örökös megalázásnak van kitéve, ha felnőtt környezete elhanyagolja és folyamatosan azt érzékelteti vele, hogy „nem jó semmire”, „neki semmi nem sikerül”, „tehetségtelen”, „szerencsétlen”, „mindenről ő tehet” és folytathatnám a minősítések sorát, a gyermek – különösen élete első 7-8 évében – elfogadja ezeket az állításokat, énjének részévé teszi azokat, és ettől kezdve önmagát egy negatív én-séma mentén értékeli. Ez azt jelenti, öntudatlanul törekszik arra, hogy a külvilágból érkező ingerek, tapasztalatok, információk, minősítések közül kiválassza, és tudomásul vegye azokat, amelyek beleillenek én-sémába, és kiiktassa (ne vegye tudomásul, illetve gyorsan elfelejtse) azokat, amelyek mást bizonyítanak. Az ilyen ember felnőtt- és gyermekkorban egyaránt örök vesztes, egyrészt azért, mert én-sémájába csak a negatív tapasztalatokat engedi beférkőzni, másrészt azért, mert ennek következtében életvezetése egyre inkább igazodik az én-sémához. Megjelenik a korábban jellemzett tulajdonítási stílus, mely a vizsgálatok szerint szoros kapcsolatot mutat a depresszióval.

AZ ABÚZUS

A gyermekkori depresszió családi hátterének elemzése is utal arra, hogy a családi diszharmónia ritkán jelenti a gyermek pusztán érzelmi elhanyagolását. A házastársak közötti viszály durvábbá, kiszámíthatatlanabbá teszi a szülői magatartást is. Nagyon sok kutatás állapítja meg, hogy a szocio-ökonómiai státus és a szülői magatartás között a családi diszharmóniától függetlenül is szoros összefüggés mutatható ki. Például jellegzetes, SES-hez kapcsolódó különbség jelenik meg a gyermekhez fűződő szülői elvárások terén: a középosztálybeli szülő mind az életkorból adódó ún. fejlődési feladatok, mind az iskolai teljesítmény tekintetében igényesebb, mint az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú társai. Megállapították azt is, hogy az alacsony státuszú szülők a konformista megnyilvánulásokat értékelik jobban gyermekeikben, míg a magasabb státuszúak az önirányított, autonóm viselkedést. Ezzel párhuzamosan az előzőek inkább egyfajta egalitáriánus, megértő, míg az utóbbiak autoriter és büntető nevelési stílussal jellemezhetők. Egy 1995-ben megjelent összefoglaló tanulmány szerint az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú szülő korlátozóbb és gyakrabban él a hatalmával, mint a magasabb státuszú, míg ez utóbbi csoportba tartozó anyák többet beszélnek gyermekeikhez, következetesebben

reagálnak gyermekeik verbális megnyilvánulásaira, és így jobban készítik beszédre őket, mint az alacsony statusú szülők saját gyermekeiket. Kimutattak SES különbségeket abban is, ahogy a szülők szervezik/strukturálják), illetve monitorozzák (azaz figyelemmel kísérik, nyomon követik) gyermekeik életét. Mindennek értelemszerűen komoly szerepe van az iskolai teljesítmény alakulásában, valamint az antiszociális magatartás megelőzésében. Ugyanakkor szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a kutatásokban alkalmazott SES mutatók egymással nehezen összevethetőek, és mint a korábbiakban utaltam már rá, az adott szocio-ökonómiai státuson belül a nevelési gyakorlatnak gyakran feltűnőbb eltéréseit találjuk meg, mint a státusok között. Ugyanakkor nem a SES, hanem az anyagi helyzet mutatóját alkalmazva amerikai kutatók megállapították, hogy azokban a családokban, amelyek soha nem ismerték a szegénységet, a gyerekek több mint ötször nagyobb valószínűséggel élik át a szülő felől érkező melegséget és pozitív stimulációt.

Visszatérve a családi diszharmóniához, nyilvánvalónak látszik, hogy a házastársak közötti viszály – amelynek háttérében igen gyakran a szegénység, illetve az anyagi helyzet romlása, valamint a gyors és extrém mértékű meggazdagodás húzódik meg – rontja (vagy még rosszabbá teszi) a szülő nevelési gyakorlatának minőségét. A rendszeres munka elvesztése, a jövedelem abszolút vagy relatív (másokéhoz viszonyított) csökkenése frusztrálja a család tagjait (korábban már említettem, hogy nem csak a felnőtteket, de a gyerekeket is), a korábbi korlátozás drasztikus és értelmetlen tiltássá, a határozott irányítás pedig durva szitkozódássá és tettelegességgé fajul. A kutatások szerint a szegénység az a szociokulturális változó, mely a legerősebb kapcsolatot mutatja a gyermek durva bántalmazásával, az abúzzsal. Szeretném azonban hangsúlyozni, hogy az abúzus fogalmkörébe nem csak a gyermek fizikai bántalmazása tartozik. Idesoroljuk a gyermek érzelmi gyöttrését, a hideg, elhanyagoló, szeretet nélküli nevelői magatartástól kezdve, mely éppúgy lehet az újjgazdagság jellemző tünete, mint a szegénységé – egészen az emocionális szadizmusig (például annak a nyolcéves kislánynak az apjára gondolok, aki, ha a gyerek rossz jegyet hozott az iskolából, levágott egyet a kislány által szeretettel gondozott csirkék közül, sőt kényszerítette gyermekét, hogy egyen az elkészített ételből). Ide soroljuk továbbá azokat az eseteket is, amikor a szülő mintegy elfelejt gondoskodni a gyermek alapvető fizikai szükségleteiről, például napokig nem megy haza, hogy enni adjon a lakásba zárt gyermekének. Mielőtt folytatnám, két rövid, súlyánál fogva pedig külön tanulmányt érdemlő megjegyzést szeretnék tenni. Az egyik az, hogy mindmáig nincs szakmai egyetértés alapuló standard arra, melyik életkorban mennyi ellenőrzés (szupervízió) szükséges ahhoz, hogy a gyermek egészséges fejlődését ne hátráltassa sem a túlzott kontroll, sem pedig a kontroll hiánya. Ebből adódóan akár fizikai, akár emocionális mellőzésről beszélünk, a kategóriák, melyeket gyakran az

adott magatartási zavar fontos okaként jelölünk meg, nem érik el az objektivitás megfelelő szintjét. A másik megjegyzésem a gyereket érő „balesetekre” vonatkozik. Nem tudhatjuk ugyanis pontosan, mekkora a gyermek ellen irányuló, súlyos és szándékos bántalmazások száma, mert – és ezt mind klinikai tapasztalatok, mind vizsgálati eredmények alátámasztják – a gyerekeket ért „véletlen” balesetek, „nem szándékosan előidézett” sérülések jelentős része valójában az abúzusok körébe tartozik. A szociológiai, szociálpatológiai kutatások elsősorban a munkanélküliség és a szegénység szerepét hangsúlyozzák az abúzusok létrejöttében, de főként a pszichológiai kínzás vonatkozásában az újjgazdagság szerepe sem elhanyagolható. A szegénység és a munkanélküliség egyfajta krónikus stresszként hat a családokra, és a stressz csökkenti a szülők képességét arra, hogy alkalmazkodjanak a váratlan helyzetekhez, illetve egészséges módon megküzdjenek azzal a tapasztalattal, hogy az események – például a gyermek magatartása – nem mindig úgy alakulnak, ahogy ők igénylik. Persze senki nem állítja, hogy minden szegény, munkanélküli vagy éppen újjgazdag szülő durván bántalmazza gyermekét. A kutatók szerint számos tényezőnek együtt vagy külön-külön kell jelen lennie ahhoz, hogy a stresszhelyzetben élő szülő abúzust kövessen el. Ilyen tényezők a családi élet diszharmóniája, az erőszak jelenléte a család történetében, a férj dominanciája a házasságban, az alacsony iskolázottsági szint, a fizikai büntetés hasznosságának ideológiája és a család szociális magányossága, izolációja.

Az alkalmazkodási rendellenesség (conduct disorder) az a gyermekkori magatartási zavar, melynek hátterében rendkívül gyakran fedezhető fel a család szélsőséges anyagi helyzetéhez kapcsolódó túlzott, drillszerű és következetlen korlátozás az egyik oldalon, illetve a szülői közöny és a diszciplínák hiánya a másikon. Az alkalmazkodási rendellenesség, melynek előfordulása a gyermek- és a serdülőkorban mintegy 5 százalék, a gyermekkortól a serdülőkor felé haladva különböző formákat ölthet. melyek közül a leggyakoribbak az antiszociális magatartás és agresszió, a következetes és durva szembenállás (ún. oppozíciós viselkedés) a szülőkkel, gondozókkal, nevelőkkel, e hazudozás, a lopás, az iskolakerülés (csavargás) és az oktalan rombolás (vandalizmus). Az alkalmazkodási rendellenesség első jelei már kétéves kor körül megjelennek, amikor a gyermek már jár és beszél, azaz szociálisan interaktív. A vizsgálatok szerint a két-három éves gyermek ingerlékenysége, engedetlensége, figyelmetlensége és impulzivitása már előre jósolja a magatartási zavar, illetve a hozzá igen gyakran kapcsolódó hiperaktivitás kibontakozását. Azok a gyerekek, akik iskolába kerülve az agresszív és szemben álló (oppozíciós) viselkedésnek már magas fokára jutottak, nagy valószínűséggel figyelmen kívül hagyják a tanári instrukciókat, megverik osztálytársaikat, rongálják az iskola és a tanulók tárgyait, eszközeit. Magától értetődik, hogy az ilyen gyerekek kapcsolata pillanatok alatt elromlik mind

nevelőivel, mind osztálytársaival, és figyelmetlensége miatt a tanulásban is súlyos problémák jelentkeznek. Így azután az alkalmazkodási rendellenességet mutató gyermek gyorsan szembekerül az iskolával, és az iskola is vele. Az osztálytársak elutasító magatartása már a második-harmadik osztályban egyfajta szociális izolációt eredményez, és nemegyszer tapasztaljuk, hogy a feltűnést kereső, a felnőtt normákkal és a kortársakkal állandóan szembehelyezkedő gyermek ilyenkor szívja el az első cigarettát, vagy kerül kapcsolatba a kábítószerekkel. A felső tagozatban, a serdülőkor kezdetén az ilyen gyerek továbbhalad előre a deviáns spirálon. A negyedik, ötödik osztályban a társak már teljesen kiközösítik őt, és a családban a folyamatos ellenőrzés, a monitorozás hiánya, különösen, ha a család szélsőséges anyagi helyzetéhez súlyos személyi konfliktusok is kapcsolódnak, tovább nehezíti a helyzetet. A gyerek ilyenkor már utálja az iskolát a tanulókkal, a tanárokkal és az osztálytársakkal együtt, ami rövid időn belül lógáshoz, csavargáshoz és az iskolából való eltanácsoláshoz vezet. Az új iskolában, ahová a tankötelezettség miatt feltétlenül be kell írni őt, kezdődik minden előről, annak ellenére, hogy ilyenkor – talán mondanom sem kell, hogy általában későn – már a Nevelési Tanácsadó munkatársai is elkövetnek mindent annak érdekében, hogy a gyereket megállítsák a spirálon. A beilleszkedési rendellenességgel küzdő gyerekek jelentős része ekkor már rendszeresen dohányzik, gyakran alkoholt fogyaszt és szipuzik, nem beszélve arról, hogy ilyenkor követi el az első bűncselekményt is, amit később sok, és egyre súlyosabb hasonló követ.

AZ EGYSZÜLŐS CSALÁD

Az egyszülős család a szélsőséges anyagi helyzet harmadik ko-faktora. Mielőtt röviden ismertetném a hatást, amit ez a családi konstelláció a szocializációra gyakorol, előre kell bocsátanom, hogy az „egyszülős család” fogalmát ebben az írásban egyrészt tágabban, másrészt viszont szűkebben használom, mint e szóból értelemszerűen következik. Tágabban, mert szólni szeretnék a válás szocializációs következményeiről is, melyek csak nehezen és bizonytalanul különíthetők el azoktól a hatásoktól, melyek a gyermeket az „egyszülős helyzetben” érik. Amikor a problematikus gyermek anamnéziséből kiderül, hogy apja évekkal ezelőtt elhagyta a családot, és anyja egyedül neveli őt, a magatartási zavart a két faktor együttes következményeként értelmezzük, már csak azért is, mert a gyermekre gyakorolt hatás tekintetében rendkívül nehéz lenne a két faktort egymástól elkülönítve vizsgálnunk. Ugyanakkor – és az értelmezés ennyiben szűkebb e kifejezésben rejlő lehetőségnél – az egyszülős család fogalma kizárólag azokra a helyzetekre vonatkozik, amikor az egyik szülő kilép a család életéből, például elválik, amennyiben kapcsolatuk hivatalos házasságkötésen alapult. A vizsgálatok ugyanis azt mutatják, hogy a félárva gyermek – akit rövidebb-hosszabb ideig ugyancsak egyetlen

szülő nevel – személyiségképe alapvetően különbözik attól a gyerektől, aki szülei különválása miatt él egyszülős családban.

A szülők válása kétségtelenül megviseli a gyermeket, gyakran depresszió, iskolai teljesítményromlás követi, ugyanakkor nehéz megállapítani, hogy a krónikus magatartási zavart a válást szükségszerűen megelőző és gyakran kísérő családi diszharmonia, a válás ténye vagy a családból kilépő szülő hiánya idézi elő. Például vannak olyan kutatási adatok, melyek szerint a szülők közötti konfliktusok, függetlenül attól, hogy váláshoz vezetnek-e vagy sem, növelik a gyermekkori antiszociális magatartás, az alkalmazkodási rendellenesség kialakulásának kockázatát. Ezzel párhuzamosan vizsgálatok bizonyítják, hogy a gyermek serdülőkorában bekövetkező szülői válás fontos oka lehet annak, hogy a fiatalok droghasználóvá válik, és a család felbomlása mint ok együtt a diszharmonikus házassággal és ez egyszülős családdal, szinte valamennyi gyermekkori magatartási zavar szociális háttérében megtalálható. Ezzel együtt az a helyzet, amelyben a szülő e válást követően egyedül neveli gyermekét, elsősorban a pszichoszexuális fejlődés szempontjából kockázatos. Korábban azt feltételeztük, hogy mindenképp a gyermekkel azonos nemű szülő hiánya vezethet el az identitásproblémákból eredő viselkedési zavarhoz, és így kialakult az a sajátos előítélet, hogy az egészséges szocializáció szempontjából a kislány számára az anya, a fiúgyermek számára pedig az apa jelenléte a fontosabb. A kérdéskörben az elmúlt tíz-tizenöt évben lefolytatott vizsgálatok kétségbevonhatatlanul bizonyítják azonban, hogy akár az apa, akár az anya korai (a gyermek életének első öt-hat évén belül történő) kilépése a családból, mind a fiúknál, mind a lányoknál olyan serdülő-, illetve fiatalkori magatartási zavarhoz vezethet, melynek eredete a gyermek nemi identitásának és szerepviselkedésének bizonytalansága. Például nem egy kutatás és pszichológiai tapasztalat szerint, ha az anya gyermeke öt-hat esztendőskorától egyedül neveli kislányát, a nemi éréssel párhuzamosan, a véletlennél sokkal gyakrabban jelentkeznek a pszichoszexuális fejlődés problémái (korán megkezdett nemi élet, promiszkuitás, frigiditás, kamaszkori terhesség, korai házasság, gyors válás). Természetesen az egyszülős család szocializációs kockázatának foka, jellege jelentős mértékben függ attól, hogy abszolút vagy relatív értelemben szegény, illetve újjgazdag házasság felbomlásáról van szó. A szegény családokban a válás kockázatát a túléléshez szükséges alapfeltételek hiánya súlyosbítja, vagy a házasságból kilépő férj válik hajléktalanná, vagy az asszony kerül az utcára, gyermekeivel együtt. Ez utóbbi esetben a gyerekek rendszerint állami gondozásba kerülnek, esetleg valamelyik anyaothon nyújt átmeneti szállást az apa nélkül maradt családnak. Ha az újjgazdag házaspár válik el, a túléléshez szükséges feltételek mindkét fél számára biztosítottak, a küzdelem ennek ellenére – a fentiekben már említett sajátos értékrend miatt – éveken át az anyagiak körül forog.

A késhegyig menő harcban a szülők, rendszerint az anya eszközként használja fel a gyermeket, aki (miközben az újjazdag szülők általában új kapcsolatokat létesítenek, és néhány év alatt rendezik életüket) valószínűleg soha nem heveri ki azt a sérülést, amit szülei válása és a válást kísérő, anyagi érdekektől vezérelt gyűlölködés benne előidéz.

A fentiekben említettem már, hogy a kockázati faktor és a magatartási zavar között nincs specifikus kapcsolat, egy kockázati faktor számos rendellenesség oki hátterében szerepelhet. Ugyanakkor talán világossá vált az is, hogy egyetlen kockázati faktor szocializációs romboló hatása nagyon kicsi; ha az apa munkanélkülivé válik, de az elszegényedő, lecsúszástól rettegő család továbbra is összetart, és a gyerekek érzik a szülők szerető gondoskodását, a deviáns szocializáció kockázata alacsony. A valódi kockázatot három vagy több faktor együttes jelenléte jelenti. Jól példázzák ezt a tételt azok a vizsgálatok, melyeket a család anyagi helyzete és a gyermek intelligenciája közötti összefüggés „öröközöld” témájában az elmúlt évek során folytattak le. Az egyik kutatásban például az anya depressziója és szorongása, külső kontrollós személyisége és a gyermek iránti közönye szerepeltek kockázati faktorokként a család szegénysége (alacsony iskolai végzettségű, szakképzetlen szülők, három vagy több gyermek) mellett. A kutatás eredménye szerint egy vagy két kockázati faktor jelenlétének nincs kimutatható hatása a gyermek mentális fejlődésére. Ugyanakkor három vagy több kockázati faktor – a faktorok számával arányosan növekvő mértékben – egyértelműen negatív hatást gyakorol a gyermek IQ-jára, azaz minél több a kockázati faktor, annál alacsonyabb a gyermek intelligenciája. Hangsúlyozni szeretném, hogy mindez nem csak az intelligencia vonatkozásában igaz. Elmondhatjuk, hogy két-három faktor felett minél több kockázati faktor van jelen a gyermek szocializációja során és minél alacsonyabb a szocializációt segítő ún. projektív faktorok száma, annál nagyobb a valószínűsége a szocializáció kudarcának, akár a gyermek érzelmi életének vagy viselkedésének, akár önértékelésének, iskolai teljesítményének vagy szociális kompetenciájának alakulásában. Kétségtelen tény, hogy az abszolút vagy relatív szegénység, illetve az újjazdagság csupán egyetlen kockázati faktor a sok közül. Ugyanakkor rendszeresen tapasztalható, hogy társadalmunk mai állapotában a családok romló vagy hirtelen felívelő anyagi helyzete szinte szükségszerűen hívja életre azokat a ko-faktorokat, melyekkel együtt a szegénység, illetve az újjazdagság a gyermek egészséges szocializációjának komoly akadályává válik.

Irodalom

Bootzin, R. R. – Acocella, J. R. – Alloy, L. B.: *Abnormal Psychology. Current Perspectives*, Mc. Grew Hill, Inc. New York, 1993.

Bowlby, J.: *Attachment and Loss. 2. Separation*. Basic Books, New York, 1973.

Bradley, R. H, and Whiteside – Mansell, L.: *Children in Poverty*. In: Ammerman, R. T. and Hersen, M. (Eds.) *Handbook of Prevention and Treatment with Children and Adolescents*. J. Wiley and Sons, New York, 1997. 13-59. p.

Brown, D. – Peterson, L.: *Unintentional Injury and Child Abuse and Neglect*. In: Ammerman, R. T. and Hersen, M. (Eds.) *Handbook of Prevention and Treatment with Children and Adolescents*. J. Wiley and Sons, New York, 1997. 33–257. p.

Dadds, M. R.: *Conduct Disorder*. In: Ammerman, R. T, and Hersen, M. (Eds.) *Handbook of Prevention and Treatment with Children and Adolescents* J. Wiley and Sons, New York, 1997. 521–551. p.

Josephson, M. M. – Porter, R. T. (Eds): *Clinical Handbook of Childhood Psychopathology*. J. Aronson Inc. London, 1995.

Lempers, J. D. et Al: *Economic Hardship, Parenting and Distress*. In: *Adolescence. Child Development*, 1989/60. 25–39. p.

Mufson, L. and Moreau, D.: *Depressive disorders*. In: Ammerman, R. T. Hersen, M. (Eds.): *Handbook of Prevention and Treatment with Children and Adolescents*. J. Wiley and Sons, New York, 1997. 403–430. p.

Newcomb, H. D. et Al: *Risk Factors for Drug Use among Adolescents Concurrent and Longitudinal Analyses*. *American J. of Public Health*, 1986/76. 525–530. p.

Ortega, S. T. and Corzine, J.: *Socioeconomic Status and Mental Disorders*. *Research in Community Mental Health*. 1990/6. 149–182. p.

Patterson, G. et Al: *A Developmental Perspective on Antisocial Behavior*. *American Psychologist*, 1989/44. 329–335. p.

Pollitt, E.: *Poverty and Child Development: Relevance of Research in Developing Countries to the United States*. *Child Development*, 1994/55. 283–195. p.

Prinz, R. J. – Connell, Ch.: *Conduct Disorders and Antisocial Behavior*. In: Ammerman, R. T. – Hersen, M. (Eds.): *Handbook of Prevention and Treatment with Children and Adolescents*. J. Wiley and Sons, New York, 1997. 238–258. p.

Ranschburg J.: Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Ranschburg J.: A drogfogyasztás kockázati tényezői gyermek- és serdülőkorban. In: Szomor K. (szerk.): Drogcsapda. Paginarum, 2007, 69–120. p.

Reisman, J. M.: Depressive Disorders. In: Reisman, J. M. (Ed.): Behavior Disorders in Infants, Children and Adolescents. Random House, New York, 1986. 237–258. p.

Rutter, M.: Maternal deprivation, 1972–1978: New Findings, New Concepts, New Approaches. In: Chess, S. –Thomas, A. (Eds.): Annual Progress in Child Psychiatry. 79–80. p.

Sameroff, A. J. et Al.: Stability of Intelligence from preschool to Adolescence: The Influence of Social and Family Risk Factors. Child Development, 1993/64. 80–97. p.

Takeuchi, D. T. et Al: Economic Stress in the Family and Children's Emotional and Behavioral Problems of Marriage and the Family. 1991/53. 1031–1041. p.

Watermayer, J.: Substance–Related Disorders. In: Ammerman, R. T. – Hersen, M. (Eds.): Handbook of Prevention and Treatment with Children and Adolescents. J. Wiley and Sons, New York, 1997. 604–608. p.

Watson, G. S, and Gross, A. M.: Mental Retardation and Developmental Disorders. In: Ammerman, R. T. – Hersen, M. (Eds.): Handbook of Prevention and Treatment with Children and Adolescents. 1997. 495–520. p.

Whiteside–Mansell, L. et Al: Patterns of Parenting Behavior in Young Mothers. Family Relations. 1996/45. 273–281. p.

Wolfe, D. A.: Preventing Physical and Emotional Abuse of Children. The Guilford Press, New York. Inc. London, 1991.

(Fejlesztő Pedagógia, 2001/6.)

Csíkszentmihályi Mihály

AZ ÖRÖM ÉS AZ ÉLET MINŐSÉGE

Két fő stratégia létezik, melynek segítségével hozzáfoghatunk életminőségünk javításához. Az egyik, hogy megpróbáljuk a külső körülményeket úgy megváltoztatni, hogy illeszkedjenek a céljainkhoz, a másik pedig, hogy a külső körülmények belső észlelését próbáljuk úgy módosítani, hogy nekünk jobb legyen. Boldogságunk igen fontos eleme például a biztonság érzése. Biztonságérzetünkön javíthatunk azzal, hogy veszünk egy pisztolyt, erős zárat szerelünk a bejárati ajtóra, jobb környékre költözünk, több járórt követelünk a helyi rendőrstől, vagy segítjük szomszédainkat abban, hogy ráébredjenek, milyen fontos is a békés környezet. Mindegyik megoldás a környezet feltételeit akarja közelíteni céljainkhoz. A másik módszer, melynek segítségével nagyobb biztonságban érezhetjük magunkat, inkább a biztonságérzésről alkotott elképzelésünk módosítása. Ha az ember nem vár tökéletes biztonságot, felismeri azt, hogy bizonyos mértékű kockázat elkerülhetetlen, és akkor is képes élvezni a világot, ha az nem kizárólag előrelátható és kiszámítható dolgokból áll, akkor a biztonság hiányának fenyegetése már nem tudja úgy megkeseríteni a boldogságát.

A stratégiák közül önmagában egyik sem hatásos. Lehet, hogy első látásra úgy tűnik, a külső feltételek megváltoztatása működőképes megoldás, de ha valaki nem ura a saját tudatának, a régi vágyak vagy félelmek hamarosan újra felütik a fejüket, és magukkal hozzák a régi aggodalmakat is. Az ember nem tudja hiánytalanul megteremteni a belső biztonság érzését még akkor sem, ha szigetet vesz magának a Karib-tengeren, és telerakja felfegyverzett testőrökkel meg őrző-védő kutyákkal.

Midász király mítosza remekül alátámasztja azt az álláspontot, hogy a külső körülmények feletti uralom nem feltétlenül hasznos a lét szempontjából. Mint a legtöbb ember, Midász király is azt gondolta, hogy mérhetetlen gazdagságával boldogsága örökre biztosítva lesz. Így hát alkut kötött az istennel, akik végül rengeteg könnyörgés árán teljesítették a kívánságát, hogy minden, amihez csak hozzáér, arannyá változzon. Midász király úgy gondolta, hogy egyértelműen pompás üzletet kötött. Most már semmi sem tarthatta őt vissza attól, hogy a világ leggazdagabb és ezzel legboldogabb embere legyen. De mi ismerjük a történet végét: Midász hamarosan megbánta a dolgot, mert az étel és a bor is arannyá változott a szájában, mielőtt még lenyelhette volna, így nemsokára elérte a halál – az aranykupák és -tányérok között.

Az évszázadokon át is idehallatszik a mese üzenete. A pszichiáterek előszobája tele van olyan gazdag és sikeres páciensekkel, akik negyven-ötvenéves korukban hirtelen ráébrednek arra, hogy a szép nagy családi ház, a drága autó és a kifogástalan iskolázottság nem elég ahhoz, hogy megtalálják a lelki békéjüket. Az emberek mégis folyamatosan reménykednek abban, hogy ha megváltoztatják életük külső feltételeit, akkor majd minden megoldódik. Ha több pénz keresnének, jobb külsejük vagy megértőbb partnerük lenne, akkor tényleg jól éreznék magukat. Noha tudjuk, hogy az anyagi gyarapodás nem szükségszerűen hozza magával a boldogságot, mégis véget nem érő harcba kezdünk a külső célok elérésére, mert azt hisszük, hogy akkor majd jobb lesz az életünk.

A mi kultúránkban a vagyon, a hatalom és a társadalmi helyzet túlságosan erős jelképeivé váltak a boldogságnak. Amikor híres, gazdag vagy szép embereket látunk, hajlamosak vagyunk azt feltételezni, hogy az életük hasznos és kellemes, noha esetleg minden jel arra mutat, hogy rémesen érzik magukat. Azt is feltételezzük, hogy sokkal boldogabbak leszünk, ha sikerül szert tennünk ezekre a jelképekre.

Ha valóban gazdagabbak vagy hatalmasabbak leszünk, akkor átmenetileg tényleg úgy érezzük, hogy egészségben véve jobb lett az életünk. De a jelképek tévútra is vihetnek, mert éppen attól a valóságtól szakítanak el bennünket, amelyet megjelenítenek. A valóságban az élet minősége nem függ közvetlenül attól, hogy mink van, vagy mit gondolnak rólunk mások. Ha van valaminek egyáltalán szerepe ebben, akkor annak, hogy mi hogyan érezzük magunkat, és mit gondolunk arról, ami történik velünk. Hogy az életünket jobbá tegyük, az élményeinket kell jobbá tenni.

Ezzel nem azt akarom mondani, hogy a pénz, az egészség vagy a hírnév lényegtelen a boldogság szempontjából. Valódi áldásnak bizonyulhatnak, de csak akkor, ha hozzásegítenek minket ahhoz, hogy jobban érezzük magunkat. Máskülönben jobbik esetben közömbösek, rosszabb esetben pedig akadályt jelentenek a boldog élet felé vezető úton. A boldogsággal és az elégedettséggel foglalkozó kutatások szerint van bizonyos kapcsolat a gazdagság és a boldogság között, a gazdaságilag jobb helyzetben levő országokban (beleértve az Egyesült Államokat is) egészségben véve boldogabbnak tartják magukat az emberek, mint a rosszabb helyzetűekben. Ed Diener, aki ennek a témának a kutatásával foglalkozik az Illinois-i Egyetemen, arra az eredményre jutott, hogy a nagyon gazdag emberek az idejük 77 százalékában érzik magukat boldognak, míg az átlagos anyagi helyzetben lévő emberek csak az idejük 62 százalékában. Ez a különbség statisztikailag jelentős, de igazán nagyra nem mondható, főleg ha tekintetbe vesszük, hogy „nagyon gazdag” embereket a négyszáz leggazdagabb amerikai listájáról választották ki. Érdekességképpen még megjegyezném azt is, hogy Diener kutatásainak

egyetlen alanya sem hitte azt, hogy a pénz önmagában már garancia a boldogságra. A többség azzal az állítással értett egyet, hogy „a pénz attól függően teszi az embert boldoggá vagy boldogtalanná, hogy mire használja.” Egy korábbi kutatás folyamán Norman Bradburn azt találta, hogy a legmagasabb jövedelmű csoport körülbelül 25 százalékkal többször állította, hogy boldog, mint a legalacsonyabb jövedelmű. A különbség tehát itt is megjelent, de megint csak nem volt elsöprő. Egy tíz éve publikált tanulmányban, mely „Az amerikai élet minősége” címmel jelent meg, a szerzők kijelentik, hogy az anyagi helyzet befolyásolja legkevésbé az életünkkel való elégedettséget.

Ha elfogadjuk ezeket a megfigyeléseket, akkor célravezetőbbnek tűnik, ha nem azzal foglalkozunk, hogy hogyan keressünk egymillió dollárt vagy hogyan tegyünk szert új ismerősökre, hanem inkább azt próbáljuk kitalálni, hogyan tehetjük az életünket királyi úton harmonikusabbá és kielégítőbbé, mert ezt szimbolikus célok hajszolásával nem érhetjük el.

Örömteliség és élvezet

Ha az életet élvezetessé tevő élményekről van szó, a legtöbb ember először arra gondol, hogy a boldogság testi örömök megtapasztalásából áll: jó étel, jó szeretkezés, mindaz a kényelem, ami csak pénzen megvehető. Elképzeljük, micsoda gyönyörűség lehet egzotikus helyekre utazni, érdekes emberekkel és drága holmikkal körülvenni magunkat. Ha nem tudjuk elérni azokat a célokat, amelyeket ravasz reklámok és színes hirdetések táplálnak belénk folyamatosan, akkor boldogok vagyunk azzal is, ha eltölthetünk végre egy csendes estét a tévé előtt, a kezünk ügyében egy pohár jóféle itallal.

Az élvezet az elégedettségnek az az érzése, amit akkor érünk el, ha a tudatunkban lévő információ szerint a biológiai programunk vagy a társadalmi elvárások által belénk épített kívánságok valamelyike kielégül. Amikor éhesek vagyunk, az étel íze azért kellemes, mert visszaállítja a felborult fiziológiai egyensúlyt. Az is pihentető hatással van ránk, ha esténként tévét nézünk és passzívan tűrjük, hogy keresztül áramoljék rajtunk az információ, miközben alkohollal vagy kábítószerrel zsongítjuk magunkat, hogy a munkánk fáradalmairól megfeledezzünk. Acapulcoba utazni nyaralni azért jó, mert kizökkent minket a megszokott mindennapi életünkből, és az újdonság erejével hat ránk, meg persze azért is, mert megtudhatjuk, hogyan töltik idejüket a „szépek és gazdagok”.

Az élvezet csakugyan fontos tényező az élet minőségének szempontjából, de önmagában nem hoz boldogságot. Az alvás, a pihenés, az élelem és a szex megfelelő homeosztatiszta élményeket biztosítanak, visszaállítják a tudat testi szükségletek következtében felborult és

pszichikai entrópiát teremtő egyensúlyi állapotát. Ezek az élmények azonban nem adnak lehetőséget pszichológiai fejlődésre, nem segítik elő az Én komplexebbé válását. Az élvezet segít fenntartani a rendet, de önmagában nem képes arra, hogy új rendet teremtsen a tudatban.

Amikor az emberek tovább gondolkodnak azon, hogy mikor érzik életüket eredményesnek, akkor általában túllépnek az élvezetet nyújtó emlékeken, és más olyan dolgok is eszükbe jutnak, melyek néha egybeesnek az élvezetesekekkel, de külön kategóriába tartoznak, és külön nevet érdemelnek: örömteliek. Örömteli események akkor következnek be, mikor valaki nemcsak előzőleg megfogalmazódott elvárásait, szükségletét vagy vágyát elégítette ki, de túllépve azon, ami belé volt programozva, elért valami számára teljesen váratlant, olyasmit, amiről korábban még csak sejtelve sem volt.

Az örömteli eseményeket ez az előre irányuló mozgás jellemzi: az újdonság, a teljesítmény érzése. Ha teniszezünk valakivel és szoros versenyben nyerünk, ha olyan könyvet olvasunk, amely új fényt vet a dolgokra, vagy ha elbeszélgetünk valakivel és olyan gondolatokat fogalmazunk meg, amelyekről addig nem is tudtunk, akkor az mind örömteli esemény. Egy üzleti tárgyalás eredményes lezárása vagy a jól elvégzett munka szintén öröm. Lehet, hogy ezeknek az élményeknek egyike sem kifejezetten élvezetes abban a cselekvés pillanatban, de amikor visszagondolunk rájuk, azt mondjuk: „Ó, ez igazán jó volt”, és azt kívánjuk, bárcsak újra megtörténnének. Egy örömteli élmény után tudjuk, hogy megváltoztunk, hogy Énünk fejlődött és erősödött: valamilyen tekintetben összetettebb személyiséggé váltunk a hatására.

Az élvezetes események lehetnek egyúttal örömteliek is, de a két érzés teljesen különböző. Mindenki élvezetét leli például az evésben, de a éhezést örömtelivé tenni már sokkal nehezebb. Egy ínycsok örömet leli benne, ahogy mindenki más is, aki elég időt és figyelmet szentel az evésnek ahhoz, hogy megkülönböztesse a különböző érzékszervi ingereket. Ahogy a példa mutatja, egy tevékenységet élvezhetünk a pszichikai energia befektetése nélkül is, ám az örömtelenség csak a szokásosnál nagyobb figyelem ráfordítása után jelenik meg. Egy ember érezhet élvezetet minden további nélkül akkor is, ha az agy megfelelő központjait elektromos inger éri vagy ha drogok vegyületeivel stimulálja magát. Egy teniszpartiban, egy könyvben vagy egy beszélgetésben azonban csak úgy lelhetünk örömet, ha teljességgel az adott tevékenységre koncentrálnak.

Ez az oka annak, hogy az élvezet olyan mulandó, és hogy a pusztán élvezetes élmények hatására nem fejlődik az Én. A teljessé válás azt igényli, hogy új, viszonylag bonyolult célok elérésébe fektessük pszichikai energiánkat, ahogy ez a kisgyerekek esetében könnyen megfigyelhető. Az első néhány évben minden gyerek egy kis „tanulógép”, aki naponta új szavakat tanul meg, új mozdulatokat próbál ki. Az az elmélyült figyelem, amely egy új dolog tanulása

közben egy gyerek arcán megjelenik, jól jelzi, hogy mit jelent az örömteliség. Az örömteli tanulási folyamat minden egyes újabb állomása hozzájárul a gyerek énjének egyre összetettebb kifejlődéséhez.

Sajnos, idővel a fejlődés és az öröm közötti természetes kapcsolat erősen meggyengül. Talán azért van ez így, mert amikor az iskoláskorba lép a gyerek, a tanulást hirtelen kívülről jövő elvárások irányítják, és az új dolgok elsajátításának izgalma fokozatosan eltűnik. Az Én kamaszkorban kiépített szűk határai között túlságosan könnyen megragadhat az ember, és ha ostobán azt gondoljuk, hogy a kívülről jövő jutalmazás nélkül az új dolgok megismerésére fordított pszichikus energiánkat csak elpocsékoljuk, úgy végezhetjük, hogy nem örülünk többé az életnek, és csak az élvezetek jelentik majd életünkben az egyetlen pozitív élményforrást.

Másfelől azonban sok olyan ember van, aki mindent elkövet, hogy örömet leljen abban, amit csinál. Ismertem Nápoly egyik düledező külvárosában egy idős embert, akinek volt egy régiségboltja. A bolt már több nemzedék óta a család tulajdonában volt, de nem sok pénzt hozott. Egy nap egy igen jómódúnak látszó amerikai hölgy jött be az üzletbe, és miután körülnézett, megkérdezte a fából készült barokk puttók, vagyis angyalkák árát. Ezek a kövér kis kerubok nagyon közel álltak a nápolyi mesteremberek szívéhez évszázadokkal ezelőtt, ennél már csak korunk hamisítói szeretik őket jobban. Signor Orsini, a tulajdonos, valami észvesztő árat mondott a hölgynek, a hölgy azonban rögtön kivette a csekkönyvét és ki akarta fizetni eme kétséges műrecek árát. Nekem a lélegzetem is elállt, és örültem a barátomra szakadt váratlan szerencsének. Csakhogy nem ismertem elég jól signor Orsinit. Az arca egészen bíborszínre váltott, és alig titkolt méltatlankodással kísért ki a vevőjét: „Sajnálom, signora, de nem adhatom el az angyalkákat.” Az elképedt nő szavaira válaszul csak azt ismételte: „Nem köthetek üzletet önnel, ugye érti?” Mikor a turista végül távozott, a barátom lehiggadt egy kicsit, és megmagyarázta a dolgot. „Ha éheznék, akkor elfogadtam volna a pénzét. De mivel nem így áll a helyzet, miért kössek meg egy olyan üzletet, amely nem okoz nekem semmi örömet? Szeretem, amikor alkudozás közben mindketten megpróbálunk túljárni a másik eszén, amikor mindketten bevetjük minden ékesszólásunkat és különböző trükkökkel próbálkozunk. Neki meg egy arcizma se rándult. Azt se tudta, miről van szó. Nem adta meg nekem azt a tiszteletet, hogy feltételezze, hogy megpróbálom kihasználni. Ha eladtam volna azokat a holmikat annak a nőnek ilyen neveltségesen magas áron, akkor úgy éreztem volna, hogy engem csapnak be.” Kevés embernek vannak ilyen üzletkötési elvei, akár Olaszországban, akár bárhol másutt; de az a gyanúm, nem is élvezik annyira a munkájukat, mint signor Orsini.

A valóban örömteli tevékenységek nélkül az élet elviselhető lehet, néha még kellemes is, de csak véletlenszerűen, a külső körülményektől és a szerencsénktől függően. Ahhoz, hogy mi

magunk irányíthassuk sorsunkat és élményeinket, meg kell tanulnunk, hogyan építsük bele az örömet a mindennapi életünkbe.

A fejezet további része azzal foglalkozik, hogy mi tesz egy élményt örömtelivé. Leírásunkat hosszú interjúkra, kérdőívekre és más egyéb adatokra alapoztuk, melyeket több ezer, a kutatásainkban részt vevő személytől nyertünk közel tizenkét év alatt. Kezdetben olyan emberekkel készítettünk interjúkat, akik sok időt és erőfeszítést szenteltek valamilyen nehéz, de kézzelfogható eredménnyel, pénzzel, presztízzsel nem jutalmazott tevékenységnek; így beszélgettünk hegymászókkal, zeneszerzőkkel, sakkjátékosokkal, amatőr sportolókkal. Később olyan mindennapi emberekre is kiterjesztettük a kutatásainkat, akik mindennapi életet éltek, és megkértük őket, írják le, milyen az, amikor kiteljesedettnek érzik életüket, amikor a legjobban élvezik azt, amit csinálnak. Elsősorban amerikai városiak voltak – sebészek, tanárok, irodai és gyári munkások, fiatal anyák, nyugdíjasok és tizenévesek, de voltak közöttük koreai, japán, thaiföldi, ausztrál és különböző európai kultúrákból származó emberek, sőt egy navahó rezervátum lakói is. Az interjúk alapján megpróbáljuk leírni, mi tesz egy élményt örömtelivé, hogy konkrét példákat nyújthassunk életünk minőségének megváltoztatásához.

AZ ÖRÖMTELISÉG ELEMEL

Kutatásaink során akkor ért az első meglepetés, amikor felfedeztem, milyen hasonlóan írják le az emberek az egymástól alapjaiban különböző, de sikeresen végzett tevékenységeket. Majdnem ugyanúgy érezte magát a távúszó a La Manche-csatorna átúszása közben, mint ahogy a sakkozó egy mérkőzésen vagy a hegymászó egy meredek szikla megmásítása közben. A vonósnyégest író zeneszerzőtől a bajnoki kosárcsapat játékosától a tizenévesekig mind ugyanazt a fontosabb részleteiben megegyező érzést élték át.

A második meglepetés az volt, hogy kultúrától, modernizáció fokától, kortól, nemtől és társadalmi helyzettől függetlenül csaknem ugyanúgy írták le az örömtelenség érzését. Hogy mit tettek annak érdekében, hogy az örömteliséget megtapasztalják, az nagyon eltért egymástól – az idős koreaiak meditáltak, a japán fiatalok meg motoros bandákba verődtek –, de szinte ugyanazokkal a kifejezésekkel írták le, hogy milyen érzés volt örömteli állapotban lenni. Mi több, annak okai, hogy miért lelték örömüket az adott tevékenységben, sokkal több hasonlóságot mutattak, mint eltérést. Összefoglalva: úgy tűnik, a tökéletes élmény és az azt elősegítő pszichológiai feltételek egyformák az egész világon. Kutatásaink szerint az örömteli élmény keletkezésének nyolc alapvető eleme van. Amikor az emberek megpróbálják elmondani, milyen érzés a tökéletes élmény, az alábbiak közül megemlítenek, legalább egyet, de néha mind a nyolcat. Először is olyan feladatot kell vállalnunk, amelynek elvégzésére van esélyünk.

Másodszer, képesnek kell lennünk rá, hogy arra összpontosítsunk, amit csinálunk. Harmadszer és negyedszer, az összpontosításhoz szükségünk van arra, hogy az adott feladat céljai világosak legyenek, és azonnali visszacsatolás álljon rendelkezésünkre. Ötödször, erőlködés nélkül, elkötelezettséggel kell cselekednünk, figyelmen kívül hagyva a mindennapi élet frusztrációit és aggodalmait. Hatodszer, az örömteli élménynek elő kell segítenie a saját cselekedetek feletti kontroll elérését. Hetedszer, megszűnik a léttel való foglalkozás, paradox módon azonban az áramlat-élmény után az Én-érzés még erősebben tér vissza. Végül pedig megváltozik az időérzékelésünk: az órák úgy telnek, mint a percek, és a percek addig nyúlhatnak, hogy már óráknak tűnnek. E fenti elemek kombinációja az öröm olyan mély érzését hozza létre, és olyan kielégítő, hogy az illető azt érzi, minden fáradságot megér pusztán az, hogy átélheti.

Hamarosan közelebbről is áttekintjük ezeket a feltételeket, hogy jobban megértsük, mi teszi az örömteli cselekvéseket olyan kielégítővé. Ennek birtokában képesek leszünk arra, hogy kontrolláljuk tudatunkat, és hogy a legjelentéktelenebb pillanatokból is Énünk kiteljesedését elősegítő eseményt varázsoljunk.

A felkészültséget kívánó feladat

Néha megesik, hogy minden különösebb ok nélkül különleges örömet, csaknem extázist éltünk át, elég hozzá egy elkapott dallam, egy gyönyörű táj vagy még ennél is kevesebb – a „jól vagyok” spontán érzése. A tökéletes élmény azonban legtöbbször mégis akkor következik be, amikor szabályozott és célirányos tevékenységet végzünk – olyan feladatokat, amelyek pszichikai energiaráfordítást igényelnek, és amelyekhez nem lehet hozzáfogni anélkül, hogy a szükséges ismereteknek vagy felkészültségnek birtokában ne lennénk. Hogy ennek miért kell törvényszerűen így lennie, arról még ejtünk néhány szót a továbbiakban; e ponton elegendő megjegyezni, hogy általában így van.

Meg kell itt említenem, hogy- az ilyen tevékenység nemcsak fizikai lehet, és természetesen a felkészültség sem feltétlenül testi ügyesség vagy alkalmasság. Ott van például mindjárt az olvasás, ami igazi feladat. Azt hiszem, igényli a figyelem összpontosítását, célja van, és ismerni kell hozzá az írott nyelv szabályait. Az olvasáshoz szükséges felkészültség nemcsak az írni-olvasni tudást foglalja magában, de azt a képességet is, hogy a szavakat képekké alakítsuk, hogy beleéljük magunkat a fiktív hősök életébe, hogy felismerjük a történelmi és kulturális környezetet, hogy előre megsejtsük a cselekmény fordulatait, hogy értékelni és bírálni tudjuk az író stílusát és így tovább. Tágabb értelemben bármilyen képesség, amellyel szimbolikus információt tudunk kezelni, felkészültségnek minősül, ilyen például a matematikusnak az a

képessége, hogy mennyiségi kapcsolatokat tud kidolgozni fejben, vagy a zenész rutinja, amikor hangjegyeket kombinál össze.

Egy másik közkedvelt tevékenység az emberek társaságának keresése. Talán első pillantásra úgy tűnik, a társasági életre nem érvényes az, hogy felkészültség kell ahhoz, hogy örömet leljünk benne, hiszen pletykálni vagy viccelődni nem igényel különleges képességeket. Csakhogy ez nem igaz, a félnék emberek nagyon jól tudják, hogy ha valaki visszahúzódó természetű, akkor retteg az informális kapcsolatoktól, s ha csak lehet, kerüli a társaságot.

Minden tevékenység többfajta cselekvési lehetőséget vagy „feladatmegoldást” kínál, amennyiben megfelelő felkészültség kell hozzá. Azoknak, akik ilyen felkészültséggel nem rendelkeznek, az adott feladat nem megoldandó, hanem egyszerűen értelmetlen lesz. A sakktablára felállított figurák láttán egy sakkozónak felpezsdül a vére, de a sakkjáték tökéletesen hidegen hagyja mindazokat, akik nem ismerik a szabályait. A legtöbb ember számára a Yosemite-völgyben lévő El Capitan sziklafala csak egy óriási sima kőfal, ám egy hegymászó számára ez a szikla a mentális és fizikai lehetőségek végtelenül komplex szimfóniája.

Feladatokat úgy szerezhetünk magunknak, ha részt veszünk valamilyen versenyben. Ezért van az, hogy olyan rettenetesen vonzó minden sport és játék, amelyben két csapat vagy két ember játszik egymás ellen. A versengés sok szempontból a leggyorsabb módja a komplexitás fejlesztésének. „Az az ember, aki birkózik velünk, erősíti idegrendszerünket és fejleszti ügyességünket. Ellenfelünk valójában a segítségünkre van” – írta Edmund Burke. A versengés biztosította kihívás örömteli és stimuláló hatású lehet, de ha lelkünk mélyén fontosabbnak tartjuk azt, hogy ellenfelünket legyőzzük, mint azt, hogy a lehető legjobb teljesítményt nyújtsuk, akkor az öröm érzése valószínűleg eltűnik. A verseny csak akkor örömteli, ha saját ügyességünket és hozzáértésünket tökéletesítjük vele; ha öncélúvá lesz, akkor már nem szórakoztató többé.

A kihívás azonban nem korlátozódik fizikai tevékenységekre vagy versenyhelyzetekre, még olyan helyzetekben is hozzájárul az öröm megjelenéséhez, amikor nem is gondolnánk, hogy jelen van. Itt van például tanulmányunkból egy rövid idézet egy művészettörténésszel készített beszélgetésből, amelyben azt mondja el, hogy milyen örömmel tud megnézni egy festményt, ami pedig a legtöbb embernél intuitív, pillanatnyi esemény: „Rengeteg olyan kép van, amelyet megnézek, és azt látom, hogy egyértelmű; hogy nincs mögötte semmi több... tudja, nincs bennük semmi izgalmas. Vannak viszont olyan képek, amelyek egyfajta kihívást jelentenek – ezek valahogy megragadnak az emberben, ezek a legérdekesebbek.” Más szavakkal még az a passzív öröm – amit egy képre vagy szoborra pillantva érez az ember – is attól függ, hogy a műtárgyban ott van-e számunkra ez a kihívás.

A legtöbb örömteli tevékenység kifejezetten erre a célra jött létre. A sportot, a játékokat, a képzőművészi és irodalmi megnyilvánulási formákat azzal a kifejezett céllal fejlesztettük ki az évszázadok folyamán, hogy örömteli élményekkel tegyük gazdagabba az életünket. Hiba lenne azonban azt feltételezni, hogy csak a szabadidős tevékenységek meg a művészet képes a tökéletes élmény előidézésére. Egészséges kultúrákban a produktív munka és a mindennapi élet szükséges velejárói szintúgy lelki kielégülést biztosítanak. Tulajdonképp ennek a könyvnek is az az egyik célja, hogy olyan módszereket fedezzen fel, melyek segítségével még a rutinfeladatokat is számunkra jelentőségteljes, tökéletes élményt nyújtó játékokká tudjuk alakítani. A fűnyírás vagy a fogorvos várótermében való üldögélés is lehet örömteli, ha az ember hozzákapcsolja mindazokat a célokat, szabályokat és egyéb feltételeket, melyek egy örömteli élményhez szükségesek.

Heinz Maier-Leibnitz, a neves német kísérleti fizikus (egyébként a híres tizennyolcadik századi filozófus és matematikus leszármazottja) érdekes példát nyújt arra, hogy hogyan lehetünk úrrá egy unalmas helyzet fölött és tehetjük a magunk számára legalább enyhén szórakoztatóvá. Maier-Leibnitz professzor gyakran kerül olyan kellemetlen helyzetbe, ami más tudósok számára sem ismeretlen: végtelennek tűnő és időnként unalmas konferenciákon kell részt vennie. Hogy egy kicsit könnyebben viselje ezt a megpróbáltatást, kitalált magának egy kis privát szórakozást, ami eléggé megmozgatja ahhoz, hogy ne unja magát halálra egy unalmas előadás közben, de elég automatikus is ahhoz, hogy ne kösse túlságosan le, és ha elhangzik valami érdekes, akkor azonnal meghallja.

A következőt csinálja: amikor az előadó kezd fárasztóvá válni, egyenként megemeli és visszajéti az ujjait az asztalon – először a jobb hüvelykujját, aztán a jobb keze középső ujját, aztán a mutatóujját, aztán a gyűrűsujját, megint a mutatóujját, végül a kisujját. Aztán áttér a bal kezére, és a bal kisujjával koppint egyet, aztán jön a középső ujj, a gyűrűsujj, a mutatóujj, újra a középső ujj és végül a bal hüvelykujj. Aztán előbb a jobb kéz, utána a bal kéz is megfordítja az ujjak leütésének sorrendjét. Ha fél és egész leütésnyi szüneteket iktat be a megfelelő helyeken, akkor 888 kombinációt játszhat le anélkül, hogy ismétlésekbe bocsátkozna. Mivel a leütések ritmikusan történnek, olyan csaknem zenei harmónia bontakozik ki belőle, amelyet akár le is lehetne kottázni.

Miután ezt az ártatlan játékot felfedezte, Maier-Leibnitz professzor kitalált rá egy érdekes felhasználási módot is: gondolatláncainak hosszúságát mérte vele. A 888 leütés háromszor megismételve 2 664 leütést tesz ki, amit némi gyakorlattal majdnem tizenkét perc alatt lehet befejezni. Ahogy Maier-Leibnitz professzor dobol az ujjával, figyelmét a dobolásra irányítva bármely pillanatban meg tudja mondani, leütése mely részénél tart. Képzeljük el, hogy miközben

unalmában dobol az ujjával az előadáson, hirtelen felötlök benne egy gondolat valamelyik fizikakísérletével kapcsolatban. Azonnal az ujjaira fordítja a figyelmét, és megállapítja, hogy mondjuk a második sorozat 300. leütésénél tart, aztán a másodpercnek ugyanabban a tört részében visszatér a kísérletével kapcsolatos gondolatsorhoz. Egy bizonyos ponton aztán a gondolatsor befejeződik, megoldotta a problémát. Mennyi ideig tartott, amíg rájött a megoldásra? Megint az ujjaira fordítja a figyelmét és megállapítja, hogy mindjárt befejezi a második sorozatot – a gondolatlánc mintegy két és egynegyed percet vett igénybe.

Nem sokan találnak ki ilyen zseniális és összetett módszert önmaguk szórakoztatására, de mindannyian csinálunk valami hasonlót, ha szerényebb keretek között is. Mindenkinek vannak apró, de megrögzött szokásai az üres percek kitöltésére vagy a szorongás elűzésére. Vannak megrögzött firkálgatók, mások dohányoznak vagy rágcálnak valamit, a hajukat csavargatják, dúdolgatnak vagy valami ennél ezoterikusabb személyes rituáléba kezdenek ugyanazzal a céllal: hogy egy kidolgozott cselekvés elvégzésével teremtsenek rendet a tudatban. Ezek azok a „mikroáramlat”-tevékenységek, amelyek segítenek megbirkózni a napi problémákkal. Ám hogy egy cselekedetben mennyi örömet tudunk találni, az végső soron komplexitásától függ. Azok az automatikus kis játékok, amelyeket beleszövünk a mindennapi élet szövetébe, segítenek ugyan az unalom feloldásában, de nem sokban növelik az élmények jóságát. Ehhez az embernek olyan feladatokkal kell szembenéznie, melyek valódi cselekvési lehetőséget jelentenek a számára, mert megoldásukhoz magasabb rendű felkészültségre van szükség.

Minden egyes tevékenységben, amelyet a kutatásunkban részt vevők megemlítettek, az öröm egy adott pillanatban jelentkezik: amikor az egyén által felismert cselekvési lehetőségek egybeesnek az illető képességeinek szintjével. A tenisz például csak akkor érdekes játék, ha a két játékos körülbelül egyformán ügyes, mert ha nem így van, akkor a kevésbé felkészült játékos szorongani fog, a jobbik játékos meg unatkozik. Ugyanez érvényes minden más tevékenységre is: az a zenemű, amely a hallgató figyelmi kapacitását nem foglalja le, unalmas lesz, a túlságosan bonyolult zene pedig fárasztó és érthetetlen. Az öröm akkor tűnik fel az unalom és aggodalom közötti mezsgyén, amikor a kihívás nagysága arányban áll az egyén cselekvési képességével.

Ez az arany szabály a lehetőség és felkészültség egymáshoz viszonyított arányáról nemcsak az emberi tevékenységekre igaz. Mikor vadászkutyánkat, Huszárt sétálni vittem a mezőre, mindig ugyanazt az egyszerű játékot szerette játszani velem – annak a játéknak a prototípusát, amely a gyerekek között kultúrára való tekintet nélkül a legelterjedtebb, vagyis a fogócskát. Olyan gyorsan rohant körbe-körbe körülöttem, ahogy csak bírt, és lógó nyelvvel, ravasz szemmel figyelt közben, vajon megpróbálom-e elkapni. Néha felé vetődtem egyet-egyed, és ha szerencsém volt, meg tudtam érinteni a bundáját. A dologban csak az az érdekes, hogy amikor fáradt voltam és

csak fél szívvel vettem részt a játékban, Huszár sokkal közelebb futott hozzám, amivel viszonylag könnyebbé tette számomra, hogy elkapjam; ha azonban jó formában voltam, és hajlandó voltam nagyobb erőfeszítéseket tenni, akkor nagyobb sugarú köröket futott körülöttem. Így a játék nehézségi foka állandó volt. A kutya tévedhetetlen érzékkel tartotta egyensúlyban a feladat nehézségét és a felkészültségemet, és biztosította, hogy a játék mindkettőnk számára maximális örömet jelentsen.

A cselekvés és a figyelem eggyé olvadása

Amikor valakinek minden erejére és ügyességére szüksége van, hogy meg tudjon birkózni egy adott helyzettel, akkor figyelmét teljesen lefoglalja a tevékenység. Nem marad fölösleges pszichikai energiája, hogy bármilyen más, a tevékenységgel nem kapcsolatos információt továbbítson. A figyelem az éppen fontos ingerekre összpontosul.

Ennek eredménye az, hogy megjelennek a tökéletes élmény legáltalánosabb megkülönböztető jegyei: az emberek annyira elmerülnek abban, amit csinálnak, hogy tevékenységük spontánná, csaknem automatikussá válik; nem tudják szétválasztani magukat attól, amit csinálnak.

Egy táncos így írja le, mit érez, amikor jól megy az előadás: „Erősen koncentrálsz. Nem kalandozik a képzeleted, nem gondolsz semmi másra, teljesen belemerülsz abba, amit éppen csinálsz... Az energia szabadon áramlik benned. Ellazult, kiegyensúlyozott, és mégis energikus vagy.”

Egy hegymászó így mondja el, mit érez, amikor fölfelé kapaszkodik a sziklán: „Annyira belefeledkezel abba, amit csinálsz, hogy nem tudsz különbséget tenni önmagad és a tevékenység között.”

Egy anya szavai, aki nagyon szeret együtt lenni kislányával: „Olvasni szeret igazán, így együtt szoktunk olvasni. Ő olvas nekem, én meg neki, és ilyenkor valahogy elszakadok az egész világtól, teljesen feloldódom abban, amit csinállok.”

Sakkjátékos beszél arról, amikor egy tornán játszik: „A koncentráció olyan, mint a lélegzés – nem is gondolsz rá. A tető is rátok zuhanhatna, és ha nem téged talál el, akkor észre se vennéd.”

Ezért neveztük el a tökéletes élményt „áramlatnak”. Egyetlenegy szó, mégis remekül leírja azt az érzést, amikor látszólag erőfeszítés nélkül mozgunk. A következő szavak, melyek egy hegymásztól származnak, aki emellett verseket is ír, érvényesek minden egyes általunk vagy mások által gyűjtött beszélgetéssel kapcsolatban: „A hegymászás titka magában a mászásban rejlik; amikor felérsz egy szikla tetejére, akkor örülsz, hogy vége van, de valójában azt kívánod, bárcsak örökké tartana. A hegymászás igazolása maga a mászás, ahogy a költészet igazolása

az írás; nem győzől le semmit, csak az önmagadban lévő dolgokat... Az írás aktusa a költészet igazolása. Ugyanígy van ez a hegymászással: felismered, hogy te is áramlat vagy. Az áramlat célja az, hogy tovább áramoljék, hogy ne keressen semmilyen utópiát vagy csúcst, csak megmaradjon az áramlatban. Nem felfelé irányuló mozgás, hanem folyamatos áramlás; azért mérs Fölfelé, hogy mozgásban tartsd az áramlatot. A hegymászásnak nincs lehetséges indoka magát a mászást kivéve; az önkifejezés eszköze.”

Noha úgy tűnik, hogy az áramlat-élmény könnyedén, erőfeszítés nélkül jön létre, ez távolról sincs így. Gyakran kimerítő fizikai teljesítményt vagy erősen fegyelmezett mentális tevékenységet követel. Nem történhet meg szakavatott közreműködés nélkül, és az összpontosítás legapróbb kihagyása is teljesen kitörli. Ám amíg tart, a tudat nyugodtan dolgozik, és az egyik cselekedet simán követi a másikat. A mindennapi életben kételyeink és kérdéseink állandóan megszakítanak bennünket: „Miért is csinálom ezt? Talán valami mást kellene tennem helyette?” Ismételten megkérdőjelezzük cselekedeteink szükségességét és kritikusan értékeljük, milyen okból kezdtünk bele az egészbe. Az áramlatban azonban nincs szükség visszaigazolásra, mert a tevékenység mintegy mágikus módon magával sodor minket.

Világos célok és folyamatos visszacsatolás

Annak, hogy az áramlat-élménnyel ilyen tökéletesen tudunk azonosulni, az az egyik oka, hogy ilyenkor általában világosak a céljaink, és a visszacsatolás rögtön megtörténik. A teniszjátékos mindig tudja, mi a feladata: visszajuttatni a labdát az ellenfél területére, és valahányszor beleüt a labdába, tudja, hogy jól csinálta-e vagy rosszul. A sakkozó célja is ugyanilyen egyértelmű: mattot adni az ellenfél királyának, mielőtt ő maga mattot kapna. Minden egyes lépés után ki tudja számítani, közelebb került-e a céljához. A hegymászonak, aki egy függőleges sziklafalon araszol felfelé, nagyon egyszerű a célja: fel kell másznia anélkül, hogy lezuhanna. Ahogy az órák telnek, minden egyes másodpercben meggyőződhet róla, hogy hamarosan eléri a célját.

Természetesen, ha az ember nagyon egyszerű célt választ, akkor az elért siker nem boldogítja. Ha a célomat úgy határozom meg, hogy életben akarok maradni a nappali díványán ülve, akkor hosszú napokat tölthetek el abban a tudatban, hogy célom a hegymászóhoz hasonlatosan beteljesül. Csakhogy ez a felismerés engem nem tenne különösebben boldoggá, míg a hegymászt rendkívüli gyönyörűség tölti el ettől a gondolattól.

Bizonyos tevékenységek nagyon hosszú időt vesznek igénybe, de a cél és a visszacsatolás jelenléte mégis rendkívül fontos. Ennek egyik példáját az a hatvankét éves asszony adta, aki az Olasz-Alpokban él, és aki azt mondta, hogy az ő legörömtelibb élményei a tehének gondozása meg a gyümölcsöskert ápolása: „Különleges elégedettséget nyújt számomra a növényekről való

gondoskodás. Szeretem látni, ahogy napról napra növekszenek. Gyönyörűek.” Noha türelmes várakozásra van szükség, ha az ember látja fejlődni a növényeit, erőteljes visszacsatolást kap, s ez még az amerikai városi lakásokban is így van.

Másik példa az óceán magányos áthajózása, amikor valaki hetekig vitorlázhat egy kis hajóban anélkül, hogy szárazföldet látna. Jim Macbeth, aki tanulmányt írt arról, hogyan jelentkezik az áramlat-élmény az óceán áthajózásakor, külön teret szentel annak az izgalomnak, amelyet a hajós érez, miután több napig hiába pásztázza szemével az üres víztükröt, végre feltűnik előtte a horizonton a célul kitűzött sziget körvonala. A legendás óceánjárók egyike így írja le ezt az érzést: „Az elégedettség érzése töltött el, megfejeelve némi hitetlenséggel, hogy a távoli napkoronggal kapcsolatos megfigyeléseim, amelyeket egy össze-vissza mozgó alaplattól végeztem, meg néhány egyszerű táblázat képessé tett arra, hogy valóban megtaláljak egy aprócska szigetet, az óceánon való átkelés után.” Egy másik hajós szavaival: „Minden egyes alkalommal a csodálkozás, a szeretet és a büszkeség ugyanazon keverékét érzem, ahogy megszületik ez az új föld, amely mintha általam és értem teremődött volna.”

Egy tevékenység célja nem mindig olyan világos, mint a tenisz esetében, és gyakran a visszacsatolás sem olyan egyértelmű, mint ahogy a hegymászó gondolataiban megjelenik: „Még nem estem *le*”. Egy zeneszerző például tisztában van vele, hogy dalt akar írni vagy fuvolaversenyt, de ezen túl a céljai általában homályosak. Honnan is tudná, hogy a hangjegyek, amelyeket leír, „jók-e” vagy „rosszak”? Ugyanez a helyzet a festővel, amikor képet fest, és minden olyan tevékenységgel, melyek természetüknél fogva kreatív jellegűek vagy nyitott kimenetelűek. Ezek azonban csak kivételek, melyek erősítik a szabályt: ha valaki nem tanul meg célokat kitűzni, visszacsatolást biztosítani és kiértékelni, akkor nem fogja élvezni ezeket a tevékenységeket sem. Bizonyos alkotó tevékenységekben, ahol lehetetlen előre világos célokat felállítani, az embernek meg kell tanulnia erősen átérezni azt, amit csinál. Lehet, hogy a festőnek nincs határozott elképzelése arról, hogy milyen lesz a kész festmény, de amikor a kép valamennyire elkészült, akkor tudnia kell, hogy ezt akarta-e létrehozni vagy sem. Mi több, egy olyan festőnek, aki élvezzi a festést, belső irányítóját kell, hogy legyen, amely megmutatja neki, mi a „jó” és mi a „rossz”, hogy minden ecsetvonás után megállapíthassa: „Igen, így jó lesz – nem, ez nem lesz jó”. Ilyen belső vezérfonal nélkül lehetetlen megtapasztalni az áramlat élményét.

Néha a tevékenységet irányító szabályokat és célokat menet közben beszélnek meg vagy találják ki. Így például a tizenévesek nagyon élvezik azokat a rögtönzött közjátékokat, amikor megpróbálnak túltenni egymáson a gorombáskodásban, „linkelnek” vagy kifigurázzák a tanáraikat. Az ilyen együttlétek célja a próba-szerencse módszerével alakul ki, és ritkán fogalmazódik meg, gyakorta még az se jut el a résztvevők tudatáig, hogy egyáltalán van cél.

Mindazonáltal világos, hogy ezekben a helyzetekben is kialakítanak saját szabályokat, és a résztvevőknek pontos elképzelésük van arról, hogy mi számít sikeres „húzásnak”, és ki az, aki jól csinálja. Sok tekintetben ilyen egy jó dzsessz-zenekar vagy bármilyen improvizáción alapuló csoport. A tudósok vagy vitázók gyakran hasonló kielégülést érznek, amikor érveik meggyőző erővel hatnak, és elérik a kívánt eredményt.

A visszacsatolás minden tevékenységnél más és más. Némelyek közömbösek olyan dolgokkal szemben, amivel mások egyszerűen nem tudnak betelni. Azok a sebészek például, akik szeretnek operálni, gyakran mondogatják, hogy semmi pénzért nem lennének belgyógyászok, mert egy belgyógyász sose tudja pontosan, hogy jó-e az, amit csinál. Egy műtét során a páciens állapota mindig világos; amíg például a sebből nem ömlik a vér, addig bizonyos részfeladatokat sikeresen elvégeztek. Amikor a beteg szervet eltávolítják, a sebész feladata véget ér, majd az összevarrással mindenki meglegedésére le is zárul a dolog. A pszichiátriát talán még inkább lenézik a sebészek, mint a belgyógyászatot: sebészek beszélgetését hallgatva az ember azt hiheti, hogy a pszichiáter akár tíz évig is kezelhet egy beteget anélkül, hogy tudná, vajon segít-e rajta.

A szakmáját szerető pszichiáternek azonban szintén rendelkezésére áll a folyamatos visszacsatolás: a páciens testtartása, arckifejezése, a hangjában megjelenő tétova felhang, a terápia ülése magával hozott gondolatok – mind fontos jelzések, melyek segítségével a pszichiáter nyomon követheti a terápia eredményességét. A sebész és a pszichiáter között az a különbség, hogy az előbbi a vért meg a vágást tekinti az egyetlen figyelemre érdemes visszacsatolásnak, míg az utóbbi inkább azokat a jeleket, melyek a páciens lelkiállapotát tükrözik. A sebész légyszívűnek tartja a pszichiátert, mert ilyen múlandó célokat tűz ki maga elé; a pszichiáter szerint pedig a sebész érzéketlen, amiért csak a technikai dolgok érdeklik.

A visszacsatolás milyensége, amire törekszünk, önmagában gyakran semmitmondó, hiszen mit számít az, ha beütöm a teniszlabdát a fehér vonalak közé, beszorítom az ellenfél királyát a sakktáblán vagy látom felcsillanni a páciensem szemében a megértés fényét a kezelés végén? Ami ezt az információt értékesé teszi, az az általa hordozott jelképes tartalom: hogy sikerült elérnem a célokat. Ez a tudás teremti meg a rendet a tudatban és erősíti meg az Én felépítését.

Csaknem minden visszacsatolás lehet örömteli, feltéve, hogy logikusan kapcsolódik egy olyan célhoz, amelybe az ember már pszichikai energiát fektetett bele. Ha arra szánám rá magam, hogy egy sétatálcát egyensúlyozzak az orromon, akkor az arcom fölött imbolygó bot látványa bizonyára örömteli pillanatokat jelentene számomra. Vannak azonban olyan információk, melyekre alkatilag sokkal érzékenyebbek vagyunk, mint mások, és jobban is tudjuk értékelni őket.

Az ilyen információkat hordozó visszacsatolásokat valószínűleg többre fogjuk értékelni, mint mások.

Néhány ember például születésétől fogva kivételesen érzékeny a hangokra. Könnyen meg tudják különböztetni egymástól a különböző hangszíneket és hangmagasságokat, s az átlagnál jobban ismernek fel hangkombinációkat és emlékeznek rájuk. Valószínűleg vonzani fogja őket a hangokkal való játszódás lehetősége; megtanulják majd irányítani és átalakítani a hallott információt. Számukra az lesz a legfontosabb visszacsatolás, ha képesek kombinálni a hangokat, ritmusokat és dallamokat. Belőlük lesznek a zeneszerzők, énekesek, előadóművészek, karmesterek és zenekritikusok. Ezzel szemben mások a többi ember személyes jelenlétére érzékenyebbek genetikusan, és az ő jelzéseikre tanulnak meg figyelni. Ők a visszacsatolásnál az emberi érzelmek kifejeződésére figyelnek. Megint másoknak nagyon sérülékeny az Énje, ezért folyamatos bátorításra van szükségük, és számukra az az egyetlen értelmezhető információ, ha győznek egy versenyhelyzetben. Megint mások oly sok energiát fektetnek abba, hogy mások szeressék őket, hogy csakis a dicséret és az elismerés visszacsatolását veszik tekintetbe.

A visszacsatolás fontosságát erősíti meg az a milánói felmérés, amelyet Fausto Massimini professzor vezetésével egy pszichológusokból álló csoport készített vallásos vak nőkkel. Mint ahogy a felmérésükben szereplő többi embert, őket is arra kérték, hogy írják le életük legörömtelibb tapasztalatait. Ezeknek a többnyire születésük óta világtalan nőknek a leggyakrabban említett áramlat-élménye a Braille-írással való könyvek olvasása és az imádkozás volt, valamint bizonyos manuális munkák végzése (horgolás és könyvkötészet), és egymás segítése betegség vagy más szükséghelyzet esetében. Az olasz csoport kutatásában részt vevő több mint hatszáz megkérdezett ember közül, ezek a nők mindenki másnál többre értékelték a visszacsatolás érthető formában való jelenlétét, és az örömteli tevékenység egyik alapvető feltételének tartották. Mivel nem láthatták, mi folyik körülöttük, és a látóknál is inkább szükségük volt arra, hogy tudják, valóban a megvalósulás felé halad-e az, amibe belefogtak.

A feladatra való összpontosítás

Az áramlat-élmény egyik leggyakrabban említett velejárója az, hogy amíg tart, az ember képes elfelejteni az élet minden kellemetlenségét. Ez a tulajdonság annak az eredményeképpen jön létre, hogy az örömteli tevékenységek azt igénylik, hogy az ember teljes figyelmével az előtte álló feladatra koncentráljon – és így egyszerűen nem hagy helyet az elmében a fölösleges információ számára.

A normális mindennapi lét során a tudatunkban hivatlanul megjelenő gondolatok és aggodalmak prédái vagyunk. Mivel a legtöbb munka és általában az otthonlét nem nélkülözi az

áramlat mozgósító erejét, ritkán összpontosítunk valamire olyan intenzíven, hogy a problémák és aggodalmak automatikusan kihullanának a tudatunkból. Így hát az elme szokásos állapotában a váratlanul és sűrűn betörő entrópia váltakozik a pszichikai energia hömpölygésével. Az egyik oka annak, hogy az áramlat miért javítja az élmények minőségét az, hogy a tevékenységek világosan megfogalmazott követelményei rendet parancsolnak és kiküszöbölik a tudatba betörő rendezetlenség zavaró hatását.

Egy lelkes hegymászó fizikaprofesszor így írta le a mászás közbeni lelkiállapotot: „Olyan, mintha megkurtítanák a memóriámba bejutó információt. Kizárólag az előző harminc másodpercre emlékszem és legfeljebb öt percre tudok előre gondolkodni.” Tulajdonképp minden összpontosítást igénylő tevékenységnél hasonlóan szűk az az „ablak”, amely az időre nyílik.

De nemcsak az időtényezőt kell tekintetbe venni. Még ennél is fontosabb például az, hogy csak egy válogatott információrészletet engedünk be a tudatba, így az elménken átsuhanó kellemetlen gondolatok időszakosan kiszorulnak onnan. Ahogy egy fiatal kosárlabdázó elmagyarázta: „Csak a pálya – az az egyetlen, ami számít... Néha kint a pályán eszembe jut valami probléma, például, hogy megint összekaptam a barátnőmmel, de úgy érzem, hogy az semmi a játékhoz képest. Lehet, hogy egész nap ugyanazon a problémán jár az agyad, de ahogy játszani kezdesz, a kutyát se érdekli már az egész!” Egy másik kosaras szavai: „A korombeli srácoknak sok minden jár a fejében, de amikor kosarazol, akkor csak arra tudsz gondolni – csak a kosárlabda, semmi más. Minden más ehhez kapcsolódik.”

Ugyanezt fejtí ki egy szenvedélyes túrázó: „Amikor gyalogolsz, akkor összes problémádról megfeledkezel. Külön világ jön létre, amelynek csak önmaga számára és önmagában van jelentése. Biztosan a koncentráció miatt. Ha már benne vagy egy ilyen helyzetben, akkor az hihetetlenül valóságos lesz, és te a kezekben tartod az egészséget. Ebből fog állni az egész világ.”

Ugyanígy érzésekről számol be egy táncos is: „Azt érzem, hogy csak ide tartozom, sehová máshová... Jobban bírom magamban, mint máskor. Talán nagyon erősen el akarom felejteni a problémáimat. A tánc olyan, mint a terápia. Ha valami nehézségem akad, azt kint hagyom a próbaterem előtt.”

Az óceán áthajózása ugyanezt a jótékony felejtést biztosítja a hajósoknak, csak persze kissé tovább tart: „Nem számít, mennyi apró kényelmetlenségben van részed a tengeren, valódi gondjaid és aggodalmaid elenyésznek, ahogy a szárazföld eltűnik a horizonton. Ha már kint vagyunk a tengeren, nincs értelme a további aggodalmaskodásnak, úgysem oldhatjuk meg problémáinkat, míg el nem érjük a legközelebbi kikötőt... Az élet minden mesterkéltség nélküli lesz, és minden lényegtelennek tűnik a szél, a tenger és az aznap megtett út mellett.”

Edwin Moses, a híres futó így írja le a versenyzéshez szükséges koncentrációt: „Az agyadnak teljesen tisztának kell lennie. Mindent ki kell törölnöd a tudatodból, az ellenfeleddel való küzdelmet, az időeltolódás okozta fáradtságot, a másféle ételleket, a szállodai alvást és a személyes problémáidat – mintha nem is léteznének.”

Noha Moss arról beszélt, mi kell ahhoz, hogy az ember világvversenyt nyerjen, leírása minden olyan koncentrációra igaz, ami bármilyen örömteli tevékenység közben keletkezik bennünk. Az áramlat-élménynek éppoly fontos része az összpontosítás, mint a világos cél és az azonnali visszacsatolás. Ezek együtt hozzák létre a tudat rendjét, és teremtik meg a „pszichikai negentrópia”-jelenségét.

A kontroll paradoxona

Az örömrzet gyakran bukkan föl olyan sportokban, játékokban és más szabadidős tevékenységekben, melyek élesen elválnak a mindennapi, számtalan rossz dolgot tartogató élettől. Ha valaki elveszt egy sakkjátszmát vagy hobbiból barkácsol valamit, nem kell aggódnia; a „valódi” életben ellenben kirúghatják azt az embert, aki elszúr egy üzletet, s előfordulhat, hogy emiatt nem tudja törleszteni a lakásrészletet, és a végén közmunkásként végzi. Az áramlat-élménynek tehát lényeges eleme a tevékenység feletti uralom érzete – vagyis, ha még pontosabbak akarunk lenni, az az érzés, hogy – a valódi élettel ellentétben – itt nem kell aggódnunk, ha mégsem tudjuk kézben tartani a helyzetet.

Egy táncos így számol be az áramlatnak erről az aspektusáról: „Teljesen ellazulok és megnyugszom. Nem félek a kudarctól. Erő és melegség tölt el! Ki akarom terjeszteni határaitam, magamhoz akarom ölelni a világot. Hatalmas erőt érzek magamban arra, hogy kecsességet és szépséget sugározzak.” Egy sakkozó ezt mondja: „Jól érzem magam, és teljesen uralom a saját világomat.”

Amit a megkérdezettek leírnak, az valójában inkább a tevékenység feletti kontroll lehetősége, mint konkrét megvalósítása. A balett-táncos eleshet, eltörheti a lábát és talán sosem csinálja meg a tökéletes forgást, ami pedig a sakkozót illeti, lehet, hogy legyőzi az ellenfele, és sose lesz belőle bajnok. Az áramlat világában a tökéletesség legalább elméletben elérhető.

A tevékenység feletti uralom gyakorlásának ez az érzete gyakran jelen van olyan, egyébként örömet okozó tevékenységekben is, melyek egy kívülálló számára sokkal veszélyesebbnek tűnhetnek, mint a mindennapi élet. Azok a hegymászók, autóversenyzők, bűvárok, barlangászok vagy ejtőernyősök, akik kedvtelésből űzik tevékenységüket, szándékosan olyan helyzetekbe mennek bele, melyek alól hiányzik a civilizált élet biztonsági hálójá. Ezek az emberek azonban

mindannyian olyan áramlat-élményről számolnak be, melyben élesen érzékelik azt, hogy urai az életüknek és az adott helyzetnek.

Általában megszokott dolog úgy magyarázni a veszélyes tevékenységeket élvező emberek motivációját, hogy az valamilyen beteges szükségletből ered: megpróbálnak kiirtani magukból valamilyen mélyen gyökerező félelmet, ezzel kompenzálják valamit, ödipális kötődéseket igyekeznek lerázni magukról vagy „élménykeresők”. Noha nincs kizárva, hogy adott esetben ilyen készletések is jelen lehetnek, megdöbbentő, hogy a kockázatot vállaló emberek – elmondásuk szerint – mennyire nem magából a veszélyből merítik az örömet, hanem abból a képességükből, hogy ezt a veszélyt képesek csökkenteni. Így hát nem annyira az „istenkísértő veszély” beteges élvezetéről van szó, hanem arról a pozitív és egészséges érzelemről, hogy képesek potenciálisan veszélyes erők felett uralkodni.

Fel kell ismernünk, hogy az áramlat-élmény előidézésére alkalmas tevékenységek, bármilyen kockázatosnak látszanak is, olyanok, hogy a tevékenység végzője képes megfelelő jártasságot szerezni bennük, és így gyakorlatilag nullára csökkenti a hibalehetőségeket. A hegymászók például kétféle veszélyt különböztetnek meg: objektívét és szubjektívét. Az első típusba azok az előreláthatatlan fizikai események tartoznak, amelyekkel valaki a hegyen találkozhat: hirtelen vihar, lavina, leeső szikladarab, váratlanul beálló hőmérséklet-csökkenés. Az ember felkészülhet az ilyen esetekre, de sosem láthatja őket előre teljes biztonsággal. A szubjektív veszélyek azok, amelyek a hegymászó felkészültségének hiányából erednek – beleértve azt is, hogy helyesen becsülte-e fel, mennyire lesz nehéz a túra, és hogyan aránylanak ehhez a saját képességei.

A hegymászás lényege, hogy az ember a lehetőségekhez képest elkerüli az objektív veszélyeket, a szubjektív veszélyeket pedig ésszerű felkészüléssel és szigorú fegyellemmel teljességgel kiiktatja. Ennek eredményeképpen a hegymászók őszintén hiszik, hogy a Matterhorn megmászása sokkal biztonságosabb, mint egy manhattani utcán átkelni, ahol az objektív veszélyek – taxisofőrök, biciklisták, buszok meg fosztogatók – sokkal kevésbé kiszámíthatóak, mint a hegyi veszedelmek, és a személyes ügyesség sokkal kevésbé alkalmas a gyalogos biztonságának megőrzésére.

Ahogy ez a példa is bizonyítja, az emberek nem azt élvezik, ha kontrollhelyzetben vannak, hanem ha ezt az uralmat nehéz helyzetekben gyakorolni is tudják. A kontroll átéléséhez fel kell adniuk a védelmező rutincselekedetek biztonságát. Csak akkor győződhetnek meg kontrollhelyzetükről, ha a dolgok kimenetele kétséges, és ezt a kimenetelt befolyásolni tudják valamilyen módon.

A tevékenységeknek egyetlen típusa képez kivételt: a szerencsejátékok. Ezek ugyan örömteli tevékenységek, de eleve véletlenszerű eseményeken alapulnak, amelyeket feltételezhetően nem

befolyásol az egyéni ügyesség vagy felkészültség. A rulettkerék pörgését vagy a Black Jack lapjainak egymás után való felbukkanását a játékos nem képes szabályozni. Úgy tűnik, hogy ebben az esetben az „én irányítom a helyzetet”-érzés lényegtelen az örömmélmény szempontjából.

Az „objektív” feltételek azonban csalókák is lehetnek, hiszen valójában a vérbeli szerencsejátékosok többsége szubjektíve meg van arról győződve, hogy az ő ügyességének létfontosságú szerepe van a végkimenetel szempontjából. Még nagyobb hangsúlyt fektetnek az általuk gyakorolt kontroll szerepére, mint azok, akik olyan tevékenységet végeznek, ahol a felkészültségnek nyilvánvalóan nagyobb szerepe van a helyzet feletti uralomban. A pókerjátékosok meg vannak róla győződve, hogy a győzelmük saját ügyességük eredménye, és nem a szerencsée. Ha veszítenek, akkor már hajlamosabbak nagyobb szerepet tulajdonítani a balszerencsének, de még akkor is szívesebben magyarázzák a végkifejletet valamilyen saját személyes hibájukkal. A rulettjátékosok bonyolult szisztémákat dolgoznak ki, hogy megjósolják, hogyan fog pörögni a kerék. Általánosságban a szerencsejátékosok gyakran élnek abban a hitben, hogy a jövőbe látnak, legalábbis a célok és szabályok azon szűk határai között, melyeket a játék megszab. A tevékenység uralmunk alatt tartásának eme legősibb érzete – melynek előfutárai között ott van a jövőmondás minden kultúrát átjáró szertartása – az egyik legnagyobb vonzereje ennek a játéknak.

Az entrópiamentes világban való lét érzete legalább részben megmagyarázza, hogy az áramlat-élménnyel járó tevékenységek miért tudják annyira rabul ejteni az embert. A regényírók gyakran használták a sakkozást mint metaforát a valóság elől való menekülés leírására. Vlagyimir Nabokov novellája, „A Luchin-védelem” egy fiatal sakkzsénit ír le, aki annyira belemerül a játékba, hogy életének többi része – a házassága, a barátai, a megélhetése – is a sakkasztrológia szabályai szerint kell, hogy folyjon. Luchin megpróbál megbirkózni ezekkel a problémákkal, de képtelen őket másként látni, mint sakk-állásokként. A felesége, a Fehér királynő, aki 1:3-on áll, és a fekete bástya fenyegeti, aki mellesleg Luchin ügynöke – és így tovább. Luchin, amikor személyes konfliktusait próbálja megoldani, a sakk stratégiájához folyamodik, és annak szenteli az energiáját, hogy feltalálja a „Luchin-védelmet”, mely sérthetetlenné teszi őt a külső támadások ellen. Ahogy a való életben széthullanak a kapcsolatai, Luchin hallucinálni kezd, és hallucinációiban az életében fontos szerepet játszó emberek bábukká válnak egy óriási sakkasztrológián, és megpróbálják őt sarokba szorítani. Végül felrémlik előtte a problémával szembeni tökéletes védelem – és kiugrik a szálloda ablakán. Az efféle sakk-történetek nem is rugaszkodnak el annyira a valóságtól, mint hinnénk; sok sakk nagymester, beleértve a legelső és a legutolsó amerikai bajnokot, Paul Morphyt és Bobby Fischert, annyira beleélte magát a sakkjáték logikusan

elrendezett és szépségesen ésszerű világába, hogy végül hátat fordított a „valódi” világ zűrzavaros kavalkádjának.

Az a felvillanyozottság még jellegzetesebb, amit a szerencsejátékosok akkor éreznek, mikor megpróbálják „kitotózni” a vakszerencse fordulatait. Már a néprajztudomány legelső képviselői írtak az észak-amerikai síksági indiánokról, akik olyan hipnotizált állapotba kerülnek a bölénycsontokkal játszott szerencsejáték közben, hogy a vesztesek gyakran ruha nélkül hagyják el a sátrat télvíz idején, miután eljátszották fegyvereiket, lovaikat és a feleségeiket is. Csaknem minden örömszerző tevékenységre „rá lehet szokni”, mint a kábítószerre, abban az értelemben, hogy tudatos választási lehetőség helyett más tevékenységeket kizorító szükségszerűséggé válik. A sebészek szerint a műtétekre is rá lehet szokni – „mintha heroint szedne az ember”.

Amikor valaki annyira rabja lett egy örömteli tevékenység kontrollálása élvezetének, hogy már semmi másra nem tud figyelni, akkor leglényegesebb kontrollját veszíti el: tudattartalma meghatározásának szabadságát. Az örömteli tevékenységeknek van tehát egy potenciálisan veszélyes oldala is: noha képesek arra, hogy az élet minőségét javítsák azzal, hogy rendet teremtenek a tudatban, rabjukká is válhat az ember, és ezen a ponton az Én foglya lesz, a rend egy bizonyos adott formájának, és nem akar többé foglalkozni az élet kétes és zavaros dolgaival.

Az Én-tudat elvesztése

Korábban már láttuk, hogy amikor egy tevékenység teljesen leköt minket, akkor nem marad elég tere a figyelemnek arra, hogy a múlttal, a jövővel vagy bármilyen pillanatnyilag jelentéktelen ingerrel foglalkozzon. Az egyik dolog, ami ilyenkor eltűnik a gondolataink közül, különös figyelmet érdemel, mivel a normális életben oly sokat foglalkozunk vele: a saját Énünk. Egy hegymászó így írja le ezt az élményét: „Olyan zen-érzés, mint a meditáció vagy a koncentráció. Pontos, hogy gondolataid végig egyfelé irányuljanak, mert nem feltétlenül jó, ha az ego túlságosan összefonódik a hegymászással. Amikor a cselekvés automatikussá válik, bizonyos értelemben az egótól is mentesül. Valahogy mindig a jó dolgot csinálod anélkül, hogy gondolkodnál rajta vagy egyáltalán csinálnál valamit... Csak úgy megtörténik minden, és mégis összefogottabb vagy, mint valaha.” Vagy egy híres vitorlázó szavaival: „Így hát megfeledekezel önmagadról, megfeledekezel mindenről, csak azt látod, hogyan játszik a hajó a tengerrel, hogyan játszik a tenger a hajó körül, és mindent magad mögött hagysz, ami ehhez a játékhoz nem feltétlenül szükséges...”

Annak az érzésnek a hiányát, hogy a világtól különböző és önálló lények vagyunk, gyakran kíséri a környezettel való eggyé olvadás érzete, legyen ez a környezet egy hegy, egy csapat, vagy az itt következő japán fiú esetében, aki egy motoros banda tagja; több száz a „roham” során végiggördülő motor Kyoto utcáin. „Megértek valami fontosat, amikor mind együtt vagyunk.

Kezdetben nem vagyunk teljes harmóniában egymással. De ha a Roham jól megy, akkor... akkor mindegyikünk érzi a többiekét. Hogy is fejezzem ki magam?... Amikor eggyé válunk lelkileg. Ilyenkor tényleg nagyon jó. Amikor mind eggyé válunk, megérték valamit. Hirtelen rádöbbenek: «mind egyek vagyunk», és azt gondolom, »ha olyan gyorsan megyünk, ahogy csak bírunk, akkor igazi «Roham lesz»... Amikor ráébredünk, hogy egy test vagyunk mind, az a legklasszabb a világon. Mikor úgy érzed, hogy most hű de gyorsan mész, abban a pillanatban nincs ennél jobb.»

Ez az „egy testté válás”, amit ez a japán tizenéves olyan élethűen írt le, fontos mozzanata az áramlat-élménynek. A résztvevők ugyanolyan konkrét érzésként élik át, mint az éhség vagy a fájdalom megszűnését. Élményként nagyszerű ez az érzés, de ahogy majd később látni fogjuk, megvannak a maga veszélyei.

Az Énnel való foglalkozás fogyasztja pszichikai energiánkat, hiszen a való életben gyakran érezzük fenyegetve magunkat, s ilyenkor vissza kell hoznunk az önmagunkról alkotott képünket a tudat középpontjába, hogy megtudhassuk, vajon komoly-e a Fenyegetés vagy sem, és hogyan reagálunk rá. Ha például megyek az utcán és észreveszem, hogy az emberek utánam fordulnak és vigyorognak, akkor az a normális, ha azonnal aggódni kezdek, nincs-e valami baj? Talán valami vicces van a megjelenésemben, abban, ahogy járok, vagy piszkos az arcom? Napjában százszor is emlékeztetnek minket arra, milyen sérülékeny az Énünk, és valahányszor ez történik, pszichikai energiánkat arra vesztegetjük, hogy megpróbáljuk helyreállítani a tudat rendjét.

Az áramlatban azonban nincs helye az önvizsgálatnak. Mivel az örömteli tevékenységeket világos cél, stabil szabályok, a készségek és a feladatok egymáshoz viszonyított összhangja jellemzi, az Énnel kapcsolatos fenyegetéseknek nincs nagy terük. Amikor egy hegymászó épp kapaszkodik felfelé a sziklafalon, ez teljes mértékben lefoglalja. Ilyenkor száz százalékig hegymászó és semmi más, hiszen különben túl sem élné. Senkinek és semminek nincs módja arra, hogy az Énje bármelyik oldalát megkérdőjelezze. Nem számít, hogy piszkos-e az arca. Az egyetlen valódi fenyegetés magától a hegytől eredhet, de egy jó hegymászó ezt felkészülten várja, és semmi szüksége sincs arra, hogy az Énje szerepet játsszon ebben a folyamatban.

Az, hogy az Én hiányzik a tudatból, nem azt jelenti, hogy az áramlatban valaki feladja a pszichikai energia feletti uralmát, vagy hogy nincs tudatában annak, mi történik az agyában vagy a testével. Általában épp az ellenkezője igaz. Amikor valaki először hall az áramlat-élményről, akkor valahogy azt feltételezi, hogy az Én teljes feladásával és passzivitásával jár, valami olyasmi, mint amikor nyáron kifelészünk napozni, és igyekszünk nem gondolni semmire. Az elképzelés téves, mert a tökéletes élmény nagyon is aktív szerepet szán az Énnek. Egy hegedűs például a legnagyobb mértékben tudatában van ujjai minden mozdulatának, csakúgy, mint a fülébe jutó hangoknak, és a darab egészének – mind analitikusan, hangjegyről hangjegyre, mind

pedig holisztikusan, összefüggéseiben. Egy jó futó általában tudatában van minden egyes fontos izomcsoportja működésének. Lélegzése ritmusának és ellenfelei pillanatnyi teljesítményének a verseny során. A sakkjátékos nem lelhetné örömét a játékban, ha nem lenne képes szándékosan előhúzni memóriájából a lejátszott partikat, lépéseket és kombinációkat.

Így hát az Én-tudat elvesztése nem egyenlő az Én hiányával, még kevésbé a tudatosság hiányával, csak az Énről való tudás hiányzik. Az Én fogalma csúszik le a tudatküszöb alá, az az információ, amelynek segítségével önmagunkat szoktuk megjeleníteni. Úgy tűnik, nagyon kellemes érzés, ha képesek vagyunk egy időre megfeledkezni arról, kik is vagyunk. Amikor nem foglalkozunk túl sokat saját énünkkel, akkor lehetőséget kapunk arra, hogy kiterjesszük az önmagunkról alkotott fogalmunk határait. Az Én-tudat elvesztése Én-transzcendenciához vezethet, ahhoz az érzéshez, hogy lényünk határai az eddiginél kijebb tolódtak.

Ez az érzés nem a képzelet játéka, hanem azon az adott tapasztalaton alapul, hogy közeli kapcsolatba kerültünk valami Mással, méghozzá oly közelibe, hogy egy időre eggyé válunk egyébként önmagunktól eltérő, idegen dolgokkal. A hosszú éjszakai őrökdekések alatt a magányos vitorlázó kezdi úgy érezni, hogy a hajója önmaga kiterjesztése, amely ugyanabban a ritmusban halad a közös cél felé. A hegedűs, akit beburkolnak az általa világra segített hanghullámok, úgy érzi, hogy a „szférák zenéjének” a része. A hegymászó, aki a szikla felületének azokra az apróbb egyenetlenségeire összpontosít, melyek biztonságosan megtartják majd őt, arról számol be, hogy milyen közeli rokonságban érzik magukat ujjai a sziklával, hogyan olvad bele a törékeny test a szikla, az ég és a szél összhangjába. A sakkjátékosok, akiknek a figyelmét órákig lefoglalja a táblán folyó logikai versengés, a versenyen úgy érzik magukat, mintha valami hatalmas erőterbe kerültek volna, és a lét egy másik, nem anyagi dimenziójában ütköznének meg más erővel. A sebészeknek nehéz műtétek közben olyan érzésük támad, mintha az orvosok és az asszisztencia egyetlen organizmus lenne, amelyet ugyanaz a cél mozgat; akárcsak egy „balettkar” szereplőinél, ahol az egyén alárendelődik a csoport előadásának, és mindannyian osztoznak az erő és a harmónia érzésében.

Kezelhetjük költői hasonlatokként ezeket a vallomásokat és annyiban hagyhatjuk a dolgot. Fel kell azonban ismernünk azt, hogy olyan tapasztalatokra utalnak, melyek éppoly valóságosak, mint az éhségérzet, vagy mint amikor nekimegyünk egy falnak. Nincs bennük semmi rejtélyes vagy misztikus. Amikor valaki minden pszichikai energiáját egy adott kapcsolatnak szenteli – legyen az egy másik személy, egy hajó, egy hegy vagy egy zenemű – akkor ténylegesen része lesz egy olyan cselekvésrendszernek, amely nagyobb, mint addigi Énje volt. Ez a rendszer a tevékenység szabályaiból meríti a formáját, energiáját pedig az adott személy figyelméből nyeri. De a rendszer maga igazi – szubjektíve épp annyira igazi, mint amikor valaki egy család, egy cég

vagy egy csapat része –, és a részét alkotó Én, kitágítja a határait és összetettebb lesz, mint előtte volt.

Az Én ilyen fejlődése csak akkor következik be, ha a kapcsolat örömteli, vagyis a közönségestől eltérő cselekvési lehetőségeket kínál, valamint felkészültségünk folyamatos tökéletesítését. Olyan cselekvésrendszerekben is elveszíthetjük önmagunkat, melyek semmi mást nem kívánnak tőlünk, csak hitet és elkötelezettséget. Az ortodox vallások, a tömegmozgalmak és a szélsőséges politikai pártok önmagunk meghaladásának olyan lehetőségeit kínálják, melyeket milliók fogadnak el őszinte lelkesedéssel. Ezek egyúttal lehetővé teszik az Én határainak kitágítását, azt az érzést, hogy az ember valami nagy és fontos dolognak a része. Az igazi hívő konkrétan is részévé válik a rendszernek, mivel pszichikai energiája hitének céljai és szabályai szerint összpontosul és formálódik, azonban nem lép igazi kölcsönhatásba a hitrendszerrel; inkább csak „hagyja, hogy pszichikai energiája feloldódjon benne. Az ilyen alávetettségéből nem eredhet semmi új; a tudatban beállhat a várva várt rend, de ezt a rendet nem annyira mi érzük el, mint inkább ránk erőltetik. Az igazi hívő énje még a legjobb esetben is kristályra hasonlít: erős és csodálatosan szimmetrikus, de nagyon lassan növekszik.

Nagyon fontos és első látásra paradoxnak tűnik, hogy az áramlat-élmény során az ember elveszti az Én-érzetét, és utána az Én megerősödve kerül ki a tapasztalatból. Úgy tűnik, mintha Én-tudatunk időnkénti feladása egyenesen szükséges lenne ahhoz, hogy erős Énképet tudjunk felépíteni magunkban. Ennek oka meglehetősen világos. Az áramlat-élmény során lehetőségünk adódik, hogy a legjobbat nyújtsuk, ami tőlünk telik, és folyamatosan egyre magasabb szintre kell emelnünk készségeinket. Az élmény átélésekor nincs szükségünk arra, hogy elgondolkodjunk azon, mit is jelent ez az Énünk számára – ha mégis tudatosak vagyunk, akkor élményünk nem lehetett túl mély. Utána azonban, mikor magának a tevékenységnek vége és az Én-tudat visszatér, az Én már nem ugyanaz, mint az áramlat-élmény előtt volt: új készségekkel és teljesítményekkel lett gazdagabb.

Az idő átalakulása

A tökéletes élmény egyik legjellegzetesebb vonása, hogy az idő nem úgy múlik, ahogy máskor szokott. Az objektív, külső időtartam, amelyet olyan tőlünk független eseményekkel mérünk, mint a nappal és az éjszaka váltakozása, vagy az órajárása, lényegtelenné válik a tevékenység diktálta ritmus mellett. Az órák úgy telnek, mint a percek; a legtöbbben arról számolnak be, hogy az idő sokkal gyorsabban múlik, mint máskor. Néha azonban épp az ellenkezője igaz. A balett-táncosoknak sokszor egy nehéz forgás, amely a valós időben egy másodpercet sem vesz igénybe, hosszú percekig tart. „Két dolog történik egyszerre. Az egyik,

hogy bizonyos értelemben tényleg nagyon gyorsan zajlik le minden. Miután vége, úgy tűnik, hogy igen hamar lejátszódott. Látom, hogy éjjel egy óra, és azt mondom, hát néhány perce még csak este nyolc volt. De miközben táncolok, olyan érzés, mintha sokkal tovább tartana, mint ameddig valójában tarthatott.” Talán az tűnik a legbiztosabb összefoglaló megállapításnak, hogy az áramlat-élmény közben az időérzéknek kevés köze van az órával lemérhető pontos időtartamhoz.

Itt is vannak azonban kivételek, melyek erősítik a szabályt. Egy kiváló szívsebész, aki mellel nagy örömet talál munkájában, híres arról a képességéről, hogy operáció közben bármikor meg tudja mondani a pontos időt maximum fél perc eltéréssel, anélkül, hogy ránézne az órájára. Ebben az esetben azonban az időzítés feltétlenül szükséges a munkájához. Mivel a műtéteknek csak egy kicsi, de nagyon nehéz részét végzi, általában egyszerre több műtéten dolgozik, és úgy kell átmennie egyik esettől a másikhoz, hogy ne tartsa föl azokat a kollégáit, akik az operációk addigi fázisait végzik. Másoknál is gyakorta megtalálható ez a készség, ha az időnek nagy szerepe van a tevékenységeikben. Ilyenek például a rövid- és hosszútávfutók, akiknek nagyon érzékenyen kell követniük a percek és másodpercek múlását, hogy a verseny során megfelelő legyen az időzítésük. Ilyen esetekben az időérzék az egyik olyan készség, amely szükséges ahhoz, hogy a tevékenységet jól végezhessük, és így inkább hozzájárul a tevékenység öröméhez, mint elvon abból.

A legtöbb áramlat-tevékenység azonban nem függ a mért időtől, hanem megvan a maga menete és ütemezése, mint például a baseballnak, ahol az események sorrendje adja az átmenetet egyik állapotból a másikba, tekintet nélkül arra, hogy vajon egyenlő ideig tartanak-e. Nem világos, hogy az áramlatnak ez a jellemzője csak kéretlen velejárója-e az intenzív összpontosításnak, amelyet az adott tevékenység igényel, vagy pedig olyasmi, ami saját jogán járul hozzá a tapasztalat pozitív jellegéhez. Noha valószínűnek tűnik, hogy az időről való megfélelkezés a leglényegesebb eleme az örömmérzetnek, az idő rabságából való szabadulás csak fokozza a tevékenységekben való teljes elmélyülés élvezetét.

AZ AUTOTELIKUS ÉLMÉNY

A tökéletes élmény kulcsfontosságú eleme, hogy önmagában hordja jutalmát. Még ha kezdetben egyéb okok miatt kezdtünk is bele valamibe, a bennünket teljesen lekötő cselekvés belső jutalomértékűvé válik. A sebészek azt mondják: „Olyan élvezet dolgozni, hogy akkor is csinálnám, ha nem kellene”. A vitorlázók szerint: „Sok időt meg pénzt szánok erre a hajóra, de megéri – a nyomába sem érhet semmi annak az érzésnek, mikor vitorlázom vele”.

Az „autotelikus” kifejezés görög eredetű; az „*auto*” azt jelenti belőle, hogy „ön-”, a „*telos*” pedig annyit tesz, hogy „cél”. A kettő együtt önmagáért való tevékenységet jelent, olyat, amit nem valami jövődöbeli haszon reményében végzünk, hanem pusztán magának a tevékenységnek a kedvéért. Nem autotelikus élmény, ha azért spekulálunk a tőzsdén, hogy pénzt keressünk vele; ám ha azért csináljuk, hogy megbizonyítsuk, milyen ügyesen meg tudjuk jósolni, hogyan alakul a piac, akkor már igen – pedig a végösszeg fillérre azonos lehet mind a két esetben. Ha azért tanítjuk a gyerekeket, hogy jó állampolgárok váljanak majd belőlük, akkor az élmény nem autotelikus; ha azért, mert élvezzük a velük-való foglalkozást, akkor igen. Ami a két helyzetben lejátszódik, az tökéletesen azonos is lehet, kivéve, hogy amikor autotelikus élményről van szó, akkor magára a tevékenységre figyelünk, amikor pedig nem, akkor a tevékenység következményeire.

A legtöbb általunk végzett tevékenység se nem tisztán autotelikus, se nem tisztán exotelikus (ahogy a pusztán külső okokból végzett tevékenységeket nevezzük), hanem a kettő kombinációja. A sebészek általában exotelikus elvárásoktól hajtva kezdenek bele hosszú és fáradtságos tanulmányaikba: segíteni akarnak másokon, jól akarnak keresni, megbecsülést szeretnének szerezni maguknak. Ha szerencsájük van, akkor egy idő után elkezdik élvezni a munkájukat, és akkor az operáció autotelikus élménnyé válik számukra.

Vannak olyan dolgok is, melyekre kezdetben külső erők akaratumk ellenére kényszerítenek, de később belső jutalomértékűvé válnak. Az egyik barátom, akivel még évekkel ezelőtt egy irodában dolgoztam, különleges képességgel rendelkezett. Ha különösen unalmas munkát kellett végeznie, hirtelen félig behunyt szemmel, elvarázsolt arckifejezéssel felnézett és dúdolni kezdett valamit – egy Bach-korált, egy Mozart-hegedűversenyt, egy Beethoven-szimfóniát. A „dúdolás” kifejezés azonban korántsem képes annak kifejezésére, amit ő csinált. Lejátszotta az egész darabot, hangjával utánozva a részletben megtalálható fontosabb hangszereket, egyszer panaszosan sírt, mint a hegedű, máskor zümmögött, mint a fagott, vagy recsegett, mint egy barokk trombita. Mi, többiek pedig lélegzetvisszafojtva hallgattuk, aztán pedig felfrissülve folytattuk a munkát. A legkülönösebb az, ahogy a barátom szert tett erre a különös képességre. Az édesapja klasszikus zenei koncertekre hordta őt már hároméves korától; ahol kimondhatatlanul unatkozott, annyira, hogy időnként el is aludt a széken, és csak arra ébredt föl, ha a papája rászózott egyet. Hamarosan megutálta a koncerteket, a klasszikus zenével és feltehetőleg az apjával együtt – de évről évre rákényszerítették, hogy végigcsinálja ezt a gyötrelmes procedúrát. Aztán egy este, mikor körülbelül hétéves lehetett, egy Mozart-opera nyitánya közben megérintette valami, amit csak extatikus látomásként volt képes leírni: hirtelen felismerte a darab zenei szerkezetét, és teljesen lenyűgözte az érzés, hogy egy új világ tárul fel

előtte. Három év keserves zenehallgatás kellett ehhez a megvilágosodáshoz, hogy kifejlődjön benne, még ha öntudatlanul is, az a zenei készség, amely aztán egy ponton lehetővé tette, hogy érzékelje azt a megmozgató erőt, amelyet Mozart a muzsikájába épített.

Neki persze szerencséje volt, hiszen sok gyerek soha nem jut odáig, hogy felismerje a rejtett lehetőségeket abban a tevékenységben, amelybe belekényszerítették, és a dolog úgy végződik, hogy egy életre megutálja az egészet. Vajon hány meg hány gyerek gyűlölte meg a klasszikus zenét, mert a szülei arra kényszerítették őket, hogy tanuljanak meg valamilyen hangszeren játszani? A gyerekeknek – a felnőtteknek is – gyakran külső indíttatásra van szükségük ahhoz, hogy megtegyék az első lépéseket egy olyan tevékenység felé, amely a figyelem bonyolult újrendeződését igényli. A legtöbb örömmézzel járó tevékenység nem természetes; olyan erőfeszítést igényel, melytől kezdetben idegenkedünk. Ám, ha egyszer kapcsolatba kerültünk a tevékenységgel, visszacsatolást kapunk készségeinkről és a tevékenység önjutalmazóvá válik.

Az autotelikus élmény meglehetősen különbözik azoktól az érzésektől, melyek életünk folyamán felbukkannak bennünk. Sok dolog, amelyet meg kell tennünk, önmagában nem hordoz értéket, és csak azért tesszük meg, mert muszáj, vagy pedig mert azt reméljük, hogy később kifizetődik. Sokan érzik úgy, hogy a munkával töltött időt elvesztegetik – elidegenedtek a munkájuktól, és a befektetett pszichikai energia semmivel sem teszi erősebbé az Énjüket. Olyanok is sokan vannak, akiknek még a szabadidejük is pocsékba megy. A „munka utáni lazítás” csakugyan pihentető, de általában passzívan felszívott információk alkotják, és nincs mód semmilyen készség alkalmazására vagy új cselekvési lehetőségek felfedezésére. Ennek eredményeképpen az élet részben unalmas, részben szorongást keltő tevékenységekkel telik el, melyek fölött az illető személy nem képes uralmat gyakorolni.

Az autotelikus élmény egy másik szintre emeli az életet. Az elidegenedés átadja a helyét az elkötelezettségnek, az unalmat felváltja az öröm, a tehetetlenség átváltozik az uralom érzetévé, és a pszichikai energia nem vész el külső cél szolgálatában, ehelyett az Én-érzetet erősíti. Amikor egy tevékenység-belső jutalommal, bír, az élet már a jelenben igazolást nyer, és nincs szükség arra, hogy túsul ejtsék valami eljövendő képzeletbeli jutalom kedvéért.

Ahogy azonban az előző részben már láttuk, fontos, hogy tisztában legyünk azzal: az áramlat-élmény annyira rabul ejthet, hogy aztán nem akarunk lemondani róla semmi áron. Ki kell békülnünk a gondolattal, hogy a világon semmi sem egyértelműen pozitív, hogy mindenféle hatalmat lehet rosszra is használni. A szerelemből lehet gyűlölet, a tudomány pusztítást hozhat, a túlbujánzó iparosodás szennyezi a környezetet. A tökéletes élmény egyfajta energia, és az energia egyaránt válhat hasznunkra és kárunkra is. A tűz meleget ad, de éget is, az atomenergia áramot szolgáltat, de el is törölheti az emberiséget a föld színéről. Az energia hatalom, de a

hatalom csak eszköz. Az elérendő cél határozza meg, hogy gazdagabbá vagy fájdalmasabbá teszi-e életünket. De Sade márki a gyönyör egyik formájává tökéletesítette a fájdalmat, és valóban, a kegyetlenség furcsa módon az öröm egyik általános forrása olyan emberek számára, akik nem tettek szert kifinomultabb készségekre. Az emberek vonzódnak az erőszakhoz még az úgynevezett „civilizált” társadalmakban is, melyek megpróbálják az életet mindenki számára kellemessé tenni úgy, hogy emiatt senki se szenvedjen hátrányt. A rómaiakat gladiátorviadatok szórakoztatták, a viktoriánus Anglia szívesen fizetett azért, hogy láthassa, amint a kotorékebek patkányokat tépnek szét, a spanyolok a bikaviadalért lelkesednek, a mi kultúránk pedig a bokszmeccsekért.

Vietnami vagy más háborús veteránok néha nosztalgiával beszélnek a harci bevetésekről, melyeket áramlat-élményként éltek át. Egy rakétakilövő mellett az élet nagyon egyszerű: az a cél, hogy megsemmisítsd az ellenséget, mielőtt az megsemmisít téged, a jó és a rossz magától értetődő fogalmak, kezedben az irányítás, és semmi nem von el tevékenységedtől. Ez az élmény még akkor is izgalmasabb minden civil tapasztalatnál, ha valaki utálja a háborút.

A bűnözők gyakran mondanak olyasmit, hogy „ha mutat nekem valamit, ami legalább olyan izgalmas, mint belopózni valakinek a házába éjjel és elemelni az ékszereket anélkül, hogy bárki felébredne, akkor majd azt fogom csinálni”. A legtöbb „fiatalkori bűnözést” – autólópást, vandalizmust, általában véve a garázda viselkedést – ugyanez az áramlat-élményre irányuló szükséglet motiválja, amelyre a való életben nincs mód. Amíg a társadalom jelentős részének alig van lehetősége arra, hogy igazi feladatokkal találkozzon, és még kevesebb arra, hogy kifejlessze magában a hasznosításukhoz szükséges készségeket, addig az erőszak és a bűnözés továbbra is vonzani fogja azokat, akik nem tudják megtalálni az utat a teljesebb autotelikus tapasztalatok felé.

A kérdés még bonyolultabbá válik, ha elgondolkodunk azon, hogy azok a nagyra becsült tudományos és ipari tevékenységek, melyek később kétes, sőt ijesztő eredményekkel jártak, eredetileg rendkívül örömteliek voltak. Robert Oppenheimer „aranyos kis problémának” hívta az atombombán végzett munkáját, és semmi kétség afelől, hogy az ideggázok előállítására vagy egy háború menetének megtervezésére élvezetes tevékenység a résztvevők számára.

Az áramlat-élmény, mint minden más, nem abszolút értelemben „jó”. Csak annyiban az, hogy segíthet az életet gazdagabbá, érdekesebbé, jelentősebbé tenni, és mert fokozza az Én erejét és komplexitását. Azt, hogy egy bizonyos áramlat-tevékenységnek az eredménye tágabb értelemben jó-e, bonyolultabb társadalmi kritériumok alapján kell megítélnünk. Ugyanez igaz azonban minden emberi tevékenységre, legyen az politika, vallás vagy tudomány. Egy bizonyos vallás lehet jó egy valakinek vagy egy csoportnak, de elnyomhat másokat. A kereszténység

segített beolvasztani a római birodalom összeomlóban levő etnikai közösségeit egy új egységbe, de eszközül szolgált arra, hogy megsemmisítsen számos olyan kultúrát, mellyel később kapcsolatba került. Egy bizonyos tudományos eredmény lehet jó néhány tudós vagy a tudomány számára, de az emberiség egészének rossz. Illúzió abban hinni, hogy van olyan megoldás, amely mindig mindenkinek jó, semmilyen emberi teljesítmény nem lehet a végső. Jefferson nyugtalanító szavai, hogy „örökké tartó őrködés a szabadság ára”, politika területén kívül is érvényesek. Folyamatosan újra kell értékelnünk, amit csinálunk, hogy szokásaink és a régi bölcsességek ne tegyenek minket vakká az új lehetőségekkel szemben.

Értelmetlen lenne azonban egy energiaforrást csak azért elvetni, mert rosszra is használható. Ha az emberiség kitiltotta volna életéből a tüzet, mert pusztítani is lehet vele, akkor nem sokban különböznénk az emberszabású majmaktól. Ahogy Démokritosz oly egyszerűen mondta valamikor: „A víz lehet jó is, rossz is, hasznos vagy veszélyes. A veszélyre azonban van egy orvosság: meg kell tanulni úszni.” Az úszás ez esetben azt jelenti, hogy meg kell tanulnunk különbséget tenni az áramlat hasznos és ártalmas formái között, és minél jobban igyekezzünk kihasználni az előbbit, az utóbbi elé pedig gátakat állítani. Meg kell tanulnunk élvezni a mindennapi életet anélkül, hogy megakadályoznánk ugyanebben másokat.

(Csikszentmihályi Mihály: Flow, Az áramlat, A tökéletes élmény pszichológiája.

Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001.)

Csíkszentmihályi Mihály

ÁRAMLAT ÉS KULTÚRA

Az amerikai demokrácia egyik fő eleme, hogy a boldogság keresését tudatos politikai célkitűzéssé emelte, sőt tulajdonképp a kormány felelősségére bízta. Noha talán a Függetlenségi Nyilatkozat az első olyan dokumentum, amely konkrétan megfogalmazza ezt a célt, valószínűleg egyetlen társadalmi rendszer sem maradhatott fenn túl soká, ha állampolgárainak semmi reményük nem volt arra, hogy vezetőik boldogabbá teszik őket. Természetesen sok olyan, elnyomáson alapuló kultúra van, melyeknek polgárai kifejezetten zsarnoki uralkodókat is hajlandóak eltűnirni. A piramisépítő rabszolgák ezért lázadtak föl ritkán, mert a többi lehetőséggel összehasonlítva egy hatalomvágyó fáraó rabszolgáinak lenni még mindig valamivel fényesebb jövőt biztosított számukra.

Az utóbbi néhány nemzedék alatt a szociológusok igen óvakodnak attól, hogy értékítéletet mondjanak más kultúrákról. Minden olyan összehasonlítás, amely nem szigorúan a tényeken alapszik, azt kockáztatja, hogy rosszindulatúnak bélyegzik. Nem illik azt mondani, hogy egy kultúra szokásai, hite vagy intézményei bármilyen szempontból jobbak, mint egy másiké. Ez a „kulturális relativizmus”, amelyet századunk elején az antropológusok alakítottak ki válaszul a viktoriánus társadalom önelégült, etnocentrikus gyarmattartói viselkedésére, amikor a nyugati ipari társadalmak úgy gondolták, hogy ők az evolúció csúcsa és minden tekintetben civilizáltabbak, mint a technikailag kevésbé fejlett kultúrák. Ez a fensőbbségünkbe vetett naiv hit már rég a múlté. Még mindig tiltakozunk, ha egy arab fiatalember egy teherautónyi robbanóanyaggal behajt valamelyik követségre, és felrobbantja magát, de már nem érezzük magunkat erkölcsileg felsőbbrendűnek, elítélve azt a hitét, hogy a Paradicsomnak külön fenntartott helye van a magukat feláldozó harcosok számára. Megtanultuk elfogadni azt, hogy erkölcsi szempontjaink egyszerűen elvesztik jelentőségüket saját kultúránk határain kívül. Az új dogma szerint megengedhetetlen egy bizonyos értékrend alapján értékelnünk egy másikat, és mivel minden kultúrák közötti értékelési folyamatban kell lennie legalább egy olyan értékrendnek, amely valamelyik kultúra számára idegen, az összehasonlításnak még a lehetősége is elvész.

Ha feltételezzük, hogy a tökéletes élmények szerzésére irányuló vágy minden emberi lény legfőbb célja, a kulturális relativizmus folytán beálló értelmezési nehézségek már nem lesznek olyan elrettentőek. Minden társadalmi rendszer értékelhető abból a szempontból, hogy milyen fokú pszichikai entrópiát okoz, és a rendszer által létrehozott lelki zavarok mértékét nem egyik

vagy másik hitrendszerhez hasonlítva kell megítélni, hanem az adott társadalom polgárainak saját céljaihoz viszonyítva. A kiindulópont talán az lehet, hogy egy társadalomról akkor mondhatjuk el, hogy „jobb”, mint egy másik, ha több embernek van módja arra, hogy élményei egybeessenek célkitűzéseivel. Egy másik lényeges kritérium az lehetne, hogy ezek a tapasztalatok egyéni szinten az Én fejlődését segítsék elő, és minél több ember számára egyre komplexebb készségek felépítését tegyék lehetővé.

Egyértelmű, hogy a kultúrák különböznek egymástól abban a tekintetben, hogy melyik milyen fokú „boldogságkeresést” tesz lehetővé. Némely társadalmakban és némely időszakokban az élet minősége bizonyosan jobb, mint máskor, másutt. A tizennyolcadik század vége felé az átlagos angol valószínűleg sokkal rosszabb helyzetben volt, mint akár előtte, akár száz évvel utána. A tények alapján az ipari forradalom nemcsak több generáción át megrövidítette a társadalom tagjainak életét, de gonoszabbá és kíméletlenebbé is tette őket. Nehéz elképzelni, hogy azok a takácsok, akiket öt éves korukban elnyelt az „ördög malma”, és heti hetven órát vagy még többet dolgoztak, míg csak bele nem haltak a kimerültségbe, valaha is azt érezhették volna, hogy – függetlenül értékrendjüktől vagy hitüktől – azt kapták az élettől, amit vártak.

Hogy egy másik példát mondjak, a Dobu-sziget lakóinak kultúrája Re Fortune antropológus beszámolója szerint azon alapult, hogy állandóan ébren tartotta a varázslatoktól való rettegést, a legközelebbi rokonok közt is uralkodó gyanakvást és a vérbosszút. Még az is komoly feladat volt, hogy valaki elvégezze a szükségét, mert ilyenkor ki kellett mennie a bozótba, ahol bárkit gonosz varázslat támadhat meg, amikor egyedül van a fák között. Nem mintha a dobuának nem „kedvelték” volna ezeket a mindennapi életüket behálózó szokásokat, de egyszerűen nem voltak annak tudatában, hogy másféle alternatívák is lehetségesek. Az idők folyamán olyan szokások és hiedelmek alakultak ki, amelyek szinte lehetetlenné tették számukra a pszichikus harmónia átélését. Több néprajzi beszámoló is azt sugallja, hogy az írástudatlan kultúrákban sokkal gyakoribb a beépített pszichikai entrópia, mint ahogy azt a „nemes vadember” mítosza sejteti. Az ugandai ik törzs tagjai, akik képtelenek felvenni a harcot pusztuló természeti környezetükkel, amely már nem biztosít számukra elég élelmet, oly mértékben intézménnyé emelték az önzést, amilyenre a kapitalizmus legvadabb rémálmában sem lenne képes. A venezuelai yonómamók – más harcos törzsekhez hasonlóan – nagyobb rajongói az erőszaknak, mint a mi katonai nagyhatalmaink, és semmit sem találnak olyan élvezetesnek, mint egy jó kis véres rablóportyát valamelyik szomszéd faluban. Abban a nigériai törzsben, amelyet például Laura Bohannaw tanulmányozott, szinte teljesen ismeretlen volt a mosoly vagy a nevetés, annyira megosztotta a törzset a boszorkányság és a viszálykodás.

Arra nézve nincs bizonyíték, hogy az ezekben a kultúrákban élő emberek maguk választották volna, hogy önzésben, erőszakban vagy félelemben fognak élni, hiszen ez nem teszi őket boldogabbá, épp ellenkezőleg, szenvedést okoz nekik. Az ilyen boldogsággal ellentétes szokások és hiedelmek sem nem szükségesek, sem nem elkerülhetetlenek; a véletlen művei, esetleges helyzetekre adott véletlenszerű válaszok. Ám ha már egyszer részévé váltak egy kultúra szokásainak és normáinak, az emberek azt hiszik, hogy a dolgoknak így kell lenniük, és hogy más lehetőségük nincs is.

Szerencsére olyan kultúrák is vannak, ahol – előrelátásuknak vagy szerencsájüknek köszönhetően – az emberek olyan környezetet teremtenek, mely kedvez az áramlat-élmény átélésének. Így például az Ituri-erdőben lakó pigmeusok, akiket Colin Turnbull írt le, harmóniában élnek egymással és környezetükkel, és életüket hasznos és megmozgató foglalatosságokkal töltik ki. Amikor nem vadásznak vagy javítgatják kunyhóikat, akkor énekelnek, táncolnak, zenélnek vagy történeteket mesélnek egymásnak. Ahogy sok más „primitív” kultúrában, úgy ebben a pigmeus társadalomban is elvárják minden felnőttől, hogy ne csak ügyes munkás legyen, hanem egy kicsit színész, énekes, művész és történettudós is. A kultúrájuk valószínűleg nem érne el túl magas pontszámot egy olyan összehasonlításban, amely az anyagi teljesítményt méri, de ami a tökéletes élmények biztosítását illeti, életmódjuk rendkívül sikeresnek tűnik.

Richard Kool kanadai néprajzkutató is talált példát arra, hogyan építheti be életmódjába az áramlat-élményt egy kultúra. Brit-Kolumbia egyik indián törzsét mutatja be:

A Shushwap-régió az indiánok szemében mindig is gazdag hely volt és ma is az: bővelkedik lazacban és vadban, föld alatti élelmiszerforrásokban, gumókban és gyökerekben – a bőség földje. Az emberek falvakban éltek és környezetük mindennel ellátta őket, amire szükségük volt. Aprólékosan kidolgozott módszerekkel hasznosították a természeti forrásokat, életük jó és gazdag volt. Mégis – ahogy a vének mondták időről időre – a világ túlságosan kiszámíthatóvá vált, és eltűntek belőle a lehetőségek. Enélkül pedig nincs értelme az életnek. Ilyenkor a vének nagyon bölcsen úgy döntöttek, hogy az egész falunak tovább kell költöznie egy új helyre. A költözködés 25 vagy 30 évenkénti megismétlődött és az egész népesség elvándorolt a Shushwapföld egy másik részére, ahol új feladatok vártak rá. Új patakot és új vadcsapásokat kellett felfedezni, új balzsamgyökér-lelőhelyeket találni. Újból fel kellett építeni egy világot, tehát megint érdemes volt élni. Mindenki fiatalabbnak és egészségesebbnek érezte magát, mellékesen pedig az éveken át kizsákmányolt föld ismét visszanyerhette erejét.

Egy másik példa a Japánban, Kyotótól délre található Iséi Nagy Szentély. Az Iséi Szentély körülbelül ezeröttszáz éve épült két egymás melletti mező egyikén. Nagyjából minden húsz évben egyszer a szentélyt lebontják arról a területről, ahol addig állt, és felépítik a másikon. 1973-ra már

hatvanadszor emelték újjá. (A tizennegyedik század során a nagyurak közti harcok időlegesen megakadályozták ezt a szokást.)

A Shushwap-régió lakóinak és az iséi szerzeteseknek a stratégiája nagyon hasonló ahhoz, amit bizonyos politikusok csak szerettek volna megvalósítani. Mind Thomas Jefferson, mind Mao Ce-tung hittek abban, hogy minden egyes nemzedéknek meg kell vívnia a saját forradalmát, hogy tagjai továbbra is aktívan részt vegyenek abban a politikai rendszerben, amely életüket irányítja. A valóságban nem sok társadalomnak sikerült jó összhangot létrehoznia népe pszichológiai szükségletei és elérhető lehetőségeik között. A legtöbb kultúra ilyen szempontból kudarcot vallott, vagy azért, mert magát a létezést túlságosan nehéz feladattá tette, vagy azért, mert olyan merev szabályok közé zárta önmagát, amelyek a következő nemzedék számára beszűkítették a cselekvési lehetőségeket.

A kultúrák mindegyike a káosz ellen védekező felépítmény, amelyet azért hoztak létre, hogy a véletlennek a tapasztalatra gyakorolt hatását csökkentsék. Ugyanolyan adaptív válaszreakciók ezek, mint a madarak tolla vagy az emlősök szőre. A kultúrák normákat írnak elő, célokat jelölnek ki s hiedelmeket építenek föl, melyek segítenek abban, hogy az emberek sikerrel vegyék fel a harcot a lét küzdelmeivel. Egyúttal azonban ki is rekesztik az alternatív hiedelmeket és célokat, és behatárolják a lehetőségeket ugyanakkor azonban éppen a figyelemnek a korlátozása, leszűkített célok és eszközüik felé terelése teszi lehetővé az önmagunk által teremtett határokon belüli erőlködésmentes cselekvést. Ebben a tekintetben a kultúrák és a játékok meglepő hasonlóságot mutatnak. Mindkettő többé-kevésbé önkényes célokból és szabályokból áll, melyek lehetővé teszik, hogy az emberek egy folyamat részeseivé legyenek, és a lehető legkevesebb kétellyel és kitéréssel cselekedhessenek. A különbség inkább csak a fokozatokban van. A kultúra mindent magában foglal: megszabja, hogyan kell megszületni, felnőni, házasságot kötni, gyermekeket nevelni, aztán meghalni. A játékok a kulturális forgatókönyvek üres lapjait töltik ki, biztosítják a „szabadidő” alatti cselekvést és összpontosítást, amikor a kulturális előírások veszítenek erejükből, és az emberek könnyen a káosz birodalmának ismeretlen tájékaira kalandoznának.

Amikor egy kultúrának sikerül olyan cél- és szabályrendszert felállítania, amely oly ösztönzően és jól alkalmazkodik a népesség készségeihez, hogy tagjai szokatlan gyakorisággal és intenzitással tapasztalhatják meg az áramlat-élményt, a párhuzam a játékok és a kultúra között még tovább erősödik. Ilyenkor a kultúra maga is egy „nagy játék” lesz. Néhány ókori civilizációnak sikerült elérnie ezt az állapotot. Az athéni városlakók, rómaiak, akiknek életét a virtus szabályozta, a kínai hivatalnokréteg és az indiai brahminok olyan kidolgozott kecsességgel mozogtak az életben, és oly sok örömet merítettek cselekvéseik harmóniájából, mint egy véget

nem érő táncból. Az athéni polisz, a római törvények, Kína isteni alapokon nyugvó hivatalnoki rendszere és India mindent felölelő szellemi rendje sikeres és tartós példái annak, hogy egy kultúra hogyan segítheti elő az áramlat-élmény átélését – legalább azoknak a szerencsés keveseknek az esetében, akik a legjobb játékosok között vannak.

Az olyan kultúra, amely elősegíti az áramlat-élmény megélését, morális értelemben nem szükségszerűen „jó”. Spárta törvényei szükségtelenül kegyetlennek látszanak huszadik századi előnyös helyzetünkben, noha minden valószínűség szerint igen sikeresen motiválták mindazokat, akik ezeknek a törvényeknek engedelmessé váltak. Legendás az a vérszomj és harci öröm, amely a tatárokat és a janicsárokat hajtotta előre. Bizonyosan igaz az is, hogy a húszas évek gazdasági és kulturális válságaitól összezavarodott európai népesség nagy része számára a náci fasiszta rezsim és ideológia vonzó képet festett. Egyszerű célokat tűzött ki, egyértelmű visszajelzéseket adott és az addigi gondoktól és szorongásoktól mentes, új életet kínált.

Ugyanezen az alapon az áramlat, noha nagyon hatékony motiváló erő, nem feltétlenül tesz bennünket erényesebbé. Ha minden más tényező egyezik, talán lehet „jobbna” minősíteni egy olyan kultúrát, amely lehetővé teszi az áramlat-élményt is, de amikor emberek azon az alapon választanak célokat és normákat, hogy örömtelibbé tegyék életüket, mindig fennáll az a lehetőség, hogy ez mások kárára történik. Az athéni városlakók áramlatélményeit azok a rabszolgák tették lehetővé, akik birtokaikat művelték, mint ahogy Amerikában a déli ültetvényesek elegáns életstílusa is a behozott rabszolgák munkáján alapult.

Még mindig nagyon messze vagyunk attól, hogy biztonsággal felmérhessük, mennyi tökéletes élmény megszerzésére ad módot egy-egy kultúra. Egy 1976-ban elvégzett nagyszabású Gallup-felmérés adatai szerint az észak-amerikaiak 40 százaléka vallotta magát „nagyon boldognak”, ellentétben az európaiak 20 százalékaival, az afrikaiak 18 százalékaival és a távol-keleti válaszadók mindössze 7 százalékaival. Másfelől azonban egy, csak két évvel korábban végzett felmérés azt mutatta, hogy az Egyesült Államok állampolgárainak személyes boldogságmutatói körülbelül ugyanolyanok voltak, mint a kubaiaké és az egyiptomiaké, akiknek a fejenkénti GNP-je ötször, illetve tízszer kevesebb volt, mint az amerikaiaké. A nyugatnémet és a nigériai állampolgárok boldogságmutatói egyenesen megegyeztek, annak ellenére, hogy egyikük fejenkénti GNP-je tizenötszöröse volt a másikénak. Ezek a nehezen értelmezhető eltérések persze azt jelzik, hogy eszközeink, melyekkel a tökéletes élményeket igyekszünk mérni, még mindig nagyon primitívek; az azonban, hogy különbségek léteznek, tagadhatatlan.

Az ellentmondó kutatási eredmények ellenére abban minden nagyszabású télmérés megegyezik, hogy a jómódúbb, jobb oktatásban részesült és stabilabb kormánnyal rendelkező nemzetek boldogabbak, és elégedettebbek az élettel. A legboldogabb országoknak Nagy-

Britannia, Ausztrália, Új-Zéland és Hollandia tűnnek, és az Egyesült Államok a válások, a bűnözés, az alkoholizmus és a szenvedélybetegségek vésszesen növekvő statisztikai adatai ellenére sem nagyon marad el mögöttük. Ez nem annyira meglepő, ha azt nézzük, az amerikaiak mennyi időt és pénzt fordítanak olyan tevékenységekre, melyeknek legfőbb célja az örömszerzés. Az átlagos amerikai felnőtt csak körülbelül harminc órát dolgozik egy heten (és tölt el további tíz órát azzal, hogy munkahelyén a munkája szempontjából lényegtelen dolgokat csinál, például ábrándozik vagy cseveg a munkatársaival). Valamivel kevesebb időt – úgy heti húsz órát – tölt szabadidős tevékenységekkel: hét órát tévénézéssel, három órát olvasással, kettőt aktívabb tevékenységekkel, mint például kocogás, zenélés vagy tekézés, és hét órát társas elfoglaltságokkal, mint például moziba és vendégségbe járás, vagy családi és baráti programok. A fennmaradó heti ötven-hatvan ébren töltött órát egy amerikai vagy önfenntartó tevékenységekkel tölti ki, mint például evés, munkába járás, bevásárlás, főzés, mosogatás, javítások, vagy a strukturálatlan szabadidővel, amikor az ember csak ül és bámul maga elé.

Noha az átlagos amerikainak bőven van szabadideje és számtalan lehetősége, amivel eltöltheti, mégsem éli át gyakran az áramlatot. A lehetőség még nem jelent megvalósulást, és a mennyiség nem csap át minőségbe. Hogy csak egy példát mondjak, a tévénézés – ami ma az Egyesült Államokban a szabadidő eltöltésének leggyakoribb módja – csak nagyon ritkán ad módot az áramlat-állapot elérésére. Munka közben az emberek négyszer gyakrabban élnek át áramlatot – mély koncentráció, magasrendű és kiegyensúlyozott összhang a lehetőségek és a készségek között, a kontroll és a megelégedettség érzése –, mint a tévénézés közben.

Korunk egyik legironikusabb ellentmondása, hogy a könnyen elérhető kikapcsolódás vált ki örömlélményt. A néhány nemzedékkal előttünk élő emberekkel összehasonlítva sokkal több lehetőségünk van arra, hogy jól érezzük magunkat, és még sincs semmi jele annak, hogy jobban élveznénk az életet náluk. A lehetőség tehát önmagában nem elég – kihasználásához készségekre is szükségünk van. Azt is tudnunk kell, hogyan kontrolláljuk tudatunkat – ez pedig olyan tulajdonság, melyet legtöbbször nem tanult meg kiművelni magában. Miközben annyi szabadidős segédeszköz és kikapcsolódási lehetőség vesz körül bennünket, a legtöbben továbbra is unatkozunk vagy frusztráltak vagyunk.

Ezzel elérkeztünk a tökéletes élmény bekövetkezését befolyásoló második feltételhez: ez az egyén képessége tudata újrendezésére, hogy lehetővé tegye az áramlatot. Némelyik ember jól érzi magát, bárhol van is, míg mások a legfényesebb lehetőségek közepette is unatkoznak. A külső feltételek és a különböző áramlat-tevékenységek sajátosságainak tanulmányozása után meg kell néznünk azokat a belső feltételeket is, amelyek lehetővé teszik az áramlat-élményt.

AZ AUTOTELIKUS SZEMÉLYISÉG

Nem könnyű a mindennapi tapasztalatokat átalakítani áramlattá, de majdnem mindenki fejlesztheti erre irányuló készségeit. Noha a könyv hátralevő része továbbra is a tökéletes élményekkel fog foglalkozni, hogy az olvasó minél mélyebben megismerje, most egy másik kérdést is fölvetünk: vajon minden ember ugyanúgy képes-e arra, hogy irányítsa és uralja tudatát, vagy ha nem, mi különbözteti meg őket azoktól, akik ezt könnyedén megteszik.

Vannak olyan emberek, akik alkatilag képtelenek az áramlat átélésére. Pszichiáterek írnak le olyan skizofréneket, akik *anhedóniában* szenvednek, ami szó szerint annyit tesz, hogy „örömtelenség”. Úgy tűnik, ez a tünet kapcsolatban áll a „túlzott ingerfogadással”; ami azt jelzi, hogy a skizofrének arra ítéltettek, hogy felfogják a lényegtelen ingereket is, és akár akarják, akár nem, akkor is feldolgozzák az információt. Néhány páciens nagyon érzékletesen írta le, hogy milyen tragikus módon képtelenek a skizofrének arra, hogy benntartsanak bizonyos dolgokat a tudatukban vagy kirekesszenek onnan: „A dolgok csak úgy megtörténnek velem, és nincs fölöttük semmi hatalmam. Már nincs szavam a döntésekben. Időnként még azt sem tudom befolyásolni, hogy mire gondolok éppen.” Vagy: „A dolgok túlságosan gyorsan özönlenek be. Kicsúsznak a kezemből és én eltévedek köztük. Mindenre figyelek egyszerre, és ennek az az eredménye, hogy semmire nem figyelek igazán.”

Mivel az ebben a betegségben szenvedő emberek képtelenek összpontosítani, és válogatás nélkül mindenre odafigyelnek, cseppet sem meglepő, hogy képtelenek jól érezni magukat. Mi okozza vajon a túlzott ingerfogadást?

A válasz egyik fele bizonyosan a genetikai örökségben rejlik. Bizonyos emberek vérmérsékletüknél fogva kevésbé képesek összpontosítani pszichikus energiájukat, mint mások. Az iskolás gyerekek tanulási nehézségeinek jó része a „figyelmi zavarok” kategóriájába tartozik, mert háttérükben a figyelem irányításának a képtelensége áll. Noha a figyelmi zavarok a kémiai egyensúly hiányából adódóan következnek be, gyermekkori tapasztalatok is elősegíthetik vagy gátolhatják kifejlődésüket. A mi szempontunkból ebből csak annyi fontos, hogy a figyelem zavarai nemcsak a tanulásra vannak rossz hatással, hanem az áramlat átélésének még a lehetőségét is menthetetlenül kizárják. Amikor valaki nem ura pszichikai energiájának, sem tanulásra, sem valódi öröm átérzésére nem lesz képes.

Az áramlat megtapasztalásának kevésbé súlyos akadály a túlzott Én-tudat. Az az ember, aki folyton azon aggódik, milyennek látják őt a többiek, aki fél attól, hogy rossz benyomást kelt vagy valami helytelen dolgot csinál, egyúttal arra is ítéli magát, hogy folyamatosan kizárja magát az örömből. Ugyanígy járnak azok az emberek is, akik túlzottan énközpontúak. Ezek az emberek rendszerint nem rendelkeznek ugyan túlzott Én-tudattal, viszont minden információt csak saját

érdekeik szempontjából képesek értékelni. Az ilyen emberek számára önmagában minden értéktelen. Egy virág nem érdemel még egy pillantást sem, ha nem lehet valamire felhasználni; mint ahogy az az ember sem, aki nem segíti az ő érdekeiket. A tudat öncélú struktúrákba rendeződik, és csak annak van benne helye, ami ezeket a célokat szolgálja.

Noha a túlzott Én-tudattal rendelkező és az egocentrikus ember sok tekintetben különbözik, abban megegyeznek, hogy egyikük sem képes oly mértékben kontrollálni pszichikai energiáját, hogy könnyen be tudjon lépni az áramlat-élménybe. Mindkettejükből hiányzik a figyelemnek az a könnyedsége, amely az önmagáért való tevékenységekhez szükséges; az túlságosan sok pszichikai energiát nyel el, és a szabad figyelmet mereven saját szükségletei felé irányítja. Ilyen feltételek mellett nehéz belső célok iránt érdeklődni, belefeledkezni egy olyan tevékenységbe, amely magán a tevékenységen kívül nem kínál további jutalmat.

A figyelem zavarai és a túlzott ingerbefogadás azért gátolják meg az áramlatot, mert a pszichikai energia túlságosan cseppfolyós és rendezetlen, a túlzott Én-tudat és az énközpontúság esetében pedig épp ellenkezőleg: a figyelem túlságosan merev és kötött. Egyik véglet sem teszi a kontrollt lehetővé, s azok, akik ilyen szélsőségesen működnek, nem érzik jól magukat, nehezen tanulnak és ellökik azokat a lehetőségeket, amelyek az Én fejlődését vonhatnák maguk után. Paradox módon egy énközpontú Én sosem válhat komplexebbé, mert a rendelkezésére álló pszichikai energiát arra használja, hogy a jelenlegi célkitűzéseit beteljesítse, nem pedig arra, hogy újakat keressen.

Az áramlat eddig áttekintett akadályai az egyénben magában rejlenek. Vannak azonban az örömrzésnek jelentős külső akadályai is. Némelyek biológiai, mások társadalmi természetűek. Azt hiszik, hogy a sarkvidékek elképzelhetetlenül kemény természeti feltételei között vagy a Kalahári-sivatagban élő embereknek nincs sok örömben részük. Pedig még a legmostohább körülmények sem tudják teljesen kiiktatni az áramlatot. Az eszkimók a maguk kopár, kegyetlen földjén megtanultak énekelni, táncolni, tréfálkozni, csodálatos faragásokat készíteni, és olyan részletesen kidolgozott mítoszokat alkottak, melyek értelmes rendbe öntötték élményeiket Talán azok a hóban vagy homokban élő emberek, akik nem tudták az örömet beépíteni az életükbe, végül feladták, és kihaltak. De az a tény, hogy vannak olyanok, akik ilyen körülmények között is megélnek, azt mutatja, hogy a természet önmagában nem képes megakadályozni az áramlat bekövetkezését.

Az áramlatot gátoló társadalmi körülményeken talán valamivel nehezebb felülkerekedni. A rabszolgaságnak, elnyomásnak, kizsákmányolásnak és a kulturális értékek megsemmisítésének az öröm kihalása az egyik következménye. Amikor a Karib-tengeri szigetvilág mára már kihalt bennszülötteit a spanyol gyarmatosítók munkára fogták az ültetvényeken, életük olyan fájdalmas

és értelmetlen lett, hogy elvesztették életkedvüket, és végül nem szaporodtak többé. Valószínűleg sok kultúra tűnt el hasonló módon, mert kiveszett belőlük az örömteliség élménye.

Van két olyan szociálpatológiai fogalom, amely arra az állapotra utal, amely megnehezíti az áramlat megtapasztalását; ezek az anómia és az elidegenedés. Az anómiát, ami szó szerint „a szabályok hiánya”, először Emile Durkheim francia szociológus alkalmazta arra a jelenségre, amikor egy társadalomban a viselkedési szokások és normák összezavarodnak. Amikor többé már nem világos, hogy mi az, amit szabad, mi az, amit nem, amikor bizonytalan a közvélemény értékelése, akkor az emberek magatartása értelmetlenné és szabálytalanná válik. Azok az emberek, akiknek azért van szükségük társadalmi rendre, hogy tudatuk rendezett legyen, szorongani kezdenek. Anómia jön létre, mikor egy gazdaság összeomlik, vagy egy kultúrát elpusztít egy másik; de létrejöhet akkor is, amikor egy hirtelen gazdasági fellendülés következtében a takarékoskodás és a kemény munka hagyományos értékei hirtelen elveszítik jelentőségüket.

Az elidegenedés sok szempontból ennek éppen az ellenkezője: az embereket a társadalmi rendszer arra kényszeríti, hogy a céljaikkal ellentétes módon cselekedjenek. Az a munkás, akinek ugyanazt az értelmetlen feladatot kell a futószalagon ötszázszor végrehajtania, hogy önmagát és a családját el tudja tartani, valószínűleg elidegenedik. A szocialista országokban az elidegenedés egyik legbosszantóbb formája, hogy órákat kell sorban állni ételért, ruháért, szórakozásért vagy a hivatalos ügyek elintézése végett. Amikor egy társadalom anómiában szenved, az áramlat elérése azért nehéz, mert nem világos, mibe érdemes pszichikai energiát t fektetni; amikor elidegenedéstől, akkor az a baj, hogy az ember egyszerűen nem teheti meg, hogy pszichikai energiát fektessen abba, amire vágyik.

Érdekes megjegyezni, hogy az áramlat két társadalmi akadály, az anómia és az elidegenedés gyakorlatilag megegyezik a két egyéni patológikus állapottal, a figyelem zavarával és az énközpontúsággal. Vagy az akadályozza – egyéni és társadalmi szinten – az áramlat bekövetkezését, hogy a figyelmi folyamat széttöredezik (az anómiánál és a figyelemzavaroknál), vagy épp ellenkezőleg, a figyelem mereven rögzül (az elidegenedés és az énközpontúság esetében). Egyéni szinten az anómia a szorongásnak felel meg, míg az elidegenedés az unalomnak.

A neurofiziológia és az áramlat

Ahogy vannak olyan emberek, akik jobb izomkoordinációs képességekkel születnek, elképzelhető, hogy olyan emberek is vannak, akik öröklötten jobban tudják tudatukat uralni. Ők

valószínűleg kevésbé szenvednek figyelmi rendellenességektől, és könnyebben tapasztalják meg az áramlat érzését.

Úgy tűnik; dr. Jean Hamiltonnak a vizuális percepcióra és az agykérgi aktivációs mintákra irányuló kutatásai alátámasztják az előbbi megállapításokat. Bizonyítékainak egyik része egy olyan teszten alapul, ahol a személyeknek egy kétértelmű ábrát kellett figyelniük (Necker-kockát vagy egy Escher-típusú illusztrációt, ami egyszer úgy látszik, mintha kiemelkedne a papír síkjából, egyszer meg úgy, mintha bemélyedne), aztán perceptuálisan „meg kellett fordítania” – vagyis a felszínből kiemelkedő ábrát úgy kellett látnia, mintha belemélyedne a papírba és fordítva. Dr. Hamilton szerint azoknak a diákoknak, akik kevesebb belső motivációról számoltak be mindennapi életükben, átlagosan több pontot kellett megfigyelniük a kétértelmű ábra megfordítása előtt, mint azoknak, akik önmagában is érdekesnek találták az életüket. Nekik néha egyetlen pont is elég volt ehhez.

A kísérlet azt sugallja, hogy némelyik embernek kevesebb külső fogódzóra van szüksége ahhoz, hogy ugyanazt a mentális feladatot elvégezze. Azoknak a gondolkodása, akik nagy mennyiségű külső információt igényelnek ahhoz, hogy képet tudjanak alkotni tudatukban a külső világról, könnyebben függőségbe kerül a külső környezettől. Kevésbé tudják kontrollálni saját gondolataikat, ami megnehezíti azt, hogy élményeiknek örüljenek. Azok viszont, akiknek csak néhány támpontra van szükségük ahhoz, hogy megjelenítsék tudatukban az eseményeket, függetlenebbek a környezettől. Figyelmük hajlékonyabb, s így könnyebben rendezik új struktúrákba az eseményeket, és gyakrabban jutnak tökéletes élményekhez.

Egy másik kísérletsorozatban egyrészt olyan diákoknak kellett laboratóriumban felhangzó hangokra, illetve felvillanó fényekre figyelniük, akik gyakori áramlat-élményekről számoltak be, másrészt olyanoknak, akik csak ritkán előfordulókról. Miközben a kísérleti személyek el voltak foglalva a feladattal, a kísérletvezetők mérték az ingerekre adott kérgi tevékenységeket, külön átlagolva a vizuális és az audiális eredményeket. (Ezt hívják „kiváltott potenciálnak”). Dr. Hamilton eredményei szerint azok, akik saját állításuk szerint ritkán tapasztaltak áramlat-élményt, pontosan úgy viselkedtek, ahogy elvárható volt: a fényingerre reagálva az agykéreg tevékenysége felszökött az alapérték fölé. Azoknak viszont, akik gyakran éltek át áramlat-élményt, az eredményei meglepőek voltak: az agykéreg tevékenysége koncentrációkor visszaesett. A figyelmi tevékenység nemhogy több erőfeszítést igényelt volna tőlük, hanem épp ellenkezőleg: csökkent a mentális erőfeszítésük. Egy viselkedéses figyelemmérés pedig azt igazolta, hogy ez a csoport jobban teljesített tartós figyelmet igénylő feladatokban is.

Ezekre a szokatlan eredményekre az látszik a legvalószínűbb magyarázatnak, hogy a több áramlat-élményről beszámoló csoport képes volt minden információs csatornán visszafogni a

mentális aktivitást, és csak azt az egyet hagyta nyitva, amely ahhoz volt szükséges, hogy a felvillanó fényingerre összpontosítson. Azoknak az embereknek tehát, akik több helyzetben is képesek jól érezni magukat, valószínűleg megvan az a képességük, hogy ki tudják szűrni az ingereket, és csak arra koncentrálnak, ami – szerintük – a helyzet szempontjából lényeges. A figyelmi tevékenység általában további terhet jelent, mivel az alaptevékenységen túl új információkat kell feldolgozni, azoknál az embereknél viszont, akik megtanulták uralni a tudatukat, a figyelem összpontosítása viszonylag erőfeszítés nélkül történik, mert a lényeges mentális folyamatok kivételével minden egyebet le tudnak zárni. A figyelemnek ez a rugalmassága – amely olyan éles ellentétben áll a skizofréniások minden ingernek kitett védtelen tudatával – az, ami talán az autotelikus személyiség neurológiai alapját szolgáltatja.

A neurológiai tények azonban még nem bizonyítják, hogy akik öröklötten jobban urai a figyelmüknek, gyakrabban tapasztalhatják meg az áramlatot. A kísérlet eredménye ugyanis inkább magyarázható tanulási folyamatokkal, mint az öröklődéssel. A koncentrációképesség és az áramlat közötti összefüggés világos, de további kutatásokat igényel majd, hogy bebizonyítsuk, melyik az ok és melyik az okozat.

A család hatása az autotelikus személyiségre

Az információfeldolgozás neurológiailag előnyös adottságaival azonban nem magyarázható meg kizárólagosan az, hogy némelyik ember miért érzi istenien magát egy buszmegállóban, míg mások halálra unják magukat a környezet érdekességétől függetlenül. Valószínűnek tűnik, hogy a kora gyermekkori élmények is sokban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy valaki milyen könnyen éli át az áramlatot.

Bőséges bizonyítékok támasztják alá azt a feltételezést, hogy a szülő-gyermek kapcsolat hosszan tartó hatást gyakorol arra, hogy milyen felnőtt lesz majd a gyerekből. A Chicagói Egyetemen végzett egyik kutatásunk során Kevin Rathunde megállapította, hogy azok a tizenévesek, akik bizonyos típusú kapcsolatban éltek a szüleikkel, a legtöbb élethelyzetben sokkal erősebbek, boldogabbak és elégedettebbek voltak, mint azok a kortársaik, akiknek nem ilyen volt szüleikkel a kapcsolatuk. A tökéletes élményeket elősegítő családi köteléknek, öt ismérve van. Az első *a világosság*: a tizenévesek tisztában vannak azzal, hogy szüleik mit várnak el tőlük, a családi kommunikációban a megfogalmazott célok és a visszacsatolás egyértelműek. A második *a középpontban lét*, amit a gyerekek úgy fognak fel, hogy a szüleiket az érdekli, hogy ők éppen most mit csinálnak, mik a konkrét érzéseik és tapasztalataik, nem pedig azzal törődnek, hogy vajon sikerül-e majd bejutniuk egy jó egyetemre vagy jó állást szerezniük. A következő *a választási lehetőségek* megléte: a gyerekek úgy érzik, hogy több lehetőség közül választhatnak,

beleértve azt is, hogy megszegik a szülők által megszabott szabályokat – feltéve, hogy vállalják a következményeket. A negyedik megkülönböztető jellegzetesség az *elkötelezettség*, vagyis az a bizalom, amely lehetővé teszi a gyerek számára, hogy elég biztonságosan érezze magát ahhoz, hogy félretegye a védelmi pajzsait, és önmagáról megfeledezve belemerüljön abba, ami érdekli. Végül pedig ott van a *lehetőség*, vagyis a szülők igyekezete, hogy egyre összetettebb cselekvési módokat kínáljanak a gyermekeiknek.

Ennek az öt feltételnek a megléte teszi lehetővé azt, amit úgy hívhatunk, hogy „autotelikus családi kapcsolat”, mivel ideális előképzést biztosít ahhoz, hogy valaki örömmel éljen az életben. Ez az öt jellemző tulajdonság egyértelmű párhuzamot mutat az áramlat-élmény jellemzőivel. Azoknak a gyerekeknek, akik olyan családi helyzetben nőnek fel, melyben a célok világosak, a visszacsatolás egyértelmű, kontrollhelyzetben vannak, és az esedékes feladataikra tudnak koncentrálni, megvan a belső motiváció és a lehelőség, sokkal több esélyük van, hogy az áramlatot életük részévé tegyék.

Mi több, azok a családok, melyek autotelikus környezetet biztosítanak, rengeteg pszichikai energiát megspórolnak a család tagjainak, amivel megnövelik az örömteliség lehetőségeit is. Azok a gyerekek, akik tudják, mi az, ami meg van engedve és mi az, ami nem, akiknek nem kell folyton vitatkozniuk a szabályokon és az ellenőrzés módjain, akik nem szoronganak amiatt, hogy szüleik elvárásai Damoklész kardjaként függenek a fejük felett, mentesülnek a kaotikusabb háztartásokban megkövetelt többletfigyelemtől. Szabadon fordíthatják érdeklődésüket olyan tevékenységek felé, melyek fejlesztik az Énjüket. A kevésbé rendezett családokban az energia nagy része elvész a vitákban és a csatározásokban, vagy fölemészti a gyerekek azon igyekezete, hogy törekeny Énjüket megvédjék más emberek rázúduló céljaival szemben.

Cseppet sem meglepő, hogy az autotelikus és a nem autotelikus családokban felnövő tizenévesek között a legnagyobb különbségek akkor jelentkeznek, mikor a gyerekek otthon vannak a családjukkal: itt az autotelikus környezetből származók sokkal boldogabbak, erősebbek, vidámabbak és elégedettebbek, mint kevésbé szerencsés kortársaik. A különbségek azonban megjelennek akkor is, mikor a serdülők egyedül tanulnak vagy az iskolában vannak: a tökéletes élmény itt is elérhetőbb az autotelikus környezetből származó gyerekeknek. A különbségek csak a barátaikkal szemben tűnnek el: ilyenkor mindkét csoport egyformán jól érzi magát, függetlenül a családjuk jellegétől.

Valószínű, hogy a gyerekek örömmérző képességét az is befolyásolja, hogy a szülők kora gyermekkorukban hogyan viselkednek velük. Ebben a témában azonban nem történtek olyan kutatások, melyek egy hosszabb időszakon átvizsgálták volna a szülő-gyerek kapcsolat ok-okozati viszonyait. Logikus azonban, hogy az a gyerek, akivel rosszul bántak vagy gyakran

fenyegették szeretetmegvonással – és sajnos egyre tisztábban látjuk, hogy milyen sok ilyen gyerek él a mi kultúránkban –, olyan szorongva próbálja majd önérzetét összetartani, hogy nem sok energiája marad belső jutalmakat nyújtó tevékenységekre. Az a gyerek, akinek borzalmas a gyerekkora volt, nem az öröm komplex élményét keresi majd, Intéző felnőtt, hanem megelégszik azzal, hogy annyi gyönyört csikarjon ki az élettől, amennyit csak tud.

AZ ÁRAMLAT-EMBEREK

Az autotelikus személyiség jellegzetességei azokon az embereken figyelhetők meg, akik képesek örömet lelni olyan helyzetekben, melyeket mások elviselhetetlennek találnak. Sokan akkor is képesek sanyarú helyzetüket élvezetes küzdelemmé változtatni, ha eltévednek az Antarktiszon vagy börtönbe jutnak. Richard Logan nehéz helyzetbe került emberek beszámolóját tanulmányozta, és arra a végkövetkeztetésre jutott, hogy csak az tartotta őket életben, hogy a kegyetlen objektív körülményeket átváltoztatták szubjektíven befolyásolható élményekké. Ezek az emberek az áramlattevékenységek szabályai szerint jártak el. Először is figyelmet szenteltek környezetük legapróbb részleteinek is, és olyan rejtett cselekvési lehetőségeket leltek bennük, melyek összeillettek, (a körülményeket tekintve igen korlátozott) cselekvőképességükkel. Ezután a helyzettel összhangban lévő célokat tűztek ki maguk elé, és a kapott visszacsatolás segítségével közvetlenül figyelemmel kísérték a fejlődést. Amikor elérték a céljukat, azonnal feljebb tették a mércét és megdöbbenően komplex feladatokat állítottak maguk elé.

Tipikus példája ennek Christopher Burney, aki a II. világháborúban hosszú időt töltött egy náci börtön magánzárkájában: *„Ha az elérhető élmények köre hirtelen beszűkül, gondolataink és érzéseink csalt kevés táplálékot kapnak, akkor muszáj azt a keveset megragadnunk, ami kínálkozik, és képtelen kérdések egész tárárt feltenni velük kapcsolatban. Működik-e? Ha igen, hogyan? Vajon ki készítette és mikor? Mikor és hol láttam már ehhez hasonlót, és emlékeztem-e még valamire? ... Így hát kombinációk és asszociációk csodálatos sora indul el az elménkben, melyek hosszúsága és komplexitása hamarosan túl szárnyalja a szerény kiindulópontot. ... Megmértem például az ágyamat és hozzávetőleg összehasonlítottam az iskolai és a katonai ágyammal. ...Amikor az ágygal végeztem, hiszen túlságosan egyszerű volt ahhoz, hogy hosszabb ideig lekössön, megtapogattam a takarókat, vajon melegek-e, megvizsgáltam az ablakszárnyakat meg a vévét... kiszámoltam a cella hosszát és szélességét, magasságát és tájolását.”* (Kiemelés tőlem.)

Hasonló zsenialitással talál mentális cselekvési lehetőségeket és célokat minden magánzárkában zárt túlélő a terroristák által elfogott diplomatáktól a kínai kommunisták által bebörtönzött idősebb hölgyekig. Eva Zeisel keramikus, akit a sztálini rendőrség egy évre a moszkvai Ljubjanka

börtönbe zárt be, úgy tudott ép elméjű maradni, hogy képzeletben melltartót készített a rendelkezésére álló anyagokból, fejben sakkozott önmagával, francia társalgásokat folytatott, tornázott és verseket írt, amelyeket aztán memorizált. Alexander Szolzsenyicin leírja, hogy a Lefortovo börtönben egyik rabtársa felrajzolta a világ térképét a cellája padlójára, aztán elképzelte, hogy Ázsián és Európán keresztül Amerikába utazik, és mindennap megtesz néhány kilométert. Ugyanezt a „játékot” egymástól függetlenül több ember is felfedezte; így például Albert Speer, Hitler kedvenc építésze hónapokig azzal tartotta magában a lelket a spandai börtönben, hogy képzeletbeli gyalogtúrát tett Berlinből Jeruzsálembe, és megjelenítette magában az út eseményeit és az eléje táruló tájakat.

Egyik ismerősömnek, aki az Egyesült Államok Légierijénél dolgozott, volt egy története egy éven keresztül Észak-Vietnamban raboskodó pilótáról, aki a dzsungeltáborban negyven kilót fogyott és egészségileg is leromlott, amikor azonban végre kiszabadult, első kívánsága az volt, hogy hadd golfozhasson egyet. A többi tiszt nagy megrökönyödésére fantasztikusan játszott, még leromlott állapota ellenére is. Mikor megkérdezték tőle, hogy lehet ez, azt válaszolta, hogy a fogsága minden egyes napján képzeletben végigjátszott egy tizenhét lyukas golfjátszmát, gondosan megválogatva az ütőket és ütémódokat és rendszeresen változtatva a pályát. Ez a gyakorlat nemcsak abban segítette, hogy az ép elméjét megőrizze, hanem láthatólag a fizikai készségeit is karban tartotta.

A költő Tollas Tibor, aki a magyar kommunista rezsim legsötétebb időszakában éveket töltött magánzárkában, mesélte, hogy a váci börtönben, ahol több száz értelmiségit tartottak fogva, a rabok több mint egy évig azzal foglalták el magukat, hogy műfordító versenyt rendeztek. Először ki kellett választaniuk a megfelelő költeményt, s hónapokig tartott, míg a benevezett versek körbejárták az összes cellát, majd további hónapokat vett igénybe, míg leleményes titkos üzenetek segítségével sikerült megszámolni a szavazatokat. Végül abban egyeztek meg, hogy a fordítók Walt Whitman: *O Captain! My Captain!* című versét fordítják majd magyarra; részben azért, mert ez volt az a vers, amelynek a legtöbb rab tudta az eredeti angol szövegét. Ezután elkezdődött a komoly munka: mindenki hozzáfogott, hogy elkészítse a saját fordítását. Mivel sem papír, sem írószerszám nem volt, Tollas egy réteg szappant kent cipője talpára, és fogpiszkálóval karcolta bele a betűket. Amikor már fejből tudta a sort, újabb réteg szappant kent a cipőre. A fordítók írás közben egyenként megtanulták a versszakokat, aztán továbbadták a következő cella lakójának. Egy idő múlva már tucatnyi változat keringett a börtönben, és a rabtársak mindegyiket értékelték és szavaztak rá. Miután a Whitmann-fordítást elbírálták, egy Schiller-költemény következett.

Ha a balsors meg akar minket bénítani, vissza kell szereznünk az irányítást azzal, hogy új irányba fordítjuk pszichikai energiánkat, olyan irányba, amely a külső erők hatósugarán kívül esik. Ha minden reményünk füstbe száll, akkor is kell olyan értelmes célt keresnünk, amely köré az Énünket szervezhetjük. Ha sikerül, akkor külsőleg lehetünk akár rabszolgák is, de belsőleg szabadok vagyunk. Szolzsenyicin nagyon szépen írja le, hogyan lehet még a legmegalázóbb helyzetet is áramlat-élménnyé alakítani: „Néha, mikor csüggedt rabok között álltam az oszlopban, miközben géppisztolyos őrök üvöltöztek körülöttem, a rímek és képek olyan özöne öntött el, hogy úgy éreztem, a tömeg feje fölé emelkedem. ... Ezekben a pillanatokban szabad voltam és boldog. ... Voltak, akik úgy próbáltak megmenekülni, hogy nekirohantak a szögesdrótnak. Az én számomra a szögesdrót nem létezett. A rabok számlálása ugyanúgy folyt, de én mind e közben valahol messze szálltam.”

Nemcsak rabok számolnak be arról, hogy miképp nyerik vissza a tudatuk felett az irányítást ilyen módszerekkel, hanem olyan felfedezők is, mint Byrd admirális, aki négy sötét és hideg hónapot töltött el egy kis kunyhóban a Déli-sark közelében, vagy Charles Lindbergh, aki az óceán átrepülése közben egyedül nézett farkasszemet az ellenséges elemekkel, integritásuk megőrzéséért ugyanezekhez a lépésekhez folyamodtak. Vajon mi az, ami egyes embereket képessé tesz arra, hogy átvegyék az irányítást önmaguk fölött, míg mások összeomlanak a külső viszontagságok hatására?

Richard Logan olyan túlélők, mint Viktor Frankl és Bruno Bettelheim – akik sokat írtak arról, miből merítenek erőt az emberek súlyos szerencsétlenségek alatt – nyomán arra gondol, hogy a túlélők legfontosabb jellemvonása a „túlzott Én-tudattól mentes individualizmus”, avagy olyan erős célra irányultság, ahol a cél nem az Én felé irányul. Azok az emberek, akikben megvan ez a tulajdonság, minden körülmények között igyekeznek a lehető legjobbat nyújtani, de elsődlegesen nem saját érdekeiket akarják érvényesíteni. Mivel cselekedeteiknek belső motivációja van, nem egykönnyen zavarják meg őket a kívülről jövő fenyegetések. Elég szabad pszichikai energiájuk marad arra, hogy tárgyilagosan megfigyeljék és elemezzék környezetüket, és nagyobb az esélyük arra, hogy új cselekvési lehetőségeket fedezzenek fel. Ha egyetlen tulajdonságot szeretnénk kiemelni, amely jellemző az autotelikus személyiségre, akkor talán ez lehetne az. A narcisztikus emberek, akik főként azzal vannak elfoglalva, hogy az Énjüket védjék, könnyen darabokra esnek szét, ha a külső feltételek fenyegetővé válnak. Az ilyenkor bekövetkező pánik megakadályozza őket abban, hogy azt tegyék, amit tenniük kellene; figyelmük befelé fordul, hogy visszaállítsa a tudat rendjét, és arra már nem marad elegendő belőle, hogy megbirkózzon a külső valósággal.

Ha valakit nem érdekel a világ, és nem él benne a vágy, hogy aktívan kapcsolódjon hozzá, akkor az az ember önmagába zárkózik. Bertrand Russell, századunk egyik legnagyobb filozófusa leírta, hogyan sikerült elérnie a személyes boldogságot: „Fokozatosan megtanultam, hogy közömbös legyek önmagammal és fogyatékoságaimmal szemben; figyelmemet egyre növekvő ütemben kezdtem külső tárgyakra összpontosítani: a világ állapotára, különböző tudományágakra, olyan emberekre, akik iránt szeretetet éreztem.” Talán nem is lehetne jobban leírni azt, hogyan teheti magát valaki autotelikus személyiséggé.

Az ilyen személyiség részben a biológiai örökség és a kora gyerekkor eredménye. Vannak emberek, akik összpontosíthatóbb, rugalmasabb neurológiai adottságokkal születnek, vagy olyan szerencsések, hogy a szüleik bátorították bennük a túlzott Én-tudattól mentes individualitást. Mindazonáltal ez fejleszthető készség, olyan, amelyet gyakorlással és fegyelemmel tökéletesíteni lehet. Nézzük meg, milyen módszerekkel.

*(Csikszentmihályi Mihály: Flow, Az áramlat, A tökéletes élmény pszichológiája.
Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001.)*

Hegyiné Ferch Gabriella

AZ ÉRZELMI KULTÚRÁRÓL

Az intelligenciáról (IQ)

Az intelligencia fogalomértelmezésével kapcsolatos viták az oktatási, nevelési gyakorlatban is jelen vannak. Az esetek többségében világszerte még mindig az IQ-értékek alapján döntenek arról, hogy egy-egy gyerek milyen típusú oktatásban vegyen részt.

Az intelligencia egyfajta megértési, értelmezési, helyzetfelismerési képesség, a megfelelő viselkedés megválasztásának a képessége. Mivel globális képességről van szó, egyszerűbb definiálni az intelligencia fogalmát, mint pontosan leírni az intelligens viselkedést. A józan ítélőképesség, a gyakorlati érzék, a döntené tudás, a jó felfogóképesség, a környezethez való hatékony alkalmazkodás és problémamegoldás mind e fogalomkörbe sorolhatók. Kedvező oktatási feltételek között a fogalmi intelligencia 12–13 éves kor körül kezd fejlődni, amikor a tanuló már képes absztrakt fogalmakkal operálni, hipotéziseket alkotni, azokat ellenőrizni.

A kutatók körében korábban erősen tartotta magát az intelligencia örökletességének gondolata. Ma már tudjuk, hogy a pszichikus fejlődés az öröklés és környezet bonyolult interakciója nyomán jön létre. A XX. század elején *Binét* francia pszichológus és munkatársa, *T. Simon* dolgozta ki az első intelligenciatesztet, amelynek módosított változatát ma is használják.

Követésre érdemes az angolszász iskolarendszerben már régebben alkalmazott gyakorlat, mely a gyermek intelligenciaszintjének mint bemeneti (input) tényezőnek azonosítása helyett azt ajánlja, hogy inkább a tanulási motiváció és a megfelelő tanulási atmoszféra létrehozásával törődjünk. Ebben az esetben ugyanis több gyerek kap esélyt a megfelelő kimenetre (outputra). Ha maga a tanulási környezet kerül a figyelem középpontjába, remélhetőleg kevesebb lesz a sikertelen diák és az iskolai kudarcok következtében létrejövő személyiségzavar.

Az intelligencia fogalmát gyakran azonosítják a logikus gondolkodással, a lexikális tudással, a műveltséggel, a világos okfejtés képességével, de az alkalmazkodással, jólneveltséggel, az udvariassággal is. Úgy tűnik, ez a fogalom a pedagógiában afféle jolly joker, amelynek hol szűkítik, hol tágítják az értelmezését. Nagyon ritkán hallani azonban az érzelmi intelligencia kifejezést, pedig ez a fogalom kulcsfontosságú a mindennapi életünkben és a pedagógiában egyaránt.

Az érzelmi intelligencia (EQ)

Az IQ ismerete önmagában nem visz közelebb bennünket az egyén megértéséhez, ha személyisége többi összetevőjét nem ismerjük. A nevelői munkában pedig a mélyebb megismerés a legizgalmasabb, állandó nyitottságra, kíváncsiságra csábító, napi alkotásra készítő folyamat.

Milyen a diák motivációja, akaratereje, vérmérséklete, morális elkötelezettsége, kitartása, tűrőképessége, szociális érzéke? Lehetetlen egy embert csak a teljesítménydimenzió keresztül megítélni. Az értelem és az érzelem nem választható ketté, hiszen agyunknak fel kell ismerni, és értelemmel felruházni az érzékelést ahhoz, hogy elindítson egy érzelmet.

A viselkedéses intelligencia már *Guilford* és *Thorndike* elméletében is szerepel, de ez a fogalom korábban nem kapott elég figyelmet. *H. Gardner* szerint az intelligencia hét eltérő tulajdonság kombinációja, s az intelligens ember ezek közül csak néhány faktorban kiemelkedő, a többiben általában átlagos.

E hétféle intelligencia:

- nyelvi,
- zenei,
- matematikai-logikai,
- téri,
- testi-kinesztéziás,
- interperszonális,
- intraperszonális.

Az interperszonális (személyközi) és az intraperszonális (személyen belüli) intelligencia együttesét nevezi Gardner személyes intelligenciának. Az interperszonális intelligencia teszi lehetővé – többek között – azt, hogy felismerjük és megértsük a másik ember vélekedéseit, szándékait, s feltételezi olyan képességek magas szintjét, mint például az empátia vagy a jó személyészlelés (személypercepció). Az intraperszonális intelligencia az önmagunkkal való bánni tudást jelenti, s magában foglalja a fejlett önismeretet, önkontrollt, önnevelési készséget és képességet.

Az érzelmi intelligenciára *D. Goleman* könyve irányította rá a figyelmet. A pszichológus szerző – többek között – olyan kérdéseket vet fel, hogy miként boldogulhatnának gyermekeink jobban az életben, hogyan lehet a hétköznapi együttélést elviselhetőbbé, emberibbé tenni, és – ami a

nevelők számára különösen érdekes – hogyan tanítható meg mindez a családban és az iskolában.

Az érzelmek figyelmen kívül hagyása, illetve a negatív érzelmi hatások az iskolai tevékenység során is számos káros következménnyel járnak. A kisgyermek általában kutató kíváncsisággal, oldhatatlan megismerési vágygal figyelik, tanulják az őket körülvevő világot. Spontán módon „elméleteket”, sőt „magyarázó elveket” alkotnak a világ értelmezésére. Az izgalmas, spontán tanulás után jön azonban az iskola, ahol általában csökkenni látszik a kreatív késztetés, a tanulási kedv. Jönnek a negatív érzelmek: a teljesítmény-kudarok, az iskola- vagy a matekfóbia, félelem a tornaórától, Kati nénitől stb. Ha az iskolakezdést negatív érzelmek kísérik, ha a korai tanulási tapasztalatok kedvezőtlenek, a tanulási motiváció és ezzel együtt a teljesítmény is csökken.

Az érzelmi nevelés célja a személyiség nem kognitív területeinek fejlesztése. Megnyilvánul a teljes iskolai életben, jelen van a család és iskola kapcsolatában, a tanár-diák kommunikációban, a tanulók társas kapcsolataiban, a nevelési helyzetekben, a tanárkollégák egymás közti viszonyulásaiban.

Érzelmi „fagyhalál”

Az érzelmi színskála beszűkülése, az érzelemelfojtás, a feldolgozatlan negatív emóciók kivetülése jellemző jelenlegi életünk egészére. Tetten érhető az érzelem-jellem-erkölcsi érték kapcsolatának gyengülésében, a terjedő erőszakban, a gyermekek elleni és a gyermekek által elkövetett bűncselekmények számának növekedésében. A tanárok, diákok, szülők többsége érzelmi szempontból sivárnak éli meg az iskola világát is.

„Nap mint nap ugyanaz az érdektelenség, taposómalom, a megszokott rutin és közepszerűség. Ha néha felcsillan valami más, azt ajándéknak érezheted!” – fakadt ki keserűen egy tanárkollégám. Mi az a más? A diákok tudni vágyása, csillogó tekintete, vagy a ritkán megélt intimitás, mely az érzelmeket közös áramkörbe kapcsolja tanár és diák között? Napi tapasztalat, hogy a diákok többsége nem úgy tekint a tanárra, mint hús-vér, eleven emberre, aki maga is szenved, remél és vágyakozik. A tanár érezve, hogy sebezhető – védekezésül – mesterséges falat emel maga és tanítványai közé. Ha megpróbál személyesebb lenni, sokszor csalódik és visszahúzódik. Általában elmondható, hogy a tanár-diák kapcsolatot (de a szülőkkel és a kollégákkal kialakuló viszonyt is) félreértések, kommunikációs gátak árnyékolják be.

A pozitív elfogadás szükséglete az iskolai élet valamennyi szereplőjében jelen van. Szinte minden diák vágyik társai és tanárai elismerésére, s szinte minden tanár vágyik arra, hogy

tanítványai szeressék. A vágyott gyermeki szeretetbe ragaszkodás, csodálat, az érett felnőttnek szóló tekintélytisztelet vegyül. A tanár gyermekszeretete is „értékfüggő”, optimális esetben egy nem birtokló, nem beavatkozó jellegű támogató-segítő kapcsolat. Befelhőzheti ezt a viszonyt, ha a tanár elfogadásának a jó teljesítmény az elsőrendű feltétele. Ha a gyereket az iskolában kizárólag mint a szó legszorosabb értelmében vett „tanulót” észlelik, ha alapvetően intellektuális teljesítménye alapján értékelik. Gyakran a diákok is sematikusan ítélik meg a pedagógust, számukra ő a józan, tárgyilagos felnőtt, aki érzelmeit megfelelő távolságtartással kezeli.

Feltételezem, hogy a közepes erősségű, kiegyensúlyozott érzelmi intenzitás segítheti legjobban az iskolai munkát. A tízévesnél idősebb diákok ugyanis általában nem díjazták, ha túlzottan és direkt módon gyámkodnak felettük, ha minden érzelmi rezdülésükre érzelmetelítetten reagálnak. Nem szeretik azonban azt sem, ha a tanár rezzenéstelen arccal ül a katedrán, és – például felelés közben – semmit nem lehet „leolvasni” arcáról. A tanár heves érzelmei azonban többnyire szorongást és visszahúzódást váltanak ki tanítványaiból, hiszen az érzelmi „többlet” általában indulatosságban, rosszállásban vagy felháborodásban jut kifejezésre.

A túlzott önkontrollal rendelkező tanárt kamasz tanítványai sok esetben provokatív módon teszik próbára, „tesztelve”, meddig képes megőrizni higgadságát. Olykor elégtétellel nyugtázzák, ha – haragot, értetlenséget, ingerültséget kiváltva – sikerül a tanárt kibillenteni egyensúlyából. Sikerként könyvelik el, ha – kifürkészve a tanár gyenge vagy különösen érzékeny pontját – sikerül elterelni a figyelmét a számonkérésről, vagy elnapoltatni a dolgozatírást.

Serdülőkorban a tanár iránti lojalitás általában – az életkori sajátosságokból adódóan is – csökken. Nem ritka a „szívátás”, beszélások a hátsó padból, álkérdések megfogalmazása, mellyel megakasztható az óra menete. Az ilyen nevelési helyzetek hozhatnak mégis szint az iskolai életbe, a tanár-diák viszonyba, és sikeres megoldásuk emlékezetes, sőt akár modellértékű lehet. Ilyenkor derülhet ki például, van-e az érintett pedagógusnak humorérzéke, képes-e elnéző és nagyvonalú lenni. Ha ez bebizonyosodik róla, sokat nőhet diákjai szemében.

A maszkot viselő tanár az ilyen érzelmileg túlfűtött helyzetekben könnyen lelepleződik, az álarc lehullik, megjelenik a valódi ábrázat, felerősödnek, lelepleződnek a disszonáns hangok. A tanár ilyen esetekben elvesztheti hitelét, hitelességét, s ezzel együtt – ha eddig a látszat szintjén létezett – a tekintélyét is.

Számos tanár vélekedik úgy, hogy nem engedheti meg magának a tolerancia és a megértés „luxusát”. Kevesebb időbe kerül, és feltétlenül biztonságosabb, ha megőrzi kíméletlen kritikusságát, szinte soha nem dicsér, de minden lehetséges tévedésnél, hibánál, mulasztásnál negatív visszajelzést ad, elmarasztal, élesztgeti tanítványai büntudatát. Ennek a megközelítésmódnak a kapcsolat megromlása, a szorongás, gátlás, frusztráció kiváltása mellett

más buktatója is van. Hiszen a diák egy idő után felismeri a tettei, magatartásmódja és a tanár reakciója közötti közvetlen és jól kiszámítható összefüggést, automatikus válaszreakcióval egyszerűsíti le, személyteleníti el a szituációt. Ennek következtében a nevelési helyzetek sokszor beprogramozott játszmaként peregnek, látszaffenyegetésekkel, látszaffegyelmeléssel, s miközben a résztvevő felek kapcsolata pozitív érzelmektől mentes, a nevelés hatékonysága legjobb esetben is minimális.

Pedagógusnak készülő főiskolai hallgatóink az érzelmi kultúra kifejezéséhez a következő fogalmakat asszociálták: emberség, megértés, empátia, bánásmód a saját érzelmekkel, elismerés, megbocsátás, önzetlen segítségnyújtás, bizalom, tisztelet, önismeret, kötődés, belátás, figyelmesség, megbízhatóság. A pedagógusjelöltek a következő magatartásmódokat vélték az érzelmi kultúra legfőbb gátjainak:

- ha a fent említett tulajdonságok csak tanári elvárásként fogalmazódnak meg,
- ha sem a tanárok, sem a diákok nincsenek tekintettel egymásra,
- ha a társak gátolják azok munkáját, akiket érdekel az óra,
- ha a tanár nem tekinti partnernek a diákot,
- ha valamit túl sokáig magyaráz,
- ha érthetetlen, amit mond, de nem lehet tőle megkérdezni,
- ha a diák hiába igyekszik, a tanár már beskatulyázta,
- ha a tanár mindenáron leplezni igyekszik érzelmeit.

Az érzelmek létjogosultsága az iskolai életben

Van-e létjogosultsága az iskolai életben az érzelmeknek? Tudunk-e megfelelően bánni a konfliktusokkal, feszültségekkel, krízisekkel? Számos riasztó példa mutatja, hogy a tanárok az érzelmeket zavaró tényezőknak tekintik, amelyeket legszívesebben kiiktatnánk az iskola életéből. Ezt a jelenséget szemlélteti a következő eset:

Középiskolás lány kimentette magát óra előtt, kérte, hogy ne feleltessék, mert nem tudott készülni. Előző nap egész délután az állatorvosnál volt, aki sajnos, nem tudott segíteni kutyáján. Éjszaka az állat elpusztult. A tanár nem fogadta el a „kifogást”, sőt, indulatosan kifakadt, hogy miért kell egy kutya miatt ekkora cirkuszt csinálni? (!)

Az osztályfőnökök nagy része ismeri ugyan tanítványai problémáit, de sok esetben nem találja a megfelelő segítség módját. Tart attól, hogy nem megfelelő megközelítéssel csak ront a helyzeten, ezért – olykor korábbi rossz tapasztalatok hatására – inkább „kivár,” vagy

bagatellizálja a problémát. Egyre többen vélekednek úgy, hogy nincsen közülük tanulók iskolán kívüli problémáihoz.

Egy 35 évet a pályán töltött tanár így vélekedik:

„Nagy a kontraszelekció a gimnáziumokban is. Kár, hogy nincs elég rangja az osztályfőnöki munkának! Iskolába dolgozni manapság az megy, aki önmagát szeretné gyógyítani a gyerekeken keresztül. Abban a hitben él, hogy csak ő tudja magát gyógyítani, nagyon fél a kontrollkörnyezettől.”

A pozitív megerősítésre a pedagógusnak is szüksége van, ezt néhány tanár erőteljesen sugallni is igyekszik. Ismertem olyan tanárt, aki szerette, ha óra végén megtapsolták, és kifejezésre juttatta, hogy nyári szünetben képeslapot szeretne kapni lehetőleg mindenkitől, valamint elvárta, hogy virággal köszöntsék.

Tehetséges, fiatal tanár úgy emlékszik vissza, hogy pályakezdő éveiben érzelmileg igen közel állt tanítványaihoz, akik akkor alig voltak fiatalabbak nála. Azt tapasztalta azonban, hogy elfogadó, megértő magatartásával nem ért el megfelelő eredményt. Úgy vélte, változtatnia kell. Amikor „bekeményített”, szórni kezdte az egyeseket, diákjai eltávolodtak ugyan tőle, de teljesítményük látványosan javult. Meggyőződése, hogy a „stílusváltás” szükségszerű volt, azóta minden rendben van. „Élvezi” tekintélyét, tudja, hogy diákjai tartanak tőle. (Az öngazolás mégsem egyértelmű, hiszen a kolléganő a pályamódosítást fontolgatja!)

Az érzelmek és a lelki egészség

Az érzelmek kifejezésre juttatására nagy igény van. Bizonyos értelemben ezt jelzi tévében játszott végtelenített szappanopera-sorozatok tömegsikere, vagy az érzelmektől túlcorduló dalok állandó jelenléte a rádió kívánságműsoraiban. Az emberek többsége eltitkolja fokozódó érzeleméhségét, de ugyanő könnyezik a szappanoperák szirupos szerelmi jelenetein és „Jimmy” érzelmes dalain. Az iskolában is általános, hogy nem fejezzük ki érzelmeinket, s az őszinte önfeltárás – tapasztalataink szerint – inkább értetlenséget, mint elismerést vált ki.

Annak érdekében, hogy elkerülje a fájdalmat, a félelmet és a kudarcot, az emberek többsége leleményes elhárító mechanizmusokat alakít ki (a kellemetlen élményeket elhallgatja, öngazolást keresve tetszetős ideológiákat gyárt, saját nemkívánatos tulajdonságait másokra vetíti, a felelősséget áthárítja, agresszív feszültségeit a vértlen és védtelen harmadiknak adja tovább, a nyílt konfrontációt kerülve visszahúzódik, sündisznóállásba vonul, vagy páncélt növesztve rendezkedik be a védekezésre stb.). S mindeközben – ügyelve a látszatrealitás fenntartására – azt a benyomást igyekszik kelteni, hogy lelki egyensúlyát megőrizte. Ez ugyanis felületesen

nézve a dolgot lényegesen könnyebbnek tűnik, mint vállalni valós érzelmeinket: őszintének lenni önmagunkhoz, bevallani gyengeségünket, érdemben kezelni konfliktusainkat, átélni félelmeinket, csalódásainkat.

A tanulási zavarok pszichológiai hátterét vizsgálva is bizonyítható, hogy gyakran az érzelmi támasznyújtás elmaradása váltja ki és tartja fenn a problémákat. A sorozatos kudarc, az el nem fogadás, a szakadatlan elmarasztalás (azaz a pozitív elfogadás élményének elmaradása) hatására a diák hajlamos arra, hogy feladja a küzdelmet. Különösen akkor, ha hiányzik életéből az a fontos személy, aki érzelmi biztonságot nyújt neki, aki őszintén hisz benne, aki ösztönzi, bátorítja, és ráirányítja figyelmét a benne rejlő erőforrásokra. A pozitív érzelmek hiányából is eredő, iskoláinkban általában erősödő bizalmi válság következtében sok gyerekben magával a tanulással szemben is kialakulhat egy védekező magatartás, működésbe léphetnek az elhárító mechanizmusok.

A serdülés, a felnőttekről való leválás még akkor is válságos időszak, ha a családban és az iskolában rendben mennek a dolgok. A személyes problémákhoz itt sok esetben tanulási problémák is társulnak. A kamaszok általában intenzív érzelmi életet élnek, rendkívül érzékenyek, s a pedagógusok többsége számára is különösen sok gondot jelent a serdülő osztályokkal történő foglalkozás. A serdülőkori krízisekben, személyes gondokban kevés tanár képes tartós segítséget nyújtani, csak néhányan vállalják ezt a hálátlan feladatot, kockáztatva, hogy diájuk problémája miatt olykor kollégáikkal is szembekerülnek.

A helyzet szemléltetésére következzenek itt – különösebb kommentár nélkül – két elgondolkodtató történet. Az első esetben eredményes az iskola (tanárok és kortársak) közreműködése az adott probléma megoldásában, a másodiknál a valódi megoldás több okból elmarad. El lehet képzelni azon, hogy vajon miként folytatódik a két fiatal története, milyen lehetőségeket használt ki, illetve mulasztott el esetükben az iskola. S hogy vajon milyen szerepet játszott az esetek alakulásában a felnőttek és gyerekek érzelmi kultúrája?

1. ANNA TÖRTÉNETE

Érettségi előtt áll az osztály. Anna még mindig nem tudott beilleszkedni a közösségbe. Magányos, gátlásos, furcsa lánynak tartják, fiúsan öltözködik, összegörnyedve, behúzott nyakkal jár. Ebben a félévben két tárgyból áll bukásra. Ha az osztály előtt felszólítják, gyakran meg se szólal, ha mégis, erősen dadog. Társai ilyenkor jól szórakoznak, gúnyolódnak, nevetnek rajta. Egy napon kiderül, hogy a lány súlyos diszlexiás, ezért vannak súlyos gondjai a nyelvtanulással is. Osztályfőnöke elhatározza: mindent elkövet annak érdekében, hogy a leány sikeresen leérettségizzen. Még nem tudja, mit fog tenni, de segíteni szeretne.

Osztálytársaiban feltámad az érdeklődés társuk problémája iránt. Nem tudják, mit mondjanak neki, de már figyelnek rá. Kémiaórán a pad alatt lázasan olvassák Ugo Pirronak „A fiam nem tud olvasni” című nagyszerű könyvét, mely egy diszlexiában szenvedő kisfiú apjának heroikus küzdelmét mutatja be. A tanár elkobozza a könyvet, de rájön, az osztályban miért éppen ez a könyv a „sláger”. Az óraközi szünetekben társai óvatosan próbálják megközelíteni Annát. Az egyik leánynak azt is sikerül megtudnia, hogy verseket ír.

Néhány hét múlva Annának az iskolai újságban megjelenik egy megindítóan szép verse, melyet nagyanyja emlékének szentelt. (Bevallása szerint nagyanyja volt az egyetlen ember, aki őt igazán szerette, s aki törődött vele. Egy éve nagyanyja váratlanul meghalt.)

Anna közösségi helyzete fokozatosan megváltozik, jelenlegi problémája éppen az, hogy túlságosan is a figyelem középpontjába került. Többen is (tanárok, diákok) segíteni szeretnének. Felajánlják neki az idegen nyelv alóli felmentést is, amit ő önérzetesen elutasít. Társai megértését hálásan fogadja, jó eredménnyel érettségizik.

2. ATTILA TÖRTÉNETE

A 16 éves, második gimnáziumba járó fiú kötést visel a kezén. Társai öngyilkosságról suttoznak. Mi történt?

A tanulási eredménytelenséggel küzdő gyenge tanulóról egy idő múlva kiderül, hogy tehetséges zenész. Első díjat nyer egy zenei versenyen, szeretné átjelentkezését kérni zenei szakközépiskolába. Tanára támogatja, szól egy zenetanárnak, akihez eljárhat próbákra. Tanulási gondjai a következő félévben sem enyhülnek, egyik tanára közli, hogy meg fogja buktatni, „művészkedjen” máshol. (Szülői értekezleten a szülőket ugyanekkor úgy tájékoztatja, hogy nincs gondja a tanulóval!)

Az osztályozókonferencián szóba kerül, hogy a fiú nem jár próbákra. Több tanár felháborodik, s szemrehányást tesz Attilának: hálátlansággal, felelőtlenséggel vádolják. Szemére vetik, hogy nem él a felkínált lehetőséggel, nem jár a próbákra, „cserben hagyta” a benne bízó, és őt segítő tanárát. Attila nem érti, mi történik körülötte. Próbálja bizonygatni, hogy fél év alatt összesen kétszer hiányzott a próbákról, akkor is betegség miatt. Nem hisznek neki, nem bíznak benne.

Hazamegy, bezárkózik a fürdőszobába, öngyilkosságot kísérel meg. Gyógyulása után senki nem beszél vele többé a dolgról.

A közös megküzdés esélye

A diákok szocializációjára, érzelmi kultúrájára nagy hatást gyakorolnak azok az iskolai törekvések, amelyek segítik az érzelmi és társas készségek elsajátítását. Az iskolában ennek során döntő szerepe van az élményeknek, a hangulatoknak, a kapcsolatok minőségének, a társak között elfoglalt pozíciónak: az egyes gyerekek, fiatalok irányába a társaik részéről megnyilvánuló érzelmeknek, az elfogadottság mértékének. Ennek a „rejtett tantervnek” pontosabban „rejtett nevelési tervnek” a hatása rendkívül erős. A tanulói élet felszín alatt húzódó (gyakran láthatatlan) mélyrétegében általában nem az iskolai teljesítmény dominál, illetve az ehhez való viszonyulás más módon, más hangsúlyokkal mutatkozik meg.

A fiataloknak ez a – a felnőttektől többé-kevésbé függetlenül alakuló – szubkultúrája teszi lehetővé, hogy az iskolában a gyengén teljesítő diák valóban önmaga lehessen, jól érezze magát. Evvel magyarázható, hogy számos gyerek akkor is szeret iskolába járni, ha rosszul tanul, mert szívesen van együtt társaival.

Elégedettség, jó közérzet, öröm fakadhat természetesen az iskola központi feladatának tekinthető tanítási-tanulási folyamatból is. Éppen ez az a terület, ahol tanárok és diákok közösen élhetnek át pozitív érzelmeket: a felfedezés, a közös alkotás örömét, az együttes fáradozás sikerét stb. A tanulmányi eredményeket pedig nagyban befolyásolja a tanítási órák légköre, a tanár-diák interakció minősége. A pozitív érzelmek pedig – azon túl, hogy fejlesztik az érzelmi intelligenciát – kedvezően hatnak a tanulmányi teljesítményre is.

Érdemes elgondolkodni az alábbi pedagógusvéleményeken:

- Egy rendkívül kulturált, nyugdíj előtt álló magyartanár véleménye: „A tanár sokszor dölyfös, gőgös, tévedhetetlen. A «tanügyi» szemlélet úgy elharapózott, hogy a szolidaritás, a tolerancia nincs jelen. Pedig a demokrácia felel meg legjobban az emberi természetnek. Tartózkodás, kívülállás nem lehetséges!”
- Egy matematikatanár mondja (és sajnos, így is gondolja!): „Hidd el nekem, kétfajta diák van: a már problémás, és a még nem problémás!”
- „Nem baj, ha probléma van, akkor van jó osztályfőnöki munka!” – vélekedik egy lelkes pedagógus.
- „A tanár állandó kudarc közepette él, mert nem lehet csak az iskolában nevelni. A tanári tekintély elnyomja a valódi pszichológiai gondokat. Ha valakit nem becsülnék meg a helyén, elismerés hiányában «áltekintélyt» fog kialakítani.”

- „A tanár félti a magánéletét is. A tanári pálya morális szempontból is állandó stresszhelyzetet teremt: beszélni valamiről, de közben nem úgy élni?! Ezért nem akarják azt sem megismerni, ami a tanulóban mint emberben rejlik, mert a tanárok többsége önmagával nincs jó viszonyban! Tanítványainktól kulturált viselkedést várunk el, de mi érzelemtelített nevelési helyzetekben nem mindig nyújtunk követendő mintát.”
- Evidenciának tekinthető, hogy pozitív érzelmi állapotban kedvezőbb színben látjuk a világot. Készségesebben segítünk, jobban figyelünk társainkra, nyitottabban fogadjuk be az információkat. Negatív érzelmi állapotban kevésbé bízunk magunkban, ingerlékenyebbek, sebezhetőbbek vagyunk, előfordul, hogy úgy érezzük, a helyzet foglyaivá váltunk, sötétebben látjuk a világot, több ellenségességet tulajdonítunk kollégáinknak, tanítványainknak. Ezért is van fokozott jelentősége a pedagógusok mentális egészségének, mint az érzelmi intelligencia elengedhetetlen feltételének.
- A nevelőmunka legnagyobb vonzereje, s egyúttal nem teljesen kiaknázott lehetősége, hogy olyan erőforrást teremthet, mely élményekből, érintkezésekből, találkozásokból meríti energiáját. Ez a kapcsolati, szociális energia adja a közös megküzdés esélyét, a problémák, konfliktusok konstruktív kezelésének lehetőségét.

Szakirodalom

Csikszentmihályi Mihály: Flow-Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999.

Filliozat: A szív intelligenciája. Fiesta-Saxum Kiadó, Budapest, 1998.

Goleman, D.: Az érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest, 1997.

Hemfelt, Robert, Dr. – Minirth, Frank, dr – Meier, Paul, dr.: A szeretet választható. Múzsák Kiadó, Budapest, 1997.

Mészáros Aranka (összeáll.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, 1997.

Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.

Ranschburg Jenő: Szeretet, erkölcs autonómia. Gondolat Kiadó, Budapest, 1984.

[Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek, Budapest, OKI Kiadó–Dinasztia Tankönyvkiadó, 2001.]

Kereszty Zsuzsa

SZEMPONTOK AZ ISKOLÁSOK MULTIKULTURÁLIS NEVELÉSÉHEZ, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A ROMÁKRA

Miért van szükség rá?

Kérdés, vajon nem elegendő-e, ha „jó az iskola”, ha teherbíró a gyerekek és a felnőttek közötti kapcsolat, testi-lelki-szellemi fejlődésükhöz elegendő támaszt, segítséget nyújt, ha amit tanítunk (a tananyag) és ahogy tanítjuk (a módszerek) megfelelnek a 6–12 évesekre általában és az egyes gyerekekre különösen jellemző sajátosságoknak. Logikusnak tűnik, hogy ha ilyen az iskola, akkor nincs szükség megkülönböztetetten törődni a különböző etnikai csoportokhoz tartozó gyerekekkel, azzal a kultúrával, amelyből ideszakadtak. Ez a fenti gondolatmenet csak olyan ideális esetben lenne érvényes, amellyel a valóságban nem találkozunk.

Miért kellene a Magyarországon élő cigányok, kínaiak, arabok kultúrájával foglalkoznunk, amikor tanítványaink a magyar kultúrát sem ismerik elég mélyen – gondolhatjuk. A magyar betlehemeseket, pünkösddőlőt is most tanítjuk újra. Generációk hagyták el úgy az elmúlt évtizedekben az iskolát, hogy nem ismerik az erdélyi református templomok fakazettás mennyezetének ornamentikáját, a csángó népdalok hajlításait, nem tudják, hogy a magyar gótikus építészet egyik remekét a kolozsvári főtéren, Rákóczi sírját a kassai dómban kell keresniük, ha arra járnak.

A kultúra rendkívül erős kötés. *Csányi Vilmos*⁶ ír arról, hogy a génkutatások világossá tették: a magyarság génállománya nem különböztethető meg más európai népek génállományától. A magyarság tehát éppen a genetika tanúsága szerint nem genetikai, hanem kulturális fogalom. Létkérdés, hogy a gyerekek minél több szállal kötődjenek saját kultúrájukhoz: ismerjék, játsszák el hónapról hónapra, évről évre az évkörhöz kapcsolódó népszokásokat, tudjanak kívülről minél több esztétikailag értékes verset az anyanyelvükön, hallgassanak, mondjanak és játsszanak el minél több magyar népmesét és klasszikus mesét. Tudjanak minél több magyar népdalt és népi gyermekjátékot: fejlődjön zenei és mozgás-anyanyelvük. Egészséges fejlődésükhöz, biztonságérzetük kialakulásához mindez nélkülözhetetlen. Csakhogy a velük egy osztályba járó

⁶ Csányi Vilmos: Az emberi természet. 1999. Vince Kiadó 255. oldal

cigány, görög⁷ kínai, mongol⁸ gyerek számára is nélkülözhetetlen, hogy saját kultúrája minél több elemének birtokában legyen, s hogy abban az iskolában, amelybe jár, ez a kultúra megjelenjen és értéként jelenjen meg. Az ő egészséges fejlődésükhöz nélkülözhetetlen, a magyar gyerekeket pedig a saját kultúrájuktól eltérő, más kultúra jelenléte gazdagítja: műveltségüket növeli, empatikus képességeiket fejleszti, toleráns beállítódásukat alakítja.

A probléma a sokféleség-önazonosság problémája. Az emberiség kialakulásának kezdetén nagycsaládok, majd törzsek tagjai tartották összetartozónak magukat, a családon, törzsön kívül mindenki más „idegen” volt a számukra. Később egy település, város lakói élték a t az összetartozást, az európai „nemzet” fogalom pedig nincs kétszáz éves.

Heller Ágnes szerint kezdetben (talán csak anyákon kívül, akivel fogantatásunktól születésünkig – érzelmileg sokkal tovább – duálunióban éltünk) minden ember idegen a számunkra. De ameddig csak élünk, folyton igyekszünk átváltoztatni az idegent ismerőssé, a félelmet barátságossá, a szokatlant megszokottá. (A több kultúra iránt érzékenyebbé tevő nevelést éppen ez a törekvés éltetheti.) A más csoporthoz tartozók, a csoportidegenek a miénktől eltérő életformát képviselnek. Az idegen a kivétel, mi vagyunk a szabály. A csoportidegenek úgy viselkednek, mintha ők lennének a szabály és mi a kivételek. Akik nem mernek belevágni abba, ami számukra ismeretlen, azok félnek az idegentől, mert minden, ami idegen, összeomlással fenyegeti saját világukat. Ha félünk az idegentől, akkor egyúttal gyűlöljük vagy kirekesztjük.

A megoldás félelem helyett a kíváncsiság (a másik emberre éppúgy kíváncsiak lehetünk, mint egy új könyvre vagy tájra); az egyenrangú viszonyon alapuló, kölcsönös elismerés. Az ember maga választja meg saját kultúráját, de nem mint egyedül érvényes életformát, hanem mint egyet az érvényesek közül. Lényeges, hogy bízzuk rá, hogy (esetleg többféle identitása közül) szabadon választhassa azt, amely számára a legfontosabb, és ezt a választást újra és újra megismételhesse. (Érzelmileg kisgyerekkorától magát magyarként meghatározó zsidó származású asszonytól hallottam, amikor Bergen Belsenből hazatért: „Nem engedem, hogy a náci elvegyék a hazámat.”)

Ha sokféle embert, szokást, életmódot, mesét, verset, zenét, táncot, műalkotást próbálok megérteni, befogadni, ez segít abban, hogy másokhoz viszonyítva meghatározzam magam, megértsem a családom, a közvetlen és a tágabb környezetemben élők szokásait, életmódját, a számomra természetes zenét, képeket, verseket. Ha félek másokat megismerni, akkor valószínűleg bizonytalan vagyok önmagamban. Ha nem vagyok nyitott mások kultúrájára, akkor veszítek rugalmasságomból, szegényedem. Szegényedik az a világ, amelyet birtokolok. Egyúttal

⁷ Budapesten Kőbányán, Fejér megyében Beloianniszfalván jelentős görög kisebbség él.

⁸ Budapesten az elmúlt öt évben évről évre nőtt a gyermekekkel érkező mongol vendégmunkások száma.

veszélybe is kerülök: „elcsábulhatok” és a másikat, a mást, az *idegent* teszem bűnbakká. Heller Ágnes pontosan fogalmaz: „A modernitás szorongást ébreszt. A hagyomány eltűnik, a régi bizonyosságok megszűnnek, s helyüket nem foglalják el új bizonyosságok. Isten halott – abban az értelemben, hogy a modern ember (akár hisz Istenben, akár nem) gyakorlatilag Isten nélkül él, így látja el társadalmi funkcióit, hozza meg politikai döntéseit, igazolja magát és építi ki saját világát. A modern világ szenved attól, hogy elveszítette értelmét. Az emberek már századunk elején arról beszéltek, hogy Isten magára hagyta a világot. Heidegger ezt a létfeledés (...), majd a lételhagyás (...) fogalmával diagnosztizálja. Az értelemvesztés traumatikus élmény, s ebben a helyzetben elkeseredett szükséglet támad új bizonyosságok iránt. Az európai totalitárius mozgalmak ilyen új bizonyosságot kínáltak. A bizonyosságok kínálatához hozzátartozott, hogy a totalitárius mozgalmak diabolizálták az idegent. A náciizmus a zsidókat diabolizálta mint ősi, reprezentatív idegeneket, akiket fizikailag meg kell semmisíteni, a bolsevizmus az osztályidegen elemeket diabolizálta mint természetes osztályellenségeket, akiket a Gulag szigetvilágában kell izolálni és kiirtani.”⁹ A több kultúra természetes jelenléte megvéd attól, hogy a társadalmi, gazdasági problémák okait a számunkra idegenekben lássuk. (Hogy ez a probléma mennyire virulens, láthatjuk azokból a feliratokból, amelyeket a legtöbb hazai nagyváros kínaiakat, cigányokat becsmérlő, eltávolításukat kívánó falfirkáiban is megjelenik. S hogy az elfogadás-befogadás folyamata milyen lassú, ahhoz adalék, hogy előfordul: a magyarsághoz mintegy nyolcszáz éve csatlakozott kunok „gyütt-ment”-nek nevezik a hétszáz éve betelepült jászokat).

Több kultúra jelenléte – általában és különösen

A multikulturális nevelés főleg a *pedagógus szemléletét, beállítódását jelenti*: keresem a természetesen adódó lehetőségeket, hogy rányissam a tanítványaim szemét arra, hogy más népek másképp beszélnek¹⁰ más és mégis sokszor a miénkhez hasonló ételeket készítenek, házakat építenek, másképp és sokszor hasonlóan kereskednek, zenélnek, táncolnak, mesélnek, írnak. Készülhetne módszertani segédanyag, amely a jelenleg Magyarországon élő népcsoportok (cigányok, horvátok, szerbek, kínaiak, arabok, görögök, örmények, mongolok és mások) kultúrájához igazodva: verseket, meséket, énekeket (illetve ezek magyar fordításait) tartalmazná, a keresztény, a muzulmán, a sintoista ünnepek ünneplési szokásait, a különböző népcsoportok jellegzetes ételeinek receptjeit írná le, öltözködésüket, gyerekjátékaikat mutatná be.

⁹ Heller Ágnes: Az idegen. In: Az idegen. New York-Budapest-Jeruzsálem. 1997. 74–75. oldal

¹⁰ Tízéves, nem értelmi fogyatékos, állami gondozott, intézetben felnőtt tanítványom próbálta első külföldi útján magyar beszédének tisztább artikulációjával megérettetni magát Prága főterén egy vele egyidős cseh fiúval: azt hitte az emberi beszéd mindenütt azonos hangzású, jelentésű szavakból áll.

Lehetne persze ebből a gyűjteményből válogatni, de így a multikulturális nevelés legfőbb sajátsága veszne el. Ennek ugyanis éppen az a lényege, hogy nem készen kapott elemekből válogat, hanem azt kísérel meg felmutatni a gyerekeknek, ami „itt és most” aktuális.

- Megérkezett az osztályunkba (iskolánkba) Luka (apja egy Pristina melletti faluból menekítette magyarországi rokonokhoz a családot), még alig pár szót tud magyarul. Születésnapján egy tál túrós gibanicával (rétesféle) állít be reggel: édesanyja sütötte az osztálynak. Mikor az első szünetben körbejár a tál, az osztálytanító azon gondolkodik, mikor süthetne szerb rétest a gyerekekkel. (Technikaórán? Napköziben?) A Lukáék-féle rétest néhány nap múlva a napköziben megsütik a lányok; Luka többnyire még szótlanul, de már kevésbé idegenként járkel az osztályban.

- Hunor a karácsonyi szünetben egy hetet Csíkmenaságon töltött a nagyanyjánál. (Hunor már itt született, szülei a romániai forradalom előtti hónapokban – édesanyja vele terhesen – szöktek át a román–magyar határon). Mesélte a barátainak, a tanító kérésére később az osztálynak is, hogy nagyszülei erdőszéli háza előtt egyik reggel a medve itta meg a macskának kitett tejet. Hosszas beszélgetés indult el a gyerekek között arról, hogy a téli álmat alvó medve hogy kerülhetett a tél közepén Hunor nagyszüleinek a kertjébe. A tanító megkérte Hunor édesanyját (aki még Menaságon született) jöjjön el az osztályhoz, hozzon menasági hímezett szőttest és – ha tud – csíki népdalokat. Jött és mesélt, e csíki havasok medvéiről, farkasairól, a csíksomlyói búcsúról, arról, hogy a középkori menasági templom gótikus oltárképe itt van a Budavári Palotában. A találkozás után az ő kedvenc népdala néhány fiúnak is kedvence lett („Borozdába belékötött a féreg. Csíkdánfalván ketten vagyunk legények....”). A medvetörténetből az állatok téli alvásával foglalkozó olvasmányok, beszélgetések születtek; a tanító behozta *Tamási Áron* novelláskötetét, másnap reggel a beszélgetőkör után a Sóvidéki társasjátékot olvasták. Aztán felmentek a várba, hogy megnézzék a menasági oltárt (nem a gótikus oltárképek kiállítás valamennyi darabját, hanem ezt az egyetlen triptichont, hogy aztán másnap néhányan megpróbálják lerajzolni, temperával megfesteni. Ebben az esetben többet ért ezt az egyetlen képet megnézni minél alaposabban, ott helyben vázlatot is készíteni róla, mintha futó benyomást szereztek volna a gótikus oltárképekről általában.) Előre nem tervezetten, projektszerűen mélyedtek el az erdélyi Csík-szék világában, a romániai eredetét kicsit restellő Hunor néhány hétre az osztály érdeklődésének a gyűjtőpontjába került, „megemelődött”, s nyilvánvaló volt, hogy otthonosabban mozog az osztályban.

- Lolo (hivatalos nevén Jóska, de cigány családokban a legtöbb gyerek ragadványnevet is kap) négy napig hiányzott: meghalt a nagyapja, s ahogy ez a hagyományaikat tartó beás¹¹ családokban szokás, négy napig virrasztottak mellette felnőttek és a nagyobb gyerekek együtt. Lolo családjában az elhalálozás napjától a temetés napjáig – minden éjszaka, napnyugtától napkeltéig-gyakran öt-hat napon át is – virrasztanak. Imádkoznak is, éneklük a halott kedves dalait, s főleg, hogy el ne aludjanak – mesélnek. Szapu Magda idézi egyik adatközlőjétől: „A virrasztók már alig várják, hogy megérkezzenek a mesélők... A mesét az kezdi, akit főlshóllítanak. Ha az egyik elmond egy vagy két mesét, akkor átadja a szót a másiknak: No, most elfáradtam, te is mondhatod egyet. – Akkor rámutat valakire, az folytatja a mesélést. Csak az mesél, aki tud, akinek kedve van hozzá. Nem erőszakúnak senkit. Azér jó a mesélés, mert

¹¹ A hozzávetőleg 40 ezer tagú beás cigány népcsoport főleg a Dunántúlon él, anyanyelve archailais román.

aki mondja, az nem álmosodik el. Az beleéli magát a mesébe, nem ér rá bóbiskolni. ... Mondják, hogy miről szól a mese, amelyiket hallani szeretnék. Például azt mondják, hogy mondjam el a Péter, az őszhajú rabot, az Égigérő fát, vagy nagyon szeretik a Sasfejű királyt...¹²

Amikor Lolo megjön, a tanító megkérdezi, hogy elmondaná-e, milyen volt a virrasztás, melyik mesét szerette, megkérdezi, kedve volna-e a neki érdekes mesét később elmondani a gyerekeknek. Ha Lolo feloldódik, talán az is megkérdezhető tőle, nagyon hiányzik-e neki a nagypja, s ha az osztály légköre éppen olyan, a közeli napokban az egyik beszélgetőkörön megkérdezhetjük, ki az, akinek meghalt olyan közeli ismerőse, rokona, akit szeretett, s mesélne-e arról, mire gondolt akkoriban, amikor megtudta, hogy meghalt. (Persze csak akkor, ha nagyon közeli hozzátartozó – szülő, testvér – közeli halála egyetlen gyereket sem érint; a friss fájdalom felidézése, megelevenedése csoporthelyzetben nagyon megviselné a gyereket.) Az, hogy a halál szóba kerül a beszélgetőkörön, segíthet a gyerekeknek feldolgozni az átélt veszteséget; az a tény pedig, hogy Lolo részt vett a felnőttek virrasztásán, „megemelheti” őt a csoportban. S ha Lolo egyik meséjét, az Égigériő fát vagy a Sasfejű királyt megszeretik néhányan, ezzel Lolo is ismerősebb lesz számukra. Arra is alkalom nyílik, hogy a cigányok és a nem cigányok halállal, temetéssel kapcsolatos szokásai szóba kerüljenek. Többek között az is, hogy a régi magyar paraszti kultúrában természetes volt, hogy a haldokló elbúcsúzzon a családtagjaitól, a gyerekektől is, természetes volt az is, hogy a gyerekek is virrasztottak együtt a felnőttekkel.

Az ilyen alkalmak spontán adódnak és egyszerűek. Teremthetünk magunk is olyan helyzeteket, amelyekből természetesen következik, hogy a gyerekek kíváncsiak lesznek egymásra. Például harmadikban-hatodikban készíthetnek *családfát* (a tanító is elkészítheti és a gyerekek családfája mellé teheti a sajátját). Testvérek, szülők, nagyszülők, dédszülők, esetleg ükapák, ükanyák is szerepelhetnek a családfán, addig vezetve vissza az „ősöket” az időben, ameddig a családi emlékezet tart. Ha a szülők szívesen veszik, azt is jelölhetik a gyerekek a családfán, hogy melyik „ős” honnan érkezett Magyarországra. Egy osztálynyi gyerek családfáján valószínűleg találunk horvát, német, zsidó, szerb, esetleg beás, romani¹³ székely, török és más népcsoporthoz tartozó ősoket. A családfákat kitehetjük a teremben a falra, a gyerekek kedvükre nézegethetik, kinek vannak azonos népcsoportból származó rokonai. Főként: a családfák szemléletessé, magától értetődővé teszik, hogy a magyarság – ugyanúgy, mint más nemzetek – sokféle népből ered. Ez magyarságunkat nem relativizálja, egyszerűen csak tudatossá válik bennünk, hogy magyar voltunk nem ősainktől, hanem önmeghatározásunktól függ, s bárki, aki velünk egy országban, egy iskolai osztályban él, székelynek és magyarnak, beásnak, magyar cigánynak, magyar zsidónak vagy zsidó magyarnak egyaránt tarthatja magát.

Kérdés, hogy Magyarországon, napjainkban mely kultúrákat tekintünk a multikulturális nevelés tárgyának. Azokat, amelyekből az európai kultúra táplálkozik: a görög–római és a zsidó-

¹² Szapu Magda: Archaikus román nyelvet beszélő cigány népcsoport. 1985. 9–20. oldal

¹³ Cigány népcsoport

keresztény kultúrát azokat, amelyeknek a képviselői velünk élnek: a cigány, horvát, szerb, kínai, arab kultúrát; s persze jó, ha figyelembe vesszük a gyerekek érdeklődését, és foglalkozunk például a különböző indián kultúrákkal.

Minél kisebbek a gyerekek, annál inkább abban érdemes elmélyednünk, ami *időben és térben a közvetlen közelükben van*: ha kínai vagy ha Erdélyből áttelepült székely gyerek jár az osztályba, akkor ezzel a két kultúrával érdemes kezdenünk, a kettő közül is a kínaival, mert az a távolabbi, az idegenebb, a nehezebben érthető, s mert a kínai gyerek érzi idegenebbnek, érthetlenebbnek azt a környezetet, amely körülveszi.

A cigány kultúrával mindenképp foglalkoznunk kell, akár jár az osztályunkba cigány gyerek, akár nem: közel félmillióan élnek velünk, ennyien a honfitársaink, közöttük vannak az ország legszegényebbjei, és őket veszi körül a legtöbb előítélet.

Ha elmélyedünk egy kiválasztott kultúrában, olyan tevékenységek révén érdemes ezt tennünk, amelyek a legközelebb állnak tanítványainkhoz. Minél kisebbek a gyerekek, annál inkább az adott kultúra *énekeivel, zenéjével, meséivel, verseivel, játékaival* jó kezdenünk.

Feltétlenül törődnünk kell a zsidó kultúrával, de másképp, mint a többivel. Szükség van arra, hogy élményeket szerezzenek róla a gyerekek, egyrészt, mert a keresztény kultúra ebből táplálkozik (a keresztény kultúrkör egyik magját képező „tízparancsolatot” a zsidó törvénykönyv, a Tóra tartalmazza), másrészt mert Magyarországon élt/él Európa legnagyobb zsidó közössége, s mert jelen van – ősi bűnbakképző mechanizmusként – az antiszemitizmus. Másképp jó törődnünk vele: míg a többi kultúra esetében az a kívánatos, hogy képviselői mutassák meg a gyerekeknek saját kultúrájukat, ez nem várható el az esetleg az osztályunkba, iskolánkba járó zsidó családoktól. Nem várható el, mert közülük csak kevesen akarják magukat nyilvánosan zsidókként meghatározni. Egyrészt mert a zsidó nép is, vallás is, származás is, olyan heterogén, hogy szinte megfoghatatlan; másrészt mert a múlt század – irracionális története – a Soa zsidók és nem zsidók számára egyaránt feldolgozhatatlan. *Heller Ágnes* írja: „...a holocaust semmiféle történelmi feltételekkel nem magyarázható meg, és okainak semmiféle szimultán összegezése sem határozhat meg semmiféle kielégítő végső okot. A holocaust nemcsak óriási ugrás volt a Gonoszba, hanem teljesen irracionális is. Ezért marad kívül a történelmen.”¹⁴ Ennek a feldolgozhatatlan történetnek a „birtokában” nem lehet zsidóként „kijelölni” valakit. Ha ragaszkodunk hozzá, hogy zsidó mutasson fel zsidó szokásokat, ünnepeket, akkor keressünk fel egy zsidó hitközséget, vagy kérjük meg a zsidó kulturális szövetség valamelyik tagját: segítsen. Szóval valaki olyat, aki önmagát zsidóként határozza meg.

¹⁴ Heller Ágnes i. m. 86. o.

A cigányok

KIK A CIGÁNYOK?

A nem cigányok által egységesnek gondolt hazai cigányság nyelvében, történetében, kultúrájában (például hagyományaiban, hiedelmeiben, vallásában, szokásaiban), abban, ahogy önmagát meghatározza – igen heterogén.

Azt érdemes figyelembe vennünk, hogy ki az, aki magát cigánynak tartja (önmeghatározás) és ki az, akit a környezete cigánynak tart („kijelölés”). Az elmúlt negyedszázadban készült két hazai országos reprezentatív kutatás ezt a két szempontot alkalmazta. (Kemény, 1997.) Az egyes cigány nyelvjárások nagy részében nincs is olyan megjelölés, amely a cigányokra gyűjtőnévként vonatkozna. A különböző cigány csoportoknak „belső” elnevezéseik vannak: roma, szinti stb. Amint a franciák, angolok, magyarok stb. egymást és magukat különböző néven nevezik, de a cigányokra csak egy gyűjtőnévük van, úgy a cigányok az egyes cigány csoportokra többnyire különböző megjelöléseket használnak, de a helyi „őshonosokat” egy gyűjtőnévvel látják el (például gádzsók).¹⁵

Szuhay Péter szerint a cigányok a hetvenes és a nyolcvanas években „magyarként akarták meghatározni önmagukat, s naponta szembekerültek azzal, hogy a társadalom többsége „lecigányozza őket”. Gondoljunk arra is, hogy a köznyelv „cigány” tövű névszói, igéi sokszor pejoratív jelentésűek („cigányútra ment” ti. a falat a nyelőcsőben, „cigánykodik” stb.).

Cigány gyerekek az iskolában

Ahhoz, hogy világosan lássuk, miért nélkülözhetetlen a cigány kultúra elemeinek a jelenléte az iskolában, fontos végiggondolnunk a cigány gyerekek iskolázásának közelmúltbeli és jelenlegi helyzetét.

Magyarországon az 1950-es évek végéig az iskolaköteles cigány gyerekek többsége vagy egyáltalán nem, vagy csak nagyon rövid ideig járt iskolába. 1960 táján a felnőtt cigányok jelentős része alig vagy egyáltalán nem tudott írni-olvasni. A cigányság helyzetének javítását célzó 1961-es párthatározat helyzetelemző része is erőteljesen hangsúlyozta az alacsony szintű iskolázottságból eredő problémákat. Az oktatásirányítás a 60-as évek elejétől a korábbinál nagyobb figyelmet fordított a cigány gyerekek beiskolázására és tartós iskoláztatására. Ugrásszerűen megnőtt az iskolába beiratkozó, illetve az iskolát viszonylagos rendszerességgel

¹⁵ Törzsök Judit: 1998. Kik az „igazi cigányok”? In: Kovalcsik Katalin (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyeik és kultúrája köréből. Budapest.: BTF-IFA-MKM (Tanítók kiskönyvtára sorozat).

látogató cigány gyerekek aránya. A folyamat azonban így is csak lassan, fokozatosan haladt előre, és voltak olyan települések, ahol a rendszeres és tartós iskolalátogatás csak a 70-es évek közepére vált általánossá.

A *Kemény István* vezetésével folytatott 1971-es országos reprezentatív cigányvizsgálat adatai szerint az akkori 20–24 éves korosztálynak csak a 25 százaléka végezte el az általános iskolát, és a 14 éven felüliek 39 százaléka volt analfabéta. Ennek ellenére igaz, hogy az 1960-as és 70-es években a beiskolázás és az iskolázottság mutatói a cigányság körében jelentősen javultak.

Ugyanakkor a többségi társadalom – különösen az iskolás gyerekek közvetlenül érintett családjai – az első pillanattól kezdve meglehetősen türelmetlenséggel és elutasítással reagált az iskolába járó cigány gyerekek rohamos mértékű létszámnövekedésére. A poroszos hagyományokat követő, erősen tekintélyelvű és merev, az egységes központi tanterv és utasítás alapján működő, a kísérletező, újító próbálkozásokkal szemben általában elutasító magyar iskolarendszer nem tudott mit kezdeni az iskolázatlan családokból, igen gyakran a szélsőséges nyomorból érkező cigány gyerekek iskoláztatása, oktatása során felmerülő sajátos, szokatlan problémákkal. Ezért a beiskolázás javuló arányszámaival és a cigány iskolás gyerekek számának növekedésével párhuzamosan igen hamar megjelentek a cigány gyerekek iskolai elkülönítését célzó törekvések. Ezek a törekvések mindig az oktatási hatékonyság javításának a szempontjaira hivatkoztak, a következmények azonban az esetek túlnyomó többségében a legcsekélyebb mértékben sem igazolták az elkülönítés megteremtésekor hangoztatott érvek jogosságát. A legfőbb érv mindig az volt, hogy a nyelvi nehézségek, a szociokulturális hátrányok és az eltérő kulturális minták miatt a cigány gyerekek oktatásakor olyan különleges problémák merülnek fel, amelyeket csak akkor lehet pedagógiaileg hatékonyan kezelni, ha elkülönítve oktatják őket.

Így jöttek létre a 60-as évektől kezdve a gyakran külön épületben működő cigány osztályok, nagyobb településeken az önálló cigány iskolák. Az elkülönítés mindig szakmai érvekre hivatkozva történt, ám az esetek túlnyomó többségében lényegesen rosszabb személyi és tárgyi feltételeket, alacsonyabb szintű iskolai szolgáltatásokat eredményezett. Az így elkülönített cigány gyerekek nem cigány társaikénál rosszabb állapotú és infrastruktúrájú épületekben, zsúfoltabb tantermekben, alacsonyabb képzettségű és szakmai tudású, gyakran képesítés nélküli „pedagógusok” irányításával tanultak, ennek megfelelően alacsony képzettségi szinten, a továbbtanulás esélye nélkül fejezték be általános iskolai tanulmányaikat.

Ugyancsak a 60-as évek növekvő beiskolázási arányai motiválták a cigány gyerekeknek az eredetileg enyhe fokban értelmi fogyatékosok oktatását szolgáló kiegészítő iskolákba (osztályokba) történő áthelyezését. Az 1974–75-ös tanévben a cigány tanulóknak már 11,7 százaléka járt ilyen iskolába (osztályba). A következő években a létszám lassú, egyenletes növekedésének

köszönhetően az 1985–86-os tanévben ez az arány elérte a 17,5 százalékot. (Ugyanekkor a nem cigány tanulók 2 százaléka részesült „kisegítő” képzésben.) A kisegítő cigány tanulók nagyobbik fele a normál általános iskolákban létrehozott – gyakran összevont – kisegítő osztályokba járt, ahol sokszor nem szakképzett gyógypedagógusok foglalkoztak velük. (Meg kell jegyeznünk, hogy a sajátos szükségletek kielégítésére felkészült gyógypedagógusok általában lényegesen nagyobb toleranciával, eredményesebben foglalkoztak a hozzájuk került ép értelmű, de kisegítő iskolába „beiskolázott” cigány gyerekekkel is, mint az általános iskolai tanítók többsége.)

A kisegítő osztállyal működő normál általános iskolák száma 1960-tól 1984-ig csaknem négyszeresére (119-ről 443-ra) emelkedett. A kisegítőben elvégzett 8 osztály hivatalosan 6 osztályos normál általános iskolai végzettségnek felelt meg, de az ilyen keretek között megszerzett tudás még annyinak sem. Noha a jogszabályok szerint a kisegítő iskolákba (osztályokba) csak olyan gyerekeket lehetett volna átirányítani, akikről egyéni vizsgálat alapján, szakmailag megnyugtató módon bebizonyosodott, hogy értelmi fogyatékosok, a gyakorlat hosszú éveken át ennek a minimális feltételnek sem tett eleget. Így válhatott az áthelyezés a cigány gyerekek iskolarendszeren belüli elkülönítésének egyik hatékony eszközévé. A következmények súlyosságát növelte, hogy gyakorlatilag nem volt visszaút: aki egyszer átkerült a kisegítőbe, azt akkor sem helyezték vissza, ha egyértelműen bebizonyosodott róla, hogy teljesen ép értelmű.

A 70-es évektől kezdve egyre többen fogalmaztak meg súlyos szakmai kifogásokat az áthelyezésnek ezzel a gyakorlatával és a mögötte meghúzódó diszkriminatív szándékokkal szemben. Részben ennek a hatására is, a tanügyigazgatás a 80-as évektől különféle szakmai garanciák (szakértői bizottságok, felülvizsgálati előírások stb.) beépítésével fokozatosan szigorította az áthelyezési eljárás szabályait. Az arányok azonban így sem sokat változtak, mert az iskolák továbbra is megtalálták az előírások kijátszását szolgáló kikapukat. 1992-ben az általános iskolás cigány gyerekek 15,8 százaléka még mindig kisegítő iskolákban (osztályokban) tanult. A kisegítő iskolai áthelyezések irreálisan magas arányához persze az is hozzájárult, hogy a cigány gyerekek az átlagosnál lényegesen kisebb arányban és lényegesen rövidebb ideig jártak óvodába, holott az óvodáztatásnak meghatározó szerepet kellett volna játszania a szociokulturális hátrányok csökkentésében.

Az iskoláztatási hagyományok hiánya és egy sor egyéb szociokulturális tényező mellett ennek is jelentős szerepe volt abban, hogy a cigány gyerekek az átlagosnál lényegesen nagyobb arányban kényszerültek bukás vagy a sok hiányzással összefüggő osztályozhatatlanság miatt évismétlésre. A cigány tanulók iskolai pályafutása során fokozatosan növekvő túlkorosság különösen a 14 éves kor elérésével, illetve azt követően okozott gyakran megoldhatatlan

problémákat az iskoláknak. Noha az idő előrehaladtával az évismétlés gyakorisága és ezzel együtt a túlkorosság mértéke is csökkent valamelyest, még a 80-as évek végén. 90-es évek elején is jelentős maradt. Így aztán a cigány gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos speciális problémák elhárításának további hatékony módja volt és maradt a még iskolaköteles korú és a nyolc általánost el nem végzett tanulók felmentése a rendszeres iskolalátogatás alól.

Megfontolandó, hogy

- a jelenlegi hazai általános iskolai tanítás elsősorban az ún. alsó középosztálybeli családok szocializációs szokásaihoz illeszkedik, nehezen boldogul a szegény (és újabban a kiugróan magas jövedelmű családok gyermekeivel);
- a társadalom egészében igen erősnek mondható a romákkal szembeni előítéletesség;
- a tanítók jelentős része számára a roma gyerekek nevelése/tanítása nehéz, sokszor megoldhatatlan problémát jelent; ennek következtében – annak ellenére, hogy az utolsó évtizedben jelentősen javult a helyzet – még mindig igen magas azoknak a roma fiataloknak a száma, akik nem fejezik be az általános iskolát.

NEHÉZSÉGEK

A múlt században és még a század elején is virágzó cigánykutatás az elmúlt ötven év asszimilációs politikájának következményeként elsovadt, s csak az utóbbi évtizedben lendült fel újra. Az asszimilációs politika legnagyobb áldozatai éppen a cigány gyerekek lettek, mert az óvoda és az iskola a családi nevelés értékorientációját egyáltalán nem vette figyelembe, sőt elvetette, a cigány gyerekek kulturális sajátosságaira nem volt tekintettel, azokat tevékenységrendszerébe, hagyományába nem integrálta, éppen ellenkezőleg. Holott tudjuk, milyen súlyos érzelmi károsodást okoz, ha az óvoda és az iskola a gyermek otthoni környezetét negatívan ítéli meg. Ez a szemléletmód a pedagógiaelmélet fejlődését is akadályozta, hiszen minden pedagógiai kudarcot a cigány kultúra számlájára írtak, sőt olyan kutatás is született, amely a kudarcokat genetikai okokkal magyarázta.¹⁶

Nagyon óvatosaknak kell lennünk, mert nehéz értelmeznünk, hogy *a heterogén cigány dilemma, hogy mennyiben van szó a szegénység kultúrájáról és mennyiben etnikus kultúráról* közösségek még nem alakítottak ki konszenzust afelől, mit tekinthetünk a cigány kultúra főbb összetevőinek, következésképp nehéz megragadnunk azt, hogy mit tanítsunk.

¹⁶ Kovalcsik Katalin: Előszó. In: Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. Tanítók kiskönyvtára, 1998: Budapesti Tanítóképző Főiskola-Iskolafejlesztési Alapítvány. 8. o.

A másik nagy ¹⁷. Nehezíti mindezt, hogy az iskola az ún. magas kultúrába kívánja bevezetni a cigány gyerekeket (is), közben nem vesz tudomást az ő kultúrájukról. *Knausz Imre* szellemes metaforája szerint az egyik szoba bejáratait tárjuk ki, miközben a gyerek egy másik szobában van.¹⁸ Ezt a metaforát *H. Gardner* többszörös intelligenciaelméletére alapozva jeleníti meg. Ennek antropológiai vonatkozásai szerint a különböző kultúrák abban is különböznek egymástól, hogy a legalább hétféle intelligencia (nyelvi, matematikai-logikai, téri, zenei, mozgásos, inter- és intraperszonális) közül melyiket részesítik előnyben¹⁹. A cigány kultúra köztudottan egyrészt szóbeli (orális) kultúra, másrészt a zenei, mozgásos kultúrát preferálja, míg a nyugat-európai magas kultúra írásos, és a nyelvi, matematikai-logikai intelligenciát részesíti előnyben. A cigány gyerekek számára a nyelvi-matematikai intelligencia működésének térnyeréséhez a zenei, mozgásos, vizuális tevékenységeken keresztül vezet az út.

Azokban az osztályokban, amelyekbe cigány gyerek is jár, próbáljuk meg a cigány kultúrát az írás-olvasás-olvasás tanulás időszakában (is) bevinni a tanulási folyamatba. A cigánygyermek-szövegek egyik legérdekesebb csoportja az olyan szövegrögtönzés, amelyet idősebb gyerek irányít, a résztvevők pedig szöveget rögtönöznek, a rögtönzött szöveg minőségét a kérdező gyerek jutalmazza vagy bünteti. *Réger Zita* gyűjtötte például azt a Szűz Máriáról szóló, tíz év körüli gyermekek által cigány nyelven rögtönzött szöveget, amelynek egy részletét az ő fordításában idézem: „De szép a Szűz Mária! Ég és csillog. Fent voltunk nála; Oly szép a háza! Én voltam, meg Rózsí meg a Szöszi meg Jutka. Felmentünk Szűz Máriához, Oly szép volt a háza! Csillogott és égett.”²⁰

Ezt a cigány gyermekjátékot azért idéztem, hogy tudatosuljon bennünk: több kultúrájú közegben élünk; van cigány kultúra; nem az a célunk, hogy a cigány gyerekeket „megajándékozzuk” a magyar kultúrával, „felemeljük” őket a mi kultúránkhoz, hanem elsősorban az, hogy tudatosítsuk bennük saját kultúrájuk értékeit. Ez segíti őket abban is, hogy a magyar kultúrát, illetve hogy egyáltalán az írásos kultúrát elfogadják. Azt is megpróbálhatjuk, hogy aki tudja, írja fel beás vagy romani nyelven is a szöveget, vagy akár annak csak egy-egy szavát tudatosítva a nem cigány gyerekekben is, hogy az osztályba járó cigány gyerekeknek más az anyanyelve, mint a nem cigányoké, hogy többféle nyelven beszélnek a cigányok, s ez a nyelv, ezek a nyelvek ugyanúgy rögzíthetők jelekkel, mint a magyar.

¹⁷ Szuhay Péter: A szegénység kultúrája. Előadás. 2000. 09. 28. Pilisborosjenő.

¹⁸ Knausz Imre: A roma tanulók tanítására vonatkozó kompetencia- és a társadalomtudományi képzés. 2000. Kézirat.

¹⁹ H. Gardner: Multiple intelligences. Approaches to understanding. In: The Disciplined Mind. What all students should understand. Simon and Schuster. New York. 1999. 186–213. pp.

²⁰ Réger Zita: Az orális kultúra és a nyelvi szocializáció összefüggései magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In: Kovalcsik Katalin (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. BTF-IFA-MKM. 1998: 312–313. oldal

A tiszabői, cigány gyerekeket nevelő Freinet-módszerű osztály számára *Imrei István* szerzett egy kiselejtezett nyomdagépet, és a gyerekek másodikos koruktól kezdve három évig szabad szövegeikből „Palacsinto glaszo” címen („A palacsinta hangja” volt az újság címe: aznap, amikor eldöntötték, hogy újságot fognak írni, éppen palacsinta volt ebédre) újságot írtak, nyomtattak. Három év alatt írt szövegeik egy része könyv alakban is megjelent.²¹ Ebben az esetben a legtöbb történt meg, ami cigány gyerekekkel az írás-olvasás tanulásban megtörténhet: már 8–9 évesen megtapasztalta, hogy gondolatai rögzíthetők, mások számára értékesek – hiszen kinyomtatásra, „megjelenésre” érdemesek –, az újságért pénzt is kaptak (árucikk lett belőle): szüleik, rokonaik, egyáltalán a falubeliek szívesen vették rendszeresen a gyerekek írásaiból készült újságot.

Komaság Margit Csenyétén ú.n. „beszélgetőfüzetet” használt a gyerekekkel. A gyerekek leírták játékaikat, bánatukat, kérdéseiket, a tanító pedig reagált mindekre. A szóbeli kultúrában szocializálódott cigány gyerekek a beszélgetőfüzet révén valószínűleg először élték át az írás közlő funkcióját.

JAVASLAT MÓDSZEREKRE

Önismeretre nevelve

Fontos önismeretre tanítani a gyerekeket, ez az egyik legfontosabb szempont; valamelyes önismeret birtokában könnyebben, tárgyilagosabban, pontosabban értjük mások megnyilvánulásait.

Ez a szempont viszonylag új, a hazai tanítási/tanulási folyamatnak csak az utóbbi években, s csak néhány iskolában része. Az önismeret fejlesztésének egyik legegyszerűbben használható eszköze a napi – általában reggeli – csoportos beszélgetés (lásd a tevékenységeknél). Ne sajnáljuk erre az időt! Csak látszólag csökken a „tananyagra” fordítható idő. Hatására nő a csoportkohézió, vagyis differenciálódnak a gyerekek egymás közötti kapcsolatai, erősödik a kapcsolat a pedagógus és a csoport, a pedagógus és az egyes gyerekek között.

²¹ Palacsinto Glaszo. (szerk.: Wizner Balázs, 1999. Budapest.)

A hasanlóságokat és a különbségeket egyaránt érzékeltetve

Ha például úgy döntünk, hogy a keresztény évkörben kialakult, a nagybőjt előtt szokásos farsangi bálon az iskolába járó valamennyi népcsoport mutasson be a saját táncaiból. Előfordulhat, hogy cigány és kínai táncot látunk, táncolunk ugyanazon a bálon. Nehéz két, egymástól jobban különböző táncstílust elképzelni.

Tevékenységek révén

A tevékenységeken keresztül tanítás hatékonysága közhely, alkalmazása várat magára. Addig kell keresnünk, amíg meg nem találtuk azokat a tevékenységeket, amelyeken keresztül a gyerekek megértik, megtanulják, tapasztalatot szereznek arról, amit éppen megértetni szeretnénk velük, amit éppen szeretnénk, ha megtanulnának.

A csoport és az egyes gyerek érdeklődését figyelembe véve

A lélektan régóta feltárta, napi tapasztalatból valamennyien tudjuk, hogy az a téma, amely vonz bennünket, azt másképp, nagyobb energiával tanuljuk. Ha a téma *megragad bennünket*, akkor az ezzel a témával összefüggő tudás is *megragad bennünk*, sajátunkká válik. Azokat az ellenérveket, aggályokat, hogy ha a gyerekek érdeklődését követjük, akkor életidegen gyakorlatot közvetítünk, hiszen „az ember nemcsak azzal kell, foglalkozzék, ami érdekli” – figyelmen kívül hagyhatjuk. Ahhoz ugyanis, hogy az ember azzal is foglalkozzon, ami nem érdekli, meg kell tanulnia azt, hogy hogyan jó foglalkozni valamivel. Ezt pedig csak alaposan, elmélyedve lehet eredményesen tenni. Elmélyedni viszont legkönnyebben a minket érdeklő témákban, kérdésekben, gondolatkörökben tudunk. Egyébként nincs igazán nehéz dolgunk. A 6–10 évesek érdeklődését – ha csak az a tanulási folyamat, amelyben korábban részt vettek, közömbössé nem tette őket – szinte bármi iránt felkelthetjük. Ebben a korban még szinte bármi érdekes lehet. A „bármi megtörténhet még velem” életérzés, a „minden érdekel” kíváncsiságával jár együtt. Egy feltétele azonban mindenképpen van annak, hogy a gyerekek érdeklődését sikeresen kelthessük fel: az, hogy a téma *bennünket* érdekeljen.

Nyugodtan, ráérősen

Elegendő időt szánva egy-egy témára, elmélyedve abban, amiről éppen gondolkodunk. Erre akkor lesznek képesek a gyerekek, ha mi képesek vagyunk rá. Képesek vagyunk nem sietni, magunk is elmélyedni esetleg abban a témában is, amelyet sokadszor tanítunk. Már csak azért is érdemes ezt megtennünk, mert az egy dologban való elmélyedésnek-mint mindennek, amit

újonnan tanulunk – transzfer hatása van: vagyis más teendőinket – szakmai és magán-teendőinket – is nyugodtabban, elmélyültebben fogjuk művelni.

Félelmünket, hogy ha nyugodtan, ráérősen dolgozunk, akkor „lemaradunk a tananyaggal” – tekintjük rossz reflexnek, korábbi, nem kívánatos gyakorlatunk maradványának. Nincs miben lemaradnunk, hiszen a gyerekek tanulásának egyik legfontosabb tárgya a nyugodt elmélyülés. Meg fogunk lepődni, mennyi „ismeret” ragad rájuk, marad meg bennük ebben a nem siettetett, több oldalról való megközelítést, elmélyedést kínáló tanulási folyamatban.

Együttműködve

A társadalom, az emberek többé-kevésbé szervezett sokasága annál jobban működik, minél inkább képesek tagjai az együttműködésre. Az együttműködés tanulható. Külön haszon, hogy együttműködést tanulva a csoportban a gyerekek agressziója is csökken.

JAVASLAT TEVÉKENYSÉGEKRE

Beszélgetőkör

Egyre elterjedtebb módszer itthon is. Rendszerint reggel (az „osztály vigyázz!”, a létszám- és időjárás-jelentés helyett), ha lehet, akkor körben ülve kerüljön rá sor. Tárja mindaz, ami a gyerekekkel az előző napi beszélgetés óta történt, ami foglalkoztatja őket. Haszna a saját mondanivaló közlésének lehetőségéből, mások meghallgatásából származik, annak önismeretet fejlesztő hatásából, ahogyan egy-egy gyerek mondandójára reagálnak a többiek (önismeret, társismeret). Közben a csoport helyzetben még megjeleníthető mértékig az intim szféra is jelen van, a tanító figyelni tud a gyerekekre külön-külön is, nő a csoportkohézió, javul a csoportléghő, s ez a napi együttes élmény kedvező motivációs háttér az egymás megértéséhez s a tanuláshoz egyaránt.

Vezetésénél fontos figyelni arra, hogy a bőbeszédű, szerepelni szerető gyerekek megtanulják visszafogni magukat, a gátoltak, zárkózottak pedig megszólaljanak. Utóbbit segíti, ha a tanítónak sikerül velük jó kapcsolatot kialakítania. (Ez szinte előfeltétele annak, hogy csoport helyzetben megnyilatkozzanak.)

Fogalmazzanak meg kérdéseket

A gyerekeknek általában mi teszünk fel kérdéseket. Így azonban sosem tudjuk meg, hogy ők mire kíváncsiak. Érdekes kérdések ládáját, dobozát, füzetét rendszeresíteni. (A füzet azért jobb, mert külön munka nélkül, felmerülésének, megfogalmazásának időrendjében együtt szerepel

valamennyi kérdés.) Nagyon fontos, hogy egyetlen kérdés se maradjon válasz nélkül. (Miért lenne érdemes a következőt feltenni, ha ez előfordulhat?)

Jobb, ha a kérdésekre nem egyszerűen a tanító/tanár adja meg a választ, hanem együtt beszélnek meg a választ a többiekkel, vagy látogatások megszervezésével, olvasni megfelelő szinten tudóknak olvasnivaló ajánlásával ösztönöz a pedagógus arra, hogy a kérdést feltevő gyerek maga keresse meg a választ. Ez a módszer persze bármilyen témával kapcsolatban alkalmazható; különösen fontos lehet akkor, amikor többféle kultúra, többféle életmód, szokásrendszer megismerését kívánjuk elősegíteni.

Képzeljék el

Szokták mondani, hogy soha nem született volna meg például a trolibusz, ha valakinek a képzeletében a villamos és az autóbusz nem egyesült volna; soha nem jutottak volna el felfedező koruk ismeretlen területeire, ha képzeletükben nem jelent volna meg számtalan alkalommal a terület, ahova indultak, vagy az út, amely oda vezet. A televízió felnőtt gyerekek belső kép-készítő képessége elsatnyult. Buzdítsuk hát őket arra, hogy képzeljék el – ott az osztályban – esetleg csukott szemmel, csendet, nyugodt időt kapva, például azt, hogyan élhet egy kínai család egy dzsunkában. Vagy egy mongol család jurtában (esetleg lesz, aki látta a Zala megyében negyedik éve mongol jurtában élő Gyöngy családról készült televíziós sorozatot, és mesél róla). Hogyan élhetnek azok a franciaországi cigány családok, amelyek lakókocsiban vándorolnak településről településre, és így tovább.

Rajzoljanak szabadon

Az éppen aktuális témáról! A képi látás- és kifejezőmód ebben az életkorban még természetes módon sajátja a gyerekeknek, hiszen többségük könnyebben fejezi ki magát rajzban, mint szavakban. (Ezért célszerű a társadalomismeret tanulásához sima lapú füzetet használni. A vízszintes/függőleges vonalakkal tagolt felületre, a munkafüzet-általában kisméretű szabad felületeire nehezebb rajzolni. A sima lap viszont csábít arra, hogy rajzzal töltsük be. Attól ne tartsunk, hogy sima lapra nem tudnak egyenes sorokban írni. A gyerekek ezt meglepően hamar megtanulják.)

A képi kifejezésre bátorítás a fogalmi gondolkodásban fejletlen gyerekek számára különösen fontos. Lényegesen nagyobb az esélye egy gyereknek arra, hogy szavukban árnyaltan, pontosan, strukturáltan tudja kifejezni magát akkor, ha gyerekkorában rendszeresen módja volt gondolatainak, érzéseinek, fantáziaképeinek vizuális megjelenítésére.

Fogalmazzanak szabadon

Bármilyen őket érdeklő, a tárgykörrel összefüggő témáról! Valaki egy kínai étteremben szerzett tapasztalatairól, egy cigány kereskedővel vagy zenésszel folytatott beszélgetés élményéről ír. A lényeg: az élmények, tapasztalatok, gondolatok szabad megfogalmazása.

Akár naponta szánhatunk időt arra, hogy egy-egy ilyen szabad fogalmazást az osztállyal együtt meghallgassunk. Össze is gyűjthetjük, össze is fűzhetjük ezeket a szabad fogalmazásokat, címet is találhatunk az így keletkezett „könyvnek”, illusztrálhatjuk is.

A szabad fogalmazások helyesírását, stílusát *tapintatosan javítsuk*. Ha a gyerek szeme előtt megjelenik írásának pirossal sűrűn aláhúzott/javított képe, kevésbé lesz kedve legközelebb hozzáfogni az íráshoz. Ha a fogalmazás után – és nem benne – írjuk le helyesen a gyerek által hibásan írt szót, ott javaslunk pontosabb, szabatosabb, magyarosabb kifejezést, a gyerekek kedve marad írni, megmutatni írását nekünk és az osztálynak, s tapintatunknak is kellő hatása lesz: a gyerek tapasztalatot szerez arról, hogy írása érték a számunkra.

Alkossanak kézzel

Készítsenek térképeket (olyat például, amelyen minden országot feltüntetnek, amelyben a Magyarországon is élő népcsoportok megtalálhatók). Készítsenek papírt (hasonlóan ahhoz, ahogy a kínaiak az első papírt készítették), a rendelkezésükre álló információk és képzeletük segítségével.

Alkossanak audiovizuális eszközökkel

Fontos, hogy a gyerekek az audiovizuális jelenséget ne csak fogyasztóként, befogadóként éljék át, hanem alkotóként is. Készítsenek fotókat az aktuális témához, fényképezzék le saját munkáikat; készítsenek magnófelvételt például saját dallamrögtönzéseikről, készítsenek interjút magnóval. Ha van rá lehetőség, készítsenek videofelvételt például saját dramatikus játékaikról.

Játsszanak dramatikus játékot

Az angol iskolarendszerben a drámajáték 6 és 18 éves kor között ugyanúgy tantárgy, mint például a matematika. Személyiségfejlesztő hatása mással nem helyettesíthető. Értéke abban rejlik, hogy a gyerekeknek alkalma van arra, hogy különböző korban élt/élő, különböző életkorú, nemű, társadalmi helyzetű, foglalkozású emberek helyzetébe képzelje/élje bele magát. A dramatikus játék közben átélt helyzetek sokkal mélyebb tapasztalatként maradnak meg a gyerekekben, mint bármilyen jól szemléltetett, színesen előadott, verbálisan közölt információ.

Fontos, hogy a dramatikus játékhoz egyszerű jelmezeket, díszleteket, kellékeket is készítsünk, s törekedjünk arra, hogy a játékokban idővel mindenki részt vegyen, ne csak a szerepelni szerető, azt könnyen tudó gyerekek. A gátolt, verbálisan még fejletlenebb gyerekek először beszédet nem vagy alig kívánó szerephelyzetben játszhatnak, majd fokozatosan egyre több szóbeli megnyilvánulást kívánó helyzetekben. A fontos az, hogy involválódjanak, bevonódjanak a játékba.

Játsszanak szimulációs játékokat

Jelenítsenek meg, szimuláljanak egy-egy helyzetet különböző nézőpontból. Eljátszhatjuk, hogyan viselkedik a piacon egy cigány vagy egy kínai kereskedő; mire gondol, hogy viselkedik egy magyarországi faluba-városba költöző arab gyerek, és hogyan a szomszédban lakó „őshonos” család gyereke, amikor a réten, a játszótéren találkoznak.

Készítsenek interjúkat

Fogalmazzanak meg kérdéseket választott és adott témában; tegyenek fel kérdéseket választott vagy kijelölt interjúalanyok. A válaszokat jegyezzék le, vegyék magnószalagra, rendszerezék, adják elő társaiknak különböző létszámú csoportokban. Az interjúalanyok lehetnek osztálytársaik más kultúrában szocializálódott szülei, testvérei; lehet szomszéd, bolttulajdonos, vendéglős stb.

Látogassanak meg helyszíneket

Menjünk el – ha nem is fogyasztunk, legalább látogatóba – kínai vendéglőbe, olyan multságba, ahol cigányzenészek játszanak; ha Budapesten van az iskola, látogassuk meg valamelyik cigány lap (például az Amaro Drom vagy a Phralipe) szerkesztőségét; ha nem Pesten élünk, hívjuk meg az egyik roma újságírókat az iskolába, és ne csak ő készítsen interjút a gyerekekkel, hanem a gyerekek is vele. A helyszíneken szerzett tapasztalatok igen fontosak, mert szokatlan, új környezetben nyílik alkalma a gyerekeknek a megfigyelésre, gyűjtésre. Ezeket a megfigyeléseket, információkat később az iskolában dolgozhatjuk fel, rendszerezhetjük.

Gyűjtsenek újságcikkeket, képeket, lapkivágásokat

A Magyarországon élő különböző népcsoportokról; majd elemezzék ezeket. Ugyanazt a témát különböző újságok különféle képpen tárgyalhatják, különböző fotók különféle képpen mutathatják be. Gyakran az aktuális eseményeket szenzációként jelenítik meg. Fontos, hogy a gyerekek

megtanulják az újságcikkekben, a rádió, a televízió információiból a realitást kiszűrni, a több szempontú bemutatást felfedezni.

Készítsenek feljegyzéseket

A többféle kultúrával kapcsolatos tapasztalataikat, gondolataikat, véleményüket rajzban, írásban rögzítsék.

Készítsenek saját „könyvet”

Könyvön az egy témakörrel gyűjtött képek, fotók, saját írások, ezek illusztrációinak összefűzött, fedőlappal, címmel, a szerző nevével ellátott gyűjteményét értük. Rögtön első osztályban, mindjárt az első napokban elkezdhetik „saját könyvüket” készíteni a gyerekek. „Ilyen voltam, amikor megszülettem” (fénykép); ilyen 2-3 évvel ezelőtt (fénykép), anyám, apám, testvérem/testvéreim (fényképek), kutyánk, macskánk (rajzok), kedvenc játékom (rajz), kedvenc ételeim (rajz), barátaim, ahol lakunk stb. A „könyv” összefűzött lapokból áll, tarthatja a gyerek a saját fiókjában (ha még nem akarja megmutatni a többieknek), vagy a nyitott polcokon, amikor már szívesen veszi, ha a többiek is nézegetik. Készíthetnek külön-külön – mintegy népismereti „könyvet” az arabokról, cigányokról, kínaiakról, székelyekről, másokról.

Mutassák be

Egy-egy témakörben szerzett tapasztalataikat, tartsanak előadásokat egy-egy témakörrel. Választott és adott témáról tapasztalatot szereznek, információt gyűjtenek; ezeket rendszerezik; gondolatban, írásban, rajzban megfogalmazzák, különböző létszámú csoportok előtt előadják. Nagyon fontos, hogy úgy szervezzük meg a gyerekek tevékenységét, hogy minden gyereknek minél több alkalmat legyen erre a tevékenységre. Erre elsősorban az együttműködésre épülő munkaformák (például a mozaik módszer) adnak lehetőséget.

Vitákozzanak

Harmadik osztálytól alkalmazható tevékenység. (Korábban általában nem képesek a gyerekek decentralálásra, vagyis arra, hogy a másik helyzetébe tudják képzelni magukat. Empátiára, pontosabban együttérzésre már igen korán alkalmasak: enélkül a képesség nélkül beszélni sem tanulhattak volna meg.)

Lényeges, hogy a különböző álláspontot képviselő felek minél világosabban, meggyőzőbben érveljenek, válaszolni tudjanak egymás érveire. Buzdítsuk a vitázó feleket arra, hogy foglalják össze a másik fél véleményének lényegét („X. azt mondta, hogy a kínaiak...”). Keressék meg a

közös pontokat saját véleményük és a velük vitatkozó álláspontja között („abban egyetértünk Péterrel, hogy a különböző emberek...”). Ha valamiben a másik meggyőzte őket, módosítsák álláspontjukat („abban neked volt igazad, hogy a cigányok...”). Aminek az ellenkezőjéről nem tudták őket meggyőzni, abban tartsanak ki álláspontjuk mellett („azt most is állítom, hogy a székelyek...”)

Cseréljenek szerepet, próbáljanak érvelni a velük ellentétes álláspontot képviselő társuk szempontjait figyelembe véve. Válasszuk nagyon határozottan szét azt, amikor „játékból” – főként azért, hogy a másik szempontjait minél jobban megérthessük – szerepet cserélünk, és azt, amikor saját meggyőződésünket képviseljük. (Nehogy a szerepcseréből az a tapasztalat szűrődjön le a gyerekekben, hogy bármilyen álláspont mellett lehet érvelni, s a saját meggyőződés nem lényeges.)

Működjenek együtt

Ha van módszer, amely abban segít, ami a multikulturális nevelés lényege (ismerjük meg jobban egymást, hogy nagyobb legyen az esélyünk arra, hogy meg is értjük egymást) érvényesüljön, akkor ez éppen az együttműködést megkívánó, együttműködő, kooperatív tanulás.

Igen hatékony (mert egyidejűleg az osztály felének az aktivitását teszi lehetővé) a páros munka, majd ha már ebben gyakorlatot szereztek, akkor a jól működő és az egymással együttműködni is képes párokból négyfős csoportokat szervezhetünk. (Nagyobb létszámú csoportokat nem érdemes működtetnünk; ezekben szinte lehetetlen, hogy valamennyi gyerek egyenlő eséllyel vegyen részt a munkában). A *csoportmunkában* ugyan egy időben csak az osztály negyede tevékenykedik, de négy gyereknek sokkal bonyolultabb együttműködnie, mint kettőnek, úgyhogy társas képességeik ebben a helyzetben lényegesen jobban fejlődnek.

A csoportmunkának különösen egy sajátos változata, az ún. *mozaik módszer* hatékony: az osztályt négyfős csoportokra osztjuk (ha az osztálylétszám nem osztható négygel, akkor párok, illetve hármások is működhetnek). A munka két fázisból áll. Tételezzük föl, hogy hat négyfős csoportot alakíthatunk az osztályban. Az első fázisban a hat csoport hat különböző kultúrával foglalkozik, például: a cigány, a kínai, a szerb, a görög, a mongol és a horvát kultúrával. (Természetesen olyan hat népcsoportot választunk, amelynek tagjai az osztályban, az iskolában vagy a településen élnek; ha nincs ennyi vizsgálendő csoport, akkor ugyanazzal a kultúrával több négyes csoport is foglalkozhat). A hat csoport azonos szempontok szerint dolgozik; például megvizsgálja: hogyan beszélnek, öltözködnek, zenélnek, táncolnak; miben laknak; milyenek a jellegzetes épületeik, a Föld mely országaiban élnek stb. Vizsgálódásuk eredményét egy

csomagolópapírra (poszterre) írják, rajzolják, ha készen vannak, a posztereket a terem falára rögzítik. Amikor minden csoport készen van a saját poszterével (lehet, hogy a munka több hétig tart, attól függően, hogy naponta mennyi időt szánunk rá, s hogy a gyerekek érdeklődése meddig tart ki), ekkor következik a második fázis. A hat négyfős csoportból most négy hatfős csoportot szervezünk úgy, hogy mind a négy csoportban van egy-egy cigány, kínai, szerb, görög, mongol és horvát „szakértő” (vagyis olyan gyerekek, aki az első fázisban ezzel a kultúrával foglalkozott). Az új csoportok – kebelükben minden téma egy-egy szakértőjével – poszterről poszterre járnak. Minden poszter előtt az adott kultúra „szakértője” magyarázza el, hogy mi mit jelent, mit tudtak meg az adott népcsoportról. A módszer óriási előnye (ezért is mutattuk be részletesen), hogy az első fázisban mindenki anyagot gyűjt, a másodikban mindenki(!) elő is ad.

Működjenek együtt például *ünneplés* előkészítésében, lebonyolításában. Éppen ebben az életkorban különösen fogékonyak a gyerekek arra, hogy részt vegyenek saját kultúrájukban és más kultúrákban szokásos ünnepek megülésében, így tehát módjuk lehet annak a tapasztalatnak a megszerzésére, hogy miben hasonlítanak, és miben különböznek különböző népeknél, különböző korokban az ünnepek. Az ünneplést annak a családnak a tagjai készíthetik elő, amelynek ez az ünnep a saját kultúrájához tartozik. Az ünnepekre hosszan, tervezetten, sokoldalúan *projektben* is készülhetünk.

A projekt

Több gyerek – akár az egész osztály – hosszabb ideig tartó, gondosan megtervezett azonos, illetve egymással összefüggő témakörökkel foglalkozó közös tevékenysége, amelynek végterméke rendszerint valamilyen produktum is. (Olyan projekt is tervezhető, amely akár az egész iskola tevékenységét meghatározott időre összehangolja, több tantárgyat/műveltség-területet érint. Itt most csak az osztályszinten tervezendő projektek néhány jellemzőjéről szólnunk.)

A projekt abban különbözik a csoportmunkától, hogy az egész osztály azonos témával foglalkozik, osztályon kívüli személyek és helyszínek is érintettek benne. Gondosan célszerű megtervezni a különböző személyek és helyszínek szerepét. Például a következőképpen:

2 hónap	Megelőző hét	1. hét	2. hét	3. hét
Tanító/tanár Döntés a projekt témájáról. Olvasás	Eszközök összegyűjtése. Munkalapok elkészítése. Látogatások előkészítése. Levél a szülőknek a projektről.	Gyerekekkel megbeszéli az egyének, illetve a csoportok teendőit. Forrásokat biztosítja. Előzetes látogatás a múzeumban.	Az előző heti munka ellenőrzése a gyerekekkel együtt. Látogatás múzeumban, illetve más helyszínen.	Közös beszélgetés az eddigi munkáról. A projekt értékelése.
Gyerekek	Gondolkodjanak a projektről, különösen arról, hogy mely téma érdekli őket.	Munka párokban, csoportokban.	Múzeumlátogatás. Pl. film megtekintése.	Kiállítás előkészítése. Az elkészült munkák bemutatása.
Iskola	Munkalapok sokszorosítása. A használható rendezők mozgósítása.	A zenetanár segít a témával összefüggő zenei anyag kiválasztásában.		Meghívott felnőttek, gyerekek megtekintik a kiállítást.
Szülők		Szülő, nagyszülő beszámolója.		A kiállítás megtekintése.

Végül a leglényegesebb: kísérjük meg magunkban és tanítványainkon keresztül azok családjában oldani az előítéletet a másikkal, az „idegennel” szemben. Tudjuk: előítéleteink a saját gyengeségeink; ahogy megismerjük a nekünk idegent, úgy sorvadnak el.

Irodalom

Babusik Ferenc: Roma gyerekeket képző általános iskolák speciális kínálata. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. sz. 356. o.

Cigány Néprajzi Tanulmányok 1. Salgótarján: Mikszáth Kiadó, 1993.

Csányi Vilmos: Az emberi természet. Vince Kiadó, 1999.

Diaz, Carlos: Multicultural Education for the 21st century. Washington: National Center for Innovation, 1992.

G. Donáth Blanka: Futamok a „Halljad Izrael!”-hez. Kézirat, 1956.

Heller Ágnes: Az idegen. New York-Dudapest-Jeruzsálem, 1997.

Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás, Önkonet, 2001.

Kemény István – Havas Gábor – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában. Kutatási zárótanulmány. Kézirat, Oktatáskutató Intézet, 2000.

Keteszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.): Csenyéte antológia, 2. kiadás 2001. Pécs.

Knausz Imre: 2000. A roma tanulók tanítására vonatkozó kompetencia és a társadalomtudományi képzés. ELTE TOFK. Kézirat.

Lázár Péter: Új utak a pedagógus-továbbképzésben. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. sz. 56–70. o.

Majzik Lászlóné (összeáll. és ford.): Cseppben a tenger – a nemzeti lojalitás és a kulturális identitás konfliktusai. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 87–94. o.

Mihály Ildikó: A multikulturális nevelésről a világban. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 4. sz. 58–66. o.

Radó Péter: Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. sz. 30–39. o.

Schüttler Tamás (szerk.): Elfogadni, szerelni csak azt lehet, amit ismerünk. Szerkesztőségi beszélgetés a nemzetiségek kultúrájának közkinccsé tételéről. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 4. sz. 34–44. o.

Szabó László Tamás: Kisebbségek az európai oktatási rendszerekben. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 94–102. o.

The Disciplined Mind. What all students should understand. Simon and Schuster. New York, 1999.

Törzsök Judit: 1998. Kik az „igazi cigányok”? In: Kovalcsik Katalin (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. Budapest: BTF-IFA-MKM (Tanítók Kiskönyvtára sorozat)

[Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek, Budapest, OKI Kiadó–Dinasztia Tankönyvkiadó, 2001.]

Torgyik Judit

NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS OKTATÁS

A szocializációban jelentkező különbségek egyik legérzékenyebb kifejeződése a gyerekek nyelvi kódja, nyelvhasználata. A szerző ennek a nagyon összetett problémakörnek néhány elemét ragadja meg, mindenekelőtt az iskola által használt nyelvtől eltérő nyelvi közegben szocializálódott gyerekek nyelvi fejlődésének sajátosságait, a kétnyelvűség problémáit a szocializációban. A tanulmány érinti a multikulturális nevelés és a két- vagy többnyelvűség pedagógiai problémáit is. Különösen érdekes a kétnyelvű oktatás lehetséges típusait, célrendszereit elemző rész, amelyet az antiszegregációs, a többféle kultúra befogadását segítő és a két tannyelvű pedagógiai programok készítőinek egyaránt figyelmébe ajánlunk.

A különböző kulturális környezet eltérő nyelvi szocializációhoz vezet. A nyelvi szocializációra vonatkozó kutatások fontos betekintést adnak az ember nyelvi fejlődésébe, és segítenek megérteni a kulturális kontextus és a gyermek nyelvhasználata közötti kapcsolatot. A nyelvtanulással kapcsolatos szokások, hiedelmek, elvárások, nem csupán a gyermek általános nyelvi fejlődésének szabnak irányt, hanem meghatározó jelentőségűek az iskolai előmenetel, eredményesség szempontjából is.

Az elmúlt évtizedekben a nyelvi szocializáció kérdéseinek, valamint a multikulturális, kétnyelvű nevelés nyelvi vonatkozásainak igen gazdag és sokrétű szakirodalma jött létre mind a nyelvészet, mind pedig a neveléstudomány területén, valamint interdiszciplináris határait érintve. Míg a hatvanas években általános nyelvi teóriák megjelenésének lehattunk tanúi, a nyolcvanas-kilencvenes években elmozdulás következett be a nyelvészeti folyamatok felé. A multikulturális és a többnyelvű iskolai oktatás adekvát kapcsolódási pontjainak megtalálása felé. A *nyelvi szocializáció* a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó részeként írható le, amelynek során az ember nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat. A nyelvi szocializáció kulturálisan szervezett, interaktív folyamat, a nyelv használata minden emberi kultúrában jelen van, ebből adódóan a *nyelv* az egyik legfontosabb *kulturális univerzálé*. A nyelv megtanulása szorosan kapcsolódik a kulturális környezethez, a

gyermeket körülvevő, az őt gondozó felnőtt személyek, az anya és a közvetlen társas környezet hozzá közel álló tagjaihoz. A nyelvi szocializáció a családban kezdődik el, a gyermek az őt körülvevő felnőttek és gondozó személyek mintái nyomán tanulja meg az első szavakat, mondatokat, nyelvtani szabályokat. A velük való interakció során sajátítja el az anyanyelvét. *Riszovannij és Sóljom* (1996) szerint a nyelvi szocializációnak két arca van: egyrészt a megfelelő nyelvi megnyilatkozások a társas viselkedés során, másrészt a megfelelő társas viselkedés nyelvi eszközökön keresztül. A nyelvi szocializációs kutatások első generációja a gyermek nyelvtanulásával, ezen belül is kiemelten az anya-gyermek közötti interperszonális kapcsolat nyelvtanulásban betöltött szerepével foglalkozott, csak a későbbiekben lett vizsgálat tárgya a kamasz, a felnőtt és az idős korú ember nyelvfejlődése, nyelvhasználata, valamint a szocializáció különböző színtereinek hatása, így a családon túl az iskola, a munkahely, valamint a média nyelvtanulásra gyakorolt befolyása. A nyelvi szocializáció korántsem zárul le a gyermekkorban, hanem egész életen át tartó folyamatként értelmezhető (Garrett – Baquedano – López 2002). A kulturális antropológiai nyelv kutatások az utóbbi években kapcsolódtak össze az iskolai nyelvoktatás, a kétnyelvűség, a multikulturális nevelés kérdéseivel.

Nyelvi szocializáció a különböző kultúrákban

A kulturális antropológusokat és a nyelvészeket régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy a különböző népek, etnikai csoportok milyen szimbólumokkal kommunikálnak, illetve hogyan használják a nyelvet, miként tanítják meg gyermekeiket anyanyelvük használatára. A nyelvi szocializációs kutatások bizonyos irányai nemcsak azt mutatják be, mit tanul meg az ember, a gyermek a nyelvsajátítás folyamatában, hanem azt is, hogyan tanulja meg a nyelvet különböző kulturális háttérben. Különösképpen pedig arra fókuszálnak, hogy milyen módon tesznek szert a nyelv megtanulására a felnövő nemzedékek az iskoláskor előtti időszakban. Kultúraközi tanulmányok arról szólnak, hogy a felnövő nemzedékek a különböző kulturális környezetben eltérő nyelvi szocializáción mennek keresztül a körülöttük lévő felnőtt modellek, a kultúraspecifikus normák, interakciós minták függvényében. Méreitől tudjuk (1981), hogy a legkülönbözőbb anyanyelvű gyermekek bármilyen nyelven is beszéljenek, jóval többféle hangot képeznek, mint amennyi anyanyelvükön előfordul. Példaként említi, hogy csecsemőink a magyar nyelvben nem létező mély torokhangokat, a francia nazálisokat, az afrikai csettintőket is hallatják. A sokféle hang áradatából azonban csak azok maradnak meg, amelyek a környezet beszédében előfordulnak. A kezdeti spontán hanggal való játék a későbbiekben a külső minta utánzására való

átállást jelenti. A csecsemő a hangképző szervei által lehetséges hangok közül azokat rögzíti, amelyeket az őt körülvevő felnőttek beszédében hall.

Réger Zita (2002) *Utak a nyelvhez* című könyvében számos példát hoz a nyelvvelsajátítás különböző útjaira, módjaira. Schieffelin, valamint Ochs és Schieffelin klasszikussá vált leírását idézi, akik Pápua Új-Guineában élő kaluli népcsoport nyelvi szocializációjának jellemzőit taglalják. A kaluli anyák nem tekintik nyelvi megnyilatkozásnak a gyermek gügyögését, úgy vélik, felesleges időpazarlás és haszontalan dolog lenne ekkor beszélni a gyermekhez. A kaluli anyák nem játszanak a gyermek nyelvi megnyilatkozásaival, a saját beszédüket nem igazítják a gyermek nyelvi fejlettségéhez. Az első 18 hónapban minimálisra tehető az anya-gyerek közötti verbális kapcsolat, azonban a gyermek mindvégig hallja a körülötte lévő felnőtt személyek társalgását, fültanúja a körülötte élők beszédmintáinak. A gyermek alig válik címzettjévé a nyelvi interakciónak, és csak ritkán jelent kommunikációs partnert a beszélgetésben. A kalulik úgy vélik, a nyelvvelsajátítás akkor kezdődik, amikor a gyermek kimondja az „anya” és a „mell” szavakat. Ekkor változás áll be a kommunikációs folyamatban, ekkortól kezdik el beszélni tanítani a gyereket. A kaluli anyák nem teremtenek gyerekekre méretezett nyelvi helyzeteket, hanem a spontán módon adódó nyelvi szituációkba vonják be a gyereket. A kalulik nyelvtanítási jellemzőivel szemben egy másféle nyelvi szocializációs folyamatot figyeltek meg a fehér, középosztálybeli angol-amerikai anyáknál, ugyanis a nyelvtanítás során alkalmazott nevelési elvek, így a beszédfejlődés körülményei karakterisztikusan különböznek az előbbi népcsoportétól. Az angol-amerikai anyák az újszülött születésétől fogva a gyermekhez igazítják a beszédhelyzetet, gyermekeiket a társalgás címzettjeinek tartják, és a beszéd folyamatában alapvetően figyelemmel vannak a gyermek nyelvi fejlettségére. Az angol-amerikai és a kaluli közösségben eltérő környezeti, szociokulturális jellemzők érvényesülnek, ebből adódóan az elvárt nyelvi kompetenciák is alapvetően különböznek egymástól. A kommunikatív kompetenciák kultúrába ágyazottan formálódnak, reprezentálva az adott etnikai kultúrára jellemző sajátosságokat.

Ochs és Schieffelin (1984) különböző kulturális háttérű gyerekgondozók interakciós mintáit megfigyelve, két interakciós mintát kategorizáltak: gyermekközpontú és helyzetközpontú stílust jelöltek meg. A gyermekközpontú kommunikációs stílus jellemzője a gyermekhez való alkalmazkodás, a gyermek mint potenciális kommunikációs partner megjelenése a beszéd folyamatban. Ezzel szemben a helyzetközpontú stílus esetén a felnőttek azt várják a gyermektől, hogy ő alkalmazkodjon a beszédhelyzethez, arra hajlanak, hogy ne egyszerűsítsék le a beszédet a gyermek szintjéhez. A fenti két példánál maradva, a kalulik helyzetközpontú, míg az angol-amerikai anyák esetében gyermekközpontú beszéd írható le, miközben az európai

néesség standard mintái is az utóbbi csoportba tartoznak. A két interakciós minta nem örökre szól, és nem jelenti azt, hogy ne lenne átjárhatóság közöttük. A gyermekközpontú beszéd a gyermek fejlődésével fokozatosan helyzetközpontúvá változik, változhat.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy különböző környezetben, eltérő kultúrában a társas interakció különböző formáit használják az emberek. Különösen igaz ez a tény a nyelvi szocializációra, amely sajátos területe a szocializációnak, a kultúraspecifikus kommunikatív kompetenciák fejlesztésének. A kulturális kontextus magában foglalja mindazt, amit az adott közösség tagjai tartanak a nyelvről és annak használatáról, értékeket, ideákat a nyelvre és a beszélőre vonatkozólag éppúgy, mint a nyelvtanulás, nyelvtanítás folyamatára nézve. A különböző etnikai, kulturális háttér a gyermek számára szerteágazó, divergens utakat biztosít a nyelv megtanulására. Valamennyi kommunikatív stílus a szocializációnak, a nyelvi képességek fejlődésének egyedülálló kultúraspecifikus perspektíváját jelenti (Réger 2002).

Nyelvi szocializáció és írásbeliség

Sok gyermek tehát nem csupán eltérő nyelvet hoz magával az iskolába, hanem az eltérő kulturális háttérből érkező gyermekek esetében a nyelvhasználat kulturálisan elfogadott módjai, az írásbeliséggel való találkozás milyensége is lényegesen különbözhet egymástól. A nyelvi szocializáció egyik sajátos területét képezi az írásbeliséggel való találkozás. Az iskolába lépve az elsődleges nyelvi szocializációs terepen túl, a család és a közvetlen környezet nyelvi mintái mellett megjelenik egy új, másodlagos szocializációs terep, az iskola, ahol a gyermeket nevelői a tanítási-tanulási folyamat során bevezetik az írás-olvasás rejtelmeibe.

Heath (1986) arról szól, hogy a fehér munkásosztálybeli és az afro-amerikai munkásosztálybeli családokban felnövő gyermekeknek különböző tapasztalataik vannak az írás-olvasás tekintetében, családtagjaik különböző elvárásokat fejlesztenek ki az írás-olvasásra vonatkozólag. A középosztálybeli fehér családokban az írásbeliség előkészítése már jóval az iskolába lépés előtt megkezdődik. A gyermek a mindennapok során megtapasztalja a könyvek jelenlétét a családban, naponta látja újságot olvasni a felnőtteket, leckét írni iskolás testvérét, és az esti mesék felolvasásának is részese. Meséléskor otthon, a bölcsődében és az óvodában a gyermek gondozója közvetlenül mutatja a képeket, a képen látható tárgyakat, személyeket, és kommentálja az ott látottakat. A gyermekben akaratlanul is rögzül, hogy az ember életének szerves része az olvasás, amelynek egy-egy fortélyát is elsajátítja a korai életszakaszban, például megtanulja ujjával soronként követni a könyvek lapjain lévő történetekhez kötődő írott szöveget és a képeket. A képeskönyvet nézegető gyermek mintegy észrevétlen nő bele az

írásbeli kultúrába, és tanulja az írásbeliség szerepét az őt körülvevő társadalomban. A könyvvel való korai, iskoláskor előtti ismerkedés, játék a későbbi írás-olvasás megtanulásának igen fontos előkészítését jelenti.

A nyelvi szocializáció sajátos azoknál a népeknél, ahol az írott kultúra hiányzik, és a nyelv csupán orálisan, szóban él. Egyes etnikai közösségekben is évszázadokon keresztül csupán szóban élt a nyelv, például az első roma meséket, történeteket is csak nemrégiben írták le, és mostanában készültek el az első roma olvasókönyvek is. A hagyományos roma közösségekben felnevelkedő gyermek még napjainkban is ritkán találkozik családjában a nyelv írásbeli használatával, beleértve az írás-olvasási események széles skáláját. A roma gyermekek jelentős részének nyelvi nevelődéséből hiányzik az iskoláskor előtti írás-olvasásra szocializálás (vö. Réger 2001). Ritkaságszámba megy a mesekönyvek jelenléte, az olvasás élményének közvetlen megtapasztalása. Mesélés természetesen létezik, többnyire azonban nem a mesekönyv írott szövege alapján történik, sokkal inkább a szóbeliséget, a szójhagyományt követve. Mindez kérdéseket vet fel, dilemmákat jelent az iskolai oktatásra, az írás-olvasás megtanítására nézve, hiszen társaihoz képest nagyfokú hátránnyal indul az a gyermek, aki családi környezetében, közvetlen miliójében nem rendelkezik az írott kultúrára vonatkozó előzetes tapasztalatokkal, meghatározó élményekkel. Azon gyermekek számára, akik otthon, családi környezetükben még nem találkoztak az írásbeliséggel, az írás-olvasás megtapasztalása forradalmian új dolgot jelent az iskolában. Ezek a tanulók fokozott támaszt és segítséget igényelnek, továbbá sajátos módszertani felkészültséget kívánnak a tanítóktól.

Az írásbeliség magasan szervezett szimbolikus rendszeren alapszik, így az írás-olvasás képességének fejlődése komplex módon kapcsolódik a gyermek szimbolikus repertoárjának egészéhez, annak sokféle módon való formálásához. A nyelvi fejlesztéshez megfelelő alapot jelent a különböző művészeti területekkel való találkozás, művészeti tevékenységekben történő részvétel. A rajz, a festés, a zene, a tánc, a drámajáték, a vers és a mesemondás külön-külön és együttesen is fontos részét képezi az ember szimbolikus repertoárjának. A művészetekkel való találkozás a nyelvi nehézségekkel, hátránnyal küzdő tanuló számára számos új utat és lehetőséget ad a tanulásra, a kommunikációra, a kognitív képességek, a szimbolikus rendszer fejlesztésére. Az írásbeliség megalapozását segíti más szimbolikus rendszeren alapuló formák, mint a rajzolás, a betűk kimozgásának gyakorlása is.

Multikulturális, többnyelvű iskolai programok

A különböző nyelvi szocializációval, nyelvelsajátítási folyamattal, eltérő kulturális háttérrel rendelkező gyermek sajátos oktatási lehetőségekkel, nyelvi programokkal találkozhat az iskolában. Azon népcsoportok esetében, amelyek a többségi társadalomtól eltérő nyelvet használnak, alapvető kulturális kérdéssé válhat a nyelv megtartása, megőrzése, hiszen a kultúra a nyelven keresztül él, és a nyelvvesztés alapvetően a kultúra veszteségét is magával hozza. Bizonyos iskolai programok támogatják, mások kevésbé segítik a kisebbségi nyelvek megtartását. A kétnyelvű iskolai programoknak jelentős szerepük lehet a nyelv megtartásában, persze ezek között is igen nagy eltérések léteznek.

A kétnyelvű oktatási programok többfélék lehetnek. Elsősorban abban különböznek, hogy segítik-e és milyen mértékben az anyanyelv megőrzését, az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését. *Skuntnabb-Kangas* (1997) a kétnyelvű oktatási programok négy fő típusát különbözteti meg egymástól: a kisebbségi szegregációt támogató, az anyanyelv-támogató, a mélyvíztechnikára építő és a belemerítési programokat. A kisebbségi szegregációt támogató programok jellemzője a kisebbségi nyelvet beszélő gyerekek külön oktatása, melynek során kedvezőtlen tárgyi-eszközi és személyi feltételek mellett alacsony színvonalú képzésben részesülnek, miután az adott kisebbségi nyelv oktatásának társadalmi támogatottsága, a nyelv presztízse többnyire alacsony a társadalom egészében. Az anyanyelv-támogató, nyelvmegőrző programokban ezzel szemben kétnyelvű tanárok oktatják a gyermekeket anyanyelven és második vagy többségi nyelven egyaránt, a kulturális értékek ápolása, megőrzése mellett. A mélyvíztechnika azt jelenti, hogy a nyelvi kisebbségben lévő tanulót képletesen „bevetik a mély vízbe”, azaz többségi nyelvoktatásba vonják be oly módon, hogy a tanár nem beszéli az adott kisebbség nyelvét. Az ilyen programok nagy hátránya, hogy többnyire kulturális asszimilációval, nyelvvesztéssel, a gyerek számára nagyfokú nyelvi sokkal, megrázkódtatással járnak. A belemerítési programokban pedig a többségi diákok önként választva egy idegen nyelvet, kétnyelvű tanároktól tanulják a magas státusú kisebbségi nyelvet. Ilyen esetben a kisebbségi nyelvnek magas a presztízse, többnyire világnyelvnek tekinthető.

A kétnyelvűség az egyén számára lehet felváltó-felcserélő és additív, hozzáadó jellegű. A felváltó-felcserélő kétnyelvűség esetében a kisebbségi nyelv használatát a többségi nyelv használata váltja fel, amely fokozatosan együtt jár az első nyelv elsorvadásával, elvesztésével. Az additív kétnyelvűség esetén – amely egyértelműen pozitívan értékelhető – a tanuló az otthon

megtanult és használatos első nyelv mellé elsajátít még egy nyelvet, miközben megmarad az első nyelv aktív használata is.

Többnyelvű oktatás a gyakorlatban

A multikulturális társadalomnak sajátos vetületei vannak a kommunikációra és a nyelvoktatásra egyaránt. A kultúrák közötti érintkezés és kommunikáció új kihívást jelent a nyelvoktatás számára is. A kétnyelvű iskolák, oktatási programok hátterében egyrészt az új idegen nyelv(ek) elsajátíttatása áll, másrészt bizonyos bevándorló célországok – mint Kanada, Ausztrália vagy az Amerikai Egyesült Államok – komolyan rákényszerülnek arra, hogy kétnyelvű oktatást folytassanak, ugyanis a letelepedésre váró családok gyermekei többnyire nem beszélnek a célország nyelvét. Ebből adódóan már az iskolázás kezdetétől fogva meg kell szervezniük a kétnyelvű oktatás rendszerét. Nyelvi kisebbségben lévő, bevándorló családok gyermekei, illetve az adott ország domináns nyelvét nem vagy alig ismerő diákok iskolai teljesítménye a tapasztalatok szerint többnyire alacsonyabb, hiszen a szükséges szintű nyelvismeret, a nyelvi kompetenciák hiánya nehezíti a megfelelő iskolai eredmények elérését. Ez azonban nincs így minden esetben.

Az egyik eredményes kétnyelvű program a kétutas belemerítő program, *two-way immersion program* (TWI) – a belemerítő programok egyik válfaja –, amelyet az USA-ban alkalmaznak (Garcia 2002). A program keretei között arra törekszenek, hogy fele-fele arányban legyenek egy-egy osztályban a többségi – az angol nyelvet anyanyelvként beszélő – és a nyelvi kisebbségben lévő tanulók. A programnak három fő célja van: a nyelvi kisebbségi diákok angol nyelvi tanulmányaihoz és iskolai sikerességéhez való hozzájárulás; a többségi diákok idegen nyelvi fejlődésének elősegítése és a kultúrközi érzékenység fejlesztése; a nyelvi, etnikai egyenlőség biztosítása a többségi és a kisebbségi tanulók között. A TWI-programnak két széles körben alkalmazott típusa létezik, az egyik az *50/50 modell* néven vált ismertté, amelynek keretei között az iskolai oktatás a nap egyik felében a többségi angol, a másik felében a kisebbségi, többnyire spanyol nyelven folyik. A program másik típusa, a *90/10 modell*, amelynek keretein belül az óvodai és az iskolai csoport a nap kilencven százalékában a kisebbségi nyelvet használja az intézményben. Ma az Egyesült Államokban számos TWI-program szerint működő osztály létezik, jórészt angol–spanyol nyelven, azonban ismeretesek olyan programok is, amelyekben második nyelvként a franciát, a portugált, az orosz vagy a koreai nyelvet használják a tanulók. A program pozitívuma, hogy a kisebbségi diák nyelvének magas presztízse van az oktatás során, így a nyelvi kisebbségekhez tartozó tanulók nagyobb magabiztossággal tanulják a többségi nyelvet.

Eközben az angol anyanyelvű diákokat arra ösztönzik, hogy egy másik nyelvet és kultúrát megértsenek, hiszen a többségi és a kisebbségi nyelv ugyanolyan fontos helyet kap az iskolai oktatásban. A magas színvonalú oktatásból mind a többségi, mind pedig a kisebbségi diákság részesül. A program sikerét, eredményességét mára már széles körű és átfogó vizsgálatok jelzik, amelyek szerint a kétutas belemerítő programok sikeresen előmozdították mind a kisebbségi, mind pedig a többségi tanulók tantárgyi eredményességét. *Cazabon* (1998) vizsgálatai jelzik, hogy az 50/50 programban részt vevő tanulók, akiknek a tanulmányait negyedik osztálytól nyolcadik osztályig kísérték figyelemmel, szignifikánsan jobb eredményeket értek el, mint a kontrollcsoport mind angolból, mind pedig spanyol nyelvből. *Lindholm* (1990) a 90/10 modell szerint működő iskolák eredményeire volt kíváncsi, amelyekből kiderült, hogy a spanyol anyanyelvű diákok tanulmányi eredményei átlagon felüliek, azonban az angol anyanyelvű tanulóké nem mondható egyértelműen kiemelkedőnek. Míg a többségi gyerekek anyanyelvi képességei magas szinten fejlődtek, addig a tanult kisebbségi nyelv terén a szókincsbeli és a nyelvtani tudásrendszer és a képességek fejlődése elmaradt a kisebbségi diákok nyelvi fejlődésétől. Bár képességeik fejlődtek, de a tanulók nem jellemezhetők olyan nagyfokú fejlődéssel, mint nyelvi kisebbségi társaik.

Egy másik sikeres többnyelvű program *Tara Goldstein* (2003) könyve nyomán vált ismertté. A kanadai Toronto északi külvárosában lévő középiskola sikertörténete egy többnyelvű iskola nagyszerű eredményeit mutatja. A *Northside Secondary School* tanulói legalább öt különböző nyelvi csoportból származnak, főként hongkongi bevándorló családokból, és jellemzően hatvan százalékuknak nem az angol az anyanyelve. Csupán harmincnyolc százalékuknak az első nyelve az angol, a többiek mandarin vagy koreai és egyéb más nyelveken beszélnek. A többnyelvűség mellett az iskola hírnevét kiválóságának köszönheti. Miközben a bevándorlók iskolai többnyire a diákok alacsonyabb iskolai teljesítményéről, a korai kimaradásról, a nagyfokú lemorzsolódásról szólnak, addig ennek az intézménynek a tanulói kiváló eredményeikkel tűntek ki a kisebbségi diákokat oktató iskolák közül. A tanulók jelentős részének ugyanis átlagon felüli eredményeket sikerült elérnie a hazai és nemzetközi versenyeken, kiváló eredményeik megmutatkoztak matematikából, a természettudományi tárgyakból és a befogadó ország nyelvének ismeretéből is. Képességeik fejlesztésére a kötelező órákon kívül is lehetőségük van, így a diákság több mint fele magas szintű művészeti képzésben vesz részt, drámajátékkörökhöz kapcsolódik, vizuális, művészeti és zenei szakkörök tagja, tutori programban, kooperatív tanulócsoportban tevékenykedik, majd a középiskola befejeztével jelentős részük főiskolán és egyetemen tanul tovább. Eredményeikhez nagymértékben hozzájárul az intézmény nyelvi koncepciója, sikereiket elsősorban nyelvi stratégiájuknak köszönhetik. Az iskola tanárai a mindennapi kommunikációban

az angolon kívül a többi nyelv használatát is lehetővé teszik az osztályteremben és az osztályon kívül is. Nyelvpolitikájuk alapelveit, amelyeket mind a pedagógusközösség, mind pedig az oktatást segítő adminisztratív személyzet magáévá tett, a következőkben fogalmazzák meg.

„– Miután a nyelv, a kultúra és az identitás szorosan kapcsolódik egymáshoz, a tanulók kulturális, nyelvi háttérének elfogadása, értékelése a nyelvi program része kell, hogy legyen, éppúgy, mint a nyelvi sokszínűség respektálása és annak elősegítése, hogy a tanulók pozitív önértékelést és tanulási motivációt fejlesszenek ki magukban.

- Az első nyelven való írás-olvasás fontos eszköz a második nyelv megtanulásához.
- Minden nyelv és a nyelvek sokfélesége a kommunikáció egyformán fontos és releváns formáját jelenti. Az oktatás nyelve a kanadai standard angol nyelv, amelyet mindenkinek megfelelően el kell sajátítania, de a tanulók első nyelve is fontos szerepet játszik az osztályteremben, az iskola programjában éppúgy, mint a családdal való kommunikációban.” (Goldstein 2003, 9.)

Nyelvi programjuktól kiindulva a tanárok legitimizálják, értékelik, elfogadják a diákok anyanyelvét akkor is, ha az eltér a többségi nyelvtől. Iskolai programjuk hatékonyságához jelentősen hozzájárul a tanulók nyelvi háttérének méltánylása. A tanárok jelentős részben ismerik és használják a diákok nyelvét, akár többet is. A tanítás angolul folyik, de a tanulók az órai munka során is használhatják anyanyelvüket. A nyelvtanulás módszereit a gyerekekhez igazítják, többnyire angolul beszélnek, amikor azonban a gyermekeknek segítségre van szükségük, anyanyelvükön szól hozzájuk a pedagógus, és a problémák megbeszélése, a tanácsadás is az anyanyelvükön történik. Gyakran dolgoznak kiscsoportban, kooperatív technikák felhasználásával és páros munkában. A csoportos, páros feladatmegoldás nem csupán a második nyelv elsajátítását segíti, hanem hozzájárul a szociális kompetenciák, az önértékelés fejlesztéséhez, az előítéletek, az iskolai félelmek oldásához, és a kortársak indirekt nevelő-oktató hatásán keresztül pozitívan hat a nyelvi fejlődésre is. A gyerekek osztályközösségben való elfogadása szintén pozitív eredményekkel jár. A kisebbségi diákok és a többségi nyelvet beszélő gyerekek együtt, egy osztályban tanulva egymástól is sokat tanulnak, ugyanakkor az osztályközösségbe való beilleszkedésben is segítenek a kisebbségi tanulóknak. A kisebbségi nyelvet beszélő gyerekek kulturális identitásának fejlesztése érdekében az adott kisebbségi kultúra örökségéből származó olvasmányok felhasználása, a tanulóközpontú oktatás, a projektmunkába való bevonás nagymértékben segíti az új nyelv megtanulását. Iskolai programjukban alapvetőnek tűnik a tanulást megerősítő, támogató légkör biztosítása, a kritika, a bírálat mellőzése. Kiemelten fontosnak tartják, hogy a tanuló bizalommal teli légkört tapasztaljon maga körül, az állandó javítgatás helyett, stresszmentes, biztonságos, elfogadó érzelmi környezet megteremtésére töreksszenek a tanulási folyamatban.

Svédország, amely nagyszámú bevándorlót vonzott az utóbbi években, az aktív kétnyelvűség elérését célozta meg a nyelvi kisebbségi tanulók között. *Tingbjörn* (1998) szerint, bár e nemes cél számos akadályba ütközik, nem elhanyagolható az a törekvés, amely a svéd nyelvi oktatáspolitikát jellemzi. Céljuk nem más, minthogy a nyelvi kisebbségek ne veszítsék el anyanyelvüket, hanem mind első nyelvükön, mind a többségi nyelven képesek legyenek kommunikálni, mindkét nyelvet aktív módon, folyamatosan, a különböző élethelyzetekben használni. A kisebbségi tanulók oktatása több formában zajlik, történhet korrepetálások formájában, kiscsoportos munkában és svéd előkészítő nyelvi osztályokban is. Az 1970-es évek végén történt nyelvi reform hatására ma már a svéd nyelvet második nyelvként használják a bevándorló családok gyermekeinek képzésében, az oktatás mind a tanulók anyanyelvén, mind svéd nyelven folyik. Kezdetben a tanuló anyanyelve a domináns nyelv az oktatásban, majd a svédórak száma fokozatosan növekszik, és a későbbiekben válik uralkodóvá az oktatásban. Ehhez Svédország úgy járul hozzá, hogy azoknak a nyelvtanároknak, akik valamely bevándorló kisebbség gyermekeit tanítják, használat szintjén ismerniük kell a bevándorló gyerekek anyanyelvét is. Miután Svédországban jelenleg kb. 140 különböző kisebbségi nyelv létezik a bevándorló csoportok anyanyelveként, az aktív kétnyelvűséget csupán a legnagyobb bevándorló csoportok esetén tudják megfelelő módon biztosítani az oktatásban, és a nyelvtanárok is többnyire a legnagyobb kisebbségek nyelvét ismerik. Azonban mindezek mellett a nyelvtanárok szakmai és módszertani felkészültsége igen jó a nyelvtanítás terén.

Mi jellemezi a nyelvi kisebbségeket oktató sikeres iskola munkáját?

Az eredményes két- vagy többnyelvű iskolai munkához, a bevándorlók, az adott ország nyelvét nem vagy alig ismerők, illetve a nyelvi kisebbségben lévő diákok tanulmányainak elősegítéséhez, iskolai előmenetelük sikerességének megalapozásához *Lucas, Henze és Donato* (1990, 315–340.) hasznos összefoglalást tett közzé. Eszerint a heterogén nyelvi háttérből induló gyerekek oktatása akkor lehet eredményes, ha

- az iskolában a tanulók nyelve és kultúrája értékes helyet kap, a pedagógusok megengedik, hogy a kisebbségi gyerekek anyanyelvüket is használják az iskolában, sőt ösztönzik a diákok anyanyelvi képességeinek fejlesztését.
- A nyelvi kisebbségben lévő diákokkal szemben konkrét és magas elvárásokat fogalmaznak meg a tanárok, és elismerik az igyekezetet, a szorgalmat, a jó eredményeket.
- Az iskola vezetése arra ösztönzi a tantestületet, hogy a nyelvi kisebbségi diákok nevelését, oktatását előtérbe helyezték, különösen fontosnak tartásuk. Olyan tanárokat alkalmaznak, akik

maguk is kétnyelvűek vagy a nyelvi kisebbségi diákok oktatására módszertanilag felkészültek. Nem egy esetben az iskola vezetői, tanárai is a kétnyelvű kisebbségi csoport tagjai.

- Gazdag tanulási, képzési kínálatot, sokféle, érdekes kurzust és programot nyújtanak. Olyan extracurriculáris tevékenységeket szerveznek, amelyek a többségi tanulókon kívül vonzóak lehetnek a nyelvi kisebbségi gyermekek számára is. Kis létszámú csoportokban oktatnak.
- Segítő, tanácsadó programban kiemelt figyelmet szánnak a kisebbségekhez tartozó diákoknak, a programban dolgozó pedagógusok jól ismerik a tanulók nyelvét és kultúráját.
- A diákok szüleit is bevonják az iskola életébe, gyerekeik oktatásába. Akár oly módon is, hogy a szülők számára is nyelvi kurzusokat indítanak.
- A nevelőtestület komoly elkötelezettséget vállal a tanulók iskolai előmeneteléért. Az iskola pedagógusai egyértelműen kifejezik, hogy a nyelvi kisebbségben lévő diákokat is hatékonyan kívánják szolgálni.

Irodalom

Cazabon, M. T. – Nicoladis, E. – Lambert, W. E. (1998): *Becoming bilingual in the Amigos Two-way Immersion Program*. (Research Rep. No.3.) CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence, Santa Cruz.

Garcia, Eugene (2002): *Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge*. Third Edition, Houghton Mifflin Company, Boston–New York.

Garrett, Paul B. – Baquedano-López, Patricia (2002): *Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change*. *Annual Review of Anthropology*, 31. 339–361.

Goldstein, Tara (2003): *Teaching and Learning in a Multicultural School. Choices, Risks, and Dilemmas*. LEA, Mahwah, New Jersey, London.

Heath, S. B. (1986): *Taking a cross-cultural look at narratives*. *Topics in Language Disorders*, 7 (1) 84–94.

Lindholm, K. – Christiansen, A. (1990): *Directory of two-way bilingual programs*. DC: Center for Applied Linguistics, Washington.

Lucas, T. – Henze, R. – Donato, R. (1990): *Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six high school*. *Harvard Educational Review*, 60 (3), 315–340.

Mérei Ferenc – V. Binet Ágnes (1981): *Gyermeklélektan*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Ochs – Schieffelin (1984): *Language acquisition and socialization: The developmental stories*. In Shweder, R. – LeVine, R. (eds.): *Culture theory: Essay on mind, self and emotion*. Cambridge University Press, New York, 276–320.

Réger Zita (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs, 85–92.

Réger Zita (2002): Utak a nyelvhez. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Riszovannij Mihály – Sólyom Erika (1996): Nyelv, nemi szerep és osztálytermi kommunikáció. *Educatio*, 3. sz. 536–539.

Schieffelin, Bambi B. (1986): Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15. 163–192.

Skuntnabb-Kangas, Tove (1997): Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Teleki László Alapítvány Könyvtára, Budapest.

Tingbjörn, G. (1998): Aktív kétnyelvűség. A bevándorló gyerekek nyelvi oktatására irányuló svéd szándék. In Cs. Czachesz Erzsébet: *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 158–174.

(Új Pedagógiai Szemle, 2005/3.)

Feldmár András

GYERMEKEK ÉS SZÜLŐK

(2003 NOVEMBER)

Szülőként gyakran éltem meg úgy a szerepemet, mintha kifeszített kötélén járnék. Minden pillanatban kétféle veszélyt kellett elkerülnöm: a jobb felé való lezuhanás a fölösleges beavatkozást jelenti, a bal felé való lezuhanás pedig azt, hogy megbocsáthatatlanul elhanyagolom a gyerekeket. Mindkét veszélyt kivédve megőrizni egyensúlyomat – ez szinte lehetetlennek tűnt. Adjuk ehhez hozzá a saját gyerekkori élményeimet, és az olvasó már fogalmat alkothat a tudatos és együttérzéssel teli gyermeknevelés nehézségeiről. Az anyám mindenbe beleszólt, irányítani akart; úgy éreztem, az ő értékrendje és vágyai állandó nyomás alatt tartanak. Az ő szemében akkor voltam jó, amikor engedelmeskedtem, és akkor voltam rossz, amikor fellázdattam, vagy nem hallgattam rá. Szakadatlanul arra kellett törekednem, hogy az a jó fiú legyek, akit elképzelt, így nem maradt sem időm, sem terem arra, hogy hiteles, autonóm önmagam legyek. Akár engedelmeskedtem, akár lázadtam, az mindig reakció volt, nem pedig akció. Akcióra csak akkor képes az ember, ha nincs rajta nyomás, ha az embernek szabad léteznie, ha megengedik, hogy legyen-ha *az ember lehet*. Emlékszem: hazudtam anyámnak, és közben züllött, rossz kisfiúnak éreztem magam, és nem is igyekeztem megjavulni. Életem egy sokkal későbbi szakaszában, amikor éppen terápián voltam, akkor jöttem rá: azért hazudunk, mert nem hisszük el, hogy ha igazat mondunk, az elég lesz, az beválik. Arra is rájöttem, hogy a barátnak hazudni hülyeség, de az ellenségnek hazudni nagyon is indokolt. Miért volt anyám az ellenségem? Bármilyen, rám vonatkozó információt tártam fel előtte, azt nagy valószínűséggel arra igyekezett felhasználni, hogy uralkodjék rajtam, nem pedig arra, hogy annak révén kitalálja, hogyan szerethetne engem még jobban. Szabadságom érdekében folyamodtam a hazugsághoz. Nem sokkal a tizenhatodik születésnapom után, az 1956-os magyar forradalom leverését követően elhagytam a szülővárosomat, Budapestet, egymagamban, és elindultam a szabadság felé, amelyet Kanada tágas, nyílt tere jelképezett. A magyarországi menekülteket akkoriban szabadságharcosnak nevezték, magamat is közéjük soroltam.

Nem hibáztatom az anyámat, azért lett olyan, amilyen volt, mert szörnyű körülményeket kellett túlélnie. De ahhoz, hogy bele tudjak helyezkedni abba, aki valójában vagyok, szembe kell néznem azzal is, hogy minek voltam kitéve azokban az években, amikor a jellemem formálódott. Anyámnak óriási szüksége volt arra, hogy szükségem legyen rá – iszonyattal töltötte el, hogy

nekem is van különálló létezésem. Az volt a célja, hogy eggyé váljak vele: hogy mi ketten egyek legyünk, és az az egy ő legyen. Ő legyen a kutya, én a farka. Nekem viszont, ahogy fölcseperedtem, arra volt szükségem, hogy ne legyen szükségem őrá. Minden törekvésem, amely arra irányult, hogy önálló életet éljek, azonnali haragot váltott ki, érzelmi zsarolást, vádaskodást, hogy önző vagyok.

Az 1960-as években dr. Haim G. Ginott két nagyon hasznos könyvet írt szülők számára: *Between Parent and Child*, és *Between Parent and Teenager* (Szülők és gyermekek egymás közt, illetve Szülők és serdülők egymás közt). Megjegyezte: „Elengedni olyankor, amikor az ember legszívesebben tovább kapaszkodna – ehhez végtelen nagylelkűsége és szeretetre van szükség.” Heidegger ezt írta: „Egy «személyt» vagy «dolgot» megölelni lényegében azt jelenti, hogy szeretjük, kedvezünk neki. Eredet szempontjából tekintve az ilyen kedvezés azt jelenti, hogy megajándékozunk a lényegével. Ez a kedvezés a lehetőségekkel való felruházás valódi lényege ennek birtokában nemcsak elérhet ezt vagy amaszt, hanem kibontakozhat eredeti állapotában, magyarul: létezhet. Az ilyen kedvezés jóvoltából lehet valamit valóban létezni hagyni.” A szeretet azt jelenti, hogy – némi odafigyeléssel és gondoskodással – hagyom a másikat létezni. A szeretet annyit jelent, hogy örömet szerez a másik úgy, ahogy van, már a pusztán „vanásának” is örvendek. A kényszer, az irányítás, a hibák felhánytorgatása nem szeretet.

A gyermekek más és más életkorukban ébrednek rá egyedi, magányos énjükre. A mi kultúránkban nagyon nehéz annak a gyermeknek az élete, aki korán ismeri fel különálló létezését. A felnőttek hajlanak rá, hogy irányítgassák a gyerekeket, uralkodjanak rajtuk, készpénznek veszik, hogy jobban tudják, mi jó a gyereknek, mint maga a gyerek. Ennek nem rosszindulat az oka, hanem az érési folyamatok félreértelmezése. A felnőttek alig, vagy egyáltalán nem hisznek a gyermeknek abban a természetes, mély vágyában, hogy kreatív, tudatos, nyílt szívű felnőtté váljon. A felnőttek – vélhetőleg a gyermekeik jó sorsáért érzett, mély elkötelezettség miatt – igyekeznek megtenni minden tőlük telhetőt, hogy a gyerekektől az ártalmas hatásokat elhárítsák. Ezt a gyermek úgy éli meg, mint korlátozást, pórázon tartást, kényszerítést, ellenőrzést, ám minden tiltakozását ezzel a jelszóval söprik félre: „Csak jót akarok neked!”

„Ideje ágyba bújni, különben holnap fáradt leszel” – ezt a gyerek nem veszi meg. Utálja ezt a jóindulatú, de diktatórikus megközelítést. Ebből vagy lázadás, vagy engedelmeskedés lesz, és a gyerekek el kell halasztania saját belső ritmusának felfedezését – ha valaha felfedezi egyáltalán. Amikor esténként elegendő lett a gyerekeimből, azt mondtam nekik: „Jól van, srácok, mostantól a saját dolgaikkal akarok foglalkozni, menjetek a szobátokba. Mostantól nem akarok tudni arról, hogy a világon vagytok. Csináljatok, amit akartok, de ne kelljen figyelniem rátok!” Ez

könnyen elfogadható, ésszerűnek hat, és lehetőséget ad a gyerekeknek, hogy tanuljon a maga tapasztalataiból.

Ahogy a gyerekeim nagyobbak lettek, át kellett értékelnem szülői feladatomat. Azelőtt a védelem, az útmutatás, a gondoskodás volt a dolgom. Mire tizenévéssé cseperedtek, ebből kellett bátorítást, támogatást és védőhálót fejlesztenem. Az a gyerek, akit megakadályoztak abban, hogy sok hibát kövessen el, meg az a gyerek, akit megszegényítettek és büntudatba hajszoltak, ha hibát követett el, egyaránt túlságosan félénk lesz ahhoz, hogy mohón, jó kedvvel tanuljon. Nem tanulhatunk úgy, hogy ne hibáznánk. Ha a gyerek leesik a fáról, és megsérül, az én dolgom megvigasztalni és egészségessé ápolgatni, nem terhelhetem saját aggodalmaimmal, nem ijeszthetem meg saját bizonytalanságommal.

Nekem, mint fejlődésben lévő egyénnek, azok a felnőttek segítettek a legtöbbet, akik bíztak bennem, akik tiszteltek, komolyan vettek, akik készek voltak tanulni tőlem, akik úgy kezeltek, mintha a tényleges állapotomnál egy kicsivel fejlettebb lennék, nem pedig – ahogy általában történik – sokkal kevésbé lennék fejlett, mint a valóságban.

Tizenéves koromban olyan világba nőttek bele, amelyet a szüleim át sem tudtak tekinteni, annyira különbözött attól, amihez az ő nemzedékük szokott hozzá. Amikor az én gyerekeim lettek tizenévesek, rá kellett jönnöm, hogy sokkal tudatosabbnak kell lenniük, a jövőjükkel szorosabb kapcsolatot kell ápolniuk, mint én valaha is. A szülőknek nincs joguk bármit kívánni gyermekeiktől. A szülő archetípusára a szeretet jellemző, nem a vágy. Minden vágy, amely a szülőtől a gyermek felé irányul, incesztuózus, vérfertőző jellegű. Másfelől pedig a gyermekeket nem szabad megszegényíteni, ha könyörtelen vágyakat táplálnak szüleik iránt. Esetleg meg kell ismerkedniük szüleik gondoskodási szándékának vagy képességeinek korlátaival, de akkor is a szülő a talaj, a gyermek a facsemete, nem pedig megfordítva.

IGAZAT HAZUDNI

Európában 1939-ben 1,6 millió zsidó gyermek élt. Ezek közül 1945-ben 1,5 millió halott volt Százból hatan maradtak életben. Én egyike lettem a hatnak. Három és fél éves voltam, amikor bujkálni kellett, „árja” személyazonosságot felvenni, másik vallást, más nevet felvenni – az én családnévem Igaz lett. Hogy megmentsem az életemet és azokét, akik rejtegetnek, hazudnom kellett, azt kellett mondanom, hogy Igaz András a nevem. Változtatnom kellett az étkezési szokásaimon, még azon is, hogy tartom a kést meg a villát, hogy idomuljak katolikus

nevelőszüleim szokásaihoz. A túlélés álságos viselkedést és kőkemény önuralmat követelt. El kellett fojtanom személyiséget, érzéseimet, gondolataimat, még annak kínját sem élhettem át, hogy elszakítottak a szüleimtől. És ez a gyötrelmem nem ért véget a „felszabadulással”. Ötéves voltam, amikor értem jött egy nő, akiben nem ismertem meg az anyámat, és szégyelltem magam, hogy tizennyolc hónap alatt elfelejtettem őt. Auschwitz súlyos érzelmi sérüléseket okozott benne, féltékenységében minden kapcsolatot elvágott köztem és a biztonságomról gondoskodó asszony között, így másodszor is átéltem az elválást, a veszteséget. Minden okom megvolt arra, hogy ne bízzam a világban.

Vajon elhiszi ezt nekem az olvasó? Valóban megtörténtek ezek, vagy csupán fantáziák, hamis emlékek, hazugságok, kitalációk? És ha a nácik üldözése helyett földönkívüliekről mesélnék, akik egy időre elrabolták az anyámat, vagy ha a történetem arról szólna, hogy hajszál híján menekültem meg egy sátánista szekta karmaiból, akkor hinne nekem? A pszichoterápiában eltöltött számtalan óra folyamán az emberek rengeteg történetet mondanak el nekem – melyiknek adjak hitelt, melyiket vonjam kétségbe? Számít ez egyáltalán?

Terápia közben nincs szükség arra, hogy a detektívet játsszam. Jelentősnek tekintek mindent, amit csak mondanak nekem, de a történetek jelentése talán sohasem kerül napvilágra, aminthogy az sem, vajon melyik igaz, melyik hamis közülük. De ez nem is fontos. A rendelóm szent hely: játszótér, ahol a gondolatok, érzelmek, emlékek és cselekedetek szabadon feltárhatók, még hozzá keserves következmények nélkül. Amint belépsz a rendelőmbé, mindketten egy olyan keretben találjuk magunkat, amelynek az a rendeltetése, hogy biztonságunkat őrizze. Nem jegyzetelek, és közlöm pácienseimmel, hogy bíróság előtt sem fogok megjelenni, hogy úgynevezett szakértői tanúvallomással állást foglaljak mellettük vagy ellenük. Csak a legteljesebb bizalom teszi lehetővé, hogy az igazság megmutassa magát. Gregory Bateson 1954-ben, D. W. Winnicott 1971-ben hívta fel a figyelmet a terápia folyamata és a játék jelensége közötti mély hasonlóságra. Azoknak a szülőknek, akiket kétségbe ejt gyermekük hazudozása, gyakran azt tanácsolom: ha nem akarják, hogy hazudjon a gyerek, akkor ne tegyenek föl neki kérdéseket! Egy kétezere éves bölcsesség szerint „In mendacio veritas”, vagyis „A hazugságban benne van az igazság”.

Bántalmazott gyerekekkel foglalkozó nevelőszülők, szociális munkások olyan történeteket jegyeztek föl, amelyekben sátánista szekták tagjai, az ördög cimborái gyötörték meg a gyerekeket. Sohasem találtak bizonyítékot semmiféle nemzetközi sátánista szervezet létezésére, de a gyerekeket valóban megkínózták fizikailag és szexuálisan, mégpedig a saját otthonukban. A bántalmazások olyan borzalmasak voltak, a gyerekek pedig annyira sérültek, hogy aki az ügyükkel foglalkozott, csak úgy volt képes elviselni, ha feltételezte, hogy a bűntett természetfeletti

erőkre való hivatkozással történt. Pedig a gyerekek valóban szenvedtek, és ezért nem az ördög volt a felelős! Ahhoz, hogy a múlt sebeiből kigyógyuljon az ember, nem kell pontosan ismerni a bántalmazás mibenlétét, sem az elkövető személyét. A részletek hosszadalmas feltárása, a bosszú és az elégtétel érdekében tett erőfeszítések talán csak arra szolgálnak, hogy körülményesen tovább halogassuk a fájdalmas felismerést: engem rászedtek, engem sok mindentől visszavonhatatlanul és végérvényesen megfosztottak. Nettó veszteség, semmi sem fog érte kárpótolni, és kész. Mintha autóbalesetben elveszíteném a fél lábamat. Sajnálhatnám, szomorkodhatnék, de aztán akkor is folytatnám tovább. R. D. Laing megfogalmazásában: „A jövőd nem a múltad függvénye”. Minden pillanat lehet fordulópont, a megszokás illúzió, a szabadság valóságos. Egy kis bátorítás mindannyiunkra ráfér.

A MEGSZOMORÍTOTTAK

(2001. FEBRUÁR)

A közelmúltban alkalmam nyílt ellátogatni a duhobor közösségbe, és megismerni néhány tagját. A duhoborok, a Szabadság Fiai nem hajlandók iskolába járatni gyermekeiket. A kormány a gyermekvédelmi törvényre hivatkozva elrendelte, hogy a kanadai királyi lovasrendőrség egységei a gyerekeket begyűjtsék, és helyezték el a New Denver Sanatoriumban. Sok gyermeket tartottak így internálva, magas drótkerítés mögött 1953 szeptemberétől 1959 augusztusáig. Ezek a „gyermekek”, pontosabban a még életben lévők ma az ötvenes éveikben járnak, és úgy érzik, hogy nagyon elbántak velük.

A „duhobor” szó az oroszból származik, és körülbelül azt jelenti: „lélekharcos”. Jakob Böhme (1575–1624) német csizmadia volt, aki spirituális élményei következtében nagy hatású filozófussá és misztikussá vált. Hite szerint „a lények lénye (értsd: Isten) a küzdelemhez való erő”. Meggyőződése volt az is, hogy „ohne Gift und Grimm kein Leben”, ami azt jelenti, hogy „méreg és szenvedés nélkül élet sincs”. Kétkem, hogy a duhoborok hallottak-e valaha is Böhméről, de ők is ugyanebben hisznek.

A duhoborok 1899-ben érkeztek Kanadába: a II. Miklós cár és az orosz ortodox egyház által rájuk zúdított terror elől menekültek. Az ortodoxok kimondták, hogy a csoport pacifista, közösségi, vegetárius, keresztény hitrendszere eretnecség, amely fenyegetést jelent az államra és az egyházra egyaránt. A kanadai kormányzat 1907-ben VII. Edward királynak teendő hűségnyilatkozatot követelt, amit a duhoborok megtagadtak, azon az alapon, hogy a nyilatkozat alapján besorozhatnák őket katonának. A kormány ekkor visszavette tőlük a korábban nekik adott

földeket A duhoborok érhető okból rászédettnek, kisémmizettnek érezték magukat. Kanadai történetük száz esztendejét ezután is számtalan árulás pettyezi. Gyermeküket is azért nem voltak hajlandók kanadai iskolába íratni, mert attól tartottak, hogy ott a kanadai és a brit himnusz éneklésére kényszerítik őket, utána pedig már a kormány kénye-kedve szerint berángathatják őket a hadseregbe.

A gyermekvadászatot brutális eszközökkel folytatták. Sokan megpróbálták elmenekülni, de ők sem szenvedtek kevesebbet, mint elfogott testvéreik. Családok bomlottak fel, a közösség demoralizálódott. Ma is abban az állapotban van: senki nem bízik senkiben, senki sem néz a másik szemébe. Az ötven évvel ezelőtti terror ma is ott van bennük, megdermedve, kimondhatatlanul, megbeszéletlenül, el sem ismerve. Vannak, akik pert indítottak a kormányzat ellen. Vannak, akik nyilvános vizsgálatot követelnek. Vannak, akik csak folytatni szeretnék valahogy a megnyomorított életüket, keresve a gyógyulás útját – hogy a rosszból kihozzák a lehető legjobbat.

A közelmúltban a következő idézet akadt a kezembe: „Amikor két nagy civilizáció, amely semmit sem tud egymásról, közvetlen kapcsolatba kerül, kezdetben úgy látszik, semmit sem tudnak adni egymásnak, csak ütések és kacatok. Ahhoz, hogy kölcsönösen egymás kultúrájának mélyére hatoljanak, hosszú és bonyolult folyamatnak kell végbemennie. Ehhez türelemre és alázatra van szükség, mert a kívülállók rendszerint nem engedik egy pontnál tovább: a lélekbelső kamráiba nem juthatnak be, hacsak nem hajlandók eredeti poggyászuk egy részét letenni. A kulturális beavatás átalakulást jelent; idegen értékeket nem tanulhatunk el, ha nem vállaljuk annak veszélyét, hogy amit elsajátítunk, az bennünket is megváltoztat.

Nos, sem Kanada, sem a duhoborok nem rendelkeztek kellő türelemmel és alázattal egymás iránt, így az ütlegek váltásán nem jutottak túl. A kormányzat gyarmatosító törekvéseivel szemben tanúsított ellenállás azt követelte, hogy áldozzák fel gyermekeiket, és ők megtették. A gyerekek élő, lélegző, érző testét és vérért feláldozták bizonyos eszmék és ideálok oltárán. A duhoborok is, a kormány hivatalnokai is magasztos és fontos eszméket tartottak szem előtt. A felnőttek azonban mindkét oldalon megfélemedtek arról, hogy meggondolják, mit élnek majd át a gyermekek. Sem Istent, sem Ábrahámot nem érdekelte különösebben, milyen traumát okoz lzsáknak, hogy az apja a Főnök iránti hűsége bizonyítékául hajlandó lenne őt feláldozni.

A gyerekek úgy érezték: védelem nélkül maradtak, elárulták, kitesztették, eladták őket. Vadásztak rájuk, úgy üldözték, úgy kapták el őket, mintha bűnözők vagy szökött állatok lettek volna. Az iskola, a kollégium falai között fogságban voltak, amit kínzásként éltek át. Évekre elszakították őket a családjuktól, csak alkalmanként láthatták egymást néhány percre, de a család és az internált gyerekek között akkor is ott feszült a drótkerítés. Ha sírtak a honvágytól, a

felnőttek megbüntették őket. Egymással nem volt szabad oroszul beszélniük, ezért sokan teljesen leszoktak a beszédéről. Ha netán megtanultak valamit, vagy néhány pillanatnyi örömet éreztek, azonnal büntudatuk támadt, mert ezt a szülei elárulásának fogták fel, ha viszont nem tanultak, ha szembeszegültek a tanáraikkal, akkor a hatósággal gyűlt meg a bajuk. Így is, úgy is vesztesre voltak ítélve, állandó szorongásban éltek a kettős kötődés miatt, identitásuk a büntudat, a szégyen, a rossz közérzet köré épült. A gyerekek szempillantás alatt át tudnak lépni a „nem vagyok jól” állapotából a „nem vagyok jó” állapotába. Különösen akkor, ha nincs kivel beszélniük, ha nincs a közelben együttérző felnőtt, aki azt mondaná: – A körülményeid szörnyűek, és rosszul bánnak veled, de ez nem a te hibád!

Lehet kárpótolni azokat, akik ilyen embertelenséget szenvedtek el? Anyám, az auschwitz-i túlélő 245 dollárnak megfelelő összeget kapott a német kormánytól másfél évnyi deportálásért, kínzásért, fogva tartásért, kényszermunkáért. Vajon jobban érezte volna magát, ha tízszer annyit kap? Kétlem. El kell jöjjön az az idő, amikor a trauma túlélői ráébrednek, hogy amit elveszítettek, az mindörökké elveszett, és nincs remény ellenszolgáltatásra, kárpótlás nem létezik. És abban a pillanatban lesz képes az ember igazán gyászolni. És amikor a gyásznak végére ért, újra kapcsolatot találhat önmagával és másokkal, és elkezdheti élni az életét azokkal az erőforrásokkal, amelyek még megmaradtak.

JÓ, HOGY JÖTTÉL

(1995. JANUÁR)

A szótár szerint a szívesen látott vendég az, akit az ember örömmel fogad a társaságába. Az erőszakos, „rámenős” vendéget nem könnyű szívesen látni. Franciául a *hote* szó egyszerre jelent vendéget és házigazdát: a nyelv bölcsessége megjeleníti az első pillantásra nem nyilvánvaló szimmetriát. Az erőszakos, rámenős házigazdát nem könnyű szívesen hívni? Bizony nem. Az erőszakos házigazda szíveslátásához nehéz jó képet vágni. A nem szívesen látott vendéget elviselik, mint egy élősködőt. A házigazda mégsem áldozata az élősködőnek, mert továbbra is kínálja, továbbra is ad neki. A parazita pedig nem ragadozó. Áldozata talán a csecsemőnek az anyamell? Michel Serres erre azt feleli: „többé-kevésbé az a gyermek otthona”.

Lehet-e egy csecsemőt „erőszakosnak” tekinteni? Nem vitás, a nem kívánt gyerekek, akiknek édesanyja nem képes örömmel fogadni őket, a túlélésük érdekében kénytelenek megszállóként, hódítóként viselkedni, hízelegni vagy manipulálni. Vannak, akik sohasem érzik otthon magukat, állandóan menekülnek, néhányan a legjobb esetben is csak rejtekhelyet találnak. Sokunk szülei –

R. D. Laing szavával – diafóbiában szenvedtek: ez „a másik ember általi érzelmi érintettségétől, közvetlen hatástól való félelem”. Képzeld el, milyen énképet alakít ki magában az a csecsemő, akiknek mosolyát, kinyújtott karját a szülő fenyegetésnek, veszélynek, manipulációnak, követelőzésnek, erőszakoskodásnak, szipolyozásnak, csapdának értékeli!

Régebben azt vágták a fejemhez, hogy félszeg vagyok, ami végeredményben a szerénység, a visszafogottság egyik fajtája; abban nyilvánul meg, hogy az ember abból sem mer kérni, amit ingyen adnak, alábecsüli a szíveslátást. A félszeg vendéget is nehéz örömmel fogadni. Mire 1974-ben inaskodásra jelentkeztem R. D. Laingnél, ezt a hibámat már előnyömmre tudtam fordítani. Egy interjúban így nyilatkozott rólam: „Amikor megismertem Andrást, udvarias visszafogottság jellemezte. Nem kellett attól tartanom, hogy ha odanyújtom a kisujjamat, rögtön az egész karom kell neki. Kellemetlen tolakodásra nem volt szükségem.” Így hát szívesen látott életének és hivatása gyakorlásának számos fontos területén.

Attól félünk a legjobban, ami már megtörtént. A múltat vetítjük ki a jövőre, és reszketünk a tételemtől, hogy mi jöhet még. Ha a szüleink nem voltak képesek örömmel fogadni bennünket, mindenhova félünk belépni, félünk az új helyzetektől, mert hátha a múlt megismétli önmagát.

Hermann Hesse szerint „A szeretetben meg kell lennie az erőnek, hogy önnön bizonyosságát megtalálja. Attól kezdve már nemcsak vonzódik: maga is vonzani kezd.” A múlt nem jósolja meg a jövőt. Minden pillanat fordulópont, a szokásokat meg lehet törni. Laing élete egyik legutolsó üzenetében ezt írta: „hazugság, hogy a szeretetbe szeretetre van szükség. A szeretetnek van szüksége miránk, hogy feltámadáshoz segítsük a szívünk barlangjából.”

Előfordul, hogy a vendéglátó sült hússal kínálja vendégét, aki ezért történetekkel fizet. Lehetséges energiáért információt adni cserébe. Semmi rossz nincs abban, ha valaki énekel a vacsoráért. Add elő történetedet érdekes, lebilincselő módon... Van, aki felmérgesedik, és azt mondja: „feltétel nélküli szeretetet akarok, ne kelljen produkálnom magam érte!” Hát persze, de azért csak lassan a testtel! Nem énekelj olyan dalt, amit unalmasnak találsz, ne mesélj olyan történetet, amit utálsz. Olyan dalt énekelj, amit szeretsz, olyan történetet mesélj el, amit izgalmasnak találsz, és nem érzed majd hamisnak, a sült ízleni fog, és a házigazda legközelebb is meghív a házához. Most persze duzzogsz, és azt mondod: – Nincs olyan dal, nincs olyan történet, amit szeretek! – Mire én azt felelem: eredj, vedd nyakadba a világot, és addig vissza se gyere, amíg nem találtál néhányat!

(Feldmár András: Apró részletekben, Minute Particulars, KönyvFakasztó Kiadó, 2004.)

II. RÉSZ

Herwig Arts

AZ EURÓPAI KULTÚRÁK HOMOGENIZÁLÓDÁSÁNAK VESZÉLYE

A Maastrichti Szerződés 128. cikkelye a következő mondattal kezdődik: „A Közösségnek hozzá kell járulnia ahhoz, hogy a Tagállamok kultúrája továbbra is virágozhasson, tiszteletben kell tartania a Tagállamok nemzeti és a regionális sajátosságait, ugyanakkor hangsúlyoznia kell közös kulturális örökségüket.”

Tanulmányunkban azokat a lélektani mozgatórugókat vesszük górcső alá, amelyek a második világháború után az európaiak többségét összefogásra készítették. Ez a történelmi fordulat csodálatra méltó volt, hiszen a második világháborút megelőző évtizedek során ugyanezek az európaiak állandó harcban álltak egymással. Évszázados konfliktusuk végül is két iszonyatos világháborúban tetőzött.

I. Napjainkban az egész világon – de legfőképp Európában – olyan kettős irányú fejlődési tendenciát figyelhetünk meg, amely első ránézésre egymásnak ellentmondó folyamatokat takarhat. Az egyik trend az egységesedés irányába, míg a másik a nacionalizmus, esetenként a szeparatizmus felé vezet: gondoljunk csak a délszláv helyzetre, Csehország kettéválására, illetve a baszk, a korzikai vagy katalán mozgalmakra.

Először is arról a tendenciáról szólunk néhány szót, amelyet Mac Luhan „világfalu-kultúrának” nevezett. Olyan világban élünk, amelyben mindenki mindent tud mindenkiről, semmi sem történhet észrevétlenül, és ahol rendkívül nehéz megőrizni a magánélet meghittségét. A modern világ tulajdonképpen inkább egy falura, mint egy városra hasonlít, mivel a városokban az emberek inkább lakásaikban élik világukat a szó etimológiai értelmében, és névtelenségbe burkolóznak.

Napjainkban az egész világ tud Bernard Tapie vagy Carlo de Benedetti pénzügyi problémáiról, Woody Allen vagy Michael Jackson szexuális kalandjairól vagy Imelda Marcos ruhatári titkairól.

A gazdasági életben pedig a nemzetközi nagyvállalatok új formáival, a multinacionális vállalatokkal találkozhatjuk szemben magunkat. Ez a vállalati forma korábbi konkurens cégek fúziójából jött létre. A politikai életben az ENSZ szerepe hanyatlóban van, most inkább „pánamerikai”, „pánafrikai” kongresszusokat tartanak, és az „Arab Ligáról” vagy az „Európai

Unióról” beszélnek. Mindenhol kialakulóban vannak ezek a hatalmi tömörülések, és az addig egymással gyakran évszázadokon keresztül ellenségesen viselkedő államok nemcsak megérteni látszanak egymást, hanem együtt is kívánnak működni.

A vallásban is az „ökumenizmus” irányába tartó folyamatokat figyelhetünk meg, s már ott tartunk, hogy a pápa párbeszédet kezdeményezett a buddhista, iszlám, zsidó és hindu vallási vezetőkkel is.

Végül a nyelvészet területét vegyük szemügyre. Itt az angol nyelv nemzetközi nyelvvé válása figyelhető meg. Már nemcsak arról van szó, hogy a kínaiak és japánok, izraeliek és palesztinok, amerikaiak és oroszok egymással angolul beszélnek, és így értetik meg magukat, hanem az egyes nyelvek is „elangolosodnak”, vagyis számos szót és kifejezést átvesznek az angolból.

Ugyanakkor egy ezzel ellentétes folyamatnak is szemtanúi lehetünk, amely elsőre akár ellentétes irányúnak is tűnhet. Európai szóhasználatnál élve „a világ balkanizálódásaként” írhatnánk le a jelenséget. Az ősi nyelvek – amelyek már majdnem elfelejtődtek – újra megjelennek, sőt néhol hivatalos nyelvként tanítják őket. Ilyen nyelvek például a gael, a baszk vagy a fríz. A nacionalista, néhol már szeparatista mozgalmak is egyre több helyen ütik fel fejüket, s felbukkanásuk a legkülönbözőbb okokkal magyarázható. Gondoljunk itt elsősorban a vallon és a flamand nyelvi vitákra, az északír vallási harcokra vagy az Északi Liga győzelmére Olaszországban.

Nagy hibát követnénk el, ha leegyszerűsíténénk e másodikként említett folyamatot (amelyet nevezhetünk partikularizmusnak is), és egyszerűen a túl gyorsan és radikálisan lezajlott egyesülési folyamatra adott spontán és átmeneti reakcióként kezelnénk. Sokkal inkább két párhuzamosan zajló és egymást kiegészítő folyamatról van itt szó, amelyek éppen ezért csak egymás mellett létezhetnek. Mindkettőből származnak előnyök, kellemetlenségek, sőt veszélyek is: a továbbiakban éppen ezeket szeretnénk elemezni.

A két tendencia mindig együtt jelentkezik, hiszen mind az egyes személyeknek, mind pedig a társadalmi csoportoknak, önmaguk definiálásában örökösen kettős megerősítésre van szükségük. Minden identitástudatnak (akár egyénre akár csoportra vonatkozik) szüksége van arra az élményre, hogy valamilyen csoporthoz tagolódjon be (például: „zsidó vagyok” vagy „orvos vagyok”). Ugyanakkor szükség van arra is, hogy másoktól megkülönböztessük magunkat, tehát általánosítani kezdünk (például: „európai vagyok, de csak flamand tulajdonságaim megtartása mellett,). Egyrészt tehát olyan közösséghez köti magát az ember, amely büszkeséggel, az erő és a hatalom érzetével tölti el a hozzá tartozót. Ugyanakkor mindenki erősen érvényesül az asszimilációtól való félelem is. Így elhatároljuk magunkat a „többiektől”, hangsúlyozzuk másságunkat és egyedülállóságunkat. Másképp megfogalmazva: úgy definiáljuk magunkat, hogy

meghatározzuk, melyik közösséghez tartozunk, de ugyanakkor azt is, mikben különbözünk a csoporttól.

A radikális nacionalizmus a politikához, a szektásodás, a fundamentalizmus pedig a valláshoz kötődik. Mindegyik kétségbeesett próbálkozás arra, hogy fennmaradjon a megosztott világ status quoja. Mindez erőszakos ellenállás az újonnan születő világ ellen, amelyet mi „világfalunak” neveztünk, és amelytől rettegünk. Minél kevésbé erős valakinek az identitása, annál hangsúlyosabban próbálja azt szavakban kifejezni, és ezáltal környezetével is elfogadtatni. Ezért sokkal fanatikusabbak a szekták, mint a történelmi egyházak, és ezért nagyobb hangúak a kisebbségek, mint az ősi kultúrák.

II. Következzék most néhány olyan antropológiai és pszichológiai magyarázat, amelyek ehhez a „kettős jelenséghez” kapcsolódnak, és amelyeket az egész világon, de legfőképpen Európában tapasztalhatunk.

A közösségi érzés és a szolidaritás csak két forrásból táplálkozhat: vagy olyan közös értékből, amelyet csak közös erőfeszítéssel lehet megőrizni, vagy pedig egy közös ellenségképből, amely ellen szintén csak közösen lehet fellépni. Általában a kettő egyszerre érvényesül: egy értéket védenek annak ellenségeitől. Ugyanakkor minél nagyobb veszélyben van a védett érték, annál nagyobb erejű szolidaritást eredményez.

A szolidaritást két ország között a leggyakrabban gazdasági okok magyarázzák és kevésbé a szimpátiák. Ez magyarázza, hogy néha az ellenségek gyakrabban találják egymásra, mint a korábbi barátok. Ezt példázza Németország és Franciaország esete: a két ország egymásra találása volt a kezdete az Európai Közösség megalakulásának. Félelmük, hogy lemaradnak Japán, az Egyesült Államok vagy a távol-keleti gazdasági hatalmak mögött, együttműködésre készítette őket. Ezt a védelmi közösséget a többi gazdasági hatalom elleni küzdelem kényszere hívta tehát életre.

Az a tény, hogy a vallási életben egyre jobban terjed az ökumenizmus, önmagában megmosolyogtató jelenség. De mi lehet az oka annak, hogy a pápa egyre intenzívebb kapcsolatot tart fenn a zsidókkal, a buddhistákkal és a hindukkal? Vajon nem a minden régiót egyformán fenyegető egyetemes ateizmus szelleme-e az, amely szorosabb együttműködést követel az egyházaktól? Kérdés, hogy az egyházak közeledésével vajon a protestáns szekták nem hagynak-e fel közös ellenállásukkal, amellyel a reformokat elutasító katolikus egyház ellen harcoltak.

Még Hitler is gyártott egy képzeletbeli ellenségképet, amelyről azt állította, hogy az fenyegeti Németországot. Elméletének lényege, hogy a zsidók nemcsak gazdasági, hanem biológiai

tekintetben is gátolják a tiszta faj érvényesülését. Az ellenségképet azért alakította ki, hogy nagyobb nemzeti kohéziót teremthessen.

Az európai föderalisták beszélnek állandóan arról, hogy egyes „blokkok” elnyelhetnek „bennünket”. Megpróbálták Chesterton sorait is ennek megfelelően értelmezni:

„Egy csónakban a viharos tengeren
egymásért felelünk rettenetesen..”

Európa valójában soha nem volt annyira egységes, mint a tizenötödik században, a „török fenyegetettség” idején. Miután a törököket feltartóztatták, legyőzték és visszavonulásra kényszerítették őket, a népek egymás ellen fordultak, épp úgy, mint azelőtt, és a háborúk kiújultak. Hitler és Mussolini feltűnésével az oroszok és amerikaiak szövetségesnek tekintették egymást. Közös ellenségeik legyőzése után azonban kitört a „hidegháború..”

A pszichiáter R. Laing a következőképpen magyarázza ezt a jelenséget: „A mindenkori ellenségképhez való viszony fenntartásának feltétele, hogy a korábbi ellenségképet mindig újabbal helyettesítjük. Ha nem létezik többé közös külső fenyegetés, veszélyérzetet kell kelteni, s a terrort kell fenntartani.” Ha nincs ellenséged, kreálj egyet. A híres nyelvész, E. Benvéniste egyszer azt nyilatkozta: „Az öntudat csak akkor létezik, ha az ember önmagát szembeállítja másokkal.” A szlovákok például azzal a céllal szerveződtek közösségbe, hogy ezáltal megőrizzék nyelvi és területi önállóságukat, és védekezzenek a cseh túlsúllyal szemben.

Érdekes megfigyelés, hogy a spanyolok a többes szám első személyt (mi) úgy fejezik ki, hogy azt mondják: „nos-otros,, azaz „mi-mások,,. Mi mások vagyunk, és természetesen különbözünk a többiektől, s ez meg is határoz minket valamilyen módon.

Ez az oka az ellenségtől való ösztönös félelemnek. Az összes egységesülési tendenciát a gyökereinél kell megvizsgálnia. Az a közösség, amely csak közös ellenségképen és közös félelmen alapul, gyors bukásra van ítélve. Egy valódi közösség, amely méltó erre az elnevezésre, a közös tradíción, a közösség tagjainak közös megegyezésén és a közösen birtokolt értékeken alapul. Ez az alapja egész közös életüknek, eszméiknek és a vallásuknak.

Egyes vélemények szerint az egyik legősibb ösztön, amely mind az állatoknál, mind pedig az embernél nagyon erős: az idegengyűlölet, idegen szóval a xenofóbia. Az idegengyűlölet annak az éremnek a másik oldala, amelyről idáig is szólunk: az a belső, ösztönös érzés, hogy egy közös csoporthoz tartozunk. Az idegengyűlölő azzal definiálja önmagát, hogy megjelöl egy olyan csoportot, amelytől teljesen elhatárolja magát. Semmi sem tudja úgy felingerelni és harcra készíteni a patkányokat ketrecekben, mint egy másik fajból származó patkány szaga. Ilyenkor előjön bennük a „territoriális ösztön,,. Vannak, akik nem faji alapon gyűlölik az idegeneket, hanem kultúrájuk vagy lelki adottságaik miatt. Azonban ők sem kevésbé agresszívek. A generációk

közötti konfliktus tulajdonképpen szintén egy titkos lojalitáshoz vezet a világ fiataljai között. Vegyük például a „progresszív” gondolkodásúakat, akik minden olyan kezdeményezés ellen fellépnek, amelyben „konzervatív” értékeket sejtenek. Létezik az a fajta osztálytudat is, amely azt hirdeti, hogy a „világ proletárjainak egyesülniük kell” egy végső harcban. Ismerjük a vallásos idegengyűlölő típusát is, akinek különlegesen kifinomult orra van arra, hogy megérezze, ki nem „ortodox”.

Egy további, nem kevésbé hatékony és ugyanolyan veszélyes kohéziós eszköz, mint az előbb felsoroltak, a tömegkommunikáció. Claude Levi-Strauss úgy véli, hogy olyan „kopernikuszi fordulatnak” lehetünk tanúi, amelyben a „társadalmat a maga egységében kell vizsgálni,, úgy, mint egy kommunikációs egységet. Vagyis: ha megmondod, hogy egy adott társadalom vagy csoport milyen kommunikációs csatornákon keresztül kommunikál és tájékozódik (például személyes kapcsolatokon, könyveken, tévén, rajzfilmekben, számítógépeken keresztül), én megmondom, hogy az adott társadalmi csoport milyen intellektuális szinten van. A média feladata, hogy meghatározza, mit fogok megérteni, és mi köti majd le a tudatomat. Tipikusnak tekinthető, hogy mind az üzletemberek, mind a politikusok, de a fiatalok is arról tudnak és azt raktározzák el elsősorban, amit a televízióban láttak, illetve hallottak, mégpedig sokkal jobban, mint ahogy a könyvben olvasott információkat elraktározzák. Tulajdonképpen az egész világ ugyanazokat a dolgokat nézi: a Dallast, Steffi Grafot, Michael Jacksont, Coca-Cola-reklámokat, Diana hercegnő temetését vagy Sarah Ferguson válását, nem beszélve az európai dalfesztiválról. Akik viszont ugyanazokat a dolgokat látják, ugyanúgy is gondolkoznak. A tömegkommunikáció tehát formálja és meghatározza az azt befogadók tudatállapotát.

Többen előszeretettel beszélnek a kultúra „elamerikanizálódásáról,,. Ezzel ellentétben az amerikaiak azt állítják, hogy maguk is csodálkoznak azon, hogy az európaiak csak a legfelszínesebb kulturális termékeiket kölcsönzik tőlük. Az amerikaiak meglátása szerint ezek a termékek olcsók, és nem tipikus példái a valódi amerikai kultúrának. Még az európai regények sem (akár Umberto Eco, akár Borisz Paszternak, akár Kundera regényei) tudják a nagyközönséget megfogni anélkül, hogy ne sütnék rá akár az amerikaiak, akár az európaiak a bestseller bélyegét, vagy ne csinálnának belőle filmet. (Netán mind a kettőt egyszerre.) Azt olvashatjuk vagy láthatjuk, hogy az amerikaiak „érdekesnek” tekintenek mindent, ami „európai,, legyen bármiről is szó. Ez nem amiatt tapasztalható, hogy az amerikaiak mindent nekünk tulajdonítanak, hanem amiatt, mert az európaiak a kultúrájukban is hisznek a best-seller dogmájában.

Némelyek azonban épp az iránt mutatnak érdeklődést, ami helyi, tipikus, egzotikus, furcsa vagy „idegen,,. Nemcsak a veszélyeztetett állatfajokkal kell foglalkozni, hanem a veszélyeztetett

emberi kultúrákkal is. Gondoljunk csak a bolíviai guarani indiánokra, az Amazonas indiánjaira vagy az afrikai pigmeusokra. Itt ismét ellentmondással találhatjuk szemben magunkat. Amikor az afrikai politikus arra hívja fel a figyelmet, hogy a busmanoknak joguk van saját kultúrájuk megőrzéséhez (tehát joguk van ahhoz, hogy továbbra is a trópusi erdőkben lakjanak), akkor az gyakran valójában azt jelenti, hogy ahhoz van joguk, hogy továbbra is magukra vonják a turisták figyelmét. Ők arra törekednek ezzel, hogy „primitív” pigmeusokként megmaradhassanak eredeti (és ezért látványos) állapotukban. Maguk a pigmeusok jobban szeretnék modern nyugati kórházakat, iskolákat, tranzisztort, fegyvereket és gyógyszereket. Ezeket elutasítani annak érdekében és szellemében, hogy megmaradjon kultúrájuk sérthetlensége és integritása, gonosztett lenne.

Az egységesülés szükségességét hirdetőknak címzett fenntartásokat tudomásul véve nagyon fontosnak tekinthető az az elsősorban európai tendencia, amely a globalizációs folyamatot jellemzi. A nemzetköziesedés nem feltétlenül negatív jelenség. Jelentheti a kultúrák kölcsönös megtermékenyítését is. Teilhard de Chardin megfogalmazásában: „A kontinensek véletlen megjelenése következtében a Földön bizonyos földrészek kedvezőbb adottságokkal rendelkeznek, mint mások, ha a földünket a fajok sokaságának és azok keveredésének szemszögéből nézzük.” (Tegyük hozzá, hogy ugyanez vonatkozik a kultúrákra is, de Teilhard biológus volt, ezért csak annak összefüggésében beszélt.) Ezek a kiváltságosabb adottságú helyeken – véli Teilhard – természetes módon alakult ki az ülő életmód, amely az embertömegeket egy helyre gyűjti és túlfűtötté teszi. Teilhard hozzáteszi: „A találkozások, a konfliktusok és végül az egymáshoz való alkalmazkodás vajon nem ezeknek a pszichoszomatikus (tehát biológiai és kulturális) áramlatoknak az elengedhetetlen következménye-e, amelyet a történelem során végigkísérhetünk? A világon léteznek olyan helyek, ahol az egyes kultúrák és rasszok nagyon gazdag keveredését tapasztalhatjuk. Gondoljunk csak Párizsra, Londonra, New Yorkra, Milánóra vagy Hongkongra, ahol megtalálható a világ összes kultúrájának étterme, temploma, divatháza vagy könyvesboltja. Minden nyelven beszélnek emberek, minden rasszal találkozhatunk az utcán, minden helyi jellegzetesség – ami egyben egzotikus különlegesség is – megtalálható a boltokban.

Csak a gyávák menekülnek gettókba vagy szektákba. A többiek találkozásaik során kölcsönösen gazdagítják egymás kultúráját. Vagy legalábbis megvan arra a lehetőségük, attól függően persze, hogy mit enged bátorságuk, nyitottságuk és pénztárcájuk.,,

Amellett, hogy léteznek azok a kulturális találkozási pontok, ahol a kultúrák egymást termékenyítik meg, van még egy nagy előnye a kultúra (vagy kultúrák) áramlásának: ez pedig nem más, mint annak a mentalitásnak a térnyerése, ami elfogadja, hogy nemcsak görög, francia,

kínai kultúra létezik, hanem számos más is. Tehát: nemcsak a kultúrák léteznek, hanem a humanizmus is. Léteznek olyan emberi értékek, amelyek nem kötődnek határokhoz. Az „emberi jogok” például, amelyek magasabb rendűek, mint a helyi kultúrák jogai avagy az azzal járó szokások.

A. Bloom „The Closing of the American Mind” (Az amerikai elme beszűkülése) című könyvét a következő megállapítással kezdi: „Van valami, amivel minden egyetemi professzornak tisztában kell lennie: minden diák, aki egyetemre jön, meg van győződve arról (vagy legalábbis úgy tesz, mintha meg lenne róla győződve), hogy minden igazság relatív.” Vagyis: nem létezik igazság, minden vélemény igaz. Mindenki a maga szájze szerint alkotja meg a saját «igazságát». Ezért vannak olyan sokan, akik az antropológiát választják a filozófia helyett vagy az összehasonlító vallástudományt az univerzális istenkeresés helyett.

A relativista és antihumanista irányzattal kapcsolatban A. Finkelkraut a következőt szögezte le: „A humanizmus nem pluralizálható, nem lehetnek nemzeti vagy csoportváltozatai.” A „Gondolat ziláltsága” (La défaite de la Pensée) című mű írója szemrehányást tesz mindenkinek, akik egy szűkebb nemzeti eszmét védelmeznek (vagy a Blut und Bloden), vagyis mindazokat, akik azt hirdetik, hogy nem létezik abszolút érték, és csak nemzeti eszmékre és helyi elvekre van szükség. 1957-ben a lengyel Gombrowicz a következőket írta újságjában: „Franciának tekinthető-e egy olyan francia, aki Franciaországon kívül semmi mást nem vesz figyelembe? Vagy talán kevésbé lehet franciának tekinteni? Tulajdonképpen franciának lenni annyit jelent, hogy Franciaországon kívüli dolgokat is figyelembe kell venni.,,

Természetesen van létjogosultsága annak, hogy európai vagy nyugati kultúráról beszéljünk (én személy szerint szerencsésebbnek tartom a második elnevezést), mivel a görög filozófia és a keresztény vallás is tartalmazott a maga nemében humánus és univerzális értékeket. Szókratész nem antropológus volt, aki csak érdeklődött a görög kultúra iránt. Ő filozofálni szeretett róla (tehát azt akarta tudni, hogy mi humánus és mi nem az). Ő inkább az emberi természetet elemezte, nem pedig a görög kultúrát. A keresztény tanítások a kezdetben minden nép számára hirdették az igét. Nem volt kiválasztott nép vagy kultúra, amelyhez külön szólt volna. Ha van valamilyen különleges a nyugati kultúrában, akkor az az, hogy nemcsak helyi, nemzeti, de európai gyökereit is próbálta meghaladni. Európát az egész világ érdekli, vagyis röviden megfogalmazva: Európa humanista. D'Ernest Renan szavaival: „A francia, német, olasz kultúrák fölött minden tekintetben a humanista kultúra létezik.,,

Ne feledkezzünk meg arról, hogy Nyugaton született meg nemcsak az antropológia és a néprajz, amelyek a különböző kultúrák közötti különbségek leírására törekszenek, de a humanizmus és az egyetemes emberi jogok deklarációja is ehhez a kultúrkörhöz kötődik. A híres

regényíró, D. H. Lawrence egyszer a következőt nyilatkozta: „Ha az emberek annyira lennének emberek, mint ahogy a gyíkok gyíkok, akkor érdemes lenne rájuk nézni.” Biológiai tekintetben az ember egyedülálló abban, hogy tud természetellenes módon viselkedni. Vagyis: az ember képes embertelen is lenni. Elég, ha Auschwitzra gondolunk, vagy ha csak egy fél órát nézzük a tévéhíradót. Az emberekkel ellentétben a lovaknál nem létezik ilyen szó. Azt nem mondhatjuk, hogy „lovatlan” módon viselkedett. A humanizmus értékei megkérdőjeleződnek, amikor olyan jelenségeket tapasztalunk, mint a halálbüntetés, az abortusz, a homoszexualitás, az eutanázia vagy az öngyilkosság. Eldönthető, hogy ezek emberiek-e, jók-e vagy rosszak és elfogadhatóak-e. Olyan feladat ez, amely csak más helyi kultúrák segítségével oldható meg. A humanizmus sohasem nemzeti jelenség, hanem mindig univerzális. Mondjuk ezt annak ellenére, hogy a humanizmus csak akkor alakulhat ki az adott területen, ha megfelelő gyökerei vannak ehhez, és a talaj is elég termékenynek bizonyul.

Sajnos napjaink nyugati embere sokszor vétkezik azzal, hogy büntudatot érez saját múltja miatt. J. Ellul a „Nyugat árulásáról” beszélt. Minden, ami a világban rossz, az a „nyugati imperializmusnak” az eredménye. A nyugati ember nem győzi felsorolni azokat a bűnöket, amelyek miatt bűnösnek érzi magát. (Így közelít az előző generációkhoz, a kapitalista rendszerhez és a gyarmatosításhoz is.) Amikor a nyugati embereknek a humanizmus legfőbb szószólóinak kellene lenniük, a nyugati ember inkább újra vétkezik azzal, amit az antropológusok úgy neveznek, hogy „kulturális alázatosság”. Négykézlábra állva próbál a nyugati társadalom vezekelni a múltjáért és hagyományaiért érzett gyalázatért. A legrosszabb tehát, ami történhet, hogy az ember elfelejti vagy megtagadja saját kultúráját. Amellett azonban, hogy szükségünk van más kultúrákra is, saját kulturális örökségünk iránt kell hűségesnek maradnunk. Ellenkező esetben nem lesz mit hozzátennünk az univerzális kultúrához, senkit sem fogunk érdekelni, és senki sem fog minket meghallgatni. R. Bellah szavaival: „egy valódi közösség mindig egy közös emlék köré szerveződik.” Ahol ez a közös emlék elvész vagy deformálódik, ott a kultúra neoprimitív válik.

III. Ez az univerzalista tendencia azonban nem foglal mindent magában. Az univerzalizmusnak, amely tulajdonképpen önmagában mulatságosnak is tekinthető, ugyanúgy megvannak a határai, amelyeken veszélyes lenne csak úgy átlépni vagy azokon túlhaladni. Ezek közül kettővel fogunk részletesebben is foglalkozni.

Először is: bizonyára önök is ismerik a híres szlogent vagy alapelvet: „small is beautiful” (vagyis: a kicsi szép). Nemcsak arról van szó, hogy a nagy dolgokat a hatalommal rendelkező szervezetek soha nem fejezik be, hanem arról is, hogy minden kulturális munkadarab végül is egy személyiség munkája.

„Great ideas are born in spite of social pressure” (a gondolatok a társadalmi elnyomás ellenére is születnek), ahogy azt A. Heschel is megfogalmazta. Egyetlen teljes személyiség sem életképes anélkül, hogy ne lennének gyökerei mélyen egy adott társadalomban. Csak így lehetséges, hogy az ágak növekedhessenek, és a gyümölcsseit más fák – egyes esetekben nagyon távoli fák – termékenyítsék meg.

Másodsorban szólnunk kell arról, hogy „az erősebb törvénye” nemcsak biológiai szinten, hanem kulturális szinten is létezik. Nagyon fontos megemlíteni például, hogy az egész amerikai kontinensen nem találkozhattunk egyetlen olyan néppel sem, amelyik gazdaságilag, katonailag vagy akár politikailag elég hatalommal bírt volna, mint amellyel manapság az igazi amerikaiakat felruházzuk. Vagyis az Egyesült Államok népét. A „van egy barátom Amerikában” soha nem úgy hangzik, mintha Bolíviáról vagy Peruról lenne szó. Mindig egyértelmű, hogy az „Egyesült Államokról” beszélünk.

Másfelől viszont épp az európaiak ruházták fel az Egyesült Államokat ezzel a csodálatot kifejező, sőt talán irigylésre méltó címmel. Ugyanígy minden létező tudományban akad egy tudományág, amelyet a „tudományok tudományaként” tartanak számon, vagyis mint a legegzaktabb tudományágot. Így néhány egyetemen megfigyelhető, hogy az orvostudományi tanszék, a jogi tanszék, a filozófiai tanszék és a közgazdasági tanszék mellett olyan feliratokkal is találkozhatunk, mint „tudományok” (mintha a többi csak a technikákkal, költészettel és kézművességgel foglalkozna).

Ezért tapasztalhatjuk napjainkban a kultúra „elamerikanizálódását”, vagyis egy általános kultúra kialakulását, amely – hála a médiának – rendkívüli nagy érdeklődést kelt a világon mindenhol a fiatalok körében. Olyannyira nagy az érdeklődés, hogy végül ez a kultúra fogja felváltani a „mostantól kezdve elavultnak számító múltat”. Az „amerikainak” mondott kultúra sikeressége elsősorban abban rejlik, hogy minden olyan dolgot szimbolizál, ami új, könnyű és „progresszív”. Ezzel kapcsolatban bizonyosan ismerik Gilles Lipovecky könyvét, amelyet „A mulandóság császára, a divat és annak sorsa társadalmunkban” címmel adtak ki. Mindent a nyugati divatkultúrához (amely ma már világkultúra is) hasonlíthatunk: évszázadokon keresztül néhány – eredetileg párizsi székhelyű – divatház diktálta a divatot. Manapság azt mondhatjuk, hogy a „divatkultúrát” egyre inkább a tömegkultúra szűk csoportja, „a tömegkultúra szószólói” diktálják. A műholdaknak köszönhetően képesek az egész világ előtt megjelenni. De amíg mondhatjuk, hogy Yves Saint-Laurent vagy Pierre Cardin nagy művészek voltak, addig ugyanezt általában nem mondhatjuk el a show business forgalmazóiról, egy dalfesztivál szervezőiről vagy a kis populáris színdarabok színre vivőiről.

„Whatever we have loved, others will love and we will teach them how” (Amiket mi szeretünk, mások is szeretni fogják, és mi megmutatjuk nekik, hogy hogyan) – idézzük Wordsworth költőt. Reméljük, hogy a nyugati oktatók teljes mértékben megőrzik ennek szellemét, különösen akkor, ha a „fejlődő” országokról írnak általános tanulmányokat. Ezeknek az országoknak ugyanis nemcsak arra van joguk, hogy megismerkedjenek a technikáinkkal, gyógyszereinkkel és közlekedési eszközeinkkel. Ahhoz is joguk van, hogy megismerkedhessenek a mi szellemi kultúránk kincseivel is, és esetleg elvethessék azokat, amelyek számukra nem használhatók. (Mint ahogy ahhoz is joguk van, hogy inkább a régóta bevált gyógynövényeiket használják az új gyógyszerek helyett.)

A „hagyomány” szón nem egy régi szokást értünk, amely csupán szentimentalizmusból vagy történelmi okok miatt maradt fenn. J. Pelikan szavaival élve: A „hagyomány,-nak a halottak élő hitét nevezzük, míg a „tradicionalizmus” néhány élő halott hitét jelenti.

Végül pedig arra van szükség, hogy megőrizzük a kreativitást és az innovációt. A nemzetközi szervezetek sohasem lesznek képesek arra, hogy kultúrát csináljanak. Még mielőtt a kultúra létezne, ők megpróbálják terjeszteni és propagálni. A kultúra mindig is az egyes személyek gyümölcseként fog gazdagodni. Ahogy azt már korábban mondtuk: az emberek nem lehetnek „vándorok”, akik otthagyják a szülőhelyüket, akik a függetlenségükre és teljes autonómiájukra büszkék. Hiszen így elvesznek a gyökerek, nincsen múlt és kulturális közeg. Az abszolút függetlenség illúzió. Soha nem kaphatjuk meg az ígért autonómiát, ezzel szemben a teljes függetlenség magányosságba és teljes sebezhetőséghez vezet.

Ha Európa a jövőben is meg kívánja őrizni kulturális entitását, két dolgot kell szavatolnia. Először: olyan szellemi közeget kell fenntartania, amelyben a kultúrák kölcsönös megtermékenyítése tény marad, ahol a kultúrák közötti gyakori kölcsönhatást biztosítani kell, s ennek segítségével a politikai határokat is át kell törni. Másodszor: minden lehetséges eszközzel erősíteni kell a saját gyökereink iránt érzett hűséget.

(Új Pedagógiai Szemle, 1999. április)

Pataki Ferenc

AZ ISKOLAÜGY SZOCIÁLPSZICHOLÓGIAI DIMENZIÓI (RÉSZLETEK)

Ugye emlékeznek – legalábbis a korosztályombéliek – Illyésnek egy különös formulájára, amelyet annak idején, valamikor az 50-es évek táján, önvédelemből mondott: „Ha az íróasztal lába mozog, akkor nem lehet írni.” Magyarán: ha a társadalomban zajló változások üteme oly gyors, hogy a társadalom minden intézményében és szegletében egyetemes instabilitás érzete tapasztalható, és ezért alacsony fokú a kiszámíthatóság és a prognosztizálhatóság, akkor ez feltehetően nemcsak az írókat érinti. Ismétlem, ezt Illyés defenzív szándékkal mondta, védekezvén egyfajta aktualizáló és alkalmazkodást sürgető kényszerrel szemben. De mégis feltehető a kérdés: lehet-e nevelni és tanítani, ha „mozog a katedra lába”, mégpedig oly mértékben, ahogyan ez ma történik?

A radikális társadalmi fordulatok, természetesen nagyon általánosan szólva, általában is felvetik ezt a kérdést, amelyre pozitív választ kell adni: a gyerek számára, aki az iskolában ül, ez a fajta instabilitás milyen pszichológiai hatásokkal jár? Hogyan hat személyiségének a fejlődésére és természetesen a nevelési intézmény állapotára? Ezt a kérdést ma az egyik kulcsproblémának tartom. Az említett fordulatok persze nagyon kedveznek a társadalmi és politikai elit által kezdeményezett avantgárd nevelési kísérleteknek. Ne csak a NÉKOSZ-ra tessék gondolni, hanem a Fideszre, a Bibó-kollégiumra is! Ez azonban csak nagyon szűk rétege a mindenkori ifjúságnak. Mi történik a tömegiskolában ilyen viszonyok között?

A másik fontos szempont abból ered, hogy a társadalomtudomány, beleértve a neveléstudományt is, nem tudja kielégítően számításba venni az időtényezőt. Magyarán: ma neovoluntarisztikus tendenciákat tapasztalok. Ismételten felfedezhetjük azt a hiedelmet, hogy a politikai akarat mindenható, és eltekinthet attól, hogy minden társadalmi folyamathoz hozzákapcsolhatunk egy „hozzárendelt időt”. A társadalomtudományokban a társadalmi idő problémáját viszonylag kevésbé tanulmányozzák.

Tessék egy pillanatra végiggondolni, hogy mekkora is lehet a hozzárendelt idő a Nemzeti alaptantervhez, a tankönyvek kicseréléséhez, az iskola metodikai megújításához, egy új iskolastruktúra meghonosításához, egy újszerű nevelési hagyományrendszer és ethosz felépítéséhez. Ahogy haladunk az elsőként emlegetett tennivalótól tovább, merőben más lesz a

hozzarendelt idő mértéke. Ha nem tanuljuk meg – nem tudom, hogyan kell csinálni – a pedagógiai folyamatokat, reformokat, változásokat reális időmetszetben is elhelyezni, akkor vagy ismét voluntarisztikus hibákat fogunk elkövetni, vagy ismét illúziókat táplálunk, vagy – s ez lenne a legrosszabb – erőszakhoz leszünk kénytelenek folyamodni, hogy tulajdon illúzióinkat bevasaljuk a valóságon és az iskolán. Úgy vélem, hogy az instabilitás, valamint az időprobléma rendkívül fontos a nevelésügy szempontjából.

Az iskola érték- és normarendje

Mindenekelőtt, félreértések elkerülése végett már előljáróban leszögezem: a tézisem úgy hangzik, hogy az iskola és a nevelés világa mindig és szükségképpen normatív világ. Természetesen nem az ún. „normatív pedagógiáról” beszélek (itt vannak fogalmi zavarok). A poroszos normatív pedagógiát ugyanis mindannyian utáljuk, vagy legalábbis kevésbé rokonszenvezünk vele. Merőben más dologról van szó! Ez a más dolog korábban, némileg absztrakt, elvont nyelvezettel szólván, az értékek körüli vitát jelentette. Ezt az „értéknyelvet” azonban túl elvontnak vélem az iskola számára, mert ha az elvont és általános, deklarált értékeket nem tudjuk transzponálni a mindennapi nevelési gyakorlat nyelvére, akkor azok merőben elvontak maradnak. Persze, hogy értéként tételeződik az európaiság és a tolerancia; de ezt a 3 éves óvodás és a 16 éves középiskolás testére kell szabni, pedagógiai technikaként kell érvényesíteni, hogy működőképes legyen. Az ember szocializálása és individualizációja mindenképp normatív közegben és normatív rendben zajlik le.

Az igazi kérdés az, hogy létezik-e vagy létezhet-e ilyen körülmények közt egy olyan normatív minimum, amely nem áll ellentétben egyetlen kívánatos és lehetséges szellemi, eszmei vagy hitáramlattal sem, és megtalálja azt a közös nevezőjüket, amely a nevelés egyetemes normatív rendjét szolgálhatja? Eriksonnak van egy nagyon szerencsés formulája, ő az iskolában szükséges cselekvési ethoszról beszél. Nagyon jó a formula: egy közös cselekvési-magatartási ethoszt kellene közösen kialakítani. Azt gondolom, az lenne az igazi termékeny vita, ha arról folynék eszmecsere, hol vannak ennek az új normatív rendnek a kristályosodási pontjai. Engedjék meg, hogy megkockáztassak ezzel kapcsolatban néhány megfontolást.

Nem fogjuk tudni megtakarítani, hogy újra szemügyre vegyük az individualizmus-kollektívizmus problematikáját. Ennek számos aktuális és történeti oka van. Ma a kollektívizmus szinte becsmérítő jelző lett, és hozzátapadt egy sajátos politikai és ideologikus rendszerhez.

Nem kétséges számomra, hogy egyre inkább megkerülhetetlen egy korszerű patriotisztikus eszmekör megteremtése. Itt meglehetősen élesen szembesül két látásmód: egy túlnyomóan

historizáló, hagyományokra építő és egy – úgy fogalmaznám – korszerű jövő- és teljesítményorientált patriotizmus koncepciója, amely persze ugyancsak tudatában van történeti gyökereinek.

A munka – szerencsére – immáron nem „becsület és dicsőség” dolga, elveszítette már-már szakralizált jellegét. De ki vitathatná, hogy a munkakészség, a munkakultúra és a munkamotiváció az egyetemes emberi civilizáció vívmánya. A sokat emlegetett „európaiság” egyebek közt magas fokú munkakultúrát is képvisel, s ez egyúttal a nemzetgazdaság és jólét pillére. Nemcsak a „vállalkozói erények” újmódi megdicsőülésére gondolok, jóllehet nélkülük sohasem születhet modern Magyarország. De egy nép többsége sohasem lesz vállalkozó, a feladat prózaibb: az iskolát is úgy kell szemlélnünk, mint amely a munka világába is bevezet. Az ésszerűen gazdálkodó, s ha hajlama erre vonja – vállalkozó – ember karaktervonásait és készségeit, egyszerű szokásait és hajlandóságait kell istápolnia. Gyerekeink ma jó szokások alakítására képtelen, szétzilált időritmusban élnek, egyszerűen dekoncentráltak, rendetlenek és igénytelenek munkájukkal szemben. Ne feledjük: a munkakultúra alapja a személyiség kultúrája – piciny kortól kezdve. Vajon nincs köze mindehhez az iskolának?

Teljesen nyilvánvaló, hogy vadonatúj problémakört jelent a citoyennevelés, a honpolgári nevelés egész kérdésköre. A citoyen morálnak – a közéleti morálnak – vannak olyan készségei, amelyek az egész iskolai önkormányzás kérdését új fénybe emelik, s érintik az iskola és közvetlen Teljesen nyilvánvaló, hogy úgyszintén nélkülözhetetlen lesz számba venni mindazt, amit humanisztikus értékeknek nevezünk. külön probléma – és ezt a citoyen moralitásához kapcsolnám – a jogérzék és a jogtudat nevelésének problémája, illetve a fogyasztói tömegtársadalom polgárának bizonyos újszerű konfliktusai és erkölcsi dilemmái.

Egész nevelésügyünkben kulcskérdéssé válik az, amit úgy lehetne megfogalmazni: az autonóm, szuverén, önszabályozó, önvezérelt személyiség létrehozása. Éspedig a legelső pillanattól kezdve oly módon, hogy ez a szuverenitás, ez a belső kontroll vagy – ha úgy tetszik – ez a belülről vezéreltség mélyen átértzett és elfogadott eszmerendszer és akár egymással is konkuráló normatív rendek bázisán nyugodjék. Ez nagyon fontos dolog! Ebbe a pedagógiai problematikába egyébként olyan kérdések is beletartoznak, mint a lelkiismeret, a bűntudat, a belső konfliktusok kezelése s általában az önreflexiós készségek fejlesztése.

A mai magyar társadalom önreflexiós-önértékelési kultúrája hihetetlen alacsony szinten rekedt meg. Soha és sehol annyi önjelölt zseni nem szaladgált a világban, mint a mai Magyarországon. Épp ezért az önismeret-önértékelés kultúrája olyan kulcskérdés, amely – azt gondolom – az egész nevelésügy alapfeladata. A fogyasztói társadalom sajátos világa, a sodródó-alkalmazkodó,

hedonisztikus életvezetés alapját képező ideológiák is újabb és újabb kihívásokat jelentenek a belső stabilitásra, belső reflexióra épülő magatartásformákkal szemben.

Az iskola mint társas rendszer

Ha valaminek van időszerűsége, akkor egyebek közt annak, hogy az iskolai önkormányzás, a diákönkormányzás egész kérdését új fénybe állítsuk, és új összefüggésekben vizsgáljuk. A demokratikusan működő, a diákok részvételére épülő iskola eszméje már a két világháború közötti időktől kezdve, Ferriere munkássága és az „École active” megjelenése óta ismert. Eszméi már a 30-as években a genfi iroda kezdeményezései révén jutottak el Magyarországra, ám bár meglehetősen szórványosan.

Ugyanakkor azonban szinte semmit nem hallok az aktuális vitákban új iskolai önkormányzati koncepcióról. Magának a szónak is meglehetősen kicsi a gyakorisága, szemben más szavakkal. Lehet, hogy ez azért van így, mert ma az iskola, a pedagógus autonómiájának a problémája van előtérben. De vajon ki tudna arra válaszolni, hogy ha az iskolában nem működik egy korszerű diák-önkormányzási rendszer, akkor mi célt szolgál a pedagógusok autonómiája? Persze, vannak ennek az autonómiának önálló elemei is: a tanítás szabadsága, a módszertani szabadság és így tovább. De itt szoros kapcsolatot látok a pedagógus és a diákközösség autonómiája között. És ha ez nem kerül elemző módon a figyelmünk előterébe, akkor vagy az történik, hogy a jelenlegi pártpolitikai struktúrák jelennek meg a maguk ifjúsági alakzataival az iskolában, vagy az egyébként teljesen helyes és természetes szerveződések (kulturális, egyházi, sport- és egyéb társulások) fogják az iskolát fragmentálni. Félreértés ne essék: ebben a sokszínűségben megnyilvánul egy szükségszerű, természetes fejlemény is. De ha az iskola valóban eleven organizmus, akkor ezeknek a természetes differenciálódási folyamatoknak, amelyek egyébként helyesek és szükségszerűek, egy-egy iskola vonatkozásában valamilyen módon koherenseknek kell lenniük.

Látszólag mellékes jelenség – bár nekem közel áll a szívemhez –, s talán önállóan is érdemes szemügyre venni, mert szinte naponta változik: az iskola szimbolikus világa. A magyar iskolarendszer ma új szimbolikus rendbe öltözik. Az iskolának mindig volt és mindig lesz egy nagyon finom szimbolizációs rendszere. A szociálpszichológia régi érdekes témája a társadalmi szimbolizációs folyamatok vizsgálata. Ezek azok a folyamatok, amelyek vagy érzelmi azonosulást gerjesztenek, vagy – éppen ellenkezőleg – taszítanak, amelyek atmoszférát tartanak ébren és hoznak létre. Ez az iskola névadójától kezdve az iskola nemzeti karakterisztikumain keresztül

egészen a benne dolgozó vallási, mozgalmi és egyéb szervezetek szimbólumrendszerén keresztül az iskola saját ethoszának vagy saját egyéniségének kidolgozásáig terjed.

Ha jól tudom, az amerikai szentimentális nemzet, és megengedheti magának, hogy az amerikai iskolákban minden reggel az amerikai himnusszal kezdődjék a tanítás. A gyerekek szívükre tett kézzel minden reggel megnézik a nemzeti zászló felvonását. Kelet-Európában ennek alighanem más lenne az akusztikája. Itt túl sok a múlt terhe, túlságosan sokszor éltek vissza a nemzeti érzelmekkel. Feltehetően az erdélyi magyar iskolákban, például, nem volna célszerű ettől eltekinteni, sőt ott talán a legkevésbé. Azért nehéz és bonyolult ügy ez, mert a nemzeti érzés sok helyen túlságosan indulatterhelt lett. Mindez a sajátos nemzeti mentalitás dolga is; ennek a problematikája aztán végképp rejtélyes, és racionális fogalmakkal nehezen megragadható a nevelésügyben. Az iskolák szabadsága, autonómiája csak akkor valósulhat meg, ha az iskolák képesek lesznek megtalálni a maguk individualizált pszichológiai öltözékét. Ezt bizonyára könnyebb megtenni Sárospatakon és a Fásorban, bár talán nem is annyira könnyű, mint ahogyan azt korábban feltételezték a kollégák. Legalábbis úgy hallom, hogy az épület kontinuitását, a tanárok kontinuitását részben meg lehetett teremteni. Ám egy merőben más korszakban, egy más kulturális kontextusban egy rég volt iskolai szellemet újra életre kelteni meglehetősen bonyolult dolog.

Minden iskolának tudnia kell, hogy addig nem nagyon nevezheti önmagát autonóm nevelőintézménynek, míg a saját ethoszát és – egyebek közt – ennek a szimbolikáját meg nem tudja teremteni. Soha nem értettem, hogy miért csak Angliában lehet találkozni azzal a látvánnyal, hogy a Westminster Abbey középiskolájába a hagyományos fekete körgallérokban vonul át egy londoni téren valamelyik osztály. Nincs velük felnőtt, de ennek nincs nyoma. Kirínak a környezetből ezzel a késő középkori, reneszánsz kori öltözéssel, amit büszkén viselnek. Persze ez elitnevelési intézmény! Az elitnevelésben a szimbolika mindig erőteljesebb. Ez jelentős szempont lehet a magániskolák számára. Bár ma a magániskola már önmaga is sajátos szimbólum; materiális szimbolizációja annak, hogy a szülő vajon százezer forintot ki tud-e fizetni évente vagy sem. Ennek is van számomra rejtett jelentése. Tessék majd megnézni öt év múlva ezekben az iskolákban a mentalitást, szemben, mondjuk, a kültelki vagy a falusi iskolákkal. Ez új, érdekes szociálpszichológiai probléma.

Nélkülözhetetlennek látszik az új pedagógiai diszciplína létrehozása: az úgynevezett pedagógiai konfliktuskutatásé. Az iskoláról hagyományosan úgy szoktunk beszélni, mint kooperatív intézményről. Ugyanakkor az iskolákat keresztül-kasul átszövik rivalizációs és szociális összehasonlítási folyamatok, ahogyan az utóbbiakat Festinger leírja. A gyerek önértékelésének alakulása és önérvényesítése ebben a szakadatlan, mozgalmas, de jobbára

rejtve maradó világban zajlik. Nemigen tudja az iskola, hogy mit kezdjen a rivalizációval, az újra és újra felbukkanó konfliktussorozattal. Nem alakultak még ki az iskolában a megfelelő konfliktuskezelési technikák.

Iskola és környezete

A kérdés először nagyon is praktikusán úgy vetődik fel, hogy ki szólhat bele az iskola életébe, és milyen módon. Ennek vannak institutionális, azaz jogilag szabályozott formái, amelyek az iskolavezető kijelölésének demokratikus formuláit képviselik, továbbá azt, hogy az együtt dolgozó, együtt nevelő tanárok milyen módon alakítsák ki az együttműködés technikáját. A megelőző, most eltűnő korszak egyik legnagyobb hibája az volt, hogy az iskola ebben az értelemben túlságosan nyitott volt. Túl sok volt az „illetékes beleszóló” egy-egy iskola életébe. Most, ha az iskola nem fog lehetőséget kapni arra, hogy egyfajta nyugodt, önfejlesztő rendszerként működjék, és ismét megszorodik a jogosult beleszólok száma, akkor az nézetem szerint lehangoló fejlemény lesz.

Meglehetősen kézenfekvő, hogy az iskola közvetlen környezete az iskolában folyó tanulás és nevelés szerves része, terepe. Bizonyos tárgyak esetében, de valószínűleg az egész tanításban, főleg az alsóbb fokú iskolákban a regionális, lokális mozzanatok (lokálpatriotizmus) szerepét meg kellene növelni. De a környezet az iskola akcióinak is a terepe, akár a madarak és fák napjairól van szó, akár bármely más vállalkozásról. Ezek meglehetősen kézenfekvő dolgok, és az iskola nyitottá válásának részben már ismert formái. Ennek ellenére a kérdéssel kapcsolatban sok mindent újra kell gondolnunk. Nagyon fontosnak tartom, hogy ezeknek a kezdeményezéseknek a szubjektuma maga az iskola legyen.

Bonyolultabbnak vélem mindezekkel kapcsolatban a következő kérdést. Milyen az a társadalom, amely ma körülveszi az iskolát, és ami ennél is lényegesebb: milyen prognózisokra számíthatunk? Az iskolát ugyanis körülveheti egy zaklatott, instabil, bizonytalan, dezorientált és – bár nem programszerűen – de mégiscsak fragmentált társadalom. Tehát egy olyan világ, ahol nem világos politikai, társadalmi, vallási és egyéb tagolódások rajzolódnak ki az iskolán kívül, hanem egy puha, cseppfolyós, bizonytalan, rövid perspektívákra és a közvetlen túlélésre berendezkedett, halmazszerű társadalom körvonalai. Ez a társadalom átfejlődhet hagyományos fogyasztói társadalommá, a maga sajátos értékrendjével, és hedonisztikus készletével. De természetesen átalakulhat – ahogy ma szoktuk mondani – egy fokozatosan, szervesen felépülő civil társadalommá is. S ez volna a kívánatos! Ebben az összefüggésben a helyi társadalom nem az egymással marakodó helyhatósági testületet jelenti, amely eljártssza – függetlenül attól, hogy

mi történik a lakóterületen – kicsiben a Parlamentet. Ám a helyi civil társadalom kiépüléséhez évtizedes léptékű időt kell hozzárendelni. Amikor a helyi társadalom valóban szerves és jól tagolt civil társadalom lesz, amely képes a maga iskoláját úgy „szervíteni”, integrálni önmagába, hogy az ennek a helyi közösségnek szerves és önálló funkciót teljesítő része legyen.

(Az alkalmazott szociálpszichológiában hol „ökológiai pszichológia”, hol a „kommunitás pszichológiája” néven emlegetik azt a kutatási irányt, amely a településeken vagy a régióban közvetlenül együtt élő emberi együttesek művelődését, igazgatási rendjét, életformáit és együttélési szokásait tanulmányozza. Jó lenne, ha nálunk is meghonosodna!) Sajnos, az elkövetkező évekre inkább nehézségeket prognosztizálok. Nevezetesen azt, hogy az iskolát erősen privatizálódott, familiárisan bezárkózott, az anyagi és egyéb kényszerek miatt mozaikszerű társadalom fogja övezni, amelyből majd fokozatosan kinőhet ez a bizonyos civil társadalom. Ilyen szempontból megfontolható, hogy maga az iskola vajon lehet-e katalizátora a maga környezetében a civil társadalom szerveződésének. Erre abban az esetben van esély, ha a szülői társadalmat nem hatalomként rendeljük az iskola fölé, hanem partnerként, és ha az iskola körüli közös érdekek szolgálatában „szerves” szerveződések jönnek létre, azután a település más övezeteiben is hatnak (környezetvédelem, településfejlesztés, kulturális vállalkozások, sportélet, életmódkísérletek).

(Új Pedagógiai Szemle, 1991/9. 24–30. oldal)

Buda Béla

A PEDAGÓGIA DILEMMÁI

A feszültségeket és rezgéseket az iskolában ma igazában a tanárok érzik. A változásokkal ők szembesülnek. Átélik a pálya változó, kimondhatjuk: romló társadalmi megítélését, csökkenő presztízsét. Tehetetlenül nézik a gyerekanyag változását. Nemcsak minőségileg, hanem a környezet beépülésével párhuzamosan mennyiségileg is, mind gyakrabban a csökkenő gyerekszám vetületében. Szenvednek a megfelelő munkafeltételek hiányától, amelyek az oktatást kevésbé hatékonyra teszik, mint amilyen lehetne, mint amelyet a pedagógus szeretne. Meg kell küzdenie a tantervek, tananyagok, tankönyvek csökkenő „felezési idejével”, az iskolai munkaszervezet szabályainak sűrű változásával. Az iskola mint hierarchikus emberi rendszer a tanári autonómatörekvések és a vezetés, irányítás szükségletének alig feloldható ellentmondását hordozza. Mindenki érzi, hogy innováció kellene, de jóformán senki sem tudja, hogyan.

A számtalan próbálkozásból kevés időtálló jött ki, valamiképpen az iskola hagyományos formája maradt még leginkább elterjedt. Az új iskolai szellem, az új nevelési és tanítási módszerek, az elitképzés, a korrektív vagy felzárkóztató, kompenzatív nevelési kísérletek sok érdekes tapasztalatot hoztak, de mindegyik jóval nagyobb társadalmi ráfordítást igényelt az átlagos iskolánál, és mindegyik nagyon érzékeny volt a szervezeti entrópiára, a fenntartó erőfeszítések meggyengülése a megszokott szintet, a hagyományos, rutin iskolai munkát eredményezte.

A pedagógiai munka ma azoknak a tanároknak, tanítóknak lelkében, akik még nem egyeztek ki a rutinnal és a tanítást nem egyszerűen egy állás betöltésének tekintik, nagyon problematikus. Nehéz ezt a munkát ma valamilyen szakmai azonosságtudatba beépíteni. Nehéz a pedagógia társadalmi helyét is megállapítani. A tekintélyelvűség eltűnésével párhuzamosan elhalványult a korábbi nemzedékben még meglévő karizmatikus öntudat a pedagógusokban, és eltűnőben van egyfajta szerepviselkedés, amely az iskolának sajátos arculatot kölcsönzött. Nehéz értékeket képviselni így, az iskolának ma alig van ethosza, karaktere. Az értékek pluralitása tűnik elő az egykori arculat helyett a tanárok magatartásában, mentalitásában is.

Mindez különösen a fiatal tanárok életében kelt viharokat, kríziseket. Többé-kevésbé az egész világon így van ez ma. De nálunk talán még zavarosabbak a viszonyok, mint másutt. Már a pedagógusképzésben is megnyilvánulnak a gondok. Az egyetemi képzést befejezők számára szinte kudarc, ha pedagógiai pályára kerülnek. Ha egyetemen marad valaki, az oktatás

szükséges rossz, a vonzó identitásminta a tudósé, a kutatóé, a professzoré mint intézetvezetőé, rangé. A tanárképző főiskolák után nagy a pályaelhagyók száma. A pálya gondjai és ellentmondásai a diákokat élénken foglalkoztatják, ideálok, reformelképzelések jelennek meg, és igen problematikusan tükröződik a tanári pálya valósága. A pályakezdés sajátos másodlagos szocializáció, sok a nehézség, a válság. A beilleszkedés ára az ambíciók feladása, az alkalmazkodás az adott viszonyokhoz.

Magyarországon, a pedagógusi fizetések alacsony mértéke sajátosan tetézi a gondokat. Igazában az elmúlt ötven évben a munkabér soha nem volt elegendő a megélhetéshez. Paradoxon módon régen kevésbé, mint most, hiszen most a külön vállalások, extra munkák lehetősége nagyobb, ám az igény szint is sokkal magasabb, és így nagyobb az elégedetlenség a pedagógusokban. A pedagógusok és a társadalom, az iskola körül élő közösség kapcsolata ma sokrétűbb, és az ebben átélt helyzetek szinte homorú tükröt tartanak a pedagógusok elé, amelyben önmagukat még kisebbnek látják. A hatvanas-hetvenes években a közösség még viszonylag homogén volt, a tanulók családjai többnyire ugyanazokkal a gondokkal küzdöttek, mint a pedagógusok; ma viszont a gyerekek és a szülők az új életminták és lehetőségek sokaságát hozzák be az iskolába. Az iskola olyan értelemben is kénytelen nyitni a közösség felé, hogy mindinkább magának kell kialakítania munkafeltételeit, szponzorokra van szüksége, közösségi aktivitásokba kezd, néha bérbe ad, vállalkozik, mozgósít. Célpontjává válik a reklámnak és sokféle üzleti tevékenységnek.

A választ a „quo vadis” kérdésre aligha lehet megjósolni. Igazi reformtörekvések nincsenek. A politikai vitákban a jobb feltételek, a felújítások és felszerelések, a magasabb bérek kerülnek említésre, miközben nyilvánvaló, hogy a fennmaradás, a szinten tartás is nehéz lesz. Igazi változások a gazdagabb nyugati országokban sem érlelődnek, mindenütt a szociális kiadások lefaragása a cél, a közoktatásban minden fejlesztés nagyon sokba kerül.

Így áll össze a pedagógia mai dilemmája. Ezt a növekvő ismeretanyag, a társadalomban szükséges tudás expanziója, a köztudat fokozódó várakozása teszi még élesebbé, hiszen elméletileg az iskola az az intézmény, amelynek „elő kellene állítani” a szükséges képességek és készségek, ismeretek szintjét. Végül is kevés a változás, de a pedagógus identitása mind problematikusabbá válik.

Ebben a helyzetben az egyetlen kiút a pedagógusok fokozódó aktivitása, önszerveződése lehetne. Mivel ők őrlődnek a különböző, az iskolára ható társadalmi folyamatok között, célszerű lenne megkísérlni a helyzet kritikus elemzését, a pedagógiai szerep újraértelmezését. Bizonyos „közös nevezők” kínálkoznak, például a nevelésnek mint feladatnak, a szakdidaktikának mint az oktatói hatékonyság eszközének, és az iskola társadalmi szerepének újragondolása abból a

szempontból, hogy otthont adjon és közösséget teremtsen a tanulóknak. De újraértelmezhető az iskola akár közművelődési, egészségmegőrzési szempontból, vagy úgy, mint munkaszervezet, amely a maga helyi rendszerközegében bizonyos képet kelt magáról, és amely erőforrásokat a költségvetési kereteken túlmenően is igyekszik igénybe venni.

A pedagógusoknak kellene újra feldolgozniuk az olyan alapkérdéseket, hogy mit is jelent ma az iskola a társadalomban és a helyi közösségekben, milyennek is kellene lennie, mi a tanár dolga, mi a nevelés? Jól megy-e az oktatás az osztályzások, vizsgák, felvételik szinte önálló életet élő világában, mi marad meg és mi hasznosul a megtanultakból, mit is lehet követelni a különböző gyerekkorosztályoktól, miben kell segíteni őket? Meddig terjednek az iskola feladatai és kötelezettségei, mikor kell belépnie más intézményeknek (egészségügynek, szociálpolitikának, gyermekvédelemnek stb.), mi „jár” a diáknak és a családnak, miért kell fizetni? A magángazdaság erőteljesen behatol az oktatásba, és nagyon sok tisztázatlan kérdést vet fel, a pedagógusnak mint vállalkozónak, vagy megrendelőnek, vásárlónak a szerepével kapcsolatban.

A pedagógusok bár heterogén, de igen nagy és értékes társadalmi réteget alkotnak, amelynek aktivitása a helyi és az általános politika szintjén is jelentkezhethetne, és amely a tömegtájékoztatáson át újszerű párbeszédet indíthatna el a társadalommal. Igazán figyelemreméltó körülmény, hogy a pedagógia milyen kevésbé tükröződik a médiában. Csak a sztereotip és aktuális problémákban kerül szóba, vagy egy-egy megszállott, sikeres pedagógus portréjában. Még a szépirodalom és a film is csak sablonokkal építkezik a pedagógiával kapcsolatosan, az iskola vagy a pedagógiai munka inkább jelkép az ábrázolásokban – a valóságos folyamatait illetően szinte alig van érdeklődés iránta. Közben a pedagógia világa tele van érdekes, színes, paradigmatis jelenségekkel, amelyekből a köztudatnak többet kellene megismernie ahhoz, hogy a pedagógia nagyobb társadalmi erővé válhasson.

(Iskolakultúra, 1995/6–7. 86–89. oldal)

Buda Béla

A VISELKEDESZAVAROK „FUNKCIÓJA”

Miként a családi nevelésben, az iskolai helyzetben is gyakran sajátos metakommunikatív értelme van a viselkedésszavarnak, rejtett, öntudatlan célja. Ez többnyire a figyelemfelkeltés vágya. Az öntudatlan motivációk e felszíni jelenségét a tapasztalt pedagógus többnyire észre is veszi, és éppen ezt nem akarja jutalmazni, megerősíteni azzal, hogy a viselkedésformára reagál (ha csak megteheti, hogy reagáljon). Ezt a gyermeki kommunikatív viselkedést éretlennek, átalakítandónak tartja. Ez alapján igaz is, csak hogy a változáshoz a mélyebb motivációs szerkezet megértése és befolyásolása szükséges. Számos szakember szerint – különösen a behaviorista szemléletűek szerint – a figyelemfelkeltő viselkedés lényegében próbaviselkedés, aminek keretében a gyerek valami magatartásmintát próbál megvalósítani, ami adott fejlődési szakaszában valamilyen, számára fontos gratifikációt (jutalmat, elismerést) igyekszik elnyerni. Szimbolikus gratifikációról van szó, amelyek a gyermek énképét megerősítő teljesítményekkel kapcsolatosak, pl. felnőttességgel, jelképes dominanciával az emberi viszonylatokban. A próbaviselkedésre a gyerek választ vár, anélkül, hogy ezt tudatosítaná, és ha nem kap, akkor vagy ugyanazt megismétli, nagyobb intenzitással, vagy ahhoz jellegében hasonló, de formájában kissé eltérő megnyilvánulást választ. A figyelmen kívül hagyás, a figyelemfelkeltés el nem fogadása tehát nem mindig jó megoldás, gyakran éppen a nem kívánatos jelenség felerősödéséhez vezet (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967; Jackson, 1970 stb.).

Pszichoanalitikus (pszichodinamikus) szemléletű szakemberek szerint a gyerek a felnőttet mintegy „teszteli”, azt igyekszik kipróbálni, meddig mehet a kapcsolatban, mennyire fogadják el őt, hol vannak a kapcsolat határai. Ez a felfogás a kapcsolat dinamikáját emeli ki, a fejlődő, változó kapcsolatban meglévő ellentétet, antagonizmust. Ezt az ellentétet a közgondolkodás általában nem ismeri, illetve nem ismeri el, pedig ez a szülő-gyerek viszonyban is megvan, sőt általában sokkal erősebben és nyilvánvalóbban van meg, mint a pedagógus-gyerek kapcsolatban. A gyerek viselkedésének eléggé nagy hányada éppen annak a jegyében zajlik, hogy a gyerek a kapcsolat kereteit próbálgatja, „feszégeti”. Ebben nagyon fontos fejlődési mozzanat bukkan felszínre, a kapcsolat megváltoztatásának törekvése. Már egészen kicsi kortól kezdve a gyerek változó szükségletrendszere a motorja a kapcsolat átalakulásának. A gyerek mind önállóbb lény, jelzi, hogy több szabadságot, kezdeményezést, másféle bánásmódot akar, több olyan dolgot szeretne csinálni, amit neki nem szabad. A külvilág megtapasztalására,

bizonyos örömök megszerzésére, a másik gyerekhez vagy felnőtthöz való újfajta közeledésre vonatkoznak ezek az új késztetések, amiket a szülő is elsősorban a negatív oldalakról kezel először, a bennük rejlő veszélyekre reagál, vagy pedig a saját kényelmetlenségét igyekszik elhárítani. Általában rövidebb-hosszabb idő eltelik, míg a gyerek szelíden vagy vadul kiharcolja magának a kapcsolatváltozást. Mindez a szülő számára is öntudatlanul, észrevétlenül megy végbe. A változás fordulópontja néha sajátos konfliktus, amiben a gyerek szinte provokálja a szüleit. A ma divatos megengedő családi nevelés esetében a provokációk fokozódnak, mert a gyerek nem kap választ, visszajelzést. Az autokratikus; büntető válasz sem mindig válik be, általában ennek következtében romlik a viszony a szülővel. Sajátos „Szkülla” és „Kharübdisz” között vezet tehát a helyes reakció útja, ez abból áll, hogy a szülőnek hitelesen ki kell fejeznie álláspontját, meg kell fogalmaznia a tiltást, esetleg élnie kell a büntetés valamely eszközével, de kellő hangsúllyal, taktikailag megfelelő időpontban kell tennie. Ezt nagyon nehéz meghatározni, és a gyakorlatban nincs olyan szülő, aki e téren ne követne el hibákat. Talán a legfontosabb az őszinteség, a hitelesség, ebben ugyanis a gyerek komolyan vétele, fontossága tükröződik. Az őszinte válasz, a hiteles érzelmi-indulati reakció tisztázhatóvá teszi az esetleges hibákat vagy tévedéseket is.

Problémás viselkedés az osztályban

Ugyanezek a szabályszerűségek érvényesek a nevelő és a gyerek viszonylatára is. Itt is a viszonyforma változtatására irányulnak bizonyos megnyilvánulások, amelyek normasértőnek tűnnek vagy éppen viselkedészavarónak. Itt a feszültségteremtő vonások ugyancsak kiütköznek. Mint már szó volt róla, a csoporthelyzet minden feszültségformát megerősít. Az osztály terében ugyanis minden egyéni magatartásmód egyben a csoportnak is szól. Különösen tizenéves gyerekek között, ahol az egyenrangú kapcsolatok keresése erősödik meg, és ahol fontos a kortárscsoport elfogadása, értékelése, mindig kell arra gondolni (erről is szóltunk), hogy egy-két problémás viselkedésmód inkább az osztály felé irányul, és nem elsődlegesen a pedagógust veszi célba, noha a lényeg a pedagógus által képviselt norma megsértése. Ilyenkor a gyerek számít is a többiek érzelmi támogatására, és gyakran nem is törődik a büntetéssel, sőt néha éppen a büntetést szeretné kiérdemelni, hogy ezzel a kortárscsoportban erősítse státuszát. Ilyenkor különösen előáll a szülőkapcsolattal összefüggésben előbb elmondott paradoxon, ha a pedagógus nem reagál, a gyerek viselkedése „hangosabbá” válik, a problémás viselkedés „eszkálálódik”, de ugyancsak ismétlésre csábít a büntetés is. Nem egy gyerek a büntetések nyomán szinte belekényszerül valamilyen negatív szerepbe, szinte bűnbak lesz. Ilyenkor a

tantestület ezt a gyereket tartja minden rossz forrásának. Eltávolításával vagy elfojtó légkör alakul ki, vagy pedig valamelyik más gyerek lép a korábbi bűnbak helyébe.

A problémás viselkedés az osztályban sokféle lehet. Az eddigi gondolatok az engedetlenség, fegyelmezetlenség példáit sugallták, mert ilyenek minősíthető a legtöbb effajta megnyilvánulás. A gyakorlatban azonban ide tartoznak viselkedészavarnak tekinthető jelenségek vagy problematikus, nehéz helyzetek is. A meghatározás nem véletlenül ilyen bizonytalan, hiszen az előforduló jelenségek szinte megszámlálhatatlanok és osztályozhatatlanok. Mindennapos pedagógiai tapasztalat, hogy az osztály társaslélektani terében a csoport szempontjából kaphatnak jelentőséget egyes egyéni viselkedési hibák, elégtelenségek, zavarok. Ilyen lehet például egyes gyerekek nyugtalansága, „hipermobilitása”, ami miatt ezek a gyerekek több fegyelmezésben részesülnek, és ezáltal mintegy könnyebbé válik számukra a rendzavarás. Már szinte ilyen szerepet kapnak a közösségekben. Máskor a felfogási, megértési, tanulási nehézséggel küzdő, gyenge képességű gyerekek kerülnek hasonló szerepbe. Néha az osztály szinte belekényszerít ebbe a szerephelyzetbe olyan gyerekeket, akik a közösségbe nehezen illeszkednek bele. Sajátos helyzetek állnak elő, ha a gyerekek között van fogyatékos vagy szemmel láthatóan komoly beteg. Ilyenkor ritkább, hogy az osztály az illető gyereket állítja előtérbe, de azért az ő gondjai gyakran az osztály csoportközegének problémái számára kristályosodási magot biztosítanak. A fogyatékos – szinte mindig testi fogyatékoságról van szó – gyerek többnyire mérséklően, gátlóan hat, a túl nagy különbség a gyerekek között inkább megkönnyíti, hogy az osztály felnőttesebb, érettebb viselkedési szintre álljon be. Számos pedagógiai szakember éppen ilyen esetek megfigyelése nyomán ajánlja, hogy az osztályközösség néhány egészen eltérő, deviáns gyereket is foglaljon magába, mert ezáltal az átlagos társadalmi valóság modellálódik, a gyerekek megszokják a hátrányos helyzetűekkel való együttélést, a sorsszerű egyenlőtlenségek áthidalását, elfogadását.

A mögöttes problémák

A biológiai okból nem egyenrangú osztálytárs jelenléte, esetlegesen deviáns viselkedése gyakran nem is viselkedészavart jelenít meg, hanem valami olyasmit, amit a túlzott használat miatt ma már szinte semmitmondó „probléma” szóval lehet leginkább visszaadni. A gyerekek az ilyen „problémákat” nehezen tudják megragadni, minősíteni, érzik, hogy másról van szó, mint a szokott osztályszerepekről, igyekeznek elkerülni a konfrontációt az ilyen gyerekek ügyeivel kapcsolatban. Hasonló probléma adódik, ha nem biológiai, hanem szociokulturális eredetű különbségek jelennek meg az osztályban. Ilyen például a hátrányos szociális helyzet, a nagy

társadalmi különbség, ilyen a nemzetiségi kisebbség, esetleg ennek biológiai kifejeződése például bőrszín, alkat különbségeiben. Néha a probléma egészen eltérő kulturális eredetből adódhat. Azonos kultúrán belül is támadhatnak furcsa helyzetek, amikor az események jellemzésére a semleges értelmű „probléma”-fogalom kínálkozik. Ilyen például a stigmatizáció valamilyen korábbi tett miatt. Ha mondjuk valamelyik gyerek lopott, szexuális botrányba keveredett, súlyos családi krízisbe került, az osztály más szemmel tekint rá, másként kezeli, részben elítélné, részben sajnálná, vele kapcsolatosan tart a pedagógus reakciótól. Néha a probléma az osztályon belül keletkezik. Lehet például osztálytársak szerelme, vonzódás a saját nemű társak iránt, valamilyen különleges viselkedési séma (pl. a szülők szektájának, sajátos szokásainak kivetülése). A „probléma” abból ered, hogy a gyerekek elbizonytalanodnak, nem tudják, hogyan kezeljék az adott jelenséget, megpróbálnak a szokott csoportreakciókkal élni vagy életkori szempontból jellegzetes módon reagálni (sajnos az ilyesmiben rendszerint agresszió, kirekesztés rejlik). Ugyanakkor a felmerülő gondok már olyan természetűek, amelyek gyakran túlterjednek az osztály határain, mert előítéleteket, csoportközi viszonyokat, politikailag minősíthető eseményeket jelentenek, ezekre tehát a pedagógusnak még akkor is reagálnia kell, ha esetleg joggal érezné úgy, hogy helyesebb lenne nem észrevenni, lecsendesíteni a helyzetet. Ilyenkor ugyanis közbeszólnak a szülők és rajtuk keresztül a közösség vagy az iskola előjárói. A „probléma” ilyenkor hatványozódik, ha a valódi gond a gyerekek számára nem tehető explicitté, nem magyarázható meg.

Konfliktus és kockázat

Itt ismét átmenet mutatkozik a konfliktus jelensége felé. A problémás helyzet nem egyszer a gyerekek közötti konfliktusból ered. De strukturálódhat konfliktus a pedagógus és egyes tanulók vagy az osztály egy része és a pedagógus között is. Konfliktusról akkor beszélünk, ha az ellentét nyílttá válik, negatív indulatok jelennek meg, és mindkét fél arra törekszik, hogy a helyzet az ő kívánsága szerint változzon meg. A negatív indulatokból gyakran következik, hogy kellemetlenkedni, ártani igyekeznek egymásnak. A konfliktusokból igen nehéz szituációk keletkeznek. Megoldásuk nehéz, mert ha az egyik fél győz, azzal a másik fél ellenállása nem szűnt meg, csak elfojtódott. A konfliktusban rendszerint mindkét fél álláspontja érthető, ha úgy tetszik, mindenkinek a maga szemszögéből igaza van. A konfliktus a legkellemetlenebb pedagógiai helyzet. Az elmérgesedés veszélye nagy. Ha a konfliktusba a pedagógus is bevonódik, ez az esetek túlnyomó többségében a saját elégtelenségének visszajelzése. Ezt a pedagógusok maguk is többnyire érzik, ezért is türelmetlenebbek és erélyesebbek a

konfliktusokkal szemben. Tudják, hogy az iskolai vezetés vagy a felügyeleti szervek nem tartják az ilyesmit helyénvalónak. Kényszeredettség, kényelmetlenség származik tehát a konfliktusokból, ami hozzájárul, hogy a pedagógusok ezeket különösen nehezen kezelik.

Akár normasértésről, viselkedészavarról, akár problematikus helyzetről vagy a konfliktusról van szó, jellegzetes vonás, hogy a pedagógusnak újszerűen, a szokottól eltérően kell viselkednie, ki kell zökkennie a rutin kerékvágásából. Bizonyos pszichológiai kockázatot is kell vállalnia, hiszen vagy az idő korlátozottsága miatt nem tudja pontosan kiszámítani, mi a leghelyesebb tennivaló, vagy a helyzet olyan különös és új, hogy nem lehet tudni, mi a megfelelő válasz rá. Ilyen helyzetek a pedagógust próbára teszik, és ilyenkor van mód a készségek, képességek „megmérettetésére”. Ez persze csak a pedagógus önismerete, önminősítése számára érdekes, hiszen a szituáció ritkán terjed túl az osztály határain, és a kollegák vagy a felettes szervek nem mindig szereznek tudomást róla. A pedagógusnak ilyenkor elsősorban a saját személyisége lehet a támasza. A megfelelő önismeret és önfejlesztés ilyenkor jut szerephez. Ha a pedagógus tudja önmagát is kritikusan szemlélni, ha tud várni, figyelni, tartózkodni a reakciókkal, amíg nem lát valamivel tisztábban, ugyanakkor tud nem elkerülő, elleplező lenni, hanem az eseményeket elvállalja, megpróbál választ adni rájuk, általában sikeresen oldja meg a nehézségeket. Az önmegtartóztatás és önmegfigyelés talaján a spontaneitás és a hitelesség nagy teljesítményekre képes. A pedagógus gyakran érzi, hogy mi a leghelyesebb tennivaló, anélkül, hogy ezt meg tudná indokolni. Ha ennek az érzésnek introspektív felülvizsgálatára időt biztosít, ha megpróbálja legalább elképzelni, hogy akcióinak milyen következményei lesznek, valószínű, hogy a nagyobb hibákat elkerüli. Ha ebben empátia is támogatja, vagyis megpróbálja beleélni magát a gyerekek vagy az adott tanuló helyzetébe, akkor a tévedés valószínűsége tovább csökken.

(Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája.

Tankönyvkiadó, 1986. 226–242.. oldal)

Cseh-Szombathy László

NYÍLT ÉS REJTETT KONFLIKTUSOK

A konfliktusok időbeni alakulását vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy az ellentétek tudatosulása általában megelőzi a cselekedetekben is kifejeződő összeütközéseket, de legkésőbb bekövetkezik a cselekedettel egy időben. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az ellentétek tudatosulása feltétele annak, hogy konfliktusról beszélhessünk. Kérdés viszont, hogy feltétlenül valamilyen tevékenységnek, vitának is be kell-e következnie ahhoz, hogy az érdekellentét konfliktusnak minősüljön, nem elégséges-e az ellentét felismerése.

E kérdés a konfliktuselmélet irodalmának sokat vitatott problémája. A szerzők egy része úgy véli, hogy helyesebb, ha kizárjuk a cselekedetekben nem manifesztálódó ellentéteket közülük, mivel a tudatban jelentkező ellenérzés és a konfliktusos cselekedet között nincs szükségszerű kapcsolat. Mint ahogy Lewis A. Coser mondja: „Különbséget kell tenni konfliktus és ellenséges, antagonisztikus magatartás között. A társadalmi konfliktusok mindig társadalmi interakciókat jelentenek, míg a magatartások vagy érzések csak előfeltételei a konfliktusoknak, de nem torkollnak feltétlenül konfliktusba.” Ez azt jelenti az e felfogást képviselők szerint, hogy a magatartások, érzések nem válnak társadalmi jelenséggé.

A másik álláspontot képviselők viszont a kétféle szinten jelentkező ellentétek közötti kapcsolat folyamatszerűségét hangoztatják. Ez volt már Georg Simmel véleménye is a XX. sz. elején, majd így foglaltak állást a chicagói iskola mesterei, Robert Park és Ernest Burgess is; az utolsó évtizedekben pedig ez olvasható ki Jessie Bernard vagy Ralf Dahrendorf műveiből is. Szerzőnként változik az érvelés hangsúlya. Simmel véleménye szerint a konfliktust csak akkor tudjuk megérteni, ha mint állandóan jelen levőt fogjuk fel, mint olyan jelenséget, amely mindig hat az élet minden percében. Elképzelhetetlen akármilyen társadalmi képződmény, csoport, amelyben a tagokat összetartó tendenciákba ne keverednének széthúzó erők is, ill. ha ilyet feltételezünk, az csak élettelen lehet. Ebből következik, hogy a tevékenységben kifejeződő összeütközés a konfliktus egészének csak egy része, és a konfliktus fennáll azt megelőzően is. E korábban is meglévő ellentét megjelölésére használjuk a rejtett konfliktus megnevezést, amelyet már Park és Burgess is alkalmaztak a húszas években. Szerintük ugyan a jelenség nem tartozik szükségszerűen minden társadalmi kapcsolattípushoz, de jellemzi valamennyi

kompromisszumon alapuló egyensúlyi helyzetet, mindaddig, amíg az egymáshoz való alkalmazkodás nem válik kulturális tradícióvá.²²

A mai szerzők közül Jessie Bernard elsősorban azzal érvelt a rejtett konfliktusoknak a konfliktusok körébe való feltétele mellett, hogy ezek is társadalmi jelenségek, mivel a rejtett konfliktus is kihatással van a társadalmi interakcióra már az előtt is, hogy erőpróbára kerülne sor a szembenállók között.²³

Egy másik amerikai szerző, Louis Kriesberg azt tekintette döntőnek e vitában, hogy minden személyek közötti kapcsolat heterogén összetételű: a vitában, nyílt ellenségeskedésben állók között is vannak őket továbbra is egybekapcsoló motivációk, mint ahogy a békésen együttműködők viszonyában is fellelhetők feszültségek.²⁴

Végezetül Dahrendorf azért nem látta szükségesnek a kétféle – a rejtett és a tevékenységben megnyilvánuló – ellentét éles elhatárolását, mivel a kettőnek azonos a gyökere: mindkettő a konfliktusban állóknak a társadalmi viszonyok rendszerében elfoglalt helyéből következik.²⁵

A korábbi évtizedekben elhangzottak alapján a mai szociológiai irodalomban az a felfogás a legelterjedtebb, mely szerint nem feltétlenül szükséges, hogy az ellentétek tevékenységben is megnyilvánuljanak ahhoz, hogy konfliktusról beszéljünk. A konfliktusról író szerzők legtöbbször Clinton F. Fink konfliktusdefinícióját idézik, mely szerint „...konfliktusként értelmezendő minden társadalmi helyzet vagy folyamat, amelyben két vagy több társadalmi egységet legalább egyfajta ellentéteket hordozó pszichológiai kapcsolat vagy legalább egyféle ellenséges interakció köt össze.”²⁶

E meghatározáshoz fűzött megjegyzésében Fink hangsúlyozta, hogy célja ezzel annak jelzése, hogy nagyon sokféle ellentét teremthet konfliktust, amelyek közül egyik előfordulása sem szükséges feltétele annak, hogy konfliktusról beszélhessünk.

A magam részéről osztom Fink álláspontját, és előnyösebbnek tartom a jelenség kutatása és magyarázata szempontjából, ha a konfliktus fogalmával jelöljük azokat az ellentéteket is, amelyek nem nyilvánulnak meg közvetlen cselekedetekben, mintha kizárnánk ezeket e fogalom köréből. Másrészt viszont fontosnak tartom, hogy a konfliktusok között különbséget tegyünk intenzitásuk, a kapcsolat alakulására való hatásuk szempontjából. E különbségtételnél azonban nem a rejtett és nyílt megkülönböztetést tekintem a döntőnek.

²² Robert E. Park-Ernest W. Burgess: Introduction to the Science of Sociology. University of Chicago, Chicago.

²³ Jessie Bernard: American Community Behavior: An Analysis of Problems Confronting American Community Today. Dryden Press, New York, 1949. 46–47. oldal

²⁴ Louis Kriesberg: The Sociology of Social Conflicts. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 17 oldal

²⁵ Ralf Dahrendorf: Class Conflict in Industrial Society. Stanford University Press, Stanford, 1959. 166 oldal

²⁶ Clinton F. Fink: Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. Journal of Conflict Resolution, Vol. XII. 412–445. oldal

Fink álláspontjának alátámasztására, az ő érvei mellett, ill. azokat kiegészítve három érvet kívánok megemlíteni.

Az első érv metodikai. Véleményem szerint megoldhatatlan a nyílt és a rejtett konfliktusok különválasztása azért, mert rendszerint a rejtett konfliktus is kifejeződik valamilyen formában, és befolyásolja a résztvevők kapcsolatának alakulását. Itt arra gondolok, hogy a konfliktusok nagy része szóbeli közlés eredményeként válik nyílttá. Veszekedések, viták folynak, amelyek tárgya lehet valamely tett megtétele feletti döntés, de heves viták folyhatnak korábbi cselekedetek, események vagy az adott helyzet értelmezése felett is. Ezek során a szóbeli közlés tudatosítja a másik félben a vele ellentétes nézetet, álláspontot. Tudjuk viszont, hogy a szóbeli közlés a kommunikációnak csak egy fajtája. Ellenvélemény, ellenérzés kifejezhető nézéssel, mozdulatokkal, közömbös tartalmú szöveg elmondásakor használt hangsúllyal vagy bizonyos szituációkban teljes passzivitással is. Az egyik fél ilyen típusú közlésére reflektálhat a másik fél szavakkal, sőt tettelegességgel is, de választhatja ő is a metakommunikációt. Ez utóbbi esetben hosszú időn át folyhat a szó nélküli vita, s ugyanúgy meghatározója lehet a résztvevők kapcsolatának, mint ha szavakban is megfogalmazódott volna.

A kétféle ellentét együttes kezelése látszik célszerűnek másodsorban amiatt, hogy általában egy adott konfliktusos folyamatnak egymás után vannak rejtett és nyílt szakaszai. A rejtett ellentét nemcsak előzmény, hanem következmény is lehet. A vitát, az ellentétes cselekedeteket gyakran váltja fel olyan kompromisszum, amely nem oldja fel az ellentétet, nem indít olyan fejlődést, melynek eredménye mind a két fél részére magasabb fokú kielégülést biztosít, és tárgytalanná teszi a kompromisszum alkalmával tett engedményt, hanem a kompromisszum megreked, és konzerválódik az egyezkedéssel létrehozott *modus vivendi*. Ilyenkor rendszerint tovább él a kényszerű lemondás okozta veszteségérzet és ezzel együtt az ellentét, mely csak alkalomra, kedvező szituációra vár, hogy újra nyilvánosságra lépjen, és elérje a korábbi célt, a másik kárára. A történelem számtalan példát nyújt arra, hogy az országok közötti viszonyban miként váltakoztak a rejtett és a nyílt konfliktusok szakaszai, mindaddig, míg valamilyen gazdasági-politikai folyamat időszerűtlenné nem tette az addigi konfliktusok tárgyát. Ugyanígy megfigyelhető a jelenség váltakozó szakaszokra bomló, de egy folyamatot képező menete mikroszociológiai kutatásokban is, például családtörténetek elemzésében.

A harmadik érv amellest, hogy a rejtett ellentéteket is konfliktusként kezelje a szociológiai kutatás, az, hogy ezeknek is empirikusan megfigyelhető hatásuk van a társadalmi kapcsolatok alakulásában. A rejtett konfliktus ugyanis kihat a konfliktusban állóknak harmadik társadalmi egységgel való kapcsolatára. Így például a közeledés egy harmadik szereplő felé, barátságának keresése sokszor nem érthető meg anélkül, hogy a rejtett feszültséget ne vennénk figyelembe.

Megfigyelhető mind makro-, mind mikrotársadalmi szinten a szövetkezés, az együttműködés, amelyet egy harmadik szereplővel kapcsolatban érzett rejtett ellentét motivál, és amely ez ellentét nélkül nem jött volna létre.

Lehet negatív hatásuk is a rejtett ellentéteknek a szemben álló feleknek másokkal fenntartott viszonyára. Elhidegülhet a harmadik féllel a kapcsolat azért, mert az baráti viszonyban áll azzal, akivel az ellentét kialakult, és ezért az ellenézés rá is kiterjed. Mikrotársadalmi szinten megzavarhatja a társas kapcsolatok egész rendszerét a latens konfliktus úgy is, ha ennek következményeként valaki visszahúzódik, passzívvá válik, megszakadnak korábbi társas kapcsolatai, és izolálódik.

Az elmondottakból következik, hogy lényegesebbnek tekintem a rejtett és a nyílt konfliktusok/ellentétek közötti hasonlóságot és kapcsolatot, mint a kettő közötti különbséget. Éppen ezért olyan meghatározást tartok célszerűnek, mely nem zárja ki a rejtett konfliktusokat sem a fogalom által jelzett jelenségek köréből.

(A házastársi konfliktusok szociológiája. Gondolat Kiadó, 1985. 12–31., 44–50. oldal)

Váriné Szilágyi Ibolya

FOGÓDZÓK ÉS CSAPDÁK A „MÁSİK EMBER” ÉSZLE- LÉSÉBEN

A „másik ember megismerése, elfogadása, méltánylása önmagunk elfogadtatásával együtt a legalapvetőbb emberi szükséglet. Robinsonként nem tudunk igazán egyéniségekké válni; szükségünk van a „másik” méltánylására, tekintetére. A társadalmi, etnikai, generációs és egyéb vonatkozásban létező „mátság” észlelésének mikéntje mélyről fakad: ott gyökerezik, hogy az emberben milyen igényesség és felelősség alakult ki – mások segítségével persze – a körülötte lévő és számára fontos „mások” észlelésében.

A szociálpszichológia korai művelői közül elsőként *Ichheiser* és *Heider* mutattak rá arra, hogy a látszat ellenére egyáltalán nem könnyebb másokat észlelni, mint rejtett gondolataikat megismerni. Először is megtévesztő a mindennapjainkat jellemző társészlelés *közvetlensége*: túlságosan hiszünk abban, amit látunk (vagy látni szeretnénk), és elhanyagoljuk az ún. *helyzeti jellemzőket*, az aktuális észlelés társas szituációjának rejtettebb, mögöttes összetevőit.

A társak észlelésében könnyebben érvényesülnek bizonyos rejtett és tanult sémák, szubjektív mozzanatok, motívumok, mint a tárgyi környezet észlelésében.

Szinte észre sem vesszük a belénk épült akadályokat, ezért tűnik számunkra más emberek észlelése csaknem „természetadta” közvetlenséggel és biztonsággal rendelkezőnek, s ez a hiedelem már önmagában is gyakori félreértések és félreértelmezések forrása lehet. Igazából túljutni ezeken a félreértéseken és közelebb kerülni a másik ember valójához csak úgy lehet, ha tudatosítjuk a társas megismerés észlelésbeli csapdáit, és tudatos önkontrollal küzdünk ellenük.

A másik ember vagy csoport észlelésében a nyilvánvaló „fogódzó” a velük együtt átélt vagy a róluk szerzett élmény közvetlensége, elevensége, amelyet nem steril információ formájában, hanem érzelmileg hangsúlyos emlékképek formájában tárol emlékezetünk. A másokról nyert előzetes vagy utólagos gondolati elemeket, ítéleteket és sztereotípiákat vagy újabb benyomásokat mindig ezekkel az érzelmileg hangsúlyos emlékképekkel együttesen dolgozzuk fel.

De milyen csapdákra gondolhatunk a másik vagy a mások észlelésével kapcsolatban?

Először is talán gondolnunk kell a *belátás korlátozottságára*, amikor furcsaságként vagy egyenesen devianciaként értékelünk olyan viselkedésbeli megnyilvánulásokat, amelyek egy más kultúrából nézve éppúgy normálisak, mint a mi, hasonló funkciójú viselkedési mintáink. Nemcsak eszméink és fogalmaink, de még észleleteink és tapasztalataink is kulturális minták és társadalmi referenciakeretek által befolyásoltak. Csak azokat a tényeket, a társadalmi valóság azon aspektusait észleljük, amelyek illenek társadalmilag és kulturálisan preformált sémáinkba, illetve e sémák által formált és érzékenyített beállítódásainkba – írta valamikor *Ichheiser* (még 1930-ban) –, s azóta a modern kognitív szociálpszichológia ezt teljességgel igazolta.

Egy másik félrevezető csapda a *személyiség egységének túlértékelése*. Jó példa erre a pedagógiai gyakorlatban egyes tanulóknál a szülői és pedagógiai vélemény merev, feloldhatatlannak tűnő kontrasztja. Mindkettő abból indul ki, hogy hogyan viselkedik a gyerek az ő látóterében, és elképzelni sem tudja, hogy más szituációkban akár homlokegyenest másként viselkedhet. Ezért a szülő is, a tanító is azt gondolják egymásról, hogy a másik az előítéletes, mert egy bizonyos szociális térhez és helyzethez kötődő magatartásból következtetnek a gyerek személyiségének az egészére. Hasonló és nem ritka eset, amikor valakinek egy bizonyos szerep által megkövetelt viselkedését (például egy katonatiszt külsőleg megnyilvánuló határozottságát) vetítik ki személyisége egészére. Ezek a túláltalánosítások persze további csalódásokhoz vezetnek a személyközi kapcsolatokban vagy a különböző etnikai ellentétek kezelésében.

Ilyen rejtett csapda a társészlelésben működő *illuzórikus korreláció* is. Az információfeldolgozás e jellemző jelenségét *Chapman* és *Chapman* (1967a, 1967b) vizsgálatsorozata tárta fel klinikai pszichológiai diagnosztizáló gyakorlat megfigyelése alapján. Észrevették, hogy a klinikai pszichológusok feltétlenül ragaszkodtak bizonyos, a projektív tesztekben – például a Rajzolja meg egy embert című tesztből – származó diagnosztikai jegyek értékéhez, annak ellenére, hogy a felgyűlt tapasztalatok ezt nem igazolták. A ragaszkodás azt jelentette, hogy a következő munkafázisban a projektív tesztek ezen mutatóiból közvetlenül következtettek bizonyos pszichológiai problémák szimptomáira (közvetlenül megjósolták azok meglétét). Tették ezt függetlenül attól, hogy létezett-e vagy sem a valóságban ilyen összefüggés. Ily módon a szilárdnak vélt kapcsolatot, az illuzórikus korrelációt mintegy tartós hiedelemmé változtatták, amely további téves hiedelmek alkotóelemévé vált. Chapmanék kollégiumi diákokkal és tapasztalt klinikusokkal végezték ezeket a kísérleteket. Kiderült, hogy bár a diákok egyáltalán nem voltak szakértők e teszt használatában, mégis csaknem ugyanolyan kapcsolatokat találtak az emberábrázolások bizonyos sajátosságai és meghatározott pszichológiai szimptomák (problémazónák) között, mint amilyenekről a szakértő pszichológusok számoltak be. Így például

azoknál, akik atipikusan helyezték el a szemeket, megállapították, hogy gyanakvó emberek. Azoknál pedig, akik széles vállakat rajzoltak, feltételezték, hogy komoly problémáik vannak a maszkulinitás tekintetében. Magában a vizsgálati anyagban egyáltalán nem volt semmi ilyen összefüggés. Mindkét mintában illuzórikus korrelációkat tükröztek a vizsgált személyek válaszaival.

Ez a kísérlet azt mutatja, hogy az illuzórikus korrelációk *nem tudatosan is kiépülhetnek*, még olyan esetekben is, amikor maximális pontosságot várnak el a vizsgálati személyektől, sőt ezért még anyagilag is jutalmazták őket. A további kísérletek azt is bizonyították, hogy az illuzórikus korrelációk rendkívül stabilak, a változásoknak ellenállnak, különösen az alacsony önértékelésű, bizonytalan személyiségeknél. Az énvédő mechanizmus ugyanis arra készíti a személyt, hogy még jobban ragaszkodjék a korábbiakban formált illuzórikus korrelációkhoz.

A *sztereotípiakutatás* is sok ismeretet tár fel a másik észlelésének hibaforrásairól. Ezekben vizsgálták, hogy hogyan formálódnak sztereotípiák egyik vagy másik csoportról, és ezek hogyan befolyásolják a személy további reakcióit e csoportok individuális tagjával szemben. *Hamilton* és munkatársai (1981) tanulmányozták e problémát, különösen azt a folyamatot, ahogyan e csoport kognitív reprezentációjában felhalmozódnak és megerősödnek az illuzórikus korrelációkon alapuló információk. Azt is vizsgálták, hogy e „tudás” hogyan funkcionál akkor, ha a csoport egyetlen képviselője van jelen. *Hamilton*ék kísérletei igazolták, hogy az illuzórikus korreláció az emberi információfeldolgozás jellemző tulajdonsága. A folyamat kétféle módon is működik: először a korábbi hiedelmek és tapasztalatok irányítják a további helyzetészlelést; másodsor az információszelekció és -feldolgozás egyirányúsított módja alakul ki, egyfajta „*pszichológiai vakság*” idézve elő a korábbiaknak ellentmondó információkkal kapcsolatban.

A sztereotípiák gondolkodásunk szükséges elemei, de a hozzájuk való túlzott tapadás már egy sajátos, *dogmatikus gondolkodásmód* jellemzője, ami a fenti módon kihat a másik ember vagy csoport észlelésére is. E gondolkodásmód leggyakoribb megnyilvánulása az ún. *deindividualizáció* jelensége, amikor is valakik egy másik csoport tagját csak a csoport-hovatartozás alapján észlelik és értékelik, megfosztva a személyt minden egyéni vonásától, saját személyiségétől. Ilyen jelenség, ha egy kisebbségi csoporthoz tartozó személy, például egy színes bőrű vagy egy cigány észlelésekor csak a csoportjáról a közvéleményben élő sztereotipizált kép ugrik be. A dogmatizmusra általában a túlsztereotipizált gondolkodásmód jellemző a személy- és csoportészlelésben is: oly módon alkalmazzák a másokra vonatkozó sztereotípiákat, hogy azzal saját csoport-hovatartozásukat húzzák pozitívan alá.

Ez a tendencia szinte spontán módon adódik a saját és más csoportok észlelésében, amint azt *H. Tajfel*nek és *J. Turne*nek a szociális kategorizációval kapcsolatos kísérletei igazolták, de csak akkor érvényesül végletesen előítéletesen, ha a személyiség tudatos kontrollja és

nyitottsága nem vonja ellenőrzése alá a saját csoportról formált túl pozitív, az „idegen„, a „más” csoportról formált túlságosan is kedvezőtlen képet. A dogmatikusok sohasem látnak erkölcsi problémát abban, hogy kritikátlanul kezelik mind az önmagukra, mind a más csoportokra vonatkozó minősítő sztereotípiákat. Ez ellen egyébként egyre több európai országban az oktatás intézményes rendszerén belül is próbálnak küzdeni. (Angliában az íreknek az erőszakkal való azonosítása, nálunk a cigányoknak a lopással, bűnözéssel való azonosítása a gond. De nem kevésbé sematikus szemlélet a létező gondok és a társadalmi beilleszkedéshez és az egyensúly fenntartásához jogosan elvárható szabályok kifejtésének hiánya, hiszen a kérdés egyáltalán csak szélesebb társadalmi kontextusban tárgyalható.)

A sztereotípiák – kivált a negatív sztereotípiák – termelődésének tehát a társadalmi csoportok és szerepviszonylatok léte és ezek pszichikus feldolgozásának a szükséglete a természetes közege. Ennek egyik megnyilvánulása az ún. *attribúciós hiba*, amelynek a lényege, hogy míg a saját kudarcainkat hajlamosak vagyunk külső, eredményeinket pedig belső okoknak tulajdonítani, addig mások esetében épp fordítva járunk el: eredményeiket a véletlennek vagy a szerencsének tulajdonítjuk, kudarcaikért pedig minden további megfontolás nélkül őket tesszük felelőssé. Az attribúciós hiba, ez a részrehajló ítélet általában a személyközi interakciók terméke, s egy eleve védekező-önfelmentő mechanizmus eredménye.

Mindezek után felmerül a kérdés: tanítható-e az önkontroll, az önmérséklet, az igényesség és tolerancia mások, más kultúrák, népek, nemzetek és egyáltalán a másság megismerésében?

(Mátság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése.

Új Pedagógiai Szemle, 1994/7–8. 44–50. oldal)

Fülöpné Böszörményi Aliz

AGRESSZIÓ A GYERMEKINTÉZMÉNYEKBEN

Az agresszió ott van a gyermekek világában, így az óvodák, iskolák mindennapjaiban is. A szerző áttekinti, miért alakul ki az agresszió valamilyen formája a gyermekközösségekben. Példák segítségével rendszerezi az agresszív megnyilvánulások lehetséges formáit. Külön teret szentel a pedagógus-gyermek kapcsolatban megjelenő agresszió formáinak. Részletesen bemutatja az iskolai, gyermekközösségbeli agresszió kezelésének módjait.

„A féreg az ember szívében van. Ott kell keresni. ... Szinte mindig ellenőrizhetetlen, mi váltja ki a krízist ... De tudni kellene, hogy aznap valamelyik barátja nem beszélt-e közömbösen az illetővel. Mert ennyitől is felfakadhat a felgyülemlett harag és keserűség.”

(Camus: Szisüphosz mítosza [fordította: Vargyas Zoltán])

Az agresszió fogalmáról

Megvetés, negligálás, „emberszámba se vétel”. Káromkodás, trágárság, durvaság, bántás, sértés. Megalázás, fenyegetés, zsarolás. Kegyetlenkedés, csicskáztatás, verés, rombolás, garázdaság. Önsorsrontás, öngyilkosság, destruktivitás, antiszocialitás, kriminalitás, terror.

Egyre ismerősebb fogalmak. Önmagunkban is felfedezzük a „gyilkos indulatokat”, az enyhébb megnyilvánulásokat már természetesnek is tartjuk. Támadunk és védekezünk, ahogy tudunk.

A fentiek már nem pusztán néha-néha kellemetlenkedő jelenségek, hanem életünk részévé vált interperszonális panelek, amelyek különböző mértékben és intenzitással épültek be mindennapjainkba. Jó esetben szélsőségesebb formáikban csak a médiákon keresztül érintenek meg. Azt azonban már kevesen vitatják, hogy világunk egyre agresszívabb.

S mivel gyermekeink világa is bőven és egyre változatosabb formában termeli és szenvedni el az agressziót, lehetetlen nem foglalkoznunk vele. Értenünk és ismernünk kell, hogy kezelni tudjuk, és időben felismerjük önmagunkban is. Az agresszió ott van a családok, a formális és informális gyermekközösségek életében, így az óvodában, az iskolában, a kollégiumban, gyermekotthonban is. A differenciálódó agresszió elemei motivátorokként is funkcionálnak, forrásként táplálva gyermekeink és sajnos, jól tudjuk a pedagógusok attitűdjét, értékrendjét, mentalitását, viselkedését, döntéseit. A sehogyan vagy rosszul kezelt agresszió pedig megrontja

vagy a már megromlott kapcsolatokat tovább mérgezi, további rossz metódusokat generál a fegyelmzés, büntetés területén is. Mindez hatással lesz a tanulási motivációra, az iskolai teljesítésre, s közösség életére, légkörére, az intézmény egész pedagógiai klímájára.

Tudjuk, mi az agresszió, mégsem könnyű definiálni a fogalmat.

Hárdi István az agresszióról írt nagyszerű könyvében több szerzőtől is közöl definíciós kísérleteket:

„Agresszióról beszélünk, ha valaki a másik embert károsítani vagy bántani akarja.”
(Nolting 1997)

„Az agresszió gyűjtőfogalom, amely bizonyos motivációkat, gondolat tartalmakat, érzelmeket és viselkedést ír körül, amely meghatározott személyekre és dolgokra irányul és legtöbbször ártó hatással jár.” (Hoffmann 1992)

„Valóságos és fantáziált magatartásformában megjelenő tendenciák vagy tendenciák összessége, amelyek célja mást károsítani, megsemmisíteni, kényszeríteni, megalázni stb. Nem csupán mozgásos cselekvéssel járó, heves és romboló magatartást ismerünk. Nincs egyetlen olyan viselkedés, akár negatív (például a segítség elmulasztása), akár pozitív, szimbolikus (például az irónia) vagy bármilyen más hatékony magatartásforma, amely ne lehetne agresszív...” (Laplanche és Pontalis 1973)

Hárdi István így határozza meg a fogalmat:

„Agresszióról beszélünk támadó jellegű magatartás, ellenséges legtöbbször feszültséggel járó belső érzületek, élmények jelentkezésekor, amelyek irányulhatnak a külvilágra, személyre vagy befelé az átélőre magára; lehetnek tudatosak vagy tudattalanok, megmutatkozhatnak közvetlenül vagy közvetve (például bosszúságot okozó ajándék küldése), vagy akár átalakult formában is (például elfojtott agresszióból származó szorongásban, testi tünetekben).” (Az agresszió világa. Szerk.: Hárdi István. Budapest, Medicina, 2000.)

Ezeket a gondolatokat szem előtt tartva a továbbiakban a kérdést a pedagógiai praxis területére koncentrálni vizsgáljuk.

Az agresszió megnyilvánulási formái

A VERBÁLIS AGRESSZIÓ

A tanár megnyilvánulásai

Pedagógusaink gyakorta összekeverik a verbális agressziót a nevelési célzatú, ún. konstruktív erőszak megnyilvánulásaival, így a gyermek maga is kétféleképpen értelmezheti. A gyermeki fantázia és gondolatvilág a kívülről jövő impulzusok üzenetét dekódolja, s ha ezt önnön világa elleni támadásként teszi (lásd Nolting definíciójában az ártó szándék kulcsfogalmát), azonnal kész a védekezésre. Vagy visszahúzódik, vagy támad a támadóra, esetleg önmaga ellen fordul.

Sajátos, érdekes a következő eset:

- Nagyszerű, felelős, tapasztalt, „vérbeli” pedagógus az ötödik a. osztályfőnöke. A gyerekek kedvelik humoráért, értékeli mindazért, amit mi gyermekközpontú pedagógiának nevezünk. A tanév eleji ültetéskor három fiú azt kéri, hadd üljenek hárman egy padba. Vállalják, hogy ez az első pad legyen, szem előtt lesznek, jól fognak viselkedni. A tanárnő – nevezzük Zsuzsa néninek – belemegy ebbe. A három fiú közül az egyik – legyen Balázs a neve – érdekes, érzékeny lélek. A felnőttek, különösen Zsuzsa néni szava szinte szentírás számára. Mindent halálosan komolyan vesz, a legfinomabb gesztust, metakommunikatív megnyilvánulást is figyeli, kontrollál, magyaráz és igen sok mindent belevetít. Órákig képes azon tűnődni, mi mit jelenthetett, az illető mire gondolt, amikor azt mondta, hogy... Gyakran feltételezi az emberek viselkedésében, szavaiban az ártó szándékot, emiatt sokat szorong, fél.

A „hármás ülés” természetesen néhány nap után kényelmetlenné vált, a fiúk nem fértek el egymástól, fegyelmezetlenkedtek. Zsuzsa néni egyre többször és egyre keményebben szólt rájuk, míg a végén csípőre tett kézzel kihúzta magát, haragosan megállt Balázs előtt és így kiáltott:

- Ide figyelj, Balázs, ugye tudod, hogy én tudok gonosz boszorkány is lenni?! Az osztály elhalkult, Balázs holtra vált, majd így szólt remegve:
- Nem tudnál inkább Hamupipőke lenni?!

Az osztályban pillanat alatt feloldódott a feszültség, kitört a nevetés, Zsuzsa is küzdött vele, igyekezett megőrizni komolyságát és szigorát, majd szétültette a fiúkat.

Balázs attól kezdve még többet szorongott. Egyre többet mondogatta otthon, hogy majd meglátják, Zsuzsa néni ki fogja őt csinálni. Megmondta. Gonosz boszorkány lesz. A gyerekek pedig kinevették. Mindig kinevetik. Képzeltései horrorisztikus elemekkel vegyülve vetítették előre a legválogatottabb „pedagógiai kínzásokat”. Egy idő után fiziológiás, szorongásos tüneteket produkált, reggelenként már hányt és sírt iskolába indulás előtt. Nem lehetett meggyőzni, hogy Zsuzsa néni egyáltalán nem boszorkány. Ugyanakkor Zsuzsa néni sem értette, hogy ez és ehhez hasonló, valóban kedves, ártatlan tréfái, nevelési módszerei, eszközei ennél a kisfiúnál pont az ellenkező hatást váltják ki. Huszonöttnél „bejön” a dolog, ezzel az eggyel más nyelvet kell használni.

- A kommunikációs ellentétek kölcsönös meg nem értésé, valóságos, bár lefojtott agresszióvá váltak. A kapcsolat megromlott. Kettejük csendes háborújának, pszichikus harcainak Balázsék elköltözése vetett véget.
Azóta eltelt egy év, de Balázs még mindig reszketni kezd, ha Zsuzsa néni és a régi iskola jön szóba.

A fenti eset alaphelyzete mint minden, agressziót szülő szituáció nyilván már kezdettől önmagában hordta a konfliktushelyzetet, hiszen három kamasz fiú egy padban aligha tud csendben és fegyelmezetten, a munkához elég helyet találva elférni és viselkedni. Zsuzsa néni a meggyőzés tapasztalati módszerét választotta: nem kezdte gyözködni őket erről, hagyta, hadd jöjjenek rá maguktól.

A fiúk ugyanakkor saját „élettani” nyüzsgéseiket nem élték meg „ártó szándékú” fegyelmezetlenségnek, a kirobbanó, bár nagyon szelíden verbalizált tanári agresszió azonban azonnal felidézte számukra az iskolai viselkedés elvárásrendszerének idevonatkozó elemeit.

Balázs egy pillanatra sem kérdőjelezte meg ennek jogosságát és szankciókat előre vetítő voltát, ám azok tartalmát „mitikus” elemekből kezdte összerakni, amelyeknek félelemkeltő intenzitása egyre nőtt. Az ártó szándékot biztosra véve autoagresszív védekezésbe kezdett, ami szomatikus tünetekben nyilvánult meg. A feszültség egyre erősödött a kapcsolatukban, miként a kölcsönös meg nem értés is, magában hordozva az újabb és újabb konfliktus kirobbanásának lehetőségét. Mindezt mégsem tudták megbeszélni. Ennek az okát Balázs így fogalmazta meg: „Hiába mondanám meg, hogy nagyon félek tőle, úgysem értené. Mi nem beszélünk egy nyelvet.”

A beszéd agressziója, mint láttuk, sokféle lehet, és számtalan más elem jelenlétét, együttthatását is feltételezi: gesztusokat, metakommunikatív megnyilvánulásokat, magát a szituatív kontextust, a szereplők tudatában, pszichikumában rejlő mögöttes elemeket, megelőző tapasztalatokat. Sőt, megkockáztatható, hogy ezek együttes hatásától jobban függ, miként dekódolják és élik át a felek, különösen a megtámadott fél a másiktól jövő impulzusok erejét, tartalmát, s ennek függvényében az egész helyzet milyen további reakciókat vált ki belőlük.

A beszéd azonban, sajnos a tanári is, igen megalázó lehet.

A durva, nagy hangerejű „jelenetekben” elhangzó szavak agresszív tartalma, ereje evidens. Gyakorta fordul elő azonban, hogy olyan aszimmetrikus interperszonális szituációban, kapcsolatban, mint a tanár-diák viszonyban elhangzó néhány hűvös, de a kiszolgáltatott fél emberi méltóságát porig alázó mondat súlyos károsodásokat, akár életre szóló sebeket okoz az önértékelésben.

Jó nevű vidéki gimnázium évtizedes oktatói eredményeket, komoly versenysikereket felmutató országos hírű, ám meglehetősen torzult személyiségű tanára így fogadja első óráján a vézna, apró termetű, félénk kisfiút: „Maga a Szabó? Aha. Maguknak nincs otthon kutyájuk, mi? Gondolom, biztos kutyakölyköt akartak csinálni a szülei, attól lett ilyen nyamvadt.”

Ebben az esetben nemigen lehetne sem felfedezni, sem szükségét keresni a „konstruktív erőszaknak”. A közlés nyilván öncél: a tanár saját tekintélyét, sőt felsőbbrendűségét kívánta megerősíteni. Ennek érdekében úgy vélte, szüksége van arra, hogy a másiktól, a gyengébbtől még annak az ember mivoltára való „érdemességét” is elvitassa, sőt a szüleit is durván megalázza.

Ugyanennek a tanárnak nevelési célzatú közlése volt például a következő: „Maguk olyanok, mint a légy piszok. Egy kalapnyi ganéjjal legalább trágyázni lehet, de maguk még arra sem jók.”

A tanári agresszió verbális megnyilvánulásainak *tipikus példái* azok az elvileg a tanulói teljesítményt értékelő mondatok, amelyek valójában nemcsak a teljesítményt, hanem a gyermeket, az embert magát is minősítik.

Voltaképpen erre példa az előző idézet is, hiszen ez a közlés egy témazáró dolgozat kiosztásakor hangzott el.

A tanári verbális agresszió típusos példája az „*elvárások rendszerének letámadásos*” közlése, többnyire még a tanév elején, különösen újonnan átvett és főként a belépő osztályok esetében. Sok tanár úgy kívánja megalapozni tekintélyét, hatalmi pozícióit, vezető szerepét, hogy követelményeit olyan rideg, fenyegető beszéd- és viselkedésstílusban közli tanítványaival, hogy az kezdetben és főként a kisebbeknél feltétlenül félelmet, a nagyobbaknál dacot, majd ellenállást, „bekeményítést” válthat ki. Mindezekből pedig már nagyon könnyen lesz támadás, agresszió.

Gyakori az olyan eset is, amikor a verbális erőszak célja *a valamiért problémás gyermektől való mielőbbi megszabadulás*. Ennek érdekében a pedagógus folyamatosan zúdítja a gyerekre a megjegyzéseit, rendszerint az idő múlásával, a konfliktusok szaporodásával, a kapcsolat elmérgesedésével egyre durvább közléseit.

Előfordul, hogy a tanári agresszió nem a gyerekre, hanem annak családtagjaira irányul. A gyerek gyakran azonosul megtámadott szeretteivel, és agresszióval válaszol.

A verbális agresszió formái a gyermekközösségekben

Ezek lényegüket tekintve nem sokban, de *stilisztikai mutatóikban* feltétlenül *különböznek* a tanáritól, hiszen a gyermekközösség nyelve jobban leképezi a köznyelvi formációkat. Sajnos, pedagógus szájából is gyakorta hallani igen alpári megfogalmazásokat, ám az esetek többségében szinte önkéntelenül törekednek valamelyest választékosabb stílusra.

A kortárs közösségi formák töltésük intenzitását tekintve is különböznek, különösen a kamaszok körében gyakran törnek elő elementáris erővel az indulatok. Ennek az oka természetesen az is, hogy a gyerekek jóval több időt töltenek egymással, mint amennyit a pedagógus velük. Ez még a bentlakásos intézményekre is igaz, pedig ott a nevelők, gyermekfelügyelők sokkal inkább együtt élnek a gyerekekkel, mint az oktatási intézményekben.

Az agresszió célpontja mindig a többiek számára valamilyen szempontból irritálóan más. Az irritáció kiváltja a társakból a támadást, az erőszakos megnyilvánulások egyre gyakoribbak, a verbális kifejezések egyre durvábbak, tartalmuk egyre fantáziadúsabb, árnyaltabb, a kísérő gesztusok, metakommunikatív megnyilvánulások egyre fenyegetőbbek. Csoportban ez különösen igaz, hiszen itt nemcsak egy-egy ember áll szemben egymással, mint a tanár-diák vagy a diák-diák szituációkban, a csoport összeadja erejét, tudását, sokszor a tagok versengenek is ebben.

Azt mondtuk azonban, hogy a gyermekközösségi verbális agresszió lényegét tekintve nem sokban különbözik a tanáritól. Itt is megtalálhatjuk a *fegyelmező célzatú erőszakot*, hiszen egy-egy csoport vagy egy domináns tagja az agresszív megnyilvánulásokkal bizonyos megkövetelt normák, szabályok megtartására kívánja rákényszeríteni azt a társat, aki a megítélés szerint ezekben divergens, normaszegő.

Ezek a szabályok lehetnek azonosak az iskola, a kollégium vagy a gyermekotthon, így voltaképpen a pedagógusok elvárásaival is, a gyerekközösség azonosul azzal a normarendszerrel, amelyet az intézmény közvetít és megtartását megköveteli, de kiegészülhet a diákok által még megtehető elvárásokkal, ha ők maguk az intézményi követelményrendszert valamiért túldimenzionálják.

Lehetnek a gyermekközösségi elvárások nagyon is ellentétesek az intézményével, amely például tanulást követel, miközben a diákság és ilyen esetben többnyire a család számára nem érték az a tudás, amelyet az iskola kínál és elvár. Ilyenkor az, aki mégis teljesíteni akar, könnyen szembekerül a többiekkel, s sajnos, többnyire csak kezdetben, verbális agresszió célpontja lesz.

A kiszemelték, a divergens reakciója ugyanaz lehet, mint a tanári agresszióra adottak: félelem, behódolás, dac, ellenállás, lázadás, viszonterőszak vagy éppen autoagresszió.

Vannak lényüknek, személyiségüknek, magatartásuknak, viselkedésüknek olyan elemei, amelyeken változtathatnak, akár kényszerből, akár egyfajta asszimilációs folyamat eredményeképpen. Egy tényező azonban megváltoztathatatlan, s ha ezért éri őket folyamatos atrocitás, szenvednek el gúnyt, megvetést, a folyamat nem lesz reverzibilis: ez a „faji”, „kisebbségi” hovatartozás. Ha egy közösségben egyszer elkezdődik a rasszista megkülönböztetés, az többnyire megállíthatatlan. Ha sikerül is tanári ráhatással, folyamatos kontrollal csökkenteni a megnyilvánulások számát, latensen mindig jelen van az előítélet a maga mérgező valóságában.

A diákközösségekben gyakorta találkozunk a verbális agresszió felnőttekre irányuló megnyilvánulásaival is.

A diákok mindig ragasztottak gúnyneveket tanítóikra, a különféle csúfolásoknak volt indulatokat hordozó tartalmuk, ám napjainkra a tanárokat illető verbális agresszió már igen durva és intenzív, és messze túlhaladta a „hát mögötti” szférákat. Egyre gyakoribbak a nyílt konfliktusok, veszekedések, amelyekben sokszor a pedagógus lesz a vesztes.

És nem csak a pedagógus. A technikai és adminisztratív dolgozók szintén gyakorta válnak a gúny, a megvetés tárgyává, néha igen fájdalmas sebeket kapnak a diákoktól.

Szomorú tény, hogy sok esetben a szülői, családi háttérből is kapnak megerősítést a gyerekek.

A PSZICHOTERROR

A verbális agresszió legkülönbözőbb megnyilvánulási formái nemigen választhatók le „vegytisztán” a cselekedeti agresszióról, hiszen minden ilyen megnyilvánulás valamilyen interperszonális közegben, személyek közti interakcióban zajlik, mögötte tágabban értelmezhető szociokulturális kontextus húzódik.

A bonyolult interakciós agressziósituációk folyamat jellegű hátterét jelenti voltaképpen a pszichoterror, a mobbing, amelynek legfőbb eszköze a verbális agresszió.

A mobbing ismert jelenség, amióta emberi közösségek léteznek, iskolai és különféle bentlakásos intézményekben megjelenő formái egyaránt jól ismertek a történetírásból és a szépirodalomból. Talán mindannyiunknak vannak saját élményei is.

Arról a folyamatról van szó, amelynek során egy csoport folyamatosan, egyre erősödő nyomással igyekszik kirekeszteni magából azt a csoporttagot, akit valamilyen szempontból gyengébbnek, sebezhetőnek és irritálóan másnak ítél.¹

A másságot hordozó lehet tanár, diák és felnőtt dolgozó, a mobbing pedig ugyanígy jöhet bármelyik oldaltól. Megvalósulhat a nevelőtestületben, a „technikai állomány” felnőtt közösségein belül is. Talán szükségtelen hangsúlyozni, hogy ennek milyen negatív kisugárzása van a gyermek- és diákközösségekre.

A *mobbingot kiváltó másság* a gyermekcsoportokban sokféle lehet, a legtöbb típust jól ismerjük. Ilyen például a cigány, a régi terminológiával élve, amely a köznyelvben még ma is makacsul tartja magát, az állami gondozott, a „zacis”. A kollégiumokban a furcsa vidéki, a szokásaival, tájszólásával, öltözködési stílusával, a láthatóan szegény vagy épp a kirívóan gazdag, a testi fogyatékos, a feltűnően gyenge képességű vagy éppen a túl jól tanuló, vagy egyszerűen a csúnya, a sovány, a kövér. Az elhúzódó mentális fejlődésű, a különféle „dísz-es”, a valamilyen stigmát viselő. Az, aki valamilyen priusszal érkezett más iskolából, más kollégiumból, más gyermekotthonból. Talán nincs is priusza, talán nem is ő más, hanem az előző intézmény másságát vetítik rá, például egy kisebb városban a konkurens iskoláét.

Előfordul, hogy a mobbingot az elszenvető alany saját *önkirekesztési folyamatával* váltja ki. Visszahúzódája mögött számtalan, sajnos, sok esetben feltáratlan háttértényező állhat. (Kivétel lehet az a gyermekotthonos gyerek, akiről folyamatosan készülnek a pszichológiai, pedagógiai mérések, egyéni fejlesztési tervek, szakvélemények, s áthelyezése esetén is kíséri az anyaga.)

Találkoztunk a kollégiumi praxisban például a pszichoszexuális fejlődés legkülönfélébb zavaraiival, így a már-már kóros autoszexualitás tüneteket mutató kényszeres önkielégítésben szenvedővel. A súlyos szégyenérzet, a leszokásban átélt sorozatos kudarc miatti önértékelési zavar, deformitásokat mutató énkép volt az oka, hogy a fiatal fiú egyre kijebb és kijebb húzódott a kollégiumi csoportból, az osztályból és párkapcsolatából is. Visszahúzóadását, különféle, nem ellenséges, csak divergens megnyilvánulásait a többiek gögnék vélték, és ez váltotta ki belőlük a mobbingeffektusokat.

Olyan eseteket is ismerünk, amikor kezdetben a csoport tolerálta volna a másságot, ám az illető, aki önmaga szenvedett a dologtól, s őrzött magában más közösségekben megélt sérelmeket, rávetítette a csoportra azt a kirekesztést, amely valójában az önfogadás hiányát takarta. Nem felelt meg az általa elképzelt és elvárt modellnek, s úgy vélte, másoknak sem felel meg, nem szeretik, nem fogadják el. Maga vált egyre tüskésebbé, és kiváltva a többiek haragját beindult a jól ismert folyamat.

Más esetben a szülői elvárások voltak túlzottak a háttérben, s így a megfelelés kényszere okozott olyan magatartási formákat, amelyek irritálták a társakat.

A bármilyen okból és bármely szempontból negatívnak ítélt másság ellen forduló pszichoterror igen erőssé válhat egy-egy csoportban. Minél zártabb a csoport, minél több az érintkezési felület,

az együtt töltött idő, sőt minél zártabb maga a tér, a szoba, ahol együtt kell élni a hét hét napjából legalább ötöt, annál inkább fenyeget az a veszély, hogy a mobbingjelenség egyre erősebb s egyre differenciáltabb formát ölt. Itt természetesen a kollégiumokra s főként a gyermekotthonokra kell gondolnunk, ahol a kényszerű együttélés a legárnyaltabb aszimmetrikus viszonyokat termeli ki. A verbális agresszió megannyi megnyilvánulásától (állandó gyalázó jelzők, gúnynevek, ugratások, molesztálás) a zsarolásig, a teljes negligálásig, a kirekesztésig terjed a skála.

Utaltunk arra az esetre is, amikor a *tanár a célpont*. A gyenge, fegyelmezni nem tudó, tárgyában alacsonyán kvalifikált, unalmas, konfliktusokat, pillanatnyi provokatív helyzeteket kezelni nem tudó, szeretet nélküli vagy épp emberi mivoltában mások számára „szánalmas„, illetve bármilyen okból tekintélyét veszített pedagógus könnyen válhat a diákok pszichoterrorjának áldozatává. Különösen akkor, ha a gyerekek tudják, érzik, hogy a testületben is rossz a státusa. Gyakran teszik próbára tűrőképességét, alázzák meg a legkülönbébb módokon. Fájdalmas példákat sorolhatnánk az óráról sírva kirohanó kolléganőkről, az igazgatóhoz magából kikelve berohanó, gyakran idős kollégákról.

AZ ISKOLAI AGRESSZIÓ KOMPLEX MEGNYILVÁNULÁSAI

Bonyolult esetek, verbális, pszichikus, cselekedeti megnyilvánulások egész rendszere, néha igen tragikus következményekkel. Lehet két- (egy agresszor és egy célpont) és többszereplős, diák és tanár, diák és diák, csoport és tanár vagy más felnőtt dolgozó, csoport és csoport, diák és nevelők csoportja, csoport és nevelők csoportja stb. Okai szintén rendkívül sokfélék. Óhatatlanul adódik a kérdés: **kiből lesz agresszor?**

Hárdi István több tényezőt is felsorol könyvében több szerzőre hivatkozva, amelyeket jól ismerünk a pedagógiai praxisból is. Beszél az agresszív érzelmek (harag, düh, gyűlölet, féltékenység, irigység) kialakulásáról, megnyilvánulásairól, a bűnbakjelenségről, az anya-gyermek kapcsolat sérült változatairól, amelyekből levezethetők a későbbi diák-tanár függőségi viszonyban megjelenő agressziós elemek. Szól az agressziós szocializáció „építőtegláiról„, citálva Rauchenfleischet, aki három fejlődésbeli állomásban foglalja össze az ez irányú szocializációs folyamatot: (1) a védekező-elhárító, elfojtó mechanizmusok kialakulásában; (2) a felettes én kialakulásának; (3) agresszív töltésű működésének, kontrolljának, irányításának megvalósulásában, illetve abban az állomásban, amikor a stabil önértékelés és identitás kialakításához az egyén tudatosan vagy tudat alatt szükségesnek véli az agresszív elemek beépítését. Negyedikként hozzáteszi a Hermann-féle megkapaszkodást mint az egyén biztonságérzetének és szociabilitásának fontos elemét, amiért a legkülönbébb harcokra is képesek vagyunk.

Ki kell egészítenünk a listát a média és egyéb modellek említésével, illetve a konkrét agresszióra neveléssel. Utóbbiban „kezdetnek” elég, ha a szülő ráhagyja gyermekére a verbális agresszió megnyilvánulásait: a trágár, durva beszédétől, káromkodástól az iskolában, sőt már az óvodában, a kollégiumban megélt konfliktusok otthoni interpretációiban megjelenő „minősítésekig”. Egy-egy gyerek-, illetve diáktársra vagy pedagógusra, felnőtt dolgozóra odavetett vagy rázúdított jelzőáradat, minősítés igen agresszív elemeket hordozhat az enyhe, „Jutka néni hülye” típusú mondatoktól a legdurvább megjegyzésekig, amelyeket már rendszerint erős érzelmi megnyilvánulások kísérnek. A szülő sajnos gyakran partner, sőt egyre több az olyan eset, amikor a szülő maga is agresszorrá válik, jeleneteket provokál az iskolában, kollégiumban. Gyermekotthonokban ez persze szinte természetes jelenség, tekintve, hogy sok szülő antiszociális, kriminalizálódott vagy pszichiátriai kezelés alatt áll. A szülők által provokált jeleneteknek gyakran tanúi vagy aktív szereplői a gyerekek is. Az iskolai életben a pedagógusok által nem vagy rosszul kezelt konfliktusok diák és tanár vagy osztály és egy vagy több pedagógus, illetve egy-egy diák és az osztály között néha valóságos háborúvá dagadnak a közvetlen szereplők, illetve a szülők, az iskolavezetés, néha már a fenntartó érintésével is.

Az eddig elmondottakra jellemző a következő eset:

Lakótelepi iskola ötödik osztályába jár egy fiú. Enyhe fokban magatartászavaros, a kezdetektől különféle beilleszkedési problémákkal is küszködik. Az első-második és a harmadik-negyedik évfolyamos osztályfőnök tanítónőknek nemigen voltak eszközeik ennek kezelésére, az osztályközösség és a fiú között egyre feszültebb volt a viszony. Sorra megjelent a lehetséges konfliktusok minden eleme és változata, az öngerjesztő folyamat korán beindult: a fiú kezdetben gyengébb, majd egyre erősödő agresszív megnyilvánulásai (szavakban és viselkedésben egyaránt) hasonlókat váltottak ki az osztályból és a pedagógusokból. Bántó, durva, megalázó megjegyzések, órai bekiabálások, verekedés, a szünetben dührohamok. A pedagógusok indulatos minősítései, fenyegetései, teljesen hatástalan beírások. Amikor ötödikben vidékről odakerült egy új osztálytárs, döbbenet figyelte a folyamatot. Rákérdezett a gyerekekre: mikor, miért kezdődött ez el, mit gondolnak, mitől lett ez a fiú ilyen. Meglátogatta-e valaha otthon bárki is? Mit tudnak róla egyáltalán? A válasz csodálkozó csend. Senki sem tudta pontosan, miért mérgesedett el ennyire a helyzet. Annyit elmondtak, hogy a fiú az elején még nem volt ennyire rossz, de „mindig olyan hülye volt”. A saját felelősségét senki sem találta a dologban, mindenki hátrított. Az osztályfőnök meg volt győződve arról, hogy ő mindent megtett, szigorú és következetes volt, a szülőkkel is elbeszélgetett. Az osztály már-már taníthatatlan, az ok a fiú és az általa gerjesztett problémák. Az osztályban tanító kollégák lázadnak, a szülői értekezleteken pedig a többi szülő olyan minősíthetetlen stílusban, kollektív agresszióval támadta a fiú anyját, hogy sírva felállt és hazament több esetben is. Sem segítséget kérni, sem védekezni nem hagyták. Az osztályfőnök végül határozottan azt ajánlotta a szülőknek, hogy vigyék el a gyermeket másik iskolába. Szót fogadtak, s a fiú egy alternatív alapítványi iskolába került. Rövid idő alatt megtalálta a helyét, zavarai múlóban voltak. A régi iskolában mindenki megnyugodott: elcsitulnak a háborgó szülők, megszűntek a fenyegetések az ellen a néhány pedagógus ellen, aki védte a fiút és türelmet kért. Az osztályban időnként még kitört egy-egy „mobbing-vulkán” a már ott sem lévő gyerekekkel

szemben. Néhány hét múlva azonban pontosan ugyanúgy megjelentek azok a konfliktusok az összes szereplő között, amelyek az „állóháború” jelenségei voltak azelőtt is. A szülők, az osztályfőnök, a pedagógusok, a gyerekek egyaránt döbbenet szembesültek a ténnyel: a közöttük lévő problémák háttere sokkal összetettebb, mint gondolták, sokkal mélyebbek és „többszereplősebbek”, mintsem hogy egyetlen gyereket okolhatnának érte. A helyzetben azonban nemigen tudtak javítani, az állóháború azóta is dúl, több, apróbb-nagyobb, mindennapi hadszíntéren.

AZ ISKOLAI AGRESSZIÓ SZÉLSŐSÉGES, FIZIKAI MEGNYILVÁNULÁSAI

A konfliktusok olykor a fizikai terror fokát is elérik. A régmúlt időkből is sok példát ismerünk *tanárverésekre, bosszúkra*, nemcsak a szépirodalomból, például Kosztolányi Aranysárcányából, hanem személyes visszaemlékezésekből is. Az 1930/1931-es tanévben például egy felvidéki egyházi gimnázium végzős diákja forgópisztollyal kergette meg a fizikatanárt, mivel az éveken keresztül folyamatosan megalázta, majd az utolsó, döntő órán megbuktatta.

A hetvenes évek végén egyik kisvárosunk gimnáziumának végzős osztálya az egész testületet meghívta a ballagási bankettre, kivéve a földrajztanárt. Egyik este azonban meglesték, amint hazafelé karikázott, lerángatták a kerékpárról és alaposan elverték. Arcukat a filmekben látott módszerrel harisnyába húzva takarták el.

A többi példa friss: az egyik élelmiszer-ipari iskolában vasvázás székét vágott egy diák a tanárhoz, egy másikat egy hentestanuló csontozókéssel támadott meg. Az egyik vidéki szakközépiskolában a matematikatanárt lábánál fogva lógatták ki felbőszült diákjai az ablakon. Egy kollégiumban az éjszakai ügyeletben a diákok egy kirobbant és igen elfajult veszekedés során székhez kötözték a nevelőt.

A *diák-diák agresszió* súlyos formái szintén ősiek. A legváltozatosabb kíznási formák, beavatási szertartások egész sorát ismerjük, miként az „igazságosztás” és a bosszúállás formáit is.

Utóbbira érdekes példa a következő:

Jó hírű vidéki gimnázium sikeres, csupa tehetséges, jó képességű fiatalokból álló végzős osztálya az érettségi után kéthetes külföldi körúttal búcsúzik a középiskolás esztendőktől. Az osztály nemcsak kiváló tanulmányi eredményeiről, hanem példás magatartásáról is híres volt, a tanárok szerettek ott tanítani. Ha van kulisszacsalád, ez kulisszaosztály volt: számtalan probléma húzódtott meg robbanásra készen a háttérben, a kapcsolatokat soha felszínre nem hozott sérelmek terhelték. Az osztály, különösen a fiúk, évek óta hordozták egyre erősödő gyűlöletüket az egyik roppant gögös, hűvös, hideg, közönyös, ugyanakkor magát a többieknél okosabbnak, tehetségesebbnek vélő osztálytársukkal szemben. Egy németországi kempingben egyik este elcsalták a tópart egy félreeső helyére és egyenként, felsorolva a többéves személyes sérelmeket, alaposan elverték. A csoport körbeszorította, menekülésre esélye sem volt. Megszabadulva a kényszerű, ám számukra hasznos „jófiú”-szerepből, kilépve az otthoni környezetből, megtorolták minden sérelmüket.

Mára már sajnos a legabszurdabb formák ismertek: fegyveres támadások, ámokfutó, lövöldöző kamasz gyilkosok, külföldi és hazai példák gyerekek által elkövetett gyerekgyilkosságokra. Zsarolások, verés, testvéreken való bosszúállás, szekrénybe, ágyneműtartóba zárás.

Mindig van előzmény, csak nem mindig vesszük észre vagy nem akarjuk észrevenni a kipécézéseket, a mobbingot, az egyre gyakoribb konfliktusokat.

Az iskolai agresszió kezelése

Természetesen itt is az a leghatékonyabb módszer, ha nem jutunk el az agresszió súlyosabb megjelenéséig, vagyis a megelőzés, a prevenció.

Első lépés a **kiszűrés**. Okos és felelős pedagógus, különösen, ha osztályfőnök, csoportnevelő, ha egy gyermekközösséget kap vagy a már ismert közösségbe új gyerek kerül, az első pillanattól megfigyeli annak verbális közléseit, metakommunikatív megnyilvánulásait. Figyeli viselkedésének egész rendszerét, megpróbálja feltérképezni a személyiségeket abból a szempontból is, hogy hordoznak-e olyan jegyeket, amelyek kiválthatják az agressziót minden irányba és irányból. Konkrétan: a gyermek vagy a csoport viktimalizálódhat vagy agresszorá válhat-e.

A skála, az intenzitás, a megnyilvánulási formák mélységüket és differenciáltságukat tekintve változatosak lehetnek, ideértve az autoagressziót is.

Fontos elem a korai feltárás és feloldás, a **reverzibilitás érvényesítése**.

A korábban megismert, feltárt jelenségek alapján jó diagnózis készíthető, és a folyamat sok esetben időben visszafordítható beszélgetéssel, törődéssel, családlátogatással, referenciaszemélyek segítő bevonásával.

Figyeljük meg a következő esetet!

- Vidéki nagyváros szakmunkásképzőjének tizenhat éves építőipari tanulójaival állandó gond van, agresszív, tanáraival durva, diáktársaival is provokatív, „taníthatatlan”. Egy napon a tanár maga magából kikelve robban be a matematikatanár, az osztálynaplót messziről hajítja az asztalra. Tanév elején vagyunk, a fiú osztályát csak néhány hete vette át egy fiatal, az iskolában első tanévét kezdő kolléganő. Természetesen ismét Ákossal van baj, nem hozott felszerelést, nyilván nem készített házi feladatot sem, nem volt hajlandó odaadni az ellenőrzőjét, és minősíthetetlen hangon ordított a tanárral. Becsöngetnek, a következő órát az osztályfőnök tartja. Úgyesen lecsillapítja az osztályt, majd óra után barátságosan hívja Ákost egy kis beszélgetésre. Elbújnak az iskola egy sarkába, s az osztályfőnök szelíd, bátorító kérdéseire lassan megnyílik a fiú. Elmondja, hogy a város szélén laknak egy lakótelepi lakásban az édesanyjával és két kisebb testvérével. A szülők elváltak, de az igen agresszív apa gyakran zaklatja őket, sokszor éjszaka és szinte mindig ittasan. Előző éjszaka is ez történt. Az apa durván verte az ajtót, Ákos beparancsolta a családját a szobába, ajtót nyitott, hogy valahogy elzavarja az apját, de az kirántotta a lakásból, beugrott és bezárta az ajtót. Ákos egy darabig dörömbölt, de senki sem engedte be. Kétségbeesésében elrohant egy barátjához, de oda sem tudott bemenni, a kapu zárva volt, hiába nyomkodta a kaputelefont. Kiment a vasútállomásra, de elzavarta egy rendőr. Végül egy szál pólóban egy teherautó platóján töltötte a már csípős októberi éjszakát, onnan ment iskolába reggel, természetesen felszerelés nélkül. Hasonló esetek számtalanszor előfordultak az életében, de arra, hogy hogyan él, az iskolában még nem volt kíváncsi senki. Ákos magatartásának jeleit komolyan véve, korai okfeltárással bizonyára számos konfliktus megelőzhető lett volna, és a segítségnyújtás különböző formáit sokkal korábban alkalmazhatták volna.

Jó módszer a **mediálás**, ám a mediátori szerep sokszor nehéz. Különösen, ha egy tanárkolléga és az osztály között kell betölteni azt. Az etikai szabályok megtartása, a tárgyilagosság itt különösen fontos.

Néha szükség van az **akut kezelésre**, ám ez is lehet nehéz feladat, mert jogi problémákat vethet fel. Ismerünk esetet, amikor dühöngő, már-már ön- és közveszélyes, késsel hadonászó fiatal a nevelő és néhány társa erővel lefogta és ártalmatlanná tette, ám gyermekbántalmazás címén feljelentés lett a dologból. (Talán emlékszünk, a tragikus móri bankrablás kapcsán az egyik riportalany őszintén elmondta, hogy az őrző-védőket a képzés során óva intik attól, hogy valóban megkíséreljék megvédeni azt, amit őriznek, mert komoly meghurcoltatás és joghátrány érheti őket.)

Van, amikor nincs mód az akut kezelésre, vagy nincs alkalmas személy, jöhet azonban az **azonnali utókezelés**. Ez nem „idősíkba bújtatott képzavar”. Olyan esetben alkalmazandó, amikor

lezajlott, de nem oldódott meg egy konfliktus, várható, hogy folytatása lesz, ha nem sikerül kezelni. Természetesen szükséges, hogy az eset minél előbb a megoldásra alkalmas személy tudomására jusson.

- Fővárosi lakótelepi iskolában vagyunk, hetedik osztályban. Vidékről került ide egy gyenge képességű, diszkalkuliás, ám igen szelíd fiú. Vézna, gyenge fizikumú, amolyan kedves balektípus. A pesti vagány fiúk hamar „rászálltak”, kezdetben csak csúfolták, ugratták, később végigrugdosták a táskáját a folyosón, összetaposták a holmijait. Néhány hónap elteltével a fiú egyre szótlanabb lett otthon, a végén már alig kommunikált, bezárkózott. Egy alkalommal a vacsoraasztalnál ülve az édesanyja rákérdezett az okokra, és kirobbantak a régóta titkolt dolgok: a fiút az utóbbi időben rendszeresen verték, különösen egyikük, Tamás. Mindig a fejét, hogy ne látszódjék, de előző nap az ágyékát rugdosta össze, most nagyon fáj neki. A felháborodását és indulatait legyőzve, az anya megvigasztalta a gyereket, és elhatározta, hogy ő maga rendezi a dolgokat, enged a gyerek könyörgésének, nem vonja be az osztályfőnököt, csak utólag, ha sikerült elrendezni a problémát a gyerekek között. Nem ad teret a bosszúnak. Másnap bement az iskolába. A folyosón ügyeletes gyerekek szolt, hogy Tamást keresi. Ő a Zoli anyukája, és csak beszélgetni szeretne. A lépcső aljában várt, néhányan izgatottan körülállták, de ügyesen elterelte a kíváncsiskodókat. Kisvártatva a lépcsőkoriáton lecsúszva megjelent Tamás.

- Na, mi van, akar valamit?

- Aha. Szóval te vagy itt a nagymenő. Tudod, otthon meg én. Na gyere, beszéljessünk. A mama felvette a „vadnyugati stílust”, szelíden beterelte Tamást egy pálmával védett falszakaszhoz, szelíden beszorította és mélyen a szemébe nézett.

- Meséld, mi a baj kettőtök között!

- Semmi – hangzott a válasz némi cinikus felhanggal. – Tulajdonképpen a barátomat csúfolta egyszer a Zoli, őt védtem meg.

A beszélgetés folytatódott még néhány percig. Mindent sikerült tisztázni, röviden alkut is kötöttek. A mama határozott volt, éreztette, hogy szereti a gyereket, de ő diktál.

- Figyelj ide, Tamás. Nekem három gyerekem jár ebbe az iskolába, és jól érzik itt magukat. Nem tűröm, hogy ezt bárki tönkre tegye. Te sem. Kiderült, hogy nincs bajotok egymással. Ha pedig úgy érzed, hogy szükség van bármilyen segítségre, szívesen beszélgetsz velem, szólj. Eljövök, leülünk valahol, eszünk egy sütit és eltársalgunk.

A mama elindult, már majdnem a folyosó végén járt, amikor Tamás utánakiabált:

- Hé, tényleg eljön?

- Tényleg.

Tamás és Zoli között nem volt többet vita, Tamás abbahagyta a verést, rugdosást. Nem barátkoztak össze, de béke volt. A mama azonban hiába várta az üzenetet. Tamást magatartási problémái miatt hamarosan „áttanácsolták” egy másik iskolába. Megkezdődött a kerületi cirkuláció, előre jósolható „eredményekkel”.

Az adott, elhúzódó konfliktust azonban sikerült megoldani, elejét véve a további agresszióknak.

Az esetek túlnyomó többségében hosszú távú utókezelésre van szükség. Természetesen nem egy-egy konkrét „robbanástól” számítva ezt, hiszen az első apró jel észlelésétől a pszichoterror folyamatos kezelést igényel.

Az agressziókezelés fontos személyiségjegyeket és nagyfokú módszertani kultúrát igényel a pedagógustól.

Alapvető fontosságú tényező a *pedagógus emberképe*. Ez határoz meg voltaképpen minden teendőt, hiszen itt ragadható meg, kinek, minek látja a tanítványát, különösen a problémásat, a magatartászavarost, a védelemre szorulókat, az agresszort és áldozatát egyaránt.

- Ebből eredeztethetők az *attitűdök*, nőnek ki a sztereotípiák, az előítéletek.
- Fontos a *szándék*: a pedagógus felvállalja, itt tartja, kezeli vagy igyekszik negligálni, kivonul, esetleg igyekszik valahogy megszabadulni.
- Elengedhetetlen a *higgadság megőrzésének képessége, az önuralom, a saját erejébe vetett hit*. Persze ehhez tekintély is kell, melyet nem könnyű megszerezni.
- Alapvető fontosságú az *empátia* és az *okfeltárássra való elszántság*. Ez roppant sok odafigyelést, törődést és időt igényel.
- Nagyon fontos volna a higgadság mellett a *humor*.

Figyeljük meg a következő esetet!

– Építőipari szakmunkásképző nagy létszámú osztálya. Fiatal magyartanár érkezik a tanév első nyelvtanórájára. Óriási zaj fogadja, amint belép, az osztály egy része röhög, sokan ülve maradnak, néhányan feltápáskodnak, hatalmas az üvöltés, az egyik srác hirtelen kézállásba lendül az első pad mellett. Várakoznak, mit tesz a tanár. Néhány másodperc után odalép a kézen állóhoz, lehajol, bemutatkozik, s megkérdi a srácot:

- Te ki vagy?
- A srác kinyögi a nevét, az osztályban változatlan a zaj, de a tanár két kézzel integet, ő is nevet, és a lassan csituló zajba bekiabálja, hogy aki megmondja, melyik regény melyik szereplője csinálta ugyanezt, az kap rögtön két ötotst irodalomból. De amíg valaki meg nem mondja, Andris így marad, kézen állva.
- A feszültség vidám töltéssel fokozódik tovább, Andris feje lilul, de a többiek nem engedik „leszállni”, a lábát is fogják, míg végre a hátsó padban egy szemüveges nagy fülű végre kinyögi: a Kincskeresőben a Cintula!
- Andris leomlik, a tanár sztar. Attól a pillanattól kezdve befogadták, később problémáikkal is hozzá fordultak.
- Képzeljük el, hogyan alakul a kapcsolatuk, ha elkezdki fitogtatni még meg sem szerzett tekintélyét, élni akar vélt hatalmával, netán haragos és agresszív lesz.

Hasznos képesség az elterelés művészete is.

Szintén fiatal, pályakezdő pedagógusnő igyekezett első munkahelye, egy fővárosi kollégium felé. Az épülettől nem messze egy parkon kellett keresztülmennie. A padokon keménykötésű srácok üldögéltek, söröztek, röhögtek és körbefogták a tanárnőt, különféle „típusos” megszólításokkal. Ő sem vesztette el higgadságát, a „hova sietsz” kérdésre az „és ti, hová valók vagytok” kérdéssel felelt és nyugodtan megállt. Némi röhögcselés után kiderült, hogy a srácok szabolcsiak, nyírségiek. Beszélgetés alakult ki köztük; miért jöttek a fővárosba, nem jobb-e otthon. Észre sem vették, hogy elindultak egyfelé.
Csak a kollégium kapujában derült ki, ki lesz az egyik aznapi éjszakás.
Történhetett volna másképp is. A haragos elhárítás a parkban bizonyára dacos megvetést váltott volna ki a fiúkból, s ha bent kiderül, hogy immár nevelőjük lesz az „emberkedő” kis fruska, máris meg lehet jósolni a folytatást.
Megannyi szituáció az esetekben, amelyek az agresszió prevencióját példázzák.

Bölcsesség is szükségeltetik.

Szintén szakmunkásképzős a példa. Problémás, nagyon „taníthatatlan” osztályba kerül az új magyartanár. Megkísérli, de ő sem tud fegyelmet tartani, tanítani. Egy-két hétig kísérletezik, aztán alkut ajánl az osztálynak. Bevezetője megfogja a fiúkat. Tudomásukra hozza, hogy tudja, sok problémájuk van, biztosan ezek miatt nem lehet itt tanítani. Közéjük telepszik egy üres padba. Azt mondja, mától kezdve minden magyarórából húsz percet rólatok beszélgetünk, huszonötöt tanulunk. Ami itt elhangzik, innen ki nem megy.
A dolog bejön, a fiúk tartják a szavukat. Soha nem lépik túl az időkeretet, s érdekes módon, a huszonöt perc is elég, tanév végére végeznek az anyaggal. A veszekedésre, fegyelmezésre elfecsérelt, a pedagógiai hatékonyság szempontjából elvetélt időt sikerült személyiség- és szemléletformálásra, emberi kapcsolatok mélyítésére és még nagyon sok másra fordítani.
Természetesen ehhez is szükséges a megfelelő pedagógus, aki mindvégig kézben tudja tartani a dolgokat, irányítani tud, és nagyon komolyan veszi feladatát.

Az eddigi példákból is kiderül, hogy talán a pedagógus részéről a **stabilitás** a legfontosabb követelmény. A gyerekek számára biztos támasz kell, egyfajta szakmai, emberi *alázat* is. Annak az elismerése, hogy én sem tudhatok mindent, nekem sem lehet feltétlenül mindenkihez „utam”. Gyakran van szükség segítőkre, akár egy egész teamre is, tantestületen belül vagy kívül. Együttműködő szülők, egy jó edző, külső segítő munkatárs, akár a gyermekjóléti szolgálatnál, ha erre is szükség van, valamilyen külső, pozitív nevelő hatású közösség vezetője vagy ottani kortárs segítők, pszichológus vagy pszichiáter, ha indokolt, számtalan lehetőség kínálkozik. Mindenképpen meg kell találni s igénybe kell venni a megfelelőt.

Feltétlenül kerülendő: az előítélet, a stigmatizáció, a hatalomfitogtatás, az önteltség, a sértődés, a saját agresszió, az elhanyagolás, a negligálás.

Minden „ősi,, jól bevált módszert *ki kell próbálni*, amellyel köztudottan meg lehet előzni vagy kezelni lehet a fenyegető vagy létező gyermeki agressziót. Elsősorban a pozitív énkép kialakítására, erősítésére, a sikerélmény megélésére alkalmas tevékenységek megtalálására kell gondolnunk. Különösen figyelni kell az olyan képességek feltárására, amelyek nem kötődnek szorosan az oktatáshoz, osztályzatokkal sem tudjuk mérni, értékelni.

- Anna gyalázatosan rossz tanuló volt. Mindemellett nagyszájú, klasszikus pimasz kamaszlány, rengeteg konfliktust gerjesztve ezzel az őt tanító összes pedagógussal, beleértve a kollégiumi nevelőtanárokat is. Egyre többet bosszantotta őket, a jelenetek egyre durvábbak lettek. Az egyik kollégiumi nevelőtanár azonban úgy gondolta, Anna nagy hangja, a diákok körében betöltött vezérszerepe talán jó dolgokra is felhasználható. Egyik este behívta a nevelőibe és a segítségét kérte. A kollégiumba nemrég új lány került, igen félénk, hajlamos a depresszióra, a csoportban margón van, gyengén tanul, az iskolában is egyre rosszabb a státusa. A nevelő a beszélgetés során mindvégig partnerként, szinte „kollégaként” kezelte Annát, s kérte, hogy egészséges bátorságával, talpraesettségével álljon Jutka mellé, tanítsa őt, mutassa meg, hogyan kell megállni a saját lábán, hogyan kell harcolni dolgokért, önmagáért, érdekeiért. „Te erre képes vagy, mondta, csak kérek, ne abban a stílusban neveld, ahogy te bánsz a felnőttekkel, mert akkor csak újabb problémákat okozol neki.” Anna tökéletesen értette a feladatot, pontosan tudta, milyen az a „stílus”, amilyent a felnőttek igényelnek. Roppant büszke volt arra, hogy valaki rá van bízva, akiért felelős. Kettejük kapcsolata nagyon jól alakult. Jutka eddig is csodálta Annát, most ő is rábízta magát. Anna néha kiborult, de a nevelő folyamatosan ott volt a háttérben, néha besegített. Anna pedig lassan maga is megtanulta, amit tanított. Egyre kevesebb lett a közte és a tanárok közötti veszekedés. Tanulmányi eredménye nem lett sokkal jobb, de kapcsolatai lassan normalizálódtak, mindenki megelégedésére. Csak a kollégákat volt nehéz meggyőzni kezdetben, hogy adjanak esélyt Annának, merjék rábízni Jutkát, és higgyenek abban, hogy jó hatással lesz rá.

Camus írja egy helyütt, hogy nem szeretjük az agressziót, mert boldogtalanná tesz. A másoké is és a sajátunk is, még ha ez utóbbit nem is akarjuk tudomásul venni, s legtöbbször jogosnak véljük. Az ellene való harc sokszor tűnik reménytelennek, mégis harcolnunk kell. Valahogy átvinni „fogunk közt tartva” az emberi méltóságot a „túlsó partra”.

(Új Pedagógiai Szemle, 2003. január)

Sárik Eszter

AZ ISKOLA BETEGEI, AVAGY AZ ISKOLA BETEG?

A gyermek- és fiatalkori bűnözés napjainkban igen népszerű téma; foglalkozik vele az írott sajtó, a rádió, a televízió. A szerző szerint a híradások gyakran úgy állítják be a fiatalkorú bűnelkövetőket s oly módon általánosítanak, mintha korunk fiatalsága passzióból űzné az erőszakot. Ugyanakkor a bajban lévő ifjúságról, a bűnözés valódi okairól már nem beszélnek ilyen hangosan. Ezért tartja fontosnak a fiatalkori kriminális deviancia hátterében rejlő társadalmi okok vizsgálatát, a szociológiai háttér elemzését, kiemelt figyelmet szentelve az iskola szerepének.

A kulcsszó: szocializáció

A gyermek- és fiatalkorú két szerepben találkozhat a büntetőeljárással: elkövetőként és sértettként. 1999-ben 4133 gyermekkorú követett el bűncselekményt, és 3339 14 év alatti vált áldozattá. A fiatalkorúak körében – a 14 és 18 év közötti korosztályban – ugyanezek az adatok országosan 11 540 elkövetőről és 5863 fiatalkorú sértetté válásáról informálnak. (Veszprém megye mind a gyermekkorúak 114, mind a fiatalkorúak 444 bűnelkövetése tekintetében az országos szint első harmadába sorolható.)

A sértetti és elkövetői oldalt szándékoltan kezelem együtt. Orell Ferenc János szerint ugyanis „esetenként csak a *véletlenül* múlik, hogy a gyermek bűncselekmény *sértettje* vagy *elkövetője* lesz”.

A véletlen ott kaphat szerepet, ahol a gyermek szocializációjában valamiféle hiba van. Témánk szempontjából a kulcsszó a szocializáció. „A szocializáció, a társadalomba való beilleszkedés folyamata, melynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat..

A gyermekkori szocializáció fő tényezője a **család**, amely elindítja a személyiség megalapozásának és differenciálódásának folyamatát, ezért tekintjük a szocializáció elsődleges színterének. Ideális esetben ez a szocializációs tér strukturálisan és funkcionálisan ép: a szülők együtt élnek, és érzelmi, szellemi, erkölcsi és anyagi téren egyaránt képesek biztosítani a

gyermek számára szükséges háttérrel, s alkalmasak a társadalmilag elvárt erkölcsi normák, értékek közvetítésére is.

A gyermek családi fészke azonban nem mindig jelent biztonságos bűvőhelyet a társadalomból rá leselkedő veszélyekkel és kihívásokkal szemben. A gyermek problémái eljuthatnak addig a szintig, amikor már *veszélyeztetettségéről* beszélhetünk. *Mi a veszélyeztetettség?* Meghatározása a szakirodalomban is sokszínű.

Filó Erika szerint: „Veszélyeztetett az a gyermek, akinek gondozását, nevelését, tartását, testi, értelmi és erkölcsi fejlődését bármilyen ok károsan befolyásolja vagy akadályozza.„ Andorka Rudolf értelmezésében: „Veszélyeztetettnek tekintjük azokat a fiatalokat, akiknek nevelése, oktatása, testi, értelmi és erkölcsi fejlődése nincs megfelelően biztosítva. ” A hatályos gyermekvédelmi törvény így fogalmaz: „...a veszélyeztetettség: olyan – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult – állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza.” (1997. évi XXXI. tv. § n. pontja)

Találkozunk olyan felfogással is, amely ma Magyarországon a veszélyhelyzetek szempontjából alapvetően két csoportot határol el:

1. a *diszfunkcionális családban* nevelkedő gyermekeket, akiket a családtagok részéről megnyilvánuló fizikai és szexuális erőszak fenyeget, vagy akiknek a nevelését, gondozását elhanyagolják;
2. az *intézetben* nevelkedő gyermekeket.

Számunkra a Családsegítő Központ szakemberének veszélyeztetettség-meghatározása a használható a legjobban, hiszen ebben a **család** központi helyet kap.

„Az a gyermek vagy fiatal, aki családjában vagy környezetében ismétlődő vagy tartós fizikai és/vagy lelki bántalmazásnak és/vagy szexuális zaklatásnak, erőszaknak és/vagy elhanyagolásnak van kitéve, valamint fejlődésében családja és/vagy közvetlen környezete károsan befolyásolja, és ezt nem ellensúlyozza semmi. A meghatározásban a közvetlen környezet alatt értsd: az iskolát, a kortárs csoportot és a lakókörnyezetet.”

Ez a veszélyeztetettségdefiníció a család szerepének elsődlegességét hangsúlyozza, a többi szocializációs tényezőnek abban az esetben tulajdonít jelentőséget, ha azok *ellensúlyozni* tudják a család által okozott sérelmeket.

A gyermek szocializációját alapvetően négy tényező alakítja:

- a család,
- az iskola,
- a korosztályi csoport, mely gyakran egyet jelent a serdülő lakókörnyezetében élő gyermekcsoportokkal,

– a média.

De valóban elvárhatjuk-e bármely szocializációs tényezőtől, hogy a családi defektusokat korigálja?

Ki az, aki a **média** kiegyenlítő, segítő szerepét fessegeti? A médiától nem várhatja senki, hogy a családi veszélyhelyzetet megoldja, vagy a bajok orvoslására receptet adjon. Megelégszünk azzal, ha nem rombol.

A média hatását elemezve a tudományos közvélemény négy, egymással homlokegyenest ellenkező elméletet alakított ki: a katarzis-, a stimulációs, a habitualizációs és az inhibíciós elméletet. Ezek a tudományos tételek a média és az erőszak összefüggéseit vizsgálják. Az elméletek tartalmilag „erősen rácáfolnak” egymásra, abban viszont alkalmasint megegyeznek, hogy a média bármiféle negatív hatása csak akkor érvényesül, ha a gyermek kiegyensúlyozott szocializációja valamilyen oknál fogva csorbát szenvedett.

Ugyanez a helyzet a **korosztályi csoporttal**. Örülünk, ha a gyermeket deviáns csoportok – melyek régen hippy, rocker, punk csoportosulást jelentettek, ma pedig többnyire skinhead, sátánista és szektás közösségek formáját öltik – nem szippantják be. A serdülő generációban a korosztályi csoport befolyása jóval nagyobb hatással van a fejlődésben lévő személyiségre, mint bármely más szocializációs tényező. A jelentősége azért különösen fontos, mert a gyermek ebben a közegében tanulja meg új szerepeit (például a nemi szerepeket), és itt kap lehetőséget arra, hogy – a felnőttek világának kontrollja nélkül – magát kipróbálja, helyét önállóan kialakítsa vagy megtalálja egy csoporton belül. A gyermek személyiségfejlődésének ebben a kritikus szakaszában megjelenő deviáns korosztályi csoport nagyobb szerepet kaphat, mint az iskolában őt körülvevő társai. Az iskolai kortársak két okból nem gyakorolnak különös hatást a gyermekekre: egyrészt, mert az iskolaválasztással – az esetek nagy részében – a szülő a gyermek számára olyan közeget választ vagy igyekszik kiválasztani, amely az otthon megszokott értékeket hordozza; másrészt, mert az iskola a felnőttek alkotta szabályok keretei közt hagyja csak érvényesülni a csoportbefolyásokat.

A csoportbefolyás, mely legtöbbször a fiatalok lakókörnyezetében jelentkezik, ott juthat – az iskolával szemben – primátushoz, ahol a szülői háttér funkcionálisan vagy strukturálisan tökéletlen.

A korosztályi csoport és a közvetlen lakókörnyezet befolyása tehát ritkán nyújt támaszt a családjában szenvedő kiskorúnak. Vannak ugyan örömteli esetek, amikor a kortárs csoport segít: például egy osztályközösség vagy annak néhány tagja felkarolja az otthon bántalmazott gyermeket. Ebben az esetben azonban háttérként jelen van az iskola, a pedagógusok sugalmazó befolyása.

Az **iskola** az egyetlen szocializációs tényező, amelytől elvárhatjuk a család okozta sérelmek korrigálását. Ez azért indokolt, mert az iskola államilag finanszírozott, intézményesített tudásközvetítő és szocializációs intézmény.

AZ ISKOLA: KÉPES LEHETNE RÁ

Hogyan és mikor jutott az iskola ilyen kiemelt pozícióba? Mi határozza meg az iskola szerepét?

Az iskola feladata a 19. században

„...elsősorban a világi tudás és a műveltség, az érettséghez, felnőtté váláshoz szükséges készségek kialakítása, ismeretek megtanítása, a jártasságok gyakoroltatása lett.”

Az iskolarendszer fejlődésével egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítottak az életkori sajátosságoknak megfelelő testi, szellemi fejlődésnek, miközben a lelki és spirituális fejlődés háttérbe szorult. Ez a testi, erkölcsi és szellemi nevelés a múlt században és még a századelőn is azt a nem titkolt *célt* szolgálta, hogy az iskolarendszer a *közjó* számára erős katonákat, bölcs és etikus közéleti szereplőket, zseniális gondolkodókat és művészeket adjon. A cél mára – részben utilitarista nézetekre alapozva – megváltozott. A társadalomtudományokkal foglalkozók napjainkra „kikalkulálták”, hogy a közjó elvárásainak a terhe alatt megnyomorodott felnőtt többe kerül a társadalomnak, mintha az *iskola kiegyensúlyozott, egészséges lelkű egyéneket* nevel. A *nevelés célja* az lett, hogy a diákok képesek legyenek megtalálni az egyéniségüknek megfelelő életmódot, élethivatást, és személyiségüket kiteljesítsék. A mai élet efféle „pszichologizálásának” az lett az eredménye, hogy kialakult a James Nolan szociológus által „terapeuta államnak” nevezett jelenség: a kormány igyekszik kielégíteni a polgárok belső, lelki szükségleteit, és sikere azon múlik, mennyire képes elérni, hogy az emberek jobban érezzék magukat a bőrükben. A kaliforniai „önbecsülési mozgalom” – amikor az iskoláknak kötelességük volt erősíteni a gyermekek önbecsülését, ennek érdekében megóvták őket attól a félelemtől, hogy esetleg nem képesek megfelelni holmi fölösleges viselkedési normáknak – csupán halk visszhangja a három nemzedékkel korábban kezdődött szellemi áramlatoknak.

Az iskolának a cél, illetve a gondolkodás megváltozásával számos *új feladata* lett. A tanítás, erkölcsi nevelés, testnevelés hagyományos triásza megmaradt, sőt az iskola még ma is elsősorban *tudásközvetítő*. Ezen felül azonban az *emberi lélek* szubjektív vizsgálatának nehézségeivel is szembekerült a pedagógus. Ma már a jó pedagógus egy személyben: *gyógypedagógus, kommunikátor, csoportdinamikai szakértő, pszichológus*.

A társadalomban bekövetkezett változások felszínre hoztak számos problémát, amelyekkel a korábbiakban egy pedagógus csak kivételes esetben találkozott. A pedagógia fejlődése elkerülhetetlenné tette azt, hogy a tanárok szembesüljenek azzal, hogy a diákok gondjai nem egyformák, így ezek egyénre szabott segítséget igényelnek. A *hátrányokkal küzdő* gyermekeket az alábbi kategóriákba sorolta a tudomány:

- anyagilag jelentős lemaradást mutatók;
- veszélyeztetettek;
- fogyatékosok;
- tartósan betegek;
- szociálisan inadaptált gyermekek;
- deviánsok (szabálysértők, törvénysértők, bűnelkövetők);
- figyelemzavaros, motoros nyugtalansággal küzdő, tanulási zavaros (FI-MO-TA tünetcsoport) gyerekek.

Ezek észlelése és személyre szóló *korrigálása* is beépült azok közé a feladatok közé, amelyek a tanároktól újabb és újabb szaktudást igényelnek.

Az elmúlt negyven évben a pedagógia fő funkciója a szocialista embertípus megformálása volt. Feladatköre nem módosult a 19. századi polgári értékrendben megszokott közösségi emberideál megalkotásához képest, mindössze az ideológiai körítés változott. A poroszos drillen nem kellett túllépni, a módszerek tehát kissé megcsontosodhattak.

A múlt rezsimben működött egyfajta *kontraszelekció*. A központi hatalomnak ugyanis nem állt érdekében, hogy a szocialista embertípus nevelésével megbízott réteg szellemileg a hatalom fölé emelkedjen, vagy bármilyen módon kritizálja azt. Az ideológiai szempont ily módon elsődleges szerepet játszott a pályán történő elindulásakor. Így korántsem biztos, hogy a gyermekekhez legjobban értő és a szakterületén a legjobb eredményeket felmutató emberek választották élethivatásul a pedagóguspályát. (Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a párt-, illetve ideológiai vonalon érvényesülő tanárok mellett a csendben, lelkiismeretesen dolgozó tanárok csapata kiemelkedő eredményeket produkált a szocialista évtizedekben is.) Sajnos ez a kontraszelekció manapság is jellemző, sőt mintha erősödne is. A tanári pálya napjainkban olyannyira nem jelent vonzerőt a fiataloknak, hogy választása nagyon sokszor maradékelven működik. Már az egyetemi és főiskolai felvételi pontszámoknál megfigyelhető, hogy igen alacsony teljesítmény is elégséges ahhoz, hogy valaki pedagógusnak tanulhasson. Az azonban, hogy valaki tanárképző főiskolán vagy bölcsész-, illetve természettudományi karon végez, még korántsem jelenti azt, hogy pedagóguspályán fog elhelyezkedni. A nagyon elhivatottakon kívül gyakran azok maradnak a katedrán, akiknek nincsen lehetőségük változtatni. Nem kizárt, hogy a leginkább immobilis

réteg marad a gyerekek mellett, amiből egyenesen következik, hogy a gyerekek nehezen fogják azt a tanáregyéniséget példaképüknek tekinteni vagy megbecsülni, akiről sugárzik, hogy pályaválasztását és pályán maradását a kényszer szülte. Az elmúlt tíz évben, úgy tűnik, nem sok minden történt annak érdekében, hogy a pedagógusokat frusztráló anyagi, társadalmi és erkölcsi alulbecsültség megváltozzon. Talán korunk hatalmi elitjének sem érdeke, hogy olyan tanárok neveljék a felnövő generációkat, akik józan, szelektív gondolkodásra képesek?! Akik képesek megmutatni egy probléma színét és fonákját is, legyen szó akár a politikai hatalomról?!

A PEDAGÓGUS: SZEREPMEGHATÁROZÁSI KRÍZISBEN

Az iskola azonban nemcsak feladatkörét és „személyi bázisát” tekintve deficites. Az iskola és a benne foglalkoztatott pedagógusok szerepmeghatározási krízissel küzdenek. A szervezetpszichológia szerint egy társadalmi szerveződés működése akkor lehet eredményes, ha a felszínen megjelenő és a felszín alatt rejlő értékek egymással összhangban vannak, s az intézmény – önnön erényeinek ismeretében – magabiztos szerepet tud képviselni. Schein szerint a társadalmi konstrukciók működése hasonló az egyénhez, így „a szervezet tudatalattijában” összegyűlő élményanyag, értékek, hiedelmek, érzelmek és attitűdök befolyásolják az adott szerveződés önbizalmát és a kifelé megfogalmazható képet. Egy intézmény önértékelését befolyásolják a felszínen megjelenő szerepek is: a közös történelem, a ceremóniák, a látványos szimbólumrendszer. A fentiek megléte – együttesen – határozottabbá tehetné egy intézmény működését és megjelenését a társadalomban. Az iskola azonban ezzel a szimbólumrendszerrel nem rendelkezik: a ceremóniái kiürültek, a katedra, a feketetábla nem sugároz tiszteletet, s a vesszőköteg már nem lóg az osztályterem falán. A tanári kar is kevés kohéziós erővel rendelkezik, s kevés olyan jelképet tudhat magáénak, amely ezt az összetartást stabilizálná. A nevelő nem rendelkezik az orvosra vagy a jogászra jellemző speciális szakszókinccsel, mellyel el tudná határolni magát a többi értelmiségi foglalkozástól, nincsen fehér köpenye vagy talárja, az osztálynapló regisztrációs szerepe pedig elhalványulófélben van.

Az iskolának *értékhordozó* és *értékközvetítő* szerepet kell ellátnia, amelyet lényegesen megnehezít a társadalom anómiás állapota s a szabadosság túlzott térnyerése is. A társadalomban betöltött szerepet nehezíti az iskola hagyományosan *konzervatív érték*hordozása, mely ellentétes a társadalmi környezet hordozta értékek nagy részével. A modern jóléti társadalmakban nagyon népszerűvé váltak az alábbi gondolatok: a fegyelmezés rossz, mert stresszt okoz; nem szabad az embernek önmagához sem túl szigorúnak lennie, mert a túlzott elvárások pszichológiai terheket jelentenek; a stressz árt az egyén autonómiájának; nincsen jó vagy rossz, csak vélemények vannak stb. Ezeknek az elveknek az eredeti céljuk az volt, hogy a

pszichológia eredményeit a nevelésben is népszerűsítsék és az egyén vélemény szabadságát hangsúlyozzák. Széles körű térnyerésük azonban nem a célzott rétegeket érte el, ami konstruktív alkalmazásuk helyett arra adott alapot, hogy a gyermek (vagy leggyakrabban a szülő) ezen tételekre hivatkozással kikérje magának (vagy a gyermekének), hogy a pedagógus az ő (vagy csemetéje) egyéniségét a legkisebb mértékben is korlátozza, vagy bármilyen – magatartási vagy teljesítménybeli – elvárással a gyermek személyiségének fejlődésébe beavatkozzék. A jóléti társadalmakban népszerűvé vált pedagógiai elképzelések tehát újabb dilemmák elé állították a pedagógust. Ma már ugyanis nemcsak az átadandó értékek megfogalmazásában, kiválasztásában kerülhet az oktató zsákutcába, hanem elbizonytalanodhat a nevelés hogyanját, eszköztrendszerét illetően is.

Az iskola *szervezetszociológiai* helyzete speciális: *szervezetrendszer* ún. hatalomkultúrára épülő. Ebben a szerveződési formában az igazgató posztja az egyetlen definiált vezető szerep. Ez a konstrukció jól képzett és tiszteletet érdemlő vezetőnél működhet, sajnos ez a ritkább eset. A pedagógus pozícióját ez az iskolán belüli formátlan szerep tovább nehezíti. A bizonytalanságot tetézi a tanár teljes védtelensége. A tanár számára – bárhonnán éri is támadás – nincsen megfelelő védelem. A pedagógus legtöbbször az iskolaigazgató segítségére számít. Ő azonban gyakran azért nem képes megvédeni tantestületét, mert az intézet fenntartójával harcol az iskola létéért vagy beosztottjainak „mindennapi kenyéréért”. A konfliktushelyzet általában ebben a situációban éleződik ki: a tanár sérelmezi, hogy igazgatója nem áll ki mellette, s mivel erre nincsen lehetőség, a konfliktus elvarratlan. A feszültség a tanulón csapódik le, ami újabb összeütközéshez vezet: immár a pedagógus és a diák közt. Ez továbbgördül, és kialakul a szülő és a gyermek vitája, amely sokszor a tanár és a szülő „összecsapásával” végződik. A kör ezzel bezárult. A pedagógus pedig vár a védelemre, de kitől...?! A pedagógus kiszolgáltatottsága legtöbbször titokban marad, és a nevelők az iskola belügyeként igyekeznek megoldani a helyzet-meghatározási problémát.

Mikor kerülnek a felszínre a pedagógus komplex feladatának nehézségei és a szerepmeghatározás problémái?

A fentiekben felsorolt konfliktushelyzeteken túl akkor is, amikor a pedagógus a gyermek problémáival szembesül, és érzi az eszköztelenségét. Mivel nem kap kellő tiszteletet sem a társadalom, sem a diákjai részéről, amikor neki kell a gyermek érdekeit képviselnie másokkal szemben, különösen kényessé válik a pozíciója, hiszen ez esetben kénytelen kilépni az iskola „védő falai közül.

A GYERMEKVÉDELMI FELELŐS: STÁTUSA BIZONYTALAN

Hogy a pedagógus képviselni tudja a gyermek érdekeit, és segíteni tudjon rajta, észre kell vennie a gyermek problémáit. Ennek kapcsán két kérdést szükséges tisztázni. Az egyik: *Van-e olyan személy az iskolában, akinek törvény szabta kötelezettsége a gyermek problémáinak észlelése?* A második: *Melyek azok a problémák, amelyekre az iskolának fel kell figyelnie?*

Az első kérdésre az 1997. november 1-je óta hatályos gyermekvédelmi törvény ismeretében látszólag egyszerű a válasz. A *gyermekvédelmi felelős* feladata a gyermek problémáinak érzékelése. De miért nem tűnik kívánatosnak ez a pozíció? Miért nem „tülekednek” a pedagógusok a „gyermekvédelmis” státusért? Azért, mert a státus bizonytalan. Az iskola szervezetrendszerében ugyanolyan körülhatárolatlan, mint az iskola és a pedagógustársadalom szerepe az osztálytársadalmi kontextusban.

Jó példa erre az alábbi történet. Egy alkalommal gyermekvédelmi felelős tanárok számára pszichológusok fejlesztő tréninget szerveztek. A csoportos tanácskozásoknak az „esetmegbeszélés” címet adták, hogy ne riasszák el a résztvevőket. A kurzusra eredetileg tizenhárman jelentkeztek, majd lemorzsolódás után kilenc fő maradt. A beszélgetések kezdetén a megjelentek elutasították a gyermekvédelmis megnevezést, és úgy érveltek, hogy ők elsősorban pedagógusok, és csak másodsorban gyermekvédelmi felelősök. Ebből az derült ki, hogy ez a státus nem egyenértékű a tanáréval az adott kisközösségen belül, mely alábecsültség „a kinn is vagyok, benn is vagyok pozícióból” adódhat.

A gyermekvédelmi felelősök bizonytalan önértékelését és értékválasztását mutatja az a felmérés, melyet a fenti csoportban végeztek. A kurzus elején hét problémátípust kellett rangsorolni súlyosságuk szerint: az antiszociális viselkedést, az agressziót, az apátiát, az iskolai problémákat, a patológiás eseteket, az instabilitást és a regresszivitást. A résztvevők a megbeszéléssorozat elején a fenti sorrendben helyezték el a problémákat, a súlyosabbtól a kevésbé súlyos irányba haladva. A program végén a hét krízissituációt újra rangsoroltatták. Az eredmény nagyban módosult: az iskolai problémák az utolsó helyre kerültek, míg a patológiás szituációk „felküzdötték” magukat az első helyre. A rangsorváltozással a gyermekvédelmis értékválasztása közelebb került a pszichológus által felállított rangsorhoz, és talán a valós világban komoly kihívásokat jelentő problémák sorrendjéhez is.

Az eset a gyermekvédelmi felelős köztes helyzetéről árulkodik. Ideális körülmények között ugyanis ez a poszt sokszínű gondolkodásmódot igényel. A gyermekvédelmi felelős *feladatköre* számos elemet szintetizál a pedagógus, a szociális munkás és a pszichológus munkájából is. A munkakör éppen azért megterhelő, mert ezek közt meg kell találni a kényes egyensúlyt, amit

nehezít az, hogy a pedagógusok gyakran hajlanak arra, hogy a tanteremben történő eseményeknek nagyobb fontosságot tulajdonítsanak, mint az iskola falain kívüli történéseknek és a gyermek egyéb dilemmáinak, problémáinak. Ezen célszerű lenne – a pszichológus gondolkodásmódjának legalább részbeni elsajátításával – változtatni!

Tünetek: a korrekció segítői

Az eddigiekből látható tehát, hogy melyek azok a problémák, amelyeket a pedagógusnak észlelnie és a megoldás érdekében további segítő fórumokra közvetítenie kell. Az alábbiakban azokat a tüneteket vesszük sorra, amelyek gyakorta megelőzik a súlyosan deviáns magatartásformákat, szélsőséges esetben a *bűnelkövetést* vagy az *áldozattá válást*.

A krízishelyzeteket a **veszélyeztetettség** tényezőin keresztül a legcélszerűbb bemutatni, bár területi okok miatt ez inkább csak egy-egy jelenség felvillantását jelenti. Ahhoz, hogy a veszélyeztetettséget teljességében tudjuk vizsgálni, célszerű négy szegmensét meghatározni:

- szociális (anyagi) veszélyeztetettség,
- egészségügyi veszélyeztetettség,
- környezeti veszélyeztetettség,
- magatartási okokra visszavezethető veszélyeztetettség.

Logikailag ezek a tényezők sokszor állnak egymással oksági viszonyban. Ha egy képzeletbeli lépcsőt állítanánk fel, az egészségügyi és az anyagi veszélyhelyzet állna egy szinten, amelyek önmagukban is generálhatják a bűnözést, de sokkal inkább azáltal, hogy súlyosbítják a környezet veszélyforrásait. A magatartási veszélyeztetettség általában már súrolja a kriminalitás határát, így ezt okozatként fogom elemezni.

Az **anyagi veszélyeztetettség** a leggyakoribb (ez országosan száz-, kétszázézes, míg a többi tényező maximum az ötvenezres nagyságrendet éri el), és ezt mutatja egy Heves megyei vizsgálat is, melyet százhárom gyermekvédelmi felelős körében készítettek, és amelyben a válaszadókból hatvanöt személy arról vallott, hogy a leggyakrabban anyagi gondok miatt keresik meg őket. Ennek azonban az is oka, hogy a szülő ennek „felvállalását” tartja a legkevésbé kínosnak, és a segítségnyújtás formája ebben az esetben a legegyszerűbb.

Az anyagi veszélyhelyzet sokszor párosul a gyermek **egészségügyi veszélyeztetettségével** is. Egri gyermekvédelmi felelős beszámolt olyan esetről, amikor a tizenhárom éves kislány azért nem tudott osztálykirándulásra menni, mert Alzheimer-kóros édesanyját kellett ápolnia. Ha megoldást nem is, de segítséget itt is nyújtott az elhivatott gyermekvédő: „családsegítő” és alapítványi összefogással szerzett tolokocsit a szenvedő anyának. A történet szomorú folytatása

már átvezet a **környezeti veszélyeztetettség** kategóriájába: az alkoholista apa ugyanis „elitta„a tolokocsi árát, így a családot az apa ettől a segítségtől is megfosztotta. A környezeti veszélyhelyzetek közül a leggyakoribb az alkoholizmus, a veszélyeztetettség háttérében az esetek 60–70%-ában ez áll.

Az alkoholista környezetben felnövő gyermek helyzete nemritkán súlyosbodik az alkoholista szülő részéről elszenvedett *bántalmazással*, mely nem mindig közvetlenül a személye ellen irányul, hanem sokszor a kiskorú anyja vagy testvére ellen. A fenti esetben is gyakran megütötte az alkoholista apa beteg feleségét gyermekei szeme láttára.

A fizikai vagy szexuális bántalmazás két szempontból is releváns: egyrészt azért, mert kirívó esetben ez a magatartás eljuthat a *büntetőjog határára* is. Másrészt azért lényeges, mert *devianciagerjesztő* hatása van. Az ENSZ nők elleni erőszakról szóló 1993-as dokumentuma plasztikus számadatokkal bizonyítja, hogy a deviáns viselkedés háttérében, a „deviáns„magatartású múltjában gyakran megjelenik az elszenvedett erőszak:

- „az elszökött gyermekek 80%-a bántalmazó otthonból menekül;
- a fiatalokorú elkövetők négyszer olyan gyakran származnak bántalmazó családokból, mint az összes gyermek;
- a bántalmazó férfiak több mint 70%-a maga is tanúja volt anyja megverésének,
- a bántalmazó otthonokban felnövekvő fiúk négyszer olyan gyakran létesítenek erőszakos intim kapcsolatot, *huszonöttször* gyakrabban követnek el nemi erőszakot felnőttként, hatszor gyakrabban lesznek öngyilkosok, mint a többi gyermek; 74%-kal gyakrabban követnek el bűncselekményt mások ellen, *huszonnégyszer* gyakrabban követnek el szexuális támadást felnőttként, *ezerszer* gyakrabban fognak erőszakos cselekményeket végrehajtani partnerük vagy saját gyermekük ellen.”

A fenti számadatok ékesen bizonyítják a veszélyeztetettségi tényezők összefüggéseit; az utóbbi példák pedig átvezetnek a **magatartási veszélyeztetettség** témaköréhez.

Az iskolában az áldozattá válás és a későbbi tragikus történések közötti összefüggés még nem annyira nyilvánvaló, mint ahogyan ezt az ENSZ-dokumentum közzéteszi. A jelzés még áttételesebb, a gyermekek körében előforduló pszichés és szociális problémákat azonban semmi esetre sem lehet bagatellizálni.

A látszólag legkisebb és legkönnyebben kezelhető probléma: a *szorongó* gyermek, akit a pedagógusok nagy része csendes, szófogadó, magatartászavarral nem küzdő gyermekként tart számon. Pedig a pszichiátria mai állása szerint a generalizált szorongásos tüneteket mutatók

közül a későbbiekben nagyon sokan válnak komolyabb pszichés terhek hordozóivá, amiből kialakulhat felnőttkori depresszió vagy más patológiás elváltozás.

A **depresszióról** tudjuk, hogy az öngyilkosságok hátterében 90%-ban megtalálható. S minthogy ez sajnos már gyermekkorban is előfordul, ezért itt is csak az időben történt észlelés segíthet. Az OBH 2760/2000. számú jelentése egy soltvadkert tanyán történt tragédiáról számol be: egy 11 éves kislány apja brutalitása miatt követett el öngyilkosságot. A 2892/2000. számú OBH-jelentés pedig egy 2000 júniusában történt esetről ad számot: Bácsalmáson egy tizenkét éves kislány nyúlt ugyanehhez az „eszközhöz”.

Önként adódik a kérdés, hol volt a gyermekvédelem? Senki nem észlelte és jelezte a problémát? Az ISKOLA sem?

Ahogy az önagressziót gyakran megelőzi a szorongás és a depresszió, úgy a bűnelkövető fiatalok múltjában is vannak olyan közös tünetcsoportok, amelyek hamar felszínre kerülnek. A tünetek megfelelő segítséggel kezelhetőek lennének. A nagyobb tragédiákat a korai beavatkozással megelőzhetnénk.

Nagyon gyakori a **csavargás**, az értelmetlen szabadidő-tevékenység, mely akkor tekinthető a legveszélyesebbnek, ha ún. menekülő csavargás (lásd fent bántalmazások). Ez megfelelő szabadidős programokkal elkerülhető lenne.

A **dohányzást** különálló tünetként nem nevesíteném, azt azonban érdemes megjegyezni, hogy egy Heves megyei felmérés, amely gyermekotthonokban a drogfogyasztásról készült, megállapította, hogy nem volt olyan gyermek a drogfogyasztók, szipuzók közt, aki ne dohányzott volna. Tehát a dohányzás nem önmagában, hanem következményei miatt jelent kritikus problémát.

A már említett **drog-** és az **alkoholfogyasztás** aggasztó méreteket ölt már serdülőkorban. Ahogyan azt Gönczöl Katalin egyik egyetemi előadásán megjegyezte: „Mi, kriminológusok hiába bízunk az ország klasszikus alkoholista tradícióiban, a drog mégis megjelent és egyre népszerűbb hazánkban.”

Szükségesnek tartom még megemlíteni a korai és felelőtlen **szexuális életet**, mely a prostitúció kialakulásának veszélyén túl olyan kilátástalan életutakat eredményezhet, amikor a leányanya állandó menedékhely-keresésre kényszerül, és a meggondolatlan szexuális kapcsolat következtében született gyermekét veszélyeztetettségre predesztinálja.

Végezetül a kérdés ómegája: a **bűnelkövetés**, mely mind gyermek-, mind fiatalkorban ugyanúgy *tünet*, mint a fentiekben felsorolt krízisek. A fiatalkori bűnelkövetés sokszor nem marad az iskola belügye, a tizennegyedik életévét betöltöttre ugyanis büntetőjogi felelősségre vonás vár. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a gyermeket kétszeresen büntetni kellene! E helyütt ismét

hangsúlyozom, hogy **a tünet kezeléseként ne a gyermeket büntessük azzal, hogy eltávolítjuk az iskolából.** Érzékelve a probléma fontosságát, éljünk hatalmunkkal! Az iskola esetében ez azt jelentheti, hogy megkeresik a többi segítő szakmát, és azokkal együttműködve tesznek lépéseket a gyermek érdekében.

(Új Pedagógiai Szemle, 2001. június)

Buda Béla

AZ EMPÁTIA ÉS A KONGRUENCIA

A nemverbális kommunikáció egészének érzékelési és felhasználási képességét nevezzük empátiának vagy beleélő megértésnek. Aki kellően érzékeny a másik nem verbális jelzéseire, az képes annak érzelmi állapotát, hangulatát magában rekonstruálni. Az empátiás képesség sokat segít a metakommunikáció helyes felfogásában és értelmezésében, és elősegíti a verbális kommunikáció jelentéstartalmának árnyalt, egyéni megértését is. Az empátia problémájáról magyar nyelven önálló kötet nyújt eligazítást, ezért erről részletesen nem szólnunk. Csak annyit kell itt hangsúlyozni, hogy az empátia fejlesztése az iskolai oktatás és nevelés keretében nagyon előnyös lenne, ez ugyanis mintegy vezérlője az interperszonális kapcsolati érésnek és a pszichoszexuális fejlődésnek. A különböző típusú, agresszív, illetve antiszociális személyiségfejlődés megelőzésének az empátia fejlesztése a ma ismert egyedüli útja. Tehát ez a mentálhigiéné szempontjából nagyon fontos. Az interperszonális és pszichoszexuális érés a neurózisok megelőzése szempontjából is lényeges folyamat. Az empátia gyermekkori fejlesztésének vannak hatékony módszerei. Ezek csoportos gyakorlatok, amelyek során a nem verbális kommunikációt értelmezik, tanulják tudatosítani, olyan módon, hogy a különböző érzelmi állapotokról szavakban is adnak visszajelzést egymásnak.

A nem verbális kommunikációnak különféle szerepe van a nevelésben a különböző életkorokban. Már az említett empátiafejlesztés, mint nevelési követelmény az iskolában, ugyancsak egy aspektusa a kérdésnek. Sokkal jelentősebb és már a mai iskolában is mindennapi probléma, hogy a nevelőnek okvetlenül nagyobb nem verbális érzékenységgel, empátiás készséggel kellene rendelkeznie más hivatások művelőinél. Tudatosítani kell a nevelői nem verbális kommunikáció hatásait. Ha tehát valamely tanár ismételten hasonló problémákkal találkozik különböző osztályokban, például a gyerekek sajátosan fegyelmezetlenek, elfojtott agresszióval vannak tele iránta, nem veszik eléggé komolyan stb., akkor elsősorban azt kell vizsgálnia, hogy mi az az elem a kommunikációjában, ami ezt kiváltja. Általában az ilyen tanár viselkedési hitelességével van probléma. Megnyilvánulásai nem eléggé érzelmenteltek, őszinték, egyértelműek. A modern pedagógusképzésben már rendszeresítették a nem verbális kommunikáció iránti érzékenyítés csoportgyakorlatait, ennek során részben a többi pedagógus – csoporttagok – adnak visszajelzést; részben audiovizuális technikai eszközöket alkalmaznak, amelyeken át a pedagógusok megfigyelhetik önmagukat.

A hitelesség – szakkifejezéssel szólva: kongruencia – olyan vetülete a pedagógusi viselkedésnek, amelynek segítségével mindenki önmaga is képes tisztázni a problémák felszínesebb rétegét. Egyszerűen csak annak kell utánakeresni önmegfigyeléssel, hogy a pedagógiai szituációban a személyiség számára mi a zavaró, mi az ellentmondásos. Bizonyos gondolkodási idő után általában kiderül, hogy a pedagógus vágyai, hajlamai vagy aktuális életproblémái kerültek konfliktusba: a pedagógiai szituáció követelményeivel. Ha ez tudatosul, akkor az alapvető konfliktusok megoldatlansága ellenére is egyértelműbb lehet a viselkedés, a nem verbális kommunikáció. A pedagógus ilyenkor automatikusan jobban tud rendet teremteni az osztályban, jobban tudja lekötni a tanulók figyelmét, és az egyes gyerekekre is jobban tud hatni.

(Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, 1986.

146–166. oldal)

Mészáros György

A FIATALOK SZUBKULTÚRÁJA ÉS AZ ISKOLA VILÁGA

A fogyasztás kultúrája

A posztmodern, reprodukivitásra épülő társadalom legfontosabb jellemzője a fogyasztás. Nem pusztán a kapitalista túltermelésből levezethető gazdasági–társadalmi jelenségről van szó, hanem „fogyasztáskultúráról”.²⁷ Baudrillard szerint a mai embert nem elsősorban emberek, hanem tárgyak veszik körül. A tárgyak dzsungelében élünk: „eltárgyasult világban,„. A tárgyak társadalmi halmozása, túlburjánzása pedig a bőség, a „plusz„jeleivel a hiánynélküliség, a termékenység mítoszát teremti meg. A folyamatos gyűjtés kötelességgé válik, a fogyasztás szociális–szimbolikus státuszt teremt. A tárgyak által biztosított kényelem és kielégülés a határtalanság illúzióját kelti.

A fogyasztás mentalitást is jelent, mágikus gondolkodásmódot, amely a Nagy Végső Kielégülés csodás előidézésének reményében a boldogság jeleit halmozza fel a mindennapi életben.²⁸ Nem csak a konkrét tárgyak, hanem a szimbólumok, a szépség, a szellemi valóságok, az élvezetek, az örömök is mind fogyasztási cikké lettek. Sőt elsődlegesen a jelek virtuális fogyasztásáról beszélhetünk. A kultúra kulcsszavai: szépség, luxus, egzotika, élvezet, élmény. Évezet mindaz, ami közvetlen: a távolságok kihagyása mindig egyfajta mámort okoz, innen a sebesség szeretete.²⁹ Korunkban pedig minden „közvetlen”, elérhető, nincs távolság terek és terek, dolgok és dolgok között, személyek és személyek között (legalábbis a látszat szintjén). Jameson és Baudrillard írásaikban a történeti érzék elvesztéséről, az idő egymás utáni jelenekké bomlásáról írnak. Több gondolkodó beszél a mindennapi élet átstilizálásáról, esztétizálásáról. Ez jelenti a magas és populáris kultúra közötti elmosódást és a képek, jelek gyors és tömeges kiáradását, amely áthatja a városok hétköznapi életét. Ehhez köthető a közvetlen, élményátélés jellegű befogadói attitűd. Fejér Balázs cikkében – a fenti gondolkodókkal ellentétben – ezt a folyamatot is egyértelműen pozitív módon, a kreativitás és játékosság jegyében mutatja be. Véleményem szerint a mai városi-populáris kultúra kétarcú: egyrészt valóban a befogadás, közvetlenség, kreativitás pozitívumait hordozza, másrészt a fogyasztás kérlelhetetlen törvényének irányítása határozza meg, amely az eltárgyasultság, a „omnivirtualitás”, az abszolút

²⁷ Featherstone (1991), 13.

²⁸ Baudrillard (1998), 25–27. és 31.

²⁹ Baudrillard (1997), 62–63.

közvetlenség illúziója révén a nihilizmus útját egyengeti, a gyökértelen önimádat, az újnarcizmus kultúrája ez.³⁰ Érdekes ezzel kapcsolatban Baudrillard gondolata, aki szerint még a kikapcsolódás, a szórakozás is egyfajta kötelező hivatássá vált, nem szabadidő, hanem elnyert és „elfogyasztott„ idő lett. A játékos ingyenesség hiányzik belőle, ami a régi korok, primitív társadalmak szent idejében megvolt. Az eroticizált köznapiság és pornográf szexuális fogyasztói mentalitás is az önimádó, jelentéstelen társadalom jellemző dimenziója.

A virtuális-fogyasztói világ egyik jellegzetes kultúrateremtő tevékenysége a reklám. A reklámkészítő „misztikus operátor„, aki átalakítja az eseményt vagy dolgot, amit bemutat, mint drámát, fikciót állítja elénk. Ezzel mitikus értelmezést hív elő. A reklám igazsága és hamissága elmosódik, olyan, mint az önbeteljesítő prófécia (attól igaz, hogy azt mondja): alapvetően tautologikus. Így a referencialitás nélküli jelek világának tipikus eleme, sőt e világ „továbbépítője„.³¹ Manipulatív mivolta, objektumközpontúsága miatt pedig a fogyasztás, eltárgyasultság megjelenítője és hordozója.

A techno-house szubkultúra igen jól elhelyezhető ebben a posztmodern-fogyasztói kontextusban, sőt ennek egyik tipikus kulturális megnyilvánulásaként értékelhetjük, szemben az iskola világával, amely inkább a modernitás képviselőjének tűnik.

Ifjúsági korszakváltás Magyarországon

Gábor Kálmán és munkatársai a 90-es években számos felmérést végeztek az ország különböző területein a fiatalokra vonatkozóan (társadalmi helyzetük, értékválasztásaik, életmódjuk stb.).³² A vizsgálatok eredményei arra engednek következtetni, hogy a nyugati társadalmakhoz hasonlóan nálunk is ifjúsági korszakváltásról beszélhetünk. Egyre inkább növekszik a fiatalok és a felnőtt-társadalom közötti konfliktus. A társadalom „középosztályosodásának„, az iskoláztatási igény terjedésének és a mind korábbi önállósodásnak a jelenségeit figyelhetjük meg. Valószínűleg e folyamatok következménye egy korábbinál sokszínűbb, önálló ifjúsági kultúra kialakulása, amelyet azonban egyoldalúan a fogyasztói szemlélet határoz meg. Ennek térnyerése világosan kimutatható a fiatalabb generációk körében. A fiatalok életfelfogására, értékeire a legnagyobb hatással a

³⁰ Béni Boróka (2000), Önimádat és gyökértelenség, In: Demetrovics Zsolt (szerk.), 216–217.

³¹ Baudrillard (1998), 125–128.

³² Itt Gábor Kálmán két tanulmányát használtam fel, különös tekintettel a másodikra, amely némileg frissebb eredményeket közöl: Gábor Kálmán (1992), Civilizációs korszakváltás és ifjúság: kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái, Jateprint: Jatepress, Szeged; Gábor Kálmán (1999), Ifjúsági korszakváltás és erőszak, In: Educatio, 4. 740–752.

szórakoztatóipar van. Ennek következtében a család és az iskola érték közvetítő szerepe erősen meggyengült.

Innen a csoportstílusok, szubkultúrák kiemelt jelentősége is. Ezek közül a legtöbb fiatal – az ország több részében – a house, techno, rave, diszkó (tehát a techno-house) zenei irányzat követőjének mondta magát. A kutatások eredményei arra engednek következtetni a dolgozat témájára vonatkozóan, hogy valószínűleg nem véletlen a fogyasztói kultúrával világosan összekötődő techno-house ilyen elterjedtsége, s összefüggésbe hozható az ifjúsági korszakváltás jelenségével.

A fenti vizsgálatok további eredményei azt mutatják, hogy különösen egy sajátos csoport az, amelyre vonatkozóan megfigyelhető a felnőtt társadalommal való szembenállás. E csoportnak a szociológusok az „ifjúságcentrista” nevet adták, mert a kortárs értékek erőteljes jelenléte és markáns ifjúsági identitás kialakítása jellemzi, mely összekapcsolódik a felnőttekkel való konfliktussal. Az ifjúságcentrista fiatalok számára az önállóság és a szabadság a kulcsfontosságú értékek. Szembenállásukat az intézmények is növelhetik, mert ezek nehezen tolerálják a másságukat, sőt identitás keresésüket. E fiatalok korai önállósága azonban gyakran együtt jár identitásválsággal és ennek következtében „feszültségoldó technikák” (pl. kábítószer-élvezet) alkalmazásával. A kábítószer fogyasztása a szórakoztatóipar által közvetített „fiatalos életformaminta” részévé is vált, s „sok esetben egyet jelent a fiatalok gondolkodásában a szabadsággal, a szabadság élményével”³³.

Az iskola világa

Az iskola nem liminális jellegű tér. A nappali, hétköznapi világhoz tartozik, jól beilleszkedve a „normális” társadalmi struktúrákba. A célirányos „ittlét” jellemzi, nem a „máshollét”. A fiatal ebben a profán térben tölti el társadalmi (nem-liminális) életének jó részét. Önmagában is a normális társadalomhoz hasonló szociális struktúrát hordoz. Ez egyrészt hatalmi hierarchikus elrendezésű (igazgató – tanár – diák), másrészt szimmetrikusnak tekintett, de a gyakorlatban sokszor nagyon is hierarchizált szociális kapcsolatháló (diákok egymás között) építi fel. A kapcsolatok alapvetően személyes jellegűek, a nem liminális társadalmi normák szerint szabályozottak, és gyakran konfliktuálisak. Az egyén pedig nem tud feloldani a *communitas*ban, mert ki van téve a többiek (tanárok, diákok) állandó figyelmének.

³³ Gábor (1999), 745.

Az iskola az érvényesülés és a fejlődés-fejlesztés kötelező tere. Ebből látszik, hogy az oktatási intézmények a modernitás „fennmaradt katedrálisai, ahol még értelme van ezeknek a fogalmaknak. Bizonyos szintű értékközpontúságát nem tudja elveszíteni, mert ez a létét fenyegetné. Ezért – bár elbizonytalanodásokkal, de – hisz a fejlődés gondolatában. A modernitással együtt az ész, a művelődés és a tudás jelentőségét vallja tevékenységével.

Érdekes paradoxont teremt az a helyzet, hogy ez az iskola elvárt, előírt kulturális értékrendszere (s ezt általában a tanárok közvetítik), amelybe olyan személyek lépnek, akik gyakran nem egészen ezt követik (diákok). Így a hatalmi-kisebbségi kultúra mellett szüntelenül jelen van egy többségi ellenkultúra a maga szokás- és normarendszerével. A kettő elengedhetetlen párbeszéde hozza létre a tulajdonképpeni összetett iskolai kulturális-szimbolikus rendszert, amely iskolánként igen eltérő lehet. Ezen belül azonban megmarad a nevelés tényéből fakadó hierarchikus felépítés, amely nem tűri meg azokat, akik egészen eltérő norma- és értékrendszerrel rendelkeznek (ld. a *drop-out* jelensége), illetve bizonyos alkalmazkodást minden tagjától elvár (ez optimális esetben jelentheti az értékek magukévé tételét is természetesen).

Az iskola kulturális hagyomány-, érték- és szokásrepertoárjának egyik legfontosabb eleme a tanulás. Ez célirányos, az egyén megváltoztatására törő, lényegében teljesítmény- és produktivitás elvű tevékenység, amelyet újabban a fogyasztás logikája is megérint. Érdekes, hogy az iskolák jó része „reklámozva önmagát” nem a tanulási tevékenységet emeli ki (ld. pl. az internetes honlapokat!), mintha az reklámozhatatlan volna. (Legfeljebb a társadalmi érvényesülés szempontjából kerül előtérbe: „felkészítés az egyetemre... esély a továbbtanulásra...”.) Pedig idejének és tevékenységének nagy részét egyértelműen a tanítás-tanulási folyamat tölti ki.

A tanulás egyfajta beavatódást jelent (az iskola számtalan iniciatív jellegű jelensége mellett). Ez azonban alapvetően verbális úton történik, kognitív szinten; és próbával, erőfeszítéssel jár, nem megy magától, nem adja meg a könnyű, kényelmes, játékos közvetlenség érzését. Pont ezért lehet nehéz reklámozni!

Az iskola egészére jellemző a verbalitás abszolút túlsúlya. Nem perceptuális-virtuális élményt nyújt, hanem elsősorban reális-intellektuális tapasztalatot. A realitás, a valós – és ennek kultusza – egyébként is az iskola egyik már-már (a posztmodernben) anakronisztikusnak tűnő, modern „mániája”. A gesztusok nyelve azonban másodlagosan ugyan, de erőteljesen jelen van. Az eltérő, tipikusan tanári és tipikusan tanulói gesztikulációban kulturális-szociális különbségek, szerepeltérések fejeződnek ki.

Az iskola tere(i) és ideje(i) szimbolikusan megjeleníti a fent elemzett kulturális tartalmakat. Jól strukturált elrendezésű tere a személyeket adott helyre teszi, meghatározott időkből (pl. padok, szünetekben a folyosók). A tanár helye tipikus (szemben a többiekkel), szimbolikusan kiemeli

hatalmi pozícióját. A padok általában egymás utáni elhelyezkedése az intellektualisztikus befogadás értékét jeleníti meg szimbolikusan. Külön-külön lehetne elemezni az intézmény sokféle tereit: udvar, ebédlő, tanári szoba, mosdók. Mind-mind valódi etnográfiai világok. Szimbolikusan centrális helyzete azonban egyértelműen a tanteremnek van. Egy másik „kifejező” tér a könyvtár. Köteteivel – melyek szinte elnyomják nagy számukkal a tanulót – a tudományok kulturális hatalmát jeleníti meg.

Az iskolában az idő – a térrel együtt – szabályozott, normák szerint rendezett. Ebben megvan a szórakozás, a kikapcsolódás ideje is, de világosan meghatározott módon. Az ott töltött órák nappali (a nappalhoz mint szimbólumhoz is kötődő), mérhető, profán időt jelentenek.

Az iskola világa, a techno-house-éval összehasonlítva, inkább profán, mint szent. Bár a szakralitás kétségtelenül több szinten is megjelenik az iskolai ünnepi rítusoktól (tanévnyitó, ballagás...) a tanulás „szentségén” át, a hétköznapi rituálékig (pl. a hetes jelentése). Szakralitása azonban más, mint a techno-house-é. „Felülről” szabályozott és megkövetelt liturgikus, szent tevékenység. Nem a liminalitás, hanem épp ellenkezőleg a nem-liminális, a reális, a szociálisan strukturált kultusza jellemzi. Ha a hatalmi pozícióban lévő tanár szerepét kellene valamilyen szakrális szerephez hasonlítani, akkor ez nem a sámán, hanem inkább a próféta lenne. A sámán bevezet a „transz-világba”, azzal köt össze, a próféta világosan és igékkel (verbálisan) közvetít. Inkább igehirdető, közvetítő, mint liturgiavezető (pap). Irányító szerepe általában nem igazán háttérbeli és nem olyan elfogadott, befogadott, mint a DJ-é (a *disk jockey* a maga (zenei) területén kezében tartja az eseményt és a résztvevőket).

Bizonyos szempontból pont ezért hatása – a tanórai igehirdető „szertartás” időintervallumában – nem is olyan erőteljes. Viszont személyesebb és direkter, ezen a módon pedig valószínűleg tartósabb változásokat érhet el.

Az iskola leírásának végére odakívánczik az újabb szociológiai szakirodalom már említett megállapítása, hogy a hagyományos (modern) szocializációs intézmények (pl. iskola) szerepe, hatása meggyengült. Ez világos összefüggésben van a dolgozat elején elemzett „posztmodern helyzettel”.³⁴

PEDAGÓGIAI KÉRDÉSEK ÉS PROBLÉMÁK

A fent bemutatott dichotómia, feszültség a két kultúra között pedagógiai szempontból többféle problémát vet fel. Vajon a középiskolás fiatal, aki a szubkultúra tagja és az iskolát is látogatja, milyen módon tudja fejlődése során feldolgozni e feszültséget? A szubkultúrához tartozás milyen

³⁴ Talán ez a legnagyobb kihívás a XXI. század pedagógiája számára.

értékek mentén fejleszti őt – ha elfogadjuk, hogy a szubkultúra világa szocializációs-pedagógiai folyamatokba von be –, s e fejlesztés nem áll-e szemben az iskolai nevelés értékeivel? Vajon ennek értékközvetítő funkciója hogyan tud érvényesülni a „techno-house-os” fiatal esetében? Végül a tanulási motivációját milyen módon befolyásolja a szubkultúrához tartozása?

A dichotómia, a feszültség nem feltétlenül negatív hatású. Különösen abban az esetben nem, ha a fiatal kapcsolódása a techno-house-hoz csak perifériális, nincs az életének centrumában, nem járja azt át. Így a jellegzetes liminális világ nem lesz értékorientációjára, életmódjára döntő befolyással. A jól strukturált, társadalmi konfliktusokkal terhelt szociális tér kínzó nyomását érző fiatal kiszabadul ebből, hogy „máshol” legyen, az átmenetek, a *communitas*, a közvetlen élmény világában. Úgy tűnik, itt megszabadulhat a fogyasztói eltárgyasultságtól. Ebben az esetben a játékosság frissítő tere ez számára, amely nem akadályozza, hogy a strukturált társadalmi életben konstruktív módon részt vegyen. Sőt e kiszakadásnak kompenzáló, energetizáló szerepe lehet. Az ösztársadalmi normáktól, teljesítménykényszertől való időleges megszabadulás mintegy erőt adhat a hétköznapi célirányos, eredményorientált „munkájához”, mely számára a tanulás. A normák áthágásával való kontrollált játék, az élettartalmakat, konfliktusokat eljátszó szent dráma pont a normák interiorizálását segítheti elő.

A „régember” a profán világból a szakrális tér-idő dimenziójában szakadhatott ki, a (poszt)modern fiatal a „fénykatedrális,” szent tér-idejében tudja ugyanezt megtenni. Ahogyan a szent erőforrásként hatott a profán léte a hagyományos társadalomban, úgy hat a diszkóparti a mai fiatal társadalmi-iskolai profán életére.

A bevezető részből az is kiderült, hogy nem csak a szubkultúra és az iskola között feszül ellentét, hanem a posztmodern kultúra és a modernitáshoz kötődő iskolai kultúra között is. (Bár itt a határok elmosódnak: a kultúrában még jelen van a modernitás, az iskolába pedig betör a fogyasztás.) Virtualitás–realitás, perceptualitás–jelentésközvetítés dichotómiája ez. Ennek bizonyos feloldását segítheti a techno-house, amely a posztmodern virtualitás megélését oly módon teszi lehetővé (éjszakai „más idejével”), hogy ezzel elősegíti a nappali realitásba való „visszatérést”.

Végül szocializációs hatású lehet a szubkultúra, mert elősegíti, hogy a saját normák, hagyományok rendszerén keresztül, amibe szívesen lép be a fiatal, a nagyobb társadalomba is képes legyen belépni, beilleszkedni: a más jellegű normák struktúrájába, bár kétségtelenül kritikai és autonóm módon.

Ezek a pozitív, konstruktív elemek a visszatérés, energia, levezetés, kompenzálás (jó értelemben), szocializáció dimenziói mentén a tanulás ösztönzési folyamatában vesznek részt. Akár a teljesítményvágy energetizáló tényezői lehetnek. Az alkotásvágy és játékszeretet

másodlagos tudásszerző motívumainak előmozdítói, alakítói. Önmaga „másként megtapasztalása” a liminális térben és időben, a fiatal maga felé fordulásának tudatosságát növelheti, szembesülést jelenthet.³⁵ Ez pedig reflektív önszabályozásának folyamatát erősítheti, a metakognitív és metamotivációs rendszert.

Végül a techno-house szubkultúrában jelenlévő finom ellenállás bizonyos osztársadalmi normákkal szemben befolyásolhatja a fiatal autonómiaigényét és – ha ez a folyamat konstruktív – a személyiség alakulásán keresztül, áttételesen az internalizált motivációk kialakítását segítheti.

A kulturális feszültség negatívan is befolyásolhatja a tanuló fejlődését és az iskolai nevelés fejlesztő hatását. Ez különösen azoknál a tanulóknál jelenthet problémát, akiknél a szubkultúra az élet szerves, centrális része, meghatározza értékrendjüket, viselkedésüket, nézeteiket. Végző soron a posztmodern és modern szemlélet („értékek”) konfliktusáról van szó. A fentebb bemutatott különbségek itt mind megjelennek. A virtualitás olyan hangsúlyt kaphat a tanuló életében, hogy elveszítheti a „reális” iránti vonzódását. A perceptualitás és élményszerűség oly módon befolyásolhatja, hogy a kevésbé harsogó, inkább a verbalításra épülő iskolai információ nem lesz képes kíváncsiságmotívumának megfelelő, aktivizáló motivátora lenni. A jelentésnélküliség, értékrelativitás világából nem tud a tanuló átlépni a jelentések, értékek világába. A szimbolikus, gesztuális táncnyelv, mely egzisztenciális és nem a domináns normák szerinti tartalmakat fejezhet ki, szemben áll az iskola verbumra építő, kognitív, szociálisan normaadekvát jelrendszerével. Fentebb már láttunk sok-sok egyéb (térbeli-időbeli, strukturális) tényezőt, amely a kulturális szakadék létrejöttét eredményezi. Ez a távolság a fiatalban az idegenség érzését alakíthatja ki az iskola terében és idejében: ez pedig a tanulás motivációjának emocionális hátterét befolyásolja negatívan.

A közvetlenül elnyert fogyasztói élmény egyeduralma megnehezíti a közvetlen kielégítést nem nyújtó erőfeszítés gyakorlását. A liminalitás tartós életérzéssé, életmóddá válhat. A „máshol” lét állandósulhat igen megnehezítve a társadalom életében való konstruktív részvételt. Főleg a jól strukturált, normavezérelt, teljesítményelváró „iskolai társadalomra” igaz ez. Így többek között a teljesítménymotívum, az iskolai tudás gyakorlati értékének elfogadása károsodhat.

A *communitas* menekülési lehetőség. A beolvadt ember nem lesz képes a személyes, konfliktuális, hierarchikus kapcsolatok kiépítésére. Ezenkívül a *communitas*-élmény a fiatal önmagával való *reális* szembesülését akadályozhatja. A metakogníció, metamotiváció nehezzé válik.

A „csak a hétvégéig húzzuk ki” határozottan demotiváló hatású lehet, az „iskolai túlélésre” berendezkedést jelenti. Az esetleg föllépő deviáns, normátlan magatartás pedig megnehezíti az

³⁵ Erről kifejezetten ír Fejér (2000a), 53.

értékek közvetítésének lehetőségét, a külső motiváció alkalmazását is. A kötődés szintén nehezen aktivizálódik a prófétaszerepű tanárral. Végül a fogyasztás eltárgyasultságától menekülőket magába gyűjtő, de fogyasztói kultúrát több dimenziójában mintegy megtestesítő techno-house szubkultúra ennek a jelentésnélküli, virtuális kultúrának a logosznélküliségét is hordozza. Ez pedig egzisztenciális úrhöz, célnélküliséghez, nihilizmushoz vezethet. Egy nihilista, „minden mindegy”, destruktív, élvezetközpontú attitűd, „világnézet” és magatartás az egész motivációs, jellemfejlődési és értékbefogadási-átadási rendszert ássa alá.

(A techno-house szubkultúra és az iskolai nevelés. Kézirat, ELTE, 2003.)

PROFESSZIONÁLIS TANÁRI KOMMUNIKÁCIÓ

PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSI KÉZIKÖNYV

ÍRTÁK: DR. SALLAI ÉVA
MEDVECZKY KATALIN
KOZMÁNÉ KOVÁSZNAI MÁRIA
DR. FICSÓR JÓZSEFNÉ



Magyarország célba ér



KÉSZÜLT A NEMZETI FEJLESZTÉSI TERV HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM 2.1
INTÉZKEDÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉNEK BIZTOSÍTÁSA AZ OKTATÁSI
RENDSZERBEN KÖZPONTI PROGRAM „A” KOMPONENSE KERETÉBEN

Szakmai vezető

Szőke Judit

Projektvezető

Sándor Brigitta

© Dr. Sallai Éva, Medveczky Katalin, Kozmáné Kovásznai Mária, Dr. Ficsór Józsefné, 2006

© sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2006

Azonosító: 6/211/A/2/kom/kk

Kiadja a sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Szakmai igazgató: Pála Károly

Fejlesztési igazgatóhelyettes: Puskás Aurél

Felelős kiadó: Cselik Tibor ügyvezető igazgató

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: 06 1 886 3900

Fax: 06 1 886 3910

E-mail: sulinova@sulinova.hu

Internet: www.sulinova.hu

Tartalom

Bevezetés	7
Általános bevezető	9
A csoportmunka előkészítési munkái	11
1. tematikus egység. Kapcsolati minőség és kommunikáció	13
1.1. Ismerkedés	16
1.2. A tréning célja, formai és tartalmi keretei, tartalma, módszerei, az értékelés és teljesítés módja.....	17
1.3. A közvetlen emberi kommunikáció jelenségvilága	23
1.4. A „belső képek” jelentősége a kommunikációban	28
1.5. A verbális kommunikáció elemei a pedagógiai munkában, néhány jelenség kiemelése.....	31
1.6. A napi munka zárása	36
2. tematikus egység. Kommunikációs mintázatok	37
2.1. Bemelegítés	40
2.2. A nem verbális kommunikáció elemei az iskolai kommunikációban.....	42
2.3. Az elfogadás-elutasítás nyelve	49
2.4. Minősített helyzetek (pl. felelés)	62
2.5. A hatékony tanítási folyamat jellemzői: interaktivitás és különbözőségek kezelése.....	69
2.6. A napi munka zárása	74
3. tematikus egység. Hitelesség és hatékonyság	77
3.1. Bemelegítés	80
3.2. Hitelesség a kommunikációban	84
3.3. A tanítási folyamat	90
3.4. Az osztálytermi kommunikáció ciklusai.....	95
3.5. A problémás diák, a zavaró viselkedés	99
3.6. A napi munka zárása	109
4. tematikus egység. Az együttnevelés kérdései	111
4.1. Bemelegítés	114
4.2. Gyakori problémás viselkedések, okok, tünetek.....	119
4.3. A problémás gyermek támogatása és irányítása.....	124
4.4. Összegzés	131
4.5. A tréning zárása.....	136
4.6. A tréning értékelése.....	137
Filmjegyzék	138

BEVEZETÉS

Általános bevezető

Szeretettel köszöntünk!

Úgy gondoljuk, hogy a tréning megkezdése előtt szükséged lehet néhány információra. Ezért összegyűjtöttünk egy csokorra valót, amelyeket mi már kipróbáltunk és hasznosnak találtunk. Természetesen a saját tapasztalataid is fontosak ahhoz, hogy biztonságban érezhesd magad.

Ami segíthet neked a csoportvezetés, a gyakorlatok vezetése során

- Mindig alaposan készülj fel a foglalkozásokra, úgyis lesznek váratlan helyzetek, melyekben rögtönözniöd kell!
- Jól szervezd meg a helyszínt, körültekintően jelöld ki a munka időhatárait, gondosan készítsd elő a szükséges eszközöket, anyagokat! Az első csoportokkal való munkát jó, ha rögzíted videokamerával, mert szupervízió hiányában (vagy mellett) a felvételeket visszanezve sokat tanulhatsz (egyedül vagy társsal) saját kommunikációs stílusodról!
- Készítsd el poszterre vagy táblára a foglalkozás „tartalomjegyzékét”, a hallgatók szeretik előre tudni, hogy mi fog történni az adott napon!
- Képzeld el, hogy te is tagja vagy a csoportnak! Mit érzel a tréninggel kapcsolatban? (Ezt a tréning folyamán többször ismételd meg.)
- A csoport tagjainak érzései (várakozás, szorongás, kíváncsiság, félelem, ellenállás stb.) nem megkérdőjelezhetőek. Figyeld rájuk, és biztosíts mindenkit arról, hogy érted, mi történik a csoport első fázisában, magad is átélted már, és el tudod fogadni az ambivalens érzéseket is! Itt az empátias viselkedés sokat segít! Légy természetes, gondoldj arra, hogy minden érzés elfogadható!
- Úgy magyarázd el az elméleti részeket, hogy könnyen érthető legyen, és kapcsolódjon a gyakorlati munkához! Ami neked egyértelmű, az nem biztos, hogy a csoport tagjai számára is az. Ne „vizsgáztasd” a résztvevőket! Használj bátran jegyzeteket és posztereket, ezek neked és nekik is sok segítséget adnak! Biztasd a csoportot arra, hogy kérdezzenek!
- Ha kérdeznek, legjobb tudásod szerint válaszolj, ám ha nem vagy valamiben biztos, kérj időt, hogy utánanézhess! Ne feledd, nem szégyen, ha valamit nem tudsz! Ha búvárkodnod kell a szakirodalomban, jegyzetelj, hogy legközelebb pontos választ adhass! Jó, ha már a kérdéseket is leírod, így nem felejtetted el! Mindig térj vissza a kérdésekre, még akkor is, ha a kérdező már elfelejtette!
- Egy-egy fárasztó, nehezebb tanulási szakasz után jól esik egy kis játék. Nem kell célzottan lennie, a fő, hogy együtt nevessetek egy jót.
- Ne feledd: a csoportlétkör kialakulásához idő kell! A foglalkozások idején különböző munkaformákban dolgozzatok, pl. kiscsoportban vagy párosan. A szünetekben „tűnj el”, hogy megbeszélhessék tapasztalataikat kontroll nélkül, szabadon!
- A csoportképződés során gyakran előfordul, hogy a szerepek „kiosztásakor” létrejöhet az „ügyeletes buta”, a „bűnbak” és hasonló negatív szerepek. Ha észreveszed, hogy bármely csoporttagot „megtámadták” a többiek, kelj védelmére, még akkor is, ha egyetértesz velük! Próbáld megérteni az álláspontját és a csoport elé tárnivalókat a te olvasatodban!

- Ha két csoporttag konfliktusba kerül, és ennek hangot is adnak, légy segítő harmadik!
- Légy határozott, ne engedd, hogy a csoport „elvigye” a foglalkozást, ám ha nagyon feszítő a probléma, vagy mélyebben akar a csoport egy kérdéssel foglalkozni, állj meg! Legközelebb, ha gördülékenyen mennek a dolgok, majd behozod a lemaradást.
- Fogalmazd meg a te és a csoport felelősségét is, így mindenki számára világos lesz, hogy miért is jöttetek össze!
- Fő erényed a türelem legyen!
- Egy-egy kreatív ötlet sokat segíthet abban, hogy a napok élménygazdagabbá váljanak.
- „Személyes varázsod” döntő lehet a csoport szimpátiájának elnyerésekor, „dobj be magad”, ám mindez csak tudással, felkészültséggel együtt hozza meg a kívánt eredményt. Ez utóbbiak nélkül az előbbi szertefoszlik.
- Ha minden erőfeszítésed ellenére végképp nem boldogulsz a csoporttal vagy egy csoporttaggal, kérj szakmai segítséget a kiképződtől, szupervízoraidtól, ha nem éred el őket, a szakmai barátaid, tréner társaid közül valaki biztosan tud segíteni. Mindenképpen beszélj meg valakivel az elakadásodat!!!

A technikán sok múlik

- Ügyelj a terem berendezésére, mindenki jól lásson mindenkit, a székek legyenek kényelmesek!
- Számold meg a szükséges anyagokat, eszközöket, hogy mindenkiből legyen annyi, ahányan (veled együtt) lesztek a tréningen (kitűzők, tollak, munkafüzetek stb.)!
- Technikai eszközeidet próbáld ki a használat előtt, hogy biztos légy a kezelésükben (projektor, laptop, kamera, TV, videó stb.)!
- Legyen a kezéd ügyében a szükséges eszköz (legyen melletted egy lerakóhely)!
- A zenét könnyen, a megfelelő pillanatban kapcsolhasd be vagy ki!
- Kérj engedélyt (és adj pontos felvilágosítást) az előre elkészített formanyomtatványon a filmfelvételkészítéshez!
- A tréning kezdete előtt vedd ki a munkafüzetekből a későbbre szánt lapokat!
- Hívd fel a figyelmet a szakirodalom-jegyzékre, így elébe mérsz az érdeklődők kívánságainak!

Mielőtt elkezded a munkát, gondolj az emberekre, akikkel kapcsolatba kerülsz!

- Vedd fel a kapcsolatot a leendő csoporttagokkal (lehet levélben is)!
- Szerezz az intézményről információkat!
- Jó, ha tudod, hogy milyen életkorú gyerekekkel, családokkal foglalkoznak a csoport tagjai.

Még sok hasznos információhoz jutsz az első nap leírásakor, illetve ismétlő megjegyzéseket is találsz, amelyek segíthetnek neked, hogy zökkenőmentes legyen a munkád.

A trénerkönyvben alkalmazott jelzések

● – Fontos gyakorlat

▶ – A munkafüzet adott feladatára, utasítására vonatkozik.

Szürke keretben, halvány háttérrel jelöltük a PP-dián megjelenítendő szövegeket.

Jó munkát kívánnak neked a szerzők Mérei Ferenc gondolataival:

Aki elsősorban tanítani akar, annak számára a pedagógiának két fő fejezete van, az „ami” és az „ahogyan”: anyag és módszer. Aki elsősorban nevelni akar, annak számára az „amit” és az „ahogyan” a célt és a légkört jelenti.”

(Mérei Ferenc: Demokrácia az iskolában)

A csoportmunka előkészítési munkái

A tréning hatékonysága azon is múlik, hogy a résztvevők milyen elvárásokkal, milyen bizalommal kezdik meg az együttes munkát. Fordíts figyelmet arra, hogy a résztvevők érdeklődéssel, kíváncsisággal, jóleső izgalommal érkezzenek a tréning színhelyére! Biztonságérzetük az első pillanattól biztosított legyen!

A sikeres kezdéshez szükséges lépések

- A csoport minden résztvevője számára küldj egy posztert vagy egy levelet, a tréning tartalmáról és a tréning körülményeiről! Az előzetes megbeszélés alapján a napi munkarendet is célszerű összeállítani a kezdéstől a szünetekig, a befejezésig, hogy mindenki biztosíthassa a nyugodt időt a tréning időtartamára. Ha ezekben nem vagy biztos, akkor tervezett időpontokat írd!
- Minden résztvevőt kérj meg arra, hogy az osztályáról készítsen egy jellemző ülésrendet A4-es lapra, kis körökkel jelölve a lányokat, négyzetekkel a fiúkat, és ezek tartalmazzák a gyerekek nevének kezdőbetűit! Ha valaki nem osztályfőnök, akkor arról az osztályról készítse el az ülésrendet, amelyben a legtöbbet tanít! Ha valaki nem osztályfőnök, akkor arról az osztályról készítse el az ülésrendet, amelyben a legtöbbet tanít!
- Minden résztvevőt kérj meg arra, hogy hozzon magával a tréningre egy osztályfényképet! Aki nem osztályfőnök, annak az osztálynak az osztályfényképét hozza el, ahol legtöbbet tanít vagy ahol a számára problémás gyerekek vannak!
- Ezt az első tréning előtti „találkozást” kiegészítheted még bármilyen kreatív ötlettel, amelyet már a tréneri munkádban sikeresen alkalmaztál. Kettős csoportvezetésnél mindig egyeztetetten járjatok el! Küldhetsz rejtvényt, amelynek a megoldásával a tréning egy pontján dolgozni fogsz.

A tréning technikai feltételeinek ellenőrzése

A tréning megkezdése előtt egy nappal ellenőrizd, minden technikai berendezés a helyén van-e és működik-e! Minden egyes eszközt próbálj ki! Sok kellemetlenséget lehet elkerülni, ha előre tudod, hogy pl. nincs távirányító, vagy rossz minőségű a TV-n keresztül kapott kép, vagy a szövegtáblákat csak írásvetítővel tudod kivetíteni. Még a leggondosabb előkészítés mellett is belopakodhat a tréningre a „technika ördöge”, de jó rá felkészülni. (Kamerák, kazetták, zsinórok, hosszabbítók, termek, székek, fényviszonyok, és minden esetre egy telefonos segítség, amelyet végső kétségbeeséskor lehet hívni.)

A résztvevők megérkezése

A résztvevők az előre berendezett terembe érkeznek, a csoportvezetők köszöntik őket és kérik, hogy a kitűzőkre írják rá a nevüknek azt a változatát, amelyet megszólításként szívesen fogadnak. A székekre készítve a munkafüzet és kitűző, íróeszközök. Jó hangulatot teremj, ha halk instrumentális zene szól, miközben folyamatosan érkeznek a kollégák.

Bemutakozás

Amikor a zenét kikapcsoljátok, először az egymás közötti kommunikációs módban egyeztetek meg! A tréningeken általában a kölcsönösen tegeződő formát alkalmazzuk, így ti most is ezt javasoljátok! Kérdezzétek meg, ki az, aki el tudja fogadni, ki az, aki jobban érezné magát, ha magázódnátok! Ha van ilyen, akkor kicsit bonyolultabb lesz a „közlekedés” egymás között, de ezt nem lehet megkerülni.

Ezt a kérdést azért is óvatosan kell kezelni, mert esetleg a kollégák nem akarnak tegeződni egymással (pl. fiatalok, idősebbek). Felmerülhet az a kérdés is, hogy a kollégák és az igazgató csak a tréningen belül tegeződnek, kívül pedig magázódnak. Ez azért nehéz, mert azt mondjuk, hogy a kommunikációs mód viszonyjelölő funkciót is betölt, és nem lehet a viszony, a kapcsolati távolság egyidejűleg többféle két ember között. De kitérhetünk arra is, hogy járhat-e nyereséggel a kölcsönös tegeződés a konkrét esetekben! Elmondhatod azt is, hogy a nyelvi nehézség nemcsak a felnőttek életében okoz időnként nehéz helyzeteket, hanem a gyerek-felnőtt kapcsolatokban is. Gazdag, gyönyörű a nyelvünk, de ezen a területen nem segít nekünk, mert megnehezíti a kapcsolatfelvételt, bonyolultabbá teszi a jelentések harmóniáját. Gondoljanak csak arra, hogy mennyire különbözőképp lehet megítélni, ha egy férfi főnök „jó napot kívánok”-kal köszön a nőkollégáknak! Van, aki szerint ez elfogadható, és van, aki szerint ez udvariatlan, mert az udvarias forma a „kezét csókolom”.

A megegyezést követően néhány mondatban mutatkozzatok be, és kérjétek a résztvevőket is ugyanerre!

INSTRUKCIÓ

Arra kérek benneteket, hogy néhány mondatban mutatkozzatok be! Ebben az első körben csak annyit mondjatok magatokról, amennyi jólesik! Én kíváncsi vagyok arra, milyen életkorú gyerekekkel dolgoztok és milyen területen. És természetesen arra is, ami a privát életetekről megtudható. Pl. gyerekek, hobbi stb.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Ebben a körben jó, ha feljegyzitek a fontos információkat, amelyek később majd segítenek.

1. TEMATIKUS EGYSÉG

KAPCSOLATI MINŐSÉG ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

1.1.	Ismerkedés	30 perc
1.2.	A tréning célja, formai és tartalmi keretei, tartalma, módszerei, az értékelés és teljesítés módja	45 perc
1.3.	A közvetlen emberi kommunikáció jelenségvilága	90 perc
1.3.1.	A kapcsolati minőség jelentősége a pedagógiai munkában	
1.3.2.	A professzionális kommunikáció jellemzői, alapképességei (empátia, elfogadás, kongruencia)	
1.4.	A „belső képek” jelentősége a kommunikációban	45 perc
1.4.1.	Az elfogadás élménye	
1.5.	A verbális kommunikáció elemei a pedagógiai munkában, néhány jelenség kiemelése	100 perc
1.5.1.	A tannyelvi diszkrimináció	
1.5.2.	Pozitív visszajelzés, pozitív átfordítás	
1.5.3.	Én-nyelv alkalmazása	
1.5.4.	Az irányítás nyelve, a redundancia szerepe	
1.5.5.	A verbális bántalmazás	
1.6.	A napi munka zárása	30 perc

A CSOPORTVEZETŐNEK

Miről szóljon feltétlenül ez a nap? – Amit a résztvevők feltétlenül vigyenek el és/vagy éljenek át ezen a napon.

Nem biztos, hogy mindig elegendő idő jut az összes gyakorlat elvégzésére, ezért összegyűjtöttük azokat a legfontosabb elemeket, amelyekről úgy gondoljuk, hogy elengedhetetlenek. Minden tematikus egység után megtalálod ezeket a szempontokat. Amennyiben úgy érzed, hogy „kifuttok” az időből, és szelektálni kell a gyakorlatokat, mindenképpen lapozd fel ezt a részt – Miről szóljon ez a nap? –, ahol megtalálod, hogy mi az, amit jobban kell hangsúlyozni. Azzal is segítünk, hogy a napi üzenetre figyelmeztető ábrát megtalálod azoknál a gyakorlatoknál, amelyek nagyon fontosak.

- 1. A résztvevőben tudatosuljon, hogy „tréningen” van! Mit jelent ez a mi fogalmaink szerint? Értse azt, hogy mit jelent és miért van szükség a saját élményű vagy tapasztalati tanulásra! Világos legyen a résztvevő számára, hogy nem fogunk új dolgokat tanulni a szó szoros értelmében, „csak” nagyító alá tesszük a dolgokat, hogy jobban megértsük, mi történik körülöttünk és bennünk! Természetesen, ezáltal új szemléletmódot, új készségeket sajátíthatunk el. Arra fordíthatnak 30 órát, hogy örömtelibb legyen mind nekik, mind a gyerekeknek az iskolai élete.
- 2. A hátrányos helyzet kezelése. Szemléletváltás. Mi mit gondolunk, és milyen keretben dolgozunk? A dolgoknak mindkét oldalát érdemes megvizsgálni, a fekete-fehér gondolkodásmód átfordítása, érzékenyítése.
- 3. A kapcsolat jelentőségére rávilágítani, tisztában legyen azzal, hogy miért fontosak a kapcsolatok!

- 4. Annak, amit szövegszerűen mondunk, rettentő súlya van, nagy hatása van pozitív és negatív értelem-
ben is a kapcsolatokra! (A professzionális kommunikáció verbális része.)

1.1. Ismerkedés

Ezt még nem tudjuk rólad

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Papírlapok, íróeszközök.

CÉL

Egymást már ismerő tagok csoportmunkára hangolása, egymás jobb megismerése.

LEÍRÁS

A résztvevők 6-8 fős csoportokat alkotnak. Mindenki két kérdést tehet föl a csoportja tagjainak. Ezek a kérdések olyan jellemzőkre kérdezzenek rá, amelyeket eddig nem tudtatok egymásról, és amelyekre 1-2 perc alatt lehet válaszolni! A választ vázlatosan írtátok le a papíroktokra, hogy később a felidőzésben segítsen! Szabály, hogy akitől kérdeznek, ugyanarra a kérdésre többször ne válaszoljon, hanem kérjen új kérdést! Arra van lehetőség, hogy a kérdező ugyanazt a kérdést több csoporttagnak is feltegye. Amikor mindenki végzett, nagy körben sorra vesszük, pl. mit tudtunk meg Katiról! Akik őt kérdezték, közreadják a kapott válaszokat kommentár nélkül. A gyakorlat végén megfogalmazható, van-e valami meglepő vagy új az információkban.

INSTRUKCIÓ

Ti már ismeritek egymást, így egy olyan gyakorlattal kezdjük a munkát, ahol valami olyat kérdezhetsz meg a kollegáidtól, amire még a tudottakon kívül kíváncsi vagy. Talán még nem volt alkalmad arra, hogy megkérdezd azt, amit szeretnél tudni róla. Most itt az alkalom. A csoportod minden tagjának két-két kérdést tehetsz föl. Ezek a kérdések ne legyenek nagyon bonyolultak, mert csak egy-két perc van a válaszadásra! Egy szabály van: a kérdező bármilyen kérdést feltehet, a válaszoló eldönti, válaszol-e a kérdésre. Kétszer ugyanarra a kérdésre nem szabad válaszolni. Ilyen esetben a kérdező egy új kérdést tegyen föl! Javaslom, hogy a lapokra írtátok föl a csoporttagok neveit, és így röviden feljegyezhetitek a válaszokat. Párokban forduljatok össze, lehet kezdeni.

2. rész

Bizonyára sok-sok információ gyűlt össze, amelyet most csokorba gyűjtve megosztunk mindenkivel. Kezdjük X Y-nal, mit tudtunk meg róla! Mindenki elmondja a kérdéseire kapott válaszokat. Ha nem válaszolt a kérdezett, azt mondjuk, és nem tudtuk meg azt, hogy pl. fürdött-e már meztelenül a Balatonban.

1.2. A tréning célja, formai és tartalmi keretei, tartalma, módszerei, az értékelés és teljesítés módja

A CSOPORTVEZETŐNEK

Információk adása a tréning céljáról, formai és tartalmi kereteiről, valamint az értékelés és teljesítésigazolás módjáról. 45 perc áll rendelkezésedre.

A TRÉNING CÉLJA

1. A részt vevő pedagógusok professzionális viselkedésének fejlesztése, szakmai tudatosságuk erősítése, a kapcsolati minőség jelentőségének felismertetése az iskolai munkában.
2. A tanári viselkedésmódok hatásának pontosabb megmutatása demonstrációs videofelvételek segítségével.
3. A hatékonyságot segítő és gátló kommunikációs minták megismerése, a segítő minták gyakorlása, beépítése a készségi tárhoz.
4. Az osztálytermi munka hatékonyságának elemzéséhez közös értelmezési keret, közös szakmai nyelv kialakítása.
5. A tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulók eredményesebb segítése, az adaptív pedagógiai munkához szükséges kommunikációs készségi tárhoz fejlesztése.

A CSOPORTVEZETŐNEK / INSTRUKCIÓ

Formai keretek:

- Időbeosztás, szünetek.
- Pontos kezdés, 10 percig még be lehet jönni, vagy előre kell jelezni a késést.
- A foglalkozásokon enni, inni, rágózni nem lehet.
- 100%-os jelenlét a teljesítés kritériuma.
- Előre jelezni kell, ha hiányzás van, amit közösen változtatott szabályokkal át lehet hidalni.

Tartalmi keretek:

- A saját élményű tanulás, tapasztalati tanulás azt jelenti, hogy a csoportban szerzett élményeken keresztül tanulunk, a gyakorlatok, beszélgetések, játékok során bennünk születő érzésekkel, gondolatokkal dolgozunk.
- Nincs jó és rossz érzés vagy rossz gondolat, semmiféle elvárásnak nem kell megfelelni. Mindenről lehet beszélni. Az álláspontokat meg lehet változtatni. Ez nem lesz könnyű, hiszen állandóan normák között élünk, állandóan értékelünk és mások is értékelnek bennünket. Próbáljuk meg, érdekes tapasztalatot adhat.
- A csoportot a tagok megosztott gondolatai, érzései gazdagítják. Ezért fontos a nyitottság, aktivitás. A csoport nemcsak kerete, hanem módszere is a tréningnek. Hatunk egymásra, visszajelzéseket adunk, reagálunk.
- Mivel tréningen vagyunk, nem a kommunikáció elméleti kérdéseivel foglalkozunk. Esetenként leegyszerűsítve jelennek meg a szaktudományi ismeretek, de a munkafüzeti szövegekben és az ajánlott irodalomban mindenki fejlesztheti az elméleti tudását is.
- Fontos a bizalomteli légkör, ezért egy kommunikációs szabályt máris bevezetünk. Ne minősítsük egymás gondolatait, érzéseit! Ez az a hely, ahol lehet nem egyetérteni. De ezt olyan módon kell megfogalmazni, hogy ne minősítsük a másik véleményét. Javasolt mondatok: *Nem értek veled egyet. Én ezt nagyon másként gondolom. Nekem egészen más érzéseim vannak ezzel a dologgal kapcsolatban.*
- Több esetben adunk meg javasolt mondatokat. A javasolt mondatok nem receptek! Az a tapasztalatunk, hogy emlékeztetőnek jók, hogy könnyebben kialakuljanak azok a mondatok, amelyek a saját stílusba illenek.
- Még egy javaslat. A tréning során foglalkozunk majd az én-nyelv jelentőségével. Most csak arra szeretnénk kérni benneteket, hogy ha lehet, én-nyelvben fogalmazzatok. Ez azt jelenti, hogy magatokról, a gondolataitokról, érzéseitekről beszéljétek. Mondok egy példát: Minden csoportvezető izgul, amikor egy új csoporttal kezd dolgozni. VAGY Én mindig izgulok, amikor egy új csoporttal kezdek dolgozni. Miről, kiről szólnak ezek a mondatok?
- A csoportvezetők felelőssége a csoportban a szaktudományi pontosság és olyan közös munka szervezése, amely számotokra a legoptimálisabb tanulási helyzeteket jelentik. De hogy mennyit visztek el ezekből a tapasztalatokból, az rajtatok is múlik. Aki aktívabb, nyilván több reakciót kap, tehát többet is tud elvinni. Aki kérdez, annak több válasz lesz a tarisznyájában. Így a felelősség közös a tanulás hatékonyságában. Kérlek benneteket, jelezzétek, ha valamit másként szeretnétek. Az igények megfogalmazásáért mindenki maga felelős!
- Ezen a tréningen minden munka önkéntes, még akkor is, ha egymás előtt ezt nem mindig könnyű értelmezni. Különbözőek vagyunk, különböző módon élünk meg egy-egy helyzetet. Ha éppen akkor tudsz a legtöbb tapasztalatot gyűjteni, ha szemlélődő leszel, akkor passzolj. Passzolj akkor is, ha valami olyanról kellene beszélned, amit abban a pillanatban nem akarsz elmondani a csoportnak! Mindenkinnek vannak ilyen pillanatai. Engedd meg magadnak, hogy úgy cselekedj, ahogy azt abban a percben jónak látod. Nem kell indokolnod.
- A tréning során képeket, néhány esetben, általában a szerepjátékokhoz kapcsolódóan, videofelvételket is készítünk. Ehhez szeretném kérni az engedélyeteket. Ha valaki azt kéri, hogy a megbeszélés után töröljünk le a róla készült felvételt, erre természetesen van mód.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Ezekről a kérdésekről annyit beszélj, amennyire a csoportnak szüksége van. Ha szükséges, állj meg, nyugodtan beszéljétek át a felmerült gondolatokat! Most alapozódik a bizalomteli légkör, illetve rengeteg információt kapsz a csoportról.

CÉLOK-ELVÁRÁSOK

IDŐTARTAM

15 –20 perc

ESZKÖZÖK

Írószerek, munkafüzet.

▶ **1. gyakorlat (MF. 12. oldal):** Elvárások

▶ **2. gyakorlat (MF. 13. oldal)** Célok

CÉL

A résztvevők igényeinek, félelmeinek feltérképezése és a saját felelősség tudatosítása.

LEÍRÁS

A három mondatkezdemény befejezése és nagykörben való egyenkénti felolvasása kommentár nélkül.

INSTRUKCIÓ

Fejezzétek be a munkafüzetben lévő három mondatkezdeményt! Ez is egy típusgyakorlat, sokszor találkoztok majd hasonlóval. Nem kell hosszasan gondolkodni. (Ha már részt vettetek más tréningeken, azok a tapasztalatok is meghatározhatják a jelenlegi elvárásaitokat.)

Módszerek – eszközök – értékelés – teljesítés igazolása

A tréningen olyan módszerekkel dolgozunk, amelyekről azt gondoljuk, hogy a ti munkátokban is eredményesek lehetnek. Mivel tapasztalati tanuláshoz tapasztalatok kellene, így sok-sok olyan gyakorlatunk lesz, amelyek mozgósítják a gondolatainkat, érzéseinket. Hoztunk videofelvételeket, amelyeket vagy a videotréneri munkánk során, vagy néhány integráló iskolában készítettünk, és a szereplők engedélyt adtak arra, hogy használhatjuk őket. Lesznek kiscsoportos gyakorlatok, páros gyakorlatok, videofelvétel elemzéséhez kapcsolódó gyakorlatok, és lesznek olyan játékok, amelyeket kamerával rögzítünk, és utána megbeszélünk, ahogy azt már említettem.

Munkafüzetben való munka

Kicsit lapozzuk át a munkafüzetet! Megpróbáltuk a munkafüzetet olyan módon megszerkeszteni, hogy a tréning után is tudd használni. A munkafüzetben vannak gyakorlatok, vannak képek, vannak elgondolkodtató szövegek, vannak elméleti kérdésekhez kapcsolódó írások. Mivel minden csoport más, ezért lesznek olyan részek, amelyeket nem dolgozunk föl, de ha hasznosnak tartod, foglalkozz a munkafüzetben szereplő feladatokkal a tréning befejezése után! Azt is megteheted, hogy akár a saját tapasztalataid beírására használod a helyeket, vagy ha nem elég, akkor új lapokat is tudsz belefűzni. Szeretnénk, ha örömmel nézegetnéd majd a tréning végén, hogy mennyi minddel tudtunk foglalkozni. Kicsit naplója is lehet a veled történeteknek. Feljegyzéseket is készíthetsz az üres lapokra, hogy ne kelljen külön füzetet használnod.

A munkafüzet szövegeinek tanulmányozása

A 30 óra nagyon kevés a közös munkára, így az elméleti gyarapodáshoz munkafüzeti szövegeket javasolunk. Ezeket akkor olvashatod el, amikor ahhoz kedved van. Ha a tréning idején olvasod el, és kérdéseid is vannak, akkor azokat bátran fogalmazd meg a csoportvezetőknek!

A kiválasztott diákokhoz kapcsolódó feladatok

Arra kértünk benneteket, hogy egy A4-es lapra készítsétek el az osztály jellemző ülésrendjét, és hozzátok magatokkal az osztályfényképet. Ezt a lapot (az ülésrendet) most beillesztjük a munkafüzetbe. Később fogunk vele dolgozni. Az osztályfényképet pedig ragasszátok be a munkafüzetbe, a megfelelő helyre!

A hagyományos értelemben nincs értékelés a tréningen

A tréningen végzett munkát a csoportvezetők nem értékelik, mert erre itt nincs szükség. Az élmények hatása mindenkiben más és más folyamatokat indíthat el, és csak értékelésmentes hangulatban lehet saját magunkon dolgozni. Visszajelzéseket viszont adunk kölcsönösen egymásnak a közös munkáról. Ezt szolgálják a napi visszajelző lapok.

A tréningen való részvétel igazolása annak a résztvevőnek adható ki, aki 100%-ban jelen volt a foglalkozásokon.

A tréning csak annyiban sikeres, amennyiben az iskolai munka eredményesebb lesz, és amennyivel több örömet tud adni majd a gyakorlati munka mind a diáknak, mind a pedagógusnak.

Kérdezz! Vitatkozz! Ne elégedj meg a félmegoldásokkal! Használd a trénerék és a kollégák tudását arra, hogy minél tisztábban lásd a pedagógiai helyzetek lényegét, hogy minél jobban értsd, mi történik a gyerekekben és benned!

KIVÁLASZTOTT SEGÍTŐTÁRSAIM

IDŐTARTAM

15–20 perc

ESZKÖZÖK

Írószerek, munkafüzet.

► 3. gyakorlat (MF. 16. oldal): Kiválasztott segítőtársaim 1. rész

CÉL

A gyakorlat során a gyerekek bevonódása feltétlenül fontos a további konkrét munkához. Cél, hogy ne pusztán elméletben megoldott helyzettel dolgozzanak a pedagógusok.

LEÍRÁS

Megegyezik az instrukcióval.

INSTRUKCIÓ

Ezen a tréningen 24-en ülünk fizikailag, de azt szeretnénk, hogy közel 100-an legyünk jelen fejben és lélekben. Van-e valakinek ötlete, hogy hogyan leszünk ezen a tréningen majdnem 100-an?

Az első lépésben mindenki nyissa ki a munkafüzetét ott, ahová betette az osztályfényképet és az ülésrendet!

Nézzétek át, hogy az utóbbi időben kik azok, akikkel a legtöbb probléma van, kik azok, akikkel konfliktushelyzetbe kerültek. Problémát jelenthet az is, ha valaki nagyon passzív, nem kapcsolódik be, az osztálytermi munkában nem vesz részt.

Most jelöljétek be azt a 8-10 diákot, akik a leggyakrabban kerülnek nehéz helyzetbe az iskolai szituációkban, vagy akik a leggyakrabban élnek át negatív érzéseket! Természetesen ezek a helyzetek nektek is nehezek. Azért koncentrálnunk most a nehéz helyzetekre, mert a különböző kutatások alapján a legtöbb iskolai konfliktushelyzet mögött kommunikációs kapcsolati problémák állnak.

Miután ez egy professzionális tanári kommunikációval foglalkozó tréning, így olyan gyerekeket kell keresni a csoportból, akikkel szeretnéd javítani a kapcsolatod, vagy akikkel szeretnéd a konfliktushelyzeteket jobban megoldani.

A munkafüzeti lista alapján karikázd be annak a jellemzőnek a betűjelét, amelyet az adott diákra jellemzőnek gondolsz!

Jellemzők:

- A. A családja rendszeres szociális segélyben részesül.
- B. Nem megfelelőek a lakáskörülményei.
- C. Tanulási nehézségekkel küzd.
- D. A verbális kifejezőképessége alacsony szintű.
- E. A szülei munkanélküliek.
- F. Indulati kontrollja alacsony szintű.
- G. A társai csúfolják.
- H. Pillanatnyilag a tanulmányi teljesítménye jelentősen elmarad az osztályátlagtól.
- I. Kiközösítik.
- J. Sokat hiányzik az iskolából.
- K. A családja nem biztosítja egészséges testi-lelki-szellemi fejlődését.
- L. A szülők és az iskola kapcsolata nem jó.
- M. Gyakran nem érti a tankönyvet és a tanári beszédet.
- N. Tartani kell attól, hogy lemorzsolódik.
- O. Az iskolai normákat gyakran megszegi.
- P. Önbecsülése alacsony.
- Q. Gyakran nem dolgozik az órán.
- R. Sokszor elkésik az iskolából.
- S. Nem jó a kapcsolata tanáraival.

Amelyik három diákra a legtöbb jellemző igaz, ők lesznek a segítőtársaid, akikkel a tréning során külön is foglalkozol.

1.3. A közvetlen emberi kommunikáció jelenségvilága

1.3.1. A kapcsolati minőség jelentősége a pedagógiai munkában

1.3.2. A professzionális kommunikáció jellemzői, alapképességei (empátia, elfogadás, kongruencia)

A CSOPORTVEZETŐNEK

Mit tudunk a kommunikációról?

A közvetlen kommunikáció vizsgálata nagyon időszerű és az iskolai munka egyik kardinális kérdése. Az ébren töltött időnk nagy részében kommunikációs aktusok résztvevői vagyunk. Ezért mondhatnánk azt is, hogy minek erről beszélni. De azt is tudjuk, hogy a rossz érzéseink, konfliktusaink legtöbbje valamilyen kapcsolatban van a kommunikációs jellemzőinkkel, kommunikációs ügyességünkkel. Mi csak a közvetlen emberi kommunikációról fogunk beszélni. Azt gondoljuk, hogy a professzionális kommunikáció eredményesebbé teszi a pedagógiai beavatkozásokat, a tanulási folyamatok szervezését, a diákokkal való megfelelő kapcsolat kialakítását.

(Munkafüzetben Buda Béla írásából egy részlet)

Milyen különbségek lehetnek a magánemberi és a professzionális kommunikáció között?

IDŐTARTAM

15–20 perc

ESZKÖZÖK

Írószerek, munkafüzet.

► **4. gyakorlat (MF. 18. oldal):** Milyen különbségek lehetnek a magánemberi és a professzionális kommunikáció között?

CÉL

A kommunikáció pontos értelmezése, a magánemberi és a professzionális kommunikáció közötti különbség láttatása.

LEÍRÁS

A hallgatónak ki kell válogatni a munkafüzetben felsoroltak közül a professzionális kommunikáció jellemzőit.

INSTRUKCIÓ

A felsorolt jellemzők közül írjátok be a körbe azokat, amelyekről azt gondoljátok, hogy a professzionális kommunikációhoz tartozik!

A CSOPORTVEZETŐNEK

A kommunikációs modell értelmezése sémában, a két szerep jellemzői: az üzenet küldője kódot használ (verbális és nem verbális jelzéseket), a fogadó ezt a kódot dekódolja, értelmezi a verbális közlést, „megfejt” a nem verbális jelzéseket, majd visszacsatol, hogy jól érti-e az üzenetet. Rajzot is célszerű készíteni a jobb megértéshez.

► **MF. Észforgató (20. oldal):** Kommunikációs kompetencia

Szabad asszociáció az emberi kapcsolatról

IDŐTARTAM

15 perc

ESZKÖZ

Kisméretű lap, írószer.

CÉL

Az emberi kapcsolatokról való gondolatok gazdagítása.

LEÍRÁS

Az „emberi kapcsolatok” szóösszetételhez kapcsolódó első gondolatok összegyűjtése, és ezekből a szavakból valamilyen mondatok vagy szókonstrukciók kirakása, amely új gondolatokat hozhat.

INSTRUKCIÓ

Mondok egy szóösszetételt, és arra kérek, hogy gondolkodás nélkül írd le az első szót, ami eszedbe jut, legyen az bármi. Nagyon fontos, hogy bármilyen szót leírj, ne gondolkodj azon, hogy az jó vagy milyen. Csak egyetlen szót írd a papírodra! Mi jut eszedbe, ha ezt a szót hallod: emberi kapcsolat?

Most a kapott szavakból próbáljatok mondatokat alakítani, vagy csak olyan konstrukciókat, amelyek valamilyen elv szerint logikusnak tűnnek. Mi lett ezeknek a kirakott szavaknak az üzenete felénk?

🗨️ Kapcsolatok – tanárok

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Írószerek, munkafüzet.

▶ 5. gyakorlat (MF. 20. oldal): Kapcsolatok – tanárok

CÉL

A tanárokkal való kapcsolati jellemzők felidézése, amely megerősíti a kapcsolatok fontosságát, szerepét.

LEÍRÁS

A résztvevőket arra kérjük, hogy idézzenek föl olyan tanárokat, akikkel jó kapcsolatban voltak és olyanokat, akikkel nem. A felidézés során hangsúlyozzuk a viselkedések és a kommunikációs közlések kiemelését.

INSTRUKCIÓ

Néhány perc áll rendelkezésedre ahhoz, hogy időben visszautazz a múltba, amikor még te magad voltál diák. Idézz fel egy olyan tanárodat, akivel nagyon jó kapcsolatban voltál! Hogyan viselkedett veled? Miket mondott? Hogyan befolyásolta az iskolai munkádat? Írd le ezeket a jellemzőket a munkafüzeted 5. gyakorlatához!

Idézd fel egy olyan tanárt, akivel nem voltál jó kapcsolatban! Esetleg eléggé rossz kapcsolatban voltál. Mit mondott, hogyan viselkedett? Hogyan befolyásolta az iskolai munkádat? Ezeket a jellemzőket is írd le a munkafüzetedbe!

Párokból beszéljétek meg a felidézett példákat!

Milyen érzések voltak benned? Hogyan hatott rád? Hogyan befolyásolta a viselkedésed, a tanulásod, a gondolkodásod?

Miért szeretnek a gyerekek iskolába járni?

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Filmrészletek (Fazola, Csata utca, Tereske).

CÉL

Néhány gyerekkel készített interjú, ahol a tanáraikról beszélnek, hiteles képek a kapcsolat jelentőségéről.

LEÍRÁS

A filmrészletek bemutatása. A gyerekek a tanáraikról beszélnek.

INSTRUKCIÓ

Nézzétek meg a következő filmrészleteket, ahol a diákok a tanáraikkal való kapcsolataikról beszélnek.

Aki jobban érti, mi történik a pedagógiai folyamatokban, az jobban el tud igazodni bennük, és ez a pedagógiai munkában nélkülözhetetlen biztonságot ad.

► **MF. Észforgató (22. oldal):** A bizalomteli légkör megteremtésének képessége

Feltétel nélküli elfogadás empátia, kongruencia

INSTRUKCIÓ

Keresd meg a munkafüzet 3. feladatát. Az imént kiválasztott három diákodra gondolj, akikkel a tréning során külön is foglalkozol, akiknek a példáin keresztül konkrétan válnak a gyakorlati kérdések! Csak a keresztnevüket használd! Írj le róluk mindent, ami eszedbe jut! Törekedj arra, minél részletesebb legyen ez a leírás!

► **3. gyakorlat (MF. 16. oldal):** Kiválasztott segítőtársaim 2. rész

Elfogadás-elutasítás

IDŐTARTAM

35 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, íróeszköz.

► 6. gyakorlat (MF. 28. oldal): Elfogadás, elutasítás

CÉL

Annak tudatosítása, hogy milyen hamar megszületik az a belső kép bennünk, amely befolyásolja a kapcsolat kialakulását, a kommunikációs módot.

LEÍRÁS

A csoport tagjai párokban beszélnek egymásnak arról, milyen tulajdonságú diákokat tudnak hamar elfogadni, és milyen diákokat nem találnak rokonszenvesnek az első találkozások alapján.

INSTRUKCIÓ

Alkossatok párokat, egyeztetek meg, ki kezd!

3-3 percig beszéljeteK arról, milyenek azok a diákok, akiket nagyon hamar el tudtok fogadni! Hogyan viselkednek, milyen jellemzőkkel bírnak? Tapsra cseréljeteK!

Most azt fogalmazzáteK meg, milyenek azok a diákok, akiket első látásra nem tudtok elfogadni! Akik első látásra egyáltalán nem szimpatikusak nekteK. Hogyan viselkednek, milyen jellemzőik vannak? Tapsra cserélteK majd.

Kinek van megosztható tapasztalata a csoporttal?

1.4. A „belső képek” jelentősége a kommunikációban

1.4.1. Az elfogadás élménye

Igaz-hamis

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, írószerszám.

► 7. gyakorlat (MF. 28. oldal): Igaz-hamis

CÉL

Az egymásról kialakult belső kép jellemzőinek tudatosulása, a sémák szerepének felismerése, több információ egymásról.

LEÍRÁS

Minden csoporttag megfogalmaz magáról három állítást úgy, hogy kettő igaz és egy hamis legyen. Nagy körben felolvassa mindenkinek az állításait, és a csoport többi tagja elmondja, melyiket gondolja hamisnak és miért. A gyakorlat végén megfogalmazhatók azok a megjegyzések, amelyek arra vonatkoznak, mit gondolnak a résztvevők a többiekben róluk kialakult képről.

INSTRUKCIÓ

A munkafüzetbe irjatok három állítást magatokról! Kettő legyen igaz, egy hamis! Próbáljátok olyan információkkal dolgozni, amelyből nem ismerhető fel könnyen, melyik az, amelyik nem jellemző rátok! Mi az, amit a többiek nem feltételeznének rólad?

Egyenként felolvassuk az állításokat, és próbáljátok kitalálni, melyik a hamis állítás! Arra kérlek benneteket, indokoljátok is röviden, miért arra gondoltatok. Aki felolvassa, őt pedig arra kérem, hogy az arcával ne árulja el a megoldást, amikor a többiek próbálkoznak. A gyakorlat végén beszéljük meg a benyomásaitokat!

A CSOPORTVEZETŐNEK

Lehetséges kérdések: Hogyan érint a rólad kialakult kép? Békében vagy vele, vagy szeretnéd, ha többet tudnának rólad a kollégáid?

A „belső kép” az a nem tudatosan kialakított kognitív tartalom, amely a partnerről bennünk az előzetes tapasztalatok vagy információk alapján kialakul, és a közvetlen emberi kommunikációban jelentős szerepe van.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Cél: Értsék, hogy a professzionális kommunikáció dolgozik ezekkel a belső képekkel! Pl. a jó külsejű diákról többen azt mondják, hogy jó tanuló, okosabbnak gondolják, mint az eltérő megjelenésű diákot.

Belső képeink

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Képek, amelyeket projektoron vetítünk ki a csoportnak, munkafüzet.

- ▶ **8. gyakorlat (MF. 29. oldal):** Belső képek
- ▶ **9. gyakorlat (MF. 31. oldal):** A rólam kialakult kép

CÉL

A belső képek keletkezésének tudatosítása, illetve ezek szerepének árnyalt elemzése (segítenek és akadályoznak).

LEÍRÁS

Képeket vetítünk a csoportnak, és ők leírják, milyennek gondolják a képeken szereplő személyeket.

INSTRUKCIÓ

Képeket fogok vetíteni. Arra kérlek benneteket, hogy írjatok rövid történetet a képekhez. Ki lehet az a személy, akit látunk? Milyen életkorúnak gondolod? Milyen képzettséggel bír? Mi lehet a foglalkozása? Milyen a családi állapota? Milyen a társadalmi státusza? Hol lakhat, milyen nagyságú településen? Milyen élethelyzeteket élhetett át?

Alkossatok hármass csoportokat, és beszéljétek meg, milyen azonosságok és különbségek vannak a leírásokban! Mi ennek a magyarázata?

Ezek a jellemzők talán még általánosan megfogalmazottak voltak, de most konkrét viselkedésekről beszéljünk!

Elfogadható és nem elfogadható viselkedések

IDŐTARTAM

15 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, írószerek.

► 10. gyakorlat (MF. 32. oldal): Elfogadható és nem elfogadható viselkedések

CÉL

Az elfogadható és el nem fogadható viselkedések viszonylagosságának tudatosítása. Különböző viselkedéseket fogadunk és utasítunk el. Az érzéseink igazítanak el bennünket. Erre kell figyelniük.

LEÍRÁS

A csoport tagjai párokban összegyűjtik a számukra elfogadható és el nem fogadható viselkedéseket.

INSTRUKCIÓ

Egyénileg gyűjtsetek számotokra elfogadható és el nem fogadható viselkedéseket! Alkossatok párokat a szomszédotokkal, majd beszéljétek meg a leírtakat! Segít a leírásban, ha arra figyelsz, hogy az adott viselkedésnél milyen érzések vannak benned.

1.5. A verbális kommunikáció elemei a pedagógiai munkában, néhány jelenség kiemelése

1.5.1. A tannyelvi diszkrimináció

1.5.2. Pozitív visszajelzés, pozitív átfordítás

1.5.3. Én-nyelv alkalmazása

1.5.4. Az irányítás nyelve, a redundancia szerepe (magyarázat)

1.5.5. A verbális bántalmazás

A CSOPORTVEZETŐNEK

A verbális kommunikáció szerepe

- Magyarázd el, hogy bár a verbális csatornán kapott üzenet a teljes üzenetnek csak a 7%-át teszi ki, mégis nagyon jelentős szerepe van!
- Egy másik megközelítésben azért is fontos, mert a verbális közlések tartalma többnyire tudatosan befolyásolható, tehát a változtatás, változás lehetősége jobban adott, mint a nem verbális közléseknél.
- A verbális csatornán keresztül szinte mindent elmondhatunk a nyelv gazdagságának segítségével. A nyelvi konstrukciók állandósága mellett a beszédnek már sok-sok egyéni jellege van, és hozzákapcsolódnak a nem verbális közlések is, ezért kifejezőbb, pontosabb a közlések tartalmát illetően.
- Az oktatás túlzottan verbális, ami főleg a kisiskolás korban nem felel meg a fejlődéstani sajátosságoknak.
- Gondolkodjatok el azon, hogy a verbalitás hogyan jelenik meg a diákok egy-egy tanítási napján!

🗨️ A verbális kommunikáció vizsgálata

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Videofelvételek részletei, több iskola több osztálytermi munkájából.

CÉL

Tudatosítani, hogy mennyire verbalitás-központú az iskolai munka, hogy egyoldalúan meghatározó a diákok teljesítményeiben.

LEÍRÁS

Bemutatunk különböző osztálytermi videofelvétel-részleteket, amelyekben megfigyeljük a verbalitás szerepét. Kitérünk a diákok kommunikációs kihívásaira: „el kell olvasni és megérteni” (feladatok), „el kell mondani, hogy megértés” (válaszok), „hallja és meg kell értenie” (instrukciók).

INSTRUKCIÓ

Videorészleteket mutatok be. Két csoportban végzünk megfigyelést. Az egyik csoport azt figyelje meg, milyen nem verbális közléseket küld a tanár a gyerekek felé, a másik csoport pedig azt figyelje meg, milyen verbális közléseket kell megértenie a diákoknak, ha követni akarják a tanár irányítását, ha eredményesen akarnak dolgozni!

Kérdések: Milyen nehézségeket jelenthet a verbalitás kizárólagossága a gyerekek számára?

► **MF. Észforgató (33. oldal):** A verbális kommunikáció vizsgálata

🔴 Professzionálisabb verbális kommunikációért

IDŐTARTAM

30 perc + 4x10 perc + 20 perc

ESZKÖZÖK

Források a csoportok munkájához.

CÉL

Néhány verbális kommunikációs jelenség körülménye kiscsoportos munkában.

LEÍRÁS

Öt kiscsoportban folyik a munka, minden csoport megkapja a forrásokat a kihúzott témához. Az a feladat, hogy készítsenek egy posztert, amelynek a segítségével a téma röviden bemutatható a többieknek. Az első 30 percben a poszterek készülnek, a 4x10 percben bemutatják a csoportok, az utolsó 20 percben pedig a megfogalmazott kérdésekre válaszolunk nagycsoportban.

INSTRUKCIÓ

Egy többfordulós gyakorlat következik. Alkossatok öt csoportot, és a kihúzott témát dolgozzátok föl a megadott instrukciók és források alapján! Gyűjtsétek össze a tapasztalataitokat az adott jelenséggel kapcsolatban! Készítsetek egy olyan posztert, amely segít abban, hogy ne feledkezzetek meg ezekről a verbális kommunikációs jelenségekről! Amikor elkészültök, és az új csoportok megalakulnak (minden régi csoportból egy tag), sorra járjátok ezeket a posz-

tereket. Mindig az vezeti a megbeszélést, aki a kidolgozásában részt vett. Ilyen módon mindenki sorra kerül. Itt 10 perces témabemutatók, rövid beszélgetések történnek a posztterek előtt.

1. Kultúraazonos tannyelv és tannyelvi diszkrimináció
2. Pozitív és negatív visszajelzések
3. Pozitív átfordítás – verbális kommunikációs eszköze
4. Irányítás-követhetőség
5. Érzelmi bántalmazás – Verbális bántalmazás

► **MF. Észforgató (33. oldal):** Kultúraazonos tannyelv és tannyelvi diszkrimináció

A CSOPORTVEZETŐNEK

Ennél a témánál érdemes arra kitérni, hogyan előzhető meg, hogy a diákok haladását **a tannyelvi nehézségek** akadályozzák. Milyen segítséget tud adni a tanár ezekben a helyzetekben? Külön egyezségek szerepe azokkal a diákokkal, akiket ez érinthet. Megerősíteni, dicsérni, jutalmazni a kérdezést! A diákok kétnyelvűségének értékékként való kezelése.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Pozitív és negatív visszajelzések szerepe

A diákok elfogadható viselkedésének megerősítésében nagy szerepe van a tanári pozitív visszajelzéseknek. Ezek a visszajelzések azt közvetítik, hogy „jó vagy, okos vagy, szerethető vagy és fontos vagy”. A diákokkal való kapcsolat minden pozitív visszajelzéssel erősödik, és mint tudjuk, ez segíti a tanulási motivációt is. Akivel a diákok jó kapcsolatban vannak, arra könnyebb figyelni, afelé nagyobb érdeklődéssel fordulnak a diákok. A pozitív visszajelzésekkel azt is erősítjük, hogy tud örömet, jó érzéseket okozni nekünk a diák.

Természetesen egy lassabban haladó, esetleg magatartási nehézségekkel küzdő diák nehezebben viselkedik az elvárásainknak megfelelően. Az ő esetében még nagyobb tudatossággal kell figyelnünk arra, hogy pozitív visszajelzésekkel többet kapjon. Nem abból tud energiát meríteni a változáshoz, ha százszor elmondjuk, hogy már megint nem azt csinálja, amit szeretnénk. De abból igen, ha támogatóan fordulunk felé, és bármilyen kisléptekkel való előrehaladást elismerően nyugtázni tudunk. Próbáljuk együttműködő helyzetbe hozni, minden valóban pozitív irányú törekvését pozitív módon visszajelezni!

► **MF Ötlettár (34. oldal):** Pozitív visszajelzések javasolt módja: pozitív érzés + valamilyen viselkedés, történés miatt

► **11. gyakorlat (MF. 34. oldal):** Pozitív visszajelzések

ÁTVEZETÉS

Az el nem fogadás jelzései

Bizony elkerülhetetlen, hogy az iskolai munkában olyan viselkedésekkel találkozunk, amivel nem értünk egyet, sőt nem tudjuk elfogadni. Ezekben az esetekben is fontos figyelni arra, hogy milyen módon fogalmazzuk meg a diákok felé. A legfontosabb, hogy a megfogalmazás mindig a viselkedésre irányuljon és ne a személyre.

Pl. *Már megint milyen rossz vagy!* Helyette: *Nem tudom elfogadni, ha megütöd a társadat. Szeretném, ha rám figyelnél* (beszélgetőknek), és nem *Úgy látszik, te jobban tudod az anyagot, na gyere, állj ki!* Az ismétlődő nem elfogadható viselkedések kapcsán a tanári beavatkozás célja a diákok belátásig való eljuttatása és a következő hasonló viselkedés elkerülése.

► **MF. Ötlettár (35. oldal):** A hatékonyabb visszajelzés jellemzői

ÁTVEZETÉS

A negatív visszajelzéseket nem mindig tudjuk elkerülni. Ezekben az esetekben is differenciáltabban fogalmazhatunk, ami eredményesebbé teheti a beavatkozásainkat. Különösen a konfliktushelyzetekben törekedjünk a helyzet átfogalmazására, átfordítására!

► **MF. észforgató (36. oldal):** A pozitív átértékelés kommunikációs eszköze

INSTRUKCIÓ

Gyűjtsetek ti is konfliktushelyzeteket, majd próbáljátok meg átértelmezni a helyzeteket, legalább egy-egy átfordítással!

► **12. gyakorlat (MF. 37. oldal):** Gyakoroljuk a pozitív átfordítást néhány konfliktushelyzeten!

ÁTVEZETÉS

Amikor olyan viselkedéssel találkoztok, amelyet nem tudtok elfogadni, negatív érzések születnek bennetek. Ezek az érzések helyénvalóak, mivel nem is tudjuk befolyásolni keletkezésüket. De azt igen, hogy mit csinálunk ezekkel az érzésekkel, milyen módon fejezzük ki azokat. A professzionális kommunikációnak itt különösen nagy jelentősége van, mert az indulataink erősek lehetnek. Ezek mellett ezekben a feszültséggel teli helyzetekben törnek a leginkább felszínre a családban látott minták. A fizikai bántalmazás, ha teljesen nem is tűnt el, de szerencsére jelentősen lecsökkent az iskolákban. Nem így **az érzelmi vagy verbális bántalmazás**. Erről ma divatos dolog beszélni, de nagyon jó, hogy ráirányult a figyelem erre a kommunikációs jelenségre. A legtöbb esetben rejtetten működik, és ezért még a professzionális munkában sem könnyű elkerülni.

Ismételjük, hogy a professzionális tanári kommunikációra azért van szükség, mert az a tanár-diák jó kapcsolatának megalapozója és az eredményes tanulás alapfeltétele. A verbális bántalmazás rontja a kapcsolatot és veszélyezteti a diákok érzelmi fejlődését is.

Érzelmi bántalmazás – verbális bántalmazás

IDŐTARTAM

Kb. 20 perc

ESZKÖZÖK

Nem szükséges.

CÉL

Saját élmények felidézése, empátia mélyítése.

LEÍRÁS A CSOPORTVEZETŐNEK

A napi munka lassan befejeződik. Ennél a gyakorlatnál vigyázz, hogy a résztvevők ne menjenek túl mélyre, tehát ne felidézéssel végezzék a gyakorlatot! Elég, ha végiggondolják, hogy mi is történt velük kisdíákként.

INSTRUKCIÓ

Idézzetek föl olyan helyzeteket, amikor tartósan rosszul éreztétek magatokat diákként az iskolában! Amikor éreztétek egy tanár ellenszenvét, és kiszolgáltatottnak éreztétek magatokat, a verbális közlései miatt. Mikor azt érezted, hogy nem vesznek komolyan, nem számít, amit érzel, amit gondolsz. Mi történt? Mit mondott ez a tanár? Mit csináltál te? Ha nincs saját élményed, idézz fel olyat, aminek csak szemtanúja voltál, vagy ismerőseidtől hallottad!

Mit tanácsolnál, mit tegyen egy diák, ha hasonló helyzetbe kerül? Hogyan védheti meg magát egy diák a verbális bántalmazástól?

► **MF Észforgató (38–41. oldal):** A verbális erőszak (bántalmazás)

1.6. A napi munka zárása

Gondolatok, érzések köre

A verzió

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Nem szükséges.

CÉL

A napi munka áttekintése, az aktuális érzések, gondolatok megbeszélésével.

LEÍRÁS

Mindenki elmondja, milyen gondolatokkal, érzésekkel fejezi be az első napot.

INSTRUKCIÓ

Fogalmazd meg egy-két mondatban, milyen érzéseket, milyen gondolatokat viszel el ma ebből a teremből, és miért!

B verzió

Küldj valakinek egy pozitív visszajelzést!

C verzió

Valamilyen metaforával fogalmazd meg a mai napot, pl.: Jó gondolatok öleltek át!

(A metafora két fogalom tartalmi hasonlóságán alapuló szókép, pl. az üveg nyaka, az idő rohan)

A CSOPORTVEZETŐNEK

Az első nap tapasztalatai nagyon hasznosak lehetnek. Érdemes nyugodt körülmények között átgondolni, kiről mit tudtál meg, hogyan emlékszel vissza rá, kell-e valamire különösen figyelned a következő napi munka tervezésénél. A kollégák egymás közötti viszonyát milyennek éreztetted? Vigyázz, ezek még az első benyomások!

2. TEMATIKUS EGYSÉG

KOMMUNIKÁCIÓS MINTÁZATOK

2.1.	Bemelegítés	30 perc
2.2.	A nem verbális kommunikáció elemei az iskolai kommunikációban	50 perc
2.2.1.	A vegetatív kommunikációs csatorna	
2.2.2.	Kulturális szignálok	
2.3.	Az elfogadás-elutasítás nyelve	110 perc
2.3.1.	Az empátiás viselkedés	
2.3.2.	Az értő figyelem	
2.3.3.	Pozitív-negatív visszajelzések, gesztusok	
2.3.4.	Az érzelmi bántalmazás verbális és nem verbális módjai	
2.4.	Minősített helyzetek (pl. felelés)	30 perc
2.4.1.	Aktivitásváltások, tanulásszervezés	
2.4.3.	Tárgyi környezet	
2.5.	A hatékony tanítási folyamat jellemzői: interaktivitás és különbözőségek kezelése	70 perc
2.5.1.	Segítő és gátló minták	
2.5.2.	Viselkedésszabályozás és tanítás együttese	
2.6.	A napi munka zárása	40 perc

Miről szóljon feltétlenül ez a nap? – Amit a résztvevők feltétlenül vigyenek el és/vagy éljenek át ezen a napon.

1. A z elfogadás-elutasítás élménye mennyire meghatározó a személyiségfejlődésben.
2. Világossá váljon a pedagógus számára, hogy amennyiben képes értő figyelmet adni, azaz képes meghallgatni és elkerülni azt, hogy tanácsot adjon, akkor a gyermek átéli az elfogadás élményét. (A professzionális kommunikáció nem verbális része.)
3. Tudatosítani az érzelmi bántalmazás módjait és azok következményeit.
4. A viselkedésszabályozás és a tanítás egyidejűsége. Világossá váljon a pedagógusok számára, hogy két párhuzamos folyamat zajlik egyszerre, és ötleteket kapjanak arra, hogy hogyan tudják ezt hatékonyan kezelni!

A CSOPORTVEZETŐNEK

A csoporttagok közötti kapcsolatok már alakulnak, az első napon túl vagytok, használhatod a begyűjtött tapasztalatokat. Nyugalom, meg fogod oldani a mai feladatokat is. Fogadd a csoportot kellemes zenével, üdvözdölöd őket, amikor a terembe lépnek, válts velük néhány kedves szót! Ne felejtse el, hogy mindenki örül a kedves fogadtatásnak, ezért jó, ha mindenkihez szólsz néhány szót. Amikor mindenki megérkezett, kérd meg a csoportot, hogy foglaljanak helyet, majd kapsold ki a zenét!

Üdvözöld az egész csoportot, majd mondj valami helyzethez illő kedves mondatot, pl.: *Örömmel látom, hogy jókedvűek vagytok.* Jelentsd be, hogy bemelegítéssel kezdték a mai munkát is! (Emlékszel? Ez a nyitófázis.)

2.1. Bemelegítés

Páros és nagycsoportos gyakorlat: eddigi tapasztalatok megbeszélése

A verzió

Adom a figyelmem – meghallgatlak

IDŐTARTAM

6 perc a gyakorlatra, 3-4 perc a megbeszélésre

ESZKÖZÖK

Párválasztó kártya.

CÉL

Emlékeztető és felkészülés a közös munkára, egymásra hangolódás.

LEÍRÁS

A párválasztó kártyák segítségével véletlenszerűen alakulnak ki a beszélgető párok, ez segíti a megismerést és a bizalom mélyülését.

INSTRUKCIÓ

A kártyák segítségével válasszatok magatoknak párt! Most gondoljátok végig, mi történt azóta, hogy tegnap este kiléptetek innen a teremből, ma reggelig, amikor beléptetek a terembe! Meséljétek el gondolataitokat, érzéseiteket! Annyit és úgy beszéljétek, amennyi nektek jólesik! Engedjétek, hogy társatok az első 3 percben elmondja gondolatait, ne szóljatok közbe, ne kérdezzetek, csak a tekintetetekkel jelezzétek, hogy figyeltek! Csak utána kezdjétek a saját tapasztalataitok elbeszélését! A gyakorlatra összesen 6 perctek van, 3 perc múlva jelezni fogok, akkor cseréljétek!

A CSOPORTVEZETŐNEK

Amikor letelt az idő a nagycsoporttal beszélj meg a tapasztalatokat!

ÁTVEZETÉS

Most nem kell bevezetned a gyakorlatot, hiszen arra van szükség, hogy a résztvevők tapasztalatot gyűjtsenek. Ezért kezd az instrukcióval! A gyakorlat végén megemlítheted, ha szükségesnek látod, hogy a bevezetést tudatosan hagytad el.

B verzió

Folytasd a történetet!

IDŐTARTAM

15 perc

ESZKÖZÖK

Nem szükséges.

CÉL

A metakommunikáció témakör feldolgozásának előkészítése, ráhangolódás, bemelegítés, a nem verbális kommunikáció.

LEÍRÁS

A csoport vezetője elkezd egy történetet csak mozgással, pl. zongorázik, és megkéri a csoporttagokat, hogy folytassák a történetet szavak nélkül. A csoporttagok sorban belépnek valamilyen tevékenységgel, és végül kialakul a teljes történet. Pl.: egy zenekar.

INSTRUKCIÓ

A következő gyakorlat során nem szabad beszélgetek, beszéd nélkül kell a gyakorlatot végeznetek. Mindenkit kérek, hogy tartsa magát az instrukcióhoz. Játsszunk el közösen egy jelenetet! Én elkezdem a „történetet” egy mozdulatsorral, közületek valaki csatlakozik az én mozdulataimhoz, a következő őhöz és így tovább. Végül mindenki a saját mozdulataival járul hozzá az egészhez. Addig kell a mozdulatsorodat végezned, amíg mindenki be nem kapcsolódik. Nagyon figyeljetek egymásra, mert csak a mozdulatainkkal, testnyelvünkkel, arcjátékunkkal tudunk kommunikálni.

A CSOPORTVEZETŐNEK

10 perc elteltével a teljes csoportot kérdezd meg a tapasztalataikról, érzéseikről!

Vezesd be a nem verbális kommunikáció fogalmát a gyakorlat tapasztalataként. Mondj néhány mondatot, amelyek segíthetik a megértést: a nem verbális kommunikáció nagyon jelentős a kommunikáció eredményessége szempontjából, hiszen bizonyára tudjátok, hogy a „hogyan” mondjuk gyakran fontosabb, mint az, amit mondunk. A nem

verbális kommunikáció minősíti a verbális közlések jelentését, a testnyelv, a hangerő, a hangszín, az arcjáték stb. Az osztálytermi kommunikációban a pedagógusnak nagyon érzékenyen (tudatosan is, amikor lehet) kell használnia a nem verbális közléseket, illetve érzékenyen kell figyelnie a diákok nem verbális üzeneteit is. Sokkal érzékenyebben, mint az a jelenlegi gyakorlatban tapasztalható.

Elmondhatsz még egy egyszerű mondatot szomorúan és örömmel (pl.: A múlt héten rossz idő volt.), majd kérdezd meg a csoportot, hogy vajon melyik mondat mit jelentett számukra! Ha van néhány hozzászólás, hallgasd meg, majd jelentsd be, hogy ismerteted a napi programot, melyhez várod az esetleges kéréseket, kérdéseket.

Napi program: 5-6 perced van a napi program ismertetésére, felírására a tácepaóra, az ezzel kapcsolatos kérések, kérdések megválaszolására.

2.2. A nem verbális kommunikáció elemei az iskolai kommunikációban

ÁTVEZETÉS

Említsd meg, hogy beszéltetek már az előbb arról, hogy a nem verbális kommunikáció „előjelet” ad a mondandónak, minősíti azt! Belső állapotunkról tudósít. Most arról fogtok együtt **gondolkodni**, hogy mi mindent fejezhetnek ki az egyes nem verbális jelek. Ezután térj rá az instrukcióra!

A verzió

Állókép elemzése

IDŐTARTAM

15 perc

ESZKÖZÖK

PP-diák, projektor, laptop.

CÉL

Felismertetni a nem verbális kommunikáció elemeit, tudatosítani ezek jelentőségét.

LEÍRÁS

Az egész csoport PP-diákon különböző képeket néz meg, amelyeket a csoporttagok párokban elemeznek. A képek vegyesen legyenek egy vagy több személyt ábrázoló! Képek listája: Arckifejezések (érzelmeket fejezzen ki), Testtartások (érzelmeik, cselekvések, tevékenységek). Pl.: gyerekek játszanak, felelés, tanár-diák interakció, gyerek egyedül tanul, a gyerekek csoportban tanulnak, dolgoztatás, testnevelésóra, jelentkező gyerekek, érintéses képek

(gyerekek egymást, tanár a diákot stb. megérinti, átkarolja stb.), verekedő gyerekek, felnőtt szidalmaz, bántalmaz gyereket..

INSTRUKCIÓ

A következő gyakorlatban képeket nézünk. Szabadon válasszatok párokat! Beszéljétek meg, hogy mi jutott eszetekbe, mit fejeztek ki az egyes képek, mi történhetett, mit érezhettek a képen szereplők! Milyen jelekből következtettek erre?

A CSOPORTVEZETŐNEK

A páros megbeszélés után beszélj meg a tapasztalatokat az egész csoporttal. Bíztsd őket, hogy az egész csoport előtt mondják el a véleményüket, gondolataikat. Amikor csend van, Te is kezdheted néhány gondolatébresztő kérdéssel: pl.: milyen jeleket fedeztetek fel, mennyire egyértelműek ezek?

B verzió

Filmelemzés

IDŐTARTAM

15 perc

ESZKÖZÖK

Osztálytermi videofilm, TV, párválasztáshoz zenés CD és lejátszó, munkafüzet, íróeszköz.

► **13. gyakorlat (MF. 46. oldal):** A nem verbális kommunikáció elemei az iskolai kommunikációban

CÉL

Felismeríteni a nem verbális kommunikáció elemeit, tudatosítani ezek jelentőségét.

LEÍRÁS

Páros gyakorlat. A résztvevők osztálytermi filmet elemeznek közösen, megfigyelik a jelenetben az egyes elemeket, jelentőségüket a kommunikáció folyamatában.

INSTRUKCIÓ

(A párválasztás módja:) zenét fogtok hallani, miközben sétálgattok a teremben. Amikor a zene elhallgat, a hozzád legközelebb álló társad lesz a párod. Döntsétek el, ki lesz a tanár, ki lesz a diák! Figyeljétek meg a filmen szereplő jelenetet! A páros egyik tagja a pedagógus, míg a másik a diák nem verbális kommunikációs elemeit jegyezze a munkafüzetébe (húzzon strigulákat az elemek mellé, amikor észleli)!

A CSOPORTVEZETŐNEK

(A gyakorlat során adj segítséget a bizonytalankodóknak!) Amikor elkészültök, párokban beszéljétek meg az egyes jeleket, azok gyakoriságát! A páros gyakorlat után nagycsoportban is megbeszéljük az egyes elemek jelentőségét. Az „A” változatnál leírt segítséget használd itt is!

ÁTVEZETÉS

Mondd el a csoportnak, hogy a nem verbális kommunikációról való beszélgetés során nem szokott elhangzani a vegetatív kommunikációs csatorna, pedig nagyon fontos a kommunikáció valós jelentése miatt! Olyan információkhoz jutunk általuk, amelyek felülírhatják a kommunikáció eddigi jelentéstartalmát. A vegetatív kommunikációs csatorna, a vegetatív kommunikáció tudatosan nem szabályozható, tulajdonképpen a test reakciója. Információt ad különösen a személy érzelmi állapotáról.

(Ezt ne mondd el a csoportnak (ez lesz a feladatuk), de jó, ha tudod: ilyen az izzadás, elsápadás, elpirulás, pislogás, kitágul vagy beszűkül a pupilla, esetleg kézremegés.)

2.2.1. A vegetatív kommunikációs csatorna

Nagycsoportos beszélgetés 15 perc

A verzió

Puzzle gyakorlat

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Projektor, laptop, PP-anyag a vegetatív kommunikációról, egy kép, amely szép vagy vicces.

CÉL

Megismertetni a vegetatív kommunikációs csatornát.

LEÍRÁS

Saját tapasztalatokról beszélgetés, a csoport összegyűjti az egyes jeleket. Amikor egy-egy jelet megtalálnak, jutalmul egy kép egy részét kivetítjük. Minden jó válasz egy képrészletet ér. Végül a teljes gyűjtemény a teljes képet megjeleníti.

INSTRUKCIÓ

Gyűjtsétek össze a vegetatív kommunikáció jellemzőit két csoportban! A tőlem jobbra ülő X ember az egyik csoportba, a balra ülők a másik csoportba tartoznak. Amikor elkészültök, mondjátok el, hogy mit találtatok! Ha jól tippeltek, jutalmul egy képrészlet fog megjelenni a kivetítőn. Olyan ez a feladat, mint a puzzle. A jelek felismerése után látni fogtok egy meglepetésképet.

A gyakorlat befejezése után beszélj meg a csoporttal, hogy milyen helyzetben vannak azok a gyerekek, akik ilyen jellemzőket produkálnak! Mi történik velük?

B verzió

Saját tapasztalatok gyűjtése

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Projektor, laptop, PP-anyag a vegetatív kommunikációról.

CÉL

Megismertetni a vegetatív kommunikációs csatornát.

LEÍRÁS

Saját tapasztalatokról beszélgetés.

INSTRUKCIÓ

Figyeljétek meg a vegetatív kommunikáció jellemzőit, és gyűjtsétek példákat saját tapasztalataitokból a különböző jelekre! Fogalmazzátok meg az észlelt érzéseket! Milyen helyzetben volt a diák, amikor a jelek megfigyelhetővé váltak? Milyen történések váltották ki a jeleket? Milyen kommunikációs szereplők váltották ki a jeleket? (Pl. osztálytársaktól, tanártól, feladattól való félelem stb.) Hogyan befolyásolta ez a kommunikáció további folyamatát? Te mit tettél?

A VEGETATÍV KOMMUNIKÁCIÓ CSATORNÁI, A SZORONGÁS TÜNETEI

- A bőr reakciói: arcpír.
- A nyálkahártya reakciói: száj kiszáradása.
- Az izzadás: tenyérizzadás, homlokizzadás.
- Szag: a szorongó embernek szaga van.
- Szemtünetek: szempillacsapás gyakorisága, könnyes szem.
- Légzéstünetek: szaggatottá válik a légvétel.

ÁTVEZETÉS

Mondd el, hogy a kommunikáció fontos elemei a kulturális szignálok! Ezek jelentéstartalma kapcsolódik a belső képeinkhez, amelyek nagyon fontosak, mert meghatározzák, hogy milyen módon viszonyulunk a másikhoz. Nem tudatos, érzésekkel együtt rakódik le bennünk.

2.2.2. Kulturális szignálok

A verzió

Mars-lakók

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Flipchart, filcek.

CÉL

A kulturális szignálok jelentőségének tudatosítása.

LEÍRÁS

A csoportvezető instrukciói alapján 4 fős kiscsoportban gyűjtőmunka.

INSTRUKCIÓ

A következő gyakorlathoz 4 fős csoportokat alkotunk. A csoportalakítás módja: „megszámozlak” benneteket, és az azonos számúak keressék meg egymást! Képzeljétek el, hogy itt ülünk a csoportszobában, és egyszer csak bejön hozzánk egy Mars-lakó! Még nem járt a Földön, csak sokat hallott az emberekről. Mi vagyunk az első emberek, akiket lát. Próbáljátok elképzelni, hogy mit tudna megállapítani rólunk! Gyűjtsétek össze a 4 fős csoportokban a lehetséges megállapításait!

A CSOPORTVEZETŐNEK

A gyakorlat végén a csoportok olvassák fel a gyűjtés eredményét, amelyet a csoportvezető ír tacepaóra. (Ez kerül a falra.) Beszéljétek meg a jeleket!

A pontosabb megértéshez mondd el a csoportnak a következőket: a kulturális szignálok sokat segítenek a világban való eligazodáshoz. Tudjuk az országok, népek, embercsoportok jelképeit, ezek meghatározzák viselkedésünket. Azonban csapdái is vannak. Gondoljatok arra, hogy pl. egy kísérletben a jól öltözött embernek könnyen adtak az emberek kölcsön pénzt, míg a rosszul öltözöttnek nem. Vizsgálatokkal igazolták azt is, hogy a pedagógusok a jól öltözött gyerekeket előnyben részesítik, okosabbnak gondolják, mint szegényesebb külsejű társaikat. Természetesen ezeket a döntéseket nem tudatos szinten hozzuk meg.

B verzió

Saját tárgy

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Projektor, laptop, PP-anyag a kulturális szignálokról.

CÉL

A kulturális szignálok jelentőségének tudatosítása, a személyes kapcsolatok és a bizalom erősítése.

LEÍRÁS

Páros és nagycsoportos gyakorlat, beszélgetés.

INSTRUKCIÓ

Válasszatok magatoknak egy párt, és beszéljétek meg vele az alábbi kérdést! Keressetek néhány személyes tárgyat, amelyet most is magatoknál tartatok. Gondoljátok végig, hogy a nálatok lévő tárgyaknak milyen jelzésértéke

van, milyen információkat hordoznak rólad! Mutassátok meg egymásnak ezeket a tárgyakat, és osszátok meg társatokkal gondolataitokat, érzéseiteket! A beszélgetésre 10 perc áll rendelkezésetekre.

10 perc múlva kérd meg a csoportot, hogy figyeljék meg a PP-dián a kulturális szignálok kommunikációs jelentéseit, és gondoljanak saját diákjaikra!

Figyeljétek meg az egyes jeleket, és mondjátok el, hogy diákjaitok milyen jelzéseket használnak, mit jelentenek ezek!

Tartsd mederben a beszélgetést, 10 perctek van rá. Az „A” verzió elméleti magyarázata itt is szükséges.

KULTURÁLIS SZIGNÁLOK

- Az ember személyes környezete, jellegzetes tárgyai, külsőségei, amelyek lényeges információkat hordoznak.
- Ezekre az információkra az interakció során nagy szükség van.
- Kulturális jelentőségűek, kulturális konszenzus elfogadja, hogy ezeknek jelzésértékük van.
- A kulturális szignálok a kommunikáció társadalmi szabályozásához járulnak hozzá (gyerek- vagy felnőttöltözék, egyéni kifejezőeszköz – identitás kérdése). Személyes tulajdonságokra lehet következtetni: személyes környezet tárgyai, öltözködés, kozmetikai szerek használata, nem, életkor, bőrszín, megjelenés, státusz-szimbólumok.

► **MF. Észforgató (47–48. oldal):** A nem verbális kommunikáció és metakommunikáció

ÁTVEZETÉS

Pihenetek pár percet, mert a következő blokk komoly koncentrációt igényel! Pl. játszatok egy kicsit! Valamilyen üdítő játékot válassz, jó, ha mozgásos, mert sokat ültetek már!

Pl. függönyhasítás: Képzeld azt, hogy rengeteg függönyt akasztottak eléd egymás mögé, és ezen kell átjutnod. Az elsőt két kézzel, belégzéssel széttolod. A mögötte lévőt egy ugrással, összetett kezekkel végigvágod úgy, hogy közben leguggolsz, és a levegő kifújásakor a hasadó agyag hangját utánozod. Ezután fel kell állni, és belégzéssel széttolod a függönyt. Jól frissít 8-10 ilyen mozdulatsor.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Mondd el a csoportnak, hogy vannak gyerekek, akik nehézségekkel küzdenek, és rosszul érzik magukat az iskolában! A rossz érzések (félelem, bátortalanság, szorongás, bizalmatlanság, magány stb.) akadályozzák őket a tanulásban. Ebben az állapotban nem képesek ugyanolyan jól teljesíteni, mint amikor minden rendben van velük. Ezért lemaradnak, és a kör bezárul, mert aki lemarad, az szorongóvá, bátortalanná válhat. Fontos, hogy erről gondolkodjunk. A belső érzéseket és állapotokat nehéz közvetlenül kommunikálni, gyakran nem is lehet, a közlő azonban nem

verbális jelekkel (nem tudatos szinten) kifejezésre juttatja belső élményeit. A jeleket ugyan elküldi, de az élmény nála marad.

Meg kell fejtenünk ezt az élményt, egyrészt hogy pontosan értsük a történeteket, másrészt hogy segítségünkkel ő is közelebb kerüljön belső történéseihez.

Mondd el a csoportnak, hogy a további néhány gyakorlat segítségével ezt a „megfejtést” fogjátok megérteni, gyakorolni! Ezután folytatd az instrukcióval!

2.3. Az elfogadás-elutasítás nyelve

2.3.1. Az empátias viselkedés

2.3.2. Az értő figyelem

Milyen jeleket küldenek a gyerekek, ha problémáik vannak?

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, toll, flipchart, filcek.

► **14. gyakorlat (MF. 50. oldal):** Milyen jeleket küldenek a gyerekek, ha problémáik vannak?

CÉL

Felismerni és pontosítani a különböző jeleket, amelyeket a gyerekek közvetítenek a környezetük felé, ha gondjaik vannak. Pontosítani, hogy ezek a jelek tartozhatnak a társadalmilag elfogadott jelek közé (pl.: sírás, szomorúság stb.), és tartozhatnak a társadalmilag nem elfogadott jelek közé (obszcén szavak, bántalmazás stb.).

LEÍRÁS

4 fős csoportokban a különböző jelek összeírása, majd a teljes csoport előtti felolvasása, összegzés.

INSTRUKCIÓ

Alakítsatok 4 fős csoportokat! A csoportalakítás szempontja, hogy azokkal dolgozzatok, akikkel ritkábban kerültek párba vagy kiscsoportba! Végezzetek gyűjtőmunkát saját tapasztalataitok alapján: Milyen jeleket küldenek a gyerekek, ha problémáik vannak? Amikor elkészültök, a teljes csoport előtt olvassátok fel, és közösen megbeszéljék.

A CSOPORTVEZETŐNEK

A gyakorlat befejezésekor az egyes csoportok gyűjtését ird fel tacepaóra (ez kikerül a terem falára), majd kérdezd meg a csoportot, hogy az általuk összegyűjtött jelekre hogyan szoktak reagálni! Mit mondanak, mit csinálnak? Kérd meg őket, hogy őszintén mondják el reakálásukat, ezekkel fogtok később foglalkozni.

A gyakorlat befejezésekor feltétlenül beszéljétek arról, hogy egyes jeleket könnyebben el tudunk fogadni (pl. sírás, szomorúság), másokat viszont nem (káromkodás, verekedés, düh stb.), holott a különböző jelek ugyanarról a tőről fakadnak! Térj ki arra, hogy ezeket a jelzőrendszereket nagyon kis korunkban tanuljuk meg, elsősorban a családtól, lecserélésük még felnőt korunkban is nagyon nehéz.

●Az értő figyelem hatása

IDŐTARTAM

15 perc

ESZKÖZÖK

Nem szükséges.

CÉL

Felismertetni az értő figyelem jelentőségét a kommunikációban, segíteni az értő figyelem megfogalmazását.

LEÍRÁS

Ez egy demonstrációs gyakorlat. A csoportból 6 fő nem túl mély, de saját, élő problémát mesél a trénernek, aki különböző módon reagál rájuk.

1. Nem ad figyelmet (elfordul, mást csinál),
2. kritizál, gúnyolódik,
3. kérdezet,
4. megoldásokat sorol,
5. „az semmi, mert én...” (magáról beszél),
6. értő figyelem.

A különbség azonnal megtapasztalható.

INSTRUKCIÓ

Megkérek benneteket, hogy közületek 6 fő nem túl mély, de valós problémáját a csoport előtt ossza meg velem. Én többféleképpen fogok reagálni, kérem, hogy figyeljétek meg, hogyan. A csoport egyik fele a segítséget kérőt figyelje, a csoport másik fele pedig az én kommunikációmra összpontosítson!

A CSOPORTVEZETŐNEK

Amikor megvan a 6 önként jelentkező, akkor küldd ki őket a teremből, és kérd meg őket, hogy egyesével jöjjenek be! Nem jó, ha látják előre, hogy te miként reagálsz. (Esetleg téves előfeltételezésekkel kezdenék a gyakorlatot, ami megakadályozza a spontán reakciókat.)

INSTRUKCIÓ (A GYAKORLAT UTÁN)

A helyzetben részt vevőtől kérdezzük: Milyen érzéseitek voltak ebben a helyzetben? Egy nagyobb problémát elmondanál-e egy ilyen partnernek, mint akit én modelleztem?

A csoport tagjaitól: Mit figyeltetek meg az én viselkedésemben? Mit a partnerem viselkedésében? Mit csináltam? Mit mondtam? Hogyan érezte magát a partnerem? Ennek milyen jelei voltak? Ki határozta meg a beszélgetés tartalmát, tempóját? Elfogadtam-e a problémát hozó partnert a problémájával együtt?

A CSOPORTVEZETŐNEK

A megbeszélés végén térj ki arra, hogy ötször hagyományos módon reagáltál, egyszer pedig értő figyelmet adtál. Ez egy segítő készség, amely megköveteli, hogy felfüggeszd bármifajta értékelést, ítélezést, megoldásadást. Egyszerűen fogalmazva a folyamat elfogadás, felfogás, tükrözés, visszajelzés. Az empátiás viselkedés személyiségfejlesztő hatása különösen a szociális és érzelmi kompetenciák területén nagyon fontos.

Világossá váljon a pedagógus számára, hogy amennyiben képes értő figyelmet adni, azaz képes meghallgatni és elkerülni azt, hogy tanácsot adjon, akkor a gyermek átéli az elfogadás élményét!

Mondd el, hogy a következő gyakorlatban megpróbáltok a jelekből olvasni, majd folytasd az instrukcióval!

AZ IGAZI (MÖGÖTTES) ÜZENET KIHALLÁSA

IDŐTARTAM

15 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet

► **15. gyakorlat (MF. 51. oldal):** Az igazi üzenet kihallása

CÉL

A kommunikáció során az igazi üzenet megtalálása.

LEÍRÁS

A munkafüzetben különböző iskolai helyzetek leírása alapján a triádoknak meg kell találni és fogalmazni a mögöttes üzenetet.

INSTRUKCIÓ

A munkafüzetben különböző iskolai helyzeteket találtok. Olvassátok el a helyzeteket, és halljátok ki az igazi, mögöttes üzeneteket! Társaitok segítségével pontosítsátok és fogalmazzátok meg!

ÁTVEZETÉS

Ha már tudunk a kommunikációs jelekből olvasni, arra kellene figyelnünk, hogy a megfogalmazásunk milyen. Figyeljétek meg az alábbi beszélgetést! Folytasd az instrukcióval!

Az értő figyelem felismerése iskolai helyzetben

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Szerepjátéklapok 2 főszereplőnek (Andrea és a tanára).

CÉL

Valós iskolai helyzetben az értő figyelem felismerése. Az értő figyelem alkalmazásának előnyei.

LEÍRÁS

Akvárium helyzetben a csoportból 2 fő szerepjáték segítségével iskolai tanár-diák beszélgetést folytat. A pedagógus értő figyelemmel reagál tanítványa problémájára. A hallgatók megfigyelik, hogyan alakul a beszélgetés, hogyan jut el a tanár a diák valós problémájához.

INSTRUKCIÓ

Ketten közületek a csoport előtt tanár, illetve diák szerepet játszanak el. Andrea, a diák problémával fordul tanárához, aki értő figyelemmel reagál. Figyeljétek meg a beszélgetést, jegyezzétek le, hogy mi Andrea problémája!

A gyakorlat végén beszéljétek meg Andrea problémájának változásait! Ösztönözd a beszélgetést az alábbi kérdésekkel: Mi volt a diák valódi problémája? Hogyan jutott el a tanár ehhez? Mit gondoltok erről a beszélgetésről? Milyenek találtátok a pedagógus visszacsatolásait? (Várhatóan kicsit furcsának fogják találni a kijelentő mondatokat, illetve a direkt segítség hiányát. Legtöbbször a „megmondom mit csinálj” típusú segítséget éreznék hatékonynak.) Ne ijedj meg az ellenállástól, adj te is értő figyelmet!

A SZEREPJÁTÉK LEÍRÁSA

ANDREA (Gordon-munkafüzet alapján)

Ebben a szerepjátékban megfigyelhetitek, hogy Andrea problémájára hogyan reagál a tanára. Figyeljétek meg, mi történik az értő figyelem használata során!

Andrea: Egyszer már én is szeretnék influenzás lenni, mint Barbara. Neki aztán szerencséje van!

Tanár: Úgy érzed, neked nincs szerencséd?

Andrea: Igen, ő mindig otthon maradhat, én meg soha.

Tanár: Szeretnéd, ha olykor neked sem kéne iskolába menni?

Andrea: Igen. Utálok minden nap iskolába menni, minden áldott nap! Torkig vagyok vele!

Tanár: Elegend van az iskolából?

Andrea: Halálosan elegend.

Tanár: Ez már szinte elviselhetetlen számodra, egyenesen gyűlölöd az iskolát.

Andrea: Igen. Gyűlölöm az egészet, a tanítást, a feladatokat, az órákat!

Tanár: Úgy tűnik, mindent utálsz az iskolában.

Andrea: Azért mindent és mindenkit nem utálok, csak két tanárt. Az egyiket ki nem állhatom. Az a legrosszabb.

Tanár: Hát úgy hallom, hogy az egyiket különösen utárod.

Andrea: De még hogy! És még jövőre is ő lesz velünk.

Tanár: Sokáig kell vele kibírnod.

Andrea: Igen, nem is tudom, hogy fogom kibírni. Állandóan csak prédikál, hogy hogyan kell viselkednie egy rendes tanulónak, és hogy mi mindent kell tudni ebben az osztályban ahhoz, hogy jó jegyet kapjunk. Az embernek fölfordul a gyomra.

Tanár: Dühít, hogy ilyen sok jó tanácsot és tiltást kell egyszerre végighallgatnod?

Andrea: Igen. És egyáltalán nem lehet nála jó jegyet kapni, csak a zseniknek meg a kedvenceinek, azoknak igen!

Tanár: Nem hiszel abban, hogy te is kaphatsz jó jegyet nála.

Andrea: Nem hát! És én nem vagyok a kedvence, meg nem is leszek soha. A többiek is utálják a kedvenceit. Engem úgyse nagyon bírnak a többiek. A legtöbb lány nem szeret engem (könnyes lesz a szeme).

Tanár: Nem sokan ragaszkodnak hozzád.

Andrea: Nem hát! És még itt van a jó tanulók klikkje is, ők a legnépszerűbbek az osztályban. Én is szívesen benne lennék a klikkben, de nem tudom, mit csináljak.

Tanár: Szívesen barátkoznál azokkal is, akik a klikkben vannak, de nem tudod, hogyan fogj hozzá.

Andrea: Így van. Nem tudom, hogy kerülnek be a többiek, nem is a legcsinosabbak, legalábbis nem mind. És nem is azok, akik a legjobban tanulnak. Azért vannak jó tanulók is, de nem mind. A legtöbb nem is jobb nálam. Egyszerűen nem értem.

Tanár: Ha legalább tudnád, mit csinálj, hogy közéjük kerülj!

Andrea: Hát az biztos, hogy nagyon barátkozósak, sokat beszélgetnek, na, tetszik tudni, találnak barátokat. Csak azt mondják: helló, és már dumálnak is. Ez nekem nem megy.

Tanár: Te nem tudsz ilyen könnyen barátkozni.

Andrea: Én nem vagyok nagy dumás. Egy-egy lánnyal még tudok beszélgetni, de ha sokan vannak, akkor nem. Akkor egyszerűen beragad a szám. Semmi sem jut eszembe.

Tanár: Ha többen vagytok, nehéz megszólalnod.

Andrea: Mindig attól félek, hogy valami hülyeséget mondok, és kinevetnek. Ezért inkább nem szólok. Ez borzasztó!

Tanár: Nagyon rossz érzés lehet ez neked.

Andrea: Igen, de azért szeretném megpróbálni, különben mindig ilyen leszek.

Tanár: Látom, hogy változtatni akarsz magadon, és nagyon igyekszel, hogy sikerüljön.

Andrea: Hát persze.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Mondj egy kevés elméletet a csoportnak az értő figyelemről!

Használj tacepaót: A hatékony figyelem. Feltételei: csönd, jó térköz, semleges megerősítők, pl.: aha, ühüm, na-hát; ajtónyitogatók: nahát ez érdekes, mesélj még róla. Segítene megértenem, ha többet mondanál a dologról stb., értő figyelem (visszacsatolás).

Térj ki arra, hogy ugyanazokra a történésekre az emberek nagyon sokféleképpen reagálhatnak. Van, akinek ugyanaz a dolog problémát jelent, míg másoknak nem. Az értő figyelem éppen ebben segít, mert az egész üzenetre válaszol, a tartalomra, a küldő ezzel kapcsolatos érzéseire is.

Ha vannak kérdések, most válaszold meg, majd jelentsd be, hogy a következő feladat lehetőséget ad a gyakorlásra! Folytasd az instrukcióval!

Hallgass meg engem – tangyakorlat

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Kamera, TV, videolejátszó.

CÉL

Az értő figyelem gyakorlása.

LEÍRÁS

A csoport tagjai a csoportvezetőnek értő figyelmet adnak egy elképzelt problémára. A csoportvezető így azonnal tudja korigálni a csoporttagokat. A gyakorlatot filmre vesszük.

INSTRUKCIÓ

Távoli városba utazom, hosszú vonatút vár rám, tele vagyok problémával, bosszankodom is az iskolában kialakult helyzet miatt. Történetesen ti is ugyanabban a kupéban utaztok, és valamennyien tanultátok az értő figyelmet.

Elhatározzátok, hogy az első problémával küzdő embernek értő figyelmet adtok, kipróbáljátok az alkalmazását. Legyetek bátrak, próbáljon mindenki megfogalmazni néhány értő figyelmű választ! Lassan, sorban, mindig egy valakihez fordulva fogom adagolni a problémát. Ha úgy érzem meghallottad, amit mondtam, és érted is a problémámat, akkor tovább megyek, ha nem, akkor kézmozdulattal kérem, hogy a többiek is segítsenek egy „jó” válasz megfogalmazásában. A jelenetet filmre vesszük, a gyakorlat végén megnézzük, hogy milyen sokféle visszacsatolás született.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Hozhatsz élő problémát is, de ki is találhatsz bármilyen fiktív iskolai problémát, a lényeg, hogy egyes szám első személyben meséld el a történetet. „Adagold” a problémát, hagyd időt, hogy több értő figyelmű választ is meg tudjanak fogalmazni. Pl.: az iskolában bevezették a második idegen nyelvet, úgy, hogy veled (aki a nyelvi munkaközösséget vezetted) nem is beszéltek meg. Számtalan probléma adódik ebből, pl. fel kell borítani a csoportokat, valakinek nem jut rendes terem, csak valami lyuk, a másik épületbe kell átmenni 10 percen belül, míg a többiek kávéznak stb.

A gyakorlatról készített felvételt nézzétek meg (kb. 8-10 perc)! A film elemzése előtt kérd meg a csoportot, hogy figyeljék meg a nyelvi fordulatokat! Feltétlenül beszélgetsetek arról, hogy kezdetben nehéz értő figyelmet adni, és nem baj, ha most még nem sikerült! Hallgass meg a tapasztalatokat, ha szükséges, te is adj érő figyelmet!

Tedd fel az alábbi kérdéseket:

Mit tanultál magadról a meghallgató szerepében? Mi volt különösen nehéz? Mi volt könnyű?

Mondd el a csoportnak, hogy a munkafüzetben van még néhány feladat a további gyakorlásra!

További gyakorlási lehetőség a munkafüzetben:

- ▶ **16. gyakorlat (MF. 52. oldal):** Az empátiás viselkedés
- ▶ **17. gyakorlat (MF. 53. oldal):** Értő figyelem

ÁTVEZETÉS / INSTRUKCIÓ

Sokat dolgoztunk, pihenjünk pár percet! Dőljetek hátra a széken, és hallgassunk egy kis zenét, élvezzétek a nyugalmat, merüljete el a zenében! 3-4 perc múlva halkítsd le a zenét, nyújtózkodj egyet, és kérdezd meg a csoporttagokat, hogy érzik most magukat!

A CSOPORTVEZETŐNEK

Ezután mondd el, hogy a verbális kommunikáció során pozitív és negatív visszajelzéseket adunk, hatásuk nagyon fontos a kapcsolatra, az önértékelésre, a teljesítményre. A továbbiakban a pozitív és negatív visszajelzésekkel és ezek hatásaival foglalkozunk. Kérdezd meg a csoportot, hogy szerintük mit jelent a pozitív és a negatív visszajelzés! A válaszokat írd fel tacepaóra (később tedd ki a falra), majd beszéljétek meg a felmerült válaszokat! Térj ki arra, hogy a pozitív visszajelzés nem csupán a helyesnek tartott viselkedés dicsérete, ettől jóval több! Szemlélet, amely arra törekszik, hogy a viselkedésekben (a negatívban is) megkeressük azt a mozzanatot, amelyet pozitívan is tudunk értékelni. Olyan megfogalmazást jelent, amely támogatón világit rá arra, hogy miben kell változtatni.

2.3.3. Pozitív-negatív visszajelzések, gesztusok

A verzió

POZITÍV–NEGATÍV VISSZAJELZÉSEK

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Viselkedéskártyák.

CÉL

A pozitív és negatív visszajelzések és ezek hatásai.

LEÍRÁS

Kiscsoportos (4 fő) gyakorlat. A viselkedéskártyákon lévő viselkedésre kell pozitív és negatív visszajelzést adni a egymás számára a csoporttagoknak. Közben figyelik a keletkező érzéseket és reakciókat. A gyakorlat során mindenki kap pozitív és negatív visszajelzést is. A gyakorlat végén a nagy csoport megbeszéli a tapasztalatokat.

INSTRUKCIÓ

Alkossatok négy főből álló csoportokat, lehetőleg olyan csoporttagokkal, akikkel ritkábban dolgoztatok! Minden kiscsoport kap egy csomag viselkedéskártyát, amelyből húznotok kell egy-egy lapot. Társaitok az egyik helyzetre pozitívan, a másikra negatívan reagálnak. Figyeld önmagad, milyen érzések keletkeznek benned, hogyan reagálnál a visszajelzésekre!

A gyakorlat végén beszéljétek meg az alábbiakat: Mit éreztetek a negatív visszajelzések hatására, mit mondtál volna ezekre? Beszéljétek ugyanerről a pozitív visszajelzésekkel kapcsolatban! Mit gondoltok a két visszajelzésről? Mi okozott nehézséget? Mi volt könnyű?

A viselkedéskártyák leírása

1. Hetedikes gyerek vagy. Nem szereted az iskolát, a tanáraidat. Panaszkodj, hogy milyen rossz neked!

2. Negyedikes vagy, és az iskolai menzán eszel mindennap. Otthon anya nagyon finomakat főz, de ezt a menzai ételt nem szereted. Gyakran válogatsz, turkálsz az ételben. Most is tedd ezt, és közben mondd is el, hogy mi a véleményed az ételről.

3. Ötödikes vagy. Szeretsz TV-t nézni, és a szüleid sem nagyon törődnek veled, hogy meddig nézed, ezért elég sokáig fent vagy minden este. Persze másnap nagyon fáradt vagy, és gyakran szunyókálsz, amiről persze tudod, hogy nem szabad. Most is nagyon fáradt vagy, ásítazol, lefekszel a padra. Szóban is elmondhatod, hogy milyen fáradt vagy.

4. Kamasz vagy, kicsit visszahúzódozó, ezért a fiúk gyakran heccelnek, „szívatnak”. Most azt találták ki, hogy a lányokkal húznak. Ilyeneket mondanak neked: *Na mi van, nem mersz odamenni hozzá, mi? Ne is álmodj róla, hogy valaha is szóba áll veled egy lány, te kis buzi.* Nagyon el vagy keseredve, szomorú vagy, és arra gondolsz, lehet, hogy neked sohasem lesz sikered a lányoknál. Panaszkodj erről egy kicsit!

5. Szakközépiskolába jársz, igaz hogy még csak elsős vagy, de nagyon élvezed a szabadságot. Apukád otthon mindig korlátozott mindenben, mindig megmondta, mit csinálj, nem engedett sehová. Most már nem tud ennyire ellenőrizni, mert a barátaid mind idősebbek, együtt lógtok délutánonként iskolai elfoglaltságra hivatkozva, és eléggé megtanultad, hogyan védd meg magad. Sokat lógtok együtt, plázákba jártok, néha elcsentek egy-egy apróbb tárgyat. Ezt nagyon élvezitek. Most is éppen dicsekszel, hogy mi mindened van már, és hogy milyen klassz lesz délután. (Használj diáknyelvet, és a stílust is próbáld visszaadni!)

6. Nincs itt a körződ, mert elfelejtetted tegnap betenni a táskádba, és sajnos ez már a sokadik eset. Mindig megfogadod, hogy vigyázol, ez néha sikerül is, de gyakran minden fogadalmad ellenére otthon felejtesz néhány iskolai felszerelést. Te sem érted az egészet, nagyon kínos, hogy mindig kérned kell valakitől. Most is ez történik. Próbálgj kérni egy körzőt, mert félsz a tanárodtól!

7. Kicsit dundi vagy, ezért nem szereted a testnevelésórákat. Ráadásul a többiek is csúfolnak, és a tanár is mindig nyaggat, hogy csináld meg a feladatokat. Mostanában nyíltan megtagadod a gyakorlatok elvégzését. Most is ez történik, közlöd, hogy nem mászol fel a kötélre, akármilyen is fog történni.

8. Nagyon jó kedved van, végre összejött a vágyad, az idén a tengerhez mentek nyaralni. Olyan féktelen öröm van benned, hogy egész órán csak vihogsz.

B verzió

Filmelemzés

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Filmrészletek osztálytermi interakciókról, munkafüzet.

► **18. gyakorlat (MF. 56. oldal):** Filmelemzés

CÉL

A pozitív és negatív visszajelzések hatása a tanulókra, a kommunikációs helyzetre.

LEÍRÁS

Osztálytermi helyzetben a pedagógus negatív és pozitív visszajelzést ad tanulóinak. A gyerekek különbözőképpen reagálnak a visszajelzésekre. A feladatot párokban kell végezni.

INSTRUKCIÓ

Osztálytermi filmrészletet fogtok látni, gyűjtsétek össze a pedagógus visszajelzéseit, illetve a gyerekek reakcióit a visszajelzésekre! A feladatot párosan végezzétek! Egyikőtök a pedagógus viselkedését elemezze, másiktok a tanulóét!

A filmelemzés után beszélj meg a teljes csoporttal a pozitív és negatív visszajelzések hatásait! Kérdezd meg a csoport véleményét, gondolatait! Saját megélt élményekről is kérdezheted őket.

ÁTVEZETÉS

A negatív visszajelzések gyakran bántóak lehetnek, ám ugyanolyan bántó lehet a semmilyen visszajelzés, a közöny. Eric Berne úgy fogalmazza meg a jelenséget, hogy minden ember alapvető szüksége a mindennapokban a „sztrókok” átélése. A negatív sztrók is jobb, mint a semmilyen.

Átéltétek már a közönyt? Kicsit meséljétek róla!

A CSOPORTVEZETŐNEK

Az elismerés alapegységének megnevezésére Berne a gazdag jelentéstartalmú sztrók kifejezést alkalmazta, a szükségletet magát is sztrókéhségnek nevezte. A sztrókok speciális éltető erejű, energiát közvetítő tranzakciók, melyeknek megnyilvánulási formái igen változatosak. Azokról a szimbolikus visszajelzésekről, szóbeli elismerésekről

van szó, melyek a fejlődés során idővel részben átveszik a fizikai ingerlés szerepét, s az intimitás meghatározóan fontos tényezőjévé válnak.

Formái igen változatosak lehetnek: mosoly, lágy tekintet, simogatás, ölelés, puszi, gyúrás, fricska a kobakon. Ilyen az egyszerű üdvözlés is, a különböző bókok, a vonzó külső, a teljesítmények s általában a szerethetőség szóbeli elismerése. A verés, a szigorú tekintet stb. szintén beletartozik a sztrókok birodalmába, ezek a negatív sztrókok.

2.3.4. Az érzelmi bántalmazás verbális és nem verbális módjai

A verzió

🎬 Filmelemzés

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Játékfilm, videolejátszó, TV.

CÉL

Az érzelmi bántalmazás verbális és nem verbális módjainak felismertetése, a káros hatások tudatosítása.

LEÍRÁS

Játékfilm megfelelő részlete alapján az érzelmi bántalmazás módjait, hatásait figyelik meg a hallgatók, elképzelik a szereplők érzelmi állapotát. A gyakorlatot két csoportban végezzük.

INSTRUKCIÓ

Alkossatok két csoportot, majd figyeljétek meg az alábbi játékfilmet! Mi történik, milyen hatása van a törtetésnek a szereplőkre? Gondoljátok végig, írjátok le az érzelmi bántalmazás módjait!

Ezután beszélj meg a teljes csoporttal a gyakorlatot! Tacepaóra írd fel, hogy az elemzés során milyen fókuszpontokat tartott a csoport fontosnak! (Tedd ki a falra!)

B verzió

🕒 A hatalomról

IDŐTARTAM

25 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet.

► **19. gyakorlat (MF.57. oldal):** Saját tapasztalataim az érzelmi bántalmazással kapcsolatban

CÉL

Az érzelmi bántalmazás különböző módjainak felidézése saját múltbéli tapasztalatok alapján. A kommunikációs stílusra gyakorolt hatás tudatosítása.

LEÍRÁS

Megkérjük a résztvevőket, hogy párválasztás után üljenek le szemben egymással. Beszéljék meg, hogy milyen eseményeket, érzelmeket és személyeket tudnak felidézni, amelyek, akik a hatalommal kapcsolatosak! Három életkorra tekintenek vissza, a kisiskolás, középiskolás és felnőtt korra. Párokban megbeszélik a csoporttagok az élményeiket, illetve feljegyzik a munkafüzetükbe.

INSTRUKCIÓ

Testmagasság alapján válasszatok párt magatoknak, az azonos magasságúak üljenek le egymással szembe! Beszélgetsetek arról, hogy milyen helyzeteket éltetek át kisiskolás, középiskolás és felnőtt korokban, a hatalommal kapcsolatban! Keressetek olyan személyeket ezekben az életkorokban, akik nagyon erősen a hatalmukat használták felettetek! Gondoljátok végig, hogy mit mondott, mit csinált ebben a helyzetben! Arra is emlékezzetek vissza, hogy ti mit éreztetek, mit csináltatok! A munkafüzetben a 19-es gyakorlatot nézzétek meg, illetve le is írhatjátok az emlékeket!

A CSOPORTVEZETŐNEK

A gyakorlat után beszéljétek meg közösen a tapasztalatokat! Ejtsetek szót arról is, hogy a különböző kommunikációs sémák „raktározódnak” bennünk! Tudatosítani kell az érzelmi bántalmazás módjait és azok következményeit.

2.4. Minősített helyzetek (pl. felelés)

ÁTVEZETÉS

Minősített helyzetről akkor beszélünk, ha a szereplők meghatározottak, a kommunikációs folyamatok meghatározottak. Vannak olyan kontextusok, amelyek lazultak. A tanulási helyzetek kontextusa ilyen, hiszen változtatható.

A verzió

Saját élmény feladatkártyákkal

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Feladatkártyák (nehéz szakszövegek, matematikai feladatok, logikai feladatok), kamera.

CÉL

A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek számára a minősített helyzetek szorongást keltenek. A gyakorlat célja ezek felismertetése saját élményeken keresztül. Rávilágítani, hogy a kommunikációs kontextust mi alakítjuk.

LEÍRÁS

A csoportvezető feladatot ad a csoporttagoknak, majd számon kéri. A számonkérés nem támogató, sőt inkább közönyös. A hallgatók tapasztalatairól közös beszélgetés indul, hogy pl. az eleve szorongó gyerekek mit jelent egy ilyen helyzet, mi a célja ennek az iskolában.

INSTRUKCIÓ

Kérlek benneteket, hogy húzzatok a feladatkártyákból, majd olvassátok el figyelmesen, mert szükségetek lesz rá.

Egy kis idő múlva:

Most néhányotoktól elveszem a kártyát, és nektek el kell mondani, hogy mit olvastatok. Tessék, kezdjétek sorban! (A csoportvezető nem figyel arra, amit mondanak, közben pakol, néha megállítja, hogy egy pillanat, valaki mástól kérdez valami érdektelen dolgot, pl. hány óra van stb. Időnként némán figyel, merev arccal. Az egész tartson 2-3 percig!)

A gyakorlat végén:

Milyen érzések és gondolatok keletkeztek bennetek? Mit gondoltok, hogyan működik ez az iskolában?

A feladatkártyák leírása

1. „A bizalmat értelmezhetjük tehát pszichológiai állapotként, amely a bizalomadó ítéletét tükrözi a másik, „bizalomkapó” megbízható viselkedésére, szándékaira vonatkozóan. Rousseau és munkatársai (1998) a bizalom két alap-
elemét emelik ki. Egyrészt a kockázatot, hogy bizonytalan a másik fél szándéka, viselkedése, és ez a veszteség
lehetőségének észleléséhez vezet; másrészt a felek közti kölcsönös függést, ami abban nyilvánul meg, hogy biza-
lom nélkül egyik fél érdeke sem realizálható. Ezek alapján a bizalmat a bizalom tárgyra, annak megbízható-
ságára vonatkozó (előzetes) ítélet befolyásolja. Butler (1991) vezető-beosztott viszonyban vizsgálta a meg-
bízhatóságot. A „jelentős másik” személlyel kapcsolatos bizalom alábbi meghatározóit tárta fel: elérhetőség, kompe-
tencia, konzisztencia, diszkréció, méltányosság, integritás, lojalitás, nyitottság, ígéretbetartás, fogékonyság.”

2. A konstans függvény olyan függvény, melynek értékészlete egyetlen számból áll, vagyis amely a független
változó minden szöba jöhető értékéhez ugyanazt az értéket rendeli hozzá függvényértékül. Az egy valós változós
folytonos konstans függvény grafikonja az abszcissa-tengellyel párhuzamos egyenes.

3. A bazídiumos gombák a gombák negyedik osztálya, soksejtű, fejlett tenyésztetű, sejtfalakkal tagolt micéliumú
szervezetek. Szaporodása: a gömb vagy bunkó alakú hifa végén képződő spóratartókról általában négyesével
lefűződő bazidiospórákkal történik. A bazídiumok a tömlősgombáknál található aszkuszokkal homológ, azonos
származású képletek. Legegyszerűbb esetben a micéliumszövedék az aljzatra ráterül, és felületén található a
spórákat fejlesztő himenium.

4. A centrális vetítés a térbeli alakzatnak síkra történő speciális leképezése. A centrális vetítésnél adva van egy
sík (K képsík) és egy kívülről fekvő pont (O, a vetítés centruma), a tetszőleges térbeli pontok (P, U, V) képét meg-
kapjuk, ha azokat összekötjük a vetítés centrumával, és meghatározzuk ezen egyenes és a képsík dőléspontját.
Ezek lesznek a térbeli pontok képei (P', U', V') centrális vetületei.

5. A Golgi-apparátus minden sejtben kimutatható hálózatos készülék, melynek alakja és helyzete igen különböző lehet, ezért több néven ismeretes: Golgi-anyag, diktioszóma, idioszóma stb. Lehet fonal, szemcse vagy gyűrű alakú. Helye a sejtben a sejt típusra többé-kevésbé jellemző. Gél állapotú anyag. Működése kevésbé ismert, valószínűleg a mirigyvázadék termelésében játszik szerepet.

6. A kooperatív technika alapelemei (Spencer Kagan)

- Pozitív függés az osztály tanulói között: azaz meg kell élniük a pozitív csoportélményt, amelyet tudatosan maguk terveznek, hogy újra és újra megélhessék.
- „Face to face” (szemtől szembe) interakció: a tanulók viselkedését nyílt interakciók jellemzik.
- Egyéni beszámolási képesség: az adott feladatról minden csoportagnak be kell tudni számolni, mindenkinek el kell sajátítani a tananyagot.

7. Poszturális közlések

- Testtartással való kommunikáció – összefügg a kinezikával.
- Viszonyt, álláspontot, szubjektív értékelést fejez ki, többnyire normatív úton.
- Odafordulás foka, viszonyjelző értékű kommunikáció.
- Ha valaki meg akar szólalni, előre hajol.
- Testtartás szabályszerűségei – poszturális tükröltség.

8. Nap: időegység, a Föld tengelyforgásának következménye az égitestek látszólagos napi mozgása. A csillagokhoz viszonyított tengelyforgási periódus a csillagnap. A Napnak az ekliptikán való évi látszó mozgása következtében a hozzá viszonyított tengelyforgási periódus, a valódi Nap-nap, azaz szoláris nap, amely a Nap két egymást követő alsó delelése között eltelt idő. Ez nem egyezik meg a csillagnappal, hanem a Nap hátráló mozgása miatt hosszabb annál.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Az egész jelenetről készítsünk filmet, elemezzük a szerepjátékban a minősített helyzetek átélését, a verbális és nem verbális jelzéseket!

Beszéld meg a csoporttal az átélt élményeket, a film segítségével láttasd, hogy a helyzet alakítása lehetséges! Térj ki arra, hogy az iskolai hagyományok változnak, a minősített helyzetek megváltoztatása a pedagógus szabadságkörébe tartozik!

B verzió

Nehezítő kontextusok

INSTRUKCIÓ

Virágneveket adok nektek, mindenki jegyezze meg, hogy milyen virágnevet kapott! Ezután az azonos virágok üljenek egy csoportba! (Úgy mondd a virágokat, hogy 4 fős csoportok alakuljanak ki! Pl.: 16 fős csoportban MARGARÉTA, TULIPÁN, VIOLA, KANKALIN.) Csoportjaitokban gyűjtsetek olyan nehezítő kontextusokat, amelyek nehezítik a diák iskolai helyzetét!

Amikor elkészültetek, megbeszéljük a teljes csoporttal.

A megbeszélés után kérd meg a csoporttagokat:

Írjátok fel kis cettlikre a saját (ezek között megtalálható) eredményességet gátló eszközeit, és ha úgy gondoljátok, hogy szeretnétek megszabadulni tőlük, akkor tépjétek szét és dobjátok bele a szemetes kosárba! (Ekkor hozd be szemetes kosarat a körbe!) Természetesen választhatsz, ha nem akarod, nem kell.

Majd beszéljétek meg, hogy milyen érzés volt megszabadulni az eszközöktől, milyen feladatokat jelent ez a későbbiekre! El tudják-e képzelni a változást?

Mondd el a csoportnak, hogy a munkafüzetben találnak irodalmi szemelvényt a gondolatkörhöz!

ÁTVEZETÉS

Mondd el a csoportnak, hogy a tanulás szervezése során nagy hangsúlyt kell fektetnünk a figyelem fenntartására!

Vezesd be a következő gyakorlatot: Most a figyelemről szerezhetek tapasztalatokat, a befolyásoló tényezőkről. Folytasd az instrukcióval!

2.4.1. Aktivitásváltások, tanulásszervezés

Figyelemgyakorlat

IDŐTARTAM

3 perc

ESZKÖZÖK

Kényelmes székek.

CÉL

Felismertetni a figyelem megtartását befolyásoló tényezőket, a tanulási folyamatban az aktivitásváltások szükségességét.

LEÍRÁS

Páros munka. A párok elhelyezkednek egymással szemben, és a verbális jelzések kihagyásával tartósan, 3 percig figyelnek társukra. A gyakorlat közben a csoportvezető többször jelzi, hogy a figyelem ne kalandozzon el. Ennek ellenére a feladat, monotonitása miatt, nehezen végrehajtható.

INSTRUKCIÓ

Válasszatok magatoknak párokat a következőképpen: keressétek meg az azonos magasságú társatokat, ő lesz a párotok! Ezután üljetek egymással szembe, helyezkedjétek el kényelmesen! Emlékeztetek, hogy verbális eszközök nélkül is működik a kommunikáció. Ezért olyan gyakorlatot fogunk végezni, amelyben nem szabad beszélni, de a figyelmed legyen a párodon! Ha készen álltok, kezdjük a gyakorlatot.

Ezután nagyon nyugodt hangon mondd a következő mondatot:

Kérlek, helyezd figyelmedet társadra.

Várj 20 másodpercet (kissé lassú tempóban 20-ig számolj magadban)! Most mondd a következőt nagyon nyugodt hangon: *Nézd meg, hol van most a figyelmed, helyezd vissza társadra!*

Várj újabb 20 másodpercet, majd ismételd meg a mondatot! Ezt a mondatot ismételd még egyszer 20 másodperc múlva, majd fél percenként újra! Ha letelt az idő, fejezzétek be a gyakorlatot!

Ezután beszéljétek meg a keletkezett érzéseket, gondolatokat! Feltétlenül térjétek ki arra, hogy a figyelem ilyen rövid idő alatt is elkalandozhat, ezért szükséges az aktivitásváltás! Figyeljétek arra, hogy aktivitásváltás nemcsak feladat lehet, hanem pl. munkatempó, pihenő időszak, játék, humor, mozgás stb.

Mutasd meg PP-dián, hogy ez hogyan történhet!

A VÁLTOZATOSSÁG FONTOS ELEME A FIGYELEMFENNTARTÁSNAK

- Az érdekes, izgalmas témák és nyugodtabb pillanatok váltakozása;
- a tanári magatartás változatossága;
- a tanár hangmagasságának és térbeli elhelyezkedésének váltakozása;
- különböző érzékszerveket célozzon meg az információ (auditív, vizuális stb.).

A CSOPORTVEZETŐNEK

Kérd meg a csoportot, hogy közösen gyűjtsétek össze, hogy milyen következményei vannak, ha nincs aktivitásváltás! Az összegyűjtött gondolatokat írd fel tacepaóra (tedd ki a falra)! Beszéljetez arról, hogy az unalmas, monoton órák kedveznek a lemorzsolódásnak! Pontosítsátok ennek okait!

Ezután hívd a figyelmet arra, hogy a munkafüzetben további gondolatokat találhatnak az aktivitásváltásról!

További gyakorlási lehetőség a munkafüzetben:

- ▶ **MF. Ötlettár: Aktivitásváltások**
- ▶ **20. gyakorlat (MF. 58. oldal):** Elemzés

ÁTVEZETÉS

Vezesd be a gyakorlatot egy kreativitást fejlesztő feladattal, hiszen később is erre lesz szükség! (Pl. kösd össze négy egyenes vonallal a 9 pontot úgy, hogy közben nem emelheted fel a tollad hegyét a papírról! Ehhez előre el kell készítened a sablonokat a csoportnak.) Természetesen bármilyen humoros gyakorlatot használhatsz, amelyet már ismersz csoportvezetői gyakorlatodból.

Ezután mondd el a csoportnak, hogy a kommunikáció fontos szereplői mi magunk vagyunk és a másik fél, illetve a környezet! Magunkon és a másik félen nehezebb változtatni, mint a környezeten. Gyakran előfordul, hogy a problémahelyzeteket meg tudjuk oldani a környezet, helyzet módosításával. Most ilyen gyakorlatot fogunk végezni. Folytasd az instrukcióval!

2.4.3. Tárgyi környezet

A tárgyi környezet jelentősége

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, PP-dia, projektor, laptop.

► **21. gyakorlat (MF. 59. oldal):** Mit tehetsz a saját osztályodban?

CÉL

A tárgyi környezet mint hatékonyságnövelő lehetőség, a kommunikáció egy szelete. Ismerjék fel ennek jelentőségét!

LEÍRÁS

Ötletbörze. Munkafüzeti feladat és PP-dia segítségével megismertetni a hallgatókkal a környezet kommunikációs lehetőségeit.

INSTRUKCIÓ

A tárgyi környezetet bővíthetjük, csökkenthetjük vagy átrendezhetjük attól függően, hogy milyen hatást kívánunk elérni. A munkafüzetben lévő gyakorlat és a PP-dia segítséget nyújt ahhoz, hogy végiggondolhasd, hogy a saját osztálytermedben mit tudnál tenni. A tárgyi környezet megfelelő kialakítása csökkenti a konfliktusokat, ébren tartja a gyerekek érdeklődését, de nem tereli el. Alkossatok triádokat, beszéljétek meg az egyes lehetőségeket, tartsatok ötletbörzét!

A gyakorlat végén beszéljétek a csoporttal arról, hogy kaptak-e konkrét segítséget az egyes problémákhoz!

KÖRNYEZETMÓDOSÍTÁS MINT KOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZ

- A környezet gazdagítása: olyan eszközök, anyagok bevezetése, amelyek lekötik a tanulók figyelmét, vagy a munkaterület növelése stb.
- A környezet szűkítése: A figyelemelterelő tárgyakat kivesszük a környezetből, csökkentjük az ingerek számát.
- A környezet átrendezése: Az osztályteremben lévő tárgyakat úgy helyezzük el, hogy bizonyos viselkedéseket kiküszöböljünk, másokat elősegítsünk.

ÁTVEZETÉS

Ha a tanítási folyamat egyirányú, akkor a tanulók között fennálló különbségeket nem érzékeli a tanár, és a gyerekek motiváltsága sem éri el az ideális szintet. Arra kell tehát törekednünk, hogy a tanítási folyamat rezponzív, illetve interaktív legyen. Az interaktivitás feltételezi, hogy a gyerekek „beleszólhatnak” az órába, a pedagógus megszólítható, együttes cselekvéssel történik a tanulás-tanítás. A továbbiakban azt nézzük meg, hogy milyen tanári viselkedés segíti az interaktivitást? Folytasd az instrukcióval!

2.5. A hatékony tanítási folyamat jellemzői: interaktivitás és különbözőségek kezelése

2.5.1. Segítő és gátló minták

Filmelemzés

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Osztálytermi interaktivitások és különbözőségek, filmrészletek.

CÉL

Felismertetni és tudatosítani az interaktivitások jelentőségét a tanulás-tanítás folyamatában, adaptivitás.

LEÍRÁS

Csoportmunka: filmelemzés és munkafüzeti gyakorlatok az interaktivitásról és a különbözőségekről.

INSTRUKCIÓ

Olvassátok el a munkafüzetekben található fejezetet az interaktivitásról, majd közösen megnézzünk egy filmrészletet! 4 fős csoportokban elemezzétek a filmet, keressétek az interaktivitások különböző formáit és a különbözőségek kezelési módjait!

- ▶ **MF. Ötlettár:** Segítő és gátló minták. Gondoltál már erre, hogy így is lehet?
- ▶ **MF. Ötlettár:** Én-nyelv használata

ÁTVEZETÉS

Gyakran halljuk kollégáktól az alábbi mondatokat: XY nagyon jó szakember, mert remekül tudja tanítani a tantárgyát, versenyeket nyernek, csak hát nem szeretik a gyerekek, nem nagyon tud velük bánni. Milyen ellentmondás ismerhető fel ebben a kijelentésben? Szétválasztható-e a tantárgy tanítása és annak mikéntje, hogyanja? Mit gondoltok erről?

A rövid beszélgetés után feltétlenül térj ki arra, hogy a tanítás folyamata során létrejövő összes interakció önmagában a tanulás folyamata! Az, hogy hogyan mondjuk el a feladatot, hogyan reagálunk arra, hogy valaki lemarad, nem csinálja meg a leckéjét, nem érti a feladatot, vagy éppen ezek ellenkezője, mind-mind tanulási folyamattá válik a gyerekek személyiségének fejlődése szempontjából, a teljesítményeket is meghatározóan.

2.5.2. Viselkedésszabályozás és tanítás együttese

A problémás viselkedés

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, viselkedéskártyák (tipikus problémás viselkedések gyűjteménye), kamera.

CÉL

A nehezen kezelhető gyerekek viselkedése, az ezekre adott tipikus tanári válaszok. A tanulás-tanítás folyamatának elemzése: hogyan illeszthető össze a tanítás és a viselkedésszabályozás.

LEÍRÁS

A csoporttagok 6 fős csoportokat alkotnak. A csoportok szerepei: 1 pedagógus, 4 gyerek, 1 megfigyelő. A gyerekek a viselkedéskártyákból húznak egyet, és „eljátsszák” a problémás viselkedést a pedagógusnak. Egyszerre csak egy kártyát nézzenek meg a gyerekek! Ha szükséges, kicsit össze is súghatnak, hogy hogyan kívánják eljátszani a viselkedést. A pedagógusok reagálnak. A megfigyelők feljegyzik a tanári eszközöket, és megfigyelik azok hatékonyságát. Legalább két kártya viselkedéseit játsszák el!

A gyakorlat végén megbeszélik a tapasztalatokat, és nagy körben is feltárlják az érzéseket és gondolatokat.

INSTRUKCIÓ

6 fős csoportokat alkotunk a következő gyakorlathoz. Különböző tárgyakat fogok a terem közepére szórni. Vegyék fel a tárgyakat, és az azonos tárgyat húzók üljenek egy csoportba! Döntsétek el, ki lesz közületek a tanár, a megfigyelő és kik lesznek a diákok! A diákok húznak egy viselkedéskártyát. A kártyán lévő utasítást követve játsszák

tok el a problémás viselkedést! Segítségül hívjátok elő a tapasztalataitokat, de ha szükséges, össze is sűghattok, hogy hogyan játsszátok el a viselkedést! A pedagógusok reagáljanak a helyzetre! A megfigyelők figyeljék a tanári eszközöket és azok hatékonyságát! Ne feledjétek, hogy minden tapasztalat fontos! A gyakorlat végén beszéljétek meg érzéseiteket, gondolataitokat!

A gyakorlat végén:

Milyen tapasztalatot osztanátok meg mindnyájunkkal? A munkafüzetben találtok a témához kapcsolódó anyagot.

A viselkedéskártyák leírása

1. Négyen jó barátok vagytok. Az ötödik osztályba jártok, és állandóan vetélkedtek a hatodikosokkal, főleg a fociban vagytok „ellenségek”. Délután fontos mérkőzések lesz, és még össze kell gyűjteni a csapat többi tagját. Képtelenek vagytok vágni, ezért **beszélgettek órán**, hogy mi legyen, hogy legyen.

2. Az előző órán nagyon elfáradtatok (dolgozatot írtatok), és különben sem szeretitek a nyelvtant. Ezért nem tudtok és nem is akartok figyelni, és elkezditek a tollaitokat szerelgetni, mert azt érdekesebbnek találjátok. **Nem figyeltek, mással foglalkoztok.**

3. Dolgozatot írtok, de nem értitek a feladatokat, nem is tudjátok a válaszokat. Az egész feladat meghaladja az erőiteket. Ezért megpróbáltok **puskázni** a könyvből, illetve a többiekéről.

4. A szünetben összevesztetek, még mindig nagyon mérgesek vagytok, ezért amikor a tanár kéri, hogy kezdjétek el dolgozni, nem fogtok hozzá a feladathoz, hanem „**visszabeszéltek**”, hogy ti ezt nem csináljátok. Kezdjétek ti a visszabeszéléssel, mintha a tanár már szólt volna.

5. Az órai feladatokat könnyen és gyorsan meg tudod oldani, de olyan nehéz kivárni, míg felszólít a tanító néni, ezért rendszeresen **bekiabálsz a megoldást**. Most is rögtönözz egy ilyen jelenetet!

6. Nyolcadikosok vagytok, már felvettek benneteket a középiskolába. Nem nagyon érdekel már benneteket, hogy mit akar a pedagógus. Elfáradtatok. Leálltatok a tanulással, minden olyan unalmasnak tűnik. Most azt találtátok ki, hogy ellenálltok. Bármit csinál a pedagógus, nektek nem jó, **ellenkeztek**.

7. Hatodikosok vagytok. Nemrég felfedeztétek, hogy a rotring ceruzát szétszerelve fúvócsövet lehet belőle kialakítani. Órán kis papírgalacsinnal lövöldözitek egymást. Jópofa, vicces dolognak tartjátok. Szóval **játszatok**.

8. Szünetben nagyon összevesztél az osztálytársaidal (négyen vagytok, egy közületek a „veszekedős”). Még mindig nagyon fel vagy dúlva, nem tudod abbahagyni a szidalmazásukat. Amikor bejön a tanár, próbálsz abbahagyni, de az egyik osztálytársad csúfolni kezd, hogy „mi van, betojtál?”. Ekkor elszakad a cérnád, és nekiesel (fizikailag is) a másiknak. Szóval **verekedtek**.

► **MF. Ötlettár:** Viselkedésszabályozás és a tanítás együttese

A CSOPORTVEZETŐNEK

Feltétlenül mondd el a csoportnak, hogy a gyerekekkel való foglalkozás a tanítás és a viselkedésszabályozás együttese. Egyszerre zajlik a két folyamat. Természetesen nem könnyű egyszerre a gyerekek viselkedését is figyelni és megfelelően reagálni rá, illetve a tananyagot is megtanítani.

Térjete vissza a feladatra, és beszéljétek meg, hogy mi okozott nehézséget a pedagógusnak, milyen eszközei vannak, milyen új ötlettel segíthetünk a helyzeten.

A beszélgetés során további valós problémás helyzetet hozzanak példának, és ezekre is gyűjtsetek ötleteket! Írd fel tacepaóra a problémás viselkedést és a javasolt megoldásokat is!

További gyakorlási lehetőségek a munkafüzetben

► **22. gyakorlat (MF. 63. oldal):** Én-nyelv gyakorlatok

2.6. A napi munka zárása

Pozitív érzések

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Papírlapok, írószer.

CÉL

Csoportmunka: pozitív érzéseket elősegítő és lezáró gyakorlat.

LEÍRÁS

Jókívánság.

Mindenki kap egy papírlapot, melyre felírja a saját nevét (amelyen a többiek ismerik őt a csoportban). Ezután a csoportvezető összeszedi a lapokat, összekeveri, majd a terem közepére kiszórja. Mindenki húz egy nevet, és végiggondolja az illetővel való kapcsolatát, majd egy kedves pozitív gondolatot, kívánságot ír a papírlapra. Ha mindenki készen van, az egész csoport feláll, és a résztvevők megkeresik egymást, átadják a lapokat.

INSTRUKCIÓ

Most mindenki kap egy lapot, amelyre azt a neveteket írtátok fel, amelyen itt a csoportban ismernek téged. Ezután hajtsátok össze a lapot, én pedig összeszedem. Ha mindenki ideadta a lapját, összekeverem, és kiszórom a terem közepére. Ezután mindenki vegyen fel egyet, ha véletlenül a sajátodat húzod, dobd vissza gyorsan! Ne áruld el, hogy kit húztál, csak gondolkodj el a vele való kapcsolatodon, emlékezz vissza az elmúlt 2 napra, és keress pozitív történéseket, amelyek vele is kapcsolatosak! Ezután fogalmazz meg egy kedves pozitív gondolatot, jókívánságot neki és írd rá a lap hátuljára! Légy bőbeszédű, írd akár 10 mondatot! Ha készen vagytok, jelezni fogok, hogy álljatok fel, keressétek meg azt, akinek írtátok, és néhány kedves szó kíséretében adjátok át! Utána üljetek le, és olvassátok el nyugodtan a lapon szereplő gondolatokat!

A CSOPORTVEZETŐNEK

Amikor a csoport elkezd írni, kapcsolj be egy kellemes zenét! Addig szóljon a zene, amíg azt látod, hogy még valaki ír! Újra bekapcsolhatod, amikor már olvassák az üzeneteket.

Amikor már mindenki elolvasta a lapját, kérdezd meg a csoportot, kinek milyen érzései vannak az írás, átadás és a kapott levelek olvasása után!

A megbeszélés után jelentsd be, hogy otthoni tennivalókat, azaz házi feladatot fogsz adni a következő találkozósig, majd ismertesd a házi feladatot! Válaszolj a felmerülő kérdésekre!

A házi feladat megbeszélése

IDŐTARTAM

5 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet.

► **MF. 65–67. oldal:** Házi feladat

CÉL

A tanultak gyakorlási lehetősége. Elmélyülés és rögzítés, a szemléletváltás elősegítése.

LEÍRÁS

A munkafüzetben található gyakorlatban a pedagógusnak végig kell gondolnia, hogy kik azok a gyerekek, akiknek a viselkedése problémát jelent számára és miért. Saját választása alapján figyelnie kell a három gyerekhez fűződő kapcsolatát, a történéseket, az érzéseket. A tanult viselkedési formákat (pozitív visszajelzések, értő figyelem) kipróbálhatja, változtathat szemléletén. Ennek a folyamatnak a dokumentálása a házi feladat.

ÁTVEZETÉS

Mondd el a csoportnak, hogy milyen pozitív érzéseket keltett benned a velük való munka! Megfogalmazhatod, hogy milyen örömet és tapasztalatokat jelentett számodra a csoport működése. Ezután kérd meg őket, hogy ők is gondolják végig a mai napot, és természetesen névtelenül, jelezzék tapasztalataikat a tréninggel kapcsolatosan a visszajelző lapon!

Elégedettség mérése a napi visszajelző lapon

IDŐTARTAM

15 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, kivehető napi visszajelző lapok.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Kérd meg a csoportot, hogy gondolja végig a mai napot, és a visszajelző lapon jelezze észrevételeit név nélkül! Ezzel segíti a munkánkat.

Amíg a csoport ír, kapcsolj be egy kellemes zenét! Jelezd, ha valaki készen van, tegye le az asztalra írással lefordítva a lapot! (Ne kezd el olvasni, amíg ott vannak a hallgatók! Ne kezdj el pakolni sem!) Ha mindenki beadta a visszajelzőket, búcsúzzatok el!

3. TEMATIKUS EGYSÉG

HITELESSÉG ÉS HATÉKONYSÁG

3.1.	Bemelegítés	30 perc
3.2.	Hitelesség a kommunikációban	50 perc
3.2.1.	Metakommunikáció	
3.3.	A tanítási folyamat	90 perc
3.3.1.	Kapcsolat, kompetencia, autonómia	
3.3.2.	A tanári viselkedés hatása a diákokra	
3.3.3.	A tanári viselkedés hatása a csoportra	
3.4.	Az osztálytermi kommunikáció ciklusai	50 perc
3.4.1.	A nyitó fázis	
3.4.2.	Az interaktív fázis	
3.4.3.	A lezáró fázis	
3.5.	A problémás diák, a zavaró viselkedés	100 perc
3.5.1.	A problémát jelentő és a zavaró viselkedés jellemzői	
3.5.2.	A zavaró viselkedés kezelésének általános módszerei	
3.5.3.	A tanár mint lehetséges tényező a problémás (zavaró) viselkedés kialakulásában	
3.5.4.	Az akaratlanul kialakuló eredményességet gátló tanári viselkedésminták	
3.6.	A napi munka zárása	40 perc

Miről szóljon feltétlenül ez a nap? – Amit a résztvevők feltétlenül vigyenek el és/vagy éljenek át ezen a napon Tudatosítani az alapszükségletek jelentőségét! Egyértelmű legyen a pedagógus számára, hogy a szükségletek kielégítése milyen módon történhet!

A hitelesség fontosságának kiemelése! A cél, az, hogy megértse a pedagógus, hogy mind a kapcsolat, mind a tanulás szempontjából óriási jelentősége van a hitelességnek. Ha lelkesen beszél egy fontos anyagról, az sokkal meggyőzőbb lesz a diákok számára, sokkal jobban felkelti a diákok érdeklődését, hitelessé válik.

Tudatosítani, hogy a tanároknak is szerepük van a problémás viselkedés kialakulásában! Felismerni a nem támogató viselkedésmintákat!

A CSOPORTVEZETŐNEK

Kellemes zenével fogadd a csoportot! Figyelj arra, hogy hosszabb ideje nem találkoztatok, így először a csoport-hangulat kialakításával kell foglalkoznod! Használd a fantáziád, hogy mivel tudnád örömtelivé tenni a megérkezést! Pl.: tehetsz valami apró ajándékot a székükre, illetve valamilyen vicces rejtvényrel is várhatod őket, amelyet meg tudnak fejteni, amíg megérkezik mindenki. A belépőket személyesen üdvözzöld, senkit ne felejts el! Közben beszél-

gesetek mindenféléről! Amikor már mindenki megérkezett, kapcsolj ki a zenét, és köszönts az egész csoportot! Ha rejtvényel fogadtad őket, beszéljétek meg a megoldást, majd közöld, hogy rég nem találkoztatok, ezért bemelegítéssel kezdtek!

3.1. Bemelegítés

A verzió

A legjobb dolog...

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Nem szükséges.

CÉL

A csoport ráhangolása a munkára egy jó élmény felidézésével.

LEÍRÁS

A megkezdett mondatot mindenki befejezi nagykörben.

INSTRUKCIÓ

Kezdjük a napot egy körgyakorlattal! Fejezzétek be a következő megkezdett mondatot:

A legjobb dolog, ami a két hét (egy hét) alatt történt velem, az az...

Kezdje, például az, aki a legfiatalabb közöttünk!

ÁTVEZETÉS

A napi program ismertetése során mondd el, hogy a mai nap első felében egy nagyon lényeges kommunikációs kérdéssel foglalkoztok! A kommunikációs modell szerint, amikor az üzenő a saját gondolatait, érzéseit, közlendőit el akarja juttatni a másikhoz, akkor a sikeresség egyik legfontosabb kritériuma a hitelesség.

A hitelesség a metakommunikációs nem verbális közléseken keresztül teremthető meg, és a hatás erőssége is ettől függ. A pedagógusnak ez az eszköz a lelkesedés, a saját érdeklődésének kifejezése is. Hitelesek vagyunk-e abban, hogy amit tanítunk, az fontos, érdekes, izgalmas nekünk is? Ezekről érdemes most gondolkodnunk közösen is.

Aztán foglalkozzunk tovább az osztálytermi munka mikrovilágával, hogy azok az elemek, amelyekről a napi sodrásban nem gondolkodunk, most tudatosabban, professzionálisabban történjenek. Különösen fontos ez a lassabban haladó, figyelemkoncentrációval küzdő gyerekek sikerességének segítése miatt. Az utolsó blokkban a problémás

diákok viselkedését vizsgáljuk meg, amely arról szól, hogy ezekkel a gyerekekkel tudatosan, szakmailag is hatékonyan, konstruktív beavatkozásokkal tudjunk dolgozni. A legnagyobb tapasztalattal ti rendelkeztek, de talán hasznos ezeknek a tapasztalatoknak az összerendezése, hogy még eredményesebbek lehessetek.

A CSOPORTVEZETŐNEK

A bemelegítő gyakorlat megbeszélése után beszéljétek meg a napi programot! Írd fel a tacepaóra (kerüljön ki a falra), és kérdezd meg a csoportot az esetleges kérésekről! Említsd meg azt is, hogy a múltkor feladott házi feladatokra holnap fogtok kitérni!

B verzió

Kéztükrözés

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

A létszámnak megfelelő számú hurkapálca.

CÉL

Személyközi kommunikáció gyakorlása nem verbális eszközökkel. Az irányítás és követés érzésének megtapasztalása, az empátia fejlesztése.

LEÍRÁS

Páros, nem verbális gyakorlat. Megkérjük a résztvevőket, hogy alakítsanak párokat (valamilyen technikával – ügyeljünk arra, hogy olyan személyek kerüljenek párba, akik a tréning folyamán eddig még nem gyakran vagy egyáltalán nem voltak együtt egy játékban! Lehetőleg a párok tagjai a legkevésbé ismerjék egymást a csoportban (ez is lehet a páralakításhoz az instrukció)! A gyakorlat alatt nem szabad beszélni! Gyyekezzünk a párokat úgy elhelyezni a teremben, hogy ne nagyon zavarják egymást, ill. ne azt nézzék, hogy a másik páros mit csinál! Hangsúlyozzuk ki, hogy ez most az ő kettejük feladata, és annál könnyebb, minél jobban csak egymásra és önmagukra figyelnek!

Megkérjük a párokat, álljanak egymással szembe. A csoportvezető jelére kezüket tenyérrel szembefordítják partnerük kezével. Először a pár egyik tagja mozgatja mindkét kezét a tenyér síkjában, tetszés szerinti irányokban (fel-le, jobbra-balra, keresztbe, körbe stb.). A pár másik tagja tükörként követi kezével ezt a mozgást.

Kb. 2-3 perc elteltével a csoportvezető jelére a pár tagjai szerepet cserélnek: aki eddig vezető volt, az vezetett lesz és viszont. Ez a fázis is kb. 2-3 percig tart.

Ezután minden pár tagjai mindkét kezüket úgy emelik fel, hogy szembekerülő mutatóujjaik közé egy-egy hurkapálcát fognak (vagyis közösen tartják a két hurkapálcát). Megint a pár egyik tagja mozgatja két kezét, és a másik követi kezével tükrözve úgy, hogy a pálcikák ne essenek le.

Újabb 2-3 perc után megint szerepcsere következik az előbbi módon, és további 2-3 percig így folyik a gyakorlat. A csoportvezető úgy irányíthatja a párokat, hogy egymással is interakcióba lépjenek (pl. az egyik pár átbújik a másik pár pálcái alatt, saját pálcáik fenntartásával).

A gyakorlat után visszaülnek a párok a nagykörbe, úgy, hogy mindenki a párja mellett marad. Páronként beszámolnak az érzéseikről, együttműködésükről. A csoport megbeszéli az egész játék tanulságait.

INSTRUKCIÓ

A pedagógus munkájának két legnehezebb folyamata az irányítás és a követés. Ezekkel a fogalmakkal már találkoztatok, de még beszélünk róluk. Ez a feladat egy páros gyakorlat, ami közben nem szabad beszélni. Tudom, hogy nagyon nehéz betartani, de arra kérlek benneteket, hogy mostantól kezdve ne beszéljétek addig, ameddig szólok. (Mevárjuk, amíg mindenki elhalkul.)

Álljatok fel, és kezdjétek el lassan járkálni a teremben! Mindenki keressen magának egy olyan párt, akit a legkevésbé ismer a csoportból! Ezt is szavak nélkül, inkább a tekintetekkel beszéljétek meg! Azzal jelezzétek, ha egy pár már kialakult, hogy egymás mellé álltok!

Úgy látom, mindenki megtalálta a párját. Akkor most keressetek magatoknak – még mindig szavak nélkül – egy megfelelő helyet a teremben, ahol ezt a gyakorlatot szívesen végrehajtanátok! Lehetőleg úgy álljatok szembe egymással, hogy ne zavarjátok egymást a szomszédos párossal!

Nagyon fontos, hogy a feladat során csak egymásra és önmagatokra figyeljétek, és minden zavaró tényezőt ittassatok ki.

Emeljétek fel a kezeteiket, és tenyereteket fordítsátok szembe párotok tenyerével! Döntsétek el, melyikötök lesz először az irányító, és ki lesz a követő! Az irányító mozgassa mindkét kezét a tenyér síkjába tetszés szerinti irányba, a pár másik tagja, a követő, kövesse kezével ezt a mozgást!

(2-3 perc eltelte után): Állj!

Most csere következik. Az fog irányítani, aki eddig követett, és párjának kell a kézmozgást pontosan követnie. Ne beszéljétek a feladat közben!

(2-3 perc eltelte után): Állj!

A következő feladat is ehhez hasonlóan zajlik, de most mindkét kezetek mutatóujjával közösen tartsatok meg egy-egy hurkapálcát is! A kézmozgások irányítását és követését úgy kell végeznetek, hogy közben ne essenek le a hurkapálcák! Ismét döntsétek el, hogy ki lesz először az irányító! Próbálkozhattok helyváltoztatással is, sétálhattok, átbújhattok a másik pár pálcát tartó keze alatt, stb. Kezdődjön a gyakorlat!

(2-3 perc eltelte után): Állj!

Ismét szerepcsere következik! Indulhat a feladat!

(2-3 perc eltelte után): Állj!

A gyakorlat véget ért, kérlek benneteket, üljétek vissza székekre, a párok üljenek egymás mellé! Most már beszélhettek, kérlek benneteket, hogy páronként számoljatok be érzéseitekről, együttműködésetekről.

KÉRDÉSEK, SZEMPONTOK A GYAKORLAT MEGBESZÉLÉSÉHEZ

Mit éreztél, amikor te voltál az irányító?

Hogyan követett a társad?

Melyik volt a legkellemesebb, ill. a legkellemetlenebb számodra? Miért?

Sikerült-e társadnak követnie? Mit gondolsz, miért sikerült / nem sikerült? (Ha nem sikerült: Minek kellett volna történnie ahhoz, hogy sikerüljön?)

Kommunikáltatok-e valamilyen módon a feladat közben, ha igen, hogyan?

Milyen módszerekkel próbálkoztál, amikor Te voltál a követő?

Milyen gondolataid és érzéseid voltak, amikor nem sikerült pontosan követned?

Mennyire tudtál a társadra figyelni közben?

Milyen módszerrel tudtad követni?

Milyen érzés volt számodra, amikor sikerült követned /nem sikerült követned?

Mit gondolsz, hogy ki „oldotta meg” a feladatot? Milyen arányban vettél részt benne te, ill. a társad?

Tudunk-e általánosan érvényes megállapításokat tenni az irányítás-követés nehézségeiről és sikeréről? Hogyan érdemes az ilyen helyzeteket kezelni? Miért?

ÁTVEZETÉS

Beszélgj arról, hogy a mindennapi kommunikációs helyzetben gyakran átéljük mindnyájan, hogy a beszélgető-partnerünk mást mond, mint amit gondol! A probléma ezzel a helyzettel az, hogy a kiejtett szavak ellenére gyakran mégis tudjuk, hogy valójában mi a helyzet. A továbbiakban a hiteles és nem hiteles kommunikációval fogunk foglalkozni. Folytasd az instrukcióval!

3.2. Hitelesség a kommunikációban

3.2.1. Metakommunikáció

A verzió

Filmelemzés

IDŐTARTAM

50 perc

ESZKÖZÖK

Kamera, videó, PP-diaképek.

CÉL

A tanárok érezzék át és értelmezzék a hiteles vagy hiteltelen metakommunikációt, annak zavaró hatását a diákokra! Tudják a metakommunikációs jelzéseket értelmezni!

LEÍRÁS

A csoportvezető nagyon komoly hangon, a tartalmat hitelesítő metakommunikációval mondja el az instrukciókat! Közben a társvezető videokamerával veszi a hallgatók reakcióit. A felvételt ezután visszanezlik, elemzik a látottakat.

INSTRUKCIÓ

A tréningen ez már a harmadik napotok. Nagyon sok dolgot megtanultatok az előző két napon, itt az ideje, hogy írásban is számot adjatok tudásotokról. Hiszen az iskolában is bizonyos időközönként dolgozatot írtok a diákokkal. Most erre kerül sor.

Természetesen a végső értékelésnél fontos szempont lesz, hogy milyen eredménnyel írtátok meg ezt a nem könnyű, de megoldható dolgozatot.

Vegyetek elő tiszta lapot, természetesen semmilyen segédeszközt nem használhattok! Ezeket a dolgokat már tudnotok kell fejből is! Elvégre felnőttek vagytok, elvárható, hogy ennyit megtanultatok már.

Kérem, hogy egymást se nézzétek, ne lessetek! Ez nem lenne méltó hozzátok és a helyzethez. A válaszokat pontosan, szakszerűen, a tanult szakkifejezésekkel válaszoljátok meg, és ne felejtsetek el, hogy az eredmény fontos a végső értékelés szempontjából! A sikertelenség kétségessé teszi a bizonyítvány kiadását is. Úgyhogy vegyetek elő legjobb tudásotokat, hiszen nemcsak a ti odafigyelésetek a tét, de az eddig veletek foglalkozó kollégák szakmaisága is. Most az is kiderül, hogy ők megfelelően tudtak-e mindent érthetően elmagyarázni, megtanítani.

Kérem, hogy a széketekkel húzódjatok el kellő távolságra egymástól, hogy esély se legyen arra, hogy súgtok vagy lestek. Ez nagyon fontos! Önálló megoldásokra vagyok kíváncsi. Akkor kezdhetjük, vagy van valakinek problémája, észrevétele?

Mondjátok el nyugodtan, ha valami nem tetszik, elvégre én megértő vagyok! Nyitott vagyok a problémákra, de ezt a dolgotat mindenképp meg kell írni! Erre igazán számíthatatok! Nemcsak hallgatni kell, a megtanultakról számot is kell adni! Ez mindig így van, nem? De tessék, mondjátok el nyugodtan, ha nem értetek egyet valamivel! Hallgatom, csak gyorsan, hogy legyen időtök a dolgozatra! Van kérdés?

Ekkor a csoportvezető elneveti magát, majd néhány percnyi időt hagy a hallottak, látottak feldolgozására. (A videófelvétel befejeződik, visszatekerés és felkészülés következik a visszanezéshez.)

KÉRDÉSEK, SZEMPONTOK A GYAKORLAT MEGBESZÉLÉSÉHEZ

Hogy éreztétek magatokat az elmúlt percekben?

Kérem, hogy az elővett papírra írjátok fel az érzéseiteknek megfelelő verziót:

„Amikor elmondta, hogy dolgotat kell írni, kételkedtem, mert...”

„Amikor elmondta, hogy dolgotat kell írni, elhittem, mert...”

Gondoljátok végig néhány perc alatt, hogy miért kételkedtetek vagy hittétek el, amit mondtam! Hogyan támasztották alá érzéseidet szavaim és a hozzá kapcsolódó metakommunikációm?

A jelenetről készült felvétel visszanezése

- a csoportvezető hangereje, határozottsága;
- a csoportvezető metakommunikációja, összhang a szavak jelentésével;
- a csoporttagok reakcióinak megfigyelése: arcjáték, mimika, testtartás, mozdulatok stb.

Fontos-e, hogy a tanár kommunikációja és metakommunikációja összhangban legyen? Miért? Te voltál-e már tanárként ilyen helyzetben? Mi történt?

A CSOPORTVEZETŐNEK

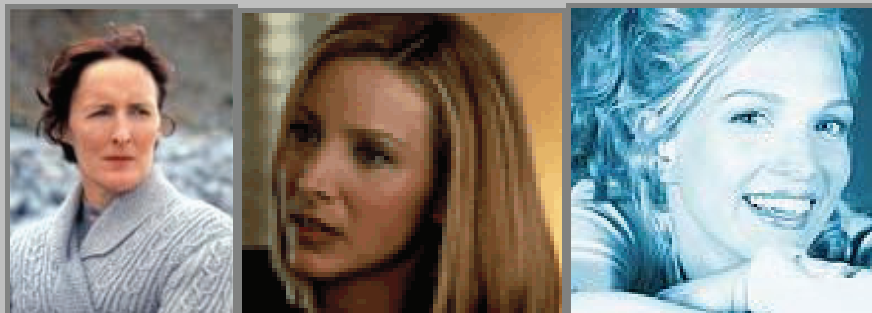
Mondd el a csoportnak, hogy a beszélgetésünkből már kiderült: a leghitelesebb kommunikáció során összhangban vagyunk a belső világunkkal. Az érzelmeink kimutatása gyakran mégis nehézséget jelenthet számunkra, illetve az is, hogy mások arcáról pontosan tudjuk leolvasni a kifejezett érzelmeiket. Sok-sok vizsgálat bizonyítja, hogy kultúráktól függetlenül a főbb érzések terén képesek vagyunk eligazodni. Izgalmas kérdés, hogy az osztályteremben dolgozunk-e ezekkel az információkkal.

Nézzétek meg a munkafüzet 72. oldalát, és gondolkodjatok el pár percig, hogy milyen érzelmeiket ismertek föl!

3-4 perc után kérd meg a csoportot, hogy a PP-diák alapján azonosítsák az érzelmeiket.

► 23. gyakorlat (MF. 72. oldal)

ÉRZELMEK FAJTÁINAK AZONOSÍTÁSA KÉPEK ALAPJÁN



B verzió

🎬 Filmelemzés

IDŐTARTAM

50 perc

ESZKÖZÖK

Videolejátszó, filmrészletek, kártyákon szituációk, videokamera.

CÉL

A csoporttagok tapasztalják meg és értelmezzék a hiteles vagy hiteltelen tanári viselkedést, annak zavaró hatását a diákokra! Tudjanak ilyen jelzéseket értelmezni, a helyeset meglátni, a helytelent javítani!

LEÍRÁS

A filmrészletek kapcsán a csoport tagjai megfigyelik a tanár beszédét és az azt kísérő metakommunikációt. Filmrészletenként elemzik, hogy hihető-e a gyerekek számára, amit a tanár mond. A diákok reakcióinak megfigyelése, észrevehető-e, hogy bizonytalanok, nem tudják, valóban úgy van-e, ahogy a tanár mondja.

INSTRUKCIÓ

Nézzük meg közösen a következő filmrészletet! Figyeljétek meg, elhiszik-e a diákok, amit a tanár mond! (Hihető kommunikációs minta.)

Miért volt hiteles a tanár? Milyen metakommunikáció támasztotta alá szavait (gesztusok, mimika, testtartás)?

Ismét nézzünk meg egy részletet! A megfigyelési szempont ugyanaz, mint az előbb: Hiteles-e a tanár a diákok számára, miért? (Hiteltelen kommunikációs minta.)

Miért volt hiteltelen a tanár? Milyen metakommunikáció zavarta a hihetőségét? (Gesztusok, mimika, testtartás.)

Most pedig eljátszunk mi is néhány helyzetet. Ki vállalkozna tanárszerepre? Húzz egy szituációt, olvasd el az utasítást! Mi leszünk a diákok, játszd el nekünk a kapott utasításnak megfelelően a jelenetet!

(A szereplő jelenetét felvesszük, majd visszanezve elemezzük.)

Szituációk leírása kártyákon

Osztályfőnök vagy, az osztályod az utóbbi időben többször rendbontó módon viselkedett, szeretnéd őket megijeszteni. Bemész órára, és előadod, hogy az igazgató fülébe jutott, hogy mennyi probléma van velük, ezért másnapra az egész osztályt behívatta az igazgatói irodába egy kis elbeszélgetésre. Szeretnéd, ha komolyan vennék szavaidat, ezért keményen, hiteles metakommunikációval mondd végig a szövegedet.

Szaktanár vagy, éppen április elseje van. Tréfaként találtad ki, hogy témazárót íratsz velük, ami természetesen nem igaz. Többször hangsúlyozod, hogy noha április elseje van, ez nem tréfa! Azonban a metakommunikációd nem követi szavaidat, mosolyogsz, testtartásod is jelzi, hogy ez csak vicc, bár próbálsz ennek ellenkezőjéről meggyőzni őket.

Osztályfőnök vagy, az osztályoddal háromnapos kirándulást terveztek, de ehhez igazgatói engedély is szükséges. Kérelmet írtatok, az igazgató engedélyt is adott. Szeretnéd azonban megviccelni az osztályt, ezért azt adod elő, hogy az igazgató elutasította a kérelmet, nem mehettek sehova, a befizetett előleg is elveszett. Szavaidat azonban a metakommunikációd nem támasztja alá, hiszen te is örülsz, hogy sikerrel jártatok. Mindenképpen igyekszel meggyőzni őket ennek az ellenkezőjéről.

Szaktanár vagy, külső év végi mérést írtak a gyerekek a tantárgyadban. Fontos volt a tanári munkád és az iskola megítélése szempontjából ennek a külső mérésnek a sikere. Az osztály szépen teljesített, de te szeretnéd megviccelni őket, ezért azt mondd, hogy gyalázatosan teljesítettek, szégyenbe hoztak téged is és az iskolát is. Olyan rosszak lettek az eredmények, hogy szombaton meg kell ismételnit a mérést, ezért mindenkinek be kell jönnie, és újra kell írnia. Határozott és komoly vagy, szavaidat alátámasztja metakommunikációd is.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Az időtől függően legalább két szituációt eljátszunk, de ha van idő, akár mind a négyet is.

A hitelesség fontosságának kiemelése a tanulás és a kapcsolat szempontjából. A cél az, hogy megértse a pedagógus, hogy mind a kapcsolat, mind a tanulás szempontjából óriási jelentősége van a hitelességnek. Ha lelkesen beszél egy fontos anyagról, az sokkal meggyőzőbb lesz a diákok számára, sokkal jobban felkelti a diákok érdeklődését, hitelessé válik.

ÁTVEZETÉS

A gyermekek közötti különbségek néha nagyon nagyok is lehetnek. Néhány gyermek struktúrát és segítséget igényel, néhányuknak pedig inkább önálló munkára kell lehetőséget teremteni. A tanároknak több éves tapasztalat után kialakul az a képesség, hogy megérzik ezeket a különbségeket, és megfelelő egyensúlyra törekednek az egyes gyerekekre és az egész osztályra fordított figyelem megosztásában. Az adaptív oktatás nem csupán a tananyag egyénekhez igazítását jelenti. Elsődleges célja, hogy a gyermekeket aktív együttműködésre ösztönözze. Ez azt jelenti, hogy a gyerek informálja a tanárt arról, hogy mit gondol, mit csinál. Javaslatokat tesz, és ezekért felelősséget vállal. Ha ez megvalósul, a gyerek igazán motivált lesz, és a tanulás egyik fontos feltétele teljesül.

Mi a motiváció titka? Stevens professzor itt három alapszükségletet nevez meg: a biztonságos kapcsolat, a kompetencia és az autonómia szükségleteit. Ezeknek a szükségleteknek a kielégítése tarthatja meg a diákok jóérzését és kíváncsiságát. A továbbiakban a 3 alapszükséglettel foglalkozunk. Folytasd az instrukcióval!

3.3. A tanítási folyamat

3.3.1. Kapcsolat, kompetencia, autonómia

KAPCSOLATERŐSÍTŐ TANÁRI MAGATARTÁSOK

- Pozitívan reagáljon a gyerekek megnyilvánulásaira,
- biztonságos légkört teremtsen,
- kövesse és irányítsa a tanulókat,
- bízjon meg a tanítványaiban,
- pozitív elvárásokkal közeledjen a gyerekekhez,
- szakítson időt a munkával kapcsolatos megbeszélésekre,
- személyes dolgokról is beszélgessen a tanulókkal,
- mutassa ki érdeklődését és elhivatottságát,
- kíváncsiskodjon,
- lelkesedjen,
- mutassa ki az érzelmeit,
- elérhetőnek bizonyuljon (a gyerek mindig bátran fordulhasson tanárához),
- fogadja el tanítványai személyiségjegyeit és legyen toleráns,
- adja a tanulóknak tudtára, hogy értékeli az önálló gondolkodást,
- kezdeményezzen beszélgetéseket egymás segítségéről,
- a tanulókkal közösen csináljon valamit,
- a tanulókat csoportokban is dolgoztassa,
- kötetlen, kellemes perceket is csempésszen az órába,
- az osztálytermet hangulatosan rendezze be!

KOMPETENCIAERŐSÍTŐ TANÁRI MAGATARTÁSOK

- Kihívás jellegű feladatokat adjon,
- ingergazdag tanulási környezetet biztosítson,
- szükség esetén segítséget nyújtson,
- a tanulók együttműködését stimulálja,
- csoportokat alkosson,
- a szabályokat beszélje meg a tanulókkal,
- használjon helyeslő megnevezéseket,
- adjon a gyerekeknek lehetőséget arra, hogy beleszóljanak az óraszervezésbe és a tanterem berendezésébe,
- dolgozzon rugalmasan,
- az osztálytermet úgy rendezze be, hogy a gyerekek egymás közötti és a tanár-diák közötti szemkontaktus fenntartása lehetséges legyen,
- az osztálytermet úgy rendezze be, hogy akadály nélkül lehessen közlekedni és hozzáférni a segédanyagokhoz,
- használja fel a tanulók előismereteit,
- aktiváló attitűdöt tanúsítson,
- bízzon meg tanítványaiban,
- reális elvárásokat támasszon,
- a didaktikai felépítést az osztály szintjével összhangba hozza!

AUTONÓMIAERŐSÍTŐ TANÁRI MAGATARTÁSOK

- A tanulók lehessenek önmaguk,
- a felelősség egy részét a tanulóknak átengedje,
- teremtsen meg annak lehetőségét, hogy a tanulók kifejthessék véleményüket, magyarázatokat adjanak,
- önálló tanulást lehetővé tévő anyagokat használjon,
- a gyerekek kijavíthassák saját vagy egymás dolgozatait,
- sok kérdést tegyen fel,
- sokat kíváncsiskodjon,
- kövesse a gyerekeket,
- a tanulókra bízta annak eldöntését, hogy szükségük van-e magyarázatra,
- adjon lehetőséget saját megoldások kigondolására,
- rövid utasítások után hagyja a tanulókat önállóan dolgozni,
- segítségnyújtás (magyarázat vagy utasítás) nélkül is adjon feladatokat,
- hagyja a tanulókat intellektuálisan és érzelmileg kibontakozni,
- tartsa számon, hogy mely gyerekek tudnak jól együttműködni,
- a jó megoldásokat értékelje,
- győzze meg a tanulókat arról, hogy sok mindent önállóan is meg tudnak oldani,
- jutalmazza a kezdeményezéseket,
- a tanulók megnyilvánulásainak elsősorban tartalmi részére reagáljon (másodsorban a formai részére)!

► **MF. Észforgató (74. oldal):** Kapcsolat – Kompetencia – Autonómia

ÁTVEZETÉS

A munka során kevés alkalmunk van pontosan megfigyelni a tanári viselkedés hatását a diákokra, illetve a diákok viselkedésének hatását a tanárra. Sokszor egy-egy jelentéktelennek tűnő mondat vagy gesztus is megfigyelhetővé válik a videofelvételek segítségével. Így tudatosodhat bennünk a kommunikációs elemek jelentősége.

📌 A diákok szükségleteit kielégítő tanári viselkedések

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet

► **MF. 73–74. oldal:** Kapcsolat-, kompetencia-, autonómiaerősítő tanári magatartások

CÉL

A diákok szükségleteit kielégítő tanári viselkedések értelmezése kiscsoportokban a három kiválasztott segítőtársra figyelve. A nehézségeken történő munka.

LEÍRÁS

A csoport kiscsoportokat alkot, és a listákat átnézve próbálnak példákat gyűjteni: amikor a tanári viselkedés a három kisdíák alapszükségeit kielégítette, és amikor nem.

INSTRUKCIÓ

Nyissátok ki a munkafüzeteket a 75. oldalon. Az itt látható listák segítségével gondoljátok át, hogy milyen helyzetek vannak az osztálytermi munkában, amikor a diákok igényei kielégülnek, és milyen igények kielégítése nem gyakori a jelenlegi gyakorlatban! Különösen figyeljétek a kiválasztott segítőtársaitok igényeire! Jelöljétek, 1-től 5-ig terjedő skálán, a listákon szereplő viselkedéseket; 5-össel amelyek a munkátokra a leggyakrabban jellemzőek.

Alkossatok tél-tavaszi-nyár-ősz sorolóval kiscsoportokat és beszéljétek át a tapasztalataitokat! Milyen erősségeitek és milyen hiányosságaitok vannak?

A gyakorlat végén egy megkezdett mondattal dolgozunk:

Ezzel a tapasztalattal azt tanultam, hogy...

3.3.2. A tanári viselkedés hatása a diákra

és

3.3.3. A tanári viselkedés hatása a csoportra

Filmelemzés

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

Videomagnó, filmrészletek, papír, íróeszköz, flipchart (vagy Power Point).

► **24. gyakorlat (MF. 78. oldal):** A tanári viselkedés hatása egy-egy diákra és a csoportra

CÉL

Filmfelvételeken tudják azonosítani a tanári reakciókat, ismerjék fel a kompetencia-, autonómia- és kapcsolatérzést erősítő tanári tevékenységeket! Vegyék észre és azonosítsák a tanári tevékenységet kísérő tanulói reakciókat, mind az egyes tanulókra, mind a csoportra vonatkozóan! Tapasztalják meg a negatív és pozitív tanári viselkedés hatásait!

LEÍRÁS

A résztvevők két csoportban dolgoznak. Videofelvételeket mutatunk be, amelyek alkalmasak az osztálytermi interakciók megfigyelésére, elemzésére.

INSTRUKCIÓ

Filmrészleteket fogunk megnézni. Párban dolgoztok, beszéljétek meg, ki figyeli a filmrészletben a tanári tevékenységet, verbális és nem verbális reakciókat, és ki a diák, illetve tanulócsoport verbális és nem verbális reakcióit! Ehhez feljegyzéseket is készítenek! Jegyezzétek fel mind a pozitív, mind a negatív reakciókat! Ha elkészültetek, ismét visszajátsszuk a filmrészleteket, és mutassátok be – a film megállításával –, hogy milyen tanári, illetve diákviselkedési mintákat tapasztaltatok! A tanári tevékenységről az számol be, aki azt figyelte, a diákokról pedig a másik pár. A párok kiegészíthetik egymás megfigyeléseit, vagy hozzátehetik a saját észrevételeket.

A táblán megtaláljátok a megfigyelési szempontokat.

- A tanári kezdeményezés mely terület fejlődését erősítette?
- Kísérte-e a tanári megnyilatkozást nem verbális reakció? Milyen?
- Pozitív vagy negatív reakciót figyeltél meg?
- Hogyan fogadta a tanári megnyilatkozást az a diák, akinek szólt?
- Verbális vagy nem verbális reakciót figyeltél meg a diák részéről?
- Pozitív vagy negatív reakciót figyeltél meg?
- A tanár és diák közötti interakcióra reagáltak-e a társak? Hogyan?
- Pozitív vagy negatív reakciót láttál a társak részéről?
- A negatív reakciókat hogyan lehetne pozitívvá fordítani?

A CSOPORTVEZETŐNEK

A filmrészletek megtekintését követően a megfigyelési szempontok alapján beszéljétek meg a látottakat, a filmrészletek visszajátszásával és megállításával (mikroelemzés)!

ÁTVEZETÉS

A következő gyakorlat még mindig az osztálytermi interakciók mikroelemzéséhez kapcsolódik. A tanári irányítás struktúrája, interaktivitása meghatározza a tanórai munka követhetőségét és ezzel a hatékonyságát. Segíti a diákokat az eligazodásban.

3.4 Az osztálytermi kommunikáció ciklusai

3.4.1. A nyitó fázis

3.4.2. Az interaktív fázis

3.4.3. A lezáró fázis

► **MF. Észforgató (79–80. oldal):** A kommunikáció fázisai

A verzió

A vizuális csatornát kizáró információáramlás megtapasztalása

IDŐTARTAM

50 perc

ESZKÖZÖK

A demonstrátornak két lerajzolandó ábra, papír, íróeszköz a résztvevőknek, kamera.

► **25. gyakorlat (MF. 80. oldal)**

CÉL

A vizuális csatornát kizáró információáramlás megtapasztalása. Az egyirányú és kétirányú (interaktív) kommunikáció különbségének vizsgálata. A nyitó, interaktív és lezáró fázis megfigyelése, azonosítása, a sikeres és sikertelen kommunikáció megtapasztalása.

LEÍRÁS

A csoportvezető két önként jelentkezőt kér demonstrátori szerepre. Átadja nekik a két ábrát, és elmondja a feladatokat. Amíg a demonstrátor a feladatát tanulmányozza, a csoportvezető elmondja a résztvevőknek, hogy mi lesz a feladatuk.

A demonstrátor bejön, nem mond semmit a résztvevőknek, háttal áll a csoporttagoknak, közepes sebességgel, folyamatosan és jól érthetően ismerteti az 1. ábrát, amit a csoporttagoknak le kell rajzolniuk az 1. papírlapra. Kérdé-

sek nem tehetők fel; az egyszeri elmondáson kívül a demonstrátor más információt nem adhat, nem verbálisan sem. A gyakorlatról videofelvétel készül.

A másik demonstrátor a másik teremben szembefordul a csoporttal, először összefoglalóan elmondja, mi lesz a teljes feladat, felhívja a rajzolókat figyelmét, hogy bátran kérdezzenek, ha valami nem teljesen világos, majd ismerteti a 2. ábrát. Igyekszik jól követhetően magyarázni (az ábrát természetesen nem mutathatja meg). Erről a gyakorlatról is videofelvétel készül.

Amikor az ábrákat lerajzolták, a demonstrátorok kifüggesztik a táblára az eredeti rajzokat. Így mindenki megállapíthatja, hogyan sikerült az 1. és a 2. ábra lerajzolása. A nagycsoport együtt megbeszéli a gyakorlat tanulságait.

INSTRUKCIÓ

Szeretnék kérni két önként jelentkezőt a következő feladat végrehajtásának segítésére, ők lesznek a demonstrátorok! (A jelentkezőknek röviden elmondja a feladatot úgy, hogy a csoport tagjai ne hallják a feladatot, majd kiküldi, hogy felkészüljön.)

Amíg a demonstrátorok felkészülnek, kérem, a csoport egyik fele menjen át a másik terembe.

A: *Amikor a demonstrátor bejön, semmit nem kérdezhetek tőle. Kérem, nagyon figyeljétek, és pontosan kövessétek az utasításait!*

B: *Amikor a demonstrátor bejön, mindent részletesen elmond majd, mi lesz a feladat.*

Újra együtt a csoport, először az A csoportról készült videofelvételt nézzük meg.

Figyeljétek meg a csoporttagok viselkedését! Jegyezzétek le a munkafüzetbe, amit láttatok!

Majd a B csoport felvételét nézzük meg ugyanilyen megfigyelési szempontokkal!

Először az A csoport beszéljen! A rajz alatti tapasztalataitokról, érzéseitekről beszéljétek:

– *Volt-e ennél a feladatnál nyitó fázis? Miért? Hogy éreztétek magatokat? Mire lett volna szükségetek, hogy sikeres legyen a rajz elkészítése?*

– *Volt-e az ennél a feladatnál interakció? Hogyan hatott ez a feladatvégzésekre?*

– *Volt-e lezáró fázis? Hogy éreztétek magatokat a feladat végén?*

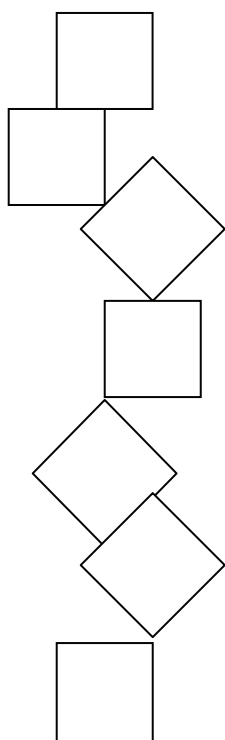
– *Hogyan történt ugyanez a B csoportban? Mi segítette a feladat sikeres elvégzését?*

– *Volt-e a B csoportnál interakció? Mi segítette a demonstrátor követhetőségét? Hogyan befolyásolta ez a feladat elvégzését?*

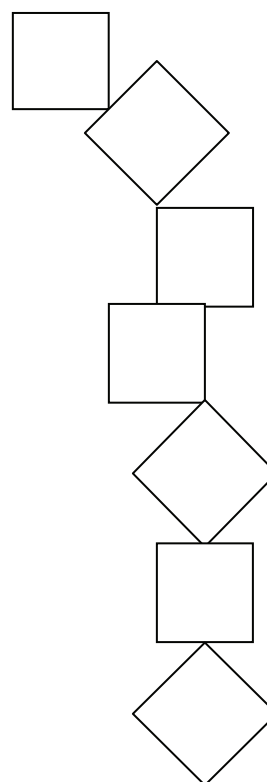
– *Volt-e a B csoportnál lezáró fázis? Hogy éreztétek magatokat ennek a feladatnak a végén?*

– *Melyik megoldás volt sikeresebb? Miért?*

(Amennyiben az idő engedi, fogalmaztatunk a csoporttagokkal egy tanítási napot, illetve tanítási órát nyitó fázisokat, majd napot és tanítási órát lezáró fázisokat.)



1. ábra



2. ábra

B verzió

Filmelemzés

IDŐTARTAM

50 perc

ESZKÖZÖK

Videomagnó, filmrészletek, papír, íróeszközök, szerepkártyák, munkafüzet.

- ▶ **26. gyakorlat (MF. 82. oldal):** Kommunikációs ciklus fázisai 1.
- ▶ **27. gyakorlat (MF. 83. oldal):** Kommunikációs ciklus fázisai 2.

CÉL

Szerephelyzetben tapasztalják meg a sikeres nyitó fázis, interaktív fázis és lezáró fázis hatásait. Ismerjék fel és nevezzék meg az osztálytermi kommunikáció különböző fázisait filmrészleteken! Tudják alkalmazni a kommunikációs fázisokat tanári munkájukban!

LEÍRÁS

Filmrészletek megfigyelése, a sikeres és sikertelen nyitó fázis felismerése, a sikeresség mibenlétének megfogalmazása, hatása a diákokra. Sikeres és nem hatékony interakciók felismerése és megnevezése tanár és diák, tanár és csoport kommunikációjában. A lezáró fázis sikerességének és sikertelenségének vagy hiányának megfigyelése és megnevezése. A sikertelen fázisok pozitívvá fordításának gyakorlása. (Osztálytermi felvételek és részletek a „Veszélyes kölykök” című filmből.)

(Az egyes részleteknél megállunk, és minden filmrészletet külön-külön megbeszélünk. Fontos, hogy ne csak a sikerességet vagy sikertelenséget tudják megállapítani, hanem vegyék észre és nevezzék meg azokat a verbális és nem verbális eszközöket is, melyekkel a nyitó, interaktív és lezáró fázis zajlott.)

INSTRUKCIÓ

Filmrészleteket fogunk megnézni és elemezni. Párokban dolgozzatok a szomszédotokkal! Jegyezzétek fel a lapra, hogy az osztálytermi kommunikációnak melyik fázisát láttátok: nyitó, interaktív vagy lezáró fázist, valamint sikeres vagy sikertelen volt a kommunikáció! Milyen reakciókból következettetek erre? Hogyan lehetne a sikertelen kommunikációt sikeresre fordítani?

A CSOPORTVEZETŐNEK

Térjete ki a beszélgetés során arra is, hogy milyen következményei vannak, ha a kommunikációs fázisok elmaradnak!

3.5 A problémás diák, a zavaró viselkedés

A CSOPORTVEZETŐNEK

Mondd el, hogy ebben a részben a problémás tanulókról lesz szó! A zavaró magaviseletben szerepet játszó mechanizmusokat és a problémás viselkedésű gyerekekkel kudarcot valló tanárok viselkedésmintáit fogjuk megvizsgálni. Beszélgetünk majd néhány alternatív megoldásról is.

3.5.1. A problémát jelentő és a zavaró viselkedés jellemzői

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, írószer.

► **28. gyakorlat (MF. 86. oldal):** A problémás diák, a zavaró viselkedés jellemzői

CÉL

A résztvevők ismerjék fel, hogy a problémát jelentő és zavaró viselkedés nem objektív kategória. Egyrészt különböző viselkedéstípusok tartozhatnak a problémás vagy zavaró kategóriába egy-egy pedagógusnál, másrészt különböző mértékben jelentenek számukra ezek a viselkedések gondot.

LEÍRÁS

A résztvevők egyénileg kitöltik a munkafüzetben található kérdőívet. A kérdőíven bejelölik, hogy az adott viselkedés számukra milyen mértékben jelent problémát, és azt is megindokolják, hogy miért. A kérdőív kitöltése után 3 fős kiscsoportokban megosztják a gondolataikat egymással, majd egy-egy szóvivő visszajelez a kiscsoportos munkáról a nagycsoport számára.

INSTRUKCIÓ

A következő másfél órában a problémát jelentő viselkedésekkel, ezek okaival, a pedagógus szerepével fogunk foglalkozni. Összegyűjtjük azokat az alternatívákat, hogy mit tehetünk a nehezen kezelhető gyerekekkel.

Első lépésben arra kérlek benneteket, hogy vegyétek elő a munkafüzetet, és töltsétek ki az ide vonatkozó kérdőívet. Az instrukciót is megtaláljátok hozzá.

A kérdőív állításait folytassátok! Gyűjtsétek még hozzá konkrét iskolai szituációkat problémás magatartású tanulókról!

A kérdőív kitöltése után nevezétek meg a számotokra három leginkább problémát jelentő viselkedést! Érthető a feladat? Ha valakinek van kérdése, az jelezzen! Erre most 5 perctek van.

(Ha belefér az időbe)

Még van egy önálló munka. Ahhoz, hogy végezzünk egy kis felmérést, hogy mi jelenthet leginkább problémát az itt jelenlévők többségének (és esetleg ezen keresztül a legtöbb pedagógus számára??), először tippeljétek meg, hogy szerintetek mi lehet ez és miért! Majd a feladat végén megnézzük, most csak írjátok le a munkafüzetbe!

Amennyiben elkészültetek, alakítsatok 3 fős csoportokat! Húzzátok össze a székeiteket! Beszéljétek meg a kérdőívet az alapján, hogy:

- milyen három fő problémát neveztetek meg és miért!*
- milyen gyerekek igénylik a legtöbb figyelmet az óráidon!*
- melyek azok a viselkedések, amelyekre a csoport tagjai legeltérőbben reagáltak!*

Egy valakit kérek minden csoportból, hogy összegezze, mi volt a 3 fős csoportok megbeszéléseinek tartalma.

A CSOPORTVEZETŐNEK

A tréner a kulcsfogalmakat a beszélgetés alatt folyamatosan írja a táblára!

AMIT FELTÉTLEN FEL KELL ÍRNOD ÉS EL KELL MONDANOD

A problémás magatartást szubjektíven ítéljük meg. Ami az egyik tanárnak problémát okoz, a másíknak nem biztos, hogy zavaró.

Ebből következően csak a magad nevében nevezhetsz valakit problémás magaviseletűnek, ezért ha egy gyerekről beszélsz, így kezd a mondatot: „Én nehezen tudok X Y-nal együtt dolgozni.” Vagy: „Nekem nehezen kezelhető XY.”

Ha maradt idő: Akkor most nézzük meg, hogy milyen tippjeitek voltak a leginkább problémát jelentő viselkedésre! Olvassátok fel, miket írtatok! Jó, köszönöm.

Nézzük meg, hogy a mi csoportunkban ez hogyan alakul!

► **MF Észforgató (88–89. oldal):** A nehezen kezelhető magatartás ismérvei

3.5.2. A zavaró viselkedés kezelésének általános módszerei

A verzió

A zavaró viselkedés

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Papírlapok, munkafüzet, írószerek, tacepaó.

CÉL

Minél jobban tudatosítani a pedagógusokban, hogy a zavaró viselkedés NEM a gyerek makacs engedetlenségéből, bosszúvágyából, rosszindulatából fakad elsősorban. A gyakorlat célja, hogy a zavaró viselkedésekre más perspektívából tekintsenek a pedagógusok, felismerjék, hogy a problémát jelentő viselkedések tulajdonképpen „tünetek”, amelyeknek számos oka lehetséges, és amelyeken a gyermek egyedül, segítség nélkül nem képes változtatni. Tisztában legyenek azzal, hogy a zavaró viselkedésről való gondolkodás meghatározza, hogy milyen beavatkozó módszereket alkalmaznak!

LEÍRÁS

A résztvevők kiscsoportban saját élmény alapján összegyűjtik azokat a módszereket, amelyeket a zavaró viselkedés kezelésére a pedagógusok általában alkalmaznak. Feladatuk, hogy különböző szempontok szerint csoportosítsák a módszereket (pl. pozitív–negatív, hatékony–nem hatékony), és összegyűjtsék a hozzájuk tartozó okokat is, hogy vajon miért, milyen meggyőződésből alkalmazzák ezeket. Mit gondolnak, hogyan gondolkozik az a pedagógus a problémás viselkedésű gyerekről, aki inkább negatív, és hogyan gondolkozik, aki inkább pozitív módszereket alkalmaz? Van-e a kettő között összefüggés?

INSTRUKCIÓ

Alakítsatok 4-5 fős csoportokat! Gyűjtsétek össze, hogy milyen módszereket alkalmazhatnak a pedagógusok a zavaró viselkedés megszüntetésére! Konkréten írjátok le ezeket a módszereket! Ha minden csoport készen van, akkor ismertessétek a csoporttal! Tacepaóra is írjuk fel ezeket, hogy együtt legyenek, és mindenki láthassa!

A következő lépésben arra kérek benneteket, hogy csoportosítsátok ezeket a módszereket valamilyen szempontok szerint. Lehet, hogy csak egyet találtok, de lehet, hogy akár többet is. Ha készen vagytok, olvassátok fel, milyen szempontokat találtatok.

Most nézzük meg közösen, hogy vajon mi minden lehet amögött, ha valaki általában negatív vagy pozitív módszereket alkalmaz a problémák megszüntetésére! Vajon milyen meggyőződésből használja ezeket az eszközöket, és

mit gondolhat magáról a problémás helyzetről? Lehet-e a problémáról való gondolkodás és a módszer alkalmazása között összefüggés?

Vajon ez mindig így van? Mi történik akkor, amikor egy többségében pozitív módszereket alkalmazó tanár megpofoz vagy szigorúan megbüntet egy diákot (pl. egy hétig nem mehet le az udvarra szünetben)?

► **MF Észforgató (89. oldal):** A problémás gyerekek viselkedéskezelése

B verzió

„Skatulyák” – történet

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, videokamera, videomagnó, TV, tacepaók, írószerek.

► **29. gyakorlat (MF. 90. oldal):** Megfigyelési lap

CÉL

Világossá váljon, hogy az információátadás során hogyan torzul az információ, és hogy a résztvevők maguk is hozzájárulnak az információ torzulásához! A tréner vezesse rá a tanárokat, hogy egy történet valakinek akár egész további életét is befolyásolhatja! Ezért a történetek hitelességét mindig ellenőrizni kell.

LEÍRÁS

Milyen következményei vannak a zavaró viselkedésnek? (Ha van idő: a résztvevők példákat gyűjtenek a zavaró magatartáshoz kapcsolódó érzésekről, történetekről, címkékről, skatulyázásokról.)

Első variáció:

A tréner 5 önként jelentkezőt kér a résztvevők közül, és kiküldi őket a teremből. A csoport többi tagjának, akik a megfigyelők lesznek, elmondja, hogy mire figyeljenek. Behívja az első résztvevőt, és felolvass neki egy történetet. Kihangsúlyozza, hogy csak egyszer olvassa el, többször nem lehet. Az utána bejövő résztvevőnek az első mondja el már a történetet, úgy, ahogy emlékszik rá. Így adják egymás után tovább. Az utolsó résztvevő emlékezetből felírja a táblára a történetet. Mellé tesszük az eredeti történetet és összehasonlítjuk. A tréner az egészet felveszi videóra. A megfigyelők beszámolnak a tapasztalataikról. A csoport megbeszéli a tanulságokat és azt, hogy mit és hogyan kezdhünk ezzel a gyakorlatban.

Második variáció:

(Ha nincs kamera vagy kevés az idő.)

A tréner belesúgja a baloldali szomszédja fülébe a történetet, csak egyszer mondja el, visszakérdezésre nem válaszolhat. Akinek elmesélte, ő szintén továbbadja suttogva a történetet.

Utólag mindenki lejegyzí, hogy mit adott tovább. Az utolsó hangosan elmondja az egész csoport előtt, hogy mit hallott. Összehasonlítják az eredetivel.

A csoport megbeszéli a tanulságokat és azt, hogy mit és hogyan kezdhünk ezzel a gyakorlatban.

INSTRUKCIÓ

A problémás gyerekek általában nem tudják lerázni rossz híriket és a róluk szóló rémtörténeteket. Minden iskolában vannak olyan tanulók és osztályok, melyek rossz hírére már előre figyelmeztetnek. Ezt a jelenséget minden pedagógus ismeri. Tulajdonképpen hogyan keletkeznek ezek a történetek, skatulyák és mennyire megbízható információkat nyújtanak? Erre fogunk most egy feladatot végezni.

Első variáció:

Kérd meg a résztvevőket (ha sokan vagytok, akkor kérj 5 önként jelentkezőt), hogy egymás után fáradjanak be a terembe! Aki elsőként lép be, meghallgatja a történetet, majd továbbadja a második belépőnek és így tovább, amíg mindenki be nem jött. Az utolsó ember is meghallgatja az üzenetet, majd a táblára vagy tacepaóra emlékezetből fölírja. Ezután emellé tesszük az eredetileg fölolvastott történetet, és összehasonlítjuk a kettőt.

Az egészet felveszed videóra, hogy majd aztán elemezzétek. A megfigyelők beszámolnak tapasztalataikról.

A történet (valóban megtörtént):

Legutóbb egy életszerű színházi előadáson szerepeltem. Elég különös helyen játszódott a darab: az utcán.

Az öltözőből a színpalak mögé csak úgy lehetett eljutni, hogy a ruhatáron keresztül ki kellett menni az utcára, aztán fel egy lépcsőn és aztán vissza az épületbe a művészbejárón keresztül.

Fellépésem rendkívül különösen alakult.

Jelmezemhez tartozott egy keménykalap és egy kard. Röviddel mielőtt színpadra kellett lépnem az első jelenetben, észrevettem, hogy megfeledkeztem a keménykalapról. „Segíts magadon, Isten is megsegít”, gondoltam és fogtam egy szép kalapot a ruhatárból.

Ezután kardostól, kalapostól kimentem az utcára.

És akkor nem megállít egy rendőr? „Mit akar azzal a karddal? – kérdi. A nyilvános fegyverviselés tilos...” Mondhattam én akármit, – hogy ez a szerepemhez tartozik, hogy azonnal jelenésem van, hogy csak erre lehet felmenni a színpadra –, nem segített. A büntetés elkerülhetetlen volt.

És a rémálom ezzel még nem ért véget. Ahogy végszóra beviharzottam a színpadra, mintha még nem lett volna elég a bajból, valaki felkiáltott a nézőtéren: „Hé, az az én kalapom...” Másnap ez állt az újságban: „Az előadás bővelkedett realitásokban:”

Második variáció:

El fogok mesélni baloldali szomszédomnak suttogva egy történetet. Jól figyelj oda, mert csak egyszer mondom el. Akinek elmeséltem, szintén suttogva továbbadja a szomszédjának. Minden mesélő jegyezze le nagy vonalakban,

mit adott tovább! Az utolsó mesélő hangosan mondja el az egész csoport előtt, amit hallott! Az első és utolsó történetet össze fogjuk majd hasonlítani.

(A jegyzetek segítségével kinyomozhatóvá válik, hogy hol veszett el és hol gyarapodott az információ, valamint hogy hol másították meg azt.)

Tudod már, hogy a te osztályodba fog kerülni Tóth Aladár. Meg fogsz bolondulni. Állandóan verekszik, meg viszszabeszél, a társaival nagyon durva. Már a szülők is panaszkodtak, hogy elviszik a gyerekeket az iskolából, ha nem csinálunk valamit. Még egy lopással is meggyanúsították, de kiderült, hogy nem is ő volt a tettes. Most hatodikos, de már a cigarettázó nagy fiúkkal barátkozik. Lehet, hogy még valami betörésre is ráveszik, ha nem vigyáz. Egyedül a technikatánár bír vele, mert nagyon szeret barkácsolni. Minden, amihez hozzányúl, széppé változik a keze alatt. Gyönyörű faragásokat csinált. Igaz, a virágkaróval nekiment a társának, mert megint csúfolták. Tudják, hogy ugrik a csúfolódásra, ez okozza a legtöbb gondot. Ha el tudnánk érni, hogy ne csúfolják, akkor megnyugodna, mert a nyári táborban már nem volt vele semmi probléma. De az osztálytársai élvezik az állandó cirkuszt, és mindig beszélnek neki. Így a szünetekben az ügyeletes mindig panaszkodik Aladárra. Hát lesz elég gondod, ráadásul a szülőkről még nem is beszéltem.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Miután a történet körbeért, elemezzétek a változatok közötti különbségeket! Meglepőnek fogod találni a kis változtatásokat, túlzásokat, hozzátoldásokat.

Kérdezd meg a csoportot, mit tanultak ebből, és milyen következményekkel jár majd a tanulás a mindennapi gyakorlatban!

📌 3.5.3. A tanár mint lehetséges tényező a problémás (zavaró) viselkedés kialakulásában

A CSOPORTVEZETŐNEK

Pygmalion-effektus – 1. leírás

A Pygmalion-effektus (a jelenség G. B. Shaw közismert színdarabjának alapján kapta a nevét) az önmagát beteljesítő jóslat jelenségkörébe tartozik, mely az elvárások valóságalkító hatását jelöli: A másik ember sokféle tényező által torzított megismerése alapján elvárások fogalmazódnak meg, amelyek a sugallt információknak megfelelően ténylegesen bekövetkező eseményekké, cselekvésekké válnak a partner viselkedésében.

Pygmalion-effektus – 2. kutatási eredmények

A Pygmalion-effektus pedagógiai folyamatban érvényesülő hatását Rosenthal és Jakobson írták le: egy iskola tanáraiban néhány gyerek iskolai teljesítményével kapcsolatos pozitív elvárásokat alakítottak ki, ennek eredményeképpen a gyerekek tényleges osztályzatai javultak a tanév végére. Az elvárások (bejósuló erejüket a későbbi kutatások laboratóriumi kísérletekben és iskolai szituációkban is érvényesnek találták) a tanulók intellektuális teljesítményére (kognitív elvárás), magatartására (normatív elvárás) és iskolai pályafutására vonatkoznak. Ezek az elvárások olyan tapasztalatokra épülnek, mint a szülők foglalkozása, iskolai végzettsége, a tanuló neme, korábbi iskolai ered-

ményei, intelligenciája, tanulási motivációja. A tanári elvárások elsősorban nem a gyerek teszteredményére, tanulására hatnak, hanem az osztályzatokra, a tanulás szubjektív minősítésére. A magatartásra és az iskolai teljesítményre vonatkozó elvárások gyakran együtt járnak: jó magatartású gyerektől nagyobb valószínűséggel várnak el jó teljesítményt és fordítva, mely összefüggés inkább a lányokra nézve igaz. Az önmagát beteljesítő jóslatok többféle, általában nem tudatos módon közvetítődnek a tanulók felé: gyorsabb megerősítés, több szemkontaktus és mosoly, nagyobb fizikai közelség a tehetségesebbnek gondolt tanulók esetén. Újabb vizsgálatok kimutatták a tanulói elvárások tanárra gyakorolt hatását is. A tanulók tanárral kapcsolatos pozitív elvárásai eredményeképpen pozitívabban a tanulók nem verbális jelzései, kompetensebbnek és kiegyensúlyozottabbnak érzi magát a tanár.

(Kőrössy Judit, *Pedagógiai Szemle*)

(*Ir. Cserné Ádermann G.: Az önmagát beteljesítő jóslat (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. In: A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény. Bp., 1991. 162–173.; Feldman, R. S. Prohaska, T.: A tanuló mint Pygmalion: A tanulói elvárás hatása a tanárra. In: uo. 174–187.*)

A tanár szerepe és felelőssége, a Pygmalion-effektus

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Nem szükséges.

CÉL

A résztvevőkben lehetőleg tudatosuljon, hogy a problémák létrejöttében a tanár is egy fontos tényező! Megismerjék az önbeteljesítő jóslat mechanizmusát!

LEÍRÁS

A csoportvezető 3 nagyobb (5-6 fős) csoportra osztja a csoportot. Mindegyik csoport kap egy leírást az önbeteljesítő jóslatról (Pygmalion-effektus) és egy olyan iskolai példáról, kutatásról, ahol az önbeteljesítő jóslat hatását vizsgálták. A csoportok feladata, hogy megvitassák a leírt példát, véleményt alkossanak róla, és saját tapasztalatukból is gyűjtsenek olyan eseteket, ahol ez a mechanizmus játszott szerepet az események befolyásolásában. Nagy csoportban ismertetik az álláspontjukat. Megbeszélik a tapasztalatokat.

INSTRUKCIÓ

Mit gondolsz, mennyiben részese a tanár a problémák létrejöttének?

Ebben a gyakorlatban lehetőség nyílik annak átgondolására, hogy vajon milyen mértékben és módon részes a tanár a probléma kialakulásában.

Arra kérek benneteket, hogy alakítsatok 3 csoportot. Mindegyik csoport kap egy szöveget. Olvassátok el és alkossatok véleményt róla, majd gyűjtsétek saját tapasztalotokból példákat hasonló helyzetekre!

Stevens professzor kutatásainak eredményei is alátámasztják, hogy a tanár diákok felé támasztott elvárásai önmegvalósító jóslatokká válhatnak (Pygmalion-effektus), annak a veszélyét rejtik magukban: a tanulók ismerik tanáruk elvárásait, és ennek megfelelően cselekszenek.

Például: ha egy tanár azt gondolja tanítványáról, hogy úgyis gyengén fog olvasni, akkor ezt verbális és nemverbális jelekkel tudtára is adja. A tanuló ezeket észleli és teljesíti a tanár elvárásait, gyengén fog olvasni, és ezzel megfelel a tanár róla alkotott képének. Ez a folyamat általában nem tudatosan zajlik le.

Amiről feltétlenül beszélni kell:

A tanár jellemzői többek között: a tanár személyisége, szaktudása, nyelvhasználata, testbeszéde, a gyerek, illetve osztály felé tanúsított elvárásai, vezetői képességei, konfliktuskezelési módszerei, óráinak változatossága és tempója, módszertani jártasságai, beállítódásai stb.

► **MF Észforgató:** A tanár mint lehetséges tényező a problémás (zavaró) viselkedés kialakulásában

📺 3.5.4. Az akaratlanul kialakuló eredményességet gátló tanári viselkedésminták

A verzió

Filmelemzés

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Videofelvételek osztálytermi interakciókról (Galgóczi Ági filmje), munkafüzet, írószerek.

► **30. gyakorlat (MF. 93. oldal):** Az akaratlanul kialakuló eredményességet gátló tanári viselkedésminták

CÉL

A résztvevők a videofelvételek segítségével azonosítsák és tudatosítsák az eredményességet gátló tanári viselkedésmintákat! Gondolkozzanak el azon, hogy vajon rendelkeznek-e ők is ilyen nem hatékony viselkedésmintákkal, és ha igen, akkor milyenekkel! Saját nem hatékony viselkedésminták tudatosítása.

LEÍRÁS

Páros feladat. A pedagógusok az osztálytermi interakciók mikroelemzésével az eredményességet gátló tanári viselkedésmintákat azonosítanak. Ezután a saját nem hatékony viselkedésmintáikat összegyűjtik és nagyító alá teszik.

INSTRUKCIÓ

Ebben a feladatban párokban fogtok dolgozni. Válasszatok magatoknak egy párt! Most célszerű lenne olyan szempont alapján választani, hogy azzal dolgozzál együtt, akinek viszonylag jól ismered a szakmai munkáját.

Osztálytermi videofelvételeket fogtok látni. Az lesz a feladatotok, hogy felismerjétek az eredményességet gátló tanári viselkedésmintákat.

Minden jelenetet kétszer fogtok egymás után látni. Mindegyik után lesz időtök megbeszélni a párotokkal, és leírni, amit láttatok.

Ha végignéztük a felvételeket, akkor újból megnézzük őket közösen, és megbeszéljük, hogy milyen nem hatékony tanári viselkedésmintákat tudunk azonosítani a képeken.

B verzió**🎯 Nem hatékony viselkedésminták**

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, írószerek.

▶ **31. gyakorlat (MF. 94. oldal):** Szituáció

CÉL

A résztvevők tudatosítsák, hogy léteznek az eredményességet gátló tanári viselkedésminták! Gondolkozzanak el azon, hogy vajon rendelkeznek-e ők is ilyen nem hatékony viselkedésmintákkal, és ha igen, akkor milyenekkel! A nem hatékony viselkedésminták következményeinek tudatosítása.

LEÍRÁS

A munkafüzetben a résztvevők egyénileg dolgoznak. Utána kiscsoportban megbeszélnek a feladatot és visszajeleznek a nagycsoport számára.

INSTRUKCIÓ

A problémás gyerekek rövid idő alatt felhívják magukra a figyelmet, ilyenkor intézkedni kell. Milyen módon kezdjünk hozzá?

Vegyük a következő példát:

Egy négyfős gyerekcsoport önálló munkát végez, közöttük van Józsi, egy nagyon izgága gyerek. Odamegy hozzád Marci, és ezt mondja: „Tanár néni, Józsi zavar, állandóan másról beszél.”

Mi lenne az első reakciód ebben a szituációban?

A táblára / transzparensre írd fel:

1. „Jó, Marci, te meg ne árulkodj!”
2. „Ez nem szép tőled, Józsi.”
3. „Mondd meg neki, hogy fejezze be!”
4. „Ne foglalkozz vele, folytasd szépen a munkádat!”
5. „Józsi!”
6. „És te mit csináltál?”
7. „Józsi, igaz, amit Marci mond?”
8. „Józsi, már megint rosszkodsz?”
9. „Józsi, miért csinálod ezt?”
10. „Józsi, ülj csak ide előre!”
11. „Józsi, öntözd csak meg a virágokat, légy szíves!”
12. „Azonnal odamegyek.”

KÉRDÉSEK, SZEMPONTOK A GYAKORLAT MEGBESZÉLÉSÉHEZ

- Melyik reakciót részesítenéd előnyben?
- Melyik az, amelyiket sohasem használnád?
- Milyen alternatívák lehetségesek még? Gyűjtsetek minél több variációt!
- Milyen következménnyel járnak az egyes reakciók rövid, illetve hosszú távon?

► **MF. Észforgató (95. oldal):** Nem hatékony tanári viselkedésminták

3.6. A napi munka zárása

Gondolatok, érzések köre

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Nem szükséges.

CÉL

A napi munka áttekintése, az aktuális érzések, gondolatok megbeszélésével.

LEÍRÁS

Mindenki elmondja, milyen gondolatokkal, érzésekkel fejezi be ezt a napot.

INSTRUKCIÓ

Fogalmazd meg egy-két mondatban, milyen érzéseket, milyen gondolatokat viszel el ma ebből a teremből, és miért!

Elégedettség mérése napi visszajelző lapon

IDŐTARTAM

10 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, kivehető napi visszajelző lapok.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Kérd meg a csoportot, hogy gondolja végig a mai napot, és a visszajelző lapon jelezze észrevételeit név nélkül! Ezzel segíti a munkánkat.

Amíg a csoport ír, kapcsolj be egy kellemes zenét! Jelezd, ha valaki készen van, tegye le az asztalra írással lefordítva a lapot! (Ne kezd el olvasni, amíg ott vannak a hallgatók! Ne kezdj el pakolni sem!) Ha mindenki beadta a visszajelzőket, búcsúzzatok el!

4. TEMATIKUS EGYSÉG

AZ EGYÜTTNEVELÉS KÉRDÉSEI

4.1.	Bemelegítés	30 perc
4.2.	Gyakori problémás viselkedések, okok, tünetek	45 perc
4.2.1.	A szorongó gyermek	
4.2.2.	Az erőszakos gyermek	
4.2.3.	A tanulási nehézséggel küzdő gyermek	
4.2.4.	A kommunikációs nehézséggel küzdő gyermek	
4.2.5.	Az alacsony önértékelésű gyermek	
4.2.6.	A hiperaktív gyermek	
4.3.	A problémás gyermek támogatása és irányítása	90 perc
4.3.1.	Interakcióminták problémás viselkedés esetén	
4.3.2.	Tanítási módszerek és osztályszervezési kérdések problémás viselkedés esetén	
4.3.3.	A lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei	
4.4.	Összegzés	90 perc
4.4.1.	Esetelemzés	
4.4.2.	Saját kommunikációs erősségek és hiányosságok feltérképezése	
4.5.	A tréning zárása	45 perc
4.6.	A tréning értékelése	40 perc

Miről szójjon feltétlenül ez a nap? – Amit a résztvevők feltétlenül vigyenek el és/vagy éljenek át ezen a napon

- Tudatosítani a tanárok számára, hogy a problémás vagy zavaró viselkedésű gyerekek nem azért nem viselkednek másként, mert nem akarnak, hanem, mert NEM KÉPESEK rá. Fontos, hogy tisztában legyenek a „címkék” jelentőségével. Kiemelt figyelmet fordítani az alacsony önértékelésű és a hiperaktív gyerekekre. Az alacsony önértékelés nagyon sok további probléma forrása lehet. A hiperaktivitás fogalmának tisztázása.
- A pedagógusok gyűjtsenek konkrét példákat problémás viselkedés esetén segítő, pozitív interakciómintákra, amelyeket a mindennapokban azonnal tudnak alkalmazni!
- Minél több ötletet kapjanak arra, hogy milyen tanítási és osztályszervezési módszereket használhatnak problémás viselkedés esetén!

A CSOPORTVEZETŐNEK

A csoportot az ajtóban fogadd, amikor a résztvevők bejönnek a terembe, 6 különböző színű rafiaszalagból mindenki választ egyet magának (csak akkor, ha a 4.2.-ből a B verziót választod), amelyet felköt a csuklójára. (A 4.2 feladat B verziójánál szükség lesz rá, és ilyen módon már előre megalakulnak a csoportok. Ne árudd el, hogy mi a jelentősége a szalagoknak.)

4.1. Bemelegítés

A verzió

Imaginációs gyakorlat zenére

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Cd-s magnó, cd-k, tacepaók.

► **32. gyakorlat (MF. 100. oldal):** Milyen pozitív élményei lehetnek a diákjaimnak az iskolában?

CÉL

Saját pozitív iskolai élmény felidézésén keresztül diákszerepbe helyezni a tanárokat. Ezáltal elősegíteni, hogy empatikusabban gondolkodjanak és érezzenek a saját diákjaikkal kapcsolatban.

LEÍRÁS

Megkérjük a résztvevőket, hogy helyezkedjenek el olyan kényelmesen, amennyire csak lehet. Vezessék a figyelmüket befelé (relaxációs szöveg)! Amikor a csoporttagok már kellemesen ellazultak és befelé figyelnek, akkor megkérjük őket arra, hogy idézzék fel részletesen életüknek azt a szakaszát, amikor általános iskolások voltak. A tréner segítségével a csoporttagok visszamennek a képzelet szárnyain életüknek ebbe a szakaszába, és felidéznek azokat a pozitív helyzeteket, eseményeket, személyeket, amelyekben és akikkel nagyon jól érezték magukat. A tréner az imagináció befejezése után lassan visszavezeti a résztvevők figyelmét, és visszahozza őket az itt és mostba.

A csoporttagok a relaxáció után párokban megbeszélik az élményeiket. Akinek van kedve, az megoszthatja a csoport előtt is az élményét.

A résztvevők ugyanazzal a párral folytatják a munkát. A relaxációs élmény megosztása után megbeszélik, hogy a saját kiválasztott három diákjuknak milyen pozitív élményeik lehetnek az iskolában. A munkafüzetbe összegyűjtik az ötleteiket.

A párok az összegyűjtött gondolatokat megosztják a csoporttal, és a tréner vagy valaki a csoportból felírja egy tácaóra az elhangzottakat.

INSTRUKCIÓ

Most egy relaxációs gyakorlatot fogunk végezni. Kinek volt már a csoportból relaxációs élménye? (Ha jelzik páran, hogy nekik már volt, akkor megkérhetjük őket, hogy röviden, pár szóval mondják el, milyen emléküik van róla.) Olyan relaxációs gyakorlatot fogunk végezni, amikor először ellazítjuk a testünket, és befelé vezetjük a figyelmünket. Miután elértük ezt az ellazult kellemes állapotot, majd arra kérlek benneteket, hogy kövessétek a szavaimat és engedjétek meg magatoknak, hogy a képzelet szárnyán utazva minél több pozitív élményt átéljétek. Nincs jó, nincs rossz történés. Semmilyen rossz hatása nincsen, sőt kifejezetten gyógyításra, energiával való feltöltődésre, a lelki és testi harmónia megteremtésének elérésére használják. Van, aki nagyon szereti, van, aki nem annyira. De érdemes kipróbálni. Lehet bátran velem jönni! A relaxációs testtartás: a talpak a földön vannak, összehárt láb, combra tett kéz, kihúzott test. A szemedet becsukhatod, így könnyebb a figyelmedet befelé vezetned, de ha ez nem esik jól, akkor a terem közepére is nézhetsz lefelé.

Relaxációs szöveg

Helyezkedjünk el kényelmesen, és csukjuk le a szemünket, vagy várjuk meg, míg lecsukódik!

Úgy helyezzük el lábainkat és karjainkat, hogy azok a lehető legjobban érezzék magukat!

Ügyeljünk arra, hogy a fejünk a helyén legyen!

Hagyjuk magunk mögött a rohanást, a feladatokat! Tegyük le magunk mellé fájdalmainkat, félelmeinket, és engedjünk el magunktól mindent, ami fogva tart!

Ne akarjunk semmit, csak hagyjuk történni a dolgokat! Nincs szükség most semmiféle akarásra vagy erőfeszítésre.

A saját gondolatunk, képzeletünk hozza létre azokat a pozitív változásokat, amit szeretnénk önmagunkban megvalósítani.

Engedjük, hogy zavaró érzéseink és gondolataink csak úgy átússzanak a fejünkön, ahogy elúsznak a felhők, és kitisztul az ég! Engedjük el magunktól a külvilág zajait, csak hagyjuk, hogy lényegtelenné váljanak!

És csak gondoljunk az ellazulásra!

Képzeld el, ahogy izmaid kiengednek, elernyednek, és kezdjük el érezni, hogy ellazul a lábfej, az alszár, a comb izomzata, a csípő kienged, ellazulnak a kezujjak, az alkar, a felkar izomzata, a váll leszáll. Ellazulnak a hátizmok, a mellkas izomzata, és ellazul a nyak és a vállöv. Az egész test ernyedten pihen. Az arc, a homlok kisimul. Szemhéjad nehezen rásimul a szemgolyóra, a rágóizmok is ellazulnak, és a szád kinyílhat.

És most kérlek, kövesd gondolatban szavaimat, és engedd meg magadnak, hogy mennél többet érezdél.

Megkérlek arra, hogy képzeletben menj vissza oda, amikor általános iskolás voltál! Megint kislány vagy kislány vagy. Keresd meg a várost, a települést, ahol az iskolád volt! Látogass most el oda! Indulj el azon az úton, amit nap mint nap megtettél, hogy az iskolába érsz! Nézd meg jól az épületeket, a házakat, a kerteket, amiket az iskolába vezető utadon látsz! Lassan, ahogy közeledsz, megpillantod az iskola épületét. Sok-sok érzés kavargó most benned. Kérlek, menj közelebb, és nyisd ki az ajtót. Nézd meg, hogy hogyan is nyílik ez az ajtó. Lehet, hogy könnyen, de lehet, hogy nem annyira könnyű kinyitni. Van idő, hogy megtaláld a módot, hogy belépj a régi, jól ismert épületbe. Szippants egy nagyot a levegőbe, és engedd, hogy érzéseid vezessenek a régi falak között!

Keresd meg azt a helyet, ahol a legjobban érezted magad! Kicsit időzz el itt, és töltdj fel energiával! Aztán keresd meg az osztályod, osztálytársaid! Ül be a padba, és idézzétek fel együtt azokat a kedves élményeket, amiket együtt éltetek át, és felejtethetlenné maradtak!

Miután újra átélted ezeket a kellemes élményeket, kérek, keresd meg azt a tanítót, tanárt, aki a legkedvesebb volt számodra, vagy akihez valamilyen nagyon szép emlék fűz! Találkozz most vele újra! Nézd meg, hogy nézett ki, mit is viselt! Nézd meg közelebbről az arcát is! Mit látsz rajta? Lehet, hogy mond is valamit, vagy csak üzen valahogyan Neked. A tekintete, mimikája sok mindent elárul. Idézd fel részletesen azt a kellemes élményt, amiről most ő jutott eszedbe! Mit csinált ez a tanár? Hogyan viselkedett? Mit mondott vagy éppenséggel nem mondott? Adj időt magadnak, hogy újra átéld ezt a szép, kedves pillanatot most vele!

Ha úgy érzed, hogy minden számodra kedves dolgot megnéztél, és mindenkivel találkoztál, aki valami miatt most fontos volt számodra, akkor kérek, búcsúzz el most ezektől az élményektől. Búcsúzz el tanárodtól, tanítótól, osztálytársaidtól, barátaidtól, az osztályteremtől és az iskola épületétől. Lassan gyere, és keresd meg a kijáratú ajtót. Miközben bandukolsz visszafelé az úton a saját tempódban, a saját ritmusod szerint, térjél vissza a jelen pillanatba, az itt és mostba, magaddal hozva az átélt élmények pozitív, építő, gyógyító hatását. Bármikor képes vagy ezt átélni, amikor csak gondolsz rá.

Tehát most lassan a saját tempódban térj vissza az itt és mostba, és engeddd, hogy szemeid kinyíljanak, majd egy jó nagyot nyújtózva érezd, ahogy visszatér izmaidba a kellemes ébrenléti tónus!

INSTRUKCIÓ

Arra kérek benneteket, hogy most válasszatok magatoknak egy párt, akivel szívesen dolgoznátok tovább. Üljetek egymás mellé és osszátok meg egymással a relaxáció alatt átélt élményeiteket!

(Miután mindenki befejezte a páros feladatot.) Van-e valaki, aki szívesen megosztaná a csoporttal is a felidézett, átélt élményeit?

Láthatátok és a saját bőrötökön érezhettétek újra, hogy mennyire jól esnek ezek a pozitív élmények. A következő feladatban arra invitállok benneteket, hogy a párokkal együtt keressétek meg, hogy a saját kiválasztott három diákoknak milyen pozitív élményei lehetnek az iskolában. A munkafüzetbe gyűjtsétek össze az ötleteiteket!

Úgy látom, hogy elkészültetek. Ismertessétek a csoporttal is, hogy miket írtatok! Közben erre a nagy tacepaóra írom, hogy ezt is kitegyük a falra, és mindenki láthassa.

► **MF Ötlettár:** A pozitív élmények adására

ÁTVEZETÉS

Vannak olyan gyerekek, akikhez nehéz közel menni, nehezen tudjuk őket igazán elérni. Általában ők azok, akik az iskolában nem teljesítenek jól, magatartási vagy beilleszkedési problémáik vannak. Sok minden miatt kialakulhat egy nehezített vagy nem jól működő kapcsolat. Ez nemcsak nektek, tanárok számára jelent nagy terhet, hanem a diákoknak is. Lehet, hogy ő sem mer közeledni feléd, nem tud, vagy nem mer kérdezni, nem tudja jól alkalmazni, vagy lehet, hogy nem is rendelkezik jól kidolgozott kommunikációs-szocializációs készségekkel. Sok esetben ezek a diákok tele vannak negatív hiedelmekkel. Például azt gondolják, hogy: „Nem kérdezem meg, hogy mit kell csinálni,

mert akkor azt gondolják, hogy buta vagyok.” Vagy: „Nem mondom el, hogy mi bánt, mert úgysem értenek meg, csak kinevetnek.”

A kettőtök kapcsolatában Te vagy a szakember, te tudsz segíteni. Nézzük meg, hogyan lehet őket megnyitni, milyen eszközeink vannak rá!

Kéznyitogatás

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Nem szükséges.

CÉL

Ezt a játékot sokféleképpen lehet „megoldani”. A résztvevők leggyakoribb eszközként az erőszakosságot szokták választani. Ennek a gyakorlatnak a célja, hogy az eddig tanultak alapján a résztvevők a feltételezett attitűdváltozásukat gyakorolhassák, így empátiával, türelemmel, elfogadással közelítsenek a problémás helyzethez, személyhez.

LEÍRÁS

Páros, nem verbális gyakorlat. Megkérjük a résztvevőket, hogy alakítsanak párokat! (Valamilyen technikával – ügyeljünk arra, hogy olyan személyek kerüljenek párba, akik a tréning folyamán eddig még nem gyakran, vagy egyáltalán nem voltak együtt egy játékban! Lehetőleg a párok tagjai a legkevésbé ismerjék egymást a csoportban. Ez is lehet a páralakításhoz az instrukció). A gyakorlat alatt nem szabad beszélni! Igyekezzünk a párokat úgy elhelyezni a teremben, hogy ne nagyon zavarják egymást, ill. ne azt nézzék, hogy a másik páros mit csinál! Hangsúlyozzuk ki, hogy ez most az ő kettejük feladata, és annál könnyebb, minél jobban csak egymásra és önmagukra figyelnek.

Megkérjük a páros egyik tagját, hogy szorítsa ökölbe a kezét, és párjának az a feladata, hogy nyissa ki az ökölbe zárt kezét. Megbeszélés nélkül csere, aki eddig nyitogatott, az zárja most ökölbe a kezét, és a másik próbálja kinyitni.

A gyakorlat után visszaülnek a párok a nagykörbe, úgy, hogy mindenki a párja mellett marad. A párok egyenként beszámolnak az élményeiről.

INSTRUKCIÓ

Ez a feladat egy páros gyakorlat, amely közben nem szabad beszélni. Tudom, hogy nagyon nehéz betartani, de arra kérek benneteket, hogy mostantól kezdve ne beszéljétek, addig, ameddig szólok. (Megvárjuk, amíg mindenki elhalkul.)

Álljatok fel, és kezdjétek el lassan járkálni a teremben! Mindenki keressen magának egy olyan párt, akit a legkevésbé ismer a csoportból! Ezt is szavak nélkül, inkább a tekintetekkel beszéljétek meg! Azzal jelezzétek, ha egy pár már kialakult, hogy egymás mellé álltok!

Úgy látom, mindenki megtalálta a párját. Akkor most keressetek magatoknak – még mindig szavak nélkül – egy megfelelő helyet a teremben, ahol ezt a gyakorlatot szívesen végrehajtanátok! Lehetőleg úgy rendezzék el a székeket, hogy ne zavarjátok egymást a szomszédos párossal!

Nagyon fontos, hogy a feladat során csak egymásra és önmagatokra figyeljete, és minden zavaró tényezőt iktassatok ki.

Most döntsetek el, hogy ki kezdi a gyakorlatot! Az, aki kezdi, kérem, hogy szorítsa ökölbe a kezét. Ez az ökölbe zárt kéz sok mindent szimbolizálhat. Talán egy megoldhatatlannak tűnő problémát? Egy kilátástalan helyzetet? Rosszkedvet? Rossz közérzetet? Bezártságot? Nem tudjuk pontosan.

A pár másik tagjának az a feladata, hogy próbálja meg kinyitni társa ökölbe zárt kezét valahogyan. Az eszköz, hogy milyen módon próbálkoztok, rátok van bízva (ott van a kezetekben és a szívetekben).

Ha készen vagytok, akkor arra kérek benneteket, hogy várjátok meg, míg a többiek is befejezik a gyakorlatot. Még mindig nem szabad beszélni!

Úgy látom, mindenki készen van. Akkor most csere következik. Az fogja ökölbe zární a kezét, aki eddig a nyitogató volt, és a társának kell valamilyen módon kinyitnia. Ne beszéljete a feladat közben!

Mindenki elkészült. Kérek benneteket, hogy üljünk vissza a nagykörbe, úgy, hogy a párosok egymás mellett maradjanak. És mostantól lehet beszélni. Mondjátok el páronként külön-külön, hogy milyen élményeitek voltak a gyakorlat közben.

Kérdések, szempontok a gyakorlat megbeszéléséhez

Mit éreztél, amikor a kezed ökölbe volt szorulva?

Hogyan közelített a társad? Milyen módszerekkel próbálkozt? Melyiknél mit éreztél?

Melyik volt a legkellemesebb, ill. a legkellemetlenebb számodra? Miért?

Sikerült-e társadnak kinyitnia a kezedet? Mit gondolsz, miért sikerült / nem sikerült?

(Ha nem sikerült: Minek kellett volna történnie ahhoz, hogy ki tudja nyitni?)

Kommunikáltatok-e valamilyen módon a feladat közben, ha igen, hogyan?

Milyen módszerekkel próbálkoztál, amikor Te voltál a nyitogató?

Milyen gondolataid és érzéseid voltak, amikor nem sikerült az egyik módon kinyitni?

Mennyire tudtál a társadra figyelni közben?

Milyen eszközökkel tudtad kinyitni a társad kezét? Mi volt a kulcs?

Milyen érzés volt számodra, amikor sikerült kinyitni /nem sikerült kinyitni?

Mit gondolsz, hogy ki „oldotta meg” a feladatot? Milyen arányban vettél részt benne te, ill. a társad?

Van-e valakinek olyan konkrét tapasztalata, hogy sikerült megnyitnia egy zárkózottabb gyereket? Milyen módon? Meséljéte el!

Összegzőképpen mi mondható el egy ilyen szimbolikus gyakorlaton keresztül egy problémás helyzetről? Hogyan érdemes az ilyen helyzeteket kezelni? Miért?

4.2. Gyakori problémás viselkedések, okok, tünetek

4.2.1. A szorongó gyermek

4.2.2. Az erőszakos gyermek

4.2.3. A tanulási nehézséggel küzdő gyermek

4.2.4. A kommunikációs nehézséggel küzdő gyermek

4.2.5. Az alacsony önértékelésű gyermek

4.2.6. A hiperaktív gyermek

ÁTVEZETÉS

Sokféle helyzetet élünk meg problémaként. Csokorba szedtünk néhányat, nem biztos, hogy az általatok ismert szakirodalommal azonos, de sokféle felosztás lehetséges. Bizonyára sokat tudtok ezekről a gyerekekről, de segíthet, ha összerendezzük újra.

A verzió

Érzések, gondolatok, azonosítás

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

6 db gyerekséma keménypapírból (fiú-lány vegyesen), írószerek.

CÉL

A tanárok differenciáltan lássák a különböző problémával küzdő gyerekeket, és ismerjék az adott probléma jellemzőit! Azonosítsák saját érzéseiket és gondolataikat is, hogy minél jobban tudatosuljon bennük, hogy hogyan „közlekednek” az adott problémás gyerekekkel! A gyakorlat további célja, hogy rávilágítson az előítéletekre és a túlátlátnosításra is.

LEÍRÁS

Mindenki kiválaszt az osztályából gondolatban egy diákot, aki valamelyik fenti problémával jellemezhető. A résztvevők kiscsoportokat alakítanak a problémák típusa szerint. A kiscsoportok feladata, hogy a **konkrét példák** alapján gyűjtsék össze az adott problématípus jellemzőit. Milyen gondolatok, érzések és viselkedésminták jellemzik a diákot, és milyen gondolatai, érzései és viselkedésbeli megnyilvánulásai vannak egy elképzelt átlagos magyarországi tanár-

nak. Ezeket fekete filccel írják fel a gyereksémákra úgy, hogy egyik oldalra a gyerek, másik oldalra a tanár érzései, gondolatai és viselkedésmintái kerüljenek. Mi van a gyerek fejében, és mi van a mi fejünkben?

A feladat 2. része:

Amikor elkészültek a csoportok, a tréner elmondja, hogy az attitűdváltozáshoz információkra van szükség, amiket a csoporttagok már megkaphattak. Volt alkalmuk gondolkodni ezekről a problémás helyzetekről. Most az lesz a résztvevők feladata, hogy gyűjtsék össze a saját gondolataikat, érzéseiket, viselkedésbeli reakciójukat, hogy miként fog alakulni, ha majd visszamennek az iskolába. Ezeket a tanársémák másik oldalára piros filccel írják fel, ezzel is jelezve a pozitív átfordítást! A gyerekek jellemzői is megváltoznak, ha a tanár másként gondolkodik, érez velük kapcsolatban. Ezeket is összegyűjtik, és felírják a gyereksémák másik oldalára.

Egy-egy szóvivő ismerteti a kiscsoportok munkáját, és a többiek is hozzátehetik még a véleményeiket. Figyeljünk arra, hogy ne minősítsük egymás véleményét!

INSTRUKCIÓ

Arra kérek benneteket, hogy vegyétek elő az osztályfényképet. Nézzétek meg a tanítványaitokat, és válasszatok ki közülük kettőt-hármat, akik ezek közül valamelyik problémával (szorongó, erőszakos, tanulási nehézséggel küzd, kommunikációs nehézséggel küzd, alacsony önértékelésű, hiperaktív) küzd. Nem biztos, hogy arányosan lesztek egy-egy csoportban, ezért kérek, hogy kettő, ill. három diákra gondolj, akiknek különböző problémáik vannak. Legyen egy elsőszámú, egy második és egy harmadik számú diákod.

Most alkossunk kiscsoportokat! Azok kerülnek egy csoportba, akik hasonló problémás diákra gondoltak. Emelje fel a kezét, akinek az első számú diákja:

- szorongó,
- erőszakos,
- tanulási nehézséggel küzdő,
- kommunikációs nehézséggel küzdő,
- alacsony önértékelésű,
- hiperaktív.

(Ha aránytalan a csoportok eloszlása, akkor jönnek szóba a második, ill. harmadik számú diákok. Próbáljunk arra törekedni, hogy nagyjából ugyanannyi ember legyen egy-egy kiscsoportban!)

A munkafüzetben találtok üres helyet, ill. írólapokra jegyzetelhetek. Az a feladat, hogy csoportonként gyűjtsétek össze, hogy a konkrét diákjaitok kapcsán mit gondoltok arról, hogy milyen gondolatok, érzések, viselkedésminták jellemzik az adott probléma-típussal küzdő gyermeket. A feladat másik része, hogy nemcsak a gyerek, hanem egy elképzelt átlag magyarországi tanár érzéseit, gondolatait és viselkedésmintáit is gyűjtsétek össze. Mit gondoltok, szerintetek milyen reakciói vannak az adott problémával küzdő gyermekre?

Ha végeztetek, akkor a kivágott gyereksémákra írjátok fel a gondolataitokat fekete filccel, úgy, hogy mind a gyermeki, mind a tanári jellemzők szerepeljenek rajta!

A feladat második része: amikor elkészültek a csoportok:

És most Ti, akiknek volt alkalmatok megismerni ezeknek a gyerekeknek a helyzetét, sok információt gyűjtöttetek már erről a problémakörrel, gondoljátok végig, hogy most mit csinálnátok! Arra kérek benneteket, gyűjtsétek össze, hogy ha visszamentek az iskolátokba, milyen gondolataitok, érzéseitek és milyen viselkedésbeli reakcióitok lesznek ezekkel a gyerekekkel kapcsolatban! Ahhoz, hogy egy ilyen attitűdbeli változás bekövetkezzen, információkra, tapasztalatokra van szükség, amelyet ezen a tréningen megkaptok. Most lehetőségetek van arra, hogy a fejetekben is egy másik oldalról szemléljétek ezeket a diákokat, amit azzal szimbolizálunk, hogy megfordítjuk a gyerek- és tanársémákat, és a másik oldalukra piros filccel felírjátok az átfordított, saját gondolataitokat. Ennek következtében a gyerek gondolatai, érzései és viselkedése is megváltozik. Ezt írjátok fel a gyereksémákra! Kezdjétek a tanárral!

A csoporttagok ismét körben ülnek, és egy-egy szóvivő ismerteti a kiscsoportok munkáját. A nagycsoportból mindenki hozzáteheti a saját véleményét a többi csoportéhoz. Figyeljünk arra, hogy ne minősítsük egymás véleményét, hanem arra törekedjünk, hogy a sajátunkat fogalmazzuk meg E/1. személyben, és lehetőleg indokoljuk is!

ÁTVEZETÉS

Néhány mondattal beszélj arról, hogy a problémák halmozottan is előfordulhatnak, de fontos, hogy jól elkülöníthetők legyenek az egyes problémátípusok, a továbbiakban ezzel fogtok foglalkozni.

B verzió

A probléma jellemzői

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

6 db tacepaó, munkafüzet, írószerek.

► 33. gyakorlat (MF. 103–104. oldal): Problématípusok

CÉL

A tanárok differenciáltan lássák a különböző problémával küzdő gyerekeket, és ismerjék az adott probléma jellemzőit!

LEÍRÁS

A résztvevők kiscsoportban összegyűjtik, hogy mi jellemzi **általában** az alábbi problémával küzdő gyerekeket. Milyen gondolatok és milyen érzések jelennek meg egy-egy adott problémánál?

Fontos, hogy a tréner felhívja a figyelmet arra, hogy a munkafüzetben található rövid leírások az egyes problémátípusokról, de ezeket a feladat elvégzése előtt semmiképpen ne olvassák el a résztvevők. Viszont miután készen vannak a feladattal, összehasonlíthatják, hogy ők miket gyűjtöttek, és azt, hogy mi szerepel a munkafüzetben.

A CSOPORTVEZETŐNEK

Ha ezt a feladatot választod, akkor már a nap elején kiosztott karszalagok színe szerint most megalakulhatnak a csoportok.

INSTRUKCIÓ

Megkérek Benneteket arra, hogy a karszalagotok színe szerint alakítsatok 6 kiscsoportot, amelyek 3-4 főből állnak. A kiscsoportoknak az lesz a feladata, hogy egy bizonyos problémával küzdő gyermek jellemzőit összegyűjtsék.

A sárga csoport kapja a szorongó gyermeket, a piros csoporté az erőszakos gyermek, a kék csoporté a tanulási nehézséggel küzdő gyermek, a zöld csoporté a kommunikációs nehézséggel küzdő gyermek, a lila csoporté az alacsony önértékelésű gyermek és végül a natúr színű csoporté a hiperaktív gyermek.

Az lesz a feladatotok, hogy minél részletesebben összegyűjtsétek, hogy milyen gondolatok és érzések jellemzik általában az adott problémával küzdő gyermekeket. A munkafüzetben megtaláljátok a megfelelő helyet, ahová jegyzetelhetek. Arra kérek benneteket, hogy légy szíves tovább, és a feladat elvégzése előtt ne olvassátok el a következő oldalakat.

Ha már minden csoport elkészült, akkor kérek a sárga csoportból valakit, aki kijön, és a kifüggesztett tacepaókra felírja, hogy milyen jellemzőket gyűjtött össze a csoportja.

(Miután a szószóló beszámolt.) Van-e valakinek a többi csoportból további ötlete vagy más gondolata ehhez a problémátípushoz? (Ha igen, akkor vitassák meg, és írják fel azt is a tacepaóra!)

A piros csoportból kérem a szóvivőt. (És így tovább, míg minden tacepaóra felkerülnek az összegyűjtött jellemzők.)

A CSOPORTVEZETŐNEK

(Érdeemes megnézni a feladat végeztével, hogy vajon mennyi a pozitív és mennyi a negatív jellemző. Ez nem volt megnevezve, de általában arra vagyunk „behuzalozva”, főként, ha problémákról beszélünk, hogy a negatív aspektusokra fordítunk fokozott figyelmet.)

C verzió

A problémás gyermek helyzetének átélése

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, írószerek.

► **34. gyakorlat (MF. 105. oldal):** Gyerekkori negatív iskolai érzések

CÉL

A tanárok saját élményeiken keresztül beszéljessenek az adott problémákról! Elő kell segíteni, hogy minél jobban át tudják érezni a nehezen kezelhető, problémákkal küzdő gyermek helyzetét azáltal, hogy felidéznek saját problémás helyzeteiket.

LEÍRÁS

Páros gyakorlat. A résztvevők a munkafüzetben kitöltik a befejezetlen mondatokat, és utána párban megbeszélik a feladatot. Nagycsoportban rövid visszajelzést adnak arról, hogy milyen élményeik, gondolataik voltak a feladat során.

INSTRUKCIÓ

A következő feladat páros munka lesz. Legyetek szívesek, alakítsatok párokat! Olyan párt válassz magadnak, akit viszonylag jobban ismersz, és akivel szívesen beszélgetsz saját élményeidről!

Helyezkedjétek el úgy a teremben, hogy a párok egymás mellett üljenek, és lehetőleg ne zavarjátok a többi páros munkáját!

Először nyissátok ki a munkafüzeteket, és egyénileg fejezzétek be a megkezdett mondatokat! Még ne beszéljessetek, ez önálló feladat. Ha elkészültetek, akkor osszátok meg társatokkal, hogy mit írtatok, ill. milyen élmények jutottak eszedbe a feladat közben!

Jó munkát kívánok!

Úgy látom, befejeztétek a páros munkát. Ülünk vissza nagykörbe, úgy, hogy a párok egymás mellett maradjanak. Mindenki válasszon ki egy mondatot, amely valami miatt jobban megérintette, vagy jobban foglalkoztatja most, mint a többi. Olvassátok ezeket fel, és röviden számoljatok be a hozzáfűződő gondolatokról, érzésekről!

► **MF. Észforgató (106–123. oldal):** A problémás tanulók jellemzői

INSTRUKCIÓ

Egy kicsi gondolati gyakorlatot fogunk most végezni. Képeket kell előhívnod a múltból. Könnyebben jönnek a képek, ha becsukod a szemed, de ha nem tudod, akkor kérlek, nézz be a terem közepére, és ne tarts senkivel szemkontaktust! Ha készen állsz, kezdhetjük. Keress az életedben olyan embert, akinek nagyon erős pozitív hatása volt rád. (Számolj magadban 20-ig!) Most újra gondolkodj és keress egy másik személyt, aki nagyon erősen pozitívan hatott rád! (Számolj magadban 20-ig!) Most megint keress egy embert, aki erősen pozitívan hatott rád! (Számolj magadban 20-ig!) Ha mind a három személy a fejedben van, kérlek, gyere vissza közénk! Nyissátok ki a szemeket! Most tegye fel a kezét, akinek a három emberből legalább egy pedagógus jutott eszébe! Mint látjátok, nem kell hangsúlyoznom a felelősségünk kérdését.

4.3. A problémás gyermek támogatása és irányítása

4.3.3. A lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei

4.3.2. Tanítási módszerek és osztályszervezési kérdések problémás viselkedés esetén

4.3.1. Interakcióminták problémás viselkedés esetén

0. verzió (összesített)

A problémás gyermek támogatása és irányítása

IDŐTARTAM

90 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, írószer.

► 35. gyakorlat (MF. 124–125. oldal) A problémás gyerek támogatása és irányítása

CÉL

A pedagógusok az előzőleg kiválasztott három hátrányos helyzetű gyermek nevelésére konkrét pedagógiai terveket dolgozzanak ki!

LEÍRÁS

Az altémákat fordított sorrendben tárgyaljuk (a 4.3.3. altémával kezdünk). A csoporttagok kiscsoportban (triádokban) dolgoznak, és segítenek egymásnak a tervek elkészítésében. A munkafüzetben segítő szempontokat találnak a tanárok a tervek kidolgozásához:

- Mit lehetne tenni, hogy a három gyermek sikeresebb legyen, meg tudja tartani az iskola vagy a csoport, ne morzsolódjon le? (4.3.3.)
- Milyen konkrét tanítási módszerek szükségesek az adott gyermekek számára a sikeresebb iskolai előmenetelhez, a lemorzsolódás megelőzésére? (4.3.2.)
- Milyen interakcióminták alkalmazása előnyös és szükséges az adott problémás gyermeknél? (4.3.1.)

INSTRUKCIÓ

Alakítsatok 3 fős csoportokat! Helyezkedjétek el kényelmesen a teremben! Szükségetek lesz a munkafüzetre és írószerekre.

A feladatokat az lesz, hogy a kiválasztott három hátrányos helyzetű tanulóval való még eredményesebb közös munkára konkrét terveket dolgozzatok ki. Három fő terület köré építhetitek fel a terveket: lemorzsolódás megakadályozása, konkrét tanítási módszerek és a megfelelő interakcióminták alkalmazása. A munkafüzetben találtok szempontokat, amelyek segíthetnek a tervek kidolgozásában. Csoportokban dolgozzatok! Segítsetek egymásnak! Ha bármilyen kérdésetek van, jelezzétek!

4.3.1. Interakcióminták problémás viselkedés esetén

A verzió

🎯 Problémás helyzetben pozitív interakciók

IDŐTARTAM

40 perc

ESZKÖZÖK

A munkafüzetből kivethető megfigyelési lapok, írószerek.

▶ **36. gyakorlat (MF. 126. oldal):** Interakcióminták problémás viselkedés esetén

CÉL

A résztvevők saját élményeiket felidézve, egy-egy számukra problémát okozó tanulóval való sikeres helyzetmegoldásokon keresztül azonosítsák azokat a pozitív interakciós mintákat, amelyeknek alkalmazása kedvező lehet a nehéz helyzetekben! A saját pedagógiai gyakorlatból felidézett sikeres szituációk azt is sugallják, hogy a pedagógus már rendelkezik ezekkel a készségekkel, csak tudatosítani kell őket.

LEÍRÁS

A résztvevők 4-5 fős kiscsoportokban felidéznek egy-egy konkrét esetet, amikor egy problémás viselkedésű diákkal sikeresen oldottak meg egy helyzetet. A szituációt eljátsszák. A többi csoport megfigyelő. Megfigyelési szempont: milyen sikeres interakcióminták figyelhetők meg a játékban?

INSTRUKCIÓ

Megkérlek benneteket, hogy alakítsatok 4-5 fős kiscsoportokat. (Eddig még nem alkalmazott csoportalakítási instrukció!)

Minden kiscsoportnak ugyanaz lesz a feladata. Idézzétek fel a pedagógiai gyakorlatotokból azokat az alkalmakat, amikor úgy éreztétek, hogy egy problémás diákkal sikeresen oldottatok meg különféle helyzeteket! Összesen 5

percek lesz ezeknek az eseteknek az elmesélésére. Nem biztos, hogy ennyi idő alatt mindenkinek eszébe jut most egy konkrét példa. Nem baj. A lényeg, hogy csoportonként legyen legalább egy szituációtok.

Letelt az 5 perc. A következő lépés, hogy az elhangzott történetekből válasszatok ki egyet, amelyet szívesen eljátszanátok és bemutatnátok a többiek előtt. Azt kérem tőletek, hogy egy szituáció eljátszása maximum 3 perc (6 db 5 fős kiscsoport esetén) legyen. Osszátok ki a szerepeket és készüljétek fel a játékra, erre is 5 percet kaptok.

Megint letelt az idő. Melyik csoporttal kezdjük? Jó, akkor az ... csoport kezd. Gyertek ki, rendezzétek be a színpadot! A többi csoportot pedig arra kérem, hogy a munkafüzetben találtok megfigyelő lapot, ezt ki is vehetitek, és erre jegyzeteljétek, hogy milyen sikeres interakciómintákat vesztek észre a kommunikációban!

Az egyik csoport játszik, a többiek pedig mindig megfigyelők.

(A csoportok egymás után eljátszák a történeteket, amire összesen 20 perc van. Figyeljünk arra, ha hosszabbra nyúlik egy-egy színjáték, akkor lehet, hogy nem lesz idő mindegyikre! Ilyenkor kérdezzük meg a csoportot, hogy mit szeretnének! Pl. csak kettőt vagy hármat játszanak el, de azt hosszabban!) Köszönjük szépen a gyorsan rendezett színdarabokat. Akkor most nézzük meg, hogy milyen segítő interakciós mintákat vettetek észre az egyes eseteknél? Gyűjtsük össze őket!

B verzió

🎬 Filmelemzés

IDŐTARTAM

40 perc

ESZKÖZÖK

Osztálytermi videofelvételek, a munkafüzetben megfigyelési lapok, írószerek.

► 37. gyakorlat (MF. 127. oldal): Pozitív interakcióminták a tanári kommunikációban

CÉL

A résztvevőknek osztálytermi videofelvételekkel példákat mutatni a tanári kommunikációban fellelhető pozitív interakciós mintákról. Érzékenyebbé válnak a pozitív interakciós minták felismerésére és elősegítse ezeknek tudatosabb alkalmazását!

LEÍRÁS

Videofelvételek osztálytermi helyzetekről. A megfigyelési szempontok alapján a résztvevők párokban összegyűjtik, milyen pozitív interakciós minták láthatóak a videofelvételeken.

A tréner minden egyes felvételt kétszer mutat be, hogy a résztvevők pontosabban megfigyelhessék az adott jelet. A videofelvételek bemutatása után a párok beszámolnak arról, hogy milyen pozitív interakciós mintákat vettek észre. Eközben a tréner a filmen is mutatja, azaz képpel is azonosítja a megfigyelt kommunikációs mintákat.

INSTRUKCIÓ

A következő feladat páros munka lesz. Válasszatok magatoknak egy párt! (Mi is adhatunk párválasztási szempontot.)

Osztálytermi videofelvételeket fogok nektek mutatni. Néhány jelenetet fogtok látni, mindegyiket egymás után kétszer, hogy alaposan szemügyre tudjatok venni egy-egy részt. Az lesz a feladatotok, hogy a párotokkal együtt gyűjtésétek össze, hogy milyen pozitív interakciós mintákat vesztek észre a tanár kommunikációjában. Egy-egy részlet levetítése után hagyok időt arra, hogy leírástok az észrevételeiteket. A munkafüzetben találtok megfigyelőlapokat és segítő szempontokat. Először végignézzük az összes felvételt, és csak utána fogjuk közösen megbeszélni.

Ez volt az utolsó jelenet, írjátok le, mit vettetek észre! Most visszatekerem a szalagot a legelejére, és jelenetről-jelenetre haladva megbeszéljük, hogy milyen pozitív interakciós mintákat láthatunk az egyes felvételeken. Kérlek benneteket, hogy akkor mondjátok, mit írtatok az első felvételhez. Igyekszem odatekerni, amiről szó van, hogy képpel is beazonosítsuk ezeket a pozitív tanári interakciós mintákat.

C verzió

 **Filmelemzés**

IDŐTARTAM

40 perc

ESZKÖZÖK

Osztálytermi videofelvételek, a munkafüzetben jegyzetlapok, írószerek.

► **38. gyakorlat (MF. 128. oldal):** Pozitív interakcióminták

CÉL

A résztvevőknek osztálytermi videofelvételekkel példákat mutatni a tanári kommunikációban fellelhető pozitív interakciós mintákról. Érzékenyebbé válnak a pozitív interakciós minták felismerésére, alkalmazására, és tudatosítani, hogy milyen hatással vannak az adott diákra!

LEÍRÁS

Interaktív munka a videofelvételekkel. A tréner csak a kiinduló, alaphelyzetet mutatja meg. A résztvevők feladata, hogy indoklással együtt elmondják, vajon ők mit tettek volna az adott szituációban. Ezután, közösen megnézik, hogy az illető tanár hogyan viselkedett, és ez milyen hatással volt az adott diákra.

INSTRUKCIÓ

A következő feladat páros munka lesz. Válasszatok magatoknak egy párt! (Mi is adhatunk párválasztási szempontot.)

Osztálytermi videofelvételeket fogok nektek mutatni. Néhány jelenetet fogtok látni, mindegyiket egymás után kétszer, hogy alaposan szemügyre tudjatok venni egy-egy részt. Az első alkalommal csak a kiinduló helyzetet mutatom meg, majd a szünet gombbal megállítom a felvételt. Az lesz a feladatotok, hogy a párotokkal együtt beszéljétek meg, hogy ti hogyan fejeznétek be az adott jelenetet. A munkafüzetbe jegyzetelhetek.

Ha készen vagytok, akkor mondjátok el sorban, hogy ti hogyan viselkedtetek volna ebben a szituációban! (Kérdezzük meg a többi páros véleményét azokról a „befejezési módokról”, amik már elhangoztak. Egyetértenek vele vagy sem? Miért?)

Akkor most, hogy mindenki beszámolt arról, hogy ő hogyan cselekedett volna, nézzük meg, hogy ez a tanár valójában mit csinált!

Mit gondoltok róla? Vajon ő miért cselekedhetett így?

Figyeljete, jön a következő felvétel. Megállítom itt. Ti hogyan folytatnátok? Mit csinálnátok? Írjátok le, beszéljétek meg a párotokkal stb.! (Így tovább, ameddig időnk és felvételünk van.)

► **MF. Ötlettár (129–1331. oldal):** Hatékony tanári viselkedésminták

4.3.2. Tanítási módszerek és osztályszervezési kérdések problémás viselkedés esetén

A verzió

Sztituációs játék

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, írószerek.

► **39–40. gyakorlat (MF. 131–132. oldal):** Egy fárasztó óra. Tanítási módszerek és osztályszervezési kérdések problémás viselkedés esetén

CÉL

Szituációs játékon keresztül megtapasztalni, hogy milyen egy fárasztó óra. Összegyűjteni a hatékony és nem hatékony tanítási, osztályszervezési módszereket.

LEÍRÁS

Először a résztvevők kiscsoportokban kidolgozzák részletesen, hogyan lehet egy fárasztó órát megtartani. Minden csoport bemutatja a fárasztó óráját, úgy, hogy a többi csoport tagjai lesznek a diákok.

A résztvevők kiscsoportokban összegyűjtik, hogy milyen hatékony, ill. nem hatékony tanítási módszerek, osztályszervezési módok segítik vagy éppen gátolják őket problémás viselkedés esetén. Ezeket a munkafüzetbe leírják.

A feladat végén nagycsoportban megbeszéljük a gyakorlatot.

INSTRUKCIÓ

Alakítsatok 4 fős kiscsoportokat! (Csoportalakító szempont lehet, pl. Ide álljanak, akik tavasszal, ide, akik nyáron, ide, akik ősszel és ide, akik télen születtek.)

Az lesz a feladatotok, hogy kiscsoportokban dolgozva kitaláljátok, hogyan lehet egy fárasztó órát megtartani. A munkafüzetbe részletesen írtok le, onnantól kezdve, ahogy belép a tanár az osztályba, mit csinál, odáig, hogy kicsöngetnek! Úgy írtok meg ezeknek a fárasztó óráknak a vázlatát, hogy utána be kell mutatni! A többi csoport tagjai lesznek a diákok.

Miután minden csoport bemutatta a saját verzióját, továbbra is kiscsoportokban dolgozva gyűjtsétek össze, hogy milyen hatékony, illetve nem hatékony tanítási, osztályszervezési módszerek segítenek vagy gátolnak benneteket, a problémát okozó diákkal való munkában! A munkafüzetbe ehhez is találtok megfelelő üres részt.

Ha elkészültetek, akkor ismertessétek a csoporttal, hogy milyen szempontokat szedtetek össze!

► **MF. Észforgató:** Hogyan tartsunk fárasztó órát?

B verzió

 Gyűjtőmunka

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, íróeszközök.

► **39–40. gyakorlat (MF.131–132. oldal):** Hogyan tartsunk fárasztó órát? (Christine Brons alapján)

CÉL

A munkafüzetben található szöveg alapján tudatosítani a résztvevőkben, hogy mennyire lényegesek a megfelelő tanítási és osztályszervezési módszerek. Összegyűjteni a hatékony és nem hatékony tanítási, osztályszervezési módszereket.

LEÍRÁS

A résztvevők elolvassák a munkafüzetben található szöveget, arról, hogy hogyan tartsunk fárasztó órát. Ezután kiscsoportokban megbeszélik és összegyűjtik a problémás viselkedés esetén hatékony és nem hatékony tanítási és osztályszervezési módszereket.

INSTRUKCIÓ

Arra kérek benneteket, hogy olvassátok el a munkafüzetben található szöveget, arról, hogy hogyan tartsunk fárasztó órát. Ha készen vagytok, alakítsatok 3-4 fős kiscsoportokat, és gyűjtsétek össze, hogy szerintetek milyen segítő és gátló tanítási és osztályszervezési módszereket érdemes vagy tilos alkalmazni problémás viselkedés esetén!

Ha minden kiscsoport befejezte a munkát, akkor beszéljük meg nagycsoportban, hogy milyen ötleteket gyűjtöttetek!

4.3.3. A lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei

Terveim a lemorzsolódás megelőzésére

IDŐTARTAM

20 perc

ESZKÖZÖK

Írószerek, munkafüzet.

► **41. gyakorlat (MF. 133 oldal):** Terveim a lemorzsolódás megelőzéséhez

CÉL

A résztvevők a saját kiválasztott hátrányos helyzetű tanulójukra szabva konkrét, megvalósítható tervet dolgoznak ki a lemorzsolódás megelőzésére!

LEÍRÁS

A résztvevők feladata, hogy a munkafüzetben lévő kérdésekre válaszoljanak, és azokat közösen megvitassák. Fontos, hogy ne általánosságban beszéljenek a kérdésekről, hanem konkrétan a saját iskolájukat, saját magukat illetően fogalmazzanak meg alternatívákat a témával kapcsolatban.

INSTRUKCIÓ

Arra kérlek benneteket, hogy megint vegyétek elő az osztályfényképeket. Válasszatok ki egy diákot! A fényképet magatok előtt hagyhatjátok, és vegyétek elő a munkafüzetet! A kérdések mentén gondoljátok végig, hogy milyen módon lehet megelőzni ennek a diáknak a lemorzsolódását! A kérdések szándékosan indulnak az iskolától, mert a saját feladatainkon szeretnénk gondolkodni, a külső szerek nem a mi kompetenciáink. Ha készen vagytok, akkor üljetek össze hárman, és beszéljétek meg, hogy mit írtatok! Segítsetek egymásnak, ha szükség van rá!

4.4. Összegzés

4.4.1. Esetelemzés

4.4.2. Saját kommunikációs erősségek és hiányosságok feltérképezése

4.4.1. Esetelemzés

A verzió

Levélírás

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzetben három típusú levél, íróeszközök.

► **42. gyakorlat (MF.134–137. oldal):** Esetelemzés

CÉL

A tanárok válaszlevél formájában összegezzék a tréning során elsajátított professzionális kommunikációs készségeket, attitűdöket, ismereteiket!

LEÍRÁS

A részt vevő tanárok feladata, hogy kiscsoportban válaszoljanak egy problémával küzdő pedagógus levelére. A csoport előtt felolvassák és megbeszélik a válaszleveleket.

INSTRUKCIÓ

Alakítsunk 4 csoportot! (Pl.: Sorakozatok fel aszerint, hogy a városotoknak melyik részén laktok: északi, déli, keleti vagy nyugati!) Az lesz a feladatotok, hogy válaszoljatok közösen a munkafüzetben olvasható pedagógus levélre. Minden segédanyagot használhattok, nyugodtan lapozzatok vissza a munkafüzetbe, vagy kérdezzetek, ha valamilyen információra van szükségetek! A feladatra bőven van időtök. Ha minden csoport elkészült, akkor olvassátok fel, hogy mit írtatok!

B verzió

Szerepjáték

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet.

► 43. gyakorlat (MF. 138. oldal): Szerepjáték

CÉL

A pedagógusok gyakorolják mindazokat a készségeket, professzionális kommunikációs eszközöket, amelyeket a tréning folyamán sikerült elsajátítaniuk, hangsúlyt fektetve az értő figyelem használatára!

LEÍRÁS

A pedagógusok feladata, hogy a munkafüzetben olvasható levél írójával találkozzanak. Szituációs játékban jelenítsék meg ezt a találkozást, ahol a levélíró segítségkéréssel fordul az adott pedagógushoz! A csoport többi tagja megfigyelő. A három játék után a tréner megkérdezi a főszereplőket (tanácsadókat), hogy hogyan érezték magukat stb. Ezután a csoport többi tagja beszámol a megfigyeléseikről. Megbeszéli a játék tanulságait.

INSTRUKCIÓ

Három bátor önként jelentkezőt kérek a következő feladathoz. Az lesz a feladatotok, hogy segítsetek egy olyan pedagógusnak, akinek különböző problémái vannak. Eljön hozzátok, és tanácsotokat kéri. Ketten menjetek ki, hogy ne lássátok egymást, a harmadik bent marad, vele van az első találkozás. Ha szólok, akkor megkérjük a következő önként jelentkezőt, hogy fáradjon be. A csoport továbbra is megfigyelő.

Köszönöm szépen az önként jelentkezőknek, hogy vállalták a feladatot.

Akkor most nézzük meg, hogy milyen észrevételeitek vannak! Először a főszereplőt kérdezem, hogy milyen élmény volt számára ez a beszélgetés. Hogyan érezted magad? Elégedett vagy magaddal? Miért? Mi volt a legnehezebb számodra? Legközelebb csinálnál-e valamit másképp, ha igen, akkor mit?

Most jöhetnek a csoport észrevételei.

Második szereplő. Te hogyan érezted magad? Stb.

Csoport észrevételei.

Harmadik szereplő.

Csoport észrevételei.

Ki milyen tanulságot visz el magával ebből a gyakorlatból? Egy mondatban foglaljátok össze!

„Záró-összehasonlító” feladat

IDŐTARTAM

30 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, osztályfénykép, írószer.

► 44. gyakorlat (MF.139. oldal): „Záró-összehasonlító” feladat

CÉL

A tréning végén a pedagógusok az elsajátított ismeretek, készségek birtokában lehetőleg új perspektívából, új attitűddel szemléljék saját diákjaikat! Gyűjtsék össze az ötleteiket, hogy visszatérve az iskolába újjult energiával, kreatívan és ötletdúsan lássanak újra munkához!

LEÍRÁS

A résztvevők a munkafüzetbe található kreatív eszközök segítségével összegyűjtik azokat a kézzelfogható, megvalósítható új ötleteket, amelyeknek a segítségével saját maguk hozzák létre azokat az útmutatókat, „használati utasításokat”, hogy hogyan viselkedjenek, közlekedjenek egy-egy számukra problémát okozó diákkal. Ha elkészültek a feladattal, visszalapozhatnak a munkafüzet elejére és megnézhetik, hogy milyen gondolataik voltak az adott tanulókról, amikor megérkeztek a tréningre.

INSTRUKCIÓ

Sok gyakorlat szólt azokról a diákokról, akiket még a tréning elején kiválasztottál. Végiggondoltuk, hogy milyen pozitív élményeik lehetnek, illetve mi milyen pozitív élményhez juttathatjuk őket az iskolában. Konkrét tervet készítetél számukra a sikeresség fokozására stb.

Most ismét velük fogunk foglalkozni. Illetve saját magatokkal és velük. Arra kérek, hogy ha tudsz, akkor kövess engem, és lépésről lépésre haladjunk együtt! Viszont ha más tempóban haladsz, mint én, akkor vedd elő a munkafüzeted, és abban egyénileg is elvégezheted a feladatot.

- Arra kérek benneteket, hogy vegyétek elő az osztályfényképet.
- Nézzétek meg jól ismét a tréning elején kiválasztott három diákotokat!
- Hagyj időt magadnak, és csak szemléld őket!
- Most kezd el figyelni az érzéseidet! Mit érzel? Vizsgáld meg jól! A tested érzékenyen reagál ezekre az érzelmekre, figyeld meg azt is, hol érzed a testedben az érzéseket!
- Most figyelj a gondolataidra! Mi jut eszedbe először? Engedd, hogy a gondolataid szabadon áramoljanak!
- Vegyétek elő a munkafüzetet, és jegyezzétek le a mostani érzéseiteket és gondolataitokat a diákjaitokkal kapcsolatosan!
- Lehet, hogy vannak új ötleteid, hogyan lehetne megnyitni azt a gyermeket, vagy hogyan kellene vele viselkedni. Talán most megérezted, hogy mi az, amire igazán szüksége van, vagy egyszerűen csak meg akarsz ismerni, és kérdéseid vannak hozzá. Sok minden eszedbe juthat vele kapcsolatosan, talán az is, hogy mi az, amit másképp szeretnél vele csinálni, mint eddig. Színes kis kulcsokra ráírhatod az ötleteidet, és ezeket beleteheted a személyre szóló borítékokba.
- Ha már mindegyik borítékkal elkészültél, és van hozzá kedved, akkor visszalapozhatsz a munkafüzet elejére és megnézheted, hogy mit gondoltál ugyanezekről a gyerekekről a tréning elején, és azt is megnézheted a házi feladatodban, hogy hogyan alakult ez a folyamat.

Mi az, amit most szívesen megosztanál a csoporttal?

4.4.2. Saját kommunikációs erősségek és hiányosságok feltérképezése

Kommunikációs önértékelés

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, íróeszközök, kulcsformák, lakat alakú borítékok a gyerekek fényképeivel.

► 45. gyakorlat (MF. 140–141. oldal): Önértékelő lap

CÉL

A pedagógusok az önértékelő lapok segítségével tudatosítsák saját kommunikációs erősségeiket és hiányosságait! Megfogalmazzák maguknak, hogy milyen kommunikációs készségekre kell a jövőben nagyobb figyelmet fordítaniuk, és hogy ezt milyen módon fogják tenni.

LEÍRÁS

A munkafüzetben megtalálható önértékelő lapokat egyénileg kitöltik a résztvevők. Majd a kitöltés után párokban vagy kiscsoportban megbeszélik, hogy a jövőben kinek mire kell még nagyobb figyelmet fordítania a professzionális kommunikációjában.

INSTRUKCIÓ

Vegyétek elő a munkafüzetet! Találtok benne egy önértékelő lapot. Legyetek szívesek töltsétek ki most! Ha elkészültetek, akkor jelöljétek be a fejlesztendő területek közül, hogy melyik a három legfontosabb most számotokra! A szomszédoddal párban beszéljétek meg, hogy mire fogtok a jövőben leginkább odafigyelni, és hogyan fogjátok ezt megvalósítani!

4.5. A tréning zárása

Személyes ajándékok

IDŐTARTAM

45 perc

ESZKÖZÖK

Színes lapok, írószer.

CÉL

Játékos feladatokkal, jó élménnyel fejezzék be a pedagógusok a tréninget! Személyes ajándékokat kapjanak egymástól!

LEÍRÁS

Tulipánhajtogatás. (Használjatok színes lapokat!)

Egymás lerajzolása úgy, hogy közben csak az illetőre szabad nézni, a lapra nem.

INSTRUKCIÓ

Elérkeztünk a tréning végére. Most jönnek csak az igazán jó dolgok! Búcsúzóul készítsünk egymásnak olyan kis ajándékokat, amiről eszetekbe juthat majd ez az együtt eltöltött néhány nap!

Itt vannak különféle színes lapok, mindenki vegyen egyet, amilyen neki tetszik, vegyetek egy színes filcet is hozzá és egy kemény alátétet! Most mindenki válasszon magának egy párt, olyat, akivel szívesen zárna most ilyenformán ezt a tréninget! Ha már mindenkinek van párja, akkor le is ülhetek, de állva is maradhattok, csak helyezkedjétek egymással szembe! A feladat az, hogy rajzoljátok le egymást. Ez még nem is lenne olyan bonyolult, csak most nem lehet akárhogyan rajzolni. A szabály, hogy amikor azt mondom, most, onnantól kezdve folyamatosan a másik szemébe kell nézni. Nem vehetitek el a tekinteteket egy pillanatra sem. A tollatokat egy ponton helyezzétek le a lapokra, és innen-től kezdve nem szabad a lapra nézni, meg sehová sem, csak a másik szemébe! Készítsétek el a másik arcképét, lehetőleg nagyon részletesen, és ha készen vagytok vele, akkor akár dedikálhatjátok is. Most indulhat a játék! Jó munkát! (A feladat végén rendezhetünk egy kiállítást, hogy a résztvevők megtekinthessék egymás alkotásait.)

4.6. A tréning értékelése

IDŐTARTAM

40 perc

ESZKÖZÖK

Munkafüzet, írószerek, projektor, laptop, cd, cd-s magnó.

CÉL

A résztvevők az élmények felidőzésén keresztül minél pontosabb visszajelzést, értékelést nyújtsanak a tréningről!

LEÍRÁS

Fényképek vetítése a résztvevőkről, ahogy a tréningen dolgoztak, alatta kellemes zene szól. Miután felelevenedtek a tréning élményei, megkérjük a résztvevőket, hogy töltsék ki az összegző, értékelő lapokat.

INSTRUKCIÓ

Most jön a tréning legkellemesebb és jól megérdemelt része! Dőljete hátra a széketeken! (Zenei aláfestéssel elindítjuk a fényképeket a kivetítőn.)

Miután a résztvevők megnézték a fényképeket: Még egy utolsó kérésem van. Legyetek szívesek kitölteni a munkafüzetben található értékelő lapokat. Nagyon köszönjük a munkátokat.

(Mialatt az értékelő lapokat töltik, a zene tovább szólhat halkán.)

Búcsú a csoporttól

A CSOPORTVEZETŐNEK

A csoporttagok gyakran érzik úgy, hogy továbbra is szeretnének ilyen meghitt kapcsolatban maradni, de nem tudják, hogyan lehetne ezt elérni. Ha felmerül ez az igény, adhatsz te is ötleteket, pl. havi egy délután tartsanak „emlékeztető órákat”, amelyet valamely téma (probléma, öröm) köré fűznek fel. Alakítsanak „esetmegbeszélő” csoportot, ahová esetleg a tréner is meghívják (legalábbis kezdetben), aki segíthet a helyzetek pontosabb megértésében! „Mentálhigiénés” napokat tarthatnak, amikor örömeikről és bánataikról számolhatnak be a csoportnak.

Mondd el, hogy ez elsősorban rajtuk múlik, de jó, ha legalább néhányan a csoport „rugói” lesznek. Ők fogják mozgósítani a többieket.

Amikor elbúcsúzol a csoporttól, mondd el nekik, hogy mit jelentett számodra velük lenni és dolgozni! Beszélj az érzéseidről, fejezd ki (ha úgy érzed), hogy hiányolni fogod a társaságukat! Ha belefér az idődbe, mondd el a csoportnak, hogy elérhető vagy számukra, ha úgy érzik, hogy szükségük van rád! Végül búcsúzz el mindenkitől, amikor elhagyják a termet! Ilyenkor valami személyeset is mondatsz, hiszen már jól ismeritek egymást.

Te menj el utoljára, és csak akkor pakolj és rendezkedj a teremben, amikor már mindenki kiment.

FILMJEGYZÉK

- I. Miért szeretnek a gyerekek iskolába járni?
- II. Belső képeink (Mf. 8. gyakorlat)
- III. Verbális kommunikáció vizsgálata
- IV. Álló és mozgóképek elemzése
- V. Filmelemzés – A nem verbális kommunikáció elemei az iskolai kommunikációban (Mf. 13. gyakorlat)
- VI. Puzzle-játék (A vegetatív kommunikációs csatorna c. feladathoz)
- VII. Filmelemzés – pozitív, negatív visszajelzések, gesztusok (Mf. 18. gyakorlat)
- VIII. Az érzelmi bántalmazás verbális és nem verbális módjai
- IX. Filmelemzés – Segítő és gátló minták a tanulás-tanítás folyamatában (interaktivitások és különbözőségek)
- X. Filmelemzés – Metakommunikáció a hiteles és hiteltelen tanári viselkedés kapcsán
- XI. Filmelemzés – A tanári viselkedés hatása a diákra és a csoportra (a kompetenciát, az autonómiát és a kapcsolatot erősítő tanári tevékenységek (Mf. 25. gyakorlat)
- XII. Filmelemzés – A kommunikációs ciklus hatásai (A nyitó, interaktív és lezáró fázis, Mf. 27. gyakorlat)
- XIII. Filmelemzés – Interakcióminták problémás viselkedés esetén (Mf. 36. gyakorlat)
- XIV. Különböző jelenetek – tánctanulás, roma tánc, éneklés, versike, részlet a Lányom nélkül soha c. filmből (kulturális különbségek)
- XV. Filmelemzés – Veszélyes kölykök (1995. Rendezte: John N. Smith)

PROFESSZIONÁLIS TANÁRI KOMMUNIKÁCIÓ

MUNKAFÜZET

ÍRTÁK: DR. SALLAI ÉVA
MEDVECZKY KATALIN
KOZMÁNÉ KOVÁSZNAI MÁRIA
DR. FICSÓR JÓZSEFNÉ



Magyarország célba ér



KÉSZÜLT A NEMZETI FEJLESZTÉSI TERV HUMÁNERŐFORRÁS-FEJLESZTÉSI OPERATÍV PROGRAM 2.1
INTÉZKEDÉS HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉNEK BIZTOSÍTÁSA AZ OKTATÁSI
RENDSZERBEN KÖZPONTI PROGRAM „A” KOMPONENSE KERETÉBEN

Szakmai vezető

Szőke Judit

Projektvezető

Sándor Brigitta

© Dr. Sallai Éva, Medveczky Katalin, Kozmáné Kovásznai Mária, Dr. Ficsór Józsefné, 2006

© sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., 2006

Azonosító: 6/211/A/2/kom/mf

Kiadja a sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Szakmai igazgató: Pála Károly

Fejlesztési igazgatóhelyettes: Puskás Aurél

Felelős kiadó: Cselik Tibor ügyvezető igazgató

1134 Budapest, Váci út 37.

Telefon: 06 1 886 3900

Fax: 06 1 886 3910

E-mail: sulinova@sulinova.hu

Internet: www.sulinova.hu



Tartalom

1. tematikus egység: Kapcsolati minőség és kommunikáció	11
2. tematikus egység: Kommunikációs mintázatok	45
3. tematikus egység: Hitelesség és hatékonyság.....	71
4. tematikus egység: Az együttnevelés kérdései.....	99

„Amit tapasztalsz, érzed és tanulsz, évmilliókra lesz tulajdonod.” (Madách Imre)

A pedagógiai légkör vizsgálata

Teszteld magad, mennyire pozitív a pedagógiai légkör az osztályodban!

Szeretek az osztályban lenni.	+	+/-	-
Válaszolok a tanulók minden kérdésére, reagálok kívánságaikra, és figyelembe veszem érdeklődési körüket.	+	+/-	-
Kellemes és kölcsönös interakcióban állok az osztállyal.	+	+/-	-
Többet dicsérek, mint elmarasztalok.	+	+/-	-
Óráim jól strukturáltak.	+	+/-	-
Ha a helyzet megkívánja, meg merem szegni a szabályokat.	+	+/-	-
Ha egy szabályt nem tartanak be, beszélek az osztállyal.	+	+/-	-
Óráimon helyt adok a gyerekek javaslatainak.	+	+/-	-
Figyelmem minden tanulóra kiterjed.	+	+/-	-
Az iskolát olyan helynek tekintem, ahol a gyerekek az együttélés szabályait tanulják.	+	+/-	-
Próbálok tanítványaimat motiválni.	+	+/-	-
A gyerekeket együttműködésre ösztönzőm.	+	+/-	-
Jól ismerem tanítványaimat.	+	+/-	-
Óráimon van helye egy kis lazításnak és tréfának is.	+	+/-	-

Mi lenne az első reakció?

Olvasd el egyesével az alábbi iskolai helyzeteket, és írd le, hogy mit tennél először az adott szituációban! Ne gondolkozz túl sokat, azt írd le, ami először eszedbe jut!

1. szituáció

A házirendben az áll, hogy a gyerekeknek a nagyszünetben el kell hagyniuk az épületet. A héten te vagy az ügyeletes, azért vagy felelős, hogy a tanulók a nagyszünetben lemenjenek az udvarra. Minden osztályterembe benézel, látod, hogy a hetesek táblát törölnék, krétát hoznak. A legtöbb osztályterem üres, de a 6. a-ban furcsa zajt hallasz. Gyanakodva lépsz be, és látod, hogy a padok alatt több gyerek üldögél, és az iskolatáskákkal elbarikádozták magukat. A gyerekek is észrevesznek, és azonnal mondják, hogy: „Kint olyan hideg van...”

Mi lenne az első reakciód ebben a szituációban?

.....

.....

.....

.....

2. szituáció

Dolgozatot írnak a gyerekek, és észreveszed, hogy az egyik fiú az előtte ülő lánynak egy összehajtogatott papírlapot próbál átadni. A fiú észreveszi, hogy figyeled. A papír leesik a földre.

Mi lenne az első reakciód ebben a szituációban?

.....

.....

.....

.....

3 szituáció

Szünet van, a gyerekek a folyosón egymással játszanak. Egyszer csak arra leszel figyelmes, hogy az egyik kislány keservesen zokog, és a többiek körbeveszik, vigasztalják. Az egyik fiú közelít feléd, és már mondja közben, hogy Zoli volt, és elrohant a WC-be, oda bújt el.

Mi lenne az első reakciód ebben a szituációban?

.....

.....

.....

.....

4. szituáció

Már hetek óta szeded be az osztálykirándulásra a pénzt a gyerekektől. Az utolsó határidő egy hete lejárt. Tibi az egyedüli, aki még nem hozta be a pénzt. Többször figyelmeztetted, és ő mindig azt mondja, hogy holnapra hozza. Holnap kell az előleget befizetned. Most osztályfőnöki órátk van. Tibi bohóckodik, látványosan produkálja magát, az osztály fuldoklik a nevetéstől.

Mi lenne az első reakciód ebben a szituációban?

.....

.....

.....

.....

5. szituáció

Az első órán témazáró dolgozatot írnak a gyerekek az 5. b-ben. Vera 15 percet késik. Nem kopog, csak lehajtott fejjel jön be egy kólásüveggel a kezében.

Mi lenne az első reakciód ebben a szituációban?

.....

.....

.....

.....



1. TEMATIKUS EGYSÉG:

KAPCSOLATI MINŐSÉG ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

Ismerkedés

A tréning célja, formai és tartalmi keretei, tartalma, módszerei, az értékelés és teljesítés módja

A közvetlen emberi kommunikáció jelenségvilága

A kapcsolati minőség jelentősége a pedagógiai munkában

A professzionális kommunikáció jellemzői, alapképességei (empátia, elfogadás, kongruencia)

A „belső képek” jelentősége a kommunikációban

Az elfogadás élménye

A verbális kommunikáció elemei a pedagógiai munkában, néhány jelenség kiemelése

A tannyelvi diszkrimináció

Pozitív visszajelzés, pozitív átfordítás

Én-nyelv alkalmazása

A verbális bántalmazás

A napi munka zárása

„A mosoly: megelőlegezett bizalom, a feltétlen elfogadás garancia nélkül adott hitellevele, amely legtöbbször akkor nyeri el fedezetét, amikor egymásnak átnyújtjuk.” (Simon András)



Fotó: Medveczky Kata

„Azt hiszem, az emberi kapcsolatokban csak az egészen kis dolgok fontosak.” (Ancsel Éva)

A TRÉNING CÉLJA

1. A részt vevő pedagógusok professzionális viselkedésének fejlesztése, szakmai tudatosságuk erősítése, a kapcsolati minőség jelentőségének felismertetése az iskolai munkában.
2. A tanári viselkedésmódok hatásának pontosabb megmutatása demonstrációs videofelvételek segítségével.
3. A hatékonyságot segítő és gátló kommunikációs minták megismerése, a segítő minták gyakorlása, beépítése a készségiárba.
4. Az osztálytermi munka hatékonyságának elemzéséhez közös értelmezési keret, közös szakmai nyelv kialakítása.
5. A tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulók eredményesebb segítése, az adaptív pedagógiai munkához szükséges kommunikációs készségiár fejlesztése.

1. gyakorlat

Elvárások, igények

Fejezd be a megkezdett mondatokat!

A legjobb, ami történhet velem ezen a tréningen, az az...

.....
.....
.....

A legrosszabb, ami történhet velem ezen a tréningen, az az...

.....
.....
.....

Amit én tehetek, hogy ez a tréning **ne legyen sikeres**, se nekem, se másnak, az az...

.....
.....
.....

2. gyakorlat

Célok

Fejezd be a megkezdett mondatokat!

Elégedett lennék, ha a tréning végére...

.....

.....

.....

A legfontosabb szakmai probléma, amire megoldást keresek, az az...

.....

.....

.....

A legfontosabb célom, amit ezen a tréningen el akarok érni...

.....

.....

.....

Akiknek a támogatására számíthatok, ha rosszul érzem magam...

.....

.....

.....

A tréning csak annyiban sikeres, amennyiben az iskolai munka eredményesebb lesz, és amennyivel több örömet tud adni majd a gyakorlati munka mind a diáknak, mind a pedagógusnak.

Kérdezz! Vitatkozz! Ne elégedj meg a félmegoldásokkal! Használd a trénerék és a kollégák tudását arra, hogy minél tisztábban lásd a pedagógiai helyzetek lényegét, hogy minél jobban értsd, mi történik a gyerekekben és benned!

ÜLÉSREND

OSZTÁLYFÉNYKÉP

3. gyakorlat

Kiválasztott segítőtársaim

Vedd elő az osztályfényképet és az ülésrendet!

Nézzétek át, hogy az utóbbi időben kik azok, akikkel a legtöbb probléma- vagy konfliktushelyzetet éltétek át!

Most írjátok le annak a 8-10 diáknak a nevét a számozott sorokra, akik a leggyakrabban kerülnek nehéz helyzetbe az iskolában, vagy akik a leggyakrabban élnek át negatív érzéseket!

1. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
2. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
3. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
4. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
5. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
6. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
7. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
8. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
9. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
10. A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S

Az alábbi listában jellemzőket találsz. Amelyek érvényesek egy-egy gyerekre, azoknak a betűjelét karikázd be!

Jellemzők:

- A. A családja rendszeres szociális segélyben részesül.
- B. Nem megfelelőek a lakáskörülményei.
- C. Tanulási nehézségekkel küzd.
- D. A verbális kifejezőképessége alacsony szintű.
- E. A szülei munkanélküliek.
- F. Indulati kontrollja alacsony szintű.
- G. A társai csúfolják.
- H. Pillanatnyilag a tanulmányi teljesítménye jelentősen elmarad az osztályátlagtól.
- I. Kiközösítik.
- J. Sokat hiányzik az iskolából.
- K. A családja nem biztosítja egészséges testi – lelki – szellemi fejlődését.
- L. A szülők és az iskola kapcsolata nem jó.
- M. Gyakran nem érti a tankönyvet és a tanári beszédet.
- N. Tartani kell attól, hogy lemorzsolódik.
- O. Az iskolai normákat gyakran megszegi.
- P. Önbecsülése alacsony.
- Q. Gyakran nem dolgozik az órán.
- R. Sokszor elkésik az iskolából.
- S. Nem jó a kapcsolata tanáraival.

Amelyik három diákra a legtöbb jellemző igaz, ők lesznek a segítőtársaid, akikkel a tréning során külön is foglalkozol.

Csak a keresztnévüket használd!

Írj le róluk mindent, ami eszedbe jut! Törekedj arra, hogy minél részletesebb legyen ez a leírás!

Név: Bemutató:	Fénykép
Név: Bemutató:	Fénykép
Név: Bemutató:	Fénykép

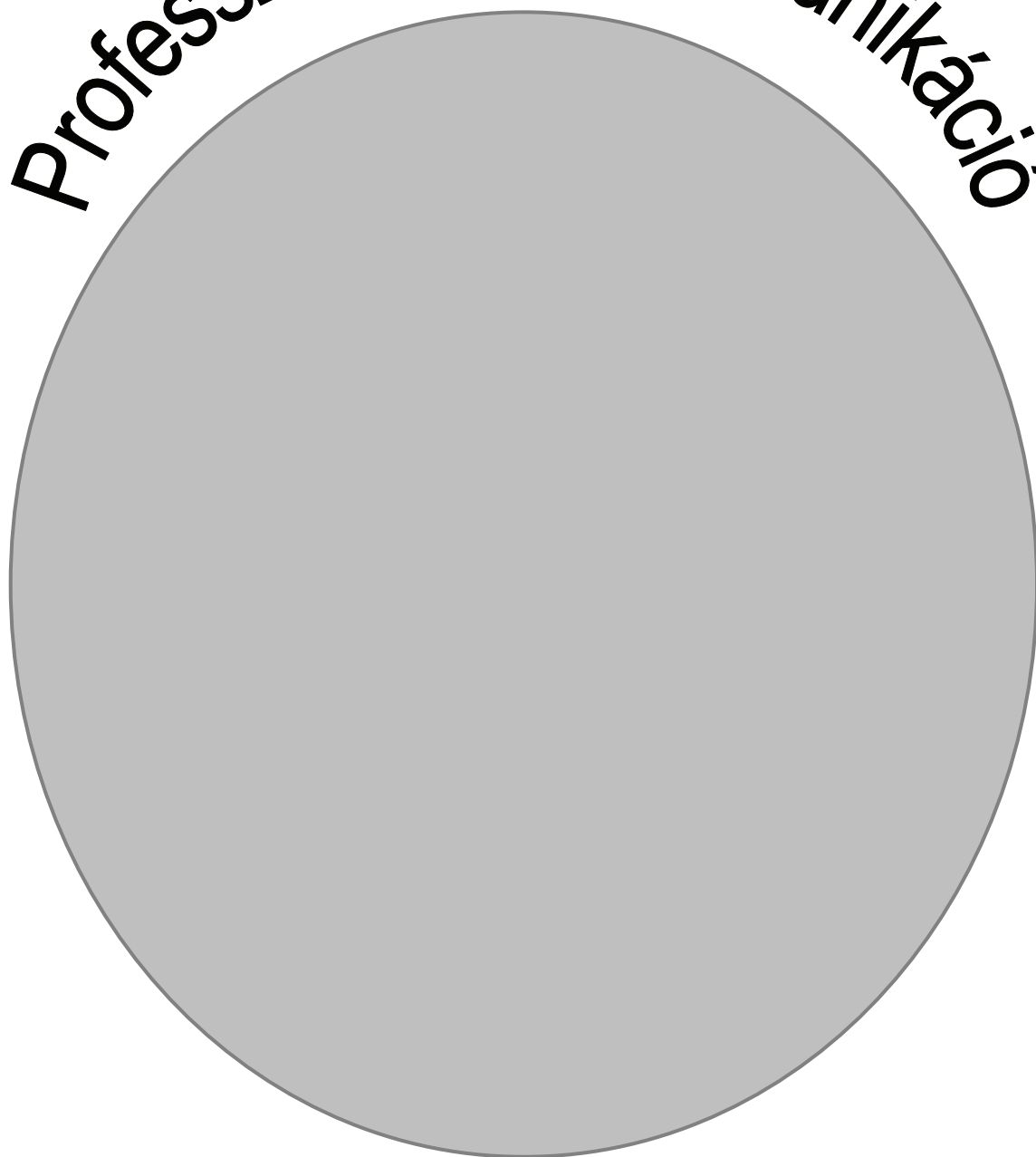
4. gyakorlat

Milyen különbségek lehetnek a magánemberi és a professzionális kommunikáció között?

A felsorolt jellemzők közül írjátok be a körbe azokat, amelyekről azt gondoljátok, hogy a professzionális kommunikációhoz tartozik!

- A. A diákok viselkedését tárgyilagosan írja le konfrontáló helyzetben.
- B. Gúnyos kifejezéseket használ, ha erős negatív érzései születnek az osztálytermi munkában.
- C. Ha instrukciót ad, előtte ellenőrzi, hogy mindenki rá figyeljen.
- D. A diákoknak egyenként mondja el az instrukciót, hogy megcsinálják a feladatot.
- E. Észreveszi a diákok viselkedésváltozásait.
- F. Azért alázza meg a diákot, hogy sose felejtse el, amit rosszul tett.
- G. Visszajelzéseket kér arra vonatkozólag, hogy tudják-e követni a diákok.
- H. Az osztálytermi munka során mindenki számára megszólítható, lehet tőle kérdezni.
- I. Jó érzésekkel fogadja a hibázásokat, próbálja kideríteni, hogyan születtek.
- J. Vannak olyan diákok, akikkel nem beszél hetekig, hónapokig, ha nem jól teljesítenek.
- K. Ha úgy tetszik, egyest ad egy feleletre, de nem indokolja meg, még kérésre sem.
- L. Az sem érdekli, ha csak a fél osztály dolgozik, mert aki nem bírja a tempót, az magára vessen.
- M. Figyel arra, hogy mindenki pontosan értse a közléseit. Ha kell, többször megismétli az instrukciókat.
- N. Többször ad pozitív visszajelzést, mint negatívát.
- O. A hibázások felerősítésével próbálja elérni, hogy többet tanuljanak a diákok.
- P. Csoport előtt dicsér, négy szemközt bírál.
- Q. Én-nyelvet használ.
- R. Amikor magyaráz, kinéz az ablakon.
- S. A lassabban haladó diákokkal való kapcsolatban nagyon figyel arra, hogy érezzék a figyelmét.
- T. Csak a jó tanulókra és a neki szimpatikus diákokra mosolyog, csak őket szólítja föl.
- U. Tartózkodik minden személyes közléstől, csak az oktatásra koncentrál.
- V. Érzékenyen képes fogadni a gyerekek nem verbális közléseit.
- W. Kommunikációjára jellemző a „megfordíthatóság elve”.
- X. Figyel arra, hogy a kapott feladathoz minden diák a sikeres megoldás esélyével kezdhesen.
- Y. Rövid felszólításokkal szerzi vissza az elkalandozók figyelmét.

Professzionális kommunikáció



☀ Észforgató

Kommunikációs kompetencia: az egyén képessége arra, hogy két vagy több ember közötti interakcióban, valamilyen közös jelrendszerben információcserét bonyolítson le: információkat fogadjon és adjon (továbbítsa), függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, milyen rendszerekben nyilvánul meg. Az egyén képessége arra, hogy aktívan részt vegyen a közvetlen emberi interakciókban:

- Az egyén képes az érzéseit, gondolatait (tudattartalmait) a különböző kommunikációs csatornákon keresztül a lehető legpontosabban, a kontextushoz kapcsolódó szociális normák által szabályozott viselkedésben kifejezni és a címzetthez eljuttatni. A kommunikáció két szintje (tartalmi és relációs) között harmónia van (hitelesség).
- Az egyén képes az interakcióban részt vevő partner/partnerek közleményét a lehető legteljesebben, jelentésvesztés nélkül fogadni. Képes a partner teljes nem verbális kommunikációjának érzékelésére és felhasználására az interakció kommunikációs folyamataiban (empátiás viselkedés).
- Az egyén képes a kontextusok olyan alakítására, ahol a legtisztább, a leginkább manipuláció- vagy játszmamentes kommunikációs folyamatok valósulhatnak meg.

5. gyakorlat

Kapcsolatok – tanárok

Idézz fel egy olyan tanárt, akivel nagyon jó kapcsolatban voltál!

JÓ KAPCSOLATBAN VOLTUNK-VAL (A TANÁR NEVÉNEK KEZDŐBETŰJE)
Hogyan viselkedett velem?
Miket mondott?
Miket éreztem, amikor belépett az osztályterembe?
Hogyan befolyásolta az iskolai munkámat?
Mit érzek most, hogy róla gondolkodom?

Idézz fel egy olyan tanárt, akivel nem voltál jó kapcsolatban!

ROSSZ KAPCSOLATBAN VOLTUNK-VAL (A TANÁR NEVÉNEK KEZDŐBETŰJE)
Hogyan viselkedett velem?
Miket mondott?
Miket éreztem, amikor belépett az osztályterembe?
Hogyan befolyásolta az iskolai munkámat?
Mit érzek most, hogy róla gondolkodom?

Aki jobban érti, mi történik a pedagógiai folyamatokban, az jobban el tud igazodni bennük, és ez a pedagógiai munkában nélkülözhetetlen biztonságot ad.



☀ Észforgató

A bizalomteli légkör megteremtésének képessége

A nevelés gyakorlatának alapvető kategóriája pszichológiai irányzatoktól függetlenül és szinte minden gondolkodási modellben megegyezően a *bizalom*.

A magyar nyelv értelmező szótára a fogalmat a következőképpen határozza meg: valakinek az olyan személyre irányuló érzése, akinek becsületességéről, helytállásáról, jó képességeiről, szándékainak helyességéről, segítőkészségéről meg van győződve. Megbízni egy másik személyben annyit jelent, hogy jóindulatában, igazmondásában, őszinteségében nem kételkedünk.

A bizalom alapélménye – a pszichoszociális fejlődés elmélete szerint – a csecsemőkorban átélt feltétel nélküli elfogadás, az *Ősbizalom*, amelyet a csecsemő az anyával való kapcsolatában él át. Ebben az élményben fogalmazható meg a legtisztábban a pusztá létezéssel kiváltott elfogadás. A legtöbb (mentálisan egészséges) anya valóban feltétel nélkül szereti a gyereket, függetlenül attól, hogyan viselkedik, és a gyerekek is a legfontosabb pszichés szükséglete ez a gondoskodás. Az ősbizalom és ősbizalmatlanság alapkonfliktusának megoldásaként jönnek létre és szilárdulnak meg a maradandó viselkedésformák: az életvitellel kapcsolatosan ez az én legelső feladata, és éppen ezért oly jelentős az anya, ápoló, gondozó feladatköre, az anya-gyermek kapcsolat minősége. Az emberi kapcsolatokban alakuló önbizalom és bizalom másokban nagyon jelentősek a személyiség fejlődésében.

A *bizalomteli légkör* megteremtése alapfeltétele a hatékony iskolai nevelésnek is. Ez nemcsak azt jelenti, hogy a pedagógus képes *elfogadni* a tanítványait, hanem a kapcsolatban képes ő maga is hiteles lenni. *Biztos kimondott és kimutatott érzelmeiben és a vele kapcsolatban lévő gyerekében is*. Hinni tud ebben az őszinteségben.

„A bizalom légkörében védettnek, biztonságban lévőnek érezzük magunkat, közérzetünk kellemes, optimisták vagyunk. A pozitív kötődés és a bizalom hatására a személy olyan belső élményt él át, amelynek eredményeként lelki funkciói (érzékelés, észlelés, emlékezés, gondolkodás, figyelem, érzelem, akarat) előnyösen, saját optimumához közelállóan működnek. Mindezek következményeként jól fejlődnek a személy lelki tulajdonságai (képesség, értékrend, célrendszer) is. A személy ismeretszerző és a szociális szabályok megtanulása iránti affinitása (vonzódás, hajlandóság kötődésre) felerősödik, aminek eredményeként érdeklődőbb, tevékenységre készebb, toleránsabb lesz.”

A bizalom légkörében a tanulók könnyebben sajátítják el a felkínált viselkedésformákat, értékeket. A tanulási folyamatok örömtelivé válnak, és a tanulók önbecsülése, önértékelése sokkal magasabb szintű lesz. A bizalom átélését, élményét nagymértékben segíti a pedagógus *empátiája*. A professzionális segítő foglalkozásokban dolgozók: pszichológusok, orvosok, szociális munkások és természetesen a pedagógusok legfontosabb szakmai követelményeként jelölik a három képesség – elfogadás, empátia, hitelesség – fejlett létét, állandó fejlesztését. Ezek határozzák meg a *tanár-diák kapcsolat minőségét*.

Osztályfőnöki vizsgálatunk eredményei is azt mutatták, hogy mind a kudarcok, mind a sikerek a személyességhez, a kapcsolati jellemzőkhöz kapcsolódnak.

E három *alapképesség* olyan jelentős a pedagógus személyiségében, hogy részletesen is tárgyaljuk ezeket.

Feltétel nélküli elfogadás

A feltétel nélküli elfogadás olyan pozitív érzelmi odafordulás a másik ember felé, amely nem a tulajdonságoknak, a viselkedésnek szól, hanem a *személynek, aki önmagában érték* és tiszteletre méltó. Lényegéhez tartozik, hogy *nem feltétele a viszonzosság*. Olyan beállítódás, amely kifejezi, hogy *a személy több, mint viselkedéseinek összessége*. Így elfogadhatok olyan embert, akinek a kinyilvánított meggyőződése számomra elfogadhatatlan, mert azt gondolom, hogy lehetnek, vannak olyan értékei, amelyekről én nem tudok, esetleg ő sem. Ezek az értékek csak kevés alkalommal és olyan különleges *találkozásban* tárulhatnak fel, amely a másik ember megismerésében való intenzív elmélyedést és a másik megnyílását jelenti.

A feltétel nélküli elfogadás a maga teljességében csak nagyon ritkán érvényesül. El kell fogadnunk, hogy a mások felé történő pozitív odafordulásnak vannak *természetes határai*: létezhetnek olyan emberek, akikkel nem tudunk együttérzőek lenni, akiknek a gondolatait nagyon nehezen tudjuk negatív megítélés, értékelés nélkül fogadni. Ezeket a határokat saját elfogadási képességünk korlátai jelentik. A feltétel nélküli elfogadást LIETAER szerint *akadályozzák* az előítéletek, az értékkonfliktusok, a saját feldolgozatlan konfliktusok és azok a keretek, amelyek között az emberi kapcsolatok zajlanak. Az elfogadás mindig a *léggör egészében* válik átélhetővé, olyan légkörben, ahol érezhetjük és kifejezhetjük az odafordulást, az érzelmi melegséget.

A pedagógiai munka szempontjából hangsúlyoznunk kell, hogy a pozitív érzelmi odafordulás kifejezése többnyire a kommunikáció nem verbális csatornáin történik. A tekintetváltás, hangszín, hanghordozás, gesztusok, testhelyzet mind-mind jelentősek az elfogadás kifejezésében. Nem szabad viszont lebecsülnünk a verbális csatornát sem, mert pl. a gyerekekkel való munkában az elfogadás élményét fölerősítik a pozitív érzések verbális kifejezései.

Ha összefoglaljuk azokat a tényezőket, amelyek nehezítik és amelyek segítik az elfogadást, a következő megállapításokat tehetjük:

Nehezíti:

- Ha meglep bennünket egy viselkedési mód, vagy nem tudjuk megérteni, hajlamosak vagyunk azt elítélni, elutasítani. Az elbizonytalanodás szorongást okoz, a szorongás nagy eséllyel agressziót.
- A saját értékrendünket szeretnénk általánosan érvényesnek tekinteni, úgy véljük, „nálunk van a bölcsek köve”.
- Az el nem fogadás alkalom a saját értékességünk erősítésére.
- Ha egy viselkedés más embereknek szenvedést okoz, akkor a szenvedővel sokkal könnyebben tudunk azonosulni, míg a szenvedés okozóját elutasítjuk. (Gondoljunk arra a gyerekre, aki veri az osztálytársait!)

Segíti:

- Ha megtanulunk különbséget tenni a viselkedés és a személyiség között.
- Minden pszichológiai és más szakmai ismeret, amely segíti az előforduló helyzetek elemzését, megértését. A megértés biztosságot ad, és ez a feszültségmentesség már lehetővé teszi az együttérzést, az ítéletmentes odafordulást.
- Az a meggyőződés, hogy a magatartási zavar oka többnyire az érzelmi „fogyatékoság”, „sérülés”. „Azok okoznak gondot, akiknek maguknak is gondjaik vannak.”

- Az önismeret, az a tudatosság, amelyet állandóan fejlesztenünk kell: gondolataink, érzelmeink, cselekedeteink eredete, hatása.
- A morális megítélésnek megfelelő jó vagy rossz helyett az érett és éretlen kategóriák használata, ahol az éretlenség a lelki egészség hiányát jelenti.
- Gyakran fel kell tennünk azt a kérdést, hogy megteszünk-e mindent azért, hogy elfogadóbbak legyünk. Az elítélő, elutasító beállítódás eredménye a másikban is ugyanilyen elítélő, elutasító beállítódás.

Az elfogadás léggöre a személyiség fejlődésének optimális feltételét biztosítja, és annak a jognak a tiszteletét jelenti, hogy mindenki saját értékei szerint irányíthassa az életét. Ez a tudáson túlmutató meggyőződés, a másik fejlődésébe, változásába, a változásra való képességébe vetett hit.

A pedagógusok körében nagy az ellenállás a feltétel nélküli elfogadással, a pozitív odafordulással szemben, mert az átlagosnál erősebb normatív szabályozás miatt ezt gyakran a követelmények feladásával azonosítják. Az elfogadást – szerintük – ki kell érdemelni, mégpedig a pedagógusok normáinak megfelelő magatartással és tanulási teljesítménnyel. Ebben a szemléletben éppen azok a diákok kapnak sorozatos elutasítást, akiknek a legnagyobb szükségük lenne a fejlődésükhöz elengedhetetlen pozitív kapcsolatokra. Az ő elfogadásuk jelezné a leghitelesebben azt a beállítódást, hogy *a pedagógiai munkában a személy fontosabb, mint a teljesítménye.*

Ezt a gondolatot kutatásunk azon adatai is alátámasztják, melyek szerint a fegyelmezési problémák megoldásában vezető helyet tölt be a büntetés.

Talán segíti az elfogadás pontosabb értelmezését annak kiemelése, hogy *nem morális megközelítésről, hanem lelki teljesítményről beszélünk.*

A pedagógus feladata elsősorban *nem a diák magatartásának morális megítélése, hanem megismerése, megértése, elemzése.* Tisztában kell lennünk azzal, hogy minél inkább elfogadunk valakit, az annál inkább képes lesz arra, hogy belássa, ha hibázott, és magatartását megváltoztassa. A pedagógus megismerő-megértő attitűdje sokkal hatékonyabb a viselkedésváltozás segítésében, mint a megítélő-értékelő attitűd.

A feltétel nélküli elfogadás megértéséhez tanulságosnak tartom RUTH BANG mondatait arra a kérdésre, hogy képes-e elfogadni egy náci bűnös személyiséget. A következőket válaszolta:

„Minthogy minden – testi, lelki és szellemi – törvényszerűség EICHMANN-ra is érvényes, s minthogy tehát az ő magatartását is örökletes és környezeti tényezőkre lehet visszavezetni, tudom, hogy képesnek kellene lennem őt súlyosan károsodott személyiségként elfogadni. De azt is tudom, hogy csak igen kismértékben vagyok képes erre, mert lelki teljesítőképességem ehhez nem elegendő. Tudatában vagyok annak, hogy érzelmileg sokkal jobban azonosulok az általa megkárosítottakkal, semhogy képes lennék magatartásának objektív megítélésére, ahelyett, hogy elítélném. Ez csak saját (emberileg érthető) elégtelenségem következménye.”

A feltétel nélküli elfogadást hitelesen képviselő viselkedés nem várható el a pedagógustól az iskolai munka minden pillanatában. Az azonban igen, hogy tisztában legyen az elfogadottság élményének jelentőségével a gyerekek

fejlődése szempontjából. A professzionális nevelőmunkát végzőknek az elfogadás képességének fejlesztése folyamatos feladatuk.

A pozitív odafordulás lehetőségét jelentő értékelésmentes beállítódás természetesen csak a *lelki egészség* birtokában lévő embertől várható el. A lelki egészség egyik legfontosabb eleme az *önelfogadás*. Az önfogadás a mások feltétel nélküli elfogadásának feltétele. Csak az tud mást elfogadni, aki saját maga elfogadásában már előrehaladt. Aki számára vannak emberek, akik őt elfogadják, értékelik és megbecsülik. Az önfogadás azt jelenti, hogy tudom a saját értékeimet, erősségeimet, a gyengeségeimet is ismerem, de megélhetem, hogy a számomra fontos emberek így, ahogy vagyok, elfogadnak, megbecsülnek, tehát összességében értékesnek tarthatom magam.

A leírtakból jól látható az elfogadottság jelentősége a gyermekek optimális fejlődésének segítésében, mivel az elfogadás átélése a kiindulópontja a tudatos önfejlesztésnek, önfejlődésnek. De az is látható, hogy ez a lelki teljesítmény nagy energiát kíván a pedagógusoktól.

Empátia

Az *empátia* az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló *beleérző megértés*, amely a másik ember élményeit és érzéseit, valamint azok személyes jelentését pontosan és érzékenyen ragadja meg. Az empátia próbálkozás a jobb megértésre, a *teljes kommunikáció pontosabb észlelésére*. A pedagógiai munkában kiemelt jelentősége van az empátiának, mert a gyerekeknél fejletlenebb a verbális kifejezőképesség, és így a logikai úton történő megértés sokkal nehezebb. Mivel az iskolai kapcsolatok súlypontja a verbalitáson van, így érthető a gyakori kommunikációs zavar, és ezt csak fokozza a körülöttünk lévő világ gyors elmozdulása a vizualitás felé.

Az *empátiás viselkedés lényege a másik ember érzéseinek a megértése és a lehető legpontosabb visszajelzése*. Így az empátia egyik jellemzője a beleélés, míg a másik a visszajelzés (verbalizáció). Ez utóbbi azt jelenti, hogy nemcsak passzívan figyelünk a másokra, meghallgatjuk, hanem megértjük azt, hogy hogyan érez, hogyan gondolkodik, és az érzéseinek, gondolatainak mi a jelentése saját maga számára. *E megértés során a (verbális és nem verbális) információkat rendezzük, strukturáljuk, „feldolgozzuk”, illetve jelezzük vissza.*

Az empátiás megértéshez szükség van arra, hogy a pedagógus teljes figyelmével a tanuló felé forduljon, hiszen csak így képes a kommunikáció rejtett tartalmait is felfogni.

Az, hogy a fogadó mit képes felfogni az üzenő kommunikációjából, függ a fogadó *érzelmi érzékenységétől* és az ún. *affektus figyelmétől*. Ez utóbbi azt jelzi, hogy az ember egy adott helyzetben mennyire képes kihasználni a stabil személyi adottságként létező érzelmi érzékenysége kapacitását. *Az egyének között az érzelmi érzékenység mértékében jelentős különbségek vannak. Az affektus figyelem az egyénen belül változik, belső állapota befolyásolja az érzelmi jelentések befogadása iránti készenlétét.*

Mivel az érzelmi érzékenység az egyén viszonylag állandó tulajdonsága, így elsősorban az affektus figyelem fejleszhető, de a tudatos képzés az érzelmi érzékenységet is képes jelentősen növelni.

A pontos empátiás megértés a tanár munkájában nagyon lényeges. A pedagógus megpróbálja megérteni, hogy a tanuló mit él át, milyen érzései vannak, hogyan észleli saját viselkedését. Gyakran kell ellenőriznie a diákok segítségével, hogy megértése pontos-e. Empátiásan együtt lenni egy másik emberrel annyit jelent, hogy arra az időre félretesszük saját nézeteinket, értékrendünket, és értékelésmentesen (nem értékmentesen), előítéletek nélkül lépünk be a másik világába. Az empátia megkönnyíti a gyerekek problémáihoz való megismerő, megértő viszonyulást. *A beleélés során a pedagógus megérti a tanulók azon érzelmeit, indulatait, törekvéseit, amelyek szavakban nem fejeződnek ki, sőt ezeket az információkat úgy rendezi, hogy azok értelme a tanuló számára világosabb és pontosabb legyen.*

A beleérzés a tanár belső erőinek tudatos aktivitását igényli. Segítségével fel tudja ismerni a szellemi-lelki éretlenséget, a beleérzés megóvjaa attól, hogy a veszélyeztetett és sérült gyerekek érzelmeit, gondolkodását és viselkedését az „egészségesek” mértékével mérje. Így válik képessé arra, hogy *munkáját ott kezdje el, ahol a másik tart.*

A megértés kapcsolati jelentőségére utal ROGERS mondata: „Akit megértenek, az már tartozik valahová.”

Kongruencia

Genoi hoios essi! (Légy az, aki vagy!) PINDAROS mondata kifejezi a kongruencia lényegét. Arra az emberre mondjuk azt, hogy hiteles, aki önmagát tudja adni egy kapcsolatban, aki természetesen tud viselkedni, mert nem visel álarcot. Nem rejtegeti magát, érzéseit nyíltan éli meg, közlései ellentmondásmentesek. A kongruencia a tanár *személyiségét mélyen érintő követelményeket fogalmaz meg*, mert azt az önazonosságot jelenti, amelyben az önel fogadás, a saját értékességben és a saját tapasztalatokban való bizonyosság fejeződik ki.

BARETT megfogalmazása szerint a hitelesség *a tapasztalat, a tudatosság és az ezek közlése közötti harmonikus viszony*, így a kommunikációs viselkedés egyik aspektusa. A pedagógusokra gyakran – éppen az említett tudatosság hiánya miatt – jellemző az inkongruens, sablonszerű, személyidegen viselkedés. A tudatosság fejlesztése növeli a hiteles viselkedést, azt, hogy a személy *nem viselkedik elhárító-védekező módon*, hanem szabadon dönt, mit közöljön és mit nem, nincsenek előre megtervezett lépései.

A hitelességet sokszor használják a *természetes viselkedés* szinonimájaként is, amikor azt jelenti, hogy a személy a gondolatait, érzéseit meri vállalni, és képes közölni is, nem bújjik szerep-panelek mögé. Azt mondja ki, amit valóban gondol, és nem azt, amit mondania kell.

Ha a pedagógus hisz a saját tapasztalatainak, hisz a saját érzéseinek, és ezeket a kapcsolataiban is képes kifejezni, akkor a viselkedése hiteles. Ezt úgy is fogalmazhatjuk, hogy a verbális és nem verbális közlései egymással és a saját belső állapotával egybeesnek. Így a kommunikációs hatások összességének ellentmondásoktól mentes jelentése van.

A pedagógiai hatékonyság szempontjából azért van nagy jelentősége a hitelességnek, mert ha a tanár vegyes, ellentmondásos üzeneteket küld – gyakran mond mást, mint amit érez, gondol –, a diákok nagy valószínűséggel bizalmatlanok lesznek, és kétségeik lesznek a tanár őszintesége, becsületessége felől.

Mások hitelességének észlelését megnehezítik a korábbi tapasztalatok. A tanulók a pedagógusra rávetíthetik a máshonnan hozott felnőtt, tekintélyelvű pedagógusszerepet, és függetlenül az ő valóságos viselkedésétől, nem feltételezik róla a hitelességet. Többek között ezért is tartják ma még sokan kockázatosnak az őszinteséget, a nyílt kommunikációt az iskolai helyzetekben. Amennyiben a tanár tekintélyét érzi veszélyeztetve, ha őszintébb kapcsolatot alakít ki a diákokkal, könnyen előfordul, hogy éppen hiteltelensége miatt nem fogják őt igazán tisztelni. Nem tud ugyanakkor hiteles lenni, ha nem élheti át szabadon a saját érzéseit anélkül, hogy fenyegetve érezné magát.

A kongruencia által jellemzett viselkedéstartomány széles átfedést mutat az *empátiával* és az *elfogadással* (Sallai).



Fotó: Medveczky Kata

6. gyakorlat

Elfogadás – elutasítás

Fogalmazzatok meg, milyenek azok a diákok, akiket első látásra nem tudtok elfogadni, és azok, akiket könnyen el tudtok fogadni!

Nehezen fogadom el azt, aki...

.....
.....
.....
.....

Nagyon könnyen fogadom el, és hozzám közel állónak érzem azt, aki...

.....
.....
.....
.....

7. gyakorlat

Igaz – hamis

Írjatok három állítást magatokról! Kettő legyen igaz, egy hamis! Próbáljatok olyan információkkal dolgozni, amelyből nem ismerhető fel könnyen, melyik az, amelyik nem jellemző rátok! Mi az, amit a többiek nem feltételeznének rólad?

1. állítás

.....
.....

2. állítás

.....
.....

3. állítás

.....
.....

A „belső kép” az a nem tudatosan kialakított kognitív tartalom, amely a partnerről bennünk az előzetes tapasztalatok vagy információk alapján kialakul, és a közvetlen emberi kommunikációban jelentős szerepe van.

8. gyakorlat

Belső képek

Írjátok ide a vetített képekhez kapcsolódó rövid történeteket! (Ki lehet az a személy, akit látunk? Milyen életkorúnak gondolod? Milyen képzettsége van? Mi lehet a foglalkozása? Milyen a családi állapota? Milyen a társadalmi státusza? Hol lakhat, milyen nagyságú településen? Milyen élethelyzeteket élhetett át?)

1. KÉP

2. KÉP

3. KÉP

4. KÉP

5. KÉP

☀ Észforgató

Az előítélet

Az előítélet tényleges ismeret nélkül való vélemény- és ítéletalkotás arról, amit vagy akit képtelenek vagyunk elfogadni. Nem tudjuk vagy nem akarjuk elfogadni, mert féltjük magunkat tőle. Attól félünk, hogy ha nem tartanánk őt távol magunktól, akkor talán még az is kiderülhetne, hogy jobb nálunk, és ebben a feltételezett „jobbságban” szembesülnünk kellene saját rosszasságunkkal. Ez aztán alaposan megingathatná vele szemben képzelt morális fölényünket, és alaposan megtépzhatná énképünket is. Mit tegyünk hát?

Sokszor a legolcsóbb megoldáshoz folyamodunk: belevetítjük félelmeinket, kicsinyes fenntartásainkat a bizalmatlanul kezelt személybe, tárgyba vagy jelenségbe, és ezek alapján okot teremtünk magunknak arra, hogy lekicsinyeljük.

Énünk automatikus önvédő mechanizmusa ez, a magunkról alkotott pozitív kép megőrzésének egyik eszköze. S minél inkább ragaszkodunk ehhez a gyakran agyonretusált és túlszínezett képhez, annál több előítéletre van szükségünk. Ugyanis az előítélet többnyire valamiféle kisebbségi érzés eleve kudarcra ítélt kompenzálása. Ha valamit vagy valakit – mint „elő-elíteltet” – alapos tényfeltáró vizsgálat és tárgyalás nélkül a vádlottak padjára ültetünk magunkban, attól még nem remélhetjük személyiségünk megerősödését. Sőt, inkább az ellenkezője következik be.

A leggyakrabban azok hoznak előítéletet másokról, akiknek nincs elég önismeretük, és ezért nemcsak másokkal, de saját magukkal sincsenek tisztában. Ezek az emberek nem ismerik saját értékeiket – amelyeknek örülhetnének és amelyek megelégedéssel tölthetnék el őket –, de ugyanakkor a hibáikkal sincsenek tisztában. Mivel nincs bennük harmónia, képtelenek magukat elfogadni. Így aztán nem találják helyüket. Belső bizonytalanság gyötri őket. Másokhoz való viszonyukat többnyire hullámozó érzelmek és vaktában hozott előítéletek határozzák meg.

Ahhoz, hogy kiszabaduljunk előítélkező természetünkből, legelőször is alapos önismeretre van szükségünk. Ez a még fel nem ismert értékeink mellett – természetesen fájdalmas szembesülést jelent a hibáinkkal is. Aki azonban gyengeségből nem vállalja ezt az önmaga árnyékával való nyílt küzdelmet, annak sohasem adatik meg ennek a nemes lovagi tornának a jutalma: a megbocsátás.

Mert az önismeret mezején nem vérontás folyik, a cél nem hibáink lemeszárlása. A küzdelem nem a rossz tulajdonságainkkal való végső leszámolást jelenti, hanem pontos számbavételüket és megismerésüket. Ez is elég nagy küzdelem az önmagával eddig elégedett önérzetünknek.

És érdekes módon a megbocsátás nem az „ellenségnek” szól, hanem saját magunknak. Persze, ez nem a hibáinkba való tehetetlen belenyugvást jelenti, és nem is valami olcsó feloldozást a felelősség alól, hanem esendő emberi természetünk elfogadását azzal a szándékkal, hogy elszenvedve a bennünk időről-időre kiújuló „rosszat”, mégis megpróbálunk jobbak lenni. Ez benső harmóniánk alapja. Akiben van elég irgalom ahhoz, hogy megbocsásson magának, az már nem szorul arra, hogy a magában gyűlölt bűnöket előítéletekkel másokba vetítse, és így reméljen kétes benső megtisztulást. Így függ össze az előítélet, az önismeret és a megbocsátás. De a cél egyszerűen csak az, hogy jók legyünk.

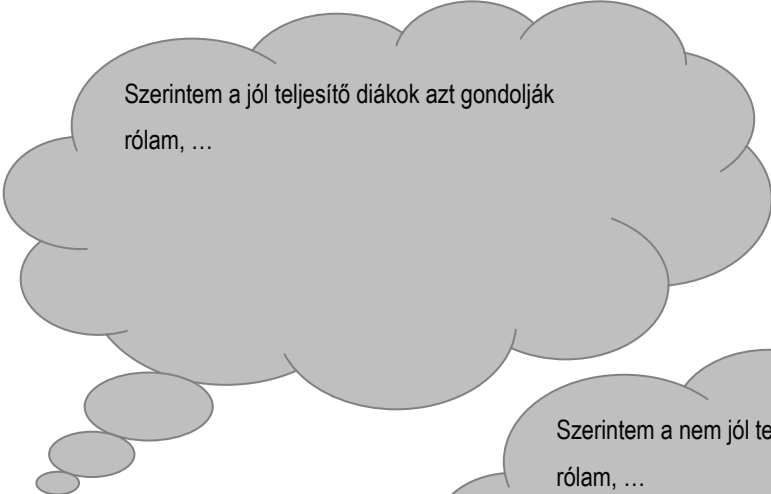
(Simon)

9. gyakorlat

A rólam kialakult kép

Gondolkodtál-e már azon, hogy a diákokban, akikkel nap mint nap találkozol, milyen kép alakult ki rólad? Milyenek látnak a jó tanuló diákok? Milyenek látnak azok a diákok, akiknek magatartási nehézségeik vannak, és konfliktusai vannak veled? Milyenek látnak a kollégáid? Milyenek lát az igazgatód?

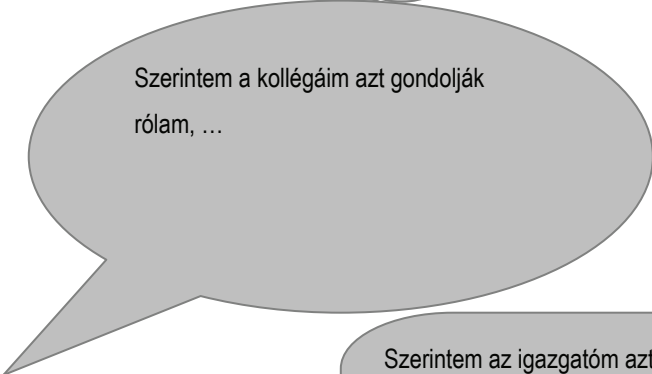
Azokat a jellemzőket húzd alá, amelyeknek örülsz!



Szerintem a jól teljesítő diákok azt gondolják rólam, ...



Szerintem a nem jól teljesítő diákok azt gondolják rólam, ...



Szerintem a kollégáim azt gondolják rólam, ...



Szerintem az igazgatóm azt gondolja rólam, ...

10. gyakorlat

Elfogadható és nem elfogadható viselkedések

Gyűjtsd össze a számodra elfogadható és nem elfogadható viselkedéseket!

Számomra elfogadható viselkedések:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Számomra nem elfogadható viselkedések:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

☀ Észforgató

A verbális kommunikáció vizsgálata

Ha jó a gyermek verbális kifejezőkészsége, akkor nyelvileg is gazdagabban tud válaszolni a feltett kérdésekre, jobb osztályzatokat kap, több mosolyt, amikor felel.

John Holt ír a „válaszvadászat” jelenségéről, amelyben arra hívja fel a figyelmünket, hogy a feltett kérdésre a választ a lehető leggyorsabban akarjuk, és ez a gyerekeket arra kondicionálja, hogy a tanár által elvárt jó választ rávágják a kérdésre, nem pedig arra, hogy gondolkodjanak a kérdés tartalmán. Ezért fordul elő, hogy még be sem fejezzük a kérdést, már van, aki rávágja a választ. Ha nem jó, akkor gyorsan keres egy másikat.

Próbáljunk figyelni arra, hogy a gondolkodást követő válaszkorán kifejezzük örömünket, hogy nem gondolkodás nélkül születtek a jó válaszok!

Kultúraazonos tannyelv és tannyelvi diszkrimináció

„Úgy mondják, hogy ne értsem” (K. Kristóf, 6 éves)

A hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcainak egyik oka az ún. *tannyelvi diszkrimináció*. „Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, összekötni, bekarikázni, megféleltetni... Sem magyarul, sem más nyelven nem találkoznak az iskolához közelálló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal.” (Derdák–Varga, 1996)

A beás vagy lovári anyanyelvű gyerekek helyzete súlyosabb. Ambiciózus, továbbképzéséért áldozatokat hozó tanító így panaszkodott: (egyik elsős tanítványa) *„beszélni se tud, folyton cigányul gajdol.”*

A kétnyelvűségből eredő nyelvi hátrányokat bagatellizálni szokás, arra hivatkozva, hogy Magyarországon nincs olyan cigány gyerek, aki ne beszélne magyarul. Valószínűleg tényleg nincs ilyen gyerek, de azt még senki nem vizsgálta, hogy mennyire jól beszélnek ezek a gyerekek magyarul, amikor iskolába kerülnek, s főleg, mennyire értik a tanítók tanítási órákon használt beszédét, a tankönyvek, munkafüzetek nyelvét.

A tannyelvi diszkrimináció jelenlétét látszanak alátámasztani Kemény '94-es kutatási eredményei is, aki azt találta, hogy az általános iskolát el nem végzett 25–29 éves romák között az anyanyelvi különbségek a legnagyobbak. A nyolc osztálynál kevesebbet végzettek közül a magyar anyanyelvűek 22,9, a beás anyanyelvűek 41,6, a cigány anyanyelvűek 48,2 százalékot tesznek ki.

(Kereszty alapján)

Ötlettár

A pozitív visszajelzések javasolt módja: pozitív érzés + valamilyen viselkedés, történet kapcsán.

Egyéni pozitív visszajelzések:

Örülök, hogy mégis elkezdted a feladatot.
 Jó látni, hogy nem verekedtetek szünetben.
 Nagyon érdekel, amit mondtál.
 Tetszik ez az ügyes megoldás, amit kitaláltál.
 Örülök, hogy meggyógyultál.
 Tetszik ez a frizura, amit most csináltattál.
 Milyen jól megfigyelted ezt a feladatot!
 Jókedvem lett attól, hogy ennyire kitartóan dolgoztál.
 Örülök, hogy pontosan beértél az órára.

Csoportszintű pozitív visszajelzések:

Ma nagyon jó volt veletek dolgozni!
 Milyen szerencsém van nekem, hogy ilyen klasszul dolgozó csoportom van!
 Gratulálok, nagyon szép megoldásokat hoztatok.
 Nagyon tetszik, hogy ennyire átgondoltan készülünk a kirándulásra.
 Ma keményen dolgoztunk, nagyon örülök neki.
 Olyan jó hozzatok jönni órára!
 Örülök, hogy veletek kezdődik a hetem.
 Olyan színes az osztály, hogy csupa izgalom a veletek való munka.
 Hát ez az osztály egy főnyeremény nekem! Ennyi helyes gyerek egytől egyig.

11. gyakorlat

Pozitív visszajelzések

Gondold át, a kiválasztott diákoknak milyen pozitív visszajelzéseket tudnál adni, és írd le néhányat! Ehhez segíthet, ha felidézelsz jellemző osztálytermi helyzeteket:

.....

.....

.....

.....

.....

 **Ötlettár****A hatékonyabb visszajelzés jellemzői**

- Viselkedésre irányul, viselkedést fogalmaz meg.
- Megfogalmazza, hogyan érinti a tanárt a viselkedés (érzések).
- Indulhat egy megnevezéssel. (Egy óra van, elfogadom, hogy éhes vagy, de most még szeretném, ha 15 percig velünk dolgoznál.)
- Lehetőleg azt fogalmazzuk meg, amit szeretnénk, hogy a diák csináljon, és ne azt, amit ne csináljon! (Ne: „Tedd el az autódat”, hanem „Vedd elő a füzeted!”) Vagy legalább mind a kettőt mondjuk el!
- Legyen rövid, ha valamit azonnal meg akarunk változtatni, és szerepeljen benne a NEM! (Pl. Nem. Ezt ne tedd!, most menj be!)

Az ismétlődő nem elfogadható viselkedések kapcsán a tanári beavatkozás célja a diákok belátásig való eljuttatása és a következő hasonló viselkedés elkerülése.

☀ Észforgató

A pozitív átértékelés kommunikációs eszköze

„Minden jelenség, viselkedésmód komplex, és vannak olyan elemek benne, amelyek joggal kiemelhetők mint pozitív, értékes elemek. Ha ezekre tud utalni a pedagógus a konfliktushelyzetekben, akkor gyakran meg tud oldani helyzeteket úgy, hogy egyidejűleg megmaradt nevelőnek, és kiaknázza a paradigmatis hatás lehetőségeit. A pozitív átértékelés jegyében lehet pl. utalni a konfliktusba részt vevő gyerek bátorságára, kiállására, kreativitására. Ez a közlés ugyanakkor a tanuló számára elfogadhatóvá teszi a kritikát, az adott viselkedésmód megszüntetésére vonatkozó utasításokat. Az átértékelés lényegében átértelmezés. Az értelmzés a mindennapi életben is a fejlesztés eszköze, hiszen ennek révén valamilyen új összefüggés mutatkozik meg, amely a személyiség számára lehetővé teszi adott szociális helyzetek jobb kontrollját. Az értelmzés mindig a másik ember viselkedésére, megnyilvánulásaira vonatkozik, nem minősítő, hanem viszonyulási és magatartási alternatívákat felmutató módon. Az értelmzésnek, és így az átértelmezésnek is, mindig konkrétnek, szituációköthetőnek kell lennie, ha azt akarjuk, hogy hasson. Bevonható az értelmző saját személyisége is, és ennek érzelmi álláspontjai is nagyon lényegesek lehetnek. Hangsúlyozzuk: a segítő, fejlesztő közlés, helyzeteírás, értelmzés optimálisan szubjektív, tehát kifejezésre juttatja, hogy a beszélő véleményéről van szó, és kerüli, hogy autoritatív kijelentés, ítélet, kategorizálás hangsúlya alakuljon ki.

Vannak helyzetek, amelyekben gyors és adekvát cselekvésre van szükség, mert ez teremti meg a nevelői feldolgozás lehetőségét. Bizonyos viselkedésmódokat meg kell szüntetni, oldani kell a feszültséget, esetleg ki kell vonódní a szituációból. Ezek után nyílik mód az események olyan tónusú megbeszélésére, amely azután a pedagógiai hatást elmélyíti. Ekkor adódik alkalom az átértelmezésre, átértékelésre, ilyenkor lehet a pedagógus esetleg önkritikus, ilyenkor lehet próbálkozni a helyzet közös megtárgyalásával, amikor az eset mögötti előzmények, strukturális kérdések is előkerülhetnek, a tanulók saját javaslataival együtt.

A konfliktuskezelésben a tanár kifejezhet megbántottságot, indulatot, haragot, alkalmazhat szankciókat, de vissza kell magát tartania a magánéletben egyébként esetleg hatékony eszközöktől, mint pl. a fizikai és verbális agressziótól, a gúnytól, a minősítésektől, a fenyegetéstől, a megszegyenítéstől stb. Ha sikerül a gyermeki személyiség respektusát kifejeznie, ha vállalja a párbeszédet a jelenséggel kapcsolatban, ha megfelelő magyarázattal párosuló álláspontot képvisel, ha megérti a gyermeki viselkedés közvetlen mozgatórugóit és célképzeteit, és ezt bizonyos mértékig (főleg utalásokkal, humorral, metaforával) meg tudja világítani, akkor a konfliktus, rendzavarás az illető gyermek számára fontos nevelő élmény, de nagyon jelentős mértékben hathat a többiekre is.

(Buda/c alapján)

12. gyakorlat

Pozitív átfordítás

Gyakoroljuk a pozitív átfordítást néhány konfliktushelyzeten!

El nem fogadható viselkedés	Átfordítás
Bekiabál az órán.	Örülök, hogy hamar tudod az eredményt, de a többieket is szeretném kívánni. Mit szólnál ahhoz, ha leírnád a füzetedbe?
Nem dolgozik az órán.	Látom, ma nincs kedved dolgozni. Van ez így. Mégis örülnék, ha elkezdenéd. Szerinted sikerül? Megtetheged, hogy nem dolgozol az órán. Azt is elfogadom, hogy ez most számodra nem érdekes. De sokkal több munkával tudod majd pótolni a hiányosságokat. Annak több a nyeresége, ha most dolgozol.
Durva megjegyzéseket tesz a társára, amikor dühös.	Nagyon mérges vagy, és ezt kifejezed a társad felé. Ez rendben van, mert akarsz, hogy tudja, mennyire mérges vagy rá. De ne használj ilyen durva kifejezéseket. Érted, miért kérem?
Elveszi a társa uzsonnáját.	
Nem készíti el a feladatát.	
Az udvaron nekifut a társainak.	
Árulkodik a többiekre.	
A pad alatt újságot olvas.	
SMS-eket ír, eltöri a padtársa ceruzáját.	

☀ Észforgató

A verbális erőszak (bántalmazás)

Támadó vagy sértő szavak, amelyek valótlan állítanak az emberről, és amelyek hatására az ember elhiszi a valótlan. A szóbeli erőszak érzelmi bántalmazásnak minősül.

Az érzelmi bántalmazás, a lelki éheztetés ugyanolyan fájdalmat okoz és még súlyosabb károkkal jár, mint a fizikai bántalmazás.

„Az érzelmi fejlődés az érzelmi kompetencia kialakulását jelenti, azaz hogy az egyén megtanul megszeretni másokat, elsajátítja, hogyan lehet mások társaságában jól érezni magát és másokkal együttműködni a mindennapokban.”

A szóbeli erőszak általános jellemzői

1. A szóbeli erőszak bántó. Különösen akkor bántó, ha letagadják. Amikor a bántalmazott észleli a bántalmazást, de ezt nem veszik tekintetbe, és egyedül marad élményeivel, a **megbántottság mellett a zavarodottság** is megjelenik.

2. A szóbeli erőszak az áldozat természetét és képességeit támadja. Az áldozat kezdi azt hinni, hogy a személyiségével van valami baj, a képességei hiányosak.

3. A szóbeli erőszak lehet nyílt és lehet rejtett (rafinált). A nyílt szóbeli erőszak hibáztató, a rejtett szóbeli erőszak viszont még zavaróbb, mert a burkolt agressziót nem tudja beazonosítani.

4. A szóbeli bántalmazó az áldozat lekicsinylését olykor rendkívül őszinte és aggodalmaskodó hangnemben adja elő.

5. A szóbeli erőszak manipulálja és ellenőrzés alatt tartja az áldozatot.

6. A szóbeli erőszak alattomos. Nem tiszteli, lebecsüli az áldozatot, aki:

- fokozatosan elveszíti önbecsülését,
- elveszíti önbizalmát,
- mindig próbál úgy viselkedni, hogy elkerülje a bántást,
- finom agymosáson megy keresztül.

7. A szóbeli erőszak kiszámíthatatlan. Természetéből fakadóan az áldozat az esetek többségében nem is érti, miért történnek vele ezek az incidensek.

8. A szóbeli erőszak kettős üzenetet hordoz. A bántalmazó beszédmódja és a valódi érzései nem egyeznek. Pl. azt mondja, mindenkit elfogad olyannak, amilyen, de folyamatosan kritizálja a másikat.

A kapcsolatokban nagyon fontos szerepet játszik, mert megakadályozza a valódi kapcsolat kialakulását. A bántalmazók érzéseik nagy részét dühként élik meg. A szóbeli bántalmazó legtöbbször ellenségnek vagy legalábbis fenyegetésnek tekinti partnerét. Egyfajta háborút folytat, amiről a másik nem tud. Ebben a háborúban a szavak a fegyverek.

A szóbeli erőszak kategóriái

1. A személyesség hiánya

A tanár-diák kapcsolat több, mint egyszerű információcsere. A praktikus információk adása nem lehet a kommunikáció egyetlen formája. Szükség van bensőségességre, amely empátiát igényel. Az empatikus megértés a másik érzéseinek és élményeinek meghallása és megértése. Ha a kapcsolatban az egyik fél nem hajlandó beszélni magáról, nem hallgatja meg a másik élményeit. A „szavak hiányának” ugyanolyan erős üzenete van, mint a szavaknak. A távolságtartás, a hűvös közöny azt közvetíti: „milyen unalmas vagy, egyáltalán nem tudsz érdekes lenni számomra”. A megfelelő intimitás hiánya jellemzi a kapcsolatot. Nem történik meg a másik ember bevonása és a másik emberre való reagálás.

Praktikus kommunikáció: Nyisd ki a füzeted! Mi volt a házi feladat? Nincs letörölve a tábla. Miért nincs felszerelésed? Elmarad az óra. Piros színessel húzd alá.

A másik bevonását célzó kommunikáció: Ki veled, mit gondolsz? Arra gondoltam, hogy... Találjátok ki, mi történt ma... Mit szólsz ehhez a megoldáshoz? Hogy tetszett az előadás? Érthető, amit elmondtam? Mi a véleményed erről?

A másikra reagáló kommunikáció: Igen, értem, amit mondasz. Látod, erre még sohasem gondoltam. Nagyon szomorúnak látlak, mi történt? Érdekes, amit mondtál. Azt mondod, hogy.... Látom, ez most nem megy valami miatt. Nagyon haragszol rá?

2. Leszólás

A leszólás tagadja az áldozat valóságáról szerzett tapasztalatát, így nagyon destruktív. A bántalmazó leértékeli a másik érzéseit, élményeit.

A leggyakoribb leszólások: Túl érzékeny vagy. Nem érted a viccet. Mindent felfújsz. Semmi humorérzéked. Túl komolyan veszed a dolgokat. Érzélgős vagy. Nem tudod, miről beszélsz. Mindig csak panaszkodsz. Bolhából csinálsz elefántot. Ezt eddig is tudtuk.

3. Viccnek álcázott erőszak

Akkor történik, amikor valaki durván vagy szellemesen, de lekicsinylő megjegyzést tesz a partnerére. Az efféle bántalmazás sohasem viccből történik. A viccnek álcázott bántás az áldozat elevenébe vág, a legérzékenyebb pontját célozza meg, és közben a bántalmazó mosolyogva győztesnek érzi magát. A bántalmazó azt hiteti el, hogy a másik az, aki nem érti a viccet.

– *Annyira hülye vagy, hogy az már fáj. Mi más lehet vámi egy lánytól? Próbáld meg összerázni, ami a fejedben van, nem lesz nagy munka. Azért van a fejed, hogy legyen hova tűzni a hajcsatot. Ennyi erővel az elmeegógyintézetben is tarthatnám a matematikaórát.*

(Kíváncsi vagyok, hogy amikor kinevet, és így beszél velem, akkor fontosabbnak érzi magát?)

4. Bagatellizálás

Az elért eredmény elvitatása. Ha őszinte hangnemben fogalmazzák meg, nehéz észrevenni a bagatellizálást. Pl. *A tanulmányi versenyen győztes kislánynak azt mondja a tanár: Most nagyon könnyű volt a feladat. Vagy szerencséd volt.*

Akinek mondják, lehangolt lesz és frusztrált, és maga sem mindig érti, hogy miért. Összezavarja az áldozatot. Úgy érzi, nem tudja elmagyarázni a másoknak, mennyire fontos neki az adott dolog.

Már 100-ig tudok dekázni. Már az is nagy dolog? Jobb lenne, ha tanulnál.

5. Az önbizalom aláásása

Az érzelmi támogatás megvonása, a másik önbizalmának aláásása. Bármilyen ötletet fogalmaz meg a másik, mindegyiket lekicsinyli. Az érdeklődést, a lelkesedést ássa alá.

Ki kérdezett? Senki nem kíváncsi a véleményedre. Ezt te úgysem érted. Nem értem, mit akarsz. Ettől vagy ilyen lelkes? Már ez is nagy dolog?

6. Fenyegetés

A fenyegetés azzal manipulál, hogy a félelmeket tartja életben. Olyannal fenyegetőzik, ami veszteséget, fájdalmat, rossz érzést okoz a másoknak.

Tudok én nehezebb dolgotat is összeállítani. Ha szemtelen vagy, kivágatlak az iskolából. Azt hiszem, elfelejtettétek, hogy meg is lehet bukni. Ha pofákat vágsz, megnézem, hogy készültél.

7. Hibáztatás, szidalmazás, állandó kritizálás

A hibáztatás és szidalmazás a szóbeli bántalmazás nyílt formája, mindig érzelmi bántalmazásnak minősül.

Neked ezerszer elmondhatok bármit. Ilyen durva állapotokkal nem tudok mit kezdeni. Idióta vagy kífiam, tudod-e?

8. Sértő neveken való szólítás

A tanár-diák kapcsolatot erősítheti, ha a tanárok a beceneveken szólítják a diákokat, de vigyázni kell, mert esetleg bántó lehet az az elnevezés, amit az osztály használ.

Megjött a Bunkócska. Na, Dagi, ugorjál. Tudor. Okoska. Verőlegény, IQ Zsolti, Bajnok (a hülyeség bajnoka – tesszik hozzá)

(James Garbarino – Anne C. Garbarino, Patricia Evans, Susan Forward alapján)

Egy szakközépiskola diákjai a következőket hallották 2004-ben:

„Funkcionális analfabéta.”

„Meg fogsz bukni.” (Régóta tanító magyartanár szóhasználata.)

„Úgyse fogsz leérettségizni.”

„Most már hazazavarlak, fiam.”

„Nagyon buta vagy, fiam.”

„Hülye gyerek, majmok, agyatlan barom, agyhalott, ropi, agyilag zoknik, igénytelen szar alak”

„Elintézem a többi tanárnál, hogy év végén megbukjatok.”

„Úgy felrúglak, mint arab a teveszart.”

„Nem hiszem, hogy eljutsz az érettségiig.”

„Képes vagy normális gondolkodásra?”

„Tiszta sötét vagy.”

„A te helyedben nem járnék középiskolába.”

„Nyakon váglak.”

„Azért fizetem az adómat, hogy ilyen hülye gyerekek tanulhassanak.”

„Ha ezt megkérdeznétek a csikket szedő embertől, ő is tudná.”

„Nálad hülyébbet ritkán találni.”

„Nem ebbe az iskolába való vagy.”

„Veled nem megyek semmire.”

„Te nem is vagy normális, húzz vissza az általánosba!”

„Te hülye bunkó, mit keresel itt?”

„Csak melegedni jöttetek ide?”

„Olyan hülye vagy fiam, mint amilyen tavalý voltál.”

NAPI VISSZAJELZŐLAP

A legfontosabb gondolat, amit erről a napról elviszek...

.....

.....

.....

.....

Ami a mai napon a leginkább megérintett...

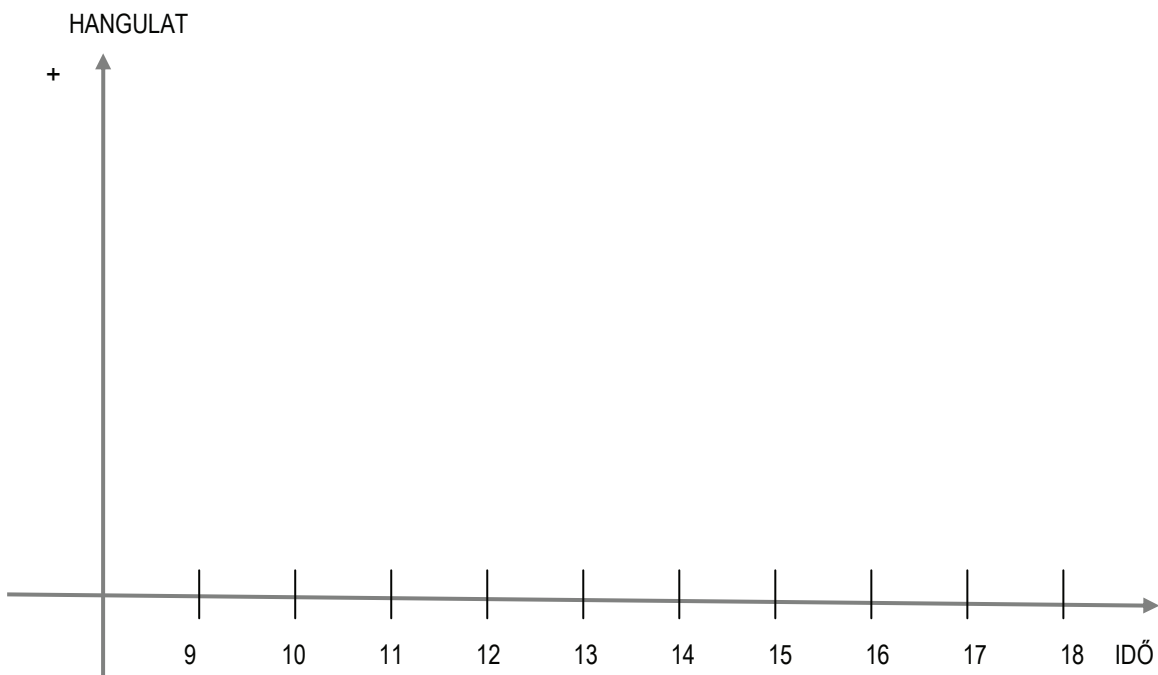
.....

.....

.....

.....

Ábrázold egy görbével a napot!



Kedvenc társam a mai napon, akivel kapcsolatban a legtöbb kellemes élmény ért...

.....

.....

.....

Mennyire volt hasznosítható a mai nap témája a pedagógiai munkámban? Ennek arányában pirosítsd be a pontokat!



A mai napi üzenetem a trénereknek:

(Elmondhatod írásban, rajzban, versben, dalban, amiben jól esik.)

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their message to the trainers.

2. TEMATIKUS EGYSÉG: KOMMUNIKÁCIÓS MINTÁZATOK

Bemelegítés

A nem verbális kommunikáció elemei az iskolai kommunikációban

A vegetatív kommunikációs csatorna

Kulturális szignálok

Elfogadás-elutasítás nyelve

Az empátiás viselkedés

Az értő figyelem

Pozitív-negatív visszajelzések, gesztusok

Az érzelmi bántalmazás verbális és nem verbális módjai

Az osztálytermi kommunikáció kontextuselemei

Kommunikációs ciklusok

Minősített helyzetek, pl. felelés

Aktivitásváltások, tanulásszervezés

Tárgyi környezet

A hatékony tanítási folyamat jellemzői: interaktivitás és különbözőségek kezelése

Segítő és gátló minták

Viselkedésszabályozás és tanítás együttese

A napi munka zárása

„A mosoly: vidáman világító kisablak a közöny sötét éjszakájában.”



Fotó: Medveczky Kata

13. gyakorlat

Filmelemzés

A kommunikáció során használt metakommunikációs jelek segítenek az üzenetek pontos megértésében. A következő gyakorlatban figyelj meg, hogy a filmrészletben milyen metakommunikációs jeleket használ a pedagógus és a tanuló a beszélgetés közben! Az egyes kommunikációs elemek mellé tégy egy strigulát, ahányszor az illető viselkedéselem előfordul!

1. Mimikai csatorna elemei

Szem:

Ránéz arra, akivel beszél:

Szemkontaktus:

Összehúzza a szemét:

Száj és arcizomzat mozgása:

Mosolyog:

Nevet:

Ráncolja a homlokát:

Összevonja a szemöldökét:

2. Vokális csatorna elemei

Helyzethez illő hangerő:

Barátságos hangszín:

A beszéd gyors:

A beszéd tempója megfelelő:

A beszéd tempója lassú:

Megfelelő hangsúlyozás:

3. Térközsabályozás elemei

Jó távolság:

Szemmagasságban van:

4. Gesztusok, testtartás, mozgás

Összekulcsolja az ujjait:

Nyitott testtartás:

Bólintás:

Kézzel jelez:

Megérinti a beszélőt:

☀ Észforgató

A nem verbális kommunikáció és metakommunikáció

A nem verbális kommunikáció szerepének megértéséhez és ismereteinek felhasználásához elengedhetetlen a kommunikáció típusainak ismerete. A kommunikációt nem csak verbálisra és nem verbálisra szokták felbontani.

Egy másik felosztás direkt vagy szándékolt, illetve indirekt vagy önkéntelen kommunikációról beszél. A beszéd mindig direkt kommunikáció, hiszen szándék és tudatosság nélkül nem fordul elő. A nem verbális kommunikáció lehet direkt és indirekt. A direkt kommunikációban a nem verbális jel egyezményes, és lényegében szavakat pótol. Ilyenek a különböző kacsintások, szemmeresztések, „kifejező” gesztusok, mint például a másiknak mutatott V-alakú ujjtartás, ami „felszarvazottat” jelent, és sértésnek számít stb. Léteznek egész jelnyelvek, ezek főleg nagyobb távolság áthidalására használatosak. Az ilyen jelzéseket szokták emblemikus – vagyis jelvénytípusú – jelzéseknek nevezni. Ilyen jelzéseket lehet hordozni ruhán, hajviseleten, arcfestéken, ékszeren stb. Vagyis ezek a jelzések valami egyértelműt fejeznek ki, ugyanúgy, mint a jelvények (Fradi-jelvény, a seriff jelvénye a vadnyugati filmekben, a kokárda), egyenruhák, rangjelző díszek.

Az igazán izgalmas és újszerű az indirekt kommunikáció. Ennek szempontjából válik sajátossá és fontossá a nem verbális kommunikáció, ugyanis az nagyjából indirekt és önkéntelen jelzésekből áll. Eltekintve attól, hogy arcvonásainkat és mozdulatainkat bizonyos helyzetekben tudatosan és akaratlagosan próbáljuk fékezni és ellenőrizni, a nem verbális kommunikáció spontán és önkéntelen. Ennek nagyon messze vezető következményei – mondhatjuk – lélektani-antropológiai kihatásai is vannak, vagyis ez a körülmény igen jelentős vonást tesz hozzá lélektani emberképünkhöz. Nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy **az emberek a nem verbális kommunikáción át igen szoros és állandó kölcsönkapcsolatban, jelcserében állnak egymással, akár akarják, akár nem.** Ráadásul ez sajátos emberi vonás, ugyanis a legmagasabb rendű állatok sem rendelkeznek ennyi nem verbális közlési csatornával és ilyen nagy jelkészlettel, mint az ember.

Vizsgálatok is mutatják, hogy nem verbális kommunikációs eszközeinket állandóan használjuk, és nem verbális jeleket szüntelenül veszünk. Bár mind kibocsátott, mind felvett jeleinkből keveset tudatosítunk, viselkedésünk belső irányításában felhasználjuk az így szerzett információkat, és saját kommunikációs jelzéseink is irányadóak mások számára. Bizonyos kultúrákban nagyobb fokú a nem verbális kommunikáció tudatossága (pl.: távolkeleti kultúrákban), az európai kultúrkörben azonban az egész szocializációs folyamat abban az irányban hat, hogy a lényeges kommunikáció szavakban történjék. A gyerek szisztematikusan leszokik arról, hogy a nem verbális jelzéseket tudatosan számítsa bele viselkedéstervezésébe. Számos kultúrában még külön tanítják is a mimika, a testtartás vagy a hangmoduláció jeleinek elfojtását (különösen az arisztokraták körében). Ilyenkor mozdulatlan arccal, gesztikuláció nélkül, egyenletes hangon kell beszélni.

Így azután a nem verbális kommunikáció öntudatlanná válik, a felnőtt már nem ismeri ki magát benne, érzi ugyan, hogy sokféle jelzés áramlik, és ezeknek fontos információik lennének, és többnyire nem tudja jól kezelni a jelenségszférát. A kisgyermek viszont még szinte teljesen nyitott ezekre a jelzésekre. Az anya és a csecsemő között valóságos egység van – a szakemberek duálunióknak mondják –, mert a csecsemő az anya szinte minden rezdülését képes felfogni. Mint ismeretes, átveszi az anya örömet, félelmét, szorongását, néha még testileg – pszichoszomatikus tünetekkel – is reagál az anya különféle állapotaira. Még a nagyobb gyerekek is képesek erre, bár általában megtanítják őket már magukra maradni, bölcsődébe, óvodába, iskolába járnak, és mind nagyobb szerepet kap a verbális kommunikáció életükben. Az anya is „megérez” – „öszönösen”, így szokták mondani – minden változást a gyerekekben. Az anyák között viszont már eléggé gyakori, hogy nincs kellő érzékenység a kisgyerek nem verbá-

lis jelzéseire, és így a kommunikációs zavarok későbbi személyiségfejlődési problémák forrásai lehetnek. Bármennyire a beszédre orientálódik is a növekvő gyerek, a nem verbális kommunikációra továbbra is nagyon érzékeny marad, főleg az **érzelmi viszonyulás** jelzéseit ismeri fel és reagál rá. Pontosan megérzi, hogy szeretik vagy éppen nem szimpatikus, komolyan veszik-e vagy sem, esetleg hogy igazat mondanak-e neki vagy sem. Itt meg kell emlétenünk, hogy a modern kommunikációelmélet az indirekt kommunikációt **állandóan működőnek** tekinti, és ezért az emberi kommunikációt kétszintesnek tartja. Egyik szint mindig direkt kommunikáció, ez általában jelen van, ahol emberek találkoznak egymással, ha nem is beszéd formájában, akkor egyezményes jelekben. A megfigyelések szerint az indirekt kommunikáció mindig elvontabb információs szintet képvisel, és a direkt kommunikációt, annak helyzetét és szereplőit minősíti. Ezért az indirekt kommunikációt szokták **metakommunikációnak** is nevezni, mert ez az elvontabb, és a direkt kommunikációról szóló indirekt jelzéstömeg „meta-szinten” van. A meta kifejezés a görög túl, illetve felett szócskából tudományos konvenció.

Fontos tudni, hogy a metakommunikáció nem egyenlő a nem verbális kommunikációval. Lehet a verbális kommunikációnak is metaszintje, és általában a nem verbális kommunikáció sokkal gazdagabb, többretegű jelzésanyag, annak egy része az, ami a direkt kommunikációt minősíti. Ez a metakommunikáció az, aminek érzékelése és bizonyos fokú tudatossága leginkább megmarad, érett, élettapasztalatokkal rendelkező, az emberi viszonyok iránt érdeklődő felnőttekben is. Főleg a kommunikációs helyzethez való érzelmi viszonyulás, illetve a közlési folyamatban résztvevők közötti kapcsolat jelzéseire figyelünk. De a gyerek különösen érzékeny a metakommunikációra. Számára nagyon fontos, hogy a kommunikációs partner, kiváltképpen a felnőtt, elfogadja, kedvelje, értékelje. A negatív jelzéseket is igen hamar észreveszi. Ebből nagyon sok nevelési probléma ered. A gyerek pontosan érzi, ha türelmetlenek vele, ha nem szeretik.

(Buda/b alapján)

Vegetatív kommunikáció – A szorongás tünetei

A bőr reakciói: arcpír; A nyálkahártya reakciói: száj kiszáradása; Az izzadás: tenyérizzadás, homlokizzadás; Kellemetlen testszag; Szemtünetek: szempillacsapás gyakorisága, könnyes szem; Légzéstünetek: szaggatottá válik a légvétel

Kulturális szignálok

Az ember személyes környezete, jellegzetes tárgyai, külsőségei, amelyek lényeges információkat hordoznak. Ezekre az információkra az interakció során nagy szükség van.

Kulturális jelentőségűek, a kulturális konszenzus elfogadja, hogy ezeknek jelzésértékük van.

A kulturális szignálok a kommunikáció társadalmi szabályozásához járulnak hozzá (gyerek vagy felnőtt öltözéke, egyéni kifejezőeszköz – identitás kérdése).

(Személyes tulajdonságokra lehet következtetni: személyes környezet tárgyai, öltözködés, kozmetikai szerek használata, nem, életkor, bőrszín, megjelenés, státuszszimbólumok.)

☀ Észforgató

A szemkapcsolat

Első hallásra nem is gondolnánk, hogy a gyermekünkkel kialakított szemkapcsolat fontos lehet. Ha azonban gyermekekkel dolgozunk, vagy behatóbban tanulmányozzuk a szülő-gyermek kapcsolatot és az ezzel foglalkozó kutatásokat, felismerjük jelentőségét. A szemkapcsolat nemcsak a kapcsolatteremtéshez nélkülözhetetlen, hanem a gyermek érzelmi szükségleteinek kielégítéséhez is. Tekintetünket a szeretet tolmácsolásának elsődleges eszközeként alkalmazzuk – különösen a gyermekek felé –, anélkül, hogy ez tudatosulna bennünk. A gyermek így módon érzelmileg táplálkozik. Minél több szeretetet kap a gyermek a felnőttek tekintetéből, annál jobban megtelik érzelmi tankja.

Mi is a szemkapcsolat? Az, amikor egyenesen belenézek a másik ember szemébe. A legtöbben nem tulajdonítanak ennek különös jelentőséget. De beszélgettünk-e már valaha olyan emberrel, aki egyfolytában más irányba fordította tekintetét, és képtelen volt szemünkbe nézni? Ugye, nem könnyű? Az ilyen viselkedés erősen befolyásolja az illetővel kapcsolatos érzéseinket is. Általában azokat az embereket kedveljük, akik barátságosan a szemünkbe néznek. A szemkapcsolat természetesen akkor kellemes, ha kedves szavak és arckifejezések (például mosoly) kísérik.

A szülők sajnos, anélkül, hogy ezt észrevennék, egyéb üzenetet is tudnak szemükkel közvetíteni. Előfordul, hogy a gyermek csak bizonyos körülmények között kap szeretetet a szülők tekintetéből, ha például különösen jó teljesítményt ér el, és büszkének lehetnek rá. Ezt a gyermek feltételhez kötött szeretetként éli meg. Ilyen körülmények között nem tud egészségesen fejlődni. Hiába szeretjük szívünk legmélyéből gyermekünket, ha nem érzi tekintetünkben a valódi, feltétel nélküli szeretetet, helytelen üzenetet kap.

Könnyen kialakulhat a szülőknél az a félelmetes szokás, hogy tekintetüket főleg akkor használják, amikor érelyesen akarnak fellépni gyermekükkel szemben. Kipróbálhatjuk, a gyermek akkor figyel ránk legjobban, ha egyenesen a szemébe nézünk. Megtehetjük, hogy ezt az előnyünket főleg arra használjuk, hogy utasításokat adjunk, dorgáljunk, kifogásoljunk valamit. Ez végzetes hiba. Lehet, hogy kisgyermekkorban igen hatásos a negatív módon alkalmazott szemkapcsolat, emlékezzünk azonban, hogy tekintetünk a gyermek érzelmi táplálásának egyik fő forrása. Ha a szülő többnyire negatív összefüggésben használja ezt a hatásos nevelési eszközt, a gyermekben túlnyomóan negatív kép alakul ki a szülőről. Bármilyen eredményesnek tűnik is ez a módszer kiskorában, a gyermek csupán félelemből engedelmeskedik. Ahogy növekszik, a félelmet fokozatosan harag, neheztelés és depresszió váltja fel.

Létezik még egy ennél is rosszabb szokás, amikor a szülők büntetésből kerülnek gyermekük tekintetét. Valljuk be, milyen gyakran alkalmazzuk ezt a kíméletlen módszert házastársunkkal szemben! A szemkapcsolat tudatos megvonása általában fájdalmasabban érinti a gyermeket, mint a testi fenytetés. Kétségbeesésbe sodorhatja és örökre nyomot hagy a lelkében.

A szemkapcsolat és a tanulás

Pedagógiai munkában nagyon fontos hangsúlyozni a szemkapcsolat és a testi érintkezés jelentőségét, és azt, hogy ezek milyen hatást gyakorolnak a gyermek szorongására és tanulási képességére. Az óvónő arról ismeri fel, hogy szorongó, félénk, s korához képest éretlen a gyermek (3-4 év körül), hogy az nem szívesen néz a szemébe. Enyhe vagy közepes mértékű érzelmi hiányra utalhat, ha a gyermek nehezen tud szemével kapcsolatot teremteni.

15. gyakorlat

Az igazi üzenet kihallása

A gyakorlattal „belső hallásodat” tudod fejleszteni. A kimondott szavak mögött van az „igazi”, rejtett üzenet. Próbáld megfejteni, hogy a mondatok mögött milyen érzések, kívánságok, vágyak, igények, szükségletek húzódnak meg! Több „jó” megoldás is létezhet.

ÜZENET	MÖGÖTTES ÜZENET
Példa: „Szívesen részt vennék a diáktanácsban, de rám biztosan nem szavaz senki.”	Szeretné, de meg van győződve róla, hogy nincs esélye.
„Én ezt nem tudom megcsinálni, képtelen vagyok rá.”	El sem tudja képzelni, hogy ő is megbirkózna ezzel a feladattal.
„Nincs nagyszünet? Pedig direkt elhoztam a babámat!”	
„Neki könnyű, ő a tanárok kedvence.”	
„Azt sem bánom, ha megbuktat, ennek én nem tanulok.”	
„Mindig csak engem szidnak, a többiek is itt voltak, ők mégis megússzák.”	
„Többet nem csinálok ilyen, csak ne tessék megmondani az anyukámnak!”	
„Nem értem, miért az utolsó pillanatban jelentik be, hogy értekezlet lesz.”	
„Az ő osztálya sem különb a többinél.”	

16. gyakorlat

Néhány példa, hogyan reagálunk hagyományosan az ellenállásra, a problémákat jelző viselkedésekre, és hogyan használhatjuk az értő figyelmet helyettük:

Túlleszel rajta! – Jobb lenne már túllenni rajta, ugye?

Mi az, hogy nem vagy álmos? – Nincs még kedved aludni...

A tanár nem hülye. – Nagyon dühös vagy erre a tanárra.

Ne kapkodj! – Látom, nagyon izgatott lettél.

Ne rángasd a vállad! – Úgy tűnik, nem akarsz ezzel foglalkozni.

Most próbáld meg te is, alakítsd át a mondatokat:

Miért nem mégy a többiekhez?

.....

Nem kell ettől félni!

.....

Mit téblábolsz itt?

.....

Ne sírj már!

.....

Na ne húzd fel az orrod!

.....

Menj már hátrább, fiam!

.....



17. gyakorlat

Értő figyelem

Adjunk értő figyelmet:

A viselkedés objektív leírása, mit csinál, mit mond a gyerek	Amit ilyenkor mondani és tenni szoktam	Ahogy most mondanám, tenném
Tök hülyeség, hogy ki kell menni a szünetben.	Márpedig ez a szabály, és akkor is ki kell menned, ha nem tetszik.	Rossz szabálynak tartod, hogy ki kell mennetek, nem szívesen teszed meg.
Tanár néni, ne írjunk már röpdolgozatot! Ma már írtunk két nagydolgozatot.		
Ő rugott belém először, csak nekem senki nem hisz. Én nem vagyok jó tanuló, meg az apám sem tanár.		
Nem megy, akármennyit gyakorolom, akkor sem sikerül a kötélmászás. Kapjak egyest és kész. Rajtam többet nem röhög az osztály.		
Mindig elveszik a tollaimat, otthon meg nem merem megmondani, mert apu szerint csak egy tutyimutyi gyerekkel történhetnek ilyenek.		

☀ Észforgató

A helyes szeretet egy formája – az aktív hallgatás

Az aktív hallgatás azt jelenti, hogy úgy hallgatjuk meg a gyermeket, hogy biztos legyen benne: megértik mondanivalóját. Ha a gyermek tudja, hogy szülei megértik érzéseit és kívánságait, szívesebben engedelmeskedik, kiváltképpen, ha a szülő más véleményen van. Nincs elkeserítőbb a gyermek számára, mint azzal az érzéssel engedelmeskedni, hogy szülei nem értik meg az ő álláspontját. Ez nem azt jelenti, hogy ki kell szolgálni a gyermek szeszélyeit és követeléseit, csupán aktív hallgatásunkkal éreztetnünk kell vele, hogy miközben érvényt szerzünk tekintélyünknek, megértjük és figyelembe vesszük érzéseit és gondolatait.

Az aktív hallgatáshoz elengedhetetlen a szemkontaktus, amelyet, ha mód és szükség van rá, kísérjen testi kapcsolatteremtés, kiütemezett figyelem. Általában hasznos megnyugtatni a gyermeket afelől, hogy ha nem is értünk vele egyet, de megértjük őt. Ennek egyik jól bevált módszere, ha visszajelezzük neki azt, amit megtudtunk gondolatairól és érzéseiről – amelyeknek ismerete a mi hozzáállásunkat és döntéseinket is befolyásolhatja.

„Egy eset jut itt eszembe, amely nemrég történt meg tizenhat éves lányommal. Három barátjával együtt elengedtük egy birkózóversenyre, amit egy est keretében az iskolában tartottak. Megbeszéltük, hogy a mérkőzés végeztével azonnal hazajön. Úgy számítottuk, hogy a verseny tíz óra tájban befejeződik, 30-45 perc alatt pedig hazaér. Tizenegy órakor már kezdtem aggódni. Negyed tizenkettőkor felhívtam az egyik srác szüleit, akik megnyugtattak, hogy a gyerekek beugrottak hozzájuk egy téliesített autóért (téliesre fordult már az időjárás), a szülők pedig megkínálták őket valami harapnivalóval, úgyhogy tizenegy óra után tíz perccel indultak el onnan. A lányom háromnegyed tizenkettő előtt öt perccel ért haza.

Dühös voltam. Miután megtartottam kiselőadásomat a felelősségről, és kiróttam rá az egyheti szabafogságot, ágyba küldtem. Miért cselekedtem anélkül, hogy meghallgattam volna a gyereket? Sokkal inkább önmagam, mint a valós helyzet miatt. Nem éreztem valami fényesen magam aznap este, és korán akartam lefeküdni, annál is inkább, mivel nehéz napnak néztem elébe. Másrészt, a lányom később ért haza a megbeszéltnél, és még csak fel sem hívott, hogy ezt közölje velünk. Úgy gondoltam, teljesen felelőtlenül járt el.

Nekem azonban okos lányom van. Várt egy napot, amíg lehiggadok és megértőbb leszek, s csak akkor hozakodott elő a teljes valósággal. Tudta azt is, hogy türelmesebb meghallgatásra (aktív hallgatás) talál nálam, ha nem vagyok mérges. Kiderült, hogy mivel síkos volt az út, a gyerekek a hosszabb és biztonságosabb utat választották hazafelé. Igazat mondott, minden egybevágott. Annyi mulasztása volt mindössze, hogy nem telefonált, mikor már látta, hogy a vártnál később ér haza. Miután elnézést kértem az előző napi heves reakciómért, a szabafogságot arányosan lerövidítettem.

Két tanulságot vonhatunk le ebből az esetből. Az első, hogy valóban hallgassuk meg a gyermeket, ha mond valamit. Megkímélhetem volna magamat a csalódottság érzésétől, lányom fájdalmától és az irántam érzett esetleges haragjától, neheztelésétől, ha először meghallgattam volna, s csak azután cselekszem. A másik tanulság az, hogy milyen fontos úrrá lenni érzelmeink fölött az ilyen esetekben. Meggyőződésem, hogy a gyermeknevelésben saját meg nem fékezett indulatunk, különösen a düh a legnagyobb ellenségünk. Amint az imént leírt példából is láthatjuk, olyan dolgokat mondhatunk és tehetünk indulatból, amelyeket később megbánunk. Ha a szülő túl gyakran mérges, és nem fékezi meg indulatait, a gyermek eleinte megrémül. Látszólag ez még jó hatással is lehet magatartására, de még ez a látszat is csak átmeneti. A túl gyakori szülői harag (dühkitörés) a gyermek növekedésével együtt egyre inkább lerombolja a szülő iránti tiszteletet, s magában a gyermekben is felébreszti a haragot és a neheztelést. Ha

egy kicsit elgondolkodunk ezen, rájövünk, hogy aki képtelen uralkodni indulatain, annak a tekintélyét egy idő után senki nem fogja tiszteletben tartani.

Senki nem vitatja, hogy időnként minden ember elveszíti önuralmát. Egyet azonban ne felejtünk el! Soha ne féljünk bocsánatot kérni, ha a vihar elcsendesedett. Rossz dolgokból is származhat jó.”

(Campbell, R.: Életre szóló ajándék. Harmat, Budapest, 2002, 81–83.)

18. gyakorlat

Filmelemzés

Figyeld meg, hogy a filmrészletben a pedagógus viselkedésében melyek az empátiás viselkedés jelei, emlékezz a nem verbális kommunikációs csatornákra! Jegyezz le néhány fontos jelet!

Fej:

Nyak:

Váll:

Kéz:

Gesztusok:

Testtartás:

Térköz:

Tekintet:

Arcjáték:

19. gyakorlat

Saját tapasztalataim az érzelmi bántalmazással kapcsolatban:

	A hatalmát használó		Én	
	Mit mondott?	Mit csinált?	Mit éreztem?	Mit csináltam?
Kisiskolás korban				
Középiskolás korban				
Felnőtt életben				

A tárgyi környezet mint kommunikációs eszköz

A tárgyi környezet bővítése: olyan eszközök, anyagok bevezetése, amelyek lekötik a tanulók figyelmét, vagy növelik a munkaterületet.

A tárgyi környezet csökkentése: A figyelemelterelő tárgyakat, anyagokat kivesszük a környezetből, csökkentjük az ingerek számát.

A tárgyi környezet átrendezése: Az osztályteremben lévő tárgyakat úgy helyezük el, hogy bizonyos viselkedéseket kiküszöböljünk, másokat elősegítsünk.

21. gyakorlat

Mit tehetsz a saját osztályodban?

- A tárgyi környezet bővítésével?
- A tárgyi környezet csökkentésével?
- A tárgyi környezet átrendezésével?

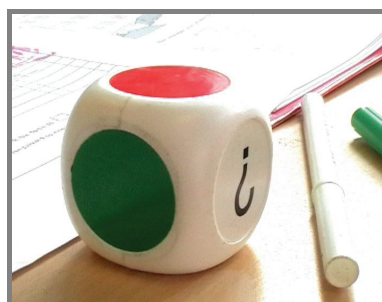
Gondold át és írd le, ami problémát jelent az osztályteremben! Fogalmazd meg azt is, hogy miért jelent ez problémát! Ezután társaidal beszélj meg, tartsatok ötletrohamot a lehetséges megoldások összegyűjtésére!

Problémát jelent	Miért?	Megoldás
Ceruzák, vonalzó, körzők hiánya a tanórán		
Mobiltelefon		
Hulladék/szemét		
Házi feladatok		
Információáramlás (nem hallottam, nem tudtam stb.)		

🏠 Ötlettár

Viselkedésszabályozás és a tanítás együttese

- Ha azt látod, hogy „zsiszeg” az osztály, érdemes megnevezned a helyzetet, ha szükséges, adj értő figyelmet pár percig, hogy utána tudjatok dolgozni! Ha hosszabb lélegzetű a dolog, beszéljétek meg, hogy mikor tértek vissza rá!
- Akkor is érdemes értő figyelemmel lenned, ha a szorongó vagy dühös tanuló viselkedését szeretnéd megváltoztatni. Ezekkel a mondatokkal közelebb juttok a pillanatnyi bajhoz, és így már könnyebb a megoldáshoz eljutni.
- Érdemes alaposan elemezni az ülésrendet, vajon ott ülnek-e a problémás viselkedésű gyerekek, ahol a legjobban tudnak teljesíteni, ahol elegendő figyelmet kapnak tőled. Tudtad, hogy egy vizsgálat bebizonyította, hogy a legelől és leghátul ülők kevesebb figyelmet kapnak, mint a többiek?
- Használjatok előre megbeszélt jeleket, amelyek segíthetnek neked és diákjaidnak a szabályok betartásában! Légy kreatív! Nem biztos, hogy a gyerekeknek izgalmas a kézfeltartás jel. Mit szólsz egy olyan 10 cm X 10 cm-es kockához, amelynek a piros oldala azt jelzi, hogy „ne szóljatok hozzám, dolgozom”. A zöld oldala azt jelzi, „most megszólítható vagyok, kérdezhetsz tőlem”. A kérdőjel, hogy „segítséget kérek”. A gyerekek önálló és/vagy kiscsoportos munkánál kitehetik a kockát maguk elé a padra, és ezzel jeleznek egymásnak, illetve a tanárnak.
- Azokon a szabályokon, amelyeket csak veszekedésekkel tudsz betartatni a gyerekekkel, érdemes gondolkodni. Ilyenkor tedd fel azt az egyszerű kérdést magadnak, hogy miért is fontos ez a szabály!
- Érdemes a terem berendezését úgy kialakítanod, hogy a problémás viselkedésű gyerekek figyelve is jól irányítható legyen. A túl izgalmas berendezés elvonja a figyelmet, a szegényes pedig unalmat szül.
- A problémás viselkedéseket csökkentheted, ha szorosabb kapcsolatot alakítasz ki a gyerekekkel. A te kedvedért (ha szeretnek téged) sok mindenre hajlamosak a gyerekek.
- Próbáld kideríteni a viselkedés hátterét, és próbálgasd az eszközeidet! Ne feledd, hogy a viselkedéseknek üzenetei vannak. Ha ezt megfejted (és meggyőződsz róla, hogy jól fejtetted meg), már csak egy lépés a megoldás.
- Ne feledd, hogy a zavaró viselkedések hátterében gyakran van valamilyen szükséglet hiány. Ilyenkor képzelj magad elé a szükségletpiramist, és így közelíts a problémához! Pl.: éhes gyerek nem tud tanulni, előbb ennie kell.
- Érdekes, jól követhető feladatok sikerélményhez juttatják a gyerekeket, ami növeli a munkakedvüket. A problémás viselkedés meg is előzhető, ha a feladat tetszik a gyerekeknek.
- Játsszatok is időnként, csak úgy, valami vidámat! Ettől mindenki felüdül. A fáradékonyabb gyerekeknek kész „életmentés”.
- Ne végy mindent komolyan! A gyerekek is mondanak vagy csinálnak sértő dolgokat, amelyeket nem gondolnak komolyan, csak úgy, mint a felnőttek. Ilyenkor segíthet a lélekjelenléted egy ügyes válasszal, vagy a humor.



🏠 Ötlettár

	KAPCSOLAT
INTERAKCIÓ	Jutalmazás és dicséret; figyelem mindenkire; az érzelmek kimutatása; meghallgatás; szemkontaktus tartása.
MÓDSZERTAN	Kooperatív tanulás, csoportmunka; megbeszélések kezdeményezése; a gyerekek erősségeinek és gyengébb oldalainak ismerete és tekintetbevétele; megszólíthatóság és segítségadás.
OSZTÁLYSZERVEZÉS	Barátságos, együttműködésre alkalmas környezet kialakítása; a diákok támogatása közös játékok szervezésében; minimális ellenőrzés és maximális felelősségvállalás biztosítása.

In.: Magtár, ötletek az adaptív oktatáshoz. OKI, Budapest, 2004.

A tanulás-tanítás folyamatának eredményessége nagyban függ attól, hogy a tanár és a diákok milyen kapcsolatban vannak. A folyamat a személyességen alapul. A gyerekek gyakran meg is fogalmazzák, hogy a tanító néni kedvéért tanulnak meg számukra kevésbé érdekes dolgokat. A jó és teherbíró kapcsolatban a gyerekek fontosnak érzik magukat, fejlődik belső kontrolljuk. Az osztály légköre jó, biztonságban érzik magukat.

A jó interakció tartalma sokféle lehet, nem is lehet pontosan meghatározni, de néhány javaslatot meg lehet fogalmazni.

🏠 Ötlettár

- Egyszerűen fejezzük ki érzéseinket, én-nyelvet használva!
- Segítsünk tanítványainknak, hogy ők is ki tudják fejezni érzelmeiket, ha nem tudják, nevezzük meg mi a lehetséges érzéseket!
- Hallgassuk meg, amit mond, vegyük figyelembe a véleményét!
- Ne csak az elkerülendő magatartásra reagáljunk! Tartsuk fenn a gyerekek érdeklődését pozitív megerősítésekkel! Minden alkalommal, amikor jól mennek a dolgok, fejezzük ki örömünket, elégedettségünket, ezzel fenntartjuk belső motivációjukat!
- Legyünk megszólíthatók, bátorítsuk tanítványainkat erre!
- Figyeljünk arra, hogy a gyerekek soha ne szégyenülhessenek meg! Ez erősen rombolja a kapcsolatot.
- Beszéljünk bátran a problémákról, ösztönözzük tanítványainkat is erre! Legyünk segítők az ilyen beszélgetésekben!
- Figyeljünk külön-külön is a gyerekekre, tartsunk szemkontaktust, használjuk a nonverbális jeleket is, hogy érezze támogatásunkat!
- A nehezen kezelhető gyerekekkel beszéljünk meg egyezményes jeleket, amelyeket csak ő és mi ismerünk! Ezek a jelek tudatják vele, hogy most a többiekre figyelünk, de ő is hamarosan sorra kerül.
- Figyeljük meg és mérjük fel egyéni szükségleteiket arra vonatkozóan, hogy mennyi figyelmet igényelnek tőlünk! Mikor érzik biztonságban magukat? Az osztálymunka megszervezésénél vegyük ezt figyelembe!
- Engedjük meg, hogy a gyerekek kifejezhessék elégedetlenségüket, rossz érzéseiket is, még akkor is, ha nem értünk egyet azzal a móddal, ahogy azt kifejezik! Ilyenkor legyünk megértők, így gyorsabban megnyugszanak!



Érzelmekről, magunkról

Érzelmek belülről, önmagunkból fakadnak. Ha saját érzelmeinket másoknak tulajdonítjuk, például: „Megőrjítesz! Az idegeimre méész!” – Voltaképpen tagadjuk, hogy felelősség terhelne minket a saját érzelmeinkért. E könnyebbéssel azonban saját pszichés fontosságunkat is csökkentjük. Föladjuk önmagunk egy részét, egy részét a hatalmunknak, mellyel saját életünket uraljuk. Akik végtelékig viszik ezt a dolgot, azoknak egész egyénisége, énonozossága is elvész abban a téveszmében, hogy mások „bekebelezték”, irányítják, ellenőrzésük alatt tartják őket.

(Gordon TET munkafüzete)

A következő gyakorlatok segítenek neked abban, hogy a gyerekeket együttműködőbbé tedd. Ehhez szükség van arra, hogy tisztában légy azzal, hogy hogyan állsz az érzelmeiddel, ki tudod-e fejezni én-nyelven gondolataidat, érzéseidet. A gyerekek kevésbé ellenállóak, ha arról beszélsz, hogy hogyan érint téged az ő viselkedésük, mintha azt fogalmazod meg, hogy nekik hogyan kellene viselkedniük.

22. gyakorlat

Hogyan mondanád az alábbi mondatokat címke nélkül, ha lehet, én-nyelven?

1. Az ember megbolondul veletek!

.....

2. Mit képzelsz te magadról?

.....

3. Tudod, kivel beszélhetsz így?

.....

4. Olyan ügyetlen vagy!

.....

5. Még mindig nem érted?

.....

Az én-nyelv használatához gyakran nagy nyelvi lelemény szükséges. Néhány jól bevált fordulat segíthet az igényeink, szükségleteink, érzéseink kifejezésében.

🏠 Ötlettár

Zavar, ha....

Olyan csalódott vagyok, amikor...

Bosszankodom, ha...

Nagyon meglepő számomra, hogy...

Nagyon szeretem, amikor...

Elveszi a kedvem, ha...

Végig kell gondolnom, hogy...

Szükségem van időre ahhoz, hogy...



NAPI VISSZAJELZŐLAP

A legfontosabb gondolat, amit erről a napról elviszek...

.....

.....

.....

.....

Ami a mai napon a leginkább megérintett...

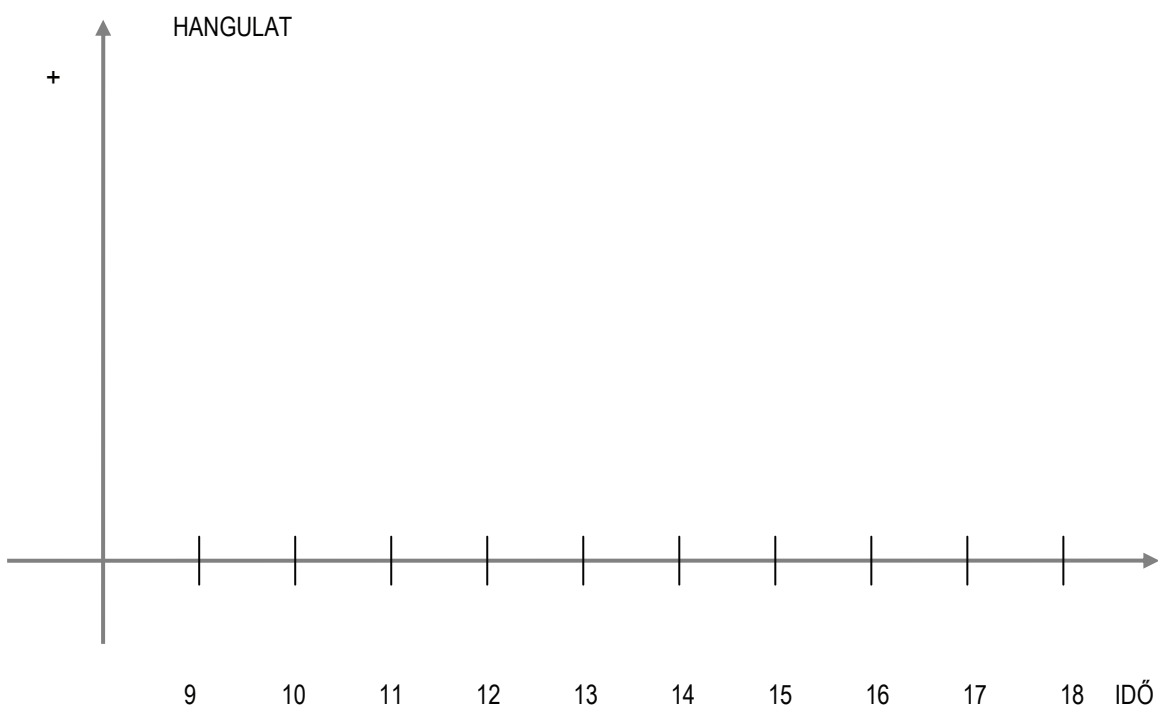
.....

.....

.....

.....

Ábrázold egy görbével a napot!



Kedvenc társam a mai napon, akivel kapcsolatban a legtöbb kellemes élmény ért...

.....

.....

.....

Mennyire volt hasznosítható a mai nap témája a pedagógiai munkámban?

Ennek arányában színezd ki az alábbi izzókat!



A mai napi üzenetem a trénereknek:

(Elmondhatod írásban, rajzban, versben, dalban, amiben jól esik.)

3. TEMATIKUS EGYSÉG: HITELESSÉG ÉS HATÉKONYSÁG

Bemelegítés

Hitelesség a kommunikációban

Metakommunikáció

Dominancia elérése

A tanítási folyamat

Kapcsolat, kompetencia, autonómia

A tanári viselkedés hatása a diákra

A tanári viselkedés hatása a csoportra

Az osztálytermi kommunikáció ciklusai

Nyitó fázis jellemzői

Az interaktív fázis

A lezáró fázis

A problémás diák, a zavaró viselkedés

A problémát jelentő és a zavaró viselkedés jellemzői

A zavaró viselkedés kezelésének általános módszerei

A tanár mint lehetséges tényező a problémás (zavaró) viselkedés kialakulásában

Az akaratlanul kialakuló eredményességet gátló tanári viselkedésminták

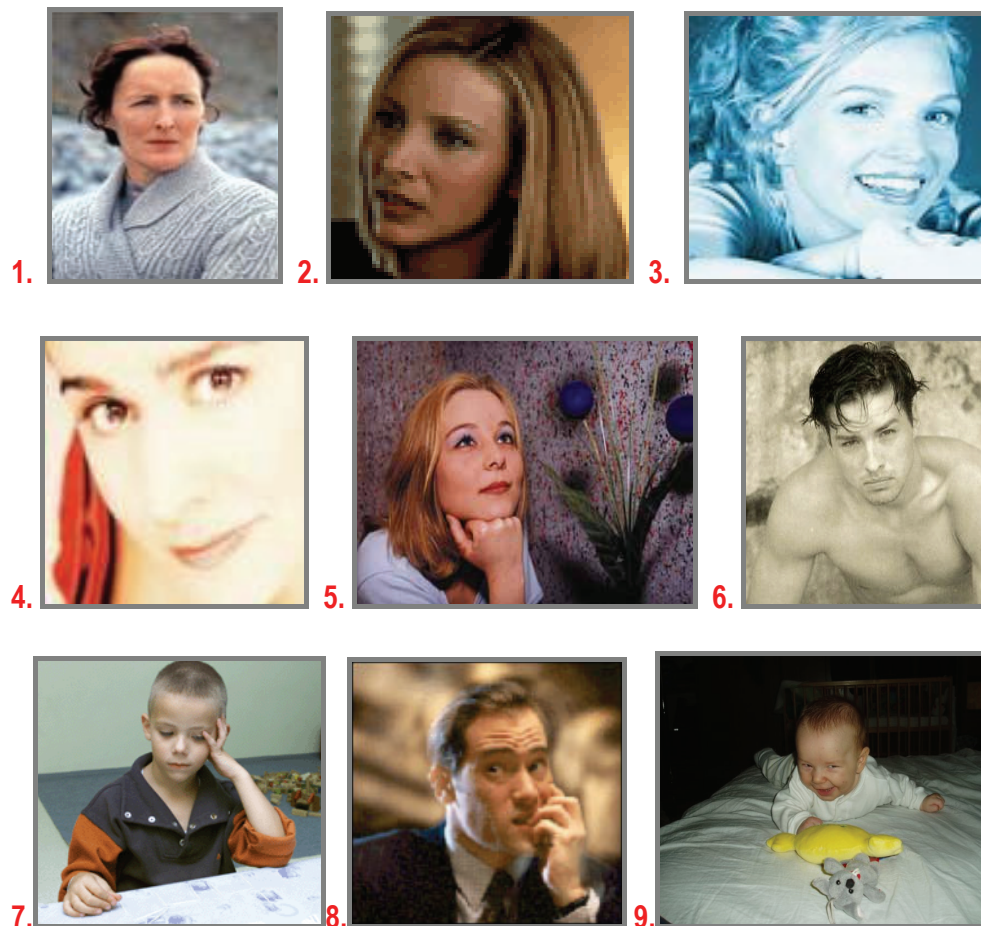
A napi munka zárása



Fotó: Medveczky Kata

23. gyakorlat

Milyen érzelmeket ismeresz fel az alábbi képeken?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Kapcsolaterősítő tanári magatartások

Pozitívan reagáljon a gyerekek megnyilvánulásaira!
Biztonságos légkört teremtsen!
Kövesse és irányítsa a tanulókat!
Bízzon meg a tanítványaiban!
Pozitív elvárásokkal közeledjen a gyerekekhez!
Szakítson időt a munkával kapcsolatos megbeszélésekre!
Személyes dolgokról is beszélgessen a tanulókkal!
Mutassa ki érdeklődését és elhivatottságát!
Lelkesedjen!
Mutassa ki az érzelmeit!
Elérhetőnek bizonyuljon (a gyerek mindig bátran fordulhasson tanárához)!
Fogadja el tanítványai személyiségjegyeit, és legyen toleráns!
Adja a tanulóknak tudtára, hogy értékeli az önálló gondolkodást!
Kezdeményezzen beszélgetéseket egymás segítéséről!
A tanulókkal közösen csináljon valamit!
A tanulókat csoportokban is dolgoztassa!
Kötetlen, kellemes perceket is csempésszen az órába!
Az osztálytermet hangulatosan rendezze be!

Kompetenciaerősítő tanári magatartások

Kihívás jellegű feladatokat adjon!
Ingergazdag tanulási környezetet biztosítson!
Szükség esetén segítséget nyújtson!
A tanulóknak együttműködését stimulálja!
Csoportokat alkosson!
A szabályokat beszélje meg a tanulókkal!
Használjon helyeslő megnevezéseket!
Adjon a gyerekeknek lehetőséget arra, hogy beleszóljanak az óraszervezésbe és a tanterem berendezésébe!
Dolgozzon rugalmasan!
Az osztálytermet úgy rendezze be, hogy a gyerekek egymás közötti és a tanár-diák közötti szemkontaktus fenntartása lehetséges legyen!
Az osztálytermet úgy rendezze be, hogy akadály nélkül lehessen közlekedni és hozzáférni a segédanyagokhoz!
Használja fel a tanulóknak előismereteit!
Aktív attitűdöt tanúsítson!
Bízzon meg tanítványaiban!
Reális elvárásokat támasszon!
A didaktikai felépítést az osztály szintjével összhangba hozza!

Autonómiaerősítő tanári magatartások

A tanulók lehessenek önmaguk!

A felelősség egy részét a tanulóknak átengedje!

Teremtse meg annak lehetőségét, hogy a tanulók kifejtessék véleményüket, magyarázatokat adjanak!

Önálló tanulást lehetővé tévő anyagokat használjon!

A gyerekek kijavíthassák saját vagy egymás dolgozatait!

Sok kérdést tegyen fel!

Kövesse a gyerekeket!

A tanulókra bízva annak eldöntését, hogy szükségük van-e magyarázatra!

Adjon lehetőséget saját megoldások kidolgozására!

Rövid utasítások után hagyja a tanulókat önállóan dolgozni!

Segítségnyújtás (magyarázat vagy utasítás) nélkül is adjon feladatokat!

Hagyja a tanulókat intellektuálisan és érzelmileg kibontakozni!

Tartsa számon, hogy mely gyerekek tudnak jól együttműködni!

A jó megoldásokat értékelje!

Fejezze ki, hogy a tanulók sok mindent önállóan is meg tudnak oldani!

Jutalmazza a kezdeményezéseket!

A tanulók megnyilvánulásainak elsősorban tartalmi részére reagáljon (másodsorban a formai részére)!

☀ Észforgató

Kapcsolat (Valahová tartozni, valamihez érdemileg hozzájárulni.)

Azok a gyerekek, akik biztonságos, szeretetteljes környezetben nőnek fel, és érzik, hogy a felnőttek és társaik értékelik, tisztelik őket, minden energiájukat és figyelmüket nyugodtan a tanulásra tudják összpontosítani. Tele vannak tudásvágygal, sokat kezdeményeznek, szeretnék az egész világot megismerni és ellenőrzésük alá vonni. Az óra alatti, közötti és utáni interakció fontos eszköze e szükséglet kielégítésének. Személyes kapcsolat teremtésével érezhetni lehet a gyerekekkel, hogy értékeled személyiségét, komolyan veszed, érdeklődsz körülményei felől, és érdekel, hogyan viszonyul a tanuló az elvégzendő feladatokhoz.

Kompetencia (Képesnek bizonyulni valamire. Valamit jól ismerni és cselekedni, tudni.)

Azoknak a gyerekeknek, akik tapasztalják, hogy ismereteik egyre gyarapodnak és egyre több dologra képesek, önbizalmuk megerősödik. Tudatosodik bennük, hogy sikereikhez ők maguk is nagymértékben hozzájárultak. Megdolgoztak a sikerért, és jól teljesítettek. Minél több ilyen jellegű tapasztalatot szereznek, annál jobban megtanulnak önmagukban bízni. Bízhatnak benne, hogy következő alkalommal ismét sikerülni fog, kompetensnek érzik magukat. A kompetenciaézés a jó tanulási és munkamorál alapfeltétele. Jó osztályszervezéssel lehet a legbiztosabban elérni, hogy a tanulóknak lehetőségük legyen az önálló munkára, és egymással együttműködjenek. Az extra tananyag vagy éppen az utasítások nélküli feladat végrehajtása erősíti a kompetenciaérzést.

Autonómia (Önkontroll, önállóan tanulás. A feladatok egyéni módon történő végrehajtásának képessége.)

A gyerekek szeretnek egyedül végrehajtani feladatokat, a felnőttek segítsége és támogatása nélkül. Motiválja őket, ha önállóan választhatnak és döntéseket hozhatnak.

A tanítási folyamat lefolyásának módja döntő fontosságú. Pontosabban az új anyag magyarázatának differenciáltsága, időtartama, mennyisége, és az, hogy a tanár mennyire vonja be a tanulókat. Ha a gyerekek egymástól tanulnak (tehát egymást tanítják), autonómiaérzésük növekszik.

Kérdőív

A kérdőív segítségével vizsgáljátok meg, milyen mértékben tesz eleget tanítási stílusotok a gyerekek autonómia-szükségletének!

Autonómia

A gyerekek önállóságra nevelése a célom, és erre odafigyelek.	+	+/-	-
Hagyom, hogy a gyerekek maguk is válasszanak anyagot.	+	+/-	-
Hagyom, hogy a tanulók először megítélik saját munkájukat, csak azután javítom ki őket.	+	+/-	-
Együttműködésre ösztönzöm a tanulókat.	+	+/-	-
Az új anyag feldolgozása során sok kérdést teszek fel.	+	+/-	-
A tanulók maguk döntenek el, szükségük van-e magyarázatra.	+	+/-	-
Rövid magyarázatokat adok, amiket aztán egyből alkalmaznak a tanulók.	+	+/-	-

Kapcsolatok

Próbálok az osztályban minden gyerekkel kapcsolatot tartani.	+	+/-	-
Jutalmazom a tanulókat, ha jó választ adnak.	+	+/-	-
Törekszem a lehető legkevesebbszer elmarasztalni.	+	+/-	-
Pozitív elvárásaim vannak a tanulókkal szemben.	+	+/-	-
Ügyelek arra, hogy minden tanulóra sor kerüljön.	+	+/-	-
Értékeltem a tanulókkal, hogy értékelem az önálló gondolkodást.	+	+/-	-
Időt szakítok az órai munkával kapcsolatos beszélgetésekre.	+	+/-	-

Kompetencia

Legtöbbször olyan feladatokat adok a tanulóknak, amiket jól meg tudnak oldani.	+	+/-	-
A feladatokat mindig megbeszéljük közösen is.	+	+/-	-
Új anyag feldolgozásakor a tanulók előismereteire építek.	+	+/-	-
Megbízom tanítványaimban.	+	+/-	-
Együttműködésre ösztönzöm tanítványaimat.	+	+/-	-
A hangsúlyt a sikeres dolgokra fektetem.	+	+/-	-
Figyelek arra, hogy tanítványaimnál ne maradjon ki az anyag egyetlen része sem, a tanítás szintjét a különböző képességű gyerekek szerint differenciálom.	+	+/-	-

 **Észforgató****A gyermek és érzései**

A gyermek bámulatos érzelmi fogékonysággal jön erre a világra. Édesanyja érzelmeire különösen érzékenyen reagál. Csodálatos látvány, amikor egy olyan újszülöttet, akit valóban vártak, először adnak oda édesanyjának. Testéhez simul, és boldog elégedettsége szemmel látható.

Egészen más képet mutat, amikor egy nem kívánt csecsemő találkozik először édesanyjával. Ez a szegény gyermek elégedetlen, általában rosszul szopik, sokat sír, és lerí róla, hogy boldogtalan. Ezek a tünetek gyakran felfedezhetőek akkor is, ha az anya zaklatott vagy depresszióban szenved, ha mégoly szakszerűen látja is el gyermekét.

Nagyon fontos tehát látnunk, hogy a gyermekek születésüktől fogva rendkívül érzékenyek érzelmileg. Mivel tudásszintjük természetesen alacsony, a világgal elsősorban emocionálisan érintkeznek. Felismerjük-e, milyen életbevágóan fontos ez? A gyermek első benyomásait érzelmi úton szerzi erről a világról. Ha mélyen belegondolunk, ez csodálattal és ugyanakkor félelemmel kell, hogy eltöltsön bennünket. A gyermeknek a világról – szüleitől, otthonáról, önmagáról – alkotott képét emocionális lényé határozza meg.

Szinte minden egyébnél ez az alapja. Ha például egy gyermek elutasítónak, szeretetlennek, nemtörődömnek és gonosznak látja a világot, akkor a szorongás – ami véleményem szerint a gyermek legnagyobb ellensége – sérülést okoz beszédében, magatartásában, kapcsolatteremtési és tanulási képességében. Nemcsak arról van szó, hogy a gyermek emocionálisan hiperérzékeny, hanem arról is, hogy sebezhető.

Minden gyermeknek van egy soha meg nem szűnő kérdése szülei felé. Ez pedig így hangzik: „Szeretsz-e engem?”

A gyermek ritkán fogalmazza meg ezt szavakkal, többnyire magatartásával kérdez. S az erre kapott válasz a legfontosabb minden gyermek számára ebben az életben.

„Szeretsz-e engem?” Ha feltétel nélkül szeretjük gyermekünket, akkor érzi; hogy a válasz *igen*. Ha azonban szeretetünket feltételhez kötjük, a gyermek elbizonytalanodik, és könnyen szorongóvá válik. Gyermekeknek e legégetőbb kérdésére adott feleletünk határozza meg elsődlegesen a gyermek alapvető életszemléletét. Ez pedig nem csekély jelentőséggel bír. Magatartásával feltett kérdésére mi szintén magatartásunkkal válaszolunk. Nemcsak azzal tehát, amit mondunk, hanem azzal is, amit teszünk. Viselkedésével közli a gyermek, *mire van szüksége*, talán több szeretetre, több fegyelmezésre, több elfogadásra, több megértésre.

A gyermeknek ezekről az imént felsorolt szükségleteiről magatartásunkkal gondoskodhatunk, de csak akkor, ha kapcsolatunk a feltétel nélküli szereteten alapszik. Remélem, felfigyelt a kedves olvasó arra a kifejezésre, hogy „magatartásunkkal”. Lehet ugyanis bármilyen nagy szeretet szívünkben a gyermekünk iránt, ez nem elég. Magatartásunkból látja meg igazán a gyermek, hogy szeretjük. Magatartásunkkal – tetteinkkel és szavainkkal – közvetítjük felé szeretetünket. Ezek közül is tetteinknek van nagyobb súlya.

Sokkal nagyobb hatással van a gyermekre az, amit teszünk, mint az, amit mondunk. Hamarosan ennek a mikéntjéről is szó lesz.

Egy másik lényeges tudnivaló, hogy minden gyermeknek van egy ún. „érzelmi tankja”. Ez természetesen képletesen értendő, de nagyon is valóságos. Minden gyermeknek vannak bizonyos érzelmi szükségletei, és az, hogy ezeket a szükségleteket kielégítik-e a szülők (szeretettel, megértéssel, megfelelő fegyelmezéssel stb.), sok mindent meghatároz. Először is a gyermek közérzetét: elégedett-e vagy dühös, búskomor-e vagy vidám. Másodsorban, befolyásolja viselkedését: engedelmes-e vagy engedetlen, siránkozó-e vagy jókedvű és játékos, barátkozó-e vagy visszahúzódó. Magától értetődik, hogy minél jobban tele van a tank, annál pozitívabbak érzelmei, és annál jobb a magatartása.

Csak akkor várhatjuk el a gyermektől, hogy képességeinek a legjavát nyújtsa, ha érzelmi tankja tele van!

A gyermek magatartása árulkodik az érzelmi tank szintjéről. A tankot mindig maximálisan fel kell tölteni. Gyermekünk csak akkor lehet valóban boldog, csak akkor teljesíthet legjobb képességei szerint, és csak akkor reagálhat megfelelően a fegyelmezésre, ha érzelmi tankja soha nem apad le.

A gyermek visszatükrözi a szeretetet.

A gyermek olyan, mint a tükör. A szeretetet nem kezdeményezi, de visszatükrözi. Ha szeretetet kap, viszonzozza azt, de ha nem kap, nincs mit visszatükröznie. A feltétel nélküli szeretetet feltétel nélküli szeretettel viszonzozza. Ha azonban szeretetünk feltételhez kötött, az övé is olyan lesz.

(Campbell/a alapján)



☀ Észforgató

A kommunikáció fázisai

1. A nyitófázis

Ha jó hangulatot szeretnénk elérni az osztályunkban, alaposan gondoljuk át a tanítási nap kezdetét! Hol tartózkodunk, amikor a gyerekek megérkeznek az iskolába? Egyébként nagyon jó dolog a gyerekeket a szó szoros értelmében „fogadni”. Nem szokatlan számunkra a másik üdvözlése, hiszen naponta többször is gyakoroljuk. Ha egy ismerősünkkel nem találkoztunk egy ideje, és újra látjuk egymást, üdvözljük őt, szemkontaktusba kerülünk, mosolygunk, kezet fogunk, köszönünk. *Miért ne gyakorolnánk ezeket az üdvözlési rituálékat az osztályteremben?* Hiszen a gyerekek minden vágya, hogy észrevegyék őket, *különösképp a magatartási problémákkal küzdő gyerekeknek fontos a figyelmünk. Legyünk kreatívak, de a legfontosabb, hogy olyan köszöntési formát válasszunk, amely illik egyéniségünkhöz.* Mozgékony gyerekeknél néha már az is elég, ha hangsúlyozott szemkontaktussal üdvözljük őket. Rájuk nézünk, ezzel érzékeltetjük, hogy észrevettük őket. Egy pillanattal tovább tartjuk rajtuk a szemünket, mint rendszeren, és mondjuk meg nekik, mit szabad csinálniuk. Például ha ezt mondod: „ülj le szépen”, az már elegendő.

A figyelem felkeltése és fenntartása

Amikor becsukódik az osztályterem ajtaja, ismét kezdőpillanat következik. A gyerekek, illetve az osztály figyelme a tanárra szegeződik. Ekkor kezdődik a legnagyobb feladat: a figyelem felkeltése és fenntartása. A figyelmet jól követhető viselkedésünk nyomatékosításával tudjuk felkelteni, tehát hangsúlyos mozdulatokkal, mondatokkal.

2. A kölcsönhatás fázisa

A nyitószakaszból néhány másodperc alatt automatikusan átváltunk az interaktív fázisba. Ebben a szakaszban kerül sor az ismeretátadásra, a tanítási folyamatra és a kikérdezésre, mikro (egyéni) és makro (csoport) szinten egyaránt.

1. A gyerekek legtöbbször pontosan végrehajják az utasításokat, ha azokat egyértelmű formában kéri tőlük: „ülj le, nézz rám, nyisd ki a könyved”. Ezek az úgynevezett „csináld...” mondatok (csináld ezt, csináld azt...). Sok tanulónak az ilyen mondatok fogózkodót jelentenek.

Nagyon fontos az információ egyértelműsége. A kétértelmű kijelentések, különösen a cinizmus elrontják a hangulatot. (A tanárnak és az osztálynak gyakran nem egyezik a humorérzéke.)

2. A tanítási folyamat interaktivitása legyen a lehető legteljesebb. A tanítási folyamat interaktivitása biztosítja a tanulók odafigyelését. Például az *előismeretek rezponzív módon történő aktualizálása*. Az információ kiterjesztése olyan módon, hogy az osztályhoz fordulva azt mondjuk: „Áron szerint..., ti mit gondoltok erről?” (A sort csoportszintre hozni, majd ismét egyéni szintre váltani a tanulók aktivitását biztosítja).

3. A kérdés, interakció. Figyelj a nyitásjelzésekre (szóljtsd nevének a tanulót) és az értékeléssel történő lezárásra: „Jól van, ügyes vagy...” (szemkontaktussal).

3. A lezárás fázisa

A tanulók számára akkor válik a tanítási óra igazán áttekinthetővé, ha a tanár minden esetben kereken lezárja a csoport- és egyéni feladatokat. A leggyakoribb lezárási mód az értékelés, főleg ha egy kérdés megválaszolása volt a feladat.

A lezárás a következőképp zajlik:

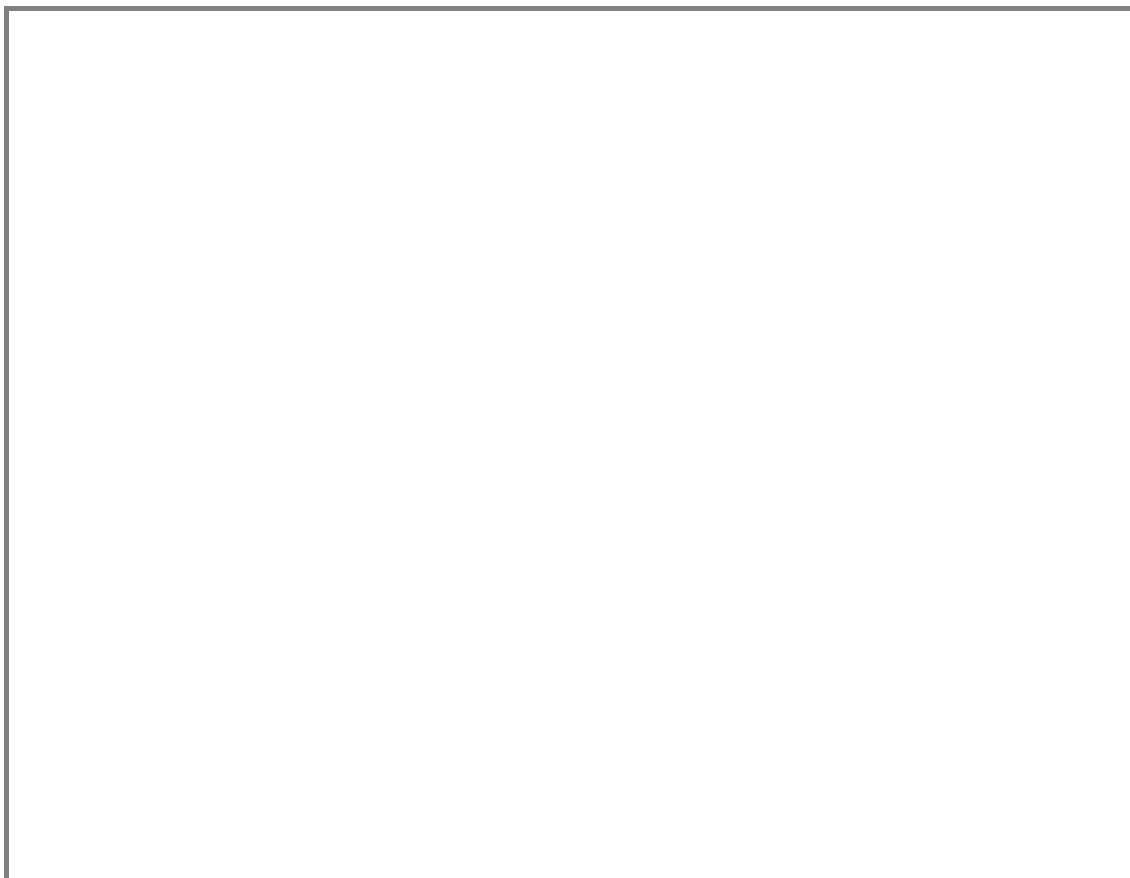
1. A tanár ellenőrzi, hogy az utasítás/feladat világos-e az osztály számára.
2. A tanár körbetekint, ellenőrzi, hogy minden terve szerint történik-e. Amennyiben nem, esetleg megismétli az utasítást, vagy a nevéen szólítja azt a gyereket, akivel probléma van. Így ez a gyerek is a tanárra fog figyelni.
3. Azután értékeli a tanulók munkáját: „jól van, nagyszerű, ügyesek vagytok...”. A pozitív értékelés, a helyeslés jót tesz a hangulatnak, és biztosítja a viselkedés megismétlődését. A negatív értékelésnek viszont következményei vannak a tanár-diák kapcsolatra nézve.
4. Mindenki szereti a kellemes dolgokat. A gyerekeket valami örömteli dologgal mindig meg lehet fogni.

Ezután a ciklus ismét kezdődik előlről. Itt már felesleges, hogy a nyitásra ismét nagy figyelmet fordítsunk. Az osztály már a tanárra figyel, így az óra nyugodtan mehet tovább.

(Brons, C.: A tanári kommunikáció fejlesztése videotréning alkalmazásával, Magyar Videotréning Egyesület, Budapest, 2001. kézirat)

25. gyakorlat

Ide készítsd a rajzot!



27. gyakorlat

A kommunikációs ciklus fázisai 2.

Jegyezd le a saját és a jelenlegi kiscsoportban összegyűjtött kommunikációs módszereket!

Kommunikációs ciklus fázisai	Alkalmazott módszereim	Új módszerek, amelyeket most tanultam
Nyitó fázis		
Interaktív fázis		
Lezáró fázis		

☀ Észforgató

Örökölt temperamentum

Sokféle alkati adottság létezik. Napjainkig *kilenc fajtát* sikerült azonosítani. Az erre vonatkozó kutatásokat Stella Chess és Alexander Thomas végezték. Eredményeiről *Temperament and Behavior Disorder* (Temperamentum és viselkedési zavarok gyermekeknél, New York; *University Press*, 1968.) című munkájukban számolnak be.

Ezt a könyvet klasszikus műként tartják számon, és valóban mérföldkőnek számít a viselkedés-lélektan fejlődésében. Mélyreható magyarázatot ad a gyermekek egyéni tulajdonságainak miértjeire. Segít megérteni, hogy miért vannak könnyebben és nehezebben nevelhető gyermekek; hogy egyes gyermekeket miért könnyebb szeretni és kezelni, mint másokat; továbbá hogy ugyanabban a családban vagy egészen hasonló körülmények között nevelkedő gyermekek miért különböznek annyira egymástól.

Dr. Chess és Dr. Thomas mutatták ki legegyszerűbben, hogy nemcsak a családi környezet, hanem az örökletes tulajdonságok is közrejátszanak abban, milyenné válik a gyermek. Ez óriási segítséget jelentett a problémás gyermekek szüleinek, hogy az alaptalan vádakot elhárítsák. Sokaknak – s ez alól a szakemberek sem jelentenek

kivételt – megvan az a rossz szokásuk, hogy a gyermekkel kapcsolatos valamennyi problémáért a szülőt teszik felelőssé. Chess és Thomas kutatásai azt igazolják, hogy egyes gyermekek másoknál könnyebben válnak problémásakká.

A szerzőpár *kilenc* jellemvonást ír le, amelyek már az újszülött osztályokon azonosíthatók. Ezek az alkati adottságok nemcsak az újszülöttet jellemzik, hanem olyan alapvető tulajdonságai a gyermeknek, amelyek többnyire egész életén át elkísérik. Valamelyest ugyan változhatnak a környezet hatására, de a temperamentum mint olyan, mélyen a gyermek személyiségében gyökerezik, nem könnyen változik, és többé-kevésbé élete végéig megmarad. Nézzük meg ezeket a veleszületett tulajdonságokat!

1. Az **aktivitásszint** a motorikus tevékenység jellemzője, amely öröklött, és meghatározza a gyermek aktivitásának, illetve passzivitásának mértékét.

2. A **ritmikuság** (rendszeresség, illetve rendszertelenség) az olyan életjelenségek jelentkezésének kiszámíthatóságát jelzi, mint az éhség, a kiválasztás és az alvás-ébrenléti ciklus.

3. A **közeledés vagy visszahúzódság** a gyermeknek egy új ingerre – például új étel, játék vagy személy – adott reakciójának természetét írja le.

4. Az **alkalmazkodási képesség** az a tulajdonság, amely megmutatja, hogy a gyermek új környezeti feltételek hatására milyen gyorsan vagy könnyen képes megváltoztatni szokásos magatartását.

5. A **reakció erőssége** az az energiamennyiség, amelyet a gyermek hangulatának kifejezésére felhasznál.

6. Az **érzékenységi küszöb** az inger erősségének az a legkisebb mértéke, amely reakciót vált ki a csecsemőből.

7. A **kedélyállapot** (pozitív, illetve negatív) lehet játékos, kedves, vidám, barátságos, vagy ellenkezőleg: rossz-kedvű, síró és barátságtalan.

8. A **befolyásolhatóság** azt jelzi, hogy a külső környezeti hatások milyen irányú változást okoznak magatartásában.

9. A **figyelem-összpontosítás és a kintartás** azt határozza meg, hogy mennyi ideig képes a gyermek az adódó akadályokat leküzdve egyazon tevékenységet folytatni.

Lényegében a harmadik, a negyedik, az ötödik és a hetedik pontban foglaltak határozzák meg, hogy könnyen, illetve nehezen kezelhető lesz-e a gyermek. Az a gyermek, aki gyorsan reagál (erősen „érzelmi beállítottságú”), vagy fél az új helyzetektől („visszahúzódság”), vagy nehezen alkalmazkodik az új körülményekhez, vagy aki többnyire rossz-kedvű, az hajlamos a stresszre, különösen, ha magasak a szülői elvárások. Márpedig ezek a gyermekek, sajnálatos módon kevesebb szeretetet és gyöngédséget kapnak a felnőttektől.

Chess és Thomas számszerűen értékelték az újszülötteket a fent megadott kilenc szempont szerint. Ezekből az adatokból egyértelműen kikövetkeztethető, hogy kik lesznek „könnyű csecsemők”, azaz kiket lesz könnyű gondozni, nevelni, és kikkel lesz könnyű kapcsolatot teremteni. Azokat a gyermekeket, akiket nehéz gondozni, nevelni, és akikkel nehéz kapcsolatot teremteni, „nehéz csecsemőknek” nevezték. Ők jóval többet igényelnek édesanyjuktól, mint a „könnyű csecsemők”.

A szerzők ezután összehasonlították a gyermekek fejlődését az anyai gondozás és szeretet függvényében. Megfigyelték mind a „gondoskodó” (azok az édesanyjak, akik kívánták gyermeküket, és olyan légkört teremtettek maguk körül, hogy gyermekük érezte a szeretetteljes elfogadást), mind a „nem gondoskodó” (akik akár tudatosan, akár tudat alatt elutasították gyermeküket, s az általuk árasztott légkörben gyermekük nem érezte a szeretetet és az elfogadást) anyák csecsemőit.

A „gondoskodó anya” és a „könnyű csecsemő” párosítása volt a legjobb. Ezek a gyermekek különösebb nehézségek nélkül, jól fejlődtek.

A „nehéz csecsemőt” nevelő „gondoskodó” anyáknak ugyan voltak nehézségeik, de túlnyomórészt pozitív helyzet alakult ki. Ezek a gyermekek az édesanyjuk által biztosított szeretetteljes légkörben összességében jól fejlődtek. Általában nem volt ilyen kedvező a helyzet a „könnyű csecsemő” és a „nem gondoskodó” anya esetén.

Ezeknek a gyermekeknek több problémájuk volt, mint „nehéz” társaiknak, akiket „gondoskodó” anya nevelt. Tapasztalataik is inkább negatívak voltak, mint pozitívak.

A legszerencsétlenebbek azok a „nehéz csecsemők” voltak, akiket „nem gondoskodó” anyák neveltek. Ezek a szegény gyermekek olyan veszélyhelyzetben vannak, hogy nagyon találóan „veszélyeztetett” gyermekeknek nevezték el őket. Az ő helyzetük valóban elkéserítő: minden elképzelhető sérelemnek ki vannak téve, az erőszakos bánásmódtól kezdve egészen a teljes elhagyatásig. Valóban ők a mi veszélyeztetett gyermekeink.

E felbecsülhetetlen értékű anyagot összegezve néhány különlegesen fontos ténnyel találjuk szemben magunkat. Mindenekelőtt azzal, hogy a gyermek boldogulása nem csupán az otthoni környezet és a nevelés függvénye. Az örökölt természet mélyen rányomja bélyegét a gyermek fejlődésére, előmenetelére és érési folyamatára. Ezek a tulajdonságok azt is befolyásolják, sőt, gyakran meghatározzák, mennyire könnyen, illetve nehezen kezelhető egy gyermek, és mennyi csalódást okoz szüleinek. Mindez pedig hatással van arra, miként bánt a szülő gyermekével – tehát kölcsönhatás áll fenn.

Igaz ugyan, hogy egy „nehéz” gyermek felnevelése több fáradságba és lemondásba kerül, de a végeredmény szempontjából az érzelmi gondoskodás minősége sokkal nagyobb jelentőséggel bír. A nevelés akár pozitív, akár negatív irányban megváltoztathatja ezeket az örökletes jellemvonásokat.

(Campbell/a alapján)

28. gyakorlat

Olvasd el figyelmesen az alábbi állításokat! Egy hetes skálán jelöld be, hogy milyen mértékben tartod problémának a táblázatban szereplő diákviselkedéseket. Az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem jelent számodra problémát. A 7-es érték azt jelenti, hogy nagy problémát és negatív érzésekkel járó helyzetet jelent számodra az adott viselkedés. A köztes értékek pedig a kettő közötti fokozatnak felelnek meg. Kiegészítheted a kérdőívet saját állításaidal is. Gyűjts még hozzá konkrét iskolai szituációkat problémás magatartású tanulókról!

Kérdőív

1. Folyamatosan nem hozza el a felszerelését.	1 2 3 4 5 6 7
2. Előre bemondja hangosan a megoldásokat.	1 2 3 4 5 6 7
3. Óra alatt eszik.	1 2 3 4 5 6 7
4. Minden héten kétszer elkésik.	1 2 3 4 5 6 7
5. Állandóan kifelé bámul az ablakon.	1 2 3 4 5 6 7
6. Ellopja osztálytársai ceruzáit.	1 2 3 4 5 6 7
7. Nem hajlandó átöltözni testnevelésórára.	1 2 3 4 5 6 7
8. Gyakran indulatos lesz, megharapja az osztálytársait.	1 2 3 4 5 6 7
9. Mindig a szünetben másolja le a leckét a többiekéről.	1 2 3 4 5 6 7
10. Az ebédlőben játszik az étellel, és így szórakoztatja társait.	1 2 3 4 5 6 7
11. Óra alatt halkán dudorászik.	1 2 3 4 5 6 7
12. Nem köszön nekem az utcán.	1 2 3 4 5 6 7
13. Egyfolytában beszélget az óra alatt.	1 2 3 4 5 6 7
14. A wc-ben cigarettázik.	1 2 3 4 5 6 7
15. Visszabeszél, szemtelenül viselkedik velem.	1 2 3 4 5 6 7
16. Egyéb:	1 2 3 4 5 6 7
17. Egyéb:	1 2 3 4 5 6 7
18. Egyéb:	1 2 3 4 5 6 7

A három leginkább problémát jelentő vagy zavaró viselkedés számomra és azok okai:

1.

Ennek oka:

.....
.....
.....

2.

Ennek oka:

.....
.....
.....

3.

Ennek oka:

.....
.....
.....**Rögtönzött felmérés**

Ha van kedvetek és időtök, végezzetek egy gyors felmérést a csoportotokban!

Mit gondolsz, létezik-e egy konkrét zavaró viselkedés, amelyik a legtöbb pedagógus számára gondot okoz? Ha igen, akkor szerinted melyik és miért az?

.....
.....
.....
.....

☀ Észforgató

A nehezen kezelhető magatartás ismérvei

- A gyerekek egy meghatározott magatartási stílus rabjai, különböző szituációkban mindig csak ugyanúgy tudnak viselkedni;
- merevek vagy túlságosan rugalmasak;
- viselkedésmódjuk jellemzője az alulteljesítés vagy túlzásba esés;
- szinte egész óra alatt fegyelmezni kell őket;
- negatív hangulatot teremtenek az órán;
- a problémák visszatérőek, és hosszú ideje fennállnak;
- a tanulók többé nem kapcsolódnak be a munkába;
- az összetartozás, barátság, öröm érzését nem ismerik;
- nem érzik magukat biztonságban;
- fejlődésük elakad,
- a tanárok figyelmét közbeszólásokkal, társaik szórakoztatásával szerzik meg;
- a tanári irányítást nem tudják követni;
- viselkedésükben gyakori az agresszív elem;
- nem tudják a közösen meghatározott szabályokat betartani;
- normarendszerük nagymértékben eltér az általánosan elfogadottól;
- indulati kontrolljuk nagyon alacsonyszintű, az indulataik kifejezésében gyakori a durvaság.

A továbblépés alapja az alapos megfigyelés és a gyerek támogatása a viselkedéskorrekcióban. Próbáljuk megfejtetni, mi az oka az adott viselkedésnek! Milyen helyzetekben, milyen körülmények között tudnak ezek a gyerekek másként viselkedni? Próbáljuk beleélni magunkat a gyerek helyzetébe, ezután gondolkodjunk el azon, hogyan tudnánk viselkedésbeli változásokat előidézni!

A szociális-emocionális problémákkal küzdő gyermekek belső világa negatív színezetű. A környezetükből vett történéseket és reakciókat negatív előjellel értelmezik, mivel egy vagy több negatív gondolat, illetve kívánság uralkodik gondolatvilágukon. Erre a felfedezésre a megfelelő beavatkozások keresésével kell reagálnunk.

Egy vizsgálat során keresték a gyerekek belső világához kapcsolódó gondolatokat, negatív érzéseket. A gyerekek különböző dolgokat neveztek meg, de a következő tíz érzés közül egy-kettő mindenkinél előfordult:

- annak érzése, hogy nem tartoznak az osztályhoz, kirekesztettnek érzik magukat, és görcsösen szeretnének oda tartozni;
- a felnőttek igazságtalanul bánnak velük és ártanak nekik;
- bizonytalanak érzik magukat más emberekkel fennálló kapcsolataikban;
- kicsinek, gyámoltalannak érzik magukat;
- teljesítményeiket jelentéktelennek tartják, inkompetensnek tartják magukat;
- szoronganak, görcsösen meg akarnak felelni minden (vélt vagy valós) normának;

- a világot nem „értik”, úgy érzik, kiszolgáltatottak az időnek-térnek, a rohanó világnak;
- úgy érzik, senki sem érti meg őket;
- egy váratlan esemény, változás kibillentí őket egyensúlyukból;
- kisebbségi érzésük van.

„Minden cselekedet értékét ahhoz a helyzethez kell mérni, amelyben megtörténik” (Bálint György)

A nehezen kezelhető gyerekek esetén a felnőttek legtöbbször *külső tényezőknek* tulajdonítják a problémák kialakulását, pl.: a rossz környéknek, ahol a gyerek felnőtt, a problémás családnak, a gyerek képességeiben mutatkozó hiányosságoknak.

A viselkedési formák mindig kontextusban játszódnak le, legyen az család, környezet stb., egy mögöttes probléma kifejezőjeként. Általában különböző tényezők és történések összjátékáról van szó, és nincs sok értelme a viselkedés okait a múltban kutatni. Jobban járunk, ha abból indulunk ki, ami itt és most történik.

Például: ha egy család problémás helyzetén nem is tudsz változtatni, tanárként ellensúlyozni tudod a gyerek helyzetét úgy, hogy tekintettel vagy hátterére, és ennek megfelelően kommunikálsz vele, támogatod, és biztonságérzetet keltesz benne.

A problémás magaviselet gyakran nem szándékos. Hogyan is beszélhetnénk szándékosságról olyan esetekben, amikor a problémás viselkedést a környezet, illetve a gyerek környezetében élő emberek stimulálják.

A gyerekek viselkedésében mindig fedezhető fel pozitív indíttatás is. A gyerekek gyakran nem engedetlenségből cselekszenek „rosszul”, hanem inkább tehetetlenségből: egyszerűen nincs más választásuk, nem tudják, hogyan kellene másképp viselkedni.

A problémás gyerekek viselkedéskezelése

Zavaró viselkedés	
<p>Negatív beavatkozások</p> <p><i>A viselkedés értelmezése:</i> <i>engedetlenség</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – fegyelmezés – büntetés – a hibák ráhagyása – közömbösség – szimmetrikus reagálás – ördögi kör fenntartása – tehetetlenségből fakadó viselkedés 	<p>Pozitív beavatkozások</p> <p><i>A viselkedés értelmezése:</i> <i>a gyermek nem képes változtatni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – megelőző segítségnyújtás – pedagógiai légkör – interakció – meleg tanári attitűd és struktúra

29. gyakorlat

Megfigyelési lap

Név:

Elvesz:

Hozzátesz:

Torzít:

Egyéb megjegyzés:

1.

2.

3.

4.

5.

Észrevételek az egész folyamatról:

A tanár jellemzői többek között: a tanár személyisége, szaktudása, nyelvhasználata, testbeszéde, a gyerek, illetve osztály felé tanúsított elvárásai, vezetői képességei, konfliktuskezelési módszerei, óráinak változatossága és tempója, módszertani jártasságai, beállítódásai stb.

☀ Észforgató

Kutatások eredményei alátámasztják, hogy a tanár diákok felé támasztott elvárásai önmegvalósító jóslatokká válhatnak (Pygmalion-effektus). Azt a veszélyt rejtik magukban, hogy a tanulók ismervén tanáruk elvárásait, ennek megfelelően cselekszenek.

Például: ha egy tanár azt gondolja tanítványáról, hogy úgyis gyengén fog olvasni, akkor ezt verbális és nem verbális jelekkel tudtára is adja. A tanuló ezeket észleli, és teljesíti a tanár elvárásait, gyengén fog olvasni, és ezzel megfelel a tanár róla alkotott képének. Ez a folyamat általában nem tudatosan zajlik le.

A problémás gyerekekkel bánó felnőttek viselkedésében akaratuk ellenére kialakuló viselkedésminták figyelhetők meg. Ezeket a problémás gyerek előcsalja, és ez ahhoz vezet, hogy a felnőtt mindig másképp reagál a „rossz” gyerek tetteire, mint ahogy ezt más gyerekek esetében tenné. A legnyilvánvalóbb megoldásokba sem fektet többé energiát. Tanárok esetén „nem támogató” tanári magatartásról beszélünk ekkor. Az alapvető kommunikációs elemek is eltűnnek ilyenkor.

Mégis mit tehet a tanár?

Professzionális magatartás

A nehezen kezelhető tanulók az osztályban professzionális viselkedést kívánnak meg a tanártól. A tanároknak, éppen azért, mert más a funkciójuk, az osztályban a szakmai feladatuknak, felelősségüknek megfelelően átgondoltan és összefogottabban kell fellépniük, mint ahogy azt pl. magánemberként, családi helyzetekben tennénk.

A professzionális magatartás további feltételei többek között az *érzékenység, fogékonyság és rezponzivitás*.

A tanárnak feladata az is, hogy folyamatosan figyelje a diákok jelzéseit, és ezeket számon tartva cselekedjen. Így fel tudja fedezni a tanulók szükségleteit, és ezeknek eleget tud tenni. Az érzékeny reagálás eredményeként kölcsönös bizalom alakul ki tanár és tanítványa között. A tanuló érzi, hogy figyelnek rá, meghallgatják.

A szenzitív és rezponzív tanár jellemzői:

- fogékony a gyerekek jelzéseire,
- beleéli magát a gyerekek helyzetébe,
- érdeklődő,
- megpróbálja a gyerekek viselkedésének a hátterét megérteni,
- aktív kapcsolatot keres a gyerekekkel,
- a gyerekek javaslatait szívesen fogadja,
- nyílt kérdéseket tesz fel,
- tevékenységre biztat,
- irányít,
- figyel a gyerekek szükségleteire,

- újabb és újabb ingereket ad,
- kihívást biztosít,
- erősíti a gyerekek egymás közötti kapcsolatát,
- lelkesedését és megbecsülését kimutatja,
- érdeklődik a tanulók érzései iránt.

A gyerekek jelzéseire való fogékonyság, nyitottság és a tanár ezekre adott reakciói nagymértékben meghatározzák a gyerekek viselkedésének változását.

A pedagógiai légkör

Az olyan **pedagógiai légkör ismertetőjegyei**, melyben a gyerekek képesek a tanár számára elfogadható módon viselkedni, a következők:

AZ ISKOLAI KÖZÖS MUNKA STRUKTURÁLTSÁGA

- Érthető szabályok,
- a feszült figyelem és lazítás megfelelő váltakozása,
- a gyerekek beleszólhatnak az osztályszervezésbe és a terem berendezésébe,
- a gyerekek társas helyzetekben támogatást kapnak,
- a tanár magatartási utasítások segítségével leegyszerűsíti a társas helyzeteket.

BIZALOMTELI ELFOGADÁS

Az elfogadó tanári attitűd egyrészt a tanár gyerekekhez fűződő viszonyának melegségét, másrészt a gyerekek egymás közötti kapcsolatának megfelelő irányítását takarja.

INTERAKCIÓ

Az interakció a pedagógiai légkör kialakításának egyik legfontosabb eleme. Mindig kapcsolatban áll a szituációk strukturáltságának módjával.

Ha megfigyeljük a tanár és tanítványa közötti interakciót, megállapíthatjuk, hogyan tudja a tanár a gyereket támogatni, hogy viselkedése megváltozzon.

A gyerek viselkedésének megváltozásában a tanár játssza a főszerepet.

Néhány tanárnak nehézségei támadnak ezzel kapcsolatban, de könnyebb dolguk lesz, ha megértik, hogy a gyerekek nem szándékosan viselkednek zavaróan, hanem egyszerűen nem tudnak másképp viselkedni.

A kiindulópont a gyerek *kezdemenyezéseinek követése*. A problémás magaviseletű gyerekek megfigyelésekor látható, hogy pont az ő jelzéseiket – akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá – nem követik tanáraik. Olyan interakció-minták keletkeznek, melyek többé nem segítik a tanulót. Gyakran találkozunk olyan esetekkel, amikor úgy tűnik, hogy minden a legnagyobb rendben van a tanár és tanítványai között, de ha közelebbről megvizsgáljuk a helyzetet, kiderül, hogy a problémás gyerekekhez ő sem a megfelelő módon közelít. Még a jó tanárok is máshogy bánnak a problémás tanulókkal. Az ilyen kapcsolatokban sajátos viselkedésmintákat figyelhetünk meg.

(Brons, C.: A tanári kommunikáció fejlesztése videotrénning alkalmazásával. Magyar Videotrénning Egyesület, Budapest, 2001, kézirat)

30. gyakorlat

Az akaratlanul kialakuló tanári eredményességet gátló viselkedésminták

Megfigyelési lap

1. felvétel

2. felvétel

3. felvétel

4. felvétel

5. felvétel

31. gyakorlat

Szituáció:

Egy négyfős gyerekcsoport önálló munkát végez, közöttük van Józsi, egy nagyon izgága gyerek. Odamegy hozzá Marcival és ezt mondja: „Tanár néni, Józsi zavar, állandóan másról beszél.”

Mi lenne az első reakciód ebben a szituációban?

.....

.....

Nézd meg a következő lehetőségeket!

„Jó, Marci, te meg ne árulkodj!”

„Ez nem szép tőled, Józsi.”

„Mondd meg neki, hogy fejezze be!”

„Ne foglalkozz vele, folytasd szépen a munkádat!”

„Józsi!”

„És te mit csináltál?”

„Józsi, igaz, amit Marci mond?”

„Józsi, már megint rosszkodsz?”

„Józsi, miért csinálod ezt?”

„Józsi, ülj csak ide előre!”

„Józsi, öntözd csak meg a virágokat, légy szíves!”

„Azonnal odamegyek.”

Melyik reakciót részesítenéd előnyben? Miért?

.....

.....

Melyik az, amelyet sohasem használnád? Miért?

.....

.....

.....

Milyen alternatívák lehetségesek még? Gyűjtsetek minél több variációt!

.....

.....

.....

.....

☀ Észforgató

Nem hatékony tanári viselkedésminták

1. A problémás gyereket a tanár *elhanyagolja*. Többé nem követi, se pozitív, se negatív viselkedése esetén. Különösen negatív viselkedése vált ki elhanyagolást. A hanyagolás ezeknek a gyerekeknek a nem elegendő segítségnyújtást jelenti.

2. A gyereket még követi a tanár, de *már nem reagál* rá. Állandóan szem előtt tartja, de már nem irányítja viselkedését. Ez rettentő fárasztó a tanárnak. Úgy érzi, hogy állandóan az adott gyerekkel van elfoglalva, mégsem jár semmi eredménnyel. És ez így is van, a gyerekekre csak pazarolja energiáját, segíteni nem tud.

3. Bár tudja a tanár, mely szituáció okoz a gyerekeknek nehézséget, *mégsem tesz semmit ennek elkerülése érdekében*. Ha előre tudjuk, hogy egy bizonyos helyzet problémát okoz a gyerekeknek, okosabb, ha már előre segítséget nyújtunk. Így elkerülhetővé válik a kudarcélmény.

4. A tanár követi a tanulót, de csak *utólag korigál*. Gyakran látunk erre példát iskolai megfigyeléseink során. A korigálás természetesen nem mindig árt a gyerekeknek. A kellő önbizalommal rendelkező tanulót arra ösztönzi, hogy jobban viselkedjen. A nehezen kezelhető gyereknél azonban csak további korigálásokat és rendreutasításokat eredményez. Az ilyen gyerekeknél célszerűbb az utólagos korigálás helyett a megelőző segítségnyújtást alkalmazni.

5. *Szimmetrikus reagálás*. A tanár követi a tanulót, de reakcióját túlságosan befolyásolja a gyerek viselkedése. Nem tud kellőképpen felülkerekedni a zavaró magatartáson. Például: agresszívan reagál egy agresszív gyerek viselkedésére, nyugtalanul a nyugtalanságra, vagy egy határozatlan tanuló esetén tétovázva.

Figyelem!

Az „elbeszélgetésnek” nagyon korlátozott a magatartási problémákkal küzdő gyerekekre tett hatása. Gyakran inkább hegyi beszédre hasonlít, és a gyerek már előre tudja, mit akar a tanár mondani. A „prédikáció” hatásosságába vetett hit két téves feltevésből indul ki:

- A beszéd a kommunikáció leghatékonyabb formája a magatartási problémákkal küzdő gyerekek irányításához.
- Ha megmondjuk a gyerekeknek, mit kell tennie, ezzel magatartásbeli javulást idézünk elő nála.

Ne feledjük, hogy sok magatartási problémával küzdő gyerek nem áll verbális készségei magaslatán. Így a rengeteg beszédnek, amellyel ezeket a gyerekeket fárasztjuk, nem sok hatása van. Néha a prédikáció olyan hosszúra nyúlik, hogy a gyerek bezárkózik, mert nem képes befogadni a rengeteg verbális jelet. Az is előfordulhat, hogy bólogat és egyetért, csakhogy legyen már vége az egésznek. Ennek gyakran az az oka, hogy az adott gyerek nyelvfeldolgozási képessége korlátozott.

Ezenkívül hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy ha valakinek megmondjuk, mit kell tennie, az illető azt meg is tudja tenni. Sok gyerekek olyan ritkán nyílik lehetősége önmagát irányítani, hogy a verbális útmutatás alapján történő viselkedésbeli javulás nem várható el tőle.

(Brons, C.: *A tanári kommunikáció fejlesztése videotrénning alkalmazásával. Magyar Videotrénning Egyesület, Budapest, 2001. kézirat*)

A problémás magaviselet kezelésére nincs egységes módszer. A problémás viselkedés kezelése a tanártól professzionális magatartást kíván meg. A tanár nem engedheti meg magának, hogy mindig tanári pályáján eddig kialakult megérzéseire hallgasson: pontosan azért, mert szakemberként kell fellépnie.

„Akkor mondhatjuk, hogy hibáztunk, ha hibázunk, és nem tesszük jóvá.” (Elias Canetti)

NAPI VISSZAJELZŐLAP

A legfontosabb gondolat, amit erről a napról elviszek...

.....

.....

.....

.....

Ami a mai napon a leginkább megérintett...

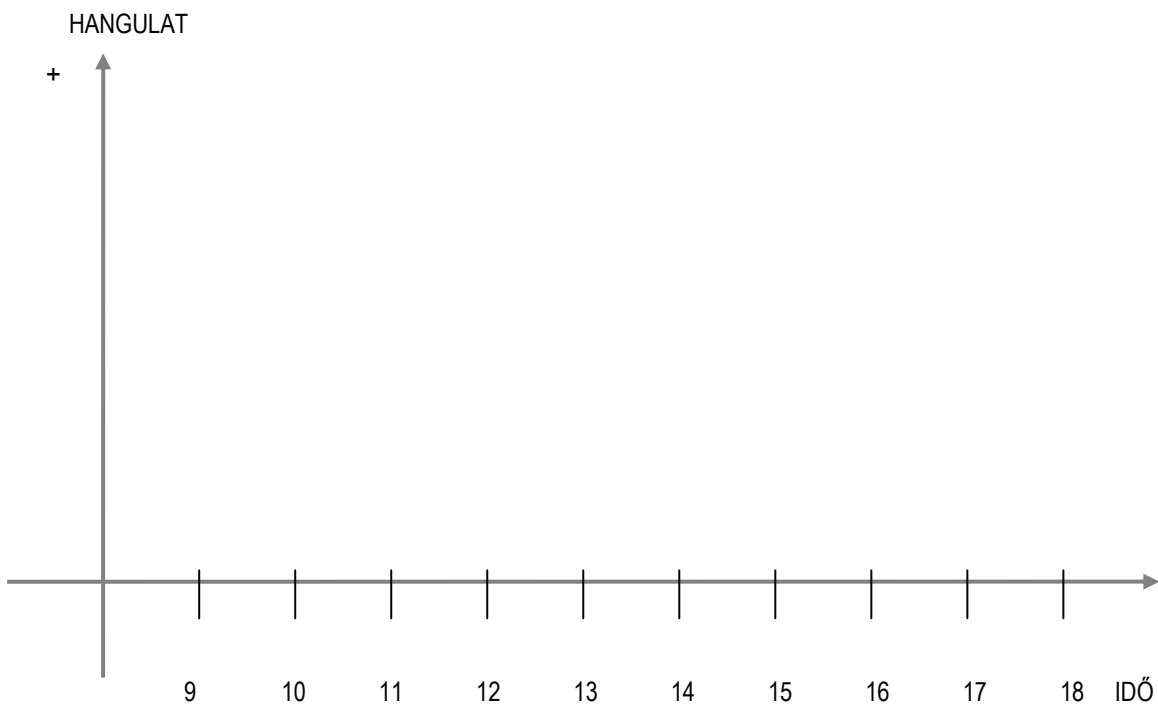
.....

.....

.....

.....

Ábrázold egy görbével a napot!



Kedvenc társam a mai napon, akivel kapcsolatban a legtöbb kellemes élmény ért...

.....

.....

Mennyire volt hasznosítható a mai nap témája a pedagógiai munkámban?

Ennek arányában színezd ki a napokat!



A mai napi üzenetem a trénereknek:

(Elmondhatod írásban, rajzban, versben, dalban, amiben jól esik.)

4. TEMATIKUS EGYSÉG: AZ EGYÜTTNEVELÉS KÉRDÉSEI

Bemelegítés

Gyakori problémás viselkedések, okok, tünetek

A szorongó gyermek

Az erőszakos gyermek

A tanulási nehézséggel küzdő gyermek

A kommunikációs nehézséggel küzdő gyermek

Az alacsony önértékelésű gyermek

A problémás gyermek támogatása és irányítása

Interakcióminták problémás viselkedés esetén

Tanítási módszerek és osztályszervezési kérdések problémás viselkedés esetén

A lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei

Összegzés

Esetelemzés

Saját kommunikációs erősségek és hiányosságok feltérképezése

A tréning zárása

A tréning értékelése

„Az ember olyan lény, aki csak a másik kezéből, szeméből, öléből kaphat kenyeret, poharat, tudást, örömet – mindent.” (Ansel Éva)



Fotó: Medveczky Kata

32. gyakorlat

Milyen pozitív élményei lehetnek a diákjaimnak az iskolában?

	Már átélt pozitív élmények	Új ötleteim további pozitív élmények megteremtésére
1. diák neve:		
2. diák neve:		
3. diák neve:		

🏠 Ötlettár

Gondoltál-e már arra, hogy:

- ☺ ha új táskája vagy új ruhája van, akkor megdicséred?
- ☺ ha bánatos, akkor kedvesen megsimogatod vagy megérinted?
- ☺ ha szüksége van rá, rá szánd az egész szünetet és meghallgasd?
- ☺ ha eldicsekszik, hogy milyen ügyes volt tornaórán, a következő alkalommal megnézzed?
- ☺ ha már sokadszorra nem hozta el a felszerelését, akkor közösen kitaláljatok valami jó megoldást rá?
- ☺ ha összetört valamit a teremben, akkor azt mondod: „Mindenkivel előfordulhat, semmi baj. Gyere, nézzük meg, mit tehetünk”?
- ☺ ha kedvetlen és nem tud koncentrálni az órára, nem erőlteted, hogy figyeljen?
- ☺ ha konfliktusba kerül az osztálytársával, hármásban leültök, és csak meghallgatod őket?
- ☺ ha új frizurája van, akkor megdicséred?
- ☺ valamilyen felelősségteljes feladatot rábízál?
- ☺ kettesben ráérősen beszéljess vele arról, hogyan érzi magát az osztályban, és megkérdezd, mire lenne szüksége, hogy még nagyobb kedvvel jöjjön iskolába?
- ☺ az osztálytársai előtt „csak úgy” megdicséred?
- ☺ az üzenőfüzetébe pozitív bejegyzéseket is írsz, „csak úgy”?

ÜZENŐFÜZET

X. 28-án Bábszínház. 20 Ft. Ági néni – Láttá: Deutsch Tivadarné Órán eszik! Á. néni – L.: Deutschné
Nem volt kirakós leckéje! Ági néni – L.: Deutschné
Társaival veredett! Ági néni – L.: Deutschné
Télapó-önnepségen kiválóan szerepelt. Megdícsérem. Ági néni – L.: Deutschné
Árpilis 4-i ünnepség IV. 2-án. Megjelenés ünneplő ruhában. – L.: Deutschné
Órán evett! – L.: Deutschné
X. 2-án Bábszínház. 30 Ft. Horváth Ágnes – L.: Deutschné
1982. november 11-én tanulmányi kirándulásra elengedem. (Állatkert). Igen – nem. Költségeket térítem. (50 Ft.) Igen – nem. – Igen. Igen. Deutschné
Nem figyel. Állandóan figyelmeztetni kell! – L.: Deutschné
Órák alatt rendszeresen verekszik. Há – L.: Dné
Kérjük a kedves szülőket, hogy jövő hónap elejére a kisdobos-egyenruhát beszerezni szíveskedjenek. Há. L.: - Dné
Az árpilis 4-i ünnepségen kiválóan szerepelt, ezrt megdícsérem. – L.: Dné
Eszik! Há. – L.: Dné
Nyári napközis tábora kérem felvételemet. Igen – nem. Há. – Igen. Dné
X. 23. Színház. 40 Ft. Dr. Csik Boldizsárné – L.: Dné
A november 7-i ünnepségen nem kisdoboshoz méltó magatartást tanúsított, ezért megintem Csikné – L.: Dné
Órámon táplálkozott. Dr. Csik Boldizsárné – L.: Dné
A Kisdobos Kulturális Seregszemlén való szerepléséért igazgatói dicséretben részesítem. Hegedűs igh. – L.: Dné
Jancsi az órákon folyton eszik! – L.: Dné
Kedves Szülő!
Mivel Jancsinak sikerült iskolai hangszert biztosítani, így kérem küldjenek 120 forintot, amelyből hidpárnát vásárolunk. A jelenlegi kölcsönpárnával a többi szülő gondjain próbálunk enyhíteni. – L.: Dné
Október 1-én Színház. 60 Ft. Csikné – L.: Dné
Köszönni nem tud, ezért megintem. Csikné – L.: Dné
Óra alatt evett. Csikné – L.: Dné
A kerületi Úttörő Seregszemlén való kimagasló szerepléséért dicséretben részesítem. Paál Iván igh. – L.: Dné
Tudomásul veszem, hogy csengetés után az osztályban a helyem. Lukács Tiborné – L.: Dné

Ballagási tarisznyára 37 Ft. – L.: Dné
Nyári napközis tábora kérem felvételemet. Igen – nem. – Igen. Dné
Szeptember 20-án az osztály Operába megy. Az utazás és a jegy ára hozzávetőlegesen 70 Ft lesz. Szenes József – L.: Deutschné
Kedves Szülők! Kérem szíveskedjenek a helyesírást ohnton is gyakorlatni gyermekükkel! Szenes – L.: Deutschné
A tanítási órákon sorozatosan figyelmetlen és fegyelmeztetlen. Szenes – L.: Dné
Testnevelési felszerelését nem hozta el. Kovács – L.: Dné
Az iskolai tanulmányi versenyeken történelemből elért eredményéért dicséretben részesítem. Szenes – L.: Dné
János tízóráját ismételtén a matematikaóra keretében fogyasztja el. Hack. – L.: Dné
Eddigi feleleteim átlaga 4,36. Ezzel az eredménnyel osztályunkban a 13-ik vagyok. – L.: Dné
Kedves szülők! Az osztály tanulóinak magatartása, fegyelme súlyosan leromlott. Kérem figyelmeztessék Önök is gyermeküket, mert a további fegyelmi vétségeket kénytelen leszek a legsúlyosabb osztályfőnöki, illetőleg igazgatói büntetésekkel megtrólni. Szenes József – L.: Dné
A tanítási órán fegyelmeztetlenül viselkedett. Osztályfőnöki megrovás. Szenes – L.: Dné
Osztályfőnöke testi épségét veszélyeztette, ezért igazgatói figyelmeztetésben részesítem. Dr. Temesfői Koppány igh. – Deutsch Kund
Az iskola kulturális és közösségi életében vállalt kimagasló munkájáért dicséretben részesítem. Dr. Temesfői Órámon evett. Kisné
IX. 23-24. tanulmányi kirándulás a Velencei-hegységbe. Költségeket vállalom. (előreláthatóan 300 Ft.) Igen – nem. Szenes
A kiránduláson Jancsi minősítetetlen magatartást tanúsított, ezért megintem. Szenes
Tízóráját ne az órán fogyassza! Lászlóné
Értesítem a kedves szülőket, hogy az utóbbi időben János hozzáállása a matematikatanuláshoz számomra döbbenetes, szerintem sok kívánni valót hagy maga után. Kis Orsolya.
Az I. félévi tanulmányi eredményem alapján osztályunkban a 20-ik vagyok.





Értesítem a T. Szülőket, hogy János magaviselete az utóbbi időben sok kívánni valót hagy maga után: flegma, fegyelmeztelen, az órát cinikus megjegyzésekkel tarkítja. Kisné
Mi van a gyerekekkel? Szenes – A gyerekek most nehéz. Deutsch
A május elsejei élőkép próbája alatt provokatív viselkedést tanúsított, ezért igazgatói figyelmeztetésben részesítem. Bánáth László igh.
Kedves Szülők! Tanártársaim általános véleménye alapján jelzem, hogy az osztály tanulóinak magatartása tűrhetetlenné vált. Ezért az egész osztályt megintem. Példás magatartási jegyet ezek után csak azok kaphatnak, akik a jövőben nem csak pontosan betartják a házirendet, hanem segítenek annak betartásában is. Kötelességemnek érzem annak jelzését is, hogy hármas magatartási jegy esetén a továbbtanulás bármely középiskolában kérdésessé válhat. Osztályfőnök. – Deutsch
Az őszi kirándulás költségeit (kb. 1000 forint) vállalom. Igen – nem. – Igen. Deutsch.
A november 7-i ünnepség november 5-én lesz.
Nem hoztam könyvet. – Hozzál. Deutsch.
Dec. 19-én nyilvános táncvizsga. Szülőket szeretettel várunk.
Március 7-én 6 órakor szülői értekezlet lesz. Téma: a továbbtanulási jelentkezőlapok kitöltése. Megjelenés kötelező.
Úttörő-Kisz tábor helye: Visegrad, Lepence-patak, Suszter-völgy. Ára 2000 forint. Jelentkezés Bánáth tanár úrnál.
Tüdőszűrés kedden.
Ballagási tarisznyára 400 forintot beküldeni szíveskedjenek.
Ebéd igen-nem. – Igen. Deutsch
Kedves Szülők! Kérem önöket, jelezzék fiuknak, hogy az az intézmény, amelyben délőttjeit mostanában tölti, állami gimnázium, nem pedig non-stop gyorsbűfé. Üdvözlettel Kerekes Frigyes.
Hittanra jelentkezés 6-án a III. b tanteremben.
1989. októer 11-16-ig tanulmányi kirándulás. Utazás, szállás, előreláthatóan 3500 forint. – Gyerek marad. Deutsch
Társát nemi életre buzdította! Kerekes
A november 7-i ünnepségen valami egészen remekül hegedült. Bravó. Kerekes.
Óra alatt evett. Balogné Ákos matematikából nem írt felmérést. Domokos – Jancsi ugyan nem Ákos, hanem Jancsi,

de azért Ákostól sem volt szép ez a dolog. Deutsch
Tanulmányi kirándulás Szlovákiába, szeptember 25-29. 5000 forint. Igen – nem. – Nemigen Deutsch
Ebéd igen – nem. – Nem. Deutsch
Kedves Szülők! Szeretnénk, ha iskolánk jobb működési feltételeinek érdekében intézményünk alapítványi formában működhetne tovább. Ehhez szükségünk lenne a Kedves Szülők elvi belegegyezésére és – erejükhöz mérten – anyagi támogatására is. Kérjük, hogy álláspontjukat egyeztessék az osztályfőnökökkel. Igazgató-ság. – Nem. Deutsch
Hegedűvel veredett! Kósné Hegedűtökből tepertőt evett savanyúval. Kerekes
Az 1956-os forradalom és szabadságharc tiszteletére rendezett ünnepségen kiválóan szerepelt, ezért igazgatói dicséretben részesítem. Bánáth László igh.
Kémiaórán uborkát evett a lekváros kenyérhez. Ez azért már megiscsak túlzás! Kerekes
Ebéd igen – nem.
Veredett. Kerekes
Osztálytársait rendszeresen veri. Kerekes
Tisztelt osztályfőnök úr!
Kérem, hogy a kérdéssel kapcsolatosan mind gyakrabba való szóbeli atrocitások és testi fenyegetések elkerülése végett találjon alkalmat annak jelzésére, hogy fiam még az ún. 3. zsidótörvény (1941. XV. tc.) alapján sem minősül zsidónak. Köszönettel Deutsch
Nem jár órára, és ha jár, akkor is kizárólag táplálkozás céljából. Kerekes
Az országos tanulmányi versenyen elért kimagasló eredményéért igazgatói dicséretben részesítem. Bánáth László igh.
Matematikaórán evés közben hegedült. Kerekes
Ha a kedves szülők az iskolánkat támogató biztosítótársasággal szeretnének biztosítást kötni, akkor a mellékelt papírokat kérjük mihamarabb visszajuttatni. Köszönettel az igazgatóság.
Tanulmányi kirándulás Velencébe 7000 forint.
Jancsi sokat fecseg. Kékesyné Jancsi le van szarva. Deutsch
Bächer Iván

(Népszabadság – Hétféve, 1993. február 20., szombat)

33. gyakorlat

Problémátípusok

Problémátípusok	Általában jellemző gondolatok	Általában jellemző érzések
Szorongó gyermek 		
Erőszakos gyermek 		
Tanulási nehézséggel küzdő gyermek 		
Kommunikációs nehézséggel küzdő gyermek 		

<p>Alacsony önértékelésű gyermek</p> 		
<p>Hiperaktív gyermek</p> 		

Fotók: Medveczky Kata

34. gyakorlat

Gyerekkori negatív iskolai érzések

Gondolj vissza arra, amikor iskolás voltál, milyen negatív érzéseid voltak az iskolában!

Fejezd be a következő mondatokat!

Szorongtam, amikor

Elkeseredtem

Dühös lettem

Nehezen tudtam tanulni akkor, amikor

Teljesen elnémultam, amikor

Folyton bosszantott, amikor

Kilátástalannak éreztem a helyzetet, amikor

Úgy elbújtam volna

Előfordulhat, hogy Neked nem voltak ilyen élményeid, esetleg a **társaidnál** láttál ilyen:

Erőszakos lett, amikor

Félt, amikor

Nem tudott koncentrálni, amikor

Zavarba jött, amikor

Elpirult, amikor

Szinte meg sem tudott szólalni, amikor

Úgy csinált, mintha

☀ Észforgató

A problémás tanulók jellemzői

1. Kognitív jellemzők

- az őket körülvevő világ nem kielégítő ismerete,
- csekély intellektuális érdeklődés,
- túl gyenge önirányítás,
- passzivitás: nem kezdeményeznek, tudásvágyuk nem jelentős, érdeklődésük csekély,
- nehézségeik vannak a tanultak generalizációjával,
- szelektív figyelmük rossz: nehezen tudnak koncentrálni egy részfeladatra, és nem hallgatják figyelmesen a magyarázatot,
- anyanyelvi fejlődésükben elmaradtak, és nyelvhasználatuk korlátozott, tehát szókincsük kicsi, és nyelvtani tudásuk hiányos,
- önmagukra vonatkozó reagálásuk nem megfelelően fejlett,
- fantázia- és szerepjátékokban alacsony szinten teljesítenek,
- nagyon fáradékonyak.

2. Szociális jellemzők

- nehezen jönnek ki kortársaikkal,
- másokkal sem tudnak hatékony kapcsolatot létrehozni,
- nem alakult ki megfelelő kapcsolatteremtési készségük.

3. Emocionális jellemzők

- nehezen tudják érzelmeiket kifejezni,
- nem tudnak uralkodni magukon és irányítani magukat,
- nehezen tudják érzelmeiket és érzéseiket a valósággal összehangolni,
- rettegnek a kudarcoktól, nincs önbizalmuk.

(Ezek a gyerekek a felsoroltakból mindig több problémával küzdenek; de természetesen olyan gyerek nem létezik, akinél az összes itt felsorolt jellemzőt megtalálnánk.)

(Brons, C.: *A tanári kommunikáció fejlesztése videotrénings alkalmazásával. Magyar Videotrénings Egyesület, Budapest, 2001, kézirat*)

A szorongó gyermek

Szorongás: Általános értelemben stressz vagy konfliktus által okozott, és félelemmel, illetve nyugtalansággal jellemzett, kellemetlen érzelmi állapotot jelent. Ha a félelem és a nyugtalanság indokolatlan és diffúz jellegű, nem kapcsolódik valamilyen meghatározott tárgyhöz, vagy túlzott méreteket ölt, akkor neurotikus szorongásról beszélünk.

(D. A. Statt: *Pszichológiai kisenciklopédia*. Kossuth Könyvkiadó, 1996. 191. old.)

Mind a szorongás, mind a félelem olyan kellemetlen lelki tünetekkel jár, mint a gyámoltalanság érzése, zavartság, balsejtelem, aggodalom, ismétlődő rossz gondolatok stb. Fizikai tüneteket is okozhatnak, az egyszerű izomfeszültségtől a súlyos szívdobogásig.

A szorongás (anxietás) negatív érzelem, a félelemhez hasonló, annak konkrét tárgya nélkül. Mindig a jövőre irányul, valami rossznak az előérzetét tartalmazza, és az elkerülhetetlenség élményével jár együtt. A szorongás mint pszichés élmény az idegrendszer működéséhez kapcsolódik, a köznyelv a szorongásnak megfelelő testi érzéseket, változásokat fejezi ki: elszorul a torka, összeszorul a gyomra, valami nyomja a szívét, elcsuklik a hangja, kapkodja a levegőt, torkában dobog a szíve. A szorongó egyén viselkedése megváltozik, menekülő vagy támadó lesz.

(Horváth-Szabó – Vigassyné alapján)

A szorongó gyermek megfigyelhető viselkedésmintái:

- kezdetben veszélyes helynek találja az iskolát, mert nehezen alkalmazkodik az új környezethez,
- biztonságos zugokat keres, ahol nem érhetik meglepetések,
- a teremben jobban biztonságban érzi magát, mint kint, pl. az udvaron,
- gyakran keresi a tanár védelmét,
- könnyen bezárkózhat és befelé fordulóvá válhat,
- nagyban függ a többi gyerektől,
- önbizalma kicsi, és mindig fél, hogy rosszul csinál valamit,
- fél a fizikai kihívásoktól,
- passzív, keveset kezdeményez.

A tanár konkrét reakciói:

- Az ilyen gyerekek nemcsak a követelmények teljesítésétől félnek, hanem mindentől, ami velük kapcsolatban áll. A félnék, szorongó gyerekeknél a megnyugtató és biztató csak még intenzívebb félelmet és nyugtalanságot vált ki. Ellenkező reakciót érünk el vele. Például, ha azt akarjuk mondani, hogy: „Minden rendben van, a helyzet nagyszerű”, erre ő így reagál: „Akkor biztos az én hibám, hogy semmit sem értek belőle.” És ezáltal a félelme csak növekszik.
- Ne a gyerek megnyugtatóására helyezzük a hangsúlyt, hanem inkább a *gyerek környezetére fókuszáljuk figyelmünket! Öntsük szavakba a világot, nevezzük meg a gyerek életében történő eseményeket!* Így segítünk neki megérteni a világ dolgait és ezeket reálisan értékelni.

- Figyeljük meg az adott gyerekkel együtt, mit csinál a többi gyerek, beszéljük meg, mit szándékozunk mi tenni, mit fogunk a gyerekkel együtt csinálni! Gondolkozzunk és beszéljünk hangosan! Nevezzünk meg mindent, amit tesszünk! Mindent verbálisan irányítsunk és támasszunk alá! Így a dolgok áttekinthetővé, rendezetté, kiszámíthatóvá és érthetővé válnak. Ez megnyugtatót nyújt a félénk gyerekeknek.
- Ösztönözzük őket abban, amivel épp foglalatostkodnak! A bátorításhoz törekedjünk hangszínünk kismértékű megemelésére!
- Ne tegyünk fel kérdéseket! Célszerűbb a megnevezések használata. Például a „Kimész?” kérdés helyett mondd ezt: „Látom, kimész.”
- Sokat mosolyogjunk, arckifejezésünkön ne tükröződjene elvárások! Mindent fogadjunk el, amit a gyerek nyújt!
- Mozogjunk együtt a gyerekekkel! Ha a gyerek kinéz az ablakon, mi is nézzünk ki, és nevezzük meg, amit a gyerek lát!
- Beszéljünk sokat ezekhez a gyerekekhez; hangunk legyen helyeslő, tiszta, bátorító! Ami a testbeszédet illeti, vegyük fontolóra, hogy fizikailag milyen közel tartózkodunk a gyerekhez! Figyeljük meg, hogy milyen közelség esetén érzi magát az adott tanuló a legnagyobb biztonságban! Hagyjuk, hogy ezt ő maga határozza meg! Kövessük kezdeményezéseit! Ha azt látjuk, hogy hozzánk nagyon közel érzi jól magát, engedjük magunkhoz nagyon közel!

(Brons, C.: A tanári kommunikáció fejlesztése videotréning alkalmazásával. Magyar Videotréning Egyesület, Budapest, 2001, kézirat)

Pszichoszomatikus panaszok

Az iskolához való negatív viszonyulás, a nyomasztónak érzett iskolai feladatok, az iskolai sikertelenség és a társak általi kirekesztettség a tanulók között előforduló pszichoszomatikus panaszok közismert okai. A gyermekorvosi és iskolaorvosi gyakorlat jól ismeri azt a jelenséget, amikor az iskolai feladatokkal megbirkózni képtelen vagy bizonyos órák előtt szorongó gyermek különböző panaszokkal (leggyakrabban fejfájás, szédülés, hányinger és hányás, gyomor- és hasfájás) keresi fel a rendelőt. A gondos anamnézis nagyon gyakran már önmagában valószínűsíti, hogy nem szervi eredetű bajról, hanem úgynevezett pszichoszomatikus panaszról van szó.

A szorongó gyermek képességei alatt teljesít, tovább erősítve ezzel meglévő szorongását, így azután kialakul az ördögi kör, amelyet esetenként csak orvosi vagy pszichológiai kezeléssel, gyakran iskolaváltással lehet csak megoldani.

Az iskolai élet percepciója és a pszichoszomatikus panaszok gyakorisága közötti összefüggések szintén bizonyítottak. A szorongásos panaszok gyakori (hetente többször és naponta) előfordulását magasabb arányban jelzik azok a diákok, akik nagyon nyomasztónak és unalmasnak érzik az iskolai feladatokat, nem tartják jó helynek az iskolát, és akiket osztálytársaik nem fogadnak el.

A gyakori szorongás és a tanulók véleménye iskolájukról a vélemények százalékában (n = 5727)

A tanulók véleménye iskolájukról		Gyakran szorongó tanulók aránya
Iskolánk olyan hely, ahol jól érezzük magunkat.	Egyetértő tanulók	16,9
	Egyet nem értő tanulók	30,4
Az iskolai feladatok unalmasak.	Soha vagy ritkán	18,9
	Gyakran	28
Az iskolai feladatok nyomasztóak.	Egyáltalán nem	11,8
	Nagyon	50
Osztálytársaim.	Általában elfogadnak	19,6
	Nem fogadnak el	42,2

Gyakori *gyomor- és hasfájásról* számolnak be azok a tanulók, akik általában nem érzik magukat biztonságban az iskolában, és akik nagyon nyomasztónak érzik az iskolai feladatokat. Kifejezettebbek ezek az összefüggések a lányok között.

Gyakori *fejfájásról* azok a tizenévesek panaszkodnak, akik túlzottnak tartják szüleik iskolával kapcsolatos elvárásait (teljesítményük nincs szinkronban az elvárásokkal).

Gyakori *alvászproblémákat* (nehezen alszanak el vagy nyugtalanul alszanak) jeleznek azok a diákok, akik: nem érzik biztonságban magukat az iskolában, szüleiktől nem kapják meg a megfelelő segítséget, szüleik és tanáraik iskolával kapcsolatos elvárásait túlzottnak tartják.

A pszichoszomatikus panaszok egymással is szoros kapcsolatot mutatnak. Sokkal magasabb arányban vannak alvászproblémái például a szorongó, életükkel elégedetlen és fejfájós gyermekeknek, mint azoknak a társaiknak, akiknél nem jelentkeznek ezek a tünetek.

A fentebb felsorolt összefüggések nem egyszerű ok-okozati kapcsolatok. Az adatokból nem vonható le olyan következtetés, amely szerint a tanulók panaszai közvetlenül az iskolájukkal kapcsolatos érzéseiből erednek. A gyermekek jó, illetve rossz iskolai közérzetének számos iskolán kívüli oka is lehet (például hátrányos családi helyzet, a szülők alacsony iskolai végzettsége, az iskolával kapcsolatos motiváció hiánya, beiskolázási problémák, a szülők és az iskola közötti kapcsolat teljes hiánya, vagy e kapcsolat zökkenői, kudarcai).

Kétségtelen azonban, hogy a tanulók negatív viszonyulása és kedvezőtlen iskolai közérzete, valamint iskolai kudarcai szignifikáns kapcsolatban vannak életminőségük minden összetevőjével, és ezek a statisztikai összefüggések megerősítik a napi orvosi és pszichológiai gyakorlatot. Ezek az összefüggések pedig arra figyelmeztetnek valamennyiünket, hogy az iskolát, az iskola szabály- és szokásrendszerét, a pedagógus bánásmódját és mindennek a tanulók közösségre gyakorolt hatását a diákok nézőpontjából is alaposan szemügyre kell venni.

(Aszmann alapján)

Az erőszakos gyermek

„Az agresszió azt jelenti, hogy közeledni, valamire vállalkozni, hozzálátni valamihez. Tehát alapvetően nem negatív fogalom. Napjainkban azonban agresszió alatt egy olyan magatartást értünk, ami arra irányul, hogy valaki egy másik embernek kárt okozzon.“

Agresszió minden olyan szándékos cselekvés, amelynek indítéka, hogy nyílt vagy szimbolikus formában valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet vagy fájdalmat okozzon. (Ranschburg)

Az agresszióknak sokféle kifejezési formája létezik. A fiúk főként a nyílt, testi és közvetlenül kifelé irányuló agressziós formát részesítik előnyben, azt, amit általában erőszaknak nevezünk. A lányok inkább a rejtett, verbálisan megnyilvánuló, közvetett agressziós formákat mutatják (pl. hírek terjesztése, mások elleni izgatás), de az önmaguk ellen irányuló agressziók (pl. evési zavarok, önkárosító cselekedetek) is gyakrabban lépnek fel náluk.

(Dr. med. Rüdiger Penthin: Miért agresszív a gyermekem? Deák és Társa Kiadó, 9–10. old.)

Az agresszív személyiség érzelmeiben ellenséges töltésű, ingerlékeny, robbanékony, mogorva, támadó, kihívó, aki

- mindenkiben rosszindulatot feltételez, saját bizalmatlanságát belevetíti másokba,
- önmagáról alkotott képe elismerő: büszke energikus mivoltára, keménységére, „férfiasságára”,
- interperszonális viszonyaiban bosszúálló, másokat megalázó, büntető,
- nemcsak győzelemre, hanem a másik fél legyőzésére törekszik,
- csak és kizárólag a saját érdekeit kívánja érvényesíteni,
- nem tiszteli, inkább lenézi a másik embert, nem törődik annak jogaival,
- érzéseit nyíltan kifejezi, nem figyel annak esetleges negatív hatásaira,
- vádaskodó, ellenséges és provokatív,
- kommunikációja határozott, a kommunikációs helyzetet azonban minden esetben kontrollja alatt akarja tartani (sokat beszél, a másikat félbeszakítja, nem figyel annak mondanivalójára).

Az agresszív személyiség kialakulásában szerepet játszik a goromba, erőskezű apa, a gyenge anya. Az ilyen családból származó gyerek az egész külvilágot ellenségesnek éli meg. Kezdetől fogva fölöslegesnek, eltaszítottnak érzi magát. Korán elhagyja a szülői házat, kortárs csoportban keres ideált.

(Horváth-Szabó Katalin – Vigassyné alapján)

Az agresszív gyerekeknek meg kell tanulniuk felháborodásukat nem azonnali, agresszív módon kinyilvánítani, hanem erre más lehetőséget találni. Tanárként rá kell éreznünk, meg kell figyelnünk, hogy pontosan mi váltja ki az adott gyerek agresszív viselkedését. Gyakran ügyetlenek a kapcsolatteremtésben, vagy *osztálytársaik és tanáruk figyelmére vágynak*.

Az agresszív gyerekek nem tudják, hogyan lehetne másképp viselkedni. Általában nem szándékosságról, hanem „képtelenség”-ről van szó. A gyerekek néha nem tudnak szabadulni saját agresszív viselkedésüktől. Emocionálisan erősen gátoltak, és nem értik saját magukat. Az agresszív viselkedés néha teljesen hatalmába keríti a gyereket.

Az erőszakos gyermek megfigyelhető viselkedésmintái:

- szívesen magára veszi a vezető szerepet,
- előnyben részesíti a durva játékokat,
- nehezen tud az érvényes szabályokhoz alkalmazkodni,
- nem figyel,
- öntelt, féktelen,
- impulzív, indulatos,
- felhívja magára a figyelmet,
- könnyen konfliktusba keveredik,
- viselkedése sok negatív reakciót vált ki társaiból.

Hatékony tanári reakciók:

- Nem mondhatjuk meg állandóan, hogy mit szabad és mit nem szabad tennie. Hiszen ezeket a gyerekeket, akik nem ismernek más magatartásformát, nem lehet állandóan „nem”-mel megfékezni.
- Nem szabad átvenni a gyerek beszédstílusát (durva szavak, káromkodás).
- A „szemet szemért, fogat fogért” elv itt nem célravezető.
- Ne kérdezzünk állandóan, hogy ki a tettes, és miért tette, amit tett!
- Ne feledjük: az elmarasztalás, a büntetés nem a kívánt irányba hat.

Amit tennünk kell, a pozitív irányítás:

- Azt mondjuk meg, hogy mi az, amit *szabad* és *kell* csinálniuk!
- A szituáció konstruktivitását állítsuk vissza!
- Egyértelmű irányítást nyújtunk, a sorra kerüléseket tartjuk kézben!
- Barátságos hangon irányítunk, és kellemes hangulatot teremtünk!
- Sikeres viselkedés, tevékenység esetén használjunk helyeslő megnevezéseket!

Az agresszióknak csaknem minden esetben kimutatható oka van. A gyerek legtöbbször nem képes megtalálni annak módját, hogy az agresszivitását adott helyzetekben kikerülje. Általában jobb az agresszív viselkedést megelőzni. Tehát dolgozzunk, amennyire csak lehet, preventív jelleggel.

A megfigyelés a legfontosabb. *Figyeljük meg a gyereket, hogy milyen esetekben válik agresszívvé, pontosan mi történik ilyenkor, és ha sikerült ezeket megfigyelni, nevezzük meg a jelenségeket!* Az irányítás és a sorra kerülés jó megosztása nagyon fontos. *Nyújtunk a gyerekeknek új választási lehetőségeket, és próbáljunk sikeres kapcsolatot és sikeres pillanatokat előidézni!*

Az agresszív gyerekek kezelésének titka, hogy a vezetést és irányítást erősen kézben tartjuk. Lehetőleg még a problémák kialakulása előtt.

(Bson, C.: A tanári kommunikáció fejlesztése videotréning alkalmazásával. Magyar Videotréning Egyesület, Bp., 2001. kézirat)

Kutatás

Az agresszív viselkedés iskolai hátterének vizsgálata annak a kutatási eredménynek a fényében kap különös jelentőséget, amely szerint az agresszív gyermek saját életminősége (életérzése, pszichoszomatikus panaszai) és

egészséget befolyásoló szokásai lényegesen kedvezőtlenebbek, mint az agresszív viselkedéssel nem jellemezhető gyermek életminősége és egészségmagatartása.

Bár a tanulók néhány százalékát érinti csupán a kortárs csoportból való rendszeres kizárás és a bántalmazás, érdemes róla szót ejteni, mert súlyos közérzet- és önértékelést rontó tényező. Azoknak a gyermekeknek, akik nem számoltak be más gyermekek általi bántalmazásról, csupán 2,9 százaléka válaszolta, hogy kifejezetten boldogtalan, míg azok között, akik az elmúlt félév során többször is elszenvedtek bántalmazást, 11,2 százalék volt a „nagyon boldogtalanok” aránya.

A társak általi befogadás vagy kirekesztés az a tényező, amely a legerősebb összefüggést mutatta a gyermek önértékelésével. Az önértékelés pedig a legerősebb meghatározója volt a tanulók közérzetének.

A gyakran bántalmazott gyermekek önértékelési skálán mért átlagpontszáma szignifikánsan alacsonyabb (24,6) volt, mint azoké a gyermekeké, akik nem szenvedtek el bántalmazást (28,8).

Hasonlóan magasabb önértékelési pontszámot értek el azok a gyermekek, akik osztálytársaik többségét mindig kedvesnek és segítőkésznek ítélték (29,88), mint azok, akik erre az állításra a „soha” választ adták (26,88).

Az osztályban uralkodó légkör, a bántalmazás és a kirekesztő magatartás, a gyermekek agresszív viselkedése nem független a tanulók által tapasztalt tanári bánásmódtól.

A pedagógusok gyermekekkel való bánásmódja (igazságosak-e, ösztönzik-e őket véleményük elmondására, segítőkészek-e, érdekli-e őket a tanulók személyisége is) meghatározó az osztály légkörére nézve, és befolyásolja a gyermekek közötti interakciókat, beleértve a gyermekek egymás általi bántalmazását is.

A tanulók agresszív viselkedése és kedvezőtlen közérzete nagyon hasonló családi és iskolai tényezőkkel mutatnak összefüggést, nevezetesen az unalommal, az iskola iránti negatív viszonyulással, az iskolai rendszabályok kedvezőtlen megítélésével, a tanárokról alkotott kedvezőtlen véleménnyel, a túlzott követelményekkel.

(Dr. Aszmann Anna: *A magyar diákok egészségi állapota és az iskola*, www.ofoe.hu)

A passzív-agresszív magatartás

A passzív-agresszív magatartás olyan visszafojtott harag, amely tudat alatt, negatív formában tör a felszínre. Egyetlen életkorban – a korai kamaszkorban – tekinthető csupán természetes jelenségnek, azaz tizenhárom és tizenöt éves kor között. A passzív-agresszív magatartás a tekintély elleni lázadásból fakad. Ilyenkor a gyermek mindennel szembehelyezkedik, ami tekintélyt képvisel, ezért szülőellenes, tanárellenes, istenellenes, főnökellenes stb. Célja, hogy fölbosszantsa a fölötte álló személyeket.

A passzív-agresszív magatartás jelentkezhethet például feledékenység, semmittevés, hazudozás, lopás, állandó késés formájában. Ha megértettük a jelenség lényegét, és megpróbáljuk magunk körül fölfedezni, lépten-nyomon szembetalálkozunk vele.

Mindenkiben van némi passzív-agresszivitás. Vezetés közben például, ha nem ügyelek rá, gyakran azon kapom magam, hogy nem engedem a mögöttem haladó kocsikat előzni. A már szobatiszta kisgyermek azzal is kifejezésre juttathatja magába fojtott mérgét, hogy bepisil vagy bekakil.

A passzív-agresszív magatartás rejtélyes voltát jobban megérthetjük, ha nyomon követjük az iskolás gyerekek, kiváltképpen a kamaszok osztályzatainak évközi alakulását.

A tanév kezdetén a diáknak nincs oka, hogy haragudjon a tanáira vagy az iskolára, különösen ha új iskolába került, és új tanárok tanítják. Szeptemberben még jól tanul. Ám ahogy a tanév előrehaladtával tornyosulnak a gondok és a problémák, a gyermekben is növekszik a harag.

Hasonlóan a passzív-agresszív emberek többségéhez, ügyesen elnyomja magában a haragot, ami egyszer mégiscsak eléri azt a szintet, amikor passzív-agresszív magatartás formájában elkezd kifelé szivárogni. Ekkor kezdenek visszaesni az osztályzatai. Tudat alatt így gondolkodik: „Olyan dühös vagyok rád, hogy azért sem tanulok.” De közben észre sem veszi, mi zajlik benne. Tudatában az él, hogy éppolyan jól akar dolgozni, mint a többiek. Tudat alatt viszont úgy igyekszik megszabadulni fölgyülemlett haragjától, hogy borsot tör a tanár és a szülő orra alá.

Amint korábban már megállapítottuk, bizonyos mértékű passzív-agresszivitás természetes a korai kamaszkorban. Ha azonban helyesen kezeljük ezt az életkorral járó dacot, tizenhét-tizennyolc éves korra túl kell esni e fázison.

A tizenhárom-tizenöt évesek szinte minden ellen lázadnak, többnyire tudat alatt, olykor viszont tudatosan. Meg kell engednünk, hogy hangot adjanak indulataiknak, és mindenképpen meg kell akadályoznunk, hogy magukba fojtsák mérgeiket!

A harag elfojtása éppen olyan, mint amikor egy állat formájú léggömböt felfújunk, és a füléből kinyomjuk a levegőt. A kipréselt levegő máshol fog kidudorodni. Ha tehát gyermekeinket visszatartjuk attól, hogy megfogalmazzák haragjukat, akkor az az életük más területén púposodik ki, és negatív módon, általában passzív-agresszív viselkedés formájában tör felszínre.

Ne tévesszük szem elől, hogy a passzív-agresszív magatartás kialakulását nem tudjuk teljes mértékben megakadályozni kamasz gyermekünkben, még akkor sem, ha megengedjük neki, hogy szavaival kifejezésre juttassa indulatait! Szükség van egy „biztonsági szelepre”, amelyen keresztül ártalmatlan módon távozhat a passzív-agresszivitás. Ne felejtsük, hogy ez a viselkedés rendszerint tudat alatti jelenség, márpedig a tudat alatti szféra nélkülözi az erkölcsöt! Nem törődik azzal, hogy helyes-e a gondolat vagy helytelen, egyetlen célja van csupán, hogy megszabaduljon a dühtől.

A passzív-agresszivitás a gyermek tizenhat-tizenhét éves koráig visszafordítható. Ez azt jelenti, hogy megtaníthatjuk neki, hogyan kell haragját pozitív módon kifejeznie, s így passzív-agresszivitása nem fogja túlnőni az életkori sajátosság mértékét.

Ha ellenben a kamasz eléri a tizenhat-tizennyolc éves kort, passzív-agresszivitása állandósulhat. Ebben az életkorban gyakran már nagyon nehéz, szinte lehetetlen változtatni. Ezért kell erre különös gondot fordítani már a gyermeknevelés kezdetétől.

(Campbell/b alapján)

A tanulási nehézséggel küzdő gyermek

Tanulási zavarnak röviden összefoglalva azt a jelenséget nevezhetjük, amikor egy gyerek normális, átlagos oktatási körülmények között nem tud megtanulni írni, olvasni vagy számolni, ezeken a területeken iskolai teljesítménye jelentősen elmarad az intelligencia szintje alapján elvárható teljesítménytől.

Amikor értelmi fogyatékosokról van szó, ezt könnyen elfogadja a környezet, de mikor normál vagy átlag feletti értelmi képességekkel rendelkező gyerek nem boldogul az iskolában, mind a szülők, mind a pedagógusok értetlenül és tehetetlenül állnak a probléma előtt.

Nem a gyermek eszével, szorgalmával van baj, hanem az íráshoz, olvasáshoz, számoláshoz szükséges alapfunkciók egyikének-másikának fejletlensége okoz nehézséget. Az iskoláskort elérve egyes készségek még nem jutottak a szükséges szintre. A jelenség hátterében sok, egymásra épülő ok húzódik meg. A születés előtti, alatti vagy utáni és kisgyermekkorai betegségek, sérülések a leggyakoribb és legismertebb kiváltó tényezők ezek közül. Lehetnek egyéb traumák vagy biokémiai, genetikai eltérések a háttérben, melyek nyomán kialakult apró, csak működésben megmutató idegrendszeri zavar jelentkezik. Az ingerszegény környezet is szerepet játszik a tünetegyüttes kifejlődésében.

A tanulási zavarok tünetei

A tanulási zavarok tünetei két fő csoportba sorolhatóak, *teljesítmény-* és *viselkedésbeli* jellegzetességeket különíthetünk el. A tanulási nehézségekkel küzdő gyermek figyelmetlen, könnyen elterelhető, munkái rendetlenek, rajzai csúnyák, összerendezetlen, ügyetlen a mozgása. Teljesítménye ingadozó. A viselkedésbeli tünetek nagyrészt másodlagosan, a teljesítménydeficit nyomán fejlődnek ki. A sok kudarc, meg nem felelés, a környezet felől érkező negatív értékelés az amúgy is nyughatatlan, szétszórt gyermeket agresszívvé teheti. Más esetben szorongóvá, visszahúzóóvá válhat, tétova és bizonytalan lesz.

A tanulási rendellenességeket legtöbbször részképesség-kiesések, egyes területeken történt fejlődésbeli elmaradások okozzák. Sok esetben valóban csak megkésett fejlődésről van szó, de gyakran igazi deficit áll az olvasás, írás, helyesírás vagy számolás terén mutatott gyenge teljesítmény mögött.

Igen gyakori tünet az *egyensúlyérzékelés zavara* és a *bizonytalan testséma*. A gyermek mozgása összerendezetlen, ügyetlen. Nem tud felmérni alapvető térbeli távolságokat, viszonyokat. Bonyolultabb mozgásformációkat nem képes pontosan végrehajtani. Gyakorta megbotlik, elesik. A koncentrációs képesség gyengesége kisgyerekkorban a mozgás terén jól megfigyelhető.

Nem tájékozódik megfelelően a saját testén. Nem tudja, milyen az, ha a bal lábát keresztbe teszi a jobb lába fölé, milyen a karkulcsolás. Hátát nem tudja homorítani-domborítani stb. Gyakori a kézfej nem megfelelő tartása, a szabálytalan ceruzafogás.

Nagyon fontos tünet a *téri orientáció zavara*. A téri tájékozódásban a saját test a kiindulópont, a gyermek saját térbeli helyzetének tudatosítása teszi lehetővé a fent-lent, jobb-bal irányok megkülönböztetését. Amennyiben ebben zavar keletkezik, nemcsak az olvasásban és írásban léphetnek fel problémák, hanem a számolási műveletek is nehézségekbe ütközhetnek. A tünetek jelentkezhetnek akár a balról jobbra való írás folyamatosságában, akár az iránytartásban, sorvezetésben, betűk, számok, műveletek felcserélésében.

A nagy- és finommozgás koordinációjának zavara vagy fejletlensége feltűnik általában már az óvodás korban. A finommozgások fejlődésének egyik legfontosabb szakasza a 6 éves kor körüli időszak. A gyerekeknél változó, hogy ez

a fejlődés milyen ütemben halad. Sokszor csak az első iskolai év végére alakul ki a helyes ceruzatartás. Sokuk görcsösen tartja az íróeszközt, nehézséget jelent számukra az egy sorban való maradás, a megfelelő vonalvezetés. Percepció zavaroként társul a motoros deficitekhez *az alakfelismerési zavar, a térbeli relációk helyes felismerésének nehézsége.*

Mutakozhat *gyenge ritmusérzék*, gyakori az amuzikalitás, a nyelv alapvető ritmusát, zeneiségét nem érzékeli a gyermek, s ez a szótagolásnál, elválasztásnál jelentkezhet problémaként.

Előfordulhat a *rossz beszédhang-megkülönböztető képesség*. Ez összefüggésben van a hallási figyelem fejletlenségével, a hanganalízálás gyengeségével. Ez alapjául szolgálhat a zöngés-zöngétlen hangok nem megfelelő differenciálásának.

Sok tünet mögött az idegrendszeri feldolgozásnak a szokásostól eltérő módja, elmaradottsága állhat. A gyermek *csak az egyszerre jelenlévő ingereket tudja hatékonyan feldolgozni, az egymásutánosság felépítése nehézséget jelent.* Sorbarendezési problémái lehetnek. Nehezen tanul meg szó szerint verseket, egymás után következő utasításokat nem tud követni.

A tanulási zavarok felismerése

A tanulási zavarok felismerésénél kell szólni két speciális esetről. Az azonosítási munka egyik nehézsége, hogy *a szociokulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek a tanulási zavar tüneteit mutatják gyakran, pedig nehézségeiket általában a kulturális elmaradottság okozza.* Természetesen gyakran jár együtt a tanulási zavar alacsony szociokulturális háttérrel, de a kettőt meg kell különböztetni. Az ilyen családból érkező gyermek olvasási problémái, nyelvi nehézségei szókincshiánynak, a környezet alacsony nyelvi kultúrájának következménye. Ezeknek, az áldiszlexiás gyerekeknek a fejlesztése elsősorban verbális képességeik fejlesztéséből áll. Segíthet az azonosításban a gyermekek füzetének és munkájának elemzése. A „valódi” tanulási rendellenességeket mutató gyerekek munkáját jellegzetes és következetes hibázások jellemzik.

Másféle problémát jelentenek az igen jó képességű, kiemelkedő intelligenciájú tanulási zavarokkal küzdő gyerekek. Náluk a felismerést megnehezíti, hogy megfelelő technikáik vannak hiányosságaik elfedésére. Eszükkel megoldják a tesztfeladatokat, de kifogástalan iskolai teljesítményre nem képesek. Náluk az segíthet, ha már egész apró jeleket komolyan veszünk. Értelmes gyerekeknél se törődjünk bele, hogy nem tud rajzolni, vagy szétszórt, esetleg „lusta, pedig tudna”, hogy rossz a mozgása vagy figyelmetlen. Ezek a tünetek jelei lehetnek tanulási rendellenességnek még akkor is, ha minden vizsgálati feladatot többé-kevésbé sikeresen teljesített a gyermek.

A tanulási zavarok azonosítását segítheti a szülőkkel folytatott beszélgetés. Rendellenesség kialakulását valószínűsítheti, ha terhességi komplikációk léptek fel, a gyermek születése nehéz volt, besárgult vagy légzési problémái voltak, koraszülöttként jött világra. Kisgyermekkorai sérülések, súlyos, magas lázzal járó betegségek szintén okozhatnak kisebb idegrendszeri eltéréseket, amelyek az egyébként egészséges gyermek iskolai megfelelését akadályozhatják. A családban előforduló tanulási zavarok vagy balkezesség az örökölhetőség miatt megjelenhetnek a gyermeknél.

(Gyarmathy alapján)

„James boldog kisgyermek volt. Egészen hétéves koráig ugyanúgy fejlődött, mint minden más gyerek. Időben kezdett el járni és beszélni, hamar szobatiszta lett. A felületes szemlélő számára, sőt óvónői és tanítónői számára is átlagos gyermeknek tűnt.

Senki sem vette észre, hogy mindent szó szerint meg kellett tanulnia ahhoz, hogy lépést tudjon tartani osztálytársaival. Az édesanya azonban megérezte, hogy valami nincs rendben, csak éppen senkit sem talált, aki egyetértett volna vele ebben, s néven tudta volna nevezni a bajt. Mindenki csak legyintett: „A fiúk már csak ilyenek.”

Őt ellenben nem nyugtatták meg ezek a szavak. A második osztályban év vége közeledtével James egyre kezelhetetlenebbé vált. Gyakran az édesanyja szemére hányta, hogy nem is szereti őt igazán, s állandóan vitatkozott vele. Az anya sosem volt igazán elégedett fiával való kapcsolatával, mindig is hiányolta a szeretetteljes kötődést kettejük között.

Amikor James harmadikos lett, nehézségei támadtak az iskolában. Mivel már szükség volt az elvont gondolkodásra, nem tudott lépést tartani az osztálytársaival. Úgy tűnt, hogy képtelen fölfogni a tananyagot. Még mindig mindent memorizálni próbált. Osztályzatai hamarosan elkezdtek romlani.

James elkeseredésében egyre több és több energiát fektetett a tanulásba, hiszen alapjában véve rendes, kötelességtudó gyerek volt. Egy-két hónapig sikerült is javítania. Ekkorra azonban energiatartalékai végképp kimerültek, és ismét elkezdtek romlani a jegyei. James ettől pánikba esett és depressziós lett. Koncentrációképessége olyannyira megfogyatkozott, hogy a legegyszerűbb feladatokat sem tudta már megjegyezni. Magatartásával kapcsolatban is egyre több probléma merült fel nemcsak otthon, hanem az iskolában is. Egy idő után apró, alig észrevehető kényszermozgások jelentkeztek nála, amelyeket olyan jól palástolt, hogy senkinek sem tűntek föl. Például megnövesztette a haját, hogy amikor idegesen megrándítja a fejét, úgy látsszék, mintha a szemébe lógó haját próbálná hátrálókni. Vagy csoszogva járt, a sarkával pedig kopogtatott.

A harmadik osztályt alig tudta elvégezni. Amikor negyedikes lett, egyszerűen nem bírta tovább a tempót. Magatartása tovább romlott, egyre dacosabb lett, s egyre kezelhetlenebb. Időnként dührohamokat kapott. Ekkor hozták el hozzám a szülők.

A vizsgálatok kimutatták, hogy súlyos depresszióban szenved, rendkívül alacsony az önbecsülése, túlzottan kritikus önmagával szemben, és tudat alatt úgy érzi, hogy senki sem törődik vele, senki sem szereti igazán.

James tele volt visszafojtott dühvel, különösképpen a tekintélyt képviselő emberek ellen. A passzív-agresszivitás lehetetlen viselkedésében nyilvánult meg, amely mindenekelőtt a legfőbb tekintély – a szülők – és a közvetlenül utána következő tekintély – a tanárok – ellen irányult.

Több oka is volt annak, hogy James tanulmányi eredménye visszaesett. Elsősorban az, hogy felfogásbeli nehézségekkel küszködött. Más szavakkal, az agyába érkező információ a feldolgozás során valamelyest torzult. Ez okozta a zavart a tanulásban. Másodsorban depresszió kínozza, márpedig a depresszió önmagában is tanulási problémákat okozhat, illetve súlyosbíthatja azokat, mivel a depressziós embernek fölöttebb megerőltető a koncentráció. Harmadszor pedig passzív-agresszív magatartása miatt eleve hátrányos helyzetben volt, mivel tudat alatt ugyan, de szánt szándékkal gyöngé osztályzatokat szerzett, hogy borsot törjön ezzel szülei és tanárai orra alá.

Ez a jóképű legény életének valamennyi területén csődöt mondott. A tanulással kapcsolatos gondjai az egész életére kiterjedtek.

Tekintélyellenes magatartása kezelhetlenné vált.

Elkezdtek kezelni James depresszióját. Azt tanácsoltuk a szülőknek, biztassák fiukat, hogy bátran adja ki magából a haragot, megállítva ezzel a további belső károsodást. Ezek után a megfelelő tanulmányi segítségről gondoskodtunk.

Négy-öt hónapos kezelés után kezdett rendbe jönni. Magatartása megjavult, és életében először kedves, szeretetre méltó teremtés lett. S ami korábban soha sem sikerült, szülei ki tudták fejezni iránta érzett szeretetüket, amit ő végre el tudott fogadni. Életében először hagyta magát szeretni, mert már jólesett neki a gyöngédség. El tudta végre hinni, hogy szülei érzelmei őszinték, mert alacsony önbecsülése megszűnt, s már helyesen értékelte önmagát. Énképe javulni kezdett.

A kezelésbe bevontunk egy gyógypedagógust is, aki segítette megszüntetni az évek alatt fölhalmozódott passzív-agresszivitást, és a tanulással szemben tanúsított dacot, s egyben levette a szülők válláról a fiú oktatásával járó felelősséget. Így azoknak nem kellett többé felügyelni James tanulására.

A gyógypedagógus először is meleg személyes kapcsolatot teremtett James-szel, majd pedig e kapcsolatra alapozva azon igyekezett, hogy megváltoztassa a fiú hozzáállását a tanuláshoz. Együttműködött a tanáraival, a fiút pedig bevonta egy neki való speciális oktatóprogramba. Elmagyarázta tanárainak, mit tehetnének azért, hogy James önbizalma nőjön, és legyen kedve tanulni.

Haragjának és depressziójának enyhülésével passzív-agresszivitása és tekintélyellenessége is csökkent.

James szerencsés gyerek, mert finom lelkületű édesanyja nem érte be azzal a válasszal, hogy „a fiúk már csak ilyenek”. Amikor pedig végre kiderült, mi is a valódi probléma, férjével együtt minden követ megmozgatott azért, hogy megoldást találjon. Ha a szülők türelmesek, kitartók és életükkel példát mutatnak, akkor James kiegyensúlyozott felnőtté érhet.”

(Campbell, R.: Szülői hivatás. Harmat Kiadó, Budapest, 2001. 110–112.)

A rendellenességekkel küszködő gyermek lelkivilága

A felfogásbeli nehézségekkel küszködő vagy a krónikus betegségben szenvedő gyermekeknek ugyanolyan problémáik vannak, mint az egészségeseknek. A szomorú az, hogy szokásos napi nehézségeik mellett fogyatékoságukkal is meg kell küzdeniük.

Ezek a gyermekek rendszerint az élet minden területén tekintélyellenesek. Hajlamosak kihágásokra, még a bűnözésre is. Egy nemrégiben készült felmérés szerint azok a fiúk, akiknek a felfogásbeli rendellenességeit orvos is diagnosztizálta, sokkal nagyobb valószínűséggel keverednek bele a fiatalkori bűnözésbe. A rendellenességekkel küszködő fiatalok aránya 220 százalékkal meghaladja az egészséges elítéltekét.

Ezek a gyermekek könnyen lesznek depressziósak. A gyermekkori és kamaszkori depresszió ellen pedig minden erőnkkel harcolunk. Minél depressziósabb egy gyermek, annál dühösebb. A depresszió ugyanis haragot szül. S minél dühösebb egy gyermek, annál súlyosabban passzív-agresszív. Ha a fogyatékoságából fakadó depresszióhoz és passzív-agresszivitáshoz hozzáadjuk a természetes serdülőkori depressziót és passzív-agresszivitást, az eredmény egy mélyen depressziós és súlyosan passzív-agresszív gyermek.

Sok felnőtt azonban nincs tisztában ezeknek a gyerekeknek a valódi nehézségeivel, és lustának, engedetlennek vagy egyszerűen butának tartják őket. Nem értik, hogy az ilyen gyermek vagy nem úgy veszi föl a környezetéből az

információt, vagy pedig nem úgy továbbítja azt az agyába, mint egészséges társa. Az ilyen gyermeknek a környező világról alkotott elképzelése a születésétől fogva fennálló neurológiai rendellenesség következtében általában torz.

Képzeld el, mi minden gyötör egy ilyen gyermeket! Nehézségei vannak a tanulással, ami haragot szül benne. Ez a harag kétirányú: haragszik önmagára, amiért képtelen megérteni a tananyagot, és haragszik a szüleinek, mivel állandóan nyaggatják a lecke miatt. Ezért úgy érzi, hogy szülei nem szeretik és nem értik meg, ami pedig fokozza a haragot és a depressziót. A társaival sem találja meg a hangot, s ez még mélyebb elkeseredésbe taszítja. Mire eléri a kamaszkort, depressziója súlyos magatartásbeli és érzelmi zavarokat eredményez.

(Campbell/b)

Az alacsony önértékelésű gyermek

A gátlásos vagy passzív személyiség főbb jellemzői:

- alacsony önértékelés,
- kisebbségi érzések,
- saját képességeit illetően bizonytalanság,
- mások elvárásaihoz való fokozott igazodás,
- a negatív érzelmek kifejezésének gyengesége jellemzi.

A gátlásos személyiség visszahúzódó, alárendelődő. Kommunikációja nem egyértelmű: célzásokat tesz kívánságainak világos kinyilvánítása helyett, reménykedve abban, hogy a kommunikációs partner majd kitalálja rejtett vagy nem vállalt kívánságait. Beszédhangja halk, bizonytalan. Szorong. Szorongása már akkor megjelenik, amikor egy számára nehéz interperszonális helyzetre gondol. Hajlamos arra, hogy a várhatóan nehéz helyzet egyetlen elemére figyeljen. Gyakran von le a másik reakciójából gyors és szorongás vezérelte következtetéseket (pl. „biztosan azt gondolja rólam, hogy nem mondok igazat”).

(Horváth-Szabó Katalin – Vigassyné alapján)

Lásd fentebb (Az erőszakos gyermek) a társak általi befogadás vagy kirekesztés és az önértékelés összefüggését.

A kitüntetett figyelem

Mit jelent *pontosan* gyermekünknek a kitüntetett figyelem? Amikor a gyermek azt érzi, hogy „kettesben vagyunk anyuval (vagy apuval)”, „most teljesen az enyém”, „ebben a percben én vagyok a legfontosabb édesanyám (vagy édesapám) számára”. A megkülönböztetett figyelem célja az, hogy ezt érezze a gyermek.

Nem arról van szó, hogy ha időnk engedi, megteesszük azt a szívességet gyermekünknek, hogy odafigyelünk rá, hanem arról, hogy a kitüntetett figyelem minden egyes gyermek életbevágóan fontos *szükséglete*. E szükséglet kielégítésének módja és mértéke határozza meg a gyermek önértékelését, valamint azt, hogy miként fogadja el őt környezete. A kitüntetett figyelem nélkül a gyermek szorongása növekszik, mert úgy érzi, minden más fontosabb, mint ő. Következésképpen egyre bizonytalanabb lesz, érzelmi és lelki fejlődése kárt szenved. *Könnyen* felismerhetők az ilyen gyermekek az óvodában és az iskolapadok mögött. Éretlenebbek azoknál a kortársaiknál, akiknek szülei nem sajnálták idejüket arra, hogy megkülönböztetett figyelmükben részesítsék őket. Ezek a gyermekek általában visszahúzódóbbak, és nehezen illeszkednek be társaik közé. Minden nehezen megy nekik, a konfliktushelyzetekben rosszul reagálnak. Túlzottan függő viszonyba kerülnek tanáraikkal vagy azokkal a felnőttekkel, akikkel kapcsolatban vannak.

A gyermeknek éreznie kell, hogy ő „egyedüli példány”. Kevés gyermek érzi ezt így, pedig mi mindent megváltoztat abban a parányi emberkében az a tudat, hogy ő egy különleges valaki. Erre a felismerésre pedig kizárólag a kitüntetett figyelem képes őt eljuttatni. Ennek fontos szerepe van a gyermek önértékelésének fejlődésében, és alapjaiban befolyásolja kapcsolatteremtő képességét, valamint mások iránti szeretetét.

(Campbell/a)

A hiperaktív gyermek

Figyelemzavar, mozgászavar, tanulászavar

A mozgásos nyugtalanságot, hiperaktivitást, figyelemzavart a szakirodalom sokféle elnevezéssel jelöli. Az angol nyelvű szakirodalomban többnyire hiperaktivitással társuló figyelemzavarról beszélnek, és ADHD-val (Attention Deficit with Hyperactive Disorder) rövidítik. Dr. László Zsuzsa klinikai szakpszichológus egy magyaros hangzású, érthető szómozaikot talált ki, ami fedi a tünetcsoportot: fimóta, ami a figyelemzavar – mozgászavar – tanulászavar szavakból adódik.

A tünetegyüttes egy biológiai probléma, mely a viselkedésszabályozás zavarát, a viselkedési kontroll kialakulásának nehézségét jelenti. Speciális probléma, melynek sajátos jellemzői hosszú ideig megmutatkoznak a gyereknél. Ezek a gyerekek nagyon értelmesek, sok pozitív tulajdonsággal rendelkeznek. Többségük normál általános iskolai feltételek mellett tanítható, de a pedagógus akkor lesz igazán eredményes, ha ismeri és tudomásul veszi a gyerek problémáját.

A figyelemzavar – mozgászavar – tanulászavar tüneteknek négy alapvető fajtája van:

- 1) probléma a figyelem fenntartásával vagy koncentrációjával,
- 2) hirtelenség, szertelenség – gondolkodás nélküli cselekvés (impulzivitás),
- 3) probléma a mozgás mennyiségével – a helyzethez és életkorához képest túl sokat mozog,
- 4) a szabályokkal, utasításokkal szembeni ellenállás.

A tanulászavar az alapprobléma következményeként jelenik meg. Nem szabad összetéveszteni a speciális tanulási problémával, mely társuló tünetként a fimoatáknál is megjelenhet.

A hiperaktivitás, ami gyakran társul tanulás- és figyelemzavarral, Magyarországon becslések szerint a kisiskolás gyerekek 7–17 %-át érinti.

Vannak-e a hiperaktivitásnak jól felismerhető jelei?

A szakemberek két csoportba osztják a tüneteket. Külön foglalkoznak a figyelem zavarával és külön a motoros nyugtalanság – szertelenség (impulzivitás) – tüneteivel. A diagnózis felállításához nagy tapasztalat és gondos vizsgálat szükséges, ezért a tünetcsoportok alapján csak szakember vonhat le következtetést a gyerekről.

Melyek a figyelemzavar tünetei?

Ha az alább felsorolt tünetekből hat legalább fél éven át jellemző a gyerekre, akkor valószínűsíthető a figyelemzavar. Természetesen figyelembe kell venni a gyermek korát: tünetnek az számít, amiben a gyerek kortársaihoz képest tartósan és jelentősen különbözik. Egy tünet akkor jellemző a gyerekre, ha az adott viselkedés gyakran fordul elő.

- Nem figyel megfelelően a részletekre, vagy gondatlan hibákat követ el az iskolai és egyéb munkában vagy más tevékenységben.
- Nehézséget jelent a figyelem megtartása a feladat- vagy játéktevékenységben belül.
- Úgy tűnik, nem figyel, amikor beszélnek hozzá.
- Nem követi az utasításokat, vagy nem fejezi be az iskolai és egyéb munkákat.
- Nehézsége van a feladatok és a tevékenységek megszervezésében.
- Elkerüli, nem szereti vagy ellenáll az olyan feladatoknak, amelyek tartós értelmi erőfeszítést igényelnek.
- Elveszti a feladatokhoz vagy tevékenységhez szükséges dolgokat.
- Külső ingerek könnyen elvonják a figyelmét.
- A napi tevékenységben feledékeny.

Melyek a túlzott mozgásigény és a szertelenség (impulzivitás) tünetei?

Ha a túlzott mozgásigény (hiperaktivitás) és a szertelenség (impulzivitás) következő tüneteiből legalább hat fél éven át fennáll, és az adott viselkedés gyakori, akkor érdemes szakemberhez fordulni.

Túlzott mozgásigény (hiperaktivitás):

- Ülés közben babrál, fészkelődik.
- Elhagyja helyét az osztályban vagy más helyzetekben, amikor elvárják tőle, hogy ülve maradjon.
- Rohangál, ugrál vagy mászik olyan helyzetekben, amikor az nem helyénvaló (a fimoata serdülők és felnőttek képesek helyben maradni, de ekkor nagyfokú belső nyugtalanságot élnének át).

- Nehézségei vannak az önálló nyugodt játéktevékenységben vagy az abban való részvételben.
- „Izeg-mozog” vagy úgy cselekszik, mint akit felhúztak.
- Túlzottan sokat beszél.

Szertelenség (impulzivitás):

- Mielőtt a kérdés befejeződött volna, kimondja a választ.
- Nehézséget okoz neki a várakozás.
- Félbeszakít másokat (pl. beszélgetést vagy játékot).

A különböző tünetek különböző súlyossággal jelentkeznek az egyes gyerekeknél. Az enyhébb vagy kevesebb számú tünetet mutató gyerekek az életnek csak néhány területén mutatnak zavart (pl. sokat mozognak vagy nem elég tartós a figyelmük). Másoknál súlyosabb vagy több tünet mutatkozik, ezért rengeteg problémával küszködnek.

A tünetek súlyossága a helyzettől függően is változhat. Van, akin csak az iskolában észlelik a tüneteket, és van, akinél inkább csak otthon. Minden fimóta gyerekre jellemző azonban, hogy vannak napok, amikor úgy viselkednek, mintha soha semmi bajuk sem lett volna. Ezért gondolják a szülők és a tanárok, hogy a gyerekeknek csak akarnia kellene, és akkor tudna másképp viselkedni.

Milyen helyzetben teljesítenek jól a hiperaktív gyerekek?

- Kétszemélyes helyzetben.
- Amikor a partner határozott és elfogadó.
- Ahol kevés és egyértelmű a szabály.
- Ha számukra új és érdekes a környezet.
- Amikor egyszerű dolgot kérnek tőlük, és az utasítás világos.
- Azokban a tevékenységekben, amelyek rutinná váltak.
- Amikor munka közben gyakori és azonnali megerősítést kapnak, és a problémát is azonnal visszajelzik a számukra.
- Ha kevés kritikát és sok biztatást kapnak.

Miért az iskolában van velük a legtöbb probléma?

Mert az iskolában ritkán adódik olyan helyzet, amelyben a fimóta gyerekek jól teljesíthetnének. Idejük nagy részét a gyerekek az osztályteremben töltik. Folyamatosan alkalmazkodniuk kell a szabályokhoz, és eleget kell tenniük az előírásoknak. Nem ritkán egyszerre több utasítást kapnak, ami el se jut a fülükig. Gyakran kell önállóan megoldaniuk számukra unalmas, ismétlődő feladatokat, amelyek nem járnak sem megerősítéssel, sem helyreigazító visszajelzéssel.

Általában az iskolában derül ki először, hogy ezekkel a gyerekekkel valami baj van. A szülők sokszor a pedagógusok jelzéseiről nem vesznek tudomást, és a felmerülő problémákért az iskolát teszik felelőssé.

A fimóta gyerekek nem követik az utasítást, nem képesek önállóan dolgozni, nem tartják be az iskola szabályait, rendjét. Mindezt általában úgy teszik, mintha a szabályokról nem is tudnának. Gyakran rendetlenek, szervezetlenek, feledékenyek, nem várnak a sorukra, a tanár figyelmét folyamatosan lekötik, mindent és mindenkit félbeszakítanak. Jellemző, hogy nem bírják a várakozást, hamar kiborulnak, gyakran sírnak, dühöngnek, indulatosak. Nemigen tudnak együttműködni másokkal, látszólag nem törődnek a másik érzelmeivel, hajlamosak a basáskodásra. Miután

társaik körében nem igazán népszerűek, nem kortársaikkal, hanem fiatalabbakkal vagy idősebbekkel barátkoznak inkább. Az osztály munkáját, az iskola rendjét zavaró viselkedéssel a fimóta gyerek könnyen kiválthatja környezetének elutasító magatartását, ami járulékos sérülésekhez vezethet (pl. negatív önértékelés).

A fimóta gyerekek ugyanakkor általában értelmesek, okosak, nagyon tevékenyek, segítőkészek, és remek ötleteik vannak. Rendezvény után ők biztosan ott maradnak, és lelkesen pakolnak. Ha a tanár elfelejtett valamit, ők az elsők, akik kiugranak a padból, és már rohannak is a naplóért, krétáért stb. Szeretik a nagymozgásokat, a kerékpározást, rohangálást. Nem tudnak egy helyben maradni, de óráig ülnek a rajzfilmek és a Nintendó vagy más számítógépes játék előtt. Ez nem véletlen, mert olyan játékok tartják fenn figyelmüket, amelyekben folyamatosan cserélődnek az ingerek. Emellett fontos számukra a cselekvést követő azonnali sikerélmény, mert ez tartja fenn az érdeklődésüket. A számítógépes játékok tervezői pedig jól ismerik ezeket a trükköket...

Mit élhet át egy hiperaktív gyerek?

Egyszer egy 5 éves kis fimóta azt mondta nekem: „én egy báb vagyok, akit valakik mozgatnak.” Ez a mondat talán segít megérteni, mit élhetnek át. Ki vannak szolgáltatva belső impulzusaiknak. Nem tudják kontrollálni önmagukat. Nemcsak környezetük, de ők maguk sem tudják előre, hogy a következő pillanatban mit tesznek vagy mondanak.

Állandó bizonytalanságban és kiszolgáltatottságban élnek. Mivel a viselkedés és annak következménye között nem érzékelnek kapcsolatot, nem tartják felelősnek magukat a cselekedeteikért.

Másokat hibáztatnak, nem értik a számonkérést, meglepődnek a visszautasításon. Erős szorongás alakulhat ki náluk, mert azt jól megtanulják, hogy bármit tesznek, abból valamiféle baj származik, sokszor ugyanis ez az egyetlen dolog, amit a környezet folyamatosan és következetesen visszajelez. Többnyire rossznak tartják önmagukat, nincs önbizalmuk.

Vágyanak a szeretetre, mások elismerésére, de nem ismerik az ehhez vezető utat. Nyughatatlanságuk miatt gyakran szenvednek, rossz a közérzetük. Mivel figyelmüket nehezen irányítják, az ingerek elárasztják őket, ingerlékenyek lesznek, hamar kimerülnek.

Környezetük jó szándéktól vezérelve, de folyamatosan bántja őket, veszekszik, büntet, számon kér. Soha nincs nyugtuk, mert semmit nem csinálnak az elvárt módon. Sokan közülük depressziósak lesznek, ami nyugtalanságukat fokozhatja, illetve 10 éves koruk után is fenntarthatja.

(László Zsuzsa)

Ezek a személyiség típusok természetesen nem merev kategóriákat jelentenek, inkább uralkodó, jellegzetes viselkedési tendenciáknak nevezhetnénk őket, mint stabil személyiségjellemzőknek.

Hiszen ugyanaz az ember bizonyos szituációban bizonyos emberekkel agresszív, míg másokkal szemben vagy más szituációban passzív, gátlásos vagy asszertív.

Az emberi megismerés alapvető törvényszerűsége az, hogy az egyének előző tapasztalataik birtokában értelmezik a helyzeteket, esetenként kidolgozott stratégiákkal rendelkeznek bizonyos típusú helyzetek kezelésére. Mindezek befolyásolják a helyzetek értelmezését és a kiváltott viselkedésmódot is.

Tanárként meg kell próbálnunk beleélni magunkat a gyerek helyzetébe, átérezni nyugtalanságát. A gyerek fejében kavarg minden, amire gondolnia kell és meg kell jegyezni. Minden oldalról egyszerre beszélnek hozzá, és néha úgy érzi, ki kell szabadulnia. Ilyenkor gondolatai elkalandoznak, csak félig figyel, és csak félig van jelen az órán. Így mindig csak hiányos vagy téves információk jutnak el hozzá, és emiatt egy ördögi körbe keveredik. Lemarad a lényegről, és emiatt állandóan padtársait kérdezzeti, hogy miről is van szó.

Konkrét tanári reakciók:

- Világosan irányítsuk a figyelmét valamire!
- Kérjük figyelmet tőle!
- Szemkontaktust keressünk vele! (Figyelem – jobb információbefogadás – jobban tudja a gyerek, mit kell csinálni.)
- A feladatot megelőzően irányítsuk a figyelmét! (Ne utólag: „Mit kellett volna csinálni...?”)
- Többször kérdezzük meg, hogy megértette-e a feladatát!
- Ha elkészült egy feladattal, figyelemmel forduljunk felé!
- Nem kell siettetni a gyereket, nehogy figyelme átugorjon valamit!

Pozitív irányítás

- Strukturáljunk! Ne felülről irányítsunk és ne szankcionáljunk! Pl. ne mondjuk azt, hogy „10 óráig a széke- den ülve maradsz”, hanem próbáljuk meg rávenni a gyereket arra, hogy saját elhatározásából maradjon ül- ve a székén.
- *„Észrevettem, hogy ...”, „Tudom, hogy ez neked nehezen megy...”, „Te mindent látsz, ugye...”, „Tele vagy energiával...”, „Szívesen segítenék neked ebben...”* Nevezzük meg a kívánt viselkedést! Mondjuk el, ho- gyan kell valamit sikeresen megcsinálni! Gondolkozzunk együtt a tanulóval!
- Magyarázzuk el a gyerekekre és a tanárra vonatkozó következményeket!
- *„Most pedig próbáld meg anélkül, hogy..., Addig én odamegyek másokhoz is segíteni...”*
- *„Ha készen vagy, visszajövök.”* A kapcsolat folytonosságát hangsúlyozni kell!
- A figyelmet arra összpontosítsuk, hogy a gyerek ne hagyja abba az órán a munkát, és végig ülve marad- jon, tehát ezek fontosabbak a tartalmi jellegű tényezőknél. Nyomatékosan emeljük ki az általunk megkívánt viselkedésformát!
- Ne mozogjunk sokat és gyorsan! Nyújtsunk biztos pontot a gyerekeknek az osztályteremben! Teremtsünk rendszeresen ismétlődő biztos pillanatokat!
- Éreztessük a gyerekekkel, hogy követjük a magatartását!
- Jól gondoljuk át a gyerek osztálybeli helyét!
- A kívánt viselkedés megvalósulását helyeslő mosolygással vagy nevetéssel erősítsük meg!
- Amikor illik a helyzethez, adjunk helyeslő megnevezéseket: *„Látom, elég jól érzed magad; Jó színben vagy”*. Az ehhez hasonló megjegyzések biztosítják, hogy a gyerek figyelme ne kalandozzon el!

(Brons, C. alapján)

35. gyakorlat

A problémás gyermek támogatása és irányítása

Segítő szempontok a tervek kidolgozásához

Mit lehetne tenni, hogy a három gyermek sikeresebb legyen, meg tudja tartani az iskola vagy a csoport, ne morzsolódjon le? (A lemorzsolódás megelőzésének lehetőségei.)

- Mire van a problémás gyerekeknek szüksége ahhoz, hogy együtt haladhasson az osztállyal, és elfogadottnak (befogadottnak), egyenrangúnak érezze magát?
- Mit tehet az iskola mint szervezet?
- Mit tehet a tantestület?
- Mit tehet a szülő?
- Mit tehet a tanár?
- Mit tehet az osztály?
- Mit tehet a gyermek?

Milyen konkrét tanítási módszerek szükségesek az adott gyermekek számára a sikeresebb iskolai előmenetelhez, a lemorzsolódás megelőzésére? (Tanítási módszerek és osztályszervezési kérdések problémás viselkedés esetén.)

- Hol legyen a helye az osztályteremben? Ki mellett üljön?
- Hogyan bizonyosodjunk meg róla rendszeresen, hogy tudja követni a feladatot?
- Hogyan tudok megbizonyosodni a munkájának eredményéről?
- Hogyan javítjuk ki a feladathibákat?
- Szükséges-e külön időt rászánni? Hol legyen ennek az ideje és helye a nap menetében?
- Milyen rendszeres, ritmikus „biztonsági támpontok” állnak a gyerek rendelkezésére egy nap során?
- Milyen módon adunk segítséget?

Milyen interakcióminták alkalmazása előnyös és szükséges az adott problémás gyermeknél? (Interakcióminták problémás viselkedés esetén.)

- Közös jelrendszer kialakítása. Pl. egy nagy kocka hat oldalát különböző színekkel vagy figurákkal ellátjuk, és ezeknek különféle jelentései vannak. A gyermek így jelzi az igényeit a tanár felé.
- A kommunikációban a nyitó – interaktív – lezáró fázisok tudatos alkalmazása.
- Pozitív visszajelzések gyakori használata személyre szólóan.
- Hiteles bátorítás.
- Támogató légkör kialakításának módja.
- Kompetencia, autonómia érzése növelésének módja.
- Én-nyelven önfeltárások használata a diákkal való kapcsolat javítására.

Tervem a lemorzsolódás megelőzésére:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their plan for preventing burnout. The box occupies most of the page below the introductory text.

36. gyakorlat**Interakcióminták problémás viselkedés esetén**

Írjátok le, hogy az eljátszott helyzetekben milyen pozitív interakciómintákat figyeltetek meg!

Szituációk	Sikeres vagy segítő interakcióminták
1. szituáció:	
2. szituáció:	
3. szituáció:	
4. szituáció:	
5. szituáció:	
6. szituáció:	

37. gyakorlat

Pozitív interakcióminták a tanári kommunikációban

Figyeld meg, hogy milyen pozitív interakciós minták fedezhetők fel a bemutatott filmrészletekben!

SEGÍTŐ MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK:

Nem verbális tanári kommunikáció:

Milyen a mimikája?

Milyen a testtartása?

Hogyan gesztikulál?

Milyen a hangszíne?

Létesít-e szemkontaktust a diákkal?

Milyen a távolság a tanár és a diák között?

Megérinti-e a diákat?

Verbális tanári kommunikáció

Vannak-e helyeslő reakciói?

Ad-e pozitív visszajelzést?

Követhető-e? Mitől?

Alkalmazza-e az értő figyelmet?

Megjelenik-e a humor a beszédében?

1. felvétel

.....

.....

.....

.....

2. felvétel

.....

.....

.....

.....

3. felvétel

.....

.....

.....

.....

4. felvétel

.....

.....

.....

38. gyakorlat

Pozitív interakcióminták

Ha Te lennél a tanár, hogyan viselkednél, mit tennél a látott helyzetben?

1. felvétel

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. felvétel

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. felvétel

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. felvétel

.....

.....

.....

.....

.....

.....

🏠 Ötlettár

Hatékony tanári viselkedésminták

Egyéni szinten

1. HELYESLÉS / POZITÍV MEGERŐSÍTÉS

Nagyon fontos a gyerekek rendszeres biztatása. Így önbizalmuk erősödik és felkészülnek a függetlenségre. Biztatni lehet például úgy, hogy hangsúlyozzuk a tanuló tetteit. A sikeres viselkedést pozitívan értékeljük; egyénekenként és csoportszinten is adjunk sok helyeslést!

Verbális lehetőségek:

- „Ez nagyon jól megy neked”;
- „Minden kezdet nehéz”;
- „A hibáinkból tanulunk”;
- „Mindenki hibázik”;
- „Nézzük csak, miért nem sikerült”;
- „Nagyon jól sikerült”;
- „Nahát, most még jobban sikerült”.

A fejlődés minden gyermektől elvárható. Ha a gyerekek észreveszik magukon a fejlődés jeleit, annak esélye, hogy elkedvetlenednek, egyre kisebbé válik – még akkor is, ha ez a fejlődés esetleg a vártnál kisebb mértékű. A gyerekek akkor dolgoznak szívesen, ha látják, hogy van esély a jobb eredmények elérésére.

- „Úgy tudnátok nekem segíteni, hogy...”

Mindenkinek fontos, hogy hasznosnak érezze magát. A gyerekek is szeretnének minél többet segíteni, csak lehetőséget kell adnunk rá.

- „Először próbáljuk meg együtt.”

Néhány gyerek azt gondolja, hogy mindent tökéletesen kell csinálnia. Az ilyen gyerekek félnek az új dolgok kipróbálásától, mert rettegnek a hibázástól és a kudarcoktól.

- „Biztos vagyok benne, hogy meg tudod csinálni, de ha mégis segítségre lenne szükséged, csak szólj nyugodtan.”

A felnőtteknek ki kell mutatniuk: bíznak benne, hogy a gyerekek képesek megoldani saját problémáikat, feltéve hogy adnak nekik rá esélyt.

2. PEDAGÓGIAI, DIDAKTIKAI LEHETŐSÉGEK

- Ha egy gyerek bizonytalan, és emiatt nem fog hozzá a munkához, üljünk le mellé! Gyakran már ez is elég motivációt biztosít számára.
- Adjuk meg a tanulóknak a lehetőséget, hogy ha valamihez jól értenek (még ha annyira nem lényeges is), azt megtaníthassák az egész osztálynak! Ez az úgynevezett „szakértő modell”.

- Gondoljunk ki speciális feladatokat arra, hogy a tanulók fontosnak érezzék magukat!
- Ha egy gyerek kívülállónak érzi magát, kérjük meg, hogy vállalja el a játékvezető szerepét!
- Ha birtokunkba kerül információ egy tanuló speciális képességeiről (ami csak otthon kerül felszínre), azt feltétlenül hozzuk az egész osztály tudomására!
- Tegyük lehetővé, hogy a gyerekek munkáit mindenki láthassa!
- Hívjuk be a gyerek szüleit, vagy szülői értekezlet alkalmával a jelenlétükben mondjunk a gyerekről valami pozitívát!
- Küldjünk a gyerekekkel üzeneteket a szülőknek, amelyekben dicsérjük magatartását vagy eredményeit! A tanárok sajnos hozzá vannak szokva, hogy csak problémák esetén írnak a szülőknek.
- A gyerekekben tudatosítani kell elért eredményeiket, saját haladásukat. Ehhez lehet segédeszköz, ha rendszeresítünk egy kis füzetet, melyben ezeket vezetjük. A címe lehet: „Ezt én már tudom.”
- Tanítsuk meg a gyerekeknek, hogy hibáinkból tanulunk!
- A sikerélmények előfordulását tegyük gyakoribbá rövidebb feladatok kijelölésével!
- Segítsük elő a sikerélményeket már a kisebb feladatok jutalmazásával is!
- Tegyük a tananyag tartalmát érdekesebbé; törekedjünk rá, hogy a gyerekek tudják mihez kötni az anyagot; szenteljünk több figyelmet a magyarázatoknak; dolgozzunk diákkal, magnóval, számítógéppel!
- Gondosan válasszuk ki, hogy kit ki mellé ültessünk!
- Egyértelmű kérdéseket tegyünk fel, melyekre „igen-nem”-mel lehet válaszolni!

Csoportszinten

- Fogadjuk, üdvözljük a tanulókat az ajtóban!
- Építsünk fel nyugodt átmenetet az otthon és az iskola között, például megérkezés után következzenek 5 perc olvasás vagy egy rövid beszélgetőkör!
- A beszélgetőkörben valóban körben történjen a beszélgetés! Ne engedjük meg, hogy a tanulók egymással beszélgessenek! Stimuláljuk az egymás iránti érdeklődést, és magunk is mutassunk érdeklődést!
- Ügyeljünk a feszült figyelem és lazítás megfelelő ritmusára! Például az új anyag közlése után adjunk egy kis időt csevegésre, írásbeli munka után következzenek éneklés vagy játék stb.!
- Ha észrevesszük, hogy bizonyos szabályok nem jól működnek (gyakran megszegik őket), akkor ezt a bizonyos szabályt állítsuk a napi vagy heti munka központjába, és közöljük a gyerekekkel, hogy most ezen fogunk közösen dolgozni! Találjunk ki jutalomjátékokat!
- Ha észrevesszük, hogy a diákok egy szabályt következetesen megszegnek, és az ennek helyrehozatalára irányuló munka sem segít, tegyük fel az osztálynak a kérdést: „Miért nem működik ez a szabály?”, és a válaszokat az osztállyal közösen vitassuk meg!
- Ha az órán minden megy, mint a karikacsapás (a tanulók dolgoznak, figyelmesen hallgatnak, tartják magukat a szabályokhoz, a szünet után gyorsan és nyugodtan foglalnak helyet stb.), akkor ne gondoljuk azt, hogy „ez így természetes, normális, nincs benne semmi említésre méltó”, hanem mutassuk ki meglepedésünket! Például: „Nahát, milyen jól megy a munka!” Ezt rendszeresen ismételjük meg!
- A problémás viselkedés következményeinek viselése után adjunk a gyerekeknek esélyt arra, hogy tiszta lappal kezdjen újra munkához, győződjünk meg róla, hogy a jó tanár-diák viszony helyreállt!
- A nemkívánatos viselkedésre ne úgy tekintsünk, mintha azt kizárólag bosszantásunkra követték volna el!

Mit NE tegyünk? Gátló tanítási és osztályszervezési módszerek	Mit tegyünk helyette? Segítő tanítási és osztályszervezési módszerek

Hogyan tartsunk fárasztó órát (Christine Brons alapján)

Recept arra, hogyan tartsunk egy osztályban olyan órát, hogy a tanulók is és mi is egy óra alatt hullafáradttá váljunk.

Először is legyen az óra elején íróasztalunkon óriási rendetlenség! Határozzuk el, hogy azonnal rendet kell raknunk, mégpedig amíg a tanulók bevonulnak a terembe! Tegyük tehát gyorsan rendet! Az „A” csoport feladatait még gyorsan fel kell írunk a táblára, igaz, hogy a gyerekek már bent ülnek a teremben. Nyugodtan írjuk fel a feladatokat, melyeket az „A” csoport azonnal meg fog önállóan oldani. Miután felírtuk ezeket, forduljunk egyből a „B” csoporthoz, és kezdjünk bele az új anyagba! Közben egyáltalán ne figyeljünk az „A” csoportra!

A magyarázat alatt engedjük meg az „A” csoport tagjainak, hogy figyeljenek!

A csoportokat úgy helyezzük el, hogy pont az „A” csoport tagjai tudják a tanárt a legjobban követni, nem pedig azok, akiknek a magyarázat ténylegesen szól! A csoportok elrendezésénél legyünk tekintettel arra, hogy csak az osztályteremben legelől ülő gyerekek tudják elolvasni a táblán a példákat! A magyarázat véget értével adjunk a tanulóknak kidolgoznivaló feladatokat, de ne ellenőrizzük, hogy a tanulók értik-e, mit kell csinálniuk! Ha menetközben kiderül, hogy a tanulók nem értik a feladatot, a kidolgozásra szánt idő alatt kezdjünk bele további magyarázatba! Lehetőleg úgy magyarázzunk, hogy pont az ne értse, akinek a segítséget szánjuk!. Az „A” csoportra egész idő alatt rá se nézzünk! Kérdezzük meg, „ki az, aki még mindig nem érti”, és ha erre egy-két tanulónál többen nem jelentkeznek, nyugodt szívvel kezdjünk az „A” csoportnak magyarázni!

Ha mindent a recept szerint teszünk, biztosak lehetünk abban, hogy tanítványaink és mi magunk is hullafáradtak leszünk az óra végére.

41. gyakorlat

Szemponatok a lemorzsolódás megelőzéséhez

- Mire van a problémás gyerekeknek szüksége ahhoz, hogy együtt haladhasson az osztállyal, és elfogadottnak (befogadottnak), egyenrangúnak érezze magát?
- Mit tehet az iskola mint szervezet?
- Mit tehet a tantestület?
- Mit tehet a szülő?
- Mit tehet a tanár?
- Mit tehet az osztály?
- Mit tehet a gyermek?

Terveim a lemorzsolódás megelőzésére

42. gyakorlat

Esetelemzés

1. levél

Kedves Tanácsadók!

Eljött ez a pillanat, amikor már teljesen tehetetlennek érzem magam, és a segítségeteket kérem. A 3. osztályba járó Bencéről van szó. Ez a probléma nem most kezdődött, igazából már első osztálytól küszködök vele, csak most kezd kicsúcsosodni. Tudom, lehet, hogy nem kellett volna megvárni az utolsó pillanatot, de nagyon le vagyok terhelve, és igazából halogattam ezt a problémát, de most már nem lehet nem foglalkozni vele.

Bence képességeit illetően okos, értelmes kisfiú. Olyannyira, hogy például matematikából 2 perc alatt kész van azzal a feladattal, amihez a többieknek legalább 10 percre van szükségük. A tanulással semmi gondom nincsen, viszont a magatartása annál kétségbe ejtőbb. Először is nem bír nyugton maradni, állandóan bekiabálja a megoldást, hiszen nagyon hamar elkészül. Egyszerűen nem bír várni, valamit mindig csinálnia kell. Ilyen helyzetekben vadul rugdossa a táskáját, vagy egy ceruzát ver ütemesen a pad széléhez olyan erővel, hogy az végül kettétörik. Már az első padba ültetem egyedül, de ez sem segített, állandóan hátrafordul, és szórakoztatja, pizskálja a társait.

Az óra alatti magatartása még valamennyire kezelhető, de az, amit szünetekben, ill. szabadidőben művel, már nem igazán tolerálható. Szinte rendőrként mindig ott kell egy felnőttnek lenni mellette. A fiúkkal nem tud szépen együtt játszani, vagyis Bence játéka, hogy elrontja, összerombolja, szétépi, szóval megrongálja azt, amit a fiúk közösen alkottak. Általában óriási verekedés lesz a vége. Bence annyira elvakul, hogy teljes erejével üti, vágja, rugdossa társait. A lányokkal is nagyon durván bánik. Elsőben még csak a hajukat húzkodta, most már meg is harapja őket. Egyre elkeserítőbb a helyzet.

A gyerekek szülei folyamatosan jönnek hozzám és panaszkodnak, hogy már megint mi történt az iskolában, mit csinált Bence. Nagyon erős a felháborodás a szülők részéről, és már nemcsak egyenként jönnek, hanem teljesen összefogtak. Határozottan az a kérésük, hogy Bencét vigyék el egy másik iskolába.

Bence szülei is érzik a többi szülő részéről az ellenséges hangulatot, és látják az én tehetetlenségemet. Ők sokszor a pedagógusokat hibáztatják, hogy mi nem tudjuk jól kezelni Bencét és ezeket a helyzeteket, és ez a mi feladatunk lenne, hiszen otthon semmiféle ilyen probléma nincsen Bencével – legalábbis ők ezt állítják.

A szülők hallani sem akarnak arról, hogy másik iskolába vigyék Bencét. Ez az iskola közel van, és Bence szeret ide járni. Valóban szeret itt lenni, a gyerekek próbálnak hozzá közeledni, és egyáltalán nem közöstitették ki, ahogy az az ilyen esetekben lenni szokott.

Eleinte én is úgy gondoltam, hogy majd kinövi, és idővel jobb lesz. Aztán többször próbáltam Bence szüleivel is beszélni, hogy segítsenek nekem. Nem igazán együttműködök. Szóval sokáig meg sem fordult a fejemben az, hogy küldjük másik iskolába, de most már néha valóban azt kívánom, hogy keressünk neki egy kisebb létszámú osztályt, mert akkor legalább nyugtunk lenne.

Nagyon sürgős a helyzet, kérek, segítsétek, hogy mit lehet még tenni! Hogyan lenne jó Bencének és az osztálynak is, és nekem is egyszerre?

Zsóka

2. levél

Kedves Tanácsadók!

Azt mondtátok, írjunk bátran, és jelezzük, ha segítségre van szükségünk. Én nem késlekedek és nem is restellek írni nektek, mert azt sem tudom, hogy mit csináljak ezzel a Jancsi gyerekkel. Remélem, tudtok nekem valami ötletet adni, mert nagyon szeretnék szegénykémnek segíteni. Jancsika most 4. osztályos, roma kislány. Az a probléma, hogy állandóan lemarad az órán. Sohasem tudja, hogy hol tartunk. Ha megmutatom neki, 2 perc múlva már megint nem tudja. Egyszerűen mindig elkalandozik a figyelme. Néha csak bámul kifelé az ablakon, az még hagyján, mert akkor nem zavar senkit, és csöndben van. De a rosszabbik eset, amikor elemében van – és sajnos ez a gyakoribb. Ilyenkor nemcsak a szomszédját piszkálja, hanem a körülötte ülőket is. Az előtte lévőnek rugdossa a székét, a mögötte lévőnek elveszi a tolltartóját, és az egészet kiborítja, azért, hogy utána átrendeze benne a ceruzákat.

Házi feladatot már hetek óta nem csinál. Gondolom, nincs is, aki segítsen neki otthon, egyedül meg nem tudja, mert nem figyel órán. Nekem meg nincs időm arra, hogy állandóan azt lessem, hogy éppen mi van Jancsikával. Sokan vagyunk az osztályban (29-en), nem állhatok mindig mellette. Legjobb lenne neki, ha átvinnék a kiegészítő iskolába, és ott legalább speciálisan tudnának vele foglalkozni, kisebbek a csoportok is.

Nem szeretném, hogy elkallódjon. Valamit kellene tenni, csak nem tudom, mit. Kérlek, segítsetek, ha bármilyen ötletek van.

Köszönettel, Magdi

3. levél

Kedves Tanácsadók!

Szomorú és egyben megrázó esethez kérem a segítségeteket. A 4. b osztály osztályfőnöke vagyok, és van egy kislány, aki sok fejtörést okoz nekem. Piri nagyon szegény körülmények között nevelkedik. Szülei munkanélküliek, hárman vannak testvérek. Piri a legidősebb, van egy 8 éves húga és egy 3 éves öccse. Egy 30 nm-es szobában élnek öten.

Piri az utóbbi időben ellopja osztálytársai tízóraiját, és titokban a WC-ben eszi meg. Már nem egyszer rajtakaptuk, amikor fülig pirult, és könnyes szemmel suttogetta, hogy nagyon éhes. Piri alultáplált kislány, nem eszik otthon, a szülőknek nincs pénzük. Próbáltam erről a szülőkkel beszélni, de nem sok sikerrel. Szégyellik a körülményeiket, és nem is nagyon jönnek be az iskolába, csak az üzenőfüzetten keresztül kommunikálunk.

Ha még csak a tízórairol lenne szó, azt meg tudnánk oldani. De az a baj, hogy sokszor előfordul, hogy „véletlenül” egy-egy radír vagy szép toll nála marad. Tetszenek neki a színes ceruzák is, neki semmi ilyesmije nincsen. A múlt héten már két teljes tolltartó is eltűnt. Pirinél találtuk meg. A többi gyereknek próbálom magyarázni, amikor Piri nincs iskolában, hogy legyenek megértők, hiszen előbb-utóbb úgyis előkerül minden. De igazából nem is tudom, mit mondjak nekik, és sajnos egyre többször veszem észre, hogy nem játszanak Pirivel, kifejezetten megtiltják neki, hogy bekapcsolódjon a játékukba, és sajnos gyakran csúfolják is. Egyszóval Piri a perifériára került, a gyerekek kiközösítik.

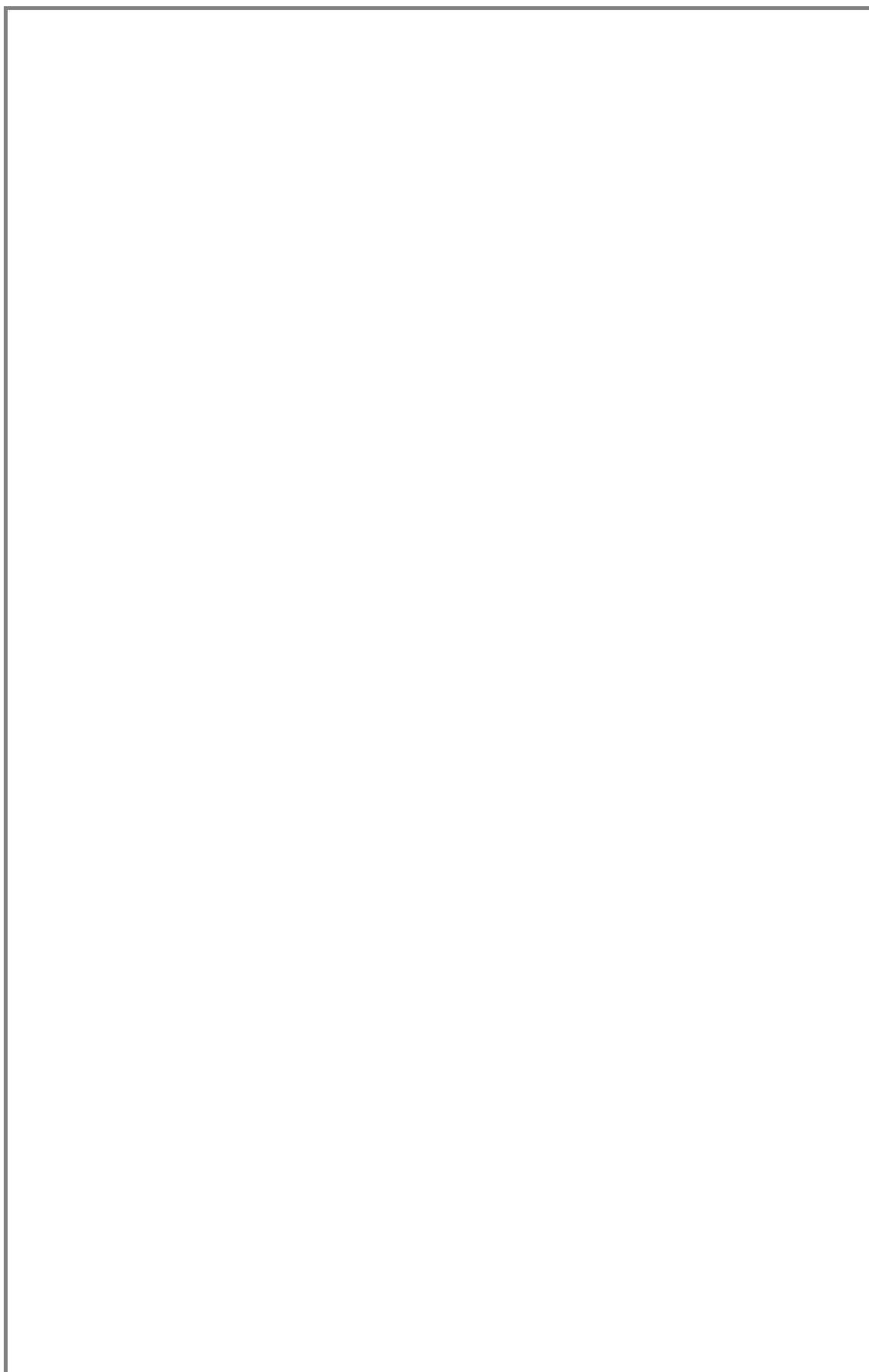
Piri elmondása szerint csak a segélyekből élnek. A gyerekek sokat vannak egyedül otthon. A szülők estig kocsiban vannak, nem igazán keresik a munkát. Piri feladata, hogy vigyázzon kisebb testvéreire. Természetes, hogy ez nem egy 10 éves gyerek feladata, nagyon megterhelő számára ez a felelősség. Piri azt is elmesélte, hogy mikor a szülei hazajönnek, nagyon fáradtak és gyorsan elalszanak. Ő nem mindig tud elaludni, és ilyenkor titokban TV-t néz a konyhában. A szülei tudta nélkül nem a korosztályának megfelelő műsorokat nézi. Este sokáig fent van, és másnap karikás szemekkel, kialvatlanul jön iskolába. Általában nincs felszerelése, ha adok neki, akkor se csinálja a feladatokat.

Legyetek szívesek, ha bármiben tudtok, segítsétek.

Köszönettel,

Nelli

Válaszlevél

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the title. It is intended for the student to write their answer letter.

43. gyakorlat

Szerepjáték

Megfigyelési lap

A tanácsadó professzionális kommunikációs készségei:

1. tanácsadó

2. tanácsadó

3. tanácsadó



44. gyakorlat**„Záró-összehasonlító” feladat**

Vedd elő az osztályfényképet!

Nézd meg jól ismét a tréning elején kiválasztott három diákodat!

Hagyj időt magadnak, és csak aztán szemléld őket!

Most kezd el figyelni az érzéseidet! Mit érzel, vizsgálj meg jól! A tested érzékenyen reagál ezekre az érzelmekre, figyeld meg azt is, hol érzed a testedben az érzéseket!

Most figyelj a gondolataidra! Mi jut eszedbe először? Engedd, hogy a gondolataid szabadon áramoljanak!

A gyerekek, ahogy most látom őket	
Gondolataim	Érzéseim
A tanuló neve:	
A tanuló neve:	
A tanuló neve:	

45. gyakorlat

Önértékelő lap

	Nagyon jól megy	Elég jól megy	Még javítá- nom kellene
Megérteni saját érzéseimet.			
Elemezni a pedagógiai helyzeteket.			
Én-nyelvet használni.			
Pozitív visszajelzést adni.			
Meghallani a mögöttes üzeneteket.			
Elkerülni a Te-üzeneteket.			
Önfeltáró üzeneteket használni.			
Elkerülni a „címkézést” (ítélkezést).			
Tudatosan alkalmazni a kommunikációs fázis elemeit.			
Támogató légkört kialakítani.			
Tudatos tanulásszervezés.			
Ismerni szükségleteimet és értékeimet.			
Szeretni és elfogadni önmagamat.			
Konfliktusok hatékony kezelése.			
Irányítás humor segítségével.			
Kompetenciát adni tanulóimnak.			
Autonómiát adni tanulóimnak.			
Jó tanár-diák kapcsolat kialakításának, működtetésének képessége.			
Közös szabályok kialakítása a gyerekekkel.			
Aktivitásváltások használata.			

A három legfontosabb fejlesztendő területem	A megvalósítás módja
1.	
2.	
3.	

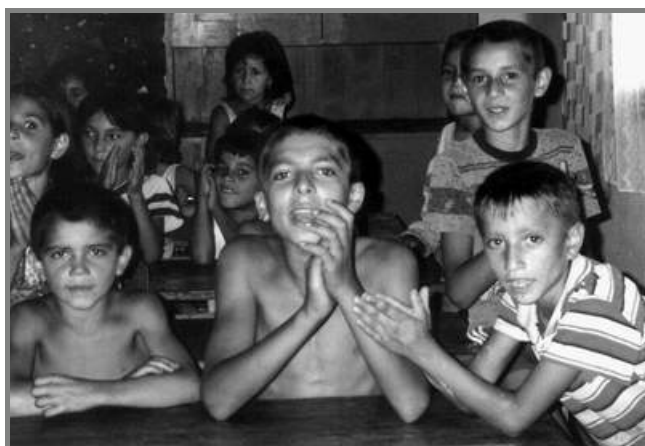


A pedagógiai légkör vizsgálata

Teszteld magad újból, mennyire pozitív a pedagógiai légkör az osztályodban!

Szeretek az osztályban lenni.	+	+/-	-
Válaszok a tanulók minden kérdésére, reagálok kívánságaikra, és figyelembe veszem érdeklődési körüket.	+	+/-	-
Kellemes és kölcsönös interakcióban állok az osztállyal.	+	+/-	-
Többet dicsérek, mint elmarasztalok.	+	+/-	-
Óráim jól strukturáltak.	+	+/-	-
Ha a helyzet megkívánja, meg merem szegni a szabályokat.	+	+/-	-
Ha egy szabályt nem tartanak be, beszélek az osztállyal.	+	+/-	-
Óráimon helyt adok a gyerekek javaslatainak.	+	+/-	-
Figyelmem minden tanulóra kiterjed.	+	+/-	-
Az iskolát olyan helynek tekintem, ahol a gyerekek az együttélés szabályait tanulják.	+	+/-	-
Próbálok tanítványaimat motiválni.	+	+/-	-
A gyerekeket együttműködésre ösztönzöm.	+	+/-	-
Jól ismerem tanítványaimat.	+	+/-	-
Óráimon van helye egy kis lazításnak és tréfának is.	+	+/-	-

Ha van kedved, hasonlítsd össze a tréning elején kitöltött kérdőívvel!



A tréning értékelése

VISSZAJELZŐLAP

A legjobban az tetszett a tréningen...

.....
.....
.....

Nem tetszett a tréningen...

.....
.....
.....

A tréning tartalmáról, struktúrájáról azt gondolom...

.....
.....
.....

Szerintem a tréning vezetői...

.....
.....
.....

Számomra a tréning eredményesebb lett volna, ha...

.....
.....
.....

A legfontosabb gondolat, amit a tréningről elviszek...

.....
.....
.....

A legfontosabb érzés, amit a tréningről elviszek...

.....
.....
.....

Amit még szeretnék elmondani...

.....
.....
.....

KÖSZÖNJÜK, HOGY VISSZAJELZÉSEDDDEL SEGÍTETTED A MUNKÁNKAT!

Felhasznált irodalom

- Aszmann A.: A magyar diákok egészségi állapota és az iskola, Az „Iskolásgyermek egészségmagatartása” c. kutatás, 2000., www.ofoe.hu
- Bacher, I.: Üzenőfüzet, Népszabadság – Hétféje, 1993. február 20., szombat
- Buda B./a: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerúségei, Animula, Budapest, 2001.
- Buda B./b: A személyiségfejlődés és nevelés szociálpszichológiája, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
- Buda B./c: A pedagógus mint személyiségfejlesztő, In Buda Béla: Elmélet és alkalmazás a mentálhigiében, Budapest, TÁMASZ Alapítvány, 1998.
- Brons, C.: A tanári kommunikáció fejlesztése videotréning alkalmazásával, Magyar Videotréning Egyesület, Bp. 2001. kézirat
- Campbell, R./a: Életre szóló ajándék, Harmat, Budapest, 2002.
- Campbell, R./b: Szülői hivatás, Harmat, Budapest, 2001.
- Garbarino, J. – Garbarino, A.: A kőbölcső mint olyan, avagy a gyermekek érzelmi bántalmazása, In: Család, gyermek, ifjúság 1993/1-2. és 3-4. sz.
- Gyarmathy É.: A tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában, Új Pedagógiai Szemle, 1998/11. sz., 68-76. old.
- Horváth-Szabó, K. – Vigassyné D. K.: Az agresszió kezelése, Szociális és Családügyi Minisztérium, Budapest, 2001.
- Kereszty, Zs.: Szempontok az iskolások multikulturális neveléséhez különös tekintettel a romákra In Szekszárdi Júlia (szerk.): Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek, OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, 2001.
- László, Zs.: Az örökmozgó gyerek, FI-MO-TA Bt., Salve Alapítvány, Kistarcsa, 1997.
- Magtár, ötletek az adaptív oktatáshoz OKI, Budapest, 2004.
- Penthin, R.: Miért agresszív a gyermekem? Deák és Társa Kiadó, 2003, 9–10.
- Ranschburg, J.: Félelem, harag, agresszió, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995.
- Sallai É.: Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprém, Egyetemi Kiadó, 1996.
- Simon A.: Szeretközélemben, Hangtalan Jelek, Budapest, 2004.
- Statt, D. A.: Pszichológiai kisenciklopédia, Kossuth Könyvkiadó, 1996, 191.
- Gordon Thomas: TET munkafüzet